

# Razlogi staršev za (ne)vklučitev otrok v vrtec: kvalitativna pilotna študija

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v4i2.225>

Prejeto 9. 1. 2026/Sprejeto 4. 6. 2026

Znanstveni članek

UDK 373.2:37.018.1:173.5

**KLJUČNE BESEDE:** predšolska vzgoja, (ne)vklučitev v vrtec, razlogi staršev, vloga vrtec

**POVZETEK** – V kvalitativni pilotni študiji se osredotočamo na razloge slovenskih staršev za (ne)vklučitev otrok v organizirano predšolsko vzgojo in izobraževanje (PVI), pri čemer izhajamo iz premisleka, da so dosedanje raziskave pogosto pomanjkljivo osredotočene predvsem na demografske dejavnike. Namen pilotne kvalitativne raziskave je razumeti starševske presoje o vlogi PVI in identificirati razloge za in proti vključevanju otrok v PVI. Metodološko prispevek temelji na devetih polstrukturiranih intervjujih s starši iz treh slovenskih regij. Rezultati kažejo, da starši kot ključni razlog za vključitev otrok v PVI navajajo potrebo po varstvu blizu doma, nadalje deloma navajajo razvojne naloge PVI (socializacija, predopismenjevanje, obogatitvene dejavnosti) in nazadnje tudi zaupanje v institucije PVI. Med razlogi proti vključitvi pa izpostavljajo prepričanje, da so otroci v prvem starostnem obdobju premladi za vrtec, nezadostno odzivnost vzgojiteljic zaradi prevelikih skupin ter željo, da bi imeli otroci več možnosti za prosto igro in manj strukturiranih dejavnosti. Študija poudarja kompleksnost odločanja staršev, ki izhaja iz individualnih vrednot staršev, družinskih okoliščin in širšega družbenega konteksta ter opozarja na potrebo po nadaljnjih raziskavah o dostopnosti in percepciji staršev, kakšno vlogo ima PVI pri razvoju otroka.

Received 9. 1. 2026/Accepted 4. 6. 2026

Scientific paper

UDC 373.2:37.018.1:173.5

**KEYWORDS:** preschool education, enrolment in ECEC, parents' reason, children, ECEC role

**ABSTRACT** – In this qualitative pilot study, we examine the Slovenian parents' reasons for enrolling or not enrolling their children in formal early childhood education and care (ECEC). The study is grounded in the premise that the existing research often insufficiently addresses the factors beyond demographics. Our primary aim is to deepen the understanding of how parents evaluate the role of ECEC and to identify the key motivations for and against preschool enrolment. Methodologically, the study is based on nine semi-structured interviews, conducted with parents from three Slovenian regions. The findings reveal that the most frequently cited reason for enrolling children in ECEC is the need for accessible childcare close to home. Additionally, some parents acknowledge the developmental benefits of preschool, including socialization, early literacy, and enrichment activities. Trust in public preschool institutions also emerged as an important contributing factor. On the other hand, parents who choose not to enrol their children commonly express the belief that children under the age of three are too young for institutional care. Other concerns include insufficient responsiveness from educators due to large group sizes and a preference for environments that allow more unstructured play rather than structured learning activities. The study underscores the complexity of parental decision-making, shaped by individual values, family circumstances, and broader societal contexts. It also highlights the need for further research on the accessibility of ECEC and on how parents perceive its role in their children's development.

## 1 Uvod

Raziskave zadnjih nekaj desetletij kažejo, da ima vključevanje predšolskih otrok v kakovostno predšolsko vzgojo in izobraževanje (v nadaljevanju PVI) v zgodnjem otroštvu neposreden in trajen učinek na vsa področja otrokovega razvoja, saj spodbudno

učno okolje omogoča otrokov intelektualni, telesni, socialni in čustveni napredek (Avila in Baldwin, 2007; Barnett, 2008; Blau in Currie, 2005; Heckman in Masterov, 2007; Reynolds idr., 1995; Gialamas idr., 2015; Wong idr., 2014).

Izsledki teh raziskav so vplivali tako na politiko kot tudi na prakso v Evropski uniji in drugod. Ugotavljamo namreč lahko, da spremembe v družbi, zlasti staranje prebivalstva in zmanjševanje aktivnih na trgu delovne sile, med drugim zahtevajo tudi višjo zaposljivost žensk in višje število rojstev v vseh članicah EU. V prizadevanjih za dvig zaposljivosti žensk je Evropska komisija leta 1992 vsem članicam EU predlagala, naj oblikujejo ukrepe, ki bodo moškim in ženskam omogočali enostavnejše usklajevanje družinskih in službenih obveznosti (Peeters, 2008), ob tem pa naj bi se z dvigom zaposljivosti žensk povečala tudi potreba po vključevanju otrok v PVI.

Evropski svet je leta 2002 v Barceloni na področju PVI sprejel cilje, po katerih naj bi države članice EU do leta 2010 zagotovile varstvo otrok v predšolskih programih, in sicer naj bi bilo po pričakovanjih v državah članicah EU vsaj 90 % otrok drugega starostnega obdobja vključenih v PVI. Načrtovano je bilo, da bo do leta 2020 v PVI vključenih vsaj 95 % otrok v obdobju med 4. letom starosti in vstopom v šolo (European Union, 2009). Rezultati kažejo, da pričakovanih 95 % vključenosti do danes v Sloveniji še nismo dosegli. Podatki vključenosti otrok v vrtec v zadnjih dveh šolskih letih namreč kažejo, da je vključenih slabih 94 % otrok drugega starostnega obdobja, vseh otrok, vključenih v PVI, pa je za zdaj slabih 86 % (glej Preglednica 1).

### Preglednica 1

*Število (F) in strukturni odstotek (f %) vključenih predšolskih otrok v PVI v Sloveniji po starostnih obdobjih*

|                                | šolsko leto        |                    |
|--------------------------------|--------------------|--------------------|
|                                | 2023/2024 (F, f %) | 2024/2025 (F, f %) |
| <i>Prvo starostno obdobje</i>  | 26.873 (72,7 %)    | 25 264 (72,3 %)    |
| <i>Drugo starostno obdobje</i> | 57.649 (93,6 %)    | 57 148 (93,5 %)    |
| <i>Vsi otroci skupaj</i>       | 84 522 (85,5 %)    | 82 412 (85,6 %)    |

*Surs, 2025*

### *Pomen vključevanja otrok v kakovostno PVI*

V zadnjih dvajsetih letih je bilo vprašanje, ali otroci, ki obiskujejo vrtec, napredujejo hitreje od tistih, ki v vrtec niso vključeni, in na katerih področjih bi lahko bil omenjen napredek viden, predmet različnih raziskav (npr. Camović idr., 2018). Študije so pokazale, da vključenost otrok v PVI spodbudno vpliva na zgodnjo pismenost, socialno-čustveno učenje in kasnejši akademski uspeh otrok (Barnett idr., 2012). Podobno navaja tudi Čelebič (2012), ki meni, da ima vključenost otroka v PVI pozitivne učinke za njegov napredek, vendar pa so pozitivni učinki prisotni le, če je PVI visoko kakovostna na vseh področjih svojega delovanja (Britto idr., 2011). Študije (npr. Čelebič, 2012; Arnold, 2004; Beecher idr., 2017; Hirsch-Pasek in Golinkof, 2016) kažejo, da lahko vključenost otrok v PVI pomembno prispeva k področjem otrokovega razvoja in širšim elementom družbenega delovanja, ki jih naštejemo v nadaljevanju.

1. Vključenosti otrok v PVI spodbuja različne vidike otrokovega razvoja (Arnold, 2004), predvsem spoznavni, čustveno-osebnostni ter socialni (Harvard Center on the Developing Child, 2010; Knudsen idr., 2006; Hansen, 2017; Ho in Funk, 2018; McClelland idr., 2017). Predvsem lahko dobro zasnovani programi, visoko kakovostno in spodbudno učno okolje predšolske vzgoje pomembno doprinesejo k dolgoročnim pozitivnim učinkom za otroke (Elango idr. 2015; Harrington, 2015; Beecher idr., 2017; Hill idr., 2015).
2. Spoznanja nevropsihološke znanosti o razvoju in delovanju možganov poročajo o t. i. kritičnem obdobju otrokovega razvoja, za katerega je značilna anatomska ter funkcionalna rast možganov (Brown in Jernigan, 2012), pri čemer lahko kakovostno in spodbudno učno okolje pomembno vpliva na njihovo oblikovanje (Belfield in Garcia, 2014; Gialamas idr. 2015; Wong idr. 2014).
3. Vključenost otrok v PVI pozitivno vpliva tudi na otrokove učne dosežke v obdobju šolanja (Barnett, 2008, Nesbitt idr., 2015; Sasser idr., 2015; Sung in Wickrama, 2018). Nekatere študije kažejo, da vključevanje v PVI kasneje prinaša višje akademske dosežke ter manjše možnosti za opustitev šolanja ali morebitno počasnejše napredovanje v ravneh izobraževanja (Michie, 2014, Beecher idr. 2017; Gordon idr., 2015; Hirsch-Pasek in Golinkof, 2016). Vključenost otrok v PVI se zaradi relativne cenovne dostopnosti kaže tudi kot pomembna kompenzacijska funkcija za otroke družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom, predvsem pri vprašanju pripravljenosti otrok na vstop v šolo (Gaber in Marjanovič Umek, 2009; Heckman in Raut, 2012; Ansari in Crosnoe, 2015; Haskins, 2016).
4. Vključenost otrok v kakovostno in dostopno PVI lahko ob upoštevanju možnosti usklajevanja delovnega in družinskega življenja pomembno prispeva tudi k večji stopnji zaposlenosti žensk (Bauernschuster in Schlotter, 2015; Akgündüz idr., 2021; Bettendorf idr., 2015; Brooks-Gunn idr., 1994; Čelebič, 2012) in obratno – večja stopnja zaposlenosti žensk povečuje tudi potrebe po kapacitetah PVI (Britto idr., 2011; Jager, 2016).
5. Posamezne študije nenazadnje kažejo tudi na možnost povezanosti med dostopnostjo vključevanja otrok v PVI in večjo rodnostjo (Bennett in Tayler, 2006; Buchmann in Hannum, 2001; Adamu-Issah, 2020), pri čemer avtorji ugotavljajo, da na odločitev za rojstvo otrok lahko vplivajo tudi stroški vzgoje otrok, socialni dodatki, družinam prijazno delovno okolje in podobno ...

Čeprav številne raziskave potrjujejo pomen kakovostne PVI za otrokov razvoj, njihovo vključevanje v PVI pa imajo tudi pozitivne širše družbene učinke (npr. Barnett, 2008; Heckman in Masterov, 2007; Gialamas idr., 2015; Wong idr., 2014, Marjanovič Umek in Fekonja, 2008; Wiegerová in Gavora, 2018), je bistveno manj raziskav usmerjenih v preučevanje dejavnikov, ki vplivajo na odločanje staršev za vključitev oziroma za ne vključitev otroka v PVI. Obstoječe raziskave se večinoma osredotočajo na posamezne sociodemografske dejavnike ali organizacijske vidike dostopnosti programov, redkeje pa celostno obravnavajo povezanost med odločitvami staršev, njihovimi stališči o kakovosti PVI ter širšim sociokulturnim kontekstom. Poleg tega so ugotovitve raziskav glede razlogov za (ne)vključevanje otrok v PVI pogosto nekonsistentne ali med seboj težko primerljive zaradi razlik v raziskovalnih pristopih in družbenih oko-

ljih. Čeprav nekatere novejšje raziskave v slovenskem prostoru že obravnavajo pomen PVI ter stališča staršev do njene vloge za otrokov razvoj (Konrad idr., 2025), ostajajo razlogi, ki dejansko vplivajo na odločanje staršev za vključitev oziroma ne vključitev otroka v PVI, še vedno premalo pojasnjeni. Prav zato je nadaljnje empirično proučevanje dejavnikov, ki oblikujejo starševske odločitve o vključevanju otrok v PVI, posebej pomembno.

Na osnovi predstavljenega lahko sklepamo, da je lahko vključenost otrok v PVI pomemben element otrokovega in širšega družbenega razvoja, a so raziskave, ki bi preučevale razloge staršev za (ne)vključevanje otrok v PVI pri nas in v tujini, vendarle relativno redke. Pregled raziskav pokaže, da so empirični podatki o razlogih staršev za (ne)vključitev otrok v PVI glede na sociokulturni kontekst in metodološki pristop nekonsistentni in ponekod tudi nasprotujoči si. Tako so se npr. nekatere starejše študije (Lehrer, 1983; Yaeger, 1977), ki so preučevale starševsko izbiro PVI, načeloma osredotočale zgolj na razlike med demografskimi dejavniki udeležencev in vključenostjo otrok v vrtec. Lehrer (1983) in Yaeger (1977) ugotavljata, da so matere, ki so delale krajši delovni čas, v primerjavi z materami, ki so bile zaposlene za daljši delovni čas, pogostejše prepustile otroke varstvu sorodnikov ali družinskih članov ter se za vključitev v PVI niso odločale. Fuller, Holloway in Liang (1996) so preučevali pomen etnične pripadnosti, vpliva SES za vključitev v PVI (Leibowitz idr., 1992), vprašanja stopnje izobrazbe matere (Blau in Robins, 1988; Hofferth in Wissoker, 1992; Leibowitz idr., 1988), rase, verske pripadnosti, zakonskega stanu in poklica staršev. Omenjene študije se tako lotevajo predvsem analize sociodemografskih dejavnikov za (ne)vključenost otrok v vrtec. Kovač idr. (2017) pa so preučevali (ne)vključenost otrok v vrtec predvsem z vidika zagotavljanja pravičnosti in enakih možnosti za otroke, ki so ali niso vključeni v PVI; podobno je Jager (2013) zanimala vloga programov PVI pri zagotavljanju socialne vključenosti ogroženih otrok.

Zaradi vsega naštetega ostaja neraziskano tudi vprašanje povezanosti (ne)vključenosti otrok v vrtec in stališč oziroma ocene staršev o tem, kako kakovostna je PVI. Pričakovati bi bilo namreč, da bi bila ocena kakovosti vrtca eden ključnih razlogov staršev za (ne)vključevanje otrok v vrtec. Nasprotno pa nekatere študije kažejo, da so matere oz. starši kot najpomembnejši razlog za vključitev otroka v vrtec navajale organizacijske vidike delovanja vrtca: lokacijo in delovni čas vrtca (Johansen idr., 1996), cenovno dostopnost in razpoložljivost PVI (Hoon, 1994; Manfra idr., 2014), odpiralni čas in trajanje odprtosti vrtca (Rodd in Milikan, 1994), čeravno izbrani vrtec ni izkazoval kakovostnega delovanja v PVI. Ugotavljamo torej lahko, da nekatere starejše študije kažejo, da družine kot razloge za (ne)vključitev v program PVI najpogostejše navajajo zgoraj omenjene organizacijske razloge in pogosto poročajo tudi o neujemanju izbora vrtca za vključitev otroka z njihovimi preferencami (npr. Barbarin idr., 2006; Fuller, idr. 1996; Morrissey, 2008; Rose in Elicker, 2010). Obenem pa avtorji (npr. Hsieh, 2008) poročajo, da so le redki starši kot razloge za vključitev otroka v vrtec pri svojem izboru navajali tudi oceno usposobljenosti vzgojiteljev. Starši so namreč pri odločanju o vključevanju otrok v vrtec redko upoštevali elemente, kot so lastnosti vzgojiteljev (toplina, zanesljivost in podporna naravnost), raven izobrazbe vzgojiteljev in vsebine kurikuluma, v raziskavi ugotavljajo Rose in Elicker (2008) ter Gamble idr. (2009).

Na osnovi pregleda nekaterih novejših raziskav pa ugotavljamo tudi, da starši kot pomemben razlog za vključevanje otrok v vrtec navajajo pripravo otroka na osnovno šolo, željo po opismenjevanju in učenju (uradnega) jezika (Küçükturanin in Altun, 2017; Muhammed idr., 2023), pridobivanje spretnosti branja, pisanja in računanja ter socializacijo otrok.

Hrvaška raziskava (Hadela idr., 2019) tudi ugotavlja, da so starši kot poglavitni razlog za vpis v PVI navajali doprinos vrtca k socialnemu razvoju otrok: pomembno za otrokov socialni razvoj so ocenili dejstvo, da se otroci srečujejo z drugimi otroki, da pridobivajo izkušnje, se česa novega naučijo, se pogovarjajo z vrstniki; se učijo, kako biti dober prijatelj (prav tam). Podobno navajata tudi Wiegerová in Gavora (2018), ki ugotavljata, da so starši pripisovali velik pomen vključenosti v vrtec predvsem pri vzpodbujanju otroka k interakciji z vrstniki, razvoju komunikacijskih ter drugih socialnih spretnosti (McGovern idr., 2024); obenem pa poudarjajo tudi doprinos vzgoje in izobraževanja k razvoju različnih miselnih spretnosti otrok.

Pregled znanstvene literature na področju raziskovanja razlogov proti vključevanju otrok v vrtec kaže na raziskovalno podhranjenost področja. Nekatere posamične študije preučujejo sociokulturna okolja, ki jih težje primerjamo s slovenskim – to so npr. turške in afriške študije (Küçükturan in Altun, 2017; Scarbrough, 2018). Te kažejo, da starši za to, da otrok ne vpišejo v vrtec, najpogosteje navajajo ekonomske dejavnike (npr. cenovno nedostopnost vrtca (Alam in Ogawa, 2023), pomanjkanje možnosti prevoza, nepoznavanje razpoložljivosti PVI programa, ambivalentna prepričanja o tem, ali je PVI za otroka sploh koristna ali ne (Murungi, 2013; Küçükturan in Altun, 2017; Scarbrough, 2018), starost otroka (manj pogosto vključujejo v vrtec otroke prve starostne skupine) ter prepričanja, da ima v predšolskem obdobju ključno vlogo pri razvoju izključno mati in je za otroka pomembneje, da čim dlje ostaja v domačem okolju (Küçükturan in Altun, 2017). Scarbrough (2018) dodaja mnenje staršev, da je za predšolskega otroka pomembneje oblikovati močne vezi in povezave s starši doma kot pa vstopiti v PVI (prav tam). Razhajanja v pričakovanjih staršev do PVI ugotavljata tudi Hmelakova in Hazenmalijeva (2017), ki poročata o različnih pričakovanjih staršev do vzgojiteljic, kar se povezuje predvsem s starostjo otroka, ki je vključen bodisi v prvo bodisi v drugo starostno obdobje v PVI.

## 2 Namen in problem raziskave

Pri pregledu literature ugotavljamo, da je izhodišče preučevanja razlogov za ali proti vključevanju otrok v vrtec najpogosteje postavljeno v kontekst povezanosti različnih demografskih vidikov (starost otroka, izobrazba in zaposlitev staršev, oddaljenost od vrtca itd.) in vključenosti otrok v vrtec. Le redke študije (Hadela idr., 2019; Hmelak in Hazenmali, 2017) naslavlja vprašanje z vidika starševske presoje kakovosti vrtca, razumevanja vloge vrtca za učenje in poučevanje ter spodbujanja različnih področij razvoja otroka. Zato je namen pričujočega prispevka ugotoviti, kateri so ključni razlogi in presoje staršev, zaradi katerih se odločajo za oz. proti vključitvi otrok v PVI. To bomo storili na osnovi pilotne kvalitativne študije, ki bo podlaga za oblikovanje izhodišč na-

daljnega raziskovanja in načrtovanja sistematične analize na področju preučevanja razlogov staršev za (ne)vključevanje otrok v PVI.

### *Raziskovalna vprašanja*

V okviru študije smo oblikovali dve raziskovalni vprašanji:

- RV 1: Kateri so razlogi staršev za vključevanje otrok v predšolsko vzgojo in izobraževanje (PVI)?
- RV 2: Kateri so razlogi staršev proti vključevanju otrok v predšolsko vzgojo in izobraževanje (PVI)?

## **3 Metodologija**

### *Raziskovalna metoda*

V kvalitativni pilotni raziskavi smo uporabili polstrukturirani intervju, ki smo ga izbrali glede na namen in cilje raziskave, saj gre za doslej slabo raziskano področje in se nanaša na raziskovanje odnosa ter prepričanj udeležencev raziskave (Ragin, 2007). Uporabljena je bila kavzalno neeksperimentalna, deskriptivna metoda raziskovanja.

### *Udeleženci raziskave*

Udeleženci raziskave so bili starši predšolskih otrok, ki obiskujejo javne vrtce v Sloveniji. Starše smo naključno in posamično povabili k sodelovanju z ustnim in/ali pisnim vabilom ter pridobili njihovo informirano soglasje za sodelovanje v raziskavi. Vsi odgovori udeležencev so bili anonimizirani.

V raziskavi je sodelovalo 9 staršev (8 žensk in 1 moški) iz obalno-kraške, podravske in primorsko-notranjske regije. Kriterij za vključitev v raziskavo je bil, da so udeleženci starši predšolskih otrok, ki so vključeni v javne vrtce. Povprečna starost udeležencev je bila  $M = 38,88$  let ( $SD = 6,51$ ).

Podrobnejši podatki o udeležencih (spol, izobrazba, zaporedje rojstva otroka, starost) so naslednji:

- S1: moški, srednja poklicna izobrazba, prvorojenec, otrok s posebnimi potrebami, 55 let
- S2: ženska, visokošolska strokovna izobrazba, drugorojenec, 35 let
- S3: ženska, visokošolska strokovna izobrazba, prvorojenec, 45 let
- S4: ženska, srednja poklicna izobrazba, prvorojenec in drugorojenec, 30 let
- S5: ženska, univerzitetna izobrazba, prvorojenec, 32 let
- S6: ženska, visokošolska strokovna izobrazba, drugorojenec, 35 let
- S7: ženska, 2. stopnja bolonjskega študija, prvorojenec, 42 let
- S8: ženska, srednja poklicna izobrazba, prvorojenec in drugorojenec (otroka sta obiskovala različna vrtca), 38 let
- S9: ženska, visokošolska univerzitetna izobrazba, prvorojenec, 38 let

## Pripomočki

V raziskavi smo uporabili polstrukturirani intervju z vprašanji o razlogih za ali proti vključevanju otrok v vrtec. Zanimala so nas mnenja staršev, ki so se nanašala na prepoznavanje razlogov, presojo in stališče glede vključevanja otrok v vrtec. Posamezen intervju je trajal približno 20 minut.

## Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Za zbiranje podatkov smo izvedli devet individualnih polstrukturiranih intervjujev. S soglasjem udeležencev smo jih zvočno posneli, posnetke pa kasneje dobesedno transkribirali.

Podatke smo obdelali v več zaporednih korakih. Prvi korak je bila dobesedna transkripcija intervjuja, ki nam je omogočila, da smo se pri nadaljnji obdelavi podatkov po potrebi vrnili in preverili dobesedne odgovore udeleženca ter jih vključili v interpretacijo (Vogrinc, 2008, str. 117).

Po podrobni analizi intervjujev in določitvi vsebinsko pomembnih delov besedila smo določili enote kodiranja. Najprej smo zapisali kode prvega reda in kode drugega reda, ki smo jih oblikovali v dve kategoriji: i.) razlogi za vključitev otrok v PVI in ii) razlogi proti vključitvi otrok v PVI.

## Preglednica 2

*Kode prvega in drugega reda za razloge staršev za vpis otroka v vrtec (Zakaj ste se odločili za vpis v vrtec, v katerem je vaš otrok?)*

| <i>Udeleženci</i> | <i>Odgovor</i>                                                                                               | <i>Koda 1. reda</i>                | <i>Koda 2. reda</i> |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------|
| <i>S1</i>         | Bližina doma; tukaj bo hodil v šolo                                                                          | Bližina doma                       | Razlog za vpis      |
| <i>S2</i>         | Bližina doma                                                                                                 | Bližina doma                       | Razlogi za vpis     |
| <i>S3</i>         | Bližina doma                                                                                                 | Bližina doma                       | Razlog za vpis      |
| <i>S4</i>         | Bližina doma, nostalgija, zaupanje instituciji                                                               | Bližina doma, nostalgija, zaupanje | Razlog za vpis      |
| <i>S5</i>         | Izguba zasebnega varstva, bližina doma, italijanščina   izguba varstva, bližina doma, jezik   razlog za vpis | Bližina doma                       | Razlog za vpis      |
| <i>S6</i>         | Bližina doma                                                                                                 | Bližina doma                       | Razlog za vpis      |
| <i>S7</i>         | Tukaj bo hodil v šolo                                                                                        | Bližina doma, šolska pot           | Razlog za vpis      |
| <i>S8</i>         | Bližina doma                                                                                                 | Bližina doma                       | Razlog za vpis      |
| <i>S9</i>         | Bližina doma                                                                                                 | Bližina doma                       | Razlog za vpis      |

## Etični vidik in hramba podatkov

Raziskava je bila izvedena v skladu z etičnimi smernicami raziskovanja v izobraževanju. Vsi udeleženci so bili predhodno seznanjeni z namenom raziskave in so podali informirano soglasje za sodelovanje. Zagotovljena je bila anonimnost in zaupnost podatkov, ki so bili uporabljeni izključno za namen te raziskave. Zbrani podatki so shranjeni pri avtorju (Živkovič) in so dostopni na utemeljeno zahtevo.

### Omejitve in implikacije

Ker gre za kvalitativno pilotno raziskavo z majhnim in namenskim vzorcem staršev, rezultatov ni mogoče posploševati na vse starše predšolskih otrok v Sloveniji. Ugotovitve zato predstavljajo predvsem poglobljen vpogled v subjektivna doživljanja in razloge udeležencev. Kljub omejitvam pa raziskava prispeva k boljšemu razumevanju starševskih stališč ter lahko služi kot izhodišče za nadaljnje, širše kvantitativne raziskave na tem področju. V praksi lahko rezultati prispevajo k razmisleku strokovnih delavcev v vrtcih o tem, kako starši razumejo vlogo PVI ter kateri dejavniki vplivajo na njihove odločitve o vključevanju otrok v PVI.

## 4 Rezultati in razprava

### *Razlogi staršev za vključitev otrok v PVI*

V okviru prvega raziskovalnega vprašanja nas je zanimalo, zakaj starši vključijo svoje otroke v PVI. Na osnovi analize podatkov ugotavljamo, da so vsi starši kot prvi in najpogostejši razlog za vključitev otrok v vrtec navedli potrebo po varstvu v bližini doma.

*»Odločili smo se zaradi bližine doma. Mi smo hoteli načeloma še bližje, ampak smo potem, ni bilo druge opcije in smo šli, smo potem dobili, smo šli tam, kamor so nas pač dali. Za nas je bila bližina, niti program niti kakšno igrišče niti kakšna je notri igralnica, ampak to, da je blizu doma, da se ne vozim nekam celo popoldne, da pobremo te otroke.« (S1)*

Podobno v starejših študijah ugotavlja Hoon (1994), ki poroča, da sta razdalja do vrtca ali bližina doma pomemben element, da starši otroke vključijo v izbrani vrtec. Ob tem sta v naši raziskavi dva starša (S6, S3) dodala tudi pomen kontinuitete izobraževanja, saj so prav ta vrtec izbrali tudi zato, ker je v bližini šole, ki jo bodo otroci kasneje obiskovali. Podobno ugotavljajo tudi Manfra, Carlo in Coggeshall (2014), da nekateri starši poročajo o izbiri vrtca zaradi lokacije in cenovne dostopnosti vrtca.

Ob lokaciji vrtca, kot v svoji študiji poroča tudi Hsieh (2008), pa so kot pomemben razlog starši navedli tudi opremljenost vrtca in bogato učno okolje. S slednjim se v naši raziskavi ujemajo tudi stališča enega izmed staršev, ki je kot razlog za vpis omenil prostorske kapacitete vrtca (zunanje površine, ki omogočajo gibanje v vseh vremenskih razmerah):

*»Prvi razlog je to bil, ker mi je blizu doma. Drugi razlog pa je bil to, da imajo možnosti it ven, ker imajo pokrite terase v vseh vremenskih pogojih na dež, oni lahko gredo ven, ker je pokrita terasa, ven ni problema, tako da imajo dejansko vse na razpolago in za risanje s kredami in travo in karkoli, ne.« (S2)*

Nasprotno pa lokacija vrtca ni bila najpomembnejši faktor izbire v raziskavi Wiegrová in Gavora (2018), saj so starši kot prvi in najpomembnejši razlog za vključitev v vrtec navedli možnosti učenja od sovrstnikov, pridobivanje novih znanj, veščin in spretnosti, sklepanje prijateljstev, učenje dnevne rutine ipd. Nadalje tudi Taha s sode-

lavci (2019) poroča, da so starši pomen lokacije pripisali takoj za kakovostjo programov vrtca.

V naši študiji je bil kot drugi pomemben razlog za vpis v vrtec želja staršev po spodbujanju posameznih področij razvoja otroka, npr. socialnega razvoja. Tako sta dva starša (S3 in S9) omenjala, da je vključitev otrok v PVI pomembna za otrokovo socializacijo: prvi starš (S9) je bil mnenja, da sicer otrok v 1. starostnem obdobju za svoj razvoj še ne potrebuje vrstnikov, da pa je to pomembnejši dejavnik razvoja za otroka v 2. starostnem obdobju; podobno je starš (S3) ocenil, da je vključitev otroka v PVI nasploh lahko pomemben faktor v socializaciji otrok, vendar to zanje ni nenadomestljiv razlog za vpis v PVI:

*»Pa tudi, da se otrok socializira in to tudi tam, je bilo seveda pomembno, samo če ne bi imela druge možnosti, bi pač bil, dokler ne bi šel v vrtec, pri tašči.« (S3)*

Podobno je razlog za vključitev utemeljeval tudi drugi starš (S8). Tudi po njegovem mnenju ima vrtec pomembno vlogo pri socializaciji otroka:

*»In pač tudi moj otrok se mora navadit živet v zunanjem svetu, takšen kot je, je.« (S8)*

Dodal je, da je pomemben razlog za vključitev otrok v vrtec zaupanje v inštitucijo ter predhodna pozitivna izkušnja s PVI ob vključitvi otroka v oddelek prvega starostnega obdobja.

*»Ker zaupam inštitucijam, ne, pač hočem zaupat, se mi zdi, prepuščam to slučaju, ne. /.../ In javni vrtec, zakaj? Zato ker pač mora zagotavljat neke standarde, ki jih privatni vrtec ne more zagotoviti, ne, in to se mi pač zdi pomembno, če bi karkoli videla, bi tudi takoj reagirala. Ker pač vidiš po otroku ...« (S8)*

Podobno ugotavljajo tudi drugi avtorji (npr. Wiegerová in Gavora, 2018; Hadela, Rončević in Pergar, 2019), ki poročajo, da so starši kot pglavitni razlog za vpis v PVI navajali podporo vrtca socialnemu in čustvenemu razvoju otroka. Menijo, da otrok potrebuje sistematično in načrtno spodbudo v interakciji z odraslimi in vrstniki (Simpson idr., 2016; Devjak idr., 2020, str. 26). Številne študije (npr. Denham idr., 2012) so pokazale, da je varen in zanesljiv odnos z odraslo osebo, ki spodbuja razvoj socialnih in čustvenih kompetenc (Ambrožič in Podgornik, 2018, str. 107), ključnega pomena za ustrezen socialni in čustveni razvoj otrok (Denham idr., 2012).

Tretji razlogi, ki so jih starši navedli (npr. S9 in S2) za vključevanje otrok v PVI, pa se nanašajo na dejavnosti vrtca, ki obogatijo program, npr. dodatno učenje in poučevanje tujih jezikov oz. jezika dvojezičnega okolja, v katerem otrok živi (npr. italijanski jezik).

*»Oba sva delala, nismo jih mogli imet doma. Moji starši tudi ne morejo imet, jih čuvat vsak dan. /.../ Za javni vrtec je pa pač, ker je tukaj blizu doma in italijanski zaradi jezika italijanščine.« (S9)*

*»Ja, majo, nemščino pa angleščino, ja. To pride ... vsaka pride enkrat na teden v skupino za 45 minut. Prav strokovne delavke, ki jih sta za to usposobljene, imata prav tote tečaje, lahko so vključeni otroci nad 3 leta oziroma so 4 leta. /.../ To je brezplačno, to tak občina financira.« (S2)*

Nadaljnje analize odgovorov udeležencev pokažejo tudi, da sta dva starša (S7, S4) kot pomemben razlog za vključevanje otrok v vrtec izpostavila tudi pričakovanja, da otroci razvijajo specifična znanja in spretnosti, natančneje predopismenjevalne spretnosti

ter znanje matematike. Poudarila sta, da pričakujeta, da bi se v vrtcu »že učili črk in števil« in da je po njenem mnenju potrebno več strukturirane, načrtovane dejavnosti. Takšna pričakovanja o funkciji vrtca kot prostora spodbujanja celostnega razvoja se ujemajo z ugotovitvami Petrogiannis, Papadopoulou in Papoudi (2013), ki so pokazale, da matere med ključne razvojne cilje za svoje predšolske otroke vključujejo avtonomijo, odgovornost, družabnost in spoznavni razvoj. Obogatitvene dejavnosti, kot so zgodnje učenje jezikov ali razvijanje predopismenjevalnih spretnosti, so bile prepoznane kot pomembna sredstva za doseganje teh ciljev. Starši so namreč poudarjali naslednje:

*»/.../ da se ne sam igrajo, igra se lahko doma, da se kaj nauči, črke, štetje, kaj takega.« (S7)*

*»Je odvisno od vzgojiteljice. Ampak da ne delajo nič, nimajo nobenih usmerjenih dejavnosti, ker bi lahko pač kaj odnesli. Imajo tisto prosto igro, ki se potem razvija tako, kot se razvija zadeva, ker verjetno sem brez nekih omejitev, in počnejo, kar lahko počnejo.« (S4)*

Pomen in vlogo spodbujanja razvoja predopismenjevalnih spretnosti v predšolskem obdobju potrjujejo tudi številne študije, kjer avtorji ugotavljajo, da so otroci, ki so deležni zgodnjega opismenjevanja v predšolskem obdobju, v osnovni šoli bolj vešč prav na področju branja in pisanja ter v kasnejših življenjskih obdobjih izkazujejo višjo stopnjo pismenosti (Barnett idr., 2013; Kent idr., 2014; Morton, 2014; Neuman in Dickinson, 2018; Niklas in Schneider, 2017). Podobno navaja tudi starš (S5), ki ocenjuje, da je naloga vrtca, da otrokom ponudi »več kot le prosto igro«, saj naj bi bila vloga PVI »priprava na šolo«:

*»Pestrost programa ... Jaz bi rada, da je več tega. Da bi se z njimi učili, branje in učenje števil, tako da si nekaj zapomnijo, se tam igrajo neke vloge, da ni samo splošno igranje, sej mogoče, ko je malo otrok al' osebja, jaz to razumem. Ampak so tudi kakšenkrat bili vsi prisotni, pa se vseeno ni delalo z njimi.« (S5)*

Starši torej menijo, da je PVI »predhodnica kasnejšega izobraževanja«, kar v raziskavi navajata tudi Küçükturan in Altun (2017), ki poročata, da je eden izmed razlogov, da starši svoje otroke vključijo v vrtec, ker ga razumejo kot pripravo na vstop v šolo.

Eden od staršev (S7) je izrazil tudi željo po vključevanju pristopa pedagogike Montessori, predvsem pri rabi specifičnega didaktičnega materiala, kar kaže na to, da so starši dandanes seznanjeni in poučeni o različnih pedagoških pristopih in pričakujejo pestrost vključevanja različnih didaktičnih pristopov v predšolskem obdobju:

*»Tudi če so vrtec, ki pač je državni, lahko bi vključili, ne vem, kakšno finto od Montessori (npr. za matematiko), kakšen material; zdaj se da vse kupiti, se da vse dobit; lahko bi tudi en vrtec dal noter kakšen tak material.« (S7)*

Kot zadnji argument vključevanja otrok v PVI pa so starši (S9) na posreden način omenjali tudi potrebo po usklajevanju družinskega in poklicnega življenja mam, torej je razlog povezan predvsem z zaposlovanjem žensk (Küçükturan in Altun, 2017; Čelebič, 2012, Yoshikawa idr., 2016).

### Razlogi staršev proti vključitvi otrok v PVI

V drugem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, katere razloge navajajo starši proti vključitvi otrok v PVI. Rezultati kažejo, da je bila večina staršev (S1, S3, S4, S6, S9) mnenja, da je ključni razlog, zakaj otroka ne bi vključili v vrtec, prepričanje – ob tem se nekateri starši naslanjajo tudi na predloge vzgojiteljic –, da so 11-mesečni otroci še premladi, da bi bili vključeni v PVI, saj naj bi bilo zanje bolje, če so »doma z mamo ali so drugje v varstvu, kjer je manj otrok«:

*»Rabijo še zmeraj bližino – tako in ne vem, neko bližino, toplino, tako, da kar se tiče tega uvajanja, vsega tega, bi bilo sigurno lažje, če šel v vrtec pri dveh letih in pol. In že bil dovolj velik, mogoče mi je malo žal, da ga nisem dala eno leto prej. Z 11 meseci pa ne, ni šans. Meni tudi vzgojiteljice, nekatere, ki jih poznam, rečejo: Ma ne, do dveh let naj bo doma.« (S6)*

Tudi Küçükturan in Altun (2017) podobno ugotavljata, da je eden izmed ključnih razlogov, zaradi katerih starši ne želijo vključiti otroke v vrtec, prepričanje, da ima ključni pomen pri razvoju otroka (izključno) mama.

*»Če bi bila možnost izbire, da če ga jaz ne dam v vrtec, bi jo imela sigurno doma in bi jo dala v vrtec kasneje. Lih toliko, da se potem zaradi socializacije, zaradi tega, da se navadi na neko družbo, neko rutino, da je drugačna. Ampak, ja, če bi jaz pisala zakone, bi vsaka mati bila doma do tretjega leta.« (S4)*

Podobne odgovore kot v raziskavi Scarbrough (2018), kjer so bili starši mnenja, da je pomembno, da predšolski otrok preživi največ časa s starši, je izrazilo pet staršev (S1, S2, S3, S4, S9).

*»Ker sem mnenja, da bi otrok do tretjega leta moral biti s starši. Da je več tega stika ena na ena, cartanja, ljubčkanja, stiskanja, objemanja; in da on rabi okolje, ki ga ima rado. Moje mnenje je, da ne rabi vrstnikov. In tudi se mi zdi, da je s strani socializacije to nepotrebno, ne rabi on 10 otrok poslušat.« (S9)*

*»Otrok mora bit z mamo, ko je majhen. Ona najboljše ve.« (S1)*

*»Tak al tak so še premajhni, to tak joče, da jih še cel dan slišim. Pa joče, pa te gra-bi, ker hoče mleko, ker mamo rabi ... Sam tak imamo, z 11 meseci je fertig porodniške.« (S2)*

*»Ma z 11 meseci so še premajhni, dej, tam z dvema leti, ma prej je prehitro za njih, je ful razlika.« (S3)*

V naši raziskavi so štirje starši (S2, S5, S7 in S9) ocenili, da je v oddelkih prvega starostnega obdobja preveč otrok, zaradi česar se po njihovem mnenju vzgojiteljici ne morejo ustrezno odzivati in zadovoljiti potreb otrok po tolažbi in nežnosti. Hkrati domnevajo, da otroci do tretjega leta ne potrebujejo nikogar drugega, kot le mamo.

*»Preveč. Če imaš ti otroka, starega kot jaz, in je v skupini 14 otrok. To se mi zdi ful. Mi lahko samo moliš boga, da jih je čim manj v vrtcu, da so, ne vem, na počitnicah ali pa, da jih pač ni v vrtcu zaradi kakor kakorkoli že, česarkoli že in da se lahko pol bolj posveti tvojemu otroku.« (S7)*

*»... pri dojenčkih jih je preveč.« (S6)*

O podobnih rezultatih pišejo tudi raziskovalci hrvaške študije (Hadela idr., 2019), ki poročajo o nezadovoljstvu nad številom otrok v oddelkih, ob tem pa so slabše ocenili

tudi prostore in opremo vrtcev (Hadela idr., 2019). Čeravno so raziskovalci Starkey idr. (2013) in Wong idr. (2012) mnenja, da manjše število otrok in s tem razmerje med strokovnimi delavci in otroki lahko ustvarijo ugodno okolje za pozitivne interakcije, ti dejavniki še ne zagotavljajo, da bodo te interakcije dejansko kakovostne. Podobno ugotavlja tudi Marjanovič Umek s sodelavci (2023), ki je v analizi odgovorov, zbranih v fokusnih skupinah z vodstvenimi, strokovnimi in svetovalnimi delavci in delavkami ter starši, med izzivi v vrtcih izpostavila tudi neustrezne normative v obeh starostnih skupinah ter obstoječe prostorske pogoje vrtcev.

Rezultati pričujoče študije kažejo, da poleg prevelikega števila otrok kot pomemben razlog zoper vključitev otrok v PVI starši navajajo tudi težnjo, da se otroku ne bi bilo potrebno obremenjevati z različnimi dejavnostmi, ker je »vrtec postal preveč 'pošolan'« (S9). Pri tem starš (S9) pojasnjuje, da si ne želi, da je potek dela v vrtcih obremenjujoč s kurikulumom, da ni potrebe po obremenjevanju otrok z deklamacijami in ustvarjanjem, ampak naj bo otrok v predšolskem obdobju deležen več igre in sprehodov:

*»Mislim, kako bi rekla, jaz ne iščem neke sofisticirane variante. Mene ne zanima, če lepo dela vijuge al kaj jaz vem, sam bi rada, da se počuti ona ok, ljubljeno in varno in če se zraven še kaj nauči super ... Da ni obremenjena, al so se naučili pesmico, al so ustvarjali.« (S9).*

Slednje je povsem v nasprotju z rezultati tujih študij (Küçükturan in Altun, 2017), kjer starši menijo, da se v vrtcu otroci zgolj igrajo, namesto da bi jih vzgajali in učili. Nasprotno pa Hmelak in Hazenmali (2017, str. 17) poročata, da so različna pričakovanja odvisna od starosti otrok – starši mlajših otrok pogosteje pričakujejo predvsem elemente prikrita kurikuluma (nega, higiena, prehrana, počitek) in interakcijo otroka z drugimi malčki v skupini in ne izvajanja aktivnosti učenja in poučevanja (Hmelak in Baša, 2020, str. 4).

## 5 Sklep

Starševske presoje in razlogi za vključevanje otrok v vrtec so posledica kompleksnih posameznikovih prepričanj in socioekonomskih dejavnikov (Peyton idr., 2001). Chaudry, Henly in Meyers (2010) v preglednem prispevku o izbiri staršev za ali proti vključevanju otrok v vzgojno-izobraževalne institucije v predšolskem obdobju poročata, da empirični podatki podpirajo razumevanje tega večdimenzionalnega in kontekstualnega procesa kot tistega, ki vključuje starševsko »prilagajanje« na zahteve dela in družine, družbeno-kulturna pričakovanja, razpoložljive informacije in finančne vire.

Podobno kažejo tudi rezultati te študije, kjer ugotavljamo, da starši pri razlogih za vključevanje otrok v vrtec najpogosteje navajajo zgolj potrebo po varstvu otroka, ki naj bo blizu doma. Nekateri redki starši ob tem deloma prepoznavajo pomembnost vključitve v PVI zaradi spodbujanja razvoja otroka bodisi na področju socialnega in čustvenega bodisi spoznavnega razvoja. V pilotni študiji starši tudi izražajo ambivalentna stališča do PVI: na eni strani si želijo več možnosti za učenje otrok in pridobivanje specifičnih znanj (npr. na področju matematike), da bi se otrok »pripravil na šolo«, po drugi strani

pa pričakujejo, da vrtec otroku omogoča samo možnosti za »prosto igro«, brez strukturiranih učnih aktivnosti.

V pričujoči pilotni študiji so se razlogi staršev za vključevanje otroka v PVI izkazali kot večplastni in kompleksni. Podobno je tudi v drugih študijah, kjer ugotavljajo, da izbire staršev oblikujejo različne družinske okoliščine, prepričanja, vrednote in potrebe staršev ter razpoložljivost in dostopnost vrtcev (Chaudry idr., 2010). Študija tako izpostavlja možnosti za nadaljnje raziskovanje na področju prepoznavanja in razumevanja presoje staršev pri vključevanju otrok v vrtec, in sicer vprašanje dostopnosti PVI za vse družine – gre za finančno, geografsko dostopnost, organizacijske možnosti in odprtost vrtcev, kulturne in programske raznolikosti, inkluzivno naravnost vrtca itd. (več v Drljić in Kiswarday, 2021, str. 12; Rutar, 2021).

Analiza razlogov, ki jih starši navajajo kot ključne proti vključitvi otroka v PVI, pokaže predvsem skrb in dvom glede otrokove čustvene varnosti – menijo namreč, da so otroci v prvem starostnem obdobju še premladi in nesamostojni, da bi bila vključitev v PVI zadnje smiselna; odzivnost vzgojiteljice na otrokove čustvene potrebe naj bi bila nezadostna tudi zaradi prevelikega števila otrok v skupini. Prepričani so, da je v tem obdobju za otrokov razvoj smiselna varna primarna navezanost in zagotovljena čustvena varnost otroka predvsem v krogu primarne družine, ki naj bi edina lahko zagotovila zdrav razvoj otroka, vzpostavljaje ustrezne rutine in čustveno spodbudnega okolja, čeprav stroka poroča o pomenu participacije otroka tudi v PVI (več v Rutar, 2025, str. 20; Štemberger, 2024, str. 15).

Na osnovi predstavljenih ugotovitev in pregleda drugih empiričnih študij lahko sklepamo, da je raziskovanje prepričanj, stališč in vrednot staršev pri njihovi presoji o vlogi PVI pri razvoju predšolskega otroka ter posledično odločitve o vključevanju otrok v vrtec še vedno raziskovalno podhranjeno področje. Presoje staršev so namreč po eni strani v veliki meri zelo individualne, po drugi strani pa posledica dejavnikov kompleksnega socioekonomskega, družbenega konteksta.

Zaradi premajhnega števila udeležencev v raziskavi rezultati v pilotni študiji ne omogočajo posploševanj in zaključkov na vse slovenske starše, ampak ponujajo izhodišča za nadaljnje raziskovanje. V naslednjih raziskavah bi bilo smiselno nasloviti vprašanje, kako se razlogi za (ne)vklučevanje otrok v PVI razlikujejo glede na SES, ruralno oziroma mestno območje ter glede na velikost vrtca. Smiselno bi bilo identificirati, kateri dejavniki bi povečali verjetnost za vključenost otrok v vrtec predvsem v prvi starostni skupini predšolskih otrok.

Izvedena pilotna kvalitativna študija prinaša izhodišče za nadaljnje raziskave in sistematične analize razlogov staršev za vključevanje otrok v PVI. Na podlagi predstavljenih rezultatov in vprašanj bi lahko v prihodnje oblikovali nadaljnje instrumente, s katerimi bi še bolj objektivno odgovorili na zastavljena raziskovalna vprašanja.

Sonja Čotar Konrad, PhD, Nataša Živkovič

## Parents' Reasons for Enrolling Children in ECEC: A Qualitative Pilot Study

*The present pilot qualitative study addresses a critical, yet relatively under-researched, domain within the field of ECEC: the complex, multifaceted rationale guiding parents' decisions concerning the inclusion or exclusion of their children from formal ECEC settings in Slovenia. While the established scholarly literature frequently emphasizes macro-level demographic variables, such as the child's chronological age, the parents' educational attainment, employment status, or merely the geographical proximity of the institution to the family home, this study intentionally shifts the analytical focus. Instead of relying on demographic indicators, this study centres upon parents' subjective evaluations. These evaluations encompass how parents interpret the perceived quality of preschool education, their assessment of its fundamental role in facilitating children's learning processes, and its measurable or anticipated impact across various domains of child development.*

*The overarching objective driving this pilot study was the systematic identification of key parental reasons that fundamentally underpin the choice for either the inclusion or the exclusion of children from the ECEC system. Functionally, this study is designed to serve as a foundational platform for the implementation of subsequent, more expansive, and systematically rigorous analyses. To structure the inquiry and target the relevant subjective factors, the study was guided by two principal research questions: (i) what specific reasons do parents articulate for including their children in ECEC and (ii) what are the identifiable reasons expressed by parents against including their children in ECEC.*

*A qualitative research design was purposefully adopted for this investigation. The primary method employed for data collection was the semi-structured interview. The study comprised of nine parents: eight women and one man. A vital criterion for inclusion was that all participants were parents of children actively attending public kindergarten at the time of the study. The interviews conducted within this framework lasted approximately 20 minutes each. Crucially, all interview sessions were audio-recorded following the acquisition of participant consent and subsequently transcribed verbatim to ensure fidelity to the original data.*

*The analytical process applied to the transcribed data involved several rigorous steps: initial transcription, subsequent content analysis, systematic coding, and final categorization. During the coding phase, both first-order and second-order codes were systematically developed. These codes were ultimately synthesized and logically grouped into two primary categories that directly corresponded to the research questions: i) reasons articulating inclusion in ECEC, and ii) reasons articulating hesitation or opposition against inclusion in ECEC.*

*The analysis revealed a spectrum of factors motivating enrolment, ranging from practical necessities to sophisticated developmental expectations. The single most frequently cited reason for enrolling children in ECEC was the pressing need for nearby, accessible childcare. Parents consistently emphasized the practical importance of the institutional location, often prioritizing geographical proximity and general accessibility over inherent qualities, such as the specific curriculum or the quality of the physical facilities. This practical emphasis aligns robustly with the prior findings from the international studies (e.g. Hoon, 1994), which established proximity to the home and ease of access as the decisive determinants in parental choices. Additionally, two participating parents specifically highlighted the concept of educational continuity, noting that they selected the kindergarten situated conveniently near the primary schools that their children would attend in the future.*

*Beyond location, parents frequently expressed appreciation for the kindergarten's physical environment. Outdoor spaces were particularly valued, as they permitted organized play and exploration regardless of the fluctuating weather conditions. These favourable spatial aspects were often directly linked by the parents to the availability of the enriched learning environments.*

*A second significant cluster of reasons focused squarely on developmental motivations, with particular emphasis placed on social development. Several parents underscored the critical role that the kindergarten settings play in facilitating socialization processes and promoting the child's successful integration into the broader society. However, this developmental advantage was often qualified by the parents who suggested that such benefits hold greater relevance for the children classified within the second age group. Furthermore, the aspect of trust played a vital role in the decision-making. Prior positive personal experiences with ECEC were also cited as important reinforcement, lending credence to the perception that preschool settings are capable of reliably offering stability, structure, safety, and consistent developmental support.*

*A third category involved the availability of the enrichment activities. Parents valued activities such as foreign language lessons, specifically mentioning Italian, English, and German. These enrichment offerings were particularly regarded as valuable, especially for the parents residing in bilingual regions. Notably, some parents pointed out that the public funding of such activities significantly increased their accessibility to families.*

*Another distinct group of motivations related to specific expectations concerning learning outcomes. Parents explicitly desired that the kindergarten supports the outcomes related to the early literacy and numeracy acquisition. They articulated a desire for the integration of more structured activities, stressing that the children should be actively exposed to letters and numbers as an essential preparation for the transition to formal schooling. These cognitive and academic expectations strongly mirror the findings reported in other studies, which indicate that parents across various contexts value outcomes such as the development of autonomy, responsibility, sociability, and overall cognitive advancement as the key deliverables of ECEC (e.g. Petrogiannis et al., 2013). The study also revealed that some parents expected kindergartens to inte-*

grate the components of alternative pedagogical approaches, citing Montessori as an example. This particular expectation signals that contemporary parents are increasingly informed about the educational methodologies and are becoming more demanding in terms of the pedagogical quality offered by the ECEC providers.

Finally, a fundamental practical factor contributing to the decision to enrol was the recognized need to effectively reconcile the demands of family life with professional work life. This was noted as a major motivating factor, particularly for the working mothers. This finding is consistent with the broader international research, which highlights the crucial supporting role of ECEC in maintaining maternal employment rates (e.g. Küçüküturnan & Altun, 2017; Yoshikawa et al., 2016).

For those parents who voiced hesitation or explicit opposition to the enrolment of their children in ECEC, the primary concern cited was the belief that the children under the age of two years are developmentally too young for institutional care. This opinion was shared by five of the nine participating parents. These parents articulated that during the foundational period of early development, children require closeness, emotional security, and consistent warmth, attributes which they believed could only be adequately provided within the home environment, specifically emphasizing the mother's role. Compounding this belief, some parents referred to the anecdotal or professional advice received from the educators, suggesting that children aged under two years should ideally remain at home.

This perspective regarding the vulnerability of infants and toddlers was supported by practical concerns, focused on the classroom environment, particularly apprehensions regarding group size within the infant/toddler settings. Four parents expressed the sentiment that the sheer number of children assigned to each group was excessive. This high ratio, in their estimation, inevitably resulted in insufficient individualized emotional support and limited attention from the assigned educators. While some scholarly sources maintain that achieving a lower child-to-teacher ratio can potentially enhance interaction quality (Starkey et al., 2013), the data suggests parents are acutely aware that a favourable ratio alone does not inherently guarantee meaningful and sustained educator-child interactions.

Another significant reservation, articulated by one parent, was the concern that the kindergartens were trending toward becoming "too school-like," or overly academic – a phenomenon sometimes termed "pre-schooling". This parent worries that young children are excessively burdened by the activities dictated by a rigid, curriculum-driven approach. This specific finding represents an interesting counterpoint to the trends observed in certain international literature, where parents often express the anxiety that the kindergarten might focus too heavily on unstructured play while neglecting structured learning opportunities. However, the data gathered within the Slovenian context suggests a segment of parents actively prefers a more relaxed, emotionally nurturing environment, one that is explicitly free from overt performance pressures, traditionally associated with formal education. These parents underscored the fundamental need for very young children to have adequate time to establish secure attachments within the immediate family unit, arguing that institutional care

introduced prematurely could potentially undermine the essential emotional development.

The findings of this pilot study serve to confirm the conclusions drawn by Chaudry et al. (2010), who established that parental decisions regarding preschool enrolment are inherently multidimensional. These decisions are consistently shaped by an intricate interplay between practical necessities, including work demands, prevailing cultural expectations, the availability of comprehensive information, and family financial resources. Similarly, the current study unequivocally demonstrates that Slovenian parents often prioritize fundamental logistical needs, such as geographical proximity and basic childcare provision, as the primary motivators for enrolment. Simultaneously, however, they strongly recognize and acknowledge the associated developmental benefits, specifically highlighting gains in both the social and cognitive domains.

Crucially, this study highlights a pervasive sense of ambivalence among the parent population regarding the core function of ECEC. On the one hand, a portion of parents articulates a clear expectation that kindergarten should actively prepare their children academically for subsequent schooling. Conversely, another group of parents distinctly prefers that kindergartens should exclusively concentrate on supporting emotional well-being and facilitating free play. These contrasting expectations illustrate that the concept of ECEC is simultaneously perceived as a foundational preparatory institution and as a vital space dedicated to unrestricted development, with the prevailing interpretation being highly dependent upon individual parental values and specific contextual factors.

To sum up, this pilot study compellingly reveals the complex and multilayered character of parental decision-making concerning ECEC utilization. It emphatically underscores the critical necessity for subsequent, in-depth research to thoroughly investigate the critical issues surrounding the availability and overall inclusiveness of ECEC. This necessary future research must comprehensively explore financial, geographical, organizational, cultural, and programmatic dimensions of ECEC provision. The study concludes that parental judgments are not merely isolated, individual assessments but are instead profoundly embedded within the broader socio-ecological frameworks, as supported by the established socio-ecological models (Fuller & Liang, 1993; Hirshberg et al., 2005; Sandstrom & Chaudry, 2012).

The current state of research into parental beliefs, deeply held values, and explicit expectations concerning preschool education remains substantially underdeveloped. Consequently, the study issues a clear call for greater scholarly attention to be devoted to understanding the intricate mechanisms of how parents evaluate the essential role of ECEC in early developmental trajectories and how these profound assessments fundamentally inform their enrolment decisions. The study has several limitations: it is a qualitative, non-experimental pilot study with limited analytical scope; the sample was very small (nine parents, predominantly mothers), restricting generalizability; and it included only the parents of children already enrolled in public preschools, thereby excluding the perspectives of non-enrolling parents and limiting insight into the exclusion decisions. A deeper, more nuanced understanding of these underlying

*dynamics is essential for the future development of ECEC systems that are genuinely inclusive, broadly accessible, and appropriately responsive to the diverse needs and expectations of the families they are intended to serve.*

### Financiranje

*To delo je podprla Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije J5-3099 v okviru projekta P5-0433.*

### Izjava o dostopnosti raziskovalnih podatkov

*Članek temelji na raziskovalnih podatkih, ki se hranijo v osebni arhivu pri soavtorici Nataši Živkovič in niso javno dostopni; dostopni so pri soavtorici na podlagi utemeljene prošnje.*

## LITERATURA

1. Adamu-Issah, M. (2020). Parental motivation and the enrolment of their children into kindergarten [Doktorska disertacija, University of Cape Coast]. <http://erl.ucc.edu.gh:8080/xmlui/handle/123456789/4267>
2. Akgündüz, Y.E., van Huizen, T. in Plantenga, J. (2021) "Who'll take the chair?" Maternal employment effects of a Polish (pre)school reform. *Empirical Economics*, 61, 1097–1133. <https://doi.org/10.1007/s00181-020-01877-5>
3. Alam, M. J. in Ogawa, K. (2023). Parental aspirations for children's early childhood education enrolment in Bangladesh. *International Journal of Evaluation and Research Education*, 12(2), 1136–1144. <http://doi.org/10.11591/ijere.v12i2.24610>
4. Ambrožič O. in Podgornik N. (2018). Uvajanje otrok v vrtec. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(2), 105–119. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/issue/view/90>
5. Ansari, A. in Crosnoe, R. (2015). Immigration and the interplay of parenting, preschool enrollment, and young children's academic skills. *Journal of Family Psychology*, 29(3), 382–384. <https://doi.org/10.1037/fam0000087>
6. Arnold, C. (2004). Positioning ECCD in the 21st Century.
7. Avila, R. M. in Baldwin, J. (2007). Getting ready to learn program: An early intervention in development and learning. V 135th APHA Annual Meeting and Exposition. [https://www.researchgate.net/publication/266826056\\_Getting\\_Ready\\_to\\_Learn\\_Program\\_An\\_Early\\_Intervention\\_in\\_Development\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/266826056_Getting_Ready_to_Learn_Program_An_Early_Intervention_in_Development_Learning)
8. Barbarin, O. A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M., Howes, C. in Pianta, R. (2008). Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development*, 19(5), 671 – 701. <https://eric.ed.gov/?id=EJ814176>
9. Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. Education and Public Interest Center & Education Policy Research Unit. <https://nepc.colorado.edu/publication/preschool-education>
10. Barnett, W. S., Jung, K., Youn, M. in Frede, E. C. (2013). Abbott preschool program longitudinal effects study: Fifth grade follow-up. National Institute for Early Education Research.
11. Barnett, W., Carolan, M., Fitzgerald, J. in Squires, J. (2012). The state of preschool 2012: State preschool yearbook. National Institute for Early Education Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED541941>

12. Bauernschuster S. in Schlotter M. (2015) Public child care and mothers' labor supply: evidence from two quasi-experiments. *Journal of Public Economics*, 123, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2014.12.013>
13. Beecher, C. C., Abbott, M. I., Petersen, S. in Greenwood, C. R. (2017). Using the quality of literacy implementation checklist to improve preschool literacy instruction. *Early Childhood Education Journal*, 45, 595–602. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10643-016-0816-8>
14. Belfield, C. in Garcia, E. (2014). Parental notions of school readiness: How have they changed and has preschool made a difference? *The Journal of Educational Research*, 107(2), 138–151. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753863>
15. Bennett, J. in Tayler, C. (2006). Starting strong II: Early childhood education and care. OECD publishing. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2006/09/starting-strong-ii\\_g1gh7238/9789264035461-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2006/09/starting-strong-ii_g1gh7238/9789264035461-en.pdf)
16. Bettendorf L. J., Jongen E. L. in Muller, P., (2015). Childcare subsidies and labour supply: Evidence from a large Dutch reform. *Labour Economics*, 36, 112–123. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2015.03.007>
17. Blau, D. M. in Currie, J. (2005). Preschool, daycare, and after school care: Who's minding the kids? V F. Welch in E. A. Hanushek (ur.), *The handbook of economics of education* (str. 1163–1278). Elsevier.
18. Blau, D. M. in Robins, P. K. (1988). Child-care Costs and Family Labour Supply. *Review of Economics and Statistics*, 70(3), 374–381. <https://doi.org/10.2307/1926774>
19. Britto, P. R., Yoshikawa, H. in Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts: Rationale for investment, conceptual framework and implications for equity and commentaries. *Social Policy Report*, 25(2), 1–31. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2011.tb00067.x>
20. Brooks-Gunn, J., McCormick, M., Shapiro, S., Benasich, A. A. in Black, G. W. (1994). The effects of early education intervention on maternal employment, public assistance and health insurance: the infant health and development program. *American Journal of Public Health*, 84(6), 924–931. <https://doi.org/10.2105/ajph.84.6.924>
21. Brown, T. T. in Jernigan, T. L. (2012). Brain development during the preschool years. *Neuropsychology Review*, 22, 313–333. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9214-1>
22. Buchmann, C. in Hannum, E. (2001). Education and stratification in developing countries: A review of theories and research. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 77–102. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.77>
23. Camović D., Bećirović-Karabegović J. in Ćurak Hašima. (2018). Procesna kakovost predšolske vzgoje v Bosni in Hercegovini. *Sodobna pedagogika*, 69(4), 178–198.
24. Chaudry, A., Henly, J. in Meyers, M. (2010). Conceptual frameworks for child care decision-making: White paper. Administration for Children & Families.
25. Cornelissen, T., Dustmann, C., Raute, A. in Schönberg, U. (2018). Who benefits from universal child care? Estimating marginal returns to early child care attendance. *Journal of Political Economy*, 126(6), 2356–2409. <https://doi.org/10.1086/699979>
26. Čelebič, T. (2012). Predšolska raven izobraževanja v Sloveniji in mednarodna primerjava z državami EU (Delovni zvezek št. 4). [https://www.umar.gov.si/fileadmin/user\\_upload/publikacije/dz/2012/dz04-12.pdf](https://www.umar.gov.si/fileadmin/user_upload/publikacije/dz/2012/dz04-12.pdf)
27. Denham, S. A., Bassett, H. H. in Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
28. Devjak, T., Podgornik, V., Berčnik, S. in Vogrinc, J. (2020). Pomen pozitivne klime za izvajanje samoevalvacije v vrtcu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(1), 21–41. <https://www.dsposi.si/index.php/dspo/article/view/10>
29. Drljič, K. in Kiswarday, V. R. (2021). Prepletenost rezilientnosti in inkluzivnih kompetenc bodočih učiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3-4), 3–25. <https://www.dsposi.si/index.php/dspo/article/view/39>

30. Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J. in Hojman, A. (2015). Early childhood education. V R. A. Moffitt (ur.), *Economics of means-tested transfer programs in the United States*, Volume II (str. 235–297). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226392523.003.0004>
31. European Union. (2009). Charter of Fundamental Rights of the European Union (2009/C 119/02). Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2009:119:TOC>
32. Fuller, B., Holloway, S. D. in Liang, X. (1996). Family selection of child-care centers: the influence of household support, ethnicity, and parental practices. *Child Development*, 67(6), 3320–3337. <https://doi.org/10.2307/1131781>
33. Fuller, B., Holloway, S.D., Rambaud, M. in Eggers-Pierola, C. (1996). How do mothers choose child care? Alternative cultural models in poor neighborhoods. *Sociology of Education*, 69(2), 83–104. <https://doi.org/10.2307/2112800>
34. Gaber, S. in Marjanovič Umek, L. (2009). Študije (primerjalne) neenakosti. Znanstvena poročila Pedagoškega inštituta 21/09. Pedagoški inštitut. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-PKBJSAA>
35. Gamble W.C, Ewing A.R in Wilhelm M.S. (2009). Parental perceptions of characteristics of non-parental child care: Belief dimensions, family and child correlates. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 70–82. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9208-z>
36. Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R. in Lynch, J. (2015). Time spent in different types of childcare and children's development at school entry: an Australian longitudinal study. *Archives in Disease in Childhood*, 100(3), 226–232. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306626>
37. Gordon, R. A., Hofer, K. G., Fujimoto, K. A., Risk, N., Kaestner, R. in Korenman, S. (2015). Identifying high-quality preschool programs: New evidence on the validity of the early childhood environment rating scale–revised (ECERS-R) in relation to school readiness goals. *Early Education and Development*, 26(8), 1086–1110. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1036348>
38. Hadela, J., Rončević, N. in Pergar, M. (2019). Reasons for Enrolment in the Kindergarten and Parents' Satisfaction with Specific Elements of the Kindergarten. *Croatian Journal of Education*, 21(sp. ed. 1), 121–135. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3441>
39. Hansen, M. (2017). ABCs and SEL: Integrating social and emotional learning into academic preschools. Brookings. <https://www.brookings.edu/articles/abcs-and-sel-integrating-social-and-emotional-learning-into-academic-preschools/>
40. Harrington, J. (2015). The benefits of preschool: Do children who attend preschool prior to kindergarten achieve higher test scores. Southern Wesleyan University. <https://eric.ed.gov/?id=ED562673>
41. Harvard Center on the Developing Child. (2010). Early experiences can alter gene expression and affect long-term development (Working Paper No. 10). <https://developingchild.harvard.edu/resources/working-paper/early-experiences-can-alter-gene-expression-and-affect-long-term-development/>
42. Haskins, R. (2016). American policy on early childhood education & development: Many programs, great hopes, modest impacts. *Behavioral Science & Policy*, 2(1), 1–8. <https://doi.org/10.1177/237946151600200102>
43. Heckman J. in Raut L. K. (2012). Intergenerational long-term effects of preschool - structural estimates from a discrete dynamic programming model. *Journal of Econometrics*, 191(1), 164–175. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2015.10.001>
44. Heckman, J. in Masterov, D. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446–493. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x>
45. Hill, C. J., Gormley, W. T. in Adelstein, S. (2015). Do the short-term effects of a highquality preschool program persist? *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 60–79. <https://doi.org/10.1016/j.cresq.2014.12.005>

46. Hirsh-Pasek, K. in Golinkof, R. M. (2016). The preschool paradox. *Science*, 351(6278), 1158. <https://doi.org/10.1126/science.aaf1173>
47. Hmelak, M. in Hazenmali, M. (2017). Nekateri vidiki starševskih pričakovanj glede vzgojiteljevega dela v vrtcih. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(3/4), str. 3-19.
48. Hmelak, M., in Baša, M. (2022). Različni načini načrtovanja dejavnosti v vrtcu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 37(2), 3–16. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/79>
49. Ho, J. in Funk, S. (2018). Promoting young children's social and emotional health. *Young Children*, 73(1). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2018/promoting-social-and-emotional-health>
50. Hofferth, S. L. in Wissoker, D. A. (1992). Price, quality, and income in childcare choice. *Journal of Human Resources*, 27(1), 70–111. <https://doi.org/10.2307/145913>
51. Hoon, S. S. (1994). Quality of kindergarten education in Singapore: Parents' views and expectations. <https://eric.ed.gov/?id=ED376968>
52. Hsieh, C. Y. (2008). Parental choice of preschool in Taiwan [Doktorska disertacija, University of Bath, Tajvan]. <https://researchportal.bath.ac.uk/en/studentTheses/parental-choice-of-preschool-in-taiwan/>
53. [https://archive.crin.org/sites/default/files/images/docs/resources/treaties/crc.37/Caroline\\_Arnold.pdf](https://archive.crin.org/sites/default/files/images/docs/resources/treaties/crc.37/Caroline_Arnold.pdf)
54. Jager J. (2015). Odnos ravnateljev in strokovnih delavcev vrtcev ter predstavnikov lokalnih skupnosti do izvajanja predšolskih programov za ogrožene otroke [Doktorska disertacija, Univerze na Primorskem, Pedagoška fakulteta].
55. Johansen, A. S., Leibowitz, A. in Waite, L. J. (1996). The importance of child-care characteristics to choice of care. *Journal of Marriage and the Family*, 58(3), 759–772. <https://doi.org/10.2307/353734>
56. Kent, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Al Otaiba, S. in Kim, Y. S. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: The role of attention, reading, transcription, and oral language. *Reading and Writing*, 27(7), 1163–1188. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9480-1>
57. Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. L., in Shonkoff, J. P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *PNAS*, 103(27), 10155–10162. <https://doi.org/10.1073/pnas.0600888103>
58. Konrad, S. Č., Drljić, K., Rutar, S., Simčič, B. in Štemberger, T. (2025). Parents' perspective on the role of preschool education: a validation study. *Pedagoška obzorja*, 40(1), 109-123. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i1.168>
59. Kovač Šebart, M., Hočvar, A. in Štefanc, D. (2017). Analiza stanja na področju predšolske vzgoje z vidika zagotavljanja pravičnosti in enakih možnosti v vzgojnoizobraževalnem sistemu Republike Slovenije. *Sodobna pedagogika*, 68(134), 84–103.
60. Küçükturan, A. G. in Altun, S. A. (2017). Motivations and barriers in promoting preschool education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1433–1450. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148385>
61. Lehrer, E. (1983). Determinants of child care mode choice: An economic perspective. *Social Science Research*, 12(1), 69–80. [https://doi.org/10.1016/0049-089X\(83\)90010-8](https://doi.org/10.1016/0049-089X(83)90010-8)
62. Leibowitz, A., Klerman, J. A. in Waite, L. J. (1992). Employment of new mothers and child care choice: Differences by children's age. *Journal of Human Resources*, 27(1), 112–133. <https://doi.org/10.2307/145914>
63. Leibowitz, A., Waite, L. J. in Witsberger, C. (1988). Child care for preschoolers: Differences by child's age. *Demography*, 25(2), 205–220. <https://doi.org/10.2307/2061289>
64. Manfra, L., Carlo, G. in Coggeshall, A. (2014). Parent perceptions about childcare quality. University of Missouri.
65. Marjanovič Umek, L. in Fekonja, U. (2008). Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in zgodnje učenje. Znanstvena založba Filozofske fakultete
66. Marjanovič Umek L., Bogataj J., Flego J., Hočvar A., Kovaček B., Močnik A., Rutar S. in Fekonja U. (2023). Reforma predšolske vzgoje v vrtcu? Da, v smeri večje pravičnosti in višje kakovosti za vse malčke in otroke. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 115–141.
67. McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A. in Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood education. *Future of Children*, 27(1), 33–47. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>

68. McGovern, R. A., Hodge, C. J. in Ruddell, E. (2024). Parent motivations for enrolling their young children in early childhood programs: An application of the theory of planned behaviour. *Leisure Studies*, 43(1), 106–121. <https://doi.org/10.1080/02614367.2023.2203512>
69. Michie, M. (2014). Parents and preschool decisions: How networks, research, and priorities affect program choice [Magistrsko delo, Williams and Mary ScholarWorks, Paper no. 93]. <https://scholarworks.wm.edu/entities/publication/d7cdaf49-b2e2-407d-9c36-c44caf6bc5a4>
70. Morrissey, T. W. (2008). Familial factors associated with the use of multiple child-care arrangements. *Journal of Marriage and Family*, 70(2), 549–563. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2008.00500.x>
71. Morton, T. (2014). Paired books: Literature connections for emergent learners. *The Journal of the Texas Association for the Education of Young Children*, 35(4), 24–28.
72. Muhammed, S., Mligo, I. in Seni, A. (2023). Parents' Reasons for Sending Children to Pre-primary Schools: A Case of Kaskazini 'A' District Zanzibar. *African Journal of Education and Practice*, 9(2), 1–14. <https://doi.org/10.47604/ajep.1950>
73. Murungi, C. G. (2013). Reasons for low enrolments in early childhood education in Kenya: The parental perspective. *International Journal of Education and Research*, 1(5), 1–10. <https://www.ijern.com/images/May-2013/34.pdf>
74. Nesbitt, K. T., Farran, D. C. in Fuhs, M. W. (2015). Executive function skills and academic achievement gains in prekindergarten: Contributions of learning-related behaviors. *Developmental Psychology*, 51(7), 865–878. <https://doi.org/10.1037/dev0000021>
75. Neuman, S. B. in Dickinson, D. K. (2018). Erken okuryazarlık araştırmaları el kitabı [Handbook of early literacy research]. Nobel.
76. Niklas, F. in Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 263–274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.006>
77. Peeters, J. (2008). The construction of a new profession: A European perspective on professionalism in early childhood education and care. SWP Publishers.
78. Petrogiannis, K., Papadopoulou, K. in Papoudi, D. (2013). Measuring parental beliefs about the developmental significance of preschool children's daily activities: The children's daily activities-parental beliefs scale. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 40–55. <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n2p40>
79. Peyton, V., A. C. Jacobs, M. O'Brien in C. Roy. (2001). Reasons for Choosing Child Care: Associations with Family Factors, Quality and Satisfaction. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(2), 191–208. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00098-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00098-9)
80. Ragin C. C. (2007). Družboslovno raziskovanje: enotnost in raznolikost metode. Fakulteta za družbene vede.
81. Reynolds, A. J., Mehana, M. in Temple, J. A. (1995). Does preschool intervention affect children's perceived competence? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(2), 211–230. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90033-0](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90033-0)
82. Rodd, J. in Milikan, J. (1994). Parental perceptions of early childhood services for pre-primary children in Australia. *Early Child Development and Care*, 101(1), 89–100. <https://doi.org/10.1080/0300443941010109>
83. Rose, K. K. in Elicker, J. (2008). Parental decision making about child care. *Journal of Family Issues*, 29(9), 1161–1184. <https://doi.org/10.1177/0192513X07312103>
84. Rutar, S. (2021). Problematizacija vloge organizirane predšolske vzgoje v Sloveniji v času covida-19. *Sodobna pedagogika*, 72(3), 66–83. [https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/03-2021\\_problematizacija-vloge-organizirane-predsolske-vzgoje-v-sloveniji-v-casu-covida-19/](https://www.sodobna-pedagogika.net/clanki/03-2021_problematizacija-vloge-organizirane-predsolske-vzgoje-v-sloveniji-v-casu-covida-19/)
85. Rutar, S. (2025). Spodbujanje participacije otrok v predšolski vzgoji in izobraževanju. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 39(3-4), 3–21. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i3-4.148>
86. Sasser, T. R., Bierman, K. L. in Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(Part A), 70–79. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.001>

87. Scarbrough, J. (2018). Families' decisions to not enroll their children in Pre-K: A qualitative study. Walden University. <https://www.semanticscholar.org/paper/Families%27-Decisions-to-Not-Enroll-Their-Children-in-Scarbrough/7d235599205c9115031e95a6fc133db3edc01f86>
88. Simpson, T. E., Condon, E., Price, R. M., Finch, B. K., Sadler, L. S. in Ordway, M. R. (2016). Demystifying infant mental health: What the primary care provider needs to know. *Journal of Pediatric Health Care*, 30(1), 38–48. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2015.09.011>
89. Starkey, P., Klein, A. in DeFlorio, L. (2013). Changing the developmental trajectory in early math through a two-year preschool math intervention. Society for Research on Educational Effectiveness. <https://eric.ed.gov/?q=teacher+education+math&ft=on&pg=12&id=ED563068>
90. Statistični urad Republike Slovenije. (2025). Vključevanje otrok v vrtece, Slovenija, 2024/2025. <https://www.stat.si/>
91. Sung, J. in Wickrama, K. A. (2018). Longitudinal relationship between early academic achievement and executive function: Mediating role of approaches to learning. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 171–183. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.010>
92. Štemberger, T. (2024). Raziskovanje o otrocih/ z otroki: vprašanje participativnega raziskovanja z otroki. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 3–18. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/134>
93. Taha, N. M., Talib, J., Salleh, M. A., Farhah, S. in Shahdan, T. N. T. (2019). A study on factors influencing parents' choice of preschool education in Malaysia. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 6(1), 396–407. [https://www.ijicc.net/images/Vol6Iss1/6125\\_Taha\\_2019\\_TD\\_R.pdf](https://www.ijicc.net/images/Vol6Iss1/6125_Taha_2019_TD_R.pdf)
94. Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
95. Wiegerová, A. in Gavora, P. (2018). Preschool attendance of very young children: Parents' choice and outcome satisfaction. *Journal of Language and Cultural Education*, 6(2), 36–47. <https://doi.org/10.2478/jolace-2018-0014>
96. Wong, M. C. M., Lu, H. X. in Lo, E. C. M. (2012). Caries increment over 2 years in preschool children: A life course approach. *International Journal of Paediatric Dentistry*, 22(2), 77–84. <https://doi.org/10.1111/j.1365-263X.2011.01159.x>
97. Wong, S., Harrison, L., Rivalland, C. in Whiteford, C. (2014). Utilisation of early childhood education and care services in a nationally representative sample of Australian children: A focus on disadvantage. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 60–99. <https://doi.org/10.1177/183693911403900209>
98. Yaeger, K. A. (1977). Modal choice in the demand for child care by working women (Working Paper No. 105). Princeton University, Industrial Relations Section.
99. Yoshikawa, H., Weiland, C. in Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter?. *The Future of Children*, 26(2), 21–35. <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0010>



**Besedilo/Text** © 2026 **Avtor(ji)/The Author(s)**

**To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.**

*This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.*

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

*Dr. Sonja Čotar Konrad, redna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.*

*E-mail: [sonja.cotarkonrad@pef.upr.si](mailto:sonja.cotarkonrad@pef.upr.si)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0011-5193>*

*Nataša Živkovič, mag. profesorica zgodnjega učenja, vzgojiteljica predšolskih otrok v vrtcu L'Aquilone pri OŠ Dante Alighieri Izola.*

*E-mail: [natasa.zivkovic@dante-alighieri.si](mailto:natasa.zivkovic@dante-alighieri.si)*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1296-6497>*