

BOSNA I HERCEGOVINA Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje		БОСНА И ХЕРЦЕГОВИНА Агенција за предшколско, основно средње образовање
---	---	---

KVALITET PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U BOSNI I HERCEGOVINI

Sarajevo, 2011. godina

Izdavač:

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje

Za izdavača:

Maja Stojkić, direktorica Agencije

Alisa Ibraković, zamjenica direktorice – rukovoditeljica Područne jedinice Sarajevo

PREDŠKOLSKI ODGOJ/VASPITANJE I OBRAZOVANJE U BOSNI I HERCEGOVINI

Urednica:

Hašima Ćurak

Lektura:

Munira Šauli,

Adriana Zorić

Završna priprema za štampu:

NETLAB, Sarajevo

Tiraž:

700 primjeraka

Štampa:

Studio Jordan, Sarajevo

cip

SADRŽAJ

KVALITET PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U BOSNI I HERCEGOVINI

NAUKA ZA PREDŠKOLSKI ODGOJ, PREDŠKOLSKI ODGOJ ZA NAUKU	7
<i>Adila Pašalić- Kreso</i>	
PREDŠKOLSKI PROGRAMI IZMEĐU TRADICIONALNOG I SAVREMENOG	23
<i>Zora Marendić</i>	
OSNOVNA UPORIŠTA ZA KVALITETAN PROGRAM RANOG UČENJA, SA NAZNAKAMA SAVREMENE METODIKE PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA	36
<i>Pero Spasojević</i>	
PROFESIONALNI RAZVOJ ODGAJATELJA – KAKO REALIZOVATI SOPSTVENE POTENCIJALE	56
<i>Radmila Rangelov-Jusović</i>	
SAMOUSAVRŠAVANJEM VASPITAČA DO ISTRAŽIVAČKO-ANALITIČKE ORIJENTACIJE I UNARPEĐIVANJA TEORIJE I PRAKSE PREDŠKOLSTVA	67
<i>Pero Spasojević</i>	
PREDŠKOLSKI KURIKULUM I OBRAZOVANJE BUDUĆIH VASPITAČA	80
<i>Tamara Pribišev-Beleslin</i>	
PRILOZI SUVREMENOJ PARADIGMI RANOG ODGOJA	89
<i>Edina Vejo</i>	
SOCIJALNO–KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE ODGAJATELJA	101
<i>Naira Jusufović</i>	
ULOGA ODGAJATELJA U ZAJEDNICI KOJA UČI	115
<i>Anita Šagolj</i>	
PEDAGOŠKI POTICAJNO PROSTORNO-MATERIJALNO OKRUŽENJE VRTIĆA – BITNA DIMENZIJA DJEČIJEG RAZVOJA I UČENJA	124
<i>Dženeta Čamović</i>	
OSTVARIVANJE I ZAŠTITA DJEČJIH PRAVA I ULOGA MENADŽMENTA	136
<i>Ljubica Andrić</i>	
PREPORUKE ZA UNAREĐENJE PROGRAMA ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA SA DJECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA	147
<i>Hašima Ćurak</i>	

INFORMACIJE

INFORMACIJA O DVA DJEČIJA VRTIĆA KOJA DJELUJU U GORAŽDU	167
<i>Alija Lapo</i>	
PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U BRČKO DISTRIKTU	170
<i>Milan Ljubojević</i>	
INFORMACIJA O STANJU PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U HERCEGOVAČKO-NERETVANSKOJ ŽUPANIJI	172
<i>Danijela Kegelj</i>	
INFORMACIJA O AKTUELNOM STANJU U OBLASTI PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U KANTONU SARAJEVO	180
<i>Ismeta Brajlović</i>	
INFORMACIJA O PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U KANTONU SREDIŠNJA BOSNA	182
<i>Ivica Augustinović, Esminka Burek</i>	
STANJE U PREDŠKOLSKOM VASPITANJU I OBRAZOVANJU REPUBLIKE	185
<i>Staka Nikolić</i>	
INFORMACIJA O PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U ZENIČKO-DOBOJSKOM KANTONU	191
<i>Advija Huseinspahić</i>	
INFORMACIJA O STANJU U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA NA PODRUČJU TUZLANSKOG KANTONA	196
<i>Ramiz Nurkić</i>	
PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U ŽUPANIJI ZAPADNOHERCEGOVAČKOJ	199
<i>Mirela Vukoja</i>	
INFORMACIJA O PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U HERCEGBOSANSKOJ ŽUPANIJI – KANTONU 10	202
<i>Dražena Vrgoč, Ljiljana Dilber</i>	
INFORMACIJA O PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U ŽUPANIJI POSAVSKOJ	204
<i>Kristina Dominiković</i>	
INFORMACIJA O PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU NA UNSKO-SANSKOM KANTONU	208
<i>Jasmina Smajić</i>	

NAUKA ZA PREDŠKOLSKI ODGOJ, PREDŠKOLSKI ODGOJ ZA NAUKU

Prof. dr. Adila Pašalić Kreso

Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju

adila.pasalic-kreso@ff.unsa.ba

SAŽETAK

Najnovija istraživanja razvoja ljudskog mozga i saznanja kako mozak radi i kako se razvija traže od pedagoške znanosti da razvija programe za djecu u ranom uzrastu koji su kompatibilni s načinom na koji mozak funkcionira i uči. Radi se o rezultatima naučnih istraživanja koja traže drugačije razumijevanje kapaciteta ljudskog intelekta i, u skladu s tim, revolucionarno mijenjanje dosadašnjeg odnosa prema učenju i razvoju. Ona zahtijevaju znatno veću posvećenost ranom uzrastu, razvijanje mnogo bogatijih odgojnih poticaja u sadržajno bogatom okruženju, a sve u cilju kvalitetnijeg života pojedinca i uspješnijeg razvoja društva. Ukratko, ta saznanja nameću sasvim novu odgojno-obrazovnu paradigmu.

Dok nauka otvara puteve unapređenja predškolskog odgoja i obrazovanja, sve je više pokazatelja koji potvrđuju da se za nauku, dijete 21. stoljeća, mora početi pripremati već u ranoj predškolskoj dobi. Nikada dosada, u historiji ljudskog razvoja, nisu bili tako značajni odgoj i razvoj svijesti o mogućnostima novih naučnih i tehnoloških dostignuća. To je istaknuto u mnogim međunarodnim dokumentima kao npr. što je prepoznala Ubuntu deklaracija (Johannesburg, 2002.), koja promovira jačanje odgojnog rada za nauku i tehnologiju, kao ključnog faktora općedruštvenog progressa i samoodrživog razvoja. Ona traži drugačiji kvalitet odgojno-obrazovnog rada, već i na ranom uzrastu, u funkciji razvoja pojedinca i društva.

Ključne riječi: rano učenje i razvoj; nauka i rani razvoj; predškolski odgoj i priprema za život; predškolski odgoj i naučno-istraživački koncept; predškolski odgoj i samoodrživi razvoj.

SUMMARY

The latest researches, about the development of human brain and cognition of brain function and development, demands from pedagogical science to develop programmes in child s early age compatible with the way of brain s function and learning.

It is about outcomes of science researches which demand different understanding of capacity of human intellect and according to this it demands complitely change in relation to learning and development. It demands considerable higher concentration to early age, development of much better educational motive in wealthy environment, for the purpose of quality life of individuals and more succesfull development of whole society.

Briefly, those cognitions force into acceptance of completely new educational paradigm. While the science opens the door to improvement of Pre-Primary education, there are more and more indicators which confirms that child of 21 century must start preparing in early Pre-Primary age for science.

Up till now, during the history of human development, education and consciousness of development for new science and technological achievement, haven t been so important.

It was emphasised in many international documents such as Ubuntu Declaration (Johannesburg 2002) which improves educational work for science and technology as major actor of a society as a whole progress and self-survival development. It demands different quality of educational work even in early age to fulfill a function of individual and society development.

Key words: early learning and development; Pre-Primary education and preparing for life; Pre-Primary development and scientific research concept; Pre-Primary education and self-survival development

UVOD

Iz časa u čas, iz minuta u minut, čovjeku život neminovno postavlja pitanja: Kako dalje? Šta nas čeka u budućnosti? Teško da nam, danas, neko može sa sigurnošću reći šta će nam donijeti budućnost i kakva će ona biti. Ubrzane promjene, kakve ne pamtí čovječanstvo, nagovještavaju da će sigurno biti vrlo različita od ovoga života danas i da se odluke o tome kako mlade pripremati za život, moraju donositi savim drugačije, nego što je to bio slučaj dosada. Da li će naša planeta opstati, kakva je njena budućnost, da li će postići samoodrživost, ovisit će o promjenama u ljudskoj kulturi. »Jedan od najvećih izazova jest kako izmijeniti naš način mišljenja s namjerom da se suočimo s rastućim usložnjavanjem i brzinom promjena, te s nepredvidivošću što karakteriziraju naš svijet« (Morin, 2001:13) Da se ne bi doveo do samouništenja i da bi sačuvao temeljne vrijednosti, bez kojih ne može opstati, čovjek mora mijenjati odnos prema samome sebi, prema drugom čovjeku i svakako prema okolišu.

Ovaj tekst namjerava raspravljati o značaju odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu iz perspektive najnovijih naučnih otkrića o razvoju mozga i njihovom značaju za mlade dječije živote, ali i iz perspektive obrazovne politike za razvoj društva i za njegovu (samo) održivost. Sve više autora i istraživača prepoznaju odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu kao ključni instrument u postizanju održivog razvoja društva. »Institucionalni odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu, predstavlja posebnu vrstu društvenog servisa za djecu do 6 godina starosti, i prisutno je u većini savremenih društava, a rađa se iz potrebe što ranije pripreme djece za razumijevanje ubrzanih društvenih promjena i aktivno sudjelovanje. Njegovo postojanje je usko povezano s potrebom razbijanja starih paradigmi – poput one da isključiva odgovornost za njegu, odgoj i obrazovanje male djece leži na obitelji, ili da model formalnog obrazovanja ne

korespondira s razigranom, afektivnom, maštovitom i znatiželjnom prirodom male djece« (Wolfe, P.(2010:IX).

Kada je riječ o predškolskom odgoju kod nas, parafrazirat ću jedan dramatično izrečen sud. Sada se nalazimo u nekom prelomnom vremenu, u vremenu između dvije prakse, jedne koja je na samrti, ali još uvijek nije umrla, i druge, koja želi da se rodi, ali još nije rođena. Možemo reći da smo u velikom previranju, slično bolnom razdoblju rađanja na jednoj strani, ali i razdoblju agonije umiranja na drugoj strani. Ipak, vjerujemo da u ovom velikom previranju različitih pokreta postoje i oni koji su potpuno predani ponovnom vraćanju savjesti odgojnoj znanosti (prema Haddad, 2008).

Pijaže je govorio da je 'inteligencija ono što koristimo kad ne znamo šta da radimo'. Ovo se možda odnosi i na moju sadašnju situaciju, tj. na moju sadašnju nevolju u kojoj se ja nalazim kada pokušavam da pišem o predškolskom odgoju i mogućnostima razvoja mozga, inteligencije pojedinca i mogućnosti učenja za samoodrživost društva. Neuroznanost nije oblast za koju sam posebno educirana, ništa manje ni oblast naučnog razumijevanja samoodrživog razvoja, ali i jedna i druga oblast duboko zadiru u pitanja odgoja i obrazovanja, u procese učenja i razvoja pod utjecajem učenja, da mi ne ostaje ništa drugo nego da se uhvatim u koštac sa ovom složenom interdisciplinarnom tematikom, itekako važnom za kreiranje obrazovne politike. Nadati se da će nakon ove rasprave proizaći obrazovna politika bazirana na naučnim istraživanjima ranog razvoja i mogućeg doprinosa djece predškolskog uzrasta samoodrživom razvoju, na usvajanju temeljnih pojmova i razumijevanju procesa bitnih za razvijanje kritičkog mišljenja i kreativnog razumijevanja svijeta oko sebe.

Ako planirate godinu unaprijed, posijte sjeme.

Ako planirate deset godina unaprijed, posadite drvo.

Ako planirate stotinu godina unaprijed, obrazujte ljude.

(Stara kineska poslovice)

1. NAJZNAČAJNIJA SAZNAJNA O RANOM RAZVOJU

U prvom dijelu ovoga rada, podsjetit ću na neke nalaze naučnih istraživanja o funkcijama i razvoju mozga i na odgojne potencijale male djece, što je još prije desetak godina prezentirano u nekim mojim radovima (Pašalić-Kreso,1998. i Pašalić-Kreso 2000.), a potom o najnovijim intencijama svjetskih i evropskih organizacija da obrazovanje usmjere ka samoodrživom razvoju globalnog i svakog pojedinačnog društva.

Donedavno se vjerovalo, čak i među veoma ozbiljnim naučnicima, da geni, sa kojim se rađamo, (pred)određuju strukturu našeg mozga. Vjerovalo se da ta fiksna struktura, donesena rođenjem, određuje put našeg razvoja kao i interakciju sa svijetom. Danas se zna da naslijeđe kod svakog djeteta određuje samo osnovni broj neurona (moždanih ćelija) i među njima uspostavlja primarne veze, što je tek jedan početni okvir. Sve druge funkcije mozga razvijaju se pod utjecajem sredine tj. kroz dječiju

interakciju sa okolinom u kojoj se nalazi. Okolina djeteta ima ogroman značaj, upravo kada je u pitanju razvoj mozga, tj. razvoj veza ili sinapsi među neuronima.

Nauka nas uvjerava da smo konačno na putu potpunog razumijevanja sveukupne kompleksnosti mozga i mogućnosti njegovog razvoja. Intenzivna istraživanja, obavljena tokom više od dvije decenije, konačno daju plodove. Nove tehnologije (PET i MRI)* slikovnog prikazivanja rada mozga potakle su brojne naučnike i istraživače da detaljno istražuju kako radi mozak i kako se razvija. Saznanja do kojih se došlo imaju danas kapitalnu vrijednost.

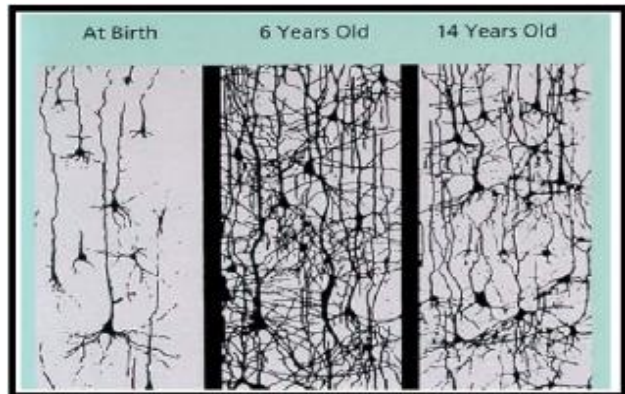
Stanovište da se kapacitet mozga rađa i da je nepromjenjiv, koje je dugo dominiralo u psihologiji i pedagogiji, danas mora biti napušteno, slično kao što je moralo biti napušteno i učenje da se sunce okreće oko zemlje. Tek nešto više od dvije decenije kako su naučnici objavili svoje rezultate, a već ogroman broj zemalja mijenja principe odgojno-obrazovnog rada, vrijeme početka institucionalnog odgoja, kao i kvalitet, sadržaj i bogatstvo odgojno-obrazovnih poticaja.

1.1. Stimulativna ili deprivirana sredina

Svako dijete u momentu rođenja posjeduje manje- više stabilan broj neurona (smatra se oko 100 milijardi). Od samog rođenja, a pod utjecajem okolnih utisaka, odvija se nevjerojatna neuronska aktivnost, koja više neće značajno povećavati njihov broj nego će uspostavljati nove među-neuronske veze-sinapse. Početni broj sinapsi (oko 50 biliona) samo u prvom mjesecu života uvećat će se za oko 20 puta. Sinaptogeneza je proces koji imponantno napreduje iz dana u dan tako što beba reaguje na sve podražaje i utiske koje dobiva iz svoje okoline. Zvukovi, slike, govor, lica i osobe koje okružuju jedno dijete, najdirektnije utječu na bogatstvo početnih veza među neuronima. Način na koji jedno dijete koristi svoj mozak neminovno proizvodi fizičke promjene u njemu. Mozak ne samo da se mijenja pod utjecajem načina na koji se on koristi (funkcionalne promjene) nego isto tako u mozgu nastaju i određne fizičke (strukturalne) promjene u povezivanju neuronskog sistema. Struktura i funkcija su neodvojive, jer mnoga istraživanja pokazuju značajne razlike u strukturi mozga, zavisno od toga koji su utisci dobiveni putem čula ili putem dječije interakcije. Čelije koje pod uticajem sredine i okolnih utisaka "rade" razvijat će snažne međusobne veze (ispreplet će gustu mrežu sinapsi) i jačat će svoje funkcije, dok će se one, koje nisu u upotrebi, postepeno ugasiti.

* PET (positron emission tomography) - pozitronske emisije, MRI (magnetic resonance imaging) - dobijanje slike magnetnom rezonancom

Što je gušća mreža sinapsi, to je potencijal moždanih ćelija, za obavljanje određenih aktivnosti, veći. Smatra se da broj sinapsi dostiže svoj maksimum u 6-oj godini.



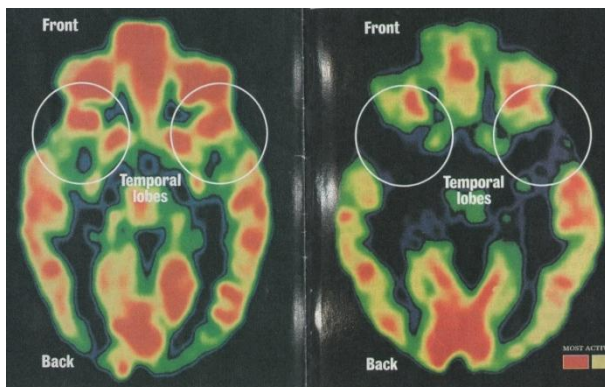
Pomenuta PET i MRI snimanja mozga i slikovno praćenje rada mozga potvrđuju da se tokom prve tri godine života, posebno snažno razvijaju sinapse kao odgovor na vanjske stimulacije i aktivnost djeteta. Dječije iskustvo, dobro kao i loše, ostavlja često neizbrisive tragove na dječijem nervnom sistemu. Adaptibilnost mozga na spoljašnje utjecaje upravo određuje, već na ranom uzrastu, kako će dijete učiti, razumijevati, djelovati i sarađivati sa drugima tokom života. Ako bebu grlimo, ako ona osjeća prisnost roditelja, ako joj govorimo ritmično, stihovano, ako joj često pričamo, pokazujemo i imenujemo predmete i **likove oko nje, mi već u ogromnoj mjeri doprinosimo razvoju sinapsi, tj.umrežavanju njenog mozga.**

Dijete koje je napušteno, ili je često zapostavljano, ili je pak imalo mnoga neprijatna iskustva; dijete koje je često izlagano stresnim situacijama, može značajno zaostajati u ukupnom razvoju kao i pokazivati uočljiva odstupanja u razvijenosti mozga, od djeteta koje se razvijalo u povoljnijim uvjetima. Zašto je to tako?

Lišen stimulativne okoline dječiji mozak ozbiljno "pati" i često zaostaje u razvoju. Istraživači sa Baylor College of Medicine ustanovili su, naprimjer, da dijete koje se ne igra dovoljno, ili je rijetko milovano, ima mozak za oko 20% do 30% manji nego što je prosječna veličina mozga utvrđena za tu dob. Do sličnih zapažanja su došli i istraživači koji su vršili laboratorijske opite na mladunčadima pacova.

Zanimljivo opremljeni kavez, stimulativni uslovi i povoljna sredina za razvoj, doprinose su razvoju mozga mladih pacova tako da je njihov mozak u prosjeku imao oko 25% više sinapsi po jednom neuronu nego mozak prosječnih pacova. Nezanimljivi kavez, bez "igračaka" i "sterilno" okruženje imali su obrnut efekt po razvoj mozga mladih pacova, tj. njegovih neurona i sinapsi. (Greenough, Black, Wallace, 1987. Str 547; Diamond, 1988.)

Mada se ne može na isti način eksperimentirati sa djecom, ipak neke prirodne situacije daju osnova za potvrđivanje ovakvih naučnih stavova (socio-kulturno deprivirana djeca, napuštena djeca i siročad,tzv."divlja djeca", braća i sestre ili jednojajčani blizanci odgajani odvojeno i dr.)



Mozak djeteta koje se razvija u biološkoj porodici (lijevo) i djeteta koje odrasta u domu za napuštenu djecu u Rumuniji (desno)

Neke činjenice su danas nepobitne: Što god djeca uče, što god dolazi do nervnih ćelija kao input, utječe na grananje dendrita prema vani. Sve dotle dok određene stimulacije dolaze u određeni centar, dotle se odvija proces neuronskog grananja. Kad prestane proces stimuliranja, ili ako ga uopće nema, izostat će i grananje. Prema modelu grananja, svaki se mozak razlikuje od drugog. Te rane promjene u korteksu Dr Marian Diamond naziva "plesom neurona". (Haely, 1997:91). "Kada obogatimo sredinu, mi dobijemo mozak sa debljim korteksom, sa više dendrita, sa povećanim rastom kičmene moždine i sa većim tijelom same ćelije", kaže Dr. Diamond (Healy, 1990:47). Ove promjene su zapažene 48 sati nakon što je pojačana stimulacija, a to znači da je promjena donijela mnogo bogatiju komunikaciju među ćelijama, koja direktno doprinosi njihovom razvoju.

Dok se grananje dendrita javlja kod svakog povećanja stimulacija i aktivnosti u vezi s tim, dotle rast sinapsi, tih veznih mreža između dendrita i aksona, zavisi od vrste pojedine aktivnosti. To zapravo znači da od okoline u velikoj mjeri zavisi i način, i put razvoja mozga.

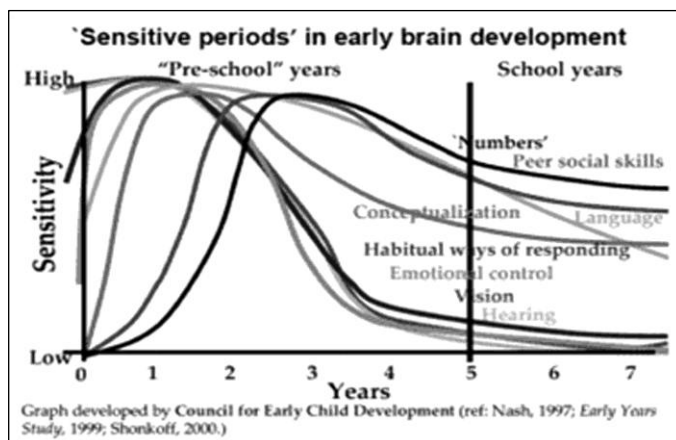
Dakle, doživljaji i iskustva kojima smo izloženi u ranom djetinjstvu, određuju hemijske procese u našem nervnom sistemu i mozgu. Trajnije prisustvo određenih hemija oblikovat će mozak na specifičan način, koji se kasnije teško mijenja ili koriguje. Ako okolina pruža djetetu mogućnost za sticanje negativnih iskustava, razgranaće se "loše" sinapse, koje će onda omogućavati pogrešno funkcioniranje cijelog sistema. Ako škola predstavlja visoko organizovanu odgojnu sredinu koja nastoji da se stalno obogaćuje i da za mlade predstavlja okruženje bogato stimulansima, onda je logičan nalaz B. Jacobs-a koji je autopsijama utvrdio da je mozak univerzitetski obrazovanih ljudi razvio 40% više veza-sinapsi nego mozak srednjoškolaca. Isto tako, grupa univerzitetski obrazovanih mladih ljudi imala je za 25% razvijeniji mozak, ukoliko se bavila zanimljivijim i izazovnijim poslovima nego kontrolna grupa koja nije imala iste aktivnosti (Jensen, 1988:31).

1.2. Osjetljivi periodi i potreba pravovremenih stimulacija

Na jednoj strani imamo optimistična saznanja da je mozak uređen tako da 'izvlači' (profitira) najviše što može iz same okoline, u kojoj se nalazi, i da je u tom smislu njegov razvoj gotovo bezgraničan, a na drugoj strani leži rizik sredine oskudne poticajima, iz čega nastaje čitav niz pitanja i dilema. Šta će se desiti ako u "pravo", kritično, vrijeme izostane odgovarajuća stimulacija? Šta ako dođe do gašenja nekih veza koje, zbog izostanka stimuliranja, nisu bile aktivne? Kako i kada će se to moći nadoknaditi? Da li je dovoljno fokusirati se samo na jednu seriju stimulacija, a zanemariti druge?

Pored već navedenih nalaza, pomenuta istraživanja razvoja mozga povećavaju značajno naše saznanje i razumijevanje "osjetljivih perioda" ili otvorenih šansi za započinjanje nekih aktivnosti, oblika učenja, vježbanja i sl. Naučnici su npr. utvrdili da neuroni vida počinju veoma intenzivno grananje (sinaptogenezu) na uzrastu od 2-4 mjeseca da bi dostigle vrhunac na uzrastu od 8 mjeseci. Ako do ovog perioda nervi vida nisu nikako aktivirani, oni će se umjesto razgranjavanja i omrežavanja postepeno sušiti i venuti. Poznat je eksperiment još iz 1970-tih godina, sa mačedom kome je odmah po rođenju zatvoreno jedno oko. Budući da se gledanjem nisu razvijale sinapse u ovom dijelu nervnog sistema, mače je ostalo slijepo na to oko, čak i kada je, poslije izvjesnog vremena, otklonjena smetnja sa oka. Do slijepila, na taj način, svakako ne bi moglo doći kod odraslih mačaka, ako su se sinapse neurona razvile u potpunosti u kritičnom periodu za to. Istraživanjem je utvrđeno da se kod djece sinapse vida potpuno razvijaju na uzrastu od dvije godine i da je poslije toga završen kritični period.

Dr William T. Greenough (1997) je ponudio novija viđenja ovih pitanja. Prema njegovom mišljenju, neki sistemi koje on naziva "očekivano iskustvo" su naročito podložni da se aktiviraju i oblikuju pod utjecajem okoline u kojoj se dešava određena vrsta aktivnosti. Mnoga djeca imaju npr. vizuelnih, slušnih i taktilnih iskustava da mogu aktivirati centre za vid, sluh ili dodir. Ove moždane ćelije usvajaju odgovarajuće iskustvo, u odgovarajuće vrijeme, i čak, za relativno kratak period primanja utisaka, formiraju potrebne lančane veze.



Što se tiče govora tu je nešto drugačija situacija. Govor kod djece, i uopće usvajanje jezika, se najbrže i najpotpunije razvija u prvoj dekadi života. Ustanovljeno je da bebe do 6 mjeseci života reaguju gotovo podjednako na različite zvukove i glasove onog jezika kojim su najviše okruženi. "Razgovor" sa malim bebama pomaže njihov ukupni razvoj i omogućuje im lakše razumijevanje određenog broja riječi već na veoma ranom uzrastu. Bebe će učiti brže i bolje ako im se govori u kratkim rečenicama i u stihovanom i ritmičnom tonu. Dijete sa kojim se mnogo razgovaralo imat će razvijeniji mozak i imat će veće šanse da brže i kvalitetnije razvije govor. Kada je u pitanju drugi (strani) jezik, naučnici se definitivno slažu da ga treba započeti učiti na uzrastu mlađem od 10 godina, ako očekujemo da dijete njime ovlada gotovo kao i maternjim jezikom. Naravno da ljudi mogu i u kasnijim godinama naučiti strani jezik, ali poslije 10 godina, kritični period za lako ovladavanje jezikom je prošao.

Isto tako šanse za uspješan start u muzičkom odgoju se vezuju za uzrast od 3 do 10 godina.

Ako roditelji/odgajatelji žele da stvore genija ili čudo od djeteta, najbolje što mogu da urade je da omoguće djetetu da samo stiče odgovarajuća iskustva u stimulativnom okruženju, uz njihovo nenametljivo vođenje.

2. UVAŽAVANJE NALAZA NEUROZNANOSTI U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Postoji visoka saglasnost oko toga da će dalja istraživanja u neuroznanosti dovesti do prave revolucije u području odgoja i obrazovanja djece, od promjene strategija poučavanja, uređenja okruženja za učenje, pristupa disciplini, promjene vremena polaska u školu, ocjenjivanja, korištenja tehnologije čak do načina na koji pristupamo umjetničkom i tjelesnom odgoju. Međutim, ima i onih skeptičnih, koji smatraju da je prerano za promjene i da je bolje držati se starih načina rada.

Dok traju ove i slične dileme neuroznanost se ubrzano razvija i utječe na razvoj neuroedukacije ili čak neuropedagogije, kako je neki nazivaju. Na nekim univerzitetima, već postoje predmeti iz ovih oblasti, pa i postdiplomski studiji. Na univerzitetu u Harvardu se od 2006. izdaje časopis 'Mind, Brain and Education', kako bi se nova otkrića popularizirala među nastavnicima. Ima naučnika koji su čvrsto uvjereni da nova saznanja o učenju imaju takvu snagu da će promijeniti obrazovnu praksu (Wolfe, 2010). U augustu 2009. godine u Berlinu je održan simpozij 'Decade of Mind' (Dekada uma) na kome je raspravljano o tome kako posljednji naučni nalazi mogu biti od koristi za unapređenje obrazovanja. Naučnici su generalno pokazali veliki optimizam, smatrajući da nauka raspolaže sa dovoljno nalaza iz kojih bi učitelji mogli naučiti o uvjetima u kojima naš mozak uspješnije uči ili može biti pripreman za uspješniji rad.

Mnogi učitelji su spontano, u svojoj praksi, koristili uspješne metode i postupke i postizali dobre rezultate, ali često nisu znali da ih objasne. Danas ovo polje nevjerovatno napreduje i od kraja 1980-tih, kad su se pojavile prve PAT i MRI, objavljeno je na 100 knjiga, rasprava i rezultata istraživanja koja unapređuju odgojno-

obrazovni rad. Sada više ne treba djelovati intuitivno, jer kako kaže Madeline Hunter (1991), intuicija je sterilna i ne može se prenijeti na drugog. Upravo zato su učitelji ranije imali poteškoća da objasne drugome svoj način rada koji je uspješan. Ostaju, ipak neka pitanja na koja još uvijek nemamo sigurne odgovore. Zašto neka djeca tako lako nauče čitati, dok je za neku to nesavladiva poteškoća i gotovo nikada ne ovladaju tom vještinom u potpunosti; ili zašto neka djeca savršeno poznaju lekciju u ponedjeljak, dok su već u utorak zaboravili pola činjenica; ili za neke je određen zadatak vrlo jednostavan i lako rješiv, za druge je to nesavladiv problem. Nauka nema sve odgovore na ova i slična pitanja, ali je sve bliže tome da potpuno razjasni proces učenja i podučavanja. Možda se dio odgovora krije upravo u najranijem djetinjstvu. Možda neka djeca nisu imala dovoljno poticaja za učenje u najranijem dobu, možda nedovoljno sna, neadekvatnu prehranu, nedovoljno ljubavi, sigurnosti...

Mi nismo ni neuroznanstvenici, a nismo ni istraživači u elektronskim laboratorijama, ali ipak ova saznanja imamo pravo prisvajati na način na koji svoju učionicu razumijemo kao svojevrсни laboratorij podučavanja i učenja. Kao nastavnici, uvijek smo zapažali da neki postupci i metode u nastavi daju dobar rezultat, a neke ne. O tome imamo određena iskustva i znanja za razumijevanje procesa podučavanja i učenja. Ta znanja nisu samo iskustvena. Ona su kod učitelja, odgajatelja i nastavnika zasnovana i na poznavanju psihologije učenja, na poznavanju metoda poučavanja. Učitelji treba da na svoja pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička znanja dodaju ova nova saznanja koja na svjetlost dana iznosi neuroznanost. Na njima je da promišljaju kako organizirati poučavanje, koje će u skladu sa ovim naučnim otkrićima, najadekvatnije usmjeravati učenje i spoznaju. Dosadašnju disciplinarnu razdjeljenost i rasparčanost treba nastojati povezivati i objedinjavati, kako bi se ujedinilo ono što je dosada bilo odvojeno.

3. PREDŠKOLSKI ODGOJ I PREDNOSTI ZA POJEDINCA I DRUŠTVA

Značaj ranog uzrasta i adekvatnog, sadržajno i poticajno bogatog okruženja i odgoja, a u skladu sa otkrićima o razvoju mozga, prepoznale su mnoge međunarodne organizacije i od 1990-tih sačinjen je niz dokumenata koji imaju danas programski karakter i značaj za svaku zemlju koja nastoji da razvija kvalitetne obrazovne programe i aktivnosti. Navodimo samo neke od najvažnijih, koje redovno sve zemlje uvažavaju i ugrađuju u svoje programe najvažnije principe.

Pored *Konvencije o pravima djeteta (Convention on the Rights of the Child, UN 1989)*, koju bi danas svaki poslanik u obrazovanju morao znati napamet, to su *Obrazovanje za sve (Education for All – EFA, UNESCO, 1990)*; *Kvalitetno obrazovanje za sve (Quality Education for All – EFA, UNESCO, 2000)* koje posebno naglašavaju značaj ranog obuhvata predškolskim programima, i smještaju ga među šest najvažnijih ciljeva; zatim *Snažni početak: obrazovanje u ranom djetinjstvu i njega I (Starting Strong I: Early Childhood Education and Care, OECD, 2001)*; *Snažni početak: obrazovanje u ranom djetinjstvu i njega II (Starting Strong II: Early Childhood Education and Care, OECD, 2006)*; *Stanje djece svijeta 2003: Dječije učešće (The State of the World's Children*

U Unescovom izvještaju J. Delors-a iz 1996.g. objavljenog kod nas 1998.g. pod naslovom "Učenje blago u nama", pored niza drugih novina zapaženo je da se o učenju uglavnom više ne govori samostalno nego u pravilu u sintagmi: **doživotno učenje ili doživotno obrazovanje**. Apsolutno je postalo jasno da čovjek današnjice mora neprekidno da uči, tj. da mora biti pripremljen i pripreman za permanentno i doživotno učenje.

- Navodena su četiri temelja doživotnog obrazovanja:
- **učiti znati;**
- **učiti činiti;**
- **učiti živjeti s drugima i**
- **učiti biti.** (str.108)

Primarni odnos prema učenju, koje će, dakle, neminovno trajati cijeli život, oblikuje se već u obitelji, a još više u fazi temeljnog obrazovanju (koje, prema izvještaju Delora, obuhvaća predškolsko i osnovno obrazovanje):

"U toj fazi stvaralačka iskra ili plane ili zgasne, a pristup znanju ili postane, ili ne postane stvarnost. To je doba kada mi svi usvajamo instrumente za buduću razvika naših sposobnosti razmišljanja i imaginacije, prosudbe i osjećaja odgovornosti, kad učimo biti radoznali glede svijeta oko nas" (str. 127, 128)

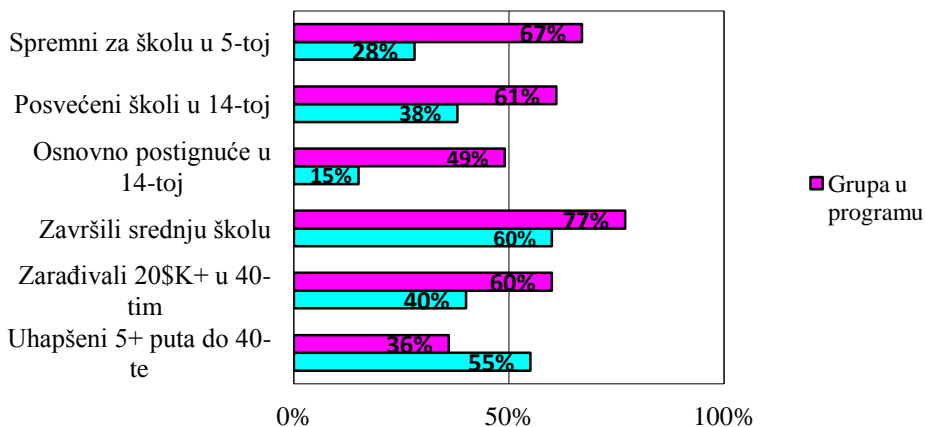
2003: *Child Participation, UNICEF 2003*) i dr. U *State of the World's Children* (Unicef, 2003) naglašava se odgovornost odraslih da traže poglede i mišljenja djece i da ih tretiraju ozbiljno, kao i obavezu odraslih da pomognu djeci i adolescentima da razvijaju svoje kompetencije za autentično i smisljeno sudjelovanje u savremenom svijetu. Svi ovi dokumenti i deklaracije danas usmjeravaju zemlje i njihove obrazovne sisteme kako odabrati prave ciljeve, principe i sadržaje i kako voditi djecu kroz odgovarajuće aktivnosti da bi se ostvario zahtjev: *nauka za predškolsstvo, predškolsstvo za nauku*, tj. nastojanje da se razvije u svakom djetetu potreba za istraživanjem, vlastitim zaključivanjem i kritičkim odnosom prema stvarnosti u kojoj živi.

Predškolska edukacija (Pre-school Education (EPPE) od 1997. do 2004.godine, koju su proveli Institut of Education University of London, University of Oxford i University of Nottingham, obuhvatila preko 3.000 djece predškolskog uzrasta od 3 do 7 godina. Podaci su prikupljeni prema uzrastima (za dob od 3, 4, 5, 6 i 7 godina), uz podatke o njihovim roditeljima, o kućnom okruženju za učenje, kao i o pohađanju predškolske institucije. Poređenje bilo kojeg oblika predškolske institucije (igraonice, privatni vrtići, jaslice, javni vrtići i sl.) potvrdilo je brojne prednosti koje ima pohađanje ustanove po razvoj djeteta. Nekoliko najvažnijih nalaza ove studije (koje su istraživači objavili u 12 knjiga) mogu se rezimirati na sljedeći način:

- Pohađanje nekog predškolskog programa (u poređenju sa ostajanjem kod kuće do polaska u školu) u cjelini pozitivno utiče na razvoj djeteta;
- Raniji polazak u predškolsku ustanovu i broj godina pohađanja, koreliraju sa uspješnijim intelektualnim razvojem, većom neovisnosti, koncentracijom i socijalnošću;
- Cjelodnevni boravak nema većeg značaja u poređenju sa kraćim dnevnim programima;
- Posebno značajan pozitivan utjecaj predškolskih programa je na djecu iz marginaliziranih grupa i to kada pohađaju ustanove zajedno sa djecom iz drugih socio-ekonomskih grupa
- Kvalitet programa u direktnoj je vezi sa kognitivnim i socijalnim razvojem djece;
- Stepem obrazovanja zaposlenih i menadžmenta značajno utiču na kvalitet;
- Napredovanje djece je veće kada se kognitivni i socijalni razvoj vide kao komplementarni i jednaki;

Efikanan pedagoški pristup podrazumijeva struktuiranu interakciju, stimulatívno okruženje za učenje i ono što nazivamo 'kontinuirana razmjena mišljenja'. Nalazi i nekih drugih studija potvrđuju benefite po dječiji razvoj ukoliko ono pohađa predškolsku ustanovu. Na sljedećoj tabeli predstavljeno je nekoliko najvažnijih nalaza o predškolskom programu *High Scope Perry Preeschool Study*

(<http://www.highscope.org/content.asp?contentid=219>)



Ovi i mnogi drugi nacionalni i internacionalni rezultati istraživanja potaknuli su mnoge zemlje da posvete pojačanu pažnju vlastitim ustanovama predškolskog odgoja, kvalitetu kurikuluma, poticajnom okruženju i što tješnjem povezivanju sa obitelji. Uz ovo paralelno treba da slijedi kompleksna edukacija odgajatelja i nastavnika ranog školskog uzrasta, ali i roditelja, kad god i gdje god je to moguće.

3.1. Utjecaj na ekonomiju i progres društva

Razumijevanje značaja sveobuhvatnog i kvalitetnog odgoja na ranom uzrastu od velikog je značaja, ne samo za uspješan i holistički razvoj pojedinca nego i za razvoj i progres društva u cjelini. Stoga se nerijetko pitanjima obrazovanja, kao pitanjima *humanog kapitala*, bave ekonomisti. Tako nekoliko novijih studija potvrđuje da je investiranje u razvoj i obrazovanje u ranom uzrastu najbolja investicija za društvo i pojedinca, ali da bi to bilo moguće, potrebna je vrlo široka podrška društva.

Van der Gaag (2002) u svojoj knjizi *Mjerenje individualnog društvenog kapitala (Measurement of Individual Social Capital)* tvrdi da razvoj u ranom uzrastu (*Early Child Development - ECD*) utječe na obrazovni, zdravstveni i društveni kapital kao i na smanjenje nejednakosti u društvu. Još jasnije i konkretnije potvrđuje to James Heckman, dobitnik Nobelove nagrade za ekonomiju, koji je razvio model ulaganja u ljudski kapital. On je autor knjige: *Nejednakost u Americi: Kakva je uloga politike humanog razvoja (Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?)* u kojoj zagovara politiku koja podržava obitelj u pristupu edukativnim resursima, kao pristup kojim se smanjuje nejednakost i povećava produktivnost (Heckman). I u svojim ostalim radovima, on predlaže programe ranih intervencija za djecu koja žive u ranjivim okruženjima, ali istovremeno i za njihove obitelji.

Njegov tekst: *Argumenti isplativosti za investiranje u malu djecu (Productivity Argument for Investing in Young Children)* skrenuo je pažnju mnogih svjetskih stručnjaka i jedan je od najcitiranijih autora, kada je riječ o prednostima ranog obuhvata djece predškolskim odgojem i dugoročnim efektima obrazovanja na ranom uzrastu.



Heckman tvrdi i egzaktno pokazuje da što se ranije počne ulagati u ljudski kapital, to su veće stope povrata investicije. Za svaki dolar, koji se potroši na kvalitetne programe za djecu u ranom uzrastu, vraća se 17.01\$ u obliku uštede troškova. Od toga 12.90\$ ide u javni budžet, a 4.17\$ pojedincu.

4. PREDŠKOLSKI ODGOJ U FUNKCIJI SMOODRŽIVOG RAZVOJA POJEDINCA I DRUŠTVA

Smatra se da nikada dosada u historiji nije bilo tako važno educirati ljude i podizati svijest o mogućnostima novih znanja, naučnih i tehnoloških otkrića, jer ona nam uvijek nude dvosmjernu budućnost: na jednoj strani uspješan život i napredak, a na drugoj uništenje. Ovaj problem je široko prepoznat i na njega posebno skreće pažnju 'Ubuntu deklaracija'[†] koja poziva na jačanje obrazovanja za znanost i tehnologije u cijelom svijetu, kao ključnom faktoru održivog razvoja. Integracija rješenja za održivi razvoj ovisi o smisljenoj primjeni znanosti i tehnologije, pri čemu obrazovanje treba sve više naglašavati svoju vrijednosno-kritičku ulogu.

U dokumentu se kaže: 'znanost su sve znanosti - prirodne, društvene i humanističke znanosti' (*'Science is all science – natural, social and humanities'*). To se svakako mora uvažavati, jer bez društvenih i humanističkih znanosti, bez edukacije, često nije moguće primijeniti znanje koje su proizvele prirodne znanosti i tehnologije (moramo se obučiti kako koristiti automobil, kompjuter, ili mobitel, iPod ili neko hemijsko sredstvo). Mora se, dakle, imati na umu da je krajnji cilj obrazovanja u svim njegovim oblicima, pored usvajanja znanja, vještina i vrijednosti, osnaživanje ljudi za razumijevanje ovakvih novina i promjena u svim njihovim aspektima. Na taj način, znanstveni i tehnološki napredak upućuje na potrebu izgradnje novih odnosa između znanosti i tehnologije za održivi[‡] razvoj društva. Održivi razvoj nije potreban samo

[†] Ubuntu deklaracija je dio Johannesburg Declaration on Sustainable Development, World Summit on Sustainable Development Plan of implementation, Johannesburg, South Africa, 26 August-4 September 2002

U ovom dokumentu se koriste tri pojma - održivi razvoj (SD), obrazovanje za održivi razvoj (ESD) i UN Dekada obrazovanja za održivi razvoj (UN DESD). Sva tri imaju isti cilj - stvaranje boljeg svijeta za ovu generaciju i buduće naraštaje svih živih bića na planeti Zemlji.

Održivi razvoj (SD) nastoji zadovoljiti potrebe sadašnjih, bez ugrožavanja budućih generacija. Održivi razvoj je vizija razvoja koja obuhvaća poštovanje svih ljudskih neljudskih života i prirodnih resursa, kao i stalnu brigu za smanjenje siromaštva, jednakost spolova, ljudska prava, obrazovanje za sve, zdravlje, sigurnost ljudi i interkulturalni dijalog.

Obrazovanje za održivi razvoj (ESD) ima za cilj pomoći ljudima da razviju stavove, vještine, stajališta i znanja za donošenje odluka i djelovanje za njihovu vlastitu dobrobit i dobrobit drugih, sada i u budućnosti. ESD pomaže građanima svijeta da nauče svoj put do održive budućnosti.

Desetljeće Ujedinjenih naroda za obrazovanje za održivi razvoj (DESD) (2005-2014), za koje je UNESCO vodeća agencija, nastoji integrirati principe, vrijednosti i prakse održivog razvoja u svim aspektima obrazovanja i učenja, u cilju rješavanja društvenih, ekonomskih, kulturnih i ekoloških pitanja s kojima se suočavamo u 21. stoljeću.

[‡] Obrazovanje za samoodrživi razvoj regulira više dokumenata, ali ovdje će biti pomenuti samo najvažniji: Milenijski razvojni ciljevi do 2015, (The Millennium Development Goals, 2015), Ubuntudeklaracija, (*Ubuntu Declaration on Education and Science and Technology for Sustainable Development, 2002*) i UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development.*

U Milenijskim razvojnim ciljevima do 2015 (Millennium Development Goals by 2015) kroz osam najvažnijih ciljeva naglašeno je za šta se svako društvo mora posebno i treba zalagati:

1. Iskorijeniti ekstremno siromaštvo i glad
2. Ostvariti univerzalno osnovno obrazovanje

društvu, nego i svakom pojedincu. Održivi razvoj društva može se ostvariti samo ako se svako može razviti na održiv način. Za pojedinca, održivi razvoj je kapacitet cjeloživotnog učenja i razvoja, koji se temelji na ličnom svestranom i skladnom razvoju. Dva su ključna orijentira koja nas usmjeravaju kako da organiziramo programe predškolskog odgoja za održivi razvoj: jedan je, kako da se ostvari integriranost sadržaja u funkciji cjelovitog razvoja svih individualnih potencijala, a drugi je priprema djece za naučno promišljanje, tj. da budu osposobljeni za kreativni pristup svijetu oko sebe.

Kad govorimo o obrazovanju za održivu budućnost, ne govorimo toliko o konačnom cilju, koliko o procesu učenja, tj. kako donositi odluke koje se dugoročno tiču ekonomije, ekologije i ravnopravnosti svih. Njezin cilj je izgraditi trajno održivo društvo. To uključuje učenje kako predvidjeti posljedice naših djela, isplanirati održivu budućnosti i koje korake poduzeti da se dostigne vizija. Pojedinci i društva neprestano će morati praviti izbore. Način na koji pravimo te izbore, kako koristimo činjenice i etičke principe pri vršenju tih izbora, utjecat će na ostvarivost i održivost naše vizije budućnosti.

„Mi smatramo da je budućnost u našim zajedničkim rukama i da moramo osigurati da naši unuci neće morati pitati zašto nismo uspjeli napraviti pravu stvar, i zašto smo njih ostavili da trpe posljedice.“

U decembru 2002. Generalna skupština Ujedinjenih nacija predložila je Dekadu obrazovanja za samoodrživi razvoj (*Decade of Education for Sustainable Development (DESD)*) za period 2005-2014., razvila nacrt Međunarodne implementacijske šeme (International Implementation Scheme (IIS)) za Dekadu i objasnila edukaciju za samoodrživi razvoj. ESD nastoji da predstavi “ideal i principe samoodrživog razvoja” i fokusira se na probleme tri ključna područja održivog razvoja - društva, okoliša i ekonomije, s kulturom kao temeljnim dimenzijama. To uključuje sadašnje i buduće probleme održivog razvoja, kao što su ljudska prava, mir i sigurnost ljudi, ravnopravnosti spolova, kulturalna raznolikost i interkulturalno razumijevanje, zdravlje, HIV/AIDS, upravljanje, prirodni resursi, klimatske promjene, ruralni razvoj, prevenciju i ublažavanje katastrofa, smanjenje siromaštva, korporativnu odgovornost, tržišnu ekonomiju itd. ESD se u suštini bavi njegovanjem vrijednosti u čijem središtu se nalaze: poštivanje drugih, uključujući i one sadašnje i buduće generacije, uvažavanje razlika i različitosti, očuvanje okoliša i resursa planete na kojoj živimo.

-
3. Promicanje ravnopravnosti spolova i osnaživanja žena
 4. Smanjiti smrtnost djece
 5. Unaprijediti zdravlje majki
 6. Borba protiv HIV / AIDS-a, malarije i drugih bolesti
 7. Osigurati održivost okoliša
 8. Razviti globalno partnerstvo za razvoj

Prve godine života svakog ljudskog bića su najpovoljnije za razvoj stavova i vrijednosti koje čine osnovu njihove ličnosti. Djeca su vrlo osjetljiva prema prirodi i njezinim elementima – životinjama i biljkama, ali ih interesira i voda, zemlja, sunce, vjetar, pojava vatre itd. Tu njihovu ranu zainteresiranost i brižnost treba njegovati i na tome graditi moralni odnos prema svijetu koji ih okružuje; to je prvo i najvažnije polazište u svakom obrazovanju na ranom uzrastu. Struktura vrijednosti i stavova, izgrađena u ranim godinama, ima jake i trajne korijene za nečiji cijeli život. To će biti pozitivni orijentiri za glavne odluke u kasnijem životu svake osobe. Te vrijednosti određuju etička i moralna ponašanja tokom života. Kada se osoba intenzivno mora suočiti s teškom i složenom situacijom, ili kada novi izazov zahtjeva važne odluke, one vrijednosti koje su izvorno urezane u ličnost, vodit će je u izboru opcije i rješenja, reakcije ili ponašanja (Haddad,2008). Stoga, ako želimo da odrasle osobe, u sljedećoj generaciji, poštuju prirodu i da se brinu za planetu, važno je da već sada nastavni plan i program obrazovanja u ranom djetinjstvu, sadrži programe izučavanja prirode i međuovisnosti ljudskih bića i okoliša. Sve što je duboko doživio, osjetio i vježbao, u ranim godinama svoga razvoja, trajno ostaje u čovjeku.

ZAKLJUČAK

Staro vjerovanje da se može graditi globalna održivost samo uz pomoć nauke i tehnologije, zapostavljajući edukaciju i moralne vrijednosti je neodrživo. Svakodnevno se uvjeravamo da su tehnološki najrazvijenije zemlje i zajednice istovremeno najveći zagađivači i potrošači sa neodrživim životnim stilovima. Uključivanja moralnih aspekata u nastavne programe svih nivoa obrazovanja, u okviru kojih se izučava živo i neživo okruženje, je svakako urgentan zahtjev, kako bi mladi i djeca, od najranijeg uzrasta, učili da poštuju moralne vrijednosti koje se tiču okoliša.

Djeca za to imaju neograničene potencijale i spremnost na koju ih potiče sama prirodna radoznalost. Kada shvate da predmeti iz prirode ne umiru, da ostaju, da pripadaju svijetu, da se mogu pretvoriti u nešto drugo, da mogu imati smisla, da im se može dati drukčije značenje, ona će razvijati sasvim drugačiji odnos prema okruženju, nego što je to bio slučaj sa njihovim roditeljima. Nova dimenzija čovjek – priroda poprimat će i novi etički smisao.

Ako je ovo i vaša vizija Obrazovanja u 21. stoljeću, onda nam se pridružite u nastojanju da razvijemo Obrazovanje za održivi razvoj.

LITERATURA:

1. Armstrong, Thomas (2009) *Multiple Intelligences in the Classroom*. 3rd ed. Publisher: Association of Supervision and Curriculum Development
2. Corrigan, M.W., Doug, G. and Vincent, Ph.F. (2011) *Multi-Dimensional Education, A Common Sense Approach to Data-Driven Thinking*, Corwin
3. Dalberg, P. and Petrie, P. (2002) *From Children's Services To Children's Spaces: Public Policy, Children and Childhood*. New York: RoutledgeFalmer.
4. Delors, j. (1998) *Učenje blago u nama*. Zagreb: Educa
5. Glenn, J.C. and Gordon, T. J. (2007) *State of the Future*. MillenniumProject.
6. Gore, A. (2006) *An Inconvenient Truth: The Planetary Emergency of Global Warming and What We Can Do About It*. Emmaus, Pa.: Rodale.
7. Haddad, L. (2008) *For a Specific Dignity of ECE: Policy and research issues relating the education of young children and sustainable society in The Contribution of Early Childhood*. Education to a Sustainable society. Paris: UNESCO
8. Heckman, J. and Krueger, A. (2005) *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?*
9. Jensen, E. (1998) *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
10. *Lifetime Effects: The HighScope Perry Preschool Study Through Age 40* (2005) <http://www.highscope.org/content.asp?contentid=219> (posjeta 3.7.2011)
11. Morin, E. (2006) *Europska kultura I europsko barbarstvo*. Zagreb: AGM
12. Morin, E. (2001) *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa
13. Nath, Bhaskar (2003) *Education for Sustainable Development: The Johannesburg Summit and Beyond*, u *Environment, Development and Sustainability*, Volume 5, Numbers 1-2, 2003, pp. 231-254(24)
14. OECD (2001) *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: Education and Training Division, OECD.
15. OECD (2006) *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Education and Training Division, OECD.
16. Sprenger, M. (2007) *Becoming a "wiz" at brain-based teaching: how to make every year your best year*. Corwin Press: Sage Co.
17. UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*, from: <http://portal.unesco.org/education/admin/ev.php?> (posjeta 10.6.2011)
18. UNICEF (United Nations Children's Fund). 2003. *The State of the World's Children 2003: Child Participation*. Retrieved 13 October 2005, from:
19. <http://www.unicef.org/sowc03/contents/pdf/SOWC03-eng.pdf> (posjeta 10.6.2011)
20. Wolfe, P. (2010) *Brain Matters: Translating Research Into Classroom Practice*, ASC, sec.ed
21. *Ubuntu Declaration on Education and Science and Technology for Sustainable Development*, World Summit on Sustainable Development, Johannesburg, South Africa, 26.8 - 4.9.2002.
22. The Millennium Development Goals (2010), New York: Report 2010 <http://www.un.org/en/mdg/summit2010/pdf/MDG%20Report%202010%20En%20r15%20-low%20res%2020100615%20-.pdf> (posjeta 11.6.2011)

PREDŠKOLSKI PROGRAMI IZMEĐU TRADICIONALNOG I SAVREMENOG

Doc. dr. Zora Marendić

Pedagoški fakultet u Sarajevu

Odsjek za predškolski odgoj

zmarendic@pf.unsa.ba

SAŽETAK

Već dugi niz godina predškolski programi, njihova struktura, izrada i primjena u praksi zaokuplja pažnju brojnih autora i praktičara u svijetu, i kod nas. U radu je dat kratak pregled svih predškolskih programa u BiH od prvog (1899), do posljednjeg (1988). Kroz prikaz strukture i koncepcije ovih programa, objašnjavaju se osnovne odlike tradicionalnih, didaktiziranih predškolskih programa koji su rađeni po ugledu na školske programe. Kritika tradicionalnih programa dovela je do pojave savremenih predškolskih programa koji se temelje na ideji humanizma, na principima konstruisanja i sukonstruisanja znanja i iskustva djece u interakciji sa odraslima, vršnjacima, različitim materijalima i idejama, i na novom shvatanju uloge odgajatelja i roditelja u tom procesu. I danas postoji potreba za preciznijim definisanjem značenja pojmova program, osnove programa i kurikulum, što se nije moglo izbjeći ni u ovom radu. U savremenoj teoriji i praksi, značajna pažnja se poklanja pitanju odnosa programa/kurikuluma i odgojne prakse, te se u radu ukratko navode novija naučna saznanja o tome kako, i pod kojim uslovima program/kurikulum, u širem značenju, utječe na kvalitet konkretne odgojne prakse.

Ključne riječi: program, osnove programa, kurikulum, tradicionalni i suvremeni predškolski programi, otvoreni kurikulum, programi i odgojna praksa,

SUMMARY

By the extensive series of years, Pre-Primary programmes, their structure, production and practical use, engage the attention of many authors and practitioners in the world and in our country. In this publication, there is a brief review of all Pre-Primary programmes in Bosnia and Herzegovina, from 1899. till 1988.

Through the representation of structure and conception of these programmes are explained basic traditional, didactical and Pre-Primary programmes written according to school programmes.

Critique of traditional programmes brought to modern Pre-Primary programmes, based on the idea of Humanism, on the principles of designing and subdesigning of knowledge and experience of children, in interaction with adults, age-fellows, different materials and ideas, and according to new understanding of role educator and parent in that process. Today, there is a need for precise meaning definition of term programme, basic programmes and curriculum. It could not be avoided even in this work. In modern theory and practice, important attention is paid on the relation

of programmes/curriculum and educational practice. In this publication there are briefly induced the newest scientific cognitions about the conscious way of influence on concrete quality education practice.

Key words: programme, basic programme, curriculum, traditional and modern Pre-Primary programme, opened curriculum, programmes and educational practice

Prije 112 godina, 1899., u Bosni i Hercegovini se pojavio prvi predškolski program kojim se propisuju osnove rada u zabavištima. Neveliki program od dvije-tri stranice obuhvata sva područja organizacije rada u zabavištu u skladu sa teorijom i praksom vremena u kojem je nastao. Analizirajući sadržaj programa možemo sa zadovoljstvom primijetiti da neki njegovi dijelovi, ni danas, nisu izgubili na aktuelnosti:

- uspjeh u radu zabavišta ne cijeni se po količini i visini znanja koja djeca dobivaju nastavom, nego po dobrom redu, čistoći, zdravlju, veselosti, umnoj bistrini i uljudnosti u djece;
- sav rad u zabavištu treba da teži tome da se kod djece pomogne ukupni razvitak svih sposobnosti, a sve ovo bez umora, prinude i suvišnog naprezanja, te da dijete svestrano jača i da mu se razvije ljubav prema drugovima, prema školi i radu; itd.

Dvadeset godina poslije, pojavio se Program rada u zabavištima za muslimansku djecu (1920). Sadržajno ovaj program veoma liči na prvi program, koji je poslužio kao polazište pri njegovoj izradi, s tim što su detaljnije razrađeni sadržaji iz područja fizičkog odgoja. I u ovom programu prepoznajemo metodičke zahtjeve koji ni do danas nisu izgubili na značaju: *„Prvi poslovi zabavilje, ili lica koje radi u zabavištu, mora biti da tačno pozna dječije sposobnosti, temperament, narav, duhovne i moralne osobine, i da smišljenim radom utiče na pravilan razvitak vaspitanikov u svima pravcima kako bi se postigla harmonija u duhovnom, tjelesnom i moralnom životu njegovom“*.

Pred sam početak Drugog svjetskog rata, objavljen je Program i način rada u zabavištu koji, zapravo, nikada nije ni došao do onih kojima je bio namijenjen. Poslije rata (1945) objavljena su dva programska dokumenta na nivou Jugoslavije koja su se odnosila na rad ovih ustanova: Uputstvo za organizaciju socijalnog, zdravstvenog i vaspitnog rada u obdaništima, i Uputstvo za organizaciju i rad u zabavištu.

Slijedeće 32 godine odgojno-obrazovni rad u predškolskim ustanovama BiH se oslanjao na programe iz susjednih republike bivše države i to uglavnom iz Srbije i Hrvatske. Upravo ovi programi su kasnije poslužili kao primjer za izradu prvog programa u BiH. S obzirom na centralizirano uređenje države, možemo reći da su teorijska polazišta i praktična iskustva, u okviru predškolskog odgoja, bila veoma slična na području cijele bivše države.

Intenzivniji razvoj predškolskog odgoja u BiH dešava se početkom 70-tih godina. Povećana društvena briga o djeci predškolskog odgoja odražava se na širenje mreže predškolskih ustanova, građenje i otvaranje novih ustanova, povećanje obuhvata djece institucionalnim predškolskim odgojem, otvaranjem odsjeka za predškolski

odgoj na pedagoškim akademijama i sl. U to vrijeme (1977) dobivamo prvi Program vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama i malim školama. U kratkom periodu, za samo dvije godine (1979), ovaj program se inovira i objavljuje novi pod nazivom – Program vaspitno-obrazovnog rada u organizacijama udruženog rada za predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Devet godina poslije objavljen je još jedan program (1988), posljednji u nizu, pred definitivnim raspadom zajedničke države. U ovom programu prvi put se pojavio i program vaspitno-obrazovnog rada s djecom jasličkog uzrasta, koji čini najkvalitetniji dio spomenutog programa.

Vrijeme od 1992 – 1995, tj. od početka rata na tlu BiH do potpisivanja Dejtonskog mirovnog sporazuma, obilježeno je destrukcijom predškolskih ustanova, osipom odgajateljskog kadra i uništavanjem materijalne osnove za rad. U to vrijeme, i neposredno poslije rata, pojavljuju se brojne međunarodne humanitarne organizacije koje pružaju materijalnu i stručnu pomoć predškolskim ustanovama, donose sa sobom nove ideje za rad sa djecom, osposobljavaju odgajatelje u tom smislu i sl. Sve se to pozitivno odrazilo na rad sa djecom, na profesionalni razvoj odgajatelja i na širenje novih ideja i metodologija. Na taj način u odgojnoj praksi su, u brojnim vrtićima, inicirani savremeni pristupi u radu sa djecom i postepeno se udaljavalo od polazišta tradicionalnih programa koji su, još uvijek, bili jedini zvanični dokumenti te vrste.

U toku posljednjeg rata, godinu dana pred potpisivanje Dejtonskog mirovnog sporazuma, 1994/95. godine, objavljene su Osnove programa odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta. U okviru Osnova programa prvi put je objavljena Konceptija predškolskog odgoja i obrazovanja, koja predstavlja polazne osnove za unošenje određenih inovacija u područje predškolskog odgoja. S Konceptijom predškolskog odgoja i obrazovanja, danas možemo, samo donekle, biti zadovoljni. Poslije 16-17 godina potrebno ih je inovirati u skladu sa novijim naučnim saznanjima i iskustvima iz prakse. Osnove programa odgojno-obrazovnog rada, koje su objavljene zajedno sa Konceptijom predškolskog odgoja, ostale su sadržajno i konceptijski nepromijenjene u odnosu na sve programe od 1977. pa nadalje. Promjena u nazivu dokumenta, *od programa u osnove programa*, može se samo djelimično opravdati nekim dijelovima teksta iz Konceptije, ali suštinski, sam program je ostao na istom strukturalnom nivou, kao i svi prethodni. Program je strukturiran po davno napuštenom modelu podjele sadržaja prema programskim cjelinama: Tjelesni i zdravstveni odgoj; Upoznavanje okoline; Razvoj govora; Razvoj početnih matematičkih pojmova; Likovni odgoj i Muzički odgoj. Dobili smo jedan nekonzistentan dokument u kojem se na početku, u Konceptiji, zalažemo za integrisani pristup planiranju, za novi pristup odgojno-obrazovnom radu polazeći od djeteta i dječijih aktivnosti, njihovih potreba i mogućnosti, naglašavajući individualizirani pristup odgoju i razvoju, a pritom nudimo tzv. „disciplinirane,, programske sadržaje, sadržaje strukturirane u programske cjeline, slično predmetima u osnovnoj školi. Imajući u vidu da smo za donošenje ovog programa imali veoma malo vremena, a svjesni svih manjkavosti takvog programa, kojeg je već tada savremena teorija i praksa kritikovala i kao koncept napuštala, pristali smo na njegovo objavljivanje zbog obećanja da će se na novom programu raditi odmah po završetku

rata. Dejtonski mirovni sporazum donio je takva rješenja o ustrojstvu države u kojima više nije postojala mogućnost izrade jedinstvenog programa odgojno-obrazovnog rada za predškolske ustanove na području cijele države. Na osnovu Dejtonskog mirovnog sporazuma, sektor obrazovanja u Federaciji BiH pripada kantonima, te je izrada programa i drugih zakonskih akata iz područja obrazovanja u njihovoj nadležnosti, dok u Republici Srpskoj postoji jedinstven obrazovni sistem na cijeloj teritoriji, a Distrikt Brčko predstavlja cjelinu za sebe.

Od tada do danas su se pojavila tri važna dokumenta, koja su pomogla da se ujednače polazišta u oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja na nivou Bosne i Hercegovine: Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini (2004), Okvirni zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini (2007) i Sporazum o zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama (2007). Do danas jedan broj kantona je izradio nove programe odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta, koristeći se navedenim dokumentima kao polazištem, dok je jedan broj njih u fazi njihove izrade. U Republici Srpskoj novi Program vaspitno-obrazovnog rada objavljen je 2007. godine.

Odlike tradicionalnih predškolskih programa

Kada govorimo o tradicionalnim predškolskim programima u Bosni i Hercegovini, prije svega mislimo na programe koji su objavljivani od 1977. godine do 1988. godine i Osnove programa objavljenje 1994/95. godine, i to onaj dio koji se odnosi na rad sa djecom od tri godine do polaska u školu i koji se primjenjivao samo u manjem dijelu današnje Federacije BiH. Ovi programi pripadaju grupi **kognitivno-akademskih programa** u kojima se u prvom planu ističu sadržaji koje u određenom vremenskom periodu treba „obraditi“, a djeca usvojiti. Kamenov (1999, str. 116) definiše kognitivno-akademske programe kao programe koji imaju funkciju obezbjeđivanja akademskog uspjeha i nadoknađivanja „kulturnog deficita“, „usmjereni su na predmete školskog tipa“ i „zadatke“ i visoko su didaktički strukturirani (ostvaruju se prema unaprijed propisanom planu lekcija).“ Takvi programi zasnovani su na biheviorističkom shvatanju čovjeka i u njima je inicijativa u rukama odgajatelja, dok se od djeteta očekuje poslušnost i prilagođavanje. Tradicionalni predškolski programi rađeni su po uzoru na školske programe. Sadržaji su u njima podijeljeni u tzv. programska područja, koja su analogna nastavnim predmetima u osnovnoj školi. Sadrže ono što se u najširem smislu podrazumijeva pod programom, a to su ciljevi, zadaci i programski sadržaji raspoređeni prema uzrastu (mlađi, srednji i stariji uzrast) i prema programskim područjima: Tjelesni i zdravstveni odgoj, Upoznavanje okoline, Razvoj govora, Razvoj početnih matematičkih pojmova, Likovni odgoj i Muzički odgoj. Ovakav program brojni autori opisuju kao jedan skolarizirani, uniformisani pristup sa detaljno razrađenim programskim sadržajima po programskim područjima, kroz koje se ne vidi dovoljno jasno, jer ne naglašava razvoj mišljenja i stvaralaštva, kao ni socio-emocionalni aspekt razvoja (Kamenov). U njemu ne možemo prepoznati konkretno dijete sa svim svojim individualnim specifičnostima, dijete koje ima konkretne potrebe, mogućnosti, emocije, želje, ideje, koje ima svoju

viziju svijeta, koju treba dalje graditi u saradnji sa odraslima i vršnjacima, u poticajnom okruženju punom ljubavi, razumijevanja i prihvatanja. U tom smislu Miljak (2009, str.168) ističe da je cjelokupno obrazovanje bilo usmjereno na zadovoljavanje plana i programa i nekih drugih formalnih obaveza, od čega se nije vidjelo i čulo konkretno dijete. Postojala je slika prosječnog djeteta, kojeg su nam nametnule teorije, a koje u stvarnosti ne postoji.

Naši programi, kao i svi tradicionalni programi, su uglavnom nastajali u *kabinetskim uslovima* u kojima je jedna manja grupa stručnjaka radila na izradi prijedloga programa, a zatim bi se taj prijedlog stavljao na javnu raspravu. Kriterij za odabir sadržaja učenja djece u ovim programima zasnivao se na odluci stručnjaka, kreatora programa, o tome šta je potrebno da djeca na pojedinom uzrastu znaju i koje vještine treba da razvijaju. Praktičari su uglavnom minimalno učestvovali u njihovoj izradi. Imali su mogućnost da učestvuju u javnim raspravama, koje su bile više formalne nego suštinske. Kao što ističe Miljak (1988) nije ni čudo da je većina programa bila *intuicijska* i da se rad praktičara dijelom zasnivao na intuiciji.⁵

Struktura predškolskih programa o kojima je riječ, a u kojima je u prvom planu sadržaj rada sa djecom, implicitno sugerira *transmisijsku programsku orijentaciju*. Težište je na transmisiji znanja – prenošenju znanja od odgajatelja ka djetetu izravnim poučavanjem, kao i na memorisanju i reprodukciji činjenica. Ono što će se učiti je unaprijed određeno, pa se u skladu s tim određuju metode i tehnike, kojim se to znanje prenosi. Dijete se posmatra kao sirov materijal, koji se putem specijalno propisanih strategija, mijenja u određeni produkt (Miljak, 1996., str 18). Tako koncipirani predškolski programi utjecali su na *stil rada* odgajatelja, koji je vremenom sve više poprimao odlike šablonskog pristupa radu, gdje se gubila autonomnost i kreativnost odgajatelja, a isticala potreba za „*realizacijom*“ programskih sadržaja određenim redom i u određenom vremenskom periodu.

Poseban nedostatak ovih programa je nepostojanje određene teorijske osnove ili teorijskih načela na kojim bi se temeljio cjelokupan rad predškolske ustanove. U vezi s tim Pešić (1989, str.6) ističe da u njima izostaje („*podrazumijeva se i stoga ostavlja prostor da svako podrazumijeva na svoj način*“), *shvatanje o prirodi djeteta i njegovom razvoju*, iz toga izvedena *osnovna načela i ciljevi odgoja*, *jasno izvedena i precizirana uloga odgajatelja*, *načela za organizaciju sredine i metodski principi – individualni pristup u intelektualnom odgoju*, *ali grupna pravila i grupni rad u sferi socijalnog i emocionalno razvoja*. Najvažniji dio dnevne strukture smatrala su se usmjerene aktivnosti koje su svojom vremenskom artikulacijom bile slične školskom času. Njihovo trajanje zavisilo je od odgojne grupe i procjene odgajatelja koliko dugo djeca mogu biti „koncentrisana“ u frontalnom obliku rada. Ovakav način radi, strogo šabloniziran i sveden na usmjerenu aktivnost, kao najvažniju aktivnost u toku dana, u kojoj dominira frontalni oblik rada, nije pružao mogućnosti značajnijeg individualiziranog pristupa u radu sa djecom.

⁵ Značajan doprinos kritičkoj analizi tradicionalnih predškolskih programa na području bivše države dali su M. Pešić, A. Miljak, A. Marjanović, E. Kamenov i dr.

Dokumentacija koju su vodili odgajatelji (dnevnik rada, radne knjige i sl.) još više je podržavala šablonizirani-školski pristup radu i vremenom je postajala sama sebi svrhom. Tome je doprinijela i vanjska evaluacija koja se uglavnom svodila na posmatranje jedne „ogledne“ aktivnosti i detaljan pregled pedagoške dokumentacije. Nepravilnostima u vođenju dnevnika rada se pridavala veća pažnja nego tome kako se radi sa djecom.

Nedostatak ozbiljne evaluacije ovih programa, koja bi poslužila za izradu novih, je jedna od ozbiljnijih nedostatak tradicionalnih predškolskih programa, posebno onih kod nas, kada su se novi programi pravili „inoviranjem“ prethodnih na principima resavske škole.

Savremeni predškolski programi

Početak 90-tih godina prošlog vijeka u Istočnoj i Centralnoj Evropi dolazi do napuštanja tradicionalnih, didaktiziranih i školski orijentisanih predškolskih programa i uvođenje na dijete orijentisanog pristupa (tzv. Child Centred Approach) (Milanović i dr. 2000). Promjene u tom smislu su se počele dešavati i u BiH, uglavnom pod utjecajem novih metodologija koje su na ovaj prostor došle preko različitih humanitarnih i nevladinih organizacija, objavljivanjem brojne stručne (uglavnom prevedene) literature, kao i zahvaljujući razvijenoj tehnologiji, pomoću koje smo lakše i brže dolazili do novih saznanja u ovom području.

Opće odlike većine savremenih predškolskih programa bile bi sljedeće:

- ***Humanističko razvojna orijentacija programa*** je zasnovana na ideji humanizma i saznanjima o specifičnim osobinama i zakonitostima razvoja djeteta, te saznanjima o čovjekovom razvoju u cjelini. Naglašava se važnost razvoja i učenja u skladu sa dječijom prirodom i njenim unutrašnjim vrijednostima, kao i maksimalnim razvojem dječijih individualnih mogućnosti. Posebno se ističe važnost dostojanstva djeteta, i njegovanje vjere u sopstvene kompetencije.
- ***Uvažavanje dječijih potreba i aktivnosti*** kao polazište za razvojno primjerenu praksu koja polazi od dječije unutrašnje potrebe da razumije svijet koji ga okružuje i da u njemu aktivno djeluje.
- ***Transformacijsko-translacijski pristupi*** kao teorijsko usmjerenje programa. Na dječiji odgoj, razvoj, bogaćenje znanja i iskustva gleda se kao na proces konstruisanja i su-konstruisanja znanja i iskustva, koji se odvija u toku aktivnog učenja i istraživanja i u interakciji sa odraslim, drugom djecom i raznovrsnim materijalima.
- ***Uloga odgajatelja*** u odgojno-obrazovnom procesu se mijenja, od nekadašnjih realizatora programa u ulogu kreatora programa. Odgajatelji postaju partneri u procesu razvoja djece, a svoje metode razvoja i učenja temelje na uvjerenju da djeca uče iz vlastitog iskustva u interakciji sa odraslim, vršnjacima, različitim materijalima i idejama.

- **Porodica/roditelji i njihova uloga** u odgojno-obrazovnom procesu je veoma važna. Insistira se na stvaranju partnerskih odnosa u kojim roditelji imaju pravo, ne samo da budu informisani o ciljevima i ishodima institucionalnog predškolskog odgoja nego i da aktivno participiraju u tom procesu. Savremene evaluacione studije, o efektima institucionalnog predškolskog odgoja, nedvosmisleno govore o dugotrajnim efektima predškolskih programa u kojem su značajnu ulogu imali i roditelji.
- **Predviđen način evaluacije** u cilju kontinuiranog vrednovanja postignuća, u odnosu na postavljene odgojno-obrazovne ciljeve i zadatke, dječiji razvoj i postignuća.

O odlikama savremenih predškolskih programa, njihovoj izradi i primjeni u praksi, bit će riječi i u nastavku ovog rada.

Određenje pojmova – program, osnove programa, kurikulum

Početak 90-tih godina, pojavila se potreba za preciznijim terminološkim određenjem pojmova **program, osnove programa i kurikulum**. I danas značenje pojma *program i kurikulum*, njihovo određenje i razgraničenje, potiče rasprave među praktičarima, a nailazimo i na različita objašnjenja ovih pojmova u brojnoj pedagoškoj i didaktičko-metodičkoj literaturi.

Kao pojam **program odgojno obrazovnog rada** kod nas se još uvijek koristi u svom najširem značenju i odnosi se na propisani dokument na osnovu kojeg se organizuje rad u predškolskim ustanovama. U tom smislu on se često upotrebljava kao sinonim za pojam kurikulum i osnove programa. S obzirom da pravo značenje pojma *program odgojno obrazovnog rada* podrazumijeva njegovo školsko značenje, tj. spisak predmeta, ciljeva i zadataka, te kratka didaktičko-metodička uputstva za njihovo ostvarivanje, program zapravo ima uže značenje od *kurikuluma*, a šire od *osnova programa*. Koncepti predškolskih programa, koji su dugi niz godina bili prisutni na ovim prostorima, imali su upravo takvu školsku strukturu. Ona je proizišla iz želje i potrebe da se predškolskom odgoju osigura „ozbiljnost i važnost“ kakvu imaju obavezne obrazovne institucije u sistemu odgoja i obrazovanja jedne države. Ovakav pristup se kasnije pretvorio u negiranje prvobitne ideje predškolskog odgoja. U uvodnom dijelu programa isticani su društveno priznati i prihvatljivi stavovi o značaju, ciljevima i zadacima društveno-organizovanog predškolskog odgoja i obrazovanja, a u nastavku prezentirani programski sadržaji u šest programskih područja (analogno predmetima u osnovnoj školi), u odnosu na uzrast djece (mlađi, srednji i stariji uzrast). Odgojno-obrazovni zadaci su prethodili nabranjanju sadržaja iz pojedinih programskih područja. Iza toga su slijedila objašnjenja koja su praktičarima nudila određena didaktičko-metodička uputstva za realizaciju programskih sadržaja.

Ovakva struktura predškolskih programa u svijetu je, mnogo ranije nego kod nas, doživjela kritiku i ona se već početkom druge polovine prošloga vijeka napušta. Krajem 80-tih i početkom 90-tih godina i na našim prostorima dolazi do napuštanja

konceptije predškolskih programa koji su nastali po uzoru na školske programe. Mijenja se i naziv tog dokumenta, pa se umjesto *program* uvodi novi pojam **osnove programa**. Osnove programa predstavljaju samo djelomično razrađene dijelove programa, u kojim se želi istaći napuštanje uniformiranog, detaljno razrađenog programskog sadržaja, koji se na isti način primjenjuje u svim sredinama i predškolskim ustanovama, a naglasiti važnost prilagođavanja konkretnom djetetu i odgojnoj grupi, specifičnostima socijalnog, kulturnog i tradicijskog okruženja u kojem dijete odrasta. (u E. Kamenov, 1999)

Međutim, isti autor smatra da veća sloboda u kreiranju odgojno-obrazovnog rada koju pružaju *osnove programa*, pored nesumnjivih prednosti, može imati i određene neželjene posljedice (isto, str. 138), u smislu da mogu nastati znatne razlike u kvalitetu rada pojedinih odgajatelja/ustanova; da se mogu pojaviti problemi u odnosu na vanjsku evaluaciju odgajatelja od strane prosvjetnih vlasti, jer je rad prema osnovama programa, koji podrazumijeva više slobode i kreativnosti odgajatelja, teže kontrolisati iz jednog centra; da se može javiti otpor kod jednog broja odgajatelja, jer rad prema osnovama programa zahtijeva preuzimanje veće odgovornosti za rezultate rada, traži više znanja i dodatne troškove; te da postoji povećana mogućnost zloupotrebe u smislu da odgajatelji svoj rad u većoj mjeri prilagode sebi, a ne djeci.

Prvi iskorak, na planu nove konceptije predškolskih programa na ovim prostorima, dešava se objavljivanjem *Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece*, 1991. godine u Hrvatskoj. Prvi put jedan ovakav dokument ne navodi programske sadržaje koje treba „obrađivati“, sa djecom, nego se u prvi plan ističu potrebe djece u odnosu na sve aspekte njegovog razvoja i koje treba nastojati zadovoljiti. Dokument se temelji na zahtjevu za poštivanjem načela pluralizama i slobode u primjeni pedagoških ideja i konceptija, na načelu različitosti u vrstama i oblicima provođenja programa, i načelu demokratizacije društva prema subjektima koji se pravno i zakonom definišu kao nositelji programa. U njemu se ističe razvojno-humanistička konceptija programa koja se zasniva na spoznaji o specifičnim zakonitostima razvoja djece predškolske dobi, o spoznaji da je dijete vrijednost po sebi koja se prihvata u svojoj osobnosti, da se u odgoju uvažava djetetovo dostojanstvo, te stalno razvija njegov pozitivni identitet i dr. U programskim usmjerenjima se dalje navode različite vrste dječijih djelatnosti/aktivnosti u odnosu na sva područja razvoja i u odnosu na različite situacije zadovoljavanja njihovih potreba. U skladu s tim, objašnjava se uloga odgajatelja i njihovih postupaka, ističući činjenicu da je odgoj međuljudski, sustvaralački odnos između odraslog i djeteta prije svega. Osnovni uvjeti za primjenu ove konceptije vide se u poboljšanju postojećih organizaciono-materijalnih uvjeta za rad; primjena povoljnih pedagoških standarda u odnosu na broj djece i stručni kadar; jačanju stručne kompetencije vrtića i njihove autonomije, te istraživanju i samoprocjenjivanju vlastite pedagoške prakse. Možemo reći da ovo predstavlja jedan savremeni pristup predškolskim programima koji i danas, poslije toliko godina, omogućava izradu savremenih izvedbenih kurikuluma na nivou svakog vrtića i odgojne grupe. Da li je i koliko, ovako koncipiran program, utjecao na promjenu prakse, je drugo pitanje.

Pojam **kurikulum** najčešće ćemo sresti u novijoj stručnoj literaturi. Jedan broj autora, pojam kurikulum, u većoj ili manjoj mjeri, izjednačava sa pojmom plan i program; neki autori pojam kurikulum određuju šire od nastavnog plana i programa, dok postoje autori koji kurikulum i plan i program vide kao posve različite pojmove. Također, postoje brojna određenja pojma kurikulum, kao i promjene njegovog značenja i određenja u različitim vremenskim periodima i različitim obrazovnim sistemima. (detaljno o tome u Previšić, V. (2007) i Slunjski (2006)). Izvorno značenje riječi kurikulum (Previšić, 2007, str. 16) u latinskoj etimologiji je tok, slijed (osnovnog planiranog i programiranog događaja), koji opisuje relativno optimalan put djelovanja i dolaska do nekog cilja.

Pojam **kurikulum** u predškolskom odgoju javlja se paralelno sa prvim rezultatima evaluacionih studija predškolskih programa (60-tih i 70-tih godina prošlog vijeka) koja su dovela do saznanja da tradicionalni, detaljno strukturirani programi, te praksa temeljena na takvim programima, ne daju očekivane odgojno-obrazovne rezultate. U to vrijeme, kao što ističu Colberg-Schrader&Krug (prema Marjanović, 1987) „...se termini „plan i program“ zamjenjuju kategorijom „kurikulum“, od latinskog pojma „curriculum vitae“, što znači biografija, historija pojedine ličnosti. Time se želelo reći da obrazovanje mora biti deo ličnog razvoja, deo aktivnog saznavanja sveta i oblikovanje sebe, neposredno oblikovanje života učenika, nešto što ne može biti dato unapred, već je stav niza doživljaja, aktivnosti, problema, interesovanja, razloga jedne grupe ljudi koja uči“.

Prema Fullanu (u E. Kamenov, 1999) kurikulum obuhvata *odgojnu filozofiju, vrijednosti, ciljeve, organizacione strukture, materijale, obrazovne strategije, dječja iskustva, mjerenje rezultata i odgojno-obrazovne efekte*. Neki autori ovome dodaju još i *obrazovne materijale i izvore, vrijeme, prostor, sredinu i oblike rada* (M.F. Klain – u E. Kamenov 1999).

Stvaranje *humanistički usmjerenog kurikuluma* polazi od Stenhouse-ova određenja (prema Miljak, 1996, str 22.) kurikulumu prema kojem kurikulum treba da predstavlja nastojanje da se komuniciraju temeljna načela i odlike jedne odgojne koncepcije na takav način da omogućuju kritičku raspravu i primjedbe, i relativno efikasno prevođenje u praksu. Takav kurikulum ima *jasno iznesene osnovne postavke o razvoju i učenju djeteta, o naravi i funkciji odgoja i obrazovanja, o uređenju i organizaciji institucionalnog konteksta, o načinu sudjelovanja roditelja, kako bi se omogućila kritička rasprava i provjera u praksi*. Autorica smatra da elaboracija ovakvog kurikulumu pretpostavlja iznošenje bitnih načela o tome kako će se planirati, tj. kako će se učiti i poučavati uzimajući u obzir individualne razlike, kako će se vršiti evaluacija. *“Zbog svega toga se kurikulum ne donosi unaprijed strogo određen i završen, kojeg praktičari trebaju (samo) primijeniti, već se kurikulum gradi, razvija zajedničkom akcijom praktičara, po potrebi i istraživača,*” (isto, str. 22). Ovom se koncepcijom, kao što autorica u nastavku ističe, manje pažnje stavlja na programske sadržaje, što ne znači da su oni zapostavljeni, ali je naglasak na načine, postupke i metode rada sa djecom. U prvi plan dolazi pitanje *zašto i kako raditi sa djecom (ciljevi,*

zadaci i strategije rada), za razliku od tradicionalnog pristupa kada je planiranje rada sa djecom polazilo od pitanja *šta raditi sa djecom*.

Jedan od kvaliteta savremenih predškolskih kurikuluma koji omogućava njegovo šire prihvatanje i odgovarajuću primjenu, prema mišljenju E. Kamenova (1999), je njegova nedovršenost, otvorenost, prilagodljivost svima koji će učestvovati u njegovoj primjeni, kao i konkretnim uslovima te primjene. Takav kurikulum omogućava stvaranje *kurikuluma u užem smislu*,** koji gradi svaka ustanova, polazeći od svojih uvjerenja i razumijevanja djece i njihovog odgoja, učenja i razvoja, od kulture i tradicije kojoj pripadaju, i ličnih karakteristika odgajatelja i djece. Posebno mjesto u ovom procesu čine mala akciona, primijenjena istraživanja u funkciji posmatranja, analiziranja i mijenjanja odgojne prakse.

Otvoreni predškolski kurikulum koji ima sve odlike nedovršenosti i prilagodljivosti, a kojeg je razvila grupa stručnjaka iz Zapadnog Berlina na čelu sa J. Zimmer, nastao je na kritici tradicionalnih programa. Ovaj model kurikuluma predstavlja pokušaj rješavanja osnovnih problema institucionalnog predškolskog odgoja (Marjanović, 1987; Slunjski, 2001). Otvoreni kurikulum nije unaprijed sastavljen i završen programski dokument, on je prije svega jedan *teorijski okvir* u kojem su dati problemi, ciljevi i načela, a program čini *način oblikovanja samog života u dječijem vrtiću*. Najvažnija karakteristika otvorenog kurikuluma je da je on smješten i razvija se unutar stvarnih životnih pojava, razvijajući ih i nadograđujući ih, a ne pokraj i iznad njih, kako je to gotovo pravilo u većini tradicionalno predškolskih programa, u kojima su detaljno strukturirani sadržaji u nastavnim predmetima/programskim područjima. Otvoreni kurikulum zahvata dječije životne situacije kao svoj sadržaj, a način ovladavanja životnim situacijama (bogat, raznovrstan i aktivan život djece u trenutku razvijanja programa) čine kurikulum. Glavnu metodu rada čini *ravnopravni dijalog* među svim članovima grupe, u kojem svako participira prema svojim mogućnostima.

Osnovna polazišta i filozofija otvorenog predškolskog kurikuluma utjecala je na savremeno shvatanje institucionalne strukture predškolskih ustanova u kojima ***„sadržaji, metode i oblici rada nisu sami sebi svrha, već proizlaze iz zadatka da se dečji vrtić koncipira i shvati kao „životni prostor“, kao zajednica odraslih i dece, koja ima zajednička područja delanja, zajedničke razloge i prilike za učenje, zajedničke probleme i zamisli u čijoj je funkciji sticanje znanja i kompetencija“***. (Marjanović, 1987, str. 52)

Danas je sve više govori o *sukonstruiranju predškolskog kurikuluma*. Kurikulum predstavlja teorijsku koncepciju koja se u praksi zajednički gradi, tj. *sukonstruira* na temelju zajedničkog učenja, istraživanja i participacije svih sudionika odgojnog procesa

** Predškolski kurikulumi definišu se u širem i užem smislu. U **širem smislu** smatra se službenim dokumentom na nivou jedne države koji predstavlja zajednički, okvirni i orijentacijski sažetak načela na kojima se temelji odgojno-obrazovni rad u predškolskim ustanovama (Npr. Sporazum o zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama u BiH, ili Programska usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece iz 1991. godine iz Hrvatske). U **užem smislu** smatra se način prilagođavanja, ili provođenja službenog kurikuluma u pojedinoj ustanovi, tj. konkretna odgojno-obrazovna praksa koja podrazumijeva ukupnost odgojno-obrazovnih interakcija unutar fizičkog i socijalnog okruženja jedne ustanove. (Miljak, u PrevišićV., 2007., E-Slunjski, 2006)

u ustanovi, koja se u praksi kontinuirano provjerava, nadopunjuje i mijenja, a moguća je u ustanovi koja se transformira u organizaciju koja uči i istražuje (E. Slunjski, 2006). Ovakav pristup razvijanju predškolskog programa zahtijeva mnogo čvršće povezivanje teorije i prakse i zajednički rad svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, kroz primjenu akcionih istraživanja u kojima bi se svakodnevni problemi prepoznavali, pratili i analizirali, a rezultati ugrađivali u dalje korake kvalitativnih promjena.

Odnos programa/kurikuluma i odgojne prakse

Govoreći o odnosu programa/kurikuluma i odgojne prakse prvo pitanje koje se nameće je da li promjena programa nužno dovodi i do promjene odgojne prakse. Da li znači da će, ako napravimo dobar okvirni, zvanični, državni program/kurikulum, on rezultirati i kvalitativnim promjenama u praksi? Govoreći o utjecaju *Programskog usmjerenja iz 1991. god.* u Hrvatskoj Slunjski kaže da je „očigledno kako i suvremeno koncipiran programski dokument, kao npr. Programska usmjerenja iz 1991. god. sama po sebi mogu imati samo minimalne implikacije na unapređenje odgojne prakse i mijenjanje kurikuluma.“ Autorica dalje navodi riječi A. Miljak da je „odgojno-obrazovna praksa tvrdokornija nego se uopće moglo predvidjeti i papirnata rješenja (novi planovi i programi) ostaju i dalje samo na papiru i najčešće ne utječu na njeno mijenjanje“ (2006, str. 60). Brojna istraživanja, posebno evaluacione studije predškolskih programa iz druge polovine prošlog vijeka, daju nam odgovor na postavljena pitanja na početku i govore u prilog gore navedenih stavova, tj. da program kao dokument ne utiče direktno na kvalitet promjena u praksi. Kvalitetna praksa rezultat je cjelokupnih uslova u kojima jedan vrtić živi i radi, a ne program sam po sebi. Ona je, prije svega, rezultat kvalitetnog socijalnog i fizičkog okruženja, koje je utemeljeno na tome koliko odrasli razumiju i potiču proces razvoja i učenja djece.

Ne treba očekivati da će se efekti primjene jednog kurikuluma automatski povećavati sa kvalitetom koji on sadrži (Kamenov 1999). Mnoga savremena istraživanja govore o ključnoj ulozi odgajatelja kao glavnih nosilaca promjena od kojih zavisi šta će od kurikuluma postati stvarnost, od njegove sposobnosti, ne da primjenjuje, „realizira“ program/kurikulum, nego da ga zajedno gradi, sukonstruira sa djecom, roditeljima, kolegama i drugim profesionalcima. Sukonstruiranje predškolskog kurikuluma nezamislivo je bez osposobljavanja odgajatelja za proučavanje vlastite prakse, u kojoj oni postaju istraživači svoje odgojne prakse i nosioci promjena u njoj. „Sukladno tomu i njezinom unapređenju, ustanove postaju mjesta na kojima se konstruira i sukonstruira znanje, stvaraju gradbene teorije koje je moguće izravno mijenjati u svojoj praksi, i praksi drugih ustanova“. (Miljak, 2009, str. 157)

U središtu *drugog vala*^{††} mijenjanja kurikuluma, o kojima govori Slunjski, su sami odgajatelji. Brojna istraživanja koja autorica navodi govore o presudnoj ulozi čovjeka,

^{††} Autorica govori o tri vala mijenjanja kurikuluma (2006, od 57-72 str.): *Prvi val* mijenjanja odnosio se na mijenjanje kurikuluma odozgo prema dolje (*top-down model*) kada se smatralo da se promjenom kurikuluma automatski mijenja i odgojna praksa. Neučinkovitost ovakvog pristupa potaknulo je pojavu *drugog vala* promjena u kojem je u središtu istraživanje procesa promjena u odgojnoj praksi i u

tj. učitelja. Promjene ove vrste, kako ističu brojni autori, preusmjeravaju pažnju sa promjena programa na stvaranje uslova u kojima će učitelji (pojam učitelj se koristi u širem značenju) **sticati nova znanja, modificirati svoje stilove poučavanja, tj. mijenjati svoj odgojno-obrazovni pristup i često modificirati svoja temeljna uvjerenja i vrijednosti**. Ovaj proces nije ni lak, ni bezbolan, ni brz. Fullan smatra (prema Slunjski, 2006) da zbog složenosti promjena ovaj proces može trajati minimum tri do pet godina, a za veće promjene, prije nego se ponovo uspostavi stabilnost, i do deset godina. Promjene obično započinju mijenjanjem pojedinih organizacionih i/ili spoljnih uslova rada ustanove (prostor, materijali, dokumentacija i sl.) , ali prave suštinske promjene dešavaju se na nivou svijesti svakog pojedinca i takve promjene traju mnogo duže. One su ponekad i bolne i ljudi mogu osjetiti različite emocije u vezi s njima, kao strah, tjeskobu, sumnju, sram, nepovjerenje i sl. Brojni autori ističu da emocije učitelja u velikoj mjeri oblikuju njihov odgojno-obrazovni rad, određuju socijalne odnose u instituciji koje su također veoma važne u procesu promjena i snažno utječu na njihov angažman u procesu mijenjanja. Put promjena, prema Pierce sastoji se od tri komponente: *intelektualno razumijevanje, emocionalne povezanosti i trajnog djelovanja* kurikuluma (E. Slunjski 2006, str 66). Nijedna promjena nametnuta izvana, u smislu da se nešto *mora* mijenjat, i nije dala dobre rezultate, o čemu govori niz istraživanja iz prvog vala promjena. U tom smislu, izrada novih programa i njihova primjena u praksi koja će dovesti do kvalitativnih promjena, u prvom redu zavisi od aktivnog učešća praktičara, koji će imati osjećaj autorstva i odgovornosti za njegovo donošenje i primjenu.

Kvalitativne promjene u praksi dešavaju se iznutra, na nivou svijesti svakog pojedinca. One nastaju onda kada prepoznamo probleme u svom radu, kada ih postanemo svjesni i kada ih želimo/nastojimo riješiti. Tamo gdje „sve ide odveć glatko, vjerojatno se ništa posebno ne događa (Huberman i Miles, u Slunjski, 2006, str 66) U tom smislu, motivacija odgajatelja koja počiva na osvještavanju potrebe za promjenama, njihovoj spremnost i da se intelektualno i emocionalno uključe u proces promjena i da ustrajavaju u tom procesu, je uslov bez koga se ne može.

Pored individualnog nivoa promjena i institucionalni kontekst promjena je veoma važan. Institucija koja njeguje dobru klimu uzajamnog povjerenja, otvorenost, slobodu da se o problemima razgovara bez straha od kritike, a sa željom da se oni rješavaju, u kojem se njeguje potreba za učenjem, u kojoj se odgajatelji potiču da budu reflektivni istraživači, je na dobrom putu da osvaja sve više i više nivoe kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa. Kao što ističe autorica Slunjski (2006, str 69), ako se želi osigurati trajnost procesa mijenjanja kurikuluma, kao i kontinuitet tog procesa, **potrebno je jačati kapacitet institucija da promjene prepoznaju i na njih odgovaraju, i štoviše, da stvaraju promjene i same sebe kontinuirano mijenjaju**.

pojedincu, i treći val, koji se još naziva i etapom razvoja, naglašava važnost istraživanja uspješnosti odgojnih institucija kroz samoevaluaciju.

IZVORI:

1. Kamenov, E. (1999), Predškolska pedagogija, druga knjiga, Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstava, Beograd
2. Milanovi, M. Stičević, J., Sekulić-Majurec, A. (2000), Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u RH, UNICEF, Zagreb
3. Miljak, A. (1988), Od intuitivnog do znanstveno zasnovanog predškolskog programa, Predškolsko dete, God. 18, br. 3, Beograd
4. Miljak, A. (1996), Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja, Persona, Velika Gorica, Zagreb
5. Miljak, A. (2009), Življenje djece u vrtiću, SM Naklada d.o.o., Zagreb
6. Pešić, M. (1989), Programiranje vaspitno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima, Predškolsko dete, God. 19 , broj 2, Beograd
7. Previšić, V. (2007), Kurikulum- teorije, metodologija, sadržaj, struktura , Školska knjiga, Zagreb
8. Slunjski, E. (2001), Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima, „Mali profesor“, Zagreb
9. Slunjski, E. (2006), Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči, Mali profesor, Zagreb, Visoka učiteljska škola u Čakovcu

ОСНОВНА УПОРИШТА ЗА КВАЛИТЕТАН ПРОГРАМ РАНОГ УЧЕЊА, СА НАЗНАКАМА САВРЕМЕНЕ МЕТОДИКЕ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Проф. др Перо Спасојевић,

Педагошки факултет у Бијељини

spero@teol.net

РЕЗИМЕ

Рад је у цјелости посвећен расправи о дилемама на чему би се могао заснивати добар програм раног учења, имајући у виду теорију и праксу предшколског васпитања и образовања у БиХ и програме који се примјењују у њој. Иако је основни утисак да у БиХ предуго траје „програмска конфузија“, нарочито у погледу робовања наслијеђеним концепцијама „учења у предшколској доби“, извјесно је да се актуелне тенденције ипак највише окрећу ка такозваном „интегрисаном курикулуму“, ма шта то појмовно и суштински значило. Добар програм раног (предшколског) учења, (за период од рођења до поласка у школу) у највећој мјери мора бити окренут ка савременијим парадигмама учења уопште и организације повољног окружења, о чему је у раду дат највећи значај.

Кључне ријечи: Дијете - актер учења, средина као покретач васпитних утицаја и ослонац културног посредовања, циљеви, задаци и „моћ“ раног учења.

SUMMARY

This publication completely devoted attention to discussion about doubts based on early good learning, keeping in mind Pre-Primary programmes education and programmes in Bosnia and Herzegovina. Although, main impresssion is that “Programme confusion“ lasts too long in Bosnia and Herzegovina, especially dealing with traditional competence learning in Pre-Primary. Real aspiration tends to so called „integrated curriculum“, whatever it may mean conceptually and essentially. Good early programme (Pre-Primary) learning (from the birth till the beginning of the school) must tend to modern learning paradigms and organisation of convenient environment. The greatest part of publication talks about convenient environment.

Key words: child-active learning participant, the environment as an initiator of educational influence and support of cultural interference, aims, tasks and „power“ of early learning

Уводна дискусија

Актуелни проблеми „изградње“ предшколског васпитања и образовања код нас, као „новог подсистема“, у оквиру јединственог система образовања, објективно говорећи, далеко су сложенији и захтијевају да се безусловно „напусте нека наша претходна искуства“, далеко су од схватања значаја, стварних могућности и „моћи раног дјетињства“. Томе је снажно допринијела оријентација и структура програма, који су још увијек снажно засновани на идејама о „чувалиштима“ и збрињавању дјеце, ишчекивању матурацијских ефеката, иако би централно мјесто добрих програма раног учења морало садржавати у себи „намјерно изазивање промјена“ као суштинско обиљежје „активног васпитања“. Снажно су „раширене невјерице“ да је „рано учење“ учење уопште, више се вјерује да долази „само од себе“ и да га није могуће повезивати са академским програмима учења, какви су основношколски или средњошколски, чиме се заправо указује на слабо познавање законитости развоја и природе учења у раном дјетињству, континуитета учења и развоја. Истовремено, тиме се потцјењују и врло значајна искуства са предшколским васпитањем и образовањем у свијету, о чему, у односу на наша, највише говоре неупоредиво већи друштвени капацитети намијењени овој дјелатности и, на тај начин, испољено вјеровање у моћ васпитања као покретача развојних промјена.

„Освјешћивање“ о истинским вриједностима и реалној друштвеној користи од „квалитетног предшколског васпитања и образовања“, којим се успоставља „развојни континуитет“ дјеце, од најранијег дјетињства до пуне зрелости, од највећег је значаја за одговорне носиоце промјена у образовању. То подразумева напуштање наслијеђених, традиционалних теоријских упоришта о томе да је свако учење „академске природе“, да је, у правилу, изводљиво само „поучавањем“, умјесто „храбријег“ и знатно бржег враћања повјерења у „моћ искуства“, у дијете и његове развојне могућности. Умјесто бављења поучавањем и „рјешавањем задатака“, најчешће бираних по узору на школу, пракса предшколства мора бити заокренута ка развојним потребама дјетета као актера сопственог развоја, у смислу стимулације развојних промјена, које се у оквиру очекиваних исхода, могу предвидјети. На тај начин предшколско васпитање може покренути знатно бржи развој и битно ефикаснији старт дјеце у наредним програмима учења.

Разумије се, прије свега, **неопходна је сагласност о програмској концепцији**, јасна стратешка опредјељења у погледу изградње стандарда и општих услова на којима би био заснован ефикасан и квалитетан систем предшколства, **са функционалним организационим моделом**, којим се обезбјеђује поштовање права дјетета, са јасном развојном перспективом сваког дјетета, без обзира на статусне разлике, мјесто и локалне услове.

Оно што посебно забрињава је да се о предшколском васпитању и образовању у БиХ још увијек изражава само „декларативно признавање значаја“, у смислу појма „подсистем“ код нас, јер, као такав, није постао „животна збиља“, нити је планска

дјелатност заједнице, да би постао дио јединственог система васпитања и образовања. Умјесто „освјешћења“ о значају ранијег учења и могућих развојних перспектива заснованих на инвестирању у учење и јачање развојних шанси дјецe онда када је то, према обиљу научних доказа, најважније и реално најостварљивије, послије доношења новог Закона о предшколском васпитању и образовању, неочекивано је постало још „један у низу проблема“, делегиран локалној заједници, ослоњеној на скромна средства, за кога „има времена“, односно, предшколство је најчешће нешто што се може одлагати „до бољих времена“, и уопште је „под знаком питања“, као и до сада, иако је, актуелним стратешким документима^{††} о развоју, наглашено да је предшколско васпитање и образовање **подсистем цијеловитог система васпитања и образовања, од пресудног значаја за укупан раст и развој дјетета**. То је, прије свега, *васпитно-образовни процес формирања личности дјетета, од рођења до поласка у школу, којим се буде и подржавају, актуелизују сви његови психофизички потенцијали и усмјеравају позитивне тенденције које се испоље у развоју*.

Дакле, предшколско васпитање и образовање, према документима, неспорно су процес раног учења, култивисања, подстицања и усмјеравања сазнајних активности о материјалним и духовним вриједностима које је човјечанство постигло током свог развоја, процес проширивања, уобличавања и усавршавања дјететових искустава, будући да је рано учење емпиријске природе и да је претежно засновано на важним животним „искуствима“. Да ли је такав процес могућ и остварљив без квалитетног предшколског васпитања и образовања у којем је, осим институције, активно укључена породица, друштвене, јавне институције за васпитање и образовање, без обзира на природу власништва над њима, и средина као мултидимензионалан фактор васпитања.

Па ипак, оваква „визија процеса“, очигледно је сукобљена са традицијом и „њеним вриједностима“, па су, за предшколство, можда пресудни, управо исходи тог сукобљавања, или, гдје ће се промјене успорити или зауставити, због опште друштвене наслијеђене свијести о дјеци и начину њиховог одрастања. Да ли ће схватања о значају раног учења као доминантног контекста у свјетским искуствима преовладати, или ће се и даље баштинити предрасуде о томе да је рад са предшколском дјецом „чување“ и „збрињавање“ и „инфраструктурна услуга“ важна само родитељима који су запослени, а не, првенствено, „активно учење“ засновано на развојним потребама, на перспективи дјетета? Не потиче ли отуда и уобичајен појам „обданиште“ и „забавиште“, којим се, заправо, највише одређује њихова суштинска мисија? Није ли то више чување функција „његоватељица“, које су предодређене да „намирују „егзистенцијалне потребе“ дјецe, као што су храњење, заштита од повреда и сл., или „забавиља“ које би, понекад, могле и да „забаве“, „заштите дијете“ од неповољних утицаја? Да ли је таквим приступом предшколско васпитање и образовање могуће учинити

^{††} Закон о предшколском васпитању и образовању, Стратегија развоја и Заједничка језгра цијеловитих развојних програма за рад у предшколским установама

подсистемом cjеловитог система образовања, или ће „вјеровање у његову моћ“ и његова статусна позиција углавном „чекати“ боља времена, само зато што споро сазријева свијест у јавности о томе да је рано дјетињство доба интензивног учења? Ако вјерујемо више у моћ матурације, саме по себи, чега у предрасудама овог типа у нашим свакодневним манифестацијама има и превише, онда ће „васпитачице“ и „васпитачи“ дуго остати више „његователице“ и „забавиље“, умјесто најбољи професионалци и „познаваоци дјечијег развоја“, којима је циљ да прате и утичу на „намјерне развојне промјене“, да помно прате све срединске услове како би лакше препознали „најбоље вријеме и најбољи начин“ да се те промјене остваре. Па ипак, у гледању на предшколско дјетињство, спонтаним и матурацијским ефектима, мора се поклонити више пажње, прије свега, у благовременом откривању и уочавању развојних тенденција, идентификовању исхода развоја који недвосмислено указују на „зрелост и дораслост“ новим развојним изазовима, помјерању дјеловања на зону „наредног развоја“, на провоцирање могућих и очекиваних промјена у развоју.

Која су основна упоришта доброг програма?

Добар програм предшколског васпитања и образовања, без сваке сумње, треба да одговори на сада најчешће занемарене димензије програма „предшколског учења“, прије свега, на питање могу ли се програми ослонити само на „садржаје учења“, који доминирају у академским концепцијама, затим, да ли морају, и у којој мјери, бити окренути конструктивистичкој позицији самог дјетета и у којој мјери средина мора и може бити култивисана за потребе предшколске дјеце, и, на крају, која је доминирајућа филозофија предшколског учења из угла користи за перспективу заједнице. Из тога се могу апстраховати три основна упоришта доброг програма:

- ***Дијете***, као биће у развоју и актер сопственог развоја, дијете као индивидуа, са реалним очекивањима од „самоконструкције“ која је охрабривана, којој је основни смисао постизање самосталности, развијање идентитета и слике о себи;
- ***Социјална и материјална средина***, која је безусловно „наклоњена дјетету“, са основном функцијом покретања свих корисних поступака систематског васпитања и образовања, искуственог учења и културног посредовања између културне баштине и дјетета;
- ***„Систем“ циљева и задатака***, којим се дефинише основна филозофија, улога одраслих и институција, програмска оријентација, са реално остварљивим моделом и довољно култивисаном праксом поштовања потреба предшколске дјеце и њиховог потпуног уважавања као личности, без наметања и „присиљавања на учење“ и без обзира на процјене „шта је за дијете важно“, а шта није, у погледу исхода учења.

Кад говоримо **о дјетету** као конституенти програма, моћ посредовања одраслих између дјетета и његове културне средине, усмјерена је на његове прве кораке као личности у свом социјалном искуству, на „примарну“ и „секундарну“ социјализацију. Међутим, уобичајена заблуда је да се то може постићи и у условима „поучавања“, сталног упућивања у то, шта треба а шта не, шта је дозвољено а шта није, шта је добро а шта рђаво, према перцепцији одраслих, без поштовања перспективе дјетета, умјесто „животног“, искуственог учења. Методика предшколског учења, на тај начин, нужно је усмјерена на начине, средства и механизме „присиљавања“ дјетета да „учи за своје добро“, без обзира на то што је логично да неком учењу дијете можда „није дорасло“ и што, објективно, не постоји „просјек“ према којем би сва дјеца могла бити усмјерена у погледу ефеката васпитно-образовног процеса. Осим тога, повјерење у моћ „садржајне оријентације“ програма у правилу је „избор одраслих“, при чему су честа огрешења о индивидуалне могућности сваког дјетета, а основни недостатак је што се циљеви учења углавном намећу с поља и ријетко могу да се подударе са интересовањима сваког дјетета. С тим у вези, основна идеја добрих програма раног учења могла би се усмјерити на што брже и успјешније „осамостаљивање“ у складу са узрастом и реалним могућностима сваког дјетета. Будући да се социјализација, према неким теоријским погледима, скоро у потпуности подудара са васпитањем, самосталност (аутономија) као дубоко укоријењена потреба личности, постаје њен најважнији ефекат. Међутим, тешко је повјеровати да је остварљива у условима „присиљавања на учење“, она се може остварити само у условима слободе, разумијевања и подршке и није негирање социјабилности, већ склад између сопствених права и дужности, личне слободе и слободе свих чланова социјалне групе у коју је дијете укључено.

Самосталност, као исход намјерног дјеловања на дијете, реално је најбољи оквир и за развој идентитета и самопоштовања, јер је трагање за сопственим идентитетом у дјетињству једно од најзначајнијих обиљежја развоја, а **“стајање на своје ноге”**, или „персонализација“ у процесу социјализације, један је од најсложенијих педагошких изазова за професионалце у предшколству. Ријеч је о најранијем опажању свог постојања као самосталне јединке, „диференцирању себе од других“ и зачетку разликовања живог од неживог, друштвеног и социјалног, „доживљавање личности“ као нечег посебног. Кад се дијете оспособи да себе посматра објективно, онако како га виде други људи, кад може прихватити ставове других, започиње „стварање слике о себи“, својим моћима и својим ограничењима, и то „схватање себе као личности“ у раном дјетињству постаје веома значајан и вјероватно најсложенији и најодговорнији задатак. Примарни појам о себи, ипак се најснажније изграђује у породици, кроз односе с родитељима и другим члановима породице, па се долази до закључка да породично васпитање представља „први корак“ у континуитету васпитно-образовних утицаја. То је уједно и можда најзначајнија педагошка претпоставка о нужности јединства, или о „партнерској позицији породице“, код изградње

секундарних појмова о себи, оних који се граде изван породице, у другим социјалним групама, дакле постаје веома битан континуитет васпитно-образовних утицаја. Оно у чему је посебан простор педагогије је, вјероватно, појава значајних огрешења о дијете, манипулација његовом инфантилношћу у шта спадају програмске концепције присиљавања на учење, које је веома наглашено у високо структурираним академским програмима, заснованим искључиво на повјерењу у „значај садржаја учења“. Индиферентношћу педагошке мисли понекад су и родитељи више увјерени да су корисни значајно виши нивои аспирација у развоју, иако је сасвим јасно да је позитивна или негативна слика о себи битно условљена нивоима аспирација. Висок ниво аспирација, који превазилази индивидуалне могућности утицаће да дијете постане “непрактични идеалиста”, да себе стално посматра кроз визуру промашеног и неоствареног, док сувише низак ниво аспирација, “не доспијева нигдје”, лоше се одражава на развој личности, дијете ће у правилу остати испод могућности, због чега најбоље пролазе само они који чврсто “стоје на земљи с обје ноге”, подешавају ниво аспирација ономе што постижу и што могу постићи без фрустрација, а што је од пресудног значаја за добар програм раног учења.

Добар програм раног учења који поштује дијете, којим се на активности, које одрасли чине у процесу учења, гледа из перспективе дјетета, мора избјећи нереална очекивања (исходе), јер и само један “доживљај неуспјеха” може дејствовати да дјеца постану бојажљива, несигурна, да заузимају одбрамбени став, да се осјећају немоћним, и обрнуто, ако се активношћу генерише “доживљај успјеха”, дјеца ће јачати самопоуздање и сигурност и у правилу жељети да стално „буду активна“. Тај ефекат може обезбиједити дијете као актера сопствене изградње, или најкрупнију методичку промјену у програму раног учења која се односи на помјерање активности на дијете.

Учење самосталности и учење независности, иако спада у највеће изазове васпитања и образовања, није наглашено у постојећим програмима, напротив снажније су тенденције о „потчињавању дјетета“, јер само одрасли „могу знати шта је најбоље за дијете“, па су тако изграђени и читави системи „бриге и заштите дјетета“. Међутим, неоспорна су педагошка искуства према којима је самосталност развијена у дјетињству један је од основних услова развоја ове особине у каснијим узрастима, која је дуго у „животној перспективи дјетета“ његова највећа предност, она је најчешће испољена кроз зрелост и независност, кроз одговоран однос према себи и свијету који га окружује.

О срединском фактору као битном упоришту доброг програма, разноврсна су и врло често противрјечна гледања о томе шта је средина у педагошком смислу те ријечи. Већина виготскијанаца, као и сам Виготски, дали су огроман значај „срединским утицајима“, дјелујући и на отклањање најкрупније пијажеовске преокупације, „да се дијете може само изборити у сукобу са средином“, напротив, утицали су на то да средина у педагошким димензијама програма постане једно од најважнијих упоришта, да заштити дијете од неповољних утицаја и да га охрабрује и подржава на активност. Дјеловање средине изучавали су кроз однос одрасли –

дијете у „контексту културе“ и свијета артефаката који објективно постоје у свакој „учећој средини“, полазећи од једноставне премисе, да само од одраслих дијете „може учити“, али „посредовањем са системима вриједности“ сваке средине (и заиста, скоро све развојне функције, нарочито у раном дјетињству, настају првенствено у интеракцији са одраслим особама и средином), дакле они су посредници између дјетета и културе средине коју дијете не може бирати. Исходи такве оријентације су да „средина“ постаје фактор на који је нужно дјеловати, како би била „наклоњена потребама дјетета“. У развијеном свијету је наглашено поштовање тих потреба и добро познатих права дјетета, прије свега, права на учење и игру, кад је у питању рано дјетињство, дјецџ је „садржајима окружења“ омогућена разноврсна и врло квалитетна подршка развоја, преко симболичких система срединске културе, као снаге стварања, подршке и охрабривања. Другим ријечима култура је заправо синонимно значење за педагошку категорију „средина“, али је тешко избјећи и дилему да ли се у тај појам довољно укључују повољна или неповољна „природна добра“, укључујући однос људи према њима, према укупним духовним и материјалним вриједностима које су доступне дјетету.

Добар програм раног учења мора бити добро утемељен на „ономе што постоји“, али основни смисао је да се дјелује на култивисање и богаћење те средине, на поступке и методичку концепцију коришћења, како би дјеца у процесу учења могла постићи свој максимум. Активан однос дјетета и интеракција са средином просто је императив за добар програм, што можда указује и на неопходност расправе о „категоријалним појмовима“ какав је у педагогији и општи појам „васпитање“. Заправо, највише је ријеч о томе да ли је *вријеме да се васпитање системски редефинише у функцију „намјерног изазивања промјена“, умјесто „њиховог сачекивања“,* иако и вјеравања само у „моћ сазријевања“ нису неоснована? Њиме се, неспорно је, остварују развојне промјене, али проблем активне улоге васпитања и даље је, могу ли се оне учинити повољнијим и бржим, посматрано из перспективе дјетета? То постаје много сложеније питање ако смо „освијешћени“ сазнањима о врло различитим срединским условима, па и јако неповољним, у којима дјеца расту и развијају се? У нашој друштвеној пракси постоје чак и институционална рјешења „о заштити“, више изражена кроз „душебрижништво одраслих о дјецџ и породици“, под којим се ријетко поимају и примарне, есенцијалне потребе дјецџ, као што су игра и учење, иако су промовисане, чак и у међународним конвенцијама, каква је и Конвенција OUN о правима дјетета. Штавише, нескривено су мотивисана „демографском обновом становништва“ и мјерама популационе политике, иако се тиме дјеца, и даље, више третирају као „објекти дивљења одраслих“ (јер „су украс свијета“) а не равноправни грађани који, „због своје биолошке незрелости“, нису у стању да се изборе за своја права, нити да их делегирају на заступнике који ће искрено разумјети њихове потребе и обезбиједити срединске услове да се оне остваре. Од највеће користи за васпитање, на тај начин, постају средина и адаптивне функције „културе“ (у ширем значењу тог појма), као људског одговора на захтјеве опстанка. Будући да човјек на средину дјелује оним што је сам створио и изумио, развојем

система симбола, своју круту биолошку програмираност мора да замјењује много флексибилнијим, адаптивнијим културним механизмима, спољашњу контролу опстанка преузимају много суптилнији унутрашњи механизми, као што су ставови и вриједносни системи на којима почива друштво.

Социоконструктивизам у теорији Виготског заснован је на изградњи тих, прије свега, унутрашњих механизма личности, који су од огромне важности за процес посредовања у васпитно-образовним активностима, јер је једна од најважнијих функција васпитања (и културе којом се посредује), да у “ријечи догађаја” оријентишу човјека, да унесе ред и консолидује доживљај средине као удобног мјеста за живот. Зашто је средина од утицаја на ефекте (исходе васпитања), најочигледније је на „учењу понашања“, јер понашање није генетски детерминисано, човјек не функционише без „културе“ и кад се не би управљао према културним добрима, живио би у хаосу својих бесмислених акција, једноставно не постоји ништа што је у људској природи независно од културе и његовог поријекла из те културе. Па ипак, култура није комплекс једноставних и лако разумљивих конкретних понашања, обичаја, традиције, навика, како се она уобичајено разумије, њен значај је у успостављању контроле понашања, управљању понашањем, јер понашањем управљају културни програми као контролни механизми социјалних односа. Ма колико неко понашање било спецификум конкретне средине, и било „штетно“ према „педагошким принципима“, оно је културни артефакт који се не занемарује програмом. То не значи да циљ „намјерног дјеловања“ не може бити „развој понашања“, напротив, њиме се може дјеловати на промјену „културног обрасца“, на ширу вриједносну оријентацију, јер је само човјеку „дата моћ“ да гради “свијет идеја” осим свијета физичких ствари и свијета чула.

Осим посредовања у доживљају и упознавању културних артефаката, постоји, такође моћан, *други начин дјеловања културе – директан контакт дјетета са производима културе* (директна културна интеракција), у чему су наши услови доста скромни, јер има примјера да и оно што слободно као „институције културе“ није довољно наклоњено дјетету. Педагошке импликације су, да је непосредно окружење обиљежено културом којој припадамо, наш свијет је свијет одређеног културног избора, који су, најчешће, бирали за нас неке раније генерације, па је задатак васпитача да познаје како се културом, обликованим окружењем дјелује повратно на његове ствараоце. Таква, активна позиција васпитача подразумијева његово бављење селекцијом културних добара која ће тај избор учинити богатијим и кориснијим. Значајан педагошки проблем чије је поријекло средина, представља појава „скоројевићке културе“, која је постала културни избор „неартикулисане и нехумане средине“, са идејом о „пролазности живота“ и потреби „брзог и лаког хедонистичког уживања у животу“ сад и одмах, што свакако не можемо прихватити као квалитетан „систем вриједности“ којим се дјелује на развој дјетета. Тај образац настао је као „коллатерална штета“ друштвених потреса у претходним деценијама (турбо-фолк музика) и опстаје на потреби за „јефтиним и пролазном забавом“, што не треба потцијенити, из угла

потребе за забавом, у поплави свих других драматичних и тежбених услова преживљавања великог броја људи. Али, васпитаче и педагоге нико не може амнестирати од одговорности да су они одрасле особе које посредују „културни избор“ бићима у развоју, да дјелују на култивисање њиховог избора, због чега, ако ништа, они, у оквиру програма раног учења, морају много креативније приступити успостављању директних веза дјетета са културним добрима средине. То не подразумејева спречавање поступака, ни сукобљавање са актерима „субкултуре“, напротив, дјеца у својој средини могу бити покретачи повољнијег културног избора. Дјеца су код нас веома „незаштићена“ од погубних дејстава новијих и помодарских тенденција у култури и парадоксално је што постоје институције за „дјечију заштиту“ које се баве само маргиналним питањима њихове заштите у развоју.

Питање је, да ли се поштују, на тај начин, и минимум логичких значења појма „заштита“, подразумејева ли се, при томе, и право одраслих да, у име дјецe, утврђују „колико им припада“, шта може да чека, а шта ће се „остваривати“, у смислу „здрaвог и доброг одрастања“, иако је, више него јасно, да се дјетињство „догађа једном“, да јако кратко траје, да, нажалост, не може „чекати“, нити се може било чиме замијенити, све што се пропусти и изгуби, изгубљено је за сва времена. На тај начин, губитници јесу дјеца, али, сасвим сигурно, и друштво, одричући се благодети од остваривања бржег и повољнијег развоја дјецe у најближој перспективи развоја. Дјеца су, умјесто „права на равноправност“ и даље вишеструко дискриминисана, друштвени пројекти „заштите“ свјесно сепарирају дјецу по некој ускраћености, или „хендикепу“ у развоју, за који су дјеца најмање крива, или свјесна тога да су заправо „жигосана“. Да ли се тако, у старту, сепарирају по социјалном поријеклу, или неком другом обиљежју, да би, до краја живота, носили жиг „заштићених“?

Други крај, истог проблема, вјероватно је трајније врло неповољан психолошки статус „хендикепираних“ који се најчешће манифестује кроз повлачење, несигурност и доживљај опште фрустрираности и „неостварености“, вјероватно због дуго и „несвјесно подржаване сепарације“ од осталих, па можда зато имамо читаве покрете, какав је тзв. „инклузија“, који су стратешки усмјерени ка повратку „нормалним“ функцијама дјецe. Дијелећи дјецу, по разним критеријумима, умјесто прихватања реалности о значајним и „неминовним индивидуалним разликама“, реално се стварају све претпоставке да се, на тај начин, васпитање учини „нехуманим“, да дјецу „одвојимо од живота“ и објективних срединских услова, да им ускратимо драгоцјено учење на искуству своје средине и да, на тај начин, оно постане „привилегија богатих“, а најмање приоритет „развоја здравог друштва“. Нигдје као у васпитању није важан приступ „појединцу“ као посебности, самој по себи, јер индивидуалне разлике јесу основно хумано обиљежје човјека, али то не значи, нити било коме даје за право, да посегне за дискриминацијом, за њиховом злоупотребом, па и, не тако ријетко, злостављањем, од којег не постоје „механизми заштите“, јер и појам „заштита“ сугерише схватање о дјеци као „нечијем власништву“.

Надаље, васпитање као процес намјерног изазивања промјена, итекако укључује „активно сазнавање“, учење, сазнајно богаћење појединца, због чега се „образовање“ којим се то омогућује, у педагогији најчешће узимало као „јединствен процес у оквиру општијег појма васпитање“, а не „изван њега“, иако су тенденције о јачању „светости знања“ и његовог метафизичког одвајања од „развоја личности у цјелини“ суштински неодрживе, због чега нема ничег важнијег од тога да се васпитање и образовање учине цјеловитим, интегрисаним процесом у којем су у средишту дијете и његове актуелне могућности?

„Системом“ циљева и задатака, успоставља се модел програма који може функционисати у некој средини, са дефиницијом основне филозофије, улоге одраслих и институција. Тај систем, осим општег циља дјелатности, о којем је нужан друштвени консензус и дугорочан развојни план, подразумеива јасне задатке свих актера и јасан систем очекиваних исхода учења и развоја, који нису само оријентација, већ и основа за стално праћење и процјењивање квалитета процеса и ефеката. Будући да се „наметањем циљева учења“ и развоја у општем моделу „искључује дијете“, оправдано је сумњати у њихову дјелотворност једнако као и очекивања од „слободног, спонтаног развоја“. Модел програма, који поштује дијете и његов цјеловити доживљај свијета, на исходе гледа као на систем развојних промјена које су се догодиле, или ће се догодити у настајању, под утицајима педагошких активности. Дакле, исходи јесу завршни циљеви активности са дјецом, али се мора упозорити поново на индивидуални темпо настајања промјена у развоју. С тим у вези, нужно је освијетлити досадашње концепције програма у раду са предшколском дјецом, које су, више, по инерцији, претежно опонашајући школу, његовале „академско, школско учење“ него што је било прихватљиво дјечи тог узраста, углавном због развојних карактеристика које се, у било којем програму учења, не могу „занемарити“. Тиме је, заправо, највише ојачана предрасуда да се и у предшколству „прво мора научити општа писменост“, а не „охрабрити“ дијете да оно, користећи се својом природном „жеђу за сазнањем“, постигне индивидуални развојни максимум, без „присиљавања“, што се у академским програмима тешко може избјећи. Будући да су „академски програми“ углавном засновани на „наметнутим (спољашњим) циљевима“ који „не поштују моћ појединца“ већ „просјечну групу“, којој је садржајна структура програма најбитнија, а да матурацијски програми више вјерују у сазријевање, „слободу избора и циљева и садржаја“, спонтанитет и „извјесну неуређеност“ процеса, очигледно је, да и једни и други имају и добре и лоше стране. Академским програмима „уређености програма“ недостаје слобода и „унутрашња природа мотива“ за учење, све активности су углавном „усмјерене“ на циљ, иако је много и оних „неусмјерених“, док матурацијским недостаје „сигурна рационала“ којом се појединац може „подржавати“ и оснажити да постигне свој индивидуални максимум. Дакле, могући „прави одговор“ је, вјероватно, само у програму који ће у једнакој мјери бити „програм дјетета“ и „програм васпитача“, „*когнитивно-развојном програму*“ којим се не потцјењује значај академског учења и „активна

узмјереност“ на развој и његове исходе, напротив, обезбјеђује му се слобода и подршка „срединских фактора“, рачунајући, при томе, највише на родитеље, на систематско праћење развоја, јер сви одговори за квалитетан рад са дјецом, углавном су у „добром познавању карактеристика и тока развоја дјетета“ и упориштима доктрина по којима је дијете вриједност, сама по себи.

Па ипак, тешко је повјеровати у заокрет у том погледу код нас, будући да је код нас и даље „драматичан положај предшколства“, за које, као систем, сви признају вриједности и очекивања, али безначајно је мало оних који цијене ову дјелатност као спасоносну за бржи укупни друштвени развој. Да ли ће предшколство дочекати ход *ка убрзаном развоју и реформи или ће и даље заостајати* за другим дјелатностима код нас и у свијету и зашто предшколско васпитање није довољно цијењено као вриједност друштва и развојна шанса? Најчешћи изговори су у „сиромаштву“, у свакодневним образложењима да су потребна „додатна средства“ (?), без визије о томе како остварити прокламоване циљеве који се односе на подршку дјечи од 3-5 година. Тенденција да се предшколско васпитање и образовање и даље маргинализује, да се скоро искључиво намијени „академском припремању за школу“, са скромним временском фондом од неколико десетина сати боравка у предшколским групама пред полазак у школу, у виду „сезонског посла“, а не стабилне и континуиране дјелатности, јесте оно што забрињава. Ипак, сасвим је сигурно да овакво какво је сад нема основна обиљежја система.

Од стране наше традиције, просто речено, и даље се емитују „рђави сигнали“, штавише, у неким јавним објашњењима експлицитно се говори и да је то „луксуз“ за ово вријеме „осиромашене материјалне базе“, јер су „већина мајки незапослене“, па је боље, умјесто рада „подизати дјецу“. Очигледна је дакле тенденција ка „чувању“ и „збрињавању“ дјече кад се то мора. Проблем у оваквим конструкцијама је шта је база, знања и компетенције, моћ појединца, које се могу развити учењем, или „друштвени производ“ на који се највише дјелује управо тим знањем и компетенцијама? Није потребно много аргумената да би се указало колико су оваква становишта неодржива, колико се потцењује значај и моћ раног дјетињства у развоју „здравог друштва“, колико се занемарује реалност да су за „учење и здрав развој дјетета“, осим „свијета одраслих“, од највеће важности „друга дјеца“, вршњачке групе у којима се „дјелује снагом унутарњих односа дјечије групе“, квалитетним интеракцијским везама, активитетом дјетета, како би остварило све своје есенцијалне потребе, прије свега учење „социјалним компетенцијама“ и емоционалном сазријевању, што ће највише допринијети развоју личности, осамостаљивању као најважнијем исходу васпитања.

Да ли нам је и колико значајно предшколство као систем и да ли је постојање програма најкрупнији проблем?

Општа тенденција у свим дјелатностима је да се прокламују циљеви и програми за достизање свих услова за прикључење ЕУ. У БиХ је парадоксална ситуација у којој се за неке области „постављају услови“ за улазак у ЕУ, да се на том плану све чешће опонашају модели из европских земаља, али да нигдје нема цјеловите стратегије за „друштвени план“, у којем је јасно да се тежи добро уређеном друштву по узору на један модел, или више њих у Европи. Али, интересантно је да нема чак ни помисли да се опонаша окружење у погледу друштвених ресурса намијењених предшколској дјечи, или пракса развијеног свијета, са задивљујућим друштвеним капацитетима за обухват предшколске дјече систематским васпитањем и образовањем, што се види у сљедећем прегледу података^{§§}:

Субјекти поређења	Постотак обухвата предшкол. васпитањем		Година поласка у школу или обухват предшколским васпитањем и образов.		
	3 године	4 године	5 година	6 година	7 година
Белгија	90%	97%	100%	школа	
Данска	60%	НП	90%	школа	
Њемачка	36%	64%	89%	школа	
Грчка	60%	НП	99%	школа	
Шпанија	16%	85%	96%	школа	
Француска	32%	88%	88%	100%	школа
Ирска	55%	100%	школа		
Италија	87%	НП	школа		
Холандија	НП	96%	школа		
Португал	НП	20%	школа		
В. Британија	23%	66%	школа		
САД	40%	95%	школа		
Словенија	28%	53%	53%	школа	
Шведска	НП	63%	67%	школа	
Република Српска	1,72%	8,68%	10,68%	школа	
Србија	1-7 година, 14,65% укупно, 6-7 година, 49,32% ^{***}				школа
БиХ (процјена)	Између 5 и 7% популације 1-6 година			школа	

^{§§} Подаци за европске земље су преузети из „Бијеле књиге“, коришћени су за израду стратегије развоја образовања у Словенији, а подаци за РС, БиХ и Србију су из наших актуелних извора

^{***} Ана Гавриловић: Предшколске установе у Србији 1843-2000. Службени гласник, Београд, 2001. године

Може ли се предшколским васпитањем и образовањем допринијети успјешнијем друштвеном развоју, обезбјеђивањем одговарајућих капацитета за дјецу предшколске доби, учењем и усмјеравањем ка исходима којима дјеца дорасту током развоја и како се развој може убрзати учењем, питања су о којима у свијету очигледно нема никаквих дилема, судећи према овим компаративним подацима. Они увјерљиво упућују само на то да су дјеца, код нас, „жртве традиционализма“, јер се предшколско васпитање, „као друштвено корисно“, у развијеним земљама не узима само у години пред полазак у школу, већ континуирано између 3 и 6 година, када у већини земаља дјеца полазе у школу, иако има примјера да се у школу полази и раније (Ирска, Италија, Холандија, Португал, В. Британија и САД – само у неким државама).

Да ли су земље које толико пажње посвећују предшколској дјецы, то оствариле захваљујући материјалном просперитету, „благостању и богатству“, или је ријеч више о другачијем односу према новим „духовним вриједностима“, зашто је, само код нас, „сиромаштво“ неизбјежан изговор да се чак нимало не погледа „преко плота“, да се „од једног дрвета не види шума“? Или смо, можда, „богати сиромаси“, којима је довољно „хљеба и игара“, али не и „дјечије игре“, којом се генеришу учење и развој, којом се покреће бржи просперитет друштва?

Према подацима који су саопштени учесницима V конференције о образовању у организацији Министарства просвјете и културе Републике Српске⁺⁺⁺, од званичних представника Владе Словеније, у овој земљи је у односу на податак из „Бијеле књиге“ дошло и до значајнијег побољшања, институционалним предшколским васпитањем и образовањем за које држава издваја значајан дио националног дохотка, обухваћено је 61.350 дјеце, од приближно 68% укупне популације, иако је просјечна зарада само 920€, што је десет пута више у односу на Републику Српску, кад су у питању дјеца, али само приближно два пута више, кад је у питању просјечна зарада, јер је, такође, на истом скупу, саопштено да је просјечна зарада у Републици Српској 820 KM, или 418€.

У одговору, колико „сиромаштво“ дјелује на равноправност предшколске дјеце са другим грађанима, ова компарација је најочигледније свједочанство:

Субјекти поређења	Број дјеце у вртићима	% у односу на популацију	Размјера	Просјечна плата	Размјера
Словенија	61.350	68,00%	10	920€	2,21
Република Српска	око 6.000	10,68%	1	418€	1

Ако су Словенци мало више од двоструко „богатији“ од грађана Српске, или чак и значајно више, јер су, у овим временима, и „статистичке грешке“ неминовне, како то да могу десет пута више издвајати за предшколску дјецу, иако сигурно

⁺⁺⁺ У мају 2009., Живко Бањац, помоћник Министра просвјете у Влади Словеније

нису десет пута „богатији“, како то да могу запослити 8.286 радника у предшколству, што је, такође, десет пута више у односу на Републику Српску, (податак који је такође саопштен на поменутом скупу), како то да чак 12.000 предшколске дјеце у Словенији имају потпуно бесплатан приступ институцијама за дјецу, што је двоструко више од броја дјеце која су у Републици Српској уопште укључени у институционално предшколско васпитање и образовање? Није ли и ту ријеч о „скромној визији“ усмјереној на краткорочне циљеве, и „мисији“ чија је главна идеја „освијешћивање о сиромаштву“, а не продукција идеја за развој у будућности? „Подијелити богатство“ вјероватно није лако, далеко теже га је стварати, али сигурна и јасна парадигма није ни „сијати и жњети“ сиромаштво, већ разумно ускладити циљеве и могућности, ускладити друштвене приоритете, јер сигурно, у постојећој подјели националног дохотка, постоје „бурад без дна“ која нису важнија од потреба предшколске дјеце, ако ни због чега, оно због праведности и равноправности.

Врло често помињана парадигма о постанку моћног економског дива, привредне и економске велесиле, на темељима „разрушеног и опустошеног Јапана“ послје Другог свјетског рата, јесте најбољи примјер да је улагање у знање „најбоља инвестиција“, није Јапан послје рата заснивао развој на „природним богатствима“ јер их, просто речено, није ни имао, већ на „модерном и активном образовању“, на „технолошкој и научној револуцији“ којом је генерисан, прије свега, развој „нових људских ресурса“.

Реформе у предшколству, имајући то у виду, могле би бити фундаментални покретач промјена у цијелом систему образовања, али морају бити усмјерене на врло крупне методолошке проблеме развоја, с чиме, у односу на непосредно окружење, па и шире, можемо бити, у већој мјери задовољни, или чак поносни. Основна вриједност је савремен и „добро изграђен Програм“ у Републици Српској, неким кантонима БиХ и Брчко дистрикту БиХ, као први, најбитнији корак у реформском курсу ове дјелатности, програмима који напуштају идеје о „поучавању“, методичке моделе „мале школе“, „пачије школе“, заснованим на схватању да је дијете „човјек у малом“ и да се његов развој суштински може заснивати на парадигмама намијењеним одраслима. Па ипак, то није ни приближно довољно да би се ова „мисија“ оживотворила, штавише, та идеја је, још увијек, под снажним дејством традиције и, неочекивано „пробуђеним, критизерски усмјереним интересовањима“ појединаца.

Други значајан заокрет јесте „законом прописана обавезност високошколског образовања васпитача“, што је новина у свим системским законима намијењеним образовању, али је она суштински злоупотријебљена на првом кораку, код доношења Закона о високошколском образовању, којим је укинута могућност „дошколовања“, активног „учења и професионалне изградње уз рад“, већ само „редовним студирањем“, на постојећим универзитетима, што је за већину већ запослених васпитача којима је неопходно само дошколовање неприхватљиво. Није оправдана, нити логично да се они који су запослени, а Законом обавезани да подигну своје „стручне и радно-акционе компетенције“ на

виши ниво, „одјаве“, да би студирали, и, на тај начин, да остану без запослења, које је, у условима скромно развијених капацитета, веома тешко, поново обезбиједити. Иако се оваква одредба односи на све факултете који образују васпитаче, само су је тзв. „државни универзитети“ досљедно примијенили, а, као посљедица оваквих одредби, настала је и „јурњава за дипломама“, много тога „прљавог“, умјесто изградње „нових компетенција васпитача“ за квалитну примјену Програма. Осим тога, бављење предшколством постало је „добар бизнис“ на „самониклим факултетима за образовање васпитача“, или оним „на обалама Дрине и Саве“, на којима је битно само на вријеме „донијети новац и индексе“, појединцима за које се поуздано може утврдити да се предшколством никада нису бавили, или им је увијек било „успутно“, да би, одједном, постало „изазов“, а они сами, толико „свестрани“, и самоувјерени до те мјере, да се „самопрогласе“ неприкосновеним и једино компетентним да „формирају нове васпитаче“. По свему судећи, ипак се може говорити о значајној „кризи компетенција“, иако је основни контекст много озбиљнији, непрофесионалан, врло штетан однос према изградњи и развоју постојећих и перспективних кадрова за предшколство, а у ширем смислу „отежавање“ остваривања реформских замисли и, ко зна, колико штете од лошег рада и односа према предшколској дјечи. Могући заокрет треба очекивати од утицаја „документа о компетенцијама васпитача“ којег промовише Агенција за предшколско и основно образовање у БиХ, уколико буду озбиљно схваћене суштинске вриједности овог документа.

Васпитачи и основни методички изазови праксе предшколства

Васпитачи и њихов „професионални развој“ јесу основно упориште реформе, јер ће дјечији вртићи и њихове савремене функције још дуго углавном зависити од њих и њихових „нових компетенција“, нарочито у погледу доброг упознавања „филозофије и доктрине“ новог Програма, а затим и развоја „нових методичких претпоставки“ рада са предшколским групама, низа нових вјештина којима ће се избјећи до сада наглашено „поучавање“ у интерпретацији програма. То би, као педагошки изазов, прије свега, морала бити основна одговорност иницијалне обуке и даљег „цјеложивотног учења“ и „професионалне изградње“ на факултетима, иако, у актуелним програмима студирања, не постоји ни минимум сагласности о стручним компетенцијама за „ново доба“, доба „револуције у учењу“. Оно што може бити највећи проблем „педагошке реформе“ јесу скромни теоријски извори који се баве компетенцијама васпитача, иако су оне, без сумње, „пресудне“ за бржу трансформацију „обданишта и чувалишта дјеце“ у „дјечије вртић“^{***},

^{***} Ј.Ф. Фребел је, употребљавајући овај појам, прије свега, мислио на „поступке пажљивог односа у раду са дјецом“, као са биљкама у реалном врту, одакле је, као оснивач и зачетник идеје о „дјечијим вртићима“, заправо, упозорио на „активан и пажљив однос према дјечи због „њихове осјетљивости“.

суштински усмјерене на формирање личности, на функционалну димензију оспособљавања за успјешно цјеложивотно учење. С тим у вези, сасвим сигурно се не очекује „енциклопедизам знања“ од будућег васпитача, јер данас постоје једноставнија и технолошки повољнија рјешења, већ много суптилније компетенције, највише оне које се односе на „педагошку футурологију“ у трећем миленијуму, оне којима се учењем „покреће развој“, јер „један од најтежих проблема које ће савремени системи васпитања и образовања морати ријешити је питање оспособљавања за учење.“^{§§§} Сузић, с правом, упозорава и на значај јасног дефинисања компетенција, како би се дјеловало на њихов развој, а идеја о „Двадесет осам компетенција за XXI вијек“ прихватљива је у цјелости као општи оквир. Па ипак, постоје битне специфичности васпитачког позива које су дјеловале на одређења стручног тима Агенције који се бавио „системом компетенција“. То се највише односи на студијске програме за образовање васпитача у БиХ који су сада засновани првенствено на методици „наставних предмета“ по узору на школу, а што је у потпуној супротности са искуствима у свијету и новим стратешким замислима о програму предшколског васпитања.

Логика којом се највеће повјерење поклања „обавезности садржаја учења“, кад се они посматрају из перспективе дјетета и њиховог ослањања на емпиризам као доминантну стратегију сазнавања, суштински је „робовање дидактичком формализму и материјализму“, неминовном „вањском“ наметању циљева и „присиљавању“ на учење. Ријеч је дакле, о неизбјежној потреби изградње „**нове методике**“, као изазову реформама предшколства, значајним за „визију вртића будућности“.

Као теоријски модел оваква „структура компетенција“ мора остати отворена, јер, за потребе рада са интегрисаним курикулумом, што суштински јесте нови Програм предшколског васпитања и образовања, међу значајније претпоставке није могуће, нити је добро да се, у приступу компетенцијама васпитача, не подразумијева и *другачије гледање на „дидактику предшколског учења“ и „методику предшколског васпитања и образовања“* у систему педагошких дисциплина. Потпуно је извјесно да ова дидактика не може бити „теорија наставе“, јер је она у предшколским групама незамислива, „учеће активности дјецe“ не траже стабилне „наставне системе“, иако су подударности са теоријском дидактиком намијењеном школским програмима учења сасвим могуће. Међутим, основни проблем је ипак методика, заснована првенствено на холистичком приступу, на интеграцији умјесто „предметизације знања“, на поштовању цјеловитог доживљаја свијета и доминантног начина на којем се сазнавање код предшколске дјецe заснива. Емпиријска природа свих „учећих активности“ код дјетета, не ставља у први план „предмет“ или научну

^{§§§} Сузић, Н.: „Двадесет осам компетенција за XXI вијек“, Републички педагошки завод, Бања Лука, 2000. у којима се говори о четири категорије компетенција: (1) когнитивне, (2) афективне, (3) социјалне и (4) радно-акционе, унутар којих се наводи по 7 „компетенција“.

дисциплину којој припадају садржаји учења - „наставе“, по узору на конзервативне, хербартовске парадигме, већ „учествовање“ и „моћ изградње и богаћења искустава“, која ће бити „нове сазнајне вриједности“, а да се, при томе, не морају „обавезно репродуковати или провјеравати у смислу постигнућа“. Тиме се не негира значај вјежбања, понављања па и репродуковања стечених умјећа, штавише, они су код предшколске дјеце неисцрпан извор дужег трајања интереса за предшколско учење, ваљане унутрашње мотивације засноване на „култивисању“ интересовања за „нове сазнајне вриједности“. Само „специјалне (или посебне) методике“ имају извјесна оправдања, и то због специфичности њиховог конституисања, оних који се не заснивају на систему наука (природне и друштвене науке, математика), већ на „умјетности“ и култури, као симболичким системима којима се посредује „процесом учења“ између предшколског дјетета и цивилизацијских остварења човјечанства. Али и у њима се мора напустити „наслијеђе хербартијанства“ у „дисциплиновању тијела и духа“, јер методика уопште, будући да јој се често оспоравају „припадајућа својства педагошке дисциплине“, на тај начин, тешко може остварити мисију васпитања као предмета педагогије. Има чак и спорења о томе да ли је методика предшколског васпитања уопште аутохтона, без обзира на то што се учење у предшколској доби, сасвим извјесно, не може заснивати на постулатима дидактике као „теорије наставе“, нити на „држању наставе“. Драстични неспоразуми и оспоравања, да ли ова и друге методике уопште припадају педагошким дисциплинама, настали су укључивањем у методiku као науку значајног броја „нових експерата“ за „своју науку“ или „своју умјетност“.

С тим у вези, нарочито су наглашени „неспоразуми“ о томе ко уопште може бити методичар у образовању наставника и васпитача, специјалисти са академским знањима из научне дисциплине којој припада „предмет“, или свестраније образовани педагози? Ако се под појмом „методика“, прије свега, подразумева „примијењена педагогија“, што јој се не може било чим оспорити нити негирати, јер се и она, по дефиницији, разврстава у тзв. „специјалне дидактике (методике) предмета“, онда треба, као најважнију димензију, поштовати узрасне нивое васпитања и образовања, јер су „академска знања предмета“ „нужност“ тек у средњој школи и на универзитету, али, ни то није, само по себи, довољно, тиме се не доводи у питање „нужност доброг познавања више педагошких и психолошких дисциплина“, прије свега савремене дидактике, теорија школе и школских доктрина, развојне и социјалне психологије и теорија учења. Дакле, методичарима је „потребно и једно и друго“, што значи да педагози не могу „образовати наставнике за средњу школу и универзитете“, али су и те како добри за образовање учитеља и васпитача, јер није логично да они у претходном образовању нису стекли општа сазнања која надмашују програме основношколског и предшколског учења, као што није логично, нити на науци засновано становиште, да су за методiku важнија академска знања научних дисциплина којима „припадају“ предмети у основној школи, а поготово холистички засновани предшколски програми учења, од

начина на који дјеца „функционишу“ на овим нивоима програма учења. Будући да нема посебне „школе за методичаре“, за васпитно-образовни систем вјероватно је најбоље рјешење и једно и друго, и фундаментална академска знања и специјалистичка општа педагошка и методичка обука на одговарајућим универзитетским постдипломским студијама, прије свега, на њиховим припадајућим матичним студијским програмима. Посебан проблем је и „скромно педагошко образовање“ наставника на тзв. „наставничким факултетима“, на којима се, осим доминације „струке предмета“, у најбољем случају, изучава само „општа педагогија“. Оваква ситуација захтијева да се донесе *„национална стратегија за образовање свих профила и свих нивоа наставника од вртића до универзитета“*, која би била заснована на јасној и сигурној визији развоја система васпитања и образовања „на дуге стазе“ и на јасним стандардима у погледу компетенција које, током професионалног развоја треба постићи систематским учењем и оспособљавањем кроз праксу.

Посебан проблем „професионалне изградње васпитача је „пракса“, штавише, нису ријетки парадоксални сукоби „модерне праксе“ са „конзервативним теоријским наслијеђем“ који су, нажалост, доста често генерисани и са универзитета. У претходној расправи о методичарима, најслабија страна и јесте наглашено „бјежање од праксе“ и хиперпродукција „стерилне теорије предмета“, којом се најчешће само понавља теорија научне дисциплине, а далеко мање „примјена теорије“ у цјеловитим моделима учења и развоја, у животу вртића, што је за васпитаче и за систем најважније. Парадоксална је, сама по себи, и идеја да методичари који образују учитеље и васпитаче на факултетима, ријетко, или никако „не залазе у школе или вртиће“, да би директније указали на моделе о којима говоре у теорији, да би остварили „живу везу са праксом“. Практично оспособљавање наставника, будући да се не може до краја „изградити на факултетима“, морало би се наставити константном и активном методичком подршком „отвореним, наставним центром“ са којим наставници и васпитачи никад не прекидају суштинске везе, с правом „ишчекујући“, да буду укључени у иновирање праксе, да буду најважнији ослонац тог процеса.

Закључно разматрање

Предшколско васпитање и образовање, иако је евидентно „најслабија карика“ јединственог система васпитања и образовања, заслужује већу пажњу у реформисању, јер се, на тај начин, отварају значајно другачије перспективе развоја образовања, као цјелине, прије свега у погледу његовог фундаменталног значаја у развоју дјецe. Ако се ослонимо на изнесене чињенице и ставове у овом раду, наслућују се сљедећи закључци:

1. Традиционалне програме предшколског васпитања и образовања, засноване на опонашању школе и углавном на „садржајима учења“, на „усмјереним активностима“ и огромном времену посвећеном тзв. „слободним

активностима“, без „изградње програма за појединца“, неопходно је напустити, у корист когнитивно-развојних програма

2. Развој и учење у овим програмима су испреплетени, али од учења се очекује да покрене, убрзава развој, све док се дијете у програму учења осјећа пријатно, док дјелују унутарњи механизми који га покрећу на активност
3. Свако дијете може да учи у складу са својим индивидуалним могућностима, да га треба поштовати као личност (појединца) и без присиљавања покренути процесе који могу резултирати успјешнијим и бржим развојем
4. „Дијете може бити актер сопствене изградње“, ако се добро познају развојне моћи и карактеристике развоја и све то стави у сасвим конкретне срединске услове
5. Квалитетно предшколско образовање мора се заснивати на већим правима дјетета и већем уважавању предшколског дјетињства у заједници, бржом изградњом јавних институција и обухватом у најповољнијој доби за учење, између 3 и 5 година, постепено и у складу са реалним могућностима локалних заједница, али и укупних мјера државног буџета, у погледу стварања услова за развој система предшколског васпитања и образовања и побољшавање квалитета живота предшколске дјеце, по узору на окружење и позитивна свјетска искуства, како не би постало привилегија градске, урбане средине и породица са бољим економским статусом
6. Унутрашњом, „педагошком реформом“ важно је постепено напуштање праксе тзв. „усмјерених активности“, јер сувише подсјећају на академске програме, окупиране садржајном страном процеса, умјесто исходима учења и „намјерним дјеловањем на могуће развојне промјене“
7. У погледу професионалног развоја кадрова за предшколство, високошколске институције морају интензивирати истраживања праксе и теорије предшколства, како би се боље освијетлила најважнија питања за бржи развој, убрзало освјешћивање о значају учења у раном дјетињству у јавном мишљењу, обогатила тренутно скромна теорија предшколског васпитања и образовања и научна упоришта у изградњи најбољих практичних модела предшколских установа, и да се „успостави“ континуитет са наредним подсистемима образовања, али и јачање „професионалних компетенција“ васпитача како би они постали сигуран ослонац свих промјена у предшколству;
8. Велика одговорност високошколских установа је и неизбежна потреба изградње „*нове методике рада са предшколском дјецом*“, као подршке реформи предшколства, значајном за „визију“ о компетенцијама васпитача за „вртиће будућности“, заснивањем методичких искустава на интегрисаном курикулуму и холистичком приступу
9. Проблеми професионалног оспособљавања васпитача, за потребе успјешнијег рада у вртићима, посебно „дошколовања“ раније образованих васпитача, на шта су Законом обавезани неопходно је разријешити доношењем

„националне стратегије за образовање свих профила и свих нивоа наставника од вртића до универзитета“, која би била заснована на јасној и сигурној визији развоја система васпитања и образовања „на дуге стазе“ и на јасним стандардима у погледу компетенција које, током професионалног развоја треба постићи систематским учењем и оспособљавањем кроз праксу.

10. Од великог значаја би било и много комплетније јачање система предшколског васпитања и образовања новим профилима стручњака, предшколским педагозима прије свега, али и стручњацима другог профила (логопедима, сарадницима за више области за подршку развоја креативности и сл.).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ана Гавриловић: Предшколске установе у Србији 1843-2000. Службени гласник, Београд, 2001. године
2. G. Dryden i dr J. Vos (2004): Револуција у учењу, Како променити начин на који свет учи, Тимграф, Београд
3. Каменов, Е., Спасојевић, П. (2008): *Предшколска педагогија*, Педагошки факултет Бијељина
4. Спасојевић, П. (2006): *Шестогодишњаци у школи – теоријска основа и емпиријска истраживања*, Филозофски факултет, Бања Лука и ИП „Нова школа“, Бања Лука,
5. Спасојевић, П. (2003): *Игра и рано учење – програми раног учења усмјерени на дијете*, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево,
6. Спасојевић, П., Прибишев-Белеслин, Т., Николић, С. (2006): *Основе програма предшколског васпитања и образовања (експериментална верзија)*, Глас Српске, Бања Лука:
7. Спасојевић, П., Прибишев-Белеслин, Т. и Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*, Министарство просвјете и културе РС и Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево
8. Спасојевић, П., Прибишев Белеслин, Т. и Николић, С. (2007): *Радне књиге за предшколске установе*, Министарство просвјете и културе РС, Републички педагошки завод и Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево
9. Сузић, Н. (2000) „Двадесет осам компетенција за XXI вијек“, Републички педагошки завод, Бања Лука,

Документи:

1. Бијела књига о васпитању и образовању у Републици Словенији, 1995.
2. Стратегија и концепција промјена у васпитању и образовању Републике Српске, 1998.

PROFESIONALNI RAZVOJ ODGAJATELJA – KAKO REALIZOVATI SOPSTVENE POTENCIJALE

Odgajatelji kao kreatori sopstvenog profesionalnog razvoja

Mr. Radmila Rangelov-Jusović

Centar za obrazovne inicijative Step by Step

radmila@coi-stepbystep.ba

SAŽETAK

Kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja osnovna je pretpostavka za razvoj i unapređenje kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja. Činjenica je, međutim, da su različiti programi obuke, kao i različite forme „individualnog i kolektivnog“ stručnog usavršavanja odgajatelja, nedovoljni kako bi odgovorili na narasle potrebe prakse i zahtjeve koji se postavljaju pred odgajatelje. Kako bi kontinuirano unapređivali svoju praksu i postali autonomni i odgovorni profesionalci koji stalno uče, odgajatelji moraju imati priliku da razviju niz kompetencija koje, između ostalog, uključuju sposobnost za samoprocjenu, kritičku analizu i evaluaciju, kao i razvijanje različitih vrsta profesionalnog portfolija kao alata za samorefleksiju i postavljanje sopstvenih razvojnih ciljeva. Standardi kvaliteta odgajatelja, nedavno razvijeni i u našoj zemlji, otvorili su niz mogućnosti za unapređenje i (re-)definisanje sistema stručnog usavršavanja i položaja odgajatelja unutar njega, ne kao pasivnog primaoca, već kao aktivnog participanta i kreatora sopstvenog profesionalnog razvoja.

Ključne riječi: profesionalni razvoj, reflektivni praktičar, kvalitet, standardi, portfolio, odgajatelj

SUMMARY

Sustained professional development of educator is basic hypothesis for development and improvement of quality of Pre-Primary education. The fact is that, different educational programmes, such as different forms of „individual and collective“ professional improvement of educators are deficient for bigger necessities of educator s practise. For sustained practice improvement, independence and becoming responsible professional who learns all the time, educators must have opportunity to develop a number of competences which include ability for self-evaluation, critical analyses and evaluation as development of different types of professional portfolio as a tool for self-reflection and setting of personal developing aims.

Quality standards of educators, recently developed in our country, opened a number of possibilities for improvement and system definition of system professional improvement and position of educator in it, not only as a passive receiver but as active participant and creator of personal professional development.

Key words: professional development, reflexive practitioner, quality, standards, portfolio, educator

UVOD

Stručno usavršavanje odgajatelja ne predstavlja novinu u našem odgojno-obrazovnom sistemu. Ono ima dugu tradiciju utemeljenu na razumijevanju toga da je kontinuirano sticanje novih znanja i vještina neophodno u svakoj profesiji i da dodiplomsko obrazovanje ne može osigurati sve kompetencije potrebne za efikasan rad. Posljednje decenije su, međutim, donijele značajne promjene u ovoj oblasti. Potreba za cjeloživotnim učenjem, konstantnim istraživanjem, mijenjanjem i evaluacijom odgojno-obrazovne prakse, zahtijevalo je razvoj novih kompetencija kod odgajatelja te, posljedično, potrebu za izmjenom i (re)definisanjem sistema njihovog profesionalnog razvoja. Unapređenje obrazovanja i usavršavanja edukatora na svim razinama obrazovnog sistema identifikovano je kao prioritetno područje u izgradnji „društva znanja“ i temelj društvenog i ekonomskog razvoja na području cijele Evrope.

Prema navodima ENTEP-a^{**}, kompetentan edukator 21. vijeka, treba posjedovati sve karakteristike tradicionalno shvaćenog „dobrog“ edukatora, ali i steći niz novih kompetencija koje će mu omogućiti da uzme učešće u „cjeloživotnom učenju u društvu znanja, razvije evropsku dimenziju obrazovanja, podigne status svoje profesije u javnosti i povjerenje u kvalifikacije, te promoviše mobilnost edukatora u Evropi.“ Osim kompetencija u vezi sa direktnim radom sa djecom i porodicama, odgajatelj treba biti osposobljen da se nosi sa profesionalnim obavezama i etičkim dilemama, radi u timu, učestvuje u razvoju kurikuluma i cijele institucije i upravlja sopstvenim profesionalnim razvojem (Perrenoud, 1994).**

Profesionalizacija odgajateljskog poziva zahtjeva razvoj *refleksivnog praktičara*, osposobljenog da se sistemski usavršava tokom cijele karijere i bude fleksibilan i otvoren za nove izazove. Poboljšano planiranje, uključivanje odgajatelja, bolja evaluacija i diseminacija, osnažit će koncept profesionalnog razvoja, koji mora biti viđen kao proces koji počinje sa dodiplomskim obrazovanjem i traje tokom čitave karijere. Profesionalni razvoj nije prosti “dodatak” ili “brzi popravak” koji treba primijeniti kada se problem dogodi.” (OECD, 1998, p.56).

Sistem stručnog usavršavanja, kao sastavni dio obrazovnog sistema, pod snažnim je utjecajem konteksta u kojem se odvija kao i cjelokupne obrazovne politike koja određuje smjernice i definiše ciljeve i principe predškolskog odgoja i obrazovanja, donosi zakonske i podzakonske akte i definiše ulogu odgajatelja unutar tog sistema.

U Bosni i Hercegovini, stručno usavršavanje regulisano je nizom zakonskih i podzakonskih akata, i to u RS na nivou entiteta, a u F BiH na nivou kantona (Distrikt Brčko ima svoje zakonske propise). Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju ne definiše jasno ovu oblast navodeći samo da se „uslovi i način

^{****} European Network on Teacher Education Policies

polaganja stručnog ispita, oblici i načini stručnog usavršavanja, ocjenjivanje, napredovanje i sticanje stručnih zvanja nastavnika i stručnih saradnika osnovnih i srednjih škola primjenjuje i na odgajatelje i druga stručna lica u predškolskim ustanovama.“ Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini^{****} precizira da: “Radi sticanja novih znanja, usavršavanja i profesionalnog razvoja, nastavni kadar, pedagozi, psiholozi, defektolozi, logopedi i direktori škola obuhvaćeni su obaveznim programima obuke, usavršavanja i provjere.“ Osim zakona, ova oblast je regulisana različitim pravilnicima o stručnom usavršavanju, ocjenjivanju i napredovanju, ali se cijeli proces suočava sa nizom izazova i prepreka. Iako se zahtjevi, koje društvo postavlja pred odgajatelja, konstantno povećavaju, podrška odgajateljima i njihovom profesionalnom razvoju je izuzetno zanemarena. Ulaganje u proces podizanja kvaliteta je više nego nedostatan, a i postojeća organizacija sistema stručnog usavršavanja nije uređena tako da odgovori na potrebe praktičara, institucija i sistema u cjelini.

Kako bismo analizirali, ali i radili na unapređivanju kvaliteta postojećeg sistema stručnog usavršavanja odgajatelja, moramo potražiti odgovore na nekoliko ključnih pitanja:

- Koja je svrha i cilj stručnog usavršavanja? Šta želimo njime postići kada su u pitanju kompetencije odgajatelja, ali i koje efekte očekujemo kod djece kao posljedicu razvijanja ili unapređivanja kompetencija odgajatelja?
- Koje su karakteristike efikasnog stručnog usavršavanja? Koji procesi i strategije stručnog usavršavanja dovode do promjena u praksi? Koju i kakvu podršku treba odgajatelj?

Profesionalni razvoj odgajatelja

Učenje je neprestan, cjeloživotni proces i obaveza je odgajatelja da se konstantno usavršava. Kontinuirani profesionalni razvoj, međutim, ne zahtijeva samo stvarne uslova i prilika za učenje, on prvenstveno podrazumijeva osposobljavanje odgajatelja za *samorefleksiju, sposobnost analize sopstvene prakse i postavljanja ciljeva za razvoj*. Puko prenošenje znanja i jednokratne obuke koje preovladavaju u sistemu stručnog usavršavanja, kao sastavnog dijela profesionalnog razvoja, stavljaju odgajatelje u pasivnu poziciju koja ne doprinosi razvijanju navedenih sposobnosti niti garantuje bilo kakve promjene jer «koliko god sjajni, sofisticirani ili jasno ponuđeni pravci promjena mogu biti, od njih ne može ništa biti ako ih odgajatelj ne želi (ili ne zna op.a) prilagoditi i provesti u svom radu i ako ih on ne želi prevesti u efektivnu razrednu praksu» (Fullan i Hargreaves prema Dantow, 2002, str 59).

Profesionalni razvoj možemo shvatiti kao *“sumu svih formalnih i neformalnih iskustava i učenja tokom karijere odgajatelja, od sticanja diplome do penzionisanja”* (Fullan, 2001), koja pomažu odgajatelju da razvije „nove kvalitete shvatanja

^{****}(Službene novine BiH, broj 18/2003, Član 21)

pedagogije i sopstvene prakse i stalno širi svoju bazu znanja i vještina". Grant (2008) također definiše profesionalni razvoj, naglašavajući da on „nadilazi pojam “obuke” koja rezultira stjecanjem vještina, već uključuje formalne i neformalne načine pomoći odgajateljima da razviju „*novo viđenje pedagogije i svoje sopstvene prakse i istraže novo ili unaprijedeno razumijevanje sadržaja i resursa...*”.

Za razliku od tradicionalno viđenog i formalizovanog stručnog usavršavanja, koje je često „samo sebi svrha“, *profesionalni razvoj* odgajatelja zasniva se na konceptu konstrukcije znanja i uvjerenja da se znanje ne može prenijeti, nego da ga onaj ko uči mora *konstruisati kroz vlastitu aktivnost*. U procesu profesionalnog razvoja, odgajatelja mora postati *partner* i graditi sopstveno razumijevanje naučenog, te biti osposobljen da kao praktičar promišlja i mijenja vlastitu praksu. Isto tako, odgajatelj mora biti u stalnoj *interakciji sa svojom okolinom*, provjeravajući efekte svoga rada i realizujući mala akciona istraživanja, koja služe kao osnova za uvođenje promjena i prilagođavanje specifičnim uslovima i potrebama djece i porodica. Kako bi razvijao svoje kompetencije, odgajatelju treba *smislena i efikasna povratna informacija* i stalna profesionalna razmjena i dijalog, a ne spoljna kontrola i ocjenjivanje, često utemeljeno na subjektivnim procjenama.

Postoji mnogo modela profesionalnog razvoja, a koji će biti optimalan zavisi od konteksta u kojem će se taj model primjenjivati. Ne postoji jedan, najbolji model koji se svuda može primijeniti. Vrtići i njihovo osoblje moraju da procjene svoje potrebe, uvjerenja, dotadašnju praksu i da onda, na osnovu toga, izaberu model koji bi bio efikasan tom kontekstu, a teme i sadržaji se utvrđuju u skladu sa analizom stanja i procjenom potreba. Isto tako, profesionalni razvoj podrazumijeva složen dinamički model saradnje niza različitih institucija (fakulteta, istraživačkih institucija, vladinih nezavisnih ekspertnih ili nevladinih institucija i sl.) u obrazovanju i razvoju odgajatelja. Timski rad odgajatelja i ostalih kolega je sastavni dio sistema, kulture i prakse. Profesionalni razvoj je kooperativni proces i mada ima prostora i za izolovan rad i promišljanja, najefikasnije su smislene interakcije među odgajateljima, ali i sa stručnim saradnicima, roditeljima, članovima zajednice i dr.

Kvalitet u predškolskom odgoju i obrazovanju

Kvalitet u ovom trenutku predstavlja centralno pitanje obrazovanja sa tendencijom da dominira početkom ovog desetljeća, na svim nivoima i u svim oblastima pružanja obrazovnih usluga. Kvalitet obrazovanja je postavljen kao „najviši politički prioritet“ u zemljama Evropske unije, a stjecanje znanja, vještina i kompetencija od najranije dobi, osnova za razvijanje socijalne kohezije, razvoj društva i ekonomije. No, ne smijemo zaboraviti – kvalitetno obrazovanje je, prije svega, temeljno pravo svakog djeteta.

Prema Rado (Rado, 2002), pitanje kvaliteta, pitanje je stvaranja sistemskih uslova za njegovo trajno poboljšavanje kao i stvaranje efikasnih mehanizama sistemske podrške u procesu unapređivanja kvaliteta. Stvarno mjerenje kvaliteta mora se odnositi na potrebu za prilagođavanjem procesa «korisnicima», odnosno procesa koji uvažava

potrebe svih učesnika, prvenstveno djece i porodica. Definisanje kvaliteta, u ovom slučaju, odnosi se na odgajatelje kao nosioce odgojno-obrazovnog procesa. Samo definisanje standarda kvaliteta polazi od pitanja: Kakvog odgajatelja želimo, odnosno trebamo?; Koje kompetencije treba da posjeduje odgajatelj u savremenom sistemu odgoja i obrazovanja? Kako izgleda praksa koja doprinosi razvoju punih potencijala svakog djeteta? I, možda još teže pitanje – kako taj kvalitet možemo pratiti i mjeriti?

Niz je reformskih dokumenata u Bosni i Hercegovini u kojima su identifikovane ključne kompetencije odgajatelja i nastavnika u savremenom obrazovnom sistemu. Neke od tih kompetencija su:

- Jasno razumijevanje, sposobnost argumentovanja i artikulacije obrazovnih ciljeva i vrijednosti
- Stručna osposobljenost (poznavanje osnovnih teorija učenja i razvoja djeteta)
- Sposobnost identifikacije, praćenja i dokumentovanja individualnih razlika među djecom, u odnosu na stilove učenja, mogućnosti i kognitivnu spremnost, potrebe i interesovanja, uz uvažavanje svakog pojedinca i njegovog kulturnog identiteta
- Sposobnost kritičkog proučavanja sopstvene prakse
- Sposobnost za kreiranje uslova i okruženja za inkluzivno obrazovanje u širokom smislu
- Sposobnost za sistematsko praćenje i evaluaciju efekata i razvoja djece, te postupaka, metoda i oblika koji se koriste u radu
- Sposobnost primjene participativnih, kooperativnih, aktivnih i iskustvenih metoda i postupaka
- Sposobnost razvijanja pozitivnog odnosa prema učenju i sposobnosti za učenje cijeloga života
- Modelovanje i razvijanje empatije, kooperativnog i timskog rada, uvažavanja različitosti i osposobljavanje djece da žive u demokratiji i postanu građani zainteresovani za svoju okolinu, zemlju i svijet
- Sposobnost za prihvatanje promjena u obrazovanju, saradnje i obrazovnog dijaloga
- Motivisanost za stalno stručno usavršavanje i profesionalno napredovanje

Razvoj navedenih kompetencija, mora biti sastavni dio dodiplomske obuke, ali i profesionalnog razvoja odgajatelja, a sve navedene kompetencije moraju biti jasno definisane kroz standarde za odgajatelje, kao okvira i instrumenta za samoevaluaciju i postavljanje razvojnih ciljeva.

Standardi u obrazovanju

Pojam standarda prisutan je u različitim sferama našega svakodnevnog i profesionalnog života, ali je u oblasti obrazovanja, na području Bosne i Hercegovine, još uvijek relativno nov. Jezički, semantički gledano, pojam standard predstavlja određenu normu, obrazac, mjerilo, ili pravilo, definisano od strane određenog autoriteta, agencije ili profesionalnog tijela, odnosno izjave koje se koriste kao osnova za poređenje ili procjenu kapaciteta, kvaliteta, vrijednosti ili kvantiteta.

Indikatori (pokazatelji) služe da se detaljnije opišu (kvantificiraju, pojednostave) aspekti određenog standarda i da se utvrdi gdje smo, gdje idemo i koliko daleko smo od cilja. Indikatori moraju biti relevantni, pouzdani, mjerljivi i jasni.

Standardi za odgajatelje

Najšire gledano, standardi za odgajatelje predstavljaju naučno utemeljen i strukovno usaglašen opis poželjnih kompetencija i ponašanja, koji vode visokokvalitetnoj praksi. Standardi su vodič odgajateljima u njihovom profesionalnom razvoju, osnova za dijalog i refleksiju i postavljanje razvojnih ciljeva. Na višem nivou, oni predstavljaju okvir za praćenje, evaluiranje i unapređivanje kvaliteta odgoja i obrazovanja te postavljanje dugoročnih ciljeva profesionalnog razvoja. Standardi nam pomažu da preciziramo nejasno postavljene i teško mjerljive konstrukte u oblasti kvaliteta, pomognu jasnije definisanje ciljeva u vezi s očekivanim rezultatima koji su relevantni u određenom kontekstu odgoja i obrazovanja, operacionaliziraju temeljne pedagoške principe i dovedu do ujednačenijih rezultata.

„Teško je odrediti smjer,
ako ne znaš gdje si.“

(Michael Machoney)

Preciznije rečeno, standardi imaju višestruku namjenu i mogu se koristiti za različite namjene, od kojih su neke:

- 1) Osnaživanje povezanosti između teorije i prakse, odgojne filozofije i njene primjene, ciljeva i prakse koja podržava realizaciju tih ciljeva
- 2) Postavljanje okvira i smjernica za samoprocjenu odgajatelja, preispitivanje sopstvene prakse, snaga i oblasti za unapređenje:
 - a) Okvir za dokumentovanje rada odgajatelja i izradu razvojnog i profesionalnog portfolija
 - b) Identifikovanje poteškoća i procjena potreba odgajatelja za daljim stručnim usavršavanjem
 - c) Izrada individualnog plana usavršavanja
- 3) Razvijanje sistema stručnog usavršavanja, zasnovanih na potrebama i interesovanjima odgajatelja
- 4) Izrada objektivnih, validnih i relevantnih instrumenata za opservaciju odgajatelja od strane kolega, supervizora, pedagoga

- 5) Evaluaciju i ocjenjivanje odgajatelja u procesu sticanja licence i certifikata, napredovanje odgajatelja
- 6) Evaluacija rada predškolske ustanove u cjelini i identifikacija potreba iz oblasti stručnog usavršavanja
- 7) Razvijanje kurikulumu u dodiplomskom obrazovanju odgajatelja, evaluacija efekata određenih modula i studijskih programa u cjelini, postavljanje okvira za realizaciju efikasne obrazovne prakse i praktične obuke studenata pedagoških i drugih srodnih fakulteta i akademija
- 8) Evaluacije i istraživanja u obrazovanju

Standardi kao alat za profesionalni razvoj odgajatelja

Svaki odgajatelj, koji ima za cilj da omogući svakom djetetu da ostvari svoje pune potencijale, mora biti osposobljen da, ne samo planira, prati i dokumentuje rad djece, nego i da svakodnevno reflektuje na realizovanu praksu i analizira sopstveno djelovanje i postupke u svjetlu postignutih efekata. Kvalitetan odgajatelj uvijek postavlja isto pitanje: Kako mogu unaprijediti sopstvenu praksu? Kako mogu postati bolji odgajatelj? Šta još trebam/mogu uraditi da poboljšam efekte za svako dijete?

Standardi i indikatori pružaju odgajateljima osnovne smjernice i okvir za praćenje sopstvenog rada i nastali su prvenstveno sa ciljem da pomognu odgajateljima u sagledavanju sopstvene prakse, omogućće efikasnije kontinuirano praćenje kvaliteta rada odgajatelja te postavljanje individualiziranih ciljeva u pogledu njihovog daljeg stručnog usavršavanja. Oni otvaraju prostor za profesionalni dijalog, mentorski rad, međusobnu podršku i učenje, kao proces stvaranja zajednica koje uče i kreiranje profesionalne kulture.

Ovakve aktivnosti su od posebnog značaja imajući u vidu da:

- Sama obuka odgajatelja nije dovoljna da osigura zadovoljenje određenih standarda kvaliteta, odnosno nije garant postizanja željenog kvaliteta;
- Odgajatelji trebaju kontinuiranu podršku i povratnu informaciju u odnosu na njihov rad, kako bi održali određeni nivo kvaliteta; trebaju osjećaj da napreduju u odnosu na postavljene ciljeve;
- Odgajatelji trebaju priliku da podijele svoje ideje i razmišljanja sa kolegama i drugim stručnjacima, ali i da njihova postignuća i uspjesi budu uvaženi i prepoznati u širem kontekstu;
- Spoljna kontrola ne doprinosi razvoju profesionalne autonomije i odgovornosti
- Bilo kakva spoljna procjena je vremenski i na druge načine ograničena i ne može sagledati sva postignuća odgajatelja u datom kontekstu i uvažiti individualne stilove i druge karakteristike odgajatelja.

Portfolio kao alat za razvoj sopstvene prakse

Refleksija na vlastito iskustvo je ono što omogućuje da učenje ne bude samo jednokratno iskustvo već i prilika za profesionalni razvoj (John Dewey, 1933). Refleksija je više od samog razmišljanja što radimo (Bullough i Gitlin, 1995), ona je proces revidiranja vlastitog profesionalnog iskustva, kako bi ga se opisalo, analiziralo, evaluiralo i tako evidentirao proces učenja o nastavnoj praksi. Portfolio nastavnika predstavlja jedan od najboljih alata za refleksiju, jedinstven način dokumentovanja i unapređivanja sopstvene prakse.

Portfolio je sredstvo kojim se promovira kvalitetno poučavanje i dokumentuje napredak u poučavanju i profesionalnom razvoju, on predstavlja kreativan način sumiranja postignuća i daje odgajateljima mogućnost da rade refleksiju na ciljeve poučavanja, odnos sa djecom, strategije koje koriste, alternativne metode poučavanja i strategije praćenja i procjenjivanja.

Po svom izvornom značenju, portfolio predstavlja prenosivu mapu, zbirku različitih produkata, ali je, u kontekstu rada profesionalaca, on mnogo više od toga. Puko dokumentovanje i prikupljanje radova ne bi imalo previše smisla ukoliko odgajatelj ne bi sebi postavljao sljedeća pitanja: Zašto je baš to u portfoliju i šta on govori o radu odgajatelja? Kako je taj materijal korišten sa djecom? Koliko je to bilo efikasno? Što su djeca postigla, kako su reagovala? Kako je to pomoglo da se postigne bolje razumijevanje sopstvene prakse? Što bi se trebalo promijeniti/poboljšati? Isto tako, bez standarda za odgajatelje, kao okvira za dokumentovanje radova kojima se potvrđuje nivo doseganja standarda, sami radovi ne bi imali smisla.

U portfoliju se, osim uzoraka koji prezentiraju odgajateljeva postignuća, trebaju naći i oni radovi/opis aktivnosti/uzorci za koje odgajatelj procijeni da trebaju unapređenje. Vrijednost ovih radova, uz koje odgajatelji bilježe svoje refleksije, ciljeve i strategije za poboljšanje je to što dopinosa razvoju odgajatelja i govore o kreativnosti odgajatelja i njegovom promišljanju vlastite prakse.

Portfolio može biti razvojnog karaktera, tj. pokazivati razvojni put odgajatelja i napredak tokom vremena, posebno u periodu kada stiču i razvijaju nove vještine i kada je fokus stavljen na analizu uspješnosti u primjeni tih vještina, i/ili reprezentativni sa pokazateljima uspješne prakse, u skladu sa visokim standardima kvaliteta.

Odgajateljev profesionalni portfolio je mnogo bolji način prezentiranja njegovih sposobnosti nego tradicionalne evaluacije u pisanoj formi. Primjeri odgajateljevog rada, koji se nalaze u portfoliju, mogu bolje istaći važne informacije o odgajatelju i njegovom radu u grupi. Portfolio je i efikasno sredstvo za komuniciranje između odgajatelja i drugih ovlaštenih osoba - direktora, pedagoga, savjetnika, certifikatora, i omogućava kvalitetan dijalog i sagledavanje rada odgajatelja u cjelini.

Odgajatelji koji se obučavaju u primjeni novih vještina (samostalno ili uz pomoć mentora) u portfolio prilažu i svoj refleksivni dnevnik (dnevnik praćenja profesionalnog razvoja u određenom segmentu) koji im pomaže da daju povratnu informaciju o procesu učenja, tehnikama, idejama, korisnosti dobivene pomoći,

rezultatima poduzetih aktivnosti i slično. U tom smislu portfolio i reflektivni dnevnik imaju jedinstvenu svrhu.

Izrada razvojnog plana

Proces cjeloživotnog učenja neprekidan je proces preispitivanja, analize, postavljanja ciljeva i razvijanja strategija. Sposobnost da prati i analizira sopstveni rad i reflektuje na praksu koju realizuje u svojoj učionici temelj je kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja. Odgajatelj pravi plan profesionalnog razvoja kontinuirano. Kvalitetnog odgajatelja ne karakteriše konstatacija: ja radim kvalitetno, nego pitanje: kako da unaprijedim svoj rad? Šta mogu da uradim sam? Koja mi pomoć treba i od koga?

Razvojni plan, kao što smo već napomenuli, nastaje prvenstveno kao rezultat samoevaluacije ali i na osnovu povratne informacije dobijene od kolega, mentora, uprave vrtića, roditelja, djece, savjetnika i drugih učesnika procesa. Analiza rada, u svim ovim slučajevima, treba da sadrži i analizu uspješnih aktivnosti, strategija, postignutih rezultata i efekata. Uspjesi nam, također, govore mnogo ako i o njima promišljamo tako da uvidimo zašto su bili uspješni, kada, koliko, šta sam ja učinio/la da budu uspješni, šta/ko drugi je utjecao na to i sl.

Drugi segment analize odnosi se na izazove, ili profesionalne ciljeve koje sebi postavljemo i načine na koje ih možemo dostići. Ovi ciljevi moraju biti postavljeni tako da su jasni, mjerljivi, imaju definisane korake i strategije kao i vremenski rok.

Timski rad

Razgovori o pitanjima kvaliteta i njegovog unapređenja trebaju postati dio redovne prakse i timskog rada u vrtiću, koji mora postati „zajednica koja uči“. Ovakve zajednice karakteriše usmjerenost ka istim ciljevima i viziji, uzajamna podrška i pomoć, otvorenost u dijalogu i spremnost na promjene.

ZAKLJUČAK

Svaki odgajatelj u svim fazama svoje karijere ima potrebu, ali i obavezu da kontinuirano uči i usavršava se. Koliko je, međutim, taj proces efikasan, koliko podiže kompetencije odgajatelja i koliko, u krajnjoj instanci, utječe na razvoj dječijih potencijala, pitanja su o kojima moramo promišljati i tragati za odgovorom. Ako se vodimo mudrošću da gladnome nećemo pomoći ako mu damo ribu, već ako ga „naučimo da peca“, cjelovit sistem profesionalnog razvoja odgajatelja treba pretrpjeti promjene koje će osigurati veću samostalnost i autonomiju odgajatelja, i osposobiti ga za samostalnu procjenu i unapređivanje svojih kompetencija, ali i preuzimanje odgovornosti za sopstveni profesionalni razvoj.

Vrtići, kao „organizacije koje uče“, trebaju razvijati institucionalnu kulturu koja je usmjerena ka kontinuiranom unapređivanju kvaliteta, njegovanju timskog rada i uzajamne podrške, stvaranju uslova za efikasan i smislen profesionalni dijalog i praćenje rezultata.

Koje kompetencije treba imati kvalitetan odgajatelj i kako izgleda visoko kvalitetna praksa u vrtiću? Razvijanje standarda kvaliteta za odgajatelje, pokušaj je da se na što bolji način dođe do odgovora na ovo „pitanje svih pitanja“, imajući u vidu da kvalitetan odgajatelj predstavlja najvažniji pojedinačni faktor koji utječe na razvoj djeteta. Osim standarda, koji su podržani indikatorima kvalitetne prakse, odgajatelji mogu koristiti i niz drugih „alata“ koji im služe kao vodiči u procesu refleksije i promišljanja sopstvene prakse, uključujući portfolio i individualni razvojni plan. Pored svega ovoga, odgajatelji trebaju vjerovati da je promjena moguća i pronaći izazov i zadovoljstvo u učenju, nastojeći da realizuju sve svoje potencijale.

Važno je, međutim, barem na kraju ove rasprave, naglasiti da osnaživanje odgajatelja u preuzimanju aktivne uloge u svom profesionalnom razvoju i razvoju predškولstva u cjelini, podrazumijeva cijeli sistem podrške, izmjene u zakonskoj i podzakonskoj regulativi, načinu dodiplomskog obrazovanja odgajatelja, izmjene u sistemu praćenja, ocjenjivanja i napredovanja u struci, razvijanje profesionalnih kapaciteta mentora i izgradnja zajednica koje uče.

LITERATURA

1. ATEE (2005), Standards and the Quality of Teachers and Teacher Educators, Discussion Paper
2. Bullough i Gitlin, (1995), *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context*, Garland Pub. (New York)
3. Commission of the European Communities (2007), *Improving the Quality of Teacher Education*, Brussel
4. Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. Kutztown, PA: National Commission on Teaching and America's Future.
5. Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
6. Darling-Hammond, L. Editor (1994). *Professional Development Schools. Schools for Developing a Profession*. New York.
7. ENTEP (2010), *The first ten years after Bologna Michael Schratz , What is a "European teacher"? A Discussion Paper*, European Network on Teacher Education Policies (ENTEPE)
8. European Commission (1995). *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Luxemburg.
9. European Commission (2001). *European report on the quality of school education*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg
10. Fullan i Hargreaves prema Dantow,(2002),59, Dantow A., Hubbard L.,Mehan H. (2002), *Extending Educational Reform. From One School to Many*, London and New York: Routledge Falmer.
11. Fullan M (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, New York: Falmer
12. Fullan, M. with Suzanne Stiegelbauer. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
13. Green Paper on Teacher Education in Europe (2000), Thematic Network on Teacher Education in Europe, Sweden
14. Guskey, Thomas R. (1999) "Evaluating Professional Development." Corwin Press,
15. Dewey, J. (1933) *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.

16. M. Fullan, G. Galluzzo, P. Morris & N. Watson (1998). *The Rise and Stall of Teacher Education Reform*. Washington.
17. *Obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika (TEPD), Projekt razvojne saradnje Finske u BiH, 2001-2003.*
18. OECD (1998) *Keeping Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*, Paris.
19. OECD, John Coolahan (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*.
20. *Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini (Službene novine BiH, broj 18 / 2003)*
21. Perrenoud, P. (1994) *La formation des enseignants entre the ´orie et pratique* (Paris, L'Harmattan).
22. Pešikan A. *Profesionalni razvoj nastavnika – šta je tu novo?* Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Beograd
23. Rado P. (2002), *Tranzicija u obrazovanju, Bihać*
24. Reding V. (2000), *The importance of education and training in an economy based on innovation and knowledge,*
25. *Službene novine 18/3 (2003), Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini*
26. *Službene novine Kantona Sarajevo br. 4/98, 9/00 i 18/00, Pravilnik o stručnom usavršavanju odgajatelja, profesora/nastavnika i stručnih saradnika u predškolskim ustanovama, osnovnim, srednjim školama i domovima učenika*
27. *South East Europe Education Cooperation Network, Center for Educational Policy Studies, "Enhancing Professional Development of Education Practitioners and Teaching/Learning practices in SEE countries"*
28. Sparks D., and Richardson, J. (n.d.). *What is staff development anyway?* Oxford, OH: National Staff Development Council.
29. Sparks, D. (2001). "NSDC revises staff development standards." Results. www.nsd.org/library/results/res5 - 01spar.html
30. Sparks, D., and Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
31. Sparks, G. M. (1983). "Synthesis of research on staff development for effective teaching." *Educational Leadership*, 41 (3), 65–72.
32. Stoll, L., Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole, Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Euca, Zagreb
33. UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris.
34. UNESCO (1998). *Education for the Twenty-first Century*. Paris.
35. UNICEF/OSI; *Izveštaj COI Step by Step 2002. Škole –prijatelji djece*
36. Villegas-Reimers, E (2003) *Teacher Professional Development: An International Review of Literature*, Paris, Internationale Institute for Educational Planning
37. Vizek-Vidović, V. *Obrazovanje učitelja i nastavnika u Evropi iz perspektive cjeloživotnog učenja*
38. Vizek-Vidović V. (ur.) (2005), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja, nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
39. *Zajednička strategija za modernizaciju osnovnog i srednjeg obrazovanja – Bijeli papir (2003), Bosna i Hercegovina*
40. *Zavod za školstvo Crne Gore (2008); Naša škola – standardi za nastavnička zvanja*

САМОУСАВРШАВАЊЕМ ВАСПИТАЧА ДО ИСТРАЖИВАЧКО-АНАЛИТИЧКЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ И УНАПРЕЂИВАЊА ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ ПРЕДШКОЛСТВА

Проф. др Перо Спасојевић,

Педагошки факултет у Бијељини

spero@teol.net

РЕЗИМЕ

Рад је у највећој мјери посвећен образлагању идеје да је професионални развој васпитача, за потребе савременог система предшколства, неопходно и могуће заснивати на самоусавршавању васпитача, будући да су они објективно најважнији ослонац за перспективу предшколства. Након иницијалног образовања за позив, коме се данас даје велики значај, најбоља каснија оријентација професионалног развоја требала би бити „истраживање“ праксе, њено објективно процјењивање у погледу остварења, у односу на „теоријска упоришта“ на којима се заснива програм и методички модел који се примјењује, што ће захтијевати нове компетенције и склоности васпитача за „научни приступ“ пракси, много повољнију методолошку културу, али и јачање институција за подршку самоусавршавању. Досадашња пракса усавршавања претјерано је ослоњена на „масовне и колективне облике“, на скупе семинаре, које не треба потцијенити, али ни прецјењивати, а сваки појединац и његова искуства могу постати сигурнији и богатији извор „усавршавања“ теорије и праксе предшколства.

Кључне ријечи: самоусавршавање васпитача, компетенције за истраживања праксе, повезивање праксе и теорије предшколства.

SUMMARY

The publication is mostly written as an idea about professional development of educator, for needs of modern system of Pre-Primary, and necessity for self-improving of educator, therefore educators are basic support for perspective of Pre-Primary. After initial professional education, which is very important nowadays, the best later development of professional orientation should be „research“ of practical work, its objective valuation according to realization related to „theoretical base“ programm and methodical model which are based on it. That asks for new competence and favour of educator for science assess to practical work, more favorably methodological culture, but also strengthening of institution to support self-improvement. Up till now, improvement has been based „on a massive scale and collective“, on collective seminars which should not be belittled, but also not overvalued. Each person and its experience should become safer and affluent source for „improvement“ of theory and practical work of Pre-Primary.

Key words: self-improvement of educators, competence for research of practical work, connection of practical work and theory of Pre-Primary

Уводна дискусија

Савремена педагошка мисао (теорија предшколства и на њој заснована пракса), на нашим просторима, у значајној мјери је наклоњена и окренута прошлости, давно напуштеним, традиционалистичким моделима учења и концепцијама "опонашања школског рада". Ријеч је о соцреалистичком наслијеђу, са оријентацијом конформизму којим се дјелатност "уређује и унапређује одозго", без тежњи и повјерења у снагу "аутономије институција" и појединаца у "својој струци", добро припремљених, компетентних професионалаца, како би "рано учење" заиста постало генератор за квалитетнији систем образовања и његове институције, најважнији ослонац развоја заједнице. Умјесто "учења и припреме за будућност", тврдокорно се оспоравају развојне могућности раног дјетињства, далеко је више повјерења у функционалистичке моделе уређивања "свијета дјетињства" из угла одраслих, без обзира на неупоредиве разлике, не само у функцијама установа и програма предшколског учења већ у суштински различитим развојним нивоима и могућностима дјеце, а, осим тога, предшколство се још увијек далеко више узима као „услуга збрињавања и чувања“ дјеце. Дакле, нимало охрабрујуће, и значајно различито у односу на просјечна искуства у Европи и свијету.

Па ипак, *нити је све што баштини наше предшколство лоше и штетно, нити је све што се у свијету у предшколству мијења једнако примјењиво и у нашој пракси.* Истина је између те двије крајности; вртићи вјероватно нису никада уживали тако добар друштвени углед и подршку тамо гдје је средина "освијешћена" и увјерена да је учење у овој доби уопште могуће, за разлику од оних који сумњају и присталице су "очувања безазленог и безгрешног дјетињства", коме је довољна заштита од опасности и "препуштање чарима дјетињства". Истовремено, практичари су пред најездом бројних, понекада крајње нејасних, контраверзних, недовршених и радикалних реформских идеја, отворени су простори за рушење и демонтирање и онога што је добро и корисно, што би било важно сачувати, или само иновирати "за будућност", без посезања за грубим и недовољно промишљеним мјерама реформе као "великим образовним револуцијама", како, са "прљавом водом", не би било "бачено и само новорођенче". С друге стране, ријетки су теоретичари који се баве предшколством, или им је оно "спореднија преокупација" у функцији теорије, без брижљивог истраживачког односа према реалности праксе. У новије вријеме њиме се више баве "неуролози", јер су све бројнија открића у области развоја мозга и ЦНС која упућују на "моћ раног учења и раног дјетињства", које је, одавно, скоро ексклузивни простор психолошких истраживања. Кад је у питању предшколство, пракса је у извјесној предности, јер се, због биолошких дефицита дјеце, у складу са природом развоја дјеце, увијек поступало "хуманије", без

претјераног "присиљавања" дјеце на активности, што у баштини школе није случај, па су "опште импресије" о пракси увијек биле довољне за задовољство оствареним. То је увелико допринијело уобичајеном мишљењу лаика, прије свега, да у предшколској доби и нема учења, већ се "дјеца играју да би испунила доколицу", како се углавном гледа и на "укључивање одраслих у игру". Иако је "простор потреба и мотива" дјеце који се односе на учење и развој, при укључивању у активности, увијек био повољнији у предшколству, то није био довољан "позив теоретичарима" да га "истраже", да га доведу у везу са изазовима учења и активном позицијом васпитања којим се промјене у развоју не ишчекују као ефекат матурације, већ се провоцирају, а што је суштински проблем цијелокупног система образовања, ако он треба да постане cjеловит, без дисконтинуитета између вртића и основне школе, касније између основне и средње школе и, на крају, између претходног са академским образовањем. Полазак у школу и даље је, у правилу, схваћен и пропраћен видним "адаптационим тешкоћама" и фрустрацијама дјеце које се увелико, свјесно или несвјесно, подгријавају у породици и окружењу дјетета. У недавним искуствима школе у те сврхе, доста "невјешто" је коришћен и такозвани "припремни период" посвећен претежно присилном привикавању на "нове дужности и одговорности", у једној од најтежих и можда најважнијих животних прекретница у развоју човјека. Неке промјене посљедње реформе, у погледу успјешнијег преласка из предшколске у школску доб, увелико су промијениле овакав однос према дјечи, али вјероватно само због битно различите програмске оријентације и свјесног усмјеравања наставника на квалитет "доживљаја школе" као пријатељског окружења, у континуитету са искуствима дјетета из вртића, односно "помјерања активности школског рада на само дијете", на позицију актера, умјесто пасивног слушаоца. Због тога су нејасне и контраверзне идеје о "припремању дјетета за школу" изван "животног контекста", питање је колико брзо ће се одвијати прилагођавање дјетета на школу у краткотрајним "програмима припреме за школу", ако су они у дисконтинуитету са искуствима раног дјетињства, а, осим тога, скоро се ништа не чини на „прилагођавање школе дјетету“.

При успостављању система компетенција и стандарда квалитета, на којима би се заснивао професионални развој васпитача, у првом плану је сасвим једноставана интенција, да они, осим што се морају изградити као добри стручњаци за учење у раном дјетињству, морају посједовати ваљану методолошку културу за праћење развојних промјена и научно заснивање педагошких мјера и поступака којима се „дјелује на развој“. Значајније унапређивање и модернизација теорије и праксе предшколског васпитања и образовања, сасвим је јасно, зависиће од оспособљавања васпитача, прије свега, од њихове усмјерености ка високостручним и научним компетенцијама. То не значи да васпитачи безусловно морају бити „научници“, ни да дјеца у предшколском узрасту могу бити предмет, „објекат“ научних истраживања, јер су њихови васпитачи, прије свега, особе које подржавају њихов развој, најбоље га разумију и познају његове законитости. Па ипак, васпитачи, у свом

образовању за позив и у укупном професионалном развоју, морају имати њима блиске и лако доступне сигурне ослоње у струци и науци којој безусловно припадају, стабилне везе са научним и стручним институцијама, или центрима којима би се у свако вријеме могли обраћати, и, при томе, напредовати у својој професији. Дакле, нужност је, упоредо са јачањем предшколства, јачање научних институција и њихово усмјеравање на најбитнија научна питања развоја овог подсистема, као првог корака у грађењу cjеловитог и јединственог система образовања. Нема важнијег, а ни оправданијег упоришта за „научни приступ“ предшколству од једноставне претпоставке да се „сва открића“ могу сазнати у пракси, у предшколским групама које ће водити компетентни васпитачи, они који су усмјерени самоусавршавању, умјесто очекивања од колективних видова усавршавања, од сталног „слушања и умножавања теорије“, понекад непотребне (превазиђене, застарјеле, далеке и „високоумне“, оне која се са праксом предшколства може довести само у индиректну везу), на чему су наши „програми стручног усавршавања“ увелико засновани.

Разумије се, ово неће бити могуће учинити брзо и без суштинског заокрета, без обезбјеђивања активног ослоња на комплетне кадровске и расположиве материјалне ресурсе система, прије свега одговарајућих високошколских институција које не могу негирати своју одговорност за активно учествовање у професионалном напредовању и развоју оних које су оспособљавали током иницијалног професионалног образовања. У противном, може се говорити о "негирању друштвеног вредновања" ефеката система оспособљавања кадрова за образовање. Кад су у питању "увозне идеје", па и пречесто коришћена парадигма "прилагођавање европским стандардима", неопходно је много више анализе и "експерименталних провјера" на малим узорцима у континуитету, све док промјене не буду прихваћене од оних који су најважнији ослонац, а да се избјегне скуп, неизвјесно експериментисање са cjелокупном популацијом, у чему су такође неизбјегне одговорности високошколских институција. Реформа и реформатори често су заслијепљени и дневно-политичким, идеализираним, па помало и "помодарским" захтјевима за промјенама свега и свачега и свих у свему, "идеалима" који нису реално достижни, или би макар морали бити прилагођени, модификовани за услове који се могу обистинити, без великих и фрустрирајућих пресија према васпитачима и наставницима, том реално најмоћнијем и најважнијем ослонцу промјена у образовању.

О значају и потреби промјена у стручном усавршавању

За континуитет и стабилност васпитно-образовног система нема ничег важнијег од чувања и придобијања васпитача и наставника за циљеве реформи, а затим и стручних сарадника, који су функцијама предодређени "за главну ријеч" (директори и педагози), ма какви они били, јер је просто апсурдна идеја да се они могу брзо и у цијелости замијенити, надомјестити неким другим, "по мјери и укусу" реформи, нити брзо "оспособити, усавршити" за реформске идеје. Другим

ријечима, свака, па и најмања промјена, захтијева сигуран пут, детаљан и добро смишљен процес, од обуке и припремања свих актера за идеје реформе, до њихове реализације. "Оспособљавање" за промјене које се реформама предвиђају, ипак је, врло често, сведено на доста грубе импровизације, краткотрајне "информативне и теоријске разговоре" током којих се васпитачи, наставници, педагози и директори "поучавају и увјеравају" да су промјене, које треба да примијене, просто неминовне и да се "њихов пристанак" и не тражи. То, разумије се, доноси са собом опасности које би као посљедицу имале безвољан рад и отпор, онда када је, за ефекте реформи, најбитнија креативност и властити допринос "добро схваћеним промјенама". У ријетким приликама, када се васпитачи и наставници оспособљавају за "практичне кораке", у њиховим првим реакцијама се јасно могу препознати "брза поистовјеђивања" са нечим "већ виђеним", нечим што је можда добило "ново рухо", или се неутралише суштина наговијештене промјене. С друге стране, свако оспособљавање наставника мора у себи садржавати "праксу", доживљај "нове парадигме", "сазријевање" за много детаљније изучавање такозваних пратећих (најмање споредних) питања као што су смислено и продуктивно планирање, избор и примјена средстава, избор метода активног учења и поступака који омогућавају "помјерање учећих активности на дијете", дакле, *квалитетно и континуирано самоусавршавање* у складу са идејама о „цјеложивотном учењу“. Неки покушаји оспособљавања наставника у овој сфери промјена били су претјерано поједностављени и ослоњени на самосталне, недовршене "аматерске" и нестручне моделе у којима ни васпитачи ни наставници нису могли препознати евидентне разлике у односу на њихово искуство, или су, што је знатно горе, "видјели да је све ново". Конфузне идеје су пласиране често и од "неквалификованих тренера" на "тренинзима" којима ни сами нису били дорасли. Тако су васпитаче са дугогодишњим искуством, неријетко, "учили почетници", без одговарајућег искуства, или људи ван предшколства, најчешће брзо "оспособљени" на краткотрајним курсевима у оквиру такозваних међународних пројеката, међу којима је, у правилу, већи број оних којима је, након дуже незапослености, без обзира на то што то није њихово трајније професионално опредјељење, "тренинг васпитача" постао прилика за запослење.

Овом дискусијом указујемо, прије свега, на нужност брижљивог праћења и анализирања, истраживања „микро-проблема“ конкретне средине, вртића и школе, јер су, у правилу, значајне разлике чак и међу сусједним установама, ријеч је о „живим и аутентичним микро-системима“, о низу специфичности због којих се не могу изграђивати универзални модели, нити некритички пресликавати из једне институције у другу. Могући и вјероватно најбољи одговори су *истраживања у ходу*, без великих амбиција и посезања за фундаменталним проблемима педагогије и образовања као система, већ критичко освртање на свакодневни ток и исходе васпитно-образовних процеса и поступака којима се „гради као тимско дјело“, дјелатност усмјерена на

„структурални квалитет“ којим се свакодневно уграђује оно од чега се могу очекивати битно повољнији ефекти и исходи учења и напора свих актера васпитно-образовног процеса.

Другим ријечима, указујемо на **неминовност да „усавршавање“ буде усмјерено ка „самоусавршавању“**, ка „цјеложивотном учењу“, заснованом на евидентним потребама процеса који градимо као професионалци. То не значи да су непотребни системски уређене „школе и семинари“ као „покретачи самоусавршавања“, што постојећи систем стручног усавршавања у школама и вртићима једноставно занемарује. Кадрови у школама и вртићима се ријетко питају о својим образовним „усавршавајућим“ потребама, често су им „наметнути“ и садржаји и „њихови учитељи“, иако је, у званично промовисаним документима и искуствима окружења, овакав систем сасвим другачије уређен. Примјера ради, у Србији се сваке године понуди предшколским установама и школама читава „берза програма“ у којима су равноправне институције, организације и појединци. „Наставни центри“, како их у систему стручног усавршавања називају, су посредници између оних који „нуде“ и оних који „траже“ програме усавршавања. Разумије се, они су вјероватно оцијењени и „акредитовани“ од стране одговарајућих експерата за проблематику усавршавања. Па ипак, ни то није довољно, кључне промјене учењем могу настати само на нивоу „индивидуалног чина“, дакле морају бити посљедица потреба и мотива појединца које је покренуто системским мјерама и потребама за усавршавањем рада у вртићима и школама уопште, дакле „самоусавршавања“ у сасвим конкретном амбијенту, који је, прије свега, „властита пракса“.

О функционалним и методолошким проблемима „самоусавршавања“

Без икакве сумње, основни проблем самоусавршавања је недостатак квалитетне методолошке културе праксе, врло скромних компетенција за „истраживање“, за „откривање“, и процјењивање ефеката сопствене праксе, или, што није баш ријеткост, оптерећења праксе самим значењем појма „истраживање“. Осим тога „литература за ове сврхе“ је врло скромна, осим што се у електронским медијима нуди много непровјерених, квазинаучних и привидно „могућих модела“. Дакле, евидентна опасност је да се „научност праксе“ потцијени, с једне стране, а с друге, да се у пракси „о истраживању“ промишља кроз визуру „високоумне науке“ којој „просјечни кадрови школе и вртића“ нису дорасли и осјећају се некомпетентним. Зато се „акциона истраживања у систему самоусавршавања“, једноставно подразумевају и неизбежна су као начин да се боље разумију и освијетле све свакодневне противрјечности и проблеми васпитно-образовног процеса. Само акционим истраживањима, без употребе сложене методолошке структуре „откривања научних закона и виших универзалних принципа науке“, могу се објаснити и, на тај начин, остварити рјешења неког актуелног проблема праксе. Свакако, она су непосредно у функцији откривања више квалитетних

сознања, чињеница и доказа о проблему који се обично дефинише у самом опису предмета истраживања. Дакле, већ дефинисањем предмета се „започиње истраживање“, анализа постојећег, иако то, у даљем току, подразумејива „концептуализацију“ или идентификовање, утврђивање једноставних главних варијабли и њихових међусобних односа. На ефекте предшколског учења и школског рада увијек дјелују варијабле којима се „интервенише“ или намјерно „провоцирају промјене“ у развоју, понашању, сазнањима и вриједносним оријентацијама. У таквој оријентацији процеса без праћења, анализирања и истраживања, тешко је досегнути шта је још дјеловало на ефекте који су уочени на крају неког процеса и да ли постоје и оне варијабле чије дјеловање није уграђено у педагошке поступке. Ријеч је о варијаблама које су ван видокруга, које се теже уочавају, или им се не даје одговарајући значај у „самоусавршавању“. Планирање и извођење истраживања захтијева природне услове, што у правилу имају сви кадрови у вртићима или школама. Па ипак минимум „научног“ у планирању и извођењу истраживања је постављање „интервентног програма“, који се у том тренутку чини као најбоље рјешење уоченог проблема праксе, у односу на „примјењивани програм“. У таквом нацрту, сам програм, као интервенишућа варијабла, мора непристрасно да се освијетли, односно њиме се предвиђа научна анализа ефеката током и на крају истраживања, па и могућност да се открију „слабости“ или „боља рјешења“ у току истраживања, која дјелују да се тај „интервенишући програм“ мијења и усклађује, што може више подсјећати на позив за кретивнији приступ свакодневним практичним питањима васпитно-образовног процеса. Након истраживања уочени проблем праксе се може реконструисати, редефинисати и реконцептуализовати, у „научни допринос“, увиђањем и откривањем „квалитетних рјешења“ са аргументацијом проблема уочених брижљивим праћењем и анализирањем сопствене праксе.

Па ипак, много сложенији проблем заокрета ка самоусавршавању је низ предрасуда о томе ко уопште може бити „истраживач“ и да ли се то може узети као „научни приступ“. При томе се занемарује једноставна методолошка истина да је *научни приступ пракси сваки онај којим се, у највећој мјери, искључују субјективни ставови и закључаци о процесу или његовим ефектима*. Други вид проблема је релативно тешко опредјељивање праксе о предмету истраживања, односно „степен јасноће предмета“, шта треба и шта све може бити предмет? Вјероватно највећа слабост је ипак у изостајању поступака систематског посматрања појава и процеса, брижљивог прикупљања чињеница о њима, а да су „приземљени“, усмјерени на питања која говоре о развоју и развојним нивоима дјете у сваком од аспеката развоја, почев од очекиваних исхода (уочавање, „откривање законитости“ у физичком развоју и психомоторним способностима, социјалним, емоционалним и интелектуалним компетенцијама, развоју говора, за сваког појединца и за дјечије узрасне групе). Више акционих истраживања, на тај начин, могу постати обимна научна грађа којом се могу објаснити и, вјероватно, много боље освијетлити скоро сва, па и најкрупнија

питања теорије и праксе вртића и школа. Нажалост, истраживачи и „носиоци пројеката“ често узимају ексклузивно право да се тако назову, иако би пракси наше школе и предшколства, па и теорији, у овом тренутку највише одговарала читава „армија истраживача“, у којој би и они који се баве истраживањима на вишем методолошком нивоу, „могли и морали“ да се доживе као дио те „армије“. Уједињени са „практичарима“ и са јасним опредјељењем ка „тимском“, а не индивидуалном истраживању, могу се брже и лакше постићи најбоља научна рјешења, теорије и праксе васпитно-образног рада у школама и вртићима. Објективно „истраживачи“ и „истраживачки проблеми“ постоје, а потребно је сасвим мало труда да се на најлакши и бржи начин оспособе ако ништа, за сталну саморефлексију властитог рада засновану на једноставним поступцима истраживачког рада, на пажљивијем и селективном посматрању индикатора промјена које се „догађају у чину учења“, и у програмима којима они управљају. Техника посматрања увијек се може повезати са циљем и постављеним варијаблама, увијек може бити поуздан начин откривања чињеница и регистровања конкретних запажања. Ријеч је о једноставним протоколима којима се уређује процес посматрања појединаца или група са циљем да се открију најзначајнија сазнања о природи и законитостима неког „микро-процеса“. Из таквих истраживачких радњи могу се развити стандардни поступци и процедуре слободног или структурираног посматрања, које би сваком наставнику, педагогу или директорима школа и вртића могле бити од великог значаја за адекватну анализу. Поступак систематског посматрања процеса и појава је потцијењен у погледу методолошких упоришта за истраживање, а прецијењена моћ анкетирања, интервјуисања, скалирања и „статистичког мјерења“односа међу варијаблама, итд. Њима се у оквиру било којег „истраживаног проблема“ сакупе само докази о томе шта су су испитаници рекли“, или „којим ставовима су склонили“, а не „шта знају и мисле“, шта се може узети као доказ за модел или препоруку, којим се разрјешава неки проблем праксе. Па ипак, овдје није ријеч о преувеличавању поступака посматрања, већ далеко више залагање за избалансиран однос структуре истраживачких и аналитичких техника и поступака, уједначен више изворни приступ истраживању, а да то не буду „високоумни“ поступци који ће изазивати било коју врсту страха и одбојности према истраживањима уопште. У свакој предшколској групи или школском одјељењу, свакодневно се одвијају појаве које је могуће (и не само то, нужно је,) систематски посматрати, при чему је једина тешкоћа како биљежити и документовати те манифестације, или више паралелно посматраних појава. За истраживачку активност ипак је важније шта посматрати и како посматране појаве тумачити у погледу међусобног односа, односно, које су, каквог су интензитета узрочно-посљедичне везе међу посматраним појавама. Посматрање постаје све чешћи избор истраживача, јер су, у области видео-технике, направљене микро-камере невјероватних техничких могућности, које истраживачу (васпитачима и наставницима, педагозима) могу служити за „несметано посматрање“, а, уз то, и активно дјеловање на „интервенишућу

варијаблу“. Снимљене појаве могу се више пута посматрати, свестрано и непристрасно анализирати. Слични ефекти могу се постићи и тимским радом више истраживача исте појаве, што је за школе и вртиће повољније, јер се тимови могу лакше усмјерити и боље анализирати све резултате истраживања, иако је, и при томе, тешко избјећи неке субјективне слабости.

О потенцијалном моделу „самоусавршавања“ васпитача и учитеља

Вјероватно је основни и најургентнији проблем теорије и праксе у погледу модела „самоусавршавања“ њихово „уједињавање“, као доминантан избор, а затим и оспособљавање праксе за функције истраживања, јачање институционалних капацитета система образовања за професионално усавршавање, како би се, за дуже вријеме, у будућности, избјегле парадоксалне ситуације у којима су теорија и пракса „два одвојена свијета“. Наредни корак би могао бити изградња организационог модела „самоусавршавања“ и функционалног повезивања са напредовањем у професији, јер нема ничег логичнијег што би ојачало мотиве за учењем и усавршавањем праксе. То подразумијева да се у „иницијалној фази“ пракса вртића и школа више и поузданије ослања на високошкларске установе у којима се образују наставници и педагози, јер објективно, нема сигурнијег ослоња за потенцијалне „наставне центре“ и послје првог или мастерског циклуса у иницијалном професионалном развоју наставника и педагога. Дакле, „учење у било каквом моделу усавршавања“ мора бити засновано на мотивима о „личном напредовању“ у професији. Другим ријечима, да би сви наставници, педагози и васпитачи били мотивисани и укључени у „стручно усавршавање“ или „самоусавршавање“, које је ближе по основном значењу „цјеложивотном учењу“, они морају јасно и недвосмислено препознати циљеве, „корист“ коју учењем могу достићи. У овом тренутку, то је сасвим очигледна интенција да се сви и формално образују до звања „магистра“ (мастера у болоњском систему студирања) али не са намјером да сви имају проходност према раду на универзитету, већ за веома велики број сада мање цијењених развојних функција система образовања. С тим у вези, на свим факултетима, на којима се образују кадрови за школе и предшколство, би се послје основног циклуса студирања сачувала трајна веза, с тим да се на факултетима преузму одговорности, осим иницијалног образовања, и „трајно стручно усавршавање“.

Будући да је најважнији принципијелни оквир стручног усавршавања васпитача, педагога и наставника јачање њихових компетенција у теоријским и практичним апликацијама модела учења и примјене школских и предшколских програма учења, подразумијевајући под тим и „знатно шира знања“ која се односе на филозофију васпитања и општа стручна знања, без којих нема ни ужестручних знања и „моћи компетенција“, основни смјер „самоусавршавања“ је заправо простор унапређивања и константног смисленог мијењања „усавршавања“ праксе. Компетенције васпитача и наставника су одређујући елементи уопште за

бржу трансформацију „вртића-чувалишта“ у „вртиће активне подршке развоју дјецe“, "школе знања" у "школу учења-учења", „школу примјене знања“, која се не усмјерава само на формално учење у виду „система обавеза“ већ и функционалну страну оспособљавања, усмјеравање на вредносне елементе личности, на успјешно цјеложивотно учење и „истраживање“ ефеката педагошких интервенција у свим видовима васпитно-образовног рада. Та функционална веза између истраживања, учења на дјелу и јачања професионалних компетенција била би од највеће користи у развојној перспективи система образовања и друштва.

С тим у вези, сасвим сигурно се ни од васпитача, ни од наставника неће тражити "енциклопедизам знања" током усавршавања у професији, јер за тако нешто постоје једноставнија и технолошки повољнија рјешења, већ суптилније компетенције, оне које се односе на „педагошку футурологију“, на антиципацију за сасвим извјестан „успјех“ дјетета у вртићу и васпитача, ученика и наставника заснован на реалним могућностима сваког појединца, али и на „актном тражењу рјешења“ да се успјех помјери ка вишим остварењима. "Један од најтежих проблема које ће савремени системи васпитања и образовања морати ријешити је питање оспособљавања за учење"^{****}, што се највише односи на директне посљедице које треба „продуковати“ у виду промјена у начинима рада уопште.

Ријеч је о неколико кључних праваца за свеобухватне промјене у предшколству и школама које морају бити засноване на истраживањима и **квалитетном стручном оспособљавању**, „припремању за континуирано учење и промјене“:

(1) *Промјене у програмским концепцијама*, са суштином познавања и теоријских и практичних ефеката промјена (под чим се не подразумијева и често бављење „садржајима учења“, интервенције у програмима у погледу обима садржаја које, у правилу, највише подсјећају само на „козметичко уљепшавање“). Питање је, да ли је то могуће без обимнијих истраживања и да ли се може обезбиједити општедруштвена и стручна сагласност о томе? Осим тога, „доживљај појма програм“ код нас је још увијек лимитирајући, јер, углавном, подразумијева „универзалност“ и „вјечност садржаја“ у погледу „обавезности прим и исхода који се очекују од програма као таквог, иако је, објективно говорећи, скоро „немогућа мисија“ да у групама различитих појединаца буду остварени „слични или исти ефекти“. Тако долазимо до честе парадоксалне ситуације да програм диктира поступке појединцима и на тај начин управља њиховим радом, умјесто обрнуто, да се поштују постулати диференцираног учења, умјесто „упросјечавања“ које диктирају, посебно школски програми, што је далеко од индивидуализације и поштовања могућности свих субјеката учења;

(2) Веома битни су и захтјеви за промјенама у компетенцијама васпитача и наставника, што је нарочито значајно на плану врло брзих промјена у технолошкој модернизацији предшколства и школе, али и у оријентацијама

^{****} Сузић, Н. (2000): "Двадесет осам компетенција за XXI вијек", Републички педагошки завод, Бања Лука

заснованим на „већем повјерењу у дијете“, са посљедицама на мијењање стратегија и модела учења. Након иницијалног професионалног развоја васпитача и наставника, неминовност је наставак „сталног активног учења“ за шта не постоји бољи начин од истраживања и комплексног сазнавања о сопственој пракси, подразумијевајући, на тај начин, нужност „изградње модела“ на дјелу? Дакле промјене у правилу треба да прођу кроз критичку анализу праксе и учење, да би могле уопште бити размијењене са другима и, на тај начин, дисеминиране као „новине“;

(3) Значајне промјене у односима међу субјектима процеса учења у вртићком или школском програму, нарочито у погледу наглашеног поштовања личности и демократичности рада, без „ауторитарности“ којом се битно утиче на природу мотива у сваком учењу, са значајним промјенама у јачању статусне позиције „оних који уче“, а што је неостварљиво без преиспитивања и напуштања конзервативних методичких модела „усмјерених активности“ у вртићима и „сједилачко-слушачке наставе“ у школама, наслијеђеним из наше педагошке традиције.

Закључци о истраживачкој оријентацији стручног усавршавања и самоусавршавања као најважнијих окосница и услова промјена у школама

1. Стручно усавршавање и модернизација (или осавремењивање) праксе вртића и школа су комплементарни процеси, увијек су јединствени и међусобно условљени;
2. Квалитетно стручно усавршавање увијек претходи промјенама, али се одвија и перманентно, током промјена, по карактеру је слично „акционим истраживањима“, увијек се мора заснивати на „критичком преиспитивању“, на вредновању, којим је најважније остварити јасну представу о дoметима и квалитету промјена;
3. Осим на „фундаментална“ питања предшкололства и „школског учења“ као основног предмета педагогије, стручно усавршавање се мора оријентисати више на самоусавршавање које је сасвим „провјерљиво“, умјесто „хаотичног и магловитог процеса“ поучавања свих у свему. Најпогоднија је *динамична веза наставника са факултетима на којима су завршили иницијално образовање за професију*, или са институцијама које би се за те сврхе формирале и постале „одговорне за усавршавање“ по природи своје друштвене улоге (вјероватно би најповољније било да се у оквиру постојећих наставничких факултета формирају *„центри за стручно усавршавање“*, или лако доступни мултифункционални „наставни центри“ на регионалним нивоима, око којих би се партнерски окупљало више институција и појединаца које се баве иницијалним професионалним развојем наставника, који могу понудити квалитетне програме и подршку, као комбинацију ова два модела, што би захтијевало квалитетну студију образовних потреба наставника као базу за формирање ових центара;

4. Стручно усавршавање је у правилу засновано на иновирању, у директној је вези са „ефектима процеса“ и системом оцјењивања и напредовања наставника; могло би се далеко брже повезивати и са формалним системом студија на II и III циклусу постдипломског образовања наставника (интенција је да наставници и педагози, у правилу, стекну мастерске нивое образовања);
5. Стручно усавршавање наставника неопходно је засновати на заокруженим модулима у погледу континуитета усавршавања и са јасно уређеним системом одговорности у погледу планирања, обезбјеђивања подршке и уређивања обавеза и одговорности свих учесника;
6. Сагледавајући други контекст компетенција наставника у смислу неопходности грађења система стручног усавршавања, у вријеме захтјева за промјенама, очигледно је да савремена *иницијална обука наставника на нашим наставничким факултетима мора бити преиспитана нарочито у погледу компетенција које се школовањем постижу, али и у погледу стручног усавршавања као "цјеложивотног процеса" учења.*

Иницијална обука и усавршавање морају постати јединствен процес којим се обезбјеђује континуитет и "развојни успон" у професионалном развоју наставника па, према томе, морају бити трансформисане и усмјерене на "тражене компетенције". Будући да немамо јединствену националну стратегију професионалног развоја наставника, као општедруштвеног интереса, што је риједак случај у свијету, очигледно је да то не може даље бити „споредно питање“ у плановима друштвеног развоја. Напротив, још увијек имамо обуку наставника за "стару школу", упоредо са реформом, коју подржава и постојећи систем стручног усавршавања (ако он уопште постоји?!?). Забрињавајуће су, и нису ријетке, парадоксалне ситуације да "новопроизведеним учитељима" не може бити "повјерен" рад са млађим школским узрастом, из једноставног разлога што је њихова професионална припрема још увијек под великим утицајем искустава из образовања наставника у давно "заборављеним, а још увијек хваљеним учитељским школама", иако је, умјесто средње школе, у међувремену, припремање наставника "нарасло у факултет". Под великим знаком питања је да ли ће и мастерски студији бити посвећени само „празнорјечивом,“ и стерилном понављању методичких модела из прошлог и претпрошлог стољећа, или ће бити окренути стварању „нове методике кооперативног и активног учења“, снажно утемељеног на искуствима, поготово у предшколској доби.

На крају, с правом бисмо се могли упитати шта отвара јасну визију и смјер за развој и усавршавање кадрова у образовању, шта је основни смисао, ослонац и генератор промјена за интензивнији развој предшколства и осавремењивање школе? Може ли то бити стварање новог система стручног усавршавања, система за будућност, с тим да га треба изградити као јасан и флексибилан модел усмјерен ка истраживачком и тимском раду? Како би потенцијални наставни центри могли бити

намијењени и за различите нивое професионалног усавршавања осталима, осим васпитача и наставника, (педагози, менаџери итд.)?

Више је него извјесно да код већине васпитача и наставника, постојећа, оперативна знања, вјештине и искуства из традиционалне праксе нису довољан оквир за прелазак на „научни приступ“ сопственој пракси, поготово са програмима флексибилне, „развојне намјене“ погодним за педагошке поступке индивидуализације. Осим извођења наставе и нужног минимума информатичке писмености, све ове групације би морале да се оспособе за „акциона истраживања“, за кооперативне поступке и ослањање на стратегије тимског рада, са наглашеном тежњом ка креативним улогама појединаца. У суштини је то одговор на питање „како учити и како живјети с другим?“ које је, као поруку и поднаслов поставио С. Станојловић, у књизи „Школа и развој компетенција“^{§§§§}

Осим адекватне припреме, од наставника се мора очекивати да сарађују са стручним тимовима и активно учествују у креирању нових рјешења за школску праксу, током развоја и провјере ваљаности свих подручја методике школског рада, будући да се експлицитно "тражи праћење ефеката" и "активно дјеловање на примјене".

ЛИТЕРАТУРА:

1. Банђур В., Поткоњак, Н. (1999): Методологија педагогије, Савез педагошких друштава Југославије, Београд
2. G. Dryden i dr J. Vos (2004): Револуција у учењу, Како променити начин на који свет учи, Тимграф, Београд
3. Мужич, В. (1999): „Увод у методологију истраживања одгоја и образовања“, Едука, Загреб,
4. Каменов, Е., Спасојевић, П. (2008): *Предшколска педагогија*, Педагошки факултет Бијељина
5. Спасојевић, П. (2006.): *Шестогодишњаци у школи – теоријска основа и емпиријска истраживања*, Филозофски факултет, Бања Лука и ИП „Нова школа“, Бања Лука,
6. Спасојевић, П. (2003.): *Игра и рано учење – програми раног учења усмјерени на дијете*, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево,
7. Сузић, Н. (2000) „Двадесет осам компетенција за XXI вијек“, Републички педагошки завод,
8. Станојловић, С. (2010) „Школа и развој компетенција – Како учити и како живјети с другим“, Педагошки факултет у Бијељини

^{§§§§} Станојловић, С. (2010) „Школа и развој компетенција – Како учити и како живјети с другим“, Педагошки факултет, у Бијељини,

PREDŠKOLSKI KURIKULUM I OBRAZOVANJE BUDUĆIH VASPITAČA

Dr Tamara PribišeV-Beleslin, docent

Univerzitet u Banjoj Luci Filozofski fakultet

Studijski program za predškolsko vaspitanje i obrazovanje

tamara.pribisev@gmail.com

SAŽETAK

Predškolski kurikulum, kao dokumenat od najvećeg društvenog značaja, javno je dobro za institucije koje se bave ranim vaspitanjem i obrazovanjem, podjednako i za institucije koje pripremaju buduće vaspitače, koje su obje prostori društvenog razvijanja. Kao svojevrsni ideal, ali i sigurna struktura i okvir, pomaže predškolskim institucijama da pruže podršku djetetu u razvoju, učenju i igri. Sa druge strane, akademskim institucijama pomažu da podrže razvoj mladih profesionalaca koji će, u skladu sa vremenom i okruženjem u kojem žive i treba da rade, biti kompetentni da autonomno i sa dignitetom dalje razvijaju svoju profesiju, osnažuju je u društvu u kojem se, još uvijek, ne vjeruje mnogo u moć ranog djetinjstva.

Ključne riječi: predškolski kurikulum, studenti, budući vaspitači, ishodi studijskog programa

SUMMARY

Pre-Primary curriculum as a document of great social importance, is the public good for the both, institutions dealing with early childhood education, and for the institutions that prepare future educators, which are both spaces of social development. As a kind of ideal, but also a safe and strong structure and framework, helps Pre-Primary institutions to support child s development, learning and play. At the other hand, Pre-Primary curriculum helps academic institutions to support development of young professionals who, in accordance with the period in which they live and work, are competent to independently and with dignity further develop and strengthen their profession, in the society in which, still, the belief in power of early childhood still does not exist.

Key words: Pre-Primary curriculum, pre-service, Pre-Primary teachers, outcomes of study program

O predškolskom kurikulumu

Predškolski kurikulum, kao dokumenat od najvećeg društvenog značaja, je javno dobro koje koriste institucije predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Danas se institucije određuju kao javni prostori za dijalog i društveno razvijanje, forumi, sakupljališta u civilnom društvu, gdje se djeca i odrasli susreću i učestvuju zajedno u

projektima, aktivnostima, interakcijama, događajima od društvenog, kulturnog, političkog i ekonomskog značaja za zajednicu u kojoj se nalaze (Moss, SSS). Kao takvi, to su institucije zajednice, zasnovane na društvenoj solidarnosti prema malim građanima, nosioci kulturnog i simboličkog značaja, koje omogućavaju da djeca - bogata, snažna, moćna - postanu vidljiva u jednom društvu, i nosioci svojih prava, ravnopravni sa odraslima i starima. Predškolski kurikulum dokumenat koji pomaže institucijama predškolskog vaspitanja i obrazovanja da se organizuju u okruženja, bogata potencijalima za učenje djece i odraslih, u kojima se odvija djelatnost od značaja za razvoj zajednice i društva, a ne samo djece u kojima su djeca, ravnopravni građani u društvu znanja u eri postinformatičkog doba, dobro osjećaju, aktivno žive, lijepo vaspitaju i kvalitetno obrazuju.

Pošto je predškolski kurikulum cjelokupna filozofija obrazovnog sistema, sadrži u sebi i društvene, pedagoške, psihološke, kulturološke, didaktičke, organizacijske (strukturne) i metodičke odrednice o funkcionisanju tog sistema. Sadrži još i strategije vaspitanja i obrazovanja, strategije vrednovanja na svim nivoima, smjernice usklađivanja nacionalnog obrazovnog sistema sa sistemima drugih država. Neki smatraju da je kurikulum, čak, širi od toga, i postavlja pitanja zašto učimo, koja je svrha učenja, šta učimo (šta je važno da djeca uče), kako učimo (Crisan, *prema*: Miljak, 231), koje su vrste učenja najbolje za djecu (Pramling, Sheridan & Williams, 2004 u: OECD, 2004:26). Tako postaje sistem vrijednosti jednog društva, i okosnica vizije razvoja profesije.

Predškolski kurikulum integriše njegu, vaspitanje i obrazovanje, planirane aktivnosti i spontane interakcije. Predstavlja okvir i smjernice, sigurnu strukturu i obrazovne okvire vaspitačima u njihovom radu, kako bi pružili podršku dječijem razvoju, učenju i igri, poštujući dječije potrebe, interesovanja i izbore (Sylva et al.1999, u: OECD, 2004:26). Gradeći se na saznanju da učenje ima isti (ravnopravni) status kao i razvoj (Alvestad&PramlingSamuelsson, 1999), a da je njihov zajednički sadržilac igra, postaje minimum pedagoškog kvaliteta za sve djevojčice i dječake određujući (barem formalno) jednake šanse za pristup kvalitetnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju (barem njegovom minimumu) kao prvoj i temeljnoj stepenici u cjeloživotnom učenju.

U drugom obliku, kurikulum, u širem smislu, otvara osnovno pitanje: kakvo društvo želimo da postanemo i kakve građane u budućnosti želimo da obrazujemo? Izražava namjere društva koje su dalje određene pedagoškom legislativom, te organizacijom sistema vaspitanja i obrazovanja (Previšić, 2007). Uža pitanja koje otvara u vezi sa znanjima, iskustvima, vještinama, stavovima i mišljenjima koja djetetu (onome koji uči) daju smisao i mogućnost djelovanja u stvarnom svijetu; njihovo povezivanje sa prethodnim i novim saznanjima pomaže djeci da rješavaju svakodnevne i složenije probleme na koje nailaze živeći u društvu koje se neprekidno mijenja, postupno razvijajući kulturu cjeloživotnog učenja i učenja izvan konteksta obrazovnih institucija.

Kurikulum, postaje ciljno usmjereni pristup obrazovanju i vaspitanju kao relativno pouzdan, precizan i optimalan način provođenja fleksibilno planiranog procesa učenja,

obrazovanja i sticanja kompetencija i sposobnosti (Previšić, 2007). I kao takav, kurikulum je optimalni, racionalni i interdisciplinarni konsenzus koji prihvata čovjekovu višeslojnost, odnosno, djeteta, tako da služi kao smjernica svakodnevnoj pedagoškoj praksi i teoriji, i sigurno stoji u zoni njihovog narednog razvitka.

Gradeći most između društvenih ciljeva (očekivanja društva) i interesa i potreba konkretnog djeteta (Pramling, Sheridan and Williams, u: OECD, 2004), predškolski kurikulum daje odraslima smjernice i strukturu - "građevinsku skelu", kao i slobodu unutar načelnih okvira, da zajedno sa djecom, stvaraju autentične konkretne programe, kako bi podržali dijete i grupu u učenju i razvoju.

Program, ovdje određen, obuhvata sva iskustva koja djeca stižu, planirana i neplanirana, direktna ili indirektna, u sredini koja je uređena na taj način da podržava njihovo učenje i sveukupni razvoj. Obuhvata sve aktivnosti, događaje, rituale, običaje odraslih i djece u vrtiću i direktne i indirektno interakcijske uticaje u i iz okruženja (Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2007:30).

Različiti pristupi, definicije i strategije u ostvarivanju ciljeva vaspitanja i obrazovanja ogledaju se u vrstama kurikularnih koncepcija, koje se potom ogledaju u vrstama programa kojima odrasli i djeca stvaraju svoje konkretne programe.

Tipologija uobičajenih predškolskih programa, koju je razvio Dejvid Vikart (Weikart, 1992; 2000 - vidi kod: Siraj-Blatchford et al., 2002: 26), razlikuje četiri osnovna pristupa stvaranju predškolskih programa, a u odnosu na to koliko predškolski kurikulum, kao javni dokumenat, pruža inicijativu djeci i odraslima, odnosno, u kojoj mjeri odrasli i djeca imaju mogućnosti, kompetencija, znanja, vičnosti, resursa, ali i "mandat" da ga grade (vidi sliku 1). Drugim riječima, kvalitet predškolskog programa, onog realnog programa koji stvaraju vaspitači i djeca, zavisi, prije svega, od volje profesionalaca, njihovog znanja i umijeća da pažljivo prate dijete, sa jedne strane, te od njihove opremljenosti da razumiju i interpretiraju vrijednosni i pedagoški okvir javnog predškolskog kurikuluma, sa druge.

Slika 1: Tipologija predškolskih programa prema Vikartu (Wiekart, 2000, u: Siraj-Blatchford et al., 2002: 26)



Programirani pristup snažno uređuje ulogu i poziciju vaspitača, dajući im, naizgled, visoku inicijativu, stavljajući ih u poziciju "izvođača" ili "realizatora" isprogramiranih sadržaja. Djeca, koja nisu prepoznata kao nosioci sopstvenog razvoja, nemaju inicijativu, ili je ona minimalna. Njihova uloga je jasno određena u aktivnostima koje iniciraju i odrađuju vaspitači, gdje djeca, sa više ili manje elana, obavezno učestvuju u njima i daju svoj doprinos.* Rečenice "djeca dobro razumiju...", "jako su zainteresovana..." ilustruju poziciju djeteta koje prihvata ono što mu se nudi. U osnovi ovog pristupa stoje teorije učenja i kognitivnog razvoja, sa jasnim usmjerenjem ka školarizaciji predškolskog setinga. U praksi je prisutan u onoj pedagogiji koja ističe objektivne i jasne zadatke koji su klasifikovani i razrađeni unaprijed određenim sadržajima, uključujući i didaktičke igre i teme, gdje se pretpostavlja da se odvija cjelokupan proces učenja i razvoja, i koji vode ka efektima učenja kao što su razvoj bazičnih sposobnosti i memorisanje, a doživljava dječije učenje jedino u onom segmentu dana koji se naziva "učeće aktivnosti" ili negdje još uvijek zadržana sintagma "usmjerene aktivnosti".

Pristup otvorenog okvira daje čvrst okvir ili strukturu vaspitaču, kroz uloge u kojima podržavaju dijete u njegovim istraživanjima, interakcijama, interpretacijama i razumijevanjima okruženja. Često su osnove od kojih odrasli polaze u stvaranju predškolskog programa date u opštim vrijednostima i društvenim normama zasnovanim na univerzalnim pravima djece i socijalno-konstruktivističkim teorijama koje naglašavaju "slušanje dječijih glasova" i doživljavanje "djece kao djelatnika ili aktera", te isticanje "dječijeg udjela u oblikovanju svog života i socijalnog okruženja za kojeg su vezani neraskidivim vezama". Dijete i odrasli imaju mogućnosti i slobodu da prave izbore između različitih puteva i obrazovnih sredina koje im se nude. Međutim, okruženja optimalna za njegovo učenje, igru i razvoj stalno su mu na dohvat ruke i ponuđena, kako bi se dosegali specifični ciljevi. U okruženju se i izbori brižljivo prate i bilježe, i podstiču u kraćem i dužem periodu. Ne razdvajaju se igra, učenje i razvoj, nego integrisano predstavljaju stimulativnu arenu za susretanje odraslih, djece i artefakata posebno strukturiranih u pravcu poticanja individualnosti svakog djeteta.

Pristup usmjeren ka djetetu, u njegovom ekstremnom obliku, ulogu vaspitača u potpunosti prepušta djeci, te vaspitač odgovara na svaki dječiji interes i aktivnost. Najčešće se biraju teme ili područje rada sa namjerom da se odgovori na dječija interesovanja. Fokus je na ohrabivanju dječije nezavisnosti, socijalnom i emocionalnom razvoju, kreativnosti i samoizražavanju u stimulativnom, permisivnom okruženju, koje dopušta slobodno istraživanje i otkrivanje.

Pristup čuvanja djece se ne može svrstati u predškolski program.

U praksi i teoriji predškolskog vaspitanja i obrazovanja, moguće je uočiti još jednu podjelu predškolskih programa: *sukonstruktivski* (gdje je načelo su-djelovanje), i *podupirući (scaffolding)* pristup u razvoju i učenju male djece. Sukonstruisati, za Džordana (Jordan, 2004, *prema*: Miljak) znači konstruisati znanje, smisao, razumijevanje, zajedno sa drugima, a kao strategija u podučavanju i učenju to znači da vaspitači i djeca zajedno stvaraju smisao, grade znanje i razumijevanje svijeta oko

sebe. U ovom pristupu su i jedan, i drugi, odrasli i dijete, ravnopravni, nema odnosa moći, nego se ona dijeli. To od odraslih zahtijeva da imaju izvanredno razvijenu vještinu i sposobnost vođenja dijaloga sa djecom. Pored toga, odlikuje se i odnosom prema djetetu kao nosiocu prava ("perspektiva djeteta"), gdje je dijete razborita, kompetentna, snažna, moćna osoba. Postupanje sa djetetom, čak i vrlo malim, koje posjeduje moć, određenu svijest i namjeru, stvara interakcijsku mrežu u kojoj se i očekuje da se takvo dijete razvije (samosvjesno, moćno, sigurno, svjesno sebe i svojih prava). Drugi pristup, koji po nekima prevladava u praksi, je onaj u kome odrasli potpomažu, vode i podupiru „kao skela“ dijete u njegovom učenju i istraživanju. Taj proces se još naziva "vođena participacija" u kojoj dolazi do izražaja podjela moći, iako u njoj dijete može biti pasivno. Oba pristupa, gledajući ih iz ugla Vikartove tipologije, možemo smjestiti u pristup otvorenog okvira, i interpretirati ih u formi kontinuuma na ljestvici podjele moći između djece i odraslih u predškolskom prostoru.

Četiri osnovna pristupa vizualizuju smjernice za obrazovanje budućih vaspitača, odnosno, čine okosnicu filozofije studijskih programa u visokoškolskim institucijama. Način na koji će profesionalci razumjeti i interpretirati predškolski kurikulum, i sustvarati ga u predškolski program kroz odnose i veze koje grade sa konkretnom djecom i njihovim roditeljima, zavisi u velikoj mjeri od načina kako su budući vaspitači naučeni (ili bar inicirani) da rade sa djecom.

O obrazovanju budućih vaspitača inspirisanom predškolskim kurikulumom

Smatra se da je jedna od značajnijih funkcija institucija, koje se bave profesionalnim osposobljavanjem budućih vaspitača, da ih nauče kako da koriste i primjenjuju predškolski kurikulum.

U akademskim krugovima ne postoje razmimoilaženja po pitanju potrebe i značaja priprema budućeg i postojećeg kadra kao osnove visokog kvaliteta institucija za predškolsku djecu. Međutim, pitanje koje se problematizuje u vezi s načinom na koji se ono izvodi. Podijeljenost na discipline, umjesto potrebe integrisanja, nemogućnost da se prate novi trendovi u obrazovanju vaspitačkog kadra, *ad hoc* programi, bez jasnijih društvenih ciljeva, kao i značajnijeg uključivanja samih vaspitača u taj proces, programi zasnovani na potrebama onih koji ih pružaju, a ne na stvarnim potrebama teorije, prakse i praktičara, sa često zastarjelim i kontradiktornim sadržajima, oslikavaju trenutnu akademsku praksu.

Vizija na kojoj se gradi obrazovanje budućih vaspitača, koji žive u društvu koje se sveobuhvatno i brzo mijenja, mora da se zasniva na pretpostavkama postavljenim u mnogo širem akademskom prostoru, a to su (Buchbergeretall., 2000:44):

- a) *Kompetencije vaspitača da stvaraju moćne sredine za učenje obezbjeđujući visok pedagoški kvalitet:* gdje se polazi od ubjeđenja da okruženje, organizovano i uređeno, socijalno bogato i poticajno, utiče na razvoj i učenje djece, pružajući prostore za samostalno i grupno istraživanje, igru i raznovrsne izbore u prikupljanju i građenju iskustava, znanja, vještina, vrijednosti;

- b) *Pretvaranje akademskog znanja (prenosivog i usko određenog predmetnim područjima) u situacije učenja i podučavanja, otvarajući, tj. integrišući ih ka holističkom obrazovanju*, jer mala djeca svijet doživljavaju u svom punom obličju, konstruišući svoja znanja, o svijetu koji ih okružuje, kroz kreativnost, imaginaciju, otvorenost uma, ekspresivnost i radost učenja kroz igru;
- c) *Sposobnosti saradničkog rješavanja problema i timskog djelovanja*, obavezuju odrasle na međudjelovanje, saradnju i usmjerenost jednih na druge koji se direktno i indirektno brinu i rade sa djecom i razvijaju konkretne predškolske programe. Dijeljenje razumijevanja za ciljeve, zadatke timova, ishode, materijalno i socijalno okruženje, obavezuje timsko djelovanje kroz podijeljenu odgovornost za učenje i razvoj djece koja su im povjerena na brigu.

Mala djeca trebaju odrasle koji su osjetljivi na njihove potrebe i interese, ali koji umiju da, u okvirima perspektive djeteta, razumiju i prihvate dječiju moć. Trebaju odrasle koji će moći da kombinuju svoja saznanja o dječijem razvoju i znanja o tome kako djeca najefikasnije uče, sa znanjem sadržaja koji je pokriven predškolskim kurikulumom (Siraj-Blatchfordetal., 2002). To znači da umiju:

- Identifikovati svako dijete kao pojedinca sa jedinstvenim potrebama, životom, iskustvima, ličnošću, interesovanjima i stilovima učenja;
- Identifikovati pristupe u učenju i izabrati kontekste gdje će se djeca osjećati sigurno, i koji na najbolji način mogu da motivišu djecu i unaprijede pozitivne dječije dispozicije;
- Identifikovati moguće izazove i postignuća u programskim sadržajima za svako dijete.

Gore rečeno, pred studijske programe, koji pripremaju buduće vaspitače, postavlja obavezu da su osmišljeni/postavljeni tako da pružaju studentima mogućnosti da razmišljaju i procjenjuju o teorijskim, pedagoško-didaktičkim i metodičkim, kao i praktičnim pitanjima u vezi s podrškom razvoju i učenju djeteta u obrazovnim institucijama za malu djecu (od rođenja do polaska u školu). Studenti trebaju da se kontinuirano podupiru da aktivno razvijaju vlastite strategije te podrške, kompetentno donoseći odluke u vezi s uređenjem okruženja, podjednako kao timski igrači i pojedinci. Kroz integraciju teorijskih i praktičnih aktivnosti, u toku svog studija, trebaju da se osposobe da integrišu različite strategije, iskustva i sadržaje kroz pristup zasnovan na jedinstvu učenja, istraživanja, konstruisanja, stvaranja, kroz igru, učeće aktivnosti, njeguju, projekte, rutine, djelovanje i interakciju.

Ishodi studijskih programa moraju graditi profesionalca koja/koji

ZNA da:

- pokazuje znanje potrebno da podrži (strategijama podrške i učenja, razumijevanjem međuodnosa igre i učenja i istraživanja male djece) cjelokupan razvoj djece uzrasta od 6 mjeseci do polaska u školu,

- ima znanja u vezi s pitanjem planiranja, programiranja, primjenjivanja i procjenjivanja u uslovima integrisanja iskustava djece i odraslih, i onih planiranih i neplaniranih, direktnih ili indirektnih, iniciranih i otkrivenih, u predškolski kurikulum vaspitne grupe;

SPOSOBNA/SPOSOBAN JE i UMIJE:

- da pretvori teorijska i didaktičko-metodička saznanja i saznanja drugih (istraživanja, teorija...) u adekvatan, kreativan, motivacijom prožet program konkretne vaspitne grupe, bilo da je u pitanju jaslički ili vrtički uzrast djece,
- da podrži svako dijete, odgovori na razvojne potrebe, interesovanja i mogućnosti sve djece u vaspitnoj grupi, gradeći program koji će biti izazovan svoj djeci,
- da planira, razvija, primjenjuje i evaluira vaspitno-obrazovni rad i druge aktivnosti samostalno i u timu,
- da analizira, primjenjuje, dokumentuje i procjenjuje napredovanje, učenje, igru i razvoj djece, i gradi program u zoni narednog razvitka djeteta, određujući puteve ka očekivanim ishodima, kao i načine kako će se sadržaji pretvarati u učeće, smislene situacije za djecu,
- da kritički i nezavisno (autonomno) prihvate, sistematizuju i reflektuju o sopstvenih iskustvima i iskustvima drugih (djece, roditelja, kolega u timu), stalno težeći ka novim saznanjima iz oblasti ranog vaspitanja i obrazovanja, kao osnovu za svoj profesionalni razvoj,
- da djeluje timski, preuzimajući odgovornost za sebe i gradeći sebe kao profesionalca čiji se rad zasniva na potrebi za razumijevanjem drugih, dijeljenjem sa drugima i uvažavanjem sebe i drugih;

JESTE:

- sposobna/sposoban da pravi profesionalne procjene koje se oslanjaju na naučnim, stručnim, društvenim i etičkim aspektima,
- profesionalno samosvjesna/samosvjestan, empatična/empatičan prema različitom (mlađima, djeci iz različitih okruženja...), kulturna /kulturan i sa izgrađenim sistemom vrijednosti, ophodeći se prema djeci, roditeljima, svojim kolegama sa poštovanjem, afirmišući njihovo dostojanstvo i dignitet,
- osviješčena/osviješćen po pitanju svojih profesionalnih potreba kao osnove cjeloživotnog učenja, preuzimajući odgovornost za sopstveni profesionalni razvoj.

Održivost predškolskog kurikuluma...

Kao svojevrsni ideal kome društvo teži, građen na temeljima višedecenijskog iskustva i promišljanja o značaju i realitetu institucionalnog ranog obrazovanja i vaspitanja i vizije budućnosti koja daje sigurnost održivosti, predškolski kurikulum, najčešće, ne propisuje načine i sadržaje kako da se do njih stigne. To je pitanje društvenog oblikovanja, zajedničkog dijeljenja razumijevanja, te vizije od strane svih aktera: djece, odraslih, obrazovnih političara i administracije, predškolskih i akademskih institucija. Ta vrsta oslobađanja obrazovanja od „državne kontrole“ (barem u ovom segmentu) istovremeno daje veću odgovornost akterima „prepuštajući“ im odluke koje su bliske njihovim potrebama, iskustvima i svakodnevnom životu. Sa druge strane, predstavlja osnovu zajedničkog dogovora, dijaloga, i konsenzusa oko toga šta je suština, potreba i kvalitet *procesa* ranog vaspitanja i obrazovanja kod nas, i kako na njih odgovorati unutar ovog dijela sistema vaspitanja i obrazovanja, fokusirajući se na sadašnjost i budućnost.

LITERATURA

Alvestad, M.& Pramling Samuelsson, I. (1999). A Comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Sweden, *Early Childhood Research & Practice*, Fall, online. www.ecrp.uiuc.edu/index.html

Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe. High quality teacher education for high quality education and training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe. Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet. www.tntee.umu.se/publications/greenpaper.html

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, & Pence, Alan. (1999; 2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Language of evaluation*. (2nd. ed.). New York: Routledge. ISBN 0-203-96615-5 Master e-book ISBN.

Kelly, A.V. (2004). *The curriculum. Theory and practice*. London: SAGE Publications.

Marsh, C. (1997, 2003, 2004). *Key concepts for understanding curriculum*. Third edition. London – New York: RoutledgeFalmer. Taylor & Francis Group.

Miljak, Arijana. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Vlatko Previšić, (Ured.), *Kurikulum. Teorije - metodologija - sadržaj - struktura*. Zagreb: Školska knjiga. str. 205-252.

Ministarstvo prosvjete i kulture RS. (2007). *Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. (Autorski tim: Spasojević, P., Pribišev-Beleslin, T. i Nikolić, S.). Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ministarstvo prosvjete i kulture RS, i Republički pedagoški zavod. (2007). *Radne knjige za predškolske ustanove*. (Autorski tim: Spasojević, P., Pribišev-Beleslin, T. i Nikolić, S.). Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

OECD. Directorate for Education. (2004). *Starting strong. Curricula and pedagogies in early childhood education and care*. Paris: OECD.

Pramling, I. (1992). Developing the child's conception of learning. *In: UNESCO. (Eds.). Educare in Europe*. Report of the conference held in Copenhagen, Denmark, October 1992. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. 25-50.

Previšić, Vlatko. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma, U: Vlatko Previšić. Ur. *Kurikulum. Teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Školska knjiga. str. 15 – 37.

Siraj-Blatchford, Iram, Sylva, Kathy, Muttock, Stella, Gilden, Rose, & Bell, Danny. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Research report RR 356. UK: Department for Education and skills.

Sommer, Dion, Pramling Samuelsson, Ingrid&Hundeide, Karsten. (2010). *Child's perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer and Business Media. e-ISBN 978-90-481-3316-1.

Weikart, D. (1992). Appropriate developmental early childhood education, U: UNESCO. (1992). *Educare in Europe*. Report of the conference held in Copenhagen, Denmark, October 1992. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

PRILOZI SUVREMENOJ PARADIGMI RANOG ODGOJA

Prof. dr. Edina Vejo,

Odsjek za socijalnu pedagogiju,

Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici

edina.vejo@gmail.com

SAŽETAK

Tekst predstavlja prilog konceptualiziranju odgovora na dva pitanja u predškolskom odgoju i obrazovanju: pitanju o filozofiji odgoja od koje se polazi i pitanju evaluacije procesa u predškolskom odgoju i obrazovanju. Osnovni metodološki alat, kojim je prilog konstruiran, jeste učenje o paradigmi kao okviru unutar kojeg se u određenom trenutku misli suvremenost, konkretno, rani odgoj. Koncept 'društvene paradigme' obezbjeđuje širinu, slojevitost, ali i detaljno sagledavanje teorijskih uporišta ranog odgoja. Tekst razvija i direktnu konkretizaciju suvremene paradigme ranog odgoja kroz procesno-razvojnu strategiju planiranja u vrtiću. Evaluacija predškolskog odgoja i obrazovanja je razvijena u tekstu prvenstveno u reakciji s filozofijom odgoja i s ciljem da potcrta postmoderne senzibilitete u ranom odgoju.

Ključne riječi: društvena paradigma, procesno-razvojna strategija planiranja, reflektivna (samo) evaluacija.

SUMMARY

The text is a contribution to the conceptualization of answers to two questions in the Pre-Primary education: the question of philosophy of education and the question of evaluation processes in Pre-Primary education. A basic methodological tool, by which the attachment was constructed, is learning about a paradigm as a framework wherein the modernity, namely the early education, is thought of in the specific moment of time. The concept of 'social paradigm' provides the breadth of vision, complexity and detail of the theoretical bases of early education. Text develops and directs the concrete contemporary paradigm's of early education through the process-development strategy planning in Pre-Primary. Evaluation of Pre-Primary education has been developed in the text, primarily in the relation with philosophy of education and with aim to underline the postmodern sensibilities in early education.

Key words: social paradigm, development planning strategy, reflexive (self-) evaluation

1. ZNAČENJE PARADIGME

Posjedovanje paradigme kao okvira iz kojeg se praktično promišlja i djeluje, priskrbljuje sigurnost i izvjesnost rezultatima u praksi.

O paradigmi u znanosti se govori kroz sociološko i znanstveno teorijsko značenje: Na sociološkoj razini, paradigma je određena onim što je zajedničko članovima znanstvene zajednice (stručno obrazovanje temeljeno na bliskoj stručnoj literaturi, uska komunikacija unutar zajednice, podudarna mišljenja o nizu tema, problemi u komunikaciji s ostalim grupama). Na znanstveno teorijskoj razini, paradigma je obilježena 'disciplinskom matricom' dotične znanosti (određenim simboličkim generalizacijama, modelima i oglednim primjerima) (Konig, Zedler, 2001:228).

Vrlo produktivan u procesu objašnjavanja prirode suvremene znanstvene paradigme je princip komplementarnosti. Niels Bohr (1885-1962), danski fizičar, dobitnik Nobelove nagrade za fiziku, za rad o strukturi atoma, razvio je princip komplementarnosti u djelu 'Atomska fizika i ljudsko znanje' (Bohr, 1985). Bohr je smatrao da je naše znanje načelno nekoherentno, 'nesjedinjivo'. Međusobno nekoherentne teorije u nekom području, mogu opstajati jedna pored druge. Ovim principom se u znanosti afirmira uvid prema kojem u submikroskopskom svijetu, ali i u svakodnevnom svijetu, važi dualnost: jedan te isti entitet, u zavisnosti od načina opažanja, može biti malo val, malo čestica, npr. elektron. Govorimo o Bohrovoj komplementarnoj slici svijeta, prema kojoj dva protivrječna pojma mogu biti komplementarni jedan drugom, umjesto da se isključuju. Očito, cilj istraživanja više nije spoznaja atoma, njegovog kretanja, odvojenog od načina istraživanja, tako da opće, uvriježene podjele svijeta na subjekt i objekt, unutrašnji i vanjski svijet, dušu i tijelo, više nisu prikladne i stvaraju poteškoće.

Bohrov princip komplementarnosti reflektira se itekako i u društvenim znanostima. Konvergiraju znanstveni i emocionalno-religiozni pristup. Znanost i osjećanje su komplementarni pristupi. Isključivost, suprotstavljenost, nepriznavanje, postaju privilegirani pristupi suvremene znanosti. Harmoniziranost, izbalansiranost, izuzetna osjetljivost za rafiniranu nijansu, uređuju prostor 'privilegije' ovovremene znanosti.

Dio bliskih orijentirajućih instrukcija u suvremenoj znanosti, njezinim temeljima-epistemologiji, dali su uz Bohra i Schrodingera, Heisenberga, Einsteina. Tako će Einsteinova opća teorija relativnosti dovesti u pitanje njutnovsku fiziku što se tiče temeljnih konstrukcija, kao što su priroda vremena, energije i mase, što će generirati nove hipoteze i istraživanja.

Inače, proces 'disciplinarnizacije' u znanosti o odgoju karakterizira potraga za ravnotežom između profesionalnog polja i disciplinarnog znanja.***** Tenzija između znanstvenog i profesionalnog područja je prostor u kojem treba uspostaviti harmoniziran odnos

***** Nerijetko se u svom nastavnom radu sa studentima susrećem s njihovom potrebom da dobiju pragmatična uputstva, počesto svedena na razinu 'recepta'. Ovakva očekivanja postaju sve češća i sve opasnija, jer upravo suvremena znanost nudi širok okvir za promišljanje koje ne poznaje recepte i stereotipije.

između pedagoške profesije i znanstvene discipline. Ova napetost se u akademskim krugovima doživljava kao izazov dvostruke relevantnosti: društvene i znanstvene. Kad se uspije dobiti ova dvostruka relevancija, može se govoriti da određeno disciplinarno područje uspješno funkcionira u određenim društvenim uvjetima. „Profesionalizacija se uvijek proširuje iznad prakseoloških aspekta i zahtijeva dodatnu opću i znanstvenopedagošku kulturu na široj osnovi“(Vujisić-Živković,2008:544). Dakle, da bi se u praksi uspješno koncipirao i realizirao proces ranog odgoja, neophodno je odgovoriti na pragmatične imperativne svakodnevne prakse i uvažiti znanstvenu logiku, čime je moguće generirati nova znanja i istovremeno se ne distancirati od prakse ranog odgoja. Mjeru balansa između razvoja profesionalnog polja ranog odgoja i disciplinarnog znanja *Pedagogije ranog odgoja*, smatramo paradigmatskim prilogom razvoju i teorije, i prakse ranog odgoja. Neadekvatna reakcija koja može nastati kao rezultat nerazriješenih protivrječnosti između profesionalnog i znanstvenog polja u *Pedagogiji* je tzv. aplikativni ili implikativni model konstituiranja pedagoškog znanja, dakle, direktno, skoro brzopotezno primjenjivanje znanja nastalih u nečemu poput znanstvene laboratorije (Vujisić-Živković, 2008: 545).

2. UVIDI I ANALITIČKI OSVRT NA POSTOJEĆE CJELOVITE PROGRAME PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U BOSNI I HERCEGOVINI⁺⁺⁺⁺

Tabela 1

Teorijska polazišta - filozofija odgoja, shvatanja o prirodi djeteta i pristup učenju					
Navodi iz dokumenata u vezi sa teorijskim paradigmama i analitički osvrt na ovaj segment u cjelovitim programima odgojno-obrazovnog rada					
Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH:					
Otkirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH:					
Zajednička jezgra predškolskih programa: S intencijom da osiguraju kvalitet odgoja i obrazovanja za svu predškolsku djecu, odgovore na razvojne potrebe djece, razviju pozitivan odnos i osjećaj pripadnosti državi BiH, uvažuje specifikume lokalne zajednice. (Konkretizacija 'filozofije odgoja' iz Jezgre razvijena u primjeru Programa Tuzlanskog kantona)					
Vidi u tabeli Program odgojno-obrazovnog rada u Tuzlanskom kantonu!					
Program odgojno-obrazovnog rada u RS	Program odgojno-obrazovnog rada u BD	Program odgojno-obrazovnog rada u Tuzlanskom kantonu	Program odgojno-obrazovnog rada u Podrinjskom kantonu	Program odgojno-obrazovnog rada u Zeničko-dobojskom i Unsko-sanskom kantonu	Program odgojno-obrazovnog rada u Kantonu Sarajevo
<ul style="list-style-type: none"> - proces ranog učenja i formiranje ličnosti djeteta od rođenja do polaska u školu; - odgovoriti na razvojne potrebe; - interakcija porodice i institucije (podrška porodici iz snažne veze s predšk.inst.); - dobro strukturirani uvjeti socijalnog i materijalnog okruženja; 	<ul style="list-style-type: none"> - organizirano učenje djece od šest mjeseci do polaska u školu; - uočiti i podržati razvojne potrebe; - uvažiti sve psihofizičke potencijale; - blagovremeno posticanje viših razina razvoja; - segmenti: obrazovanje koncentrirano na razvojna interesovanja 	<ul style="list-style-type: none"> - formiranje osobnosti, od d navršenih šest mjeseci života do polaska u školu; - uvažavanje razvojnih potreba djeteta; - međudjelovanje porodice i institucija; - dobro strukturiran i uvjeti socijalnog i materijalnog okruženja; 	<ul style="list-style-type: none"> - sastavni dio jedinstvenog odgojno-obrazovnog sistema u BiH; - odgoj djece od šest mjeseci do polaska u školu; - odgovor na razvojne potrebe; - uvezanost porodice i institucije; - strukturirani uvjeti socijalnog i materijalnog okruženja; 	<ul style="list-style-type: none"> - njega, odgoj i obrazovanje djece u dobi od prve do šeste godine; - svestrani razvoj ličnosti; - kreativan odnos prema stvarnosti; - slobodno ispoljavanje individualnosti; - predškolski odgoj i obrazovanje je integralni dio jedinstvenog odgojno-obrazovnog 	<ul style="list-style-type: none"> - sastavni dio jedinstvenog odgojno-obrazovnog sistema u BiH; - odgoj djece od šest mjeseci do polaska u školu; - odgovor na razvojne potrebe; - uvezanost porodice i institucije; - strukturirani uvjeti socijalnog i materijalnog okruženja; - uvažavanje prirode

⁺⁺⁺⁺ U aprilu, 2011. godine, autorica teksta je uključena u rad ekspertnog tima u okviru projekta 'Standardi kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini', koji je formirala Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH.

<ul style="list-style-type: none"> - osnažiti dijete; - uvažavanje cjelovitog učenja i razvoja; - temelj cjeloživotnog učenja; - aspekti razvoja djeteta: intelektualni, socijalno-emocionalni, fizički; - podržati djetetovo uključivanje u konkretan socio-kulturni kontekst; - podrška 'društvu znanja'; - njegovanje sopstvene duhovne i kulturne baštine; - oslonjenost na humanističke i demokratske težnje razvoja društva; - promocija dječijih prava; - povjerenje u 'moć' ranog djetinjstva; - mogućnosti kompenzacije za djecu iz depriviranih sredina; - ulaganje u predškoolstvo kao ulaganje u budućnost društva. 	<p>djece i formativni segment orijentiran ka aspektima razvoja (intelektualnom, socijalno-emocionalnom i fizičkom, te unutar njih doživljaju uspjeha i ostvarenosti);</p> <ul style="list-style-type: none"> - dio integralnog sistema odgoja i obrazovanja; - uključivanje porodice, ustanova za djecu, prosvjetnih i kulturnih institucija; - veće povjerenje u 'moć' ranog djetinjstva; - značaj ranog učenja; - suzbijanje predstava o učenju kao o mukotrpnom procesu s tipičnim akademskim obilježjima; - neupitnost koristi za djecu, ali i za zajednicu (humani aspekt). 	<ul style="list-style-type: none"> - uvažavanje doktrine cjeloživotnog učenja i razvoja (tjelesno i mentalno zdravlje), (predškolski odgoj i obrazovanje kao osnov obrazovanja); - oslonjenost na suvremene znanstvene spoznaje; - koncept razvojno primjerene prakse; - uključivanje djeteta u konkretan socio-kulturni kontekst; - respekt ideje 'društva znanja'; - osjetljivost prema duhovnoj i kulturnoj baštini; - isticanje 'moći' ranog učenja; - temelj razvoja osobe, tzv. 'kritički interval' za razne psihičke funkcije. 	<ul style="list-style-type: none"> - uvažavanje prirode cjelovitog učenja i razvoja; 	<p>sistema (temeljni segment sistema);</p> <ul style="list-style-type: none"> - dominantna aktivnost je igra, što obezbjeđuje autentičnost ovog segmenta odgojno-obrazovnog sistema i onemogućava prisutnu tendenciju didaktiziranja i školarizacije; - utemeljenost na recentnim znanstvenim spoznajama; - jedinstvo odgojnog utjecaja na relaciji porodica, institucija, društvena sredina; - pedagoški i zdravstveni standardi; - podjednaki uvjeti za svu djecu. 	<p> cjelovitog učenja i razvoja;</p>
---	--	---	---	---	--------------------------------------

Tabela 2

<p><i>Evaluacija programa</i></p> <p><i>Navodi iz dokumenata u vezi sa evaluacijom programa i analitički osvrt na ovaj segment u cjelovitim programima odgojno-obrazovnog rada</i></p> <p><i>Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH:</i></p> <p><i>Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH:</i></p> <p><i>Zajednička jezgra predškolskih programa: Evaluacija nije razvijena.</i></p>					
Program odgojno-obrazovnog rada u RS	Program odgojno-obrazovnog rada u BD	Program odgojno-obrazovnog rada u Tuzlanskom kantonu	Program odgojno-obrazovnog rada u Podrinjskom kantonu	Program odgojno-obrazovnog rada u Zeničko-dobojskom i Unsko-sanskom kantonu	Program odgojno-obrazovnog rada u Kantonu Sarajevo
- nije razvijena	- nije razvijena	- nije razvijena	- nije razvijena	- nije razvijena	- nije razvijena

2.1. Analitički osvrt, prijedlozi

2.1.1. Teorijska polazišta-filozofija odgoja, shvatanja o prirodi djeteta i pristup učenju

- Šta je prisutno? Šta 'oslikavaju' programi?

- aktuelna obrazovna politika; kulturološki kontekst se projektuje u programe kako se i društvo mijenja (država formulira svoje stavove, npr. kroz Zajedničku jezgru)
- predškolski odgoj i obrazovanje je integralni dio sistema odgoja i obrazovanja
- (ne) jedinstvena koncepcija
- tumačenje djeteta i njegovog razvoja temelji se na humanističkom shvaćanju: Unutar ovakvog pristupa uočljiva su dva 'podpristupa', i to: MATURACIJSKO-SOCIJALIZACIJSKI, potencira intrinzičnu samorazvojnu inicijativu djeteta, a potrebno je obezbijediti adekvatne sredinske uvjete i interaktivni socijalni ambijent kako bi se razvile vještine i sposobnosti, kreativnost posebno; KOGNITIVNO-RAZVOJNI, prema kojem odgojni proces treba tako strukturirati da se potiče i ubrzava opći razvoj, a posebno kognitivni
- razvijene funkcije predškolskog odgoja i obrazovanja
- metode odgoja i obrazovanja: istaknuta igra samo u jednom programu
- predškolski odgoj i obrazovanje kao mogućnost proširenja socijalnih struktura koje su do tada obično bile u vezi s porodicom
- okrenutost djetetu: uvažena djetetova osobenost, razvojna usklađenost, funkcionalnost djetetovih potreba, a da li i prilagodljivost individualnim potrebama djeteta?

Kao odgovor: mogućnost prilagodbe 'okvira' konkretnim uvjetima i djetetovim potrebama se sluti. Primjedba: 'Otvorenost', 'nedovršenost' (kao prilagodljivost svima koji učestvuju u realizaciji) kao značajka sistema otvorenog odgoja upravo zahtijeva promjenu filozofije odgoja!

Promjene u razumijevanju djetinjstva?

Djetinjstvo u modernoj akcentira razumijevanje djetinjstva kao posebne životne dobi. Napušta se model djetinjstva kao socijalnog prostora za zaštitu i pripremu djece, jer se to jednostavno ne podudara s realnošću u kojoj živimo. Dio ove realnosti je i činjenica da su djeca već na ovom uzrastu prisiljena na samopotvrđivanje, što često rezultira djetetovim povlačenjem u sebe, emocionalnom nestabilnošću ili nasilnošću. Događa se proces individualizacije djeteta u kojem je konvencionalna uloga djeteta 'u sjeni svojih roditelja', ono postaje sve više subjektom sa sličnom ulogom koju imaju otac i majka. Dijete razvija vlastitu brigu, ima svoje socijalne snove, osjeća se potišteno kad se porodica suočava s problemima. Individualizacija djetinjstva rezultira sve većom socijalnom segregacijom tj. pojavom socijalno-prostornog izdvajanja ugroženih, pa i djece. Očito, djetetu treba podrška u savladavanju života!

Procesno-razvojna strategija programiranja, kao odgovor?

- U postojećim programima, nedovoljan pomak od tradicionalnog naglaska na sadržaju ka isticanju samog procesa-cjeline iskustava i interakcija iz kojih dijete uči.
- Nedovoljno razvijena logika otvorenog kurikuluma u kojem je samo polazište smješteno u konkretni kontekst u skladu s kojim se reinterpretera, programira.
- Kako posmatrati, ocjenjivati program? Ne na osnovu boljeg ili slabijeg ostvarenja planiranih ciljeva gradiva, djetetovog znanja, postizanja 'gornje granice razvoja', nego mjerenjem procesa svih elemenata i faktora, eksplicitnih i implicitnih, planiranih i prikriivenih.
- U ovom konceptu važan je indirektni odgoj, simbolički okvir socijalnog reda, tzv.znanje u pozadini: Koja suštinska iskustva vrtić prenosi na djecu (npr.dnevni režim, komunikacijski normativi).

2.1.2. Evaluacija programa

- Jaka veza između filozofije i evaluacije jer, nije nevažno od čega se polazi u procesu programiranja. Poststrukturalističko shvaćanje djeteta razumijeva ga osobom, aktivnim bićem, sposobnim za konstruiranje diskursa kroz partnerski odnos s odgajateljom.
- Evaluacija je sistemsko prikupljanje podataka o aktivnostima, rezultatima, karakteristikama programa, kako bi donijeli sud o programu, unaprijedili njegovu efektivnost, donijeli odluke o budućem programiranju (Patton, 1997).

- Svrha evaluacije:
 - a) utvrditi korisnost programa, kako za djecu, tako i za roditelje i društvenu zajednicu
 - b) unapređenje programa (slabe tačke/snage programa)
 - c) generiranje znanja u području *Pedagogije ranog odgoja*

NAJVAŽNIJE:

Formuliranje evaluacionih pitanja:

- a) deskriptivna (kako se program realizira)
- b) normativna (šta bi bilo bolje od postojećeg)
- c) uzročno-posljedična (da li program dovodi do rezultata)

Uobičajena logika evaluacije predškolskog programa: stručni kvalitet i ličnost odgajatelja, poticanje dječijeg razvoja i učenja, ostvarivanje programskih aktivnosti, odnosi odgajatelja s djecom, utjecanje na dječije ponašanje, organiziranje života i rada u dječijoj grupi, teškoće na koje nailazi u radu odgajatelj, tekuća evaluacija.

Poststrukturalistička logika evaluacije:

vrtićki program evaluirati polazeći od toga da dijete ima centralnu ulogu u vrtiću. Kako je razviti? Tražiti moguće odgovore odgajatelja (ali i drugih) na pitanja koja bi dijete moglo hipotetički postaviti:

- a) Da li znaš ko sam?
(uvažavanje djetetovog egzistencijalnog konteksta, osobe koja je originalna, različita od drugih)
- b) Da li, stvarno, znaš šta ja želim da radim?
(opredjeljuje li se ili predlaže aktivnosti, ili, u najgoroj varijanti 'bira' između učestvovanja i neučestvovanja)
- c) Da li me razumiješ? Da li te razumijem?
(zajednički diskurs ili svako ostaje u svom implicitnom svijetu značenja)
- d) Šta misliš, da li sam otkrio/la šta je ovo novo, čemu služi?
(ili sam te samo poslušao/la)
- e) Da li me odgajaš?
- f) Da li me poštuješ?

Ne smije se zaboraviti da je prava evaluacija ustvari evaluacija implikacija ili posljedica primjene neke obrazovne politike, programa.

3. 'DRUŠTVENA PARADIGMA' RANOG ODGOJA

'Društvena paradigma' (Elkind, 1998, prema, Žižak, 2004:46) orijentira nas prema činjenici da način na koji konceptualiziramo probleme više ovisi o načinu gledanja na pojedinca i svijet nego o saznanjima dobivenim znanstvenim istraživanjima i uobličeni u znanstvene teorije. Otuda nije nimalo nevažno poznavati značajke konteksta unutar kojeg se oblikovala izvjesna znanstvena paradigma ranog odgoja i iz koje se razvila određena praksa.

Osnovna obilježja tradicionalne, moderne i postmoderne kulture su (Mc Leod, 1997, prema, Žižak, 2004:45):

Tradicionalna kultura: život orijentiran na porodicu, pojedinac sebe spoznaje u odnosu prema vanjskim faktorima, tako da su veoma važne čast i ugled, postoji povjerenje u religiju i moralnu sigurnost, društvo je statično, glavna djelatnost je poljoprivreda i politička kontrola je lokalnih razmjera.

Moderne kulture: individualistička životna orijentacija, važno je dostojanstvo pojedinca, postoji povjerenje u znanost, usmjerenost razvoju, djeluje moralni relativizam, prevladava industrijska djelatnost i politička kontrola je nacionalnih razmjera.

Postmoderna kultura: svijest o odnosima, rascjepkanost života pojedinca, znanje je socijalni konstrukt, traženje moralnog okvira i moralnosti, strah od anarhije i haosa, prevladava informatička djelatnost, svijet je globalno selo a time i politika internacionalnih razmjera.

Konkretizacija društvene paradigme u razumijevanju konceptualnih polazišta ranog odgoja je slijedeća (Kamenov, 2002, prema, Savović, 2009:135):

Funkcionalni pristup odgoju u funkciji je društva, za razvoj su bitni vanjski utjecaji, na čovjeka se u modelskom smislu gleda kao na realnost koja živi u objektivnom svijetu, predvidljivog, racionalnog, kojeg je moguće opisati apsolutnim terminima i opisom njegovog ponašanja, a dijete koje se planirano odgaja je pasivno i treba ga oblikovati, poboljšati, te usmjeriti mu ponašanje. Humanistički pristup odgoju počiva na filozofiji razvoja harmonične osobe, za razvoj je bitan slobodan izbor, u modelskom smislu, čovjek je potencijalan, jedinstven i živi u subjektivnom svijetu, nepredvidljiv, iracionalan, nesaznatljiv, moguće ga je opisati relativnim terminima, a odgoj djeteta se shvaća procesom u kojem je dijete aktivno, rađa se dobro i treba mu obezbijediti uvjete, dakle, planirati interakcije djeteta i sredine, potaći unutarnju motiviranost i dovesti do cilja, do samoostvarenja.

Znanstvena javnost okupljena oko tzv. 'antropologije svakodnevnice' je već i u periodu moderne progovorila da ne postoji kulturna datost, već da je odnos između pojedinca i kulture interaktivan, recipročan, rekonstruktivan. Postmoderna akcentira ovakve paradigmatičke orijentire. U *Pedagogiji ranog odgoja* to znači umanjivanje značaja ideja koje vjeruju u prenos znanja s generacije na generaciju i afirmiranje djeteta kao subjekta rekonstruiranja znanja. Bihevioristički programi predškolskog odgoja i obrazovanja pripadaju obesnaženoj ideji odgoja i karakterizira ih konceptualno pripadanje funkcionalnom pristupu u znanosti o odgoju. U takvom konceptualnom

kontekstu, pitanje cilja odgoja je prepušteno nosiocima društvene moći, a pedagoška energija se 'prazni' na konkretne metode, oblike rada, s uvjerenjem da se na taj način oblikuje djetetovo ponašanje. Drugom, suvremenom i u Pedagogiji ranog odgoja bar na akademskoj razini prisutnijem toku, pripada tzv.humanistički pristup. Ovaj pristup će teoretičari-istraživači ranog odgoja klasificirati na maturacijsko-socijalizacijski (naglašena intrinzična samorazvojna inicijativa djeteta, važnost obezbjeđenja interaktivnog socijalnog ambijenta kako bi se razvile kompetencije, a posebno kreativnost, pri čemu kognitivni razvoj nije naglašen, već je podrazumijevajući) i kognitivno-razvojni u kojem odgojni proces treba strukturirati tako da potiče i ubrzava opći, a posebno kognitivni razvoj djeteta (Savović, 2009:136).

Metodološki okvir za realizaciju suvremene koncepcije ranog odgoja je otvoren, nedovršen, razvojno orijentiran i decentraliziran kurikulumski pristup. Njegova metodološka okosnica je procesno-razvojna strategija vrtića. Suštinska distinkcija između procesno-razvojne strategije planiranja u vrtiću i uobičajenog programiranja (a u suštini razumijevanja ideje vrtića) je u tome što se fokus pomjera sa sadržaja dječijih aktivnosti na cjelinu svih uvjeta unutar kojih se realiziraju sve aktivnosti s djetetom.****

Predškolski kurikulum u vrtiću uključuje sve aktivnosti, interakcije i iskustva iz kojih dijete uči; on obuhvata cjelinu odgoja, njege i faktora okoline u kojima dijete svakodnevno učestvuje u vrtiću. Očit je pomak od tradicionalnog naglaska na sadržaju ili gradivu, ka isticanju samog procesa ranog odgoja, dakle, cjeline interakcija i iskustava iz kojih dijete uči u vrtiću. Ovakva 'proceduralna logika' prisutna je kako u programiranju ranog odgoja u vrtiću, tako i u pristupu evaluaciji. Vrtić i njegovi programi ne ocjenjuju se više na temelju bolje ili slabije ostvarenosti planiranih ciljeva vrtićkih sadržaja ,na temelju postizanja 'gornje granice' razvoja ili znanja djeteta, već su sad u fokusu ocjene koje se temelje na 'mjeranju' samog odgojno-obrazovnog procesa, svih njegovih elemenata i faktora, eksplicitnih i implicitnih, otkrivenih, deklariranih, ali i prikriivenih. Konstrukt kurikuluma uključuje i drugu stranu programa: cjelinu uvjeta i prepreka koji onemogućavaju realiziranje i dobro zamišljenog programa (Apple,1992). Također, iz ovovremene ekološke, kontekstualne perspektive razvoja, djetetovo iskustvo vrtića je veoma značajno. Kratkotrajni, izolirani efekti dječijeg vrtića, smatraju se svojevrsnim 'metodološkim artefaktima' a znanstveno interesantne su studije poput Londonske studije (Moore, 1964.god., 1972.god., 1975.god., prema, Bronfenbrenner i suradnici, 1997. god., a prema, Vejo, Adilović, 2010:119). Londonska studija je longitudinalna istraživačka studija koja je uobličila teorijski konstrukt 'odloženog efekta vrtića', koji upozorava na činjenicu da oblici grupnog zbrinjavanja djece na predškolskom uzrastu mogu dovesti do različitih posljedica: od delinkvencije i nasilništva, preko kooperativnosti uz punu odgovornost, do bespogovornog konformiranja. Važan aspekt osmišljavanja predškolskog odgoja i obrazovanja, ali i njegove evaluacije, je 'prikriiveni kurikulum'. Ovaj konstrukt

**** Blisko doktrini 'živog učenja' prema kojoj se živo učenje događa kad god osobe živo razgovaraju o nečemu!

obuhvata mnoge elemente odgojnog utjecaja na dijete, koji nisu nigdje definirani, a ipak, vrlo često, u obliku 'indirektnog odgoja' imaju jači efekt od neposrednih odgojnih aktivnosti određenih zvaničnim kurikulumom. Sastoji se od tzv. simboličkog okvira socijalnog reda. Ako želimo utvrditi šta se uči u vrtiću i na temelju toga saznati koja suštinska iskustva vrtić prenosi na djecu, moramo se zajedno sa kurikulumskim sadržajima baviti i rasporedom dnevnih aktivnosti u vrtiću, 'komunikacijskim normativima' koje odrasli upotrebljavaju u interakciji s djecom, npr. pri upotrebi pohvala, pravilima i pristupom materijalima, načinima nadziranja vremena, emocija, djetetovog tijela (Apple, 1992).

Društvena paradigma ranog odgoja se metodološki manifestira instrumentom kurikuluma, vrlo jasno i vrlo ambiciozno orijentirana ka demokratizaciji u vrtiću i neupitnom slabljenju i uklanjanju prepreka povezanih s prikrivenim kurikulumom.

Očito, veza između filozofije i odgoja je neraskidiva. Budući da je odgoj ljudski čin par excellence, čovjek je, kaže Kant, to što jest samo po odgoju (Kant, 1981. ,prema, Sirello, 2005:74). Filozofija odgoja postaje sve važnijom, jer se ona pita koji su ciljevi odgoja.

'Odgoj, kao i filozofija, čine dio praktičnih posebnosti kojima su jedinke gurnute u razmišljanje o sebi samima, u poimanje i djelovanje kao subjekt. Pozitivan aspekt toga je u tome što dopušta da se vodi računa o uskoj vezi koja postoji između filozofske refleksije, odgoja i subjektivnosti. Subjektivnost koja nije moralna, ali koja se nalazi gotovo na rubu rastvaranja, koja stječe svijest po samoj sebi, o svojoj opozivosti. Sve teži prema desubjektivizaciji pojedinca i naroda i prema obvezatnosti jednostavnim tehnikama naukovanja, s rizikom da društvo promijeni u društvo bez subjekta. Treba, naprotiv, ostati vjeran subjektu u trenutku kad ga se osjeća u punom rastvaranju. Odgoj se ne treba pokoravati isključivo praktičnim tehnikama. On se djelatno ne može uzdržati od subjekta, ali istodobno treba ponovno promisliti filozofsko motrište pod znakom subjektivnosti: subjektivnosti mišljenja' (Ricoeur, 1995.god. prema, Sirello, 2005:75).

Bez ambicije da ovim tekstom razvijemo i govor o evaluaciji programa vrtića (o čemu su podastrijeti izvjesni uvidi u cjelini Uvidi i analitički osvrt na postojeće cjelovite programe predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini), u ovom dijelu o evaluaciji se govori samo kao o razvojno-kritičkom poticaju za filozofiju odgoja, konkretno, ranog odgoja.

Kako je značajka suvremenog čovjeka stalno, napregnuto traganje za sobom i vlastitom ulogom u svijetu, što oslikava i suvremeni promijenjeni koncept identiteta, a pod utjecajem individualizacije i pluralizacije načina življenja. Očito, čovjek više nije ono što jest, već postaje ono što je uspio napraviti od sebe. Otud, primjerene evaluacijske operacije programa ranog odgoja, prevashodno, trebaju biti samorefleksivne, samokritične, otvorene, sadržavati spremnost za propitivanje odgovora na hipotetička pitanja djeteta-konstruktora svijeta značenja. Ovim se otvara novi niz pitanja: kojom istraživačkom metodologijom dospjeti do svijeta dječijih značenja kao orijentira za razvijanje hipotetičkih evaluaciono-razvojnih pitanja.

4. ZAKLJUČNI PRILOG RASPRAVI O 'FILOZOFIJI ODGOJA', TEORIJSKOJ RACIONALI RANOG ODGOJA

Dio učešća u projektu 'Standardi kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini' bio je i dvodnevni susret eksperata iz prakse i akademske zajednice, održan u Vogošći, 13. i 14. maja 2011. godine. Prvobitna namjena uvrštavanja ovog dijela u tekst je bila 'uhvatiti' sva izrečena razmišljanja o filozofiji odgoja i evaluaciji programa predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Međutim, izrečeno prevazilazi domet bilješki i otvara mogućnost da bude formulirano kroz tekstove učesnika u raspravi. Zato, na kraju, navodimo imena osoba koje su učestvovala u ovoj radnoj grupi na radionici: gospodin Šerif Muharemović, direktor Javne ustanove 'Naše dijete' iz Tuzle, gospođa Tamara Pribišev-Beleslin, docentica na Univerzitetu u Banja Luci, gospođa Selma Tipura, direktorica Javne ustanove 'Dječiji vrtić Ciciban' u Mostaru, gospođa Ermina Čičić, odgajateljica u Predškolskoj ustanovi Društvenog centra Herman Gmainer, gospođa Suada Mlačo, direktorica Javne ustanove za predškolski odgoj i obrazovanje u Visokom, gospođa Advija Huseinspahić, stručna savjetnica u Pedagoškom zavodu u Zenici, gospođa Edina Hodžić, direktorica Javne ustanove za predškolski odgoj i obrazovanje u Zenici.

REFERENCE:

1. Apple, M.W. (1992): Školski učitelj in oblast, Ljubljana, Znanstveno in publicistično središče
2. Bašić, J. (2009): Teorije prevencije, Zagreb, Školska knjiga
3. Bohr, N. (1985): Atomska fizika i ljudsko znanje, Beograd, Nolit
4. Konig, Zedler (2001): Teorije znanosti o odgoju, Zagreb, Educa
5. Savović, B.(2009): Diskurs predškolske ustanove: kurikulum, model, organizacija i evaluacija rada, u: Perspektive kvalitetnog razvoja predškolskog deteta, (ur. Emina Kpas-Vukašinović), Jagodina, Pedagoški fakultet, (str.131-148)
6. Sirello, R. (2005): Filozofija i odgoj: sloboda ili usaglašavanje, u: Metodčki ogledi, Zagreb, (2, str.73-77)
7. Vejo, E., Adilović, M. (2010): Paradigmatski pristup prevenciji poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja, u: Prevencija i tretman poremećaja u ponašanju, (ur.Vesna Žunić-Pavlović, Marina Kovačević-Lepojević), Beograd, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, (str.109-126)
8. Vujisić-Živković, N. (2008): Proces disciplinarizacije u polju pedagoškog istraživanja i obrazovanja, Beograd, Pedagogija, 63 (4), (str.540-554)
9. Žižak, A. (2004): Poremećaji u ponašanju između moderne i postmoderne konceptualizacije, u: Poremećaji u ponašanju, pristupi i pojmovna određenja, (ur.Bašić, Koller-Trbović, Uzelac), Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, (str.45-56)

SOCIJALNO–KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE ODGAJATELJA

Naira Jusufović

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje

izbor@bih.net.ba

SAŽETAK

Odgajatelj je kreator klime u vrtiću i model ponašanja po kojem djeca uče. Socijalno-komunikacijske kompetencije odgajatelja pridonose kvaliteti odnosa odgajatelj – dijete, pa samim tim i optimiziranju uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta - kognitivnog, konativnog i afektivnog. Kvalitetan odnos odgajatelj – dijete utječe na razvoj i jačanje pozitivne slike o sebi, razvoj samopoštovanja i samopouzdanja, kao i samoregulacije djece, a pozitivno utječe i na kvalitet odnosa djece međusobno.

Socijalno-komunikacijske kompetencije pokrivaju sve oblike ponašanja koja pridonose učinkovitoj i konstruktivnoj interakciji odgajatelja sa djecom, ali i sa roditeljima i radnim kolegama.

Kako je kompetencija kombinacija znanja, vještina, stavova, motivacije i osobnih karakteristika koje omogućavaju pojedincu aktivno djelovanje u određenoj situaciji, u ovom radu pojasnit ću teorijske postavke nenasilne komunikacije po dr. Marshallu Rosenbergu, Gordonovog modela kvalitetne komunikacije, te teorije izbora Wiliama Glassera kao temelje razvoja socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja.

Ključne riječi: kompetencija, odnos, ponašanje, razvoj, interakcija, nenasilna/kvalitetna komunikacija, teorija izbora.

SUMMARY

The educator is an environment creator and role model in little garden. Social communication competence of educator improves the quality relation between educator and child according to this they optimize conditions for rise and development of each child-cognitive, conative and affective. The quality relation between educator and children influence on development and strengthen of their positive opinion about themselves, development of self-respect, self-confidence and self-regulation of children. It also influences on quality relationship among children. Social communication competence covers all kinds of behavior which contribute effective and constructive interaction between educator and children but also parents and co-workers. Competence is a combination of knowledge, skills, attitudes, motives and personal characteristics which enable person to work in specific situation. In this publication I am going to explain theoretical thesis for nonviolent manner of communication according to Dr. Marshall Rosenberg, Gordon s model of Communication Quality, Choice Theory of William Glasser as a base for social communication development of educator.

Key words: competence, relationships, behavior, development, interaction, Nonviolent/Quality communication, Choice Theory

UVOD

Socijalno-komunikacijske kompetencije odgajatelja pokrivaju sve oblike ponašanja kojima odgajatelj treba ovladati, kako bi mogao na učinkovit i konstruktivan način sudjelovati u interakciji sa djecom, kreirati kvalitetne odnose i poticajnu klimu što optimalizira uvjete za rast i razvoj svakog djeteta (kognitivni, konativni i afektivni).

One utječu na razvoj životnih vještina kod djece koje su, prema definiciji Svjetske zdravstvene organizacije, sposobnost za prilagodljivo i pozitivno ponašanje koje omogućava pojedincu da se efikasno suočava sa zahtjevima i izazovima svakodnevnog života'. Širom svijeta, obrazovanje zasnovano na životnim vještinama (Life Skills-Based Education) se prihvata kao sredstvo osnaživanja mladih u izazovnim situacijama. UNICEF, UNESCO i WHO definirali su 10 životnih vještina koje bismo trebali razvijati i jačati tijekom školovanja kod djece, a to su: rješavanje problema, kritičko mišljenje, efikasne komunikacijske vještine, odlučivanje, kreativno mišljenje, vještine interpersonalnih odnosa, vještine izgradnje samosvjesnosti, empatija i upravljanje stresom i emocijama. (http://www.unicef.org/bih/ba/education_4798.html)

Imamo li na umu razvojne karakteristike djece predškolskog uzrasta, onda je jasno da se sa razvojem životnih vještina treba početi upravo na predškolskom uzrastu i kontinuirano ih razvijati i jačati tijekom školovanja.

Tabela 1. Socio-komunikacijske kompetencije sa elementima - znanje, vještine i stavovi

Socijalno - komunikacijske kompetencije	
<p>Pokrivaju sve oblike ponašanja kojima odgajatelj treba ovladati kako bi mogao na učinkovit i konstruktivan način sudjelovati u interakciji sa djecom, kreirati kvalitetne odnose sa djecom (i drugima) i poticajnu atmosferu koja doprinosi stvaranju optimalnih uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta (kognitivni, konativni i afektivni).</p> <p>Uključuju znanje i upotrebu jezika kako bi odgajatelj jasno izrazio sebe i svoje vrijednosti, te empatički slušao druge i njihove vrijednosti, razumio i uvažavao različitosti, pridonosio razvoju suradničkih odnosa u timu</p>	
Znanja	<p>Poznavanje filozofije nenasilne komunikacije po dr. Marshallu Rosenbergu, principa odgoja za nenasilje, nivoa nenasilne komunikacije (opažanje, osjećanja, potrebe, akcija) i komunikacijskih vještine (jasnoća u govorenju i empatsko slušanje);</p> <p>Poznavanje Teorije izbora Williama Glassera, razumijevanja cjelovitog ponašanja (djelovanje, mišljenje osjećanja, fiziologija) i razlika u primjeni ubojitih navika (kritiziranje, okrivljavanje, prigovaranje, žaljenje, prijetnje, kažnjavanje, potkupljivanje ili nagrađivanje radi kontrole) i skrbnih navika (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvaćanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama);</p> <p>Poznavanje Gordovnog modela kvalitetne komunikacije zasnovanog na identifikaciji i lociranju problema (djetetov, odgajateljev ili zajednički) i primjeni adekvatnih komunikacijskih alatki sukladno problemskoj situaciji (aktivno slušanje i parafraziranje, ja-poruke).</p>
Vještine	<p>Empatsko slušanje (usmjereno na osjećanja i potrebe sugovornika);</p> <p>Precizno slušanje (usmjereno na sadržaj);</p> <p>Parafraziranje (potvrda sugovorniku kako smo primili poruku);</p> <p>Jasnoća u govorenju i zastupanju sebe (iskazivanje svojih potreba, želja, htijenja);</p> <p>Sposobnost opažanja bez etiketiranja, kriziranja i sl;</p> <p>Sposobnost identificiranja potreba, bez miješanja sa željama i iskazivanja istih;</p> <p>Osjetljivost na potrebe i interese drugih;</p> <p>Sposobnost razumijevanja negativnih poruka i ponašanja drugih kao izraz njihovih nezadovoljenih/ugroženih potreba;</p> <p>Upotreba skrbnih navika (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvaćanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama);</p> <p>Razumijevanje ljutnje (ljutnja kao produkt nezadovoljene potrebe);</p> <p>Preuzimanje odgovornosti za svoja osjećanja (kanalisanje osjećanja, samokontrola);</p> <p>Konstruktivno rješavanje problema (fokus na problem, ne na osobu);</p> <p>Sposobnost procjene osobnih potencijala i ograničenja (samorefleksija).</p>
Stavovi	<p>Svako ponašanje je namjensko i motivirano je iznutra, potrebama i željama;</p> <p>Jedino ponašanje koje možemo kontrolirati je naše osobno;</p> <p>Svako u datom momentu radi najbolje što zna - empatiju dajemo za potrebu, a ne za ponašanje;</p> <p>Iz grešaka učimo-greške su naše najbolje učiteljice, ukoliko ih ne uzimamo protiv sebe;</p> <p>Konflikt je mogućnost, izazov za osobni rast i razvoj;</p> <p>Drugi mogu biti poticaj za naša osjećanja, ali ne i njihov uzrok;</p> <p>Ne možemo mijenjati ponašanje drugih, možemo stvarati uvjete i graditi dobre odnose koji mogu pridonijeti promjeni ponašanja;</p> <p>Skrbne navike pridonose kvaliteti odnosa i razvoju unutarnje motivacije.</p>

1. NENASILNA KOMUNIKACIJA PO DR. MARSHALLU ROSENBERGU

Nenasilna komunikacija je zasnovana na jezičkim i komunikacijskim vještinama, koje unapređuju našu sposobnost da ostanemo humani, čak i u izazovnim situacijama. Ona ne sadrži ništa novo, sve što je ugrađeno u NNK već je vjekovima poznato. Ona treba da nas podsjeti na ono što već znamo – da smo mi ljudi predodređeni da imamo veze jedni s drugima, i da nam pomogne da živimo na način koji konkretno manifestuje ovo znanje. (Rosenberg, 2002:13)

Nenasilna komunikacija je više od komunikacije, ona je filozofija življenja, a komunikacija je samo njen sastavni dio. Polazi od vjerovanja da je svaki čovjek nebeski događaj koji se zbiva jednom u vječnosti i da je svako od nas veoma važan i na sebi svojstven način doprinosi bogaćenju svog života i života drugih. Svako je vrijedan, jedinstven. Svako zaslužuje i naše vrijeme i poštovanje. „Mi smo kamenčić koji usmjerava tok vode, koji onda mijenja tok potoka, koji onda mijenja krajolik, zatim puni jezera, pa osigurava vodu tisućama, zatim isparava u oblake, mijenja vrijeme i konačno utječe na sudbinu čovječanstva“. (Jensen:63)

Živjeti u skladu sa ovom filozofijom znači preuzeti odgovornost za svoje misli, osjećanja i svoje djelovanje. Biti svjestan da niko nema moć da nas učini sretnim, ili nesretnim, zadovoljnim ili nezadovoljnim. Naša očekivanja su ta koja nas čine nesretnim, nezadovoljnim, frustriranim, a ne drugi ljudi. Stoga W.Glasser ističe da nam drugi ljudi mogu pomoći, ali samo vlastitom djelatnošću možemo zadovoljiti svoje potrebe i raditi na razvoju osobne sreće. Mi smo slobodni ljudi i imamo mogućnost izbora, samo ako hoćemo i ako smo spremni preuzeti odgovornost za svoj izbor.

Ljudi koji žive u skladu sa ovom filozofijom koriste „moć sa“, a ne „moć nad“. Oni potiču, a ne kontrolišu, ne upotrebljavaju ni nagrade, ni kazne, niti manipulišu ljudima izazivajući kod njih osjećaj krivice.

Greške smatraju najboljim učiteljima, jer svako iskustvo gradi znanje i povećava šanse da će idući pokušaj biti bliži željenom cilju.

Svjesnost da svako radi najbolje što može u datom trenutku, veoma je bitna, čak i kada se ne slažu sa onim što je neko učinio. Oni ne daju empatiju za ono što je urađeno, već daju empatiju čovjeku, daju mu podršku da izrazi i isprazni svoje emocije, daju mu podršku da sagleda i sam prepozna drugačiji, konstruktivniji način zadovoljenja potreba.

1.1. Nenasilna komunikacija u odgojno-obrazovnom procesu

U filozofiji nenasilne komunikacije odgoj je susret ljudskih bića - odraslih i onih koji odrastaju, sa svim izazovima uzajamnog razumijevanja, uvažavanja i usaglašavanja međusobnih različitosti. Karakteristike ovog odgoja su :

- sloboda izbora naspram slobode od posljedice: odgajatelju je stalo do toga da djeca sve što rade - rade iz unutrašnje motivacije, a ne zbog spoljašnje kontrole, zato da bi izbjegli kaznu ili ugodili odraslom.

- samodisciplina naspram poslušnosti - odgajatelju je stalo da djeca izgrade unutrašnji lokus kontrole, da budu svjesna lične odgovornosti i mogućnosti izbora, a ne da im ponašanje modeluju kazna ili nagrada
- poštovanje autoriteta naspram straha od toga što autoritet može da uradi - poštovanje koje je zasnovano na tome što dijete samo uviđa da mu znanja, umijeća i poticaji, koje mu autoritet nudi, obogaćuju život
- kontrola okoline naspram kontrole djeteta - odgajatelj vodi računa da okolina bude primjerena razvojnim potrebama djeteta umjesto da ga sputava. (Rosenberg, 1996:14/15)

Teorijske postavke ovog modela nalazimo u humanističkom pristupu koji u prvi plan stavlja čovjeka kao slobodnu i cjelovitu ličnost širokog pozitivnog odnosa prema cjelokupnoj okolini. Jedan od prvih nastavnika koji je popularizirao ovaj pristup je humanistički psiholog Carl Rogers. On je uveo pojam „terapija kojoj je u središtu klijent“, jer je smatrao da je učinkovitije usredsrediti se na potrebe klijenta, nego na potrebe sistema. Spoznaje do kojih je došao u terapiji prenio je na područje učenja. Rogers takvo učenje naziva „suštinskim učenjem“ (significant learning) i za njega kaže da ima kvalitet lične uključenosti tj. da je cijela osoba i osjećajno i kognitivno u tom učenju. Takvo učenje je samoinicijativno. Čak i kad poticaji dolaze izvana, smisao razumijevanja dolazi iznutra. Suštinsko učenje stvara promjene u ponašanju, stavovima i ličnostima učenika.

1.2. Komunikacijske alatke/vještine

U skladu sa ovom filozofijom koriste se adekvatne komunikacijske alatke ili vještine koje pomažu da jasno izrazimo sebe i empatički, suosjećajno čujemo druge bez optuživanja i kritikovanja, tj. da dajemo i primamo „poticajna vrednovanja“. Za razliku od drugih vrsta vrednovanja, koja ljude navode da se brane ili napadaju iz straha, ili osjećanja krivice, ova vrednovanja omogućavaju ljudima da se povežu, paze, uzajamno potiču i razvijaju. Suština nenasilne razmjene i usklađivanja različitosti je jasno izražavanje sebe i svojih vrijednosti i empatičko slušanje drugih i njihovih vrijednosti.

Jasnoća u izražavanju podrazumijeva jasnoću i eksplicitnost. To je jedan od temelja kvalitetne komunikacije, vjerojatno najzahtjevniji.

Slušanje

Primanje usmenih poruka, osobama zdravog sluha, najčešće se čini jednostavnim. Ipak, postoji barem sedam vrsta slušanja, koje najčešće koristimo, a koje ne ispunjavaju svrhu ove izuzetno značajne komunikacijske vještine. To su:

- *Pseudoslušanje*, pri kojem slušatelj pokazuje usredotočenosti na govor, ali su mu misli negdje drugdje;

- *Jednoslojno slušanje*, pri kojem slušatelj prima samo dio poruke, npr. verbalni, a zanemaruje druge, neverbalne, kao što je položaj tijela, pokreti ili boja glasa. To može dovesti do pogrešne interpretacije poruke;
- *Selektivno slušanje*, pri kojem slušatelj sluša samo ono što ga posebno zanima ili mu je posebno važno;
- *Selektivno odbacivanje*, pri kojem se slušatelj usredotočuje na teme koje ne želi čuti, pa ih, kada se one pojave, ne sluša;
- *Otimanje riječi*, pri kojem slušatelj samo nastoji ugrabiti priliku za vlastiti govor;
- *Odbrambeno slušanje*, pri kojem slušatelj sve poruke tumači kao napad na njega i reaguje odbranom;
- *Slušanje u zasjedi*, pri kojem slušatelj sluša sagovornika kako bi ga napao kada mu se god učini da se njegove izjave mogu dovesti u pitanje;

Kvalitetno slušanje

Ono stvara istinsku komunikaciju tj. povezanost među sugovornicima. Empatsko slušanje je odgovor na emocionalno zasićen govor, a precizno slušanje je odgovor usmjeren na sadržaj. Empatsko slušanje od slušatelja traži da jednostavno bude prisutan i da se poveže sa onim što je živuće u sugovorniku. Usmjerenje je na sugovornika, ne na sadržaj.

Svaka osoba koja komunicira ima poruku koju želi poslati. Osoba ne zna uvijek koja je to poruka i ne prenosi uvijek dobro svoju poruku. Njezina komunikacija je način na koji nas uključuje u svoj svijet. Neverbalna komunikacija nudi jake znakove koji nam mogu pomoći da razumijemo cjelovitu poruku, kao i slušanje osjećanja, promjena glasa.

Ono što frustrira sugovornika, i često prekida komunikaciju, je kada im slušatelj ponudi sličnu priču, daje savjet ili rješenja koje se od njega ne traži ili kada osobno shvata poruku.

Ključ za podršku sugovorniku je jednostavan. Trebamo se s njim sresti tamo gdje on „jest“, zatim mu dopustiti da čuje ili osjeti vlastito unutarnje iskustvo.

Precizno slušanje usmereno je na sadržaj i bolju uključenost govornika. Primjenljivo je kada su emocije mirne, pa se možemo fokusirati na sadržaj. Precizno slušanje zahtijeva pažljivo slušanje bez prekidanja, davanje povratne informacije sugovorniku o onome šta je rekao, pitanja o važnim detaljima, poticanje sugovornika na idući korak. Također zahtijeva, ukoliko nešto nije jasno, da se traži pojašnjenje.

1.3. Nivoi nenasilne komunikacije

U svakodnevnom životu, kako Marshall ističe, najčešće koristimo samo glavu tj. prosuđujemo, vrednujemo, etiketiramo, kritiziramo. Nenasilna komunikacija nas uči da uključimo i ostale nivoe, da koristimo naša osjećanja, kao indikatore naših zadovoljenih ili nezadovoljenih potreba, te da jasno izrazimo što nam treba.



Slika 1: Nivoi nenasilne komunikacije po dr. Marshallu Rosenbergu (Jusufović-Hodžić, 2009:29)

Opažanje

„Ljudi nisu uznemireni stvarima, već svojim viđenjem stvari.“ (Epiktet)

Potrebno je jasno razlučiti šta vidimo / čujemo bez uplitanja procjene / dijagnoze. Iskazano posmatranje daje našem sugovorniku mogućnost da zamisli, tj. stekne uvid u ono o čemu govorimo. Veoma često, nesvjesno, posmatranje miješamo sa procjenom. Iskazivanje procjene blokira komunikaciju, jer navodi našeg sugovornika da se ili povuče ili zauzme odbrambeni stav.

Osjećanja

Sljedeći korak su osjećaji. Kako se osjećamo kada to vidimo ili čujemo? Ako dopustimo sebi biti „ranjivi“izražavajući svoje osjećaje, imamo veće mogućnosti povezati se sa sugovornikom. Naši osjećaji su glasnici naših potreba. Stoga, ako ne prepoznamo osjećaje, ne možemo prepoznati ni potrebe. Kada se pitamo, zašto se tako osjećamo, preuzimamo odgovornost za svoje osjećaje, tražimo potrebu iza toga.

Potrebe

Nenasilna komunikacija izoštrava našu svijest o tome da ono što drugi kažu ili čine može biti poticaj, ali nikako uzrok naših osjećanja. Naša osjećanja proističu iz toga kako odabiremo da primimo ono što drugi kažu ili čine, kao i iz naših određenih potreba i očekivanja u tom trenutku. Potrebe su najvažnije u ovom procesu. Svaka nezadovoljena potreba prouzrokuje stres u organizmu, a svaka zadovoljena olakšanje.

Osude, kritike, dijagnoze i interpretacije drugih su otuđeni izrazi naših sopstvenih potreba i vrijednosti. Ako izrazimo svoje sopstvene potrebe, imamo veći izgled da ih zadovoljimo. Nažalost, većina nas nikada nije učila da razmišlja u okviru potreba.

Stoga nam neće biti uvijek jasno što nam je potrebno. Navikli smo da mislimo o tome što je pogrešno kod drugih ljudi, kada naše potrebe nisu zadovoljene. Kada ljudi počnu da pričaju o onome što im je potrebno, umjesto o onome što je pogrešno kod drugog, znatno se povećava mogućnost nalaženja načina da se izađe u susret svačijim potrebama.

Univerzalne ljudske potrebe :

- Autonomija - odabir sopstvenih snova, ciljeva, vrijednosti; odabir sopstvenog plana za ostvarivanje sopstvenih ciljeva, snova i vrijednosti
- Slavljenje - stvaranja života i ostvarenih vrijednosti
- Žaljenje - gubitaka voljenih osoba, snova itd.
- Integritet - autentičnost, kreativnost, smisao, lična vrijednost
- Uzajamnost - prihvatanje, cijenjenje, bliskost, zajedništvo, obzirnost, uvidajnost, doprinos bogaćenju života (upotreba sopstvene moći da bi se doprinijelo poboljšanju života), emocionalna sigurnost, empatija, poštenje (osnaživanje čestitosti koja nam omogućava da učimo iz svojih ograničenja), ljubav, uvjeravanje, poštovanje, podrška, povjerenje, razumijevanje, toplina
- Fizička njega - vazduh, hrana, kretanje, vježbanje, zaštita od životnih formi koje ugrožavaju život (virusa, bakterija, insekata, životinja grabljivica), odmor, seksualno izražavanje, sklonište, dodir, voda
- Igra
- Duhovno zajedništvo-ljepota, harmonija, inspiracija, red, mir. (Rosenberg, 2000:62/63):

Zahtjev naspram naredbe

Četvrta komponenta nenasilne komunikacije obrađuje pitanje što bismo željeli da zahtijevamo jedni od drugih da bismo međusobno obogatili živote. Trebamo koristiti jezik pozitivne akcije iskazivanjem onoga što zahtijevamo, umjesto onoga što ne zahtijevamo.

Kada govorimo, što smo jasniji u vezi s onim što želimo od drugoga, vjerojatnije je da ćemo to i dobiti. Pošto poruka koju upućujemo nije uvijek i poruka koja je primljena, treba da naučimo kako da utvrdimo jesu li naše poruke drugi čuli tačno.

Zahtjevi se primaju kao naredba kada sugovornici vjeruju da će biti okrivljeni ili kažnjeni ako se ne povinuju. Možemo pomoći drugima da vjeruju da zahtijevamo, a ne naređujemo, naglašavajući našu želju da pristanu na ono što zahtijevamo samo ako to žele svojevrijedno da učine. Cilj nenasilne komunikacije nije mijenjati ljude i njihovo ponašanje da bismo „istjerali“ svoje. Cilj je uspostaviti odnose utemeljene na iskrenosti i empatiji, koji će naposljetku dovesti do zadovoljavanja potreba svih.

Ako kažemo zahtjev i dobijemo odbijanje, ne kritiziramo, niti „igramo“ na osjećaj krivice, već pokažemo empatiju za potrebe sugovornika.

1.4. Razvoj emocionalne odgovornosti

U procesu razvijanja emocionalne odgovornosti većina nas doživljava tri faze. U prvoj fazi tzv. fazi emocionalnog robovanja sebe smatramo odgovornim za osjećanja drugih. Druga faza se zove faza drskosti i u njoj odbijamo brinuti o osjećanjima i željama drugih. U trećoj fazi, fazi emocionalnog oslobađanja, prihvaćamo punu odgovornost za sopstvena osjećanja pri čemu smo svjesni da nikada ne možemo zadovoljiti sopstvene potrebe na račun drugih.

1.5. Nenasilna komunikacija i konflikt

Usvajanje vještina nenasilne komunikacije, po dr. Marshallu Rosenbergu, doprinosi razumijevanju samog sebe, preuzimanju odgovornosti za svoja osjećanja i ponašanje, a samim tim i promjenom stava u konfliktu koji podrazumijeva fokusiranje na problem, a ne na traženje krivca. Opasni smo kada odgovornost prebacimo na druge. Drugi mogu prouzročiti neku situaciju, ali naša osjećanja isključivo su u vezi s našim potrebama.

Marshall ističe četiri načina reagiranja u konfliktnim situacija, a to su: krivimo sebe, krivimo druge, slušamo i razumijemo osjećanja i potrebe drugog, slušamo i razumijemo svoja osjećanja i potrebe.

Birajući da krivimo sebe, utječemo na vlastito samopoštovanje. Ova opcija nas vodi ka osjećajima krivice, stida i deprimiranosti. Osjećaj krivice i stida je omiljeno osjećanje jezika nasilja i sredstvo za održavanje sistema dominacije - sistema u kojem se želi upravljati ponašanjem drugih ili još bolje manipulirati osjećanjima i ponašanjima drugih.

Možemo kriviti druge za ono što nam se dešava, što najčešće i radimo. U tom slučaju osjećamo ljutnju ili bijes. Ljutnja ili bijes nam uzima životnu energiju i usmjerava našu pažnju na traženja načina za osvetu. To nas udaljava od vlastitih potreba i od rješavanja problema. Postajemo zatočenici ljutnje i želje za osvetom. Nalazimo se u začaranom krugu.

Treća mogućnost je usmjeriti pažnju na osjećanja i potrebe drugih koje su upravo iskazane. Bez obzira šta neko drugi uradio ili rekao, iza toga se kriju neke njegove potrebe. Potrebe su naš pokretač, one su naša životna energija. Prosuđivanje, osuđivanje drugih je nesretan izraz nezadovoljenih potreba. Stoga, ma šta neko uradio ili rekao, iza toga se kriju njegove ugrožene potrebe. Ako se povežemo sa njegovim potrebama, mi se povezujemo sa onim što je čovječno u njemu i tada se razumijemo, tada možemo raditi na rješavanju problema.

Četvrta mogućnost je usmjeriti svoju pažnju na vlastita osjećanja i potrebe - samoempatija. Marshall Rosenberg ističe da je čovjeku važnije čuti njegovu potrebu, nego je zadovoljiti, jer kroz priznavanje potrebe, mi zapravo priznajemo čovjeka. Isti efekat ima i davanje samoempatije. Usmjeravanjem pažnje na svoja lična osjećanja i potrebe postajemo svjesni da je naše trenutno osjećanje povrijeđenosti proizlazi iz potrebe da se uvažavaju naši napori.

Tabela 2. Kako možemo koristiti model nenasilna komunikacija (Rosenberg, 2006, str.177)

<p>JA Iskreno izražavam kako se osjećam bez optuživanja ili kritikovanja</p>	<p>TI Empatski primam kako si, a pri tom ne čujem optužbe ili kritiku</p>
<p>OPAŽANJE</p>	
<p>Konkretna akcija koju opažam (vidim, čujem, pamtim, zamišljam) koja doprinosi (ili ne doprinosi) mom blagostanju: "Kada (vidim, čujem)..."</p>	<p>Konkretna akcija koju opažam (vidiš, čuješ, pamtiš, zamišljaš) koja doprinosi (ili ne doprinosi) tvom blagostanju: "Kada (vidiš, čuješ)..."</p>
<p>OSJEĆANJA</p>	
<p>Kako se osjećam u vezi s ovim akcijama: "Osjećam se...."</p>	<p>Kako se osjećaš u vezi s ovim akcijama: "Osjećaš li se...."</p>
<p>POTREBE</p>	
<p>Životna energija u obliku potreba, vrijednosti, želja, očekivanja ili misli koje izazivaju moja osjećanja: "Zato što (imam potrebu)..."</p>	<p>Životna energija u obliku potreba, vrijednosti, želja, očekivanja ili misli koje izazivaju tvoja osjećanja: "Zato što (imaš potrebu)..."</p>
<p>ZAHTJEV</p>	
<p>Jasno zahtijevam ono što bi mi obogatilo život bez naređivanja. Konkretna akcije koje bih voljela da se preduzmu: "I voljela bih da ti...."</p>	<p>Empatski primam ono što bi obogatilo tvoj život, a pri tom ne čujem nikakvo naređenje. Konkretna akcije koje bi volio da se preduzmu: "I volio bi da ja..."</p>

2. TEORIJA IZBORA WILLAM GLASSER

William Glasser nas upozorava da je sjeme gotovo svih naših nesreća posijano rano u našim životima, kad smo počeli susretati ljude koji ne samo da su otkrili što je dobro za njih nego, nažalost, i to što je dobro za nas, i dodaje: „Naoružani ovim otkrićem, slijedeći destruktivnu tradiciju što je tisućama godina dominirala našim mišljenjem, ti se ljudi osjećaju obvezanima pokušati nas prisiliti na ono što oni znaju da je ispravno. Naš izbor načina na koji se opiremo ovoj sili jest dosad najveći izvor ljudskog zla. Jednostavna operativna premisa psihologije izvanjske kontrole koju svijet primjenjuje glasi: Kazni ljude koji čine krivo, tako da učine ono što mi kažemo da je dobro, onda ih

nagradi tako da nastave činiti ono što mi želimo da čine..... Ova premisa vlada mišljenjem većine ljudi na Zemlji. U potpunosti je podržavaju svi oni koji imaju moć - predstavnici vlasti, roditelji, učitelji, rukovoditelji te religijske vođe, koji također određuju što je krivo ili pravo. Djeluje na moćne, jer im često omogućava ono što žele. Djeluje na bespomoćne, jer su iskusili njezino djelovanje na sebi, pa se nadaju da će je možda i sami jednom moći primijeniti na drugome.“ (Glasser, 2000:14/15)

Teorija izbora se suprostavlja staroj tradiciji modela „ ja znam što je najbolje za tebe. “ Naziva se još nova psihologija osobne slobode. Tvrdi da živi organizam nadzire okolinu, a ne obrnuto. Shvata čovjeka kao slobodno i odgovorno biće, motivirano iznutra, a njegovo ponašanje je uvijek namjensko. Teorija izbora je psihologija unutarnje kontrole i ona objašnjava zašto činimo to što činimo.

2.1. Cjelovito ponašanje

Glasser ponašanje naziva cjelovito ponašanje, jer je satkano od četiri komponente koje se međusobno prepliću, a to su: akcija, misli, fiziologija i osjećanja. Sukladno našim mislima, javljaju se osjećanja koja prouzrokuju fiziološke promjene u tijelu, a sve to rezultira određenom akcijom. Jasno je da ne možemo utjecati na osjećanja, niti na fiziološke promjene prouzročene tim osjećanjima, ali možemo utjecati na naše misli. Mi biramo kako ćemo promatrati stvari i od toga ovise naše misli, osjećanja, fiziologija i akcija.

Svako ponašanje je svrhovito, jer ima funkciju da zadovolji neku od naših potreba. Ponašanja koja biramo mogu biti efikasna, neefikasna i flaster ponašanja. Efikasna ponašanja pridonose zadovoljenju potreba, neefikasna nas još više frustriraju, a flaster ponašanja trenutno „gase požar“tj. kratkoročno zadovoljavaju neku od naših potreba, ali dugoročno su izvor frustracije.

Teorija izbora ističe da je svako ponašanje izabrano. Direktnu kontrolu možemo imati nad komponentama aktivnost i mišljenje, dok osjećanja i fiziologiju možemo indirektno kontrolirati kroz ono što činimo i mislimo. Teorija izbora, također, ističe da jedino ponašanje koje možemo kontrolirati i mijenjati je naše vlastito.

2.2. Potrebe

Glasser ističe da je svako ponašanje vođeno zadovoljenjem neke potrebe, te da smo genetski programirani da pokušamo, osim potrebe za preživljavanjem, zadovoljiti i četiri psihološke potrebe: ljubav i pripadanje, moć, sloboda (neovisnost) i zabava (igra i kreativnost). Svako naše ponašanje, efikasno ili neefikasno, je naš najbolji izbor u trenutku kada ga odabiremo da zadovoljimo jednu ili više potreba. Naša potreba za ljubavlju i pripadanjem pokreće nas da skrbimo o drugima. Ona nas, također, tjera da cijeli život tražimo zadovoljavajuće odnose sa nama bitnim ljudima. Potreba za moći, u teoriji izbora, ne podrazumijeva vladanje i kontrolu nad drugima, kao što je slučaj u teoriji izvanjske kontrole, nego sposobnost, kompetentnost osobe što pridobi njenom značaju, samopoštovanju i sl. Zabava je nagrada genetike za učenje i možemo je najbolje objasniti osmijehom.

2.3. Teorija izbora i odgoj

Odgoj u svjetlu teorije izbora je stvaranje uvjeta za rast i razvoj djeteta. Ključ za stvaranje dobrih uvjeta je dobar, kvalitetan odnos kojim utječemo na dijete, jasno postavljane granice u okviru kojih se dijete kreće tj. ponaša, te pravila ponašanja unutar tih granica. Granice ne dogovaramo sa djetetom, dok pravila, kao i posljedice kršenja tih pravila, dogovaramo.

Uvijek trebamo imati na umu da odgaja ono što mi radimo, što govorimo. Da bismo nešto tražili od drugih, mi trebamo to raditi, primjenjivati. Da bismo postigli i zadržali bliske odnose, trebamo prestati prisiljavati, tjerati, kažnjavati, nagrađivati, manipulirati, šefovati, motivirati, kritizirati, okrivljavati, žaliti se, prigovarati, gnjaviti, uspoređivati, procjenjivati i povlačiti se. Umjesto destruktivnih ponašanja, koja uništavaju odnos, trebamo koristiti skrbna ponašanja koja unapređuju odnos. Trebamo početi skrbiti, slušati, podržavati, pregovarati, ohrabrivati, voljeti, prijateljevati, vjerovati, prihvatati, odobravati i poštivati.

3. GORDONOV MODEL KVALITETNE KOMUNIKACIJE

Gordonov model kvalitetne komunikacije doprinosi uspostavi kvalitetnije interakcije odgojatelja i djeteta. Dijete dobiva pozitivne poticaje za razvoj, a odgajatelj svoj posao obavlja sa više zadovoljstva i uspjeha, što rezultira i kvalitetnijim odnosom sa obitelji.

Gordonov model kvalitetne komunikacije zasniva se na identifikaciji i lociranju problema (djetetov, odgajateljev ili zajednički) i primjeni adekvatnih „alatki“ sukladno problemskoj situaciji (aktivno slušanje i parafraziranje, ja- poruke). Bitno je odrediti ko u određenoj situaciji ima problem u vezi sa određenim djetetovim ponašanjem.

Djetetov problem je ako svojim ponašanjem, manje ili više, ugrožava samo sebe. Tada se koristi aktivno slušanje i parafraziranje koje podrazumijeva fokusiranje na ličnost i pomaže u identificiranju djetetovih osjećanja i potreba, te uspostavi povjerenja koje osigurava nastavak komunikacije.

Problem odraslog je kada dijete svojim ponašanjem ugrožava zadovoljenje njegovih osobnih potreba. „Ja – poruke“ doprinose jasnoći iskazivanja vlastitih potreba i njihovog zadovoljenja na način koji ne ugrožava dijete.

Zajednički problem je kada djetetovo ponašanje istodobno, posredno ili neposredno, ugrožava i dijete i odraslu osobu. Problem može biti i nametnut – ako se ni dijete niti odrasla osoba ne osjećaju ugroženi djetetovim ponašanjem, ali neka treća osoba (najčešće stručnjak) smatra to ponašanje neprikladno za dijete te dobi.

Identificiranje i lociranje problema, te upotreba adekvatnih komunikacijskih alatki, može se aplicirati ne samo sa djecom, nego sa bilo kojom drugom osobom.

3.1. Postupci odraslih - skrivene poruke kako ih djeca doživljavaju

Zapovijed – moraš se podrediti mom autoritetu.

Prijetnja – nije me briga za tebe i tvoje potrebe, bitno je da mi se podrediš.

Moraliziranje – nisi sposoban sam prosuditi, moje vrijednosti su jedino prave, slijedi me.

Savjet- ja najbolje znam što je za tebe dobro.

Poučavanje – ti nisi u pravu, ja sam u pravu i ja znam bolje.

Kritiziranje – ja sve bolje znam, ti si manje vrijedan.

Nagrađivanje – hvali me da se ne bi morao sa mnom baviti.

Izrugivanje – ti si loš, ja sam dobar.

Interpretacija – ja sve znam, mogu vidjeti kroz tebe.

Ispitivanje – ja ću riješiti tvoj problem i zato moram sve znati.

Humor, sarkazam – ja, ustvari, nisam zainteresiran za tebe. (Bašić i suradnici, 2005:51)

4. ZA PROMIŠLJANJE

Široka je lepeza destruktivnog ponašanja koje svakodnevno činimo, a za koje smatramo da su „normalna“. Glasser tvrdi da svakodnevno prisiljavamo, tjeramo, kažnjavamo, nagrađujemo, manipuliramo, šefujemo, motiviramo, kritiziramo, okrivljujemo, žalimo se, prigovarimo, gnjavimo, uspoređujemo, procjenjujemo, povlačimo se i sl. Naš rječnik, sačinjen od ovih riječi, ogledalo je našega društva i jak je dokaz da živimo u svijetu koji je više okrenut razarajućim odnosima nego njihovom sprječavanju.

Rosenberg također ističe važnost jezika u održavanju nasilja. Jezik nasilja ili dominacije, kako ga on naziva, uči nas prosuđivati o drugima, etiketirati druge. Znatno manje nasilja i znatno više odgovornosti ima u kulturama u kojima ljudi razmišljaju u smislu ljudskih potreba nego u kulturama u kojima jedni druge označavaju kao „dobre“ ili „loše“. Nametanje krivice, vrijeđanje, ušutkivanje, etiketiranje, kritiziranje, poredba i dijagnosticiranje, sve su to vrste suđenja koje svakodnevno koristimo. Prava je istina da su analize drugih, zapravo, izrazi naših vlastitih potreba i vrijednosti. Sljedeće što nas uči ovaj jezik jest poricanje odgovornosti za svoje postupke kroz uporabu glagola „morati“ i traženje uzroka svog ponašanja u drugima. Uvjerava nas da nemamo mogućnost izbora.

Aleksandar S. Nil vjeruje da je civilizacija bolesna i nesretna, jer djecu još od kolijevke umrtvljuju sile reakcije i mržnje. Kaže da ih odgajamo da kažu „ne“ životu i da kažu „da“ svemu što je negativno u životu, te da ništa ne dovode u pitanje, nego da samo slušaju.

Jasno je da jezik utječe na mišljenje, stavove, djelovanje. On oslikava našu filozofiju življenja i odgoja. Ukoliko želimo nešto mijenjati, onda trebamo započeti s jezikom. Trebamo usvajati temeljna znanja tj. principe filozofije nenasilne komunikacije ili teorije izbora, te razvijati i unapređivati komunikacijske vještine i skrbna ponašanja što je u funkciji jačanja socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja.

Socijalno-komunikacijske kompetencije odgajatelja pozitivno utječu na kvalitet odnosa, ne samo sa djecom nego i sa kolegama, članovima obitelji, prijateljima. Dakle, utječu na osobno zadovoljstvo odgajatelja.

Socijalno-komunikacijske kompetencije, između ostalog, pridonose razvoju životnih vještina kod djece pomoću kojih je pojedinac u stanju istraživati alternative, promišljati i praviti efikasne izbore pri rješavanju problema koji iskrnsne, što preventira devijantna ponašanja, nasilje i ovisnost.

„Pri istraživanju ovisnosti postoji puno pokazatelja da ljudi koji su razvili životne kompetencije, koji se znaju nositi sa svojim slabostima i vrlinama, koji sami znaju razviti alternativna ophođenja, takvi ljudi su manje u opasnosti postati ovisnici nego oni koji to ne mogu.“ (Schubert, Stick, 2000)

Zbog bitnosti ove kompetencije treba joj se posvetiti posebna pažnja u procesu stručnog usavršavanja odgajatelja ili još bolje na dodiplomskom studiju.

LITERATURA:

1. Bašić i suradnici (2005). *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovom roditeljima*. Zagreb: „Alinea“
2. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga
3. Glasser, W. (2000). *Teorija izbora*. Zagreb: „Alinea“
4. Ignjatović, N. (1993). *Reči su prozori ili zidovi*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu
5. Ignjatović, N. (1993): *Čuvari osmeha 1*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu
6. Jusufović-Hodžić, N. (2009.). *Nasilje kao stil života u BiH*. U N. Hodžić (ur), *Trauma i pomirenje* (str. 23-33) Sarajevo: HKO „Kruh sv. Ante“- Trauma centar
7. Kamenov, E. (1987). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
8. Richman, N. (1994). *Komuniciranje s djecom*. Zagreb: Dobrobit
9. Rosenberg, M. (1996). *Jedan model nenasilne komunikacije*. Beograd: CICERO
10. Rosenberg, M. (2006). *Nenasilna komunikacija - jezik suosjećanja*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava
11. Uzelac, M. (2000). *Za Svemire*. Zagreb: Mali korak

ULOGA ODGAJATELJA U ZAJEDNICI KOJA UČI

Anita Šagolj, prof.

Dječji vrtić „Sveti Josip“, Mostar

anita.sagolj@gmail.com

REZIME:

U radu će biti riječi o odnosima djeteta i odgajatelja u predškolskoj ustanovi koja se mijenja sukladno spoznajama o mogućnostima i potrebama predškolskog djeteta.

Vrtići su postali zajednice u kojima se uči, ali na način koji dijete diktira, jer humanističkim i holističkim pristupom odgoju i obrazovanju, dijete je postalo centar od kojeg polazi odgojno-obrazovni rad i na taj način se mijenja i uloga odgajatelja, odnosno odgajatelj više nije osoba koja poučava, već osoba koja usklađeno djeluje s timom odgajatelja, roditeljima, stručnim suradnicima, cjelokupnim osobljem vrtića s ciljem stvaranja uvjeta za kvalitetno življenje, odgoj i obrazovanje djeteta. Suraduje s djecom i zajedno istražuju svijet, tempom koji djeca diktiraju.

Ključne riječi: dijete, odgajatelj, vrtić, zajednica koja uči

SUMMARY

In this publication, we will talk about relations between child and educator in Pre-Primary institution, that change according to possibilities and necessity of Pre-Primary child.

Little gardens became communities for learning but in the way that child dictates, because of humanistic and holistic admission to education, child became a start center of educational work and according to this the role of educator has been changed. Therefore the educator is no more person who teaches but the person who works analogously with a group of educators, parents, research assistants, whole personell of little garden for the purpose of making conditions for quality living and education of a child. Educator cooperates with the children in the way that children dictate.

Key words: child, educator, little garden, learning community

1. UVOD

Promjene u načinu života današnjeg čovjeka koje su proizišle iz novih spoznaja i dostignuća, iz različitih znanstvenih disciplina poput sociologije, filozofije, medicine, psihologije, ekonomije i dr. dovele su i do promjena u odgoju i obrazovanju djeteta.

Sukladno s tim promjenama došlo je i do velikih promjena u organizaciji života predškolskog djeteta u vrtićima. Kažem „organizaciji života“ iz razloga što djeca koja pohađaju vrtić, veliki dio svog života provode u ustanovi, šest do deset sati dnevno, i

zaista, oni tu žive. A naša zadaća, tj. zadaća odgajatelja i cijelog tima ustanove, jeste da im, prvenstveno, osiguramo uvjete u kojima će se oni osjećati sigurno, prihvaćeno, voljeno, slobodno, da imaju mogućnosti zadovoljiti svoju radoznalost i potrebu za istraživanjem i upoznavanjem svijeta na način koji njima odgovara.

2. ZAJEDNICA KOJA UČI

Poželjna zajednica koja uči jeste zajednica ljudi koji neprestano razvijaju svoje mogućnosti, da bi postigli što žele, gdje su osobe koje se ne boje novih modela mišljenja i gdje su svi otvoreni za suradnju, da bi mogli učiti zajedno. Takva zajednica se fokusira na stvaranje, a ne na reprodukciju postojećih znanja, i da se znanja koja se steknu primjenjuju na svakodnevne životne prilike.

Odgojno-obrazovna ustanova shvaćena kao zajednica u kojoj se razvijaju novi oblici ljudske koegzistencije, ravnopravne participacije i zajedničkog učenja djece i odgajatelja, iziskuje uspostavljanje prakse temeljene na vrijednostima slobode i uvažavanja svakog pojedinog subjekta odgoja i obrazovanja. Odgojno-obrazovni pristup je posve nov u ovakvoj zajednici. Odgajatelj više nije isporučitelj već poznatih, statičnih znanja propisanih strogo koncipiranim programima, već organizator uvjeta u kojima se djeca osposobljavaju za izgrađivanje i organiziranje vlastitih znanja i upravljanje procesom vlastitog učenja. Uloga odgajatelja ogleda se kao umijeće stvaranja cjeline uvjeta za kvalitetno življenje, odgoj i učenje djeteta, tj. umijeće stvaranja kvalitetnog odgojno-obrazovno konteksta vrtića, čije jednako vrijedne dijelove predstavlja kvaliteta interakcija djeteta sa sadržajima učenja, kvaliteta odnosa i interakcija odgajatelja s djecom, te kvaliteta međusobne dječje komunikacije. (NOK, 2010., str.2.)



Slika 1.

Djeca i odgajateljica zajedno čitaju enciklopediju, traže „koliko je dug plavetni kit“ (projekt „Život u moru“)

Učenje je proces koji se nikada ne dovršava, stalno se nastavlja i nadograđuje.

Ako je cilj učenja stjecanje znanja, onda se ono ne bi trebalo nametati gotovim informacijama ili nekim suhoparnim definicijama, jer i onako sva znanja već postoje u čovjeku, samo ih treba «probuditi».

Isaac Newton je rekao: „Ako sam ikada došao do vrijednih otkrića, tada to dugujem prije svega strpljivoj pažnji, a ne nekom drugom daru“.

Odgajatelj prepoznaje situacije koje ostvaruju djeca svojim aktivnostima i koristi iste kako bi «samo» potaknuo djecu kako bi došla, svojim trudom i radom, do rezultata, odnosno, za njih, novih znanja, tempom koji oni nameću. Daljnjim aktivnostima razvijat će se nove situacije, i taj proces je neprekidan. U istom tom procesu učenja, odnosno stjecanja novih znanja primjenjivih u životu, koji polazi od djece, djeca ga razvijaju, vode, a i odgajatelji, zajedno s njima, uče.

Treba spomenuti i da je današnji način života veoma ubrzan, svi stalno jurimo za nečim i nemamo dovoljno vremena. Taj isti tempo nameće se i u život vrtića, previše se ravnamo prema vremenskim shemama i nekim vremenskim rokovima.

Cjelokupan odgojno-obrazovni rad u zajednici koja uči, treba uskladiti s prirodnim ritmom djeteta.

PROSTOR – „TREĆI ODGAJATELJ“

U poželjnom razvoju djeteta, koje je shvaćeno i prihvaćeno kao subjekt, a ne objekt vlastitog odgoja i obrazovanja, koje je u stanju planirati i organizirati mnoge vlastite aktivnosti, njima upravljati i kroz iste razvijati svoje intelektualne, emocionalne, socijalne, kreativne i druge potencijale, prostor u kojem boravi ima osobitu ulogu, te ga pedagozi nazivaju i „trećim odgajateljem“.

Struktura okruženja za učenje, odnosno stjecanje novih znanja, uveliko utiče na odgojno-obrazovno iskustvo svakog djeteta. Osobito kada se radi o učenju mlađe djece, prostor se smatra „esencijalnim izvorom učenja“.

Kvalitetno organiziran prostor ne samo dnevnog boravka nego prostor cijele ustanove treba biti ugodan i što više sličiti obiteljskom okruženju. Vrtić i jeste „produžena ruka obitelji“ i djeca tu provode veliki dio života, tako da se tu trebaju osjećati ugodno i sigurno. Odgajatelj, koji zna kako se djeca razvijaju i uče, pažljivo razmišlja kako urediti prostor u kojem se djeca mogu sigurno kretati za vrijeme individualnih i grupnih aktivnosti i prilagoditi ga djeci.



Slika 2.

Aktivnosti u dnevnom boravku

Dobro organiziran, funkcionalan i poticajan prostor, sa dosta raznovrsnog materijala, koji je u svakom trenutku dostupan djeci, potiče ih na otkrivanje i rješavanje problema, omogućuje postavljanje hipoteza, istraživanje, eksperimentiranje, konstruiranje znanja i razumijevanje. Bilo da se radi o obiteljskim, imitacijskim igrama, nekom eksperimentu, istraživanju materijala i sl., djeca komuniciraju, raspravljaju, pomažu jedan drugome, isprobavaju nove mogućnosti materijala, odnosno zajedno i jedan od drugoga uče čineći, kroz igru. Stječu nova znanja, razvijaju komunikacijske sposobnosti, socijalne vještine, emocionalne, kreativne i druge potencijale. Odgajatelj u takvim situacijama osluškuje i promatra tijek igre, donosi nove materijale, kako bi se igra i učenje dalje razvijali. Kada oslabi interes za određeni centar, zajedno s djecom stvaraju se novi, opremaju novim materijalima, koji će ih poticati na nove aktivnosti i istraživanja.

Važno je napomenuti da uz organizaciju uvjeta za kretanje, interakciju i suradničko rješavanje problema, potrebno je osigurati uvjete u kojima će dijete moći zadovoljiti potrebu i pravo na privatnost. Omogućiti im prostor u kome će se moći distancirati od grupnih zbivanja i aktivnosti, što se u tradicionalnim ustanovama često zaboravlja, zbog pretjerane potrebe za kontrolom i nadzorom nad djecom. Pri tome odgajatelj treba paziti da se u tom prostoru ne zadržavaju ista djeca, što bi moglo voditi osamljivanju i izolaciji, što je naravno problem. Takvu djecu treba poticati i usmjeravati na društvene aktivnosti i korištenje centara u kojima će biti u interakciji s drugom djecom.

4. TIMSKI RAD

Suživot djece i odraslih temeljen na demokratskim osnovama, uključuje međusobno uvažavanje i ostvarivanje recipročne komunikacije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Takav oblik zajedničkog življenja vodi autonomiji i emancipaciji djece, odgajatelja i ostalih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa. (NOK, 2010., str.9)

Uspostavljanje suradničkih odnosa na svim socijalnim razinama (na relaciji odraslih s djecom, djece međusobno i odraslih međusobno) je temelj razvoja odgojno-obrazovnog ustanove koja teži ka odgoju sretnog, kompetentnog, samopouzdanog

djeteta, osposobljenog za preuzimanje inicijative, zauzimanja za sebe i koje je odgovorno u ponašanju i prema sebi i drugima.

Kvalitetna komunikacija, koja je dvosmjerna i uvažavajuća, suradnja i kolegijalnost odgajatelja, ravnatelja, kao i dugih stručnih djelatnika vrtića, izravno se odražava na kvalitetu prakse. Zajedničkim promišljanjem, planiranjem, realizacijom i evaluacijom procesa, zajedničkim rješavanjem svakodnevnih problema rada, međusobnim pružanjem potpore u pitanjima koja su neposredno i posredno u vezi s odgojno-obrazovnom praksom, vode ka kvalitetnom odgoju i obrazovanju koje je uvijek kolektivno, a ne individualno postignuće.

Suradnja odgajatelja direktno se odražava na komunikaciju i međusobnu suradnju među djecom, koja je potrebna za stjecanje dječjih socijalnih, intelektualnih iskustava i izgrađivanje socijalne kompetencije. Suradničko učenje djece, zajednička izgradnja znanja komunikacijom i interakcijom djece različitih kronoloških dobi, različitih mogućnosti i sposobnosti ima visok obrazovni potencijal, koji se treba poticati i podržavati. Odgajatelji, svojom međusobnom suradnjom i komunikacijom, daju primjer djeci, učenje po modelu.

Značajan zadatak u radu odgajatelja jeste pažljivo promatranje, dokumentiranje i interpretiranje dječje aktivnosti s kolegama. Na osnovu zajedničke analize dokumentiranih zapažanja o mogućnostima djece, dostignućima, potrebama, stilovima učenja i sl. odgajatelji izrađuju planove za daljnje intervencije i usklađivanje njihovog cjelokupnog rada, koji teži ka kvalitetnijoj praksi. Suštinska uloga odgajatelja jeste pravovremena i primjerena indirektna potpora stjecanju znanja svakog djeteta. Razumijevanjem postojećih znanja i mogućnosti svakog djeteta, kvalitetnom komunikacijom, zalaganjem i radom svih sudionika „života“ vrtića (djece, odgajatelja, roditelja, ravnatelja, stručnih suradnika, pomoćnog osoblja) kvaliteta življenja, odgoj i obrazovanje djece u ustanovi može se podizati na višu, kvalitetniju razinu.

Slika 3.

Odgajateljice planiraju završnu svečanost



5. SURADNJA S RODITELJIMA

Predškolski odgoj ne počinje u vrtiću, vrtić je nadogradnja na prvotni odnos između djeteta i obitelji, i zato mora roditeljima pružiti mogućnost da sudjeluju u svim vidovima programa. („Kurikulum za vrtiće“, priručnik br.III, Kristen A. Hansen, et al.). Izravna, kvalitetna, otvorena, iskrena i ohrabrujuća komunikacija s roditeljima je ključni dio odgovornosti odgajateljskog tima.

Bitno je, već prilikom upisa djeteta u vrtić, da odgajatelji objasne roditeljima filozofiju programa odgoja i obrazovanja kuće. Da se počne razgovarati na samom početku, i održavati komunikaciju tijekom cijele godine. Pri dolasku djeteta u vrtić odgajatelji od roditelja dobivaju prve informacije o interesima, sposobnostima, mogućnostima, mogućim poteškoćama koje dijete ima. U svakodnevnim susretima s roditeljima razmjenjuju se informacije o djetetovim aktivnostima, napretku, doživljajima u vrtiću i kod kuće, i na taj način se može kvalitetno ostvarivati zajednički cilj: adekvatno odgovoriti na trenutne djetetove potrebe.

Komunikacija s roditeljima može biti formalna i neformalna.

Prilikom dolaska i odlaska djeteta iz vrtića odgajatelji koriste priliku da s roditeljima razgovaraju o dnevnim djetetovim aktivnostima, obavještavaju o napretku djeteta i podsjećaju na sastanke ili važne događaje. To nije prilika za razgovor o problemima, jer su tu prisutna djeca i za tu svrhu potrebno je dogovoriti poseban sastanak.

Neformalnu komunikaciju moguće je ostvariti putem tzv. „putujućih bilježnica“ u kojima odgajatelji pišu zapažanja o djetetu, novim sposobnostima koje je svladalo, i sl. Također treba potaknuti roditelje da i oni pišu o djetetovom ponašanju kod kuće, impresijama iz vrtića, razmišljanjima, idejama i sl. Ova bilježnica može biti ne samo dobar vid komunikacije između odgajatelja i roditelja već i dokument o razvoju i napretku djeteta, ili pak o problemu koje dijete ima i na osnovu kojeg će se, zajedno, tražiti rješenje.

Na oglasnoj ploči, koja je izložena na vidnom mjestu, s obavijestima upućenim direktno roditeljima, o sastancima, izletima, prehrani djece ili drugim važnim temama, može se prikazati i koje aktivnosti se provode u vrtiću, izložiti dječje crteže, fotografije iz vrtića i sl. Biltenima ili letcima koji se tiskaju jednom ili dva puta mjesečno (trebaju biti kratki i jasni) roditeljima se mogu uputiti informacije o sastancima, događajima, izletima, poziv o zajedničkom prikupljanju materijala, informacije u vezi sa zajednicu, prijedlozi za aktivnosti kod kuće, poziv za sudjelovanje u radu grupe, zahvale za sudjelovanje i sl.

Formalni oblik komunikacije roditelja i odgajatelja ostvaruje se putem pisanih izvješća o djeci i roditeljskim sastancima. Pisana izvješća sadrže informacije o djetetovom ponašanju u vrtiću, napretku, općenitom razvoju, sklonostima, savjet kako bi se moglo promijeniti djetetovo ponašanje, ili kako bi mu se moglo pomoći da bolje uči, preporučujući roditeljima izvor koji bi mu mogao pomoći i sl.

Roditeljski sastanci mogu biti individualni, grupni ili na nivou vrtića, ovisi o potrebi i dogovoru tima. Na početku pedagoške godine obično se organiziraju grupni sastanci, dok se individualni održavaju tijekom cijele godine, dogovorom odgajatelja i roditelja.



Slika 4.

„Mama Stela je došla kupiti jaja u našu trgovinu“

Odgajatelji mogu roditelje uključiti u život i rad vrtića na više načina. Roditelji mogu dolaziti u skupinu i boraviti nekoliko sati sa svojom djecom svakodnevno, u vrijeme koje njima odgovara, zbog poslovnih obveza. Odgajatelj će ih uputiti i objasniti odgojno-obrazovnu funkciju centara u kojima se djeca igraju i uče. S roditeljima se može dogovoriti i igra zanimanja kojima se bave i zajednički napraviti centar za to zanimanje u kojem će djeca sigurno poslije provoditi dosta vremena. Kroz radionice koje se povremeno organiziraju, zajednički s roditeljima se mogu izrađivati igračke za skupinu ili uređivati vrt, i sl. što veoma raduje i djecu, i roditelje. Također se može organizirati zajednički ručak koji će djeca zajedno s roditeljima skuhati i u veseloj atmosferi pojesti u prostorijama u kojima svakodnevno objeduju, u kojima se oni osjećaju domaćini svojim roditeljima. Bitno je poticati uključivanje muških članova obitelji u život vrtića, očeva, djedova, ujaka, braće, jer oni su nekako, nenamjerno, ipak po strani. Početni kontakti su uglavnom s majkama. Odgajatelji bi svakodnevno trebali razgovarati i sa očevima o djeci, kao i organizirati aktivnosti u kojima će se oni osjećati korisni za život vrtića, zahvaliti im se za sudjelovanje i pomoć i na taj način im slati poruku : „Vi ste nam važni“.

Važna je otvorena i iskrena komunikacija na kojoj se temelji dobra suradnja s roditeljima. Vrtić je, kako sam i ranije rekla „produžena ruka obitelji“ i samo zajedničkim, primjerenim i usklađenim odgojnim djelovanjem obitelji i odgojiteljskog tima, moguće je djeci osigurati sretno djetinjstvo.

6. STRUČNO USAVRŠAVANJE ODGAJATELJA

Dinamičan razvoj društva za sobom povlači i stalne promjene u odgojno-obrazovnom sustavu. Kako bi se usuglasili sa zahtjevima suvremenog društva i kako bi mogli pratiti i raditi u skladu s promjenama i unapređivati praksu, stalna edukacija odgajatelja je imperativ kvalitetnog odgoja i obrazovanja predškolskog djeteta.

Profesionalni razvoj odgajatelja je proces koji se odnosi na kontinuirani razvoj znanja, vještina i sposobnosti, koji doprinosi poboljšanju kvalitete prakse, jačanju motivacije i razvijanju sistema vrednovanja i samovrednovanja. Otvorenost i spremnost odgajatelja za promjene k poboljšanju kvalitete života i rada djece u vrtiću implicira edukaciju i samoedukaciju.

Zbog odgovornosti prema djeci, roditeljima i zajednici, djelatnost odgajatelja zahtijeva visoku stručnu spremu stečenu formalnim obrazovanjem i visok stupanj opće kulture.

Informalno obrazovanje – svakodnevno, neplanirano, samostalno inicirano, je sastavni dio života odgajatelja. Stiče se svakodnevnom komunikacijom s ljudima, čitanjem stručne literature, praćenjem emisija edukativnog karaktera, sve u svrhu osobne izgradnje i razvoja, kako bi praksa bila kvalitetnija i samom odgajatelju rad u grupi zanimljiviji i zabavniji.

Tu su također i seminari, obuke i susreti s kolegama iz drugih ustanova, razmjena iskustava koja je veoma dobar i nepresušan izvor novih ideja za rad, savjeta za unapređenje prakse.

Kompetentan odgajatelj je nemoguće postati i biti bez kontinuiranog profesionalnog usavršavanja. Od kompetencije odgajatelja ovise rezultati cjelokupnog odgoja i obrazovanja ustanove.

Timski osvrt na rad koji ima visoku dozu kritičnosti, promišljenom i pažljivom analizom pedagoške dokumentacije, koja se svakodnevno vodi, zajedničkim rješavanjem problema, detektiraju se «slabe točke» „postojećeg najboljeg“ djelovanja i traže rješenja za unapređenje uvjeta rada. Na taj način odgajatelji jedan drugoga, iskrenim dobronamjernim kritikama, savjetima, prijedlozima „guraju“ naprijed, ka vlastitoj izgradnji i razvoju.

7. ZAKLJUČAK

Vrtić se može uspoređivati sa „živim organizmom“, što u biti i jeste, koji, da bi funkcionirao treba zdrave dijelove, uzajamno povezane. Svaki dio je jednako važan i neizostavan: odgajatelji, roditelji, stručni suradnici, ravnatelj, pomoćno osoblje.

Samo međusobnim poštovanjem, uvažavanjem, suradnjom i djece, i odraslih moguće je stvoriti uvjete za kvalitetan „život zajednice“.

Dr. Debut je rekao: „Za stalan uspjeh potrebno je imati malo sposobnosti, imaginacije, ili zamišljanja. Puno takta, ogromnu hrabrost i ludu ustrajnost“.



Slika 5.

„Teta je došla na frizuru“

LITERATURA:

1. Dr. sc. E. Slunjski: *Stvaranje predškolskog kurikuluma*, „Mali Profesor“, Zagreb, 2005.
2. Kristen A. Hansen, Roxane K.Kaufmann, Kate Burke Walsh: *Kurikulum za vrtić*, priručnik br. III, Zagreb, 2001.
3. Dr. P. Spasojević, ur., *Časopis „Nova škola“ broj 7*, Pedagoški fakultet u Bijeljini, Bijeljina 1010.
4. *„Nacionalni okvirni kurikulum RH“, 2010.*
5. E.P.Good: *Kako pomoći klincima da si sami pomognu*, Alinea, Zagreb, 1993.
6. Mr. sc. H. Ivon, ur., *„Mirisi djetinjstva“*, Split, 2002.
7. Fotografije djece, roditelja i odgajatelja iz D.V. „Sv. Josip“, Mostar

PEDAGOŠKI POTICAJNO PROSTORNO-MATERIJALNO OKRUŽENJE VRTIĆA – BITNA DIMENZIJA DJEČIJEG RAZVOJA I UČENJA

Dženeta Ćamović, asistentica

Odsjek za pedagogiju

Filozofski fakultet u Sarajevu

dzeneta.camovic@pedagogijaffsa.com

SAŽETAK

Cjelokupno okruženje vrtića promovira i reflektira vrijednosti odgojno-obrazovnog procesa na kojem se temelji. U predškolskoj praksi koja je orijentirana na dijete i razvoj njegovih višestrukih sposobnosti, organizacija poticajnog prostorno-materijalnog okruženja se smatra bitnom dimenzijom. U takvom kontekstu, odgajatelji kontinuirano opserviraju i prate dječije interese i aktivnosti te u skladu s tim mijenjaju prostore i materijale u njima.

Prostorno-materijalno okruženje vrtića snažno utječe na izgradnju dječijih kapaciteta za učenje. Ograničenost ili odsustvo vanjskih poticaja znatno limitira broj iskustava i utisaka koji proizvode nove veze u mozgu. Stoga se prostor vrtića ne smatra samo mjestom boravka djece dok su roditelji odsutni, već prostorom koji ima moć da šalje signale i učestvuje u dinamičnom procesu razvoja dječije inteligencije.

Da li će vrtićko okruženje biti poticajno za djecu, ovisi o veličini, rasporedu i uređenju prostora, bogatstvu senzoričkih podražaja, te planskom promišljanju i unapređenju od strane odgajatelja. Osnovna značajka poticajnog prostorno-materijalnog okruženja je bogata ponuda razvojno-primjerenih materijala koje djeca mogu slobodno i neometano istraživati, isprobavati svoje ideje te materijalizirati razmišljanja i osjećaje koristeći se različitim vrstama medija. Zbog toga se prostorno-materijalno okruženje poredi sa „radnim poligonima“ ili „osjetilnim radionicama“ u kojima se vježbaju sve dječije funkcije kroz potpuni tjelesni, intelektualni i socio-emocionalni angažman. U takvom okruženju, dijete ima ulogu aktivnog sudionika odgojno-obrazovnog procesa, te konstruktora vlastitog znanja i razumijevanja, što je u skladu sa njegovim prirodnim načinom učenja.

U ovom radu aktualizirat će se ideja o potrebi i načinu dizajniranja vrtićkog prostora, koji bi se odlikovao bogatom ponudom materijalnih poticaja i izazova za predškolsku djecu.

Ključne riječi: poticajno prostorno-materijalno okruženje, materijalni poticaj, senzorički podražaj, kapacitet za učenje, novina, izazov, izbor.

SUMMARY

The whole little garden s environment promotes and reflects values of education process based on it. In Pre-Primary child centered practice and develop of plenty abilities, the organization of stimulating physical-material environment is considered as important dimension. In such context, educator continues observing and looking after children s interests and activities according to that, they change environment and materials in it. Physical-material environment of little garden has strongly influence on improving of children s capacity of learning. Restriction or absence exterior motives, considerably limits number of experience and influence which produce new relations in your brain. The environment of little garden is not only considered as a place where children spend time in absence of their parents but also a place which has a power to participate in dynamic process of development of child s intelligence. Is little garden s environment going to be motive for children? It depends on size, arrangement and decoration of wealthiness of sensory stimulation and planning and promotion of educator. Basic characteristic of physical-material environment is substained offer of adequately developed material that children undisturbedly and freely research. They can use their ideas and materialize their opinions and thoughts by using different types of media. That is the reason why we compare physical-material environment with “ working range” or “sensory workshops” where children practice their functions through completely physical, intellectual and socio-emotional engagement. In such environment, child has the role of active participant of educational process, and it improves its own knowledge and understanding by itself, and that is in harmony with his natural way of learning. During this publication, the idea and way of design of little gardens environment will become actualized. This environment would offer sustainable material motives and challenges for Pre-Primary children.

Key words: stimulating physical-material environment; material motives; sensory stimulation; learning capacity; innovation; challenges; choice

UVOD

Istraživanja u neurologiji i drugim znanostima potvrđuju da je razdoblje od prvih šest godina života presudno za dječiji kognitivni razvoj. Iako se mozak nastavlja samoorganizirati i nadograđivati, zbog izuzetne prilagodljivosti živčanog sistema cijelog života, temeljne veze se uspostavljaju u prvih nekoliko godina. Za vrijeme kritičnih razdoblja, razvijaju se moždani kapaciteti, koji će biti temelji za buduće vještine i sposobnosti.

Složeni proces neuralnog oblikovanja odvija se kroz komunikaciju sa neposrednim okruženjem. Angažirajući se kroz materijalne poticaje, dječiji mozak će organizirati i uvijek iznova reorganizirati postojeću neuralnu mrežu, konstruirajući vlastitu bazu znanja i razumijevanja svijeta. U tom procesu oblikovanja, dijete može aktivirati svoje razvojne potencijale ili ih zauvijek izgubiti, ako okruženje, u kojem se razvijalo, nije

dalo dovoljno poticaja da se ispolje. Moždani kapaciteti rastu tamo gdje im se dozvoli, omogućiti prostor i stimulacija.

Zbog toga, okruženje u kojem se dijete razvija i uči, u savremenoj pedagoškoj literaturi dobiva na svojoj važnosti. Smatra se da ako se želi utjecati na dječiji razvoj, promijeniti njihovo ponašanje i djelovanje, treba mijenjati okruženje u kojem svakodnevno borave. Time okruženje, s kojim je dijete u stalnom međudjelovanju, postaje bitna dimenzija njegovog razvoja i učenja. Najvažniji zadatak roditelja, edukatora i odgajatelja postaje uređenje i organizacija okruženja koje će poticati razvoj i ostvarenje dječijih potencijala. Djeca moraju dobiti prilike za potpuno tjelesno, inтелеktualno i socio-emocionalno angažovanje, kako bi razvijala svoje raznovrsne inteligencije.

S obzirom da predškolska djeca najbolje uče kada procesom učenja dominiraju čulna i motorička iskustva, kada razmjenjuju ideje sa drugima, podučavanje djece unaprijed pripremljenim sadržajima nije primjereno. Neophodno je iznalaziti kreativne načine oblikovanja prostornih i materijalnih poticaja za cjeloviti razvoj djeteta, na njemu prirodan način. Stoga ćemo u nastavku ovog rada govoriti o značaju prostorno-materijalnog okruženja za dječiji razvoj i učenje, kao i njegovom oblikovanju u vrtiću.

1. KONTEKSTUALNO ODREĐENJE DJEČIJEG RAZVOJA I UČENJA

Najkompletnije objašnjenje kontekstualnih utjecaj na razvoj djeteta daje **Urie Bronfenbrenner**. U izučavanju ljudskog razvoja polazi od odnosa između ljudskog organizma i njegove neposredne sredine. Na okruženje gleda kao na „set ugnježđenih struktura od kojih se svaka nalazi u narednoj, kao set ruskih babuški“ (Bronfenbrenner, 1997:13). Sloj (okruženje) koje je najbliže djetetu ima najveći i najneposredniji utjecaj na razvoj djeteta za razliku od onih najudaljenijih koji utječu posredno. Prva razina interakcija ili *mikrosistem* predstavlja odnose između djeteta i njegove neposredne okoline (porodica, vrtić...) Prema tome, porodica i vrtić su dva mikrosistema koji u predškolskom periodu imaju najsnažniji utjecaj na djetetov razvoj. *Mezosustav* se odnosi na međusobne veze mikrookruženja (npr. odnos roditelja i odgajatelja) *Egzosustav* predstavlja okruženje ili okruženja u kojima dijete nije direktni učesnik, ali ipak utječu na njegov razvoj (npr. zaposlenje roditelja i odnosi na poslu i sl.). Najširi i posljednji sloj utjecaja predstavlja *makrosistem* koji se odnosi na kulturno-tradicijsku pozadinu – običaje, vrijednosti, zakone. Svi navedeni sistemi su u međusobnoj interakciji i utječu jedni na druge. Prema tome, cjelokupni društveni kontekst može imati utjecaja na djetetov razvoj unutar određene mikrosredine kao što je npr. odgojna skupina u kojoj se nalazi, i u kojoj se prelama slika društvenog okruženja. Mnogobrojne dosadašnje društveno-ekonomske transformacije na polju *makrosistema* imale su veliki utjecaj na sve niže razine interakcija, naročito na *mikrosistem*. Današnje obitelji najčešće postaju jednogeneracijske, u kojima su oba roditelja zaposlena, a dijete je na cjelodnevni boravak prepušteno predškolskoj odgojno-obrazovnoj instituciji.

Osvještavanjem činjenice o značaju poticaja u ranom odgoju djeteta, te njegovog cjelodnevnog boravka u vrtiću, polako se transformiše i ideja o brizi i njezi djece u institucijskom kontekstu. Iz nekadašnjeg tradicionalnog poimanja da je djecu potrebno samo zbrinuti i čuvati dok su roditelji na poslu, evoluirala je ideja kreiranja razvojno-poticajnog okruženja za dječiji razvoj i učenje. Stoga je važno da okruženje za dječiji razvoj i učenje osigurava visok obrazovni potencijal.

2. OSOBINE POTICAJNOG PROSTORNO-MATERIJALNOG OKRUŽENJA

Okruženje u i oko vrtića utječe na odgojno-obrazovni proces, kao i kvalitet socijalnih interakcija. Promjene u organizaciji prostora mogu uticati i na promjene u ponašanju. Dobro organiziran prostor može smanjiti nepoželjno ponašanje, a potaći angažirano i konstruktivno. „Fizičko okruže utječe na veličinu vršnjačkih grupa i tipove vršnjačkih interakcija.“ (Katz i McClellan, 1999:44) Promjene u neposrednoj organizaciji prostora, prema tome, mogu utjecati na vrstu i brojnost socijalnih interakcija, te odabir aktivnosti.

S obzirom da predškolsko dijete najveći dio dana provodi u vrtiću, Miljak, A. (1996:42) smatra da su jako bitna pitanja poput: „kakvi su psihomotorički potencijali konkretne fizičke sredine u kojoj dijete boravi, kako se dijete može osjećati u tim i tako organiziranim prostorijama, te kakve bismo promjene mogli unijeti da bi se varijabilnost dječije akcije povećala i da bi se djeca bolje i prirodnije osjećala.“ **Da li će vrtićko okruženje biti poticajno za djecu, ovisi upravo o veličini, rasporedu i uređenju prostora, bogatstvu senzoričkih podražaja, te planskom promišljanju i unapređenju od strane odgajatelja.** Poticajno okruženje se kontinuirano stvara i temelji na zajedničkim raspravama o tome kako određeni elementi u okruženju utiču na djecu. Odgajatelj istražuje, isprobava i kontinuirano mijenja i usavršava okruženje u timu refleksivnih praktičara. Na taj način, prostorno-materijalno okruženje vrtića postaje fleksibilna i promjenjiva kategorija.

Da bi poticajno prostorno-materijalno okruženje odgovaralo svojoj namjeni ono mora da potiče svako dijete na razvoj vlastitog potencijala, te da nudi stimulacije koje odgajaju „cjelovito dijete“, odnosno uravnotežen razvoj njegovih sposobnosti. Zbog toga bi materijalni poticaji trebali biti što raznovrsniji, da odgovaraju različitim vrstama inteligencija, te da su uvijek dostupni i slobodno izabrani od strane djeteta.

2.1. Uređenje, raspored i veličina prostora

S obzirom da okruženje ima potencijal da šalje poruke koje dijete dekodira, te na osnovu toga modelira svoje ponašanje, jako je bitno razmisliti o tome kako bi se dijete u njemu moglo osjećati i kakve poruke bi moglo primiti.

Clayton, K. M. i Forton, B. M. (2001) smatraju da prostor djeci treba slati sljedeću poruku: „Ova soba je kreirana za tebe, da zadovolji tvoje specifične potrebe, zbog toga što ste ti i tvoje učenje vrlo važni“. Trister, D.D. i Colker, J.L. (1995:16) navode nekoliko pozitivnih poruka koje okruženje treba da šalje djeci: Ovo mjesto je ugodno za boravak; Ti pripadaš ovdje; Ovo je mjesto kojem možeš vjerovati; Možeš uraditi

mnoge stvari bez ičije pomoći i biti samostalan; Možeš se povući i biti sam kada to trebaš; Ovo je sigurno mjesto da istražuješ i isprobavaš svoje ideje;

Curtis, D. i Carter, M. (2003) navode da je pri organizaciji vrtićkih prostorija važno najprije napraviti tlocrt dobro isplanirane sobe u koji će se potom upisivati inicijali bitnih elemenata koje treba da sadrži: **I** ako postoji mjesto koje reflektira **identitet** djece i njihovih porodica; **O** ako postoje mjesta koja potiču **obiteljsko ozračje**; **P** ako postoje mjesta koja potiču **povezanost** i suradnju djece i odraslih; **SO** ako postoje mjesta koja potiču **senzorna otkrića**; **KM** za mjesta koja potiču razvoj **krupne motorike**; **SM** za mjesta koja potiču razvoj **sitne motorike**; **U** za **udobna** i mekana mjesta za odmor; **M** za prostor u kojem se djeca mogu osjećati **moćnima**, važnim, neovisnim i kompetentnim; **OO** za mjesta u kojima se **odrasle osobe** mogu uključiti u komunikaciju sa djecom i odgajateljima; **S** za postojanje prostornih elemenata koji odražavaju **kommunikaciju** između odraslih (roditelja i odgajatelja); Također, isti autori posebno ističu da je pri planiranju prostora neophodno razmotriti slijedeće elemente:

- osjećaj povezanosti i pripadnosi prostoru;
- fleksibilnost prostora i postojanje neoblikovanog materijala;
- postojanje prirodnih materijala koji angažiraju čula,
- osjećaj čuđenja, radoznalosti i intelektualne angažiranosti,
- simboličke reprezentacije, pismenost i vizuelna umjetnost;

Dakle, vrlo je važno da se svaki kutak u sobi odlikuje jedinstvenim i kreativnim organizacijskim uvjetima, da bude funkcionalan te da šalje jasnu poruku djetetu o tome šta u njemu može raditi. Svaki kutak bi trebao biti obogaćen raznovrsnim razvojno-primjerenim materijalima koje djeca mogu slobodno i neometano istraživati ili pomoću njih izražavati ono što misle i osjećaju.

2.1.1. Poticanje osjećaja ugone i pripadanja prostoru

Da bi okruženje bilo **mjesto ugodnog življenja**, mnogi autori (Miljak, A., Slunjski, E. i dr) slažu se da bi trebao što više nalikovati obiteljskom. Udobne fotelje i ležajevi, mekani jastuci u kojima se djeca mogu udobno smjestiti, potiču osjećaj ugone i prihvaćenosti. Tome mogu pridonijeti još i biljke, te ugodne i tople boje zidova.

Na zidovima se mogu naći izložbe onoga što djeca rade, te fotografije snimljene za vrijeme različitih aktivnosti. Važno je pravilo, da sve što je izloženo bude djelo dječijih ruku. Time se djeci šalje poruka da su njihovi radovi vrijedni, te da prostor u kojem su izloženi **pripada u potpunosti njima**. Osjećaj pripadnosti se može pojačati i prostorima ili policama na koje djeca mogu ostavljati svoje lične stvari. Na njima mogu biti istaknuta njihova imena ili slike.

Da bi prostor odavao poruku neovisnosti, sve treba biti kreirano **po mjeri djeteta**. Namještaj i drugi dijelovi prostorije trebaju odgovarati dječijim proporcijama, kako se ona ne bi osjećala otuđeno od prostora. Također je važno da se materijali za igru postavljaju na niskim i otvorenim policama, kako bi ih djeca mogla samostalno koristiti.

2.1.2. *Fleksibilan prostor koji potiče razvoj širih mogućnosti kretanja i neovisnosti*

Jako je bitna **veličina prostora** u kojem djeca borave. Vrtičke prostorije bi trebale biti prostrane i osvijetljene tako da potiču aktivno i slobodno kretanje djece. Goddard, B.S. (2008), autorica koja se u svojim djelima zalaže za ideju „uravnoteženog razvoja“ dječijih sposobnosti, smatra da:

„Djeca u svakoj dobi žele prostor, no, od prve do sedme godine, to je velik prostor, poželjan gotovo kao hrana i zrak. Kretati se, trčati, otkrivati stvari novim pokretom, osjetiti život u svakom ekstremitetu, to je život ranog djetinjstva. A ipak, još uvijek se vide mračne kuće iza čijih je vrata i prozora u vrtićima zatvoreno tridesetoro ili četrdesetoro male djece. Ono što danas trebamo su goli tereni i otvoreni prostori.“ Isto, str.153

Međutim, danas naši vrtići više liče na tvornice (Stoll i Fink,200) ili na „kutije za jaja“ u kojem djeca žive kao u „košnici“ (Petrović-Sočo, B.,2007), što otežava zadovoljenje njihovih razvojnih potreba.

Istraživanja pokazuju kako mirno sjedenje djece na duži vremenski period može zakočiti mehanizme učenja i dovesti do pomanjkanja pažnje i pojave poteškoća u učenju. „Ako su im glava i tijelo mirni, doći će do smanjenja aktivnosti u mozgu.“ (Hannaford, C. 2007:170) Stoga je važno voditi računa o mogućnosti slobodnog kretanja prostorom i istraživanja pokretom.

Neophodne su **šire mogućnosti kretanja bez ograničenja na jednu prostoriju**, zbog želje za istraživanjem, kretanjem i otkrivanjem. Miljak, A. (2007) prenosi da V.Vecchi djecu poredi sa nomadima, jer vole mijenjati prostor, prelaziti iz soba u hodnike i graditi svoje kućice, te im to ustanova treba dozvoliti. Vrtičke prostorije ne bi trebale gajiti „izolacionu kulturu“ već poticati povezivanje, zajedničko druženje i kvalitetne međusobne odnose. Zbog toga bi prostor trebao biti što više fleksibilan, mobilan, transparentan, te omogućavati transformacije. U tu svrhu su veoma korisni pomični zidovi kao i namještaj, ostakljena vrata, te staklene pregrade (zidovi) koji obezbjeđuju bolju povezanost i pružaju osjećaj zajedništva.

2.1.3. *Prostor je podijeljen u kutije te potiče suradničko učenje*

Prema Katz i McClellan (1999), važna zadaća koju treba da ispuni okruženje jeste da pruži djetetu mogućnosti za kognitivno i socijalno učenje. Da bi okruženje poticalo aktivno individualno ili suradničko učenje, važno je da bude **podijeljeno u kutije za istraživanje**. Ovako organiziran prostor poziva djecu na aktivno istraživanje u manjim skupinama, što potiče socijalnu kompetenciju, ali razvija i kognitivni interes za određenu aktivnost. Slunjski (2008) smatra da se na ovaj način olakšava sadržajno osmišljavanje prostora te obezbjeđuje kvalitetnija komunikacija, jer su djeca u manjim skupinama (čime se i prevazilazi prekomjernost grupe). Svaki kutić bi trebao biti opremljen bogatom ponudom raznovrsnih materijala koji pozivaju djecu na aktivno eksperimentiranje.

U tradicionalnim predškolskim ustanovama kutiće se obično jedva naziru i odlikuju se vrlo siromašnom ponudom materijala i igračaka. Uočljiv je centralni prazni prostor namijenjen za okupljanje cijele odgojne skupine, uz primjenu transmisivskog pristupa (podučavanje djece sadržajima, a ne pripremi okruženja za aktivno učenje i eksperimentiranje). Ovakve prostorije djeluju hladno i pobuđuju osjećaj dosade, što se može primijetiti i na ponašanju djece.



Nepoticajno PMO okruženja vrtića^{§§§§§}



*Poticajno PMO okruženja vrtića^{*****}*

Pri kreiranju poticajnog vrtićkog okruženja, važno se baviti i pitanjem **prostora koji djeca trebaju za izdvajanje i osamu**. Sindik, J. (2008) govori o „osobnom prostoru“ djece u vrtiću kao o nevidljivoj granici preko koje drugi ne bi smjeli preći. On je mobilan i kreće se zajedno sa djetetom u datom statičnom okruženju ili „teritoriji“. Prenosi da ga drugi autori (Hall 1966) porede sa „nevidljivim balonom“ kojeg pojedinac nosi sa sobom, a može da se širi ili skuplja, ovisno o pojedinčevoj potrebi za osobnim prostorom. Uvjetovan je kulturnom pozadinom, fizičkim okruženjem, karakteristikama djetetove ličnosti, te trenutnim emocionalnim stanjem. Zbog izloženosti brojnim socijalnim ili fizičkim podražajima „nevidljivi balon“ se može raširiti, te će dijete osjećati potrebu da se povuče i „rastereti“ napetosti. U tu svrhu „kutiće za osamljivanje“ igraju zaštitnu ulogu za dijete.

2.1.4. Prostor potiče intelektualnu angažiranost, čuđenje i radoznalost

Da bi se dijete angažiralo u nekoj aktivnosti neophodno je da poticaj bude dovoljno privlačan, neobičan i interesantan. U tom smislu, Jensen, E. (2000) navodi nekoliko ključnih faktora koji djeluju i obogaćuju u procesu učenja, između kojih izdvajamo: **novinu, izazove, i mogućnost izbora**. Darling-Kuria, N. (2010) tvrdi da „mozak žudi za novinom“. Kada je dijete izloženo novom poticaju, neuralna aktivnost se povećava. U

^{§§§§§} Fotografija snimljena za potrebe magistarskog rada;

^{*****} Fotografija snimljena za potrebe magistarskog rada;

uvjetima u kojima nedostaje novoga, neuralne aktivnosti se reduciraju, jer se dijete dovoljno ne angažira. Da bi potakao na aktivnost, novi poticaj mora biti i dovoljno izazovan. Međutim, s obzirom da se djeca međusobno razlikuju, iste poticaje neće smatrati jednako izazovnim. Zbog toga je bitno pružiti mogućnost izbora. Dijete treba imati mogućnost da izabere „ono što njegovim vrstama inteligencija najviše odgovara.“ (Slunjski, 2008:17) Može izabrati aktivnost kojom će se baviti, materijal koji će koristiti ili ko će biti partner u igri. Katz i McClellan (1999:48) ističu da istraživanja ukazuju na vezu između „mogućnosti izbora koje djeci stoje na raspolaganju i njihova osjećaja ovlaštenosti i pozitivnog odnosa prema intelektualnim aktivnostima.“ Sve to povećava unutrašnju motivaciju i osjećaj zadovoljstva, te jača kognitivni interes.

2.1.5. Postojanje multisenzoričkih poticaja u prostoru

Michael Zini⁺⁺⁺⁺⁺ ističe značaj **oblikovanja prostora koji potiče senzoričko učenje**. Polazi od činjenice da iako se mozak nastavlja razvijati tokom cijelog života, kognitivni i perceptivni kapaciteti oblikuju se u prvih šest godina. Zbog toga, prostor predškolske ustanove treba da predstavlja „veliki poligon osjetilnih radionica u kojima se oblikuju i grade dječije spoznaje“. (Zini, M. 2006:15) Neophodno je obezbijediti mnoštvo prilika u kojima će djeca „da vide, dodiruju, kušaju, mirišu, igraju se, istražuju i eksperimentiraju te da se prije svega, osjećaju voljeno“. (Isto, str. 15) Smatra da je za kreiranje takvog poticajnog okruženja neophodna suradnja arhitekata, odgajatelja i edukatora.

Ističe da je najkorisniji proces oblikovanja prostora onaj koji se koristi bojama, svjetlom, zvukom i mirisom, jer to korespondira sa dječijim kognitivnim procesima. Na taj način, **pri oblikovanju prostora nije samo bitan raspored već i bogatstvo senzoričkih podražaja**.

Kromatske boje djeluju stimulirajuće, te ih je potrebno upotrebljavati u kreiranju. Važno je koristiti raznovrsniji spektar međusobno sličnih (u nijansama), ali i različitih (u kontrastu) boja. **Osvjetljenje** bi trebalo biti iz različitih izvora (prirodno osvjetljenje, obične žarulje, halogene...) kako bi raspršenost svjetlosti, jačina i boja bile optimalno iskorištene. Različite nijanse boja kao i mogućnost stvaranja sjene mogu biti stimulirajuće. (Zini, M.; 2006)

Curtis, D. i Carter, M. (2003) navode da je pri stvaranju vrtićkog okruženja potrebno voditi računa o multisenzoričkom ambijentu. Tu bi se moralo naći nešto blještavo, sjenasto, čudesno ili magično kako bi potaklo dječiju znatiželju i korištenje osjetila. Odgajatelji bi svakodnevno trebali ostavljati djeci interesantne i nove materijale čija bi se svojstva mogla ispitivati korištenjem različitih čula. U tu svrhu su djeci interesantne senzorne ploče na kojima mogu istraživati materijale različitih tekstura.

⁺⁺⁺⁺⁺ Arhitekt i dizajner te istraživač u Reggio Children and Domus Academy Research Centre.



*Izgled dobro iskorištenog (poticajnog) hodnika u vrtiću******



„Radni poligoni“ za istraživanje i manipulaciju se ne moraju uvijek naći u sobama dnevnog boravka. Hodnici su također mjesta susreta i druženja djece, te aktivnog učenja i istraživanja.

2.1.6. Postojanje raznovrsnih gotovih ili samostalno izrađenih didaktičkih materijala

Bitna značajka poticajnog vrtićkog okruženja jeste postojanje raznovrsnih didaktičkih materijala (napravljenih u suradnji djece, odgajatelja i roditelja). Takva vrsta materijalnog poticaja pozvat će dijete na angažiranje i osigurati potrebnu stimulaciju na perceptivno-motoričkoj, te logičko-matematičkoj razini mišljenja i rasuđivanja.



*****Fotografije snimljene za potrebe magistarskog rada



**Materijalni poticaji
(izrađeni didaktički materijali)***

2.1.7. Postojanje raznolike ponude prirodnih i neoblikovanih materijala

Slunjski E. pod poticajnim okruženjem za razvoj i učenje djece podrazumijeva „dovoljnu količinu, raznolikost i stalnu dostupnost djeci zanimljivih materijala.“ (Slunjski, E. 2006:126) Materijali trebaju biti takvi da potiču dijete na manipulaciju, eksperimentiranje i transformiranje. U tom procesu djeca će biti zaokupljena postavljanjem hipoteza, provjeravanjem i dokazivanjem, te stvaranjem novih ideja.

Snyder Kaltman, G. (2009:7) smatra da je važno, prije nego što prostor obogatimo materijalima, razmisliti o slijedećim principima:

Sigurnost. Da li su predmeti ili materijali prilagođeni djetetovom uzrastu kako bi ono moglo rukovati i igrati se s njima? Da li predmet ili materijal može lako da se slomi ili pocijepa, te da li aktivnosti u kojima se predmeti i materijali koriste zahtijevaju nadzor odraslih?

Veličina. Da li su predmeti ili materijali preveliki ili premali za djecu koja se rukovode samostalno?

Privlačnost. Da li će djeca rado raditi na materijalima ili predmetima?

Dostupnost. Možete li obezbijediti dovoljno predmeta ili materijala za svu djecu?

Stav. Najvažnije od svega je vaš stav. Da li izražavate pozitivan stav prema djeci, dok ona rukuju i nalaze se u interakciji sa predmetima ili materijalima?

Za djecu je važno da materijali budu uvijek **dostupni, odabrani po vlastitom izboru te raznovrsni.** Dostupnost^{§§§§§§} se postiže slaganjem materijala u niske i otvorene police, tako da ih djeca mogu, kada požele, samostalno uzeti, ali i vratiti na mjesto kada završe igru. Trister, D.D. i Colker, J.L. (1995) navode nekoliko natuknica koje mogu

^{§§§§§§} Marija Montessori je isticala da je jedan događaj promijenio njenu odgojnu praksu. Naime, vidjela je kako su se djeca ponašala u razredu kada je jedna učiteljica zaboravila zaključati ormarić sa materijalima za učenje. Djeca su ga otvorila i sa prirodnom radoznalošću i velikim zanimanjem počela raditi na njima. Smatrala je da je njihovu veselost, radoznalost u učenju izazvao osjećaj slobodnog izbora čime će se baviti. Zbog toga se i Marija Montessori zalagala da se djeci materijali postave u niske police, kako bi uvijek mogla izabrati s kojim od njih žele raditi. Seitz, M. i Hallwach, U. (1997)

pomoći u organizaciji materijala: postaviti materijale na nivou djetetovih očiju, grupirati ih po tipu, ukloniti nepotpune i slomljene igračke, sačuvati višak, te koristiti plastične kutije za one koje imaju više dijelova, kako bi se svi sačuvali. Korisno je na policu zalijepiti naljepnicu kako bismo označili mjesto materijala/igračke. Djeca ih, u tom slučaju, mogu uvijek lako pronaći, ali i vratiti na isto mjesto.

Samo dovoljna količina raznovrsnih materijala može zadovoljiti različite dječije interese. Njih je neophodno rasporediti u kutiće koji su namijenjeni za različite aktivnosti. Izborom određenog kutića, dijete se opredjeljuje i za korištenje materijala u njemu.



*Prirodni i neoblikovani materijali u vrtiću ******

ZAKLJUČAK

Prostorno-materijalno okruženje vrtića snažno utječe na izgradnju dječijih kapaciteta za učenje. Ograničenost ili odsustvo vanjskih poticaja, znatno limitira broj iskustava i utisaka koji proizvode nove veze u mozgu. Stoga se prostor vrtića ne smatra samo mjestom boravka djece dok su roditelji odsutni već prostorom koji ima moć da šalje signale i učestvuje u dinamičnom procesu razvoja dječije inteligencije.

Da li će vrtićko okruženje biti poticajno za djecu ovisi o veličini, rasporedu i uređenju prostora, bogatstvu senzoričkih podražaja, te planskom promišljanju i unapređenju od strane odgajatelja. Osnovna značajka poticajnog prostorno-materijalnog okruženja je bogata ponuda razvojno-primjerenih materijala koje djeca mogu slobodno i neometano istraživati, isprobavati svoje ideje, te materijalizirati razmišljanja i osjećaje koristeći se različitim vrstama medija. Zbog toga se prostorno-materijalno okruženje

***** Fotografije snimljene za potrebe magistarskog rada;

poredi sa „radnim poligonima“ ili „osjetilnim radionicama“ u kojima se vježbaju sve dječije funkcije kroz potpuni tjelesni, intelektualni i socio-emocionalni angažman.

Osim toga, prostor treba da potiče osjećaj ugone, zadovoljstva te kompetentnost, neovisnost, slobodu i moć. Poticajan prostor je uvijek novstven, interesantan, potiče čuđenje i interes za istraživanje.

LITERATURA

1. Bronfenbrenner, J. (1997) **Ekologija ljudskog razvoja**, Beograd, „Zavod za udžbenike i nastavna sredstva“;
2. Clayton, K. M. I Forton, B. M. (2001) **Classroom spaces that work**, Greenfield, „Northeast foundation for children“;
3. Curtis, D. I Carter, M. (2003) **Designs for learning and living: transforming early childhood environments**, St. Paul, „Redleaf Press“;
4. Darling-Kuria, N. (2010) **Brain-based early learning activities**, St. Paul, „Redleaf Press“
5. Goddard Blythe, S. (2008) **Uravnoteženi razvoj**, Buševac, „Ostvarenje“
6. Hannaford, C. (2007) **Pametni pokreti**, Buševac, „Ostvarenje“;
7. Jensen, E. (2000) **Brain-based learning**, California, „Corwin Press“;
8. Katz, L. G. I McClellan, D.E. (1999) **Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije**, Zagreb, „Educa“
9. Miljak, A. (1996) **Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja**, Zagreb, „Persona“
10. Miljak, A. (2007) **Teorijski okvir sukonstrukcije kurikulumu ranog odgoja**, Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura, Zagreb, „Školska knjiga“;
11. Seitz, M. i Hallwach, U. (1997) **Montessori ili Waldorf?**, Zagreb, „Educa“;
12. Slunjski, E. (2006), **Stvaranje predškolskog kurikulumu**, Zagreb, „Mali profesor“;
13. Slunjski, E. (2008), **Dječji vrtić - zajednica koja uči**, Zagreb, „Spektar media“
14. Sindik, J. (2008) **Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću**, Metodčki obzori, br.3, str. 143-154, prema [www. hrcak.srce.hr/file/40743](http://www.hrcak.srce.hr/file/40743)
15. Trister, D.D. i Colker, J.L. (1995) **The creative curriculum for early childhood**, Washington, „Teaching strategies“;
16. Zini, M. (2006) **Vidi, osluhni, dodirni, okusi, pomiriši i voli**, Dijete Vrtić Obitelj, Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, Korak po korak, br.44, str. 15-17;

OSTVARIVANJE I ZAŠTITA DJEČJIH PRAVA I ULOGA MENADŽMENTA

Mr. Ljubica Andrić

Javna ustanova „Djeca Sarajeva“, Sarajevo

ljubica_andric@yahoo.com

SAŽETAK

Prava djece se razmatraju još od devetnaestog stoljeća kada je prvi put postavljeno pitanje njihove autonomije, ali je i danas problem postaviti balans između prava djece, prava roditelja i obveze odraslih prema njima. Opća deklaracija o ljudskim pravima dotiče odnos društva prema braku, obitelji i odgoju djece, te proklamira jednaka prava djece koja su rođena u braku i izvan njega, a obitelj je stavljena pod zaštitu države i označena kao osnovna ćelija društva.

Kada su u pitanju dječja prava, Konvencija o pravima djeteta je, bez sumnje, najvažniji dokument koji implementira dječja prava. Činjenica je da komplicirana podjela nadležnosti između Bosne i Hercegovine i njenih sastavnih dijelova, posebno u relaciji osiguranja sredstava i izvršenja, otežava ostvarivanje dječjih prava.

Kada se krene od početne točke da djeca imaju prava, koja im jednako pripadaju kao i odraslim ljudskim bićima, proizlazi da se radi o pravima koja ne trebaju zaslužiti, nego da ih djeca imaju bez obzira na obveze i dužnosti. Postojanje dječjih prava ne isključuje odgovornosti, no, djeca mogu preuzeti odgovornost sukladno njihovom stupnju razvoja. Odrasli moraju biti podrška djeci u procesu preuzimanja odgovornosti odrastanja.

Konvencija o pravima djeteta sadrži osnovne i univerzalne standarde koje Bosna i Hercegovina mora osigurati i jamčiti svakom djetetu.

Ključne riječi: dijete, ljudska prava, pravni sustav, odgoj i obrazovanje, obitelj, društvena zajednica, zakoni

SUMMARY

The rights of children have been recognized since the 19th century when the question of their autonomy was raised for the first time. However, posing a balance between the rights of the child, the rights of the parent and the obligations of adults towards children remains a challenge to this day. The Universal Declaration of Human Rights touches upon the relation between the society and marriage, family and child rearing. It proclaims that all children, whether born in or out of wedlock, shall enjoy equal rights. It places the family under the protection of the state and recognises it as the fundamental unit of society.

The Convention on the Rights of the Child is, without any doubt, the most important document that implements children's rights.

The complex division of competences between the state and sub-state level authorities in Bosnia and Herzegovina, in particular with relation to the provision of resources and implementation, makes difficult the enforcement of children's rights.

The rights-based approach gives equal rights to children and adults. Children do not have to deserve their rights; these rights are inalienable without regard to obligations and duties. The existence of children's rights does not exclude responsibilities, but children can assume only those responsibilities that are commensurate with their stage of development. Adults have to support children in the process of learning to assume the responsibilities of adulthood.

The Convention on the Rights of the Child sets out the general and universal standards that Bosnia and Herzegovina has to secure and guarantee for each child.

Key words: child, human rights, legal system, education, family, society, laws

Ostvarivanje dječjih prava

Pitanja od temeljnog značaja za svako društvo neosporno su aspekti stanja i interesa djece i omladine. Stoga se preduzimaju odgovarajuće mjere s ciljem osiguravanja zaštite prava i interesa djece i omladine, prije svega kroz priznavanje i implementiranje prava djeteta kao ljudskih prava.

Prema Univerzalnoj deklaraciji o ljudskim pravima, djetinjstvo ima pravo na posebnu brigu i pomoć.

Koliko su dječja prava važna govori nam i činjenica da je Konvencija o pravima djeteta uvedena u pravni sistem Bosne i Hercegovine. Konkretnije, u okviru međunarodnih dokumenata kojima se štite ljudska prava u Ustavu BiH Aneks 6, kao dodatak aneksu nalazi se i ova Konvencija. Vlasti u Bosni i Hercegovini imaju obvezu temeljem međunarodnih standarda o ljudskim pravima i slobodama i Konvenciji o pravima djeteta da kreiraju i osiguraju odgovarajuće instrumente i mehanizme za njihovu implementaciju, a sve u cilju promoviranja, poštivanja i zaštite dječjih prava. No, ustavno-pravni poredak zemlje je koncipiran tako da zaštita djece i njihovih prava nije u nadležnosti države, nego u nadležnosti entiteta, Distrikta Brčko, a u Federaciji BiH je u nadležnosti županija/kantona. Zbog takvog pravnog okvira, zaštita djece nije jedinstvena na području naše države, te zbog toga postoji veliki nesklad između onog što je propisano zakonima i onog što se u praksi osigurava.

Konvencija o pravima djeteta, prevashodno, naznačava obveze odraslih naspram djeteta, ali i obveze društva i njegovih institucija u cilju zaštite djeteta, te jednako vrijedi u uvjetima rata, kao i mira. Ona jasno propisuje brojne elemente zaštite djetetovog života, jer za svako dijete je sreća imati roditelje, živjeti u obiteljskom okruženju, ostvariti pravo na obrazovanje i stasati u korisnog građanina društva.

U Bosni i Hercegovini socijalna prava, obiteljska prava, krivično-pravna zaštita djece, upravno-pravna i prekršajna zaštita djece, građansko pravna zaštita, zdravstvena zaštita, radno-pravna, te prevencija i obrazovanje se implementiraju kroz zakonsku

legislativu na svim nivoima vlasti i sadrže mnogo segmenata koji se odnose na zaštitu djece. Ono što stvara problem jeste različito tumačenje djeteta u zakonima koji se provode u strukturama vlasti Bosne i Hercegovine.

Kada se govori o obrazovanju Konvencija o pravima djeteta, u svom Čl. 28 određuje da dijete ima pravo na obrazovanje. Ciljevi obrazovanja definirani Konvencijom ogledaju se u obvezi države da usmjeri obrazovanje djeteta na razvoj njegove ličnosti, razvoj darovitosti, mentalnih i fizičkih sposobnosti do krajnjih granica, razvoj poštovanja prava čovjeka i osnovnih sloboda kao i razumijevanje mira, tolerancije i prijateljstva prema svim ljudima.

Značaj predškolskog odgoja ogleda se i u činjenici da temelji odgoja počivaju u najranijoj dobi, razvoj u prvih nekoliko godina određuje čitav život.

Predškolski odgoj je sastavni dio odgojno-obrazovnog sustava u Bosni i Hercegovini i predstavlja prvi, specifični stupanj koji se bavi odgojem djece predškolske dobi.

Kvalitetan predškolski odgoj direktno utječe na kasniju uspješnost djece, te osigurava povećavanje jednakosti u mogućnostima razvoja na kognitivnom, socijalnom i emotivnom nivou za djecu koja dolaze iz siromašnih sredina. Pored navedenog, ulaganja u predškolski odgoj i obrazovanje u Bosni i Hercegovini su zanemariva.

Mogućnost promjene položaja ovog stupnja odgoja i obrazovanja temelji se na donošenju adekvatnih propisa, ali i važnu ulogu strateškog planiranja menadžmenta u izgradnji većeg broja objekata namijenjenih za predškolski odgoj i obrazovanje.

Zaštita dječjih prava

Zaštita prava djeteta, kroz instrumente koje je međunarodna zajednica usvojila i koje su zemlje svijeta obvezne primjenjivati, zbog ratifikacije međunarodnog instrumenta, predstavlja veliki napredak u povijesti cijelog svijeta.

Ratifikacijom Konvencije o pravima djeteta, Bosna i Hercegovina se obvezala da će provoditi sve potrebne aktivnosti u cilju njene primjene.

Svjesni smo da se dječji glas ne čuje dovoljno u današnjem društvu, djeca su često izložena nasilju u obitelji, školi, u igri, ne ostvaruju u potpunosti svoja prava kada je u pitanju obrazovanje, zdravstvena i socijalna zaštita.

Još uvijek je prisutna barijera koja onemogućava ravnopravno i odgovorno učešće djece u životu odraslih.

Uloga obitelji u zaštiti dječjih prava počiva prvenstveno u činjenici da je ona najpovoljnija sredina u kojoj dijete raste i razvija se, u kojoj počivaju temelji prirodnog odgoja koja je, zbog bespomoćnosti mladog ljudskog bića, nužna obveza svakog roditelja. Prema Općoj Deklaraciji o ljudskim pravima obitelj je prirodna i temeljna zajednica koja ima pravo na zaštitu.

Kvalitetni odnosi počivaju na potrebi i spremnosti roditelja na odricanje od uvriježenih i tradicionalnih stavova u ponašanju prema djetetu.

Obitelj je najstariji oblik sveg odgojnog rada, no prije svega najvažnija socijalna sredina u kojoj dijete usvaja osnovne navike i uvodi se u život. Da je najvažnija sredina u kojoj dijete može živjeti i pravilno se razvijati piše Pašalić-Kreso (prema Osterrieth 1999,:30) usprkos mnogim nemogućnostima, te da je ni jedna druga sredina, čak i kada je savršeno imitira, ne može zamijeniti, niti ispuniti njenu funkciju. Zbog toga je razumljivo da odgoj za ljudska prava počinje u obitelji koja dijete uči životu u društvu, u kojoj ono uči i prihvaća vrijednosti o istini, moralu, dobroti, poštenju. Kako djeca uče po modelu, odnosi koji vladaju među članovima obitelji privlače njegovu pozornost, dijete ih usvaja i oponaša, te je to način za izgrađivanje emocionalnih, intelektualnih i moralnih kapaciteta djeteta. Suvremena pedagogija smatra da onako kako se odrasli odnose prema djeci, tako će se ona odnositi prema drugima, što je presudno za budućnost društva. U prilog tome ide i činjenica da se demokracija uči u demokratskom okruženju. Ako se djeca potiču na aktivno sudjelovanje u životu obitelji, zajednice u kojoj žive, ako slobodno iznose svoje stavove i mišljenje velika je vjerojatnoća da će dijete učiti da prakticira ljudska prava u životu.

Uspješnost odgoja temelji se na podržavanju dječjeg ponašanja koje je prihvatljivo, ali i na primjerenom reagiranju na neprikladna ponašanja. Roditelji imaju nezamjenjivo i neotuđivo pravo u odgoju djece.

Praksa JU „Djeca Sarajeva“ u pogledu ostvarivanja, korištenja i zaštite dječjih prava i uloga menadžmenta – vrtić „Biseri“

U sustavu institucija koje treba da promoviraju i implementiraju dječja prava, vrtić predstavlja odgojno – obrazovnu instituciju u kojoj se provodi program namijenjen djeci predškolskog uzrasta i predstavlja mjesto izvanobiteljskog odgoja. Nesporno, vrtići bi trebali biti mjesta gdje djeca uče i žive svoja prava.

Vrtić „Biseri“ egzistira u sastavu Javne ustanove „Djeca Sarajeva“, organizaciona jedinica „Stari Grad“. Dnevno trajanje rada je 10,5 sati, poludnevnog boravka pet sati.

Provedenom analizom statističkih podataka, koja je obuhvatala period 2004-2008. god., može se zaključiti da je broj djece, koja su bila obuhvaćena organiziranim predškolskim odgojem i obrazovanjem, neznatno varirao u navedenom periodu.

Uloga menadžmenta

Da bismo bolje razumjeli funkcioniranje Javne ustanove u nastavku ćemo pojasniti zakonsku legislativu kojom je uređeno isto. Prema Zakonu o ustanovama u Članu 1 daju se temeljna pitanja koja se odnose na osnivanje javnih i drugih ustanova, upravljanje i rukovođenje, opće akte ustanova i dr. U smislu navedenog Zakona, javne ustanove trajno i nesmetano obavljaju djelatnost u javnom interesu i financirane su iz proračuna Federacije, županije, grada ili općine, a obavljaju djelatnost, pored navedenih, iz oblasti odgoja, obrazovanja, zaštite obitelji i djece, socijalne zaštite. Prema ovom Zakonu organi uprave su: Upravni odbor, ravnatelj i revizor, te i drugi

organi koje ustanova propisuje svojim statutom. Ravnatelj ustanove se bira na osnovu zakona i statuta/pravila ustanove.

Kako Javna ustanova „Djeca Sarajeva“ pripada sistemu javnih ustanova, navedeni zakonski dokumenti reguliraju i sistem upravljanja i rukovođenja. Za javnu ustanovu, koja se bavi odgojem i obrazovanjem djece predškolskog uzrasta, izbor ravnatelja vrši se na temelju Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju i Pravila ustanove.

Uz navedene uvjete može se promišljati, uz stručnost koja je nepobitno važna, uz iskustvo u radu koje je, također važno, da li u današnje vrijeme, pored svega navedenog, uloga vladajućih stranaka u svim javnim ustanovama ipak ima značajniji utjecaj. Uloga menadžera i menadžmenta svake javne ustanove je, pored obveze da rukovode, i da poštuju i zaštite prava ljudi. U kontekstu predškolske ustanove, njihova uloga počiva i u zaštiti prava djece, najosjetljivije i najranjivije kategorije čovječanstva, koja kada nauče da žive svoja prava u najranijem dobu, znaju da žive prava ne ugrožavajući drugima njihova. Također, menadžment ima ulogu da osigura povoljne uvjete za rad, te da osigura stručni kadar koji radi s djecom od odgajateljica/odgajatelja čija profesija zahtijeva opću i stručnu osposobljenost.

Uloga menadžmenta, osnivača javnih ustanova, posebice kada se govori o predškolskom odgoju i obrazovanju kao prvom stupnju institucionalnog odgoja i obrazovanja, je u donošenju zakonske regulative koja će omogućiti razvoj ustanova prvenstveno načinom financiranja ove djelatnosti, kako bi se stekli uvjeti za što veći obuhvat djece organiziranim predškolskim odgojem i obrazovanjem, te uvažile potrebe i ostvarila prava djece proklamirana u Konvenciji o pravima djeteta.

U cilju stvaranja cjelovite slike, u odnosu na stanje prakse, kada je u pitanju ostvarivanje i zaštita dječjih prava, napravljena je anketa koja je sprovedena u ciljnoj grupi djece u vrtiću „Biseri“. S obzirom na činjenicu da je anketa metoda prikupljanja podataka pomoću kojih se može na temelju postavljanja pitanja i traženja odgovora doći do „istinitih“stavova i mišljenja, ova anketa je prije svega metoda verifikacije u odnosu na prava djeteta. Kako anketa ima svoje prednosti i nedostatke, a jedan od najčešćih nedostataka je teškoća u komuniciranju između istraživača i ciljne grupe, to je u ovom slučaju izbjegnuto. S druge strane, pogreška koja je u vezi s „uzorkom“ je otklonjena razradom ankete u korelaciji sa četiri grupe prava djeteta: pravo na opstanak, razvojna prava, zaštitna prava, prava sudjelovanja. Dakle, sama sadržina ankete, oslonom na teorijsku razradu, dala je metodološki okvir koji je naznačio sve njene prednosti, a izbjegavao mane. U tom smislu, dobiven je u kratkom vremenu veliki broj podataka o stanju prava djeteta u prošlosti i sadašnjosti.

Podaci su dobiveni na osnovu sljedećih 15 pitanja upućenih ciljnoj grupi djece vrtića „Biseri“:

1. Da li smiješ biti ljut/ta kad roditelj ne ispuni svoje obećanje?
2. Imaš li pravo izbora što ćeš jesti?
3. Smiješ li odbiti da jedeš, ako nisi gladan?
4. Što voliš jesti, a što piti?

5. Čega ili koga se bojiš?
6. Kako ti učiteljica pomaže kad si ljut? A kako te tješi?
8. Što misliš o dijeljenju igračaka s drugom djecom?
9. Smiješ li reći „NE“, ako ne želiš npr. učiti plesati?
10. Kad nešto ne znaš, koga pitaš da ti objasni?
11. Voliš li da ti se čita slikovnica?
12. Koliko se igraš? A koliko odmaraš?
13. Što oblačiš zimi? A što ljeti?
15. Tko te najviše mazi?
16. Imaš li svoju sobu u kući?

Anketa se vezivala za sljedeće segmente:

a. Motiv

Motivacija koja je bila vodilja u pripremi pitanja djeci temeljena je na dugogodišnjem iskustvu u radu s predškolskom djecom, kao i kontinuiranom opserviranju djece u ciljnoj grupi u tijeku cijele godine, odnosno njihovog boravka u vrtiću. Rano djetinjstvo je vrijeme kada se polažu temelji daljnjeg razvoja svake individue. Spoznaja kolika je uloga odgajateljice u odgoju djece i za življenje dječjih prava u vrtiću olakšala je razumijevanje dječjih potreba, a samim tim i osmišljavanje „puta“ koji će dovesti do cilja.

Također, stalna želja i traženje drugačijeg, boljeg u radu s djecom, uvijek vodi ka novom. Tako su pitanja koja su pripremljena vođena usporednim pregledom sličnog rada u vrtićima Ženeve, Švicarska.

b. Karakteristike ciljne odgojne grupe u vrtiću “Biseri”

Odgojna grupa u kojoj su intervjuirana djeca uzrasta od 3 do 5 godina života, u vrijeme intervjuiranja brojala je dvadeset i troje (23) djece, od toga je 5 djevojčica i 18 dječaka. Odgojna grupa je u toku godine bila brojnija. No, bez obzira na spolnu, ali i uzrasnu razliku, grupa je veoma homogena. U komunikaciji su vrlo slobodni, tako da je intervju tekao posve spontano u vrijeme aktivnosti i slobodne igre. U intervjuu je učestvovalo dvadesetero (20) djece, od toga pet (5) djevojčica i petnaest (15) dječaka. Kad se promatra obiteljski status od dvadesetero djece troje djece (30%) živi u nepotpunim obiteljima, jedno dijete živi u deficitarnoj obitelji sa majkom.

Dva roditelja (majke) ne rade.

Djeca su odabrana metodom slučajnog uzorka. Kako je vrijeme korištenja godišnjih odmora, troje djece (tri dječaka) nisu učestvovali u intervjuu.

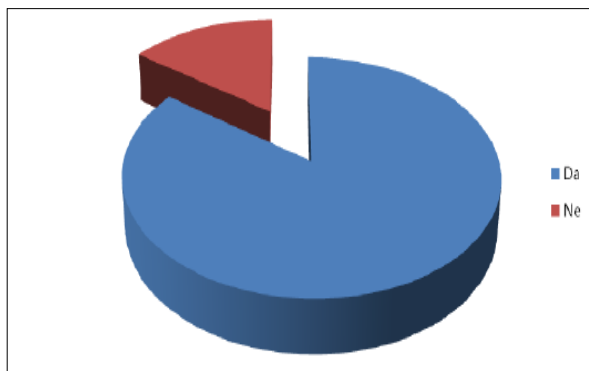
Analičko – sintetički prikaz rezultata intervjuja i njihova interpretacija

Kao što je navedeno, anketa je sadržavala 15 pitanja, no, ovdje će biti prezentirana samo četiri pitanja na koja su djeca dala odgovore, a primjeri su ostvarivanja i zaštite dječjih prava u obitelji i vrtiću.

Smiješ li reći NE, ako nešto ne želiš da radiš?

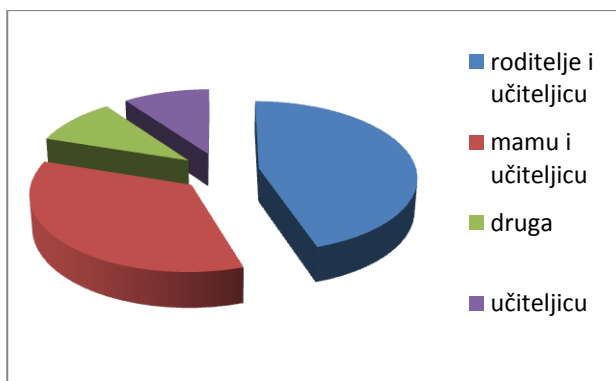
Većina intervjuirane djece je odgovorila sa “DA”, tj. 85%, dok je 15% djece odgovorilo sa “NE”. Negativni odgovori djece su u vezi s tradicijom da odrasli najbolje znaju što je to što djeca trebaju raditi, što je najbolje za njih, ali i za autoritet roditelja.

Grafikon br. 1



Kad nešto ne znaš, koga pitaš da ti objasni?

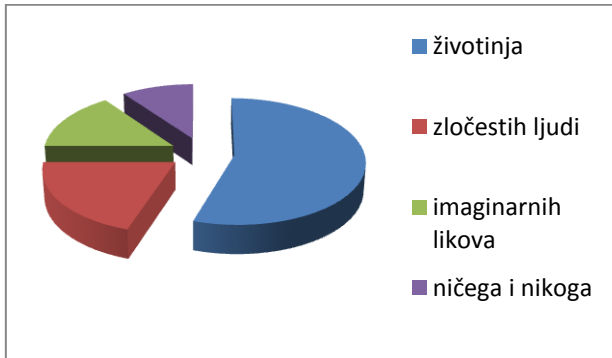
Na postavljeno pitanje djeca, njih 9 (45%) odgovorilo je da pita roditelje i učiteljicu, nešto manje njih 7 (35%) je odgovorilo da pita mamu i učiteljicu, dok je jednak broj djece, 2 tj. (10%) odgovorilo da pita druga i pita samo učiteljicu. Potreba djece da saznaju ono što ih interesira je u potpunosti zadovoljena, bilo od strane roditelja ili odgajateljica. Odgovori potvrđuju ostvarivanje razvojnog prava.



Grafikon br. 2

Koga ili čega se bojiš?

Najveći broj djece, 55% odgovorilo je da se boji životinja, potom 20% djece odgovorilo je da se boji zločestih ljudi i lopova, 15% djece odgovorilo je da se boji imaginarnih likova, dok se 10% djece ne boji ničega. Prema dječjim odgovorima može se zaključiti da djeci nisu ugrožena zaštitna prava.

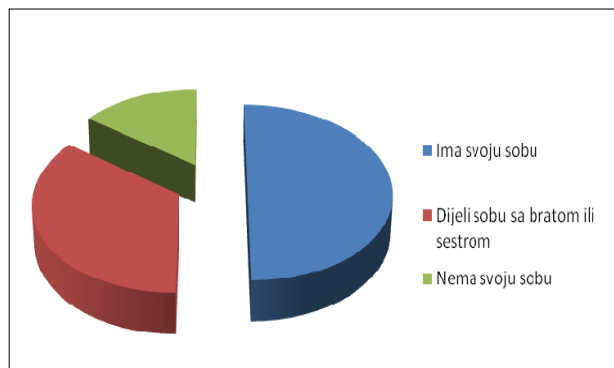


Grafikon br. 3

Imaš li svoju sobu u kući?

Od dvadesetoro djece njih 50% ima svoju sobu u kući, 35% dijeli sobu sa bratom ili sestrom, 15% djece nema svoju sobu u kući.

Rezultati pokazuju da je pravo opstanka, koje se željelo ispitati na ovaj način ostvareno.



Grafikon br. 4

ZAKLJUČAK

Problematika, odnosno otvorena i neriješena pitanja na polju socijalne zaštite i sigurnosti u Bosni i Hercegovini, velikim dijelom je odraz cjelokupne društvene situacije: političke, ekonomske, a posebno siromaštva. Radi se o izuzetno složenom i osjetljivom području, pa se i prava djece koja se u tom sustavu rješavaju, rješavaju na isti ili sličan način. Pristup pravima djece Bosne i Hercegovine je često **“senzacionalistički”**, jer iako u pravilu odražavaju nedovoljnu senzibiliziranost i informiranost o pravima djeteta, dijelom su i odraz **profesionalne i ljudske nemoći**.

Ocijeniti ostvarenje i zaštitu dječjih prava u Bosni i Hercegovini moguće je samo opisno tj. naznakom **“da stanje dječjih prava uvijek može i mora biti bolje”**. Iz početne točke da djeca imaju prava, koja im jednako kao i odraslima pripadaju kao ljudskim bićima, proizlazi da se radi o pravima koja ne trebaju zaslužiti, niti koja mogu naslijediti, odnosno da ih djeca imaju bez obzira na obveze i dužnosti. Postojanje dječjih prava ne isključuje odgovornost, ali djeca mogu preuzeti odgovornost u onoj mjeri koja je primjerena njihovom stupnju razvoja. Odrasli moraju biti podrška djeci u **procesu preuzimanja odgovornosti odrastanja**. Ako to ne znaju, njihova je odgovornost zatražiti pomoć za sebe i dijete.

Konvencija o pravima djeteta sadrži osnovne i univerzalne standarde koje Bosna i Hercegovina mora osigurati i jamčiti svakom djetetu, ali kao i drugdje, ostaju otvorena pitanja:

- Da li se poznaje Konvencija o pravima djeteta?
- Da li se zaista razumije?
- Da li se poštuju prava djeteta propisana Konvencijom?
- Da li se ta prava promoviraju?
- Da li odrasli žive ta prava zajedno sa djecom?

Odgovarajući na pitanja što se **mora**, što se **može**, a što se **želi** u ostvarivanju prava djeteta, rezultati istraživanja pokazuju da se moraju poznavati i poštivati propisi iz ove oblasti, odnosno da prava djeteta predstavljaju ne samo sadašnjost Bosne i Hercegovine nego i budućnost. Dakle, primjena standarda, u pogledu ostvarivanja dječjih prava, nije stvar izbora ili milosrđa, nego ispunjavanje pravnih obveza. U korelaciji što se **“može”** značajnu ulogu igraju uvjeti i resursi ustanove, osobni kapaciteti, specifičnosti djeteta, te cjelokupna situacija u obitelji. Bosni i Hercegovini, na osnovu dosadašnje prakse, **želja** je osnovni pokretač u smjeru najviše razine zaštite dječjih prava, tako da pitanja kako doći do toga, što želimo i tko nam može pomoći, dijelom pozicioniraju ulogu menadžmenta, tj. profesionalaca u ostvarivanju dječje zaštite. U tim odnosima, u Bosni i Hercegovini, još su prisutni stavovi poput: **“nije to ništa strašno”**; **“ako i prijavim neće se ništa dogoditi”**; **“zašto to ne rješava netko drugi”**; **“roditelji su agresivni i treba izbjeći “konflikte”**.

Na temelju prihvaćenih načela u oblasti prava djeteta: nediskriminacije, najboljeg interesa djeteta, prava na život, opstanak i razvoj, te slobodu i uvažavanje mišljenja djeteta, moguće je govoriti o četiri grupe dječjih prava:

- a) Prava opstanka – (pravo na život, pravo na prehranu, pravo na zdravstvenu pomoć, pravo na smještaj, pravo na odgovarajući životni standard)
- b) Razvojna prava – (pravo na obrazovanje, pravo na slobodno vrijeme, pravo na kulturne aktivnosti, pravo na informiranje, pravo na slobodu misli i vjere)
- c) Zaštitna prava – (zaštita od zlopotreba, zlostavljanja i izrabljivanja, zabrana dječjeg rada, zaštita od droga, alkohola i duhana, zaštita djece izbjeglica, djece u oružanom sukobu)
- d) Prava sudjelovanja – (pravo na slobodno izražavanje svojih misli, pravo na udruživanje)

U procjenjivanju ovih prava važno je krenuti od onog gdje jesu djeca, a ne od onog gdje odrasli žele da djeca budu. Prema izvršenim analizama, u obitelji su najvažnija prava sudjelovanja, dok do ugrožavanja zaštitnih i razvojnih prava dolazi u društvenoj zajednici.

LITERATURA

1. Babić, M., Đorđević, M., Last-Stone, S., Mahmutčehajić, R. (2004): *Tolerancija i religijski principi*, Međunarodni Forum Bosna, Sarajevo
2. Bakšić-Muftić, J. (2002): *Sistem ljudskih prava*, MAGISTRAT, Sarajevo
3. Bakšić-Muftić, J. (2006.): *Ženska prava*, Pravni fakultet, Sarajevo
4. Bakšić-Muftić, J i Mijatović, Lj. (2001): *Čitanka ljudskih prava*, Centar za ljudska prava, Sarajevo
5. Elison, Š., Barnett, B.E. (2004): *365 načina da odgajite sjajnu decu*, ETC PUBLISING, Beograd
6. Gradašćević-Sijerčić, J.(2002): *Državljanstvo djeteta u pozitivnopravnim rješenjima u materiji državljanstva u BiH*, Pravni savjetnik, br.3, Sarajevo
7. Hansen, A., K. Kauffman, K. R., Saifer, S. (2000): *Obrazovanje i kultura demokratije*, Centar za obrazovne inicijative „Step by step“ ,Sarajevo
8. Hrabar, D. (1994): *Prava djece u obitelji*, Revija za socijalnu politiku, br.3, Sv.1., Zagreb
9. Hrabar, D.(1994): *Obiteljsko-pravna problematika zaštite silovanih žena i njihove djece*, Revija za socijalnu politiku, Svezak 1, br.2., Zagreb
10. Janković, J. (2004): *Pristupanje obitelji – sustavni pristup*, Alinea, Zagreb
11. Juul, J. (1995): *Razgovori s obiteljima; perspektive i procesi*, Aliena, Zagreb
12. Kamenov, E. (1999): *Predškolska pedagogija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
13. Konvencija UN-a o pravima djeteta

14. Ljubetić, M. (2001): *Važno je znati kako živjeti. Rano otkrivanje poremećaja u ponašanju predškolske djece*, Alinea, Zagreb
15. Maleš, D., Milanović, M., Stričević, I.(2003) : *Živjeti i učiti prava*, Filozofski fakultet, Zagreb
16. Milićević, N. (2007): *Ljudska prava*, Pravni fakultet, Sarajevo
17. Nagradić, S. (2007): *Ka pravima djece*, Banja Luka, Ministarstvo za porodicu, omladinu i sport RS
18. Nagradić, S. i ostali (2006): *Etički kodeks istraživanja o djeci*, Vijeće za djecu Bosne i Hercegovine, Sarajevo
19. Okvirni Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini, „Službeni glasnik BiH“, br.88/07.
20. Pašalić-Kreso, A (1999): *Roditelj prvi učitelj – rani odgoj*, Centar za obuku i obrazovne inicijative „Step by step“, Sarajevo
21. Pašalić-Kreso, A. (1997): *Ravnopravno dostojanstvo*, Porodica i dijete, br.4, Sarajevo
22. Puljiz, V. i Zrinščak, S. (2002): *Hrvatska obiteljska politika u europskom kontekstu*, Revija za socijalnu politiku br. 2., Svezak 9, Zagreb
23. Richman, N. (1994): *Komuniciranje s djecom*, Dobrobit, Zagreb
24. Tirabosco, T. (2009): *J'ai bien le droit*, LAJOIE DE LIRE, Geneve
25. Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima
26. Ustav Bosne i Hercegovine(1997.), Federalno ministarstvo pravde, Sarajevo
27. Vehabović-Rudež, N.(2006): *Voljela bih podijeliti s vama – priručnik za roditelje*, TKD Šahinpašić, Sarajevo
28. Vukasović, A. (1999): *Pedagogija*, Hrvatski katolički zbor „MI“, Zagreb
29. Zbornik radova „*Demokratija i ljudska prava*“ (2002), CIVITAS Bosne i Hercegovine, Sarajevo
30. Zakoni državni, entitetski, županijski o obrazovanju, socijalnoj i zdravstvenoj zaštiti djece
31. Izvještaji vladinih i nevladinih organizacija o stanju dječjih prava u Bosni i Hercegovini

PREPORUKE ZA UNAREĐENJE PROGRAMA ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA SA DJECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Priredila: Hašima Ćurak, stručna savjetnica za predškolski odgoj i obrazovanje

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje

hasima.curak@aposo.gov.ba

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje u BiH je uz podršku UNICEF-a i Save the Children Norway krajem 2010. i početkom 2011. godine započela rad na projektu „Standardi kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH“.

Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja direktno je povezan sa kvalitetom programa rada i kvalitetom rada profesionalaca, koji bi trebao doprinositi ne samo razvoju vrtića nego i predškolskog odgoja i obrazovanja uopće.

Dva su važna ishoda ovog projekta, nastala kao rezultat višemjesečnog rada sudionika na projektu, stručnjaka iz oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja, predstavnika obrazovnih vlasti, odgojno-obrazovanih radnika, stručnih saradnika i direktora predškolskih ustanova:

- **Definisane su kompetencije, postavljeni su standardi i indikatori standarda kvaliteta rada odgajatelja, pedagoga i direktora u predškolskom odgoju i obrazovanju**
- **Urađene su preporuke za unapređenje postojećih i izradu novih cjelovitih programa odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta**

Standardi kvaliteta rada odgajatelja, pedagoga i direktora u predškolskom odgoju i obrazovanju će biti objavljeni kao zasebna Mapa koju će činiti osnovne smjernice i okvir za praćenje kvaliteta rada, nastale sa ciljem da pomognu profesionalcima u sagledavanju sopstvene prakse, omogućće efikasno kontinuirano praćenje kvaliteta rada, te postavljanje individualiziranih ciljeva u pogledu njihovog daljeg stručnog usavršavanja.

Preporuke za unapređenje cjelovitih razvojnih programa odgojno obrazovnog rada, uvidi u dokumenta, analize i mišljenja stručnjaka iz oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja bit će objavljeni u Publikaciji o predškolskom odgoju i obrazovanju.

Preporuke su prvenstveno namijenjene ministarstvima obrazovanja i pedagoškim zavodima, stručnjacima iz oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja i profesionalcima koji rade sa djecom predškolskog uzrasta.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Opći cilj: Utvrditi u kojoj mjeri se postojeći programi baziraju na Zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa, kao i njihov doprinos cjelovitom razvoju djeteta, identifikovati moguće nedostatke u postojećim cjelovitim programima odgojno-

obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta u Bosni i Hercegovini i dati preporuke za unapređenje programa, kao i preporuke i smjernice za izradu novih cjelovitih razvojnih programa rada.

ZADACI ISTRAŽIVANJA:

- Prikupiti cjelovite razvojne programe rada u predškolskim ustanovama, po kojima se radi sa djecom predškolskog uzrasta, i relevantne zakonske akte i dokumente kojima se reguliše predškolski odgoj i obrazovanje u BiH
- Na osnovu postavljenog metodološkog okvira analizirati postojeće cjelovite programe odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta i utvrditi u kojoj mjeri su utemeljeni na Zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja, kao i njihov doprinos cjelovitom razvoju djeteta
- Organizovati radionice i javne rasprave profesionalaca i stručnjaka iz oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja s ciljem vođenja profesionalnog dijaloga i dobijanja mišljenja o programima odgojno-obrazovnog rada, koji se primjenjuju u radu sa djecom predškolskog uzrasta u Bosni i Hercegovini
- Izraditi specifične preporuke za unapređenje cjelovitih programa odgojno-obrazovnog rada u predškolskom odgoju i obrazovanju
- Izraditi generalne preporuke i smjernice za izradu novih cjelovitih razvojnih programa odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta, koje bi mogle doprinijeti razvoju predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini.

Metodologija istraživanja

Za potrebe projekta prikupili smo sve cjelovite programe rada sa djecom predškolskog uzrasta i aktuelne relevantne zakonske dokumente kojima se reguliše predškolski odgoj i obrazovanje u Bosni i Hercegovini.

Postojeći cjeloviti programi po kojima se odvija rad sa djecom predškolskog uzrasta su: predškolski program Brčko distrikta, program Republike Srpske, program Tuzlanskog kantona, program Bosansko-podrinjskog kantona Goražde, program Sarajevskog kantona, i program po kome se radi u Unsko-sanskom i Zeničko-dobojskom kantonu (isti dokument, Osnove programa odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta 1994/1995. godine).

U ostalim kantonima (Posavskom kantonu, Srednjobosanskom kantonu, Hercegovačko-neretvanskom kantonu, Zapadno-hercegovačkom kantonu i Kantonu 10^{*****} ne postoje zvanični programi odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta. U nedostatku zvaničnih programa, iz 19 privatnih i javnih predškolskih ustanova sa tih

***** Nazivi federalnih jedinica su preuzeti iz Ustava F BiH, Član 2. U odnosu na Ustav FBiH u kantonalnim ustavima zvanični nazivi kantona su nešto drugačiji (Županija Posavska, Hercegovačko-neretvanska županija-kanton , Županija Zapadnohercegovačka, Hercegbosanska županija)

područja (osim godišnjih programa iz Brčko distrikta i godišnjeg programa privatne predškolske ustanove iz Trebinja, u kojima imaju zvaničan cjelovit razvojni program, a dostavljeni su i godišnji programi i planovi rada predškolskih ustanova) urađene su analize godišnjih planova i programa rada nekih od predškolskih ustanova koji se nalaze u: Brčko distiktu, Orašju, Odžaku, Mostaru, Jablanici, Konjicu, Čitluku, Livnu, Tomislav-Gradu, Trebinju, Grudama, Širokom Brijegu, Posušju, Gornjem Vakufu – Uskoplju, Jajcu i Busovači.

Članovi ekspertnog tima, stručnjaci iz oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja, kao i članovi radnih grupa koji su analizirali cjelovite razvojne programe za rad sa djecom predškolskog uzrasta, imali su na raspolaganju sljedeće dokumente:

1. Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini, Ministarstvo civilnih poslova, Sarajevo, septembar 2004.
2. Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini, Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine, novembar, 2007.
3. Sporazum o zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama, Zajednička jezgra cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama, Ministarstvo obrazovanja Republike Srpske, Ministarstva obrazovanja svih kantona iz Federacije BiH i Odjel za obrazovanje Vlade Brčko distrikta BiH, 2007.
4. Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Istočno Sarajevo, 2007.
5. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Brčko distriktu BiH, Brčko, maj 2007.
6. Osnove programa odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta, Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta, Pedagoški zavod, školska 1994./1995. (primjenjuje se u Zeničko-dobojskom i Unsko-sanskom kantonu)
7. Primarni program odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolskog uzrasta, Ministarstvo obrazovanja, nauke i informisanja, Sarajevo, 2000.
8. Cjeloviti razvojni program predškolskog odgoja i obrazovanja, Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Tuzlanskog kantona, Tuzla, 2010.
9. Cjeloviti razvojni program za rad u predškolskim ustanovama Bosansko-podrinjskog kantona Goražde, Ministarstvo za obrazovanje, nauku, kulturu i sport Bosansko-podrinjskog kantona Goražde, 2010.

Ekspertni tim je utvrdio metodološki pristup analizi cjelovitih programa rada sa djecom predškolskog uzrasta, pri čemu su naročito analizirani sljedeći segmenti programa:

- **Teorijska polazišta u programima rada sa djecom predškolskog uzrasta**
- **Načela i principi u programima**
- **Ciljevi i zadaci u programima**
- **Uloga odgajatelja**
- **Načela za organizaciju sredine u programima**
- **Uloga porodice**

- **Planiranje i programiranje u programima**
- **Evaluacija programa**

Sredinom maja 2011. godine u Sarajevu je održana radionica i okrugli sto sa učesnicima stručnjacima iz oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja, na kojoj je prezentiran rad eksperata na analizi programa. Kroz zajednički rad eksperata i radnih grupa donesene su preporuke za unapređenje postojećih cjelovitih razvojnih programa u predškolskim ustanovama, kao i generalne preporuke za izradu novih programa, koje bi mogle rezultirati razvojem predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini.

Rezultati istraživanja

Osim **specifičnih preporuka** za programe odgojno obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta za svaki segment programa koji je analiziran, skup je polučio i **generalne zaključke i preporuke za unapređenje programa odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta**. Rezultat rada stručnjaka može se sažeti u devet preporuka koje predstavljaju razmišljanja o unapređenju i puteve akcije. Mada neke od njih djeluju poznato, potrebno je uložiti mnogo truda i rada kako bi se ovi ciljevi, i dostigli, i ostvarili. Ovih devet preporuka je potrebno sagledati u cjelini, iako predstavljaju područja u kojima je potrebno dodatno poduzeti aktivnosti kako bi se unaprijedio kvalitet programa u predškolskom odgoju i obrazovanju:

1. Neophodno je razvijanje i usavršavanje postojeće Zajedničke jezgre cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama.
2. Neophodno je izraditi okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje koji treba da se temelji na važećim zakonima i relevantnim dokumentima iz oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja te da ima uporišta u: humanističko-razvojnim teorijama kao osnovama planiranja, razvojnoj primjerenosti, holističkom pristupu razvoju, individualiziranom pristupu i konstruktivističkom pristupu učenju, na osnovnim principima predškolskog odgoja i obrazovanja - principu demokratičnosti, humanističko-razvojnom principu i principu profesionalne autonomnosti.
3. Okvirni kurikulum bi trebao da ima sljedeću strukturu:
 - Jasno definisana teorijska polazišta/načela
 - Jasno definisane ciljeve i definisane konkretne razvojne zadatke
 - Deteljno definisana načela za organizaciju prostora/sredine
 - Definisanu ulogu odgajatelja, odnosno definisano koji će postupci odgajatelja dovesti do željenih efekata odgojno-obrazovnog procesa
 - Precizno definisane principe planiranja i programiranja zasnovane na integrisanom kurikulumu
 - Definisanu ulogu porodice u cilju stvaranja partnerskih odnosa (građenja partnerstva)
 - Precizno opisane načine evaluacije programa u cjelini.

4. Kvalitet odgojno- obrazovnog procesa određuje niz faktora, od kojih su među najvažnijim: kvalitetan kurikulum usmjeren na dijete, sigurno i poticajno okruženje, kompetentnost i kontinuirano usavršavanje odgajatelja, razvijeno partnerstvo sa porodicom i lokalnom zajednicom i dr. Osim toga, značajnu ulogu imaju i prostorni i materijalni uslovi i optimalan omjer djece i odgajatelja, kao i optimalan broj djece u grupama.
5. Veličine dječijih grupa treba da budu takve da omoguće individualan pristup razvoju i učenju svakog djeteta, da omoguće aktivno i interaktivno učenje u saradnji sa odraslim i vršnjacima, kroz različite igre i aktivnosti.
6. Igre i aktivnosti treba da se temelje na potrebama, interesovanjima i mogućnostima svakog pojedinog djeteta.
7. U okvirnom kurikulumu treba da budu istaknuti principi i načela poticajnog prostora i materijalnog okruženja u kojem će se svako dijete osjećati sigurno i zadovoljno, jačajući svoje socijalne, intelektualne i stvaralačke kompetencije.
8. Porodice bi morale biti aktivno uključene u programe koje pohađaju njihova djeca, a programi bi trebali pružiti raznolike prilike za njihovo uključivanje.
9. Kurikulum treba pisati koristeći se jezikom savremene stručne terminologije iz područja predškolskog odgoja i obrazovanja. Jezik kurikuluma treba da je afirmativan, konstruktivan, da se poštuje ravnopravnost spolova u upotrebi jezika.

1. ANALIZA CJELOVITIH RAZVOJNIH PROGRAMA RADA SA DJECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

1.1. Teorijska polazišta u programima rada sa djecom predškolskog uzrasta i evaluacija programa

Analizu dokumenata, komentare i mišljenja uradila prof. dr. Edina Vejo

- U postojećim programima, nije vidljiv dovoljan pomak od tradicionalnog naglaska na sadržaju ka isticanju samog procesa-cjeline iskustava i interakcija iz kojih dijete uči.
- Nedovoljno razvijena logika otvorenog kurikuluma u kojem je samo polazište smješteno u konkretni kontekst u skladu s kojim se reinterpretira, programira.
- Kako posmatrati, ocjenjivati program? Ne na osnovu boljeg ili slabijeg ostvarenja planiranih ciljeva gradiva, djetetova znanja, postizanja 'gornje granice razvoja', nego mjerenjem procesa, svih elemenata i faktora, eksplicitnih i implicitnih, planiranih i prikrivenih.
- U ovom konceptu važan je indirektni odgoj, simbolički okvir socijalnog reda, tzv.znanje u pozadini: Koja suštinska iskustva vrtić prenosi na djecu (npr.dnevni raspored,komunikacijski normativi)
- Vrtićki program evaluirati polazeći od toga da dijete ima centralnu ulogu u vrtiću. Kako je razviti? Tražiti moguće odgovore odgajatelja (ali i drugih) na pitanja koja bi dijete moglo hipotetički postaviti:

- * Da li znaš ko sam? (uvažavanje djetetovog egzistencijalnog konteksta, osobe koja je originalna, različita od drugih)
- * Da li, stvarno, znaš šta ja želim da radim? (opredjeljuje li se ili predlaže aktivnosti, ili, u najgoroj varijanti 'bira' između učestvovanja i neučestvovanja)
- * Da li me razumiješ? Da li te razumijem? (zajednički diskurs ili svako ostaje u svom implicitnom svijetu značenja)
- * Šta misliš, da li sam otkrio/la šta je ovo novo, čemu služi? (ili sam te samo poslušao/la)
- * Da li me odgajaš?
- * Da li me poštuješ?

Ne smije se zaboraviti da je prava evaluacija ustvari evaluacija implikacija ili posljedica primjene neke obrazovne politike, programa. Program treba da je ogledalo obrazovne filozofije, i implicitno, i eksplicitno.

Zapažanja učesnika

Učesnici radnih grupa su u diskusiji i izvještavanju iznijeli mišljenja da teorijska polazišta, naučna stanovišta, na kojima se zasniva program, treba da budu utkana u sve cjeline programa, i da su vidljiva u svakom segmentu programa. U programima treba naglasiti zalaganje za podršku društvu znanja i cjeloživotno učenje kao temeljne principe.

Također je naglašeno kao iznimno važno pitanje autonomije kao pitanje „najvrednije supstance jednog dobrog predškolskog programa“ (prof.dr. Pero Spasojević). Preporuka u tom smislu je da se u programima definišu autonomija, a s njom i odgovornost, i da se taj proces prati kroz evaluaciju i samoevaluaciju.

Podržava se daljnja izrada jasnih kriterija samovrednovanja i vanjskog vrednovanja koji će doprinijeti objektivnoj procjeni kvaliteta rada.

Učesnici radnih grupa su, analizirajući dokumente, u svojim izvještajima dali doprinos razumijevanju potrebe za postojanjem razvijenih načina evaluacije u programima, ističući dobre, ali ipak rijetke primjere u programima, u kojima je taj segment zastupljen. Izdvajamo još jedno od mišljenja članova radne grupe, koju su činili predstavnici radne grupe u čijem kantonu ne postoji zvaničan program odgojno-obrazovnog rada:

„Naša bi želja bila da budući programi imaju kurikularan pristup, sa jasno definisanom odgojnom filozofijom, osnovnim načelima rada, definisane ciljeve odgojno-obrazovnog rada, organizacijsku strukturu rada i materijale, obrazovne strategije zasnovane na dječijem iskustvu i evaluaciju (mjerjenje) rezultata. Evaluacija treba biti kontinuirana, izvoditi se jednom do dva puta godišnje i na osnovu nje praviti akcione planove i ona je obaveza svima, uključuje sve aktere u vrtiću (roditelje, djecu, odgajatelje, stručnu službu, upravu).“

Diskutujući o ovom problemu, i ističući statičnost u razvijanju programa kao negativnu praksu, raspravu o ovom pitanju je poentirala Danijela Kegelj, direktorica ustanove „Dječji vrtić“ iz Mostara, riječima „**Evaluacija je vjetar u leđa**“.

1.2. Ciljevi, zadaci i principi u cjelovitim programima odgojno obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta

Analizu dokumenata, komentare i mišljenja uradio prof. dr. Pero Spasojević

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju u BiH

Mišljenje: Autor smatra da su opći ciljevi i razvojni principi, koji su navedeni u Okvirnom zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH, na nivou općih smjernica dovoljan okvir za izradu kvalitetnih programa predškolskog odgoja/vaspitanja.

Zajedničke programske jezgre

Mišljenja: Autor smatra da je dobro i iscrpno postavljen principijelni okvir i svi zadaci, dovoljno kvalitetno za izradu kvalitetnih programa predškolskog odgoja/vaspitanja i obrazovanja, iako je u Zajedničkoj jezgri jasna tendencija „prenormiranosti“, što može biti smetnja u prihvatanju novih programa, ili nastajanju formalizma i konformizma u postupcima praktične primjene programa učenja.

Ciljevi, zadaci i principi u Programu vaspitanja i obrazovanja Republike Srpske

Ciljevi, zadaci i principi su **u cjelosti usaglašeni sa Zajedničkim jezgrima i Zakonom** iako nisu definisani u istoj formi. Principi su dvojako postavljeni:

Prvo: principi koji se odnose na funkcionisanje sistema (7 principa) koji govore o:

1. autonomnosti vrtića kao specifične zajednice djece i odraslih
2. sveobuhvatnosti i cjelovitosti predškolskog učenja kojim se promoviše „integrisani program“
3. neophodnosti jedinstva i kontinuiteta opštih i posebnih ciljeva i zadataka
4. individualizaciji
5. dominaciji dječije igre i igrovnih aktivnosti
6. socijalnoj integraciji
7. kontinuiranom praćenju i hrabrenju djeteta na uspjeh

Drugo: programski principi koji se odnose na uređivanje „sistema učećih aktivnosti“, koje nisu „propisane“ već proizlaze iz objektivnih sredinskih uslova, nivoa dječijeg razvoja, kompetencija i afiniteta vaspitača, specifičnosti djetetove okoline, sa naglašenim poštovanjem „životnog konteksta“ bez ograničavanja interesa djeteta za dalje i nepoznate prostore, sazajne vrijednosti za koje je dijete motivisano posredstvom medija ili iz drugih sredinskih uslova. Ovi principi su u formi metodičkih preporuka, principa usmjerenih na interpretaciju programa:

1. jedinstvo njegovanja i vaspitno-obrazovnih uticaja
2. poticanje učenja kroz vršnjačke grupe
3. prilagođavanje učenja uzrastu

4. očiglednosti
5. jasnoće
6. postupnosti
7. uvažavanja intuitivnog i neizrecivog
8. sistematičnosti
9. timskog djelovanja

Program je zasnovan na **konceptiji aktivne podrške razvoja djece**, najbliži je kognitivno-razvojnim, sadrži u sebi sva obilježja dobrog programa: usmjerenost na dijete i poštovanje djetetove ličnosti, te utemeljenost na razvojnim dječijim potrebama, velika očekivanja od djelovanja specifično pripremljenih sredinskih uslova, otvorenost i dovoljnu fleksibilnost u pogledu izbora sadržaja, naglašeno zasnovan na dječijoj igri i aktivnom uključivanju roditelja, multifunkcionalnost, može biti uvijek povoljna i kvalitetna osnova za sve vidove rada sa predškolskom djecom, bez obzira na **bliži cilj i trajanje** (dovoljan je i za tzv. „pripremu za školu“ jer nije izričito zasnovan samo na „obaveznim i fakultativnim sadržajima učenja“). To je u skladu sa Okvirnim zakonom kojim se predviđa cjelovit program obavezno u godini pred polazak u školu, iako su, krivim interpretacijama ovog Zakona, mnogi „dovedi u pitanje tu propisanu obaveznost“. **Dakle, cilj se nedosljedno ostvaruje**, iako je Zakon usaglašen sa ovim Zakonom i nigdje se ne spominje „kratkotrajna priprema za školu“ osim u kontekstu kompenziranja samo za djecu koja nemaju uslove da idu u vrtić u godini pred polazak u školu. (Kako tumačiti formulaciju: „...u godini pred polazak u školu“, može li npr. 60 sati boravka, ili 2-3 mjeseca i sl.)

Jedina slabost je, vjerovatno, što svojom filozofijom implicitno zahtijeva bitno drugačije kompetencije vaspitača i daleko ozbiljnije usavršavanje svih ranije obrazovanih kadrova, napuštanje naslijeđa iz ranijih programskih orijentacija, kako bi mogao obezbijediti autonomiju vaspitača i vrtića.

Ciljevi, zadaci i principi u Osnovama programa vaspitanja i obrazovanja Brčko distrikta u BiH

Komentari i mišljenja:

Skoro sve kvalifikacije, koje su izrečene prethodno o dobrom programu i dobro uređenom sistemu, odnose se i na ovaj program.

Slabost je preobimnost i naglašena tzv. „predmetna područja“, što sugerise okolnosti u kojima se „slabije poštuje samo dijete“, zasnivanje učenja na djetetovim potrebama, može se nadomjestiti procjenom vaspitača šta je za dijete najbolje, iako je jasno naglašen čak i poseban princip pomjerenja aktivnosti na dijete. Moguće su reperkusije poistovjećivanja učenja u „učećoj aktivnosti“ sa sistemom tzv. „usmjerenih aktivnosti“ koje su samo prelazna forma između predškolskog i školskog, sa jasnim asocijacijama na školski program.

Pa ipak, ovaj program može funkcionisati kao dobar predškolski program.

Ciljevi, zadaci i principi u Programu odgojno-obrazovnog rada Tuzlanskog kantona

Moglo bi se zaključiti da je ovo program koji je zasnovan na dobro uređenim ciljevima i zadacima, i sa kvalitetnim principijelnim opredjeljenjima važnim za predškolstvo.

Ciljevi, zadaci i principi u Programu odgojno-obrazovnog rada Bosansko-podrinjski kanton

Potpuno identični ciljevi i zadaci i sva principijelna opredjeljenja na kojima je Program zasnovan, sa prethodnim, koji se primjenjuje u Tuzlanskom kantonu.

Ciljevi i zadaci u Programima odgojno-obrazovnog rada Unsko-sanski, Zeničko-dobojski i Sarajevski kanton

Komentari i mišljenja:

Cilj predškolskog vaspitanja i obrazovanja u ovim programima je, „... da se u skladu sa naučnim dostignućima, najmlađoj generaciji osiguraju svi uslovi za optimalan tjelesni, intelektualni, emocionalni i socijalni razvoj i uspješan dalji odgoj i obrazovanje“, što u sebi sadrži osnovna uporišta za dobar predškolski program, ali se javlja problem kontinuiteta sa zadacima i „prirode programa“, najviše izbora koncepcije „učenja“ („podrška“ ili „prisiljavanje“)

Zadaci (sedam zadataka – u Unsko-sanskom i Zeničko-dobojskom i dvanaest u Sarajevskom kantonu) su postavljeni slično školskim programima u formi opštih zahtjeva usmjerenih na svu djecu sa očiglednom svrhom da „odrasli umjesto djece“, s polja biraju i uređuju način i sadržaje učenja uređivanjem „usmjerenih aktivnosti“ za sve, ne videći „svako dijete“, povezuju se sa mjerama društvene zaštite djece i uglavnom se iskazuje najveće povjerenje u „sadržaje učenja“, iako se to u objašnjenjima negira. To se u ovim zadacima eksplicitno zaključuje iz formulacija kakve su: „Stjecanje *elementarnih znanja* o prirodi, životu i radu ljudi, obogaćivanje dječijeg iskustva, Stjecanje *elementarnih znanja o humanim odnosima u društvu...Razvijanje sposobnosti fizičkog i duhovnog opstanka na ovim prostorima na principima demokratije* (ideologiziran i pretjerano politizovan zadatak), *Smanjivanje negativnih posljedica primarnih i sprečavanje nastajanja sekundarnih teškoća kod djece sa teškoćama u razvoju i sl.*“ Takva orijentacija zadataka nije u skladu sa Zajedničkim jezgrima, niti sa Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju u BiH, jer se u njima eksplicitno dijete stavlja kao glavni oslonac uspješnog vaspitanja i obrazovanja. Osim toga, riječ je o Programima koji su pretežno „akademski usmjereni“, školarizovani, po svojim osnovnim zamislima. U posebnim zadacima, koji su dati prije sadržajne orijentacije, na više mjesta prema starosti djece u jasličkoj dobi i uz „predmet“ u vrtičkoj dobi, isto prema uzrastima (Tjelesni i zdravstveni odgoj, Upoznavanje okoline, Razvoj govora, Razvoj početnih matematičkih pojmova, Likovni odgoj i Muzički odgoj – USK i Zeničko-dobojski kanton i pridodat predmet „Upoznavanje kulturno-religijske tradicije“ u Sarajevskom kantonu), očigledno se ne misli na holistički (cjelovit) razvoj, niti se podstiče individualnost i „lični maksimum“, što je proklamovano u Zajedničkim jezgrima i Zakonu. Drugim riječima, posebni zadaci

uređuju „zadatke odraslih“ u radu sa djecom, a ne zadatke svih sredinskih činilaca kojima se pokreće razvoj. U postavljanju zadataka, ima više primjera izbora potpuno neprimjerenih, nenaučnih zahtjeva i nerealnih očekivanja od „aktivnosti“ u kojoj su djeca uglavnom „posmatrači i slušaoci“ (npr. „*Formiranje osnovnih i neophodnih navika za življenje u kolektivu, s ciljem da one postanu trajna svojina djeteta i u drugim vidovima življenja*“ (mlađa vrtićka, *Upoznavanje okoline i njena zaštita*), iako je odavno poznato da je to tzv. „osjetljivi period razvoja“, obilježen „egocentrizmom“ i tzv. „krizom osamostaljivanja“, još uvijek naglašenim „negativizmom“ i otporom, koji je u funkciji osamostaljivanja, ili „*razvijanje patriotizma, te osjećaja radosti i svečane atmosfere...*“ itd.

Principi u Programima odgojno-obrazovnog rada, Unsko-sanski, Zeničko-dobojski i Sarajevski kanton

U ovim programima nisu eksplicitno navedeni principi, iako se neki od njih mogu naslutiti u tekstovima objašnjenja, iza navođenja zadataka i sadržaja svakog „predmeta“ i u uvodnom tekstu koji je posvećen koncepciji. I u ovim objašnjenjima, iz kojih se može „naslutiti principijelni okvir“, ima protivrječnih objašnjenja, koja je teško operacionalizovati.

Komentari i mišljenja:

Neophodna je detaljnija prerada ili izrada potpuno novih Programa, i u većoj mjeri usklađivanje sa Zajedničkim jezgrima i Zakonom.

1.3. Kako se vidi uloga odgajatelja u cjelovitim programima odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta

Analizu dokumenata, komentare i mišljenje uradila Anita Šagolj, profesor

Odgajatelj je osoba koja treba imati visok stupanj opće kulture, odgovornosti, kreativnosti, osjećaj za reagiranje u pravom momentu, kako bi izvukao najbolji ishod zadatka, ljubav prema pozivu i djeci. Poslovi odgajatelja su neprenosivi na bilo koju uposlenu osobu u ustanovi. Osoba koja direktno radi na odgoju i obrazovanju predškolske djece ima veoma odgovoran posao, tj. utječe na izgradnju dječje ličnosti u najranijoj životnoj dobi. Visoko obrazovanje je neophodno, kao i edukacija i samoedukacija tijekom cijelog radnog vijeka.

Analizom dostupnih planova i programa u BiH (iz entiteta RS, BD i iz 5 kantona FBiH), u dva programa su konkretno definirani zadaci odgajatelja (Program RS i BD), dok u ostalih pet iz konteksta dolazimo do zaključka što je uloga odgajatelja u vrtiću.

U svim programima je naglašena suradnja s roditeljima, jer je vrtić zapravo produžena ruka obitelji, kao i suradnja s lokalnom zajednicom. Njega, zaštita, odgoj i obrazovanje sukladno planu i programu u ustanovi, provodi se timski.

Realizacija općih i posebnih ciljeva, i zadataka predškolskog odgoja i obrazovanja, moguća je uz sistematsko praćenje svakog djeteta: promatranje, slušanje, spremnost i sposobnost da se svako dijete upozna i razumije.

Odgajatelj planira i potiče aktivnosti, ovisno o potrebama, sposobnostima i mogućnostima djece s orijentacijom na krajnje rezultate. Pri tome treba voditi računa o procesu i vještinama koje će djeca dugoročno stjecati. Potrebno je dosljedno slijediti ciklus: promatranje, planiranje, djelovanje, praćenje i evaluacija.

Sve aktivnosti se usmjeravaju na dijete koje zajedno s odgajateljem planira aktivnosti i način kako ih realizirati. Organizacija prostora je također u domeni i odgajatelja, i djece.

Kvalitetan plan i program odgojno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi, s jasno definiranim zadaćama odgajatelja, bi u mnogome olakšao i učinio kvalitetnijim rad odgajatelja.

Zapažanja učesnika

„Vaspitača dati djeci“ (Slađana Mišić, odgajateljica)

Učesnici smatraju kako su ljudi i njihove profesionalne i lične snage temeljna vrijednost i na njihovim ličnim i profesionalnim kompetencijama se temelji vrijednost kurikuluma i predškolskog odgoja i obrazovanja, i cjelokupnog konteksta vrtića.

Neophodno je snažno ulaganje u kontinuirano stručno usavršavanje odgajatelja i drugih stručnih saradnika, naročito imajući u vidu da se savremeni predškolski kurikulumi razvijaju i usavršavaju na temelju stalnih akcionih istraživanja, kako bi se što kvalitetnije ostvarila prava i zadovoljile potrebe djece, porodica i lokalne zajednice u kojoj vrtić djeluje.

Također je, kao imperativ, istaknuto jačanje tima i timskog rada u vrtićima, i to treba biti istaknuto i u programima. Uloga odgajatelja nije, i ne smije da bude da realizuje programske sadržaje, već treba da bude njegov sustvaralac, zajedno sa djecom, roditeljima, timom odgajatelja,... Sam program treba posmatrati kao „razvojni“ program, i u njemu treba promicati jedinstvo odgojnih poticaja.

Kada je u pitanju neophodnost jačanja timskog rada, naglašeno je da članovi tima trebaju biti svi koji se na direktan i indirektan način bave djecom (stručni radnici, stručni saradnici, rukovodioci, zdravstveni radnici, roditelji,...) To bi u programima trebalo biti objedinjeno u jednu cjelinu. Također je istaknuto da podrška roditeljima (u vezi sa ulogom odgajatelja) treba biti naglašena u svim segmentima programa. Pored odgajatelja, i roditelji bi trebali biti odgovorni za realizaciju ciljeva i zadataka programa. Ne treba zaboraviti ni uključivanje i odgovornost lokalne zajednice (kao „zajednice koja brine“).

U nekim zvaničnim dokumentima je primjetna neadekvatna terminologija, kada se govori o ulozi odgajatelja, tj. odgajateljska uloga se poistovjećuje sa „realizatorom“ različitih programa, što je neprihvatljivo, i treba se promijeniti.

1.4. Načela za organizaciju sredine u cjelovitim programima odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta

Analizu dokumenata, komentar i mišljenje uradila Naira Jusufović, profesor

Analitički osvrt:

Odgoj je, prema riječima dr. Marchalla Rosenberga, susret dva bića- odraslog, onoga ko odgaja i djeteta, onoga ko se odgaja. Uloga odraslog je kreiranje uvjeta i davanje poticaja za optimiziranje rasta i razvoja svakog djeteta. Stoga Rosenberg ističe neophodnost kontrole sredine, umjesto kontrole djeteta, što podrazumijeva kreiranje sredine primjerene razvojnim potrebama i mogućnostima djeteta i dovoljno stimulativne za poticanje njegove radoznalosti. Budući da načela organiziranja takve sredine postoje, neophodno ih je ugraditi u programe odgojno obrazovnog rada, kako bi se osigurala njihova primjena.

Evidentno je da su načela organiziranja sredine utkana u Programe odgojno obrazovnog rada Republike Srpske i Distrikta Brčko, dok se u ostalim programima samo spominje njihova važnost. Kako bi se osigurala njihova primjena, a ne prepustila slučaju, neophodno je ova načela ugraditi i u ostale programe odgojno obrazovnog rada.

Zapažanja učesnika

Svaki program bi trebao sadržavati jasno naznačena načela za organizaciju sredine, prostora, kao jednog od vrlo važnih faktora za poticanje razvoja djeteta. U tom smislu je iznesena i ideja da se i u zvaničnim dokumentima, na višim nivoima, omogući usaglašenost u normiranju prostora, s opaskom da se materijali odabiru sa filozofijom odgoja i programskom orijentacijom svakog vrtića. Također je naglašeno da se umjesto popisa materijala i igračaka (koji su prisutni u programima), u programe izvrši uvštavanje postupaka za stvaranje dobre klime i poticajnog okruženja. Postoje prostori koji se malo koriste, a veoma su značajni za učenje, i to bi mogao da bude jedan od principa.

U predškolskoj praksi humanističko-razvojne orijentacije, vrsta i kvalitet prostornog okruženja smatra se jednom od temeljnih odredbi institucionalnog konteksta cjelokupnog djetetovog ponašanja i razvoja. Poželjan je prostor koji, svojim vanjskim i unutrašnjim karakteristikama, osigurava i štiti djetetov fizički i psihički integritet, omogućava spontane aktivnosti i odgovara na djetetove interese, potrebe i mogućnosti. Tamo gdje se dječije potrebe za novim iskustvima zadovoljavaju i gdje se dijete ohrabruje u istraživačkim aktivnostima, postoji velika vjerovatnoća da će dijete maksimalno razviti svoje mogućnosti.

Između ostalih, preporuke radnih grupa, u ovom segmentu, idu ka tome da se i porodice uključe kao ravnopravan partner u život i rad vrtića i vrtičke grupe.

1.5. Kako se vidi uloga porodice u cjelovitim programima odgojno-obrazovnog rada

Analizu dokumenata, komentare i mišljenje uradila mr.sci. Radmila Rangelov-Jusović

Analitički osvrt:

- Saradnja sa porodicom se, kao izdvojena oblast, javlja samo u dva programa (Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja Republike Srpske i Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Brčko distriktu BiH)
- Pojam saradnja i partnerstvo se miješaju, ne postoji jasna definicija pojmova
- Samo u programu Distrikta Brčko postoje konkretniji zadaci i opisan način i aktivnosti u vezi sa ostvarivanjem saradnje sa porodicom (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Brčko distriktu BiH, 2007. godine, str.10,11,12,13,14)
- U većini dokumenata roditelji se češće posmatraju kao „primaoci“ usluga, neko koga se savjetuje ili se njihova uloga „kompenzuje“, a ne kao aktivni partneri u procesu odgoja i obrazovanja
- Važnost uloge porodice u razvoju djeteta nije jasno naglašena kao ni značaj podrške cijeloj porodici
- Ne postoji teorijska racionala iz koje proizlazi značaj razvijanja partnerstva sa porodicama

Navodi iz Programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Republike Srpske, u kojem je saradnja sa porodicom definisana kroz izdvojenu oblast:

PARTNERSTVO SA PORODICOM

Partnerstvo sa roditeljima zasniva se na pretpostavkama:

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje, zajedno sa porodičnim vaspitanjem i obrazovanjem, čini cjelinu i najbolji mogući uslov da se djetetov razvoj osnaži. Stoga, vrtići razvijaju čvrstu vezu sa porodicom zasnovanu na međusobnom povjerenju i uvažavanju. Roditeljima treba omogućiti uključivanje i aktivnu ulogu u svim aktivnostima vrtića (od planiranja, realizacije do evaluacije svih aktivnosti). Zajedničko, usklađeno djelovanje porodice i vrtića kroz partnerstvo i podijeljenu odgovornost za efekte podizanja djece, podrazumijeva objedinjavanje i usklađivanje ciljeva djelovanja u različitim okruženjima koji su značajni za dijete.

Vrtić pruža kontinuiranu stručnu podršku roditeljima u vršenju roditeljskih uloga, izgradnji odgovornog roditeljstva i odgovarajućih kompetencija za kvalitetnu podršku razvoju djece.

- *Roditelji su zainteresovani za blagostanje i dobrobit svoje djece, posebno u uslovima kada se drugi brinu za njih;*
- *Oni su istovremeno zainteresovani i motivisani da kvalitetno podižu svoje dijete;*

- *Spremni su da uče o podizanju i vaspitanju djece, a motivacija je upravo na prirodnoj upućenosti djeteta na odrasle;*
- *Prema tome, ovu nužnost i potencijalnu spremnost roditelja da sarađuju treba stručno, spretno i na vrijeme iskoristiti, poštujući ih i smatrajući ih kompetentnim za kvalitetnu roditeljsku ulogu.*

Mišljenje:

Razvijanje partnerstva sa porodicama i aktivno uključivanje roditelja/staratelja i drugih članova porodice u rad vrtića, mora postati jedno od temeljnih principa i sastavni dio svih programa za rad sa djecom predškolskog uzrasta.

U tom kontekstu u programima se trebaju jasno definisati:

- Pojam partnerstva sa porodicama, značaj i uloga roditelja u razvoju djece
- Principi u radu sa porodicama
- Ciljevi i zadaci iz ove oblasti
- Oblasti i načini razvijanja partnerstva sa porodicama (komunikacija, podrška porodicama u razvijanju vještina roditeljstva, kreiranje stimulativnog okruženja kod kuće, donošenje odluka, uključivanje roditelja u rad vrtića i u proces evaluacije i dr.)
- Konkretni aktivnosti unutar navedenih oblasti
- Uloga odgajatelja i ustanove u razvijanju partnerstva sa porodicama
- Indikatori i načini praćenja kvaliteta i evaluacije efekata partnerstva sa porodicama

Zapažanje učesnika

Veliku važnost treba dati partnerskom odnosu sa roditeljima. U tom smislu istaknuto je neophodnost edukacije roditelja, važnost osvješćivanja kompetentnog roditeljstva, kao i uključivanje roditelja u promišljanje i planiranje odgojno-obrazovnog rada. Razvoj i učenje pojedinog djeteta treba da se podržava uspostavljanjem partnerstva predškolske ustanove i porodica. U programima u kojima toga nema, nužno je definisati i istaknuti u preporukama navedene principe.

1.6. Planiranje i programiranje u cjelovitim programima odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta

Analizu dokumenata, komentare i mišljenje uradila doc. dr. Zora Marenić

Analički osvrt

Na osnovu uvida u šest programa odgojno-obrazovnog rada, u području planiranja i programiranja, može se konstatovati slijedeće:

Programi Republike Srpske, Tuzlanskog kantona i Bosanskog- podrinjskog kantona (Goražde) su novijeg datuma i u ovim programima se eksplicitno prepoznaju savremene teorijske i praktične smjernice procesa planiranja/programiranja odgojno-obrazovnog rada. Oni su u skladu sa zahtjevima iz Zajedničke jezgre koji se odnose na:

- Sadržaj i struktura programa urađeni su kroz područja razvoja
- Svi aspekti razvoja podržani su sustavom učećih i igrolikih aktivnosti i mrežom ishoda učenja
- Integrirani program (eksplicitno i implicitno)
- Mreža ishoda učenja, potencijalnih sadržaja aktivnosti i igara, prema uzrasnim karakteristikama

U ova tri programa postoje posebni naslovi/podnaslovi koji se odnose na planiranje rada:

Program Republike Srpske: Planiranje (na početku su istaknuta osnovna polazišta planiranja); Vrste planiranja: dugoročno, etapno, procesno planiranje i planiranje u hodu;

Tuzlanski kanton: Planiranje i evaluacija; Uloga odgajatelja u planiranju i evaluaciji; Uloga odgajatelja u organizaciji situacija učenja;

Bosansko-podrinjski kanton – Goražde: Planiranje i evaluacija; Uloga odgajatelja u planiranju i evaluaciji; Uloga odgajatelja u organizaciji situacija učenja;

U druga tri programa (Kanton Sarajevo, Unsko-sanski i Zeničko dobojski kanton i Brčko disktrikt) nema posebnih naslova/cjelina koji se odnose na planiranje. Sadržaji o planiranju su integrirani u druge sadržaje, ili se, na osnovu konteksta, može zaključiti o nekim osnovnim principima planiranja.

Programi Kantona Sarajeva i Osnove programa Unsko-sanskog kantona potiču iz 1994/95. godine, to su Osnovi programa odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta, koji je zapravo malo inovirani program iz 1988. godine. Dio koji se odnosi na planiranje u programu KS (u Primarnom programu iz 2000. godine) je detaljnije razrađen i to onaj dio koji se odnosi na tematsko planiranje, u okviru podnaslova Forme odgojno-obrazovnog rada. Smjernice za tematsko planiranje, kakve nalazimo u programu Kantona Sarajevo, su u pojedinim segmentima i danas aktuelne, dok su neke u skladu sa tadašnjom teorijom i praksom tematskog planiranja, posebno sa iskustvima predškolskih ustanova iz regije. To se naročito odnosi na vremensku dimenziju planiranja. Iako program daje mogućnost da se jedna tema realizira u

dužem ili kraćem periodu, u zavisnosti od dječijih interesovanja i sl., ovaj program je u praksi inicirao planiranje po mjesecima, koje se do danas zadržalo u najvećem broju predškolskih ustanova.

U programu Unsko–sanskog kantona (i Zeničko- dobojskog kantona) nalazimo samo jednu rečenicu koja se odnosi na tematsko planiranje, u okviru objašnjenja usmjerenih aktivnosti. Neki elementi planiranja mogu se prepoznati u poglavljima Objašnjenje – koje slijedi svako programsko područje, sa svaku odgojnu grupu.

U programu Brčko distrikta o procesu planiranja zaključujemo kroz kontekst drugih sadržaja: princip cjelovitosti, princip pomjeranja aktivnosti na dijete, princip usklađenosti učenja sa uzrastom i individualnim mogućnostima, princip sistematičnosti.

U svim programima, u dijelovima u kojima se govori ili spominje planiranje odgojno-obrazovnog rada, možemo prepoznati sve, ili pojedine naučne osnove iz **Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH:**

- Humanističko-razvojna teorija kao osnova planiranja
- Razvojna primjerenost
- Holistički pristup razvoju
- Individualizirani pristup
- Konstruktivistički pristup učenju

U programima Republike Srpske, Tuzlanskog kantona, Bosansko-podrinjskog kantona Goražde, one su eksplicitno i detaljnije date/razrađene, u Kantonu Sarajevo i Brčko distrikt djelimično, u Unsko-sanskom i Zeničko-dobojskom kantonu minimalno.

Planiranje rada sa **djecom jasličkog uzrasta** (kroz osnovne preporuke i principe) nalazimo samo u programu Republike Srpske. U programu Brčko distrikt imamo Osnove jasličkog programa do tri godine sa aspektima razvoja, očekivanim ishodima i mogućim aktivnostima, ali nema obrazloženja kako se navedeni sadržaji planiraju u konkretnom odgojno-obrazovnom radu.

U Primarnom programu odgojno-obrazovnog rada Kantona Sarajevo i programu rada Unsko-sanskog i Zeničko-dobojskog kantona (isti tekst iz Osnova programa odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta iz 1994/95) elementi planiranja rada u jaslicama, prema područjima razvoja, integrirani su u okviru programske cjeline: Program njege i odgoja u drugoj i trećoj godini života.

Vrste planiranja:

Prema obilježjima i namjeni i s obzirom na vremensku dimenziju planiranja:

- kao poseban podnaslov nalazimo u programu Republike Srpske: dugoročno, etapno, procesno planiranje i planiranje u hodu.
- Program Kantona Sarajevo – govori se o mjesečnom i dnevnom planiranju
- U odnosu na ovu dimenziju, u ostalih pet programa se ne navode vrste planiranja

Različiti **nivoi planiranja** spominju se u tri programa:

- RS: planiranje na nivou vrtića i predškolske ustanove : kratkoročno, srednjoročno i dugoročno planiranje razvoja
- Tuzlanski kanton i Bosansko-podrinjski kanton – Goražde: planiranje na nivou ustanove u cjelini, planiranje na nivou odgojne grupe, na nivou manje grupe i na nivou svakog djeteta pojedinačno.

Planiranje po principima integrisanog planiranja se prepoznaje u svim programima, s tim što je u nekim programima to dato detaljno i eksplicitno, a u nekim u jednoj – dvije rečenice samo kao opći princip.

Preporuke:

- Planiranje, kao operacionalizacija predškolskog programa, treba da zauzima posebno i istaknuto mjesto u svakom programu, i to treba imati na umu u izradi novih programa u onim kantonima u kojima to još nije učinjeno
- Dobro polazište u tom smislu mogu i treba da posluže Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja u BiH , i Zajedničke jezgre predškolskih programa

Zapažanja učesnika:

Članovi radnih grupa su u svojim izvještajima također istakli da planiranje ne smije biti administrativni čin, niti smije biti samo sebi svrha, ono mora imati dimenziju slobode. Kratku definiciju strategije planiranja i pripreme sredine, treba da sadrži svaki program.

2. ANALIZA GODIŠNJIH PROGRAMA RADA PREDŠKOLSKIH USTANOVA

Analizu i preporuke uradila doc. Dr. Zora Marenić

Analitički osvrt:

- Ukupno je pregledano 13 godišnjih planova i programa. Pregledani planovi i programi teritorijalno pokrivaju širi prostor Federacije BiH (uz dva godišnja programa iz Brčko distrikta i jedan godišnji program rada privatne predškolske ustanove iz Republike Srpske).
- Analiza godišnjih planova i programa obuhvatila je samo one dijelove plana i programa koji se odnose na odgojno-obrazovni rad s djecom, i urađena je kroz sedam aspekata, istih onih koji su korišteni za analizu cjelovitih/primarnih programa:
 - Teorijska paradigma i/ili načela rada
 - Ciljevi i zadaci odgojno-obrazovnog rada
 - Planiranje/programiranje odgojno-obrazovnog rada
 - Kako se vidi uloga odgajatelja
 - Načela za organizaciju sredine
 - Partnerstvo sa porodicom i lokalnom zajednicom
 - Evaluacija odgojno-obrazovnog rada

- Navedeni aspekti analize programa ni u jednom programu nisu nađeni u cjelini pod ovim naslovima, niti se to očekivalo, ali su se spomenuti dijelovi programa prepoznavali i kao takvi su se izdvajali i evidentirali iz konteksta cjelokupnog teksta godišnjeg plana i programa.
- U svim pregledanim programima, pored sadržaja koji se odnose na organizaciju i funkcioniranje ustanove u cjelini, nalaze se i sadržaji koji govore o određenim aspektima odgojno-obrazovnog rada sa djecom. U nekim planovima i programima ti sadržaji su obimniji i detaljnije razrađeni, u nekim uže, a u nekim samo taksativno navedeni.
- Može se zapaziti utjecaj teritorijalne blizine pojedinih ustanova na strukturu i sadržaj planova i programa.

U odnosu na pojedine aspekte analize može se konstatovati slijedeće:

- **Partnerstvo sa porodicom i lokalnom zajednicom** je dio programa rada koji se nalazi u svim planovima i programa i koji je najdetaljnije razrađen. To govori o jakoj kulturološko-društvenoj orijentaciji programa. U većini programa navode se uobičajeni oblici saradnje sa porodicom (roditeljski sastanci, individualni razgovori, edukacija roditelja, radionice za roditelje i sl.), međutim, kao pohvalno treba istaći da smo u 8 od 13 planova i programa pronašli sadržaje koji govore o roditeljima kao partnerima u odgojno-obrazovnom radu. U tim programima se ističe potreba za većim uključivanjem roditelja u odgojno-obrazovni rad sa djecom, uključivanjem u proces planiranja, učestvovanjem u radu grupe; njihovim uključivanjem u kreiranje i realizaciju programa rada, roditelji se navode kao realizatori na ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka.

Saradnja sa lokalnom zajednicom je, također, dosta detaljno obrazložena, u skoro svim programima. Jedan dio godišnjih planova programa sadrži kalendare takve saradnje koji su uglavnom u vezi s za značajnim društvenim događanjima, obilježavanjem vjerskih blagdana, državnih praznika i sl.

- Dio koji se odnosi na **ciljeve i zadatke odgojno-obrazovnog rada** je slijedeći po frekvenciji prisutnosti u godišnjim planovima i programima, iako ih nismo našli u svim programima. U nekim planovima i programima ciljevi i zadaci se nalaze kao posebni naslovi/podnaslovi, a u jednom broju oni nisu posebno izdvojeni, nego ih prepoznamo u uvodnom dijelu ili globalnim ciljevima predškolske ustanove. Nisu u dovoljnoj mjeri diferencirani ciljevi i konkretni razvojni zadaci. Negdje su u isti podnaslov dati ciljevi predškolske ustanove u cjelini i ciljevi u odnosu na dijete/djecu. U nekim programima konkretni zadaci su navedeni paralelno sa sadržajima rada kroz područja razvoja. U dva programa, zadaci su prikazani kroz programska područja (Tjelesni i zdravstveni razvoj, Upoznavanje okoline, Razvoj govora, Razvoj početnih matematičkih pojmova itd.) U šest planova i programa smo naišli na detaljnije prikazane zadatke kroz područja razvoja (tjelesni i psihomotorni, socio-emocionalni razvoj ličnosti, spoznajni, govor, komunikacija,

izražavanje i stvaralaštvo). Također smo pronašli da se ciljevi i zadaci rada sa djecom spominju na više mjesta u planu i programu, čime se gubi na sistematičnosti i preglednosti programa.

- Elemente **planiranja odgojno-obrazovnog rada** našli smo u 11 od 13 pregledanih planova i programa. Dva plana i programa sadrže i planiranje rada za djecu jasličkog uzrasta prema područjima razvoja. U samo dva programa se decidno govori o vremenskoj dimenziji planiranja: godišnje, mjesečno (priprema za neposredan rad, program iz Brčko distrikta), godišnje, mjesečno, sedmično, dnevno (program ustanove iz Jablanice). S obzirom na strukturiranje programskih ciljeva, zadataka i sadržaja, u svim programima se spominje integrirano planiranje, u formi tematskog ili projektnog planiranja. U nekim programima nalazimo samo okvirne smjernice za integrirano planiranje uzimajući u obzir područja razvoja i dječija interesovanja. U jednom broju planova i programa tematsko planiranje se veže za programska područja (šest programskih područja u sklopu starih programa odgojno-obrazovnog rada – upoznavanje okoline, razvoj govora, likovni odgoj itd.) U tim programima smo naišli na detaljan popis tema sa navedenim podtemama za cijelu školsku godinu.

U većini programa se nalazi dio koji se odnosi na (više ili manje detaljno razrađen) kalendar događanja ili kalendar proslava i praznika po mjesecima. Kalendar prati značajne datume u okviru vjerskih i društvenih događanja. U zavisnosti od datuma i njegovog značenja, navedeni su i određeni sadržaji iz područja shvaćanja i razumijevanja pojava i procesa iz neposrednog dječijeg okruženja.

- Sadržaje u vezi sa **teorijskom paradigma i/ili načelima rada** smo pronašli u 8 od 13 programa i to integrirane u uvodima, općim ili globalnim ciljevima, a odnose se na slijedeća polazišta ili smjernice: humanistička orijentacija programa; zasnovanost rada na općim biološkim i socijalnim potrebama djece; zasnovanost na saznanjima o tome kako djeca uče; učenje iz vlastite prakse; učenje na cjelovit način; humanističko-razvojna orijentacija; oslanjanje na savremena dostignuća i teorije o dječijem razvoju; uvažavanje razvojnih potreba; otvorenost sustava; otvorenost prema roditeljima; multikulturalnost, inkluzija; rad u mješovitim grupama; stjecanje osobnog iskustva; individualiziran pristup; uvažavanje dječijih mogućnosti, potreba i interesa; profesionalna autonomija itd.
- O **ulozi odgajatelja** govori se u 7 od 13 programa. I ovi sadržaji su pronađeni na različitim mjestima u kontekstu nekih drugih cjelina. Tako se ističe autonomnost odgajatelja u planiranju rada; traži se visok nivo profesionalne etike; očekuje se da budu kreatori, istraživači, praktičari i kritičari svoje prakse. U jednom programu se nalazi podnaslov: Mijenjati ulogu odgajatelja (Čitluk): odgajatelj kao komunikator, stimulator, partner u igri, promatrač dječijih interesa i akcija. O ulozi odgajatelja u nekim planovima i programima, može se zaključiti i na osnovu njegove strukture. Ona se kreće od transmisijske uloge (dosljedno realiziranje planiranih tema) do translacijsko-transformacijskog pristupa u kojem je

odgajatelj autonoman i kreator konkretnog program, u odnosu na konkretnu grupu s kojom radi.

- **Nečela za organizaciju sredine** spominju se samo u 5 planova i programa i to od 2-3 rečenice do detaljnijeg opisa organizacije sredine (Brčko, u okviru općih načela rada 2-3 rečenice ; Orašje, Mostar, Jablanica, Čitluk – uglavnom u skladu sa metodologijom usmjerenom na dijete, kod nas poznatom kao Step by Step metodologija.)
- **Evalucija odgojno-obrazovnog** rada spominje se samo u pet planova i programa: spominje se u okviru planiranja tj. da se planiranje naredne teme vrši na osnovu analize i praćenja realizacije prethodne teme; u jednom programu stoji da je za praćenje i realizaciju programa zadužena direktorica; u jednom vrtiću vrši se polugodišnja analiza rada i analiza na kraju godine; i sl. Uglavnom su to deklarativne izjave da se vrši evaluacija, ali se tačno ne zna i kako se vrši.

Specifične preporuke urađene za godišnje programe rada (analiziran dio koji se odnosi na odgojno-obrazovni rad sa djecom):

- U izradu godišnjih planova i programa unijeti više reda i sistema
- Odvojiti dio koji se odnosi na organizaciju i funkcioniranje ustanove kao cjeline, i dio koji se odnosi na odgojno-obrazovni rad sa djecom
- Slične sadržaje povezati po značenju i namjeni (da nisu „razbacani“ na više mjesta)

INFORMACIJA O DVA DJEČIJA VRTIĆA KOJA DJELUJU U GORAŽDU

Alija Lapo, direktor predškolske ustanove

SOS Dječiji vrtić Goražde

alija.lapo@bih.net.ba

Naziv vrtića	JU za predškolski odgoj i obrazovanje "Sunce" Goražde	SOS Dječiji vrtić Goražde
Adresa	Maršala Tita 6 Goražde	Ibrahima Čelika bb Goražde
Tel/fax/mob/e-mail	++ 387 (0)38 221471	++ 387 (0)38 220 873 /874
Direktor	Elma Bučo	Alija Lapo
Godina osnivanja i ime osnivača	1975.g.	2001.g.
Površina zatvorenog prostora	680	780
Površina otvorenog prostora	1200 m2	3200 m2
Ukupan broj djece u cjelodnevnom boravku	85	87
Broj odgojnih grupa	0-3 g. 1 3-6 g. 2	0-3 g. 1 3-6 g. 3
Broj stručnih radnika i struktura	6	8
Broj stručnih saradnika i struktura	-	pedagog
Broj djece u kraćim programima (putujući odgajatelji, igraonice, putujući vrtić...)	-	87
Broj grupa u kraćim programima	-	8
Broj i naziv lokacija za kraće programe		Besplatne igraonice u šest mjesnih zajednica
Od kada vrtić implementira obavezni program i koliko djece je uključeno	Početak implementacije 04. april 2011. Broj djece 49	Početak implementacije 04. april 2011. Broj djece 89

Prvi pisani tragovi o organizovanom predškolskom odgoju i obrazovanju vode nas u 1964.g. kada je u Goraždu otvoreno zabavište za djecu koje je desetak godina kasnije preraslo u dječije obdanište. Privredni razvoj grada sedamdesetih i osamdesetih godina zahtijevao je povećanje predškolskih kapaciteta, te je dotadašnje zabavište preraslo u dječije obdanište koje je pored centralnog objekta djelovalo na dvije lokacije, uključujući ukupno 450-ero djece.

Ratna razaranja su u cjelosti uništila predškolske kapacitete, te je lokalna zajednica, u skladu sa svojim mogućnostima, obnovila dječije obdanište koje danas ima kapacitet 85-ero djece. Također u poratnom periodu humanitarna organizacija SOS Kinderdorf International izgradila je i poklonila gradu i njegovoj djeci novi objekt SOS Dječiji vrtić Goražde kapaciteta 100 djece koji je prvi put otvorio vrata goraždanskim mališanima 2001. godine. U oba vrtića, pored cjelovitog programa, realizuju se i različiti kraći programi, a posebno treba istaći program besplatnih igraonica za djecu koja nisu uključena u vrtiće, a koji od 2004.g. provodi SOS Dječiji vrtić Goražde na svim lokacijama gdje postoje objekti osnovnih škola. Naime, u partnerstvu sa nadležnim Ministarstvom za obrazovanje koje je za potrebe ovog programa stavilo na raspolaganje, bez naknade, slobodne učionice u osnovnim školama, formirane su sobe kakve su uobičajene u dječijim vrtićima, a u kojima djeca od 3 do 6 g. borave dva puta sedmično po tri sata tokom cijele godine. Ovi sadržaji također se nude djeci u gradskoj sredini u dane vikenda, a koriste se prostorije samog SOS vrtića.

Zahvaljujući ovom programu slika broja djece uključene u vrtiće je nešto povoljnija u odnosu na cjelokupno stanje u našoj zemlji, jer je broj djece uključene u vrtiće i igraonice od ukupne populacije cca 25%.

Na području BPK Goražde od ove 2011.g. više nego uspješno se implementira i Obavezni program za djecu pred polazak u školu. Program koji je počeo da se realizuje u kapacitetu 150 sati, period april-juni, uključio je 176-ero djece ili 87% svih školskih obavezika. Ministarstvo obrazovanja BPK Goražde pored osiguranja neophodnog prostora u školama, osiguralo je i finansijska sredstva za provođenje ovog programa, a sredstva pokrivaju troškove ličnih primanja odgajatelja, prevoza, didaktičkog materijala i užine za djecu.

Kada je riječ o Ministarstvu za obrazovanje treba istaći da je ovo ministarstvo u propisanom roku i po propisanoj proceduri donijelo Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u BPK Goražde. Također u okvirima koji su definisani Okvirnim i Kantonalnim zakonom, ministarstvo je donijelo i sve druge prateće zakonske i podzakonske akte: Pedagoški standardi za predškolski odgoj i obrazovanje i normative prostora, opreme i didaktičkih sredstava predškolskog odgoja i obrazovanja: Cjeloviti razvojni program za rad u predškolskim ustanovama BPK Goražde, Program rada u godini prije polaska u osnovnu školu, Pravilnik o sadržaju i načinu vođenja pedagoške dokumentacije u odgojno - obrazovnim ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje i dr. Pred ovim organom ostaje zadatak da donese kriterije za finansiranje i time će zakonska regulativa biti dovedena do kraja. Pred svima nama, pored ovih rezultata koji ohrabruju, ostaje još dosta poslova i zadataka u cilju ukazivanja na značaj ranog učenja i uključivanja što većeg broja djece u predškolske ustanove. Također su pred nama izazovi da se u zajednici predškolsko počne posmatrati kao prvi dio ukupnog obrazovanog sistema i cjeloživotnog učenja i da kao takvo dobije svoj društveni značaj. Posebna pitanja, kojima se svi trebamo baviti, su uključivanje djece iz marginaliziranih grupa i poštivanje obaveza koje imaju nadležna ministarstva prema ovim kategorijama. Pitanje učešća NVO i privatnog sektora u rješavanju pitanja

u vezi s predškolskom također su jedno od polja daljeg djelovanja. Ipak na osnovu ove kratke informacije mogli bi se definisati slijedeći **zaključci i preporuke**:

- Dosadašnje aktivnosti Ministarstva obrazovanja u cilju pune implementacije Okvirnog zakona su za svaku pohvalu i primjer, te je za očekivati da će ovo Ministarstvo i dalje raditi na uspješnijoj promociji predškolskog odgoja i obrazovanja kao i značaja ranog učenja.
- Podržavamo i pozdravljamo sve aktivnosti koje vodi Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje i spremni smo dati svoj doprinos i daljim aktivnostima Agencije
- Sa ekspertnim timom APOSO sačiniti prijedlog kurikuluma za djecu predškolske dobi koji će zamijeniti postojeći cjeloviti razvojni program u vrtićima
- Sa NVO i APOSO raditi na povećanju i mjerenju kvaliteta rada u vrtićima
- Ministarstvo za obrazovanje i Vlada BPK će omogućiti dosljednu implementaciju Okvirnog zakona a posebno odredbi iz Člana 43., 44., 45.
- Ministarstvo za obrazovanje i Vlada BPK će donijeti kriterije za finansiranje
- Razmotriti mogućnost otvaranja jaslica u Goraždu
- Razmotriti mogućnost otvaranja vrtića u Ustikolini
- Raditi na kvalitetnijem informisanju i educiranju radnika u obrazovanju, kao i šire javnosti sa ciljem promjene stavova u vezi sa značajem ranog učenja i predškolskog odgoja i obrazovanja
- Nastaviti dobre prakse rada igraonica uz finansijsku podršku nadležnih vlasti
- Razmotriti mogućnosti da se obavezni program implementira u većem obimu i dužem vremenskom okviru

PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U BRČKO DISTRIKTU

Milan Ljubojević

Stručni savjetnik za predškolsko i osnovno obrazovanje

Pedagoška institucija – Brčko distrikt BiH

milan.ljubojevic@bdcentral.net

U cilju izrade kvalitetne publikacije o stanju predškolskog vaspitanja i obrazovanja na području Bosne i Hercegovine, a prema zajedničkom dogovoru svih učesnika u projektu „Standardi kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja u BiH“, šalјemo Vam dostupne podatke iz ove oblasti u Brčko distriktu BiH.

Ciljevi i zadaci predškolskog vaspitanja i obrazovanja, organizacija rada, finansiranje, upravljanje i provođenje nadzora u predškolskim ustanovama Brčko distrikta BiH su uređeni Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju u Brčko distriktu BiH, od 28. februara 2007. godine.

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju u Brčko distriktu BiH je mijenjan i dopunјavan tri puta: Prva izmjena i dopuna se odnosila na prenos nadležnosti sa gradonačelnika na šefa Odjeljenja za obrazovanje, isključujući suštinske izmjene zakona.

Zakon o izmjenama i dopunama zakona od 19. septembra 2008. godine predviđa u dijelu osnivanja i strana lica.

U vezi sa tim predškolska ustanova može biti javna i privatna. Dalje izmjene su u vezi sa promjenom naziva ustanove za djecu sa poteškoćama u razvoju. Umjesto „Djeca sa umanjenim psiho-fizičkim razvoјem“ mijenja se „ Djeca sa posebnim potrebama“.

Ostale izmjene se odnose na status zaposlenih radnika u predškolskoј ustanovi.

Izmjene i dopune zakona od 16. juna 2011. godine su u vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem djece sa posebnim potrebama i saradnjom nadležnih odjeljenja Vlade Brčko distrikta po pitanju djece sa posebnim potrebama.

Izmjene Zakona se odnose i na vrijeme obaveznog uključivanja djece u predškolsko obrazovanje,

gdje u godini pred polazak u školu, predškolsko vaspitanje i obrazovanje je obavezno za svu djecu.

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje je planirana aktivnost koja traje najmanje 150 sati, a izvodi se u predškolskoј ustanovi, ili u školi u mjestu djetetova stanovanja. Obavezu finansiranja je preuzela Vlada Brčko distrikta BiH.

Pomenuta izmjena Zakona podrazumijeva sufinansiranje u dijelu preventivnih programa i programa zaštite i unapređenja zdravlja djece, od strane Odjeljenja za zdravstvo i ostale usluge.

Ostale izmjene se odnose na regulisanje radno-pravnog statusa zaposlenih u predškolskoj ustanovi.

Zakon Brčko distrikta koji reguliše ovu oblast je u skladu sa Okvirnim zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini.

Kapacitet Predškolske ustanove „Naša djeca“ Brčko distrikta BiH

Na području Brčko distrikta postoji jedna Javna ustanova „Naša djeca“ i jedno privatno obdanište.

Kapacitet predškolske ustanove „Naša djeca“ u Brčko distriktu iznosi 370 do 380 djece, od toga 45-ero djece je jasličkog uzrasta (tri jasličke grupe).

Ostala djeca su vrtičke grupe od tri (3) godine do polaska u školu.

Ukupan broj novorođene djece na godišnjem nivou je 800-900 na prostoru Distrikta, a to znači da ima oko 5000 djece od jasličkog uzrasta do polaska u školu.

Kapacitet privatnog obdaništa „Bambi“

Kapacitet privatnog obdaništa „Bambi“ je 40-ero (četrdesetero) djece.

Od toga jedna jaslička grupa od 15-ero (petnaestero) djece.

Ostala djeca su uzrasta od 3 godine do polaska u školu.

Obuhvat djece predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem na području Brčko distrikta je 8%.

Broj i struktura zaposlenih u predškolskoj ustanovi „Naša djeca“

U predškolskoj ustanovi „Naša djeca“ ima 47 stalno zaposlenih radnika a od toga su:

- 28 (dvadeset osam) vaspitača (odgajatelja)
- 5 (pet) medicinskih sestara
- 3 (tri) administrativno osoblje
- 11 (jedanaest) tehničko osoblje

Programi vaspitno-obrazovnog rada

Programi vaspitno-obrazovnog rada se izvode u skladu sa Zakonom.

Generalne stručne preporuke

- Pratiti savremene trendove u razvoju predškolskog vaspitanja i obrazovanja u regiji i šire
- Uvođenje inovativnih programa u skladu sa potrebama djece i roditelja
- Ostvarivanje tijesne veze predškolskih ustanova sa roditeljima (porodicama)
- Uključivanje roditelja u izradu programa predškolskih ustanova
- Pružanje stručne pomoći roditeljima (starateljima) djece, polaznika predškolskih ustanova

INFORMACIJA O STANJU PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U HERCEGOVAČKO-NERETVANSKOJ ŽUPANIJI

Danijela Kegelj

Ustanova „Dječji vrtići“ Mostar

dkegelj@gmail.com

UVOD

U Hercegovačko-neretvanskoj županiji predškolski odgoj je dio sveukupne društvene zbilje, koji se u teoriji definira kao dio sustava odgoja i obrazovanja, ali u praksi još uvijek traži svoju sigurnu poziciju. Činjenično je stanje da u sustavu obrazovnih vlasti uglavnom ovisimo o dobroj volji pojedinaca, budući da godinama u Ministarstvu prosvjete, znanosti, kulture i sporta naše županije nema savjetnika za predškolski odgoj, a u Zavodu za školstvo Mostar su tek u novije vrijeme uspjeli osigurati sredstva za vanjskog suradnika u oblasti predškolstva, dok je u Pedagoškom zavodu Mostar od pedagoške 2010/2011. godine uposlena savjetnica za predškolski odgoj. S obzirom na dobru suradnju s ljudima iz Ministarstva i oba Zavoda, usuđujemo se zaključiti da se ne radi o nekim propustima pojedinaca, već o nedovoljnom razumijevanju važnosti predškolskog odgoja od strane društvenog sustava koji odlučuje o našim statusnim pozicijama (uglavnom su to problemi u vezi s gradovima i općinama koji su osnivači vrtića).

Zakonski okvir za djelovanje i činjenično stanje u predškolstvu HNŽ

Aktualni Zakon o predškolskom odgoju Hercegovačko neretvanske županije donesen je 2000. godine („Narodne novine HNŽ“, broj 5/2000) i ni nakon donošenja Okvirnog zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, on nije doživio svoju promjenu niti dopune. Sam Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju od studenog 2008. godine, u Skupštini HNŽ je došao najdalje do dnevnog reda s kojega je, u formi Nacrta, povučen s obrazloženjem da se nije ispoštovala obveza javne rasprave. Prema sadašnjim saznanjima još uvijek se o njemu „raspravlja“.

U međuvremenu Ministarstvo prosvjete HNŽ donijelo je Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidenciji o djeci u predškolskoj ustanovi („Narodne novine HNŽ“ br. 6/08), te Kriterij o financiranju djelatnosti predškolskog odgoja i obrazovanja na području HNŽ („Narodne novine HNŽ“ br. 7/09).

Vlada HNŽ usvojila je Pedagoške standarde i normative za predškolski odgoj i obrazovanje u HNŽ („Narodne novine HNŽ“ br. 9/08).

Okvirni program odgojno-obrazovnog rada nije propisan, tako da su planovi i programi ustanova kreirani prema slobodnom odabiru forme, ali se uglavnom uklapaju u oblike usvojene u drugim županijama FBiH.

U praksi je dosta teško funkcionirati u ovakvoj situaciji. Zanimljiv je podatak da je samo grad Mostar imao primjedbu na 86 članaka (od ukupno 90) Nacrta zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju za HNŽ, (koji je usuglašen s Okvirnim zakonom), te da ni nakon primjedbi i upozorenja Ministarstva civilnih poslova BiH upućenih Vladi HNŽ i Ministarstvu prosvjete, ništa se nije promijenilo po pitanju zakonske regulative u vezi s predškolskim odgojem i obrazovanjem u HNŽ.

Pregled predškolskih ustanova

Dječji vrtić „Ciciban“ Rama, Javna ustanova čiji je osnivač općina. Kapacitet je 40-ero djece.

U pedagoškoj 2010/2011. godini u vrtiću je boravilo djece prema godištima:

godište	2009.	2008.	2007.	2006.	2005.	2004.	2003.
ukupno 23	4	4	5	2	2	5	1

uposleni	ravnatelj	odgajatelj	Kuharica/domaćica
stručna sprema	SSS, odgajatelj	VŠS	NK radnica
broj	1	2	1

Dječji vrtić Čaplina, Javna ustanova čiji je osnivač općina. Kapacitet je 150-ero djece.

U pedagoškoj 2010/2011. godini u vrtiću je boravilo djece prema godištima:

godište	2008.	2007.	2006.	2005.	2004.
ukupno 142	9	20	48	54	11

uposleni	ravnatelj	računo-vođa	odgajatelj	odgajatelj	kuharica	pomoćna kuharica	sprema-čica	domar
stručna sprema	VŠS	SSS	VSS	VŠS	SSS	NSS	SSS	SSS
broj	1	1	2	7	1	1	1	1

Dječji vrtić Čitluk, javna ustanova čiji je osnivač općina. Kapacitet je 90-ero djece.

U pedagoškoj 2010/2011. godini u vrtiću je boravilo djece prema godištima:

godište	do 3 godine	od 3 do 4 godine	od 4 do 6 godina
ukupno 90 djece	25	30	35

uposleni	ravnatelj	odgajatelj	odgajatelj	kuharica	spremačica
stručna sprema	VSS	VSS	VŠS	KV	NKV
broj	1	1	5	1	1

Dječji vrtić „Leptirić“ Mostar, privatna ustanova. Kapacitet je 55-ero djece.

U pedagoškoj 2010/2011. godini u vrtiću je boravilo djece prema godištima:

godište	2010.	2009.	2008.	2007.	2006.	2005.
Ukupno djece 55	3	9	7	14	8	14

uposleni	ravnatelj	odgajatelj	odgajatelj
stručna sprema	VSS	VSS	VŠS
broj	1	1	1

Dječji vrtić Neum, javna ustanova čiji je osnivač općina. Kapacitet je 104-ero djece.

U pedagoškoj 2010/2011. godini u vrtiću je boravilo djece prema godištima:

godište	2008.	2007.	2006.	2005.	2004.	2003.
ukupno 63	1	14	22	19	6	1

uposleni	ravnatelj	odgajatelj	kuharica	servirka	spremačica
stručna sprema	VSS	VŠS	SSS	SSS	SSS
broj	1	6	1	1	1

Dječji vrtić Stolac, javna ustanova čiji je osnivač općina. Kapacitet je 75-ero djece.

U pedagoškoj 2010/2011.godini u vrtiću je boravilo djece prema godištima:

godište	Do 3 godine	Od 3 do 5 godina	Od 5 do 6 godina
ukupno 33	4	15	14

uposleni	ravnatelj	odgajatelj	kuhar	spremačica
stručna sprema	VŠS	VŠS	SSS	SSS
broj	1	4	1	1

Dječji vrtić „Sveta Mala Terezija“ Međugorje, privatna ustanova.

Kapacitet je 149-ero djece.

U pedagoškoj 2010/2011. godini u vrtiću je boravilo djece prema godištima:

godište	2009.	2008.	2007.	2006.	2005.	2004.
ukupno 149	10	13	37	34	44	11

uposleni	ravnatelj	odgajatelj	kuhar	spremačica
stručna sprema	VSS	VSS	KV	SSS
broj 149	1	13	3	3

Dječji vrtić „Sveti Josip“, Mostar, privatna ustanova. Kapacitet je 125-ero djece, trenutačno 150-ero djece radi potražnje i financijskih potreba.

U pedagoškoj 2010/2011. godini u vrtiću je boravilo djece prema godištima:

uzrast	2,5 godine	3,5 godine	4,5 godine	5,5 godina	6 godina
ukupno 151	17	29	52	47	6

uposljeni	ravnatelj	odgajatelj	odgajatelj	kuharice	spremačica
stručna sprema	VSS	VSS	VŠS	KV	SSS
broj	1	3	7	2	1

Dječji vrtić „Zvezdice“, privatna ustanova. Kapacitet je 40-ero djece.

U pedagoškoj 2010/2011. godini u vrtiću je boravilo djece prema godištima:

godište	2008.	2007.	2006.	2005.
ukupno 40	10	8	12	10

uposljeni	ravnatelj	odgajatelj	kuhar
stručna sprema	VŠS	VŠS	SSS
broj	1	2	1

Ustanova „Dječji vrtići Mostar, javna ustanova čiji je osnivač grad Mostar.

Prostorni kapacitet je 500 djece ali uređeni prostor je za 425 djece.

U pedagoškoj 2010/2011. godini u vrtiću je boravilo djece prema godištima:

JEDINICA/skupina	dječaci	djevojčice	2004.	2005.	2006.	2007.	2008.	2009.
Mrvica: Mala sirena	11	11		7	6	9		
Ježeva kućica	14	12		11	5	9	1	
Jaslice	8	7					11	4
Zvončić: Zlatna ribica	10	12		7	8	7		
Pčelica	12	12		10	8	6		
Kameni: Iskrica	14	9	2	12	3	5	1	
Čarobni kutak	13	12	1	13	7	4		
Vrapčić	13	13	3	8	9	6		
Ljubica	14	9	1	7	7	8		
Sunce: Leptirić	10	16	1	8	9	8		
Suncokret	9	15	4	11	6	5		
Jaslice	9	6				2	8	5
Radbolja: Suncokret	11	11	1	13	7	1		
Crvenkapica	14	12	1	10	4	11		
Mali princ	14	12	2	8	8	7	1	

Bambi	14	14		16	6	6		
Jaslice/mlađa	7	8					6	9
Jaslice/starija	9	4				2	10	1
Ukupno:	206	195	16	141	93	96	38	19

Struktura uposlenih:

uposleni	broj	stručna sprema
ravnatelj	1	VSS
tajnik	1	VSS
ekonomist	1	VSS
odgajatelji	31	9 VSS, 22 VŠS
zdravstveni djelatnik	4	SSS
kućni majstor	1	KV
kuharica	1	KV
pomoćna kuharica	2	SSS
domaćica	8	2 SSS, 2 KV, 4 OŠ

JU „Ciciban“ Mostar, čiji je osnivač grad Mostar. Kapacitet 250-ero.

Djeca prema uzrastu i spolu:

	ukupno	jaslička dob	mlađa, 3-4 god.	srednja, 4-5 god.	starija, 5-6 god.
svega	206	22	36	62	86
djevojčica	95	11	24	31	41
dječaka	111	11	12	31	45

radno mjesto	ostali djelatnici				svega
	VSS	VŠS	SSS	NS	
direktor vrtića	1				1
administrativni radnik		1	1		2
pedagog/koordinator		1			1
defektolog	-				-
socijalni radnik	-				-
odgajatelj	12	7			19
zdravstveni radnik/njegovateljica			2		2
kuhar i pomoćni kuhar			1	1	2
spremačice				9	9
ekonom			1		1

JU Dječije obdanište „Zulejha Begeta“, Konjic, čiji je osnivač općina.
Kapacitet 150-ero djece.

godište	2004.	2005.	2006.	2007.	2008.
ukupno 43	2	12	14	11	4

uposleni	direktor	odgajatelj	Administrativni radnik	kuhar	domar	spremačica
stručna sprema	VSS	VŠS	SSS	OŠ	SSS	OŠ
broj	1	3	1	1	1	1

JU Dječije obdanište Jablanica, čiji je osnivač općina. Kapacitet 70-ero djece.

godište	2004.	2005.	2006.	2007.	2008.
ukupno 43	6	11	13	12	1

uposleni	direktor	odgajatelj	odgajatelj (na određeno)	pedagog (na određeno)	kuhar	spremačica
stručna sprema	VŠS	VŠS	VSS	VSS	KV	OŠ
broj	1	2	1	1	1	1

Integrativni vrtić „Sunčani most“ Mostar, PROJEKT EVANGELISCHES DIAKONIEWERK GALLNEUKNIRCHEN AUSTRIA. Kapacitet 40-ero djece.

godište	2005.	2006.	2007.	2008.
ukupno 40	1	13	19	7

uposleni	direktor	odgajatelj	logoped	radni terapeut	domar	spremačica
stručna sprema	VSS	VSS	VSS	VŠS	SSS	SSS
broj	1	5	1	1	1	1

Dječji vrtić SOS Mostar, javna ustanova, projekt.

1. Struktura uposlenika

Vrtić

Radno mjesto	Broj uposlenih	Stručna sprema	Spol	Dob
direktor vrtića	1	VSS	Ž	38
administrativni radnik	1	SSS	Ž	50
pedagog	1	VSS	Ž	36
defektolog	-	-	-	
socijalni radnik	-	-	-	
odgajatelj	6	VSS	Ž	44,8
zdravstveni radnik	1	SSS	Ž	35
kuhar	1	KV	Ž	49
pomoćni kuhar	1	PK	Ž	57
spremačice	2	NK	Ž	53,5
domar	1	KV	M	61
prosjeck dobi:				47,2

Porodični centar

Naziv	Broj izvršilaca	Stručna sprema	Spol	Dob
projekt manager	1	VSS	Ž	49
koordinator/ped	1	VSS	Ž	37
socijalni radnik	2	VSS	M/Ž	38,5
psiholog	1	VSS	Ž	30
spremačica	1	SSS	Ž	37
prosjeck dobi:				38,3

Vannastavno osoblje

Naziv	Broj izvršilaca	Školska sprema	Spol	Dob
logoped	1	VSS	Ž	34
profesor engleskog jezika	1	VSS	Ž	44
prof predškolskog odgoja u projektu igraonica	3	VSS	Ž	38,7
prosjeck dobi:				38,9

2. Broj djece koja pohađaju opće predškolsko obrazovanje, vrtić

	Ukupno	Jaslička dob	Mlađa , 3-4 god.	Srednja, 4-5 god.	Starija, 5-6 god.
svega	86	-	26	30	30
djevojčica	35	-	13	12	10
dječaka	51	-	13	18	20

Mobilni vrtići/Igraonice

Djeca	Ukupno	Jaslička dob	Djeca 3-5 godina	Djeca 5-6 god.
Svega	285	-	120	165
Djevojčica	150	-	67	83
Dječaka	135	-	53	82

3. Kapacitet – vrtić

	Mlađa grupa	Srednja grupa	Starija grupa	Svega
Broj djece	26	30	30	86

Mobilni vrtići/Igraonice

Trenutno radimo na 11 lokacija sa 14 grupa djece.

ZAKLJUČAK

U Hercegovačko-neretvanskoj županiji neophodno je u Ministarstvu prosvjete uposliti stručnu osobu za pitanja predškolskog odgoja. Vjerujemo da bi to bio ključan i izuzetno kvalitetan pomak. Također mislimo da je neophodno i žurno donijeti program predškolskog odgoja i obrazovanja za našu županiju. Ovo su temeljne pretpostavke za daljnju nadogradnju, jer sve drugo je „zidanje kuće od krova“.

INFORMACIJA O AKTUELNOM STANJU U OBLASTI PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U KANTONU SARAJEVO

Ismeta Brajlović,

Ministarstvo obrazovanja i nauke, Kanton Sarajevo

Prosvjetno-pedagoški zavod

ismeta.brajlovic@mon.ks.gov.ba

Institucionalni predškolski odgoj i obrazovanje u Kantonu Sarajevo u javnom sektoru egzistira preko 60 godina, a u sistemu vjerskih institucija i duže.

Predškolski odgoj i obrazovanje je prvi, bazični stepen jedinstvenog sistema odgoja i obrazovanja koji se ostvaruje kroz programe za djecu od 0 do 6 godina (do polaska u školu), a odvija se u predškolskim i ustanovama za specijalni odgoj i obrazovanje, kao i domu za djecu bez roditeljskog staranja.

Djelatnost predškolskog odgoja i obrazovanja u Kantonu Sarajevo je uređena Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (Službene novine Kantona Sarajevo br.26/08., 21/09.) usklađenim s Okvirnim zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini (Službeni glasnik Bosne i Hercegovine br.88/07).

Uz saglasnost resornog ministarstva u Kantonu Sarajevo egzistira 12 predškolskih ustanova. Skupština Kantona Sarajevo je osnivač dvije javne ustanove (JU „Djeca Sarajeva“ i KJU Dom za djecu bez roditeljskog staranja, a 10 ustanova su osnovala različita fizička i pravna, domaća i strana lica (Ustanova za predškolski odgoj i obrazovanje „Amel i Nur“, Predškolska ustanova „Bi-lingual Nursery School“, Predškolska ustanova „Dječiji vrtić Sunce“, Predškolska ustanova „Behar“, Predškolska ustanova „Palčić“, Bošnjačka ustanova „An-Nur“-Predškolska ustanova „An-Nur“ Sarajevo, Predškolska ustanova u sastavu Društvenog centra Hermann Gmeiner, Predškolska ustanova „Dječiji vrtić Sveta Obitelj“, Predškolska ustanova „Blooming Child“ i Predškolska ustanova „Poni“).

Pored navedenih ustanova, programi predškolskog odgoja i obrazovanja se realiziraju u još tri ustanove za specijalni odgoj i obrazovanje u odgojnim grupama djece s posebnim potrebama predškolskog uzrasta (Centar Vladimir Nazor, Zavod Mjedenica i Centar za slušnu i govornu rehabilitaciju).

Mrežom predškolskih objekata obuhvaćeno je 8 općina Kantona Sarajevo, a u devetoj (Trnovo) predškolski odgoj je organiziran u prostoru osnovne škole. Prostor koji nedostaje se na identičan način obezbjeđuje i u drugim općinama, tj. na lokacijama na kojima nema predškolskih objekata koriste se školski prostori za organizaciju predškolskog odgoja, ali u skladu sa Zakonom i podzakonskim aktima iz oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja.

Prostorni kapaciteti (44 objekta) od 60 do 350 djece nisu u cjelosti popunjeni. Prosječno u toku godine u pojedinim objektima je slobodno i do 35% kapaciteta, dok su drugi,

naročito u gradskim općinama konstantno u potpunosti popunjeni listama djece na „čekanju“. Većina objekata (u javnom sektoru) je projektovana, građena i opremana u skladu sa pedagoškim standardima i normativima predškolskog odgoja, dok je neznatan broj nenamjenskih objekata kvalitetno adaptiran za potrebe predškolske djelatnosti.

Organiziranim programima predškolskog odgoja i obrazovanja u Kantonu Sarajevo je obuhvaćeno 5891 dijete u predškolskim i 59-ero djece u ustanovama za specijalni odgoj i obrazovanje.

Programima njege i odgoja obuhvaćeno je 350 djece uzrasta od 0 do 3 godine, a u odgojno-obrazovne programe u odgojnim grupama u 4. i 5. godini uključeno je 2030-ero djece. Obaveznim programom za djecu u godini pred polazak u školu je obuhvaćeno 3500 djece.

Poslove na realizaciji zadataka njege i odgojno-obrazovnog rada u predškolskim i ustanovama za specijalni odgoj i obrazovanje obavlja 450 stručnih i zdravstvenih radnika (110 profesora predškolskog odgoja, 190 nastavnika predškolskog odgoja, 50 medicinskih sestara, 12 pedagoga, 10 psihologa, 12 socijalnih radnika, 30 asistenata i 36 drugih stručnih radnika, saradnika i rehabilitatora).

U predškolskim ustanovama (javnim i privatnim) u Kantonu Sarajevo realiziraju se sljedeći programi:

- Obavezni program za djecu pred polazak u školu
- Primarni program odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta
- Specijalizirani programi (Program engleskog jezika, Program njemačkog jezika, Program francuskog jezika, Program plesa, Sportsko-animacijski program, Program početnog rada na računaru, Kraći vjerski program i dr.)

Obrazovne vlasti u Kantonu Sarajevo su pokrenule aktivnosti na ispunjavanju obaveza u skladu sa Prijelaznim i završnim odredbama važećeg zakona, a što se odnosi na sljedeće:

- usklađivanje i donošenje podzakonskih akata i propisa
- donošenje programa odgojno-obrazovnog rada u skladu sa Zakonom
- harmonizaciju zakona iz oblasti obrazovanja, zdravstvene i socijalne zaštite
- harmonizaciju zakona i općih propisa po nivoima (predškolski odgoj, osnovno i srednje obrazovanje)

Zadatak obrazovnih vlasti, kao i ukupne društvene zajednice, je da obezbijedi uvjete u kojima će osnovni principi i ciljevi predškolskog odgoja i obrazovanja biti ispoštovani. Osiguranje optimalnog tjelesnog, intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja u skladu s individualnim potencijalima i kapacitetima svakog pojedinca, kao i obezbjeđenje najboljeg interesa za dijete, trebala bi biti obaveza svih nivoa vlasti od lokalne zajednice do institucija Bosne i Hercegovine.

Posebnu ulogu na planu osiguranja uvjeta za uključanje svakog djeteta u organizirane programe predškolskog odgoja i obrazovanja i popravljjanja kvaliteta života u porodici i ustanovi ima „Borba protiv siromaštva“.

INFORMACIJA O PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U KANTONU SREDIŠNJA BOSNA

Informaciju uredili viši stručni suradnici Ministarstva prosvjete, znanosti, kulture i športa KSB

Mr. sc. Ivica Augustinović

auivica@gmail.com

Mr. sc. Esminka Burek

esminkab@yahoo.com

Razvijene zemlje Europe i svijeta, kao i zemlje u razvoju ili tranziciji imaju potrebu za kvalitetno organiziranim predškolskim odgojem i obrazovanjem.

Predškolski odgoj i obrazovanje danas čini neophodnu dopunu obiteljskom odgoju u smislu planskog i sistematskog djelovanja na tjelesni, emocionalni i intelektualni razvoj djeteta predškolske dobi.

Prisustvo ove društvene potrebe sve je intenzivnije i u Bosni i Hercegovini, a samim tim i Kantonu Središnja Bosna.

Potreba organiziranijeg i kvalitetnijeg predškolskog odgoja i obrazovanja proizlazi i iz gledišta pripremanja djece za školu.

Upravo u tom smjeru Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa KSB donijet će novi zakon, koji će biti, svakako, u skladu s Okvirnim zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju na nivou Bosne i Hercegovine, u kojem će i potreba o pripremanju djeteta predškolske dobi za polazak u školu biti prepoznata kroz pohađanje obveznog programa predškolskog odgoja i obrazovanja za svu djecu.

Trenutno, predškolski odgoj i obrazovanje u KSB regulira se na osnovu Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 2001. godine (Sl. novine KSB, broj:11/01) i Pedagoških mjerila/standarda za predškolski odgoj i obrazovanje (Sl. novine KSB, broj:17/04).

Kada su u pitanju kompetencije i nadležnosti nad predškolskim odgojem u KSB, općine u KSB imaju osnivačka prava nad predškolskim ustanovama, a stručno pedagoški nadzor, kao i inspekcijski u nadležnosti su Ministarstva prosvjete KSB (Sl. novine KSB, broj 11/01).

Osnovne odlike predškolskog odgoja i obrazovanja u KSB

Predškolski odgoj i obrazovanje u KSB obuhvata njegu, odgoj i obrazovanje djece u dobi od 6 mjeseci do polaska u školu i na specifičan način doprinosi ostvarenju jedinstvenog cilja odgoja i obrazovanja: optimalan razvoj ličnosti, njeno

osposobljavanje za kreativan odnos prema stvarnosti i slobodno ispoljavanje individualnosti.

Predškolski odgoj i obrazovanje je integralni dio jedinstvenog odgojno obrazovnog sustava u KSB, na koji se programski nadovezuje osnovni odgoj i obrazovanje.

S obzirom na to da je predškolski odgoj i obrazovanje prvi i osnovni segment sustava odgoja i obrazovanja, u prvom planu je njegova pedagoška funkcija, koja se sastoji u tome da se potiču svi aspekti razvoja djece u skladu s njihovim uzrastom i individualnim mogućnostima.

Osnovna i dominantna aktivnost na kojoj se zasniva cjelokupni odgojno-obrazovni rad s djecom je igra, što osigurava autentičnost ovog segmenta odgojno-obrazovnog sustava i onemogućava prisutnu tendenciju didaktiziranja i školarizacije.

Predškolski odgoj i obrazovanje u KSB ima tendenciju zasnivanja na najnovijim teorijskim saznanjima relevantnih znanosti u razvijenom svijetu. Ima za cilj osigurati podjednake uvjete za njegu, razvoj i odgoj sve djece predškolskog uzrasta i jedinstvo odgojnih utjecaja na djecu, na relaciji predškolska ustanova-porodica-društvena sredina.

Zadatci predškolskog odgoja i obrazovanja u KSB su:

- osiguranje uvjeta i podrške za optimalan tjelesni rast i razvoj
- razvoj intelektualnih i drugih sposobnosti u skladu s individualnim potrebama i interesovanjima djece
- razvijanje kulturnih navika, upoznavanje kulturno-religijske tradicije, njegovanje tolerancije i uvažavanje različitosti
- poštivanje prava djece, ljudskih i građanskih sloboda
- razvijanje i jačanje sposobnosti izražavanja govorom, te razvijanje i poticanje usvajanja osnovnih moralnih vrijednosti
- razvijanje i njegovanje prijateljstva i zadovoljavanje potreba djece za samoafirmacijom

Iz tablice 1. možemo vidjeti broj predškolskih ustanova po općinama u KSB, njihove kapacitete, broj djece kao i broj uposlenih djelatnika.

Vodeći se spoznajom da je predškolski odgoj i obrazovanje postao odlučujući faktor u pripremi djeteta za školu i njegove uspješne prilagodbe školskim obvezama, Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa KSB intencijski teži ka stvaranju optimalnih uvjeta za razvoj predškolskog odgoja s tendencijom osiguranja kvalitete kroz razvojno usmjerene programe predškolskog odgoja i obrazovanja.

Tablica 1.

PREDŠKOLSKE USTANOVE U KSB			Broj odgajateljja	Broj djece (od 1 do 6 godina)	Kapacitet objekta
Općina	Javne ustanove	Privatne ustanove	(podaci 2010)	(podaci 2011)	(podaci 2011)
Travnik	1. JU „Obdanište“ Travnik		9	132	1450 m ²
		1. Dječji vrtić „Zvezdica“	2	30	400 m ²
		2. Dječji vrtić „Dani“	3	33	450 m ²
Novi Travnik	1. JU. „Dječji vrtić“		3	41	1200 m ²
		1. Dječji vrtić „Anđeli“	2	21	500 m ²
		2. Dječji vrtić „Sunčica“	1	23	150 m ²
		3. Dječji vrtić „Sultan Fatih“	2	25	600 m ²
Bugojno	1. JU. „Dječji vrtić“ Bugojno		3	52	2000 m ²
		1. Dječji vrtić „Framice“	2	30	450 m ²
Vitez	1. JU. „Dječji vrtić“ Vitez		9	70	1050 m ²
Jajce	1. JU. D. vrtić „Bare“ Jajce		5	85	1020 m ²
Kreševo	1. JU. „Dječji vrtić“ Kreševo		2	35	1000 m ²
Fojnica	1. JU. „Dječji vrtić“ Fojnica		2	43	860 m ²
Donji Vakuf	1. JU. „Dječji vrtić“ Donji Vakuf		2	38	2000 m ²
Kiseljak			1. Dječji vrtić „Pčelica Maja“	2	40
Busovača		2. Dječji vrtić „Sv. Franjo“	2	37	700 m ²
		1. Dječji vrtić „Sestre franjevke“	2	38	1250 m ²
Uskoplje		1. Dječji vrtić „Tratinčica“	2	20	580 m ²
UKUPNO	8 javnih predškolskih ustanova	10 privatnih predškolskih ustanova	55	793	17040 m²

СТАЊЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ

Стака Николић

Инспектор-просвјетни савјетник за предшколско васпитање и образовање,
Републички педагошки завод Бања Лука
staka.nikolic@gmail.com

УВОД

Посљедњих година предшколство Републике Српске је доживјело значајне промјене у смислу системског уређења дјелатности. Министарство просвјете и културе је прије четири године донијело савремен (прореформски) Програм и Радне књиге којим се документује васпитно-образовни рад. Претходно је урађена квалитетна методологија израде годишњих програма рада која подразумјева и развојне планове за дјецу; донесен је Закон и један број подзаконских аката; професија васпитача је уздигнута на ниво високог образовања; континуирано се повећава број дјеце обухваћене неким од облика предшколског васпитања и образовања и сл. Ипак због мултифункционалности дјелатности, која као први, специфичан и темељни дио васпитно-образовног система интегрисано пружа услуге васпитања и образовања, његе и заштите дјеце, и нејасних ингеренција ресора образовања, здравља и социјалног старања, породице, омладине и спорта, те ресора управе и локалне самоуправе у чијој су надлежности предшколска дјеца, нарочито по питању финансирања дјелатности, и након доношења Закона (Сл. гл. РС бр.119/08) наставља се пракса препуштања дјелатности финансијским могућностима оснивача и неријетко, паушалним процјенама одговорних за одлуке важне за предшколску дјецу. Због непостојања системског рјешења финансирања дјелатности, заснованог на принципу солидарности, значајни потези који су учињени^{*****}, могли би умањити ефекте улагања и успорити развој дјелатности.

***** Након одржаног Округлог стола у октобру 2010. на тему «Предшколско васпитање и образовање Републике Српске – могућности и изазови» у организацији Савјета за дјецу РС, поводом Дјечије недјеље, Влада Републике Српске је усвојила закључке и поред осталог издвојила средства за 2117 дјеце за програм у години пред полазак у школу у трајању од три мјесеца. Претходно је Министарство просвјете и културе финансирало семинар за васпитаче «На путу игре и знања» који је одржан у Теслићу за 212 васпитно-образовних радника, а у току је аплицирање вртића на конкурс којим је Влада обезбиједила 2000000 КМ за опремање и побољшање услова за развој и учење предшколске дјеце.

Предшколске установе (број установа, дјеце и васпитних група, запослених и објеката)

Република Српска има 40 јавних и 20^{§§§§§§§} установа чији оснивач није локална управа, у којима 8565 или 13,13% дјеце предшколског узраста прима услуге цијеловитог развојног програма у цијелодневном, полудневном или повременом боравку. Према подацима Републичког педагошког завода радне 2006/07. године предшколство је имало 5406-еро дјеце, 2007/08. године 5704-еро дјеце и сваке наредне године тај број се повећавао а у октобру 2010. године у предшколским установама РС је било 6448-еро дјеце што је негдје око 10%.

Број дјеце и васпитних група (из базе података Републичког педагошког завода)

Програми и вријеме боравака дјеце	Јаслички узраст		Вртићки узраст		Укупно	
	Број група	Број дјеце	Број група	Број дјеце	Број група	Број дјеце
ЈАВНЕ УСТАНОВЕ						
Цјелодневни боравак	59	1041	136	3855	195	4896
Полудневни боравак	4	87	43	914	47	1001
УКУПНО У ЈАВНОМ СЕКТОРУ	63	1128	179	4769	242	5897
Програм у години пред полазак у школу који је финансирала Влада РС					112	2117
ПРИВАТНЕ УСТАНОВЕ						
Цјелодневни боравак	1	7	32	476	33	483
Полудневни боравак	1	11	5	67	6	78
УКУПНО У ПРИВАТНОМ СЕКТОРУ	2	19	37	543	39	561
УКУПНО	65	1146	216	5312	393	8565
Процена величине популације и обухват дјеце неким од облика предшколског васпитања и образовања			65000 дјеце од 0-6 година, укључено 8565 или 13,13%			

^{§§§§§§§} Приватне установе егзистирају одавно и основане су на различите начине, а углавном као Удружење грађана. У току је регистрација и пререгистрација на основу Правилника о условима за почетак рада предшколске установе (Сл.гл. Републике Српске бр24/10). До сада је седам приватних предшколских установа добило дозволу за рад.

У полудневном боравку су углавном дјеца вртићког узраста и њих скоро 90% су узраста од 5 до 6 година. Око 1600 дјеце из цјелодневног боравка су узраста од 5 до 6 година, тако да се са сигурношћу може рећи да око 50% дјеце обухваћене предшколским васпитањем и образовањем су дјеца у години пред полазак у школу.

У јавном сектору има 5897-еро, дјеце а 561 дијете или око 10% прима услуге предшколског васпитања и образовања у приватним вртићима. У програм у години пред полазак у школу у трајању од три мјесеца, и три сата дневно, у организацији Министарства просвјете и културе РС, 2117-еро дјеце је укључено. Овај програм (април, мај, јуни) још увијек траје и нема званичних података о броју дјеце укључене мимо квоте коју финансира Министарство (у многим срединама средства су солидарно подијељена на сву дјецу) и процјењује се да још 15% дјеце прима услуге програма у години пред полазак у школу.

Република Српска има вишедеценијско искуство у провођењу тромјесечног програма за дјецу у години пред полазак у школу^{*****}, и код родитеља је створена потреба да дјецџ која не иду у вртић, приуште три мјесеца васпитања и раног образовања у години пред полазак у школу. Тако у прољетним мјесецима, све предшколске установе, посебно „патуљасте“ из сиромашних средина „оживе“, и број дјеце у односу на октобар, када се раде годишњи програми рада, буде већи по неколико пута.

О дјецџ брине 986 одраслих, од чега 614 васпитно-образовних радника, тј. оних који се на директан или индиректан начин баве са дјецџом. То су васпитачи у јасличким и вртићким групама, стручни сарадници и директори, а 374-еро их је из тзв. техничке службе. У јавном сектору има 485 васпитача у јасличким и вртићким групама од којих је 87 са средњом стручном спремом (и већина ради у јасличким групама), 146 имају ВШС, а њих 252 су са ВСС, односно 180 ЕСПБ бодова. Поштујући одредбе Закона који захтијева већи ниво образовања професије, велики број васпитача се дошколовао или је тај процес у току.

Приватни сектор има око 50 запослених и то углавном васпитача.

Јавни сектор располаже са 68 објекта, смјештених углавном у урбаним срединама. Већина су у добром стању. Са аспекта реформских промјена и схватања предшколства као продужетка породичног васпитања, све јавне предшколске установе могу се подијелити у четири категорије:

1. «Мегаустанова» коју представља Центар за предшколско васпитање и образовање у Бањој Луци. Организован је као сложена организација са 18

***** Јавни фонд за дјечџију заштиту је од 1998. до 2006. финансирао „Играонички програм“ за дјецу у години пред полазак у школу из руралних средина и социјално угрожених породица. У свим подручним школама и мјесним заједницама су опремили простор, неки адаптирали, обучили учитеље/васпитаче и сваке године финансирали играчке и дидактички материјал. Тада су, уз партиципацију родитеља, укључивана скоро сва дјеца која нису била у вртићима и знао је број дјеце у Играоничком програму бити дупло већи од укупног броја дјеце од 6 мјесеци до поласка у школу који су у вртићима.

објеката и 74 васпитне групе и њена организација није примјерена реформским промјенама у предшколству. Конституисана 70-их година прошлог вијека као сложена организација, опстала је упркос промјената филозофије васпитања које умјесто «трансмисионих» педагогија захтијевају тимски рад и аутономију вртића као организационих јединица. Збрињава скоро једну трећину (око 2000 дјеце), а око 1000 дјеце је на «листи чекања». Због великог интереса родитеља за мјесто у вртићу, све васпитне групе су «пребукиране», што може имати негативне посљедице на квалитет услуга.

2. Развијеније установе из развијенијих центара као што су: Приједор, Лакташи, Градишка, Зворник, Добој и Требиње који збрињавају око 1800 дјеце и у којима је као и у Бањој Луци проблем «листа чекања».
3. «Патуљасте» предшколске установе као што су установе из Шипова, Шековића, Угљевика, Кнежева и Лопара⁺⁺⁺⁺⁺⁺⁺ које имају по један објекат и по једну васпитну групу чији број у току године падне и на једноцифрен и установе из Братунаца, Вишеграда, Љубиња, Милића, Рогатице, Сребренице и Чајничка које имају по двије васпитне групе у једном објекту и од 40-еро до 60-еро дјеце.
4. Осталих 20 усанова је са оптималним бројем дјеце и васпитних група.

Патуљасте и установе из сиромашних општина тешко опстају. Родитељи предшколске дјеце или не показују интерес или због сиромаштва и незапослености нису у стању да партиципирају у финансирању дјечијег збрињавања и раног образовања. Висина партиципација је различита. Креће се од 50 КМ у Сребреници; 80 КМ у Требињу; од 100 до 130 КМ у највећем броју усанова РС, а у Бањој Луци 165 КМ и Бијељини 160 КМ.

„Приватне“ предшколске установе се налазе углавном у адаптираним породичним условима и имају петнаестогодишњу традицију. Настале су искључиво као потреба за самозапошљавањем, а онда и као пружање услуга дјечи предшколског узраста. Опстају захваљујући пројектима међународне заједнице, простору у свом власништву и грчевитој борби за квалитет услуга које пружају дјечи, а нарочито разумијевањем администрације у локалној управи, све док није била успостављена законска процедура регистрације. Сада опстају и скључиво захваљујући родитељима који у цјелости финансирају услуге предшколског васпитања и образовања своје дјеце и које су најчешће бар дупло веће од цијена у јавном сектору.

⁺⁺⁺⁺⁺⁺⁺ РС има 15 локалних заједница у којима нема предшколских усанова од којих су 13 након рата добиле статус општине и двије које су и прије рата имале статус општине Калиновик и Хан Пијесак. У ове двије општине у простору основних школа имају адаптиран простор за дјечу предшколског узраста. У Калиновику су дјеца су укључена током цијеле године, а у Хан Пијеску у прољетним мјесецима.

Програмска основа

Године 2007. РС је добила Програм предшколског васпитања и образовања, који је у суштини предшколски курикулум, јер препознаје конкретно дијете. Заснован је на исходима учења, игре и развоја који су подржани системом учећих активности и подједнако се односе на све аспекте развоја, наглашавајући холистички (цјеловит) развој. Чврста, а истовремено флексибилна мрежа исхода учења и развоја (*омогућује инклузивност, прилагодљивост, индивидуализацију, вертикалну и хоризонталну комбинаторику при планирању одраслих и дјеце и документовања дешавања у вртићима*) и систем учећих активности, чине окосницу Програма који, како наглашавају практичари, успјешно води праксу. Оваква концепција омогућила је „заокрет“ од садржаја, тема, области, усмјерених активности ка конкретном дјетету, његовим знањима, вјештинама, ставовима, интерпретацијама, односима и осјећањима, што и чини основу савремених курикулума и основу за стварање аутентичних програма сваког вртића и сваке васпитне групе.

Саставни дио Програма су Радне књиге које служе за документовање васпитно-образовног рада и свих дешавања у групи. Важан заокрет који је њиховим доношењем направљен је тај што се „брише инспекцијска или надзорна функција“ директора и стручних сарадника установа, а наглашава тимски рад и јасно инсистира на подијељеној одговорности свих одраслих за свако дијете. Термин „реализација васпитно-образовног рада“ је замијењен, и умјесто њега је уведен термин „документовање“, чиме се шаље јасна порука да је сваки тренутак у предшколској установи важан и у служби дјетета и да су дјечије потребе основа свих организованих активности. Све активности одраслих вођене су потребама дјетета и групе, а тиме процес планирања и реализације планираних активности, добива једну отворену и флексибилну форму која се у сваком моменту може и треба прилагодити дјетету и групи.

Легислатива

Годину дана након примјене Програма, 2008. донесен је Закон о предшколском васпитању и образовању (Сл. гл. РС, бр.119/08). У многим сегментима поставио је дјеланост „на здраве ноге“: у смислу дефиниције, циљева и задатака, уздизања професије и других проректорских рјешења. Одређујући да у јасличким и вртићким групама раде васпитачи, Закон је омогућио да се професија уздигне на ниво високог образовања чиме је по први пут добила равноправност са осталим из виших нивоа образовања и са тог аспекта предшколска дјеца су постала равноправна са дјецом из цјеловитог образовног система. Нажалост, умногоме је опонашао школу и стару праксу, и тиме оставио простор за примјену имплицитних образовних политика. Тако нпр. на непотребан број подзаконских аката (15 правилника) указивано је у самој процедури израде Закона, али безуспјешно. Врло брзо пракса је показала све пропусте и недоречености и управо ових дана Министарство просвјете и културе је ушло у процедуру његове измјене и допуне.

Са аспекта развијености система и испуњавања обавеза према Конвенцији УН о правима дјеце, најпроблематичнији је Члан пет (5) који не обавезује Републику Српску на финансирање програма за дјецу у години пред полазак у школу.

Закључак и препоруке

Посљедњих година учињени су значајни напори на системском уређењу дјелатности. Урађено је много на сензибилизацији стручне и остале јавности о значају раног учења. Званични подаци говоре о континуираном повећању броја дјеце укључене у систем предшколског васпитања и образовања; по први пут у историји мјеста са статусом општине отворене су савремене предшколске установе (Невесиње, Берковићи) и у неким мјесним заједницама (Трн - Лакташи; Топола - Градишка); Влада РС по први пут финансира неке активности, итд. Ипак процјене о 13,13% дјеце говоре о неразвијеном подсистему образовања који захтијева још много рада како би се приближио европским стандардима или стандардима сусједних земаља. Потребно је:

- Усагласити јединствену методологију за прикупљање података о броју дјеце укључене у неки од облика предшколског васпитања и образовања: из јавног и приватног сектора; из сталних и повремених програма и програма које реализују домаће или међународне организације. Са сигурношћу се може тврдити да сва дјеца нису евидентирана.
- Убрзати активности на измјенама и допунама Закона и доношењу преосталих подзаконских аката. Инсистирати да дјеца, посебно у години пред полазак у школу, буду системски подржана на принципу солидарности, од ресорних министарстава и то у континуитету од годину дана.
- Преко одговорног министарства инсистирати да све локалне заједнице направе акционе планове за дјецу са циљем већег обухвата дјеце предшколским васпитањем и образовањем.
- У срединама које немају капацитете (објекте) те сиромашним општинама са „патуљастим“ вртићима искористити искуства и инфраструктуру коју је створио Јавни фонд за дјечију заштиту РС реализујући „Играонички програм“ и јасним буџетским линијама подржати дјецу да користе неке од програма и услуга предшколског васпитања и образовања. Приоритет дати дјеци која су у години пред полазак у школу.
- Урадити јасне процедуре јавног и приватног партнерства и учинити их транспарентним како би заинтересовани за отварање предшколске установе имали јасна правила на основу којих би могли донијети одлуку о уласку у тај посао.
- Наставити са континуираном обуком васпитно-образовних радника са циљем подизања професионалних компетенција, поштовања струке и развоја дјелатности.

INFORMACIJA O PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U ZENIČKO-DOBOJSKOM KANTONU

Advija Huseinspahić

Prosvjetno pedagoški zavod Zeničko-dobojskog kantona

hadvija@gmail.com

Cjelokupni rad i aktivnosti predškolskih ustanova na području Zeničko-dobojskog kantona zasnovani su na osnovu Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju Zeničko-dobojskog kantona, Metodologiji za izradu Godišnjeg programa rada, Pedagoškim standardima i normativima za predškolski odgoj i obrazovanje, pravilima i ostalim aktima ustanove i odlukom o osnivanju predškolske ustanove.

U toku 2010. godine donesen je Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, a objavljen je u mjesecu augustu 2010. godine ("Službene novine Zeničko-dobojskog kantona", broj:07/10).

U toku 2011. godine doneseni su sljedeći podzakonski akti:

- Pedagoški standardi i normativi za predškolski odgoj i obrazovanje („Službene novine Zeničko-dobojskog kantona“, broj 02/11).
- Metodologija za izradu Godišnjih programa rada predškolskih ustanova („Službene novine Zeničko-dobojskog kantona“, broj 02/11).

Na nivou Ministarstva za obrazovanje, nauku, kulturu i sport Zeničko-dobojskog kantona, Pedagoškog zavoda i predškolskih ustanova sa područja Kantona formirane su radne grupe i u narednom periodu očekuje se donošenje sljedećih podzakonskih akata:

- Pravilnik o stručnom nadzoru
- Pravilnik o načinu vođenja pedagoške i ostale dokumentacije
- Pravilnik o ocjenjivanju i stručnom usavršavanju medicinskog osoblja, odgajatelja i ostalih stručnih kadrova koji rade u odgojno-obrazovnom procesu
- Pravilnik o polaganju stručnog ispita

Također, uskoro se očekuje i objavljivanje Cjelovitog razvojnog programa odgojno-obrazovnog rada u službenim novinama Zeničko-dobojskog kantona.

Na području Zeničko-dobojskog kantona realizuju se programi odgojno-obrazovnog rada namijenjeni djeci od 6 mjeseci života do polaska u osnovnu školu, a njihova realizacija odvija se u ukupno 17 predškolskih ustanova. Od tog broja ukupno sedam predškolskih ustanova su u državnoj svojini, a 11 predškolskih ustanova je u privatnoj svojini. Sve predškolske ustanove upisane su u Registar predškolskih ustanova koji vodi Ministarstvo za obrazovanje, nauku, kulturu i sport Zeničko–dobojskog kantona.

Predškolske ustanove u državnoj svojini

Red.b.	NAZIV PREDŠKOLSKE USTANOVE	Ukupan broj uposlenih u predškolskim ustanovama	Broj uposlenih odgajatelja	Broj djece
1.	JU „Predškolski odgoj i obrazovanje“ Zenica	71	30 + 15 njegovateljica	259 (47 jaslice)
2.	JU „Gradski dječiji vrtić“ Zavidovići	18	6	76 (14 jaslice)
3.	JU Dječiji vrtić „Mladost“ Kakanj	25	8 + 6 njegovateljica	120 (32 jaslice)
4.	JU Predškolski odgoj i obrazovanje Visoko	17	6 + 4 njegovateljice	171 (25 jaslice)
5.	JU Predškolski odgoj i obrazovanje „Umihana Čuvidina“ Breza	6	3	45
6.	JU Dječiji vrtić „Maglaj“ Maglaj	10	3 + 3 njegovateljice	66 (13 jaslice)
7.	JU „Dječiji vrtić“ Vareš	1	-	9
UKUPNO		148	56 + 28 njegovateljica	746 (131 jaslice)

Javne predškolske ustanove imaju u svom sastavu po nekoliko objekata i to:

JU „Predškolski odgoj i obrazovanje“ Zenica – 11 objekata (u funkciji odgojno – obrazovnog rada 6 objekata)

JU „Gradski dječiji vrtić“ Zavidovići – 3 objekta

JU Dječiji vrtić „Mladost“ Kakanj – 2 objekta

JU Predškolski odgoj i obrazovanje Visoko – 2 objekta

JU Predškolski odgoj i obrazovanje „Umihana Čuvidina“ Breza – 1 objekt

JU Dječiji vrtić „Maglaj“ Maglaj -1 objekt

JU „Dječiji vrtić“ Vareš – 1 objekt

Od ukupno 746 djece koja borave u državnim predškolskim ustanovama, 131 dijete je jasličkog uzrasta.

Predškolske ustanove u privatnoj svojini

Red.b.	NAZIV PREDŠKOLSKE USTANOVE	Ukupan broj uposlenih u predškolskim ustanovama	Broj uposlenih odgajatelja	Broj djece
1.	Privatna predškolska ustanova „Bambi“ Zenica	7	5	80 (34 jaslice)
2.	Predškolska ustanova „Mala kreativna škola“ Zenica	8	4 + 1 njevodateljica	65 (15 jaslice)
3.	Obdanište „Sindibad“ Zenica	3	1+1 njevodateljica	33
4.	Obdanište „Alem“ Zenica	4	2	38
5.	Predškolska ustanova „Zvezdica“ Zenica	2	1	20
6.	Privatna predškolska ustanova „Blizanci“ Jelah	3	2 + ½ njevodateljice	30
7.	Privatna predškolska ustanova „Cvjetić“ Tešanj	2	1+½ njevodateljice	16 (1 jaslice)
8.	Predškolska ustanova „Obdanište Tešanj“	3	2	80 (1 jaslice)
9.	Predškolska ustanova „Plavi čuperak“ Tršće, Kakanj	2	1	24
10.	Obdanište „Don Ivica Čondrić“ Žepče	9	7	60 (10 jaslice)
UKUPNO		43	26+ 3 njevodateljice	446 (61 jaslice)

Osnivači predškolskih ustanova u državnoj svojini su općine, a osnivači privatnih ustanova su fizička lica. Izuzetak čini igraonica „Plavi čuperak“, privatna ustanova za predškolski odgoj u Kaknju, koju je osnovala humanitarna organizacija Njemačke „Vlastitim snagama – pomoć za BiH“. Aktivnosti se odvijaju u adaptiranoj učionici u PŠ „Tršće“ u Kaknju. Donator redovno snabdijeva vrtić didaktičkim pomagalicama.

Od ukupno 446-ero djece koja borave u privatnim predškolskim ustanovama, 61 dijete je jasličkog uzrasta.

Dakle, u predškolskim ustanovama na području Zeničko-dobojskog kantona predškolskim odgojem i obrazovanjem obuhvaćeno je 1.192 djece, od čega je jasličkog uzrasta 192 djece.

Predškolske ustanove u državnoj svojini zauzimaju 30.158 m² vanjske i 19.120 m² unutrašnje površine. Privatne predškolske ustanove zauzimaju ukupno 1 500 m² unutrašnje površine. Zahvaljujući saradnji sa nevladinim sektorom, pojedini objekti državnih predškolskih ustanova su obnovljeni i sanirani. Zbog dosadašnje tendencije smanjivanja broja djece obuhvaćene predškolskim odgojem i obrazovanjem, uvjetovane i slabijom ekonomskom situacijom na nivou Kantona, jedan dio prostora javnih predškolskih ustanova je izdat pod zakup ili iznajmljen. U posebno otežanim uvjetima rade predškolske ustanove u Brezi i Varešu.

Privatne predškolske ustanove svoje aktivnosti obavljaju u iznajmljenim objektima. Na osnovu saznanja privatne predškolske ustanove su u nešto povoljnijem položaju, ako se uzmu u obzir materijalno-tehnički uvjeti rada.

Program predškolskog odgoja i obrazovanja u predškolskim ustanovama našeg Kantona realizira ukupno 82 odgajatelja (vrtičke grupe) i 31 njegovateljica, koje su po struci većinom medicinske sestre. Poslove odgajatelja obavljaju najvećim dijelom nastavnici predškolskog odgoja, zatim po broju slijede nastavnici i profesori razredne nastave i profesori predškolskog odgoja. Predškolske ustanove nemaju zaposlene stručne saradnike, osim JU „Predškolski odgoj i obrazovanje“ Zenica koja ima 1 logopeda, dok je JU Dječiji vrtić „Mladost“ Kakanj u ovoj školskoj godini imala 1 logopeda i 1 pedagoga čiji rad je finansiran iz posebnog programa Općine Kakanj.

Ostale predškolske ustanove u državnoj svojini povremeno imaju angažirane stručne saradnike koji imaju status volontera, a čiji angažman je rezultat sklapanja posebnih ugovora sa općinama, biroima za zapošljavanje ili centrima koji pružaju različite vrste pomoći.

Općine kao osnivači javnih predškolskih ustanova imaju dosta poteškoća u izdvajanju finansijskih sredstava za plaće namijenjene zaposlenicima i za tekuće održavanje objekata javnih predškolskih ustanova.

Predškolske ustanove svoju djelatnost, te obim poslova, utvrđuje na osnovu programa i to:

1. Cjeloviti razvojni program- koji obuhvata njegu, odgoj i zaštitu djece od 6 mjeseci do polaska u osnovnu školu, kao cjelodnevni boravak u trajanju do 11 sati i poludnevni boravak u trajanju do 6 sati, za djecu uzrasta od 6 mjeseci do 3 godine kroz organizacioni oblik – jaslice i za djecu od 3 godine do polaska u osnovnu školu- vrtić.
2. Program za djecu pred polazak u osnovnu školu koja nisu obuhvaćena nekim oblikom predškolskog odgoja i obrazovanja, u trajanju od 150 sati i organizuje se kao institucionalni i vaninstitucionalni oblik rada u sredinama gdje ne postoje predškolske ustanove, s ciljem stvaranja jednakih uslova i mogućnosti za organizovan predškolski odgoj i obrazovanje pod stručnim nadzorom, s ciljem stvaranja jednakih uslova za svu djecu, bez obzira na vjeru, naciju, porijeklo i

mjesto življenja i ujednačavanje prava i otklanjanje jaza u pogledu pohađanja predškolske ustanove za djecu koja ne pohađaju predškolsku ustanovu.

3. Specijalizirani program predškolskog odgoja i obrazovanja koji se organizuje jednom ili više puta sedmično, u trajanju jednog ili više sati, a u skladu sa potrebama i interesima porodice i djeteta. Specijalizirani program sadrži odgojno-obrazovni rad iz muzičke i tjelesne kulture, stranih jezika i rekreativne oblasti.
4. Interventni-kompensacioni-rehabilitacioni program predškolskog odgoja i obrazovanja, za djecu iz nepotpunih i socijalno-ugroženih porodica i djecu koja imaju smetnje u psiho-fizičkom i tjelesnom razvoju, koja su integrisana u odgojne grupe ustanove.
5. Program jačanja roditeljske kompetencije, čiji je cilj pomoć roditeljima u brizi, zaštiti, razvoju i odgoju djeteta i dopunjavanju porodičnog odgoja. Program se realizuje kroz edukativne radionice za roditelje iz psihološko-pedagoško-zdravstvene oblasti.

Javne predškolske ustanove su obavezne dostavljati osnivaču svake godine izvještaj o realizaciji programa rada za tu školsku godinu. Pedagoški zavod je u proteklom periodu obavljao pedagoško-stručni nadzor nad radom predškolskih ustanova, a u narednom periodu obavljat će i savjetodavno – instruktivni rad sa odgajateljima i medicinskim osobljem zaposlenim u predškolskim ustanovama.

INFORMACIJA O STANJU U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA NA PODRUČJU TUZLANSKOG KANTONA

Ramiz Nurkić

Prosvjetno-pedagoški zavod Tuzlanskog kantona

ramiz.nurkic@gmail.com

Predškolski odgoj u tuzlanskom kantonu institucionalno se provodi u 10 predškolskih ustanova, od toga je 9 javnih predškolskih ustanova čiji su osnivači općine i jedna privatna predškolska ustanova. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju na području TK objavljen je u službenim novinama Tuzlanskog kantona broj 12/2009 od 10. novembra 2009. godine

Članom 17. stav 1 definirano je:

U godini pred polazak u osnovnu školu predškolski odgoj i obrazovanje je obavezno za svu djecu predškolskog uzrasta.

Članom 43. citiranog Zakona definirano je:

Stav (1) Obavezni program predškolskog odgoja i obrazovanja pred polazak u osnovnu školu je namijenjen djeci predškolske dobi koja nisu obuhvaćena nekim drugim oblikom predškolskog odgoja i obrazovanja, a koja su pred polazak u osnovnu školu.

Stav (2) To su planirane aktivnosti, koje se mogu organizovati jednom ili više puta u sedmici u maksimalnom dnevnom trajanju od tri sata, a ukupnom trajanju od minimalno 150 sati, u skladu sa potrebama i interesima porodice i djeteta.

(1) Osnivač predškolske ustanove će u roku od šest mjeseci, od dana stupanja na snagu ovog Zakona, donijeti kriterije o uslovima i načinu finansiranja obaveznog predškolskog odgoja i obrazovanja iz člana 17. ovog Zakona.

Zakonodavac, Skupština kantona, Članom 105. pomenutog Zakona obavezala je osnivače predškolskih ustanova da u roku od šest mjeseci, od dana stupanja na snagu ovog Zakona, donesu Kriterije o uslovima i načinu finansiranja obaveznog predškolskog odgoja i obrazovanja iz člana 17. ovog Zakona.

Kako je Zakon o predškolskom odgoju na području Tuzlanskog kantona na snagu stupio krajem 2009. godine, to su osnivači bili u obavezi obezbijediti materijalne preduvjete kroz obezbjeđenje finansijskih sredstava u budžetima svojih općina. Značajan iskorak u obezbjeđenju sredstava za provođenje programa za djecu koja nisu obuhvaćena nekim drugim oblikom predškolskog odgoja i obrazovanja, a koja su pred polazak u osnovnu školu, učinile su i općine: Živinice, Gračanica i Srebrenik.

Ministarstvo za rad i socijalnu politiku Tuzlanskog kantona podržalo je finansijski projekte nekih predškolskih ustanova i tom pilikom je obuhvaćeno 150-ero djece, ostali broj djece je obuhvaćen zahvaljujući, u prvom redu, entuzijazmu predškolskih

ustanova sa područja Kantona koje su uz maksimalne napore svojih zaposlenika provele ovaj program.

Stupanjem na snagu Zakona o predškolskom odgoju Tuzlanskog kantona u dijelu definiranja profila i stručne spreme odgajatelja gdje je definirano da moraju imati visoku stručnu spremu, a svi oni odgajatelji koji su zatečeni na poslovima sa višom stručnom spremom su dužni u roku od četiri godine steći propisan stepen stručne spreme. Slijedom te zakonske odredbe, veliki broj odgajatelja je dobio Rješenje o obavezi sticanja visoke stručne spreme iz oblasti predškolskog odgoja, što je prilično otežalo rad predškolskih ustanova zbog čestih izostanaka zaposlenika sa posla, kako bi prisustvovali ispitima ili predavanjima na univerzitetima izvan Tuzlanskog kantona. Ovom zakonskom odrednicom (kako Okvirnog, tako i kantonalnog Zakona) nisu zadovoljni odgajatelji jer su stavljeni u lošiji položaj u odnosu na kolege koje rade u osnovnoj školi (u osnovnoj školi je dovoljan minimum za nastavnika, viša stručna sprema).

Tabela 1.

OPĆINA	Broj djece (uzrasta 6 mjeseci do 3 godine)	Broj djece (uzrasta 3 do 5 godina)	Broj djece u „predškolskoj“ odgojnoj grupi	Broj djece u obaveznom vidu pred polazak u školu	Ukupan broj djece obuhvaćene predškolskim odgojem u godini pred polazak u školu	Ukupan broj upisanih učenika u prvi razred devetogodišnje škole
Tuzla	178	204	382	75	457	937
Lukavac	24	25	27	-	27	331
Živinice	51	48	23	125	148	598
Banovići	-	31	20	25	45	201
Gračanica	20	60	34	68	102	502
Gradačac	16	77	33	22	55	464
Srebrenik	14	41	24	46	70	427
Doboj Istok	19	21	-	60	60	123
Kladanj	-	16	20	-	20	113
PPU Aladin, Tuzla	27	69	61	-	61	
UKUPNO	335	597	624	421	1045	4308
			14,48	9,77 %		24,25 %

Iz prethodne tabele je uočljivo da je 624-ero djece u godini pred polazak u školu bilo uključeno kroz redovan odgojno-obrazovni program ili 14,48 % i 421 dijete kroz program obaveznog vida u godini pred polazak u školu ili 9,77% od ukupne populacije djece koja su ove godine upisana u prvi razred devetogodišnje škole.

Ukupan obuhvat djece predškolskim odgojem u ovoj godini je 24,25%. S obzirom na uvjete, možemo biti zadovoljni.

Intencije su da se do 2015. godine ovaj obuhvat djece predškolskim odgojem približi iznosu od 100%.

Tabela 2. Struktura i broj zaposlenih koji rade direktno sa djecom

OPĆINA	odgajateljski i zdravstveni kadar		stručni saradnici		
	odgajatelj	medicinska sestra	pedagog-psiholog	logoped	defektolog
Tuzla	55	20	2	2	2
Lukavac	5	4			
Živinice	9	2	0	0	1
Banovići	3	1	1		
Gračanica	6	2			
Gradačac	5	3			
Srebrenik	4	3			
Doboj Istok	1	1			
Kladanj	1	1			
PPU Aladin, Tuzla	9	2	1		
UKUPNO	98	39	4	2	2

Uslovi smještaja

Uslovi smještaja u ustanovama su uglavnom dobri i zadovoljavaju pedagoške standarde. Objekti predškolskih ustanova su građeni namjenski i odgovaraju normativima i standardu koje propisuje Zakon o predškolskim ustanovama.

Pojedini objekti su u posljednjih petnaest godina dijelom restaurirani, urađene su rekonstrukcije i adaptacije, koje su poboljšale uslove za rad.

PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U ŽUPANIJ ZAPADNOHERCEGOVAČKOJ

Mirela Vukoja

Ministarstvo prosvjete, nauke, kulture i športa ŽZH

mirela.vukoja@gmail.com

UVOD

Županiju Zapadnohercegovačku prostorno čine četiri općine: Ljubuški, Široki Brijeg, Grude i Posušje.

Na području Županije Zapadnohercegovačke djeluje devet predškolskih ustanova. Četiri su javne i pet je privatnih predškolskih ustanova.

Predškolski odgoj i obrazovanje, te skrb o djeci predškolske dobi kao dio sustava odgoja i naobrazbe regulirani su Zakonom o predškolskom odgoju i naobrazbi („Narodne novine Županije Zapadnohercegovačke“ br. 7/98). Predškolski odgoj obuhvaća programe odgoja, naobrazbe, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi koji se ostvaruju u dječjim vrtićima sukladno ovom Zakonu. Dječji vrtići su javne ustanove koje djelatnost predškolskog odgoja obavljaju kao javnu službu.

Predškolski odgoj organizira se i provodi za djecu od navršениh šest mjeseci života do polaska u školu. Predškolski odgoj ostvaruje se sukladno razvojnim osobinama i potrebama djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji.

Predškolski odgoj ostvaruje se na temelju Pravilnika o pedagoškim standardima predškolskog odgoja i naobrazbe ("Narodne novine Županije Zapadnohercegovačke" br. 8/07) kojim se utvrđuju: organizacijski oblici predškolskih ustanova; programi odgoja i obrazovanja predškolske djece; prostor predškolskih ustanova; broj djece u odgojnim skupinama; broj odgajatelja, stručnih suradnika i suradnika; broj rukovodećeg administrativnog i pomoćnog osoblja, te struktura i opseg rada u okviru 40-satnog radnog vremena.

Predškolske ustanove

Na području Županije Zapadnohercegovačke djeluje devet predškolskih ustanova. Od toga četiri predškolske ustanove čiji su osnivači općine. To su: Dječji vrtić „Posušje“ u Posušju, Dječji vrtić „Grude“ u Grudama, Dječji vrtić „Ljubuški“ u Ljubuškom, Dječji vrtić „Pčelica“ u Širokom Brijegu.

Privatnih predškolskih ustanova na području Županije Zapadnohercegovačke ima pet, a to su: Dječji vrtić „Bambi“ u Posušju, Dječji vrtić „MaMa“ u Posušju, Dječji vrtić „Petar Pan“ u Ljubuškom, Dječji vrtić „Leptirić“ u Ljubuškom, Dječji vrtić „Osmijeh“ u Širokom Brijegu.

U Širokom Brijegu djeluje Dom za djecu ometenu u tjelesnom ili psihičkom razvoju „Marija Naša Nada“ jedina ustanova takvog tipa na području Županije Zapadnohercegovačke.

Broj djece upisane u rujnu 2010. godine

Predškolske ustanove koje su osnovale općine:

Dječji vrtić „Posušje“ u Posušju – 50-ero djece u dvije odgojne skupine,

Dječji vrtić „Grude“ u Grudama – 115-ero djece u pet odgojnih skupina,

Dječji vrtić „Ljubuški“ u Ljubuškom – 82-oje djece u četiri odgojne skupine,

Dječji vrtić „Pčelica“ u Širokom Brijegu – 196-ero djece u sedam odgojnih skupina

Predškolske ustanove u privatnom vlasništvu:

Dječji vrtić „Bambi“ u Posušju – 68-ero djece u četiri odgojne skupine,

Dječji vrtić „MaMa“ u Posušju – 58-ero djece u četiri odgojne skupine,

Dječji vrtić „Petar Pan“ u Ljubuškom – 35-ero djece u dvije odgojne skupine,

Dječji vrtić „Leptirić“ u Ljubuškom – 38-ero djece u dvije odgojne skupine,

Dječji vrtić „Osmijeh“ u Širokom Brijegu – 45-ero djece u dvije odgojne skupine.

Broj djece predškolske dobi koja su obuhvaćena nekim od oblika rada u Domu za djecu ometenu u tjelesnom ili psihičkom razvoju „Marija Naša Nada“ je 20-ero.

Ukupan broj djece koji je obuhvaćen institucionalnim predškolskim odgojem i naobrazbom je 687-ero, od toga u privatnim predškolskim ustanovama 244-ero, a u općinskim vrtićima je 443-ero djece.

Broj uposlenih u predškolskim ustanovama

Predškolske ustanove koje su osnovale općine:

1. Dječji vrtić „Posušje“ u Posušju: odgajateljica je osam, jedan stručni suradnik, jedan administrativni djelatnik, ostalog osoblja četvero, ukupno četrnaestero.
2. Dječji vrtić „Grude“ u Grudama: odgajateljica je devet, jedan administrativni djelatnik, ostalog osoblja je četvero, ukupno četrnaestero.
3. Dječji vrtić „Ljubuški“ u Ljubuškom: odgajateljica je sedam, jedan administrativni djelatnik, ostalog osoblja troje, ukupno jedanaestero.
4. Dječji vrtić „Pčelica“ u Širokom Brijegu: odgajateljica je petnaest, jedan administrativni djelatnik, ostalog osoblja je sedam, ukupno dvadeset troje.

Predškolske ustanove u privatnom vlasništvu:

1. Dječji vrtić „Bambi“ u Posušju: odgajateljica je šest , tri stručna suradnika, jedan administrativni djelatnik, ostalog osoblja dvoje, ukupno dvanaestero.
2. Dječji vrtić „MaMa“ u Posušju: odgajateljica je tri, jedan stručni suradnik, ostalog osoblja dvoje, ukupno šestero.
3. Dječji vrtić „Petar Pan“ u Ljubuškom: odgajateljica je tri , ostalog osoblja jedno, ukupno četvero.
4. Dječji vrtić „Leptirić“ u Ljubuškom: odgajateljica je tri, ostalog osoblja jedno, ukupno četvero.
5. Dječji vrtić „Omijeh“ u Širokom Brijegu: odgajateljica je dvije, ostalog osoblja jedno, ukupno troje.

Broj uposlenih u predškolskim ustanovama na području Županije Zapadnohercegovačke je 95 i to:

- odgajateljica je pedeset šest,
- stručnih suradnika je petero,
- administrativnih djelatnika je petero,
- ostalog osoblja je dvadeset devetero.

ZAKLJUČAK

Budući da su djeca predškolske dobi posebno ranjiva skupina zbog njihovih razvojnih kapaciteta, Ministarstvo obrazovanja, znanosti, kulture i športa Županije Zapadnohercegovačke u okviru svojih zakonskih ovlasti će podržavati dječji razvoj, poštivati individualne razlike među djecom, te promicati zdravlje, samosvijest, kompetentnost, osobne vrijednosti i prilagodljivost.

INFORMACIJA O PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U HERCEGBOSANSKOJ ŽUPANIJI – KANTONU 10

Dražena Vrgoč, ravnateljica dječjeg vrtića, Livno

pcelicevrtic35@gmail.com

Ljiljana Dilber, ravnateljica dječjeg vrtića, Tomislav Grad

djeciji.vrtic.tg@tel.net.ba

Predškolski odgoj je dio sustava odgoja i obrazovanja, prva i najvažnija stepenica u odgoju djeteta, nakon obitelji. To je period najintenzivnijeg čovjekovog razvoja, u kojem se razvija najveći postotak inteligencije, najsnažnije afirmiraju psihičke funkcije neophodne za pravilan rast i razvoj svakog djeteta. Osnovna funkcija predškolskog odgoja i obrazovanja je osigurati optimalne uvjete za razvoj svakog djeteta, pomoći roditeljima u brizi pred polazak djeteta u školu, gdje bi sva djeca trebala biti obuhvaćena institucionalnim oblikom odgoja i obrazovanja, što je obaveza entitetskih i lokalnih zajednica, koje se na žalost ne ponašaju u skladu sa Okvirnim zakonom o predškolskom odgoju kada je u pitanju Hercegbosanska županija, koja obuhvaća općine: Livno, Tomislav Grad, Glamoč, Kupres, a općine Drvar i Grahovo nemaju vrtića. Poznato nam je da je Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke donijelo Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH dostavivši ga svim kantonima 2007.godine, da bi naše županijsko Ministarstvo donijelo Zakon o predškolskom odgoju tek u listopadu 2009.godine, a pedagoške standarde i normative vlada ni do danas nije donijela. Okvirni zakon o predškolskom odgoju primjenjuje dostignuća pedagoške prakse, razvojne principe u predškolskom odgoju i ,što je najvažnije, propisuje uspostavljanje zajedničke jezgre razvojnih programa za područje BiH, kao i obvezu uključivanja djece u predškolske programe u godini pred polazak u osnovnu školu.

Ova odredba će se na području naše županije teško primjenjivati iz više razloga. Prvi i osnovni razlog je nedostatak mjesta u vrtićima, a zatim nedostatak financijskih sredstava potrebnih za implementaciju ove zakonske regulative. Iako im je zakonska obveza financirati plaće za veći broj odgajatelja, kao i opremu, didaktička sredstva i ostalo, ministarstva jednostavno“ nemaju novaca“ za ovaj oblik obaveznog predškolskog programa.

Javne predškolske ustanove na području Hercegbosanske županije – Kantona 10, obuhvaćaju djecu od jaslčkog uzrasta do polaska u školu. Najveća potražnja je za smještajem u jaslice, zbog malog broja smještajnog kapaciteta, veliki je broj djece na čekanju, posebno u Tomislav Gradu, gdje postoji samo jedan vrtić. Većina ustanova smještaj rješavaju stvaranjem mješovitih odgojnih skupina. Ovo je pokazatelj da postoji potreba za povećanjem smještajnih kapaciteta. Na području županije trenutno postoji 6 dječjih vrtića (kako je navedeno u uvodnom dijelu) ovog izlaganja. Ukupan

broj djece koja su obuhvaćena institucionalnim odgojem, starosne dobi od 1 godine do polaska u školu je:

LIVNO (sva tri vrtića) 225-ero djece (od 1 godine do polaska u školu)

TOMISLAV GRAD – 80-ero djece

GLAMOČ – 25-ero djece

KUPRES- 20-ero djece

Ukupan broj djece obuhvaćene institucionalnim odgojem je 350. Kada je riječ o zastupljenosti stručnim kadrom, značajno je naglasiti da u svim skupinama rade stručne osobe, sukladno Zakonu o predškolskom odgoju. Standardi kojima se propisuje VSS za odgajatelje dovode do niza otvorenih pitanja, od financiranja dokvalifikacije, preko opterećenosti odgajatelja, kao i organiziranosti rada u vrijeme doškoloovanja odgajatelja.

Potrebno bi bilo uključiti svako dijete u sustav predškolskog odgoja sufinanciranjem najsiromašnijih obitelji, osigurati prostor i opremu sredinama gdje nema vrtića (npr. pri osnovnim školama). Pedagoškim standardima jasno definirati broj djece u odgojnim skupinama, ustanove za predškolski odgoj što više staviti pod nadzor ministarstva obrazovanja, kako bi se kontrolirala provedba Zajedničke jezgre, nastavnih planova i programa, kao i primjena standarda. Također je potrebno iznaći sredstva i uposliti stručne suradnike, kojih je jako malo, a bez kojih je nezamisliv rad u odgojnim ustanovama, posebno kada su u pitanju osobe s posebnim potrebama koje se sve više integiraju u programe odgoja i obrazovanja. To je samo dio neriješenih problema iz područja predškolskog odgoja na području HBŽ, no nadam se da smo na dobrom putu da preko vas, koji ste organizatori ovih druženja, predškolski odgoj postaje područje o kojem će skrbiti šira društvena zajednica i mjerodavne institucije.

INFORMACIJA O PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U ŽUPANIJU POSAVSKOJ

Kristina Dominiković, ravnateljica vrtića u Orašju

Županija Posavska

pcelica.or@gmail.com

U tekstu koji slijedi naći će se informacije o predškolskom odgoju i obrazovanju u Županiji Posavskoj, o zakonskoj reguliranosti, o broju predškolskih ustanova, načinu financiranja, kapacitetu djece koja pohađaju dječje vrtiće, o broju i strukturi uposlenika u predškolskim ustanovama, o programu rada predškolskih ustanova, te neke od ideja i preporuka o predškolskom odgoju i obrazovanju u Županiji Posavskoj.

1. ZAKONSKA REGULATIVA I NAČIN FINANCIRANJA DJEČJIH VRTIĆA

Županija Posavska usvojila je Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u mjesecu prosincu 2008. godine, koji je objavljen u Službenom glasilu - Narodnim novinama Županije Posavske broj 8/2008. Nažalost, taj Zakon je mrtvo slovo na papiru i nitko ga ne poštuje, osim u nekim člancima, koji se tiču zakonske regulative u svezi imenovanja članova Upravnog vijeća, imenovanja ravnatelja i slično. Članci Zakona koji se odnose na financiranje ustanova, posebno se ne poštuju, jer vrtići od Osnivača (Općina Orašje) dobivaju mjesečne transfere koji nisu dostatni ni za plaće djelatnika, a Županija, niti preko jednog ministarstva ne sudjeluje u financiranju ili sufinanciranju ustanova. Dakle, vrtići se financiraju od općinskih donacija i iz vlastitih sredstava, u koje spadaju mjesečne uplate roditelja djece, korisnika usluga i razne donacije. Cijena vrtića je 140.00 KM za djecu od tri godine starosti do polaska u školu – cjelodnevni boravak, 120.00 KM za djecu koja idu u školu, a vrtić koriste u poludnevnom aranžmanu i 50.00 KM je cijena igraonice za djecu koja dolaze u vrtić u popodnevnom satima, 2 -3 put tjedno po 2 sata. Od posebnih sadržaja nudimo učenje sviranja klavira i engleskog jezika. Djeca koja uče engleski jezik plaćaju za 15 KM uvećanu redovnu cijenu vrtića.

Nažalost, moram reći kako vlasti u Županiji Posavskoj uopće nemaju sluha za predškolski odgoj i obrazovanje, stavljaju ga na margine i ne daju nikakve naznake da će poduzeti ikakve korake u vezi s napretkom i poboljšanjem predškolskog odgoja i obrazovanja.

2. BROJ PREDŠKOLSKIH USTANOVA I STRUKTURA UPOSLENIKA

Na prostoru cijele Županije Posavske rade samo dva dječja vrtića i niti jedne jaslice, tako da djeca ispod tri godine starosti uopće nemaju mogućnosti boraviti u odgojno obrazovnim ustanovama, a mladi roditelji imaju pravi problem zbrinjavanja svoje male djece.

Prve jaslice u Županiji Posavskoj počele su se graditi prije četiri godine, kao dio vrtića „Pčelica“ Orašje. Uz pomoć donacija od Vlade RH i Federalnog ministarstva rada i socijalne politike, prostor planiranih jaslica je trenutno pod krovom i vrlo su male nade i šanse da se radovi nastave, budući da Osnivač i ministarstva Županije Posavske, po posljednjim saznanjima, ne planiraju podržati taj projekt, koji je od velike važnosti za cijelu Županiju Posavsku. Od dječjih vrtića otvorena su dva i to jedan u Odžaku – „Paula Ceureto“ (općina Odžak) i jedan u Orašju – „Pčelica“ (Općina Orašje), te je u Domaljevcu (općina Domaljevac - Šamac) napravljen jedan vrtić, koji se iz nepoznatih (vjerojatno financijskih) razloga još ne otvara.

3. KAPACITETI I BROJ DJECE KOJA POHAĐAJU VRTIĆE

Vrtić „Pčelica“ Orašje ima tri odgojne skupine, u koje je smješteno 70-ero djece. Sve skupine su mješovite dobi. Od ukupnog broja 17-ero su šestogodišnjaci, 25-ero petogodišnjaci, 21 dijete od četiri godine i 5-ero ih je od 3 godine, te dvoje djece ispod 3 godine. Broj djece iz mjeseca u mjesec varira, ali uglavnom se kreće od 65-ero do 70-ero djece u mjesecu. Od svibnja 2011. godine, u sklopu vrtića, otvorena je igraonica za djecu koja ne idu u vrtić (jedna skupina od 20-ero djece od 4 do 6 godina), tako im je data mogućnost boravka s vršnjacima, druženja, socijalizacije, učenja kroz igru i još puno toga. Program se održava u popodnevnim satima. Od cjelokupnog broja djece predškolske dobi u program vrtića uključeno je tek 7% djece, što potvrđuje činjenica da ih je u prve razrede u općini Orašje prijavljeno 200, a vrtić je pohađalo tek 15-ero djece. Još gora situacija je u općini Domaljevac – Šamac. Od dva odjela budućih prvaca, samo je dvoje djece pohađalo vrtić. I u Odžaku je zastupljenost djece koja pohađaju vrtić veoma mala. Ukupan broj djece u vrtiću je 47-ero, što je u odnosu na cjelokupan broj djece tek 7%. Vrtić ima dvije odgojne skupine i, također, nema jaslice.

4. STRUKTURA UPOSLENIKA

Vrtić „Pčelica“ u Orašju ima 11-ero uposlenika, od toga:

- 6 odgajateljica, profesorica predškolskog odgoja, VSS
- 1 medicinska sestra, SSS
- 1 glavna kuharica, srednja kuharska škola, SSS
- 1 pomoćna kuharica, srednja kuharska škola, SSS
- 1 spremačica, tekstilni konfeksionar, SSS

- 1 domar/ekonom, automehaničar, SSS
- 1 ravnateljica (ravnateljica je ujedno i odgajateljica, obavlja dvije dužnosti)

U općini Odžak u vrtiću „Paoula Ceureto“ uposljeno je 6 djelatnika, od čega je:

- 1 ravnatelj, koji je ujedno i odgajatelj, VSS
- 2 odgajatelja, VSS
- 1 knjigovođa
- 1 tajnik, SSS
- 1 kuhar, SSS
- 1 spremačica, SSS

5. PLAN I PROGRAM RADA

Vrtići u Orašju i Odžaku rade po planu i programu rada iz Republike Hrvatske, budući da su ove općine u pograničnoj zoni i da su u dobrim susjedskim odnosima s vrtićima iz Županje, Vinkovaca, Slavenskog Broda i Osijeka. Suradnja je za pohvalu, a osoblje vrtića često sudjeluje i na njihovim seminarima, radionicama, predavanjima, priredbama i slično.

Godišnje planove rada predlaže ravnatelj, a usvaja Upravno vijeće vrtića, te se dostavljaju u Ministarstvo prosvjete Županije Posavske. Prema godišnjim planovima odgajateljski parovi prave tromjesečne planove, zatim mjesečne, a tjedne i dnevne planove priprema svaki odgajatelj, prema svojim mogućnostima i kreativnosti za onaj tjedan u kojem je voditelj aktivnosti.

6. PREPORUKA

Budući da dostavljam informaciju iz Županije koja vjerojatno ima najmanje razvijenu svijest o važnoj ulozi predškolskog odgoja i obrazovanja u cjelokupnom obrazovanju i ulozi predškolske dobi u životu svakoga čovjeka uopće, imam puno preporuka, savjeta i ideja koje bi sigurno pomogle da se trenutna slika izmijeni. Budući da rad i kvaliteta rada vrtića ovisi o milosti i nemilosti vlasti, bilo bi poželjno da se svi skupa potrudimo promijeniti njihove tvrde i iskrivljene stavove o predškolskim ustanovama i predškolskom odgoju uopće. Vrtići nisu profitabilne ustanove i mora se poraditi na tome da se iz proračuna počne više novaca izdvajati za djecu, jer djeca su budućnost svijeta i u njih jedino vrijedi ulagati, zato je vrijeme da se Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju konačno počne primjenjivati.

Bilo bi dobro kada bi se povelu računa o broju djece po odgajatelju i kvadraturi prostorija u kojima djeca borave, jer je vrlo teško raditi u skupini sa 25-ero djece u prostoriji od 30 kvadratnih metara.

Trebalo bi osnovati komisije na državnoj razini, koje bi provjeravale uvjete rada ustanova i davale ili oduzimale dozvole za rad. Možda bi se tako natjerale nadležne vlasti da rekonstruiraju ustanove, tako da zadovoljavaju kriterije i standarde, da budu u svakom smislu prilagođene djeci, da moraju imati sportske dvorane ili barem zatvorene ili poluzatvorene terase, prilagođene sanitarne čvorove, veće sobe, odgovarajuću opremu i pomagala za bolji i kvalitetniji pedagoški rad. Poučena desetogodišnjim radnim iskustvom u vrtiću u Orašju, znam kako je teško raditi u neadekvatnom prostoru, neprilagođenom djeci, skućenom, bez dovoljno namještaja, bez opreme i pomagala za rad.

Budući da smo u vremenu tehnologije, bilo bi jako korisno da se predškolske ustanove povežu, te da se poboljša suradnja među vrtićima.

INFORMACIJA O PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU NA UNSKO-SANSKOM KANTONU

Jasmina Smajić, viši stručni savjetnik za predškolski odgoj u PZ USK-a
jasna.smajic@hotmail.com

Područje Unsko-sanskog kantona zauzima sjeverozapadni dio države Bosne i Hercegovine sa ukupnom površinom od 4.841 km² ili 8,2% ukupne površine Bosne i Hercegovine.

Na području Unsko-sanskog kantona živi oko 305.000 stanovnika. Na osnovu statističkih podataka i analiza o broju živorođene djece na području USK- u posljednjih jedanaest godina, evidentan je pad nataliteta kao rezultat nezaposlenosti mladih i nerješavanje njihovih stambenih i egzistencijalnih problema, te nebriga društva za zaštitu majke i djeteta, pomoć mladim roditeljima itd. Institucionalni odgoj i obrazovanje djece predškolskog uzrasta, kroz različite oblike i organizacije, na ovim prostorima egzistira još od davne 1893. godine. Razvoj predškولstva, u proteklih 118 godina je uvijek bio u uzlaznoj liniji a posebno od 1972.g. kada se budila i sve više razvijala svijest o brizi za odgoj djece i potrebi organizovanog odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi. Tako je bilo do 1992. Godine, do rata. Poslijeratni period , za djecu predškolske dobi USK-a, je bio vrlo težak period - potrebe roditelja za smještajem djece u predškolske ustanove su se smanjile, jer roditelji nemaju zaposlenje i nije bilo dovoljno razumijevanja od strane Osnivača predškolskih ustanova, (Skupština USK-a) posebno od 2002. g. kad je izvršena izmjena Kantonalnog zakona o predškولstvu na štetu djece, roditelja i zaposlenih u predškolskim ustanovama USK-a.

Uopće se nije vodilo računa o djeci koja pripadaju ugroženim i marginalizovanim grupama.

U cilju poboljšanja statusa predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH učinjeno je slijedeće:

1. Vijeće za implementaciju mira u Briselu, 2002. godine u oblasti obrazovanja, građanima Bosne i Hercegovine je obećalo (obećanje br.2 stav 1) da će osigurati kvalitetno temeljno obrazovanje na nivou predškolskih ustanova, osnovnih i općih srednjih škola, zasnovano na suvremenom nastavnom planu i programu.
2. Svjetski Samit za djecu utvrdio je opće ciljeve koji su polazna osnova i okvir Akcionom planu za djecu Bosne i Hercegovine 2002-2010. koje je donijelo Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice – Sektor za ljudska prava.
3. U martu 2005. godine je Vijeće ministara usvojilo Strateški dokument o predškolskom odgoju
4. Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH je 20.11.2007. godine je i službeno objavljen.

Što se tiče zakonske regulative na USK-u, Skupština USK-a je na svojoj 46. sjednici održanoj 18.05.2010. godine napokon usvojila Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, koji je usaglašen sa Okvirnim zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju, ali se još uvijek ne implementira jer "nije usvojen Zakon o lokalnoj upravi i nije izvršena preraspodjela kantonalnih finansijskih sredstava u korist općina USK-a". Još uvijek se radi po starom Zakonu koji nije usklađen sa Okvirnim zakonom o predškolstvu u BiH.

U pedagoškoj 2010/11. godini, na USK-u, predškolski odgoj i obrazovanje su organizirani u sedam od osam općina USK-a, bilo da je riječ o javnim ustanovama (JPU), čiji je Osnivač Skupština USK-a, ili o privatnim ustanovama (PPU). Općina Bužim, iako ima 1249 predškolske djece, nema predškolsku ustanovu.

Tabela 1. Predškolske ustanove USK-a

Predškolske ustanove USK-a	Broj ustanova	Broj objekata	Kapacitet	Broj upisane djece	Broj grupa		Stručni kadar		Ukupno zaposlenih	Spoljni suradnici
					Broj djece		Med. sestre	Odgajatelji		
					J	V				
JPU	7	9	1290	915	12	28	17	63	152	10
				6,49 %	196	719				
PPU	4	6	220	140	2	5	3	6	15	6
				0,98 %	34	106				
UKUPNO	11	15	1510	1055	14	33	20	69	167	16
JPU + PPU				7,47 %	230	825				
					1,63	5,84				

Od ukupnog broja stanovnika u USK-u, koji po procjenama iznosi 305.000, broj djece predškolskog uzrasta je 14.123-oje ili 4% od ukupnog broja stanovništva.

Kapacitet u predškolskim ustanovama USK-a je 1.510-ero djece, a upisano je ukupno 1.055-ero predškolske djece ili 7,47% ukupne populacije. Popunjenost smještajnih kapaciteta je 70%. Jedan od razloga nepopunjenosti kapaciteta je i nedostatak finansijskih sredstava za finansiranje potrebnog stručnog kadra.

Djeca su smještena u sedam javnih i četiri privatne predškolske ustanove u ukupno 15 objekata. Raspoređeni su u 14 jaslčkih i 33 vrtičke grupe, a sa njima radi 20 medicinskih sestara i 69 odgajatelja.

Tabela 2. Kvalifikaciona struktura zaposlenih u javnim i privatnim ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje USK-a

KVALIFIKACIONA STRUKTURA	BROJ ZAPOSLENIKA			
	JPU	PPU	UKUPNO	SPOLJNI SURADNICI
Visoka stručna sprema-VSS	11	-----	11	11
Viša stručna sprema-VŠS	57	6	63	5
Visoko-kvalifikovani-VKV	10	-----	10	-----
Srednja stručna sprema-SSS	25	3	28	-----
Kvalifikovani-KV	16	2	18	-----
Polukvalifikovani-PK	3	2	5	-----
Nekvalifikovani-NK	30	2	32	-----
UKUPAN BROJ	152	15	167	16

Ukupan broj zaposlenih u predškolskim ustanovama USK-a je 167-ero od čega je samo 11 sa VSS. To je zanemarljivo mali broj, pogotovo ako znamo da je od tog broja jedan socijalni radnik, jedan profesor sociologije i 9 profesora predškolskog ogoja, od čega je 4-ero na direktorskoj poziciji, a samo 5-ero u direktnom radu sa djecom. Raduje činjenica da su mnogi odgajatelji upisali VII stepen predškolskog odgoja. Svi imaju položen stručni ispit.

Prosjek radnog staža stručnih radnika na nivou USK-a je 16,7 godina.

Prosjek djece po zaposleniku u predškolskim ustanovama USK-a je 6,31 djece.

Prosjek po grupi na USK-u iznosi 22,44 djece.

Usvajanjem Okvirnog zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini i Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju USK-a, stvoreni su formalni preduslovi za uvođenje obaveznog predškolskog odgoja i obrazovanja u godini pred polazak u školu. Međutim, usvojeni kantonalni Zakon se još uvijek ne implementira, a do tada možemo samo konstatovati podatke o djeci starosne dobi u godini pred polazak u školu, a čiji boravak u vrtićima, pa čak i u „pripremnim odjeljenjima“, još uvijek finansiraju roditelji.

Tabela 3. Predškolska djeca, starosne dobi u godini pred školu na USK-u

r.b	OPĆINE USK-a	Broj predškolske djece	Broj djece u godini pred školu	Pratilo predškolski program	NAPOMENA
1	Bihać	2.967	606	190	31,35 %
2	Cazin	3.448	673	25	3,71 %
3	Velika Kladuša	2.920	527	38	7,21 %
4	Bosanska Krupa	1.620	344	28	8,13 %
5	Bosanski Petrovac	247	70	24	34,28 %
6	Sanski Most	1175	280	61	21,78 %
7	Ključ	497	116	24	20,68 %
8	Bužim	1249	266	-----	00,00 %
UKUPNO:		14.123	2.888	390	13,50 %

Od 14.123 predškolske djece USK-a, 2.888 djece će se u septembru 2011. godine upisati u prve razrede osnovnih škola USK-a. Od tog broja njih samo 390 ili 13,50 % je pratilo predškolski program kroz različite oblike rada (cjelodnevni i poludnevni boravak i pripremna odjeljenja). Programi za pripremu djece za školu su uglavnom preuzeti iz vrtićkih, cjelodnevnih programa koji su prilagođeni vremenskom okviru i potrebama djece i porodica u sredinama gdje su realizirani.

Zabrinjava činjenica da se u Bužimu godinama nije organizirao predškolski odgoj i obrazovanje djece ni bilo koji oblik rada na pripremanju djece za školske obaveze.

Iako je urađena i usvojena Zajednička jezgra Programa predškolskog odgoja i obrazovanja u BiH, na USK-u još uvijek nije urađen novi Program rada u predškolskim ustanovama; (na snazi je stari Program rada 1994/95. godina). Od odgajatelja se traži da planiraju i rade po novim koncepcijama i metodama rada na osnovu oskudnih znanja stečenih na seminarima i drugim vidovima edukacije, nisu usaglašeni dnevni radni planovi sa Planom i programom rada, odgajatelji su zbunjeni i traže pomoć... Pored primarnog programa rada, u predškolskim ustanovama USK-a se realiziraju i specijalizirani programi: mala škola za strane jezike, škola za tjelesni odgoj, mala muzička škola, mali lutkari i glumci itd.

Pored specifičnih problema sa kojima se suočavaju predškolske ustanove USK-a, uočava se i niz poteškoća i prepreka koje su zajedničke za predškolski odgoj i obrazovanje na našem Kantonu:

- Neimplementacija novog Zakona o predškolstvu, dakle zakonska regulativa;
- Nedostatak jasnih dugoročnih strategija za razvoj predškolstva na nivou USK-a;
- Nedostatak jasno definirane mreže predškolskih ustanova koja će pokrivati čitav teritorij USK-a kako urbani, tako i ruralni (kada su u pitanju djeca uzrasta u godini pred školu);
- Obezbeđivanje finansijskih sredstava i prostornih kapaciteta;

- Uraditi još preciznije (i za ruralne sredine) i adekvatnije statističke i demografske podatke, posebno kada je riječ o djeci koja pripadaju ugroženim i marginalizovanim grupama.
- Hitno treba raditi na novom programu rada za predškolski odgoj i obrazovanje i na programu obaveznog predškolskog odgoja i obrazovanja, njihovom kvalitetu i efikasnosti;
- Uporedo s tim raditi na izradi novih pedagoških standarda i ostalih normativnih akata koje propisuje novi Zakon o predškolstvu USK-a.

Na USK-u, koji ima skoro najmanji obuhvat djece predškolskim odgojem i obrazovanjem, visoku stopu siromaštva i nezaposlenosti, uvođenje ovakvog programa mora postati prioritet, a ulaganje u predškolstvo mora biti sistemsko i viđeno kao jedno od najznačajnijih dugoročnih ulaganja i jedan od načina borbe protiv siromaštva i socijalne isključenosti. Od izuzetnog je značaja i ulaganje u kvalitet, jer jedino kvalitetan odgoj i obrazovanje polučuju održive efekte i rezultate. Vrtići, škole, zajednica i roditelji moraju postati partneri u ovom procesu, pronalaziti različite modele i rješenja koja će osigurati zadovoljenje potreba svakog djeteta i dati mu jednake šanse za rast i razvoj punih potencijala.

UČESNICI/CE PROJEKTA „STANDARDI KVALITETA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA“

Voditeljica projekta:

Hašima Ćurak, stručna savjetnica za predškolski odgoj i obrazovanje, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje

Tim eksperata/ekspertica :

1. Doc. dr. Zora Marendić, glavna ekspertica
2. Prof. dr. Pero Spasojević
3. Mr. sci. Radmila Rangelov-Jusović
4. Prof. dr. Edina Vejo
5. Naira Jusufović, profesorica predškolskog odgoja i obrazovanja
6. Anita Šagolj, profesorica predškolskog odgoja i obrazovanja

Saradnici /ce na projektu:

1. Ismeta Brajlović, stručna savjetnica, Prosvjetno-pedagoški zavod Kantona Sarajevo, Sarajevo
2. Indira Mešković, stručna savjetnica, Prosvjetno-pedagoški zavod Kantona Sarajevo, Sarajevo
3. Sadmira Murga, pedagogica, JU „Djeca Sarajeva“, Sarajevo
4. Jasminka Pleho-Subašić, psiholog, JU „Djeca Sarajeva“, Sarajevo
5. Vasva Jajetović, v.d. direktor predškolske ustanove JU „Djeca Sarajeva“, Sarajevo
6. Abida Kapetanović, koordinatorica odgojno-obrazovnog rada, JU „Djeca Sarajeva“, Sarajevo
7. Ljubica Andrić, odgajateljica, JU „Djeca Sarajeva“, Sarajevo
8. Doc. dr. Tamara Prebišev-Beleslin, Filozofski fakultet, Banja Luka
9. Kristina Dominković, direktorica predškolske ustanove „Pčelica“, Orašje
10. Mirela Vukoja, stručna savjetnica, Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa Županije Zapadnohercegovačke
11. Elma Mušić, odgajateljica, JU Dječiji vrtići „Ciciban“
12. Danijela Kegelj, direktorica, Ustanova „Dječiji vrtići“ Mostar
13. Selma Tipura, direktorica, JU Dječiji vrtići „Ciciban“
14. Alma Polić, rukovodilac odgojno-obrazovnog procesa, JU „Naše dijete“, Tuzla
15. Šerif Muharemović, direktor, JU „Naše dijete“, Tuzla
16. Ramiz Nurkić, stručni savjetnik, Prosvjetno-pedagoški zavod Tuzlanskog kantona, Tuzla
17. Advija Huseinspahić, stručna savjetnica, Prosvjetno-pedagoški zavod Zeničko-dobojskog kantona, Zenica
18. Edina Hodžić, direktorica, JU za predškolski odgoj i obrazovanje, Zenica
19. Suada Mlačo, direktorica, JU za predškolski odgoj i obrazovanje, Visoko

20. Alija Lapo, direktor, SOS Dječiji vrtić, Goražde
21. Ljiljana Dilber, direktorica, JU Dječji vrtić, Tomislav Grad
22. Dražena Vrgoč, direktorica, JU Dječji vrtić „Pčelice“, Livno
23. Staka Nikolić, prosvjetna savjetnica i inspektorica u Republičkom pedagoškom zavodu Republike Srpske, Banja Luka
24. Miljka Marić, direktorica, JU za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, Laktaši
25. Branka Miljuš, direktorica, JU Dječiji vrtić, Gacko
26. Slađana Mišić, odgajateljica, Centar za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, Banja Luka
27. Marina Mirkonj, pedagogica, Centar za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, Banja Luka
28. Baisa Kujundžić, odgajateljica, JU „Krajiška radost“, Sanski Most
29. Azra Baščelija, direktorica, Predškolska ustanova u sastavu SOS Društvenog centra *Herman Gmajner*, Sarajevo
30. Jasmina Smajić, stručna savjetnica, JU Pedagoški zavod Unsko-sanskog kantona, Bihać
31. Nafija Koričić, direktorica, JU Dječiji vrtići, Bihać
32. Ermina Čičić, odgajateljica, Predškolska ustanova u sastavu SOS Društvenog centra *Herman Gmajner*, Sarajevo
33. Jasmina Dizdarević, odgajateljica, privatna predškolska ustanova „Blooming Child“, Sarajevo
34. Milan Ljubojević, stručni savjetnik, Odjel za obrazovanje Brčko distrikta
35. Jasna Jovičić, direktorica, Obdanište i zabavište „Naša djeca“, Brčko
36. Husein Kurtić, član Odbora Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje
37. Hasan Hasagić, direktor predškolske ustanove „Mladost“ Kakanj, i predsjednik Udruženja predškolskih radnika FBiH
38. Ivana Blažević, odgajateljica, predškolska ustanova Dječji vrtić „Sveti Josip“
39. Ivica Augustinović, viši stručni saradnik, Ministarstvo prosvjete, znanosti, kulture i športa Županije Središnja Bosna
40. Esminka Burek, viša stručna saradnica, Ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta Srednjobosanskog kantona
41. Mirna Leko, odgajateljica, Dječji vrtić „Osmijeh“, Široki Brijeg