# Хрестоматија за припрему испита из предмета
# ПРЕДШКОЛСКА ПЕДАГОГИЈА

Смер васпитач у предшколским установама, школска 2026./27. годину

## Садржај


**1. СЕМЕСТАР** ..... 2
**Обавезна литература** ..... 2
Научно заснивање васпитне праксе: границе примене научних знања и потреба за критичким истраживањем ..... 3
Предшколска педагогија: предмет, задаци и значај ..... 4
Вредности савременог предшколског васпитања ..... 5
Детињство као друштвена и историјска конструкција ..... 6
Слика о детету и односи моћи у васпитању ..... 8
Слика о детету у „Годинама узлета“ ..... 9
Интегрисано учење деце ..... 10
Како деца уче: добробит, делање и односи ..... 11
Вршњачки односи и вршњачка заједница ..... 12
Игра као капацитет флексибилности у дејству ..... 13
Дечја партиципација: како и када деца заиста учествују? ..... 14
Вртић васпитава структуром и културом ..... 15
**Додатна литература** ..... 16
**2. СЕМЕСТАР** ..... 17
**Обавезна литература** ..... 17
Породица, култура и социјализација детета ..... 18
Васпитна функција породице и друштвено васпитање ..... 19
Развој и функције предшколских установа ..... 20
Контекст учења детета ..... 21
Значај и квалитет предшколских програма ..... 22
Реални програм и вртић као заједница учења ..... 23
Вртић као отворени систем ..... 24
Култура и структура установе ..... 25
Грађење реалног програма ..... 26
Квалитет предшколског васпитања: од контроле ка грађењу ..... 27
Квалитет праксе и компетентан систем ..... 28
**Додатна литературра** ..... 29

# 1. СЕМЕСТАР

## Обавезна литература

1. Марјановић, А. (1987). *Предшколско дете 1-4*, Савез педагошких друштава Југославије. Поглавље: О могућностима научног заснивања васпитне праксе у предшколским установама, стр. 27–37.

2. Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија, књига прва*. Поглавље: Предшколска педагогија као научна дисциплина, стр. 5–16.; Предшколска педагогија као научна дисциплина, стр. 5–16; Предшколска педагогија као наставна дисциплина, стр. 17-22; Васпитање и узраст, стр. 20–40.

3. Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Калеидоскоп – Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Поглавље: Оквир калеидоскопа: вредности (стр. 15-18)

4. Мишкељин, Л. (2022). *Детињств(а)о, концептуализација и конкретизација: Импликације за праксу предшколског васпитања и образовања*. Институт за педагогију и андрагогију. Поглавља: Омеђавање детињства (стр. 29–43), Између ‘простора (стр. 45–53) и Интермецо (стр. 55–62).

5. *Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“* делови: Теоријске поставке о детету и детињству и Сагледавање детета (стр. 13–14).

6. Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2022). *Водич за развијање теме/пројекта са децом*. Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Поглавље: Интегрисани приступ учењу у Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ (стр. 8–11).

7. Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Калеидоскоп – Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Поглавље: Основе калеидоскопа, како деца уче (стр. 21-44)

8. *Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“*, одељак Вршњаци (стр. 34–35).

9. Марјановић, А. (1987). Дечја игра и стваралаштво. *Предшколско дете, 17*(1–4), 85–101.

10. Аврамовић, М. (2017). Питања дечје партиципације у пракси вртића. У М. Станчић, А. Тадић и Т. Николић Максић (ур.), *ВасПИТАЊЕ данас*: Остваривање васпитне функције кроз партиципацију (стр. 88–93). Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

11. Павловић Бренеселовић, Д. (2017). Чиме вртић васпитава: Сегрегација наспрам партиципације. У М. Станчић, А. Тадић и Т. Николић Максић (ур.), *ВасПИТАЊЕ данас*: Зборник радова са националног научног скупа Сусрети педагога (стр. 33–39). Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду; Педагошко друштво Србије.

# Научно заснивање васпитне праксе: границе примене научних знања и потреба за критичким истраживањем

Марјановић, А. (1987). *Предшколско дете*, 1–4. Савез педагошких друштава Југославије. Поглавље: **О могућностима научног заснивања васпитне праксе у предшколским установама** (стр. 27–37).

**Питања за усмерено читање**

1. Шта је то васпитна пракса?
2. Шта значи научно заснивати васпитну праксу?
3. Зашто научна знања не могу непосредно да се претворе у готова правила и поступке за рад?
4. Како ауторка разуме однос између научног знања, васпитног програма и праксе?
5. Зашто дете не треба проучавати издвојено од породичних, институционалних и друштвених односа?
6. Шта су показала ограничења програма усмерених само на подстицање појединих способности детета?
7. Каква је улога васпитача у пракси која се ослања на научна знања?

**Кључне идеје које треба разумети**

- Научно заснивање праксе не значи примену готових рецепата, већ коришћење научних знања за разумевање, истраживање и развијање васпитања.
- Програм није коначан скуп мера које треба једнако спровести у свим установама, већ оквир који се проверава и развија у пракси.
- Ограничени резултати неког програма не морају значити да је немогуће утицати на развој детета; могу указивати и на слабости теоријских полазишта и начина истраживања.
- Развој детета не може се разумети проучавањем само издвојених способности и стимуланса. Потребно је сагледати дете у односима са породицом, другим људима и ширим животним окружењем.
- Дете није само објекат деловања одраслих, већ активни учесник који утиче на друге и на средину у којој живи.
- Васпитач се ослања на научна знања, али сам тумачи конкретне ситуације, доноси професионалне одлуке и преузима одговорност за њих.

Овај текст поставља основу за разумевање **предшколске педагогије као научне дисциплине и практичне теорије васпитања**.

Izvorni naučni rad
UDK 370.4

Aleksandra Marjanović
Filozofski fakultet, Beograd

# O MOGUĆNOSTI NAUČNOG ZASNIVANJA VASPITNE PRAKSE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA*)

Osnove programa za vaspitnu delatnost u predškolskim ustanovama nisu u strogom smislu te reči rađene kao naučni projekat, onako kako je to danas, uglavnom, uobičajeno pri ovakvim poduhvatima. Ipak, u Osnove programa je preveden zbir psiholoških, sociloških i pedagoških znanja, probranih i sažetih u srazmerno povezanu celinu u okviru teorijskog pristupa koji je izložen na prethodnim stranicama ovoga rukopisa.

Način prevođenja naučnih znanja, koji je primenjen prilikom izrade Osnova programa je uglavnom nov postupak u razrađivanju vaspitnih programa za predškolske ustanove. Većina ranijih programa zasnivala se pretežno na iskustvenim rutinskim znanjima o vaspitanju male dece ili je dedukovana iz filozofskih i političkih postavki.

Tome se nije čuditi, budući da je društveno vaspitanje predškolske dece, i u svetu i u nas, tek odskora postalo **predmet naučnog istraživanja**, stavljenog u funkciju oblikovanja i razvijanja vaspitnih procesa. Sve do pre desetak godina, društveno vaspitanje predškolske dece bilo je područje primenjenih istraživanja koja su išla zatim da dokažu ili opovrgnu pojedine teorijske postavke o razvoju, učenju, ili socijalizaciji (Bruner, 1966; deVries, 1973)

S druge strane, pokušaj da se vaspitna delatnost u predškolskim ustanovama podigne do nivoa racionalnog objašnjenja — a to je osnovna pretpostavka za plansko i sistematsko oblikovanje, rukovođenje i procenjivanje vaspitne prakse — nije išao dalje od tzv. uopštavanja iskustva, što kao postupak niti može da izdrži naučne kriterijume, niti je dovoljno da otkrije bitne odrednice postojanih odlika vaspitne prakse u predškolskim ustanovama.

Razrada Osnova programa imala je sasvim određene praktične zadatke i odvijala se pod okolnostima koji su odgovarali njihovom izvršenju. Trebalo je raniji vaspitni program uskladiti sa novim Zakonom o predškolskom vaspitanju, a uz to izvršiti neophodne izmene, uneti one novine koje neminovno proizlaze iz novih shvatanja i naučnih saznanja o predškolskom vaspitanju.

Mada se u mnogome izašlo iz ovih okvira, samim tim što se nastojalo razviti konzistentna koncepcija vaspitanja, ipak su teorijsko-metodolo-

*) Poglavlje iz rukopisa od institucionalnog do društvenog vaspitanja predškolske dece«, ovde se prvi put objavljuje.

ška pitanja razvijanja vaspitnih programa i oblikovanja vaspitne prakse bila potisnuta u drugi plan. Razrada Osnova programa nije išla zatim da istražuje pojedina složena pitanja naučnog zasnivanja vaspitne prakse i da u tom pogledu prikupi podatke i protumači ih. Međutim, time ova pitanja nisu izbegnuta. Osnove programa su dokumenat koji samo nudi moguća rešenja za ostvarivanje ideja koje sadrži koncepcija predškolskog vaspitanja. One ne predstavljaju razrađene i propisane mere koje treba sprovesti u predškolskim ustanovama. Samom ovom činjenicom, Osnove programa pokreću složena teorijsko-metodološka pitanja, budući da je za njihovo ostvarivanje bitno kako se određena koncepcija vaspitanja prevodi u pedagošku praksu.

Stoga, ostvarivanje Osnova programa iziskuje naučno-istraživačko praćenje. Budući da su one tek temelj na kojem treba graditi konačno uobličenu vaspitnu praksu, potrebno je istovremeno istraživati i doći do verifikovanog znanja o uslovima pod kojima su ostvarljivi objavljeni ciljevi i načela vaspitanja, kao i o prirodi novih vaspitnih procesa i njihovom stvarnom uticaju na razvoj predškolske dece.

S druge strane ako Osnove programa shvatimo kao hipotetički konstrukt, tek onda smo suočeni sa složenim teorijsko-metodološkim pitanjima, čije nas istraživanje može dovesti do specifičnog znanja o strukturi vaspitanja u predškolskim ustanovama, kao i do jasnijeg razumevanja odnosa između pedagoške nauke i vaspitne prakse.

Zato ćemo se u poslednjem poglavlju baviti najznačajnijim pitanjima naučnog zasnivanja vaspitne prakse, onako kako su iskrsla tokom eksperimentalnog istraživanja predškolskih vaspitnih programa. Naravno, naše će razmatranje biti izvedeno samo u bitnim tačkama i u najopštijim crtama, onoliko koliko je ovo pitanje neposrednije veazno za dalje ostvarivanje Osnova programa.

Pokret za širenje i reformu institucionalizovanog vaspitanja predškolske dece, bio je nadahnut velikim pedagoškim optimizmom. O tome svedoči svaki pojedinačni detalj, ali naročito postavljeni ciljevi počev od striktno obrazovnih, pa sve do opšte društvenih zadataka (Little & Smith, 1971). Ovaj optimizam je proizlazio iz uverenja da odgovarajuće naučne discipline raspolažu, poput prirodnih nauka, takvom vrstom teorija, metoda i empirijsko-analitičkih podataka koji se mogu prevesti u funkcionalno znanje, neophodnih za postizanje predviđenih učinaka. Izuzetno je značajno rasmotriti koliko je ovo uverenje odgovaralo stvarnosti.

Reformatorski pokret je crpeo argumentaciju iz nekoliko studija, koje su u to vreme nastale ili dobile na značaju. Važni izvor su predstavljala istraživanja Heba (Hebb, 1949) koja su empirijskim nalazima i teorijskim uvidom skretala pažnju na oštećenja koja u razvoju može da izazove nedostatak peceptivnih i kognitivnih nadražaja i podsticaja u ranom detinjstvu. Danas već čuvena i često citirana, osporavana, a u stvari dvosmislena formulisana tvrdnja Bluma (Bloom, 1964) da se »gotovo 50% intelektualnog razvoja odigrava između rođenja i četvrte godine«, a drugih 30% do osme godine«, (str. 88) pripisala je predškolskom dobu ne samo važan, već presudan značaj za sudbinu ljudskog intelektualnog potencijala. Hant (Hunt, 1961) je u svojim redovima doveo u pitanje vladajuća nativistička shvatanja u psihologiji, da bi konačno formulisao tumačenja o prirodi i činiocima

razvoja inteligencije na osnovu kojih je bilo moguće postulirati vaspitljivost saznajnih funkcija dece u predškolskom uzrastu (Bronfenbrenner, 1974; Little & Smith, 1971).

Ove studije, kao i niz drugih koje su imale isto usmerenje, formulisale su stari spor o uticaju nasleđa i sredine na nov način. One su pojmu sredina dale kulturni i socijalni sadržaj i time su doprinele da se formuliše osnovni koncept reformatorskog predškolskog pokreta — pojam **o sociokulturnom deficitu**, odnosno pojam o depriviranim društvenim sredinama u pogledu njihove vaspitne funkcije. Ova koncepcija je imala daleko šire implikacije od obrazovnih i time je upravo i doprinela da se institucionalizovano vaspitanje predškolske dece do kraja artikuliše kao značajno društveno i političko pitanje. Bolje rečeno ona je jedan gorući društveni problem, teorijski utemeljila.

Odredivši na ovaj način naučni problem i područje praktičnog dejstvovanja, naučno-istraživačka delatnost razvijala se u dva svoja aspekta: kao fundmentalno proučavanje **sociokulturnog deficita** i kao pokušaj da se **analitičko-empirijski podaci iz ovih istraživanja prevedu u programe efikasne vaspitne intervencije ili kompenzacije** (Karsten & Rabe-Kleber, 1977).

U oba slučaja, naučna istraživanja, skopčana sa razradom vaspitnih programa, koristila su raspoloživi nučni instrumentarijum. Da bi bilo moguće nalaze ovih istraživanja provesti u vaspitne programe, korišćene su postojeće teorije razvoja i učenja: biheviorističke, fenomenološke, psihoanalitičke i dr. Ali, kako je za koncipiranje vaspitnih procesa u predškolskoj ustanovi izuzetno važno razumeti sadržaje, mehanizme i činioce kognitivnog razvoja u dece, posebnu važnost dobile su dve teorije, odavno razrađene, a tek tada u pnom opsegu otkrivene: Piažeova i Vigotskova. Obe opisuju i tumače **kvalitativne** aspekte razvoja mišljenja u dece, a time proširuju vidokrug u kome je moguće formulisati prirodu, usmerenje i sredstva spoljašnjih uticaja na razvoj.[1])

U intelektualnom okviru, čiji su obrisi ovde samo ocrtani, širio se pokret za insitucionalizovane vaspitanje predškolske dece, konstruisani su mnogobrojni međusobno različiti vaspitni programi, **razvijana je metodologija procenjivanja učinaka pojedinih programa** na razvoj predškolskog deteta. Može se bez pretenivanja reći da nikada pre nije uloženo toliko materijalnih sredstava, ljudske energije i naučno-istraživačkih napora u razvoj predškolskog vaspitanja, kao što je to bio slučaj u toku poslednjih godina.

Kada se danas gleda unazad, sa znanjem koje je sporo prikupljano u toku jedne decenije, onda stvarna spremnost naučnih disciplina da delotvorno zahvate vaspitnu praksu izgleda neizvesna. Ne može se prihvatiti zaključka koji je tačno iskazan u jednoj skorašnjoj studiji o socijalizaciji u dečjem vrtiću:

---

[1]) U ovom članku nije moguće podrobno pratiti i analizirati načine na koje su ove dve značajne i plodotvorne teorije razvoja interpretirane i korišćene u izradi predškolskih programa. Međutim, pošto se u ovom poglavlju kritički analizira način naučnog zasnivanja vaspitne prakse potrebno je čitaocu skrenuti pažnju da se izrečena kritika ne odnosi na opštu vrednost pojedinih teorija koje su imale uticaj na programe za predškolsko vaspitanje. Kritička analiza pojedinih teorija sa stanovišta verodostojnosti u odnosu na vlastiti predmet mogla bi da se izvede u jednoj studiji sasvim druge prirode od ovoga članka.

»... u vreme kada je predškolsko vaspitanje izazvalo povećanu pažnju prosvetnih i političkih ustanova i bilo izdašnije finansirano, naučne discipline — kao što su razvojna psihologija, pedagogija i u velikoj meri, istraživanja socijalizacije — koje su držane za kompetentne i od kojih se mnogo očekivalo, raspolagale su samo u ograničenom obimu saznanjima, koja bi mogla da ponude, a koja bi bila neposredno upotrebljiva u praksi. One su se do tada bavile analizom odlika, uslova i formi nastajanja obrazaca ponašanja. Pri tome nije bio njihov zadatak da konstruktivno preobraze svoja saznanja u pedagoške koncepcije, zarad boljeg oblikovanja vaspitnih procesa. Munjevito preusmerenje naučne delatnosti na to da instrumentarijum za analizu podesi za izradu vaspitnih programa, nije moglo da reši problem kvalitativno novih vaspitnih procesa.« (Karsten & (Rabe-Kleber, 1977, str. 5).

Međutim, okolnosti pod kojima se odvijao reformatorski pokret nisu ostavljale vremena ni da se postavi zamršeno pitanje odnosa između znanja i delanja, a kamoli da se o njima razmišlja i istražuje odgovor. Bronfenbrener (Bronfenbrenner, 1974, str. 17—18) napominje da je nekoliko prvih eksperimentalnih programa bnižljivo razvijano i da je postignut dramatičan napredak u razvoju saznajnih funkcija u dece, u toku od svega nekoliko meseci. Ali, tada se, što iz društveno-političkih razloga, što podstaknuto ovim uspesima, više nije čekalo na dalja naučna proučavanja i proveravanja. Naprotiv, otpočelo je grozničavo razvijanje desetine različitih predškolskih programa[2]) i njihova masovna primena u društvenom vaspitanju predškolske dece. Bronfenbrener smatra da je ovo prenagljivanje sprečilo da se već u samom početku postavi presudno pitanje kakav je i koliki stvarni uticaj pojedinih programa na razvoj predškolske dece i da se odgovor traži uz pomoć rigoroznih naučnih postupaka.

Do istoga zaključka dolaze Karstenova i Rabe-Kleberova (Karsten & Rabe-Kleber, 1977, str. 5) koje ističu da su se, pred zahtevom da na brzinu izrade vaspitne programe za predškolske ustanove, mnogi naučnici ograničili na specifične stručne postavke, ne uzimajući pri tome u razmatranje prosvetno-političke konsekvence, a pogotovo ne postavljajući problem odnosa između teorije i prakse da bi ga postulirali na način koji bi bio značajan za vaspitnu delatnost.

Doista, naučne discipline, koje su decenijama nastojale da razviju što preciznija sredstva pomoću kojih će opisivati i objašnjavati stvarnost, našle su se pred zadatkom da ovu menjaju i uspostavljaju, a da zapravo, pretkoji iz ovih proizlazi. U krajnjoj liniji zadatak psihologije i pedagogije da stvaraju nova i menjaju stare vaspitne procese stavio je na ispit jednoobraznost njihovih konceptualnih tvorevina sa svakodnevnom životnom situacijom deteta, zasićenom formativnim elementima, koji razvoju daju smer i oblik. Ali do jasne svesti o ovome doći će tek posle nekoliko godina, kada rezultati primene predškolskih programa postanu alarmantni povod za temetiziranje smisla i vrednosti neposrednog uplitanja nauke u vaspitnu praksu.

[2]) Prema Litlu i Smitu samo u SAD je tokom 1963—1968. godine razvijeno oko hiljadu vaspitnih programa za predškolske ustanove i niže razrede osnovne škole, tzv. kompenzatorski programi za defavorizovane, što je angažovalo oko milijardu US dolara godišnje. (Little & Smith, 1971, str. 13).

Jer, u srazmerno, kratkom vremenskom periodu došlo je i do nagle oscilacije u raspoloženju prema predškolskom vaspitanju: u početku optimističko uverenje da je postavljene vaspitne ciljeve i predviđene razvojne efekte moguće postići na kraju zamenio pesimizam, sumnja da je opravdano očekivati dugoročne učinke od primene predškolskih programa (Little & Smith, 1971, str. 14). Zašto je došlo do ovoga obrta?

Posle nekoliko godina ubrzanog širenja mreže predškolskih ustanova, obilatog novčanog ulaganja u krupne projekte i intenzivnog eksperimentisanja vaspitnim programima, pokazalo se da početna predviđanja uglavnom nisu obistinjena.[3])

Tačnije rečeno, ustanovljeno je da primenom novih vaspitnih programa nisu postignute spektakularne promene u razvoju dece iz sociokulturno uskraćenih sredina. Posle brzog napredovanja u početku programa[4]) i posredno po njegovom svršetku, deca su, pošavši u školu, srazmerno brzo gubila stečenu prednost u odnosu na vršnjake koji nisu bili obuhvaćeni predškolskim programima; isto tako mnoga deca koja su bila uključena u određenu vrstu programa nisu pokazivala kontinuirano ubrzano napredovanje u razvoju saznajnih funkcija. (Little & Smith, 1971; Bronfenbrenner, 1974). Ali rekli smo, programi su pored obrazovnih imali i društvene zadatke. U tom pogledu je njihov promašaj bio još potpuniji: oni nisu uspeli da »raskinu zatvoreni krug siromaštva« (Little & Smith, 1971, str. 31) u kome beda detinjstva već gradi barijere budućim ličnim i društvenim ostvarenjima svakog pojedinca.

U ovakvom ishodu nazire se mogućnost dvojake sudbine društvenog vaspitanja predškolske dece.

Može se, naravno, relativno neuspeh ranog podsticanja razvoja saznajnih funkcija shvatiti kao dokaz da je kognitivno učenje i obrazovanje u predškolskom uzrastu beznačajno za razvoj otud odricati svrsishodnost planskog i sistematskom društvenom vaspitanju predškolske dece. Nažalost, takvo shvatanje polako se i oblikuje u stav mnogih, ranije angažovanih pojedinaca, a naročito pojedinih institucija, koje su finansirale širenje institucionalizovanog vaspitanja predškolske dece; otud u pojedinim zemljama jenjava predškolski pokret. I kao što u početku preterano oduševljene pristalice nisu dozvoljavale bilo kakvu uzdržanost, tako danas skeptici, isključivi u sumnji, ne mare za utvrđivanje stvarnih razloga promašajima. Zato je u pojedinim zemljama društveno vaspitanje predškolske dece dovedeno u procep između iluzije i rezignacije. (Karsten & Rabe-Kleber, 1977).

---

[3]) Izričući ovako globalnu ocenu moramo skrenuti pažnju čitaocu da je treba shvatiti samo relativno. Ova ocena govori najviše o realnosti početnih očekivanja, a manje procenjuje vrednost stvarno postignutih rezultata. S druge strane, mnoge precizne analize, koje ovde ne možemo iscrpno interpretirati pokazuju da je učenik različitih programa bio veoma različit s obzirom na trajnost razvojnih promena u dece i kontinuirano dalje napredovanje, uglavnom su krupni projekti, masovno šireni, imali najmanje uspeha, ali su upravo zbog širine zahvata stvorili opšti utisak i nesvrsishodosti institucionalizovanog vaspitanja predškolske dece.

[4]) Napredak je meren i izražen količinama inteligencije. Tako Bronfenbrener navodi početno poraste količnika inteligencije čak i do 20—25 poena (Bronfenbrenner, 974).

Međutim, relativni neuspeh predškolskih programa ne mora se shvatiti dokazom vaspitljivosti, odnosno nevaspitljivosti saznajnih funkcija u ranom detinjstvu; naprotiv, istina je da nema naučne osnove da smatramo rezultate eksperimentalnih programa konačnim podacima o mogućnosti podsticanja razvoja u predškolske dece.

Mnogo je logičnije povodom relativnog neuspeha predškolskih programa upitati koliko je naše znanje verodostojno, da li teorijski pristup dozvoljava da zahvatimo u celini suštinu problema i da li smo razvili prikladnu metodologiju prevođenja koncepcija i naučnih znanja u vaspitnu praksu. Jer sami podaci najviše govore o granicama našeg znanja, a međusobnim neskladom odižu koprenu sa do sada još neuočenih pojava. I upravo zato, povodom dobijenih podataka, mora se podvrći kritičkoj analizi pojmove pomoću kojih se poima vaspitna praksa i u čijim granicama se iznalaze sredstva za oblikovanje vaspitnih procesa; otud, kritička analiza postojećeg naučnog pristupa vaspitnoj praksi, formulisanje i istraživanje novog pristupa postaje glavna forma naučnog istraživanja predškolskog vaspitanja.

Odista, tematika na koju se usredsređuje naučno istraživačka aktivnost u poslednje vreme, rasprostire se od proučvanja tzv, »strategije promena« (Little & Smith, 1971, str. 15), pa sve do razmatranja osnovnih pretpostavki koje su uokvirile intelektualni vidokrug, uslovile način formulisanja problema, a time, uveliko, odredile prirodu i delotvornost nađenih i primenjenih rešenja (Bronfenbrenner, 1974 Heinsohn, & Knieper, 1975; Karsten & Rabe-Kleber, 1977 i dr.) U nizu studija, a njih je sve više, autori se bave značajnim pitanjima o odnosu naučnih znanja i vaspitna praksa, o vrednosti teorijskih pristupa, o načinu upotrebe naučnih znanja u razradi vaspitnih programa, o metodologiji razvijanja i procenjivanja vaspitnih programa. Naučno-istraživačka aktivnost organizovana oko ovih pitanja, jamačno je najdalekosežnija posledica pokreta za širenje i reformu društvenog vaspitanja predškolske dece: ona je dobar primer kako promašaji mogu da vode ka intelektualnom usponu u bavljenju vaspitanjem.

Do kakvih nalaza su došla skorašnja istraživanja rezultata primene vaspitnih programa za predškolske ustanove?

U uporednim istraživanjima rezultata različitih programa došlo se do niza zanimljivih zaključaka. Tako se ispostavilo da trajnije razvojne rezultate postiže: vaspitna delatnost koja je usmerena na sistem roditelji—dece, od one koja obuhvata samo decu; da se uspešnije podstiče razvoj, ako sistematsko i plansko obrazovanje kroz duži vremenski period u predškolskom uzrastu postiže bolje rezultate; da napredak postignut u razvoju predškolske dece može da ostane trajno svojstvo deteta samo ukoliko je potkrepljen kroz obrazovnu delatnost škole; da strukturirani vaspitni programi postižu bolji uspeh od nestrukturiranih u razvijanju saznajnih funkcija; da bolji uspeh od formalnog obrazovanja ima ono koje se gradi na dečjem iskustvu i obuhvata životni kontekst (Bronfenbrenner, 1974; Little, & Smith, Beller, 1973). Ali ovakvi zaključci mogu lako da se preobrate u prividna saznanja ako se odvoje od kritičke analize rezultata predškolskih programa, koja je do njih i dovela. Upravo ovi zaključci nameću teorijsko-metodološku problematiku razrade programa za predškolsko vaspitanje kao predmet razmatranja.

Budući da nas zaokuplja pitanje kako ostvariti Osnove programa i mi ćemo, na stranicama koje slede, razmatrati koliko je i pod kojim uslovima naučna aktivnost doprinela uspostavljanju efikasnih vaspitnih procesa u predškolskim ustanovama. U tu svrhu za nas su neposredno zanimljiva tri pitanja: a) koliko je postojeće naučno znanje i naučni instrumentarijum upotrebljiv za razradu vaspitnih programa? b) kako su korišćena naučna znanja i naučni instrumentarijum pri razvijanju predškolskih pograma? c) koliko se prikladnom pokazala metodologija razvijanja i procenjivanja vaspitnih programa?

a) Nekoliko ključnih pojmova određivalo je i usmeravalo naučno-istraživačku delatnost vezanu za razradu predškolskih programa. Sociokulturni deficit, defavorizovana društvena sredina, sociokulturno-uskraćena sredina, kumulativni razvojni deficit, rana intervencija u razvoju, stimuliranje kognitivnih funkcija, izjedančavanje starta predškolske dece pred polazak u školu i dr. (Little & Smith, 1971) jesu one naučne kategorije uz čiju pomoć su istraživani i tumačeni uslovi za razvoj dece u različitim društvenim slojevima, razvijana metodologija istraživanja i vršena rekonstrukcija i interpretacija stvarnosti.

Naučna istraživanja u novom području koje su ovi pojmovi obeležili — a mora se odmah reći da je među njima bilo izvanredno vrednih — nastojala su da utvrde najznačajnije sociokulturne činioce razvoja, da ustanove kako se ovi rasprostiru u različitim društvenim i etničkim sredinama i da istraže njihovu vezu sa kognitivnim sposobnostima i uspehom dece u školi. U tu svrhu pretežno je korišćena postojeća naučna metodologija, odnosno objektivno posmatranje ponašanja uz pomoć testova inteligencije, verbalnih sposobnosti i znanja i statističke analize podataka.

Nema sumnje da većina empirijsko-analitičkih podataka ima naučnu vrednost; šta više oni upečatljivo otkrivaju kako u mnogim bogatim društvima ekonomska oskudica i društvena nejednakost zatvaraju detinjstvo u kulturne i socijalne rezervate, vršeći na taj način ranu selekciju psihičkog potencijala i postavljajući granice ličnom i društvenom ostvarenju pojedinca. Eksploatacija čoveka prestaje da bude pretežno ekonomska kategorija; u ovim istraživanjima ona dobija bogatiji sociološki i psihološki sadržaj i zato pruža jasniji uvid koje domene, sem ekonomskog, svaki preobražaj društva mora radikalno da zahvati.

Ali isto je tako činjenica da empirijsko-analitička evidencija o sociokulturnom deficitu nije bila dovoljna da se na osnovu nje koncipiraju takvi vaspitni procesi u predškolskim ustanovama, koji bi uspešno i trajno dejstvovali protiv razvojnih posledica koje izaziva sociokulturna uskraćenost.

Teškoća da se naučno znanje prevede u vaspitnu delatnost uočava se u prvi mah kao nepodudarnost između naučno-istraživačkog i praktično-pedagoškog pristupa vaspitanju. Devrisova (DeVries, 1974, str. 34—35) smatra da postoji suviše velika razlika u usmerenju između naučnog istraživanja vaspitanja i potreba vaspitne prakse. Naučnici nastoje da sistematizuju znanja, a vaspitačim je potrebno da formulišu politiku za ekciju: naučini, doduše, istražuju pojave značajne za vaspitanje, ali ih, pri tome, zaokupljaju oni aspekti koji su bitni sa stanovišta pojedine teorije razvoja ili učenja, tako da je često žiža interesovanja daleko od životnih problema u vaspitnoj ustanovi.

Devrisovoj se ne može odreći da ona tačno uočava problem, gledan spolja. Međutim, prihvatajući postojeći odnos između nauke i vaspitne prakse kao normalan i neizbežan, ona se odriče kritičke analize ovoga odnosa. Otud i ne pita zašto empirijsko-analitički podaci značajni u određenom teorijskom okviru, ne vode tvornim idejama o vaspitanju.

Međutim, promašaj pojedinih predškolskih programa u koncipiranju efikasnih vaspitnih procesa stavio je niz naučnika pred radikalno pitanje o vrednosti vladajućeg pristupa razvojnim i vaspitnim pojavama u psihologiji i pedagogiji sa stanovišta vaspitne delatnosti.

U već pominjanoj studiji, Bonfenbrener (Bronfenbrenner, U., 1974) ističe da većina nalaza empirijskih istraživanja nije »ekološki valjana«, jer se već u pristupu previđaju stvarne životne okolnosti, uzajamni odnosi među decom i odraslima, bitni formativni elementi i veze koje među vaspitnim pojavama postoje. Henting (Henting, H.v., u Bronfenbrenner, U, 1974, str. 9) u predgovoru nemačkom izdanju Bronfenbrenerove studije, jasno i kratko sažima kritiku postojećih teorija i metoda istraživanja razvoja i socijalizacije:

»... (ne može se — A. M.) posmatrati delatnost X ili razvoj Y jednog deteta ili grupe dece, a ne mariti što je sistem-u-dvoje (posmatra — predmet posmatranja) veštački... da dete nikad nije samo objekt, već subjekt koji utiče na one koji na njega utiču; da i dalje osobe iz kruga dečjih poznanstava nisu strane, već su u određenom odnosu i imaju određenu ulogu prema detetu; da je svaka delatnost upletena u neki društveni sistem, koji se opet nalazi u kontekstu sa drugim sistemima. Posmatranje koje ovo ne uzima u obzir nije neistinito, ali je za delatnost nekorisno. Sledeći nalaze takvog posmatranja, delatnost obnavlja situacije onako kako im je prilikom posmatranja pridato značenje. Time počinje nerazumno podvođenje stvarnosti pod teorije, pa čak ni samo to: već, pod sredstva teorije!«

Uspeh vaspitanja velikim delom zavisi od toga koliko i kako uspeva da zahvati formativne elemente stvarnosti i da ih uobliči prema meri u kojoj se podudaraju zamisao o ličnosti sa sadržajem, formama i pravilnostima razvoja deteta. Otuda je prvo pitanje koliko naučna znanja otkrivaju i kako tumače one aspekte stvarnosti koji su bitni za razvoj i formiranje ličnosti.

U znatnom broju istraživanja pojam sociokulturni deficit protumačen je kao odsustvo pojedinih stimulansa razvoja u uskraćenim društvenim sredinama. Kriterijum odmeravanja predstavljali su sociokulturni stimulansi i vrednosti koji su karakteristični za povlašćene društvene slojeve. Kao stimulansi su uzimane one varijable koje su dostupne objektivnom posmatranju i merenju. Tim putem je niz istraživanja utvrdio da je u sociokulturnim uskraćenim sredinama smanjena količina perceptivnih i kognitivnih stimulansa, da izostaju pojedine kognitivne strategije, da ima manje pravih verbalnih stimulansa, da je mala količina kulturnih dela i dobara sa kojom deca dolaze u obzir. Vršen je veoma brižljiv popis pojedinih vrsta kulturnih tvorevina, poput inventara u nekom skladištu robe. Primenom testova i statističkim postupkom povezani su ovi podaci sa uspehom dece u školi. Na osnovu svega izvedeni su globalni zaključci o deficitu u razvoju kognitivnih sposobnosti i sociokulturnim činiocima koji ga uslovljavaju. Predškolski programi koji su se oslanjali na ovu vrstu naučnih opisa i objašnjenja shvatili su svoj zadatak kao kompenzaciju sociokulturnog deficita; u tom

smislu koncipirali su vaspitnu delatnost kao izlaganje dece intenzivnom uticaju onih stimulansa, koji nedostaju u sredini iz koje deca potiču. Tako je došlo do onoga što Bruner naziva "lečenjem siromaštva poput avitaminoze" (Bruner, J. 1974, str. 167).

Nije se čuditi što ovoj vrsti programa nije uspelo da uspostavi vaspitne procese koji bi efikasno uticali na razvoj dece. Njima je u polazištu nedostajalo elementarno razumevanje životnih uslova i ljudskih odnosa u kojima se deca razvijaju, znanje o društvenim procesima koji određuju životne uslove i prelamaju se kroz ljudske odnose, uvid u dubinske činioce koji uzrokuju način na koji dete oseća sebe i život, što, opet, određuje kako se ono razvija kao ličnost koja razume, odlučuje i dejstvuje u stvarnosti.

Podaci empirijsko-analitičkih istraživanja ne omogućavaju ovakav uvid. Oni vode ka fragmentarnim i statičkim znanjima o pojavama, izdvojenim iz ljudskog i društvenog konteksta. Ta manjkavost, koja ih čini malo upotrebljivim za vaspitnu delatnost, posledica je toga, što empirijsko-analitička istraživanja socijalizacije ne proizlaze iz konzistentne teorije društvene posredovanosti individualnog razvoja. Umesto toga, ona se oslanjaju na mozaik sačinjen od "parčića raznorodnih teorija" (Karsten & Rabe-Kleber, 1977). Otud ne dopiru do suštinskih pojava, niti su u stanju da celovito protumače nalaze do kojih dolaze.

Uopšteno govoreći, neuspeh pojedinih predškolskih programa da — oslanjajući se na empirijsko-analitička znanja — ustanove efikasnu vaspitnu delatnost, slikovito ilustruje koliko pozitivistički pristup — tretiranje čoveka na postvaren način — gubi iz svog vidokruga upravo čoveka i za njega bitne odlike, okolnosti i odnose. Takva znanja su samo posredno značajna, a ne neposredno upotrebljiva za vaspitanje, koje suočava stvarno dete i ljudske odnose u kojima ono odrasta. Za teoriju i praksu vaspitanja potrebna su znanja koja neće redukovati »**postajati** na **biti, proces** na **supstancu, transformacije** na **preraspoređivanje, vreme** na **prostor, činove** na **posledice**, a **posledice na stvari.**« (Schotter, 1975, str. 113).

Tek je jedna druga vrsta istraživanja izgradila pristup koji pruža bolji uvid u one društvene pojave koje dubinski određuju razvoj deteta i formiraju ga kao ličnost. Ona su istraživala sociokulturni deficit kroz dinamiku i meru pojedinih varijabli u različitim sociokulturnim sredinama. (Little & Smith, 1971). U tu svrhu ispitivana je interakcija između dece i odraslih, stil komunikacije pri rešavanju problema (Hess & Shipman, 1965, 1968), jezički kodovi i način kako se deca u njih uvode (Bernstein 1974) i druge vrste odnosa u porodici. Ova vrsta istraživanja je napr. pokazala da razvoj govora ne zavisi toliko od količine i vrste verbalnih stimulansa, koliko od načina upotrebljavanja jezika i raznolikim životnim situacijama i stila kojim porodica i subkultura utiče na upotrebu jezika (Cazden, 1968). Istraživanje uzajamnih odnosa u kojima dete kroz različite aktivnosti učestvuje, otkrila su dve vrlo značajne veze: kognitivni razvoj ne zavisi samo od direktnog upražnjavanja kognitivnih funkcija, već u izuzetno velikoj meri na njega utiču "difuzni afektivni faktori: poverenje, kapacitet da se kontroliše sopstvena sredina, vera u budućnost i sl." (Bruner, 1974, str. 174); ova osećanja izaziva stil interakcije u kojem dete učestvuje iz dana u dan (Hess & Shipman, 1965); ovaj, opet, zavisi od društvene pozicije porodice i roditelja, koja, ukoliko je inferiorna, »izaziva osećanje zavisnosti i nemoći (i) vo-

# Предшколска педагогија: предмет, задаци и значај

Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија, књига прва*. Поглавља: **Предшколска педагогија као научна дисциплина** (стр. 5–16); **Предшколска педагогија као наставна дисциплина** (стр. 17–22); **Васпитање и узраст** (стр. 20–40).

**Питања за усмерено читање**

1. Шта проучава предшколска педагогија?
2. Који су њени основни задаци као научне дисциплине?
3. Зашто се предшколска педагогија одређује као развојно-нормативна дисциплина?
4. Како је повезана са психологијом, социологијом, антропологијом и филозофијом?
5. Зашто се сазнања других наука не могу непосредно применити у васпитању?
6. По чему се предшколска педагогија разликује од методике васпитно-образовног рада?
7. Какву улогу овај предмет има у образовању будућих васпитача?
8. Које особености и законитости развоја у раном детињству треба уважавати у васпитању?
9. Зашто васпитни поступци морају бити прилагођени узрасту, потребама и индивидуалним особеностима детета?

**Кључне идеје које треба разумети**

- Предшколска педагогија проучава васпитање деце од рођења до поласка у школу и чиниоце који утичу на њихов развој.
- Она не само да описује васпитне појаве већ их тумачи, вреднује и разматра могућности њиховог мењања.
- Сазнања других наука преузима, критички процењује и тумачи из педагошке перспективе.
- Предшколска педагогија представља теоријску основу методика и професионалног деловања васпитача.
- Развој детета је активан, неравномеран и индивидуалан процес. Васпитање треба да уважава узрасне могућности, осетљиве периоде, интересовања и активност детета.

**Повежите са претходним текстом:** обратите пажњу на разлику између систематизовања научних сазнања о васпитању и њихове непосредне примене као готових правила за рад.

Dr Emil Kamenov

# PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA

KNJIGA PRVA

БИБЛИОТЕКА
ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА
УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ
37.015

ZAVOD ZA UDŽBENIKE I NASTAVNA SREDSTVA • BEOGRAD
1999.

# *Predmet predškolske pedagogije*

## PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA KAO NAUČNA DISCIPLINA

### PREDMET I ZADACI PREDŠKOLSKE PEDAGOGIJE KAO NAUČNE DISCIPLINE

Položaj čoveka u prirodi i njegov razvoj kao vrste omogućeni su, između ostalog, stalnim naporima da se prikupe, protumače, uopšte i sistematizuju po opštim, značajnim, bitnim i postojanim svojstvima razne vrste iskustva kako bi se ona sagledala, razgraničila, klasifikovala i generalizovala. Zahvaljujući tome otkriva se međusobna povezanost i zakonitosti koje vladaju pojavama i procesima, a iskustvo svrstano u pojmove i kategorije omogućuje delovanje u skladu sa njima, kao i predviđanje posledica ovog delovanja. Težnja da se sagledaju i protumače pojave, procesi i njihove međusobne veze dovela je do stvaranja sistema činjenica i stavova o pojedinim kategorijama i aspektima pojava i procesa u prirodi i društvu (za čije su ispitivanje razrađene posebne metodologije), odnosno do nauka diferenciranih u naučne discipline.

Nauka čiji je predmet proučavanja fenomen vaspitanja naziva se pedagogija, a njena disciplina koja se bavi prikupljanjem, opisivanjem, kritičkim preispitivanjem i sistematizovanjem činjenica o pojavama u oblasti vaspitanja dece ranog uzrasta i faktorima koji posredno ili neposredno utiču na njihov razvoj od rođenja do polaska u školu – predškolska pedagogija.

Osnovna funkcija predškolske pedagogije sastoji se u utvrđivanju pravilnosti u pomenutim pojavama, njihovom tumačenju, otkrivanju objektivnih zakonitosti i uzročno-posledičnih odnosa koji u njima vladaju, zatim njihovom uopštavanju u stavove i klasifikovanju u teorijski sistem koji omogućuje da se ova naučna disciplina dalje ne bavi njima pojedinačno, već njihovim opštijim kategorijama. Njome se teži utvrđivanju veza i

odnosa među činjenicama i sagledavanju procesa koji se odvijaju zahvaljujući vaspitnom delovanju, kao i razvojnih procesa koji iz njega slede, kako bi se postiglo njihovo razumevanje i omogućio uticaj na njih.

Integralno izgrađen sistem naučnih pojmova, odnosno iskaza o vaspitanju u oblasti predškolske pedagogije, predstavlja poseban način mišljenja neophodan za izučavanje predmeta kojim se ova naučna disciplina bavi. U njegovom svetlu utvrđene istine dobijaju nov smisao i postaju oruđe za otkrivanje novih činjenica, odnosno za razvijanje teorije predškolskog vaspitanja. Predškolska pedagogija ima i svoj futurološki aspekt, što znači da na osnovu utvrđenih zakonitosti u svom domenu i uvida u opštija kretanja i stremljenja predviđa budućnost vaspitanja dece ranog uzrasta. Ona razrađuje sopstvenu istraživačku metodologiju kojom dolazi do specifičnih saznanja o svom predmetu. U okviru te metodologije utvrđuje probleme, formuliše hipoteze i razrađuje načine njihovog objektivnog proveravanja radi dolaženja do naučnih istina.

Budući da se bavi vaspitanjem kao namernom i svrsishodnom delatnošću određenom normama u skladu sa kojima se utiče na dečji razvoj, *predškolska pedagogija se ubraja u razvojno-normativne naučne discipline.* Za razliku od niza prirodnih nauka koje samo opisuju postojeće situacije, egzaktno utvrđujući uzročno-posledične veze među pojavama radi njihovog tumačenja, nauke o čoveku, među kojima je i pedagogija, su specifične jer na zbivanja u njihovom domenu, odnosno na ponašanje ljudi utiču njihovi motivi koje treba objašnjavati. Zbog toga se ona ne zaustavlja na deskripciji, već uzima u obzir težnje, smisao i svrhu pojava koje proučava, kao i načine na koje se može na njih uticati kako bi se odvijale u željenom pravcu. To podrazumeva planski i sistematski uticaj na vaspitne pojave, uzimajući u obzir utvrđene istine, kao i predviđanje posledica ovog delovanja, uz preuzimanje svog dela odgovornosti kad su one u pitanju. Ova operativnost postiže se na taj način što se u pedagogiji postavljaju zahtevi u obliku principa i pravila koje treba uvažavati tokom vaspitnog rada, uz razradu i konkretizaciju specifičnih ciljeva vaspitanja dece ranog uzrasta u skladu sa opštim ciljevima postavljenim u pedagogiji i filozofiji. Predškolska pedagogija se, osim toga, stara o prenošenju naučnih saznanja i dostignuća u praksu, prateći rezultate koji se u njoj postižu, što joj obezbeđuje povratnu informaciju za unošenje korekcija i dalje unapređivanje teorije i prakse predškolskog vaspitanja.

Radi unapređivanja vaspitne prakse u okviru predškolske pedagogije proučavaju se i uopštavaju pozitivna iskustva, uočavaju problemi i predlažu njihova rešenja, razrađuju strategije delovanja, kao i sistemi sadržaja, metoda i sredstava za menjanje postojeće prakse u skladu sa dečjim razvojnim potrebama i društveno-kulturnim kontekstom. Naročito je važno da se prouče norme, vrednosti i tradicije koje deluju u životu određene sredine sa socijalnim, nacionalnim i kulturnim obeležjima, na čijoj sveu-

kupnosti treba da se zasniva vaspitanje. Neophodno je da se poznaje „narodno iskustvo da bi se uspelo u realizovanju određenog programa vaspitanja, kao i da se izbegnu iluzije u pogledu efikasnosti planova, koncipiranih u institutima, školama za obrazovanje kadrova ili administrativnim službama" (Bottani, 1979, 232).

Iako vrednosno orijentisana predškolska pedagogija treba da je i kritična kako prema predmetu svog proučavanja, tako i prema samoj sebi, odnosno filozofskim, teorijskim i društveno-istorijskim osnovama od kojih polazi, jer inače neće biti u stanju da otkriva celovite istine. „Nauka je želja da se prime činjenice čak i kada su one suprotne željama" (Skinner, 1969, 17). Zbog toga treba da kritički preispituje pomenute osnove i proučava pedagošku praksu, ukazujući na zablude i stramputice koje postoje u ovoj oblasti kako bi došla do valjanih rešenja. Prilikom traganja za ovim rešenjima nikada ne treba izgubiti iz vida interese dece i utvrđene opšteljudske vrednosti. S obzirom na stalne i brze promene u načinu života i rada, kao i u potrebama ljudi, nužno je neprekidno proveravanje vrednosnog sistema i efekata normi postavljenih u oblasti vaspitanja i obrazovanja, i njihovo usklađivanje sa pomenutim potrebama kako se ne bi „okamenile" i izvrgle u dogme koje onemogućavaju da naučna istina postane instrument menjanja svake stvarnosti, pa i pedagoške.

Uporedo sa osamostaljivanjem i daljim razvojem unutar pedagoške nauke, predškolska pedagogija treba da ulazi u interdisciplinarne odnose sa drugim pedagoškim disciplinama i disciplinama drugih nauka, preuzimajući, kritički ispitujući, ocenjujući i asimilujući teorijske postavke, naučne činjenice, hipoteze i probleme, pružajući im, na odgovarajući način, sopstveni doprinos. Naročito je važno produbljivanje i razjašnjavanje osnovnih pedagoških pojmova u svetlu specifičnosti razvoja dece ranih uzrasta i mogućnosti delovanja na njega kako bi se mogla vršiti teorijska uopštavanja, njihova operacionalizacija i konkretizacija u praksi predškolskog vaspitanja.

Danas se i u drugim naukama koje, kao i pedagogija, proučavaju vaspitanje, prikupljaju saznanja o ovom fenomenu koja su, iako bogata, često protivrečna i fragmentarna. Osim toga, one proučavaju vaspitanje u funkciji drugih pojava, a ne kao pojavu za sebe, što čini pedagogija. Zbog toga nije opravdan pokušaj da se „znanja za razumevanje i oblikovanje vaspitne delatnosti dedukuju iz spoznaje drugih pojava". Umesto toga, da bi se došlo do još neotkrivenih, a bitnih aspekata, predlaže se njihovo istraživanje i sa stanovišta vaspitanja, što može imati povratni uticaj i na unapređivanje nauka sa kojima je pedagogija povezana (Marjanović, 1986, 326). Uporedo sa ovim, zadatak predškolske pedagogije sastoji se u tome da pomenuta saznanja prati, prikuplja, analizira, sistematizuje, uopštava i interpretira iz pedagoškog ugla, kao i da ih sintetizuje, povezujući ih na taj način u kvali-

tativno nove celine. Zahvaljujući takvom postupku uspešnije će razvijati sopstvenu teorijsku osnovu i sa većom sigurnošću preporučivati sadržaje, metode i sredstva za delovanje na razvoj i učenje dece ranih uzrasta.

## KONSTITUISANJE PREDŠKOLSKE PEDAGOGIJE KAO NAUČNE DISCIPLINE

Začetke pedagoške teorije koja se odnosila i na vaspitanje dece predškolskog uzrasta nalazimo još u antičkoj Grčkoj. U delima filozofa Platona (384–322. god. pre nove ere) nailazimo na tumačenja suštine pojma vaspitanja i njegove uloge u postizanju idealne države. Platon je izneo ideju o sistemu vaspitanja dece ranih uzrasta koje bi bilo pod nadzorom države, kao i postavke o sadržaju i metodama rada sa najmlađima. Ukazao je na vaspitni značaj igre i literature i postavio zahteve u vezi sa osobama koje se brinu o deci: da upoznaju sklonosti i karakter svojih vaspitanika i da budu pravične i razborite. U njegovim radovima su pitanja vaspitanja najmlađih bila prvi put donekle razmatrana sistematski, što je imalo određen značaj za čitav dalji razvoj teorije predškolskog vaspitanja.

Značajne ideje o predškolskom vaspitanju mogu se naći i u delima drugog velikog antičkog filozofa – Aristotela (384–322) koji je, izražavajući shvatanja karakteristična za atinsko vaspitanje, govorio o harmoničnom razvoju ličnosti, koji je obuhvatao fizičko, moralno i umno vaspitanje od detinjstva. Polazeći od ideje o usklađenosti vaspitanja sa prirodom, on je napravio prvu razvojnu periodizaciju u kojoj je svoje mesto imao i predškolski uzrast. Rano detinjstvo smatrao je važnom etapom u razvoju ličnosti, kao i to da je u nadležnosti porodičnog vaspitanja. Preporučivao je da se maloj deci pruži odgovarajuća hrana, igre i igračke, da im se pričaju priče i obezbedi dovoljno prilike za kretanje. Od pete godine trebalo je decu pripremati i za školu. Aristotelov pedagoški sistem predstavljao je vrhunac antičke pedagoške misli.

Tokom vekova, značajne ideje o vaspitanju dece ranih uzrasta iznosili su mnogi humanistički orijentisani mislioci, kao što su Jan Amos Komenski (1592–1670), koji je sastavio prvu slikovnicu i napisao celovito delo posvećeno predškolskom vaspitanju, Džon Lok (Locke, (1632–1704), Žan Žak Ruso (Rousseau, 1712–1778), Johan Hajnrih Pestaloci (Petalozzi, 1746–1827), kao i neki utopisti, posebno Robert Oven (Owen, 1771–1858) koji je, pored Johana Fridriha Oberlina, jedan od osnivača prvih ustanova za vanporodičnu brigu o najmlađima.

Ruso je svojim mislima – da dete nije „čovek u malom", već ličnost koja treba da se od najranijeg uzrasta vaspitava sticući autentična iskustva, da naglasak u vaspitavanju treba da je na razvoju sposobnosti, a ne na sticanju znanja, da je čovek po prirodi dobar i da će se kao takav razviti ako se ukla-

njaju prepreke i negativni uticaji, uz obezbeđivanje što veće slobode – anticipirao niz pedagoških ideja, od kojih mnoge nisu izgubile aktuelnost sve do naših dana.

Pored Rusoovih, u korenu savremenih pogleda na predškolsko vaspitanje nalaze se shvatanja Fridriha Frebela (Fröbel, 1782–1852), Ovida Dekrolija (Decroly, 1874–1932) i Marije Montesori (Montessori, 1870–1952) koja predstavljaju skup njihovih filozofskih, pedagoških i psiholoških ideja o detetu i uticanju na njegov razvoj. Posebno treba istaći Frebela, koji je početkom XIX veka stvorio prvi originalan sistem predškolskog vaspitanja u dečjim vrtićima kao vaspitno-obrazovnim ustanovama, zasnovan na filozofiji svoga vremena. Međutim, za konstituisanje predškolske pedagogije kao naučne discipline naročito je značajan doprinos M. Montesori koja je svoj, takođe originalan sistem predškolskog vaspitanja, temeljila na naučnim činjenicama do kojih je došla.

Bez obzira na sve do sada rečeno, pedagozi i šira javnost dugo se nisu oslobodili potcenjivačkog stava u odnosu na razvojne mogućnosti dece predškolskog uzrasta i shvatanja da je dečji vrtić „čuvalište" u kojem nema „pravog" učenja (Spiker, 1969, 362). Otuda se smatra da intenzivniji razvoj predškolske pedagogije započinje tek pre nekoliko decenija, kada su na njeno osamostaljivanje, pored diferenciranja unutar same pedagoške nauke koja se razvijala, uticali i brojni drugi činioci. Pre svega, naglo je poraslo interesovanje za dete, za njegovo sazrevanje, rast i razvoj, vaspitanje i obrazovanje, kao i za probleme na koje u toku ovih procesa ono nailazi. Zahvaljujući otkriću velikih razvojnih potencijala shvaćen je značaj ovog perioda za čitav dalji razvoj ličnosti – socioemocionalni, kao i fizički i intelektualni. Kao posledica toga nastaju dečja psihologija, dečja psihijatrija i pedijatrija, a među pedagoškim disciplinama – predškolska pedagogija.

Potrebu za konstituisanjem jedne posebne pedagoške discipline koja će se baviti vaspitanjem i obrazovanjem dece pre njihovog polaska u školu (posebno u institucijama) uslovili su i intenzivan razvoj mreže predškolskih ustanova kao i, donekle, izmenjena uloga porodice u njihovom vaspitanju (uzrokovana pre svega, drugačijom ulogom žene-majke u porodici zbog njenog zapošljavanja). Osim toga, istraživanja koja su pokazala da nivo razvoja sposobnosti za učenje, kao i inteligencije, velikim delom zavisi od kvaliteta sociokulturne sredine u kojoj se dete razvija, kao i da socijalna diferencijacija počinje u najranijim uzrastima, uslovila su da se u nizu razvijenijih zemalja javi težnja za izjednačavanjem šansi za školski uspeh sve dece, bez obzira na njihovo socijalno poreklo, kao uslov društvene pravde. Pomenuta težnja se podudarila sa povećanim potrebama za obrazovanjem, odnosno za obuhvatanjem dece sve ranijih uzrasta sistemom vaspitanja i obrazovanja. Ubrzo je shvaćeno da tradicionalne školske metode i sadržaji, kao i način organizacije života i rada u školi više ne zadovoljavaju ni potrebe savremene nastave, a još manje odgovaraju i ne mogu se

primeniti u radu sa decom predškolskog uzrasta. Tako se ukazala potreba za stvaranjem jedne teorijske i praktične discipline koja će se baviti ovom problematikom u predškolskim ustanovama, uzimajući u obzir razvojne specifičnosti dece koja ih pohađaju, ali i potrebu kontinuiteta sa ostalim stupnjevima sistema vaspitanja i obrazovanja (vertikalni kontinuitet), i faktorima koji učestvuju u delovanju na dečji razvoj u uzrastu pre polaska u školu (horizontalni kontinuitet).

Brži razvoj predškolske pedagogije kao naučne discipline danas najviše sprečava nedovoljna izgrađenost pedagogije kao matične nauke, naročito izvestan konzervativizam koji joj otežava da se uskladi sa dostignućima i potrebama svoga vremena. Međutim, upravo u tom pogledu ova relativno nova disciplina ima izvesnih prednosti jer je manje opterećena tradicijama, što joj omogućuje da lakše i uspešnije asimiluje savremena naučna saznanja i dostignuća, povratno utičući i na pedagogiju.

## PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA U SISTEMU PEDAGOŠKIH DISCIPLINA

Ima više kriterijuma po kojima se sistem pedagoških saznanja deli na manje celine, na primer prema uzrastu, mestu gde se obavlja vaspitno-obrazovni rad, vremenu, vaspitnim faktorima ili kombinovano. Prema uzrasnom kriterijumu konstituišu se pedagoške discipline čiji su predmet izučavanja vaspitanje i obrazovanje u pojedinim periodima života deteta. Disciplina koja se bavi vaspitanjem u periodu ranog detinjstva do polaska u školu naziva se predškolska pedagogija.

Koliko god je opravdano konstituisanje predškolske pedagogije kao naučne discipline s obzirom na specifičnost uzrasta kojim se bavi, ostaje značajna dilema ne prekida li se time kontinuitet među pojedinim uzrastima na celovitom putu koji dete prelazi od rođenja do zrelosti. Da takva opasnost postoji, najbolji su primer nesporazumi i diskontinuitet između predškolskog i osnovnoškolskog stupnja sistema vaspitanja i obrazovanja, od kojih najviše neprilika imaju deca. Načelno rešenje ovog problema sastoji se u tome da se prilikom isticanja specifičnosti predškolskog perioda nikada ne izgubi iz vida ono što je opšte kod dece svih uzrasta i ono što povezuje pojedine razvojne stupnjeve, kao i da se u predškolskoj pedagogiji stalno primenjuju saznanja pedagoških disciplina koje nisu formirane polazeći od uzrasnog kriterijuma (porodična pedagogija, istorija pedagogije, pedagoška metodologija i dr.).

U okviru predškolske pedagogije izučavaju se svi faktori koji utiču na razvoj deteta, pre svega porodica, zatim ustanove za predškolsku decu (dečje jaslice, dečji vrtići i alternativne institucije), kao i drugi činioci od značaja za razvoj deteta u društvu i u njegovoj prirodnoj okolini, činioci

koji se uključuju u intencionalno delovanje na dečji razvoj ili mogu poslužiti ovom delovanju.

Predškolska pedagogija (kao disciplina konstituisana prema uzrastu na koji se deluje) ukršta se sa porodičnom pedagogijom (disciplinom prema kriterijumu podele na faktore koji utiču na razvoj i učenje) u svom bitnom segmentu koji se odnosi na porodično vaspitanje predškolske dece. Zato je moguće govoriti o predškolskoj pedagogiji u širem i u užem smislu u zavisnosti od toga da li obuhvata i porodično vaspitanje predškolske dece, kao i u zavisnosti od kriterijuma koji se primeni za sistem pedagoških disciplina. U užem smislu, svedena na vaspitanje koje se obavlja u predškolskim ustanovama, ona se može nazvati i institucionalna predškolska pedagogija, koja ima dodirnu tačku sa porodičnom pedagogijom u onom segmentu koji predstavlja zajedničku temu ove dve naučne discipline, a to je saradnja između ustanove i porodice.

## ODNOS PREDŠKOLSKE PEDAGOGIJE I DRUGIH NAUKA

U XX veku detinjstvo je istraživano iz vrlo različitih aspekata i prikupljene su mnoge činjenice značajne za predškolsku pedagogiju. Međutim, one same nisu dovoljne za konstituisanje predškolske pedagogije kao naučne discipline, niti se ona može jednostavno dedukovati iz nauka koje su došle do ovih činjenica (kao što se ne može u potpunosti ni razgraničiti od njih), bez obzira koliko one bile bogate i obuhvatne. Naime, čak i kada se odnose na vaspitanje dece ranih uzrasta, druge nauke se njime bave iz svog ugla, tretiraju vaspitanje kao dati (a ne zadati) faktor dečjeg razvoja, ne razmatrajući najčešće mogućnosti za njegovo unapređivanje i menjanje. U svakom slučaju, za potrebe predškolske pedagogije pomenute činjenice treba sistematizovati i uobličiti tako da mogu poslužiti za bolje razumevanje i delovanje na proces usmeren da izaziva razvojne promene, kakav je vaspitanje.

Postoji više nauka koje se bave razvojnim fenomenima, na primer psihologija, sociologija, antropologija i dr. Međutim, i kad se bave istim pojavama, pristup im je drugačiji jer ih zanima njihov opis i tumačenje, odnosno pojave po sebi, dok pedagogija prilazi pojavama iz aspekta vaspitanja, imajući u vidu ciljeve vaspitanja i potrebu delovanja na dečji razvoj, kao i na nastajanje i menjanje ovih pojava. Pomenute nauke ima smisla tretirati kao fundamentalne ili pomoćne nauke pedagogije samo ako predstavljaju izvor saznanja koji se može preraditi sa pedagoškog stanovišta i tako u nju ugraditi (Marjanović, 1986, 325). Pri tom treba imati u vidu ograničenu mogućnost primene podataka do kojih one dođu.

Na primer, socijalna psihologija je prikupila mnoštvo činjenica o efektima primene nagrada i kazni u vaspitanju, ali nikada nije rešavala (čak ni posta-

vila) pitanje etičke opravdanosti ovih „vaspitnih mera", pitanje potrebe i mogućnosti da se one zamene humanijim oblicima uticaja na dete. Ili, niz nauka poseduje podatke o uticajima socijalne sredine u kojoj deca odrastaju na njihov razvoj, ali ne i kako ovim uticajima racionalno upravljati da bi se postigle željene razvojne promene. Međutim, za predškolsku pedagogiju nije dovoljno da na vaspitne procese gleda samo kao na nešto što postoji takvo kakvo je, nego i kao na nešto što treba da bude, čemu se teži, što je moguće postići, uz otkrivanje najefikasnijih i najpouzdanijih načina da se to i postigne.

Između pedagogije i drugih nauka je, po pravilu, tokom njihovog razvoja uspostavljen odnos koji je, s jedne strane, značio diferenciranje, a s druge – povezivanje na jednom višem nivou. Ovo se naročito zapaža kod odnosa sa psihologijom u sferi predmeta i metoda obeju nauka (Potkonjak, 1978, 95–96).

Istovremeno se postavlja pitanje šireg svrstavanja nauka koje se iz raznih uglova bave razvojem radi njegovog unapređivanja, o čemu posebno govori Dž. Bruner: „Ali ja sam duboko ubeđen da psiholog ne može sâm da stvori teoriju o tome kako pomoći kognitivni razvoj i ne može sâm da nauči kako obogatiti i pojačati snage ljudskog uma koji se razvija. Zadatak se postavlja čitavoj inteligenciji: naučnicima koji se bave ponašanjem i umetnicima, naučnicima i školskim ljudima koji su čuvari veština, ukusa i znanja u našoj kulturi. Posebni zadatak psihologa je da prevedu veštine i znanja u forme i vežbe koje odgovaraju umu u razvoju... Smatram da nedostaje jedno svrstavanje u kategoriju koja bi se mogla nazvati razvojne nauke (the growth sciencis). Oblast pedagogije treba da bude jedan od učesnika u razvojnim naukama" (1971, 66–67).

Među razvojnim naukama ipak se izdvaja psihologija kao nauka o pojavama u psihičkom životu, čijim se istraživanjima utvrđuje priroda ovih pojava, njihove karakteristike i transformacije. Zahvaljujući njenim rezultatima moguće je ispitivati strategije uspostavljanja tih promena, što je zadatak pedagogije. Prema L. I. Božović, psihološka pitanja od naročitog interesa za pedagogiju predstavljala bi razradu sadržaja vaspitnog procesa i njihovu raspodelu po određenim uzrasnim periodima, razjašnjavanje psiholoških zakonomernosti procesa formiranja dečje ličnosti i analizu pokretačkih sila tog formiranja (za stvaranje metodike vaspitanja), kao i razradu puteva i metoda proučavanja individualnih specifičnosti dece i načina ispoljavanja kvalitativnih promena do kojih dolazi u razvoju njihove ličnosti pod uticajem vaspitanja. „Shvatanje zakona psihičkog života deteta neophodno je i za stvaranje opšte teorije pedagogije i za razradu metodologije vaspitanja, i za učitelja koji praktično formira čoveka" (1976, 128–129, 114).

Na primer, podaci do kojih se došlo psihološkim proučavanjima značajni su i za pedagošku teoriju i praksu jer pokazuju koje su vrednosti najvažnije na

pojedinim uzrastima, kao i koja se vrsta ponašanja može očekivati na svakom nivou, što je važno kako za određivanje ciljeva moralnog vaspitanja na svakoj razvojnoj etapi, tako i za određivanje načina njihovog postizanja (Popović i Miočinović, 1977, 12).

Pri korišćenju psiholoških činjenica u predškolskoj pedagogiji treba ipak biti oprezan i imati u vidu ograničenja, pa i postojanje mogućnosti da se ozbiljno pogreši ako se ne uzima u obzir deskriptivni karakter psihologije i normativni karakter pedagogije. Dok psihološka istraživanja nastoje, na primer, da utvrde pojam, prirodu i transformacije mentalnih funkcija i, mogu svojim rezultatima i uopštenjima poslužiti za analizu vaspitno-obrazovnih sadržaja i postupaka – jer sadrže činjenice o razvojnim karakteristikama koje se moraju poštovati prilikom odlučivanja o njima, o aktivnostima koje se organizuju sa decom, odnosno o određenim zrelostima ili gotovostima za obavljanje ovih aktivnosti – pedagoška istraživanja ispituju sredstva (u najširem smislu reči) pomoću kojih se pomenute transformacije uspostavljaju, sadržaji prenose deci, postupci primenjuju, aktivnosti doziraju, a zrelosti i gotovosti uvažavaju. U svakom slučaju, psihološka saznanja su od velike koristi kad se odlučuje šta se može, a šta ne može činiti sa decom na određenom stupnju njihovog razvoja, dok je odlučivanje šta i kako treba činiti, čemu treba težiti, prvenstveno u domenu predškolske pedagogije.[1]

Najveći problem za korišćenje psiholoških saznanja u predškolskoj pedagogiji predstavlja činjenica da nijedna od teorija kojima obiluje današnja psihologija nije u stanju da pruži kompletniju sliku o tako složenim pojavama i procesima, kao što su oseti, percepcija, pamćenje, govor, rešavanje problema, učenje, motivacija, socijalno ponašanje i dr. Koherentna teorijska osnova na koju se osloni u psihologiji, može pedagogu-istraživaču i vaspitaču u predškolskoj ustanovi da posluži u proveravanju valjanosti vaspitnih ciljeva za koje se opredelio, zatim da ustanovi prioritete među njima, razvije odgovarajuće metode, izabere materijal i, katkada, deduktivno dođe do mogućih rešenja niza svakodnevnih problema. Ono što ovde predstavlja problem jeste činjenica da unutar dečje psihologije kao grane psihološke nauke, osim donekle učenja o razvoju Žana Pijažea (Piaget), nijedna teorija nije obuhvatila celinu informacija o jednom ili više razvojnih aspekata. Čak i veliki švajcarski psiholog, iako je detaljno izložio karakteristike pojedinih operacionih stadijuma, skoro ništa nije rekao o tome koji princip pokreće te aktivnosti i kako se prelazi sa jednog stadijuma na drugi, što bi bilo od posebnog značaja za predškolsku pedagogiju.

I pored toga, Pijažeovo učenje je jedno od nezaobilaznih polazišta prilikom razvijanja predškolske pedagogije kao naučne discipline. Neke od njegovih

[1] Služeći se medicinskim rečnikom, nije dovoljno baviti se dijagnosticiranjem stanja već i terapijom, odnosno njegovim menjanjem.

interakcionističkih ideja su od kapitalnog značaja za izbegavanje Scile i Haribde, kakve u pedagogiji predstavljaju pasivno prepuštanje deteta sebi, karakteristično za pokret „slobodnog" vaspitanja, bihejviorističke težnje tradicionalne škole i „bezdetna" pedagogija koja se prvenstveno rukovodi interesima i ciljevima „iznad" deteta, posebno kao individualiteta.

Svakako, predškolska pedagogija, s obzirom na potrebu delovanja na vaspitnu praksu u aktuelnom trenutku, ne može sačekati da se parcijalna saznanja o detetu objedine u koherentan sistem, već mora da pođe od onoga čime se raspolaže. Da bi se razvoj dečje psihe potpunije shvatio kako bi se na njega moglo delovati, potrebno je uzeti u obzir činjenice do kojih su došle različite teorije i pravci, iako nema sasvim pouzdanih dokaza na osnovu kojih bi se prihvatile ili odbacile u celini. U pedagoškim istraživanjima, pa i u vaspitnoj praksi, psihološke činjenice i njihova interpretacija se ponekad moraju uslovno prihvatiti kao tačne, jer osnovni cilj nije njihovo neposredno proveravanje, nego provera hipotetično izvedenih pedagoških implikacija i upotrebljivosti u vaspitnoj praksi koja će, ako se utvrdi, naknadno biti proučavana i interpretirana.

Treba pomenuti još neke nauke koje su značajne za predškolsku pedagogiju, na čijem se modelu mogu razmatrati odnosi sa drugim naukama i naučnim disciplinama koje proučavaju razvoj deteta iz različitih aspekata.

*Sociologija*, kao nauka koja teži da utvrdi zakonitosti u društvenim sistemima i organizaciji, zatim zakonitosti u vezi sa položajem čoveka u društvu, u grupnoj dinamici, društvenim ulogama i statusima i sl., značajna je za pedagogiju, naročito zbog toga što se fenomen vaspitanja ne može izučavati izvan društva i uspostavljenih društvenih odnosa. Kao što će pokazati istorijski razvoj vaspitanja, faktori koji su određivali njegove ciljeve, karakter, metode i dr. bili su uvek društveno uslovljeni. Sociološki podaci koji se odnose na društvenu brigu o deci, njihov tretman u sklopu socijalnih odnosa i njihovo uvođenje u status zrelih osoba, od najvećeg su značaja za utvrđivanje zakonitosti kojima se bavi predškolska pedagogija i za razrađivanje postupaka kojima će se doprineti njihovom uspešnijem uključivanju u društvenu zajednicu.

S obzirom na to da se i sociologija i pedagogija bave, svaka na svoj način, vaspitanjem kao oblašću društvene delatnosti, kao i da „čitav proces razvijanja, vaspitanja i samovaspitanja ličnosti uvek sadrži i momente socijalizacije te ličnosti, i to socijalizacije putem vaspitanja, pre svega putem socijalnih odnosa, kontakata i dodira interpersonalnog karaktera", između njih nužno postoji bliskost (Potkonjak, 1978, 101). Težnja da se proučava društveni aspekt vaspitanja uticala je na formiranje pedagoške sociologije, odnosno sociologije vaspitanja, kao granične discipline između sociologije i pedagogije koja se bavi odnosima između vaspitanja i drugih socijalnih struktura (ekonomskih, političkih i verskih organizacija, rodbinskih veza, vaspitnih grupa i sl.).

Uz naglašavanje povezanosti sociologije i pedagogije, s obzirom na procese kojima se bave, treba ipak navesti i njihove specifičnosti, za koje je paradigma odnos između socijalizacije i vaspitanja, o čemu će još biti reči. Na primer, kao što ukazuje A. Marjanović, „...istraživanje vaspitanja znači posmatranje društvenih fenomena iz aspekta njihove formativne snage i vrednosti, tj. sa stanovišta njihove funkcije u vaspitanju. To, naravno, pretpostavlja sociološka znanja, ali ona imaju samo onda vitalni značaj za pedagoško istraživanje ako su prerađena sa ovog stanovišta i ako pružaju mogućnost da se ode korak dalje, naime, ka otkrivanju društvenih aspekata bitnih za poimanje i modelovanje vaspitnih procesa" (1986, 326).

Povezanost *antropologije* i pedagogije „posebno je naglašena u onim pedagoškim koncepcijama koje polaze i počivaju na principu poštovanja čoveka kao individue koje to stavljaju u centar svojih pedagoških delatnosti" (Potkonjak, 1978, 111), što je karakteristično za savremenu predškolsku pedagogiju koja, svakako, ne zapostavlja ni društvene aspekte razvoja deteta. Antropologija kao nauka o čoveku koja se bavi fizičkim i rasnim karakteristikama ljudske vrste, njenim kulturno-istorijskim, geografskim i, uopšte, sredinskim osobinama i odnosima, kao i razvojem ljudskog društva, vrlo je zanimljiva za pedagogiju koja pokušava da se zasnuje na integralnom saznanju o čoveku. Metodologija koja se primenjuje u antropologiji pogoduje i pedagoškim disciplinama, jer ova nauka celovito proučava čoveka, kao što se i vaspitanjem pokušava celovito delovati na razvoj. U svakom slučaju, antropološka istraživanja daju mnogo podataka o tome kako sredina utiče na razvoj, da li ga podstiče ili ograničava. U tom pogledu takođe su značajni podaci do kojih dolaze *etologija* (proučava ljudsko ponašanje koje zavisi od uticaja sredine) i *etnologija* (sa svojim deskriptivnim i komparativnim proučavanjima ljudskih kultura). *Kulturna antropologija* može pomoći pedagogiji da sazna više o kulturi i kako ona određuje čoveka i njegov razvoj, odnosno koliko se vaspitanje može posmatrati kao prenošenje i asimilacija kulture, tj. kao „akulturacija". Budući da se vaspitanje i obrazovanje obavljaju na osnovu materijalnih i duhovnih vrednosti stvorenih u jednom društvu u toku njegovog razvoja, kao i da ove vrednosti, same po sebi, snažno utiču na razvoj deteta, za pedagošku nauku je najvažnije da upozna karakteristike kulture određene zajednice kako bi se moglo donekle racionalno upravljati njenim uticajima.

Između pedagogije i antropologije stvorena je granična disciplina pod nazivom *pedagoška antropologija* ili *antropologija vaspitanja*, čija je problematika naročito značajna za predškolsku pedagogiju u izvesnim njenim aspektima, kao što su mogućnosti razvoja dece ranog uzrasta i oformljivanja njihove ličnosti, faktori tog razvoja, odnos deteta i kulture, uloga institucija za predškolsko vaspitanje i obrazovanje i njihovih programskih sadržaja u prenošenju kulture na decu, funkcija vaspitača i dr.

Konačno, ne treba zaboraviti filozofiju iz koje se i pedagogija, kao i mnoge druge nauke, u toku svoga razvoja izdvojila, zadržavši sa njom

mnogo zajedničkog. Štaviše, ima autora, kao što su G. Keršenštajner (Kerschensteiner) i J. Marinković, koji smatraju da je autentični vaspitni čin put kojim se filozofija preobraća iz teorije u praksu života, da je „pouka... prva praksa filozofije". Preko ove prakse dokazuje se i vrednost neke filozofije, jer se kao životne pokazuju samo vaspitno relevantne ideje. „To ujedno znači da ćemo filosofske ideje, na kojima se neko društvo utemeljuje, daleko jasnije i autentičnije razabrati po tome na kojim se vrednosnim pretpostavkama organizovalo vaspitanje, nego po idejama i vrednostima koje dominiraju u svetu institucionalnog akademizma" (Marinković, 1981, 36, 39).

U svakom slučaju, budući da se *filozofija,* kao i teologija, bavi shvatanjem čoveka i njegovog položaja u svetu, smislom življenja, etičkim, estetskim i logičkim kategorijama, to je značajno za pedagogiju u čijoj su osnovi određena filozofska shvatanja od kojih polazi prilikom određivanja ciljeva vaspitanja, kao i pri formulisanju vrednosnih stavova i normi kojima procenjuje ono čemu teži i šta postiže. S obzirom na to da je filozofiju ponekad teško sačuvati od ideoloških zastranjivanja, neophodno je da predškolska pedagogija, uprkos uzimanju u obzir ovih stavova i normi, zadrži u odnosu na njih naučnu distancu i bude otvorena za kritiku, stalna preispitivanja i nova saznanja, bez čega joj preti opasnost od zloupotrebe u izvanpedagoške svrhe i dogmatizacije.

Zaključujući ovo poglavlje o odnosu predškolske pedagogije i drugih razvojnih nauka i naučnih disciplina, još jednom ističemo da njen zadatak nije samo prikupljanje i neposredna primena saznanja putem indukcije i dedukcije, već koliko je moguće, njihovo međusobno usklađivanje, sistematizovanje i vrednovanje iz aspekta razvoja pedagoške teorije i prakse, kao i stvaranje konzistentne sinteze naučnih podataka i teorijskih stavova koje su izgradile ove discipline. Njen odnos prema drugim naukama i disciplinama ipak ne treba gledati jednostrano, samo kao odnos „potrošača" njihovih saznanja, već interdisciplinarno, jer im ona može uzvratiti sopstvenim doprinosom, bilo proverom njihovih stavova na svom terenu, bilo činjenicama koje će o pojedinim fenomenima od opštijeg interesa samostalno utvrđivati. Sve su brojnije nauke sa kojima predškolska pedagogija uspostavlja interdisciplinarni odnos, naročito u onim slučajevima kada se konstituišu posebne discipline koje se iz raznih aspekata bave problematikom detinjstva. Uz to, već se javljaju i takvi interdisciplinarni spojevi koji obuhvataju nekoliko disciplina unutar jedne ili više nauka, za šta je dobar primer *socijalna psihologija vaspitanja* koja proučava vaspitne pojave (ulogu vaspitača, socijalnu interakciju u vaspitnoj grupi i sl.) služeći se metodologijom socijalne psihologije, odnosno stavlja naglasak na psihologiju socijalnog ponašanja u vaspitnom kontekstu.

# PREDŠKOLSKA PEDAGOGIJA KAO NASTAVNA DISCIPLINA

Predškolska pedagogija predstavlja ključnu nastavnu disciplinu za pripremu budućih predškolskih pedagoga i vaspitača. Zbog toga od nje treba da polaze i da se povezuju u skladan sistem naučno stečena i proverena saznanja o vaspitanju dece ranih uzrasta potrebna ovim stručnjacima za promišljanje i razumevanje posla kojim se bave i za njegovo uspešno obavljanje.

Naučnim zasnivanjem predškolske pedagogije treba da se prevaziđe imitativni pristup pripremanju vaspitača i pedagoga za buduću profesiju (kojim se u najboljem slučaju ponavljaju dobra rešenja uočena u praksi) i da se oni osposobe za stvaralačko promišljanje svoga rada, primenu opštijih stavova i načela, kao i za izgrađivanje sopstvenog stila profesionalnog delovanja. Apstraktniji, pojmovni nivo saznanja o razvoju i učenju predškolske dece omogućiće njihov fleksibilniji transfer i preradu, vrednovanje u svetlu opštijih pedagoških načela i filozofskih postavki, kao i sistematizovanje bogatih saznanja o detinjstvu do kojih su došle razvojne nauke.

Knjiga u kojoj je izložena materija predškolske pedagogije ima višestruku funkciju: da omogući konstituisanje i razvijanje predškolske pedagogije kao naučne discipline, da nastavu ovog predmeta podigne na viši nivo, kao i da pruži naučnu osnovu za razvoj opšte i posebnih metodika vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom. U njoj je, takođe, koliko se moglo, uvažen zahtev A. Marjanović da u udžbeniku predškolske pedagogije „treba obraditi materiju tako da se jasno sagledaju tzv. bitna pitanja, osnovni problemi, proces dok se ne dobije odgovor, teškoće, moguće greške, dometi i granice naučne spoznaje, mogućnosti i slabosti metodologije, jednom reči, u njemu treba da je dat objektivni prikaz stepena razvijenosti predškolske pedagogije kao naučne discipline danas" (1986, 323).

S obzirom na navedene funkcije *Predškolska pedagogija* je namenjena kako vaspitačima i predškolskim pedagozima, tako i svima ostalima koji se

37845

sa raznih aspekata i iz različitih pobuda bave problematikom odrastanja predškolske dece i podrškom koju starije generacije pružaju njihovom razvoju i učenju.

Nastava predškolske pedagogije na filozofskim fakultetima i školama za vaspitače odvija se prema odgovarajućim nastavnim planovima i programima koji se, kada su u pitanju fakulteti (u Novom Sadu, Beogradu i Prištini), međusobno razlikuju, dok za škole za vaspitače važi jedinstven program. Nastavni predmet naziva se *predškolska pedagogija*. Sadržajem ovog predmeta u školama za vaspitače obuhvaćeni su, pre svega, oni aspekti ove naučno-nastavne discipline koji se odnose na rad u dečjem vrtiću, za koji se pripremaju njihovi studenti. Samim tim iz njega su isključene važne oblasti predškolske pedagogije, kao što su vaspitanje dece ranih uzrasta u porodici i vaspitanje i nega u dečjim jaslicama. Perspektiva je da će se takva situacija menjati s obzirom na moguće prerastanje viših škola za vaspitače u visoke škole i objedinjavanje obrazovanja budućih pedagoga i vaspitača na jedinstvenim pedagoškim fakultetima.

> Pored pružanja određenih saznanja predškolska pedagogija, kad su u pitanju oni koji se tek pripremaju za poziv vaspitača i stručnog saradnika u dečjem vrtiću, treba da bude podsticaj za razvoj njihovog mišljenja, rasuđivanja, stvaralaštva, moralnih uverenja i vrednosnih stavova, omogućavajući im da se formiraju kao ličnosti podesne za te pozive. To se, po mišljenju A. Marjanović, ne postiže obradom materije samo sa užeg stručnog stanovišta, već njenim tumačenjem „u svetlu opštije životne, ljudske i društvene problematike u savremenom svetu i u nas. Studenti tako dobijaju veću šansu da svoj poziv shvate ne samo kao sredstvo za egzistenciju već i kao mogućnost pravog ljudskog angažovanja" (1986, 323).

Zadaci tako koncipirane nastavne discipline su sledeći: a) da se studenti upoznaju sa filozofsko-teorijskim gledištima i osnovnim naučnim saznanjima potrebnim za razumevanje procesa od kojih se sastoji vaspitanje dece ranih uzrasta; b) da steknu trajan uvid u značenje vaspitnih postupaka koje će primenjivati, osposobe se da samostalno ocenjuju vrednost ideja o vaspitanju, kao i programa, metoda, sadržaja i sredstava uz pomoć kojih se one ostvaruju; c) da budu u stanju da svoja saznanja operacionalizuju, unose u vaspitnu praksu i organizuju je u skladu sa njima, kao i da u pojedinačnim praktičnim primerima sagledavaju njihovo opštije, teorijsko značenje; d) da sa određenom sigurnošću stvaralački unose promene u vaspitni proces i pronalaze nove postupke u vaspitanju koji proizlaze iz osnovnih znanja o razvoju deteta i ciljeva vaspitanja, kao i da predviđaju njihove rezultate i posledice, i e) da se osposobe da samostalno prate stručnu literaturu i stalno se stručno usavršavaju.

Ova knjiga trebalo bi da doprinese uspešnijem studiranju i pripremanju budućih vaspitača i pedagoga za složenu i odgovornu profesiju za koju su se

opredelili, ali i da bude podsticaj svima koji se na razne načine bave predškolstvom da se okupe oko onoga što je kod nas dosada postignuto u oblasti teorije predškolske pedagogije, posebno u njenom konstituisanju kao srazmerno samostalne naučne discipline integrisane u sistem pedagoških disciplina, ali i drugih nauka koje pružaju saznanja o dečjem razvoju i učenju. Pri tom treba imati na umu da je u sklopu predškolske pedagogije ostalo mnogo protivrečnosti i nedorečenosti, pitanja na koja se tek čekaju odgovori i stavova koje treba preispitati. Zbog toga se autor trudio da nivo tvrdnji i čvrstina stavova budu primereni nivou poznavanja stvarnosti na koju se odnose, tj. sigurnosti činjenica sa kojima se operiše. To znači da se postavke predškolske pedagogije izlažu kao otvoren sistem, podložan preispitivanju, dopunjavanju i kritičkoj preradi, što podrazumeva problemski pristup i sadrži izazove da se traga za istinama i pruža sopstveni doprinos razvoju pedagoške teorije i prakse.

## ODNOS PREDŠKOLSKE PEDAGOGIJE, KAO NAUČNO-NASTAVNE DISCIPLINE, I DRUGIH PEDAGOŠKIH DISCIPLINA KOJE SE BAVE VASPITANJEM DECE RANOG UZRASTA

Sa razvojem predškolske pedagogije kao naučne discipline pojavio se problem izdvajanja onoga što bi se moglo nazvati praktična uputstva vaspitačima izvedena iz naučnih činjenica, ali isto tako utemeljena na praktičnim iskustvima, tradiciji, pa i zdravorazumskim konstrukcijama. Ako pogledamo udžbenike iz ove oblasti objavljene kod nas posle Drugog svetskog rata, videćemo da oni pripadaju ovom „prednaučnom" periodu razvoja predškolske pedagogije. Oni se velikim delom svode na voluntarističke iskaze prepune opštih stavova bez teorijske zasnovanosti i praktične primenljivosti.[2]

Zasluga za konstituisanje predškolske pedagogije kao naučne discipline u okviru sistema pedagoških disciplina kakav se razvijao kod nas, nesumnjivo pripada dr Aleksandri Marjanović i njenim postavkama prema kojima se predškolska pedagogija određuje kao teorijska osnova i sistem naučnih činjenica o vaspitanju predškolske dece. Na taj način se iz nje jasno izdvaja metodika vaspitno-obrazovnog rada („predškolska didaktika", „praktična teorija vaspitanja") koja, pre svega, predstavlja tumačenje njenih implikacija za neposrednu praksu vaspitača i predškolskih pedagoga, odnosno razradu sistema opštijih preporuka, zahteva, uputstava, opisa postupaka i drugih oslonaca i orijentira za valjano programiranje, planiranje, obavljanje, praćenje i vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada. Kao takva, ova opšta metodika je i osnova za razvoj posebnih metodikâ pojedinih oblasti vaspitno-obrazovnog rada koje se bave specifičnim sadržajima i

[2] Oslanjajući se više na ideološke floskule nego na psihologiju i druge nauke.

postupcima organizacije jedne ili više aktivnosti predviđenih *Osnovama programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom.*

Navedenim definisanjem odnosa između predškolske pedagogije, opšte i posebnih metodika vaspitno-obrazovnog rada postiže se razlikovanje onoga što predstavlja naučnu činjenicu od njene primene, izvedenih postavki praktičnog karaktera, procenjenih implikacija koje, budući usklađene sa težnjama normativne prirode, uvek povlače i izvestan rizik od voluntarizma. Nerazgraničavanjem ovih odnosa, a posebno preuzimanjem u pedagogiju normi ideološkog karaktera, nastalo je ono što se pežorativno nazivalo „trebologija", zahtevi i želje neutemeljeni na stvarnim mogućnostima, ličnim realnih metoda i sredstava kojima bi bili ostvareni.

Istovremeno se uspostavljanjem funkcionalnog odnosa između teorijske i naučne osnove, kakvu predstavlja predškolska pedagogija, i njene primene u praksi, kojom se bave opšta i posebne metodike, uspostavlja i sistem zahvaljujući kojem teorijske postavke i naučna saznanja nalaze svoju primenu (a tako i proveru) u praksi, a praksa predstavlja kriterijume za vrednovanje i naučno usavršavanje. Takođe, predškolska pedagogija može da ukaže na prirodu, poreklo i pouzdanost iskaza metodičke prirode, što ima veliku praktičnu vrednost. Uspostavljanjem opisanog odnosa između opšte i posebnih metodika postiže se njihovo usklađivanje i racionalizacija, bez kojeg je kod posebnih metodika dolazi do svojevrsnog „otuđenja" od sopstvene pedagoške i opštemetodičke osnove, a ono vodi u prakticizam i improvizacije, za čije vrednovanje više ne postoje kriterijumi.

Osnovna funkcija na navedeni način koncipirane *opšte metodike*, kao nastavnog predmeta sastoji se u tome da buduće vaspitače i predškolske pedagoge (svakoga u svom domenu) osposobi za ostvarivanje *Osnova programa vaspitno-obrazovnog rada*, posebno za ostvarivanje ciljeva institucionalnog vaspitanja predškolske dece. Njenim izučavanjem obezbeđuje se zasnovanost postupaka koji se preporučuju u vaspitanju na naučnim argumentima, povezivanje pedagoških i metodičkih saznanja u koherentan sistem, a studenti se osposobljavaju da prethodno stečena saznanja o mogućnostima i načinima uticanja na dečji razvoj prevode u konkretnu vaspitnu praksu. Takođe je potrebno da upoznaju i uvežbaju primenjivanje različitih načina organizovanog vaspitnog rada, kao i da izgrade celovit stručan pristup vaspitanju predškolskog deteta, uz razvijanje sposobnosti za kritičko sagledavanje i vrednovanje sopstvenog rada, odnosno za istraživanje i usavršavanje vaspitne prakse.

## Pitanja

1. *Šta je funkcija svake nauke, a posebno predškolske pedagogije kao naučne discipline?*
2. *Zbog čega se predškolska pedagogija ubraja u razvojno-normativne naučne discipline?*

# VASPITANJE I UZRAST

Vaspitanje predškolskog deteta ima svojih specifičnosti, uslovljenih, pre svega, njegovim uzrasnim karakteristikama, kojima je u velikoj meri određen i njegov položaj u društvu, odnosno u procesu vaspitanja i obrazovanja. Ove karakteristike određuju značaj vaspitanja u ranom detinjstvu pa se moraju uzimati u obzir kako zakonitosti razvoja u tom periodu, tako i posledice različitih uticaja, značajne za čitav dalji razvoj ličnosti.

## ZAKONITOSTI RAZVOJA U RANOM DETINJSTVU I PROCES VASPITANJA

Razvoj obuhvata promene do kojih dolazi u fizičkim, intelektualnim i socijalnim funkcijama, kao i u ličnosti deteta u celini, pod namernim i nenamernim uticajima sredine, sazrevanja i aktivnosti dece. Pojam razvoja podrazumeva nedovršenost, stalan proces dopunjavanja, usavršavanja, uobličavanja, restrukturiranja postignuća prethodnih stupnjeva, kao i diferenciranja funkcija koje je povezano sa njihovom integracijom na višem stupnju. Razvoj započinje pre rođenja, od trenutka začeća, i traje sve do zrelosti. Promene koje se ustaljuju imaju karakter usmerenosti ka višim nivoima i akumulativnosti (nove promene se grade na već postojećim). U razvoju je moguće razlikovati stadijume i promene na svakom od njih koje „izražavaju smer u kome napreduje proces razvoja, a to znači sve bolje sklapanje delova spoljne stvarnosti, bolje tumačenje sredine i, konačno, sve bolje ovladavanje njome“ (Langer, 1981, 114).

Razvoj ima svoje kvantitativne, ali i kvalitativne aspekte, tako da se „složenije ljudske odlike ne pripajaju nižim i sirovijim kao naknadni delovi, već postoje još u ponašanju fetusa, odnosno novorođenčeta“ (Gesell, – navod Langer, 1981, 113), svakako u obliku razvojnih mogućnosti. Naročito u

oblasti psihike razvoj se ispoljava prvenstveno u kvalitativnim promenama, u prelazima sa nižih stadijuma psihičke delatnosti na više, u pojavljivanju novih osobina pamćenja, opažanja, predstavljanja, mašte, mišljenja, volje, karaktera itd., odnosno u formiranju novih crta ličnosti (Boldyrev, 1968, 51). Dečje ponašanje u svakoj razvojnoj fazi određeno je osobenostima tih stupnjeva, odnosno „u svakoj razvojnoj fazi dete prima spoljašnje uticaje ne onakve kakvi su, već kako nalažu mogućnosti te razvojne faze. Na svakom kvalitativno svojevrsnom uzrasnom stupnju preovlađuju određeni oblici aktivnosti, određeni *obrasci poimanja sveta i ponašanja,* koji određuju način usvajanja, prirodu i obim sadržaja koji se usvajaju...", što iziskuje „da posredovani kulturni sadržaji i načini posredovanja budu *saobraženi obrascima interakcije* koje je dete na određenom stupnju razvoja uspelo da uspostavi sa svojom sredinom" (Rosandić i dr., 1985, 15).

Značajna karakteristika razvoja sastoji se u *funkcionalnom i strukturalnom razdvajanju funkcija,* koje su ili međusobno stopljene, ili nepovezane, ili nestabilne i labilne. One se postepeno razdvajaju i sve više deluju kao samostalna, dobro organizovana sredstva izvođenja akcija, odnosno u toku razvoja se funkcije izdvajaju kao jasno uobličeni delovi sa čvrstom unutrašnjom strukturom. Istovremeno se odvija sve bolja *hijerarhijska integracija i centralizacija* pomenutih delova u celovitu mentalnu organizaciju, u kojoj razvijeniji sistemi akcije upravljaju manje razvijenim sistemima. Ovi sistemi, koji su niži na lestvici razvoja, ili se preobražavaju u više sisteme, ili postaju njihov sastavni deo, što znači da raniji načini ponašanja i dalje postoje kao osnova celokupnog mentalnog života (Langer, 1981, 115–117).

Predškolski period razvoja razlikuje se od ostalih perioda u nekoliko bitnih karakteristika. Pre svega, to je *doba najburnijeg rasta i razvoja.* Dete raste u proseku 6 cm godišnje, povećava se masa tela, formiraju se i funkcionalno razvijaju sva osnovna tkiva i organi. Masa mozga se uvećava prosečno sa 1110 na 1350 grama, odvija se proces mijelinizacije nerava i uspostavljaju uslovi za višu nervnu delatnost (Davydov i dr., 1983, 99–100). Razvoj je najbrži do treće godine, ali se ubrzano odvija sve do šeste godine života deteta. Kada se tempo razvoja uporedi po šestogodišnjim periodima, može se zapaziti da je on u prvih šest godina srazmerno trostruko veći nego tokom dva sledeća perioda (Hurlock, 1970, 19).

Osim ovih pretežno kvantitativnih pokazatelja, dečji rast i razvoj, karakterišu i određena kvalitativna svojstva značajna za razradu strategije delovanja na njih. Pre svega, *kod deteta je uvek prisutna unutrašnja motivacija* za sopstveno ponašanje i razvoj. Nju pokreću ili trenutne biološke neravnoteže u organizmu (glad, potreba za snom), ili trenutne psihološke neravnoteže (pred detetom se pojavila, na primer, osoba izmenjenog izgleda), ili pojava novih sposobnosti usled sazrevanja, a sve to je pokretač spontanih aktivnosti, odnosno aktivnosti izazvanih unutrašnjim pokretači-

ma. Značajno je da se tako „i bez spoljnog podsticanja i bez ikakve prinude dete po logici sopstvenog razvoja pojavljuje kao aktivno biće". Ono, bez obzira na svoju relativnu nerazvijenost i nespretnost, aktivno učestvuje u društvenim odnosima, kao što je i *aktivan činilac sopstvenog razvoja.* „To se ogleda pre svega u tome što je dete u svakoj razvojnoj fazi vrlo *selektivno:* od svih mogućih uticaja iz okoline ono je veoma prijemčivo za neke – one koji idu u susret njegovim razvojnim i ličnim potrebama – i, ujedno s tim, vrlo zatvoreno za one koji ne odgovaraju njegovim moćima i njegovim interesima" (Ivić i dr., 1983, 18–19).

Kroz aktivnost deteta, odnosno njegovu interakciju sa sredinom stalno se restrukturira svest deteta, predstavljajući jedan psihički entitet koji dosledno vrednuje, na isti opšti način, različite draži koje se u njoj javljaju. To znači da mišljenje deteta nije minijaturna verzija mišljenja odraslog i da se menja tokom razvoja (Piaget – interpretacija Beadle, 1970, 139). Dečja saznajna aktivnost na početku ima izrazito *empirijski karakter,* odnosno dete usvaja ono što mu je potrebno u sadašnjosti za aktivnost koju neposredno obavlja ili namerava da obavi, a ne zbog nečega što će mu biti potrebno u neodređenoj budućnosti (W. Stern – interpretacija Boguslavskaja, 1972, 150).

Rano učenje dece razlikuje se od učenja odraslog po još nekim karakteristikama. „Pomoću 'ranog učenja' dete stiče svoja prva iskustva koja će mu pomoći da brže i lakše stekne ostala. Da bi dete steklo svojih prvih pet aktivnih reči, potrebna mu je cela godina dana, a u desetoj godini ono za svega nekoliko minuta nauči pet reči nekog stranog jezika" (Koch, 1977, 344). Međutim, prvo pomenuto postignuće je neuporedivo značajnije za čitav njegov dalji razvoj jer je obeležilo početak osvajanja tako moćnog simboličkog sistema kao što je govor i, u suštini, omogućilo većinu kasnijih postignuća u tom domenu.

Usvajanje govora je proces u kome se ogleda još jedna bitna osobenost dečjeg razvoja; on se *odvija u socijalnom kontekstu,* zahvaljujući ljudima, jer ukoliko je dete mlađe, ono više zavisi od odraslih. To se još bolje zapaža kod viših psihičkih funkcija na koje se odnosi zakonitost Vigotskog, da je „svaka simbolička radnja deteta bila nekada socijalni oblik saradnje i da se ovaj socijalni oblik funkcionisanja čuva u njoj tokom čitavog razvoja, do njegovih najviših dometa. Ovde se istorija viših psihičkih funkcija pokazuje kao istorija pretvaranja sredstava socijalnog ponašanja u sredstva individualno-psihološke organizacije" (1984b, 56).

Konačno, bitne psihološke osobine dece uzrasta od tri do sedam godina, koje se javljaju kao posledice nedovoljne morfološke zrelosti, jesu *nestabilnost pažnje i nesposobnost za organizovanje aktivnosti koja nema neki neposredan cilj.* Zbog ovih osobina dečji nervni sistem se brže zamara, osetljiviji je na nepovoljne uticaje iz sredine, a slabija je i unutrašnja kontrola od koje zavisi proces kočenja, odnosno voljnog upravljanja ponaša-

njem. Mlađa predškolska deca teško mogu da se skrase na jednom mestu, vrte se, gurkaju, mašu rukama, a da toga nisu ni svesna. Vremenom ona postaju staloženija, bolje se kontrolišu, a suvišni pokreti postaju ređi.

Nivo razvoja procesa pažnje je uslovljen stepenom morfofunkcionalne zrelosti viših oblasti centralnog nervnog sistema, ali zavisi i od individualnih stavova i motiva, tako da se među decom javljaju znatne razlike. Uopšte uzevši, pažnju čak i šestogodišnjaka, zbog karakteristika više nervne delatnosti, odlikuje mala stabilnost, odnosno, motorni nemir koji prouzrokuje skretanje pažnje u trenutku kada bi trebalo da se usredsrede na neku aktivnost. Njihova nenamerna pažnja još uvek ima prevagu nad namernom pažnjom, međutim, oni su ipak u stanju da je do izvesne mere usmere na jedan predmet ili zadatak. Tako deca od 6 do 7 godina, iako su još uvek pod uticajem neposrednog emocionalnog značaja stimulusa, već imaju do izvesne mere formirane neurofiziološke mehanizme, uz pomoć kojih mogu da mobilišu pažnju i kada su u pitanju draži koje imaju informacionu, a ne samo emocionalnu težinu, čime se proces njihove pažnje približava zrelom načinu funkcionisanja (Antropova i Koljcova, 1986, 34–36).

> U vezi sa nestabilnošću dečje pažnje, kao značajnom preprekom za sistematski vaspitno-obrazovni rad sa decom predškolskog uzrasta, zanimljivo je tumačenje M. Montesori koja je ukazala na fenomen „koncentracije". Zahvaljujući njemu, smatra ona, moguće je trajno usmeravanje i zadržavanje pažnje na objektima uz pomoć kojih deca mogu da zadovoljavaju svoje potrebe i interesovanja. Po njenom tumačenju, ono što se smatralo za nestabilnost pažnje uslovljeno je neiscrpnom dečjom potrebom za aktivnošću koja, iskorišćena na odgovarajući način, sadrži ogromne vaspitno-obrazovne mogućnosti.

U svakom slučaju, od najveće važnosti je da se deca posmatraju, da se upoznaju njihove sklonosti i interesovanja, da se otkrije šta privlači njihovu pažnju da bi se odabrali sadržaji i postupci koji će ih angažovati na način koji je najkorisniji za njihov razvoj. Time se ipak ne umanjuje značaj upozorenja da se uključivanjem dece u aktivnosti koje zahtevaju voljnu pažnju, pamćenje, opažanje i dr., kao što su, na primer, dugotrajni precizni i monotoni pokreti, karakteristični za pisanje elemenata slova, može kod njih izazvati otpor, pa i naneti im se šteta. Napori koje će školsko dete podneti sa lakoćom i bez ikakvih loših posledica, na predškolskom uzrastu mogu izazvati teškoće u opažanju, grčeve u ruci, nervozu, opadanje telesne težine i poremećaj krvnog pritiska, smanjiti otpornost prema bolestima, pogoršati sliku o sebi i biti uzrok niza drugih negativnih posledica zanemarivanja uzrasnih specifičnosti u vaspitno-obrazovnom radu sa predškolskom decom (Paramonova, 1989, 19).

Karakteristike dečjeg razvoja, koje je potrebno poznavati radi uspešnijeg uticaja na njega, formulisane su i u obliku *opštih zakonitosti psihofizičkog razvoja* utvrđenih u psihologiji. Obično se navode sledeće zakonito-

sti: intermitentnost, alternativnost, konstantnost razvojnog reda, cefalo-kaudalni i proksimo-distalni pravac razvoja, razvoj od podjednake kontrole bilateralnih organa ka boljoj kontroli unilateralnih organa i tendencija eliminisanja suvišnog angažovanja mišića (Smiljanić, 1975, 105–111).

*Intermitentnost u razvoju* znači da dečji razvoj, naročito u prvim godinama, ne teče glatko i ravnomerno, već ciklično. Pojedini oblici ponašanja se pojavljuju i gube, da bi se ponovo pojavili i izgubili. Međutim, ovi intervali se sve više skraćuju da bi se na kraju neki oblik ustalio.[3]

*Alternativnost u razvoju* predstavlja pojavu da se razvoj raznih funkcija naizmenično smenjuje, odnosno dok se u određenom periodu jedna funkcija naglo razvija, druge stagniraju. Na primer, kod neke dece se sposobnost za kretanje razvija na račun govora, ili obrnuto, tako da se ima „utisak kao da beba planski savlađuje jednu veštinu, a ostale ostavlja po strani kako bi, kad onu prvu usavrši, mogla preći na druge" (Smiljanić, 1975, 107). Različite faze fizičkog i mentalnog razvoja odvijaju se svojim sopstvenim tempom i u različito vreme dospevaju do zrelosti.

> „Neredovnost tempa različitih aspekata strukture, funkcije, socijalne adaptacije i inteligencije ima mnogobrojne psihosomatske implikacije. Bistro dete, na primer, može biti u raskoraku sa svojim vršnjacima u pogledu interesovanja i aktivnosti, a da ga starija grupa dece ipak socijalno ne usvaja. Ova činjenica može opet sa svoje strane da utiče na socijalno prilagođavanje tog deteta na njegovo osećanje lične adekvatnosti, na razvoj njegovih težnji i motivacije" (L. W. Sontag, – interpretacija Hurlock, 1970, 27).

S druge strane, uprkos činjenici da dete raste i razvija se „na mahove", neravnomerno, moguće je u ovom procesu uočiti i *kontinuitet* koji se ispoljava u tome što se osobine koje se uspostave u jednoj etapi prenose i na sledeće razvojne etape, utičući na njih. Emocionalna napetost koju dete doživljava zbog nepovoljnih uslova sredine u kojoj raste ostavlja često neizbrisivi trag na njegovu ličnost. Isti je slučaj i sa nezdravim stavovima formiranim u detinjstvu, koji mogu uticati na shvatanje sveta dok je čovek živ (Hurlock, 1970, 24–25). Zvog toga je u vaspitanju neophodno uzimati u obzir kako ono što je aktuelno u razvoju (dati mu podršku i prilagoditi se ispoljenim karakteristikama), tako i ono što predstavlja perspektivu, što će nastati kasnije na temeljima koji se izgrade u ranom detinjstvu.

Sledeća bitna karakteristika dečjeg razvoja jeste *konstantnost razvojnog reda* i znači da, bez obzira na činjenicu što se jedna deca razvijaju brže od druge, odnosno na istom uzrastu dostižu različite stupnjeve razvoja, razvojni red kojim se uspostavljaju funkcije pretežno zavisne od sazrevanja ostaje nepromenljiv. Na primer, bebi prvo niknu sekutići, a zatim kutnjaci, dete prvo uočava razlike, a zatim sličnosti između stvari, prvo je u stanju

---

[3] „Mentalni razvoj u detinjstvu je više nalik na skokove lososa u životnoj struji, nego penjanje po podjednako raspoređenim prečagama lestvica" (Raven, 1965, 1).

da nacrta krug, zatim kvadrat, a tek kasnije romb, prvo se završava akcioni stadijum mentalnog razvoja, zatim ikonički, pa simbolički itd. Međutim, svako dete ima sopstveni ritam razvoja kojim prolazi kroz pojedine stadijume, isto kao što se deca razlikuju i po nekim drugim kvalitativnim karakteristikama, na primer karakteru i temperamentu (Ivić i dr., 1983, 15–17).

Za utvrđivanje opisane zakonitosti među najzaslužnijima je Žan Pijaže, kome je ona poslužila kao jedan od najjačih dokaza da se razvoj nalazi i pod uticajem nekih bioloških mehanizama, pretežno zavisnih od sazrevanja. Ona važi ne samo za motorni već i za psihički razvoj, o čemu naročito treba voditi računa u procesu učenja, odnosno obrazovanja. Pijaže ističe da je, na primer, za stvaranje jednog novog instrumenta za rezonovanje potrebno da protekne određeno vreme, kao i da se to događa u određenom poretku koji nije moguće menjati. Ovaj poredak pokazuje da je za konstruisanje novog logičkog instrumenta potrebno imati već formirane prethodne logičke instrumente; tj. konstruisanje novog pojma pretpostavlja uvek supstrate, prethodne supstrukture. To je povezano sa stadijumima razvoja čije etape ne zavise od hronološkog uzrasta koji je varijabilan u različitim društvima. Međutim, poredak etapa je konstantan i da bi se došlo do određenog stadijuma, treba da su pređeni prethodni koraci, izgrađene strukture koje će omogućiti da se dalje napreduje (1962, 10–11).

> Navedena zakonitost je izuzetno značajna za obrazovni proces i znači da se niz saznanja, naročito logičko-matematičkog tipa, ne mogu direktno usvojiti, odnosno preneti poučavanjem. Za to je pogodniji posredan način koji stavlja naglasak na dečju aktivnost i razvija neophodne supstrukture. Na primer, u programu koji je razradila K. Kami za razvoj konzervacije diskontinuiranih količina (neophodne da bi se izgradio pojam skupa, odnosno broja) potrebno je razvijati opštu pokretljivost dečje misli, što će učiniti da se kao nusprodukt javi konzervacija (1971b, 418).

Jedna od najopštijih zakonitosti razvoja odnosi se na njegov pravac koji teče cefalo-kaudalno i proksimo-distalno. *Cefalo-kaudalni pravac razvoja* znači da se razvoj odvija od glave ka repu, odnosno – u slučaju čoveka, – od glave ka donjim ekstremitetima, što se ogleda u dečjem fizičkom, motornom i senzornom razvoju. Tokom prenatalnog razvoja prvo se uobličava glava, posle rođenja dete prvi put pobeđuje Zemljinu težu podizanjem glave, a osetljivost na dodir i bol se prvo javlja u predelu usta i nosa. *Proksimo-distalni pravac razvoja* znači da se razvoj odvija od onih delova tela koji su bliži kičmenoj moždini ka delovima tela udaljenijim od nje, a odnosi se na motorni i senzorni razvoj. Na primer, motorna kontrola se brže postiže nad delovima tela koji se nalaze bliže centralnoj osi, i obratno.

> Pedagoške implikacije opisanih pravaca razvoja su jasne. One se naročito odnose na fizičko vaspitanje i njihovo poštovanje predstavlja uslov za zadovoljavanje zahteva o primerenosti vaspitnog postupka. Potrebno je obratiti

pažnju na one funkcije koje se pojavljuju i dati deci prilike da ih uvežbavaju dok ne ovladaju njima, što će biti znak da su spremna za prelazak na naredni nivo. Ako znamo da se sitni mišići šake, budući da su udaljeni od glave i kičme, razvijaju relativno sporo, onda će to, na primer, u likovnom vaspitanju značiti da detetu treba dati veliki papir i zadovoljiti se krupnim šarama koje će „vući iz ramena". Analogno tome postupaće se i kod razvoja motornih veština, izbegavajući standarde koji u tom pogledu važe za odrasle.

*Tok razvoja od podjednake kontrole bilateralnih organa ka boljoj kontroli unilateralnih organa* predstavlja zakonitost koja se odnosi na motorni razvoj. Sastoji se u tome da dete, koje je posle rođenja uglavnom simetrično (kako u anatomskom pogledu, tako i fiziološki i funkcionalno), postepeno postaje asimetrično ili unilateralno, odnosno spretnije se služi jednom, najčešće desnom rukom, što važi i za nogu i oko. Kasnije se zapaža da je čitava jedna strana tela razvijenija od druge.

U vaspitnom radu potrebno je razlikovati naslednu, urođenu levorukost od stečene, kao i tzv. skrivenu levorukost kada su deca naučena da se služe desnom rukom, ali u situacijama na koje nisu navikla ili u stanju afekta koriste levu. Postojanje levorukosti je znak drugačijeg anatomskog rasporeda funkcija u kori velikog mozga, i u mišićnim tkivima ostalih organa, što treba imati u vidu. Još je važnije imati u vidu probleme koje može imati dete u svom psihičkom (naročito emocionalnom) razvoju zbog pogrešnog reagovanja okoline na pojavu levorukosti kako bi se mogle ublažiti ili sasvim otkloniti njegove posledice. U svakom slučaju, i kod desnoruke i kod levoruke dece, uvažavajući ono što je kod njih urođeno, treba ipak negovati i razvijati, koliko je moguće, i jednu i drugu stranu radi njihovog skladnog formiranja. Pri tom treba imati u vidu i fenomen transfera veština i sposobnosti s jedne strane na drugu.

Najzad, kao uočljivo svojstvo dečjeg razvoja, karakteristično naročito za motorni razvoj, javlja se i *tendencija eliminisanja suvišnog angažovanja mišića*. Sastoji se u sklonosti mlađe dece da za obavljanje neke radnje angažuju znatno više mišića nego što je neophodno, kao i da na nju troše više energije. Da bi dohvatilo igračku u prvoj godini života, dete ne pokreće samo ruku nego i čitavo telo, a kada počne da piše, snažno steže olovku, pritiskujući njome podlogu više nego što treba. Kasnije, pokreti se redukuju na one koji su potrebni, a korišćenje snage postaje ekonomičnije.

Opisana osobina ispoljava se i u povezanosti karaktera aktivnosti deteta sa njegovim uzrastom, odnosno u progresivnom opadanju nasumičnih aktivnosti na račun specifičnih, izdiferenciranih aktivnosti (Sluckin, 1971, 360).

Ovoj pojavi potrebno je prilagoditi sadržaje, postupke i, naročito, ciljeve fizičkog vaspitanja predškolskog deteta. Na primer, jedna od najvažnijih sposobnosti koje se njime unapređuju jeste sposobnost kretanja. Redosled kojim se ona razvija treba da teče od refleksnih radnji i rudimentarnih sposobnosti kretanja preko uvežbavanja osnovnih pokreta i usavršavanja opštih

sposobnosti za kretanje ka negovanju specifičnih sposobnosti za kretanje. Fizičkim vaspitanjem, koje uvažava zakonitosti razvoja, mogućnosti i potrebe dece u predškolskom uzrastu, staviće se naglasak na njihovo globalnije angažovanje i usavršavanje osnovnih telesnih sposobnosti, dok će se uvežbavanje specijalizovanih pokreta i veština ostaviti za kasnije. U suprotnom postoji rizik da se formiraju izolovane, usko specijalizovane navike koje, zbog krutosti, funkcionalne fiksiranosti za radnju radi koje su uvežbavane, nisu prilagodljive različitim potrebama niti pogodne za transfer. Naročito je neophodno u ranijim uzrastima omogućiti deci sticanje što raznovrsnijeg iskustva u svim kategorijama pokreta i fizičkih aktivnosti, koje će se ugraditi u opštije sposobnosti i delovati na razvoj u celini, dok će se posebne veštine javiti kao njihov nusprodukt.

Razumevanje opštih karakteristika i zakonitosti dečjeg razvoja značajno je iz više razloga za onoga ko se bavi vaspitanjem. Pre svega, to je potrebno da bi postupak s detetom bio prilagođen njegovim mogućnostima i potrebama, a zahtevi koji se postavljaju odmereni – ni preteški, ni prelaki. Drugo, da bi se pružala podrška dečjem razvoju u optimalnim periodima (što je uslov da efekti tog uticaja budu pozitivni), neophodno je dobro poznavati vreme pojave i redosled razvoja funkcija.[4] Najzad, kao što ističe E. Herlok (Hurlock), poznavanje normalnog toka razvoja omogućava svima koji se bave decom da blagovremeno pripreme dete za promene do kojih će doći u njegovom organizmu, interesovanjima i ponašanju, čime se mogu ublažiti mnoge teškoće u prilagođavanju. S obzirom na to da se periodi razvoja pravilno smenjuju i u većini slučajeva javljaju u određenom uzrastu, moguće je postaviti standarde koji predviđaju šta se može očekivati na kojem uzrastu, o čemu ima podataka u razvojnoj psihologiji (1970, 32–33).

Međutim, kod korišćenja pomenutih standarda treba imati u vidu da „postoje načini po kojima jedno dete ne nalikuje ni jednom drugom detetu... Svako dete je jedinstvena individua što se tiče njegovih genetskih potencijala, senzornih kapaciteta, istorije potkrepljenja, sposobnosti da se osloni na druge ljude, nivoa energije, temperamenta, interesovanja, motivacije..." (Caldwell, 1983, 232). Prema tome, sigurno je da, pored društveno-kulturne sredine (koja određuje prostor za razvoj i realizaciju individualnih mogućnosti), na prodiranje njenog uticaja u unutrašnjost ličnosti i određivanje njenog razvoja utiče sâm individualitet deteta (Golubović, 1981, 251). To znači da će dinamika razvoja biti određena i osobenostima njegove ličnosti, potencijalima koje nosi u sebi, stečenim iskustvom, izgrađenim stavovima itd., što sve treba uzimati u obzir prilikom vaspitnog delovanja na dete.

---

[4] Prerano izvršen uticaj može biti štetan, na primer, „pomaganjem" detetu da prohoda stavljanjem u dubak rizikuju se opasna iskrivljenja kičme koja nije dovoljno ojačala da drži telo uspravno. S druge strane, prekasno omogućavanje deci da uvežbavaju neke funkcije, intelektualne kao i motorne, može prouzrokovati njihov usporen razvoj, atrofiju, odnosno postignuća ispod dečjih potencijalnih mogućnosti.

# KRITIČNI PERIODI ZA VASPITANJE I OBRAZOVANJE DECE

Postoje periodi kada je, u toku svog ontogenetskog razvoja, organizam posebno osetljiv na neke uticaje iz svoje okoline i kada se javljaju optimalne mogućnosti za podsticanje određenih funkcija, čija uspešnost zavisi od toga koliko su ti uticaji usklađeni sa nivoom razvoja organizma (Kohlberg, 1976b, 324)[5].

Ovi periodi, čiji pojam vodi poreklo od Frojda, nazivaju se „periodi osetljivosti", a među psiholozima postoji neslaganje oko toga mogu li se oni nazvati i „kritični periodi". Prema ruskim autorima periode osetljivosti ne treba izjednačavati s kritičnim periodima u razvoju (Davydov i dr., 1983, 334).

> Kritični periodi, po njihovom određenju, odnose se na prelomne, krizne trenutke pri prelasku iz jednog perioda razvoja u drugi kada dolazi do izmena u tipu osnovnih aktivnosti kojima se dete bavi, zatim u odnosima između njega i odraslih, stepenu samostalnosti kome teži i koji mu je omogućen itd. Budući da ovaj prelazak obično nije postepen, već skokovit, često ga prate neki oblici negativnog ponašanja (neposlušnost, negativizam, razne vrste otpora), što je posledica diskontinuiteta u pripremanju dece za položaje u društvenoj zajednici koje će zauzimati na različitim uzrastima, kao i neodgovarajućih vaspitnih postupaka. Krize mogu da izazovu i protivrečnosti između fizičkih i psihičkih mogućnosti deteta, koje se razvijaju neujednačeno i uvek imaju individualni pečat deteta koje raste (Karpenko, 1985, 157; Davydov i dr., 1983, 172).

Vigotski prihvata tezu o periodima osetljivosti na koju je naišao kod M. Montesori i nekih drugih autora. Ove periode on naziva „optimalni rokovi obučavanja". U njima naročito dolazi do izražaja uticaj uslova koji se mogu odražavati na razvitak, ali samo u okviru razvojnog ciklusa, posle čega postaju neutralni. Po njegovom mišljenju „nezavršenost određenih razvojnih procesa je nužna pretpostavka da to razdoblje može biti senzitivno za određene uslove" (1977, 260).[6]

Za razliku od navedenog shvatanja, mnogi zapadni autori, na primer V. Slakin, smatraju da je periode osetljivosti za učenje moguće nazvati kritič-

---

[5] Na primer, oko pete godine deca su naročito osetljiva na razvoj fonemskog sluha, a kasnije ta osetljivost donekle opada (Davydov i dr., 1983, 334).

[6] Međutim, Vigotski ističe da je, za razliku od drugih autora, eksperimentalno objasnio specifične osetljivosti za obučavanje određene vrste u zoni narednog razvoja. Pri tome je uzeo u obzir čisto socijalnu prirodu razvitka viših psihičkih funkcija, koja nastaje usled kulturnog razvoja deteta, čiji su izvori saradnja s drugima i obučavanje. Na taj način se ne prihvata objašnjenje o periodima osetljivosti kod čoveka zasnovano na neposrednoj biološkoj analogiji s podacima o takvim periodima u razvoju nižih životinja (1977, 260).

nim periodima (kao jačim izrazom za njih), i u tom slučaju se pod njima „podrazumeva da se učenje, ukoliko se ne pojavi u periodu o kome je reč, više neće ni pojaviti. Ovo se može, naravno, dogoditi, ali je ipak jasno da nisu svi periodi osetljivosti kritični u najužem smislu te reči. I zaista... često su periodi osetljivosti samo optimalni periodi za učenje, a samo se ponekad periodi osetljivosti mogu opravdano nazvati kritičnim" (1971, 360).

Slakinova postavka zasniva se na hipotezi da se razvoj izvesnih funkcija odvija u specifičnim razvojnim periodima čije su hronologija i sekvence urođene i koje imaju ograničeno trajanje. Kritične periode, utvrđene kod životinja, „odlikuje to što jedna određena draž, koja se pojavi u toj fazi, vrlo lako može da izazove jednu određenu reakciju ili ponašanje ili određenu spremnost; ali kad se ista draž prvi put pojavi tek posle isteka 'kritične faze' tada je javljanje određene reakcije ili ponašanja otežano, ili sasvim nemoguće" (Koch, 1977, 344). Međutim, takva vrsta kritičnih perioda nije utvrđena i kod čoveka, zbog čega postoji velika neizvesnost, naročito kad su u pitanju periodi osetljivosti za rano učenje kod dece. „Većina onih koji su proučavali dečje ponašanje, iako zainteresovani za mogućnost postojanja kritičnih perioda, ipak oklevaju pri definitivnom mišljenju i smatraju da još treba istraživati ovu oblast. Naravno, kod dece mogu da postoje periodi osetljivosti i za razne druge oblike učenja, kao što je gotovost da se uči maternji jezik, kao što je gotovost da se – možda – uči čitanje itd." (Sluckin, 1971, 363). Rene Spic (Spitz) smatra da je u stanju da opravda primenu pojma kritičnih perioda u razvoju deteta objašnjavajući fenomen hospitalizma, kao i u slučajevima nekih razvojnih postignuća, na primer sposobnosti hvatanja i dohvatanja, koje kasnije dovode do lokomocije i verbalne spretnosti. Otuda on ističe značaj utvrđivanja kritičnih perioda za obrazovne programe, naročito u pogledu sticanja govora, misaonih procesa i „učenja učenja" (1972, 62).

Izgleda da je, s obzirom na specifičnosti razvoja ljudske jedinke u odnosu na ostale žive vrste, ipak opravdano govoriti o kritičnim periodima kao pogodnoj paradigmi koja će preko pojma osetljivosti ukazati na postojanje optimalnih perioda za učenje (Sluckin, 1971, 360). Takvim periodom se može smatrati i čitavo predškolsko detinjstvo kada se, prema Zaporošcu, „stvaraju najpovoljniji uslovi za intenzivan razvoj takvih vrednih saznajnih sposobnosti, kao što je sintetičko opažanje prostora i vremena, opažajno-slikovno mišljenje, stvaralačka mašta". Ako one ne dostignu odgovarajući razvoj u detinjstvu, na starijim uzrastima to će biti teže, pa čak i nemoguće (1977, 34).

U detinjstvu se stvara doživljaj, odnosno slika sveta pomoću koje se tumače kasniji doživljaji i iskustva, i ona deluje iz najdubljih slojeva ljudske ličnosti. Na to je ukazao još Frojd u svojoj teoriji psihoseksualnog razvoja, a mnoge dokaze su prikupili i psiholozi koji su proučavali kognitivni

razvoj i razvoj inteligencije.[7] U predškolskom detinjstvu se najuspešnije formiraju pojmovne strukture, kognitivni stil i interesovanja potrebna za učenje, a na osnovu tada stečenih iskustava, grade se sva kasnija saznanja, značajna za razvoj ličnosti u celini.[8] Rezultati niza istraživanja pokazuju da nivo, raznovrsnost, vremenska podešenost i prilagođenost stimulacije kojoj je dete izloženo u prve dve godine života povoljno utiču na njegov kognitivni razvoj u predškolskom detinjstvu. Ima mnogo dokaza o tome da su rani periodi života doba kada su intelektualne funkcije naročito podložne uticajima, što bi moglo značiti da je predškolski period „kritični period" kad je u pitanju stimulisanje dečjeg mentalnog razvoja (Hildebrand, 1971, 165; Pieron – navod Radonjić, 1959, 37–38). U prilog ovoj pretpostavci govori i činjenica da povećavanje sive mase mozga, odnosno povećavanje broja ćelija ili neurona traje do 6 i 7 godine života, odnosno da se do tog uzrasta završava funkcionalni razvoj nervnih tkiva (ne anatomski). U toku života između neurona se stvaraju mnogobrojne asocijacije. Postoji pretpostavka da će, ako se one ne izgrade u ranom detinjstvu, moždani neuroni proći kroz nešto slično mišićnoj atrofiji i da će se pojaviti zaostajanje u razvoju celog organa (Wiliams, 1979, 22).

O tome svedoče i podaci prikupljeni u vezi sa kompenzatorskim programima u okviru teorije o „kulturnoj uskraćenosti" (Kamenov, 1982). Prema tim podacima, na slabiji školski uspeh i zaostajanje dece u kognitivnom i govornom razvoju, kao i na slabu motivaciju za učenje, najviše su uticala iskustva koja su deca stekla u svojoj okolini za vreme predškolskog detinjstva. Ova iskustva karakteriše mali broj i jednoličnost predmeta i prostora sa kojima dete dolazi u dodir, zatim nedostatak stimulacije za intelektualni rad, nedostatak materijala za igru, slaba učestalost i kvalitet verbalne interakcije sa odraslima. Premeštanje dece u povoljniju sredinu utiče na promene u njihovim postignućima, kao i na uspeh na testovima inteligencije (Dawson, Weltmann i Skeels, – navod Kvaščev, 1971, 129–130). Međutim, povratak na nivo intelektualnog razvoja koji odgovara realnim potencijalima određenog deteta moguć je samo ako deprivacija u iskustvu ne traje suviše dugo (Hunt, 1966, 54), odnosno ako se sa nadoknađivanjem deprivacije u roditeljskom podučavanju, staranju i oblikovanju

---

[7] „Opšta inteligencija (merena u sedamnaestoj godini) postiže oko 50% razvoja između začeća i četvrte godine, oko 30% između četvrte i osme i sledećih oko 20% između osme i sedamnaeste godine" (Bloom-ovi podaci – interpretacija Beadle, 1970, XXI).

[8] Kao što je to lepo zapazio Duško Radović rekavši sledeće: „Prvi susret i dodir, prvo iskustvo, prvi pokušaj imenovanja, odgonetanja i razumevanja. Ta jedna mala reč, to jedno, subjektivno i delimično tumačenje – tu je sve bogatstvo sveta i naših doživljaja. Samo još na početku otkrivanja i saznavanja naši doživljaji imaju toliko temperature, toliko srećne proizvoljnosti i tu neograničenu raznovrsnost."

mišljenja počne dovoljno rano (Hechinger, 1966, 6). Dokazano je da je kasnija intervencija, kojom se pokušavaju ispraviti posledice nepovoljnih uticaja u ranom detinjstvu, srazmerno malo uspešna (Pilling i Pringle, 1978, 357, 26). Posle osme godine uspeh u nadoknađivanju obrazovne uskraćenosti naglo opada i u stvari, deo onoga što je izgledalo da će biti spašeno počinje da opada uprkos velikoj brizi koja mu se posveti (Shallcrass, 1967, 59–61).

Raspravljajući o značaju kvaliteta vaspitanja i obrazovanja u ranim uzrastima, Bruner ipak prihvata činjenicu da će deca imati i kasnije prilika za napredovanje u učenju i razvoju, kao i da ih propuštanje prilika u detinjstvu za sticanje prijatelja ili za igranje matematičkih igara neće osuditi na doživotnu socijalnu izolaciju ili nesposobnost za računanje. Međutim, upozorava on, jedno od bitnih obeležja detinjstva je izuzetna plastičnost, koja opada sa uzrastom, što znači da se na početku života formiraju određena svojstva, stavovi i sklonosti bitni za kasnije uobličavanje ličnosti. Strah od neuspeha, formiran u ranom detinjstvu, može kasnije da ometa korišćenje intelektualnih kapaciteta koje neko poseduje. Teško se gubi i otpor prema odraslima kada se jednom uspostavi. Slično je i sa odnosom prema knjizi. Ukoliko se ranije ovlada nekom veštinom, bez suza i žrtvovanja nekih drugih vrednosti, utoliko će veći biti njen doprinos dečjem razvoju i poslužiće kao osnov za formiranje drugih sposobnosti. Čim se nešto ispreči uspešnom ovladavanju određenom veštinom, treba to ukloniti pre nego što ugrozi razvoj sposobnosti koje će se na njoj zasnivati. Ovo uklanjanje prepreke lakše je obaviti pre nego što se neuspešnost ugradi u stavove određene ličnosti (1980, 178–179). Zbog toga su obezbeđivanje povoljnih uslova za razvoj i podrška kakvu detetu pruža vaspitanje u predškolskom uzrastu često značajniji po efektima nego vaspitno-obrazovni postupak koji se ostvaruje kasnije, iako od njega u znatnoj meri zavisi hoće li se „startna" razvojna postignuća ranog detinjstva održati i dalje unapređivati, ili će stagnirati, odnosno sasvim se izgubiti u nepovoljnim okolnostima.

## KARAKTERISTIKE PREDŠKOLSKOG UZRASTA I VASPITANJE

Već je bilo reči o tome da su rani periodi dečjeg razvoja specifični, da sadrže posebne karakteristike o kojima treba voditi računa u vaspitanju kao sistematskom uticanju na razvoj. Od mnoštva ovih karakteristika najvažnije su: biološki deficit, plastičnost, emocionalnost i ranjivost, čulnost i egocentričnost.

Pojam *biološkog deficita* vezuje se za činjenicu da je od svih životinjskih vrsta čovekovo mladunče najbespomoćnije u trenutku kad se rodi. Mladima gmizavaca, na primer, uopšte nije potrebna briga roditelja jer su, čim izađu iz jajeta, sposobni za samostalan život. Kod sisara koji su najbliži

čoveku na evolucionoj lestvici period zavisnosti od roditeljskog staranja svodi se na nekoliko prvih godina života. Kad se pogleda iz ugla razvojnih mogućnosti koje su njime otvorene, deficit – na prvi pogled nedostatak ljudske vrste, zbog koga neki socijalni antropolozi govore o prevremenom rađanju (Bergant, 1969, 63), pretvara se u prednost koja je čoveka učinila u izvesnom smislu najuspešnijom živom vrstom koja je u stanju više nego ostale da koristi iskustvo i vaspitanje i menja svoje ponašanje zahvaljujući vežbanju. „Uticaj ranog detinjstva na domete kasnijeg razvitka vrši se opsegom, dubinom i gipkošću funkcija koje se u njemu javljaju. Smatra se da je razdoblje razvojne gipkosti kod živih oblika duže i sadržajno bogatije ukoliko su oni filogenetski složeniji. Otuda deca napreduju sporije od ostalih vrsta, ali dostižu daleko složenije stadijume u razvoju" (Werner, – interpretacija Langer, 1981, 113). Za razliku od životinja kod kojih su razvojni putevi i dostignuća „isprogramirani" nasleđem, čovek, kao što smo videli, nije dat nego zadat, njegove mogućnosti da se razvija mnogo su šire i velikim delom zavise od uticaja sredine, posebno vaspitanja, i njegove sopstvene aktivnosti.

Budući da je proces biološkog sazrevanja deteta ranog uzrasta vrlo intenzivan, njegov nervni sistem i psihičke funkcije ispoljavaju veliku *plastičnost,* odnosno podložnost uticajima sredine koji su tada posebno snažni i ostavljaju trajne posledice. Naročito su značajni uticaji socijalne sredine koji, naročito ako su redovni i sistematični, mogu da menjaju ponašanje i čitav psihički razvoj deteta (Ivić i dr., 1983, 15). Ovu osobinu tačno odslikava narodna poslovica da se „drvo savija dok je mlado". Dete je prijemčivo za sve utiske koji dolaze iz njegove okoline i u prvih nekoliko godina ono srazmerno nauči više nego u bilo kojem kasnijem periodu življenja, o čemu je već bilo reči. Zbog toga se govori o „dečjem upijajućem duhu" (M. Montesori) koji im omogućava, na primer, da sasvim spontano nauče svoj maternji jezik, ili neki drugi koji imaju prilike da slušaju u svojoj sredini, često uspešnije nego što se to može postići kasnije čak i sistematskim obučavanjem. Ima shvatanja da su uticaji na dete u predškolskom periodu od sudbinskog značaja, bilo da su pozitivni ili negativni.

Prema tvorcu transakcione analize E. Bernu (Berne) i njegovom tumačenju stihova drevnog indijskog speva *Pančatantra* koji opisuje ljudsku nemoć da utiče na tok svoga života predodređenog i presuđenog već kod njegovog izlaska iz majčine utrobe, poruka je sasvim savremena ako se unesu dve male izmene: „oni koji prave sudbinu jesu otac i majka (ne bogovi), a uzrast do kojeg se sudbina definitivno i zauvek neumitno odredi jeste šesta godina života (često i pre). Naredbe i zabrane do tada usađene i ugrađene u detetovu ličnost (i moždane strukture) čine 'roditeljski program'... kojim se dete programira i pretvara u nešto što nije. Taj program, naime, sputava i opovrgava duboke humane potencijale s kojima se dete rađa (intimnost, spontanost, kreativnost) i, ometajući realizaciju toga, pretvara 'princa' (dete sa potenci-

jalima) u 'žabu' (osobu čijim životom gospodari 'zla sudbina'). Uprogramirana 'kletva' zatvara princevsko-ljudski lik u ružni oblik koji je lažan i zauvek mu odseca iz dohvata sve što je dostupno samo princu" (interpretacija Ljubibratić, 1978, 1).

Međutim, iz dečje plastičnosti potiče i mogućnost da se sa relativnom lakoćom, bez trajnijih posledica, otklanjaju zastoji ili poremećaji koje dete može da doživi u fizičkom, socioemocionalnom, intelektualnom i nekom drugom aspektu svog opšteg razvoja. Spontanost koja karakteriše ponašanje na tom uzrastu, omogućava pažljivom posmatraču otkrivanje razvojnih problema i blagovremeno preduzimanje mera za njihovo rešavanje. Na kasnijim uzrastima korektivno i kompenzatorsko delovanje trajaće duže i imaće manje izgleda na potpuni uspeh.[9]

Najburniji razvoj u predškolskom periodu odvija se u sferi emocija, zbog čega je jedna od njegovih najbitnijih karakteristika izražena *emocionalnost*: dečja osećanja su snažna tako da preplavljuju čitavo njihovo biće, nekontrolisano se ispoljavaju u obliku afekata, ali ne traju duže jer su nestalna i kratkotrajna, javljaju se neočekivano, brzo nestaju, češće se smenjuju, prelaze iz jednih u druga, iz pozitivnih u negativna, i obrnuto.To je razlog što se ponekada sumnja u snagu i autentičnost dečjih emocija, manipuliše njima da bi se postigli određeni vidovi ponašanja, uz uverenje da će ih dete brzo zaboraviti. To nije tačno jer ove emocije mogu biti vrlo snažne i ostaviti duboke tragove, čak i kada iščezne iz sećanja ono što ih je izazvalo. Na primer, dete koje su plašili fantastičnim bićima može zadržati strašljivost kao osobinu svoje ličnosti i kada odraste, bez obzira što se uverilo da takva bića ne postoje.

Ostaje, međutim, činjenica da emocije imaju značajniju ulogu u dečjem životu nego u životu odraslih, da deca stvarnost oko sebe doživljavaju više subjektivno nego što je racionalno tumače; pojmovi su im metaforični i imaju primese fantastičnog, a postupci impulsivni, vođeni intuicijom, često nedosledni, nelogični i naizgled besciljni.

Čitavo saznanje i ponašanje deteta znatno zavise od emocija, o čemu se mora voditi računa u vaspitno-obrazovnom postupku. Na primer, izlaganje činjenica koje ne budi određena osećanja ne može imati trajniji obrazovni efekat, bez obzira na prisustvo svih ostalih činilaca uspešnog učenja. Postoji i izreka da „put do dečjeg razuma vodi preko njegovog srca". Isto tako, motivisanje dečjeg ponašanja moguće je samo delovanjem na emocije, a ne isključivo objašnjavanjem i uveravanjem. Vaspitač može imati uticaja ako je

[9] Upravo ta činjenica daje značaj vaspitanju dece ranih uzrasta i ukazuje na kompenzatorsku ulogu koju može da odigra u slučajevima kada uslovi sredine stavljaju decu određenih sociokulturnih slojeva u nepovoljan položaj. Smišljenom i blagovremenom intervencijom društvenih činilaca moguće je nadoknaditi nedostatke i predupredi-ti posledice „uskraćenosti" kojoj su deca izložena, što ima najširi socijalni značaj.

uspostavio emocionalni kontakt sa detetom, ako mu se zna približiti i ako je i sâm vedra i opuštena ličnost koja voli svoj posao i poverenu decu, jer će taprihvatanjem, da unese u ustanovu vedru atmosferu prisnosti, saradnje i optimizma.

Istovremeno, dečja emocionalnost, kao i dubina tragova koje ostavljaju emocije na njegovu ličnost, ukazuju na potrebu da se u što većoj meri izbegava izazivanje negativnih emocija, naročito manipulisanje njima. Traumatski doživljaji u detinjstvu, što su dokazali psihoanalitičari, mogu bitno da utiču na formiranje tako značajnih osobina kao što su osećanja prema drugima, sposobnost uspostavljanja emocionalnih odnosa, otvorenost i poverenje prema okolini i niz drugih bitnih svojstava ličnosti koje mogu odrediti njenu uspešnost u životu, ili je sprečiti da ostvari svoje najsuštinskije potrebe. To znači da je dete ranog uzrasta vrlo *ranjivo*, odnosno da loša atmosfera u porodici ili ustanovi i neodgovarajući postupci kojima se utiče na njegov razvoj i učenje mogu izazvati niz psihosomatskih oboljenja: odbijanje hrane, grčeve, astmu, napade slične napadima padavice itd., a kada odraste razne fobije, osećanje inferiornosti, odbačenosti, agresivno ponašanje, depresivnost, bolesnu ljubomoru itd. (Bergant, 1969, 69–70). Suprotno tome, povoljni uslovi za rast i razvoj, osećanje prihvaćenosti i sigurnosti koje se stekne u detinjstvu, poverenje u ljude i otvorenost za emocionalne i druge razmene s njima, modeli pozitivnih osoba koje je dete imalo prilike da sretne i s kojima je moglo da uspostavi prisan odnos identifikujući se s njima, odražavaju se kako na njegovo ponašanje u ranim uzrastima (dete je veselo, otvoreno, radoznalo, opušteno, tolerantno, pažljivo, nežno prema drugima itd.), tako i na kasniji razvoj i osobine ličnosti.

Svoje prve kontakte sa okolnim svetom dete doživljava preko čula. Ona su na ranom uzrastu osnovni posrednik između deteta i sveta koji ga okružuje, informator o posledicama praktičnih činova koje neprestano obavlja. Otuda se govori o *čulnosti* kao značajnoj osobini koja se može uočiti kod malog deteta. Ispitivanja su pokazala da ono, još u prenatalnom periodu, može da bude osetljivo na neke draži iz okoline, naročito na zvuke. Posle njegovog rođenja posebnu ulogu imaju tzv. čula za blizinu – čulo dodira, ukusa i mirisa, a kasnije stiču sve veći značaj čulo vida i čulo sluha. Budući da svet doživljava prvenstveno čulima čije utiske nije u stanju da prerađuje kao odrasli, iskustvo koje na taj način stiče nije kontinuirano, tako da dete više zaboravlja od odraslog i ne seća se onoga što je bitno, već samo nevažnih detalja. Zato je neophodno da se u obrazovanju predškolske dece činjenice prevode na perceptivni oblik predstavljanja, kao i da se češće organizuju saznajne aktivnosti u kojima će preovlađivati opažanje u konkretnim situacijama i neposrednoj delatnosti. Takođe je potrebno omogućiti deci razne vrste stvaralačkog izražavanja koje je najbolji

način da se čulno iskustvo prerađuje, dovodi do svesti i učini trajnim. Svakako, sve to ne isključuje mogućnost da dete, naročito na starijem predškolskom uzrastu, uz pomoć odraslog prevodi svoja čulna iskustva na verbalni, odnosno konceptualni plan, kao i da usvaja neka uopštenija i apstraktnija znanja i razvija logičko rasuđivanje. Međutim, bogata i raznovrsna čulna iskustva su nezamenljiva, naročito u predškolskom periodu kada još nisu razvijeni savršeniji sistemi pribavljanja i prerade informacija (kao što je simbolički sistem), iako zadržavaju svoje mesto u kogniciji čitavog ljudskog života.

> Perceptivna iskustva po svom sadržaju mogu biti mnogo bogatija od verbalnih oznaka za njih. Na primer, čovek ima mnoštvo predstava o prostoru za koje ne zna naziv, ali kojima se služi u svakodnevnom životu. Ove predstave mogu biti do izvesne mere uopštene i apstraktne, što omogućava da se dete pomoću njih uspešno snalazi u mnoštvu realnih situacija, iako se one nalaze na intuitivnom, najčešće neverbalizovanom nivou. Njihovo formiranje započinje već prvih dana i nedelja života deteta, dok se sposobnost verbalnog opisivanja prostora formira znatno kasnije, čak na srednjoškolskom uzrastu. Međutim, ova sposobnost nikako ne može da zameni perceptivni način ovladavanja prostorom i slika pojedinca o njemu predstavlja osnovu ne samo za razvoj geometrijskih pojmova i likovno stvaralaštvo već, uopšte, i za svako drugo ponašanje.

Čulni utisci imaju svoje mesto u procesu mišljenja i mogu da posluže kao njegov oslonac ili sredstvo budući da se u oblasti percepcije nalaze mehanizmi koji omogućavaju stvaranje novih predstava na osnovu kojih je moguće opažati svet kakav je u stvarnosti i kakav može i treba da bude. Oni su neposrednije povezani sa stvarnošću koja okružuje čoveka nego simboli i reči, zbog čega služe kao veoma dobar oslonac praktičnom delovanju. Istovremeno, pod određenim uslovima, ova sredstva nisu suprotstavljena logičkim konstrukcijama i šemama pojmovnog rasuđivanja (Zinčenko, 1976, 329–330, 334–335).

Čulnost predškolskog deteta i značaj kvantiteta i kvaliteta čulnih utisaka na koje ono nailazi u svojoj okolini razlog su što se danas postavlja zahtev za tzv. podsticajnom sredinom u kojoj deca treba da odrastaju. Istovremeno se skreće pažnja i na negativne uticaje okoline koji se javljaju kada je u njoj previše utisaka, ili su oni razvojno irelevantni, pa čak i štetni, zbog čega treba preduzimati mere da se dete koliko je moguće od njih zaštiti.

Osim što se velikim delom oslanja na čulne utiske, dečje saznanje ima još neke specifičnosti uslovljene odlikama njegovog mišljenja.

Najelementarniji oblik mišljenja koji se prvi javlja kod dece ranog uzrasta, jeste *praktično-opažajno mišljenje*. Njegovo je osnovno obeležje tesna povezanost misaonih procesa sa praktičnim radnjama, o čemu svedoči činjenica da deca u prve četiri godine života mogu kao predmet svojih

misli da imaju samo ono što vide, čuju i mogu uhvatiti rukama, a tako rešavaju i zadatke kojih se prihvate. Razvojna vrednost ovog mišljenja sastoji se u tome što predstavlja osnovu za formiranje složenijih vidova mišljenja, a, na određeni način, koristi se za rešavanje niza konkretnih problema i na kasnijim uzrastima.

U procesu opažajno-praktičnog mišljenja stvaraju se preduslovi za pojavu složenijeg oblika *opažajno-predstavnog mišljenja*, koje obezbeđuje mogućnost preobražavanja situacije ne samo na planu spoljašnje materijalne delatnosti, već i na planu predstava (idealnom planu), odnosno koje se odvija bez učešća praktičnih radnji. Međutim, praktično-opažajno mišljenje se može razvijati tokom čitavog života, budući da u čovekovom mišljenju postoji koegzistencija i tesna povezanost raznih oblika mišljenja (Poddjakov, 1992, 113, 73). Ono se zasniva na analizi i sintezi neposrednih oseta i ima veoma važnu ulogu u rešavanju ne samo praktičnih, već i saznajnih zadataka.

Opažajno-predstavno mišljenje javlja se i u situacijama koje zahtevaju snalaženje, ne samo na praktičnom nego i na zamišljenom, simboličkom planu. U igri, prilikom likovnog izražavanja, konstruisanja i dr. dete se osposobljava da predvidi rezultat svog praktičnog delovanja, planira svoju aktivnost i načine na koje će da reši neki problem, za šta mu nije neophodan perceptivni oslonac. Starija predškolska deca su u stanju da na planu predstava uočavaju složene zavisnosti među objektima i predviđaju rezultate praktičnog delovanja. Kao osnovno sredstvo za rešavanje saznajnih zadataka kod njih se javljaju očigledne predstave, u kojima se šematski odražavaju (modeluju) odnosi između realnih objekata (A. V. Zaporožec, N. N. Poddjakov i L. A. Venger, – interpretacija Eljkonin i Venger, 1988, 67).

Sa formiranjem predstava o osnovnim, suštinskim osobinama i odnosima između predmeta i pojava stvara se osnova za razvoj pojmovnog ili *logičkog mišljenja*, koje se temelji na simboličkim zamenama, posebno na govoru. Analiza i sinteza, koje se obavljaju zahvaljujući ovom mišljenju, ne odnose se više na pojedinačne osete, već na njihova uopštenja predstavljena rečima.

Prema tome, počeci logičkog mišljenja, karakterističnog za period adolescencije, javljaju se već i u predškolskom uzrastu. Njega karakteriše rasuđivanje u skladu sa logičkim zakonima, uz pomoć izgrađenih pojmova čiji su nosioci reči. Time se mišljenje deteta počinje približavati mišljenju odraslog, međutim, razlike su još uvek znatne. Otuda se ističe da predškolska deca ne samo što misle drugačije od odraslih ljudi, već „bukvalno i figurativno rečeno *vide* svet drugačije od odraslih". Dobri vaspitači su svesni ovih razlika, pa se prilagođavaju deci govorom i ponašanjem, izbegavajući tako rizik da budu neshvaćeni (Elkind, 1978, 293).

Osim opisane evolucije u razvoju dečjeg mišljenja, treba imati u vidu *egocentričnost* kao njegovu bitnu karakteristiku na ranim stupnjevima razvoja, povezanu sa sinkretičnošću i globalnošću mišljenja. Egocentrizam se ogleda u sklonosti deteta da o svemu sudi prema sebi, odnosno u nesposobnosti da shvati tuđu tačku gledišta. Budući da nema u dovoljnoj meri izgrađenu svest o sebi izdvojenom od sredine u kojoj se kreće, nema granice koja odvaja njegov unutrašnji svet od spoljašnjeg. Sopstvena svest se uzima objektivno kao spoljašnja stvarnost, i obrnuto – ova stvarnost se podređuje sebi, doživljava i objašnjava sobom. Dete ne shvata da njegova volja mora da uzima u obzir spoljašnje okolnosti i da im se povinuje, verujući da je upravo obratno. U odnosima s drugima ovo mešanje sebe i objektivne stvarnosti naziva se sinkretička socijabilnost i sastoji se u pripisivanju svojih emocija ljudima oko sebe, ali i doživljavanju njihovih osećanja kao svojih.[10]

Za uzrast do druge ili treće godine života karakteristična je i pojava tzv. egocentričnog govora koji, za razliku od „socijalizovanog", ne koristi da se nešto saopšti drugima, niti ih uzima u obzir. Međutim, prelaz s jednog oblika govora na drugi nije uslovljen samo uzrastom već i iskustvom u kontaktima sa drugima (posebno sa osobama izvan svoje porodične sredine), što pomaže detetu da stekne stepen socijalne zrelosti koji će mu omogućiti da razume i uvažava tuđa gledišta i izgradi određeniji pojam o sebi (Hurlock, 1970, 207–208). To ukazuje na značaj življenja u kolektivu vršnjaka, što je jedan od bitnih razloga za uključivanje dece u predškolske ustanove.

U odnosu na prirodne pojave egocentrizam se izražava kroz „realizam" (sklonost da se sopstveni pogled na stvari uzima kao apsolutan, uverenje da one izgledaju samo onako kako ih dete vidi i oseća; znak se identifikuje sa onim što označava – veruje se da je reč svojstvo predmeta na koji se odnosi; meša se unutrašnje sa spoljašnjim, psihičke pojave sa stvarnošću – npr. verovanje da san koji dete sanja mogu videti i drugi itd.), „animizam" (verovanje da su stvari žive i da imaju određene namere, ciljeve) i „artificijelizam" (da je sve što postoji, čak i u živoj prirodi, stvorio čovek ili da je stvoreno za čoveka).

U nekim sredinama se dečji egocentrizam podstiče i održava načinom obraćanja deci, objašnjavanjem pojava i očekivanjima koja im sugerišu da su nezrela, nerazumna i naivna. Ovo tzv. spuštanje na dečji nivo predstavlja slab podsticaj za njihov razvoj i može da bude uzrok zaostajanja kako u intelektualnom, tako i u afektivnom pogledu. Međutim, odustajanje od takvog pristupa deci ne bi trebalo da znači neprilagođenost njihovim mogućnostima, požurivanje da preuzmu oblike ponašanja karakteristične za viši nivo razvoja. Dete koje još nije postiglo konzervaciju diskontinuiranih količina nema

[10] Na primer, nije retkost da malo dete zaplače odmah posle svoga druga. U jaslicama su dobro poznati primeri takvog „zaraznog" plača.

smisla uveravati da su dva brojna niza jednaka kada ono „vidi svojim očima" da nisu. Na taj način se može dogoditi da deca posumnjaju u svoju sposobnost opažanja i suđenja o stvarima i da postanu konformisti koji govore šta drugi od njih očekuju, prilagođavajući se tako autoritetima (što bi bilo šteta).

Izuzetno je važno da odrasli imaju razumevanja za dečji egocentrizam, jer u tom slučaju neće neke oblike dečjeg ponašanja tumačiti na isti način kao istovetno ponašanje zrelih ljudi, niti se prema njima tako postavljati. Dečja „sebičnost", „sklonost laganju", „krađama", „bestidnost" i sl. uopšte ne zaslužuju da se tako nazovu kada se shvate psihički mehanizmi koji do njih dovode, kao i neizgrađenost pojmova o svojini, objektivnosti činjenica, moralnom kodeksu koji vlada u društvu itd. Ukoliko se to ne uzme u obzir, moguće je, uprkos dobrim namerama, stvoriti mnoge vaspitne probleme.

## Pitanja

1. *Koje su najznačajnije osobine dečjeg razvoja?*
2. *Koje su opšte zakonitosti psihofizičkog razvoja dece i zbog čega treba da ih poznaju oni koji se bave vaspitavanjem dece?*
3. *Šta su kritični periodi, čime se karakterišu i koji su njihovi uzroci?*
4. *Šta su periodi osetljivosti i zašto je važno blagovremeno delovanje na dečji razvoj u skladu sa njima?*
5. *Koje su karakteristike ranih perioda dečjeg razvoja o kojima treba posebno voditi računa kada se na njega deluje?*

# Вредности савременог предшколског васпитања

Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Калеидоскоп – Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Поглавље: **Оквир калеидоскопа: вредности** (стр. 15–18).

**Питања за усмерено читање**

1. Зашто је детињство вредно само по себи, а не само као припрема за будућност?
2. Како се у тексту разумеју дете и његова добробит?
3. Зашто једнакост не значи да сва деца добијају исту подршку?
4. Како се различитост деце и породица уважава у програму?
5. Шта значи да су породица и васпитач партнери?
6. Зашто су односи основа васпитања, учења и развоја?
7. Какве улоге у програму имају игра, окружење и васпитач?

**Кључне идеје**

- Детињство има вредност по себи и разликује се у зависности од друштвеног и културног контекста.
- Дете је компетентно, активно и богато потенцијалима, а његова права, индивидуалност и добробит треба да буду у средишту програма.
- Једнакост подразумева доступност програма, уважавање различитости и подршку прилагођену потребама сваког детета и породице.
- Програм се развија као заједница праксе у којој деца, васпитачи и породице учествују и доприносе.
- Деца уче кроз односе, игру и активно учешће, док одрасли стварају услове, слушају децу и подржавају њихово истраживање.
- Простор и организација времена нису неутрални, већ непосредно утичу на дечју добробит, учење и развој.
- Васпитач није само реализатор програма, већ истраживач који стално преиспитује сопствену праксу.

**Повежите са претходним текстовима:** обратите пажњу на то како се овде научна и педагошка полазишта конкретизују кроз вредности на којима се заснива савремени програм.

# U šta verujemo

***Vrednost ranog detinjstva.*** Detinjstvo je važno po sebi, jer je to formativni period života u kome se dete mora odgajati, poštovati i uvažavati. Svako dete ima pravo na detinjstvo u skladu sa pravima koja mu pripadaju kao građaninu. Detinjstvo se razlikuje zavisno od socijalnog i kulturnog konteksta i okolnosti, a kako će se ono razumeti sociokulturno je uslovljeno. Nezrelost deteta je biološka činjenica, ali značenje koje dajemo njegovoj nezrelosti je kulturna činjenica.[1] Razumevanje dečjeg razvoja i očekivanja o razvojnim postignućima socijalno su konstruisani. Iz toga sledi da postoje različita shvatanja šta znači biti dete, da ne postoji univerzalno detinjstvo, već da se detinjstva razlikuju u zavisnosti od društvenih i kulturnih okolnosti u kojima dete odrasta, te da društvo i kultura imaju presudan uticaj na način kako će se dete razvijati i učiti.

***Dete i njegova dobrobit su na prvom mestu.*** Deca su bogata potencijalima, kompetentna, jaka i moćna, ona su agensi sopstvenog razvoja i učenja, a dečja individualnost, jake strane, prava i potrebe predstavljaju okosnice rada sa decom predškolskog uzrasta u obezbeđivanju kvalitetnog iskustva u ranom detinjstvu. Sigurnost, blagostanje i dobrobit svakog deteta moraju se promovisati u svakom okruženju u kome borave deca predškolskog uzrasta, što znači da se deca moraju zaštititi od štetnih uticaja, ali i imati slobodu da aktivno učestvuju, istražuju, da se slobodno razvijaju i grade sopstveni identitet i osećanje pripadanja neposrednim grupama i široj zajednici. Deca, porodica i profesionalci imaju pravo na poverljivost kao balans između interesa deteta i prava deteta na zaštitu od povređivanja.

***Jednakost u dostupnosti programa i učešću u programima.*** Sva deca i njihove porodice imaju jednaka prava na uključivanje u različite programe predškolskog vaspitanja i na aktivno učešće u razvijanju programa i vrednovanju kvaliteta programa. Podržavanje jednakosti ne znači uniformnost, već razumevanje i uvažavanje individualnosti svakog deteta, pravo deteta i porodice na izbor i odgovarajuću podršku deci iz osetljivih grupa.

**1** James & Prout, A., 2005.

***Različitost.*** Uvažavanje i „slavljenje”[2] različitosti podrazumeva uvažavanje i promovisanje ličnog, kulturnog, jezičkog i porodičnog identiteta svakog deteta i odraslog. Različitost je preduslov i ishod učenja. Pojedinci imaju različita iskustva, znanja i veštine koje unose u proces učenja. Kroz aktivno učešće dece i odraslih u različitim kolaborativnim aktivnostima podstiče se razumevanje i uvažavanje različitosti. Iz ovakvog pristupa različitosti sledi i da se deca iz osetljivih grupa ne sagledavaju kao deficitarna u odnosu na druge, pa akcenat nije na njihovom „izjednačavanju” sa ostalima, već na razumevanju i uvažavanju njihove osobenosti.

***Roditelji su partneri.*** Roditelji i porodica su primarni vaspitači dece i imaju najvažniju ulogu u pružanju podrške koja vodi do dobrobiti, učenja i razvoja dece. Odnos koji uspostavljaju vaspitači i drugi praktičari sa roditeljima mora se zasnivati na principima partnerstva.

***Program je zajednica prakse.*** Program predškolskog vaspitanja se ostvaruje u vrtiću ili nekom drugom okruženju koje predstavlja zajednicu u kojoj se svi učesnici — deca, vaspitači i porodica — osećaju dobrodošlo, kome pripadaju, u kome ih uvažavaju i u kome oni aktivno doprinose zajednici u koju su uključeni. Deljenjem znanja, umenja i razumevanja značenja učenje se podiže na viši nivo od onog nivoa koji pojedinac sam može da dosegne.

***Odnosi su suština vaspitanja.*** Deca grade odnose sa vršnjacima, sa odraslima i zajednicom; kroz ove odnose ona uče i razvijaju se. Deca su članovi porodice i zajednice, a ne izolovani pojedinci, i ona uče kroz odnose sa vršnjacima, odraslima, predmetima i simbolima. Dečji vrtić ili drugo okruženje u kojem se odvija program predstavlja sistem odnosa, sistem višestruko povezan sa širim socijalnim sistemom. Deca imaju potrebu i pravo da komuniciraju i grade odnose sa drugima; ona tako uče i grade sopstveni identitet.

***Odrasli su partneri dece u učenju.*** Uloga odraslih je da stvaraju prilike za zajedničko učešće, u kojima će deca steći iskustva koja su veoma značajna za njihov razvoj i učenje, kao i da aktivno podržavaju dobrobit, učenje i razvoj deteta. Odrasli znaju kako da planiraju, posmatraju i slušaju decu, kako da postavljaju pitanja, razumeju dečje ideje i teorije i pružaju deci mogućnosti za otkrivanje i učenje. Zadatak odraslih nije da jednostavno daju odgovore, već da pomognu deci da dođu do odgovora i, što je još važnije, da pomognu deci da dođu do pravih pitanja kojima će voditi svoje aktivnosti.

**2** Rinaldi, 2006.

# Детињство као друштвена и историјска конструкција

Мишкељин, Л. (2022). *Детињств(а)о, концептуализација и конкретизација: Импликације за праксу предшколског васпитања и образовања*. Институт за педагогију и андрагогију. Поглавље: **Омеђавање детињства** (стр. 29–43)

**Питања за усмерено читање**

1. Шта значи тврдња да детињство није само биолошка, већ и друштвена и историјска категорија?
2. Како представе одраслих о детету обликују живот деце и васпитно-образовну праксу?
3. Шта су доминантни дискурси и како они стварају „истине“ о детету и детињству?
4. Како су се кроз историју мењале слике о детету?
5. Које слике детета настају у просветитељству: дете као зло, дете као „празна табла“ и дете као природно добро биће?
6. Како развојна психологија и позитивизам доприносе посматрању детета кроз норме, фазе и очекивана постигнућа?
7. Какве последице нормализација има за положај детета и улогу васпитача?
8. Зашто је важно критички преиспитивати сопствену слику о детету?

**Кључне идеје**

- Не постоји једно универзално детињство. Начин на који се детињство разуме зависи од друштвеног, културног, историјског и политичког контекста.
- Дискурси не описују само дете већ производе одређене слике детета, очекивања и прихватљиве начине поступања према деци.
- Различите представе детета постојале су кроз историју и могу истовремено бити присутне у савременој пракси.
- Модернистичко и позитивистичко схватање тежи утврђивању универзалних законитости, развојних норми и мерљивих показатеља.
- Када се дете процењује према унапред постављеној норми, оно се лако одређује као „нормално“, „неспремно“ или као дете са недостатком, без довољног уважавања његовог контекста, искуства и перспективе.
- Васпитно-образовна пракса увек почива на одређеној слици о детету. Зато њено освешћивање и преиспитивање представља професионално и етичко питање.

**Повежите са претходним текстом:** вратите се вредностима из *Калеидоскопа* и упоредите слику детета као компетентног учесника са сликама детета заснованим на незрелости, недостатку и потреби за контролом.

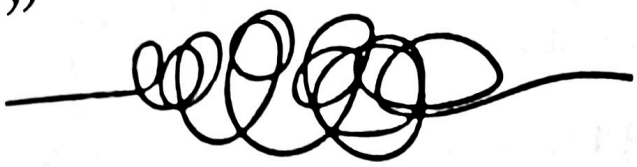
Lidija Miškeljin

# Detinjstv(a)o konceptualizacije i kontekstualizacije

## Implikacije za praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja

Beograd, 2022

# „Omeđavanja“ detinjstva



*„Dečji životi žive kroz detinjstvo koje je za njih konstruisano kroz razumevanja odraslih o detinjstvu i o tome šta deca jesu i šta treba da budu.“*

Mayall, 1996, prema Dahlberg et al. 2007

Predstave o deci i detinjstvu imaju tendenciju da odražavaju dominantne diskurse unutar zajednica koje ih proizvode, ukazujući na način na koji se u jednom društvu pozicionira i sagledava detinjstvo. Odnos društva prema detinjstvu–detetu, vrednosti i očekivanja društvene zajednice u odnosu na vaspitanje i obrazovanje i poimanje obrazovne prakse implicirani su kako kroz naučna istraživanja i shvatanja, tako i kroz dokumenta obrazovne politike i programskog okvira institucionalne prakse vaspitanja i obrazovanja dece u ranom detinjstvu (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013).

Te predstave su se menjale tokom vremena i u različitim istorijskim kontekstima, predstavljajući različite konstrukcije detinjstva utemeljene na filozofskom i političkom kontekstu društvene prakse, ocrtavajući tako složen odnos između razumevanja i poimanja koncepta 'detinjstvo' i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu.

Savremeni teoretičari ranog detinjstva raspravljaju o tome kako su na oblast vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu uticali različiti paradigmatski diskursi (Bennett, 2004; Dahlberg & Taguchi, 1994, prema Fabian & Dunlop, 2007; MacNaughton, 2003; Moss, 2007; Vudhed, 2012). Na primer, Dahlberg i Taguči (prema Fabian & Dunlop, 2007) istražuju dva preovlađujuća društvena konstrukta 'dete' u okruženju vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu i osnovnoškolskom okruženju. Moss (2007)

tvrdi da je razvojna psihologija imala snažan uticaj na konstrukciju slike o detetu, razmatrajući filozofske postavke Levinasa, Deleza, Fukoa i Deride i poziva na preispitivanje pogleda na dete kao nezrelog bića van okvira razvojne psihologije. Vudhed (2012) navodi da razvojne, političke, ekonomske, kao i socio-kulturne perspektive i perspektive ljudskih prava utiču na studije i pedagogiju ranog detinjstva. Uprkos očiglednim razlikama u pristupima i tumačenjima, svi savremeni teoretičari se slažu da se paradigmatske perspektive o ranom detinjstvu razlikuju „na osnovu različitih epistemoloških paradigmi i nauka koje ponekad podržavaju, a ponekad i ozbiljno protivreče jedna drugoj u smislu svojih rezultata i implikacija po pedagoške prakse u ranom detinjstvu" (Taguchi, 2010a:7). Ovi pogledi na svet – paradigme zasnovani na konstelaciji koncepata, ideala i verovanja koji vode ljudske akcije (Lincoln & Guba, 2000), filtriraju naša iskustva *sa* i *u* svetu „zato što svet ne dolazi do nas unapred označen sa svim svojim delovima po redu; naprotiv, moramo da kategorizujemo naše iskustvo o tome kako bi svet imao smisla za nas" (Kneler, 1984:2).

Ovaj plato mapira priču o detetu–detinjstvu, preplićući koncepcije detinjstva sa oblikovanjem prakse vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu i ilustrujući kako određeni pogledi na dete–detinjstvo igraju važnu ulogu u konstruisanju, pa čak i konstituisanju, detinjstva i obrazovanja u društvenom kontekstu. U isto vreme otvara i nove linije – platoe za izazivanje i poimanje savremenog shvatanja detinjstva kao kulturno i društveno-istorijski uslovljene socijalne konstrukcije, neomeđene prolaznošću i vremenom (Dahlberg et al, 2007; James & Prout, 1998; Marjanović, 1987; Pavlović Breneselović, 2015; Sellers, 2013; Tesar, 2016).

## Narativ(i) detinjstva

Narativ podrazumeva mrežu značenja organizovanu u celinu tako da se pojedina značenja razumeju u odnosu na kontekst u kome nastaju i na koji se odnose. Narativ u sebi nosi značenja, „mi gradimo značenja kroz pričanje priča. Priča je ta koja dodeljuje značenja" (Lakoff & Johnsen, 1980, prema Miškeljin, 2010a:627). Tokom konstruisanja narativa – priče sam pripovedač jezičkim odrednicama implicitno ili eksplicitno iskazuje svoja uverenja i stavove. Taj zapis mentalne aktivnosti pripovedača postaje dostupan grupi ljudi jedne kulturne zajednice, koja kroz zajedničke i dogovorene načine razmišljanja – diskurs gradi mentalitet kulturne grupacije. „Diskursom se smatra neki institucionalni način mišljenja, društveni okvir koji određuje šta se može reći o nekom specifičnom predmetu. Diskursi deluju na naše poglede na sve stvari, njih nije moguće izbeći. Izabrani diskurs određuje rečnik, način izražavanja, a možda i stil komunicira-

nja. Diskurs predstavlja komunikaciju misli pomoću govora, sposobnost konverzacije, govorno i pisano razmatranje o nekom predmetu" (Armstrong, 2008, prema Miškeljin, 2010a:627). Diskurs ne prevodi prosto realnost u jezik; njega pre treba videti kao sistem koji strukturira način na koji percipiramo realnost; norme koje strukturišu javni govor i način mišljenja i sistem pravila u jednom društvu.

Slično navedenom je i shvatanje diskursa kao sistema iskaza koji konstruišu objekte (Parker, 1992; Fuko, 1998) i proizvode subjekte kao određene vrste osoba. Na primer, diskurs razvojnosti predstavlja sistem iskaza koji omogućuje nastanak objekata kao što su: aspekti razvoja, faze razvoja, norme, postignuća... kao metodu socijalne kontrole i regulacije (Cannella, 2008:61). Konstruisanje ranog iskustva u okviru ovog diskursa vodi konstruisanju deteta kao „bolesti koja mora biti regulisana naučno postavljenim aktivnostima" (Cannella, 2008:88) o normiranom i raščlanjenom detetu – u deficitu, odnosno dete postaje subjektivizovano kao 'prosečno' i u skladu s tim podvrgava se određenoj vrsti društvene prakse (Fuko, 1998). Zajedničko za ova određenja diskursa je shvatanje da je priroda diskursa konstruktivna, odnosno diskurs konstruiše objekte, proizvodi određenu verziju događaja i prihvatljive načine mišljenja i ponašanja.

Uprkos različitosti i različitim mogućnostima jedan narativ – diskurs može da postane dominantan i da konstruiše „režim istine" (Fuko, 1998) koji se sastoji od stvarnih tvrdnji ili istinitih znanja i najboljih praksi predstavljenih kao neutralne (bez-vrednosne), prirodne (neosporive) i, kao takve, univerzalne, samorazumljive i tačne. Taj „režim istine" generiše autoritativni konsenzus o tome šta je potrebno uraditi i kako bi trebalo uraditi (MacNaughton, 2005:29) u vaspitanju i obrazovanju dece u ranom detinjstvu, rukovodeći se stavom da je „jedan i jedini način razmišljanja o detinjstvu i vaspitanju i obrazovanju u ranom detinjstvu" (Moss, 2019). Dominantni diskursi su čvrsto povezani sa moći – oni koji imaju moć ojačavaju svoju dominaciju stalnim ponavljanjem iste priče kroz privilegovane kanale komunikacije, uvećavajući na taj način njenu opsežnost i uticaj (Moss, 2019).

U knjizi *Alternativni narativi u ranom detinjstvu*, pozivajući se na opise Glende MekNaugthon različitih i raznovrsnih tehnika i načina na koje institucionalna moć kreira dominantnu sliku detinjstva i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, Mos (Moss, 2019) izdvaja disciplinu i upravljanje, kao načine kontrole i smanjivanja otpora (Foucault, 1978, prema Moss, 2019)[7], što je prikazano u Tabeli 1.

---

7 „Dominantni diskursi organizuju naše svakodnevno iskustvo sveta, utičući na naše ideje, misli i akcije. Oni isprobavaju moć nad našim mislima upravljajući time šta vidimo kao „istinu", šta prihvatamo kao racionalno i kako konstruišemo svet. Budući

Tabela 1 Načini funkcionisanja režima istine[8]

| Disciplina | Upravljanje |
|---|---|
| Nadzor | pažljivo posmatran i nadgledan u odnosu na i pozivanjem na određene istine. Na primer, ukoliko praktičar veruje da će ga kontrolisati stručnjaci, koji visoko kvalitetnu praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja definišu na principima i postavkama razvojno primerene praksi, on će i svoju praksu zasnivati i delovati u skladu sa razvojno primerenom praksom; |
| Normalizacija | pozivanje, referisanje i usklađivanje sa standardima koji izražavaju određene istine o razvoju deteta kroz razvojne norme; |
| Distribucija | korišćenje specifičnih istina u odlučivanju kako da se organizuju i rangiraju deca. Na primer, polazeći od razvojnih istina praktičari formiraju homogene uzrasne grupe u odnosu na njihove stadijume razvoja; |
| Totalitarizam | korišćenje istina kako bi se formirala usaglašenost. Na primer, rukovodeći se razvojnim istinama, praktičari donose odluke o deci preko očekivanih postignuća po razvojnim fazama – kakva bi deca trebalo da budu ili šta bi trebalo da rade u određenim periodima svog života, kao što je recimo, sa 72 meseca dete ispunjava zahteve održavanja higijene, urednosti i pristojnog vladanja; |
| Regulacija | korišćenje određenih istina kako bi se kontrolisali načini delanja uključujući pravila i ograničavajući ponašanja, često kroz sankcije ili nagrade. Na primer, praktičari će organizovati boravak dece u dvorištu nakon učenja unapred planiranih sadržaja. |

Kako Mos ističe, ovo su „tehnike 'hvatanja' Drugog i pravljenje Drugog u Jednog, uklapanje drugog u dominantnu matricu standarda i kategorija koji postaju predodređeni rezultati kojima svi moraju da teže da ih postignu i u odnosu na koje se svi procenjuju" (Moss, 2019:94).

Različiti diskursi „oslikavaju" decu kroz narative i „omeđavaju" njihovo detinjstvo(a) na različite načine. Dete kao slabo, nevino i u potrebi, „Apolonsko dete", koje zahteva spas i zaštitu; dete kao zlo ili pretnja, „Dionizijsko dete", od koga je društvu potrebna zaštita da bi se održao red i napredak; dete kao minijaturna ili odrasla osoba u nastajanju, percipirana kao sredstvo iskupljenja koje obezbeđuje budućnost (Jenks, 2005; Moss &

da smo upisani u dominantne diskurse, mi upravljamo sobom kroz dominantne diskurse, delujući na sebe umesto da direktno delujemo. Upravljanje se odnosi na način na koji ljudi budu u situaciji da se njima upravlja ne kroz eksternu prisilu, već kroz mnogo suptilniju i mnogo efikasniju praksu. Te prakse direktno utiču na nas, usmeravajući nas ka željenom ponašanju. Ali, te prakse deluju i kroz nas, delujući na naše unutrašnje biće, dostizanjem najintimnijih kvaliteta čoveka: naš duh, motivaciju, želje, težnje, verovanja, aspiracije, stavove" (Moss, 2019:95).

8 Tabela modifikovana prema odlomku iz knjige *Alternativni narativi u ranom detinjstvu*, Moss 2019.

Petrie, 2002; Woodrow & Brennan, 2001) neke su od slika koje dominiraju kroz istoriju. U okviru poststrukturalističke paradigme, nastajuće pozicije subjektiviteta objašnjavaju decu kao agense, mlada ljudska bića (Cannella & Soto, 2010; Pavlović Breneselović, 2015; Sorin, 2003, prema Sellers, 2013); sa pravima (Moss & Petrie, 2002; Pavlović Breneselović, 2015); kao društveni problem (Corsaro, 1997); i kao „proizvođače" (Bruns, 2007:3), koji koriste i proizvode informacije i znanje. Ovi narativi detinjstva sa svojim dominantnim diskursima, utkanim u različitim paradigmama, provlače se kroz različite epohe, ali i egzistiraju zajedno u okvirima jedne iste epohe dok se razlike među njima ogledaju ne u izboru metode istraživanja već u pretpostavci o poreklu znanja, stoga je razlika u paradigmama pre epistemološke nego metodološke prirode (Moss, 2019).

Sagledavanje dominantnih diskursa, na kojima se zasniva konstrukcija detinjstva i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, otvara vrata za (de)(re)konstrukciju poimanja 'detinjstva' i istraživanja pitanja razumevanja detinjstva i onoga što mislimo da deca jesu i što bi trebalo da budu, jer „izjašnjavanje o tome kakvu sliku o detetu – detinjstvu mi imamo nije samo neophodan čin jasnoće i korektnosti, već neophodna premisa i jaka etička dimenzija za svaku pedagošku teoriju i pedagoški projekat" (Cagliari et al. 2016, prema Moss, 2019:50). Moramo biti svesni da se suočavamo sa izborom i da priznamo da smo napravili izbor između mnogih alternativa.

Problematizovanje koncepta 'detinjstvo' kao „unapred određenog ljudskog stanja" (Castel, 1994, Foucault, 1977, prema Cannella, 2008) i položaja deteta u savremenom društvu, kao predmeta pedagoškog proučavanja (Pavlović Breneselović, 2007) kroz kritičko preispitivanje i dekonstruisanje i rekonstruisanje dominantnih narativa – diskursa – paradigmi vodi njihovoj reteritorijalizaciji, i deteritorijalizaciji, i istraživanju, i konstruisanju, i predstavljanju različitih perspektiva i načina poimanja detinjstva, posebno vaspitanja i obrazovanja dece u ranom detinjstvu.

## *...od ideje do konstituisanja detinjstva...*

Detinjstvo, kako objašnjava Filip Arijes u svojoj knjizi *Vekovi detinjstva*, nije oduvek postojalo. Ono je tvorevina, društvena kategorija novije istorije koje se uvek nanovo generiše iz socijalnog i kulturnog sklopa kroz proces društvenog i kulturnog razvoja. Na primer, „childhood" (detinjstvo) u značenju u kome se danas koristi, Englezi nisu koristili sve do 12. veka jer se u njemu nisu niti prepoznali niti identifikovali (Arijes, 1989). Arijes prvi iznosi ideju da je detinjstvo društveno i istorijski izgrađeno, a ne biološki dato ili u osnovi 'prirodno'. Tvrdio je da se stavovi prema deci vremenom menjaju, a s tim promenjivim stavovima razvio se i novi koncept: detinjstvo. Deca su posmatrana kao i svaki drugi član zajednice,

viđena više kao mali odrasli, kao odrasli u nastajanju, nego kao zasebni pojedinci koji su deo posebne društvene/starosne grupe:

> „U srednjovekovnom društvu ideja o detinjstvu nije postojala; ovo ne znači da su deca bila zapostavljena, napuštena ili prezirana. Ideju detinjstva ne treba mešati sa naklonošću prema deci: ona odgovara svesti o posebnoj prirodi detinjstva, onoj posebnoj prirodi koja dete razlikuje od odrasle osobe. . . U srednjovekovnom društvu ova svest nije postojala. . . Čim je dete moglo da živi bez stalne naklonosti majke, dadilje ili svoje kolevke, pripadalo je društvu odraslih."
>
> (Arijes, 1989:176)

Izvori na osnovu kojih je Arijes dolazio do svojih zaključaka o promenljivosti koncepcije detinjstva bili su uglavnom iz oblasti umetnosti, posebno slikarstva, kao i dnevnici i slični zapisi koji govore o deci tog perioda. Takođe, dokaze je nalazio i u istoriji igara i igrački, odevanja, kažnjavanja dece i sličnim detaljima iz svakodnevnog života.

Arijes ističe da ideja o konstruisanju detinjstva nije bila predmet diskusija. Svi ljudi prolaze kroz „faze života" koje se generalno mere godinama. „Faze života" korespondiraju socijalnim funkcijama i nemaju psihološka ili maturacijska određenja. Mlađi članovi društva – deca nisu nužno ignorisani ili zanemarivani, već su jednostavno tretirani kao i svi ostali. U zavisnosti od početka života, detinjstvo je moglo da traje 6 ili 7 godina ili 25 ili 30 godina. Muškarci svih uzrasta su učili isti sadržaj u srednjovekovnim školama, najčešće povezano sa služenjem svešteničkom redu. Memorisanje je bio dominantan metod učenja sa akcentom na pomoćna sredstva kada memorija podbaci. Drugi sadržaji i načini učenja su praktikovani u kućnom/porodičnom okruženju najčešće kroz šegrtovanje. Uzrast u kome će se započeti šegrtovanje je varirao i nije bio predmet razmatranja. Obučavanje se nastavljalo sve dotle dok obučavani/šegrt ne postane dovoljno vešt i može samostalno da nastavi život. Mlađi i stariji članovi su delili zajednički svet i nisu bili kategorisani u različite grupe i podvojeni jedni od drugih (Archard, 2004, Cannella, 2008, Jenks, 2005, Qvortrup, 2005).

Konstrukcija deteta kao odvojenog i različitog od odraslog pojavljuje se u periodu *prosvetiteljstva*, poznatom kao Era razuma i racionalnosti. Vodeće ideje ovog perioda baziraju se na verovanju da se znanje (istina) otkriva kroz razum rezultirajući slobodom i srećom.

> „Ako su ambicije doba *prosvetiteljstva* bile visoke, to je bilo zato što se činilo da su sredstva pri ruci: moć ljudskog razuma i primena jedinstveno racionalnih procedura, u posebnom objektiv-

nom empirijskom naučnom metodu, brojni potencijali tehnologije i industrijalizacija." (Dahlberg et al., 1997:19)

Dominantni narativi *prosvetiteljstva* stvaraju grupu – decu kojoj je, po njihovom mišljenju, bila potrebna zaštita od korumpiranog društva i reformacija za sebe. Škola postaje savršeno sredstvo konstrukcije, zaštite i reformacije deteta. Škola je služila i cilju odvajanja grupe od kontaminacije spoljašnjeg sveta, ali i cilju kontrole smera života i definiše detinjstvo kroz konstrukciju školskih aktivnosti i načina funkcionisanja. Ova „separacija dece u zavisnosti od uzrasta i sposobnosti" (Arijes, 1989:176) bila je takođe u skladu sa novouspostavljenom naukom o napretku.

Dominantni narativi među filozofima *prosvetiteljstva* tragaju za uslovima „pod kojima se može slediti razum" (MacNaughton, 2003:16), uspostavljajući novi poredak diskursa – klasični liberalizam. Jedna linija narativa naglašava da su pojedinci slobodni, jednaki i nezavisni i niko ih ne može lišiti njihove imovine ili ih podvrgnuti određenoj političkoj moći bez njihovog pristanka (Gutek, 1997), naglašavajući da je „društveni prostor podeljen na privatno i javno područje: javno se smatra državom, dok je privatno konstituisano od strane porodice" i/ili pojedinca (Bowles & Gitis, 1989:25).

Narativi ere *prosvetiteljstva* granaju se u različitim pravcima kreirajući slike o detetu koje su različite i međusobno čak i suprotstavljene.

Razumevanje detinjstva kao „vreme zla i divljaštva" i deteta kao „prirodno zlo" odlikuje jednu liniju narativa *prosvetiteljstva*. Budući da se sva ljudska bića rađaju sa grehom, dete se posmatra kao njegov glavni nosilac – anarhista, bez poštovanja reda i zakona i zadatak vaspitanja je da ga ograniči i disciplinuje njegovu neobuzdanu prirodu. Uloga odraslih je da tu grešnu prirodu deteta iskorene strogom kontrolom i vaspitanjem. Okosnicu ovog narativa čini slika deteta kao bića kojim vlada princip zadovoljstva – dete teži gratifikaciji svojih nagona po svaku cenu, tako da neki autori ovaj diskurs zovu i *Dionizijsko dete* (Jenks, 2005:62). Ukoliko im odrasli to dozvole, odnosno ukoliko ne sputaju dečju prirodu i nagone, primalne sile u detetu biće mobilisane, priroda deteta će se nesputano ispoljiti i to će dovesti do stanja anarhije i haosa. Zadatak odraslih je da dete čvrsto usmeravaju u skladu sa društvenim i kulturnim zakonima i normama i da ne dozvole da se njegova priroda ispolji. „Njihovu volju treba rano slomiti: treba početi još pre nego što budu u stanju da samostalno trče, tečno govore ili govore uopšte... treba ih terati da rade ono što moraju, ako treba desetak puta ih udariti da bi se postigao efekat... slomiti njihovu volju sada i njihove duše će živeti i verovatno će vam biti zahvalni do kraja života" (Woodhead & Montgomery, 2003: 63).

Slika deteta druge linije narativa *prosvetiteljstva* je dete kao „tabula rasa" dok se obrazovanje malog deteta posmatra kao proces akulturacije, asimilacije i intelektualnog rasta, verujući u moć odraslih koji malom detetu usađuju „verovanja, ponašanja i znanje" (Bloch, 2006:93). Deca su „putnici tek pristigli u nepoznatu zemlju" (Locke, 1960, prema Jenks, 2005) i budući da je detinjstvo jedna od faza u razvoju čoveka, dete se može posmatrati kao nesavršena, nekompletna verzija odraslog. Odlučujuću razliku između deteta i odraslog čini svojstvo racionalnosti, koje je preduslov za autonomiju i slobodu i rezultat je stanja uma, a ne isključivo uzrasta. Odrasla osoba treba da vodi dete i nauči ga da potiskuje svoje „plitke" želje kako bi se usredsredio na sticanje znanja. Vodeća uloga u obrazovnom procesu se prenosi na odrasle koji koriste različite alate i materijale kako bi osigurali da učenje bude zanimljivije i zabavnije za decu (MacNaughton, 2003). Shodno tome, obrazovanje treba da ima pozitivan efekat na dete, istovremeno usađujući osećaj autonomije, individualizma i „građanskih sloboda" (Bloch, 2006). Tokom ranog detinjstva, malo dete treba biti ispunjeno znanjem, veštinama i dominantnim kulturnim vrednostima koje su već određene, društveno sankcionisane i spremne za proces reprodukcije ili transmisije i u skladu sa fiksnim zahtevima obaveznog školovanja (Dahlberg et al. 2007). Rano detinjstvo je osnov za uspešan napredak u kasnijem životu. To je početak puta realizacije, od nedovršenosti detinjstva do zrelosti i punog statusa odraslog, od neispunjenog potencijala do ekonomski produktivnog (ljudskog) resursa (Cannella, 2008; Dahlberg et al, 2007). Svaka faza detinjstva je priprema za sledeću i još važniju, a rano detinjstvo je prva stepenica na lestvici i period pripreme za školu i učenje koje tamo započinje. Dete je u procesu odrastanja i predstavlja potencijalni ljudski kapital koji čeka realizaciju kroz investicije; on ili ona je ono što tek treba da bude - „struktuirano postajanje" (Jenks, 2005).

Linija narativa koja je bila u sukobu sa percepcijom društvenog poretka i društvenog ugovora koegzistirajućih narativa (Olssen, Codd & O'Neill, 2004) naglašava da klasični liberalizam ograničava građane moću zakona, koje je stvorio čovek, kojih se moraju pridržavati i da društveni zakoni moraju biti u skladu sa osnovnim zakonima prirode. Ideje o čoveku kao prirodno dobrom najavljuju romantičarsku perspektivu. Drugim rečima, naglašava se prirodna sloboda za sva ljudska bića i ističe da društvo sa svojim društveno uspostavljenim porecima i zakonima ne može izbeći ugnjetavanje i distopiju (Bendorf & Bradley, 2006). „Priroda želi da deca budu deca pre nego što postanu ljudi. Ukoliko namerno obrnemo taj redosled, dobićemo prerano sazrelo voće koje nije niti zrelo niti ukusno i koje će uskoro da istruli... Detinjstvo ima sopstveni način mišlje-

nja, osećanja i pogleda na svet; ništa nije pogrešnije nego da pokušamo da njihov način zamenimo našim sopstvenim" (Jenks, 2005: 3).

Dominantna slika detinjstva u ovom narativu ogleda se u tome da je detinjstvo „posebna faza u životu čoveka sa sopstvenim načinima razmišljanja, posmatranja i osećanja" (Buenfil-Burgos, 2000:225), zlatno doba i nevini period čovekovog života (Dahlberg et al. 2007). Dete je idealno biće, nosilac dobrote *Apolonsko dete* (Jenks, 2005:64), poseduje urođeni altruizam i svu neophodnu mudrost. Međutim, društvo u kom dete odrasta postepeno kvari i uništava tu prirodnu dobrotu, neiskvarenost i mudrost. Dete poseduje sposobnost za samoregulaciju i urođenu volju za traženjem vrline, istine i lepote i naglasak na rasuđivanju i intelektualnom razvoju u obrazovanju za malu decu ne bi trebalo da bude prioritet jer su deca „sami svoji gospodari" (MacNaughton, 2003). Dakle, samo ukoliko se deci dozvoli da budu slobodna do trenutka kada budu spremni za učenje i obrazovanje može da se pretvori u senzacionalno životno iskustvo za decu (Buenfil-Burgos, 2000).

Učenje da spoznate sebe – svoju unutrašnju prirodu i suštinsko jastvo - kroz transparentnost i introspekciju, bilo je važna ideja. Ova slika deteta kod odraslih stvara želju da skloni decu iz pokvarenog okolnog sveta – nasilnog, ugnjetavajućeg, komercijalizovanog i eksploatacionog – konstruišući okruženje u kome će se malom detetu ponuditi zaštita, kontinuitet i sigurnost (Dahlberg et al. 2007).

U prikazanim narativima koncept 'dete' se odnosi na otelotvorenog pojedinca koji je definisan kao ne-odrasli, dok je koncept 'detinjstvo' opštiji i apstraktniji termin koji se koristi za označavanje statusa koji odrasli pripisuju onima koji su definisani kao ne-odrasli. Kako taj status zamišljaju odrasli varira i menja se: ponekad je to definisano fizičkom i/ili polnom zrelošću, ponekad pravnim statusom, ponekad hronološkim godinama. Stanje deteta je prolazno i koliko dugo traje kulturološki i istorijski je promenljivo.

'Dete', dakle, definiše ne samo fiziološka nezrelost, već i konotira zavisnost, nemoć i inferiornost. 'Detinjstvo' se, međutim, više fokusira na opšte stanje deteta, ne odnosi se na pojedino dete i sugeriše postojanje posebne, odvojene i bitno različite društvene grupe ili kategorije. To značenje ima samo u kontekstu binarnog odnosa sa odraslom dobi i u njemu se podrazumeva ideja da je univerzalna.

Prikazani narativi detinjstva žive i daju snagu različitim diskursima o deci. Kao konteksti kontrole ukazuju na strategije koje je društvo primenilo u svojoj potrebi da kontroliše, socijalizuje i ograničava ljude i decu tretira kao „normalno" u tranziciji ka modernosti (Jenks, 2005).

## *Konstrukcija detinjstva*

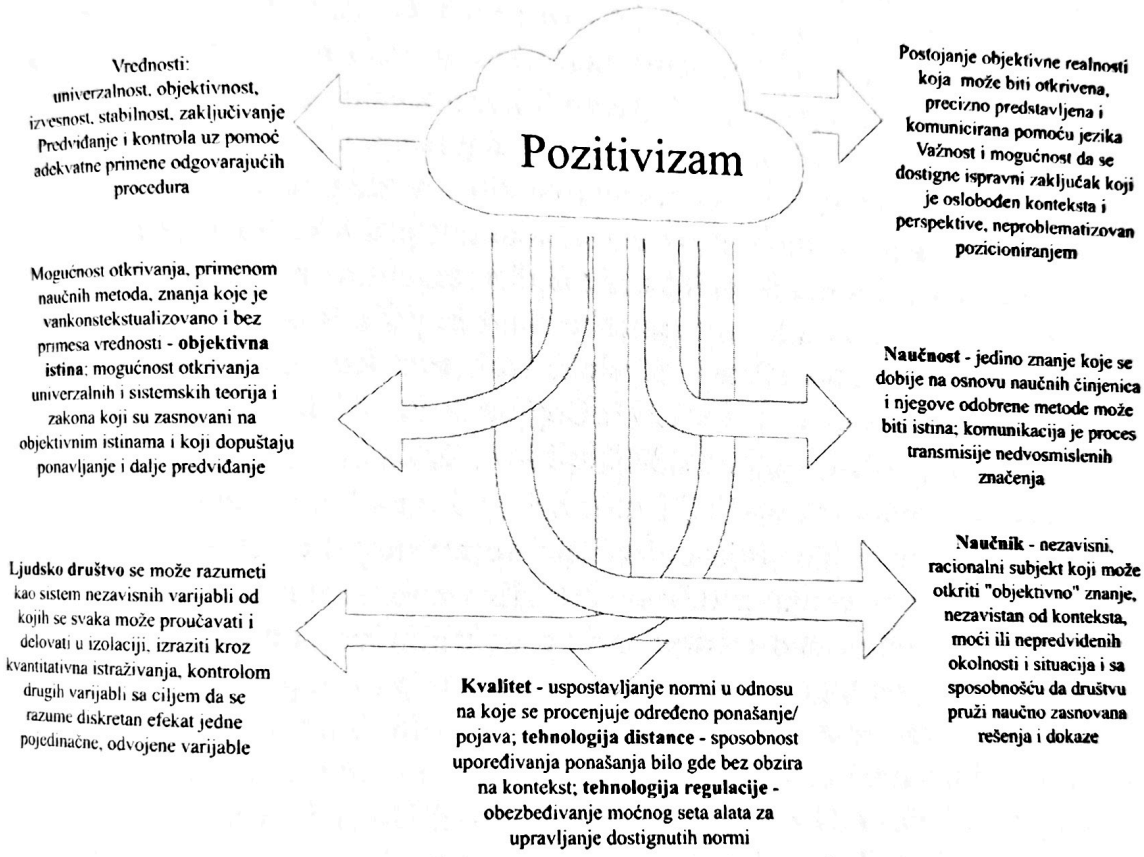
Modernistički prožete perspektive o detetu i detinjstvu koriste termin „slike" kao metaforičku figuru govora koja se pojavljuje spolja i ocenjuje kao krajnje tipična, pozivajući se na unitarnost i neprotivrečno sopstvo, ugrađeno u identitet (Sellers, 2013). Deo i diskursa *prosvetiteljstva* i diskursa *moderne* je predstava da mlada ljudska bića predstavljaju jedinstveno ljudsko stanje koje se zove 'detinjstvo'. Detinjstvo nastaje, ne kao ideja o detetu, već kao poseban društveni status u posebno konstituisanim institucionalnim okvirima (Alanen, 1988).

*Moderna* kao paradigma se vezuje i za određeni vremenski period (kraj 17. veka do danas) i za projekat koji je nastao kroz set dubokih društvenih, ekonomskih i intelektualnih transformacija tokom perioda *prosvetiteljstva* i *industrijske revolucije* (Cannella, 2008; Dahlberg et al. 2007; Moss, 2019). Karakteriše je prihvatanje nasleđa *prosvetiteljstva* 18. veka, njegovog univerzalizma vrednosti i društveno-emancipatorskih tendencija, pre svega racionalizacija i naučno i vrednosno samozasnivanje društvenog života, njegovo oslobađanje od vrednosnih sistema utemeljenih u religiji ili u autoritetu prošlosti. Od suštinskog značaja u okviru ove paradigme je ideja samorealizacije subjekta (i pojedinca i grupe i čitavog društvenog tela) i vrednosnog osamostaljivanja različitih aspekata modernog društva: politike, religije, umetnosti i nauke. Zasnovan na principima zakona koji vode i oblikuju ljudske akcije i pretpostavkama da je objektivnost moguća i da se pojedinci mogu odvojiti od svojih osnova, diskurs *moderne* teži da uvede red u, naizgled, neuređeno okruženje u kome žive pripadnici ljudskog društva i razvije objektivnu nauku i univerzalnu moralnost koja bi ubrzala emancipaciju čoveka i unapredila stanje čoveka (Burman, 2008a; Cannella, 2008: Dahlberg et al. 2007; Moss, 2019). Centralni argument diskursa *moderne* je da postoji objektivna realnost koja se može i treba meriti i da je ta realnost ukorenjena u empirijskim dokazima.

Sa naglim porastom industrijalizacije u kasnom 19. veku javljaju se i značajni društveni preokreti. Fokus objektivnog razuma (promovisan između ostalih i u filozofskim razmatranjima Bekona i Dekarta) bio je u potpunosti primenjen na ljudska bića u novoj psihološkoj nauci, polju koje po mnogim teoretičarima ima možda i najveći uticaj na konstrukciju deteta. Nasleđe nasuprot okruženju, empirijsko pitanje koje je utemeljilo razvijanje većine psiholoških istraživanja, postalo je temelj za regulisanje onih pojedinaca u populaciji za koje se smatralo da su „lošijeg" kvaliteta. Posmatranje i testiranje pojavili su se kao putokazi naučne kontrole društvenog poretka. Mlađi članovi društva, oni koji su konstruisani kao 'dete', postali su jedna od najvećih grupa koja je identifikovana da bude primalac i objekat ovog naučnog pristupa (Burman, 2008b). Unutar ovog pristu-

pa deca su identifikovana kao normalna ili nenormalna, kompetentna ili nesposobna, inteligentna ili usporena. Psiholozi *moderne* kasnog devetnaestog veka prihvataju „duh pozitivne nauke" i „proučavaju um u svom najjednostavnijem obliku" (Burman, 2008b:11).

Diskurs *moderne* kao takav obuhvata niz univerzalnih verovanja o tome kako se mala deca razvijaju i kako ih treba obrazovati (Thomas, 2005) i obuhvata širok spektar naučnih klastera – od etiologije do biheviorizma, od psihodinamike do razvojnosti i, na kraju, do eklektičkih/dinamičkih pristupa teoriji sistema u psihologiji, koja se nalazi u srcu *modernizma* (Burman, 2008a) i koji su ugrađeni i u logiku *pozitivizma* (Thomas, 2005) (šema 1).




Šema 1 Narativi pozitivizma

U pokušaju da se „objasni" detinjstvo, dete se objektivizuje na isti način na koji bi se objektivizovao bilo koji drugi „objekat" proučavanja (Kennedy, 2006; Walkerdine, 1984) i „...zavisio je apsolutno od mogućnosti posmatranja i klasifikacije normalnog razvoja" (Honan, 2005:177) što je zavisilo od uspostavljanja modela ili ideala prema kome bi se klasifikovalo i uporedilo svako pojedinačno dete.

Primena etiologije, posebno Darvinove teorije evolucije i prirodne selekcije, pokazala se kao snažan uticaj u tumačenju detinjstva i dečjeg razvoja i učenja. Neki razvojni psiholozi smatraju Darvina „praocem naučnog proučavanja dece" (Berk, 2014:11; Burman, 2008a). Konstrukcija deteta kao „biološke faze" ili „naučno dete" proizvodi razumevanje malog deteta kao prirode, suštinskog bića univerzalnih svojstava i svojstvenih sposobnosti čiji se razvoj posmatra kao urođeni i biološki određen proces u skladu sa opštim zakonima (Dahlberg et al. 2007).

Posmatrajući detinjstvo kao socio-biološku fazu u evolucionom lancu ljudskog razvoja, diskurs *pozitivizma* konstituiše dete kao biće u nastajanju. U skladu sa tim razvijaju se teorijski pristupi sazrevanje, socijalizacija, biheviorizam, psihoanaliza sa dominantnom terminologijom, objektivnost, norma, neutralnost, red i spremnost za školu. Pedagoški termini prožeti ovim diskursom mogu se sažeti na sledeći način: dete napreduje kroz različite faze razvoja; dete se vodi kroz učenje i učenje se kontroliše; dete dominira i zavisi od odrasle osobe; dete je poslušno i sledi uputstva; dete se hvali/bodri i kažnjava u zavisnosti od vrste pokazanog ponašanja; dete je u opasnosti od fizičke, emocionalne i psihičke povrede i stoga je ranjivo i potreban mu je stalni nadzor; dete nije iskusno i racionalno, stoga se ne smatra upućenim i potrebna mu je psihološka i vaspitna intervencija; dete je vidljivo i stoga predvidljivo (Bredekamp, 1986; Bredekamp, 1987; Bredekamp & Copple, 1997; Copple & Bredekamp, 2009; Dahlberg & Moss, 2005; MacNaughton, 2003b; Moss, 2007; 2008; Pacini-Ketchabaw et al., 2015).

Ova konstrukcija proizvodi malo dete koje je prirodni, a ne društveni fenomen, apstrahovano i dekontekstualizovano, esencijalizovano i normalizovano, definisano i određeno apstraktnim predodžbama o zrelosti (Gesell i Ilg, 1946, prema Dahlberg et al. 2007) i fazama razvoja. Tokom 1950-ih, Geselova teorija je unapredila ideju da je razvojnost predvidljiv biološki proces, prvenstveno određen genetskim potencijalom. Originalne kategorije, koje je Gesel identifikovao, modifikovane su u razvojne prekretnice i/ili indikatore i široko se koriste za merenje normalnog i/ili tipičnog fizičkog ponašanja deteta. Ove mere su u velikoj meri usvojene u cilju pripreme dece za školu (Ames & Haber, 1987; Burman, 2008a). Uticaj kulture i same agensnosti deteta podjednako se smanjuju, ostavljajući „dekontekstualizovanu jedinku koja se razvija prirodnim i autonomnim procesima ...dok psihološke klasifikacije dodeljene deci nemaju određeni vremenski ili prostorni kontinuum i kao da postoje izvan istorije i društvenog konteksta" (Vadeboncoeur, 1997, Popkevitz, 1997 prema Dahlberg et al. 2007). Dete sledi niz standardnih bioloških faza, odvojene i merljive kategorije (poput socio-emocionalnog razvoja, intelektualnog razvoja,

motoričkog razvoja) koje predstavljaju put ka potpunoj realizaciji ili napredovanju ka zrelosti, bez obzira na kontekst, dok je detinjstvo biološki zasnovana konstrukcija, „biološki određena faza na putu do punog ljudskog statusa" (James & Prout, 1990:10).

Normalizacija deteta podrazumeva predstavljanje, klasifikaciju i merenje deteta kroz koncept „razvojnosti" koga je moguće predvideti, pripremiti, nadgledati i ocenjivati prema unapred definisanim standardima. To je dete koje uči na potpuno dekontekstualizovan način, njegov razvoj je postavljen od samog početka i kada se dete ne razvija prema unapred definisanoj šemi, nešto je u suštini pogrešno (Olsson, 2009). Ovo dete je uvek „nespremno", ono je dete sa nedostatkom, dete koje treba napuniti kulturom, identitetom i znanjem. Ovo dete bi trebalo da primi fiksni i unapred određeni sadržaj kulture, identiteta i znanja koja su odrasli preneli i da se njoj prilagodi, internalizuje, razvija se određenim redosledom, u dobro definisanim univerzalnim fazama, da bi kasnije to bilo u stanju da reprodukuje što je tačnije moguće. Dete koje se prirodno razvija takođe je individualno dete. U okviru logike merenja deteta za koje bi trebalo da ima svojstvene, prirodne kapacitete koje treba iskazati unapred određenom krivuljom razvoja, fokus će biti na svakom detetu. Postaje važno da se vidi gde se svaki pojedinac nalazi u svom prirodnom stanju i da se otkrije kako to odgovara unapred utvrđenoj krivulji razvoja (Burman, 2015; MacNaughton, 2003; Olsson, 2009).

Linearna perspektiva rasta deteta i procena „normalnog" razvoja deteta u socio-emocionalnom, kognitivnom i fizičkom domenu ima snažne implikacije za praksu vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu. Praksa vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu prihvata pojam razvojnih normi i kontrolisanog učenja u potrazi za linearnim napretkom i razvojem i pokazuje snažnu posvećenost merljivim i kvantifikovanim pokazateljima koji vode ka samoproduktivnosti i samoefikasnosti kod male dece (Gestwiki, 2011; Bredekamp, 2014; Shonkoff, 2000; Shonkoff & Phillips, 2000; Shaffer, Kipp, Wood, & Willoughby, 2012). Predispozicija ka empirijskim nalazima i upotreba merljivih razvojnih indikatora doveli su do percepcije modela programa u praksi vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu kao akademskog, kontrolnog i instrumentalnog, zasnovanog na predmetno-disciplinarnom programu učenja i kognitivnim ciljevima pripreme za školu (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013). Takođe, narativi programa vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu prezasićeni su terminima kao što su promovisanje razvoja; spremnost za školu; rana intervencija; deca u nevolji; deca u riziku, nepovoljne grupe dece; samoefikasnost; upravljanje ponašanjem; znanje i kontrola moći; poželjni ishodi; regulativa, standardi itd. (Dahlberg et al. 2007; Hultqvist & Dahlberg, 2001; Dahlberg & Moss,

2005; Pavlović Breneselović, 2010). Normalizacija deteta stvara program koji „ostavlja malo ili nimalo prostora da dete aktivno bira i tako zanemaruje mogućnost da se deca odupru uzorima i društvenim iskustvima sa kojima se susreću" (MacNaughton, 2003:36).

Dva najčešća deskriptora za dete 'nevin' i 'u potrebi' ilustruju načine na koje se uskraćuju znanja koja poseduju mladi članovi društva. Diskurs potreba implicira da određena ljudska bića mogu, zapravo, identifikovati potrebe drugih, kreirajući tako autoritativno znanje koje je kontrolisano od strane određene grupe ljudi i nameće se drugome. Stariji (najčešće određena grupa eksperata) odlučiće za mlađe kakav će im život zaista biti, dok praksa koja je označena kao imperijalizam (Cahan, Mechling, Sutton-Smith & White, 1993, prema Cannella, 2008) utišava decu porukom da nisu kompetentni u određivanju sopstvenih potreba. Vudhed (1990) o pretpostavci koja je u osnovi pojma potrebe diskutuje da smo mi odlučili da „potreba" deteta jeste i kreira program koji treba da zadovolji te potrebe. „Naše razumevanje i uvažavanje detinjstva moglo bi biti bolje ostvareno ako bi „dečje potrebe" bile zabranjene iz budućeg profesionalnog diskursa, preporuka politike i popularne psihologije" (Woodhead, 1990:60).

Uz apriornu sliku o detetu u normalnom razvoju, pojam „jedne istine" je postao „režim istine [...] koji reguliše i upravlja odgovarajućim ili ispravnim načinom razumevanja i organizovanja male dece" (MacNaugton, 2005:33) uloga praktičara se ogleda u prepoznavanju pojedinačnog deteta kao odgovarajuće reprezentacije tog unapred određenog deteta u idealnom razvoju. Kao neko čiji je posao da podrži „prirodno normalan" razvoj deteta, dok posmatra načine na koje deca reaguju na ovu podršku, „ono što praktičar traži je nedostatak pravilnog razvoja i tako funkcioniše kao detektor nedostatka, posmatrač greške" (Dahlberg & Taguchi, 1994, prema Borgnon, 2007:267).

Uspon razvojne psihologije tokom 19. veka „zasnovan na organizmatičnom, objektivizirajućem modelu, obezbedio je legitimitet teoriji za masovnu primenu u sistemu vaspitanja i obrazovanja" (Kennedy, 2006:98) uspostavljanjem razvojno primerene prakse. Danas, u okviru razvojnog okvira, obrazovanje se pojavljuje kao mehanizam kojim ovo dete u linearnom razvoju postaje normalna odrasla osoba, dok se „odraslost shvata kao ispunjenje detinjstva" (Mozere, 2007:291). Ljudski ideal je izjednačen sa normalnom odraslom osobom koja proizlazi iz tog istog obrazovanja (barem idealno). U ovako konstruisanim praksama vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu čini se da se dešava ono što je Delez nazvao „ortodoksnom mišlju", gde većinu vremena uopšte ne razmišljamo dok je misao često samo pitanje kretanja u krugovima, gde retko vidimo nešto novo (Deleuze, 1994, prema Taguchi, 2010b). „Deca, njihov životni

kontekst i stvarna problematika su najčešće podređeni tom zamišljenom nacrtu... i na taj način ona postaju predmet obrade, namesto subjekta za koga je učenje smisaono jer mu pomaže da postane sve samostalnije, sve sposobnije da vlada svojim životom“ (Marjanović, 1982:4, prema Pavlović Breneselović, 2007).

Dekonstrukcija i odbacivanje određenog broja modernističkih ontologija iznedrilo je mnogo šire razumevanje vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu i dovelo do kritičkog odnosa prema nizu pitanja u odnosu na poimanje ranog detinjstva i vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu (Burman, 2015; Bloch, Swadener, & Cannella, 2014; Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg et al. 1997, 2007; Iannacci & Whitty, 2009; Bloch, Kennedy, Lightfoot, & Weyenberg, 2006; MacNaughton, 2003; 2005; Moss & Petrie, 2002; Pacini-Ketchabaw, 2010; Pacini-Ketchabaw & Prochner, 2013; Taguchi, 2010b). Studije detinjstva u oblastima kao što su antropologija, sociologija, filozofskih analiza uloge diskurzivnog jezika, kao i „feminističkih, postkolonijalnih, dekolonizacijskih, oslobodilačkih pedagoških, [i] političko-ekonomskih...“ diskursa (Bloch, Swadener, & Cannella, 2014:4) otvorile su kritičko sočivo, dovodeći u pitanje postojanje „jedne naučne istine“ o detetu. Problematizacija empirijskih nalaza i njihova primena u praksi vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, kao i narušavanje dominacije jednog univerzalnog jezika u tumačenju deteta, takođe su utrli put za dekonstrukciju diskursa *moderne* i *pozitivizma*.

# Детињство између породице и вртића

Мишкељин, Л. (2022). *Детињств(а)о, концептуализација и конкретизација: Импликације за праксу предшколског васпитања и образовања*. Институт за педагогију и андрагогију. Поглавље: **Између „простора** (стр. 45–53)

**Питања за усмерено читање**

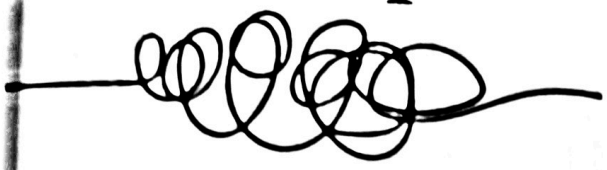
1. Како модерно друштво разуме дете и детињство?
2. Шта значи да се дете посматра као „биће у настајању“ и будућност друштва?
3. Шта су фамилизација и институционализација детињства?
4. Како породица и вртић обликују простор, време и свакодневни живот детета?
5. Које противречности прате све већу бригу, заштиту и контролу деце?
6. Како институционализација може да ограничи игру, самосталност и учешће деце?
7. Како се може градити партнерски однос детета и одраслог између простора породице и вртића?

**Кључне идеје**

- У модерном друштву дете се често сагледава кроз оно што тек треба да постане, док се мање вреднују његов садашњи живот и учешће у друштву.
- **Фамилизација детињства** подразумева смештање детета првенствено у приватни простор породице и повећавање одговорности родитеља за његов развој и будућност.
- **Институционализација детињства** подразумева да деца све више времена проводе у посебно организованим, надгледаним и узрасно структурираним окружењима.
- Породица и вртић постају два главна простора савременог детињства, док се деца све више одвајају од ширег друштвеног живота и света одраслих.
- Већа брига о деци истовремено може значити више заштите и могућности, али и више контроле, правила, организованих активности и ограничења.
- Партнерски однос не настаје брисањем разлика између детета и одраслог, већ уважавањем компетентности детета, дељењем значења и грађењем заједничког живота.

**Повежите са претходним текстом:** вратите се идеји да су детињство и слика о детету друштвено конструисани и размотрите како се те представе материјализују у простору породице и вртића.

# Između „prostora“



Vrednosti *moderne* promovišu „kulturu samopotvrđivanja, kroz težnju za širenjem, efikasnošću, kvantitetom, dominacijom i takmičenjem“ (Capra, 1998, prema: Pavlović Breneselović, 2015: 12–13) kao i „slobodu, jednakost, bratstvo“ (Bauman, 1991, prema: Dahlberg et al., 2007: 22). Masovno prihvatanje koncepta i stava prema detinjstvu u dominantnim diskursima *moderne* dovelo je do oblikovanja posebnog „sveta detinjstva“. Deca postaju glavna preokupacija odraslih, osnovni predmet njihove ljubavi, najvažniji kapital i budućnost društva – *vizija budućnosti*. Dete je nosilac dobrote u budućnost, te je poseban akcenat stavljen na postajanje čovekom. Promene u porodičnim oblicima i životnim stilovima, povećan fokus na procenu obrazovnog učinka, i odnos između njih dvoje, izazivaju zabrinutost u vezi sa implikacijama na decu. Manifestacije opšte društvene klime, kojom sve više dominira neizvesnost, uključuju veću kulturnu konfuziju oko odgovarajuće forme, koju detinjstvo treba da ima, pokušaje da se oblikuje budućnost intervenisanjem da se od dece prave određene vrste odraslih i fokus na uloge porodice/porodičnog okruženja i vrtića/škole u ovom procesu. Inicijative su zasnovane na socijalizaciji dece i razvojnim perspektivama o deci, koje ih predstavljaju kao odrasle u nastajanju. Sve je veći naglasak na zavisnost dece od porodice i njihovu sve veću lokaciju u odvojenim organizovanim okruženjima. Porast pažnje na odnose između porodice i vrtića/škole može se povezati sa velikim i brzim ekonomskim, političkim i kulturnim promenama koje se dešavaju globalno u načinu na koji ljudi žive.

Društvo kasne *modernosti*[9] ***decu posmatra kao jedan vid nostalgije,*** žudnje za prošlim vremenima, a ne više samo kao budućnost: **„deca se da-**

9 Jenks (1996) pravi distinkciju između ***moderne*** **i kasne** ***moderne*** **ističući da njima odgovaraju dva modela ili, kako ih zove, dve vizije deteta – vizija budućnosti i vizija** nostalgije

nas shvataju ne toliko kao 'obećanje', koliko kao glavni i nesumnjivi izvori ljubavi, ali i kao partneri u najfundamentalnijem vidu odnosa koji se ne bira niti pregovara" (Jenks, 1996:104). Koncept deteta kao „nostalgije" ima dvostruko značenje: u detetu odrasli vide nostalgiju za vlastitim detinjstvom koje se doživljava kao mirno i stabilno u odnosu na neizvesnost svakodnevice u društvu rizika. U društvima kasne modernosti (Bek, 2001, prema Frenes, 2004), prisutna je individualizacija detinjstva, prema kojoj se dete konceptualizuje kao jedinstveni društveni akter koji oblikuje vlastiti život i identitet i čija se individualna prava i obaveze potenciraju (individuacija) (Frenes, 2004).

Paralelno sa nastajanjem i jačanjem specijalizovanih naučnih disciplina, čija se saznanja i diskurs putem masovnih komunikacija na popularan način plasiraju i nameću širokoj javnosti, za oblikovanje detinjstva zadužena je i čitava industrija čiji su proizvodi novi prostori (dečja soba, igrališta, zabavni parkovi), posebna dečja odeća, novi sadržaji i aktivnosti – kultura dizajnirana i proizvedena za decu. Jedna od posledica ovog procesa je rastuća monetizacija i komercijalizacija dečjih života (Zelizer 1985:15). Druga linija oblikovanja koncepta detinjstva *moderne* je tendencija zatvaranja dece u dečji svet kroz proces institucionalizacije detinjstva (Edwards, 2002; Frenes, 2004; Marjanović, 1987; Pavlović Breneselović, 2007; Tesar, 2016). To je proces koji za posledicu ima da deca sve više žive u institucionalizovanim okruženjima, u segregisanim i nadgledanim prostorima sa organizovanim aktivnostima. Treća linija oblikovanja detinjstva ogleda se u familizaciji detinjstva i odnosi se i na empirijsku činjenicu i na teorijski koncept (Brannen & O'Brien 1995a:732). Sa jedne strane, porodica dobija sve više obaveza i troškova oko dece, a verovanje društva u svemogućnost porodice pretvara se u mit u okviru ideologije *familizma* (Edwards, 2002). Sa druge strane, deca su fuzionisana u instituciju porodice čime se smanjuje njihova vidljivost, a podstiče njihov zavisan položaj. Presudni značaj dobija dom kao fizički i konceptualni prostor u koji su deca locirana.

Detinjstvo postaje sve više „familizovano" i „institucionalizovano". Deca se zakonski, prostorno, vremenski i konceptualno određuju kroz svoje porodice, dok, u isto vreme, proces institucionalizacije sve više otežava deci mogućnost da izbegnu ili „pobegnu" od tako pažljivo osmišljenih struktura sa planiranim razvojnim i obrazovnim mogućnostima (Edwards, 2002; Tesar, 2016b).

Ovaj plato otvoriće razmatranja smeštanja detinjstva unutar i između dva prostora – 'prostora porodice' i 'prostora vrtića' i oblikovanja razumevanja detinjstva kao prostora koji postoji između 'granica' koje se neprestano prelaze i ukrštaju i fizički i kroz dominantne diskurse sa granicama o kojima se pregovara.

## Otkriće detinjstva

Promene koje se odnose na detinjstvo, a koje smeštamo u epohu *moderne*, zahtevaju tumačenje i konceptualizaciju koja „obuhvata relevantne procese“ (Frenes, 2004:112) institucionalizacije, familizacije, individualizacije i individuacije. Ovi društveni procesi posredstvom svog uticaja, značaja i međupoveznosti, oblikuju i boje i današnje detinjstvo i pružaju putokaz za dalja razmatranja i poimanja.

Ideja „progresa“, kao jedna od dominantnih tema kulture *modernosti*, inkorporirana je u dominantnu teorijsku paradigmu *developmentalizma* – razvojna perspektiva (Vudhed, 2012), gde se osoba posmatra, pre svega, kroz prizmu „rasta“ i „razvoja“ (Tomanović, 2004:8).

Dete je svedeno na pasivan objekat „nesavršene društvenosti“, shvaćeno kao „biće u nastajanju“, bespomoćno i zavisno od odraslih (Tomanović, 2004: 8–11). Prema ovom stanovištu, deca *nisu* već tek *treba* da postanu punopravni članovi društva, odnosno ona se poimaju kao pripravnici, a ne učesnici društvenog života. Stoga je dete koje se razvija u suštini epifenomenalno, njegovo samo „nastajanje“ (nasuprot „postojanju“) čini ga nepotpunim (James, Jenks & Prout, 1998) dok „življena stvarnost detinjstva u njemu ne pronalazi svoje mesto, niti važnost“ (Tomanović, 2004: 9). Pretpostavljeno je da deca naprosto „preuzimaju“ plašt detinjstva, predodređena da, kada na njih dođe red, postanu socijalizatori druge dece onda kada „preuzmu“ društvenu ulogu odraslih (James & Prout, 1990).

Deca su percipirana kao „čekači u životnoj čekaonici“, odnosno „šegrti u školi života“, „deca su tretirana kao sirovi materijal procesa socijalizacije“ (Qvortrup, 1994) što oslikava dominantno shvatanje detinjstva u *moderni* karakterističan kako za zdravorazumsko, tako i za naučno mišljenje o deci (Mayall, 2002, prema: Tomanović, 2004:8).

Kao proizvod *moderne* javlja se „detecentričnost“, odnosno orijentacija ka budućnosti kao njenog sastavnog dela, koja za posledicu ima da se na decu gleda kao na „budućnost društva“ (Somerville, 1982, prema: Tomanović, 2004: 11). „Otkriće detinjstva“ i deteta značilo je radikalan zaokret u odnosu prema deci – moderna porodica posvećena je neograničenim razvojnim potencijalima deteta, tj. ukupan unutrašnji život porodice organizuje se oko brige, rasta i razvoja budućih naslednika, čime dete u porodici dospeva u superiornu poziciju (Milić, 2007: 55, 162). „Dajući mu veliki značaj, moderno doba posmatra detinjstvo kao projekat: deca su najpre bila objekt disciplinovanja i obrazovanja, a potom investicija u budućnost – objekt ljubavi i ljudski kapital“ (Tomanović, 2007: 82).

Detinjstvo se pretvorilo u „obećanje“, u „budućnost“ u koju investiraju savremena porodica i država. Ono, tokom 19. i 20. veka, postaje jedan

vid ljudskog kapitala i novootkrivena „vrednost", zbog čega dolazi do sve veće osetljivosti prema potrebama deteta i prikladnog postupanja prema deci (Jenks, 1996).

Ono, takođe, predstavlja posebnu „vrednost" i u porodici kasne modernosti[10] deca za roditelje predstavljaju nadu, značenje, identitet, prijatelje, kolege, partnere „simboličku reprezentaciju samog društva" (Jenks, 1996), odnosno poslednju alternativu usamljenosti i poslednji, preostali, neotkaziv i nezamenljiv primarni odnos (Bek, 2001, prema: Jenks, 1996).

Kao posledica prihvatanja koncepta detinjstva *moderne,* detinjstvo je sve više familizovano i institucionalizovano – dva procesa kontekstualizovana kroz prostor 'porodica' i 'vrtić' i koja u velikoj meri čine savremeno detinjstvo i utiču na živote dece (Brannen & O'Brien 1995; Edwards, 2002; Frenes, 2004; Qvortrup, 1994) jer deca ne samo da empirijski imaju tendenciju da provode sve više vremena u njima, već je i propisano gde bi trebalo da budu smeštena. Oba procesa predstavljaju zatvaranje dece u dečji svet, tj. svakodnevni život dece je smešten, prostorno i vremenski, u društvenim institucijama namenjenim deci – porodici i vrtiću – dva glavna okruženja i iskustva u životu savremenog deteta u razvijenim postindustrijskim društvima, imaju glavnu ulogu u izgradnji i oblikovanju obeležja detinjstva (Edwards, 2002; Mayal, 2002, prema Tomanović, 2004).

## Prostor porodice

Familizam (lat. *familia* – porodica) danas ima različita značenja u zavisnosti od konteksta u kojem se koristi. Na primer, u savremenoj sociološkoj i feminističkoj literaturi upotrebljava se u značenju porodične ideologije, a s druge strane, može se odnositi i na specifičnu srodničku uzajamnost i lojalnost koja u mnogo čemu podseća na ranije postojanje tzv. tradicionalne ili proširene porodice. Istorijsko značenje familizacije detinjstva bilo je povezano sa predstavama o mestu žene u odnosu na kućnu sferu doma (Cockburn 1998; Oaklei 1994, prema Edwards, 2002). U kontekstu razmatranja koncepta 'detinjstva' familizacija detinjstva se dogodila uporedo sa „pripitomljavanjem" majčinstva u 19. veku i vezuje se za posesivnost i ekskluzivizam (Edwards, 2002, Qvortrup, 1994) sa sve većim naglaskom na vaspitanju i obrazovanju dece u ranom detinjstvu.

Proces familizacije detinjstva odnosi se na fuzionisanje dece u instituciju porodice, čime se smanjuje njihova vidljivost, a podstiče njihova zavisnost. Koncept 'familizacija detinjstva' u fokus stavlja odgovornost roditelja za decu i njihovo vaspitanje i život u kući koji oblikuju i njihovo

10 Ibid.

ponašanje i stavove. Njihovi identiteti i aktivnosti se inkorporiraju u samu porodicu, a dom kao fizički i konceptualni prostor postaje mesto u kojem se sve više nalaze (Edwards, 2002). Istorijski specifična konstrukcija *moderne* nuklearne porodice u protekla dva veka definisala je ograničenu „privatnu sferu“ doma i porodice, kojoj deca „prirodno“ pripadaju (Alanen 1998; James, Jenks & Prout 1998).

„Presudan značaj dobija dom kao fizički i konceptualni prostor u kojem su deca locirana“ (Tomanović, 2004: 17). Idealizovanje privatne sfere porodice centralno je obeležje modernosti, a ključan element tog idealizovanja je segregacija i izolacija dece – porodica se smatra mestom prikladnim za podizanje dece čime se olakšava njihova (fizička i moralna) zaštita od spoljašnjeg sveta (Harden, 2004: 244, 248). Deca su konceptualizovana u smislu njihove porodične zavisnosti bez obzira na oblik porodice, ali opet feminizacijski aspekt familizacije ima uticaj. Takva zavisnost je materijalna i kulturna, pri čemu su osnovni uslovi života kao i životni standard dece u velikoj meri uslovljena zavisnošću od roditelja i porodice (Edwards, 2002).

Tendencija *moderne* ogleda se u tome da se deca što više izoluju i zatvaraju u porodicu, umesto da se porodica otvori prema svetu, njegovoj složenosti i kontradiktornosti, pri čemu porodice preuzimaju na sebe sve više obaveza i odgovornosti (Tomanović, 2004:17). Koncept i praksa roditeljstva i detinjstva u savremenim razvijenim društvima podrazumeva četiri bitne dimenzije: obrazovanje, zdravlje, psihičko blagostanje i zaštitu deteta (Beck-Gernshaim, 1992, prema: Tomanović, 2004:17). Ratifikovanjem Konvencije UN o pravima deteta (1989) svaka država potpisnica se obavezuje da vrši kontrolu i nad porodičnim vaspitanjem, što implicira da u savremenom društvu obavezu zaštite dečjih prava u porodici preuzima država.

Princip ideologije familizma ostao je netaknut uprkos fundamentalnim promenama na svim nivoima društva, uključujući i, a možda i posebno, porodicu (Qvortrup, 1994; Tomanović, 2004:17).

## Prostor vrtića

„Institucionalni okvir utiče na opštu strukturu detinjstva i otuda deluje i na sve aspekte dečjeg života“ (Frenes, 2004:114). Institucionalizacija (lat. *institutio* – uređenje, ustanovljenje) se naročito dovodi u vezu sa uvođenjem obaveznog javnog vaspitanja i obrazovanja u industrijalizovanom svetu i, paralelno, sve veće isključenosti dece na tržištu rada, pri čemu se deca sve više smeštaju u za njih posebno namenjena, dizajnirana i

organizovana, a odvojena i zaštićena, okruženja koja su pod hijerarhijskim nadzorom stručnjaka i struktuirana prema uzrastu i sposobnostima dece (Nasman, 1994, prema: Edwards, 2002:4).

Dok proces familizacije naglašava da je „porodica jedino prirodno mesto i pogodna sredina za odrastanje dece" (Marjanović, 2007:11), proces institucionalizacije ističe da javno vaspitanje ima značajnu ulogu u razvoju dece u ranom detinjstvu i „ne samo što se u javnom vaspitanju male dece više ne vidi nužno zlo, već se ono proglašava neophodnim" (Marjanović, 1987:11[11]). Promene koje prate institucionalizaciju detinjstva usko su povezane sa utvrđivanjem donje uzrasne granice od koje je poželjno uključivati dete u javno vaspitanje i obrazovanje. Tako danas postoji međunarodni konsenzus da svako dete mora biti u mogućnosti da koristi usluge kvalitetnih programa pre početka osnovne škole (Dieu, 2014, prema: Humblet et al., 2015).

Institucionalizacija obuhvata veoma heterogenu selekciju aktivnosti za koje se obično ne smatra da su povezane sa institucijama (od izviđača do baleta i fudbala), a umnožavanje organizacija za slobodne aktivnosti odražava potrebu roditelja da kontrolišu svoju decu (na primer, da se deca „sklone sa ulice") i da im pomognu da se bave „prikladnim" aktivnostima (Frenes, 2004: 116–117).

Institucionalizacija detinjstva odnosi se na proces putem kojeg institucije, uglavnom obrazovne, utiču na život dece i organizuju ih – detinjstvo biva preplavljeno pravilima i šemama klasifikacije, ukorenjenim u potrebi za obrazovanjem, profesionalnom negom i društvenom kontrolom (Frenes, 2004:111,116). Pojavljuje se potreba za sve većom kontrolom dece i njihovog vremena, mehanizam održavanja postavljenih odnosa moći, kao na primer kada se u predškolskoj ustanovi moć deteta interpretira i tumači na osnovu „praćenja i procene odraslog u skladu sa razvojnim stadijumom deteta" (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2015: 41).

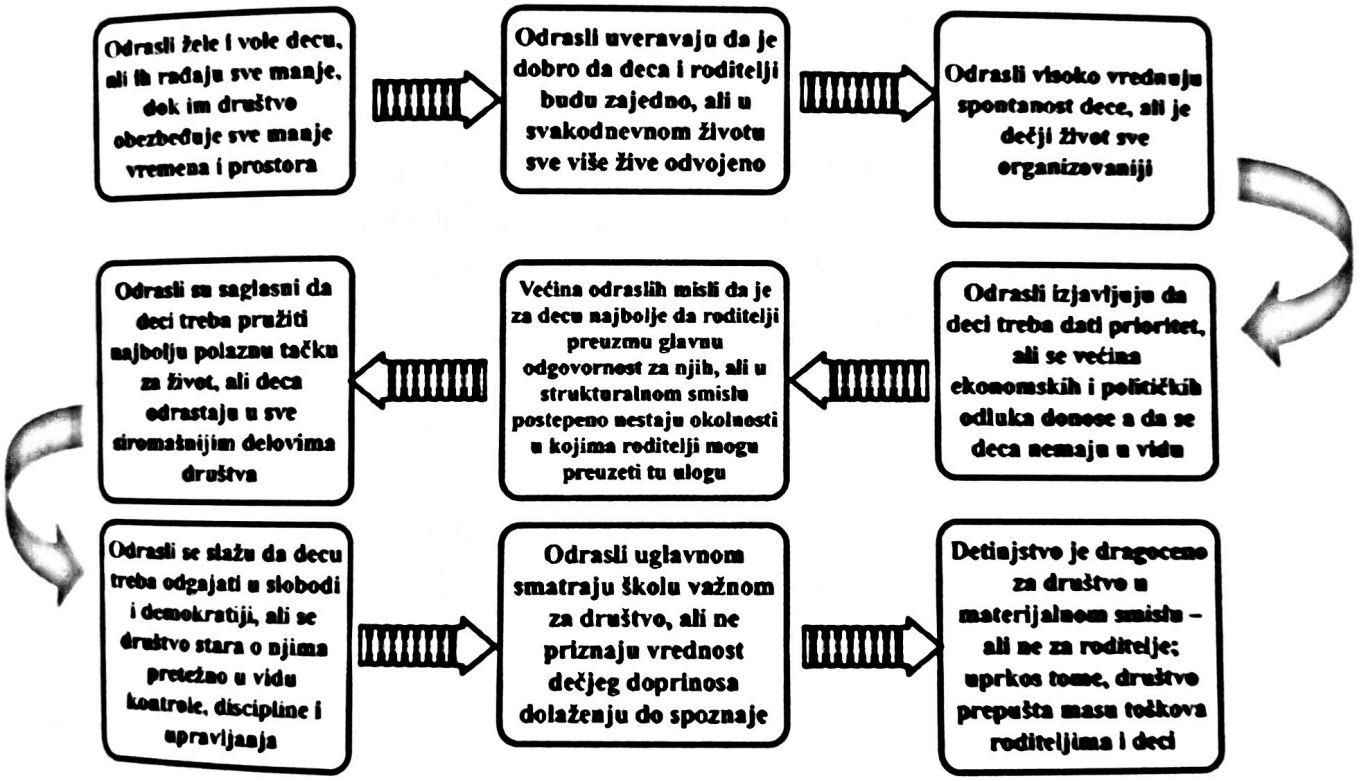
Na taj način separacija dece, o kojoj govori Arijes i koja po njemu označava početak *moderne* koncepcije detinjstva, ovde dobija svoj puni izraz. Institucionalizacija zahteva formalno članstvo, tako da starosno doba postaje osnovni činilac u strukturi institucije (Frenes, 2004).

Institucionalizacija detinjstva ima za posledicu da deca sve više žive u institucionalizovanim okruženjima, u segregiranim i nadgledanim prostorima sa organizovanim aktivnostima (Marjanović, 1987; Pavlović Bre-

11 Aleksandra Marjanović u svom članku *Protivrečna pitanja javnog vaspitanja predškolske dece* (1987) ističe da su protivrečnosti između porodičnog, kome je privatnost osnovno obeležje, i institucionalnog, kao dominantnog oblika javnog vaspitanja dece u ranom detinjstvu, „izvor suštinske problematike predškolskog vaspitanja u savremenom svetu" (Marjanović, 2007:11)

neselović, 2007, 2015; Tomanović, 2004). Detinjstvo kasne modernosti i savremenog sveta je u tolikoj meri strukturisano i nadgledano da od organizovanih ili, može se reći, preorganizovanih strukturisanih aktivnosti i veoma razvijene „discipline vremena", dete nema više vremena za igru i prosto uživanje (Ennew, 1994, Buchner, 1990, prema: Tomanović, 2004, Pavlović Breneselović, 2015).

Sve veća institucionalizacija i društvena kontrola dece, s jedne strane, i raznolikost životnih stilova i sve veća autonomija gde porodica u isto vreme i dobija na značaju ali i gubi funkciju, s druge, kao paradoksima savremenog društva sveta detinjstva i sveta odraslih opisuje Jens Kvortrup u svojoj studiji *Detinjstvo i savremeno društvo: Paradoksalni odnos* (1995) (šema 2):




Šema 2 Paradoksi savremenog društva u odnosu na detinjstvo (prema Qvortrup, 1995:112)

Institucionalizacija koja podrazumeva izolaciju, rutiniranost, rigidnost, konformizam, fragmentiran svet deteta doprinosi uniformnijem izgledu detinjstva, zajedničkom za sve generacije (Postman, 1982, prema: Frenes, 2004: 117).

Štaviše, prema nekim autorima, zbog institucionalizacije dece u „industriji brige o deci", koju odlikuje strukturalna rigidnost, možemo govoriti o „ogoljavanju detinjstva", dok drugi u ovoj tendenciji vide izvor za zabrinutost, čak i izvor „krize" detinjstva. Naime, kako su se granice izme-

đu detinjstva i odraslosti još jače ocrtale i kako dolazi do sve veće separacije života dece od života odraslih, „uzrasni patrijarhat" je još više ojačao (Suransky, 1982, Hood-Williams, 1990, prema: Tomanović, 2004:16). Tako deca predstavljaju društvenu grupu koja prolazi kroz različite oblike socioprostorne marginalizacije (Matthews & Limb, 1999, prema Lazarević & Malović, 2017), karakteristične za odrastanje u zapadnim društvima, sa utisnutim vrednostima odraslih i društvenim ograničenjima nametnutim njihovim nadziranjem (Miškeljin, 2012).

## ... u napuštanju platoa...

„Moć razvoja stvarno se uspostavlja samo retrospektivno, dugotrajnom retranzicijom" (Adorno, 2002, prema Tesar, 2016b:404). Iz racionalne perspektive sagledavanja i razumevanja vremena i prostora, temporalnosti detinjstva kroz sočivo biološkog sata, odrasli ne mogu zamisliti decu bez nadzora, bez zaštite, bez budućnosti – i bez odrastanja. Odrasli bi trebalo da prestanu da posmatraju „trenutke razvoja" kao jedinstvene izraze individualnog kreativnog procesa i da ga lociraju u kulturno-istorijsku praksu čiji su deo, odnosno trebalo bi više da se fokusiraju na mikrovremensku skalu, a ne na univerzalno predviđanje razvoja u detinjstvu i da temporalnost detinjstva sagledavaju kroz „događaj detinjstva" u svakodnevnom životu (Tesar, 2016).

U eri koja vrednuje ekonomsku i političku upotrebu prostora, vreme postaje izopštenik, segregirana kategorija, eksploatisana i oblikovana, jer je sa „modernošću vreme nestalo iz društvenog prostora" i postalo podređeno, nezavisno (ali ne i odvojeno) od prostora (Lefebvre, 1974, prema Tesar, 2016b:403–404). Vremenska povezanost između 'prostora porodice' i 'prostora vrtića' i u interakciji između ovih institucija (da stvara, reprodukuje i preoblikuje generacije), čini vreme i međuigru vremena i prostora kritičnim i relevantnim dok etička razmatranja pristupa i pogleda na detinjstvo kao društveno konstruisano generacijskim kategorijama, koje leže u graničnim prostorima između subjektivnosti deteta i odraslog, i pregovorima oko vremena i prostora, proizvode vrlo specifične društvene odnose koji se ne mogu smatrati ni odraslim ni dečjim (Tesar, 2016a).

Upravo ova razmatranja vraćaju važnost sagledavanja i ponovnog preispitivanja značaja „prirodnog odnosa deteta i odraslog kao partnera" (Pavlović Breneselović, 2007:49). Dečji životi između vremena i prostora dovode u pitanje kako temporalnost funkcioniše i unutar i između prostora detinjstva, porodice i vrtića i doprinose rekonfiguraciji generacijskih odnosa kreiranjem prostora koji označava polje koje postoji između dve

granice, koje se neprestano i iznova prelaze i diskurzivno i fizički, sa granicama o kojima se uvek pregovara. Umesto pojačavanja tenzija i animoziteta, prenebregavanja realnosti, protivurečnosti koncepta (Pavlović Breneselović, 2012) „realni položaj deteta u prostorima i porodice i vrtića... priroda interakcije odraslog i dece u procesu vaspitanja... treba da vodi partnerskom odnosu u vaspitanju... kroz deljenje i izgradnju zajedničkog životnog smisla, kroz razvijanje programa kao mesta zajedničkog življenja deteta i odraslih... kroz ravnopravnost, komplementarnost, kompetentnost i autentičnost“ (Pavlović Breneselović, 2007:49).

## Слика о детету и односи моћи у васпитању

Мишкељин, Л. (2022). *Детињств(а)о, концептуализација и конкретизација: Импликације за праксу предшколског васпитања и образовања*. Институт за педагогију и андрагогију. Поглавље: **Интермецо** (стр. 55–62).

**Питања за усмерено читање**

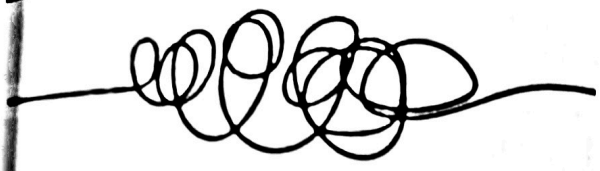
1. Како васпитачева слика о детету утиче на начин развијања програма и праксе?
2. Која значења о детету се препознају у приказаној мапи из перспективе васпитача?
3. Како дихотомија дете–одрасли производи неравноправан однос и моћ одраслог над дететом?
4. Какве последице има схватање детета као незрелог, зависног и недовољно способног?
5. По чему се дете као објекат васпитања разликује од детета као активног субјекта?
6. Како се мења улога васпитача када се дете разуме као компетентан учесник?
7. Шта значи прелазак са „моћи над дететом“ на „моћ са дететом“?

**Кључне идеје**

- Начин на који васпитач разуме дете непосредно обликује односе, очекивања, програм и положај детета у вртићу.
- Када се дете одређује у супротности са одраслим — као незрело, неразумно и зависно — одраслом се приписује право да контролише, усмерава и одлучује уместо њега.
- Васпитање се тада организује као спољашњи оквир који одрасли изграђује за дете, а дете постаје објекат прилагођавања и контроле.
- Слика детета као компетентног субјекта полази од тога да дете активно гради знање, идентитет и односе и да може да утиче на сопствени живот и окружење.
- Учење није само усвајање онога што одрасли преноси, већ процес заједничког грађења значења кроз односе, деловање и учешће.
- Улога васпитача није да напусти одговорност, већ да гради дијалог, слуша дете, дели одлучивање и ствара услове за његову аутономију и партиципацију.
    - Савремено васпитање заснива се на сарадњи и прерасподели моћи — од моћи над дететом ка моћи која се гради са дететом.

**Повежите са претходним текстом:** упоредите доминантне слике детета засноване на незрелости и нормализацији са сликом детета као активног, компетентног и равноправног учесника.

# Intermeco



*„...početak uvek počinje u sredini, intermecu...“*

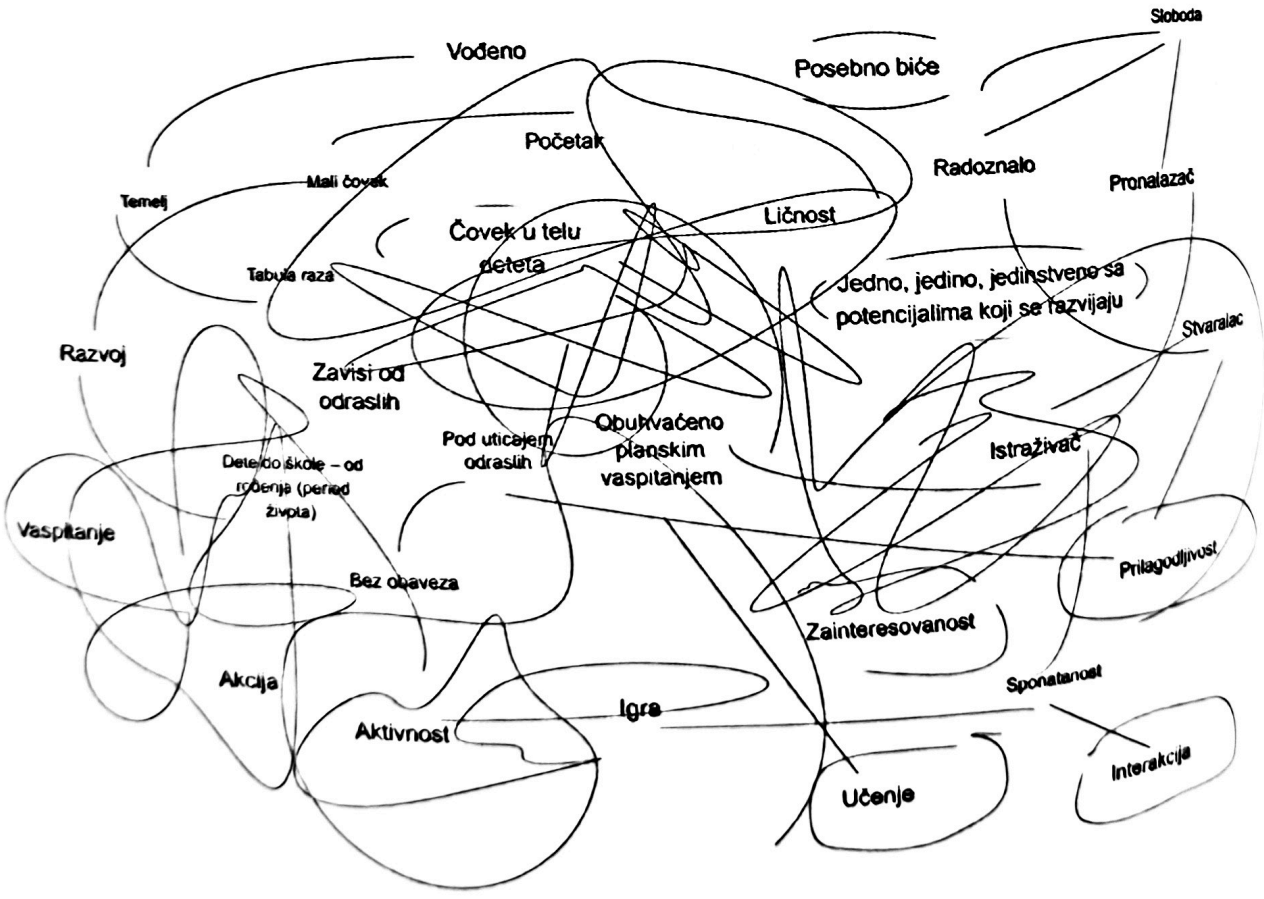
Deleuze & Guattari, 1987:329

Linije leta, kao deo rizoma, su fluidne, ne prate unapred određenu putanju, deluju i delaju između stvari, postaju značajne kada se razvijaju u određenom miljeu. „Između stvari“ ili u intermecu (*intermezzo*), kako navode Delez i Gatari, proces se ubrzava, kreiraju se odnosi koji ubrzavaju sredinu (Deleuze & Guattari, 1987:329) i vode ka novim promišljanjima i poimanjima deteta – detinjstva – prakse vaspitanja i obrazovanja.

Traganje za razumevanjem... poimanjem... dekonstruisanjem... rekonstruisanjem koncepta 'detinjstvo' u intermecu započelo je istraživanjem perspektive praktičara o poimanju deteta primenom mapiranja značenja kao formom analize koja otkriva višestrukost značenja, kontradikcija i heterogenost pretpostavki koje su ugrađene u naša razumevanja deteta i detinjstva (Miškeljin, 2012). Mapiranje kao proces reteritorijalizacije nastaje u kontekstu prakse, dok su nastale mape relacione, uslovljene i zavisne od konteksta i predstavljaju slikovit izraz izranjajućih značenja (Deleuze & Guattari, 1987) o detetu, kako se dete razume, kako se razvija praksa - teritorijalne ravni kontekstualnog razumevanja koncepta 'dete' i sopstvenih postupaka. Građenje značenja u mapiranju vodi „saznanju koje je u isto vreme i tumačenje, i rekonstrukcija, i interpretacija“ (Morin, 1998:26). Cilj dijaloga je da kreira razumevanje. Ovo razumevanje postaje „novo“, dinamično i privremeno pre nego „dato“ u smislu potvrde onoga što već postoji. Kreiranje razumevanja nužno uključuje razlike jer se oslanja na „subjektivnost onoga koji spoznaje, njegovog viđenja svijeta, njegovih saznajnih načela“ (Morin, 1998:26).

## Dete iz perspektive vaspitača

Postavljanje pitanja „Šta je za mene dete – detinjstvo?“ generiše nova pitanja, kao što su „Kako sagledavam praksu dečjeg vrtića?“, „Koja je svrha vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu?“ i otvara nove linije leta jer su naše konstrukcije o detetu i detinjstvu proizvod dominantnih diskursa unutar dečjeg vrtića i utiču na način kako razvijamo praksu u vremenu i prostoru i kakvo značenje joj pridodajemo (Dahlberg, et al. 1999). Ideje, koncepti, znanja, načini govora, razumevanja teorijskih koncepcija detinjstva kodiraju društvenu praksu i konstruišu je. U okviru ovih diskursa kreiraju se pozicije subjekta (u ovom kontekstu ‘dete’). Tako različiti diskursni repertoari i strategije konstituišu dete, jer je sam diskurs koncipiran u okviru društvenih ustanova prakse (dečjih vrtića), svakodnevnog života i subjektivnosti, odražavajući tako naša znanja, očekivanja, shvatanja o detetu, detinjstvu, obrazovanju i učenju. U isto vreme, naša shvatanja i razumevanja, pa čak i značenja, deteta/detinjstva određuju i način na koji ćemo da razvijamo kurikulum u dečjem vrtiću. Prikazana (re)prezentacija na mapi 2 samo je jedan mogući model i način sagledavanja značenja koje vaspitači pridaju konceptu ‘dete’ kao društvenom konstruktu.




Mapa 2 Rizomatske veze značenja koncepta dete iz perspektive vaspitača

## *Dihotomija Dete – Odrasli*

Izraženi normativni modeli, preko simboličkih predstava do stavova (*Čovek u telu deteta, Obuhvaćeno organizovanim planskim vaspitanjem i obrazovanjem, Posebno biće, Jedno, jedino, jedinstveno sa potencijalima koji se razvijaju*), polaze od biološke nezrelost i određuju dete kao prirodno i univerzalno svojstvo ljudskih grupa. Dete se dovodi u vezu sa vrednostima koje izgledaju suprotne onima koje se pripisuju odraslima, to jest dete predstavlja skup onih vrednosti koje im pripisuje svet odraslih.

U perspektivama vaspitača preovlađuje pretpostavka o prirodnosti detinjstva, to jest ideja prirodnog razvoja predstavlja dominantnu pretpostavku. Nude se objašnjenja mehanizama preko kojih dete usvaja norme društva i postepeno se socijalizuje. Dete koje se razvija u odraslog čoveka predstavlja napredovanje od jednostavnosti ka kompleksnosti mišljenja, od nerazumnog do razumnog ponašanja. Biti dete znači „ne biti odrastao", ali otvoren za brojne mogućnosti razvoja. Dete koje se razvija u odraslog čoveka predstavlja napredovanje od jednostavnosti ka kompleksnosti mišljenja, od nerazumnog do razumnog ponašanja. Tako je racionalnost obeležje odraslog doba, a detinjstvo period obučavanja za njegovo razvijanje. Objašnjenja koje ove teorije nude utemeljene su u razvojnoj paradigmi (Vudhed, 2012) iz koje se izvodi teza o zavisnosti ljudskih bića u ranom detinjstvu od sigurnih i responzivnih odnosa sa odraslima, zarad obezbeđivanja opstanka, veće emocionalne sigurnosti, socijalne integracije, ali i razvoja kognitivnih i društvenih kompetencija. Razvojne teorije i teorije socijalizacije se nadovezuju na ovaj pristup i nude objašnjenje mehanizama preko kojih dete usvaja norme društva i postepeno se socijalizuje. Dete nije priznato kao punopravni član društva (Tomanović, 2004), te je samim tim nezrelo, nerazumno, nesposobno, tako da je dejstvo vaspitne sredine i okolnosti nužno da bi se izgradio karakter, koji nastaje u procesu vaspitanja i obrazovanja (Miškeljin, 2014). Takođe, prepoznaje se model razvoja deteta koji povezuje biološki sa društvenim razvojem: `*raste pod uticajima*`. Dete predstavlja starosnu grupu koja se na izvestan način razlikuje od drugih starosnih grupa ili kao jedna generacija u prvoj fazi svog životnog ciklusa (`*dete od rođenja do polaska u školu*`).

Nezrelost dece je biološka činjenica, ali način na koji se nezrelost shvata je stvar kulture (La Fontaine, prema Prout & James,1998). Te „činjenice kulture" (shvatanja o tome kako deca uče, kako daju smisao svom okruženju i kako formiraju odnose) se razlikuju i deluju na poseban način utičući na to kako će vaspitači razvijati praksu vaspitanja i obrazovanja u

ranom detinjstvu koja se u ovom slučaju postavlja kao „spoljašnji okvir koji mi izgrađujemo za dete“[12] (Pavlović Breneselović, 2010:252).

*Kreiranje moći*

Dete se posmatra u statičnoj perspektivi strukturiranih odnosa unutar kojih se odvija život deteta i konstituiše njegova socijalna pozicija. Ovde je naglasak na ukazivanju na promenljive socio-kulturne aranžmane i normiranje očekivanja od deteta, postavljanje granica njegovom ponašanju i definisanje njegovih potreba, a sve iz perspektive odraslih. Odgovor deteta na ova očekivanja, koja su manje ili više sputavajuća ili otvorena, proizvodi dete kao aktera *sui generis*. Normativni modeli konstrukta 'dete' se povezuju sa praksom dečjeg vrtića, određujući njegov položaj kao objekta obrazovanja i nekoga ko se prilagođava sredini i uslovima u kojima se ta praksa odvija. Okosnicu vaspitanja predstavlja „uvježbavanje djeteta za nekritičko prihvaćanje neprikosnovenih istina i udovoljavanje očekivanjima drugih“ (Slunjski, 2012:366). Kako vaspitači koriste konstrukcije da argumentuju svoje slike o detetu može se videti u izvodima njihovih ličnih priča

> „*Deca predškolskog uzrasta **u** vaspitno-obrazovnom **procesu koji kreira vaspitač** kroz igru proširuju i usavršavaju iskustva, oplemenjuju emocije i **formiraju i razvijaju pozitivne osobine** svoje ličnosti.*“ *(V3)*

> „*...Pojedinačno – velika razlika među decom; od vrlo uzdržanih, koja se ustežu u ispoljavaju svojih potreba, emocija, mišljenja, do vrlo slobodne dece, koja smelo i slobodno nalaze za sebe (i sve svoje potrebe, emocije, mišljenje) mesto, prostor i vreme. Zahvaljujući, ipak, i prilagodljivosti **moguće je uticati na formiranje osnova ličnosti, ličnih stavova, osnovnih etičkih normi i najvažnije spoznati sebe samog.***“ *(V9)*

Drugi dinamičniji pristup prilazi detetu kroz svakodnevicu doživljaja i iskustava koja ono stiče u svetu koji ga okružuje. Ovaj pristup želi da detinjstvo definiše iz detetovog vidokruga, iz autentičnog vidokruga njegove prakse. Ali, i dalje su prisutne preetablirane predstave o detetu koje bi trebalo rekonstruisati kako bi se došlo do autentičnog detetovog doživljaja sebe i sveta.

---

12 Pavlović Breneselović u svom radu *Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit deteta* razmatra problematiku dobrobiti deteta u programima i praksi predškolskog vaspitanja. Ističući da je još uvek prisutan pristup u razvijanju programa kao spoljašnjeg okvira za dobrobit deteta, analizira pristupe u praksi i planiranju programa u koje dete ulazi, ukazujući na nužnost promene fokusa u planiranju i razvijanju kurikuluma: sa pripreme za život na tekući život.

*„... Kada je njihov izbor, njihova interesovanja, najbolje uče. Spontano u interakciji sa vršnjacima i sa odraslima. Još uvek pod uticajem odraslih. Odrasli ih motivišu, uče, upućuju. Ne treba baš da ih prepuste same sebi... Ali i da im daju slobodu... da budu svoja. Snaga reči i modela koje odrasli postavljaju je velika. Potrebno je puno strpljenja, prihvatanja, brižnosti...“ (V12)*

Sami pojmovi vaspitanja, socijalizacije i tako dalje, prećutno polaze od neravnopravnosti i asimetričnosti odnosa odrasli/dete, gde se prvi shvata kao subjekt, rukovodilac, a drugi kao objekt (u najboljem slučaju agens), produkt i rezultat te delatnosti. Stanje *biti dete* se kvalitativno razlikuje od starijeg člana ljudskog društva. Dete zavisi od odraslih, ne samo zbog hrane, negovanja i brige, već i zbog učenja kako da funkcioniše u svetu odraslih (Cannella, 2008). Dete je *infans* biće koje ne govori, a detinjstvo *infantia* nerečitost. Infans je biće koje samo o sebi ne može ništa da kaže, a dete je *nepriznato* kao punopravni član društva (Tomanović, 2004, prema Miškeljin, 2012), te je samim tim nezrelo, nerazumno, nesposobno, tako da je nužno dejstvo vaspitne sredine i okolnosti da bi se izgradio karakter, koji nastaje u procesu vaspitanja i obrazovanja.

Slika mladog ljudskog bića, kome je potrebno vaspitanje da bi postalo čovek, jeste samo predstava odraslih, jedan nagoveštaj ili hipoteza. Osećanje odgovornosti odraslih za dete proizlazi iz stava o detetu kao *homo educandus*-u, biću kome je vaspitanje potreba. Strategije koje su vaspitači koristili uspostavljajući ovaj repertoar diskursa ističu značenja koja se odnose na dete, ali ga i pozicioniraju u odnosu na odraslog, ukazujući pri tome da je praksa nešto što su drugi smislili i osmislili za njega i ono u nju ulazi (Pavlović Breneselović, 2010:253). Konstruisanje detinjstva i naročito dihotomije dete nasuprot odraslom rezultira implicitnom formom pokoravanja. Mlada ljudska bića su konstruisana kao objekti kontrole. Uslovi za kontrolu su stvoreni jer su deca konstruisana kao posebna *(separated)* grupa (Block, 1995, prema Cannella, 2008). Dihotomna konstrukcija deteta daje odraslom moć. Dete se posmatra kao slabo, kome je potrebna zaštita, nevino i bez dovoljno iskustva. Odrasli je jak, mudar, zreo, inteligentan i iskusan. Neupitna nadmoć, *moć nad* ali i odgovornost odraslih za razvoj novodolazeće generacije je odnos koji se uspostavlja i kroz koji dete doživljava svet i razvija se. Dominantan vaspitno-obrazovni pristup, koji ima težište na nadzoru odnosno preteranoj kontroli, vaspitava poslušnost i prilagodljivost (Desforges, 2001, Malaguzzi, 1998, prema: Slunjski, 2012) i razvija pedagoške modele koji od vaspitača očekuju da razvijaju program kao „spoljašnji okvir koji izgrađuju za dete“ (Pavlović Breneselović, 2010:252), polazeći od aspekata razvoja koje su kreirali psihologija

i razvojna psihologija: socijalni, emocionalni, jezički, kognitivni, fizički, moralni. Pored nametanja unapred određenog znanja o 'Drugom', ova kategorizacija je previše pojednostavila znanje o tom 'Drugom'. Kako se to pojednostavljeno znanje ne uklapa u predodređene kategorije tako nije ni prepoznato ili, ako i jeste, ne pridaje mu se značaj. U kreiranju univerzalnog, stupnjevito podeljenog ljudskog bića – deteta, umanjujemo mogućnost da kreiramo i vidimo raznovrsnost i različitost čovečanstva (Kessen, 1993, prema Cannella, 2010). Konstrukcija univerzalne istine o deci ili stvarnosti stvara poziciju moći odraslih, posebno psihologa, vaspitača i drugih „stručnjaka", koji sankcionišu presudu, kontrolu, manipulaciju, ispravljanje i regulisanje onih koji se identifikuju kao deca.

Dominantan diskurs deficita (Chilton & Schäffner, 1997; Fairclough, 1992, prema Miškeljin, 2014) vodi do ustoličenja i razvoja političko ekonomske paradigme, čija osnovna teza leži u kompenzatornoj funkciji predškolskog vaspitanja i koje se onda doživljava kao moćno sredstvo u prevazilaženju nedostataka. Na nivou politika predškolskog vaspitanja ova teza se dalje razvijala kroz prepoznavanje i uvažavanje značaja vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, ali sa sve dominantnijim jezikom ekonomije – „ljudski kapital i ostvarena dobit od investicija" (Vandenbroeck, 2007; Vudhed, 2012). Iza ovog dominantnog jezika ekonomije stoji slika o detetu kao značajnom „faktoru snabdevanja tržišta rada i kojima se mora osigurati adekvatna ponuda i efikasno korišćenje ljudskih resursa" (Dahlberg et al., 2007: 47).

### *Susret sa Drugim*

Svi koji danas proučavaju svet deteta shvataju činjenicu da se ne radi prosto o objektu vaspitanja, socijalizacije i drugih spoljašnjih uticaja, već o samosvesnom aktivnom subjektu životne aktivnosti, kao „ko-konstruktoru znanja, identiteta i kulture" (Dahlberg et al., 2007: 49). Upravo to pokazuju linije leta na mapi koju se kreirali vaspitači u kojima se promoviše ideja o detetu kao subjektu, aktivnom učesniku u procesu sopstvenog razvoja. Na taj način ovaj diskursni repertoar vodi proces promišljanja o izgrađivanju koncepta 'dete' oslanjajući se na uverenje o postojanju esencijalne ljudske prirode koja se zasniva na uvažavanju individue kao jedinstvenog bića, koja je ono što jeste, naglašavajući istinsku autonomiju koja polazi iz samog deteta, a ne one za koju će se deca spremati uz pomoć, ma kako dobro, pripremljenih odraslih.

> *„Ja dete predškolskog uzrasta VIDIM! Ja ga gledam, slušam... Tražim od njega da me vidi i čuje, mene i druge, druge i SEBE. Dete predškolskog uzrasta se igra, ja se igram s njim. Ne sećam se da*

*sam se ikada pre tako lepo igrala... Kad hoću da sagledam predškolsko dete ja pogledam u sebe." (V2)*

Analizirajući kako su ove reči smeštene u okviru teksta narativa vaspitača uočava se da socijalna i obrazovna iskustva deteta koja navode vaspitači vode kako lični razvoj tako i zajedničku socijalnu transformaciju među decom. Iskustvo, kako je postavljeno u narativima, formira realnost učenja za dete, ukazujući da je dete to koje konstruiše realnost. Znanje se tako razume kao proces `građenja značenja` u kome pojedinac raspoznaje smisao prethodno konstruisanog znanja, a učenje i kao konstruisanje ličnog, ali i socijalnog, razumevanja sveta. Vaspitač u deci vidi jednako vredne, kompetentne učesnike u konstruisanju i određivanju svog vlastitog društvenog života, života ljudi oko njih i društva u kome žive (Prout & James, 2005). Naglasak se pomera sa namere na delanje, sa plana na akciju, oslanjajući se na verovanju da se proces učenja odvija u procesu lične konstrukcije i rekonstrukcije znanja i da nastaje kao rezultat detetovih interakcija sa prirodnim svetom u određenom sociokulturnom kontekstu, uz dinamično posredovanje njihovih prethodnih znanja.

Dete se pozicionira kao aktivni subjekt vlastite prakse odrastanja kojom konstituiše svoju subjektivnost i transformiše svet relacija i značenja koje zatiče. U osnovi, nalazi se ideja o detetu kao subjektu, aktivnom učesniku u procesu sopstvenog učenja i razvoja, za razliku od shvatanja deteta kao objekta, to jest pasivnog primaoca brige i zaštite odraslih. U svojim narativima vaspitači stavljaju naglasak na kreativno proizvođenje (delanje) društvenog života, umesto na determinisanost socijalnog ponašanja sistemima društvenog organizovanja. Na taj način ukazuju na „svojstvo deteta koje se razvija kroz odnose i delanje koje dete realizuje i u koje stupa sa odraslima, drugom decom i fizičkom sredinom u određenoj zajednici prakse" (Pavlović Breneselović, 2010:257). Detinjstvo se shvata kao važno razdoblje celokupnog životnog veka čoveka, koje i predstavlja vrednost samo po sebi, a ne tek „prelaz ka odraslosti". Dete je ličnost sa svojim jedinstvenim mogućnostima i jednakim pravima da se njegova jedinstvenost prepozna i uvaži, a ne „nedovršeni" ili „nekompletni" odrasli. Ono je i agens, bogato potencijalima, kompetentni učesnik u sopstvenom učenju i življenju i procesu vlastitog vaspitanja, koje ima pravo na mišljenje i pravo na učešće u donošenju odluka koje se tiču njegovog života, prava zajamčena Konvencijom o pravima deteta. Ovo mišljenje ne znači odbacivanje odgovornosti vaspitača, već jedno više iznijansirano gledište. Iz ovog pristupa ne sledi bukvalno da deca ostaju bez brige odraslih, već, pre svega, o drugačijem shvatanju odgovornosti i odnosa sa decom, o pokušaju da se osmisli nov senzibilitet u odnosu prema deci. Ideal obrazovanja ne sme biti ni permisivna fiksacija vaspitača na svet deteta, ni fiksacija dece na

svet odraslog. Ono što vrtić treba da čini mogućim jeste otvoreni dijalog između vaspitača i dece, izgradnja kultura dečjih vrtića kao „praktičnih i demokratskih laboratorija demokratskog života", kako ističe Moren i nastavlja „mesto gde se uči argumentiranoj raspravi... i proceduri razumevanja" (Morin, 1999:125).

Na tim osnovama, razvija se pristup vaspitanja koji odražava shvatanje deteta kao jedinstvenog, autonomnog subjekta, sposobnog da kroz obrazovanje ostvari svoje potencijale i donosi vlastite odluke kao odgovoran građanin zajednice (Taguchi, 2010b). Shodno tome, vaspitanje nije poziv na intersubjektivnost, kao na aktivnost u kojoj će subjekti moći tek da učestvuju, već je svakodnevni poziv na susret subjektivnosti, forum svakodnevnih susreta subjektivnosti. U praksi vaspitanja koja je zasnovana na odnosima ističe se kolaboracija „u razvijanju zajednice prakse dece i odraslih u kojoj se kroz interakcije uzajamno transformišemo" (Pavlović Breneselović, 2015: 13). Učestvujući u interakcijama sa okolinom, odraslima, decom, ali materijalnim i nematerijalnim artefaktima, transformišu se sam odnos i učesnici odnosa. U takvom pristupu dolazi i do repozicioniranja autoriteta odraslog i načina distribucije moći, sa *moći nad* u *moć sa* detetom (Pavlović Breneselović, 2012). Tako vaspitanje postaje prostor moguće razmene značenja socijalnih subjekata, osnove postizanja obostranog i zajedničkog razumevanja. U toj razmeni „obe strane" (vaspitač i deca), smatraju se ekspertima učenja, a razumevanja i tumačenja deteta se smatraju jednako vrednim kao i razumevanja vaspitača, dok se kroz međusobno slušanje nastoji razviti jedinstveno, zajedničko razumevanje problema kojima se bave.

Organizacija vaspitno-obrazovnog procesa, zasnovana na uvažavanju i kvalitetnim odnosima s decom, vodi razvoju njihove autonomije i emancipacije (Pavlović Breneselović, 2012) kao ključnog uporišta savremenog vaspitanja i obrazovanja. Krajnji cilj savremenog vaspitanja i obrazovanja nije formiranje poslušnika bez vlastitog mišljenja, stava i samopouzdanja, već „razvoj aktivnih, odgovornih i inicijativnih osoba koje se u složenom svijetu u kojem žive mogu snaći i koji ga mogu činiti boljim" (Slunjski, 2012: 363).

# Слика о детету у „Годинама узлета“

*Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“*. Делови: **Теоријске поставке о детету и детињству** и **Сагледавање детета** (стр. 13–14).

**Питања за усмерено читање**

1. Шта су теоријско-вредносни постулати и како утичу на поступке васпитача?
2. На којим теоријским полазиштима се заснива савремена слика о детету?
3. Шта значи да је дете јединствено и целовито биће?
4. Како се гради компетентност детета?
5. Шта значи да је дете активни учесник заједнице?
6. Како дете учи и зашто се учење одређује као интегрисано и заједничко грађење знања?
7. Какво место у учењу и развоју има игра?
8. Каква је веза између слике о детету, програма и праксе вртића?

**Кључне идеје**

- Теоријско-вредносни постулати повезују научна сазнања и вредности и представљају оквир кроз који васпитач тумачи ситуације, гради односе и доноси одлуке.
- Дете је јединствено и целовито биће чије су различите димензије развоја узајамно повезане.
- Дете је компетентно и богато потенцијалима, али се његова компетентност развија кроз квалитетне односе, подршку и учешће.
- Дете није пасивни прималац утицаја, већ активни учесник у породици, вртићу и заједници који својим деловањем доприноси њиховом обликовању.
- Учење се одвија кроз односе и заједничко грађење знања у ситуацијама које за дете имају лични смисао.
- Дете је креативно и изражава своја искуства, идеје и разумевања на различите, једнако вредне начине.
- Игра је основни начин односа детета према свету и заснива се на добровољности, иницијативи, преговарању, отворености и преиспитивању.
- Програм није готов модел који се примењује, већ се реални програм развија у конкретном контексту кроз заједничко учешће деце и одраслих.

**Повежите са претходним текстовима:** упоредите ову слику детета са схватањима детета као незрелог, зависног и „бића у настајању“. Обратите пажњу на то како другачија слика детета мења улогу васпитача, односе и начин развијања програма.

# 1. Полазишта Основа програма: теоријско-вредносни постулати

Основама програма одређује се концепција предшколског васпитања и образовања која обухвата схватање детета и његовог учења и развоја, схватање природе праксе и програма предшколског васпитања и образовања и схватање функције и природе васпитања и образовања на предшколском узрасту. Ова схватања представљају теоријско-вредносне постулате Основа програма јер обједињују теоријска сазнања и вредносна опредељења. Њима се исказује шта се сматра важним и вредним и чему тежимо у програму предшколског васпитања и образовања. Да би се програм васпитно-образовног рада са децом заснивао на концепцији Основа, неопходно је да ове теоријско-вредносне постулате, кроз изградњу заједничког разумевања и преиспитивање својих знања и уверења, васпитач утемељује као лично релевантне и блиско повезане са властитом праксом[10].

| Теоријске поставке о детињству и детету | Сагледавање детета |
|---|---|
| Основе програма се заснивају на теоријским поставкама социокултурне теорије, социологије детињства и постструктурализма. Њима је заједничко сагледавање детињства као по себи вредне и видљиве друштвене категорије. Тиме се у разумевању детета акценат помера са питања индивидуалног развоја на питање друштвено-културне конструкције детињства и питање положаја детета као социјалног актера у датом контексту; дете се сагледава као богато потенцијалима, као агенс, компетентни учесник у сопственом учењу и живљењу; истиче се значај проактивизма и партиципације детета; истиче се сарадња у развијању заједнице праксе деце и одраслих, у | **Дете је јединствено и целовито биће.** Свако дете је личност са својим јединственим могућностима и једнаким правима да се његова јединственост препозна и уважи. Дете реагује целим својим бићем, његов интелектуални, емоционални, сензо-моторни, социјални и говорни развој је узајамно условљен и испреплетен.<br>**Дете је компетентно и богато потенцијалима**. Оно није само биће потреба, оно поседује потенцијале и развијајуће капацитете који га чине компетентним учесником сопственог учења и развоја. Компетентност детета није нешто што дете поседује по себи, нити постигнуто досегнуто стање већ се компетентност детета изграђује кроз односе са одраслима и вршњацима и зависи од квалитета ових односа – колико су они подстицајни и подржавајући. Да би дете |

[10]Теоријско-вредносни постулати се базирају на знањима, искуству, уверењима и вредностима и чине интерпретативни оквир којим се обликују поступци васпитача. То је филтер кроз који васпитач доноси одлуке, гради односе и предузима акције.

којој се кроз интеракције узајамно трансформишу сви учесници.[11]

Игра је доминантна пракса детета кроз коју гради односе и кроз коју се одвија процес усвајања и трансформације културе.[12] Игра је „ауторска прерада стварности“ и чин замишљања искуства.[13] Она је рани израз најдубљег људског својства – капацитета флексибилности[14], односно форма испољавања најзначајнијег стваралачког потенцијала људског бића. Тај капацитет, својствен само људском бићу, од кључног је значаја за стални процес усклађивања и трансформације.

Наведена теоријска полазишта поткрепљена су савременим истраживањима о развоју мозга која показују да искуства у раном детињству имају одлучујући утицај на архитектуру мозга и тиме на врсте и степен будућих могућности у одраслом добу; да је период раног детињства сензитивни период развоја у којем постоје оптималне могућности да се зависно од искуства нешто научи; да су социјалне интеракције кључне за дечји развој јер утичу на начин мождaног „умрежавања” и да је дете рођењем биолошки предодређено за социјално повезивање; да мозак трага и ствара обрасце и да се учење заснива на уочавању односа и образаца; да је испољило своје потенцијале, оно мора имати адекватну негу и подржавајућу средину и односе и мора бити заштићено од сваког вида занемаривања и злостављања.

**Дете је активни учесник заједнице вршњака и одраслих.** Дете је социјално биће, природно усмерено на односе са вршњацима и одраслима. Дете је активни учесник у друштвеним односима и процесима у породици, дечјем вртићу и заједници којој припада и својим учешћем доприноси обликовању те заједнице.

**Дете је посвећено учењу**. Дете има урођену мотивацију да учи и сазнаје. Од рођења настоји да разуме свет који га окружује и да њиме овладава. Учење је процес коконструкције (заједничке конструкције) знања са вршњацима и одраслима у ситуацијама које за дете имају лични смисао и значење. Дете учи интегрисано: његово физичко, емоционално, социјално, језичко, чулно, когнитивно учење, узајамно је повезано и одвија се симултано.

**Дете је креативно.** Дете има креативни потенцијал да изрази себе и своје разумевање света на много различитих начина и да на креативан начин повезује различите димензије свог искуства и прерађује своје идеје и доживљаје. Дете користи различите начине изражавања који су једнако вредни, како би изразило, разумело и разменило осећања, идеје, мисли, вредности и уверења.

**Дете је биће игре.** Игра је природњен начин односа детета према свету кроз који оно доживљава, проширује и прерађује искуства, обликује себе и свет и гради сазнања о себи и

[11]Anning, A., Cullen, J., Fleer, M. (2004). *Early Childhood Education, Society & Culture*. London: Sage Publication; Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and care*, New York: Routledge; James, A. & A. Prout (Ed.) *Constructing & Reconstructing Childhood* (227–247).2nd Edition. London: Taylor & Francis e-Library.

[12]Fleer, (2009). Cultural-Historical Perspective on Play: Play as a Leading Activity Across Cultural Communities. In Pramling-Samuelsson, I., Fleer, M. A (Eds). *Play & Learning in Early Childhood Settings* (1–19). London: Springer.

[13] Marjanović, A. (1987). Odabrani radovi. *Predškolsko dete*, 1–4.

[14] *Ibid*

| | |
|---|---|
| пластичност кључна карактеристика мозга те ће се, зависно од спољашњих искустава и захтева, неке неуронске везе појачавати док ће друге слабити и губити се, из чега проистиче велики капацитет детета за учење и истовремено рањивост детета.[15] | свету, развијајући потенцијал отворености, флексибилности и стваралаштва, као основе свеколиког учења и развоја. Дете учи у ситуацијама и активностима које се заснивају на игровном обрасцу – добровољности, иницијативи, динамичности, преговарању, посвећености, отворености, преиспитивању. |

| Теоријске поставке о програму и пракси | Сагледавање праксе вртића |
|---|---|
| Основне поставке савремених теорија курикулума засноване на социокултурној теорији и постструктурализму јесу: да програм није готов модел који се директно имплементира у пракси већ флексибилни оквир којим се постављају основне вредности и начела која се конкретизују у специфичном контексту кроз експериментисање и иновације; да је програм предлог намењен даљем преиспитивању и развијању у пракси; да је развијање курикулума друштвена пракса заснована на заједничком учешћу, вишеперспективности и колаборацији.[16] | **Вртић**[17] **као простор реалног васпитно-образовног програма** заснива се на разликовању и разумевању односа између Основа програма и непосредног програма васпитно-образовног рада (реалног програма). Основама програма, као документом, дефинише се концепција на којој треба да се заснива реални програм и операционализује процес примене концепције.<br>Реални програм настаје и гради се у реалном контексту васпитно-образовне праксе. Он не може бити унапред писани документ већ се гради кроз заједничко учешће свих учесника, обликује културом вртића, породице и локалне заједнице и ширег друштвеног контекста и планским и промишљеним деловањем васпитача заснованим на концепцији Основа програма. |
| Према социокултурној теорији, учење је процес трансформације учешћа у заједници праксе. Коришћење културних оруђа и продуката (као што | **Вртић као место заједничког живљења** у коме се подршка учењу и развоју деце остварује кроз **заједничко учешће** деце и одраслих као аутентичних људских односа |

[15]National Scientific Council on The Developing Child, 2004.; Shonkoff, J. P, Philips, D. A. (Eds) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press.

[16]Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*. Innocenti Working Paper 2008-02. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre; McKernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination.* London: Routledge.

[17]Термином вртић означава се сваки административно-просторно-временски организациони облик у којем се реализује програм пппредшколског васпитања и образовања.

# Интегрисано учење деце

Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2022). *Водич за развијање теме/пројекта са децом*. Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Поглавље: **Интегрисани приступ учењу у Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“** (стр. 8–11).

**Питања за усмерено читање**

1. Шта значи да деца уче интегрисано?
2. Зашто се учење не може свести на слушање, памћење и усвајање готових знања?
3. Како су у учењу повезани тело, чула, осећања, мишљење и деловање?
4. Какву улогу имају претходна искуства и лични смисао који дете придаје ситуацији?
5. Зашто су односи и заједничко учешће важни за учење?
6. Како деца уче кроз различите начине изражавања и допринос заједници?
7. Зашто су игра и истраживање основни начини дечјег учења?
8. По чему се смислене ситуације учења разликују од издвојених активности и формалног повезивања садржаја?

**Кључне идеје**

- Дете учи целим бићем: кроз покрет, чула, осећања, мишљење, замишљање и практично испробавање.
- Учење је социјални процес који се одвија кроз односе и заједничко учешће са децом и одраслима.
- Нова сазнања дете повезује са претходним искуствима и доживљајима у ситуацијама које за њега имају смисао.
- Различити начини изражавања — говор, покрет, звук, цртеж, грађење и други симболички језици — истовремено су начини учења и комуникације.
- Дете учи и кроз сопствени допринос заједничким активностима, јер тада доживљава себе као способног и прихваћеног члана заједнице.
- Игра и истраживање омогућавају детету да испробава идеје, преговара, повезује стварност и машту и гради нова значења.
- Интегрисан приступ није механичко повезивање различитих области или смењивање активности. Он подразумева континуитет искустава која повезује заједнички смисао.
- Васпитач ствара услове за интегрисано учење као организатор, планер, истраживач и учесник, а не као преносилац готових знања.

**Повежите са претходним текстом:** обратите пажњу на то како слика детета као целовитог, компетентног и активног учесника одређује начин на који се разуме учење.

# 1

# Интегрисан приступ учењу у Основама програма ПВО „Године узлета”

Да бисте развијали интегрисан приступ учењу у складу са Основама програма „Године узлета” неопходно је да разумете како деца уче и шта је интегрисан приступ учењу. Сва савремена истраживања су нам показала да деца уче целим својим бићем и да квалитет односа који граде са вршњацима и одраслима, као и квалитет искуства које стичу у свом окружењу, могу отежати или подстаћи њихов однос према учењу. Полазећи од тога, у Основама програма се учење схвата као социјални процес, обликован учешћем детета као целовитог бића и квалитетом интеракција које оно гради у непосредном окружењу у којем одраста. Због тога кажемо да дете учи интегрисано и да васпитач развија интегрисан приступ учењу којим подржава интегрисано учење.

## 1.1. Деца уче интегрисано

Деца уче истовремено свим чулима и целим телом, кроз игру и истраживање, ослањајући се на своја искуства, доживљаје и оно што практично испробавају у одређеној ситуацији и настојећи да свему дају смисао. То значи да деца не уче вербалним преношењем и усвајањем готових знања, нити индивидуалним конструисањем знања као појединци издвојени од свог непосредног животног окружења. Деца уче кроз кроз њихово активно учешће у заједничким активностима и кроз односе које граде са вршњацима и одраслима. Деца у учењу не одвајају оно што уче од свог односа према томе шта уче, као ни од начина на који учествују у процесу учења, од оног што доживљавају у конкретној ситуацији и од искуства које имају, од могућности да разумеју сврху свог учешћа и да имају осећај властитог доприноса у учењу. За дете је учење целовит процес у којем се преплићу искуство, доживљаји, акције, подстицаји из окружења, учешће у игри и истраживању, а не учење појединачних садржаја и реализација издвојених активности према врсти (говорних, истраживачких, логичко-математичких,...).

***Деца уче свим чулима и целим телом*** - Деца не могу да уче само слушањем и гледањем и примањем вербалних инструкција, без могућности да активно учествују у процесу учења. Мишљење и учење не догађају се само у глави. Деца уче кроз конкретно тактилно, аудитивно, визуално и кинестетичко искуство, замишљање и испробавање. Деца уче истовремено кроз све оно што раде својим телом, покретима, осећајима, кроз све оно што доживљавају и замишљају. Деца уче увек кроз јединство доживљаја, мисли и акције - то учење чини делатним. Деца уче целовито тако што истовремено обједињују чулна искуства, осећања, вољу, мишљење и оно што раде у конкретној ситуацији.

***Деца уче кроз богата и разноврсна искуства у којима учествују и кроз непосредни доживљај.*** Деца уче тако што нова знања повезују са својим претходним знањима, јединственим искуствима и доживљајима. Деца уче кроз искуства а то значи из свега што се дешава и са чим се суочавају у вртићу и изван вртића. Деца уче кроз искуства која стичу активним експериментисањем различитим материјалима као и у заједничком учешћу са децом различитих узраста и одраслима у вртићу. Деца уче кроз разноврсна искуства која стичу на различитим местима у локалном окружењу и са другом децом и одраслима у локалној заједници са којима деле заједничке доживљаје, питања, иницијативе.

***Деца уче кроз заједничко учешће.*** Деца су социјална бића, које се играју, живе и уче уз друге и са другима, воле да буду заједно са вршњацима и одраслима. Деца уче посматрајући шта други раде и имитирајући их. Уче ослањајући се на тумачење других када дају значење различитим искуствима која стичу. Деца уче тако што граде разумевање и смисао кроз заједничко учешће са родитељима, васпитачима, вршњацима, члановима локалне заједнице у ситуацијама у којима препознају сврху свог учешћа и свој допринос. Кроз заједничко учешће деца себе доживљавају као прихваћене чланове заједнице и уче да припадају заједници.

***Деца уче кроз различите начине изражавања.*** Деца уче на различите начине. На различите начине стичу сазнања, на различите начине разумевају и тумаче своја сазнања, доживљаје и искуство. Деца на различите начине комуницирају са другима своје разумевање, тумачење. Различити начини изражавања (покрет, глас, звук, визуелни израз,...) су различити начини учења, разумевања, комуницирања идеја са другима, који омогућавају да свако дете покаже свој јединствени потенцијал. Истовремено, различитим начинима изражавања деца обогаћују процес учења.

***Деца уче кроз допринос заједници којој припадају.*** Деца уче кроз начине на које доприносе учењу у заједничким активностима. Деца доприносе давањем предлога и идеја, стратегијама које предлажу за решавање неке ситуације, сарадњом са вршњацима и одраслима, пружањем помоћи и подршке другима у заједничком учешћу, подешавању другима у остваривању заједничке намере. Када уче кроз допринос деца се осећају успешним, прихваћеним и способним у учењу, осећају да оно што чине заједница прихвата као вредно и да је њихов појединачни допринос уграђен у групни допринос.

***Деца уче кроз игру и истраживање.*** Деца су по својој природи истраживачи. Игра је природни начин односа детета према свету, природни начин учења и највиша форма истраживања. Деца увек повезују искуства у игри и изван игре. Кроз игру истражују стварност, експериментишу оним што су видели и доживели у стварности и помоћу маште праве нове комбинације и стваралачки изнова проживљавају оно што су већ доживели. У игри уче да преговарају, преузимају иницијативу, прихватају различите идеје, развијају поверење. Кроз игру и истраживање уче да буду посвећени ономе чиме се баве и да истрајавају у променљивим ситуацијама, да испробавају идеје и развијају разноврсне интеракције кроз које ће реконструисати своје предлоге и приступати им на другачији начин.

## 1.2. Васпитач развија интегрисан приступ учењу

Васпитач у складу са Основама програма „Године узлета" развија интегрисан приступ учењу у циљу подршке добробити детета. Кроз развијање интегрисаног приступа учењу ви продубљујете повезаност дечјег разумевања са њиховим доживљајима, искуствима и акцијама, као целину повезану смислом, насупрот подучавању издвојених садржаја и преношењу готових знања.

Интегрисан приступ учењу се у Основама „Године узлета” схвата као приступ учењу који се заснива на повезаном искуству оног што дете чини и доживљава у ситуацијама које су му смислене и које повезује смисао.

## *Шта су деци смислене ситуације учења?*

| ✓ **јесу смислене ситуације у којима** | ✗ **нису смислене ситуације у којима** |
|---|---|
| експериментишу, испробавају, стварају | пасивно усвајају фактичка знања |
| ослањају се на своје претходно искуство и доживљаје и повезују са оним што раде | имају издвојену активност која се не доводи у везу или се повезује само са неким аспектима доживљаја и искуства деце релевантних за садржај који се обрађује |
| бирају између разноврсних и стално доступних материјала и средстава помоћу којих истражују | немају могућност избора или имају ограничен избор понуђених материјала за једнократну активност |
| користе различите начине симболичког изражавања да изразе различито разумевање, тумачење и различит начин комуникације својих идеја са другима | различити начини симболичког изражавања се своде само на додавање различитих начина представљања једног, истог, устаљеног разумевања и тумачења |
| учествују у заједничком раду са вршњацима у малој групи зато што са њима деле идеје за истраживање, одређене доживљаје и искуство, блиске односе, или им је близак начин на који група вршњака истражује и ствара неки продукт | учествују у малој групи коју формира васпитач једнократно ради израде постављеног задатка |
| уче кроз допринос, тако што својим учешћем доприносе у заједничким активностима вршњака и одраслих и њиховим узајамним односима разумевања, сарадње, пружања помоћи, преузимања одговорности | уче ради испуњавања очекивања одраслих и израде задатка |
| истражују кроз игру и оно што стварају у игри повезују са другим активностима и истраживањем изван игре | имају „слободну” игру без повезивања игре са другим активностима |
| осећају да су у сигурном окружењу у којем могу да се упусте у изазове, траже различита решења и испитују их | усмерени су на исправан или очекивани одговор |
| истражују у заједничким активностима са различитим учесницима који им помажу у њиховом истраживању и на различитим местима *у* и *изван* дечјег вртића | без учесника са стране или са учесницима који им нешто представљају по свом плану и замисли независно од оног чиме се деца баве |

## *Шта значи развијати интегрисан приступ учењу кроз ситуације које повезује смисао?*

| ситуације које повезује смисао | ситуације које не повезује смисао |
|---|---|
| Повезујете искуства и сазнања која деца стичу у континуирану целину, тако што они проистичу једни из других на основу сврхе коју делите са децом (зашто ово радимо) и вредности које негујете у складу са Основама програма. Тако градите целину смислом повезаних искустава које су деца стекла и значења која су тим искуствима дали, са новим доживљајима, искуствима, акцијама и сазнањима.<br><br>Континуитет искуства које дете стиче кроз све што му се дешава и кроз све што живи у вртићу | Спроводи се дидактички захват: корелација образовних садржаја кроз различита образовна подручја (на пример, читање деци приче па затим цртање детаља приче) или распоред врста активности према аспектима развоја деце (после логичко математичке активности су моторичке активности) као критеријум повезивања<br><br>Реализују се издвојене појединачне активности; формално се испуњавају фазе пројекта; развијање програма препуштено је деци са аргументом „све је према интересовањима и жељама деце” |
| Континуитет који градите из ситуација које повезује смисао увек је јединствен, непоновљив - настаје као групни процес у којем учествују деца, ви и други одрасли, у вашем вртићу као јединственом контексту реалног програма | Користи се унапред написан, универзално примењив план, који је могуће преузети од других, или се властити преписује из претходних периода |
| Игра и планиране ситуације учења одвијају се истовремено у малим групама | Игра и учење се одвајају у издвојене временске интервале исте за целу групу |
| Континуирана целина се гради кроз учење као заједничко истраживање са децом и кроз ваш истраживачки приступ у развијању теме/пројекта и због тога се не може унапред предвидети и написати за дужи временски период | Целина коју је могуће осмислити унапред као годишњи или месечни план |

## *Начини учешћа васпитача у развијању интегрисаног приступа учењу*

Васпитач је организатор, планер, истраживач и учесник у развијању интегрисаног приступа учењу. Кад развијате интегрисан приступ учењу ви се стално крећете између истраживања, планирања, организовања и учешћа у заједничким активностима са децом и другим одраслима и критичког преиспитивања интегрисаног приступа учењу.

**Организатор и планер**

***Ви стварате могућности за интегрисано учење*** - обезбеђујете деци да се играју и истражују на различитим местима у вртићу и у локалном окружењу; иницирате учешће различитих учесника који помажу деци у истраживању; тумачите родитељима интегрисан приступ учењу; разјашњавате родитељима начин на који уводите децу у свет симбола; подстичете родитеље да се укључе у истраживање са децом; проналазите и иницирате набавку различитих материјала и средстава за истраживање; организујете инспиративан простор за игру и истраживање; иницирате и организујете заједничке активности деце са вршњацима у вртићу.

## Како деца уче: добробит, делање и односи

Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Калеидоскоп – Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Поглавље: **Основе калеидоскопа, како деца уче** (стр. 21–44).

**Питања за усмерено читање**

1. Како дете учествује у обликовању сопственог учења?
2. Зашто се учење одређује као социјални, интегрисани и трансформативни процес?
3. Шта значи да су деца коконструктори знања и партнери у учењу?
4. Како су међусобно повезани добробит, делање и односи?
5. Шта обухвата добробит детета и зашто се она не може свести на то да се дете само „осећа добро“?
6. Како дете учи кроз игру, животно-практичне активности и планиране ситуације учења?
7. Зашто су сигурност, континуитет и партиципација важни за развој и учење детета?
8. Како одрасли својом укљученошћу, подршком и уважавањем гради квалитетне односе са дететом?

**Кључне идеје**

- Дете је посвећено учењу и у вртић долази са претходним искуствима, знањима, способностима и културним идентитетом. Оно учи истражујући, размењујући идеје и градећи значења са другима.
- Учење је интегрисано јер повезује дететова искуства, односе, осећања, мишљење и деловање. Оно је трансформативно јер дете кроз учење мења своје разумевање, идентитет и начин учешћа у заједници.
- Добробит, делање и односи не могу се посматрати одвојено. Дете кроз делање гради односе и добробит, а квалитет односа и осећање добробити одређују могућности његовог деловања и учења.
- Добробит обухвата осећање сигурности и задовољства, самоприхватање, самосталност, активност, припадање, прихватање других и могућност да дете доприноси заједници.
- Делање је целовито и активно учешће детета. Остварује се кроз игру, животно-практичне активности и планирано учење, чије се сазнајне, комуникативне, лудичке и експресивне функције прожимају.
- Игра је више од издвојене активности: она је начин истраживања, замишљања, стварања и преображавања искуства. Животно-практичне ситуације и планирано учење такође су простори учешћа, односа и грађења значења.
- Квалитетни односи детету обезбеђују сигурност, континуитет искуства и стварну партиципацију. Континуитет не значи да породица и вртић пружају иста искуства, већ да су различита искуства повезана и међусобно непротивречна.
- Одрасли не користи своју моћ да управља дететом, већ да га ојача. Он посматра и слуша дете, прилагођава му подршку, одржава баланс између сигурности и изазова, моделује односе, подупире и проширује дечје деловање и уважава различитост.

Повежите са претходним текстовима: вратите се слици детета као компетентног и активног учесника и појму интегрисаног учења. Обратите пажњу на то како се ова полазишта овде конкретизују кроз добробит, делање, односе и професионалну одговорност васпитача.

# Dete i učenje

***Deca su posvećena učenju.*** Dete je u ranim uzrastima posvećeno učenju.[3] Ne postoji period života u kome čovek sa toliko energije, istrajnosti i entuzijazma ovladava tako složenim kapacitetima i razvija ih, kao što je to slučaj u ranom detinjstvu.

***Deca su aktivni učesnici i članovi vrtića i društva.*** Deca su građani sa svojim pravima i doprinosom društvenom životu svoje grupe, vrtića i zajednice. Deca treba da budu aktivni učesnici u oblikovanju svog identiteta kao članovi različitih društvenih i kulturnih zajednica i kao građani demokratskog društva. Kada dete raste u sredini koja uvažava individualna i kolektivna prava i podstiče ličnu i kolektivnu odgovornost, ono razvija zajedničke vrednosti i svest o sebi i zajednici.

Deca treba da budu uključena u demokratski dijalog i donošenje odluka o svom učenju i okruženju. Njihov glas treba da se čuje i ona treba da saslušaju druge, kritički preispituju svoje reči i akcije i da imaju mogućnost da participiraju u aktivnostima grupe, vrtića i zajednice u kojoj odrastaju.

***Deca delaju i uče u različitim kontekstima.*** Deca su od rođenja uključena u različita socijalna okruženja koja oblikuju i obogaćuju njihovo učenje. Deca grade značajna iskustava kroz različite kontekste koji reflektuju i podržavaju raznovrsne sociokulturne vrednosti i verovanja. Kao članovi različitih zajednica (porodice, vršnjaka, vrtića, susedstva i sl.), deca grade različite perspektive iz kojih posmatraju životne situacije i događaje. Kroz interakcije koje uspostavljaju i povezivanje ovih perspektiva, dete gradi svoj identitet pripadanja različitim društvenim i kulturnim grupama.

Partnerstvom porodice, vrtića i zajednice jačaju se veze između detetovih iskustava i učenja u različitim kontekstima i gradi se smisao. Deca će uspešnije ovladavati prelascima iz jedne u drugu sredinu ako su te sredine izazovne i zahtevaju intelektualno angažovanje te ako se istovremeno deca u njima osećaju sigurnom i socijalno prilagođenom.

***Deca na jedinstven i aktivan način oblikuju svoje učenje.*** Deca ne dolaze u program (vrtić) kao neko ko tek započinje učenje. Ona

**3** Shonkoff, J. P, Philips, D. A., 2000.

su već razvila implicitna znanja o događajima i svetu oko sebe i uključuju se u predškolski program kao sposobni pojedinci koji uče od rođenja. Ona dolaze sa jedinstvenim prethodnim iskustvima učenja i sa sopstvenim razumevanjem, sposobnostima, stavovima i potencijalima. Dečija iskustva u učenju se razlikuju jer deca potiču iz različitih porodičnih, socijalnih i kulturnih okruženja i imaju različite socijalne, kulturne i jezičke identitete. Ova znanja i razumevanja čine iskustvenu osnovu od koje vaspitač polazi u podršci razvoju konceptualnog i proceduralnog znanja kojim se oblikuju kognitivni procesi, odnosno nadograđuje i reoblikuje dečje razumevanje.[4]

***Deca su kokonstruktori znanja i partneri u učenju.*** Dete uči integrisano, u kontekstu svakodnevnog življenja i kroz razmenu sa okruženjem. Učenje je kooperativni i komunikativni proces. Dete je socijalno biće koje se igra, priča i živi uz druge, posmatrajući šta drugi rade i imitirajući ih, pitajući se o onome što vidi i pružajući odgovore, oslanjajući se na znanje drugih u tumačenju i davanju značenja različitim iskustvima koje ono ima. Deca uče gradeći razumevanje i smisao kroz interakcije sa vaspitačima, roditeljima, drugom decom i članovima lokalne zajednice. Kroz ove odnose deca konstruišu znanja i grade razumevanje i smisao. Proširujući svoja interesovanja i prethodna značenja, ona se uključuju u rešavanje problema, građenje zajedničkog značenja i novog razumevanja. Ovakvo razumevanje je dublje od onog do koga bi deca došla sama.

Uključivanje drugih u podupiranje dečjeg građenja znanja neophodno je da bi se došlo do viših nivoa razumevanja. Deca reformulišu svoja intuitivne ideje tako što interiorizuju ono što su naučila kroz kolaboraciju ili sukob mišljenja sa drugima.[5]

***Deca uče istražujući.*** U procesu učenja dete:

- istražuje svoj lični i socijalni identitet,
- ispituje sopstvene pretpostavke i „radne teorije”,
- identifikuje problem, predlaže rešenja, predviđa, isprobava, menja, dodaje nove elemente, postavlja neobične situacije, konstruiše, postavlja pitanja, zamišlja, donosi odluke, uočava obrasce i praktikuje rešenja u različitim situacijama,
- isprobava, promišlja i preispituje načine rešavanja problema,
- razvija metakognitivne sposobnosti i samodirekciju u učenju.

**4** Alberta Education, 2007.

**5** Rogoff, B., Goodman Turkanis, C., Bartlett, L., 2001.

***Deca konstruišu i reprezentuju znanja na različite načine.***
Deca konstruišu znanja kada su aktivno uključena u smislene, zajedničke interakcije sa odraslima i vršnjacima u različitim kontekstima. Ovo znanje je kolektivno, socijalno konstruisano i istovremeno omogućeno i ograničeno jezikom, istorijom i tradicijom. Jezik ima centralnu ulogu u građenju identiteta, predstavlja osnov komunikacije i jedno od simboličkih oruđa kojima gradimo značenja. Mišljenje, učenje i jezik su uzajamno povezani. Deca koriste usmeni, pisani i vizuelni jezik kako bi prenosila ideje, misli, osećanja, vrednosti i verovanja, kako bi učila da razumeju sebe i druge i kako bi promišljala vlastite misaone procese i učenje.

Učenje nije linearno i putevi učenja nisu isti za sve. Neka deca najbolje uče vizuelno, druga opisujući, neka postavljanjem pitanja, a druga posmatranjem. Podsticanje dece da koriste različite načine reprezentacije dok rešavaju probleme, stvaraju i promišljaju pomaže deci da izgrade nova i višeprespektivna značenja.

# Kako razumemo učenje u programu

***Razvoj i učenje su uzajamno povezani.*** Detetova rana iskustva oblikuju njegov celokupni razvoj kroz uzajamnu povezanost svih oblasti razvoja. Rani uzrast je period najaktivnijeg moždanog razvoja, u kome iskustva imaju presudnu ulogu, a priroda ovih iskustava ima dugoročne efekte.[6] Kontekstualno iskustvo ili ograničava ili podržava interakciju različitih oblasti razvoja. Deci su potrebne bogate i raznovrsne mogućnosti za istraživanje okoline, korišćenje jezika, učešće u aktivnostima sa vršnjacima i različitim odraslim osobama u kući, vrtiću i zajednici kako bi razvila svoje potencijale.

***Učenje i podučavanje su jedinstven proces.*** Ovaj proces se odvija kroz aktivnosti usmerene na celovit razvoj i učenje dece i odražava nerazdvojivu povezanost nege, vaspitanja i obrazovanja. Učenje i podučavanje predstavljaju celovit i složeni proces u kome odrasli i deca uče kroz učešće u različitim uzajamno povezanim grupama i kontekstima. Proces učenja se odvija kroz učešće, kreativnost i otkrića, kao proces transformacije svih učesnika i samog načina učenja, proces koji pruža iskustva i aktivnosti koje omogućavaju detetu da aktivno istražuje, ima različite doživljaje i iskustva, pravi izbore i odluke i deli iskustva svoja iskustva i doživljaje. Zbog toga ishodi učenja ne mogu da se do kraja unapred definišu.

***Učenje je transformativni proces.*** Učenje nije pitanje usvajanja pojedinačnih znanja, veština ili svojstava. Učenje je transformativni proces aktivnog učešća koji obuhvata učenje *da se zna* (kroz upoznavanje sveta i razvijanje predispozicija za celoživotno učenje), *da se bude* (kroz razvijanje potencijala i osposobljavanje dece da deluju samostalno, da rasuđuju i preuzimaju odgovornost), *da se dela* (kroz osposobljavanje dece da se snađu u različitim situacijama, da preuzimaju aktivnu ulogu, da promišljaju događaje i situacije) i *da se živi zajedno* (kroz razvoj razumevanja drugih ljudi i njihove istorije, tradicije i uverenja, kako bi se sa drugima učestvovalo u zajedničkim aktivnostima i životu).[7]

**6** OECD, 2010.

**7** Delors et al., 1996.

Transformativna priroda učenja znači da kroz proces učenja dete menja sebe, svoje razumevanje sveta, svoje odnose, a time i zajednicu u kojoj dela i živi:[8]

- učenje je proces promene uloga i načina učešća u različitim situacijama u odnosu na ono šta dete može i zna u određenoj situaciji;
- učenje je promena identiteta, u kojoj dete sebe doživljava kao moćnog, vrednog člana zajednice koji doprinosi učenju u zajednici i gradi samopouzdanje;
- učenje je proces tokom koga se svi učesnici menjaju.

***Učenje je integrisano.*** Integrisano učenje se zasniva na stvaranju mogućnosti da deca istraže svoje pretpostavke i zadovolje svoju radoznalost kroz interakciju sa fizičkim i socijalnim okruženjem, kroz saradnju sa vršnjacima i drugim odraslima koji proširuju njihovo učenje. Integrisano učenje je proces stvaranja veza između koncepata (pojmova) i iskustva, što doprinosi razumevanju složenosti nekog problema, teme ili pitanja u situaciji učenja. Zbog toga je integrisano učenje usmereno na „sagledavanje velike slike" u učenju, a ne na „sticanje fragmentarnih znanja".[9] Kroz integrisano učenje u Kaleidoskopu se podstiče:

- povezivanje tri dimenzije kroz koje dete uči (dobrobit, delanje, odnosi) — integrisano učenje je holističko, oslanja se na dobrobit deteta i ima funkciju podrške dobrobiti. Integrisano učenje podrazumeva prožimanje igre i učenja, a svaka situacija se poštuje kao situacija učenja. U učenju se posebno podržava interakcija između dece, odnosno između dece i odraslih, uz uvažavanje drugih i njihovih ideja i perspektiva, čime se oblikuje odnos deteta prema sebi, učenju i životnom okruženju;
- celovitost iskustva u učenju — povezivanje ličnog iskustva, sopstvenog odnosa prema nekom pitanju, razmena ideja i razumevanje sa drugima, praktikovanje u životnom okruženju. Integrisano učenje uvek omogućava istovremeno: a) više načina angažovanja (igra, posmatranje, eksperimentisanje, praktikovanje, zamišljanje, isprobavanje, akcije, izleti, životno-praktične situacije itd.); b) više različitih načina izražavanja ideja i pretpostavki (pokret, zvuk, crtež, model, govor itd.); c) više izvora učenja (senzorna iskustva, knjige, slikovnice, predmeti za svakodnevnu upotrebu, umetnički produkti, drugi ljudi, informacion-komunikacione tehnologije itd.);

**8** Mac Naughton, 2003.

**9** Australian Government Department of Education (2009). *Belonging, Being & Becoming.*

- produbljeno razumevanje jednog pojma ili jedne teme kroz povezivanje različitih perspektiva, u različitim kontekstima i na različite načine. Pitanja koja deca postavljaju i njihovo nastojanje da nešto otkriju i istraže uvek prevazilaze granice jedne izdvojene oblasti učenja. Integrisano učenje uvek podrazumeva viši nivo formulisanja i razumevanja problema. To znači učenje kroz različitosti, kompleksnost i stvaranje novih sinteza, čime se prevazilaze trivijalnost i simplifikacija u učenju.

***Učenje podrazumeva građenje smislenih veza koje vode ka razumevanju.*** Učenje je složeni proces u kome su svi aspekti povezani u celinu na nelinearan, kompleksan i dinamičan način. Pojedinci na osnovu svojih iskustava imaju različito, kulturno konstruisano razumevanje sveta. Razumevanje uzajamne povezanosti procesa učenja i ličnog razumevanja omogućava odraslom da vodi decu ka građenju smislenih veza između procesa i ishoda učenja.

- Kokonstrukcija podrazumeva da postoji zajednički fokus pažnje i interesovanja dece i odraslih, smislen problem istraživanja za decu i odrasle.
- Kokonstrukcija podrazumeva zajedničku aktivnost i različite mogućnosti za lično angažovanje i istraživanje.
- Kokonstrukcija značenja nastaje kroz istraživačku upitanost dece i odraslih, a ne kroz „didaktičku" intervenciju prema zamisli odraslog.
- Kokonstrukciji značenja doprinose kulturna, rodna i starosna različitost u grupi. Bogatija interakcija koja se razvija u heterogenim grupama (različit uzrast, kompetentnost i kultura) doprinosi da se izgrade novi koncepti razumevanja u učenju.

Učenje je situaciono i autentično.

- Dete uči u situaciji koja za njega ima smisla i vezuje značenje za situaciju.
- Situaciono učenje se zasniva na smislenim situacijama istraživanja i u njima se traže rešenja stvarnih problema koji su izazovni i za decu i odrasle.
- Spontane životne situacije i igra imaju potencijal za učenje.
- Situaciono učenje omogućava detetu da koristi svoje prethodno iskustvo i gradi kontinuitet u učenju.
- Međusobni odnosi dece te odnosi dece sa odraslima i okruženjem čine kontekst učenja koji je jedinstven i specifičan u odnosu na svaki drugi kontekst.

***Praćenje učenja je takođe učenje.*** Učenje se podupire kada vaspitač stalno prikuplja informacije o tome šta se i kako učilo i promišlja značenje ovih informacija. Praćenjem se podržavaju proces učenja i podučavanja. To je cikličan proces prikupljanja podataka, evaluacije i uočavanja novih veza, odnosa i novih pitanja.

Samoprocena i povratna informacija od vršnjaka, vaspitača i roditelja podržavaju i oblikuju detetovu refleksiju o vlastitom učenju i vodi ka dubljem učenju.

Učenje je smislenije i delotvornije kada deca i vaspitač razgovaraju i preispituju načine na koje dete konstruiše i reprezentuje znanje, odnosno učestvuje u procesu učenja. Pomažući detetu da postavi ciljeve, prati vlastito učenje i promišlja ono što je postiglo, mi ojačavamo dete da sebe doživljava kao kompetentno i da veruje u sebe. Ako deca učestvuju u definisanju kriterijuma za praćenje učenja, znaće kada su uspela i imaće kontrolu nad svojim učenjem.

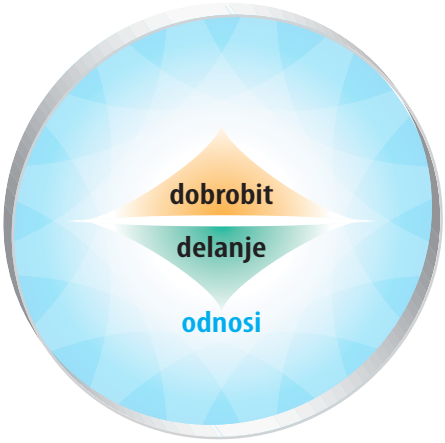
**PITANJA ZA REFLEKSIJU**

- **Kako bih ja opisao/la predškolsko dete? Kakva je moja slika o detetu? Da li se ta slika poklapa sa slikom deteta iznetom u ovom tekstu? U čemu su sličnosti, a u čemu razlike?**
- **Da li moje razumevanje učenja deteta odgovara onome što je ovde izneto? U čemu se podudara, a u čemu razlikuje?**
- **Da li postoji raskorak između onoga što ja verujem o učenju deteta i onoga što radim sa decom? U čemu je taj raskorak najmanji, a u čemu najveći? Zašto dolazi do ovog raskoraka, čime je on sve uslovljen? Šta od toga zavisi od mene?**
- **Ako prihvatam iznete postavke o tome kako deca uče, šta bi trebalo da promenim u svojoj praksi i zašto? Šta mogu odmah da promenim i šta mi je za to potrebno?**
- **Šta je teže promeniti, a trebalo bi? Zašto? Kakva mi je podrška za to potrebna?**

# Osnova za učenje: dobrobit, delanje i odnosi

Učenje deteta se ne odvija po sebi, kao posebna i izdvojena aktivnost, već proističe iz detetove dobrobiti i delanja i gradi se *na* njima i *kroz* njih. Ono što pokreće, podupire i kroz šta se gradi dobrobit i delanje deteta jesu odnosi.

U ovom poglavlju bavićemo se detaljnije određenjem dobrobiti i delanja i kvalitetom odnosa kojima se oni podržavaju (Slika 2).




*Slika 2.* **Osnova za učenje**

## Dobrobit

Dobrobit je višedimenzionalni konstrukt koji ima personalnu i interpersonalnu dimenziju; te dimenzije su uzajamno uslovljene i uzajamno se preklapaju. Personalna dimenzija uključuje i subjektivno, vlastito osećanje zadovoljstva, uživanja, prijatnosti i uspešno psihološko funkcionisanje, a povezana je sa interpersonalnom dimenzijom socijalnog funkcionisanja. Na Slici 3. date su dimenzije dobrobiti i dugoročni ishodi njihove podrške.

*Slika 3.* **Dimenzije dobrobiti**

***Subjektivna dobrobit.*** Dobrobit se po ovoj dimenziji određuje kao „biti zadovoljan i zdrav", „osećati se dobro". To je holističko, subjektivno stanje u kojem su prisutna uzajamno kombinovana i balansirana osećanja kao što su vitalnost i energija, zadovoljstvo i uživanje (zabavljati se, uživati u interakcijama sa drugima i u aktivnostima), otvorenost (otvoren odnos prema svetu oko sebe, otvorenost za nova iskustva, prihvatanje pažnje), smirenost (odsustvo osećanja ugroženosti, tenzije, nemira i zabrinutosti).

***Psihološka dobrobit.*** To je kapacitet uspešnog funkcionisanja, razvijanja i ispoljavanja ljudskih potencijala. Psihološka dobrobit obuhvata sledeće elemente:

| | |
|---|---|
| Samoregulacija | To je sposobnost kontrole vlastitih impulsa, sposobnost da se prekine ono što bismo želeli da nastavimo i da se započne nešto iako to ne želimo. Ove dve strane samoregulacije su uzajamno povezane. Dete koje ima razvijenu samoregulaciju u stanju je da odgađa „nagradu" i zadovoljenje svoje potrebe i da savladava svoje impulse dovoljno dugo kako bi moglo da sagleda moguće posledice svojih akcija ili da razmotri alternativne puteve za ostvarenje. |

| | |
|---|---|
| Samoprihvatanje | Obuhvata razvoj identiteta (ličnog i socijalnog) i samopoštovanje (sigurnost u sebe, osećanje moći, vlastite vrednosti). |
| Samostalnost | Obuhvata razvoj instrumentalne samostalnosti (kao sposobnosti samostalnog obavljanja neke radnje i aktivnosti) i psihološke samostalnosti (kao sposobnost samostalnog donošenja odluka koje proističe iz nezavisnosti, samosvesnosti i poverenje u sebe). U prvom slučaju samostalnost je sredstvo za postizanje cilja, a u drugom je cilj samopotvrđivanje. |
| Aktivitet | Obuhvata spoj kognitivnih i emocionalnih kapaciteta i svojstava kao što su radoznalost, otvorenost za nova iskustva, inicijativnost, tolerantnost na frustraciju, kreativnost, stvaralački potencijal. |

***Socijalna dobrobit.*** Socijalna dobrobit je kapacitet uspešnog interpersonalnog (socijalnog) funkcionisanja, a obuhvata sledeće elemente:

| | |
|---|---|
| Prihvatanje | Razumevanje, uvažavanje i prihvatanje drugih i njihovih različitosti |
| Ostvarljivost | Delovanje u kontekstu koji pruža različite mogućnosti i omogućava ostvarenja, funkcionisanje u pozitivnom okruženju koje ima potencijala |
| Usklađenost | Razumljivost i predvidljivost okruženja, usklađenost sa obrascima, pravilima, normama i zahtevima socijalne grupe / zajednice |
| Pripadanje | Biti deo zajednice/okruženja, biti prihvaćen i pripadati, biti podržan, deliti zajedničke karakteristike |
| Doprinos/participacija | Biti član zajednice koji ima priliku i mogućnosti da daje doprinos zajednici, sagledati svoje aktivnosti kao delanje koje okruženje smatra važnim i vrednim |

***Dugoročni ishodi.*** Kapaciteti i svojstva koje u programima PVO obično definišemo kao zadatke socijalizacije, npr. altruizam, moralnost, rezilijentnost i sl., ne mogu se parcijalno uvežbavati, postavljati kao zahtevi ili poodučavati kroz posebna područja rada ili specifikovane aktivnosti. Dugoročni ishodi proističu iz uzajamno povezanih subdimenzija dobrobiti i razvijaju se kroz podršku ovih subdimenzija:

| | |
|---|---|
| Rezilijentnost | ▸ Rezilijentni su pojedinci i sistemi koji uspevaju da budu uspešni uprkos ozbiljnim nedaćama, problemima i stalnim promenama. Rezilijentnost je kapacitet suočavanja sa životnim izazovima na pozitivan i produktivan način; ona predstavlja osnov uspešnog učenja i razvoja i ima centralnu ulogu u oporavku osobe posle stresa ili traume. Rezilijentno dete je dete koje ostaje kompetentno i uspešno funkcioniše uprkos tome što je izloženo stresnim događajima, negativnim okolnostima ili lošoj sreći i koje konstruktivno pristupa problemima. |
| Socijalna i emocionalna kompetentnost | ▸ Socijalna i emocionalna kompetencija je sposobnost da se socijalni i emocionalni aspekt življenja razumeju i izražavaju, odnosno da se njima upravlja na način koji omogućava uspešno nošenje sa životnim zadacima kao što su učenje, uspostavljanje odnosa, rešavanje svakodnevnih problema i prilagođavanje složenim zahtevima rasta i razvoja.<br>▸ Emocionalna kompetencija je kapacitet da se strateški bude svestan svojih i tuđih emocija i da se u skladu sa tim deluje tako da osoba može da pregovara o interpersonalnoj razmeni i reguliše emocionalna iskustva. Emocionalnu kompetentnost čine sposobnosti doživljavanja i izražavanja širokog spektra emocija, regulisanja i kontrole doživljavanja i izražavanja emocija te razumevanja vlastitih i tuđih emocija.<br>▸ Socijalna kompetencija predstavlja razvijanje i korišćenje sposobnosti integrisanja mišljenja, osećanja i ponašanja u ostvarivanju socijalnih zadataka koji se vrednuju u datom kontekstu i kulturi. Ona podrazumeva kapacitete za emocionalno vezivanje (voleti i brinuti o drugom i verovati da oni vas vole i brinu se), za empatiju, za delotvornu komunikaciju (biti sposoban da prenosiš vlastita osećanja i mišljenje jasno i otvoreno, uvažavajući pritom osećanja, razumevanja i interesa druge strane) te za uspostavljanje i održavanje odnosa (sposobnost da se uspostavljaju odnosi sa drugima, kojima se promoviše vlastita dobrobit i dobrobit druge strane). |
| Moralnost | ▸ Razvijanje moralnosti i etičkog delanja. Moralnost ne proističe samo iz moralnog rasuđivanja i rezonovanja, već i iz brige za drugoga koja se uspostavlja u okviru odnosa. U tom okviru moralnost se sagledava kao izraz ljudskog odnošenja koje se zasniva na emocionalnom odnosu iz kojeg se generiše sposobnost da se razumeju osećanja drugih i da se na njih reaguje. Kroz odnose vezanosti za druge, dete otkriva obrasce ljudskog odnošenja i sagledava načine na koji se ljudi staraju jedni o drugima ili povređuju druge. Moralnost ne proističe iz nepristrasnih pravila ponašanja, već je izraz emocionalnih veza koje čine temelj svih ljudskih odnosa i kroz koje se kod deteta razvija svest da može delovati na druge. Emocije su kanal kroz koji dete ispoljava svoje razumevanje razlike između dobra i zla i svoje kompetencije kao moralnog agensa. To je osnov na koji se nadovezuju razvoj moralnog rasuđivanja i logički kapaciteti moralnog rezonovanja. |

| | |
|---|---|
| Altruizam | Razvijanje sposobnosti saradnje, kooperativnosti i čitavog niza osobina čovečnosti kao što su predusretljivost, empatija, razumevanje tuđeg stanovišta, tolerantnost, plemenitost, solidarnost. |
| Smisao i svrha | Razvijanje vrednosnog sistema, verovanja i ideala, postavljanje ciljeva i davanje značenja, svrhe i smisla događajima, čime se podstiču samosvest, začudnost, uvažavanje, moralna i estetska senzibilnost i upitanost o prirodi i svrsi života i ljudskog delanja. |

Dobrobit je sociokulturni konstrukt koji se menja kroz vreme i odražava promene u sociokulturnom kontekstu, odnosno prati promene u životu pojedinca. Dobrobit deteta uobličavaju različiti aspekti konteksta odrastanja deteta, uključujući vlastito delanje, porodični sistem i druge socijalne sisteme i vrednosti, neposredno okruženje, kvalitet zdravstvenog i obrazovnog sistema, programske karakteristike. Drugo, pojedine dimenzije dobrobiti nisu postignuta fiksna stanja, već kontekstualno uslovljeni kapaciteti koji se moraju sagledavati unutar datog konteksta. Treće, kontekstualno sagledavanje dobrobiti ukazuje na značaj prostora i vremena i vremensko-prostornih obrazaca u razvoju dobrobiti deteta. Vremensko-prostorni obrasci imaju zaštitnu funkciju (npr. osećanje sigurnosti, povezanosti), socijalnu funkciju (npr. mogućnosti interakcija, pripadanje) i simboličku funkciju (npr. afektivna vezanost i lično značenje), koje neposredno podržavaju dobrobit deteta.

Ne samo da se pojedine dimenzije dobrobiti uzajamno preklapaju, da su uzajamno uslovljene i da uzajamno dejstvuju jedna na drugu, nego se one ne mogu sagledavati mimo odnosa deteta *sa* sredinom u kojoj odrasta i delanja deteta *u* toj sredini. Dobrobit deteta, odnosi koje ono razvija i njegovo delanje (vlastite aktivnosti) uzajamno su povezani, uzajamno uslovljeni i uzajamno deluju jedni na druge: dete kroz vlastito delanje uspostavlja odnose, kao što i kroz odnose sa drugima razvija svoje aktivnosti; kroz odnose sa drugima dete razvija pojedine dimenzije dobrobiti, kao što su i odnosi sa drugima uslovljeni njegovim stanjem dobrobiti; vlastite aktivnosti deteta su osnov za subjektivnu dobrobit (osećanje uspešnosti, zadovoljstva, moći), kao što od njegovog subjektivnog stanja dobrobiti zavise nivo i priroda njegovog delanja i aktivnosti. Odnosi, postupci i drugi sredinski faktori kojima se promoviše i podržava dobrobit deluju na celinu i imaju recipročne efekte na celinu, a ne samo na pojedine subdimenzije dobrobiti.

## *Šta je za decu dobrobit*[10]

| | |
|---|---|
| Biti psihološki i socijalno jak | ▸ Imati čvrste odnose sa bliskim odraslim i razvijati bliske i podržavajuće odnose sa vršnjacima, odraslima u programu i u zajednici<br>▸ Osvešćivati svoja osećanja i umeti ih ispoljavati<br>▸ Razumevati osećanja drugih<br>▸ Biti zadovoljan sobom<br>▸ Uvažavati sebe, druge i svoju okolinu<br>▸ Donositi odluke i bira vlastite aktivnosti<br>▸ Osećati se prihvaćenim<br>▸ Biti prilagođen i uživati u promenama, iznenađenjima i izazovima |
| Osećati se zdravo | ▸ Razvijati kontrolu kretanja i koordinaciju pokreta<br>▸ Biti svestan svoga tela<br>▸ Biti fizički aktivan<br>▸ Opsluživati sebe u odnosu na potrebe i voditi brigu o svom telu<br>▸ Dobro procenjivati rizik u aktivnostima<br>▸ Praviti zdrave izbore i imati pozitivan odnos prema ishrani, odmoru, vežbama i rutinama |
| Imati mogućnosti aktivnog i kreativnog ispoljavanja | ▸ Imati mogućnost izražavanja na različite načine, kroz različite aktivnosti, različite igre i medije<br>▸ Imati prilike za istraživanje, preispitivanje, zadivljenost i začudnost<br>▸ Imati podršku za fleksibilnost i refleksivnost<br>▸ Imati razumevanje za razlike u mišljenju i uverenjima |
| Imati pozitivan odnos prema životu i učenju | ▸ Imati mogućnosti i podršku zarastuću samostalnost, za izbor i donošenja odluka<br>▸ Verovati u vlastite mogućnosti i posedovati dispozicije za učenje kao što su istrajnost, radoznalost, otvorenost<br>▸ Imati podršku za razvijanje pozitivnog odnosa prema životu, otpornosti na teškoće i snalaženja u teškoćama<br>▸ Graditi smisao i životnu svrhu |
| Imati pozitivnu sliku o sebi i osećati se uvaženo | ▸ Osećati se sigurno<br>▸ Imati osećanje moći i uticaja na ono što se dešava u okruženju<br>▸ Biti prihvaćen u svojoj jedinstvenosti i osobenosti |

**10** Na osnovu NCCA, 2009, 2009d; Centre for Early Childhood Development & Education, 2006.

| | |
|---|---|
| Biti uspešan i sposoban u učenju | ▸ Ispoljavati svoja interesovanja<br>▸ Imati iskustva učenja koja se zasnivaju na prethodnom iskustvu i životnim situacijama<br>▸ Imati prilike za ispoljavanje svojih sposobnosti i interesovanja<br>▸ Biti svestan svojih potencijala i svog načina učenja, imati prilike za pomoć drugima u aktivnostima i učenju |
| Osećati se članom grupe i zajednice | ▸ Osećaj dece da imaju svoje mesto u grupi i svoja prava<br>▸ Osećaj dece da je njihova porodica uvažavana i dobrodošla u programu<br>▸ Razumevati pravila, ograničenja i zahteve<br>▸ Imati prijatelje<br>▸ Imati mogućnosti za deljenje svojih privatnih iskustava i doživljaja<br>▸ Učestvovati u aktivnostima u zajednici i videti svoj doprinos |

## PITANJA ZA REFLEKSIJU

- **Šta je za mene dobrobit deteta — nešto što dete dobija programom ili njegovo svojstvo koje treba da podržavamo i razvijamo? Koliko se moje razumevanje poklapa sa onim što je ovde izneto?**
- **Da li pri planiranju neke aktivnosti sa decom mislim na njihovu dobrobit u smislu koji je ovde iznet? Na koju od iznetih dimenzija mislim? (Na primer, da li planiram kako ću podstaći samostalnost kod deteta, kako ću podstaći saradnju među decom, kako ću podstaći dete da ostvari svoje namere itd.). Da li mi je neka dimenzija važnija od drugih i zašto? (Na primer, da se dete oseća dobro i srećno, ili da nešto uradi samostalno, ili kako će drugi da prihvate neko dete itd.).**
- **Da li pri radu sa decom vodim računa o dimenzijama dobrobiti? (Na primer, da li obraćam pažnju na to donosi li neka aktivnost zadovoljstvo deci, da li mi je važnije da ostvarimo planirano ili da deci bude lepo i da budu zadovoljna, kako podstičem decu da sarađuju, da li podržavam radoznalost kod dece i kako itd.). Zašto je tako i da li je to dovoljno?**
- **Šta bih rekla, koliko u mojoj grupi ima mogućnosti za ostvarivanje dobrobiti dece? Na osnovu čega to mislim? Zašto je to tako?**
- **Šta bi mogao biti prvi korak u promeni mog odnosa prema dobrobiti?**
- **Šta ću prvo uraditi kako bih pružila deci podršku za razvoj njihove dobrobiti? Na koju sam dimenziju dobrobiti time usmerena? Šta ću da preduzmem u vezi sa drugim dimenzijama?**

## Delanje

Deca uče kroz sopstvene akcije i interakcije sa drugima u igri, životnim situacijama i situacijama planiranog/nameravanog učenja. Delanje obuhvata sve što dete radi i uči kroz svoje aktivno angažovanje i učešće u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima i odraslima.

| **Delanje podrazumeva**[11] | |
|---|---|
| **učešće** | učestvovati i graditi svoj identitet kao član zajednice koji doprinosi aktivnostima dece i odraslih |
| **holizam** | obuhvata celovito biće; istovremeno je kognitivno, emocionalno, socijalno/vrednosno i motorno |
| **aktivizam** | ostvaruje se kroz akciju, činjenjem, postupanjem, samopotvrđivanjem svojih snaga i moći |

Na Slici 4. prikazane su dimenzije i funkcije delanja.

*Slika 4.* **Dimenzije i funkcije delanja**

*Funkcije delanja*

Funkcije delanja (igra, praktične životne aktivnosti i planirano učenje) integrisane su, ostvaruju se istovremeno u različitim aktivnostima i razvijaju se celovito (vidi Dodatak 1: Načini podupiranja funkcija delanja). Tu spadaju:

**11** Packer, Goicoechea, 2009.

| Saznajna (epistemička) funkcija | Komunikativna funkcija | Ludička funkcija | Ekspresivna funkcija |
|---|---|---|---|
| ▸ omogućava saznanje kao okvir iz kog dete tumači sebe i svet i generiše značenja<br>▸ omogućava razvoj epistemičkih uverenja (teorija deteta o svetu, njegove pretpostavke, vrednosti) koja oblikuju odnos deteta prema onome što uči<br>▸ omogućava razvoj epistemičkog razumevanja kroz više nivoe znanja, kao što su konceptualno i funkcionalno znanje<br>▸ omogućava razvoj epistemičke svesti kroz metakognitivne procese | ▸ omogućava da dete deli svoje misli, doživljaje i iskustva sa drugima<br>▸ omogućava da dete istražuje svoja osećanja i osećanja drugih i da gradi odnose sa drugima<br>▸ omogućava deci da prošire svoje ideje u zajedničkom istraživanju i da grade zajednička značenja<br>▸ omogućava deci da prave refleksije o onome što znaju i kako to znaju, kao i da planiraju šta će da urade<br>▸ pomaže deci da grade prijateljstva<br>▸ omogućava konfrontiranje i razmenu različitih mišljenja i postupaka<br>▸ doprinosi da deca otkrivaju potencijal zajedničkog učenja i razmene ideja | ▸ omogućava osećanje zadovoljstva u samostalnom otežavanju zadataka ili pravila<br>▸ podstiče sklonost ka rešavanju problema zbog uživanja u njegovom rešavanju<br>▸ omogućava detetu da „dizajnira" zahteve u svom delanju<br>▸ podstiče dete da postavlja svoje sopstvene ciljeve<br>▸ podstiče dete da, zbog zadovoljstva, stiče posebna umenja i uvežbava ih do majstorstva | ▸ omogućava različite načine i forme izražavanja: reči, pokret, zvuk, kolaž, crtež, slikanje, građenje, vajanje, igre senkama, dramske igre<br>▸ omogućava deci da se izraze kao stvaralačka bića, da otkrivaju šta znaju i razumeju, čemu se čude, šta se pitaju ili zamišljaju<br>▸ omogućava detetu da, služeći se različitim simboličkim izrazima, sagleda jedan isti predmet ili materijal iz različitih uglova<br>▸ omogućava detetu da svoj simbolički izraz koristi kao „koncept" koji može da prenese u neku drugu situaciju, odnosno koji može da iskoristi kao osnov za komunikaciju sa drugima |

## Igra

Igra je najznačajnije iskustvo svakog deteta, jer pokreće kapacitet fleksibilnosti kao najvažniji kapacitet razvoja ljudskog bića.[12]

Fleksibilnost u igri omogućava nam da zamislimo i izgradimo okruženje kao nešto moguće i da na osnovu te zamisli menjamo sebe i svoje

**12** Marjanović, 1987.

postupke. Taj kapacitet, svojstven samo ljudskom biću, na osnovu kojeg delujemo „u mogućem", leži u osnovi evolucije ljudske vrste, promene društvenih odnosa, pronalazaštva i otkrića, naučno-tehnološkog napretka savremenog sveta i razvoja pojedinca. Kapacitet fleksibilnosti je od ključnog značaja za stalno prilagođavanje i usklađivanje sa kompleksnim svetom promena. Prvi put se ispoljava u igri i stvaralaštvu malog deteta, a podržava se kroz stvaranje mogućnosti za igranje i stvaralaštvo. Zbog kapaciteta fleksibilnosti kao glavne odrednice, osnovnu karakteristiku igre ne čini aktivnost ili sadržaj igre, nego način na koji joj se pristupa. Igra je uvek više od aktivnosti, ona je pristup aktivnosti, a ne vrsta aktivnosti.

| **Igra je:**[13] | |
|---|---|
| istraživanje | ▸ istraživanje socijalnih, materijalnih i imaginarnih svetova — ideja, predmeta, pravila, osećanja, pokreta, odnosa sa ljudima |
| zamišljanje i stvaranje | ▸ mašta u akciji kojom se realnost transformiše u simboličke predstave, postupanje u kome predmeti i okruženje menjaju svoju uobičajenu funkciju i otkrivaju se na nov način |
| oslobađanje i prerada stvarnosti | ▸ omogućava isprobavanje različitih obrazaca ponašanja koji ne ostavljaju „stvarne" posledice i podstiče preuzimanje rizika |
| radost i uzbuđenje | ▸ omogućava uživanje u sopstvenim idejama, osećanjima i akcijama, variranje pravila i poigravanje njime, kao i uzbuđenje zbog nepredvidivosti |
| simbolizacija | ▸ oni koji se igraju koriste „simboličke jezike" kojima istražuju svoja iskustva i stvaraju nove prezentacije i značenja |
| učešće i posvećenost | ▸ proces igranja dominira nad produktima igre, igrači se osećaju moćno i uključeno, povezuju se u ostvarenju zajedničkog plana i pravila igre i ne tragaju ni za kakvim spoljnim ciljevima izvan igre |
| povezivanje ranijeg iskustva | ▸ u igri ne postoji ništa čega nije bilo u prethodnom iskustvu koje je u igri nadograđeno maštom |
| smisleni kontekst delanja | ▸ igra pruža kontekst za izgradnju i reformulisanje znanja, odnosa, uverenja i akcije na način koji je smislen učesnicima u igri i koji oni podržavaju; igra je uvek delatna, ima radnju, akciju, gradi se na aktivitetu celovitog bića koji je drugačiji od delanja u realnosti |
| dobrovoljna i samoregulativna | ▸ unutrašnje motivisana, ne trpi pritiske spolja i gradi se na samokontroli igrača, koji se oslanjaju na sopstvene ideje i pregovaranje o njima |

**13** Na osnovu Moyles, 2005.

*Deca u igri*

Svako dete ima pravo na igru (Konvencija o pravima deteta, čl. 31). Deca uče kako da se igraju od ljudi iz svog okruženja, pa se igra razlikuje od pojedinca do pojedinca, od porodice do porodice, od jedne do druge kulturne grupe (vidi detaljnije u Dodatku 2: Odrasli u igri). Igra kao pravo deteta ostvaruje se na principima dobrobiti deteta, nediskriminacije i participacije (Dodatak 3: Podrška različitosti i jednakim mogućnostima za igranje).

Igra je osnov razvijanja i ispoljavanja dobrobiti deteta. Igra podržava subjektivnu dobrobit tako što omogućava detetu da bude srećno i zadovoljno, da uživa u svojim aktivnostima i interakcijama sa drugima, da razvija otvorenost za nova iskustva i otkriva nove sopstvene potencijale i potencijale sveta oko sebe. Igra je slobodno izabrano, samoregulisano i suštinski motivisano angažovanje u kome se dete „dobro oseća" i prevazilazi svoje granice. U igri dete razvija sve dimenzije psihološke dobrobiti — ojačava samopouzdanje, samoprihvatanje i samostalnost ponavljajući i slobodno menjajući uobičajene i ustaljene kulturne obrasce, razvija samoregulaciju i spremnost na aktivan odnos prema svetu i pojavama, razvija kreativnost i fleksibilnost. Igra pruža deci mogućnost da biraju šta će raditi, kako će to raditi i sa kime će to raditi, kao i da posredstvom igre razvijaju odgovornost za svoje izbore. Igra pomaže razvijanju socijalne dobrobiti — ona omogućava doživljaj prihvatanja, pripadanja i usklađivanja sa drugima, kao i doživljaj uticaja i mogućnosti ostvarivanja. Igra je proces kroz koji deca konstruišu ideje o svetu. U igri se obezbeđuje „prirodna" osnova za razvoj dispozicija za učenje u ranom detinjstvu, ona doprinosi da dete sebe vidi kao uspešno u učenju i istraživanju, a svoje delanje kao vredno.

| U IGRI DETE | |
|---|---|
| (re)konstruiše značenje | stvara originalno i inovativno značenje u odnosu na uobičajena značenja; stvara novi kontekst upotrebe predmeta, reči, pojmova; istražuje i isprobava alternative šta sve predmeti, reči i pojmovi mogu predstavljati; prepoznaje i rešava probleme stvarajući nove veze i odnose; eksperimentiše; razvija igru kao polje „meta" prezentacija svojih iskustava i doživljaja |
| stvara simbole | simbolima povezuje realne radnje, predmete i postupke sa zamišljenim konceptom u igri; predstavlja igrovno iskustvo kroz simboličke forme kao što su prerušavanje, pretvaranje, crtanje, pravljenje modela, ples, govor |

| | |
|---|---|
| gradi identitet | ▸ vidi sebe kao moćno i delotvorno; samostalno odlučuje i pravi izbore; doživljava sebe kao pripadnika grupe; ispituje i prevazilazi granice svojih fizičkih moći; pojačava zahteve u igri iz zadovoljstva i nosi se sa rizicima; ulazi u različite uloge; identifikuje se sa junacima, gradi, preispituje i prihvata pravila; imitira; istražuje različitosti i pravi veze |
| gradi odnose | ▸ sarađuje; razmenjuje ideje, komentare, instrukcije ili zahteve; pregovara; zajedno deluje sa drugima na očuvanju igre; usklađuje se sa pravilima; učestvuje u zajedničkim ritualima; povezuje se na kreativan način sa okruženjem |

**PITANJA ZA REFLEKSIJU**

- Koliko se u mom svakodnevnom radu sa decom vidi da je igra najvažnija aktivnost dece? Po čemu se to vidi? Navedite primer. Ima li situacija kada nije tako? Kada i zašto?
- Imaju li deca prilike da iniciraju igru i kako ja koristim to kao prilike za učenje?
- Na osnovu čega za neku aktivnost kažem da je igra, a za neku da nije igra?
- Šta su za mene najvažniji aspekti igre? Zašto? Na koji način ih ja podržavam?
- Kako igra doprinosi dobrobiti dece i razvijanju odnosa među decom? Navedite primere.
- Na koji način se ja uključujem u igru dece? Šta su prednosti toga, a šta opasnosti?
- Šta je deci potrebno za razvijenu imaginativnu igru? Na koji način ja to podržavam?
- Ko u mojoj grupi odlučuje o prostorima i materijalima za igru? Kako deca učestvuju u odlučivanju?
- Da li se deca u mojoj grupi igraju manje-više istih igara? Zašto je to tako? Šta mogu da uradim da se to promeni?
- Za koje sve aktivnosti koristim boravak napolju? Šta su prednosti i potencijali igre napolju?

## Životno-praktične aktivnosti

Deca se anagažuju i uče u različitim svakodnevnim aktivnostima koje su deo životnog konteksta dece i odraslih, kao što su rutine, rituali, životni događaji u vrtiću i van njega.[14] Životno praktične aktivnosti omogućavaju kontinuitet u učenju i integrisane su u program učenja (Dodatak 4: Podrška vaspitača učenju u životno-praktičnim aktivnostima). Rutine su ustaljene svakodnevne aktivnosti, npr. aktivnosti obedovanja, odmora, održavanja higijene, sređivanje prostora. Rutine su predvidive, a ipak fleksibilne; one se uspostavljaju zajedno sa decom i u dogovoru sa decom se menjaju. Rituali su ustaljeni obrasci

**14** Queensland Goverment (2006). *Early Years Curriculum Guidelines.*

vezani za konkretnu situaciju, koji imaju simboličko značenje, npr. rituali pri dolasku i odlasku, praznični rituali, ritual prelaska na drugu aktivnost. Životni događaji u vrtiću i van njega jesu autentične životne situacije u kojima deca i odrasli učestvuju u rešavanju stvarnih životnih pitanja i praktikuju svoja rešenja, npr. neočekivani događaji u vrtiću ili okruženju, kratki izleti, šetnje, organizacija priredbi, učešće u manifestacijama. Vaspitač podržava dete u životno praktičnim aktivnostima tako što: 1) posvećuje pažnju i odvaja dovoljno vremena za životno-praktične aktivnosti; 2) promišlja i modeluje deci i odraslima stav da su životno praktične aktivnosti takođe prostor učenja dece.

**Dete u životno-praktičnim aktivnostima**

- Razvija osećaj predvidljivosti, sigurnosti i pripadanja grupi.
- Istražuje svoj lični i grupni identitet.
- Razvija samostalnost, sigurnost i spretnost u životnim veštinama.
- Povezuje vrednosti i ponašanje u porodici, zajednici i vrtiću.
- Razvija otvorenu komunikaciju sa decom i odraslima (prepričava svoja iskustva, doživljaje, priča šale itd.).
- Razvija simboličko izražavanje i multipismenost u autentičnim situacijama (obeležava, dizajnira, čita i ponavlja reklame, pamti brojeve, zbraja, koristi informaciono-komunikacione tehnologije i sl.).
- Doprinosi ostvarivanju zajedničkih poslova i obaveza.
- Učestvuje u odlučivanju.
- Isprobava različita rešenja u jednoj istoj situaciji.
- Izgrađuje odnos poštovanja prema svakom poslu.
- Razvija odgovornost i brine o sebi i svojoj okolini.
- Deli informacije sa drugima.
- Obavlja poslove važne za funkcionisanje grupe.
- Gradi osećaj sopstvene vrednosti tako što doprinosi koheziji grupe.

**PITANJA ZA REFLEKSIJU**

- **Da li u mojoj grupi postoje neki rituali? Čemu služi svaki od njih? Ko ih je uveo?**
- **Da li postoji neki ritual koji deca razvijaju između sebe? Kako se ja odnosim prema njemu?**
- **U kojim životno praktičnim aktivnostima učestvuju deca u mojoj grupi? Navedite primer. Na koji način, ko to određuje?**
- **Da li mi deca pomažu u nekim mojim aktivnostima? Da li su to uvek ista deca?**
- **Na koji način životno praktične aktivnosti, npr. obedovanje, mogu da doprinesu dečjoj dobrobiti?**

## Planirano učenje

Planirano učenje je socijalni proces koji se razvija kada deca i odrasli učestvuju u nekoj konkretnoj, unapred izabranoj situaciji u kojoj istražuju moguća rešenja i pregovaraju o njima.[15] Planirano učenje nije usmereno na prenošenje i usvajanje specifičnih znanja, već na podršku kvalitetu odnosa i razvoju dispozicija za učenje kao što su radoznalost, saradnja, istrajnost, posvećenost i preuzimanje odgovornosti. Planirano učenje podrazumeva da odrasli i deca zajedno grade i razvijaju kulturu učenja, koju čine saradnja, otvorenost za istraživanje i promene te otvorenost za različitosti i kontinuiranu refleksiju.

Planirano učenje čine sve one situacije koje su unapred osmišljene, a koje su na osnovu odluke svrsishodno pokrenuli dete ili odrasli. Planirano učenje se zasniva na:

- shvatanju intencionalnosti kao svojstva i dece i odraslih koje obuhvata namere, planove i aktivitet;
- poverenju odraslih u moć i kompetentnost deteta da odlučuje o sopstvenom učenju i da zajedno sa odraslima istražuje.

Zbog toga planirano učenje treba shvatiti kao uspostavljanja „finog" balansa između dece i odraslih, kojim se omogućava učešće dece u učenju kao kokonstrukciji znanja.

Planirano učenje čine situacije u kojima je fokus na odnosima: a) isplanirane interakcije između dece i odraslih u kojima se odrasli „podešavaju" deci u postavljanju procesa učenja i izbora materijala; b) situacije u kojima odrasli unapred donosi odluku da kao kokreator podstakne napore dece tako što će im pomoći da reše neki problem ili prošire svoje istraživanje; c) kombinovanje isplaniranog vođenja deteta i obrazovnih iskustava odraslih u istraživanju, zasnovano na deljenju moći između dece i odraslih; d) situacije u kojima dete odlučuje da se uključi i ostvari nameru da „testira" svoju teoriju u građenju znanja, da razmenjuje ideje i pregovara sa drugima.

### *Istraživanje kao osnov planiranog učenja*

Učenje kroz istraživanje je dinamičan i „izranjajući" proces koji se nadovezuje na prirodnu radoznalost deteta.[16] Iskustvo deteta je centar učenja, a odrasli podstiču decu da istinski istraže svoje pretpostavke i ideje, svoja pitanja o svetu. Istraživanje podstiče radoznalost. Negovanje kulture istraži-

**15** Leggett, Ford, 2013.

**16** Mackenzie et al., 2014.

vanja pomaže deci da sačuvaju začudnost, kojom produbljuju svoja pitanja i grade kritički odnos u učenju.

| UČENJE KROZ ISTRAŽIVANJE | DETE U UČENJU KROZ ISTRAŽIVANJE |
|---|---|
| ▸ pitanja, ideje i pretpostavke dece su u fokusu istraživanja<br>▸ dinamičnost, neizvesnost i kreativnost povezuju igru i učenje<br>▸ obuhvata više perspektiva, značenja i različite načine istraživanja<br>▸ ima za cilj da podstakne transformativno učenje<br>▸ konačni ishod ili produkt procesa istraživanja nije poznat na početku<br>▸ vrednovanje je deo procesa učenja i istraživanja<br>▸ refleksija i kritički diskurs imaju centralno mesto u procesu učenja<br>▸ dinamičan proces, zahteva fleksibilno i odgovorno planiranje procesa učenja<br>▸ odrasli je učesnik u istraživanju, a ne prenosilac sadržaja ili demonstrator eksperimenta<br>▸ prevazilazi granice pojedinih oblasti | ▸ fokusira se na proces i načine otkrivanja<br>▸ zabavlja se i bavi se onim što mu je zanimljivo, što ga interesuje i što za njega ima smisla<br>▸ artikuliše ideje i „igra se" svojim idejama<br>▸ vođeno je doživljajem začudnosti i radoznalosti<br>▸ otkriva i uvažava različite tačke gledišta<br>▸ praktikuje i isprobava različite načine otkrivanja<br>▸ usmerava se na svrhu, smisao u skladu sa sopstvenim načinom razumevanja<br>▸ zamišlja, mašta, otkriva stvari na nov način<br>▸ tumači informacije u skladu sa svojim pretpostavkama<br>▸ postavlja pitanja kojima razjašnjava stvari sebi i drugima<br>▸ poštuje različit doprinos pojedinaca u grupi<br>▸ dogovara se sa drugima<br>▸ prati druge i usklađuje se sa njihovim postupcima |

Prihvatanje ideja dece da istraže nešto što za njih ima smisla podstiče njihovu posvećenost u učenju, što vodi višim nivoima angažovanja, produbljivanju razumevanja i jačanju sklonosti ka učenju. Podrška istraživanju problema kojima deca posvećuju pažnju doprinosi da oni preuzimaju odgovornost u procesu učenja, oslobođeni pritiska da moraju naučiti nešto što kao krajnji ishod postavlja odrasli. To doprinosi njihovom doživljaju kompetentnosti u učenju, pa se više posvećuju različitim načinima istraživanja, traženju informacija i refleksiji o sopstvenom učenju.

Građenje programa zasnovano na učenju kroz istraživanje u Kaleidoskopu se ostvaruje kroz saradničko učešće dece i odraslih, a ne kroz odvojen skup procedura istraživanja. Za to je potrebno da odrasli imaju poverenja u kompetentnost deteta, kao i da razumeju značaj i ulogu kvaliteta odnosa u učenju.

**PITANJA ZA REFLEKSIJU**

- Šta je suština planiranog učenja?
- Ko je „glavni" u aktivnostima koje sam ja isplanirala? Po čemu se to vidi? Navedite primer. Šta je meni najvažnije u takvim aktivnostima? Da li je to zaista ono što je važno prema ovom tekstu? Zašto jeste ili nije?
- Da li je teško uključiti decu u planiranje učenja? Zašto? Na koji način je to moguće?
- Koliko u mom radu sa decom ima prostora za istraživanje dece? Navedite primere.
- Šta su ključne uloge odraslog u istraživanju dece? Koliko ja praktikujem ove uloge u svom radu?
- Šta ću prvo uraditi da podstaknem veće istraživanje dece?
- Da li prostor u mojoj sobi (raspored, materijali, sredstva) podstiču decu na istraživanje? Šta ću preduzeti u vezi sa prostorom kako bi se podstakle istraživačke aktivnosti dece?

## Odnosi

Dete doživljava svet kroz odnose koje uspostavlja i razvija i ovi odnosi su pokretači njegovog razvoja i učenja kroz podršku njegovoj dobrobiti i delanju.

| DETE KROZ ODNOSE: | DETE KROZ ODNOSE UČI: |
|---|---|
| ▸ izražava svoje potrebe i osećanja<br>▸ oslanja se na druge i izgrađuje osećanje poverenja i sigurnosti<br>▸ razvija sliku o vlastitom identitetu, vrednost i pripadnosti<br>▸ razvija pozitivne načine interakcije sa drugima<br>▸ razvija kapacitete koji su neophodni da bi se nosilo sa konfliktima, problemima i novim situacijama | ▸ da razume svoje potrebe, osećanja i postupke<br>▸ kako da na siguran način istražuje svoju okolinu i svoje pretpostavke o svetu oko sebe<br>▸ kako da komunicira i stupa u interakcije<br>▸ kako da bude prihvaćeno i prihvata druge<br>▸ šta se od njega očekuje i šta ono može da očekuje |

Odnosi se ne odvijaju u vakuumu i sami po sebi, oni su dinamička i složena mreža povezivanja i povratnih veza i uticaja kroz akcije i interakcije samog deteta, socijalne sredine i fizičkog okruženja.

| DECI JE POTREBNO OKRUŽENJE... | | |
|---|---|---|
| u kome se osećaju | u kome mogu | u kome uče |
| ▸ sigurno, ali ne prezaštićeno u tolikoj meri da im se neopravdano ograničava iskustvo<br>▸ sigurno jer znaju da će se njihove potrebe, interesi i interesovanja uvažavati i podržavati<br>▸ uključeno, usklađeno i da pripadaju tom okruženju | ▸ da budu uključena u raznovrsne, kreativne, svrsishodne aktivnosti koje donose zadovoljstvo<br>▸ da budu saslušana i da komuniciraju<br>▸ da budu okružena dovoljno poznatim, a istovremeno i novim izazovima<br>▸ da se kreću između različitih okruženja (npr. porodica i vrtić) i da budu sigurna u kontinuitet iskustva | ▸ kako da naprave dobar izbor<br>▸ kako da pregovaraju i da se dogovaraju<br>▸ kako da istražuju<br>▸ kako da razvijaju bliske i recipročne odnose zasnovane na uvažavanju i prihvaćenosti |

Na Slici 5. prikazane su dimenzije kvaliteta odnosa kao pokretača dobrobiti i delanja iz perspektive deteta i perspektive vaspitača. U daljim poglavljima detaljnije se obrazlaže svaka pojedinačna dimenzija.

*Slika 5.* **Dimenzije kvaliteta odnosa**

## Šta je za dete važno u odnosima

Iz perspektive deteta, kvalitetni odnosi kojima se podržava učenje dece jesu odnosi kojima se ostvaruju sigurnost, kontinuitet i učešće dece.

***Sigurnost.*** Da bi deca mogla da uče i istražuju, ona se moraju osećati sigurno. Tek kada se osećaju sigurno, deca mogu tragati za izazovima. Sigurnost proističe iz odnosa poverenja i predvidljivosti. Predvidljivost može biti socijalna („ljudi koje znam biće ovde za mene") i fizička („znam gde mogu naći svoju lutku"). Predvidljivost je važna jer ona razvija kod dece osećaj da imaju kontrolu nad situacijama i događajima. Predvidljivošću se eliminiše haotičnost, ali i rigidnost u odnosima. Dete će se osećati sigurno u sredini i odnosima u kojima su pravila poznata i dosledna i gde zna šta se od njega očekuje, gde je zaštićeno od fizičkih napada i psihološkog povređivanja (poniženja, etiketiranja, potcenjivanja) i gde se oseća uklopljeno i usklađeno.

***Kontinuitet.*** Deci je pre svega potreban kontinuitet u odnosu sa značajnim bliskim odraslima. Kontinuitet pažnje ključnih osoba koje dobro poznaju dete, tumače njegove poruke i reaguju na njih omogućava detetu da iskaže svoje namere i slobodno se igra i istražuje i istovremeno detetu daje sigurnost za upuštanje u širi spektar odnosa i aktivnosti sa novim osobama

i u novim situacijama. Tokom samo jednog dana mnoga deca doživljavaju više prelazaka u različita socijalna okruženja, odlazeći u park, vrtić, posete. Odrastajući i šireći svoje iskustvo, deca počinju da bivaju svesna da, kao što pripadaju porodici, pripadaju i određenoj zajednici i kulturi. Pitanje kontinuiteta nije stoga pitanje kongruentnosti (identičnosti), već kompatibilnosti (usklađenosti) odnosa u različitim okruženjima i aktivnostima. To znači da kontinuitet ne podrazumeva jednake vrste iskustava u različitim okruženjima i sa različitim osobama, nego neprotivurečnost i povezivanje različitih vrsta iskustava, povezanost sa životnim kontekstom i prethodnim iskustvima deteta.

Prelasci u nova okruženja, kao što je polazak u vrtić, predstavljaju osetljive periode tranzicije u kojima kontinuitet dobija na značaju. Deci je potrebno da prilikom prelaska u novu sredinu imaju oslonac u onome što im je blisko i poznato: da novu sredinu upoznaju sa osobom za koju su vezane i u koju imaju poverenja, da se susreću sa iskustvima koja su bliska njihovom porodičnom životu i kulturi, da budu okružena poznatim predmetima, novim odraslim osobama koje im pokazuju da su ona važna i koje im posvećuju individualizovanu i personalizovanu pažnju, te da imaju priliku da izraze svoja osećanja i strahove i da u novoj sredini podele sa drugima svoje iskustvo iz porodičnog života.

***Participacija.*** Participacija je proces aktivnog učešća u zajedničkim aktivnostima, događajima i životnim situacijama i zajedničkog odlučivanja o stvarima koje nas se tiču i koje utiču na naš život i na zajednicu u kojoj živimo. Deci je potrebno da ih drugi vide kao kompetentne osobe čiji se interesi, potrebe i želje uzimaju u obzir. Deca uče participirajući u zajedničkim aktivnostima sa odraslima i drugom decom. Participirati znači učestvovati u procesu razmene kroz koji se izgrađuje zajedničko značenje u odnosima uzajamnog uvažavanja i podsticanja autonomije. Participirati znači biti aktivno uključen, biti agens, onaj koji uči kroz učešće i utiče na svet oko sebe, a ne pasivni učesnik aktivnosti i zbivanja koje su za dete drugi organizovali. Dete ima potrebu za aktivnim učešćem u svemu što se oko njega dešava, sa svojim specifičnim prethodnim iskustvom, potrebama, interesovanjima i preferencijama. Pravo na participaciju za malo dete znači otkrivanje sveta kroz neposredno iskustvo sa ljudima, drugom decom, stvarima, događajima i idejama, kao i pravo na izbor. Pravo na participaciju znači uključenost u proces donošenja odluka, od mikroplana izbora šta će se igrati do plana pomoći u osmišljavanju i razvoju prirode događanja u okruženju u kome dete deluje.

**DECI SU POTREBNE MOGUĆNOSTI DA:**

- aktivno učestvuju
- budu uključena u donošenje odluka i pravljenje izbora
- dele informacije i učestvuju u dijalogu sa drugom decom i odraslima na osnovu uzajamnog poštovanja i razmene
- budu istinski konsultovana i da osete kako su njihova osećanja i mišljenje važni
- vide da njihove ideje, očekivanja i osećanja dovode do promena
- svojim učestvovanjem doprinose onome što odrasli rade i smatraju važnim i smislenim i da doprinose onome što se dešava u okruženju

Ne postoji donja granica za pravo na učešće — deca mogu da participiraju na svakom uzrastu. Način participacije dece treba da bude određen razvijajućim kapacitetima dece, iskustvom i njihovim interesovanjima. Mala deca imaju svoje mišljenje i sposobna su da ga izraze, a ono što se menja jesu forme izražavanja. Deca svoje mišljenje mogu izraziti na različite načine, verbalno, neverbalno, kroz crtež, fotografiju, šemu itd. Deca od rođenja počinju da razvijaju veštine i kompetencije participacije. Responzivnost i uvažavanje na koje nailaze kod bliskih odraslih osoba i u okruženju povećavaju i podržavaju razvoj ovih kompetencija. Dečji kapaciteti se često potcenjuju jer ih odrasli sagledavaju iz vlastite perspektive i jer odrasli ne uspevaju da kreiraju okruženje u kome će dete moći da artikuliše svoja očekivanja, poglede i kompetencije. Kada se deci daju mogućnosti da participiraju, ona razvijaju viši nivo kompetencija, što dalje povećava kvalitet njihovog učešća.

**KROZ PARTICIPATIVNE ODNOSE DETE:**

- jača osećanje vlastite dobrobiti
- razvija metakognitivne kapacitete rezonovanja, refleksije, planiranja i predviđanja
- uči kako da reprodukuje praksu kroz igru i da vremenom transformiše tu praksu
- uči kako da izrazi sebe, da razume druge i kako da se odnosi sa njima
- uči o uzajamnoj zavisnosti sa drugima, o deljenju, pravljenju izbora i svom mestu u svetu
- uči kako da rešava probleme i preuzima odgovornost
- izgrađuje smisao i svrhu

## Kako odrasli gradi odnose

Da bi se dete osećalo sigurnim, imalo kontinuitet iskustava i odnosa i mogućnosti participacije, odrasli treba da grade odnose zasnovane na vlastitoj uključenosti, podršci i uvažavanju deteta.

***Uključenost.*** Uključenost podrazumeva istinsko bavljenje detetom i učešće u aktivnostima sa decom koje se manifestuje kroz osetljivost na detetove potrebe i kapacitete, podešenost detetu i refleksivnost:

*1. Osetljivost* i individualizovano staranje o zadovoljavanju potreba, interesovanja i učešća deteta. Fizička nega je osnov za uspostavljanje odnosa kada je personalizovana i usmerena na individualne potrebe i preferencije i kada odrasli razume da svako dete ima individualni tempo koji se menja čak i tokom jednog dana. Kvalitetno staranje ne podrazumeva samo zadovoljavanje detetovih potreba, već proces kroz koji se prema detetu odnosimo kao prema vrednom i jedinstvenom ljudskom biću, čijeg smo prisustva i osobenosti stalno svesni. Poruka „tu sam ako ti zatrebam" može biti utkana u odnos sa detetom (na primer, odrasla osoba čak i kada je zauzeta nečim drugim, može obraćanjem, osmehom, pogledom ili dodirom emitovati tu poruku sasvim malom detetu, a starijem detetu može objasniti šta radi ili uključiti dete ono što radi). Svi odrasli imaju odgovornost da štite prava deteta i obezbeđuju da se dečji interesi, potrebe i želje uzimaju u obzir. Kada su deca premala ili ne mogu da izraze svoje potrebe i želje verbalno, uloga odraslog postaje još važnija i on mora da pokaže osetljivost u interpretaciji detetovih potreba i želja i prepoznavanju njegovih kapaciteta.

*2. Podešenost (usklađenost).* Usklađenost podrazumeva podešavanje detetu, razumevanje njegove perspektive i komunikaciju tog razumevanja sa detetom. Podešavati se detetu znači pre svega posmatrati i slušati dete: pratiti govor tela, ponašanje i ono što dete govori i radi i nastojati da razumemo šta to govori o detetu i njegovom učenju. Slušanje deteta ne znači da treba samo čuti ono što dete govori, nego i da treba posmatrati i razumeti neverbalno ponašanje deteta (gestove, izraze lica, pokrete, mimiku, ton), slušati i razumeti verbalnu poruku, sagledati i razumeti kontekst, graditi zajedničko razumevanje u učenju. Biti podešen detetu znači biti pažljivi posmatrač, reagovati na dete, razumeti na šta ukazuju detetovo ponašanje i aktivnosti, adekvatno tumačiti detetova interesovanja, osećanja, mišljenje i namere.

*3. Refleksivnost*. Refleksivnost podrazumeva promišljanje pre, tokom i posle akcija koje odrasli preduzima, odnosno pre, tokom i posle različitih situacija, razumevanje da naše personalne karakteristike utiču na način kako će se drugi odnositi prema nama, svest o tome da naša vlastita vero-

vanja, iskustva i očekivanja oblikuju i utiču na našu percepciju detetovog ponašanja i učenja i utiču na naše vlastito ponašanje i reagovanje, kao i promišljanje akcija koje odrasli preduzima, praćenje kako ih dete tumači i kakve reakcije one izazivaju, a u skladu s tim i menjanje akcija. Na primer, refleksivnost podrazumeva da sebi postavimo sledeća pitanja: Zašto se to desilo? Kako sam ja tome doprineo? Kako ja to razumem, a kako to razume dete? Šta bi bilo bolje da uradim?

***Podrška kao ojačavanje.*** Za podršku dečjem razvoju i učenju važno je da dete ima bliske i stalne odnose sa vaspitačem.

**Odrasli:**

- pomaže detetu da razume i kontroliše svoje želje, potrebe, namere
- pomaže detetu da razume vlastito psihičko stanje i stanje drugih
- pomaže detetu u ponovnom uspostavljaju narušenih i trenutno prekinutih odnosa
- štiti dete od onoga čega se plaši, odnosno od opasnosti kojih ono i ne mora biti svesno
- postavlja jasne granice u ponašanju i očekivanjima na dosledan način, uz uvažavanje deteta
- pruža mogućnosti i podršku detetu za učenje novih veština i razvijanje novih kompetencija
- pruža mogućnosti detetu da razvija socijalne veštine kroz stalne odnose sa različitim osobama i drugom decom
- pruža mogućnosti i podržava dete u različitim iskustvima igranja i zajedničkog učenja
- pruža mogućnosti i podržava dete u učenju kooperativnih odnosa sa drugima i veština razrešavanja konflikata

Između odraslog i deteta postoji asimetričnost, ne samo u znanju, kompetencijama i iskustvu nego pre svega u moći. Iz asimetričnosti moći u korist odraslog ne treba da proističu vladanje i upravljanje detetom ili pokroviteljski odnos i preterana zaštita deteta, nego odgovornost za stavljanje svoje moći u funkciju ojačavanja deteta i njegovih kapaciteta. To znači promenu u određenju značenja moći sa *„moći nad”* u:

- *„moć za”,* kao moć pojedinca da oblikuje vlastiti život i svet,
- *„moć sa”,* kao moć sa drugima, kroz saradnju, solidarnost i kolektivnu akciju,
- *„unutrašnju moć”,* kao osećanje samopouzdanja i vlastite vrednosti.

Na primer, odrasli ne donosi odluku u ime deteta („moć nad”), nego daje mogućnost detetu da napravi vlastiti izbor („moć za”) i/ili dete i odrasli kroz dijalog donose zajedničku odluku („moć sa”); odrasli ne nastoji da kontroliše ponašanje deteta kroz sistema spoljašnje kazne („moć nad”),

već podrškom za razvoj detetove samokontrole („moć za") i samostalnosti („unutrašnja moć").

Odrasli ne radi umesto deteta, ne daje gotova rešenja, ne propisuje, nego primenjuje postupke kojima održava balans, modeluje, podupire i proširuje dečje aktivnosti i učenje.

U tabeli koja sledi daju se opisi nosećih postupaka odraslih u pružanju podrške deci kroz ojačavanje.

| Postupak | Opis |
|---|---|
| Održavanje balansa | ▸ Balans između a) kontinuiteta, poznatog i predvidljivog (što je neophodno da bi dete osećalo sigurnost) i b) fleksibilnosti, izazova, novina i nepredvidljivosti koje stimulišu detetov razvoj i učenje.<br>▸ Balans između a) uvažavanja detetovih osećanja, podsticanja radoznalosti, inicijative i samostalnosti i b) podvlačenja pravila koja omogućavaju deci i odraslima da žive u harmoniji i doprinose razvoju samokontrole.<br>▸ Balans između a) detetove ranjivosti i zavisnosti od odraslog i b) sagledavanja deteta kao kompetentnog, uvažavanja prava deteta i odgovarajuće podrške većoj samostalnosti i nezavisnosti.<br>▸ Balans između a) inicijative, izbora i učešća deteta i b) planirane namere, usmeravanja i vođenja od strane vaspitača. |
| Modelovanje | ▸ Odrasli svojim ponašanjem i postupcima modeluje načine stupanja u odnose sa drugima i realizacije tih odnosa, načine razumevanja sveta koji nas okružuje i odnosa prema učenju. Primer koji vaspitač daje jeste ono što dete pre svega preuzima i usvaja na neposredan i spontan način. Za dete nije primer samo ono što odrasli govori, nego prvenstveno ono što odrasli čini i kakve odnose uspostavlja. Na primer, dete će razvijati otvorenost prema novom, preuzimanje rizika, radost otkrivanja i istraživanja, odnos uvažavanja, razumevanja i saradnje sa drugima samo ako odrasli to pokazuje svojim ponašanjem i akcijama, a ne ako o tome govori detetu i to zahteva od deteta. |
| Podupiranje | ▸ Odrasli koji podržava dečji razvoj i učenje jeste pažljivi posmatrač deteta i ohrabruje dete da ide iznad datog nivoa znanja i veština. On podupire aktivnosti deteta tako što:<br>  ▸ pruža pomoć detetu kada mu je potrebna;<br>  ▸ pomaže detetu da se fokusira na aktivnosti koje za njega imaju značenje i smisao, obraćajući pažnju na njegova interesovanja, i štiti dete od preterane stimulacije nenametljivim, pouzdanim prisustvom i učešćem;<br>  ▸ ne ohrabruje aktivnost deteta direktnim vođenjem ili „navijanjem", već dajući poruku da veruje u razvijajuće kompetencije deteta. |

| | |
|---|---|
| Proširivanje | Odrasli proširuje aktivnosti i učenje deteta:<br>• kroz komunikaciju — razgovorom o iskustvu deteta i beleženjem i prikupljanjem verbalnih i neverbalnih iskaza i produkata detetovih aktivnosti, komentarisanjem, pričanjem, tumačenjem, verbalnim opisom aktivnosti deteta i podsticanjem korišćenja govora i različitih načina pismenosti, postavljanjem pitanja otvorenog tipa, vođenjem refleksivnog dijaloga o igri i drugim aktivnostima deteta;<br>• kroz akcije — učešćem u igri i aktivnostima i istraživanju, dodavanjem neočekivanog, preuzimanjem određenih uloga, obezbeđivanjem stimulativne sredine i materijala i oruđa i uključivanjem deteta u aktivnosti odraslog, uključivanjem drugih odraslih u proces učenja. |

***Uvažavanje.*** Uvažavanje je proces izgradnje uzajamnog odnosa poštovanja i razumevanja. Odrasli koji razume potrebe i težnje deteta izgrađuje to razumevanje kroz posmatranje i slušanje dece, kroz spremnost da uči od deteta i onih koji su detetu bliski i kroz fleksibilan, individualizovani odnos sa detetom i aktivno uključivanje deteta.

**POŠTOVATI DETE ZNAČI:**

- istinsko prihvatanje svakog deteta kao kompetentnog i vrednog po sebi
- uvažavanje različitosti i prihvatanje različitosti kao vrednosti
- uvažavanje porodičnog i kulturnog okruženja deteta i uspostavljanje dobrih odnosa sa porodicom
- poštovanje deteta kao individue i njegovih prava — prepoznavanje i uvažavanje specifičnih potreba, osećanja i interesovanja deteta
- ozbiljno uzimanje u obzir onoga što interesuje ili brine dete, odnosno onoga čime se zanima dete, slušanje šta dete govori i adekvatno reagovanje
- uvažavanje odnosa deteta sa njemu bliskim osobama — prijateljima, članovima porodice, kao i ljubimcima i predmetima koji su za dete važni
- stvaranje mogućnosti i slobode da se deca izraze na različite načine
- pružanje integrisanog socijalnog iskustva i zajedništva kroz zajedničko učešće dece i odraslih u aktivnostima i događajima
- omogućavanje i deljenje sa detetom zajedničkih trenutaka intimnosti
- pomaganje deci da razumeju šta jeste, a šta nije prihvatljivo
- podržavanje dece da iniciraju aktivnosti, prave izbor i delaju samostalno i odgovorno
- davanje detetu povratne informacije, isticanje njegovog napora i zajedničko radovanje napretku
- pomaganje detetu da uči na greškama i preprekama
- vlastitu doslednost, poštovanje sebe i doslednost u onome što govorimo i radimo
- sagledavanje deteta kao aktivnog građanina i razumevanje da odrasli, kada donose odluke koje se odnose na decu, moraju da misle šta je za dete najbolje, da pažljivo slušaju decu i uzimaju u obzir njihova gledišta

**UVAŽAVATI RAZLIČITOST ZNAČI:**

- nastojanje da se promene predstave, praksa, narativi i osećanja kojima se neko potčinjava i kojima se podržava nejednakost
- preispitivanje stereotipa i predrasuda
- pružanje istih mogućnosti
- stvaranje mogućnosti učešća za svako dete
- pomoć deci da prepoznaju šta je pravično, a šta ne, kao i pomoć da se nose sa nepravdom
- razvijanje demokratskih odnosa u grupi
- podrška razvoju dečjih sposobnosti za socijalnu akciju

**PITANJA ZA REFLEKSIJU**

- **Šta je meni najvažnije u odnosima sa decom? Zašto? Koliko se to poklapa sa onim što je ovde izneto, a koliko se razlikuje od toga?**
- **Kakav odnos ja negujem sa decom? Da li bi i neko drugi (koleginica, roditelji itd.) rekao to isto za moj odnos sa decom? Koliko je to u skladu sa onim što je ovde izneto? U čemu se poklapa, a u čemu razlikuje?**
- **Na osnovu čega neko dete svrstavam u osetljivu grupu? Šta čini njegovu osetljivost, iz čega ona proističe? U šta ja verujem kada su u pitanju ova deca? Kako to pokazujem, šta sve preduzimam? Koliko je to u skladu sa onim što je ovde izneto?**
- **Kako ja pokazujem deci da se mogu osećati sigurno u našoj grupi? Kako gradim osećanje sigurnosti kod dece?**
- **Šta je suština kontinuiteta u vaspitanju? Kako ja podržavam kontinuitet?**
- **Da li omogućavam deci da o nečemu odlučuju? O čemu deca odlučuju? Koliko je to proporcionalno u odnosu na moje odlučivanje? Zašto je tako i kakvu to poruku daje deci?**
- **Da li postoje situacije i pitanja o kojima pregovaram sa decom? Koje su to situacije? Navedite primer. Šta je svrha tog pregovaranja? Kako podržavam pregovaranje među decom?**
- **Da li postoji uzajamno poštovanje mene i dece? Na osnovu čega se to vidi? Da li je ono podjednako u oba smera? U čemu se razlikuje?**
- **Koji su od postupaka navedenih u tekstu (balansiranje, modelovanje, usmeravanje, podupiranje, proširivanje) meni najbliži, a koji meni najzahtevniji? Zašto je to tako?**
- **Šta prvo nameravam da promenim u svom odnosu sa decom? Šta od toga očekujem?**

## Вршњачки односи и вршњачка заједница

*Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“*. Одељак **Вршњаци** (стр. 34–35).

**Питања за усмерено читање**

1. Зашто су односи са вршњацима важни за развој, учење и добробит детета?
2. Шта деца уче кроз заједничке активности са другом децом?
3. Како вршњачки односи доприносе развоју идентитета, саморегулације и разумевања других?
4. Какву улогу у вршњачким односима имају сарадња, преговарање, вођство и конфликти?
5. Како васпитач организацијом простора, времена и материјала подржава вршњачку заједницу?
6. Како васпитач подржава позитивне интеракције и помаже деци у разрешавању конфликата?
7. Како се заједничким ритуалима, симболима и правилима развија групни идентитет?

**Кључне идеје**

- Вршњаци су деци истовремено **извор подршке и изазова**. Дете у вршњачкој групи учи да сарађује и усаглашава се са другима, али и да преузима иницијативу, заступа своје становиште и разрешава конфликте.
- Кроз односе са другом децом развијају се саморегулација, емпатија, моралност, осећање припадања и прихваћености.
- Вршњаци заједно истражују идеје, размењују различите перспективе, постављају питања, аргументују, преговарају и граде заједничка значења.
- У вршњачкој групи дете испробава различите улоге — вође, следбеника, сарадника и посматрача — и на тај начин преиспитује и гради сопствени идентитет.
- Васпитач не подржава вршњачке односе само непосредним реаговањем. Он ствара услове за игру и активности у пару и малим групама, обезбеђује време и материјале, моделује уважавање и сарадњу и спречава етикетирање, омаловажавање и искључивање.
- Групни идентитет развија се кроз заједничке ритуале, симболе, правила и разговоре о животу групе, различитости, осећањима, проблемима и предрасудама.
- Конфликт није нужно знак лоших односа. Уз одговарајућу подршку, он може бити прилика да деца уче да изразе потребе, разумеју перспективу другог и заједнички траже решење.

**Повежите са претходним текстом:** вратите се одређењу односа као основе добробити и делања. Обратите пажњу на то како се сигурност, припадање, партиципација и заједничко грађење значења конкретно остварују у вршњачкој заједници.

сензорна просторна целина, позорница и друге просторне пригодне целине према потребама теме/ пројекта. У јасленим групама акценат је на кинестетичкој и сензорној просторној целини.
Сваку просторну целину васпитач мења и допуњује уношењем различитих средстава и материјала са намером да прошири игру и истраживање деце. На пример, простор конструктора, уношењем играчака као што су возила, фигуре животиња, може подстаћи децу на имагинативну игру. Исто тако, деца за потребе своје игре и истраживања могу да премештају материјале из једне целине у другу. На пример, у игри породице у простору за симболичку игру, деца могу донети коцке из простора за конструисање да би направила кревет за бебу.

Простор реалног програма није само радна соба. Он обухвата:

- свакодневно коришћење отвореног простора за различите активности, игре и истраживања. Дворишни простор треба да буде изазован, заснован на природним материјалима. Простор напољу треба да омогућава деци да могу да га конструишу, мењају и граде; да се у њему деца осећају безбедно, али да пружа изазове; да је тајанствен и пружа прилике за „скривање" и издвајање; да је неструктуиран и полуструктуриран; да провоцира стварно или имагинарно прилагођавање и мењање простора током игре; да пружа могућности различитих кинестетичких и сензорних доживљаја и активности и практичне манипулације. Да би могла да користе такав простор на активан начин и у различитим временским условима, потребна је адекватна одећа и обућа за децу;
- простор целог вртића (посебно заједнички простори као што су ходници, атријуми, сале) за различите начине сусретања и заједничког учешћа деце различитих узраста и других одраслих;
- коришћење различитих места у заједници као места активности деце.

## Вршњаци

За децу је веома важна могућност интеракције са вршњацима, млађом и старијом децом, учествовање у заједничким активностима и развијање пријатељстава. Вршњаци су извор подршке и изазова и дете мора научити да интегрише припадништво вршњачкој групи (да следи, прихвата, сарађује, усаглашава се, поштује правила) са другим аспектима вршњачких односа, као што су такмичење, преузимање вођства и разрешавање конфликата. Односи са вршњацима су кључна компонента адаптације у детињству јер се кроз њих развијају капацитети саморегулације и блискост и разумевање других.

| **Кроз односе у заједничким активностима са вршњацима деца:** | **Васпитач подржава развијање вршњачке заједнице:** |
|---|---|
| Уче једни од других како да | **Организационо** |

деле; како да учествују у реципрочним интеракцијама (нпр. давању и примању, чекању на ред); како да разумеју и узимају у обзир потребе и очекивања других и уважавају туђе мишљење; како да контролишу властите импулсе и разрешавају конфликте.

Преиспитују властити идентитет, уочавају снаге и слабости код себе и других, преузимају нове улоге и одговорности; стичу искуство различитих улога, од улоге вође до следбеника и посматрача; стичу искуство опробавања и преузимања ризика, прављења грешака и суочавања са њима.

Истражују своје теорије о свету, изграђују свест о постојању других перспектива; развијају дискусије и дијалог, уче да разумеју и уважавају туђе становиште, да користе аргументацију и преговарају; уче да постављају хипотезе и питања и да развијају заједничке идеје, да превазилазе датости и генеришу нова питања, преиспитују, артикулишу идеје, мишљења и становишта, планирају и осмишљавају сврховиту комуникацију.

Развијају осећање припадања и прихваћености; осећања емпатије и моралност.

Пружају подршку и помоћ вршњацима којима је потребна.

Развијају пријатељства и

- Обезбеђујући простор, време и материјале за активности детета са пријатељима;
- стварањем услова за активности у пару и малим групама;
- подржавањем социјалне и симболичке игре деце.

**Промовисањем позитивних интеракција**

- Адекватним реаговањем на потенцијално конфликтне ситуације и подршком деци у њиховом разрешавању;
- уважавањем и истицањем вредности пријатељства и неговањем пријатељстава међу децом;
- моделовањем пожељног социјалног понашања као што је слушање другог, чекање на ред, дељење, манирима пристојности као што су тражење дозволе и захваљивање;
- некоришћењем и подстицањем деце да не користе социјално непожељне облике понашања као што је етикетирање деце, тужакање, игнорисање, омаловажавање;
- подстицањем деце да помажу једни другима током активности, игре и у животним ситуацијама;
- подршком дељењу знања и умења међу децом кроз заједничко учешће у активностима;
- уважавањем различитости и подршком деци да разумеју и уважавају различитости;
- истицањем вредности кооперативне игре.

**Развијањем групног идентитета**

- Неговањем групних ритуала;
- обликовањем заједно са децом групног идентитета кроз име, знак, речник и друге симболе групног идентитета;
- формулисањем заједно са децом правила групе.

**Кроз дијалог**

- Покретањем разговора о животу групе, о различитости, родним и другим стереотипима и предрасудама, о осећањима у групи, о дечјим стрепњама и проблемима, о негативним понашањима, њиховим узроцима и последицама.

| | |
|---|---|
| добијају емоционалну подршку у новим ситуацијама и када се суочавају са проблемима. | |

## Заједница

Заједница директно, а преко породице индиректно, обликује услове и начине одрастања детета. За дете је заједница пре свега његово непосредно окружење – породица, суседство, родбински систем, вртић и друге установе и институције које оно посећује и у њих се укључује, попут дома здравља, продавнице, отворених простора (парк, игралиште, двориште), играонице, библиотеке, позоришта за децу. Још пре него што овлада ходом и говором, дете је заинтересовано за различите врсте доживљаја и искустава која му пружају нова окружења. Тиме оно развија нова знања, осећање припадништва и заједничког социјалног учешћа, као и властите вредности и идентитет.

| **Како изгледа вртић повезан са заједницом** |
|---|
| ▪ ресурси и простори у заједници се користе за реализацију различитих активности (отворени простори, институције образовања, културе и спорта…);<br>▪ деца и васпитачи учествују у различитим дешавањима у локалној заједници (прославе, фестивали, акције...);<br>▪ организују се манифестације у које се укључују чланови локалне заједнице (представе, изложбе, перформанси, промоције…);<br>▪ локалне привредне и услужне организације (фабрике, занатске радње, банке, тржни центри...) су места реализације програмских активности или учествују у активностима у вртићу;<br>▪ локалне привредне и пословне организације учествују у финансирању појединих активности и акција, опремању и набавци потрошних материјала;<br>▪ информације о предшколској установи и програму су доступне у локалној заједници (нпр. у библиотеци, пошти, дому здравља, месној заједници, локалним медијима);<br>▪ повезује се са другим образовним програмима и организацијама везаним за образовање деце и рад са породицом, укључујући организације родитеља;<br>▪ омогућава породицама повезивање са другим услугама и програмима у локалној заједници који су потребни породици;<br>▪ сарађује са школом кроз узајамне посете, организовањем заједничких активности и акција и разменом информација: у сарадњи са школом и другим установама у заједници, благовремено информише и припрема родитеље и децу за прелазак из вртића у школу; заједно са школом организује различите програме, активности и акције које повезују практичаре, децу и родитеље из вртића и школе (спортско-рекреативни програми, уметничке радионице, програми пријатељства, прославе, фестивали, представе, изложбе, перформанси); остварује узајамне стручне посете и размене информација о програмским активностима, обезбеђујући континуитет у образовном контексту усклађивањем физичког окружења, стила комуникације и педагошког приступа; размењује податке којима се обезбеђују правовремене информације о различитим програмима подршке за децу и родитеље којима је потребна додатна образовна подршка и/или други видови подршке. |

# Игра као капацитет флексибилности у дејству

Марјановић, А. (1987). **Дечја игра и стваралаштво**. *Предшколско дете, 17*(1–4), 85–101.

**Питања за усмерено читање**

1. У чему се огледа повезаност дечје игре и стваралаштва?
2. Шта значи да је игра капацитет флексибилности у дејству?
3. Како игра омогућава детету да прерађује и трансформише искуство?
4. Која су два основна структурна обележја игре?
5. Шта је илузорни план и шта он омогућава детету?
6. Зашто игра није апсолутна слобода и какву улогу имају правила?
7. Како игра утиче на развој мишљења, емоција, воље и нових начина понашања?
8. Зашто се игра не сме ни подредити готовим васпитним циљевима ни једноставно препустити сама себи?
9. Који услови подржавају развијање дечје игре и стваралаштва?

**Кључне идеје**

- Игра се може сажето одредити као **капацитет флексибилности у дејству**: у игри дете испробава, варира, комбинује и преображава искуства и начине поступања.
- Игра је рани израз дубљег људског капацитета флексибилности, који омогућава човеку да делује не само у датом него и у могућем.
- Симболичка игра омогућава да се предмети, улоге, поступци и искуства издвоје из стварног контекста и употребе на нов начин.
- Два основна структурна обележја игре су **илузорни план и правила**. Илузорни план отвара простор могућег, док правила одржавају форму игре и усмеравају понашање играча.
- Игра није неограничена слобода, већ „зауздана слобода“: дете слободно ступа у игру, али прихвата правила која се у њој граде.
- У игри дете не понавља дословно стварност, већ је прерађује. Постојећи облици мишљења и понашања постају флексибилнији, а могу настати и нови.
- Игра доприноси развоју маште, симболичког мишљења, емоционалног разумевања, самоконтроле, воље и стваралачких способности.
- Када се игра користи само као средство за постизање унапред одређених циљева, она губи добровољност, радост и стваралачки потенцијал.
- Деци су за развијену игру потребни блиски односи са одраслима, богата искуства, подстицајно окружење, вршњаци, као и прилике за самостално играње.
- Неговање стваралаштва захтева да се начела игре — истраживање, варирање, комбиновање и преображавање — уграде и у друге облике учења и живота установе.

**Повежите са претходним текстом:** упоредите игру као начин приступа активности са одређењем игре као капацитета флексибилности у дејству. Обратите пажњу на добровољност, саморегулацију, симболизацију и преображавање искуства.

Izvorni naučni rad
UDK 371.303

Aleksandra Marjanović
Filozofski fakultet
Beograd

# DEČJA IGRA I STVARALAŠTVO*

Stvaralaštvo je nesumnjivo epohalna tema. Oko nje se kristališu svi napori da se na nov način opiše mesto čoveka u univerzumu, odredi njegov identitet, svrha i smisao postojanja (Marjanović, A. 1972, str. 21). Zbog toga je ono podjednak izazov za sve nauke o čoveku.

Posebnu važnost ima tema o stvaralaštvu za nauke i praksu vaspitanja. Ako se na odgovarajući način žele ostvariti proklamovani ciljevi vaspitanja u nas, onda se vaspitanje mora da transformiše prema načelima koji proizlaze iz prirode stvaralaštva i uslova za njeno ostvarenje.

Izgleda da ovom zadatku ne mogu na odgovarajući način da posluže izdvojena znanja o pojedinim aspektima stvaralaštva. Očigledno bi bilo korisnije da podrobnije poznajemo prirodu i strukturu stvaralačkog čina, njegovu funkciju u celovitom razvoju deteta, kao i uslove i zakonitosti prema kojima se samo stvaralaštvo razvija.

Smatramo da proučavanje odnosa između igre i stvaralaštva može da dovede do važnih saznanja za teoriju i praksu vaspitanja. Zato je i ovaj rad posvećen razmatranju veza između dečje igre i stvaralaštva.

Mnogi savremeni istraživači veruju da između igre i stvaralaštva postoji prisna veza. Oni nalaze podudarnosti u igranju i stvaralačkom činu, svojstvima razigranog deteta i stvaraoca, prirodi odnosa koje dete i stvaralac uspostavljaju sa stvarnošću i u uslovima koji pogoduju, odnosno ometaju igranje i stvaranje. Možda je najsažetije ovaj stav formulisao Erikson (Erikson, E., str. 214) rekavši da je »dečja igra infantilna forma ljudske sposobnosti za prerađivanje iskustva, stvarajući modele situacija i za gospodarenje stvarnošću putem eksperimentisanja i planiranja«. Jednom rečju, u naučnoj literaturi o stvaralaštvu na igru se često gleda kao na jednostavan prototip složene pojave poput stvaralaštva.

Međutim, ako pokušamo da potražimo određene podatke o ovoj međusobnoj povezanosti u naučnoj literaturi o dečjoj igri, teško da ćemo naći preciznije iskaze, utvrđena i proverena znanja. Brzo ćemo uvideti da igra nije ništa manje složena i zagonetna pojava od stvaralaštva. U stvari, ona je, kao i stvaralaštvo, pojava koja se opire postojećim naučnim metodama određivanja, istraživanja i tumačenja.

*) Objavljeno u ediciji Prosvetnog pregleda »Marksizam« i obrazovanje, Beograd, 1977.

Termin igra služi u savremenoj naučnoj literaturi kao »korpa za otpatke za ona ponašanja koja izgledaju dobrovoljna, ali kao da nemaju očiglednu biološku i socijalnu svrhu. (Millar, S. 1969, str. 11). Doista, može li se naći zajednički imenitelj za sve raznovrsne forme igranja i šarolike postupke pomoću kojih se igra izvodi?

Koliko je to teško potvrđuju dosadašnji pokušaji da se igra odredi, opiše i objasni. Ranije teorije su pokazale da se dečja igra ne može na zadovoljavajući način razumeti ako se tretira kao zasebna i samostalna funkcija. Zato su savremene teorije igre radikalno promenile pristup, pa igru posmatraju kao »aspekt drugih psihičkih aktivnosti« (Piaget, J., 1972) i pokušavaju da je objasne pomoću njihovih struktura. Pored očiglednog napretka u razumevanju igre i prikupljanju naučnih podataka, ovaj pristup ipak lako zavodi na stranputicu, jer igru podvrgava njoj tuđim merilima, koja smetaju da se shvati njena prava priroda i funkcija u razvoju i ponašanju dece.

Nove mogućnosti da se igra i stvaralaštvo posmatraju sa stanovišta nekog opštijeg, jednostavnijeg, a zajedničkog ishodišta neočekivano nam nude savremena ekološka i etološka istraživanja ponašanja u različitih vrsta, kao i u dece. Isto tako strukturalna istraživanja igre nam otvaraju mogućnosti da bolje upoznamo mehanizme prerade i transformacije iskustva u igri, a istraživanje odnosa između igre i imaginacije obećava da ćemo raspolagati većim znanjem o specifičnom uticaju igre i njenim posledicama po razvoj psihičkih potencijala u dece.

Da bismo mogli da razmatramo vezu između igre i stvaralaštva, u ovom radu će biti reči o nekoliko pitanja: o igri i adaptaciji, strukturalnim obeležjima igre, uticaju igre na razvoj sposobnosti i osobina i, najzad, o mogućnostima kultivisanja igre u cilju razvijanja stvaralačkog kapaciteta u dece.

## Igra i adaptacija

Adaptacija je svakako ona najopštija i najosnovnija pojava koja prati život, pa se na osnovu njenih karakterstika može zaključivati o bitnim obeležjima svake vrste, pa i ljudske.

Shvatanje po kojem je u ljudi adaptacija bitno drugačija nego u životinja uobličilo se dosta davno u filozofiji. Ali, u Marksovom delu je tek ideja o osobenoj ljudskoj adaptaciji — generičnom svojstvu čoveka — podignuta na nivo centralne teme celokupnog filozofskog sistema. Čovek se ne prilagođava neposredno, već tako što obrađuje prirodu, a njegova vlastita priroda mu nije data, već zadata. Obrađivanjem prirode čovek ostvaruje vlastite fizičke i psihičke mogućnosti, tj. ustanovljuje sebe kao čoveka; istovremeno on menja bitna svojstva svoga obitavališta, odnosno stvara svoje neorgansko telo, kulturu, ljudsku stvarnost. Izmenjeni način adaptiranja u čoveka je njegovo bitno obeležje i zato izvor svih ljudskih osobenosti na psihološkom i sociološkom nivou.

Da bi iz ove značajne postavke mogla da se izvede pedagoška teorija koja bi omogućila da se konstruiše vaspitni sistem koji je usklađen sa suš-

tinskim ljudskim svojstvom — stvaralačkom prirodom — potrebna je velika količina utvrđenih naučnih podataka o različitim aspektima ovoga kapaciteta.

Međutim u naukama o čoveku, pa i u psihologiji, ljudska adaptacija je tretirana pod jakim uticajem evolucionističke teorije. Zbog toga je daleko više pažnje poklanjano sličnosti između adaptacije u ljudi i životinja, pa se daleko više truda ulagalo u proučavanje kontinuiteta u evoluciji ljudskih svojstava. Primera radi: danas daleko više znamo po čemu je slično učenje u dece i pacova, a tek ponešto o onim oblicima učenja preko kojih dete ostvaruje sebe kao pripadnika ljudske a ne pacovske vrste.

Doskora je gotovo potpuno bila zanemarena logička pretpostavka da bismo pre u diskontinuitetu, u prekidu i razlici mogli otkriti korene ljudskih svojstava i istražiti njihove karakteristike. Zbog toga su najčešće proučavana kao adaptivna ona ponašanja u kojima je mogućno uočiti »neposrednu merljivu korist za jedinku . . . jer takvo ponašanje izgleda kao da neposredno doprinosi održavanju, opstanku i reprodukciji . . . Dosledno ovome, zanemarivani su kao epifenomeni ili proglašavani za posledicu neodgovarajućeg i netačnog posmatranja svi oni obrasci ponašanja koji na izgled ne vode učincima merljivim u fizikalnim, energetskim i demografskim jedinicama. Naročito igra mladunčadi, dobro poznato ponašanje, nije nikada bilo na odgovarajući način objašnjeno terminima adaptacije.« (Fagen, R., 1976, str. 96)

Savremena etološka i ekološka istraživanja su izmenila pristup u izučavanju evolucije čoveka. U njima se nastoji proučiti razlika između ponašanja životinja i čoveka, kako bi se utvrdila geneza najznačajnijih obeležja ljudske vrste. (Lorenc, K., 1976, str. 89; Bruner, J., 1976, str. 28)

U svojoj studiji Priroda i upotreba nezrelosti, Bruner je pokušao da interpretira etološke i ekološke nalaze sa stanovišta razvoja edukabilnosti u ljudi. Izdašno ćemo se osloniti na ovu studiju u daljoj raspravi o osobenoj funkciji igre u razvoju specifičnih ljudskih karakteristika kako u evoluciji vrse, tako i u razvoju deteta.

Budući da se igra javlja samo u vrstama čiji mladunci ne nasleđuju potpuno gotove obrasce ponašanja, lako ćemo pretpostaviti da igra stoji u vezi sa dve izuzetno značajne pojave u evoluciji vrsta: sa tendencijom smanjivanja biološke ustanovljenosti organizma i sa porastom učenja u sve dužem detinjstvu da bi se izgradili obrasci ponašanja neophodni za opstanak.

Ako ukratko razmotrimo posledice koje ove promene izazivaju u načinu adaptacije viših životinjskih vrsta, a naročito u adaptaciji primata i čoveka, jasnije ćemo videti naročito ulogu igre u razvoju obrazaca ponašanja i psihičkih kapaciteta koji postaju naročito važni za opstanak.

Prema Lorencu (Lorenc, K., 1986, str. 86) nespecijalizovane vrste razlikuju se od specijalizovanih po tome što su sposobne da razviju neuporedivo raznovrsnije obrasce ponašanja. To se objašnjava time što nespecijalizovane vrste ne raspolažu instinktivnim motornim obrascima, niti urođenim pokretačkim mehanizmima koji »usmeravaju svaki instinktivni motorni obrazac prema specijalno određenom predmetu«. Nespecijalizovane vrste poseduju samo nekoliko malo diferenciranih motornih obrazaca (npr., refleks sisanja u deteta), a još su manje specijalizovani urođeni pokretački

mehanizmi koji motorne obrasce stavljaju u dejstvo. Zbog toga su nespecijalizovane vrste sposobne za veću promenu u ponašanju i za sve složenije obrasce ponašanja. Mladunčad nižih vrsta majmuna upotrebljava istovetni zahvat šake za različite aktivnosti (hvatanje i držanje grane, dosezanje voća i sl.). Mlade šimpanze i deca sposobna su za veliki obim različitih pokreta rukom i njenim pojedinim delovima, za kombinovanje elemenata pokreta, za praktikovanje izdvojenih elemenata i za konačno integrisanje ovih u savršni efikasni zahvat. (Bruner, J., 1976, str. 36)

Kada se fiksirani obrasci ponašanja gube, odgovarajuće ponašanje se razvija kroz duži ili kraći period isprobavanja različitih mogućnosti. Drugim rečima, fiksirane obrasce ponašanja **smenjuje fleksibilnost** u ponašanju, koja u evoluciji postaje sve presudniji činilac opstanka. Ova fleksibilnost u ponašanju je naročito izražena kod mladog, nezrelog organizma (Reynolds, C. P., 1976, Lorenz, K., 1976; Bruner, J., 1976).

Međutim, nužnost da se isprobavaju različiti obrasci ponašanja dok se konačno ne razvije najefikasniji i najpogodniji s obzirom na zadatak u adaptaciji predstavlja i određeni rizik za opstanak vrste. Jer, ističe Reynolds (Reynolds, C. P., 1976, str. 622), »organizmi čije ponašanje nije zadovoljavajuće ne dobijaju drugu šansu da ga ponove«.

Istraživači upravo vide primarnu funkciju igre u smanjivanju ovoga rizika, pa smatraju da je upravo to razlog što je ovaj, na prvi pogled, nesvrsishodan obrazac ponašanja bio favorizovan u procesu prirodnog odabiranja od trenutka kada fleksibilnost postaje najpoželjnije svojstvo u evoluciji. Igra dozvoljava mladima da **obrasce ponašanja izdvoje iz realnog konteksta i da ih praktikuju, variraju i usavršavaju odvojeno od mogućih stvarnih posledica** (Reynolds, C. P., 1976; Bruner, J. 1976; Bateson, 1976; Fagen, G. 1976). Istovremeno igra postaje **glavna prilika da se kapacitet za fleksibilnost praktikuje i glavni činilac u njegovom razvoju i diferencijaciji.**

Kada se ne prenose na mlade gotovi obrasci ponašanja, onda učenje postaje sve značajniji činilac za usvajanje odgovarajućih obrazaca ponašanja i razvoj psihičkih kapaciteta koji ovo omogućavaju. U vezi sa učenjem funkcija igre se u izvesnom smislu modificira.

To se da zaključiti na osnovu uporedne analize igre u nižih vrsta majmuna i u primata (uključujući i decu). Igra u mladih babuna sastoji se pretežno od praktikovanja i variranja za vrstu tipičnih obrazaca ponašanja koji još nisu do kraja sazreli. Njihova igra nikako još nije povezana sa odraslim jedinkama i njihovim ponašanjem: u njoj nema traga imitacije ponašanja drugih, niti odrasli uzimaju u njoj učešća. Međutim, mlade šimpanze, a naročito deca, igraju se ponajviše obrascima ponašanja odraslih koji se u njih ne bi javili spontano kao u babuna. U mladih šimpanza i dece je u velikom obimu razvijeno učenje putem posmatranja i prenošenja posmatranih obrazaca u igru. Tokom igre oni ove obrasce ponašanja raščlanjuju, praktikuju pojedine sastavne elemente, kombinuju i primenjuju u izmenjenom kontekstu (Bruner, 1976). U ovom slučaju igra omogućava da se obrasci ponašanja konstruišu.

Još je složenija funkcija igre u odnosu na upotrebu oruđa. Ona ovu upotrebu dvojako olakšava: omogućava da se na predmetu uključi u različite aktivnosti i dozvoljava da se veština koja je neophodna za izvršavanje

zadatka razlaže i svaka komponenta uči posebno. Posledica ovoga je da se javlja tzv. disocijacija — sposobnost da se predvide potencijalne komponente jednog predmeta da bi mogao da bude upotrebljen u novom aranžmanu. (Bruner, J., 1976, str. ).

Iz ovoga možemo da zaključimo da je funkcija igre prevashodno u tome što, s jedne strane, omogućava raznoliku upotrebu kapaciteta fleksibilnosti, a s druge strane sprečava da obrasci ponašanja i psihički kapaciteti koji ih omogućavaju ostanu fiksirani i kruti. Zahvaljujući igru psihički potencijali razvijaju fleksibilnosti kao imanentni kvalitet.

Razmotrimo sada ukratko najznačajnije obeležje igre u dece. U raznolikom repertoaru dečjeg igranja nalaze se i tipovi igara otkrivenih u majmuna, i to naročito u mlađe dece. I dete se igra vlastitim funkcijama, kao što nam pokauzju tzv. senzornomotorne igre u dece. Dete zna i za manipulativnu igru, štaviše, ona se u njega učestalije javlja nego u mladih šimpanzi.

Međutim, najznačajniji tip igre — simbolička igra — za koji neki autori smatraju da je igra u pravom smislu te reči (Piaget J., 1972) jedinstvena je i nalazimo je samo kod dece. Ona se rađa u dodiru sa simboličkom funkcijom, jezikom, društvenim konvencijama, a Bruner smatra da je dublje povezana sa specifičnom uzajamnošću između deteta i odraslog, a naročito sa jedinstvenom odlikom ljudi da decu smišljeno i često kroz ritual uvode u novine. (Bruner, J., str. 47—49).

Simbolička igra omogućava rađanje za čoveka jedinstvenog kapaciteta — simboličke transformacije iskustva (Piaget, J., 1972). Mladi majmuni su u stanju da izdvoje iz realnog konteksta funkcije, obrakce ponašanja i manipulacije s predmetima. Štaviše, onih ih variraju i konstruišu. Ali, iako je mladi šimpanza sposoban da u igri isproba relativno veliki opseg mogućnosti jednoga predmeta, npr. štapa, on to uvek čini u odnosu na realnu situaciju u kojoj je ponašanje nastalo i nerazlučivo od svrhe kojoj služi. Upotreba npr. grane ne izlazi van opsega variranja, koji omogućava jedna jedina paradigma — grana je oruđe. Samo je dete u stanju da u igri upotrebi predmet na način koji prevazilazi svrhu i namenu, u jednom potpuno novom smislu: štap u igri deteta može da postane konj, list-tanjir, a kamenčić — sapun. I samo dete može da se transformiše: u oca, konduktera, fudbalera, pa čak i u čudovište koje nema uzora ni u jednoj realnoj situaciji.

U simboličkoj igri dete može da napusti perceptivnu situaciju i da se otisne u zamišljene predele (Bruner, J., 1976, str. 48—49). Simbolička igra pruža jedinstvenu priliku da se iskustvo upotrebi ne samo van realnog konteksta već nezavisno od situacije u kojoj je nastalo. Igra je prilika za novu upotrebu iskustva, za njegovu transformaciju. Ali, ona istovremeno predstavlja i novu primenu psihičkih potencijala, i zato se može pretpostaviti da je izvor novih, jedinstvenih psihičkih funkcija i struktura.

Mnogi autori smatraju da je igra imala centralnu ulogu u evoluciji za čoveka bitnih svojstava. Bruner, oslanjajući se na redove većeg broja autora, smatra da je u igri mladunaca pripremljen teren za upotrebu oruđa (Bruner, J., str. 36, 42), a da isto tako igra utire put jeziku (Bruner, J., Sherwood, V., 1976, str. 277—286).

Da je igra izuzetno značajna za razvoj psihičkih potencijala deteta potvrđuje više istraživanja. Smilanski (Smilansky, S., 1973) je pokazala da simbolička igra stoji u razvojnoj vezi sa sposobnošću rešavanja problema na stanijem uzrastu, i da deca kojoj je iz bilo kojeg razloga simboličko igranje uskraćeno u manjem obimu razvijaju više mentalne procese. Hutt, C. je pokazala da igranje ima trajne učinke za razvoj originalnosti (Hutt, C. 1976, str. 202—222).

Da bismo bolje razumeli igru potrebno je podvući da se ni u evoluciji, ni u razvoju pojedinca igra ne javlja izolovano. Promenu u adaptaciji prati čitav niz značajnih pojava vezanih prevashodno za novu tendenciju u evoluciji. U takve pojave spadaju: produženo detinjstvo, novi tip organizacije u grupi, uzajamna interakcija mladih i odraslih jedinki, manipulacija predmeta i uvođenje ovih u instrumentalno ponašanje, učenje putem posmatranja, razvoj konvencionalnih sekvenci obrazaca imitiranog ponašanja (Reynolds, C. P., str. 622—623; Bruner J., 1976). Sve ove pojave, koje su čvrsto međusobno povezane, Reynolds (Reynolds, S. R., str. 622—623) naziva kompleksom fleksibilnosti i podvlači da je upravo ovo stvorilo tokom evolucije uslove za čitav niz novih alternativa.

Ako je kompleks fleksibilnosti toliko značajan u evoluciji i razvoju pojedinca, na šta ukazuju mnoge studije, onda sve forme njegovog ispoljavanja, među koje spada i igra, moraju da dobiju središnje mesto u teoriji i praksi vaspitanja. To je jedini put da se vaspitanje stvarno transformiše u sistem podsticanja i kultivisanja stvarlaštva.

## Strukturalna obeležja igre

Ako nam je dosadašnje izlaganje dozvolilo da razmatramo pitanje o poreklu i funkciji dečje igre, ono nam nije pružilo mogućnost da se podrobnije bavimo mehanizmom igre, načinom kako ona dejstvuje na razvoj i diferencijaciju kapaciteta fleksibilnosti. To će nam ponajpre omogućiti analiza strukturalnih obeležja igre.

Igra ima dva osnovna strukturalna obeležja: iluzorni plan i pravila. Razmotrićemo ukratko najvažnije karakteristike i funkcije ovih sastavnih delova igre.

### a) Iluzorni plan

Prvo što možemo da tvrdimo o igri jeste da igra nije zbilja. Ovom odlikom igre bavili su se svi istraživači, ali se pokazalo da je zapravo najteži posao razumeti nezbiljski karakter igre.

Kao što smo videli, već mlade životinje prenose u igru obrasce ponašanja, odnosno izdvajaju ih iz realnog konteksta. Izgleda da je odvojenost igre od stvarnosti veoma značajno. Već i mlade životinje svojim naročitim stavom povlače granicu između igračkog i realnog ponašanja. Bateson (Bateson G., 1976, str. 119—130) je pokazao da je igra povezana sa tzv. metasignalizacijom, postupkom pomoću kojega igrač obaveštava druge jedinke o igračkoj prirodi svoga ponašanja. Deca to čine i verbalno, a iskaz: »Ja se

igram« jeste bilo poziv za učešće, bilo isprika za ponašanje, koje bi moglo pogrešno da se shvati i da zato dovede do neželjenih posledica. Ali Bateston je isto tako utvrdio da je već sam iskaz »ja se igram« preduslov za izuzetna zbivanja koja se odigravaju u igri.

Huizinga (Huizinga, J., 1970) utvrđuje da je za igru neophodno gralište: izdvojeni kutak, teren, arena, igrački sto ili pozornica, filmsko platno, svetilište; isto tako igra se odigrava u strogo omeđenoj vremenskoj sekvenci i zato je ponovljiva. Izgleda da ponašanje koje nije neposredno svrsishodno mora da bude strogo odeljeno od pragmatičnih činova: svako brkanje ova dva plana dovodi bilo do ukidanja igre, bilo do neželjenih posledica u stavrnosti.

Konstruisanje igračkog polja je jedan od najznačajnijih činova u igri. Zato je potrebno da se pozabavimo odnosom igračkog polja i realnosti, prirodom materijala od kojega je izgrađeno, kao i funkcijom koju ima u odnosu na ponašanje mladih.

Igračko polje se ne sastoji samo od izdvojenih već pre od **probranih obrazaca ponašanja**, odnosno pojedinih karakterističnih sekvenci ili obeležja ponašanja. Dete odabire obrasce bilo prema osobenom značenju koje oni za njega imaju, bilo u skladu sa sopstvenim fizičkim i psihičkim mogućnostima. Na osnovu ovoga možemo reći da je izdvajanje obrazaca čin naročitog **podvostručavanja stvarnosti.** Sa ovim igračko polje stoji u istom odnosu koji ima mapa prema teritoriji. (Bateson, G., 1976, str. 119—129) Igračko polje je pojednostavljena realnost, neka vrsta njenoga modela.

Ali ako se setimo da se u igru pretežno unose posmatrani obrasci ponašanja u drugih (naročito kada su u pitanju deca), onda moramo da se upitamo da li su to i koliko doslovne imitacije. Autori koji su se bavili ovim pitanjem utvrdili su da je svaka imitacija već neka vrsta obrade ili tumačenja stvarnosti sa stanovišta onoga koji preuzima tuđe ponašanje. (Wallon, H.; Reynolds, C. P., 1976). Zato možemo reći da je igračko polje **iluzorni plan.** Upravo iluzorni plan je osnovni uslov za transformaciju iskustva i za razvoj tako značajnih psihičkih sposobnosti kao što je npr. imaginacija (Bateson, G., 1976. str. 119—129).

Na koji način iluzorni plan stvara, tako reći, materijalne mogućnosti za transformaciju iskustva?

Kaže se da dete stvara iluzorni plan tako što izdvaja iz realnog konteksta radnje, ponašanje, predmete, reči, odnose, uloge, emocije, percepcije, pojmove itd. Ali, kada ove elemente iluzornog plana podrobnije ispitamo, **pokazuje se da su to pre aktivnosti pomoću kojih se pojedini obrasci ponašanja ostvaruju** (Reynolds, C. P., 1972). Otkrivamo da se igra sastoji od kretnji, predmetnih radnji, načina percipiranja, lingvističkih postupaka, emocionalnih izraza, saznajnih postupaka. Iluzorni plan, prema tome, obezbeđuje dva izuzetno začajna uslova za transformaciju iskustva: a) omogućava da najraznorodniji isečci spoljašnje i unutrašnje stvarnosti dođu u blisku vezu i budu pri ruci za spajanja i kombinacije; b) omogućava da različita dejstvovanja, aktivnosti, činovi, postupci postanu predmet igranja, pa da stvara uslove da se razvije tzv. meta-aktivnost-variranje i transformiranje načina uz pomoć kojih dolazimo do iskustva ili ostvarujemo neku psihičku operaciju (Cazden, C., 1972).

Ali, iluzorni plan stvara i određene psihičke uslove za transformaciju iskustva.

Već smo ranije rekli da je osnovna funkcija igre da ponašanje odvoji od stvarnih posledica. U tom pogledu iluzorni plan ima dve značajne uloge. Prvo, oslobođeno brige od posledica, dete može da se rastereti neposrednog pritiska unutrašnjeg poriva, zadatka, zahteva ili osujećenja (Bruner, J., 1976). Vigotskij je pokazao da deca mogu da odole i da ne pojedu bonbone ako su ove uključeni u igru »otrov« (Vigotskij, L., 1971). Bruner ističe da je smanjenje frustracije važan preduslov za učenje složenih veština, jer je poznato da se ono bolje ostvaruje ako je optimalna motivacija snižena (Bruner, J., 1976, str. 42).

Drugo, videli smo da je iluzorni plan neka vrsta modela stvarnosti. Kao i svaki model, iluzorni plan omogućava da se ponašanje, a naročito neko novo, simulira (Reynolds, CP., 1976. str. 621—622). Reynolds upoređuje ovu simulaciju u igri sa uvežbavanjem austronauta u simuliranim uslovima ili sa probama za novu predstavu. On smatra da je učinak isti: vežbani obrasci ponašanja mogu da se ponovo vrate i uklope u realno ponašanje. To svakako predstavlja napredak u razvoju.

Zahvaljujući ovim obeležjima, iluzorni plan omogućava da se neki složeni obrazac ponašanja — na primer manipulacija predmetima — razloži i da se radnja ili funkcija predmeta ispituju u različitim kontekstima na osnovu predviđanja. Zahvaljujući iluzornom planu, dolazi do **disocijacije** između radnje i predmeta, a to je značajno koliko za učenje složene veštine, toliko i za razvoj simboličke funkcije u dece (Bruner, J., 1976; Eljkonjin, 1971; Vigotskij, L., 1971).

Omogućavajući da dođe do **disocijacije**, iluzorni plan u igri neposredno doprinosi razvoju izuzetno značajnog svojstva u čoveka — **psihičkog odstojanja.** Počev od Baldvina, mnogi autori su isticali značaj psihičkog odstojanja kao specifičnog ljudskog svojstva, koje je koliko uslov za transformaciju iskustva, toliko i razlog što čovek može od jedinke da se razvije u ličnost. »Odstojanje i zajednica — to je čovek«. (Rije, R., 1964, str. 106).

Najzad, iluzorni plan dozvoljava da dete ispolji sopstvene doživljaje, osećanja, mišljenje, fantazije itd. i da prema njihovim zakonima preobražava iskustvo. Tako dete na praktičnom planu počinje da izgrađuje unutrašnji plan, obitavalište sopstvenog »ja«. Mogli bismo reći da je iluzorni plan neka vrsta modela intimnosti odrasle ličnosti. Upravo će iz toga skrovišta zrela ličnost crpsti značajne pretpostavke za stvaralačku delatnost.

### b) Pravila

Za igru se često pogrešno tvrdi da je primer apsolutne slobode. Igra je pre primer za zauzdanu slobodu.

Jer dok iluzorni plan omogućava detetu da u najvećoj meri zanemari pravila i zahteve stvarnosti, dotle pravila igre strogo regulišu igračko ponašanje. To je toliko bitna crta igre da narušiti pravila znači ukinuti igru. (Huizinga, J., 1970). Vigotskij je sa pravom podvlačio da se sloboda igranja ograničava na odluku i izbor igre, ali da od trenutka kad stupi u igru, dete mora

da se potpuno pokorava pravilima, koja su obično u većem stepenu drukčija od onih koja vladaju u stvarnosti.

Istraživanja prirode i funkcije pravila je tek na početku, iako su ona sigurno najznačajniji strukturalni elemenat igre (Sutton — Smith, 1971).

Ipak, pokušajmo da ispitamo njihovu ulogu u igri.

Svaka igra ima određenu formu koja određuje igračko ponašanje. Ako posmatramo interakcije koje se ostvaruje u igri, onda već u jednostavnim igrama beba, kao što je igra skrivanja (Bruner, J. — Sherwood, V., 1976, str. 277—286) Garvey (Garvey, C., 1976, str. 570—584) je utvrdila pet različitih formi socijalne igre u dece, koje su uslovljavale da se igrači veoma različito ponašaju. **Pravila obezbeđuju da se forma igre ostvari i očuva.**

Ali, ono što je najznačajnije, pravila igre određuju kako će se stvarno ponašanje dece u igri transformirati. Iz literature poznati primer dve sestre koje su se igrale da su sestre pokazuje da se pod uticajem pravila stvarno ponašanje može da transformiše u idealno: u igri su sestre sve delile, potpomagale se međusobno, štitile, iako to uopšte nije bio slučaj u stvarnosti.

Pravila igre, prema tome, **izazivaju i određuju transformaciju ponašanja.** To se dešava bez obzira šta je predmet ili sadržaj igranja, bilo da se radi o uzajamnoj interakciji, upotrebi jezika, izvršavanju radnje, načinu izražavanja emocija, itd.

Svaka forma igre poseduje veći ili manji broj sastavnih elemenata, već zavisno od složenosti igre. Tako je Garvejeva (Garvey, S., 1976, str. 570—584) utvrdila da se forme socijalne igre sastoje od obrta (naizmenično svaki igrač učini određenu radnju) i jednog kružnog obrasca (koji objedinjuje u celovitu sekvencu sve obrte u igrača). Igra se u tom pogledu može uporediti za jezikom, koji se sastoji od reči i rečenica. Huizinga (Huizinga, J., 1970) je još mnogo ranije skrenuo pažnju na činjenicu da igra sadrži tako značajne strukturalne elemente kao što su: napetost, ravnoteža, ujednačavanje, izmenjivanje, kontrast, povezivanje, razlučivanje, razrešenje.

Čak je i u jednostavnim manipulativnim igrama, o kojima je već bilo reči, moguće utvrditi elemente jedne određene forme koja određuje način igranja: jednom se radi o obrascu predmet — različite funkcije (štap se upotrebljava za različite radnje), drugi put o obrascu: funkcija — različiti predmeti (bacanje: lopte, kašike, papira itd.).

Pravila igranja su nosioci ovih elemenata igre. Ona ne samo da omogućavaju da se primene na igrački materijal, već i da se igrački **postupak formalizuje i sam postane novi način ponašanja.**

Ovo se najlepše može videti u jezičkim igrama maloga deteta. U nizu primera koje navodi Weirova (Weir, R., 1970) može se videti kako pravila igranja sa jezikom navode dete da gradi fonetske i literarne figure i forme: elipse, aliteracije, asocance, reduplikacije, rondo itd. (Marjanović, A., 1975). Ali, zahvaljujući pravilima igranja, na jezičkim igrama razvija se metalingvistička funkcija, koja omogućava detetu da otkriva nova svojstva jezika, npr. sposobnost jezika za poetsku upotrebu (Cazden, C., 1973, Jacobson, R., 1970).

**Ako iluzorni plan u igri obezbeđuje opšte materijalne i psihičke uslove za transformaciju iskustva i ponašanja, onda pravila igre neposredno**

omogućavaju ovu transformaciju, jer izazivaju postupke kojima se oni ostvaruju.

Poznavanje strukturalnih obeležja igre je od izuzetnog značaja za konstruisanje metoda i sredstava za razvijanje stvaralačkih sposobnosti.

## Uticaj igre na razvoj psihičkih funkcija i struktura

Prethodno izlaganje nam je pokazalo da dete može u igri da varira i menja ponašanje, pa da ga, prema tome, učini raznovrsnijim i fleksibilnijim.

Ali, isto tako, mogli smo da utvrdimo da se u igri rađaju i novi obrasci ponašanja, koji bi se mnogo teže razvili u stvarnosti. Ovu funkciju igre posebno je ispitivao Reynolds (Reynolds, C. P., 1976) i ukazao na činjenicu da igra u određenom trenutku prestaje da bude simulacija i postaje kreacija. Novi obrasci ponašanja, rođeni u igri, mogu da se usvoje i unesu u stvarno ponašanje. Analizirajući ovu pojavu na naučnom materijalu iz ekoloških i etoloških istraživanja, Reynolds pretpostavlja da su se tokom evolucije često u igri javili novi obrasci ponašanja, koji su onda u stvarnosti ili preuzete od odraslih jedinki.

Obrasci ponašanja su nesumnjivo nosioci psihičkog potencijala. Ako igra omogućava da se obrasci ponašanja transformišu, a čak jave i novi, do tada nepostojeći obrasci, onda je prirodno pretpostaviti da igra podjednako utiče i na razvoj psihičkih potencijala. Razmotrimo ovu pretpostavku u odnosu na najznačajnije psihičke funkcije i strukture.

Kao što smo već rekli, mnogi su teoretičari smatrali da je igra izraz apsolutne ljudske slobode. To se pri bližoj analizi nije pokazalo tačnim. Ali zbog toga se pitanje odnosa igre i slobode ne ukida.

Rezultati ispitivanja ponašanja deteta u igri pre upućuju na pretpostavku da se u igri može otkriti razlog i način kako dete trenutni unutrašnji poriv ili spoljašnji pritisak i nelagodnost pretvara u predmet svoje odluke, svoga htenja. Sa toga stanovišta igra je daleko više povezana sa činjenicom da je čoveku njegova priroda zadana i da je stoga prinuđen da »vodi svoj život« (Gelen, A., str. 15).

Za ovakav preokret u ponašanju deteta verovatno je odgovorna osobena kombinacija pravila i povišenog tonusa raspoloženja, koji svaku pravu igru (a i stvaralački čin) prati. Reynolds (Reönolds, C.P., 1972) s pravom ističe da »igru subjektivno prati jedinstven afekt, egzistencijalno isto tako vredan kao što su strah ili ljutnja, a koji se može nazvati radošću«. Verovatno da je ovaj preokret u doživljavanju vlastite aktivnosti koji se rodio u igri utro put želji i mogućnosti čoveka da bude gospodar svoje situacije.

U vezi sa onim što nas zanima mogli bismo reći da se igra pokazuje kao izvanredna okolnost za razvoj volje (Vigotskij, L., 1971). U njoj se volja, kao posledica kombinacije između zanosa i pravila, rađa kao mera slobode i povinovanja. Jer, čovek nije ni biće slepih nagona, ni mehaničkog reagovanja na nadražaje. Čovek je biće slobodne i razumne odluke.

Psihoanaliza se među prvima detaljno pozabavila odnosom između igre i emocija. Mada je, uopšte uzevši, njena zasluga za razumevanje igre vrlo ... ona ipak nije prevazišla shvatanje o igri kao simptomatskom

ponašanju. Pa i teoretičari iz drugih psiholoških škola uglavnom nisu otišli dalje od tretiranja afekata kao izvora motivacije za igranje.

Čini se da smo mnogo bliže istini ako odnos igre i emocija posmatramo sa stanovišta simboličke delatnosti. Dete je ne samo preplavljeno vlastitim emocijama već svet koji ga okružuje zrači emocionalne utiske, izraze i značenja. Emocije možemo takođe da smatramo jednom vrstom sistema za komunikaciju sa svetom i pribavljanje informacija o njemu.

Zašto onda ne bismo pretpostavili da dete i sa obrascima emocionalnog izražavanja i ponašanja koje prenosi u igru postupa na isti način kao sa jezikom, percepcijama i drugim?

Ako pođemo od toga, onda nam je lakše da u igri otkrijemo stvarni postupak deteta sa emocijama. Dete u igri otkriva neku vrstu metaemocionalne aktivnosti: ono se igra emocionalnim izrazima, gestovima kojima se izražavanje postiže, normama. Dete u igri ne izražava sebe emocijama, već predstavlja emocije. (Rije, R., 1964). Zato možemo na igru da gledamo kao na osoben sistem saznavanja emocija. Ali, u tom slučaju igra na psihološkom planu dejstvuje tako što **emocije deteta podiže na nivo osećajnosti**, uslova za empatiju, koju su mnogi istraživački proglašavali glavnim svojstvom igre (Moor, P., 1968.).

Sigurno je od posebnog značaja upoznati odnos između igre i mišljenja. To je bez sumnje centralno pitanje, a odgovor na njega može jedino da podrobnije objasni kako se u igri emocijama transformiše afektivno i konativno ponašanja deteta, o čemu smo do sada govorili. Jer, mada su mnogi događaji utrli put evoluciji čoveka, ipak je trenutak njegovog rođenja vezan sa javljanjem sposobnosti za simboličku transformaciju iskustva. Kao što nam psihološka istraživanja pokazuju, ona je takođe odlučujuća za razvoj deteta, za koju je vezan trenutak kada dete, kao pretežno biološki organizam, stupa na put društvenog i razumnog bića.

Pijaže (Piaget, J., 1972) je sigurno najznačajniji teoretičar igre sa stanovišta njene uloge u razvoju simboličke funkcije. Međutim, Pijaže je, proučavajući razvoj simboličke funkcije, bio prevashodno zaokupljen epistemološkim pitanjima. Razvoj simboličke funkcije u deteta interesovao ga je samo utoliko ukoliko ima značaja za razvoj inteligencije, racionalnog u čoveku. Iako je smatrao da se simbolička funkcija rađa u igri, njega je pretežno zanimalo šta se sa njom dešava kada se uključi u inteligentno ponašanje. Zbog toga se nije posebno bavio specifičnim postupcima koje dete u simboličkoj igri razvija, niti pitanjem da li ovi postupci vode razvijanju osobenih mentalni struktura i funkcija.

Za simboličku igru deteta možemo pre reći da je čin zamišljanja iskustva nego mišljenja. Ako na psihološkom planu hoćemo da tretiramo igru u istom smislu kao i na praktičnom, onda zamišljanje moramo razumeti kao osobenu vrstu unutrašnjeg iluzornog plana. Možda je još bliže istini kada kažemo da je zamišljanje, kao iluzorni plan, smešteno između praktične i mentalne delatnosti deteta. Doista, svaka igra pokazuje da se samo jedan njen deo odigrava javno, a da je drugi, i to pretežni, skriven. Praktično izvođenje igre, koje vremenom sve više nestaje, samo je oslonac za zamišljanje (Vigotskij, L., 1971).

Pijaže (Piaget, J. 1972) je pokazao da senzorno-motorne šeme podležu transformaciji u igri, da se razvijaju u tzv. motivisani znak. Ali da bi se

ovo odigralo, potrebno je da dete otkrije specifične postupke. Tim više što su percepcije sasvim osobena mentalna sredstva za poimanje. One su, za razliku od pojmova, čulno i emocionalno zasićene. One sadrže svoj predmet, a ne odnose se na njega. Sa njima se ne može iskazati, već samo prikazivati, (Bruner, J. 1962).

Zato je glavni čin igranja **predstavljanje.** Njega dete ostvaruje upravo onim sredstvima koje mu igra pruža, zato što ih sadrži kao svoje elemente, o čemu smo već govorili. U igri, dete ove elemente igre pretvara u postupke simboličke transformacije iskustva.

Nije li opravdano, sada, pretpostaviti da specifični igrački postupci dovode do novih mentalnih struktura i funkcija? I upravo ova nova mentalna svojstva **možemo nazvati maštom.** U tom smislu Vigotskova definicija igre kao mašte u akciji, a mašte kao interiorizirane igre, izgleda tačna, a u svakom slučaju plodotvorna. (Vigotskij, L., 1971).

Uopšteno, možemo reći da igra dvostruko deluje na razvoj psihičkih funkcija i struktura u deteta: postojeće čini fleksibilnim, a istovremeno podstiče stvaranje novih, čime doprinosi opštem napretku deteta.

## Kultivisanje dečje igre i razvoj stvaralačkih sposobnosti

Mnogi teoretičari vaspitanja smatrali su igru pojavom koja može da se koristi u vaspitne svrhe. To se odnosi naročito na one koji su se bavili predškolskim vaspitanjem. Tome se, naravno, nije čuditi ako se ima u vidu da je igra glavna aktivnost deteta u ranom detinjstvu. Činjenica da igra toliko zaokuplja dete i da dete u njoj otkriva svoje osobine, vodi uverenju da je preko igre lakše uticati na dete. Zbog toga osnovu svakog sistema predškolskog vaspitanja čini shvatanje o igri. Ma koji sistem predškolskog vaspitanja analizirali — pređašnji ili sadašnji — otkrićemo u njemu teoriju igre koja ga integriše i iz koje izviru smisao i jedinstvo njegovih metoda, sadržaja i sredstava vaspitanja (Manjanović, A. 1975).

Na koji način se zamišljalo da treba uticati na igru da bi se postigli vaspitni ciljevi? Ne baveći se ovom prilikom predškolskim vaspitanjem, poslužićemo se ipak »slučajem igre« u programima za vaspitanje predškolske dece, kao primerom za dosadašnji način kultivisanja igre.
igre.

Najupadljivije je da je igra uvek tretirana sa namerom da se preko nje postignu razvojne posledice, koje ne stoje u neposrednoj vezi sa prirodom igre i onim psihičkim svojstvima čiji je ona glavni izraz.

Frebel je želeo da preko igre utiče na razvoj najopštijih misaonih kategorija. M. Montesori, koja je igru smatrala devijacijom u odnosu na inteligenciju, ipak je htela da se njome posluži da bi »vaspitavala čula« u dece.

Sistemi predškolskog vaspitanja, nadahnuti psihoanalizom i mentalnom higijenom, žele da koriste igru kao preventivno sredstvo u odnosu na duševno zdravlje deteta ili terapeutski postupak.

U većem broju najnovijih programa za predškolsko vaspitanje nastoji se da se igra stavi u službu kognitivnog učenja i razvoja saznajnih funkcija.

I. najzad, u izvesnom broju programa za predškolsko vaspitanje igra se želi staviti u službu razvoja stvaralačkog kapaciteta u dece, pa se smatra da je ovo jedino moguće ako se neguje spontana igra i što manje u nju zahvata.

Prema tome, možemo govoriti o dva postupka koji dominiraju u nastojanjima da se igra upotrebi u vaspitanju dece: a) manje ili veće usmeravanje igre, već prema opštoj koncepciji vaspitanja; b) ostavljanje igre u, tako reći, »prirodnom stanju«.

Razmotrimo vrednost i posledice svakog od ovih rešenja.

U prvom je očigledno da se igra podvrgava načelima drugih aktivnosti. Ona se stavlja u službu bilo razvoja inteligencije, bilo moralnog vaspitanja. (Heinshohn, G. — Kiper, B. — 1975). Pri tome se, u većem ili manjem stepenu, zanemaruje činjenica da je igra prvenstveno vezana za kapacitet fleksibilnosti.

Šta se dešava sa igrom kada se na ovakav način tretira i upotrebljava u vaspitne svrhe?

Već iz iskustva znamo da u takvim okolnostima igra gubi onaj smisao koji inače ima za dete: ona se iz dobrovoljne, nedovoljivo privlačne i radosne aktivnosti, izrođava u ozbiljan, ponekad dosadan, a često mukotrpan radni zadatak. Setimo se da je još Tolstoj, posetivši frebelijanske dečje vrtiće, rekao da se u njima »deca igraju plačući«. Ali, kada se tako postupa sa igrom, izostaje željeni vaspitni efekat. Još, u jednom davnašnjem radu o vaspitanju u montesorijanskim dečjim vrtićima. Marija Muhov (Štern, V) je upozoravala da deca ne pokazuju značajan intelektualni napredak u prirodnim okolnostima.

Na osnovu današnjih saznanja o prirodi i funkciji igre, ovakve posledice zahvatanja u igru nije teško razumeti i objasniti. Videli smo da igra stoji u tesnoj vezi sa učenjem, ali na jedinstven način. Ona doprinosi učenju baš kao igra, jer predstavlja priliku za obradu iskustva, a konstrukcija ponašanja i znanja je glavna odlika u čoveka i jedina istinska mogućnost adaptacije.

Jedan broj savremenih naučnih studija istražuje okolnosti koje deformišu igru i posledice ove deformacije. Rezultati ovih istraživanja su posebno zanimljivi. Glavni rezultat ovih istraživanja ukazuje na to da je igru lako deformisati ili prigušiti. Igra u velikoj meri zavisi od spoljašnjih, a i unutrašnjih okolnosti. Istraživanja su utvrdila da, već kada se radi o šimpanzama, preterano potkrepljivanje inhibira igračko ponašanje u mladih (Bruner, J., 1976, str. 38). Kada se radi o deci, izgleda da je zavisnost igre od opštih okolnosti igranja još složenija. Igra je podjednako osujećena bilo da se preterano potkrepljuje, bilo da je dete potpuno prepušteno sebi, naročito u nedovoljno stimulativnoj sredini (Barker, G.R., Dembo, T., Lewin, K., 1976, str. 527).

Ovo nas je dovelo do pitanja o vrednosti spontane igre u vaspitanju deteta. Neosporno je da je spontana igra izuzetno važna za razvoj deteta. Sve ono što treba da nauči mora da bude modifikovano da bi moglo da se usvoji, a modificiranje se naročito u mlađe dece, ponajpre dešava u igri.

Međutim, isto je tako utvrđena činjenica da se mladi igraju samo pod određenim društvenim okolnostima. Da bi se igrali, potrebna im je podrška odraslih, uzajamno igranje i uslovi za mnoge inspirativne doživljaje

(Bruner, J., 1976.). Očigledno je da se deca ne mogu igrati u »praznom prostoru«, prepuštena samoj sebi. Zagonetna pojava iščezavanja potrebe i sposobnosti za igranje tokom razvoja, koja je intrigirala mnoge naučnike, mogla bi delimično da se objasni mestom i značenjem koje igra ima u pojedinim kulturama.

Prema svemu sudeći, izgleda da problem nije u vrednosti spontane igre, već više u tome šta se pod njom podrazumeva i šta se smatra da su povoljni uslovi koji je podstiču. Danas se smatra da su deca dovoljna sama sebi da bi se igrala. Zaključak koji se može izvesti iz istraživačkih podataka izgleda, međutim, da je sasvim drugačiji. Pre se može pretpostaviti da je za igru potreban bliski kontakt između dece i odraslih. To ne znači da igru treba pretvarati u obrazovni zadatak, već da se odrasli na pravi način treba da igraju sa decom.

Ako pođemo od izloženih činjenica, koje pokazuju da se pravi vaspitni rezultati ne postižu ni time da gru pretvorimo u zadatak za izvršavanje i učenje, ni tako da dete prepustimo spontanom igranju, onda se postavlja pitanje kako je mogućno kultivisati dečju igru u cilju razvijanja stvaralačkih sposobnosti.

Da bismo na ovo pitanje dobili odgovor, potrebno je da pođemo od prirode i funkcije igre, od njenih strukturalnih obeležja kao i od prisnih veza koje igra ima sa mnogim drugim okolnostima značajnim za fleksibilno ponašanje čoveka.

Ali, isto je tako veoma važno da se o kultivisanju igre ne misli na bukvalan način. Put do odgovora ne možemo da nađemo ako svoj zadatak tako shvatimo kao da kultivisanje igre znači što duže sačuvati igru u njenom prvobitnom obliku, onako kako se ona javlja u malog deteta. Jer, uvek moramo da imamo na umu da je igra rani izraz dubljeg ljudskog svojstva — kapaciteta fleksibilnosti. Kao izraz fleksibilnosti, igra sadrži načela forme i mehanizme funkcionisanja ovoga kapaciteta i ukazuje na neophodne uslove za fleksibilno ponašanje. Zato izgleda da rešenje leži u pokušaju da se suštinska svojstva idre prenesu u niz drugih aktivnosti, koje tokom vremena postaju naročito značajne za razvoj, pa i za vaspitanje. Drugim rečima, treba poći suprotnim putem od dosadašnjeg: ne treba igru podređivati načelima drugih aktivnosti, već treba ove aktivnosti, npr. učenje, podrediti načelima fleksibilnosti. To je, izgleda, jedini pravi način da se uspostavi razvojna veza između igre i stvaralaštva.

Polazeći od ovoga, izgleda nam naročito važno ostvariti nekoliko suštinskih uslova za kultivisanje igre.

Da bismo kultivisali dečju igru, sigurno je najvažnije da pružimo detetu dovoljno mogućnosti za igranje. Ali, šta je to »mogućnost za igranje«? Mogućnost za igranje pretpostavlja nekoliko stvari. Na prvom mestu je prisna uzajamnost između deteta i odraslih. Sva istraživanja pokazuju da je za igru potrebna bezbedna atmosfera, ali upravo i stalna delatna, duhovna i igračka razmena između dece i odraslih. Isto tako je potrebno da dete ima dovoljno doživljaja, prilike da stekne iskustva i znanja i da bude izloženo dobrim, indirektnim uzorcima stvaralačkog ponašanja. Najzad, bitan uslov za slobodno igranje su, s jedne strane, bogati i raznoliki kontakti sa vršnjacima, ali isto tako i prilika da se bude sam sa sobom, zaklonjen od javnosti, prepušten intimnim potrebama, osećanjima i mislima.

Stvaranje opštih uslova za igranje je bitan preduslov za njeno kultivisanje. Ipak, možda je najznačajniji problem kako razviti, ustallti i oplemeniti one značajne postupke koje dete otkriva i stvara tokom igranja, a koji su toliko važni za razvoj mašte. Prema dosadašnjim rezultatima istraživanja, očigledno je da deca samostalno konstruišu ove postupke. Ona, igrajući se, znaju da slikaju, da u magnovanju sačine pesme, da odigraju složenu pozorišnu predstavu da na jednostavnim instrumentima muziciraju. Malo je, međutim, podataka o mogućnosti da se sačuvaju ove sposobnosti kao trajna svojstva. Sama po sebi, ona najčešće nepovratno iščezavaju. Postoji, naravno, u vaspitnoj praksi više pokušaja da se postignu trajni učinci, ali, s druge strane, nema naučnih podataka o rezultatima ovih pokušaja.

Ako pođemo od strukturalnih obeležja igre, onda izgleda da bi se ipak mogla naći rešenja kako postupke rođene u igri kultivisati. To bi bilo moguće tako što bismo elemente igre, a to su, kao što smo videli, ritam, ravnoteža, ujednačavanje, izmenjivanje, kontrast, povezivanje, razlučivanje itd. pretvorili u predmet igranja. Takve pokušaje možemo da nađemo u metodičkoj literaturi, naročito u onoj koja se bavi jezičkim stvaralaštvom dece. Da bismo ove pokušaje razvili u načine i sistem kultivisanja dečje igre, potrebno je istražiti pogodnost različitih medijuma (slikarskog, jezika, muzike, dramskog itd.) i razviti sistem igara sa odgovarajućim pravilima.

Ali, kultivisanje dečje igre u cilju razvijanja stvaralačkih sposobnosti ne može da ostane samo u jednom domenu. Jer da bi stvaralaštvo ostalo trajno svojstvo čoveka, treba mu dati primat u svim aktivnostima. Zato se postavlja pitanje kako ugraditi bitna svojstva igre u sve vrste aktivnosti. Bolje rečeno, kako sačuvati začetke onih stvaralačkih delatnih i misaonih tehnika koje igra deteta već sadrži? Kako kultivisati istraživačke i graditeljske postupke koje dete spontano, igrajući se, otkriva? Naći rešenje ovom problemu naročito je značajno za institucionalizovano učenje. Poznato je da je način učenja u školi najčešće lišen stvaralačkih komponenata. Zbog toga škola razorno deluje na stvaralačke kapacitete u dece, što potvrđuju sva dosadašnja istraživanja stvalaštva. Bogata literatura o stvaralaštva. Bogata literatura o stvalaštvu sadrži mnogobrojne sisteme za kultivisanje stvaralačkih sposobnosti u školi (Kvaščev, R. 1976).

Međutim, malo je verovatno da pojedinačne mere mogu bitno da izmene situaciju. Dokle god stvaralačka aktivnost bude samo dodatak učenju, marginalna, a ne centralna delatnost škole, dotle se bitno ne mogu poboljšati uslovi za razvoj stvaralaštva u dece. Zato bi bitna obeležja igre morala da budu ugrađena u sve načine učenja u školi, u svim obrazovnim predmetima. Imati dovoljno mogućnosti za preradu i transformaciju znanja, bitan je preduslov da se uči stvaralački i jedini način a učenici sačuvaju i dalje razvijaju stvaralačke i pronalazačke postupke, koje kao deca spontano otkrivaju igrajući se.

Ali ne smemo da izgubimo iz vida da je igra samo jedna komponenta fleksibilnosti. Za fleksibilno ponašanje isto je značajno da dete bude uklopljeno u društvenu sredinu kao partner odraslih, da interakcija sa odraslima bude recipročna, a ne linearna (Bruner, J., 1976), da nađe u odras-

lima pogone uzore koje može da posmatra i da se sa njima identifikuje, da, posmatrajući i učeći, može stvarnost zahvatiti celovito, da posmatrajući reagovanje društva na vlastito i tuđe ponašanje, otkriva smisao i svrhu delovanja, učenja i zahteva koje mu u tom pogledu postavlja zajednica. Ako ne postoje jedinstveni uslovi, izolovano igranje ili stvaralačka aktivnost teško da će imati trajnije razvojne posledice.

Zato, ako škola treba da bude mesto gde se stimulira i kultiviše stvaralaštvo, ona mora da se radikalno preobrazi kao društvena, a ne samo kao nastavna ustanova, ovo pretpostavlja bitne promene u odnosima između škole i društva, i u društvenoj organizaciji unutar same institucije.

Negovanje stvaralaštva zahteva otvorenost škole prema društvu, jer jedino tako deca mogu da dobiju one neophodne iskustvene i motivacione podsticaje za stvaralačku aktivnost. Ne može se biti stvaralac bez dovoljno materijala i bez uverenja da ono što se čini ima smisla i da je značajno za druge. Škola bi zbog toga trebalo da učini napor da integriše decu i njihovu neposrednu društvenu okolinu, a ne da ih od nje izoluje.

Kultivisanje stvaralaštva isto tako zahteva da obrazovanje unutar škole bude otvoren sistem razmene znanja i iskustva između učenika i nastavnika i učenika međusobno. Ali da bi se to ostvarilo, potrebno je izmeniti strukturu vaspitanja u školi, a ne pojedine detalje, kao što su programi metode, tehnike i sredstva učenja. Jer, struktura vaspitanja je ono što bitno formira ličnost deteta. Promeniti strukturu vaspitanja znači temeljno preobraziti organizaciju nastave, postaviti na druga načela, odnose između nastavnika i učenika, ukinuti ritualizovane procese učenja, srušiti međe između nastavnih predmeta, pretvoriti učenje u otkrivanje sveta.

Tek ako bi škola bila mesto za življenje i razvoj, a ne samo ustanova za učenje, igra bi mogla da nađe svoje pravo mesto, a bogata naučna saznanja o njenoj prirodi, funkciji, obeležjima i učincima, na pravi način bi bila ugrađena u načine podsticanja i oplemenjivanja osnovnog ljudskog svojstva — stvaralaštva.

## LITERATURA:


1. Barker, G. R., I dr. — **Frustation and regresion**, u Bruner, J. I dr., 1976.
2. Bateson, G. — **A Theory of play and phantasy**, u Bruner i dr. 1976.
3. Bruner, J., Jolly, A., Sylva, K. — **Play: Its role and function in development**, Penguin Books, Harmondsworth, 1976.
6. Bruner, J. — **Toward a theory of instruction**, 1960.
7. Bruner, J., Sherwood, V. — Peetkabbo and Learning of rule Structures, Bruner, J. i dr. 1976.
8. Bruner, J. — **Toward a theory of instruction**, 1960.
   experiens, **Bank Street College od Education**, 1973.
9. Erikson, E. — **Childhood and society**, Peunguin Books, Harmondsworth, 1965.
10. Fagen, R. — Modelling how and why play works, u Bruner I dr. 1976.
11. Garvey, C. — Some properties of social play, u Bruner, J. I dr. 1976.
13. Heinsohn, G., Knieper, B. — **Theorie des Kindergartens und Spielpädagogik**, Surkamp, Frankfurt, 1975.
14. Huizinga, J. — **Homo Ludens**, Zagreb, 1970.
15. Hutt, C. — Exploration and play in children, u Bruner, J. I dr. 1976.
16. Jacobson, J. — Predgovor, u Weir, R., 1970.

## Дечја партиципација: како и када деца заиста учествују?

Аврамовић, М. (2017). **Питања дечје партиципације у пракси вртића**. У М. Станчић, А. Тадић и Т. Николић Максић (ур.), *ВасПИТАЊЕ данас: Остваривање васпитне функције кроз партиципацију* (стр. 88–93). Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

**Питања за усмерено читање**

1. Како се дечја партиципација најчешће разуме у пракси вртића?
2. Шта пример „Интересантна пустиња“ показује о разлици између намере васпитача и стварног учешћа деце?
3. Зашто питање деце шта их занима није увек довољно за разумевање њихове перспективе?
4. Која ограничења носи слика компетентног детета које уме јасно да изрази мишљење и направи избор?
5. Како се учешће деце у избору теме разликује од учешћа у развијању процеса учења?
6. Зашто „откривање“ већ познатих чињеница није исто што и заједничко истраживање?
7. Шта је потребно да би деца стварно утицала на развијање програма и праксе?
8. Како су дечја партиципација, односи, деловање и контекст међусобно повезани?

**Кључне идеје**

- Дечја партиципација је право и основа програма који се развија **са децом**, а не унапред припремљеног програма који се спроводи над њима.
- Партиципација се често сужава на то да деца изразе мишљење, предложе тему или изаберу једну од активности које су одрасли већ осмислили.
- У примеру „Интересантна пустиња“ деца су учествовала у почетном избору теме, али су васпитачи одредили питања, активности и начине истраживања. Због тога дечја иницијатива није значајније утицала на даљи ток програма.
- Слика компетентног детета може постати ограничавајућа ако се компетентност препознаје само кроз способност детета да вербално изрази мишљење и донесе индивидуални избор. Тако се могу занемарити млађа деца и други начини изражавања.
- Дечја интересовања не постоје као готове информације које васпитач једноставно „открива“. Она се граде и мењају кроз односе, активности, материјале, питања и заједничка искуства.
- Партиципативно учење није учешће у проналажењу тачног одговора који одрасли већ зна. Оно подразумева заједничко истраживање отворених проблема чији правац и исход нису унапред одређени.
- Деца стварно учествују када њихова питања, поступци и идеје доводе до промена у активностима и реалном програму, а не само када им се дозволи да говоре или бирају.
- Развијање партиципације захтева повезивање перспектива деце и одраслих и критичко преиспитивање схватања детета, учења, знања и улоге васпитача.

**Повежите са претходним текстовима:** вратите се слици детета као компетентног учесника и појму партиципативних односа. Обратите пажњу на разлику између формалног укључивања деце и њиховог стварног утицаја на заједничко учење и живот у вртићу.

Pregledni naučni rad
UDK - 37.035-053.4

# PITANJA DEČJE PARTICIPACIJE U PRAKSI VRTIĆA

Maša B. Avramović[30]
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

***Apstrakt***

Rad se bavi pitanjem dečje participacije u praksi vrtića. Polazeći od konkretnog primera učešća dece, koji je dokumentovan u okviru participativnog etnografskog istraživanja prakse dečje participacije u vrtiću, u radu se problematizuje dominantna slika o kompetentnom detetu, shvatanje participativnog učenja i učešća dece u razvijanju prakse. Kritikuje se svođenje dečje participacije na izražavanje mišljenja i donošenje odluka, reprezentaciona epistemološka paradigma i učenje kao učešće u „otkrivanju" već poznatih činjenica i ističu se izazovi povezivanja perspektiva dece i odraslih. U zaključku se predlaže otvaranje novih pravaca razmišljanja u razumevanju dečje participacije koje će uvažavati kompleksnost konteksta dečjeg vrtića, odnose i delanje svih aktera u bavljenju pitanjima koja su za decu relevantna.

***Ključne reči***: dečja participacija, praksa dečjeg vrtića, slika o detetu, participativno učenje.

## Uvod: Dečja participacija u predškolskom vaspitanju i obrazovanju

Dečja participacija je poslednjih decenija postala široko zastupljen koncept kako u naučnim područjima, tako i u politikama i praksama koje se tiču detinjstva i dece. Tome je doprinelo gotovo univerzalno usvajanje Konvencije o pravima deteta (1989) koja dečju participaciju uspostavlja kao pravo i princip, kao i paradigmatski zaokret u proučavanju detinjstva koji je rezultirao građenjem slike o detetu kao subjektu koji aktivno učestvuje u svom životu i razvoju (Morrow, 2011).

Ove tendencije imaju značajan uticaj i na konceptualizaciju vaspitanja i obrazovanja. To posebno uočljivo kada je reč o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (PVO) u kome se participacija dece sve češće prepoznaje kao vrednost i polazna osnova za razvijanje prakse (Clark et al, 2005; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2012). Tradicionalni pristup u kome se program unapred zadaje i sprovodi *nad* decom, transformiše se u pristup u kome se program razvija *sa* decom uz uvažavanje njihovih perspektiva. Ovo stanovište utemeljeno je kako u međunarodnim, tako i nacionalnim politikama PVO. U njima se ističe pravo dece da od najranijih uzrasta utiču na pitanja koja su za njih od značaja. Učešće dece u donošenju odluka u vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem izdvojeno je kao jedan od ključnih principa kvalitetnih predškolskih programa (European Commission, 2014). Kada je reč o važećim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, deca se prepoznaju kao aktivni učesnici u zajedničkom življenju i učenju u dečjem vrtiću (Pravilnik o osnovama..., 2006).

[30] E-mail: masa.avramovic@f.ac.bg.rs

Međutim, i pored toga što se u značajnoj meri promoviše, dečja participacija u PVO i dalje je izazov za praksu. Brojna istraživanja pokazuju da su mogućnosti koje deca imaju da utiču na svakodnevni život u vrtiću i dalje ograničene (Bae, 2009; Einarsdottir, 2005; Pavlović Breneselović, 2015). Uzroke možemo tražiti u tome što su često uopšteni zahtevi za učešćem dece nedovoljni da pokrenu na preispitivanje i transformisanje institucionalnih praksi koje su oblikovane vrednostima i uverenjima, kao i strukturama koje često zatvaraju mogućnosti za učešće dece. Istovremeno, sve prisutniji pojam dečje participacije nas vraća na polazno pitanje–na koji način se participacija razume i razvija u teoriji i praksi dečjeg vrtića. Odgovori na ovo pitanje zavise od toga kako vidimo dete, na koji način razumemo učenje, kakvu praksu nastojimo da razvijamo i najzad u kakvo PVO verujemo.

U nastavku ovog rada biće opisana situacija iz prakse jednog dečjeg vrtića, koja je dokumentovana u okviru participativnog etnografskog istraživanja[31]. Ona nam može poslužiti kao osnov za inicijalnu analizu i problematizovanje načina na koji se dečja participacija razume i razvija u realnom kontekstu vrtića.

## „Interesantna pustinja“ – participacija dece u praksi

„Na početku meseca u grupi od oko 20 četvorogodišnjaka i petogodišnjaka, vaspitačice nastoje da identifikuju temu kojom bi mogli da se bave u narednom periodu. One nastoje da to bude tema koja proizilazi iz dečjih interesovanja, koja se može povezati sa njihovim prethodnim iskustvima i znanjima. Na različite načine pokušavaju da dođu do zajedničke teme. Započinju razgovor sa decom i pitaju ih pojedinačno ili u grupi šta je to što ih interesuje, šta je to što već znaju, a šta ono što bi želeli da istraže i nauče. Tokom dana posmatraju šta se dešava u grupi – čega se deca igraju, o čemu razgovaraju. Ono što primećuju je da decu zanima velika mapa sveta koja stoji na zidu u sobi. Deca se često okupljaju oko mape i na njoj razgledaju geografske predele, životinje koje u njima žive, ljude i njihove aktivnosti.“

„Vaspitačice deci predlažu da tema kojom će se baviti bude „Pustinja“. Za ovu temu su se odlučile jer su deca na mapi sveta često razgledala pustinje, a nekoliko dece je pustinju pomenulo i tokom razgovora o svojim interesovanjima.“

„Vaspitačica sa decom započinje razgovor o značaju vode povezujući ga sa temom pustinje kojom se deca već neko vreme bave.

Vaspitačica: *A šta je sa vodom u pustinji? Ima li vode u pustinji?*

Nina: *Pa, nema. Mislim, ima. U pustinji ima malo vode. Ali kamila ima vodu*.

Lucija: *Kamila nosi vodu u svojoj grbi.*

Mihajlo: *I neki ljudi jašu kamilu.*

Vaspitačica: *Hoćemo li da nacrtamo kamilu? Donesite papir i bojice.*

[31] Prezentovani empirijski materijal nastao je u okviru etnografskog istraživanja dečje participacije u vrtiću koje je deo šireg istraživačkog projekta usmerenog na istraživanje teorijske konceptalizacije i razvijanja dečje participacije u praksi dečjeg vrtića.

[Deca crtaju kamilu. Kada su završili, opisuju svoje crteže i razgovaraju o tome šta znaju o kamilama – gde žive, kako izgledaju, čime se hrane...]

Mihajlo: *Ali, znate šta? Ja se pitam kako to kamila ima vodu u grbi*.

Vaspitačica: *To je dobro pitanje. A koliko grba ima kamila? Šta mislite?*

Deca se uključuju u glas: *„Ja mislim jednu.“ „Ja mislim dve. Videla sam kamilu sa dve grbe.“ „I ja.“*

Vaspitačica: *Hajde da probamo da nađemo odgovor u našim knjigama*.“

„Vaspitačice su pripremile različite aktivnosti za „istraživanja pustinje“, a deca su mogla da biraju aktivnost u kojoj će učestvovati. Mogla su u paru da posmatraju i crtaju pustinjsku ružu (kristal nastao taloženjem peska), da u grupi od tankih blokova različitih boja prave pustinju, da u različitim knjigama gledaju i čitaju o pustinji ili da od ponuđenog materijala prave jezero i pecaju u „pustinjskoj oazi“. Deca su sa entuzijazmom odabrala aktivnost i počela da rade. Međutim, posle izvesnog vremena interesovanje dece za problem kojim su se bavila, kao da je opadalo. Deca su polako odustajala od aktivnosti i počinjala da se bave nekim drugim stvarima – razgovarala su između sebe, slagala kocke, prelistavala knjige...“

Opisan primer dečje participacije je iz jednog beogradskog vrtića. On je jedinstven jer govori o dešavanjima koja su se odigrala u specifičnom kontekstu. Ipak, ovaj primer je i više od toga jer predstavlja težnje vaspitača da podrže participaciju dece, kao i dileme i teškoće sa kojima se suočavaju mnogi praktičari i istraživači koji se bave ovom problematikom. Zbog toga on može poslužiti kao primer za preispitivanja pretpostavki koje podupiru način na koji se dečja participacija razume i razvija u praksi.

**Slika o detetu koje aktivno učestvuje**

U opisanom primeru vaspitači su nastojali da otvore prostor da svako dete učestvuje sa svojim idejama i interesovanjima. Oni polaze od uverenja da svako dete može da doprinese grupi i istraživanju odabrane teme. Ovakav pristup dečjoj participaciji počiva na slici o „kompetentnom detetu“ koja se konstruiše u okviru nove sociologije detinjstva (James & Prout, 1997; Lansdown, 2005) i predstavlja jedno od osnovnih polazišta na kojima se zasniva koncept i praksa dečje participacije. Deca se iz ove perspektive vide kao aktivni ko-kreatori znanja, kulture i identiteta (Canella & Viruru, 2004). Međutim, usvajanje ovakve slike o detetu, koja se u dominantnom pristupu dečjoj participaciji gotovo ne dovodi u pitanje, u praksi otvara niz pitanja i dilema. Neka od njih su: na koji način razumemo kompetentnost deteta? Koje prilike otvaramo za participaciju dece? Na koji način različita deca u njima učestvuju?

Više autora koji polaze iz poststrukturalističke perspektive (Davies, 2014; Dahlberg et al., 2007) ukazuje na to da određena slika o detetu, pa tako i ona o kompetentnom detetu, povlači određena očekivanja i utiče na mogućnosti za učešće dece.

Iz opisanog primera možemo uočiti da se od dece očekuje da imaju određeno mišljenje o svom učenju i da su u stanju da ga verbalizuju. Na osnovu toga vaspitači nastoje da „otkriju“ interesovanja dece. Od dece se takođe očekuje da naprave izbor aktivnosti u kojima će učestvovati. Ukoliko analiziramo literaturu o dečjoj participaciji možemo uočiti da je ovo preovlađujući način na koji se participacija razume – kao prilika da deca izraze svoje mišljenja i učestvuju u donošenju odluka. Imajući u vidu iznet primer možemo postaviti pitanje da li time što pitamo decu za mišljenje zaista saznajemo njihova interesovanja i da li privilegovanjem slike o detetu kao dominantno racionalnom biću koje je u stanju da verbalizuje svoje mišljenje isključujemo jedan broj dece, pogotovu kada je reč o deci na ranim uzrastima? Praksa pokazuje da ukoliko kapacitete za aktivno učešće posmatramo pre svega na individualnom i racionalnom planu, zanemarujemo kompleksnost konteksta i mrežu odnosa od kojih suštinski zavisi participacija dece.

**Participativno učenje**

Gotovo da nema teorije o učenju koja ne ističe značaj aktivnog učešća dece i uvažavanja njihovih perspektiva kao polazne osnove u procesu učenja. Ipak, načini na koji se odvija proces „participativnog učenja“ se značajno razlikuju u zavisnosti od ontoloških i epistemoloških polazišta (Dahlberg et al., 2007).

U opisanom primeru, deca su pozvana da učestvuju u izboru teme odnosno sadržaja učenja. Istovremeno način učešća je zasnovan na očekivanju od dece da budu svesna „sopstvenog“ učenja, što odražava pristup učenju kao individualnom, kognitivnom i apstraktnom procesu, odvojenom od konteksta u kome se odvija (Olsson, 2009). S druge strane, kada je izabrana tema, deca imaju vrlo malo mogućnosti da utiču na način na koji će je izučavati. Dominantni pristup je zasnovan na reprezentacionoj paradigmi i znanju zasnovanom na činjenicama. Deca su pozvana da učestvuju u otkrivanju već poznatih odgovora na unapred postavljena pitanja. Na primer, fokus vaspitača je bio na pitanju koliko grba ima kamila, dok pitanje jednog deteta o fascinantnom biološkom procesu skladištenja vode u grbi kamile nije vodilo daljem istraživanju. U prilog tome da ovu situaciju ne treba tumačiti sa pozicija kritike usmerene na rad konkretnih vaspitača, govori činjenica da više autora ukazuje da se u obrazovnoj praksi nedovoljno podstiče pristup učenju koji je blizak deci, a koji karakteriše iznalaženje veza, životnost i dinamičnost (Vecchi, 2010; Olsson, 2013). Možda je odsustvo „vitalnosti“ upravo i razlog zbog kojeg su deca gubila interesovanje za učešće u ponuđenim aktivnostima „istraživanja pustinje“. Pitanje koje ostaje otvoreno je kako podržati učešće dece u procesu učenja koje je zasnovano na zajedničkom istraživanju problema koji deca prepoznaju kao relevantan, na otvoren, kreativan i kompleksan način.

## Dečja participacija u razvijanju prakse

Kada je reč o učešću dece u razvijanju prakse, prikazan primer ukazuje na to da i pored toga što su deca imala priliku da iskažu svoja mišljenja i interesovanja, ona nisu uticala na aktivnosti koje su im bile ponuđene. Vaspitači su nastojali da prate interesovanja dece, ali njihovi predlozi kao da nisu bili usklađeni sa pitanjima koja su za decu značajna. Opisani primer ilustruje kompleksnost povezivanja perspektiva dece i odraslih i nastojanja da se deca uključe u razvijanje prakse sa dominantnim stanovištima o učenju i očekivanjima vaspitača. Zbog toga je dečja participacija često u fokusu tokom priprema, kada vaspitači nastoje da saznaju dečje perspektive, ali ne i tokom procesa razvijanja aktivnosti i učešća dece u konkretnim aktivnostima.

## Umesto zaključka: poziv na otvaranje novih perspektiva

Očekivanja od dečje participacije se često vezuju za transformaciju prakse i unapređivanje položaja deteta (Johanessen, 2013). Međutim, brojna istraživanja i inicijalna analiza na koju je usmeren ovaj rad pokazuju da preovlađujuća konceptualizacija i praksa dečje participacije nose rizik da nas zatvore u očekivanim načinima razmišljanja i delanja. Tome doprinosi uopšteno poimanje „kompetentnog deteta“, čije aktivno učešće se često svodi na izražavanje mišljenja i pravljenje izbora, reprezentaciona epistemološka paradigma i teškoće u povezivanju perspektiva dece i odraslih. Preovlađujuće načine razmišljanja možemo prevazilaziti jedino otvaranjem novih perspektiva koje će biti usmerene na uvažavanje kompleksnosti konteksta dečjeg vrtića, kao i ontoloških i epistemoloških pretpostavki koje ističu proces, odnose i delanje svih aktera.

## Literatura

Bae, B. (2009). Children's right to participate: Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(3), 391-406.

Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (2005). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*, Bristol: The Policy Press.

Canella, G. S. & Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education and Contemporary Practice.* New York: Routledge.

Davies, B. (2014). *Listening to Children – being and becoming.* London: Routledge.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. Abingdon: Routledge.

Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool, *Early Education and Development,* 16(4), 469-488.

James, A. & Prout, A. (1997).*Constructing and Reconstructing Childhood.* London: Falmer.

Johannesen, N. (2013). Overflowing Every Idea of Age, Very Young Children as Educators, *Studies in Philosophy and Education,* 3(32), 285-296.

# Вртић васпитава структуром и културом

Павловић Бренеселовић, Д. (2017). **Чиме вртић васпитава: Сегрегација наспрам партиципације**. У М. Станчић, А. Тадић и Т. Николић Максић (ур.), *ВасПИТАЊЕ данас: Зборник радова са националног научног скупа Сусрети педагога* (стр. 33–39). Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду; Педагошко друштво Србије.

**Питања за усмерено читање**

1. На који начин вртић васпитава и онда када не реализује посебно планиране активности?
2. Шта чини структуру и културу предшколске установе?
3. Шта је педагошки хабитус вртића?
4. Како се испољава социјална сегрегација деце?
5. Како се у вртићу препознаје сегрегација моћи између одраслих и деце?
6. У чему се огледа сегрегација дечјег делања?
7. Какве поруке деца добијају када се као пожељна понашања истичу послушност, мирноћа и извршавање захтева?
8. Шта подразумева промена од „моћи над дететом“ ка „моћи за“ и „моћи са дететом“?
9. Зашто промена праксе захтева реструктурирање и рекултурацију вртића?

**Кључне идеје**

- Вртић не васпитава само програмским циљевима и посебним активностима. Он пре свега васпитава **начином организације простора, времена и људи, правилима, ритуалима, односима и могућностима учешћа**.
- **Педагошки хабитус** је устаљени начин мишљења, деловања и вредновања који се гради и обнавља кроз свакодневни живот установе.
- **Социјална сегрегација** огледа се у издвајању деце у посебне, узрасно организоване просторе и ограниченом кретању кроз вртић и локалну заједницу.
- **Сегрегација моћи** постоји када одрасли доносе готово све одлуке, док се учешће деце своди на послушност и испуњавање захтева.
- **Сегрегација делања** настаје раздвајањем игре и учења: игра се третира као мање важна, а учење као наметнута активност усмерена на усвајање готових знања.
- Писана и неписана правила преносе деци поруке о томе шта је вредно, ко има право да одлучује и какав положај дете има у заједници.
- Формално постављени циљеви попут самосталности, критичког мишљења и партиципације не могу се остварити у пракси заснованој на послушности, контроли и „моћи над“ дететом.
- Промена праксе подразумева развијање **„моћи за“** (способности детета да утиче на сопствени живот), и **„моћи са“** (заједничког одлучивања, сарадње и деловања деце и одраслих).
- Вртић се не мења само увођењем нових активности. Потребно је мењати његову **структуру и културу**, односно простор, правила, расподелу моћи, односе и начине заједничког учешћа.

**Повежите са претходним текстом:** упоредите формално укључивање деце са стварном партиципацијом. Обратите пажњу на то како институционална структура може да ограничи учешће деце чак и када васпитачи декларативно прихватају слику компетентног детета.

Originalni naučni rad
UDK - 373.23

# ČIME VRTIĆ VASPITAVA: SEGREGACIJA NASPRAM PARTICIPACIJE[12]

Dragana J. Pavlović Breneselović[13]
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

***Apstrakt***

U izlaganju ćemo ukazati da svaka institucija, pa i dečji vrtić, vaspitava, pre svega svojom strukturom i kulturom kojom se oblikuje način učešća u zajednici prakse. Na osnovu istraživanja sa decom prakse dečjeg vrtića identifikovali smo noseće dimenzije pedagoškog habitusa vrtića, a to su socijalna segregacija, segregacija moći i segregacija delanja. Da bi se promenio ovakav vaspitni habitus potrebno je restrukturiranje i rekulturacija vrtića usmerena na odnose i delanje u prostoru zajedničkog učešća.

***Ključne reči**:* dečji vrtić, habitus, kultura i struktura ustanove, položaj, zajednica prakse.

## Čime vrtić vaspitava

Svaki institucionalizovani sistem, kako navodi Burdje (Bourdieu & Passeron, 1977) ima specifičnu strukturu kojom se produkuju i reprodukuju institucionalni uslovi za realizaciju njegove funkcije u kulturnoj i socijalnoj reprodukciji. Ne postoji institucija koja ne vaspitava. Pa tako i škola i vrtić. Institucija vaspitava samim svojom institucionalnim uspostavljanjem i funkcionisanjem koje se odražava kroz njenu strukturu i kulturu – način organizacije (vremena, prostora, ljudi), onoga što se smatra vrednim, neophodnim i važnim (pisanih i nepisanih pravila i normi ponašanja, rituala, običaja). Strukturom i kulturom ustanove determiniše se stvarni položaj njenih učesnika, priroda odnosa i način učešća u zajednici institucionalne prakse (Marjanović, 1967). A to je ono što vaspitava - oblikuje sliku deteta o samome sebi, o onome što je poželjno, važno i vredno, o onome što ono može i što se može, kroz šta se izgrađuje smisao i svrha. Drugim rečima, vaspitanje se ne ostvaruje načelnim definisanjem ciljeva u programu i planovima, niti izdvojenim posebno osmišljenim aktivnostima, niti specifičnim sadržajima, već proističe iz načina učešća u zajednici prakse vrtića, kroz odnose i delanje koje dete realizuje i u koje stupa sa odraslima, drugom decom i fizičkom sredinom.

Participirati u zajednici prakse znači biti aktivno uključen, biti agens, onaj koji utiče na svet oko sebe, a ne pasivni učesnik aktivnosti i zbivanja koje su za dete drugi

[12] Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“ (broj 179060, 2011-2017), koji realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, uz finansijsku podršku Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
[13] E-mail: dbrenese@f.bg.ac.rs

organizovali. Dete ima potrebu za aktivnim učešćem u svemu što se oko njega dešava, sa svojim razvijajućim kompetencijama, potrebama, interesovanjima i preferencijama. Kroz participaciju deca jačaju osećanje vlastite dobrobiti i samopoštovanja; razvijaju metakognitivne kapacitete rezonovanja, refleksije, planiranja i predviđanja; uče kako da reprodukuju kulturnu praksu; uče o uzajamnoj zavisnosti sa drugima, o deljenju, pravljenju izbora i svom mestu u svetu; uče kako da rešavaju probleme i preuzimaju odgovornost; izgrađuju smisao i svrhu sveta i svog delanja u njemu (Berthelsen et al., 2009; Mannion, 2010; Moss, 2006). Jednom rečju, vaspitavaju se.

**Obrasci pedagoškog habitusa: vaspitna agenda vrtića**

Institucionalno vaspitanje je kulturna i etička praksa kroz koju su deca izložena određenim socijalnim vrednostima i uče se šta se od njih očekuje, kakva treba da budu i šta treba da rade. Zbog toga je suštinsko pitanje koje vrednosti promovišu (pisana i nepisana) institucionalna pravila, kao i pitanje izbora postupaka vaspitača kojima oni, implicitno i eksplicitno, prenose svoje pedagoške vrednosti i moralna načela. Ako habitus razumemo kao specifičan način mišljenja, delovanja i verovanja, formiran na osnovu prakse, navika, percepcija, vrednosti i uverenja koja se generišu kroz učešće u određenoj praksi, kao „stečen sistem generativnih šema usaglašen sa specifičnim uslovima u kojima je konstituisan“ (Bourdieu & Passeron, 1977: 95), onda se postavlja pitanje šta je pedagoški habitus vrtića.

Da bi došli do odgovora koristili smo rezultate dobijene istraživanjem sa decom o praksi dečjeg vrtića (Pavlović Breneselović, 2015). Na osnovu sinteze podataka identifikovali smo tri dominanta obrasca pedagoškog habitusa: socijalnu segregaciju, segregaciju moći i segregaciju delanja.

*Socijalna segregacija.* Podaci ukazuju na socijalnu izolaciju dece u vrtiću. Deca su prostorno izolovana u objekte priređene njima prema kulturno dominantnim stereotipima o detinjstvu.

> *Pa zato što u vrtiću imaju tete koje čuvaju decu i zovu se učiteljice, zato što one vole decu, ovde ima puno dece i igračaka, u kupatilu je sve malo, zato što je pravljeno samo za malu decu, ima i jedna teta koja nam sprema hranu u malim tanjirima.* /SZ18/

Gotovo polovina dece navodi da zna da je vrtić mesto za njih na osnovu izgleda i opreme vrtića kao prostora. Rezultati pokazuju da se ovaj specifikum uklapa u kulturni obrazac „mesta za decu“ kao prostora koji je izolovan samo za decu, uzrasno prilagođen, „veselih boja i šarenila“:

> *Zato što ovde imaju igračke i po zidu su polepljene nalepnice cvetića i vozića.* /BZ03/

Putanje kretanja dece pokazuju da su deca najveći deo dana vezana za svoju radnu sobu. Postoje prostori koje deca koriste samo povremeno i ograničeno (sala, druge radne sobe, terase, dvorište) i tabuirani prostori u vrtiću u koje ne ulaze i koje ne koriste nikada, kao što su kancelarije i kuhinja.

*Ne smem da idem tamo, jer tamo su velike papuče i znam da je to za vaspitačice, a tamo gde je njihovo mala deca ne smeju da idu.* /SZ02/

Mobilnost u prostoru omogućava kulturno mapiranje (Rissotto & Giuliani 2006 prema Lester, 2010), čime se gradi osećanje pripadništva i razvija zajednica. Ovakva prostorna izdvojenost ima višestruke reperkusije na vaspitnu sredinu vrtića: 1) njom se podržava uzrasna i socijalna segregacija dece i otežava razvijanje zajednice vrtića; 2) ograničava participacija dece u životu vrtića; 3) pojačava moć vaspitača nad decom; 4) pojačava podvojenost odraslih naspram dece; 5) ograničavaju i tipiziraju igre i aktivnosti dece u vrtiću.

Deca sa jedne strane, pretežno provode vreme u svojoj radnoj sobi i, ukoliko uopšte izlaze, borave u dvorištu vrtića. Samo u nekoliko narativa dece javlja se odlazak sa vaspitačima van vrtića (obično posete parku ili zajednički rekreativni boravak). Samo u jednom narativu pominje se druga institucija iz lokalnog okruženja. Mere usmerene na bezbednost, komplikovane bezbednosne procedure, sanitarni zahtevi, jednostranost u povećanju moći roditelja koja se ogleda u povećanom strahu vaspitača od roditelja koji pozivaju na odgovornost i u slučaju bezazlene povrede deteta, sve više sužavaju socijalni prostor kretanja, interakcija i iskustava deteta.

Opseg odraslih koje viđaju u vrtiću, a pogotovo sa kojima imaju interakcije, veoma je ograničen i uglavnom su to vaspitači i spremačice (Tabela 1).

**Tabela 1. Koga od drugih odraslih deca viđaju u vrtiću (Pavlović Breneselović, 2015)**

| | *Broj dece* | *% dece* | *% odgovora* |
|---|---|---|---|
| Pomoćno osoblje | 35 | 70 | 30,2 |
| Roditelje | 30 | 60 | 25,9 |
| Druge vaspitače | 10 | 20 | 8,6 |
| Druge službe | 10 | 20 | 8,6 |
| Posetioce | 6 | 12 | 5,2 |
| Pedagoga/psihologa | 5 | 10 | 4,3 |
| Direktora | 5 | 10 | 4,3 |
| Ne zna ko je | 4 | 8 | 3,4 |
| Nikoga | 1 | 2 | 0,9 |

*Segregacija moći.* Drugi obrazac se ogleda u podvojenosti sveta odraslih i sveta dece u vrtiću. Odvojenost se najpre ispoljava u prostornoj organizaciji i korišćenju prostora kao i u aktivnostima:

*Ona (*vaspitačica) *samo nešto radi.*

Šta radi?

*Radi nešto, ne znam ja tu šta, a mi se igramo.* /BZ25/

*Pa i stolovi su samo naši, tu niko ne jede, samo mi. I kad smo napolju, mi se ljuljamo, a veliki se ne ljuljaju jer bi im noge smetale.* /SZ06/

*Sede ovde i pišu, a kada to završe, mogu deca da diraju vaspitačice.* /BM01/

Delotvornost (*agency*) znači biti činilac, delatnik, delovati u svetu i na svet, participirati, a ne pasivno se potčinjavati socijalnoj i institucionalnoj strukturi u koju se „ukalupljujemo". To znači da deca nisu samo socijalni akteri (učestvujući u interakcijama), već agensi, delatnici koji pregovaraju i grade interakcije kojima utiču na ljude i odnose (Cobb et al., 2005). Međutim, gotovo sva deca smatraju da u vrtiću odlučuje vaspitač:

Ko odlučuje u vrtiću o tome šta će te raditi?
*Vaspitačica.*
Kada odlučuje?
*Uvek.*
Sa kime još odlučuje?
*Ne, samo ona, i sa drugom vaspitačicom.*
O čemu ti odlučuješ ovde u vrtiću?
*Ništa ne odlučujem.* /MB19/

Deca se osećaju važnom i vrednom kad imaju priliku da učestvuju u aktivnostima odraslog, kada osećaju da pomažu odraslima i da učestvuju u aktivnostima koje su važne za njihovu zajednicu. Sudeći po podacima, to nije redovna praksa, jer mnoga deca prepoznaju obrazac vrtića po kome se odrasli bave nekim svojim poslovima nezavisno od dece, jer postoje za decu tabuirani prostori u vrtiću i pravila kojima se podržava distanca između dece i vaspitača.

Naspram upravljanja *nad* nekim, upravljanje se može odrediti i kao „kompleksan interaktivan sistem pravila kojima se stvara okvir za važnost dečje svakodnevne participacije i aktivno uključivanje dece" (Danby & Farrell, 2004: 38 prema Cobb et al., 2005). Podaci ukazuju na to da odluke koje donose odrasli imajući u vidu decu i ono što oni smatraju da je za njih najbolje zapravo ne uključuju decu u proces odlučivanja. Naprotiv, implicitno polazište je da odrasli najbolje znaju šta je za decu dobro, a deca treba da prihvate njihovo usmerenje. Time se dete uvodi u kulturu koja smanjuje izbor i mogućnost odlučivanja, rešavanja problema i aktivnog uključivanja (Mayall, 1996 prema Cobb et al., 2005).

Obrazac učešća dece ne podržava dete kao aktivnog člana zajednice, već se učešće u zajednici izjednačava sa delanjem u skladu sa zahtevima vaspitača:

*Moramo da crtam nešto baš što vaspitačica naredi da crtamo iako se nama nekada to ne crta, ali pošto ona kaže, mi moramo to da radimo. Moramo svi da idemo napolje kad vaspitačica naredi, a ako se nekom ne ide ili ga boli stomak, on mora da ide pa*

*makar samo da sedi napolju i da ne radi ništa. Isto moramo da radimo nešto sa plastelinom baš kad nam vaspitačica kaže, tad da radimo.* /SZ02/

Je l' postoji nešto o čemu možeš sa drugarima da odlučuješ? Sami?
*Bilo šta.*
Šta to znači?
*Šta se učiteljici sviđa.* /SM17/

Podjednako je sužen i prostor zajedničkog odlučivanja vaspitača i dece:
Je l' možete nekada da se dogovorite zajedno sa vaspitačicom šta ćete da radite?
*Ne može, to je zabranjeno.*
A zašto je zabranjeno?
*Ne znam, jer je takvo pravilo vrtića.* /BM16

Ne čudi onda što svoju potrebu za povećanjem vlastite moći deca često vide samo u obrascu ukidanja i smanjenja moći odraslog, odnosno kroz zamenu uloga, a ne kroz obrasce izgrađivanja zajedničke moći („slobode od moći"):

*Da one sede, a da smo mi glavni.*
Kako?
*Da mi sami sebe ocenjujemo/BZ07/*
*Oni bi trebali da im deca naređuju, ništa oni da naređuju.* /BM14/
*Ali ne bih volela da nam one govore šta da radimo, kao svaki dan, nego da one rade ono što mi njima kažemo i da se zajedno igramo.* /SZ17/

Prema dobijenim podacima, deca kao moralnu i pedagošku agendu vaspitača prepoznaju pre svega „konformirati se kroz poslušnost", „udovoljavanje zahtevima vaspitača", „ispunjavanje zadataka u skladu sa onim što traži vaspitač" i „biti miran i tih". Nizom pravila se kao vrednosti promovišu poslušnost, moć vaspitača i normalizacija deteta:

*Reći ću mu da uči u vrtiću i da ga mama upiše.*
Šta bi to on učio u vrtiću?
*Pa učio bi stvari koje nije znao.*
Je l' možeš da mi nabrojiš koje su to stvari?
*Te stvari su pravila vrtića.*
A koja su to pravila vrtića?
*Pravila vrtića su da deca slušaju vaspitačice.* /SM12/

A ko vam govori šta da radite, koga slušate?
*Slušamo učiteljicu.*
Šta ti odlučuješ?
*Ja odlučujem da budem dobra.*

Kako da budeš dobra?
*Pa, da slušam učiteljicu.*
O čemu ti ne odlučuješ?
*Učiteljica nam sve kaže.* /SZ05/

Isticanje poslušnosti kao modusa usklađenosti sa praksom dečjeg vrtića u priličnom je skladu sa opštim društvenim i kulturnim obrascem (Golubović, 1995:64) ali u raskoraku sa deklarisanim ciljevima PVO kao što su podrška razvoju samokontrole, kritičko mišljenje, posvećenost, aktivizam, upitanost, istrajnost, participacija, traganje za smislom, samodirekcija, kooperativnost, solidarnost, znatiželja.

*Segregacija delanja.* Organizacijom režima dana, ustanovljenim različitim obrascima za tzv. slobodne aktivnosti i učenje, kao i direktnim porukama koje dobijaju od vaspitača, podvlači se podvojenost igre i učenja. Dok je igra manje važna, u njoj najčešće ne učestvuje vaspitač, a dete ima (ograničen) prostor izbora, učenje se svodi na vankontekstualnu aktivnost svedenu najčešće na podučavanje, čemu se smisao ne vidi, pa se zato nameće, kao proces usvajanja gotovih znanja, svedenog često na verbalno reprodukovanje, kao proces koji je samim tim zamoran i dosadan, nešto što se mora, a ne hoće.

*Moram da radim radnu svesku.*
Šta misliš, zbog čega to moraš?
*Zato što na taj način učim.*
Šta?
*Pa ono što nam je zadano, ne možemo da biramo šta ćemo da učimo.*
A ko bira šta ćete da učite?
*V. i E.* (vaspitačice) /BZ03/

**Kako menjati vaspitni habitus vrtića**

Ako se habitus prakse vrtića zasniva na vrednostima konformizma kao poslušnosti i bezpogovornog prihvatanja i moći *nad* drugima, možemo li u perspektivi očekivati zrele izbore, odgovorno ponašanje i istinsko učešće? Promena značenja moći sa *moći nad* u *moć za,* (kao moć pojedinca da oblikuje vlastiti život i svet), u *moć sa* (kroz saradnju, solidarnost i kolektivnu akciju) i *unutrašnju moć (*kao samopouzdanje i osećanje vlastite vrednosti) (Chambers, 2004 prema Pavlović Breneselović, 2012), predstavlja jedno od suštinskih izazova prakse dečjeg vrtića. Put ka tome je u restrukturiranju i rekulturaciji vrtića u skladu sa utemeljenom vaspitnom koncepcijom (a time i vaspitnim ciljevima) i fokusom na vaspitne postupke vaspitača u smislenom procesu zajedničkog delanja sa decom.

## Додатна литература

(за студенте који желе да стекну продубљеније разумевање тема којима се бавимо у првом семестру, препорука је да читају следеће изворе)


1. Пешић, М. (1998). **Истраживања практичара**. У М. Пешић (ур.), *Педагогија у акцији: Методолошки приручник* (стр. 58–74). Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.
2. Уједињене нације. (1989). Конвенција о правима детета. **Одабрани чланови и општи принципи.**
3. *Аврамовић, М. (2014)***. Кад смо питани, а не испитивани: Консултације са децом у покрету**. *Одабрани делови*. *Save the Children*.
4. *Крњаја, Ж. (2012).* ***Игра на раним узрастима***. *У А. Бауцал (ур.),* Стандарди за развој и учење деце раних узраста у Србији *(стр. 110–132). Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду; УНИЦЕФ*.
5. Павловић Бренеселовић, Д. (2012). **Односи на раним узрастима**. У А. Бауцал (ур.), *Стандарди за развој и учење деце раних узраста у Србији* (стр. 133–150). Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду и УНИЦЕФ.
6. Павловић, А. (2019). **Вршњачки односи на предшколском узрасту и услови подстицања позитивне вршњачке интеракције**. *Педагошка стварност, 65*(2), 145–154.

# 2. СЕМЕСТАР

## Обавезна литература

1. Марјановић, А. (1997). Неки аспекти улоге породице у социјализацији детета. *Предшколско дете*, (1–4), 149–162.
2. Марјановић, А. (1997). Васпитна функција породице. *Предшколско дете*, (1–4), 163–168.
3. Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија, књига прва*. Завод за уџбенике и наставна средства. Поглавља: Предшколске установе као институције за друштвену бригу о деци и чинилац популационе политике (стр. 157–167); Настанак и развој забавишта (стр. 173–184).
4. Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Калеидоскоп – Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Поглавље: Огледала калеидоскопа: окружење (стр. 56-75)
5. Вандекеркхове, А., Трикић, З., Мишкељин, Л., Питерс, Ј., Лакићевић, О. и Коруга, Д. (ур.). (2013). *Приручник за диверсификацију програма предшколског васпитања и образовања*. Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Поглавље: Значај квалитетних програма за предшколско васпитање и образовање (стр. 11–19).
6. *Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“*. Одељци: Теоријске поставке о програму и пракси; Сагледавање праксе вртића; Васпитно-образовне вредности; Сагледавање природе и функција предшколског васпитања и образовања (стр. 14–16).
7. Марјановић, А. (1997). Дечји вртић као отворени систем. *Предшколско дете*, (1–4), 57–67.
8. Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“. Одељак Предшколска установа – контекст реалног програма, са посебним освртом на културу и структуру установе.
9. Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Калеидоскоп – Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Поглавље: Како се гради програм (стр. 78-86)
10. Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2014). Политика обезбеђивања квалитета предшколског васпитања у Србији. У Д. Павловић Бренеселовић, Ж. Крњаја и Л. Радуловић (ур.), *Педагошки модели евалуације и стратегије развијања квалитета образовања* (стр. 11–34). Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
11. Вандекеркхове, А., Трикић, З., Мишкељин, Л., Питерс, Ј., Лакићевић, О. и Коруга, Д. (ур.). (2013). *Приручник за диверсификацију програма предшколског васпитања и образовања*. Поглавља: Питање квалитета предшколског васпитања и образовања – о чему говоримо (стр. 39–41); Питања о компетенцијама васпитача (стр. 41–44); Питања квалитета васпитно-образовне праксе (стр. 45–46).

# Породица, култура и социјализација детета

Марјановић, А. (1997). **Неки аспекти улоге породице у социјализацији детета.** *Предшколско дете*, (1–4), 149–162.

**Питања за усмерено читање**

1. Како се мењало разумевање односа личности и друштва у теоријама социјализације?
2. Зашто социјализација није само прилагођавање детета постојећем друштву?
3. Како су повезани социјализација, индивидуализација и персонализација?
4. Зашто се улога породице може разумети само у ширем друштвеном и културном контексту?
5. Како културни системи и породичне праксе обликују развој детета?
6. Какве последице по децу имају економске, социјалне и културне неједнакости међу породицама?
7. На чему се заснива идеја обогаћене средине и програма ране интервенције?
8. Зашто посебни образовни програми нису довољни без промене друштвених услова у којима породице живе?

**Кључне идеје**

- Социјализација се не може разумети ни као једносмерно потчињавање појединца друштву ни као потпуно слободно саморазвијање независно од средине. Личност и друштво се узајамно прожимају и мењају.
- Социјализација обухвата и **индивидуализацију**: дете усваја културу и учествује у друштву, али истовремено развија самосталност, особеност и сопствени идентитет. Персонализација подразумева и способност да се постојећи друштвени услови преиспитују и мењају.
- Породица није изолован и универзалан чинилац развоја. Њени односи, вредности и начини васпитања повезани су са културом, економским положајем, друштвеним променама и широм заједницом.
- Кроз породицу дете усваја језик, знања, веровања, обичаје, начине деловања и тумачења света. Зато се облици развоја и васпитања разликују међу културама и друштвеним групама.
- Класично схватање пренаглашавало је пресудан и трајан утицај најранијих породичних искустава. Савременији приступ развој види као отворен процес у којем учествују породица, друге институције и шири друштвени услови.
- Деца из различитих социјалних и културних средина не полазе из једнаких услова. Те разлике могу рано производити неједнакости у искуствима, могућностима учења и каснијем положају у образовању и друштву.
- Идеја обогаћене средине заснива се на могућности да се подстицајним искуствима, материјалима и активним учешћем детета прошире развојне могућности. Ипак, такви програми не смеју дете и породицу свести на „недостатке“ које треба исправљати.
- Подршка детету не може се ограничити на појединачне васпитне интервенције. Трајније смањивање неједнакости захтева и мењање економских, социјалних и културних услова живота породица.
- Научна знања о развоју нису вредносно неутрална: могу се користити за добробит и слободу детета, али и за убрзавање развоја, прилагођавање и манипулацију. Зато се морају процењивати са становишта хуманистичких вредности.

**Повежите са раније обрађеним темама:** вратите се схватању детета као активног учесника који се развија у односима и контексту. Повежите овај текст и са критиком социокултурног „дефицита“ у тексту о научном заснивању васпитне праксе.

Izvorni naučni rad
UDK 371.02

Aleksandra Marjanović
Filozofski fakultet
Beograd

# NEKI ASPEKTI ULOGE PORODICE U SOCIJALIZACIJI DETETA*

## Uvodne napomene

Kada sam prihvatila da pripremim ovo izlaganje, koje treba da posluži kao uvod u diskusiju prvog dana na savetovanju, odmah sam se našla u nedoumici koju mogućnost da odaberem. Naime, moglo bi se očekivati da je potrebno da uvodno izlaganje bude neká vrsta rezimea svih prispelih radova koji se odnose na socijalizaciju deteta u porodici. Ovu mogućnost odmah sam odbacila, jer mi se činilo nepodesnim i nezahvalnim da interpretiram autore kad su oni i sami ovde prisutni i da, možda, zbog kratkoće izlaganja ili nepotpunog razumevanja, bilo kako oštetim ili delimično prikažem njihova shvatanja i rezultate njihovih napora. Druga mogućnost je bila da pokušam dati pregled rezultata istraživanja mnogobrojnih aspekata socijalizacije deteta u porodici. Ovakav zadatak je prezilazio moje namere, mogućnosti i znanje. Zbog toga sam izabrala jedno donekle subjektivističko rešenje: da izložim neke tendencije u pristupu ovoj problematici i izvesna shvatanja i rezultate savremenih istraživanja koji mi izgledaju naročito značajni i koji me okupiraju.

Pri tome sam imala u vidu i pobude organizatora ovoga savetovanja, pa sam u literaturi tragala za onim rezultatima i shvatanjima o porodici i socijalizaciji deteta za koje mi izgleda da predstavljaju pravu argumentaciju, neophodnu u društvenim naporima da se stvore podjednako povoljni uslovi za razvoj velikog broja dece i omladine.

Najzad, pošto se moja tema odnosi na ulogu porodice u socijalizaciji deteta, pretežno ću govoriti o ranom detinjstvu i predškolskom uzrastu. Oslanjam se, pri tome, na dve činjenice: prvo, da je rano doba najplastičniji period razvoja; i drugo, da tada uticaj porodice može biti presudan.

Proces socijalizacije je jedna od pojava u sklopu složene problematike odnosa između ličnosti i društva koja je naročito intenzivno ispitivana. Složićemo se sa Pitsom da razlog za ovo leži u tome što je »proučavanje

*) Objavljeno u, **Porodica i socijalizacija mladih**, Radnička štampa, Beograd, 1970, str. 13—34.

socijalizacije ... ono gde je naučnik koji proučava društva pronašao svoju prvu veliku mogućnost da sistematski poveže sistem ličnosti i društveni sistem.«[1])

Usled toga i u pročavanjima socijalizacije nalazimo sve one dileme i protivrečnosti, ona postepena napredovanja i transformacije pristupa, koji su pratili relativno kratku ali plodnu istoriju naučnog istraživanja složenih društvenih sistema i njihovih međusobnih uticaja.

Jedna od prvobitnih dilema se, svakako, ogleda u individualističkim i sociologističkim stanovištima u ispitivanju ličnosti i društva. Da li je težište na ličnosti ili društvu, u kakvom su odnosu i kako se međusobno uslovljavaju — to je sklop pitanja na koja su davani različiti odgovori.

Za Dürkhema, na primer, društvo je nadređeno pojedincu, ono ga prevazilazi izbog toga je »pojedinac u biti fizički organizam čije »duhovno svojstvo« i racionalizam proizlaze iz njegovog učešća u društvenim sistemima.«[2]) Od ovoga, dakako, nije daleko do shvatanja da je ograničavajuća moć društva ne samo opravdana već da je ona upravo neophodnost kojoj pojedinac duguje svoje ostvarenje. Štaviše, kako društva ne zavise od pojedinaca, ona su van njihovog domašaja i uticaja, pa stoga pojedincu i ne preostaje drugo do da se pokorava poretku. U sklopu ovakvog teorijskog sistema, socijalizacija i vaspitanje su shvaćeni autoritarno. Drugim rečima, individualnost proizlazi iz kolektivne svesti, iz kolektivnih predstava, i jedinka je ličnost utoliko ukoliko je dobro ušančena između granica koje postavlja društvo.

Gledišta suprotna ovome ističu supremaciju pojedinca u odnosu na društvo, pa stoga smatraju da ličnost kao organizacija prevazilazi svaku društvenu formaciju koja ih određuje. Tako ćemo kod Olporta pročitati: »Ono što izgleda da se dešava u smislu stvarne kulture jeste to da čovek prema svom temperamentu i razvijenom osećanju sebe iz »prihvatljivog niza dozvoljenih stvari od strane njegove kulture odabira oblike koji najbolje odgovaraju njegovom sopstvenom stilu življenja.«[3]) Doista nije teško zapaziti da ovom gledištu, koje polazi od pojedinca kao već izgrađene jedinke koja se po svom slobodnom izboru prilagođava sredini, nedostaje uvid u jedno tananije prožimanje i strujanje između pojedinca i društva. Socijalizacija i vaspitanje u sklopu individualističkih gledišta shvaćeni su liberalistički.

Slične dileme nalazimo i na psihološkom planu, kad se socijalizacija posmatra kao učenje. McCandless smatra da se teorije socijalizacije mogu podeliti na dve velike grupe: prvu čine psihoanalitička teorija i teorije socijalnog učenja, a drugu one teorije za »koje su sazrevanje i razvoj unutar organizma suštinski kreativni.«[4])

Prva grupa teorija ističe ideju da je »zrela ličnost kao krajnji produkt direktna funkcija sila podučavanja porodice i okoline onako kako ih dete vidi i kako ga se one doimaju.«[5])

[1]) Pits, R Đ — Ličnost i društveni sistem — Uvod, u Parsons, T. — Teorije o društvu, Vuk Karadžić, Bgd., 1969, str. 663.

[2]) Ibid., 652.

[3]) Olport, G. — Sklop i razvoj ličnosti, Kultura, Bgd., 1969, str. 220.

[4]) McCandless, B. — Children Behavior and Development, Holt, Rinehart and Winston Inc., N. Y., 1967, str. 428—429.

[5]) Ibid., 428.

Druga grupa teorija polazi od gledišta da »se organizam sam usmerava u razvoju i da je ovo samousmeravanje suštinski konstruktivno.«[6])

Različita shvatanja socijalizacije imaju, naravno, različite posledice po vaspitanje, zavisno od toga od koje od ovih dveju teorija polaze: u prvom slučaju mora se računati sa iskustvom, u drugom s autogenezom; u prvom sa postupcima koje odrasli primenjuju u obučavanju dece, u drugom dete treba prepustiti samo sebi, s tim da se stvori sredina ispunjena razumevanje i blagonaklonošću.

U skorašnjim proučavanjima razvoja i socijalizacije, posebno u genetskoj psihologiji i antropologiji, mogu se primetiti napori da se ove dileme prevaziđu, što je svakako od izuzetnog značaja za razmatranje vaspitnih problema.

Tako se, s jedne strane, napuštaju ekstremna psihologistička i sociologistička stanovišta, pa se ličnost i društvo sve manje proučavaju kao dva razdvojena i često suprotstavljena sistema. Kao što ističe Pits, danas sve više preovlađuje »ideja uzajamnog prožimanja ... koja obuhvata i ličnost i društvene sisteme«, što podrazumeva »da je jedinica društvenog sistema ... komponenta sistema ličnosti.«[7])

Isto tako, u tumačenju samog procesa razvoja napuštaju se radikalno biologistička i empiristička stanovišta, što je naročito ispoljeno u tumačenju činilaca razvoja. Pri tome je prisutna sve izrazitija težnja da se zauzme jedno antropološko stanovište, koje umesto biološkog determinizma počinje da ističe istorijski, ali pri konstituisanju ličnosti stavlja akcenat na svojevrsnu aktivnost individue, umesto da je, kao ranije, uslovi i objasni isključivo u funkciji ili nasleđa ili sredine.

Zato i prilikom definisanja procesa socijalizacije (uprkos uporednom postojanju mnogobrojnih i različitih definicija) na značaju počinje da dobija takozvani sociološko-psihološki i istorijsko-sociološki smer, koji socijalizaciju vide kao proces od globalnog do diferenciranog ponašanja, proces koji teče od gotovo apsolutne stopljenosti sa sredinom do jedne relativno veoma samostalne i svojevrsne organizacije individue.[8]) Socijalizacija bi, prema tome, bila proces sve većeg osamostaljivanja jedinke od neposredno datog u svim oblicima ponašanja, posredstvom asimilacije i akomodacije društvenoj datosti u kojoj se razvija.

Zbog toga se danas ističe da se u proces socijalizacije uključuje i proces individualizacije i da su to, u stvari, dva vida jedne iste pojave.[9])

No, uzimajući sve više u obzir specifičnu delatnu prirodu čoveka u teorijama socijalizacije i razvoja, naglasak počinje da se stavlja i na tzv. proces personalizacije, pod čime se podrazumeva sposobnost i potreba pojedinca da prevazilazi postojeću društvenu datost i da je menja u skladu sa svojim potrebama. Personalizacija bi, tako, bila »jedan viši oblik društvenog obrazovanja«, jer, kao što ističe R. Supek: »persona je više nego socijalizirani Ego ili individualizirani Soclus.«[10])

---

[6]) Ibid., 429.
[7]) Pits, R. Đ., op. cit., str. 654.
[8]) Upor. dela Wallona, Brunera Eriksona.
[9]) Supek. R. — Problemi socijalizacije omladine, Sociologija br. 2, 1968. str. 39.
[10]) Ibid., str. 53.

Socijalizacija se sve manje posmatra i proučava isključivo kao problematika emotivno-voljnog razvoja, što je doskora bio slučaj zato što je preovlađivao uticaj Frojda. Danas se sve odlučuje u razmatranja socijalizaciju uključuju pitanja razvoja saznajnih funkcija, koje su u procepu između psihoanalize i bihevionizma bile tako dugo zapostavljane. Usled toga, na značaju dobijaju dela Piageta i Vigotskog, pa se pod njihovim uticajem ističu pojave kao što su transformacija iskustva, interiorizacija istorijski nastalih ljudskih svojstava i uloga grupe jednakih u socijalizaciji deteta.

Imajući u vidu ove opšte tendencije, moguće mi je sada da izložim i razmotrim neke vidove savremenih shvatanja o ulozi porodice u socijalizaciji deteta i mladih, koja se čine naročito zanimljivim za specifičnu problematiku u našoj sredini.

## 2. Klasično shvatanje porodice u socijalizaciji deteta

Savremena psihologija, sociologija i nauka o vaspitanju nesumnjivo duguju Frojdu za dublji uvid u specifičnu ulogu porodice u socijalizaciji deteta i formiranju ličnosti. On je prvi skrenuo pažnju na činjenicu da sudar koji nastaje između impulsa vezanih za vitalne telesne zone i reakcije roditelja na ove impulse uslovljava način na koji dete shvata svet i saobraća s njim. Štaviše, on je u etiologiji duševnih bolesti otkrio sistematsku povezanost između infantilnih saznanja i jednog trajnog stila odnošenja prema svetu i prema sebi. Ali, izobličavajući sa strašću hipokriziju i sentimentalno samodopadanje savremenika, on je svoju istinu formulisao isključivo.

Frojd je često do fatalizma bio okrenut prošlosti, pa kao što je u sferi nagona video izvor celokupne energije individue, tako je i porodica za njega bila jedino mesto neravnopravne i lukave bitke deteta i odraslog, u kojoj se energija transformira i podvrgava principu realnosti. Uticaj porodice na dete je presudan i konačan, pa je zbog toga i celokupni razvoj ličnosti uslovljen i objašnjen prvim iskustvima stečenim u porodici i predstavlja samo varijacije jednog rano uspostavljenog stila življenja.

Budući da je porodica za Frojda jednom zauvek data i istovetna društvena organizacija, on je nije posmatrao i analizirao u sklopu njenih istorijskih, klasnih i kulturnih određenja. Zbog toga je zanemario značaj međusobnog prožimanja porodice i šire društvene zajednice, iz čega izviru tipovi vaspitanja i odgovarajuće posledice po razvoj deteta i formiranje ličnosti. Kako je i samog pojedinca smatrao biološki determinisanim, Frojd je načela prvobitne socijalizacije podigao na stepen univerzalnih zakona razvoja ličnosti.

To je omogućilo većem broju njegovih sledbenika da predimenzioniraju ulogu mehanizma socijalizacije, a zapostave »značaj strukture situacije — tj. društva«.[11]) Isticanje porodice kao jedinog društvenog faktora razvoja zasenilo je ulogu širih društvenih celina i institucija u socijalizaciji uopšte, a naročito kad se radilo o vaspitanju malog deteta. Usled toga se u dužem periodu vremena na društveno vaspitanje predškolskog deteta gledalo kao na nužno zlo.

[11]) Pits, R. Đ., op. cit., str. 663.

Savremene teorije socijalizacije i razvoja, iako većini njih Frojd služi kao ishodište, udaljuju se od njega u nekoliko osnovnih gledišta: a) u drugačijem shvatanju porodice i njene uloge u socijalizaciji, pri čemu se ističe da je porodica samo jedan od društvenih činilaca razvoja; b) u zameni bioloških nagona istorijski i društveno nastalim potrebama čoveka, čime se naglašavaju socio-kulturne dimenzije porodice; i c) u uvođenju jednog »afekta aktivnosti« kao objašnjenja delatne ljudske prirode, usled čega se ističe kreativnost pojedinca nasuprot prilagođavanju i njegovo stremljenje za uspostavljanje pozitivnog odnosa sa sredinom.

### 3. Kultura, porodica i socijalizacija deteta

Mnogobrojna istraživanja u toku poslednjih godina, a naročito antropološka, stavila su na raspolaganje obilje podataka o tome da se porodica može posmatrati i razumeti samo u širem socio-kulturnom kontekstu. Takozvana ljudska priroda je toliko drugačija u pojedinim kulturama, da se čini da se razlike među ljudima mogu tumačiti pre svega razlikama između kultura čiji su sastavni deo porodice u kojima se obavlja prvobitna socijalizacija deteta. U stvaranju razlika među tipovima ličnosti i pojedincima od najvećeg značaja pokazuju se **kulturni sistemi** (kao što su jezik, sistem znanja, verovanja, običaja, misaone i delatne tehnike itd.) koje porodica posreduje detetu i **društveni odnosi**, koji se dobrim delom reflektuju na načine negovanja i vaspitanja dece.

Istraživanja pokazuju da su čak osnovne ili konstitucionalne ljudske funkcije — kao što su, na primer, percepcije — kulturno uslovljene. Tako su Allport i Petigrew u jednom zanimljivom eksperimentu pokazali da percepcija jednostranog oblika zavisi prvenstveno od osnovnih svojstava kulture u kojoj deca rastu. Kretanje jednog specijalno konstruisanog prozora deca u SAD su videla najčešće kao njihanje u amplitudi, a kocka i štap koji su konstrukciji prozora bili dodati percipirani su obično kao da su odvojeni i kao da se bez oslonca pokreću sami za sebe i teže da prodru u otvore prozora da bi se uskladili s oscilacijom. Nije davno kada bi ovaj fenomen bio pripisan urođenoj strukturi ljudskoga oka, pa bi se pretpostavilo da će se nezavisno od socio-kulturnih okolnosti ista pojava uvek na isti način percipirati. Allport i Petigrew su, međutim, isti eksperiment ponovili s decom iz Zulu plemena, koja rastu u jednoj cirkularnoj kulturi: njihove kuće su okrugle, oblik naselja je okrugao, a u njihovom jeziku čak i ne postoji reč za četvorougaonik. Kod dečaka koji nisu bili izloženi uticaju druge kulture osim kulture svoga plemena, učestalost javljanja gore opisane iluzije bila je minimalna. Međutim, frekvencija javljanja iluzije kod urbanizovane dece iz istog plemena bila je jednaka učestalost javljanja kod urbanizovane dece iz Evrope.[12])

Patricia M. Greenfield i Jerome Bruner postavili su sebi u zadatak da ispitaju »koje vrste kulturnih razlika dovode do intelektualnih razlika, u

[12]) Allport, G. W. — Pettigrew, T. F. — Cultural Influence on the Perception of Movenment: the trapezodial illusion among Zulus, J. Abnorm. soc. Psychol., 1957, 55. 104—113.

kojim tačkama razvoja, i kako se te razlike konkretno ispoljavaju.«[13]) Ono što je posebno zanimljivo u ovom ispitivanju jeste da ono počiva na shva tanju »da je inteligencija u velikoj meri internalizacija »oruđa« kojima ra spolaže određena kultura.«[14]) Ispitajući kako individualističke i kolektivi stičke orijentacije pojedinih kultura utiču na razvoj saznajnih funkcija, ovi autori su pokazali da se izvesne stadijumi razvoja mišljenja, koje je utvrdio Piaget, uopšte ne javljaju u kulturama koje su kolektivistički orijentisane. Tako je, na primer, jedan broj istraživanja orijentisane. Tako je, na primer, jedan broj istraživanja pokazao da deca Eskima ne prolaze fazu egocen trizma, verovatno stoga što su znatno više sapeta u granicama realističkog mišljenja od dece u kulturama koja su individualistički orijentisana. Ispitu jući uticaj jezika na razvoj saznajnih funkcija dece Volofa u Senegalu, autori su pokazali da »ako intelektualno vežbanje nije intenzivno, ako se jezik ne upotrebljava slobodno u svojoj pragmatičnoj funkciji vođenja misli i ak cija, onda nailazimo na intelekt koji je u stanju da rešava samo konkretne zadatke, a ne one što podrazumevaju upotrebu apstraktnih pojmova.«[15])

Opšti zaključak ove izuzetno vredne studije je u tome »da društva s manje intelektualnih zahteva ne stvaraju toliku simbolizaciju prvobitnih na čina gledanja i mišljenja« i da su u pogledu »intelektualnog života ogrom ne razlike između dece koja idu u školu i one koja ne idu.«[16])

Za poznavanje socijalizacije deteta u porodici svakako su bile zna čajne i one studije iz ove oblasti koje su pokušavale da otkriju kako nasta ju razlike u karakteru među pripadnicima pojedinih društva, pa su u tu svrhu ispitivale načine podizanja dece i veze između postupaka roditelja i domi nantnih osobina zrele ličnosti. Studije kao što su »Šest kultura«, »Majke i šest kultura« (Whiting, B. B. — Red), »Detinjstvo i društvo«, istraživanja M. Mead, R. Benedickt i dr. analizirale su različite tipove vaspitanja, koji obuhvataju: način negovanja dece, stil zadovoljavanja njihovih vitalnih po treba, reagovanje odraslih na postupke i ponašanje dece, verovanja rodi telja šta je za decu dobro a šta rđavo, način razvijanja polnog identiteta itd.[17]) Utvrđeno je da pomoću tipova vaspitanja koji se mogu identifikovati u porodicama, društvene zajednice postavljaju granice razvoja i određuju opšte konture organizacije zrele ličnosti.

Ali, tipovi vaspitanja nisu proizvoljan izum pojedinih kultura, već su duboko povezani sa opštom slikom sveta pomoću koje društvo objašnjava sebe i prirodu, reguliše svoje odnose s njom i među svojim članovima. Iza načina dojenja deteta, odbijanja, obučavanja u kontroli sfinktera, stava pre ma agresiji, polnoj ulozi, razvijanju samostalnosti ili zavisnosti — stoji či tava životna filozofija. Sa tog stanovišta socijalizacija deteta je osetljiv in strument i kontinuitet u jednom društvu. Pomoću nje društva »na razne in-

[13]) Greenfield, M. P. — Bruner, S. J. — Kultura i kognitivni razvoj, Psihologija, br. 1. 1969, 247.
[14]) Ibid., 248.
[15]) Ibid., 262.
[16]) Ibid., 262—263.
[17]) Erikson, E. — Childhood and Society, Penguin Books Ltd. Harmondworth, Middlesex, Engl., 1966; Whiting' B. B. (ed) — Six Cultures, tSudies of Child Rearing, Wiley and Sons Inc., N. Y. 1963.

tuitivne načine koriste negovanje dece u cilju da steknu njihovu svojevrsnu formu ljudskoga identiteta, njihovu jedinstvenu verziju integriteta.«[18])

No, upravo na ovoj tački srećemo jednu od najdubljih protivrečnosti socijalizacije i vaspitanja mladih. Izvesno je da se van društvenog ambijenta jedinka ne bi mogla formirati i da upravo u usvajanju kulture leži šansa zrele ličnosti. Međutim, tokom istog ovog procesa, društva ne samo što stavljaju okvire i ograničenja ostvarivanju svakoga pojedinca već, eksploatišući detinjstvo kao arsenal iracionalnih strahova, teže konzervisanju jednog ustaljenog oblika življenja i očuvanju društvenog autoriteta. U tom smislu Erikson napominje da upravo savremeni čovek mora odlučiti da li će i dalje obezbeđivati opstanak svoje vrste na taj način, ili će težiti da »odnos odraslog i deteta, kao i sve ostale nejednakosti, podigne na nivo uzajamne saradnje u jednom razumnijem poretku stvari«.[19])

## 4. Neki problemi socijalizacije deteta u heterogenim društvima

Pod uticajem ovih podataka, u poslednje vreme se naglo povećao broj sličnih istraživanja u tzv. heterogenim društvima. Pokazalo se da u visokorazvijenim društvima različiti društveni slojevi i potkulture stvaraju često suštinski različite uslove za razvoj deteta, naročito u ranom detinjstvu. Neke pojave, koje prate nagli razvoj u savremenim društvima, čini se da naročito utiču na promene i razlike u uslovima socijalizacije deteta u porodici.

Jedna od tih pojava je povećana društvena pokretljivost, usled koje prisustvujemo stalnoj seobi porodica. Taj se proces kreće od manje razvijenih ka više razvijenim sredinama, tako da dolazi do ubrzane urbanizacije i povećanja do juče seoskog stanovništva u gradovima. Napuštajući sredine u koje su bile duboko ukorenjene, porodice dolaze u potpuno nov ambijent, kojem tek treba da se prilagode. Raniji obrasci življenja bivaju naglo otrgnuti od one potke iz koje su prirodno proistekli i koja je obezbeđivala stalno i plodotvorno strujanej između porodice i šire društvene sredine kojoj je pripadala. U novim uslovima ovi obrasci postaju okamenjeni i nepodesni za drugačiji način razmene i opštenja na koje je porodica upućena. Pokazalo se da se prilikom prilagođavanja novoj sredini prvo i mnogo brže usvaja materijalni vid drugačijeg načina življenja i da se prvenstveno tome i stremi, a da je integracija u dominantnu kulturu dug i spor proces.[20])

Kao posledica svega ovoga povećava se broj marginalnih porodica, koje samo delimično, ili preko sporednih funkcija, učestvuju u glavnim tokovima kulture i društva.

Ukazuje se na to da nepotpuna integracija porodica u glavne tokove kulture uzrokuje čitav niz izuzetnih teškoća u socijalizaciji deteta. Unutar porodica, umesto živog kulturnog tkiva na kojem počivaju odnosi među članovima i od kojeg postupci negovanja i vaspitanja deteta dobijaju smisao i opravdanje, nastaje praznina — gubitak neophodne psiho-socijalne ravnoteže. Analizirajući ovaj proces na iscrpnoj naučnoj evidenciji, Erikson ističe

[18]) Erikson, E., op. cit., str. 42.
[19]) Ibid., str. 402.
[20]) Upor. i materijale sa Međunarodnog kolokvijuma održanog u Ljubljani 27. IX 1968. god.

sledeće: »Ali, gde god je ovo osećanje izgubljeno, gde integritet ustupa pred beznadežnošću i razočaranjem, gde plodotvornost ustupa pred stagnacijom, prisnost pred usamljenošću, identitet pred konfuznošću, sklop međusobno povezanih infantilnih strahova sklon je da postane mobiliziran: jer samo identitet koji je sigurno ukotvljen u »baštinu« kulturnog identiteta može proizvesti dejstvujući psiho-socijalnu ravnotežu.«[21]) Mnogi autori ističu upravo to kao razlog postojanja niza teškoća mladih u nastojanju da steknu neophodnu zrelost, i kao izvor mnogobrojnih oblika loše prilagođenosti.

No, skorija istraživanja su takođe utvrdila da u heterogenim društvima različite društvene sredine, odnosno porodice koje im pripadaju, stvaraju potpuno različite uslove za optimalni razvoj mladih, naročito za razvoj mentalnih funkcija. U tom pogledu velik broj autora, kao što su Deutsch, Hunt, Bruner, McCandless, Gray i dr, govore o tzv. **kulturno-uskraćenim sredinama**, koje naročito u ranom detinjstvu otežavaju razvoj mentalnih funkcija i struktura, a često i definitivno fiksiraju njihov domet. Za ovo se navodi čitav niz razloga koji su, pre svega, ekonomsko-socijalne i kulturne prirode.

Što se ovaj problem ističe upravo u skorije vreme postoje dva ozbiljna razloga, koja je potrebno šire objasniti.

S jedne strane, mnoga ranija verovanja o razvoju su izmenjena. Savremene teorije razvoja ponovo su u svojim koncepcijama ujedinile dva ranije radikalno odvojena procesa: sazrevanje i učenje. Pored toga, danas se smatra da je od najvećeg značaja obezbediti kontinuitet u razvoju, jer je za razvoj od presudnog značaja da »poredak sleda tekovina bude konstantan«.[22]) No, kako razvoj predstavlja i promenu, neophodno je da svaki prethodni stadijum bude i jedna vrsta pripreme sledećeg, jer uobličavanje svake sposobnosti i osobine deteta prolazi kroz epigenezu u strukturi ponašanja u ranom detinjstvu.[23]) Usled toga se u objašnjavanju razvojnih pojava transformacije iskustva uzimaju kao značajan činilac razvoja, a ponovo se naglašava uloga saznajnih funkcija u razvoju i organizaciji ličnosti, koja je čitav niz godina bila zapostavljena.

Kao što smo videli, sredina se shvata kao socio-kulturna sredina koja posreduje detetu one psihičke strukture čiji su koreni u kulturnim sistemima, koji su istorijski nastali, a koje dete treba da usvoji kao svoje ličnosti. U stepenu u kojem to porodice čine nađene su značajne razlike zavisno od ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa porodice. Smatra se da su upravo ove razlike uzrok nejednakosti u **startu** između dece iz raznih društvenih slojeva, čime se vrši rana socijalna diferencijacija.

Ova rana diferencijacija u uslovima savremene tehnologije može imati naročito teške posledice po razvoj deteta, kao i za njegovo buduće uključivanje u proizvodne i društvene tokove. Savremena tehnologija predstavlja, pre svega, potpuno izmenjen način razmene između ljudi i prirode. Ova razmena je posredovana komplikovanim sredstvima: mašinama koje se zasni-

[21]) Erikson, E., op. cit., str. 403.
[22]) Plaget, J. — Psihologija inteligencije, Nolit, Bgd. 1968. str. 19.
[23]) Hunt, Mc. V. J. — The psychological basis for using Preschool enrichment as an antidote for cultural deprivation u Hechinger, M. F. (ed) — Preschool Education Today, Doubleday and Co. Inc., Garden City, N. Y. 1966, str. 50—53.

vaju na sumi veoma apstraktnog znanja, složenim delatnim tehnikama i posebnom organizacijom rada. Zbog toga kvalifikovani i visokokvalifikovani rad doživljava ekspanziju, jer se na njemu zasniva reprodukcija života, a nekvalifikovani i polukvalifikovani rad sve više postaje samo dodatak mašini. Tako kvalifikovani i visokokvalifikovani rad postaje ne samo pitanje opstanka i progresa društva u celini, već gotovo jedina mogućnost pojedinca da se uključi u glavne tokove društva, da se samoostvaruje.

Iz ovih razloga su mesto i uloga obrazovanja i škole u savremenom društvu potpuno izmenjeni. Obrazovanje je danas direktno uključeno u reprodukciju života i zbog toga je škola ona avenija kroz koju mladi dolaze do uloga koje im savremeno društvo stavlja na raspolaganje. Da bi ih mogli uspešno preuzeti, a i da bi ostali fleksibilni u odnosu na još brže i češće promene koje ih kao zrele ličnosti očekuju, oni moraju razviti znatno kompleksnije funkcije i raspolagati složenijom količinom sistematizovanog i apstraktnog znanja[24]). Produžavanje obaveznog školovanja na 8, 10, 12, pa čak i 14 godina, a opšteg obrazovanja do univerzitetskog nivoa — kao što je to u SAD, te školskog dana na gotovo celokupno aktivno vreme, samo je izraz promenjene uloge obrazovanja u društvu.

Izmenjena uloga obrazovanja zadire u intimne sfere deteta. Škola počinje da zauzima centralno mesto u njegovom životu tokom dugog niza godina. Njegov položaj u školi, koji je najčešće uslovljen uspehom u učenju, postaje značajan činilac uspešne ili neuspešne socijalizacije. Deutsch upozorava da neuspeh deteta u školi ne pogađa podjednako decu iz različitih sociokulturnih sredina i da za decu iz manje privilegovanih sredina može imati trajan karakter, tj. da predstavlja početak sve težeg otuđenja.[25]).

Prema Pitsu, veći broj istraživanja ukazuje da je kratko trajanje školovanja klasno uslovljeno, odnosno da je mnogo trajnije školovanje klasno uslovljeno, odnosno da je mnogo učestalije u ekonomski siromašnijim slojevima, što ima za posledicu skraćivanje doba mladosti i znatno smanjenje mogućnosti za individualno ostvarivanje. Posledice toga ne utiču samo na socijalni status pojedinca već duboko zadiru u celokupnu organizaciju ličnosti, jer »možemo da ukažemo na to da je propust diferenciranja kategorija objekta izvršavanje — osobina odgovoran za krutosti u procesu mišljenja opisanim kao sindrom autoritarne ličnosti.«[26]) Prema tome, pitanje o podjednakim mogućnostima školovanja moralo bi postati društveno pitanje od prvorazrednog značaja u svakom društvu koje ozbiljno proglasi humanističke odnose svojim opredeljenjem. U suprotnom, ono samo podriva temelje na kojima želi da se zasniva, jer stalno proizvodi velik broj pojedinaca koje osujećuje u njihovom očovečavanju.

Gotovo sva istraživanja pokazuju da su na početku školovanja deca potpuno nejednako pripremljena, s obzirom na socijalni i kulturni status njihovih porodica. Razlike koje se najčešće ističu nalaze se, pre svega, u intelektualno-kognitivnim strukturama, u razvijenosti i prirodi jezika kojim se služe, i u motivaciji.[27]) Štaviše, ove razlike pokazuju tendenciju da se

[24]) Deutsch, M. — Facilitating Development in Preschool Child and Psychological Perspectives, u Hetchinger, F. — op. cit. Bruner, J. — Toward a Theory of Instruction Harvard Un. Press, 1966.

[25]) Deutsch, M., op. cit.

[26]) Pits. R. Đ., op. cit., str. 665.

[27]) Deutsch, M., op. cit., str. 18—24.

tokom školovanja produbljuju.[28]) Učinjen je ogroman napor da se utvrdi u čemu je sistemska povezanost između sposobnosti za učenje i uslova koje porodica za njihov razvoj obezbeđuje u ranom detinjstvu. Pokazuje se da su manje privilegovane sredine i znatno manje zasićene potrebnim stimulansima, pre svega za senzorno-motorni razvoj u ranom detinjstvu, da one obezbeđuju znatno manje materijala potrebnog za aktivnost deteta, da pružaju manje raznovrsnih obrazaca življenja i na drugačiji način motivišu decu za učenje. Kao uzroke toga, istraživanja ističu nepovoljan efekt ekonomskih činilaca (prenatrpanost stanova, niska zarada i nizak nivo obrazovanja roditelja, itd.), nedostatak orijentacije ka usvajanju kulture, odsustvo mogućnosti da se rano dođe u kontakt sa predmetima i aktivnostima vezanim za rad u školi (knjige, olovke, bojice, itd.), odsustvo adekvatnih modela ponašanja neophodnih za adaptaciju u školi, drugačije oblikovanje horizonta i ciljeva.[29]) Jedan deo autora naročito ističe teškoće koje proizlaze iz toga što različite porodice ne obezbeđuju u istom stepenu neophodan kontinuitet između sredine u ranom detinjstvu i školske sredine, a to je jedan od bitnih uslova nesmetanog razvoja.[30])

Čitav niz drugih istraživanja utvrdio je da se uporedo sa razvojem društva značajno povećavaju razlike u uslovima za razvoj dece i mladih u urbanizovanim i neurbanizovanim sredinama, a da se i ove razlike uspostavljaju već u ranom detinjstvu. Jones i McCandless su u svojim istraživanjima utvrdili, štaviše, da u nerazvijenim krajevima, gde su škole po pravilu slabije, postoji izrazita tendencija opadanja nivoa sposobnosti tokom razvoja.[31]) Iste rezultate nalazimo i kod Wheelera, koji je u razmaku od 10 godina između dva istraživanja u istoj sredini utvrdio istu pojavu: mlađa deca su pokazivala veći rezultat na testovima inteligencije, a starija manji.[32]) Značajne razlike između intelektualne sposobnosti dece i mladih iz grada i sela utvrdili su i francuski istraživači, koji su pri ispitivanju isključili regionalne i nacionalne karakteristike i pokazali da na razvoj intelektualnih sposobnosti utiče, pre svega, socijalna sredina.[33])

Tako je za nepunu deceniju prikupljena impozantna empirijska evidencija koja je pokazala da u ekonomskom, socijalnom i kulturnom statusu porodice valja tražiti većinu uzroka uspešne ili neuspešne socijalizacije deteta, kao i razlike povoljnog ili nepovoljnog razvoja najvećeg broja dimenzija ličnosti. Ova su istraživanja naročito značajna po svojim tumačenjima, zato što svoje nalaze posmatraju u persektivi izmenjenih koncepcija o prirodi čoveka i problematike koja proizlazi iz specifičnog položaja čoveka u savremenom svetu.

---

[28]) McCandless, B. R., op. cit., str. 353.
[29]) Deutsch, M., op. cit., str. 13—24.
[30]) Ibid., str. 81—83.
[31]) Jons, H. E. — The enviroment and mental development, u Carinichael L. (ed), Manual of child psichology 2d ed. N. Y. John Wiley and Sons, 1954. P. 10, str. 631—696; McCandless, B. R. (2) — Enviroment and Intelligence, Amer. J. ment. Defic. 1952. 56, str. 674—691.
[32]) Whiler, L. R. — A comparative study of the intelligence of East Tennessee mountain children J. educ psichol. 1942, 33, str. 321—334.
[33]) R. Supek, op. cit., str. 43, 44.

Otvoreno je jedno novo područje istraživanja, na koje ću, na žalost, samo veoma sažeto ukazati u narednom odlomku.

### 5. Ideja obogaćene sredine ili mogućnosti intervencije u razvoju

Zahvaljujući promenama u koncepcijama i znatno većoj sumi znanja o činiocima i mehanizmima razvoja, stav prema mogućnosti razrešavanja značajnih savremenih kontradikcija i dilema vezanih za socijalizaciju i razvoj deteta je kod velikog broja naučnika optimistički i aktivan.

Nije tako davno kad je dominantno shvatanje bilo da je jedino pametno što se može uraditi u odnosu na razvoj deteta — obezbediti koliko-toliko povoljne uslove i ne mešati se mnogo u sam razvoj. Na kritiku ovakvog stanovišta sve češće nailazimo u delima savremenih autora. Tako Deutsch zaključuje u jednom od svojih radova: »Naglašeno isticanje shvatanja da dete jedino treba zaštititi od stresova, stvoriti blagonaklonu sredinu i razrešavati emocionalne konflikte, imalo je preterano proširen uticaj na pojedine domene vaspitanja u ranom detinjstvu i više je doprinelo pogrešnom usmeravanju i zaostajanju dečje zaštite, obučavanja i razvoja, od bilo kojeg drugog pojedinačnog uticaja.«[34]) Idalje: »ove orijentacije u vaspitanju uvek vide dete kao mogućeg bolesnika i prisvajaju ulogu da zaštite dete na isti način kao što se čuvar u zoološkom vrtu stara o opstanku onih za koje je zadužen ... prečesto je filozofija zaštićivanja, koja brine samo o mogućim opasnostima, previđala svako pitanje o mogućoj stimulaciji razvoja«.[35] Hunt ističe da nije prošlo ni nepunih 25 godina od vremena kad je rad Simsona o »lutajućem količniku inteligencije« bio raznesen u parčiće od kritičara, a studija Skeelsa i Dye o trinaestoro mentalno zaostale dece koja su pokazala nagli napredak u promenjenim uslovima ismejana, a da upravo njihove i slične ideje postaju danas centralne u jednom izmenjenom pristupu problemima razvoja i socijalizacije.[36]) I kod Fowlera nalazimo slično shvatanje: »slušajući stalno o opasnosti preranog kognitivnog podučavanja, slika »srećnog«, društveno prilagođenog deteta težila je da uništi sliku misaonog i intelektualno obrazovanog deteta. Očigledno, u takvoj atmosferi, istraživanja saznajnih funkcija i procesa su teško zaostajala, naročito posle 1930. godine, ne samo za rano doba u detinjstvu već za sva doba«.[37]) Hechinger upozorava na jedan svojevrstan i opasan romantizam, koji se zasniva na specifičnoj društvenoj filozofiji prožetoj sentimentalizmom u odnosu na dete iz kulturno uskraćene sredine, koje ga vidi ne kao društveno oštećeno biće već jedino kao biće što sluša glasove jedne druge kulture. On to naziva idiličnom konfuzijom o otmenom divljaku koja neće da zna ništa o sistemskim promašajima i frustracijama u nepovoljnoj sredini, koji počev od ranog detinjstva sistematski ograničavaju i, čak, blokiraju ulazak u glavne tokove društva.[38])

[34]) Deutsch, M., op. cit., str. 92—93.
[35]) Ibid., str. 92.
[36]) Hunt, McV., op. cit., str. 24.
[37]) Fowler, W., Cognitive Learning in Infancy and Early Childhood, Psychol. Bulletin, 59, 1962, str. 116—152.
[38]) M. F. Hechinger — Passport to Eyuality, u Hechinger, op. cit., str. 5—6.

Genetska psihologija je dala obilje podataka o tome da je rano detinjstvo naročito kritičan period u razvoju. Tada se obavlja osnovno strukturiranje ličnosti, a razvoj u većem stepenu nego docnije podleže uticajima sredine.

Ne shvatajući više razvoj kao unapred uzrokovan i predodređen proces, nezavisan od okolnosti u kojima se dešava, formulisana je ideja o mogućnosti stvaranja bogatije dopunske sredine, koja bi predstavljala neku vrstu korekcije nepovoljnih porodičnih uslova za razvoj.

Ovakva sredina intervencije obuhvatala bi metode i sadržaje koji bi naročito stimulisali vizuelne i auditivne percepcije na kojima počiva jezik, sposobnost čitanja, prostorna i vremenska orijentacija; pružila bi veću sumu opštih informacija, obezbeđivala dodir sa knjigama, igračkama, igrama, i stimulisala razvoj jedne postojane radoznalosti. Metodi rada morali bi da budu upućeni, pre svega, na organizaciju aktivnosti samoga deteta, a ne na podučavanje.[39])

Veoma se mnogo ističe da bi ovakva obogaćena sredina morala da obezbedi takvo iskustvo koje bi stimulisalo stvaranje pozitivne predstave deteta o sebi, neophodnu samosvest i osećanje sopstvene kompetencije. Smatra se da je ovo moguće postići preko unutrašnje motivacije, tako što će dete učestvovati u aktivnostima koje će mu smišljeno i planski obezbediti uspeh. Pri tome bi svako spoljašnje procenjivanje deteta i motivisanje trebalo da bude svedeno na najmanju meru. U tom pogledu ističe se značaj tzv. »unutrašnjeg ja«, čije bi sistematsko podsticanje trebalo da bude sastavni i suštinski deo svakog organizovanog predškolskog iskustva koje se detetu pruža.[40])

Mogućnost da se ove ideje realizuju vidi se u specifičnom predškolskom vaspitanju koje bi se zasnivalo na tzv. **programima obogaćivanja razvoja.**[41]) U tu svrhu obavlja se čitav niz eksperimenata u kojima se ispituju programi i metodi obučavanja, naročito za podsticanje razvoja govora i matematičkih pojmova. Svaki od ovih programa obuhvata i složen niz postupaka koji su značajni za motivaciju, jer se smatra da ona mora počivati na aktivnosti pojedinca i na zadovoljstvu usled samorealizacije, da bi bila izvor stalne težnjeka napredovanju.[42])

Bereiter i Engelman eksperimentišu sa strogo akademski koncipiranim programom iz oblasti razvoja govora i matematičkih pojmova. Oni su svoj program zasnovali na savremenim psiho-lingvističkim načelima, tretirajući i maternji jezik i algebru kao specifične i komplementarne simboličke sisteme, a opredelili su se za metode formalnog učenja. Organizovali su rad sa decom oprečno vladajućem shvatanju koje smatra da igra treba da bude glavni oblik učenja predškolske dece. Zbog toga njihov metod nazivaju metodom »Papenovog lonca«, ili metodom »napretka pod visokim pritiskom«.[43])

[39]) Deutsch, M., op. cit, str. 73—94.
[40]) Ibid., str. 21.
[41]) Ibid., str. 86.
[42]) Ibid., str. 21—23.
[43]) Piens, M., Revolution in Learning, Harper and Row, Pub. N. Y., 1967, str. 50—73.

Omar Khayam Moore eksperimentiše sa specijalno konstruisanim kompjuterom u vidu pisaće mašine koja govori. Suprotno Bereiteru i Engelmanu, More je program i metode rada koncipirao tako da podstiču individualnu, spontanu i stvaralačku delatnost malog deteta. Ono podučava samo sebe, na sopstveni način, sopstvenim tempom, igrajući se sa pisaćom mašinom koja reaguje i odgovara na svaki njegov potez. Program razvija induktivno mišljenje, i to prvenstveno kroz sve forme govora — čitanje, pisanje, usmeno izražavanje i slušanje. Ovaj metod se naziva metodom »napretka po niskim pritiskom«.[44])

Ponovo vlada veliko interesovanje i za sistem Marije Montesori. Tek sada, u vreme programirane nastave, u njenom se sistemu otkriva prvi programirani materijal za obučavanje male dece. Zbog toga se u nekim zemljama, a naročito SAD, nastoji da se sistem Marije Montesori modernizuje, pa se uvodi velik broj ustanova za vaspitanje predškolske dece koje počivaju na ovom sistemu.[45])

Eksperimentiše se, takođe, sa čitavim nizom manje radikalnih programa, metoda i sredstva obučavanja predškolske dece. Tako su pod rukovodstvom Martina Deutscha, u Institutu za studije razvoja Kolumbijskog univerziteta, izrađene serije materijala koje treba da posluže za obogaćivanje sredine potrebnim stimulansima za razvoj. Ovi se materijali sastoje od serija specijalnih slika, igračaka, knjiga, jezičkog lota, lota brojeva itd.[46])

Novija istraživanja Brunera, sovjetskih psihologa, kao i čitavog niza istraživača, ukazuju na još jedan do sada neodoljivo istražen aspekt razvoja. Naime, njihova istraživanja pokazuju da je mogućnost učenja u toku prvih dana i meseci života znatno veća nego što se pretpostavljalo, a da se usled predrasuda o novorođenčadi kao pasivnim bićima velik procenat mentalnih potencijala blokira veoma rano, zato što sredina specijalno ne stimuliše njihov mentalni razvoj. Jedan broj ovih istraživanja upozorava da je zaostajanje u toku prvih meseci života veće u sredinama koje su socijalno i kulturno ugrožene. Zbog toga se i za učenje u ovom najranijem dobu konstruišu i ispituju eksperimentalni programi.[47])

No, i pored optimističkih stavova, pa čak i rezultata koje prvi eksperimenti daju, svi autori upozoravaju da su istraživanja tek na početku, da je naše stvarno znanje o mogućnostima akceleracije razvoja još oskudno i da, zbog toga, u ovim početnim naponima ne treba videti čarobni recept za rešavanje socijalnih problema. U suprotnom, ideja bi mogla biti pogrešno realizovana i kompromitovana.[48])

Imajući u vidu svu složenost u istraživanju i eventualnoj široj primeni specijalnih programa i specijalne organizacije vaspitnog rada sa predškolskom decom iz manje povoljnih socijalnih sredina, naglašava se da je bitna pretpostavka da se prethodno temeljno obuči vaspitački kadar. Pri tome se ne misli samo na savladivanje metoda rada s decom od strane

[44]) Ibid., str. 73—103.
[45]) Ibid., str. 103—132.
[46]) Ibid., str, 132—155.
[47]) Ibid., str. 169—183.
[48]) M. F. Hechinger — op. cit., str. 7—10.

vaspitača već se, pre svega, ima na umu temeljnije i dublje poznavanje i razumevanje suštinskih problema razvoja.[49])

Najzad, ideja o stvaranju obogaćene sredine za razvoj deteta predviđa i posebne programe za rad s roditeljima. Smatra se potpuno nedovoljnim da se roditeljima pružaju školska znanja o razvoju i vaspitanju dece, koja oni najčešće ne znaju da primene, odnosno šta s njima uopšte da urade. Pretpostavlja se da je mnogo efikasnije putem specijalnog programa uključivati roditelje u direktan rad s decom i planirati neke izvodljive oblike uticaja na decu koje bi roditelji mogli prihvatiti i primenjivati u svojoj kući.[50]) U literaturi nailazimo na interesantan eksperiment koji je 1960. godine izvršio Irwin. On je obezbedio, pre svega, saradnju velike grupe majki čiji su muževi bili kvalifikovani, polukvalifikovani i nekvalifikovani radnici. Poznato je da u ovim porodicama majke retko nalaze vremena i potrebe da predškolskoj deci nešto čitaju, a da to pogotovo uopšte ne čine u toku prvih godina života. Irwin je nagovorio 55 majki da glasno čitaju svojoj deci ne više od 10 minuta dnevno. Sva ta deca bila su u drugoj godini života. Kontrolna grupa to nije činila. Irwin je merio govor dece i ustanovio značajne razlike u svim fazama govora, čak i kad je deci bilo tek 20 meseci. Ako pri tome zna kakva je uloga jezika u kognitivnom razvoju, pa i u razvoju uopšte, onda su ovi podaci vrlo značajni. Štaviše, majke iz eksperimentalne grupe su obavestile Irwina da im njihova deca uopšte više ne daju mira i da stalno traže da im se čita.[51])

Kao što se iz ovog kratkog prikaza može zaključiti, savremene studije o socijalizaciji deteta bremenite su socijalnim implikacijama. One znatno produbljuju naše saznanje o ekonomskoj, socijalnoj i kulturnoj nejednakosti ljudi i o trajnim posledicama ovih po razvoj i formiranje ličnosti. Podaci koji se iznose u ovim studijama i zaključci do kojih se dolazi opominju da je detinjstvo izuzetno osetljivo doba na socijalne nejednakosti i daje eksploatacija čoveka njasurovija upravo u trenutku kad je najmanje u mogućnosti da je spozna i da joj se suprotstavi.

Savremena istraživanja jasnije nego pre pokazuju u čemu se sastoje razlike u uslovima razvoja, kakve posledice po pojedinca iz toga proizlaze i šta bi trebalo preduzeti da se ove razlike smanje. Zbog toga njihovi nalazi nisu prosto samo naučne činjenice koje žive u tišini laboratorija i kabineta i zanimaju samo one što proučavaju razvoj, već su opomena i obaveza za društvo. Jer, kada saznanje jednom postoji, naročito kad se to saznanje tiče sudbine čoveka, onda je način na koji se društvo prema njemu odnosi u svakom slučaju namerni i svesni čin, i zbog toga izraz stvarnih pobuda društva.

[49]) Feldmann, Sh. A., Pre-School Enrichment Programm for Disadvantaged Children, u Hechinger M., op. cit., str. 102, 103.

[50]) Lipchik, M., A Saturday School for Mothers and Pre-Schollers u Hechniger M., op. cit., str. 137—143.

[51]) Irwin, O. C. — Infant speech: the effect of systematic reading o stories, J. Speech Hear, Res., 1960, 3, 187—190.

Moramo se, stoga složiti sa Brunerom da će »od sistema vrednosti zavisi hoće li se te razlike na nekoj opštoj skali humanosti procenjivati«[52]) kao neodložno društveno pitanje koje traži radikalna rešenja. Videli smo, iz primera koji su analizirani, da borba protiv ispitivanih posledica socijalne nejednakosti može poprimiti različite vidove, što najčešće zavisi od spremnosti da se ide do krajnjih zaključaka na koje podaci upućuju. Gotovo u svim slučajevima napori koji se preduzimaju nastoje da ublaže posledice socijalne nejednakosti porodica, ali ne i da ukinu same nejednakosti. Zbog toga se sve mere preduzimaju u oblasti obrazovanja i prosvete, i ne prelaze okvire humanitarnih akcija. Neizvesno je šta će iz svega toga proizići, ali se može desiti da ovi napori dožive sudbinu praktične psihoanalize, koja je u SAD poslužila kao činilac konzervisanja postojećih društvenih odnosa i nejednakosti. Njena sudbina takođe pokazuje da naučni podaci imaju posledice po ljude samo u zavisnosti od načina kako se upotrebljavaju u pojedinim društvima.

Zbog toga bi savremena naučna saznanja o prirodi i posledicama rane socijalne i kulturne nejednakosti među decom morala u socijalističkom društvu poslužiti pre svega kao razlog preobražavanja društva. Zato bi stalni napori trebalo da budu usmereni na radikalnije izjednačavanje ekonomskog, socijalnog i kulturnog položaja porodica. Jer, to je jedini pravi put da društvo koje je po definiciji socijalističko i stvarno izgradi takve društvene uslove koji će omogućiti da se svi potencijali pojedinaca optimalno razvijaju. Tek uz svest i napore da se u temeljima društva stvore podjednako povoljni uslovi za razvoj svakog pojedinca, specijalne mere na području obrazovanja dobijaju stvarni smisao i težinu. Jer, samo se u tom slučaju ostvaruju pretpostavke na osnovu kojih bi bilo moguće obrazovanje kao manipulaciju i zasnovati ga na stvarnim potrebama celovitog i optimalnog razvoja pojedinca.

Savremena naučna saznanja o razvoju i socijalizaciji deteta neosporno su dublji uvid u prirodu i razvoj pojedinca. Sama po sebi ona su neutralna, ali, kao i svako saznanje, mogu da se iskoriste na dobrobit ili na štetu individue. Nastojanja da se pronađu što efikasnija sredstva za akceleraciju razvoja saznajnih funkcija na žalost se, jednim delom, uklapaju u opštu trku velikih sila za prestiž. Posedovati što više talentovanih pojedinaca još je jedna mogućnost da se bude nadmoćan. Takve pobude ne računaju s eventualnom cenom koju treba da plati pojedinac, čiji se razvoj forsira u jednom pravcu, pa se povećane mogućnosti akceleracije ostvaruju pre svega na osnovu trenutnih potreba društva. Pri tome se još veoma malo zna šta će biti eventualni krajnji ishod po ličnost.

Zbog toga bi bilo neophodno i jedino ispravno da se sve mogućnosti akceleracije razvoja procenjuju sa stanovišta humanističkih načela, što znači sa stanovišta slobode pojedinca i mogućnosti za njegovo stvaralačko ostvarivanje. Jedino u tom slučaju savremena saznanja neće biti iskorišćena za još razrađeniju i uspešniju manipulaciju pojedincem.

---

[52]) Greensfield, P. M. — Bruner, S. J., op. cit., str. 262.

U nas su istraživanja socijalizacije i razvoja deteta malobrojna. Zbog toga ne raspolažemo dovoljnom količinom podataka koji bi obezbedili potrobniji uvid u specifičnosti socijalizacije u našoj sredini. Ako bi nam ovo savetovanje pomoglo da ostvarimo bolje uslove za brže istraživanje u toj oblasti, mislim da bismo mogli da budemo više nego zadovoljni. Rezultati istraživanja socijalizacije bili bi ne samo uvid u jedan izuzetno značajan isečak života, već bi omogućili da društvo u celini više sazna o sebi. Na taj način bi i potreba da se stvarno menjaju uslovi u kojima se razvijaju deca i mladi u ovoj zemlji postala izrazitija i neodložnija.

# Васпитна функција породице и друштвено васпитање

Марјановић, А. (1997). **Васпитна функција породице**. *Предшколско дете*, (1–4), 163–168.

**Питања за усмерено читање**

1. Како се институционализовано васпитање разликује од друштвеног васпитања?
2. Зашто се „слабљење васпитне функције породице“ не може објаснити само неспособношћу или незнањем родитеља?
3. Како су друштвене промене утицале на однос деце и одраслих у породици?
4. Шта значи да се васпитање издваја из заједничког живота и постаје посебна делатност?
5. Зашто су заједничко деловање и узајамна партиципација деце и одраслих важни за васпитање?
6. Какву улогу вртић треба да има у односу према породици?

**Кључне идеје**

- Промене у породичном васпитању не треба тумачити само као последицу недовољне компетентности родитеља, већ у контексту ширих друштвених промена.
- Одвајањем рада и живота одраслих од живота деце смањују се могућности за њихово заједничко учешће у смисленим активностима.
- Васпитање се тако **деконтекстуализује**: издваја се из свакодневног живота и постаје посебна активност одраслих усмерена на дете.
- За развој детета важна је узајамна партиципација деце и одраслих, а не једносмерно усмеравање и подучавање.
- Програми усмерени само на дете имају ограничене домете; трајнији резултати постижу се када се укључе породични односи и заједничке активности родитеља и деце.
- Вртић не треба да преузима или исправља васпитну функцију породице, већ да буде **отворен систем** у којем су родитељи партнери у развијању програма и заједничком васпитању деце.

**Повежите са претходним текстом:** вратите се односу породице, културе и социјализације и уочите како друштвени услови обликују могућности породице да остварује своју васпитну улогу.

Izvorni naučni rad
UDK 371.02

Aleksandra Marjanović
Filozofski fakultet, Beograd

# VASPITNA FUNKCIJA PORODICE*)

Uzimajući reč u diskusiju, želela bih da razmotrim dve osnovne ideje koje se obično povezuju sa problematikom institucionalizovanog vaspitanja male dece, odnosno, koje se vezuju za problematiku vaspitne funkcije porodice.

Moram odmah da naglasim da sam namerno upotrebila termin »institucionalizovano vaspitanje male dece«, podrazumevajući pod tim vaspitanje koje se odvija u predškolskim ustanovama, u velikom stepenu nezavisno od porodice, roditelja i neposredne društvene sredine iz koje deca potiču. Za razliku od institucionalnog, pod društvenim vaspitanjem podrazumevam proces u koji su upleteni i roditelji, ljudi iz neposredne društvene zajednice koji uzajamno sa vaspitačima oblikuju i ostvaruju podizanje dece i njihovo uvođenje u društvenu zajednicu. To je, naravno, cilj kome težimo. Mislim da će razlika koju činim iz mog daljeg izlaganja postati jasnija i opravdanija.

Kada se dokazuje da je institucionalizovano vaspitanje predškolske dece u današnje vreme neophodno, onda se najčešće ističe da je ono vid u kome društvo preuzima jedan deo vaspitne funkcije porodice. Ovakvo shvatanje počiva na pretpostavci da je vaspitna funkcija savremene porodice oslabila, pa porodica nije u stanju da ostvari neophodne uslove za razvoj deteta, drugim rečima, nije u stanju da ga dobro vaspitava.

Isto ovo shvatanje, samo na nešto drugačiji način formulisano, sadrži i tvrdnja da savremeni roditelji nemaju dovoljno psiholoških i pedagoških znanja da bi bili dobri vaspitači svoje dece.

Želim da razmotrim ova dva veoma uvrežena shvatanja: prvo, da društvo treba da preuzme jedan deo vaspitne funkcije porodice i, drugo, da roditelji nisu dovoljno kompetentni da sami vaspitavaju svoju decu. Razumljivo, za deset minuta ovo mogu učiniti samo u obrisima, izostavljajući argumentaciju neophodnu za stanovište koje ću zastupati.

Ako se upitamo šta je, u stvari, vaspitna funkcija porodice, možemo odgovoriti, naravno, samo globalno, da je to sposobnost porodice da na uspešan način, bez većih potresa, uvede decu u društvo odraslih. Očigledno je da savremena porodica — a mnoge studije pokazuju da porodica u industrijsko-tehnološkom društvu i odranije — sve manje uspešno i

*) Objavljeno u, **Porodica u velikom gradu**, Marksistički centar, CK, Bgd, 1980, str. 201—208.

sa sve više potresa vaspitava decu. Uslovno, ovu pojavu možemo nazvati slabljenjem vaspitne funkcije porodice.

Institucionalizacija vaspitanja predškolske dece je tesno vezana za ovu, po svom poreklu, istorijsko-društvenu pojavu. Naime, država, odnosno društvo (a ako pod društvom podrazumevamo organizam odvojen i nasuprot pojedincima, onda je to samo drugi naziv za isto) reagovala je na manifestne vidove dubinskih izmena koje su se odigravale u porodici i zahvatale njenu vaspitnu funkciju. Ustanove su otvorene da zaštite decu lišenu roditeljskog staranja i, kasnije, da ih prikladnije socijaliziraju, ili, danas, obrazuju bliže društvenim zahtevima. U svakoj od ovih namera možemo prepoznati urgentne društvene potrebe, od čijeg smisla je veliki broj roditelja otuđen, pa su im, stoga, nedovoljno razumljivi da bi ih uspešno posredovali svojoj deci.

Istorija institucionalizovanog vaspitanja, dodajući tome i savremene sisteme predškolskog vaspitanja, prepuna je podataka koji nam govore da je doista reč o pukoj reakciji na vidljive manifestacije tzv. slabljenja vaspitne funkcije porodice. Institucionalno vaspitanje dece, onako kako se uobličilo u kapitalističkim i kako je, bez suštinskih promena, preuzeto i od socijalističkih zemalja, nije izraz koncepcije koja bi počivala na saznanjima o novim uslovima za odrastanje u porodici industrijsko-tehnološke ere, pa ne može, stoga, omogućiti da se postojeća vaspitna problematika razrešava i prevazilazi. Savremeni sistemi predškolskog vaspitanja ne predstavljaju takvu strategiju intervencije, široko uzevši, uz pomoć koje bi u novom polju odrastanja predškolske dece bilo moguće podržati one činioce koji vode ka proširivanju granice razvoja, a ublažavati druge, koji su prepreka optimalnom razvoju. Sadašnje institucionalno vaspitanje je još suviše vezano i ograničeno trenutnim postojećim problemima, a malo zna o trajnim, latentnim mogućnostima za potpuniji razvoj dece u savremenoj epohi.

Da bismo došli do koncepcije društvenog vaspitanja dece nije dovoljno, prema tome, da ostanemo na pukoj tvrdnji da vaspitna funkcija porodice slabi. Bitno je razumeti koji dubinski procesi zahvataju vaspitnu funkciju porodice, koji uslovi za vaspitavanje dece, neophodni za njihov razvoj, nestaju, koji se novi uslovi rađaju, i kakve su njihove posledice po formiranje ličnosti. Tek na osnovu takvog znanja mogli bismo da razradimo koncepciju društvenog vaspitanja predškolske dece, koja ne bi bila puka reakcija na posledice, već bi predstavljala pokušaj da se uzroci koji izazivaju transformaciju porodice struktuiraju sa stanovišta proširivanja granica razvoja dece.

U krajnjoj liniji, naš je zadatak da ne ostanemo na tvrdnji, već da proučavamo i podrobnije razumemo ono što danas nazivamo procesom slabljenja vaspitne funkcije porodice. Pri tome se već možemo osloniti na prilično opsežnu naučnu literaturu koja nastoji da rasvetli neke od dubinskih procesa koji se odigravaju u savremenoj porodici.

U svojoj diskusiji želim da skrenem pažnju na dva veoma značajna procesa koja zahvataju vaspitnu funkciju porodice. Da bih, međutim, došla do poente, moram unekoliko da odstupim od glavnog toka izlaganja.

Poznato je da su u ljudskoj vrsti dokraja izrazila jedna tendencija evolucije, koja se u savremenoj naučnoj literaturi naziva kompleksnom fleksibilnosti. Naime, kada iščezava biološka ustanovljenost vrsta, odnosno, kada se vrsta više ne održava jedino putem bioloških mehanizama prenošenja najznačajnijih obrazaca ponašanja, onda, umesto toga, mladunci moraju od odraslih da nauče najvažnije obrasce ponašanja. Kada je u pitanju ljudska vrsta, deca, da bi postala zrele ličnosti moraju da usvoje kulturu u kojoj su se rodila i u kojoj se odvija njihov život. Organski i psihološki ekvivalenat ove sposobnosti za usvajanje kulture naziva se, upravo, kompleksom fleksibilnosti, a ispoljava se kroz čitav niz novih odnosa između odraslih i mladih. Moglo bi se reći da je vaspitanje celinom usmereno na regulisanje kompleksa fleksibilnosti. Razlike u stilovima vaspitanja i njihove posledice jesu, zapravo, razlike u načinu upotrebe kompleksa fleksibilnosti u razna vremena i u raznim društvima.

Kao jedan od vidova ove osnovne tendencije u ljudskoj vrsti je dokraja ustanovljen nov način podizanja dece koji počiva na uzajamnoj participaciji između dece i odraslih, nasuprot linearne interakcije koja dominira kod nižih vrsta. Šta znači — uzajamna participacija? To znači da su deca u svim društvima mali partneri u svetu odraslih, da, živeći sa njima učestvuju, prema svojoj snazi, u svim za život značajnim delatnostima, kao i u svim onim ritualnim činovima pomoću kojih čovek hoće da zagospodari prirodom i svojom sudbinom. Na taj način deca ne samo da uče neophodne delatne misaone tehnike već otkrivaju i šta je zadatak i smisao ljudskog života. U gotovo svim društvima pre industrijsko-tehnološkog deca, su, kroz uzajamnu saradnju sa odraslima, postepeno, tako reći, urastala u svet odraslih, u one forme ponašanja i delanja koje su bile ne samo karakteristične već i neophodne za određenu društvenu zajednicu.

Sad, ako hoćemo da analiziramo i razumemo šta se dešava sa vaspitnom funkcijom u savremenoj porodici, onda moramo da uzmemo u obzir činjenicu da je industrijsko-tehnološko društvo, naročito proizvodni i društveni odnosi u kapitalizmu, temeljno zahvatilo baš uzajamni odnos između dece i odraslih. U drugim društvima, u različitim istorijskim epohama, postojale su različite varijacije, uzajamnosti između dece i odraslih; tek je industrijsko-tehnološko društvo ovaj temeljni odnos ozbiljno dovelo u pitanje. Time su osnovni uslovi za vaspitanje dece u porodici izmenjeni, pa se u savremenoj porodici stvara novo polje za odrastanje dece.

U tom pogledu moram da se sporim sa kolegom Nedeljkovićem. Smatram, ipak da je glavni uzrok to što je porodica prestala da bude osnovna proizvodna jedinica u društvu. Samom činjenicom da je došlo do koncentracije proizvodnog rada van porodice, ona više i nije mesto gde se odvija glavni sadržaj života odraslih, a to je bitna pretpostavka uzajamnosti između dece i odraslih. Sada se život odraslih odvija na rastojanju od života dece, sve ono što je bitno za odrasle je van dečjeg domašaja, pa je deci daleko teže da shvate smisao rada i života odraslih. To, naravno, otežava mnoge razvojne procese, napr. proces identifikacije, usvajanja moralnih normi itd., iz čega docnije i proizilazi niz problema karakterističnih za savremenu omladinu, kao što je kriza identiteta, teškoće u preuzimanju odgovornosti itd. Povrh toga, naučna evidencija pokazuje da porodica, od

trenutka kada više nije proizvodni entitet, nije više toliko ni utkana u društvenu potku kao ranije. Ona postaje sve više privatna institucija, a time i njena vaspitna funkcija relativan i privatan poduhvat.

Prema tome, ako uopšte možemo da govorimo o slabljenju vaspitne funkcije porodice, onda uzroke moramo tražiti u tome što savremeno društvo ukida uslove za uzajamnu participaciju dece i odraslih, a ne u spremnosti ili nespremnosti roditelja, u njihovom znanju ili nežnanju. Pitanju vaspitne funkcije porodice moramo prići tako što ćemo poznavati kako se dominantni proizvodni i društveni odnosi prelamaju kroz strukturu savremene porodice.

Upitajmo se do kojih posledica dovodi ukidanje uslova za uzajamnu participaciju između dece i roditelja.

Smanjene mogućnosti i nepovoljni uslovi za uzajanu participaciju između dece i odraslih u porodici dovode, prvenstveno, do tzv. dekontekstualizacije vaspitanja. Vaspitanje se postepeno izdvaja iz životnog konteksta, ono postaje jedna od delatnosti odraslih u nizu drugih delatnosti, za koju posebno treba imati vremena, specifičnih znanja i motivacije.

Posledice dekontekstualizacije vaspitanja podjednako pogađaju i decu i roditelje. Mislim da je vrlo značajno, raspravljajući o porodici, istaći i razmotriti posledice baš po ove poslednje. Smanjivanje mogućnosti odraslih, odnosno roditelja, da živeći sa svojom decom, ovu podižu i vaspitavaju, mora da se posmatra kao svojevrstan proces otuđivanja. Jer vaspitavanje dece, obavljanje roditeljskog poziva, jeste delatnost značajna koliko za decu toliko i za odrasle. Danas je svima dobro poznato da se ne može govoriti o nekom materinskom ili očinskom instinktu, već da se majka ili otac postaje u toku podizanja i vaspitavanja dece. Prema tome, biti roditelj, vaspitavati svoju decu, jeste šansa za odraslog čoveka da sazreva, da u jednom specifičnom domenu realizuje svoje ljudske potencije. Nemati uslove za ovo znači biti uskraćen za jednu ljudsku dimenziju, pa su zato mogućnosti da bude roditelj za odraslog čoveka podjednako značajne kao što je to pravo na rad ili pravo na obrazovanje.

Savremeni roditelji su u podizanju dece zavisniji od različitih institucija. Interesantno je upoznati se sa posledicama ove zavisnosti. U nizu skorašnjih naučnih istraživanja prikupljeni su podaci koji govore o tome da sve veća zavisnost roditelja od vaspitnih i socijalnih institucija izaziva u njima osećanje bespomoćnosti, osećanje da nisu dorasli zadacima, problemima i odgovornosti koji proizilaze iz roditeljskog poziva, a ovakva osećanja imaju dalekosežne posledice po razvoj dece. U vezi sa ovim, želela bih da iznesem neke argumente. Mnogima od vas je poznato da se šezdesetih godina gotovo u celom svetu razvio snažan predškolski pokret koji je težio tome da ublaži one razlike u mentalnom razvoju dece koje nastaju usled nejednakih socio-kulturnih uslova u kojima žive. Rodila se ideja da se institucionalnim predškolskim obrazovanjem može nadoknaditi ono što pojedine porodice nisu u stanju da pruže deci. Razrađeni su mnogi, čak vrlo rafinirani obrazovni programi u koje su se nastojala prevesti naučna znanja o intelektualnom razvoju u ranom detinjstvu. Suprotno očekivanjima, danas, posle više od deset godina i izvesnog broja longitudinalnih istraživanja, moralo se konstatovati da obrazovni programi koji su bili namenjeni samo deci nisu dali predviđene rezultate. Ovakav neočekivan ishod

pokrenuo je niz novih istraživanja. Nalazi do kojih su došla ova istraživanja pokazuju da na razvoj dece deluje niz činilaca, prikrivenih upravo u odnosu između dece i roditelja. Tako je, recimo, za intelektualni razvoj deteta veoma važno da li se roditelji osećaju kompetentnim ili bespomoćnim, prihvaćenim ili marginalnim jedinkama u društvu i sl. Štaviše, taj opšti emocionalni ton, to opšte osećanje života i sebe samih, izgleda da ima presudniju ulogu u razvoju deteta od govornih ili saznajnih modela, čijem uticaju je dete izloženo u svojoj porodici. Ukratko, rečeno, pokazalo se da direktno podučavanje dece u predškolskim ustanovama nije dovoljno snažna protivteža uticaju koji prikriveni činioci u porodici vrše na njihov razvoj.

Na osnovu ovakvih nalaza konstruisani su veoma jednostavni vaspitni programi koji su obuhvatili i roditelje i decu. Oni su predviđali sasvim obične zajedničke delatnosti roditelja i dece: igranje, pripovedanje i čitanje, obavljanje lakih poslova. Jednom rečju, ovi programi su težili da stimuliraju uzajamnost između dece i roditelja i da roditeljima pruže šansu da zajedno sa vaspitačima rešavaju probleme odrastanja svoje dece. Ovakvi programi su postigli i veće i trajnije rezultate kako u razvoju dece tako i u promenama koje su nastupile kod samih roditelja. Oni su, naprosto, zahvatili bitne činioce u samoj životnoj sredini u kojoj deca rastu.

Sada bih želela da u svetlu do sada rečenog razmotrim uvreženu ideju da se vaspitna funkcija porodice može poboljšati ukoliko roditelji dobiju opsežnija pedagoška i psihološka znanja. Drugim rečima, shvatanje po kojem su vaspitni problemi u porodici prevashodno prosvetiteljsko pitanje. Ova ideja, možda bismo mogli reći predrasuda, toliko je ukorenjena u našem pristupu porodici kao vaspitnoj instituciji da nismo u stanju da vidimo ni jednostavan kontraargument. Naime, kada bi zaista naučno znanje igralo glavnu ulogu u obavljanju roditeljskog poziva, onda bi pedagozi i psiholozi, budući da poseduju najsistematičnija znanja o razvoju i vaspitanju dece, morali da budu najveštiji i najuspešniji roditelji. Kao što znamo, veoma često oni to nisu i nije retko da su pred problemima odrastanja svoje dece isto toliko neuki kao i svi drugi roditelji. Izgleda da naučno znanje samo po sebi ipak ne rešava pitanje »kako postati uspešan roditelj«.

Ne bih želela da budem pogrešno shvaćena. Ja, svakako, nisam protiv naučnih znanja; štaviše, smatram da nas savremena psihologija i pedagogija daleko podrobnije uvode u svet deteta i da nam pružaju saznanja na osnovu kojih bi bilo moguće stvoriti uslove za bogatije detinjstvo i proširivanje granica razvoja ličnosti. Pa i kad je reč o vaspitanju dece u porodici, znanje roditelja može da bude efikasno, pod uslovom da su obezbeđene i druge osnovne pretpostavke za roditeljski poziv. Jer, pitanje vaspitne funkcije porodice je prevashodno društveni problem, pa je pretvaranje roditelja u stalne polaznike seminara i tečajeva slaba mera da bi se ovako krupan problem iole zadovoljavajuće rešio.

Smatram da u socijalističkom društvu mora da se pođe od toga da među osnovne ljudske potrebe spada i potreba da se bude roditelj. Ne shvatam zbog čega bi, recimo, naše seksualne potrebe imale u tome pogledu prednost nad potrebom da budemo roditelji? Mislim da bi u socijalizmu moralo doći do temeljnog preokretu u gledanju na pravo ljudi da budu roditelji.

Time se nikako ne zalažem za povratak i zatvaranje u porodicu. Savremena porodica, kao privatna institucija, skučena je sredina i za razvoj dece i za samorealizaciju odraslih ličnosti.

Zalažem se za stvaranje takvih uslova u kojima će ljudi na društvenom planu moći da se ostvaruju kao roditelji. Pravo na roditeljski poziv trebalo bi da se ostvaruje na nekoliko nivoa. Prvenstveno, ono bi moralo da dođe do izražaja u vrednosnom sistemu, što znači da bi podizanje dece trebalo da ima bar toliko značaja i vrednosti koliko i produktivan rad. Jer, u krajnjoj liniji, kakvog smisla ima produktivan rad, ako nije povezan sa pravom na roditeljski poziv, tj., ako nije projektovan u budućnost kao materijalna osnova za smisaoni život budućih generacija?

Ako bi pravo na roditeljski poziv, odnosno vaspitanje dece, bilo izjednačeno sa produktivnim radom u vrednosnom smislu, onda bi morao da sledi niz praktičnih mera koje bi obezbeđivale uslove da se ovo pravo i ostvaruje. U vezi sa ovim hoću da skrenem pažnju na pokušaj koji je učinjen u Osnovama programa za vaspitnu delatnost u predškolskim ustanovama na području uže Srbije. U Osnovama programa razrađeno je osnovno načelo prema kome su dečji vrtići ustanove otvorene prema neposrednoj društvenoj zajednici. U ovako otvorenom vaspitnom sistemu pretpostavlja se da roditelji treba i mogu da budu partneri vaspitačima u kreiranju i ostvarivanju vaspitnog programa. Dečji vrtić se na taj način pretvara iz zatvorene ustanove u društvenu osnovu za ostvarivanje roditeljskog poziva. Ostvarujući ovo načelo, poboljšavaju se društveni uslovi kako za razvoj dece tako i za samorealizaciju roditelja. Mislim da se na taj način ideja samoupravljanja proširuje iz političke sfere u životne domene, do onih vitalnih, egzistencijalnih problema ljudi.

Naravno, otvoreni sistem vaspitanja u predškolskim ustanovama ostaće samo palijativna mera, ukoliko ne bude podržan drugim temeljnijim društvenim promenama. Jer, da bi dečji vrtić doista postao društvena ustanova u kojoj roditelji ostvaruju svoje pravo na roditeljski poziv, to pravo mora u ukupnom načinu življenja da ima drugačije mesto i vreme. Razmišljajući o tome neminovno se postavljaju mnoga pitanja, na primer, pitanje o radnom vremenu roditelja, i o nizu drugih fundamentalnih stvari koje su konsekvenca ideje o pravu na roditeljski poziv.

Tako nanovo dolazimo do onog suštinskog pitanja o odnosu između podizanja dece i produkcije. Temeljno je pitanje, pogotovu za socijalističko društvo, da li je ukupan život u funkciji produkcije ili je produkcija u funkciji humanizacije života. Znamo iz istorije da ovakav preokret ne dolazi sam po sebi, ma koliko se razvijao produktivni rad i rastao standard življenja. Takav preokret, koji dovodi produktivni rad u funkciju raznovrsnog i smisaonog svakodnevnog življenja, u funkciju ostvarivanja ljudskih potencija, verovatno je posledica svesnog opredeljenja. Smatram da je stvaranje društvenih uslova neophodnih da ljudi ostvare svoje pravo na roditeljski poziv jedna konkretna oblast, ali dovoljno značajna da bi se trebalo boriti za drugačiji poredak stvari.

Nameravala sam da razmotrim ovo pitanje i sa stanovišta razvoja dece. Ali moje vreme za diskusiju je isteklo, pa ću svoje izlaganje okončati ovim što sam dosada izložila.

# Развој и функције предшколских установа

Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија, књига прва*. Завод за уџбенике и наставна средства. Поглавља: **Предшколске установе као институције за друштвену бригу о деци и чинилац популационе политике** (стр. 157–167); **Настанак и развој забавишта** (стр. 173–184).

**Питања за усмерено читање**

1. Који су друштвени услови довели до настанка предшколских установа?
2. Како су се мењале функције предшколских установа о:д чувања и заштите до васпитања и образовања?
3. Зашто се функције неге, заштите, васпитања и образовања не могу раздвајати?
4. У чему се огледа специфичност предшколске установе у односу на породицу и школу?
5. Које слабости традиционалних предшколских установа аутор препознаје?
6. Шта подразумева вртић као отворен систем и облик друштвеног васпитања?
7. Како су се у Србији развијала забавишта и какав су положај имала у систему образовања?
8. Како се кроз историју јављала напетост између игре и школаризације предшколског васпитања?

**Кључне идеје**

- Предшколске установе настале су као одговор на промене у породици, раду и друштву. Њихове првобитне функције биле су чување, заштита и брига о деци, а васпитно-образовна функција постепено је добијала већи значај.
- Предшколска установа има више међусобно повезаних функција: васпитно-образовну, социјалну, здравствено-превентивну и функцију неге. Њихово јединство треба да обезбеди услове за целовит развој и добробит детета.
- Вртић не треба да буде ни замена за породицу ни умањена школа. Његова специфичност је у организовању заједничког живота деце, игре, односа и учења примереног предшколском узрасту.
- Критика традиционалне установе односи се на издвајање деце из стварног живота, једносмерну моћ одраслих и деконтекстуализовано учење. Као алтернатива истиче се отворена установа заснована на учешћу деце, родитеља, васпитача и заједнице.
- Развој забавишта у Србији био је неравномеран и условљен политичким, културним и економским приликама. Установе су оснивале држава, општине, верске заједнице, удружења и појединци, а рад се одвијао на различитим језицима.
- Од почетка се јављала дилема да ли забавиште треба да буде место чувања и моралног васпитања или и систематског образовања. Упоредо са школским облицима рада развијала се и идеја да деца уче кроз игру.
- Укључивање предшколских установа у систем образовања допринело је јачању њихове васпитно-образовне улоге, али је истовремено носило ризик школаризације предшколског периода.
- Историјски развој показује да функције и организација вртића нису непроменљиве, већ зависе од слике о детету, друштвених потреба, јавних политика и разумевања односа породице, вртића и школе.

**Повежите са претходним текстовима:** вратите се идеји вртића као отвореног система и разлици између институционализованог и друштвеног васпитања. Обратите пажњу на то како се питања која су отворена у историјском развоју: чување или образовање, игра или настава, породица или институција… препознају и у савременим расправама.

# *Predškolske ustanove danas*

## PREDŠKOLSKE USTANOVE KAO INSTITUCIJE ZA DRUŠTVENU BRIGU O DECI I ČINILAC POPULACIONE POLITIKE

Istorijski gledano, začetke predškolskih ustanova predstavljali su azili, sirotišta za decu bez roditelja, a jedna od prvobitnih funkcija (koja se prirodno nadovezala na prethodnu) bila je preuzimanje brige o deci dok su roditelji na poslu, ili kada su uslovi roditeljskog doma nepogodni za njihov razvoj. Ovo je postalo aktuelno naročito s industrijalizacijom, koja je iz porodičnog kruga odvojila prvo oca, a zatim i majku, i urbanizacijom, koja je izmenila postojeće odnose između porodice i životno-radne sredine, kao i dotada važeće načine življenja i podizanja dece, naročito mlađe.

Vaspitno-obrazovna funkcija predškolskih ustanova, koju ističu već klasici predškolske pedagogije, javila se tek kasnije i dugo nije bila u prvom planu, a često nije ni danas iako joj se poklanja sve više pažnje. Predškolske ustanove dugo su tretirane kao čuvališta dece u jednom periodu njihovog življenja, kada su – pod uticajem biologističkih teorija o samoniklom razvoju i medicinskih stručnjaka koji su neko vreme imali glavnu reč u oblasti podizanja dece ranih uzrasta – njihovi zadaci svođeni na organizovanje svojevrsnog higijenskog režima. Rukovođeni svojim pretežno fiziološko-biološkim i mehaničko-racionalnim pogledima, medicinski stručnjaci su „preporučivali neko bezlično, na statističkom generaliziranju osnovano postupanje s malim detetom" (Bergant, 1969, 50).

> Na primer, roditeljima se preporučivalo da „moraju pustiti djete što više u miru, da što više spava ili da se igra s nekim igračkama za vježbanje osjetila. S higijenskog stanovišta otklanjali su upotrebu dude za umirivanje djeteta, kao i sisanje palca, a maženje i milovanje djeteta činilo im se nepotrebnim. Nakon šest mjeseci, kada djete već dobro sjedi, treba ga početi navika-

vati na tjelesnu čistoću, da bi što prije postalo tjelesno čisto. Bili su ravnodušni prema čuvstvenom životu djeteta..." (Bergant, 1969, 50–51).

Situacija se bitno menja između četrdesetih i pedesetih godina našeg veka kada su se, pod uticajem Frojdove teorije, kao i radova L. K. Frenka (Frank), A. Gezela i B. Spoka (Spock), težište rada i ciljevi predškolskog vaspitanja počeli prenositi sa fizičkog zdravlja i izgrađivanja „dobrih" navika na socioemocionalni razvoj, da bi šezdesetih godina u prvi plan došli kognitivni razvoj i sposobnosti potrebne za uspeh u školi. Tome su doprineli radovi mnogih autora, kao što su Hant, Blum, Pijaže, Skilz (Skeels) i drugi. Sve pomenute promene bile su rezultat složenih društvenih i istorijskih uslova, koji su naglašavali značaj razvijanja određenih aspekata deteta. Većina ovih uslova bila je socijalno-političkog ili psihopedagoškog karaktera, a njihove najvažnije posledice su bile: opšte prihvatanje ideje da je predškolski uzrast izuzetno bogat edukativnim mogućnostima, naglo širenje mreže predškolskih institucija koje se u većoj meri povezuju sa sistemom školskog vaspitanja i obrazovanja (ili se u njega sasvim uključuju), kao i veliki broj istraživanja u oblasti razvoja i učenja dece ranog uzrasta.

Opisane dileme oko ambivalentne funkcije predškolskih ustanova nisu nestale ni danas i prisutne su u brojnim diskusijama oko toga da li su ove ustanove prvenstveno namenjene zbrinjavanju dece ili njihovom vaspitavanju i obrazovanju. U ovim diskusijama se, kao što zapaža S. Merklund (Marklund), „obično kristališu dve grupe gledišta. Jedna od njih naglašava ulogu predškolske institucije u brizi o deci, posebno u slučajevima kada njihovi roditelji imaju dobro zaposlenje ili im je potrebno čuvanje dece iz nekih drugih razloga. Druga grupa gledišta ističe vaspitno-obrazovne ciljeve predškolske institucije, u skladu s kojima dete treba da stiče i uvežbava određene sposobnosti. Ponekad se ovaj sukob ispoljava akutnije zbog uzajamnih optužbi u kojima se, s jedne strane, navodi da predškolska institucija nije ništa drugo nego čuvalište za decu, a, s druge, da je ona samo anticipacija kasnijeg redovnog školovanja" (navod Stukát, 1976, 11).

Bez obzira na to kakav se stav konačno zauzme u odnosu na opisanu dilemu, on ne može da bude isključiv, jer je niz promena do kojih je došlo poslednjih decenija u načinima življenja, proizvodnje, društvene organizacije, porodičnim odnosima, vaspitanju i obrazovanju itd. uslovio da se poveća značaj vanporodičnog predškolskog vaspitanja u institucijama i da njegova funkcija postane polivalentna. Najvažniji razlozi za to su, kao što je već pomenuto, umanjena uloga porodice u vaspitanju dece najranijeg uzrasta i potreba izjednačavanja mogućnosti za školovanje sve dece, kao uslov socijalne pravde. Istraživanja su pokazala da nivo sposobnosti za učenje dobrim delom zavisi od kvaliteta sociokulturne sredine u kojoj se dete razvija, kao i da se socijalna diferencijacija začinje u najranijim uzrastima, o čemu je već bilo reči.

Istraživanja su utvrdila da kvalitet ove sredine, uprkos svim poboljšanjima u standardu življenja za čitave slojeve stanovništva, nije unapređen u svakom pogledu, naročito u velikim gradskim naseljima. Zbog rastuće urbanizacije, koja teži koncentraciji gradske populacije na malom prostoru, deca provode najveći deo svoga vremena u skučenim ili pretrpanim stanovima koji su često ispod standarda nužnih za normalan ljudski život, bez mogućnosti za bezbedno kretanje, traganje i igru. I pored velike gustine naseljenosti, takvo življenje može dovesti do izolacije koja osiromašuje mogućnosti za sticanje autentičnog iskustva, naročito kod dece koja nemaju braće i sestara, što nije redak slučaj u današnje vreme kada porodice postaju sve malobrojnije. Pokretljivost porodica, izazvana traženjem zaposlenja i boljih životnih uslova, dovodi do prekida s neposrednom okolinom i komšilukom, koji su, po tradiciji, pružali značajnu pomoć u brizi o deci. Sve to narušava stabilnost porodičnih odnosa i dovodi do povećanog broja razvoda i deficijentnih porodica. Česte posledice takvih uslova življenja su usamljenost roditelja, nesnalaženje i ozbiljne teškoće u podizanju dece. Zbog toga oni nisu u stanju da na zadovoljavajući način odigraju svoju tradicionalnu ulogu vaspitača u uzrastu kada je dečji razvoj najpodložniji uticajima svake vrste. Ovo se naročito odnosi na žene koje zapošljavanjem stiču novu, profesionalnu funkciju i odvajaju se, često uz teškoće, od svojih uobičajenih funkcija domaćice i majke. Zato „sve veći broj zaposlenih majki zahteva da se društvo pobrine za smeštaj i odgoj dece u stručnim dečjim ustanovama, ali se ta potreba – participacija stručnih ustanova u odgoju dece – javlja i kada majke nisu zaposlene, naročito u slučajevima kada je opšteobrazovni i kulturni nivo roditelja nezadovoljavajući“ (Golubović, 1981, 148–149).

Pojavljuje se izražena potreba da se oba roditelja, za određen vremenski period, oslobode brige o deci, čime se, svakako, ne umanjuju njihova uloga, značaj i odgovornost u podizanju sopstvene dece, već im se omogućava da uspešnije obavljaju neke druge funkcije u radu, društvenim aktivnostima, slobodnom vremenu i sl. U oblasti vaspitanja i obrazovanja postaje neophodna društvena intervencija, uz prenošenje nekih sadržaja i oblika na institucije i vaspitače, i obuhvatanje sve ranijih uzrasta koji su nekada bili isključivo u kompetenciji porodice. Na njih se sve češće prenose i one dimenzije dečjeg vremena i aktivnosti koje su se tradicionalno prepuštale samoj deci (njihovo slobodno vreme, igra, načini druženja i sl.). Pomenute promene su, po oceni Vudheda (Woodhead), značile izvestan napredak jer su, zahvaljujući njima, započeli napori kako bi se obezbedio što bolji start u školu i život svoj deci, bez obzira na sociokulturni i ekonomski status njihovih roditelja. S druge strane, one su nesumnjiv dokaz opadanja kvaliteta života u porodici i otuđivanja roditelja od svoje uloge prvih i najznačajnijih vaspitača sopstvene dece (1979, 10–11, 96).

Navedene činjenice, gledane iz aspekta potreba deteta, ipak ne moraju da budu nepovoljne. I pored toga što su njemu za razvoj potrebni stalna briga i

pažnja odraslih, „...nije neophodno da partner detetu bude majka (može to biti i otac, i starije dete i bilo koja druga podesna osoba), niti je porodica, pogotovo takva kakva je konkretno sociološki danas, jedino mesto gde su... situacije sreće za dete moguće. Može to biti i ustanova za decu i komšiluk i mala ljudska zajednica u nekom selu ili gradskoj četvrti, samo ako su obezbeđeni neki od nužnih uslova za dobro osećanje deteta, a pre svega ako odrasli mogu da se za dete pojave u ulozi koja im i evoluciono, i psihološki i ljudski pripada (i u interesu njihove sopstvene sreće)" (Ivić, 1983, 15).

Pored zadovoljavanja pomenutih potreba porodice i dece, predškolske ustanove imaju značajnu ulogu i u populacionoj politici svake države. U vezi sa zadovoljavanjem potrebe društva za sopstvenom reprodukcijom, dr Ana Gavrilović smatra da ustanove treba svoj razvoj da usmeravaju na sledeći način:

„– da stalno obezbeđuju uslove za boravak svakog deteta kojem je to potrebno gradnjom objekata, adaptacijom prostora, ali i iniciranjem osnivanja privatnih vrtića, odnosno pružanja usluga iz delatnosti predškolske ustanove u privatnoj organizaciji i njihovo uključivanje u mrežu predškolskih ustanova, kako bi imale isti status i bile dostupne deci pod istim uslovima kao i državne ustanove;

– da postaju stožer oko kojeg se granaju drugi institucionalni oblici kojima one pružaju stručnu pomoć i vrše određenu vrstu nadzora nad radom tih institucionalnih oblika zbrinjavanja, zaštite, vaspitanja i obrazovanja male dece;

– da obezbeđuju oblike rada i usluge za kojima porodica i deca imaju potrebu kao i da razvijaju potrebe za oblicima rada i uslugama koje same osmisle;

– da poboljšavaju organizaciju i kvalitet rada objektivnim ocenjivanjem i javnim saopštavanjem rezultata ocena;

– da osavremenjavaju i poboljšavaju saradnju sa roditeljima u podizanju i vaspitanju dece;

– da vrše savetodavnu funkciju u onim aspektima roditeljstva, podizanja i vaspitanja dece za koje su stručno kompetentne, i to savremenim i različitim oblicima (tribine, predavanja, radionice, diskusije i dr.);

– da svoje javno delovanje osmisle i sa stanovišta određenih vaspitnih i moralnih poruka;

– da svoje okruženje informišu o teškoj demografskoj situaciji;

– da imaju u vidu sve veću diverzifikaciju roditeljskih situacija i da svojom ponudom prate potrebe koje iz toga nastaju;

– da animiraju uspostavljanje veza između roditelja i suseda u organizovanju određenih vrsta pomoći u vezi sa decom na nivou uže lokalne zajednice (susedstva), odnosno mikronivoa organizovanja;

- da pojačaju ostvarivanje svoje socijalne funkcije u smislu nivelisanja razlika među decom i stvaranja mogućnosti za njihov ujednačeniji razvoj;
- da u ostvarivanju procesa vaspitanja i obrazovanja neguju i afirmišu najhumanije ljudske vrednosti;
- da u granicama svojih mogućnosti podstiču i mobilišu druge koji mogu doprinositi menjanju izrazito nepovoljnog stanja u razvitku stanovništva" (Gavrilović, 1998, 120).

## PREDŠKOLSKE USTANOVE KAO VASPITNO-OBRAZOVNE INSTITUCIJE

I pored toga što nas od osnivanja dečjih vrtića kao vaspitno-obrazovnih ustanova deli više od sto pedeset godina, dugo su se održale predrasude o malim mogućnostima predškolske dece za sticanje sistematskog obrazovanja. U periodu od 1930. do 1950. godine kod psihologa i pedagoga se moglo zapaziti odsustvo naglašavanja dečjeg učenja (Spiker, 1969, 362). Predškolsko detinjstvo je shvatano kao period kada dete ne uči, pa ga treba prepustiti igri koja je, po njihovom mišljenju, laka, neobavezna i za njega zabavna aktivnost, bez većeg značaja za sticanje i preradu iskustva. Takođe je dugo vremena postojala sklonost da se karakteristike predškolskog deteta iskazuju u negativima – prema onome što dete ne može, nema, ne ume, ne zna itd. (Ivić, 1969, 18).

Bilo je više razloga zbog kojih su se shvatanja o mogućnostima za razvoj predškolskog deteta i celokupan odnos prema predškolskom detinjstvu počeli radikalno menjati šezdesetih godina našeg veka. To su bila, pre svega, nova saznanja o razvojnim karakteristikama i potencijalima ranog detinjstva, do kojih su došle sve razvojne nauke, posebno psihologija. Pokrenut je obiman istraživački rad kojim su sistematski proverena mnoga shvatanja klasika predškolskog vaspitanja, što je omogućilo dublji i pouzdaniji uvid u razvojne karakteristike detinjstva. Konstituisana je razvojna psihologija kao disciplina zasnovana na solidno razrađenim teorijama i metodologijama. Detaljno su opisani stadijumi dečjeg razvoja i učinjen je pokušaj da se objasne mehanizmi ne samo mentalnog već i drugih aspekata razvoja, posebno socioemocionalnog. U tome je posebno značajnu ulogu imao Pijaže čiji je razvojni model poslužio kao polazište mnogobrojnih istraživanja kojima su proširene granice saznanja o detinjstvu, a takođe i kao oslonac u radu ljudima koji se bave vaspitanjem i obrazovanjem na svim nivoima.

Psihološkim istraživanjima došlo se do podataka na osnovu kojih su odbačena mnoga preživela shvatanja. Njih je Hant sumirao u sledećim tvrdnjama: 1. verovanje u fiksiranu inteligenciju se ne može dalje održati; 2. razvoj je

daleko od toga da bude potpuno predodređen; 3. ono što se događa između prijema informacije i reagovanja na nju manje je slično procesu koji se odigrava na statičnoj telefonskoj razvodnoj tabli, a više aktivnom informacionom procesu programiranom u elektronskom kompjuteru sposobnom da rešava probleme; 4. Iskustvo programira ljudski kompjuter-mozak i S. Frojd je bio u pravu ukazujući na važnost preverbalnog iskustva; 5. bez obzira na to, Frojd nije bio u pravu u vezi s prirodom iskustva koje je važno pošto se pokazalo da je mogućnost da se vidi i čuje mnoštvo stvari značajnija od sudbonosnih instinktivnih potreba i impulsa; 6. učenje ne mora biti motivisano bolnom stimulacijom, homeostatskim potrebama ili na njima zasnovanim stečenim motivima, već postoji jedna unutrašnja motivacija, inherentna obradi informacija i njihovoj upotrebi (1966, 60–61).

Hantove tvrdnje izražavaju, pre svega, optimizam izazvan verovanjem u skoro neograničenu promenljivost i fleksibilnost ljudskog ponašanja, a podržan Skinerovim bihejviorizmom, prema kome su svi aspekti učenja i ponašanja promenljivi u željenom pravcu jednostavnim uticanjem na zbivanja u neposrednoj okolini deteta (Blank, 1973, 123). Ovim su pokrenuta mnoga istraživanja posvećena izučavanju sredinskih faktora i njihovih pozitivnih i negativnih uticaja na razvoj raznih aspekata ličnosti deteta i na uspeh koji postiže u školi. Utvrđeno je da se ovaj razvoj odvija postepeno i da njegov kvalitet, brzina i domet značajno zavise od vrsta aktivnosti kojima se dete bavi, prilika koje mu se za to pružaju, podsticaja i ohrabrenja, kulturnih dobara koje sreće u svojoj sredini, napora i vremena koji mu se posvećuju, odnosno od vaspitno-obrazovnih uticaja uopšte.

Kao zastarele odbačene su teorije koje su na dečje mišljenje gledale kao na primitivan oblik mišljenja, ili su detetu čak poricale sposobnost da logički misli. Nasuprot njima, otkriveno je da je dečje mišljenje, uprkos nezrelosti, u velikoj meri dosledno, produktivno i sposobno za divergentne pristupe u rešavanju problema. Naročito visoko je ocenjen značaj ranog detinjstva zbog tempa kojim se odvija psihički razvoj, kao i zbog stvaranja osnove na kojoj će se graditi sva buduća svojstva ličnosti. Utvrđeno je da mnoge osobine jedne obrazovane, kulturne i društveno potvrđene ličnosti imaju svoje korene u detinjstvu, pre početka formalnog školovanja. To se odnosi na senzomotorne veštine, sposobnost snalaženja u društvenoj sredini i sposobnost komunikacije (posebno govorne), kao i na niz drugih osobina koje obezbeđuju uspeh u školi. Istraživanja su pokazala koliko su brojne i složene osobine koje se stiču u predškolskom detinjstvu i od kolikog je ono značaja za čitavo buduće obrazovanje i razvoj ličnosti (Woodhead, 1979, 9–10).

Navedeni stavovi, nalazi i hipoteze doveli su do toga da je predškolskim ustanovama postavljen zahtev da obezbede deci brižljivo planiranu i pozitivnim uticajima ispunjenu sredinu, koja će ih, bez obzira na prilike

kakve imaju u roditeljskom domu, podstaći da putem raznih aktivnosti razvijaju svoje ukupne potencijale u najvećoj mogućoj meri (Woodhead, 1979, 10). Pokrenuta su i mnogobrojna ispitivanja sa zadatkom da istraže razne uslove u vezi s pretpostavkom prema kojoj rano iskustvo deteta odlučuje o njegovom kasnijem uspehu u školi, kao i da se institucionalnim predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem može postići izjednačavanje osnovnih sposobnosti kod dece na početku njihovog školovanja. Ova istraživanja su imala višestruki značaj jer su obratila pažnju na mogućnosti vaspitnog delovanja u ranom uzrastu, poslužila kao oslonac prilikom planiranja sadržaja predškolskog vaspitanja i obrazovanja i, što je najvažnije, stvorila su osnovu za dalje eksperimentisanje i različite prilaze u onim disciplinama razvojnih nauka koje se bave problematikom uticaja na razvoj i učenje u ranom detinjstvu.

Nova saznanja o detetu i otkriće vaspitno-obrazovnih potencijala ranog detinjstva nisu jedini uzrok promena u shvatanjima, širenja mreže predškolskih ustanova i njihovog uključivanja u sistem vaspitanja i obrazovanja. Drugi bitan razlog, na koji je ukazala A. Marjanović, može se sagledati „u posledicama naglog napretka u naučno-tehnološkom razvoju, koji je, između ostalog, izazvao i povećano interesovanje za stvaralaštvo i čovekov simbolotvorni um, i istakao značaj razvoja psihičkih sposobnosti i sposobnosti za snalaženje u okolnostima koje se stalno menjaju. Osim toga, s obzirom na potrebu opšteg povećanja nivoa obrazovanja i težnje da se umanje kulturne i socijalne razlike među ljudima, postavlja se zahtev za izjednačavanje mogućnosti za razvoj onih kvaliteta ličnosti koji su potrebni za postizanje svih nivoa stručne osposobljenosti“ (1973, 289–290). Pošto je u prvoj polovini XX veka došlo do konsolidacije obrazovanja na osnovnoškolskom i srednjoškolskom stupnju, sada se sve više obraća pažnja na edukativne mogućnosti onih stupnjeva sistema vaspitanja i obrazovanja koji nisu obavezni, odnosno predškolskog s jedne, kao i visokoškolskog i povratnog obrazovanja s druge strane.

U mnogim zemljama jedan od glavnih razloga za ukazivanje veće pažnje predškolskom vaspitanju i obrazovanju bila je potreba za proširivanjem uzrasnih granica koje obuhvata obrazovni sistem u oba smera. To se nije moglo ostvariti sasvim jednostavno zbog odvojenosti i različitosti tradicionalnih predškolskih ustanova od škole u pogledu ciljeva i institucionalnog statusa. Šezdesetih godina mnoge predškolske ustanove postaju sastavni deo opšteg školskog sistema, ali samo po ciljevima, ne i u pogledu statusa (Kamii, 1971c, 285). Međutim, vaspitači u njima ostaju nepoverljivi prema strukturiranim, didaktički usmerenim aktivnostima za najmlađe, smatrajući da se u vaspitnom postupku treba ograničiti na prepuštanje najmlađima da spontano razvijaju svoje dispozicije, a program formirati u zavisnosti od interesovanja koja ispoljavaju deca.

Tradicionalne predškolske ustanove su kritikovane zbog navedenog shvatanja vaspitača jer „umesto da unapređuju akademske sposobnosti i veštine kod dece, traće vreme na igre i zabave. Izbegavanjem svakog 'pritiska' na decu ne koriste se njihovi značajni razvojni potencijali, što se kasnije ne može nadoknaditi" (Elkind, 1973, 109). Ni podaci o delovanju tradicionalnih ustanova na intelektualni razvoj dece nisu mogli biti protumačeni u prilog njima. Rezultati proučavanja, obavljenih u SAD pred Drugi svetski rat pokazuju da se napredak u kvocijentu inteligencije kod dece koja su pohađala ove ustanove u odnosu na decu koja ih nisu pohađala razlikuje od jedne studije do druge, i da nije veliki (Moore i Kilmer, 1973, 248). Zbog toga se vaspitnoj filozofiji, karakterističnoj za vaspitače tradicionalnih predškolskih ustanova, suprotstavlja shvatanje da je za optimalan razvoj potrebno vođenje i podsticanje, što podrazumeva „jedan aktivan stav prema kome se ne može sedeti skrštenih ruku i čekati da se dečje sposobnosti 'rascvetaju', ni u pogledu intelektualnog razvoja, ni u pogledu ponašanja. Da bi se dete razvijalo, potrebni su mu podsticaji i usmeravanje, što naročito važi za dete koje nije steklo funkcionalne preduslove za školski uspeh kod kuće" (Deutsch, 1966, 90).

Međutim, uprkos svim zamerkama klasičnoj predškolskoj ustanovi, postoje neke njene karakteristike od trajne vrednosti, koje u savremenim sistemima predškolskog vaspitanja bivaju pozitivno ocenjene, pa čak i naglašavane, jer se u njima ogleda specifičnost vaspitno-obrazovnog rada s decom tog uzrasta značajna i kao zaštita od preteće skolirizacije ovih ustanova, koja se javila posle njihovog uključivanja u obrazovni sistem. Prva od tih karakteristika jeste priznavanje dečje kreativnosti. Igra, koju su odrasli ranije smatrali bezvrednom, biva prihvaćena zbog svojih vaspitno-obrazovnih mogućnosti, kao i dečje likovno izražavanje, posebno crtanje. Ono što je nekada smatrano „groznim škrabanjem" uzdiže se na nivo umetničkog dela. Druga karakteristika je prihvatanje dečje društvenosti. Počinje se smatrati poželjnim da dete već na ranom uzrastu stekne male drugove, i dok je ranije odlagan njegov polazak u školu iz straha da se ne zarazi ili da nauči ružne reči, danas se ono šalje u predškolsku ustanovu u trećoj godini, a posete njegovih drugova se prihvataju kao dobrodošle. Zbijanje u porodične okvire je prevaziđeno (Prost, 1983, 223).

## SLOŽENOST, USLOVLJENOST I KOMPLEMENTARNOST FUNKCIJA PREDŠKOLSKE USTANOVE

Pedagoške funkcije povezane sa delatnošću predškolskog vaspitanja su samo jedan od domena delovanja predškolskih ustanova koje, pored vaspitno-obrazovne, imaju još socijalnu i preventivno-zdravstvenu funkciju.

Smisao socijalne funkcije jeste postizanje socijalne pravde za decu i stvaranje neophodnih uslova za jednak start u život, a preventivno-zdravstvene funkcije i ishrane dece obezbeđivanje uslova za zdrav i normalan rast i razvoj svakog deteta. Ove funkcije se „prožimaju i prepliću i ostvaruju u jedinstvu. Njihovo poznavanje, uvažavanje, planiranje i ostvarivanje, zajednički i pojedinačno, obavlja se onako kako to zahteva svakodnevni život predškolskih ustanova i onako kako to podrazumevaju stručna znanja koncentrisana u njima" (Gavrilović, 1996, 46).

*Vaspitanjem i obrazovanjem* obezbeđuje se harmoničan fizički, umni, moralni i estetski razvoj, neguje stvaralaštvo, deca uvode u kulturu i pripremaju za uspešno uključivanje u društvenu zajednicu i školu. *Negom* se održava dečja higijena i zadovoljavaju potrebe dece za snom, ishranom, boravkom na vazduhu, a interakcijom u procesu nege doprinosi socijalizaciji i opštem razvoju deteta. *Preventivnom dečjom zaštitom* se medicinskim metodama čuva zdravlje i sprečava pojava bolesti putem profilakse i odgovarajućim tretmanom svih faktora koji ugrožavaju dečje zdravlje. Ishranom dece se u skladu sa načelima dijetetike i specifičnom potrebom dece ranih uzrasta obezbeđuje dovoljno kvalitetne hrane pripremljene na odgovarajući način, neophodne za pravilan rast i razvoj. *Dnevnim odmorom i spavanjem* se neguje zdrav način života dece i podstiče njihov pravilan psihofizički razvoj. *Korektivnim radom* sa decom koja imaju smetnje u razvoju obezbeđuje se rano otkrivanje, sprečavanje i rehabilitacija poremećaja ili zastoja u razvoju u skladu sa načelima specijalne pedagogije. *Socijalnom zaštitom* dece obezbeđuje se kompenzovanje nepovoljnih uticaja koje na razvoj imaju razne vrste ugroženosti i uskraćenosti (ekonomske, kulturne, nedostaci roditeljske brige i staranja i sl.), kao i prioritet prilikom upisa ove dece u ustanovu.[69]

Objedinjujući pomenute delatnosti, predškolska ustanova treba da obezbedi detetu povoljnu društvenu i materijalnu sredinu sa svim potrebama, uslovima i podsticajima za razvoj bogatih, raznovrsnih i osmišljenih aktivnosti kojima dete može da se bavi predano, koristeći svoje ukupne potencijale za razvoj sposobnosti; da praktično, konstruktivno i stvaralački deluje, igra se, komunicira i sarađuje sa svojim vršnjacima i odraslim osobama u ustanovi i izvan nje. U ovoj sredini dete treba da se oseća sigurno i prihvaćeno da bi moglo bezbedno i relativno samostalno da ispituje svet oko sebe, stičući pozitivna iskustva koja će se izraziti kroz sklonost i sposobnost za aktivno učestvovanje u životu i radu zajednice dece i vaspitača, kakvu predstavlja vaspitna grupa. U ovom *opštem aktiviranju deteta i, posebno, u njegovom osposobljavanju za samostalno, ali i udruženo*

[69] Trebalo bi, uz navedene, razmotriti i mogućnosti proširivanja funkcije predškolskih ustanova. Na primer, u nekim zemljama postoje veoma dobra iskustva s integrisanjem jaslica i staračkih domova, što, s jedne strane omogućava sasvim maloj deci kontakte s predstavnicima najstarije generacije, spremne da im podari ljubav i toplinu, a s druge, razbija staračku izolovanost i osećaj suvišnosti, koji ih ponekada pritiskuju.

*delovanje, kao i za društveni život*, vidimo najvažniju pedagošku funkciju predškolske ustanove.

Da bi ustanove bile mesta gde deca dolaze da zadovolje svoje potrebe za socijalnim življenjem, komunikacijom, igrom i saznanjem, potrebno je u njima dobrom organizacijom stvoriti odgovarajući ambijent. Treba poći od onoga što deci odgovara u roditeljskom domu, a to je kutak u koji se mogu zavući i igrati se, sanjariti na miru ili podražavati aktivnosti odraslih. Njima su potrebni sopstveni prostori u kojima se osećaju bezbedna i neuznemiravana, gde mogu zadovoljavati svoje potrebe za slobodnim kretanjem i stvaralačkim izražavanjem, za samostalnim aktivnostima (posebno za igrom, eksperimentisanjem i oprobavanjem sopstvenih snaga i mogućnosti), higijenske potrebe, potrebe za odmorom, potrebe za životom u zajednici, kao i potrebe za širim kontaktima sa svojom društvenom i prirodnom sredinom.

Svakako, način na koji se vaspitava u ustanovi ne sme da bude sasvim različit od vaspitanja u porodici i položaja koji je detetu dat u društvu i čitavoj današnjoj civilizaciji. Poznato je da zbog savremenog načina života i rada deca rastu u svojevrsnoj izolaciji, više pod uticajem ograničenja i zabrana svih vrsta nego podsticana da se slobodno razvijaju i uče. Deca su nesamostalna više nego što su ikada bila i imaju malo prilika za vežbanje i razvijanje divergentnog i kreativnog mišljenja i ponašanja, koje guše pritisci usmereni na njihovo konformiranje odraslim ljudima i okolnostima koje su oni stvorili. Zato predškolska ustanova treba do izvesne mere da predstavlja i oazu, pribežište za decu u kojem će se voditi računa o njihovim nezadovoljenim potrebama i nadoknađivati ono što im nedostaje u porodici i neposrednoj okolini, ne odvajajući ih, ipak, od svakodnevnog života za koji se pripremaju i čiji su sve više aktivni učesnici.

Kada se govori o funkcijama i zahtevima koji se postavljaju kad su u pitanju predškolske ustanove, zapravo o tome kakve bismo želeli da one budu, ne treba zaboraviti da stvarnost, manje ili više, odstupa od tih želja iz raznih razloga. Na to je ukazala još A. Marjanović. Po njenom mišljenju, klasične institucije za predškolsko vaspitanje i obrazovanje često su tako organizovane da pojačavaju procese dekontekstualizacije vaspitanja i segregacije dece, odnosno „u zanemarljivom stepenu dozvoljavaju da ih prožme društvena sredina iz koje deca potiču, a veoma retko postaju ambijent u kojem deca mogu spoznati i ovladati svojim stvarnim životnim problemima..." One su „u mnogo većem stepenu... veštačka sredina koja oživotvoruje naučna znanja i zablude, predagoška načela i dogme, implicitne životne filozofije i predrasude. Deca, njihov životni kontekst i stvarna problematika su najčešće podređeni tom zamišljenom nacrtu i njegovoj unutrašnjoj logici. Na taj način ona postaju predmet obrade, namesto subjekt za koga je učenje smisaono, jer mu pomaže da postane sve samostalnije, sve sposobnije da vlada svojim životom". Okosnicu strukture institucionalnog

vaspitanja čini „jednosmerna interakcija od odraslih prema deci, namesto uzajamne participacije u kojoj bi jednako i ravnopravno učestvovali i odrasli i deca". Odrasli i deca su u situaciji da preuzimaju određene uloge, odnosno „simboličko-vrednosne konstrukcije koje favorizuju jedan sklop ponašanja i svojstava ličnosti na račun drugih mogućih sklopova", tako da se njihov susret velikim delom svodi na susret dve vrste uloga (1982, 405–406).

Navedenim nedostacima institucionalnog vaspitanja A. Marjanović je kao antitezu postavila društveno vaspitanje male dece i vaspitanje kao otvoren sistem: „...rešenje može da se nazre u preobražaju predškolskih ustanova u takvu formu društvenog vaspitanja male dece koja se konstituiše kroz neposredno učešće dece, vaspitača, roditelja i drugih odraslih u različitim vidovima zajedničkog življenja. Predškolska ustanova na taj način postaje kako sredstvo za smanjivanje razdaljine između sveta dece i sveta odraslih, tako i društveni oblik u kome roditelji mogu da autonomno ovladaju značajnim segmentom svoje egzistencije". U središte obrazovne delatnosti stavlja se životna i razvojna problematika dece, a učenje služi za to „da dete u datom razvojnom uzrastu, u sadašnjosti nadraste svoju životnu problematiku, ovlada prirodnom i društvenom sredinom u kojoj raste, kultiviše svoj način poimanja i saobraćanja sa svetom, optimalno izrazi potencijale kojima je obdareno i kroz pozitivan, podsticajan odnos s odraslima počne da konstruiše svoj životni nacrt". Ovo shvatanje razlikuje se od pedocentrizma oslanjanjem na dečju težnju da odrastu, ali se suprotstavlja i drugoj krajnosti – adultocentrizmu, zahtevajući partnerski odnos između dece i odraslih umesto linearne interakcije. Prostor i vreme se organizuju što više u skladu sa zakonima razvoja dece i, posebno, pretpostavkama razvoja autonomnih ličnosti, a pravila i norme ponašanja u skladu sa zahtevom da zajednički život ima demokratska obeležja. Osim toga, postavlja se zahtev „da se vaspitna delatnost odvija na različitim mestima, van zgrade, u susretima s ljudima različitih zanimanja, u prirodi i na mestima gde odrasli rade". Ustanova se koncipira „kao sistem različitih mesta na kojima deca mogu da posmatraju i učestvuju u mnogim formama rada i življenja odraslih" (1982, 406–409).

## SAVREMENE TENDENCIJE U PREDŠKOLSKOM VASPITANJU I USLOVI ZA RAZVOJ USTANOVA ZA DRUŠTVENU BRIGU O DECI

Predškolsko vaspitanje, kako se danas shvata u odnosu na ranije periode svoga razvoja, dobilo je nove sadržaje, značenja, ciljeve i funkcije. Odstupajući bitno od svog prvobitnog značenja, odnosno od vezivanja isključivo za period detinjstva pred-školu, ono se proširuje na period od rođenja deteta do polaska u školu, što dovodi u pitanje i sâm njegov naziv. U sva-

kom slučaju, navedena činjenica znači da se aspekt koji podrazumeva pripremanje za obavezno školovanje donekle menja, postajući manje neposredan i ustupajući prioritet nekim drugim aspektima,[70] iako se ne negira potreba kontinuiteta između predškolske ustanove i osnovne škole. Takođe se uviđa da se pojam predškolskog vaspitanja ne može vezati isključivo (pa čak ni pretežno) za predškolske institucije, jer je za razvoj deteta često najvažnije ono što doživi i sazna van njih, posebno u svojoj porodici.

Da bi se sagledala specifična fizionomija predškolskih ustanova, treba poći od njihove osnovne namene da organizuju zajednički život male dece, uz težnju da se ne zasnivaju potpuno niti po ugledu na školu (kojoj nisu slične zbog posebnih karakteristika psihosocijalnog razvoja ove dece), ni po ugledu na porodicu (od koje se razlikuju s obzirom na broj dece sličnog uzrasta koju okupljaju). Prilikom rasprava o funkciji i ciljevima predškolskog vaspitanja i obrazovanja ne treba smetnuti s uma njegovu konačnu svrhu – stalno poboljšavanje uslova za razvoj i učenje koji će biti u interesu svakog deteta, imajući pri tom u vidu njegovu aktuelnu sredinu i budući razvitak. Zbog toga se smatra da predškolska ustanova treba prvenstveno da služi detetu, a tek posle porodici i školi. Ona ne može biti zamena za porodicu, niti se njena uloga svodi na pripremu za školu. Njena osnovna vrednost sastoji se u tome što omogućava detetu aktivno učešće u zajednici dece slične sebi, u uslovima koji su prilagođeni njemu, njegovim mogućnostima, interesima i razvojnim potrebama.

Sve više je izražena i težnja da se obrazovna ustanova ne shvata kao mesto potpuno odvojeno od porodičnog života koje deca posećuju u određenim vremenskim intervalima da bi učila, niti se učenje vezuje isključivo za ustanovu. Bez obzira u kom će se pravcu kretati razvoj i učenje dece i koliko će saznanja koja će ona sticati postajati opšta i apstraktna, smatra se da polazna tačka treba da bude porodični život dece, kao i iskustva koja su stečena u neposrednoj okolini, odnosno da proces vaspitanja i obrazovanja treba da se zasniva na totalnom životnom iskustvu deteta. Vaspitno-obrazovni proces ne sme se zatvoriti u zidove učionice, niti ograničiti zadacima i sadržajima koje predviđa program, već treba da niče iz konkretnog dečjeg iskustva, ne odvajajući rad od igre, čin od misli i znanje od njegove konkretne primene u svakodnevnim životnim situacijama. Pored toga, savremena koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja prihvata kao polazni princip činjenicu da se življenje sastoji od socijalnog iskustva, pa je učenje deteta kao pojedinca neodvojivo od njegovih međusobnih odnosa s odraslima, s vršnjacima i drugom decom (Preschool Education..., 1971, 18–19).

---

[70] Na primer, kada su u pitanju mlađi uzrasti, pojam „predškolsko vaspitanje" se više povezuje s pojmom „nege" nego „obrazovanja", naročito obrazovanja u školskom smislu reči.

Navedeni zahtevi ukazuju na to da ciljeve predškolskog vaspitanja i obrazovanja ne treba razmatrati isključivo iz ugla same ustanove, već treba uzimati u obzir čitav kontekst u kome dete uči i razvija se, kao i sve ostale faktore razvoja, ništa manje važne i uticajne. Osim toga, predškolsko vaspitanje treba posmatrati i kao deo šireg procesa vaspitanja i obrazovanja namenjenog svim uzrastima, i u okviru svih mera koje se preduzimaju za poboljšanje života i rada u porodici, lokalnoj društvenoj sredini i čitavoj društvenoj zajednici, a koje podrazumevaju i uvažavanje osnovnih prava sve dece na zdravstvenu zaštitu, obrazovanje i socijalnu ravnopravnost, zasnovanih na principima *Konvencije UN o pravima deteta.*

> Raspravljajući o funkciji predškolske institucije, Evropski savet je zauzeo stav da politika koja se vodi u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja *„mora biti pretežno usmerena na dobro deteta* pošto u našem društvu sve kategorije odraslih ljudi imaju prava i teže da ih proširuju, dok mala deca nemaju prava i njihov život ima stalno da se prilagođava onim pravima koja odrasli proširuju i primenjuju. Opštepoznato je da su prava dece ponekad u suprotnosti s pravima roditelja i vaspitača, kao, na primer, u slučaju prilagođavanja radnog vremena predškolske ustanove radnom vremenu roditelja, ali ne i potrebama dece. Politika u oblasti porodice, usmerena detetu, omogućiće da se predškolsko vaspitanje organizuje prema dobru deteta, a ne kao pogodnost za odrasle. Biće moguća izmena shvatanja o predškolskoj instituciji kao zameni za porodicu u slučaju da nije u stanju da u svakom pogledu odigra svoju ulogu, u shvatanje predškolske institucije kao *suštinske dopune vaspitanju i obrazovanju* koji su namenjeni svakom detetu" (*Izveštaj*, 1976, 11, 20).

U Veneciji je 1971. godine održan sastanak na kome su predstavnici mnogih evropskih država doneli zaključke o ulozi i zadacima predškolskog vaspitanja i obrazovanja, koji su bitno uticali na njegove dalje tokove (Preschool Education..., 1971). Njima je naglašena važnost ove vrste vaspitanja i obrazovanja, kako za dete, tako i za društvo, uz isticanje zahteva da bi svoj deci, bez obzira na klasnu pripadnost, trebalo pružiti mogućnost da od treće godine pohađaju ustanove za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, zbog čega treba graditi i širiti mrežu ovakvih institucija. Tom prilikom su istaknuti i određeni principi na kojima treba da se zasniva predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Iako u izvesnim slučajevima treba obezbediti olakšice u čuvanju dece za zaposlene roditelje, primarna funkcija predškolskih ustanova jeste vaspitanje i obrazovanje dece, a ne njihovo zbrinjavanje. Takođe treba naglasiti da predškolsko vaspitanje i obrazovanje nije i ne može biti jednostavno proširivanje osnovnog obrazovanja na niže uzraste budući da se odnosi na specifičan razvojni period i ima sopstvene sadržaje, metode i organizaciju vaspitno-obrazovnog rada. Ono ima i specifične zadatke u ostvarivanju jedinstvenog cilja vaspitanja i obrazovanja, i zahvata sve aspekte razvoja dečje ličnosti: psihomotorne, socioemocionalne i intelektualne. Predškolska deca, naročito u ranijim uzrasti-

ma, više uče kroz svoje neposredno iskustvo u dodiru sa okolinom i ostalim članovima društvene zajednice nego u vaspitno-obrazovnim institucijama u kojima provode nekoliko časova dnevno. Ova činjenica znatno se menja tek kada se deca počnu više koristiti raznim posrednim načinima sticanja iskustva i komunikacije, posebno kada počnu čitati i pisati. To je i jedan od razloga što je predškolsko vaspitanje i obrazovanje manje usmereno sticanju posebnih znanja i specifičnih veština nego što je to slučaj sa školskim vaspitanjem i obrazovanjem. Osim toga, s obzirom na širinu razvojnih aspekata zahvaćenih predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem, granična crta koja razdvaja institucionalne načine i sadržaje učenja od vaninstitucionalnih trebalo bi da bude što slabije izražena, a to sa školom ne može uvek biti slučaj.

Mnogi od navedenih stavova još uvek predstavljaju samo preporuku, nameru koja čeka da bude ostvarena kada se uklone brojne prepreke koje joj stoje na putu. One u raznim zemljama imaju različite korene i uzroke, tako da ih nije jednostavno uopštiti. Prema Mialareovoj (Mialaret) studiji o predškolskom vaspitanju u svetu, situacija u kojoj se ono nalazi (a od koje zavisi u kojoj će meri biti u stanju da zadovolji postavljene zahteve) u većini zemalja nije ocenjena kao zadovoljavajuća. Ovo se naročito odnosi na materijalne uslove (ishrana, zdravstveno-higijenski uslovi, zgrade i sl.). S druge strane, širenje mreže predškolskih ustanova takođe ne zadovoljava one koji bi želeli da se ono odvija brže, iako se u većini zemalja čine ogromni napori u tom pogledu. Značajan izvor nezadovoljstva predstavlja i svest o tome da se u njima vaspitava i obrazuje samo manji broj dece (koja obično pripadaju najvišim sociokulturnim slojevima), dok većina dece nema mogućnosti da koristi prednosti koje pružaju ustanove. Osim toga, u svim zemljama ne postoji ni odgovarajući kadar za rad s decom predškolskog uzrasta.

Uopšte uzevši, zamera se da u predškolskom vaspitanju ima mnogo improvizacija i da suviše često predškolske ustanove imaju funkciju čuvališta. Činjenica je da se tako olakšava posao majkama, ali se ne ostvaruju dovoljno vaspitno-obrazovne funkcije ovih ustanova.

U nekim zemljama je cena smeštaja dece za mnoge roditelje previsoka, a ponegde se, zbog toga što se smatra da ima prečih potreba od razvijanja predškolskog vaspitanja koje, navodno, nema dugoročnije zadatke, ono žrtvuje na račun ostvarivanja takvih zadataka. S druge strane, u zemljama s visokim standardom (na primer, u Danskoj, gde je polovina udatih žena zaposlena) javlja se jedan drugi suštinski problem. Naime, ističe se da smeštanje dece u vrtiće nije najpovoljnije za njihov psihički razvoj i formiranje ličnosti jer se smanjuje roditeljsko učešće u vaspitanju iako se zna da su njihove mogućnosti, kao i njihov značaj u tom pogledu veliki.

Kada se ocenjuje svetska situacija u pogledu predškolskog vaspitanja, zapaža se da u svim zemljama postoje potrebe za njime, iako nisu svuda

iste prirode. Ove potrebe su više ili manje zadovoljene na način koji izaziva različite reakcije – od skoro potpunog nezadovoljstva do zadovoljstva. Stiče se utisak da su, pod pritiskom potreba i ekonomsko-političke situacije, stvarane predškolske ustanove bez dovoljnog poznavanja njihovih ciljeva i zahteva koje bi trebalo zadovoljiti u pogledu objekata, materijala, finansiranja i osoblja, što izaziva određeno nezadovoljstvo.

Da bi se otvorila perspektiva daljeg razvoja ovog vida društvene brige o deci, potrebno je, prema Mialareovom mišljenju, ostvariti niz preduslova. Pre svega, neophodno je da se postojeći objekti poboljšaju i sagrade novi, a zatim, budući da preovlađuje mišljenje da predškolske institucije nisu samo čuvališta, da se pronalaze metode i postupci predškolskog vaspitanja i obrazovanja koji će uzimati u obzir uzrasne mogućnosti i potrebe dece. Osim toga, treba pokloniti više pažnje količini i kvalitetu materijala za vaspitno-obrazovni rad.

Posebnu pažnju bi trebalo posvetiti kvalitetu vaspitača, od kojih u velikoj meri zavisi uspeh u vaspitno-obrazovnom radu. Da se predškolske ustanove ne bi svele na čuvališta, neophodni su dobro pripremljeni vaspitači spremni da zadovolje postojeće potrebe, ali i da se suoče s različitim situacijama i promenama do kojih može doći u budućnosti. Međutim, i posle završetka odgovarajuće škole njihovo obrazovanje treba da se nastavi kako bi stalno bili u toku s novim naučnim dostignućima u pedagoškim i drugim srodnim naučnim disciplinama, posebno u psihologiji, sociologiji, neurologiji, biologiji i dr. Takođe, potrebno je menjati postojeću situaciju u kojoj je kadar zaposlen u predškolskim ustanovama uglavnom ženskog pola. Da bi atmosfera u ovim ustanovama više ličila na porodičnu, treba zaposliti više muškaraca.

Veću pažnju bi trebalo posvetiti i deci izloženoj raznim oblicima sociokulturne uskraćenosti, kako u gradovima, tako i u retko naseljenim krajevima. Radi uspešnijeg kompenzatorskog delovanja na njih potrebno je uspostaviti veću saradnju između predškolske ustanove, porodice i društvene sredine, što će deci olakšati prilagođavanje institucionalnim uslovima. Sve više se uviđa i značaj uloge koju ove ustanove mogu da odigraju u pedagoškom obrazovanju i obaveštavanju roditelja. Tako je moguće znatno proširiti njihovu društvenu funkciju, a ne ograničiti je samo na decu određenog uzrasta, smeštenu u ustanove. Smatra se da je roditeljima moguće pomoći da poboljšaju uslove u kojima žive i rastu njihova deca, kao i da pruže vrlo značajnu podršku naporima koji se čine u vaspitno-obrazovnoj ustanovi.

Konačno, postalo je jasno da u razvoju sistema vaspitanja i obrazovanja predškolske dece treba prevazići stadijum na kome se saznanja stiču metodom pokušaja i grešaka, kao i da mere za njegovo unapređivanje treba preduzimati brže i pouzdanije. Bez obzira što ima veoma dobrih primera u pojedinim zemljama, oni se ne mogu neposredno prenositi na druge

zemlje zbog različitih istorijskih, geografskih, ekonomskih, političkih i drugih uslova. Zato su potrebni eksperimenti i drugi oblici naučnog istraživanja da bi se promene u predškolskom vaspitanju odvijale na što pouzdanijoj osnovi savremenih otkrića o razvoju i učenju dece i mogućnostima optimalnog delovanja na njih (Mialaret, 1975, 63–66).

## Pitanja

1. *Šta uslovljava funkcije predškolskih ustanova u okviru sistema društvene brige o deci?*
2. *Šta je uticalo na pojačavanje vaspitno-obrazovne funkcije predškolskih ustanova?*
3. *Koja je najvažnija pedagoška funkcija predškolske ustanove i koje se još funkcije u njoj ostvaruju? Kakav je međusobni odnos ovih funkcija?*
4. *Šta se najviše zamera postojećim predškolskim ustanovama i kakvo je rešenje predložila A. Marjanović kad su ti nedostaci u pitanju?*
5. *U čemu se ogleda specifična fizionomija savremenih predškolskih ustanova i koji su uslovi za njihov uspešan razvoj?*

# *Vanporodično vaspitanje kod nas**

## NASTANAK I RAZVOJ ZABAVIŠTA

Ideje i shvatanja o vanporodičnom vaspitanju predškolske dece imaju, u evropskim razmerama, dugu tradiciju. Prve takve ustanove namenjene vaspitno-obrazovnom radu s decom ovog uzrasta otvarane su početkom XIX veka, najpre u Engleskoj (Vilderspinova „Škola za malu decu" u Spitalfildsu, 1820. godine) i Nemačkoj, a ubrzo u Austrougarskoj (1828. godine u Budimu ugarska grofica Terez Brunsvik osniva „Anđeoski vrt") (Tot, 1868a, 453).

Vanporodično vaspitanje predškolske dece na teritoriji današnje Savezne Republike Jugoslavije različito se razvijalo u pojedinim područjima, u zavisnosti od istorijskih uslova i kulturnih uticaja. Prve takve ustanove javile su se u Vojvodini (Banat, Bačka i Baranja) polovinom XIX veka, najpre u gradovima, a zatim u selima. U ostalim krajevima Srbije do njihovog otvaranja došlo je znatno kasnije, i to u manjem broju i mahom po gradovima.

U prvo vreme predškolske ustanove na teritoriji današnje Vojvodine uglavnom nastaju zbog organizovanog čuvanja male dece zaposlenih majki (socijalna funkcija), ali se pretpostavlja da su ustanove organizovane pri osnovnim školama ostvarivale i izvesne vaspitno-obrazovne zadatke. Vaspitno-obrazovni rad u prvim predškolskim ustanovama u Vojvodini obavljao se na mađarskom, odnosno nemačkom jeziku budući da je ova teritorija ulazila u sastav Habzburške monarhije, odnosno austrougarske države.

Prva predškolska ustanova na teritoriji današnje Vojvodine otvorena je 1844. godine u Subotici, po ugledu na ustanove tipa dadiljišta, tj. zabavišta,

* Poglavlje napisano u saradnji sa Jasminom Klemenović, u kojem su naročito korišćeni izvori: Acigan (1984) i Jordanović (1990).

koje su se u to vreme uveliko širile Ugarskom. Ustanova je bila privatna (rukovodilac i investitor bio je Đerđ Mak), a radila je pri osnovnoj školi sve do 1849. godine. Vaspitno-obrazovni rad u ovoj ustanovi bio je organizovan na mađarskom jeziku (Vučetić, 1972, 19).

Iako je bilo sličnih pokušaja i u drugim gradovima Bačke i Banata (Bela Crkva, Vršac), sledeća predškolska ustanova sa radom je otpočela tek 1858. godine u Velikom Bečkereku (danas Zrenjaninu). Karakter ove ustanove donekle se razlikovao od one u Subotici budući da je bila namenjena zbrinjavanju dece, zaposlenih majki (tzv. čuvalište za malu decu), a njen osnivač bila je jevrejska crkvena opština. U istom gradu, a na inicijativu Mađarskog ženskog udruženja, 1861. godine otvoren je i Zavod za čuvanje male dece. Ustanova sličnog karaktera i načina finansiranja otvorena je 1866. godine i u Senti, pri osnovnoj školi (Vučetić, 1972, 5).

Godine 1867, u Novom Sadu, David Sagmajster osnovao je Zavod za čuvanje male dece, uz finansijsku podršku Prvog ženskog udruženja i, delimično, Gradskog magistrata. Ova sredstva izgleda da nisu bila dovoljna jer je od 1872. godine Zavod preuzela rimokatolička crkvena opština (Stajić, 1951, 341).

I u bačkom gradu Kanjiži je 1867. godine osnovana privatna predškolska ustanova pod nazivom „Malo dečje zabavište", čiji je osnivač bio učitelj Andraš Horvat (Vučetić, 1972,7).

Sve do osamdesetih godina XIX veka pripadnici drugih (nemađarskih) naroda koji su živeli u tadašnjoj Vojvodini nisu osnivali predškolske ustanove. Ovakvo stanje bilo je uslovljeno, pre svega, činjenicom da se najveći broj predškolske dece vaspitavao u porodici (proces industrijalizacije još nije tada uzeo većeg maha), kao i nedostatkom materijalnih mogućnosti da se otvaraju ustanove u kojima bi se organizovao rad na maternjem jeziku. Zbog toga su pripadnici narodnosti smatrali da je bolje veću pažnju usmeriti na pružanje pomoći pedagoškog karaktera porodici. Tako se, pored nedeljnog glasnika za dadiljišta, osnovne i više narodne škole pod nazivom „Neptanitok lapja"(„List za narodne učitelje"), koji je 1868. godine pokrenulo ugarsko ministarstvo prosvete (a koji je, osim na mađarskom, izlazio i na srpskom, slovačkom, nemačkom, rumunskom i rusinskom jeziku), pojavljuju i knjige i časopisi na jezicima narodnosti, kojima se uticalo na shvatanje roditelja u vezi sa vaspitanjem dece predškolskog uzrasta.

Srpske autonomne prosvetne vlasti su za unapređivanje pedagoške kulture roditelja naročito koristile članke u pedagoškoj periodici (časopisi „Učitelj", „Naša škola" i „Školski list"). U ovim glasilima radove su objavljivali i nosioci socijalističke pedagoške misli među vojvođanskim Srbima, koji su se posebno zalagali za širenje shvatanja o potrebi podruštvljavanja vaspitno-obrazovne delatnosti (osnivanjem predškolskih ustanova) kako bi se otklonili nedostaci porodičnog vaspitanja i porodica otvorila prema društvu.

U časopisu „Učitelj" iz 1873. godine pojavio se članak *Naša škola* u kojem se objašnjava pojam „malodečjih škola", tj. predškolskih ustanova, i, između ostalog, navodi potreba da svaka opština osnuje ustanovu u kojoj bi se vaspitavala sva deca uzrasta od tri godine do polaska u osnovnu školu.

Jedan od pripadnika grupe učitelja socijalista i saradnika časopisa „Učitelj", Mihailo Fračković, bio je inicijator osnivanja prvog srpskog zabavišta koje je 1881. godine otvoreno u Vršcu. Posle stručnog usavršavanja u Nemačkoj, Fračković je tokom 1880. i 1881. godine u somborskom časopisu „Školski čas" objavio seriju članaka o predškolskom vaspitanju u ustanovama Frebelovog tipa i o Frebelovim shvatanjima. Međutim, ova ustanova bila je samo otvorena, a rad u njoj nikada nije ni započeo, jer se osnivač i upravitelj teško razboleo i ubrzo preminuo.

Kako se pripremao državni zakon o dečjoj zaštiti, po kome je svaka opština morala da otvori ustanovu za predškolsku decu, srpske autonomne prosvetne vlasti preduzele su mere da se otvori srpsko zabavište. Zasluga za ovo pripadala je vodećim ljudima u ovim organima vlasti, dr Đorđu Natoševiću i prof. Nikoli Vukićeviću. Zabavište je otvoreno 1885. godine u Somboru, za decu od 4. do 6. godine. Pošto Fračkovićevo zabavište nikada nije započelo sa radom, zabavište u Somboru mnogi smatraju za prvu srpsku predškolsku ustanovu u Vojvodini.

Drugu predškolsku ustanovu vojvođanskih Srba osnovala je Dobrotvorna zadruga Srpkinja u Velikom Bečkereku 1891. godine, a finansirali su je dečji roditelji prema svojim materijalnim mogućnostima.

Pošto se ne raspolaže potpunim podacima na osnovu kojih je moguće sagledati mrežu predškolskih ustanova u tadašnjoj Vojvodini, na osnovu prikazanih fragmenata može se zaključiti da od sedamdesetih godina XIX veka počinje postepeno širenje mreže ustanova. Veći gradovi i bogatija sela u Bačkoj i Banatu, naročito oni u kojima su već postojale predškolske ustanove, dobijaju nove. Tako su u nekima od njih do početka ovog veka radile 2–3 ustanove za predškolsku decu. Njihovi osnivači bili su opštinske vlasti (komunalne ustanove), različite konfesije (konfesionalne ustanove), pojedinci ili udruženja, uglavnom ženska (privatne ustanove), a rad u njima obavljao se na različitim jezicima.

> Prema jednom podatku iz 1880.godine u Bačkoj je postojalo trideset predškolskih ustanova. Od toga je bilo trinaest komunalnih, dvanaest privatnih, pet konfesionalnih (četiri rimokatoličke i jedna jevrejska). Njima je bilo obuhvaćeno 3884 mališana, a sa decom su radile zabavilje (**, 1882, 111).

Iz pedagoške periodike koja je izlazila u tom periodu može se saznati da je osnovni problem u radu predškolskih ustanova bilo određivanje sadržaja vaspitno-obrazovnog rada u njima i u vezi s tim određivanje odnosa tih sadržaja sa sadržajima rada u osnovnoj školi. Tada se već pojavila dile-

ma: da li predškolska ustanova treba da brine samo o čuvanju zdravlja dece i o njihovom moralnom vaspitanju ili da ostvaruje, pored ovoga, i zadatke umnog vaspitanja.

Pored uverenja da rad u predškolskoj ustanovi treba da bude usmeren i na razvijanje umnih sposobnosti dece, neki autori su već tada izražavali bojazan od uvođenja atmosfere školske nastave u ove ustanove. Isticano je da ne bi trebalo gubiti iz vida činjenicu da su ustanove nastale da bi se za školu pripremila deca onih roditelja koji zbog nedostatka vremena ili znanja ne mogu da ih vaspitavaju. Takođe je naglašavano da deca u predškolskim ustanovama mogu i treba da uče, ali putem igre, a ne putem nastave.

„Zabavište nije škola, u njemu ne može biti reči o sistematskom obučavanju iz dva razloga: 1. jer je glavni zadatak dadiljišta čuvstveno i moralno odgajanje i 2. jer sistematsko obučavanje prevazilazi duševne snage dece od 2. do 6. godine" (Sabo, 1868a, 369–370).

„Dadiljište priugotovljava za školu i kao takvo mora svakako uticati na umni razvitak, s tom razlikom što se u školi smatra nastava za cilj, a ovde za sredstvo, za sredstvo pri korisnom i prijatnom zabavljanju dece, tj. pri igrajući nastavljanju" (Tot, 1868b, 483).

Međutim, u državnim i opštinskim predškolskim ustanovama postojala je tendencija uvođenja onih oblika rada i aktivnosti koji su postojali i u osnovnim školama. Na mogućnost ovakvog zaključivanja ukazuje postojanje predmeta, razreda, manuelnih delatnosti i održavanje stroge discipline u predškolskim ustanovama. Osnovne aktivnosti bile su govorna i umna vežbanja i ručni rad (u koji su svrstane neke od aktivnosti iz ustanova Frebelovog tipa).

Podela na razrede izvršena je na sledeći način. Za decu od dve do tri i po godine organizovan je tzv. navikavajući razred, u kojem su osnovni sadržaj rada činila govorna i umna vežbanja globalnog karaktera, sa zadatkom da se deca navikavaju da na postavljeno pitanje daju razuman odgovor. Za decu od tri i po do pet godina organizovan je tzv. razvijajući razred, u kojem se nastavlja razvijanje navika čije je sticanje započelo u prethodnom stupnju (Sabo, 1868b, 534–535). Deca od pete do šeste godine pohađala su tzv. pripremni razred, u kojem se obavljala neposredna priprema za školu. Sadržaji rada na ovom uzrastu obuhvatali su: ručni rad, prirodopis, zemljopis, fiziku, nauku o oblicima, matematiku, samopoznanje u telesnom pogledu, samopoznanje u duševnom pogledu, nauku o moralu, nauku o pristojnosti (Sabo, 1868c, 547–548).

Za razliku od državnih i komunalnih predškolskih ustanova, u privatnim ustanovama (bez obzira da li su ih osnivale konfesije, pojedinci ili društva) u većoj meri su uvođeni Frebelov sistem i metod rada. U njima je igra dece bila osnovna aktivnost, zbog čega su takve ustanove nazivane Kleinkinder Schule, Spiel-schule, Kindergarten, zabavišta. I prve srpske

predškolske ustanove bile su frebelovskog tipa, pri čemu se sve više nastojalo da se originalna Frebelova koncepcija prilagodi specifičnim uslovima rada.

Pošto je osamdesetih godina prošlog veka postojalo veliko interesovanje za Frebela i njegove ideje o predškolskim ustanovama, Školski savet (najviše autonomno prosvetno telo) odobrio je da se publikuje knjiga Augusta Kelera, upravnika učiteljskog seminara u Goti, *Novo vaspitanje – Osnovi pedagogijskih ideja Frebelovih i njihova primena u porodici, zabavištu i školi.* Knjigu je preveo Vladimir Spasić.

Na Opštoj skupštini srpskih učitelja u Starom Bečeju 1890. godine učitelj Matija Kosovac podneo je i obrazložio *Predlog za uredbu o srpskim veroispovednim zabavištima,* kojom je trebalo zakonski regulisati rad, organizaciju i odnose u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Teorijska pedagoška osnova za rad ovih ustanova, navedena u *Predlogu,* bila je Frebelova koncepcija prilagođena uslovima rada srpskih zabavišta u južnoj Ugarskoj toga vremena. Iako je naišao na odobravanje javnosti i autonomnih prosvetnih vlasti, *Predlog* nije realizovan jer ga ugarske vlasti, koje su pripremale Zakon o dečjoj zaštiti, nisu odobrile.

Budući da program rada u predškolskim ustanovama još nije bio zakonski regulisan, a Kelerova knjiga *Novo vaspitanje* prenosila je tuđa iskustva, devedesetih godina XIX veka objavljivane su zbirke igara i pesama koje su mogle da se primene u radu sa predškolskom decom. To su uglavnom bile narodne umotvorine, objavljivane u pedagoškim i časopisima za decu ili kao posebne zbirke. Godine 1898. objavljena je knjižica *Gradivo za razna zanimanja Srpčadi* Milana Stojšića, profesora Učiteljske škole u Somboru, u kojoj se nalazila celokupna nomenklatura aktivnosti koje bi mogle da se upražnjavaju u predškolskim ustanovama. Mada Stojšić u svojoj knjižici daje samo prikaz i opis aktivnosti, bez ikakvog pedagoško-metodičkog uputstva, ona ima značajno mesto u istoriji predškolskog vaspitanja u Vojvodini.

Stojšić predlaže pet vrsta aktivnosti: 1. pobožne pesme; 2. priče, razgovori, brojenice, poslovice, zagonetke, pitalice, neke veštine i pozdravi (tj. narodne umotvorine); 3. poslovna zanimanja (tj. „igre koje je mahom detinja mašta stvorila" i imaju srpsko narodno obeležje); 4. Igre: a)pomoću prutića, kamičaka i obruča; b)igre loptom; c)vije; d)žmure; e)provlačenje ispod ruku; f) podražavanja raznih životinjskih i ljudskih radnji; g)igre pogađanja i zadavanja; h)igre zabavne vrednosti (od navedenih igara prvih pet vrsta su pokretne igre, šesta vrsta su imitativne igre, a poslednje dve vrste su tzv. društvene igre); 5. pesme.

Posle donošenja Zakona o dečjoj zaštiti 1891. godine, organizaciju i sadržaj rada u srpskim predškolskim ustanovama trebalo je uskladiti sa njegovim odredbama. Ovo usklađivanje obavio je Dušan Stošić koji je 1903. godine podneo Školskom savetu Nacrt nastavnog gradiva, učila, igračaka i

nameštaja za srpska zabavišta. Pomenuti nacrt dopunila je Mila Maletaški, zabavilja iz sela Turije, a potom ga je odobrio Školski savet svojim rešenjem 1903. godine kao zakonsku osnovu za rad srpskih predškolskih ustanova.

> U Nacrtu su vaspitno-obrazovni sadržaji bili koncentrisani oko sledećih oblasti: pojanje, nastava u veri, srpski jezik, mađarski jezik, pesme, deklamacije, ručni radovi, gimnastika, stupanje (marširanje). Uz programski sadržaj postojao je i raspored sadržaja prema mesecima u godini, tj. neka vrsta plana rada. Na kraju Nacrta nalazio se spisak učila (igračaka) i nameštaja (opreme).
>
> Dopunjeni plan i program rada objavljen je u časopisu „Školski odjek", koji je tada imao karakter zvaničnog srpskog prosvetno-pedagoškog časopisa. Celokupan plan i program rada zabavišta obuhvatao je, pored prikaza aktivnosti i rasporeda gradiva po mesecima i grupama dece (I grupa – uzrast od tri do četiri i po godine, II – uzrast grupa od četiri i po do šest godina), i metodička uputstva za svaki programski segment.

Do donošenja Zakona o dečjoj zaštiti vaspitno-obrazovni rad u predškolskim ustanovama obavljao je kadar raznolik s obzirom na stručnu spremu i pol. Prema postojećim podacima vaspitači u prvim predškolskim ustanovama u Vojvodini imali su završenu učiteljsku školu i bili su muškog pola. Kasnije, sa otvaranjem frebelovskih predškolskih ustanova, sa predškolskom decom rade sve više osobe ženskog pola koje su imale završenu građansku ili učiteljsku školu (a boravile su izvesno vreme na usavršavanju u nekoj od frebelovskih ustanova u Ugarskoj ili Nemačkoj).

Posle donošenja Zakona o dečjoj zaštiti (1891), koji je proklamovao osnivanje posebnih dvogodišnjih škola za obrazovanje kadra za rad u predškolskim ustanovama, Ministarstvo prosvete uputilo je Školskom savetu statut o ustrojstvu zavoda za stručno obrazovanje kadra, kako bi se uzeo u obzir prilikom osnivanja srpskih autonomnih ustanova za obrazovanje zabavilja. Takvu ustanovu vojvođanski Srbi osnivaju 1895. godine u Velikom Bečkereku. Međutim, završni, diplomski ispit polagao se u Preparandiji za zabavilje u mađarskom gradu Hodmezevašarhelju, pred specijalnom komisijom.

> Na kraju druge godine polagao se završni ispit pred komisijom, a u prisustvu specijalnog izaslanika Ministarstva prosvete. Bez potpisa tog izaslanika diploma nije mogla imati punu važnost, a on ju je potpisivao samo u slučaju ako se uveri – zajedno sa komisijom – da kandidat zna mađarski jezik. Naime, potpuno vladanje mađarskim jezikom bio je značajan uslov za prijem u službu i za obavljanje vaspitačke delatnosti (Vučetić, 1985, 77–78).

U zavodima za stručno obrazovanje zabavilja učilo se načelno o tome šta i kako treba raditi u zabavištu. Izbor sadržaja rada zabavilje su vršile same. Priručnika sa metodičkim uputstvima za rad dugo nije bilo. Tek je

1913. godine Leo Eksner izdao priručnik za zabavilje *Gyermekfoglalkoztato (Dečja zanimanja)*, što je doprinelo da se u rad unese više sistematičnosti (Vučetić, 1972, 10).

Uslovi za rad predstavljali su najveću smetnju ostvarivanju višeg nivoa stručnosti. Veliki broj dece u grupama, loša materijalna opremljenost i pomoć nestručnih lica onemogućavali su u većoj meri realizaciju pedagoških zadataka ustanova. Izuzetak su činile pojedine sredine u kojima je ustanova za predškolsku decu bila namenjena deci bogatih slojeva, što je sprečavalo nepovoljno dejstvo navedenih okolnosti.

Na teritoriji Vojvodine srpska zabavišta s kraja XIX i početka XX veka primala su i mušku i žensku decu. Radilo se pre podne od 9 do 12 i po podne od 15 do 17 časova. Zakon je dozvoljavao da jedna zabavilja radi sa grupom od najviše osamdesetoro dece, ali su ponekad grupe imale i stotinu dece. Zabavišta su bila opremljena veoma skromno pa su, zbog velikog broja, deca često sedela na podu. Najteži uslovi rada bili su u državnim i opštinskim, a nešto bolji u konfesionalnim (veroispovednim) i privatnim zabavištima (Vučetić, 1971, 122–123).

Iako je od devedesetih godina prošlog veka do Prvog svetskog rata na teritoriji Vojvodine otvoreno mnogo srpskih veroispovednih i privatnih zabavišta, njihov broj opada posle stupanja na snagu zakona kojim je u prvi mah ograničena, a zatim i ukinuta srpska crkveno-školska autonomija (1913) na teritoriji Ugarske. Naime, prema Aponjijevom zakonu iz 1907. godine ceo prosvetni sistem trebalo je da posluži kao moćno sredstvo za stvaranje jedinstvene mađarske države, što se direktno kosilo sa nacionalnim i verskim interesima osnivača srpskih zabavišta (Vučetić, 1985, 10–12).

* * *

Ideja o osnivanju ustanova za rad sa decom predškolskog uzrasta prodirala je u Srbiju dosta sporo. Tek u drugoj polovini XIX veka, uz podršku mladih ljudi školovanih u inostranstvu, u Srbiji se, postepenim prihvatanjem evropskog načina života, menjaju stavovi o ulozi i položaju žene u društvu, a time i prema predškolskim ustanovama namenjenim zbrinjavanju male dece. U tom periodu u pedagoškim delima i stručnim časopisima, navođena su iskustva drugih iz oblasti predškolskog vaspitanja.

Godine 1867. u Beogradu je objavljeno delo Dimitrija Matića *Vaspitanje male dece (po prof. Riku i još nekim piscima)*, II deo. U pedagoškim listovima štampaju se članci posvećeni ovoj temi: *Dečje zabavište i dečje igre* Berte Marenhols-Bilove u prevodu Stevana Popovića, u „Prosvetnom glasniku" iz 1882; *O zabavištima*, autora P. K. Šreplovića, u „Učitelju" iz 1890; *Jedno neobrađeno vaspitno polje* Jovana Miodragovića, u „Prosvetnom glasniku" iz 1897, i drugi.

U isto vreme kada je Matić objavio knjigu o potrebi „škola za nejaku decu", u Beogradu je 1867. godine otpočela sa radom Škola maloletne dečice od dve pune do sedam godina, sveštenika Tatomira Milovuka. Kako odziv građana za ovu ustanovu nije bio veliki, ona je, usled materijalnih teškoća, prestala sa radom krajem iste godine.

Programom ove škole bilo je predviđeno da se deca nauče pokornosti, umiljatosti i učtivosti, a od pete godine „počeće poznavati veru, pismena, čitati i pisati, kako serbski, tako i nemački, a po tom po podpori i francuski, po snagi deteta, učiti raditi. U šestoj godini produžiće gorerečene nauke... muška deca počeće, po želji roditelja, učiti i latinski, a ženska dečica će štrikati, vesti, šlingati, neckati, heklati i krpiti svašta".

Položaj i funkcija zabavišta u ukupnom sistemu obrazovanja u Srbiji prvi put su pravno utvrđeni Zakonom o narodnim školama iz 1898. godine. Ovim zakonom zabavišta su svrstana u narodne škole i nalazila su se pod njihovom upravom. Već naredne, 1899. godine donesen je i prvi Program rada u zabavištu, u kome se, u obliku uputstava, iznosi kako treba raditi sa decom predškolskog uzrasta.

Pomenutim zakonom se kao osnovni zadatak zabavišta predviđa „da zabavom poučavaju i vaspitavaju decu, mušku i žensku, u uzrastu od navršene pete do sedam godina, i da ih pripremaju za učenje u osnovnoj školi". Takođe je predviđeno da sa decom rade zabavilje iz „redova srpskih građana", koje su prethodno završile najmanje devojačku školu i kurs za zabavilje.

U Programu se preporučivalo da sav rad u zabavištu „teži tome da se u dece pomogne ukupan razvitak svih sposobnosti", a kao merilo uspeha rada umesto količine i kvaliteta znanja uzimao se „dobar red, čistota, zdravlje, veselost, umna bistrina i uljudnost dece." Zadatak zabavilja bio je da učine „da deci sav rad bude lak i mio", a njihovo ponašanje prema deci trebalo je da bude „pravo materinsko".

Godine 1902. Ministarstvo prosvete donelo je rešenje o osnivanju dečjeg zabavišta u Beogradu i ta godina smatra se početkom organizovanog vaspitno-obrazovnog rada s predškolskom decom u nas (podaci Grčića, 1985, 253). Otada se zabavišta počinju širiti po čitavoj Srbiji, naročito u većim gradovima.

U Zakonu o narodnim školama iz 1904. godine nije bilo suštinskih izmena kad su u pitanju zabavišta. Predviđeno je da se u njima vaspitavaju deca od 4. do 7. godine, a u mestima gde nema zabavišta predviđa se otvaranje pripremnog razreda uz osnovnu školu, koji deca treba obavezno da pohađaju pre polaska u prvi razred. Zabavilje koje rade sa decom morale su imati završena četiri razreda srednje škole ili celu višu žensku školu, dve godine pripreme za ovu službu u zasebnim odeljenjima ženske učiteljske škole i položen stručni ispit. Pošto u Srbiji nije bilo škola, a ni zasebnih odeljenja koja bi pripremala zabavilje, sa decom su u zabavištima

radile devojke sa završenom višom ženskom školom, a kada je početkom ovog veka u Beogradu i Kragujevcu osnovana Ženska učiteljska škola – radile su učiteljice.

U periodu do Prvog svetskog rata zabavišta u Srbiji su bila malobrojna. Bilo ih je u Beogradu: (na Terazijama, na Vračaru, Paliluli, Sava-mahali i Dunavskom keju kao i pri nemačko-srpskoj školi Evangelističke crkveno-školske opštine), u Nišu pri Vaspitnom zavodu gđe B. Netovićke, u Obrenovcu, u Kruševcu, Kragujevcu, Šapcu i Zaječaru.

* * *

Promenom političkih prilika posle 1918. godine, kada je doneta odluka o otcepljenju Banata, Bačke i Baranje od Ugarske i njihovom direktnom priključenju Kraljevini Srbiji, došlo je do promena i u organizaciji prosvete.

Narodna uprava (svojevrsna vojvođanska vlada) izdala je početkom 1919. godine Naredbu o privremenom uređenju svih zabavišta, osnovnih i drugih škola, prema kojoj su od posebnog značaja za predškolske ustanove bile dve odredbe. Prva se odnosila na zahtev da se nastavi sa radom u svim ustanovama koje su postojale pre rata, dok je drugom određeno da se vaspitno-obrazovni rad u njima mora obavljati na maternjem jeziku dece. Ovim je u velikoj meri bila očuvana predratna mreža predškolskih ustanova i data je mogućnost svim narodnostima Vojvodine da osnivaju nove. Tako je čak i u većem broju manjih mesta i sela radilo, na različitim jezicima, jedno, pa i više zabavišta.

> Prema podacima iz 1920. godine na teritoriji Vojvodine postojalo je 151 zabavište (67 opštinskih, 54 državna, 30 veroispovednih – 19 pravoslavnih, 8 rimokatoličkih i 3 jevrejska). U pogledu rasprostranjenosti ustanova Srem je osetno zaostajao za Bačkom i Banatom (Vučetić, 1985, 25).

Pomenuti članovi Naredbe ostali su na snazi i posle 1920. godine, kada se na Vojvodinu proširio Zakon o narodnim školama bivše Kraljevine Srbije, kao sastavni deo procesa podržavljavanja škola u novoosnovanoj Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca. Godine 1921. Ministarstvo prosvete propisalo je i program za dokvalifikaciju zabavilja (koje su se pripremale u mađarskim školama) za rad u novim uslovima. Dokvalifikacija, u vidu tečajeva, organizovana je pri učiteljskim školama, a predviđala je osposobljavanje zabavilja iz nacionalne grupe predmeta i državnog jezika, kao i učenje pesama, igara i praktičnih vežbi u zabavištu (Vučetić, 1985, 30).

Iako su državne vlasti bile svesne potrebe za donošenjem jedinstvenih školskih zakona i mnogo ranije (već 1919. godine bilo je jasnih i nedvosmislenih zahteva za donošenje ovakvih zakona a izrađeno je i nekoliko prednacrta), tek je 1929. godine donesen Zakon o narodnim školama, kao prvi jugoslovenski zakon te vrste. Prema odredbama pomenutog zakona u narodne škole ubrajaju se i zabavišta, čije osnivanje je bilo obaveza svih

većih gradova i industrijskih centara. Zakonom se, međutim, nije predviđala obaveznost pohađanja predškolske ustanove.

Zbog znatnog broja nezbrinute dece (kao direktne posledice rata i sve intenzivnijeg zapošljavanja žena) javila se potreba za novom vrstom ustanova u kojima bi se o deci vodilo računa tokom većeg dela dana. Tako dolazi do osnivanja obdaništa koja ubrzo, usled društveno-ekonomskih prilika u Kraljevini Jugoslaviji, postaju brojnija u odnosu na zabavišta. Inicijativa za njihovo osnivanje poticala je od ženskih dobrotvornih društava i konfesionalnih zajednica.

> „Zabavišta su u smislu paragrafa 7 i 13 Zakona o narodnim školama državne narodne škole u koje se primaju deca posle navršene četvrte godine i u kojima se radi po naročitom programu i planu koji propisuje Ministar prosvete. Obdaništa, skloništa i školske kuhinje isto tako su u smislu paragrafa 7 i 23 st. 5 državne prosvetne ustanove u koje se mogu primati muška i ženska deca siromašnih roditelja i roditelja radnika, koji su preko celog dana na poslu, od treće, a u težim slučajevima i od druge godine, pa do završene osnovne škole, sa ciljem da za vreme odsutnosti roditelja po poslu, daju deci zaštitu, podesno vaspitanje, pomoć kod učenja i vršenja domaćih zadataka za školu, i potrebnu hranu.
> Već iz ovoga vidi se razlika između zabavišta i obdaništa, odnosno skloništa. Zabavišta su, dakle, škole za decu od 4. do 7. godine života, a u obdaništa se primaju deca od 2, pa do 14. godine. Pojedina obdaništa su u svome sastavu imala i zabavište. Iz obdaništa se upućuju deca od 4. do 7. godine na rad u zabavišta, i od 7. do 14. godine u narodne škole, odakle se vraćaju po svršenom radu natrag u obdaništa" (Skala i Mihailović, 1935, 52–53).

Tako je u periodu između dva svetska rata, na teritoriji Vojvodine i Srbije, osim zabavišta radio i veliki broj obdaništa. Mreža ovih ustanova bila je najrazvijenija u Vojvodini, gde je na svakih pet škola dolazilo po jedno zabavište.

> Prema podacima za školsku 1937/38. godinu na teritoriji Vojvodine radilo je 226 zabavišta, od kojih na državnom jeziku 165, na nemačkom 40, na mađarskom 17, na rumunskom 2, na slovačkom 1 i jedno zabavište na ruskom jeziku. Od navedenog broja zabavišta 51 ili 22,56% radilo je u vojvođanskim gradovima (Petrovgrad – danas Zrenjanin, Vršac, Senta, Sombor, Subotica, Novi Sad), a 175 ili 77,44% nalazilo se u selima širom Vojvodine. S decom okupljenom u 226 odeljenja radilo je ukupno 188 zabavilja. Međutim, pretpostavlja se da je broj zabavišta u Vojvodini bio veći nego što to pokazuju prikupljeni podaci jer nije postojala evidencija o radu privatnih zabavišta (čije je osnivanje zvanično bilo zabranjeno – stupanjem na snagu Zakona o narodnoj školi iz 1929. godine) (Vučetić, 1985, 39).
> Na čitavoj teritoriji Srbije tokom školske 1938/39. godine bilo je ukupno 259 predškolskih ustanova: 242 zabavišta sa 20 091 detetom i 334 zabavilje,

dok je dečjih vrtića bilo svega 17 sa 530 dece i 17 vaspitača. Mali broj ovakvih ustanova bio je u skladu sa nerazvijenošću privrede (Aksentijević, 1971, 34).

S obzirom na to da pitanje organizacije i sadržaja rada u predškolskim ustanovama nije bilo regulisano prosvetnim zakonodavstvom sve do početka Drugog svetskog rata, ono je u praksi rešavano, uglavnom, zahvaljujući iskustvima sticanim u periodu pre Prvog svetskog rata. Naime, u njima se i dalje radilo prema frebelijanskoj tradiciji, ali s vremenom sve više postaje popularan i sistem Marije Montesori, iako se već tada javljaju njegovi kritičari. I pored izvesne brige koja im je poklanjana, zabavišta ostaju na marginama prosvetnog sistema i u svome radu nailaze na mnoge teškoće.

Prema raspoloživim podacima dosadašnjih istraživanja predškolskog vaspitanja može se zaključiti da su dve publikacije pružale pomoć vaspitačima u radu. Jedna je *Priručnik za narodna zabavišta i niže razrede narodnih škola* iz 1935. godine, koji je napisao Nikola Kirić povodom evociranja stogodišnjice otvaranja Frebelovog dečjeg vrtića (1837) u Blankenburgu. Kirić je sastavio zbirku jedinica zanimanja za rad sa predškolskom decom za celu godinu, sa dijaloški obrađenim sadržajem i metodičkim uputstvima. Predgovor knjizi napisao je Sima Cucić, književnik za decu i nastavnik građanske škole, dajući ocenu stanja u oblasti predškolskog vaspitanja:

> „Naša zabavišta, u glavnome, ne zadovoljavaju... Kod nas se još oko toga pitanja luta. Čas se tretitaju kao škole, a čas kao zabavište. Zabavilje su mahom prepuštene same sebi. Ovo dolazi valjda i otuda što su zabavišta u predratnoj Srbiji malo poznata. A u ovim krajevima, gde su ona uhvatila dobrog korena, takođe poklecuju... Kod nas se i u zabavištu svodi veliki deo nastave – na verbalizam. Zabavišta, u većini slučajeva, nemaju dovoljan inventar, čak, takoreći, nikakav. Ima zabavišta koja ni peska nemaju! Od rata naovamo malo se šta nabavlja, a zatečeno se ne popravlja, pa je i to mahom dotrajalo... Slabo se neguje igra, organizovana, planska, vaspitna. Na razvijanje čula i duševnih moći ne obraća se dovoljna pažnja. Ceo rad se uglavnom svodi na nekoliko deklamacija..." (Kirić, 1935, 2–3).

Druga publikacija karaktera priručnika, koju su koristile zabavilje u Vojvodini (posebno iz severne Bačke i Novog Sada), bio je pedagoški časopis „ A magyr kisdedneveles es kisdedovo nokepzes tortenete es jelen allan" (Vaspitanje mališana i obrazovanje zabavilja u Mađarskoj – istorija i sadašnje stanje) iz 1939. godine izdavača i pisca Pala Draškovića. Ovde su se istovremeno mogli naći plan i program rada u vrtićima (na osnovu Frebelove koncepcije), metodička uputstva za njihovu realizaciju, kao i program rada škola za obrazovanje zabavilja (Stanojević-Kastori, 1979, 255–256).

Zvaničan program rada za zabavišta donet je tek 1940. godine, a zasnivao se na koncepciji Frebela i Marije Montesori (naročito u odnosu na sred-

stva rada). Međutim, kako je bio objavljen samo u Prosvetnom glasniku, nije bio dostupan zabaviljama, tako da čak ni zabavilje koje su odgovorno obavljale svoje radne zadatke i pratile zbivanja nisu bile informisane o postojećem programu, tvrdeći da ga nije ni bilo (Stanojević-Kastori, 1979, 262).

Iste, 1940. godine doneti su i jedinstveni dokumenti o obrazovanju zabavilja za celu zemlju: Pravilnik o obrazovanju zabavilja, Nastavni program tečaja za obrazovanje zabavilja i Pravila o polaganju ispita za zabavilje. Pravilnikom je predviđeno otvaranje posebnih tečajeva, u trajanju od jedne godine, pri učiteljskim školama u Ljubljani, Sarajevu, Novom Sadu, Kragujevcu, Aleksincu, Skoplju, Cetinju i Ženskoj učiteljskoj školi u Beogradu. Program tečaja za obrazovanje zabavilja bio je koncipiran tako da se još uvek osećao jak uticaj ranijeg perioda, što se ogledalo u verskom karakteru obrazovanja, oskudnom opštem obrazovanju i, naročito, naglašenom osposobljavanju za „veštine" – ručni rad, crtanje, pevanje. Koliko je ovaj program mogao da doprinese stručnom usavršavanju kadra koji se pripremao za rad sa predškolskom decom nije se moglo odrediti jer je uskoro počeo Drugi svetski rat (Vučetić, 1985, 84–86).

Posmatrano u celini predškolsko vaspitanje između dva rata, kao zamisao i ostvarenje, bilo je epizodna pojava u vaspitno-obrazovnom sistemu Kraljevine Jugoslavije. Ono je predstavljalo neku vrstu dodatka bez stvarne dublje veze sa ostalim stepenima sistema, pre svega sa osnovnom školom, te mu se nije poklanjala dužna pažnja. To se odražavalo i na status kadra koji je radio sa predškolskom decom. Naime, ovaj kadar bio je podređen u odnosu na ostale prosvetne radnike.

> U poređenju sa učiteljima zabavilje su bile manje materijalno nagrađivane i imale su nepovoljnije mogućnosti za napredovanje u službi. Nisu imale posebna strukovna udruženja, već su mogle da se okupljaju zajedno sa učiteljima.

Uprkos svim nepovoljnim okolnostima, postojanje zabavišta, u mestima u kojima su delovala, uticalo je na prihvatanje ideje o potrebi društvenog vaspitanja predškolske dece, naročito u Srbiji gde je 1938. godine bilo preko 50% od svih tada postojećih zabavišta u zemlji. Ove ustanove su, može se slobodno reći, otvorile put društvenom vaspitanju u našoj zemlji i postavile temelje sistematskog vaspitanja predškolske dece (Marinić, 1958, 10).

## UGRAĐIVANJE PREDŠKOLSKOG VASPITANJA U SISTEM VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Drugi svetski rat je na strašan način pogodio čitavu našu zemlju, ali najmlađi nisu bili zaboravljeni ni u najsurovijem ratnom vihoru.

„Zaštita djece i briga za njihov odgoj bio je dio programa narodnooslobodilačke borbe, stvar i akcija čitavog naroda, armije, kao i svih političkih organizacija, jer u uslovima rata zaštita djece značila je prirodnu borbu naroda za mlade naraštaje. Međutim, i u vrlo teškim uslovima rata i okupacije, zaštita djece bila je organizirana. Narodnooslobodilački odbori već 1942. godine organiziraju prve dječje domove, koji se razvijaju u mrežu ustanova... Smještava se djecu u porodice, organizira nastava, osniva dječja pionirska organizacija, osnivaju dječje bolnice i posebne kuhinje za prehranu djece. Demobilizira se učitelje, profesore, odgajateljice, liječnice, medicinske sestre itd., da bi se osigurala sveukupna zaštita djece, njihov odgoj i omogućilo im se školovanje. Organi narodne vlasti za prosvjetu, socijalnu politiku i zdravstvo, organizirali su tečajeve za učitelje, odgajatelje, zdravstveno osoblje, koji su radili neprekidno do oslobođenja. Postojali su posebni domovi za predškolsku djecu, a nakon potpunog oslobođenja pojedinih teritorija osnivaju se i predškolske ustanove za dnevni boravak djece" (Marinić, 1958, 12–13).

Tako su već u toku rata utemeljeni principi prema kojima se razvijalo predškolsko vaspitanje kod nas: briga o najmlađima je prioritetna briga čitavog društva i sastavni deo ukupne borbe za bolju budućnost, a funkcije kojima ono treba da posluži su vaspitno-obrazovna, socijalna i zdravstvena. Kraj rata je dočekan, prema nepotpunom popisu stanovništva od 1945. godine, s 238 000 dece žrtava rata, od čega je 88 000 bilo bez oba roditelja. U skladu s pomenutim principima, narodne vlasti su se posebno brinule o njima. Otvarani su domovi, zavodi za decu invalide, a mnoga deca smeštana su i u porodice (podaci Marinića, 1958, 13).

Neposredno posle rata dolazi do otvaranja predškolskih ustanova za decu zaposlenih majki i u seoskim radnim zadrugama. Kadar za ove ustanove osposobljavan je putem kraćih tečajeva. Prevođena je i ruska literatura iz oblasti predškolske pedagogije koja je, uz sve slabosti karakteristične za nju u tom periodu, ipak pozitivno uticala na konsolidaciju rada u dečjim vrtićima. Godine 1948. donesena je savezna Uredba o osnivanju dečjih jaslica i dečjih vrtića, kojom se obavezuju preduzeća i narodni odbori da otvaraju ove ustanove, i određuju njihove dužnosti i zadaci. Njome su prvi put predškolske ustanove nazvane „dečji vrtići", čime je istaknuta njihova vaspitna funkcija, a oni ustanovljeni kao osnovni tip predškolskih ustanova kod nas.

„U njima se provodi organizirani i sistematski odgojni rad s predškolskom djecom na osnovu naučne predškolske pedagogije. Djeca ih polaze neprekidno četiri godine (od 3. do 7. godine) i u njima borave 9–12 sati dnevno. Odgojem djece u dječjim vrtićima rukovode stručno obrazovani pedagozi–odgajatelji predškolske djece, koji se za to zvanje osposobljavaju u četvorogodišnjim odgajateljskim školama (koje su u rangu učiteljskih škola)" (Marinić, 1950, 2).

Razvoj ustanova za predškolsko vaspitanje u našoj zemlji tekao je posle Drugog svetskog rata vrlo neravnomerno, često sa zastojima i lutanjima u određivanju tipa ustanova koji će najviše odgovarati našim uslovima (Rudež, 1961, 106). Iako je od početka njihova vaspitno-obrazovna funkcija bila predstavljena kao primarna, bilo je dosta oscilacija u gledanju na dečje vrtiće. U nekim periodima su ispoljavane težnje da se oni tretiraju isključivo kao socijalne ustanove, a s promenjenim uslovima finansiranja zapažaju se i pojave komercijalizacije. Posle opšteg oduševljenja za otvaranje društvenih ustanova za predškolsku decu prema sovjetskom modelu, koje je trajalo nekoliko godina posle rata, uprkos svim deklaracijama koje su predškolsko vaspitanje svrstale u sistem vaspitanja i obrazovanja i predviđale mu značajno mesto u ovom sistemu, počinje da preovladava jednostrano naglašavanje njegove zdravstveno-socijalne funkcije. Zadaci predškolskih ustanova svode se na zadovoljavanje dečjih potreba za korisnom i zdravom zabavom i igrom, na stvaranje zdravih temelja za dalje vaspitavanje, na pomaganje roditeljima u vaspitanju i nezi, njihovim odmenjivanjem kako bi se proširila mogućnost, naročito žena majki, da aktivno učestvuju u društvenom, kulturnom i privrednom životu, kao i na pomoć društvenim akcijama u oblasti vaspitanja i zaštite predškolske dece (Marinić, 1958, 42–43). Posebno je naglašavana prosvetiteljska funkcija dečjih vrtića, koji se tretiraju kao „centri za pedagoško prosvećivanje roditelja" (Milenković, 1958, 77). Ovakvom tretmanu predškolskih ustanova suprotstavljena su shvatanja da one „nisu nikakve ustanove 'iz nužde' ili servisi za čuvanje djece" (Lukić, 1958, 95), uz isticanje da su njihova primarna uloga i zadatak vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta (Rudež, 1966, 196).

Ubrzo posle donošenja Pravilnika o organizaciji u radu dečjih vrtića (1949) usledilo je donošenje novog, pod nazivom Pravilnik o predškolskim ustanovama (1952), koji je pored opštih odredbi sadržao i one u vezi sa uređenjem objekata, kvalifikacijom osoblja i njihovim dužnostima, radnim telima, pedagoškom dokumentacijom i dr. Godine 1957. donet je i prvi Zakon o dečjim vrtićima.

U posleratnom periodu uporedo sa otvaranjem predškolskih ustanova, kojih je prema jednom podatku iz 1951. godine bilo 724, rešavala su se i pitanja školovanja vaspitačkog kadra. U početku se osnivaju kraći jednogodišnji tečajevi, a zatim i škole za vaspitače sa sistemom stručnog usavršavanja u trajanju od četiri do pet godina. U Beogradu je Škola za vaspitače otvorena 1948, u Novom Sadu 1952, a u Kikindi 1956. godine (Jordanović, 1990, 4–5).

Da bi vaspitači mogli kvalitetnije da obavljaju svoju vaspitno-obrazovnu delatnost, Ministarstvo za nauku i kulturu 1949. godine donosi Uputstvo za izradu plana rada dečjih vrtića, s osvrtom na planiranje vaspitnog rada. Sledeće godine Pedagoški institut Ministarstva prosvete NR Srbije

objavljuje priručnik *Prilozi metodici vaspitnog rada s decom predškolskog uzrasta*. U ovom priručniku obrađene su oblasti za koje je procenjeno da vaspitačima zadaju najviše teškoća i u kojima se najčešće greši (rad na upoznavanju prirode, vaspitanje svesne discipline i vođenje dnevnika posmatranja razvoja deteta). Posebnu zanimljivost predstavlja činjenica da je priručnik nastao na osnovu uopštavanja iskustava iz naše vaspitne prakse i da su ga, navodeći primere iz članaka sovjetskih vaspitača i udžbenika *Predškolske pedagogike* Fljorine, napisali naši autori Olga Timotijević, Ruža Stevanović i Branko Bajić. Usledila su *Programsko-metodska uputstva za rad predškolskih ustanova* (1952) i priručnik *Vaspitni rad u predškolskoj ustanovi* (1959).

Opštim zakonom o školstvu iz 1958. godine predškolske ustanove svrstane su u vaspitno-obrazovne i određena im je funkcija u sistemu. Prema odredbama ovog zakona „novi školski sistem obuhvata, pored redovnih škola, raznovrsne ustanove za predškolsko vaspitanje...; time je stvoren jedan cjelovit sistem u kome je izražena težnja naše zajednice da prema svojim materijalnim mogućnostima stvori svoj djeci predškolskog uzrasta uslove za sistematsko odgajanje, za stjecanje određenih navika, za kulturnu razonodu, što bi im ne samo osiguralo ljepše detinjstvo nego i olakšalo školovanje u redovnoj školi"(R. Čolaković, navod Lukić, 1958, 95). U skladu sa izmenjenim statusom i ulogom predškolskih ustanova 1965. godine donet je novi Zakon o dečjim vrtićima.

Ostaje ipak činjenica da je, posle naglog razvoja predškolskih ustanova u periodu od 1945. do 1950. godine, došlo do izvesne stagnacije koja se ogleda u njihovom osipanju, smanjivanju broja vaspitnih grupa mlađe dece u odnosu na stariju, nedovoljnom poštovanju normativa o broju dece i opremi vrtića itd. Mali obuhvat dece predškolskim ustanovama, koji se zapažao naročito krajem šezdesetih godina, učinio je da predškolsko vaspitanje u društvenom i vaspitnom pogledu bude sasvim beznačajan činilac i pored svega što je pisano u zvaničnim dokumentima o njegovoj funkciji i položaju u sistemu obrazovanja i vaspitanja. Bilo je primetno i nazadovanje koje se ispoljavalo pretvaranjem ustanova za predškolsku decu od vaspitnih u ustanove koje, pre svega, pružaju fizičku zaštitu (Marjanović, 1967, 277).

Početkom sedamdesetih godina opisana protivrečna i po decu nepovoljna situacija počinje ipak da se menja. Kao prelomni trenutak u razvoju predškolskog vaspitanja može se smatrati 1968. godina, kada je grupa naših vrhunskih stručnjaka održala na Kolarčevom univerzitetu u Beogradu ciklus predavanja na temu Savremeni problemi predškolskog vaspitanja. Postavivši zahtev za revidiranje postojeće prakse predškolskog vaspitanja zbog njene zasnovanosti na zastarelim psihološkim i pedagoškim činjenicama i teorijama (Ivić, 1969, 29), oni upoznaju našu javnost s naučnim istraživanjima i, u to vreme, vrlo modernim shvatanjima Brunera, Eriksona,

Vigotskog, Dojča, Pijažea, Hanta i dr., sa savremenim teorijama dečje ličnosti, određenjem vaspitanja kao „specifičnog modela upravljanja i uobličavanja razvoja zavisnog od kulture i tradicije" (Marjanović, 1968, 2), sa aktivnošću kao pretpostavkom razvoja i mogućnostima uticaja na njega, značajem predškolskog detinjstva za čitav dalji razvoj ličnosti, specifičnošću učenja u raznim uzrastima, uticajem govora na mentalni razvoj deteta itd., što je sve podstaklo jedan novi način shvatanja predškolskog detinjstva, inspirisalo istraživanja u ovoj oblasti i uslovilo niz praktičnih koraka.

> Tada „su trajno uspostavljene mnoge vrednosti koje su i danas sastavni deo shvatanja predškolskog vaspitanja. Ovo shvatanje i danas se zasniva na uverenju u prava najmlađeg deteta na svoju osobenost, potrebe i individualnost, u neophodnost naučne zasnovanosti vaspitno-obrazovnog procesa, interdisciplinarne saradnje, visokostručnog vaspitačkog kadra, razvijene stručne službe, permanentnog psihološko-pedagoškog rada s roditeljima, kao i u značaj otvorenosti prema novim stremljenjima i kretanjima na ovom području u nas i u svetu" (Marjanović, 1971, 137).

Godine 1969. usvojen je i prvi zvanični program za dečje vrtiće koji je favorizovao obrazovnu funkciju i donekle prenaglasio njegovu ulogu u pripremanju dece za školu. U prvi plan je stavljeno usvajanje programskih sadržaja i akceleracija razvoja, naročito umnog, dok su njegova amplifikacija i socioemocionalni razvoj u izvesnoj meri zapostavljeni. Program je po svojim bitnim obeležjima ličio na školski, a u čitavom radu vaspitača počela je da preovladava logika nastave i obrazovnog sistema u koji su ustanove uključene.

Prvi korak na reorganizovanju predškolskih ustanova, kao sastavnog dela reforme obrazovanja početkom sedamdesetih godina, učinjen je kada je 1973. godine Zakon o dečjim vrtićima kao institucijama zamenjen zakonom o društveno-organizovanoj delatnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, tj. Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju.

Tendencija skolarizacije predškolskog vaspitanja ubrzo je zapažena i kritikovana, a njenom zaustavljanju je doprinelo donošenje *Osnovâ programa vaspitno-obrazovne delatnosti dečjeg vrtića i vaspitne grupe predškolske dece pri osnovnoj školi* 1975. godine, koje su, po mnogim karakteristikama, bile na nivou u svetu najsavremenijih programa za decu ranog uzrasta.

Godine 1990. Prosvetni savet Srbije usvojio je koncepciju za izradu *Osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa decom od tri do sedam godina*, na osnovu koje je napravljen jedan od modela *Osnova programa*, dok drugi predstavlja skraćeni i donekle prilagođeni prevod kanadskog programa. Među njima je uspostavljen konkurentski odnos koji bi trebalo prevazići odgovarajućom integracijom, za koju se zalaže većina predškolskih radnika.

Godine 1972. donesen je Zakon o neposrednoj dečjoj zaštiti kojim započinje naglašavanje socijalno-zaštitne funkcije predškolskih ustanova, da bi se Zakonom o društvenoj brizi o deci 1990. godine one u većoj meri stavile u funkciju populacione i socijalne politike. To je postalo naročito važno u periodu izbijanja rata na prostorima prethodne Jugoslavije, koji karakteriše njen raspad, pojava izbeglištva, sankcije, siromaštvo i pogoršanje funkcionisanja svih ustanova i sistema – kada je učinjeno koliko se moglo da se dostignuća prethodnih perioda očuvaju. Konačno, Zakonom o društvenoj brizi o deci iz 1992. godine delatnost predškolskih ustanova je definisana kao multifunkcionalna i one su u pogledu ostvarivanja vaspitno-obrazovne, socijalno-zaštitne i preventivno-zdravstvene funkcije stavljene u nadležnost odgovarajućih ministarstava.

Društvena briga o deci predstavlja pomoć koju država i lokalna zajednica pružaju porodicama sa decom i deci, radi obezbeđivanja socijalne sigurnosti, zadovoljavanja razvojnih potreba dece, ujednačavanja uslova za nihov psihički, fizički, emocionalni i socijalni razvoj, kao i radi sprovođenja određenih mera populacione politike. Pored materijalne pomoći organizuju se i delatnosti u okviru specijalizovanih institucija, među kojima posebno mesto imaju predškolske ustanove (Gavrilović, 1998).

# Контекст учења детета

Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Калеидоскоп – Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Поглавље: **Огледала калеидоскопа: окружење** (стр. 56–75).

**Питања за усмерено читање**

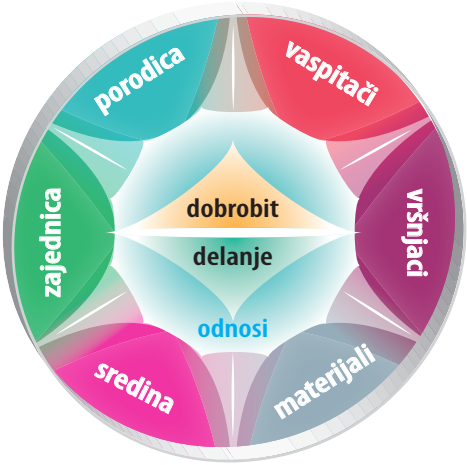
1. Шта значи да је учење детета контекстуално?
2. Како су у учењу повезани односи, добробит и делање детета?
3. На који начин породица и локална заједница обликују искуства детета?
4. На којим принципима се гради партнерство вртића са породицом?
5. Како вршњаци доприносе учењу, припадању и развоју детета?
6. Зашто васпитач не може да се ослања на готова решења, већ развија сопствену практичну теорију?
7. Како простор, време и материјали утичу на положај и могућности учешћа детета?

**Кључне идеје**

- Учење се одвија у јединственом контексту који чине дете, вршњаци, васпитачи, породица, заједница и физичка средина. Сви ови чиниоци узајамно обликују односе, добробит и делање детета.
- Заједница није само место у којем дете живи. Њена култура, вредности, установе, ресурси и друштвени услови обликују начине одрастања, учења, припадања и учешћа.
- Породица је примарни васпитач детета и носилац јединствених знања о њему. Партнерство са породицом заснива се на поверењу, поштовању, дијалогу, двосмерности, уважавању различитости и заједничком одлучивању.
- Вршњаци су извор подршке и изазова. Кроз игру и заједничке активности деца уче да сарађују, преговарају, разрешавају конфликте, разумеју различите перспективе и граде осећање припадања.
- Пракса васпитача је сложена и не може се унапред потпуно прописати. Васпитач развија практичну теорију повезујући знања, искуства, вредности и критичко преиспитивање сопствене праксе.
- Физичка и временска организација нису неутралне. Оне показују како разумемо дете и учење и могу да подрже или ограниче сарадњу, иницијативу, избор, истраживање, различитост и припадање.
- Подстицајна средина је флексибилна, доступна, инклузивна и богата аутентичним и неструктурираним материјалима. Деца имају могућност да је користе, мењају и у њој остављају трагове својих идеја и активности.

**Повежите са претходним темама**: вратите се односима, добробити и делању као основама учења. Упоредите и раније разматрано схватање вртића као отвореног система са начином на који се овде повезују породица, заједница и програм.

Učenje se odvija kroz uzajamno dejstvo odnosa, dobrobiti i delanja deteta, u interakcijama sa vršnjacima, odraslima, porodicom, fizičkim okruženjem i širom zajednicom. Slika 6. prikazuje celovitost i uzajamnu povezanost svih ovih dimenzija učenja. Dete, vršnjaci, vaspitači, porodica, zajednica i fizičko okruženje uzajamno oblikuju svoje odnose, dobrobit i delanje, iz čega proističe kontekstualna priroda učenja — ono se odvija u konkretnom, uvek jedinstvenom i specifičnom kontekstu koji reflektuje specifičnosti i deteta, i odraslih, i zajednice, i konkretne sredine za učenje.




*Slika 6.* **Kaleidoskop konteksta učenja**

# Zajednica

Zajednica je šire okruženje deteta koje obuhvata fizičku i socijalnu sredinu (različite ustanove, institucije, organizacije različitih vrsta delatnosti i usluga, različite socijalne grupe — susedstvo, rodbina, prijatelji, vršnjaci i pojedinci), kao i društveni i kulturni milje u kome dete odrasta.

Zajednica direktno, a preko porodice indirektno, oblikuje uslove i načine odrastanja malog deteta. Kultura u osnovi determiniše načine življenja i sagledavanja sveta. Kulturu čine akcije, artefakti i stalno menjajuće značenje koje se daje i proističe iz prakse, verovanja i socijalnih interakcija jedne ljudske zajednice. U najširem smislu, kultura utiče na dečji razvoj kroz kulturom uspostavljen sistem vrednosti i verovanja kojim se oblikuje roditeljska praksa, odnosno koji formira okvir očekivanja od dece i načine njihove socijalizacije. Učenje i podučavanje podrazumevaju stavljanje u akciju vrednosnog sistema koji je kulturno konstruisan. Kultura stvara i kontekst za dečja iskustva i mehanizme prevođenje u svakodnevna životna iskustva kroz kulturne prenosnike kao što su jezik, stilovi komunikacije, verovanja, porodične vrednosti, običaji, rituali, tabui, preferencije u ishrani.

Zajednica svojim opštim društvenim, a pre svega ekonomskim karakteristikama, kao i praksom društvene brige o deci i prosvetnom politikom, može pojačavati uslove koji predstavljaju potencijalnu opasnost za zdravlje i dobrobit deteta (npr. velika nezaposlenost, neadekvatni stambeni uslovi, zagađenost sredine, promovisanje ili prećutno prihvatanje nasilja i netolerancije), a može i podržavati nejednake mogućnosti razvoja i učenja (npr. ograničeni resursi za rekreaciju, nerazvijena mreža različitih oblika i programa rada sa predškolskom decom, poruke socijalnog isključivanja ili diskriminacije na osnovu etničkog, klasnog i zdravstvenog statusa).

Za dete je zajednica pre svega njegovo neposredno okruženje — porodica, susedstvo, rodbinski sistem, vrtić i druge ustanove i institucije u koje se uključuje i koje posećuje (dečje pozorište, igraonica, dom zdravlja, mesta za izlaske i zabavu, prodavnice i sl.). Još pre nego što ovlada hodom i govorom, dete je zainteresovano za različite vrste doživljaja i iskustava koja mu pružaju nova okruženja. Ono tako razvija nova znanja, osećanje pripadništva i zajedničkog socijalnog učešća, kao i vlastite vrednosti i identiteta.

## KAKO IZGLEDA PREDŠKOLSKI PROGRAM POVEZAN SA ZAJEDNICOM

- Program koristi različite resurse i prostore u zajednici za realizaciju aktivnosti (npr. otvorene prostore, institucije obrazovanja, kulture i sporta itd.).
- Program učestvuje u različitim dešavanjima u lokalnoj zajednici (proslave, festivali, akcije).
- Program organizuje manifestacije u koje uključuje lokalnu zajednicu (npr. predstave, izložbe, performansi, promocije i sl.).
- Lokalne privredne organizacije (fabrike, zanatske radnje, banke itd.) predstavljaju mesta realizacije programskih aktivnosti ili učestvuju u aktivnostima u vrtiću.
- Lokalne privredne i poslovne organizacije učestvuju u finansiranju pojedinih aktivnosti i akcija, opremanju i nabavci potrošnih materijala.
- Informacije o programu su dostupne u lokalnoj zajednici (npr. u biblioteci, pošti, domu zdravlja, mesnoj zajednici).
- Program se povezuje sa drugim obrazovnim programima i organizacijama vezanim za obrazovanje dece i rad sa porodicom, uključujući organizacije roditelja.
- Program omogućava porodicama povezivanje sa drugim uslugama i programima u lokalnoj zajednici koji su im potrebni.

## PITANJA ZA REFLEKSIJU

- **Kakav je odnos zajednice prema našem programu/vrtiću? Zašto je tako i šta tu treba menjati?**
- **Šta preduzimam da bi se deca osećala delom zajednice?**
- **Na koji način deca učestvuju u dešavanjima u zajednici? Šta je svrha toga, kome i čemu to služi?**
- **Kako se program promoviše u zajednici? Šta preduzimamo da bi lokalna zajednica bolje razumela ono što radimo? Šta je osnovna poruka koju time šaljemo u zajednicu? Ko u tome učestvuje?**
- **Kako koristim različita mesta u zajednici, posete, gostovanja i sl. da omogućim deci različita iskustva i načine učešća u njihovom učenju i razvijanju saradnje sa različitim članovima zajednice?**
- **Koliko program odražava kulturu lokalne zajednice u kojoj funkcioniše? Na koji način? Kako se to vidi?**

# Porodica

Porodica je primarni i najvažniji vaspitač dece:

- deca su lično i intimno povezana sa svojom porodicom i porodica ih najbolje poznaje,
- dečje najranije učenje i razvoj povezani su sa porodicom i kroz ovaj porodični kontekst gradi se osnov učenja deteta u svim drugim kontekstima,
- porodica je od rođenja deteta uključena u njegov razvoj i učenje, pa porodicu treba podržavati i ojačavati u toj funkciji,
- svaki roditelj želi dobro svom detetu, samo je nekim roditeljima u tome potrebna veća podrška,
- predškolski program može upotpuniti dečja porodična iskustva odrastanja i učenja ako se razvija kroz partnerske odnose sa porodicom.

Partnerski odnosi i kolaboracija između programa i porodice grade se kroz:

- uzajamno poverenje i poštovanje,
- empatiju, osetljivost i uvažavanje perspektive druge strane,
- stalnu otvorenu komunikaciju i dijalog,
- prepoznavanje i uvažavanje jedinstvenog doprinosa i snaga partnera,
- zajedničko donošenje odluka i spremnost na kompromise i promene.

**KAKO IZGLEDA PROGRAM ZASNOVAN NA PARTNERSTVU SA PORODICOM**

- Vrtić/program je mesto koje emituje dobrodošlicu za porodicu jasnim prostorno-organizacionim pokazateljima da su oni dobrodošli i uvažavani (npr. postojanje sobe za roditelje, postera dobrodošlice, vizuelnih oznaka prostora).
- Porodica je upoznata sa koncepcijom programa (kroz pisane informacije i sastanke).
- Postoji program saradnje sa porodicom koji je razvijen kroz dijalog sa roditeljima o različitim načinima uključivanja porodice.
- Roditelji se pitani šta je za njih važno i šta bi voleli u odnosu na svoju decu i sebe.

- Deca su pitana na koji način bi želela da se roditelji uključe i učestvuju u razvijanju pojedinih oblika uključivanja porodice.
- Roditelji se lično pozivaju na učešće u pojedinim aktivnostima i imaju pomoć i podršku vaspitača ili drugih roditelja.
- Postoje organizovane socijalne aktivnosti koje pružaju mogućnost druženja i razvijanja odnosa između samih porodica i između roditelja i profesionalaca, npr. izleti, šetnje, kulturni događaji, sedeljke.
- Vaspitači svakodnevno sarađuju sa roditeljima na različitim osnovama kako bi gradili odnos partnerstva sa porodicom.
- Roditelji se na sastancima upoznaju sa aktivnostima dece i programskim aktivnostima i vode dijalog sa vaspitačima o tome.
- Postoje mogućnosti da se roditelji u različita doba dana i različitim danima u nedelji vide sa vaspitačem i porazgovaraju o svom detetu.
- Roditelji se podstiču na uključivanje drugih članova porodice i prijatelja.
- Program uvažava različitosti porodica i pruža različite načine uključivanja roditelja, odnosno prilagođavanja potrebama i mogućnostima roditelja.
- Roditelji mogu aktivno da se uključe u različito vreme na različite načine i to je dokumentovano.
- Vaspitači su svesni da roditelji imaju i druge obaveze i poslove u životu.
- Vaspitaču su poznate specifične teškoće i prepreke za uključivanje pojedinih porodica i on razvija strategiju za njihovo prevazilaženje.

## Principi saradnje sa porodicom

- ***Otvorenost*** kao spremnost da se razume pozicija druge strane i gradi zajedničko značenje.
- ***Poverenje*** kao spremnost da se izložimo drugome sa uverenjem da će drugi raditi u našem najboljem interesu i u zajedničkom interesu.
- ***Postupnost i dvosmernost*** kao razumevanje procesa građenja odnosa kroz uzajamnu razmenu iz perspektive svih učesnika, a ne nametanje učešća roditelja na osnovu potreba programa.
- ***Raznovrsnost*** kao razumevanje životnog konteksta roditelja/porodice i mogućnost različitih načina uključivanja porodice.

**Vaspitač gradi partnerstvo sa porodicom tako što:**

- preispituje svoja polazišta, pretpostavke i očekivanja od saradnje sa porodicom i postojeće obrasce moći,
- aktivno nastoji da ostvari stalnu, otvorenu i smislenu komunikaciju sa porodicom, kojom se obezbeđuje razmena informacija i dijalog o detetu, programu i roditeljstvu,
- razvija pisanu komunikaciju, čime se obezbeđuje uzajamna informisanost i dokumentuju aktivnosti,
- razvija program kojim se daje prostor za učešće porodice i uvažavanje mišljenja, predloga, sugestija i komentara roditelja,
- obezbeđuje redovne mogućnosti za neposrednu komunikaciju kroz individualne susrete, grupne susrete i sastanke,
- identifikuje prepreke za učešće porodice i razvija različite oblike koji odgovaraju i podržavaju različite porodice i njihovo učešće.

## Oblici saradnje sa porodicom

Oblici saradnje sa porodicom su raznovrsni i mogu se klasifikovati na različite načine.

**Pisana komunikacija**

- informator o programu
- brošure i flajeri
- novine
- poruke
- beleške
- vizuelna prezentacija (tabla i posteri)
- kutija za sugestije
- izveštaji
- veb sajt i e-komunikacija

**Neposredna komunikacija**

- uvodni sastanci upoznavanja sa programom
- kućne posete
- susreti prilikom dovođenja i odvođenja dece
- telefonski pozivi
- individualni sastanci
- tematski sastanci i radionice
- dijaloški sastanci posvećeni praćenju aktivnosti dece i evaluaciji programa

**Neposredno učešće roditelja/porodice**

- posetilac
- volonter
- član saveta roditelja
- realizator (aktivnosti, pomoć u akcijama, izradi materijala, prikupljanju materijala za portfolio i sl.)
- planirane aktivnosti dece i roditelja kod kuće

**Aktivnosti za roditelje**

- aktivnost roditelj–roditelju
- obrazovne aktivnosti
- socijalne aktivnosti
- usluge u lokalnoj zajednici
- porodična soba / prostor za roditelje

Navedena klasifikacija je samo jedna od mogućih klasifikacija. U okviru programa se razvijaju oblici saradnje u skladu sa karakteristikama programa i porodica dece koja su uključena u program, a kriterijumi za planiranje i realizaciju pojedinih oblika zasnivaju se na navedenim principima saradnje sa porodicom.

**PITANJA ZA REFLEKSIJU**

- Zašto je važna saradnja sa roditeljima/porodicom? Da li te razloge imaju i roditelji? Šta su njihovi razlozi i kako to znam? U čemu se naši razlozi podudaraju, a u čemu razlikuju?
- Šta ja očekujem od roditelja, a šta oni od mene? Da li tako misle i roditelji? Na osnovu čega to znam?
- Šta su glavni problemi u saradnji sa roditeljima? Da li bi i roditelji naveli iste probleme ili neke druge? Kako to znam? Šta je uzrok tih problema? Šta ja mogu da preduzmem da bi se problemi prevazišli? Šta možemo zajedno da preduzmemo na rešavanju problema?
- Kako pokazujem roditeljima da su dobrodošli? Kako se to sve vidi? Kako pokazujem da ih uvažavam? Šta uvažavam, a šta ne? Zašto?
- Da li roditelji imaju poverenje u mene i program? Kako to znam? Čime izgrađujem to poverenje? U čemu ja imam poverenje u roditelje? Na osnovu čega oni to mogu da vide?
- Koje sve oblike saradnje navedene u tekstu ja koristim u programu? Da li neki dominiraju, a neki izostaju? Zašto je to tako?
- Šta prvo mogu da promenim u odnosu na porodice/roditelje? Šta od toga očekujem?

# Vršnjaci

Vršnjaci su deca srodnih uzrasta koja dele isti „grupni" identitet, kao i deca starijeg i mlađeg uzrasta koja su članovi grupe, porodice, susedstva, dečjeg vrtića ili drugog socijalnog okruženja. Za dete je veoma važno da ima mogućnost interakcije sa vršnjacima, mlađom i starijom decom, da učestvuje u zajedničkim aktivnostima i da izgrađuje prijateljstva. Vršnjaci su izvor podrške i izazova i dete mora naučiti da integriše pripadništvo vršnjačkoj grupi (da sledi, prihvata i poštuje pravila, da sarađuje) sa drugim aspektima vršnjačkih odnosa, kao što su takmičenje, preuzimanje vođstva i razrešavanje konflikata. Ključnu komponentu adaptacije u detinjstvu čine odnosi sa vršnjacima, kroz koje se razvijaju kapaciteti samoregulacije i odnosi prijateljstva.[17]

**KROZ ZAJEDNIČKE PRAKTIČNE ŽIVOTNE AKTIVNOSTI I IGRU SA VRŠNJACIMA DECA:**

- uče jedna od druge kako da dele nešto, kako da učestvuju u recipročnim interakcijama (npr. davanje i primanje, čekanje na red), kako da razumeju i uzimaju u obzir potrebe i očekivanja drugih i uvažavaju tuđe mišljenje, kako da kontrolišu vlastite impulse i razrešavaju konflikte;
- preispituju vlasititi identitet, uočavaju snage i slabosti kod sebe i drugih, preuzimaju nove uloge i odgovornosti, stiču iskustvo različitih uloga, od uloge vođe do uloge sledbenika, stiču iskustvo oprobavanja i preuzimanja rizika, pravljenja grešaka i suočavanja sa njima;
- istražuju svoje teorije o svetu, izgrađuju svest o postojanju drugih perspektiva, razvijaju veštine vođenja diskusije i dijaloga, uče da razumeju i uvažavaju tuđe stanovište, uče da koriste argumentaciju i pregovaraju, uče da postavljaju hipoteze, pitanja i razvijaju zajedničke ideje, da prevazilaze datosti i generišu nova pitanja, da preispituju i artikulišu ideje, mišljenja i stanovišta, da planiraju i osmišljavaju svrhovitu komunikaciju;
- razvijaju osećanje pripadanja i prihvaćenosti, osećanja empatije i moralnosti, uče da pružaju podršku vršnjacima kojima je potrebna, razvijaju prijateljstva i uče kako da dobiju emocionalnu podršku u novim situacijama i kada se suočavaju sa problemima.

Vršnjački odnosi i prijateljstva se razvijaju u grupi ako deca imaju prilike i vremena da se igraju, rade, komuniciraju i ako imaju interakciju sa

**17** Shonkoff & Philips, 2000.

istom grupom dece, odnosno kada se podstiču i podržavaju u zajedničkim aktivnostima i oslanjaju jedni na druge.

Odrasli ima ključnu ulogu u podržavanju vršnjačke interakcije i posvećuje joj posebnu pažnju:

| | |
|---|---|
| Organizaciono | ▸ obezbeđuje prostor, vreme i materijale za aktivnosti sa prijateljima |
| | ▸ planira aktivnosti u paru i u malim grupama |
| | ▸ podržava socijalnu i simboličku igru dece |
| Promovisanjem pozitivnih interakcija | ▸ adekvatno reaguje na potencijalno konfliktne situacije i pruža podršku deci u njihovom razrešavanju |
| | ▸ uvažava i ističe vrednosti prijateljstva i neguje prijateljstvo među decom |
| | ▸ modeluje poželjno socijalno ponašanje, npr. slušanje drugog, čekanje na red, deljenje, maniri pristojnosti kao što su traženje dozvole i zahvaljivanje |
| | ▸ ne koristi i ukazuje deci da ne koriste socijalno nepoželjne oblike ponašanja kao što je etiketiranje dece, tužakanje, ignorisanje |
| | ▸ podstiče decu da pomažu jedna drugoj tokom aktivnosti, igre i u praktičnim životnim situacijama |
| | ▸ podržava deljenje znanja i umenja među decom kroz zajedničko učešće u aktivnostima |
| | ▸ uvažava različitosti i podržava decu da razumeju i uvažavaju različitosti |
| | ▸ ističe vrednosti kooperativne igre |
| Razvijanjem grupnog identiteta | ▸ neguje grupne rituale<br>▸ zajedno sa decom oblikuje grupni identitet kroz ime, znak, rečnik i druge simbole grupnog identiteta<br>▸ zajedno sa decom formuliše pravila grupe |
| Dijalogom | ▸ pokreće teme o životu grupe, o različitosti, o rodnim i drugim stereotipima i predrasudama, o osećanjima u grupi, o dečjim strepnjama i problemima, o negativnim ponašanjima |

## PITANJA ZA REFLEKSIJU

- Koliko je za mene važna vršnjačka interakcija? U kom smislu je važna? Kako se to vidi u mom radu i u mojoj grupi?
- Koliko u svom radu posvećujem pažnje razvijanju pripadništva grupi i grupnog identiteta? Na koji način i kako se to vidi?
- Da li su sva deca prihvaćena u grupi? Šta preduzimam da svako dete bude prihvaćeno? Da li preduzimam nešto u vezi s tim i šta kada su u pitanju deca sa smetnjama ili deca iz marginalizovanih grupa?
- Kada planiram neku situaciju ili aktivnost, koliko mislim i o vršnjačkoj interakciji? Na koji način?
- Koliko u planiranim situacijama učenja ima prostora za pregovaranje, pomoć, saradnju među decom?
- Da li postojeći prostor i materijali podstiču ili sputavaju vršnjačku interakciju?
- Koliko važeće rutine i rituali podržavaju vršnjačku interakciju? Navedite primere. Na koji način koristim životno-praktične aktivnosti za razvijanje vršnjačke interakcije?
- Na čemu pre svega insistiram u odnosima među decom? Na primer, da li su to pre svega pravila šta deca ne smeju da rade (da se ne tuku, vređaju i sl.) ili pravila kakva deca treba da budu (da pomognu, razumeju, saslušaju i sl.). Šta bi bio odgovor dece na ovo pitanje? Da li je on isti kao moj i šta mogu da uradim u vezi s tim?
- Kako reagujem na sukobe među decom? Navedite primere. Šta sve preduzimam da ne dolazi do sukoba ili da ih bude manje? Da li koristim sukobe kao situacije učenja i na koji način?
- Da li mislim na prijateljstva koja postoje u grupi kada planiram učenje? Kako podržavam ova prijateljstva i kako ih sputavam?

# Vaspitač

Praksa vaspitača je složena, promenjiva i ne može se do kraja i do detalja unapred predvideti. Ona se odvija kroz dinamičnu spregu odnosa, dimenzija dobrobiti i aktivnosti i akcija u jedinstvenom kontekstu grupe, vrtića i zajednice u kojoj vaspitač radi. Nijedna teorija i nijedna koncepcija programa ne može dati unapred gotova rešenja za tako složen i dinamičan proces u specifičnom kontekstu. Zbog toga se profesionalnost vaspitača i sva složenost njegove profesije ispoljavaju kroz razvijanje praktične teorije vaspitača. Praktična teorija se gradi kroz refleksivno preispitivanje teorije i prakse u odnosu na dati kontekst. Ona predstavlja „smesu" znanja, iskustava, umenja, veština, verovanja i vrednosti, koja je filter kroz koji vaspitač donosi odluke i gradi odnose. Vaspitač se stalno suočava sa novim pitanjima i izazovima koje treba da rešava u skladu sa uverenjima, kreativno primenjujući i razvijajući svoja znanja i umenja u datom, uvek posebnom i jedinstvenom kontekstu.[18]

Profesionalnost vaspitača se ogleda u stalnom učenju kroz problematizovanje vlastite prakse i prakse drugih i u stalnom nadograđivanju odgovora šta znači biti dobar vaspitač i šta je dobar program. Praktična teorija se razvija kroz refleksiju (promišljanje i preispitivanje), sagledavanjem prakse iz različitih perspektiva te sagledavanjem i razumevanjem situacija na novi način. To podrazumeva:

- negovanje kulture razmatranja etičkih implikacija odnosa koje vaspitač uspostavlja i postupaka koje koristi,
- preispitivanje različitih pristupa predškolskom vaspitanju i različitih razumevanja dece, učenja i razvoja, uključujući vlastiti pristup i vlastito razumevanje,
- negovanje partnerskog odnosa sa decom, porodicom i zajednicom,
- razvijanje programa kojima se ostvaruju najbolji ishodi za svako dete, njegovu dobrobit i učenje,
- umeće da se svoja praksa i namere na jasan način iskazuju deci, porodicama, kolegama i široj zajednici,
- saradnju sa drugim institucijama i profesionalcima koji se bave decom i porodicom, posebno kada su u pitanju deca iz osetljivih grupa,
- delanje u najboljem interesu dece i porodice,
- razvijanje kulture učenja kroz sopstvenu refleksivnu praksu i istraživanja.

**18** Dahlberg, G. & Moss, P., 2005.

Razvijanje programa vaspitač zasniva na:

- razumevanju značaja kulturnog konteksta u učenju deteta,
- uvažavanju različitosti i usmerenosti na jednakost i socijalnu pravdu,
- razvijanju kvaliteta odnosa i kolaborativne sredine za učenje,
- povezivanju sa životom deteta i neposrednim životnim kontekstom,
- fokusu na razvijanju dispozicija za učenje i na procesu učenja, a ne na izdvojenim znanjima ili veštinama,
- dokumentovanju tako da se podržavaju jake strane deteta i dečije razmišljanje, odnosno da se aktivnosti i učenje učine vidljivim za decu, roditelje, vaspitače i zajednicu,
- razvijanju zajednice prakse koju čini grupa učesnika koja deli zajedničke vrednosti i posvećenost onome što radi i što uči i koja se bavi pitanjem kako da radi bolje kroz uzajamnu saradnju.

Ključna uloga vaspitača je u organizovanju sredine za učenje. Vaspitač organizuje prostornu, socijalnu i vremensku dimenziju sredine u saradnji sa decom i drugim odraslima. On razmatra kako organizacija sredine omogućava deci da delaju. Sredina za učenje treba da bude planirana i osmišljena tako da bude fleksibilna, inspirativna, izazovna, prihvatljiva, responzivna u odnosu na decu i porodice. Ona treba da pruža detetu izazovna i stimulativna iskustva kojima se podržavaju detetov celovit razvoj i učenje. Dobra sredina za učenje je osmišljena tako da:

- promoviše kokonstrukciju u učenju kroz interakcije i saradnju sa drugima i sredinom;
- omogućava deci da se aktivno uključe u program, da prave izbore, donose odluke i imaju uticaj;
- podržava učenje kroz igru, praktične životne aktivnosti i planirano učenje kroz istraživanje.

Vaspitač gradi socijalnu sredinu koja se zasniva na odnosima uzajamnog uvažavanja kroz stalnu komunikaciju svih učesnika.[19]

**19** Na osnovu Australian Government Department of Education, 2009; NCCA, 2009.

| Dimenzije socijalne sredine | Postupci vaspitača |
|---|---|
| Partnerstvo sa decom, porodicom i zajednicom | |
| ▸ Uzajamni odnosi zasnovani na poverenju, razmeni i uvažavanju<br>▸ Stalni dijalog i razgovor | ▸ Dobrodošlica i uvažavanje sve dece, porodica i članova lokalne zajednice<br>▸ Identifikovanje potencijalnih prepreka za razvijanje partnerstva i traganje za rešenjima<br>▸ Prisnost i toplina u odnosima<br>▸ Korišćenje različitih načina komunikacije<br>▸ Podsticanje učešća u razvijanju programa<br>▸ Promovisanje osećanja pripadništva zajednici učenja kroz zalaganje za prava i odgovornost svih članova<br>▸ Postavljanje visokih očekivanja u odnosu na svu decu.<br>▸ Minimalizovanje svih remetilačkih faktora i konflikata i razvijanje kapaciteta za razrešavanje konflikata |
| Podrška istraživanjima i različitosti | |
| ▸ Pružanje mogućnosti izbora i pregovaranje sa decom o aktivnostima i učenju<br>▸ Podsticanje da deca, vaspitač i drugi učesnici podupiru učenje drugih u procesu kokonstrukcije značenja<br>▸ Podržavanje istraživanja, kreativnosti i stvaralaštva<br>▸ Podsticanje dece na uočavanje različitosti i razgovor o njima | ▸ Uvažavanje i slavljenje različitosti<br>▸ Osetljivost na specifičnosti i dodatna podrška pojedinoj deci<br>▸ Podsticanje dece da dele sa drugima svoje razumevanje, znanja i sposobnosti<br>▸ Zajedničko planiranje učenja<br>▸ Organizovanje i planiranje situacija učenja koje su izazovne, raznovrsne, kreativne i smislene za decu<br>▸ Bavljenje socijalnim i kulturnim pitanjima sa decom<br>▸ Podrška deci da preispituju svoje razumevanje, očekivanja i stavove |
| Tranzicije | |
| ▸ Glatki i pregovarački prelasci sa jedne situacije/aktivnosti na drugu<br>▸ Građenje zajedničkog razumevanja o tome kako se treba sa promenama | ▸ Podsticanje dece da izraze svoje ideje, razmišljanja i osećanja o tome kako na njih utiču promene situacija<br>▸ Modelovanje deci kako treba da se nose sa promenama<br>▸ Podsticanje dece da iznose ideje i nalaze rešenja za snalaženje u promenama |
| Očekivanja i zahtevi | |
| ▸ Doslednost u očekivanjima, pravilima i rutinama<br>▸ Očekivanja i pravila koja su jasna i koja deca prihvataju<br>▸ Povezanost očekivanja sa pravilima i očekivanjima na koja su deca navikla i koja su im bliska | ▸ Dijalog o izgradnji zajedničkog značenja u pogledu zahteva, očekivanja i pravila<br>▸ Upoznavanje porodice sa pravilima i očekivanjima<br>▸ Dogovor o promenama u rutinama, pravilima i očekivanjima |

Vaspitač gradi praktičnu teoriju, razvija program i sredinu za učenje kroz istraživanje sopstvene prakse, konsultovanje sa decom i porodicom, profesionalno umrežavanje i učešće u razvojnim projektima usmerenim na promene prakse.

**PITANJA ZA REFLEKSIJU**

- Šta je za mene dobar vaspitač? Koliko je to u skladu sa onim što je ovde navedeno? U čemu su sličnosti, a u čemu razlike?
- U čemu sam ja model deci i roditeljima? Navesti primere. Da li je to sve što želim da dajem kao primer ili postoji još nešto? Kako to mogu postići?
- Šta su po meni glavne uloge vaspitača? Da li se to poklapa sa ovim tekstom? U čemu je razlika?
- Šta su, prema ovom tekstu, glavne uloge? Koliko su one meni bliske, a koliko nisu? Zašto?
- Koje promene u mom radu podrazumevaju ovako postavljene uloge vaspitača? U čemu i u odnosu na koga?
- Zašto mislim da je saradnja sa kolegama važna i koliko se to poklapa sa onim što je ovde rečeno? Na koji način se do sada ostvarivala ova saradnja? Šta bi se dobilo razvijanjem veće saradnje i na drugim osnovama?
- Kakva je socijalna sredina u mojoj grupi/programu u odnosu na dimenzije koje su navedene u ovom tekstu? U čemu su sličnosti, a u čemu razlike?
- Šta je prvo što mogu da promenim u vezi sa svojom ulogom kao vaspitača? Kako će se to odraziti na rad u grupi?

# Fizička sredina

Fizičko okruženje (prostorno-vremenska organizacija) reflektuje naša polazišta u razumevanju deteta i učenja i direktno oblikuje položaj deteta u programu. Odnosi koji proističu iz fizičkog okruženja i kojima se istovremeno oblikuje fizičko okruženje čine neposrednu sredinu za učenje. Zbog toga fizički prostor mora biti u skladu sa vrednostima na kojima se program zasniva i na iznetom razumevanju učenja dece. Drugim rečima, on mora biti organizovan tako da podstiče dečju radoznalost, da omogućava detetu da istražuje, da se oseća kao da tu pripada, da mu bude prijatno u takvom okruženju, da podstiče susretanje, komunikaciju, interakcije i produbljivanje odnosa. To se odnosi i na unutrašnji i spoljašnji prostor.

Vremenska organizacija se odnosi na način kako se koristi vreme u procesu podrške učenju. Deci su potrebne predvidljive sekvence u dnevnom rasporedu, ali istovremeno i fleksibilnost u odnosu na neplanirane prilike za učenje. Deci je potrebno dovoljno vremena da se bave nekom aktivnošću i zadube u istraživanja. Organizacijom vremena moraju da se obezbede kontinuitet i povezanost aktivnosti i aktuelnog dana sa prethodnim. To znači da deca mogu da se vraćaju na započete aktivnosti i da mogu da odlože produkte svoje aktivnosti za dalje bavljenje njima.

| **Fizička sredina treba da podržava** | |
|---|---|
| saradnju i pozitivnu međuzavisnost | ▸ prostor i vreme su organizovani tako da pružaju mogućnosti deci da rade zajedno i sarađuju<br>▸ prostor je organizovan za pojedinačne aktivnosti, za rad u malim grupama i za zajedničke aktivnosti |
| uvažavanje pojedinca i posvećenost u aktivnosti | ▸ prostor je organizovan tako da pruža mogućnost detetu da se osami i da ga niko ne ometa |
| inicijativnost i učešće | ▸ grupisani i pristupačni materijali, lak pristup materijalima i alatima kojima se deca podstiču da budu nezavisna i prave izbore u učenju<br>▸ prostor je organizovan tako da su materijali i sredstva dostupni deci i da deca mogu da ga reorganizuju i uređuju |

| | |
|---|---|
| istraživanje, eksperimentisanje i stvaralaštvo | ▸ fizički prostor je predvidiv, bezbedan ali dinamičan i „bogat" prostor koji poziva na istraživanje<br>▸ promena materijala i resursa kao podešavanje učenju dece<br>▸ postoji mnoštvo nestrukturiranog materijala koji je dostupan deci i može da se koristiti na različite načine |
| građenje značenja | ▸ prostor je opremljen tako da bude izazovan i doprinosi da deca „prošire" svoja razmišljanja, umenja i doživljaje u okviru oblasti kojom se specijalizovani program bavi<br>▸ postoji mnogo „pravih", realnih i autentičnih predmeta i materijala koji odražavaju realni život dece, porodice i vaspitača<br>▸ obezbeđivanje materijala koji podstiču multipismenost (štampani materijali, tehnologije, plakati i sl.)<br>▸ izloženi materijali u sobi i na zidovima odražavaju proces aktivnosti koje se odvijaju u grupi |
| različitost | ▸ udoban i funkcionalan nameštaj za decu i odrasle odražava inkluzivnost<br>▸ prostor je pristupačan za svu decu (pa i za decu sa motornim ili senzornim smetnjama)<br>▸ materijali pružaju mogućnosti da se stvari rade na različite načine — dekoracije, materijali i sredstva na prilagođen način ilustruju različitosti (npr. u pogledu pola, kulture, jezika, potreba za dodatnom podrškom) i osporavaju predrasude i stereotipe |
| pripadnost i personalizovanost | ▸ prostor je personalizovan i odražava osobenosti i život grupe i pojedine dece<br>▸ prostor reflektuje zajedničke ideje, vrednosti, verovanja<br>▸ prostor je prikaz produkata aktivnosti dece i drugih učesnika |
| estetski osećaj i začudnost | ▸ pruža mogućnosti za različita senzorna iskustva — vizuelna, auditivna, taktilna, kinestetička<br>▸ postavljeni su predmeti i materijali koji promovišu estetski doživljaj<br>▸ postoje lepota, sklad, maštoviti i tajanstveni prostori |

## PITANJA ZA REFLEKSIJU

- Analizirajte sredinu u svojoj sobi na osnovu parametara datih u prethodnoj tabeli. Koje od parametara ispunjava prostor u vašoj grupi, a koje ne? Šta možete uraditi u vezi s tim? Šta ćete prvo uraditi?
- Da li vodim računa o tome da sredina bude inkluzivna za svako dete? Kakvi problemi postoje u vezi sa tim i kako se mogu prevazići?
- Koliko se često unose promene u fizičku sredinu u mojoj grupi? Zašto i na koji način? Ko u tome učestvuje?
- Šta sve sprečava ili ometa bolju opremljenost prostora u mojoj grupi? Šta mogu preduzeti u vezi s tim? Ko mi u tome može pomoći i na koji način?
- Koje nam sve mogućnosti i potencijale nude otvoreni prostor i priroda (npr. igranje po baricama posle kiše, igranje sa zemljom i sl.)? Zašto su oni važni? Šta me sprečava da ih koristim više i kako se te prepreke mogu prevazići?
- Šta treba da preduzmem da bi deca mogla slobodno da rade sa „prljavim" materijalima i da se „prljaju"? Zašto je rad sa takvim materijalima važan za decu?
- Kako povezujem spoljni prostor (okruženje, dvorište) sa radnom sobom i obrnuto?

## Значај и квалитет предшколских програма

Вандекеркхове, А., Трикић, З., Мишкељин, Л., Питерс, Ј., Лакићевић, О. и Коруга, Д. (ур.). (2013). *Приручник за диверсификацију програма предшколског васпитања и образовања*. Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Поглавље: **Значај квалитетних програма за предшколско васпитање и образовање** (стр. 11–19).

**Питања за усмерено читање**

1. Зашто је предшколско васпитање и образовање важно за дете, породицу и друштво?
2. Које су педагошка, друштвена и економска функција предшколских програма?
3. Зашто је за квалитет потребна равнотежа између ове три функције?
4. Зашто је предшколско васпитање право детета, а не само припрема за школу и будући живот?
5. Како квалитетни програми могу да допринесу правичности и смањивању неједнакости међу децом?
6. Шта је „вртићки парадокс“?
7. Зашто ефекти предшколских програма зависе од њиховог квалитета и ширег контекста живота детета?

**Кључне идеје**

- Рани узраст је период интензивног развоја и учења, али је квалитетно предшколско васпитање пре свега **право детета и вредност по себи**, а не само средство за каснији школски успех.
- Организовани предшколски програми не замењују породицу. Они допуњују породична искуства и повезују дете са вршњацима, институцијама и широм заједницом.
- Предшколско васпитање има **педагошку, друштвену и економску функцију**. Квалитет се нарушава када једна функција потисне остале.
- Дечја права треба да прожимају свакодневни живот вртића. Дете је носилац права, активни учесник и компетентни тумач сопственог искуства, а не само објекат неге и заштите.
- Квалитетни програми могу имати посебно значајне ефекте за децу из осетљивих група. Графикони у тексту показују да се неједнакости током одрастања увећавају, али и да учешће у квалитетним програмима може ублажити њихове последице.
- **„Вртићки парадокс“** настаје када установе са потенцијалом да допринесу социјалној правди претежно обухватају децу из повољнијих средина и тако додатно повећавају разлике.
- Позитивни ефекти не зависе само од похађања вртића, већ од квалитета програма, стручности запослених, породичног окружења, доступности подршке и квалитета каснијег образовања.
- Квалитет није једном заувек утврђен скуп мерила. Он је повезан са вредностима, дечјим правима, културним и друштвеним контекстом и захтева стално преиспитивање.

**Повежите са претходним темама:** упоредите овде издвојене функције предшколских програма са Каменовљевим одређењем функција предшколске установе. Вратите се и темама дечјих права, слике о детету и друштвених неједнакости.

Iskreno se nadamo da ćete posmatrati ovaj Priručnik kao poziv da pokušate da radite na drugačiji način, kao i mapu koja će vam pomoći da pronađete vaš način da dosegnete što više dece i obogatite njihove živote.

Kao vaspitači, direktori, stručni saradnici, kreatori politika, imamo toliko moći da kreiramo promene za decu, i dužnost da radimo najbolje što možemo tako da sva deca imaju dobar početak u životu, i budu u mogućnosti da ostvare svoje snove. Vaše kolege u 25 opština i gradova u Srbiji su to uradile, i osećaju se zadovoljno i ponosno.

Pozivamo vas da uradite isto, i želimo vam sreću!

Ukoliko vam je potrebna bilo kakva podrška uvek možete da računate na nas. Adrese i kontakt informacije svih učesnika na projektu se nalaze u priručniku.



# 1. ZNAČAJ KVALITETNIH PROGRAMA ZA PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE

## *1.1. Važnost ranog uzrasta - Doba neograničenih mogućnosti za razvoj i učenje* [1]

Prve godine života deteta su od krucijalne važnosti za celi život. Ne postoji drugi period u životu tokom koga tako brzo rastemo, učimo i tokom koga se toliko se menjamo na toliko različitih načina.

Deca ranog uzrasta su neverovatna u tome šta rade i postižu tokom tih prvih godina (fizički, intelektualno, emocionalno, socijalno…). Životna iskustva u ranom uzrastu imaju snažan kratkoročan i dugoročan, pozitivan i/ili negativan uticaj na ostatak života deteta.

Postoji puno dokaza o pozitivnom uticaju organizovanih programa vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu na decu kao i na socio-ekonomski nivo društva. Ali, čak i kada takvih dokaza ne bi bilo, deca bi i dalje imala pravo na kvalitetne podsticaje, razvoj i obrazovanje u ranom uzrastu.

> "Ukoliko je životna trka već do pola završena pre polaska u školu, onda je jasno da treba da preispitamo šta se dešava u najranijem uzrastu." (Esping-Andersen, 2005.)

Sva deca imaju pravo da upoznaju vršnjake, da se druže sa njima, da uče zajedno i jedni od drugih; da odrastaju u podsticajnom okruženju; da izađu u svet i da ga istražuju, uz punu podršku roditelja, staratelja i vaspitača u okviru bezbednog okruženja koje odlikuje bižan vaspitni pristup. U skladu sa perspektivom dečijih prava, vaspitanje i obrazovanje u ranom uzrastu jesu cilj i pravo samo po sebi i nikako ne smeju biti posmatrani samo kao sredstvo za postizanje nekog dalekog cilja kao što je razvijanje dečijih potencijala[2].

Organizovani programi vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu funkcionišu kao važno vaspitno-obrazovno okruženje za svu decu; njima se ne zamenjuju roditelji i porodično okruženje, već se insistira na zajedničkom i komplementarnom podučavanju dece. Ono što organizovani programi predškolskog vaspitanja i obrazovanja nude deci ne može im obezbediti porodica i obrnuto. Programi predškolskog vaspitanja i obrazovanja mogu da posluže kao most koji povezuje kućno okruženje i spoljašnji svet. Najnovija istraživanja potvrđuju da zaposlenost majki i pohađanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja u vrtićima (predškolskim ustanovama) ni na koji način ne utiču negativno na decu ukoliko su programi odgovarajućeg kvaliteta, a ustanove zakonom regulisane i kontrolisane.[3]

Pored koristi za samu decu, organizovano predškolsko vaspitanje i obrazovanje korisno je i za društvo u celini i može da ima višestruke funkcije. Ono stvara mogućnosti zapošljavanja (svi koji rade u vrtićima kao i roditelji); nastavka školovanja roditelja; doprinosi izgradnji društva u celini (vrtići kao mesta okupljanja roditelje i dece); može da olakša tranziciju deteta ka obaveznom obrazovanju, kao i integraciju izolovanih i marginalizovanih grupa u širu zajednicu i slično.

Značaj predškolskog vaspitanja i obrazovanja na društvenom nivou možda može biti najbolje ilustrovan kroz njegove različite funkcije kao što su:

1 ECEC *(Early Childhood Education and care programs/services/provision)* – Programi/usluge/rad u oblasti vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu
2 Woodhead, o.c., s. 27
3 Sarane Spence Boocock: Early Childhood Programs in Other Nations: Goals and Outcomes, http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/05_03_04.pdf

- **Pedagoška**: Predškolsko vaspitanje i obrazovanje deci nudi prostor za razvoj, igru i učenje. Deca uče jedna od drugih i od vaspitača; dolaze u kontakt sa različitošću koja postoji među njihovim vršnjacima kao i odraslima, u bezbednoj atmosferi. Kroz pedagošku funkciju predškolsko vaspitanje i obrazovanje pruža podršku porodicama, unapređuje njihove roditeljske veštine i znanja, i može indirektno da utiče i na okruženje za učenje u kući.

- **Društvena**: Predškolsko vaspitanje i obrazovanje može da doprinese društvenoj integraciji i većoj koheziji. Ono može da pomogne u izgradnji pravednijeg društva, tako što se osmišljava i primenjuje u skladu sa načelima jednakosti, uvažavanja različitosti, dijaloga i saradnje. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje može da stvori jednake i ravnopravne mogućnosti za svu decu, bez obzira na njihovo poreklo, socijalni status i bilo koje drugo svojstvo. Ono takođe može da podstakne izgradnju mostova između porodica i između drugih službi/usluga u okviru lokalne zajednice.

- **Ekonomska**: Predškolsko vaspitanje i obrazovanje omogućava roditeljima da nastave da rade ili da se zaposle ili da nastave sa školovanjem i obrazovanjem, jer znaju da su im deca sigurna i zbrinuta. Mogućnost zapošljavanja i daljeg školovanja je od izuzetnog značaja za porodice iz najugroženijih grupa – uglavnom žene/majke ne mogu da nađu posao ili da nastave školovanje jer nemaju gde i kome da ostave decu. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje takođe zapošljava i profesionalce različitih profila.

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje ima kapacitet da doprinese unapređivanju obrazovnog i socioekonomskog statusa građana i samim tim ono treba da bude deo infrastrukture u cilju dugotrajnog razvoja svakog društva (Melhuish & Petrogiannis, 2006).

Da bi se predškolsko vaspitanje i obrazovanje smatralo kvalitetnim, neophodno je da sve tri funkcije budu zastupljene i da među njima postoji ravnoteža. Kad god jedna od 3 funkcije dominira, ili nedostaje, to predstavlja rizik po kvalitet. Na primer, ako je dominantna funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja ekonomska, onda se prioritet pri upisu daje deci zaposlenih roditelja, i u osmišljavanju programa ne posvećuje se dovoljno pažnje načinima i sadržaju rada sa decom i porodicama. Na nivou društva u celini, kreira se efekat „vrtićkog paradoksa“– vrtići/predškolske ustanove (koji su verovatno institucije u društvu sa najvećim potencijalom za podsticanje socijalne inkluzije dece iz siromašnih porodica na najranijem uzrastu), ustvari usporavaju socijalnu koheziju. Kako uglavnom upisuju decu iz manje ugroženih porodica i pružaju im (pretpostavljamo) kvalitetnu uslugu, vrtići logično podstiču razvoj dece koja su već u boljoj poziciji, čineći tako jaz između njih i dece iz depriviranih sredina još većim i teško nadoknadivim kasnije u životu.[4]

## *1.2. Zašto su nam potrebni kvalitetni programi predškolskog vaspitanja i obrazovanja*

Mnogo je razloga zašto javni resursi treba da budu investirani u visokokvalitetno predškolsko vaspitanje i obrazovanje.

Prvo, danas su nam dostupna mnogobrojna istraživanja koja pokazuju potencijal i značaj ranog uzrasta za budući razvoj i uspeh u životu svakog pojedinca.

Drugo, društvo je dužno da obrazuje decu i obezbedi im mogućnosti da koriste svoja prava.

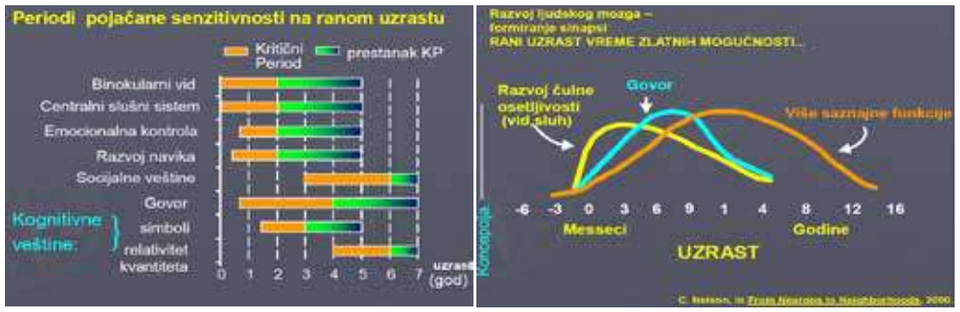
4 Trikic, Z, Ed: Begin at the beginning, Beginning is Important – Parents, Professionals and Local Community – Joint Actions for the Benefit of Young Children, (2010) CIP - Centre for Interactive Pedagogy, Belgrade



Treće, odgovornost društva je i da obezbedi deci dobar početak u životu i da ih zaštiti od efekata dečijeg siromaštva, kao i drugih nepovoljnih okolnosti.

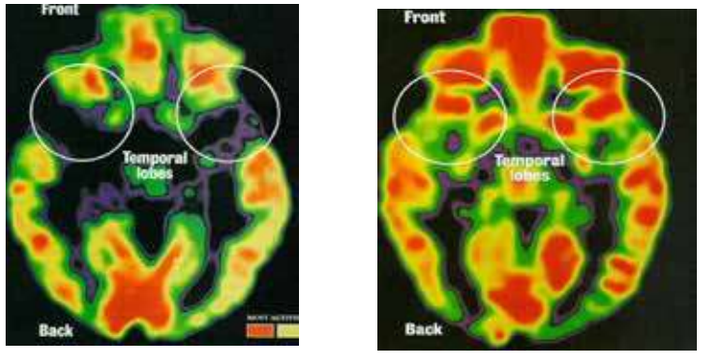
### *1.2.1 Naučni razlozi*

Najnovija istraživanja mozga pokazuju da se najintezivniji razvoj odigrava u prvim godinama života i da je ovo period života u kome ne treba propustiti prilike koje postoje. To ne znači da deca u kasnijim fazama života ne mogu da uče i da nema razvoja, već da su efekti najveći i najduži kada je stimulacija uvedena na vreme.




*Grafikon 1: Periodi senzitivnosti*

Kvalitet iskustava koje dete ima u ranom uzrastu utiče na razvoj mozga i moždanih funkcija. Skener glave jasno pokazuje razliku u strukturi i moždanoj funkciji deteta koje odrasta u zdravom, bezbednom i stimulativnom okruženju i deteta koje odrasta u situaciji koja nije pogodna za razvoj.




*Grafikon 2. Razvoj mozga i moždanih funkcija*

### *1.2.2. Prava deteta*

U političkim debatama, profesionalnim diskusijama, ali i u svakodnevnom životu, često čujemo da su deca veoma važna i da predstavljaju budućnost društva. U isto vreme, mi znamo da deca nisu samo budućnost, već mnogo više od toga, da su ona zapravo ljudska bića ovde i sada, sa svojim temperamentom i kompetencijama, ličnim pričama, iskustvima i životnim događajima. Od svih ljudi, vaspitači to najbolje znaju.

Ipak, previše često, deca se i dalje posmatraju kao "ukras", kao neka vrsta vlasništva roditelja i društva, kao osobe koje 'treba videti, ali ne i čuti'. Mala deca se posebno često uzimaju zdravo za gotovo i ne posmatraju se kao ljudi sa pravima, dečijim pravima.

Zahvaljujući skoro univerzalnoj ratifikaciji Konvencije UN o pravima deteta[5], dete kao nosilac ljudskih prava postalo je nova "tema" na političkom dnevnom redu. Od pukog objekta kojem su potrebna zaštita i nega, decu i mlade ljude sada treba posmatrati kao nosioce prava, kompetentne tumače značenja, individualne članove društva i važnu društvenu kategoriju. Iako izgleda da je diskurs dečijih prava prisutniji u obaveznom obrazovanju, nikada nije previše rano da se počne sa njihovom primenom u svim obrazovno-vaspitnim sredinama.

Opis svih članova koji se odnose na decu ranog uzrasta bi bio preopširan. U ovom tekstu ćemo ukratko pomenuti samo osnovna načela kao što su: član 2. (zaštita od diskriminacije), član 3. (najbolji interesi deteta su od prvenstvenog značaja), član 5. i član 18. (roditelji kao prvi vaspitači), član 19. (pravo na zaštitu od nasilja), član 28. (pravo na obrazovanje), član 29. (ciljevi obrazovanja) i član 31. (pravo na igru, odmor i slobodno vreme).

Sva dečija prava su nedeljiva; ne postoje "mala" ili "velika" prava niti "važna" ili "manje važna" prava. Sva prava su i međusobno zavisna i ne mogu da se čitaju ili spovode na selektivan način. Sva prava, takođe, jednako važe za svu decu, uključujući decu iz najosetljivijih grupa (kao što su deca iz manjinskih zajednica, deca sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom, deca u sukobu sa zakonom, deca koja žive u siromaštvu i nestimulativnim sredinama), čak i najmlađu koja obično ne mogu da se zauzmu za sebe. Holistički pristup ranom razvoju je pre svega dečije pravo. U Konvenciji o pravima deteta, deci se garantuju pravo na život i razvoj.

U svim obrazovnim sredinama, dečija prava nisu samo tema o kojoj se treba informisati, već ona treba da utiču na svakodnevni život i vaspitno-obrazovni rad u ustanovi, kao i na načine na koje se svi koji su učestvuju u vaspitno obrazovnom procesu (deca, vaspitači, roditelji, staraoci, zaposleni u predškolskoj ustanovi, predstavnici lokalne zajednice i itd) odnose jedni prema drugima.

Komisija o pravima deteta je objavila opsežan Opšti komentar 7. o realizaciji dečijih prava u ranom uzrastu: „Potreban je pomak od tradicionalnih verovanja koje posmatraju rano detinjstvo uglavnom kao period socijalizacije nezrelog ljudskog bića ka statusu zrele odrasle osobe. Konvencija zahteva da se deca, uključujući i najmlađu, poštuju kao samostalne ličnosti. Deca ranog uzrasta treba da budu priznata kao aktivni članovi porodica, zajednica i društava, sa sopstvenim brigama, ineresovanjima i gledištima. Radi ispunjenja ovih prava, deca ranog uzrasta imaju posebne zahteve koji se tiču fizičke i emocionalne nege i senzitivnog usmeravanja, kao i vremena i prostora za socijalizaciju kroz igru, istraživanje i učenje"[6]. Kroz ovaj komentar, Komisija je htela da se uključi u diskusiju o pravima dece ranog uzrasta i da pruži inspiraciju za pozitivne planove koji se tiču prava u ranom uzrastu.

5 Srbija, je kao i sve ostale zemlje u svetu, osim Somalije i SAD, ratifikovala Konvenciju o pravima deteta koja sve više inspiriše i usmerava legislativu i politike koje se odnose na decu i mlade ljude.

6 http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm



Ovakvo viđenje prava deteta obogaćuje "sliku" (razumevanje dece i njihovih potencijala) o deci ranog uzrasta i daje legitimitet predškolskom vaspitanju i obrazovanju. [7]. Nova slika deteta je: „...dete poseduje bogat potencijal, ono je jako, moćno, kompetentno, i pre svega, povezano sa odraslima i drugom decom"[8]. Odgovornost za podučavanje dece se, pre svega, deli između roditelja kao prvih vaspitača i države koja ima dužnost da im ponudi neophodnu podršku kroz organizovano predškolsko vaspitanje i obrazovanje , različite vrste usluga za porodice, i jasno definisane uslove i zahteve koji se tiču kvaliteta rada i kompetencija profesionalaca koji rade sa decom i porodicom. Takođe, države treba da definišu strategiju obrazovanja koja se zasniva na pravima dece i porodice, kao i integrisane politike predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Svaka država ima obavezu da obezbedi predškolsko vaspitanje i obrazovanje, dostupno svoj deci koje teži razvoju dečije ličnosti, talenata, mentalnih i fizičkih sposobnosti do njihovih krajnjih mogućnosti (član 29.1). Cilj vaspitanja i obrazovanja[9] je „osnažiti dete razvijanjem njenih ili njegovih veština, kapaciteta za učenje, ljudskog dostojanstva, samopoštovanja i samopouzdanja". Načini ostvarivanja tog cilja moraju biti zasnovani na pravima deteta, primereni i usmereni na dete. Oni moraju negovati i očuvati prirodno dostojanstvo svakog deteta, biti oslobođeni bilo kakve diskriminacije. Posebna pažnja treba da se posveti deci iz osetljivih grupa (smetnje u razvoju ili invaliditet, siromaštvo, nedostatak roditeljske nege, izbeglički kontekst, nasilje i sl).

Nedavno, Komisija UN za prava deteta doneo je Opšti komentar o još jednom fundamentalnom pravu deteta, ***pravu na igru***.[10] Komisija potvrđuje da igra, u formalnom i neformalnom okruženju nije "luksuz" već bazična potreba dece i način na koji ona uče i spoznaju svet. „Igra i rekreacija su od vitalne važnosti za zdravlje i dobrobit dece i promovišu razvoj kreativnosti, mašte, samopouzdanja, samoefikasnosti i fizičkih, kognitivnih i emocionalnih snaga i veština. Igra i rekreacija doprinose svim aspektima učenja"[11]. Kroz njih deca učestvuju u svakodnevnom životu. One predstavljaju unutrašnju vrednost za dete, u smislu uživanja i zadovoljstva koje pružaju.

Različita istraživanja pokazuju da je **igra** od centralne važnosti za razvoj dece i da ima značajnu ulogu u razvoju mozga, posebno u ranom uzrastu. Igra je značajna podrška dečijim kapacitetima za pregovaranje, ponovno uspostavljanje emocionalne ravnoteže, rešavanje konflikata i donošenje odluka. Kroz igrovne aktivnosti deca uče istražujući i doživljavajući svet u kome žive, eksperimentišući sa novim idejama, ulogama i iskustvima. Na taj način ona uče kako da razumeju svet i svoje mesto u njemu.

Deca mogu da se igraju (i rekreiraju) sama, sa svojim vršnjacima ili sa odraslima koji im pružaju podršku. Roditelji i drugi odrasli koji vole svoje dete, brinu o njemu i poštuju ga, podržavaju njegov razvoj i učenje kroz igru. Oni se igraju sa decom jer učešće u dečijoj igri omogućava odraslima jedinstvene uvide i razumevanje dečije perspektive. Na ovaj način gradi se i uzajamno poštovanje između generacija, doprinosi se međusobnom razumevanju i uspešnoj komunikaciji između dece i odraslih i stvaraju se prilike za pružanje smernica i adekvatnu stimulaciju. " (Komentar 17 Komisije UN za prava deteta, pas. 9 i 10).

7 Woodhead, M., (2012) Različite perspektive o ranom detinjstvu: Teorija, istraživanje i politika, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju

8 Malaguzzi, 1993

9 General Comment on education nr. 1

10 videti http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm komentar br. 17

11 Education for the twenty-first century: issues and prospects, UNESCO, Paris, 1998

***Sve u svemu, jasno je da politike u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja prvenstveno treba da budu utemeljene na pravima deteta.***

***Organizovano predškolsko vaspitanje i obrazovanje je jedna od osnovnih usluga za decu ranog uzrasta i zato je neophodno da se dečija prava u okviru nje poštuju i promovišu. Na taj način predškolsko vaspitanje i obrazovanje treba da bude prostor za dijalog o tome kako dečija prava realizovati kroz svakodnevnu praksu kao i mesto na kome deca mogu da iskuse svoja prava od veoma ranog uzrasta. Tada možemo da počnemo da govorimo o dečijim pravima koja potpuno prožimaju proces vaspitanja i obrazovanja od samog početka do kraja.***

### *1.2.3 Pravičnost, ravnopravnost i uvažavanje različitosti*

Poslednjih decenija uspostavljen je konsenzus među kreatorima politika, profesionalcima pa čak i u javnom mnjenju da predškolsko vaspitanje i obrazovanje:

a) može značajno pozitivno da utiče na razvoj sve dece;

b) ima više pozitivnog uticaja na živote dece iz osetljivih grupa (deca iz siromašnijih porodica, deca iz ruralnih zajednica, deca sa smetnjama u razvoju, deca pod rizikom, etničke manjine itd.) nego dece koja žive u povoljnijim uslovima, posebno kada se radi o smanjenju rizika od neuspeha u okviru kasnijeg školovanja;

c) može da smanji razlike u obrazovnim postignućima između dece iz osetljivih grupa i dece iz bolje stojećih porodica – najbolje vreme za intervencije je u ranom uzrastu;

d) daje odlične rezultate ako je visokog kvaliteta i

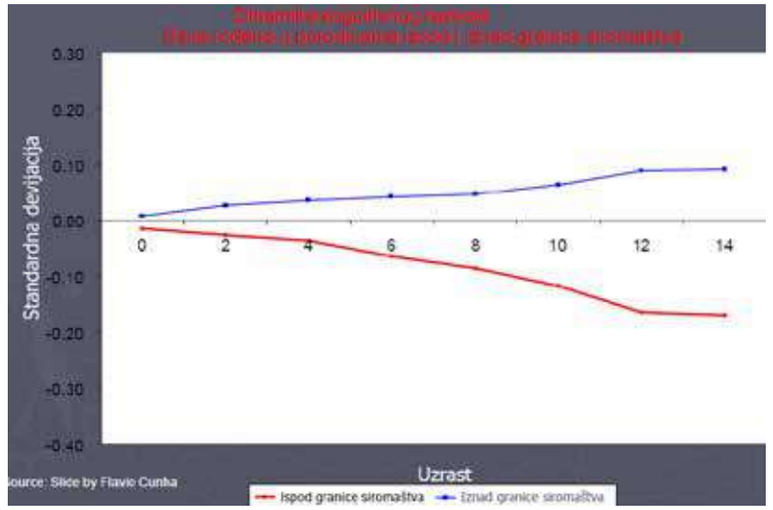
e) može biti kvalitetno samo onda kada zaposleni u njemu imaju adekvatno obrazovanje i prilike za kontunuirani profesionalni razvoj.

Loši životni uslovi u ranom uzrastu mogu da imaju razorne efekte po budućnost deteta. Neka istraživanja (Grafikon 3.) su pokazala da raskorak između kapaciteta i sposobnosti dece koja dolaze iz porodica sa niskim prihodom i dece koja dolaze iz porodica sa visokim prihodom postaje toliko veliki, da je skoro nemoguće da deca iz siromašnih porodica postignu rezultate koje imaju deca iz drugih grupa (Grafikon 4. i 5.).

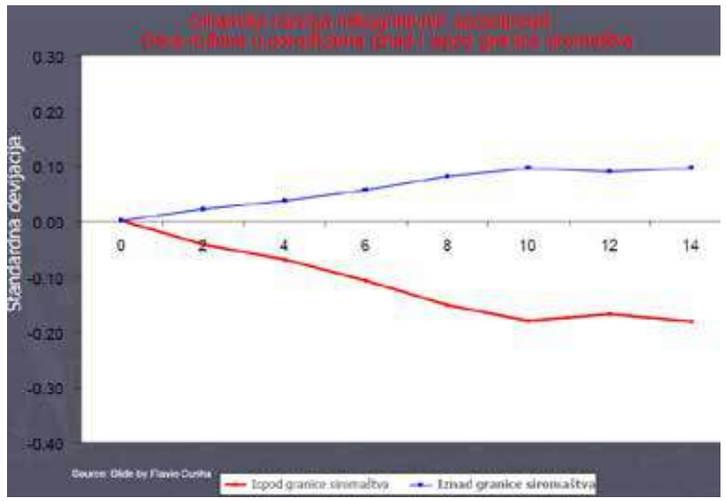
*Grafikon 3. Značajne razlike u svakodnevnom iskustvu dece ranog uzrasta*[12]

12 ***Izvor***: B. Hart & T. Risley (1995.)






*Grafikon 4. Dinamika akumulacije kognitivnih veština*




*Grafikon 5. Dinamika akumulacije nekognitivnih veština*

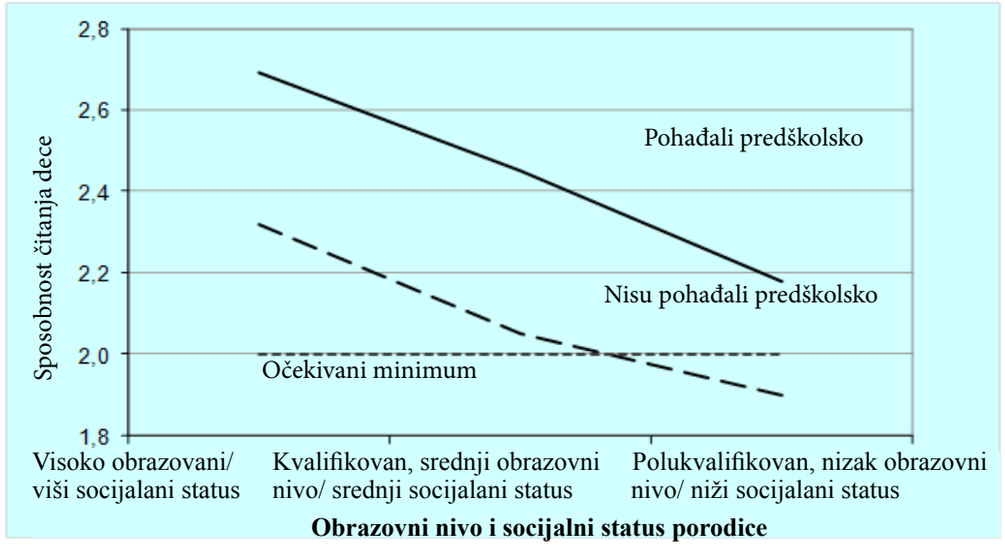
Ova tri grafikona jasno pokazuju da siromaštvo utiče na razvoj dece, ne samo u oblasti razvoja jezika i kognitivnih sposobnosti, već i u oblasti tzv. nekognitivnih veština (društvenost, ostvarivanje konstruktivnih odnosa sa drugima, pojam o sebi, samopoštovanje, samokontrola, autonomija itd.). Druga bitna stvar je raskorak koji postoji između dece koja žive ispod i iznad linije siromaštva. Iako na samom početku skoro da i nema razlika među njima, tokom prvih 14 godina njihovog života, one ubrzano rastu, i raskorak biva sve veći. Dok deca iz siromašnih porodica značajno nazaduju druga grupa napreduje.

Sa druge strane, postoje studije koje jasno pokazuju koliki je potencijalni uticaj visokokvalitetnih predškolskih programa za svu decu, a posebno za decu iz osetljivih grupa.

Studija o Efikasnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju (Effective Provision of Preschool Education - EPPE)[13], koja je sprovedena u Engleskoj i studija o Efikasnom predškolskom

13 http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/e/eppe%20final%20report%202004.pdf

vaspitanju i obrazovanju sprovedena u Severnoj Irskoj (EPPNI)[14] su dve najčuvenije longitudinalne studije iz ove oblasti u Evropi. Zaključci ovih studija potvrđuju značaj predškolskih programa visokog kvaliteta na kasnija obrazovna postignuća sve dece, a posebno dece iz osetljivih grupa.




*Grafikon 6: Efekti visokokvalitetnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja na kasniji uspeh dece*

Grafikon br. 6 [15] pokazuje kako učestvovanje u kvalitetnim predškolskim programima utiče na sposobnost čitanja dece različitog socijalnog porekla (procenjeno na osnovu obrazovanja roditelja). Uočljivo je da obrazovni nivo roditelja i socijalni status porodice imaju značajan uticaj, kao i da su sva deca koja su učestvovala u predškolskom programu bila uspešnija nego njihovi vršnjaci koji nisu išli u vrtić. Takođe je očigledno da su deca iz porodica nižeg statusa, koja su išla u vrtić, u nekim slučajevima bila uspešnija nego njihovi vršnjaci iz porodica u boljem položaju. Posebno je uznemirujuće videti da bi većina dece iz nižih društvenih slojeva imala niže sposobnosti za čitanje od očekivanog minimuma, da nisu učestvovala u navedenim predškolskim programima.

**Glavni zaključci EPPE studije :**

- sva deca od druge godine imaju koristi od predškolskog vaspitanja i obrazovanja,
- kvalitet vaspitno-obrazovnog rada je važan,
- kratki predškolski programi visokog kvaliteta ima jednake efekte kao i celodnevni programi,
- efekti visokokvalitetnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja traju do tinejdžerskih godina i
- visokokvalitetno predškolsko vaspitanje i obrazovanje može da zaštiti decu od uticaja nekvalitetnog i neefikasnog školskog obrazovanja.

Pored EPPE studije, nekoliko drugih istraživanja je potvrdilo da programi predškolskog vaspitanja i obrazovanja visokog kvaliteta imaju dugotrajne pozitivne efekte na kognitivni razvoj deteta[16] uključujući verbalne sposobnosti i naučno razmišljanje. Pored toga, pozitivni efekti su uočeni i kad se radi o nekognitivnim sposobnostima kao što su društveno ponašanje, samokontrola i autonomija. Ovo su kompetencije koje se visoko vrednuju u savremenim obrazovnim sistemima i društvima.

14 http://www.deni.gov.uk/researchreport41.pdf

15 Andersson, 1992, Broberg et al 1997 Sylva et al 2004, Melhuish et al 2006, Sammons at el 2007, Brilli et al 2011, Felfe & Lalive 2011

16 ibid



Kako pohađanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja unapređuje kognitivne i socijalne kompetencije dece ono olakšava proces tranzicije u školu i prilagođavanje na formalno učenje kroz osnovnu školu[17].

| Ilustracije korisnih efekata predškolskog vaspitanja iobrazovanja, posebno kada su u pitanju osetljive društvene grupe: | | | |
|---|---|---|---|
| Kada je predškolsko vaspitanje i obrazovanje prošireno u **Francuskoj** sedamdesetih godina 20. veka došlo je do povećanja prihoda i smanjenja socio-ekonomskih nejednakosti. | Kada je u **Norveškoj** 60-tih i 70-tih predškolsko vaspitanje i obrazovanje postalo besplatno došlo je do velikog povećanja učešća. Rezultati u kasnijim godinama - viši stepen obrazovanja, bolji poslovi i bolji prihodi. | Kada je dostupnost predškolskog vaspitanja i obrazovanja povećana u **Švajcarskoj** došlo je do veće generacijske obrazovne mobilnosti kod osetljivih grupa. | U **Danskoj** se pokazalo da su deca koja su učestvovala u visokokvalitetnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju postigla bolje rezultate u 9. razredu. Elementi pomenutog kvaliteta su bili: odnos broja dece i osoblja, procenat muškog osoblja, pedagoški obučenog osoblja i osoblja koje nije rođeno u državi, kao i stabilnost osoblja. |

Slični rezultati su takođe bili zabeleženi u drugim delovima sveta (Argentina, Urugvaj i Bangladeš).

Izgleda da su pozitivni efekti najprisutniji i najveći kada deca pohađaju programe koji odslikavaju postojeću raznolikost u društvu.[18]. To bi moglo da znači da predškolsko vaspitanje i obrazovanje koje je namenjeno svoj deci (različitog porekla, socijalnog statusa i sl.) podjednako, a u okviru koga se posebna pažnja posvećuje deci iz osetljivih društvenih grupa, efikasnije i uspešnije nego predškolsko vaspitanje i obrazovanje i programi koji su osmišljeni samo za decu iz osetljivijih grupa.

Posle deset meseci sprovođenja posebnih i specijalizovanih programa za decu uzrasta od 3 do 5,5 godina, u okviru IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica projekata, urađena je anketa sa roditeljima, direktorima, stučnim saradnicima i vaspitačima o dobitima od ovih programa za decu, roditelje i predškolske ustanove. Dobijeni podaci su prikazani na šemi broj 1:

17 Sammons et al, 2003, Sylva et al 2004, Melhuish 2006, Lanfranchi et al 2002-2003, Felfe & Lalive 2011, Spiess et al 2003, Havnes & Mogstad 2011.

18 Sylva 2004, Tuijl & Leseman 2007, Havnes & Mogstad 2011

*Šema 1: prikaz podataka anketiranja*

Program je definitivno uticao na promenu slike o ulozi i funkciji predškolskog, koje je po nekom nepisanom pravilu posmatrano kao celodnevna briga o deci u ustanovama i usluge koje su posebno osmišljene za zaposlene roditelje. Proširenjem svoje ponude, vrtići ukazuju poštovanje i razumevanje za potrebe porodice, ali šalju i jasnu poruku da je obrazovanje, ne samo nega deteta, njihova osnovna uloga.

Međutim, moramo da priznamo da visokokvalitetni programi vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu sami po sebi ne mogu uspešno da garantuju sve gore navedene promene. Faktori kao što su praćenje dece u obaveznom obrazovanju, kvalitet tog obrazovanja kao i kakva je sredina za učenje u kući i ekonomska situacija porodice, takođe igraju vitalnu ulogu u kombinaciji sa predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem. U procesu osmišljavanja i kreiranja raznovrsnije ponude programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja potrebno je staviti akcenat na kontekstualno promerenu vaspitnu praksu, kao i na paradigmu ljudskih/dečjih prava, što zahteva od svih nas koji razmišljamo i učestvujemo u razvijanju i unapređivanju predškolskog vaspitanja i obrazovanja da redefinišemo sopstvena viđenja deteta i uvažavanja prava deteta (sa posebnim akcentom na participativnom pravu), kao i da učestvujemo u sistemskim obrazovnim intervencijama/promenama koje vode u unutrašnje promene celokupnog sistema.

Do sada smo pomenuli različite vrste argumenata zašto je važno predškolsko vaspitanje i obrazovanje (dečija prava, naučni i ekonomski razlozi, pravednost i uvažavanje različitosti). Važno je imati na umu da ukoliko želimo da kreiramo programe predškolskog vaspitanja i obrazovanja



visokog kvaliteta moramo da uzmemo u obzir sve argumente, ni jedan ne sme biti dominantan. Takođe, veoma je važno da stalno imamo na umu da je za kreiranje kvalitetnih, raznovrsnih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja potrebna adekvatna mreža podrške i uvažavanje kompleksnosti i kontekstualne specifičnosti.Merila kvaliteta predškolskog vaspitanja nisu intristička, fiksna i propisana isključivo naučnim znanjem o razvoju, već su kulturno uslovljena i kao takva moraju biti osvetljena (Vudhed, 2012).

## Реални програм и вртић као заједница учења

*Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“*. Одељци: **Теоријске поставке о програму и пракси**; **Сагледавање праксе вртића**; **Васпитно-образовне вредности**; **Сагледавање природе и функција предшколског васпитања и образовања** (стр. 14–16).

**Питања за усмерено читање**

1. Како се разликују Основе програма и реални програм вртића?
2. Зашто програм није готов модел који се непосредно примењује у пракси?
3. Како се реални програм гради кроз заједничко учешће деце и одраслих?
4. Шта значи да је вртић место заједничког живљења?
5. По чему је вртић простор демократске и инклузивне праксе?
6. Зашто се квалитет праксе не може мењати само увођењем решења „споља“?
7. На којим начелима се заснива предшколско васпитање и образовање?

**Кључне идеје**

- Основе програма одређују концепцију, вредности и начела, док **реални програм настаје у конкретној пракси**. Обликују га учесници, култура вртића, породица, локална заједница и промишљено деловање васпитача.
- Програм није унапред прописан низ активности и садржаја. Он је флексибилан оквир који се преиспитује и развија кроз учешће, сарадњу, различите перспективе и иновације.
- Вртић је **место заједничког живљења и учења**, у којем деца и одрасли заједно граде односе, значења и знања у ситуацијама које за њих имају смисла.
- Демократска и инклузивна пракса заснива се на једнакости, уважавању различитости, дељењу моћи, активној партиципацији деце, партнерству са породицом и повезивању са заједницом.
- Пракса је променљива, непредвидљива и контекстуално обликована. Због тога је професија васпитача **етичка и рефлексивна пракса**, заснована на вредностима, критичком преиспитивању и одговорности.
- Промене квалитета не настају механичким увођењем нових поступака, већ преиспитивањем имплицитне педагогије и мењањем културе установе кроз дијалог, заједничко истраживање и професионално учење.
- Предшколско васпитање повезује бригу, негу, васпитање и образовање. Усмерено је на дугорочне циљеве, интегрисано учење, континуитет искуства и развој базичних компетенција, а не на краткорочна и издвојена постигнућа.
- Квалитет програма вреднује се праћењем његових структурних и процесних димензија, уз учешће свих актера, а не само мерењем дечјих постигнућа према развојним нормама.

**Повежите са претходним темама:** вратите се схватању вртића као отвореног система, контекстуалној природи учења и односу структуре и културе установе. Обратите пажњу на то како се ове идеје обједињују у појму реалног програма.

| | |
|---|---|
| пластичност кључна карактеристика мозга те ће се, зависно од спољашњих искустава и захтева, неке неуронске везе појачавати док ће друге слабити и губити се, из чега проистиче велики капацитет детета за учење и истовремено рањивост детета.[15] | свету, развијајући потенцијал отворености, флексибилности и стваралаштва, као основе свеколиког учења и развоја. Дете учи у ситуацијама и активностима које се заснивају на игровном обрасцу – добровољности, иницијативи, динамичности, преговарању, посвећености, отворености, преиспитивању. |

| Теоријске поставке о програму и пракси | Сагледавање праксе вртића |
|---|---|
| Основне поставке савремених теорија курикулума засноване на социокултурној теорији и постструктурализму јесу: да програм није готов модел који се директно имплементира у пракси већ флексибилни оквир којим се постављају основне вредности и начела која се конкретизују у специфичном контексту кроз експериментисање и иновације; да је програм предлог намењен даљем преиспитивању и развијању у пракси; да је развијање курикулума друштвена пракса заснована на заједничком учешћу, вишеперспективности и колаборацији.[16] | **Вртић**[17] **као простор реалног васпитно-образовног програма** заснива се на разликовању и разумевању односа између Основа програма и непосредног програма васпитно-образовног рада (реалног програма). Основама програма, као документом, дефинише се концепција на којој треба да се заснива реални програм и операционализује процес примене концепције.<br>Реални програм настаје и гради се у реалном контексту васпитно-образовне праксе. Он не може бити унапред писани документ већ се гради кроз заједничко учешће свих учесника, обликује културом вртића, породице и локалне заједнице и ширег друштвеног контекста и планским и промишљеним деловањем васпитача заснованим на концепцији Основа програма. |
| Према социокултурној теорији, учење је процес трансформације учешћа у заједници праксе. Коришћење културних оруђа и продуката (као што | **Вртић као место заједничког живљења** у коме се подршка учењу и развоју деце остварује кроз **заједничко учешће** деце и одраслих као аутентичних људских односа |

[15]National Scientific Council on The Developing Child, 2004.; Shonkoff, J. P, Philips, D. A. (Eds) (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press.

[16]Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*. Innocenti Working Paper 2008-02. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre; McKernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination.* London: Routledge.

[17]Термином вртић означава се сваки административно-просторно-временски организациони облик у којем се реализује програм пппредшколског васпитања и образовања.

| | |
|---|---|
| су говор, симболи, предмети, обичаји...), као и различите стратегије у грађењу значења, деца уче кроз свакодневно учешће у заједници праксе у коју су укључена (породици, вртићу, непосредном окружењу). Програм је усмерен на операционализацију могућности за различите начине учешћа деце у разним ситуацијама и односима.[18] Дечји вртић као заједница одраслих и деце „има заједничка подручја делања, заједничке разлоге и прилике за учење, заједничке проблеме и замисли у чијој је функцији стицање знања и компетенција“[19]. | и заједништва у ситуацијама, догађајима и активностима које за њих имају смисла. Васпитно-образовна пракса вртића се одвија као процес заједничког учења деце и одраслих кроз који одрасли и деца заједнички конструишу (ко-конструишу) знања и разумевање себе и света а не као примена програма на децу према унапред испланираним појединачним активностима и издвојеним садржајима подучавања. |
| Савремени теоретичари праксе предшколског васпитања, наспрам технократског, развијају демократски модел по коме се васпитно-образовна институција сагледава као простор демократске праксе заједнице у којој се узимају у обзир интереси заједнице, породице и деце. Демократски модел праксе подразумева да она није репресивна, да је заснована на уважавању једнакости и различитости, да је подржавајућа, респонсивна, базирана на дељењу моћи. Васпитавање детета значи проширивање његових могућности, чиме се креира социјална правда и једнакост и критички преиспитује питање моћи у односу детета и одраслог, контроле и праведности.[20] | **Вртић као простор демократске и инклузивне праксе значи:**<br>- уважавање права све деце на образовање кроз инклузивну праксу у дечјем вртићу којом се уважава родна, културна, здравствена и свака друга различитост, развија осетљивост на дискриминацију (родну, културну, социјалну, националну…) и посебна пажња посвећује укључивању деце из осетљивих група.<br>- уважавање права деце на активно учешће *у* образовању кро*з* усмереност на добробит детета и подршку његовим потенцијалима и активном учешћу у животу вртића.<br>- партнерство са породицом препознавањем примарне улоге и важности родитеља и породице у васпитању на раном узрасту.<br>- повезаност са локалном заједницом кроз различите начине учешћа деце у локалној заједници и учешћа локалне заједнице у пракси вртића. |

[18]Rogoff, B., Goodman Turkanis, C., Bartlett, L. (Eds) (2001). *Learning Together – Children and Adults in the School Community*. Oxford: Oxford University Press.
[19]Marjanović, A. (1987). Odabrani radovi. Predškolsko dete, 1–4: 52
[20] MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas.* London & New York: Routledge; Moss, P. (2007). *Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as democratic practice.* London: Institute of Education University of London.

| | |
|---|---|
| | - остваривање права детета као грађанина кроз пуну партиципацију деце у социјалном и културном животу заједнице. |
| Пракса образовања је по својој природи трансформативна и етичка. Она се сагледава као комплексан систем грађења односа и као таква је променљива, непредвидљива и увек контекстуално обликована.<br>Професија васпитача, као релациона пракса која се остварује у динамичном и променљивом контексту, по својој суштини је етичка пракса, вођена вредностима и заснована на критичком преиспитивању и преузимању одговорности.<br>Схваћена као вишеперспективна, васпитно-образовна пракса се развија кроз односе узајамне зависности и уважавања, ко-конструкције и грађења заједничког значења међу учесницима.<br>Развијање квалитета васпитно-образовне праксе подразумева сталне промене које се не могу уносити споља, већ се граде кроз промене културе установе и преиспитивање имплицитне педагогије практичара.[21] | **Вртић као простор рефлексивне праксе подразумева :**<br>- развијање односа међу васпитачима, стручним сарадницима, сарадницима и свим другим запосленима, заснованих на поверењу, уважавању, размени и узајамној подршци.<br>- развијање рефлексивног приступа пракси кроз стално преиспитивање теоријских и властитих полазишта и сопствене праксе у дијалогу са колегама, породицом и децом.<br>- покретање заједничких истраживања практичара о питањима која су релевантна за њихову праксу и у функцији развијања програма у складу са концепцијом Основа.<br>- професионално усавршавање којим се практичари оспособљавају за истраживања и критичко преиспитивање у правцу континуираних промена, учења и развоја.<br>- повезивање кроз заједничка истраживања са другим вртићима, истраживачким и институцијама иницијалног образовања, као и другим институцијама и организацијама. |

| **Васпитно-образовне вредности и функције образовања** | **Сагледавање природе и функција предшколског васпитања и образовања (начела)** |
|---|---|
| Образовање кроз подршку развоју свих потенцијала појединца и његовог оспособљавања за продуктиван властити и друштвени живот има функцију обезбеђивања самоактуализације појединца и остваривања континуитета људске културе и друштвеног прогреса. | У предшколском васпитању и образовању вредности и функције васпитања и образовања остварују се кроз:<br>**Целовито сагледавање васпитања и образовања** као повезаног процеса бриге, неге, образовања и васпитања који су уткани у сваки сегмент заједничког живљења деце и |

[21]Cochran-Smith, M. (2010). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. In Hargreaves et al. (Ed) *Second International Handbook of Educational Change* (445-468). London: Springer; Pešić, M. (2004). *Pedagogija u akciji*. Beograd: IPA.

Као друштвена пракса, оно увек прокламује одређене друштвене вредности и идеале и заснива се на њима. Неке од тих вредности су трајне и универзално важеће, засноване на хуманистичком сагледавању човека и друштва, а неке се посебно актуализују датим историјско-друштвеним контекстом. У такве вредности спадају алтруизам и толеранција, моралност и одговорност, стваралаштво и креативност, иницијативност и иновативност, кооперативност, праведност, позитиван лични, културни, национални, социјални и планетарни идентитет.

Ове вредности уткане су, како у документе образовне политике Уједињених нација и Европске уније, тако и у наше законодавство, препознавањем свеобухватне природе образовања по коме се оно темељи на четири „стуба": учењу да се зна, учењу да се буде, учењу да се уме и учењу да се живи заједно.[22]

Узајамна повезаност природе и функције образовања и друштвених вредности се конкретизује кроз начела васпитања и образовања. Начела су носеће поставке на којима се заснива систем васпитања и образовања, као и сама институционална пракса унутар њега.

одраслих у вртићу.

**Усмереност на дугорочне циљеве а не на краткорочне исходе и постигнућа**. Предшколско васпитање и образовање је усмерено на процес развоја дугорочних циљева и исхода, као базичних компетенција успешног људског функционисања, развоја и учења, као што су способност саморегулације, симболичко изражавање, социјална и емоционална компетентност, позитиван идентитет. Специфична знања, вештине и навике треба сагледавати као средства којима се подржава и подупире развој ових базичних компетенција, а не као краткорочно постигнуће коме се тежи.

**Интегрисан приступ учењу и развоју** се заснива на повезаном искуству онога што дете чини и доживљава у ситуацијама које су му смислене и које повезује смисао, а не кроз издвојене садржаје и појединачне активности везане за појединачне образовне области или аспекте развоја.

**Континуитет у образовању** који се остварује постављањем темеља целоживотног учења и темеља развијања образовних компетенција и повезивањем са школом, породицом и локалном заједницом.

**Вредновање у функцији грађења квалитета програма усмереношћу на структурне и процесне димензије програма.** Полазећи од усмерености на дугорочне циљеве васпитања и образовања, квалитет програма се не прати на основу мерења постигнућа деце или њиховог напредовања према развојним нормама, већ праћењем квалитета кључних димензија програма које проистичу из програмске концепције. У овакво вредновање укључени су сви учесници програма.

[22]Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO

# Вртић као отворени систем

Марјановић, А. (1997). **Дечји вртић као отворени систем**. *Предшколско дете*, (1–4), 57–67.

**Питања за усмерено читање**

1. Шта значи да се институционално васпитање преобрази у друштвено васпитање?
2. По чему се отворени систем разликује од затвореног система?
3. Зашто вртић треба разумети као начин живљења детета, а не као припрему за будући живот?
4. Какав однос деце и одраслих подразумева партнерска интеракција?
5. На која два начина вртић треба да буде отворен према свом окружењу?
6. Какву улогу у отвореном систему имају родитељи?
7. Како се програм повезује са животним контекстом, проблемима и интересовањима деце?

**Кључне идеје**

- Отворени систем је флексибилан, активан и способан да се мења кроз односе са окружењем. Он не одржава само постојеће стање, већ ствара нове могућности развоја.
- Човек је отворен према култури и према ономе што је могуће. Зато и васпитање треба да подржава флексибилност, стваралаштво и проширивање граница развоја.
- Предшколска установа треба првенствено да служи **детету и његовим потребама**, а не да буде само помоћ породици или припрема за школу.
- Вртић није само зграда у којој деца бораве, већ **начин и место заједничког живљења деце и одраслих**. Време проведено у њему део је стварног живота детета.
- Партнерски однос није ни ауторитарно управљање дететом ни препуштање детету да само одређује све. Он подразумева дијалог, узајамно разумевање и заједничко организовање живота.
- Отвореност вртића остварује се према **породици**, укључивањем родитеља као партнера у целокупан васпитни процес, и према **локалној заједници**, повезивањем вртића са животним окружењем детета.
- Институцију треба разумети као мрежу различитих места у којима деца могу да доживљавају, уче и учествују, а не само као простор собе и дворишта.
- Програм се гради полазећи од начина на који деца виде свет, њихових животних питања, интересовања и проблема. Теме треба да покрећу истраживање, деловање и превазилажење стварних ситуација, а не да буду унапред задате независно од дечјег искуства.

**Повежите са претходним темама:** упоредите ово схватање са савременим одређењем вртића као места заједничког живљења и реалног програма који се гради у конкретном контексту.

Izvorni naučni rad
UDK 372.21

Aleksandra Marjanović
Filozofski fakultet
Beograd

# »DEČJI VRTIĆ KAO OTVORENI SISTEM«*

... Dakle, najbitnija obeležja polja odrastanja deteta, a i neki drugi razlozi, govore nam o tome da bi na neki način trebalo da se institucionalno vaspitanje male dece transformiše u društveno. Time bi se mogli strukturisati upravo oni potencijali koji postoje u savremenoj situaciji malog deteta, u uslovima njegovog odrastanja, oni pozitivni potencijali koji podstiču i u izvesnom smislu deluju na proširenje granica razvoja. U tom smislu, ja sam koncipirala ovo predavanje koje nosi naslov »Dečji vrtić-otvoreni sistem.«

U dosadašnjim predavanjima, ja sam pokušala da dam jednu kritiku, jednu kritičku analizu postojećih uslova razvoja dece, a u ovom predavanju pokušaću da govorim o nekim mogućnostima (bar meni izgledaju kao mogućnosti) da se neka ograničenja koja postoje u institucionalnom vaspitanju prevaziđu i da se koncipira jedan novi model vaspitanja koji bi podržao sve one pozitivne potencijale koji se nalaze u uslovima razvoja deteta.

Sam pojam otvorenog vaspitanja, ili otvorenog sistema vaspitanja, nije ni kao pojam, a ni kao pokret niti pojava, nešto novo u predškolskom vaspitanju i predškolskoj pedagogiji. Mogli bismo da kažemo da je ideja otvorenog vaspitanja uvek bila sastavni deo onog što se naziva progresivnim opredeljenjem. Ovaj pokret je nastojao da emancipuje dete, da vaspitanje bude u funkciji ocovečanja deteta. Nasuprot njemu, bio je zatvoreni tip vaspitanja, koji je težio ranoj specijalizaciji, bilo u funkciji podele društvenih uloga, bilo u funkciji formiranja radne snage.

Prema tome, otvoreni sistem vaspitanja je, sa te tačke gledišta jedna stara ideja. Pedagogija je, uostalom, puno dobrih ideja. Teško bi bilo izreći jednu potpuno originalnu ideju. Međutim, ono što je teškoća i nedostatak u pedagogiji je to što ima malo pravih sredstava i rešenja uz pomoć kojih bi se takve ideje ostvarile. To je naravno, slučaj i sa otvorenim vaspitanjem. Valja reći, da se ideja otvorenog vaspitanja, onda kada se formirala, krajem 19. i početkom 20. veka, oslanjala i crpila svoju argumentaciju iz onih teorija i ideja, iz onih filozofija, iz one naučne evidencije kojom se onda raspolagalo i da u tom pogledu, ideja otvorenog vaspi-

*) Predavanje održano na Kolarčevom narodnom univerzitetu, 19. maja 1982. god. (snimak)

tanja, kada se posmatra sa jedne tačke gledišta, onako kako je nalazimo u starijoj, pa donekle i u novijoj literaturi, ima izvesnih ograničenja. Naime, ono što bi se jednoj takvoj ideji moglo prigovoriti jesu neka njena ishodišta u pogledu toga kako tumači ljudsku ličnost, kako gleda na čoveka. Ona obično počiva na fenomenološkoj filozofiji. Isto tako, ideji otvorenog vaspitanja se može zameriti što ona nikada nije radikalno zahvatila problem odnosa između vaspitanja i društva, odnosno između institucije i društva i kulture u kojoj ta institucija deluje. Baš zbog toga, pokret otvorenog vaspitanja je pokušavao da u datoj situaciji, u granicama institucionalnih okvira, unese novine u vaspitno obrazovni program. Ovo napominjem zbog toga što se ono o čemu ću ja da pričam ne oslanja do kraja na ovu tradiciju, već je naprotiv kritički analizira i u izvesnim tačkama joj se i suprotstavlja.

Pre nego što pređem na to valja napomenuti i sledeće: ideja otvorenog vaspitanja je bila uvek pod snažnim udarom svih dogmatskih sistema. Tako je ideja otvorenog sistema vaspitanja bila jedna od vodećih ideja odmah posle Oktobarske revolucije u Sovjetskom Savezu, da bi kasnije, budući da je uspostavljena dogmatska vlast, bila žestoko kritikovana. To se naravno, može razumeti. Ideja otvorenog vaspitanja je nespojiva sa jednim totalitarnim sistemom i isto tako je u kontradikciji sa ljudima, sa onim tipovima ličnosti koji u jedan takav sistem veruju.

Međutim, mislim da je za nas, za jedno društvo koje sâmo teži da bude otvoreno, ideja otvorenog vaspitanja izuzetno važna. Danas je ona ponovo dobila na značaju i kada pogledamo najnoviju literaturu iz predškolske pedagogije, videćemo da se veliki broj autora bavi ovim pitanjem. Upravo tu vidimo kako i na koji način bi vaspitanje moglo da bude u službi emancipacije ličnosti, a ne u službi stalnog konzerviranja jednog postojećeg stanja. Naravno, u savremenoj literaturi i isto tako u nekim mojim shvatanjima o kojima ću govoriti, ideja otvorenog vaspitanja se napaja na nekim novijim i savremenijim izvorima. Ti izvori su raznovrsni. Ja bih samo u nekoliko reči volela da ih naznačim da bi se mogao pratiti i bolje razumeti tok moga izlaganja i moja argumentacija.

Danas je karakteristično da je u mnogim naukama, počev od biologije, pa sve do kibernetike, pojam otvorenih sistema postao ključni pojam. Razvitak niza naučnih disciplina, kao što je recimo, kibernetika, pokazao je koliko su otvoreni sistemi superiorniji od zatvorenih, bilo da se radi o biološkim organizmima, ili o nekim drugim sistemima, socijalnim recimo ili mehaničkim. Viner je još u svojoj poznatoj knjizi »Kibernetika i društvo« govorio o tome da je karakteristika zatvorenih sistema u tome što je njihova transakcija sa sredinom, sa ambijentom u kome dejstvuju, veoma rigidna, jednostrana i skoro nikakva, da jedan zatvoren sistem dejstvuje po nekoj svojoj unutrašnjoj logici i da, prema tome, teži ka entropiji, odnosno ka samouništenju, ka razaranju. Nasuprot tome, za otvoren sistem je, kako se tvrdi u kibernetici, karakteristično da je on fleksibilan i otvoren na slučajne učinke spolja, na one učinke koji u njemu izazivaju, kako se to kaže u kibernetskoj terminologiji, šum ili nered, i da je sposoban da izvrši jednu unutrašnju reorganizaciju, odnosno da prevaziđe neravnotežu koju takav nered izaziva i da ponovo uspostavi jednu organizaciju na višem nivou

koja je sad. sa stanovišta adaptacije jednoj novoj situaciji mnogo efikasnija.

No, kada sam već kod kibernetike, morala bih da istaknem još dve stvari da bih prešla na probleme koji su nama bliži: svaki otvoren sistem koji je sposoban da prevaziđe unutrašnju neravnotežu novom ravnotežom dolazi u opasnost da i sam počne da teži ka entropiji. Jer ravnoteža je uvek jedno takvo stanje koje teži pokretu, ali je zbog toga karakteristično za otvorene sisteme da oni često ne čekaju da se spolja izazovu neredi, nego su sposobni da sami izazivaju unutrašnje nerede, koji ih onda dovode u stanje daljeg razvoja i progresa. Što će reći, da postoji jedan princip samoregulacije i isto tako princip aktivnosti u odnosu na okolinu u kojoj takav samoregulirajući sistem dejstvuje.

Napravila sam ovaj uvod da bih došla do onog što je nama bliže i na šta ovaj problem može da se prevede. Naime, mi treba da budemo svesni činjenice koju danas pokazuje čitav niz istraživanja razne vrste, evolucionističkih, biogenetskih itd., da je čovek kao jedno biološki neustanovljeno biće, tj. biće koje u najmanjoj meri donosi sa sobom gotova ponašanja na svet, najotvoreniji sistem. Njegovo nervno ustrojstvo, njegov mozak i sve drugo jeste u stvari tako sazdano. Čovek je u tom pogledu krajnji rezultat tendencije u evoluciji koja je išla na stvaranje biološki sve manje ustanovljenih organizama i sve otvorenijih sistema. Repertoar gotovih nagona i gotvih obrazaca ponašanja u jednom trenutku evolucije zamenjen je kompleksom fleksibilnosti. Prema tome, čovek je u svojoj biti, kada ga posmatramo i na nivou filogeneze i na nivou ontogeneze, jedan otvoren sistem. I ovo je polazna tačka, polazni rezervoar znanja kojim se operiše kada se govori o potrebi da i vaspitanje bude jedan otvoreni sistem dejstvovanja.

Odmah se postavlja pitanje, kada kažemo da je čovek otvoren sistem, prema čemu je čovek otvoren. Odgovor je na osnovu čitavog niza naučnih disciplina i po naučnoj evidenciji koju te discipline prikupljaju, da je čovek prvenstveno otvoren prema kulturi. Kao što je Marks rekao, čovek je kulturno biće po prirodi jer je prirodno biće za kulturu. Ovo pitanje je značajno jer iz njega proizlazi da za čoveka kao otvoreni sistem, za čoveka kao biće kulture i biološki neustanovljeno biće, njegova priroda mu nije data nego mu je zadata, a ta zadatost, ta priroda koja mu je zadana, upravo se nalazi pohranjena u kulturi prema kojoj je čovek otvoren i prema kojoj čovek deluje kao otvoreni sistem.

Ako hoćemo da iz svega toga dođemo do one tačke koja nas interesuje, do problema vaspitanja kao otvorenog sistema, onda moramo da napomenemo i sledeće: kod vrsta koje su u većoj meri zatvoreni sistemi nego što je to čovek prilagođavanje se odvija na nivou prilagođavanja realnom, tj. onome što je dato. Kod čoveka, međutim, upravo zato što je jedan otvoren sistem i upravo zato što se prilagođava u kulturi, prilagođavanje je velikim delom okrenuto ka onome što je moguće, a ne onome što je dato. I upravo zato što je okrenuto ka onome što je moguće u tome je njegova velika šansa razvoja, njegova šansa razvoja kao vrste i njegova šansa razvoja kao pojedinca. Sa tog stanovišta se može reći i neminovno se dolazi do toga zaključka da je čovek upravo zbog toga što je jedan otvoren sistem i što je okrenut ka nečemu što je latentno i što je moguće u jednoj kulturi koja sama po sebi nije dovršena, čovek u osnovi stvaralačko biće.

To su možda, na nekom opštijem nivou osnovne premise od kojih se polazi kada se govori o vaspitanju kao o otvorenom sistemu i od kojih ja polazim kada govorim na ovom predavanju.

Za ovo o čemu sam do sada govorila možemo naravno naći mnogo potvrda i u savremenim psihološkim teorijama razvoja i u naučnoj evidenciji koja je u okviru takvih teorija prikupljena. Međutim, ja ne bih htela na to da vam sad skrećem pažnju, radije bih napomenula jednu drugu stvar, koju smatram veoma značajnom za problem o kome govorimo. Danas sve veći broj istraživanja pokazuje da je detinjstvo jedna istorijska kategorija, da kao istorijska kategorija isto tako nije data, nego se razvijala postepeno i još se razvija i da je upravo u tom razvijanju, u njegovom produžavanju, u njegovom kvalitativnom menjanju u uslovima koji ga određuju, da upravo u tome leži mogućnost za proširenje granica razvoja. Što je manje bilo potrebe da deca rano preuzimaju stvarne životne uloge, detinjstvo je postepeno postajalo sve duže i kvalitativno sve drugačije. U tome je bila mogućnost ne samo za razvoj pojedine dece nego i ljudi uopšte. Jer promene koje bismo mogli da očekujemo u vezi sa proširivanjem granica razvoja, možemo samo da tražimo i da očekujemo u detinjstvu i u tome na koji način je detinjstvo regulisano.

Jedan od izvora na koji se danas koncepcija otvorenog vaspitanja takođe oslanja i odakle crpi svoju argumentaciju jesu i promene sredine, odnosno promene u savremenom društvu koje određuje položaj čoveka, koje otvaraju najurgentnije čovekove probleme i na osnovu kojih se postavlja pitanje ili potreba za javljanjem nekih novih kvaliteta, nekih novih sposobnosti i svojstava.

Kada se govori o problemu promena u vaspitanju uopšte, a naročito kada se govori o ideji otvorenog vaspitanja, danas se vrlo mnogo govori o tome da se povećao broj graničnih situacija. Pod graničnim situacijama podrazumevamo one situacije kada se u izvesnom smislu dovodi u pitanje čovek kao čovek, odnosno one situacije kad su nagomilani produkti otuđivanja čoveka i njegovog pretvaranja u predmet i stvorene prepreke za samoostvarivanje čoveka, ili ako se radi o detetu, za njegov razvoj. U mnogim naučnim studijama se konstatuje da je danas više takvih situacija nego ikada ranije. Smatra se da su za prevazilaženje takvih situacija potrebni novi kvaliteti. Granične situacije ne bi trebale da budu kraj ljudskih mogućnosti, nego treba da budu uzete kao početak, kao šansa za razvoj novih mogućnosti. I često su takve situacije koje zahtevaju čitav niz novih kvaliteta veoma interesantne teme za naučna istraživanja.

Drugi argument ovih izvora je sledeći: često se ističe da čovek danas živi u društvu u kome je modus vivendi — promena. Da bi mogao da živi u takvom društvu potreban je jedan drugi repertoar sposobnosti. To je u velikoj meri razlog što su mnoge teme, kao što je tema stvaralaštva, dečje igre, imaginacije i sl., postale ključne u raznim naučnim disciplinama. Sve su to ona svojstva u kojima se vide ili naslućuju neke nove mogućnosti koje bi osposobile čoveka da prevaziđe sadašnju situaciju, da svoje probleme potpunije reši i da u razvoju učini, naravno, jedan korak dalje. I, najzad, sa ovog stanovišta je napisano vrlo mnogo studija koje predstavljaju kritiku savremenog vaspitanja kao jednog zatvorenog sistema koji ne

uzima u obzir sve ove bitne činjenice o čoveku, njegovom položaju i koje zbog toga nije u stanu da dâ pravi odgovor.

Što se tiče predškolskog vaspitanja, onda su neke manjkavosti institucionalnog vaspitanja male dece naročito došle do izražaja u poslednjih petnaest godina i to u tzv. pokretu za predškolsko vaspitanje. Naime, kao što je većini Vas poznato u pokretu za predškolsko vaspitanje se mnogo radilo na tome da se izvrši akceleracija razvoja, da se podstakne razvoj kognitivnih funkcija, odnosno radilo se na tome da se u izvesnom cilju intenzivira razvoj deteta u predškolskom dobu. Budući da rezultati, naročito onih programa koji su bili namenjeni institucionalnom vaspitanju, nisu dali očekivane efekte niti su ispunili svoje ciljeve, došlo je ne samo do kritike tih programa, već i do kritike i preispitivanja institucionalnog vaspitanja, pogotovo što je postojao jedan čitav niz drugih programa koji su bili začetak drugačije postavljenog i modernije shvaćenog otvorenog vaspitanja. Ovi programi nisu zahvatali samo decu i institucije nego i čitav njihov životni kontekst. Pošto su njihovi rezultati bili bolji i značajniji, stvorila se osnova sa koje ne samo da je bilo moguće kritikovati institucionalno vaspitanje, nego je bilo moguće i skupiti jednu novu argumentaciju za ideju otvorenog vaspitanja, sada naravno savremenije koncipiranog nego što je to bilo u onim prvim početcima progresivnih pokreta u pedagogiji. Ideja otvorenog vaspitanja je dobila na snazi, naročito zbog toga što su se na osnovu rezultata pokreta za predškolsko vaspitanje, u velikoj meri promenila shvatanja o samom predškolskom vaspitanju. Da napomenem nekoliko takvih shvatanja. Tako se danas smatra da predškolska institucija, ustanova, bilo kako da je nazivamo drugačije, treba pre svega da služi deci. Ne porodici i ne školi, već prvenstveno deci i njihovim potrebama. Isto tako se smatra da predškolsko vaspitanje treba dobrim delom da bude jedna ekološka intervencija, odnosno da ne može da bude zatvoreno na jednu uzu pedagošku problematiku unutar institucije, nego mora u mnogo širem smislu da dejstvuje na onu neposrednu sredinu u kojoj deca žive. Ili, danas je na osnovu toga vrlo populanna ideja da vaspitanje mora da bude proces koji zahvata životni kontekst deteta i da ne može da ostane na nivou jedne veštačke sredine koji proizvoljno možemo da modeliramo i koncipiramo za instituciju, smatrajući da je institucija jedan prazan prostor. Takođe se smatra da dobro vaspitanje mora da bude na neki način povezano i podređeno životnom kontekstu dece. Sva ta nova shvatanja su delovi jednog mozaika koji se polako sastavlja u ideju jednog dečjeg vrtića ili dečje ustanove otvorenog sistema vaspitanja.

Na to su, naravno, vrlo mnogo uticali i tzv. radikalni pokreti koji su se javili u pedagogiji sedamdesetih godina, a koji su išli na radikalnu kritiku institucionalnog vaspitanja i tražili da se ono ukine. Ja nemam vremena, niti ću ulaziti u tu problematiku, htela bih samo da napomenem da je, kod većine autora od kojih je verovatno najpoznatiji Ilič, kritika institucijonalnog vaspitanja u toj analizi izuzetno dobro data, ali da su predlozi koje oni upućuju često samo lepa, elokventna i zanosna utopija. Utopija, jer mi živimo u vremenu kada je porodična i društvena situacija takva da je teško zamisliti kako bi smo rešili problem predškolske dece van institucije. I baš zato što je to jedan problem koji ne može da se zaobiđe

koji je toliko urgentan, ove stvarno zanimljive ideje radikalnih pedagoga morale su biti dovedene u vezu sa realnošću u kojoj se predškolsko dete razvija. Prema tome, mogli bi smo da kažemo da danas zahvaljujući različitim izvorima, socijalnim, psihološkim, pedagoškim, postoji više elemenata koji oblikuju ideju otvorenog vaspitanja. Ali u osnovi te ideje leži težnja i traganje za modelom vaspitanja koji bi pre svega bilo u funkciji detetove emancipacije i njegovog razvoja i koji bi daleko više bio okrenut ka onome što je moguće, bilo kada se radi o samom detetu u njegovim mogućim domenima razvoja ili kada se radi o uslovima, odnosno kada se radi o kulturi u kojoj se to dete razvija. To je jedna intencija i ja sam pokušala, naravno, vrlo šturo da obeležim neke izvore iz kojih ona crpe svoju argumentaciju. U svakom slučaju, to je danas jedna od gorućih potreba, jer gotovo da nema nijednog društva koje je zadovoljno svojim sistemom vaspitanja, niti pak postoji jedan sistem vaspitanja koji je pokazao zadovoljavajuće efekte.

Koncepcija otvorenog vaspitanja je i za istraživače i za praktičare područje koje je sasvim novo. Prema tome, mi se danas još uvek nalazimo u onoj fazi diskusija, razmišljanja, koncipiranja i pokušaja da dođemo do neke naučne evidencije koja bi nam onda olakšala put u tom traganju. Sve ono što sam rekla do sada i naročito ono što ću reći dalje nije dakle nikakva definitivna istina, već više naznačavanje jednog problema i pokušaj da se izgradi pristup tom problemu, da se otvore nove mogućnosti bilo za naučno bilo za praktično istraživanje tog problema.

Sada ću preći na onaj konkretniji deo mog izlaganja, i voleła bih da u njemu iznesem neka najopštija načela o dečjoj ustanovi kao otvorenom sistemu vaspitanja. Čini mi se da je od svega najvažnije da u nama samima promenimo neka naša shvatanja u pogledu vaspitanja, deteta, institucije. Tako mi se čini da je neophodno da na predškolsku instituciju ne gledamo više kao na mesto gde se deca podučavaju i podvrgavaju vaspitnoj delatnosti, jer kao što sam to rekla u svom prvom predavanju, deca nisu predmeti koje mi možemo da obrađujemo i štancujemo u nekom linearnom vremenu. Tako možemo da produciramo stvari, ali ne možemo da podstičemo formiranje deteta. Zato mislim da je najvažnije da instituciju shvatimo kao način življenja savremenog deteta. Postoji uvreženo shvatanje da je vaspitanje priprema za život. Ja se duboko suprotstavljam jednom takvom shvatanju. Mislim da život počinje od trenutka kada se dete rodi i da ni jedan period u životu nije pripremanje za život. I zato smatram da instituciju ne treba shvatiti kao neko mesto gde bi se deca pripremala za neku ulogu, sutra da budu učenici, pa onda eventualno da budu dobri učenici, pa studenti, pa ovo i ono, nego kao mesto, bolje reći kao način življenja dece. I tek ako je tako shvatimo, onda možemo da razmišljamo kakvo je njeno formativno dejstvo. Ako uzmemo samo koliko vremena provede dete u instituciji i ako uzmemo da se to vreme akumulira, onda možemo da dođemo do zaključka da je to veliki deo njegovog života, upravo njegovog načina življenja.

Ako ustanovu posmatramo sada sa tog stanovišta, onda možemo da joj nađemo mnoge manjkavosti, ali i neke pretpostavke koje bi taj način življenja mogle da učine bogatijim nego što je to u porodici. Samim tim što dete izvedemo iz porodice u ustanovu, mi ga oslobađamo jednog pritiska porodice. S druge strane, mi ga time stavljamo vis á vis jednog mnogo šireg segmenta kulture. To su sve prednosti koje bismo morali da imamo u vidu kada o instituciji razmišljamo kao o načinu življenja deteta, koja kao takva, ima u sebi jednu potenciju da taj način života bude slobodniji, u kulturnom pogledu bogatiji od onoga što dete ima u porodici, pa čak i u porodicama koje široko zahvataju kulturu. Sa ovim bih povezala i ideju koju sam malopre rekla — institucija mora da služi deci. Ona ne može da bude shvaćena, ako je potrebno da je transformišemo u jedan otvoren sistem vaspitanja, kao sredstvo koje recimo, stoji u funkciji emancipacije žena, ili emancipacije porodice. Ona jeste i to, ali sve što se u njoj kao jedan način života dešava, mora da bude u službi deteta, njegovih potreba itd...

Druga stvar koju bih postulirala kada govorim o dečjem vrtiću kao o otvorenom sistemu vaspitanja je to da je institucija zajedničko mesto življenja deteta i odraslih, iz toga proizlaze dva pitanja — pitanje položaja deteta u odnosu na odrasle i odraslih, naravno, u odnosu na decu i pitanje kvaliteta interakcije koje je u instituciji uspostavljena. Vama je vrlo dobro poznato da je kvalitet interakcije između odraslih i dece ono što zovemo strukturom vaspitanja. U zavisnosti od kvaliteta interakcije možemo da govorimo o autoritarnom ili permisivnom vaspitanju. Kod autoritarnog vaspitanja interakcija je takva da teče od odraslog prema deci i sve je koncentrisano oko odraslog i njegovog viđenja sveta kao jedinog meritornog kriterijuma za podizanje dece. O permisivnom vaspitanju možemo da govorimo onda kada je interakcija takva da je dete centar oko koga kruži vaspitanje i kada se na njega gleda kao na jednu individuu koja sama može i treba da određuje ceo tok svoga razvoja, a odrasli je, nasuprot autoritarnom vaspitanju doveden u jedan podređen položaj u odnosu na dete. Kad mislim na dečji vrtić kao na otvoren sistem vaspitanja, onda plediram na jednu vrstu interakcije koju bih nazvala partnerskom. Partnerskom, jer se radi o odraslim ljudima i deci koji, u izvesnom smislu, zajednički otkrivaju svet, koji treba da imaju zajedničko bogatstvo doživljaja, između kojih je uspostavljen ravnopravni dijalog. Ravnopravni dijalog u tom smislu što se odrasli javlja češće kao zrelija i obaveštenija ličnost, što ne znači da kao zrelija i obaveštenija ličnost ima pravo da svoje viđenje sveta nametne detetu, ne uzimajući u obzir i ne trudeći se da shvati kakvo je detetovo viđenje. Moram da kažem da neke savremene studije govore da su se desile, zahvaljujući recimo masmedijima, takve promene u odnosima između dece i odraslih, da su u nekim domenima deca defakto superiornija od odraslih: bolje razumeju simboliku savremenog sveta, nego što je razumeju odrasli. Više od odraslih su upućena u neka zbivanja iz masovne kulture, pa to da odrasli uče od njih. Prema tome, postoje i neke objektivne okolnosti koje govore i upućuju na to da interakcija treba da bude takva da deca i odrasli zajednički žive i organizuju svoj život. Mislim da je problem kvaliteta interakcije jedan od ključnih pitanja otvorenog sistema vaspitanja i mislim da, ukoliko se ne promeni kvalitet interakcije u našem

sistemu predškolskog vaspitanja, sve mere koje se preduzimaju u pogledu sadržaja i metoda, ostaju formalne. Bez ovako temeljne promene kvaliteta interakcije i pretvaranja jednog, kod nas još uvek prilično autoritarnog odnosa u partnerski, nema suštinskih promena i transformacija u vaspitanju.

Kada govorimo o otvorenom sistemu vaspitanja, onda o toj otvorenosti možemo da razmišljamo na dva nivoa. Možemo da razmišljamo o odnosu institucije i društvene sredine koja na nju deluje i možemo, naravno, da razmišljamo o tome kako i na koji način vaspitanje povezati sa životnim kontekstom deteta. Ja ću i o jednom i o drugom reći nekoliko reči. Ako se sada podsetimo na one probleme i društvene procese koji određuju položaj i uslove razvoja savremenog deteta, onda moramo da se setimo činjenice da je jedan od najvećih problema za razvoj savremenog deteta, upravo ta dekontekstualizacija procesa vaspitanja i segregacija deteta u jedan posebani socijalni entitet. Da bi mogla da prevaziđe takve uslove, ili bar, da im parira, predškolska ustanova bi neminovno morala da se otvori prema neposrednoj društvenoj sredini. To znači, u prvom redu, da treba da se otvori prema roditeljima. Zato smatram da jedna institucija koja dejstvuje kao sistem otvorenog vaspitanja treba da predstavlja jedan društveni nivo na kojem će roditelji moći da realizuju roditeljsku funkciju. Mislim da je to jedna veoma značajno obeležje otvorenog sistema vaspitanja i upravo u tom domenu se danas vrlo mnogo naučno i praktično istražuje i ima mnogo različitih modela kako i na koji način uključiti roditelje u nastavni proces. Prema tome, to nije nešto za šta se samo mi interesujemo, ali svakako bi to u našim uslovima moglo da ima nove i drugačije kvalitete. Kada govorim o tome da institucija treba da bude otvorena prema roditeljima, ja svakako ne mislim na ono što mi obično zovemo saradnja između roditelja i ustanove, nego mislim upravo na to da roditelj bude sastavni deo vaspitnog procesa, počev od onog trenutka kada se taj vaspitni proces koncipira, pa sve do trenutka njegovog izvođenja. Kao što je jednom broju vas poznato, mi smo u tom pogledu, u Beogradu recimo, imali neke vrlo interesantne eksperimente koji su pokazali da je takvo otvaranje institucije prema roditeljima ne samo mogućno, već i da donosi veoma dobre efekte. Prema tome, kada govorimo o otvaranju predškolske ustanove prema neposrednoj društvenoj sredini, onda prvenstveno moramo da imamo u vidu roditelje kao partnere u vaspitno-obrazovnom procesu.

Međutim, taj problem ima i jedan drugi aspekt. Vraćam se na ono što sam malopre pomenula, a to je da bi dečji vrtić i predškolska ustanova trebali, u izvesnom smislu, da deluju kao neka ekološka intervencija u sredini. To znači da predškolska ustanova ne može da živi u izolovanosti, ali ne znači povezivanje predškolske ustanove sa drugim društvenim institucijama, iako postoji jedna takva tendencija i često se smatra da je to onda otvaranje predškolske ustanove prema društvu. To je upravo jedan drugi zahtev, zahtev da predškolska ustanova aktivno, u onom domenu u kojem ona to može da radi, pokušava da menja društvenu sredinu u kojoj je. Jer, otvoreno vaspitanje pretpostavlja i jedan drugi uslov koji manje-više ni u jednom društvu nije ostvaren, a to je, da šira sredina u kojoj dete raste bude, bar donekle, jedna edukativna sredina. Ja vidim izuzetno veliku ulogu koju bi predškolska ustanova mogla da odigra u

transformaciji društvene sredine, bar u nekim njenim detaljima, u jednu edukativnu sredinu i to smatram sastavnim delom čitavog tog pojma otvorenog vaspitanja.

Obično, kada govorimo o predškolskoj ustanovi, mi je identifikujemo sa zgradom, eventualno sa dvorištem u kojem deca borave. To nas naravno hendikepira u načinu razmišljanja o ovim problemima. Mislim da bismo u težnji da predškolsko vaspitanje otvorimo prema sredini trebali da o instituciji više razmišljamo kao o jednom skupu različitih mesta za učenje. Život dece koja su u ustanovi, mogućnosti za doživljaje, učenje, za različite susrete i neka nova saznanja ne nalaze se samo u zgradi i u dvorištu. Aktivnost dece može da se odvija na najrazličitijim mestima. Ako govorimo o otvorenosti predškolske ustanove prema društvenoj sredini, ja bih sva ta različita mesta smatrala ravnopravnim sa zgradom i dvorištem u kojem se obično odvija život. Prema tome, mislim da bi pod pojmom institucije trebali da smatramo skup različitih mesta gde deca mogu nešto da dožive i nauče.

To je jedan aspekt otvaranja predškolske ustanove prema društvenoj sredini. Drugi aspekt je pitanje povezivanje vaspitanja sa životnim kontekstom dece. Smatram da se ni kod jednog vaspitno-pedagoškog programa ne mogu očekivati nikakvi veliki efekti, ako takav program ne poštuje ono osobeno poimanje sveta dece kojoj je upućen. Mislim da zanemarivanje toga kako dete vidi svet, šta su njegovi životni problemi, šta su njegove glavne tačke interesovanja, i stvaranje vaspitnog programa koji to ne uzima u obzir ma kako dobar on bio, ne pretstavlja ništa drugo do jednu pravu kulturnu tumbaciju. U tome bih se složila sa onim što kaže Freire. To je isto kao kada odrasle ljude smatramo primtivnijim i uopšte ne uzimamo u obzir njihovo viđenje sveta nego ih podvrgavamo izvesnom uticaju. Slično radimo i sa decom. Kada dođu u instituciju, tj. nama u ruke, sve ono što predstavlja njihov život i suštinu njihovog života treba da okače na čiviluk zajedno sa svojom garderobom. Mislim da pedagoški program, ukoliko želi da bude efikasan, treba da polazi od toga kako dete vidi svet, u najširem smislu te reči i da se tu ne zaustavlja i ne vidim načina da se zaustavi ukoliko se to radi na pravi način. Jer, nekoga vaspitavati znači baviti se njim i razumeti ga. Samo iz tog razumevanja može da proističe pravo vaspitanje i pravo obrazovanje.

U tom pogledu, danas se u domenu predškolskog vaspitanja javlja nekoliko pokušaja da se vaspitanje poveže sa životnim kontekstom deteta. Jedan takav pokušaj se zasniva na tzv. teoriji situacije i razvija tzv. situaciono učenje. Nešto slično tome, mada ne sasvim u tom duhu, pokušavamo i mi da radimo u našim programima, pokušavamo da obrazovne procese strukturiramo po tzv. situacionim temama, ili kao što ih Freire naziva, generativnim temama. Generativnim temama, jer jedna takva tema, ako je dobro izabrana, otvara polje za mnoge druge teme. To je jedan pokušaj. Međutim, kad govorim o tome, imajući u vidu naše iskustvo, moram da kažem da situaciono učenje ili učenje u okviru generativnih tema treba da u žižu interesovanja dovede životni kontekst deteta, da od njega podu, da to bude sadržaj za koji onda služe različita druga sredstva kojima može da se istražuje i reprezentuje. U tom pogledu, kod nas često postoje

izvesni nesporazumi. Jedan od osnovnih nesporazuma je u sledećem. Tema se ne mogu sklapati kao nešto što postoji van dece. One postoje u deci, u njihovoj konkretnoj situaciji, problematici i interesovanjima. Prema tome, ako mi zbog situacionog učenja promenimo samo to što ćemo, recimo, umesto godišnjih doba kao što smo ranije radili, — leto, jesen, zima, da uzmemo pojedine teme koje smo formulisali bez ikakvog prethodnog upoznavanja životnog konteksta dece, onda mi tom pitanju prilazimo samo formalno. Da bi se pronašle prave generativne teme oko kojih mogu da se organizuju obrazovni procesi, potrebno je izvršiti jednu predradnju, potrebno je istražiti i upoznati šta je životni kontekst deteta, načine na koje deca misle, kako vide svet, koja pitanja sebi postavljaju i šta ih interesuje, šta su njihovi strahovi i granične situacije koje ih toliko hendikepiraju i uznemiruju. Samo iz jednog takvog upoznavanja deteta, iz jednog takvog raščlanjavanja mi možemo da dođemo do pravih tema. U nekim sistemima se ovom pitanju posvećuje veoma mnogo pažnje — postoje čitave male ekipe ljudi u kojima učestvuju roditelji, vaspitači, sama deca, stručnjaci i naučni radnici koji pomažu oko stvaranja tih tema. Ako se teme dobro izaberu, one mogu da budu početak zaista jednog drugačijeg učenja i obrazovanja. One mogu da budu različitog karaktera — počev od onih oštijih koje su interesantne za jednu širu zajednicu koja zahvata i decu, pa sve do onih najintimnijih koje proizlaze iz svakodnevnog života dece. To su npr. događaji u porodici, rođenje brata ili sestre, ljubomora ... Među-tim, ono što isto tako smatra da treba da se uzme u obzir kada se govori o situacionom učenju, a što nismo dovoljno izdvojili kao problem, to je da akcija i refleksija, učenje i dejstvovanje, moraju da budu u nekom spoju. Kroz takve teme deca mogu da dođu u situaciju da ovladaju nekim svojim životnim problemima. Prema tome, tema mora u nekom domenu da dovede do delatnosti deteta, do prevazilaženja nekog problema ili situacije. Ja sada nemam vremena, naravno, da iznosim puno primera, ali ću jedan jednostavan primer ipak izneti. Recimo, detetu se rodi brat ili sestra. Starije dete može zbog toga da se oseća ugroženo, može da smatra da ga roditelji više ne vole, da su ga na neki način potisnuli, i da se oseća ljubomornim. To je prilika ne samo da se sada otvori razgovor o tome, već i da se dejstvuje. Recimo, jedna grupa petogodišnjaka može, radeći u okviru jedne takve teme, da dobije niz zadataka u kojima se od njih zahteva da se brinu o bebama koje su u jaslama. To je daleko bolja mogućnost za dete da shvati svoj položaj i položaj te novorođene bebe. Drugi način koji pokušava da poveže životnu situaciju deteta i vaspitanje i obrazovanje je tzv. egzemplarno učenje. To je učenje koje je vezano za jednu određenu delatnost. Recimo, ako dete hoće da napravi kuću ili vozilo, to je onda trenutak za egzemplarno učenje.

Kada se govori o otvorenom vaspitanju, onda se naravno govori i o jednoj drugačijoj organizaciji prostora i vremena, nego što je to slučaj sada. Ovo naročito važi za vreme, jer bi morala da bude uzeta u obzir činjenica da razvoj teče po kvalitativnom a ne po linearnom vremenu.

Da bi se dečji vrtić transformisao u jedan sistem otvorenog vaspitanja, potrebno je ispuniti još čitav niz drugih pretpostavki. Zbog kratkoće vremena, morala sam da izostavim neke stvari o kojima sam takođe nameravala da govorim. To su, na primer, problemi vaspitača, njihovog ob-

razovanja i uopšte položaja u dečjem vrtiću, zatim problemi odnosa između vrtića i društvenih organizacija i društva u jednom širem smislu. Završila bih ovo predavanje s napomenom da je sve ovo o čemu sam danas govorila još uvek na samom početku. Kada se uzmu u obzir savremena saznanja, izgleda logično doći do jednog ovakvog zaključka, odnosno do jednog ovakvog teorijskog razmišljanja. Međutim, da li otvoreni sistem vaspitanja može doista da dođe do ovakvih rezultata koji se očekuju, stvar je istraživanja. Zato, ako težimo ka tome da izvršimo transformaciju institucionalnog vaspitanja moramo dopustiti da ti naši napori budu praćeni jednim adekvatnim istraživačkim radom koji bi se odvijao u praksi i koji bi rezultirao u jednoj drugačijoj evaluaciji vaspitno-obrazovnog rada uopšte. Time bih završila.

# Култура и структура установе

*Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“*. Одељак **Предшколска установа – контекст реалног програма**, са посебним освртом на културу и структуру установе.

**Питања за усмерено читање**

1. Шта чини контекст у којем се развија реални програм?
2. Шта подразумевамо под културом предшколске установе?
3. Који елементи чине организациону структуру установе?
4. Како су култура и структура установе међусобно повезане?
5. Како број деце, организација група, простор и време утичу на односе и учешће деце?
6. Зашто простор није неутралан, већ одражава концепцију програма?
7. Зашто је потребно стално преиспитивати културу и структуру вртића?

**Кључне идеје**

- Реални програм се не развија независно од установе, већ га обликују **култура и структура вртића**, непосредна заједница и сви учесници програма.
- **Културу установе** чине вредности, писана и неписана правила, норме, традиција, очекивања и устаљени обрасци односа и деловања.
- **Структуру установе** чине организација простора и времена, структура запослених, број одраслих и деце и начин формирања васпитних група.
- Култура и структура делују узајамно: култура одређује како се постојећа структура користи, док структура отвара или ограничава могућности за односе, учешће, игру и учење.
- Велики број деце у групи, крута организација времена или недоступан простор могу ограничити блиске односе, дечју иницијативу, различите облике груписања и посвећеност активности.
- Физичко окружење непосредно обликује положај детета. Организација простора и материјала показује да ли се дете види као пасивни корисник простора или као учесник који може да бира, истражује и мења средину.
- Простор и време треба да подржавају сарадњу, самосталност, истраживање, различитост, припадање и континуитет дечјих активности.
- Развијање реалног програма захтева стално критичко питање: **да ли су култура и структура нашег вртића усаглашене са вредностима и концепцијом Основа програма?**

**Повежите са претходним текстом:** вратите се идеји вртића као отвореног система. Отвореност установе не зависи само од сарадње са породицом и заједницом, већ и од промена унутрашње културе, односа, правила и организационе структуре вртића.

штампани, дигитални и други извори;
- подстиче децу да користе говор у тумачењу својих мисли, доживљаја и да проширују своје разумевање смисла света кроз говорно изражавање;
- моделује истраживачки однос у учењу: износи наглас своје дилеме и претпоставке, пита се, артикулише процес; користи различите изворе учења, користи различите начине изражавања да изрази своје идеје и предлоге, показује посвећеност и истрајност;
- извор је информација и инспирације читањем и причањем прича, приближавањем различитих извора сазнања, демонстрирањем поступака;
- омогућава деци да развијају различите врсте ране писмености (језичке, математичке, визуелне) стварањем ситуација за њихово смислено коришћење;
- подстиче на различите и креативне начине изражавања (визуелно изражавање, грађење у простору, покрет и плес, изражавање гласом, певање, звук и музика, причање, драматизација, невербална комуникација...);
- приближава деци културно наслеђе непосредне и шире заједнице као и човечанства (визуелне уметности, спорт, драма, наука, техника, књижевност, музичко стваралаштво и други културни продукти) градећи доживљај смисла и лепоте људског делања, као и припадништво и културни и глобални идентитет;
- истражује са децом на отвореном, омогућава деци да упознају и разумеју природу и природне појаве и граде однос према природи;
- помаже деци да израђују пригодна средства и опрему за оно чиме се баве у теми или пројекту;
- омогућава деци различите изборе кроз различита средства и материјале и начине изражавања;
- обезбеђује деци сигурност и охрабрује их у прихватању изазова посебно у физичким активностима (водећи рачуна о здрављу и безбедности);
- подстиче децу да развијају и преиспитују своје „полазне теорије" о природним, друштвеним, физичким појавама;
- подстиче децу да повезују оно што раде са претходним искуством и знањем, ко-конструишу знања и уочавају обрасце;
- развија заједништво кроз подстицање узајамне подршке, прихватања, уважавања, истицање вредности заједничког доприноса;
- развијање проактивног односа према свету кроз уважавање иницијативе, права на избор, покретање заједничких акција;
- подржава децу да заједнички предвиђају, замишљају, постављају питања једни другима и траже различите начине решавања проблема;
- омогућава деци да смислено користе дигиталне технологије као оруђа у бављењу темом или пројектом;
- помаже деци да на различите начине документују своје учење.

# 2. Предшколска установа: контекст реалног програма

Реални програм је обликован контекстом предшколске установе односно конкретног вртића у коме се развија. Контекст чини одређена култура и структура установе, непосредна заједница и сви учесници програма. Културу установе чини одређени систем вредности, исказане и подразумевајуће норме, писана и неписана правила, традиција, очекивања и обрасци односа по којима установа функционише. Организациону структуру установе чине: организација простора и времена, структура

запослених, начин организације група (број деце у групи, однос броја одраслих према броју деце, начин структуирања група). Култура утиче на начин коришћења структуре, а структура пружа могућности, границе, подстицаје и ограничења којима се обликује култура. На пример, велики број деце у групи директно утиче на квалитет односа, поступке васпитача и начине учешћа у игри, животно-практичним ситуацијама и планираним ситуацијама учења. У развијању реалног програма потребно је стално критичко преиспитивање културе и структуре – како оне утичу на обликовање програма и колико су усаглашене са концепцијом Основа програма.

## Физичко окружење

Физичко окружење (просторно-временска организација) на директан начин обликује положај детета у програму. Односи који проистичу из физичког окружења и којима се истовремено обликује физичко окружење чине непосредну средину за учење.

Простор нипошто није нешто дато по себи, независно од програма, већ обрнуто, он на најдиректнији и најконкретнији начин одражава концепцију програма и мора бити у складу са концепцијом Основа. Због тога васпитач нарочиту пажњу посвећује простору, његовом сталном реструктурирању, развијању, обогаћивању и осмишљавању.

Временска организација се односи на начин структурирања редоследа и трајања различитих ситуација и активности. Деци су потребне предвидљиве секвенце у дневном распореду и, истовремено, флексибилност временске организације.

Просторно-временска организација се не подређује свакодневним рутинама (обедовање и одмор) већ обрнуто, просторно-временска решења за рутине се прилагођавају и интегришу у програмску концепцију.

| **Физичко окружење треба да подржава** | |
|---|---|
| **Сарадњу и позитивну међузависност** | -Простор и време су организовани тако да пружају могућности деци да раде заједно и сарађују;<br>-простор и материјали омогућавају и подстичу различите облике груписања деце и заједничког учешћа у ситуацијама делања. |
| **Уважавање посвећености у активности и иницијатива** | -Простор је организован тако да пружа могућност детету да се осами и да деца не буду ометана док се баве неком активношћу;<br>-материјали су груписани и лако приступачни, чиме се деца подстичу да буду независна и праве изборе;<br>-деца могу да реорганизују и уређују простор и материјале. |
| **Истраживање, експерименти-сање и стваралаштво** | -Физички простор је предвидљив, безбедан и прегледан али динамичан и богат подстицајима који позивају на истраживање;<br>-постоји мноштво неструктурираног и полуструктурираног материјала, различити ликовни материјали, реквизити, који могу да се користе на различите начине и који омогућавају различите начине изражавања;<br>-постоје различити сензорни материјали и материјали којима се |

| | |
|---|---|
| | подржавају сензорне активности и практична манипулација;<br>простор је опремљен тако да је изазован и да при томе доприноси да деца прошире своја размишљања, умења и доживљаје у оквиру оног чиме се баве;<br>-постоји много правих, реалних и аутентичних предмета и материјала који одражавају реални живот деце, породице и васпитача;<br>-постоје материјали и продукти којима се подржава развој ране писмености (штампани материјали, плакати, књиге и сликовнице, мапе, шеме, различите врсте прављених календара и скала, графички симболи...);<br>-изложени материјали у соби и на зидовима одражавају процес активности које се одвијају у групи. |
| **Различитост** | -Удобан и функционалан намештај за децу и одрасле;<br>-простор је приступачан свој деци;<br>-материјали пружају могућности да се ствари раде на различите начине. Декорације, материјали и средства илуструју и одговарају разним врстама различитости и оспоравају предрасуде и стереотипе. |
| **Припадност и персонализова-ност** | -Простор је персонализован и одражава особености и живот групе и појединe деце;<br>-простор одражава живот и културу заједнице и дечја животна искустава;<br>-простор рефлектује заједничке идеје и вредности;<br>-у простору су видљиви продукти и континуитет активности деце и других учесника. |
| **Телесни, сензорни и естетски осећај и зачудност** | -Простор пружа могућности за различита сензорна искуства и активности – истраживање текстура, мириса, звукова, тонова, мелодија, покрета;<br>-простор пружа могућности за различите начине кретања, коришћења свог тела и истраживање телом;<br>- начином уређења предмета и материјала подржава се естетски доживљај;<br>-постоје елементи природе (неструктуирани природни материјали, плодови, саднице, семена...);<br>-постоји лепота, склад и маштовити и тајанствени простори. |

Простор у радној соби, структуиран је на различите просторне целине помоћу ниских полица и преграда, прозирних завеса од различитих материјала, паноа и шатри. Дефинисаним просторним целинама омогућава се деци предвидљивост и сигурност у простору – да знају где се шта налази и да могу да буду самостална и истовремено да се пружа могућност различитих врста истраживања. Не морају све собе да имају исте просторне целине, нити су све целине у једној соби сталне. Колико ће и каквих бити просторних целина зависи од узраста деце, од конкретног простора у датом вртићу, од афинитета и интересовања деце и васпитача као и од пројекта/теме у коју су укључени. Најчешће просторне целине могу бити: литерарна (књиге и други писани материјали, рана писменост, опуштање); за конструисање; за визуелне уметности; за симболичку игру („породични простор“ и игре улога); за осамљивање и скривање; за звук и покрет. Просторне целине могу бити и: радионица, простор истраживања светлости и сенки,

сензорна просторна целина, позорница и друге просторне пригодне целине према потребама теме/ пројекта. У јасленим групама акценат је на кинестетичкој и сензорној просторној целини.
Сваку просторну целину васпитач мења и допуњује уношењем различитих средстава и материјала са намером да прошири игру и истраживање деце. На пример, простор конструктора, уношењем играчака као што су возила, фигуре животиња, може подстаћи децу на имагинативну игру. Исто тако, деца за потребе своје игре и истраживања могу да премештају материјале из једне целине у другу. На пример, у игри породице у простору за симболичку игру, деца могу донети коцке из простора за конструисање да би направила кревет за бебу.

Простор реалног програма није само радна соба. Он обухвата:

- свакодневно коришћење отвореног простора за различите активности, игре и истраживања. Дворишни простор треба да буде изазован, заснован на природним материјалима. Простор напољу треба да омогућава деци да могу да га конструишу, мењају и граде; да се у њему деца осећају безбедно, али да пружа изазове; да је тајанствен и пружа прилике за „скривање" и издвајање; да је неструктуиран и полуструктуриран; да провоцира стварно или имагинарно прилагођавање и мењање простора током игре; да пружа могућности различитих кинестетичких и сензорних доживљаја и активности и практичне манипулације. Да би могла да користе такав простор на активан начин и у различитим временским условима, потребна је адекватна одећа и обућа за децу;
- простор целог вртића (посебно заједнички простори као што су ходници, атријуми, сале) за различите начине сусретања и заједничког учешћа деце различитих узраста и других одраслих;
- коришћење различитих места у заједници као места активности деце.

## Вршњаци

За децу је веома важна могућност интеракције са вршњацима, млађом и старијом децом, учествовање у заједничким активностима и развијање пријатељстава. Вршњаци су извор подршке и изазова и дете мора научити да интегрише припадништво вршњачкој групи (да следи, прихвата, сарађује, усаглашава се, поштује правила) са другим аспектима вршњачких односа, као што су такмичење, преузимање вођства и разрешавање конфликата. Односи са вршњацима су кључна компонента адаптације у детињству јер се кроз њих развијају капацитети саморегулације и блискост и разумевање других.

| **Кроз односе у заједничким активностима са вршњацима деца:** | **Васпитач подржава развијање вршњачке заједнице:** |
|---|---|
| Уче једни од других како да | **Организационо** |

# Грађење реалног програма

Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Калеидоскоп – Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*. Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду. Поглавље: **Како се гради програм** (стр. 78–86).

**Питања за усмерено читање**

1. Зашто се програм не гради према унапред утврђеном низу тема и активности?
2. Какво место у грађењу програма имају идеје, питања и претпоставке деце?
3. Којих пет повезаних аспеката чини процес грађења програма?
4. Како васпитач организацијом простора, материјала и времена подржава дечје учешће?
5. Шта значи консултовати се са децом?
6. Како васпитач усмерава истраживање, а да не преузме процес од деце?
7. Какву улогу у развијању програма имају документовање и рефлексија?

**Кључне идеје**

- Грађење програма је **динамичан и изражајући процес**. Васпитач поставља оквирне идеје за истраживање, али их мења и развија у складу са питањима, идејама и интересовањима деце.
- Процес грађења програма обухвата пет међусобно повезаних аспеката: **организовање, подржавање учешћа, усмеравање, документовање и рефлексију**. На шеми на страни 78 они су приказани око добробити, делања и односа као средишта програма.
- Васпитач организује физичку и социјалну средину, доступне материјале и флексибилно време тако да деца могу да бирају, сарађују, истражују и дуго остану посвећена ономе чиме се баве.
- Консултовање са децом значи уважавање њихових перспектива и заједничко одлучивање о даљем току програма. Дечја перспектива не препознаје се само у говору, већ и кроз фотографије, цртеже, мапе, туре, покрет и друге начине изражавања.
- Васпитач усмерава процес уношењем провокација, слушањем, охрабривањем, повезивањем идеја, моделовањем, преговарањем и отварањем избора. Он одржава равнотежу између сопствене иницијативе и иницијативе деце.
- Породица, колеге, други професионалци и чланови локалне заједнице нису спољни сарадници, већ могу бити учесници у грађењу програма.
- Документовање чини процес видљивим, омогућава различита тумачења и помаже у одлучивању о даљем развоју програма. План се зато стално прати и ревидира, а није непроменљив документ.
- Рефлексијом васпитач образлаже своје одлуке, преиспитује сопствена схватања и поступке, прати последице промена и планира нове акције.

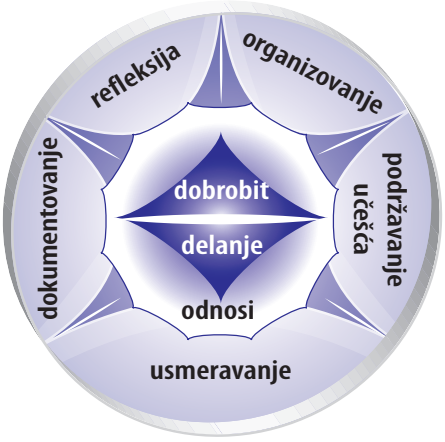
**Повежите са претходним текстом:** вратите се појму реалног програма и размислите како се он конкретно гради у јединственом контексту вртића, уместо да се готов програм само примењује у пракси.

# Kako se gradi program

Vaspitač počinje da gradi program zasnovan na Kaleidoskopu tako što organizuje okruženje i postavlja okvirnu ideju ili set ideja za istraživanje kojim bi se bavili deca i odrasli. Ideje za istraživanje ne čine formalni naslovi tema, nego kreativni predlozi i pitanja koji provociraju i podstiču na istraživanje i vaspitača i decu.

Dečje pretpostavke, ideje i teorije vaspitač prihvata kao polazne tačke u građenju programa. Kroz zajedničko istraživanje i konsultovanje sa decom, vaspitač reorganizuje sopstvene predloge za istraživanje, određuje prioritete, usklađuje ih i podešava prema pitanjima i interesovanjima dece.

Građenje programa je dinamičan proces koji se, iz pozicije vaspitača, odvija kroz organizovanje, podržavanje učešća, usmeravanje, dokumentovanje i refleksiju (Slika 7). Tokom ovog dinamičnog procesa vaspitač planira i podržava različita i bogata iskustva i prilike za istraživanje, ostavljajući istovremeno prostor za neočekivano, za „izranjanje" programa u procesu zajedničkog učešća dece i odraslih.




*Slika 7.* **Proces građenja programa usmerenog na integrisano učenje kroz dobrobit, delanje i odnose**

U narednim tabelama konkretizovane su uloge vaspitača u pojedinim aspektima dinamičkog procesa građenja programa kroz organizovanje,[21] podržavanje učešća, usmeravanje, dokumentovanje i refleksiju.

| **Organizovanje** | |
|---|---|
| Vaspitač priprema fizičku i socijalnu sredinu | ▸ Kreira fizičku sredinu koja podstiče radoznalost, maštu i začudnost i omogućava deci da se igraju i istražuju.<br>▸ Pokreće decu na igru i istraživanje.<br>▸ Gradi okruženje koje pruža ravnotežu iskustava u otvorenom i zatvorenom prostoru i nastoji da omogući deci da istražuju i u poznatim i u novim sredinama.<br>▸ Fizičkom i socijalnom sredinom promoviše vrednost individualne i kulturne različitosti, pristupačnosti i kontinuiteta sa detetovom porodicom i kulturnom zajednicom kao konteksta za razvoj identiteta, pripadanja grupi i aktivnog oblikovanja vlastitih iskustava i okruženja. |
| Organizuje materijale | ▸ Vodi računa o raznovrsnosti, količini i kvalitetu materijala namenjenih deci.<br>▸ Obezbeđuje materijale i opremu koji šalju poruku deci da mogu da prave izbore, da mogu da se osećaju bezbedno, da se opuste i uživaju, da se čude, da se igraju, istražuju i sarađuju sa drugima.<br>▸ Nastoji da obezbedi materijale koji su stalno dostupni deci i podstiču ih da koriste sva čula, da istražuju i doživljavaju stvari na različite načine. |
| Upravlja vremenskom strukturom | ▸ Nastoji da ustali vreme i kontinuitet u odvijanju programa i tako obezbeđuje deci i porodici osećanje sigurnosti, poverenja i uvažavanja.<br>▸ U toku dana fleksibilno organizuje vreme, kombinujući i povezujući situacije igre, praktičnih životnih aktivnosti i planiranog učenja, koje često prelaze jedna u drugu jer su sadržajno povezane. Vaspitač ne uspostavlja fiksirani vremenski raspored situacija igre, praktičnih životnih aktivnosti i planiranog učenja. Dnevni susret nekad može započeti spontanom igrom ili šetnjom, nekad posetom, obilaskom ili zajedničkim istraživanjem dece i odraslih, a ista vrsta delanja može trajati sve vreme trajanja programa u tom danu. Dnevni susret ponekad može započeti zajedničkim okupljanjem i razgovorom o onome što se radilo ili će se raditi. Tokom dana vaspitač obezbeđuje dovoljno vremena deci za dogovaranje, igru, istraživanje, razvijanje prijateljstava. On planira i u toku dana izdvaja vreme za komunikaciju sa porodicom i drugim učesnicima u programu. |

**21** Na osnovu NCCA, 2009a; 2009d.

| **Podržavanje učešća** | |
|---|---|
| Vaspitač se konsultuje sa decom | ▸ Tokom igre, životno praktičnih situacija i planiranog učenja vaspitač se fokusira na ideje i iskustva dece, preispituje ih zajedno sa decom i zajedno sa decom odlučuje o daljim koracima. Konsultovati se sa decom znači „čuti" njihovo mišljenje i njihovo viđenje sopstvenog učenja i građenja programa. Koristeći različite načine izražavanja, deca odraslima mogu mnogo reći o tome šta je za njih važno u programu, kako može da izgleda prostor u kojem uče, šta još može biti ideja za rešavanje nekog pitanja, koga bi od odraslih trebalo uključiti u program, kako se osećaju u aktivnosti i grupi i sl. Konsultovanje sa decom omogućava aktivno učešće dece u programu i uključuje ih kao kompetentne koistraživače u građenje programa. U konsultovanju se koriste različite tehnike koje su bliske detetovom načinu izražavanja i kroz koje ono može potpunije nego verbalno da izrazi svoju perspektivu. Ove neverbalne tehnike detetu istovremeno predstavljaju „oslonce" za razgovor. Konsultovanje sa decom može, na primer, da podrazumeva razgovor sa decom na osnovu fotografije, crteža, mape, ture koje su izradila deca.<br>▸ Fotografija. Deca kroz fotografiju daju podatke o mestima, aktivnostima, događajima i osobama. Fotografija je način da deca iskažu svoj doživljaj koji nisu artikulisala verbalno i polazna tačka za produbljivanje razgovora sa detetom.<br>▸ Mapiranje. Na osnovu šeme određenog prostora (tlocrt) koju je vaspitač napravio i objasnio detetu, dete ucrtava svoje kretanje u tom prostoru i mesta gde boravi. Na osnovu takve mape vaspitač vodi razgovor sa detetom.<br>▸ Ture. Tura je „putovanje" u kojem deca vode odraslog kroz okruženje koje je njima poznato (vrtić, park, biblioteka, muzej i sl.). Dete je vodič koji određuje gde će se i kojim redosledom kretati i šta će se fotografisati i/ili zabeležiti na drugi način. Na osnovu beleške koju vaspitač pravi pri turi, on razgovara sa detetom.<br>▸ Umetničke (ekspresivne) aktivnosti, npr. crtanje i slikanje, izražavanje pokretom i zvukom, omogućavaju deci da izraze svoja osećanja i perspektive vizuelno ili telesno-kinetički. Svaki crtež deteta nastao u aktivnosti, igri ili na temu koju je predložio vaspitač može biti povod za konsultovanje sa detetom. Vaspitač vodi razgovor sa detetom na osnovu crteža. |
| Podržava učešće dece | ▸ Organizacijom prostora i vremena daje mogućnosti za izbor deci.<br>▸ Dogovara se sa decom o aktivnostima, uključuje decu u organizaciju prostora, izradu materijala.<br>▸ Gradi prilike za zajedničke aktivnosti dece kroz koje će deca planirati, pregovarati, dogovarati se i pomagati jedna drugoj.<br>▸ Uključuje decu u realizaciju praktičnih životnih aktivnosti.<br>▸ Planira posete i aktivnosti u lokalnoj zajednici, u kojima će deca aktivno učestvovati.<br>▸ Posebno osmišljava načine na koje će podržati učešće dece iz osetljivih grupa. |

| | |
|---|---|
| Podstiče uključivanje dece | ▸ Vaspitač nastoji da razume različite načine uključivanja dece i kapacitete svakog deteta i planira podršku tako da svaka situacija u vrtiću nudi različite mogućnosti uključivanja.<br>▸ Pomaže deci da se uključe u komunikaciju sa različitim učesnicima u programu. |
| Podstiče učešće porodice | ▸ Upoznaje očekivanja, prioritete i mogućnosti učešća porodice.<br>▸ Kroz zajedničko angažovanje sa porodicom ostvaruje kontinuitet u vrednostima i iskustvima deteta između kuće i vrtića.<br>▸ Nastoji da osnaži članove porodice da sebe vide kao učesnike u programu i da podrži njihovo povezivanje sa drugim porodicama i članovima lokalne zajednice tako što stvara mogućnosti da oni prave izbore i na različite načine doprinose građenju programa.<br>▸ Podstiče učešće porodice razvijanjem poverenja, uvažavanjem kulturne i socijalne različitost i integrisanjem kulturnog nasleđa porodice u program. |
| Uključuje članove lokalne zajednice | ▸ U zajedničku igru i istraživanje sa decom uključuje stručnjake, poznavaoce problematike koju deca istražuju, volontere.<br>▸ Podrškom deljenju procesa učenja sa članovima lokalne zajednice vaspitač doprinosi da deca vide sebe kao vredne članove zajednice, kao i da se afirmiše učenje dece u lokalnoj zajednici. |
| Uključuje kolege i druge profesionalce | ▸ Vaspitač deli iskustva u građenju programa sa svojim kolegama i profesionalnom zajednicom kojoj pripada.<br>▸ Kolege kroz uključivanje u program doprinose preispitivanju građenja programa i profesionalnom razvoju vaspitača.<br>▸ Modelovanjem saradnje sa kolegama vaspitač daje dobar primer deci kako se može istraživati kroz saradnju. |

| **Usmeravanje** | |
|---|---|
| Vaspitač gradi kontekst za istraživanje | ▸ Vaspitač različitim strategijama podržava igru i omogućava deci da povežu svoje angažovanje u stvarnom svetu sa iskustvom u igri.<br>▸ U igri, životno praktičnim situacijama i planiranom učenju podstiče decu i pomaže deci da istražuju, prave pretpostavke, manipulišu materijalima, ponavljaju, stvaraju i zamišljaju, prave izbore, pregovaraju, postavljaju pitanja.<br>▸ Polazeći od učenja kao socijalnog procesa, vaspitač se usmerava na stvaranje uslova za bogate socijalne interakcije između dece, odnosno između dece i odraslih.<br>▸ Uspostavlja kulturu „zajedničkog znanja" tako što koristi situacije kada su deca u grupama kako bi omogućio zajedničko iskustvo i zajednički osnov za istraživanje. |

| | |
|---|---|
| Koristi različite načine usmeravanja procesa istraživanja | ▸ Vaspitač je stalno usmeren na obezbeđivanje procesa istraživanja u kome deca uživaju i upuštaju se u nepoznato, a manje je usmeren na ishode tog procesa. U skladu s tim, vaspitač u situaciji igre, u životno praktičnim situacijama i u situacijama planiranog učenja koristi različite načine usmeravanja, na primer:<br>▸ unošenje promene — obezbeđuje i unosi „provokacije" i izazove koji omogućavaju deci da prošire svoja iskustva;<br>▸ omogućavanje inicijative dece — omogućava deci da vode istraživanje i doprinosi svojim učešćem kao koučesnik i istraživač (fokusira se na uspostavljanje balansa između svoje inicijative i inicijative dece);<br>▸ ohrabrivanje — podstiče decu da istraju u rešavanju problema, da svoje ideje obrazlažu i predstavljaju na različite načine;<br>▸ tumačenje, objašnjavanje — pomaže deci da razumeju koncept ili ideju, da posvete pažnju novoj ideji ili temi (ističući neka pitanja vaspitač usmerava područje istraživanja);<br>▸ zamišljanje — ohrabruje decu da koriste maštu u istraživanju, stvaraju pretpostavke i preispituju (omogućava deci da se upuste u istraživanje različitih mogućnosti bez unapred očekivanih ishoda);<br>▸ davanje instrukcija — u situacijama kada deca očekuju da vaspitač bude jasan i pruži im korisna uputstva za akciju;<br>▸ slušanje — podstiče decu da vode autentične i njima smislene razgovore, podstiče ih da slušaju šta druga deca govore, podstiče decu da na različite načine iznose svoja viđenja i podešava se različitim načinima izražavanja dece;<br>▸ povezivanje — pomaže deci da upoređuju iskustva i ideje, da uočavaju sličnosti i kontraste;<br>▸ modelovanje — sam pokazuje neku veštinu, istražuje, kreira; vaspitač modeluje i kada učestvuje u istraživanju dece kao koistraživač, postavlja pitanja, radoznao je i pokazuje istinsko interesovanje za pronalaženje rešenja;<br>▸ pregovaranje i rešavanje problema — omogućava deci da imaju različita rešenja problema, da o njima diskutuju i traže različite izvore koji im mogu pomoći;<br>▸ pružanje izbora — nalazi mogućnosti da deca prave izbore, postavlja originalna pitanja i omogućava odgovore otvorenog tipa, podstiče decu da postavljaju pitanja vršnjacima i odraslima;<br>▸ revidiranje — ponovno angažovanje kojim se deca podstiču da razmišljaju o prethodnom učenju. |

| | |
|---|---|
| Obezbeđuje kontinuitet | ▸ Vaspitač nastoji da pitanja i problemi kojima se deca bave u istraživanju budu povezani i smisleni deci.<br>▸ Obezbeđuje da produkti prethodnog istraživanja ostanu vidljivi i da se sačuvaju kao deo ukupnog procesa istraživanja, kao poruka deci da se njihov rad poštuje i da je važan.<br>▸ Fokusira se na integrisanje kulturnih različitosti u program kroz različite načine izražavanja kako bi se deci omogućio kontinuitet sa kulturom njihove zajednice.<br>▸ Fokusira se na stalnu vidljivost polazišta i vrednosti Kaleidoskopa na kojima se program gradi. |

| **Dokumentovanje** | |
|---|---|
| Vaspitač koristi dokumentovanje kao način građenja programa | ▸ Dokumentacija opisuje procese u kojima učestvuju odrasli i deca u programu i pomaže da se sagleda kako će se program dalje razvijati. Dokumentovanje omogućava učesnicima u programu, a posebno vaspitaču, da prate i analiziraju mogućnosti koje program pruža različitim učesnicima. Dokumentovanje obuhvata i tumačenje. Deljenje zapažanja sa decom i drugim odraslima pomaže vaspitaču da na osnovu različitih perspektiva razume kako program doprinosi dobrobiti deteta i njegovom učenju i razvoju. |
| Fleksibilno planira | ▸ Planiranje u građenju programa je kontinuiran proces koji obuhvata pažljivo projektovanje, praćenje, identifikovanje mogućnosti, obezbeđivanje resursa i pokretačkih poluga za svaku akciju. Vaspitač nastoji da planiranjem programa ponudi različita iskustva za decu i odrasle, da se fokusira na proces istraživanja i pristup situacijama igre, životno praktičnih aktivnosti i planiranog učenja kao podjednako značajnim u doprinosu dobrobiti deteta. U građenju programa vaspitač posebno posvećuje pažnju planiranju podsticajne sredine za istraživanje, koja poziva decu na igru i istraživanje. On planira korišćenje različitih materijala i prostor unutar i izvan vrtića. Takođe, planira više mogućnosti za različite interakcije između dece, odnosno između dece i odraslih u situacijama igre, životno-praktičnim situacijama i situacijama planiranog učenja. Vaspitač pravi kratkoročni plan i revidira ga prema idejama i predlozima dece. Planiranje je usmereno na proces, a ne na ishode situacija i aktivnosti. |
| Uključuje decu, porodicu i druge učesnike u dokumentovanje | ▸ Različiti učesnici u programu dokumentovaće situacije koje oni vide kao važne. Time vaspitač obezbeđuje višeperspektivnost u građenju programa, bolje razumevanje i oslanjanje na ideje i interesovanja dece i drugih, kao i uvažavanje dece, jer pokazuje da njihove ideje i doprinos smatra vrednim i važnim. |

| | |
|---|---|
| Koristi različite vrste i načine dokumentovanja | ▸ U dokumentovanju vaspitač koristi beležnicu i multimedijalni portfolio programa. Beležnica služi vaspitaču da skicira svoje planove, pitanja, dileme i uvide koji mu pomažu u građenju programa. Multimedijalni portfolio programa je zbirka svih dokumenata o procesu građenja programa — panoa, fotografija, video klipova i različitih produkata kojima se dokumentuju situacije i aktivnosti u programu (npr. crteži dece, šeme, makete i mape, protokoli, beleške o deci, zabeleške o dečjim iskazima i situacijama). Na osnovu portfolija vaspitač može da pravi različite „priče o programu".<br>▸ Procesne priče o programu vezane su za više kontinuiranih situacija ili aktivnosti i govore o tome kako su započete, šta se sve radilo, gde, sa čime i sa kime.<br>▸ Tematske priče govore o važnim dimenzijama programa, npr. „kako sve deca sarađuju", „kako uvažavamo različitost", „kako roditelji učestvuju", „šta sve radimo u zajednici" i sl.<br>▸ Individualne priče govore o afinitetima, kapacitetima i napredovanju pojedinačnog deteta.<br>▸ Sve ove priče predstavljaju osnov za dijalog sa decom, roditeljima i kolegama, za preispitivanje svoje prakse, praćenje i evaluaciju, služe kao izvor ideja za dalje građenje programa, kao način za promovisanje i afirmisanje programa. |
| Koristi dokumentovanje da bi postigao vidljivost programa | ▸ Dokumentovanjem vaspitač čini program vidljivim i dostupnim sebi, svim drugim učesnicima u programu i lokalnom okruženju. Dokumentovanje obezbeđuje polaznu tačku za dijalog i za otvaranje prema drugima, građenje poverenja i zajedničko angažovanje. Podaci dokumentovanja predstavljaju „trag" koji ostaje i uvek nudi mogućnost za preispitivanje i nove ideje. Dokumentovanje pomaže deci da se dogovaraju o svojim idejama, da prate sopstveni proces delanja i da „slave svoje učenje". Dokumentovanje takođe promoviše program i omogućava profesionalnoj i društvenoj zajednici da ga promišlja i da dâ svoj doprinos programu. |
| Dokumentuje sopstvena profesionalna iskustva u programu | ▸ Vaspitač dokumentuje sopstvene postupke u istraživanju, svoja pitanja, promišljanja o vrednostima i polazištima programa. Ta vrsta dokumentacije pomaže vaspitaču da preispituje svoj odnos prema programu i vlastitu praksu, da deli iskustva sa kolegama i da promoviše sopstvena istraživačka iskustva u građenju programa. |

| **Refleksija** | |
|---|---|
| Vaspitač obrazlaže | ▸ Artikuliše sebi i/ili iznosi drugima svoja zapažanja o događajima, situacijama u programu, sopstvenim postupcima.<br>▸ Iznosi svoj odnos prema shvatanjima i pretpostavkama iz Kaleidoskopa.<br>▸ Zapažanja i sopstveni odnos u građenju i praćenju programa deli sa kolegama, drugim učesnicima u programu ili pokušava samostalno da ih ponovo sagleda na osnovu dokumentacije. |
| Preispituje | ▸ Poredi reakcije, postupke i odnose različitih učesnika u programu.<br>▸ Analizira razloge za svoje odluke, zašto je baš na taj način nešto inicirano u programu i zašto je baš tako program usmeravan, preispituje svoje pretpostavke i postupke.<br>▸ Preispituje svoja shvatanja deteta, dobrobiti, značaja kvaliteta odnosa i shvatanja iznetih u Kaleidoskopu.<br>▸ Traži druge izvore (literaturu, dobre primere prakse i sl.) i analizira ih u odnosu na svoja shvatanja i postupke, postavljajući pitanja i navodeći argumente sebi i drugima. |
| Prati | ▸ Kroz dokumentovanje prati promene koje unosi.<br>▸ Prati način na koji drugi učesnici reaguju na promenu i traži njihova zapažanja. |
| Rekonstruiše | ▸ Revidira svoja prethodna shvatanja, postupke i odluke u građenju programa.<br>▸ Istražuje raskorak između sopstvenih uverenja i onoga što radi.<br>▸ Na osnovu promenjenih shvatanja planira nove akcije u programu.<br>▸ Podstiče druge učesnike u programu da se preispituju i da menjaju svoje akcije. |

## PITANJA ZA REFLEKSIJU

- Šta su ključne dimenzije realnog programa iznete u tekstu? Koliko je to u skladu sa onim što ja smatram pod programom rada sa decom? U čemu su razlike, u čemu sličnosti?
- Koliko je mojoj dosadašnjoj praksi blizak svaki od navedenih aspekta procesa građenja programa (organizovanje, podržavanje učešća, usmeravanje, dokumentovanje i refleksija)? Na koji način sam to do sada radila, koliko je to slično, a koliko različito od onoga što je ovde opisano? Analizirati u odnosu na svaki aspekat.
- Da li ovo zahteva promene mojih uloga kao vaspitača? Šta su suštinske promene? Da li mi je u tome potrebna podrška, čija i u čemu?
- Šta mi od ovih aspekata više leži, a šta manje? Zašto je to tako? Da li neke aspekte potenciram, a neke zanemarujem? Šta je tome razlog i kako se to može promeniti?
- Čime sve mogu da dopunim navedene tabele, a na osnovu onoga što je izneto u Kaleidoskopu i na osnovu vlastitih iskustava i promišljanja?

# Квалитет предшколског васпитања: од контроле ка грађењу

Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2014**). Политика обезбеђивања квалитета предшколског васпитања у Србији**. У Д. Павловић Бренеселовић, Ж. Крњаја и Л. Радуловић (ур.), *Педагошки модели евалуације и стратегије развијања квалитета образовања* (стр. 11–34). Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

**Питања за усмерено читање**

1. Зашто квалитет није једном достигнуто стање, већ стални процес грађења?
2. Шта значи да је квалитет мултидимензионалан и системски?
3. Зашто у одређивању квалитета треба уважити перспективе деце, породица, практичара и других учесника?
4. Како друштвени, културни и локални контекст утиче на значење квалитета?
5. На којим нивоима се гради квалитет предшколског васпитања?
6. Које слабости ауторке препознају у политици обезбеђивања квалитета у Србији?
7. По чему се контрола квалитета разликује од подршке грађењу квалитета?

**Кључне идеје**

- Квалитет је **динамичан процес**, а не непроменљив стандард који се једном достигне и затим само контролише.
- Он је **мултидимензионалан** јер обухвата програм, односе, културу и структуру установе, професионални развој, образовну политику и друге повезане димензије.
- Квалитет је **мултиперспективан**: не може се одређивати само из перспективе стручњака и доносилаца одлука, већ мора укључити децу, породице, практичаре и заједницу.
- Квалитет је **системски и контекстуалан**. Промене у једном делу система утичу на друге делове, а значење квалитета зависи од друштвеног, културног, економског и локалног контекста.
- Он се гради на више нивоа: на нивоу система, предшколске установе и непосредне праксе. На шеми „кућице квалитета“ издвојени су **контекст за квалитет, димензије његовог успостављања и подршка развијању квалитета**.
- Анализа политике у Србији показује супротности: статичност уместо динамичности, фрагментираност уместо целовитости, једноперспективност уместо дијалога, униформност уместо уважавања контекста и недовољну повезаност различитих нивоа система.
- Посебан проблем представља свођење квалитета на прописане стандарде, спољашњу процену и контролу, без довољне подршке рефлексивној пракси, професионалном умрежавању и истраживању практичара.
- Грађење квалитета захтева континуирану подршку променама, учешће различитих актера, повезивање политике, истраживања и праксе и развијање капацитета установе да критички преиспитује сопствени рад.

**Повежите са претходним темама:** вратите се појмовима културе и структуре установе, реалног програма и рефлексивне праксе. Размотрите како се квалитет гради у свакодневним односима и организацији вртића, а не само спољашњим вредновањем.

# POLITIKA OBEZBEĐIVANJA KVALITETA PREDŠKOLSKOG VASPITANJA U SRBIJI[1]

Živka Krnjaja i Dragana Pavlović Breneselović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

**Apstrakt**

U domenu obrazovne politike u svetu i kod nas izraženo je nastojanje da se obezbedi kvalitet u obrazovanju kroz odgovarajuće mere i procedure uspostavljanja i evaluacije kvaliteta. Rad se bavi istraživanjem obrazovne politike u domenu kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji. Na osnovu kros-nacionalne analize politike uspostavljanja kvaliteta u zemljama sa visokim nivoom kvaliteta predškolskog vaspitanja identifikovani su nivoi i dimenzije kvaliteta i generisane smernice za određivanje kvaliteta, modela procene kvaliteta i strategije unapređivanja kvaliteta. Za potrebe analize razvijena je matrica analize koja obuhvata tri nivoa i četrnaest dimenzija kvaliteta na osnovu koje je analizirana važeća legislativa obrazovne politke, nastala uglavnom u prvoj deceniji dvadeset prvog veka. Generisane smernice za određivanje kvaliteta poslužile su kao osnov za sintezu podataka dobijenih analizom i kritičko preispitivanje obrazovne politike u domenu predškolskog vaspitanja u Srbiji. Rezultati istraživanja ukazuju na tehnicistički pristup kvalitetu kroz dominaciju mera osiguranja i kontrole kvaliteta naspram pristupa usmerenog na podršku građenju kvaliteta.

**Ključne reči:** kvalitet predškolskog vaspitanja, obrazovna politika, tehnicistički pristup osiguranja kvaliteta, smernice za određivanje kvaliteta.

## Uvod

U domenu obrazovne politike postoji izraženi trend da se obezbedi kvalitet u obrazovanju i sledstveno, definišu političke mere i procedure vezane za uspostavljanje i evaluaciju kvaliteta. Kvalitet je jedna od „onih stvari“ oko koje se svi slažemo da je važna, ali se razmimoilazimo po pitanju šta je on i/ili šta ga čini. Termin „kvalitet“ često se koristi u studijama, istraživanjima i dokumentima obrazovne politike bez prepoznavanja i uvažavanja kompleksnosti i višeznačnosti ovog pojma (Farquhar, 1999; Dalli et al., 2011).

Naše polazište u razumevanju kvaliteta predškolskog vaspitanja činila je praksa uspostavljanja i razvijanja kvaliteta u nekoliko zemalja koje slove za zemlje sa visokim kvalitetom predškolskog vaspitanja - Novom Zelandu, Švedskoj,

[1] Rad je nastao u okviru projekta „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji” br.179060, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a nosilac je Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Nemačkoj, Irskoj i Finskoj. Kros-nacionalna analiza prakse ovih zemalja obezbedila nam je osnovu za identifikovanje nivoa i dimenzija uspostavljanja, podrške i razvoja kvaliteta predškolskog vaspitanja i na osnovu njih kritičko preispitivanje shvatanja kvaliteta u različitim društvenim i kulturnim kontekstima. Kros-nacionalna analiza bila nam je istovremeno polazište za razumevanje različitih teorijskih određenja kvaliteta i sagledavanja ograničenja i prednosti pojedinih pristupa kvalitetu, kao i polazište za preispitivanje i bolje razumevanje ove prakse kod nas. Na osnovu kros-nacionalne analize generisane su sledeće smernice za određenje i model procenjivanja kvaliteta: dinamičnost, multidimenzionalnost, multiperspektivnost, sistemnost, kontekstualnost i multilevelnost.

*Dinamičnost***.** Kvalitet nije pitanje jednom uspostavljenog stanja ili nivoa nego stalni proces građenja. U praksi, on se ne postiže definisanjem mere ili granice koja treba da se dosegne, već ostvarivanjem pretpostavki za njegov stalni razvoj – kvalitet je putovanje, a ne kraj puta (Ministry of Education...,1996; Skolverket, 2004*;* Urban, 2009).

*Multidimenzionalnost.* Vaspitna praksa je složen sistem koji obuhvata niz dimenzija kao što su program, institucionalna struktura i kultura, politika, interakcije, personalni plan. Samim tim kvalitet se ne može svesti na pojedinačne, izdvojene dimenzije, kao što je na primer struktura ustanove, već obuhvata čitav niz dimenzija kojima se kvalitet oblikuje u vaspitnoj praksi. Kvalitet određuju sve dimenzije vaspitne prakse, a ne ishodi prakse (Moss, 2009; Sherdidan, 2011).

*Multiperspektivnost***.** Vaspitna praksa uključuje različite aktere: donosioce politike, lokalne vlasti, profesionalce, decu, roditelje, članove lokalne zajednice... Oni se razlikuju u pogledu interesa, moći, očekivanja, shvatanja i uloga, pa tako i u pogledu razumevanja, zahteva i procena kvaliteta. Zbog toga određenje i procene kvaliteta moraju da obuhvataju perspektive svih aktera (Duignan and Walsh, 2005; Duignan, et al., 2007; Mahony and Hayes, 2006; Moss, 2007).

*Sistemnost***.** Kvalitet je konstrukt uzajamno povezanih, uzajamno delujućih i uzajamno zavisnih komponenata i mora se sagledavati kao celina odnosa kroz koje pojedine dimenzije ili komponenete dobijaju značenje, a ne kao prosti zbir pojedinačnih komponenata (Pavlović Breneselović, 2012). Iz toga sledi sinhronizacija i koordinacija kojom se ostvaruje koherentnost sistema. Početne promene u nekoj od komponenata ili dimenzija sistema izazivaju promene drugih komponenata i celine i to ne samo kroz mere koje su direktno usmerene na kvalitet već i osmišljenim promenama kojima se kvalitet indirektno podupire. Autentične promene, bez obzira da li inicirane „odozgo" (kroz politiku) ili „odozdo" (iz prakse) moraju biti višesmerno podržane (Dahlberg et al., 2007; Fullan, 2000).

*Kontekstualnost***.** Kvalitet se shvata kao kontekstualizovan koncept koji zavisi od kulturnog, društvenog, ekonomskog i političkog konteksta. Određenje i pristup kvalitetu proističe iz određenja detinjstva i pristupa funkciji predškolskog vaspitanja. Takođe, društveni kontekst aktuelizuje pojedine dimenzije kvaliteta (Dalli et al., 2011; Ministry of Social Affairs and Health..., 2004; Urban 2009).

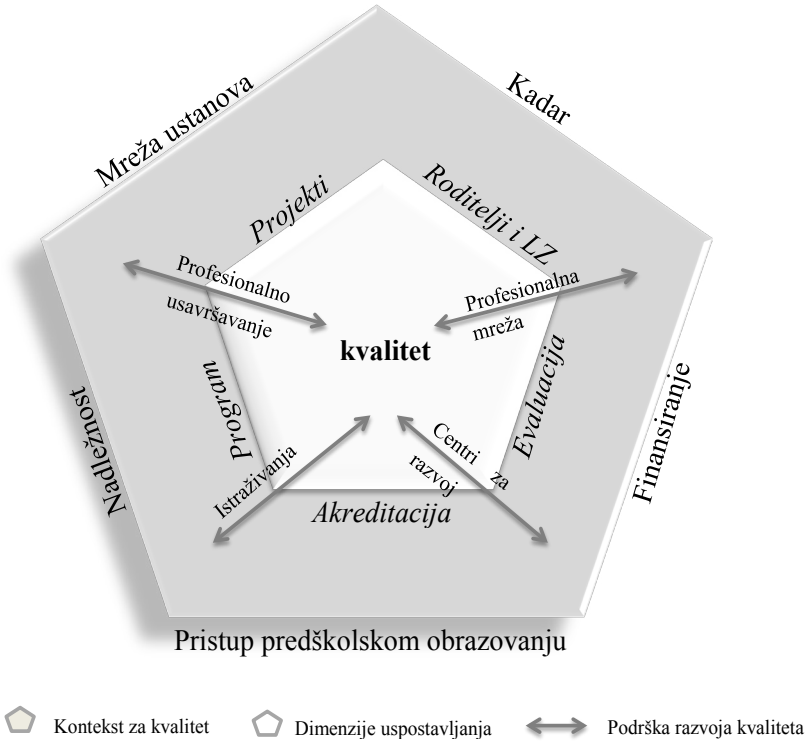
*Multilevelnost***.** Možemo razlikovati više nivoa kroz koje se realizuje praksa vaspitnog delovanja: nivo sistema vaspitanja, nivo predškolske ustanove, personalni nivo. Pojedini kriterijumi kvaliteta dobijaju različito značenje na različitim nivoima i načini uspostavljanja kvaliteta ne mogu da budu isti načini na svakom nivou. Na primer, pravednost na nivou sistema znači jednaka prava sve dece na kvalitetno obrazovanje i uspostavlja se razvijanjem mreže predškolskog vaspitanja i njegovom dostupnošću, dok na nivou lokalne zajednice pravednost dobija značenje kroz diversifikaciju oblika i kontekstualne specifičnosti programa (Ministry of Social Affairs and Health..., 2004; Onnisma and Kalliala, 2011; Penn, 2000).

## Metod

Predmet našeg istraživanja bila je praksa politike obezbeđivanja kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji. Pod praksom politike obezbeđivanja kvaliteta podrazumevamo aktivnosti i mere nosilaca politike obrazovanja kojima se definiše koncepcijski i normativni okvir, organizacija i funkcionisanje sistema predškolskog vaspitanja i uspostavljanje i razvijanje kvaliteta u tom sistemu. Analiza pretpostavki za uspostavljanje i razvoj kvaliteta obuhvatila je analizu pisanih izvora, nastalih u okviru obrazovne politike u prvoj deceniji dvadeset prvog veka: strateških dokumenata (12); zakona (4); uredbi i pravilnika (12); osnova programa predškolskog vaspitanja (3); vodiča, kataloga programa obuke (4); studija (18); izveštaja (11); prikaza (7); Web sajtova (12); informatora (4).

Matrica analize politike obezbeđivanja kvaliteta prikazana je na Šemi 1 kroz metaforu „kućice kvaliteta".

Matrica uključuje tri nivoa sagledavanja kvaliteta: 1) nivo konteksta za uspostavljanje kvaliteta; 2) nivo obezbeđivanja kvaliteta; 3) nivo podrške za razvijanje kvaliteta.




**Šema 1**: Matrica analize politika uspostavljanja kvaliteta u predškolskom vaspitanju

Svaki od ovih nivoa analiziran je kroz više dimenzija. Kontekst za uspostavljanje kvaliteta analiziran je kroz dimenzije: pristup predškolskom vaspitanju (shvatanje detinjstva i funkcije predškolskog vaspitanja dato kroz legislativu); sistemsko uspostavljanje predškolskog vaspitanja kroz nadležnost, finansiranje, kadar i mrežu predškolskih ustanova. Nivo obezbeđivanja kvaliteta obuhvaćen je kroz sledeće dimenzije: sistem akreditacije, osnove programa, učešće porodice i lokalne zajednice, razvojni projekti i evaluacija. Nivo podrške razvoju kvaliteta analiziran je kroz dimenzije: profesionalno usavršavanje praktičara, profesionalna mreža, centri za razvoj i istraživanja.

## Kontekst za uspostavljanje kvaliteta predškolskog vaspitanja

*Pristup predškolskom vaspitanju.* Na osnovu analize strateških dokumenata (Inicijalni izveštaj o primeni Konvencije o pravima dece za period 1992-2005; Strategija za smanjenje siromaštva, 2003; Nacionalni plan akcije za decu 2004; Nacionalni milenijumski ciljevi razvoja, 2006; Strategija Ministarstva prosvete i sporta za period od 2005-2010; Pravci razvoja i unapređivanja kvaliteta predškolskog, osnovnog i opšteg srednjeg i umetničkog obrazovanja i vaspitanja 2010-2020, 2012; Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020, 2013), može se uočiti da u predškolskom vaspitanju u Srbiji nedostaju nacionalne i krosnacionalne analize, nacionalne evaluacije i kontinuirano praćenje prakse obrazovanja. U shvatanju deteta dominira razvojna paradigma, tako da prava deteta nisu operacionalizovana kroz participaciju dece u obrazovanju i ostaju na nivou političke proklamacije.

U strateškim dokumentima postoji tendencija sagledavanja svrhe predškolskog vaspitanja kroz efekte na školska postignuća, što je u suprotnosti sa koncepcijom predškolskog vaspitanja i njegovom primarnom funkcijom podrške dobrobiti deteta.

Nepostojanje sistema praćenja realizacije strateških dokumenata dovodi do stalnih ponavljanja bez kontinuiteta i pokretanja promene „od nule", čime se ne obezbeđuje razvojnost i ne pruža mogućnost kritičkog uvida u prepreke za primenu strategija. U strateškim dokumentima vidljiva je neusklađenost između ciljeva, mera i očekivanih efekata. Neusklađenost se odražava u postavljanju nesrazmerno velikog broja nedovoljno konkretizovanih ciljeva i mera, sa nerealnim ili nepostojećim rokovima realizacije, dok su očekivani efekti suženi u odnosu na ciljeve, a u pojedinim strateškim dokumentima bez direktne veze sa merama i aktivnostima. Umesto da se u strateškim dokumentima postave oslonci za transformaciju u savremeni sistem obrazovanja, dominira partikularan pristup promenama u obrazovnom sistemu, koji je u osnovi ostao uniforman i tradicionalan i poboljšava se pojedinačnim merama, pri čemu zadržava sve svoje slabosti. Partikularan pristup predškolskom vaspitanju se takođe uočava i u favorizovanju Pripremnog predškolskog programa (PPP) kao dela obaveznog obrazovanja, umesto da se ovaj program posmatra kao povod transformacije osnovnoškolskog i predškolskog obrazovanja i njihovog koncepcijskog povezivanja. U većini dokumenata dominira partikularno sagledavanje kvaliteta koji se svodi na pojedinačne pokazatelje (npr.obuhvat dece ) koji onda postaju cilj za sebe.

*Koncepcija obrazovanja.* Istraživanje koncepcije obrazovanja na osnovu strateških, akcionih dokumenata (Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvije-

nom društvu, 2002; Kvalitetno obrazovanje za sve - izazovi reforme u Srbiji, 2004) pokazuje diskontinuitet između koncepcije predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja koji se ispoljava kroz: a) različite ciljeve i zadatke obrazovanja; b) različit koncept škole i vrtića kao obrazovnih institucija; c) različit pristup reformi; d) različit pristup u obezbeđivanju i podršci kvalitetu; različito razumevanje položaja i uloge učesnika u procesu obrazovanja (praktičara, dece, roditelja, lokalne sredine); e) podređivanje predškolskog vaspitanja opštim koncepcijskim rešenjima i školarizaciji, kroz „skrivenu moć" i dominaciju opšte koncepcije.

*Normativni okvir.* Analiza normativnog okvira (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2003; Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2005; Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009; Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2010) pokazuje da u Srbiji ne postoji društveni konsenzus o obrazovanju niti državni kontinuitet u obrazovanju, već se zakoni donose prema promeni političke vlasti, što svakako ne pogoduje razvoju kvaliteta obrazovanja. Normativnim okvirom se propisuje politika osiguranja kvaliteta koja odražava hijerarhiju moći državne administracije kroz propisivanje mera, standarde i kontrolu. Istovremeno, normativni okvir odražava diskontinuitet u regulisanju odgovornosti između sa jedne strane, institucija koje propisuju mere osiguranja kvaliteta i izvan toga nisu odgovorne i, sa druge strane, obrazovnih institucija za koje se naglašava da su samostalno, ili u saradnji sa lokalnom upravom, odgovorne za obezbeđivanje kvaliteta, ali istovremeno bez prava participacije i u donošenju mera. Zakonima o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja predškolsko vaspitanje je definisano analogno drugim nivoima obrazovanja (izjednačavanje delatnosti predškolskog obrazovanja sa predškolskom ustanovom) što je u suprotnosti sa koncepcijom predškolskog vaspitanja iz 2002. i 2004. godine. Zakonima su uvođene novine u sistem koje su samo parcijalno određene i nedovoljno konkretizovane kroz prava i odgovornosti na svim nivoima sistema što je dovelo u pitanje njihovu realizaciju (npr. pedagoški asistenti).

Principi i ciljevi delatnosti predškolskog vaspitanja navedeni u Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (Zakon o predškolskom..., 2010) su u skladu sa strateškom koncepcijom predškolskog vaspitanja iz 2002. godine, ali nisu operacionalizovani daljim odredbama u Zakonu, npr. slika o detetu u članovima zakona zasnovana na potrebama deteta nije usklađena sa slikom datom u ciljevima i principima Zakona zasnovanom na pravima deteta kao i što slika o učešću porodice i lokalne zajednice u ciljevima i principima nije usklađena sa slikom datom u članovima Zakona. Slika o predškolskoj ustanovi u Zakonu odražava uniforman model programa i oblika rada sa decom.

Zakonom se reguliše otvaranje Model centara, ali se ne konkretizuju resursi kojima se obezbeđuje njegovo funkcionisanje kao ni umrežavanje kapaciteta za istraživanja u predškolskom vaspitanju. Pristup kvalitetu predškolskog vaspitanja u Zakonu o predškolskom vaspitanju nije usklađen sa strateškom koncepcijom predškolskog vaspitanja iz 2002. godine.

*Nadležnost.* Nadležnost nad predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem u Srbiji može se izdeliti najmanje kroz četiri dimenzije nadležnosti: 1) nadležnost na državnom nivou; 2) podela nadležnosti u sistemu obrazovanja i vaspitanja na državnom nivou; 3) nadležnost na pokrajinskom i lokalnom nivou; 4) područje izvan nadležnosti. Analiza nadležnosti nad predškolskim vaspitanjem pokazuje sektorsku podelu nadležnosti organizovanu isključivo prema opisu poslova onih koji nadležnost ostvaruju, a ne prema zastupanju interesa i različitih potreba porodica i dece u predškolskom vaspitanju. Nadležnost nad predškolskim vaspitanjem u Srbiji karakteriše odsustvo saradnje i umrežavanja u podeli nadležnosti medu različitim ministarstvima kao i u okviru samog Ministarstva prosvete, pri čemu postoji veliki administrativni aparat sa preklapajućim nadležnostima. U odnosima između državnog, pokrajinskog i lokalnog nivoa izražena je centralizovana organizaciona struktura i hijerarhija u nadležnosti. U propisivanju mera (podzakonskih, programskih ) i finansijske podrške postoji obrnuto proporcionalna moć između državne i lokalne uprave, kao i obrnuto proporcionalna moć u propisivanju mera i raspodeli odgovornosti za predškolsko vaspitanje. U analizi nadležnosti uočava se odsustvo nadležnosti nad celokupnim predškolskim vaspitanjem usled izjednačavanja delatnosti predškolskog vaspitanja sa predškolskom ustanovom, što za posledicu ima različite oblike i programe rada sa predškolskom decom koji su „nevidljivi" za sistem obrazovanja.

*Kadar.* Prema Zakonu o predškolskom vaspitanju iz 2010. godine u predškolskim ustanovama mogu da rade vaspitači, stručni saradnici i saradnici. Za razliku od nekih zemalja u svetu (SAD, Velika Britanija,...) u Srbiji tradicionalno u predškolskim ustanovama radi kadar školovan za ovu vrstu delatnosti. Reformom višeg i visokog obrazovanja započetom 2003. godine pokrenuta je transformacija obrazovanja vaspitača koje se danas realizuje kroz obrazovanje na visokim strukovnim školama za vaspitače u okviru strukovnih studija (10 visokih strukovnih škola) i na fakultetima u okviru akademskih studija (6 fakulteta). Ovakav razvoj obrazovanja vaspitača „u dva koloseka", doveo do konfuzije obrazovnih profila i zvanja, kao i neujednačenosti studijskih programa u pogledu vrste, dužine i sadržaja studija, pri čemu su zadržane dve slabosti iz prethodnog perioda: struktura programa prema disciplinarnom modelu i nedovoljna integrisanost studentske

prakse. Iz navedenih slabosti proizilazi da programi inicijalnog obrazovanja vaspitača i stručnih saradnika nisu u skladu sa savremenim pristupima, teorijskim postavkama i programima predškolskog vaspitanja baziranih na holističkom pristupu detetu, integrisanom i situacionom učenju usmerenom na dobrobit deteta (Dahlberg i Moss, 2007; NCCA- Aistear, 2009; Te Whariki, 1996; Woodhead, 2006). Doprinos koji vaspitači treba da pruže dobrobiti predškolskog deteta na osnovu refleksivnog preispitivanja sopstvene prakse postavlja drugačije smernice i vrednosti njihovom obrazovanju: da razumeju razvoj deteta i učenja slušajući dete; deluju u skladu sa perspektivom deteta; razvijaju osetljivost za tumačenja i ideje dece; budu lideri, rešavaju probleme i istražuju; umeju da razvijaju različite programe u kontekstu svoje prakse (OECD, 2006). To nije kompetentnost po sebi, nego kompetentnost stvaranja „kvalitetnog pedagoškog okruženja" (CoRe, 2011; Sheridan, 2007) u kojem se podržava učešće dece; podstiče interakcija sa i između dece kao i drugih učesnika; gradi kolaboracija u učenju; podstiče učenje kroz istraživanje. Promene u obrazovanju vaspitača, kao i promene u obrazovanju stručnih saradnika u skladu sa savremenom koncepcijom detinjstva i učenja, savremenom koncepcijom predškolske ustanove i interaktivnog profesionalizma, pretpostavljaju temeljna istraživanja postojećeg stanja u inicijalnom obrazovanju kadrova u predškolskom obrazovanju. Inicijalno obrazovanje vaspitača i stručnih saradnika kod nas nije usklađeno sa postavkama o njihovim profesionalnim ulogama i koncepcijom dečjeg vrtića i vaspitnog programa iznetim u strategiji (Kvalitetno obrazovanje..., 2002; Kvalitetno obrazovanje..., 2004) i Modelu A Osnova programa (vaspitač kao kreator i istraživač programa; kurikulum koji se razvija a ne implementira; otvorenost dečjeg vrtića prema lokalnoj zajednici i porodici…). Vaspitači i stručni saradnici se nedovoljno osposobljavaju za razvijanje različitih programa rada sa decom koji bi doprineli diversifikaciji programa i oblika predškolskog obrazovanja (Kvalitetno obrazovanje..., 2002; Pravci razvoja..., 2012).

*Mreža predškolskog vaspitanja i obrazovanja.* Analiza prema podacima iz Statističkog godišnjaka za 2011. godinu o broju objekata i broju dece obuhvaćene predškolskim vaspitanjem (Republički zavod..., 2012) pokazuje: 1) veliki broj dece primljene preko kapaciteta (3881) i dece koja nisu primljena u predškolske ustanove (4901); 2) nedovoljnu diversifikaciju programa i oblika predškolskog vaspitanja; 3) nizak procenat učešća privatnog sektora u mreži ustanova (oko 3,5% ). Proširenje mreže objekata za decu u Srbiji sa godišnjom stopom rasta oko 2,5% prema statističkim podacima (Republički zavod..., 2012), nije dovoljno za obuhvat dece predškolskim vaspitanjem.

Predškolske ustanove u Srbiji uglavnom nude dva oblika rada sa decom: celodnevni i poludnevni u okviru kojih postoji mogućnost za ostvarivanje različitih

programa. Većina ustanova ostvaruje programe propisane Osnovama predškolskog programa a samo u malom broju predškolskih ustanova razvijaju se prilagođeni programi (npr. Montesori), na osnovu posebnog odobrenja Ministarstva prosvete.

U dečjim vrtićima se ostvaruju različiti kratki i specijalizovani programi za decu (engleski jezik, balet, karate, drama, ....) koje finansiraju u većini slučajeva roditelji (izuzetak su neke lokalne uprave koje finansiraju programe engleskog jezika). O vrsti programa koji se sada ostvaruju u predškolskim ustanovama, a koje finansiraju roditelji, nema zvaničnih podataka, kao ni podataka o njihovom kontinuiranom praćenju, ali se na osnovu postojeće prakse u dečjim vrtićima može zaključiti da se najveća slabost u organizovanju specijalizovanih programa odnosi na to što se: a) realizuju istovremeno sa redovnim programom u dečjem vrtiću tako da svojom organizacijom i trajanjem „ometaju" ostvarivanje tog programa umesto da doprinose diversifikaciji programa u predškolskoj ustanovi; b) naglašava selekcija među decom u odnosu na mogućnosti porodice da finansira dodatne, specijalizovane programe; c) najčešće specijalizovani programi svode na različite kurseve, a ne programe.

S obzirom da u Srbiji dominiraju samo dva oblika rada u predškolskim ustanovama može se reći da je izbor oblika za porodicu i decu uniforman i ograničen.

*Finansiranje.* Prema podacima OECD zemlje koje imaju visoki kvalitet predškolskog obrazovanja izdvajaju za predškolsko obrazovanje preko 1,5% do 2% iz bruto nacionalnih prihoda i preporuka je da minimalni iznos ne bude ispod 1% (OECD, 2006). Prema podacima u studiji UNICEF o ulaganju u obrazovanje se navodi da su javni rashodi za obrazovanje u Srbiji manji od onih u zemljama OECD i da se za predškolsko vaspitanje izdvaja 0,43% BND što je ispod proseka od 0,50% BND za zemlje OECD (Ulaganje u obrazovanje....., 2012). Izdvajanja iz budžeta na državnom nivou za finansiranje predškolske ustanove svode se na: finansiranje ostvarivanja pripremnog predškolskog programa, ostvarivanje predškolskog programa za rad sa decom sa smetnjama u razvoju i rad sa decom na bolničkom lečenju. Lokalna uprava obezbeđuje i finansira ostvarivanje delatnosti predškolskog vaspitanja, plate i stručno usavršavanje zaposlenih, socijalne doprinose, kapitalne izdatke i sve tekuće rashode (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009; Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2010). Slabosti u finansiranju predškolskog vaspitanja odnose se na: a) neusklađenost prihvaćenih ciljeva i mera u reformi predškolskog vaspitanja sa finansijskom po-

drškom; b) neefikasno i nepotpuno finansiranje PPP; c) nejednako pravo dece na finansiranje predškolskog vaspitanja u državnoj i privatnoj predškolskoj ustanovi.

Neusaglašenost politike obrazovanja i finansijske podrške dovela je u Srbiji do posledica, koje su prepoznate u dokumentu Evropske komisije o ključnim tačkama kvaliteta servisa za decu, a koje se odnose na to da politika ostaje neostvarena, ciljevi neispunjeni, mere nedovoljno sprovedene, evaluacija nepotpuna, a neefikasnost i ponavljanje povećani (European Commission, 1996).

## Obezbeđivanje kvaliteta

*Sistem akreditacije*. Sistem akreditacije ustanova koje se bave predškolskim vaspitanjem u Srbiji ima dve izražene slabosti: 1) neusklađenost legislativnog okvira; 2) orijentaciju na strukturne kriterijume u akreditaciji. Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Zakon..., 2009) definisani su uslovi za osnivanje, početak rada, obavljanje delatnosti i verifikaciju ustanove (član 30 i 32). Bliže uslove za početak rada predškolske ustanove i obavljanje delatnosti propisuje ministar (član 30), međutim, oni nisu još uvek propisani. U nedostatku odgovarajućeg podzakonskog dokumenta primenjuje se veći broj pravilnika donetih pre više od petnaest godina. Odsustvo podzakonskih akata usklađenih sa važećim zakonom i jedinstvenog podzakonskog akta o akreditaciji koji bi obuhvatio sve uslove i kriterijume, čini sistem akreditacije netransparentnim. Time se posebno otežava otvaranje i obuhvat mrežom onih ustanova čiji su osnivači iz privatnog, korporativnog i civilnog sektora. Posledica je ne samo da se potencijalno ne smanjuje opterećenje državnih vrtića, već i otvara prostor za iznalaženje rešenja kojima se zaobilazi sistem akreditacije pri ministarstvu prosvete (registrovanjem kao druge vrste delatnosti). Jasna i pojednostavljena procedura akreditacije kojom bi se podržalo uključivanje privatnog i civilnog sektora doprinela bi diversifikaciji oblika predškolskog vaspitanja i povećanju kapaciteta i obuhvata dece.

Drugi problem vezan za postojeći sistem akreditacije je njegova isključiva usmerenost naformalno ispunjavanje strukturnih zahteva u kvantitativnom a ne i u kvalitativnom smislu. U sistemima zemalja sa kvalitetnim predškolskim vaspitanjem neki od uslova koji se postavljaju pri akreditaciji su: jasno definisana politika vaspitanja predškolske ustanove kao i ekspliciranje na kojoj se koncepciji zasniva program vaspitanja (www.minedu.govt.nz); diversifikacija oblika i programa; postojanje definisanog programa za uspostavljanje partnerstva sa porodicom - ekspliciranje uslova koje porodica može da očekuje od dečjeg vrtića a koji se odnose na kvalitet programa, različite oblike rada sa decom, različite načine ućešća i dijalog sa članovima zajednice, različite načine evaluacije programa i rada ustanove

(www.minedu.govt.nz); predviđene subvencije za razvijanje određenih programa, razvijanje autonomije predškolske ustanove ili kolaboraciju u zajednici.

*Osnove programa.* Nacionalne Osnove programa predškolskog vaspitanja po kojima se odvija vaspitnoobrazovni rad u predškolskim ustanovama donete su 2006. godine (Pravilnik..., 2006). Dokument Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa podeljen je na tri celine: Osnove programa nege i vaspitanja dece uzrasta od 6 meseci do 3 godine, Osnove programa vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od 3 godine do uključivanja u program pripreme za školu i Pripremni predškolski program, u okviru kojih su pet programskih dokumenata. Pregled strukture dokumenta pokazuje da su programi i programski modeli u Opštim osnovama programa pisani kao 5 zasebnih celina koje su: a) neusklađene prema strukturi – svaka celina odražava drugačiju strukturu programa iz čega proizilazi nepostojanje usklađenosti dokumenta; b) neusklađene u pristupu predškolskom vaspitanju (slika o detetu, načela, ciljevi, pristup učenju, slika dečjeg vrtića). U okviru politike obezbeđivanja kvaliteta predškolskog vaspitanja analizirana je interna i eksterna umreženost Osnova predškolskog programa. Interna umreženost programa analizirana je na osnovu četiri kriterijuma postavljenih na osnovu analize 17 programa predškolskog vaspitanja koji se smatraju kvalitetnim programima u svetu (Wilks et al., 2008): 1. razumevanje da slika o detetu utiče na odnose sa detetom i vrste iskustva koje pružamo deci; 2. razumevanje prirode razvoja i učenja deteta; 3. razumevanje važnosti kolaboracije i partnerstva; 4. razumevanje odnosa učenja i podučavanja.

Analiza interne umreženosti dokumenta pokazuje njegovu nekoherentnost i neusklađenost sa karakteristikama kvalitetnih savremenih programa predškolskog vaspitanja u svetu. Osnove programa nege i vaspitanja dece uzrasta od 6 meseci do 3 godine, Osnove programa vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od 3 godine do uključivanja u program pripreme za školu Model A i Pripremni predškolski program Model A, zasnovani su na razvojnoj psihološkoj orijentaciji usmerenoj na dete, tako da se razvojne potrebe i interesovanja prihvataju kao polazišta i izvor vaspitnoobrazovnog programa, dok su Osnove programa vaspitanja i obrazovanja dece uzrasta od 3 godine do uključivanja u program pripreme za školu Model B i Pripremni predškolski program Model B, zasnovani na tradicionalno akademskoj orijentaciji usmerenoj na sticanje znanja i razvoj kognitivnih sposobnosti. Karakteristike kvalitetnih programa, koji proizilaze iz sociokonstruktivističke orijentacije i savremenih shvatanja sociologije detinjstva, postmodernizma i postrukturalizma, nemaju utemeljenost u našim programima predškolskog vaspitanja.

Eksterna umreženost je analizirana na osnovu sedam kriterijuma identifikovanih u analizi 17 programa u studiji Analysis of Curriculum /Learning Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8) (Wilks, 2008) a koji se odnose na: kontinuitet u obrazovanju, resurse, inicijalno obrazovanje, refleksivnu praksu, podršku programu kao procesu i kao praksi, razvijanje implementacionog procesa, diseminaciju kroz primere dobre prakse.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i program osnovnog obrazovanja u Srbiji se ne zasnivaju na istim koncepcijskim osnovama i ne postoji kontinuitet predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja. Pokušaj povezivanja načinjen je koncipiranjem pripremnog predškolskog programa kao prelazne etape kojom se predškolsko vaspitanje „približava" koncepciji školskog programa i postojećem modelu učenja u školi. Niti pri izradi Osnova programa niti nakon njegove primene nije rađena studija izvodljivosti kojom bi se identifikovali neophodni resursi (ljudski i materijalni) za primenu i razvijanje programa, niti je osmišljen implementacioni proces. Koncepcija Osnova programa predškolskog vaspitanja nije predstavljala jednu od osnova za preispitivanje koherentnosti sa programima inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja kadrova (npr. da li osposobljavamo vaspitača za razvijanje otvorenog kurikuluma; planiranje i realizaciju projektnog učenja; dokumentovanje procesa učenja u skladu sa načelima programa; razumevanje i doprinos izgrađivanju dečjeg vrtića kao otvorenog sistema) a pokušaje razvijanja programa u praksi pratio je nedostatak stručne literature i to uglavnom za Model A. Odsustvo zajedničkog rada donosilaca politike obrazovanja, kreatora osnova programa predškolskog vaspitanja, kreatora profesionalnog usavršavanja i kreatora programa studija vaspitača i stručnih saradnika, kao i odsustvo usaglašene orijentacije u vrednostima i pristupu vaspitanju i obrazovanju uticali su na to da mnoge programske postavke u Osnovama programa ostanu na nivou pisanog dokumenta. Podrška refleksivnoj praksi i razvijanju programa kao procesa i prakse, nije pružena ni kroz promenu uloge nadzorne službe, ni kroz sistem stručnog usavršavanja kao ni kroz podršku razvijanju model centara koji bi imali funkciju diseminacije programa i stručnog usavršavanja praktičara (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011).

*Učešće porodice i lokalne zajednice.* Stvaranje pretpostavki za veće učešće u odlučivanju rezultat je nastojanja da se obezbedi participacija roditelja i ojača njihova uloga kao aktivnog građanina, odražavajući pomeranje u shvatanju građanskih prava sa korisničkih i socijalnih prava na participativna prava (Pavlović Breneselović, 2012). Postojećim zakonskim rešenjima kod nas potencira se samo delegirano, a ne i neposredno učešće roditelja u odlučivanju i tzv. jednosmerno učešće. Jednosmerno učešće izraženo je kroz odrednice da roditelji samo razma-

traju, a ne i učestvuju u izradi planova i programa, kao i kroz odsustvo definisanja koje su obaveze ustanove u odnosu na zahteve i mišljenja roditelja. Normativno regulisanje odnosa porodice i dečjeg vrtića, kao ni praksa saradnje nisu usklađeni sa postavljenom koncepcijom predškolskog vaspitanja (Kvalitetno obrazovanje...., 2002), u kojoj su odnosi porodice i dečjeg vrtića zasnovani na „paradigmi podrške" (Pavlović Breneselović, 2012) u kojoj se uloga roditelja menja u učesničku, a pristup porodici ka „samoaktualizaciji porodice" (Pavlović Breneselović, 2012). Učešće lokalne zajednice kao sredine u kojoj se interesi i aktivnosti pojedinaca, grupa, udruženja i organizacija preklapaju sa interesima i aktivnostima dečjeg vrtića i time stvaraju pretpostavke za uspostavljanje i razvijanje partnerstva, nije u Srbiji normativno regulisano. Lokalna zajednica je više od „neposrednog susedstva" i u predlogu Evropske komisije o područjima kvaliteta, u delu o odnosu dečjeg vrtića i lokalne zajednice, neki od predloženih standarda su npr. da li se interesi i prioriteti lokalne zajednice ogledaju u svakodnevnim aktivnostima u dečjem vrtiću; da li deca koriste lokalne objekte kao resurse u učenju; da li članovi lokalne zajednice koji nisu roditelji ili zaposleni imaju priliku da posete dečji vrtić i učestvuju u aktivnostima; da li u lokalnoj zajednici postoje aktivnosti izvan dečjeg vrtića kojima se podupire predškolsko obrazovanje; da li deca učestvuju u društvenim događanjima u lokalnoj zajednici (Balageur, 2000). Međutim, kod nas je Zakonom regulisano samo učešće lokalne zajednice u odlučivanju u predškolskoj ustanovi, preko svojih predstavnika u organima upravljanja (član 54, Zakon o osnovama..., 2009). S obzirom na koncepciju predškolskog vaspitanja kao otvorenog sistema (Kvalitetno obrazovanje.., 2002) i na predlog strategije društvene brige o deci i predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Predlog strategije..., 2012), koja stavlja akcenat na diversifikaciju i ulogu lokalne zajednice, bilo bi neophodno detaljno istraživanje postojećeg odnosa predškolskih ustanova i lokalne zajednice i mogućih dimenzija njihovog otvaranja, povezivanja i saradnje, kako ti odnosi ne bi ostali na nivou učešća lokalne zajednice u odlučivanju i jednokratnih „izleta" dece u lokalnu zajednicu kroz učešće u povremenim manifestacijama, kao i jednokratnih i prigodnih „ulazaka" iz zajednice u vrtić kroz posete, predstave i gostovanja.

*Razvojni projekti.* Veći broj projekata u predškolskom vaspitanju tokom protekle decenije, pokrenule su, realizovale i podržale međunarodne organizacije - UNICEF, Save the Children, Evropska komisija, ambasade skandinavskih zemalja, Nordijski savet ministara, Agencija za obrazovanje Švajcarske, Montesori asocijacija itd. Takođe, više nevladinih organizacija i fondacija (na primer CIP, Fond za otvoreno društvo, MODS, Centar za kvalitetno obrazovanje, AOM...) značajno su doprinele promovisanju značaja predškolskog vaspitanja u društvenoj zajed-

nici i razvijanju različitih programa i oblika za predškolsku decu, kao i programa obuka praktičara. U okviru analize politike obezbeđivanja kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji analizirano je 7 razvojnih projekata u kojima je učestvovalo Ministarstvo prosvete do 2013. godine, a koji su predstavljeni na sajtu Ministarstva (Pružanje unapređenih usluga na lokalnom nivou (DILS); Podrška profesionalnom razvoju i evropskim inicijativama; Okvirni akcioni plan za prevenciju nasilja u obrazovno vaspitnim ustanovama; Jedinstveni akcioni plan za unapređivanje obrazovanja Roma u Srbiji; Obrazovanje za sve - unapređivanje dostupnosti i kvaliteta obrazovanja dece iz marginalizovanih grupa; Unapređenje predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji (IMPRESS); Jedinstven informacioni sistem u prosveti). Dostupne prezentacije projekata su analizirane na osnovu sledećih kriterijuma: a) usklađenosti svrhe i ciljeva projekata sa strateškim dokumentima; b) zasnovanost projekata na analizi prethodnog stanja, prethodnim istraživanjima i snimanju stanja na osnovu kog je procenjen prioritet projekta; c) organizacije (ko je uključen, ko finansira, kontakt osobe, vreme, s kim je umrežen, dinamika aktivnosti, inicijative nastale u okviru projekta); d) integracije u praksu tokom i nakon projekta. Analiza podataka pokazuje da u razvojne projekte Ministarstva prosvete u predškolskom vaspitanju uglavnom nisu uključene naučno istraživačke institucije. Takođe, u navedenim načinima integrisanja projekata u praksu nisu predviđene mogućnosti formiranja model centara ili pokretanja nacionalnih evaluacija područja u predškolskom obrazovanju kojim se projekat bavi. U dostupnim podacima nema podataka o podršci sa različitih nivoa sistema onim praktičarima koji su nosioci projekta, kojom bi se obezbedila održivost započete promene i omogućilo da praktičari produbljuju svoje razumevanje vrednosti projekta i realizuju nove aktivnosti. Na osnovu analize projekata koje podržava i/ili realizuje Ministarstvo prosvete u oblasti predškolskog vaspitanja može se zaključiti da se integrisanje većine projekta svodi na mehanicistički pristup promeni koja se unosi u praksu preko ekstenzivnog uključivanja praktičara kroz jednokratne obuke ili jednokratno organizovane konsultativne grupe bez kontinuirane podrške integraciji promene u praksu, kao i većem fokusiranju na donošenju podzakonskih akata nego na održivosti promene u svakodnevnoj praksi dečjeg vrtića.

*Evaluacija.* U Srbiji su vrednovanje kvaliteta rada predškolskih ustanova ostvaruje na osnovu Pravilnika o vrednovanju kvaliteta rada ustanove (Pravilnik..., 2012), u kojem se vrednovanje kvaliteta rada ustanove predstavlja kao „procena kvaliteta rada ustanove" (član 2), čime se ono svodi samo na procenu umesto da se govori o procesu vrednovanja kao podrški razvoju kvaliteta. Prema Pravilniku, Osnovu za procenjivanje kvaliteta predstavljaju standardi kvaliteta (član 3), a oblici vrednovanja kvaliteta su samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje kvaliteta (član

4). Analiza Pravilnika pokazuje: a) Pravilnik je pisan prema „školskom modelu" a predškolska ustanova se izdvaja samo kod konkretizovanja načina vršenja spoljašnjeg vrednovanja (član 17); b) organizovanje samovrednovanja i spoljašnjeg vrednovanja kvaliteta rada ustanove su dve odvojene procedure procene kvaliteta i prema načinu organizovanja, pripremanju izveštaja i planova razvoja na osnovu izveštaja, kao i s obzirom na učešće prosvetnog savetnika; c) spoljašnje vrednovanje kvaliteta ne uključuje dečju perspektivu jer se razgovora samo sa zaposlenima i roditeljima, čime se ne uvažavaju prava deteta; d) praćenje aktivnosti sa decom u dečjem vrtiću od strane evaluatora u trajanju od petnaest minuta teško može da omogući uvid u sve one dimenzije koje po protokolu (standardima) treba da proceni. Opasnost koja preti iz ovako postavljenog koncepta spoljašnjeg vrednovanja je u „tehnikama moći" (Buchanan, 2011) kojima se obeshrabruje refleksija praktičara. Iz normiranja prakse i praktičara prema postavljenim standardima i pozicioniranja izveštaja spoljašnjih evaluatora kao „istine" koja se ne dovodi u pitanje i kao „neprikosnovenog uputstva za delovanje" (Buchanan, 2011) generiše se moć spoljašnjih evaluatora kojom se praktičari stavljaju u poziciju objekta procene. Kao osnovna ograničenja koja proizilaze iz normiranja i izdvojenog spoljašnjeg procenjivanja autori (Buchanan, 2011; Moss, 2005) izdvajaju: podsticanje stereotipnosti institucija; podržavanje diskursa moći eksperata u poznavanju problematike; stvaranje kulta objektivnosti iako je procenjivanje neodvojivo od subjektivnih shvatanja i procena. Osnovu samovrednovanja kao i spoljašnjeg vrednovanja kvaliteta rada predškolskih ustanova u Srbiji čine Standardi kvaliteta rada predškolskih ustanova (NPS, 2012). Poređenje shvatanja i svrhe pokazatelja kvaliteta predškolskog vaspitanja u Republici Irskoj i Srbiji pokazuje velike razlike između sistemskog pristupa obezbeđivanju i podršci kvalitetu, kakav je u Republici Irskoj, naspram spoljašnje procene i osiguranja kvaliteta na osnovu propisanih standarda u Srbiji. Te razlike su višestruke i odražavaju se u: načinu donošenja dokumenta; njihovoj funkciji; pristupu kvalitetu; sadržaju dokumenta; podršci promenama u praksi u građenju kvaliteta.

## Podrška razvijanju kvaliteta

*Profesionalno usavršavanje.* Profesionalno usavršavanje vaspitača i stručnih saradnika u Srbiji analizirano je na osnovu Pravilnika o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (Pravilnik.., 2012a) i Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2011/2012. godinu (ZUOV, 2011). Analiza ovih dokumenta rađena je na osnovu tri kriterijuma: a) razumevanja profesi-

onalnosti u postmodernom vremenu (Hargreaves, 2000; Krnjaja, 2010); b) četiri oslonca učenja u dvadeset prvom veku (Delors, 1998); c) savremenog shvatanja kompetentnosti (CoRe, 2011).

Analiza pokazuje neusklađenost koncepcije Pravilnika sa savremenim shvatanjima profesionalnosti, kompetentnosti i učenja, koja se najviše vidi u: a) uskom shvatanju profesionalnog razvoja; b) nepostojanju mreže profesionalnog razvoja; c) dominaciji stručnog usavršavanja izvan konteksta prakse kroz programe obuke; d) nepostojanju sinhronizovane podrške profesionalnom razvoju praktičara.

Analiza Kataloga programa stalnog stručnog usavršavanja (ZUOV, 2011) pokazuje sledeće slabosti koncepcije obuke: a) u akreditovanim programima stručnog usavršavanja naglašena je unutrašnja koherentnost ali ne i eksterna usklađenost koncepcije programa obuke sa koncepcijom nacionalnih programa vaspitanja i obrazovanja; b) programi obuke su jednokratni i ograničenog trajanja (najmanje osam, a najduže dvadeset četiri sata); c) sistem praćenja i podrške implementacije programa u praksi nije osmišljen; d) evaluacija programa obuke kroz numeričku četvorostepenu skalu procene ne obezbeđuje dovoljno autentičnu evaluaciju niti učesnicima obuke niti autorima programa.

*Profesionalna mreža.* U Zakonu o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja 2009. godine normativno je regulisano strukovno i stručno udruživanje (član 51; Zakona o osnovama..., 2009) na dva nivoa: nivou povezivanja ustanova i nivou povezivanja praktičara. U funkciji unapređivanja obrazovanja ustanove mogu da se povezuju u strukovna udruženja a nastavnici, vaspitači i stručni saradnici u stručna društva. Praktičari u predškolskom vaspitanju grade profesionalnu mrežu preko svojih udruženja a postoje primeri lateralnih povezivanja predškolskih ustanova programski i projektno, na lokalnom, nacionalnom, regionalnom i međunarodnom nivou. Takođe, postoje i neformalna udruživanja vaspitača, a vaspitači se povezuju i preko FB grupa, kao neformalnog oblika učenja. Na osnovu primera povezivanja koje smo analizirali može se konstatovati da su potencijali ICT tehnologija za umrežavanje praktičara (socijalne mreže, diskusione grupe, blogovi...) nedovoljno iskorišćeni i podržani u Srbiji. Takođe, vidi se da su svi navedeni načini povezivanja praktičara rezultat više individualnih inicijativa i entuzijazma praktičara nego sistemske podrške. Sistemski nisu podržana ni povezivanja obrazovnih, naučnih i naučno istraživačkih institucija sa praksom predškolskog vaspitanja i praktičarima. Ne postoje ustaljeni i razrađeni obrasci saradnje, kao ni procedure institucionalizacije saradnje ili, ako postoje, one su vrlo komplikovane i zasnivaju se mnogo više na kriterijumima političkih i interesnih grupa nego na

stručnim kriterijumima. Umrežavanje se svodi na sporadičnu i jednokratnu saradnju (prema potrebama jedne od strana) i preko ličnih inicijativa i kontakata.

*Centri za razvoj.* Razvojne, savetodavne, istraživačke i stručne poslove u unapređivanju kvaliteta na svim nivoima sistema obrazovanja u Srbiji ostvaruju Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) (član 17, Zakon o osnovama..., 2009), koji su u nadležnosti vlade Republike Srbije. Njihova funkcija je praćenje, obezbeđivanje i unapređivanje kvaliteta obrazovanja i razvijanje sistema vaspitanja i obrazovanja (član 17, Zakon o osnovama.., 2009). Međutim, u konkretizaciji organizacione strukture Zavoda za vrednovanje kvaliteta i opisu poslova, ove funkcije se svode na osiguranje i kontrolu kvaliteta a ne podršku razvoju kvaliteta (član 22, Zakon o osnovama…, 2009). Posmatrajući opis poslova dva Zavoda može se uočiti da se najviše poslova (10) odnose na savetovanje, a zatim na diseminaciju (8). Opisa razvojnih poslova i poslova stručnog usavršavanja ima po 7, a najmanje ima opisa poslova vezanih za istraživanje (5). Iz analize opisa savetodavnih poslova zavoda vidi se da se oni svode na pripremanje predloga i preporuka te davanje mišljenja, a ne na učešće u razvojnim i istraživačkim aktivnostima sa praktičarima i istraživačima. Diseminacija je u poslovima zavoda svedena na jednosmernu, hijerarhijsku strukturu, koja se svodi na pripremanje materijala za praktičare i saradnike zavoda. Razvojna funkcija zavoda koja bi trebalo da se ostvaruje kroz pružanje pomoći i učestvovanje u razvijanju različitih programa i njihovom praćenju, razvijanju istraživačkih mreža i kapaciteta saradnje između obrazovnih i naučnoistraživačkih institucija, istraživača, praktičara i kreatora obrazovne politike kao i kroz podršku istraživanjima i projektima predškolskih ustanova, samo je delimično zastupljena u opisu poslova odeljenja u Zavodu za vrednovanje kvaliteta (http://www.ceo.edu.rs/). Među poslovima koji spadaju u razvojnu funkciju kod oba Zavoda nema aktivnosti koje se odnose na učešće u razvijanju model centara. Jedna od ključnih funkcija zavoda u podršci kvalitetu obrazovanju trebalo bi da bude kontinuirano istraživanje sa različitim partnerima, međutim, uočljivo je da u opisu poslova Zavoda za vrednovanje kvaliteta, nema istraživanja prakse koja su razvojna, nego su usmerena na utvrđivanje usaglašenosti prakse sa postavljenim normama. O istraživanjima Zavoda u oblasti predškolskog vaspitanja nema dostupnih podataka. Iz opisa poslova zavoda se može zaključiti da su njihovi poslovi manje u funkciji razvoja i istraživanja a više u savetodavnoj funkciji davanja predloga i preporuka, kao i jednosmerne diseminacije, što dovodi u pitanje njihovu funkciju razvojnih centara. Iz programa deset Regionalnih centara za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju se takođe ne vidi njihova uloga

kao centara koji podržavaju razvojnu dimenziju i istraživanja kao i osnivanje i rad model centara.

*Istraživanja.* Odsustvo prikaza aktuelnih istraživačkih projekata iz oblasti predškolskog vaspitanja ne znači da takvih projekata nema, već odražava: a) netransparentnost sistema i odsustvo jedinstvenog portala istraživanja u ovoj oblasti; b) nedovoljno prepoznavanje prirode istraživanja u obrazovanju i odnosa teorije i obrazovne prakse; c) neprepoznavanje i vrednovanje razvojnih projekata kao istraživačkih d) netransparentnosti rada istraživačkih institucija; e) nedovoljno povezivanje istraživačkih institucija i projekata. Takva obrazovna politika i odnos prema nauci ima za posledicu: a) parcijalnost u temama istraživanja, jednokratnost, ponavljanja i preklapanja istraživanja, umesto sveobuhvatnosti, kontinuiteta i produbljivanja problematike; b) odsustvo naučnoistraživačkih institucija u razvojnim projektima i dominaciju nevladinog sektora; c) nepovezivanje istraživanja sa politikom i praksom obrazovanja i nedovoljne mere popularizacije i širenja iskustava i rezultata istraživanja. Kao rezultat projekata najčešće nastaju naučne monografije, a ne i priručnici i vodiči za praksu i publikacije namenjene široj javnosti.

## Zaključak

Sintezom podataka na osnovu smernica za određenje kvaliteta mogu se uočiti ključne karakteristike kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji, koji kreira obrazovna politika. To su sledeće karakteristike:

a) *Statičnost nasuprot dinamičnosti u shvatanju kvaliteta predškolskog vaspitanja kao i u strateškom planiranju predškolskog vaspitanja*. Statičnost se uočava u koncepciji i organizaciji nadležnosti nad predškolskim vaspitanjem. Svođenje značenja programa predškolskog vaspitanja na značenje dokumenta i način integrisanja projekata u svakodnevnu praksu takođe odražavaju statičnost.
b) *Fragmentiranost nasuprot multidimenzionalnosti u shvatanju dimenzija kvaliteta, koje se navode izdvojeno, kao nezavisne jedna od druge.* Karakteristike kvaliteta se shvataju fragmentarno kroz podelu na strukturne i procesne karakteristike i fragmentiranje svake od njih. Posledica nedovoljnog fokusiranja na sagledavanje kvaliteta kao celine je da u našim strateškim planovima i normativnim dokumentima pojedine dimenzije kvaliteta postaju cilj po sebi. Fragmentiranost se posebno odražava u: nepostojanju integralne legislative i razrađenog i objedinjenog sistema akreditacije predškolskih ustanova; neprepozna-

vanju značaja naučnih istraživanja kao i istraživanja praktičara; uspostavljanju sistema profesionalnog usavršavanja praktičara svedenog na individualni profesionalizam.

c) *Jednoperspektivnost nasuprot multiperspektivnosti kroz dominaciju političko-ekonomske perspektive u shvatanju funkcije i efekata predškolskog vaspitanja*. U većini strateških dokumenata u Srbiji efekti predškolskog vaspitanja sagledavaju se iz perspektive školskog postignuća (uspeha, procenta onih koji završe osnovnu školu,...) i perspektive rešavanja društvenih problema (prevazilaženje siromaštva, benefita za društvo, prevazilaženje problema marginalizovanih i socijalno ugroženih grupa,..), a manje iz perspektive dobrobiti deteta kao društvenog aktera koji ima pravo na kvalitetno obrazovanje. U zakonskim i podzakonskim aktima dominira perspektiva eksperata ili ekspertskih grupa, dok se zanemaruje ili nedovoljno uvažava perspektiva praktičara, porodice i dečja perspektiva. Pokušaji da se uključi višeperspektivnost svedeni su na jednokratno pojedinačno učešće predstavnika različitih institucija i grupacija u komisijama Ministarstva prosvete, Nacionalnog prosvetnog saveta ili Zavoda i na jednokratna konsultovanja umesto stvaranja prostora za permanentni dijalog različitih aktera u obrazovanju.

d) *Dezintegrisanost nasuprot sistemnosti u reformi obrazovnog sistema koja je usmerena na poboljšavanje sistema kroz pojedinačne mere, a ne na transformaciju sistema*. Promene koje su unošene u sistem obrazovanja nisu umrežene u sistem na nivou zakonskih i podzakonskih dokumenata, niti je obezbeđena njihova održivost i razvojnost kroz povezivanje sa drugima sistemima i delatnostima (finansija, kulture, zdravlja...). Nema sistemske podrške razvijanju zajednice prakse kroz lateralno povezivanje predškolskih ustanova i praktičara, i povezivanja sa drugim institucijama i organizacijama, kao ni sistemske podrške umrežavanju naučno istraživačkih institucija, donosilaca politike i praktičara. Koncepcije predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja nisu usaglašene.

e) *Uniformnost nasuprot kontekstualnosti zbog toga što kontekstualnost kao pretpostavka integrisanja različitosti i kao smernica kvaliteta nije uvažena (iako je naglašena kao karakteristika strategije reforme predškolskog vaspitanja)*. Dominacija strateške koncepcije sistema obrazovanja je orijentisana na generalizaciju promene kao i centralizovano uspostavljanje promene i osiguranje kvaliteta u predškolskim ustanovama, čiji se kontekst zanemaruje. Regionalni centri za profesional-

ni razvoj praktičara su takođe uniformno organizovani, zbog čega ne funkcionišu kao kreatori i podrška različitim oblicima stručnog usavršavanja u skladu sa potrebama praktičara određenog regiona koje ima svoje specifičnosti.

*f)* *Jednoobraznost nasuprot multilevelnosti svođenjem delatnosti predškolskog vaspitanja na predškolsku ustanovu, tako da se drugi oblici i programi rada sa decom mimo predškolske ustanove ne prepoznaju kao deo sistema predškolskog vaspitanja*. Takođe, predškolsko vaspitanje se na ovaj način ne promoviše kao društvena briga zajednice za predškolsku decu koja uključuje različite nivoe društvenog angažovanja i različite aktere, kao što su službe lokalnih uprava zadužene za opremanje javnih prostora za igru dece, inicijative institucija kulture, lokalnih udruženja, porodične inicijative, građanske inicijative.

Rezultati istraživanja ukazuju na tehnicistički pristup kvalitetu kroz dominaciju mera osiguranja i kontrole kvaliteta naspram pristupa usmerenog na podršku građenju kvaliteta.

## Literatura

Balageur, I., Mestres, J., Penn, H. (2000). *Quality in Services for Young Children*, A Discussion Paper European Commission Childcare Network, University of Toronto: Child Care Resource and Research Unit.

Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries,* Innocenti Working Paper 2008-02. Florence: UNICEF, Innocenti Research Centre.

Brimley, V., Garfield, R. (2005). *Financing education in a climate of change*. Boston: Allyn and Bacon.

Buchanan, E. (2011). *Assessment in New Zealand Early Childhood Education: A Foucauldian Analysis*. Wellington: Victoria University.

Centre for Early Childhood Development & Education (2006). *The National Quality Framework for Early Childhood Education* SIOLTA. Dablin: Centre for Early Childhood Development & Education.

Cochran-Smith, M., Zeichner, K. (eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education.* London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

*CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (2011). Final Report European Commission. London and Ghent: Education and Culture University of East London and Cass School of Education and University of Ghent.

Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education.* London: RoutledgeFalmer.

## Квалитет праксе и компетентан систем

Вандекеркхове, А., Трикић, З., Мишкељин, Л., Питерс, Ј., Лакићевић, О. и Коруга, Д. (ур.). (2013). *Приручник за диверсификацију програма предшколског васпитања и образовања*. Поглавља: **Питање квалитета предшколског васпитања и образовања – о чему говоримо** (стр. 39–41); **Питања о компетенцијама васпитача** (стр. 41–44); **Питања квалитета васпитно-образовне праксе** (стр. 45–46).

**Питања за усмерено читање**

1. Зашто је квалитет вредносно, етичко и контекстуално питање?
2. Како се разликују структурни и процесни квалитет?
3. Који су међусобно повезани аспекти квалитета предшколског васпитања?
4. Зашто компетентност васпитача није само питање стечене квалификације?
5. Које особине и поступци одликују компетентног васпитача?
6. Шта значи појам **компетентан систем**?
7. По чему се препознаје квалитетна васпитно-образовна пракса?

**Кључне идеје**

- Квалитет није објективна и једном утврђена категорија, већ се гради у конкретном друштвеном и културном контексту, кроз дијалог деце, породица, практичара, доносилаца одлука и других учесника.
- **Структурни квалитет** обухвата простор, опрему, величину групе, однос броја деце и одраслих, квалификације запослених и услове рада. **Процесни квалитет** односи се на односе, интеракције, учешће деце и породица, начине учења, планирање, праћење и емоционалну сигурност.
- Квалитет настаје синергијом политике, структуре, програмске концепције, васпитно-образовне праксе, интеракција, управљања и професионалног развоја.
- Компетентан васпитач гради топле и подржавајуће односе, уважава дечју перспективу, подржава аутономију и учешће, сарађује са породицом и заједницом и критички преиспитује сопствену праксу.
- За рад у условима различитости важни су отвореност, емпатија, флексибилност, неосуђивање, дијалог и спремност да се учи од деце, родитеља и колега.
- Компетентност није само особина појединца. **Компетентан систем** повезује појединце, тимове, установе и образовну политику и обезбеђује време, подршку, менторство, заједничко учење и критичку рефлексију.
- Квалитетна пракса је демократска, инклузивна, флексибилна и осетљива на контекст. Она се развија „изнутра“, кроз учешће оних који у програму живе и делују.
- Програми високог квалитета реагују на дечје идеје, али истовремено подразумевају пажљиво планирање, квалитетне ресурсе и подршку истраживању, игри, решавању проблема и сарадњи.

**Повежите са претходним текстом:** упоредите грађење квалитета на нивоу образовне политике са грађењем квалитетне праксе у конкретном вртићу. Обратите пажњу на узајамну зависност компетентног практичара и компетентног система

roditelja da ne dovode dete u vrtić.[62]. Roditelji su u ovoj studiji iskazali su zabrinutost za to kako će dete da nauči da samo obavlja higijenske navike; kako će dete samo doći do grupe pošto moraju da ga ostave na ulazu, što nemaju dovoljno informacija o tome kako se brine o dobrobiti njihovog deteta u vrtiću; zabrinuti su i da će dete biti maltretirano, posebno ako su siromašni i/ili ne pričaju dominantni jezik.

Kao što je navedeno u prethodnom pasusu, ***roditelji na projektima UNICEF – Vrtići bez granica i IMPRES su želeli da se i oni čuju ali i da saznaju informacije od vaspitača. Oni žele najbolje za svoju decu i plaše se kad ne razumeju, npr. zašto vaspitači rade sa njihovom decom na određeni način ili zašto uvode neke nove prakse u vaspitno – obrazovni rad. Zato su u ovim projektima vaspitači puno pažnje posvećivali informisanju roditelja i prikupljanju informacija od roditelja. Vaspitači su prikupljali podatke o svakom detetu, navikama, potrebama, omiljenim igračkama, igrama, uspavankama, načinima umirivanja itd, kao i podatke o porodičnoj kulturi i praksama(odnos prema hrani, odlazak na nošu, higijena, potrebe kod spavanja, potrebe za privatnošću, navike vezane za ophođenje sa odraslima, drugom decom, stilovi vaspitanja i sl.). Sa roditeljima se savetovalo oko najbezbolnijih načina da se obezbedi uspešna tranzicija dece iz kuće u vrtić. Na taj način stvarane su mogućnosti za roditelje da ostvare ulogu participatora u vaspitanju i obrazovanju svoje dece (više možete da pročitate u Praktikumu – primeri razvijenih praksi).***

62 M. Vandenbroeck, De Stercke, & Gobeyn, Forthcoming



# 3. PRE POČETKA ... KLJUČNA PITANJA KOJA TRAŽE ODGOVORE

## *3.1. Pitanja kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja – O čemu govorimo*

"Pitanje kvaliteta u obrazovanju je pitanje koje se odnosi na vrednosti i značenja koja dajemo deci i detinjstvu i stoga je to filozofsko i etičko pitanje". (Woodhead, 2012)

Kao što je navedeno u *Početi snažno, III Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj*, (*Starting Strong III – OECD*) sve veći broj istraživanja ukazuje da predškolsko vaspitanje i obrazovanje ima potencijal za stvaranje različitih pozitivnih efekata kao što su: veća dobrobit deteta; bolji ishodi učenja; spremnost za celoživotno učenje; pravičniji ishodi za decu i smanjenje siromaštva; povećana međugeneracijska socijalna mobilnost; više ženskog učešća na tržištu rada; povećana stopa nataliteta; i bolji socijani i ekonomski razvoj za društvo u celini.

Ali, sve ove dobiti zavise od „kvaliteta" predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Proširenje dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja bez brige o kvalitetu neće dovesti do trajnih pozitivnih ishoda za decu ili društvo u celini. Čak, loš kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja može da ima štetne (pogubne!) efekte na razvoj dečijih potencijala, posebno ukoliko su deca iz osetljivih grupa.

Ostaje otvoreno pitanje – šta čini visok kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja? U svakom slučaju to je kompleksno i često zbunjujuće pitanje zato što definicije kvaliteta i strategije za njegovo osiguranje bitno variraju od zemlje do zemlje[63].

Zbog toga svaka diskusija o kvalitetu predškolskog vaspitanja i obrazovanja mora da se kontekstualizuje i da u sebi sadrži kontinuirano preispitivanje razumevanja, značenja i praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja u okviru društvenih uslova koji se stalno menjaju[64].

Kvalitet treba posmatrati kao neprekidni *proces* a ne nešto što je postignuto ili nije. Pre svega, o kvalitetu se treba dogovarati sa svim zainteresovanim učesnicima u procesu (deca, roditelji, vaspitači, direktori, finansijeri, kreatori politika itd.) i sve te perspektive uzeti u obzir. Kvalitet treba vrednovati i dokumentovati, ali on ne može da bude definisan pre nego što se svi zainteresovani ne dogovore, tj. dok se pregovori među njima ne završe.

**Definisanje i osiguranje kvaliteta treba da bude učesnički i demokratski proces, koji obuhvata različite grupe, uključujući decu, roditelje i profesionalce koji rade sa decom. (OECD, 2006.)**

U literaturi se obično mogu naći definicije dva ključna aspekta kvaliteta[65]:

• *strukturni kvalitet* – normativ prostora, obuka vaspitača, veličina grupa, normativ itd.

• *kvalitet procesa*, koji se bavi pitanjima kao što su interakcije, strategije podučavanja, sredina za učenje, planiranje i praćenje i procenjivanje i socijalna emocionalna sigurnost.

63 Penn, Helen, (2009), Early childhood education and care, Key lessons from research for policy makers, Nezavisan izveštaj dostavljen Evropskoj komisiji od strane NESSE mreže stručnjaka – elektronska verzija izveštaja je dostupna na: http://www.nesse.fr/nesse/nesse_top/tasks

64 ibid

65 Doherty-Derkowski (1995) in Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8), April 2008, © Victorian Curriculum and Assessment Authority 2008, Published by the Victorian Curriculum and Assessment Authority 41 St Andrews Place, East Melbourne, Victoria 3002

Kvalitet može da se definiše i kao sinergija između[66] međusobno povezanih elemenata kao što su:

*Grafikon br. 8 Kvalitet konstruisan od nekoliko međusobno povezanih elemenata*

***Orijentacioni kvalitet*** je kvalitet koji se definiše nivoom pažnje koju vlada posvećuje politici iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, na primer, kroz nacionalno zakonodavstvo, inicijative u oblasti politika i regulativa. Ako nema orijentacije ka kvalitetu na političkom nivou, pozitivne i kvalitetne intervencije će biti rezultat „dobre volje" političara, lokalnih samouprava ili profesionalaca, ali generalno, na nivou sistema, kvalitet neće biti u fokusu.

***Strukturni kvalitet*** je prvenstveno odgovornost administracija i odnosi se na sveobuhvatne strukture koje su potrebne za osiguranje kvaliteta u vaspitno-obrazovnim programima. Ovaj aspekt kvaliteta je definisan kroz jasnu formulaciju i primenu zakona i podzakonskih akata. Strukturni zahtevi mogu da definišu kvalitet fizičke sredine za decu ranog uzrasta (zgrade, prostor, spoljašnju sredinu, pedagoške materijale); kvalitet i nivo obuke zaposlenih; odgovarajući kurikulum koji je adekvatno osmišljen i koji holistički pristupa razvoju deteta; povoljne normative (odnos broja deca i zaposlenih) i adekvatna primanja zaposlenih itd.

***Vaspitna praksa i koncepcija vaspitanja*** su aspekti kvaliteta koje obično definišu i usmeravaju Opšte osnove predškolskog programa (nacionalni programski okvir) koje određuju ključne ciljeve, principe i načine funkcionisanja sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

***Kvalitet interakcije ili procesa*** definiše se kroz: interakcije između dece i vaspitača i interakcije između same dece u procesu učenja; saradnju u timu predškolske ustanove; nivo participacije i saradnje sa porodicom i lokalnom zajednicom; inkluzivnost sistema; strategije podučavanja,

66 Starting Strong II izveštaj iz 2006



planiranja i evaluacije, kao i okruženja. U okviru ovog pristupa kvalitetu, pažnja se posvećuje i kontinuiranom profesionalnom razvoju zaposlenih.

***Operativni kvalitet*** je povezan sa menadžmentom koji je responsivan na lokalne potrebe, unapređenje kvaliteta i delotvorno stvaranje timova: liderski kadar koji motiviše i podstiče timski rad i deljenje informacija je onaj koji održava operativni kvalitet. To uključuje redovno planiranje na nivou ustanove, ali i svake vaspitne grupe, prilike za zaposlene da se angažuju na polju kontinuiranog stručnog usavršavanja; obezbeđeno vreme za posmatranje dece, procene i vođenje dokumentacije, pružanje podrške zaposlenima stručnog vođenja i mentorisanja.

Pažljiva analiza navedenih aspekata kvaliteta pokazuje da "kvalitet nije objektivna datost, svojstvo koje postoji samo po sebi, već konstrukt koji razvijamo sa određenih društvenih, kulturnih i teorijskih polazišta u konkretnoj društvenoj praksi (Woodhead, 1996, prema Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2013).

Danas se sve više govori o kompetentnom sistemu, koji je od ključnog značaja kao okvir unutar kojeg svaka ustanova i svaki pojedinac mogu da se razvijaju, napreduju i postižu uspeh, kao što je rekao Urban **'ne postoji KOMPETENTNI SISTEM bez kompetentnih praktičara"** mi bismo rekli da isto važi i obrnuto.[67]

U Srbiji kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja definisan je *Standardima kvaliteta rada predškolske ustanove*, ali i *Strategijom razvoja obrazovanja*, u kojoj su predviđene strateške mere osiguravanja kvaliteta postavljene kroz pet nosećih tačaka: Defiinisanje nacionalnih standarda kvaliteta uslova (prostor, oprema, zdravlje), Standardi kvaliteta zaposlenog osoblja (kompetencije, veličina grupa, racio), Standardi kvaliteta vaspitno obrazovnog procesa (prava, individualnost, int erakcije, participacija porodice), Standardi kvaliteta predškolske ustanove (dobrobit dece, organizacija aktivnosti, participacija porodice i lokalne zajednice), Standardi kvaliteta vaspitno obrazovnih programa (razvojne karakteristike, igrovne aktivnosti, operativni planovi, participacija porodice) (prema Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2013).

## *3.2. Pitanja o kompetencijama vaspitača*

Kao što je već navedeno, nivo kompetencije vaspitača je najrelevantniji prediktor kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Kada se govori o kvalitetu rada vaspitača pre svega se misli o procesnom kvalitetu (opisano u prethodnom tekstu).

Kompetentni vaspitači: uključuju decu i stimulišu interakciju sa i između dece; pokazuju toplinu i brižnost, podstiču razvoj samopoštovanja, samopouzdanja i autonomije kod dece; uvažavaju dečije perspektive; koriste strategije podučavanja kao što su davanje podrške, podsticanje, postavljanje pitanja i sl; sarađuju sa porodicom i lokalnom zajednicom; podstiču uključivanje dece različitog porekla, socioekonomskog statusa, nivoa sposobnosti i sl.; planiraju svoj rad, na osnovu dečijih mogućnosti, potreba i interesovanja; prate i procenjuju sposobnosti i napredak dece koristeći formativni pristup; postavljaju se kao lideri i reflektivni praktičari... Kompetentni vaspitači takođe znaju kako da kreiraju atmosferu poverenja, poštovanja i zajedničke profesionalne vizije za decu i odrasle.[68] [69]

67 Ibid

68 Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8), April 2008, © Victorian Curriculum and Assessment Authority 2008, Published by the Victorian Curriculum and Assessment Authority 41 St Andrews Place, East Melbourne, Victoria 3002

69 OECD Research Brief, Qualifications, education and professional development matter

Iz svega navedenog uočljivo je da se tokom poslednjih godina promenilo razumevanje osnovnih kompetencija praktičara koji rade sa decom ranog uzrasta.[70]

Takođe je sve više prisutna ideja da kvalitet rada vaspitača zavisi pre svega od preovlađujuće slike o detetu, vaspitaču i roditeljima. Ukoliko se vaspitači ne vide više kao stručnjaci, koji rade sa distance i znaju sve odgovore, već kao reflektivni praktičari, onda se deca opažaju kao aktivna i kompetentna, kao i roditelji. Onda ni vrtići više nisu mesta na kojima se deca "uče stvarima" i u kojima se roditelji "ništa ne pitaju", već mesta susretanja, dijaloga i deljenja ideja i vrednosti, mesta gde se konstruišu nova znanja i razumevanja. Važno je razumeti uzajamnu povezanost gore opisanih slika, promena jedne automatski dovodi do preomene drugih. Na primer, onog momenta kada počnemo dete da posmatramo kao kompetentno, samostalno, sposobno da konstruiše znanja i sl. moramo promeniti sliku i o ulozi vaspitača i roditelja što automatski menja način rada i unapređuje kvalitet.

Poseban izazov za vaspitače predstavlja rad u grupama u kojima se nalaze deca i roditelji iz različitih kultura, različitog etničkog i sl. porekla, posebno ukoliko sam vaspitač ne pripada istim grupama.

Mreže DECET[71] i ISSA[72] su radile istraživanje u 10 zemalja (Belgiji, Francuskoj, Irskoj, Meksiku, Maroku, Holandiji, Srbiji, Španiji, Engleskoj i Škotskoj) sa praktičarima koji rade sa decom ranog uzrasta, želeći da definišu kompetencije koje su potrebne vaspitačima (individualno i na nivou tima) da bi uspešno radili u kontekstu obeleženom različitostima, sa decom i roditeljima iz različitih društvenih grupa. Bez obzira na različite kvalifikacije, poreklo *i prethodno iskustvo*, praktičari su izdvojili sledeće fundamentalne i suštinske kompetencije koje su potrebne praktičarima koji se bave predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem u kontekstu različitosti i jednakosti*:*

- volja da se prihvati različitost u društvu i uvažavanje drugih načina postojanja
- ne osuđivati
- posedovati otvorena shvatanja
- gajiti empatiju i razumevanje
- pokazivati fleksibilnost i prilagodljivost
- biti senzitivan (svestan potreba deteta i roditelja) i responsivan (preduzimati akciju u skladu sa tim)
- podržavati razvijanje osećaja pripadanja
- biti entuzijastičan: biti angažovan i motivisan
- biti kreativan - pronalaženja alternativnih rešenja i pristupa
- pokazivati toplinu i ljubav.

Ove kompetencije predstavljaju osnovu i preduslove za visokokvalitetnu praksu i profesionalno angažovanje. Kao specifične kompetencije navedene su sledeće (na nivou pojedinačnog praktičara i nivou tima)[73]:

70 Više informacija se može naći u PEETERS, J., *The warm professional* ... and in Wanda phttp://www.vbjk.be/en/node/3949 CoRe reserach

71 Diversity in Early Childhood and Education and Training (videti www.decet.org)

72 International Step by Step association (videti www.issa.nl)

73 Brošura 'Diversity and social inclusion: exploring competenties for professional practice in early childhood eductaion and care' se može besplatno preuzeti na adresi http://www.vbjk.be/files/Diversity%20and%20Social%20Inclusion%20Exploring%20Competences%20for%20Professional%20Competences%20in%20ECEC.pdf, kao i na www.impres.rs i www.cipcentar.org



| | |
|---|---|
| **Rad na stvaranju društvene promene** | Vaspitači su svesni da su usluge za decu intrizično povezane sa širim društvom. Interakcije i odnosi koji se stvaraju tokom sprovođenja usluga su odraz onoga što se dešava u široj zajednici. Shvataju da se društvo stalno razvija i da zbog toga praktičari ne mogu da budu statični ili pomirljivi.<br>Osećaju se ugodno da uvode i eksperimentišu sa novim praksama i idejama. |
| **Otvorena komunikacija i dijalog** | Vaspitači u dijalogu, ne dominiraju svojim gledištima ili ekspertizom, već ga proaktivno neguju. Pomažu dijalog koristeći aktivno slušanje, bez predrasuda. Stvaraju bezbedno mesto gde se svako oseća slobodno da podeli svoje gledišta i mišljenja i da doprinese razvoju usluga za decu. |
| **Kritička refleksija: istraživanje kompleksnih pitanja iz različitih perspektiva** | Shvataju da svako dete, roditelj i kolega/inica ima svoju istoriju i iskustva, norme i vrednosti. Oni su svesni da porodice imaju različita verovanja, ideje i pristupe situacijama i to poštuju.<br>Svesni su toga kako njihova sopstvena iskustva, norme i stavovi utiču na njihovu praksu, kako njihovo poreklo i perspektive utiču na način na koji posmatraju, prihvataju i rade sa raznim ljudima iz raznolikih kulturnih okruženja i različitog porekla. Znaju kako da stvore empatične odnose sa decom, roditeljima i kolegama. |
| **Učenje kroz proces sukobljavanja mišljenja** | Vaspitači poznaju svoja ograničenja i snage. Humor i samosvest su važni kvaliteti u svakoj radnoj situaciji. Oni znaju da ne treba da shvataju sebe suviše ozbiljno i znaju da nemaju sve odgovore; vrednuju neslaganja/ proces sukobljavanja mišljenja kao prilike za učenje radi unapređenja prakse. |
| **Zajedničko konstruisanje/ stvaranje nove prakse i znanja sa decom, roditeljima i kolegama** | Vaspitači su svesni da znanje ne dolazi samo iz knjiga.<br>Voljni su da uče od dece, roditelja, kolega i svoje zajednice. Zajedničko stvaranje novog znanja i unapređenje prakse nije samostalna aktivnost, već zajednički trud svih učesnika. Oni su sposobni da se nose sa neizvesnošću i osećaju se ugodno istražujući nepoznate puteve i znaju da proces može da dovede do nečeg vrednog. |

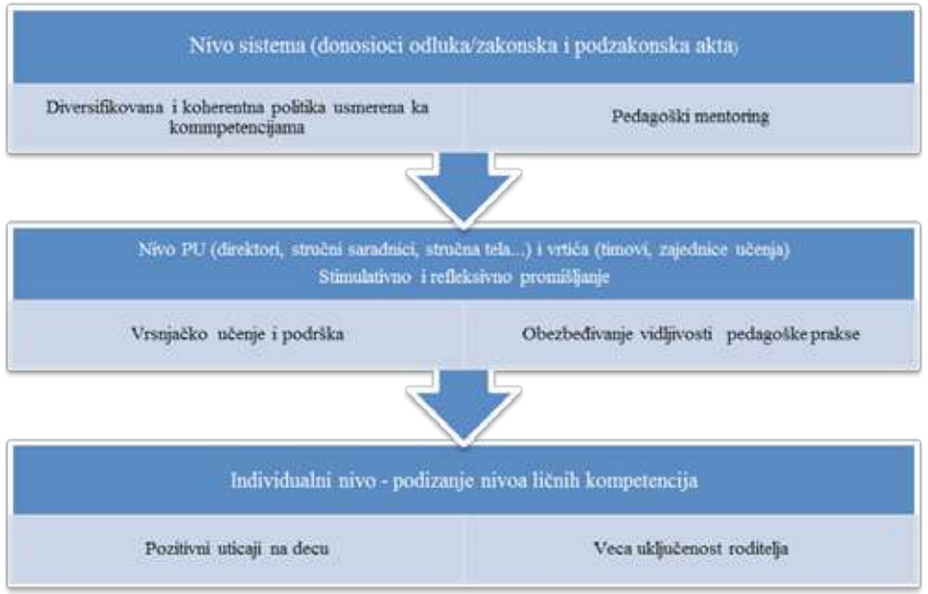
Važno je imati na umu da nivo obrazovanja vaspitača (nivo kvalifikacija) sam po sebi ne može biti garancija kvaliteta rada i dečijih postignuća. To zavisi više od sposobnosti kadra da kreira visokokvalitetno vaspitno obrazovno okruženje koje će načiniti razliku (Elliott, 2006; Sheridan et al., 2009). i stvoriti prostor za kontinuirani profesionalni razvoj zasnovan na individualnim snagama svakog pojedinca i mentorisanje koje podstiče nezavisno donošenje odluka i preduzimanje rizika.

Kurikulum treba posmatrati kao "živ" dokument, koji se stalno menja u skladu sa potrebama dece, porodica i zajednica. Kurikulum za vaspitanje i obrazovanje u ranom uzrastu koji vrednuje stručno znanje vaspitača će sadržati sveobuhvatna načela, ali će se oslanjati na kompetencije vaspitača da tumače ta načela u skladu sa kontekstom i pojedinačnom decom sa kojom rade. Kako bi se unapredila vaspitno-obrazovna praksa, i pružila podrška vaspitačima da postanu kompetentniji i uspešniji u svom radu, neophodno je obezbediti im prilike da[74]:

74 Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8), April 2008, © Victorian Curriculum and Assessment Authority 2008, Published by the Victorian Curriculum and Assessment Authority 41 St Andrews Place, East Melbourne, Victoria 3002

- postanu svesni svojih profesionalnih snaga i slabosti,
- razumeju šta predstavlja kvalitetna vaspitno-obrazovna praksa,
- otkrivaju unutrašnju motivaciju da stvaraju promene u svojoj praksi,
- dobiju podršku kolega i predstavnika drugih nivoa obrazovnog sistema i da se osećaju bezbedno i zaštićeno u okviru procesa promene i
- imaju uslove da kontinuirano kritički preispituju i vrednuju svoju praksu.

Postojanje "kompetentnog sistema[75]" je od krucijalne važnosti za razvijanje refleksivnih praktičara. *Kompetentni sistem* se razvija u okviru uzajamnih odnosa između pojedinaca, timova, ustanova i šireg socio-političkog konteksta, i uključuje dobro upravljanje na nivou politika.




*Šema 4. Nivoi kompetentnog sistema*

Ključna karakteristika 'kompetentnog sistema' je pružanje podrške pojedincima da uvide svoje sposobnosti i razviju odgovorne i responsivne prakse. Takva vrsta sistema zahteva da se obezbede mogućnosti za *sve zaposlene* da se angažuju u oblasti zajedničkog učenja i kritičke refleksije, uključujući "plaćeno" vreme za stručno usavršavanje. Svha sistema kompetencija je istovremeno pružanje podrške pojedincima da razviju svoje kapacitete za odgovoran odnos prema praksi u promenljivim i različitim društvenim kontekstima i stvaranje jasno definisanih uslova i načina uključivanja svih učesnika na različitim nivoima sistema.[76]

**„Glavna odlika kompetentnih sistema je razvijanje odgovorne i responsivne prakse koja odgovara na potrebe dece i porodica u okviru društvenih konteksta koji se stalno menjaju." (CoRe, 2011.)**

75 Urban et.al. (2011), CORE report - Competence Requirements in Early Childhood Education and Care
76 Ibid.



## *3.3. Pitanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada sa decom ranog uzrasta*

Osnovna načela kvalitetnog vaspitno-obrazovnog rada sa decom ranog uzrasta mogu da budu podeljena u četiri grupe.[77]

A. **Prepoznavanje kako naša perspektiva ili slika o detetu utiče na to kakva je naša interakcija sa njima i kakve vrste iskustva im pružamo:** posmatranje dece na pozitivan način, orijentacija na ono što je u detetu pozitivno oslanjanje na njegove razvojne potencijale i na ono za šta je dete sposobno (napuštanje deficitarnog modela) – ona su sposobna i kompetentna; uvažavanje činjenice da deca imaju svoja prava; vrednovanje bogatstva koje kulturna različitost donosi u proces učenja; prepoznavanje pismenosti dece u okviru kultura njihovih zajednica i porodica.

B. **Prepoznavanje posebnih karakteristika dece:** fokusiranje na osećaj blagostanja i pripadanja; uvažavanje značaja međusobnih odnosa deteta i okoline; uvažavanje holističke prirode dečjeg razvoja, napredovanje ili zaostajanje u jednom od razvojnih aspekata ima uticaja na sve ostale i razvoj u celini prepoznavanje centralnog značaja igre; sredina koja omogućava: učenje kroz igru, angažovanje, istraživanje, praktična iskustva, preduzimanje rizika i rešavanje problema.

C. **Prepoznavanje značaja koje imaju saradnja i partnerstvo u vaspitanju i obrazovanju**: osnaživanje dece, porodica i zajednica; posmatranje vaspitača kao učesnika u izgradnji novih saznanja zajedno sa roditeljima, decom i kolegama; vrednovanje i prihvatanje različitosti i uvažavanje multikulturalne prirode društva.

D. **Prepoznavanje kvalitetnog podučavanja i pristupa učenju:** preplitanje podučavanja, učenja i procene; učenje kroz igru; korišćenje trenutaka pogodnih za podučavanje u cilju vođenog podučavanja i učenja; ugradnja bogatih iskustva koja omogućavaju razvijanje pismenosti i stvaranja numeričkih konstrukcija u program; prepoznavanje sredine za učenje kao trećeg vaspitača i značaja kvaliteta vaspitačkog kadra za kvalitetno pružanje programa; napuštanje visokostrukturiranih programa; usmerenost ka više otvorenim programima koji nisu struktuirani po disciplinarnom modelu već preko širokih područja učenja i razvoja ili aktivnosti; orijentacija ka vaspitanju i obrazovanju koje polazi od deteta; stavljanje u prvi plan **procesa učenja** umesto rezultata.

## *3.4 Pitanja kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse - šta očekujemo da vidimo u okviru visokokvalitetnog vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu?[78]*

Pitanja kvaliteta vaspitno obrazovne prakse direktno je povezano sa svime što smo do sada govorili. Ukratko, možemo ih opisati kao pristup promenama sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja ka fleksibilnijem, demokratičnijem, kontekstualno specifičnijem i etičnijem. Svi aspekti kvaliteta direktno se ogledaju i presecaju u samoj praksi. Ukoliko težimo kreiranju i razvijanju različitih kvalitetnih programa u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja trebalo bi da imamo u vidu da je takva praksa zasnovana na potrebama dece, porodice i lokalne zajednice, da se stvara kroz dijalog o vrednostima i svrsi vaspitanja i obrazovanja, da odražava specifičnosti konteksta u kome se odvija, podrazumeva mrežu podrške i uključenost roditelja, dece i lokalne zajednice. Na ovaj način program se razvija "iznutra" od strane onih koji u njemu učestvuju i koji ga čine[79].

77 Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8), April 2008, © Victorian Curriculum and Assessment Authority 2008, Published by the Victorian Curriculum and Assessment Authority 41 St Andrews Place, East Melbourne, Victoria 3002
78 Dawn Tankersley, 2012, based on Competent Educators of the 21st Century: Principles of Quality Pedagogy (International Step by Step Association)
79 "Program iznutra" ili "korisnički dizajn" kao način razvijanja programa omogućava svim akterima da bolje razumeju sistem i vlastite vrednosti, generiše konsenzus među učesnicima i obezbeđuje veću posvećenost, kao i autentičnost i održivost sistema (Banarhy, 1991, prema Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2013)

Kako ćemo to da znamo:

- Postoje prilike za decu da se angažuju u ***interakcijama***, koje karakteriše poštovanje i pružanje podrške između svih odraslih koji su uključeni u živote dece;
- Postoje jaki ***partnerski*** odnosi između vaspitača, porodica i drugih članova zajednice
- Kroz svakodnevna iskustva, deca uče da uvažavaju i vrednuju ***različitost*** i razvijaju veštine potrebne za učestvovanje.
- ***Procene i planiranje služe*** promovisanju procesa učenja koje omogućava da svako dete postigne uspeh.
- Koriste se ***strategije*** koje promovišu ***učenje*** i odražavaju demokratske vrednosti.
- Deca su u bezbednoj ***sredini*** koja zadovoljava specifične potrebe u procesu učenja, rad kroz saradnju, angažovanje u različitim vrstama aktivnosti,
- Vaspitači imaju priliku da se stalno ***profesionalno i lično usavršavaju***, razmatraju svoju praksu i rade na kooperativni način sa drugima odražavajući radost koju donosi proces celoživotnog učenja.

U EPPE[80] studiji se analiziralo šta čini predškolsko vaspitanje i obrazovanje delotvornijim, i ukazano je na sledeće značajne faktore: kvalitet verbalne komunikacije između odrasle osobe i deteta; poznavanje i razumevanje kurikuluma; poznavanje procesa učenja kod dece ranog uzrasta; sposobnosti odraslih da pomognu deci u rešavanju konflikta i pružanje podrške roditeljima u unapređivanju kućnog okruženja za učenje i podsticanje dečijeg učenja kod kuće.

Opšte uzevši, vaspitno-obrazovni programi visokog kvaliteta su fleksibilni i responsivni na dečije ideje, a u isto vreme obuhvataju pažljivo planiranje i upotrebu resursa. Oni omogućavaju deci da se angažuju na polju istraživanja, proučavanja, rešavanja problema i otkrića u saradnji sa drugima (Arthur et al, 2003). Pre svega, takvi programi neguju kompetentne vaspitače, pružaju im podršku i obezbeđuju im prilike da kontinuirano uče i rastu.

80 Effective provision of pre-school education – EPPE, 2004



# 4. DIVERSIFIKOVANI (POSEBNI I SPECIJALIZOVANI) PROGRAMI

U ovom poglavlju ćemo se fokusirati na deo procesa koji predstavlja najveći izazov, ali i pruža najveće zadovoljstvo – sprovođenje ideja u praksu. Predstavićemo vam korak po korak proces koji smo sproveli na projektima IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica, prepreke na koje smo naišli, kao i drugačije načine izrade različitih vrsta programa.

Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju postavljeni su temelji uvođenju posebnih i specijalizovanih programa koji po prvi put, osim obezbeđivanja dodatanih sadržaja za decu koja su u vrtiću (balet, engleski i sl.) imaju funkciju povećanja dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja deci koja nisu uključena u sistem, uključujući i decu iz osetljivih grupa. Podzakonski akti kao što su Standardi uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, Pravilnik o bližim uslovima, vrstama, načinu ostvarivanja i finasiranja posebnih specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga i Standardi kvaliteta rada predškolskih ustanova definisali su okvire u kojima se treba kretati pri osmišljavanju programa.

Standardima uslova za posebne i specijalizovane programe definisana je njihova funkcija u skladu sa savremenim zahtevima vezanim za kvalitet programa, koji su opisani u prethodnom tekstu. Posebni i specijalizovani programi treba da doprinesu:

- građenju odnosa sa porodicom, lokalnom zajednicom i širom društvenom sredinom u skladu sa potrebama predškolske dece i njihovih roditelja kako bi se uvažile razvojne specifičnosti predškolskog uzrasta, stvorili uslovi za negovanje igre kao autentičnog načina izražavnja i učenja predškolskog deteta, te uvažile kulturne i jezičke specifičnosti sredine u kojoj ono odrasta, u skladu sa zakonom;
- jačanju i unapređivanju vaspitne funkcije porodice;
- zadovoljavanju potreba dece i njihovih porodica za različitošću i posebnošću kroz raznovrsne oblike pedagoškog rada u skladu sa razvojnim karakteristikama dece, promenama u tehničko-tehnološkim, kulturnim, obrazovnim, sportskim i rekreativnim sadržajima koje nudi uža i šira zajednica;
- uspešnijem uključivanju dece predškolskog uzrasta u dalje vaspitanje i obrazovanje i društvenu sredinu kroz interakciju sa decom različitih uzrasta i različitim odraslim osobama;
- stvaranju podsticaja za stalno obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača i stručnih saradnika"[81].

## *4.1. Šta treba da znamo kako bismo ispoštovali pravednost prilikom uključivanja dece iz osetljivih grupa u kvalitetne diversifikovane programe?*

Pravilnik o bližim uslovima, vrstama, načinu ostvarivanja i finasiranja posebnih specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova fokusira se, između ostalog, na pitanje obuhvata dece iz društveno osetljivih grupa.

Veoma je važno voditi računa da uvođenjem ovih programa dodatno ne stigmatiziramo porodice i decu iz osetljivih grupa i svedemo ih samo na poreklo i status. Sa druge strane, ne smemo dozvoliti da se poriče da se neka deca nalaze u težoj situaciji nego druga i da im treba više podrške.

81 Standardi uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja

## Додатна литература

(за студенте који желе да стекну продубљеније разумевање тема којима се бавимо у другом семестру, препорука је да читају следеће изворе)


1. Павловић Бренеселовић, Д. (2014). **Партнерство са породицом: Три парадигме, два модела, једна или више стварности.** У Н. Матовић, В. Спасеновић и Р. Антонијевић (ур.), *Идентитет професије педагог у савременом образовању* (стр. 111–116). Филозофски факултет Универзитета у Београду.
2. Марјановић, А. (1987). **Тематско програмирање: Извори, концептуализација, педагошка разрада и примена, ефекти**. *Предшколско дете, 17*(1–4), 39–55.
3. Andersson Søe, M., Schad, E., & Psouni, E. (2023). **Transition to preschool: Paving the way for preschool teacher and family relationship-building**. *Child & Youth Care Forum, 52*(6), 1249–1271.
4. Ковачевић, З. (2022). **Чиме се бавимо у вртићу и зашто мислимо да је то важно**? *Research in Pedagogy, 12*(2), 391–406.
5. Павловић Бренеселовић, Д. и Крњаја, Ж. (2014). **Основе програма као димензија квалитета предшколског васпитања и образовања**. *Педагогија, 69*(2), 212–225.