

Tatjana L. Novović

Sistem predšolske vzgoje v Črni gori: stanje in perspektive

Povzetek: Proučili smo aktualni predšolski kontekst v Črni gori. Predšolski sistem smo ovrednotili skozi analizo trenutnih strukturnih in funkcionalnih spremenljivk, pri tem pa prikazali raven odzivnosti pedagoškega okolja na izzive današnjega časa. V *Strategiji predšolske vzgoje v Črni gori 2016–2020* (*Strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori 2016-2020*) so bile načrtane smeri razvoja tega področja v prihodnosti – s prizadevanji za večjo vključenost predšolskih otrok, boljše dostopnost in diverzifikacijo programov. Ključni nosilci kakovostne predšolske prakse so vzgojitelji, od katerih pričakujemo, da bodo reflektivni praktiki, raziskovalci in spodbujevalci funkcionalnih sprememb v institucionalnem in širšem družbenem okolju. Institucionalni predšolski kontekst v Črni gori deluje v duhu nove paradigme »bogatega« oz. zmožnega otroka kot kompetentnega bitja, usidranega v kulturološkem, procesnoimplicitnem okviru okolja, v katerem se izvaja pedagoški proces. Opazne pa so tudi ovire pri zagotavljanju kakovosti programov in enake dostopnosti predšolske vzgoje, kot so preveliki oddelki, pomanjkanje prostora in nezadostna sistemska podpora. Zaradi pomanjkljivih strukturnih in kvalitativnih pogojev v današnjem predšolskem institucionalnem kontekstu v Črni gori otrokom niso zagotovljene enake možnosti za vključitev v ustanove predšolske vzgoje, ob tem pa strukturni kazalniki kakovosti opozarjajo, da niso zagotovljeni pogoji za aktivno udeležbo otrok v procesu vzgoje in izobraževanja. To predvsem velja za otroke iz severne regije, zlasti iz ruralnih okolij, pripadnike romske in egipčanske skupnosti pa tudi otroke s posebnimi potrebami.

Ključne besede: predšolska vzgoja, otroci, vzgojitelji, kakovost, vključenost, neenakost

UDC: 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

Uvod

Predstava o zgodnjih razvojnih stopnjah kot »formativnih letih«, ki v perspektivi pogojujejo kasnejše razvojne zmožnosti posameznika, je eno temeljnih izhodišč, ki določa družbeni odnos do predšolske vzgoje v današnji družbi. V začetku 20. stoletja so se na zgodnje razvojne potenciale otrok osredotočale mnoge raziskave znanstvenikov, strokovnjakov, deloma pa tudi praktikov z različnih disciplinarnih perspektiv, kar je privedlo do celovitejše, večplastnejše in vsebinske predstave o pomenu zgodnjega spodbujanja razvoja otrokovih potencialov in o možnih smereh njihovega spodbujanja ob hkratnem varovanju otroka in otroštva. Na stičišču reformno pedagoških, kognitivističnih in psihoanalitičnih stališč se je razvilo pojmovanje otroka kot »akterja lastnega razvoja« in »bitja odnosov« (Bašić 2011, str. 25).

Pri obravnavi razvoja otroka in njegove osebnosti v različnih razvojnih obdobjih se lahko opiramo na več polisemičnih kriterijev. Martin Woodhead (Woodhead 2012) postavlja v ospredje tri pomembne pojme, ki izhajajo iz kontekstualnega razumevanja otroštva: (a) razlike med otroki v zgodnjem otroštvu; (b) razvoj poteka v socialnem in kulturnem kontekstu; (c) zgodnje otroštvo je socialni konstrukt. Igor Semjonovič Kon (1991) razlikuje tri vrste pojmovanj otrokovega razvoja: posameznikov razvoj skozi biološko dozorevanje, tj. značilnosti in funkcije, ki so imanentne pričakovanemu kronološkemu odraščanju; socialni razvoj, ki kaže na stopnjo usvajanja družbenih veščin, zmožnosti sprejemanja in razumevanja različnih družbenih vlog in odnosov v družbi; psihološki razvoj otroka, ki ga ugotavljamo na podlagi določenih razvojnih standardov, dosežkov in kompetenc, ki so inherentni razvojni stopnji (prav tam). Vsaka naslednja, višja stopnja razvoja temelji na predhodnih spremembah in jih tudi vsebuje. Prehodi med razvojnimi stopnjami so kronološko določeni s približnimi starostnimi mejniki. Razvojne stopnje pa niso posledica otrokovega razvoja samega, temveč izkušenj otrok v interakciji med njimi in njihovim socialnim okoljem. Vsaka od razvojnih stopenj je v tem smislu vezana na določena pričakovanja in socialne norme, ki zadevajo moralni, kognitivni, socialno-emocionalni in gibalni razvoj otrok. V tem kontekstu se za spremljanje otrokovega razvoja uporabljajo tudi določeni standardni kazalniki razvoja, ki pa ne reflektirajo relativnosti razvoja in nesmiselnosti natančnega starostnega uokvirjanja na vseh področjih razvoja otrok (Woodhead 2012).

Družbenozgodovinski razvoj, ki zadeva izkušnje otrok, namreč predstavlja starostne mejnike razvojnih stopenj, ki določajo prej opisana pričakovanja, in zahteva, da o njih ponovno premislimo. Ukoreninjeni, hipotetično absolutizirani obrazci stopenj razvoja zanemarjajo razmisleke o dinamičnosti razvoja in pogosto ne upoštevajo individualnih razlik med otroki, zato danes vse pogostejše beremo o predčasnem »socialnem nasmehu«, pojavu otroškega »jaza« in »predčasni« puberteti. Razlike med otroki opozarjajo na relativnost natančnega starostnega uokvirjanja posameznih stopenj razvoja, ob tem pa so splošne, univerzalno zasnovane smernice in cilji predšolske vzgoje, ki zadevajo otrokov razvoj, vendarle potrebni. Opirajo se lahko na nekatere v družbenem kontekstu arbitrarno postavljene mejnike razvoja, pri čemer pa ne smejo zanemarjati poudarka o dinamičnosti razvoja in upoštevanju individualnih razlik med otroki. V prehodih iz ene razvojne stopnje v drugo obstajajo specifične, filigransko stkane, prožne vedenjske oblike, ki terjajo resno in celovito podporo otrokom z namenom spodbujanja lažjega prehajanja med razvojnimi fazami. Prehodi v odrasčanju, »kritična obdobja« in načini njihovega preseganja so tesno povezani tudi s strukturo družbe, kulturno, izročilno, transgeneracijsko »zapuščino« (Kon 1991).

Kon (prav tam, str. 213) opozarja, da v sodobnem svetu doživljamo tri velike vodilne makrosocialne spremembe: povečuje se število družbenih institucij, vse bolj se poudarja pomen otroka, njegove subjektivnosti in aktivnega delovanja, spreminjajo pa se tudi cilji vzgoje. Vse te spremembe vplivajo na otroka: ustvarjajo lahko bolj spodbudno okolje, a prinašajo hkrati tudi nove izzive, ki jih moramo povezati in vključiti v razmislek o kakovostni predšolski vzgoji.

Sodobne raziskave o vplivu vključenosti otrok v programe predšolske vzgoje na razvoj in učenje otrok

Obsežna in večstransko zanimiva metaanaliza Kevina M. Goreyja (2001) temelji na pregledu 35 eksperimentalnih študij na področju predšolske vzgoje in opozarja na daljnosežni pomen zgodnje vključitve otrok v kakovostne programe predšolske vzgoje. Izsledki nedvoumno kažejo, da ima zgodnje načrtno spodbujanje socialnega in čustvenega razvoja otrok izrazito pozitiven in dolgoročen učinek na socialno in čustveno vedenje v kasnejših življenjskih obdobjih (tudi 10 do 25 let po vključenosti v program predšolske vzgoje). Poleg tega analize, opravljene na podlagi rezultatov mednarodnih preverjanj PISA, kažejo na pomembno korelacijo med vključenostjo otrok v programe predšolske vzgoje in rezultati na tem preverjanju. V poročilu *PISA v žarišču* (Prca idr. 2014, str. 16), pripravljenem na podlagi preverjanja znanja učencev iz 34 držav članic OECD, avtorji navajajo podatke, da so bili pri rezultatih bralne pismenosti petnajstletniki, ki so bili več kot eno leto vključeni v katerega od programov predšolske vzgoje, znatno uspešnejši (54 točk razlike na preizkusih bralne pismenosti) od vrstnikov, ki te vrste zgodnje izkušnje niso imeli (prav tam). Ena od najpogostejše omenjanih študij, posvečenih merjenju učinka vlaganj v predšolsko vzgojo in njenim pomembnim večstranskim vplivom v različnih družbenih sferah, je vsekakor izdelek dobitnika Nobelove nagrade za ekonomijo Jamesa J.

Heckmana (2012), ki kaže na izjemno dobičkonosnost in skupno koristnost naložb v vzgojo najmlajše populacije.

Pomembna longitudinalna študija z naslovom *Študija učinkovitosti predšolske in osnovnošolske vzgoje in izobraževanja* (Sylva idr. 2004), ki je nastala v Veliki Britaniji, kaže na izjemno visoko stopnjo korelacije med vključenostjo otrok v programe predšolske vzgoje in stopnjo kakovostne vključenosti v skupnost vrstnikov pri otrocih iz prikrajšanih skupin (prav tam). Metaanaliza, ki jo je pripravil Steven Barnett (v Prica idr. 2014) in ki se osredotoča na 36 študij o učinkih različnih programov predšolske vzgoje na spremembe vedenja otrok iz prikrajšanih družbenih slojev, kaže na pomembne kratkoročne in dolgoročne vplive njihove vključenosti v programe predšolske vzgoje na procese družbenega prilagajanja otrok (prav tam). Navedeni rezultati neizpodbitno potrjujejo pomembne učinke pravočasnega vlaganja v zgodnje prepoznavanje, podpiranje in spodbujanje celovitega razvoja otroka. V tem smislu so posebno zgovorni rezultati raziskav nevrološke vede (Baker, Grube in Milligan 2005), saj je pomembno dejstvo, da se v obdobju prvih mesecev življenja sinapse najhitreje in najintenzivneje oblikujejo, torej gradi gosta mreža, ki povezuje nevrone in od katere je odvisna dejavnost možganske skorje otroka. »Tisto najbistvenejše in najpomembnejše v razvoju otroka se dogaja v prvih letih, celo v prvih mesecih življenja. Kasnejši razvoj, vzet v celoti, nima tolikšne teže kot eno samo dejanje te drame, ki je v največji meri izpolnjena z vsebino« (Wygotsky 1983, str. 195). Navedeno nedvoumno kaže na potrebo po senzibilnem in odgovornem pristopu predstavnikov različnih interesnih skupin k spodbujanju in podpiranju otrokovega razvojno-vzgojno-izobraževalnega napredka.

Sistemska vzgojno-izobraževalna podpora otroku v črnogorskem kontekstu

Institucionalni predšolski kontekst z vsemi svojimi sestavnimi deli, kot so kultura, kurikulum, materialni in socialni pogoji, lahko bodisi spodbuja bodisi slabi razvoj otrokovih potencialov (Šagud 2014). Z izhajanjem iz koncepta »bogatega« oz. zmožnega otroka (Woodhead 2012) kot kompetentnega bitja, ne pa iz deficitarnega modela, v katerem otroka obravnavamo kot nekompetentnega, odvisnega od odraslih, je bil v okviru postmoderne paradigme izpeljan postopen prehod k holističnemu pristopu; njegov namen je polno upoštevanje osebnega idioma vsakega udeleženca v vzgojno-izobraževalnem kontekstu. Na črnogorskem vzgojno-izobraževalnem kontinuumu je predšolski segment integralni del celovitega sistema vzgoje in izobraževanja, ki izhaja iz otroka, idejno-konceptualno usidranega v humanističnem, holistično-interakcionističnem pristopu (*Program za področja aktivnosti ...* 2011, str. 6).

Predšolska vzgoja je v Črni gori urejena s *Splošnim zakonom o vzgoji in izobraževanju* (Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju 2013) in *Zakonom o predšolski vzgoji* (Zakon o predšolskem vaspitanju i obrazovanju 2010, v nadaljevanju: *Zakon*), pa tudi z *Zakonom o socialni in otroški zaščiti* (Zakon o socijalnoj i dječjoj zaštiti 2013). Zakonski akti ne predpisujejo obveznega vključevanja v programe predšolske

vzgoje, tudi *Krajši program za področja dejavnosti v predšolski vzgoji – Program priprave za šolo* (Kraći program za področja aktivnosti u predšolskem vaspitanju i obrazovanju – Program pripreme za školu 2011, v nadaljevanju: Program priprave na šolo) za otroke od petega leta dalje do vstopa v šolo, ki niso bili vključeni v nobenega od programov predšolske vzgoje, ni obvezen (*Zakon o predšolski ...* 2010, 16. čl.).

Programi predšolske vzgoje so oblikovani kot primarni,¹ krajši, specializirani in drugi. Primarna programa predšolske vzgoje sta *Program nege in vzgojno-izobraževalnega dela z otroki v starosti do 3. leta* (Program njege i vaspitno-obrazovnog rada sa djecom uzrasta do 3. godine 2011, v nadaljevanju: program za otroke prvega starostnega obdobja) in *Program za področja dejavnosti v predšolski vzgoji in izobraževanju od 3 do 6 let* (Program za področja aktivnosti u predšolskem vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina) (2011, v nadaljevanju program za otroke drugega starostnega obdobja). Primarni program za otroke do dopolnjenega tretjega leta starosti (prvega starostnega obdobja) se izvaja v jasličnih oddelkih, primarni program za otroke od tretjega leta starosti do vstopa v šolo (drugega starostnega obdobja) pa v vrtčevskih oddelkih ustanov predšolske vzgoje.² Tudi *Triurni predšolski vzgojno-izobraževalni program* (Trosatni predšolski vaspitno-obrazovni program 2016) in že omenjeni program priprave na šolo sta primarna programa, ki se izvajata v vrtčevskih oddelkih ustanov predšolske vzgoje.

Primarni programi predšolske vzgoje se v ustanovah predšolske vzgoje izvajajo kot dnevni programi v trajanju od šest do 12 ur in poldnevni v trajanju od štiri do šest ur, krajši in specialni pa v trajanju od tri do štiri ure (*Zakon o predšolski ...* 2010, 13. čl.) Programi predšolske vzgoje se lahko izvajajo tudi v obliki predšolske vzgoje v družini (prav tam, 23. čl.).

V *Zakonu* (2010) imajo posebno mesto interaktivne svetovalne službe, ki so organizirane pri ustanovah predšolske vzgoje in lahko opravljajo obiske na domu otrok, ki niso vključeni vanje. Zagotavljajo pomembno podporo otrokom in družinam z ruralnih območij (prav tam, 28.b čl.). Vzgojitelji ob obiskih na domu pri družinah na odročnih območjih staršem svetujejo pri vzgoji in promovirajo vključenost otrok v predšolsko vzgojo z namenom celovitejšega spodbujanja otrokovega razvoja (prav tam).

Smeri razvoja predšolske vzgoje znotraj enotne vzgojno-izobraževalne matrice, a v funkcionalni interferenci z drugimi kontingentnimi segmenti so načrtovane v okviru nedavno sprejete *Strategije zgodnje in predšolske vzgoje in izobraževanja v Črni gori 2016–2020* (2016, v nadaljevanju: *Strategija*).

¹ To so programi predšolske vzgoje, ki so podobni našemu Kurikulumu za vrtce (1999) (op. ur.).

² Ustanova predšolske vzgoje je krovni pojem za vse ustanove, v katerih izvajajo redne programe predšolske vzgoje v jasličnih oddelkih in/ali v vrtčevskih oddelkih. V *Zakonu* (2010) je zapisano, da »otroci do tretjega leta bivajo v jaslicah, v vrtcu pa so otroci od tretjega leta do vstopa v šolo« (prav tam, 8. čl.) (op. ur.).

Vidiki kakovosti sistema predšolske vzgoje

Ko govorimo o kakovosti sistema predšolske vzgoje na splošno, lahko govorimo o različnih optikah opazovanja tega zapletenega, večpomenskega konstrukta; kadar pa skušamo narediti celovitejšo sintezo številnih kvalifikacijskih razsežnosti tega sistema, začrtujemo pogojno razpoznavno razlikovanje med merljivimi, »otipljivimi« strukturnimi dejavniki na eni strani ter procesnimi, kontekstualno-formativnimi deskriptorji enkratnega vzgojno-izobraževalnega okolja na drugi. Kakovost je pogosto določena s pluralnostjo družbenih vrednot v različnih subkulturah in se spreminja z razvojem različnih pogojujočih se, vzajemno prepletenih dejavnikov (Petrovič-Sočo 2007, str. 80).

Strukturni kazalniki kakovosti programov predšolske vzgoje se nanašajo na pedagoške normative o številu otrok, vzgojiteljev, drugih udeležencev v predšolski vzgojno-izobraževalni praksi ter temu ustreznih potrebnih infrastrukturnih zmogljivosti in pogojev. V proučevanju vidikov pedagoškega procesa v 17 vrtcih v okviru raziskovalnega projekta »Samoevalvacija predšolske vzgoje v vrtcu: zagotavljanje kakovosti« Ljubica Marjanovič Umek in sodelavci (v Kovač Šebart in Hočevnar 2014, str. 543) delijo koncept kakovosti na tri ravni: strukturno, posredno in procesno, opisujejo pa tudi vrsto njihovih kazalnikov na različnih področjih.

Poročilo Jana Peetersa (2016) o kakovosti predšolske vzgoje in splošne podpore temu segmentu v Črni gori je obravnavalo ključne kazalnike kakovosti predšolske vzgoje, kot jih je opredelila tematska delovna skupina za predšolsko vzgojo pri Evropski komisiji. To so: dostopnost, človeški potencial, kurikulum, spremljanje in evalvacija, pa tudi način financiranja predšolske vzgoje (prav tam). Omenjene kazalnike kakovosti najdemo tudi v vsebinskem središču *Strategije* (2016), in sicer v sferi pomembnih dosežkov, izzivov, priporočil in obveznih smeri razvoja predšolske vzgoje v prihodnje.

Pregled dosežkov in strateških ciljev v razvoju sistema predšolske vzgoje v Črni gori

V kontekstu znanstvenih spoznanj o izjemnih potencialih otrok v zgodnjem otroštvu in »vzvišenem« družbenem pogledu na pomen te razvojne faze se je izkristalizirala potreba po proučitvi sistemskih rešitev predšolske vzgoje v Črni gori in oblikovanju smernic, ki bi vodile k optimalnemu razvoju področja. V tem smislu je bila opravljena obsežna analiza trenutnega stanja na področju predšolske vzgoje. Jasno artikulirana projekcija usmeritev razvoja tega segmenta v okviru *Strategije* (2016) tako kliče k družbenemu ozaveščanju o pomenu sistemske, organizirane in na predšolskega otroka usmerjene družbene podpore.

V Črni gori danes obstaja 34 ustanov predšolske vzgoje, med katerimi je 21 javnih in 13 zasebnih,³ z mrežo 122 enot (664 oddelkov), ki izvajajo programe predšolske vzgoje (Monstat 2016, Preglednica 1).

³ V zasebnih ustanovah izvajajo primarne in kratke programe predšolske vzgoje, licenco za delo dobijo od Ministrstva za izobraževanje Črne gore, financirajo pa jih v celoti starši. Javne predšolske ustanove so v 80 % financirane iz državnega proračuna, 20 % pa prispevajo starši.

V luči novejših znanstvenih spoznanj o razvojnem pomenu zgodnjega otroštva tudi predšolska vzgoja za otroke prvega starostnega obdobja počasi dobiva opaznejše mesto v podpornih dokumentih ter v skupni pozornosti strokovne, izobraževalne, politične in družbene javnosti v Črni gori, a še vedno v nezadostni meri (*Strategija ... 2016*). Pripravljen je bil program predšolske vzgoje za otroke prvega starostnega obdobja, posodobljeni pa so tudi programi usposabljanja za vzgojitelje za delo z otroki v tem starostnem obdobju (*Katalog programa ... 2016*).

Analiza podatkov o povprečni vključenosti otrok po starostnih obdobjih za leto 2014, prikazana v *Študiji o vlaganjih v predšolsko vzgojo otrok v Črni gori* (Studija o ulaganju u rano obrazovanje) (Prica idr. 2014, v nadaljevanju *Študija*), kaže pomembno manjši delež otrok prvega starostnega obdobja, vključenih ustanove predšolske vzgoje; le 15 % otrok do tretjega leta starosti in več kot 50 % otrok od tretjega do šestega leta je bilo vključenih vanje (prav tam).

V šolskem letu 2015/2016 je bilo v ustanove predšolske vzgoje vpisanih 16.972 otrok (do šest let), kar pomeni 37,69 % celotne populacije otrok te starosti oz. blago rast vključenosti v primerjavi s prejšnjimi leti (Monstat ... 2016a).

Šolsko leto	Število enot	Število vključenih otrok		
		Skupaj	Deklice	Dečki
2000/2001	69	11.846	5.638	6.208
2001/2002	73	12.584	5.961	6.623
2002/2003	75	12.173	5.785	6.388
2003/2004	78	11.534	5.397	6.137
2004/2005	82	11.761	5.656	6.105
2005/2006	87	11.724	5.713	6.011
2006/2007	88	10.511	5.031	5.480
2007/2008	90	11.277	5.421	5.856
2008/2009	90	12.084	5.740	6.344
2009/2010	90	12.728	6.001	6.727
2010/2011	108	13.652	6.525	7.127
2011/2012	108	14.155	6.672	7.483
2012/2013	115	15.317	7.305	8.012
2013/2014	119	16.461	7.741	8.720
2014/2015	118	17.091	7.978	9.113
2015/2016	112	16.972	7.851	9.121

Preglednica 1: Vključenost otrok v ustanove predšolske vzgoje v Črni gori od 2000 do 2017 (Monstat ... 2016a)

V primerjavi z letom 2015/16 najnovejši podatki ministrstva za izobraževanje (MEIS 2017)⁴ kažejo na zvišanje stopnje vključenosti otrok v ustanove predšolske vzgoje za 11,7 odstotne točke (18.972). Čeprav nimamo uradnih podatkov o trenutnih

⁴ Montenegrin Education Information System – Informacioni sistem obrazovanja Crne Gore.

deležih otrok do šest let, vključenih vanje, na podlagi hipotetičnega izhajanja iz kvote skupne populacije otrok v tej starosti v minulem letu (45.030) trenutni kazalniki o deležu vključenih otrok nakazujejo na hipotetično stopnjo 42,1 %, kar je izrazito majhen delež vključenosti v primerjavi s številnimi evropskimi državami. Medtem ko je npr. leta 2014 v Črni gori delež petletnikov, vključenih v programe predšolske vzgoje, znašal 52,1 %, ta v nekaterih evropskih državah presega 90 %: Belgija 97 %, Češka republika 90,1 %, Danska 95,8 %, Nemčija 96,9 %, Španija 97,7 %, Francija 99,7 %, Italija 91,4 %, Luksemburg 92,6 %, Nizozemska 99,6 %, Slovenija 91,8 %, Švedska 95,3 % itd. (Early Childhood Education ... 2014/15).

Delež vključenosti otrok variira od precej velikega (88 %) v osrednji in južni regiji Črne gore do zelo majhnega v severni (27 %) (Prica idr. 2014). Večina otrok, vključenih v programe predšolske vzgoje, je vpisana v celodnevne programe (več kot 98 % otrok prvega starostnega obdobja in 88 % otrok drugega starostnega obdobja), manj kot 2 % otrok prvega starostnega obdobja in 11 % otrok drugega starostnega obdobja pa je vključenih v poldnevne programe (prav tam).

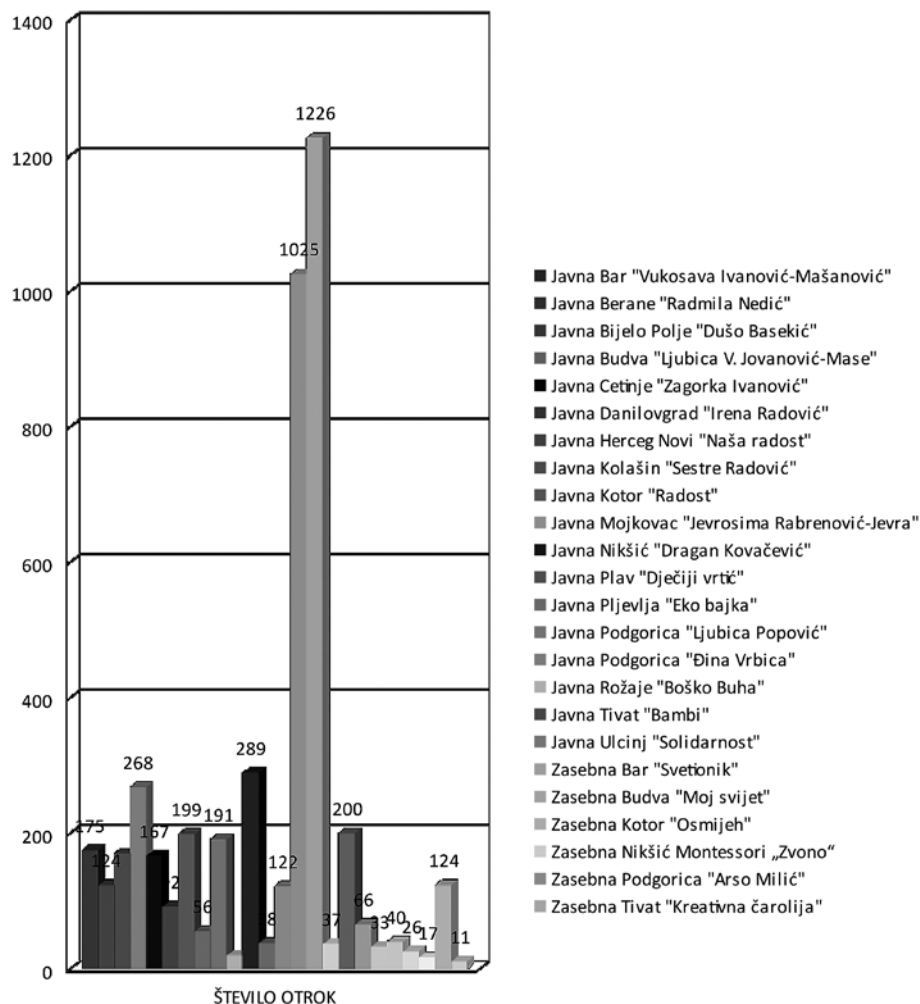
Razlogi za majhen delež vključenosti otrok drugega starostnega obdobja v programe predšolske vzgoje v Črni gori so različni. V osrednji in južni regiji je ključna ovira za del otroške populacije pri uresničevanju pravice do vključevanja v institucionalno vzgojo pomanjkanje prostorskih zmogljivosti (*Strategija ...* 2016). V občinah severne regije (Berane, Bijelo Polje, Plav, Rožaje, Pljevlja, Plužine, Šavnik), v katerih je vključenost otrok v programe predšolske vzgoje znatno manjša, pa so razlogi za ne vključenost povsem druge narave. Raztresenost zaselkov in oddaljenost od vzgojno-izobraževalnih ustanov, slaba ekonomska razvitost občin, višja stopnja revščine in velik delež brezposelnosti v primerjavi s preostankom Črne gore so pomembni vzroki za migracijo prebivalstva ter odliv mladih družin in otrok proti sredini in jugu države (prav tam). Oddaljenost od ustanov predšolske vzgoje povzroča, da otroci iz teh okolij nimajo enakih možnosti, da bi dejavno sodelovali z vrstniki v skupnosti učenja. Še en razlog za nižjo stopnjo vključenosti v ustanove predšolske vzgoje na severu Črne gore je neobveščenost staršev o pomembnosti različnih spodbud za razvoj otrokovih potencialov v zgodnjem otroštvu, zato se pogosteje odločajo za pomoč drugih družinskih članov, vključitev otroka v program predšolske vzgoje pa še naprej doživljajo kot prisilno rešitev (Bennett idr. 2013).

Aktualni podatki o deležu otrok prvega starostnega obdobja (4.716, Graf 1) kažejo na znatno manjši delež njihove vključenosti v programe predšolske vzgoje v primerjavi s skupno populacijo otrok, vključenih vanje (18.957). Uradnih podatkov o tem, kolikšen delež otrok prvega starostnega obdobja ni vključen v predšolsko vzgojo, pa osrednje ustanove v Črni gori nimajo.

Povprečna velikost oddelkov v ustanovah predšolske vzgoje v Črni gori variira po občinah: od zelo velikih (41 otrok v oddelku) v Podgorici (osrednja regija) do Andrijevice (severna regija) z devetimi otroki v oddelku (MEIS 2017). To pomeni, da se v osrednjih in južnih priobalnih okoliših v ustanovah predšolske vzgoje, ki jih je ustanovila lokalna skupnost, pedagoški normativi⁵ glede števila

⁵ Normativ za število otrok v oddelku je 12 za otroke do dveh let; 14 za otroke od dveh do treh let; 10 za otroke v heterogenem oddelku otrok do treh let; 20 za otroke od treh do štirih let; 24 za otroke od štirih do petih let; 25 za otroke od petih do šestih let; 20 za otroke v heterogenem oddelku otrok od

otrok v oddelku in prostorskih zmogljivosti, ki jim pripadajo, najpogosteje ne spoštujejo.⁶



Graf 1: Število otrok, vključenih v oddelke prvega starostnega obdobja (MEIS 2017)

Pri primerjavi števila otrok v oddelkih drugega starostnega obdobja z zakonskimi normativi avtorji *Študije* (2014) opozarjajo, da je 3.377 (30 %) otrok tega starostnega obdobja (podatkov za otroke prvega starostnega obdobja ni) vključenih v ustanove predšolske vzgoje, ki po številu otrok v oddelku presegajo predpisane normative (Prica idr. 2014, str. 48). Pomanjkanje prostora in preveč otrok v oddelkih

treh do šestih let (*Zakon o predšolski ... 2010, 24. čl.*).

⁶ To so trije kvadratni metri na otroka (*Pravilnik o bližim uslovima ... 2006, 14. čl.*).

v osrednjih in južnih delih države vsekakor vpliva na kakovost interakcije in pedagoške komunikacije v ustanovah predšolske vzgoje, zato uradno sprejete smernice v praksi dobivajo svojo prirejeno kontekstualno interpretacijo. »Znajti se«, »preživeti«, »obvarovati otroke« in podobno so zelo pogosti načini, s katerimi vzgojitelji iz teh okolij »prikazujejo« okolje, v katerem delajo; to priča o zasilnih razmerah in neustrezno odzivnem ozračju, v katerem delajo z otroki.

Razpoložljivi primerjalni kazalniki za obdobje 2000–2017 (Preglednica 1) kažejo na eksponentno rast deleža otrok, vključenih v ustanove predšolske vzgoje. Toda povečevanje deleža vključenosti ni povsem v skladu s kakovostjo vzgojno-izobraževalnega procesa. V osrednji in južni regiji Črne gore je očitno, da so oddelki otrok prvega starostnega obdobja prekomerno polni. To otežuje kakovostno individualizacijo vzgojnih procesov ter pedagoško učinkovito participativno interakcijo vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa. Starši kot oviro za vključevanje in kot kršitev pravice do participacije otrok v vrstniških skupinah navajajo tudi neprimerne delovne razmere, tj. prevelike oddelke in pomanjkljive prostorske zmogljivosti. Po drugi strani pa otroci v severni regiji nimajo ustrezne sistemsko organizirane podpore, infrastrukturne ovire pa jim še dodatno zapletajo kakovostno in popolno dostopnost predšolske vzgoje (Prica idr. 2014).

Otroci iz prikrajšanih družbenih skupin

Aktualni podatki o deležu vključenosti otrok iz socialno deprivilegiranih okolij in prikrajšanih družbenih skupin v Črni gori v programe predšolske vzgoje se nanašajo predvsem na pripadnike romske in egipčanske skupnosti (v nadaljevanju RE), pa tudi na otroke s posebnimi potrebami⁷ (v nadaljevanju OPP). Ti podatki kažejo na pomanjkanje zanimanja staršev iz RE skupnosti za vključevanje otrok v predšolsko vzgojo, implicitno pa tudi na ravnodušen, sistemsko ne celovit pristop družbe k temu problemu (Preglednica 2) (Poročilo Zavoda za šolstvo 2016).

Število otrok	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
RE skupnost	252	159	113	103
Skupaj otrok	16.196	16.000	16.972	18.733
Delež	1,56 %	0,99 %	0,67 %	0,55 %

Preglednica 2: Otroci RE skupnosti v ustanovah predšolske vzgoje, vključeni v oddelke drugega starostnega obdobja (Poročilo Zavoda za šolstvo 2016)

Iz Preglednice 2 je mogoče razbrati nazadovanje pri deležu vključenosti otrok iz RE skupnosti v ustanove predšolske vzgoje med letoma 2013 in 2017, kar kaže

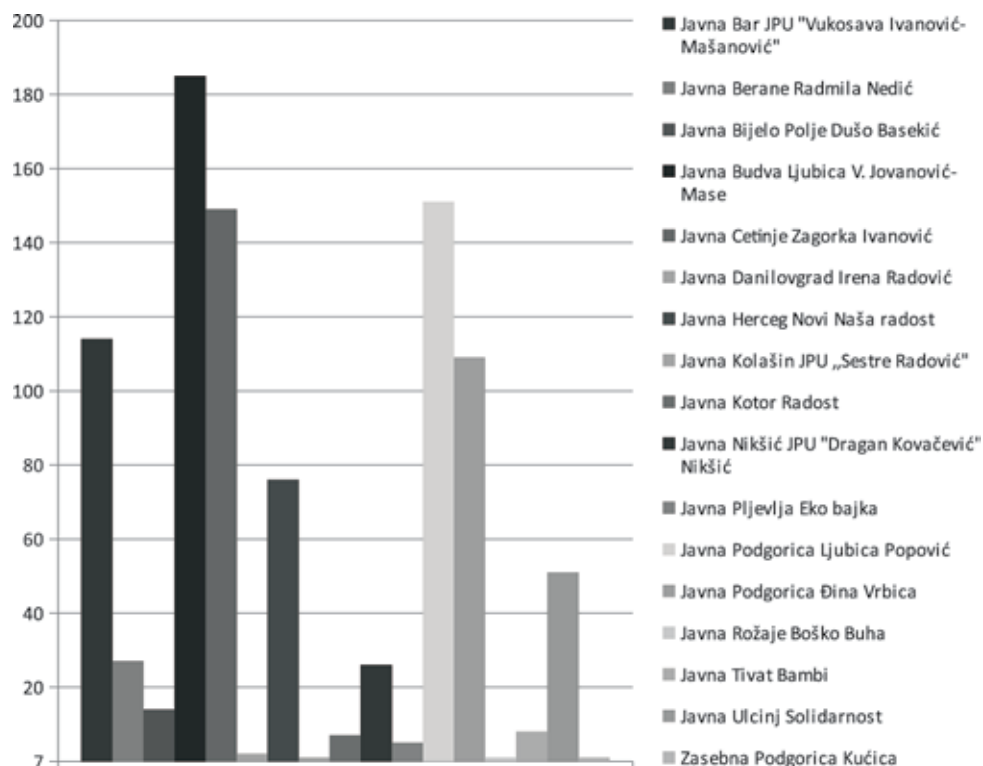
⁷ V besedilu izraz, ki je uporabljen v izvirniku: otroci s težavami ali motnjami v razvoju (črnogorsko: djeca sa teškoćama ili smetnjama u razvoju), nadomeščamo s pojmom otroci s posebnimi potrebami, ki je uveljavljen pri nas. V Črni gori ga uporabljajo kot krovní pojem, ki vključuje tudi nadarjene otroke. V besedilu avtorica ne navaja podatkov o slednjih (op. ur.).

na potrebo po ponovni proučitvi ukrepov in postopkov motiviranja za enakopravno vključevanje te populacije vanje.⁸ Da bi se otroci iz RE skupnosti učinkoviteje in obsežneje vključevali v programe predšolske vzgoje, so od leta 2012 v osmih javnih ustanovah predšolske vzgoje organizirane dejavnosti »pripravljalnih vrtcev« (»pripremni vrtiči«). Te dejavnosti zajemajo stike z družinami, RE skupnostjo, lokalno samoupravo, občinskimi organizacijami Rdečega križa, centri za socialno delo in šolami, na katere se vpisujejo ti otroci. Kvota javnih ustanov predšolske vzgoje, ki organizirajo te oddelke za otroke iz RE skupnosti, se je povečala, tako da je bilo v začetku leta 2016 v program vključenih 12 ustanov iz vseh treh regij Črne gore. A v oddelkih »pripravljalnih vrtcev«, ki so bili navadno organizirani v popoldanskih urah ali med šolskimi počitnicami, so bili otroci ločeni od ostalih vrstnikov. Po izteku dejavnosti se najpogosteje niso vključili v običajne oddelke predšolske vzgoje. Očitno je, da otroci iz RE skupnosti na ta način niso bili funkcionalno vključeni v skupnost vrstnikov, temveč so ostajali implicitno segregirani v posebnih oddelkih z omejenimi možnostmi in pravicami, kar lahko posledično vodi v njihovo nadaljnje ne vključevanje v programe predšolske vzgoje. To implicitno kaže na odnos snovalcev vzgojno-izobraževalne politike in skupnosti do potreb in pravic otrok iz RE skupnosti, kar potrjuje tudi metodološko nedosledno artikuliran model nadzora, uveljavljanja in stalnega spremljanja procesa socialne inkluzije otrok v črnogorskem sistemu predšolske vzgoje.

Za OPP⁹ so posebno pomembni zgodnja stimulacija in sistematično spremljanje, pa tudi pravočasna in ustrezna individualna podpora v ustanovah predšolske vzgoje, zato jim je z namenom popolne dostopnosti zagotovljena brezplačna vključenost v ustanove predšolske vzgoje. Po aktualnih podatkih iz MEIS (2017) je v črnogorskih ustanovah predšolske vzgoje po trenutnih evidencah 927 OPP (Graf 2), za katere so sestavljeni tudi individualni vzgojno-izobraževalni programi. Otroci s posebnimi potrebami so vključeni v običajne oddelke ustanov predšolske vzgoje za otroke prvega in drugega starostnega obdobja.

⁸ Podatki o skupnem številu otrok do šest let iz RE skupnosti niso zbrani.

⁹ Podatki o skupnem številu predšolskih otrok s posebnimi potrebami niso zbrani.



Graf 2: Število otrok s posebnimi potrebami v ustanovah predšolske vzgoje v Črni gori (MEIS 2017)

Otroci s posebnimi potrebami, ki nimajo odločbe o usmeritvi, nimajo pravice do brezplačne vključenosti v programe predšolske vzgoje, s tem pa tudi ne ustrezne individualne sistemske podpore. Horizontalno in vertikalno sodelovanje med pristojnimi ustanovami v podporni mreži ostaja nepopolno in neažurno, tako da otroci nimajo enakih možnosti v smislu zgodnje intervencije in psihosocialne podpore družinam (*Strategija inkluzivnega ...* 2013).

Smeri in perspektive vzpostavitve kakovostne predšolske vzgoje v Črni gori

Glede na navedene podatke o deležu otrok, vključenih v programe predšolske vzgoje, pa tudi glede na delovne razmere, v katerih delujejo udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa, vodilno načelo *Strategije* (2016) temelji na vzpostavljanju sistemskih podlag za zadovoljevanje razvojnih potreb otrok prek programsko in infrastrukturno odzivnih storitev, za katere bodo ob aktivnem angažiranju skupnosti in staršev pristojni kompetentni strokovnjaki in zaposleni v ustanovah predšolske vzgoje (prav tam, str. 7). Trije vodilni cilji *Strategije* (2016) so operacionalizirani

skozi ustrezne natanko zasnovane usmeritve razvoja sistema predšolske vzgoje v prihodnosti:

1. povečati vključenost otrok v predšolskem obdobju v institucionalno organizirano predšolsko vzgojo v skladu z mednarodnimi standardi;
2. povečati kakovost predšolske vzgoje;
3. uvesti inovativne, optimalne in vzdržne modele financiranja (prav tam).

Prvi operativni strateški cilj je usmerjen k povečevanju deleža vključenosti otrok drugega starostnega obdobja na 95 % do leta 2020. Načrtovani cilj temelji na rezultatih znanstvenih ugotovitev in spoznanj o izjemnih potencialih zgodnjega otroštva, relevantnih primerjalnih kazalnikih v razvitih evropskih sistemih, pa tudi na trenutnih infrastrukturnih možnostih v našem okolju.

V skladu z navedenimi predpostavkami o možnostih in potrebah zagotavljanja celovite, načrtovane vzgojno-izobraževalne podpore otrokom v predšolskem obdobju so bile opredeljene smernice za uresničitev zastavljenega cilja. Čeprav je bilo v *Strategiji* (2016) poudarjeno, da je povečevanje deleža vključenosti načrtovano na podlagi zelo konkretnih realno dosegljivih ciljev, je še naprej čutiti skeptičen in neskladen odnos različnih udeležencev v sferi vzgoje in izobraževanja ter v širšem družbenem kontekstu, kar zadeva dejanske možnosti kakovostne uresničitve tako ambiciozno načrtovanega cilja. Predvideni scenariji za uresničitev omenjenega podviga so: izboljševanje infrastrukture; širjenje interaktivnih svetovalnih služb ter skladov knjig in igrač, uvajanje inovativnih in fleksibilnih vzgojno-izobraževalnih programov; intenzivnejša integracija otrok iz RE skupnosti; boljše zaznavanje potreb otrok s posebnimi potrebami in odzivanje nanje, izdelava programa za dejavno sodelovanje staršev in vključevanje lokalne skupnosti (*Strategija ranog ...* 2016, str. 19).

Kadrovske predpostavke za razvoj črnogorskega sistema predšolske vzgoje

Vzgojno-izobraževalno delo z otroki v ustanovah predšolske vzgoje izvajajo vzgojitelji, specializirane programe (npr. glasbene, plesne in likovne umetnosti) pa pomočniki vzgojiteljev (*Zakon o predšolski ...* 2010, 28. čl.). V programih za otroke prvega starostnega obdobja z otroki poleg vzgojiteljic oz. vzgojiteljev delajo tudi medicinske sestre.

V črnogorskih ustanovah predšolske vzgoje danes dela 1.139 vzgojiteljic in vzgojiteljev. Po aktualnih podatkih povprečno število otrok na vzgojiteljico oz. vzgojitelja v Črni gori znaša 16,6 (Monstat 2016b).

Od skupnega števila zaposlenih v ustanovah predšolske vzgoje 51 % pomenijo vzgojitelji in vzgojiteljice (prav tam). Ti neposredno z otroki delajo 26 ur na teden in se po peturnem delu v oddelku zamenjajo (*Zakon o predšolski ...* 2010, čl. 33). Dve vzgojiteljici oz. vzgojitelja timsko delata z otroki v oddelku eno uro. Če je v oddelku OPP, je vključen tudi asistent oz. asistentka. Vsekakor je, ko gre za kako-

vost predšolske vzgoje, ključno, da je akter strukturnih in sistemskih formativnih sprememb prav vzgojiteljica oz. vzgojitelj. Strokovno znanje, spretnost v procesu ustvarjanja skupnosti v pravem pomenu te besede ter vešča uporaba metodičnih in metodoloških orodij prispevajo k spremembam vzgojno-izobraževalne paradigme kot osebnega in kolektivnega idioma vzgojnega delovanja. Po Ewaldu Terhartu (2001) lahko učne dejavnosti razumemo v okviru naslednjih razsežnosti:

- »pomoč pri učenju«, tj. ustvarjanje pogojev za dejavno raziskovanje in konstruiranje znanja;
- »okvir«, tj. kontekstualna organizacija vlog in kakovostnih interakcij v kontekstu poučevanja/učenja;
- »doseganje ciljev«, pri katerem je metodika vrednostno usklajena s postavljenimi cilji,
- »zbliževanje z vsebino«, usklajevanje vsebine s slogom in načinom učenja otrok (Krnjaja in Miškeljin 2006, str. 100).

V odprtem sistemu predšolske vzgoje se od strokovnih delavcev pričakuje dejavnejši pristop k načrtovanju vzgojnega procesa, dinamičnejša, kompleksnejša komunikacija z otroki, oblikovanje skupnega konteksta v sodelovanju z vsemi udeleženci v okolju, nenehno kompetentno in (samo)kritično preverjanje skladnosti med nameni in dejanskimi učinki narejenega. Vzgojitelji imajo priložnost, da tudi sami izpopolnjujejo veščine sodelovalnega učenja, komunikacijske spretnosti in veščine asertivnosti, izmenjujejo profesionalna in strokovna znanja ter ustvarjajo nov diskurz participacije v predšolskem okolju (Krnjaja in Pavlović Breneselović 2011). V knjigi *Izobraževanje refleksivnega praktika* Donald Schon (1987) oriše strokovnjaka, ki se izpopolnjuje skozi »refleksivni praktikum«. Refleksivna praksa se po mnenju nekaterih avtorjev (Maksimović 2010; McMahon 1999) v mnogih vidikih prekriva z akcijskim raziskovanjem, saj implicira raziskovanje v kontekstu in razvoj kakovosti pedagoškega procesa. Stephen Correy (v Bandur in Maksimović 2013, str. 115) poudarja, da je to proces, v katerem praktiki raziskujejo probleme na znanstven način, s tem pa lahko sprožijo tudi spremembe v odločanju in praksi. Pri tem je profesionalcem omogočeno samoevalviranje kot proces, v katerem sistematično spremljajo, analizirajo in ocenjujejo uspešnost končnega dosežka, da bi tako trajno izboljšali kakovost dela in ustvarili spodbudno delovno ozračje, ki zagotavlja enake možnosti za sodelovanje vsem vključenim (Vranković in Reberšak 2008).

Na spreminjanje zahtev v smislu izobraževanja vzgojiteljic in vzgojiteljev kot ustvarjalcev kakovostne prakse enakih možnosti v Črni gori vplivajo: nova paradigma otroštva in vzgojnega delovanja v samem temelju vzgojno-izobraževalnega sistema, poudarjanje pomena individualizacije in socialne vključenosti, sodelovalnega učenja in interkulturalnosti; interdisciplinarni diskurz, alternativne pedagoške teorije in usmeritve (Hrvaćić in Piršl 2004, str. 385). Kvalitativne spremembe v predšolski vzgojni praksi so rezultat strokovnega izpopolnjevanja vzgojiteljev, kontekstualne interpretacije vodilne izobraževalne paradigme, pa tudi implicitne pedagogike (*»silent knowledge«*) strokovnjakov, ki delujejo v »refleksivnem praktikumu«, tj. njihove vizije koristi za otroka (Štirn Janota 2016, str. 129). Osebni stiki kažejo, da v črnogorskem

vzgojno-izobraževalnem sistemu vzgojiteljice in vzgojitelji ohranjajo profesionalno fluidno, pa tudi podrejeno pozicijo v primerjavi s strokovnimi delavci v drugih delih vzgojno-izobraževalne vertikale, zlasti če upoštevamo podatke o prezasedenosti oddelkov, v katerih delujejo (osrednja in južna regija). Na univerzitetni ravni je med vsemi programi za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju na Filozofski fakulteti (od današnjih devetih programov) edino predšolska vzgoja aplikativnega značaja (drugi programi so profilirani akademsko). V okviru *Kataloga programov strokovnega usposabljanja zaposlenih v vzgoji in izobraževanju 2016/17 (Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za školsku 2016/2017. godinu)* jih je od 301 programa predšolski vzgoji namenjenih 17. Čeprav bi to vprašanje zahtevalo obsežnejše raziskovanje prakse na podlagi natančno izdelanega metodološkega načrta, nekateri od prej navedenih kazalnikov kažejo na potrebo po sistemski refleksiji in resnejšem pozicioniranju predšolske vzgoje ter vzgojiteljske stroke v črnogorski družbi. Gre za pomembno področje spodbujanja inkluzivnosti, pravičnosti in dostopnosti programov predšolske vzgoje. Najpomembnejše spremembe pri dvigovanju ravni vzgojiteljskih kvalifikacij je mogoče videti v usklajevanju splošne, strokovne, praktične in raziskovalno-razvojne razsežnosti vzgoje in izobraževanja od začetne ravni usposabljanja dalje, ob iskanju ustreznih, kontekstu primernih modelov strokovnega izpopolnjevanja profesionalnih veščin, potrebnih v sodobni družbi in na trgu dela. In končno, vzgojiteljski poklic je izjemno kompleksen, zahteva nenehno raziskovanje vzgojno-izobraževalne prakse, odgovornost, etičnost, ustvarjalnost, sposobnost nenehne refleksije v kontekstu vseživljenjskega učenja (Jurčević-Lozančić 2014). V aktualnem kontekstu, če upoštevamo trenutno stanje števila otrok v oddelkih ustanov predšolske vzgoje po osrednji in južni regiji, vzgojno refleksivni vidik vzgojno-izobraževalnega procesa kot optimalna pot do otroka ostaja bolj deklarativna fikcija kot pa realni praktikum. Zato je v bližnji perspektivi strateško vizijo povečanja vključenosti otrok v programe predšolske vzgoje nujno pogojevati s skrbnim sledenjem pedagoškim normativom, ki zadevajo strukturne kazalnike kakovosti predšolske vzgoje, in njihovim ohranjanjem z namenom doseganja kvalitativno spodbudnih pogojev za polno in enakopravno participacijo predšolskih otrok.

Sklep

Izhajajoč iz aktualnih podatkov o sistemu predšolske vzgoje v Črni gori, smo si prizadevali izdelati skico strukturnih in kvalitativno-funkcionalnih značilnosti sistema. Na podlagi dostopnih kazalnikov, očitnih dosežkov (povečanje vključenosti, novi, diverzificirani programi, intenzivnejši strokovni razvoj vzgojiteljev) so bile pod okriljem strateških vizij začrtane usmeritve nadaljnjega razvoja sistema predšolske vzgoje z namenom širjenja in spodbujanja kakovosti infrastrukturnih pogojev za življenje in učenje otrok ter večjo dostopnost programov predšolske vzgoje. Strukturno-kvalitativno izboljševanje segmenta, ki je bil še v bližnji preteklosti na vzgojno-izobraževalni lestvici zastavljen precej izmuzljivo in pogosto samo deklarativno vključen v tokove sprememb v Črni gori, v perspektivi zahteva resno

timsko načrtovanje ter ponotranjeno prepričanje vseh udeležencev o pomenu tega temeljnega člena vzgojno-izobraževalnega sistema. Ustanove predšolske vzgoje svoj nadaljnji notranji razvoj utemeljujejo na sistematično pridobljenih povratnih informacijah o delu in procesnih razsežnostih prakse (Hočevar, Kovač Šebart in Štefanc 2013; Kovač Šebart in Hočevar 2014). Vse akterje je mogoče spodbuditi, da bodo odgovorno in celovito sprožali spremembe, ki so skladne s sodobnimi globalnimi trendi v predšolski vzgoji, obenem pa ohranjajo specifične kulturne in etnografskega izročila okolja, ki si seveda pridržuje »pravico« do lastnega tradicionalnega, transgeneracijsko »prirojenega« modela otroka in otroštva.

Ko govorimo o enakih možnostih in participaciji vseh udeležencev v predšolskem kontekstu, je mogoče omeniti tudi nekatera področja izzivov, na katera bi bilo v bližnji prihodnosti smiselno načrtno poseči. Očitno je, da ostajajo v neugodnem položaju predšolski otroci iz severne regije Črne gore – zaradi slabših infrastrukturnih razmer, izrazitejše stopnje revščine, pomanjkanja ozaveščenosti o pomenu organizirane podpore otrokom v zgodnjem otroštvu. Otroci iz osrednje in južne regije so pogosto v neugodnejšem položaju zaradi pomanjkanja prostora za igro in učenje zaradi prezasedenosti zmogljivosti. Otroci iz RE skupnosti kljub strateško načrtovanim in projektno izvajanim dejavnostim v smislu vključevanja v programe predšolske vzgoje ostajajo nezadostno vključeni vanje. Otroci s posebnimi potrebami se vključujejo vanje, vendar še zmeraj niso deležni ustrezne systemske, individualno prilagojene podpore ter nimajo povsem ustreznih in odzivnih pogojev za funkcionalno zadovoljevanje svojih potreb. Za temeljno in dolgoročno učinkovitejšo spremembo ter izboljšanje položaja in vlog vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa, ki poteka v ustanovah predšolske vzgoje v Črni gori, bi bilo treba zagotoviti natančnejše podatke o vključenosti celotne populacije, pa tudi populacije otrok iz prikrajšanih družbenih skupin vanje, kar bi v perspektivi odprlo možnost funkcionalnejšega »zblížanja« tako med otroki kot otrok z odraslimi v kakovostnejše omreženi skupnosti učenja.

Literatura in viri

- Baker, M., Gruber, J. in Milligan, K. (2005). *Universal childcare maternal labor supply and family well-being*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Bandur, V. in Maksimović, J. (2013). The Teacher – A Reflective Researcher of the Teaching Practice. *Croatian Journal of Education*, 15, št. 3, str. 99–124.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. V: D. Maleš (ur.). *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19–37.
- Bennett, M., Madigan, I., Radulović, L. in Miškeljin, L. (2013). *Vodič za samovrednovanje u predšolskih ustanovah*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Early Childhood Education and Care System in Europe: National Information Sheets 2014/15*. Dostopno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/191EN.pdf#page=13&zoom=auto,-107,804 (pridobljeno 14. 4. 2017).
- Gorey, M. K. (2001). Early childhood education: a meta-analytic affirmation of the short and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16, št. 1, str. 9–30.

- Heckman, J. (2012). The case for investing in young children. V: B. Falk (ur.). *Defending Childhood: Keeping the Promise of Early Education*, str. 235.
- Hočevar, A., Kovač Šebart, M. in Štefanc, D. (2013). Curriculum planning and the concept of participation in the Reggio Emilia pedagogical approach. *European early childhood education research journal*, 21, št. 4, str. 476–488.
- Hrvatić, N. in Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. V: V. Previšić (ur.). *Kurikulum*. Zagreb: Školska knjiga i Zavod za pedagogiju, str. 333–356. *Izveštaj Zavoda za školstvo*. (2016). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Izveštaj Zavoda za školstvo*. (2016). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Jurčević-Lozančić, A. (2014). The Road to Quality in the Theory and Practice of Early Learning: Identity of the Preschool Teacher Profession. *Croatian Journal of Education*, 17, št. 1, str. 125–135.
- Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za školsku 2016/2017. godinu*. (2016). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore. Dostopno na: <http://www.zzs.gov.me/naslovna/profesionalnirazvoj/programi/> (pridobljeno 10. 4. 2017).
- Kon, I. S. (1991). *Dete i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kovač Šebart, M. in Hočevar, A. (2014). Two Approaches to Documenting and Evaluating Preschool Quality. *Croatian Journal of Education*, 16, št. 2, str. 525–546.
- Kraći program za područja aktivnosti u predškolskem vaspitanju i obrazovanju – rad sa djecom godinu pred polazak u školu*. (2011). Podgorica: Zavod za školstvo Republike Crne Gore. Dostopno na: <http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/> (pridobljeno 3. 3. 2017).
- Krnjaja, Ž. in Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Beograd: A. M. Grafic.
- Krnjaja, Ž. in Pavlović Breneselović, D. (2011). *Pedagoška dokumentacija: nevidljiva i vidljiva praksa*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Maksimović, J. (2010). Akciona istraživanja u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse. V: *Zbornik radova: Kritičke teorije u pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, str. 149–166.
- McMahon, T. (1999). Is Reflective Practice Synonymous with Action Research. *Educational Action Research*, 7, št.1, str. 163–169.
- MEIS. (2017). Podgorica: Informacioni sistem obrazovanja Crne Gore.
- Monstat. *Statistički godišnjak Crne Gore*. (2016a). Dostopno na <http://monstat.org/userfiles/file/publikacije/godisnjak%202016/20.obrazovanje.pdf> (pridobljeno 10. 4. 2017).
- Monstat. *Zavod za statistiku Crne Gore*. (2016b). Dostopno na: <http://monstat.org/cg/page.php?id=121&pageid=76> (pridobljeno 8. 4. 2017).
- Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju*. (2013). Službeni list RCG, št. 44/13.
- Peeters, J. (2016). *Quality of ECE Services in Albania, Bosnia and Herzegovina, Kosovo and Montenegro*. Ghent: Ghent University, Unicef.
- Petrovič-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Pravilnik o bližim uslovima za osnivanje ustanova u oblasti vaspitanja i obrazovanja*. Službeni list RCG, št. 40/2006. Dostopno na: www.mpin.gov.me (pridobljeno 10. 4. 2017).
- Prica, I., Čolić, L. in Baronijan, H. (2014). *Studija o ulaganju u rano obrazovanje djece u Crnoj Gori*. Podgorica: Unicef, Ipsos.

- Program njege i vaspitno-obrazovnog rada sa djecom uzrasta do 3 godine.* (2011) Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore. Dostopno na: <http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi> (pridobljeno 3. 3. 2017).
- Program za područja aktivnosti u predškolskem vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina).* (2011). Podgorica: Zavod za školstvo Republike Crne Gore.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. in Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) Project: Technical Paper 12. The Final Report: Effective Preschool Education.* London: DIES/Institute of Education, University of London.
- Strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori, 2016-2020.* (2016). Podgorica: Ministarstvo prosvjete Crne Gore, Unicef. Dostopno na: https://issuu.com/un_montenegro/docs/strategija_ranog_i_predskolskog_vas (pridobljeno 4. 3. 2017).
- Strategija inkluzivnog obrazovanja u CG.* (2013). Podgorica: Ministarstvo prosvjete Crne Gore.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Oxford.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja.* Zagreb: Educa.
- Šagud, M. (2014). Contemporary Childhood and the Institutional Context. *Croatian Journal of Education*, 17, št. 1, str. 265–274.
- Štirn Janota, P. (2016). 'Kindergarten teachers notice what they first understand' – The importance of process education for kindergarten teachers. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 67, št. 4, str. 128–147.
- Trosatni predškolski vaspitno-obrazovni program.* (2016). Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
- Wygotsky, L. (1983). *Mišljenje i govor.* Beograd: Nolit.
- Vranković, B. in Rebersak, M. (2008). Školski razvojni plan: mjerljivi pokazatelj kvalitete rada škole. V: M. Cindrić, V. Domović in M. Matijević (ur.). *Pedagogija i društvo znanja.* Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 411–422.
- Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Zakon o predškolskem vaspitanju i obrazovanju.* (2010). Službeni list RCG, št. 40/11.
- Zakon o socijalnoj i dječjoj zaštiti.* (2013). Službeni list RCG, št. 27/13. Dostopno na: http://www.unicef.org/montenegro/campaigns_27658.html (pridobljeno 1. 3. 2017).