

BOSNA I HERCEGOVINA
VIJEĆE MINISTARA
Agencija za predškolsko, osnovno
i srednje obrazovanje



БОСНА И ХЕРЦЕГОВИНА
САВЈЕТ МИНИСТАРА
Агенција за предшколско,
основно и средње образовање

PODRŠKA RAZVOJU KVALITETA
U PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Sarajevo, 2014.

Izdavač:

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje

Za izdavača:

Maja Stojkić, direktorica Agencije

Mirela Šuman, zamjenica direktorice - rukovoditeljica Područne jedinice Sarajevo

PODRŠKA RAZVOJU KVALITETA U PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU**Urednica:**

Hašima Ćurak, stručna savjetnica za predškolski odgoj i obrazovanje

Autorice radova:

Tamara Pribišev Beleslin, Jasmina Bećirović Karabegović, Elma Selmanagić Lizde, Lejla Silajdžić, Aleksandra Hadžić Krnetić, Hašima Ćurak, Danijela Dujmović, Dajana Golemac i Anela Peko, Ljiljana Marković, Sanja Prodanović

Lektura:

PREVODILAČKE USLUGE CONTEXT/CONTEXT TRANSLATION SERVICES

Tiraž:

300 primjeraka

DTP obrada: APOSO**Dizajn korica:** UNICEF**Štampa:** UNICEF

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

373.2.014(497.6)(082)

PODRŠKA razvoju kvaliteta u predškolskom
odgoju i obrazovanju / [autorice radova
Tamara Pribišev Beleslin ... [et al.]. - Sarajevo :
Agencija za predškolsko, osnovno i srednje
obrazovanje, 2014. - 108 str. : ilustr. ; 24 cm

Bibliografija uz tekst.

ISBN 978-9958-572-04-3
1. Pribišev Beleslin, Tamara
COBISS.BH-ID 21627142

Napomena:

Riječi i pojmovi koji imaju rodno značenje korišteni u ovoj publikaciji odnose se jednako na muški i ženski rod, bez obzira jesu li korišteni u muškom ili ženskom rodu.

Štampanje ove publikacije obezbijeđeno je u okviru projekta Osiguranje kvaliteta u provođenju predškolskih programa usmjerenih na povećanje mogućnosti djeci u Bosni i Hercegovini za rano učenje koji realizira Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, uz podršku UNICEF-a i Dubai Cares.

SADRŽAJ

Predgovor	4
<i>Hašima Ćurak</i> Analiza primjene Standarda kvaliteta rada u predškolskim ustanovama u Bosni i Hercegovini	5
<i>Tamara Pribišev Beleslin</i> Ishodi učenja i razvoja u ranom djetinjstvu	25
<i>Jasmina Bećirović Karabegović</i> Planiranje odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama na principima integrisanog kurikulumu	40
<i>Elma Selmanagić Lizde</i> Uzajamno prihvatanje, razumijevanje i izgrađivanje partnerskog odnosa obitelji i odgojno-obrazovne institucije	54
<i>Lejla Silajdžić</i> Agresivno ponašanje djece predškolskog uzrasta – dileme i važnost rane identifikacije	67
<i>Aleksandra Hadžić Krnetić</i> Dječija igra kao prostor za podsticanje razvoja kroz ko-konstrukciju i djelovanje u okviru zone narednog razvoja	78
PRIMJERI DOBRIH PRAKSI	
<i>Danijela Dujmović</i> Podrška roditeljima u razvoju pozitivnog roditeljstva kroz projekt <i>Rastimo zajedno</i>	88
<i>Dajana Golemac i Anela Peko</i> Partnerstvo s roditeljima u ustanovi <i>Dječji vrtići, Mostar</i>	91
<i>Ljiljana Marković</i> Pokretna igra <i>Idemo da lovimo lavove</i>	97
<i>Sanja Prodanović</i> Otpad je sirovina, a ne smeće	100
PRILOG	102
<i>Evaluacija obuka</i>	

PREDGOVOR

Ova publikacija je zbornik stručnih radova i primjera dobrih praksi koju su napisali stručnjakinje iz oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja i učesnice obuka za odgajatelje, modul *Osiguranje kvaliteta u provođenju predškolskih programa usmjerenih na povećanje mogućnosti djeci u Bosni i Hercegovini za rano učenje*.

Projekt je uz podršku UNICEF-a realizirala Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, u okviru nastavka partnerstva u osiguranju kvalitetnog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini u ranom djetinjstvu.

Uz izdanje ove publikacije, kao jedan od rezultata projekta izrađen je modul obuke za odgajatelje koji se realizirao na tri lokacije (Mostar, Sarajevo, Banja Luka), a obuhvatio je više od sto odgojno-obrazovnih stručnjaka iz 46 općina u Bosni i Hercegovini u kojima se implementirao UNICEF-ov projekt *Povećajmo mogućnosti djeci u BiH za rano učenje*.

Modul obuke je sadržavao najznačajnije pedagoško-psihološke teme koje se bave teorijom i praksom u ranom djetinjstvu, što je na stručnim susretima prepoznato kao nov kvalitet u pristupu stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju odgajatelja. Kroz modul obuke se zalažemo za pristup ranom odgoju i obrazovanju u čijem je središtu dijete posmatrano holistički s cijelim nizom potreba: emocionalnih, kognitivnih, socijalnih i psihofizičkih.

Učesnici obuka su bili u prilici da steknu dodatna znanja i vještine koje će im pomoći da: unaprijede mogućnosti konkretizacije predškolskih programa i kreiranja prakse zasnovane na potrebama djeteta, roditelja i lokalne zajednice (uz uvažavanje konteksta sredine u kojoj se odvija); unaprijede vještine djelotvornog planiranja, programiranja i vrednovanja rada na principima integriranog kurikulumu; unaprijede znanja i vještine opservacije, dokumentovanja i planiranja na osnovu ishoda razvoja i učenja djece; da steknu dodatna znanja o razvojnim karakteristikama djece i izgradnji partnerstva s porodicama.

Naša publikacija je dodatni resurs, njom smo svim zainteresovanim stranama željeli pružiti podršku u razvoju kvaliteta u provođenju predškolskih programa. Autorice se u svojim stručnim radovima bave temama koje su bile dio modula obuke za odgajatelje, razvijajući ih uz uvažavanje dodatnog interesa za edukaciju iskazanog od samih učesnika u obukama.

Urednica

ANALIZA PRIMJENE STANDARDA KVALITETA RADA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA U BOSNI I HERCEGOVINI

Hašima Ćurak

Stručna savjetnica za predškolski odgoj i obrazovanje
Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje
hasima.curak@aposo.gov.ba

Sažetak

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje je krajem 2012. godine započela sa diseminacijom *Standarda kvaliteta rada u predškolskom odgoju i obrazovanju*. Ove aktivnosti, koje su uključivale održavanje stručnih skupova sa stručnim savjetnicima, stručnim radnicima, stručnim saradnicima i direktorima predškolskih ustanova u Bosni i Hercegovini, a koje su okončane u prvoj polovini 2013. godine, predstavljale su preduslov kojim bi se omogućio stručno potpomognut početak primjene definisanih standarda kvaliteta u praksi.

Nakon održanih seminara nastavljeno je s pružanjem podrške stručnim timovima predškolskih ustanova u primjeni standarda kvaliteta u praksi te u prikupljanju informacija o tom procesu. Na osnovu informacija prikupljenih tokom primjene definisanih standarda kvaliteta rada u praksi, urađena je *Analiza primjene standarda kvaliteta rada u predškolskim ustanovama u BiH*.

Ključne riječi: predškolski odgoj i obrazovanje, standardi kvaliteta rada, primjena u praksi, odgojno-obrazovni radnici.

Pozadina i kontekst

U Bosni i Hercegovini postoji niz karakterističnih problema u oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja, od kojih su najizraženiji veoma nizak procent obuhvata djece predškolskim odgojem i obrazovanjem (pogotovo djece predškolskog uzrasta iz ranjivih kategorija društva – djece iz ruralnih područja, romske djece, djece sa smetnjama u razvoju i invaliditetima) te izostanak donošenja i implementacije zakona i podzakonskih akata iz ove oblasti u nekoliko kantona u Federaciji Bosne i Hercegovine, koji bi bili usklađeni s Okvirnim zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH. U tom smislu se postavlja i pitanje prakse obezbjeđivanja kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja, kao osnove za određivanje smjernica za koncepciju kvaliteta u ovom segmentu sistema odgoja i obrazovanja.

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje je u skladu sa Zakonom o Agenciji, kojim se kaže da je jedan od zadataka Agencije ustanovljavanje, definisanje obrazovnih standarda, definisala standarde i indikatore standarda kvaliteta rada odgajatelja, pedagoga i direktora u predškolskom odgoju i obrazovanju. Implementiranje standarda kvaliteta rada je zadatak obrazovnih vlasti na izvršnom nivou (10 kantonalnih ministarstava obrazovanja, Ministarstvo prosvjete i kulture

Republike Srpske, Odjeljenje za obrazovanje Vlade Brčko distrikta). Iako su kontinuirano tokom procesa definisanja standarda i indikatora standarda kvaliteta rada u predškolskom odgoju i obrazovanju učestvovali zvanično imenovani predstavnici navedenih obrazovnih institucija i predstavnici velikog broja predškolskih ustanova u BiH, to nam nije obećanje da će ti standardi biti primijenjeni.

Svrha razvijanja kvalitetno definisanih profesionalnih kompetencija odgajatelja, pedagoga i direktora u predškolskom odgoju i obrazovanju je postepeno uvođenje objektivnih standarda za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja s preporukom da ih prihvate institucije odgovorne za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja, prije svega organi vlasti odgovorni za obrazovanje. Standardi kvaliteta su prvenstveno namijenjeni profesionalcima koji rade s djecom ranog uzrasta i trebali bi poslužiti kao vodič kroz kontinuirani profesionalni razvoj te omogućiti svrsishodnu evaluaciju i samoevaluaciju rada. Standardi kvaliteta rada trebaju pružiti ostvarenje vizije kvaliteta i osnažiti profesionalce, a samim tim i djecu s kojom rade. Oni su pretpostavka za profesionalno napredovanje odgajatelja, stručnih saradnika i direktora u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje, olakšavaju samoevaluaciju i evaluaciju rada pojedinca, timova i ustanove u cjelini, kao i identifikaciju profesionalnih potreba i razvijanje stručnog usavršavanja zasnovanog na iskazanim potrebama i interesovanjima.

Razvijanje i naučno istraživanje teorije i prakse u predškolskom odgoju i obrazovanju zasnovanom na osnovnim postulatima Standarda kvaliteta rada trebalo bi doprinijeti razvijanju i uspostavljanju boljeg društvenog položaja profesije odgajatelja predškolske djece, a primjena standarda kvaliteta rada trebala bi dovesti do ujednačenog razumijevanja kvaliteta i ujednačenijih rezultata u praksi.

U skladu sa zakonskim mandatom, a naslanjajući se na zaključke završne konferencije o Standardima kvaliteta rada od 28. februara 2012. godine, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje je u saradnji s obrazovnim institucijama u BiH i uz podršku donatora pokrenula projektne aktivnosti diseminacije Standarda kvaliteta rada u predškolskom odgoju i obrazovanju. U skladu sa ciljem diseminacije i poduzetim aktivnostima kojim se odgojno-obrazovnim stručnjacima nastojalo učiniti vidnim dotadašnje aktivnosti i dostupnim rezultate rada Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje u području predškolskog odgoja i obrazovanja, od oktobra 2012. do kraja januara 2013. godine realizovao se 31 stručni susret s predstavnicima javnih i privatnih predškolskih ustanova u Bosni i Hercegovini. Realizacija stručnih skupova je podržana sredstvima donatora Save the Children. Ovom intenzivnom diseminacijskom procesu prethodila je obuka savjetnika za predškolski odgoj i obrazovanje iz pedagoških zavoda/zavoda za školstvo/pedagoških institucija, ministarstava obrazovanja i Odjeljenja za obrazovanje Vlade Brčko distrikta BiH, koju smo održali u Sarajevu, oktobra 2012. godine.

Ovakav oblik saradnje i učenja, pored navedenog, ima za svrhu pregled aktuelne situacije i bolji uvid u probleme u praksi za koje je potrebno iznaći rješenja.

Projektni ciljevi diseminacije Standarda kvaliteta rada

Opći cilj projektnih aktivnosti je upoznati obrazovnu javnost i krajnje korisnike sa standardima i indikatorima standarda kvaliteta rada u predškolskom odgoju i obrazovanju i na taj način osnažiti i motivisati stručne radnike, saradnike i direktore u predškolskim institucijama za primjenu standarda kvaliteta rada u praksi. U tu svrhu je razrađen plan praćenja i evaluacije primjene standarda kvaliteta rada u praksi na osnovu izrađenog instrumentarija.

Diseminacijska strategija i organizacija stručnih skupova sa stručnim radnicima, stručnim saradnicima i direktorima svih javnih i privatnih predškolskih ustanova u Bosni i Hercegovini urađene su u cilju unapređenja kapaciteta stručnjaka u predškolskom odgoju i obrazovanju za primjenu standarda kvaliteta rada u praksi kao osnove za praćenje, vrednovanje i unapređivanje kvaliteta rada odgajatelja, pedagoga i direktora, te postavljanja ciljeva profesionalnog razvoja. Cilj projektnih aktivnosti se ostvarivao kroz definisanu diseminacijsku strategiju, razrađenu i konkretizovanu tako što je:

- izrađen plan aktivnosti i instrumentarij za pilotiranje procesa primjene standarda kvaliteta rada u praksi
- izrađen plan održavanja 31 stručnog susreta s direktnim korisnicima na 17 lokacija, urađen plan osiguranja resursa potrebnih za neometano odvijanje projektnih aktivnosti
- oformljen tim voditelja seminara
- oformljena grupa organizacijsko-stručne podrške koju čine savjetnici–koordinatori na projektu
- izrađen dizajn treninga za savjetnike–koordinatore i dizajn stručnog skupa sa stručnim radnicima, saradnicima i direktorima u predškolskim institucijama
- održan dvodnevni trening sa svrhom dodatne obuke za savjetnike ministarstava/odjeljenja za obrazovanje ili pedagoških zavoda/zavoda za školstvo/pedagoške institucije o primjeni standarda kvaliteta u praksi, njihovoj promociji i evaluaciji procesa implementacije
- održan 31 seminar na dogovorenim lokacijama u dogovorenim terminima
- distribuiran i podijeljen materijal učesnicima na svim lokacijama na kojima su održani stručni susreti
- dogovoren način praćenja, evaluacije i izvještavanja o procesu primjene standarda u praksi
- urađena evaluacija stručnih susreta

Svrha projekta

Svrha projektnih aktivnosti je da se promoviše dokument *Standardi kvaliteta rada u predškolskom odgoju i obrazovanju* i unaprijede kapaciteti za primjenu standarda kvaliteta rada u predškolskom odgoju i obrazovanju.

Ključne aktivnosti

Ključne aktivnosti ovog procesa su bile: dizajniranje programa obuke, razrada organizacijske strukture stručnih susreta i dinamike provođenja, organizacija treninga za savjetnike za obrazovanje, imenovanje predstavnika kantonalnih i entitetskih ministarstava obrazovanja, Odjeljenja za obrazovanje Brčko distrikta, pedagoških zavoda, zavoda za školstvo, pedagoških institucija, nakon čega je zajednički isplanirana organizacija stručnih susreta po lokacijama s imenovanim koordinatorima.

- Trening organizovan za savjetnike za predškolski odgoj i obrazovanje i ostale imenovane predstavnike ministarstava obrazovanja i pedagoških zavoda/zavoda za školstvo, pedagoških institucija, održan je krajem oktobra 2012. godine u Sarajevu.
- Zajednički su isplanirani stručni susreti s imenovanim koordinatorima (18 imenovanih koordinatora nadležnih resornih ministarstava).
- Pripremljen je, organizovan i održan 31 stručni susret na 17 lokacija (Tuzla – 2 seminara, Brčko – 1 seminar, Mostar – 3, Široki Brijeg – 1, Bihać – 2, Vitez – 1, Livno – 1, Goražde – 1, Zenica – 2, Sarajevo – 7, Banja Luka – 4, Prijedor – 1, Laktaši – 1, Doboј – 1, Pale – 1, Gacko – 1, Bijeljina – 1).
- Planom i realizacijom je obuhvaćeno 107 općina ili gradova u BiH u kojima djeluju javne ili privatne predškolske ustanove ili zavodi koji u svom sastavu imaju predškolske grupe. Time smo osigurali uslove za nesmetano učešće na skupovima svim stručnim radnicima, stručnim saradnicima i direktorima predškolskih ustanova u BiH. Tamo gdje nije bilo moguće da se seminari organizuju radnim danom, organizovali smo ih subotom, na prijedlog saradnika i učesnika.

Ciljna grupa, ključni partneri/akteri

Ciljne grupe u projektu za nas su prvenstveno odgajatelji, stručni saradnici u predškolskim ustanovama, direktori, savjetnici za predškolski odgoj i obrazovanje i roditelji djece, predstavnici vijeća/savjeta roditelja predškolskih ustanova.

Projekt diseminacije Standarda kvaliteta rada za predškolski odgoj i obrazovanje u osnovi je zadovoljio predviđene kapacitete kada su u pitanju korisnici, s planom da se u narednom periodu rezultati dodatno prošire na indirektno korisnike. Stručnim susretima je prisustvovalo oko 1550 zaposlenih stručnih radnika, stručnih saradnika, direktora i predstavnika roditelja djece iz javnih i privatnih predškolskih institucija u BiH, čiji su rad odobrila nadležna ministarstva.

Na učešće u projektnim aktivnostima pozvani su svi predstavnici ciljnih grupa, s tim da je broj stručnih radnika učesnika na skupovima bio nešto manji od pretpostavljenog broja s kojim smo računali pri planiranju projekta, što nije predstavljalo smetnju koja bi iziskivala revidiranje ciljeva i zadataka projekta.

Ljudski potencijali

Kada su u pitanju ljudski potencijali, u svim ključnim aktivnostima projekta oslanjali smo se na osoblje Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, uz privremeno angažovane vanjske saradnike i imenovane predstavnike obrazovnih institucija s kojima smo sarađivali.

Mreža diseminacijskih aktivnosti

Mjesta održavanja stručnih skupova su: Tuzla, Brčko, Mostar, Široki Brijeg, Bihać, Vitez, Livno, Zenica, Sarajevo, Goražde, Banja Luka, Prijedor, Laktaši, Doboj, Pale, Gacko, Bijeljina.

Tabela 1: Mreža lokacija za realizaciju stručnih skupova

Lokacija održavanja stručnih skupova	Učesnici iz općina/gradova	Broj održanih stručnih skupova
Banja Luka	Banja Luka, Kneževo, Kotor-Varoš, Mrkonjić-Grad, Čelinac, Šipovo	4
Laktaši	Prnjavor, Gradiška, Laktaši, Srbac	1
Prijedor	Prijedor, Novi Grad, Kozarska Dubica	1
Bihać	Bihać, Sanski Most, Ključ, Bosanska Krupa, Bosanski Petrovac, Cazin, Velika Kladuša	2

Tuzla	Tuzla, Živinice, Banovići, Doboj Istok, Gračanica, Gradačac, Kladanj, Lukavac, Srebrenik	2
Brčko	Brčko, Odžak, Orašje, Domaljevac	1
Bijeljina	Bijeljina, Bratunac, Vlasenica, Zvornik, Lopare, Milići, Srebrenica, Ugljevik, Šekovići	1

Mostar	Mostar, Čitluk, Čapljina, Neum, Stolac, Prozor-Rama, Međugorje, Stolac, Jablanica, Konjic	3
Široki Brijeg	Široki Brijeg, Posušje, Grude, Ljubuški	1
Livno	Livno, Tomislavgrad, Kupres, Glamoč	1
Gacko	Trebinje, Bileća, Gacko, Nevesinje, Ljubinje, Berkovići	1

Doboj	Doboj, Teslić, Brod, Derventa, Modriča, Šamac	2
Vitez	Travnik, Novi Travnik, Bugojno, Donji Vakuf, Busovača, Gornji Vakuf, Kiseljak, Vitez, Fojnica, Kreševo, Jajce	1
Zenica	Zenica, Visoko, Vareš, Kakanj, Maglaj, Breza, Zavidovići, Žepče, Tešanj	2

Goražde	Goražde	1
Pale	Sokolac, Pale, Istočno Novo Sarajevo, Istočna Ilidža, Višegrad, Foča, Čajniče, Rogatica,	1
Sarajevo	Centar, Stari Grad, Novi Grad, Novo Sarajevo, Hadžići, Vogošća, Ilijaš, Ilidža	7

U Tabeli 1. je prikazano 17 lokacija na kojima je održan 31 stručni susret sa stručnim radnicima, stručnim saradnicima i direktorima. Obukom je bilo obuhvaćeno 169 predškolskih ustanova iz 107 općina/gradova u BiH. Pošto neke od predškolskih ustanova u svom sastavu imaju više jedinica/vrtića, a svi stručni radnici su bili obuhvaćeni edukacijom, može se zaključiti da su edukaciji prisustvovali stručnjaci iz 255 vrtića i nekoliko zavoda/centara koji se u okviru svoje djelatnosti bave i predškolskim odgojem i obrazovanjem.

Iz priložene tabele je vidljivo da su organizacijom stručnih skupova obuhvaćene sve općine/gradovi u Bosni i Hercegovini koje imaju javne ili privatne predškolske ustanove i zavode/dnevne centre koji se u okviru svoje djelatnosti bave predškolskim odgojem i obrazovanjem. Time smo osigurali učešće svih stručnih radnika i saradnika iz predškolskih ustanova čiji je rad odobrilo nadležno ministarstvo obrazovanja.

Metode, pristupi i principi

Jačanje lokalnih kapaciteta

Jedan od ciljeva projekta je bio osnaživanje kapaciteta i stručno usavršavanje stručnih radnika, stručnih saradnika i direktora predškolskih ustanova, što bi trebalo da doprinese unapređenju kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja na mikro i makroplanu. Osim što generalno trebaju da doprinesu unapređenju kvaliteta rada,

jedna od prednosti koju sa sobom nose definisani i promovisani standardi kvaliteta je i ta što su oni dobar resurs za izradu i donošenje podzakonskih akata usklađenih s Okvirnim zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH. Standardi kvaliteta predstavljaju dobar osnov za izradu ili doradu dobrih i autentičnih zakonskih i podzakonskih akata koji će tako uređivati ovu djelatnost da u potpunosti štite svako dijete i njegov interes, ali i interes, potrebe i mentalno i fizičko zdravlje odgajatelja.

Djelovanje na uzroke problema

U skladu s postavljenim ciljevima samog definisanja standardâ kvaliteta rada, od kojih je jedan od najvažnijih rad na izgradnji zajedničkog razumijevanja i ujednačavanja sistema kvaliteta u predškolskom odgoju i obrazovanju, organizovali smo trening za savjetnike i seminare za odgajatelje, pedagoge i druge stručne saradnike i direktore predškolskih institucija kao jedan od oblika osnaživanja stručnih kapaciteta profesionalaca.

Sama primjena standardâ kvaliteta rada u praksi zahtijevat će blisku saradnju i timski rad svih profesionalaca u predškolskom odgoju i obrazovanju te jačanje autonomije pojedinca i ustanove u cjelini.

Borba protiv diskriminacije

Sistematični rad usmjeren na osiguranje kvaliteta rada i visokog kvaliteta pedagoških procesa trebao bi doprinijeti širem obuhvatu djece predškolskim odgojem i obrazovanjem. Povećanje mogućnosti pristupa i veći obuhvat djece kvalitetnim uslugama predškolskog odgoja i obrazovanja jedan je od oblika smanjenja diskriminacije.

Pri planiranju i realizaciji projektnih aktivnosti vodilo se računa da u njima budu zastupljeni predstavnici obrazovnih vlasti i predškolskih ustanova (javnih i privatnih) sa cijelog područja Bosne i Hercegovine, kao i da broj saradnika bude izbalansiran po nacionalnoj i rodnoj zastupljenosti.

U samom dokumentu *Standardi kvaliteta rada u predškolskom odgoju i obrazovanju* promoviše se inkluzivnost u predškolskom odgoju i obrazovanju. Prilikom izrade dokumenta korišten je rodno senzitivni jezik, a u samom dokumentu se preporučuje korištenje rodno primjerenog rječnika i borba protiv diskriminacije po bilo kom osnovu u odnosu na djecu i njihove porodice. U dokumentu se promoviše i zagovara kvalitet odgojno-obrazovnog procesa koji je prevashodno usmjeren na dijete.

Rodna jednakost

Prilikom izrade dokumenta korišten je rodno senzitivni jezik, a sam dokument sadrži indikatore kvalitetne prakse u radu s djecom kojima se zagovara rodna jednakost i razvijanje pozitivnog stava spram rodne jednakosti.

Evaluacija

1. Evaluacija stručnih skupova

Na stručnim skupovima je učestvovalo 1550 učesnika, čime je, po našim procjenama, obuhvaćen velik broj stručnih radnika, stručnih saradnika i direktora koji rade u predškolskim ustanovama u BiH, javnim i privatnim, te u zavodima/dnevnim centrima.

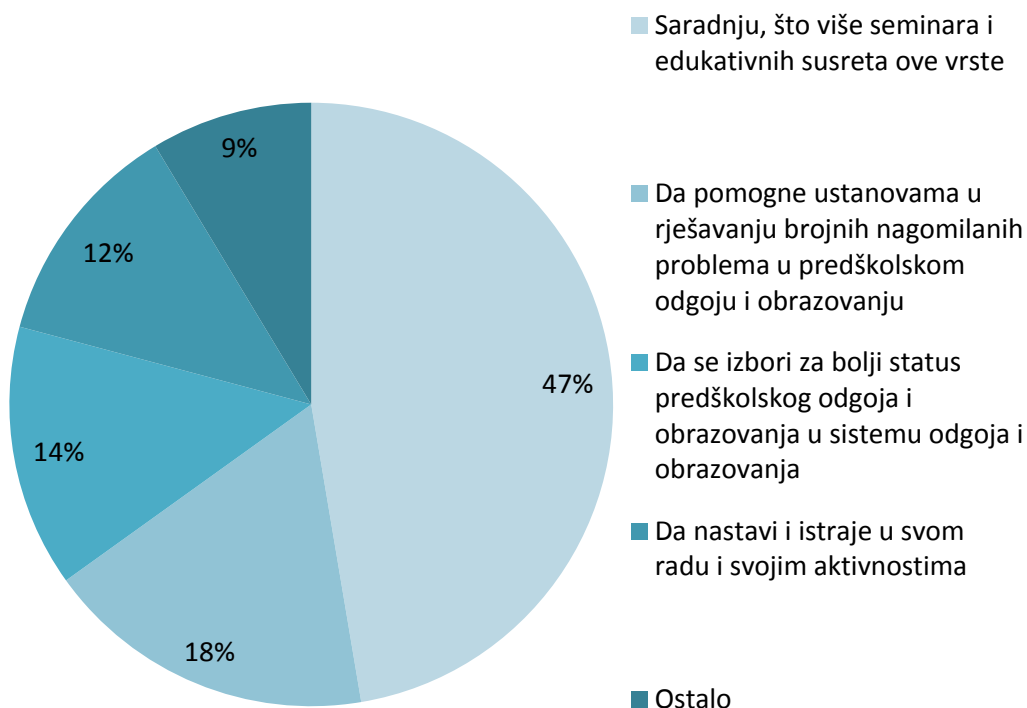
Nakon održavanja stručnih skupova, urađena je interna baza podataka i obrađeni su evaluacijski listići s pitanjima otvorenog tipa koja se odnose na očekivanja na temelju osnovnog upoznavanja sa Standardima kvaliteta rada kroz seminar. Obradeno je ukupno 1037 evaluacijskih listića. Na pitanja koja se odnose na očekivanja učesnika na osnovu inicijalnog upoznavanja sa standardima kvaliteta rada dobili smo sljedeće odgovore:

Pitanje 1:

Šta očekujem od Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje?

Od Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje očekujem:	Broj odgovora
Saradnju, što više seminara i edukativnih susreta ove vrste	411
Da pomogne ustanovama u rješavanju brojnih nagomilanih problema u predškolskom odgoju i obrazovanju	154
Da se izbori za bolji status predškolskog odgoja i obrazovanja u sistemu odgoja i obrazovanja	122
Da nastavi i istraje u svom radu i svojim aktivnostima	106
Ostalo	75

Tabela 2: Očekivanja učesnika od Agencije



Slika 1: Očekivanja učesnika od Agencije

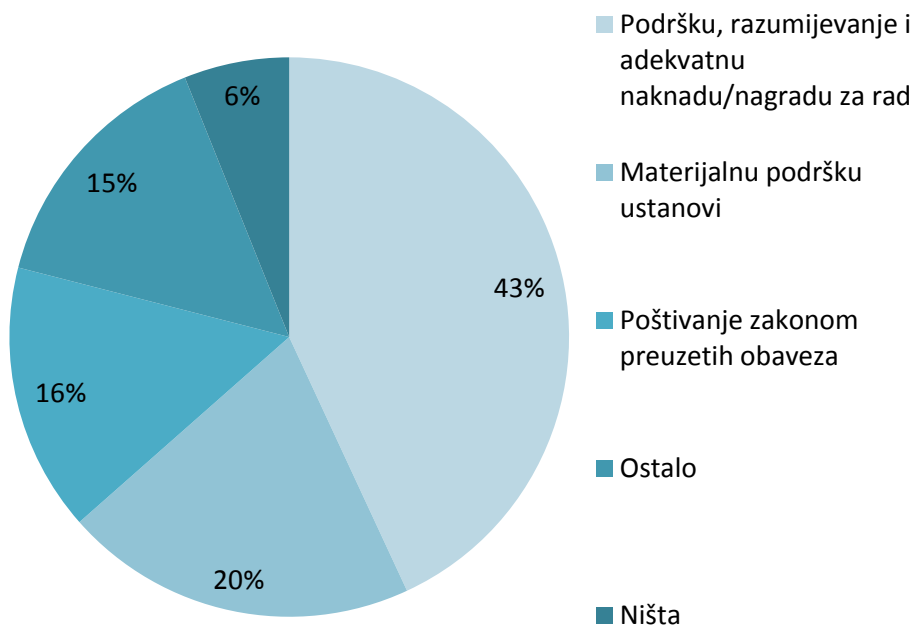
Očekivanja učesnika pokazuju visok nivo razumijevanja same uloge Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje i podršku u preuzetim aktivnostima.

Pitanje 2:

Šta očekujem od osnivača ustanove, društva?

Od osnivača, društva, očekujem:	Broj odgovora
Podršku, razumijevanje i adekvatnu naknadu/nagradu za rad	439
Materijalnu podršku ustanovi	208
Poštivanje zakonom preuzetih obaveza	158
Ostalo	152
Ništa	62

Tabela 3: Očekivanja ispitanika od osnivača predškolske ustanove u kojoj rade, od društva



Slika 2: Očekivanja učesnika od osnivača predškolske ustanove u kojoj rade, od društva

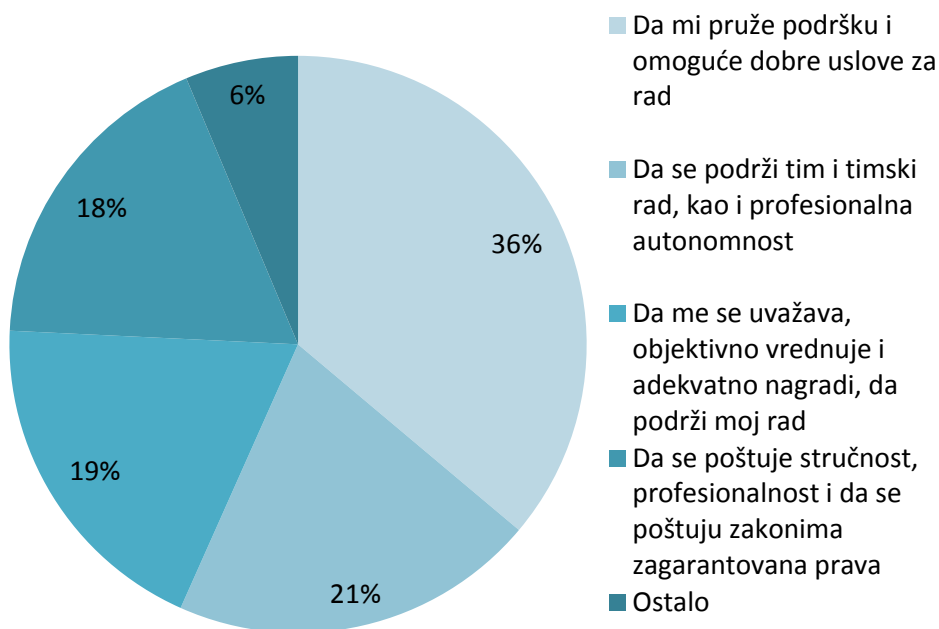
Podršku, razumijevanje i adekvatnu nadoknadu/nagradu za rad od osnivača predškolske ustanove (pravnog ili fizičkog lica) očekuje 43% ispitanika, no dodamo li tome 20% ispitanika koji očekuju materijalnu podršku ustanove i 16% ispitanika koji očekuju poštivanje zakonom preuzetih obaveza, dolazimo do cifre od 79% odgovora koji se odnose na očekivanja ispunjenja zakonom preuzetih obaveza od strane osnivača, društva.

Pitanje 3:

Šta očekujem od predškolske ustanove u kojoj radim?

Od ustanove u kojoj radim očekujem:	Broj odgovora
Da mi pruže podršku i omoguće dobre uslove za rad	371
Da se podrži tim i timski rad, kao i profesionalna autonomnost	211
Da me se uvažava, objektivno vrednuje i adekvatno nagradi, da podrži moj rad	196
Da se poštuje stručnost, profesionalnost i da se poštuju zakonima zagantovana prava	184
Ostalo	65

Tabela 4: Očekivanja učesnika od predškolske ustanove u kojoj su zaposleni



Slika 3: Očekivanja učesnika od predškolske ustanove u kojoj su zaposleni

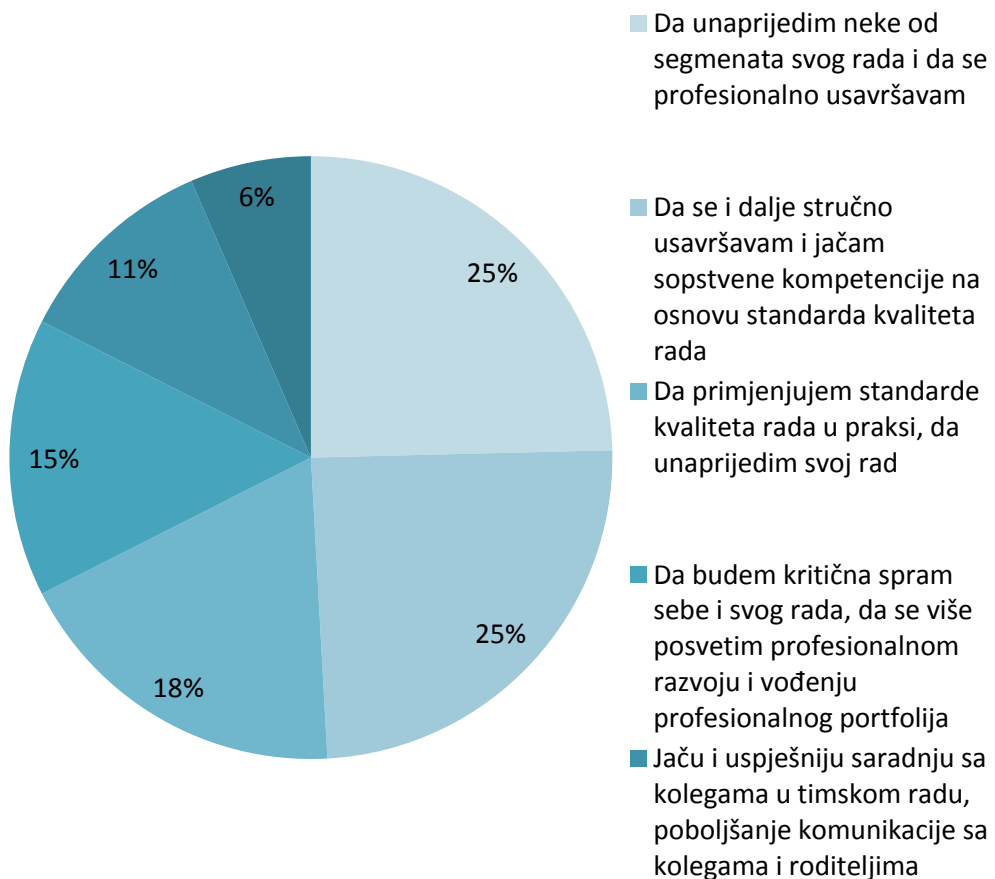
Kao uslov za primjenu standarda kvaliteta rada u praksi, 36% ispitanika od ustanove očekuje pružanje podrške i omogućavanje dobrih uslova za rad. Podršku timu i timskom radu i građenju profesionalne autonomije očekuje 21% ispitanih. Uvažavanje, objektivno vrednovanje i adekvatno nagrađivanje od svoje ustanove očekuje 19%, a da se poštuje stručnost, profesionalnost i omoguće zakonima zagantovana prava očekuje njih 18%.

Pitanje 4:

Šta očekujem od sebe na osnovu upoznavanja sa standardima kvaliteta rada?

Od sebe očekujem:	Broj odgovora
Da unaprijedim neke od segmenata svog rada i da se profesionalno usavršavam	254
Da se i dalje stručno usavršavam i jačam sopstvene kompetencije na osnovu standarda kvaliteta rada	253
Da primjenjujem standarde kvaliteta rada u praksi, da unaprijedim svoj rad	190
Da budem kritična spram sebe i svog rada, da se više posvetim profesionalnom razvoju i vođenju profesionalnog portfolija	154
Jaču i uspješniju saradnju sa kolegama u timskom radu, poboljšanje komunikacije sa kolegama i roditeljima	114
Ostalo	67

Tabela 5: Šta očekujem od sebe na osnovu upoznavanja sa standardima kvaliteta



Slika 4: Očekivanja od sebe, na osnovu upoznavanja sa standardima kvaliteta

U odnosu na standarde kvaliteta rada, visok nivo očekivanja od sebe samih pokazala je većina ispitanika. Postotak od 25 % ispitanih od sebe očekuje da unaprijedi neke od segmenata svog rada i da se profesionalno usavršava, 25 % ispitanika očekuje da primjenjuje standarde kvaliteta u praksi i da unaprijedi svoj rad, 18 % ispitanika očekuje da će biti kritičniji spram sebe i svog rada i da će dokumentovati rad vođenjem profesionalnog portfolija. To nam sve ukazuje da je i sa bazičnim upoznavanjem ispitanika sa Standardima kvaliteta rada započeo proces promišljanja i samorefleksije utemeljene na standardima.

Raduje podatak od 15 % odgovora koji se odnose na očekivanja od sebe, usmjerena na jačanje timskog rada, partnerstva i saradničkih odnosa.

Naša očekivanja od učesnika, poziv na daljnju saradnju i akciju

U skladu sa oblastima za analizu koje se odnose na razumljivost standarda i indikatora standarda kvaliteta rada, kao i primjere koji potkrepljuju praksu, tj. dokumentovanje prakse i evaluaciju procesa primjene, pred učesnike smo postavili sljedeća očekivanja. Oni trebaju da:

- formiraju timove u vrtićima za analizu standarda kvaliteta rada
- odaberu prema želji jedan od 12 standarda za odgajatelje i da pilotiraju primjenu u naredna tri mjeseca
- zajednički naprave plan, analiziraju standard kvaliteta rada i pripadajuće indikatore/pokazatelje
- planiraju aktivnosti u skladu s indikatorima/pokazateljima
- dokumentuju praksu, profesionalni portfolio ili na druge načine
- zajednički analiziraju primjenu standarda i indikatora/pokazatelja, te da identifikuju prednosti i eventualne poteškoće u procesu primjene i analiziraju efekte primjene u praksi
- urade završnu evaluaciju procesa i Agenciji dostave upitnike čija će analiza poslužiti za planiranje narednih koraka.

2. Evaluacija upitnika

Ukupno nam je dostavljeno 78 upitnika koje su uradili timovi stručnih radnika, stručnih saradnika i direktori (ukupno 78 timova iz vrtića). Pilotirano je svih 12 standarda za odgajatelje u vremenskom periodu od tri mjeseca, vođene su zabilješke o procesu primjene standarda kvaliteta u praksi, kao i o idejama za ilustrativno dokumentovanje svjedočanstava o autentičnim aktivnostima koje su vođene prilikom ovog procesa.

Analiza upitnika o primjeni standarda kvaliteta rada u praksi

Standardi kvaliteta rada odgajatelja su:

1. Razumijevanje konstruktivističke filozofije odgoja i obrazovanja i temeljnih principa predškola (analizirala dva tima)
2. Individualizacija i diferencijacija (analizirao jedan tim)
3. Posmatranje, praćenje djece u skladu sa ishodima razvoja i učenja (analizirala 4 tima)
4. Partnerstvo s porodicom i lokalnom zajednicom (analizirala 22 tima)
5. Planiranje na principima integrisanog kurikuluma (analiziralo 5 timova)
6. Strategije podrške razvoju i učenju kroz igru (analiziralo 7 timova)
7. Kreiranje okruženja za razvoj i učenje kroz igru (analiziralo 12 timova)
8. Primjena filozofije i vještina kvalitetne/nenasilne komunikacije u odgoju – jasno izražavanje i kvalitetno slušanje (analizirala 4 tima)
9. Uvažavanje različitosti i demokratski principi (analiziralo 7 timova)
10. Timski rad (analiziralo 6 timova)
11. Unapređenje kvaliteta i kontinuirani profesionalni razvoj (analizirala 3 tima)
12. Profesionalna etika i odgovornost (analizirala 3 tima).

Svaki od dvanaest standarda kvaliteta rada odgajatelja i pripadajući indikatori bili su predmet analize barem jednog stručnog tima. Potpuno autonoman je bio timski izbor standarda za analizu, kao i načini primjene, dokumentovanja i evaluacije primjene standarda kvaliteta na osnovu pripadajućih indikatora u praksi.

Iz priloženog je vidljivo da je svaki od standarda bio predmet analize, ali da je najčešće odabirani standard za analizu i primjenu standard broj 4, tj. *Partnerstvo sa porodicom i lokalnom zajednicom*, za koji su se opredijelila 22 stručna tima. Razložnost takvog odabira može ležati u činjenici da se proces pilotiranja odvijao u zimskim mjesecima, kada se s djecom rjeđe ide van vrtića i kada je priroda u mirovanju, obilježava se više prazničnih dana, pa su tako i aktivnosti s djecom (porodicama i lokalnom zajednicom) prilagođene datim okolnostima i uslovima.

Analiza upitnika o vođenju profesionalnog portfolija

Portfolio je kolekcija, zbirka, kompilacija dokaza o radu koji svjedoče o snagama, vještinama i znanjima profesionalca. Profesionalni portfolio je posebna zbirka autentičnih, specifičnih informacija i podataka koji prikazuju individualni profesionalni rast i razvoj, kolekcija koja sumira i osvjetljava personalnu profesionalnu opredijeljenost i odgojno-obrazovnu filozofiju s kojom ostvaruje svakodnevnu praksu.

Vođenje profesionalnog portfolija je mehanizam koji, zajedno s procjenom godišnjeg napredovanja, omogućava odgajateljima da o svom radu razmišljaju na sistematičan način. To podrazumijeva ciklični proces postavljanja ciljeva i prepoznavanja postignuća, promišljanja o razvoju i refleksiji, nakon čega bi trebalo uslijediti ponovno postavljanje ciljeva kojim se podstiče kontinuirani profesionalni razvoj.

Svaki odgajatelj bi trebao imati portfolio o profesionalnom razvoju, dokument koji se stalno mijenja i razvija kako se profesionalno razvija i vlasnik portfolija. Portfolio, koji odgajatelj čuva kod sebe, zbirka je podataka o njegovom radu. To je registar ciljeva, napretka, postignuća i profesionalnih kompetencija koje se razvijaju tokom vremena i u saradnji s kolektivom, a koji su dokumentovani raznim diplomama i certifikatima, potvrđama i planovima, pripremama za učešće u aktivnostima kao primjerima dobre prakse i refleksijama na praksu, zabilješkama o različitim događanjima u okviru profesionalnog razvoja u predškolskoj ustanovi itd.

Budući da je svaka osoba jedinstvena, ne postoje dva ista portfolija.

Analizirali smo upitnike o idejama za vođenje profesionalnog portfolija u skladu s indikatorima standarda kvaliteta rada, koje su popunili svi učesnici seminara. U aktivnostima vođenja portfolija odgajatelji već imaju više iskustava koja su stekli vođenjem dječijih portfolija, ali većina njih do sada nije sistematično vodila vlastiti profesionalni portfolio.

Sistematsko praćenje, vođenje zabilješki, selekcija i arhiviranje u svrhu dokumentovanja rada i do sada je bila uobičajena aktivnost za odgajatelje, pedagoge i direktore u predškolskim ustanovama. No, ovdje govorimo o drugom vidu dokumentovanja prakse, onom koji omogućava samoevaluaciju i samorefleksiju, povećava svijest o korištenim sredstvima i metodama, njihovim dobrim stranama i onima koje treba unaprijediti, te kompetencijama o kojima se govori u Standardima kvaliteta rada u predškolskim ustanovama.

U personalnom profesionalnom porfoliju trebaju se nalaziti informacije o odgojno-obrazovnoj praksi odgajatelja, koja uključuje planove, pripreme, potvrde stručnog usavršavanja, anegdotalne zabilješke i primjere dječijih likovnih i drugih radova koji ilustruju provedene aktivnosti i formalne evaluacije od strane stručnih saradnika, savjetnika i mentora.

Dio naše stručne rasprave je bila i razmjena ideja o načinima na koji se te zbirke, odnosno profesionalni portfolio organizuje, način selekcije i izbora reprezentativnih materijala koji se ulažu u profesionalni portfolio, planiranje i vođenje ličnog plana profesionalnog razvoja, kao i svrha i namjena samog porfolija kao dragocjenog resursa za reflektivnu praksu i profesionalni dijalog.

Neki od najčešće navođenih resursa za dokumentovanje prakse i ilustrovanje nivoa ostvarenosti inidikatora su: fotografije, videozapisi, dječiji radovi, zanimljivi zapisi o djeci i događanjima u vrtiću/porodici, KWL tabele (znam, želim znati, naučio sam), zahvalnice, čestitke, priznanja, izvještaji o radu, planer, diplome, certifikati, biografija, podaci nastali tokom provođenja istraživanja, dokumentovane projektne aktivnosti, konkretni primjeri koji ilustruju saradnju i partnerstvo s porodicama i lokalnom zajednicom...

Sudeći po odgovorima u upitniku, primjetno je da je ponekad veoma teško napraviti jasan izbor u tome šta bismo uložili u profesionalni portfolio, šta čini razliku između ulaganja u dosje stručnog radnika i šta je više primjereno za dječiji porfolio u odnosu

na personalni profesionalni portfolio stručnog radnika i stručnog saradnika. Ono što profesionalni portfolio razlikuje od jednostavne zbirke radova ili albuma događaja i aktivnosti jesu dokumentovana razmišljanja o praksi i profesionalnom razvoju koja trebaju naći svoje mjesto u ovoj mapi.

Profesionalni portfolio je dokaz širokog raspona profesionalnih znanja i sposobnosti koje odgajatelj posjeduje i predstavlja sliku odgajateljevog profesionalnog razvoja.

Stručni radnici, stručni saradnici i direktori predškolskih ustanova su iskazali izrazit interes za vođenje profesionalnog portfolija, kao i interes za dodatnu edukaciju o ovom pitanju. Iskustva s vođenjem profesionalnog portfolija su različita: dok je rijetkima to bila potpuna novina i dosta su skeptični u vezi s tim, većini je to poznato i imaju o tom barem skromna iskustva, dok neki od učesnika već duži period vode profesionalni portfolio i preporučuju to i drugima. U jednoj privatnoj predškolskoj ustanovi, u kojoj je vođenje portfolija ustaljena praksa, već uveliko se razmišlja i radi na uvođenju elektronskog profesionalnog portfolija. Članovi stručnog tima ove predškolske ustanove su voljni podijeliti svoja iskustva i sa zainteresovanim stranama.

Prednosti u praksi na osnovu primjene standarda kvaliteta rada

- Jedna od najčešće pominjanih prednosti donošenja i dosljedne primjene standarda kvaliteta rada u praksi je generalno ***očekivano unapređenje odgojno-obrazovnog rada sa djecom*** i unapređenje odgojno-obrazovne prakse utemeljene na odgojnoj filozofiji i vrijednostima koje se promovišu u definisanim standardima. Njihovom primjenom očekuju se pozitivni efekti na kvalitet odgojno-obrazovnog procesa a samim tim i na djecu.
- Definisani standardi kvaliteta rada su ***doprinijeli ujednačenom razumijevanju kvaliteta*** i kao takvi su podstrek za unapređenje profesionalizma u svim područjima rada. Standardi kvaliteta su prepoznati kao vodič za lični profesionalni razvoj i pomoć pri izradi ličnog plana profesionalnog razvoja; prepoznati su kao dobar „alat“ za samoevaluaciju i razvijanje profesionalnog dijaloga i jačanje timskog rada.
- Usaglašeni standardi kvaliteta rada predstavljaju snažnu ličnu i profesionalnu motivaciju i kao takvi su ***dobar vodič za aktivnosti vođenja profesionalnog portfolija***.
- Stručni radnici i stručni saradnici su zapisali da je proces primjene standarda bio kompleksan i vrlo zahtjevan, donio je dodatni posao, ali istovremeno i napredak i dobre rezultate. Dobili su nova saznanja i iskustva, sam proces je bio daleko važniji od rezultata. Bilo je ***mnogo međusobne saradnje***.
- Stručnjaci iz predškolskih ustanova ***su zadovoljni pruženom kvalitetnom stručnom edukacijom i stručnom podrškom*** kao i materijalima koje su dobili. Žele i očekuju nastavak edukacije i saradnje.

Poteškoće u praksi pri primjeni standarda kvaliteta rada

Ispitanici su prilikom procesa primjene standarda kvaliteta rada u praksi identifikovali poteškoće koje se mogu grupisati u nekoliko kategorija:

- Najčešće spominjane poteškoće se tiču pedagoških standarda i normativa za rad predškolskih ustanova – prepoznate su kao nametnuta **nedosljednost u poštivanju pedagoških standarda i normativa** kada je u pitanju (preko)brojnost djece u odgojnim grupama
- Uključenost djece s posebnim potrebama u vrtiće **bez osiguranja uslova za humanu inkluziju**, bez adekvatne podrške stručnih saradnika i stručnjaka za inkluziju
- Opremljenost, tj. **nedovoljna opremljenost predškolske ustanove** igračkama, didaktičkim i igrovnim sredstvima i materijalima
- **Organizacijske poteškoće**, tj. prezauzetost odgajatelja u toku radnog dana i nemogućnost izdvajanja vremena za češće sastanke timova
- **Poteškoće u pronalaženju materijalnih dokaza** za ulaganje u profesionalni portfolio koji potkrepljuju nivo ostvarenosti indikatora, te sumnja u mogućnost praktične dokumentacije određenih relevantnih aktivnosti
- Poteškoće koje se odnose na **razumijevanje formulacije indikatora**, identifikovane kao nerazumljivost ili opširnost u formulaciji indikatora standarda kvaliteta rada i djelimična sličnost nekih indikatora
- Kod malog broja ispitanika evidentna je **doza profesionalne zadržke**, rezervisanosti, kao i nerazumijevanje same suštine namjene standarda kvaliteta rada jer se primjena standarda kvaliteta rada u praksi tumači kao zahtjev za dodatnim administriranjem rada.

Zaključci i preporuke

Savremene naučne spoznaje o dječijem razvoju i mogućnostima njihovog odgoja i obrazovanja toliko su promijenile sliku o djetetu da se u naučnoj i stručnoj zajednici već govori o **novoj paradigmi**.

Novom paradigmom se mijenja pogled na kontekst u kojem se razvoj, odgoj i obrazovanje ostvaruju, mijenja se i pitanje stvaranja optimalnog socijalnog i fizičkog okruženja za razvoj i učenje. Naučna i stručna javnost je okrenuta razmatranju problema sa aspekta djece, uvažavajući dječije iskustvo, njegovu autonomiju, razvojne perspektive i sl., u realnom kontekstu djetetova življenja. U vezi s tim, afirmiše se kvalitetno drugačije razumijevanje djeteta u uslovima savremenog djetinjstva, koje kao takvo postaje istraživačko polje rada za sve one kojima su pitanja razvoja, odgoja i obrazovanja djeteta dio njihovog naučnog i stručnog interesa. Standardi kvaliteta rada su zasnovani na **novoj paradigmi**, savremenom pristupu predškolskom odgoju i obrazovanju i razvoju i učenju djeteta ranog uzrasta.

Ti novi koncepti se baziraju na idejama o neophodnosti mijenjanja odnosa između odraslih i djece. Za uspostavljanje i oživotvorenje nove paradigme ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja neophodan je kompetentan sistem s

kompetentnim pojedincima na svim nivoima, ali ne treba zaboraviti i to da je odgajatelj ključni faktor od koga zavisi kvalitetna praksa u predškolskom odgoju i obrazovanju.

Ključne riječi koje obilježavaju odgajatelja budućnosti su **istraživač** i **refleksivni praktičar**, o profesionalcu se promišlja prije svega kao o inicijatoru promjena, pokretaču učenja, nekome ko se brine za svoj lični i profesionalni razvoj i ko je dio organizacije koja se razvija i uči.

Kada je u pitanju kvalitet, pokreću se aktivnosti na traženju novih načina njegovog objektivnog mjerenja uspostavljanjem usaglašenih standarda i smanjenjem mogućnosti subjektivne procjene i utjecaja ličnih tumačenja o tome šta čini i šta jeste kvalitet. Uspostavljanje objektivnih pravila, jasnih standarda i indikatora standarda kvaliteta rada trebalo bi da doprinese jačanju profesionalca i ustanove, boljem planiranju i unapređivanju rada na nivou pojedinca, tima, ustanove i šire u zajednici.

Standardi kvaliteta rada su tim pogledom prepoznati kao odličan resurs, predstavljaju osnovu za definisanje, efikasno praćenje i unapređivanje kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja u cjelini i na planu ličnog profesionalnog razvoja i cjeloživotnog učenja.

Imajući u vidu kontekst i rezultate istraživanja, izdvojene su sljedeće preporuke:

Preporuke za primjenu standarda kvaliteta rada u praksi

- Potrebno je osigurati da se standardi kvaliteta rada odgajatelja, pedagoga i direktora u predškolskim ustanovama nađu u zakonodavnoj regulativi i zakonodavnoj praksi.
- Primjena standarda kvaliteta rada treba biti kontinuiran i stručno potpomognut proces kako bi se osigurao visok kvalitet rada i podržali dječiji razvoj i učenje.
- Neophodno je kontinuirano zagovarati integralnu primjenu i razvoj standarda i indikatora standarda kvaliteta rada kritičkim propitivanjem i revizijom nedovoljno mjerljivih indikatora, koji su kao takvi identificirani u samoj primjeni.
- Da bi se standardi kvaliteta rada mogli dosljedno primjenjivati, potrebno je u predškolskim ustanovama osigurati neophodne uslove za kvalitetnu primjenu standarda kvaliteta rada u praksi. Prvenstveno je potrebno osigurati poštivanje pedagoških standarda i normativa za rad u predškolskim ustanovama, i uslove za humano i kvalitetno provođenje inkluzije u predškolskom odgoju i obrazovanju.
- Neophodno je dosljedno ispoštovati pedagoške standarde i normative koji bi bili približni standardima evropskih zemalja i bili popraćeni donošenjem pravilnika i drugih podzakonskih akata kojima se reguliše ova oblast.
- Postoji potreba za kontinuiranom edukacijom, obukom i evaluacijom primjene standarda kvaliteta rada i efekata primjene u praksi.
- Standardi kvaliteta rada trebaju postati osnova za izjednačavanje kriterija za izradu edukacijskih kurikuluma za buduće odgajatelje i za inicijalno obrazovanje odgajatelja na visokoškolskim institucijama.

Zaključne napomene

Velik broj predstavnika ciljnih grupa je bio neposredno uključen u rad na prijedlozima standarda i indikatora standarda kvaliteta rada u javnim raspravama i imenovanim radnim grupama u čijem su sastavu bili odgajatelji, pedagozi, direktori i savjetnici za odgoj i obrazovanje. Uključenost velikog broja stručnjaka u sam proces definisanja standarda je imao za svrhu stvaranje pretpostavki za implementaciju i održivost inicijative. Vanjski saradnici i koordinatori na projektu su bili direktno imenovani predstavnici kantonalnih i entitetskih ministarstava obrazovanja te Odjeljenja za obrazovanje Vlade Brčko distrikta.

Diseminacijskim aktivnostima, organizovanjem i realizovanjem stručnih skupova bili su obuhvaćeni svi stručni radnici i saradnici u predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini. To je doprinijelo da standardi kvaliteta rada budu shvaćeni i prihvaćeni kao okvir za analizu, procjenu i vrednovanje pedagoške prakse, za definisanje ciljeva koji unapređuju praksu, za identifikovanje ciljeva profesionalnog usavršavanja individualno i na nivou ustanove. Standardi kvaliteta rada su vodič za definisanje ličnih razvojnih planova i dijelom razvojnih planova ustanove, a takođe su i vodič za praćenje i unapređenje kvaliteta, što se od pojedinca i ustanove očekuje. Standardi kvaliteta će u tim procesima biti od velike koristi.

Standardi kvaliteta u predškolskom odgoju i obrazovanju će krajnjim korisnicima biti od pomoći prilikom samoevaluacije i evaluacije rada ustanova, u procesu osavremenjivanja stručnog usavršavanja, iniciranja promjena u bazičnom obrazovanju odgajatelja i pedagoga i pri izradi podzakonskih akata.

Na stručnim skupovima su dogovoreni način analize primjene standarda i dinamika izvještavanja timova o eventualnim poteškoćama i prednostima nastalim primjenom standarda kvaliteta rada u praksi. Praćenje efekata primjene standarda kvaliteta rada u praksi je zamišljeno kao kontinuiran proces koji će se odvijati između Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje i stručnjaka iz prakse.

U dokumentu *Analiza stanja prava djece i njihove implementacije u oblasti predškolskog odgoja i obrazovanja*, koji je 2011. izradila Institucija ombudsmena za ljudska prava Bosne i Hercegovine, kao jedna od generalnih preporuka nadležnim obrazovnim vlastima navodi se osiguranje primjene standarda kvaliteta rada odgajatelja, pedagoga i direktora u predškolskom odgoju i obrazovanju, koje je uradila Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.

Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice BiH, u Akcionom planu za djecu 2011–2014. godine, kroz mjere koje valja poduzeti u oblasti obrazovanja, navodi i usvajanje Standarda kvaliteta rada u predškolskim ustanovama za 2012. godinu (Mjera 4.).

Istraživanje je trajalo od početka novembra 2012. do kraja juna 2013. godine.

Na kraju se želimo zahvaliti našim saradnicima, stručnim radnicima, stručnim saradnicima i direktorima predškolskih institucija čija imena zbog brojnosti nisu pojedinačno navedena, a koji su neposredno učestvovali u izradi standarda i

indikatora standarda kvaliteta rada, na javnim raspravama i stručnim skupovima, te u istraživanju koje je uslijedilo nakon toga.

Posebno se zahvaljujemo svim stručnjacima i praktičarima koji su učestvovali u odabiru i prikupljanju primjera dobre prakse pri primjeni standarda kvaliteta rada i potom pripremili analize i pisane priloge na osnovu kojih smo uradili dragocjene sugestije i preporuke za primjenu i poboljšanje *Standarda kvaliteta rada odgajatelja, pedagoga i direktora u predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini*.

ISHODI UČENJA I RAZVOJA U RANOM DJETINJSTVU

Dr Tamara PribišeV Beleslin, docent
Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet
Studijski program predškolskog vaspitanja
tamara.pribisev@gmail.com

Sažetak

U radu se određuju ishodi učenja i razvoja, njihova uloga u vaspitno-obrazovnom procesu u institucijama vaspitanja, obrazovanja i njege u ranom djetinjstvu, te se opisuju značajnije karakteristike. Ishodi, kao projektovani put u “zoni narednog razvitka” djeteta i vaspitne grupe u cjelini, mogu imati prednosti i ograničenja, iako su ona vezana za način njihovog društvenog i profesionalnog razumijevanja, konstrukcije i interpretacije u kontekstu institucionalnog djelovanja, kao i primjenjivanja u procesu sukonstrukcije kurikuluma predškolskog vaspitanja. U tom smislu, posebno se sagledavaju iz perspektive različitih zainteresovanih strana: djece, roditelja, vaspitača i stručnih saradnika te društva u cjelini jer, na koncu, predstavljaju društveni konsenzus o jednom aspektu pedagoškog kvaliteta u ranom djetinjstvu.

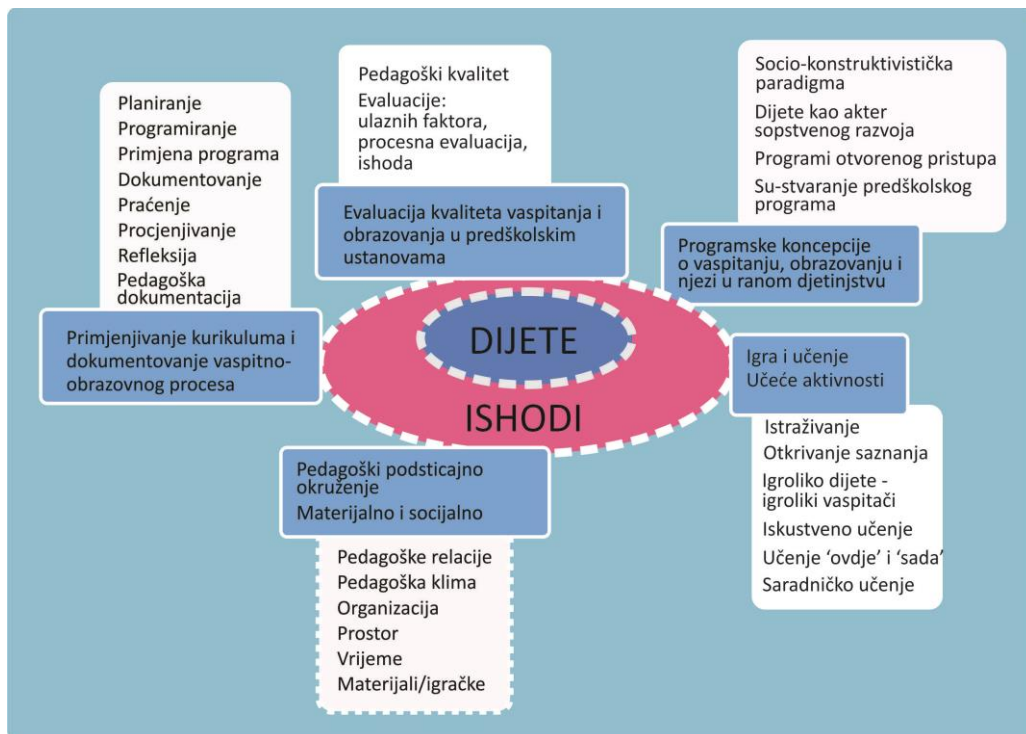
Ključne riječi: ishodi, određenje, karakteristike, prednosti, ograničenja, rano djetinjstvo.

Kako se definišu ishodi?

Opšti cilj predškolskog vaspitanja i obrazovanja je osnaživanje holističkog odnosno cjelovitog razvoja djeteta u skladu sa mogućnostima, potencijalima, osobenostima, potrebama i interesima, “međudejstvom porodice i institucija, u dobro strukturiranim uslovima socijalnog i materijalnog okruženja” (Zajednička jezgra, 2008, član 2.1.). Da bi se razumio tako postavljen cilj, naglašava se značaj *holizma* (potrebe da se djeluje cjelovito – onako kako je cjelovit i dječji razvoj, a ne na osnovu razdijeljenih epizoda učenja, izdvojenih aspekata razvoja ili metodičkih oblasti vaspitanja i obrazovanja), *socio-konstruktivističkih teorija* o vaspitanju i obrazovanju, razvoju i učenju male djece (dijete je aktivno i kompetentno u stvaranju svog svijeta u relacijama sa prirodnim i društvenim okruženjem i drugima, kako s vršnjacima tako i sa odraslima), *integrativnosti* (za dijete je smisleno dinamično ujedinjavanje iskustava kroz aktivnosti, igre i učenje, lična iskustva i sadržaje obrazovanja), odnosno, *usmjerenosti na dijete* (aktivitet i jedinstvenost svakog ljudskog bića, gdje djeca nisu projekti odraslih koji se “pripremaju” da postanu ljudska bića, nego su “strateški partneri” (Tomanović, 2004)).

Pozicija ishoda u ovakvoj mreži teorijskih koncepcija je *relativno* jasna: stoje u “zoni narednog razvitka djeteta”, što predstavlja jednu od ključnih sintagmi vaspitanja i obrazovanja XXI vijeka; pomjeraju aktivnosti vaspitača ka djetetu; povezuju dijete sa

ostalim elementima vaspitno-obrazovnog procesa dajući mu mnogo aktivniju, “subjektsku” poziciju, osnova su za sukonstrukciju i evaluaciju kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kako je prikazano na Slici 1:



Slika 1: Pozicija ishoda u vaspitno-obrazovnom procesu

Ishodima se definišu razvojne promjene i postignuća djeteta u svim aspektima razvoja na određenim uzrasnim nivoima. To su konkretni ciljevi učenja i razvoja djeteta, proizašli iz uopštenih ciljeva predškolskog vaspitanja i obrazovanja, prekretnica u psihofizičkom i mentalnom razvoju djece, strukturiranog i za djecu prihvatljivog nasljeđa do kojeg je čovječanstvo došlo i sadržaja iz djetetovog najužeg socijalnog miljea. Obično su izraženi u terminima dječjeg ponašanja i predstavljaju sve ono što predškolsko dijete zna, umije i može da uradi ili će moći da uradi uz iskusnijeg vršnjaka ili odraslog. Predstavlja i stavove i vrijednosti na određenom uzrasnom nivou i nakon procesa učenja u najopštijem smislu.

Ishodi govore o znanjima, vještinama i stavovima predškolskog djeteta kao kompetencijama sa kojima dijete korača ka narednom nivou razvoja. Kompetencija je skup stečenih znanja, vještina, sposobnosti, koji postaju dio ličnosti onoga koji uči. Vilis i Kisan (Willis i Kissane, 1997, prema Marsh, 2004, str. 28) određuju ishode kao “široko i jasno opisivanje kompetencija učenika [djeteta, komentar autorke] koje odražava dugotrajno učenje onoga što je od značaja i nakon škole, i onoga što je izvan detalja bilo kojih pojedinačnih sadržaja nastavnog programa, sekvenci ili pedagogija“. Ishodi su mnogo širi od sadržaja metodičkih oblasti (matematika, govor, upoznavanje

prirodne i društvene sredine i druge) i tema (npr. ekologija, proljeće i sl.) jer jasno opisuju ono što većina djece (treba) može da zna, razvije i radi na kraju jednog obrazovnog stupnja. Iako se ovakvo određenje najčešće u literaturi povezuje sa sintagmom “očekivani ishodi”, moguće je naići i na sintagmu “poželjni ishodi dječjeg učenja” (Kelly, 2004, str. 124), ali i “neočekivani ishodi učenja” (Kelly, 2004, str. 142), tj. oni ishodi za koje se ne planiraju direktni vaspitno-obrazovni uticaji, ali koji su vrijedni za dječje napredovanje.

Ishodi su postavljeni u obliku pozitivnih očekivanja. Time su osnova za jednake mogućnosti i iste uslove za učenje i razvoj. Ishodi obezbjeđuju smjernice vaspitačima i predstavljaju neku vrstu “njihovih ciljeva i obaveza” da ih koriste dok podstiču dijete da razvija svoje maksimume. Sumirajući prethodno rečeno, navodimo moguće pozitivne strane ishoda (prema Marsh, 2004, str. 30): eksplicitne su izjave o tome šta dijete treba (da je sposobno) da uradi i postigne; omogućuju vaspitačima fleksibilnost u planiranju strategija podučavanja; manje su usmjereni na sadržaj koji će se raditi i više ističu vještine, sposobnosti/kompetencije koje treba da se dosegnu; roditeljima pružaju konkretne detalje o postignućima njihove djece; vaspitačima i školskoj upravi omogućuju da imaju veću odgovornost za kvalitet i standarde učenja; mogu se odnositi na više nivoa intelektualnih vještina djece i pružaju sistematičnost i mogućnost postupnosti u razvoju, ali istovremeno i koncentričnost i razgranatost; priznaju različite stilove učenja i forme inteligencije.

Osobnosti ishoda učenja i razvoja

Razumijevanje prirode i smisla ishoda u vaspitno-obrazovnom procesu u velikoj mjeri može da utiče na njihovu primjenu u kurikulumu predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Mogu se razumjeti kao spisak ili navod različitih izjava o djetetu uzrasta od šest mjeseci (ili godinu dana) do polaska u školu (do šeste, sedme godine). Mogu se razumjeti i kao propisana obaveza koja mora da se ispuni od “početka do kraja”, jer je u pitanju javni dokument obrazovne politike koji određuje šta djeca treba da “nauče”. Mogu biti protumačeni kao smjernice i podrška vaspitačima i stručnim saradnicima da obezbijede minimum uslova u institucionalnom vaspitanju i obrazovanju. Dilema postoji i u mnogo razvijenijim obrazovnim sistemima, unutar kojih je kasnih 80-ih i ranih 90-ih upravo počeo “pokret standardizacije” i razvijanja programa zasnovanih na ishodima (Null, 2011, str. 43), ili kako ih Null naziva “sistematskim kurikulumima”. U SAD-u Dajen Ravič ističe:

Bilo da su standardi državni ili nacionalni, nastavnici treba da ih prilagode kako bi se uklopili u njihove pedagoške vještine, ali i da se iskoriste prednosti trenutnih događanja [u životu djece, *primjedba autorke*] i učenikovih interesovanja. Cilj nije da se uniformiše praksa, nego da se izazove kurikulum kako bi bio podjednako dostupan svim učenicima. (Ravitch, 1995, citirano u Null, 2011, str. 44.)

Stoga, i njihova primjena velikim dijelom može biti zavisna od lokalnog konteksta i konstruisana na društvenom i profesionalnom odnosno individualnom nivou.

Bilo da su u pitanju ishodi koji su određeni Zajedničkim jezgrima (2008), ili su sadržaji predškolskih programa na entitetskom i kantonalnom nivou, njihova osnovna odlika je da predstavljaju čvrstu i istovremeno fleksibilnu mrežu, koja integracijom u realnu vaspitnu grupu djece predstavlja njenu dugoročnu razvojnu perspektivu. Tako ishodi postaju procesni ciljevi i sastavni dio života vaspitne grupe i okosnica vaspitno-obrazovnog procesa unutar jednog određenog društvenog konteksta (pedagoške zajednice) kakav je dječji vrtić.

Time se ukazuje na prvu njihovu odliku (Slika 2): *fleksibilnost i prilagodljivost*, koja se odnosi na mogućnost uklapanja u različite dječje potrebe, potrebe vaspitne grupe, kao i mogućnosti timova (vaspitača i stručnih saradnika) da ih primjenjuju u jednom specifičnom vaspitno-obrazovnom ambijentu. Prilagodljivost se odnosi i na njihovu dimenziju *planirani/neplanirani*, imajući u vidu da se procesi učenja i razvoja djece odvijaju u svim sredinama u kojima dijete boravi, ne samo u vaspitno-obrazovnoj instituciji (u kojoj su, možda, oni najizrazitiji i najsistematičniji). Stoga, vaspitači u djeci traže i one ishode koji su ostali daleko od planiranih (iz njihovog ugla), a koje su djeca dosegla svojim naporima uz pomoć roditelja, vršnjaka, medija i slično.

Sljedeća odlika ishoda je njihova *razvojnost*, bilo da se posmatra na nivou individue ili nivou grupe, imajući u vidu da je razvoj dvosmjerni proces: dijete se razvija u grupi, interiorizuje spoljašnje uticaje, ali svojim djelovanjem oblikuje druge oko sebe i utiče na oblikovanje grupne dinamike. Ishodima se, stoga, utiče na oba nivoa. Ishodi nekog procesa učenja su vidljivi i vaspitač ih lako prepoznaje u određenoj tački razvoja djeteta (na primjer, dijete zna imenovati osnovne boje). Međutim, mnogi ishodi su skriveni, i do njih je teže proniknuti, i često ostaju neprepoznati tokom dužeg vremena boravka djeteta u vrtiću. Na to svakako utiče i sposobnost vaspitača da odgonetne često nejasne signale koje dječja ekspresija nudi.

Inkluzivnost, odnosno, *osjetljivost na različitosti*, posmatra se iz ugla mogućnosti izbora ishoda za svako dijete pojedinačno, imajući u vidu da, iako su poređani u određenoj strukturi (prema uzrastu), oni se u procesu sukonstrukcije oblikuju prema jedinstvenosti svakog djeteta u grupi (iako je to, prije, vještina vaspitača i tima da prepoznaju osobenosti djeteta i da planiraju tok njegovog/njenog napredovanja).

Horizontalna i vertikalna kombinatorika je povezana sa prethodnim odlikama i upućuje na činjenicu da ishodi nisu unaprijed utvrđeni (ni po vremenskom kriteriju, ni po važnosti). Njihova hijerarhijska struktura važna je samo ukoliko ocrta potrebe i interesovanja pojedinačnog djeteta i procese vaspitanja i obrazovanja u vaspitnoj grupi. Stoga, ne može biti nametnuta spolja. Tim može birati ishode horizontalno, rukovodeći se unutar svih aspekata razvoja različitim potrebama i mogućnostima svoje vaspitne grupe (ova odlika može posebno doći do izražaja u, sve više cijenjenim, heterogenim vaspitnim grupama; tada se slični ishodi horizontalno biraju prema uzrastu). U slučaju vertikalne kombinatorike, tim unutar određenog aspekta razvoja ili sistema učećih aktivnosti kombinuje i integriše više različitih ishoda koji su bliski dječjim kompetencijama a dobro se uklapaju u temu koja se planira.

Individualizacija odnosno *cjelovitost razvoja* ogleda se u potrebi da se, najprije, u vaspitno-obrazovnom procesu utiče cjelovito i integrisano; da se u razvoju ništa ne preskoči i ne zaboravi, a da se ono što je osobenost svakog djeteta (ali i grupe u cjelini, o čemu svaki vaspitač ima velika iskustva kada kaže da je svaka vaspitna grupa jedinstvena) istakne i razvija do maksimuma.

Sa prethodnom odlikom povezana je i osobenost ishoda koju smo nazvali *usmjerenost ka socijalnom kontekstu*, imajući u vidu činjenicu da se razvoj i učenje uvijek odvijaju u određenim socio-kulturološkim uslovima. U ishodima se reflektuje taj kontekst, jer određuje društveno vrednovan sistem kompetencija koje je potrebno da djeca izgrade živeći u jednom socijalnom okruženju. Sa druge strane, društvena uslovljenost govori o tome da je uticaj dvosmjernan jer ishodi, kao bogatstvo utkano u generacije koje se razvijaju, doprinose daljem društvenom napretku.



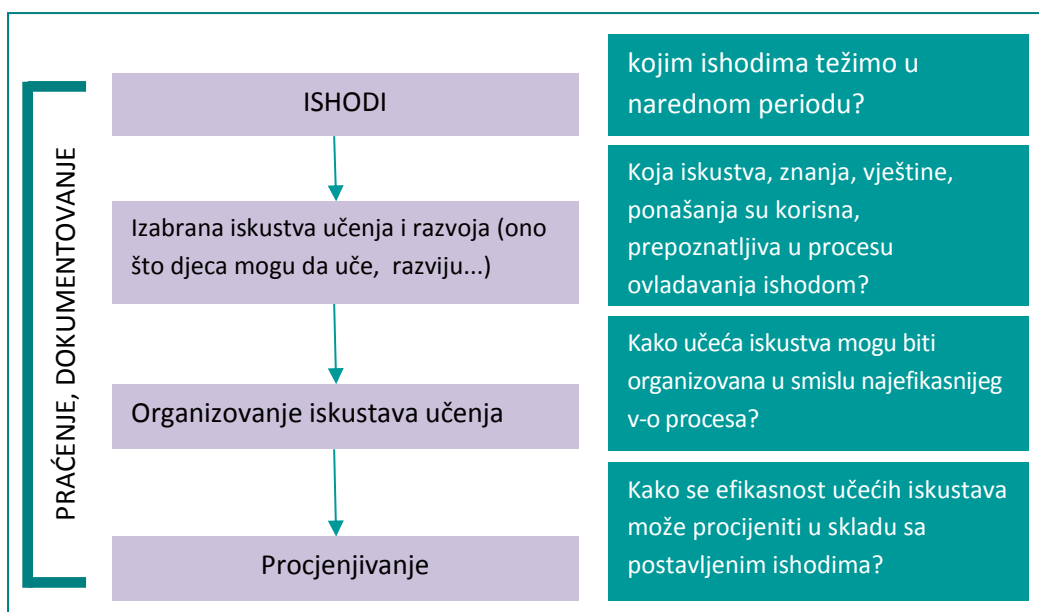
Slika 2: Neke odlike ishoda učenja i razvoja u ranom djetinjstvu

Na kraju, bitna odlika ishoda je da obezbjeđuju kontinuitet u procesu, podjednako ističući važnost kratkoročnih i dugoročnih vaspitno-obrazovnih uticaja. To predstavlja mogućnost koju ishodi nude: neku vrstu gledanja u budućnost, predviđanja toka

vaspitno-obrazovnog procesa koji će se u određenom vremenskom periodu događati. Kao vizija, pružaju mentalni prozor timu da zajedno zavire u zonu narednog razvitka grupe i reflektuju o svojoj ulozi u tome. Vaspitačima pomaže u tome da ostanu dosljedni i sistematični, da ne “skaču sa teme na temu”, jer razvoj djece jeste u određenoj mjeri pravolinijski određen, posmatrano dugoročno. Sa druge strane, učenje je složen i razgranat proces, često vođen trenutnim potrebama i mogućnostima (koje mogu biti veoma promjenljive). U tom smislu, ishodi pružaju “kopču” između tih kratkoročnih i dugoročnih procesa koji se u vrtiću dešavaju.

Ishodi i planiranje – primjenjivanje – dokumentovanje – evaluacija vaspitno-obrazovnog procesa

Ishodi predstavljaju osnovu institucionalnog vaspitno-obrazovnog procesa u konkretnoj vaspitnoj grupi. Važno je napomenuti da, iako su centralni oslonac u tom kompleksnom procesu, nikada ne mogu biti postavljeni ispred djece, niti određeni mimo njihovog učešća. Premda se može realizovati, vaspitno-obrazovni proces zasnovan na krutom, ili *ad hoc* postavljanju ishoda je prije njegova negacija nego podrška razvoju i učenju djece. O toj vrsti odgovornosti se posebno mora voditi računa jer, sami po sebi, ishodi su samo opisi na papiru. Međutim, ukoliko se doživljavaju kao sastavni dio procesa napredovanja djece u vaspitnoj grupi, sa njima su vrlo blisko povezane dječje sazajne potrebe, mogućnosti i interesovanja, sadržaji i namjere odraslih u vidu sistematizovanih sistema podučavanja, kao i mogućnosti praćenja efekata rada i napredovanja.



Slika 3: Položaj ishoda u fazama sukonstrukcije kurikuluma predškolskog vaspitanja (prilagođeno prema Tyler’s framework for answering the four basic curriculum questions, u Marsh, 2004, str. 203)

U svojoj primjeni ishodi određuju četiri osnovne komponente procesa sukonstrukcije predškolskog kurikuluma: planiranje i programiranje, primjenjivanje, dokumentovanje i evaluaciju (Slika 3). A iznad njih je dijete i vaspitna grupa!

Izabrani ishodi u zoni narednog razvitka djeteta određuju i ujedinjuju izbor sadržaja sa kompetencijama djece. Teme, tematske cjeline, tematske jedinice integrišu se sa naporima djece da ih prerade, uobliče u svoja iskustva i sisteme znanja, vještina i stavova. Drugim riječima, njihovo promišljanje (uvijek u timu) donosi odgovore na pitanje: koja su iskustva, znanja, vještine, ponašanja korisna i prepoznatljiva u procesu približavanja djeteta i vaspitne grupe očekivanom ishodu? To je svojevrsni proces integracije ishoda iz različitih aspekata razvoja u ciljne kompetencije vaspitne grupe kroz promišljanje o specifičnim iskustvima, znanjima, vještinama, ponašanjima (bilo perceptivnim, motoričkim, stvaralačkim, socijalnim, emocionalnim, intelektualnim, jezičkim i slično) koji "obitavaju" u formulisanom ishodu. U ovoj fazi, koja je u stvari faza planiranja i programiranja, vaspitači promišljaju o pojmovima, vještinama, fizičkim, socijalnim i logičko-matematičkim iskustvima i saznanjima, stavovima, ponašanju i dr. koje može da se razvije/nauči uz pomoć navedenih ishoda, što je konkretizovano na jednom primjeru u tabeli.

Mreža ishoda (segment)	Ciljne kompetencije/osnova programiranja na osnovu ishoda
Ima pozitivnu sliku o sebi	<ul style="list-style-type: none"> - oblikuje sebe u različitim materijalima - prepoznaje (a)simetriju svoga lica i tijela - "Ovo sam ja" – pravljenje portreta - "Naše drvo" – porodica - "i moj vrtić" – drugovi - stav o sopstvenom postignuću kroz izlaganje radova – da samo okači svoje radove - hrabrenje - da pomogne drugu - jedan/mnoštvo
Izražava i prepoznaje emocije	<ul style="list-style-type: none"> - pantomima, glumi i prepoznaje emociju - prepoznaje emocije u igrama uloga - empatija - izražavanje emocija različitim medijima
Poznaje pravila u saobraćaju	<ul style="list-style-type: none"> - pravila na poligonu - saobraćajna sredstva, vrste prevoznih sredstava - semafor, zvukovi u saobraćaju - odlazak u šetnju i uočavanje pravila

Ima vremensku orijentaciju	<ul style="list-style-type: none"> - svakodnevno korištenje kalendara (naprave kalendar prirode) - dani u sedmici - simboli za vremenske prilike, čitanje simbola - izrada pečata (oblačno, sunčano, pada kiša), izrezivanje - serijacija - mjerenje vremena - priča priče sa vremenskim nizom
Prostorno se orijentiše	<ul style="list-style-type: none"> - korištenje radnih listova i usvajanje pojmova: na, ispod, iznad, u - pjesme sa simuliranjem kretanja "jednog lava"... ide desno, ide lijevo, provlači se... - hodanje po različitim površinama, pravcima

Detaljno promišljena mreža ishoda i na njoj nastale integrisane kompetencije osnova su za promišljanje o sljedećoj fazi, koja je u Slici 3 prikazana kao *Organizovanje iskustava* učenja. Naime, refleksija o mogućim kompetencijama nudi okvir za efikasne sadržaje uz pomoć kojih će se djeci pružiti podrška da se kreću prema tim ishodima. Drugim riječima, mreža je osnova za izbor načina i puteva kako će se ti sadržaji pretvoriti u situacije iz kojih se uči i situacije – aktivnosti iz kojih se uči, u kojima će djeca sticati iskustva i razvijati svoje vještine, kompetencije, znanja, stavove. U ovoj fazi, aktivnosti iz kojih se uči, oblici i metode rada koje vaspitači biraju kao najpogodnije strategije za naredni period u vaspitno-obrazovnom procesu uvijek su reflektovane kroz postavljenu mrežu ishoda.

U sljedećoj fazi koja se odnosi na *Procjenjivanje*, ishodi, detaljno konkretizovani, daju siguran oslonac u procjenjivanju efekata rada, i to efekata dječjeg napredovanja i postignuća, efikasnosti izabranih oblika, metoda rada i uređenja sredine za učenje (puteva kako da se djeca podstiču na učenje i igru), kao i efikasnosti sistema (vrtića) u odnosu na kvalitet napredovanja djece u njemu.

A kao kontinuirani proces koji objedinjuje sve ove komponente procesa sukonstrukcije kurikuluma jesu praćenje, posmatranje i dokumentovanje, koje je olakšano, smisljeno i efikasno kada se zna šta se prati, posmatra i bilježi.

Ishodi posmatrani iz različitih uglova

Nakon opisa njihove pozicije u vaspitno-obrazovnom procesu mogli bismo se zadržati i na jednom zanimljivom pitanju: kome ishodi, u stvari, "pripadaju"? Iako su još uvijek rijetke rasprave o ovom pitanju,¹ vrijedi promisliti o različitim uglovima posmatranja problema. Možemo izdvojiti barem četiri zainteresovane strane: djeca, roditelji, vaspitači i stručni saradnici (institucije), društvo, koje ćemo sagledati kroz pojedinačne perspektive.

Dječja perspektiva i ishodi učenja i razvoja. Savremeni trendovi u vaspitanju i obrazovanju u ranom djetinjstvu snažno ističu ideju o djeci kao sustvaraocima, kao aktivnim i kompetentnim učesnicima procesa izgradnje svoje ličnosti i kompetencija, kao "osobama koje jesu", a ne "koje će postati" (Halldén, 2005). Takođe, sve se više ističe zahtjev da se ozbiljno uzme u obzir pozicija malog djeteta, njegovo/njeno razumijevanje i pogled na realitet u kome odrasta i razvija se. Pored toga, opšti princip "slušanja djece" (Clark i Moss, 2001), gdje se posebno naglašava otvorenost ka svim komunikacionim kanalima kojima se dijete izražava (ne samo verbalno već uz pomoć pokreta, dinamike, igre, grafičke ekspresije, emocija i sl.), i ravnopravnost u dijalogu postaju osnova kurikuluma predškolskog vaspitanja.

Poštujući prethodne principe, u raspravi o ishodima moramo ozbiljno da uzmemo u razmatranje dječju perspektivu, koja se može sagledati najmanje kroz dva pitanja: kako djeca razumiju ishode sopstvenog učenja i kako očekivane ishode ugrađuju u svoje sisteme znanja.

Najprije vrijedi razmotriti načine kako mala djeca razumiju i koja shvatanja imaju kada su u pitanju ishodi. To je izvjesna vrsta metapozicije djeteta u odnosu na ishode, ali istovremeno i u odnosu na procese vaspitanja i obrazovanja koje ishodi pokreću. Ovdje bi bilo zanimljivo pobliže izložiti neke ideje poznate švedske profesorke Ingrid Pramling Samuelson o tome kako djeca percipiraju sopstveno učenje (Pramling, 1990) i to dovesti u vezu sa ishodima.

Profesorka Pramling navodi jednu od prvih jasnijih određenja pojma kompetencija kao znanja, vještina i razumijevanja koje je postavio Marton (1988, prema Pramling, 1990, str. 7). Ona ih interpretira u kontekstu perspektive djeteta predškolskog uzrasta: *vještine* određuju načine kako dijete nešto radi, *znanje* predstavlja sve što dijete zna o određenim fenomenima, a *razumijevanje* je način kako se taj fenomen zamišlja odnosno shvata. Razumijevanje je osnova znanja i vještina i predstavlja osvješćivanje sopstvenog procesa učenja – što je metakognicija. Centralni pojam koji autorka

¹ Na 28. Svjetskom simpozijumu OMEP-a koji je održan u Brazilu 2012. godine, profesorka Ann Farrell iz Australije je, govoreći o tzv. „nacionalnoj revoluciji“ u oblasti predškolstva, predstavila nacionalni kurikulum *Belonging, being, and becoming: The early years framework for Australia (EYLF)* iz 2009. godine, naglašavajući da je podjednako namijenjen roditeljima kako bi se pobliže upoznali s procesima vaspitanja, obrazovanja i njege koji se dešavaju u dječjim vrtićima; stoga je kurikulum preveden na jezike svih naroda koji žive u Australiji. Stav stručnjaka koji su razvijali kurikulum je da je on potreban roditeljima isto kao i vaspitačima, koji kurikulumom dobijaju dobre smjernice, iako kao profesionalci znaju šta se dešava u predškolskoj instituciji. Time je "revolucija" zahvatila i porodicu.

obrađuje je dječje razumijevanje sopstvenog procesa učenja, a iz toga prirodno proizlazi pitanje načina kako odrasli mogu pomoći djeci da promišljaju o onome što uče i o putevima kako nastaje i kako se odvija učenje male djece. Autorka smatra da je to proces uočavanja onoga što predstavljaju “dječje izjave o različitim fenomenima kao izrazu njihovog načina mišljenja o svijetu oko sebe” (Pramling, 1990, str. 11).

Na taj način, vaspitači daju prostor djeci da promišljaju o svom učenju odnosno ishodima sopstvenog konstruisanja znanja. Ishodi, stavljani u kontekst dječje perspektive i metapozicije, mogu poslužiti da vaspitači zajedno sa djecom osvijeste šta djeca misle da su naučila, kako su došla do tog ishoda, te da promišljaju o tome kako se to dešavalo (dok su učila) (Pramling, 1990, str. 12). Djeci, stoga, treba pomoći da razmišljaju o tome šta grade kao kompetencije kroz učenje djelovanjem, učenje putem iskustava i znanja i učenje putem uvida, promišljanjem.

Napomenimo i to da profesorka na osnovu svojih studija ističe da je djeci „teško da povezuju ono što uče u vrtiću sa bilo čime iz spoljašnjeg svijeta“ (Pramling, 1990, str. 15) te je stoga zadatak vaspitača da što bolje poveže ta dva svijeta. Drugim riječima, vaspitač ima cilj i zadatak da djeca nešto nauče planirajući vaspitno-obrazovni proces, ali i obavezu da prati kako djeca razumiju taj proces i kako ga povezuju sa motivima i potrebama za učenjem. Time ističe međusobno obostrano uticanje, kao i razvijanje relacija između djeteta, vaspitača, spoljašnjeg svijeta, odnosno njihovo povezivanje ne samo na konkretnom nivou (određene teme, na primjer) nego i na jednom višem i opštijem nivou, na nivou principa, koji su opisani ishodima učenja i razvoja.

Drugo pitanje koje smo postavili vezano je za činjenicu da ono što stoji kao opis ishoda predstavlja gradivne materijale dječjeg učenja. Time se određenje ishoda učenja i razvoja kao očekivanih dječjih kompetencija stavlja u domen dječje konstrukcije i podrške djeci da samostalno kontrolišu svoje kompetencije. Stoga, na ovom mjestu se možemo podsjetiti o čemu govori koncepcija, danas prihvaćena kao “djeca kao graditelji teorija” o određenim fenomenima (Chaille i Britain, 2003). “Teorija”, svakako, podrazumijeva individualne mogućnosti samog djeteta koje se sa uzrastom kvalitativno i kvantitativno mijenjaju, ali i uticaje okruženja koje dijete ugrađuje u svoje sisteme kompetencija. Naime, dijete, težeći da razumije svijet oko sebe (koji je, barem, u institucionalnom kontekstu vjerovatno uređen na osnovu očekivanih ishoda), gradi svoja saznanja ulazeći u interakciju sa drugima (odraslima, koji mogu biti roditelji, vaspitači, komšije i sl., kao i sa djecom, koja mogu biti manje ili više “iskusna”) i sa okruženjem. Glavna pretpostavka je da se na djecu ne može prenijeti znanje, koje ona moraju usvojiti, nego da u mentalnoj i fizičkoj aktivnosti, koja može biti inicirana unutrašnjim ili spoljašnjim motivima, djeca bivaju neprestano uvučena u proces građenja sopstvenog saznanja. U tom procesu, nova iskustva zamjenjuju ona već stečena, stvaraju se nove hipoteze o stvarnosti oko njih i one se ugrađuju u sistem znanja. Ishodi učenja i razvoja igraju značajnu ulogu u ovom procesu i imaju direktnu i indirektnu ulogu u građenju znanja. Vaspitač ih direktno nudi djeci kao *konkretne* ciljeve učenja (konkretne pojmove, činjenice, konkretno motoričko ili perceptivno iskustvo konstruisano kroz vježbanje, eksperimentisanje materijalima, igranje i sl.), a indirektno kao već razvijenu vještinu koju dijete proigrava u svojoj igri i drugoj aktivnosti ili koju

vaspitač angažuje da bi omogućio lakše ovladavanje konkretnim pojmovima ali i dublje razumijevanje ili preispitivanje onoga što je konstruisano kao znanje.

Time se otvara i jedna dimenzija ishoda iz ugla djece, a to je njihova “nevidljivost”, teško pronicanje u dubinu i kvalitet dječjih teorija koje dijete gradi bez većeg očekivanja od strane odraslih, a u svim okruženjima u kojima boravi i uz podršku velikog broja medija kojima samostalno dolazi do saznanja. Dijete gradi svoje teorije o onome što se u vaspitno-obrazovnom procesu rukovodi na osnovu ishoda i van tog procesa, tako da oni postaju dio dječjih konstrukcija, koje mogu biti pune “kontradiktornosti” i “grešaka” (u kontekstu učenja odraslih). U njih djeca grade svoja znanja cjelovito, ne praveći razliku da li su ta iskustva nastala u vrtiću, u porodičnom domu, igrajući se sa roditeljima, kućnim ljubimcima, prijateljima vršnjacima ili pretražujući internet i gledajući dječji crtani film.

Perspektiva roditelja i ishodi učenja i razvoja, koja spaja vrtić i neformalna okruženja u kojima dijete boravi i uči, može se sagledati najmanje iz dva ugla: ishodi kao zajednička vizija i upoznavanje roditelja sa ishodima.

Naime, u porodici dijete obično nailazi na sigurnu sredinu za eksperimentisanje i aktivno učenje, gdje mu odrasli postaju saigrači i socijalno okruženje pogodno za učenje. Roditelji su prvi vaspitači svoje djece i oni imaju najvažniju ulogu u dječjem učenju i razvoju. Imajući u vidu sve jasniji zahtjev za partnerstvom sa porodicom (a ne za saradnjom), koji se zasniva na jasnom viđenju roditelja kao zainteresovanih za blagostanje svoje djece, obaveza vaspitača je da zajedno sa njima radi kako bi podržali dječji razvoj i učenje. Ishodi tako postaju dobar, jednostavan, razumljiv okvir zajedničke vizije. Posebno ako su roditeljima predstavljeni na zanimljiv i prihvatljiv način, ne samo od vaspitača, nego i od prosvjetnih vlasti.

Sa druge strane, kao sadržaj tog partnerstva, ishodi mogu učiniti interakciju (tzv. oblike partnerstva) porodice i vrtića mnogo kvalitetnijom. Uostalom, u savremenim programskim okvirima “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” (Marendić, 2011, str. 27).

Informisani roditelji imaju jasnije predstave o vaspitno-obrazovnom procesu i očekivanja od predškolske ustanove koja postaju konsolidovanija sa životom djeteta u toj ustanovi i usklađenija upravo u onome što jesu potencijali njihovog djeteta. U tom smislu, pretpostavka je da roditelji koji imaju jasnije predstave o ishodima učenja i razvoja u ranom djetinjstvu neće pred vaspitače postavljati nerealne zahtjeve (na primjer, da petogodišnjake akademski opismenjavaju, što gotovo da postaje trend u našim vrtićima) a, pored toga, mogu više cijeniti učešće vaspitača i predškolske ustanove u odrastanju njihove djece. To sasvim sigurno, gotovo kao mjera obrazovne politike, vodi ka većem osvješćivanju uticaja ranog učenja i značaja predškolskog vaspitanja i obrazovanja u našem kontekstu.

Perspektiva vaspitača i ishodi učenja i razvoja. Smatra se da su vaspitači značajna karika u uspostavljanju i održavanju visokog pedagoškog kvaliteta u vaspitnim institucijama u ranom djetinjstvu. Time se vaspitačima dodjeljuju velika društvena

uloga i značaj u procesu i ishodima institucionalnog vaspitanja. Od njih se zahtijeva profesionalnost, refleksivnost i kompetentnost u veoma širokim područjima ali, sa druge strane, i kreativnost, sloboda i inicijativnost kako bi djeci, pored dobrog modela, pružili priliku da razviju svoje potencijale. Iz toga proizlazi velika društvena i lična odgovornost vaspitača. Ta odgovornost je veća ako se imaju u vidu savremeni trendovi u kurikularnim reformama, koji naglašavaju upravo visok nivo (samo)inicijativnosti djece i odraslih (Weikart, 1992, vidjeti više u Pribišev Beleslin, 2011), ali i oslobođenost od striktnog propisivanja sadržaja koji će se učiti, što su značajne odlike otvorenih programskih pristupa.

Stoga, vaspitači balansiraju između nekoliko različitih pozicija: potreba djece (roditelja), potreba društva, potreba i mogućnosti profesije, koje ponekad mogu biti suprotstavljene. Ishodi se mogu posmatrati kao jedna od značajnijih karika koje povezuju, tj. premošćuju, ove strane. Drugim riječima, "ishodi imaju ulogu podupirača koji timovima [vaspitača i stručnih saradnika, *komentar autorke*] daju oslonac da se ne gube prateći i vodeći dijete u njegovom odrastanju" (Pribišev Beleslin i Nikolić, 2012, str.182).

U centru vaspitačevih aktivnosti nalaze se ishodi. Uz podršku ishoda vaspitači i stručni saradnici prate napredovanje i razvoj, u najopštijem smislu, svakog pojedinog djeteta i vaspitne grupe u cjelini, postavljaju i uređuju podsticajno okruženje za razvoj, igru i učenje, organizuju proces učenja djece u vaspitnoj grupi i slično.

Međutim, ishodi predstavljaju izvjesnu novinu kod nas, jer uvode vaspitače u drugačije forme vaspitno-obrazovnog procesa. Jedna od novina koju ishodi iziskuju je svojevrsni "zaokret" od sadržaja i tema, predmetnih područja, usmjerenih aktivnosti, ka djetetu, njegovim potrebama i potencijalima, o kojima realno govore Pribišev Beleslin, Nikolić i Spasojević (2008). Svrha ishoda je da praktičare vode prema djeci i vraćaju ih ka djeci, imajući u vidu zahtjeve društva postavljene pred vaspitanje i obrazovanje u institucijama.

U jednom istraživanju koje smo uradili 2008. godine, na samom početku primjenjivanja programa zasnovanog na ishodima u Republici Srpskoj (Pribišev Beleslin i Nikolić, 2012), na gotovo kompletnoj populaciji vaspitača predškolskih ustanova (No. = 346), ustanovili smo da 16,76 % vaspitača pokazuje razumijevanje, dok su ostali odgovori svrstani u "zdravorazumske teorije" i "nerazumijevanje". Vaspitači koji pokazuju razumijevanje govore o ishodima u njihovoj razvojnoj perspektivi (*Ishodi su etape koje djeca prolaze u svom razvoju, koje mi kao vaspitači trebamo uočavati i podsticati, a po tome bi mreža ishoda trebala da bude povezivanje i ispreplitanje tih razvojnih etapa u jednu skladnu cjelinu*) odnosno o ishodima koji stoje kao poveznica između učenja djece i vaspitačeve uloge u tom procesu (*Ishodi nam govore šta treba očekivati da djeca znaju radeći na određenoj aktivnosti. Mreža ishoda je povezivanje više ciljeva u jedan, odnosno, potreba za njihovom dopunom i prožimanjem jedan sa drugim*). Sa druge strane, odgovori vaspitača ukazuju na neka ograničenja njihove primjene (*Ishodi su rezultati koji se trebaju postići u radu sa djecom*), posebno ako se shvate kao kruti obrazac koji vaspitači moraju slijediti gubeći djecu iz vida. Pored toga, u studiji primjene programa nadzornika Republičkog

pedagoškog zavoda RS (2013) moguće je pronaći primjere načina kako se ishodi danas koriste u našem kontekstu, što zahtijeva bolje stručno usavršavanje vaspitača upravo u ovoj, možda ključnoj oblasti: navođenje mnoštva ishoda, tzv. "šume ishoda", u procesu planiranja, navođenje ishoda *pro forma* i njihovo prepisivanje, te povezivanje ishoda sa realizacijom planiranih aktivnosti, a ne napredovanjem djece.

To ukazuje da se ishodi još uvijek manje shvataju kao napredak, progres, razvitak djeteta – da služe razvoju djeteta i povlačenju razvoja naprijed kao progresivna tendencija programa. Pored toga, izvučeni nakon određivanja učehih aktivnosti i tema koje su u njihovoj osnovi, još uvijek se doživljavaju kao sredstvo vaspitaču da na još jedan način potvrdi izabranu temu i svoju učeću aktivnost (Nikolić, 2013, str. 19), stoji u izvještaju.

Tu ćemo se osvrnuti na mišljenje Sju Bredekemp o prednostima i ograničenjima standarda matematičkog obrazovanja male djece (Bredekemp, 2004), što se može dovesti u vezu sa ograničenjima i prednostima ishoda učenja i razvoja. Naime, jedno od većih ograničenja unaprijed određenih standarda/ishoda može biti protivrječnost u odnosu na individualni tempo razvoja i osobenosti dječjeg učenja: ishodi predstavljaju jednake uslove i ciljeve za svu djecu, te stoga mogu biti manje osjetljivi na individualne potrebe i mogućnosti djece (posebno tu možemo istaći pitanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama). Dalje, autorka smatra da tako ustrojeni predškolski programi mogu ograničiti vaspitno-obrazovni proces isključivo na navedene ishode što može da vodi ka razvijanju samo onih dječjih potencijala koji su njima opisani. Posebno se ističe mogućnost ograničenja razumijevanja ishoda kao isključivo akademskih postignuća djece koja se posmatraju kroz prizmu unaprijed određenih ishoda a ne kroz prizmu djeteta kao cjelovitog bića, sa stotinu jezika kojima se izražava. Pored toga, kritičari *programa zasnovanih na ishodima* naglašavaju da se ishodi često pretjerano ističu na uštrb procesa, te da sadržaji obrazovanja mogu biti zapostavljeni i u drugom planu u poređenju sa ishodima (vidjeti više u Marsh, 2004, str. 29).

Međutim, ipak je više prednosti ovakvog pristupa, posebno u kontekstu kada su praksa i teorija predškolskog vaspitanja i obrazovanja na nižem nivou razvitka. Naime, mreža ishoda, sagledana u cjelovitosti, pruža vaspitačima sigurnu podršku i okvir u kojem se osjećaju sigurno (oslobođeno od "straha od lutanja", a time lična odgovornost vaspitača nije isključivo individualna). To je koristan i društveno vrednovan okvir za primjenjivanje predškolskog kurikuluma. Sa druge strane, kao uopšten opis individualizovanih mogućnosti, nastalih na osnovu saznanja do kojih je nauka došla u oblasti dječjeg razvoja, učenja, vaspitanja, obrazovanja i njege, kao i probrano i kondenzovano iskustvo i znanje naše civilizacije pretočeno na nivo razumijevanja malog djeteta, vaspitačima daju jasniju sliku za planiranje procesa i praćenje dječjeg napredovanja u ranom djetinjstvu. Takođe, programi zasnovani na ishodima ne zahtijevaju da sva djeca moraju postići sve nabrojane ciljeve i ishode (što može da se jednostavno i pogrešno shvati). Time se nudi podrška i sigurnost vaspitačima da grade mreže ishoda, sukonstruišu sa djecom konkretan kurikulum svoje vaspitne grupe, a da sigurno znaju kuda "idu". I da, na koncu, tamo i stignu, ostvare lične uspjehe, koji nose radost i osjećaj zajedničkog rasta.

Istaknimo i to da, kao što navodi S. Bredekemp, vaspitači ne moraju baš u potpunosti poznavati sve discipline, sva znanja, sve razvojne odrednice u ranom djetinjstvu: mreža ishoda im taj posao jednostavno olakšava.

Postojanje standarda može biti oslanac vaspitačima da prave razliku između onoga što djeca *mogou naučiti (razviti)* i onoga što *moraju naučiti (razviti)*, i to je filter koji vaspitači moraju koristiti, imajući u vidu saznanja o tome da se, kako pokazuju neka istraživanja (Bredekemp, 2004), dječje intelektualne snage i kapaciteti najčešće potcjenjuju i nedovoljno podstiču. Sa druge strane, posmatrajući kontinuitet ishoda u perspektivi narednog ciklusa dječjeg obrazovanja, ishodi nagovještavaju vaspitačima šta djeca moraju izgraditi kao sigurnu osnovu za buduće školovanje (što se ne smije zanemariti!).

Stoga, iz perspektive vaspitača, važno je napraviti razliku između ishoda kao vizije za dječja postignuća i ishoda kao uskih i ograničenih zahtjeva za uvježbavanjem i podučavanjem.

Na ovo se nadovezuje *perspektiva društva* kada su ishodi u pitanju: kao društveno vrednovani izazovi razvoju i učenju namijenjeni djeci u jednom društvu, a nastali u vidu društvenog konsenzusa, predstavljaju ulog društva u budućnost njegovih građana – jer govore o tome šta se u njemu podrazumijeva pod lijepo vaspitanim i dobro obrazovanim građanima. A kao društvena obaveza, njihova je funkcija obezbjeđivanje svakom djetetu jednakih šansi za ishode ranog vaspitanja i obrazovanja kao prvoj i temeljnoj stepenici u cjeloživotnom učenju. Time se u predškolskim institucijama omogućava doseganje barem minimalnog kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa u gradskim i ruralnim sredinama, u javnim i privatnim predškolskim ustanovama, u “malim” i “velikim” dječjim vrtićima.

Zaključna razmatranja

Na kraju, jednostavno, ishodi se mogu posmatrati iz ugla nekih pedagoških pitanja (prilagođeno prema Crisan, u Miljak, 2007, str. 231): “Šta treba da uče naša djeca (čemu ih trebamo podučavati)?”, “Zašto moramo da ih podučavamo baš tome, a ne nečemu drugom?”, “Kojim pravilima se trebaju rukovoditi vaspitači prilikom razvijanja onih kompetencija koje su izabrali kao poželjne da ih djeca nauče/razviju?”, te “Na koji način će se ti odvojeni dijelovi saznanja integrisati kako bi predstavljali cjelinu?”

Na koncu, vode i pitanju *Šta se danas podrazumijeva pod znanjem, a šta danas nije znanje?*

Literatura:

- Bredenkamp, S. (2004). Standards for preschool and kindergarten mathematics education. U D. H. Clements & J. Sarama, (Ur.). *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (str. 77–82). Eds. New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chaille, Christine & Britain, Lorry. (2003). *The young child as scientist. A constructivistic approach to early childhood science education*. Boston – New York – San Francisco: Pearson Education, Inc.
- Clark, A. & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children: the Mosaic Approach*. London, UK: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.
- Halldén, G. (2005). The metaphors of childhood in a preschool context. A paper presented at the AARE conference, Sydney, 27 November – 1 December 2005. Retrieved from www.aare.edu.au/05pap/hal05001.pdf
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum. Theory and practice*. London: SAGE Publications.
- Marendić, Z. (2011). Predškolski programi između tradicionalnog i savremenog. U H. Ćurak (Ur.), *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini* (str. 23–35). Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- Marsh, C. (1997, 2003, 2004). *Key concepts for understanding curriculum*. Third edition. London – New York: RoutledgeFalmer. Taylor & Francis Group.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U V. Previšić, (Ur.). *Kurikulum. Teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (str. 205–252). Zagreb: Školska knjiga.
- Nikolić, S. (2013). *Analiza primjene Programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Republici Srpskoj*. Banja Luka: Republički pedagoški zavod. http://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/04/4.9/S.Nikolic/Analiza%20primjene%20programa%20predskolskog%20vaspitanja%20i%20obrazovanja.pdf
- Nikolić, S., Pribiševo Beleslin, T. i Spasojević, P. (2008). Dijete u Programu predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Republici Srpskoj. *Didaktički putokazi*, br. 49.
- Null, W. (2011). *Curriculum. From theory to practice*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publisher.
- Pramling, I. (1990). *Learning to learn. A study of Swedish preschool children*. New York: Springer – Verlag.
- Pribiševo Beleslin, (2011). Predškolski kurikulum i obrazovanje budućih vaspitača. U H. Ćurak (Ur.), *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini* (str. 80–88). Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- Pribiševo Beleslin, T. i Nikolić, S. (2012). Novi Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Republici Srpskoj iz ugla vaspitača. U I. Graorac (Ur.), *Mogućnost smislenog življenja u dečjem vrtiću*. (str. 181–196). Novi Sad: Didakta i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. London/New York: Springer.
- Tomanović, S. (2004). *Sociologija detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Zajednička jezgra cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama. (2008). Službeni glasnik BiH.

PLANIRANJE ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA NA PRINCIPIMA INTEGRIRANOG KURIKULUMA

Doc. dr. Jasmina Bećirović-Karabegović

Pedagoški fakultet u Sarajevu

Odsjek za predškolski odgoj

jbecirovic@pf.unsa.ba

Sažetak

Mnoga teorijska i akciona istraživanja dokazala su da planiranje na principima integriranog kurikulumu čini dječiji razvoj cjelovitijim, učenje smislenijim a boravak u vrtiću zabavnijim. U radu su prikazane prednosti ovakvog načina planiranja naspram tradicionalnog, racionalno analitičkog pristupa planiranju koji je još uvijek prisutan u našoj predškolskoj praksi. Posebno su definirane odlike i pretpostavke za primjenu integriranog planiranja u cilju unapređenja kvaliteta odgojno-obrazovne prakse. Svjesni činjenice da svaka promjena zahtijeva vrijeme i da je put od tradicionalnog do integriranog planiranja dug proces koji traži aktivno angažiranje svih subjekata, u radu je akcent stavljen na odgajatelja kao reflektivnog praktičara. Proces unapređenja može biti moguć jedino u kontekstu postojeće prakse, jer se promjena prije svega mora dešavati u "glavama odgajatelja". Promjene u uvjerenjima, stavovima, mentalnim slikama odgajatelja su uslov za stvarni kvalitet odgojno-obrazovnog procesa.

Ključne riječi: integrirano planiranje, kvalitet, predškolski odgoj i obrazovanje, reflektivni praktičar, proces unapređenja prakse, Standardi kvaliteta rada odgajatelja.

Uvod

Pitanje planiranja odgojno-obrazovnog rada jedno je od najaktualnijih pitanja savremenog predškolskog odgoja. Mnogobrojna istraživanja su pokazala da postoje velike razlike između važećeg programa odgojno-obrazovnog rada i onog što se zaista realizira u praksi (Slunjski 2001, 2006, Miljak, 1996, 2009). Naime, iako se odgajatelji deklarativno izjašnjavaju da svoje planiranje temelje na integriranoj koncepciji, u praksi je u velikoj mjeri još uvijek prisutan tradicionalni pristup planiranju koji karakterizira: usmjerenost na sadržaje, racionalno-analitički pristup sadržajima (podijeljenost po odgojno-obrazovnim područjima bez unutarnje povezanosti), svođenje većine sadržaja i tema na upoznavanje okoline dok se zanemaruju neka važna područja (matematika, govor), prevlast kognitivnog aspekta razvoja, šablonski pristup planiranju (jedna tema za jedan mjesec sa četiri podteme), što pokazuje da je akcent na tehnici planiranja, a ne na suštinskom značenju i svrsi takvog pristupa; nepostojanje kontinuirane opservacije i praćenja djece.

Značaj planiranja je vidljiv u svim segmentima života. To je riječ koju vrlo često čujemo i još češće koristimo u svakodnevicu. Planom zacrtavamo različite životne puteve i

planiramo mnoge životne akcije. Značaj planiranja najbolje ćemo dočarati riječju pjesnika i pisca Victora Hugoa koji poetski kaže:

Onaj koji svakog jutra planira dnevne poslove i pridržava se plana, u ruci ima nit koja će ga provesti kroz labirint i obavezama najopterećenijeg života. Pravilno raspoređeno vrijeme nalik je zraci života koja prodire kroz sve njegove zanimacije. No, gdje nema plana, gdje se raspolaganje vremenom predaje tek pukom slučaju, ubrzo će zavladati haos.²

U svakodnevnom životu susrećemo se s različitim vrstama planiranja kao što su: prostorno planiranje, planiranje prodaje, projekata, karijere, finansijsko planiranje, planiranje porodice, putovanja, nastave, planiranje u menadžmentu. Postoje i različite vrste vremenskog planiranja kao što su: globalno planiranje, lokalno, godišnje, mjesečno, sedmično, dnevno, dugoročno, kratkoročno itd. Sve ovo ukazuje na činjenicu da je planiranje duboko inkorporirano u društvene tokove i život ljudi uopće. Sve nabrojane vrste i segmenti planiranja u sebi imaju jednu zajedničku nit koja povezuje, u osnovi, svako planiranje, a to je racionalna vizija budućnosti.

Planiranje predstavlja manifestaciju različitih prilika i različitih načina kako ostvariti željenu budućnost; u tom procesu ključnu ulogu ima plan akcije koji sadrži zacrtanu liniju, odnosno kurs akcije, faze kroz koje prolazi i metode koje se koriste.³

Dakle, u menadžerskom svijetu planiranje se određuje kao proces definiranja onoga što neka organizacija želi postići (ciljeva) i načina na koji to želi ostvariti (strategija i planova) a koji započinje određivanjem trenutnog položaja organizacije.

Ako termin organizacija zamijenimo terminom predškolska ustanova, ova definicija planiranja je upotrebljiva i u "odgojno-obrazovnom svijetu". I u predškolskom odgoju i obrazovanju postoje ciljevi i ishodi koje želimo postići, postoje načini, strategije kojim to želimo ostvariti a postoje i planovi koji predstavljaju put ostvarenja ciljeva i ishoda koji povezuju različita područja stvarnosti i različita odgojna područja.

U literaturi nalazimo nekoliko oblika povezivanja ovih područja u cjelinu. Tako autorice Čudina-Obradović i Brajković (2009) izdvajaju tri osnovna oblika povezivanja: korelacija, tematsko planiranje i projektno planiranje.

1. Korelacija predstavlja mali stupanj cjelovitosti povezivanja u kojem se isti pojam povezuje u nekoliko odgojno-obrazovnih područja (*Primjer: prepoznavanje i imenovanje boja kroz upoznavanje okoline i likovni odgoj*);

2. Tematsko planiranje, prema ovim autoricama, uključuje aktivno, interdisciplinarno učenje koje je organizirano oko jedne teme. I ovdje se prepoznaju tri razine integracije: mehanička, sadržajna i pojmovna integracija. **Mehanička integracija** je neprimjereni način povezivanja koju karakterizira: nametnutost teme od strane odgajatelja, nepovezanost pojmova sa životom, kao i pojmova međusobno, učenje je minimalno i nedostaje razumijevanje. (*Primjer: priča o pčeli, pjesmica o pčeli, letimo kao pčele, jedemo med, brojimo nacrtane pčele u košnici itd.*) Ovaj način tematskog

² izvor: <http://www.bs.wikiquote.org/wiki/Planiranje>

³ Izvor: <http://www.scribd.com/doc/104979894/1-1-Pojam-planiranja>

planiranja vrlo je prisutan u predškolskim ustanovama. Nelogično povezani sadržaji podtema i planiranih dnevnih tema u kojima je uočljiva tek formalna povezanost imaju kao svoj krajnji rezultat “odrađen sadržaj” iz kojeg djeca nisu gotovo ništa saznala, razumjela, niti razvila neku vještinu.

Sadržajna integracija podrazumijeva jasno definiranu temu koja je razgranata na logične podteme sa jasno definiranim razvojnim ciljevima. Teme se razvijaju i kvalitetnije i smislenije realiziraju kroz dječije aktivno učešće, te uključuju razvijanje svih područja dječijeg razvoja. (Primjer: upoznavanje sa osnovnim karakteristikama pčele: izgled, dijelovi tijela, život u košnici, vrste pčela, korist od njih, posjeta pčelara, oprema; parni dijelovi tijela, uočavanje i imenovanje veličine pčela, veličine košnice, eksperimenti s medom, izrađujemo „pčelinji rječnik“, tekstovi o pčelama, pokretna igra Pčele na livadi, zujimo kao pčele, strah od pčela, izrađujemo pčelu od role, plastelina, pravimo pčelinjak od neoblikovanog materijala.)

Na kraju, u **pojmovnoj integraciji** središnja tema je formulirana kao ideja, proces ili neki drugi apstraktan pojam, npr. razvoj, opstanak, vrijeme, pravednost. Takve teme, prema mišljenju autorica “(...) omogućuju dublje istraživanje nekog pojma, dovode do generalizacije i dubljeg razumijevanja pojava i pojmova”.

Prema dosad rečenom, autorice smatraju da je mehaničko planiranje oblik planiranja koje je lišeno smisla i kao takvo je neprimjereno za predškolski uzrast; pojmovna integracija je pogodnija za djecu starijeg uzrasta, dok je sadržajna integracija **najprimjereniji** oblik planiranja za predškolsku djecu.

Planiranje u predškolskim ustanovama treba početi od pitanja za **koga se planira** (koji su dječiji interesi, potrebe, mogućnosti, uzrast) i s **kojim ciljem** (šta želimo postići, koji je krajnji ishod učenja), potom slijede pitanja **šta ćemo planirati** (koje su teme i sadržaji), **kako ćemo to postići** (metode, strategije i tehnike) i na kraju **kako ćemo znati da smo to postigli** (različite forme praćenja djece i evaluacije rada).⁴ Ova pitanja predstavljaju okosnicu integriranog planiranja.

Planiranje na principima integriranog kurikuluma ili **integrirano planiranje**⁵ (cjelovito, povezano) zasniva se na ideji **objedinjavanja različitih sadržaja oko jedne teme, ideje ili koncepta**, sagledavanje **sadržaja stvarnosti** sa različitih aspekata (aspekt prirodnih i društvenih pojava, govora i komunikacije, razvoja matematičkih koncepta, umjetnosti, rješavanje problema) i preko njih djelovanje **na sve aspekte razvoja djeteta** (tjelesni i zdravstveni, socijalni, emocionalni, kognitivni razvoj, te razvoj komunikacijskih sposobnosti i stvaralačkog-kreativnog izražavanja).

U literaturi se pronalaze različiti pristupi integriranom planiranju kao što su tematsko planiranje, projektno planiranje, prema autoricama Katz, L. i Chard, S., i koncepcija

⁴ Materijal sa seminara Centra za obrazovne inicijative “Step by step”.

⁵ U literaturi se integrirano planiranje javlja pod različitim nazivima koji uglavnom imaju isto ili slično značenje kao što su: integrirani kurikulum, integrirano poučavanje, planiranje na principima integriranog kurikuluma, tematsko planiranje, holističko poučavanje, slojevito planiranje i sl. U nastavku rada koristimo naziv integrirano planiranje u cilju jednostavnosti izlaganja.

Reggio (Slunjski, 2001), konceptno planiranje, program zasnovan na književnosti (Medouz, Kešdan, 2000).

U osnovi, svi ovi pristupi imaju zajednička polazišta kao što su: a) ista ili slična filozofija odgoja i obrazovanja koja se temelji na postavci da je predškolsko dijete kompetentno, sposobno za rješavanje problema, za kritičko razmišljanje, da je kreativno i da želi učiti; b) učenje u ranom uzrastu definiraju kao vođenje i podršku, a ne kao podučavanje; c) polaze od holističkog pristupa djetetu i naučnih saznanja kako uče predškolska djeca; d) poseban akcent stavljaju na ulogu odgajatelja, kojeg promatraju kao aktivnog učesnika u dječijim aktivnostima, koji uči i mijenja se zajedno s djecom; e) aktivnosti djece i odgajatelja trebaju integritirati različita područja znanja; f) veliku pažnju poklanjaju opserviranju, praćenju i dokumentiranju napretka i postignuća djeteta; g) predškolsku ustanovu doživljavaju kao zajednicu koja uči i koja je otvorena i prema van i prema unutra; h) okruženje za učenje bi trebalo biti poticajno i zanimljivo a vrijeme i planirane aktivnosti fleksibilne i promjenjive; i) naglašavaju važnost kolaborativnih odnosa odgajatelja i djece, odgajatelja međusobno i odgajatelja i stručnog tima; j) preporučuju druženje djece različite dobi i različitih sposobnosti (adaptirano prema nastavnom materijalu, doc. dr. Marendić, Pedagoški fakultet).

1. Prednosti integriranog planiranja

Razvojne teorije, teorije učenja, najnovija saznanja o razvoju mozga kao i brojna pedagoška, psihološka i akciona istraživanja u odgojno-obrazovnoj praksi neosporno su dokazali da integrirano planiranje čini dječiji **boravak u vrtiću smislenijim, njihov razvoj cjelovitijim, a učenje zabavnijim.**

Najefikasniji način uočavanja prednosti integriranog planiranja jeste paralelni prikaz osnovnih odlika tradicionalnog i integriranog planiranja (Tabela 1), pri čemu ćemo dobiti konkretniji odgovor na pitanje koje su prednosti integriranog planiranja.

Tabela 1: Osnovne odlike tradicionalnog i integriranog planiranja

Tradicionalno planiranje	Integrirano planiranje
1. Usmjerenost na sadržaje (djeca se prilagođavaju posebnim zahtjevima programa)	1. Usmjerenost na dijete (program po mjeri djeteta)
2. Racionalno-analitički pristup sadržajima (sadržaji podijeljeni po odgojno-obrazovnim područjima bez unutarnje povezanosti)	2. Integrirani pristup (objedinjavanje različitih sadržaja oko jedne teme, sagledavanje sadržaja sa različitih aspekata)
3. Deklarativni ciljevi i zadaci koje je teško operacionalizirati (apstraktnost koja je daleko od konkretnosti životne i odgojne prakse)	3. Ciljevi i razvojni zadaci koji su ostvarivi, mjerljivi i mogu se konkretizirati (planiraju se na osnovu opserviranja i praćenja djece)

4. Prevladavanje akademskih tema koje nemaju puno doticaja s dječijim iskustvom i svakodnevnim životom	4. Smislenost i životnost onoga što dijete uči (povezanost tema i sadržaja s dječijim iskustvom u porodici, neposrednoj okolini i vrtiću)
5. Rigidnost u planiranju – realizacija teme (konkretni propisi koji su završeni i nepromjenjivi)	5. Otvoreno, fleksibilno planiranje – razvijanje teme (planiranje s mogućnošću izgrađivanja, dopunjavanja i mijenjanja ovisno o razvoju teorije, prakse i dječijih interesa)
6. Naglašenost kognitivnog razvoja na račun drugih područja razvoja djeteta	6. Holistički pristup razvoju djeteta (uvažavanje dječije ličnosti u totalitetu i uključivanje svih područja dječijeg razvoja)
7. Precizno programirano planiranje utemeljeno na memoriranju i mehaničkom ponavljanju (planiranje sadržaja koje djeca trebaju usvojiti, ne vodeći računa o dječijim prethodnim iskustvima)	7. Konstruktivistički orijentirano planiranje (planiranje koje se nadovezuje na prethodna dječija saznanja, što predstavlja jedinu garanciju razumijevanja novog znanja)
8. Homogeni, uniformirani tretman sve djece (uprosječivanje razvoja djece neovisno o različitim potencijalima, interesima i ranijim znanjima djece)	8. Individualizacija (u skladu s dječijim razvojnom mogućnostima uz uvažavanje različitosti dispozicija, interesa, stilova učenja, socio-kulturne pozadine i sposobnosti svakog djeteta)
9. Prenosnje (transmisija) znanja (dijete je pasivni slušalac, usvaja znanja izravnim poučavanjem uz minimalne napore)	9. Stjecanje (transakcija i transformacija) znanja (dijete aktivno učestvuje u procesu saznanja, konstruira i rekonstruira znanje kroz dijalog i interakciju između odgajatelja i okruženja)
10. Odgajatelj je tehničar koji prenosi gotove informacije djeci	10. Odgajatelj je medijator u koordiniranju svih elemenata procesa učenja djeteta (organiziranje okruženja, prepoznavanje, podržavanje i praćenje interesa djeteta, nabavka materijala, osmišljavanje aktivnosti i iskustva, raspoređivanje vremena i dr.)
11. Paradigma učenja je Kako djecu najbolje učiti?	11. Paradigma učenja je Kako djeca najbolje uče?

Izvori: Čudina-Obradović i Brajković (2009); Kamenov (1997); Pavlovski (1991); Slunjski (2001); Marendić (2011).

Tabela 1 u jedanaest tačaka sumira osnovne karakteristike integriranog planiranja kao i prednosti tog planiranja naspram tradicionalnog. Kamenov (1997:112), također, ističe da je integrirano planiranje (...) *psihološki opravdanije od planiranja po oblastima jer je bliže dečijem intuitivnom, emocionalnom i globalnom doživljavanju stvarnosti, kao nedeljive celine, i dečijim potrebama i mogućnostima.*

I dok **zagovornici** integriranog planiranja ističu značaj povezivanja različitih područja znanja zajedničkom temom s obzirom na interes djeteta, **protivnici** smatraju da se sadržaji mogu izgubiti u kontekstu integriranog učenja. Zastupaju stajalište da je sigurnije strukturirati vrijeme i usmjeriti realizaciju kurikuluma na određena područja i sadržaje kako se ne bi neke važne informacije zapostavile (Wishon, Crabtree, Jones, 1998, prema Slunjski 2001:23). Isti autori dovode u pitanje tvrdnju da se prirodno učenje dešava kroz socijalne interakcije, smatrajući da to rezultira pretjeranom ovisnosti djece jednih o drugima.

Bez obzira na različita gledišta, integrirano planiranje predstavlja značajan (...) *pokušaj rješavanja nekih temeljnih problema institucionalnog vaspitanja predškolske djece* (Marjanović, 1987) koji ima za cilj smislenu učenje, cjelovit dječiji razvoj i zadovoljavanje dječijih potreba.

Pavlovski (1991), govoreći o osnovnim dimenzijama integriranog (tematskog) planiranja, navodi, pored interesovanja i dugoročnih i kratkoročnih ciljeva, **potrebe djece** kao prvu, polaznu tačku od koje kreće proces planiranja. Teorija utemeljitelja humanističke psihologije A. Maslowa bazira se na shvatanju da je svaka osoba neponovljiva, ima svoj unutarnji svijet, odgovorna je za svoju sudbinu i vlastiti razvoj, sposobna da slobodno odlučuje. Maslow polazi od pretpostavke da je ljudska priroda u osnovi dobra i da je čovjek cjelovito i kreativno biće čija se priroda može razumjeti tek ako se posmatra u svojoj cjelovitosti. Definiirajući hijerarhiju ljudskih potreba, dijeli ih u četiri osnovne grupacije. Ovdje ih definiramo kroz prizmu integriranog planiranja.

- a) **Fiziološke potrebe.** Nalaze se na dnu piramide a podrazumijevaju potrebe koje su vezane za normalno funkcioniranje organizma (hrana, voda, zrak, san). Jedna od odlika integriranog planiranja je fleksibilna organizacija vremena koja osigurava da se ove potrebe zadovolje onda kad to djeca iskažu, a ne da se prilagođavaju rigidnoj dnevnoj artikulaciji.
- b) **Potrebe za sigurnošću, redom i zaštitom.** Odgajatelji su odgovorni za stvaranje sigurnog okruženja, ali i da kod djece razvijaju potrebu da se brinu za vlastitu sigurnost u skladu sa svojim mogućnostima. Sigurno okruženje podrazumijeva i stabilnu socio-emocionalnu atmosferu u kojoj se dijete osjeća slobodno i sretno. Pored toga, integrirano planiranje se bazira na interesima djece. Interesi su usko vezani za motivaciju, dok je motivacija pokretačka snaga koja nas vodi prema određenim aktivnostima. Te aktivnosti izazivaju osjećaj zadovoljstva, zabave i igre. Stvaranje takvog okruženja je imperativ za integrirano planiranje.
- c) **Potrebe za ljubavlju i pripadanjem.** Podrazumijevaju davanje i primanje ljubavi, druženje, podršku obitelji, prijatelja, grupe, uključenost, brižnost, prijateljstvo; zadovoljavaju se kroz kvalitetan odnos s drugom djecom i odgajateljima. U

integriranom planiranju odgajatelj planira odgojno-obrazovni rad vodeći računa o svakom djetetu i o grupi kao cjelini. Upoznaje svako dijete, prihvata ga takvo kakvo jeste, posvećuje mu vrijeme i definira razvojne zadatke u skladu s dječijim razvojnim mogućnostima. Na taj način, podržavajući brižan i topao odnos sa svakim djetetom, ali i djecom međusobno, zadovoljava njihovu potrebu za ljubavlju i pripadanjem.

- d) **Potreba za samoaktualizacijom.** Vezana je za samopouzdanje, priznanje, kompetenciju, važnost. Integrirano planiranje podrazumijeva uključivanje djece u proces planiranja, zajedničko dogovaranje i donošenje odluka, međusobno poticanje, pohvale, preuzimanje odgovornosti i na taj način zadovoljava dječiju potrebu za samoaktualizacijom. Osim toga, osnovna odlika integriranog planiranja jeste da omogućuje djetetu da uči kroz vlastitu aktivnost. Dijete se definira kao **aktivno, interaktivno i kreativno biće**. Ono slobodno iznosi mišljenje, daje prijedloge, slobodno i otvoreno komunicira, postavlja pitanja i izražava kreativnost. Dijete u svim segmentima integriranog planiranja ima pravo na izbor, počevši od izbora igre, aktivnosti, mjesta za igru i materijala do društva za igru.

Iz prethodnog razmatranja o zadovoljavanju dječijih potreba kroz integrirano planiranje možemo izdvojiti nekoliko odlika tog planiranja koje ukazuju na značaj integriranog planiranja u odnosu na djecu.

2. Odlike integriranog planiranja i programiranja

Značaj integriranog planiranja, osim ranijeg uporednog prikaza razlika između tradicionalnog i integriranog načina planiranja, vrlo decidno i konkretno možemo promatrati i kroz prizmu odlika koje izdvajaju ovaj način planiranja od svakog drugog.

1. Jedna od glavnih odlika integriranog planiranja je **životnost onog što djeca uče**. Naime, učenje je povezano sa životom i na taj način se boravak i program u vrtiću čini smislenijim. Pruža se cjelovita slika svijeta, onako kako ga dijete doživljava, pri čemu se pomaže djeci u njihovom razumijevanju svijeta koji ih okružuje i lakšem snalaženju u njemu.

2. Sljedeća odlika je **cjelovitost tj. holistički pristup dječijem razvoju i učenju**, koji se ostvaruje u dva smjera: prvi je u shvatanju djeteta kao nedjeljivog biološkog, duhovnog i socijalnog bića a drugi je u pogledu cjelovitosti programa u kojem su ciljevi i ishodi usmjereni tako da djeluju ravnomjerno i usklađeno na cjelokupan dječiji razvoj.

3. Integrirano planiranje **omogućava povezanost znanja** i doprinosi **boljem razumijevanju onog što se uči**, i to na način da omogućava djeci povezivanje i kombiniranje različitih iskustava (iz porodice, vrtića, okoline, kulture iz koje dijete dolazi), i **upoznavanju objektivne stvarnosti** s različitih aspekata (prirode, društva, govora, umjetnosti i sl.). Povezanost se očituje i pružanjem mogućnosti djeci da se razvijaju i uče kroz različite aspekte izražavanja: razgovor, slikanje, pokrete, muziku, građenje.

4. U integriranom pristupu planiranju polazi se od savremenih naučnih saznanja kako uče predškolska djeca, s posebnim naglaskom na definiranje **učenja u ranom uzrastu**

kao vođenje i pomaganje kroz odgovarajuću podršku. **Konstruktivističko-interakcijska koncepcija učenja** podržava učenje čineći i saradujući, naglašava učenje kao proces uzajamnog djelovanja (interakcija s drugom djecom, odraslima i materijalom), odnosno učenje aktivnim istraživanjem u kojem dijete konstruira, rekonstruira i sukonstruira svoja saznanja. Činjenica da je dijete aktivan konstruktor svog znanja, koje nadopunjava u socijalnoj interakciji s drugom djecom i odraslima, ukazuje na to da se tradicionalna uloga odgajatelja kao predavača i prenosioca znanja definitivno mijenja. Odgajatelj postaje voditelj, poticatelj ideja, mišljenja, motivator, posmatrač djece u igri, suigrač, suistraživač, organizator primjerenog okruženja koje potiče dijete na eksperimentiranje, traženje rješenja, ispitivanje, socijalnu interakciju. Dakle, naglasak nije na poučavanju, nego na učenju. U skladu s tim, integrirano planiranje **obezbjeduje dovoljno vremena za ispitivanje, istraživanje**, potiče stvaralački i istraživački duh, divergentno mišljenje i sposobnost rješavanja problema.

5. Sljedeća odlika integriranog planiranja je **individualizirani pristup** djeci; odnosi se na uvažavanje individualnih mogućnosti djece tako što se (opservirajući i prateći dječiji razvoj) planiraju dobno i individualno primjereni ishodi učenja i razvoja. Na taj način se omogućava svakom djetetu da uči kroz sopstvenu aktivnost u skladu s vlastitim ritmom i sposobnostima. Planirati odgojno-obrazovni rad poštujući **razvojnu primjerenost** podrazumijeva uvažavanje dobne i individualne primjerenosti. Poznato je da grupa djece istog uzrasta nikad nije homogena nego unutar takve grupe postoje razlike u sposobnostima i vještinama. Sue Bredekamp (1987) precizira to riječima: *Znanje o uobičajenom razvoju djece unutar dobnog raspona koja su uključena u program, pruža okvir na osnovu kojeg odgajatelji pripremaju okruženje koje potiče na učenje i planiraju razvojno primjereni iskustva*. Autorica istovremeno naglašava da su za svako dijete karakteristični (...) *jedinstveni obrasci i vrijeme napredovanja, kao i osobnost pojedinca, stilovi učenja i porodično porijeklo*. Dobna i individualna primjerenost moraju se međusobno ispreplitati i dopunjavati.

6. Pored ovih odlika važno je istaći da je u integriranom planiranju komunikacija na znatno višem nivou nego što je to slučaj u tradicionalnom planiranju. Ovdje mislimo na komunikaciju djece međusobno, djece i odgajatelja, odgajatelja međusobno i roditelja. Radi se o **otvorenoj komunikaciji** koja se zasniva na dijalogu i međusobnom uvažavanju.

7. Integrirano planiranje podržava **partnerske odnose s porodicom** različitim načinima uključivanja roditelja u odgojno-obrazovni proces i planiranje tog procesa. Odgajatelji imaju **odlučujuću ulogu** u promicanju djelotvorne interakcije između predškolske ustanove i roditelja. Osim vjerovanja da roditelji žele i mogu biti ravnopravni partneri u odgoju i obrazovanju djece unutar predškolske ustanove, neophodna je istinska želja i spremnost odgajatelja da budu inicijatori izgradnje partnerskih odnosa s porodicama.

Kvalitetno saradničko partnerstvo zahtijeva međusobno poštovanje, povjerenje, razumijevanje, prijatno ophođenje, razvijene socijalno-komunikacijske kompetencije

odgajatelja, a sve u cilju *osvješćivanja i preuzimanja obostrane odgovornosti za cjelovit i zdrav razvoj djeteta* (Ljubetić, 2009).

Sve navedene odlike integriranog planiranja ukazuju na potrebu drugačijeg pristupa planiranju, pri čemu se vodi računa o potrebama, predznanjima, psihofizičkim sposobnostima i interesima konkretne djece u odgojno-obrazovnoj grupi. Takav pristup planiranju pred odgajatelja postavlja nove zahtjeve koje možemo definirati kao pretpostavke za primjenu integriranog planiranja.

3. Pretpostavke za integrirano planiranje

Kvalitetno integrirano planiranje zahtijeva od odgajatelja otvorenost za nova saznanja i nove naučne spoznaje ali i unutrašnju motivaciju za stalno unapređivanje kvaliteta rada. Pavlovski (1992) izdvaja nekoliko pretpostavki od kojih zavisi kvalitetno integrirano planiranje.

a) Pedagoške kompetencije odgajatelja

Jedna od osnovnih pretpostavki za primjenu integriranog planiranja jeste da odgajatelj posjeduje **aktualna pedagoško-psihološka znanja o tome**: a) kako teče **razvoj djeteta** predškolskog uzrasta; b) koje su **odlike pojedinih aspekata razvoja** (socio-emocionalni, fizički, intelektualni, razvoj govora i stvaralaštva); c) koji su **sadržaji pojedinih područja stvarnosti** (sadržaji upoznavanja okoline, razvoja matematičkih pojmova, razvoj govora i komunikacija, likovno i muzičko stvaralaštvo, zdravstveno i tjelesno područje); d) koje su **karakteristike učenja predškolske djece**. Razumijevanje i podupiranje transparentnih, ali i skrivenih stupnjeva razvoja čini **umjetnost odgajanja, a odgajatelja umjetnikom**. Što više poznamo i razumijemo taj razvoj lakše nam je taj razvoj poduprijeti, ohrabriti dijete, potaknuti njegovo samopouzdanje, prepoznati individualne potrebe djeteta i pomoći mu da dosegne sljedeću razvojnu stepenicu.

b) Lični stav odgajatelja prema djetetu i njegovim kompetencijama

Sljedeća pretpostavka za integrirano planiranje jeste da odgajatelj **osvijesti** svoja vlastita uvjerenja, sisteme vrijednosti i stavove u koje duboko vjeruje i vlastitu filozofiju odgoja, kao i da bude spreman na njihovo **mijenjanje**. U temeljima **implicitne pedagogije** stoje lične, privatne teorije odgajatelja, njihova znanja i vjerovanja o prirodi i osnovnim karakteristikama razvoja djeteta, prethodna i aktualna iskustva, tradicionalne etičke i kulturne vrijednosti, uvjerenja o djeci, njihovim mogućnostima, kompetencijama, te način kako tumače stručnu i drugu literaturu. Utjecaj implicitne pedagogije na planiranje je izuzetno velik, a može biti ozbiljan izvor pogrešaka u odgojno-obrazovnoj praksi odgajatelja. Pogreške i poteškoće koje se mogu javiti su mnogobrojne, kao što su: nerealna slika o djetetu, potcjenjivanje dječijih mogućnosti, predrasude i sl. Sve ove pogreške u shvatanju razvoja djeteta mogu biti dio implicitne pedagogije odgajatelja, ali ukoliko su **osvijestene kao opasnost** mogu se kontrolirati, ali i mijenjati.

c) **Poznavanje općih, dugoročnih ciljeva predškolskog odgoja i obrazovanje**

Odgajatelj mora poznavati opće, dugoročne ciljeve koji se odnose na cijeli predškolski period kao i na filozofiju koja se nalazi u osnovi programa. Ciljevi u Sporazumu o zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama (2007) podijeljeni su kao opći⁶ i posebni ciljevi.⁷ Iako je formuliranje globalnih ciljeva stvar konsenzusa svih onih koji su uključeni u predškolstvo, ciljevi ne bi trebali predstavljati **deklarativnu listu** koja se formalno piše, odnosno prepisuje u Dnevnik rada, nego ih treba **definirati sa aspekta prakse**. Odgajatelj treba znati osvijestiti povezanost planiranih ishoda učenja i aktivnosti djece s globalnim ciljevima. Tatjana Pavlovski (1992) smatra da se ciljevi trebaju tretirati u kompletu i da se oni u praktičnom radu istovremeno realiziraju i kombiniraju. Autorica izdvaja nekoliko ciljeva, a to su: individualnost, samostalnost, čuvanje zdravlja i podsticanje tjelesnog razvoja djeteta, kreativnost, društvenost, emocionalna stabilnost i svijest o sebi, te stjecanje znanja i vještina. U integriranom planiranju, odgajatelj treba planirati odgojno-obrazovni rad imajući na umu ove ciljeve.

d) **Pravilno određivanje ishoda učenja i razvoja**

Iz općih ciljeva proizlaze ishodi učenja koji predstavljaju *sve ono što predškolsko dijete zna, umije i može da uradi uz iskusnijeg vršnjaka ili odraslog* i koji govore o *znanjima, vještinama i stavovima djeteta kao kompetencijama s kojima dijete ide k narednoj razini znanja*.⁸ Ukoliko odgajatelj želi formulirati jasne, mjerljive i konkretne ishode, pitanja koja će ga dovesti do toga su:

1. Šta želim da djeca znaju?

2. Šta želim da djeca razumiju?

3. Kojim vještinama želim da djeca ovladaju?

Pitanja su postavljena tako da odgovaraju jednom od najpoznatijih teorijskih okvira za planiranje i vrednovanje obrazovanja, tzv. Bloomovoj taksonomiji⁹ kognitivnog područja koje sadrži šest osnovnih kategorija: znanje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza, evaluacija. Sve kategorije su razrađene tako (...) *da se najprije navode jednostavniji, a zatim sve složeniji oblici ponašanja, tj. od onih konkretnih i*

⁶ "Cilj predškolskog odgoja u BiH je osigurati optimalne i jednake uvjete da svako dijete, bez diskriminiranja po bilo kojem osnovu, od rođenja do polaska u školu, razvija i ostvaruje sve svoje intelektualne i tjelesne sposobnosti, kao i kompetencije, kroz različite vidove kvalitetnog i profesionalno-autonomnog, institucionalnog i vaninstitucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja."

⁷ "Ciljevi predškolskog odgoja i obrazovanja proizlaze iz općeprihvaćenih, univerzalnih vrijednosti demokratskog društva, te osobnog vrijednosnog sustava zasnovanog na specifičnostima nacionalne, povijesne, kulturne i vjerske tradicije naroda i nacionalnih manjina koje žive u BiH." Više o posebnim ciljevima: u dokumentu Zajednička jezgra.

⁸ Više o ishodima: u dokumentu Zajednička jezgra.

⁹ Bloom i saradnici su 1956. godine razradili taksonomiju različitih ciljeva učenja unutar kognitivne domene koja uključuje znanje i razvoj intelektualnih sposobnosti. Kasnije je definirano afektivno i psihomotoričko područje. Bloomova taksonomija je znanstveno provjeravana i dorađivana, te je revidirana 1990. godine (Anderson i Krathwohl).

“opipljivih“ do “apstraktnih“ (Bloom,1970:28, prema Slatina, 1998:77). Uz pomoć Bloomove taksonomije odgajatelj će formulirati konkretne, jasne i mjerljive ishode učenja koji će poticati djecu da koriste širok spektar intelektualnih sposobnosti i mišljenja višeg reda te tako razvijati dječije cjelokupne potencijale.

e) Opserviranje i praćenje pojedinačne djece i grupe u cjelini i vrednovanje dječijih postignuća

Pedagoška i psihološka znanja odgajatelja su značajan izvor kvalitetnog integriranog planiranja, ali zasigurno nisu garancija sama po sebi. Iznimno je važno znati koje su razvojne karakteristike i mogućnosti dobne skupine djece koju vode, ali je potrebno ta znanja **pretočiti u odgojnu stvarnost** i prilagoditi ih svakom djetetu u grupi.

Upravo kontinuirano opserviranje svakog djeteta i grupe u cjelini, kao i objektivno dokumentiranje koje je u funkciji praćenja dječijeg razvoja i njihovih dostignuća predstavljaju značajne pretpostavke za integrirano planiranje. Ukoliko ova dva segmenta na samom početku izostanu, opravdano se mogu postaviti pitanja: Koliko se planiranje bazira na interesima, potrebama i mogućnostima djece? Koliko je planiranje utemeljeno na prethodnim znanjima i iskustvima djece? Da li to planiranje osigurava aktivnosti u zoni narednog razvoja djeteta? Ako ne možemo, sa profesionalnom sigurnošću, potvrdno odgovoriti na ova pitanja, ne možemo govoriti ni o integriranom planiranju. Dakle, ako ne znamo koja je aktualna razina dječijeg razvoja, nismo u mogućnosti ni postaviti “skelu”¹⁰ jer nemamo niti čvrstih temelja niti adekvatnog materijala s kojim ćemo je “konstruirati”. Opservacijom eliminiramo oba problema.

f) Fleksibilna organizacija prostora, materijala i vremena

Prostor se u integriranom planiranju smatra **“trećim odgajateljem”** i pri planiranju se pridaje posebna pažnja stvaranju poticajnog okruženja. Prostor nosi poruku **kako teče proces učenja** kroz istraživanje, mora reflektirati ono čime se djeca bave u grupi, a predstavlja **ličnu kartu djece** i odgajatelja koji u njemu borave.

Pravilno organizirati materijale, u integriranom planiranju znači planirati i ponuditi djeci **mogućnost izbora**, materijal mora biti razvojno primjeren, dostupan i raznovrsan, dok se pod fleksibilnošću vremena misli na oslobađanje od rigidnih okova dnevne artikulacije vremena. Prilagođavanje vremena djeci znači da je cjelokupan život i rad u vrtiću u službi dječijeg razvoja i postavljenih ciljeva, bez žurbe i bez “trčanja” kroz planirane sadržaje.¹¹

¹⁰ Teoriju skele i termin “scaffolding” uvodi Bruner 1978. godine, a temelji je u radu Vygotskog i njegovog koncepta učenja u zoni proksimalnog razvoja. Skela je metaforički pojam koji se koristi za interaktivnu podršku odgajatelja u vođenju djece da dovrše zadatak koji inače ne bi uspjeli sami riješiti. Ona je (kao i građevinska skela), **privremena**, može se staviti na mjesto gdje je potrebna, može se skidati dio po dio “kako zgrada napreduje” i potpuno skinuti kad je “zgrada gotova”, odnosno kad dijete razvije znanje i vještine i bude u mogućnosti da djeluje nezavisno (Read, 2004).

¹¹ Primjer iz jednog od analiziranih dnevnika je najbolja ilustracija orijentiranosti na realizaciju sadržaja a ne na djecu: tema je Livada; podteme su Livadske životinje i Insekti. Dakle, jedne sedmice djeca su

Iako je užurbanost zaštitni znak današnjeg vremena, ona ne bi trebala ulaziti u vrtićki prostor. “**Namjensko usporavanje**”, po riječima odgajatelja iz pristupa Reggio¹² predstavlja dobar recept za promjene u pitanju fleksibilnosti u organizaciji vremena. Produktivnost se još uvijek mjeri brojem uspješno realiziranih aktivnosti u toku dana, postotkom realiziranog programa ili količinom naučenih činjenica. Nasuprot tome, namjensko usporavanje produktivnost vidi u vrednovanju procesa istraživanja dječijih ideja, teorija, mišljenja i pitanja. Produktivnost vide u dječijem otkrivanju svojih interesa, konstruiranju i rekonstruiranju značenja iz iskustva. A sve to zahtijeva obezbjeđivanje više vremena, više prostora i slobode djeci u igri, više mogućnosti da se igra razvije i rasplamsa. Cilj je naučiti djecu da misle svojom glavom, a ne natrpavati ih nepovezanim činjenicama. Malaguzzi (prema Katz, Cesarone, 1994) tome daje izrazito značenje i precizira to riječima:

I, ne smijemo biti u žurbi; bezbroj puta u toku jednog dana pokažemo se robovima sata, instrumenta koji falsificira prirodno i subjektivno vrijeme djece i odraslih.

g) Uspostavljanje partnerskih odnosa s porodicom i lokalnom zajednicom

U integriranom planiranju posebno je značajna uloga porodice kao partnera i aktivnog, ravnopravnog sudionika u planiranju i realizaciji planiranih ishoda i sadržaja. Također, saradnja s lokalnom zajednicom ide u prilog otvaranju vrtića prema vani, što predstavlja jednu dimenziju savremenog, otvorenog „vrtića – organizacije koja uči“ (Slunjski, 2006). U integriranom planiranju ova otvorenost podrazumijeva uključivanje roditelja i ostalih članova porodice u odgojno-obrazovni proces, planiranje svih vanjskih resursa (kulturne i druge ustanove, razni objekti u neposrednoj okolini, lokalne manifestacije i sl.) u cilju što uspješnijeg i cjelovitijeg djelovanja na dječiji razvoj.

h) Odgajatelj kao reflektivni praktičar

Reflektivni praktičar transformira svoju praksu provodeći mala akciona istraživanja u kojima provjerava, analizira i modificira svoj rad. Na taj način samorefleksija determinira inovacije u radu odgajatelja i općenito u predškolskoj praksi, što je čini jednom od ključnih kompetencija odgajatelja u predškolskim ustanovama. Ključne refleksije je preuzeti odgovornost za svoje odgojno-obrazovne postupke. Empirijska istraživanja (Šagud, 2006)¹³ su pokazala da je samorefleksivnost

“radila” livadske životinje tako da je svaki dan planirana aktivnost vezana za jednu životinju: ponedjeljak – krtice; utorak – miševi; srijeda – zečevi; četvrtak – puževi; petak – gliste. Za sljedeću sedmicu planirano je: ponedjeljak – leptiri; utorak – mravi; srijeda – pčele; četvrtak – bubamare; petak – sistematizacija o insektima. Radi se o djeci u 5. godini života (većinom četverogodišnjaci) koji u deset dana upoznaju, razgovaraju i “uče” o devet različitih životinja. Ovakav način planiranja predstavlja tipičan primjer racionalno-analitičkog pristupa planiranju, koji je u suprotnosti sa savremenim shvatanjima dječijeg učenja. Ovakvim “pretrpavanjem” dječijih glava akademskim informacijama postizemo samo da djeca osjete otpor prema “učenju”, koji možemo prepoznati u riječima: “Kad ćemo završiti ovaj jutarnji sastanak da se idemo igrati?” Dalekosežno gledano, ovo predstavlja značajan udarac cjeloživotnom učenju.

¹² Više o karakteristikama pristupa Reggio u: Katz, L., Cesarone, B. (1994), *Razmišljanja o pristupu „Reggio Emilia“*, ERIC/EECE, Institut za predškolski i osnovnoškolski odgoj, Univerziteta u Illinoisu, SAD.

¹³ Izvor: <http://www.scribd.com/doc/120146331/sa%C5%BEetci-knjiga>

odgajatelja značajno povezana sa savremenim metodičkim rješenjima i pristupima u odgojno-obrazovnom radu. Rezultati istraživanja su pokazali da odgajatelj kao refleksivni praktičar: promišlja o metodičkim rješenjima koja primjenjuje; sagledava rezultat; svjestan je svojih stavova, sistema vrijednosti, pedagoškog stila; kritički procjenjuje stil komunikacije sa djecom, roditeljima i kolegama; praktikuje fleksibilnu organizaciju vremena i prostora uvažavajući individualne karakteristike djece; potiče dječiju samostalnu aktivnost; češće organizira situacije problemskog učenja; inovira materijal; spremniji je na kompromis i prihvatanje različitosti. Možemo zaključiti da se samo procjenom vlastite prakse ta praksa može unaprijediti. Međutim, samoevaluacija je dobrovoljna, ne može se nametnuti. U njenoj osnovi leži volja odgajatelja da preuzme aktivnu ulogu u procesu unapređenja odgojno-obrazovne prakse. Lausset (2005) to precizira riječima da je samoevaluacija *osmišljena da pomogne ljudima da oni mogu pomoći sami sebi izvedena je iz koncepta samoodređivanja*.

Važna pomoć odgajateljima u samorefleksiji svog rada, kritičkom analiziranju vlastitih postupaka, ali i kao vodič za planiranje kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse su Standardi kvaliteta rada odgajateljica.¹⁴ Dvanaest standarda kvaliteta rada uz odgovarajuće indikatore pružaju odgajateljima osnovne smjernice i okvir za refleksiju vlastitog rada i unapređenje tog rada u skladu s postavljenim ishodima i očekivanim rezultatima, pružaju mogućnost operacionalizacije temeljnih pedagoških principa i dovode do ujednačavanja rezultata (prema Rangelov-Jusić, 2011).

4. Zaključak

Ukoliko su navedene pretpostavke ispunjene, integrirano planiranje je oslobođeno tradicionalnih okova i može pronaći svoj put ka kvalitetnom odgojno-obrazovnom djelovanju. "Naoružani" pedagoško-psihološkim znanjima i uz spremnost za samorefleksiju, odgajatelji su glavni nosioci svih promjena. Imajući na umu da integrirano planiranje nije tehnika nego način razmišljanja, svaka promjena se mora dešavati iznutra, u konkretnoj praksi, s konkretnim odgajateljima i konkretnom djecom. Svjedoci smo da se praksa jako sporo mijenja, ali ako je još, k tome, nametnuta "odozgo", mogu se očekivati samo promjene "simbola", a nikako i promjene "materije" i suštine (Fullan i Miles, 1992, prema Katz, Cesarone, 1994). Kvalitetna, dugotrajna promjena zahtijeva vrijeme, zahtijeva izvore, sredstva, ali i snagu, volju i entuzijizam onih kojima je ta promjena neophodna ukoliko žele svoj rad bazirati na djeci i za djecu. Vodeći se izrekom da "**Cilj bez plana ostaje samo želja**", možemo zaključiti da integrirano planiranje osigurava glavnu "mapu puta" ka kvalitetnim promjenama, dok Standardi kvaliteta rada odgajateljica predstavljaju najbolji putokaz ka tom cilju.

¹⁴ Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju, APOSO – Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Sarajevo, 2011.

Literatura:

- Bredenkamp, S. (1987). *Kako djecu odgajati*. Zagreb: Educa.
- Čudina-Obradović, M., Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Biblioteka Korak po korak.
- Kamenov, E. (1997). *Metodika, metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
- Katz, L., i Cesarone, B. (1994). *Razmišljanja o pristupu „Reggio Emilia“*. ERIC/EECE, SAD: Univerzitet u Ilinoisu. Institut za predškolski i osnovnoškolski odgoj.
- Lausset, R. (2005). *Priručnik za samoevaluaciju*. Lozana: I.M. PACT. Preuzeto 21. novembra 2012. sa http://www.impact-see.org/download/SE_manual_SRP.pdf.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.
- Marendić, Z. (2011). Predškolski programi između tradicionalnog i savremenog. U zborniku *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini* (str. 21—33). Sarajevo: APOSO.
- Marjanović, A. (1987). Tematsko programiranje. *Predškolsko dete* 17, str. 39—55. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Medouz, S., Kašdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U *Kurikulum – teorija, metodologija, sadržaj i struktura*, Previšić, V., (ur.). Zagreb: Školska knjiga.
- Pavlovski, T. (1992). *Status procesa planiranja u predškolskim vaspitno-obrazovnim programima*. Institut za pedagogiju i andragogiju. Beograd: Filozofski fakultet.
- Rangelov-Jusić, R. (2011). Profesionalni razvoj odgajatelja – kako realizovati vlastite potencijale, u zborniku: *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*, str. 54—64. Sarajevo: APOSO.
- Read, C. (2004). *Scaffolding Children’s Talk and Learning*. (Neobjavljeni članak sa Cambridge ESOL Young Learner Symposium). Preuzeto 5. 1. 2013. sa: www.carolread.com/articles/s%20talk%20and%20learning.pdf
- Slatina, M. (1998). *Nastavni metod – Prilog pedagoškoj moći suđenja*. Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum, rad djece na projektima*. Zagreb: „Mali profesor“.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: „Mali profesor“.
- Šogud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar* (sažetak knjige). Preuzeto 6. februara. 2013. sa: <http://www.scribd.com/doc/120146331/sa%C5%BEetci-knjiga>

UZAJAMNO PRIHVATANJE, RAZUMIJEVANJE I IZGRAĐIVANJE PARTNERSKOG ODNOSA OBITELJI I ODGOJNO-OBRAZOVNE INSTITUCIJE

Doc. dr. Elma Selmanagić Lizde

Pedagoški fakultet u Sarajevu

eslizde@pf.unsa.ba

Sažetak

Obiteljsko sudjelovanje podrazumijeva usklađivanje aktivnosti djelovanja odgajatelja i roditelja, ali da koristi od toga imaju djeca, obitelj i odgojno-obrazovna institucija. Dobrobit ovakvim načinom rada širi se i mnogo dalje, na lokalnu zajednicu i na zajednicu u cjelini. Iskusni odgajatelji dobro znaju da odgoj i podučavanje ne počinju ulaskom djeteta u obrazovnu ustanovu. Roditelji su prvi učitelji djeteta. Ono što je dijete usvojilo u obitelji, osnova je za daljnji odgojni rad. Roditelji utječu na sistem vrijednosti djeteta, na njegove stavove, ponašanje, zdravlje, samopoštovanje, na njegovu pripremljenost za odgoj i obrazovanje u cjelini i uopće uspjeh u životu.

Povučemo li paralelu između suradnje i partnerstva vidjet ćemo da je u slučaju suradnje, kako ističe Pašalić-Kreso (2002), dijete pritisnuto interesima i zahtjevima odgojno-obrazovne institucije na jednoj strani i očekivanjima roditelja na drugoj strani. Kod najuspješnijeg oblika suradnje dijete više trpi nego što se misli na njegovu dobrobit. To je jedan od razloga zbog kojih se partnerstvo prihvata kao kontinuirano ulaganje napora i kao stalna evaluacija i dijalog, ne dviju antagonističkih strana nego dviju strana podjednako zainteresiranih za uspjeh djeteta.

Ključne riječi: obitelj/porodica, roditelji, odgojno-obrazovni radnici, suradnja, partnerstvo, suradničko partnerstvo, odgojno-obrazovna institucija, komunikacija, odgojni efekti.

Suradnja ili partnerstvo?

Analize stručne literature domaćih i stranih autora govore o tome da postoje različita opredjeljenja između autora s obzirom na suradnju, ciljeve i zadaće sudjelovanja odgojno-obrazovne institucije i obitelji. Za tačnije objašnjenje suradnje koriste pojmove kao što su: komunikacija, interakcija, participacija, pravo na informiranost, suodlučivanje. Ti pojmovi ipak ne znače isto. Istovremeno i na isti način autori se razilaze u pogledu razumijevanja ciljeva sudjelovanja između odgojno-obrazovne institucije i obitelji. Tako za neke pojam uspješne suradnje znači već i sama informiranost roditelja o djetetovom ponašanju i učešću u aktivnostima predškolske ustanove, dok za druge uspješna suradnja predstavlja uključivanje roditelja u ulogu odgajateljevog pomagača. Uzroci za pojmovne razlike i nedovoljno jasna objašnjenja leže u razlikama koje nastaju usljed različitih temeljnih polazišta.

Socio-političko uređenje neke zemlje i odgojno-obrazovni sistem značajno utječu na kvalitet suradnje između odgojno-obrazovne institucije i obitelji. Tako se može dogoditi da odgojno-obrazovni sistem koji proizlazi iz takvog ili onakvog društvenog uređenja neke zemlje manje ili, pak, više podstiče roditelje i odgajatelje na međusobnu suradnju i zajednički rad.

Analizirajući načine sudjelovanja obitelji i vrtića može se vrlo lako ustanoviti da li je uloga vrtića kompenzacijska ili komplementarna i kooperativna. Od toga zavisi da li su roditelji uključeni u rad kao klijenti, pomoćnici ili partneri. U tom slučaju može se govoriti o dvije strateški usmjerene suradnje:

- odnos odgojno-obrazovne institucije prema roditelju kao prema klijentu ili
- odgojno-obrazovna institucija i roditelji sudjeluju tako da se razvija partnerstvo.

Kako ističe Žerovnik (1998), u Evropi se susrećemo s dva koncepta suradnje, jedan je značajan za centralizirane, a drugi za decentralizirane sisteme. Kod prvih, roditelji su više u "podređenom" položaju spram odgojno-obrazovne institucije, imaju rijetke i uglavnom individualne susrete s odgajateljima. Njihova pomoć ogleda se u radu sa djetetom kod kuće. Takvi sistemi nisu naklonjeni različitim sadržajima i oblicima rada. Roditeljima se ne daju mogućnosti participacije uz čiju pomoć bi se vrtići ili škole prilagođavali socijalnoj okolini i doprinosili većoj usklađenosti socijalizacije djece kod kuće i u odgojno-obrazovnoj instituciji. U decentraliziranim sistemima, pak, koji dopuštaju šarenilo sadržaja i različite oblike suradnje, roditelji su uvijek dobrodošli. Obitelj je dragocjen partner i sustvaralac vrtićkog prostora. Roditelji su istinski (ne samo formalno) uključeni u rad odgojno-obrazovne institucije, upravljanje i njeno vođenje. Želje, interesi i stavovi roditelja poštuju se i prihvataju. U centraliziranim sistemima roditelji imaju ulogu klijenata i podržavaju ulogu odgojno-obrazovne institucije koju je odredila vladajuća politika. U decentraliziranim sistemima veći je naglasak na partnerskim, komplementarnim i kooperativnim pravcima suradnje. Jedan od eminentnih autora sa naših prostora, Petar Mandić (1980), bavio se svojevremeno pitanjima suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih institucija. Njegovi teorijski i praktični primjeri do kojih je došao u empirijskim istraživanjima nedvosmisleno upućuju na činjenicu da u suradnji ima toliko spornog između roditelja i odgajatelja da oni ne mogu uvijek naći zajednički jezik u pedagoškom radu, ne mogu riješiti važne zajedničke odgojne probleme i ne trude se puno u pronalaženju boljih puteva zajedničke realizacije. Istovremeno, ta istraživanja upućuju na studiozan rad, brze i stalne akcije u pogledu otklanjanja svega onoga što razdvaja roditelje i odgajatelje kako bi se mogao očekivati napredak u pedagoškom radu koji oni preduzimaju. Adila Pašalić-Kreso (2004) naglašava da suradnja razvija i njeguje uglavnom površne i formalne odnose koji, ma koliko da su učestali, ne mogu donijeti kvalitativne promjene ukoliko se međusobna komunikacija obitelji i odgojno-obrazovne institucije ne postavi na sasvim druge osnove i suštinski ne promijeni.

Kooperativni i partnerski odnos uključuje pomak vrtića na koncept "child oriented". To znači da odgajatelji za svoj pedagoški rad postaju odgovorni i obiteljima, a ne samo obrazovnim vlastima i političkim institucijama u kojima učestvuju i roditelji. Partnerski

odnos daje roditeljima više prava, ali istovremeno povećava njihovu odgovornost za socijalizaciju i učenje djece kod kuće. Obavezuje ih na drugačiju ulogu nego što su je imali u kompenzacijskim ili klijentskim odnosima. U smislu jednakovrijednog i jednakopravnog partnerstva treba naglasiti da su i roditelji odgovorni odgajateljima za svoju pedagošku ulogu koju imaju prema svom djetetu, a ona je istovremeno povezana s vrtićem.

Oblici i načini sudjelovanja obitelji i odgojno-obrazovne institucije, istina, zavise i od mnogih drugih faktora. Priroda suradnje varira i u odnosu na tradiciju, kulturu, socijalnu stratifikaciju i socijalno-ekonomski status okruženja u kojem živimo. Zavisí, također, i od vrste i stepena odgojno-obrazovne institucije, njenih ciljeva, te aspiracija i ambicija pojedinih roditelja, stručne osposobljenosti odgajatelja kao i obrazovnog nivoa roditelja. Sve se to razlikuje od vrtića do vrtića i od odgajatelja do odgajatelja: s obzirom na zadatke, aktivnosti koje realizira i njegove osobine ličnosti.

Uključivanje roditelja u odgojno-obrazovni rad institucija važno je područje pedagoško-andragoškog rada, koje zahtijeva od vodećih ljudi odgojno-obrazovne institucije i svih pedagoških radnika različite spretnosti i vještine, za koje se u dodiplomskom obrazovanju nisu dovoljno osposobili. Iskreno govoreći, pored obiteljske pedagogije, koja djelimično osvjetljava načine unapređenja porodičnih odnosno obiteljskih odnosa i odgoja djece, kod nas na fakultetima ne postoji predmet koji bi buduće odgajatelje pripremio i na adekvatan način osposobio za stručan i kvalitetan odnos sa roditeljima.

Uprkos svim problemima i otežavajućim okolnostima, čiji smo svjedoci na našim prostorima, treba spomenuti da se kod nas u pedagoškoj praksi ipak nešto dešava na području partnerstva. Da se u određenoj mjeri slijede evropske i svjetske aktualnosti u suvremenom školstvu potvrđuje i činjenica da se u pojedinim vrtićima i osnovnim školama u Bosni i Hercegovini odgojno-obrazovni rad realizira po sistemu aktivnog učenja.

Temeljni značaj takvog sistema jeste, zapravo, razviti filozofiju samoevaluacije koja, dakako, podrazumijeva samoocjenjivanje i kolegijalnu pomoć. Ono što bi trebao biti zajednički cilj svih odgojno-obrazovnih institucija jeste njihova međusobna povezanost i kontinuirana veza s ministarstvima za obrazovanje, pedagoškim zavodima i Agencijom za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Samo na taj način i u tako uskoj vezi moguće je ostvariti kvalitetne pomake u odgoju i obrazovanju, organizaciji i realizaciji odgojno-obrazovnog rada i sudjelovanju s okolinom, posebno s obiteljima odgajanika.

Potreba razvijanja ravnopravnih odnosa između obitelji i odgojno-obrazovne institucije

Pojam partnerstva pojavljuje se sa industrijskim društvom kao sredstvo za ublažavanje konflikata, konkurencije i postizanje socijalnog mira. Nakon II svjetskog rata pokazalo se kao primjeren način obnove industrijskih sistema u evropskim državama i

pokazatelj uspješne ekonomije. Partnerstvo već kao odnos između dviju (pravnih) osoba ima socijalni značaj. Postavlja se pitanje na kojem području je zasnovano: da li u politici, industriji, ekonomiji, obitelji, vrtiću ili školi. Partnerstvo (njem. *Partnerschaft*, engl. *partnership*) je oblik socijalne prakse koja počinje i ostvaruje se udvoje. Prema Klaiću (1998), partner je sudionik, suučesnik u igri. Partnerstvo je u dijahronijskom smislu prolazna pojava, a u sinhronijskom pojava koja se javlja trenutno, tu je, prisutna (Novak, 1998).

Kod partnerstva obitelji i odgojno-obrazovne institucije govori se o prolaznoj fazi odgoja i obrazovanja djece, a kod partnerstva poslodavca i zaposlenika o aktivnom periodu odraslih ljudi. Pojedinaac u svom životu razvija različite oblike partnerstva koji su, pak, značajni za različite periode života, npr. istomišljenici, radne kolege, vršnjaci, majke, sportaši. Traženje i pronalaženje novih informacija istovremeno znači pronalaženje i novih partnera. Iskustva nam govore da se lakše druže ljudi jednakih interesa nego oni čiji interesi to nisu. Moderna pedagoška znanost podstiče među obiteljima i odgojno-obrazovnim institucijama partnerski odnos u kojem odgajatelji i roditelji dijele odgovornost za razvoj i napredak odgajanika. Vrtić i kuća, odgajatelji i roditelji, grade i uspostavljaju most povjerenja i poštovanja otvorenim dijalogom, uz međusobnu podršku, poštovanje interesa, ideja i pobuda koje se javljaju na obje strane. Skladnost obiteljskih i institucionalnih odgojnih zalaganja značajno utječe na djelotvornost i cjelokupnost dječijeg razvoja. Velika prednost partnerstva je upravo u tome da naglašava uzajamno sudjelovanje. Građenje i razvoj suradničkog partnerstva između obitelji i odgojno-obrazovne institucije daje više mogućnosti za individualni pristup odgajaniku, jer u tom slučaju odgajatelji bolje poznaju roditelje, a roditelji odgojno-obrazovni proces. Međutim, postavlja se pitanje: o koliko kvalitetnom partnerstvu govorimo?

Kvalitetno partnerstvo zavisi od kvaliteta života i mišljenja uopće. Partneri mogu imati različite uloge unutar istog odnosa, ali trebaju imati barem jedan zajednički interes. Pitanje dominacije, koje se ovdje može pojaviti, ujedno je i pitanje kontrole. Kada se partneri, u ovom slučaju roditelji i odgajatelji, gledaju i pitaju da li u drugome vide komplementa ili oponenta, tada dolazi do raspada odnosa, jer nije svejedno ko zauzima određenu poziciju. Iz tog razloga je potrebno na samom početku odrediti prioritete i postaviti ciljeve.

Ukoliko jedan partner pozitivno misli, takvo stanje prenosi i na drugoga. Prakticiranje humanih vrijednosti je najbolja preventiva pred nepotrebnim konfliktima.

Da bi gradili istozvučnost odgojnih uticaja, potrebno je međusobno poznavanje sistema vrijednosti uključujući i njihovu etičku komponentu, koja vrijedi i kod kuće i u vrtiću. (U)poznavanje razlika između kuće i vrtića vodi u pronalaženje zajedničkih tačaka koje, dakako, stvaraju zajedničko polje djelovanja (Ličen, 1999., str. 27).

Sve to vrlo lako postaje stvarnost ukoliko roditelji i odgajatelji razgovaraju otvoreno, ukoliko odgojno-obrazovna ustanova poštuje kulturu, tradiciju i običaje obitelji i podstiče roditelje na suradnju te teži (jednakovrijednom) partnerstvu u životu i radu vrtića.

Temeljno usmjerenje moderne odgojno-obrazovne institucije predstavlja razvojni proces koji proizlazi iz konstruktivističkog poimanja znanja i učenja. U ovom slučaju govori se o postupnom izgrađivanju spoznaja, za napredovanje korak po korak, gdje greške i neuspjesi imaju svoj značaj i težinu. U kreativnom procesu učenja, odgajnik dolazi do različitih saznanja putem otkrivanja okoline, analizom, ispitivanjem različitih mišljenja i argumenata, povezivanjem, organiziranjem, interpretiranjem, pa i reorganiziranjem i reinterpretiranjem. Suština takvog učenja je u načinu upoznavanja određenih stvari, a ne u rezultatima.

Wilson (1997) naglašava:

Po idealnom modelu partnerstvo na području edukacije predstavlja neprestani dijalog u kojem svi učesnici uče. Tu se radi o prelasku sa dijaloga o rezultatima na dijalog o procesu i uvjetima učenja.

Učeci na ovakav način, uključujemo kako emocionalne tako i socijalne komponente koje neizostavno doprinose uspješnom napredovanju, učenju i cjelokupnom psihičkom stanju.

Novije metode i oblici rada u odgojno-obrazovnom procesu zahtijevaju da se roditelji kao partneri uključe u aktivnosti učenja i rada vrtića, a ne da se ograniče samo na neposrednu pomoć djetetu kod kuće. Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne institucije je prema autorima Intihar i Kepec (2002) onaj odnos u kojem roditelji i odgajatelji:

- ravnopravno dijele informacije, ciljeve i obaveze vezane za odgojno-obrazovni rad
- imaju aktivnu ulogu u dječijem razvoju
- osjećaju podjednaku odgovornost u pogledu djetetovog odgojno-obrazovnog uspjeha i
- imaju određena prava i dužnosti.

Zajedničke aktivnosti odgajatelja i obitelji na tim područjima doprinose boljem i učinkovitijem napredovanju odgajanika. Nije li to briga i želja svih nas? Kod roditelja se budi zanimanje za odgoj djece, za obrazovanje, za komunikaciju i interakciju sa djecom. Na principima takvog odnosa gradi se i bolje razumijevanje odgojno-obrazovnog rada i na taj način se povezuju obrazovne institucije i šira društvena zajednica.

Zbog toga je dobro da se planovi odgajatelja koji su vezani za suradničko partnerstvo s obiteljima temelje na:

- međusobnom informiranju
- pedagoško-psihološkom obrazovanju
- aktivnom uključivanju roditelja u rad odgojno-obrazovne institucije i
- savjetodavnom radu.

Pri svemu ovome treba imati u vidu da suradničko partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne institucije zavisi od društvene ideologije i obrazovne politike, koja uveliko

utječe na stavove i strategije suradnje. Važnost obrazovne politike ogleda se i u tome na kakav način se kroz odgoj i obrazovanje tretiraju roditelji, odgajatelji i odgajanci.

Ciljevi suradničkog partnerstva

Možda bi se, pored ostalog, pri insistiranju na razvoju suradničkog partnerstva obitelji i odgojno-obrazovne institucije trebalo zapitati koji su ciljevi u "renoviranju" naše, konkretno, predškolske odgojno-obrazovne stvarnosti? Bilo bi dobro vjerovati da će to pokazati praktični i teorijski odgovori na neka od sljedećih pitanja koja postavlja Resman (1994):

- šta je smisao i cilj partnerstva obitelji i vrtića, šta se očekuje od te suradnje;
- kakav bi trebao biti odnos između obitelji (roditelja) i vrtića (odgajatelja);
- kakva bi trebala biti osnovna strategija i filozofija tih odnosa i kako razvijati i realizirati partnersko sudjelovanje;
- za kakvo partnerstvo bi se zalagali vrtići, kakvi bi bili ishodi i očekivanja odgojno-obrazovnih institucija i odgajatelja;
- gdje je polazište roditeljima i odgajateljima i šta su njihova očekivanja u pogledu partnerstva;
- da li organizirati više individualnih oblika suradnje s roditeljima ili podsticati roditelje da djeluju u organiziranim grupama;
- da li roditelje uključiti u odgojno-obrazovne aktivnosti vrtića i na kakav način;
- kako roditelje "natjerati" da razmišljaju o čisto pragmatičnim pitanjima predškolskog rada;
- da li je roditeljima mjesto i u upravnim organima odgojno-obrazovnih institucija;
- da li ima smisla uključivati roditelje na mjesta gdje se odlučuje o izgledu vrtića, čistoći, unutarnjem i vanjskom uređenju.

U literaturi se nailazi na različite podjele o tome na koje načine bi suradničko partnerstvo jedino bilo moguće. Tako Dowling i Pound (1994) predlažu mogućnosti razvoja partnerstva obitelji i odgojno-obrazovne institucije uz pretpostavke da se:

- partneri jedni od drugih uče demokratskim odnosima
- prevaziđu civilizacijske i kulturne dvojnosti (lijeva i desna hemisfera, žene – muškarci)
- razvijaju osjećaji za zajedničke vrijednosti i ciljeve suradnje
- usmjeri ka pozitivnom cilju, a ne samo kurativnom sprečavanju negativnih pojava
- usmjere ka cjelokupnom, osmišljenom sticanju znanja i učenju (interpretiranju pojava s različitih stanovišta)

- razvija pozitivan osjećaj za međusobnu povezanost i pripadnost na osnovu interakcije i međusobne komunikacije
- roditelji naviknu na činjenicu da se djeca osjećaju manje uspješnom ukoliko oni (roditelji) ne surađuju s odgojno-obrazovnom institucijom.

Širok je raspon pretpostavki koje se u literaturi navode za uspješno partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne institucije, a koje se temelje na filozofiji kvalitetnih odgojno-obrazovnih programa koji se oslobađaju svih slabosti "običnih" predškolskih programa. Postojeća odgojno-obrazovna stvarnost je malo ili gotovo nikako povezana sa životom. Potrebno je da roditelji učestvuju u radu vrtića u različitim područjima: od aktivnosti u pedagoškom procesu, preko prikupljanja i doniranja materijala za kvalitetno izvođenje odgojno-obrazovnog procesa do uređivanja vrtićkih prostora. Iako je doprinos roditelja u kvalitetnoj predškolskoj praksi od izuzetne važnosti, ipak život i rad u vrtiću jako zavise od odgajatelja. Odgajatelji profesionalci se permanentno educiraju, rade na poboljšanju odgojno-obrazovnog procesa i njegove organizacije kao i na unapređenju oblika, metoda i stilova rada. Kvalitetnu predškolsku praksu razvijaju uspostavljajući humane odnose s odgajanicima, roditeljima i svojim kolegama. Kvalitet pedagoškog rada odgajatelja ogleda se u interaktivnom odnosu s djecom, načinu vođenja aktivnosti, temeljitom poznavanju odgajanja, mogućnošću stvaranja zdrave i podsticajne klime koja utječe na motivaciju za kreativno učenje. Uloga kvalitetne odgojno-obrazovne prakse je da odgajanci, obitelji, odgajatelji i njihova okolina vjeruju da to što se događa povećava kvalitet njihovog života. Kvalitetom nazivamo "sve što unesemo u naš svijet kvalitete", kaže Glasser (1990). U takvom okruženju odgojno-obrazovna institucija usmjerena je na razvoj djeteta/odgajanja kao individue.

Partnerstvo je kompleksan interpersonalni odnos

Među najvažnije motivirajuće faktore, koji roditeljima omogućavaju jednostavniji pristup i suradnju s odgajateljima, spada upravo odnos odgajatelja prema roditelju. Komunikacija s roditeljima treba teći na dva nivoa: osobni nivo, na kojem odgajatelj predstavlja sebe, imenom i prezimenom i kao predstavnik na institucionalnom nivou. Načinom na koji predstavlja sebe, odgajatelj predstavlja i vrtić. Od odgajatelja, zapravo, zavisi da li će se roditelji u vrtiću osjećati kao partneri ili će ga doživljavati kao neprijatno iskustvo. Kvalitetan odnos se temelji na međusobnom poznavanju i povjerenju, dobroj komunikaciji, međusobnom prihvatanju i konstruktivnom rješavanju konflikata. Te četiri "spretnosti" igraju važnu ulogu u povezivanju, razvijanju i održavanju međuljudskih odnosa.

Dobri međuljudski odnosi olakšani su uz visok nivo samosvijesti, što znači da oni odgajatelji koji su sposobni ulaziti u uzajamne odnose na dosljedno vješt način imaju više šansi za eventualno uspostavljanje međusobnih odnosa koji idu u prilog djetetu.

Biti saslušan, učiniti da se njihovo mišljenje čuje i uzme u obzir daleko je najvažnija ljudska vještina koju roditelji cijene. Oni žele da budu ozbiljno shvaćeni, a ne

opovrgnuti ili okarakterizirani, izdvojeni, etiketirani ili proglašavani kao jedini “krivci” za eventualne probleme i poteškoće. Mnogi roditelji smatraju da imaju nešto korisno ponuditi u datoj situaciji, ali se u mnogim primjerima to niti traži niti vrednuje na konstruktivan način. Prilike i atmosfera na roditeljskim sastancima mogu kočiti roditelje da uopće bilo šta kažu, iz straha da su nedovoljno kompetentni.

Obitelji primaju mnoge poruke, i direktne i indirektne. Upravo te poruke imaju snažan utjecaj na to kako roditelji vide i doživljavaju sebe i svoju djecu u vrtičkom kontekstu. Razumljivo je da su roditelji najviše zainteresirani za ono što se u vezi s njihovim djetetom dešava u vrtiću. Međutim, način na koji im se prezentiraju određene informacije vrlo je važan. Neformalan, dvosmjerni kontakt uz prilike za neobavezan razgovor nešto je što se veoma cijeni, zajedno s redovnim odvijanjem tog kontakta, što se smatra pokazateljem pozitivnog odnosa koji je u toku.

Odgajatelji, ponekad, ne shvataju koliko je specifičan njihov “profesionalni” jezik i koliko često međusobno upotrebljavaju specifične termine. To snažno isključuje “neupućene osobe” iz učešća u komunikaciji. Jasnoća u prenošenju informacija također je jedna od veoma važnih pretpostavki za razvoj suradničkog partnerstva. Ovo je posebno važno za one koji ne poznaju odgojno-obrazovni sistem, kao ni ulogu i važnost predškolskih planova i programa.

Važnost informacije i adekvatnog pristupa roditeljima

Bez dvojbe, većina roditelja želi oblikovati zdravu obitelj, kvalitetno partnerstvo i dobre međuljudske odnose, ali vrlo često takvim zadacima ne uspijeva udovoljiti. Za roditelje veliki problem predstavlja nedostatak informacija o svemu onome što se dešava u vrtićima, a posebno o odgojnim problemima, koji se u velikoj mjeri razlikuju od problema kroz koje su svojedobno prolazili oni i njihovi vršnjaci.

Informiranje je dvosmjerni proces i obitelji su često u mogućnosti da podijele informacije koje su od koristi za odgojno-obrazovnu instituciju, a tiču se razumijevanja djetetovih potreba. Oni, međutim, ne moraju otkriti ono što smatraju da je lično, posebno onda kada odgojno-obrazovne institucije vide kao “autoritativne” institucije. Roditelji možda predviđaju da će se stvoriti neke pretpostavke o njihovoj obitelji, možda se boje da će povjerenje biti poljuljano, ponekad uz potencijalno dalekosežne posljedice, ili, naprosto, koriste svoje pravo na privatnost. Treba vremena da bi se razvio odnos koji dozvoljava da se roditelji osjećaju sigurnima kada govore o ličnim stvarima koje mogu utjecati na njihovu djecu. Iako takve informacije mogu rasvijetliti djetetovo ponašanje, s ovim se treba nositi veoma obazrivo i nastaviti insistirati na određenim informacijama samo ukoliko za to roditelji pokažu spremnost.

Kada se traže formalni sastanci, oni trebaju biti unaprijed pravilno organizirani, te počinjati i završavati na vrijeme. Činjenica da su prinuđeni da čekaju, naročito bez objašnjenja i izvinjenja, umanjuje roditeljska nastojanja da budu prisutni. Važno je da

svi roditelji na jednak način budu tretirani i da su iste informacije dostupne svima. Organizacija sjedenja na roditeljskim sastancima kao i način na koji se odgajatelji obraćaju roditeljima također treba da promovira jednakost.

Roditelji cijene iskrenost odgajatelja koji priznaje da ni on ne zna uvijek šta je najbolje učiniti. Pojedini roditelji pozdravljaju i podržavaju vedriju razmjenu informacija (humor) o tome kako dijete može biti "ne baš dobro", ali takav pristup mora biti iniciran s njihove strane, ili provođen s velikim senzibilitetom.¹⁵

S druge strane, stalne negativne poruke o djetetu vrlo su mučne i jako utječu na roditeljska osjećanja te imaju dalekosežne posljedice na razvijanje suradničkog partnerstva.

Dugačak je put od želje i volje roditelja da surađuju s odgajateljima do realizacije njihovih zamisli. Pozitivna međusobna razmjena na relaciji obitelj – odgojno-obrazovna institucija slijedi tamo gdje su odgajatelji sposobni da iskažu istinsku brigu za dijete, te priznaju pozitivne aspekte kao i poteškoće s kojima se susreću. Roditeljima koji se, međutim, bore da ispune svoje osnovne roditeljske funkcije treba pomoći da to i učine. Ukoliko odgojno-obrazovne institucije ni djelimično ne preuzmu određen stepen "odgovornosti umjesto roditelja", dijete će biti lišeno nekoga ko će ga zastupati i njegove eventualne poteškoće u ponašanju će se nepopravljivo pogoršati.

Roffey (2002), prema Wolfendale (1992), ukazuje na funkcije i stilove roditeljstva koji se razlikuju s obzirom na kulturu i mogu biti predmet osuđivanja drugih. Kulturološka očekivanja jako utječu na suočenje na relaciji obitelj – odgojno-obrazovna institucija, jer obitelji naglašavaju različite aspekte svoje uloge. Međutim, postoje međukulturni univerzalni pojmovi, kao i kulturološki specifične osobine u praksi odgoja djeteta. Sva djeca se, naprimjer, posmatraju kao osobe koje uče, i to je jedna karakteristika roditeljsko-odgajateljske uloge, koja može biti polazna tačka za bilo koje uzajamno djelovanje.

Značaj razvoja partnerstva za obitelj i odgojno-obrazovnu instituciju

Partnerstvo je medij protoka ideja, rezultata rada i uloženog kapitala (misli se na ulog bilo koje vrste, ne samo novac, op. a.). Što je intenzivniji protok tim je lakše maksimirati odnose unutar partnerstva. Pitanje je: kako je moguće poboljšati taj protok?

¹⁵Riječ je o višedimenzionalnoj kategoriji koja je situacijski određena, a po sadržaju i intenzitetu promjenjiva. Svaki jezik za humor ima velik broj izraza koje najčešće nije lako prevesti na druge jezike zbog zavisnosti njihova značenja od kulturnog konteksta. Pojedini oblici humora ne mogu preći granicu nekih kultura upravo zato što je njihova kognitivna (a ne afektivno-konativna) podloga različita i u zavisnosti od posebnog kulturnog kodiranja. Izražavanje humora, situacije u kojima se koristi i način na koji se na njega reagira u znatnoj se mjeri uče. Humor je ovisan o aktualnim događajima, tradiciji i nizu drugih faktora, od kojih posebno mjesto zauzima jezik sa svojim konotativnim i denotativnim značenjima i gramatičkim strukturama. Izostanak humora, podjednako kao i pretjerano korištenje u neprimjerenim situacijama, može biti znak dubljih društvenih i individualnih poremećaja i/ili kriza. (Prema Interdisciplinarnom rječniku, 2001, str. 194.)

U svakoj ustanovi, kao i u životu, bezbroj je paradoksa. Jedan od njih je taj da što više neka institucija (odgojno-obrazovna institucija) insistira na odnosu sa čovjekom (roditeljima), više ga udaljava od sebe. Odnos između obitelji i odgojno-obrazovne institucije je odnos između svijeta života i svijeta sistema, između neformalne edukacije (koja se odvija po nepisanim pravilima) i formalne edukacije, koja je zasnovana na planovima i programima, te profesionalnom i etičkom kodeksu. Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne institucije, dviju "ustanova" koje obavljaju dva najteža posla na svijetu, tiče se prije svega stuba edukacije. Iako se stručnjaci manje bave pitanjima osposobljavanja roditelja nego odgojno-obrazovnih radnika jasno je da djeca isto tako trebaju dobre roditelje kao i dobru odgojno-obrazovnu praksu. Djelotvorno partnerstvo među odgajateljima i roditeljima, primjećuje Pence (1988), "ne samo da pozitivno utiče na dječije živote, već i ojačava strukturu čitave obitelji". Prema Bronfenbrenneru (1974), roditeljsko samopoštovanje raste kako oni postaju uspješniji roditelji; čim vide da mogu učiniti nešto za obrazovanje svog djeteta, uviđaju da mogu učiniti nešto za domaćinstvo, svoju zajednicu i zaposlenje. Friendly (1994) potvrđuje da je roditeljsko uključivanje u odgoj i obrazovanje djece jedno obogaćujuće iskustvo i prilika za učenje.

Roditelji su prvi i najvažniji učitelji u djetetovom životu. Kada roditelji i odgajatelji uspješno djeluju u atmosferi obostranog povjerenja i poštivanja, razmjenjujući ideje i istražujući odgojno-obrazovne ciljeve za dijete, mnogo toga se može postići. Sa kompetentnim profesionalcima pored sebe, roditelji imaju pristup informacijama i izvorima koji im mogu pomoći u daljnjoj izgradnji svog znanja o djeci kroz sve oblasti razvoja. Roditelji kojima su pružene prilike da posmatraju kako njihovo dijete ulazi u odnose s drugom djecom, kao i sa odraslima, imaju više mogućnosti da postave realne ciljeve za svoje dijete, da dopune svoj vlastiti repertoar roditeljskih strategija i da pređu na djelotvorne "tehnike" odgojno-obrazovnog usmjeravanja (Wilson, 1997).

Roditeljstvo ponekad može biti obeshrabrujući zadatak, a kad roditelji i odgajatelji imaju izgrađen uzajaman odnos, to omogućava partnerima da rješavaju probleme, te otvoreno i sigurno podijele svoje frustracije i brige. To također pruža priliku za dijeljenje uzbudljivih trenutaka s drugim odraslim osobama koje poznaju i vode računa o njihovom djetetu. Neki roditelji mogu razviti i mrežu podrške s drugim roditeljima. Uključivanje roditelja u značajna iskustva učenja s njihovom djecom može povećati roditeljsko samopoštovanje. Odgovori na pitanja o roditeljskom uključivanju u rad odgojno-obrazovne institucije upućuje nas na razmišljanje na koliko sve načina roditelji žele i mogu biti uključeni u odgoj i obrazovanje svoje djece.

Elementi partnerstva koje ističu roditelji, kako navodi Roffey (2002), uključuju sljedeće:

- priznanje i vrednovanje dodijeljeno komplementarnom roditeljskom znanju;
- potpuni pristup jednakim, tačnim i redovnim informacijama;
- praktičan rad koji nije prijeteći ili koji ne postavlja nedogovorene zahtjeve;
- sastanci na kojima se osjeća uvažavanje;

- traženje zajedničkih izgleda za budućnost djeteta u cijelosti;
- zajedničko donošenje odluka i planiranje djelovanja u kojima se roditeljski konteksti i odgajateljske odgovornosti prihvataju ozbiljno.

Kretanje ka partnerstvu može biti izazovan profesionalni proces jer zahtijeva odricanje od izvjesnog autoriteta kako bi se približilo zajedničkom cilju. To također zahtijeva visok nivo unutrašnjih i međuljudskih vještina. Odgajatelji koji shvataju uzajamni utjecaj i uplitanje svojih vlastitih emocija u određenim situacijama i koji mogu dobro prosuđivati u boljoj su poziciji da djelotvorno surađuju. Preuzimanje adekvatne odgovornosti, a da se pri tom stvari ne uzimaju lično, odražava profesionalni integritet.

Pojedini odgajatelji možda posmatraju uključivanje roditelja kao nešto što oduzima previše vremena. Konačno, mnogi odgajatelji su i sami roditelji, sa istim zahtjevima vezanim za njihovo vrijeme i energiju, kao što je slučaj s roditeljima s kojima surađuju.

Na jednoj strani je sveobuhvatno priznanje važnosti roditeljske pomoći, a s druge strane malo je prostora za jednakost, s obzirom na to da su odgojno-obrazovne institucije te koje jasno određuju partnerski program rada. Odgojno-obrazovne institucije se nepromjenjivo smatraju za nekog ko ima moć donošenja odluka, moć izvora informacija, moć pozicije (uz stručnost i status) kao i informacionu moć (Vincent, 1996). Stoga je na odgojno-obrazovnim institucijama da preuzmu inicijativu u uspostavljanju kulture dijaloga u kojoj se pozitivne relacije sa *svim obiteljima* vide kao vrlo važne za optimalan učinak. To podrazumijeva usuglašen napor kako bi se na pravi način pristupilo ovim problemima, ukoliko oni ne trebaju ostati na nivou praznih riječi. Biti pozitivan, a ne osuđivački prema nekim obiteljima može izgledati kao pretjeran zahtjev, ali odgovarajuće profesionalno uzajamno djelovanje treba se primjenjivati u svim okolnostima, ma kakav bio poriv da se postupi drugačije. Roditelji koji se bore sa svojom ulogom također trebaju podršku, a ne osuđivanje. Čini se da zajednički rad i unapređenje suradničkog partnerstva jača vlastitu roditeljsku kompetentnost te doprinosi boljem razumijevanju odgojno-obrazovnog procesa u cijelosti.

Literatura:

Berger, H. E. (2000). Parents as partners in education - Families and Schools Working Together, Upper Saddle River, New Jersey.

Biondić, J. (1993). Integrativna pedagogija, Školska knjiga, Zagreb.

Bronfenbrenner, U. (1974). A report on longitudinal evaluations of preschool program, Vol. 2. Is early intervention effective? Government Printing Office, Washington.

Bronfenbrenner, U. (1997). Ekologija ljudskog razvoja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

DeGenova, M.Kay (1997). Families in cultural context – Strengths and Challenges in Diversity, University of New Hampshire.

- Dowling, J. & Pound, A. (1994). Joint interventions with teachers, children and parents in the school setting, *The Family and the School: A joint system approach to problems with children*, 69–87, London.
- Epstein, J. (1981). *Portraits of great teachers*, Basic Books, Center for Educational Research and Innovation, OECD.
- Epstein, J. (1996). *Six types of including parents in ECE*, Center for Educational Research and Innovation, OECD.
- Friendly, M. (1994). *Child care policy in Canada, Putting the pieces together*, Don Mills, ON, Addison, Wesley.
- Glasser, W. (1990). *Kvalitetna škola*, Nacionalna i sveučilišna biblioteka, Zagreb.
- Honig, S. A. (1984). *Parent involvement in early childhood education*, National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C.
- Intihar D. & Kepec M. (2002). *Partnerstvo med šolo in domom*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Janković, J. (1997). *Savjetovanje – nedirektivni pristup*, Alinea, Zagreb.
- Janković, J. (1996). *Zločesti đaci genijalci*, Alinea, Zagreb.
- Jones J. J. & Ignelzi C. S. (2000). *Partnerstvo škole i porodice*, Priručnik za obuku studenata i edukatora, Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“, Sarajevo.
- Ličen, N. (1999). *Pogovorne ure – naloga ali priložnost za oblikovanje partnerstva med učitelji in starši*, Vzgoja in izobraževanje, br. 1.
- Mandić, P. (1980). *Saradnja porodice i škole*, III dopunjeno izdanje, Svjetlost, Sarajevo.
- Novak, B. (1998). *Oblikovanje partnerstva med šolo in starši*, Družina-šola, Založba Družina, Pedagoški inštitut, Ljubljana.
- Pašalić-Kreso, A. (2002). *Obučavanje za rad sa obiteljima učenika*, Edukativni program za školskog pedagoga na implementaciji programa «Građenje mostova», Međunarodni dječiji institut, Sarajevo.
- Pašalić-Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja – prilog sistemskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog odgoja*, Jež, Sarajevo.
- Pence, A. (1988). *Ecological research with children and families*, Teachers College Press, New York.
- Resman, M. (1992). *Obrati v »filozofiji« sodelovanja med domom in šolo*, Ljubljana, Sodobna pedagogika, br. 1–2.
- Roffey, S. (2002). *School behaviour and families – Frameworks for Working Together*, David Fulton Publishers, London.
- Satir, V. (1995). *Družina za naš čas*, Cankarjeva založba, Ljubljana.
- Tomori, M. (1994). *Knjiga o družini*, Ewo, Ljubljana.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*, Falmer Press, London.
- Wilson, L. (1997). *Partnerships families and communities in Canadian early childhood education*, George Brown College, Ontario.

Wolfendale, Sh. (1998). Working with parents of SEN children after the code of practise – Home an School A Working Alliance, David Fulton Publishers, London.

Zbornik radova (1999). Predškolsstvo u procesu demokratizacije u Bosni i Hercegovini, Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“, Sarajevo.

Žerovnik, A. (1998). Povezovanje družine in šole u Sloveniji in v nekaterih drugih državah, Državlanski forum, Ljubljana.

AGRESIVNO PONAŠANJE DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA – DILEME I VAŽNOST RANE IDENTIFIKACIJE

Doc. dr. Lejla Silajdžić
Pedagoški fakultet u Sarajevu
lejasilajdzic@gmail.com

Sažetak

U radu su predstavljene glavne odlike agresivnog ponašanja kod djece predškolskog uzrasta. Ukazano je na važnost ranog prepoznavanja ovog ponašanja u različitim okruženjima i na poznavanje rizičnih i zaštitnih faktora u razvoju ličnosti kako bi se umanjile buduće smetnje. Ako se ništa ne preduzima, izražena agresivnost u predškolskom uzrastu ima tendenciju da postane stabilna karakteristika ponašanja, pojavljivanje je učestalije i intenzivnije te se kao takva smatra snažnim prediktorom kasnijeg antisocijalnog i delinkventnog ponašanja. Razmatrane su dileme u razumijevanju i tretmanu dječije agresivnosti, posebno u skladu s razvojnim karakteristikama djece ovog uzrasta gdje nije uvijek jednostavno prepoznati, imenovati i tretirati pojedine dječije reakcije.

Ključne riječi: agresivnost, predškolski uzrast, prevencija, rizični i zaštitni faktori, samopoštovanje, samoregulacija.

Uvod

Važne potrebe djece predškolskog uzrasta, osim zadovoljavanja onih primarnih koje omogućavaju održavanje u životu, kreću se u različitim područjima važnim za rast i razvoj, a prvenstveno u doživljaju ljubavi, osjećaja sigurnosti, pripadnosti, razumijevanja, dobivanja priznanja, doživljavanja različitih obogaćujućih iskustava, poticaja i podrške, uvažavanja, usavršavanja vještina i razvijanja samostalnosti. Dakle, za normalan razvoj djeteta je izuzetno važno da se osjeća voljeno i zaštićeno, da ima mogućnost da istražuje i doživljava pozitivna iskustva, da ima povjerenje u osobe iz svoje okoline.

Ovo su samo neki od preduslova zdravog razvoja, koji su nerijetko zanemareni jer se insistira na usvajanju znanja, poticanju kognitivnog razvoja, a manje se obraća pažnja na emocionalni i socijalni razvoj, koji su neupitno, u najmanju ruku jednako značajni za zdrav razvoj ličnosti. Pored već navedenog, ne smijemo izgubiti iz vida holistički pristup u posmatranju djeteta, jer se različiti aspekti razvoja uglavnom navode i objašnjavaju odvojeno radi lakšeg razumijevanja i praćenja samog razvoja. Dijete iz okruženja, od odraslih, putem imitacije i identifikacije, uči različite načine emocionalnog reagovanja, uglavnom bez izražene svjesne namjere i truda kod socijalizacije emocija. Istovremeno, u skladu s tumačenjima socijalnih situacija, u kontekstu uči i kako da kontroliše emocije (ovdje se prvenstveno misli na izraz, a ne

toliko na doživljaj emocija), gdje je više prisutan faktor potkrepljenja, uglavnom nagrade i kazne, odnosno svjesnog, ciljanog navikavanja djeteta da određene emocije priguši, umanjuje vanjske manifestacije (prividno i doživljaj), odgađa njihovo ispoljavanje ili ih iskazuje na društveno prihvatljiv način.

Agresivnost u društvenom kontekstu

U današnje vrijeme su mnogi društveni standardi i norme promijenjeni. Drugačiji sistem vrijednosti prijeto da nas desenzibilizira na nasilje koje svakodnevno gledamo jer se agresivni sadržaji kao vijest pojavljuju kroz slike i iskaze sve češće. Prisutni su u svim medijima, često brutalni, neobjašnjivi, i pred njima nemamo riječi nego samo zabrinutost i strah. Pored toga što smo svi izloženi izvještajima o ovim ponašanjima i što doživljavamo negativna osjećanja, sve više ljudi ima i lično negativno iskustvo neke vrste napada na sebe, svoje bližnje ili imovinu. Ovakva učestala pojava različitih oblika agresivnog ponašanja u svim uzrastima zahtijeva uključivanje svih instanci, institucija i pojedinaca koji mogu pomoći da se ova pojava nepoželjnih oblika ponašanja što bolje istraži, objasni, rano prepozna i prati, pravilno tumači i tretira, a time da se i bolje preveniraju kasniji njeni teži oblici.

Agresivnost, antisocijalno ponašanje, delinkvencija i kriminalitet ponašanja su koja u svakom društvu zahtijevaju posebnu pažnju. Istraživanja upućuju na njihov porast u vremenima ekonomskih kriza, značajnijih društvenih promjena, nasilja te ratnim i poratnim uslovima (Rutter i Garnezy, 1983; Farrington, 1991; Jensen i Shaw, 1993; Nader i Pynoos, 1993; Liddell i sar., 1994; Schwab i sar., 1995; Farver i Frosh, 1996; prema Keresteš, 2002). Zatvaranje očiju neće dovesti do rješenja ovog ozbiljnog problema koji se, kako vrijeme prolazi, sve više uslošnjava, a ne nude se načini koji bi poboljšali situaciju u smislu sigurnijeg okruženja i kvalitetnijeg života. Uglavnom, sve što se uradi su reakcije nakon načinjene štete, *post festum*, prekasno i sa slabim rezultatima. Umiruje se javnost, uglavnom nakratko, ali problem ostaje. Ljudi su nesigurni, uplašeni, frustrirani i bijesni. Pored toga, što je posebno opasno, polako dolazi do rezignacije, povlačenja, socijalne izolacije, a sve to često zbog straha za vlastiti integritet. Ovakvo okruženje nesigurnosti uočavaju i doživljavaju naravno i djeca pa se posljedice kod njih ispoljavaju u različitim smetnjama, nekad prikriveno, uz duže trajanje i teže objašnjivo, a nekad dramatično, trenutno zabrinjavajuće i otvoreno.

Brojna istraživanja koja se bave problemima u ponašanju išla su u smjeru otkrivanja faktora koji su predisponirajući za nasilno ponašanje u djetinjstvu, adolescenciji te u odrasloj dobi i dosta podataka je prikupljeno i objašnjeno. Većina istraživanja koja proučavaju agresivnost "kreću" onda kada su učesnici sposobni za samoiskaz, samoprocjenu ili kada su formirane društvene grupe, bilo po poželjnim ili nepoželjnim osobinama, kada se ponašanje više ne može nazvati samo "dječijim" ili "nestašnim", i kada takvo ponašanje znatno ometa život pojedinca ili društva. Obično je, zbog specifične situacije te organizacije i zahtjeva koji se nameću, školski ambijent često prvi povod za početak ovih istraživanja, bilo da je u pitanju osnovna ili srednja škola,

gdje se već i formalno procjenjuje i ocjenjuje “vladanje”, prate izostanci i druga ponašanja te se u skladu s tim i primjenjuju moguće mjere. Nažalost, u tom uzrastu je već puno toga propušteno, u smislu ranih intervencija, te treba sve moguće mjere poduzimati što ranije.

Agresija i agresivnost su pojmovi koji se spominju svakodnevno, vezuju uz sve sfere života, bilo pojedinca bilo cijelog društva. Međutim, kod pokušaja objašnjenja pojma agresije i agresivnog ponašanja već dugo vremena, a to još uvijek u nauci traje, postoje izrazita neslaganja, nedoumice šta jeste, a šta nije navedeno ponašanje te šta ga uzrokuje i kako ga mijenjati. Posebne teškoće se odnose na mlađu populaciju, odnosno kako prepoznati, kako djelovati, konačno, kako nazvati i kako tretirati različite oblike ponašanja u predškolskoj dobi, a sve u skladu s uobičajenim tumačenjima agresivnosti koje imamo na umu kad govorimo o odraslima, kada govorimo npr. o hostilej agresiji te kada pretpostavljamo namjeru nanošenja boli ili štete.

Jedan od važnih argumenata za potrebu identifikacije nepoželjnih oblika ponašanja što ranije, pored težnje da se djeci u svakom uzrastu omogući što bolji kvalitet života (agresivnost to znatno ometa), jeste taj da je agresivnost, posebno u izraženom obliku, stabilna karakteristika ponašanja koja se može prepoznati u predškolskom uzrastu, a ako se ništa ne preduzima, takvo ponašanje se rano učvrsti u adolescentnoj i onda odrasloj dobi te se smatra snažnim prediktorom delinkventnog odnosno kriminalnog ponašanja (Cummings i sar., 1989; Keenan i Shaw, 1994; prema Tremblay, 2000).

Karakteristike i razvoj agresivnosti u ranom djetinjstvu

Agresivnost tokom razvojnog puta mijenja svoje manifestne oblike i učestalost pojavljivanja srećom i na takav način koji, uz dolje navedene uslove, dovodi do pozitivnog ishoda za pojedinca i društvo. Naime, uz pretpostavku da dijete odrasta u poticajnoj i sigurnoj sredini i ima zadovoljene potrebe za normalan rast i razvoj, agresivnost se, nakon što je primijećena, mada nekad i krivo pomiješana s drugim tipičnim, očekivanim oblicima ponašanja u predškolskom uzrastu, kod većine djece s vremenom sve manje opaža. Drugim riječima, kod djece kod koje su u ranom djetinjstvu prisutni određeni oblici agresivnog ponašanja (ali ne i oni izrazito zabrinjavajući, frekventni i intenzivni), zahvaljujući napredovanju u kognitivnom, moralnom, socijalnom i emocionalnom razvoju, izražavanje agresije se umanjuje, prema intenzitetu i učestalosti. Ovo se prvenstveno događa zbog očekivanih razvojnih promjena, povećane sposobnosti samoregulacije i kontrole impulsa, uvećanja kognitivnih sposobnosti, bolje sposobnosti verbalnog izražavanja, prepoznavanja, imenovanja i tumačenja vlastitih i tuđih emocija. Dalje, svakako pozitivno djeluje učenje socijalnih vještina i u skladu s tim suočavanje sa frustracijama i konfliktima na drugačiji način, a u razvojnom pogledu se dešava i očekivani odmak od normalnih egocentričnih pozicija u predoperacionalnom stadiju razvoja koji se hronološki uglavnom odnosi na predškolski uzrast.

Međutim, u školskoj i adolescentnoj dobi, kod pojedinaca kod kojih je ranije prepoznata kao izražen problem, agresivnost, nažalost, postaje učestalija i s težim

posljedicama. Prevencija nepoželjnih oblika ponašanja treba ići u smjeru otkrivanja prvih znakova. Tu vrijedi pravilo da nikad nije prerano, samo može biti prekasno da se djeci ponude drugačiji načini reagovanja, jer djeca kroz život idu i rješavaju probleme onako kako znaju, a odrasli ih trebaju podržati ako su to ispravni i zdravi načini reagovanja i, suprotno, pokazati im drugačije ako uoče da to nisu ispravni načini.

U predškolskom uzrastu, u periodu veoma intenzivnog razvoja djeteta, opažaju se i primjeri prosocijalnog ponašanja, koje se često u istraživanjima ispituje uporedo s agresivnim. Za većinu teoretičara prosocijalno ponašanje predstavlja suprotnost i alternativu agresivnom i antisocijalnom ponašanju (Žužul, 1989; Eisenberg i Miller, 1990; Eisenberg i Mussen, 1990; prema Keresteš, 2002). Kao i kod brojnih drugih oblika ponašanja, važan uticaj na razvoj prosocijalnog ponašanja u ovom uzrastu imaju uzori iz okoline i potkrepljivanje. Tokom praćenja djece svakako treba prepoznavati i poticati sve poželjne oblike ponašanja jer je tako onda veća mogućnost njihovog učvršćivanja, internalizacije, što djetetu omogućava svestraniji, pozitivan razvoj cjelokupne ličnosti.

Agresivnost, ukratko objašnjena kao društveno neprihvatljivo ponašanje s namjerom da se nanese šteta drugoj osobi ili imovini (Vasta i sar., 2005), u predškolskom uzrastu ima pretežno instrumentalnu funkciju, često se manifestuje u fizičkom obliku, a kasnije se zamjenjuje verbalnom, relacijskom, neprijateljskom agresijom kod određenog broja djece i s različitim učestalošću.

Na agresivnost, pored bioloških faktora i obilježja temperamenta, snažno utječe socijalno učenje na svim nivoima, najprije porodica, obrazovne ustanove, mediji odnosno šire okruženje i različiti faktori koje često nemamo na umu misleći da su djeca predškolskog uzrasta još uvijek "isuviše mala" i da ih se to ne dotiče. Ako ne direktno, onda se to sigurno u određenoj mjeri dešava preko roditelja, braće i sestara i drugih odraslih. Djeca koja se danas nalaze u predškolskoj dobi su mnogo više izložena utjecajima različitih medija i s tim u vezi bi trebalo revidirati postojeća tumačenja, a uvesti i nova koja se odnose na faktore koji svakodnevno utječu na život porodice i, naravno, djeteta – brojni dostupni TV-programi, internet i različite "društvene" mreže, nametljivost, količina i brzo smjenjivanje informacija u "stvarnom" i "virtuelnom" svijetu.

U tumačenju i imenovanju agresivnosti uglavnom se podrazumijeva namjerno djelovanje. Kako djeca predškolskog uzrasta u kognitivnom planiranju postupaka nisu u stanju nekome namjerno nanijeti štetu, teoretski oni još ne mogu ispoljavati agresivnost, u smislu općeprihvaćene definicije. U razvojnom smislu, između drugog i sedmog mjeseca se pojavljuju reakcije bijesa (Sternberg i sar., 1983; prema Essau i Conradt, 2009), najčešće izazvane fizičkom nelagodnom, željom za pažnjom ili zbog nekih okolnosti vezanih za vršenje nužde, hranjenje ili odlazak na spavanje. Agresivno ponašanje se nešto očitije počinje pokazivati krajem prve godine života. Najčešće se pojavljuje kao instrumentalna agresivnost, koja ima za cilj posjedovanje nečega, dolazak do cilja, a najčešće su u ovom uzrastu u pitanju igračke koje trenutno zanimaju dijete. Rezultati istraživanja koja su ispitivala promjene agresivnog

ponašanja (Hartup, 1974; Cummings i sar., 1989; prema Essau i Conradt, 2009) mogli bi se sažeti na sljedeći način: napadi bijesa dosežu vrhunac u dobi od tri i po godine, a od treće godine nadalje raste tendencija reagovanja na napad ili frustraciju mjerama uzvraćanja – reaktivni oblik. Između treće i pete godine smanjuje se fizička agresivnost, što znači da djeca ove dobi razvijaju veću sposobnost samoregulacije. Govorni razvoj također omogućuje djetetu verbalno izražavanje agresivnosti. Iako se i starija djeca svađaju zbog predmeta, ipak sve veći broj agresivnih ispada poprima oblik neprijateljskog ponašanja čiji je cilj nanošenje štete drugome.

Kod djece agresivno ponašanje često znači ili odbranu od nečega ili borbu za nešto. Dijete brani sebe, ali brani i drugu djecu koja su mu bliska. Brani svoj integritet, bori se da mu se ne nanese šteta i da se ne ograniče njegova prava, brani svoj prostor, brani svoje planove i mogućnosti za buduće aktivnosti, u igri, oblačenju, hranjenju. U tom smislu zadovoljava i potrebe za samostalnošću i stjecanjem vlastitog iskustva, što se nekada proglašava agresivnim ponašanjem i nastoji se spriječiti. Kod agresivnog djelovanje nekada je i riječ o postizanju i očuvanju utjecaja i ugleda te je prisutna borba za moć. Dijete se bori za naklonost, za neku informaciju ili za nečiju pažnju. O svim ovim potrebama treba voditi računa u tumačenju i tretmanu označenih agresivnih ponašanja. Privlačenje pažnje agresivnim postupcima djeci je nekad jedini način na koji mogu zadovoljiti sve potrebe. Stoga, prije svega treba pozitivno potkrepljivati poželjne oblike ponašanja kod djece tako da nemaju potrebu za agresivnim ispadima koje je zbog dramatičnog i ometajućeg karaktera teško ignorisati. Odrasli uglavnom na to onda reaguju i stvaraju pogodno tlo za učvršćivanje ovog ponašanja tokom vremena.

Dijete može vrlo rano otkriti da mu agresivno ponašanje donosi određenu korist. Posmatrajući druge, ono može sve češće koristiti ove oblike ponašanja, posebno ako vidi da se tuđa agresivnost nagrađuje, dopušta ili podržava. Roditelji koji su agresivni i oni koji svoju djecu navode da vrate agresivnim ponašanjem u konfliktu, ili pak djecu nagovaraju da započnu krug agresivnog ponašanja (“nemoj da te prvi udari”, “nemoj da ostaneš dužan”, “oko za oko”, “uvijek vrati”) te slične izjave i poticaji odraslih ili pak ugledanje na njih u konkretnim situacijama, vremenom itekako pomažu da se ovo ponašanje u osnovi učvrsti i pojačava, iako mijenja oblike, težinu i učestalost.

Djeca se ponašaju agresivno i kada su umorna, gladna, kada su u novim, zahtjevnim situacijama, s puno djece i malo kontrole odraslih, kad se ne mogu integrisati u grupu. Neki znakovi koje odrasli tumače kao agresiju to ne moraju biti. Dijete nekada razbija, baca, čupa iz istraživačkih poriva, znatiželje, da vidi od čega je nešto napravljeno, šta će se desiti kad nešto padne. Manipulacija predmetima, stvaranje nereda i nenamjerno uništavanje predmeta sastavni su dio razvoja djeteta, uzrokovani prirodnom radoznalošću, željom za postignućem i otkrićem.

Djeca i mladi s problemima u ponašanju

Roditelji, odgajatelji i učitelji često budu iznenađeni čega se sve djeca danas plaše, odnosno šta sve percipiraju iz društva, medija, svakodnevne komunikacije i kako to tumače. Djeca itekako na svoj način osjećaju atmosferu nesigurnosti i iako ih donekle na mikronivou možemo zaštititi, to ne znači da na njih ne utječu faktori iz šireg okruženja, tako da u smislu zdravog razvoja ličnosti djecu ne treba izolovati, “prezaštićivati” i “držati pod staklenim zvonom”.

Djeca i mladi s problemima u ponašanju su za društvo veliko opterećenje, kako u finansijskom tako i u socijalnom pogledu. Rad na ovom području iziskuje troškove, različite intervencije, jer je toj djeci, mladima, ali i njihovim porodicama, potrebna podrška različitih institucija sistema (Essau i Conradt, 2009). To djelovanje, pored opterećenja porodice i umanjenog kvaliteta života djeteta o kome je riječ i njegove okoline, uključuje intenzivan rad ustanova socijalne zaštite, rad sudova za maloljetnike te posebne odgojne postupke, u smislu preodgajanja, s nažalost ograničenim učinkom.

Antisocijalno i agresivno ponašanje ograničava pojedince, porodicu, njihove odnose s drugima i društvo kao cjelinu. Agresivna djeca, pored očitih problema prilagodbe u socijalnom i emocionalnom području, imaju teškoća i u kognitivnom razvoju, što je dalje povezano i sa slabijim obrazovnim dostignućima, zatim sa teškoćama u moralnom rasuđivanju i empatiji (Vasta i sar., 2005).

Da bi djeca i mladi bili spremni zadovoljiti zahtjeve budućnosti, porodice, odgojno-obrazovne institucije, i drugi faktori lokalne i šire zajednice moraju poticati pozitivni socijalni razvoj, koji u osnovi podrazumijeva dvije funkcije: socijalizaciju i individualizaciju (McWhirter i sar., 1993, prema Bašić, 2009). Razvoj u području prevencija u posljednjim decenijama prošlog vijeka donio je mnogo novih pristupa koji pojedinačno ili zajedno predstavljaju uporište za izbor pravaca djelovanja. Osnovno je da su teorije, modeli i koncepti prošli kroz historiju put od usmjerenosti na patologiju i nedostatke do promjene fokusa prema snagama pojedinca i njegove okoline. Dobrobit pojedinca predstavlja promociju socijalnog, emocionalnog i fizičkog zdravlja i treba je posmatrati i promovirati u kontekstu. Potreba za prikupljanjem podataka iz što više izvora o različitim mjerama, faktorima, trendovima, indikatorima, karakteristikama prisutnim u populaciji djece, mladih i važnih odraslih osoba te njihovim lokalnim zajednicama, okruženjima, ističe se zbog najmanje dva razloga. Prvi je pretežno naučni – otkriti probleme (ili njihove indikatore) prisutne tokom razvoja djece i mladih, identifikovati potrebe djece i mladih te važnih odraslih, identifikovati prisutnost poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja, uzeti u obzir postojeće preventivne intervencije u lokalnoj zajednici te stvoriti osnovu za evaluaciju preventivnih intervencija putem različitih parametara iz preventivskih, epidemioloških i drugih longitudinalnih studija. Drugi razlog je pretežno politički, javni – usmjeriti zanimanje odgovornih na korake koji prethode strategijskom promišljanju i ulaganju u preventivne ili bilo koje druge nivoe intervencija, koji će biti efikasni i koji će zadovoljiti potrebe onih na koje se trebaju odnositi.

Poremećaji koji su posljedica nepovoljnih emocionalnih i/ili okolinskih pretpostavljenih uslova u razvoju dovode do gubitka sposobnosti socijaliziranog realizovanja potreba, koje se onda ostvaruju putem izbjegavanja obaveza i kršenja društvenih normi. Sposobnost za konstruktivnu aktivnost i pozitivan emocionalni odnos prema okolini prvi je zahtjev socijaliziranog života koji navodi Bregant (1968; prema Lebedina-Manzoni, 2010; str. 14) a onda posljedično, prema autoru: *Ako toga nema, osjećaj neugode i nezadovoljstva stvara stanje koje otežava pa i onemogućava socijalizaciju te može doći do pojave "kompenzirajućeg zadovoljenja" u obliku asocijalnog i antisocijalnog ponašanja.*

Rizični i zaštitni faktori u razvoju ličnosti

Etiologija i razvoj poremećaja kod djece se, pored ličnih karakteristika, posmatraju kroz dinamiku djelovanja okolinskih faktora specifičnih za kontekst u kojem dijete živi. Djeca su podložnija vanjskim utjecajima te je poznavanje kontekstualnih uslova važnije za razumijevanje poremećaja u djetinjstvu i adolescenciji nego što je to u odrasloj dobi. Kako navodi Vulić-Prtorić (2002) dječije ponašanje se posmatra u dinamičnom odnosu s kontekstom u kojem živi, što znači da je u svakom trenutku djetetova razvoja njegovo ponašanje rezultat transakcije između njegovih karakteristika i okoline. Rizični faktori su sva ona stanja i okolnosti koja povećavaju vjerovatnoću razvoja nekog psihopatološkog procesa, dok zaštitni potiču i održavaju zdrav razvoj. Rizični faktori mogu stvoriti vulnerabilnost za razvoj poremećaja, mogu predstavljati "okidač" ili potaći razvoj poremećaja. To su svi oni faktori koji pojačavaju odgovor na neki stresni događaj. Faktori rizika mogu biti npr. stresni događaji koji nadilaze djetetove sposobnosti suočavanja – gubici, roditeljsko zanemarivanje, odbacivanje ili zlostavljanje; ili u širem kontekstu to mogu biti stresni događaji koji pogađaju cijelu porodicu – siromaštvo, rat i sl. S druge strane, zaštitni faktori sprečavaju dalje pogoršanje, potiču ili održavaju zdrav razvoj te imaju snažne implikacije na prognozu i tretman. Rizični i zaštitni faktori ne predstavljaju dva odvojena tipa faktora, već se uglavnom radi o varijablama koje su dimenzionalne. To znači da isti faktori na jednom kraju te dimenzije (npr. dobra komunikacija s majkom) potiču duševno zdravlje, a na drugom (npr. poremećena komunikacija s majkom) psihološke probleme. Roditeljska toplina, podrška i ljubav imaju pozitivan utjecaj na emocionalnu i socijalnu stabilnost i zrelost djeteta. S druge strane, ravnodušnost, pretjerana kontrola, grubost i zanemarivanje djeteta pridonose različitim problemima i teškoćama kod djece.

Posmatranje i praćenje dječijeg ponašanja u predškolskoj ustanovi

U interakciji s vršnjacima, prvenstveno u igri, ali i u drugim aktivnostima, dijete uči dijeliti, planirati, sarađivati, uživljavati se u postupke drugog djeteta i odraslih, razumijevati tuđe osjećaje. Tokom posmatranja dječijeg ponašanja, a zatim i imenovanja i tretmana nepoželjnih oblika ponašanja, izuzetno je važan cilj i kontekst u kome se sve odvija. Ovakvo praćenje i planirano sistematsko posmatranje može nam

dati sliku o dječijim reakcijama kroz duži period, tako da možemo utvrditi učestalost, intenzitet, prisustvo određenih obrazaca ponašanja, a u skladu sa svim planirati dalje odgovarajuće intervencije. Agresivne reakcije zavise od interpretacije situacije, javljaju se često kao odgovor djece kada ne mogu zadovoljiti svoje potrebe, kada su osujećena u obavljanju nečega što su željela. Unutrašnji razlozi koji nekad nisu odmah jasni za posmatrača, a dovode do manifestne agresije, mogu biti konflikti, dječiji osjećaji da nisu dovoljno uspješna u onome što rade, neprihvaćenost od vršnjaka, prisutni strahovi, nesigurnost, tjeskoba i ljutnja.

Istraživači u području temperamenta, regulacije emocija, dječije prilagodbe i dječije psihopatologije naglašavaju važnost višestrukih izvora informacija kako bi se s većom sigurnošću moglo govoriti o povezanosti ili nepovezanosti posmatranih faktora. Dječije ponašanje, kao uostalom i ponašanje odraslih, nije isto u različitim okolnostima (Brassard, 1986; Goldsmith i Rieser-Danner, 1990; Achenbach, 1991; Eisenberg i sar., 1997; Haviland-Jones i sar., 1997; prema Brajša-Žganec, 2002). Predškolska ustanova je sredina u kojoj se možda po prvi put mogu jasno uočiti i porediti relacije u socijalnom pogledu, agresivno i prosocijalno ponašanje. Iako je osjećanja i raznoliki spektar ponašanja koja se stalno usložnjavaju i usavršavaju moguće uočiti i pratiti odmah nakon rođenja, kod novorođenčadi, te dalje pri sazrijevanju i učenju kod djece predškolskog uzrasta, neke relacije, posebno njihovo ponavljanje i posljedice u socijalnom kontekstu najbolje je proučavati i tumačiti u grupi djece, gdje nam se nudi svojevrsni referentni okvir za razumijevanje dječijeg ponašanja u grupi, tamo gdje se to svakodnevno odvija u dinamičnom i složenom društvenom okruženju.

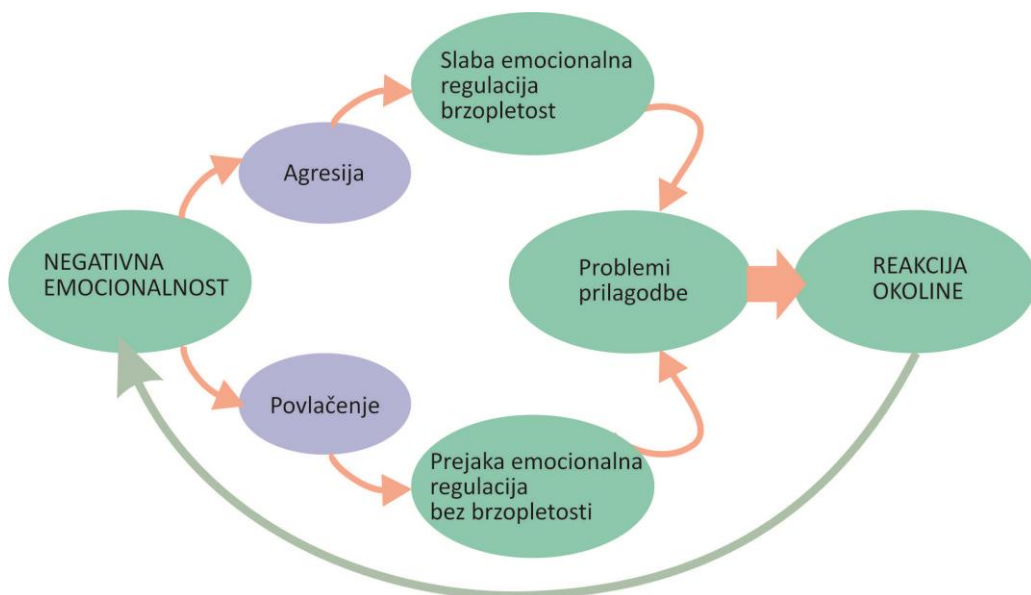
Uloga samopoštovanja i samoregulacije u razvoju djece

Važan zadatak za roditelje i odgajatelje je razvijati samopoštovanje kod djece putem, između ostalog, pohvale, безусловnog prihvatanja, omogućavanja pozitivnih iskustava i doživljaja vlastite vrijednosti. Razvoj svijesti o sebi u predškolskom uzrastu čini znanje o sebi, samovrednovanje i samoregulacija. Pored toga što djeca u egzistencijalnom smislu razlikuju sebe od drugih, znaju sve više o sebi samima, koliko im je godina, kojeg su spola i dr., počinju se samovrednovati. Samopoštovanje obuhvata vrednovanje sebe i razvijanje afektivnih reakcija na takva samovrednovanja (Vasta i sar., 2005). Djeca predškolske dobi imaju relativno visoko samopoštovanje povezano sa sigurnom privrženošću skrbniku. Osjećaj samopoštovanja zavisi od odnosa između djetetovih težnji i uspjeha u području koje je djetetu u određenom trenutku važno. Izgradnji samopoštovanja doprinosi podrška i uvažavanje koje dijete prima od njemu značajnih osoba – roditelja, odgajatelja i vršnjaka.

Uz znanje o sebi i samovrednovanje, razvija se samoregulacija djeteta, koja je izuzetno važna za emocionalni i socijalni razvoj djeteta i odnosi se na samokontrolu, odnosno prelazak od vanjske ka unutrašnjoj regulaciji. Sposobnost regulacije emocija razvija se u ranom djetinjstvu iz interakcije s članovima porodice, odnosno primarnim skrbnicima i na bazi dječijeg temperamenta. U prvom mjesecu nakon rođenja dijete

postiže izvjesnu stabilnost u funkcionisanju, a kad se ona naruši, upućuje okolini signale o tome. Najprije roditelji tješe, umiruju dijete, učestvuju u regulaciji, a nešto kasnije dijete razvija proces samoregulacije, počinje misliti o događajima te pronalazi različite načine njihove interpretacije, čime se umiruje. Među tim strategijama se spominje samoupravljeni internalizirani govor, modeliranje i razvijanje strategija za suzdržavanje (Vasta i sar., 2005). Proces samoregulacije odvija se kroz proces procjene događaja, vrednovanja konteksta te odabira i kontrole emocionalnog izražavanja i ponašanja. Dijete u interakciji s okolinom nauči modificirati svoje emocije, nositi se s frustracijom, uživati u drugima, prepoznati opasnost, prevladati strah i tjeskobu kako bi postiglo uspješno interpersonalno funkcionisanje (LaFreniere, 2000; Oatley i Jenkins, 2000; Vander-Zander, 1993; prema Brajša-Žganec, 2003).

Među elementima koji određuju vanjsko ponašanje pojedinca i omogućavaju mu prikladno i skladno ponašanje te unutrašnje dobro osjećanje, najvažnija je samoregulacija ili emocionalna regulacija. Ovaj proces se odnosi na unutrašnja stanja – subjektivni doživljaj i fiziološki aspekt i regulaciju vanjskog ponašanja koje proizlazi iz unutrašnjeg. Emocionalna regulacija je proces započinjanja, održavanja, moduliranja ili promjene oblika i trajanja unutrašnjeg emocionalnog doživljaja, a regulacija ponašanja je proces započinjanja, održavanja, moduliranja ili promjene oblika ili trajanja emocionalne reakcije. U području ponašanja to se odnosi na susprezanje ponašanja ili pak vanjsko iskazivanje emocija i pokušaj da se situacija promijeni. Ova dva oblika regulacije emocija, uz prepoznavanje i imenovanje, neizostavni su dio “emocionalno inteligentnog ponašanja” (Eisenberg, Fabes, Guthrie i Reiser, 2000; prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006).



Slika 1. Mehanizmi nastanka nepoželjnog ponašanja djeteta (prema Eisenberg i sar., 2005; preuzeto iz Čudina-Obradović i Obradović, 2006, str. 330)

Mehanizam koji opisuje koncept negativne emocionalnosti, tj. ulogu u nastanku nepoželjnih oblika ponašanja može se vidjeti na Slici 1. Dječija negativna emocionalnost, povećana spremnost na doživljaj tuge, bijesa i bojažljivosti manifestuje se tako da dijete može reagovati na dva načina: "prema van": eksternalizacija, agresija, ili "prema unutra": internalizacija, povlačenje. Reagovanje agresijom uzrokovano je dječijom impulsivnošću, a to je brzopletost i nepromišljenost, kao i slaba emocionalna regulacija, tj. slabe mogućnosti susprezanja ili prilagođavanja reakcije. Povlačenje je s druge strane uzrokovano nepostojanjem impulsivnosti i dječijom prejakom emocionalnom regulacijom – kočenjem. Oba tipa reakcije su za dijete neprilagođeni, a za okolinu neprihvatljivi oblici ponašanja. Okolina stoga reaguje nezadovoljstvom i kažnjavanjem, a to povećava negativnu emocionalnost djeteta koja onda postaje ili, drugačije rečeno, ostaje, održava se i pojačava kao izvor novih neprilagođenih i neprihvatljivih reakcija (Eisenberg i sar., 2005; prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006).

Zaključna razmatranja

Teško da možemo sliku o djeci predškolskog uzrasta u njihovoj igri, znatiželji, u dječijem pogledu na svijet, bezbrižnosti i svemu onome što djetinjstvo nosi povezati sa slikama nasilja koje svakodnevno gledamo, odnosno ne želimo vjerovati da će neki od tih dječaka i djevojčica biti sudionici nasilja. Međutim, agresivno ponašanje je, ako se učvrsti, vrlo dobar prediktor kasnijeg delinkventnog ponašanja. To se posebno odnosi na raniji početak ispoljavanja agresivnog ponašanja, odnosno ova djeca kasnije imaju teže probleme od one djece koja prvi put pokazuju izraženo agresivno ponašanje u kasnom djetinjstvu ili adolescenciji (Loeber i Farrington, 1998; Scheithauer i Petermann, 2002; Tolan i Thomas, 1995; prema Petermann i Petermann, 2010).

Posebne teškoće u procjeni šta je ustvari agresivno ponašanje predškolske djece odnose se na to da sva djeca u ovom uzrastu iskazuju određene oblike ponašanja koje bismo mogli, što uostalom odrasli uglavnom i čine, nazvati agresivnim. Predškolski uzrast je vrijeme izrazito bogatog emocionalnog života, mnoge dječije reakcije su najprije oblikovane, određene emocionalnim a tek kasnije više kognitivnim i drugim faktorima. Međutim, dječiju aktivnost, zaigranost, radoznalost, motiv za postignućem, "istraživački duh" i sve ostalo što opisuje tipično ponašanje djeteta predškolskog uzrasta ne smijemo tumačiti pogrešno, odnosno zamijeniti za agresivnost, niti za hiperaktivnost, što je također postala prečesta kvalifikacija.

Djeca ovog uzrasta zbog svojih razvojnih karakteristika ne mogu uvijek odvojiti maštu i stvarnost, nemaju u svom rječniku pojmove koji bi dobro objasnili određeno ponašanje te vlastiti ili tuđi doživljaj emocija. Prisutan je egocentrizam u kognitivnom smislu i razvojno specifičan pogled na svijet i postupke drugih u okviru moralnog razvoja. S druge strane, konačno, očekivano je da djeca budu aktivnija u ovom uzrastu, a odrasli često misle da će škola promijeniti sve, a posebno ono nepoželjno. Međutim, kada dijete zbog agresivnog ponašanja, ili dijete kod koga nije otkriven poremećaj pažnje, izrazita anksioznost i slično, bude otkriveno tek u školskom

periodu, već je mnogo propušteno. Takva djeca su u opasnosti da budu odbačena, da ne mogu ispunjavati školske zadatke i sve što škola nosi, a već samo sa ova dva faktora direktno je pogođen njihov daljnji kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj. Ako nije u pitanju trenutni zastoj ili regresija zbog, naprimjer, bolesti, hospitalizacije, stresnih događaja u životu djeteta i drugih neočekivanih i nepovoljnih prilika, ne možemo očekivati razvojnu akceleraciju koja bi doprinijela boljim rezultatima. Razvojne teškoće treba prepoznati na vrijeme jer znamo da zaostajanje u jednom području razvoja obično prati i zaostajanje na ostalim područjima razvoja, tako da se teškoće uglavnom usložnjavaju. S druge strane, predškolski uzrast je doba kada je moguće mnogo toga uspješno tretirati. Ovo razvojno doba, kako ima svoje rizike, tako nudi i velike mogućnosti za pozitivne promjene, pravovremene intervencije i pozitivne utjecaje na dječiji razvoj, koje svakako treba prepoznati i iskoristiti.

Literatura:

Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije*. Zagreb: Školska knjiga.

Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Čudina-Obradović, M, Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Essau, C. A., Conradt, J. (2009). *Agresivnost u djece i mladeži*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Keresteš, G., (2002). *Dječje agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Lebedina-Manzoni, M. (2010). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Petermann, F., Petermann, U. (2010). *Trening s agresivnom djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Tremblay, E. R., (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24 (2), 129–141.

Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vulić-Prtorić, A. (2002). Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji. *Suvremena psihologija* 5 (2002), 2, 271–293.

DJEČIJA IGRA KAO PROSTOR ZA PODSTICANJE RAZVOJA KROZ KO-KONSTRUKCIJU I DJELOVANJE U OKVIRU ZONE NAREDNOG RAZVOJA

Dr Aleksandra Hadžić Krnetić, docent
Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjoj Luci
E-mail: hadzicsandra@blic.net

Sažetak

U radu se razmatraju dječije igrovne aktivnosti kao prostor u kom se ostvaruje cjelovit razvoj, kroz međusobnu povezanost različitih aspekata – fizičkog, kognitivnog, socijalnog, emocionalnog, govornog, kao i razvoja komunikacije, stvaralaštva i kreativnosti. Polaznu osnovu čine postavke socijalnog kulturalizma i ideja djelovanja kroz zonu narednog razvoja i ko-konstrukciju, kojim se obezbjeđuje podsticaj razvoju, pri čemu se težište pomjera od registrovanja onog što dijete može samostalno na prostor djetetovih mogućnosti ostvarenih kroz izgradnju značenja u okviru interakcije sa drugim, odraslim i/ili kompetentnijim vršnjakom.

Ključne riječi: dječija igra, zona narednog razvoja, ko-konstrukcija, predškolski uzrast, socio-kulturni pristup.

Uvod

Početni okvir za nastanak ovog rada predstavljaju ideje socijalnog konstruktivizma, kulturno-istorijska teorija Lava Vigotskog i nalazi brojnih istraživanja o simetričnoj i asimetričnoj vršnjačkoj interakciji. Dodatan važan podsticaj predstavlja promjena viđenja organizacije predškolskog vaspitanja i obrazovanja u BiH, vidljiva kroz dokumente *Standardi kvaliteta rada vaspitača, pedagoga i direktora u predškolskom vaspitanju i obrazovanju* (2011) i *Zajednička jezgra cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama* (2007). U okviru navedenih dokumenata ističe se da je najvažnija uloga predškolskog vaspitanja i obrazovanja da se putem kvalitetnog i pažljivog praćenja svakog djeteta odgovori na njegove razvojne potrebe, međudejstvom porodice i institucija, u dobro strukturisanim uslovima socijalnog i materijalnog okruženja, i osnaži dijete da se razvije do svojih optimalnih nivoa, poštujući prirodu cjelovitog razvoja i učenja. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje posmatra se kao temelj psihofizičkog razvoja, vaspitanja i obrazovanja čovjeka. Predstavlja temelj cjeloživotnog učenja, usmjeren prema aspektima razvoja djeteta: intelektualnom, socijalno-emocionalnom, fizičkom razvoju i razvoju kreativnosti i stvaralaštva, kojim se dijete podržava za kvalitetno uključivanje u konkretni socio-kulturni kontekst, društvo zasnovano na znanju, uz njegovanje sopstvene duhovne i kulturne baštine. Principi na kojima se zasniva predškolsko vaspitanje i obrazovanje temelje se na Konvenciji o pravima djeteta (2001).

Savremena saznanja o djeci pokazuju da djeca najbolje uče kada su uključena u sopstveno učenje. Potrebno je da uče u okruženju u kom su podstaknuta da istražuju, budu aktivna i stvaraju, kao i da se rad tima vaspitača zasniva na poznavanju razvoja djece (Burke Walsh, 2000). Vaspitački tim formuliše ciljeve za svako dijete, kao i za cijelu grupu kao zajednicu, vodeći računa o interesovanjima djece i poštujući njihove individualne potrebe i sposobnosti. Temeljne ideje pripadaju konstruktivizmu, prema kom djeca konstruišu sopstveno shvatanje svijeta. Daju smisao onom što se dešava oko njih sintezom svojih prethodnih saznanja i novih iskustava. Ovako shvaćeno učenje postaje interaktivni proces u kom učestvuju dijete, odrasli, druga djeca i okruženje. Poznavanje procesa razvoja polazi od činjenice da se razvojna promjena odvija kroz određene uvremenjene faze (Furlan, 1981, Stone, Church, 1984, Santrock, 1996, Vasta, Haith, Miller, 1998, Goswami, 2011). Tako se djelovanje na razvoj odvija kroz dva istovremena procesa – jedan kojim se vodi računa o tipičnim fazama razvoja i drugi kojim se usmjerava na specifične individualne razlike.

Stanovište socijalnog kulturalizma počiva na evolucijskoj činjenici da um ne može postojati izvan kulture. Evolucija uma povezuje se sa razvojem načina života u kom se stvarnost prikazuje simbolima zajedničkim pripadnicima neke kulturne zajednice u kojoj se tehničko-socijalni način života organizuje i konstituiše u okviru tih simbola (Bruner, 1996). Kultura oblikuje um pojedinca, a njen individualni izraz manifestuje se kroz stvaranje značenja. Postojanje značenja pruža osnovu za kulturnu razmjenu. Kultura osigurava oruđa za organizaciju za razumijevanje naših svjetova na način koji omogućuje komunikaciju sa drugim. Isti proces postoji i kod djece. Centralni fokus može biti na tome kako djeca konstruišu stvarnost i značenja pomoću kojih se prilagođavaju svojoj konstrukciji stvarnosti, što naglašavaju autori koji dječiju igru posmatraju kao kulturno oblikovanu aktivnost (Van Oers, 2013).

Kada se pogleda kontekst organizacije rada u predškolskim ustanovama, može se vidjeti da je paradigma iz koje se posmatra razvoj i učenje socijalna konstrukcija. Savremena paradigma na centralno mjesto postavlja dijete, posmatrajući ga kao cjelovito biće, čiji se razvoj realizuje kroz različite, ali međusobno povezane aspekte, kao individualno specifično biće sa različitim potrebama, sposobnostima i interesovanjima, koje aktivno učestvuje u sopstvenoj konstrukciji stvarnosti, kroz složeni odnos uspostavljanja značenja u okviru kog postoji stalna interakcija oruđa koja daje kultura i sopstvenih iskustava. Jednu od aktivnosti koja je ključna za ovakvo viđenje razvoja predstavlja dječija igra.

Dječija igra i različiti aspekti razvoja

Dijete je socijalno biće koje već u prvim danima života započinje interakciju sa svojom okolinom i tako razvija socijalne vještine (Stone, Church, 1984). Igra se odražava u velikom broju djetetovih socijalnih vještina. Svoju prvu igru dijete započinje s majkom i taj izbor nije slučajna. Majka je osjetljiva na djetetove signale i bez većih napora uspostavlja interakciju s njim. Prilikom stupanja u interakciju, majka prilagođava svoje ponašanje mogućnostima djeteta (De Ruiter, C., Van Ijendoorn, M. H., 1993), a time

ona uspostavlja socioemotivnu vezanost, koja je važna za djetetov cjelokupni razvoj te uspostavljanje emocionalnih veza s ostalim osobama iz njegove okoline. U igri dijete spontano vježba i razvija svoje kognitivne, emotivne, motoričke, socijalne, komunikacijske i jezičke sposobnosti. U najranijem djetinjstvu upravo igra s roditeljima potiče sveukupni razvoj. Kod dojenčadi i sasvim male djece igra je spontana aktivnost koja ih ispunjava zadovoljstvom i kojom ispunjavaju najveći dio svog stanja budnosti (Sanrock, 1996). Igru je pri tom teško odvojiti od istraživačkog ponašanja (npr. manipulacija zvečkom ili guranje zvečke u usta) te možemo smatrati da je igra dio istraživačkog ponašanja te da je istraživačko ponašanje oblik igre. Ova spona igre i istraživačkog djelovanja zadržaće se i u svim narednim periodima. Zapravo je pitanje koliko se neka aktivnost može smatrati igrom ukoliko isključuje izbor, usmjeravanje radoznalosti i traganje za novim i drugačijim (Singer, 2013).

Dijete od rođenja istražuje svijet i otkriva svoje mogućnosti. Igra je primarni način učenja o sebi, drugima i okolini. Univerzalna je, svoj djeci poznata, instinktivna te predstavlja bitan dio odrastanja i formiranja ličnosti. Djetinjstvo bez igre i druženja s prijateljima je nezamislivo. Elementi igre mogu se naći u svim društvima i historijskim periodima (Eljkonjin, 1990). Predškolsko dijete većinu vremena provodi u igri, a razvoj, učenje i rad biće uspješniji ukoliko se odvijaju kroz igru ili sadrže elemente igre. Kroz igru dijete uči, razvija se, otkriva sebe i svijet putem pokušaja i pogrešaka, eksperimentisanjem s različitim materijalima, zvukovima, sredstvima, istraživačkim i drugim načinima, igranjem uloga. Njome dijete razvija osjećaj sigurnosti, samostalnosti, samokontrole, kompetencije te razvija vještine na svim područjima (motoričke, emocionalne, kognitivne, socijalne i govorne vještine) te jača samopouzdanje. Nije dovoljno da dijete samo posmatra i sluša već i da samo otkriva i istražuje – dodirne, rastavi, sastavi, pomiriše i isproba jer time zadovoljava svoju znatiželju, ali i doživljajima potiče razmišljanje i zaključivanje, što je temelj intelektualnog razvoja.

Igra je najpogodniji poligon za razvoj i isprobavanje različitih psihičkih procesa i ljudskih osobina. Kroz igru dijete djeluje na sopstveni tjelesni, psihomotorni, emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj, pri čemu se stvaraju zdravi temelji djetetovog funkcionisanja kao osobe. Za dijete igra predstavlja ogledalo razvoja. Dijete u interakciji s drugima razvija sopstvenu sliku o sebi, otkriva načine svog djelovanja na druge, ali i djelovanja drugih na sebe samoga. Dijete je u igri koncentrisano i angažovano, te se cijelo predaje ovoj čudesnoj, za nas odrasle, čini se, nedovoljno shvaćenoj aktivnosti. Dijete će u igri svemu dati smisao, a riječi i predmeti dobiće nova značenja. Igru doživljava kao nešto ozbiljno, a istovremeno puno zadovoljstva i slobode, jer u njoj ono zapravo istražuje, kombinira i koristi sebe i svijet koji ga okružuje. Igra djetetu predstavlja vrlo prirodan način pretvaranja, zamišljanja i prikazivanja života putem fiktivnoga, izmaštanog svijeta, i upravo je to ono što mu predstavlja zadovoljavanje njegovih neostvarenih potreba i želja. U dječijem svijetu igra znači prirodan i djelotvoran način učenja.

Brojna istraživanja dokazala su pozitivan učinak igranja na dječiji razvoj. Igra je ključna za dječiji razvoj jer doprinosi kognitivnoj, fizičkoj, socijalnoj i emocionalnoj dobrobiti

djeteta. Čini se da su veze dječije igre i socijalnog razvoja najviše isticane u literaturi (Santrock, 1996). Upravo na planu socijalnog aspekta razvoja vidi se da djeca kroz igru usvajaju i usavršavaju niz verbalnih i neverbalnih komunikacijskih vještina, kao i vještine saradnje, koje će im trebati tokom cijelog života. Posebno je važna simbolička igra, koja se javlja krajem druge godine, u kojoj djeca pokazuju nastanak simboličkih sposobnosti. Tada djeca postaju sposobna da predmetima pripisuju zamišljena obilježja pa tako komad papira može poslužiti kao pokrivač za lutku, a komadići papira kao hrana. Kritični trenutak u razvoju simboličke igre jest djetetova sposobnost da se igra s drugom djecom i usklađuje svoju ulogu s drugim ulogama u igri.

Socijalna i kolektivna igra zahtijeva adekvatnu preradu sopstvenog iskustva, razumljivu za saigrača. U toj transformaciji dijete angažuje kompleksnije mišljenje, jer se privatni simboli u grupnoj igri prevode i prilagođavaju zajedničkim, a uloge se koordinišu. Tako dijete kroz igru ospoljava sopstveni unutrašnji svijet, stiče prostor da ga vidi i mijenja, prilagođavajući se okolini i drugim, da bi ovo novostečeno značenje ponovo internalizovalo i doprinijelo izgradnji unutrašnjeg svijeta. Ovaj dvostruki proces eksternalizacije i internalizacije smjenjuje se u svakoj igri. Čak i solitarna igra, koja se razvojno posmatrano najranije javlja, nudi mogućnost refleksije na svoj unutrašnji svijet, te njegove korekcije na osnovu novih iskustava. Prema Eljkonjinu, igra uloga, koja dominira predškolskim uzrastom, nije socijalna samo po svojim temama već i po svom unutrašnjem sadržaju. Sadrži društvenost kao svoj bitan konstituent, nastaje samo u društvu i ispunjava funkcije kojim se dijete uključuje u društveni život (Eljkonjin, 1990).

Povezanost igre i kognitivnog razvoja ima status dobro zasnovane naučne činjenice (Santrock, 1996). Naglašava se kako dijete kroz kontinuiranu igru usavršava svoja iskustva i kako u svojoj osnovi igra pretvaranja omogućuje najintenzivnije i najučinkovitije učenje u cijelom životu. Proces istraživanja i upoznavanja koji prethodi igri s novim predmetom, novim i nepoznatim događajima i ljudima očito su povezani s učenjem – radi se o razvoju novih koncepata o stvarnom svijetu. Kada se predmeti koriste na nov način, potiče se stvaranje novih veza i djetetova sposobnost fleksibilnijeg i inovativnijeg mišljenja raste. Igra može facilitirati i ono što nazivamo kreativnost i divergentno mišljenje. Iako ne možemo reći da igra uzrokuje bolje rješavanje problema, činjenica je da su djeca koja pokazuju imaginativno ponašanje bolja u zadacima rješavanja problema. Ono što je, čini se, u podlozi svega jest činjenica da igra pojačava neutralne veze te tako podstiče razvoj mozga – to je najjednostavniji način na koji djeca vježbaju vještine koje će im kasnije trebati (Stone, Church, 1984).

Kroz igru dijete izražava i savladava različita emocionalna stanja, stvara pozitivnu sliku o sebi, reaguje na zahtjeve okoline, stvara sopstvena pravila, ali se i prilagođava pravilima drugih. Dijete je u igri motivisano iznutra, te je upravo iz tog razloga fokusirano na sam proces, a ne rezultat ili proizvod. Igra djetetu omogućuje stvaralačku preradu stvarnog i objektivnog. Dijete tako primjećuje realni svijet te ga preobražava i modifikuje prema sopstvenom iskustvu i sposobnostima. Sažeto rečeno, mogli bismo reći da je dobrobit igre za dijete višestruka. Kroz igru se realizuju različiti

aspekti razvoja, njihov razvoj se međusobno povezuje i nadopunjava, a sama igra se preobražava i razvija. Tako možemo sistematizovati da igra doprinosi:

- Fizičkom razvoju na planu razvoja krupne motorike: kroz igru djeca uče puzati, hodati, trčati, penjati se, skakati, bacati, hvatati ili balansirati. Razvijaju i složene motorne vještine (poput vožnje bicikla, plivanja, skijanja, klizanja, vožnja trotineta, rolera) koje i same mogu postati dijelovi igrovnih aktivnosti.
- Razvoju fine motorike (korištenje ruku i prstiju, koordinacija sistema oko – ruka) kroz aktivnosti dohvaćanja, slaganja, uklapanja, koordinacije, baratanja sa različitim predmetima i igračkama.
- Vještinama kritičkog razmišljanja kroz igru koja podstiče maštu i rješavanje problema, te povezuje uzroke i posljedice.
- Jezičkim vještinama, koje se najviše podstiču u razgovoru djeteta s drugom djecom, te upotrebom riječi za omiljene igračke i aktivnosti, opisivanjem aktivnosti, iznošenjem ideja.
- Društvenim vještinama, koje će biti usvojene učenjem kako pratiti smjer, saradivati, čekati red, poštovati pravila, dijeliti, ponašati se prihvatljivo u različitim situacijama.
- Emocionalnim vještinama, koje se stiču proživljavanjem zadovoljstva u igri i druženju, povezivanju s ostalima i građenjem osjećaja kroz igru različitih uloga, te prepoznavanjem sopstvenih i tuđih emocija, razvijanjem empatije, ovladavanjem samokontrolom i spremnošću da se toleriše frustracija.
- Razvoju samopouzdanja kao vrlo važnog činioca za dugoročnu sreću i uspjeh, a koje raste kada dijete igrajući se otkriva, gradi, rješava probleme i postiže ciljeve.
- Razvoju kreativnosti i mašte, u čemu posebno doprinose igre uloga i traganje za različitim mogućnostima.

Dječija igra i podsticaj kroz djelovanje u okviru zone narednog razvoja

Pitanje podučavanja u prostoru koji prevazilazi djetetove aktuelne mogućnosti, s ciljem djelovanja na procese čiji razvoj još nije okončan, tj. djelovanje u okviru zone narednog razvoja (dalje u tekstu: ZNR), centralna je tačka kulturno-istorijske teorije Lava Vigotskog (1996). Kroz ZNR učenje djelotvorno vuče i usmjerava razvoj, pobuđujući niz različitih sposobnosti kojim se razvoj može usmjeravati i oblikovati. Većina istraživanja inspirisana utvrđivanjem opsega i prisustva ZNR-a uglavnom su se usmjeravala na kognitivni razvoj i djelovanje interakcije odrasli/osoba koja podučava – dijete. Brojna i raznovrsna istraživanja potvrdila su da je moguć podsticaj kognitivnog razvoja, te da je asimetrična interakcija podučavalac – učenik značajna, te da je učenje smisljeno samo onda kada vodi razvoj, tj. u okviru ZNR-a.

Istraživanja potvrđuju da su vrlo različiti podsticajni način na koji je moguće djelovati na ZNR (Thompson, 2013). Tako se kao podsticajni u ZNR-u u sticanju složenih vještina

kakva je pisanje literarnih radova izdvajaju: 1) direktna instrukcija nastavnika ili kompetentnijeg vršnjaka, pri čemu direktna instrukcija može biti internalizovana kao unutrašnji glas; 2) modelovanje od strane nastavnika ili zadatak u kom dijete imitira model; 3) povratna informacija (usmena ili pismena) koja obezbjeđuje vođenje i usmjeravanje; 4) ispitivanje o izvođenju; 5) razjašnjavanje djelomično usvojenih koncepata; 6) preusmjeravanje kroz proces učenja; 7) zajedničko istraživanje značenja između učenika i nastavnika; 8) vršnjačko zajedničko učestvovanje u različitim problemskim situacijama (kritičko mišljenje, rješavanje problema, donošenje odluka); 9) nastavnikovo podupiranje u zadacima ili dijelovima zadataka, s ciljem izgradnje okvira za razvoj mentalnog procesa učenika; 10) kognitivno restrukturisanje kroz ponovnu evaluaciju i reevaluaciju.

Kada se pogleda lista podsticaja, primjetno je da se gotovo svi aspekti mogu primijeniti i na druge aktivnosti i vještine, te da bi se mogle primijeniti i na stvaranje aktivnosti koje pripadaju igri. Prema drugim autorima, dječija igra u predškolskim ustanovama nije isključivi prostor za podsticanje razvoja jednog ili pojedinačne djece, već prostor za podsticaj kompletne grupe, kroz međusobne interakcije i izgradnju zajedničkog značenja (Avgitidou, 1997). Prema autorki, igra nije samo aktivnost u kojoj se uživa, niti aktivnost podsticajna samo za razvoj pojedinačnog djeteta, već prostor u kom se izgrađuje zajedničko značenje vršnjačke grupe i stvara kontekst za kreativno učenje. U tom smislu igra jeste prostor za integraciju i podsticaj različitih aspekata razvoja, koja izgrađuje vršnjačku kulturu i izaziva nove mogućnosti učenja.

Podsticaj cjelovitom razvoju u okviru mješovitih grupa djece i adolescenata pokazuju istraživanja Grey i Feldman (2004), u okviru kojih adolescentima pripada uloga onih koji podstiču i usmjeravaju razvoj djece, najmanje četiri godine mlađe od njih, ističući bliskost iskustva i manji zvanični autoritet adolescenta, koji doprinosi lakšem izražavanju interesovanja djece. Međutim, navedena studija ne poriče značaj odraslih u kreiranju klime u okviru koje je podsticajna interakcija značajna.

Prema autorima, moguće je razmišljati o dva različita okvira podsticanja djelovanja u ZNR-u. Jedan od njih odnosi se na kognitivni domen, usmjeren na školsko postignuće (usvajanje znanja, ovladavanje vještinama), dok se drugi domen odnosi na dječiju igru (Hakarrainen et al., 2013). Ova dva domena zahtijevaju preispitivanje razumijevanja razvoja i učenja kroz igru. Ispitivanje kognitivnog postignuća kroz zadatke sa specifičnim problemima ne predstavlja najbolji način za razumijevanje doprinosa igre kognitivnom razvoju. Tako se rješavanje problema, kao često prisutan zadatak, ne mora smatrati jedinim pokazateljem kognitivnog razvoja kom doprinosi igrovna aktivnost. Osnovna ideja rada ogleda se u naglašavanju da linearan proces prisutan u zadacima rješavanja problema zanemaruje kreativnu esenciju igre. Igra se može razumjeti kao kreativan način razumijevanja i rješavanja problema, pri čemu se izražavaju emocionalna iskustva i ideje. Igra nije samo zabava, pretvaranje i korišćenje imaginarnih objekata. Mnoge forme dječijih aktivnosti jesu igra, a centralna pozicija ovih aktivnosti jeste upotreba oruđa koja daje kultura. Kreativna igra djeteta nije ostvariva bez kreativnosti odraslog.

Esencijalna karakteristika igre jeste zadovoljstvo i osjećaj slobode (Singer, 2013). Pravila, ritmovi i strukture jesu značajna dimenzija igre, ali ne trebaju biti striktno odvojeni od dječijeg osjećaja zadovoljstva i slobode. Tako odrasli i dijete ko-konstruišu igrovni svijet, koji treba biti ispunjen zadovoljstvom za dijete. Razdvajanjem aktivnosti i djelovanjem na nju, dječiji osjećaj užitka i zadovoljstva može biti izgubljen.

Drugačiji pristup konceptualizaciji dječije igre nudi model igre u skladu sa kulturno-istorijskom teorijom Vigotskog, koju nastavljaju Leontjev i Eljkonjin. Igra se razumijeva kao specifičan mod kulturne aktivnosti koju karakterišu uključenost, poznavanje pravila i dozvola slobode izbora oruđa, pravila, ciljeva, a edukatoru pripada uloga odlučivanja šta je kulturno prihvatljivo u igri (Van Oers, 2013). Članak autora ponovo ukazuje na staru distinkciju između igre i rada, postavljajući razliku u mogućnost slobode interpretiranja pravila ili stvaranja novih mogućnosti koju igra pruža.

Pozitivne i negativne aspekte uključivanja odraslog u dječiju igru i dječije viđenje da li se u ovoj interakciji radi o igri ili ne, ističu i drugi autori, naglašavajući da je za buduće vaspitače važno naučiti kako da se igraju sa djecom, odnosno kako da izgrade sopstveno učešće u igrovnoj aktivnosti i zajedničkom narativu (Hakkarainen et al., 2013). Pitanje izbora i podjelu kontrole za koju je značajno korištenje stila otvorenih pitanja, kao ključnu za interakciju odrasli – dijete i razigrano učenje (engl. *playful learning*) ističu McInnes i saradnici (McInnes et al., 2013). Stil otvorenih pitanja kao stil interakcije trebaju razvijati vaspitači, jer im omogućuje učešće u ko-konstrukciji i kurikulumu zasnovanom na igri. Ukoliko se ove postavke ne razvijaju, djeca ispoljavaju tendenciju da učešće odraslih percipiraju kao aktivnosti koje nisu igra.

Vršnjačka interakcija: konstrukcija i ko-konstrukcija

Značaj vršnjačke interakcije kao faktora kognitivnog razvoja prvi je uočio Pijaže. U ranim radovima on joj je pridavao ključni značaj u transformaciji egocentrične misli u socijalizovanu. Nakon otkrića senzo-motorne inteligencije, tretman socijalnih faktora se mijenja. Ključni značaj dobija uravnotežavanje, kao formativni faktor, dok socijalni faktori postaju motivacioni koji mogu ubrzati ili usporiti kognitivne promjene (Pijaže, 1924/2002, prema Stepanović, 2010). Sljedbenici Pijažea nastavili su da istražuju vršnjačku interakciju i stvorili bogat fundus empirijskih podataka, pretežno vezan za uzrast koji odgovara preoperacionalnom stadijumu i stadijumu konkretnih operacija. Vigotskijanski autori interesovali su se prevashodno za interakciju odrasli – dijete, što je i očekivano jer teorija Vigotskog ističe djelovanje odraslog u zoni narednog razvoja djeteta. U međuvremenu je došlo do konceptualnog približavanja dvaju razmatranih pristupa, što je dovelo do obuhvatnijeg razumijevanja fenomena vršnjačke interakcije i njenog djelovanja na razvoj mišljenja. Pijažetanski orijentisani istraživači skrenuli su pažnju na važnost vršnjačke interakcije kao faktora intelektualnog razvoja, ističući simetričnost vršnjačkog odnosa u pogledu moći čime se stvaraju mogućnosti za kooperativan oblik socijalne razmjene, dok su vigotskijanski autori naglašavali značaj asimetrije vršnjaka u pogledu kognitivnih kompetencija. Kako bi bile djelotvorne, vršnjačka interakcija, kao i interakcija odrasli – dijete, moraju da zahvate zonu

narednog razvoja osobe sa nižim kompetencijama. Važno je i da pomoć kompetentnijeg vršnjaka bude saobražena aktuelnom nivou razvoja njegovog partnera. Stoga Vigotski kao idealnog partnera češće razmatra odraslog, s obzirom na to da je on nosilac saznanja i vrijednosti kulture (Stepanović, 2010).

Konvergencija istraživanja dva pristupa doprinijela je pojavi studija koje se bave različitim problemima, ali im je zajedničko da integrišu dva pristupa u izučavanju uloge vršnjačke interakcije u intelektualnom razvoju. One ispituju djelovanje vršnjačke interakcije na svim uzrastima – od predškolskog (Azmitia, 1988, prema Stepanović, 2010), preko ranog osnovnoškolskog do adolescentskog, upoređujući simetrične i asimetrične dijade (Baucal, 2003, Jovanović i Baucal, 2007, Stepanović, 2010), ali i doprinos interakcije odrasli – dijete i samostalne konstrukcije. Autori su saglasni da je interakcija odrasli – dijete efektivnija od vršnjačke interakcije, a kada su u pitanju vršnjačke interakcije važno je ispoljavanje socio-kognitivnog konflikta. Pokazalo se da je najvažnije postojanje različitih perspektiva kojih su učesnici u interakciji svjesni i rad na njihovom koordinisanju. To znači da i interakcija vršnjaka istih sposobnosti može dovesti do razvoja novih oblika mišljenja.

Kao što se može primijetiti, većina navedenih istraživanja usmjeravala se na rješavanje zadataka i kognitivni razvoj. Možemo se zapitati šta se događa sa ostalim aspektima razvoja, te koliko su dobijeni rezultati primjenjivi na istraživanja dječije igre.

Više istraživanja dječijih igrovnih aktivnosti ukazuju na mogućnost djelovanja u okviru zone narednog razvoja (ZNR). Intervencije u narativu i kreiranju zajedničkih dijaloga uz pomoć lutaka pokazale su da je moguće podstaći razvoj igre, koja povratno doprinosi razvoju djeteta. Podsticaj je obezbijeđen kreiranjem zajedničke igrovne aktivnosti u kojoj se odrasli aktivno igra sa djetetom, pri čemu se stvara zajednički imaginarni svijet o kom se priča, koji se prikazuje, odigrava i likovno predstavlja (Bredikyte, 2011). Značajan aspekt ogleda se u reinterpretiranju i rekonstruisanju početnih priča, te izgradnji novih značenja. Konstrukcija i dijeljenje igre, prema autorki, mogu se vidjeti kao aktivnost koja podstiče razvoj niza kompetencija i znanja.

Sušтина procesa ogleda se u iskoračivanju učesnika iz sopstvenog viđenja svijeta, kreiranju susreta sa drugim, pri čemu se ovo novo stečeno značenje može ponovo internalizovati, obezbjeđujući potpunije razumijevanje drugog. Odrasli koji se uključuje i nadograđuje dječiju igru povlači ZNR djeteta, ali transformiše i sopstvenu igru. Struktura igre podrazumijeva početak, konflikt (zaplet) i razrješenje. Autorkin eksperimentalni model predstavlja istovremeno i edukaciju za buduće vaspitače, predstavljajući izazov novim kompetencijama vaspitača u smislu konstrukcije situacije za učenje usmjerene na dijete.

Istraživanje dječije ko-konstrukcije u stvaranju značenja i razvoju unutrašnjeg govora, kroz kreiranje igre uloga, koje je poredilo uticaj mlađeg i starijeg sibalng i prijatelja, pokazalo je da su djeca razvila raznovrsne strategije značenja, pri čemu se za sibalng pokazao značajnim uticaj reda rođenja. Tako su prvorođeni pokazivali manje spremnosti za saradnju sa svojom mlađom braćom i sestrama u odnosu na

drugorođene, dok se razlike nisu pokazale značajnim u situacijama igre sa prijateljima (Leach, 2012).

Zaključak

Na osnovu različitih teorijskih postavki i brojnih istraživanja primjetno je da se principi djelovanja u okviru ZNR-a, kao i kroz ko-konstrukciju mogu primijeniti i na prostor dječijih igrovnih aktivnosti. Iako su ove postavke tokom dužeg vremena bile usmjerene na kognitivna postignuća, posebno na zadatke rješavanja problema, brojni članci pokazuju da se primjenjuju i u drugačijim domenima, specifično određujući i kognitivni domen razvoja dječije igre kroz izgradnju zajedničkih značenja, izbora i pomjeranje u pravcu aktivnosti koje uvažavaju osjećaj zadovoljstva i slobode. Igra se posmatra kao prostor za raznovrsno međudjelovanje različitih aspekata razvoja, kao prostor ovladavanja kulturnim oruđima i prostor za stvaralaštvo i kreativnost. Značajna interakcija sa drugim otvara prostor za značajnu ulogu i odraslog (vaspitača), njegovu spremnost da saučestvuje u igri, podijeli kontrolu i učestvuje u kreiranju značenja, kao i učešće kompetentnijeg vršnjaka, pri čemu uzrasne razlike ne moraju, ali i mogu, biti odraz asimetričnosti kompetencija.

Literatura:

- Avgitidou, S. (1997). Children's play: An Investigation of Children's Co-construction of Their World Within Early School Settings. *Early Years*. Vol. 17. No. 2. 6–24.
- Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: Da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*. Vol. 36 (4). 517–542.
- Bredikyte, M. (2011). *The Zones of Proximal development in Children's Play*. Academic dissertation. Faculty of Education of the University of Oulu. Oulu.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Educa, Zagreb.
- Burke Walsh, K. (2000). *Stvaranje programa u kojima dojenčad i djeca jasličke dobi imaju centralnu ulogu (0–3 godina)*. Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“, Sarajevo.
- De Ruiter, C., Van Ijendoorn, M.H. (1993). Attachment and Cognition, A Review of the Literature, *International Journal of Educational Research*, Vol. 19, No. 6, 521–600.
- Dunphy, E. (2008). *Supporting early learning and development through formative assessment*. Commissioned by the National Council for Curriculum and Assessment, NCCA.
- Eljkonjin, D. B. (1990). *Psihologija dječje igre*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Furlan, I. (1981). *Čovjekov psihički razvoj*. Školska knjiga, Zagreb.
- Gray, P., Feldman, J. (2004). Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self-Directed Age Mixing between Adolescents and Young Children at a Democratic School. *American Journal of Education*. 108–145.
- Goswami, U. (2011). *The Willy-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. Blackwell Publishers Ltd, UK, USA.

- Hakkraainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K., Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in narrative play-world. *European Early Childhood Education Resarch Journal*. Vol. 21. No. 2. 213–226.
- Ivić, I. (1987). *Čovek kao animal symbolicum*. Nolit, Beograd.
- Ivić, I., Pešikan, A., Janković, S., Kijevčanin, S. (1997). *Aktivno učenje. Priručnik za primenu aktivnih metoda nastave/učenja*. Institut za psihologiju, Beograd.
- Jovanović, V., Baucal, A. (2007). Konstrukcija i ko-konstrukcija u kognitivnom razvoju. *Psihologija*. Vol. 40 (2). 191–209.
- Leach, J. (2012). *Children's Co-Construction of Shared Meanings and Internal State Language During Pretend Play*. A Thesis In The Department Of Education. Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.
- Maleš, D. (Ur.) 2001. *Konvencija o pravima djeteta*. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži. Zagreb.
- Matejić Đuričić, Z. (2012). Nove konceptualizacije razvoja i vaspitanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. Vol. 11. Br. 2. 267–284.
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., Miles, G. (2013). The nature of adult – child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behaviour. *European Early Childhood Education Resarch Journal*. Vol. 21. No. 2. 268–283.
- Santrock, J. W. (1996). *Child Development*. Brown & Benchmark Publishers, Chicago, London.
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Resarch Journal*. Vol. 21. No. 2. 172–185.
- Sporazum o zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama*. (2007). Ministarstvo obrazovanja Republike Srpske, ministarstva obrazovanja svih kantona iz Federacije BiH i Odjel za obrazovanje Vlade Brčko Distrikta BiH.
- Standardi kvaliteta rada vaspitača, pedagoga i direktora u predškolskom vaspitanju i obrazovanju*. (2011). Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Sarajevo.
- Stepanović, I. (2010). Određenje vršnjačke interakcije i istraživanje njene uloge u kognitivnom razvoju u kontekstu Pijaževog i socio-kulturnog pristupa. *Psihološka istraživanja*. Vol. XIII (2). 219–240.
- Stone, L. J., Church, J. (1984). *Childhood and Adolescence*. A Psychology of the Growing Person. Fifth Edition. Random House, New York.
- Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*. (2004). Ministarstvo civilnih poslova. Sarajevo.
- Thompson, I. (2013). The Mediation of Learning in the Zone of Proximal Development through a Co-constructed Writing Activity. *Research in the Teaching of English*. Vol. 47, No. 3, 247–276.
- Van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualisation of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Resarch Journal*. Vol. 21. No. 2. 185–199.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. „Naklada Slap“, Jastrebarsko.
- Vygotsky, L. S. (1977). Play and its Role in the Mental development of the Child (C. Mulholland, Trans.). In M. Cole (Ed.), *Soviet developmental psychology* (76–99). White Plains, NY: M. E. Sharpe. (Original work published 1933/1966).
- Vigotski, L.S. (1996). *Dečja psihologija*. Sabrana dela, tom IV. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

PODRŠKA RODITELJIMA U RAZVOJU POZITIVNOG RODITELJSTVA PROJEKT *RASTIMO ZAJEDNO*

Daniela Dujmović,
pedagogica i regionalna voditeljica
u programu *Rastimo zajedno* u BiH
Ustanova "Dječji vrtići" Mostar
danieladujmovic@net.hr

Danas, više nego ikad, suvremena je obitelj suočena s brojnim izazovima i nerijetko vrlo visokim očekivanjima. Stoga nas ne treba čuditi što roditelji od nas stalno traže stručnu podršku u odgoju djece.

Kao dio odgovora na potrebe roditelja i u skladu s obvezama koje proizlaze iz Konvencije o pravima djeteta, UNICEF je u suradnji s partnerima stavio naglasak na osnaživanje roditelja i jačanje njihovih roditeljskih kompetencija u prvim godinama života djeteta putem postojećih servisa u zajednici (vrtići, centri za podršku roditeljima, udruženja za predškolsko obrazovanje). To smo prepoznali kao najučinkovitije ulaganje u relativno širokom području ranog razvoja djece.

Projektna ideja nastala je na osnovu iskustva IN Fondacije, koja je u svojem radu, kontinuiranom podrškom projektima i programima rada s djecom i mladima, uočila sve naglašeniju potrebu za edukacijom roditelja.

Projekt koji je započeo u svibnju 2011. godine oslanja se na iskustvo iz Republike Hrvatske. Njihov projekt *Rastimo zajedno* autorica Branke Starc i Ninoslave Pečnik novi je pristup društvene podrške roditeljstvu.

Programom radionica za roditelje *Rastimo zajedno* nastoji se omogućiti roditeljima usvajanje znanja i vještina kojima će razvijati potencijal svoga djeteta s ljubavlju, omogućiti djeci da budu uspješna i zadovoljna, a društvu da bude zdravo i napredno.

Smatramo da je poticanje ranog razvoja djece najisplativija investicija u društveni razvoj.

Svrha programa radionica za roditelje *Rastimo zajedno* jeste omogućiti protok informacija, znanja, vještina i podrške koji roditeljima koriste u ispunjavanju njihovih roditeljskih odgovornosti te promiču rast i razvoj kako roditelja tako i djeteta.

Glavni cilj programa radionica je stvoriti poticajno i osnažujuće okruženje u radionicama u kojima roditelji s voditeljicama radionica i s drugim roditeljima razmjenjuju ideje o načinima na koje žive svoje roditeljstvo i o načinima na koje se odnose prema svome djetetu.

Prednost ovakvog vida pomoći roditeljima je višestruka. Prije svega, misli se na sprečavanje čimbenika koji mogu voditi k zlostavljanju ili zanemarivanju djeteta.

Osim toga, roditelji se radije koriste ovakvim programima jer se nude svim roditeljima, a ne diskriminira ih se na temelju njihovih potreba ili čimbenika rizika pa ih sudjelovanje u njima ne stigmatizira. Program radionica za roditelje *Rastimo zajedno* podijeljen je u jedanaest širih tema, jedanaest radionica. Njihovi su nazivi:

1. *Roditelji 21. stoljeća*
2. *Četiri stupa roditeljstva*
3. *Roditeljski ciljevi i psihološke potrebe djeteta*
4. *Sva naša djeca i kako ih volimo*
5. *Slušanje – važna vještina roditeljstva*
6. *Kako dijete uči o svijetu oko sebe*
7. *Granice: zašto i kako*
8. *Kreiramo i biramo rješenja*
9. *Roditeljske odgovornosti i još poneka pitanja*
10. *Biti roditelj: utjecaji i izbori*
11. *Završetak i novi početak*

Svaka tema cjelina je za sebe, ali i bitan dio cijelog programa, koji bi bio nepotpun bez bilo koje od jedanaest radionica. Nijedna se radionica ne može održati samostalno jer radionice slijede jedna drugu smisleno i sadržajno – kao karike u lancu.

Kroz radionice *Rastimo zajedno* u tri kruga projekta prošlo je i do kraja došlo **443 roditelja** sa područja cijele Bosne i Hercegovine.

Ukupno educiranih i certificiranih voditeljica i voditelja radionica *Rastimo zajedno* je 86 (FBiH, Republika Srpska i Brčko distrikt).

Pored roditelja, radionice su rađene i za osoblje vrtića – odgojiteljice/njegovateljice. U trećem krugu je, po izvještajima, kroz te radionice prošlo njih 144, a i u prethodna dva kruga su voditelji kroz prezentacije upoznavali osoblje vrtića o programu *Rastimo zajedno*, tako da je taj broj upoznatih mnogo veći.

Projekt *Podrška roditeljima u razvoju pozitivnog roditeljstva* u Ustanovi “Dječji vrtići” Mostar provodio se u dva ciklusa 2011./2012. god. te 2013./2014. god. Kroz ta dva ciklusa radionice za roditelje prošlo je 17 roditelja.

Podrška roditeljstvu podrazumijeva aktivnosti s roditeljima koje im olakšavaju svladavanje svakodnevnih ili specifičnih roditeljskih izazova s kojima se susreću dok brinu o svojoj djeci i njihovom razvoju. Radionice su osmišljene kao dvosatno druženje s jasnom strukturom i načinom rada, poštuje se načelo učenja odraslih, a ***pristup programa obilježava parterski odnos voditelja i roditelja te polaznje od roditeljskih jakih, a ne slabih strana.***

Prednost ovih radionica u njegovanju partnerskih odnosa odgojitelj – roditelj jeste i mogućnost osiguravanja kontinuiteta podrške roditeljima putem Kluba roditelja *Rastimo zajedno*.

Povratne informacije od roditelja i voditelja dokazuju uspješnost programa u postizanju planiranih ciljeva.



Dobar roditelj vjeruje u sebe i svoje dijete, mijenja se i raste zajedno s njim

Literatura:

Pećnik, N. i Starc, B. (2010.). Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

www.rastimozajedno.hr

PARTNERSTVO S RODITELJIMA U USTANOVU DJEČJI VRTIĆI MOSTAR

Dajana Golemac i Anela Peko,
odgojiteljice skupine "Mala sirena" u jedinici "Mrvica"
Ustanova "Dječji vrtići" Mostar

*Upravo onoliko koliko vjerujemo u mogućnosti
i vrijednost drugoga, toliko napora u to i ulažemo.*

Alain Mougnotte: *Odgajati za demokraciju*

Uvod

Najnovija istraživanja na polju pedagogije dokazala su da se predškolski i školski razvoj (od rođenja pa do dvanaeste godine) potpuno neopravdano zapostavlja. Za ovaj period slobodno možemo reći da je **sam život** i sve propušteno u odgojno-obrazovnom (razvojnem) smislu teže se kompenzira u kasnijem životu. Rano iskustvo i aktivnosti koje djetetu mogu ponuditi odgojno-obrazovne ustanove i njegova obitelj, kao prve socijalne sredine, djeluje na holistički razvoj djeteta (tjelesni, socijalni, emocionalni i intelektualni razvoj).

Budućnost svakog društva određena je sadašnjom brigom za mlade. Sva znanja i vještine koje djeca stječu tokom odrastanja utječu ne samo na oblikovanje njihovih pojedinačnih života nego i na razvoj cjelokupne zajednice u kojoj sudjeluju. To je razlog zašto se predškolski odgoj i obrazovanje našlo pod *lupom* mnogih istraživača i zašto prolazi kroz niz velikih reformi. Jedna od bitnih stavki reformskih promjena je i ostvarivanje kvalitetnije suradnje roditelja sa predškolskim ustanovama, jer se prepoznao značaj i vrijednost uloge roditelja kao prvih učitelja djeteta.

Značaj partnerstva između roditelja i odgojitelja

Suvremena pedagoška nastojanja stavljaju naglasak na pretvorbu predškolske ustanove u ravnopravnu zajednicu djece i odraslih (odgojitelja, stručnih suradnika, ravnatelja, roditelja...). Hoće li vrtićko okruženje biti poticajno za razvoj djeteta uvelike ovisi o odnosu roditelja, odgojitelja i djece. Jedno od mjerila kvalitete predškolskih ustanova svakako bi trebalo biti i kolika je mogućnost i koji je način sudjelovanja roditelja u radu predškolske ustanove. "Uključivanjem obitelji u odgajanje njihove djece postiže se to da se ono što se naučilo u vrtiću prenosi u kuću, a ono što se uči u kući prenosi u vrtić." (Daniel, Stafford, 2000). Obitelji su, danas, partneri – aktivni sudionici u procesu odgojno-obrazovnog rada. Partnerstvo je dogovorna podjela uloga za rad s djetetom u vrtiću i kod kuće i preuzimanje zajedničke odgovornosti za uspjeh djeteta.

Roditelji imaju pravo i obvezu sudjelovati u odlukama koje se tiču brige, odgoja i obrazovanja njihove djece. Odgojitelji i roditelji dijele odgovornost za svoj zajednički rad na razvijanju komunikacije, uzajamnog poštovanja i prihvaćanja razlika. Promicanjem djelotvorne interakcije između obitelji, vrtića i zajednice odgojitelj potiče razumijevanje zajedničke odgovornosti za odgoj, obrazovanje i budućnost djece. Odgojitelji i roditelji predstavljaju sudionike u odgojno-obrazovnom procesu, gdje svaki od njih posjeduje svoje kompetencije. Roditelj poznaje svoje dijete i njegove određene razvojne karakteristike, posjeduje intuitivna znanja, dok odgojitelj predstavlja stručnjaka u pedagoško-metodičkim znanjima (Miljak, 1996.). Interakcija između odgojitelja i roditelja vodi boljem razumijevanju djece i zadovoljavanju njihovih potreba, interesa, osjećaja. Roditelji sa svojom djecom žive od njihova rođenja do odrasle dobi, njihov odnos je cjeloživotni, a dječji vrtić, koji je usmjeren na dijete, vidi roditelje kao svoje najvažnije partnere. Što je dijete mlađe to je nužnije da odgojitelji od obitelji dobivaju informacije vezane za dijete. Roditelji mogu dati potrebne informacije o interesima, sposobnostima, navikama i prethodnim znanjima djeteta, što će bitno pomoći odgojitelju da upozna dijete kao pojedinca i da planira prikladne aktivnosti kojima će se poticati razvoj njegovih punih potencijala (Pehar, 2006.). Kvalitetna komunikacija odgojiteljima i roditeljima omogućuje zajedničko razumijevanje djece, koje nitko od njih ne bi mogao ostvariti sam, bez udjela onog drugog.

Prednosti su partnerstva između odgojitelja i roditelja multidimenzionalne i one omogućuju da se dječji razvoj prati svestrano (odgojitelj lakše upoznaje odnose u obitelji, a roditelj ponašanja djeteta u grupi; olakšano prilagođavanje djeteta na predškolsku ustanovu; upotpunjavanje roditeljske funkcije, roditelj ostavlja trajne tragove kako kod svoje tako i kod druge djece; koristi za odgojitelja u smislu modeliranja i izgrađivanja vlastitih stavova, stjecanja povjerenja u roditelje; odgojitelj nadilazi strah od neuspjeha pred roditeljima). "Kontinuirana razmjena subjektivnih iskustava i parcijalnih razumijevanja djeteta vode odgajatelje i roditelje zajedničkom izgrađivanju šire slike o djetetu, postizanju zajedničkog, cjelovitog razumijevanja djeteta i razvoju odgojno-obrazovnih pristupa usklađenih s djetetovim individualnim i razvojnim posebnostima." (Slunjski, 2001.).

1. Uloga odgojitelja u gradnji partnerstva s roditeljima

Ne postoji određeni recept koji uključuje roditelje u odgojno-obrazovni proces ali ono, svakako, ovisi o umješnosti komuniciranja odgojitelja s roditeljima, kao i empatiji, kompetencijama, entuzijazmu, inovativnosti, poduzetnosti, uspješnosti, predanosti, fleksibilnosti, kreativnosti, motiviranosti i dobroj volji odgojitelja. "Jasna, otvorena, iskrena, potpuna komunikacija s roditeljima je, usporedo s misijom kojom se postiže ostvarenje vizije i aktivnostima ustanove, začetnik kvalitetnog odnosa." (Pehar, 2006.). Odgojitelj mora roditelja smatrati najznačajnijim savjetnikom i podrškom u pružanju pomoći u boljem razumijevanju svakog djeteta ponaosob.

Inicijativa za partnerstvo treba poteći od odgojitelja, koji će nastojati stvoriti neusiljen i nenametljiv odnos povjerenja s roditeljima. Osnovu za kvalitetan odnos čine stvarno

razumijevanje i briga za potrebe i djece i roditelja, potpuna obaviještenost roditelja o životu djece u vrtiću i o tome što vrtić pruža djetetu. Kompetentni odgojitelji stalno tragaju za novim načinima izgrađivanja partnerskih odnosa s roditeljima. Oni ulažu svoje znanje, trud i energiju u osmišljavanje primjerenih pristupa koji na optimalan način zadovoljavaju roditeljske trenutačne potrebe, ali i dosežu ciljeve koje djelatnici ustanova postavljaju pred sebe. Roditelji će izabrati ono što smatraju najvažnijim za sebe i svoje dijete u određenom trenutku, stoga je obveza odgojitelja u vrtiću ponuditi im što više mogućnosti izbora, i pri tom ne nametati svoj izbor (Ljubetić, 2013.).

2. Vidovi suradnje između roditelja i odgojitelja

Roditelj kao aktivni član predškolske ustanove ima višedimenzionalnu ulogu. Roditelj je partner odgojiteljima i osoba koja sudjeluje u donošenju odluka vezanih za rad vrtića. "Roditelj djeteta smatra se ne samo partnerom u zajedničkom odgoju djece, nego i suštinskom komponentom programa, on je aktivni sudionik u stjecanju iskustva učenja djece." (Slunjski, 2001.). Uloga roditelja doživljava svoje oživotvorenje na različitim razinama: svakodnevnom interakcijom, neposrednim radom u vrtiću, kroz zajedničke razgovore o odgojnim i psihološkim problemima, sudjelovanjem u vijeću vrtića... Komunikacija s roditeljima može biti verbalna i neverbalna, formalna i neformalna, pisana...

Najčešći vidovi suradnje su:

- informativni roditeljski sastanci
- tematski roditeljski sastanci
- kreativne radionice
- obrazovne radionice
- izleti
- predstave
- projekti
- volontiranje...

3. Djeca, roditelji i odgojitelji u projektu (jedinica "Mrvica")

U jedinici "Mrvica", Ustanove "Dječji vrtići" Mostar, ulaže se velik napor u gradnju kvalitetnog partnerstva odgojitelja i roditelja. Svake godine, polazeći za interesima roditelja i djece, organiziraju se izleti u prirodu, kreativne radionice, različite kulturne posjete, proslave, sportska druženja itd. Osim roditelja, druženjima se uvijek priključe i djedovi, bake, braća i sestre. Cilj je ovakvih susreta stvaranje odnosa zajedništva i pripadnosti u vrtiću, ali i nadogradnja profesionalnog odnosa roditelja i odgojitelja.

Tradicionalno se održavaju projekti u kojima djeca uče zajedno sa svojim roditeljima. Projekti "Sunce" i "Stroj za pranje rublja" trajali su po dva mjeseca. Kako roditelji predstavljaju ravnopravne sudionike odgoja i obrazovanja djece, oni su glavni saveznici odgojiteljima u ostvarenju kvalitetnog projekta (roditelji pružaju veliku potporu u svakom pogledu kako bi se *zahtjevni* projekti ostvarili). Kako je roditeljima

omogućeno da učestvuju u samoj aktivnosti, oni su mogli da se upoznaju i da lakše razumiju način na koji dijete uči te da mu daju različite ideje i mogućnosti za ostvarivanje komunikacije i aktivnosti s djetetom kod kuće.

Cilj je projekata bio da djeca usvoje nova znanja, vještine, da razviju kreativnost, nove sposobnosti, razviju maštu i da se razvijaju na kognitivnom, emocionalnom, socijalnom i tjelesnom polju, kao i ostvarivanje kvalitetnih suradničkih odnosa i prijateljskih odnosa među roditeljima i stjecanje novih iskustava u zajedničkom radu s djecom. Roditelji su svakodnevno doprinosili svojim radom. Prikupljali su materijale, literaturu, volontirali u radu s djecom, čitali priče, izrađivali plakate s djecom. U okviru ova dva projekta organizirane su i dvije kreativne radionice za roditelje i djecu. Radionice su tematski bile vezane za maskenbal.

Prošle smo godine učeći o Suncu i njegovom sustavu došli, zajedno s djecom, na ideju da nam kostimi za maskenbal baš budu sunca. Kako bi se pristupilo izradi kostima bilo je potrebno puno ruku, volje i vremena. Roditelji su spremno dočekali ideju da oni i djeca učestvuju u izradi maska. Radionica je zahtijevala posebno mjesto, koje smo našli u TC Piramida. Prostor u ovom tržnom centru primio je 26 djece i 42 roditelja. Radionica je trajala do kasno u noć, ali je rezultat bio 26 iskaširanih lopti za pilates. Djeca su bila oduševljena. Trčkarala su od jednog roditelja do drugog i pokazivali im kako se kašira. Mutila su ljepilo i vodu, kidala papir i lijepila. Atmosfera je bila više nego odlična. Pokazala se izvrsna suradnja među djecom kao i među njihovim roditeljima.



Radionica za maskenbal, veljača 2012. godine

U projektu “Stroj za pranje rublja” sudjelovalo je 27 roditelja 22 djece. I kroz ovaj projekt roditeljima i djeci je bilo omogućeno da izraze svoje kreativne potencijale te da se kvalitetno druže kroz stvaralačke aktivnosti. Zajedničkim dogovorom došlo se do zaključka da će maskenbalske maske biti strojevi za rublje te da će se skupa s djecom maskirati i njihovi roditelji i odgojitelji. Roditelji su se trudili da im maske budu što originalnije. Radovali su se maskenbalu i zbijali šale na svoj račun. Djeca su bila iznimno ponosna na maske koje su napravila zajedno sa svojim roditeljima i sretna što će imati mogućnost da skupa sa svojim *maskiranim* roditeljima učestvuju u povorci.



Odgojitelji su bili inicijatori, moderatori, animatori i koordinatori koji su na svakog roditelja i dijete obraćali pozornost, kratko se zadržavali u ležernom razgovoru pomažući im u kreativnom radu. Naglasak je dat na potrebe djece i roditelja kako bi se oni osjećali dobrodošli. Svaka suradnja s roditeljima predstavlja novu ideju za daljnja druženja, a sve u cilju kvalitetnog razvoja djeteta i njegove zabave.

Zaključak

Kada je dijete sretno i uspješno, roditelji su također zadovoljniji i ohrabreni jer osjećaju da su doprinijeli tom dobru. Zdrav i kvalitetan odgoj i obrazovanje djece u vrtiću ovisi o sveukupnosti odnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Odnos se nikako ne smije temeljiti na nepovjerenju i kontroli, jer izgrađivanjem partnerstva u vidu uspostavljanja odnosa međusobnog razumijevanja, povjerenja i zajedničkog razvoja stvara se povoljniji svijet za razvoj djeteta. Roditeljima su danas otvorena vrata vrtića u smislu da im je omogućeno da učestvuju u svim aktivnostima s djecom i odgojiteljima. Na taj se način roditelji osjećaju produktivno i ugodno, a u isto im se vrijeme omogućuje podizanje njihove pedagoške kompetentnosti. “Razina i kvaliteta uključenosti roditelja u odgojno-obrazovni proces značajno određuje ne samo kvalitetu odgojno-obrazovnih iskustava

djece, nego predstavlja i nezamjenljivu priliku njihovog vlastitog učenja, tj. razvoja njihovih roditeljskih kompetencija." (Slunjski, 2012).

Literatura:

Daniels, E. (2000). *Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne vrtiće*, Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“.

Ljubetić, M. (2013). *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole*, Zagreb: Školska knjiga.

Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*, Velika Gorica – Zagreb: Persona.

Pehar, L. (2006). *Obiteljska pedagogija*, Mostar: FPMOZ.

Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*, Zagreb: Profil.

Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum*, Zagreb: Mali profesor.

POKRETNIA IGRA – IDEMO DA LOVIMO LAVOVE

Ljiljana Marković, vaspitačica

Područna škola Prijječani

OŠ Jovan Dučić, Zalužani, Banja Luka

Ljiljana.markovic@live.com

Primjer igrovne aktivnosti “Idemo da lovimo lavove”

Ova aktivnost podjednako utiče na sve aspekte razvoja:

Razvoj govora, komunikacije i stvaralaštva: kod bogaćenja rječnika, diskriminacije glasova kroz oponašanje zvukova iz prirode.

Kognitivni razvoj: razvija pažnju i mišljenje, što potpomaže reverzibilnosti kod djece – orijentaciju u prostoru (lijevo, desno).

Fizički razvoj: razvijanje krupne motorike, jačanje mišića, kretanje u prostoru – koordinacija.

Socio-emocionalni razvoj: poštovanje prostora drugog, osjećaj za ritam pjevanjem i tapšanjem, sve emocije su dobre, uočavanje da strah može biti smiješan i koristan.

Prostor za izvođenje igrovne aktivnosti nije ograničen: učionica ili soba u vrtiću ili na otvorenom u dvorištu (bitno je da je slobodan i bezbjedan za kretanje).

Uzrast: u godini pred polazak u školu.

Broj djece: 23, 15 dječaka i 8 djevojčica.

Praktični primjer igrovne aktivnosti “Idemo da lovimo lavove”

Učimo pjesmicu kroz igru tako što ćemo motivisati djecu da preuzmu ulogu lovca i krećemo da lovimo lavove. U toku same aktivnosti, kroz nekoliko ponavljanja, djeca će naučiti tekst i samim tim pravila igre. Na taj način ćemo imati više slobode kod djece, umanjiti rizik od neuspjeha, a osjetiće važnost što su oni ti koji love.

Vaspitač okupi djecu da stanu u krug te se uhvate za ruke i počinju pjevati; svi zajedno se kreću u **desnu** stranu:

*Tamo negdje preko brda, **preko** mora, **preko** gora,*

***preko** plavog okeana – ima jedna zemlja.*

*U toj zemlji se **pjeva, pjeva pjeva** po cijeli dan.*

Na trenutak zastanu i potom se kreću na drugu stranu (**lijevu**), pjevaju:

*Tamo negdje **preko** brda, **preko** mora, **preko** gora*

ima jedna zemlja, u toj zemlji se

tapše,

tapše tapše po cijeli dan (tapšu rukama kao da aplaudiraju).

Sada se kreću na **desnu** stranu i opet pjevaju:

Tamo negdje preko brda, preko mora preko gora,

preko plavih okeana ima jedna zemlja.

*U toj zemlji se **skače, skače skače** po cijeli dan.*

Podsjetićemo se gdje smo pošli, svi uglas: *Idemo da lovimo lavove.*

Došli smo do jedne **velike** šume, pokazujemo **široko iznad** glave rukama. Nismo mogli **preko** (pokazujemo), nismo mogli **ispod** (pokazujemo rukama), nismo mogli **lijevo**, nismo mogli **desno** (pokazujemo sastavljenim rukama **ispred** sebe), mogli smo **posred, pravo** (pokazujemo objema sastavljenim rukama). Oponašamo nogama kako gazimo grančice i govorimo zajedno

krc, krc, krc... prošli smo kroz šumu.

Došli smo do jedne **velike** močvare, zatim isto pokazujemo kao i gore, nismo mogli **preko**, nismo mogli **ispod**, nismo mogli **lijevo**, nismo mogli **desno**, mogli smo **posred, pravo** (pokazujemo kao i kod šume i močvare). Nogama gazimo močvaru i izgovaramo

*pljas, tras, pljus, pljas... prešli smo **preko** močvare.*

Došli smo do jedne **velike** rijeke, nismo mogli **preko**, nismo mogli **ispod**, nismo mogli **lijevo**, nismo mogli **desno**, mogli smo **posred, pravo**. Plivamo, pokazujemo kako plivamo. Preplivali smo veliku rijeku. Podsjetimo se da smo krenuli loviti lavove pitanjem:

Gdje smo to pošli?

Došli smo do jedne **velike** vatre. Nismo mogli **preko**, nismo mogli **ispod**, nismo mogli **lijevo**, nismo mogli **desno**, mogli smo **posred, pravo** (pokazujemo). Gasimo vatru, duvamo **jako**,

hu, hu, hu... ugasili smo vatru. Idemo da lovimo lavove.

Došli smo do jedne strašne pećine, **tiho**, *hoćemo li provjeriti šta je to **unutra?*** Uzimamo šibicu, palimo (pokazujemo kako palimo drvce) i svijetlimo u pećinu.

Čim zavirimo u pećinu jako smo iznenađeni, *vrištimo i krećemo **brzo nazad***. Sada djeca užurbano gase vatru, duvaju,

hu, hu, hu, hu...

Plivaju, zamahuju rukama.

Pljas, tras, pljas, pljus...

Krc, krc, krc, krc...

Trčimo **do** kuće kobajagi, otključavamo kuću (pokazujemo), ulazimo, zatvaramo vrata, zaključavamo kuću i tako umorni spustimo ruke **niz** sebe zadihani i kažemo uglas:

Nismo se uplašili lavova.

Praktično izvođenje ove aktivnosti djece i autorice teksta možete pogledati na:

<https://www.youtube.com/watch?v=h9bXuhSf4i4>

OTPAD JE SIROVINA, A NE SMEĆE

Sanja Prodanović, vaspitačica

Dječiji vrtić „Čika Jova Zmaj“ Foča

sanjap4@yahoo.com

Dječiji vrtić “Čika Jova Zmaj” iz Foče u proljeće je krenuo s uređenjem dvorišta. Zbog nedostatka finansijskih sredstava nismo bili u mogućnosti naše dvorište opremiti savremenim rekvizitima zanimljivim djeci, tako da smo jedino rješenje vidjeli u reciklažnom materijalu. U sedmici obilježavanja Dana planete Zemlje realizovane su mnoge aktivnosti.

Djeca su zajedno s vaspitačima iskoristila plastične flaše i od njih napravila “nasmijane” saksije, mediće, autiće i pri tom pokazala svu raskoš svoje kreativnosti. U saksije je posađeno raznovrsno cvijeće, koje djeca svakodnevno zalivaju, radujući se svakom novom pupoljku. Cvijeće je svoje mjesto takođe pronašlo i u iskorištenim starim kantama, na kojima su iscrtani likovi dječaka i djevojčica, a cvijeće predstavlja njihovu kosu. Takođe smo iskoristili i stari neupotrebljivi frižider i od njega napravili žardinjeru, u kojoj danas isto tako cvjeta raznobojno cvijeće, dok su na ulazu u dvorište posađene tuje. Djeca predškolskog uzrasta, zajedno sa svojim vaspitačima, napravila su EKO-putokaze sa ispisanim EKO-porukama koje se sada nalaze u dvorištu pored cvijeća i kanti za otpatke.

Poklopci od šahova u dvorištu su postali podloga za društvenu igru “Čovječe, ne ljuti se” i “Micu”. Kod djece se na taj način razvija pozitivan takmičarski duh i za te igre djeca svakodnevno pokazuju veliko interesovanje. Na stazicama u dvorištu nije izostala ni čuvena igrica “Školica”, uz koju su mnogi odrastali, a mi smo željeli da i djeca ovog vrtića takođe uživaju u njenim čarima.

Napravljen je novi pješčanik za najmlađe, dok je stari rekonstruisan i rezervisan za djecu srednje i starije grupe. Veselim bojama su prefarbane ljuljaške, klupe i klackalica, a za najmlađe u našem vrtiću kupljene ljuljaške i tobogan.

Reciklažom starih guma, starih cijevi i opanaka, zajedničkim snagama svih zaposlenih u ovoj ustanovi, u našem dvorištu su osvanule “zebra”, “žirafa” i “gusjenica”. Djeca su sa oduševljenjem prihvatila nove “stanovnike” dvorišta. Svakodnevno smišljaju nove igrice provlačenja, penjanja, skakanja i sl. Na taj način smo, pored ljepšeg izgleda dvorišta, htjeli djeci obogatiti njihove svakodnevne aktivnosti, podstaknuti njihov fizički razvoj, koji je u ovom uzrastu možda i najbitniji.

Naše dvorište krasi vjetrenjača i vozić napravljen od drveta, a u njegove šarene vagone mališani su posadili cvijeće. Pažnju prolaznika u večernjim satima privlači svjetionik, napravljen od iskorištenih saksija različitih veličina.

Odlična saradnja s roditeljima djece koja borave u vrtiću još jednom je došla do izražaja. Jedna majka se dobrovoljno javila da oslika zid susjedne kuće koji je okrenut prema dvorištu, pri tom “oživljavajući” likove iz omiljenih bajki za djecu (Crvenkapice, Ivce i Marice, Snježane i sedam patuljaka, Vuka i sedam jarića).

Na ovaj način smo željeli i drugima pokazati da se uz malo volje, mašte i truda okolina u kojoj živimo i boravimo može učiniti ljepšom – bez velikih finansijskih ulaganja. Smatramo da je u reciklaži budućnost, pa smo samim tim počeli da recikliramo papir i PET-ambalažu. Ovim aktivnostima želimo kod najmlađih uticati na razvoj ekološke svijesti i pomoći im da shvate koliko je važno čuvati prirodu i okolinu. Nadamo se da ćemo uspjeti u našim namjerama i ovaj svijet učiniti boljim i ljepšim.

Više na [facebook.com/JU „Dječiji vrtić Čika Jova Zmaj“ Foča](https://www.facebook.com/JU_„Dječiji_vrtić_Čika_Jova_Zmaj“_Foča).



EVALUACIJA OBUKA

Hašima Ćurak,
Stručna savjetnica za predškolski odgoj i obrazovanje

Evaluacija od strane učesnika obuka u Mostaru, Sarajevu i Banjoj Luci

Modul obuke „Osiguranje kvaliteta u provođenju predškolskih programa usmjerenih na povećanje mogućnosti djeci u BiH za rano učenje“

Voditeljica projekta: Hašima Ćurak, stručna savjetnica za predškolski odgoj i obrazovanje Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje

Članice ekspertnog tima:

Doc. dr. Tamara Pribižev Beleslin

Doc. dr. Jasmina Bećirović Karabegović

Doc. dr. Elma Selmanagić Lizde

Doc. dr. Aleksandra Hadžić Krnetić

Doc. dr. Lejla Silajdžić

Prva dvodnevna obuka za odgajateljce, održana u **Mostaru** 24. i 25. 4. 2014. godine u hotelu „City“.

Obuci su prisustvovala 32 učesnika, pet ekspertica, voditeljica projekta iz APOSO-a, dvije osobe za tehničko-logističku podršku iz APOSO-a, kao i konsultantica iz UNICEF-a. Učesnici su bili iz Hercegovačko-neretvanskog kantona i Kantona 10 (Hercegbosanska županija).



Druga dvodnevna obuka za odgajatelje, održana u **Sarajevu** 9. i 10. 5. 2014. godine u hotelu „Bosnia“.

Obuci u Sarajevu je prisustvovalo 38 učesnika, pet ekspertica, voditeljica projekta iz APOSO-a, dvije osobe za tehničko-logističku podršku iz APOSO-a, kao i dvije konsultantice iz UNICEF-a. Učesnici su bili iz Kantona Sarajevo, Tuzlanskog kantona, Zeničko-dobojskog, Srednjobosanskog i Unsko-sanskog kantona.



Treća dvodnevna obuka za odgajatelje, održana u **Banjoj Luci** 30. 6. i 1. 7. 2014. godine u hotelu „Bosna“.

Obuci je prisustvovao 31 učesnik, pet ekspertica i voditeljica projekta iz APOSO-a. Učesnici su bili iz Brčko distrikta i Republike Srpske.



Drugog dana obuke učesnicima su podijeljeni evaluacijski obrasci na kojima su dobili priliku da vrednuju različite segmente obuke: program, prezentere, tehnički aspekt obuke te da daju opće komentare i preporuke za poboljšanja. Osamdeset učesnika obuke je popunilo evaluacijske obrasce, od čega 62 predstavnika odgajatelja/vaspitača, tri predstavnika zavoda, tri predstavnika ministarstava obrazovanja, osam predstavnika drugih učesnika i četiri učesnika koja se nisu izjasnila.

Generalni zaključak je da je visok nivo zadovoljstva evidentiran u svakoj oblasti. Učesnici obuke koji su popunili evaluacijski obrazac smatraju da je:

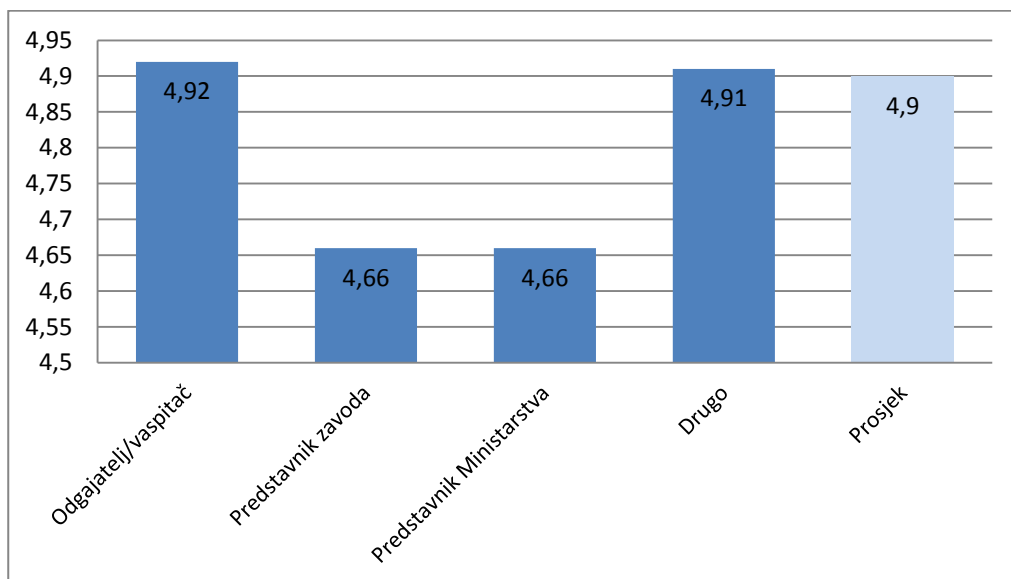
	Odličan	Vrlo dobar	Dobar	Dovoljan	Nezadovoljavajući
I DIO: Program					
Da li je program dobro organiziran?	93,75%	5%	1,25%	0%	0%
Da li su teme bile relevantne za vas?	91,25%	7,5%	1,25%	0%	0%
Da li je većina prezentiranih informacija korisna za vas?	90%	10%	0%	0%	0%
II DIO: Prezenteri					
Generalno, da li su prezenteri bili informativni i razumljivi?	87,5%	12,5%	0%	0%	0%
Da li ste zadovoljni distribuiranim materijalima?	83,75%	13,75%	2,5%	0%	0%
Da li ste zadovoljni načinom na koji je vođena obuka?	91,25%	8,75%	0%	0%	0%
III DIO: O obuci					
Kako ocjenjujete organizaciju obuke (smještaj, ishrana i dr.)?	92,11%	5,26%	2,63%	0%	0%
Da li je obuka bila korisna?	95%	5%	0%	0%	0%
Da li ćete iskoristiti iskustva s obuke?	92,5%	5%	2,5%	0%	1,45%
Da li ste uspostavili korisne kontakte tokom obuke?	81,25%	15%	2,5%	1,25%	0%

I DIO: PROGRAM

U okviru dijela koji ocjenjuje **program**, učesnici su vrednovali:

- Organizaciju programa
- Relevantnost tema
- Korisnost prezentiranih informacija za učesnike

Ukupna prosječna ocjena za program je 4,90 i predstavlja najbolje ocijenjeni aspekt obuke, dok je distribucija prema učesniku prikazana na Slici 1.



Slika 1. Evaluacija programa od strane učesnika obuke – pregled po učesnicima

Najviše ocjene za program su date od predstavnika odgajatelja/vaspitača (4,92), zatim slijede drugi učesnici te predstavnici zavoda i predstavnici ministarstva obrazovanja.

96,77% predstavnika odgajatelja/vaspitača, 66,66% predstavnika zavoda, 66,66% predstavnika ministarstva te 87,5% predstavnika drugih učesnika ocijenili su organizaciju programa najvišim ocjenama. 1,61% odgajatelja/vaspitača, 33,33% predstavnika zavoda, 33,33 predstavnika ministarstava i 12,5% predstavnika drugih učesnika su dali vrlo dobre ocjene za organizaciju programa.

U smislu relevantnosti tema, 91,93% predstavnika odgajatelja/vaspitača, 100% predstavnika zavoda, 66,66% predstavnika ministarstva, te 87,5% predstavnika drugih učesnika smatraju da su teme izuzetno relevantne za njih dok 6,45 odgajatelja/vaspitača, 33,33% predstavnika ministarstava i 12,5% predstavnika drugih učesnika smatraju da su teme vrlo relevantne za njihov rad.

91,93% predstavnika odgajatelja/vaspitača, 33,33% predstavnika zavoda, 66,66% predstavnika ministarstva, te 100% predstavnika drugih učesnika smatra da su

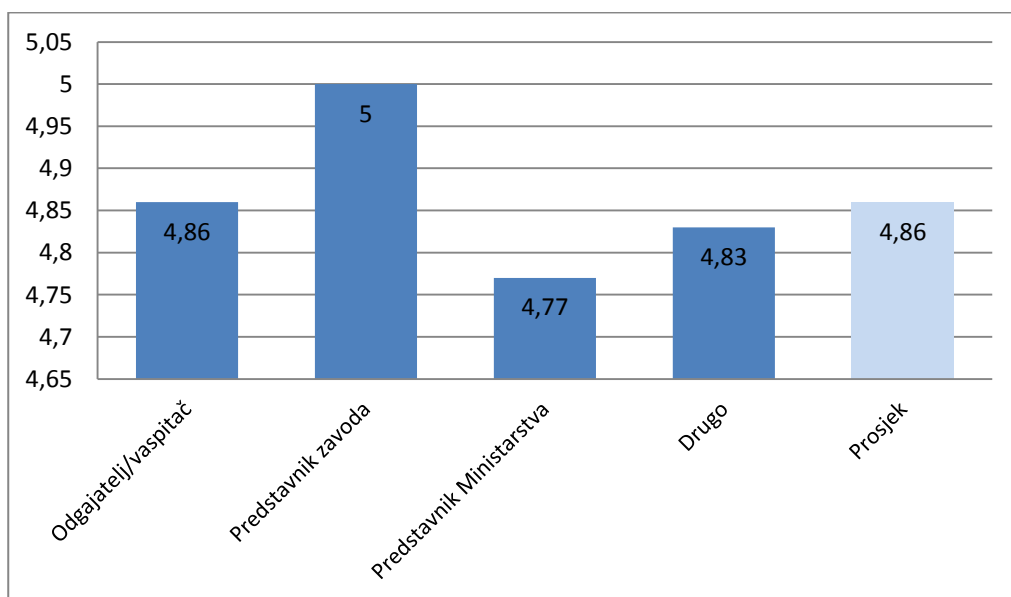
prezentirane informacije izuzetno korisne dok 8,06% učesnika odgajatelja/vaspitača, 66,66% predstavnika zavoda i 33,33% predstavnika ministarstava smatra da su prezentirane informacije vrlo korisne.

II DIO: PREZENTERI

U okviru II dijela: **Prezenter**, učesnici su vrednovali:

- Informativnost i razumljivost prezentera
- Stepen satisfakcije distribuiranim materijalima
- Zadovoljstvo načinom vođenja konferencije

Ukupna prosječna ocjena za II dio: **Prezenter** je 4,86 , dok je distribucija prema učesnicima prikazana na Slici 2.



Slika 2. Evaluacija II dijela: Prezenter od strane učesnika obuke – pregled po učesnicima

Najviše prosječne ocjene za dio II: Prezenter dali su predstavnici zavoda (5), zatim slijede odgajatelji/vaspitači, drugi učesnici, te na kraju predstavnici ministarstava.

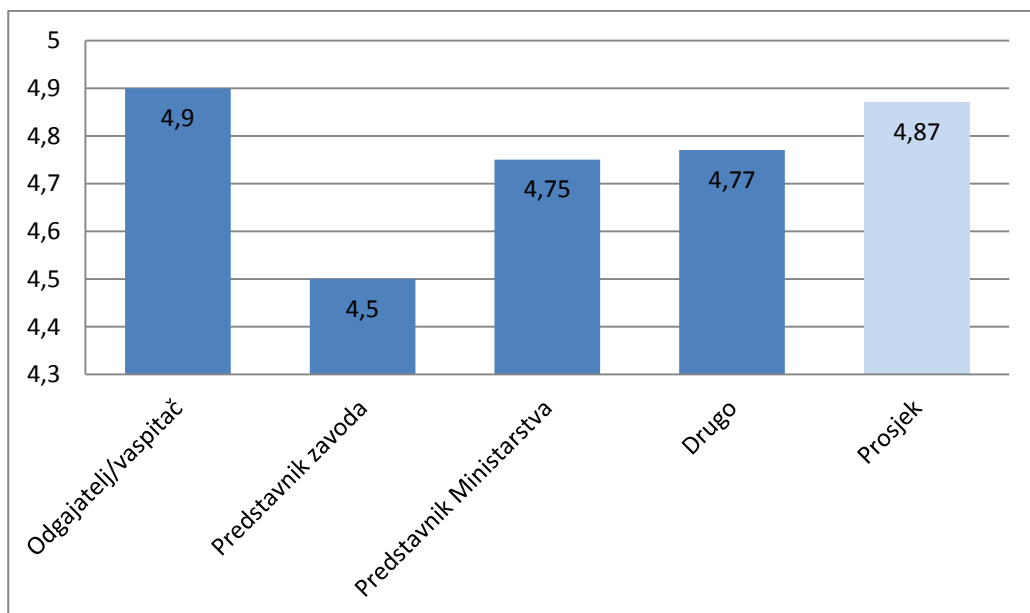
Stepen zadovoljstva informativnošću i razumljivošću prezentera kreće se od 66,66% do 100% dok je stepen zadovoljstva distribuiranim materijalom, također, vrlo visok i kreće se od 66,66% do 85%. Također, ocjene za vođenje obuke su vrlo visoke i oko 91,25% učesnika obuke koji su ispunili evaluacijske obrasce ocjenjuje ovaj aspekt najvišim ocjenama.

III DIO: O OBUCI

U okviru III dijela: **O obuci**, učesnici su vrednovali:

- Logistički aspekt obuke
- Korisnost obuke
- Vjerovatnoću korištenja iskustava s obuke
- Mogućnost uspostave korisnih kontakata

Ukupna prosječna ocjena za III dio: **O obuci** je 4,87. Distribucija prema učesniku je prikazana na Slici 3.



Slika 3. Evaluacija III dijela: **O obuci**, od strane učesnika obuke – pregled po učesnicima

Najvišu prosječnu ocjenu za dio III: **O obuci** dali su predstavnici odgajatelja/vaspitača (4,9), zatim drugi učesnici (4,77), predstavnici ministarstava (4,75), te na kraju predstavnici zavoda (4,5).

IV DIO: OPĆI KOMENTARI

Sumirani komentari uključuju:

Opći komentari

- Vrlo dobro organiziran program sa relevantnim, aktuelnim i korisnim temama.
- Prezentovaću sve na Vijeću vaspitača koristeći dostavljene prezentacije sa obuke.
- Hvala što mislite na djecu koja ne pohađaju predškolske ustanove, a i na nas koji nemamo priliku da steknemo radno iskustvo i pokažemo svoju kreativnost. Ista prava za sve, veliko vam hvala od srca na ovom projektu.
- Hvala što sam imala priliku da budem pozvana na ovaj mali, ali veoma kvalitetno odabrani skup.
- Obuka odlična, korisna, stekla sam nova poznanstva i razmijenila iskustva.
- Obuka je korisna, obogatila je moje dosadašnje iskustvo.
- Mnogo toga novog sam naučila i primjenjivat ću u budućem radu. Pomno sam pratila i bilježila sve novo što sam čula i sigurno će mi biti od velike pomoći i koristi ubuduće.
- Ovo je učenje na nov, kreativan i praktičan način.
- Obuka je bila korisna, smještaj i hrana odlični.
- Program obuke je dobro organizovan, ekspertice su bile razumljive te smo mnogo toga naučili.
- Sve pohvale za program obuke i cjelokupnu organizaciju, pohvale svima, a posebno ljudima iz APOSO-a.
- Hvala organizatoru, sve pohvale. Obuka je korisna, primjenjiva u praksi.

Preporuke

- I vaspitači i prezenteri su pokazali veliki entuzijazam za razvoj predškolskog vaspitanja. Voljela bih da ovo bude češće i da se družimo i razmjenjujemo iskustva.
- Obuka je osmišljena ciljano prema odgajateljima.
- Još ovakvih susreta, nastavite i druge edukovati.
- Ukoliko mogućnosti dozvoljavaju, nastaviti s edukacijama.
- Nastaviti i dalje kontinuirano s obukama, koje su korisne i sastavni su dio usmjerenog rada sa djecom u skladu s njihovim potrebama i interesovanjima.
- Hvala na beskrajno korisno provedenom vremenu. Eksperti su doista ponudili korisne sadržaje, nove ideje koje se mogu odmah primijeniti. Hvala na novim putokazima. Predlažem još ovakvih susreta, sa što više učesnika.
- Bilo bi lijepo imati još ovakvih susreta, možda dozvoliti i praktičarima da iskažu znanja iz svojih iskustava. Praktičan rad je spoj teorije i prakse pa su ovakvi susreti idealni za razmjenu znanja i iskustava, kao i prenošenje znanja onim manje iskusnim.
- Volio bih da se obukom obuhvati veći broj odgajatelja koji bi prošli ovu obuku. Učesnicima obuke treba izdati certifikate o završenoj obuci. Obučeni odgajatelji u svojim predškolskim ustanovama trebaju održati interne obuke kolega odgajatelja.

