

**ПЕДАГОШКИ КВАЛИТЕТ У ИНСТИТУЦИЈАМА
ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА, ОБРАЗОВАЊА И НЕГЕ:
ПИТАЊЕ МЕРЕЊА ИНДИКАТОРА И ПОТРАГЕ ЗА СМИСЛОМ
ЖИВЉЕЊА У ЊИМА**

**PEDAGOGICAL QUALITY IN PRESCHOOL INSTITUTIONS,
EDUCATION AND CARE: THE ISSUE OF MEASUREMENT
INDICATORS AND THE SEARCH FOR MEANING IN THEIR**

Тамара Прибишев Белеслин

Резиме: У ери успостављања системског оквира предшколског васпитања и образовања у Републици Српској, корачајући убрзано како би се сустигли деценијски заостаци институционалног предшколског васпитања и образовања, питање педагошког квалитета чини се непотребном контроверзом, али и луксузом. Са једне стране, може деловати као покушај да се из коњских запрега одмах улети у спејс шатл, са неспремним и необученим возачима којима тек предстоји преиспитивање и реструктурисање, не само једног века друштвене праксе, него и тежак напор у превазилажењу схватања и сазнања о облику "универзума" о којем су досад учили, вредно прикупљајући искуства својих претходника, а све то уз помоћ и "подршку" командне станице која има потребну, помало застарелу, технологију али и недовољно обучену логистику и нејасно финансијско залеђе. Са друге стране, може се поставити питање неопходности педагошког квалитета, односно, да ли је оно заиста потребно у овом тренутку, на овој разини развоја система предшколског васпитања и образовања, ако се о систему уопште може и говорити у суштинском, али и формалном смислу, о чему сазнајемо из најновије Стратегије развоја образовања у Републици Српској, по којој предшколско васпитање почиње од пете године?! И сам концепт "педагошког квалитета" се у последњој декади XX века трансформисао и прелази са подручја мерења на подручје проналажења смисла и вредности у ономе што се ради. Тако постаје клиско подручје институционалног предшколског васпитања и образовања, на којем треба бити посебно опрезан, имајући у виду да се ради о благостању грађана чија су права тек недавно прокламована, а о чијим се особеностима у учењу и развоју, кад се заузме њихова перспектива, тек нешто зна (нпр. васпитање и образовање у раном узрасту). Како је систем васпитања и образовања, па и на предшколском ступњу, "добар, ћутљив и понизан" полигон за "преконоћне - исподжитне" "реформе", и полигон за експериментисање ип виво, вреди проучити савремене приступе овој проблематици и користити се сазнањима до којих су други досегли. Тим пре, јер ће питање педагошког квалитета, или бар питање ефеката у смислу постигнућа његових актера – деце (зависно од паушалних одлука и ефекта среће), брзо доћи на репертоар предшколства Републике Српске, посебно када се озбиљније почну проучавати и примењивати легислатива и велик број педагошких правилника који су или већ објављени или се процедура њиховог објављивања очекује.

Кључне речи: предшколско васпитање, образовање и нега, педагошки квалитет, перспективе, институције.

Abstract: In the era of the establishment of the system framework of preschool education in Republic of Srpska walking quickly to catch up with the decade-long backlog of institutional preschool

education, the question of pedagogical quality seems unnecessary controversy, and luxury. On the one hand, it can seem as an attempt to immediately fly from horse drawn carts in the space shuttle with the unprepared and untrained drivers who are yet to review and restructure, not only a century of social practice, but also to take a difficult effort to overcome understanding and knowledge of the form "universe" that they have so far studied, gathering valuable experience of their predecessors, all with the "support" command station that has required, a bit outdated technology and the lack of trained logistics and clear financial background. On the other hand, the need for pedagogical quality may be called into question or whether it is really necessary at this point, at this level of development of preschool education, if the system can and does speak in the substantial, but the formal sense, what we learn from the latest strategy of education development in Republic of Srpska where the preschool education starts from the age of five? The concept of "pedagogical quality" in the last decade of the twentieth century transformed and today it goes from the area of measuring to the area of finding meaning and value in what we are doing. Thus the institutional preschool education becomes slippery area where one should be particularly cautious, keeping in mind that this is about the welfare of the citizens whose rights have only recently been proclaimed, and whose learning and development characteristics, when taken from their perspective, are little known (eg education at an early age). As the system of education, even at the preschool level is "a good, silent and humble" polygon for "overnight – under the table" "reforms," and a testing ground for experiments in vivo, it is worthwhile to examine contemporary approaches to this problem and use the knowledge others have reached. Even more so, because the question of pedagogical quality, or at least question of the effects in terms of achievement of its actors - children (depending on arbitrary decisions and the effects of happiness), quickly come to the repertoire of preschool education in Republic of Srpska especially when you begin to seriously study and implement legislation and a number of pedagogical rules that are either already announced or are expected to release their procedures.

Key words: preschool education and care, pedagogical quality, perspective, institutions.

Квалитет у предшколском васпитању и образовању: могућности и границе одређења

Питање "квалитета" постаје веома важно за академску и стручну педагошку заједницу, рефлектујући промене у друштвеним перспективама и угловима посматрања васпитања, образовања и неге у раном детињству. Разлози великом интересовању за ову педагошку проблематику су бројни, и могуће је наићи на многе претпоставке. Било да је у питању све већи налет професионализације и развоја професије васпитача у друштву, или обезбеђивање друштвене добити (и сигурности) у условима све јаснијих и гласнијих позива на јавна улагања у предшколство као сигурну друштвену добит, или питање бриге за испуњавање права деце на образовање и учешће у свим процесима који се тичу њихових живота и могућности утицања на њих (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2001: 169), или потреба за досезањем високог квалитета "услуга", а тиме и задовољства односно, благостања, конзумната који користе такве "услуге", или је у питању систематично и дубинско промишљање о томе како да се образовне институције (само)организују тако да помажу деци да уче и развијају се (Sheridan, 2001), било да је у питању јасан став ОЕЦД-а да је квалитетно васпитање, образовање и нега приоритет националних образовних политика, а тиме и

обавеза за многе развијене земље света (OECD, web-сајт), јасно је да је "педагошки квалитет" данас легална педагошка перспектива (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2001: 169), теоријска и практична, која у себи преплиће различите димензије. То су димензије друштва, димензије деце, димензије васпитача и одраслих, и димензије окружења у коме се учи и учећег контекста (Sheridan, 2011).

Из подручја технологије производње, бизниса и индустрије "култура квалитета" ушла је у подручје хуманих услуга (Kagan, Cohen and Neuman, 1996:2, *према*: Dahlberg, Moss & Pence 2005: 3), којима припада и делатност предшколског васпитања и образовања у коме је питање "квалитета" спорадично и још увек недовољно јасно одређено. Иако многи покушавају одредити појам квалитета, па тако и педагошког квалитета и квалитета у образовним институцијама, чини се да је он понајвише арбитран, и зависан од претпоставки о томе шта је предшколско васпитање и образовање и рано детињство (OECD, 2006), везан за вредности и наше ставове. Кратко, педагошки квалитет је дискурзиван и конструисан (Dahlberg, Moss & Pence 2005).

У литератури је могуће наћи више термина којима се означава: квалитет, квалитет педагошких (или образовних) институција, педагошки квалитет, образовни квалитет, квалитет васпитања, образовања и неге у раном детињству⁴¹, предшколски квалитет, квалитет услуга.

Иако термин звучи као монолитан, односно, како Клифорд (Clifford, 2005: 19) истиче, недиференциран констукт, појам "квалитет" је пре слојевит, са више димензија и подручја и у себи садржи различите перспективе (Sheridan, 2001). То указује на приступ мулти-перспектива у одређивању квалитета у педагошким институцијама, на који прва указује Кацова (Katz, 1993) кроз пет перспектива квалитета предшколских програма. Неки сматрају да је пре фокус на дијалогу између различитих перспектива, уводећи синтагму "дијалошки развој квалитета" (Kronberger Kreis, 1998, *према*: Urban, 2005: 32) веома утицајну у дискусијама у предшколском сетингу Немачке. Најновија одређена заснивају се на интеракционистичким перспективама, где се истиче интер-субјективна перспектива квалитета (Sheridan, 2001, 2011). Према таквом приступу, педагошки квалитет се гради из различитих димензија које су прихваћене међу субјектима у васпитном процесу, од којих су неке димензије одрживе и стабилне, а неке динамичне/релативне, али чије је разумевање субјективно и ослоњено на

⁴¹ Синтагма у енглеском говорном подручју данас широко и формално прихваћена као основни термин "*Early childhood education and care ECED*", у нашем језику још увек нема превода, иако се већ наилази на синтагму "педагогија раног одгоја". Назив за квалитет у васпитању, образовању и нези у раном детињству први пут се недавно појављује (Samuelsson & Sheridan, 2009), иако се и у том извору употребљава шаролика терминологија. Нпр. у називу рада стоји "предшколски квалитет".

перспективе (било личне, друштвене, теоријске), контекст (друштвено-политичко-економск-културолошки, институционални, лични) и време (Sheridan, 2011). Реч је о *партиципаторном приступу* (OECD, 2006).

Када се педагошки квалитет посматра из угла екологије људског развоја, односно, из угла системских теорија, могуће је пратити то "шетање" одређења на различитим нивоима у којима дете живи кроз њихову интеракцију. Отварају се неке нове перспективе, често арбитрарне, од глобалних и планетарних (дозвољавајући постојање заједничког језгра који чини основицу педагошког квалитета којег могу да деле сви системи предшколског васпитања у компаративним димензијама), до оних на нивоу свакодневне реалности која се ослања на крајње субјективне процене "изврности", "доброг" за конкретно дете и конкретног родитеља.

Некад се синтагма "педагошки квалитет" односи на квалитет услуге у конкретној педагошкој институцији, док се често користи као одређење и ниво развијености делатности, система и филозофије, односно, официјелног програма предшколског васпитања - курикулума. У неким случајевима, постаје синоним за конкретан програм васпитања и образовања на нивоу дечијег вртића или васпитне групе – добра, најбоља пракса (Urban, 2005: 31)

На нивоу појединачних педагошких институција, питање квалитета постаје вишезначно. Са једне стране, могуће је говорити о *оперативном квалитету* (OECD, 2006: 128) као одређењу и одговорности менаџмента да се квалитет континуирано побољшава кроз мотивацију и изграђивање тима. Он подразумева многе елементе педагошког процеса (као што су планирање на нивоу институције и конкретне васпитне групе, континуирано праћење напредовања и учења деце, као и документовања; континуирано професионално усавршавање и подршка развијању професионалности запослених у предшколској институцији, али и подразумева и флексибилност у организацији радног времена ускалђивање са потребама деце и родитеља, усклађивање са циљевима, филозофијом и садржајима других активности у локалној заједници које се нуде малој деци и сл. (исто, 2006: 128).

Са друге стране, шире посматрање предшколске институције⁴², опет обухвата многе аспекте. Најпре, квалитет је битно одређен природом институције, јер није баш свеједно "да ли је у питању затвор или предшколска институција" како истиче Урбан (Urban, 2005: 30). Педагошки квалитет може да се гледа и кроз призму њиховог друштвеног конструисања, посебно посматрајући њихову друштвену мисију и друштвена очекивања. Према Далберговој, Мосу и Пенсу (Dahlberg, Moss & Pence, 2005) има их више: предшколске институције као предузећа, односно, произвођачи услуга

⁴² Може да се сагледа кроз постављање питања: *Шта ми сматрамо за чега служе предшколске институције?*

и фабрике за бригу о деци и испуњавање унапред одређених исхода за децу⁴³; институције које у ланцу са другим образовним и културним институцијама брину о технолошком развоју државе и капитализма⁴⁴ и институције као јавни простори у цивилном друштву који развијају пројекте економског, социјалног, културног, политичког и педагошког значаја. За неке педагошки квалитет захтева од предшколске институције да се ослања на перспективу детета и право "да учи, учествује, буде поштовано, да га слушају и озбиљно узимају у обзир као значајног члана друштва" (Sheridan, 2001: 49) те педагошки квалитет није само објективно стање окружења, него и питање како се они користе и какав је положај / моћ детета да утиче (ствара) на окружење и своје учење.

Са друге стране, педагошки квалитет отвара питања друштвених неједнакости и политичких моћи: чак и у условима високог педагошког квалитета на националном нивоу, као што је то случај са Шведском, која је према извештајима на првом месту у свету и одређена као "најбоља" по питању свеобухватне бриге за децу и квалитета васпитања, образовања и неге у раном детињству, у условима где су све прешколске институције изједначене по питању финансирања, броја деце и регулативе од стране државе, педагошки квалитет варира, стављајући децу у неравноправан положај по питању учења, развоја и постигнућа (Samuelsson & Sheridan, 2009: 9). А питање педагошког квалитета дефинитивно утиче на учење и развој деце на раном узрасту и ствара разлике међу њима (Sylva et al., 2004).

Квалитет зависи и од политике која се води у једној земљи, политике везане за децу уопште, заједно са политиком у области предшколства, јер свака одлука утиче на ток живота малог детета. На друштвеном нивоу, педагошки квалитет зависи од концепције "детета" и "детињства" и на чему се она темељи што чини основу политике⁴⁵ (Samuelsson & Sheridan, 2009), и јавне потрошње уложене у сервисе за предшколску децу⁴⁶. Према ОЕЦД (OECD, 2006: 127), реч је о *оријентационом квалитету*. Он представља ниво и врсту заинтересованости државе (владе и њених институција) за развијање делатности кроз националне легислативе и политике, који веома снажно утичу не само на материјалне услове професије и делатности (нпр.

⁴³ Холт наводи спекулације педагога који су се бавили питањем квалитета у образовању: "да ли ученик може бити и купац/клијент и производ, и да ли је купац родитељ или порески обвезник" (Holt, 2005: 2), закључујући речима извесног Деминга да "друштво треба да буде корисник" (Deming, 1993, исто: 2005: 2).

⁴⁴ Или комунизма, у зависности са које стране зида се посматрало.

⁴⁵ Нпр. на Конвенцији о правима детета.

⁴⁶ Годишње се у Шведској за услуге предшколске деце издваја 1.4% према бруто националног дохотка (Samuelsson & Sheridan, 2009: 9), а у земљама Исланду, Данској, Финској, Француској и Норвешкој преко 1% (према: Sheridan, 2011, други слајд).

образовање кадрова и њихова педагошка уверења/ концепције) него и на целокупну педагошку филозофију и очекивања од предшколства⁴⁷.

Узимајући горе наведено, чине се и данас актуални закључци које је још 1992. године поставио Паг (Pugh, 1992, *видети код*: Douglas, 2005: 186): 1. представа о квалитету је смислена једино уколико постоје јасне вредности и веровања којима се институције руководе; 2. у пружању услуга у било којој институцији постоји већи број "заинтересованих страна" који могу бити корисници и других група које могу имати кључни интерес утичући на организацију институције; 3. оцена квалитета мора бити више од оцене квалитета само појединачне институције, и мора укључивати политику и организациони оквир унутар кога институција функционише; 4. процењивање квалитета мора бити много више од пуког испуњавања чек-листа и образаца.

Због вишеструкости и мултидимензионалности педагошког квалитета, унутар одређења, препознаје се мноштво приступа, често теоријски раздвојених, често и противречних, опозиционих, али постојећих у пракси и теорији, са, често, различитим коренима. Шериданова раздваја релативни и објективни приступ (Шеридан, дисер: 22), Вилијамс прави разлику између динамичних и статичних приступа квалитету (Wiliams, 1995, *према*: Douglas, 2005: 187).

Први, релативни приступ, израста из визије друштва, вредносног система, са јаснијим политичким и филозофским основама, и ослања се на друштвене конструкте васпитања, малог детета, детињства. Неки га називају "демократско-друштвеном перспективом квалитета" (Sheridan, 2001: 23), јер одређење шта је добар или лош предшколски програм и дечији вртић зависи од могућности, тј. *моћи* и утицаја на доношење одлука о њиховим циљевима и процесу. Управо се субјективност и динамичност, односно, променљивост као константа, стављају као значајни недостаци оваквог приступа јер је немогуће одредити оквире дефинисања квалитета и његове сталне индикаторе. Поред тога, овај приступ је изразито ослоњен на полуге моћи у друштву (Siraj Blatford, 1999, Woodhead, 1996; *видети код*: исто, 2005: 23).

Други приступ, кога Шериданова назива "образовном перспективом квалитета"⁴⁸ (Sheridan, 2001: 25), израста из теорија учења и развоја и истраживања праксе предшколског васпитања и образовања. Основна идеја овог приступа одређује квалитет у складу са циљем и сврхом образовања као

⁴⁷ Сагледавањем легислативе у Републици Српској и БиХ, ствара се утисак да је за државу битан само узраст у години пред школу, те да су остали узрасти нека врста "остатка" са којим се баш и не зна шта треба да се ради и како да се финансира. То води ка једној могућој претпоставци да је успех у академском школовању примарни исход институционалног предшколског васпитања и образовања код нас, и сигуран "индикатор квалитета", у чега и држава има жељу (али само жељу) да инвестира.

⁴⁸ Разликује се од педагошке перспективе, јер је усмерен ка образовном систему.

полугом одржања друштва, његових вредности, историје, културе, традиције. Квалитет образовних институција може да се мери јасно одређеним, статичним, стандардизованим индикаторима и у јасним истраживачким процедурама.

Према Вилијамсу (Wiliams, 1995, *према*: Douglas, 2005: 187), динамични приступ се ослања на развојну димензију и у себи носи побољшање квалитета јер се веже за праксу и откривање процеса који ће утицати на њен развој. У предшколском сетингу, динамичан приступ квалитету огледа се у приступу "квалитет у акцији" и партиципаторни квалитет. Статичан приступ везан је за испуњавање (унапред) одређених индикатора и стандарда квалитета, а односно, на покретање механизма који ће до њих довести. Тиме се фокус ставља на систем, чији је циљ да досегне дефинисан квалитет. Овакав приступ везује се за једну од светски најпознатијих скала за процену квалитета у предшколским институцијама (ЕЦЕРС), о којој ће касније бити речи.

Истраживања квалитета у педагошким институцијама

Са променама у перспективама, дешавале су се и промене у постављању истраживачких питања и фокуса истраживања квалитета у предшколству. Груба скица развоја изгледала би овако: осамдесетих година XX века, квалитет је био питање објективне процене, односно, техничка, објективна – мерљива ствар, коју су стручњаци могли проценити и измерити у складу са постављеним, реалним индикаторима, а служио је да се реално утврди постојеће стање у предшколским институцијама уз могућност компарирања на различитим нивоима; садашње разумевање квалитета везано је за контекст, угњеждено је у друштвене вредности, веровања, потребе, могућности – вишеслојно, вишедимензионално које је ствар дијалога, међусобног разумевања, и често питање политичких моћи. Постаје простор друштвеног и личног деловања, (само) регулације и развијања, и арена за "најбоље", остављајући далеко иза себе немоћне и "лошије".

Осамдесетих година XX века, у оквиру педагошких наука почиње интензивно да се објављују радови о проблематици квалитета, што се по некима поклапа са све већим омасовљавањем институционалног предшколског васпитања и образовања (Dalberg, Moss Pence, 2005: 3). Најпре се питање квалитета поставља у САД, што је узрок све већег препуштања образовања мале деце приватним и тржишним иницијативама. Велике разлике у "испоруци" услуга у оквиру предшколских програма, условиле су потребу за њиховом стандардизацијом и постављањем захтева за развијање високог квалитета институција. Свеобухватнија студија *Quality 2000* коју су радили Каган и сарадници у другој половини деведесетих, у ствари, показала је да је квалитет за чак 86% предшколских центара који су обухваћени у студији често процењиван као слаб до осредњи, те да је чак 40% простора у

којима су деца јасличког узраста боравила могло бити штетно за њихово физичко здравље и сигурност. Друштвено је освештено, *још једном*, да деца из неповољних срединских услова јесу у посебном ризику да похађају програме ниског квалитета (Kagan et al., 1996, *видети код*: исто, 2005: 4)

Од тог периода интензивног научног и друштвеног разматрања и увођења "квалитета" у педагошке науке и образовне институције, може се пратити неколико таласа разумевања и тумачења, а тиме и истраживања педагошког квалитета, који је по некима почео и неколико деценија пре.

Шериданова (Sheridan, 2001) позивајући се на изворе Кларк-Стурта из 1987. године и Кербија из 1997. године, период интересовања за квалитет "спушта" у ране педесете године XX века, када се, у условима још увек веома неразвијеног контекста институционалног васпитања мале деце процењивало који је амбијент погоднији за одрастање малог детета: предшколска институција која је у то доба још увек изазивала сумњу или породични дом са бригом мајке - домаћице.

Нови поглед на институционално васпитање и питање квалитета развија се повећаном индустријализацијом и све већом потражњом женске радне снаге, које кулминира седамдесетих година XX века, и одликује се погледом на квалитет кроз *структуралне аспекте* предшколских институција (простор, материјал, здрави услови за боравак, однос броја деце и одраслих и сл.), онако како се на квалитет посматрало у технолошком и економском смислу. Истраживања из овог периода, ере снажног покрета за предшколско васпитање и образовање, јасно су указивала на позитивне ефекте институционалног васпитања у односу на одрастање код куће. Тиме се питање структуралног квалитета полако проширивало на могућности које институција нуди за учење и развој малог детета⁴⁹. Из овог периода датирају, такође, интензивна размишљања о повезаности квалитета у предшколским програмима са одређеним структуралним аспектима, који се вежу за материјалне услове рада и плате запослених, који су традиционално (и у много развијенијим друштвима) били на ниском ступњу⁵⁰ (David, 2005: 26).

У трећем таласу, питање квалитета посматра се много шире, и тиче се свега што се дешава у предшколској институцији, а нарочито *педагошког процеса*. У фокусу истраживања су интеракција, педагошка клима, пријемчивост одраслих за дечја права, потребе и интересовања; богатство

⁴⁹ Не треба заборавити да је то управо период великог психолошког одушевљења ефектима интервентних програма на когнитивни развој деце из депривираних заједница САД-а, које се рефлектовало на развијање предшколских програма који ће деци нудити много више од "пуког" чувања и социјализације.

⁵⁰ Међутим, новије студије показују да структурални услови нису пресудни фактор квалитета. У предшколским окружењима високог педагошког квалитета структуралне компоненте, као што су број одраслих и деце и услови за рад, не играју важну улогу, колико компетенције одраслих да их искористе.

могућности које деца имају како би стицала разноврсна искуства. Истраживања се усмеравају ка компетенцијама и професионализму васпитача у интеракцији са децом и стварању окружења повољног за учење и развој. У овом периоду, велик број истраживања бави се питањем специфичних *предшколских програма и њихових ефеката*, а почиње да се проблематизује питање начина мерења ефеката или исхода програма у односу на оно што се у друштву очекује да деца науче, савладају, освоје⁵¹ (David, 2005: 26-27). Иако се неки програми, још увек и данас фаворизују, питање које се временом искристалисало није везано толико за сам предшколски програм, колико за све остало око њега. Предшколски програм не може да егзистира изоловано; за његов квалитет потребни су широка и солидарна друштвена мрежа подршке и развијен контекст – политички, друштвени, економски, културолошки, академски, институционални и еснафски. Ниједан педагошки приступ или предшколски програм не може бити најбољи на свету (ОМЕР, 2011); они могу имати висок педагошки квалитет и тежити још вишем⁵², а то значи да се базирају на учењу и игри, да имају балансирану структуру која нуди уравнотежену иницијативу деце и иницијативу одраслих, и интеракцију у којој сви уче, партиципацију и имају утицај на оно што се дешава у програму (Sheridan, 2001: 34).

Данас, развија се нови талас истраживања педагошког квалитета. Он се разуме само у ширем (променљивом) друштвеном, културолошком и вредносном контексту, узимајући у обзир фундаменталне вредности друштва и права мале деце одређене УН Конвенцијом. Предшколске институције нису изолована места која служе за одрастање мале деце⁵³; то су институције које се граде од стране деце и одраслих у њима, и које граде друштво и заједницу у којој се налазе. У њима деца уче и развијају се онако како се развија и друштво, користећи алатке друштва (Bruner, 1996, *према*: Sheridan, 2001: 28). Неки сматрају да је то демократски приступ квалитету (Douglas, 2005), где је квалитет поље сусретања и заједничког рада деце, родитеља, професионалаца, заједнице. Педагошки квалитет постаје тако простор оснаживања и балансирања друштвених моћи. Један од захтева данас је свакако *партиципаторни приступ* педагошком квалитету (OECD, 2006), у

⁵¹ Уочава се да, у условима процењивања ефеката предшколских програма, рана писменост и математички развој, односно, интелектуални развој, често избијају у први план, запостављајући њихову основу: емоционални и социјални развој детета (Давид, 2005: 26-27), као и креативност, игру и холистичку природу учења мале деце.

⁵² У томе данас свакако да предњаче скандинавске земље. Поставља се питање како је бити на врху.

⁵³ Отвореност као основни принцип предшколске институције данас се веома цени, иако се стиче утисак да предшколске институције, "касарнице по мери детета", теже да функционишу по принципу "у се и у своје кљусе".

смислу укључивања свих заинтересованих страна у његово промишљање, постављање, примењивање и процењивање.

Разуме се да се таласи преклапају, урањају једни у друге, и нису чисте форме које се сукцесивно надовезују једна на другу. У нашем друштву можемо пратити одјеке првог таласа – "да ли деца требају да иду у вртиће, када им је добро и код куће где их чувају мајке и баке?", а који је у развијеним земљама већ ишчезао захваљујући друштвеним ефектима институционалног васпитања и образовања потврђеним у многобројним студијама⁵⁴.

*Рејтинг скала за предшколско окружење (ECERS)*⁵⁵. Посебан талас, и данас утицајан, представљају истраживања која су почела да се организују израдом светски познате, валидиране скале ЕЦЕРС (*Early Childhood Environment Rating Scale*⁵⁶), коју су израдили Телма Хармс (Thelma Harms), Ричард Клифорд (Richard Clifford) и Деби Крајер (D. Cruyer) за потребе Хед Старт програма 1980. године. Од тада је скала ревидована (1998., када је са 37 ајтема проширена на 43), проширена (1998.⁵⁷) и обнављана (2005., када је додато додатно појашњење за њену примену) неколико пута како би што боље одговорила на све више присутан захтев за "развојно одговарајућом праксом"⁵⁸, културолошке различитости, питања укључивања породица и индивидуалне потребе деце.

⁵⁴ Консензус који израста у Земљама Чланицама Европске Уније, а који чини основу за доношење свеобухватне политике у области предшколског васпитања и образовања, као први став истиче да је предшколско васпитање од круцијалног значаја за развој и благостање малог детета, те да само оно може понудити најбољи старт како би деца реализовала своје индивидуалне потенцијале (ОМЕР 2011). Поред тога, студије показују да предшколски програми обезбеђују основу за целоживотно учење, индивидуални успех, бољи школски успех, бољи социјални развој, боље вештине и професионални развој, мањи проценат прекидања обавезног школовања и већу продуктивност грађанства (Sylva & Wiltshire, 1993, *према*: Sheridan, 2001:15).

⁵⁵ Скала је само једна од многих скала и инструмената мерења који су се развијали на тлу САД-а више од двадесет година (*видети више*: Halle & Vick, 2007).

⁵⁶ Основне информације на официјелном сајту <http://ers.fpg.unc.edu/> Приступљено 27. јула 2011.

⁵⁷ Тада су професорке Кети Силва и Ирам Сирај Блечфорд са сарадницима додале 20 нових ајтема који се односе на писменост, математику, науку и окружење, и различитост, користећи је у својој лонгитудиналној комплексној студији (The Effective Provision of Pre-school Education) која је обухватила 3000 деце у периоду између 1997. и 2003. године (Sylva et al., 2004). Допуњена Скала носи ознаку ЕЦЕРС-Е (Hale & Vick, 2007: 91).

⁵⁸ "*Developmentally Appropriate Practice*" синтагма која је обележила крај XX века и постала утицајна широм света као једна од најпожељнијих пракси и теоријских концепција у васпитању и образовању у раном детињству.

Употребљена је у свеобухватним истраживањима квалитета и ефеката предшколских програма у САД, где се њена израда поклопила са процесом осигуравања квалитета у предшколским установама покренутим од стране Националног друштва за образовање мале деце 1984. године (NAEYC). Тиме је Скала постала инструмент за "мерење" квалитета, импликујући да је реч о објективним показатељима независним од субјективних утицаја (Urban, 2005: 31). Примењена је и у неким земљама света где је преведена и валидирана (Канада, Немачка, Италија, Шведска, Русија, Ирска, Енглеска, Шпанија, Аустрија, Сингапур, Хонг Конг, Кореја, Мађарска и Грчка). Иако је најчешће служила за студије на националном нивоу, рађене су и крос-културалне студије (компаративна студија квалитета у предшколским институцијама у Немачкој и Шведској (Schuster, 2001), у Португалији, Шпанији, Немачкој, Аустрији и САД (Tietze, Croyer, Вагио, Palacios & Wetzel, 1996, према: Shegidan, 2001: 34)), и као инструмент за само-евалуацију васпитача (Shegidan, 2001). Скала се показала осетљива и у условима културолошке различитости, осветљавајући да квалитет предшколских институција варира између земаља, као и унутар земље, иако постоји заједничко језгро вредности и циљева који обједињују предшколско васпитање у свим модерним друштвима (на страници). Поред тога, уочено је да Скала мери квалитет као релативно стабилну и непроменљиву компоненту предшколске институције у једном дужем временском периоду, иако студије показују да је осетљива је на промене (у позитивном или негативном смислу) у квалитету предшколског окружења. Клифорд извештава о позитивним променама када се укључују мере побољшања препоручене након мерења квалитета (Clifford, 2005: 12).

ЕЦЕРС-Р скала (ревидована скала из 1998. године) се састоји из седам субскала унутар којих се налази 43 ајтема распоређених на седмостепеној скали⁵⁹ (Clifford, 2005: 14): простор и опрема; индивидуалне личне рутине; говор-мишљење; активности; интеракција; програмска структура; родитељи и особље. Иако се састоји из седам субскала, неке студије, користећи факторску анализу, утврдиле су постојање између два и пет фактора.

Имајући у виду да је у пар наврата критикована ЕЦЕРС⁶⁰, 1990. године је израђена скала за јаслички узраст ИТЕРС (*Infant/Toddler Environment Rating Scale*); 1996. године израђена је скала за основну школу САЦЕРС (*School Age Care Environment Rating Scale*); а 1989. године и ФДЦЕРС

⁵⁹ Ситуације које описују ајтеми не односе се на индивидуално дете (потребе, интересовања, могућности које се временом и развојно мењају), него на могућности које дете, уопште, у вртићу или радној соби које у дужем временском периоду, у релативно сталном, непроменљивом окружењу, добија за учење и развој.

⁶⁰ На пример, Брофи и Стахам (Brophy & Statham, у: Douglas, 2005: 183) су 1994. истакли недостатке индикатора везаних за дечију игру, као и укљученост родитеља. Поред тога, био је уочен и потпуни недостатак параметара везаних за окружење у јасличком узрасту.

(*Family Day Care Rating Scale*). Међутим и даље остаје питање које проблематизује Даглас (Douglas, 2005: 185) сматрајући да се Скалом пре мере оквири, а не интеракција и јединствени односи деце и одраслих, који леже у основи педагошког деловања. Поред тога, имајући у виду да је усмерена само на педагошку институцију, не може да одговори на шира питања: *да ли посматрамо индивидуални дечји вртић или целокупни систем?*

Различити елементи педагошког квалитета

У литератури, укључујући истраживања и праксу, могуће је наћи неколико актуалних класификација и елемената педагошког квалитета. Као и у случају одређивања терминологије и концепција, и елементи педагошког квалитета често "пате" од преклапања нивоа и појмова на које се односе. Некад се односе на институцију, или курикулум, некад на образовни систем, некад на индивидуу.

Кацова (Katz, 1993) међу првима у предшколском сетингу истиче питање квалитета. Наводи пет перспектива квалитета предшколских програма, где свака осветљава потребе различитих страна у васпитно-образовном процесу:

- *перспектива квалитета "од-врха-ка-дну"* која се односи се на неопходне услове за предшколску институцију, обично унапред дефинисане, које је често лако мерити (однос броја деце и одраслих, квалификације и стручност особља, особености односа између деце и одраслих, квалитет и квантитет опреме и материјала, просторни и услови у којима особље ради, питања безбедности, сигурности, здравствено-хигијенских услова и сл.)

- *перспектива квалитета "од-доле-ка-врху"* или квалитет живота свих који се налазе у предшколској институцији, ослања се често на субјективна искуства деце свих узраста и одраслих, и добија се као одговор на кључно, и често постављано, питање: *Како је бити дете у овом окружењу (средици)?* и више потпитања која су од суштинског значаја за дете (Katz, 1993:2);

- *перспектива квалитета "од-споља-ка-унутра"* је поглед на квалитет предшколског програма из угла родитеља (Да ли ме особље поштује, или контролише?; Да ли поштују циљеве и вредности моје, и мог детета?) (Katz, 1993:3);

- *унутрашња перспектива квалитета*, из угла особља, укључује три димензије: однос између особља, однос родитеља и особља, и однос особља према оснивачу, спонзорима и сл. Колегијалност утиче на висок квалитет предшколског програма, и обично се веже за одговоре на питања: да ли је однос заснован на поштовању, сарадњи, прихватању, поверењу и подршци? Са становишта односа родитеља и особља, значајна су питања како васпитачи и стручни сарадници одговарају на питања: Како су успостављени наши односи са родитељима? Како нас виде, доживљавају родитељи? и сл.

Значајно је и питање односа послодавца или оснивача и особља, иако је оно више индиректно, и тиче се погледа на радне услове, могућности напредовања, пословног планирања и укупног осећаја поштовања које особље осећа од стране послодавца (Katz, 1993:3);

- *спољашња перспектива квалитета* односи се на шири друштвени контекст, односно, укљученост заједнице у добробит предшколских институција и доживљај који заједница може имати о смислу, вредности и значају предшколских институција за њен развој. Да ли се ресурси заједнице распоређују на начин да осигурају безбедност и благостање најмлађих грађана? Да ли су средства заједнице довољна да осигурају свој деци похађање предшколских програма? Да ли су радни услови (примања, однос броја деце и одраслих, материјални и просторни услови, квалификације, усавршавања) довољно добри да осигурају добар квалитет предшколских институција? (Katz, 1993: 4).

Најпознатији систем везан је за три нивоа квалитета структурални, процесни и квалитет исхода, који је у педагошки сетинг ушао из медицинских наука. Шериданова (2002) уводи и четврти ниво, који одређује као квалитет ставова, имајући у виду да се односи у интерсубјективним просторима доживљавају као суштински елементи васпитно-образовног процеса и неге, као и учења и развоја у раном детињству.

Структурални квалитет дефинише физички простор и срединске услове за малу децу, куликуларни оквир и стандарде у оквиру васпитања и образовања, оквир квалификација и квалитет обуке особља, као и питања статуса и примања запослених, услова рада, и односа броја одраслих и деце у предшколским институцијама (OECD, 127). Великим делом је зависан од (благо)стања у држави, и друштвено је одређен кроз легислативу и документа којима се одређују оквири делатности, и често се традиционално везују за структуралне аспекте унутар предшколске институције (нпр. за питања односа броја одраслих и деце у васпитаном процесу, просторних питања и материјала). Новија истраживања осветљавају различите међуутицаје између индикатора структуралног квалитета (*видети више код: Sheridan, 2001: 77*). На пример, у групама са великим бројем деце у односу на одрасле, повећава се интеракција и игра међу децом (Kärby, 1986, *према: исто, 2002: 77*), али се смањује време непосредне интеракције одраслих са децом, као и време које се користи за планирање и разговор са родитељима. Поред тога, повећава се и интензитет интеракције деце и одраслих, и могућности варирања учећих ситуација и игре у позитивном смислу. Истраживања су осветлила и чињеницу да су формалне компетенције особља важан индикатор квалитета у предшколству; у тим условима деца показују већи успех, иако, са друге стране, израња и чињеница да је подједнако важно како ће васпитачи користити своје компетенције. Међутим, истраживања су показала да су просторни услови и опремљеност опремом везани са начином како се

користе: у програмима оцењеним као високи педагошки квалитет у истраживању у Шведској, особље је боље и разноврсније користило расположиве ресурсе. Васпитачице, поред тога, нису наводиле опремљеност и просторне услове као услов за досезање доброг квалитета, што су радиле васпитачице из програма процењених на нижи педагошки квалитет (исто, 2001: 77).

Квалитет процеса има широке границе, иако се често изједначава са *квалитетом интеракције*⁶¹. Шериданова га ставља у однос са учењем детета и освешћеношћу одраслих у том педагошком процесу, и тада покрива следеће димензије (*видети више код*: Shergidan, 2001: 81-82): свест васпитача о томе шта се дешава у сусрету између њега/ње и деце; свест васпитача о својој улози у вртићу; перспектива детета у смислу како васпитачи виде децу и која знања, ставове, убеђења имају о томе како деца уче; и перспектива друштва, односно, свест васпитача о актуалним друштвеним захтевима, очекивањима и задацима који се постављају пред предшколске институције. Посматра се као кључни фактор педагошког квалитета и повећава се у ситуацијама када су сви процеси (васпитање, образовање, нега, игра, учење, развој) интегрисани у односе који владају у педагошкој заједници (ОЕСД, 2006).

Квалитет исхода обично се посматра у контексту ефеката који има институционално предшколско васпитање и образовање на постигнућа деце. Иако претеже аспект академског постигнућа (утицаји боравка у институцији на развијеност говора, математичко-логичке способности деце, спремност за школовање), студије се усмеравају и на процењивање утицаја на здравље, социо-емоционални развој (ОЕСД, 2006: 128). Међутим, интерпретација новијих теорија учења код мале деце можда ће утицати на то да се квалитет исхода тумачи у смислу грађења знања и разумевања, онога шта су деца научила и изградила у себи у интеракцији и игри са окружењем, физичким и социјалним.

Квалитет ставова уводи Шериданова (Shergidan, 2001: 80), и представља фундаменталне друштвене вредности реализују кроз живот и интеракцију у предшколским институцијама, а са друге, каква убеђења и ставове васпитачи имају изграђене (демократичност, међусобно уважавање, учешће у доношењу одлука, хуманост, контрола и употреба моћи и сл.), и како се они рефлектују на однос са децом и дечје учење друштвених вредности (нпр. став васпитача према истополним браковима рефлектује на то како ће деца изградити свој став о томе).

Занимљиво за дискусију је и схватање педагошког квалитета фламанског педагога Левреса (Ferre Laevers), стога што развија један од

⁶¹ Према ОЕСД-у фокусира се на квалитет интеракције одраслих и деце, деце између себе, као и одраслих у тимовима (ОЕСД, 2006: 128)

утицајнијих предшколских програма на свету – искуствено образовање (*experiential education*) (OECD, 2004) управо на трагању за квалитетом. Процес институционалног васпитања и образовања у раном детињству догађа се кроз два показатеља (Леврес, 2005) за чије мерење је заједно са сарадницима, израдио оригиналну, светски познату скалу за самопроцењивање (*Well-being and Involvement in Care: A Process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings* скраћено SiCs / ZIKO). Први индикатор је *благостање*. Ту Леврес посебно мисли на емоционално благостање које представља степен у којем се деца осећају комотно и лагодно у простору институције, и колико им је омогућено да делују спонтано, показују виталност и самопоуздање, те у којој мери се њихове потребе за одмором и афекцијом, потреба за сигурношћу, социјалним препознавањем, да се осећају компетентни, да су моралне вредности и смисао живота су препознате, задовољене и вредноване). Други индикатор је *укљученост*, који показује степен колико су деца уроњена у било коју активност којом се бави у дечјем вртићу. По ред концентрације као најбољег показатеља укључености, Леврес наводи и снажну мотивацију, позитивну енергију, интензивну менталну активност, фасцинацију, задовољство, истраживање, изазов, који се најбоље доживљавају у дечијој игри.

Закључак

Питање педагошког квалитета у предшколским институцијама јесте комплексно, и вероватно захтева еклектички приступ. Иако се и данас још увек отвара дискусија око тога шта одређује педагошки квалитет, имајући у виду да је то конструисани концепт, субјективан и везан за друштво и социјални контекст, вредносни систем, уверења, интересе, субјективне потребе, за време у којем се обликује и реобликује, али и за перспективе и теорије предшколске педагогије, поглед на децу и личне, педагошку културу нације и друштва, педагошког наслеђа⁶², латентне педагогије оних који су

⁶² Урбан (2005) наводи две различите педагошке културе, али и наслеђа, односно, приступа институционалном предшколском васпитању и образовању која се данас сусрећу у Немачкој, након пада Берлинског зида: у Западној Немачкој је питање подизања деце било приватно питање породице, док је у Источној Немачкој то питање било везано за увођење грађана у социјалистичко друштво, што му је давало карактеристике јавног и обавезујућег за свакога почев од малих ногу. Два приступа су обликовала праксу институционалног предшколског васпитања, и то је педагошко наслеђе које се одсликава у немачком предшколству, које је, да додамо, у крос-националној студији педагошког квалитета између предшколских институција у Немачкој и Шведској, на свим субскалама на ЕЦЕРС-Р скали оцењено нижим скоровима у односу на шведски предшколски сетинг, са израженим флукуацијама у

заинтересовани за њега (Dalhberg, Moss & Pence, 2005; Sheridan, 2001), чини се да га чини универзално језгро, које се мора поштовати, и може "измерити" у педагошком сетингу. Међутим, делује, такође, да се питање педагошког квалитета ипак помера у простор интерактивног и дијалогског процеса развијања смисла и договора око заједничког разумевања шта "квалитетно васпитање, образовање и нега у раном детињству" јесте, а шта сигурно није (па треба елиминисати или се бар на друштвеном и личном нивоу потрудити да се избегне). А у тај процес укључују се сви: деца, родитељи, професионалци, администрација и заједница, целокупно друштво, јер улагање у васпитање, образовање и негу у најранијем детињству за све представља сигурну инвестицију.

Литература

- Clifford, Richard. (2005). Structure and Stability of the Early Childhood Environment Rating Scale. In: Непно Schonfeld, Sharon O'Вриен and Thomas Walsh, (EDs). *Questions of quality. Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education*. Dublin: Centre for Early Childhood Development & Education. Dublin, Castle, September 23th-25th 2004. ISBN: 0954581571. 12-22.
- Dahlberg, Gunila, Moss, Peter, & Pence, Alan. (2005, 1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Philadelphia, PA: Falmer Press, Taylor & Francis Inc. 19106 ISBN 0-203-98058-1 Master e-book ISBN
- David, Тгисиа. (2005). Questions of Quality: The Contribution of Research Evidence to Definitions of Quality in Early Childhood Education and Care Practice. In: Непно Schonfeld, Sharon O'Вриен and Thomas Walsh, (EDs). *Questions of quality. Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education*. Dublin: Centre for Early Childhood Development & Education. Dublin, Castle, September 23th-25th 2004. ISBN: 0954581571. 22-30.
- Douglas, Francis. (2005). A Critique of ECERS as a Measure of Quality in Early Childhood Education and Care, In: Непно Schonfeld, Sharon O'Вриен and Thomas Walsh, (EDs). *Questions of quality. Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education*. Dublin: Centre for Early Childhood Development & Education. Dublin, Castle, September 23th-25th 2004. ISBN: 0954581571. 183-196.
- Halle, T., & Виск, J. E. (2007). *Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measures*. Washington, DC: Prepared by Child Trends for the Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Holt Магисе (2005, 2000). Introduction, In: Charles Ной, Солин Вауе-Јардине and Margaret Wood, Eds. *Improving Quality in Education*. London and New York Falmer Press ISBN 0-203-97958-3 Master e-book ISBN. 1-11.
- Katz, Лилян, G. (1993). Five perspectives on quality in early childhood programs, learninghouse on Early Education and Parenting. Catalog # 208. <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/books/fivepers.html>

квалитету између институција, посебно у субскали Интеракција, односно, социјална клима и педагошки стил (Schuster, 2001).

- Laevers, F., Daems, M., De Bruyckere, G., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel, M. (2005, Ed.). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education. www.kindengezin.be
- Laevers, Ferre. (2004). Experiential education – Effective learning through well-being and involvement, In: OECD. (2004). *Starting strong. Curricula and pedagogues in early childhood education. Five curriculum outlines*. Paris: Directorate for Education. 5-7.
- OECD. (2004). *Starting strong. Curricula and pedagogues in early childhood education. Five curriculum outlines*. Paris: Directorate for Education.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications. ISBN 92-64-03545-1
- OMEP Presidential Forum. (2011). *Prominent Pedagogical Approaches*. 63rd OMEP World Conference. *Meeting the Learning and Developmental Needs of Our Young Citizens*. Presenters: Ingrid Pramling Samuelsson, Вистогна О. Вилеву, Ingrid Engdahl, Милана Рабусицова, Madeleine Vaillargeon, Doreen Launder, Магиа Арагесиди Салмазе,. The Hong Kong Institute of Education. 8-9 July 2011, Hong Kong.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (2001). Children's conceptions of participation and influence in pre-school: A perspective on pedagogical quality, *Contemporary Issues in Early Childhood*, Volume 2, Number 2, 2001 169-194.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja. (2009). Preschool Quality and Young Children's Learning in Sweden. *International Journal of Child Care and Education* 2009, Vol. 3, No. 1, 1-11. Полису. Korea Institute of Child Care and Education.
- Schuster, Kathe-Магиа. (2001). Evaluation of pedagogical quality in early childhood education: A cross-national perspective, *Journal of Research in Childhood Education*, September, 22, 2001. <http://thefreeibrary.com/>. Очитано: 20. јуна 2011. године.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives*. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis. ISBN: 91-7346-403-1. Доступно на: <http://gupea.ub.gu.se/dspace/>
- Sheridan, Sonja. (2011). Assessment of the pedagogical quality in Swedish preschools. Presentation. Moscow 2011. Доступно на: <http://gupea.ub.gu.se/dspace/>. Очитано: 3. маја 2011. године.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Findings from preschool to end of key stage 1*. London: University of London, Institute of Education.
- Urban, Mathias. (2005). Quality, Autonomy and the Profession, In: Нейно Schonfeld, Sharon О'Вриен and Thomas Walsh, (EDs). *Questions of quality. Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education*. Dublin: Centre for Early Childhood Development & Education. Dublin, Castle, September 23th-25th 2004. ISBN: 0954581571. 30-48.
- Williams, Pia and Sheridan, Sonja. (2006). Collaboration as one aspect of quality: A perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.50, 1: 83-93. <http://gupea.ub.gu.se/dspace/>
- Winter, Pam. (presented by Gerry Mulhearn). (2005). Defining, Assessing and Supporting the Quality of Education and Care for Babies and Toddlers in Centre Based Childcare, In: Нейно Schonfeld, Sharon О'Вриен and Thomas Walsh, (EDs). *Questions of quality. Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education*. Dublin: Centre for Early Childhood Development & Education. Dublin, Castle, September 23th-25th 2004. ISBN: 0954581571. 274-292.
- Министарство просвете и културе Републике Српске. (2009). *Strategija razvoja obrazovanja u Republici Srpskoj. 2010-2014*. Ванја Лука. November. <http://www.vladars.net/sr-SP-Cyrl/Vlada/Ministarstva/mpk/Servisi/Gradjani/Documents/Strategija%20razvoja%20%20obrazovanja%20Republike%20Srpske%202010-2014.pdf>

Интернет адресе:

Early Childhood Education and Care Home Page. Network on Early Childhood Education and Care.

http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_45149440_1_1_1_1,00.html

Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). Project Methodology.

<http://www.oecd.org/dataoecd/8/47/45236206.pdf>

Ministry of Education New Zealand. Early Childhood Education. <http://www.lead.ece.govt.nz/>

Quality in Action

<http://www.lead.ece.govt.nz/ManagementInformation/GoverningAndManaging/QualityInAction.aspx>