

Tatjana L. Novović

Predšolski kurikulum v vzgojno-izobraževalnem kontekstu Črne Gore¹

Povzetek: Z analizo različnih kurikulumov odprtega oz. delno odprtega tipa je mogoče ugotoviti, da imajo ti skupno usmeritev: na otroka osredinjen proces, ki naj poteka v vzdušju medosebne odgovornosti in kulture dialoga. Otrok ima potrebo in pravico, da dejavno sodeluje v procesih svojega razvoja in učenja. Uradni predšolski kurikulum je v Črni gori zasnovan na podlagi humanističnih in socialnokonstruktivističnih paradigmatičnih usmeritev, na praktično-izvedbeni ravni pa pridobiva pomen in se v vsakokratnih kontekstih udejanja skozi operativizirane cilje in dejavnosti. Vzgojiteljice v predšolskih ustanovah v Črni gori načrtujejo tematsko, tako da izhajajo iz obveznega programa, razvojno-starostne ravni otrok/skupine, aktualnega dogajanja, interesov otrok, predlogov staršev ter timskih dogovorov. Vzgojiteljice cilje kurikula povezujejo z zahtevami, ki jih prednje postavlja vsakokratni kontekst, otroci in odrasli. Dejavnosti individualizirajo, pri čemer upoštevajo skladnost med različnimi oblikami dela in ravnmi zahtevnosti. Kljub temu se v praksi odprti, fleksibilni in na otroke osredinjen individualiziran pristop prepleta z elementi tradicionalnega, razmeroma rutiniziranega kurikula. Kakovost pedagoške prakse v ustanovah predšolske vzgoje se zagotavlja s kombinacijo zunanjih mehanizmov nadzora ter notranje in samoevalvacije.

Ključne besede: predšolski program, predšolska ustanova, načrtovanje, otrok, kakovost

UDK: 373.2

Znanstveni prispevek

Dr. Tatjana L. Novović, izredna profesorica, Univerza v Črni gori, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko, Ulica Danila Bojovića bb, ME-81400 Nikšić, Črna gora; e-naslov: tatjanan@ac.me

¹ Besedilo je nastalo v okviru znanstvenoraziskovalnega sodelovanja med Črno goro in Republiko Slovenijo 'Procesna kakovost predšolske vzgoje v Republiki Sloveniji in Črni gori', št. 01-373/2.

Uvod

Glede na določene teretsko-znanstvene paradigme, pa tudi glede na okvirne kriterije pojmovanja in razumevanja ključnih determinant kakovostnega predšolskega konteksta, lahko v praksi opazimo različne pedagoške modele vzgojno-izobraževalnih programov (kurikulov) ter institucionalnih oblik, v katerih se udejanjajo. Družbeno-kulturne, znanstveno-teoretske ter implicitne *podobe* otroštva namreč vselej determinirajo način in procese snovanja ter strukturiranja predšolskih sistemov in kurikulov (Bašić 2011, str. 19).

Kakovost delovnega vzdušja v predšolski ustanovi je odvisna od družbeno-kulturnih dejavnikov, širših in ožjih okoliščin, različnih izobraževalno-političnih pogledov, pa tudi od samih udeležencev, ki neposredno sooblikujejo pedagoški proces. V tem kontekstu kurikulum – kot pedagoški projekt ali dokument z določenimi cilji, pogoji, sredstvi in modeli spremljanja in evalvacije – predstavlja temeljno strukturno in procesno substanco, ki je podstat kvalitativnemu referenčnemu okviru vsakega vzgojno-izobraževalnega sistema (Matijević 2010, str. 391). Teoretsko-znanstveni okvir obstoječega programa predšolske vzgoje v Črni gori temelji na humanistični in socio-kulturni paradigmi, v središču katere je dejaven otrok, ki ima vrsto potencialov. Glede na to, da se v predšolski ustanovi odražajo značilnosti družbe in kulture, tradicija ter uveljavljene pedagoške vrednote, pa tudi prevladujoče predstave o otroku in o tem, kaj je zanj dobro v določenem kontekstu, je v praksi mogoče zaznati določeno kolizijo med uradnim pedagoškim konceptom ter tradicionalno, behavioristično zasnovano okvirno paradigmo predreformskega modela predšolske vzgoje. Zato je cilj našega prispevka, da s pomočjo metode teoretske analize aktualnih programskih dokumentov ter evalvacijskih kazalnikov kakovosti prakse po eni strani pokažemo na paradigmatske cilje, določene v temeljnih izhodiščih programa, po drugi strani pa na to, kako dejansko poteka izvajanje tega koncepta v praksi. V tem pogledu bo naša prva naloga pregled in analiza aktualnega programa predšolske vzgoje, njegove utemeljenosti, razvoja in sprememb, ki jih je bil deležen. Druga naloga bo pregled in analiza programskih sestavin oz. podprogramov (primarnih in posebnih), ki tvorijo korpus primarnih programov. Tretja naloga se bo nanašala na vprašanje, kako se v črnogorskih predšolskih ustanovah ti programi skozi procese

načrtovanja in načine dela izvajajo v praksi. Nato se bomo usmerili k evalvacijskim in praktičnim kazalnikom, ki lahko razkrijejo, na kakšen način in kako dosledno se programska načela in cilji udeležajo v praksi predšolskih ustanov. V zadnjem delu prispevka bomo obravnavali razsežnosti in mehanizme ocenjevanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa v predšolskih ustanovah v Črni gori.

Programi predšolske vzgoje in njihove splošne značilnosti s poudarkom na črnogorskem pedagoškem modelu

E. Slunjski (2006, str. 43) piše o kurikulumu v širšem in ožjem pomenu. V širšem pomenu pojem kurikula razume kot okvirni skupni niz načel, ki predstavljajo temelj vzgojno-izobraževalnega procesa, medtem ko se kurikulum v ožjem smislu nanaša na način implementacije uradnega programa v konkretnih pogojih in skladno s specifikami vsakokratnih okoliščin. Kurikularna teorija razlikuje med več modeli: med odprtim in zaprtim, prikritim, na otroka in odnose osredinjenim kurikulumom, osredinjenim na učne predmete, spiralnim, ter mnoge druge (Matijević 2010, str. 391). M. Pešić (1987) kot kriterij za razvrščanje predšolskih kurikulumov navaja stopnjo predpisane ter raven strukturiranosti in obseg dejavnosti za otroka in vzgojiteljico. V tem pogledu ločuje tri načine zasnovanosti programov: (i) modeli z natančno določenimi vsebinami dejavnosti in pojmovanji znanja kot kulturne transmisije, kar je bilo značilno za program predšolske vzgoje v Črni gori v obdobju med letoma 1985 in 2004 (Knjiga promjena 2001, str. 82); (ii) sledijo programi, ki ne predpisujejo ravnanj udeležencev, ter (iii) programi, ki so zasnovani kot kombinacija natančnih preskriptivnih elementov in svobodne izbire obravnavanih tem (Pešić 1987, str. 47). Po sistemskih spremembah in sprejetju novega referenčnega koncepta celotne vertikalne vzgojno-izobraževalnega sistema v Črni gori, tj. od predšolske vzgoje pa vse do univerzitetne ravni (Knjiga promjena 2001), so uradni postali sicer že prej pripravljeni *Programski temelji predšolske vzgoje* (Osnove programa ... 1998; v nadaljevanju: *Programski temelji*). Ti predstavljajo orientacijski okvir za razvoj kurikula na ravni predšolskih ustanov ter za pripravo specializiranih, krajših in posebnih programov. *Programski temelji* (prav tam) vsebujejo izhodiščne predpostavke o naravi otroka, njegovega razvoja in učenja, o značilnostih in funkcijah predšolske vzgoje, opredeljujejo pa tudi cilje in načela vzgojno-izobraževalnega dela ter vlogo vzgojiteljic (prav tam, str. 2). Ob tem dokumentu je bil sprejet tudi *Program za področja dejavnosti v predšolski vzgoji* (Program za področja ... 2004², 2007; v nadaljevanju: *Program za področja dejavnosti*), ki je obsegal vsa starostna obdobja predšolske vzgoje in je bil strukturiran po področjih dejavnosti, v posebnih poglavjih pa je obravnaval naslednje tematike: *učno okolje, sodelovanje z družino, otroci s posebnimi potrebami* ter *evalvacija* (Program za področja ... 2007, str. 3). Tako je bil vzpostavljen postopen prehod od zaprtega kurikula, kjer je dominiral odraslocentrični pristop, k novi paradigmi oz. konceptu odprte vzgoje, ki temelji na tem, da je v središču dejavnost otroka, ta pa poteka v fleksibilnem,

² Savjet za opšte obrazovanje je 2004. godine utvrdio obrazovni program za predškolsko vaspitanje i obrazovanje.

dinamičnem in multidimenzionalnem okolju. Opisani odprti kurikulum temelji na idejah Deweyjevega pragmatizma, Piagetove kognitivistične razvojne teorije, socio-kulturne teorije Vigotskega, pa tudi Freirjevega interpretativnega koncepta učenja in znanja, katere središče je dialog med otroki in odraslimi (Žiru 2013, str. 58). Sprejeti program predšolske vzgoje v Črni gori je bil zasnovan kot okvirni programski dokument in ni natančno predpisoval vsebin, kar omogoča ustvarjalno, večperspektivno sodelovanje vseh udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu, upoštevanje njihovih osebnih stališč, znanja, kulturne identitete in vseh ostalih lastnosti ter različnosti v vsakokratnih okoliščinah in kontekstu (Hrvatich in Piršl 2007, str. 401).

Po šestih letih izvajanja omenjenega modela v institucionalni praksi predšolske vzgoje v Črni gori, je bil na predlog praktikov, ki so njegovo uvedbo doživljali kot prezahtevno in ne povsem v skladu z lastnimi kompetencami ter dotedanjimi strokovnimi izkušnjami, *Program za področja dejavnosti* (Program za področja ... 2007) modificiran in razdeljen v tri sklope, primerne starostnim specifikam otrok. Aktualni celoviti program predšolske vzgoje v Črni gori je operativiziran skozi dva programska korpusa: primarnega, ki ga tvorijo *Program nege in vzgojno-izobraževalnega dela z otroki do 3 let starosti* (Program njege ... 2011; v nadaljevanju: *Program nege*) in *Program za področja dejavnosti v predšolski vzgoji otrok od 3 do 6 let* (Program za področja ... 2011; v nadaljevanju: *Program za področja dejavnosti*), *Krajši program za področja dejavnosti v predšolski vzgoji – delo z otroki leto dni pred vstopom v šolo* (Krači program ... 2011; v nadaljevanju: *Krajši program*); *Triurni program predšolske vzgoje* (Trosatni predšolski ... 2016; v nadaljevanju: *Triurni program*); *Področje dejavnosti – angleški jezik* (Področje aktivnosti ... 2017); in korpus posebnih programov, kamor sodita programa *Podjetniško učenje v okviru področja dejavnosti v predšolski vzgoji otrok od 3 do 6 let* (Preduzetniško učenje ... 2016; v nadaljevanju: *Podjetniško učenje*) in *Izobraževanje za trajnostni razvoj v okviru področja dejavnosti v predšolski vzgoji otrok od 3 do 6 let* (Obrazovanje za održivi razvoj ... 2015; v nadaljevanju: *Program za trajnostni razvoj*). Vsem omenjenim programom je skupno, da vsebujejo okvirne dolgoročne cilje (več o tem v nadaljevanju), ki so odprti za interpretacijo in jih je mogoče umeščati v različne kontekste glede na starost in potrebe otrok, vzgojiteljic ter ostalih udeležencev v vzgojno-izobraževalnem procesu, pri čemer vsebine za delo z otroki niso predpisane (Program za področja aktivnosti ... 2011, str. 5). Poudarek je na procesu in skupnem učenju otrok in odraslih, ki poteka s preizkušanjem različnih načinov učinkovitega razumevanja položajev, v katerih se nahajajo ter svoje vloge v njih (Miškeljin 2008, str. 194). Otroci kot svoje vrste »epistemologi« izgrajujejo lasten model sveta in tvorijo lastne izkušnje prek diskurzivne interakcije ter »intersubjektivne izmenjave« v skupnosti (Bruner 1996, str. 68). Če izhodiščne konceptualne opredelitve snovalcev programa odprte predšolske vzgoje v Črni gori primerjamo s končnimi rezultati v uradnih dokumentih, je na prvi pogled mogoče sklepati, da prihaja do protislovja in kolizije med nameravanimi in dejanskimi intencami, čeprav gre pravzaprav za komplementarna pristopa: ciljni, ki vodi k popolnejšemu razumevanju in praktični implementaciji posameznih razvojno-individualnih in izobraževalno-kontekstualnih zahtev, ter odprto-holistični, ki pomeni integracijo

vseh omenjenih vidikov v celovito delovanje predšolskega kurikula (Capra 1998, str. 40). Uvodoma je v uradno sprejetem programu predšolske vzgoje poudarjeno, da »znotraj koncepta *odprte vzgoje* [...] ni predpisanega programa učenja ali poučevanja. Narava in kakovost interakcij so pomembnejši dejavniki otrokovega razvoja kot pa posamezne vsebine« (Program za področja aktivnosti ... 2011, str. 7). Programi predšolske vzgoje v Črni gori imajo torej značilnosti odprtega, integriranega, na otroke in odnose osredinjenega vzgojno-izobraževalnega modela, ki celovito obsega ves kontekst predšolske institucije in upošteva okvir skupnosti ter večplastno interakcijo med vsemi udeleženci (Marjanović 1987, str. 40). Otrok je celovito in dinamično bitje, z lastno motivacijo za razumevanje sebe in drugih; živi v določenih okoliščinah, na katere vpliva in od katerih prejema sporočila širše kulture in pedagoško-psihološkega okolja (Petrović-Sočo 2007).

Struktura programov predšolske vzgoje v Črni gori

Kot smo že poudarili v prejšnjem poglavju, je bil prvotni okvirni in enotno zasnovani programski dokument *Program za področja dejavnosti v predšolski vzgoji* (2004, 2007), ki je zajemal vse starostne skupine predšolskih otrok, kasneje operacionaliziran v štirih primarnih in dveh posebnih programih.

Za najmlajše predšolske otroke, ki so vključeni v *Program nege* (Program njege ... 2011), ta vzgojiteljicam daje okvirna navodila, kako lahko na vseh razvojnih področjih in skladno s starostnimi specifikami organizirajo odzivno učno okolje, izberejo ustrezne dejavnosti, didaktična sredstva za podporo otrokom, vse to upošteva individualne značilnosti in razlike med otroki. Program je sestavljen iz desetih ožjih sklopov. Na začetku je zapisan temeljni splošni cilj: »spodbujanje otrokovega celovitega razvoja v predšolskem obdobju in ustvarjanje za to potrebnih pogojev ter spodbujanje razvoja sposobnosti in osebnostnih lastnosti, širjenje izkušenj ter pridobivanje spoznanj o sebi, drugih in svetu« (prav tam, str. 7). Sledijo okvirni in dolgoročni cilji posameznih razvojnih področij. V kratkem poglavju o načrtovanju je zapisano, da bi to moralo potekati naravnano na učenje otrok, njihove interese in potrebe, pri čemer je v izhodišču ideja o raznolikosti in individualizaciji vzgojno-izobraževalnih postopkov v povezavi z izbranimi in prilagojenimi tematikami: »tematsko načrtovanje, na podlagi integriranega učenja, skladno s potrebami in spoznavnimi zmožnostmi v zgodnjem predšolskem obdobju, vodi k izbiri življenjskih tem« (prav tam, str. 37).

V *Programu za področja dejavnosti* (Program za področja ... 2011) so navedeni splošni cilji predšolske vzgoje, kot denimo: »bolj odprt in fleksibilen program za predšolske otroke, možnost individualizacije, spoštovanje različnosti in izbire namesto skupinske rutine; boljše sodelovanje z družinami in lokalno skupnostjo« (prav tam, str. 7). Programski cilji, usmerjeni h kognitivnemu, motoričnemu in afektivnemu razvoju, so oblikovani s perspektive otroka in razvrščeni v sedem področij dejavnosti (prav tam, str. 9). Za vsako od teh področij so navedeni okvirni cilji v treh segmentih, ki implicirajo tri globalne razsežnosti razvoja in vzgoje otrok, a se medsebojno prepletajo in so drug od drugega odvisni: odkrivanje in obvladovanje

sebe, razvijanje odnosov in pridobivanje spoznanj o drugih ter odkrivanje sveta in usvajanje znanja o njem.

Predlagane dejavnosti so umeščene v tri kompleksnejše sklope: življenjsko-praktične (vsakdanje, življenjske), specifične (tj. pomembne za posamezna področja) in kompleksne dejavnosti, pri katerih se prepletajo različna področja (prav tam, str. 10). Gre za model, ki je odprt do vsakokratnih okoliščin in se lahko prožno odziva na značilnosti različnih udeležencev, od vzgojiteljic oz. strokovnih delavcev pa je odvisno, v kolikšni meri bo dejansko v strokovno ter celovito oporo otroku, staršem in nasploh vsem vpletenim v ožji in širši skupnosti. Kot model, ki temelji na spoštovanju različnosti, uveljavlja inkluzivno vzgojno-izobraževalno paradigmo ter prispeva k dobrobiti vseh otrok, pri čemer njihova različnost predstavlja vrednoto in podlago za pedagoško delovanje (Bouillet in Miškeljin 2017, str. 1265).

V *Krajšem programu* (Krači program ... 2011), ki je namenjen otrokom med 5. in 6. letom starosti, tj. leto dni pred vstopom v šolo, so opredeljeni cilji za posamezna področja dejavnosti na enak način kot v že omenjenem primarnem programu (prav tam, str. 4).

Ti programi jasno poudarjajo pomen otrokovega proaktivnega delovanja v nujno kontinuirani in razvojni povezavi s kontekstom, ki podpira pravico do sodelovanja, avtonomijo in kolaborativno-participatorni odnos vseh udeležencev. Posebej je poudarjena tudi vloga družine in skupnosti ter pomen učnega okolja, ki naj bo dinamično, odprto, fleksibilno. Urejenost in zasnova prostora med drugim namreč pričajo o kulturni in teoretski predstavi o otroku, ki ji sledijo v posameznih predšolskih ustanovah. V *Programu za področja dejavnosti* (Program za področja ... 2011) je posebno poglavje namenjeno tudi problematiki dela z otroki s posebnimi potrebami, vključno z značilnostmi inkluzivnega izobraževanja, obravnavani pa so tudi pedagoški postopki za podporo nadarjenim otrokom (prav tam, str. 45).

V *Triurnem programu* (Trosatni predšolski ... 2016), ki je dostopen vsem otrokom (tj. tistim, ki sicer ne obiskujejo vrtca) so cilji in metodična priporočila vzgojiteljicam razvrščeni v sedem področij dejavnosti, kar omogoča ustrezno izpeljavo tematskih dejavnosti ter obravnavo vsebin (prav tam, str. 4).

Posebni programi so konceptualno komplementarni primarnim. *Program za trajnostni razvoj* (Obrazovanje za održivi razvoj ... 2015)³ predstavlja svojevrstno dopolnitev *Programu za področja dejavnosti* (Program za področja ... 2011): zasnovan je ciljno, pri čemer bolj konkretno naslavlja zlasti problematiko področij socialnih dejavnosti ter dejavnosti spoznavanja in obvladovanja okolja iz primarnih programov. Opremljen je z metodičnimi priporočili za izvajanje dejavnosti s področij zdravega življenjskega sloga, varnosti, skrbi za druge, življenjskega okolja, potrošnje in varčevanja. Zlasti je poudarek na že omenjenih področjih, njihovi usklajenosti z novimi spoznanji, aktualnim dogajanjem na globalni in lokalni ravni, pri čemer so cilji ustrezno razdelani, npr.: razvijanje in usvajanje zdravega življenjskega sloga (Obrazovanje za održivi razvoj ... 2015, str. 8), spoznavanje pravil za varno ravnanje z računalniško tehnologijo, spoznavanje možnosti za doniranje, ipd. (prav tam, str. 9).

³ Program *Podjetniško učenje* (Preduzetniško učenje ... 2016) je bil zasnovan v sodelovanju med Zavodom za šolstvo in Regionalnim centrom za življenjsko okolje – urad v Podgorici (prav tam, str. 2).

Program *Podjetniško učenje* (Preduzetniško učenje ... 2016), ki je zasnovan krovno, tako da zajema vse segmente izobraževanja, med drugim predvideva tudi razvoj podjetniških kompetenc v predšolskem obdobju, sicer na starosti otrok primeren način, z namenom učinkovitejšega vključevanja otrok »v dejavnosti, ki jih spodbujajo, da tako samostojno kot tudi v sodelovanju z drugimi delujejo v dolgoročno lastno in dobrobit družbe« (prav tam, str. 12). Program je namenjen otrokom od 3 do 6 let, vsebuje splošne cilje, za posamezne tematske sklope pa so oblikovani konkretniji cilji, kot denim: otrok se uči o različnih poklicih (prav tam, str. 15); prepozna poti in načine uveljavljanja svojih pravic pri varčevanju in potrošnji v razmerju do drugih, npr. v družini (prav tam, str. 16).

Posebni programi so torej integralni del in neke vrste dopolnitev *Programa za področja dejavnosti* (Program za področja ... 2011), obenem pa so tudi sestavni del enotnega nabora programov s področij trajnostnega razvoja in podjetniškega učenja za celotno vertikalno črnogorskega izobraževalnega sistema, kar je razvidno tudi na spletnih straneh Zavoda za šolstvo Črne gore.

Program v procesu: načrtovanje

Vzgojiteljice v predšolskih ustanovah v Črni gori uradni program udejanjajo v praksi na podlagi tematskega (redkeje projektnega) načrtovanja, pri čemer izhajajo iz ciljev programa, načel (demokracije in pluralnosti, odprtosti programa, enakih možnosti, uravnoteženosti, horizontalne in vertikalne povezanosti, sodelovanja z družino in skupnostjo, timskega načrtovanja in kritičnega vrednotenja)⁴ (prav tam, str. 6), razvojno-starostne ravni otrok oz. skupine, aktualnega dogajanja, interesov otrok, predlogov staršev in timskih dogovorov (prav tam, str. 42). Ob doseganju programskih ciljev v okviru posameznih tematskih sklopov morajo biti pozorne tudi na medsebojno povezovanje *področij dejavnosti* ter razvojnih področij (Novović idr. 2015, str. 71). V procesu načrtovanja in obravnave tematik vzgojiteljice izhajajo iz ciljev, ki predvidevajo, da otrok odkriva in spozna samega sebe, obvladuje sebe in praktične življenjske dejavnosti, s pomočjo katerih pridobiva navade, razvija veščine, ki bodo v funkciji osamosvajanja in reševanja realnih življenjskih problemov (Program za področja ... 2011, str. 7). Ob tem imajo praktiki avtonomijo, ko gre za izbiro tematik, materialov, sredstev, igralnih dejavnosti, vsebin, pri čemer upoštevajo zlasti

⁴ Načelo demokracije in pluralnosti (različni programi, teoretski pristopi in modeli; različne metode, izbira vsebin in dejavnosti, fleksibilna prostorska in časovna organizacija); načelo odprtosti programa, avtonomije in strokovne odgovornosti vzgojiteljic ter predšolskih ustanov (upoštevanje specifik okolja, otrok in staršev, institucionalno avtonomijo); načelo enakih možnosti ter upoštevanja različnosti otrok (enaki pogoji za optimalen razvoj vsakega otroka, vključevanje otrok s posebnimi potrebami, upoštevanje razlik glede na družbeno in kulturno ozadje); načelo uravnoteženosti (razvojne značilnosti otrok, različni vidiki otrokovega telesnega in duševnega razvoja); načelo horizontalne povezanosti (povezovanje različnih področij dejavnosti in različnih vidikov otrokovega razvoja); načelo vertikalne povezanosti (družina in vrtec, povezanost med starostnimi skupinami, med vrtem in osnovno šolo); načelo timskega načrtovanja (znotraj ustanove ali med njimi; med vrtem in drugimi ustanovami); načelo kritične evalvacije (na ravni načrtovanja posameznih področij v vrtcu, vsebin in metod dela; na ravni pravic in dolžnosti staršev ter vsakodnevnih medsebojnih interakcij v vrtcu) (Program za področja aktivnosti ... 2011, str. 6).

potrebe otrok, značilnosti konteksta, timsko presojo, izkušnje, ipd. S kontinuirano interakcijo v skupini, na ravni vrtčevskega tima ali celo širše, s starši, vzgojiteljice usklajujejo tematike, diskutirajo o realiziranih dejavnostih, beležijo sprotne izzive, ki se pojavljajo v praksi ter nato spet celovito načrtujejo nadaljnje korake.

V praksi predšolskih ustanov v Črni gori je najpogostejše moč naleteti na primere dokumentacije⁵, ki kažejo, da je načrtovanje tematsko (predvsem mesečno, čeprav je časovni okvir tematskih načrtov različen), tedensko in dnevno (Novović idr. 2015, str. 72). Število načrtovanih dejavnosti, ki so povezane s sodelovanjem z družino in družbenim okoljem, je odvisno od interesa, ki ga izkazujejo starši, izkušenj vzgojiteljic, obravnavane tematike in različnih okoliščin (prav tam, str. 73). V splošnem je mogoče ugotoviti, da vzgojiteljice k načrtovanju doseganja ciljev v praksi pristopajo tako, da izhajajo iz splošnih, dolgoročnejših ciljev, na podlagi katerih določajo tematsko operativizirane cilje, pri čemer se opirajo na program in na kontekstualno življenjsko »tvarino«. Splošni cilji so konstante, ki predstavljajo univerzalni okvir celovitega načrtovanja vzgojno-izobraževalnega procesa za otroke vseh starostnih obdobj: sem denimo sodijo samostojnost, varovanje in ohranjanje zdravja, ustvarjalnost, socializacija, razvoj pozitivne samopodobe, pridobivanje znanja, spretnosti, veščin, ipd. Sledijo konkretniji, ožji in bolj specifični cilji posameznih programskih področij dejavnosti, ki so del določenega tematskega okvira. Še korak dlje pa lahko vzgojiteljice naredijo z dodatno operativizacijo splošnih kurikularnih in programskih ciljev, tako da jih individualno prilagodijo za posamezne otroke, na podlagi njihovega spremljanja, opazovanja ter beleženja in selekcije razvojno značilnih elementov, ki jih umestijo v otrokovo osebno mapo (Novović idr. 2015).

Od uradnega do izvedbenega programa - determinante vpliva

Možnosti udejanjanja uradnega programa je v pomembni meri odvisna od »implicitne pedagogike« vzgojiteljic, od same predšolske institucije, pa tudi od širšega okolja. *Implicitna pedagogika* je pravzaprav kontekstualna interpretacija programa, ki se prek »neslišnih« ravnanj in sporočil odraža tako v izvajanju uradnega kot tudi v prikitem kurikulumu predšolske ustanove (Bruner 1996, str. 65). V slednjem se kažejo mnogi nenamerni, nenačrtovani, a kljub temu izrazito »otipljivi« vplivi na otrokov razvoj in učenje, kot denimo uveljavljena kulturna predstava o otroku in želenem »izobrazbenem idealu«, vrednote, način organizacije prostora, kakovost in značilnosti komunikacije ter interakcije v skupini/vrtcu, število in starost otrok, način uravnavanja vedenja, pravila v skupini/vrtcu, ipd. Apple in King (v Kroflič 1997, str. 10) v tem kontekstu poudarjata pomen, ki ga ima za prakso v vrtcu »globoka struktura«.

Razvojna slika o otroku je vtkana v protektivni odnos odraslih, ki je zasnovan na različnih podobah sociocentričnega koncepta in determinira visoko strukturirane institucije podpore otrokovim potrebam »v nastajanju« (Pavlović Breneselović

⁵ Dokumentacija in delovne evidence: program dela (letni, mesečni in operativni); dnevnik dela; razvojni karton otroka; dokumentacija o opravljenih raziskavah, pregledih, poročilih, ipd. (Pravilnik o organizaciji ... 2010, 21. člen).

2015, str. 172). Koncept *nedoletnega* otroštva, tj. *deficitarnega* modela otroka, ki se uči v didaktično zasnovanih okoliščinah in pod zaščito odraslih, ki »vedo, zmorejo in znajo«, prepoznavamo tudi v današnjem implicitnem predšolskem kontekstu (Slunjski 2015, str. 104). Čeprav otroka »visoko cenimo« in je njegova dobrobit temeljno vodilo tako v družini kot v družbi, je znotraj omenjenega protektivnega modela otroštva samoumevno, da zagotavljanje kakovostne podpore predvideva zaščito »po meri« odraslih, ne da bi na to vplivali intencionalnost, kontekst in značilnosti človekovega vedenja (Tadić 2016, str. 261). V prikritem kurikulumu je še naprej moč zaznati razlike med »resnejšimi« in bolj sproščenimi dejavnostmi ter vsebinami, otrokov napredek pa se meri s količino reproduciranih vsebin. Kolikor se zavzemamo za paradigmo, ki pojmuje otroka kot bitje s potenciali, zmožno mišljenja, delovanja in (so)konstrukcije lastnih spoznanj, pojmov, konceptov – potem je očitno, da mu moramo bolj verjeti, pedagoško okolje pa napraviti bolj odprto in spodbudno za dejavnost, učenje, raziskovanje in sodelujoč odnos med vsemi udeleženci (Woodhead 2012, str. 39). Tudi pluralizem družinskih struktur je del družbene stvarnosti, ki vsekakor in nujno vpliva na način organizacije predšolskega prostora ter se odraža v praktični interpretaciji predšolskega kurikula (Kovač Šebart in Kuhar 2015, str. 89). Vse to kaže, da kurikulum ni in ne more biti natančen kompleks predpisov, pač pa je »pedagoški okvir, namenjen staršem, administraciji, predšolskim ustanovam in praktikom, ki opredeljuje široko zastavljene cilje, h katerim je treba stremeti na ključnih področjih razvoja, obenem pa nakazuje, katere so vrednote, etos in temeljne zahteve, ki morajo voditi vzgojno prakso« (Benett 2008, str. 47).

Na strukturno-procesni ravni kakovosti dela v predšolski ustanovi je pomemben tudi način organizacije dejavnosti, ki poleg samega programskega okvira, načrtovanja, urejanja delovnega, igralnega in učnega okolja ter interakcije otrok in odraslih, vključuje tudi ustaljeno rutino, kot je denimo prehranjevanje, regulacija higienskih navad in potreb, dnevni počitek. Razpored dnevnih dejavnosti in rutine v predšolski ustanovi v pomembni meri kaže na kulturo udejanjanja kurikula v praksi. Omenjena rutina v predšolski ustanovi poteka po predvidljivi in ustaljeni shemi, kar pomeni, da gre za prikrito vzdrževanje in ohranjanje »kulture vnaprej določenih omejitev« (Elliott 1998, str. 135). Čeprav s temeljnimi cilji, ki smo jih integrirali v referenčni okvir zasnove predšolske vzgoje, poudarjamo fleksibilni, individualizirani, odprti, otrokom in kontekstu ustrezen kurikulum (Program za področja ... 2011, str. 6), »izven« teh okvirov (Slunjski 2015, str. 10), v sami praksi še naprej prepoznavamo razmeroma predvidljivo rutinizacijo nekaterih dejavnosti. Do implicitnih trenj med referenčno zasnovo na eni strani, ki predvideva avtonomnega otroka v središču procesa predšolske vzgoje, in dejanskega procesa oblikovanja vse bolj kakovostne predšolske pedagoške prakse na drugi strani, prihaja zlasti zaradi objektivnih okoliščin (prevelike skupine otrok v oddelkih, pomanjkanje strokovnih delavcev), pa tudi zaradi ustaljenih in vztrajnih vzorcev ter »miselnih predstav« (Senge v Pavlović Breneselović 2015, str. 33).

Mehanizmi nadzora kakovosti predšolske prakse

Pogled na sistem zagotavljanja kakovosti v Črni gori

S pozitivistične perspektive je mogoče kakovost sistema predšolske vzgoje natančno in strukturno meriti s pomočjo določenih kazalnikov kot so npr. število otrok in strokovnih delavcev, prostor, didaktična sredstva, upoštevanje programskih standardov. S fenomenološkim pristopom pa v ospredje stopijo procesne razsežnosti tega sistema, tj. »dinamičnost, večdimenzionalnost, kontekstualnost, participativnost, kar pomeni, da na kakovost gledamo kot na kontekstualno, subjektivno, večperspektivno in vrednotno zaznamovan konstrukt« (Pavlović Breneselović 2015, str. 10).

Ko opisuje model (samo)evalvacije v kontekstu predšolske vzgoje, L. Marjanovič Umek (2011) v splošnem navaja tri temeljne dimenzije kakovosti: strukturno (objektivni ukrepi), posredno (naravnana na subjektivne razsežnosti) in procesno (opisuje predpisani in izvedbeni kurikulum) (prav tam, str. 80).

V kontekstu predšolske vzgoje v Črni gori, upošteva omenjene tri dimenzije kakovosti, presojamo strukturne kazalnike kakovosti glede na sprejete pedagoške normative, med drugimi: število otrok po posameznih starostnih skupinah, število vzgojiteljic in drugih zaposlenih, prostorski in tehnični pogoji v vzgojnih enotah (Strategija ranog ... 2016, str. 22). »Posredno« dimenzijo kakovosti premišljujemo skozi kompetence (zlasti) vzgojnega kadra, pridobljene v procesu začetnega izobraževanja, nato pa tudi v času stalnega profesionalnega razvoja. Procesna dimenzija kakovosti predšolske vzgoje je predmet nadzornih dejavnosti Zavoda za šolstvo, interno opravljenih evalvacij ter raziskovalnih projektov.

Proces zagotavljanja kakovosti je določen s *Splošnim zakonom o vzgoji in izobraževanju* (Opšti zakon ... 2012, 17. člen) ter s *Pravilnikom o vsebini, obliki in načinu ugotavljanja kakovosti dela v izobraževalnih ustanovah* (Pravilnik o sadržaju ... 2012; v nadaljevanju: *Pravilnik*). Ta dokument se v celoti nanaša na šolsko problematiko in je kot tak dokaz, da je predšolska vzgoja še vedno sistemsko prezrta. Za presojo kakovosti vzgojno-izobraževalnega procesa v (pred)šolskih ustanovah so bili v Črni gori ustvarjeni ustrezni instrumenti za izvajanje zunanje in notranje evalvacije (prav tam, 3., 4. in 5. člen). *Metodologija zunanje evalvacije vzgojno-izobraževalnega dela v izobraževalnih ustanovah* (2010; v nadaljevanju: *Metodologija*) je dokument, ki so ga zasnovali strokovnjaki Zavoda za šolstvo (v nadaljevanju: Zavod) in je pripravljen predvsem za uporabo v šolah, čeprav se uporablja tudi za presojo kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v predšolskih ustanovah. Sestavlja ga 7 področij: (1) kakovost upravljanja in vodenja ustanove; (2) kadrovski, materialni, tehnični in varnostni pogoji dela v ustanovi; (3) etos ustanove; (4) podpora, ki jo ustanova nudi učencem; (5) sodelovanje ustanove s starši, drugimi ustanovami in lokalnim okoljem; (6) pouk in učenje; (7) dosežki (prav tam). Kazalniki na posameznih področjih predstavljajo glavna določila kakovosti, njihova vrednost pa je določena s koeficienti uteži (od 1 do 10). Nato se za posamezno področje izračuna končna ocena na štiristopenjski lestvici (od *nezadostno* do *zelo uspešno*) (Metodologija ... 2010, str. 9). Za evalvacijo predšolskih ustanov so nekateri kazalniki v posameznih tematskih področjih bodisi spremenjeni bodisi dodani, kot npr. na sedmem področju: razvoj otrok in otroška

ustvarjalnost (prav tam, str. 11). V publikaciji *Kakšna je naša šola* (Kakva je ... 2012), katere avtorji so prav tako strokovnjaki Zavoda, so v poglavju *Navodila za samoevalvacijo šol* navedena enaka področja, nato pa sledi seznam 108 ugotovitev, do katerih je mogoče priti na podlagi dokumentiranih dokazov. Ugotovitve so lahko relevantne podlage za analizo in samoevalvacijo izobraževalnih ustanov, toda nobena ne vsebuje posebnosti, ki bi se nanašale na vrtec (Popović idr. 2012). V publikaciji lahko učitelji oz. vzgojitelji najdejo ustrezne instrumente: vprašalnik o področjih učenja, obrazec za samoevalvacijo ustanove ter akcijski načrt za razvoj vzgojno-izobraževalne ustanove.⁶

Na uradni spletni strani Zavoda so objavljena poročila o nadzoru kakovosti dela v 7 predšolskih ustanovah v letu 2016/17 ter v dveh v preteklem šolskem letu, tj. 2017/18 (Izveštaj ... 2017). Poročila o ugotavljanju kakovosti pripravljajo nadzorniki, ki v timih spremljajo in vsaka štiri leta ocenjujejo raven uspešnosti dela v posameznih predšolskih ustanovah skladno z omenjeno *Metodologijo*.⁷ V okviru področja, ki se nanaša na kakovost upravljanja in vodenja ustanove, se presoja uspešnost priprave letnega načrta, delo strokovnih organov, proces notranje evalvacije dela, realizacija načrta za izboljšanje kakovosti, pedagoško delo vodij in sodelavcev, delo upravnega odbora, program razvoja ter vodenje pedagoških evidenc in dokumentacije. Na področju *etosa* so pozornosti deležni promocija in vloga v skupnosti, medosebni odnosi, estetska urejenost prostorov, odnosi med vzgojiteljicami in otroki, spoštovanje hišnega reda oz. pravil, vpliv spodbujevalnih ukrepov (prav tam, str. 4). Vzgojiteljice in starši odgovarjajo na anketna vprašanja, tako da so v poročilu predstavljene ugotovitve nadzornega tima o vzdušju v okolju ustanove (te so razmeroma kratke in manj vsebinske). V okviru tretjega področja je presoje deležna strokovna pripravljenost in profesionalni razvoj zaposlenih, prostorsko-tehnični in bivalni pogoji, opremljenost z računalniško tehnologijo in učnimi sredstvi, ipd. (prav tam, str. 3). Podpora, ki jo ustanova zagotavlja otrokom, je naslednji standard za presojo, ki ga nadzorni tim utemelji in oceni na štiristopenjski lestvici (od *nezadostno* do *zelo uspešno*). Sodelovanje s starši, drugimi ustanovami in lokalno skupnostjo vsebuje dejavnosti sveta staršev, sodelovanje z drugimi ustanovami, lokalno skupnostjo (4) in starši (5). Šesto področje v *Metodologiji* (2010) se nanaša na vzgojno-izobraževalno delo po posameznik področjih dejavnosti. To področje je strukturirano skladno z značilnostmi predšolske vzgoje in vsebuje: organizacijo dejavnosti, doseganje ciljev dejavnosti, pogoji dela, na katere lahko vpliva vzgojiteljica, priprave, načrtovanje dejavnosti, uporabo didaktičnih sredstev in materialov, specialne programe, delo strokovnih aktivov, dejavnosti izven vrtca, izdelke otrok (Izveštaj ... 2017, str. 9). Sedmo področje se nanaša na otrokov razvoj in ustvarjalnost, kar nadzorniki

⁶ Po *Pravilniku* (2012) notranjo evalvacijo kakovosti (samoevalvacijo) opravljajo strokovni in drugi organi šole skladno s statutom in letnim delovnim načrtom. Ustanova mora pripraviti poročilo o notranji evalvaciji kakovosti vsaki dve leti in ga predložiti Zavodu za šolstvo. Ustanova sama tudi odloča o tem, katera so prioriteta področja za samoevalvacijo, kar je natančneje določeno z *Navodili za samoevalvacijo šol* (Odsjek za utvrđivanje kvaliteta 2015, str. 20).

⁷ Proces rednega ugotavljanja kakovosti ustanove se začne na pobudo Zavoda za šolstvo (ZZŠ), Oddelka za ugotavljanje kakovosti, in poteka po rednem letnem načrtu, najmanj enkrat na štiri leta. Pobudo za izredni nadzor lahko da tudi Svet staršev na posamezni ustanovi ali pa Ministrstvo za izobraževanje (Odsjek za utvrđivanje kvaliteta 2015, str. 7).

ocenjujejo na štiristopenjski lestvici (od *zelo uspešno* do *nezadostno*), svojo oceno pa na kratko argumentirano utemeljijo⁸ ter nato zapišejo svoja priporočila (prav tam, str. 10). Za oddelke, ki po teh kazalnikih dosegajo določeno raven uspešnosti, nadzorniki svoje ocene argumentirajo na podlagi ugotovitev iz prakse, pri čemer se sklicujejo na delovne načrte, fotodokumentacijo, pedagoške evidence, osebne mape otrok, dosežke na likovnih in glasbenih tekmovanjih, sejnih, ipd. (prav tam, str. 13). Notranja evalvacija v vrtcih poteka na podlagi *Pravilnika* (2012) in priporočenih *Navodil za samoevalvacijo šol* (Kakva je ... 2012), načrtuje pa jo ustanova v svojem letnem načrtu (in jo seveda prilagodi značilnostim vrtca)⁹. Poročilo o opravljeni notranji evalvaciji ustanova po preteku dvoletnega obdobja predloži Zavodu za šolstvo (Pravilnik ... 2012). Nenazadnje pa tudi same vzgojiteljice s pomočjo lastne refleksije obravnavanih tematik (torej z neke vrste samoevalvacijo) ter s pomočjo evalvacije kakovosti presojujejo otroke in lastne dosežke glede na načrtovane programske cilje, pri čemer upoštevajo tudi spremljajoče dejavnosti, ki prav tako odražajo kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa. Na ta način je mogoče ugotoviti (Leipzig in Lesh v Novović idr. 2015, str. 72):

- v kolikšni meri so doseženi programski cilji in specifični individualni cilji;
- na katerih področjih je dosežen napredek;
- ali so se pojavile nove zamisli, interesi, nenačrtovani dogodki;
- ali so bile oblike dela in metodične strategije raznolike;
- kakšna je bila vloga staršev in drugih odraslih oseb oz. udeležencev;
- dodatna opažanja in komentarji (prav tam).

S kontinuiranim spremljanjem in vrednotenjem vzgojno-izobraževalnega dela, z uporabo različnih instrumentov (vprašalniki za starše¹⁰, ček liste, različne vrste narativnih in anekdotskih zapisov, protokoli za opazovanje, video posnetki, idr.) ter z izpolnjevanjem pedagoške dokumentacije in dnevniških evidenc imajo vzgojiteljice priložnost raziskovati in premišljevati lastno prakso, kar jim omogoča, da svoje načrtovanje in pedagoško ravnanje tudi izboljšujejo.

⁸ Na primer: najočitnejši napredek otrok na področju socialnih veščin, kulturno-higienskih navad, veščin samopomoči, tj. pri delnem osamosvajanju od staršev in vzgojiteljic. »Glede na to, da podatki o spremljanju otrok s strani strokovnih sodelavcev (zunanjih strokovnjakov) in medicinskega tehnika niso priloženi, je presoja nadzornika predvsem deskriptivnega značaja (Izveštaj ... 2017, str. 8).

⁹ *Navodilo za samoevalvacijo šol*, ki je objavljeno kot del brošure *Kakšna je naša šola* (Kakva je ... 2012), vsebuje instrumente za samoevalvacijo, ki mora potekati skladno z *Metodologijo* in izbiro kazalnikov kakovosti. Kazalniki so ožje tematske celote posameznih področij in natančneje določajo predmet spremljanja (prav tam, str. 13). Za predšolske ustanove ne obstajajo posebna navodila, pač pa vzgojiteljice prilagajajo obstoječa.

¹⁰ Vzgojiteljice same izbirajo instrumente in ustvarjajo svoje za lastne potrebe.

Kratka predstavitev raziskave o kakovosti procesa predšolske vzgoje v Črni gori

Da bi preučili in analizirali kakovost vzgojno-izobraževalnega dela v črnogorskih predšolskih ustanovah, je bila opravljena širša raziskava v okviru projekta *Učinki reforme izobraževanja na področju predšolske vzgoje v Črni gori*, ki je v letih 2012/13 potekal v sodelovanju med Univerzo v Črni gori in Ministrstvom za izobraževanje. V projektu je bila uporabljena baterija instrumentov, med drugimi tudi lestvica mednarodnega združenja Korak za korakom (angl. International Step by Step Association – ISSA; Tankersley idr. 2002). Gre za lestvico, ki posebej poudarja prav področje načrtovanja programov v predšolskih ustanovah. Z opazovanjem dejavnosti (99 oddelkov predšolskih otrok, v katerih je delalo 198 vzgojiteljic) ter z analizo vsebine dokumentacije (Preglednica 1) so bili pridobljeni empirični podatki o načinu ter posebnostih načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela v dejanski predšolski praksi, ki kažejo na različne strukturne in procesne vidike implementacije veljavnega kurikula (Mićanović in Novović 2015, str. 905). Raziskovalci, tj. tim učiteljev z Univerze v Črni gori, so bili hkrati tudi opazovalci. V vzorec so bile zajete tri predšolske ustanove iz treh različnih črnogorskih regij, Osrednje, Severne in Primorske regije, s čimer je bila dosežena tudi reprezentativnost vzorca (prav tam).

Pri največjem številu kazalnikov načrtovanja (9 od 11) prevladuje ocena *kakovostna praksa* (Preglednica 1), le v dveh primerih je največji delež ocen *dober začetek*. Ocena *kakovostna praksa* je z največjim deležem zastopana tudi v skupnem seštevku vseh kazalnikov (50,46 %). Tako pridobljena slika o načinu in učinkih načrtovanja in razvijanja kurikula v kontekstu predšolske vzgoje v Črni gori je pokazala, da vzgojiteljice sistematično opazujejo in uporabljajo različna druga formativna orodja za celovito presojo otrokovih potreb, funkcionalno povezujejo programske cilje z zahtevami vsakokratnega konteksta, otrok in odraslih, individualizirajo dejavnosti ter pri tem upoštevajo ravnovesje med načrtovanjem različnih oblik dejavnosti in zahtevnosti le-tega na eni ter situacijskimi okoliščinami, potrebami in interesi otrok na drugi strani. Ne gre pa prezreti, da je precejšen tudi delež oddelkov (33,91 %), v katerih je mogoče zaslediti le malo elementov na otroka osredinjenega pristopa in v katerih primanjkuje fleksibilnosti, celovite obravnave ter individualiziranega načrtovanja. Gre za skupine, v katerih vzgojiteljice pri načrtovanju ostajajo na ravni okvirnega, »tipskega«, splošno privzetega modela, prav tako so tudi tematike deležne razmeroma neizvirnega prevzemanja in se (kot nekoč) zgolj deduktivno razvijajo, ne da bi avtentično, kontekstualno prilagojeno in participatorno prispevale k na otroka, proces in kontekst osredinjeni praksi (prav tam, str. 907). Omenjeni izzivi zagotovo vplivajo na procesne razsežnosti kakovosti predšolske vzgoje v Črni gori.

KAZALNIKI NAČRTOVANJA	NAČRTOVANJE				SKUPAJ
	ni ustrezno	dober začetek	kakovostna praksa	korak naprej	
Vzgojitelj(ica)					
sistematično opazuje otroke in uporablja druga raznolika, razvojno primerna orodja za formativno presojo, ki hkrati odraža tako proces kot rezultate učenja in razvoja	7 7,1 %	29 29,3 %	52 52,5 %	11 11,1 %	99 100 %
zagotavlja, da proces presoje upošteva močne strani otroka ter njegove individualne potrebe in interese	8 8,1 %	24 24,2 %	56 56,6 %	11 11,1 %	99 100 %
načrtuje dejavnosti, ki upoštevajo razvojno raven in interese otrok	8 8,1 %	28 28,3 %	55 55,6 %	8 8,1 %	99 100 %
uravnoteženo izvaja načrtovane dejavnosti in dejavnosti, katerih pobudniki so bili in jih izbrali otroci, pri čemer na različne načine podpira njihove individualne učne stile in tempo učenja	8 8,2 %	32 32,7 %	53 54,1 %	5 5,1 %	98 100 %
pri načrtovanju dejavnosti za otroke poskrbi za uravnoteženost med samostojnim učenjem, učenjem v manjših skupinah ter v večjih skupinah	8 8,2 %	37 37,8 %	47 48 %	6 6,1 %	98 100 %
načrtuje dovolj raznolikih dejavnosti, ki otrokom predstavljajo nove izzive in vzdržujejo njihovo vključenost vanje	6 6,1 %	28 28,3 %	57 57,6 %	8 8,1 %	99 100 %
načrtuje in izvaja dejavnosti, ki so dovolj odzivne na morebitne spremenjene okoliščine, potrebe in interese otrok	8 8,1 %	24 24,2 %	58 58,6 %	9 9,1 %	99 100 %
otrokom pomaga, da postajajo vešči v samopresoji in pri sprejemanju odločitev o lastnem učenju ter vedenju, upošteva jasne in dosledne kriterije	14 14,4 %	31 32,0 %	48 49,5 %	4 4,1 %	97 100 %
otroke spodbuja, da vrednotijo tudi vedenje in delo drugih	14 14,1 %	39 39,4 %	43 43,4 %	3 3,0 %	99 100 %
s člani otrokove družine se pogovarja o otrokovem napredku in njegovih interesih ter skupaj z njimi načrtuje kratkoročne in dolgoročne cilje za njihovega otroka	8 8,1 %	50 50,5 %	37 37,4 %	4 4,0 %	99 100 %
ko je potrebno, v proces načrtovanja, spremljanja in vrednotenja vključuje relevantne strokovnjake	7 7,3 %	45 46,9 %	40 41,7 %	4 4,2 %	96 100 %
skupni prikaz zastopanosti vseh kazalnikov načrtovanja	96 8,87 %	367 33,91 %	546 50,46 %	73 6,74 %	1082 100 %

Preglednica 1: Rezultati opazovanja kakovosti načrtovanja v predšolskih oddelkih (Mićanović in Novović 2015, str. 905)

Sklep

V izobraževalnem okolju Črne gore programska zasnova predšolske vzgoje temelji na humanistični, socialnokonstruktivistični in holistični paradigmi, čeprav je na ravni praktične izvedbe mogoče zaslediti tudi drugačne interpretacije. Razloge za to lahko iščemo v že omenjenih praktičnih izzivih, tako tistih vidnih kot tudi prikritih, ki so odraz izkušenj, kompetenc ter implicitnih stališč vzgojiteljic, pa tudi

sistemskega odnosa skupnosti do področja predšolske vzgoje. Na tem področju so raziskovalna prizadevanja še naprej usmerjena k problematiki nezadostne usposobljenosti vzgojiteljskega kadra, zaradi česar je v praksi še vedno zaznati enolične rešitve, ko gre za izbiro tematik, predvidljivo in uniformno zasnovano dnevno rutino, zgolj občasno vključevanje staršev ter zadrževanje le-teh bolj na pragu vrtca kot pa v samem procesu. Starostna segregacija programskih ciljev prihaja v kolizijo z idejami o naravno organiziranih heterogenih skupinah, v katerih je socialna interakcija najbolj smiselni način učenja. V takih okoliščinah se neskladje med paradigmatiskim pedagoškim konceptom in njegovo praktično-izvedbeno interpretacijo odraža v prej omenjenih protislovjih, in sicer na dveh ravneh: v širšem smislu je mogoče prepoznati pomanjkljivosti na ravni sistema, ki bi lahko ustrezneje določal mehanizme ugotavljanja kakovosti predšolske vzgoje. Šolski protokoli za izvajanje evalvacije tako denimo niso dovolj prilagojeni značilnostim predšolskega prostora, pomanjkljiva je infrastruktura, primanjkuje tako prostora kot strokovnih delavcev (več v Novović 2017), prihaja do kolizije med predpisanim in izvedenim, pa tudi do protislovij v delovanju same izobraževalne politike, ko gre za vprašanje upoštevanja temeljnih kurikularnih načel. Na notranji ravni pa zaznavamo socialno segregacijo otrok in odraslih (zlasti staršev), implicitno razmejevanje med igro in učenjem, več zunanjega nadzora nad otrokovim vedenjem, neustrezno sinergijo prizadevanj različnih članov tima iz predšolske ustanove ter vseh zunanjih, posrednih in neposrednih udeležencev (predvsem staršev), pa tudi nekonsistentnost med ključnimi pedagoškimi cilji in dokumentacijskih evidenc, ki spremljajo načrtovanje (Mićanović in Novović 2015).

Pregled aktualnih programov v črnogorskem sistemu predšolske vzgoje ter mehanizmov za evalvacijo kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela torej pokaže, kot smo že omenili, da ni celovito strukturirane metodologije, ki bi omogočala spremljanje in razvoj tega področja. Izhajajoč iz predstavljenih paradigmatiskih izhodišč bi zato v prihodnje veljalo vzpostaviti mehanizme za spremljanje kakovosti, ki bi se osredotočali na naravo predšolske vzgoje ter upoštevali povezanost vseh pomembnih sestavin tega procesa: strateških in zakonskih določil, programov, izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja strokovnih delavcev, pri čemer pa je nujno tudi prisluhniti otrokom in jih spremljati, upoštevati starše in kulturo, ne pa se zgolj partikularno opirati na posamezne »pošolane« kazalnike kakovosti.

Prevod: dr. Damijan Štefanc

Literatura in viri

- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. V: D. Maleš (ur.). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19–37.
- Benett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bouillet, D. in Miškeljin, L. (2017). Model for Developing Respect for Diversity at Early and Preschool Age. *Croatian Journal of Education*, 19, št. 4, str. 1265–1295.

- Bruner, J. (1996). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Capra, F. (1998). *Mreža života novo znanstveno razumijevanje živih sustava*. Zagreb: Liberata.
- Elliot, J. (1998). *The Curriculum Experiment-Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Hrvatić, N. in Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. V: V. Previšić (ur.). *Kurikulum*. Zagreb: Školska knjiga in Zavod za pedagogiju, str. 385–407.
- Izveštaj o utvrđivanju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada*. (2017). Podgorica: Zavod za školstvo, Sektor za nastavu, Odsjek za utvrđivanje kvaliteta. Dostopno na: <http://www.zzs.gov.me/naslovna/nadzor/izvjestaji/predskolsko/> (pridobljeno 24. 5. 2018).
- Kakva je naša škola - uputstvo za samoevaluaciju škola*. (2012). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Knjiga promjena*. (2001). Podgorica: Ministarstvo prosvjete Crne Gore.
- Kovač Šebart, M. in Kuhar, R. (2015). Med formalnim okvirom in strokovno avtonomijo: predšolska vzgoja in pluralizacija družinskega življenja. *Sodobna pedagogika*, 66, št. 1, str. 88–103.
- Kraći program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju – rad sa djecom godinu pred polazak u školu*. (2011). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore
- Kroflić, R. (1997). *Vzgojiteljica - izhodišće prikrita kurikuluma v vrtcu*. Dostopno na: <http://www2.arnes.si/~rkrofl1/Teksti/vzgojiteljica-prikriti-kurik-supra.pdf> (pridobljeno 26. 3. 2018).
- Marjanović, A. (1987). Tematsko programiranje: izvori, konceptualizacija, pedagoška razrada i primena, efekti. *Predškolsko dete*, št. 1–4, str. 39–57.
- Marjanović Umek, L. (2011). Kakovost predšolske vzgoje. V: Ž. Kos Kecojević in S. Gaber (ur.). *Kakovost v šolstvu v Sloveniji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 76–105.
- Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. V: *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike*. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga, str. 391–408.
- Metodologija za eksternu evaluaciju vaspitno-obrazovnog rada*. (2010). Naša škola. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Mićanović, V. in Novović, T. (2015). Dimensions of the Preschool Education Environment in Montenegro. *Croatian Journal of Education*, 17, št. 3, str. 891–923.
- Miškeljin, L. (2008). Otvoreni kurikulum dečjeg vrtića. *Nastava i vaspitanje*, 57, št. 2, str. 191–199.
- Naša škola*. (2010). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Novović, T., Dimitrijević, V. in Šćepanović M. (2015). *Priručnik za rad vaspitača s djecom uzrasta 3–6 godina*. Podgorica: Zavod za udžbenike Crne Gore.
- Novović, T. (2017). Sistem predšolske vzgoje v Črni gori: stanje in perspektive. *Sodobna pedagogika*, 68, št. 3, str. 46–64.
- Obrazovanje za održivi razvoj u okviru područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina)*. (2015). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju*. (2012). Službeni list Crne Gore, št. 26/12.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. (1998). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

- Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Pešić, M. (1987). *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: ZUNS.
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Popović, R., Kovačević, D. in Gazivoda, N. (2012). *Kakva je naša škola?- uputstvo za samo-evaluaciju škola*. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Područje aktivnosti - Engleski jezik*. (2017). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Preduzetničko učenje u okviru područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina)*. (2016). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Pravilnik o sadržaju, obliku i načinu utvrđivanja kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada u ustanovama*. (2012). Službeni list Crne Gore, št. 26/12.
- Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju*. (2004). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju*. (2007). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina)*. (2011). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Program njege i vaspitno-obrazovnog rada sa djecom uzrasta do 3 godine*. (2011). Podgorica: Zavod za školstvo RCG. Dostopno na: <http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi> (pridobljeno 3. 3. 2017).
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Mali profesor, Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element d. o. o.
- Strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori, 2016-2020*. (2016). Podgorica: Ministarstvo prosvjete Crne Gore, Unicef.
- Tadić, A. (2016). Model intelektualne avanture: ka razumevanju Džuijevog progresivizma iz perspektive kritičkih koncepcija vaspitanja. *Pedagogija*, 71, št. 3, str. 251–362.
- Tankersley, D., Brajković, S. in Handžar, S. (2002). *Koraci prema kvalitetnoj praksi - ISSA*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Trosatni predškolski vaspitno-obrazovni program*. (2016). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Žiru, A. (2013). *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.
- Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.