

SUVREMENI TOKOVI U RANOM ODGOJU  
ZNAJSTVENA MONOGRAFIJA

CONTEMPORARY TRENDS IN EARLY EDUCATION  
SCIENTIFIC MONOGRAPHY



SUVREMENI TOKOVI U RANOM ODGOJU  
ZNASTVENA MONOGRAFIJA

CONTEMPORARY TRENDS IN EARLY EDUCATION  
SCIENTIFIC MONOGRAPHY

Izdavač/Publisher

Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici  
Faculty of Islamic Education of the University of Zenica

Za izdavača/For publisher

Dr. sc. Zuhdija Adilović

Urednici/Editors

Dr. sc. Izet Pehlić, dr. sc. Edina Vejo, dr. sc. Anela Hasanagić

Redakcija/Editorial staff

Dr. sc. Mujo Slatina (Sarajevo), dr. sc. Adila Pašalić-Kreso  
(Sarajevo), dr. sc. Josipa Bašić (Zagreb), dr. sc. Maja Ljubetić  
(Split), dr. sc. Edita Slunjski (Zagreb), dr. sc. Emina  
Kopas-Vukašinović (Beograd), dr. sc. Zora Marendić (Sarajevo),  
dr. sc. Tamara Pribišev-Beleslin (Banja Luka)

Recenzenti/ Reviewers

Dr. sc. Jan Peeters, Ghent University, Belgium

Dr. sc. Milena Ivanuš Grmek, Univerza v Mariboru, Slovenija

Dr. sc. Jasmina Klemenović, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

Lektori/Language editors

Ibnel Ramić, bosanski

Emina Mandra, english

---

CIP-Katalogizacija u publikaciji

Nacionalna i univerzitetska biblioteka

Bosne i Hercegovine, Sarajevo

373.2(082)

SUVREMENI tokovi u ranom odgoju : znanstvena monografija =  
Contemporary trends in early education : scientific monography /  
urednici, editors Izet Pehlić, Edina Vejo, Anela Hasanagić. - Zenica :  
Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici = Faculty of Islamic  
Education of the Universty of Zenica, 2012. - 650 str. : graf. prikazi ;  
25 cm

Bibliografija uz sve tekstove.

ISBN 978-9958-697-24-1

1. Up. stv. nasl. 2. Pehlić, Izet

COBISS.BH-ID 20227334

---

Urednici / Editors  
Izet Pehlić – Edina Vejo – Anela Hasanagić

**SUVREMENI TOKOVI U  
RANOM ODGOJU  
ZNAJSTVENA MONOGRAFIJA**

**CONTEMPORARY TRENDS  
IN EARLY EDUCATION  
SCIENTIFIC MONOGRAPHY**

Zenica, decembar 2012.



## SADRŽAJ

UVOD .....	13
TEORIJSKO-METODOLOŠKI PRISTUP RANOM ODGOJU .	21
<i>Milica Andevski, Olivera Gajić &amp; Spomenka Budić</i> Pedagogija detinjstva.....	23
<i>Tamara Pribišev Beleslin</i> Vaspitanje i obrazovanje u ranom detinjstvu u postinformatičko doba: pogled na digitalno odrastanje i digitalne podele male dece.....	39
<i>Biserka Petrović-Sočo</i> Rekonceptualizacija Hrvatskog kurikuluma ranoga odgoja i obrazovanja .....	57
<i>Adnan Tufekčić</i> Savremena znanost o odgoju i koncipiranje ranog odgoja .....	75
<i>Dženan Skelić &amp; Emina Talić-Hakanović</i> Povezanost nekih aspekata odgojnog stila sa ponašanjem djece u predškolskoj dobi .....	91
<i>Azemina Durmić</i> Sociopedagoški prilog razumijevanju dječijih predrasuda .....	101
<i>Tina Štemberger</i> Razmišljanja budućih predškolskih učitelja o kreativnosti.....	119
<i>Hazema Ništović &amp; Amina Pehlić</i> Faktori utjecaja na sintaksičke kompetencije djece predškolskog uzrasta .....	131
<i>Reuf Vejo</i> Intonaciona i disjunktivna pitanja djece predškolskog uzrasta...	145
<i>Almira Isić &amp; Zijada Kurtodža-Vučak</i> Doživljaj straha kod djece predškolske dobi .....	169
<i>Светозар Богојевић, Тамјана Зиројевић &amp; Сања Парталo</i> Бajка и цртани филм као васпитни подстицаји ликовног изражавања дјeце предшколског узрasta .....	187

<i>Amra Imamović</i> Razvijanje kreativnosti u nastavi Vjeronake kod djece mlađe školske dobi posredstvom divergentnog mišljenja .....	203
<i>Nevenka Zrnzević &amp; Jovana Zrnzević</i> Transformacija morfoloških karakteristika učenika pod uticajem nastave Fizičkog vaspitanja .....	217
METODIČKI ASPEKT RANOG ODGOJA .....	229
<i>Naira Jusufović</i> Interaktivno učenje u vrtiću .....	231
<i>Mejra Softić</i> Predškolska dob i usvajanje stranog jezika – poteškoće i modeli usvajanja elemenata arapskog jezika .....	245
<i>Dževad Burgić, Naida Bikić &amp; Irahmani Beganović</i> Uspješnost rješavanja problemskih zadataka djece ranog školskog uzrasta .....	263
<i>Sanja Kolaković &amp; Božica Vuić</i> Igra u nastavi Hrvatskoga jezika.....	273
<i>Marina Ivanič &amp; Sanela Mešinović</i> Uvođenje informaciono-komunikacione tehnologije na području Matematike u vrtićima u Sloveniji .....	287
<i>Mara Cotič, Petra Furlan &amp; Nastja Cotič</i> Veza između prirodoslovnih i matematičkih aktivnosti u vrtiću.	303
KURIKULUMSKI PRISTUP PLANIRANJU RANOG ODGOJA .....	313
<i>Edita Slunjski</i> Izazovi i perspektive razvoja kurikuluma ranog odgoja .....	315
<i>Dijana Guštin, Dinka Ževela &amp; Anja Bucković</i> Aktijsko istraživanje kao alatka razvoja predškolskog kurikuluma.....	333
KOMPETENCIJE PREDŠKOLSKIH ODGAJATELJA .....	343
<i>Lidija Vujičić, Sanja Tatalović Vorkapić &amp; Željko Boneta</i> Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja .....	345

<i>Staka Nikolić</i>	
Образовна структура васпитача РС: између затеченог стања, законског захтјева и потреба локалне заједнице .....	365
<i>Adrijana Višnjić Jevtić</i>	
Kompetencije odgojitelja u "odgoju za budućnost" .....	377
<i>Zijada Karalić</i>	
Povezanost odgajateljskih kompetencija i socijalnih vještina odgajatelja u vrtiću .....	389
<i>Anela Hasanagić &amp; Izet Pehlić</i>	
Izvori stresa kod predškolskih odgajatelja .....	405
<i>Vesna Rutar</i>	
Stres kod odgojitelja predškolske djece .....	425
<i>Emina Sadiković &amp; Refik Sadiković</i>	
Karakteristike odgajatelja i prihvatanje inkluzivnog obrazovanja .....	437
<i>Aleksandra Milenović</i>	
Primarna ljubav prema vaspitačkoj profesiji kao faktor izbora studijskog programa za vaspitače u predškolskim ustanovama ..	451
<i>Mirjana Šagud &amp; Anka Jurčević-Lozančić</i>	
Autonomija odgajatelja i jačanje njegovih kompetencija .....	463
<b>ANALIZA UNIVERZITETSKIH PROGRAMA ZA EDUKACIJU PREDŠKOLSKIH ODGAJATELJA .....</b>	<b>477</b>
<i>Emina Kopas-Vukašinić</i>	
Univerzitetsko obrazovanje budućih vaspitača u funkciji razvoja potencijala dece ranih uzrasta .....	479
<b>PREVENCIJA U RANOM ODGOJU .....</b>	<b>493</b>
<i>Josipa Bašić</i>	
Socijalno-emocionalno učenje i prevencija rizičnih ponašanja u okruženju predškolskih ustanova .....	495
<i>Andreja Brajša-Žganec &amp; Ivana Hanzec</i>	
Socijalno-emocionalni razvoj u ranom djetinjstvu: pozitivni i negativni odgojni postupci i postupanje s dječjim negativnim emocijama roditelja djece predškolske dobi .....	513
<i>Alma Jestić</i>	
Značaj razvoja emocionalne pismenosti u predškolskoj dobi .....	529

<i>Senija Tahirović</i> Preliminarno istraživanje o agresivnim ponašanjima kod djece predškolskog uzrasta .....	541
<i>Muharem Adilović</i> Neki pokazatelji stanja sistema rane intervencije na području Zeničko-dobojskog kantona .....	561
<i>Selvira Draganović</i> Učinci razvoda na djecu .....	573
<b>PARTNERSTVO USTANOVA RANOG ODGOJA, PORODICE I LOKALNE ZAJEDNICE.....</b>	<b>589</b>
<i>Maja Ljubetić &amp; Anita Mandarić Vukušić</i> Razumijevanje partnerstva i osposobljenost odgojitelja za građenje partnerskih odnosa s roditeljima .....	591
<b>ULOGA STRUČNIH SARADNIKA U RANOM ODGOJU.....</b>	<b>609</b>
<i>Elma Musabašić</i> Psihosocijalno savjetovanje porodica djece s intelektualnim teškoćama .....	611
<i>Mirza Oruč, Sahib Muminagić, Salih Tandir &amp; Suad Sivić</i> Uloga i značaj zdravstvenih radnika u ranom odgoju i zdravstvenoj edukaciji .....	627
<i>Vlasta Erdeljac &amp; Vendi Franc</i> Disleksija – nezaobilazna tema u edukaciji odgojitelja, učitelja i predmetnih nastavnika .....	637
<b>IZVOD IZ RECENZIJA .....</b>	<b>651</b>



## CONTENTS

FOREWORD .....	17
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACH TO EARLY EDUCATION.....	21
<i>Milica Andevski, Olivera Gajić &amp; Spomenka Budić</i> Childhood pedagogy.....	23
<i>Tamara Pribišev Beleslin</i> Early childhood education and up-bringing in postinformational era: a look at the growing up digitally and digital divide of young children .....	39
<i>Biserka Petrović-Sočo</i> Reconceptualizing Croatian early education curriculum.....	57
<i>Adnan Tufekčić</i> Contemporary science of education and the concept of early education .....	75
<i>Dženan Skelić &amp; Emina Talić-Hakanović</i> The relationship between an educational style which parents prefer and some elements of their children's behavior in a preschool educational facility .....	91
<i>Azemina Durmić</i> Social-pedagogical contribution to the understanding of child prejudice.....	101
<i>Tina Štemberger</i> Pre-service preschool teachers' position about creativity .....	119
<i>Hazema Ništović &amp; Amina Pehlić</i> Factors influencing syntactic competence of preschool children .....	131
<i>Reuf Vejo</i> Intonation and disjunctive questions of preschool children.....	145
<i>Almira Isić &amp; Zijada Kurtodža-Vučak</i> The experience of fear in preschool children.....	169
<i>Svetozar Bogojević, Tatjana Zirojević &amp; Sanja Partalo</i> Fairy tale and cartoon as educational stimuli for drawing of pre- school children .....	187

<i>Amra Imamović</i> Developing creativity in religious education teaching in children of early school age through divergent reviews .....	203
<i>Nevenka Zrnzević &amp; Jovana Zrnzević</i> The transformation of morphological characteristics of pupils under the influence of physical education .....	217
METHODOLOGICAL ASPECT OF EARLY EDUCATION ...	229
<i>Naira Jusufović</i> Interactive learning in preschool programs .....	231
<i>Mejra Softić</i> Preschool age and foreign language learning – some difficulties and methods in learning arabic language elements.....	245
<i>Dževad Burgić, Naida Bikić &amp; Irahmani Beganović</i> Early school children's success of problem solving tasks .....	263
<i>Sanja Kolaković &amp; Božica Vuić</i> Games in Croatian language teaching.....	273
<i>Marina Ivanič &amp; Sanela Mešinović</i> Integrating the ICT into mathematical education in Slovenian nurseries .....	287
<i>Mara Cotič, Petra Furlan &amp; Nastja Cotič</i> Relationship between natural science and mathematical activities in kindergarten.....	303
CURRICULUM-BASED APPROACH TO EARLY EDUCATION PLANNING.....	313
<i>Edita Slunjski</i> Challenges and perspectives of early education curriculum development.....	315
<i>Dijana Guštin, Dinka Ževela &amp; Anja Bucković</i> Action research as a tool of preschool curriculum development.	333
COMPETENCIES OF PRESCHOOL EDUCATORS .....	343
<i>Lidija Vujičić, Sanja Tatalović Vorkapić &amp; Željko Boneta</i> Research of early educational practice: dominant strategy of professional development of preschool teachers .....	345

<i>Staka Nikolić</i>	
The educational structure of the preschool teachers in Republic of Srpska: the current status, legal requirements and local community needs.....	367
<i>Adrijana Višnjić Jevtić</i>	
Competencies of educators in the "Education for the future".....	377
<i>Zijada Karalić</i>	
Correlation between educational competences and social skills of educators in kindergarten.....	389
<i>Anela Hasanagić &amp; Izet Pehlić</i>	
Origins of stress of preschool teachers .....	405
<i>Vesna Rutar</i>	
Stress among preschool teachers.....	425
<i>Emina Sadiković &amp; Refik Sadiković</i>	
The characteristics of an educator and the acceptance of inclusive education .....	437
<i>Aleksandra Milenović</i>	
Love of primary teaching as a selection factor for preschool teachers programme.....	451
<i>Mirjana Šagud &amp; Anka Jurčević-Lozančić</i>	
Autonomy of preschool teachers and strengthening their competencies.....	463
<b>ANALYSIS OF UNIVERSITY PROGRAMS FOR PRESCHOOL TEACHERS TRAINING .....</b>	<b>477</b>
<i>Emina Kopas-Vukašinić</i>	
The university education of the future kindergarten teachers in the function of developing children's potentials at an early age .....	479
<b>PREVENTION ISSUE IN EARLY EDUCATION.....</b>	<b>493</b>
<i>Josipa Bašić</i>	
Social-emotional learning and prevention of risk behavior in pre-school institutions environment .....	495
<i>Andreja Brajša-Žganec &amp; Ivana Hanzec</i>	
Social-emotional development in early childhood: positive and negative child-rearing practices and parental coaching of their preschool children's emotions .....	513

<i>Alma Jeftić</i> The importance of developing emotional literacy in the preschool age .....	529
<i>Senija Tahirović</i> Preliminary research on aggressive behaviour of preschool children.....	541
<i>Muharem Adilović</i> Some indicators of the state of early intervention in the Zenica-Doboj canton.....	561
<i>Selvira Draganović</i> Effects of divorce on children .....	573
PARTNERSHIP OF EARLY EDUCATION INSTITUTIONS, FAMILIES AND LOCAL COMMUNITIES .....	589
<i>Maja Ljubetić &amp; Anita Mandarić Vukušić</i> Understanding partnerships and training pre-school teachers for buiding partnership – like relations with parents .....	591
EXPERT ASSOCIATES AND THEIR ROLE IN THE EARLY EDUCATION .....	609
<i>Elma Musabašić</i> Psychosocial counseling for families of children with intellectual disabilities.....	611
<i>Mirza Oruč, Sahib Muminagić, Salih Tandir &amp; Suad Sivić</i> The role and importance of healthcare staff in early education and health care education .....	627
<i>Vlasta Erdeljac &amp; Vendi Franc</i> Dyslexia – the unavoidable topic in the education of kindergarten, class and subject teachers.....	637
FROM THE REVIEWS .....	651

## UVOD

Pojavljivanje znanstvene monografije *Suvremeni tokovi u ranom odgoju* treba razumjeti kao dio projekta znanstveno-stručne konferencije s međunarodnim učešćem "Teorija i praksa ranog odgoja", održane u aprilu 2012. godine. Dosezanje razine zahtjeva znanstvene monografije prilog je osnaženju znanstveno-istraživačkog rada i publicističkih nastojanja Islamskog pedagoškog fakulteta Univerziteta u Zenici.

Istovremeno, ukupan projekat svjedoči ambiciju studijskog programa Predškolskog odgoja i obrazovanja na Islamskom pedagoškom fakultetu Univerziteta u Zenici da realizira interaktivni odnos s poljem prakse, dakle, prvenstveno porodicom i vrtićem.

Monografske teme su sljedeće:

- Teorijsko-metodološki pristup ranom odgoju,
- Metodički aspekt ranog odgoja,
- Kurikulumski pristup planiranju ranog odgoja,
- Kompetencije predškolskih odgajatelja,
- Analiza univerzitetskih programa za edukaciju predškolskih odgajatelja,
- Prevencija u ranom odgoju,
- Partnerstvo ustanova ranog odgoja, porodice i lokalne zajednice,
- Uloga stručnih saradnika u ranom odgoju.

### *Teorijsko-metodološki pristup ranom odgoju*

Pedagogija ranog odgoja propituje svoje granice, uspostavlja svoje redefinirane epistemologijske temelje upravo u području teorijske paradigme i iz nje proistekle metodologije. Radovi okupljeni u ovoj monografskoj cjelini kreću se od postavljanja fundamentalnih izazova teoriji ranog odgoja, preko novih osjetljivosti za izricanje istraživačkih pitanja u samom odgoju i razvijanju pripadajuće mu metodologije, do vrlo konkretnih prikaza istraživanja na tragu suvremene teorije i metodologije propitivanja ranog odgoja.

### *Metodički aspekt ranog odgoja*

Pedagogija uopće, pa i Pedagogije ranog odgoja/Predškolske pedagogije, razvija se u procesu razrješavanja produktivne

napetosti između teorije i prakse. Suvremena rekonceptualizirana razmatranja odnosa pedagoške teorije i prakse u pravcu su uspostavljanja vrlo kompleksnog balansa između profesionalnog polja i disciplinarnog znanja. Prilozi kreativnijoj praksi ranog odgoja su svi radovi koji imaju ambiciju da ponude priloge metodici ranog odgoja.

### *Kurikulumski pristup planiranju ranog odgoja*

Kurikulum kao logika planiranja ranog odgoja, u izvjesnom smislu, još uvijek predstavlja novinu, čiji instrumenti ostvarenja u praksi još uvijek nisu shvaćeni i razvijeni u punom kapacitetu njihovih mogućnosti. Da li se u praksi ranog odgoja stvarno dogodio pomak sa planiranja sadržaja ka planiranju samog procesa – cjeline iskustava i interakcija iz kojih dijete uči?

Delors (1988) insistira na izuzetnoj važnosti organiziranog odgoja i obrazovanja upravo u ranom djetinjstvu, što se ne utemeljuje na uobičajenom akcentiranju važnosti dječijih vrtića za djecu (reducirana priprema za školu), već ima i druge, za zemlje u tranziciji, posebno važne razloge. Period ranog djetinjstva je vrijeme u kojem se začinje osobni doživaljaj eventualne segregiranosti, odatle marginaliziranosti. Obuhvat djece predškolskim odgojem i obrazovanjem prilog je uspostavljanju pozitivno izvjesnije konekcije djeteta s kasnijim pohađanjem škole, te prilika za startno nadomještanje deprivacijskog konteksta u bilo kojem njegovom značenju, a kojem je dijete izloženo.

### *Kompetencije predškolskih odgajatelja*

Poststrukturalistički zahtjevi ranog odgoja postavljaju pred odgajatelje nove profesionalne izazove. Poststrukturalističko shvatanje djeteta razumijeva ga osobom, aktivnim bićem, sposobnim za konstruiranje diskursa kroz partnerski odnos s odgajateljicom. Stručni kapacitet i osoba odgajateljice, umijeće podsticanja dječijeg razvoja i ranog učenja, ostvarivanje programskih aktivnosti, odnosi s djecom, utjecanje na dječije ponašanje, organiziranje života i rada u dječijoj grupi, teškoće na koje nailazi u radu, tekuća evaluacija, jesu ozbiljni profesionalni svakodnevni izazovi odgajateljicama. Poststrukturalistička paradigma ranog odgoja ih intenzivira potrebom pojačane reflektivnosti, vrlo osobne profesionalne ovlaštenosti, umijeća pravljenja kulturalno i socijalno relevantnih izbora, ali i potrebom neprekidne evaluacije pri kojoj je kompetentna odgajateljica

svjesna da, ustvari, uvijek evaluira implikacije primjene jedne obrazovne politike i programa.

### *Analiza univerzitetskih programa za edukaciju predškolskih odgajatelja*

Koliko su postojeći akademski programi u funkciji razvijanja, unutar kadra u predškolstvu, stručnjaka koji umiju ostvarivati konekciju teorije i prakse? Koliko su istovremeno i istraživači i koliko unapređuju teoriju i praksu ranog odgoja? Koliko su pripremljeni za kompleksni spektar aktivnosti unutar vrtića? Dakle, kakva je priroda disciplinarnog paradigme ranog odgoja? Postoji ekvivalencija između kapaciteta znanja u zajednici i kapaciteta obrazovanja, posebno akademskog.

### *Prevenција u ranom odgoju*

Suvremeni preventivni koncepti afirmiraju mogućnosti ranog odgoja u preveniranju poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece. Događa se vrlo interesantno, te znanstveno i stručno produktivno susretanje 'preventivne filozofije' i postmederne paradigme ranog odgoja u kojoj je težište ranog odgoja smješteno u socijalno-emocionalne dimenzije. Publiciranje 'Integralne metode' (Bašić Koller-Trbović, Žižak, 2005) moguće je razumijevati prilogom operacionalizaciji situiranja pedagogije ranog odgoja u preventivne znanosti.

### *Partnerstvo ustanova ranog odgoja, porodice i lokalne zajednice*

Principi kurikulumske obnove vrtića, kao i kapaciteti suvremene kulture, afirmiraju partnerstvo kao odnos uspostavljen na reciprocitetu uvažavanja i ravnopravnog dostojanstva. Roditelji biraju među različitim programima vrtića, kurikulum je strukturiran ali i otvoren za uvođenje različite specifičnosti sredine, komuniacija u vrtiću protektira privatnost roditelja i djece, roditelji imaju pravo na postupno uvođenje djece u različite programe vrtića, roditelji imaju pravo da učestvuju u planiranju života i rada u vrtiću, da u dogovoru s odgajateljicom aktivno učestvuju u odgojnom radu, pri čemu roditelji moraju uvažavati stručnu autonomiju vrtića.

### *Uloga stručnih saradnika u ranom odgoju*

Spektar djetetovih potreba, različite mogućnosti njegovog unapređenja, jednako kao i pluridisciplinarna referentnost suvremene znanosti o odgoju, pa tako i Pedagogije ranog odgoja,

iniciraju neminovnu potrebu prisustva tima stručnjaka u ranom odgoju. Istovremeno, vrlo aktuelne profesije, poput socijalnog pedagoga, posjeduju izuzetan repertoar profesionalnih kompetencija usmjerenih upravo ka podršci i ranoj intervenciji u periodu djetinjstva.

Na kraju, zahvaljujemo se svim sugovornicima okupljenim oko projekta znanstvene monografije *Suvremeni tokovi u ranom odgoju*, za njihove priloge artikuliranju pitanja i pokušaju davanja odgovora u ovom projektu, u ulogama autora tekstova, te recenzenata.

U Zenici, 01. oktobra 2012. godine

Urednici



## FOREWORD

The publication of the scientific monograph *Contemporary Trends in Early Education* comes as a part of an international scientifically-professional conference known as “Theory and Practice of Early Education” held in April 2012. By meeting the demands of a scientific monograph we give our contribution to scientific research and to publishing aspiration of the Faculty of Islamic Education of the University of Zenica.

At the same time, the project aims to affirm the ambition of the Pre-school Education Department of the Faculty of Islamic Education in Zenica to establish an interactive relation with the practice field i.e. family and kindergarten primarily.

The monograph themes are:

- Theoretical and methodological approach to early education,
- Methodological aspect of early education,
- Curriculum-based approach to early education planning,
- Competencies of preschool educators,
- Analysis of university programs for preschool teachers training,
- Prevention issue in early education,
- Partnership of early education institutions, families and local communities,
- Expert associates and their role in the early education.

### *The theoretical and methodological approach to early education*

The pedagogy of early education examines its limits, establishes its redefined epistemological foundations in the field of theoretical paradigms and methodologies derived from it. The papers compiled in this monograph range from setting up the fundamental challenges of early education, through new sensitivity for asking research questions in the field of education and developing related methodology, all to a very specific research presentation based on the contemporary theory and methodology of early education.

### *Methodological aspects of early education*

Pedagogy in general, early education pedagogy and preschool pedagogy too, are developing in the process of resolving the

productive tension between theory and practice. The contemporary reconceptualization of the relationship between pedagogical theory and practice is directed towards establishing a complex balance between professional fields of knowledge and branch of knowledge. All the papers with an aim to improve the methodology of early education are considered to be certain contribution to a more creative practice of early education.

*Curriculum-based approach to early education planning*

Curriculum as a way of planning early education, in a sense, is still a novelty. Its instruments of practice achievements are still neither understood nor developed in their full capacity.

Was there really any development in early education practice, from contents planning to planning process itself - the total of experience and interaction from which a child learns?

Delors (1988) insists on the significant importance of organized education in early childhood in particular. Its foundation is not the common emphasis of the importance of kindergartens for children (reduced preparation for school) but rather some other important reasons, for countries in transition particularly. The period of early childhood is a starting point of the personal experience of potential segregation and marginalization as such. Pre-school education helps establish a more certain connection between a child and later school attendance, and create an opportunity for initial compensation of deprivation framework to which a child is exposed.

*Competence of preschool teachers*

Due to poststructuralist early childhood demands educators are faced with new professional challenges. Poststructuralist understanding of a child recognizes a child as a person, an active human being, capable of engaging in discourse through a partnership with the teacher. Some of the serious professional everyday challenges of a teacher are: professional capacity and personality of educator, the art of encouraging child development and early learning, realization of program activities, relationships with children, influencing children's behaviour, the organization of life and work in the child group, the difficulties encountered in the work, and constant evaluations. Poststructuralist paradigm of early education intensifies them with the need for enhanced reflectivity, very professional personal responsibility, the art of making culturally and socially relevant choices, but also with the need of

continuous evaluation during which a competent educator is aware that, in fact, he/she always evaluates the implications of applying an educational policy and agenda.

*Analysis of university programme for preschool teachers training*

Do the existing academic programmes lead towards the development of preschool educators with an ability to form a connection between theory and practice? Are they researchers as well as theory and practice developers? How well are they prepared for the complex range of activities within the kindergarten? Thus, what is the nature of the disciplinary paradigm of early education? There is the equivalence between the capacity of community knowledge and the capacity of education, especially academic one.

*Prevention issue in early education*

Modern concepts of prevention affirm the possibility of early education in the prevention of behavioural disorders and risky children behaviour. There is an interesting and scientifically and professionally productive meeting of 'preventive philosophy' and postmodern paradigm of early education and the emphasis of early childhood is placed in a social and emotional framework. The publication of 'Integral Method' (Bašić Koller-Trbović, Žižak, 2005) is understood in terms of a contribution to placing early education pedagogy in the field of prevention science.

*Partnership of early education institutions, family and local community*

The principles of the kindergarten curriculum modernisation, as well as the capacities of contemporary culture, affirm partnership as a relationship established on mutual respect and equal dignity. Parents choose between different kindergarten programmes, the curriculum is structured but also open to accept a variety of specific areas. Communication in kindergarten protects privacy of parents and children. Parents are allowed to gradually introduce their children into different kindergarten programmes, to participate in planning the life and work in kindergarten, to actively participate in education in with the teacher, but they must respect the professional autonomy of the kindergarten.

*Expert associates and their role in early education*

The scope of a child's needs, different possibilities for its improvement, as well as multidisciplinary reference of modern

education science, including Pedagogy of early education initiate the inevitable presence of a team of experts of early education. At the same time, current professions, such as social pedagogues, possess a remarkable repertoire of professional competencies aimed towards support and an early intervention during childhood.

Finally: We express our gratitude to all participants in this scientific monograph, *Contemporary Trends in Early Education*, for their help in articulating certain questions and attempting to give some answers as paper authors or consulting editors.

Zenica, 1 October 2012

Editors

# TEORIJSKO-METODOLOŠKI PRISTUP RANOM ODGOJU

---

---





Dr. sc. Milica Andevski  
Dr. sc. Olivera Gajić  
Dr. sc. Spomenka Budić  
*Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu*

## PEDAGOGIJA DETINJSTVA<sup>1</sup>

### *Sažetak*

*O detinjstvu danas govorimo najviše iz fokusa odraslih, jer upravo odrasli najviše grade sliku i predstavu vremena kroz koje su prošli. Za vaspitače i odrasle koji su u kontaktu sa decom, sopstveno detinjstvo je struktura, oblik organizacije, realnost, mesto suptilne samorefleksije, objašnjenje onoga šta se dešavalo, zašto je nastupilo, koja osećanja su to pratila. Možda su teškoće koje odrasli danas imaju upravo iz toga proizašle. Utoliko je samo detinjstvo prisutno onda, kada se naizgled radi samo o odraslosti. U najmanju ruku, to je skrivena mogućnost da se rekonstruiše sopstveni život. A čini se da je to određeno konkretno kod dece, u njihovoj stvarnosti, dok ih odrasli, vaspitači i pedagozi, posmatraju kada se igraju. Čini se da je realnost ta koja određuje šta je aktuelno u detinjstvu i šta će doći posle njega.*

*Za nauku koja u svom predmetu ima relacije i interesovanje za decu i njihov svet odrastanja, dakle za pedagogiju – preciznije, za pedagogiju detinjstva – preostaju važna pitanja. Koliko daleko možemo stići sa jednim aproksimativnim pripisivanjima? Da li je detinjstvo kao rekonstrukt za sve isto? Postoji li detinjstvo kao realnost, koja u istoj meri važi za sve ljude? Šta je sa trenutnom realnošću detinjstva? Doživljavaju li je svi isto ili postoje razlike i mogu li se one opisati?*

*Analizi ovih pitanja prilazimo iz konstruktivističkog diskursa, i naša polazna teza glasi: Detinjstvo je konstrukt. Ovim želimo da preispitamo naturalističku sliku detinjstva, koja je istovremeno izgubila iz vida samo dete, i da odredimo pedagogiju, koja će se okrenuti odnosima, kao šansi i mogućnosti da se detinjstvo ponovo, na jedan novi način, pronađe i otkrije. Za pedagogiju i vaspitača,*

---

<sup>1</sup> Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru Projekta *Kvalitet i kompetentnost obrazovnog sistema u Evropskoj perspektivi* (Projekt br. 179010), koji se realizuje uz finansijsku podršku Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije, za period 2011-2014.

*dete nije apstraktni pojam nego bitna veličina (subjekt) sa svojom spontanošću, kreativnošću, snovima, zabludama i smetnjama koje im nameću odrasli.*

*Ključne reči: detinjstvo, pedagogija detinjstva, konstruktivizam, odnosi, vaspitač*

## **Uvod**

O detinjstvu danas govorimo najviše iz fokusa odraslih, jer upravo odrasli najviše i grade sliku i predstavu vremena kroz koje su prošli, tako da, biografski orijentisano, možemo reći da detinjstvo, iz refleksije vaspitača, i ne može biti konstrukt. Za vaspitače i one koji su u kontaktu sa decom, sopstveno detinjstvo je struktura, oblik organizacije, realnost, ono predstavlja skretnicu, pokazuje put, pruža nadu ili je pokopava. Detinjstvo je za odrasle mesto suptilne samorefleksije, na primer, kada žele da objasne šta se dešavalo, zašto je nastupilo, koja osećanja su to pratila. Možda su teškoće koje odrasli danas imaju, upravo iz toga proizašle. Utoliko je sâmo detinjstvo prisutno onda kada se naizgled radi samo o odraslosti. U najmanju ruku, to je skrivena mogućnost da se rekonstruiše sopstveni život. A čini se da je to određeno konkretno kod dece, u njihovoj stvarnosti, dok ih odrasli, vaspitači i pedagozi, posmatraju dok se igraju. Čini se da je *realnost* ta koja određuje šta je aktuelno u detinjstvu i šta će doći posle njega.

Ali za nauku, koja u svom predmetu ima relacije i interesovanje za decu i njihov svet odrastanja, dakle za pedagogiju – ili još preciznije, za *pedagogiju detinjstva* – preostaju važna pitanja. Koliko daleko možemo stići sa jednim takvim aproksimativnim pripisivanjem? Da li je detinjstvo kao rekonstrukt za sve isto? Postoji li detinjstvo kao realnost, koja u istoj meri važi za sve ljude? I šta je sa trenutnom realnošću detinjstva? Doživljavaju li je svi isto? Postoje li razlike i mogu li se one opisati?

## **Detinjstvo kao konstrukt ili konstrukcije dece?**

Detinjstvo kao moguća jednoznačna realnost postoji samo ukoliko postavimo tačne uslove saznanja. Sa stanovišta Huserlove fenomenologije, detinjstvo je izraz intencionalnog značenja, za koje stalno moramo brinuti da je svim učesnicima u komunikaciji u istoj meri poznato. Saopštenja o detinjstvu postaju moguća onda kada mi kao slušaoci razumemo nameru govornika. Prema Huserlu,



identičan prenos misli je moguć ukoliko možemo razumeti identično značenje. Tako možemo stvoriti „realno“ detinjstvo.

Ali, na čemu se zasniva identitet? Neposredno znanje o detinjstvu je u sadašnjosti (i prezentu) fenomenološki čin doživljaja: Ja doživljam sebe ili druge kao dete, ili doživljam kako sam sebe ili druge kao dete doživeo. Taj doživljaj prevazilazi vlastitu individualnost, pošto se on i drugima događa, tako da se detinjstvo otvara kao realnost – kao doživljeno bivstvo stoji pred nama, bez interpretacija i komunikativno. Ipak, na ovaj način se, čak i kada sa naučne ravni želimo da spoznamo „pravo“ detinjstvo ili „pravu“ decu, smisao detinjstva, o kome se komunicira, uvek već unapred odlučuje. Predodređenost koja se ovde javlja, kritički posmatrano, nikada nije održiva. Kod Huserla je, kako dekonstruktivno argumentuje Derida, opažanje „činova jednog subjekta tako 'inspirisano', da drugi subjekt takvu nameru mora istovremeno razumeti. To 'inspirisanje' ne može biti ni čisto ni potpuno, jer ono mora proći kroz neprovidnost tela, u kojoj će se ono na neki način izgubiti“ (Derrida 1979, str. 91). Pri tome je Huserlovo rešenje više reflektujuće nego čisto empirijsko, koje cilja na prikazivanje slike spoljnog sveta u unutrašnjem. Huserl naglašava da to ne može biti jednostavna reprodukcija, nego stalno mora biti povezano sa namerama svesti. Ipak se u činu doživljaja javlja nešto poput čistog i prenosivog prisustva, a Derida upravo to opovrgava (Völkner 1993).

Ovaj problem možemo i ovako izraziti: Na mestu mog detinjstva je uvek drugi – ja kao drugi, kakav sam tada „bio“ i veliki „stvarni“ ostali, pre svega moji roditelji, ali i vaspitači i vaspitačice, učitelji i učiteljice i drugi koji se bave pedagoškim i drugim aktivnostima, koji su me usmeravali. Pri tome, meni je nešto stalno zabeležavano i pribeležavano. Sve do moje sadašnjosti postoje neki drugi, vaspitači, učitelji, profesori, razni terapeuti, koji su meni, kao i ostalima, uvek želeli da pomognu, da me drugačije vide i da, npr., otkriju „stvarne“ momente mog detinjstva. Ono što uvek želim da saznam o detinjstvu, ono je sada već mesto drugih, koji su tu zakoračili. I na kraju sam ja neko drugi, jer više nisam dete. Sve je drugačije, jer ne postoji neposredno realno dete – to je već zabeleženo i ponavlja se na mestu drugih.

Pošto je to tako, detinjstvo može biti *samo* konstrukt, jer identitet tvrdnji odraslih o Biti-Dete sa samim Biti-Dete ne postoji. U samorefleksiji se, na prvom mestu, javlja razlika između onoga šta „jeste“ i onoga šta je izraženo. Tako kritički nastrojeni mislioci znaju da se Biti-Dete nikada ne pojavljuje u govorima o detinjstvu,

kao što znaju da nijedan pojam neće potpuno iskazati ono što bi trebao da iskaže. Stoga, ovde govorimo i o konstruktima, kako bismo ih učinili tako samorefleksivnim da se ništa naivno ne prikazuje, potpuno ne rekonstruiše, niti rastavlja na delove. Već sopstveno detinjstvo, kada ga reflektuju odrasli, *pojednostavljeno* je kroz retrospektivnu analizu. Ne može se rekonstruisati dan po dan, sat po sat, trenutak po trenutak, jer se ne mogu opet potpuno doživeti. Odrasli mogu, npr., da pronađu metaforu za svoje detinjstvo, kako bi se ono bolje verbalizovalo i tako vide svoje detinjstvo u jednostavnoj refleksiji. U dvostrukoj refleksiji, odrasli sebe posmatraju „kao Ja mog detinjstva“, i tu postupaju samorefleksivno, tako što već znaju da moraju stvoriti najmanje dve pozicije posmatrača kada reflektuju sebe kao dete. A u ovo je uključena i treća strana, jer „kao dete“, također, saznajem šta mi se sledeće događa u jednostavnoj refleksiji i šta u dvostrukoj refleksiji, koja od danas pa nadalje stvara detinjstvo za mene i druge.

*Interakcioni konstruktivizam*, koji ovde pokušavamo da predstavimo, mnogo vrednosti polaže na osnovnu refleksiju interakcija. Pritom važnu ulogu igra simbolička, imaginarna, kao i realna perspektiva (Reich 1998a, b; 2006). Iz perspektive interakcionog konstruktivizma, detinjstvo je konstrukt opširnih rasprava, koje mogu polaziti od najprostije jednostavnosti (= „Takvo je detinjstvo“) do dubljeg tumačenja (= „Tako detinjstvo izgleda sa različitih pozicija“). Takav konceptualan rad preduzimaju i oni drugi, koji, npr., kao vaspitači, učitelji, roditelji, pedagozi uopšte, raspravljaju o detinjstvu.

U ovom paradoksu variramo: s jedne strane imamo detinjstvo kao proživljeno uvek „stvarno“ pred očima. To je detinjstvo kao *rekonstrukt* – odrasli za rekonstrukciju koriste tragove sećanja, poput „bilo je“. S druge strane, mora se priznati da je „istina“ takvih detinjstava konstruisana. Ovo je detinjstvo kao *konstrukt* – obnavljam ili pronalazim detinjstvo kao formu koja je dopisana, koja se jezički uvek može dopuniti, tj. ne postoji zatvoreni katalog kriterijuma o tome šta bi jednoznačno i u svakom slučaju detinjstvo trebalo da bude.

Ovde moramo priznati da i drugi u takvim rekonstrukcijama i konstrukcijama uvek mogu postaviti sopstvenu i drugačiju sliku detinjstva od naše, te dobijamo i treći aspekt – *dekonstrukciju*. Svaka istina o deci i detinjstvima se može iz drugih perspektiva dekonstruisati, tj. dopuniti, modifikovati, kritikovati (Reich 1998c).

Ako uzmemo tu polaznu tačku kao povod da objasnimo detinjstvo kao konstrukt, najpre ćemo primetiti da je pedagogija pokušala da opovrgne to saznanje. Razlog za to je jasan: pedagoška profesionalnost se našla u opasnosti da bude opovrgnuta, kada su se njeni najvažniji predmeti – *dete* i jasna predstava o *detinjstvu* - pokazali kao fenomeni vezani za vreme, podložni modama i promenama kulture, a uz to još i protivrečni. Pedagogija je nastojala i nastoji i danas da stvori naturalističku sliku deteta, koja treba da bude antropološki fiksirana. Konstruktivistička pedagogija u naturalizmu vidi jednog od najvećeg neprijatelja za danas neophodnu kritiku saznanja. Stoga se ovde najpre okrećemo kritici naturalizma, da bi u drugom koraku skicirali zašto je savremena pedagogija izgubila decu iz vida. To je povezano sa naturalističkim objašnjenjima. Ovo opisuje treći korak, stranu *odnosa* u detinjstvu, koja je u pedagogiji ostala neprimećena (Andevski 2008 a,b,c). Konačno, postavlja se pitanje da li bi konstrukcije dece mogle da pomognu vaspitačima, ali i svim odraslima koji se bave decom, da otvorenije posmatraju detinjstvo kao konstrukt.

### **Kritika naturalističke konstrukcije detinjstva**

Vaspitači i pedagozi do danas traže *prirodu deteta*. To se dešava negiranjem karaktera konstrukta: kada bismo u sagledavanju svih komešanja kroz okruženje, vaspitanje, obrazovanje ili socijalizaciju mogli gledati na dete sâmo, na njegovu prvobitnu prirodu, kada bismo iz toga mogli zaključiti šta dete stvarno „jeste“, tada bismo bili pedagoški u stanju da delujemo primereno toj prirodi. Jedna takva naturalistička osnova saznanja mogla bi nas naučiti da razlikujemo dobro od pogrešnog vaspitanja, dobru od pogrešne pedagogije.

Ustvari, vaspitači i pedagozi se veoma dugo i uvek iznova u svojim teorijama zadovoljavaju naturalističkom potragom za znanjem. Ovakva suverena potraga za znanjem javlja se kao izraz dominantne definicije istine, postavlja reprezentaciju kroz predmet, otelotvorenje koje se pozajmljuje spoljašnjoj realnosti koju nisu stvorili ljudi. Čovek tako postaje prosvećeni subjekt, koji se samo mora držati pravog reda stvari. Pa ipak, šta je to pravi red stvari?

Što smo više gledali ovaj red od vremena prosvetiteljstva, to nam se on više raspadao, što smo više želeli da oslušnemo zakone prirode, to smo više morali spoznati da samo mi izumljujemo sopstvene, ljudske zakone. Pritom su ljudi uvek okrenuti prividno čistoj, spoljašnjoj realnosti, ali u konstrukcijama koje prave, „realnost“ je uvek rešenje vezano za vreme i interes, koje sami

(pro)nalazimo. Samo to „Mi“ je problematično – raspada se u različita razumevanja, kroz razne komunikativne zajednice naučnika i njihove teorije, koje svojim znanjem stoje jedna protiv druge, svađaju se, kritikuju i svaka formuliše sopstvene interese i nastupa jedna protiv druge, neretko radi vlasti.

Baš zbog toga se menjaju teorije u naukama, kada se bave predmetima i metodama. Ukoliko se više upuštaju vaspitači i odrasli, utoliko više nestaju priroda i spoljna realnost, utoliko se više pojavljuju društveni akteri koji se iz legitimnih razloga veoma često pozivaju na nešto što se čini da još uvek vredi za sve podjednako – u pedagogiji često na prirodu i antropologiju, koja je iz nje proizišla.

U 20. veku prilično su nas razočarale teorije saznanja u zahtevima za istinom prirode, ili naturalističke antropologije. Mi sami smo priroda koja konstruiše, nikada ne možemo da je postavimo van naših mogućnosti, jezički gledano, već smo u klopci, jer stalno pretpostavljamo ono što bi prvo trebalo da objasnimo. U pogledu na objašnjenje detinjstva, konstruktivisti, pre svega, daju važan zaključak:

Svaka naturalizacija detinjstva je problematična, jer ona deluje kao konstrukcija za naučno razumevanje pedagogije. Čini se da u prirodi čuče zakoni na koje ljudi nisu odgovorili, koje bismo morali da prisluškujemo. Ali time ostaje društvena konstrukcija, koja je promenjiva i vođena interesom, konstrukcija koju unosimo u ovo tumačenje prirode, koju brzo pregledamo i koristimo da bismo gradili naivnu, normativnu pedagogiju. Takva naivnost i normativnost prati kritički pokušaj prosvećenja, jer se javlja odabrani polazni konstrukt, kao prirodni zakon razuma. Iz svakodnevnog saznanja čini se da postoje „prava deca“, koju samo treba pravilno posmatrati. Ali, šta je istina takve dece ili detinjstava? Kritičke teorije saznanja 20. veka uverljivo nas uče tome da moramo zaboraviti svaku naivnost jednoznačne slike ili jasnog odražavanja fenomena (pa time i fenomena detinjstva). Za to postoje veoma različiti razlozi, koje ćemo ovde navesti:

– Jezički posmatrano, mi moramo kritički rekonstruisati činjenicu da detinjstvo kao pojam nikada ne može biti identično sa detinjstvom kao specifičnim oblikom života ili pojedinačnom svakodnevnicom. Kada se govori o deci, dolazi do uopštavanja, koje ne obuhvata posebnosti individualnog deteta, jer se uopšteno izražavamo o deci. Tek u takvom uopštavanju možemo govoriti i o posebnostima, a da svaku od njih u njihovoj kompleksnoj konkretnosti ne možemo dostići ili prikazati.

– Sa „Mi“ stalno uvodimo posmatrača i spoljnog konstruktora u opažanje detinjstva, koji u okviru svoje naučne zajednice definiše šta treba da smatramo kao „pravo“ i „stvarno“ detinjstvo.

– Ako želimo da posmatramo to „pravo“ i „stvarno“ detinjstvo, tada najpre moramo, kao posmatrači tog posmatrača, posmatrati *njegovo* opažanje i razumevanje detinjstva, što nas uvek vodi sledećem krugu posmatranja i zaključaka.

– I upravo to je problem ovih posmatranja detinjstva: to su uvek iskazi o posmatračima i posmatračima posmatrača itd., koji se bave tom temom na različite načine.

– To ni u kom slučaju ne znači da se istina jednog *detinjstva* gubi, kako bi se prebrzo moglo shvatiti. To, pre svega, pokazuje samo da se potpuno očekivanje *jedne* istine gubi, zato što ima, isto tako, različitih zajednica istraživača i mislilaca o uslovima i definicijama takve istinitosti – a time i posmatranja detinjstva. Ali, to ne znači da se mi ne možemo odlučiti za ili protiv takvih misaonih formulacija.

– Detinjstva se konstruišu iz ugla takvih istina. Treba se potruditi da se spoji ova konstrukcija sa empirijskim podacima iz stvarnog detinjstva (kog, mora se zapitati?), ali nema uverenja da će ovo spajanje biti potpuno, ili u širem smislu stvarno. Ono je verovatno moguće, ali i sasvim je sigurno da nije dugotrajno. Uvek je drugi mogu dopuniti i time dekonstruisati.

– Zatim ostaje još pokušaj da se deca puste da sama govore. Ona bi morala najbolje znati šta je to njihovo detinjstvo. Nažalost, i deca su, kao posmatrači, konstruktori svojih specifičnih istina i stvarnosti, što istini i stvarnosti stanovišta odraslih, samo delimično pomaže, ali, ni u kom slučaju, ne vodi do „istinitih“ saznanja.

– To razočarenje, koje nam spremaju novija saznavno-teorijska iskustva, odnosi se ne samo na detinjstvo nego i na svaki konstruisani društveni fenomen za kojim tragamo. Nejasnoća našeg saznanja, koja se ovde otvara, pokazuje čak u pravcu jednoznačnih nauka – prirodnih nauka i tehnika – koje, samo po cenu jake redukcije sopstvenog opširnog znanja, mogu prikriti to razočarenje. Postmoderna daje utehu da vidimo kako i druge nauke ispaštaju, i istovremeno otkriva i slobodu: kada detinjstvo više ne može biti jasna i prirodna slika predstavljene prirode ili uobičajene apsolutne istine, tada dobijamo mogućnost da relativno slobodno odredimo kako našu volju (šta je detinjstvo kao namera?) tako i naše posmatračke pozicije (šta nam je u fenomenu interesantno i važno?), i pri tome dospemo do nove orijentacije (Andevski 2008c).

Iz ove perspektive postaje važno da još više razvijamo posmatračke pozicije. Detinjstvo je fenomen životne sredine i nije predmet istraživanja koji se jasno može suziti na ograničene sadržinske fenomene. Unekoliko se na detinjstvo odnosi Batesonovo razlikovanje, koji je označio sadržinsku i odnosnu stranu u našoj komunikaciji, naročito da bi se društveni fenomeni mogli bolje shvatiti. Ovde se često zanemaruje strana odnosa u relaciji sa sadržajem. Ne možemo samo sadržajno distancirano i apstraktno definisati šta je detinjstvo, nego se kroz simbolički rad povezujemo, stupamo u odnose sa decom (Andevski 2008a, b). U određivanju detinjstva trebalo bi, stoga, da postoje i „stvarna“ deca, ona bi trebalo da budu saslušana kao partneri u vezi. Za ovo određenje nam trebaju zajednice naučnika, koje će našu slobodu da normiraju i standardizuju – to je, u najmanju ruku, naučni put.

### **Izgubljena deca**

U naučnom posmatranju se mogu ustanoviti različite želje naučne i komunikativne zajednice, koje prilagođavaju detinjstvo, da bi se iz toga konstruisalo sopstveno detinjstvo. Izmišljamo detinjstvo drugim rečima, da bi smo se onda višestruko zapleli u ove konstrukte. Svako ko pregleda literaturu o novijim istraživanjima detinjstva (Honig 1996), zapanjen je time koliko se malo „prave“ dece tamo pojavljuje. Sve je manje opisa dečijih događaja, koji postavljaju zagonetku interpretaciji, a sve više dominiraju pročišćeni pokušaji, koji sistematski, kao u testiranju automobila u sudaru, testiraju šta se dešava ako se deca postave u dobro merljive situacije. Ali to mogu biti samo jednostavna merenja i, samim tim, primitivne situacije, ako neko želi da očekuje preterano tačne rezultate. Ko prouči literaturu, pronaći će jedva nešto o dečijem smehu, o konkretnim situacijama u kojima su pogledi razmenjeni, snovi ispričani, u kojima se pojavljuju pometnja i kaos sveta odraslih itd. Dete u svom konkretnom životnom okruženju nagine proseku, i, u krajnjem slučaju, vaspitači i pedagozi se u svojim biografskim opisima sećaju da su nekada imali višeslojno detinjstvo, ili su drugi još deca u smislu živosti, spontanosti, ambivalentnosti itd.

Pedagogija je, naročito orijentacijom na naturalistička objašnjenja detinjstva, izgubila iz vida dete u njegovom višeslojnom životnom okruženju, koje ne odgovara idealu prirode. Deca sa svojom spontanošću, kreativnošću, prividnom nerazvijenošću i naivnošću, sa svojim, navodno, haotičnim bićem i nesublimisanim nagonima, vrede, navodno, manje nego predmet

konkretnog pedagoškog istraživanja sa homogenim ciljevima. Kako iz takve heterogenosti da proizađe jedinstvena slika, jednoznačna antropologija, dečija metafora, kao derivacija prirode? U ovom pogledu, dete postaje sve više neomiljen predmet pedagogije.

Nasuprot tome, ono što je omiljeno u vezi sa decom je dete kao apstraktum. Ruso je, u doba moderne, uveo dete kao subjekat sa velikim mogućnostima projekcije, da bi se, onda, pedagoški zauzdalo kroz institucionalizovanu zapovest disciplinovanjem dece. Njega prate dva problema u našem razumevanju od samog početka:

- S jedne strane, dete je od početka fikcija, koja sa stalno odnosi na druge fikcije. Rusoov „Emilé” je fiktivan, a takav „Emilé” sme do 15. godine života da čita samo fiktivnog „Robinzona”. Time bi vaspitna stvarnost trebalo da bude *prirodna i bliska životu*.
- S druge strane detinjstvo je društvena, kulturna i socijalna forma organizacije, koja je sa jasnim očekivanjima delegirana vaspitačima i pedagozima. Ovo delegiranje se formuliše u iskaze stručne discipline vezane za vreme, koja, već kao simbolični red, brine za nadzor, kontrolu i disciplinovanje. Pre svega, kao disciplina raspolaže pedagoškom moći, da se sa svojim svagdašnjim definicijama o detinjstvu i njihovim specifikacijama maši menjanja ovog konstrukta, a time i njegovog značaja i dejstva. Tako se prema duhu vremena stvaraju i konstruišu deca, da bi se iz toga izvela „prava pedagogija”, koja, opet, definiše „pravo detinjstvo” itd.

Da bismo prevazišli ove problematične strane, pomaže nam konstruktivistička kritika saznanja, na temelju koje izvlačimo dva prioriteta zaključka:

### ***Zaključak 1: Izbeći naturalizaciju i diferencirano interpretiranje detinjstva kao socijalno-kulturnog konstrukta***

Ovaj zaključak je težak, jer vaspitači i pedagozi često propuštaju sazajno-kritički interes i sveobuhvatan kulturno-kritički odnos. Naturalizacija detinjstva ostaje manje reflektovana oblast, a pedagogija ostaje često prazna nauka o moralu i savetovanju, a manje pruža inovacije kulturi kritike. Kulturno-fiktivno poreklo pedagoške misli (naturalizovane iluzije fiktivnih slika detinjstva) nedovoljno se kritički posmatraju, a pritom su fikcije dvojake: s jedne strane, stvaraju iluzije i utiču na nestajanje

stvarnosti detinjstva; s druge strane, potrebne su nam fikcije da bi o detinjstvu fantazirali kao o boljem životu – takva je namera Rusoa – i time podstakli ljude da se za to zalažu.

Kritika naturalističkih objašnjenja se podudara sa shvatanjima naučnih promena u sadašnjosti. Ako danas osmotrimo obilje posmatračkih perspektiva o detinjstvu, onda možemo zaključiti: naučni napredak, kao ukupna suma svih ovih istraživanja, nije moguć. Naučni razvoj se pre nalazi u prodorima, u promeni paradigmi (prema Kuhnu), zlobnije bi se moglo reći: u promenama mode. U tome se ne reflektuje neuspeh ovih polaznih tačaka, već sazajno-teorijska situacija u sadašnjosti, koju Habermas opisuje kao novu nepreglednost, kao postmetafizičko razmišljanje, Rorty kao kontingenciju, Deleuze/Guattari kao usaglašenost događaja i singularizovanje događaja, Derrida kao dekonstrukciju, Lyotard kao postmoderno znanje, a konstruktivisti kao “kraj velikih zamisli”. (Reich 2006). Detinjstvo se, kao socijalno-kulturni fenomen, stoga, mora diferencirano razviti. Od čežnje za naturalizovanom osnovnom antropologijom deteta treba odustati. Pluralizam u svim konstrukcijama – kada se međusobno uporede – postoji. Samo u dogmatskom dremežu *neke* teorijske škole postoji i danas verovanje da se “pravo detinjstvo” može naći. U svim ovim istraživačkim pristupima je jasna, često nereflektovana, sličnost, koja proističe iz pogleda na ove pluralitičke perspektive: detinjstvo je delom redukovano na nekoliko obeležja, delom specifikovano u beskrajne varijacije, ali uvek konstruisano.

### **Zaključak 2: Razviti pedagogiju detinjstva kao delajući konstrukt**

Ovaj zaključak se pojašnjava kroz relativne praznine, koje detinjstvo danas zauzima u pedagogiji. Ovde vidimo da se pedagogija radije odriče detinjstva, predaje ga drugim disciplinama, nego što bi se okrenula jednom od njenih očiglednih pojmova. Tako se u pedagogiji vrlo kasno okrenulo istoriji detinjstva. Istraživanja o detinjstvu, u užem smislu, više se održavaju u psihologiji i društvenim naukama nego u pedagogiji. Konstruktivistička pedagogija želi, naprotiv, da *delajućim konstruktima dece* da širok – i pre svega praktičan – prostor, kao što ćemo ovde pokazati.

### **Odnosi kao okvir konstrukta detinjstva**

Nisu samo deca izgubljena, kada se opisuju prema univerzalnim logikama o razvoju u udžbeniku, već i **odnosi** u



kojima i sa kojima se deca razvijaju (Andevski 2008a,b,c). Oni moraju danas da se vrata u nauku, *pedagogiju detinjstva* koja će promišljati relacije između dece i vaspitača, iako ovo samo dodatno komplikuje potragu za konstruktom detinjstva.

Rad sa decom okrenut odnosima se, pre svega, praktikuje u sistemskoj porodičnoj terapiji. Ona je za pedagogiju, nažalost, još uvek sporedni fenomen. Ali u njoj je, u okviru terapijskog konteksta, data slika detinjstva, koja uglavnom pokazuje više interaktivno-socijalnu dubinu, nego što to mogu pokazati, na primer, isključivo opisi društvenih nauka ili kognitivni opisi, koji danas najviše utiču na pedagoško razmišljanje. Radovi Helma Stierlina čine se dobrim primerom (Stierlin 1982, 1994). Stierlin, koji sam pokazuje promenu od psihoanalize ka porodičnoj terapiji, i koji je 70-ih godina svojim modelom delegiranja razvio značajan model za šablon vezivanja i odbacivanja u porodicama, a time i za razumevanje konflikta u detinjstvu i kod odraslih, oslobodio je detinjstvo opisivanja odraslih posmatrača. Upravo u praktičnom terapijskom radu otkrio je, kao i drugi sistemski terapeuti (Schlippe/Schweitzer 1996), da su deca uvek deo sistemskog odnosa, u kom su cirkularno povezani sa svim ostalim članovima porodice. Takve veze su prilično kompleksne i definišu, kroz promenljiva očekivanja i pravila, šta je to *detinjstvo*. Ili, drugačije rečeno: detinjstvo nije objektivni empirijski kriterijum posmatranja, već komunikativni pregovarački konstrukt, koji na primeru istraživanja porodičnih terapija pokazuje da rasprava u porodicama opažanje drugog prvo konstruiše, a potom određuje. Iz toga bi pedagogija detinjstva trebala izvući zaključak, jer porodična terapija, koja se većinom provodi onda kada se, npr., konflikti sa decom moraju rešiti, razvila je, u međuvremenu, zrelu svest za uspehe konstrukcije i šablone, koji se, pritom, pojavljuju, mehanizme i aspekte moći, u kojima se, na primeru konflikta i terapiji okrenutoj rešavanju, konkretno i pojedinačno može studirati, ono što je u drugim istraživanjima ostalo apstraktno i prosečno. U terapijskim procesima se prvenstveno pokazalo neophodnim da terapeuti ostave i prepoznaju jasan značaj, šta je, npr., “pravo” detinjstvo, kako oni sami, kao konstruktori sa svojim predrasudama i moći, zalaze u terapijski proces. Ovo se može uporediti sa radom pedagoga, jer vodi relativizaciji i demoralizaciji normativnog pozicioniranja posmatrača. Ovo stanovište, stoga, logički dopunjava istraživanja o detinjstvu, koja su sadržajno specifikovana (Reich 2006).

## Dečije konstrukcije

*Konstruktivnu pedagogiju detinjstva* želimo vidjeti kao perspektivu koja ostavlja prostor za obimne dečije konstrukcije. Deca uče kada konstruišu, kako je, upravo, Pijaže dokazao. Postoje odrasli i kulturne smernice, koji deci strukturalno ograničavaju mesto i prostor, tako da rekonstruktivno postaje dominantno nad konstruktivnim. Vaspitači bi morali *pedagogiju detinjstva* shvatiti kao aktivnu nauku, koja ne samo da dovodi u pitanje operacionalizaciju i disciplinovanje detinjstva nego ih i stvarno potiskuje. Tako se, doduše, ne stvara prostor oslobođen moći, ali se ograničava moć jedinstvene definicije svih prostora, kako to rade odrasli. Mnogo bi se dobilo kada bi se pedagogija detinjstva mogla ponovo nadovezati na ono što je Džon Džui istakao kao meru dečijeg delanja i kao konstrukciju protiv nadmoći i svemoći vaspitača (i odraslih uopšte):

- konstruktivne impulse dopustiti tako što deca sama spremne svoj materijal za učenje i time se posvećuju svojoj živahnosti, spontanosti, svojim imaginacijama i željama;
- znatiželju ne treba uništiti, već unaprediti, što znači da deci ne treba nametati stres i predstave o vremenu odraslih;
- unaprediti socijalne interese, tako što se isprobaju komunikativne mogućnosti stvaranja pravila, alternative i raznovrsne vrste dijaloškog sporazumevanja, a odbace neki prethodni pristupi;
- omogućiti ekspresivne impulse, što vodi dalje od fabrikovanih materijala (za igranje) do samoizgrađivanja, životnih umetničkih dela, jer se konstruktivni momenat, upravo kod dece, povezuje bez normativnih očekivanja društveno i tržišno orijentisane umetnosti, sa kreativnim i prezentativnim izrazima, koji su još relativno slobodni od rasuđivanja, kao što su korist, status, uspeh (Reich 2000, str. 210).

Za ovu relativnu slobodu, pedagogija detinjstva bi morala da stvori još bolje prilike za delovanje, jer operacionalizovani napad tržišta i medija na detinjstvo polaže više na disciplinovanje budućih producenata nego na razvoj kreativnih i kritičkih ljudi, koji su iskusili sopstvenu konstruktivnu moć. Ovde nisu dovoljni autonomija i zrelost, koji važe kao ciljevi prosvetene pedagogije, kako nas uči istorija pedagogije. Čini se da ovde, pre svega, može pomoći promena u sveobuhvatnom *konstruktivitetu*, kao antislika u kulturi (Reich 1998c; 2006).

## Zaključak

Detinjstvo je konstrukt, i to je polazna teza ovog teksta. Pre svega, naturalističke osnove detinjstva gube bitku kao i pedagogija koja gubi iz vida decu. Samo pedagogija detinjstva, koja se okreće *odnosima* vaspitača i deteta, pruža priliku da se detinjstvo ponovo pronađe. Tada bi i konstrukcije koje stvaraju deca mogle pomoći da se obogate svetovi odraslih.

Konstrukcije dece, u ovim promišljanjima, izbijaju u prvi plan. Najpre vaspitači, učitelji, pedagozi, odrasli moraju naučiti kako, uopšte, da omoguće i vrednuju ove dečije konstrukcije, i da one budu protiv pritiska vremena, protiv preteranih zahteva znanja, protiv ubrzanih predstava o obrazovanju, itd. *Konstruktivna pedagogija detinjstva* nastaje onda kada omogući da se stvore druga detinjstva u svojoj i protiv svoje kulture. Ovo ne može više da se ostvari samo kao normativno raspolaganje decom, nego bi se deci morali dati prostori za konstrukciju i njihova sopstvena moć, više nego što su to vaspitači i odrasli dosad radili, kao posmatrači njihove kulture.

Međutim, bez uređivanja tih prostora i mogućnosti, bez obrazovanja vaspitača i pedagoga kako da omoguće učešće dece u konstrukciji sopstvenih svetova, ovo neće biti moguće, jer sve konstrukcije, u jednom i protiv jednog vremena, podležu cirkularno uslovima, koji su u datom vremenu već postavljeni.

U ovom poretku, odrasli re/de/konstruišu detinjstvo, uz istovremenu, barem i delimičnu želju da se oslobode datog poretka, ako, i kada konstrukcije dece vide kao šansu za razumevanjem (i ovladavanjem) kulture deteta.

## Literatura

- Andevski, M. (2008a) Pedagoški etos konstruktivistički orijentisanog učitelja, *Zbornik radova sa Međunarodne naučne konferencije, „Obrazovanje učitelja nekada i danas“ („Teacher training than and now“)*, Univerzitet u Novom Sadu, Subotica, str. 50-58.
- Andevski, M. (2008b) Didaktika odnosa – diskurs konstruktivistički orijentisanog učitelja, *Zbornik radova, Drugi Međunarodni naučno-stručni skup, 'Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje osnovne škole', The First through fifth grade Primary School Teaching Studies in nine year Primary School Education* (urednik Arnaut, M.), Zenica, Bosna i Hercegovina (održan 29. i 30. 05. 2008), str. 143-156.
- Andevski, M. (2008c) Didaktika odnosa - etički kontekst didaktike postmoderne, koautorstvo sa mr. Tamarom Kliček, *Zbornik radova, Naučni skup: Etička dimenzija obrazovanja, Ethical dimension of*

- Education*, Pedagoški fakultet, Jagodina, (održan 9-10. maj, Jagodina), str 171-183.
- Derrida, P. (1979) *Die Stimme und das Phänomen*. Frankfurt a.M.
- Honig, M. S. (1996) Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheits- forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2.
- Reich, K. (1998a) Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied.
- Reich, K. (1998b) Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied.
- Reich, K. (1998c) Die Kindheit neu erfinden. In: *Familiendynamik*, Heft 1.
- Reich, K. (2006) *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim/Basel.
- Schlippe, A., Schweitzer, J. (1996) *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen.
- Stierlin, H. (1982) *Delegation und Familie*. Frankfurt a.M.
- Stierlin, H. (1994) *Das Ich und die anderen*. Stuttgart.
- Völkner, P. (1993) *Derrida und Husserl*. Wien.

Milica Andevski, PhD

Olivera Gajić, PhD

Spomenka Budić, PhD

*Faculty of Philosophy of the University of Novi Sad*

## CHILDHOOD PEDAGOGY<sup>2</sup>

### Abstract

We speak about childhood mostly from the aspect of adults, and its mostly adults who build the image of the time they have gone through. For educators and adults who are in contact with children, their own childhood is a structure, form of organization, reality, place of subtle self-reflection, explanation of what happened, why it happened, what feelings followed. It may be the origin of the difficulties that adults have today. At least, it is a hidden possibility to reconstruct one's own life. And it appears that for children specifically it is their reality while for adults, educators and pedagogues it is observing them as they play. It seems that **reality** is the one that determines a current issue in childhood and what comes after it.

For the science whose subject includes relations and interest for children and their world of growing up, i.e. pedagogy, more precisely, for **childhood pedagogy**, there are important questions left. How far can we go with one approximate attribution? Is childhood, as a reconstruction, equal for everyone? Is there a childhood as reality valid for all people to the same extent? What about current reality of childhood? Does everybody experience it in the same way or are there any differences and can they be described?

Analysis of these issues is approached from constructivist discourse and our starting thesis says – childhood is a construct. By this we want to revise naturalist image of childhood which has simultaneously lost a child from its sight and to determine pedagogy which will be turned towards relations and see them as a chance and possibility for going through childhood and discovering it once again. For pedagogy and an educator, a child is not an abstract term, but it is a significant size (subject) with its spontaneity, creativity, dreams, misconceptions and impediments imposed by adults.

Key words: childhood, childhood pedagogy, constructivism, relations, educator

---

<sup>2</sup>The paper is a result of research conducted within the Project named *Quality and competence of educational system in Serbia* (Project no. 179010), which is realized with the financial support of Ministry for Science and Technological Development of the Republic of Serbia.



Dr. sc. Tamara Pribišev Beleslin  
*Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci*

## **VASPITANJE I OBRAZOVANJE U RANOM DETINJSTVU U POSTINFORMATIČKO DOBA: POGLED NA DIGITALNO ODRASTANJE I DIGITALNE PODELE MALE DECE**

### *Sažetak*

*Kao civilizacijska potreba i ljudska tvorevina, vaspitanje i obrazovanje prati i odslikava sve faze razvoja ljudskog roda, duboko ugneždeno u društveni, duhovni, kulturološki, vrednosni i tehnološki kontekst. Danas, a počev od polovine prošlog veka, društvo je prošlo kroz faze razvoja informatičkog do globalno umreženog postinformatičkog društva sa oblikovanom digitalnom kulturom koja se prepliće u realnom i virtuelnom svetu, između novog i još novijeg. Vaspitanje i obrazovanje kao kontekstualna delatnost poprima odlike „umnožene stvarnosti“ (Tapavički Duronjić, u štampi), u kojima obitavaju digitalne tehnologije, i na planetarnom nivou, i na nivou mikrosveta predškolskog deteta. Živeći i odrastajući u kompjuterskoj kulturi, današnja deca koja su uronjena u medije (Plowman & Stephen, 2003) od samog rođenja razvijaju nove umnožene pismenosti i odnose sa „psihološkim mašinama“ (Turkle, 1998) sasvim „prirodno“ kao što su ih nekada razvijali uz drugačije psihološke alate odraslih. Danas vlada konsenzus informatički razvijenijih društava oko važnog pedagoškog cilja – u ranom detinjstvu neophodno je deci omogućiti pravo da se razvijaju kao kompetentni, kreativni i odgovorni korisnici novih tehnologija. Kod nas masovno, a najviše stihijski, zahvatajući stvarnost samo površno bez jasnih ciljeva društva i pedagoške zajednice, deca ad hoc razvijaju svoj pogled i obrasce ponašanja neophodne za snalaženje u „džunglama“ savremenog postinformatičkog društva. Koristeći kompjuterske tehnologije, grade sebe u gotovo svim sferama svog razvoja, stavljajući pred pedagogiju, implicite i skriveno, zahtev za pažljivije slušanje iz „dečje perspektive“ (Sommer et al., 2010) novih potreba koje nadolaze. Predstoji osveščivanje odraslih za nove prakse i kulture detinjstva. Tim pre jer digitalni jaz zahvata gotovo sve stanovnike planete Zemlje. Kao kompleksan društveni problem i višedimenzionalan konstrukt može se posmatrati iz različitih*

*perspektiva, pravaca i uglova. Poziva na društveno i pedagoško delovanje, jer naš obrazovni sistem, umesto da bude sigurno i bogato okruženje za prevazilaženje digitalnih podela, postaje mesto daljeg produkovanja i produbljivanja digitalnih nejednakosti.*

*Ključne reči: budućnost malog deteta, digitalno odrastanje, vaspitanje i obrazovanje, digitalne podele*

## **Postinformatičko doba**

Danas, a počev od polovine prošlog veka, društvo je prošlo kroz faze razvoja informatičkog do globalno umreženog postinformatičkog društva sa oblikovanom digitalnom kulturom koja se prepliće u realnom i virtuelnom svetu, između novog i još novijeg. Postinformatičko doba, u svojoj zreloj fazi, sa potpunim utapanjem medija na internetu (Tapavički Duronjić, u štampi) oblikovalo je fenomen „umnožene realnosti“ (ibid.), u kojoj čovek u zajedništvu sa mašinama gradi osoben prostor, paralelni i drugačiji od onog koji mu je do sada poznat. Značaj njegovog egzistiranja, iako se odlikuje sve većim prostorno-vremenskim spojevima i međuzasnosnošću sa poznatom realnošću, ekspanzijom interneta dobija društveni legitimitet i priznanje na globalnom, lokalnom i ličnom nivou, bilo da je reč o političkoj, kulturološkoj, interpersonalnoj ili intrapersonalnoj, svakodnevnoj, ili pak bilo kojoj drugoj dimenziji bitisanja čoveka. Novo zajedništvo, koje se formira posredovanom komunikacijom podržanom društvenim medijima, uvodi nas u novo doba gde je biti „sami zajedno“ (Turkle, 2011) njegova bitna odlika. U njoj se gube granice između čoveka i mašine; tehnologije uranjaju u okruženje i čoveka do te mere da će u bliskoj budućnosti i sama reč *kompjuter* koja ih opisuje i stoji u njihovoj osnovi biti pitanje istorije (Kaku, 2011). Kompjuterska kultura, „naglašeno je internetizovana“ (Tapavički Duronjić, u štampi), danas stabilna, nastala u epohi drugog medijskog doba (Poster, 1995; Holmes, 2005, videti više kod: Tapavički Duronjić, 2011), još uvek se razvija, iako je taj razvoj ubrzan, nelinearan i često nepredvidljiv.

Kao civilizacijska potreba i ljudska tvorevina, vaspitanje i obrazovanje prati i oslikava sve faze razvoja ljudskog roda, duboko ugneždeno u društveni, duhovni, kulturološki, vrednosni i tehnološki kontekst. Vaspitanjem i obrazovanjem, kao njegovim mnogo sistematizovanim procesom koji je formalniji i institucionalizovan, detetu se stvaraju mogućnosti da se razvija i razume sebe i društvo onako kako se to od njega očekuje (Sylva,



2010, u: Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010). Uz podršku i često jasne intencije odraslih, vršnjake i društveno i materijalno okruženje deca se uče (i stižu psihološke alatke) kako da se uključe u svet oko sebe, uče se koje vrednosti treba da poštuju i kako da se ponašaju (Nichol, 2011).

*Ciljevi i koncepcija vaspitanja ne treba toliko da proizilaze iz onoga što smatramo da je priroda deteta i zakon njegovog razvoja, koliko iz naše zamisli punovrednog čoveka i vrednosnog sistema koji se iz ove zamisli može da izvede. Vaspitanje je spoljni model razvoja i kao takvo ono je daleko više usmereno ka onome što treba da bude, nego ka onome što već jeste.* (Marjanović, 1969, str. 2)

Time je vaspitanje uvek društveno određeno i predstavlja put stvaranja idealnog građanina konteksta unutar koga se razvija. U eri globalizacije i digitalizacije društveni kontekst, kao i svi njegovi slojevi, menjaju svoje zahteve prema vaspitanju. Ono više nije lokalno društveno, ono se gradi na globalnim postulatima gde je umreženost u virtuelnom svetu jasna platforma delovanja, dopuštajući, čak negujući, potrebu za različitostima (Ryan & Grieshaber, 2005). Paradigma transmisivnih pedagogija, prepoznata i u naučnom diskursu pedagogije određena kao zastarela ili bar nedovoljno dobra da odgovori na takve zahteve, iako još uvek snažno ispoljena u onome što se naziva praksis pedagogije (imajući u vidu njenu individualističku orijentaciju ka funkcijama prenošenja i jednosmernim uticajima), doživljava svoj zaokret u „transformacijski pristup“, odnosno, paradigmu „učenja-kao-transformacije“ (Kalantzis, 2003, videti više kod: ibid.). Pogled se okreće više ka detetu, njegovom razvoju i učenju, nego onome koji podučava i koji zna šta je najbolji interes deteta. Drugim rečima, kao punovredni i ravnopravni u procesu vaspitanja i obrazovanja, uzimaju se u obzir svetovi i kulture male dece (iskustva, percepcije i razumevanja, tj. njihova fenomenologija, videti više kod: Sommer et al., 2010).

Nova dimenzija kompjuterske kulture, dostupne i transparentne na svakom koraku, oko čoveka i u čoveku, otvara pitanje (efekata) vaspitanja i obrazovanja kao procesa prenosa znanja na „dete“ (gde se ono često doživljava kao pasivno i žrtva (Sefton-Green, 2007).

## Učiti da se bude dete u postinformatičko doba - biti dete korisnik digitalnih tehnologija

Digitalno odrastanje velikim je delom određeno istorijskim aspektom, zajedno sa društvenim i kulturološkim dimenzijama. Digitalna praksa dece menja se uporedo sa promenama u društveno-istorijskom kontekstu razvoja postinformatičkog doba, zajedno sa promenama u razumevanju i simboličkim predstavama o detetu korisniku kompjuterskih tehnologija koje su se do danas oblikovale u društvu. Od tehnološkog determinizma preko razumevanja kompjutera kao „društvenih aktera“ do novih „socijalnih medija“, pratimo razvijanje različitih teorijskih paradigmi i diskursa oko digitalnih praksi i kultura u ranom detinjstvu. Svaki talas ostavlja svoje ideje, verovanja, saznanja, iskustva, mitove, stereotipe...

Doba tehnološkog determinizma, u vremenu gospodarenja elitističkog koncepta kompjuterske pismenosti kao veštine kojom vladaju samo tehnički osposobljeni inženjeri i programeri, i oduševljenošću programiranom nastavom kao modelom dobre prakse i fino dizajniranim elegantnim istraživanjima na deci u kompjuterskim laboratorijama (Pribišev Beleslin, 2011), odlikovalo se velikim idejama o „sposobnoj i uspešnoj deci“ korisnicima kompjutera (Selwyn, 2003), koja uz pomoć moćnih tutora postaju inteligentnija. Prema shvatanjima naučnika toga vremena, kompjuteri, ponekad isticani kao lek za probleme institucionalnog vaspitanja, ali posebno obrazovanja, bili su intelektualno okruženje za razvoj govora, intelektualnih sposobnosti, čitanja, pisanja i drugih akademskih veština, o čemu svedoči velik broj istraživanja i saznanja koja su tada generisana (Pribišev Beleslin, 2011). Digitalne potrebe deteta, nisu bile njihove autentične potrebe (kakve će postati samo par decenija posle). Za svakodnevno, tada obično dete kompjuteri nisu značili gotovo ništa, možda tajanstveni predmet o kome su slušali od odraslih, kao što bi slušali neki stari, vremenski miljama udaljeni mit. Nije im bilo potrebno ni da uče da ih koriste. Danas su te generacije, sada već odrasli ljudi, dobile naziv „digitalnih useljenika“, a njihovi potomci naziv „digitalnih domorodaca“ (*digital immigrants – digital natives*, u: Ribble & Bailey, 2007).

Međutim, „skok“ u društvenom oblikovanju poimanja tehnologija javlja se najpre u razvijenijim zemljama i predstavlja paradigmatički okvir tumačenja *masovnog* i *stihijskog* pedagoško-psihološkog eksperimenta sa decom i kompjuterskim tehnologijama osamdesetih godina XX veka, kako ga je nazvao

Pepert (Papert, 1980), a posebno krajem devedesetih godina. Kompjuteri postaju manji, lakši, ali ne i laki za upotrebu. U većem broju počinju se pojavljivati i postaju realniji kao društveni fenomen. Iako su bili dostupni samo pripadnicima viših društvenih slojeva (pa tako i njihovoj deci), i "ostali" su počeli stvarati neke ideje, vizije i interpretacije o njima. Izveštaj jednog istraživanja s početka osamdesetih godina XX veka u francuskim osnovnim školama, koje se bavilo ispitivanjem dečje percepcije kompjutera kroz crtež, govori o pojavi kontinuiteta i "ispravnosti" u percepciji kompjutera kod dece iz viših slojeva koja je "zadovoljavajuće stabilna". Međutim, kod dece iz nižih društvenih slojeva zapažen je tok prikazavanja kompjutera počev od oblika čovekolikih konstrukata ka realističnijem obliku (Naymark, 1983, prema: OECD, 1988, str. 63).

Sve veća masovnost kompjuterske pismenosti i "konzumiranja" kompjuterskih tehnologija sa sobom je nosila fenomen javnog straha i "moralnih panika" prema ugroženim društvenim grupama – deci, koji su se održali do danas (npr. u zdravorazumskom obličju u rečenici tipa "kompjuteri će deci oduzeti detinjstvo" (Sommer, 1992, videti više kod: Pribišešev Beleslin, 2011).

Kompjuterska pismenost počinje se društveno oblikovati kao nova potreba deteta u ranom detinjstvu. Tadašnja istraživanja otkrivaju da deca stupaju u različite interakcije sa „psihološkim mašinama“ (Turkle, 1998) sasvim „prirodno“, kao što su ih nekada razvijali uz drugačije psihološke alatke odraslih. Dečaci i devojčice pokazuju raznovrsna ponašanja prilikom upotrebe kompjutera, ispoljavaju različite stavove, interesovanja i kompetencije, polako na evolutivnom nivou menjaju formu i tok svog razvoja. Sa druge strane, počinje se osvetljavati šarolikost i složenost savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija kao "društvenih aktera" (Selwyn, 2003), ali i posebnost male dece kao "kompetentnih korisnika".

Sa sve razvijenijim i uređenijim sajber-svetom, digitalne pismenosti dece dobijaju nova društvena značenja, gde se prepliću globalnost i individualnost, javnost i privatnost. Tehnologije za učenje postaju novi oblik društvenih tehnologija/medija (Goodson, Knobel, Lankshear & Mangan, 2002), koje kod dece polako grade socijalne potrebe virtuelnih interakcija i međusobnog deljenja unutar onoga što još uvek predstavlja *eteričnu, imaginarnu „jedinicu“ prostora koja, uprkos svetskoj popularizaciji,*

*predstavlja ne samo prostor novih mogućnosti već i prostor nepotpunih određenosti* (Tapavički Duronjić, u štampi).

Iako još uvek neuređen, kao potpuno nov vid civilizacijskog organizovanja života ljudskog roda na planetarnom nivou i na nivou mikrosveta predškolskog deteta, od dece zahteva razvijanje novih potreba, a među njima posebno mesto zauzimat će „digitalno građanstvo“ (Ribble & Bailey, 2007).

## **Odrastati i razvijati sebe kao dete u postinformatičko doba**

Krećući se unutar teorijskog okvira koji tumači kompjutersku tehnologiju kao „društvene aktere“, prikazat ću rezultate istraživanja koja otvaraju nova pitanja, posebno u oblasti digitalnih podela, i pokazuju u kom pravcu deca sebe razvijaju prilikom masovne i stihijske upotrebe kompjutera bez direktnijih pedagoških postavki, ciljeva i vaspitno-obrazovnog delovanja.

*Dečja kompjuterska iskustva i uticaj na razvoj*<sup>1</sup>. Vaspitačice iz javne predškolske ustanove u Banja Luci su 2007. godine vršile procenu statusa razvijenosti čitavog niza razumljivih i jednostavnih indikatora celovitog razvoja dece na uzrastu od četiri do šest godina (na uzorku od 460 dece). Njihove procene bile su skoncentrisane oko deset razvojnih celina (motorički razvoj, status fizičkog zdravlja, osobine ličnosti, status razvijenosti govora i pismenosti, intelektualnog, socijalnog i emocionalnog razvoja, status specijalnih sposobnosti, zainteresovanosti za pojave oko sebe i tehničke kompetencije, kao i muzičko stvaralaštvo deteta) i stavljene u vezu sa dečjim kompjuterskim iskustvima (grupa dece sa naprednim kompjuterskim iskustvima, grupa dece sa malo iskustava i grupa dece bez iskustva), ispitujući postojanje uticaja kojeg vrši upotreba kompjutera na dete u ranom detinjstvu. Tabela pokazuje jedno od centralnih nalaza istraživanja (Tabela 1), ukazujući na razlike među decom u gotovo svim područjima celovitog razvoja deteta.

Deca koja imaju naprednija kompjuterska iskustva razlikuju se od dece sa manje takvih iskustava i onih koji još uvek ne koriste kompjutere. Najveća razlika u korist dece korisnika kompjutera je u fizičkom razvoju, govoru i socijalnom razvoju, kao i intelektualnom razvoju, čineći gotovo polovinu ukupnih razlika među tim grupama.

---

<sup>1</sup> Celovit prikaz istraživanja videti u: Pribišev Beleslin, 2011.

Tabela 1: Doprinos posebnih aspekata dečjeg razvoja (istraživanog prostora) ukupnom razvoju predškolskog deteta u tri grupe dece raspoređene prema kompjuterskim iskustvima

<i>C</i>	<i>doprinos</i> <i>u</i>	<i>između</i>
5	13,269	fizičkom razvoju
3	12,792	razvoju govora, pismenosti i stvaralaštva
6	12,366	socijalnom razvoju
4	10,918	intelektualnom razvoju
9	10,850	razvojnom statusu spacijalnih sposobnosti
7	9,351	emocionalnom razvoju
2	9,010	mentalnom zdravlju i osobinama ličnosti deteta
1	8,891	fizičkom zdravlju dece
8	8,482	zainteresovanosti za pojave oko sebe, tehničkoj spretnosti i ekološkom ponašanju
10	4,071	muzičkom razvoju i stvaralaštvu

*Napomena: C – broj istraživane tematske celine*

MANOVA testom i diskriminativnom analizom utvrđeno je postojanje značajnih razlika u mnogim indikatorima celovitog razvoja male dece, u prilog njihovoj upotrebi kompjuterske tehnologije (Tabela 2).

Kao što se vidi iz Tabele 2, deca se najviše razlikuju po pitanju spretnosti i koordinacije krupne motorike, fine motorike, lokomotornog sistema i veštini kontrole i manipulisanja predmetima. Umeju bolje prepričavati priče, bogatiji im je rečnik, pokazuju veću ljubopitljivost, umeju lakše da ponovo ono što im se saopštava, a imaju i znatno razvijenije veštine pisanja. Pored toga, iskazuju veću saosećajnost, sposobnost konstruktivnog rešavanja konflikata, lakše prihvataju pravila igre i disciplinovaniji su. Postoje veće razlike i u pogledu nekih indikatora intelektualnog i spacijalnog razvoja, kao što su veća sposobnost upoređivanja, grupisanja i klasifikovanja, računanja, pridruživanja i serijacije, ali i raspoznavanja geometrijskih oblika, razumevanje univerzalnih oznaka, razlikovanja boja i nijansi.

Tabela 2: Najizraženija obeležja razvoja dece po kojima se deca najviše razlikuju u odnosu na posedovanje kompjuterskih iskustava

<i>Najizraženija obeležja motornog razvoja</i>	<i>koeficijent diskriminacije</i>
spretnost - koordinacija krupne motorike	0,026
spособnost trčanja	0,023
spretnost u upotrebi makaza - fina motorika	0,023
rukovanje predmetima (bacanje i hvatanje)	0,019
MANOVA $p < 0,000$ ; Diskriminativna analiza $p < 0,000$	
<i>Najizraženija obeležja razvoja govora i pismenosti</i>	<i>koeficijent diskriminacije</i>
spособnost prepričavanja priče	0,029
bogatstvo rečnika kojim se služi	0,024
ljubopitljivost	0,014
umeće ponavljanja onoga što se kaže detetu	0,014
veštine pisanja	0,012
MANOVA $p < 0,001$ ; Diskriminativna analiza $p < 0,000$	
<i>Najizraženija obeležja socijalnog razvoja</i>	<i>koeficijent diskriminacije</i>
saosećajnost	0,018
spособnost konstruktivnog rešavanja konflikata	0,011
prihvatanje i poštovanje pravila u igri	0,011
disciplinovanost	0,010
MANOVA $p < 0,001$ ; Diskriminativna analiza $p < 0,001$	
<i>Najizraženija obeležja matematičko-logičkog razvoja</i>	<i>koeficijent diskriminacije</i>
spособnost upoređivanja predmeta	0,034
doslednost u grupisanju (klasifikovanju)	0,032
spособnost računanja u odnosu na uzrast	0,019
spособnost doslednog pridruživanja	0,016
spособnost raspoređivanja (serijacije)	0,013
MANOVA $p < 0,005$ ; Diskriminativna analiza $p < 0,000$	
<i>Najizraženija obeležja spacialnog razvoja</i>	<i>koeficijent diskriminacije</i>
spособnost raspoznavanja geometrijskih oblika	0,020
razumevanje univerzalnih znakova i oznaka	0,013
spособnost razlikovanja boji i nijansi	0,013
MANOVA $p < 0,000$ ; Diskriminativna analiza $p < 0,000$	

Dokazujući da se dečji razvoj gotovo celovito menja sa sve većom upotrebom kompjuterskih tehnologija, i to verovatno pod uticajem „efekta količine“ upotrebe („*dose effect*“ kako nazivaju Li i Atkinson, 2004, str. 1719), postavlja se pitanje da li i u kojoj meri na to utiče i kvalitet odnosa koje deca uspostavljaju sa kompjuterskim tehnologijama. Drugim rečima, u kojoj meri deca postaju kulturološki i društveno uskraćena u razvijanju potreba koje se pojavljuju, ukoliko žive u društvenom i obrazovnom kontekstu koji se prema tim potrebama i njihovim digitalnim kompetencijama odnosi potpuno indiferentno?

*Dečje grafičko prikazivanje kompjuterskih iskustava*<sup>2</sup>. U studiji je analizirano 117 crteža dece od četiri do šest godina koja su boravila 2007. godine u javnoj predškolskoj ustanovi u Banja Luci<sup>3</sup>. Prema iskazu roditelja, u vreme prikupljanja podataka trećina dece (39 ili 33,33%) nije tada koristila kompjutere, a jedan deo dece nije imao kod kuće kompjutere (15 dece).

Dečji crteži, kao oblik predstavljanja dečjeg unutrašnjeg sveta i sveta oko njega, i piktoralni govor koji pomaže da ga odrasli čuju i razumeju, tumačeni su kao dijalog deteta sa okruženjem unutar koga su uronjene kompjuterske tehnologije. Sa druge strane, prihvaćen je stav da se u dečjim crtežima reflektuje socijalni kontekst u kome ono živi (Klerfelt, 2006), te da su slike koje dete stvara njegova unutrašnja svojina koja može da menja njegove/njene mentalne procese (Karpov, 1995).

Analiza je ukazala da se u dečjim crtežima pojavljuje nekoliko tema oko kompjuterskih iskustava, bez obzira da li deca koriste kompjutere ili ne.

**Individualna aktivnost i relacije dete – kompjuter nasuprot saradničkoj aktivnosti deteta/dece i drugih i kompjutera** prva je velika priča koju deca pričaju (Slika 1).

Deca prikazuju kompjuterske aktivnosti kao individualnu aktivnost mnogo češće nego kao saradničku aktivnost, koja se pojavljuje tek u devet dečjih crteža, i to češće kod devojčica. U prikazima saradničkih kompjuterskih aktivnosti u svim crtežima kompjuter stoji kao medijator između osoba, deluje kao sastavni deo, ili još jedan član te male grupe i ne ometa interakciju. To vodi ka pitanju da li bi se ovakav prikaz zadržavao i kada bi deca imala

---

<sup>2</sup> Celovit prikaz studije videti u: Pribiševo Beleslin, 2010.

<sup>3</sup> U vremenu rada na istraživanju ni jedan dečji vrtić u javnoj predškolskoj ustanovi nije imao kompjutere u radnim sobama, te su se analizirala iskustva dece iz porodičnog okruženja i ona koja su deca sticala van formalno-obrazovnog konteksta.

moгуćnost da koriste kompjutere u vrtićima u kojima prirodno gravitiraju ka malim grupama (Brooker & Siraj-Blatchford, 2002; Freeman & Somerindyke, 2001; Swaminathan, 2002; Shade, Nidam Lipinski & Watson 1986; prema: Wilsson Gillespie, 2004).

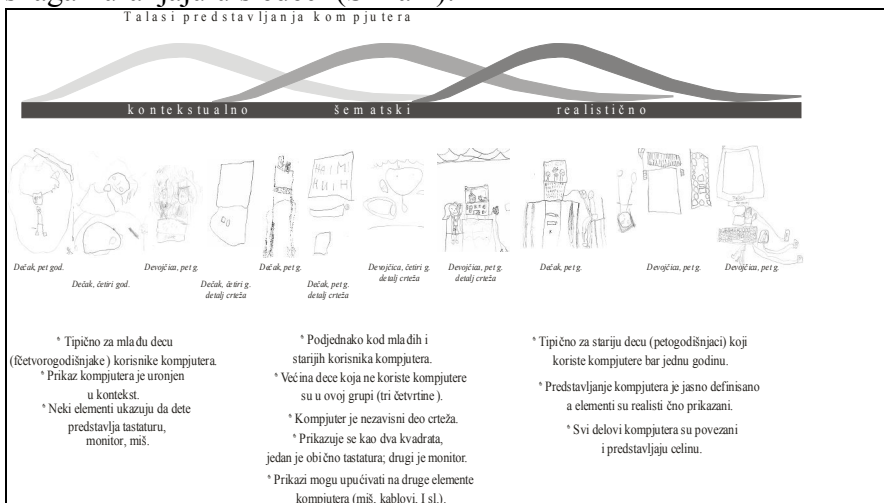


Slika 1: Tipični crteži sa tematikom predstavljanja individualnih i saradničkih aktivnosti oko kompjutera

U situacijama prikaza individualnih aktivnosti i relacija, deca često crtaju figuru kompjutera veću od ljudske (svoje) figure koja postaje centralna tema crteža, što se poklapa sa nalazima drugih studija gde je preko dve trećine dece (68%) kao centralno mesto u mapama uma naznačilo kompjuter (Crawford et al., 1999). U ovim prikazima snažno izbija ponos i osećaj zadovoljstva samim sobom kao korisnikom kompjutera, što može dati još jedan argument mnogim nalazima koji pokazuju da rad na kompjuterima kod predškolske dece utiče na razvoj samopoštovanja i sveukupnog zadovoljstva svojim uspesima, uključujući unutrašnju motivaciju (Barnes & Hill, 1983; Swigger & Swigger, 1985; Cohen, 1993; prema: Pierce, 1994; Clements & Nastasi, prema: Van Scoter et al., 2001). Osim toga, visoko razvijene kompjuterske sposobnosti i posedovanje naprednih tehnologija imaju uticaja na status u vršnjačkoj grupi (Kaare, 2004; prema: Heim et al., 2007) i, također, predstavljaju stvar prestiža i most ka statusu među vršnjacima (Wartella & Jennings, 2000; prema: ibid).



**Pokazivanje kompjuterske pismenosti kao tehničke i društvene kompetencije** ima svoj razvojni tok. Kompjuter se prepoznaje na svim crtežima i ni po jednom indikatoru se ne razlikuju deca koja su aktivni korisnici kompjutera od onih koji se sa njima pasivno poznaju. Drugim rečima, sva deca imaju određena kompjuterska iskustva. Moguće je uočiti razvojni tok prikaza kompjutera, koji se mogu predstaviti kao talasi koji imaju svoj početak, dostižu u jednom trenutku kulminaciju, te im potom slabi snaga i uranjaju u sledeći (Slika 2).



Slika 2: Razvojni talasi u prikazivanju kompjutera kod male dece

Deca počinju sa kontekstualnim prikazom, gde je kompjuter uvezan i stopljen sa kontekstom, te se nazire i razume samo u okviru celine dečjeg crteža. Taj prikaz se preliva u šematski, gde se kompjuter prepoznaje kao samostalno izdvojen element, i najčešće prikazan sa mnogo više „autentičnih“ detalja (tipke na tastaturi u obliku tačkica, crtica, švrlja, linijica, federa, kružića, slova, ređe brojeva, znakova; miš sa „kablovima“, monitor ima okvir i sl.). Kako su starija, deca prelaze u realistični prikaz kompjutera (podjednako koriste li ih ili ne koriste), gde se kompjuter prikazuje kao povezana celina nekoliko elemenata.

Mnoštvo detalja koji upućuju na „sadržaje procesa“ i „okruženja za rad, igru i zabavu“ moguće je uočiti u dečjim kompjuterskim iskustvima. Deca pokazuju da su kompjuteri za njih još jedan „saigrač“, „pogodan prostor za simboličku igru“, „prozori u njihove intelektualne i psihičke procese“, „prozori u ličnost“ (Turkle, 1998), „prostori za intuitivno učenje i sticanje prećutnog znanja“.

Analiza ukazuje da ne postoji razlika u prikazivanju kompjuterskih tehnologija u njihovim detaljima, načinu predstavljanja, niti sadržajima između dece korisnika i onih koji još uvek nisu bili korisnici. Drugim rečima, postojanost prikaza više nije vezana za direktna kompjuterska iskustva, nego je podložna promeni u razvojnom smislu (starija deca lakše prikazuju kompjutere i aktivnosti jer su vičniji u veštinama crtanja i grafičkog predstavljanja). Studija pokazuje da kod naše dece postoji bogatstvo „priča“, te da su kompjuterske aktivnosti za njih značajne i prostor su za lično predstavljanje, razvoj, igru, ozbiljan rad, druženje i zajedništvo sa drugom decom i odraslima.

### **Digitalne podele u ranom detinjstvu**

Prethodno rečeno uvodi u pitanje koje na društvenoj sceni masovnije i jače počinje da se osvetljava u drugom talasu širenja kompjuterskih tehnologija: pitanje digitalnog jaza. Prateći diskurs oko njegovog razumevanja i interpretacije fenomena koji obuhvata, primetno je stalno usložnjavanje dimenzija i faktora koje uključuje. Najpre se doživljavao kao pitanje „imati/nemati“ kompjutere, pristup kompjuterima, pristup savremenim informaciono-komunikacionim tehnologijama i slično. U tom razumevanju oblikovana je teorija o pripadnicima „klase informatički pismenih“ i „niže klase informatički nepismenih“ (Pribišev Beleslin, 2007, str. 49). Iako u ovom obliku i danas još uvek postoji<sup>4</sup>, pitanje je vremena kada će svi ljudi na planeti imati mogućnost pristupa digitalnim tehnologijama, te će tzv. *formalne digitalne podele* u konvencionalnoj i pojednostavljenoj formi, odnosno jaz između onih koji imaju pristup i onih koji ga nemaju, preobraziti u još jednu dimenziju znatno širih, mnogostrukih *suštinskih digitalnih podela*. Pitanje koje se postavlja nije da li (deca, mladi, odrasli, stari) imaju ili nemaju pristup, nego kakav pristup imaju?

Smatra se da su danas gotovo svi ljudi, bez obzira na društveni status, u riziku da budu ili već jesu u nepovoljnom položaju po pitanju digitalnih pismenosti (Selwyn & Facer, 2007). Stoga se u fokusu razmatranja stavlja način kako se koriste tehnologije u najširem smislu u različitim kontekstima.

Kakve su refleksije na obrazovni sistem? Obično se smatra da je formalni obrazovni sistem dobro okruženje u kome je moguće

---

<sup>4</sup> U razvijenijim zemljama, kao što su pripadnice OECD-a, primećuje se da širom 29 zemalja manje od 1% učenika nikad nije koristilo kompjutere, dok se u nekim partnerskim zemljama, kao što su Panama i Jordan, taj procenat penje do 10% učenika (OECD, 2011, str. 144).

balansirati digitalne podele. Postoje saznanja i o tome da deca koja kod kuće imaju pristup tehnologijama imaju više mogućnosti da ih koriste za potrebe svog učenja, naročito kada uđu u formalni obrazovni sistem (McPake et al., 2005). Međutim, jasno je da obrazovni sistem pruža svoj deci relativno jednake mogućnosti da razvijaju svoje digitalne kompetencije i time ublaže posledice nasleđene iz porodičnog okruženja koje može znatno uticati na bogatstvo dečjih iskustava<sup>5</sup>. Stoga se posebna pažnja poklanja postavljanju jasnih ciljeva i smernica u vaspitno-obrazovnom sistemu u pravcu jednakih mogućnosti za sve. U Evropi postoji konsenzus o tome da su mala deca kompetentni korisnici informaciono-komunikacionih tehnologija, te im institucije moraju pružiti podršku da razvijaju svoja saznanja o načinima njihove upotrebe (Pramling Samuelson et al., 2001).

U našim uslovima, deca u vrtićima gotovo da nemaju kompjutere u radnim sobama (izuzetak su vaspitači entuzijasti, kojih je veoma malo). Na profesionalnom nivou skromna je svest o tome da deca kod kuće koriste kompjutere i samostalno grade sebe u svim aspektima svog razvoja, stičući neophodno iskustvo za razvijanje ključnih kompetencija XXI veka (European Communities, 2007). Ako postoje, mišljenja, često egzistiraju kao „moralne panike“ odraslih, stereotipi o lošem uticaju kompjutera na dete u celini, kao i nejasne predstave o značaju interneta u učenju dece (npr. „deca samo sede ispred kompjutera“, „kompjuteri će oduzeti deci detinjstvo“, „internet kao prostor na kom je sve dostupno“). Tome se može dodati i niska osposobljenost vaspitača da koriste kompjuterske tehnologije u svom radu sa decom (Pribišev Beleslin, 2006) i površno razumevanje njihovog mesta u učenju i razvoju male dece. Na nivou obrazovne politike ne postoji sistemski okvir koji bi podržao nove digitalne pismenosti male dece u formalnom obrazovnom sistemu.

## Zaključak

Stvarajući mozaik našeg razumevanja odrastanja dece u ranom detinjstvu u digitalno doba, dolazimo do zaključka da nam predstoji osveščivanje za nove prakse i kulture detinjstva. Nesumnjivo je da je današnje detinjstvo, ideje o njemu, kao i njegova obeležja, prakse i kulture koje realno egzistiraju kao poseban i autentičan

---

<sup>5</sup> Deca iz siromašnijih porodica koriste njima dostupne kompjuterske softvere i kompjuterske igrice slabijeg pedagoškog kvaliteta (Siraj-Blatchford, J. & Siraj-Blatchford, I., 2001).

društveni fenomen drugačije od detinjstva iz predinformatičkog doba.

Otuda i poziv na društveno i pedagoško delovanje, jer naš obrazovni sistem umesto da bude sigurno i bogato okruženje za prevazilaženje digitalnih podela, postaje mesto daljeg produkovanja i produbljanja digitalnih nejednakosti.

## Literatura

- Brooker, L., & Siraj-Blatchford, J. (2002). "Click on the Miaow!": How children of 3 and 4 experience the nursery computer. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), pp. 251-273.
- Crawford, K., Neve, L., Pearson, M., & Somekh, B. (1999). Creative tensions and disrupted routines: The impact of the internet on primary children's understanding the world. *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference. September 2-5.*
- European Communities. (2007). *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European communities. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)
- Facer, K. (2002). What do We mean by the digital divide? Exploring the roles of access, relevance and recourse networks. *U: BECTa. Toshiba. (2002). Digital divide. Toshiba/Becta Digital Divide Seminar, 19 February 2002. Convery. 11-22.*
- Freeman, N., & Somerindyke, J. (2001). Social play at the computer: Preschoolers scaffold and support peers' computer competence. *Information Technology in Childhood Education*.
- Goodson, I., Knobel, M., Lankshear, C., & Mangan, J.M. (2002). *Cyber spaces/social spaces: Culture clash in computerized classrooms*. New York, N.Y.: Palgrave MacMillan. Očitano sa: [www.gigapedia.com/](http://www.gigapedia.com/)
- Grieshaber, S., & Ryan, S. (2005). Transforming ideas and practices, In: S. Ryan & S. Grieshaber (Eds), *Practical transformations and transformational practices: globalization, postmodernism, and early childhood education* (1<sup>st</sup> ed., pp. 3 – 18). Amsterdam – Boston – Heidelberg – London – New York – Oxford - Paris – San Diego – San Francisco – Singapore – Sydney – Tokyo: Elsevier. Očitano sa: [www.gigapedia.com/](http://www.gigapedia.com/)
- Heim, Jan, Brandtzæg, Peter Bae, Hertzberg Kaare, Birgit, Endestad Tor, & Torgersen, Leila. (2007). Children's usage of media technologies and psychosocial factors, *New Media & Society*, 9(3), pp. 425-254.
- Kaku, M. (2011). *Fizika budućnosti*. Beograd: Laguna.

- Karpov, Yuriy. V. (1995). L.S. Vygotsky as the founder of a new approach in instruction, *School Psychology International*, Vol. 16, pp. 131-142.
- Klerfelt, A. (2006). Cyberage Narratives: Creative computing in after-school centres. *Childhood*, 13 (2), pp. 175-203.
- Li, X., & Atkins, M.s. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development, *Pediatrics*, 113, pp. 1715 - 1722. <http://pediatrics.org/cgi/content/full/113/6/1715>
- Marjanović, A. (1969). Savremene teorije razvoja ličnosti i vaspitanje u ranom uzrastu. *Pedagogija*, 1, str. 1-18.
- McPake, J., Stephen, C., Plowman, L., Sime, D., & Downey, S. (2005). *Already at a disadvantage? ICT in the home and children's preparation for primary school*. University of Stirling and Becta, ICT Research Bursaries. <http://www.ioe.stir.ac.uk/interplay/index.html>
- Nichol, R. (2011). *Growing up Indigenous Developing Effective Pedagogy for Education and Development*. Rotterdam – Boston – Taipei: Sense. ISBN: 978-94-6091-373-0 (e-book). Očitano sa: [www.gigapedia.com/](http://www.gigapedia.com/)
- OECD/CERI. (1988). *Nove informacijske tehnologije - izazov obrazovanju*. Zagreb: Školske novine.
- OECD. (2011). *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Brighton, Sussex: The Harvester Press.
- Pierce, P. L. (1994). Technology integration into early childhood curricula: Where we've been, where we are, where we should go. University of North Carolina at Chapel Hill. [www.idea.uoregon.edu/~ncite/documents/tehrep/tech11-3.html](http://www.idea.uoregon.edu/~ncite/documents/tehrep/tech11-3.html)
- Plowman, L., & Stephen, C. (2003). A 'benign addition'? Research on ICT and pre-school children. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, pp. 149-164.
- Pramling Samuelsson, I., Magnusson, L., Assuncao Folque, M., & Siraj-Blatchford, J. (2001). *DATEC - Developmentally Appropriate Technology for Early Childhood - Curriculum guidance*. <http://www.k1.ioe.ac.uk/cdl/DATEC/>
- Pribiševo Beleslin, T. (2004). *Pismenost koja nadolazi: kompjuteri u obrazovanju dece*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pribiševo Beleslin, T. (2007). *Susretanje u elektronskom svetu. Deca. Vaspitači. Kompjuteri. Vrtić*. Banja Luka: Fakultet za političke i društvene nauke.
- Pribiševo Beleslin, T. (2010). What we can "hear" when we "listening" to children's drawings about their computer experiences. Paper

- presented at OMEP XXVI World Congress "Children Citizens in a challenge world". August 11-13, 2010. Göteborg, Sweden.
- Pribišeš Beleslin, T. (2011). *Dečja kompjuterska iskustva*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Ribble, M. & Bailey, G. (2007). *Digital citizenship in schools*. Washington, DC: International Society for Technology in Education (ISTE). Očitano sa: [www.gigapedia.com/](http://www.gigapedia.com/)
- Sefton-Green, J. (2007). Youth, technology and media cultures, *Review of Research in Education*, 30, pp. 279-306.
- Selwyn, N. (2003). 'Doing IT for the kids': re-examing children, computers and the 'information society', *Media, Culture & Society*, 25, pp. 351-378.
- Selwyn, N., & Facer, K. (2007). *Beyond the digital divide: Rethinking digital inclusion for the 21<sup>st</sup> century*. Brixton: Futurelab. Očitano sa: [www.futurelab.org.uk](http://www.futurelab.org.uk)
- Siraj-Blatchford, J., & Siraj-Blatchford, I. (2001). *Kidsmart: the phase 1 UK evaluation 2000-2001. Final project report*. Prepared for International Business Machines (IBM). October, 15.
- Tapavički Duronjić, T. (2011). *Komuniciranje u medijasferi*. Beograd: Romanov.
- Tapavički Duronjić, T. (u štampi). Posmilenijumska generacija u umnoženoj stvarnosti, *Kultura polisa, časopis za negovanje demokratske političke kulture*, 16. str. 143-158. Novi Sad: Stylos.
- Turkle, S. (1998). Constructions and reconstructions of self in virtual reality: Playing in the MUDs.
- Turkle, S. (2011). *Sami zajedno*. Beograd: Clio.
- Van Scoter, J., & Boss, S. (2002). *Learners, language, and technology: Making connections that support literacy*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Wilson Gillespie, C. (2004). Seymour Papert's vision for early childhood education? A descriptive study of Head Start nad Kindergarten students in discovery-based, Logo-rich classrooms. *Early Childhood Research & Practice*, Spring 6(1).

Tamara Pribiševo Beleslin, PhD

*Faculty of Philosophy of the University of Banja Luka*

**EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND UP-BRINGING  
IN POSTINFORMATIONAL ERA: A LOOK AT THE  
GROWING UP DIGITALLY AND DIGITAL DIVIDE OF  
YOUNG CHILDREN**

Abstract

As a civilization necessity and human creation, deeply nested in the social, spiritual, cultural, value and technological context, upbringing and education follow and reflect all phases of mankind development. Today, beginning from the second half of the last century, society has gone through different phases of development, from information to a global post information networked society, with formed digital culture that is intertwined in the real and virtual worlds, between the new and more recent. Upbringing and education as a contextual phenomena takes on the characteristics of "multiplied reality" (Tapavički Duronjić, 2011) inhabited by digital technology, both on a global level and a 'micro cosmos' level of a young child. Living and growing up in a computer culture, today's children who are immersed in media (Plowman & Stephen, 2003) from their birth, develop new kind of multiplied literacy, and new relationships and interplay with the "psychological machines" (Turkle, 1998) quite "natural" as they used to with different psychological tools before. Today, there is a consensus around the important pedagogical circles in some of the most informational societies – young children have the right to develop (themselves) as responsible, creative and competent users of new technologies in early childhood. In our conditions, young children develop their ad hoc views and behavior patterns necessary for living in "jungle" of modern post information society, in the most spontaneous and chaotic way, capturing the reality superficially, without clear goals and guidance defined within community. Using computer technology, they build themselves in almost all spheres of development, confronting pedagogy with implicit and hidden, with the requirements for careful addressing needs from "child's perspective" (Sommer et al., 2011). The awareness of new practices and culture of childhood is growing. Even more so, because the digital divide affects almost all the inhabitants of the Planet. As a complex social problem and a multi-dimensional construct, it can be viewed from different perspectives, angles and directions. Existence of digital divide calls for social and pedagogical action, because our educational system, instead of being a safe and rich environment to overcome the digital divide, becomes a place of further growth of digital inequality.

Key words: young children's future, digital growing up, early childhood education and up-bringing, digital divide





Dr. sc. Biserka Petrović-Sočo  
*Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*

## REKONCEPTUALIZACIJA HRVATSKOG KURIKULUMA RANOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA

### *Sažetak*

*U prvom dijelu se u radu prikazuje razvoj teorijskih modela hrvatskih kurikulumu ranoga odgoja i obrazovanja (kurikulumu u širem smislu) u razdoblju od 1971. do 2010. godine, to jest od biheviorističkih, visoko strukturiranih programa, do humanističko-razvojnih kurikulumu, utemeljenih na dječjim razvojnim i individualnim potrebama, interesima i pravima. Dok su raniji programi bili usmjereni na sadržaje poučavanja, to jest bili su adultocentrični, suvremeni kurikulumu polaze od djeteta i usmjereni su na njegove razvojne potencijale, jačanje samopouzdanja, izgrađivanje samopoštovanja i samoostvarenje djeteta.*

*Drugi dio rada se, u skladu sa suvremenom, humanističko-razvojnou koncepcijou kurikulumu, fokusira na potrebu repozicioniranja uloge odgojitelja i djeteta, i demokratizacije njihova odnosa u odgojno-obrazovnou procesu, kao osnovnih preduvjeta zajedničkog stvaranja kurikulumu, u kojou će dijete biti subjekt učenja i (su)kreator svog znanja. Budući da se razina demokratičnosti odnosa među odgojiteljima i prema djeci, kao i stvaranja stimulatивноg okruženja za učenje, bitno razlikuje od jednog do drugog vrtića, upitno je u kojoj će mjeri realni kurikulum pojedine predškolske ustanove (kurikulum u užem smislu) biti kongruentan s proklamiranim humanističko-razvojnou kurikulumou, odnosno kurikulumou u širem smislu.*

*Ključne riječi: kurikulum ranog odgoja i obrazovanja, dijete rane i predškolske dobi, humanizacija i demokratizacija međusobnih odnosa, stimulatивно okruženje za učenje*

*„Učenje nije mučenje ako se odvija na prirodan način“  
(Arjana Miljak, 2000).*

### **Uvod**

Pod pojmom kurikulum dugo se u nas podrazumijevao detaljno razrađen, unaprijed postavljen plan i program odgojno-obrazovnog rada, koji se, kao dobro koncipiran teorijski model,

može i treba izravno primijeniti u odgojno-obrazovnoj praksi. Drugim riječima, dugo se mislilo da se programska utemeljenost u određenim filozofskim, psihologijskim, kulturno-tradicijskim i društvenim polazištima, zajedno sa popisom željenih odgojno-obrazovnih ciljeva, sadržaja, zadataka i metoda, može linearno transponirati u sve kontekste predškolskih odgojno-obrazovnih institucija, i u njima kod sve djece ostvariti približne rezultate učenja. Tako je, primjerice, u predstavljanju svog didaktičkog pristupa Moller (1994) odredio kurikulum kao „plan za sastavljanje i odvijanje nastavnih jedinica koji mora saržavati iskaze o ciljevima učenja, organizaciji i kontroli učenja te služiti učiteljima i učenicima za optimalno ostvarivanje učenja (ibid, str.79). Mijatović i dr. (1999., str. 648.) kurikulum, također, definiraju kao “preciznu i sustavnu ukupnost planiranog odgoja i obrazovanja (cilj, zadaće, sadržaji, organizacija, metode, mediji, strategije i evolucija učenja)... a temeljna mu je karakterestika “učeniku orijentirano učenje”, ali precizno artikulirano (algoritmizirano)...” No, može li se “učeniku orijentirano učenje” precizno i algoritmizirano odrediti unaprijed, ako se polazi od djeteta, tim više što se danas pouzdano zna da je svako dijete jedinstven personalitet, integrirano, aktivno, individualno, dinamično ljudsko biće, koje samo može određivati interese, domete, stil i tempo svog učenja, što ga bitno razlikuje od vršnjaka? Mogu li se onda kurikulumom p(r)opisani sadržaji obrazovanja, uz pomoć didaktičko-metodičkih “alata”, univerzalno primijeniti na svu djecu u svim vrtićima? Ili se u takvom konceptu kurikuluma, ipak, primarno polazi od sadržaja poučavanja koje djetetu treba prenijeti? Je li transmija znanja uopće moguća i, ako jest, koja se uloga u tako koncipiranom kurikulumu dodjeljuje djetetu – naročito ako se odgojno-obrazovni proces shvaća kao interakcijsko-komunikacijski, tipično ljudski, neponovljiv i stvaralački proces, koji se odvija između djece i odraslih, u kojem bi oni, podjednako i ravnopravno, trebali participirati, ako se taj proces odvija u različitim institucijskim, socio-kulturnim i drugim uvjetima, i uvaži razvojna teorija socijalnog konstruktivizma! Može li se, uistinu, p(r)opisani kurikulum „odozgo” (Fullan, 1993,1999) jednako ostvarivati u različitoj, dinamičnoj, višeslojnoj i kompleksnoj odgojno-obrazovnoj praksi?

Nadalje, može li se danas sa sigurnošću znati što će djeci nove generacije trebati sutra? Trebamo li djecu rane i predškolske dobi prenošenjem znanja pripremati za neki budući život, ili je važnije usmjeriti se na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa “ovdje i

sada”)? To su samo neka od suprotstavljenih pitanja, na koje se, dalje, želimo usmjeriti u ovom radu.

## **Determinističko-bihevioristički modeli hrvatskih predškolskih kurikulumu**

Gledajući kroz bližu povijesnu retrospektivu, Hrvatska je u razvoju kurikulumu, kao teorijskog modela, prošla četiri etape. Prvi kurikulum – donijet 1971. godine, pod nazivom „Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću“, kao državni dokument i kao njegova implementacija kroz “zajednička zanimanja” u praksi – nosio je sva obilježja biheviorističkog, tradicionalnog kurikulumu, orijentiranog na pripremu djece za školu, za neki drugi, budući život, a ne za življenje “ovdje i sada”. Usmjeren na prenošenje i memoriranje znanja, apostrofirajući kognitivnu domenu dječjeg razvoja, nije omogućavao zadovoljenje raznovrsnih razvojnih i individualnih potreba, interesa i prava djece. Za svako od pet odgojno-obrazovnih područja – upoznavanje okoline, materinski jezik, tjelesni i zdravstveni, likovni i muzički odgoj – propisivao se cilj, odgojno-obrazovni zadaci i sadržaji, koji su se trebali ostvariti u odgojno-obrazovnom radu s djecom, i to za svaku dobnu skupinu djece posebno – mlađu, srednju i stariju. Takva struktura kurikulumu pokazuje njegovu veliku normativnost, krutost i linearnost, što je u praksi imalo za posljedicu prenošenje znanja od odgojitelja na djecu frontalnim oblikom rada, najčešće verbalnim metodama, u točno određeno vrijeme, s točno normiranim vremenskim trajanjem odgojno-obrazovnih aktivnosti. Odgojitelj bi za godinu dana unaprijed trebao isplanirati program po mjesecima i danima i provoditi ga s djecom kao pripremljene, metodički oblikovane, najčešće izolirane „porcije“ znanja, odabrane prema nekom zamišljenom, prosječnom djetetu. U vrlo strukturiranoj sociološkoj, vremenskoj i prostornoj organizaciji odgojno-obrazovnog rada, koristio se strategijama učenja napamet (nije ga se ticalo dječje razumijevanje pojmova), po unificiranom modelu poučavanja, motivirajući djecu izvana i obrađujući planirane sadržaje po shemi: uvod, tok i završetak. Djelovanju institucijskog konteksta pridavala se važnost jedino u pojačavanju izravnog poučavanja, pa je i prostor bio organiziran tako da se slobodnoj igri nije posvećivala pažnja.

Vjerovalo se u vanjske nagrade, pohvale i kazne, a s roditeljima se surađivalo s pozicije hijerarhijske moći, i to najviše o pitanjima razvijenosti akademskih vještina djeteta u godini prije polaska u školu. Kao rezultat takvog rada, očekivali su se unaprijed

postavljeni odgojno-obrazovni efekti kod djece u obliku novih znanja, umijeća i razvijenijih sposobnosti. Ukratko, ovaj kurikulum odražavao je vjerovanje da se propisani državni program može izravno, linearno, industrijski primijeniti na život i učenje djece i odraslih u odgojno-obrazovnoj ustanovi i na taj način, zahvaljujući dobrom stimulusu, postići željene reakcije, to jest produkte, u obliku naučenih, parcijalnih, izoliranih znanja djece.

Na prvi pogled, ovakav pristup odgojno-obrazovnom radu izgleda prilično jednostavan, predvidljiv i logičan. Međutim, odgojno-obrazovna stvarnost nije linearna, statična i jednodimenzionalna. Suprotno, vrlo je složena, dinamična, mnogodimenzionalna i neizvjesna, jer se ostvaruje u različitim uvjetima i od različitim sudionika, pa, stoga, ni kvaliteta procesa, niti efekti odgojno-obrazovnog utjecaja na dijete nisu mogli biti uniformni. (Kessler i Swander, 1992, Fullan, 1999, Hopkins, 2002, Datnow i dr., 2002, Bascia, i Hargreaves, 2000)

1983. godine, pod utjecajem novih znanstvenih činjenica o razvoju i odgoju djeteta, uviđaju se neki nedostaci i rigidnost gore opisanog programa, pa to dovodi do donošenja novog državnog dokumenta, tj. novog predškolskog kurikulumu kao teorijskog konstrukta, koji se može označiti kao druga etapa u razvoju hrvatskih predškolskih kurikulumu. Već sam njegov naziv, „Osnove programa za odgojno-obrazovni rad sa djecom predškolskog uzrasta”, kao i ukidanje tradicionalne podjele odgojno-obrazovnih sadržaja, zasnovanih na izoliranim znanstvenim disciplinama, u tri veće odgojno-obrazovne cjeline – Dijete i njegova okolina, Govor, izražavanje i stvaranje i Tjelesna i zdravstvena kultura – ukazuje na potrebu veće fleksibilnosti i cjelovitijeg pristupa djetetovu razvoju i odgoju. Novinu u ovom kurikulumu predstavlja i činjenica da se njime obuhvaćaju i djeca rane dobi (1-3. godine), program minimuma odgojno-obrazovnog rada s djecom u godini prije polaska u osnovnu školu, te drugi izvanobiteljski, društveno-organizirani, kraći ili povremeni predškolski programi (u knjižnicama, pri mjesnim zajednicama, školama stranih jezika, sportskim društvima, Narodnoj tehnicu i drugdje). Iako je, kao teorijski model, ovaj programski dokument bio suvremeniji od prethodnog, nije imao bitnog utjecaja na pedagošku praksu. Asimetrični interpersonalni odnosi djece i odgojitelja, s dominantnom ulogom odgojitelja i receptivnom ulogom djece u odgojno-obrazovnom procesu, orijentacija na poučavanje i „pedagoški red”, siromaštvo fizičkog okruženja i nedostupnost igraćaka, didaktičkih sredstava i materijala, socijalna

izoliranost djece po dobi unutar odgojnih skupina, podvrgavanje „režimu“ dana, bez obzira na dječje individualne potrebe, hijerarhijski odnos odgojitelja prema roditeljima, i sl., i dalje su ostale glavne značajke predškolskog kurikulumu tog vremena.

Budući da se prema koncepciji ovih kurikulumu odgojno-obrazovni proces shvaća kao jasan, određen i nepromjenljiv u znanstvenoj literaturi, nazivaju ga još i inženjerskim (Stenhouse, 1975), ili tehnološkim (Elliot, 1998). Zbog toga se može zaključiti da su se oba navedena modela hrvatskih predškolskih kurikulumu temeljila na simplificiranoj, mehanicističkoj paradigmi, koja vuče svoje korijene iz determinizma, filozofskog „nazora na svijet po kojem je sve što postoji uvjetovano i nužno određeno, neslobodno, neslučajno“ (Klaić, 1979, 286). Budući da svaki kurikulum nastaje u određenom filozofskom, društvenom, kulturnom i povijesnom razdoblju, razumljivo je da su u industrijskom društvu proklamirana načela bila usmjerena na odgoj i obrazovanje ljudi potrebnih tom vremenu. Gledajući iz vremenske i šire društveno-političke perspektive, može se, također, zaključiti da je komunističkom režimu u ono vrijeme takva odgojno-obrazovna koncepcija višestruko odgovala.

## **Rekonceptualizacija hrvatskih kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja**

Osamostaljenjem Hrvatske i njezinim demokratskim opredjeljenjem, 1991. godine, donosi se treći kurikulumski dokument, pod nazivom „Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece“, koji obilježava treću etapu razvoja hrvatskih predškolskih kurikulumu kao državnih stručnih dokumenata. U njemu se, u odnosu na prethodna dva dokumenta i, posebice s obzirom na vrijeme u kojem je donesen, zapravo događa evolucijski obrat, jer više ne počiva na Stehausovom modelu ciljeva i sadržaja obrazovanja već polazi od djeteta samog, njegovih razvojnih i individualnih potreba, interesa i prava. Dijete se prihvaća kao vrijednost sama po sebi, sa svim svojim ljudskim i individualnim osobinama, kao i obitelj iz koje dolazi, a odgojitelji i roditelji bi trebali biti ravnopravni partneri u odgoju, zainteresirani za djetetovu dobrobit. Humanističko-razvojna koncepcija odgoja i obrazovanja, Konvencija o dječjim pravima, sloboda u odabiru pedagoških ideja i koncepcija, te demokratski ustroj odnosa odraslih i djece kao polazišta u koncipiranju ovog kurikulumu, tako, po prvi puta u nas, dolaze u prvi plan. Programskim usmjerenjem se daje okvir, orijentir koji odgojitelje u svim

izvanobiteljskim predškolskim programima upućuje u odgojno-obrazovni rad, putem osnovnih načela i smjernica deriviranih iz ideje humanizma, demokracije i suvremenih teorija učenja i razvoja djece rane i predškolske dobi. U njima se navodi da dijete uči putem igre i svojih aktivnosti, uči „iz prve ruke“ istražujući, čineći, pitajući, pretpostavljajući i praktično provjeravajući, da mu je odgojitelj potporan, poticatelj i pomoćnik u procesu učenja, koje se treba odvijati u poticajnom fizičkom i socijalnom okruženju. Uvažavajući „žed“ djece za novim iskustvima, podržavajući prirodni način dječjeg učenja, i prihvaćajući djecu, njihove obitelji i lokalnu zajednicu kao partnere u zajedničkoj brizi, odgoju i obrazovanju djece. „...šira društveno-pedagoška strategija usmjerena je na dijete i obitelj, s ciljem da izmijeni odnos između obitelji, lokalne sredine i obrazovnih institucija“ (Klemenović. 2009, 30).

Drugim riječima, učenje se u ovom kurikulumu ne temelji na transmisiji, nego na konstrukciji i sukonstrukciji, odnosno na teoriji konstruktivizma i sukonstruktivizma (Piaget, Vigotsky, Bruner, Schon), koja tumači da djeca samostalno i u suradnji s drugima pokušavaju shvatiti svijet oko sebe, izgrađivati svoju sliku svijeta i snalaziti se u njemu. Tako učenje postaje interaktivni socijalni proces, u koji su uključena djeca, odgojitelji i cijelo okruženje. (Bredenkamp i Rosegrant, 1995, Edwards i dr. 1998, Miljak, 2000; 2007, Petrović-Sočo, 2007) Djeca grade svoje razumijevanje svijeta, pokušavaju shvatiti smisao onoga što se događa oko njih, sintetizirajući nova iskustva s onim što su prethodno već shvatila i rekonstruirajući postojeća znanja pod utjecajem novih. Prevladava slika djeteta kao proaktivnog stvaralačkog bića, bogatog potencijalima, koje samo i u suradnji s drugom djecom i odgojteljem izgrađuje, dopunjuje i revidira svoje znanje, derivirajući ga mentalnom konstrukcijom iz sve bogatijeg iskustva, i primjenjujući ga u novim situacijama. Ovaj zaokret od transmisijskog k transakcijskom i transformacijskom modelu odgojno-obrazovnog programa – u kojem se težište stavlja na to kako učiti, a ne samo što učiti – traži da se, umjesto algoritmiziranog popisa ciljeva, zadaća, sadržaja, i metoda, kurikulum sagledava kao nastajući proces i otvoreni sustav, kao zajednička sukonstrukcija, u kojoj je proces nastajanja i mijenjanja jednako bitan kao i njegov rezultat. Stoga se može zaključiti da su razvojnost i otvorenost suvremenog hrvatskog kurikuluma, uz vrijednost demokratskih odnosa – utemeljenih na poštivanju ljudskog dostojanstva i prihvaćanju različitosti – kao i sloboda

izbora i holistički pristup dječjem razvoju, nove i važne značajke toga kurikulumu.

Iako djeca sama moraju „izgraditi svoje razumijevanje svijeta i znanje, u svemu je ključna odrasla osoba kao pomagač i posrednik. Ona treba osigurati sredstva, materijale, podršku, interes i smjernice kako bi maksimalizirala prilike za učenje.“ (Hansen, i dr., 2001; 5). Otud se naglasak, sa odgojno-obrazovnih sadržaja poučavanja, transmisijom pomiče na aranžiranje poticajne sredine, u kojoj i o kojoj će dijete učiti transakcijom (Slunjski, 2006), a ta sredina nije ništa drugo doli kontekst cijele ustanove, jer dijete uči ono što u njoj doživljava. U svojem žarištu, ovaj kurikulum, dakle, ima dijete, čiji se bogati potencijali otkrivaju i razvijaju ukoliko mu se za to stvore optimalni uvjeti u okruženju, a na to upućuju i rezultati najnovijih istraživanja u području neuroznanosti. Aranžiranje kvalitetnog fizičkog i socijalnog okruženja, u kojem će dijete moći učiti živeći i živjeti učeći po svojoj mjeri (Miljak, 2009), postaje važna odrednica samog kurikulumu, pa on nastaje, ostvaruje se, razvija i mijenja zajedničkim življenjem djece, odgojitelja, roditelja i lokalne zajednice koja ih okružuje. Drugim riječima, institucijski kontekst, u kojem će dijete živjeti i učiti, oblikuje dječju igru, istraživanje i eksperimentiranje. U njemu valja djeci osigurati dovoljno slobodnog prostora, u kojem će naći primjerene poticaje za zadovoljenje svoje prirodne znatiželje i potrebe za igrom, učenjem i druženjem s drugima: djecom i odraslima, pa se u obzir uzimaju afektivna i građanska komponenta, a ne samo kognitivna dimenzija razvoja. Djeci treba model odgojitelja koji će ga razumjeti, podržavati i poticati, ostaviti mu dovoljno vremena da slijedi svoj prirodni ritam, i osigurati mu dovoljno emocionalne topline za osjećaj sigurnosti i kompetentnosti. Takav institucijski kontekst trebao bi biti komplementaran obiteljskom odgoju.

Zbog toga što se uzimaju u obzir specifičnosti i jedinstvenosti institucijskih konteksta ustanova u kojima će se Programsko usmjerenje provoditi, svaka ustanova, na temelju osnovnih načela i okvira, izrađuje svoj izvedbeni kurikulum. (Miljak 2006; 2009, Jurić, 2007, Previšić, 2007, Slunjski 2010, 2011) Na taj način, otvorenost teorijskog modela kurikulumu omogućuje otvorenost njegove implementacije u uvjetima različito organiziranih institucijskih konteksta ustanova i njihovih posebnosti. Na ovu dinamičku, složenu i uzajamnu povezanost kurikulumu i konteksta upozorila je Kessler već 1992. godine. Ona navodi: „Iako su mnogi odgojitelji bili svjesni djelovanja konteksta na kurikulum, on je u

istraživanjima kurikuluma bio dugo zanemaren. (...) Vjerujem da bi *razumijevanjem djelovanja kontekstualnih varijabli mogli bolje razumjeti razloge za pojedinačne prakse u specifičnim situacijama i djelovati na načine koji* bi polučili uspješne promjene. Također vjerujem da će se uzimanjem u obzir kontekstualnih varijabli pri operacionaliziranju kurikuluma u predškolskom odgoju moći preporučiti poželjni sadržaji ukoliko se postane osjetljiv na odnose između kurikuluma koji je zamišljen i kulturalnog konteksta odgojnih skupina i vrtića u kojima se ostvaruje ...“ (Kessler,1992;22). I upravo u ovom navodu, naglašava se srž problema implementacije kurikuluma, kao teorijskog konstrukta, u realni kurikulum (kurikulum u užem smislu), koji se ostvaruje na poligonu neizvjesne, kompleksne i dinamične odgojne prakse, o čemu će biti više riječi u drugom dijelu ovoga rada.

Iz kratko izloženog pregleda „Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece“ iz 1991. godine prošlog stoljeća, može se zaključiti o novoj orijentaciji hrvatskog kurikuluma ranog i predškolskog odgoja, koja, uistinu, dovodi do njegove rekonceptualizacije u mnogim dimenzijama – od utemeljenja u humanističko-razvojnoj koncepciji, kojoj je središte dijete i njegovo samoodređenje, pluralizma pedagoških ideja i koncepcija, otvorenosti prema roditeljima i lokalnoj sredini, te partnerstva s njima u zajedničkom sukonstruiranju, razvijanju i mijenjanju kurikuluma ranog odgoja u demokratskom ozračju, uvažavajući društveno-povijesni i kulturalni lokalni kontekst, preko transformacijskog, naspram biheviorističkog pristupa učenju, u kojem je proces nastajanja znanja jednako bitan kao i njegov rezultat, do cjeloživotnog obrazovanja i stručnog razvoja odgojitelja-refleksivnih profesionalaca i kritičkih prijatelja u vrtiću-organizaciji koja stalno uči.

Daljnji razvoj stručnih državnih dokumenata u Hrvatskoj vodi u 2010. godinu, kad se donosi cjelovit „Nacionalni okvirni kurikulum“ za čitavu vertikalnu odgojno-obrazovnog sustava, od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja do srednješkolskog obrazovanja. Iako predstavlja četvrtu etapu u razvoju hrvatskih predškolskih kurikuluma, po procjeni autorice ovoga rada, on ne predstavlja posebnu novinu u odnosu na Programsko usmjerenje iz 1991. godine. Prije bi se mogla istaknuti njegova značajnost za odgoj i obrazovanje u školama, jer se njime, po prvi puta na državnoj razini, verificira onaj humanističko-razvojni, dinamičan, otvoren i integriran kurikulumski pristup, koji je u ranom i



predškolskom odgoju prepoznat i prihvaćen mnogo ranije, već u Programskom usmjerenju iz 1991. godine.

Tako Jurić, primjerice, u ozračju izrade „Okvirnog nacionalnog kurikulumu“, navodi da se „kvalitetniji kurikulum škole dovodi (se) u svezu s njezinom učinkovitošću u zadovoljenju potreba učenika, roditelja i učenika/nastavnika (...) u vezu s funkcijama škole, tendencijama njezina optimalnog razvoja, autonomije škole i poželjnim organizacijskim modelima na osnovi razvojnog kurikulumu“ (Jurić, 2007; 253). A. Cristan, međunarodni stručnjak za pitanja kurikulumu (prema Miljak, 2007; 231), također, navodi da „suvremeni kurikulum možemo definirati kao filozofiju odgoja i obrazovanja koja uključuje odgovore na pitanja zašto učimo to jest koja je svrha učenja, zatim što učimo, odnosno što je važno da učenici nauče, kako učimo itd. (...) Otuda nisu toliko važni sadržaji ili inputi koje nudimo učeniku nego kako organiziramo učenje i kako procjenjujemo njegove rezultate.“

Posljednjih godina, u vremenu sve bržih promjena u posmodernističkom dobu pod utjecajem novih istraživanja učenja, djelovanja odgojno-obrazovnih institucija na djecu (učenike), značenja tih ustanova za učenike, roditelje i društvo, kurikulum se, i kod nas kao i u SAD-u – odakle ta istraživanja dolaze – počeo shvaćati u širem značenju, a u vezi s tim promijenila su se i stajališta o ulozi institucijskoga konteksta u provedbi kurikulumu. (Sekulić-Majurec, 2007) U našim suvremenim uvjetima življenja, kad odgojna funkcija obitelji slabi, a razvoj demokratskih odnosa tek počinje, odgojno-obrazovna institucija bi trebala preuzeti širu brigu za djelovanje na mlade, pa odgojni utjecaji – putem odgojno-obrazovnih sadržaja poučavanja, kako nas je dosad učila didaktika – više nisu i ne mogu biti dostatni, zaključuje ista autorica.

### **Ovisnost implementacije kurikulumu o institucijskom kontekstu ustanove**

Novi kurikulum naglasak, sa sadržaja poučavanja, pomiče na učenje kao proces i organizaciju okoline u kojoj se ono odvija. A organizacija okoline za učenje, ili, kako je Rinaldi (2006) naziva, „kontekstualni kurikulum“, nije nešto u vakuumu, nego se postavlja, mijenja i razvija upravo u određenom, pojedinačnom, institucijskome kontekstu ustanove .

Na ovu su činjenicu posebno upozorila i istraživanja implementacije kurikulumu u odgojnoj praksi (Kessler, 1992, Fullan, 1993; 1999, Hopkins, 2001, Bascia i Hargreaves 2000, Datnow i dr., 2002, Miljak, 1996; 2007:2009); to jest, osvijestila su

teškoće koje nastaju reformskim zahvatima u provedbi kurikuluma, uočavanjem velikog raskoraka između službenog, oficijelnog kurikuluma kao državnog dokumenta, to jest, kurikuluma u širem smislu, i tzv. realnog kurikuluma (kurikuluma u užem smislu), koji se istinski ostvaruje u praksi, u pojedinačnim, lokalnim uvjetima svake odgojno-obrazovne ustanove. U nastojanju smanjivanja tog raskoraka, odnosno implementacije kurikuluma koji bi najmanje odstupao od modela njegove teorijske izvornosti, a koji se ne može izravno, linearno i jednostavno transponirati u kulturalno raznolike, slojevite, kompleksne institucijske kontekste, potrebno je izgraditi svu infrastrukturu, koja će moći kvalitetno odgovoriti zahtjevima procesa učenja – kako učiti – i učinkovito voditi do željenih rezultata u primjeni svih dimenzija suvremenog kurikuluma. Ta se infrastruktura, prema iskustvu istraživača koji su se tom problematikom dugo bavili, polako i dugo stvara uz angažman, motiviranost i stalnu refleksiju svih uključenih u transformaciju ustanove, i traje čak sedam do deset godina. (Fullan, 1999) Sastavni dio te infrastrukture svakako je izgrađivanje kvalitetnog institucijskoga konteksta ustanove, u kojem se kurikulum razvija, mijenja i usavršava, kao i šire socio-kulturno i fizičko okruženje, u koje je institucijski kontekst ustanove umetnut i koje, također, velikim dijelom utječe na kvalitetu implementacije kurikuluma u širem smislu (Bronfenbrenner, 1985, Fullan, 1999, Goffin, 2000).

Za aranžiranje poticajne okoline za učenje i druženje djece te za stvaranje demokratskog ozračja, bez kojeg nema transformacije ustanove gotovo ni u jednom segmentu, odgovoran je, najvećim dijelom, ravnatelj, zatim stručno-razvojni tim ustanove, odgojitelji i drugi zaposlenici u ustanovi, kao i međuljudski suradnički i demokratski odnosi, koje oni uzajamno (ne)razvijaju. Tvorbu, izgrađivanje, ili sukonstrukciju kurikuluma u užem smislu u jednoj odgojno-obrazovnoj ustanovi mogu stvarati oni djelatnici koji stalno propituju i usavršavaju kvalitetu življenja djece (Miljak, 2009), jer je učenje djece rane i predškolske dobi „rezultat kvalitete uvjeta u kojima ona svakodnevno žive (kvalitete fizičkog i socijalnog okruženja).“ (Slunjski, 2011,198)

Iz tih razloga, prostorno-materijalni aspekt konteksta ustanove, tj. cijelo okruženje, treba odisati dokumentima dječjeg učenja i stvaranja, dakle, njihovim identitetima, pa se često koristi sintagma iz Reggio pedagogije da bi prostor trebao biti „drugi odgojitelj“. (Edwards i dr., 1998) Materijale, igračke i didaktička sredstva treba djeci izložiti tako da imaju preglednost, dostupnost, raznovrsnost, dostatnost i primjerenu gradacijsku složenost za igru, istraživanje i

stvaranje. Oni bi trebali biti logički grupirani u raznovrsnim centrima aktivnosti, kako bi se djetetu nudio slobodan izbor različitih mogućnosti za individualne aktivnosti i igre, kao i one u maloj ili većoj skupini. Prostor, stoga, treba urediti na način kojim se djeci izražava dobrodošlica, sloboda, poštivanje, tolerantnost, razumijevanje, radost, i u kojem će se ona ugodno osjećati i rado boraviti u njemu.

Nadalje je potrebno naglasiti socio-pedagoški aspekt institucijskog konteksta, u kojem prednost treba dati druženju djece različite dobi, jer tako djeca različitih sposobnosti pomažu jedni drugima, brinu se jedno o drugom i uče jedni od drugih. To se ne može postići u uvjetima u kojima su djeca ograničena samo na boravak u jednom prostoru i s jednim odgojiteljem. Ovdje važnu ulogu ima demokratski dijalog i profesionalno partnerstvo odgojitelja, koji svojim modelom ponašanja i na druge načine trebaju stvarati uvjete, pa i izravno, ali na osjetljiv način, poticati djecu da međusobno raspravljaju, pregovaraju i dogovaraju se, isprobavaju, provjeravaju i reflektiraju svoje „teorije“ (Slunjski 2001; 2006, Miljak 2009, Šagud, 2006) i, na taj način, stječu nova znanja i izgrađuju vrijednosti demokratskog društva. Budući da na dijete djeluje sve što se oko njega događa, posebno je važna kvaliteta interpersonalnih odnosa među odraslima u ustanovi, kao i između odraslih i djece.

Tek uz ovako razvijenu infrastrukturu može se provoditi implementacija integriranog, otvorenog kurikulumu ranog odgoja i obrazovanja kroz projekte u kojima sva područja dječjeg razvoja trebaju biti zadovoljena na povezan način, tako da odgovaraju prirodnom načinu dječjeg učenja, usmjerenog na razvoj rješavanja problema, kritičkog mišljenja i razumijevanja pojmova. Odgojitelj u projektu ima ulogu moderatora, on osnažuje istraživačke aktivnosti djece, otkrivačka, imaginativna, kooperativna i druga neovisna ponašanja djece, radi postavljanja i traženja odgovora na vlastita pitanja, te na preuzimanje rizika i odgovornosti za vlastito učenje. (Bredenkamp i Rosegrant, 1995, Edwarda i dr., 1998, Hansen i dr. 2001, Giudici i Rinaldi, 2002, Miljak, 2007; 2009). Odgojitelj stalno potiče djecu na suradnju i zajedničko dolaženje do rješenja problema, tako da djeca uče jedni od drugih, traže savjet između sebe, diskutiraju o mogućim strategijama dolaženja do odgovora i rade zajedno. Dokumentiranjem procesa učenja u razvoju projekta čini taj proces vidljivim (Giudici i Rinaldi, 2002), potiče djecu na procjenjivanje svojih postignuća i vodi ih na metarazinu znanja, surađuje s roditeljima i lokalnom zajednicom u

opskrbljivanju resursa za učenje o temi projekta, informira ih o dječjem učenju i napretku, i sam, i u dijalogu s drugim odgojiteljima, putem refleksije, cjeloživotno uči o djeci, proučavanjem njihova učenja, te istražuje svoju praksu i razvija je, kao i svoj profesionalni identitet. „Pravo znanje praktičara jest ono koje njihovu svakodnevnu odgojnu praksu čini kvalitetnijom, a to može samo ono znanje koje su praktičari 'proživjeli' i prihvatili, tj. koje su sami izgradili.“ (Slunjski, 2011;61).

Na mnoge načine, odgojitelj, u sukonstrukciji otvorenog integriranog kurikulumu, surađuje s drugim odgojiteljima, naknadno reflektira uvjete okruženja za učenje i predlaže i unosi promjene u institucijski kontekst, unapređujući ga. Do koje razine će odgojitelji neke ustanove u tom procesu – u kojem i sami stalno uče i izgrađuju vrtić kao organizaciju koja uči – biti uspješni, ovisi o tome kakvu „sliku djeteta“ (Malaguzzi, 1998) i njegovih mogućnosti za učenje imaju, kako shvaćaju svoju ulogu i ulogu okruženja u dječjem učenju i kako razumiju i prevode u svoju praksu teorijske postavke i smjernice iz kurikulumu u širem smislu.

Iz izloženog se nazire da se u implementaciji suvremenog kurikulumu na odgojitelje postavljaju visoka profesionalna očekivanja, jer sukonstrukcija suvremenog kurikulumu traži:

- Timsko i aktivno angažiranje svih koji sudjeluju u građenju kurikulumu (implicitnog i eksplicitnog, otvorenog i skrivenog), prvenstveno odgajatelja i stručnog tima
- Razvijanje suradničkih odnosa, temeljenih na razumijevanju, otvorenom diskursu i ravnomjernoj participaciji
- Razvijanje kapaciteta za analitičko, kritičko i refleksivno istraživanje odgojno-obrazovne prakse, uz istovremeno razvijanje sposobnosti osvješćivanja vlastitih postupaka u odgojnoj praksi i, temeljem toga, mijenjanje akcije u hod, uvjetovane «refleksijom u akciji»
- Osiguravanje kontinuirane evaluacije odgojno-obrazovnog procesa i, na taj način, prepoznavanja određenih pojava ili problema u odgojno-obrazovnoj praksi
- Omogućavanje različitih pristupa, načina i postupaka, kako bismo osigurali različitost unutar kurikulumu, nasuprot tradicionalnom i jednodimenzionalnom pristupu
- Osiguravanje kontinuiranog, sustavnog i cjeloživotnog osobnog i profesionalnog razvoja odgojitelja, sposobnog autonomno i kompetentno graditi suvremeni otvoreni

humanističko-razvojni kurikulum. (prema Slunjski i Šagud, 2009, internet)

Iz tih razloga, kao i zbog novih teorija učenja, u posljednje vrijeme se sve više govori o sukonstrukciji kurikuluma, kurikuluma koji je otvoren i mijenja se i razvija poput „otvorene knjige koja nastaje“ (Previšić, 2007; 25) i u kojoj demokratski participiraju i drugi zainteresirani društveni čimbenici osim djelatnika odgojno-obrazovne ustanove i prosvjetnih vlasti. U tim okvirima, kontekst u kojem se ostvaruje kurikulum dobiva novo značenje. On prestaje biti tek puko statičko mjesto, prostor i vrijeme u kojem se poučavanje odvija, i postaje dinamička mreža različitih varijabla, posebno socio-pedagoških i psiholoških, koje utječu i o kojima ovisi kvaliteta realnog kurikuluma. Tako se u prvi plan sve više stavljaju socijalni odnosi, ozračje koje prevladava u institucijskom kontekstu, „skriveni kurikulum“ (Bašić, 2000) i sve ostalo što djeluje na djecu i doprinosi njihovu življenju, učenju i formiranju osobnosti. Slijedom toga, gledajući iz suvremene perspektive, može se zaključiti da je „kurikulum (je) zapravo tijek stalnih promjena koje uvažavaju trajne vrijednosti nadograđujući na njih nova postignuća u svim znanostima, pružajući pritom svakome mogućnosti da vlastitim koracima dostigne željene ciljeve, zadaće i putove razvoja.“ (Previšić, 2007, str. 34).

### **Umjesto zaključka**

Hrvatski predškolski kurikulumi, kao državni stručni dokumenti, shvaćeni kao kurikulumi u širem značenju, u bližoj su se nacionalnoj povijesti razvijali od 1971. godine prošlog stoljeća do 2010. godine naše ere. Prva dva programa (iz 1991. i 1983. godine) obilježava determinističko-biheviistička i adultocentrična orijentacija usmjerena na odgojitelja, koji transmisijom pruža djetetu propisanu informaciju na propisani način. (Bredenkamp i Rosengrant, 1995)

Kasnija dva kurikuluma (iz 1991. i 2010. godine) konstruiraju se prema humanističko-razvojnog konceptu, s naglaskom na dječja prava i primat daju razvojnom pristupu temeljenom na teorijama Piageta, Vigotskog, Brunera i Schona, kao osnovi kojom se postiže razumjevanje i poštivanje djeteta i njegova prirodnog razvoja. Ideje humanističko-razvojnog otvorenog kurikuluma su da su djeca jedinstvena proaktivna bića, bogata potencijalima i sukreatori svojega razvoja koji, igrajući se i istražujući, otkrivaju i usvajaju nove informacije o svijetu, uče i razvijaju se i u svojim metakognitivnim sposobnostima, ukoliko im se osigura optimalno

poticajno okruženje i demokratski orijentirani, empatični i reflektivni odgojitelji. (Edwards, 1998, Giudici i Rinaldi, 2002, Rinaldi 2006, Slunjski, 2006: 2009, Miljak, 2007; 2009)

Zaključuje se da kurikulum ranog odgoja treba biti fleksibilan i otvoren, sukonstruiran i prilagođen individualnim razlikama među djecom, ali i posebnostima svake odgojne skupine i vrtića, te treba težiti optimalnom zadovoljavanju potreba i prava djece. Djeci je potrebno osigurati optimalno okruženje za življenje i učenje, u kojem će moći prirodno učiti, u skladu sa svojim razvojnim i individualnim mogućnostima, komplementarno odgoju u obitelji.

Međutim, ni najbolji kurikulum, kao teorijski konstrukt, ne može sam po sebi garantirati kvalitetu dječjeg življenja i učenje po njihovoj mjeri, ukoliko se ne poradi na prilagođavanju infrastrukture za njegovu implementaciju. U kojoj mjeri i kojim tempom će se izvornost suvremenog kurikulumu i izgrađivanja optimalnog institucijskog konteksta u praksi realizirati i dalje razvijati, ne ovisi o teorijskom modelu kurikulumu i institucijskog konteksta, već, prije svega, o znanju, spremnosti, htijenju i otvorenosti za promjene, putem akcijskih istraživanja onih koji ih u svakom lokalnom vrtiću sukonstruiranjem „prevode“ u praksu. A praksa nije linearna i jednoznačna, istovjetna u svim lokalitetima. (Kesler, 1992, Datnow i dr., 2002, Bascia) S tog stajališta, propitivali smo povezanost i složenu međuovisnost kurikulumu kao teorijskog modela i institucijskih konteksta, u kojima se isti implementiraju.

„U otvorenom kurikulumu prednost se daje *okvirnim uputama* unutar kojih se stvaralački realizira izvedbeni program. U njemu se potiču sukonstrukcijske aktivnosti kurikulumuške izgradnje i promjene 'u hodu'. On maksimalno cijeni inicijativu učenika i učitelja: spontanost događanja u nastavi i kreativno ponašanje svih sudionika obrazovanja. Kod njega se cijene prikriveni utjecaji u odgoju i obrazovanju kao svojevrsni ravnopravni suodgojitelji (hidden curriculum, u smislu tajnog plana učenja i neplaniranog obrazovnog djelovanja (Aronowitz, Giroux, 1991, Bašić, 2000.). (...) U otvorenom kurikulumu osobito je naglašena njegova socijalno-komunikativna komponenta u smislu odnosa koji vladaju u školi, utjecaja neformalnih čimbenika, međusobnog odnosa učenika-učitelja-roditelja, a ponajprije načina na koji se radi i poučava u nastavi.“ (Previšić, 2007; 26)

Tako u vrtiću odgojitelj treba pratiti djecu u njihovim aktivnostima, istraživanju svijeta oko sebe, promatrati ih i slušati, dokumentirati proces njihova učenja, kako bi uočio koje su njihove

potrebe i interesi i prema tome organizirao, mijenjao i razvijao kurikulum i institucijski kontekst, s ciljem podupiranja daljnjeg učenja i razvoja. Djeca će, tako, ostati prirodno motivirana za učenje, prikupljati informacije, interpretirati ih, revidirati i restrukturirati, stjecati nova znanja i sposobnosti, a takvo učenje nije mučenje ako se radi na prirodan način. (Miljak, 2002)

Također se može zaključiti da u suvremenom poimanju ranog odgoja i obrazovanja postoji pretapanje i složena međupovezanost konteksta ustanove i kurikulumu i da tim dvama fenomenima, iz istog razloga, ni u teoriji ne bi trebalo analitički pristupati. Holističko proučavanje tih fenomena može omogućiti kvalitetniju praksu, koja može i treba mijenjati zastarjele teorijske koncepte, ukoliko joj predstavljaju prepreku u razvoju, kao što i praksa može profitirati dobrom teorijom.

## Literatura

- Bascia, N. i Hargreaves, A. (ed.) (2000), *The Sharp Edge of Educational change, Teaching, leading and the realities of reform*; London/New York: Routledge/Falmer.
- Bašić, S. (2000), *Koncept prikrivenog kurikulumu*; Napredak Vol. 2, br. 141 Zagreb: HPKZ, 170-180.
- Berk, L. E., Winsler, A. (1995), *Scaffolding Children s Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. New York, Washington: The National Association for the Education of Young Children (NAYEC).
- Bredenkamp, S. i Rosegrant, T. (ed.) (1995), *Reaching Potencials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment*; Vol. 2, Washington:NAEYC.
- Bronfenbrenner, J. (1985), *Ekologija ljudskog razvoja; Ekološka dečja psihologija*. (ur. Lj. Levkov), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 11-23.
- Datnow, D., Hubbard, L. i Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform, From One School to Many*; London/New York: Routledge/Falmer..
- Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (ed) (1998), *The Hundred Languages of Children- The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.
- Elliott, J. (1998), *The Curriculum Experiment - Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Fullan, M (1993), *Change Forces*. London: Falmer press.
- Fullan, M. (1999), *Change Forces: The Sequel*, London: Falmer Press.
- Giudici, C., Rinaldi, C. (ed.) (2002), *Making Learning Visible- Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilla: Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia.

- Goffin, S.G. (2000), The role of curriculum models in early childhood education. u: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, IL: ERIC Digest, ERIC Document Number ED443597
- Graue, E. M., Walsh, D. (1998), *Styding Children in Context, Theories, Methods, and Ethics*; Thousand Oaks: SAGE Publications, California.
- Hansen, K. A., Kaufmann, R.K. i Burke Walsh, K. (2001), *Kurikulum za vrtiće*; Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
- Hopkins, D. (2001), *School Improvement for Real*; London/ New York: Routledge/Falmer,
- Jurić, V. (2007), *Kurikulum suvremene škole; Kurikulum teorije metodologija sadržaj struktura* (ur. V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, 253-303.
- Klaić, B. (1979), *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.
- Kessler, S.A. (1992), *The Social Context of the Early Childhood Curriculum; Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum* (ur. S. Kessler i B. Swadener), London: Teachers College, Columbia Univerity, 21-42.
- Kessler, S, Swadener, B. (1992), *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum*, London: Teachers College, Columbia Univerity, 43-61.
- Klemenović, J. (2009), *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Malaguzzii, L. (1998), *History, Ideas, and basic Philosophy, An Interview with Lella Gandini; The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Aproach-Advanced Reflections*. (u .C. Edwards, L. Gandini i G. Forman), Ablex Publishing Corporation, Greenwich, Connecticut, 49-97.
- Mijatović, A. (1999), *Leksikon temeljnih pedagojskih pojmova*. Zagreb: EDIP.
- Miljak, A. (2000), *Učenje nije mučenje ako se odvija na prirodan način; Zbornik radova Čakovec 2000: Učiti zajedno s djecom – učiti. Čakovec* (ur. E. Slunjski), Čakovec: Dječji centar Čakovec i Visoka učiteljska škola Čakovec, 15-18.
- Miljak, A. (2007), *Teorijski okvir sukonstrukcije kurikulumu ranog odgoja; Kurikulum teorije metodologija sadržaj struktura* (ur. V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, 205-252.
- Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*; Zagreb: SM.
- ... (1983), *Osnove programa za odgojno-obrazovni rad s djecom predškolskog uzrasta*; Zagreb: Zavod za unapređivanje odgoja i osnovnog obrazovanja,



- Moller, C. (1994), Didaktika kao teorija kurikulumu. Ili: ciljno usmjereni pristup. U: Gudjons, H, Teske, R., Winkel, R. (ur.) (1994), *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa. 77-94.
- Petrović-Sočo, B. (2007), Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup; Zagreb: Mali profesor.
- Previšić, V. (2007), Pedagogija i metodologija kurikulumu; Kurikulum teorije metodologija sadržaj struktura (ur. V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, 15-37.
- ... (1971); Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću; Zagreb: Zavod za unapređivanje školstva.
- .... (1991); Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece; Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa 7/8.
- Rinaldi, C. (2006), In Dialogue with Reggio Emilia. London/New York: Routledge.
- Sekulić-Majurec, A, (2007), Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikulumu; Kurikulum teorije metodologija sadržaj struktura (ur. V. Previšić), Zagreb: Školska knjiga, 351-380.
- Slunjski, E. (2006), Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću - organizaciji koja uči. Čakovec: Visoka učiteljska škola, Zagreb: Mali profesor,.
- Slunjski, E. (2011), Kurikulum ranog odgoja - istraživanje i konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga.
- Stenhouse, L. (1975), An Introduction to Curriculum Research and Development. London: Heinemann.
- Šagud, M. (2006), Odgajatelj kao reflektivni praktičar. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.

Biserka Petrović-Sočo, PhD

*Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb*

## **RECONCEPTUALIZING CROATIAN EARLY EDUCATION CURRICULUM**

### **Abstract**

The first section of the paper presents the development of the theoretical models of Croatian early education curriculum (curriculum in the broad sense) in the period between 1971 and 2010, starting from the behaviouristic, highly structured programmes to the humanistic and developmental curricula based on children's developmental and individual needs, interests and rights. While the earlier programmes focused on the teaching content, that is, they were adult-centred, contemporary curricula are based on the children and focus on their developmental potential, self-esteem and self-respect enhancement, and their self-realization.

The second section of the paper is in line with the contemporary, humanistic and developmental conception of the curriculum and focuses on the need to reposition the educators' and children's roles, and on the democratisation of their relationship within the educational process as a basic precondition for the creation of a common curriculum in which the children would be the subjects of learning, and (co) creators of their knowledge. Since the level of democratic relationships among educators and towards the children, as well as creating a stimulating learning environment significantly differs from one kindergarten to another, the extent of congruence of the actual preschool curriculum of individual institutions (curriculum in the narrow sense) with the proclaimed humanistic and developmental curriculum, i.e. the curriculum in the broader sense, is still questionable.

**Key words:** early childhood curriculum, young and preschool children, humanization and democratization of mutual relationship, stimulating learning environment

Dr. sc. Adnan Tufekčić  
*Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli*

## **SAVREMENA ZNANOST O ODGOJU I KONCIPIRANJE RANOG ODGOJA**

### *Sažetak*

*Savremena znanost o odgoju u prilici je da propituje svoj predmet izučavanja. To nužno navodi savremenu pedagogiju na sopstvenu recepciju vlastitog teorijskog i metodologijskog naslijeđa. U radu se, na temeljima onoga što je ostalo kao naslijeđe normativnog, empirijskog i duhovnoznanstvenog pravca znanosti o odgoju, pokušavaju analizirati neke osnovne konture ranog odgoja između objašnjenja i razumijevanja djetinjstva. U razvijanju različitih koncepata ranog odgoja savremena znanost o odgoju ne treba integrirati samo spoznaje o odgoju, djetetu i djetinjstvu koje dolaze iz drugih znanosti, jer ona je integrirajuća znanost i po tome što treba integrirati i vlastita teorijska, metodologijska i praktična postignuća, i od svih tih postignuća graditi pedagogijsku „stečevinu“. Pedagogijsko koncipiranje područja ranog odgoja u savremenom društvu podrazumijeva aktivno i sveobuhvatno rješavanje pitanja, normi i vrijednosti od kojih polazimo u ranom odgoju, pitanja provođenja i evaluacije temeljnih istraživanja i empirijskih spoznaja o problemima i procesima ranog odgoja, kao i pitanjima suštinskog razumijevanja djetinjstva i unutaršnjeg svijeta savremnog djeteta iz njega samog.*

*Ključne riječi: znanost o odgoju, rani odgoj, normativni pravac, empirijski pravac, duhovnoznanstveni pravac, mješovita metodologija*

Pedagogija je nauka ili teorija o jednoj naročitoj praksi i prema tome je pedagogija i teoretska nauka naročite zabiljnosti i praktična ili tehnologijska nauka naročitog zadatka, ona je ujedno i teoretska i normativna nauka.

(Dr. Stjepan Matičević, 1935.)

### **Uvod**

Početak 19. stoljeća Herbart zagovara osamostaljivanje pedagogije iz filozofije kao posebne znanosti koja treba proučavati i sistematizirati znanja o odgoju, kako bi se tako davale normativne

upute za pedagošku praksu. Od tada je pedagogija prošla kratak, ali turbulentan, put u svom razvoju i danas postaje „integracijskom znanošću“ (Gudjons, 1994: 42) koja dosta koristi spoznaje o čovjeku koje dolaze iz drugih srodnih znanosti. Ali, šta je sa njenim vlastitim spoznajama o čovjeku i odgoju? Savremena znanost o odgoju, ili pedagogija, u prilici je da propituje sâm svoj naziv, a samim tim i predmet izučavanja. Kao dio tog propitivanja, zanimljivom se čini situacija u kojoj je jedna od odlika savremene znanosti o odgoju njeno čudno udaljavanje od onoga što je u samoj srži pedagogije. Kao što je već dobro poznato, u osnovi naziva ove znanstvene discipline je riječ *pais* (grč. *παίς*, dijete). S obzirom da se ovdje uz imenicu *dijete* dodaje još i glagol *ágein* (gr. *άγειν*, voditi), dolazimo do izvornog značenja naziva pedagogija (*voditi dijete*), a to odmah upućuje na pojam *odgoj*. Dakle, smatramo da se pedagogija kao znanost udaljila od svojih temeljnih pojmova *dijete* i *odgoj*, pa se u vezi s tim nameće i pitanje koje su posljedice tog udaljavanja i jesu li one vidljive u procesima postmodernog odrastanja i formiranja osobnosti u svijetu i društvu nakon moderne tj. u „društvu rizika“ (Beck) i današnjem „razularenom svijetu“ (Giddens).

Vidljivost ovih posljedica je danas – i za mnoge pedagoge – pomućena, zbog velike spremnosti da se u pedagogiji na mjesto njenih temeljnih kategorija dovedu različite ideološko-pragmatične težnje, koje ni po čemu ne mogu pripadati teoriji odgoja. Tako, znanost o odgoju postaje „nepreglednim područjem“ (Gudjons, 1994: 17) koje izgleda poput „grahoraste smjese“ (Gudjons, 1994: 17). Obratimo pažnju i na sljedeće riječi: „Što se danas naziva znanstvenom pedagogijom i što se na katedrama pedagogije naučava i navješćuje..., nikako nije sustavno razjašnjavana sastavnica znanosti o odgoju; prije je to grahorasta smjesa modâ, osobnih mušicâ, humanitarnih ideala i katkad ponešto modrookog političkog angažmana“ (Günher Bittner, 1989, prema Gidens, 1994: 17).

Sljedeće pitanje koje ne možemo ovdje zaobići jeste da li i koliko savremena znanost o odgoju promišlja i propituje ovu svoju „opasnu“ situaciju u kojoj gubi sama sebe, ili možda preovladavaju shvatanja da temeljni kategorijalni pojmovi znanosti o odgoju i nisu više bitni i da im nema više mjesta u „savremenom odgoju“, pogotovo u onom dijelu kojeg zovemo rani odgoj. Pri tome, neoliberalno gledište na fenomen odgoja stoji na stanovištu redefiniranja „zastarjelih“ kategorijalnih pojmova ranog odgoja u porodici i u odgojno-obrazovnim institucijama, koje se počesto

svodi na maglovit pojam reforme u kojoj se nikada ne dotiče suština, nego se uvijek radi samo baš o formi. Prihvatajući ovakvu poziciju, savremena znanost o odgoju ponovo postaje onakva kakva je bila u prvoj polovini 20. stoljeća i morat će ponovo, kao i tada, tražiti sebe. Čini se da se i danas „pedagojska produkcija može usporediti s tokom široke ali plitke rijeke, možda pedagojski rad nije kvalitetan, i možda baš zato nije kvalitetan, jer je kvantitetan“ (Matičević, 1935: 161). I upravo ovo „razvodnjavanje“ znanosti o odgoju i pedagoškog rada bez „temeljnih udubljenja“ stvara takve predstave o odgoju i razvoju osobnosti koje su, sloterdijanski kazano, isuviše lijepe da bi bile istinite. Tako velika stremljenja o „djetetu/osobnosti u centru pažnje“, o „slobodnom odgoju“ u rezultatu dovode do zanemarivanja djeteta i njegovog prepuštanja samome sebi, te jačanja unaprijed zadanih slika o odgoju od strane odraslih. Istovremeno, neoliberalni koloriti sreće (hedonizma) i pedocentrizma na ovim slikama odraslih dovode do takvih (ne)odgojnih rezultata koji se ogledaju u nesposobnosti razvijanja slike djetinjstva kod same djece, tj. nesposobnosti razvijanja samopercepcije i vlastite slike života.<sup>1</sup>

Da bi djeca bila u prilici da sebe vide kao aktivne učesnike u procesu svog rasta i razvoja, sama pedagoška djelovanja nužno trebaju biti zasnovana na temeljnim životnim spoznajama o djetetu, djetinjstvu i odgoju, koje zaista po naravi stvari pripadaju spoznajama znanosti o odgoju. Ali, pitanje je koliko savremena znanost o odgoju „stremi“ ovim spoznajama ili i dalje nastavlja da se razvija na način da zanemaruje značajna područja svog predmeta izučavanja, tj. odgoja.

## **Pedagogija kao znanost o (institucionalnom) odgoju**

Naime, današnja pedagogija se u svom „plitkom“ širenju najvećim dijelom usmjerila na područje tzv. institucionalnog odgoja i obrazovanja. Ona samu sebe definira kao „znanost o odgoju“, a njene teorijske i praktične intencije su uglavnom usmjerene na onaj dio odgoja kojeg smo, s razvojem društva, nužno zarobili institucijom, dok je izvorne elemente odgoja, koje čine bit

---

<sup>1</sup> Sažeto se za moderno djetinjstvo može ustvrditi, da se *usvajanje kulture u djece znatno izmijenilo*: rastu sekundarna iskustva, načini ponašanja usmjereni na potrošnju i prethodno protumačeni obrasci tumačenja. No, prema novim teorijama o djelovanju i spoznaji, vlastita djelatnost predstavlja materijalnu podlogu spoznajne djelatnosti, a slika svijeta i zbiljnosti vezana je za aktivno razračunavanje sa zbiljnošću (Fölling-Albers, 1989, prema Gudjons, 1995: 96).

„autentičnog odgoja“ (Slatina, 2005), a samim tim i predstavljaju šire područje odgoja od onog institucionalnog, imenovala manje važnim kroz sljedeće pojmove: „usputni odgoj“, „odgoj ulice“, „nenamjerni odgoj“, „funktionalni naspram intencionalnog odgoja“ (!?). Drugim riječima kazano, znanost o odgoju koja se do sada kod nas razvijala, u najvećem dijelu se nije bavila odgojem kao takvim, nego se, uglavnom, bavila institucionalnim odgojem. Samim tim, ona se nije bavila djetetom kao takvim, nego djetetom u instituciji; nije se bavila djetinjstvom kao jednim od temeljnih područja kojima se ona mora baviti, nego se bavila djetinjstvom koje je institucionalizirano<sup>2</sup> i koje je strukturirano onako kako ga odrasli vide i opisuju; nije se bavila dječijim subkulturama i relacijama koje djeca razvijaju između sebe i prema odraslima, nego se bavila pitanjima „uspješnog i metodičkog“ oblikovanja svijeta djece po mjeri odraslih i relacijama u kojima je odgoj moguć jedino ako je nešto što je usmjereno od odraslog prema djetetu.<sup>3</sup>

Pojedini aspekti savremene znanosti o odgoju tako sve više postaju „pedagogija porodice“, „pedagogija obdaništa/škole“, „pedagogija slobodnog vremena“, „pedagogija metodičkih tehnika i umijeća“, „pedagogija inkluzije“ i sl, a sve manje „pedagogija djetinjstva“ ili „pedagogija djeteta/ličnosti“.<sup>4</sup> Jedan od razloga zašto je to tako mogao bi se nalaziti i u činjenici da je pedagogija još uvijek mlada znanost. Lenzen (2002) ističe „da ta relativno mlada znanost iziskuje povijesno samorazmatranje radi vlastite stabilizacije“ (Lenzen, 2002: 213).

Zbog toga vrijedi pokušati, bar samo nakratko, zastati i pogledati poziciju savremene znanosti o odgoju iz povijesne perspektive. U nastavku ćemo pokušati napraviti ovaj pogled koji će ovdje zasigurno biti nedostatan u svakom smislu. Pitanje koje se pri tome nameće jeste kako savremena znanost o odgoju vidi vlastito znanstveno naslijeđe.

## Razvoj savremene znanosti o odgoju i kriza odgoja

Pedagogija je, dakle, svoj razvoj kao znanstvena disciplina započela kao normativna znanost. Herbartijanizam je bio

---

<sup>2</sup> “Intenzivna institucionalna kolonizacija djetinjstva može dovesti do njegovog nestajanja“ (Postman, 1994, prema Nenadić, 2010: 274).

<sup>3</sup> Poseban podsticaj i inspiraciju za razumijevanje neprihvatljivosti poimanja odgoja kao procesa koji je isključivo usmjeren od odraslog k djetetu dobijam od svog profesora Muje Slatine sa Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu, koji me često, kroz zajedničke razgovore, podstiče na promišljanja antropocentrične usmjerenosti odgoja.

<sup>4</sup> U okviru psihologije razvijene su discipline „psihologija djetinjstva i mladosti“, „psihologija ličnosti“.

dominirajući pravac u razvoju znanosti o odgoju sve do kraja 19. stoljeća. Tada dolazi do svojevrsnog „zasićenja“ normativnom pedagogijom, i sve više do izražaja dolaze oni pedagozi koji smatraju da je normativna pedagogija čista spekulacija i da ju je potrebno zasnovati po uzoru na prirodne znanosti. Na taj način, znanost o odgoju se razvijala kao empirijska znanost, čiji su predstavnici smatrali da znanost o odgoju treba proučavati samo ono vidljivo i mjerljivo kod čovjeka, a to je, po njima, ponašanje. Međutim, uporedo sa razvojem ovog pravca javljali su se i alternativni pravci, koji se mogu označiti „hermeneutičkom disciplinom u znanosti o odgoju“ (König i Zedler, 2001). Unutar ovih pravaca naročito se ističe duhovnoznanstvena pedagogija utemeljena na Diltheyevom zasnivanju duhovnih znanosti i hermeneutike.<sup>5</sup>

Svi različiti pravci u znanosti o odgoju su dali svoj doprinos širenju i jačanju znanosti o odgoju u njenom, kako je to već istaknuto, kratkom razvojnom putu. Međutim, savremena pedagogija kao da je upala u jednu neobičnu sopstvenu zamku. Umjesto da kroz sopstvenu recepciju vlastitoga razvoja i različitih vlastitih znanstvenih i teorijskih postignuća razvija pravce svog daljnjeg razvoja i istraživanja fenomena odgoja, pedagogija sama pravi „prekide“ u svom razvoju, tako što pada u krizu svaki put kada se za fenomene koje proučava, tj. odgoj i obrazovanje, utvrdi da su u krizi. Kao što treba razlikovati historiju pedagogije kao discipline i historiju odgoja i obrazovanja koji su predmet proučavanja te discipline (Lenzen, 2002: 213), tako treba napraviti distinkciju između stanja u kojem se danas nalaze odgoj i obrazovanje i stanja savremene znanosti o odgoju. To je nužno zbog toga što, kada god se dijagnosticira kriza odgoja i obrazovanja, odmah na scenu nastupaju težnje zasnivanja „nove“ znanosti o odgoju, „uspješne“ pedagogije koja će biti uspješnija od one „stare“, jer su pred odgojem i obrazovanjem novi zahtjevi i izazovi. Ovakve pojave uglavnom rezultiraju takvim oblicima zastranjivanja, koji, opet, vode ka otkrivanju „novih“ kriza odgoja i „novih“ pedagogija.<sup>6</sup> Sve navedeno je jako uočljivo u mnogobrojnim savremenim reformama našeg odgojno-obrazovnog sistema sa neoliberalnim predznakom.

---

<sup>5</sup> Više o pravcima znanosti o odgoju vidjeti u: König i Zedler (2001) Teorije znanosti o odgoju, Zagreb: Educa.

<sup>6</sup> Gudjons (1994: 43) u vezi s ovim navodi mišljenje Königa (1990) „da »se izgradnja teorije unutar znanosti o odgoju raspala na mnoštvo 'pedagogija'« s opasnošću trajne »vrtnje u krugu«, bez teorijske i praktične relevantnosti.“

Sve ovo se odnosi i na područje ranog odgoja. Umjesto da na osnovu dosadašnjih temeljnih pedagoških spoznaja (ali i onih koji dolaze iz drugih znanosti) tražimo odgovarajuće koncepte sveobuhvatnog istraživanja djetinjstva i na tome temeljimo razvoj različitih (a ne jednog) koncepata ranog odgoja<sup>7</sup>, naša stremljenja smo uglavnom usmjerili na kreiranje djetinjstva i ranog odgoja po zahtjevima savremene ideologije pukog pragmatizma, i to iz pozicije interesa i potreba odraslih, a ne djece. Uz ovu pojavu veže se i stalno isticanje kako nam je potreban odgoj gdje je „dijete u centru pažnje“. Obilujemo različitim objašnjenjima šta je sve korisno i potrebno za dijete. Pitanje je koliko smo u svemu tome u stanju da objasnimo i da razumijevamo savremeno djetinjstvo i dijete. U nastavku ćemo pokušati, na temeljima onoga što je ostalo kao naslijeđe normativnog, empirijskog i duhovnoznantvenog pravca znanosti o odgoju, analizirati neke osnovne konture strukturiranja ranog odgoja između objašnjenja i razumijevanja djetinjstva.

### **Savremeno pedagoško koncipiranje ranog odgoja između objašnjavanja i razumijevanja djetinjstva**

Promišljanja savremenog pedagoškog koncipiranja ranog odgoja ovdje ćemo namjerno započeti Adlerovim riječima: „Dete svagda vidi oko sebe ljude koji svoje nagone mogu mnogo lakše zadovoljiti, te su prema tome u boljem položaju. Tako će, na primer, naučiti da ceni veličinu čoveka koja ga osposobljava da otvori vrata, snagu kojom drugi mogu da podignu neki predmet, položaj koji druge legitimise da zapovedaju i traže izvršenje svojih zapovesti. U njegovu duševnom organu zastrujaće težnja da poraste jako kao drugi ili još jače, da nadmaši one koji su se oko deteta okupili i s njime postupaju tako kao da tu ima neke potčinjenosti, ali se ipak povijaju prema slabostima deteta, tako da sad dete ima dve operativne mogućnosti: u jednu ruku da se izdigne istim onim sredstvima za koja je osetilo da odraslima služe kao sredstva njihove moći, a u drugu ruku da jače istakne svoju slabost, koju će drugi osetiti kao neumoljivu potrebu. Ovu razgranatost čovečijih duševnih pokreta kod dece neprestano ćemo nalaziti“ (Adler, 1999: 27-28). Koliko kao pedagozi vidimo ovu „razgranatost“, ili smo u osmišljavanju različitih koncepata ranog odgoja skloniji da se

---

<sup>7</sup> Obratimo pažnju i na sljedeće razmišljanje: „Svaki koncept može pomoći pri rješavanju određenih problema ništa više, ali niti ništa manje“ (Gudjons, 1994: 44).



opredjeljujemo samo za jedna određena shvatanja djetinjstva i djeteta, bilo da se ta shvatanja odnose na dijete kao „nedovršenog“ i još „nepotpunog“ čovjeka, ili na dijete kao biće koje se najbolje odgaja ako ga prepuštamo samome sebi, tj. ako ga „puštamo da raste“, ili dijete kao biće koje traži naše „apsolutno vođenje“ i kojem mi „dajemo odgoj“.

Svako naše opredjeljivanje za isključivo jedno polazište u koncipiranju ranog odgoja približava nas situaciji u kojoj dolazi do dokidanja odgoja, tj. do situacije u kojoj odgoj počinje da se dodiruje sa formalno sličnim, ali suštinski i kvalitativno suprotnim procesima kao što su dril, indoktrinacija i sl. Da bismo ovo izbjegli, rani odgoj ne možemo koncipirati isključivo samo na objašnjavanju djetinjstva, ali isto tako ni samo na razumijevanju djetinjstva. Savremeni koncepti ranog odgoja se razvijaju od elemenata koje dobijamo i kroz objašnjavanje i kroz razumijevanje djetinjstva. Spomenute elemente naći ćemo u onome što su u znanost o odgoju unijela tri spomenuta velika toka njenog razvoja: normativni, empirijski i duhovnoznanstveni. U nastavku ćemo prikazati elemente koji su u pedagošku znanost i praksu došli iz ovih tokova, a koji su važni u strukturiranju i koncipiranju područja ranog odgoja.

Normativni pravac u razvoju znanosti o odgoju počeo je svoj razvoj tezom da postoje različite slike i koncepcije odgoja i da je upravo zato potrebna znanost koja će se baviti proučavanjem odgoja, ne dovodeći u pitanje različita gledišta i poimanja odgoja. Njena zadaća je, dakle, bila da dâ znanstveno utemeljeno obrazloženje problema odgoja, a samim tim da dâ upute za pedagoški praktični rad, koji je nezamisliv bez uvažavanja pouzdanih principa i vrhovnih normi. Savremena znanost o odgoju, u nastojanjima različitih koncipiranja ranog odgoja, uz potpunu svjesnost da i danas postoje različite koncepcije i viđenja ranog odgoja – od kojih su neka vrlo maglovita i sumnjiva – treba, na temelju ozbiljnih istraživanja, davati upute za praktično odgojno djelovanje, a ne prilagođavati se određenim pragmatičnim zahtjevima koji dolaze od onih kojima je osnovna djelatnost svođenje odgoja na puki algoritamski proces. Zbog toga, savremena znanost o odgoju nužno treba propitivati koje su to temeljne vrijednosti i vrhovne norme bez kojih nema odgoja ni u jednom vremenu, pa ni u ovom našem. Pedagogija kao znanost i ne može biti to što jeste ukoliko zanemaruje ovaj dio naslijeđa normativnog pravca u svom razvoju. Zbog toga, iz pedagojskog ugla, u koncipiranju savremenog ranog odgoja nema mjesta

„raspojasanim pedagoškim odnosima“ i „atrapskoj pedagogiji“ (Slatina, 2005).

Empirijski pravac znanosti o odgoju je omogućio veliki zamah u razvoju pedagogije kao znanstvene discipline, a pogotovo razvoj one komponente metodologije pedagoških istraživanja koju danas nazivamo kvantitativnom metodologijom. Ovaj je pravac u znanosti o odgoju nazvan još i „znanost o odgoju kao empirijska znanost o ponašanju“ (König i Zedler, 2001). Predstavnici ovog pravca smatraju da se znanost o odgoju, ako želi biti prava, „čista“, vrijednosno neutralna znanost, ne treba baviti „unutarnjim stanjima čovjeka“ tj. namjerama, motivima, željama, interesima, ciljevima i sl. Uvođenjem eksperimenta i sistematskog promatranja kao metoda istraživanja, predstavnici ovoga pravca nastoje doći do zakonovrsnog (nomologijskog) znanja. Empirijski pravac znanosti o odgoju polazi od toga da postoje pedagoške činjenice u kojima, kroz istraživanje, treba tražiti i otkrivati uzročno-posljedične veze. Potrebno je da savremena znanost o odgoju koncipiranje ranog odgoja temelji i na fundamentalnim empirijskim istraživanjima djetinjstva i savremenog djeteta. To je posebno nužno u današnjem stalnomijenjajućem svijetu, gdje su uočljive velike razlike čak i između hronološki bliskih generacija djece. Određeni otkloni od kvantitativnih istraživanja, koja se danas kod nas žele izbjeći pod izgovorom zasićenosti činjenicama i statistikama o djeci i djetinjstvu, ne mogu biti sastavni dio znanstveno-pedagoških objašnjavanja i razumijevanja savremenog ranog odgoja. Temeljne empirijske spoznaje nužno moraju i u današnjem vremenu biti dio pedagogijskog bavljenja fenomenom odgoja uopće, pa i ranog odgoja. Bez ovih spoznaja i kvantitativnih istraživanja objašnjavanje i razumijevanje ranog odgoja bi naše pedagoge moglo vući (ako već i nije odvuklo) i ka, kazano riječima Habermasa, „oslobođenom decizionizmu“.

Temeljne postavke duhovnoznanstvene pedagogije polazile su od toga da znanost o odgoju ne može proučavati isključivo vanjske manifestacije ljudskog ponašanja i pri tome koristiti metode koje odgovaraju metodama prirodnih znanosti, nego da u središtu njenog proučavanja treba biti „cjelokupni čovjek kao htijuće, osjećajno i djelatno biće i u svim svojim životnim odnosima i ta se punina uopće ne iscrpljuje pojmom ratio“ (Gudjons: 1994: 29). Dakle, duhovnoznanstveni pravac vraća cjelokupnog čovjeka u središte znanosti o odgoju, na način da, uvodeći hermeneutičku metodu u znanost o odgoju, teži ka razumijevanju značenja odgojne stvarnosti. Na taj način, određivanje trenutno važećih koncepata i

ciljeva odgoja iziskuje hermeneutički postupak. „Razumijevanje vrijedi kao temeljni metodologijski pojam duhovnoznanstvene pedagogije“ (Gudjons, 1994: 30). Savremena znanost o odgoju u koncipiranju ranog odgoja nužno uključuje i ovu vrstu naslijeđa koje je nakupljeno u okviru hermeneutičkog pravca znanosti o odgoju. O razumijevanju savremenog djetinjstva vrlo teško bi se moglo govoriti bez hermeneutičkog pristupa i onog dijela pedagoške metodologije kojeg označavamo kvalitativnom metodologijom, a koja je u pedagogiji i rođena iz krila hermeneutičkog pravca, kojeg čine duhovnoznanstvena pedagogija, kritička znanost o odgoju, simbolički interakcionizam i etnometodologija. Bez istraživanja koja imaju dominantan kvalitativni pristup, savremena znanost o odgoju bi bila onemogućena u koncipiranju ranog odgoja. Ovo je, prije svega, iz razloga što se proučavanje svijeta djetinjstva unutar savremene znanosti o odgoju ne treba svoditi isključivo na zakonitosti procesa odrastanja i socijalizacije, gdje se dijete uglavnom proučava kao objekat brige i utjecaja sa strane odraslih. Jedan od najvažnijih principa savremene pedagoške antropologije, kao tvorbene grane znanosti o odgoju, jeste princip subjektivnosti ličnosti koja se formira i koja se ne može svesti na prostu cjelokupnost bioloških procesa i socijalnih i kulturnih uvjeta. Naslijeđe duhovnoznanstvene pedagogije kojim raspolaže savremena znanost o odgoju ukazuje na to da uz svu zavisnost od odraslih, svijet djetinjstva posjeduje i izvjesnu pedagošku, socijalnu i psihološku autonomiju, i ta osobena dječija kultura, tačnije subkultura, se mora shvatiti iznutra, a ne jednostavno funkcionalno objasniti kao priprema za budući život odraslih (Российская педагогическая энциклопедия). Zanimljivo je primijetiti da se, za razliku od naše domaće bosanskohercegovačke pedagoške misli, ovakav pristup javio u drugim disciplinama koje se ne bave proučavanjem odgoja kao fenomena. Tako se u sociologiji javila disciplina „sociologija djetinjstva“ koja danas doživljava burni razvoj, u etnologiji se sve više razvija etnologija djetinjstva na temelju primjene etnografske metode proučavanja dječijih subkultura. U savremenoj pedagoškoj znanosti značaj ovakvog pristupa razumijevanju i proučavanju djetinjstva posebno je izražen u etnopedagogiji kao jednoj od najmlađih pedagoških disciplina, a koja kod nas još nije razvijena.<sup>8</sup> Jedno od temeljnih etnopedagoških shvatanja, koja se odnose na

<sup>8</sup> Vidjeti detaljnije u: Волков Г. Н. (1999) Этнопедагогика, Москва: Издательский центр „Академия“, kao i u: Tufekčić, A. (2009) Etnopedagogija kao znanstvena disciplina. *Školski vjesnik*, 58(3), 265 – 279.

djetinjstvo, jeste ono u kojem se ističe da u tradicijskim društvima odrasli nikada nisu kreirali sadržaj dječijih subkultura. To je uvijek bilo područje kojeg su osmišljavala sama djeca, a odrasli su stvarali okruženje za humanoontogenezu. Stvarni dječiji svijet (igre i zabave) je svojevrsni „kulturni prostor“, odnosno zatvorena životna sfera, koja postoji tradicionalno, ali je odrasli ne stvaraju specijalno radi potreba savremenosti i po tome se razlikuje od onog „svijeta djetinjstva“, koji se u našoj službenoj pedagogiji stvara i mijenja voljom odraslih (Бурькин, 2004). Hermeneutički prisup osmišljavanja savremenih koncepata ranog odgoja je važan i za razumijevanje utjecaja dječijih međusobnih kontakata na proces njihovog odgajanja. Novija istraživanja ovog problema pokazuju da se kontakti između djece u najranijem uzrastu bitno razlikuju od kontakata te iste djece sa odraslima i da ti kontakti imaju značajne odgojne funkcije. Za savremenu znanost o odgoju, u koncipiranju ranog odgoja, važno je razumijevanje karaktera i specifičnosti uzajamnih odnosa vršnjaka u periodu ranog djetinjstva, na temelju kojih se formiraju dječije subkulture.

Prema tome, savremena znanost o odgoju raspolaze „naslijeđem“ koje je dobila od različitih pravaca koji su se javljali unutar njenog razvoja. Bez obzira na to što su se temeljne postavke normativnog, empirijskog i hermeneutičkog pravca u razvoju znanosti o odgoju međusobno isključivale i dovodile u pitanje, u fazi kada su ovi pravci bili na početku svog razvoja ili u fazama kada su gubili na značaju, u savremnoj znanosti o odgoju ove postavke se međusobno pojačavaju i dopunjuju. S tim u vezi, pedagogijsko koncipiranje područja ranog odgoja u savremenom društvu, dakle, podrazumijeva aktivno i sveobuhvatno rješavanje pitanja normi i vrijednosti od kojih polazimo u ranom odgoju, pitanja provođenja temeljnih istraživanja i evaluacije empirijskih spoznaja o problemima i procesima ranog odgoja, kao i pitanjima suštinskog razumijevanja djetinjstva i unutarnjeg svijeta savremenog djeteta iz njega samog.

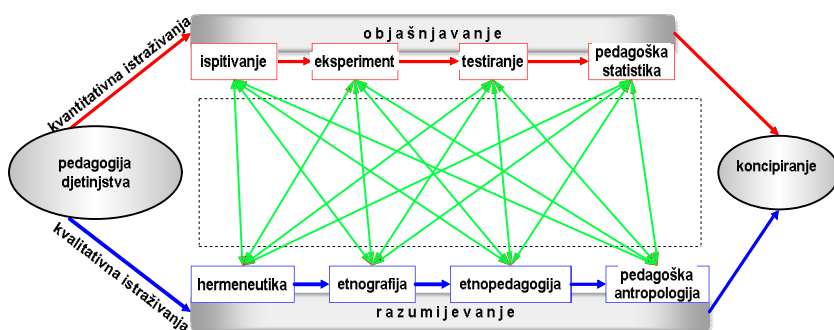
To znači da, u razvijanju različitih koncepata ranog odgoja, savremena znanost o odgoju ne treba integrirati samo spoznaje o odgoju, djetetu i djetinjstvu koje dolaze iz drugih znanosti, jer ona je integracijska znanost i po tome što treba integrirati i vlastita teorijska, metodologijska i praktična postignuća<sup>9</sup>, i od svih tih

---

<sup>9</sup> Kada govori o „bilanci teorijskog razvoja znanosti o odgoju“ na kraju svog prikaza različitih pravaca znanosti o odgoju, Gudjons (1994: 44) smatra da „integracija ovdje ne znači da praktičar naprosto »primjenjuje« neku teoriju,

postignuća graditi pedagojsku „stečevinu“ koju može drugim srodnim naukama „u baštinu ostaviti“ (Matičević, 1935: 160).

Dakle, da bi savremena znanost o odgoju izbjegla koncipiranje i artikuliranje ranog odgoja isključivo na jednostranim pristupima djetinjstvu i djetetu (samo na objašnjavanju djetinjstva ili samo na razumijevanju djetinjstva), i da bi postigla sveobuhvatan pristup ovom problemu (koncipiranje ranog odgoja u „pedagojskom prostoru“ između objašnjavanja i razumijevanja djetinjstva), ona nužno treba graditi jednu integrirajuću pedagojsko-znanstvenu mrežu<sup>10</sup> (shema 1.).



Shema 1. Koncipiranje ranog odgoja u pedagojskom prostoru između objašnjavanja i razumijevanja djetinjstva

Ova mreža sastoji se od, na prvi pogled, međusobno isključivih paradigmatiskih, teorijskih i metodologijskih polazišta, ali ona se, u savremenoj znanosti o odgoju, međusobno upotpunjuju i „pojačavaju“. Dakle, nijedno od ovih polazišta ne treba shvatati kao suprotnost, a niti kao alternativu bilo kojem drugom polazištu. U svakoj fazi istraživanja djetinjstva i koncipiranja ranog odgoja svako polazište se može nadopuniti i povezati sa bilo kojim drugim polazištem. Ono što je posebno značajno naglasiti jeste to da pri tome nijedno polazište ne gubi teorijsku i metodologijsku bit koja mu je

nego da na različite načine »transformira« različite koncepte, daje im značenja, dakle ih uklapa u svoju subjektivnu konstrukciju zbilje“.

<sup>10</sup> Prisetimo se ponovo Gudjonsovih riječi koji, koristeći se i razmišljanjima Königa (1990), navodi: „Bilo bi k tomu potpuno pogrešno smatrati oblikovanje odgojno-znanstvene teorije suvišnim, te se okrenuti isključivo praktičnim pitanjima ili konstrukciji uputa za djelovanje. Razvoj teorije u znanosti o odgoju ne može se procijeniti isključivo kao *proces raspadanja*, već suprotno: pokazuje se i »proces integracije i konvergencije različitih teorijskih koncepata«“ (Gudjons, 1994: 43).

svojestvena. Ova pluralistička metodologijska mreža se može označiti kao mješovita pedagozijska metodologija.<sup>11</sup> Tako, objašnjavanje i razumijevanje djetinjstva u procesu koncipiranja ranog odgoja ne stoje u „suprotstavljenom“ odnosu, nego se ovi postupci međusobno povezuju na način da koncipiranje ranog odgoja istovremeno može zahvatati i područje objašnjavanja i područje razumijevanja, kako bi se objašnjavanjem objasnilo i istovremeno podstaklo razumijevanje djetinjstva, a razumijevanjem što više razumjelo i istovremeno podstaklo i objašnjavanje djetinjstva. Jer, ukoliko se u koncipiranju ranog odgoja opredijelimo isključivo za objašnjavanje djetinjstva, onda nikada nećemo razumjeti stvarnu poziciju djeteta, niti ćemo djetinjstvo moći sagledavati iz njega samog, tj. nećemo moći vidjeti na koji način dijete vidi svijet. S druge strane, ukoliko odaberemo isključivo put razumijevanja, nikada nećemo biti u stanju da saznamo odakle, tj. s kojih bioloških, socioloških, psiholoških i dr. pozicija dijete vidi sve što se nalazi u svijetu koji ga okružuje. Pedagoško-metodologijska dinamika koja se stvara u umreženosti mješovite metodologije treba da onemogući bilo koje od ovih zastranjivanja.

## Umjesto zaključka

Brzi razvoj znanosti o odgoju i njena velika razgranatost nužno trebaju biti praćeni i stalnim procesima propitivanja i integriranja vlastitih dostignuća na polju proučavanja odgoja uopće, pa tako i ranog odgoja. Ovi procesi onemogućavaju svako pedagozijsko

---

<sup>11</sup> Za sažeto podsjećanje na sam pojam *mješovite metodologije* poslužiti ćemo se dijelom metodološkog eseja jedne studentice sociologije na Filozofskom fakultetu u Splitu: „Mješovita metodologija alternativna je metodološka paradigma. U sociološkoj se znanosti učestalije počela primjenjivati u novije doba. Sama riječ 'mješovita' ukazuje na činjenicu da se radi o multiperspektivnoj i multidimenzionalnoj paradigmi koja pruža široke i višestruke mogućnosti. Istraživanja s primjenom mješovite metodologije objedinjuju kvalitativne i kvantitativne aspekte istraživanja, na način da 'premještaju' istraživačke studije iz jedne u drugu. Zahvaljujući takvom 'mješovitom' pristupu, istraživači dobivaju višestruke i raznolike rezultate koje potom mogu komparirati. Također, mješovita metodologija ima mogućnost tzv. triangulacije, kojom pronalazimo različite izvore podataka i u kojoj mogu sudjelovati istraživači sa različitim preferencijama i zadacima. Drugim riječima, određeni društveni fenomen promatramo iz više 'kuteva' (u ovom slučaju iz tri). Sljedeća perspektiva istraživanja je kompleksnost s naglaskom na kritičnost. Kompleksnošću se ispituju društveni fenomeni na deskriptivnoj razini, društveni se problemi sagledavaju iz više perspektiva, a također se pokušava shvatiti i objasniti ono što je latentno, tj. što na prvi pogled nije vidljivo ili značajno. A povrh svega, istraživanje se tretira kao dinamička aktivnost“ (Čuvčić, 2007).

zastranjivanje i jednostrano pristupanje području ranog odgoja. Savremene društvene fenomene, među kojima se posebno izdvajaju problemi ranog odgoja, karakterizira velika usloženost, pa ih je, stoga, skoro i nemoguće analizirati kroz jednostrane pristupe. Osim toga, pedagogija, kao i druge humanističke znanosti, danas počesto „kasni“ za pojavama koje uveliko utječu na područja kojima se ona bavi i koje proučava. Koliko će ovo „kašnjenje“ biti izraženo zavisi od težnji da se ove pojave i problemi rasvijetle iz različitih teorijsko-metodoloških polazišta. Niti jedno od ovih polazišta, a pogotovo ona koja su u našoj pedagoškoj javnosti još uvijek „egzotična“ (etnopedagoška, etnometodološka, etnografska, biografska i sl.), ne mogu se smatrati manje vrijednim, ali, s druge strane, niti tipična kvantitativna polazišta ne treba smatrati „potrošenim“ i nepotrebnim. To znači da se u pedagoškom proučavanju djetinjstva i područja ranog odgoja ne smiju zatvoriti vrata različitim metodologijskim koncepcijama i polazištima u smislu primjene mješovite metodologije. Primjena mješovite metodologije u koncipiranju područja ranog odgoja u našem vremenu omogućava pedagogiji da integrira vlastita, kao i različita, saznanja iz drugih znanosti, a time i gradi pravce svog budućeg razvoja. Strukturiranje različitih koncepata ranog odgoja, dakle, moguće je uz stalno „udaljšavanje“ pedagogije od same sebe, ali i uz stalno „vraćanje“ k sebi.

## Literatura

- Adler, A. (1999) *Poznavanje čoveka*, Beograd: Divit
- Бурькин, А. А. (2004) Социальные аспекты этнопедагогике – на материале традиционной культуры малочисленных народов Севера, (dostupno na: <http://www.etnosfera.ru/ecentr.php?onewnd=ecenter&list=projects&prjid=436&id=1>, preuzeto 8. jula 2007).
- Čuvic, M. (2007) *Perspektive istraživanja s primjenom mješovite metodologije (metodološki esej)*, dostupno na: [www.ffst.hr/dokumenti/izdavastvo/studentski/sociologija/index.htm](http://www.ffst.hr/dokumenti/izdavastvo/studentski/sociologija/index.htm), pristupljeno: 28. 1. 2012.
- Gudjons, H. (1994) *Pedagogija – temeljna znanja*, Zagreb: Educa
- Gudjons H. (2002) *Postmoderna i nauka o vaspitanju*. *Pedagogija*, Beograd [SocioFakt open access]; 40(3):17-32. <http://nainfo.nbs.bg.ac.yu/sfoa/pdfovi/0031-38070203017G.pdf> (preuzeto 26. novembra 2007).
- König, E i Zedler, P. (2001) *Teorije znanosti o odgoju – uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*, Zagreb: Educa

- Krajevski V. (2005) Naučno istraživanje u pedagogiji i savremenost. *Pedagogija*, Beograd [SocioFakt open access]. 2005; 60(4):449-457. <http://nainfo.nbs.bg.ac.yu/sfoa/pdfovi/0031-38070504449K.pdf> (preuzeto 26. novembra 2007).
- Lenzen, D. (2002) Vodič za studij znanosti o odgoju, Zagreb: Educa
- Matičević, S. (1935) K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj, u: *Rad jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti*, Knjiga 250 razreda historičko-filologičkoga i filozofičko-juridičkoga, str. 159 – 214, Zagreb: JAZU.
- Nenadić, M. (2010) Detinjstvo u diskursu politike jednakog priznanja, u: Bakić, J. (ured.) *Sociologija, časopis za sociologiju, socijalnu psihologiju i socijalnu antropologiju*, vol. LII, br. 3, str. 265-283, Beograd: Sociološko udruženje Srbije i Filozofski fakultet - Institut za sociološka istraživanja
- Российская педагогическая энциклопедия, dostupno na: <http://www.otrok.ru/teach/enc/txt/30/page32.html>, pristupljeno 10. 2. 2012.
- Slatina, M. (2005) Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja, Zenica: Dom štampe
- Tufekčić, A. (2009) Etnopedagogija kao znanstvena disciplina, u: Pilć, Š. (ured.) *Školski vjesnik*, 58(3), 265 – 279, Split: HPKZ Ogranak Split, Filozofski fakultet.
- Волков Г. Н. (1999) Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений, Москва: Издательский центр „Академия“
- Žarić, B. (1996) Pedagogija: hermeneutička, empirijska ili kritička znanost, u: Vrgoč, H. (ured.) *Pedagogija i hrvatsko školstvo*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor



Adnan Tufekčić, PhD

*Faculty of Philosophy of the University of Tuzla*

## **CONTEMPORARY SCIENCE OF EDUCATION AND THE CONCEPT OF EARLY EDUCATION**

### **Abstract**

Contemporary science of education has an opportunity to question its own subject matter. This imminently leads contemporary pedagogy to its own reception of theoretical and methodological heritage. This paper based on what is left as heritage of normative, empirical and spiritual-scientific stream of science of education is aimed to attempt to analyze some basic early education outline in terms of a line between explaining and understanding childhood. While developing various concepts of early education, contemporary science of education should not integrate only knowledge of education, child and childhood originating in other sciences, but rather its integrating character should be evident in the integrating of its own empirical, methodological and practical achievements, and build a pedagogical “*acquis communautaire*” out of them. Pedagogical conceptualizing of the area of early education in contemporary society implies an active and all-encompassing work of answering norms and values questions which are the basis of early education, questions of conducting and evaluating basic research and empirical knowledge about problems and processes in early education, as well as questions of fundamental understanding of childhood and the inner world of a contemporary child.

Key words: science of education, early education, normative stream, empirical stream, spiritual-scientific stream, mixed methodology



Dr. sc. Dženan Skelić

*Pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici*

Mr. sc. Emina Talić-Hakanović

*"Abakus" Zenica*

## **POVEZANOST NEKIH ASPEKATA ODGOJNOG STILA SA PONAŠANJEM DJECE U PREDŠKOLSKOJ DOBI**

### *Sažetak*

*Istraživanje ispituje odnos odgojnog stila koji preferiraju roditelji sa nekim elementima ponašanja njihove djece u predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Od metoda korišten je deskriptivno-analitički survey metod, a od tehnika anketiranje i testiranje. Od instrumenata korišteni su Skala odgojnih stilova, Test fleksibilnosti i Opservacijska lista sa ponuđenim odgovorima. Uzorak čini 44 djece predškolske dobi, jednak broj njihovih roditelja i 5 odgajatelja u predškolskim ustanovama. Istraživački rezultati pokazali su da odgojni stil koji preferira obitelj ne predstavlja značajan prediktor ponašanja djece u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama niti prisustva, odnosno odsustva u fleksibilnosti kod djece predškolske dobi. Kao varijable koje su najznačajnije prisutne u funkciji predikcije ponašanja i uspjeha djece u predškolskoj dobi pokazale su se stručna sprema majke i ekonomski status obitelji.*

*Ključne riječi: ponašanje, roditeljski odgojni stil, fleksibilnost*

### **Uvod**

Odgojni stil koji preferiraju roditelji predstavlja značajan prediktor u predviđanju određenih aspekata ponašanja djece, posebno kada je u pitanju odnos djece spram vršnjaka, svakodnevnih, ali i školskih obaveza. Odgojni stil kojem su djeca izložena značajno je povezan i sa sklonosti ka perfekcionizmu, značajno određuje neke elemente u procesu socijalizacije i slično. Iako je činjenica o postojanju tzv. „osjetljivih faza“ u razvoju već odavno jasno izvedena kao opći postulat psihologije učenja, posebno kada je u pitanju mogućnost nastajanja „kumulativnog deficita“ (Krapp, 2006), u svakodnevnoj praksi ne pridaje se dovoljno pažnje tome koji su relevantni faktori okruženja koji doprinose bržem i adekvatnijem razvoju dječijih sposobnosti i

znanja. Pa i ako uzmemo u obzir specifične razvojne zadaće koje nameće svaka pojedinačna obitelj i njen kulturni milje, ipak u konačnici moramo prihvatiti postojanje univerzalnih parametara procesa zrenja jedinke, odnosno, kako ih Oerter (1995) naziva, univerzalne antropolojske konstante razvoja. Stoga je za očekivati da bez obzira na koji odgojni stil se obitelji dominantno oslanjaju, ipak u konačnici imaju iste ili maksimalno slične konačne ciljeve ka kojima su razvojni zadaci usmjereni, te da sam odgojni stil kojem su djeca izložena ne bi trebao biti značajnim prediktorom njihovog psiho-socijalnog zrenja, a posebno ne kognitivne komponente razvoja, odnosno stepena napretka u sticanju znanja i vještina. Za odgojni stil je očekivati pak da na planu kognitivnog funkcioniranja pokaže povezanost sa sklonosti ka kognitivnoj fleksibilnosti kod djece sa razlikom u odnosu na stil odgajanja kojem su izloženi. S druge strane, psiho-socijalni razvoj djece u značajnoj mjeri ovisi o porodičnom miljeu iz kojeg djeca dolaze, a posebno o stepenu obrazovanja roditelja (Skelić, 2009). Porodični milje značajno određuje stepen i profil socijalizacije djeteta u skladu sa općeprihvaćenim modelom koji naglašava da socijalizacija nastaje kao produkt raskola između „unutarnjeg“ i „vanjskog“ realiteta (Hurrelmann & Ulich, 2002), pri čemu značajnu ulogu igra subjektivna obrada realiteta, a ista je u značajnoj mjeri pod uplivom roditeljskog ponašanja i odnošenja u skladu sa socijalno-kognitivnom teorijom (Bandura, 1977).

### **Problem istraživanja**

Istraživanje polazi od nekoliko pretpostavki: 1. da postoji značajna povezanost između odgojnog stila kojem su djeca izložena i stepena prisustva rigidnosti odnosno fleksibilnosti kod djece; 2. da postoji povezanost između socio-ekonomskog backgraunda obitelji i uspješnosti djece u odgojno-obrazovnim aktivnostima koje se odvijaju u predškolskim ustanovama; 3. da postoji povezanost između socijalnog ponašanja djece i načina na koji komuniciraju sa vršnjacima i socijalnog ponašanja njihovih roditelja u kontekstu odnosa roditelja spram vaspitača i institucija predškolskog odgoja; 4. da postoji povezanost između obrazovnog stepena roditelja i uspješnosti njihove djece u području odgojno-obrazovnog procesa predviđenog predškolskim programom.

### **Varijable uključene u istraživanje**

U istraživanje su uključene varijable koje se tiču različitih elemenata ponašanja djece predškolske dobi, kako u odnosu na

vršnjake tako i u odnosu na odgojno-obrazovne sadržaje, te načina ponašanja i komunikacije njihovih roditelja u odnosu spram vaspitača, kao i socioekonomski i obrazovni background obitelji iz koje djeca potječu, te roditeljski stil (kojem su djeca u svojim obiteljima izložena). Pored ovih općih ponašajnih, socioekonomskih i odgojnih aspekata, istraživanjem je obuhvaćen i stepen prisustva rigidnosti (Breskin,1968) kod djece predškolske dobi.

## Uzorak

Uzorak čine djeca predškolskog uzrasta koja borave u predškolskim ustanovama u Zenici i njihovi roditelji, te vaspitači predškolskih ustanova u kojima djeca borave. Uzorak djece čine ukupno 44 ispitanika, od čega su 24 dječaka (54, 5%) i 20 djevojčica (45, 5%). Starosna dob ispitanika se kreće između 37 i 74 mjeseca sa prosječnom dobi od  $M=56,77$  mjeseci ( $sd=11,25$ ). Najveći broj ispitanika je u dobi od 52 mjeseca (9, 1%) i 71 mjesec (9, 1%).

## Rezultati istraživanja

Ispitanici potječu iz obitelji u kojima su jedino dijete (40, 9%) ili imaju jednoga brata odnosno sestru (54, 5%) ili više braće odnosno sestara (4, 5%). Najveći broj djece potječe iz obitelji u kojima majka ima završenu srednju stručnu spremu (43, 2%), te visoku stručnu spremu (38, 6%), odnosno iz obitelji u kojima otac ima završenu srednju stručnu spremu (65, 9%), pri čemu je vidljivo kako majke ima značajno viši obrazovni stepen nego očevi ( $Z = -2,336$ ;  $p = 019$ ).

Ekonomski status obitelji u najvećoj mjeri je procijenjen kao dobrostojeći (65, 9%), pri čemu su to uglavnom obitelji u kojima su zaposlena oba roditelja.

Najveći procenat djece je, od strane vaspitača, označen kao miran (47, 7%) odnosno promjenljivo miran (43, 2%), dok je kao nemirno procijenjeno 7, 1% djece. Muški ispitanici su nešto nemirniji, te ih je 50% koji su promjenljivo mirni odnosno nemirni, dok u ovoj skupini nalazimo 35% djevojčica, međutim, ne nalazimo da je ova razlika statistički značajna ( $Z = -1,544$ ;  $p=,123$ ). Djeca koja dolaze iz obitelji u kojima su jedinci su nešto nemirnija (11, 1%), nego djeca koja dolaze iz obitelji u kojima imaju brata ili sestru (4, 2%), ali ne nalazimo da je ova razlika statistički značajna ( $Z = -,897$ ;  $p = ,370$ ).

Vaspitači procjenjuju kako 59, 1% djece prati i saraduje u toku odgojno-obrazovnih aktivnosti, 38, 6% je promjenljivo po pitanju saradnje i aktivnosti, dok je samo jedno dijete koje teško prati aktivnosti i često je odsutno. Kada je u pitanju spolna razlika na ovoj stavci nalazimo kako su djevojčice u puno većoj mjeri spremne za saradnju i angažman na planu obrazovnih aktivnosti (70%), nego dječaci (50%), međutim, niti ovdje ne nalazimo statistički značajnu razliku u odnosu na spol ( $Z = -1, 401$ ;  $p = ,161$ ). Djeca koja dolaze iz obitelji u kojima su jedinci manje su aktivna u odgojno-obrazovnom procesu (38, 9%), nego djeca koja dolaze iz obitelji u kojima imaju brata ili sestru (75, 0%), te nalazimo da postoji statistički značajna razlika na ovoj stavci u odnosu na status jedinca u obitelji ( $Z = -2, 403$ ;  $p = ,016$ ).

Za 47,7% djece vaspitači smatraju kako brzo napreduju i sa lakoćom usvajaju sadržaje, dok 50% djece napreduje uz neznatne poteškoće, te se ponovo za jedno dijete vaspitači izjašnjavaju kako teško prati sadržaje i sporo ih usvaja. Na ovoj stavci, također, nalazimo da je procijenjeno kako djevojčice brže napreduju na planu odgojno-obrazovnih aktivnosti (65, 0%) nego dječaci (65, 0%), ali ne nalazimo statistički značajnu razliku u odnosu na spol ( $Z = -1, 830$ ;  $p = ,067$ ). Za djecu koja dolaze iz obitelji u kojima su jedinci nalazimo kako nešto slabije napreduju (44, 4%) nego djeca koja dolaze iz obitelji u kojima imaju brata ili sestru (54, 2%), ali ne nalazimo da je ova razlika statistički značajna ( $Z = -,769$ ;  $p = ,442$ ).

Za 81, 8% djece vaspitači smatraju kako su blaga u komunikaciji sa vršnjacima i saradnički nastrojena, dok za 4, 5% djece smatraju kako nisu komunikativna ali ne pokazuju znakove agresije, dok za čak 13, 6% djece ističu kako su komunikativna ali sklona agresiji. Nalazimo kako su djevojčice blaže i u većoj mjeri saradnički nastrojene u interakciji sa vršnjacima (95, 0%) nego dječaci (70, 8%), a na ovoj stavci dobijamo i statistički značajnu razliku u odnosu na spol ( $Z = -2, 003$ ;  $p = ,045$ ). Djeca koja dolazi iz obitelji u kojima su jedinci jednako su komunikativna sa drugom djecom (83, 3%) kao djeca koja dolaze iz obitelji u kojima imaju brat ili sestru (83, 3%), te ne nalazimo statističku značajnost ( $Z = -,020$ ;  $p = ,984$ ).

Vaspitači nalaze kako je 86, 4% roditelja komunikativno, zainteresirano i objektivno po pitanju djeteta, kako 4, 5% roditelja nije komunikativno ali ne iskazuje niti ispade u komunikaciji, dok su roditelji jednog djeteta procijenjeni kao nekomunikativni i skloni ispadima u komunikaciji, te čak 6, 8% roditelja spadaju u

kategoriju koja je zainteresirana ali sklona ispadima i subjektivna po pitanju svoga djeteta. Vaspitači, također, procjenjuju kako su roditelji ženske djece skloniji komunikaciji te objektivniji kada su u pitanju njihova djeca (95%) nego roditelji muške djece (79, 2%), ali ne nalazimo statistički značajnu razliku ( $Z = -1,443$ ;  $p = ,149$ ). Roditelji koji imaju samo jedno dijete nešto su u većoj mjeri nezainteresirani za komunikaciju sa odgajateljima (11, 1%) nego roditelji sa dvoje djece (4, 2%), ali ne nalazimo da je ta razlika statistički značajna ( $Z = -,200$ ;  $p = ,842$ ).

Istraživanje, također, pokazuje kako stručna sprema majke predstavlja značajan prediktor po pitanju dječijeg ponašanja, stepena dječije uključenosti i saradnje u odgojno-obrazovnim aktivnostima, te komunikacije sa vršnjacima (tabela 1.), dok sa stručnom spremom oca to nije slučaj.

**Tabela 1. Odnos stručne spreme majke i od strane vaspitača procijenjenog ponašanja djece**

		Stručna sprema majke			
		OŠ	SSS	VŠS	VSS
Odnos djeteta spram vršnjaka	miran	0	8	2	10
	kako kada	1	9	3	6
	nemiran	1	1	0	1
	krajnje nemiran	0	1	0	0
	ukupno	2	19	5	17
		Stručna sprema majke			
		OŠ	SSS	VŠS	VSS
Ponašanje djeteta u toku odgojno-obrazovnih aktivnosti	prati i saraduje	1	9	4	11
	kako kada	0	10	1	6
	teško prati i često je odsutan	1	0	0	0
	ukupno	2	19	5	17
		Stručna sprema majke			
		OŠ	SSS	VŠS	VSS
U komunikaciji sa vršnjacima je	komunikativan i blag	1	14	5	15
	nekomunikativan	0	1	0	1
	agresivan	1	4	0	1
	ukupno	2	19	5	17

Ekonomski status obitelji predstavlja značajan prediktor po pitanju dječijeg ponašanja, stepena dječije uključenosti i saradnje u odgojno-obrazovnim aktivnostima, te komunikacije sa vršnjacima (tabela 2.).

Kada je u pitanju odgojni stil koji preferiraju roditelji u odnosu na mušku odnosno žensku djecu, nismo našli statistički značajnu razliku. Razlika se ne javlja niti u odnosu na preferirani odgojni stil

нити na pojedinačne aspekte odnošenja spram djece s obzirom na njihov spol.

**Tabela 2. Odnos ekonomskog statusa obitelji i od strane vaspitača procijenjenog ponašanja djece**

		Socio ekonomski status			
		dobrostojeći	osrednji	loš	krajnje loš
Odnos djeteta spram vršnjaka	miran	15	4	1	1
	kako kada	11	6	2	0
	nemiran	2	0	0	0
	krajnje nemiran	1	0	0	0
	ukupno	29	10	3	1
		Socio ekonomski status			
		dobrostojeći	osrednji	loš	krajnje loš
Ponašanje djeteta u toku odgojno-obrazovnih aktivnosti	prati i saraduje	19	5	1	1
	kako kada	10	5	2	0
	teško prati i često je odsutan	0	0	0	0
	ukupno	29	10	3	1
		Socio ekonomski status			
		dobrostojeći	osrednji	loš	krajnje loš
U odnosu na obrazovne ciljeve	brzo napreduje i sa lakoćom usvaja	16	5	0	0
	uz neznatne poteškoće napreduje i usvaja sadržaje	13	5	2	1
	teško prati sadržaje i sporo ih usvaja	0	0	1	0
	ukupno	29	10	3	1

Iako smo očekivali da će se javiti statistički značajna razlika na relaciji odnosa odgojnog stila kojem su djeca izložena i njihove sklonosti ka fleksibilnosti u mišljenju, ovakvu razliku nismo pronašli, tako da rezultati ANOVA-e iznose: za autoritarni stil i fleksibilnost u mišljenju  $F = ,524$  ( $p = ,899$ ); za egalitarni stil i fleksibilnost u mišljenju  $F = ,884$  ( $p = ,571$ ); te za permisivni stil i fleksibilnost u mišljenju  $F = ,877$  ( $p = ,578$ ). Statistički značajnu razliku na stepenu izražene fleksibilnosti u mišljenju nalazimo isključivo u odnosu na dvije stavke vezane za odgojni stil, a to su: „Mislim da se djeca moraju stalno kontrolirati dok ne budu dovoljno odrasla da odlučuju u svoje ime“ ( $F = 4,477$ ;  $p = ,001$ ), te „Smatram da je najvažnije zajedničko rješavanje porodičnih problema“ ( $F = 2,887$ ;  $p = ,012$ ). Iako nismo dobili značajnu povezanost između stila roditeljstva i sklonosti fleksibilnosti u



mišljenju, treba naglasiti kako rezultati korelacije sklonosti ka fleksibilnosti pokazuju kako autoritarno roditeljstvo negativno korelira ( $r = -,011$ ) sa fleksibilnošću kod djece izložene takvoj vrsti odgojnog stila, kao i negativne korelacije ( $r = -,059$ ) permisivnog stila roditeljstva i fleksibilnosti kod djece izložene tom odgojnom stilu, dok se između egalitarnog stila roditeljstva i fleksibilnosti kod djece izložene tom odgojnom stilu javlja pozitivna korelacija ( $r = ,089$ ), te iako ove povezanosti nisu statistički značajne i izrazito su niske, na osnovu predznaka možemo zaključiti kako se autoritarni i permisivni stil roditeljstva negativno odražavaju na pojavu fleksibilnosti kod djece, dok egalitarni stil pokazuje pozitivnu korelaciju spram pojave fleksibilnosti kod djece. Ovakav rezultat je indirektno u skladu sa nalazima Proroković (2002) koja nalazi veću sklonost autoritarnosti kod ispitanika koji iskazuju viši stepen sklonosti ka rigidnosti.

Kada je u pitanju stručna sprema majke rezultati istraživanja ne pokazuju statistički značajnu razliku u odnosu na odgojni stil koji se preferira u obitelji. Izuzetak čini stavka „*Smatram da su djeca dužna poštovati moja pravila sve dok žive pod mojim (našim) krovom*“ ( $F = 7, 645$ ;  $p = ,000$ ), pri čemu najviši stepen slaganja sa ovom tvrdnjom nalazimo kod majki koje imaju srednju stručnu spremu ( $M = 3, 52$ ;  $sd = ,512$ ), dok najniži nalazimo kod majki koje imaju osnovnu školu ( $M = 2, 00$ ;  $sd = 1, 41$ ) te višu stručnu spremu ( $M = 2, 4$ ;  $sd = ,547$ ).

Na planu odgojnog stila ne nalazimo niti stručnu spremu oca kao značajan prediktor, sem u slučajevima slijedećih itema: „*Vjerujem da se vrijednosti trebaju prenijeti na djecu, a ako se sa tim vrijednostima ne slažu, mogu odabrati druge tek kada budu dovoljno odrasli i samostalni*“ ( $F = 4, 827$ ;  $p = ,006$ ), pri čemu stepen slaganja sa ovom tvrdnjom statistički značajno opada sa rastom stepena obrazovanja; „*Smatram da su djeca dužna poštovati moja pravila sve dok žive pod mojim (našim) krovom*“ ( $F = 5, 608$ ;  $p = ,003$ ), pri čemu stepen slaganja sa ovom tvrdnjom opada sa rastom stepena obrazovanja; „*Dječije ponašanje uvijek treba imati posljedice, bilo da su dobre ili loše*“ ( $F = 7, 756$ ;  $p = ,000$ ), pri čemu stepen slaganja opada sa rastom stepena stručne spreme; te „*Djeca ne bi trebala zaboraviti koliko se žrtvujemo za njih*“ ( $F = 2, 870$ ;  $p = ,049$ ) pri čemu stepen slaganja sa stavkom opada sa rastom stepena stručne spreme.

Kada je u pitanju povezanost socio-ekonomskog statusa sa odgojnim stilom nalazimo kako se statistički značajna razlika javlja isključivo kada je u pitanju zastupljenost permisivnog odgojnog

stila ( $F = 3,636$ ;  $p = ,021$ ), pri čemu obitelji lošeg socio-ekonomskog statusa u najvećoj mjeri preferiraju permisivni stil odgoja ( $M = 33,0$ ) dok ga obitelji koje su procijenjene kao dobrostojeće primjenjuju u najmanjoj mjeri ( $M = 26,13$ ).

Nismo dobili značajnu povezanost između odgojnog stila kojem su djeca izložena i procjene od strane vaspitača o stepenu poslušnosti djece, stepenu njihove saradnje u toku odgojno-obrazovnih aktivnosti, niti stepena napredovanja.

## Zaključak

Iako smo očekivali kako će odgojni stil koji roditelji preferiraju biti značajno povezan sa stepenom fleksibilnosti-rigidnosti njihove djece te stepenom adaptacije djece, kako na planu socijalizacije tako i na planu dječijeg napretka u odnosu na odgojno-obrazovne ciljeve koje predškolske ustanove postavljaju, u istraživanju nismo dobili neke značajnije pokazatelje ove povezanosti. Kao najznačajniji parametri predikcije ponašanja djece i njihovoga napretka u predškolskim ustanovama pokazali su se neki drugi parametri, od kojih su najznačajniji stručna sprema majke i socio-ekonomski status obitelji, ali sa aspekta našega istraživanja najznačajniji je podatak da odnos roditelja prema odgojno-obrazovnoj ustanovi i vaspitačima predstavlja značajan prediktor ponašanja i napretka djeteta ne samo na planu socijalizacije već i na planu odgojno-obrazovnog napretka.

## Literatura

- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. Prentice Hall. New York.
- Breskin, S. (1968). Measurement of rigidity, a non-verbal test. *Perceptual and motor skills*, 27: 1203-1206.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (2002). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Beltz. Weinheim.
- Krapp, A. (2006). *Paedagogische Psychologie*. Beltz PVU. Weinheim.
- Oerter, R. (1995). Kultur, Oekologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Beltz PVU. Weinheim.
- Proroković, A. (2002). Breskinova skala rigidnosti: Procjena nekih metrijskih osobina. *Radovi-razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 41(18): 31-34.
- Skelić, Dž. & Alić, A. (2009). Postignuća učenika u kontekstu porodičnih prilika. U *Sekundarna analiza TIMSS 2007*. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Sarajevo.

Dženan Skelić, PhD

*Faculty of Education of the University of Zenica*

Emina Talić-Hakanović, MA

*"Abakus" Zenica*

**THE RELATIONSHIP BETWEEN AN EDUCATIONAL  
STYLE WHICH PARENTS PREFER AND SOME  
ELEMENTS OF THEIR CHILDREN'S BEHAVIOR IN A  
PRESCHOOL EDUCATIONAL FACILITY**

Abstract

The research deals with the relationship between an educational style which parents prefer and some elements of their children's behavior in a preschool educational facility. Some of the methods used were a descriptive-analytic survey method and some of the techniques: surveys and tests. Among some of the instruments there were: an educational style scale, a flexibility test and an observational list with multiple-choice answers. The sample consisted of 44 preschool children, their parents and 5 teachers. The research results showed that educational styles preferred by the preschool children's families are not a significant factor in determining the behavioral patterns of the children, neither is an absence of their flexibility. Factors which did matter were the educational background of their mothers and the financial status of their families.

Key words: Behavior, parents' educational style, flexibility



Azemina Durmić, asistentica

*Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici*

## **SOCIOPEDAGOŠKI PRILOG RAZUMIJEVANJU DJEČIJIH PREDRASUDA**

*Sažetak*

*Cilj ovog istraživanja fokusira se na ispitivanje sociometrijskih tendencija u vrtičkoj grupi, odnosno mjerenje ponašajne sastavnice predrasuda, koja se očituje u izbjegavanju/odbijanju drugih, ali i ispitivanje prirode onog što generira popularnost ili odbačenost u grupi. Sociometrijski postupak je proveden sa djecom dvije starije vrtičke grupe u dva vrtića Javne ustanove za predškolski odgoj i obrazovanje Zenica (N=13+11), dok su informacije o osnovnim karakteristikama djece dobivene primjenom strukturiranog intervjuja sa odgajateljicama vrtića (N=2). Za svaku od kategorija sociometrijskog postupka urađene su sociometrijske matrice, sociogrami, te individualni indexi. Rezultati su pokazali da „odbačeni“ u grupi (Status: 0,583;  $0,5 < 1$ ) imaju uočene teškoće, kao što su autizam, tjelesne teškoće, teškoće u razvoju vida, nepredvidivi su i izbjegavaju druge, teško poštuju pravila u grupi, sporo i teško savladavaju obrazovne sadržaje, a porodična odgojna klima je relativno dosljedna i podsticajna. „Popularni“ u grupi (Status: 0,5;  $0,33 < 1$ ) su oni koji su komunikativni, koji aktivno učestvuju u aktivnostima vrtića, poštuju pravila vrtića, brzo i lahko savladavaju obrazovne sadržaje, dok je njihova porodična klima relativno/izrazito dosljedna. „Popularni“ u grupi nisu istovremeno i preferencija odgajateljice (0,083; 0;  $0,167 < 1$ ), pa se tako ne može preferencija odgajateljice tumačiti kao ono što generira popularnost u grupi. Istraživanje je pokazalo da su odbačeni u grupi oni koji imaju poteškoće u razvoju, što ide u prilog tezi da djeca predškolskog uzrasta imaju predrasude koje vode u segregirajući odnos prema djeci koja su različita po određenoj dimenziji.*

*Ključne riječi: predrasude, djeca predškolskog uzrasta, sociometrijske tendencije, „popularni“ i „odbačeni“*

### **Uvod**

Predrasude se definiraju kao negativna vrednovanja grupe ili pojedinca na temelju grupne pripadnosti, a sastoje se od spoznajne,

emocionalne i ponašajne sastavnice (Crandall, Eshelman i O'Brien, 2002, prema Maričić, 2009).

Ponašajna sastavnica se ogleda u izbjegavanju pojedinaca i grupa, a emocionalna u manifestiranim negativnim osjećanjima prema istim.

U pogledu razvoja predrasuda kod djece, dvije socijalne dimenzije su najčešće izučavane, i to: rasa i spol<sup>1</sup>, pa je tako u pogledu spolnih predrasuda ustanovljeno da mala djeca počinju da iste formiraju čak prije nego nauče izgovoriti riječi „dječak“ i „djevojčica“. Postoje podaci da djeca mlađa od dvije godine imaju vizuelne preferencije i znanja o spolno-stereotipnim igračkama. Tako naprimjer, Lisa Serbin i saradnici (Serbin, Pouli-Dubois, Colburne, Sen, i Eichstedt, 2001, prema Whitley i Kite, 2010) testirali su dvanaestomjesečne, osamnaestomjesečne i jednogodišnje bebe i njihove preferencije za spolno-stereotipne igračke, sa preferencijom prema lutkama od strane djevojčica i preferencijom prema automobilima od strane dječaka. Oni su ustanovili da osamnaestomjesečne bebe pokazuju preferenciju prema spolno-stereotipnim igračkama, odnosno, djevojčice prema lutkama i dječaci prema automobilima.

Da bi istražili da li mlađa djeca prave diskriminaciju prema drugom polu, istraživači koriste i bihevioralna opažanja. U jednoj takvoj studiji, Peter LaFraniere, Floyd Strayer, and Roger Gauthier (1984, prema Whitley i Kite, 2010) posmatrali su petnaest grupa djece od jedne do šest godina u periodu od tri godine, da bi ispitali koliko često oni pokazuju pozitivna ponašanja prema istom i suprotnom polu. Jednogodišnjaci nisu pokazali nikakve spolne preferencije. U dobi od dvije godine, djevojčice su pokazale spolne preferencije, ali dječaci to ne pokazuju. U dobi od tri godine, i dječaci i djevojčice su zadržali preferencije prema istom spolu, usmjeravajući dva puta više pozitivnih socijalnih inicijativa prema istospolnim vršnjacima. U dobi od pet godina, djevojčice su i dalje usmjeravale dva puta više pozitivnih socijalnih inicijativa prema drugim djevojčicama, ali taj omjer se povećao od tri do jedan za dječake.

Bračni par Kenneth i Marnie Phipps Clark (1947, prema Whitley i Kite, 2010) pioniri su u proučavanju dječije svijesti o etničkim kategorijama. Oni su razvili tehniku korištenja lutke, koja u svom najjednostavnijem obliku predstavlja korištenje dvije lutke,

---

<sup>1</sup> Još su rane opservacijske studije djece predškolskog uzrasta (Parten, 1932, 1933, prema Maccoby, 1987) pokazale da čak i u dobi od tri i četiri godine, djeca preferiraju istospolne vršnjake u igri.

i to jednu lutku bijelog tena i plave kose, a drugu lutku crnog tena i crne kose. Clarkovi (1963, prema Whitley i Kite, 2010) su ustanovili da 60% djece preferiraju „bijelu lutku“ i označavaju je kao „izgleda najbolje“. Clarkovi su, također, istražili razloge odbijanja „crne lutke“ i dobili su odgovore, kao što su: „Izgleda sva loše“, „Zato što je crna“, a razlozi za prihvaćanje „bijeke lutke“ bili su: „Zato što je lijepa“, „Zato što je to dobra lutka“, i sl. Clarkovi su zaključili da rezultati njihovog istraživanja pokazuju da mnoga djeca crne rase preferiraju bijelu rasu i da je to refleksija svijesti da društvo više preferira ljude bijele rase.

Teorijska promišljanja o počecima razvoja predrasuda kod djece predstavio je Drew Nesdale (2001), koji navodi četiri teorijska pristupa razvoju dječijih predrasuda:

1. Emocionalna maladaptacija - smatra se da dječije predrasude potiču od emocionalne maladaptacije, koja nastaje zbog represivnog i krutog odgoja. Pod takvim okolnostima, dječija frustracija i ljutnja koju osjeća prema roditeljima prebacuje se ka žrtvama koje su slabije, koje imaju manjak autoriteta, baš kao što su članovi manjinskih grupa.
2. Socijalna refleksija - ovdje se polazi od toga da su dječije predrasude refleksija stavova i vrijednosti društva, a koje se obično prenose preko roditelja. Prema ovom stajalištu, djeca uče/formiraju stavove o određenoj etničkoj grupi, bilo direktnim treningom ili posmatranjem i imitiranjem roditeljevog ne/verbalnog ponašanja, vjerovatno zato što se djeca nagrađuju za imitativno ponašanje, ili zato što žele da udovolje roditeljima.
3. Teorija sociokognitivnog razvoja - prema ovom pristupu, koji zagovara Frances Aboud (1988, prema Nesdale, 2001), dječiji stavovi prema drugim grupama djece zavise od njihovog nivoa razvoja u relaciji sa dvije preklapajuće sekvence perceptualno-kognitivnog razvoja. Jedna sekvenca uključuje proces gdje dominira dječije iskustvo u određeno vrijeme. Tako djetetom inicijalno dominira afektivno-perceptualni proces, u kombinaciji sa strahom od nepoznatih i attachmentom sa porodicom. Zatim, dominira perceptualni proces, preferencija prema unutaršnjoj grupi i odbacivanje vanjske grupe primarno su određeni psihičkim atributima (npr. boja kože, jezik, veličina). Nakon toga, kognitivni procesi preuzimaju „prevlast“ od početka konkretne operacijske faze

kognitivnog razvoja – oko 7 godine – i poslije formalnog operacijskog mišljenja (Flavell, 1963, prema Nesdale, 2001). Efekti te tranzicije ka kognitivnim procesima jesu da dijete sada može progresivno bolje razumijevati individualne nego grupne kvalitete ljudi. Druga sekvenca razvoja je razmatrana u okviru promjene fokusa dječije pažnje. Jako mlada djeca se najviše fokusiraju na sebe i njihove preferencije i percepcije, dok starija djeca naglašavaju kategorije/grupe ljudi u okviru kojih se oni vide kao članovi. Međutim, kasnije se djeca fokusiraju na individue, koje se radije ne/preferiraju zbog svojih personalnih, a ne grupnih karakteristika.

4. Teorija razvoja socijalnog identiteta - pretpostavlja se da djeca koja imaju predrasude prolaze kroz četiri razvojne faze: nediferencirana faza, faza etničke svjesnosti, faza etničke preferencije i faza etničkih predrasuda, što je suprotno viđenju Aboudove da se predrasude smanjuju od sedme godine pa nadalje (kao rezultat unapređivanja kognicije). Naprotiv, ovaj pristup govori da se, upravo u ovom periodu, predrasude kristališu, izranjaju na površinu, kod djece koja su „čuvala“ takve stavove.

U procesu istraživanja i mjerenja predrasuda koristi se nekoliko tehnika, uključujući etničke preferencije, tehnike pridavanja značenja, strukturirani intervjui, upitnici, sociogrami, projektivni testovi, nenametljivo posmatranje, i dr. implicitne tehnike.

## Metod

Ovo istraživanje je uključivalo primjenu sociometrijskog postupka za mjerenje ponašajne sastavnice predrasuda, a koja se očituje u izbjegavanju/odbijanju drugih.

Cilj istraživanja fokusira se na ispitivanje sociometrijskih tendencija u vrtičkoj grupi, odnosno mjerenje ponašajne sastavnice predrasuda, koja se očituje u izbjegavanju/odbijanju drugih, ali i ispitivanje prirode onog što generira popularnost ili odbačenost u grupi.

Zadaci istraživanja:

1. Ispitati koje su opće karakteristike djece koja su obilježena statusom „popularni“, odnosno statusom „odbačeni“.
2. Da li postoji modelirano ponašanje djece, očitovano u činjenici da biraju kao „popularne“ one vršnjake koje oni percipiraju kao one koji su preferencija odgajateljice.



S druge strane, da li postoji kategorija ljubomore očitovana u činjenici da djeca negativno biraju one vršnjake koje oni percipiraju kao one koji su preferencija odgajateljice. Znači, da li je preferencija odgajateljice, ocijenjena od strane djece, generator statusa u grupi.

Hipoteze istraživanja

1. Pretpostavlja se da ne postoji modelirano ponašanje djece, očitovano u činjenici da biraju kao „popularne“ vršnjake one koje percipiraju kao preferenciju odgajateljice. Odnosno, ne postoji kategorija ljubomore, očitovana u činjenici da djeca negativno biraju one vršnjake koje oni percipiraju kao one koji su preferencija odgajateljice. Preferencija odgajateljice, ocijenjena od strane djece, nije generator statusa u grupi.

Uzorak ovog istraživanja činila su djeca starijih srednjih grupa (uzrast četiri i pet godina) iz vrtića „Pinokio“ (N=11) i „Pčelica“ (N=13).

Informacije o osnovnim karakteristikama djece dobivene su putem primjene strukturiranog intervjua sa odgajateljicama, koje rade sa djecom koja su bila predmet sociometrijskog postupka (N=2).

Za potrebe ostvarivanja ciljeva istraživanja, formiran je reprezentativan uzorak ispitanika, uvažavajući sljedeće kriterije:

- Metod slučajnog izbora dva vrtića na području općine Zenica (uzorak djece)
- Izbor odgajateljica koje su u stalnom, direktnom radu sa ovom grupom djece (uzorak odgajateljica)

## Mjerni instrumenti i postupak provedbe

U ovom istraživanju primijenjen je sociometrijski postupak, koji se sastojao iz tri forme pitanja: *S kim se najviše voliš igrati u grupi* - pozitivan izbor; *S kim se ne voliš igrati u grupi* - negativan izbor; *Koga teta najviše voli* - preferencija odgajateljice.

Za dobivanje osnovnih informacija o svakom pojedinom djetetu, primijenjen je strukturirani intervju sa odgajateljicama srednje uzrasne grupe, odabrane za sociometrijski postupak. Ti podaci su uključivali opće karakteristike djeteta (zdravstveno stanje: da li ima teškoće u razvoju), uključenost djeteta u grupi, komunikacijske sposobnosti djeteta, nivo usvajanja obrazovnih sadržaja, obrazovanost roditelja, porodična odgojna klima, saradnja roditelja sa vrtićem.

Provedba istraživanja sastojala se iz četiri faze:

U *prvoj fazi* istraživanja pristupilo se dobivanju saglasnosti za provođenje istraživanja u sklopu Javne ustanove za predškolski odgoj i obrazovanje općine Zenica, te informiranju direktorice o istraživanju, istraživačkim ciljevima i značaju istraživanja, kao i o instrumentima koji će biti primijenjeni. S obzirom da je sociometrijski postupak podrazumijevao i fotografiranje svakog pojedinačnog djeteta grupe, samim time smo tražili i saglasnost ustanove za isto, uz napomenu rukovodstvu da su slike samo u funkciji lakšeg, i za djecu primjerenog provođenja sociometrijskog postupka, te da će fotografije, po okončanju postupka, biti poklonjene djeci.<sup>2</sup>

U *drugoj fazi* istraživanja obavila se posjeta vrtićima izabranim za istraživanje i fotografiranje djece starije srednje grupe. U *trećoj fazi* istraživanja obavila se primjena sociometrijskog postupka u oba vrtića i to na sljedeći način:

- U posebnoj prostoriji, svako dijete, ponaosob, dolazilo je i odgovaralo na pitanja, i to zbog onemogućavanja utjecaja druge djece na odgovor.
- S obzirom da se radi o djeci predškolskog uzrasta, sociometrijski postupak je inklinirao više ka igri, u kojoj su djeca učestvovala. Naime, slike djece-članova grupe bile su postavljene na stol ispred, a realizator istraživanja bi svakom djetetu, koje bi ušlo u prostoriju, rekao: *Danas ćemo igrati jednu novu igricu, i ti ćeš mi pomoći u tome. Da li su ovo tvoji drugovi iz grupe (pokazujući na slike)? Zar nisu lijepo „izašli“ na slikama? Pokaži mi sada gdje si ti na slikama?*
- To su bila uvodna opuštajuća pitanja za svako dijete, a odmah poslije su uslijedila istraživačka pitanja, i to:  
*S kim od ove djece na slikama se najviše voliš igrati, izaberi dvije slike?* – pozitivan izbor;  
*S kim od ove djece na slikama se ne voliš igrati, izaberi dvije slike?* – negativan izbor;  
*Koga teta/učiteljica najviše voli u grupi?* – preferencija odgajateljice: percepcija djeteta.

U *četvrtoj finalnoj fazi* pristupilo se obavljanju strukturiranog intervjua sa odgajateljicama grupa odabranih za sociometrijski postupak. Cilj je bio dobiti osnovne informacije o svakom pojedinom djetetu. Ti podaci su uključivali opće karakteristike djeteta (zdravstveno stanje: da li ima teškoće u razvoju),

---

<sup>2</sup> Poštovanje etičkog kodeksa istraživanja nije bilo narušeno.

uključenost djeteta u grupi, komunikacijske sposobnosti djeteta, nivo usvajanja obrazovnih sadržaja, obrazovanost roditelja, porodična odgojna klima, saradnja roditelja sa vrtićem.

## Obrada podataka i interpretacija rezultata

Primijenjeni sociometrijski postupak obrađen je putem kompjuterskog programa Sociometrypro<sup>3</sup>, koji je namijenjen za brzu obradu sociometrijskih istraživanja. Sociometrijski postupak sadržavao je tri forme kriterija/pitanja: *S kim se najviše voliš igrati u grupi* - pozitivan izbor; *S kim se ne voliš igrati u grupi* - negativan izbor; *Koga teta najviše voli* - preferencija odgajateljice, percipirana od strane djece.

Za svaku od kategorija pitanja urađene su sociometrijske matrice, sociogrami, te individualni indexi, i to:

Individualni indexi:

- *Weight* - index opisuje koliko je osoba dobila izbora (težina izbora)
- Rang indexa: 0-1; 0 = osoba nije dobila izbor; 1 = N-1.
- Emotional effusiveness* – index opisuje koliko je osoba napravila izbora
- Rang indexa: 0-1: 0 – osoba nije napravila nijedan izbor, 1 – osoba napravila sve potrebne izbore.
- Satisfaction* – index opisuje uzajamnost izbora osobe
- Rang indexa: 0-1; 0 = osoba nije imala uzajamnih izbora; 1 = uzajamni izbor.
- Status* – index opisuje koliko je osoba privlačna drugima
- Rang indexa: 0-1; 0 = osoba nije dobila izbor; 1 = osoba je dobila sve moguće izbore

### 1. Vrtić Pčelica (N = 13; 3 djevojčice, 10 dječaka)

#### 1.1. *S kim se najviše voliš igrati u grupi – pozitivan izbor*

Iz sociometrijske matrice (Tabela 1) i sociograma (Slika 1) može se uočiti da ispitanik L ima najviše pozitivnih biranja (5), a potom ispitanici D i B (4). Ako se posmatraju individualni indexi (Tabela 2) označenih sa najvećim brojem pozitivnih biranja u grupi, vidimo da su u okviru *Status* dimenzije pokazatelji sljedeći: L (0,5<1), D, B (0,33<1), što govori o srednje do umjerenom nivou privlačnosti od strane drugih članova. S druge strane, promišljanje o tome da li su popularni u grupi generirani iz

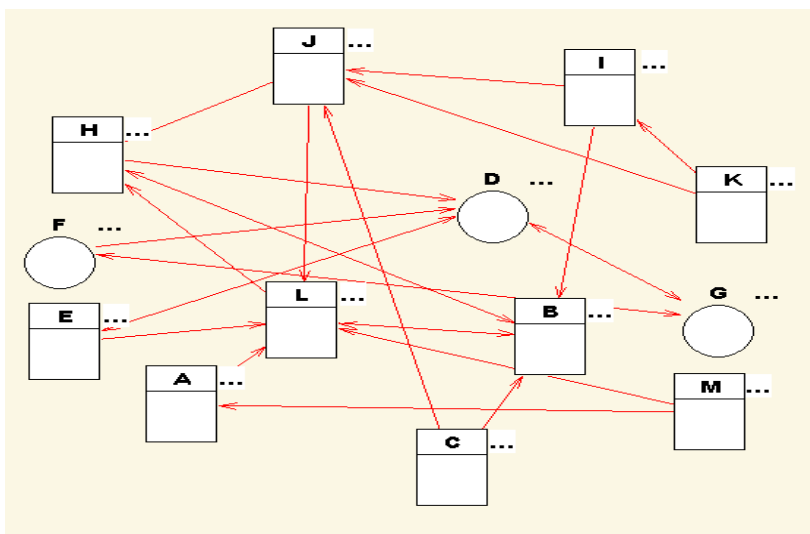
---

<sup>3</sup> Kompjuterski program preuzet sa: <http://www.ledisgroup.com/en/topsocioen>. Dostupno: 02.10.2011.

preferencije odgajateljice prema istim, možemo vidjeti da su rezultati pokazali da je preferencija odgajateljice u pogledu dimenzije *Statusa* (Tabela 8): L ( 0,083<1); D (0<1); B (0,167<1), što znači da popularni u grupi nisu istovremeno preferencija odgajateljice, koja je percipirana od strane djece.

Tabela 1: *Sociometrijska matrica (+ izbor)*

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
A												+	
B								+				+	
C		+								+			
D					+		+						
E				+								+	
F				+			+						
G				+		+							
H		+		+									
I		+								+			
J								+				+	
K									+	+			
L		+						+					
M	+											+	
Σ	1	4	0	4	1	1	2	3	1	3	0	5	0



Slika 1: *Sociometrijska matrica (+ izbor)*

Uvidom u osnovne podatke, dobivene strukturiranim intervjuom od strane odgajateljica, vidimo da ispitanik L, sa najvećim stepenom privlačnosti od drugih članova, nema uočenih teškoća, komunikativan je, aktivno učestvuje u aktivnostima vrtića, poštuje pravila ponašanja u vrtiću, brzo i lahko savladava

obrazovne sadržaje, a njegova porodična klima je relativno dosljedna i podsticajna. Time se može uočiti da je ispitanik sa statusom popularnosti adaptivan na uslove vrtića i nema teškoće, koje bi mogle predstavljati prepreku učešća u grupnim aktivnostima.

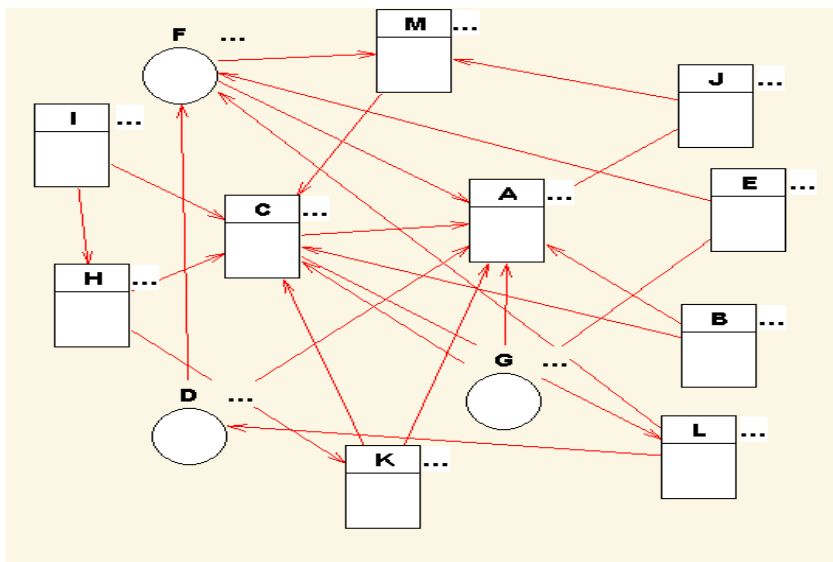
Tabela 2: *Individualni indexi (+ izbor)*

Ispitanik	Weight	Emotional effusiveness	Satisfaction	Status
A	0,083	0,083	0	0,083
B	0,333	0,167	1	0,333
C	0	0,167	0	0
D	0,333	0,167	1	0,333
E	0,083	0,167	0,5	0,083
F	0,083	0,167	0,5	0,083
G	0,167	0,167	1	0,167
H	0,25	0,167	0,5	0,25
I	0,083	0,167	0	0,083
J	0,25	0,167	0	0,25
K	0	0,167	0	0
L	0,417	0,167	0,5	0,417
M	0	0,167	0	0

## 1.2. *S kim se ne voliš igrati u grupi - negativan izbor*

Tabela 4 : *Sociometrijska matrica (- izbor)*

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
A													
B	-		-										
C	-											-	
D	-					-							
E						-	-						
F	-												-
G	-		-										
H			-								-		
I			-					-					
J	-												-
K	-		-										
L				-		-							
M			-										
Σ	7	0	6	1	0	3	1	1	0	0	1	1	2



Slika 2: Sociogram (- izbor)

Iz sociometrijske matrice (Tabela 4) i sociograma (Slika 2), kao i individualnih indexa (Tabela 5), može se uočiti da ispitanik A ima najviše negativnih biranja (7; *Status*:  $0,583 < 1$ ), te ispitanik C (6; *Status*  $0,5 < 1$ ). Parametri koji govore o preferenciji odgajateljice prema odbačenim (Tabela 7: *Status*: A (0;  $0 < 1$ ); C (2;  $0,167 < 1$ )) pokazuju da oni nisu preferencija odgajateljica, pa, samim time, ne postoji kategorija ljubomore druge djece, očitovana u činjenici da djeca negativno biraju one vršnjake koje oni percipiraju kao one koji su preferencija odgajateljice. Ispitanik sa najvećim brojem negativnih biranja ima sljedeće karakteristike, koje su dobivene strukturiranim intervjuom od strane odgajateljica (Tabela 10): ima uočene teškoće (autizam), odnosno, nepredvidiv je, izbjegava druge, teško se koncentrira, više vremena je čutljiv, rijetko učestvuje u aktivnostima, teško poštuje pravila ponašanja u vrtiću, sporo i teško savladava obrazovne sadržaje, a porodična klima je relativno dosljedna i podsticajna. Ispitanici našeg istraživanja, koji su dobili status „odbačenih“, imaju poteškoće u razvoju, tako da se može uočiti da je u našem uzorku ispitanika, teškoća u razvoju bila mogući faktor segregirajućeg odnosa.

Tabela 5: *Individualni index (- izbor)*

Ispitanik	Weight	Emotional effusiveness	Satisfaction	Status
A	0,583	0	0	0,583
B	0	0,167	0	0
C	0,5	0,167	0	0,5
D	0,0833	0,167	0	0,0833
E	0	0,167	0	0
F	0,25	0,167	0	0,25
G	0,0833	0,167	0	0,0833
H	0,0833	0,167	0	0,0833
I	0	0,167	0	0
J	0	0,167	0	0
K	0,0833	0,167	0	0,0833
L	0,0833	0,167	0	0,0833
M	0,167	0,0833	0	0,167

## 1.3. Koga teta najviše voli – preferencija odgajateljice

Tabela 7: *Sociometrijska matrica (+ izbor odgajateljica)*

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
A													
B									+				+
C								+	+				
D						+	+						
E		+						+					
F			+					+					
G			+						+				
H									+	+			
I		+						+					
J													
K											+	+	
L						+	+						
M													
Ukupno	0	2	2	0	0	2	2	4	4	2	0	1	1

Tabela 10: Opće karakteristike ispitanika

	Opće osobine	Komunikacija	Uključenost u grupi	Nivo savladavanja obrazovnih sadržaja	Obrazovanje roditelja	Porodična odgojna klima	Saradnja roditelja sa vrtićem
A	Nepredvidiv Izbjegava druge Teško se koncentrirana (autizam)	Više vremena čutljiv	Rijetko učestvuje u aktivnostima Teško poštuje pravila ponašanja u vrtiću	Sporo i teško	Majka (VSS) Otac (VSS)	Relativno dosljedna i podsticajna	Roditelji dolaze na planirane aktivnosti i zanimaju se za aktivnosti vrtića
B	Društven bez uočenih teškoća	Komunikativan	Aktivno učestvuje u aktivnostima Relativno poštuje pravila ponašanja u vrtiću	Brzo i lahko	Majka (SSS) Otac (SSS)	Izrazito dosljedna i podsticajna	Roditelji dolaze na sve planirane aktivnosti i zanimaju se za aktivnosti
C	Bez uočenih teškoća	Srednje komunikativan	Rijetko učestvuje u aktivnostima Relativno poštuje pravila ponašanja u vrtiću	Relativno brzo	Majka (VSS) Otac (SSS)	Relativno dosljedna i podsticajna	Roditelji samo „dovode“ i „dolaze“ po dijete: time se njihova „saradnja“ završava
D	Bez uočenih teškoća	Komunikativna	Aktivno uključena u aktivnostima Poštuje sva pravila ponašanja u vrtiću	Brzo i lahko	Majka (SSS) Otac (SSS)	Relativno dosljedna i podsticajna	Roditelji relativno dolaze na planirane sastanke
E	Bez uočenih poteškoća	Komunikativan	Aktivno učestvuje u aktivnostima Poštuje sva pravila ponašanja u vrtiću	Brzo i lahko	Majka (VSS) Otac (SSS)	Izrazito dosljedna i podsticajna	Roditelji redovno dolaze na planirane sastanke
F	Bez uočenih poteškoća	Komunikativna	Aktivno učestvuje u aktivnostima Poštuje sva pravila ponašanja u vrtiću	Brzo i lahko	Otac (VSS) Majka (SSS)	Relativno dosljedna i podsticajna	Roditelji redovno dolaze na planirane sastanke



## Sociopedagoški prilog razumijevanju dječijih predrasuda

G	Bez uočenih poteškoća	Komunikativna	Aktivno učestvuje u aktivnostima Poštuje sva pravila ponašanja u vrtiću	Brzo i lahko	Majka (VSS) Otac (SSS)	Relativno dosljedna i podsticajna	Roditelji redovno dolaze na planirane sastanke
H	Bez uočenih teškoća	Komunikativan	Aktivno učestvuje u aktivnostima Poštuje sva pravila ponašanja u vrtiću	Brzo i lahko	Majka (SSS) Otac (SSS)	Izrazito dosljedna i podsticajna	Roditelji redovno dolaze na planirane sastanke
I	Bez uočenih teškoća	Srednje komunikativan	Aktivno učestvuje u aktivnostima Relativno poštuje pravila ponašanja u vrtiću	Relativno brzo	Majka (SSS) Otac (SSS)	Relativno dosljedna i podsticajna	Roditelji redovno dolaze na planirane sastanke
J	Bez uočenih teškoća	Komunikativan	Aktivno učestvuje u aktivnostima Poštuje sva pravila ponašanja u vrtiću	Brzo i lahko	Majka (SSS) Otac (SSS)	Relativno dosljedna i podsticajna	Roditelji redovno dolaze na planirane sastanke
K	Bez uočenih teškoća	Srednje komunikativan	Aktivno učestvuje u aktivnostima Relativno poštuje pravila ponašanja u vrtiću	Relativno brzo	Majka (SSS) Otac (SSS)	Relativno dosljedna i podsticajna	Roditelji redovno dolaze na planirane sastanke
L	Bez uočenih teškoća	Komunikativan	Aktivno učestvuje u aktivnostima Poštuje sva pravila ponašanja u vrtiću	Brzo i lahko	Majka (SSS) Otac (SSS)	Relativno dosljedna i podsticajna	Roditelji redovno dolaze na planirane sastanke
M	Teško uspostaviti kontakt s njim Odvaja se od drugih Provodi vrijeme sam sa igračkom "vrteći" (autizam)	Rijetko govori	Rijetko učestvuje u aktivnostima Teško poštuje pravila ponašanja u vrtiću	Sporo i teško	Otac (VSS) Majka (VSS)	Relativno dosljedna i podsticajna	Roditelji redovno dolaze na planirane sastanke

## 2. Vrtić Pinokio (N= 11)

Ispitanik	Weight	Emotional effusiveness	Satisfaction	Status
A	0	0	0	0
B	0,167	0,167	0,5	0,167
C	0,167	0,167	0	0,167
D	0	0,167	0	0
E	0	0,167	0	0
F	0,167	0,167	0	0,167
G	0,167	0,167	0	0,167
H	0,333	0,167	0,5	0,333
I	0,333	0,167	1	0,333
J	0,167	0	0	0,167
K	0	0,167	0	0
L	0,083	0,167	0	0,083
M	0,083	0	0	0,083

Rezultati primjene sociometrijskog postupka u drugom vrtiću pokazali su slične rezultate: ispitanik sa najvećim brojem pozitivnih biranja (Status:  $0,5 < 1$ ) nije istovremeno preferencija odgajateljice (Status:  $0 < 1$ ). Ispitanika karakterišu sljedeće osobine: ima manje govorne poteškoće, relativno poštuje pravila ponašanja u vrtiću, aktivno uključen u grupi, srednje komunikativan, obrazovne sadržaje relativno brzo savladava, obrazovanost roditelja (SSS), roditelji redovno dolaze na planirane sastanke, porodična odgojna klima je relativno dosljedna i podsticajna. Ovdje se može primijetiti da teškoća (govorna poteškoća) nije kriterij odbijanja, te da ispitanik ima najviše pozitivnih biranja. Ispitanik sa najvećim brojem negativnih biranja (Status:  $0,5 < 1$ ), također, nije preferencija odgajateljice (Status:  $0,167 < 1$ ), a njegove ispitivane karakteristike pokazuju da ima probleme u razvoju oka, fizička motorika je usporena, teško poštuje pravila ponašanja u vrtiću, rijetko učestvuje u grupi, ćutljiv, obrazovne sadržaje sporo savladava, živi samo s majkom, nema oca, roditelji ne dolazi na planirane sastanke, njihova "saradnja" završava samo "dolascima" po dijete, porodična odgojna klima relativno je dosljedna i podsticajna.

**Zaključak**

Ispitivanje predrasuda djece predškolskog uzrasta je vrlo složen istraživački proces i ne smije se miješati sa dječijom svjesnosti o socijalnim kategorijama. Postoji nekoliko termina u

literaturi, a koji opisuju način dječijeg vrednovanja socijalnih kategorija, i to: kategorije preferencije, predrasude i diskriminacija.

Kategorija preferencija znači samo da djeca preferiraju jednu grupu nasuprot drugoj. Termin predrasuda se odnosi na odgovor koji je rezultat vrednovanja članova pojedinih grupa, a koje je bazirano na njihovoj pripadnosti grupi. Iako predrasude uključuju pozitivne i negativne reakcije, istraživači se, ipak, više usmjeravaju na negativne reakcije. Ono što može prevladati problem istraživanja i promišljanja o predrasudama djece ranog uzrasta jeste korištenje mjernih instrumenata, kao što su skale socijalne distance u radu sa starijom djecom, kao i sociometrijsko rangiranje, ali uz pozitivni izbor mora se istražiti i negativni izbor (Whitley i Kite, 2010). Uvažavajući tu činjenicu, ovo istraživanje baziralo se, upravo, na primjeni sociometrijskog postupka pozitivnog i negativnog izbora. Primarno smo željeli saznati koje karakteristike određuju onu djecu koja su dobila status „popularnog“ i „odbačenog“ u grupi, te tako dobiti informacije o generatorima „odbijanja“ i „privlačenja“. Također, željeli smo saznati i da li je preferencija odgajateljice, istražena na osnovu dječije percepcije, faktor odbijanja/privlačenja među djecom.

Rezultati našeg istraživanja su pokazali da postoje izvjesne karakteristike djece, koje mogu biti generator „odbijanja“ ili „privlačenja“. Djeca sa najviše negativnih biranja imala su određene poteškoće u razvoju (autizam, poteškoće u razvoju oka, motoričke poteškoće), rijetko učestvuju u aktivnostima vrtića i, pritom, izbjegavaju druge i ne poštuju pravila vrtića, te imaju poteškoće u savladavanju obrazovnih sadržaja. Ova negativna dimenzija pokazuje da djeca predškolskog uzrasta imaju predrasude, koje vode u segregirajući odnos prema djeci koja su različita po određenoj dimenziji, odnosno po određenim karakteristikama.

S druge strane, faktor prihvaćanja svoje efekte pokazuje u osobinama, kao što su aktivno učešće u vrtićkim aktivnostima, komunikativnost, lakoća savladavanja obrazovnih sadržaja. Istraživački zanimljiv je rezultat da dijete, koje je dobilo status popularnosti u jednom od istraživanih vrtića, ima govorne poteškoće. Međutim, slobodni smo da tumačimo ovo iz perspektive činjenice da dijete pokazuje adaptivne obrasce, koje se ogledaju u aktivnoj uključenosti u vrtićke aktivnosti i poštovanju pravila vrtića.

Preferencija odgajateljice, koja je istražena na osnovu percepcije djece, u oba uzorka nije bila signifikantni faktor odbijanja/privlačenja.

Istraživanje predstavlja prilog složenom i neistraženom području predrasuda djece ranog uzrasta. S obzirom na ogromne psihofizičke potencijale koje ima rani uzrast, smatramo bitnim, i za druge istraživače inspirativnim, dublje proučavanje faktora razvoja predrasuda i segregacije, što obezbjeđuje pouzdane temelje preventivnim aktivnostima.<sup>4</sup> Šta je to što posreduje u dječijem odnosu prema različitom? Da li su to odgojno modelirani efekti porodice, ili je refleksija stanja u društvu? Da li dio odgovornosti pada i na ustroj vrtića<sup>5</sup>, kako onaj formalni, tako i sadržajni? Šta je to što sva područja (vrtić, porodica, zajednica) zajedno mogu i trebaju učiniti? Ovo su samo neki od implicitnih izazova budućim istraživanjima.

## Literatura

- Bernstein, J. et al., (2000). *Preschool Children's Classification Skills and a Multicultural education Intervention To Promote Acceptance of Ethnic Diversity*, *Journal of Research in Childhood Education*. Na sajtu: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb1439/is\\_2\\_14/ai\\_n28780913/pg\\_2/?tag=content:coll](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb1439/is_2_14/ai_n28780913/pg_2/?tag=content:coll). Dostupno: 21.08.2011.
- Kustnek, M (2000). *Djetetov izbor aktivnosti – put do samostalnosti. Zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem: Interakcija odrasli – dijete i autonomija djeteta*. Gradska i sveučilišna knjižnica: Osijek. pp. 109-116.
- Levitech. A. i Gable, S. (2005). *Reducing stereotyping in the preschool classroom*. Na sajtu: <http://extension.missouri.edu/hes/childcare/reducestereotype.htm>. Dostupno: 22.12.2011.
- Maccoby, E. (1987). *Gender Segregation in Childhood*, (in): Reese, H.W. (ed): *Advances in child development and behavior*. Orlando, Florida, Academic Press, Inc. pp. 241-242.

---

<sup>4</sup> Swadner (1988, prema Bernstein i saradnici, 2000 ) je implementirao multikulturalni program koji je imao za cilj ohrabrenje pozitivne intepretacije različitosti u okviru matičnih programa brige za djecu. Fokusirajući se na individualne različitosti, program je naglasio poštovanje spolne jednakosti i prihvatanje djece sa poteškoćama u razvoju.

<sup>5</sup> O preporukama, za odgajateljice u vrtiću, o načinima smanjenja stereotipa i predrasuda kod djece, možete pogledati na stranici: <http://extension.missouri.edu/hes/childcare/reducestereotype.htm>. Dostupno: 22.12.2011.

- Maričić, J. (2009). Teorije i istraživanje predrasuda u dječijoj dobi. *Psiholgijske teme*, 18 (1), pp 137-157.
- Mitrović, D. (1986). *Predškolska pedagogija*, Sarajevo: Svjetlost.
- Nesdale, D. (2001). The Development of Prejudice in Children. (in): Augoustinos, M. , Reynolds, K.J. (eds): *Understanding prejudice, racism, and social conflict*. Guilford, Biddles Ltd. pp 57-64.
- Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka: Andromeda.
- Whitley, B.E. i Kite, M.E. (2010). *The psychology of Prejudice and Discrimination*. Wadsworth. Cengage Learning.

Azemina Durmić, assistant

*Faculty of Islamic Education of the University of Zenica*

## **SOCIAL-PEDAGOGICAL CONTRIBUTION TO THE UNDERSTANDING OF CHILD PREJUDICE**

### **Abstract**

The aim of this research is the analysis of sociometric tendency in pre-school group, apropos of measuring the behavioral dimensions of prejudice which is manifest in the status of rejecting/neglecting the others, but also its aim is mesasuring the nature of the phenomena that generates the status of being rejected or popular in a group.

The sample for sociometric method consisted of two older preschool children group from two public kindergartens of pre-school education institution of Zenica (N=13+11), while the sample for collecting information about the primary characteristics of children consisted of the Pre-school Teachers of older preschool children group (N=2) and it was implemented through a strucured interview. The sociometry matrixes, sociograms, individual and group indexes were made for each categorie of the sociometric method. The results indicated that the “rejected“ in a group (*Status*: 0,583;  $0,5 < 1$ ) have manifested difficulties like autism, physical difficulties, difficulties in sight development, they are also unpredictable and they reject others, they do not respect the rules of a group, they are slower in coping with education contents, while, at the same time, the family climate is relatively consistent and encouraging. The „popular“ in a group (*Status*: 0,5;  $0,33 < 1$ ) are those who are communicative, who participate fully in kindergarten activities, they respect the rules, they are fast and easy in coping with education contents, while the family climate is particularly or relativlye consistent and encouraging. The „popular“ in a group are not at the same time the preference of Pre-school Teachers (0,083; 0;  $0,167 < 1$ ), so the preference can not be interpreted as the source of generating popularity in a group.

The research shows that the rejected in a group are those who have development difficulties, so it can be said that the pre-school children have prejudices which result in segregation of those children who are different in certain dimension.

Key words: prejudice, pre-school children, sociometry tendencies, „popular“ and „rejected“

Tina Štemberger, MA

*Faculty of Education of the University of Primorska Koper*

## **PRE-SERVICE PRESCHOOL TEACHERS' POSITION ABOUT CREATIVITY**

### *Abstract*

*Creativity is considered to be very important for any social or individual progress (Pečjak 2006:53). Torrance (1963, in Kemple and Nissenberg, 2000) claimed that creative imagination reaches its peak in the preschool period and it drops when child starts with formal schooling. Therefore, one of the most important missions of the early childhood teachers is stimulating creativity of young children. In this context it is important to know the teachers' views about creativity. They are crucial for the creative happening in the classroom (Diakidoy and Kanari, 1999: 226). The current study aimed to explore pre-service preschool teachers' general ideas about creativity, creative persons and creative outcomes, about factors which influence creativity and about creativity with children. In the study, a survey research design was employed. 112 preschool teacher candidates from freshmen through seniors perceiving their undergraduate degrees in early childhood education department were included in the study. The data was collected by the instrument which contained 35<sup>1</sup> items. The prospective pre-school teachers were required to rate the items from "strongly agree" to "strongly disagree". The ratings of participants were analysed through both, descriptive and inferential statistical techniques by using SPSS (19.0) statistical software.*

*The analyses indicated that the majority of pre-service preschool teachers think creativity is innate and all children are creative, some more, some less. Creativity is more likely to be realized when encouraged by parents and environment. And most importantly they agree creativity can be fostered with every single child.*

*Key words: Creativity, early childhood, preschool teacher*

---

<sup>1</sup> Due to page limitation of the paper only 12 selected are presented.

## 1 Introduction

Creativity is important in all areas of life. This is why creativity and creative thinking should be developed and ways of thinking and solving problems should be adopted (Pečjak, 2006). Many researchers (e.g. Cropley, 2001; Vygotsky, 2004; Bloomquist, 2010) stress the importance of education, schools and teachers as facilitators of creative thinking. They consider it is important to take advantage of the role schools have in preparing children for the future. Creativity should be facilitated by equipping children with the skills that would help them to face with the rapidly changing world. Teachers should help children to become open, flexible and courageous for the detection and acceptance of the new. Furthermore, Torrence (1963, in Kemple and Nissenberg, 2000) claimed that the creative imagination reaches its peak in the preschool period and it decreases when children begin formal schooling. This paper focuses on the important aspect of creativity in early childhood, the prospective preschool teachers' position on creativity.

The first part of the contribution presents some basic facts about creativity in general and creativity in education. It seems important to stress, that the vast majority of the existing researches dealt with creativity in school, only a few included preschool period as well (eg Uszynksa, 1998). The second part of the article presents the results of empirical research conducted among pre-service preschool teachers.

## 2 Creativity

The concept of creativity has been defined by several theories, so it is difficult to write a single and unique definition of what creativity is. However, originality, usefulness and flexibility, are usually considered to be the main criteria. The oldest explanation regarded creativity as a divine gift. Similar explanations were also present in the time from 17th to 19th, and even in the 20th century, when God was considered as the source of creativity. In the 20th century some more reasonable theories (eg Gestalt, cognitive, psychoanalytic, humanistic) started to appear (Pečjak, 2006: 103-112). Slovenian psychologists (eg Musek, 1999; Marentič Požarnik, 2000; Pečjak, 2006) seem to most appreciate the Guilford model of creativity. The model connects creativity with divergent abilities: the originality factor, four factors of fluency, two factors of flexibility and the convergent factor of elaboration (ibid).



Very often, the question about the connection between intelligence and creativity is raised. Makarovič (2003) reviewed many researches dealing with the question (eg. Terman, 1925, Cox, 1925; Eyseneck, 1995) and concluded that intelligence seems to be the must for creativity but it is not the exclusive condition.

Marentič Požarnik (2000) believes that creative activity the result of a set of personality traits and favorable circumstances. She also believes that all people are creative; some people more some people less. Some people are more creative in professional and the other in private life.

Family is often set as one of the major factors in facilitating creativity. Jaušovec (1987) believes parents should give children the opportunity to make their own decisions and to take responsibility for their own actions. In families, where children are under constant control and under the pressure because of their parent's inspirations, the development of creativity is inhibited (Kemple and Nissenberg, 2000). Another important factor is the openness of the close environment and society. If the society is not open for the new than people who create new things or ideas are often mocked at (Cropley, 2001: 65). Or as Makarovič (2003) puts it: the environment can act as a possibility or as an initiative. Our main point of interest is the next factor: education.

### **3 Creativity in education**

Many researchers (Fryer and Collings, 1991; Diakidoy and Kanari, 1999, Runco, Johnson and Bear, 1993; Diakidoy and Phtiaka, 2002, Runco and Johnson, 2002) dealt with the question of creativity in school. They believed that teachers play an important role in promoting and fostering children's creativity and they are also the ones who decide what degree of creativity they will allow in the classroom. Thus the teachers need to realize the importance of creativity and they have to be able to recognize the creative achievements and creative potential in children. Fryer and Collings (1991) have found that the majority of teachers define creativity as imagination, originality, and self-expression. Also, most teachers believe creativity can be developed, but none of the respondents mentioned the strategy to achieve this goal. The research made by the European Commission (2009) showed that most of teachers believe creativity can be attached to the different areas of life and that everyone can be creative. They also agree that it is necessary to foster creativity in schools, but are not quite sure how to do it. Cypriot teachers (Diakidoy and Phtiaka, 2002) also

agree with the argument creativity is a universal characteristic of all individuals. On the other hand, Fryer and Collings (1991) found that the majority of British teachers believe creativity is rare among individuals.

Teachers do not have the same opinion about whether they are responsible for stimulating creativity. Most of the teachers included in Aljughaiman and Mowrer-Reynolds (2005) research, thought creativity is important in learning and can be fostered in the classroom, but only one third of the teachers felt responsible to actually foster the creativity of children. Kamylyis et al. (2009) found that both, student teachers and teachers, agree that fostering and using children's creativity is a part of the teacher's role in the classroom.

#### **4 The research problem**

When considering creativity, its recognition and promotion in educational process, teachers are the first to think about. They are the ones who detect and foster creativity and create educational environment which is favorable for fostering creativity (Diakidoy and Kanari, 1999: 226). In this context, it is necessary to consider two key aspects (1) how to train teachers to recognize and encourage creativity and (2) to establish what views and beliefs teachers hold about creativity and what influenced them. Torrence (1963, in Kemple and Nissenberg, 2000) noted that the creative imagination reaches its peak in the preschool period and it decreases when children begin formal schooling. These assumptions led us to our point of interest. We wanted to examine the prospective pre-school teachers' position about creativity and creative people, creative outcomes, factors which influence creativity and creativity with children.

#### **5 Methodology**

In the research, descriptive and causal non-experimental method of pedagogical research was used. A total of 112 perspective preschool teachers were included in the research. Data were gathered in November and December 2011, using questionnaire which consisted of a set of 35 five-level Likert scale (only the selected 12 are presented). Data were processed by the statistical package SPSS. Ratings of participants were analysed

through both descriptive and inferential<sup>2</sup> (t-test for dependent samples) statistical techniques by using SPSS (19.0) statistical software. The results are shown in the tables below.

## 6 Results and discussion

### 6.1 Creativity

We first checked the prospective preschool teachers' views about creativity in general. They were asked to decide in what measure they agreed or disagreed with the three statements: (1) Creativity is innate; (2) All people are creative; (3) Creativity requires a high level of intelligence.

Table 1: *Creativity*

CREATIVITY	Creativity is innate.		All people are creative.		Creativity requires a high level of intelligence.	
	f	%	f	%	f	%
Totally disagree	7	6,3	9	8,0	24	21,4
Disagree	33	29,5	47	42,0	58	51,8
Cannot decide	8	7,1	9	8,0	13	11,6
Agree	56	50,0	35	31,3	11	9,8
Totally agree	5	4,5	9	8,0	2	1,8
All	109	97,3 <sup>3</sup>	109	97,3 <sup>4</sup>	108	96,4 <sup>5</sup>

The results in Table 1 show that half (50%) of the respondents agree creativity is innate. The respondents mainly (42%) believe not all people are creative. The result is surprising since the research of European Commission (2009) showed that European teachers believe all individuals can be creative. The opinion of the Slovenian perspective pre-school teachers is thus closer to the one English teachers expressed twenty years ago (Fryer and Collings, 1991)

<sup>2</sup> For the purpose of some descriptive and inferential statistics numeric values were adopted to descriptively expressed levels (totally agree-5, agree-4, cannot decide-3, disagree-2, totally disagree -1) were in accordance with the conditions of the use of parametric testing. values totally agree, agree, cannot decide, disagree, totally disagree were

<sup>3</sup> 3 respondents missing

<sup>4</sup> 3 respondents missing

<sup>5</sup> 4 respondents missing

The results show that the majority (51% disagree, 21, 4 % totally disagree) of the respondents believe that a high level of intelligence is not the condition for creativity. Only a few (11, 6%) agree about the importance of intelligence. Our findings oppose the findings Makarovič (2003) presented. According to him, intelligence is necessary for creativity.

## 6.2 Creative outcome

Respondents were asked to decide in what measure they agreed (or disagreed) with the statements about creative outcome: (1) Outcome is creative if it is original; (2) Outcome is creative if it is useful and (3) Creative outcome is usually the result of hard work.

Table 2: *Creative outcome*

CREATIVE OUTCOME	Outcome is creative if it is original.		Outcome is creative if it is useful.		Creative outcome is usually the result of hard work.	
	f	%	f	%	f	%
Totally disagree	9	8,0	21	18,8	8	7,1
Disagree	18	16,1	40	35,7	30	26,8
Cannot decide	10	8,9	14	12,5	19	17,0
Agree	45	40,2	29	25,9	32	28,6
Totally agree	26	23,2	4	3,6	19	17,0
All	108	96,4 <sup>6</sup>	108	96,4 <sup>7</sup>	108	96,4 <sup>8</sup>

As seen in Table 2, the majority of respondents believe (40, 2%) or even strongly believe (23, 2%) that an outcome must be original if wants to be classified as creative. However, some (24, 5%) think originality is not an important criterion for creative outcome. The majority of our respondents shares the opinion of many psychologists (eg Pečjak, 1987) who claim, that originality is the most reliable and valid criterion for creativity. Originality is strongly appreciated among teachers, too (Fryer and Colings, 1991). Our respondents mostly (35, 7 % disagree and 18, 85%) believe that outcome doesn't need to be useful to be defined as creative. However, about 30 % (agree and disagree) think the

<sup>6</sup> 4 respondents missing

<sup>7</sup> 4 respondents missing

<sup>8</sup> 4 respondents missing

usefulness is important when defining creative outcome. Pečjak (1987) emphasises that usefulness is sometimes difficult to define and there is no definite answer about it. For some outcomes usefulness is obvious, but in some cases the effects are seen many years later. In this context there is also the question of practical usefulness of art (eg. paintings, statues etc.), which is usually considered as creative, but what is the practical usefulness of it?

### 6.3 External factors

Further on, the respondents were asked to express their opinion about the statements: (1) Creativity can be developed if it is fostered by parents, (2) An individual's creativity depends on his environment; (3) An individual's creativity depends on domain.

Table 3: *External factors*

External factors	Creativity can be developed if it is fostered by parents.		An individual's creativity depends on his environment.		An individual's creativity depends on domain.	
	f	%	f	%	f	%
Totally disagree	2	1,8	5	4,5	1	,9
Disagree	11	9,8	12	10,7	11	9,8
Cannot decide	7	6,3	9	8,0	11	9,8
Agree	53	47,3	50	44,6	69	61,6
Totally agree	35	31,3	31	27,7	16	14,3
All	108	96,4 <sup>9</sup>	107	95,5	108	96,4 <sup>10</sup>

As we can see in Table 3, the majority of respondents think (78, 60% of them agree or strongly agree) parents play an important role in developing their children's creativity. As Jaušovec (1987) stated, children should be given the opportunity to live in open in free families, where they could make their own decisions. The prospective pre-school teachers also assign a major influence to the environment and domain. The environment includes various institutions, kindergarten among them, so we can assume they are also aware of the important role pre-school education has.

<sup>9</sup> 4 respondents missing

<sup>10</sup> 4 respondents missing

### 6.4 Creativity with children

We also checked the respondents' position about creativity with children: (1) All children are creative; (2) Some children are more creative than the other; (3) A child can be creative in one domain, but not in the other.

Table 4: *Creativity with children*

Creativity with children	All children are creative.		Some children are more creative than the others.		A child can be creative in one domain but not in the other.	
	f	%	f	%	f	%
Totally disagree	2	1,8	1	,9	1	,9
Disagree	19	17,0	3	2,7	5	4,5
Cannot decide	12	10,7	3	2,7	3	2,7
Agree	39	34,8	51	45,5	43	38,4
Totally agree	35	31,3	48	42,9	55	49,1
All	107	95,5 <sup>11</sup>	106	94,6 <sup>12</sup>	107	95,5

As we can see, the majority (34, 8%) of respondents agree and approximately one third (31, 3%) strongly agree all children are creative. A vast majority agrees (45, 5% agree and 42, 9% strongly agree) that some children are more creative than the other. Also, the majority (80, 4%) agrees that children can be creative in one domain but not in the other. The results are encouraging and promising. If preschool teachers believe all children are creative, then they will make effort in fostering every single child's creativity.

### 6.5 Some correlations

We were intrigued by the differences in belief that (1) all people are creative and the belief (2) all children are creative and we decided to check the correlations.

Table 5: *The Results of t-test for Dependent Samples: Creativity of all and Creativity of Children*

Creativity			Correlation	t-test
------------	--	--	-------------	--------

<sup>11</sup> 5 respondents missing

<sup>12</sup> 6 respondents missing

Pre-service preschool teachers' position about creativity

	N	M	SD	r	2P	t	df	2P
All people are creative	107	2,91	1,194					
All children are creative	107	3,80	1,136	0,202	0,037	-6,302	106	0,000

*Legend:* N-Numerus; M-Mean; SD-Standard Deviation; r- correlation; 2P-statistical significance; t-value; df-degrees of freedom.

The results of t-test ( $t=-6,302$ ,  $df= 106$ ,  $2P=0, 000$ ) show there are statistically significant differences between the belief that all people are creative and the belief that all children are creative. Respondents quite strongly believe all children ( $M=3, 80$ ) are creative. On the other hand their belief about the creativity of adults ( $M=2, 91$ ) is not so strong. The correlation ( $r=0,202$ ,  $2P=0,037$ ) is statistically significant and positive, but the coefficient is low so we cannot talk about any connection between the answers to both statements.

Table 6: *The Results of t-test for Dependent Samples: Originality and Usefulness as Criteria for Creativity*

Statement	N	M	SD	Correlation		t-test		
				r	2P	t	df	2P
Originality	108	3,56	1,185	0,141	0,146	-6,374	107	0,000
Usefulness	108	2,58	1,255					

*Legend:* N-Numerus; M-Mean; SD-Standard Deviation; r- correlation; 2P-statistical significance, t-value; df-degrees of freedom.

The results of t-test ( $t=-6,374$ ,  $df=107$ ,  $2P= 0,000$ ) show there are statistically significant differences in beliefs about originality and usefulness as criteria for creativity. Respondents think originality ( $M=3, 56$ ) is far more important than usefulness ( $M=2, 58$ ) when evaluating creativity. There is no statistically significant correlation between the two beliefs.

## 7 Conclusion

The perspective pre-school teachers' position about creativity is in some aspect similar to the position of Marentič Požarnik (2000). They both believe creativity is innate and it can be developed if it is fostered by parents and if there are favourable environmental circumstances. On the other hand, they do not think all people are creative, but they mostly believe all children are creative. It seems the prospective preschool teachers share Torrence's (1963) position about the creative power in early

childhood and we might expect they would try to foster children's creative potentials. In this context, it is also promising, that they appreciate originality more than they do usefulness. In general, the majority of perspective preschool teachers' beliefs are similar to theoretic assumptions and empirical findings. However, when considering individual variables, one can clearly see, there still are some problematic issues. Approximately 23% of the respondents are not sure about the role of the environment or they even deny its role in creativity development. In this context we could assume they do not believe that kindergarten and pre-school teacher have impact on creativity. Similarly, approximately 20% of perspective pre-school teachers cannot decide or they disagree with the statement that all children are creative. This position could lead to the practice, where pre-school teacher would not try to facilitate every individual's creative potential, but would only foster the potential of the highly creative children. These two beliefs should absolutely be taken into consideration when planning and implementing pre-school teachers' trainings. They need to be familiar with the current trends in the field of creativity which might lead to changing their position on some aspect of creativity, and consequently to form their practice in a sense of fostering creativity with every single child.

Undoubtedly, further research is necessary to explore beliefs of the perspective preschool teachers and preschool teachers in greater depth. This can then provide a firm basis for the planning of professional training experiences that will increase preschool teachers' effectiveness in facilitating creativity.

## 8 References

- Aljughaiman, A., Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior* 39 (1) pp. 17-34.
- Bloomquist, J. (2010). *Teacher Conceptualizations of Creativity: Implications for Educational Practice*. <http://csus-dspace.calstate.edu> (10. 1. 2011).
- Cropley, J. A. (2001). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Diakidoy, N. I.A, Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25 (2) pp. 225-243.
- Diakidoy, N. I. A. , Phtiaka, H. (2002). Teachers' beliefs about creativity.(in): Shohov S. P. (ed.): *Advances in psychology*



- research. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, Inc. pp. 173-188.
- European Commission. (2009). *Creativity in Schools in Europe: A survey of Teachers*. <http://ftp.jrc.es> (11. 2. 2011).
- Fryer, M., Collings, J. A. (1991). British teachers' views of creativity. *Journal of Creative Behavior*. 25 (1) pp 75-81.
- Kampylis, P., Berki, E., Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity* 4 (1) pp. 15-29.
- Kemple, M. K., Nissenberg, A. S. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28 (1) pp 67-71.
- Makarovič, J. (2003). *Antropologija ustvarjalnosti*. Ljubljana: Nova revija.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Musek, J. (1999). *Psihološki modeli in teorije osebnosti*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.
- Pečjak, V. (1987). *Misliti, delati, živeti ustvarjalno*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Pečjak, V. (2006). *Psihološka podoba vizualne umetnosti*. Ljubljana: Debora.
- Runco, A. M., Johnson, D.J. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal* 14 (3-4) pp. 427-438.
- Uszynska, J. (1998). Artistic and verbal creative capacity of 6-year-old children and their psychopedagogic and social conditioning. *International Journal of Early Years Education* 6 (2) pp. 133-141.
- Vygotsky, L. S. (2004): Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* 62/1. 7-97.

Mr. sc. Tina Štemberger

*Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem Koper*

## **RAZMIŠLJANJA BUDUĆIH PREDŠKOLSKIH UČITELJA O KREATIVNOSTI**

### Sažetak

Kreativnost se smatra vrlo važnom za bilo koji društveni ili pojedinačni napredak (Pečjak 2006:53). Torrance (1963, u Kemple i Nissenberg, 2000) je tvrdio da stvaralačka mašta doseže svoj vrhunac u predškolskom razdoblju, a smanji se kada dijete počne s formalnim školovanjem. Stoga je jedan od najvažnijih zadataka učitelja da potiče kreativnost djece u njihovom ranom djetinjstvu. U tom kontekstu je važno znati stav učitelja o kreativnosti. Učitelji su ključni za razvijanje kreativnosti u učionici (Diakidoy i Kanari 1999: 226). Ova studija istražuje ideje budućih odgojitelja o kreativnosti, kreativnim osobama i rezultatima, te o faktorima koji utječu na njihovu kreativnost te na kreativnost u radu s djecom. U studiji upotrijebili smo metodu transparentnog istraživanja. Sudjelovalo je 112 kandidata za predškolske učitelje, od bruceša do studenata posljednje godine dodiplomskog studija Predškolskog odgoja. Podaci su prikupljenim ocjenjivanjem 35 točki, za koje su se kandidati morali opredijeliti dali se "potpuno slažu s tvrdnjom" ili se "potpuno ne slažu s tvrdnjom". Ocjene sudionika su analizirane kroz deskriptivnu i statističku tehniku upotrebljavajući SPSS (19,0).

Analize su pokazale da budući predškolski učitelji misle da je kreativnost urođena i da je sva djeca kreativna, neki više, neki manje. Veća je vjerojatnost da ju u potpunosti razvijemo, ako nas u tome potiču roditelji i naš okoliš. Isto tako vjeruju, da se kreativnost može poticati kod svakog djeteta.

Ključne riječi: Kreativnost, rano djetinjstvo, predškolski učitelj

Dr. sc. Hazema Ništović

*Pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici*

Mr. sc. Amina Pehlić

*Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici*

## **FAKTORI UTJECAJA NA SINTAKSIČKE KOMPETENCIJE DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA**

### *Sažetak*

*Cilj ovog rada je istraživanje sintaksičke kompetencije djece uzrasta od četiri do pet godina starosti (starija vrtićka grupa), koja su odrastala u različitom socijalnom okruženju, tj. djece koja nisu imala iste mogućnosti razvoja lingvističkih kompetencija, te utvrđivanje stepena "lingvističke depriviranosti" kod djece koja zbog socio-ekonomskih uvjeta imaju smanjenu mogućnost verbalne komunikacije, posebno u pogledu proširenja rječnika, fleksibilnosti govora, dužine rečenice i razumijevanja verbalnog izraza općenito.*

*U istraživanju je korištena metoda deskripcije i komparacije: korišten je snimljeni audio-vizuelni zapis dječijeg govora, koji je, zatim, prenesen na papir; kao i direktno slušanje i bilježenje verbalnog iskaza. Dječiji govor je potom opisan i poređen u različitim ispitaničkim grupama.*

*Na osnovu rezultata istraživanja može se zaključiti da su na sintaksičkom nivou analize govora djece, uzrasta od četiri do pet godina, koja su odrastala u različitim uvjetima za razvoj lingvističkih kompetencija, razlike najviše izražene u korektnosti gramatičke strukture rečenice i semantičkoj korektnosti rečenice; dok su razlike u upotrebi vrsta rečenica prema sastavu i opsegu minimalne.*

*Uočeno je, također, da su razlike u govoru djece ovog uzrasta, s obzirom na raznolike uvjete razvoja lingvističkih kompetencija, najviše izražene na fonetsko-fonološkom nivou.*

*Ključne riječi: sintaksička kompetencija, lingvistička kompetencija, govor djece, socijalno okruženje, gramatička struktura, semantička korektnost*

### **Uvod**

U poređenju sa ubrzanim tokovima proučavanja glasova u govoru djece napredovanje u proučavanju sintakse kod starijeg predškolskog uzrasta išlo je sporo zbog metodoloških manjkavosti u ovoj oblasti.

Sintaksička proučavanja temeljila su se na subjektivnim kriterijima procjene, što je ovo područje lišavalo naučne preciznosti. Tek je strukturalizam općenito ubrzao razvoj sintaksičkih ispitivanja i dao izvjesni doprinos istraživanjima sintakse kod djece predškolskog uzrasta. Na sintaksičkom planu radili su i naučnici u okviru teorija o sintaksičkim paradigmama. Ipak, najznačajniji događaj u savremenoj lingvistici je interesovanje za semantička proučavanja, ali ni ovi istraživački poduhvati nisu poklonili značajniju pažnju dječijem jeziku. Nijedna savremena sintaksička teorija nije u dovoljnoj mjeri pronašla adekvatno mjesto u lingvodidaktičkoj praksi. O strukturi dječije sintakse još nema dovoljno validnih istraživačkih pokazatelja koji su ovom problemu prilazili interdisciplinarno.

Sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća grupa psihologa i psiholingvista ponudila je teorijski metod koji bi dao odgovore na stjecanje jezičkog znanja. Izrađena je šema (language acquisition device ili LAD) koju su nazvali «napravom za usvajanje jezika». Autori su imali jasne podatke o ulaznom materijalu, imali su jasnu viziju izlaznog materijala (gramatika), ali im je nepoznata ona struktura koja vrši konvertiranje. To je onaj proces koji se odigrava u glavi djeteta. Tek poslije ovog istraživanja dječiji jezik se posmatra kao autohtona formalna struktura, a ne kao aproksimacija jeziku odraslih. (Bugarski, 1973:45-52)

Psiholingvisti se ne bave više poređenjem dječijeg jezika sa jezikom odraslih; njihovo interesovanje bazira se na pronalaženju razvojnih konstanti kod djece koja su istog uzrasta, a usvajaju različite jezičke sisteme. Sintaksa dječijeg jezika počinje se posmatrati genetskim kvalitetom, koji je više rezultat evolucionog razvoja nego naučna i kulturno motivirana aktivnost. Pri opisu dječijeg jezika ne daje se dovoljno prostora leksičkim jedinicama mada je riječ osnovna i prva jedinica u dječijem govoru. U dječijoj sintaksi riječ sa intonacijskim kvalitetom počinje se tretirati kao jednočlana jedinica, stupanj holofraze. Pod ovim pojmom podrazumijeva se razgovor kao prvi puniji sintaksički iskaz. Pri utvrđivanju prioriteta proučavanja jezičkih sistema prisutna su različita stajališta. Komunikacionisti smatraju da bi dječiji jezik trebalo početi proučavati neposredno po rođenju djeteta, strukturalisti misle da je optimalni period za proučavanje dječijeg jezika faza gukanja. Generativisti ovu granicu pomjeraju prema sintaksičkom periodu, dakle onom razvojnom dobu kada je dijete u stanju da izgovori dvije punoznačne riječi. Pri sastavljanju riječi važno je da iskaz od dvije uzastopne riječi ima određeni sintaksički

odnos. Istina, generativisti pri definiranju pojma dječije sintakse ne uzimaju u obzir intonacijski kvalitet, te tako zanemaruju holofrastičnu fazu, što je neprihvatljivo. Sve ovo govori o brojnim podacima koji nisu sistematizirani, niti su objedinjeni općeprihvaćenim teorijskim okvirom. Svi oni koji se bave dječijim govorom trebalo bi da imaju na umu na kom uzrastu djeca shvataju određene rečeničke konstrukcije. Ovo je posebno važno u periodu predsladne faze razvoja govora (starija vrtićka grupa), kada djeca uče maternji jezik, ali brzo mogu savladati i drugi jezik. Utemeljenje neke validne metode za dokazivanje ovog fenomena prilično je složeno, ali se mogu praviti neki mali deskriptivni koraci pri izučavanju ove specifičnosti. Sintaksa dječijeg jezika privlači pažnju brojnih stručnjaka. Posebno je interesovanje povezano sa funkcionalnim i strukturalnim doživljajem jezika. Jezik se najpotpunije upoznaje kada se posmatra govornik i sluša poruka. Danas se sociolingvistika i psiholingvistika okreću djetetu u trenutku govora. Svaka od ovih disciplina ima svoje poglede i svoja polja interesovanja vezana za dječiji jezik. Psiholingvisti se bave govornim procesima u ranom razvoju, a sociolingvisti pokušavaju da utvrde veze između dječijeg jezika i društvene sredine, te odnos između rečeničke konstrukcije i sociološkog okruženja. Nesumnjivo je da na razvoj dječije sintakse utječe i sredina, s obzirom da dječiji jezik nosi obilježja sredine. Cilj ovog rada je, između ostalog, da se utvrde posebnosti dječije sintakse u različitim socio-kulturnim okruženjima i u različitim situacionim kontekstima, s obzirom da djeca izgovaraju rečenice drugačije (po obimu i po značenju) kada prepričavaju omiljenu priču, drugačije kada su u igri i u neposrednoj komunikaciji sa starijom osobom. Dok su u igri, dječija rečenica je na nivou holofraze, a kada prepričavaju poznatu priču, upotrebljavaju proširene i složene rečenice. Utvrđeno je da dječija sintaksa upućuje na stepen kognitivnog razvoja djeteta, na njegov socijalni status i njegovu emocionalnu zrelost. Dakle, pri ispitivanju dječije sintakse vodilo se računa ne samo o onome šta dijete kaže, nego i o tome kada to kaže, te u kojim je okolnostima neka sintaksička cjelina ili neki iskaz nastao. Dječija sintaksička struktura posmatrana je kao autohtono formalna struktura, a ne aproksimacija jeziku odraslih.

Na osnovu istraživanja došlo se do zaključka da socio-ekonomski uvjeti imaju snažan utjecaj na sintaksički razvoj djece predškolskog uzrasta. Kada ti utjecaji stihijski djeluju, oni nisu uvijek dobar uzor za pravilan razvoj sintakse. Organiziran rad na razvoju sintakse u predškolskim institucijama predstavlja svjesno i

plansko sintaksičko sazrijevanje. Uloga predškolskih institucija je da pruže djeci adekvatne uvjete za pravilan razvoj govora i da otklanjaju posljedice nepovoljnih porodičnih uvjeta za razvoj govora. Rad na razvoju sintaksičkih kompetencija treba da bude baziran na obezbjeđivanju normalnog govornog razvoja.

Svi oni koji su se bavili sintaksičkim istraživanjima slažu se da se kod normalno razvijenog djeteta povećava rečenica godišnje za po jednu riječ. Taj kvantitativni rast proteže se do desete godine života, poslije tog perioda dužina rečenice se stabilizira ili se nešto skraćuje. Dužina rečenice je individualna i nikada ne može biti znak zrelosti mada raste sa uzrastom. Nesumnjivo je da situacioni kontekst utječe na dužinu rečenice. U raznim životnim situacijama dijete upotrebljava i fraze rečenice, jednočlane ili dvočlane iskaze, neodređene i nepotpune rečenice u igri sa vršnjacima, a kada razgovara sa odraslim ili kada priča poznatu priču, onda upotrebljava duže rečenice (proširene i složene). U svakom slučaju bogaćenje rječnika neposredno utječe na strukturu rečenice.

## Metod

Cilj istraživanja jeste da se istraže sintaksičke kompetencije djece, uzrasta od četiri do pet godina starosti, koja su odrastala u različitom socijalnom okruženju, tj. koja u toku svog razvoja nisu imala iste mogućnosti razvoja lingvističkih kompetencija.

Iz ovako postavljenog cilja proistekli su istraživački zadaci:

- Ispitati zastupljenost vrsta rečenica po sastavu kod djece koja su odrastala u različitim uvjetima za razvoj lingvističkih kompetencija;
- Ispitati da li postoji razlika u korektnosti gramatičke strukture rečenica kod djece koja su odrastala u različitim uvjetima za razvoj lingvističkih kompetencija;
- Ispitati da li postoji razlika u semantičkoj korektnosti rečenica kod djece koja su odrastala u različitim uvjetima za razvoj lingvističkih kompetencija;
- Ispitati pravilnost upotrebe određenih gramatičkih kategorija kod djece koja su odrastala u različitim uvjetima za razvoj lingvističkih kompetencija;
- Ispitati opseg rečenice kod djece koja su odrastala u različitim uvjetima za razvoj lingvističkih kompetencija.

Glavna hipoteza: Polazi se od pretpostavke da na sintaksičke kompetencije djece ovog uzrasta u značajnoj mjeri utječe socijalno okruženje, tj. ekstralingvistički faktori.

Na osnovu prethodno utvrđenih zadataka postavljene su podhipoteze:

- Djeca koja su odrastala u socijalnom okruženju povoljnijem za razvoj lingvističkih kompetencija koriste raznolikije i složenije rečenice s obzirom na sastav;
- Korektnost gramatičke strukture rečenica je veća u govoru djece koja su imala raznolikije mogućnosti razvoja lingvističkih kompetencija;
- Semantička korektnost rečenica je veća u govoru djece koja su imala raznolikije mogućnosti razvoja lingvističkih kompetencija;
- U govoru djece koja su imala raznolikije mogućnosti razvoja lingvističkih kompetencija prisutna je veća pravilnost upotrebe određenih gramatičkih kategorija;
- Opseg dječije rečenice je veći kod djece koja su imala raznolikije mogućnosti razvoja lingvističkih kompetencija.

### *Primjena rezultata u praktičnom radu*

Ispitivanjem dječije rečenice treba da dobijemo osnovne podatke za planiranje i rad sa djecom predškolskog uzrasta na razvoju sintaksičke kompetencije.

Očekujemo da će djeca (zavisno od uzrasta i socio-ekonomskog faktora) praviti greške u upotrebi padeža, glagolskih oblika, slaganju rečeničkih dijelova (kongruenciji), koristit će dijalekatski govor sredine u kojoj rastu, praviti će i druge greške koje se tiču osobina dobrog govora. Očekujemo da će ovo istraživanje potaknuti nekoliko pitanja za uspješne vježbe dječije rečenice.

S ciljem sistemskog razvoja govora, za svaku sredinu trebalo bi napraviti diferencijalnu gramatiku u kojoj bi se uporedio govor sredine sa standardnim govorom. Kada se popišu osobine lokalnog govora, onda će se utvrditi da li je agramatizam nastao kao posljedica utjecaja sredine ili je patološka pojava koja prelazi u dizgramatizam. Također, potrebno je za svako dijete uraditi indeks razvijenosti rečenice po opsegu, strukturi i značenju, te pogreškama u konjugaciji i deklinaciji; napraviti konkretan operativni plan rada za razvoj rečenice, razraditi metode za vježbe razvoja dječije sintakse za sve grupe.

## *Istraživački korpus*

Istraživanje je provedeno u Maloj kreativnoj školi „Kewser“, JU „Dom – porodica“, kao i u porodičnoj atmosferi sa djecom (iz ciljanih porodica), koja su odrastala u određenim, istraživanjem zadatim okolnostima.

Istraživanjem su obuhvaćene tri grupe djece, uzrasta od 4 do 5 godina:

- I grupa – djeca koja u toku svog razvoja nisu imala različite mogućnosti komuniciranja, tj. koja su na neki način bila izolovana u komunikaciji; nisu pohađala predškolske ustanove i čiji roditelji nisu obrazovani ili imaju osnovnoškolsko obrazovanje;
- II grupa – djeca koja su u toku svog razvoja imala nešto raznolikije mogućnosti komuniciranja; koja nisu ranije pohađala predškolske ustanove i čiji roditelji imaju srednjoškolsko obrazovanje i
- III grupa – djeca koja su u toku svog razvoja imala raznolike mogućnosti komuniciranja; koja su ranije pohađala predškolske ustanove i čiji roditelji imaju visok nivo obrazovanja.

## *Metode istraživanja*

U istraživanju je korištena metoda deskripcije i komparacije: korišten je snimljeni audio-vizuelni zapis dječijeg govora, koji je zatim prenesen na papir; kao i direktno slušanje i bilježenje dječijeg govora. Dječiji govor je zatim opisan i poređen u različitim ispitaničkim grupama.

U radu se neće navoditi lični podaci o djeci s ciljem zaštite privatnosti djece i porodica iz kojih dolaze.

## **Rezultati istraživanja**

### *1. Zastupljenost vrsta rečenica po sastavu*

Samo su djeca iz III ispitaničke grupe znala ispričati neku priču (Crvenkapicu, Zlatokosu...), što je iskorišteno za analizu zastupljenosti vrsta rečenica po sastavu, dok je za analizu u ostalim grupama iskorišten vezani tekst dobijen na temu nekog doživljaja.

Također su analizirane i rečenice dobijene putem razgovora sa djecom, odnosno u njihovoj međusobnoj igri.



Primjeri različitih vrsta rečenica po ispitaničkim grupama:

I grupa

Vrste rečenica po sastavu	Primjeri
Jednostavne (dvočlane, jednočlane, nepotpune)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Telefabis (teletabis) svira.</i></li> <li>– <i>Jeli.</i></li> <li>– <i>Pili čaj.</i></li> <li>– <i>Jeste.</i></li> <li>– <i>Lala.</i></li> <li>– <i>Nikoju.</i></li> <li>– <i>Neđe d'ugo (drugo).</i></li> </ul>
Jednostavne proširene	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Igo (igrao) se igačkama (igračkama).</i></li> <li>– <i>U maje (male) idem u paćice (paćice) u školu.</i></li> <li>– <i>Kod Merime sam jela čevape.</i></li> </ul>
Nezavisnosložene	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Onā Belma, Pero, Emrak (Emrah), a Nuko nije iš'o.</i></li> <li>– <i>Popili šok (sok), pa se opet k'isali (klizali).</i></li> <li>– <i>U otobus (autobus) s'eli (sjeli) i otiš'i (otišli) u polodicu (porodicu).</i></li> </ul>
Zavisnosložene	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Kad smo se k'isali (klizali), jeli, onaj, kako s', i jeli još je'ne (jedne) čevape.</i></li> <li>– <i>Kad smo se opet k'isali (klizali), onda išli u polodicu (porodicu).</i></li> <li>– <i>I rek, i rekli teti da će opet ići.</i></li> </ul>

II grupa

Vrste rečenica po sastavu	Primjeri
Jednostavne (dvočlane, jednočlane, nepotpune)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Ma neću!</i></li> <li>– <i>Ma babu i mamu.</i></li> <li>– <i>Majku i dadadu.</i></li> <li>– <i>Alija ustvari.</i></li> </ul>
Jednostavne proširene	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Ja sam zivio (živio) neđe drugo.</i></li> </ul>
Nezavisnosložene	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Nedje sam drugo zivio (živio) pa sam ovdje preselio.</i></li> <li>– <i>Mama me spremila, a baba odveo.</i></li> </ul>
Zavisnosložene	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Pa nisam bio jer jer ja sam cek'o (čekao) tamo.</i></li> <li>– <i>Ja sam cek'o tamo da dok se zaposlim u ono obdanište, u ono u ono u ono na da nađem drugi dom.</i></li> <li>– <i>Ja, znači ovaj stan u kojoj, u kojoj ja, u kojoj ja sad, koju sam ja sad sredio.</i></li> </ul>

### III grupa

Vrste rečenica po sastavu	Primjeri
Jednostavne (dvočlane, jednočlane, nepotpune)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Nije ovo puška.</i></li> <li>– <i>Neću.</i></li> </ul>
Jednostavne proširene	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Crvenkapica se izgubila u šumi.</i></li> <li>– <i>Ode svojoj kući.</i></li> <li>– <i>Gledam ovo.</i></li> <li>– <i>Nikad te nisam vidjela.</i></li> </ul>
Nezavisnosložene	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Ti sad nešto kupiš i ja budem onako sretna.</i></li> <li>– <i>Ja te sad poljubim i ti oživiš.</i></li> <li>– <i>Onda je doš'o vuk, i onda je ona išla i onda je njoj vuk rek'o...</i></li> <li>– <i>Zlatokosa se izgubila u šumi i našla kuću od medvjedića.</i></li> <li>– <i>Ona je išla dužim, a vuk je kraćim.</i></li> </ul>
Zavisnosložene	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Bila jednom jedna djevojčica, koja je živjela u šumi.</i></li> <li>– <i>Onda je, kad se probudila, bježala od medvjeda.</i></li> <li>– <i>I vidjeli da im je ona pojela djevojčica supe.</i></li> </ul>

Na osnovu poređenja zastupljenosti vrsta rečenica po sastavu u različitim ispitaničkim grupama može se zaključiti sljedeće:

- Jednostavne rečenice su češće bilježene u razgovoru, dok su složene rečenice više zastupljene u vezanom tekstu, u svim ispitaničkim grupama.
- Jednostavne rečenice su više zastupljene u I i II grupi u odnosu na III grupu, u kojoj je rečenica često proširena drugim rečeničkim članovima; s tim da, ukoliko nema potrebe, djeca iz sve tri grupe na postavljena pitanja daju kratke odgovore, tj. ne odgovaraju punom rečenicom, što je u skladu sa jezičkom ekonomijom.
- Od nezavisnosloženih rečenica najzastupljenije su sastavne, a zatim suprotne, u svim ispitaničkim grupama.
- U sve tri ispitaničke grupe prisutne su različite zavisnosložene rečenice, a najčešće su: vremenske, atributske i objekatske.

## 2. Korektnost gramatičke strukture rečenica

Primjeri vezanog teksta:

I grupa

*Jutros jela, jela ćela, ćela, onaj, kod Merime sam jela ćevape, išli na ćevape i kad smo se kisali (klizali), jeli, onaj, kako s', i jeli još jene (jedne) ćevape, još jene i pili čaj, popili šok (sok), pa se opet kisali, pa kad smo se opet kisali, onda išli u polodicu, u otobus (autobus) seli i otiši u polodicu i rek i rekli teti da će opet ići.*

II grupa

*Nedje sam drugo zivio (živio) pa sam ovdje preselio. Jer jer ja sam ceko (čekao) tamo da dok se zaposlim u ono obdanište, u ono u ono u ono na da nađem drugi dom. Ja, znači ovaj stan u kojoj u kojoj ja u kojoj ja sad koju sam ja sad sredio.*

III grupa

*Bila jednom jedna djevojčica, koja je živjela u šumi, i onda, ona se zvala Crvenkapica i mama joj je rekla: "Crvenkapice, otiđi baki i odnesi joj kolača i mlijeka", i onda ona je otišla i mama joj je rekla: „Ne skreći sa puta, idi samo sa stazom“, i onda je doš'o vuk, i onda je ona išla i onda je njoj vuk rek'o: „Idi ti kraćim, ja ću dužim“, i ona je išla dužim, a vuk je kraćim i onda je vuk prije nje kod bakine kuće doš'o i pojeo je baku i leg'o na bakin krevet i onda je Crvenkapica pokucala: „Ku, kuc, bako!“, i onda je vuk rek'o: „Uđi, uđi, Crvenkapice, otvorena su vrata“, i ona je ušla i rekla: „Bako, bako, zašto su ti tolike uši?“, „Pa da te bolje čujem“, i onda je rekla Crvenkapica...*

Na osnovu poređenja korektnosti gramatičke strukture rečenica u različitim ispitaničkim grupama može se zaključiti sljedeće:

Izostavljanje pojedinih rečeničkih članova, ili njihovih dijelova (npr. čest je krnji perfekt: *pili čaj, popili šok, pa se opet kisali*) prisutno je u svim ispitaničkim grupama, a najviše je izraženo u prvoj grupi.

Nepotrebno ponavljanje pojedinih dijelova rečenice (*jela, jela ćela, ćela; u kojoj, u kojoj ja, u kojoj ja sad*) posebno je izraženo u I i II grupi u odnosu na III grupu što pokazuje skromnu leksičku razvijenost dječijeg jezika.

## 3. Semantička korektnost rečenica

Za analizu mogu poslužiti prethodni primjeri vezanog teksta, korišteni za analizu gramatičke korektnosti rečenica.

Na osnovu poređenja semantičke korektnosti rečenica u različitim ispitaničkim grupama može se zaključiti da je semantička korektnost rečenica znatno veća u III grupi u odnosu na I i II grupu, što je proporcionalno sa korektnošću gramatičke strukture rečenica.

#### 4. Pravilnost upotrebe određenih gramatičkih kategorija

##### a) Nestandardna upotreba padeža

Primjeri neadekvatne upotrebe padeža:

- Čuje *duhovi*. (duhove);
- *Njoj* ne boli ništa. (nju);
- Ona je rekla da je bila u *Zenicu*. (Zenici)
- Mama, možemo li ići *napolju*? (napolje)
- Pao sa *stolicom*. (stolice)

##### b) Nestandardna upotreba glagolskih oblika

Primjeri neadekvatne upotrebe glagolskih oblika:

- *Ode* ja tamo. (tj. odoh – oblik 2. i 3. lica aorista umjesto 1. lica običan je u razgovornom jeziku, tako da se u dječijem govoru ne može ni smatrati nestandardnim)
- *Òdemo* i mi. (tj. odosmo – ovaj oblik je dobijen analogijom prema 1, 2. i 3. l. jd.)
- Ovde se *stavlja* pare.

Ovi i slični primjeri nestandardne upotrebe padeža i nestandardne upotrebe glagolskih oblika bilježeni su u svim ispitaničkim grupama, sa manjim omjerom kod starije djece (5 godina), u odnosu na mlađu (4 godine), s tim da je prisutno kolebanje, tj. kod istog djeteta može se čuti i standardna i nestandardna upotreba istog padežnog oblika iste riječi, u istom ili drugom kontekstu.

#### 5. Opseg rečenice

Opseg rečenice smo računali tako što smo izbrojali broj riječi koje je dijete izgovorilo tokom ispitivanja, igre i podijelili s brojem rečenica koje je izgovorilo.

I grupa

*Jutros jela, jela ćela, ćela, onaj, kod Merime sam jela ćevape* (6), *išli na ćevape* (3) *i kad smo se kisali* (klizali) (4), *jeli, onaj, kako s'* (2), *i jeli još jene ćevape, još jene* (4) *i pili čaj* (2), *popili šok* (2), *pa se opet kisali* (3), *pa kad smo se opet kisali* (4), *onda išli u polodicu* (4), *u otobus seli* (3) *i otiši u polodicu* (3) *i rek i rekli teti* (2) *da će opet ići* (3).

45 : 14 = 3.2

## II grupa

*Nedje sam drugo zivio (4) pa sam ovdje preselio (3). Jer jer ja sam ceko tamo (3) da dok se zaposlim u ono obdanište (5), u ono u ono u ono na da nađem drugi dom (3). Ja, znači ovaj stan u kojoj u kojoj ja u kojoj ja sad koju sam ja sad sredio (4).*

$$22 : 6 = 3.6$$

## III grupa

*Bila jednom jedna djevojčica (4), koja je živjela u šumi (3), i onda, ona se zvala Crvenkapica (4) i mama joj je rekla (4): „Crvenkapice, otiđi baki (3) i odnesi joj kolača i mlijeka (5)“ i onda ona je otišla (4) i mama joj je rekla (4): „Ne skreći sa puta (4), idi samo sa stazom (4)“...*

$$39 : 10 = 3.9$$

U analizi nisu brojane riječi koje se bespotrebno ponavljaju, kao ni veznici.

Na osnovu analize može se zaključiti da je opseg rečenice najveći u III grupi (3.9), zatim u II (3,6), a najmanji u I grupi (3,2), mada su vrijednosti približne.

## Zaključci

S obzirom na obim istraživanja i na uvjete pod kojima je vršeno, moguće je jedino hipotetičko zaključivanje. Rezultate do kojih se došlo, a posebno ono što oni impliciraju, trebalo bi tumačiti kao pretpostavke koje je potrebno provjeravati u daljim istraživanjima.

Na osnovu rezultata istraživanja može se zaključiti sljedeće:

- Jednostavne rečenice su više zastupljene u govoru djece koja nisu imala povoljne uvjete za razvoj lingvističkih kompetencija, u odnosu na govor djece koja su odrastala u povoljnijem socijalnom okruženju te je njihova rečenica češće proširena drugim rečeničkim članovima; s tim da, ukoliko nema potrebe, sva djeca na postavljena pitanja daju kratke odgovore, tj. ne odgovaraju punom rečenicom, što je u skladu sa jezičkom ekonomijom;
- U govoru sve djece, tj. nezavisno od uvjeta razvoja lingvističkih kompetencija, jednostavne rečenice su češće bilježene u razgovoru, a složene u vezanom tekstu;
- Nezavisno od uvjeta razvoja lingvističkih kompetencija, u govoru sve djece, prisutne su složene rečenice, zavisnosložene i nezavisnosložene, s tim da su najčešće nezavisnosložene sastavne;

- Korektnost gramatičke strukture rečenica veća je u govoru djece koja su imala raznolikije mogućnosti razvoja lingvističkih kompetencija, tj. izostavljanje pojedinih rečeničkih članova, ili njihovih dijelova; kao i nepotrebno ponavljanje pojedinih dijelova rečenice više je izraženo kod djece koja nisu imala povoljno socijalno okruženje za razvoj lingvističkih kompetencija;
- Semantička korektnost rečenica veća je u govoru djece koja su imala raznolikije mogućnosti razvoja lingvističkih kompetencija;
- Nezavisno od uvjeta razvoja lingvističkih kompetencija, u govoru sve djece, prisutna je, mada rijetko, nestandardna upotreba padeža i glagolskih oblika, s tim da je pravilnost upotrebe veća kod starije djece (5 godina) u odnosu na mlađu djecu (4 godine).
- Opseg dječije rečenice veći je kod djece koja su imala raznolikije mogućnosti razvoja lingvističkih kompetencija, s tim da su razlike male.

Naime, na sintaksičkom nivou jezičke analize govora djece, uzrasta od 4 do 5 godina, koja su odrastala u različitim uvjetima za razvoj lingvističkih kompetencija, razlike su najviše izražene u korektnosti gramatičke strukture rečenice i semantičkoj korektnosti rečenice; dok su razlike u upotrebi vrsta rečenica prema sastavu i opsegu rečenice minimalne.

U toku istraživanja uočeno je da su razlike u govoru djece ovog uzrasta, s obzirom na različite uvjete razvoja lingvističkih kompetencija, najviše izražene na fonetsko-fonološkom nivou jezičke analize.

## Literatura

- Barić, E., Lončarić, M., Malić, D., Pavešić, S., Peti, M., Zečević, V., Znika, M. (1995) *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Basler, G. (1969) *Poetika prostora*. Beograd: Kultura.
- Brown, R. (1970) *Semantik and Gramatical Relations-Chapter for a projectedbook to be called: A First Language*. Harvard University.
- Brozović, D. (1970) *Standardni jezik*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Bugarski, R. (1973) Dečji jezik i lingvistička teorija, u: *Zbornik 6, Dečji govor*, str. 45-52. Beograd: Naučna knjiga.
- Bugarski, R. (1972) *Jezik i lingvistika*. Beograd: Nolit.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. Mouton & Co.
- Čomski, N. (1972) *Gramatika i um*. Beograd: Nolit.

- Eljkonjin, D. B. (1962) Problem simbolike i njene funkcije u igri djece predškolskog uzrasta, u: *Predškolsko dijete* (1-2), Zagreb.
- Furlan, I. (1961) *Raznolikost rječnika i struktura govora*. Zagreb.
- Herlok, B. i Herlok, E. (1970) *Razvoj deteta*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Ivić, I., Novak, J., Atanacković, N. i Ašković, M. (2003) *Razvojna mapa pregledosnovnih prekretnica u mentalnom razvoju djece od rođenja do sedme godine*. Zagreb: Prosvjeta.
- Ivić, M. (1975) *Pravci u lingvistici*. Ljubljana: Državna založba Slovenije
- Jahić, Dž., Halilović, S. i Palić, I. (2000) *Gramatika bosanskoga jezika*. Zenica: Dom štampe.
- Katičić, R. (1986) *Sintaksa hrvatskoga književnoga jezika*. Zagreb: JAZU –GLOBUS.
- Lukić, V. (1970) *Dečji rečnik*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Martine, A. (1973) *Jezik i funkcija*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Ništović, H. (2005) *Priručnik uz Prvanku*. Sarajevo: Bosanska riječ.
- Ništović, H. (2011) *Početo čitanje i pisanje u teoriji i praksi*. Sarajevo: Bosanska riječ.
- Piaget, J. (1966) *La psychologie de l'intelligence*, Collection Armand Colin Paris.
- Shapiro, L. E. (1998) *Kako nazvati emocionalnu inteligenciju djeteta*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Stoppardl, M. (2004) *Razvoj vašeg djeteta: kako otkriti i potaknuti djetetove potencijale*. Zagreb: Profil Internacional.
- Vasić, S. (1971) *Razvitak artikulacije kod djece na uzrastu od tri do devet godina*. Beograd: Naučna knjiga.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1998) *Dječija psihologija*. Moderna znanost. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vigotsky, L. S. (1971) Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu, u: *Predškolsko\_dete*, 365-374, broj 4, Novi Sad.

Hazema Ništović, PhD

*Faculty of Education of the University of Zenica*

Amina Pehlić, MA

*Faculty of Islamic Education of the University of Zenica*

## **FACTORS INFLUENCING SYNTACTIC COMPETENCE OF PRESCHOOL CHILDREN**

### **Summary**

The aim of this study is to analyze syntactic competence of children aged four to five (kindergarten class, older group) who grew up in different social environments, i.e. children who did not have the same possibilities of linguistic competence, and to determine the degree of 'linguistic deprivation' of children that, due to socio-economic conditions, have lower ability of verbal communication, especially in terms of vocabulary expansion, flexibility of speech, sentence length and understanding of verbal expression in general.

The method of description and comparison is used in the study: recorded audio-visual material of child speech, which was then transferred into a written form; and the direct listening and recording of verbal expressions. Child speech is then described and compared in different examinee groups.

Based on the results, it can be concluded that at the level of the syntactic analysis of child speech, children aged four to five which were raised in different conditions for the development of linguistic competence, most pronounced differences are those in terms of the correctness of grammatical sentence structure and the semantic correctness of a sentence, while the differences in the use of the types of sentences in terms of structure and range are minimal.

It was also noted that the differences in the speech of children of this age, given the diverse conditions of the development of linguistic competence, are most pronounced at the phonetic-phonological level.

**Key words:** syntactic competence, linguistic competence, child speech, social environment, grammatical structure, semantic correctness



Mr. sc. Reuf Vejo  
Prva gimnazija u Zenici

## INTONACIONA I DISJUNKTIVNA PITANJA DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

### *Sažetak*

*Istraživanje tretira intonaciona i disjunktivna pitanja kao oblik govora djece predškolskog uzrasta, dakle, njihove lingvističke kompetencije. Iako je dječiji govor primarno lingvistički problem, a lingvistika interferencijska nauka, potrebno je njegovo sagledavanje, kako sa lingvističkog tako i sa psiholingvističkog, razvojnopsihološkog i pedagoškog aspekta.*

*Posebna vrsta nepronominalnih pitanja su intonaciona ili deklarativna pitanja. Ona se u govoru odraslih, ali i djece predškolskog uzrasta, izražavaju isključivo upitnom intonacijom, dakle, bez ikakvih drugih formalno-gramatičkih obilježja upitnosti.*

*Disjunktivna ili alternativna pitanja sadrže prijedlog različitih mogućnosti koje se međusobno isključuju a odgovorom na njih potvrđuje se jedan član disjunkcije ili se poriču svi članovi disjunkcije pa se tako tvrdi nešto što njome nije bilo obuhvaćeno.*

*Cilj istraživanja je bio da se ispita prisustvo intonacionih i disjunktivnih pitanja u govoru djece predškolskog uzrasta, od 3 do 6 godina.*

*Metode istraživanja ovog problema su metoda terijske analize i deskriptivno-analitička metoda. Metodom teorijske analize su intonativnost i disjunktivnost kao forme interogativnosti djece predškolskog uzrasta smještene u kontekst relevantnih interakcija između jezika i govora i govora i mišljenja.*

*Istraživački uzorak činilo je 148 djece predškolskog uzrasta od 3 do 6 godina, obuhvaćeno institucionalnim predškolskim odgojem i obrazovanjem. Stratumi uzorka definisani su prema dobnim kategorijama ispitanika, spolu, nivou intelektualnih sposobnosti (IQ) i nivou obrazovanosti roditelja.*

*Rezultati istraživanja pokazali su da je pojavljivanje intonacionih pitanja kod djece predškolskog uzrasta povezano sa razvijenošću dječijeg mišljenja pa otud njihovo pojavljivanje tek između 5. i 6. godine.*

*Prisustvo disjunktivnih pitanja u govoru djece predškolskog uzrasta je posmatrano kroz postojanje ili nepostojanje statističke*

*značajnosti u odnosu na dob djece, spol, intelektualnu razvijenost i nivo obrazovanosti roditelja.*

*Ključne riječi: interogacija, nepronominalna pitanja, intonaciona pitanja, disjunktivna pitanja*

## **Uvod**

Pristup istraživanju intonacionih i disjunktivnih pitanja djece predškolskog uzrasta prvenstveno razvijamo u kontekstu interferencijske prirode lingvistike, dakle, lingvističkih sagledavanja, ali i psiholingvističkih, razvojnopsiholoških i pedagoških. Ne postoje meta-istraživanja prirode pitanja djece predškolskog uzrasta. Ovakvo istraživanje bi pretpostavljalo istraživanje većeg broja rezultata pojedinačnih istraživanja dječijih pitanja s ciljem integracije uvida.<sup>1</sup> Otud će se lingvističko interferencijsko nastojanje u ovom radu prvenstveno odnositi na interakciju jezika, govora i mišljenja. Potom će biti predstavljeni recentni najutjecajniji pristupi razvoju dječijeg govora, ali i ponuđeno razumijevanje lingvističkog aspekta interogacije. Metodologija istraživanja sadrži definiranje cilja i metoda istraživanja, te opis istraživačkog uzorka. U završnom dijelu slijede rezultati istraživanja i njihova interpretacija u koju će se projektovati interferencijski pristup lingvističkim problemima.

## **Teorijski okvir istraživanja**

### *Interakcija jezika, govora i mišljenja*

Sve što izražavamo jezikom uglavnom je namijenjeno nekome, pri čemu, ciljano ili ne, vršimo odgovarajuće uticaje na okolinu. Čovjek svoju životnu stvarnost jezikom ne samo da izražava već i kreira. U stvari, “čovjeku jezik služi da bude čovjekom” (Riđanović, 1985, 10).

Lingvistika proučava jezik i govor kao konstituente jezičke djelatnosti, (kao samo jednog vida čovjekove komunikacijske prakse), istražujući istovremeno njihovu morfološku razuđenost i međudnose.

Jezik je apstraktna kategorija, a govor njegova konkretna realizacija. Prema tome, jezik je organizacija govora. Jezik i govor

---

<sup>1</sup> Meta-istraživanje počinje definiranjem problema istraživanja, potom slijedi detaljna razrada selekcionih kriterija prema kojim se vrši izbor radova. Pretraživanje literature, biranje radova, njihovo ocjenjivanje, te izdvajanje nalaza iz radova i procjenjivanje veličine efekata. (Više u: Fajgelj, 2004)

se međusobno uslovljavaju pa su tako nezamislivi jedan bez drugog. Da bi međuljudska komunikacija bila moguća, jezik mora predstavljati uređen sistem znakova koji teži stalnosti, tj nepromjenljivosti svojih struktura i njihovih značenja, poznatih svim njegovim korisnicima.

Dihotomiju između jezika i govora uočio je još njemački lingvista Vilhelm Humbolt teom o obnavljanju jezičkog organizma kroz pojedinačne kreacije u upotrebi jezika. Na Humboltove teorije o jeziku i govoru nadovezuje se italijanski filozof Benedetto Croce, koji je u središte svoje idealizirane estetike stavio izražavanje pojedinca, a upravo je jezik (odnosno govor) po njemu jedan od osnovnih oblika čovjekovog izražavanja. Dalje, Humboltove i Croceove misli nastavljaju predstavnici njemačkih idealističkih lingvističkih škola, koji jezik, u stvari, svode na govor – instrument duha koji svaki pojedinac aktivno oblikuje.

Različito poimanje jezika i govora nalazimo i u djelima poljskih lingvista Boduen de Kurtenea i njegovog učenika Nikolaja Kruševskog. Međutim, tek u Kursu opšte lingvistike, tom kapitalnom lingvističkom djelu švicarskog lingviste Ferdinanda de Sosira, ponuđene su revolucionarne misli o jeziku. On u svojoj lingvističkoj koncepciji nije bio, kao što i nije mogao biti u svemu originalan. Bilo je prethodnika i savremenika koji su utirali put njegovoj teoriji.

Najvažnije u Sosirovoj lingvističkoj teoriji jeste shvatanje jezika kao sistema znakova, mada su i neke prethodne teorije ukazivale na jezičke znakove kao sastavne dijelove jezika. Ipak, Sosirovo polazište razlikuje se po tome što ono „redefiniira pojam sistema, a same znakove određuje i analizira sa znanstvenom egzaktnošću“ (Škiljan, 1994, 51). Istovremeno, Sosir jezik nije razumijevao kao zatvoreni sistem znakova, već je ukazivao na njihovu strukturu i međudnose.

Sosir je tvorac teorije kojom se vrlo precizno definišu razlike između jezika i govora, odnos jezika u dijahroniji i sihroniji, shvatanje jezičkih jedinica u smislu semiotičkih vrijednosti itd. Sosir ljudski jezik, dakle, jezik u opštem smislu (langage), dijeli na jezik kao sistem znakova koji pripada određenoj zajednici, tj. neki poseban jezik (langue), i govor kao sumu individualnih ostvarenja tog sistema (parole).

Ovako shvaćenim predstavama o prirodi jezika i govora srodni su i pojmovi jezičke sposobnosti i govorne delatnosti, a koje je u lingvističku teoriju uveo Amerikanac Noam Čomski (u izvornoj terminologiji, *linguistic competence* odn. *linguistic performance*).

Savremena lingvistika potencira tri nivoa jezičkog manifestovanja: “Jezik je sistem znakova, tj. svojevrsan kôd vezan naročito za opšteljudsku sposobnost simboličke glasovne komunikacije, koji odražava formalnu strukturu i pravila funkcionisanja znakovnih sistema, dakle, oblikovanje i prenošenje poruka putem organizovanih znakova. Istovremeno, jezik je društvena pojava, vezan naročito za postojanje jezičkih zajednica, tj. ljudskih grupa određenih jezikom kojim međusobno saobraćaju njihovi pripadnici. Najzad, jezik je psihička pojava, vezana za umni i duševni život čoveka, koji uveliko prožima” (Bugarski, 2003, 14).

Treba razlikovati jezik u opštem smislu i pojedine jezike. Jezik u opštem smislu jeste moć govora, sposobnost svih ljudi da međusobno komuniciraju u okvirima svojih zajednica putem glasovnih simbola, koja predstavlja biološku dispoziciju ljudske vrste. Pojedini jezici, kao specifična ostvarenja ove opšte sposobnosti, nisu naslijeđeni niti zajednički svim ljudima, nego se moraju učiti iz generacije u generaciju unutar zajednica koje se njima služe.

Bugarski naglašava da je za govornu komunikaciju “neophodno da se jezik materijalizuje, tj. da se učini dostupnim čulima. Jezički sistem se pokreće u procesu komuniciranja, on se dakle realizuje, a takvo njegovo ostvarivanje zovemo govor. Tako je govor skup svih pojedinačnih ostvarenja jezika. Govoreći, mi pokrećemo mehanizme jezika na kojima se zasnivaju govorni činovi. A jezik je šema po kojoj se obrazuju rečenice koje svakodnevno izgovaramo. Jezik i govor stoje u odnosu koda i poruke, sistema i procesa; govor je jezik u akciji” (Bugarski, 2003, 20).

Ako bi slavnoj Dekartovoj izreci *Mislim, dakle postojim* trebalo tražiti pandan u svjetlu onog što danas znamo o čovjeku i jeziku, onda bio taj pandan, njen lingvistički eho, mogao biti: “Govorim, dakle, čovjek sam” (Riđanović, 1985, 13).

U savremenoj lingvistici smatara se da su misaoni procesi nerazdvojno vezani uz jezik. Jezik je, dakle, glavni pokretač čovjekove misli, on je sredstvo uspostavljanja odnosa između čovjeka i njegove objektivne stvarnosti. Jezik je osnovni instrument mišljenja koji omogućuje logičko rasuđivanje, emanacija ljudskog duha. Mišljenje je posredno i uopšteno odražavanje predmeta i pojava objektivne stvarnosti u glavi subjekta, u njihovim vezama i međusobnim odnosima.

Jezik i mišljenja postoje naporedo, uzajamno se dopunjuju, praktično su nezamislivi jedno bez drugog, jer međusobno

uslovljavaju svoja postojanja što znači da se promjene u jeziku snažno reflektuju na promjene u govoru i obratno. O jeziku se u stručnoj literaturi govori kao o obliku mišljenja. Fascinantne su mogućnosti jezika. Njime otkrivamo drugima svoje svjetove, svoje impresije, svoje misaone tokove o svemu što je naša životna preokupacija.

Jezik pomaže tačnijem mišljenju i punijem doživljavanju sadržaja naše svijesti. “Mišljenje daje jeziku važan dio njegove svrhe, ono ga duboko prožima i tera ga na stalno usavršavanje i prilagođavanje sopstvenih struktura. A jezik sa svoje strane nije samo spoljno ruho misli, puko sredstvo njihovog izražavanja, nego i važan činilac njihovog rađanja i uobličavanja. U središnjoj oblasti svoga dodira, jezik i misao su kao dve strane istog novčića: svaka nosi svoj zaseban lik, ali su nerazdvojne. Ovo je i prirodno, jer su se sposobnost govora i ljudski um naporedo razvili kroz evoluciju čoveka kao vrste, a slična naporednost i uzajamnost postoji i u razvoju svake ljudske jedinice” (Bugarski, 2003, 32).

Odnos jezika i mišljenja uveliko je sadržan u relaciji znaka i značenja. Problemi znaka i značenja prvenstveno se vezuju za pitanja suodnosa jezika i mišljenja, pri čemu se modifikuje ili precizira široko rasprostranjeno shvatanje značenja kao odražavanja pojava i predmeta stvarnosti. Takvo shvatanje, neposredno vezujući jezik i objektivnu stvarnost, zaobilazi pitanje uloge mišljenja, odnosno izjednačava jezičko značenje s mišljenjem budući da jedino mišljenje odražava stvarnost... Zato se i može reći da se jezik i ne može ne odnositi na stvarnost niti se ta veza može zanemariti u bilo kom pristupu problemu jezičkog značenja. U suprotnom ćemo značenje, ograničimo li ga na ulogu “ingredijenta” strukture sistema, morati prihvatiti aprioristički kao datost čija se suština iscrpljuje istraživanjem funkcionisanja neke jedinice u jeziku, čime se suštine samog značenja i ne dotičemo (Kovačević, 1984, 5).

Izuzetnu važnost pridajemo proučavanju interakcijskog odnosa između jezika i mišljenja na dječijem uzrastu. Time otvaramo područje značajne potrebe da se upravo predškolski period ispuni organizovanom aktivnošću podsticanja razvoja djetetovog mišljenja i jezika.

### *Različiti teorijski pristupi razvoju dječijeg govora*

Interes za proučavanje govora djece javio se još od najranijih vremena. Predstavnici različitih naučnih disciplina, svako iz svog

rakursa interesovanja, provodili su takva istraživanja. Naročito su rezultati naučnih istraživanja ovog fenomena od strane psihologa od velike važnosti za lingvistiku. Naglašen lingvistički interes za dječiji jezik pojavit će se 70-ih godina 19. vijeka i to kroz poseban, lingvistima svojstven istraživački pristup. Jača tendencija konvergiranja istraživačkog, proisteklog iz teorije i prakse, te različitih disciplinarnih pristupa. Sve zrelije i jasnije se artikuliše potreba konstituisanja teorije dječijeg jezika.

Sve do 60-ih godina prošlog vijeka, većina američkih psihologa objašnjavala je učenje govora prihvatajući Skinnerovu teoriju u kojoj je tvrdio da se isti principi operativnog uslovljavanja koja se koriste za tumačenje drugih oblika ljudskog ponašanja mogu koristiti i za objašnjavanje sticanja znanja jezika (Skinner, 1957, 79).

Prvu ozbiljnu primjedbu ovakvom pogledu uputio je N. Čomski, američki psiholingvista, koji je zajedno sa svojim istomišljenicima ustvrdio da usvajanje jezika mora imati jaku bilošku osnovu, s obzirom da ga mala djeca usvajaju tako brzo, lako i tokom razvojnog razdoblja u kojem su njegove kognitivne sposobnosti još uvijek prilično nerazvijene. Iz nekoliko razloga, odbacuje se mogućnost da se jezik usvaja prema načelima nagrada, kazni i oponašanja. Jedina je mogućnost da su djeca rođena s posebnim mozgovnim mrhanizmima, odvojenih od drugih kognitivnih procesa, koji im dopuštaju da usvoje jezik tako brzo i lako (Braine, 1963., Chomsky, 1959., 1965., Lenneberg, 1967., McNeill, 1966., prema, Vasta i sar., 1998, 43).

Savremeni psiholingvisti tvrde da mozak, pored modula za kontrolisanje kognicije, sadrži i niz posebnih, međusobno nezavisnih jezičkih modula, specijalizovanih za različite aspekte usvajanja jezika, uglavnom odvojenih od djetetovog kognitivnog sistema.

Drugi kognitivistički pristup utemeljen je na uvjerenju da djeca zapravo koriste svoje rane kognitivne pojmove kao sredstvo za izlučivanje pravila jezika i govora koji čuju. Podsjetimo se da psiholingvisti smatraju da djeca analiziraju govor na osnovu njegove apstraktne, gramatičke strukture. Suprotno tome, kognitivistički pristup smatra da djeca analiziraju govor na osnovu značenja ili semantike pojmova koji uključuju odnose među predmetima.

Teoretičari pristupa obrade informacija istraživali su usvajanje jezika koristeći model teorije naučivosti (Pinker, 1984., 1989., Wexler Culicover, 1980., prema, Vasta i sar., 1998, 405). Ovi su

istraživači razvili razrađene kompjuterske programe koji pokušavaju tačno utvrditi vrstu gramatičkih pravila koja su potrebna da bi se objasnio ljudski jezik. Jedan od najtežih problema, tvrde oni, jeste u tome što se veliki dio usvajanja jezika događa bez pomoći tzv. negativnog dokaza, tj. djeci se rijetko direktno kaže da je njihov govor nepravilan. Ciljevi pristupa naučivosti su, dakle, utvrditi jezička pravila koja mala djeca mogu naučiti i matematički opisati kako do toga učenja dolazi .

Dok neki psiholozi tragaju za biološkim ili kognitivnim osnovama jezika, drugi traže glavne izvore uticaja u djetetovoj okolini i socijalnim interakcijama. Ovi modeli pripadaju dvama kategorijama: pristup učenju i funkcionalističkom pristupu.

Bruner smatra da tipična socijalna sredina djeteta (najprije roditelji) pruža mnoge mogućnosti za usvajanje govora. Te mogućnosti čine sistem jezičke podrške čija je funkcija pomoći djeci da iz govora usvoje značenje i eventualno gramatička pravila (Bruner, 1983). Glavni dio sistema jezičke podrške su formati koji se sastoje od strukturisanih socijalnih interakcija ili „navika“ koje obično izmjenjuju djeca i njihove majke.

Ovi formati uključuju zajedničko listanje slikovnica, igranje igara imenovanja, aktivnih igara, pjevanje pjesmica praćeno pokretima. Format omogućuje djetetu da nauči specifične elemente jezika unutar vrlo ograničenog konteksta, obično jednostavnim pamćenjem riječi i korespondirajućih akcija. Postupno, roditelj može mijenjati formate tako da oni, na primjer, uključe više elemenata ili traže veće učestvovanje djeteta. Na taj se način jezik dodatno uči, a ranije usvojene reakcije mogu biti primijenjene na nove načine. Unutar tih formatiranih reakcija, roditelj daje i druge vrste potpora za usvajanje jezika, poput pojednostavljenog govora, korištenja ponavljanja ili ispravljanja djetetovih nepravilnih ili nepotpunih rečenica.

Najvećeg podsticaja lingvistici uopšte, a posebno teoriji usvajanja jezika, daje transformaciono-generativna gramatika Čomskog i njegovih sljedbenika. Zasnivajući svoj pristup na koncepciji apstraktnih pravila formacije i transformacije koja nam omogućuju stvaralačko korištenje ograničenih sredstava u neograničene svrhe, kao i na postulatu dubinske strukture i univerzalne gramatike, Čomski oštro odvaja osnovnu jezičku sposobnost (competence) od njenih konkretnih manifestacija u govornoj delatnosti (performance). Jedan od glavnih ciljeva njegove gramatičke teorije jeste razotkrivanje duboko usađenih

apstraktnih principa koji leže u osnovi ove sposobnosti, odnosno znanja maternjeg jezika.

Za Čomskog, jezik je čoveku urođen i prenosi se genetskim putem pa tako teorija usvajanja jezika postaje teorija jezičkih univerzalija, i time glavni dio opšte teorije o prirodi ljudskog jezika. Čomski skreće pažnju na okolnost da svako normalno dijete već od pete godine života raspolaže, i aktivno se koristi, jednim vanredno složenim mehanizmom- gramatikom svoga jezika. Ono je do tog doba izloženo slučajnom odabiru šturih i krnjih „primarnih jezičkih podataka“, tj. iskaza toga jezika, i iz njih ono mora samo da izvuče pravilnosti koje im leže u osnovi – dakle, da konstruiše njegovu gramatiku. Uz pomoć ove gramatike, rečenice koje je ono čulo od okolnih lica biće „obrađene“ na način koji će omogućiti proizvođenje i ispravno razumijevanje neodređenog broja rečenica koje nikada nije čulo. Ovo njegovo ostvarenje ne može se objasniti pozivanjem na imitiranje i analogiju. Mora se pretpostaviti da dijete dolazi na svijet već snadbjeveno principima univerzalne gramatike, i da se njegov doprinos sastoji u pronalaženju lokalnog izraza ovih principa: ono, naime, ima da otkrije koji je od mogućih prirodnih jezika jezik njegove okoline.

Zamjerke upućene generativnom modelu kreću se u pravcu kritičke opaske da je ovim modelom proučavanja dječijeg govora dovedeno u drugu krajnost. Naime, smenjajući ranije biheviorističke modele koji su odveć naglašavali ulogu učenja kroz usmjeravajući uticaj spoljne sredine, oni stavljaju svu težinu na unutrašnje kapacitete koji odražavaju naslijeđene biološke predispozicije.

Možemo reći da je, uz sve nužne rezerve, transformaciono-generativna gramatika i u oblasti proučavanja dječjeg jezika, kao i na više drugih područja unutar i oko opšte nauke o jeziku, neke tradicionalne probleme predstavila u sasvim novom svjetlu, otvarajući u isto vrijeme i niz novih pitanja. Dinamička koncepcija gramatike kao sistema apstraktnih pravila koja se prostiru preko svih nivoa jezičke strukture omogućila je da se na sistematski i teorijski zasnovan način iznova razmotre, ali u dubljoj projekciji, mnogi ranije prikupljeni podaci o procesu usvajanja jezika. Ovim se ujedno otvara put ka fascinantnom problemu rekonstrukcije generativne gramatike koju svako dijete nosi u glavi i kojoj duguje neke sasvim osobene moći.



## Pojam pitanja

Različite su definicije pitanja, različita kriterijska polazišta u određenju tipova pitanja, kao i višestruki pristupi u naučnoistraživačkoj empirijskoj analizi pitanja.

Definiciju pitanja s lingvističkog aspekta nalazimo u Enciklopedijskom rječniku lingvističkih naziva, u kojem pronalazimo sljedeću definiciju pitanja: "... vrst rečenice koja, oblikom ili intonacijom koja joj se daje, izražava da o iskazu ništa pouzdano ne znamo i da mu je potrebna dopuna (...); ono često znači upitnu rečenicu te, kao i ona, može biti izravno (upravno) ili neizravno (neupravno), odnosno nezavisno ili zavisno (...); izreka koja ima svrhu potaći slušaoca da saopći nešto što je kazivaocu nepoznato ili za što se njemu čini da je potrebno objašnjenje" (Simeon, 1969, 168).

U funkciji potpunijeg i jasnijeg razvijanja dječijih pitanja kao lingvističkog problema, neminovnim prilogom je i Pijažeevo tumačenje dječijih pitanja kao forme socijalizovanog govora, kao i razlikovanje tzv. pravih i pseudopitanja. Prava pitanja su upućena drugom radi dobijanja informacije. Pseudopitanja su uobičajena na uzrastu između 3. i 5. godine, dijete ih postavlja samom sebi i na njih odgovara. Pijaže insistira na tvrdnji da dječija pitanja koja traže objašnjenje (Zašto je teta otišla?) nisu kauzalna, već prekauzalna i da jedva i da dotiču objašnjenje. Intelektualni karakter ova pitanja dosežu tek pri kraju predškolskog perioda, između 7. i 8. godine, a do tada je njihov karakter prvenstveno psihološki, emocionalni. I drugi istraživači potvrđuju da do 4. godine upitne riječi (zašto, zbog čega) nemaju uzročno značenje, već značenje riječi pomoću kojih dijete nastoji uključiti odrasle u svoju aktivnost, a od 4. godine cilj im je da pomoću njih dijete odredi svoju ulogu u zajedničkoj aktivnosti s drugom djecom. Interesantno je da se s uzrastom smanjuje upotreba upitnih riječi a povećava broj pitanja a povećava broj pitanja koja ne počinju upitnom riječju. Inače, uočeno je da broj pitanja raste sve do polovine 5. godine, kad se počinje primjetno smanjivati. Ovu pojavu, psiholingvist Vigotski, tumači ne kao slabljenje učestalosti pitanja, nego kao povećanje broja unutrašnjih pitanja koja dijete sebi postavlja na unutrašnjem planu radi rješavanja kognitivnih problema. Vigotski je doveo u vezu razvoj pitanja s promjenama koje se odigravaju u procesu prelaza vanjskog u unutrašnji govor.

Uključivanje lingvističkog aspekta u proces ispitivanja razvoja dječijih pitanja dozvolilo je da se ovaj razvoj razumijeva

svojevrstnim povećanjem obima strukturisanja rečenice, čije su granice složenosti determinisane stepenom razvoja.

Govoreći o funkcijama govora sa stanovišta „funkcionalne psihologije“ Pijaže (1974, 43) posebnu pažnju poklanja pitanjima kao socijalizovanom obliku govora koji ima ulogu ostvarivanja komunikacije.

Psiholingvisti, prihvataju genetičko viđenje i transformacionu gramatiku N. Čomskog, uopšte ne pokušavaju definisati pojam pitanja. Oni polaze od konstatacije da su pitanja oblik jezičkog ponašanja kojima se iskazuju određene gramatičke relacije. Pitanja proučavaju u kontekstu usvajanja jezika, posebno gramatičkog razvoja.

“Terminima transformacijske gramatike pitanje se formira putem zamjene imeničke grupe odgovarajućom upitnom riječi i premještanjem te riječi na početak rečenice (...). Formiranje pitanja, na taj način, traži uglavnom tri operacije preobražavanja: 1. zamjena imeničke grupe sa ŠTA (upitnm zamjenicom), 2. postavljanje upitne zamjenice ŠTA na početak rečenice, 3. zamjena mjesta subjekta i pomoćnoga glagola (...) Postupnost koraka je slijedeća: *Dječak je udario loptu*: (Dječak je udario, šta?, Šta dječak je udario?, Šta je dječak udario?)” (Slobin, 1976:175, 47-48).

Pod pitanjem podrazumijevamo *upitne* ili *interogativne*<sup>2</sup> rečenice. U istom značenju u lingvističkoj literaturi susrećemo još i nazive tipa *sintaksičko pitanje* (Piper, 2005:670) i *informativno pitanje* (Končarević, 1986, 72).

Govornim činom kojim se postavlja pitanje, govorno lice pokušava od sagovornika da dobije određenu informaciju koja je u vezi sa govornom situacijom. Pitanjem govornik podstiče sagovornika na verbalnu reakciju, dakle, nastoji da otkloni „kognitivni deficit“, pri čemu „slušalac može svojim odgovorom

---

<sup>2</sup> “U sistemu semantičkih kategorija interogativnost, imperativnost i vokativnost (...), spadaju kategorijalnom kompleksu apelativnosti - obimnom i složenom sistemu jezičkih sredstava koji pored interogativnih, imperativnih i vokativnih gramatičkih oblika i značenja obuhvata i (...) druga sredstva kojima govorno lice skreće pažnju sagovornika na sebe i svoj iskaz, i pokušava da utiče na sagovornikovo verbalno ili neverbalno ponašanje. U sadržaj apelativnosti ulazi, dakle, namera da se deluje na sagovornika i na njegovo ponašanje. Toj strani apelativnosti odgovara termin iz teorije govornih činova- direktivnost, kao i termin iz tipologije jezičkih funkcija R. Jakobsona- konativnost (ili injuktivnost). Elementarni oblik apelativnosti predstavlja uzvik za skretanje pažnje h/ej. Drugi oblici apelativnosti imaju uz to osnovno značenje, i različita drukčija značenja i funkcije. Oblici iskazivanja apelativnosti mogu biti punoznačni (takvi su, pre svega, vokativni, imperativni i interogativni izrazi i rečenice) i nepunoznačni (takvi su apelativni uzvici i rečce, npr. gle, eno i sl.“ (Piper i ost., 2005:649-650)

popuniti prazninu u informaciji“, odnosno, „poboljšati govornikov nivo informisanosti“ (Ličen, 1983, prema: Končarević, 1985, 72).

Većina pitanja, pored svoje intonacije kao obilježja upitnosti, u toj funkciji sadrže i neka morfološko-leksička sredstva, tj. odgovarajuće upitne riječi i izraze koja u strukturi pitanja zauzimaju uvijek odgovarajuće mjesto. Takođe, u jeziku susrećemo i ona pitanja u kojima je jedini znak upitnosti- upitna intonacija pa se takva pitanja nazivaju *intonaciona* ili *deklarativna* pitanja.

Pitanja imaju i svoje strukturne karakteristike, i to:

1. Uobičajena je prepozicija pitanja u odnosu na repliku koja sadrži odgovor,
2. Za pitanje je karakteristična odgovarajuća intonacija, tj. dizanje tona na kraju,
3. U strukturi pitanja javljaju se odgovarajuća morfološko-leksička sredstva, tj. različiti tipovi upitnih riječi ili upitnih izraza
4. U pitanju susrećemo karakterističan red riječi, npr. upitne zamjenice i upitni prilozi na početku pitanja, ili partikula *li* iza glagola, partikula *zar* uglavnom u inicijalnoj poziciji, iako se - u razgovornom stilu – može naći kako u sredini, tako i na kraju rečenice i sl.

U lingvističkoj literaturi suočavamo se s višestrukim kriterijskim polazištima u diferencijaciji tipova pitanja kao i u pristupu njihovoj naučnoistraživačkoj empirijskoj analizi.

Kod Pipera i ost. (2005, 671) susrećemo sljedeću tipologizaciju pitanja:

1. prema opsegu situacije na koju se odnose: a) situativno opšta b) situativno posebna
2. prema stepenu informativnosti: a) *otvorena*, b) *izborna*, c) *alternativna* i d) *minimalna izborna pitanja*
3. prema izraženosti posebnog gramatičkog oblika pitanja: a) direktna b) indirektna
4. prema odnosu između pitanja i prethodnog iskaza: a) *inicijalna* b) *eho-pitanja*
5. prema odnosu između pitanja i replike(odgovora): a) *navodeća*, b) *neutralna pitanja*

Poseban tip pitanja, kojim se ne traži, već, naprotiv, daje informacija su tzv. *retorička pitanja*. Ona su pitanja u formalnom smislu, tj. imaju upitni oblik, ali nemaju upitno značenje, već izjavno ili uzvično. A ako i imaju upitno značenje, kao prateće, ono je oslabljeno. To su, u stvari, pitanja sračunata na aktiviranje pažnje adresata na sadržaj koji će biti iskazan.

Ona mogu biti *da-ne pitanja*; ako je takvo pitanje u afirmativnom obliku, implikacija je da govornik vjeruje u negativnu verziju iste predikacije, npr.

*Treba li sad zbog toga plakati? (svakako da ne treba),*

a ako je pitanje u odričnom obliku, govornik vjeruje u potvrdnu verziju odgovarajuće izjavne rečenice, npr.

*Zar nije dosta tih priča o ratu? (jest, dosta je).*

Retorička pitanja mogu početi upitnom riječju, npr.

*Ko zna šta se iza brda valja?*

*Gdje se još mogu naći takvi ljudi?*

*Kako ne znaš gdje ja stanujem?*

Neka vrlo kratka retorička pitanja ovog tipa postala su fraze s nepromjenljivim oblikom, kao npr.

*Ko zna? (izgovara se kao jedna riječ kozna),*

*Šta ćeš? (takav je život)*

Končarević (1986, 77) pitanja tipologizira na osnovne tipove, i prema funkcionalno-semantičkom kriteriju. U osnovne tipove ubraja:

- a. *pronominalna,*
- b. *nepronominalna i*
- c. *disjunktivna/alternativna pitanja.*

Prema funkcionalno-semantičkom kriteriju (72-73) pitanja razvrstava:

- a) prema vrsti i obimu tražene informacije

Ako se pitanjem traži informacija o nekoj situaciji u cjelini onda je riječ o tzv. *totalnom pitanju*, a ako je riječ o nekom njenom aspektu – vršiocu radnje, nosiocu stanja, osobini nekog pojma, momentima koji određuju glagolsku radnju i sl., onda je to *parcijalno pitanje*.

- b) prema stepenu informisanosti adresanta

Prema ovom kriteriju razlikujemo pitanja kojima se adresant informiše o potpuno nepoznatom sadržaju, ili se njime istovremeno i pita i izražava govorni čin pretpostavke, sumnje, vjerovatnoće, i sl., ili se pak na pitanje, sa velikim stepenom vjerovatnoće, očekuje pozitivan odgovor.

- c) prema karakteru odgovora.

Prema kriteriju funkcionalno-semantičke klasifikacije autorica razlikuje pitanja koja zahtijevaju u odgovoru isključivo afirmaciju ili negaciju.

### *Intonaciona pitanja*

U posebnu vrstu nepronominalnih pitanja spadaju tzv. intonaciona ili deklarativna pitanja. Ova vrsta pitanja u srpskom jeziku izražena su samo upitnom intonacijom, bez ikakvih drugih formalnih obilježja upitnosti, a funkciju upitnosti dobijaju iz konteksta i situacije u kojoj su ova pitanja upotrijebljena,

npr. *Nešto ste nervozni i nestrpljivi danas?*

Intonaciona pitanja su često izraz pragmatičke nužnosti, s obzirom da se najčešće koriste u dijaloškim emisijama ili intervjuima, tako da medijator dijaloga nastoji izbjeći eventualne neugodnosti po sebe i sagovornika zaobilazeći postavljanje direktnih pitanja pa se stiče utisak da dijalog ima karakter ležernosti, spontanosti i dobronamjernosti a njegove aktere dovodi u gotovo sasvim ravnopravan položaj,

npr. *Učiš?*

I ova se vrsta pitanja u pisanju, također, obilježavaju odgovarajućim interpunkcijskim znakom – upitnikom.

Da li će jedna rečenica, jedna govorna cjelina imati izjavni, interogativni ili neki drugi karakter, ukoliko se to ne iskazuje posebnim morfološko-leksičkim sredstvima, to zavisi od načina njihove realizacije. Postoji akcenat riječi i akcenat rečenice, tzv. rečenična intonacija. Akcenat rečenice obuhvata i akcenat pojedinih riječi koji je u govornom procesu saobražen sa rečeničnom intonacijom.

Nesumnjivo je da postoji razlika u intonaciji između iskaza upitnog i izjavnog karaktera. I u našem jeziku osnovna karakteristika izjavne rečenice je tonski uspon u prvom njenom dijelu i lagani tonski pad ka svršetku rečenice, a upitna rečenična intonacija odlikuje se povišenim tonom, sa posebnim isticanjem posljednjeg sloga. U pisanju se upitna intonacija bilježi posebnim interpunkcijskim znakom- upitnikom, npr.:

*Vi me smatrate glupim?*

„Rečenice interogativnog karaktera u kojima se posebnim morfološko-leksičkim sredstvima iskazuje ta interogativnost, ne moraju imati dizanje tona prema kraju rečenice. Ovde ta tonska obeležjenost nije nužna. Pitanje je sadržano u samom sklopu rečenice. Otuda osetna razlika u intonaciji između: *Doći ćeš večeras?* I: *Hoćeš li doći večeras?* U prvom primeru ni red reči u rečenici ni morfološko-leksička sredstva ne ukazuju na interogativni karakter, znači da su tu intonaciona sredstva ostala kao jedina diferencijalna obeležja karaktera te rečenice. I upravo ti pratioci ovog govornog niza i daju upitni karakter toj rečenici, tj.

imaju fonološki relevantnu funkciju. U drugom primeru, međutim, nije tako. Tamo je interogativnost sadržana kako u poretku reči tako i u upitnoj reči li: *Hoćeš doći* nasuprot: *Doći ćeš*. I uvek je tako. Ako je pitanje iskazano morfološko-leksičkim sredstvima, nema potrebe da se to iskazuje još i intonacionim sredstvima. Morfološko-leksička sredstva su tu sasvim dovoljna da izvrše svoju funkciju, a ako se njima priključe i intonaciona sredstva, ona tu sada imaju sekundarni značaj. Istina, ovo ne mora biti opšti obrazac, i tu su moguća individualna i posebna odstupanja, ali je najčešće tako“ (Peco, 1971, 94)

„Postoji lako uočljiva razlika između intonacije u: *Ti ćeš sutra ići u grad? Hoćeš li sutra ići u grad?* Ako prvu rečenicu karakteriše penjanje tona prema kraju govornog akta, u drugoj rečenici takvo intonaciono obeležje najčešće nije prisutno u govornom procesu. Ako i ovakve rečenice prati penjanje tona prema kraju njihove realizacije, u pitanju su posebni ekspresivni momenti koji mogu pratiti i svaku drugu rečenicu, i svaki naš govorni akt. Ovakvu emocionalnu obojenost, koja prati govornu realizaciju, neki nazivaju *emfatičnim akcentom*“ (Gvozdenov, 1968:16).

Dakle, jedini znak upitnosti može biti intonacija. Intonaciona pitanja koriste se kod konstatacija sa istovremenim izražavanjem čuđenja:

*Već si pročitao knjigu?*

Odrična intonaciona pitanja koriste se ukoliko se sa velikim stepenom sigurnosti očekuje odričan odgovor:

*Nisu vam rekli?*

Pitanja čiji predikat sadrži glagol svršenog vida upotrijebljen u budućem vremenu izriče se pretpostavka ili molba, a ukoliko se ispred predikata nađe odrična partikula *ne*, može doći do izražaja nijansi bojazni ili sumnje:

*Doći će s druge obale?*

*A neće ti pobjeći?*

Intonacionim pitanjima kojima se traži uputstvo, savjet ili preporuka kako da se postupi (tzv. *deliberativna pitanja*):

*Da mu pokažem njena leđašca?*

### **Disjunktivna pitanja**

U poseban tip pitanja spadaju tzv. *disjunktivna ili alternativna pitanja*. Ovaj tip pitanja sadrži prijedlog različitih mogućnosti koje se međusobno isključuju. Odgovorom na njih: a) potvrđuje se jedan

član disjunktije, ili b) poriču se svi članovi disjunktije, pa se tvrdi nešto što njome nije bilo obuhvaćeno:

*Izvinite, očekuju li pobjedu ili neko dolazi?*

*Hoćeš li da ti sada podgrejemo jelo ili ćeš pričekati oca?*

*Hoćeš li slađu ili gorču kafu?*

Često se kontrastno naglašavaju riječi koje se odnose na izbor između dvije ili više alternativa. Ako se izbor odnosi na glagole, moramo ponoviti **li** iza svakog glagola osim posljednjeg, npr.

*Glumite li, pjevate li, svirate li, ili plešete?*

Iako su strukturalno identična da-ne pitanjima, na alternativna pitanja se nemože odgovoriti sa da ili ne, ali je odgovor ipak ograničen na jednu od alternativa.

Alternativna pitanja mogu početi i upitnom riječju, npr.

*Koje ti se godišnje doba najviše sviđa: jesen, zima, proljeće ili ljeto?*

Za sva alternativna pitanja karakteristično je da se ispred posljednje alternative upotrebljava veznik **ili**.

U situacijama u kojima se podrazumijevaju ostali elementi upitne rečenice, alternativno pitanje možemo svesti na bilo koji rečenični konstituent kojim se signaliziraju alternative, npr.

*Čokoladu, sladoled ili kolač? (govori šta ćeš)*

*Pravo, lijevo ili desno? (reci mi kuda ću)*

*Dobar, loš ili osrednji?*

## Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je bio ispitati prisustvo intonacionih i disjunktivnih pitanja u govoru djece predškolskog uzrasta. Metoda istraživanja je obuhvatila strukturalnu opservaciju govora djece u vrtiću, interogativna i disjunktivna dječija pitanja, apstrahirane opservacijske varijable na temelju teorijske elaboracije istraživačkog pitanja.

## Uzorak

Istraživačku populaciju su činila djeca predškolskog uzrasta u dobi od 3 do 6 godina koja su obuhvaćena institucionalnim predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem u urbanim sredinama.

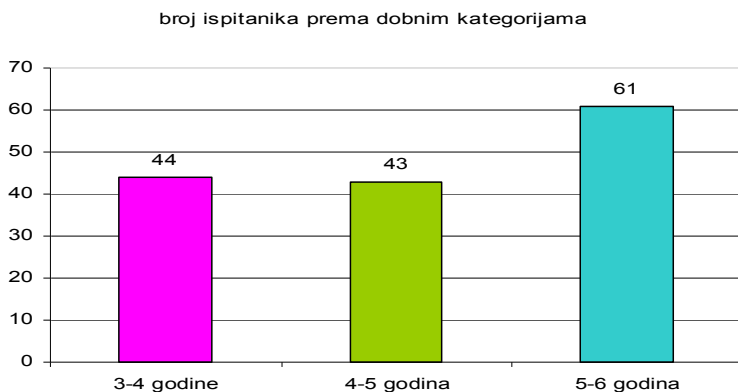
**Tabela 1. Struktura uzorka**

UZRAST			POL		IQ	
3-4	4-5	5-6	M	Ž	P	NP
44	43	61	77	71	102	46
Svega: 148			Svega: 148		Svega: 148	

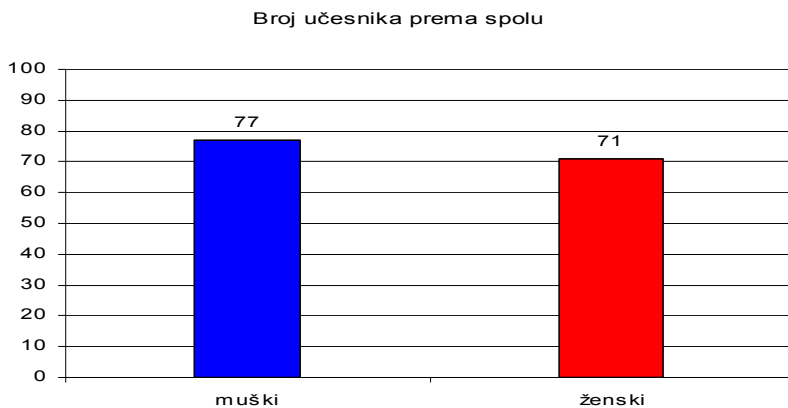
NIVO OBRAZOVANOSTI RODITELJA						
MAJKA				OTAC		
BSS	SSS	VŠS	VSS	SSS	VŠS	VSS
16	79	6	47	89	12	48
Svega: 148				Svega: 148		

LEGENDA:

- P- prosječna inteligencija
- NP- natprosječna inteligencija
- BSS- bez stručne sprema
- SSS- srednja stručna sprema
- VŠS- viša stručna sprema
- VSS- visoka stručna sprema



Slika 1. Broj ispitanika prema uzrasnim katregorijama

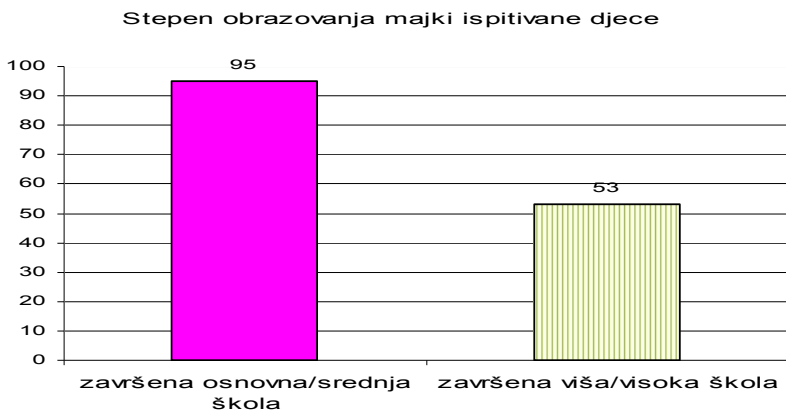


Slika 2. Broj ispitanika podijeljenih prema spolu

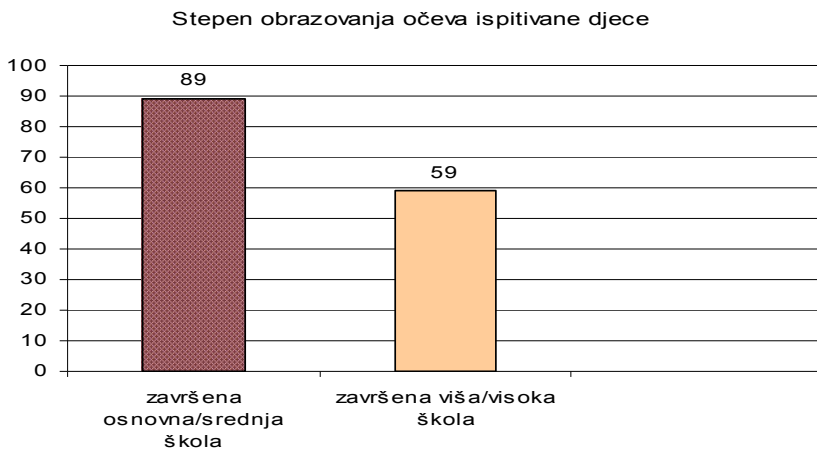




Slika 3. Broj ispitanika prema stepenu intelektualne razvijenosti



Slika 4. Stepen obrazovanja majki ispitivane djece



Slika 5. Stepen obrazovanja očeva ispitivane djece

## Rezultati istraživanja

### *Nepronominalna intonaciona pitanja*

Istraživanja su pokazala da se intonaciona pitanja ne javljaju kod djece na uzrastu od 3. do 4. i od 4. do 5. godine života. Intonaciona pitanja pretpostavljaju razvijenost operativnog mišljenja i otud njihovo pojavljivanje tek u periodu od 5. do 6. godine.

### *Odnos dobi učesnika sa brojem postavljenih disjunktivnih pitanja*

*Tabela 2. Broj postavljenih disjunktivnih pitanja u odnosu na dob*

	Dob	N	Prosječni rang
broj postavljenih disjunktivnih pitanja	3-4 godine	1	8, 50
	4-5 godina	8	9, 56
	5-6 godina	18	19, 56
	Ukupno	27	

*Tabela 3. Ispitivanje značajnosti prisutnih razlika kod disjunktivnih pitanja u odnosu na dob*

Test Statistik	broj postavljenih disjunktivnih pitanja
Chi-Square	, 125
Df	2
Značajnost	, 94

U slučaju ispitivanja značajnosti razlika u broju postavljenih disjunktivnih pitanja u odnosu na dob učesnika nisu pronađene statistički značajne razlike koje bi se mogli pripisati dobi učesnika (hi-kvadrat=0, 125,  $p > 0, 05$ ).

### *Odnos varijable spol ispitanika sa brojem postavljenih disjunktivnih pitanja*

*Tabela 4. Broj postavljenih disjunktivnih pitanja u odnosu na spol*

	Pol	N	Prosječni rang
broj postavljenih disjunktivnih pitanja	Muski	9	9, 44
	Ženski	9	9, 56
	Ukupno	18	

Tabela 5. Ispitivanje značajnosti prisutnih razlika kod disjunktivnih pitanja u odnosu na spol učesnika

Test Statistik	broj postavljenih disjunktivnih pitanja
Mann-Whitney U	40
Wilcoxon W	85
Z	-, 08
Značajnost	, 94

Mann-Whitney U statistik od 40 u ovom slučaju nije bio statistički značajan (značajnost od 0, 94,  $p > 0, 05$ ) pa bismo mogli prihvatiti nultu hipotezu, tj. naglasiti da pol djece, na ispitanom uzorku, ne igra značajnu ulogu u postavljanju disjunktivnih pitanja.

### ***Odnos intelektualne razvijenosti ispitanika sa brojem postavljenih disjunktivnih pitanja***

Tabela 6. Odnos intelektualne razvijenosti ispitanika sa brojem postavljenih disjunktivnih pitanja

broj postavljenih disjunktivnih pitanja	Iq prosječno razvijena inteligencija	N	Prosječni rang
	natprosječno razvijena inteligencija	6	8, 50
	Ukupno	12	10, 00
		18	

Tabela 7. Ispitivanje značajnosti prisutnih razlika u odnosu na intelektualnu razvijenost i broj postavljenih nepronominalnih pitanja

Test Statistik	broj postavljenih disjunktivnih pitanja
Mann-Whitney U	30
Wilcoxon W	51
Z	-1, 03
Značajnost	, 30

Na osnovu rezultata analize testiranja značajnosti razlika u broju postavljenih disjunktivnih pitanja u odnosu na nivo intelektualne razvijenosti možemo zaključiti da se broj postavljenih disjunktivnih pitanja ne razlikuje značajno u odnosu na prosječnu ili natprosječnu inteligenciju djece na ispitanom uzorku (Mann-Whitney U 30, značajnost 0, 30,  $p > 0, 05$ ).

***Odnos stepena obrazovanja majke sa brojem postavljenih disjunktivnih pitanja***

*Tabela 8. Odnos stepena obrazovanja majke sa brojem postavljenih disjunktivnih pitanja*

Edukacija majke		N	Prosječni rang
broj postavljenih disjunktivnih pitanja	završena osnovna/srednja škola	7	8, 50
	završena viša/visoka škola	11	10, 14
	Ukupno	18	

*Tabela 9. Ispitivanje značajnosti prisutnih razlika u odnosu na stepen obrazovanosti majke i broja postavljenih disjunktivnih pitanja*

Test Statistik	broj postavljenih disjunktivnih pitanja
Mann-Whitney U	31, 5
Wilcoxon W	59, 5
Z	-1, 16
Značajnost	, 25

Mann-Whitney U statistik od 31, 5 u ovom slučaju nije bio statistički značajan (značajnost od 0, 25,  $p > 0, 05$ ) pa bismo mogli prihvatiti nultu hipotezu, tj. naglasiti da nivo obrazovanja majki ispitivane djece, na ispitanom uzorku, ne igra značajnu ulogu u postavljanju disjunktivnih pitanja.

***Odnos stepena obrazovanja oca sa brojem postavljenih disjunktivnih pitanja***

*Tabela 10. Odnos stepena obrazovanja oca sa brojem postavljenih disjunktivnih pitanja*

Edukacija oca		N	Prosječni rang
broj postavljenih disjunktivnih pitanja	završena osnovna/srednja škola	9	8, 50
	završena viša/visoka škola	9	10, 50
	Ukupno	18	

Tabela 11. Ispitivanje značajnosti prisutnih razlika u odnosu na stepen obrazovanosti oca i broja postavljenih disjunktivnih pitanja

Test Statistik	broj postavljenih disjunktivnih pitanja
Mann-Whitney U	31, 5
Wilcoxon W	76, 5
Z	-1, 45
Značajnost	, 15

Vrijednost Mann-Whitney U statistik od 31, 5 u ovom slučaju nije bio statistički značajan (značajnost od 0, 15,  $p > 0, 05$ ) pa bismo mogli prihvatiti nultu hipotezu, tj. naglasiti da nivo obrazovanja očeva ispitanom djece, na ispitanom uzorku, ne igra značajnu ulogu u postavljanju disjunktivnih pitanja.

Tabela 12. Pitanja izražena disjunkcijom

Broj pitanja prema uzrastu			Pol		IQ	
3-4	4-5	5-6	M	Ž	P	NP
1	9	17	13	14	7	20

Stručna sprema roditelja			
Majka		Otac	
BSS/OŠ/SSS	VŠS/VSS	BSS/OŠ/SSS	VŠS/VSS
11	16	11	16

Disjunktivna pitanja kao najsloženiji tip dječije upitnosti, u formalnom i semantičkom aspektu najprisutnija su u periodu od 5. do 6. godine. Zapravo, zbog njihove kompleksnosti, nismo ih ni očekivali na ranijem uzrastu. Razvoj mišljenja, jezika i govora kao složene interakcije, ovim istraživačkim rezultatom je potvrđen.

## Zaključak

Intonaciona pitanja pretpostavljaju razvijenost operativnog mišljenja i otud je njihovo pojavljivanje prisutno tek na uzrastu 5-6 godina, kad se razvija i ovaj oblik mišljenja. Nezavisne varijable (spol, intelektualna razvijenost djeteta i obrazovanost roditelja) nisu značajne za pojavljivanje intonacionih pitanja kod djece.

Disjunktivna pitanja su značajnije prisutna u upitnosti djece kasnog predškolskog uzrasta, tj. na uzrastu od 5. do 6. godine. Ova lingvistička činjenica je saglediva u kontekstu postojanja interakcije jezika i mišljenja: razvojem zahtjevnijih formi mišljenja (operativno

mišljenje) usložnjava se i jezički aspekt djetetovog funkcionisanja na semantičko-sintaksičkom planu.

Interrogativnost kao prvenstveno lingvistička kategorija u ovom radu je posmatrana dominantno kroz prizmu interferencijske lingvistike. Zato dječijem pitanju, kao komponenti dječije lingvističke kompetencije, pristupamo i iz perspektive suvremenih tokova teorije i prakse ranog odgoja. Sintezu ovakvih tokova predstavlja konstruktivistička teorija ranog odgoja. U periodu djetinstva događa se vrlo senzibilno samoreflektiranje, a upravo je pitanje jezičko, govorno i misaono sredstvo ovog procesa. Evaluacijski proces institucionalizirane forme ranog odgoja, odgoj u vrtiću, polazi od tzv. hipotetičkih, samorefleksivnih dječijih pitanja, koja u procesu svakodnevnog komunikacijskog „pregovaranja“ djece i odgajateljica, djeca misle i govore, a odgajateljice čuju, razumiju i na osnovu njih orijentiraju svoje odgojno-obrazovno angažiranje. Upravo zato je interrogativnost predškolskog djeteta prostor odgojno-obrazovnog, lingvističkog i generalno, ranog odgoja djeteta.

## Literatura

- Bugarski, R. (1973), *Dječiji jezik i lingvistička teorija*, U: Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 6, (45-52), Beograd: Naučna knjiga.
- Fajgelj, S., Kuzmanović, B & Đukanović, B. (2004), *Priručnik za socijalna istraživanja*, Podgorica: CID, SoCEN.
- Gvozdev, A.N. (1968), *Savremennyj ruskij jazik*, knjiga II, Moskva.
- Končarević, K. (1986): *Interrogativne rečenice u ruskom i srpskohrvatskom jeziku*, U: Prilozi proučavanju jezika, (71-97), Novi Sad: Institut za južnoslavenske jezike Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.
- Kovačević, M. (1988), *Uzročno semantičko polje*, Sarajevo: Svjetlost.
- Peco, A. (1971), *Osnovi akcentologije srpskohrvatskog jezika*, Beograd: Naučna knjiga.
- Pijaže, J. (1974), *Učenje i razvoj*, U: Predškolsko dete, 3, (29-39), Beograd.
- Piper, P. i ost. (2005), *Sintaksa savremenog srpskog jezika*, Beograd, Institut za srpski jezik SANU, Beogradska knjiga, Matica srpska.
- Ridanović, M. (1985), *Jezik i njegova struktura*, Sarajevo: Svjetlost.
- Skiner, B.F. (1957), *Verbal Behavior*, New York, Appleton-Century-Crafts.
- Simeon, R. (1969), *Emciklopedijski rječnik lingvističkih naslova*, (I,II), Zagreb, Matica hrvatska.
- Škiljan, D. (1994), *Pogled u lingvistiku*, Opatija: Naklada Benja.
- Vasta, R. I ost. (2005), *Dječja psihologija*, Jasrebarsko: Naklada Slap.

Reuf Vejo, MA  
*First High School in Zenica*

## **INTONATION AND DISJUNCTIVE QUESTIONS OF PRESCHOOL CHILDREN**

### **Abstract**

The study treats intonation and disjunctive questions as a form of speech of preschool children, i.e. their linguistic competence. Although child speech is primarily a linguistic problem, and linguistics being an interference science, it needs to be considered from a linguistic, psycholinguistic, psychological pedagogical aspect.

Intonation or declarative questions are special types of non-pronominal questions. In the speech of adults and preschool children these questions are exclusively realized by an interrogative intonation.

Disjunctive or alternative questions include different options that are mutually exclusive and a response either confirms one member of the disjunction or denies all parts of the disjunction stating something new.

The aim of the study was to research the presence of intonation and disjunctive questions in the speech of preschool children aged 3-6.

Research methods are the method of theoretical analysis and descriptive-analytical method. The method of theoretical analysis places intonation and disjunctive questions in the context of relevant interactions between language and speech, and speech and thought.

The research sample consisted of 148 preschool children aged 3-6, covering the institutional pre-school education. Sample strata were defined according to age categories, gender, level of intellectual ability (IQ) and educational background of the parents. The results showed that the occurrence of intonation questions with preschool children is associated with the child development and therefore the questions only occurred with children aged 5-6.

The presence of disjunctive questions in the speech of preschool children is observed through the existence or absence of statistical significance in terms of age, gender, intellectual development and education background of the parents.

**Key words:** interrogative, non-pronominal questions, intonation questions, disjunctive questions





Dr. sc. Almira Isić

*Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici*

Zijada Kurtodža-Vučak

*Javna ustanova za predškolski odgoj i obrazovanje Zenica*

## **DOŽIVLJAJ STRAHA KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI**

### *Sažetak*

*U ovom naučnom radu predstavljeni su rezultati istraživanja o zastupljenosti i sadržaju straha kod djece predškolske dobi. Istraživanje je realizirano na uzorku od 60 ispitanika (30 dječaka i 30 djevojčica) predškolske dobi (4 do 5,5 godina), koji pohađaju Javnu ustanovu za predškolski odgoj i obrazovanje u Zenici. Na osnovu kvalitativne analize dječijih crteža i intervjuja, izvršeno je sažimanje velikog broja dječijih strahova, i to prema sadržaju, u pet slijedećih kategorija: strah od životinja, strah od ljudi i imaginarnih bića, strah od mraka, strah od vremenskih nepogoda, te strah od krvi i tjelesnih povreda. Utvrđeno je da je kod djece predškolske dobi najprisutniji strah od životinja (60 ili 100% ispitanika), zatim strah od ljudi i imaginarnih bića (19 ili 32% ispitanika), strah od mraka (9 ili 15% ispitanika), strah od vremenskih nepogoda (6 ili 10% ispitanika), te strah od krvi i tjelesnih povreda (2 ili 3% ispitanika). S obzirom na stepen doživljaja opasnosti kod djece od pojedinih životinja, utvrđena je najveća zastupljenost straha od paukova (13 ili 22% ispitanika), zatim straha od zmija (11 ili 18% ispitanika), straha od medvjeda (7 ili 12% ispitanika), straha od krokodila (6 ili 10% ispitanika), straha od ajkula (6 ili 10%), straha od vukova (5 ili 8% ispitanika) itd. Strah od mračnih prostorija, ulica ili mraka, općenito iskazalo je 9 ili 15% ispitanika, zatim strah od vremenskih nepogoda 5 ili 8% ispitanika (tj. strah od munje 2 ili 3% ispitanika, strah od kiše 2 ili 3% ispitanika, te strah od zemljotresa 1 ili 2% ispitanika), a strah od krvi i tjelesnih povreda iskazalo je 2 ili 3% ispitanika. Utvrđen je, također, općenito veći opseg različitih strahova na uzorku djevojčica u odnosu na dječake, tj. veća zastupljenost straha od životinja, mraka i vremenskih nepogoda kod djevojčica nego kod dječaka. Veća zastupljenost straha kod dječaka u odnosu na djevojčice uočena je jedino kod straha od imaginarnih bića i opasnih osoba.*

*Ključne riječi: strah, fobije, predškolska dob, dječiji crtež*

## 1. Uvod

Strahovi su sastavni dio razvoja svakog djeteta. Bilo da su dio normalnog razvoja ili su odgovor na specifičnu, prijetecu situaciju, predstavljaju adaptivni odgovor, jer upozoravaju dijete da preuzme mjere opreza i pripremi se za brojne životne izazove. Različiti oblici straha, kao i većina ostalih psiholoških fenomena u djetinjstvu, vrlo su isprepleteni i teško ih je razlikovati. Dječiji strahovi se opisuju kao reakcije na percipiranu prijetnju, koje uključuju izbjegavanje prijetee situacije ili objekta, subjektivni osjećaj nelagode i fiziološke promjene. Za strahove se pretpostavlja da uključuju, uglavnom, istovjetne reakcije na specifične podražaje – poput prirodnih događaja (mrak, grmljavina), ili apstraktne pojmove (rat, osjećaj odbačenosti) – dok je anksioznost u većoj mjeri difuzna reakcija na nespecifične podražaje. Ukoliko je opasnost prepoznata i vezana za realne, vanjske objekte, i ako osoba zna čega se boji, onda je riječ o strahu. Međutim, ako je opasnost objektivno nepostojeća i neodređena, ona podstiče prvobitna doživljavanja straha od nepoznatog i javlja se osjećaj očekivanja te nepoznate i prijetee opasnosti. Taj „slobodno plutajući strah“ unutrašnjeg porijekla, koji nije vezan za određenu situaciju ili objekt, naziva se anksioznost. Općenito se ukazuje da je strah od specifičnih događaja manje stresan od anksioznosti, jer omogućuje osobi da se fokusira na specifični objekt i mobilizira energiju za neku određenu akciju, npr. za bijeg. To znači da u slučaju straha priroda prijetnje može biti adekvatno procijenjena, dok je kod anksioznosti ta prijetnja, uglavnom, manje jasna i fluktuirajuća, te, stoga, predstavlja opasnost za psihološku egzistenciju organizma. Osim toga, u slučaju anksioznosti postoji dominantan osjećaj neugode koji je i vremenski trajniji, dok u slučaju straha, neugoda nestaje brzo nakon rješavanja opasne situacije i ne postoji tolika perzistencija napetosti kao u anksioznosti (Epstein, 1972). Tendencija odraslih da ne razlikuju strah od anksioznosti kod djece nastaje iz pogrešnih tumačenja djetetovih izjava u stanjima anksioznosti, na temelju kojih se zaključuje da se dijete uplašilo nečeg određenog, što je njemu jasno i prepoznatljivo.

Razlikuju se brojne podjele i klasifikacije dječjih strahova i anksioznosti. Prvobitno je bila prisutna lista strahova i pripadajućih fobija, koja se odnosila na: strah od mačaka (ailurofobija), strah od mraka (niktofobija), strah od insekata (entomofobija), strah od zmiya (ofidofobija), straha od grmljavine (brontofobija), i sl. Kasnije klasifikacije sadržavale su šire kategorije i temeljile su se

na analitičkim metodama, na etiološkim podacima, ili pak empirijskim postupcima, zasnovanim na faktorskoj analizi. Poulton i sar. (1997) ukazali su na četiri kategorije dječijih strahova, koji se razlikuju s obzirom na njihov sadržaj: socijalni strahovi (npr. strah od odgovaranja pred razredom, strah od nepoznatih ljudi, strah od upoznavanja s novim prijateljima, i sl.); specifični strahovi (strah od vode, životinja, visine, mraka, grmljavine i oluje); agorafobični strahovi (strah od izlaganja situacijama kao što su mostovi, tuneli, avioni, liftovi, autobusi, gužva, samoća, i sl.) i višestruki strahovi (strahovi koji obuhvaćaju veći broj naprijed navedenih strahova). Ollendick (1995) je ukazao na deset najčešćih strahova kod djece: strah da će ga udariti auto, da neće moći disati, od bombe i bombaškog napada, biti zapaljen ili izgorjeti, pasti sa nekog visokog mjesta, strah od provalnika, zemljotresa, smrti, slabih ocjena i zmija. Autor je utvrdio da su ovi strahovi konzistentni kroz dob, spol i kulturalnu pripadnost. Faktorskom analizom utvrdio je da se strahovi grupiraju u pet osnovnih kategorija: strah od neuspjeha i kritiziranja, strah od nepoznatog, strah od ozljeđivanja i malih životinja, strah od opasnosti i smrti, te strah od medicinskih postupaka. U DSM-IV klasifikaciji (1996) strahovi i anksioznosti se opisuju paralelno, tako da se, npr., javljanje određenog tipa fobije opisuje u funkciji razvoja, obično ovisno o dominantnim strahovima za tu dob. Navodi se podjela na osam oblika anksioznih poremećaja: panični poremećaj i agorafobija, separacijski anksiozni poremećaj, generalizirani anksiozni poremećaj, opsesivno kompulzivni poremećaj, posttraumatski stresni poremećaj, akutni stresni poremećaj, socijalna fobija i specifična fobija. Specifične fobije se dijele na četiri podtipa: fobije od životinja (općenito se javljaju kod djece), fobije od prirodnog okoliša (gromova, visine, vode, i sl.), fobije od krvi, injekcije i ozljede, te situacijske fobije (javni prijevoz, tuneli, mostovi, liftovi, letenje, vožnja, zatvoreni prostori, i sl). U okviru Reissove teorije fobija, strahova i paničnih napada (1991) razlikuju se tri fundamentalna, temeljna straha i veći broj svakodnevnih, uobičajenih strahova. Temeljni strahovi su: strah od ozljede i bolesti, koji uključuju i strah od smrti, strah od negativne evaluacije – koji predstavlja strah od odbačenosti, neprihvaćanja i kritiziranja od strane vršnjaka – zatim, anksiozna osjetljivost, koja predstavlja strah od straha, tj. zastrašujuću pomisao da bi javljanje straha u određenoj situaciji moglo imati katastrofalne socijalne i tjelesne posljedice. Svakodnevni, uobičajeni strahovi su strah od životinja, visine, agorafobičnih situacija, socijalni strahovi, i sl.

Temeljni strahovi se razlikuju od uobičajenih strahova s obzirom na dva kriterija: 1. temeljni strahovi uključuju one podražaje koji su zastrašujući za većinu ljudi, i 2. uobičajeni strahovi se mogu logički reducirati na temeljne strahove. Tako, npr., strah od letenja može biti rezultat zastrašujućih posljedica u slučaju pada aviona i u osnovi predstavljati strah od tjelesne ozljede, može biti rezultat ponižavajuće situacije u koju će osoba biti dovedena zbog povraćanja tokom leta i predstavljati strah od negativne evaluacije, ali može biti i rezultat straha od paničnog napada u zatvorenom prostoru aviona, odnosno anksiozne osjetljivosti. Reissova teorija predstavlja jedan od prvih sveobuhvatnih pokušaja stvaranja boljih okvira za razumijevanje strahova, fobija i paničnih napada. Podražajna kategorizacija dječjih strahova uključuje kontekstualni pristup: određeni prijeteći podražaji mogu biti udaljeniji od djeteta (npr. male životinje, medicinske procedure, prirodne nepogode, i sl.), dok su drugi bliski djetetu i sastavni dio svakodnevnog života (osjećaj vlastite nekompetentnosti, percepcija budućnosti, briga za zdravlje). Podražaji se, također, mogu razlikovati i s obzirom na svoju kompleksnost: npr., grmljavina i mrak su vrlo jasni u svojoj pojavnosti i reakcijama djeteta, dok su medicinske procedure i javni nastupi manje jasni i uglavnom zahtjevniji, s obzirom na djetetovu prilagodbu. Neki strahovi i anksioznosti mogu biti više situacijski specifični – npr., strah od određenih životinja, injekcije, tunela i sl., ili pak anksiozni poremećaji koji se javljaju u specifičnim situacijama, poput socijalne, separacijske ili ispitne anksioznosti – dok su drugi vrlo općeniti i u svojoj osnovi obuhvaćaju različite oblike strahovanja (poput strahova vezanih za budućnost, tjelesne povrede, i sl.). Međutim, iako fokus straha za dva djeteta može biti identičan (npr. strah od pauka), zabrinutost vezana za taj strah može biti potpuno različita: dok se jedno dijete boji ugriza pauka, drugo je uplašeno zbog gadljivosti koju i sama pomisao na dodir pauka ili njegove mreže izaziva. Ili, npr., dijete koje pokazuje strah od škole može se bojati odvajanja od sigurnosti doma, dok se drugo dijete s istim strahom može bojati socijalne evaluacije u druženju s vršnjacima. U osnovi prvog straha su simptomi separacijske anksioznosti, a drugog socijalne anksioznosti. Najčešći prigovor pri pokušajima kategorizacije strahova jeste da se veliki broj različitih strahova svrstava pod istu kategoriju, iz koje se ne dobiva informacija o djetetovim dominantnim reakcijama (kognitivnim, tjelesnim, emocionalnim, bihevioralnim), niti o pravoj pozadini straha (Barrios i Hartmann, 1988). Iako su strahovi i različiti oblici anksioznosti vrlo uobičajeni

i sastavni dio razvoja svakog djeteta, događa se da postanu tako intenzivni i dugotrajni, da rezultiraju u značajnoj neugodi i uznemirenosti, kako djeteta tako i njegove porodice. Dijete postaje pretjerano zabrinuto, a izlaganje zastrašujućim podražajima, ili pak anticipacija tih podražaja, izaziva fiziološku uznemirenost i izbjegavanje (Ollendick i Ollendick, 1997). U takvim slučajevima postavlja se pitanje da li se uopće radi o prolaznim, dobi i situaciji primjerenim strahovima, ili je uputnije govoriti o anksioznim poremećajima i fobijama. Naime, i strahovi i anksioznost se javljaju na kontinuumu od normalnih, uobičajenih strahova i anksioznosti do onih koji po svom trajanju, stepenu neprilagođenosti, opsegu i intenzitetu prerastaju u različite oblike anksioznih poremećaja. Tako intenzivni, pretjerani i dugotrajni strah od nečistih predmeta može prerasti u opsesivno-kompulzivni poremećaj, strah od nepoznatih ljudi i upoznavanja s novim licima u socijalnu fobiju, strah od škole u separacijsku anksioznost, i sl. U razlikovanju normalnih od patoloških oblika strahova i anksioznosti, koristi se pet osnovnih kriterija:

1. Situacijska primjerenost - svaki strah se procjenjuje s obzirom na kontekst u kojem se javlja i njegovu primjerenost i opravdanost u određenoj situaciji. U tom smislu, nije prikladno postavljati dijagnozu anksioznog poremećaja ili fobije kada je strah opravdan – npr., kada se učenik koji ne uči boji škole, nastavnika koji ga može prozvati na satu za koji se nije pripremio, i sl.
2. Intenzitet simptoma - strah se može manifestirati od blažih simptoma pa sve do paničnog napada. Intenzitet najčešće varira u zavisnosti od stepena i blizine zastrašujuće situacije (npr., simptomi su najintenzivniji na početku zastrašujuće situacije, kada je bijeg otežan – npr., na početku vožnje avionom, a smanjuje se s približavanjem kraju putovanja) ili objekta (npr. strah od psa se pojačava kada dijete ugleda psa, a smanjuje se pri udaljavanju). Međutim, intenzitet straha nije uvijek direktno povezan sa zastrašujućim podražajem (npr., dijete može doživljavati različitu jačinu straha kada se nađe u istom tunelu).
3. Trajanje simptoma - zasniva se na dijagnostičkim pokazateljima u DSM-IV klasifikaciji (1996). Kod osoba mlađih od 18 godina smatra se da je potrebno da simptomi za dijagnozu specifične i socijalne fobije, te generaliziranog anksioznog poremećaja traju najmanje 6

mjeseci, za dijagnozu separacijskog anksioznog poremećaja 4 sedmice, i sl.

4. Stepen ometanja - odnosi se na značajnu neugodu ili poteškoće na planu socijalnog i svakodnevnog funkcioniranja. Budući da su strahovi i anksioznost u djetinjstvu vrlo česti, dijagnoza anksioznog poremećaja i fobija nije utemeljena ukoliko ne postoji značajno ometanje i vidljive smetnje zbog pretjeranog straha. To znači da, ako fobija značajno ne ugrožava djetetovo funkcioniranje ili ne uzrokuje značajne smetnje, dijagnoza se ne postavlja.
5. Razvojna primjerenost - osim podataka o intenzitetu, trajanju i svakodnevnim problemima koje strah i anksioznosti uzrokuju, za pravilan pristup dijagnostici, tretmanu i proučavanju strahova i anksioznosti neophodno je te fenomene pratiti s obzirom na spol i dob djeteta. Anksiozni poremećaj se dijagnosticira u onim slučajevima kada simptomi anksioznosti nisu primjereni dobi djeteta, kada postanu toliko intenzivni da uzrokuju značajnu uznemirenost i zabrinutost, te kada ometaju djetetovo svakodnevno funkcioniranje. Fobije se dijagnosticiraju kada specifične strahove prate izbjegavajuća ponašanja i kada ti strahovi rezultiraju funkcionalnim ili socijalnim teškoćama. Odrasla osoba i adolescenti prepoznaju da je strah iracionalan i pretjeran, dok kod djece to ovisi o njihovom kognitivnom razvoju.

Općenito je utvrđeno da se sadržaj strahova i anksioznosti mijenja vremenom, kao rezultat djetetovih razvojnih iskustava i povećanih kognitivnih sposobnosti, s fokusom koji se s dobi premješta od konkretnih, vanjskih strahova prema sve više internaliziranoj, apstraktnoj anksioznosti. Najčešći strahovi kod djece predškolske dobi su: strah od životinja, strah od ljekara, strah od pljačkaša, otmičara i lopova, strah od vremenskih nepogoda, strah od imaginarnih bića, noćni strahovi i more (2-8. godine), te strah od rata i nasilja. S obzirom na broj strahova, dosadašnja istraživanja su ukazala da mlađa djeca i djevojčice doživljavaju veći broj strahova od starije djece i dječaka. Poulton i sar. (1997) utvrdili su da se kod djevojčica s početkom puberteta broj strahova udvostručuje, za razliku od dječaka, kod kojih nije zapažena ova promjena. Pretjerane strahove doživljava 3-8% djece, a veći broj strahova prisutan je kod djevojčica nego kod dječaka (Wenar,

2002). Većina strahova je prolazna, a oko polovica ih nestane tokom tri mjeseca.

Strah kao temeljna emocija pokazuje mnogobrojne manifestacije, koje su uzrokovane radom autonomnog nervnog sistema. Reakcije straha se mogu manifestirati na različite načine: 1. Strah se manifestira na tijelu (Osoba koja se boji kreće se drugačije od osobe koja se veseli. Ramena se nesvjesno podižu, glava je podignuta, dok mimika izražava otvorenost); 2. Osoba koja se boji izbjegava gledati u lice sagovornika, tj. pogled često usmjerava prema tlu ili gleda ustranu; 3. Geste i pokreti mogu djelovati ukočeno i kruto, a u nekim situacijama postaju upadljivi i izmiču kontroli, neprimjereni su i izuzetno izraženi; 4. Strah mijenja tempo disanja. Prirodni ritam udisaja i izdisaja je poremećen. Struja zraka nailazi na prepreku u tijelu. Nakon što se pretrpi strah, duboko disanje oslobađa nakupljenu energiju, a olakšanje koje slijedi oslobađa osobu tereta straha; 5. Strah mijenja veličinu zjenica. One se proširuju, pa se na taj način bojazan ocrtava na licu. U situacijama straha pojačava se lučenje znoja i 6. Strah se manifestira i na površini kože. Povisi se krvni tlak, koža može postati crvena; U tijelu je prisutan nemir, pa to može dovesti do povišene crijevne aktivnosti, ili pak, izvršiti pritisak na mokraćni mjehur. Pri svakom doživljaju straha javljaju se prirodne reakcije, koje čovjeku pomažu pri suočavanju sa strahom i njegovim savladavanjem. Evolucijski je uvjetovana reakcija bijega ili borbe. S jedne strane, strah upozorava na opasnost i podstiče nagon za bijegom ili udaljavanjem, dok s druge strane, zahvaljujući strahu bude se određene snage koje nastoje izdržati ili pobijediti nastalu situaciju. Ako situacije koje izazivaju strah dugo ostanu neriješene, mogu dovesti do ozbiljnih zdravstvenih poremećaja. Dijete se u situacijama straha ponaša kao i odrasla osoba, ali, ipak, postoje neke razlike, naročito u male djece. Malo dijete u situacijama straha sklono je reagirati općom zakočenošću, te bježanjem ili vrištanjem. Međutim, neće se suprotstaviti izvoru straha, jer su dječiji odbranbeni mehanizmi slabi da se odupru stvarnim ili imaginarnim prijetnjama.

Dječiji razvojni strahovi najčešće ne zahtijevaju stručnu pomoć, za razliku od neurotskih strahova, koji zahtijevaju stručnu pomoć.

U ovom naučno-istraživačkom radu, dječiji strahovi su predstavljali ključnu varijablu, tj. nastojali smo utvrditi zastupljenost i sadržaj straha kod djece predškolske dobi, kao i zastupljenost i sadržaj straha u odnosu na spol.

## 2. Metod

U istraživanju je sudjelovalo 60 ispitanika (30 dječaka i 30 djevojčica) predškolske dobi (od 4 do 5,5 godina), koji pohađaju Javnu ustanovu za predškolski odgoj i obrazovanje u Zenici. Istraživanje je realizirano 2011. godine u prostorijama gore navedene institucije. Ispitanici su bili okupljeni u jednoj prostoriji. Eksperimentator im je rekao da će danas crtati, te ih pitao: „*Postoji li nešto čega se plašite?*“. Potom, svaki ispitanik dobio je potreban pribor za crtanje: bijeli papir formata A4, bojice i običnu olovku. Nakon toga, eksperimentator im je rekao da nacrtaju „svoj strah“, tj. ono čega se plaše, ali da, pritom, ne smiju gledati u radove drugog dječaka/djevojčice, niti govoriti dok crtaju. Eksperimentator se kretao od stola do stola i ohrabrivao ispitanike tokom crtanja. Vrijeme crtanja bilo je 15 minuta. Nakon toga, prikupio je crteže, a potom je podsticao svakog ispitanika da objasni ono što je nacrtao: *Što ga plaši? U kojim situacijama osjeća strah? U kojem dijelu tijela osjeća strah? Kako se ponaša kada je uplašen?* Na poleđini crteža svakog ispitanika evidentirano je njegovo ime i prezime, starosna dob, kao i odgovori na gore navedena pitanja.

U radu je korišten metod kvalitativne analize dječijih crteža i strukturirani intervju.

## 3. Prikaz rezultata istraživanja i diskusija

Nakon što su crteži prikupljeni, uslijedio je strukturirani intervju sa ispitanicima o doživljaju i sadržaju straha. Potom je izvršena kvalitativna analiza dječijih crteža, tj. sažimanje velikog broja dječijih strahova, s obzirom na sadržaj, u pet slijedećih kategorija: strah od životinja, strah od ljudi i imaginarnih bića, strah od mraka, strah od vremenskih nepogoda, te strah od krvi i tjelesnih povreda. Zastupljenost svakog od navedenih strahova kod djece predškolske dobi izražena je u frekvencijama i postocima, te predstavljena u tabeli 1.

Unutar tabele 1. može se uočiti da je kod djece predškolske dobi najprisutniji strah od životinja (60 ili 100% ispitanika), zatim strah od ljudi i imaginarnih bića (19 ili 32% ispitanika), strah od mraka (9 ili 15% ispitanika), strah od vremenskih nepogoda (6 ili 10% ispitanika), te strah od krvi i tjelesnih povreda (2 ili 3% ispitanika). Ispitanici su naveli različite vrste životinja koje izazivaju strah i predstavljaju im opasnost. Izvršeno je grupiranje istih s obzirom na stepen opasnosti. Kod djece predškolske dobi utvrđeno je najizraženije prisustvo straha od paukova (13 ili 22%



ispitanika), zatim strah od zmija (11 ili 18% ispitanika), strah od medvjeda (7 ili 12% ispitanika), strah od krokodila (6 ili 10% ispitanika), strah od ajkula (6 ili 10%), strah od vuka (5 ili 8% ispitanika), itd. Prema Zlotowicz-u (1982), životinje se iz djetetove perspektive grupiraju prema vrsti opasnosti i vrsti straha koje izazivaju na sljedeće kategorije: životinje koje grizu (psi, vukovi), životinje koje bodu (pauci, kukci), te životinje koje izazivaju gađenje (miševi, pauci, gliste).

*Tabela 1. Zastupljenost i sadržaj straha kod djece predškolske dobi*

SADRŽAJ STRAHA	f	%
<b>STRAH OD ŽIVOTINJA</b>	60	100%
– Strah od paukova	13	22%
– Strah od zmija	11	18%
– Strah od medvjeda	7	12%
– Strah od krokodila	6	10%
– Strah od ajkula	6	10%
– Strah od vuka	5	8%
– Strah od lava	4	7%
– Strah od pasa	3	5%
– Strah od tigra	3	5%
– Strah od miša	2	3%
<b>STRAH OD LJUDI I IMAGINARNIH BIĆA</b>	19	32%
– Strah od imaginarnih bića (duha, vanzemaljaca, čudovišta, vještica)	13	22%
– Strah od opasnih osoba (lopova, zlih ljudi, otmičara)	5	13%
– Strah od članova porodice (mame, tate)	1	2%
<b>STRAH OD MRAKA</b>	9	15%
– Strah od mračnih prostorija, ulica, biti kod kuće u mraku	9	15%
<b>STRAH OD VREMENSKIH NEPOGODA</b>	6	10%
– Strah od munje	3	5%
– Strah od kiše	2	3%
– Strah od zemljotresa	1	2%
<b>STRAH OD KRVI I TJELESNIH POVREDA</b>	2	3%
– Strah od krvi	2	3%

Doživljaj straha u velikom stepenu ovisi o djetetovoj predodžbi i znanju o životinji koja izaziva strah. Strah od zmija i paukova, pored objektivne opasnosti i stalne nesigurnosti o postojanju ili nepostojanju straha, sadrži unutar sebe i gađenje od

zamišljenog ili stvarnog dodira sa navedenim životinjama. Pauk stvara osjećaj neugodnosti pri zamišljenom dodiru s njim, tj. percipira se kao mala životinja koja se može svugdje popeti i isplesti mrežu u koju se dijete može uplesti. Zmije izazivaju užas i gađenje, tj. kontakt s njima doživljava se kao neprijatan i odvratn, zatim, mogu se svugdje uvući, a svojim ugrizom mogu ugroziti tjelesni integritet i život osobe. Zmije i pauke djeca doživljavaju kao životinje koje bodu i povezuju ih sa otrovom, dok medvjed, krokodil, ajkula, vuk, lav i pas izazivaju strah od ugriza. Istraživači su ukazali da se djeca ne rađaju sa strahom od životinja (zmija, pauka i sl.), već da ga uče (Vanessa LoBue, 2011). Naime, istraživači Univerziteta Rutgers iz New Jearseyja analizirali su rezultate dva međunarodna eksperimenta. U prvom su eksperimentu djeci staroj sedam mjeseci pustili video zapise koji su prikazivali zmiju ili nešto neprijeteće, poput slona. Istovremeno su im puštali zvukove koji su bili veseli ili zastrašujući. Djeca su provela više vremena gledajući video zapise sa zmijom, kada su čula zastrašujući glas, no, sama nisu pokazala znakove straha. U drugom su eksperimentu trogodišnjacima pokazali devet fotografija, a potom su trebali odabrati zadani predmet. Oni su brže identificirali zmije nego cvijeće i brže od bilo koje druge životinje koja je nalikovala zmiji. Stručnjaci su, također, zaključili da su djeca koja su strahovala od zmija identificirala ove životinje jednako brzo kao i djeca koja ih se nisu bojala. Naime, utvrđena je brza sklonost detektiranja stvari poput zmija i paukova, te njihovog brzog povezivanja sa nečim što je loše i negativno – poput strašnog zvuka. Djeca razvijaju strahove od opasnosti koji imaju svrhu zaštite. Međutim, ti strahovi nisu uvijek stvarni. Dijete se boji nečega što uopće ne postoji. U procesu u kojem dijete upoznaje svijet, ti strahovi imaju važnu funkciju: dijete percipira neki aspekt svoje okoline koji mu se čini prijetećim, suočava se s njim i, pritom, potrebna mu je podrška i razumijevanje odraslih. Strahovi od životinja kod djece nestaju nakon izvjesnog vremena. Međutim, u njihovom prisustvu, ophođenje s djecom može biti otežano. Djeci je potrebna podrška odrasle osoba u trenucima kada izgube kontrolu pri pogledu na pauka, ili kad se satima gnušaju jer su vidjeli kišnu glistu. Prisutnost roditelja, koji riječju niti gestom ne podstiče djetetovo ismijavanje, pomaže mu u kontroliranju i adekvatnom suočavanju sa strahom od životinja.

Unutar tabele 1. može se uočiti da je kod djece predškolske uočeno i prisustvo straha od ljudi i imaginarnih bića, tj. strah od duhova, vanzemaljaca i vještica (13 ili 22% ispitanika), kao i strah

od lopova i zlih ljudi (5 ili 13% ispitanika). Strah od ljudi i imaginarnih bića odnosi se na strah djeteta od poznatih ili nepoznatih osoba te imaginarnih bića, koje doživljava kao opasne. Strah od nepoznatih osoba se javlja vrlo rano, tj. krajem 1. godine života. On je univerzalan i može se uočiti u svim društvenim slojevima i civilizacijama. Psihoanalitičari ukazuju da nije riječ o strahu od nepoznatih osoba, već strahu od odsutnosti poznatih osoba, uglavnom majke (Zlotowicz, 1982). Lopove i otmičare djeca doživljavaju kao uzročnike nasilne smrti i njihova loša djela su podsticaj za stvaranje slike o zastrašujućem vanjskom svijetu. Scene nasilne smrti ostavljaju vrlo snažan utisak kod djeteta i mogu biti izvor noćnih mora. Pored njih, slike nasilne smrti u još većem stepenu kod djece izazivaju mnoga imaginarna bića (duhovi, vještice, čudovišta i babaroge). Djeca ih doživljavaju kao bića koja imaju ljudske i životinjske osobine, tj. bića koja mogu ugroziti njihov tjelesni integritet i život. Strah od mračnih prostorija, ulica ili mraka općenito iskazalo je 9 ili 15% ispitanika. Strah od mraka se počinje javljati još u dobi od dvije godine djeteta, i to prilikom uspavljivanja. U osnovi tog straha je strah odvajanja od majke i samoće. Prvi strah od mraka se stvara tokom treće godine, dok se u petoj godini vezuje za različite okolnosti mračne prostorije – podrume, tavane, mračne ulice itd. Strah od mraka kod mlađe djece povezan je i sa strahom od lopova i imaginarnih bića, dok je kod starije djece u njegovoj osnovi nesigurnost i strah od nepoznatog. Promjena dana u noć, svjetlosti u tamu, mijenja i djetetovo trenutno emocionalno stanje. Strah može uvjetovati činjenica da ne može percipirati samo sebe i svoju okolinu na uobičajan način. Ono što je na svjetlosti imalo jasne oblike, u tami se zamagljuje. Budući da djeca snažno reaguju na vanjske podražaje, zato jer žive u svom magičnom svijetu, i u njima zavlada tama. Kod neke djece to može dovesti i do opadanja raspoloženja, lice im izgleda potišteno, a glas može zvučati tiho i plašljivo. Strah od mraka se može pojaviti i kod posebno osjetljive djece i danju, npr. kada nebo iznenada prekriju tamni oblaci. Takvu je djecu teško navesti da misle nešto drugo, jer se boje i čekaju da se sunce opet pojavi na nebu. Taj strah je evolucijski uvjetovan i kod djece je jače izražen nego kod odraslih. Mrak izaziva i druge strahove: strah od duhova, lopova i provalnika. Kao odraz straha od mraka u dječijoj se mašti stvaraju likovi koji ga još više plaše. Budući da je dječija svijest zasićena maštom, dijete, npr., može u tamnom uglu sobe zamisliti vrlo ružne i strašne likove (vještice, zli duhovi) koji će ga napasti. Hodnik koji vodi u podrum predstavlja pravi ispit hrabrosti. Pri igri skrivača

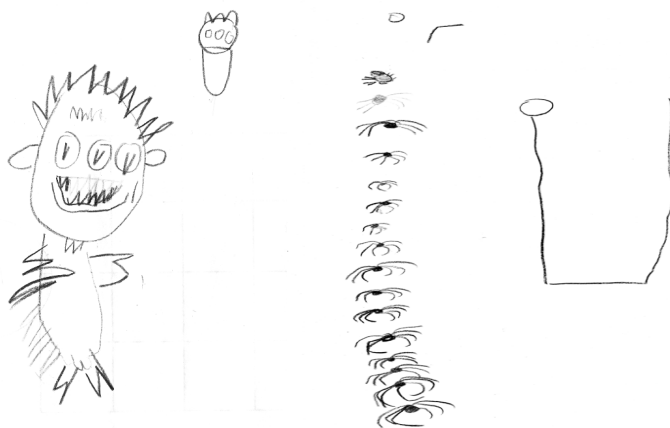
djeca uče da takva mračna i zastrašujuća mjesta mogu biti korisna, barem nakratko. Dijete zna da ga traže i da će ga naći, pa tako u njemu raste povjerenje. Međutim, neka djeca se ne usude sakriti na takva mjesta, ili se otkriju na samom početku, jer ne mogu izdržati unutarnju napetost, neizvjesnost i strah.

Strah od vremenskih nepogoda uočen je kod 5 ili 8% ispitanika, tj. strah od munje 2 ili 3% ispitanika, strah od kiše 2 ili 3% ispitanika, te strah od zemljotresa 1 ili 2% ispitanika. Ovaj strah je sporadičan, a u njegovoj osnovi je strah za tjelesni integritet. O ugroženosti od strane istih djeca uče ili saznaju posredstvom roditelja. 2 ili 3% ispitanika iskazalo je i strah od krvi i tjelesnih povreda. U osnovi ovog straha je strah od smrti. Istraživanja su ukazala da je prisutan u svim dobnim skupinama kod dječaka i djevojčica. Strah od tjelesnih povreda i bolesti rezultat je neposrednog ili posrednog iskustva djeteta s nezgodama ili bolešću, tj. doživljavanja situacija koje ugrožavaju njegov tjelesni integritet i život. Ljudski je život od rođenja do smrti prepun opasnosti. Svako nastojanje odraslih da im djeca odrastu u zaštićenim okvirima teško je ostvariti, i to posebno u događajima za koje krive sudbinu – nesreća na cesti, iznenadna bolest, suočavanje sa nasiljem pri nekom napadu (krađa) uzrokuju egzistencijalne strahove koji pogađaju djecu kao i odrasle. Razvojni koraci djeteta vezani su i uz razdoblja bolesti. Dječije bolesti mogu dovesti do određenih strahova. Bolesna djeca tek djelimično razumiju svoju situaciju. Ne mogu procijeniti što je uzrokovalo njihovo stanje, te bolest doživljavaju kao posljedicu svog lošeg ponašanja. Na liječnika koji ih pregleda djeca reaguju plačem i odbijanjem. Razodijevanje kod ljekara doživljavaju kao vlastitu golotinju i skrnavljenje, a namjere ljekara kao napad. Dječiji osjeti boli se razlikuju kod različitih bolesti, pa djeca nauče verbalizirati bol koju osjećaju u svom tijelu. Ono se suočava s boli, potvrđuje se tako što je samo odgovorno za nju, te može kontrolirati njen intenzitet i trajanje. Njegova ponosna reakcija daje mu sigurnost da neće morati plakati slijedeći put kada ljekar prodre iglom u njegovo tijelo. Takve dječije vježbe prilagođavanja na negativne tjelesne promjene odrasli bi trebali pratiti, jer djeca izdržavanje boli doživljavaju kao poseban dokaz svoje hrabrosti. Za svu djecu je važno da budu informirana o tome da bol ima funkciju alarma. Zajednički cilj učenja sastoji se u tome da se bol osjeti, izrazi i da se ne potiskuje.

*Sadržaj straha kod petogodišnje djevojčice*



*Sadržaj straha kod petogodišnjeg dječaka*



U naučno-istraživačkom radu željeli smo, također, utvrditi zastupljenost i sadržaj straha u odnosu na spol djece predškolske dobi.

Rezultati predstavljeni u tabeli 2. ukazuju na zastupljenost i sadržaj straha izražen u frekvencijama na uzorku dječaka i djevojčica.

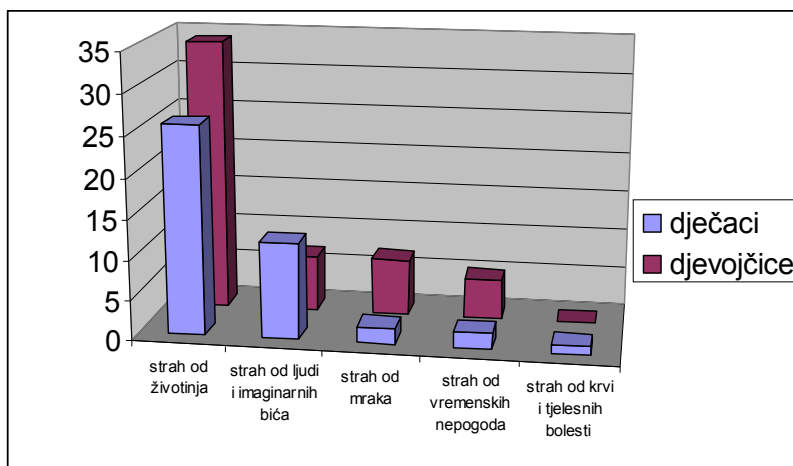
Utvrđena je veća zastupljenost sadržajno različitih strahova na uzorku djevojčica u odnosu na dječake, tj. veće prisustvo straha od životinja, mraka i vremenskih nepogoda kod djevojčica, negoli kod

dječaka. Naime, strah od životinja zastupljen je kod 34 djevojčice i kod 26 dječaka. Zatim, utvrđena je veća zastupljenost straha od mraka i vremenskih nepogoda kod djevojčica, negoli kod dječaka (7 djevojčica je izrazilo strah od mraka, kao i 2 dječaka).

*Tabela 2. Zastupljenost i sadržaj straha u odnosu na spol djece predškolske dobi*

SADRŽAJ STRAHA	M f	Ž f
STRAH OD ŽIVOTINJA	26	34
– Strah od paukova	6	7
– Strah od zmija	5	6
– Strah od medvjeda	2	5
– Strah od krokodila	3	3
– Strah od ajkula	1	5
– Strah od vuka	2	3
– Strah od lava	3	1
– Strah od pasa	0	3
– Strah od tigra	3	0
– Strah od miša	1	1
STRAH OD LJUDI I IMAGINARNIH BIĆA	12	7
– Strah od imaginarnih bića (duha, vanzemaljaca, čudovišta, vještica)	7 5	6 0
– Strah od opasnih osoba (lopova, zlih ljudi, otmičara)	0	1
– Strah od članova porodice (mame, tate)		
STRAH OD MRAKA	2	7
– Strah od mračnih prostorija, ulica, biti kod kuće u mraku	2	7
STRAH OD VREMENSKIH NEPOGODA	2	5
– Strah od munje	1	2
– Strah od kiše	1	1
– Strah od zemljotresa	0	1
STRAH OD KRVI I TJELESNIH POVREDA	1	0
– Strah od krvi	1	0
UKUPNO	43	53

Strah od vremenskih nepogoda izrazilo je 5 djevojčica, dok su strah od istih izrazila 2 dječaka. Veća zastupljenost straha kod dječaka u odnosu na djevojčice uočena je jedino kod straha od imaginarnih bića i opasnih osoba (12 dječaka je izrazilo strah od ljudi i imaginarnih bića, i 7 djevojčica).



*Grafikon 1. Zastupljenost i sadržaj straha u odnosu na spol*

Zastupljenost različitih sadržaja straha kod djevojčica u odnosu na dječake predškolske dobi predstavljena je i grafički (grafikon 1.) Utvrđena veća zastupljenost strahova kod djevojčica u odnosu na dječake u skladu je sa rezultatima ranijih istraživača.

#### 4. Zaključak

Na osnovu kvalitativne analize dječijih crteža i intervjuja utvrđen je sadržaj straha kod djece predškolske dobi s obzirom na različit stepen zastupljenosti (tj. strah od životinja, strah od ljudi i imaginarnih bića, strah od mraka, strah od vremenskih nepogoda i strah od krvi i tjelesnih bolesti), kao i veća zastupljenosti straha kod djevojčica u odnosu na dječake. Pored utvrđivanja izvora ili sadržaja straha kod djece predškolske dobi, nužno je, također, razlikovati normalne dječije razvojne strahove i anksiozne reakcije od kliničkih fobija. Neproporcionalan intenzitet reakcija straha na određenu situaciju, povećana frekvencija reakcija straha, reakcije straha izazvane neopasnim podražajima, spontane reakcije straha koje su izvan voljne kontrole djeteta, te reakcije straha koje vode bijegu ili izbjegavanju situacije najčešće upućuju na kliničku fobiju. Za djecu je jako važna podrška i razumijevanje od strane roditelja i drugih odgajatelja pri osvještavanju ili imenovanju straha, kao i podsticanje ka konstruktivnom suočavanju sa strahom. Strahovi s kojima se dijete ne suoči, ili potisnuti strahovi, mogu kod njega izazvati agresivno ili depresivno ponašanje. Važno je podsticati dijete da izrazi riječima unutrašnji doživljaj straha, te shvati da je strah normalan i prirodan osjećaj. Ukoliko odrasli pretjerano štite djecu od situacija koje uključuju strah, djeca neće

imati priliku da se upoznaju sa osjećajem straha, niti da nauče kako ga savladati. Odgajatelji mogu pomoći djeci u prerađivanju osjećaja straha posredstvom raznih igara, pjesama kao i bajki. Strah je u svojoj osnovi ambivalentan osjećaj, tj. suprotan pol hrabrosti. Ako dijete uspješno savlada osjećaj straha, javlja se osjećaj ponosa i hrabrosti. Stoga je važno da se dijete postupno izlaže situacijama koje uzrokuju strah, kako bi spoznalo njegovu snagu izazova i način savladavanja.

## Literatura

- Barrios, B.A. i Hartmann, D.P. (1988). Fears and anxieties, u Mash, J.E., Terdal L.G. *Behavioral Assessment of Childhood Disorders*. New York/London, The Guilford Press, 196-265.
- Davison, G. C. i Neale, J. M. (2002). *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ennulet, G. (2010). *Strahovi u dječijem vrtiću*. Split: Harfa d.o.o.
- Epstein, S. (1972). The nature of anxiety with emphasis upon its relationship to expectancy, u Spilberger, C.D. (Ed.) *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York, San Francisko, London: Academic Press, Vol.2, 291-337.
- Halmi, A. (2003). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mini DSM-IV: *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje* (1999). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ollendick, T.H. (1995). Assessment of anxiety and phobic disorders in children, u Craig K.D. & Dobson, K.S. (Ed.). *Anxiety and Depression in Adults and Children, California*. Sage Publications. 99-125.
- Ollendick, T.H. & Ollendick, D.G. (1997). General worry and anxiety in children, *Psychotherapy in Practise*. Vol. 3, 89-102.
- Poulton, R., Tranior, P., Stanton, W., McGee, R., Davies, S. i Silva, P. (1997). The (in)stability of adolescent fears. *Behavior Research and Therapy*. Vol.35, (2), 159-163.
- Reiss, S. (1991). Expectancy theory of fear, anxiety and panic, *Clinical Psychology Review*, (11), 141-153.
- Wenar, C. (2002). *Psihopatologija i psihijatrija: od dojenačke dobi do adolescencije*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zlotowicz, M. (1982). *Strahovi kod djece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vulić-Portorić, A. (2002). Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji. (on-line). *Savremena psihologija*, 2, 271-293. Sažetak iz 159.922.2
- Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. Laktaši: Grafo Mark.
- Živković, Ž. (2004). *Emocije u razredu*. Đakovo: Tempo d.o.o.



Almira Isić, PhD

*Faculty of Islamic Education of the University of Zenica*

Zijada Kurtodža-Vučak

*Public institution for pre-school education in Zenica*

## **THE EXPERIENCE OF FEAR IN PRESCHOOL CHILDREN**

### **Abstract**

This scientific paper presents the results of the research about the prevalence and the content of fear in preschool children. The study was realized on a sample of 60 examinees (30 boys and 30 girls), of preschool age (4 to 5,5 years old), who attend the Public institution for preschool education in Zenica. On the basis of the qualitative analysis of children's drawings and interviews, a number of children's fears was analysed and, accordingly, the five following categories were classified: the fear of animals, the fear of humans and imaginary beings, the fear of dark, the fear of bad weather and the fear of blood and injuries. It was found, that in preschool children the prevalent fear is the fear of animals (60 or 100% of examinees), followed by the fear of humans and imaginary beings (9 or 15% of examinees), the fear of storm (6 or 10% of examinees) and the fear of diseases and bodily injuries (2 or 3% of examinees). In terms of the degree of experience of the dangers of certain animals, it was found that the greatest one was the fear of spiders (13 or 22% of examinees), followed by the fear of snakes (11 or 18% of examinees), the fear of bears (7 or 12% of examinees), the fear of crocodiles (6 or 10% of examinees), the fear of sharks (6 or 10%), the fear of wolves (5 or 8% of examinees) etc. The fear of dark room, dark street involves 9 or 15% of examinees, followed by the fear of natural disasters 5 or 8% of the examinees (i.e. fear of lightning 2 or 3% of examinees, the fear of rain 2 or 3% of examinees, and the fear of earthquakes 1 or 2% of examinees), and the fear of blood and bodily injuries was present in 2 or 3% of examinees. Generally, girls express much greater range of different fears than boys, i.e. greater presence of the fear of animals, darkness and bad weather expressed by girls than by boys. Boys express greater fear only in terms of the fear of imaginary creatures and dangerous people.

Key words: fear, phobia, preschool age, children's drawings



Др. сц. Светозар Богојевић

Мр. сц. Тајјана Зиројевић

Мр. сц. Сања Паргало

*Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци*

## **БАЈКА И ЦРТАНИ ФИЛМ КАО ВАСПИТНИ ПОДСТИЦАЈИ ЛИКОВНОГ ИЗРАЖАВАЊА ДЈЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

### *Сажетак*

*Рад се бави анализом ликовног израза (цртежа) дјецe предшколског узраста примјеном специфичне методологије истраживања засноване на познавању дјечијег ликовног изражавања. Резултати добијени квалитативном анализом за потребе истраживања преведени су у одређени квантитет уз пуно уважавање узрасних разлика које се зорно читавају у дјечијем ликовном изражавању. Педагошки значај извршеног истраживања огледа се у још једном покушају утврђивања шта у данашњем окружењу дјетета утиче на ликовно изражавање као и на укупни развој не би ли одговорили на стално отворено питање педагогије како подржати дијете у његовом развојном опхођењу са свијетом. Добијени резултати указују на постојање разлика у квалитету ликовног изражавања дјецe предшколског узраста у зависности од тога да ли је подстицај за ликовну активност заснован на гледању цртаног филма или на причању бајке у односу на узраст и пол дјецe.*

*Кључне ријечи: дијете, цртеж, бајка, цртани филм, интуиција, креативност*

### **I Увод**

Научна сазнања и полазишта у педагогији и психологији дјететов развој објашњавају као културалан процес у којем дијете није пасивни продукт социјализације, већ активни судионик свог властитог развоја, контекста и градитељ властите културе. Савремена научна сазнања о дјечијем развоју и могућности њиховог васпитања и образовања, толико су промијениле слику о дјетету да је већина научника назива новом парадигмом. Нужно се мијења и поглед на контекст у

којем се развој и васпитање остварује и темељно питање постаје питање стварања оптималног окружења за учење, васпитање и образовање у институцијским условима. Претпоставља се да је оно једанпредуслова за боље и квалитетније разумијевање дјетета, његових способности, интереса, жеља и потреба. Уважавајући ставове о значају раног учењаза покретање до сада неискориштених огромних развојних потенцијалапредшколског дјетета, наглашавајући да се на предшколскомузраступостављају темељи читаве личности и остварују највећи успони у интелектуалном и социо-емоционалном развоју, приступили смо анализи ликовног изражавања предшколске дјеце које сматрамо за веома битан елемент укупног развоја, посебно развоја креативности.

Ликовно изражавање представља типичну стваралачку активност предшколског дјетета. Основу сваког ликовног изражавања, па и оног дјечијег, представља машта или имагинација, дакле, ликовно изражавање није само рационално, већ је увијек иплод ирационалног. Основу садржаја дјететове фикције чине ејдетске слике. „Мало дијете је ејдетик у том смислу што његова сјећања, његова машта и његово мишљење још непосредно репродукују конкретни опажај у свој пуноћи доживљаја и свом богатству конкретних детаља, са живошћу као код халуцинација“ (Виготски, 1996, стр. 161). У својој фикцији дијете чини све оно што није кадро у реалном свијету. Његове креације му дају осјећај вјере и наде у властите моћи. Дијете надиграва само себе, стављајући испред себе увијек нове захтјеве.

Развојно посматрајући дијете узраста од три до четири године је још чулно-опажајно, интуитивно и стога визуелно одређено док се на узрасту од четири до пет година већ окреће говору, односно креће се од представног (сликовног) ка појмовном мишљењу. Првобитна активност дјетета је фиксација на одређени предмет из вањског окружења у улози посматрача. Након што га фиксира дијете кроз сензо-моторичку активност почиње с њим да овладава. Након овладавања одбацује га и враћа у спољашњост, те се изнова фиксира на одређени предмет упознајући на тај начин свијет који га окружује. Након што дијете довољно овлада предметима и стекне елементарни осјећај сигурности и повјерења у његову „сталност“ оно улогу посматрача надопуњава улогом играча и почиње да се игра самостално

или у присуству друге особе. Играјући се онокреира свој замишљени свијет комбинујући различите елементе свог искуства. Дијете игром отпочиње развој симболичке функције. Употребом симбола дијете у симболичкој игрипрвобитно испољава и развијастваралачке способности. Симболичка игра стога представља претечу ликовног изражавања предшколске дјеце. Играјући се човјек, дакле, започиње симболичко репрезентовање свијета – симболизацијом ствара културу. То што је издвојило човјека као врсту из природног стања, измјестило га у стање културе, свако поједино дијете мора да понови током онтогенезе. Играјући се дијете открива и гради симболе уз ослонац на постојећу културу, али и уз њену неминовну трансформацију, јер дијете може усвојити културусамо трансформишући је. Аналогно симболичкој игри која се развија и усложњава упоредо с узрастом дјетета све до сложенијих облика стваралаштва, ликовно изражавање тече из фазе у фазу од којих је свака у вези с одређеним узрастом дјетета, те има своје потенцијале, оправдање и своју вриједност. Дјечије ликовно изражавање зависи од општих сазнајних способности и степена усвојености ликовног језика. Ликовни израз (цртеж) предшколског дјетета још изражава дјететову способност визуелног мишљења и спонтаног, „небрушеног“ стваралачког потенцијала. Стога се у ликовним изразима (цртежима) дјеце разлике зорно читавају представљајући показатељ напредовања сваког појединог дјетета. Док трогодишње дијете настоји на свом ликовном цртежу оживјети своју још интуитивну визуелну перцепцију петогодишње дијете у свој ликовни цртеж већ настоји пренијети свој унутрашњи свијет на основу тренутних осјећања и актуелних искустава.

Оправдано је претпоставити да бајка и цртани филм утичу на ликовно изражавање предшколске дјеце. Бајка својим садржајем и поруком представља јединствен извор знања за дјецу и изузетно је дјелотворно васпитно средство. Она је намјењена онима који тек почињу учити разумјевати тајне свијета, осмишљавати, разграничавати и процјењивати двије стране људског живота – добро и зло. Бајке, као акумулирано искуство, преносе се генерацијама као поједностављен одраз сложених узајамних веза људи са стварним свијетом или свијетом маште. Тиме оне дјетету олакшавају откривање тог свијета за себе – осамостаљивању дјетета. Уобичајено је мишљење да бајке својим садржајем подстичу дијете на

дивергентно мишљење и креативност. С друге стране, сматра се да цртани филм кроз мноштво боја и облика, визуелним и звучним ефектима пружа забаву или својеврсни спектакл који привлачи пажњу дјетета, али не подстиче креативност као бајка. У данашњем времену преовладава мишљење да дјеца предшколског узраста све рјеђе слушају бајку, а све чешће гледају цртане филмове. Преференција цртаног филма у односу на бајку објашњава се тиме што дијете цртаним филмом у већој мјери развија осјећај припадности вршњачкој (референтној) групи чиме добија више прилика за учествовање у интеракцији што је у складу са карактеристиком савременог доба у којем доминира потреба за размјеном информација, а за то је веома битан и ликовни језик, јер нам враћа дар интуитивности.

Прихватамо тезу да се „правилно васпитање састоји у томе да пробуди у дјечији оно што у њима постоји, да помогне да се то развије и усмјери тај развој у одређеном смјеру„ (Виготски, 1996, стр. 56), а то је могуће само ако смо сачували интуитивност која је у основи развоја креативности. Гушење креативности на раном узрасту за последицу има гушење креативности до краја живота. С друге стране, подршка развоју креативних потенцијала које дијете носи у себи рођењем представља претечу стваралачких дјела у каснијем животу. Иако је дјечија креативност у својој основи интризичне природе стварањем обогаћене средине подстичемо њезин развој и потпомажемо остварење. Улога одраслих, прије свега родитеља и васпитача огледа би се, по нашем мишљењу, прије свега у томе да се дијете што оптималније задржи на стадијуму интуитивног мишљења, а не да се тежи што бржем кретању дјетета ка појмовно мишљење. Брзи прелазак на појмовно мишљење гуши креативност онемогућавајући остварење креативних потенцијала које свако дијете носи у себи.

## II Методологија истраживања

Анализа ликовног изражавања (цртежа) предшколске деце захтева специфичну методологију истраживања ослоњену на дубоко познавање дјечијег ликовног изражавања да би се његов квалитет правилно протумачио и за потребе истраживања превео у одређени квантитет уз пуно уважавање узрасних разлика које се тако зорно читавају у дјечијем цртежу. Те разлике су одраз брзих квалитативних развојних промена код дјече предшколског узраста и управо стога добар

индикатор и мјера тог развоја, односно, напредовања сваког појединог дијетета. Педагошки значај извршеног истраживања огледа се у још једном покушају утврђивања шта у данашњем окружењу дјетета утиче и на ликовно изражавање и на укупни развој не би ли одговорили на стално отворено питање педагогије КАКО подржати дијете у његовом развојном опхођењу са свјетом.

### *Проблем и предмет истраживања*

Савремена дјеца су при васпитању све више изложена дјеловању имплицитне педагогије. Суштина њеног дјеловања, по Базилу Бернштајну (1979.), огледа се у томе што се у оквиру контроле положаја, као досадашњег начина репродукције друштвене структуре (експлицитна педагогија), и «ограничени» и «развијени» код у интеракционим односима преносе кроз њихов «предметни» образац (усредсређеност на предмете – процесе у односима међу предметима), дакле, под директним утицајем одраслог који боље од дјетета зна шта је за њега добро, а у оквиру контроле личности, као новог начина репродукције друштвене структуре (имплицитна педагогија), «ограничени» и «развијени» код у интеракционим односима преносе се кроз «лични» образац (усредсређеност на личност – процесе у односима међу личностима), у којем се дијете захваљујући пермисивности по први пут појављује као субјект.

Ограничени код се одликује метафором и кондензованим симболом, а претпоставља интимност. Због тога је причање бајке типичан пример употребе ограниченог кода. Када се садржај и порука бајке ослања на „предметни“ образац (нпр. бајка Три прасета) кроз однос наратор – слушалац наглашена је потреба за припадањем које доноси сигурност (друштвени идентитет), јер се наратор појављује као ауторитет и ослонац, а када се бајка одвија по „личном“ обрасцу (нпр. Ивица и Марица, Пепељуга) она садржајем и поруком позива на поистовећивање са јунаком који је кренуо у потрагу за смислом, односно, одговором на питање *ко сам* и тиме подстиче и охрабрује тежњу за осамостаљивањем (индивидуални идентитет). Због тога поштовање ауторитета и самопоштовање остају у стању сталне тензије коју је могуће разрешити само изградњом карактера (интерјоризацијом спољашњег ауторитета). Самим причањем бајке ублажују се наведене супротности и маштом превазилази конфликт

двоструког привлачења (сигурност – самосталност), јер их она на чудесан, топао начин мири у себи.

Разрађени код је релативно независан од ситуационог контекста (топлог крила наратора), и можда баш стога тежи универзалистичким значењима, одликује се рационалношћу и формалним оквирима. Гледање цртаног филма има карактеристике разрађеног кода. Информисаност о току и садржају цртаног филма је битан елемент прихваћености у референтној, вршњачкој групи, па савремена дјеца преферирају гледање цртаног филма причању бајке. Дијете се уживљава у виртуелну појавност цртаног филма без посредништва одраслог (наратора), те као да и само «учествује» у акцији његових актера. Оно је тиме директни судионик и „члан групе“ која «дјелује» (Трансформерси, Нинџа корњаче, Хи-мен, Екшн-мен, Покемони, компјутерске игрице). У таквом издвојеном, виртуелном контексту дијете користећи се разрађеним кодом „предметног“ обрасца рационално (беспосљедично) «испробава» оне своје потенцијале који су супротни осамостаљивању, тј. увјежбава кооперативност, тимско дјеловање, усаглашавање мишљења, односно, укључивање у вршњачку групу. Међутим, оно је, такође, члан вршњачке групе у којој заједно гледа, накнадно препричава (сакупљају и размењују сличице за албуме) или понавља у облику игре радњу цртаног филма, па се према њему односи и по „личном“ обрасцу у којем развија плурализам интереса и шири дијапазон могућности избора, што води ка осамостаљивању. Разрађени код „предметног“ обрасца води нас ка „интегрисаном систему који генерише поредак“ (Бернстајн), тј. јача наш осјећај друштвеног идентитета, који је супротан потреби за осамостаљивањем, а разрађени код „личног“ обрасца води нас ка самосталности и индивидуалном идентитету. „Значења, улоге и механизми контроле, које ови обрасци подразумевају, донекле су контрадикторни“ (Бернстајн, 1979, стр. 119). Али упркос тој контрадикторности цртани филм „предметним“ и „личним“ обрасцем у околностима потрошачког друштва успјешније од бајке помаже у превазилажењу новог, амбивалентног конфликта (конфликта истовременог привлачења и одбијања) према самосталности типичног за то друштво.

Прелазак на преферирање гледања цртаног филма причању бајке, а нарочито на компјутерске игрице, дакле, са језика као носиоца знака на виртуелну појавност



компјутерског програма, као новог медија, који у све већој мјери носи знак, има дубље значење. Отворено је питање како та тенденција утиче на развој креативности код предшколске дјеце. Због тога смо сматрали оправданим и корисним да за предмет нашег истраживања узмемо анализу утицаја бајке и цртаног филма на ликовно изражавање предшколске дјеце.

### ***Циљ истраживања***

Циљ истраживања је да утврдимо да ли постоје разлике у квалитету ликовног изражавања дјеце предшколског узраста у зависности од тога да ли је васпитни подстицај за ликовно изражавање заснован на причању бајке или на гледању цртаног филма, те како на то утиче пол дјеце.

Задаци истраживања:

1. Утврдити да ли квалитет ликовног изражавања дјеце предшколског узраста зависи од тога да ли цртању претходи причање бајке или гледање цртаног филма?
2. Установити какав је однос квалитета ликовног изражавања након причања бајке и гледања цртаног филма у зависности од пола испитаника?

### ***Основни скуп и узорак***

Основни скуп чине дјеца узраста од три до шест година која су у новембру 2011. године била уписана у предшколске установе на подручју Бањалуке. У узорак је ушло укупно 465 дјеце и то 238 дјечака и 227 дјевојчица. На узрасту од 3 до 4 године 153; узрасту 4 до 5 година 150 и на узрасту 5 до 6 година 162 дијетета. Свако од дјеце је нацртало два цртежа што чини укупно 930 цртежа.

### ***Начин организације и спровођења истраживања***

Због суштинских разлика у начину ликовног изражавања дјеце предшколског узраста сваку од поменутих узрасних група смо посматрали као посебну групу, тј. квалитет цртежа смо бодовали у три категорије за сваки узраст посебно. Слабији радови су распоређени у категорију 1, просјечни у категорију 2, а најбољи у категорију 3. Исти поступак примјенили смо и за радове настале послије гледања цртаног филма и за оне настале послије причања бајке. Ликовни радови све три узрасне групе припадају ликовном подручју цртања због чега је развој линије, као основног ликовног елемента,

основ вредновања и оцјењивања дјечијег ликовног израза. Узрасна група од 3 до 4 године припада фази шарања коју карактерише развој моторних способности и одсуство сваке свјесности у кориштењу ликовног елемента и материјала. Критеријум вредновања за овај узраст је: разноврсност линије по њеном карактеру, току и смјеру. Узрасна група од 4 до 5 година прелази из фазе шарања у фазу шематског приказивања коју карактерише приказивање предмета једноставним знацима, симболима и облицима. Критеријум вредновања: потпунија ликовна рјешења, јасноћа контуре при дефинисању једноставних облика и примјена разноврснијих карактера линије. Узрасна група од 5 до 6 година прелази из фазе шеме у фазу развијене шеме (идеопластичног цртежа) коју карактерише обogaћивање цртежа новим детаљима, односима и карактеристикама. Критеријум вредновања: богатији графички приказ облика, вјешто коришћење свих врста линије и јасније изражавање мисли и доживљаја цртежом (реалниј однос пропорција и просторних рјешења).

На појединим узрастима утврдили смо слиједеће корелације између категорија у које су цртежи настали након причања бајке или гледања цртаног филма разврстани:

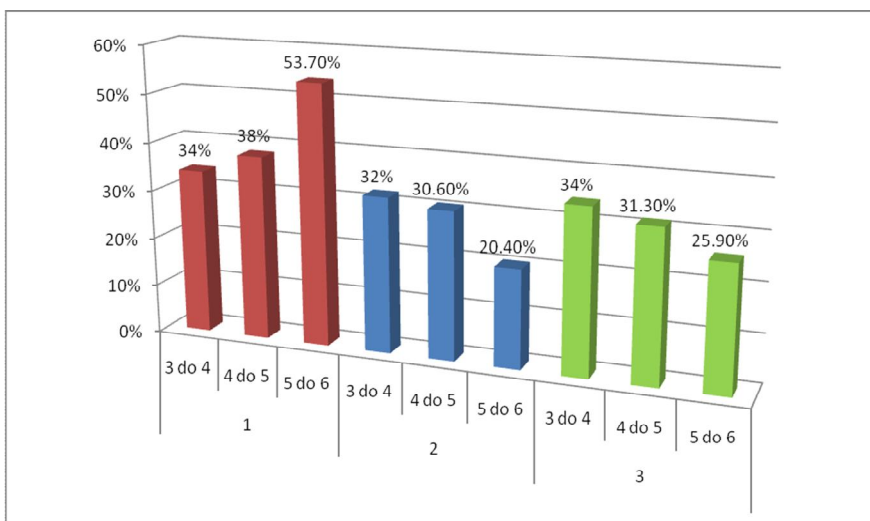
1. узраст 3 – 4 године: цртани филм – бајка  $r = 0,457$
2. узраст 4 – 5 година  $r = 0,411$
3. узраст 5 – 6 година  $r = 0,619$

Добивени коефицијенти корелације су статистички значајни уз 99% сигурности. На млађим узрастима корелација је умјерена и указује да иако је посматрана иста појава (цртеж дијетета) њено вредновање зависи од мноштва варијабли које се упличу и умањују ниво повезаности. Тек у најстаријој групи корелација указује на битну повезаност оцјена (категорија) насталих након примјене два начина подстицања ликовног изражавања дјецe.

### III Резултати истраживања

На сваком од три узраста утврдили смо како на квалитет ликовног изражавања утиче гледање цртаног филма. Пошто сваки од узраста претставља посебну квалитативну групу њихово међусобно поређење није оправдано, али могуће је упоредити како се унутар сваке поједине категорије дистрибуирају одговори на различитим узрастима. Ради прегледности дистрибуције у све три категорије приказали смо на једном графикану.

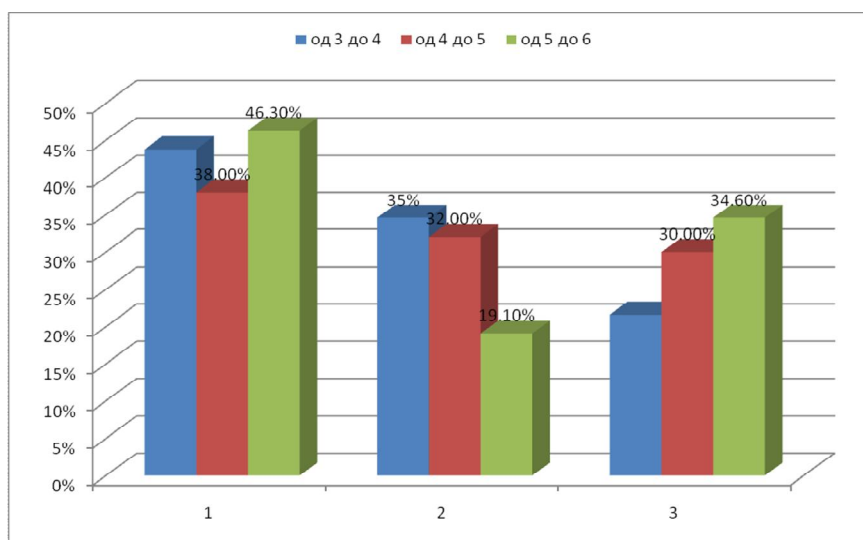
Из графикана 1. можемо видјети да након гледања цртаног филма број испитаника у категорији 1 (слаби цртежи) са узрастом расте и то је нарочито уочљиво на узрасту од 5 до 6 година. Истовремено у категоријама 2 (просјечни цртежи) и 3 (добри цртежи) број испитаника са узрастом опада, а нарочито на узрасту од 5 до 6 година. Можемо закључити да цртани филм као визуелни медиј има најјаче подстицајно дејство на узрасту од 3 до 4 године и да тај утицај са узрастом опада, вјероватно зато што са узрастом све више на значењу добива говор. Отворено је питање да ли су развојни потенцијали утицаја цртаног филма као визуелног медија у потпуности искориштени и прерано „напуштени“ под утицајем развоја говора. Због тога смо исти поступак примјенили и при анализи утицаја причања бајке на квалитат ликовног изражавања.



*Графикон 1. Утицај гледања цртаног филма на квалитет ликовног изражавања*

Из графикана 2. видимо да напредак у квалитету ликовног изражавања под утицајем причања бајке није тако евидентан како би се могло очекивати обзиром на пораст утицаја говора као фактора и индикатора развоја са узрастом. Број слабих цртежа (1) осцилира, број просјечних цртежа (2) постепено опада уз нешто изразитији пад на узрасту од 5 до 6 година, док број добрих цртежа (3) са узрастом постепено расте, али на узрасту од 5 до 6 година када би говор већ требао бити прилично развијен број добрих цртежа насталих након причања бајке досеже тек 34,6% укупног броја цртежа дјце

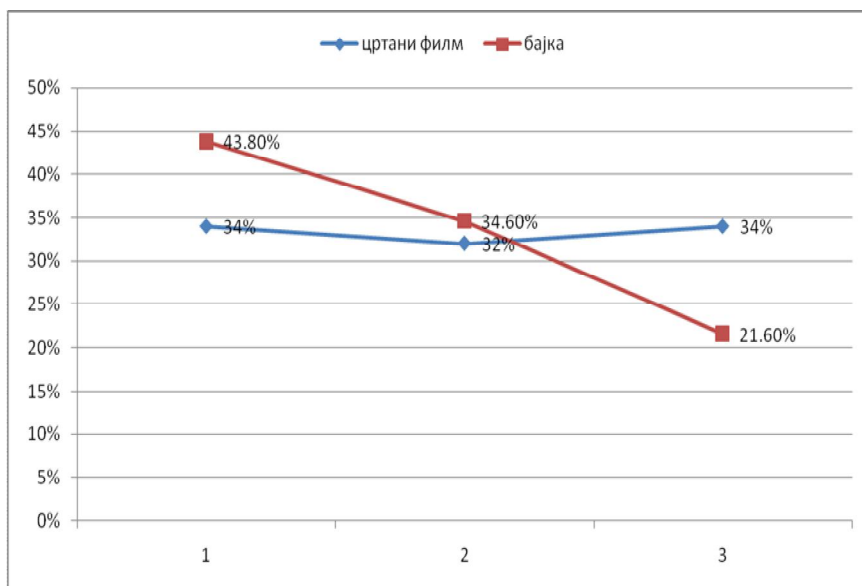
тог узраста. Премда говор кроз причање бајке, вјероватно, утиче на квалитет ликовног изражавања тај утицај није тако једнозначан, те је очито да развој говора не тече без тешкоћа. Можемо претпоставити да се они који су успјешнији у развоју говора и ликовно боље изражавају, али да истовремено заостајање у развоју говора утиче и на заостајање у ликовном изражавању. На то указује чињеница да на узрасту од 5 до 6 година број оних који се просјечно ликовно изражавају опада на 19,1% уз истовремени пораст броја оних који се слабо (46,3%) и добро ликовно изражавају (34,6%). То нас упућује на закључак да се развој говора подстиче у тој мјери да су говор и развој стављени у директан међу однос, на начин да, говор подстиче развој, а сваки даљи развој подстиче говор. Али управо зато развој није усклађен са укупним развојним потенцијалима који се изражавају и неким другим језицима попут ликовног језика. Развијајући говор дјецу несумњиво најефикасније уводимо у зону наредног развоја, али нисмо ли занемаривши друге језике и намечући прерано свима исте стандарде пригушили код дјеце предшколског узраста њихове унутрашње развојне потребе које дјелују интегративно.



*Графикон 2. Утицај причања бајке на квалитет ликовног изражавања*

Да би додатно провјерили у којој мјери гледање цртаног филма и причање бајке подстиче квалитетније ликовно изражавање на сваком од узраста тестирали смо однос дистрибуција њихових утицаја исказан кроз три категорије. На

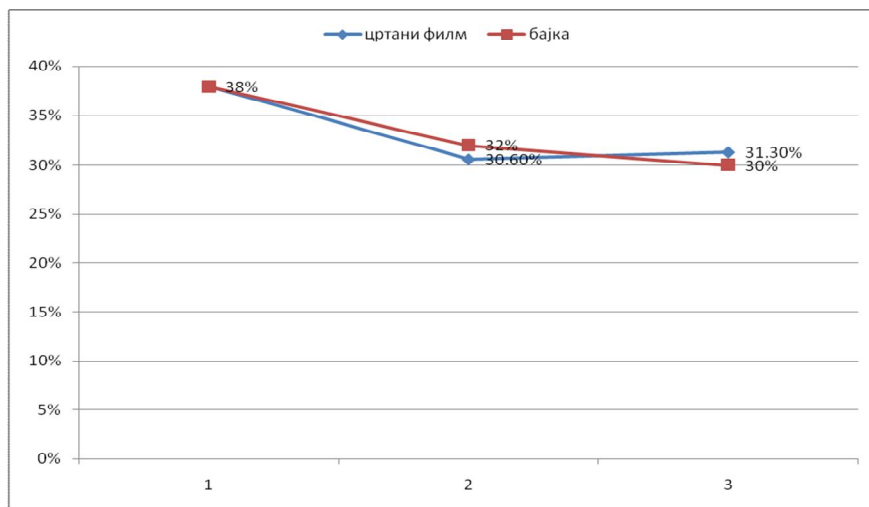
узрасту од 3 до 4 године утврдили смо уз 95% сигурности да гледање цртаног филма више од причања бајке утиче на квалитет ликовног изражавања. Добили смо Хи-квадрат 6,293. Из графичког приказа облика дистрибуција види се да су цртежи настали послије гледања цртаног филма боље оцјењени него они који су настали након причања бајке. Разлика је најочигледнија у категорији 1 (43,8% наспрам 34%) и категорији 3 (21,6% наспрам 34%).



Графикон 3. Утицај цртаног филма и бајке на узрасту од 3 до 4 године

Исту појаву анализирали смо и са аспекта полне припадности и утврдили да и код дјечака (Хи-квадрат = 6,406) и код дјевојчица (Хи-квадрат = 8,537) постоји статистички значајна разлика уз 95% сигурности у квалитету ликовног изражавања, тј. да се припадници оба пола на овом узрасту боље ликовно изражавају ако су подстакнути гледањем цртаног филма.

На узрасту од 4 до 5 година нисмо утврдили постојање статистички значајног односа дистрибуција оцјена по наведеним категоријама у зависности од тога да ли је ликовном изражавању претходило гледање цртаног филма или причање бајке. Из графичког приказа облика дистрибуција види се да су на овом узрасту цртежи настали послије гледања цртаног филма и причања бајке оцјењени веома слично.



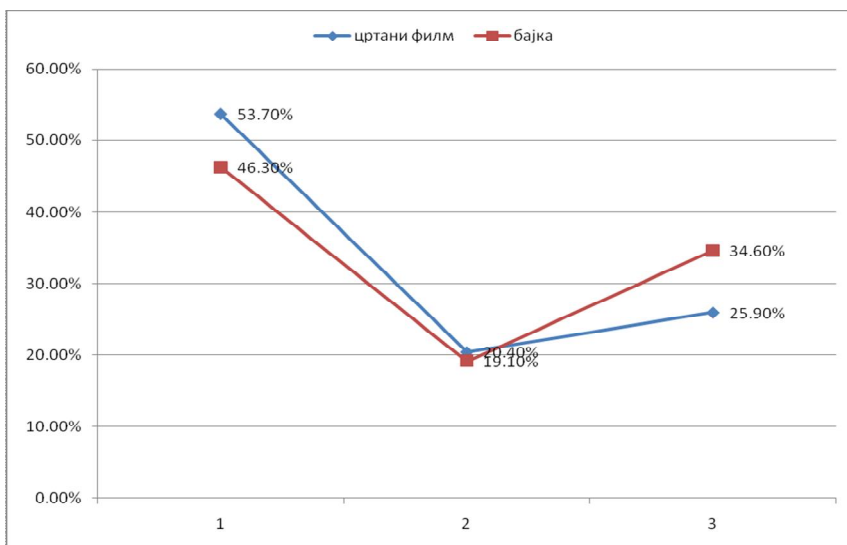
Графикон 4. Утицај цртаног филма и бајке на узрасту од 4 до 5 година

Исту појаву анализирали смо и са аспекта полне припадности и утврдили да на овом узрасту ни код дјечака ни код дјевојчица не постоји статистички значајна разлика у квалитету ликовног изражавања, у зависности од тога да ли су на ликовно изражавање подстакнути гледањем цртаног филма или причањем бајке.

На узрасту од 5 до 6 година нисмо утврдили уз тражени ниво сигурности статистички значајан однос дистрибуција у зависности од тога да ли су настале послје гледања цртаног филма или послје причања бајке, тј. нисмо утврдили разлику у квалитету ликовног изражавања предшколске дјеце у зависности од наведених чинилаца. Добили смо Хи-квадрат 2,894. Ипак, из графичког приказа облика дистрибуција види се да су на овом узрасту цртежи настали послје причања бајке боље оцјењени него они који су настали након гледања цртаног филма. Разлика је најочигледнија у категорији 1 (53,7% наспрам 46,3%) и категорији 3 (25,9% наспрам 34,6%). Очигледно је да је на овом узрасту у односу на узраст од 3 до 4 године дошло до промјене у подстицајности бајке и цртаног филма за ликовно изражавање.

Анализирали смо да ли таква разлика постоји код дјечака и дјевојчица посматраних одвојено. Утврдили смо да код дјечака постоји статистички значајна разлика уз 95% сигурности (Хи-квадрат = 6,55) у квалитету ликовног изражавања, тј. они се квалитетније ликовно изражавају након причања бајке него након гледања цртаног филма. Код

дјевојчица такву разлику нисмо утврдили на траженом нивоу статистичке значајности ( $\chi^2 = 2,28$ ) премда и код њих постоји тенденција да се квалитетније изражавају након причања бајке него након гледања цртаног филма.



Графикон 5. Утицај цртаног филма и бајке на узрасту од 5 до 6 година

Овакав податак дјелује изненађујуће обзиром на чињеницу да је говорни развој код дјевојчица бржи него код дјечака. За нас то представља додатно изненађење јер смо у једном ранијем истраживању (Карактеристике и последице преласка са причања бајке на гледање цртаног филма) утврдили да су дјевојчице „вјерније“ бајци од дјечака те да с узрастом спорије прелазе на преференцију цртаног филма бајци, тј. с ограниченог на разрађени код. Међутим, у складу са Бернстајновом теоријском поставком узроке за добијене налазе можемо тражити у предпоставци да се дјевојчице и при ограниченом и при разрађеном коду у већој мјери држе „предметног“ обрасца, тј. васпитавају се на традиционалан начин (контрола положаја), односно, и даље се васпитањем заснованим на ограниченом коду више упучују ка поштовању ауторитета и ка рационалности што води сигурности, него ка трагању за властитим идентитетом што води самосталности, а када се у њиховом васпитању користи разрађени код и ту се преферира „предметни“ образац на шта указује чињеница да дјевојчице брже напуштају усамљеничку игру и лакше се при игри удружују у пар и малу групу, кооперативније су, лакше се

усаглашавају, раде тимски. Стога су у нашој култури жене, а не мушкарци, носиоци друштвеног идентитета. Као последица тога бољу говорну развијеност дјевојчица не прати у одговарајућој мјери боље ликовно изражавање, тј. боља употреба ликовног језика. Дјечацама у вјечној мјери „припада право“ на тежњу ка самосталности, па се мање гуше њихове унутрашње развојне потребе у име спољашњих интереса и интересовања. Намеће се закључак да се креативност већ на предшколском узрасту занемарује, а код дјевојчица чак и гуши и то, парадоксално, управо развојем говора, који развијајући се, редукује интуитивност која је у основи креативности.

#### IV Закључак

На узрасту од три до четири године статистички значајно уз 95% сигурности ефикаснији васпитни подстицај за ликовно изражавање долази од гледања цртаног филма него од причања бајки. То подједнако важи и за дјевојчице и за дјечаке. На узрасту од четири до пет година та разлика се губи, а на узрасту од пет до шест година више утицаја на квалитет ликовног изражавања у функцији подстицаја има причање бајке, али уочена разлика (графикон бр. 5) није се показала статистички значајном на нивоу цијеле узрасне групе. Међутим, разлика је статистички значајна уз 95% сигурности за подгрупу дјечаца. Разлоге наведене промјене у ефикасности гледања цртаног филма и причања бајке са узрастом налазимо у чињеници да је развој дјече предшколског узраста са порастом старосне доби све више ослоњен на развој говора, тј. првобитно ослањање на опажајно-чулно (визуелно) мишљење при ликовном изражавању, постепено се замјењује све већим ослањањем на развој говорних способности. Управо зато што се дјевојчице брже говорно развијају квалитет њиховог ликовног изражавања не прати адекватно тај развој, односно, развој говора дјелује редуktivно на њихово спонтано, интуитивно ликовно изражавање.

#### Литература

- Бернстајн, Б. (1979). *Језик и друштвене класе*. Београд: БИГЗ
- Богојевић, С. (2002). *Карактеристике и последице преласка са причања бајке на гледање цртаног филма*. Београд: Педагогија бр. 4
- Богојевић, С. (2011). *Игра и симболизација*. Бања Лука: Филозофски факултет.



- Marjanović, A. (1979). Tematski broj časopisa *Predškolsko dete*, br. 3-4
- Vigotski, L. S. (2005). *Dječja mašta i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L.S. (1996). *Dječija psihologija. Sabrana djela VI*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Svetozar Bogojević, PhD

Tatjana Zirojević, MA

Sanja Partalo, MA

*Faculty of Philosophy of the University of Banja Luka*

## **FAIRY TALE AND CARTOON AS EDUCATIONAL STIMULI FOR DRAWING OF PRE-SCHOOL CHILDREN**

### **Abstract**

This paper deals with the analysis of drawing of pre-school children by applying the specific research methodology based on the knowledge of children's drawing as their own way of expressing. The qualitative analysis results, obtained for the research purposes, are transformed into certain quantity with respect to the children's age which is very noticeable in their work. The pedagogical importance of this research is shown in yet another attempt to determine what factors from a child's environment affect a child's drawing as its way of expressing, as well as on a child's general development in order to answer a continuously open question within pedagogy and that is *how* to support a child development in its dealing with the world. The obtained results show the difference in quality of pre-school children drawings as their way of expressing which depends on whether the stimuli for drawing is based on the cartoon watching or fairy tale telling with regard to a child's age and sex.

Key words: child, drawing, fairy tale, cartoon, imagination, creativity



Mr. sc. Amra Imamović

Osnovna škola „Fatima Gunić“ Sarajevo

## **RAZVIJANJE KRAETIVNOSTI U NASTAVI VJERONAKE KOD DJECE MLAĐE ŠKOLSKE DOBI POSREDSTVOM DIVERGENTNOG MIŠLJENJA**

### *Sažetak*

*Često se izriču hipotetske tvrdnje da djeca mlađe školske dobi ne mogu razumjeti mnoge vjeronaučne sadržaje. Očito je da ovakve tvrdnje ne vode brigu o progresivnom kontinuitetu u odgoju, te o individualnim sposobnostima svakog djeteta, stilovima učenja pa i o samoj prirodi porodičnog okruženja.*

*Cilj ovog istraživanja jeste ispitati kreativnost učenika mlađeg školskog uzrasta za komponente divergentnog mišljenja, fluentnost i fleksibilnost.*

*U radu se razmatra fenomen kreativnosti, koji ima posebno značenje u odgoju i obrazovanju. Nastava islamske vjeronauke pruža veliku mogućnost za razvijanje kreativnosti kod učenika. Razvijanjem kreativnosti u nastavi vjeronauke učenici mogu razvijati svoje individualne sklonosti i sposobnosti, što u bitnom doprinosi dostizanju kvalitetnije nastave. U spoznajnom području razvojni kvalitet ovog uzrasta obilježen je početkom operativnog mišljenja, konkretnim logičkim operacijama, pri čemu percepcija još uvijek ima značajnu ulogu. Kreativnim podučavanjem postiže se odgojivost cijelog bića učenika, razvija se prijateljstvo među djecom, kvalitetnija međusobna komunikacija, što je poseban interes islamske vjeronauke. Pored što je opisana kreativnost kao teorijski konstrukt na osnovu recentne literature, u radu se razmatra odnos između kreativnosti, znanja i motivacije, sa posebnim osvrtom na ulogu vjeroučitelja.*

*Umijeće vjeroučitelja ogleda se upravo u tome da svojim tihim bdjenjem na kreativan način apstraktno približi kontekstu u kojem znanje treba razumjeti.*

*Naravno, trebalo bi osvijestiti potrebu kod vjeroučitelja da podstiče učenike na svakodnevno kreativno razmišljanje i djelovanje. Upravo razvijanje kreativnosti kod djece ovisi o kreativnosti samog vjeroučitelja. Vjeroučitelj je taj koji bi trebao biti inicijator kreativnog procesa i kreator povoljnog ozračja za stvaranje novih originalnih misli i ideja.*

*Ključne riječi: razvijanje kreativnosti, nastava, vjeronauka, kvalitet*

## Uvod

Nastava kao dio edukativnog procesa i specifične ljudske djelatnosti spada u vrlo staru ljudsku aktivnost.

Za razliku od tradicionalnog načina izvedbe nastave, savremeni pedagoški pristupi podržavaju ideju da se nastava može realizirati na različite ali i učeniku prihvatljive načine.

Jedan od najvećih izazova savremene pedagogije jeste omogućiti uvjete za razvijanje kreativnosti u školi, s ciljem da škola postane mjesto koje će pripremiti učenike za aktivan rad i sudjelovanje u društvu.

Da bi se to realiziralo neophodno je „kruti“ nastavni program zamijeniti fleksibilnijim kurikulumom, stavljajući učenika u središte problema, uvažavajući njegove probleme, potrebe, sposobnosti i interese.

Unatoč općeprihvaćenom stajalištu da je kreativnost jedna od osnova na kojoj počiva koncept savremenog obrazovanja, ovom pojmu se ne pridaje posebna važnost i često ostaje na deklarativnoj osnovi, oviseći o individualnom afinitetu vjeroučitelja.

Nastava islamske vjeronauke je kompetentan odgojni prostor u kojem se nesmetano može razvijati kreativnost učenika i time postići odgojivost cjelovitog bića učenika.

Zbog toga je poželjno implementirati željenu teoriju razvijanja kreativnosti u nastavi na način da se vjeroučitelju omogući prostor, vrijeme i materijal za kreativni rad, te, ništa manje važno, da se učitelj dodatno educira o načinima i mogućnostima razvijanja kreativnosti u nastavi jer upravo umijeće komunikacije u nastavi, te umijeće postavljanja pitanja ključni su elementi u razvijanju divergentnog mišljenja u nastavi vjeronauke.

Rad se sastoji iz dva dijela. Prvi dio odnosi se na teorijsku elaboraciju problema, a u drugom dijelu rada istraživat ćemo komponente divergentnog mišljenja fluentnosti i fleksibilnosti u odnosu na spol učenika.

## Teorijska elaboracija problema

### *Definicija kreativnosti i njegova manifestacija*

Zbog složenosti pojave i teorijskih polazišta u istraživanju intrigantno je pitanje kako definirati pojam kreativnosti kao jedinstven konstrukt.

Jedni uzimaju u obzir vanjske manifestacije, drugi osnovne misaone procese, a treći izjednačavaju emocionalne pretpostavke javljanjem kreativnosti s njenom stvarnom manifestacijom. Za neke

autore riječ stvaralaštvo i kreativnost su sinonimi, a drugi prave razliku među njima.<sup>1</sup>

Tako Previšić kaže da je stvaralaštvo "orijentirano na proces i produkt znanstvene i umjetničke vrste, dok se kreativnost češće upotrebljava u svakodnevnom govoru ili (kao kod Maslowa) opisivanje nekih osobina ličnosti" (Previšić;1984:48).

Ozmeć pod pojmom kreativnost podrazumijeva "takvo stvaralaštvo kojim se stvara nešto novo, drugačije od dotadašnjeg, koje uključuje rješavanje problema na svoj način, otkrivanje do tada nepoznatog. Kreativnost je najviši oblik stvaralaštva kao što je kreativni ili inventivni rad najviši oblik rada" (Ozmeć; 1987:20).

Prema ovim definicijama, stvaralaštvo je pojmovno šire od kreativnosti.

Međutim, u pedagoško-didaktičkoj i stručno-metodičkoj literaturi, pojam kreativnost i stvaralaštvo uzimaju se kao sinonimi.

Kreativnost/stvaralaštvo/creativity-eng/ podrazumijeva misaonu aktivnost kojom se dolazi do novih, originalnih rješenja koja mogu imati opću društvenu vrijednost, kao što su: naučna otkrića, tehnički pronalasci, umjetnička djela i sl. Prema širim kriterijima, kreativnost je svaki misaoni tok koji dovodi do novih rješenja koja nisu kopija prijašnjih, vlastitih ili tuđih rješenja, pa, prema tome, ne moraju imati neku opću društvenu vrijednost (Pedagoška enciklopedija, 1989:400).

Majl za kreativnost kaže da je to "povezivanje ranije nepovezanih stvari", a bit kreativnosti po njemu znači "stvarati oblike iz stvari koje su bez oblika" (Majl; 1968:271).

Furlan navodi da kreativnost znači "originalnost, prilagodljivost i elastičnost u uporabi znanja, a ne ropstvo imitiranja drugih" (Furlan; 1990:116), za razliku od Stevanovića, koji kaže da je kreativnost "intelektualna inventivnost, sposobnost da se nađu nova i originalna rješenja" (Stevanović; 1986:25).

U psihologijskom rječniku, pojam kreativnost (stvaralaštvo) definira se kao "aktivnost koja daje nove, originalne proizvode, bilo u materijalnoj bilo u duhovnoj sferi, koji se (proizvodi) ne mogu pripisati imitaciji već ranije postojećih proizvoda jer su od njih bitno drukčiji" (Petz i sur.; 1992:203).

Američki psiholog Guilford (1956) ne daje definiciju kreativnosti. On je, u pokušaju da odgovori u čemu je razlika između kreativnog i nekreativnog pojedinca, na osnovu

---

<sup>1</sup> Stvaralačka djelatnost više je orijentirana na procese i produkte znanstvene i umjetničke vrste, dok se kreativnost češće upotrebljava u svakodnevnom govoru ili opisivanju nekih osobina ličnosti.

eksperimentalnih istraživanja došao razlikovanja između konvergentnog i divergentnog mišljenja.

Iz ovog kratkog prikaza definiranja pojma kreativnosti, uočljivo je da se ono često objašnjava kao nešto novo i originalno, nov način pristupa problemu, uočavanju novih odnosa među pojavama.

Kreativnost – kao opće ljudsko dobro – može se razvijati, njegovati i odgajati kod svakog pojedinca, bez obzira na to koji će se nivoi dostići, na što nas upućuju i sljedeći navodi: "Kreativnost je genetsko svojstvo ljudske prirode, dato po rođenju svim ljudskim bićima, a ne samo rijetkim pojedincima. Dana je kao mogućnost, a da li će se i ispoljavati to je drugo pitanje" (Ozmec; 1987:13).

### *Razvijanje kreativnosti u nastavi vjeronauke*

Svjedoci smo ozbiljne krize organizacije, sadržaja, metoda i oblika tradicionalne izvedbe nastave.

Njenom kvalitetom postali su nezadovoljni i sami učenici, a, u mnogo slučajeva, i roditelji, što degradira odgojno-obrazovne ustanove i čini ih neatraktivnim za mlade ljude.

Tradicionalna edukacija u svim etapama nastavnog rada<sup>2</sup> preferira verbalne sposobnosti, zasnovane na sjedenju, slušanju i pripremanju očekivanih odgovora. Ovakva organizacija nastavnog procesa stavlja naglasak na usvajanje znanja nauštrb drugih tipova učenja.

Upravo smisao odgojno-obrazovnog djelovanja ne ogleda se u nagomilavanju znanja i više puta bespotrebnih činjenica, nego u razvijanju stavova, vještina i sposobnosti za što je moguće smislenije i bogatije oblikovanje života.

Ukoliko želimo početi odgajati učenike za budućnost a ne za sadašnjost, trebali bismo posegnuti za novim, prije svega interakcijskim metodama rada, koje se mogu uspješno realizirati u kreativnoj nastavi.

Prvi uvjet za ostvarivanje kreativne nastave jeste dobro osmišljen kurikulum, koji primjerenom metodologijom mora biti usmjeren na pitanje stvaralaštva, uvažavajući metodičke specifičnosti svakog nastavnog predmeta.

Islamska vjeronauka već duže vrijeme ima svoje mjesto unutar školskog odgojno-obrazovnog sistema, i kao takva pruža velike mogućnosti za razvijanje kreativnosti. Kao predmet u osnovnoj

---

<sup>2</sup> Etape nastavnog rada su: planiranje, organizacija, realizacija i verifikacija.

školi, ona njeguje korelaciju sa ostalim školskim predmetima, bez čega je danas nezamisliva kvalitetna nastava kojoj se teži.

Tako, u korelacijskoj mogućnosti sa bliskim predmetima, vjeronauka može kreativno progovoriti o određenim temama (npr. priroda, prijateljstvo, zdravlje) iz bogatstva teološkog znanja.

Ističemo da se od učenika ne očekuju radovi visoke umjetničke kvalitete, već originalni, neobični produkti, te svojevrsne dječije percepcije svijeta. U ovom periodu djeca rado i slobodno izražavaju svoje religiozne doživljaje. U njihovom radu otkrivamo slobodu u izražavanju, spontanost i razigranost. Nesmetano i vrlo slobodno u pisanim radovima iskazuju svoje moralne, socijalne i religijske stavove. S lakoćom mogu završiti započetu priču, izmijeniti kraj priče ili napisati priču na osnovu datih tematskih riječi. Ovakvim pristupom u odgojno-obrazovnoj stvarnosti razvijamo kod djece divergentno mišljenje, koje je od izuzetne važnosti za razvijanje kreativnosti.

U školskoj edukaciji tradicionalno su se zadržala shvatanja da je snaga učenja u konvergentnom mišljenju, koje je sukcesivno usmjereno prema poznatom. Savremene teorije kreativnosti posebno značenje pridaju uočavanju i traženju problema, a ne isključivo njihovom rješavanju koje rezultira jednim tačnim odgovorom. Zato se posebno akcentira na razvijanje divergentnog mišljenja.

Ovim nikako ne želimo reći kako je razvijanje konvergentnog mišljenja beskorisno i nepotrebno u nastavi, štaviše, smatramo da su divergentno mišljenje, kao oblik kreativnog stvaralaštva, i konvergentno, koje je usmjereno na znanje, povezani fenomeni.

Za uspješnu kreativnu projekciju potreban je određeni nivo činjeničnog znanja, jer, ako učenik nema dovoljno znanja o nekom problemu, neće ga moći redefiniirati, poboljšati, niti stvoriti nove produkte.

Uzimajući u obzir da su učenici mlađe školske dobi nešto poput „senzitivnog intervala“ za razvijanje zdravih temelja u odnosu prema samom sebi, prema drugom i drugačijem, prema okolini koja ih okružuje, uloga islamske vjeronauke postaje veoma važnom.

Skupni interakcijski oblici, koji se vrlo lahko mogu razviti u nastavi islamske vjeronauke, nude iskustveno, cjelovito i socijalno učenje, koje vodi učenika ka divergentnom mišljenju.

Divergentnim pitanjima i zadacima se podstiče razmišljanje, povećava motivacija i aktivnost učenika, te razvija njegova mašta i istraživački duh.

Bitna karakteristika pitanja i zadataka kojim se podstiče divergentno mišljenje jeste ta da omogućava više različitih odgovora na isto pitanje, u zavisnosti od sposobnosti učenika.

George (2005) je predložio Matricu početaka pitanja i zadataka kojima se podstiče kreativno/divergentno mišljenje.

Bitna odlika Georgeove Matrice je ta što u sebi obuhvata najvažnije postavke podsticanja kreativnog mišljenja u nastavi.

George je u svojoj Matrici pitanja i zadataka primijenio Guilfordove karakteristike divergentnog mišljenja, koje je proširio, uvažavajući posebnosti nastavnog rada.

Tako George u svojoj Matrici navodi osam kategorija pitanja i zadataka za podsticanje kreativnog mišljenja: originalnost, fluentnost, fleksibilnost i elaboracija podudaraju se s Guilfordovim sposobnostima divergentnog mišljenja, koje je nadopunio i proširio znatiželjom, rizičnošću, maštom i složnošću.

Vrijednost i primjenjivost Georgove matrice uočljiva je i s obzirom na podudaranje s Bloomovom taksonomijom obrazovnih ciljeva u kognitivnom području, koja se još uvijek većinom koristi u nastavnom procesu.

Taksonomija sadrži šest nivoa mišljenja: znanje, shvatanje, primjena, analiza, sinteza i evaluacija.

Prema Georgovoj Matrici, učenici uče procjenjivati, analizirati, uspoređivati, razlikovati, provjeravati i preispitivati odnose među pojavama ili informacijama, što je temelj u kreativnom rješavanju problema – a prema Bloomovoj taksonomiji je nivo analiziranja. Nivo sintetiziranja je zastupljen u kreativnom rješavanju problema, jer ono podrazumijeva kreativnu i divergentnu primjenu postojećih znanja i vještina, s ciljem stvaranja novih i originalnih produkata. Ovi kriteriji, uz određenu prilagodbu, mogu se primijeniti i u školskoj vjeronauči.

Međutim, vjeroučitelj treba znati da prepozna u kojim situacijama će razvijati konvergentno mišljenje, a kad nastava i nastavni procesi mogu biti bolji i kvalitetnije aktualizirani podsticanjem divergentnog mišljenja.

Osnovna namjera kreativne nastave jeste stjecanje iskustva koje stvara osjećaj samopouzdanja, vlastite vrijednosti i samopoštovanja, što je u skladu s Maslovljevom ljestvicom osnovnih potreba, koja vodi do samog vrha samoostvarenja.

Uloga vjeroučitelja u razvijanju kreativnosti je od izuzetnog značaja. Upravo, on je eksponent preko kojeg se dijete susreće sa Božijom sveprisutnošću u svijetu koji ga okružuje. Zbog toga, u



dijelu teksta koji slijedi, osvrnut ćemo se na ulogu vjeroučitelja u razvijanju kreativnosti kod djece.

### *Uloga vjeroučitelja u razvijanju kreativnosti*

K. Rogers govori o nastavniku kao o „organizatoru trenutka“. Imajući u vidu da odgojna stvarnost nije statičan već dinamičan zahtjev, onda bismo izrazu mogli dodati „kreativni stvaralac trenutka“. Dakle, osim izmjene i promjene unutar samih nastavnih oblika i metoda, treba doći i do izmjene funkcije onog ko podučava.

Nickerson (1999) smatra da samo radoznao učitelj, koji je otvoren novim idejama i inovacijama, može osigurati povoljnu klimu za podsticanje i razvijanje kreativnosti.

Da bi vjeroučitelj mogao biti inicijator kreativnog procesa i kreator povoljnog ozračja za stvaranje novih originalnih misli i ideja, pored profesionalne osposobljenosti, mora posjedovati intrinzičnu motivaciju, koja dolazi iz samog pojedinca usljed zadovoljstva poslom koji obavlja i zadovoljstva rada sa učenicima. Intrinzično motiviran vjeroučitelj vodi računa o individualnim sklonostima, mogućnostima i potrebama svakog učenika.

Ukoliko se zanemaruju potrebe učenika, podučavanje je na samom početku osuđeno na neuspjeh, našto nas upozorava Glasser: "Poučavanje je teško i u najboljim uvjetima, a kad se nemaju na umu potrebe učenika i nastavnika još je teže pa i nemoguće. Sve metode poučavanja koje zanemaruju potrebe nastavnika ili učenika, osuđene su na neuspjeh" (Glasser, 1994:32).

Vjeroučitelj nije samo onaj koji je u službi prenošenja znanja (muallim), već je on i murrebi, tj. učitelj duše i ličnosti. Da bi vjeronaučni rad imao karakter Bogu dragog i ugodnog djela, nastavnik islamske vjeronauke u sebi mora njedriti blagost, dobrotu, humanost, toleranciju, razumijevanje, strpljivost, prijateljstvo, osobine koje od njega vjeroučenici s pravom očekuju.

Međutim, nije rijetka pojava da vjeroučitelj svojim recipijentima pristupa „hladno“, pri tom sebe smatrajući nadmoćnim korektorom njihove heretičnosti. Upravo u svom govoru Muhammed, a.s., nas upozorava na opasnost i štetnost ovakvog ophođenja: "Ko nema nježnosti i uljudnosti, promašilo ga je veliko dobro".

Vjeroučitelj, koji svojim podučavanjem želi razvijati kreativnost, mora znati da učenik ne smije osjećati strah i nelagodu, već ga treba podržati u njegovim nastojanjima da istražuje,

eksperimentira, otkriva i misli, jer, upravo, "Sloboda i spontanost su ključevi kreativnosti" (Čardarević;1988:48).

Tokom izrade i praktične primjene vjeronaučnog kurikuluma, u središtu je vjeroučiteljev respekt učenikovog svakodnevnog okruženja, njegovih teškoća, preokupacija, dilema, pa i priroda samog porodičnog odgoja – mogli bismo reći da je obavezujući orijentir za nastavnike islamske vjeronauke, koji žele da što kvalitetnije oblikuju odgojno-obrazovno nastojanje u svom radu.

Učenici radije uče o stvarima i njima bliskim problemima u prirodnom okruženju, nego u umjetno stvorenim uvjetima, karakterističnim za tradicionalnu nastavu.

"Pedagoška znanost argumentira kvalitet znanja upravo mogućnošću njegove primjene.

Treća razina spoznajnog razvoja dešava se kada odgajani zapamćeno i shvaćeno primijeni u konkretnoj situaciji" (Mužić; 146).

Tako će vjeroučitelj, vodeći računa o pojedinim tematskim cjelinama, nastojati da realizira u najprimjerenijem vremenskom i situacijsko-antropogenom vremenu, odnosno, konkretnom, životnom, društvenom ambijentu, u kojem se vjeronauka realizira. Streinberg i Wiliams (1996) uočili su da je način na koji učitelji komuniciraju u nastavi jedan od ključnih elemenata u razvijanju kreativnosti, te usklađivanju osobitosti kurikuluma s interesima i sposobnostima svakog učenika.

Maštom i intuicijom, djeca u svijetu koji ih okružuje, i u najmanjim stvarima i događajima otkrivaju tragove transcendencije, što pobuđuje njihovu radoznalost, znatiželju i ljubopitivost. Njihova pitanja treba poštovati, ali im ne treba davati gotove odgovore, već ih dovesti do toga da sami pronađu odgovor. Upravo, najveću opasnost za dijete predstavljaju sadržaji gdje mu je sve unaprijed dato, jer ono nema šta istraživati.

Međutim, ako vjeroučitelj često ignorira učenikovo pitanje i, pri tome, daje poruku da je postavljeno pitanje neprimjereno, on smanjuje učenikovu znatiželju za rješavanjem i traženjem novih problema. Jednako je opasno kada vjeroučitelj samo djelimično pokazuje interes za učenikov problem, te daje besmislene i nedovoljne odgovore. Ovakav način ophođenja suprotan je islamskoj tradiciji, gdje stoji jasno upozorenje da se lijepim poziva u vjeru. Nefleksibilna religioznost može oštetiti dječiju spontanost i uvjetovati otpor na krajnje životne ishode.

Ukoliko je mladenačko iskustvo u ovom periodu negativno u odnosu na starije, vrlo je moguće da se mlada osoba, kad odraste,

vрати iz moralnog idealizma u nižu fazu funkcionalne moralnosti, gdje je ljudsko ponašanje sračunato tržišno i sebično.

Ako vjeroučitelj prihvati dječiju religioznost kao svojevrsno dječije iskustvo, a sa mogućnošću slobode da djeca aktivno sudjeluju u životu vjerske zajednice, najbolje i najefikasnije priprema put njihovoj zreloj religioznosti.

## **Metodologija istraživanja**

Kreativnost kao generičko svojstvo svakog pojedinca može se razvijati u okviru svakog predmeta, bez obzira na spol i uzrast djeteta.

Cilj ovog istraživanja jeste da se ispita kreativnost učenika 3. razreda osnovne škole za komponente divergentnog mišljenja, fluentnost i fleksibilnost u odnosu na spol.

Zadaci istraživanja:

1. Ispitati mogućnost razvijanja kreativnosti u nastavi vjeronauke u odnosu na spol;

2. Ispitati da li postoji razlika između komponenti divergentnog mišljenja, fluentnosti i fleksibilnosti u odnosu na spol.

U skladu sa ciljem, postavljena je istraživačka hipoteza: Pretpostavljamo da se kod učenika uspješno može razvijati kreativnost u nastavi islamske vjeronauke bez obzira na spol, te da nema statistički značajne razlike između komponenti divergentnog mišljenja, fluentnosti i fleksibilnosti u odnosu na spol učenika.

U radu su korištene metoda teorijske analize i deskriptivno-analitička Survey metoda.

Za potrebe ovog istraživanja korišten je nestandarizovani upitnik otvorenog tipa, koji se sastojao od 4 čestice:

- A. Na Boga mislim kad sam;
- B. Kad slušam Kur'an osjećam se;
- C. Vjera za mene predstavlja;
- D. Za mene je drugarstvo;

Od istraživačkih tehnika u radu su korišteni: protokol posmatranja, anketiranja i analiziranja.

Istraživačku populaciju je sačinjavalo 83-oje djece mlađeg školskog uzrasta u dobi od 8 godina. Od toga, djevojčica je bilo 43 ili 52%, a dječaka 40 ili 48%. Dobiveni rezultati, koji govore o spolnoj pripadnosti uzorka, ukazuju da je zastupljenost ispitanika ženskog spola u odnosu na muški neznatno veća.

Uvažavajući specifičnost ovog uzrasta, pribjegli smo jednom kreativnom načinu prikupljanja podataka. Nakon prikupljanja

saglasnosti od strane roditelja za provođenje istraživanja, za svaku česticu pripremljena je kartica u boji: za česticu A plava, česticu B crvena, česticu C žuta i česticu D zelena. Učenicima nije govoreno ograničenje u vremenu prilikom rada, već se nakon pet minuta kartica zamjenjivala drugom. Na karticama su bili odštampani počeci zadataka, a učenicima su data uputstva šta trebaju uraditi. Rezultati su predstavljeni putem frekvencija i postotaka.

## Rezultati istraživanja i njihova interpretacija

Testirane su razlike u rezultatima fluentne i fleksibilne komponente divergentnog mišljenja, ovisno o spolu ispitanika.

Uvidom u rezultate fluentne komponente (tabela br.1) divergentnog mišljenja ovisno o spolu ispitanika nema statistički značajnih razlika.

Tabela 1. *Rezultati fluentnosti grupirani prema spolu*

<i>Spol</i>		A	B	C	D
Dječaci	ukupno	95	74	89	155
	postotak	23%	18%	22%	37%
Djevojčice	ukupno	100	79	93	145
	postotak	24%	19%	22%	35%

Djevojčice i dječaci su skoro izjednačeni u sposobnosti donošenja što većeg broja rješenja za postavljeni problem.

Druga analiza provedena je za fleksibilnu komponentu divergentnog mišljenja misaonih procesa, s obzirom na spol učenika.

Uvidom u rezultate fleksibilne komponente (tabela br.2) divergentnog mišljenja ovisno o spolu ispitanika, također, nema statistički značajnih razlika.

Tabela 2. *Rezultati fleksibilnosti grupirani prema spolu*

<i>Spol</i>		A	B	C	D
Dječaci	ukupno	17	13	20	42
	postotak	24%	12%	18%	46%
Djevojčice	ukupno	20	10	15	40
	postotak	24%	12%	18%	46%

Međutim, ako uporedimo rezultate između pojedinih čestica fluentnosti i fleksibilnosti, možemo uočiti da postoji razlika. Tako,

čestica D ima najviše rješenja s obzirom na spol kako fluentnosti tako i fleksibilnosti. Kad je u pitanju fluentnost, djevojčice imaju ukupno 155 ili 37% rješenja, a dječaci 145 ili 35%. Isto se dešava kad je u pitanju fleksibilnost – broj različitih rješenja, također, ima čestica D. Dječaci imaju 42 ili 46%, a djevojčice 40 ili 46%. Djeca se polaskom u školu nalaze u jednom potpuno novom okruženju. U tom okruženju svakodnevno otkrivaju nešto novo za njih. Vjerujemo da su ta nova iskustva, sa kojim se dijete svakodnevno susreće, doprinijela velikom broju rješenja za ovu česticu.

S druge strane, najmanji broj rješenja jeste kad je u pitanju čestica B. Djevojčice imaju ukupno 79 ili 19% rješenja, dok dječaci imaju 74 ili 18% rješenja. Isto se događa kad je u pitanju fleksibilnost. Čestica B ima najmanji broj različitih rješenja. Djevojčice imaju 10 ili 12%, a dječaci imaju 15 ili 18%, neznatno više u odnosu na djevojčice.

Posljedica ovoga vjerovatno leži u težini i neprilagođenosti čestice (kad slušam Kur'an osjećam se) uzrasnoj dobi djeteta, i što se unutar porodičnog odgoja ne preferira slušanje Kur'ana.

Iako vjeroučenici nisu bili ničim podsticani na iskazivanje emotivnog odnosa prema Bogu, u svojim iskazima (čestica A: Na Boga mislim kad sam) imali su dosta emotivnog odnosa prema Bogu. Kad je u pitanju fluentnost, djevojčice su imale ukupno 100 ili 24% rješenja, a dječaci 95 ili 23% rješenja, dok su kod fleksibilnosti dječaci su imali 17 ili 24%, a djevojčice su imale 20 ili 24% rješenja. Ova neznatna razlika ukazuje na vjerovatnoću da su djevojčice emotivnije od dječaka.

Možemo zaključiti da učenici starosne dobi od osam godina, bez obzira na spol, imaju skoro istu sposobnost kad je riječ o donošenju mnogih rješenja i alternativa.

Postavljena hipoteza je opravdana. Dobiveni rezultati ukazuju da se kreativnost može razvijati neovisno o spolu djeteta, kao i to da se kreativnost može uspješno razvijati u nastavi islamske vjeronauke.

## Zaključci

Spoznaja da nagomilavanje znanja i često nepotrebnih činjenica nije dovoljno za izgradnju kompetentnog učenika postavlja nove zahtjeve pred odgojno-obrazovnu stvarnost.

Savremeni pedagoški pristupi podržavaju ideju da se nastava može realizirati na različite i učeniku prihvatljive načine, uvažavajući njegov osobni stil i dinamiku učenja, a pri tome ne zapostavljajući temeljne ciljeve i zadatke.

Pomak od materijalnog, sadržajnog znanja ka metodičkim vještinama, umijeća rada u timu, odgovornost za svoj dio timskog rada, sposobnost komuniciranja sa drugim i drugačijim repozicionira ulogu i mogućnosti islamske vjeronauke.

Nastava islamske vjeronauke je kompetentan odgojni prostor koji može kompetentno odgovoriti izazovima vremena.

Kao punopravan predmet unutar školskog odgojno-obrazovnog sistema, islamska vjeronauka pruža velike mogućnosti za razvijanje kreativnosti, na čemu danas insistira permanentno obrazovanje, i time postiže odgojivost cjelovitog bića učenika.

Kreativnim podučavanjem učenik je aktivno uključen u rješavanje problema, a sama nastava usmjerena na međupredmetnu integriranost, što znatno poboljšava kvalitet same nastave.

Važnost primjenjivanja pitanja i zadataka kojima se podstiče kreativno mišljenje u nastavi neupitno je. Kreativnim pitanjima i zadacima, osim što učimo učenike kako tražiti i rješavati probleme, ili redefinirati postojeći, podstičemo ih na smisleno i iskustveno učenje. Kreativna pitanja dodatno motiviraju učenike na rad, poboljšavaju se odnosi unutar razreda, te omogućavaju pozitivno ozračje za saradničko učenje, usmjereno na optimalno zadovoljenje dječijih sposobnosti.

Posebno je interesantana Georgeova Matrica početaka pitanja i zadataka kojima se podstiče kreativno/divergentno mišljenje.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da spol, kao nezavisna varijabla, ne utječe na razvoj komponenti divergentnog mišljenja, fluentnost i fleksibilnost, kao i to da se kreativnost može uspješno razvijati u nastavi islamske vjeronauke.

Ovakvim jednim pristupom, svako dijete, bez obzira na poteškoće koje može imati u razvoju, ima priliku da izrazi svoje kreativne mogućnosti i sposobnosti, čime se relativizira negativni natjecateljski mentalitet, koji raslojava učenike na dobitnike i gubitnike. Jednostavno, ovakvim pristupom svi su pozvani, svi mogu i svi vrijede.

## Literatura

- Cvetković-Lay, J., Sekulić-Majurec, A. (1998), *Darovito je, što ću s njim? Priručnik za odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi*. Zagreb: Alinea.
- Čudina-Obradović, M. (1991), *Nadarenost-razumjevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Delores, J. (1998), *Učenje blago u nama*, Zagreb: Educa.
- Dryden, G., Vos, J. (2001), *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Fazlu, R. (1983), *Duh islama*, Beograd.

- Filipović, A.T. (2007), „Vjerski odgoj i komunitarno-socijalni odgoj“, *Kateheza*, br.29/2 (115-125), Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Gavran, I. (1994), „Vjerski odgoj djece i predadolescenata u crkvenoj zajednici u sadašnjim prilikama“, *Kateheza*, 16(1994), str. 84-93.
- Glasser, W.(1999), *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (1994), *Kvalitetna škola: škola bez prisile*, Zagreb: Educa.
- Jasin, M. (2003), *Priroda čovjeka u islamu*, Sarajevo: Libris.
- Kvaščev, R.(1981), *Psihologija stvaralaštva*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kubić, Z., Dačić, S.(2004), *Metodika verske nastave*, Beograd: Čičoja štampa.
- Mayer, H. (2005), *Što je dobra nastava*, Zagreb: Erudita.
- Majl, A. (1968), *Kreativnost u nastavi*, Sarajevo, "Svjetlost".
- Maslow, H. A. (1989), *Motivacija i ličnost*, Beograd: Nolit.
- Mužić, V. (1999), *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Educa.
- Mužić, V. (1982), *Pedagogija*, Zagreb: Školska knjiga.
- Jasin, M. (2003), *Priroda čovjeka u islamu*, Sarajevo: Libris.
- Stoll, L., Fink, D. (2000), *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.

Amra Imamović, MA

*Primary School "Fatima Gunic" Sarajevo*

## **DEVELOPING CREATIVITY IN RELIGIOUS EDUCATION TEACHING IN CHILDREN OF EARLY SCHOOL AGE THROUGH DIVERGENT REVIEWS**

### **Abstract**

Hypothetical data that children of early school age cannot understand a lot of religious contents is often expressed. It is obvious that such data does not take into consideration progressive continuity in education and the individual abilities of each child, learning styles and the very nature of family environment.

The aim of this research is to analyse creativity in children of early school age through divergent thinking components, fluency and flexibility.

This paper discusses the phenomenon of creativity that has special meaning in education. The teaching of Islamic religion provides a great opportunity to develop creativity among students. Developing creativity through religious education students can also develop their individual preferences and abilities, and that essentially contributes to attaining new quality in education. In cognitive area, developmental quality of this age is marked by the beginning of operational thought, concrete logical operations in which the perception still plays a significant role. Education of whole students' being is achieved by creative teaching; friendship among children is developed, as well as better mutual communication which is a special interest of the Islamic religion. Beside describing creativity as a theoretical component, based on recent literature, the paper examines the relationship between creativity, knowledge and motivation with special emphasis on the role of religious teachers.

Religious teachers' skill is reflected in the fact that by their silent creative vigil they are able to abstractly get closer to the context in which knowledge must be understood.

Of course, religious teachers should be aware of the need to encourage students to think and act in a creative way in their everyday life. Developing creativity in children depends on the creativity of religious teachers. A religious teacher is the one who should be the initiator of a creative process and the creator of a favorable environment for the creation of original thoughts and ideas.

Key words: developing creativity, teaching, religious, quality



Doc. dr. Nevenka Zrnzević

*Učiteljski fakultet u Prizrenu Univerziteta u Prištini – Kosovskoj  
Mitrovici*

Jovana Zrnzević, student

*Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta Niš*

## **TRANSFORMACIJA MORFOLOŠKIH KARAKTERISTIKA UČENIKA POD UTICAJEM NASTAVE FIZIČKOG VASPITANJA**

### *Sažetak*

*Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 79 ispitanika (38 učenika i 41 učenica) prvog razreda osnovne škole iz Zvečana. Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje efekata važećeg nastavnog Plana i programa fizičkog vaspitanja na morfološke karakteristike učenika prvog razreda osnovne škole. Promene u morfološkim karakteristikama praćene su pomoću 13 varijabli (visina tela, dužina ruke, dužina noge, širina ramena, širina karlice, dijametar zgloba šake, srednji obim grudnog koša, obim nadlaktice, obim nadkolenice, kožni nabor nadlaktice, kožni nabor leđa, kožni nabor trbuha i težine tela). Nakon jednogodišnjeg rada izvršena su finalna merenja, a dobijeni rezultati upoređeni sa rezultatima inicijalnog merenja. Rezultati ovog istraživanja obrađeni su uobičajenim postupcima koji daju informacije o centralnim i disperzionim parametrima za svaku manifestnu varijablu. Značajnost razlika utvrđena je studentovim t-testom na nivou značajnosti 0.05% i graničnom vrednošću  $t = 1.96$ . Na osnovu rezultata i diskusije, može se zaključiti da program fizičkog vaspitanja nije značajno uticao na promene morfoloških karakteristika.*

*Ključne reči: fizičko vaspitanje, učenici, učenice, morfološke karakteristike, studentov t-test.*

### **Uvod**

Opšte je poznato da deca predškolskog i mlađeg školskog uzrasta svoje aktivnosti najviše ostvaruju kroz igru koja predstavlja najprirodniji način slobodnog zadovoljavanja izražene dečje potrebe za kretanjem. Stoga je neophodno omogućiti deci da se igraju, obezbediti im prostor, podsticati ih na što raznovrsnija

kretanja, čime obogaćuju svoje kretno iskustvo, učvršćuju voljne osobine i razvijaju motoričke sposobnosti. Dobro osmišljena i sistematski organizovana fizička aktivnost predstavlja veliki podsticaj razvoju deteta. Osim biološko-zdravstvenog značaja, fizičko vaspitanje ima značajnu ulogu u vaspitanju i socijalizaciji dece.

Prema istraživanjima kojih, mora se priznati, ima malo kada je u pitanju predškolski i mlađi školski uzrast, nivo fizičke aktivnosti dece nije na zadovoljavajućem nivou, ni po obimu ni po intenzitetu. Savremeni čovek se sve više suočava sa pojavom hipokinezije, odnosno, nedovoljnog kretanja, koja pogađa decu kako predškolskog tako i mlađeg školskog uzrasta. To se posebno odnosi na urbane sredine, gde su ekspanzijom kompjuterske tehnologije deca okupirana raznovrsnim oblicima zabave, vreme provode u sedećem ili ležećem položaju, manje se igraju, što za posledicu ima smanjenje motoričkih i funkcionalnih sposobnosti i pojavu telesnih deformiteta. Osim fizičke neaktivnosti, i nezdrav način ishrane dovodi do pojave mnogih bolesti, a pre svega gojaznosti.

Mnoge školske i predškolske ustanove imaju velikih problema oko obezbeđenja prostornih i materijalnih uslova kako bi se nastava fizičkog vaspitanja u potpunosti realizovala. Osim materijalnih uslova, veoma je važno obezbediti kvalitetne vaspitače i učitelje koji će raditi sa decom, jer oni snose veliku odgovornost za kvalitet i efikasnost realizacije programa fizičkog vaspitanja.

Izbor sadržaja i metoda je težak i obiman posao, ali nezadovoljavajući efekti aktuelne nastave zahtevaju neprekidan rad na iznalaženju naprednijih rešenja koja će omogućiti bolju organizaciju i veću efikasnost fizičkog vaspitanja. Takođe, još uvek nedostaje sistematsko praćenje dece u predškolskom i mlađem školskom periodu, odnosno, njihovog napredovanja, a to je potreba kako bi se dobile povratne informacije i na vreme preduzele odgovarajuće mere.

## **Predmet i cilj istraživanja**

Utvrđivanje nivoa morfoloških karakteristika u radu sa decom predškolskog i mlađeg školskog uzrasta predstavlja važan zadatak kako bismo mogli da pratimo njihov rast i razvoj. Njihovo praćenje treba da bude u funkciji zadataka savremenog fizičkog vaspitanja usmerenog, pre svega, na unapređenje zdravlja kod dece i njihovih stvaralačkih i radnih sposobnosti, razvijanje fizičkih sposobnosti, učenje različitih umenja i navika, ali i navikavanje na fizičke napore. Nastavom fizičkog vaspitanja mogu se u značajnoj meri

stimulisati i razvijati morfološke karakteristike. Kvalitetno organizovana nastava fizičkog vaspitanja, pored genetskog faktora koji ima presudnu ulogu u razvoju morfoloških karakteristika, može u izvesnoj meri da utiče povoljno na fizički rast i razvoj dece. Longitudinalnih istraživanja rasta i razvoja dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta ima vrlo malo u odnosu na starije populacije, ali ona koja postoje konstatuju pozitivan uticaj nastave fizičkog vaspitanja na fizički razvoj, a posebno na mere cirkularne dimenzionalnosti skeleta i potkožno masno tkivo.

Cilj istraživanja je utvrđivanje efekata važećeg nastavnog Plana i programa fizičkog vaspitanja na morfološke karakteristike učenika i učenica prvog razreda osnovne škole.

Uzorak ispitanika i varijabli

Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 79 ispitanika (38 učenika i 41 učenica) prvog razreda osnovne škole iz Zvečana.

Varijable kojima su praćene promene u morfološkim karakteristikama su: visina tela (AVIS), dužina ruke (ADUR), dužina noge (ADUN), širina ramena (AŠIR), širina karlice (AŠIK), dijametar zgloba šake (ADZŠ), srednji obim grudnog koša (AAGR), obim nadlaktice (AONL), obim nadkolenice (AONK), kožni nabor nadlaktice (AKNN), kožni nabor leđa (AKNL), kožni nabor trbuha (AKNT) i težina tela (ATEŽ).

## **Metod obrade podataka**

Svi prikupljeni podaci dobijeni ovim istraživanjem statistički su obrađeni i izračunati su osnovni statistički parametri, izvršena je analiza normalnosti distribucije rezultata i utvrđena eventualna razlika između inicijalnog i finalnog merenja morfoloških karakteristika. Da bi se utvrdilo koliko su učenici i učenice napredovali u toku školske godine primenjen je studentov t-test, koji testira razlike između inicijalnog i finalnog stanja za svaku varijablu posebno. Za statistiki značajne razlike smatraće se one čija je vrednost koeficijenta t veća ili jednaka 1.96 na nivou značajnosti  $p = .05$ .

## **Rezultati istraživanja sa diskusijom**

Na Tabeli 1. prikazani su rezultati osnovnih statističkih parametara morfoloških karakteristika učenika na inicijalnom merenju.

Uvidom u tabelu jasno se uočava da su rezultati normalno distribuisani osim kod varijable potkožnog masnog tkiva, kožni

nabor trbuha (AKNT), gde je primetna uvećana asimetričnost distribucije i njena razvučenost ka većim vrednostima.

Tabela 1. Osnovni statistički parametri morfoloških karakteristika učenika na inicijalnom merenju

Test	N	Mean	Min.	Max.	Std. Dev.	Std. Error	Skew.	Kurt.	K-S (max.D)
AVIS	38	1245.00	1140.0	1360.0	45.87	7.44	-0.02	0.11	.082
ADUR	38	541.45	505.0	582.0	20.49	3.32	0.09	-0.82	.119
ADUN	38	668.08	620.0	714.0	26.64	4.32	0.07	-1.16	.106
AŠIR	38	280.87	254.0	302.0	10.86	1.76	-0.16	-0.24	.100
AŠIK	38	202.11	185.0	218.0	8.30	1.35	-0.17	-0.45	.110
ADŽŠ	38	40.79	36.0	48.0	2.33	0.38	0.84	2.00	.227
AOGR	38	585.92	502.0	632.0	30.03	4.87	-0.87	0.70	.133
AONL	38	166.58	148.0	197.0	9.66	1.57	0.67	2.10	.174
AONK	38	335.68	290.0	380.0	21.55	3.50	0.20	-0.52	.109
AKNN	38	5.99	3.2	9.6	1.49	0.24	0.62	0.10	.156
AKNL	38	4.78	3.2	7.0	0.95	0.15	1.01	0.31	.178
AKNT	38	4.44	2.4	8.4	1.31	0.21	1.42	2.27	.266+
ATEŽ	38	23.58	18.0	28.0	2.27	0.37	-0.42	-0.05	.110

K-S test = .264

Na Tabeli 2. prikazani su rezultati osnovnih statističkih parametara morfoloških karakteristika učenika na finalnom merenju.

Tabela 2. Osnovni statistički parametri morfoloških karakteristika učenika na finalnom merenju

Test	N	Mean	Min.	Max.	Std. Dev.	Std. Error	Skew.	Kurt.	K-S (max.D)
AVIS	38	1281.63	1172.0	1392.0	47.03	7.63	-0.12	-0.17	.074
ADUR	38	561.34	520.0	641.0	25.74	4.18	0.63	1.00	.101
ADUN	38	696.05	632.0	750.0	28.83	4.68	-0.06	-0.64	.097
AŠIR	38	290.18	264.0	310.0	11.17	1.81	-0.30	-0.18	.102
AŠIK	38	209.55	192.0	225.0	8.74	1.42	-0.20	-0.54	.114
ADŽŠ	38	42.21	38.0	50.0	2.38	0.39	0.85	2.13	.167
AOGR	38	608.58	530.0	670.0	30.98	5.03	-0.32	0.17	.135
AONL	38	176.05	154.0	220.0	15.14	2.46	0.81	0.74	.107
AONK	38	360.74	309.0	425.0	30.34	4.92	0.49	-0.37	.141
AKNN	38	6.47	3.0	10.8	1.70	0.28	0.61	0.18	.136
AKNL	38	4.83	3.4	8.0	1.07	0.17	1.12	0.89	.148
AKNT	38	5.18	2.6	12.6	2.15	0.35	1.98	4.44	.223
ATEŽ	38	25.95	19.0	32.0	2.86	0.46	-0.27	0.03	.129

K-S test = .264

Prosečne vrednosti varijabli kožnih nabora na finalnom merenju su veće od prosečnih vrednosti dobijenih na inicijalnom merenju, pri čemu se može konstatovati da je došlo do povećanja potkožnog masnog tkiva.

Na Tabeli 3. prikazani su rezultati osnovnih statističkih parametara morfoloških karakteristika učenica na inicijalnom merenju.

Tabela 3. Osnovni statistički parametri morfoloških karakteristika učenica na inicijalnom merenju

Test	N	Mean	Min.	Max.	Std. Dev.	Std. Error	Skew.	Kurt.	K-S (max.D)
AVIS	41	1233.85	1134.0	1354.0	44.94	7.02	-0.08	0.16	.119
ADUR	41	533.10	476.0	592.0	20.05	3.13	-0.04	1.64	.103
ADUN	41	662.93	578.0	724.0	27.64	4.32	-0.71	1.42	.140
AŠIR	41	273.49	248.0	302.0	12.14	1.90	0.32	-0.38	.110
AŠIK	41	198.95	186.0	222.0	7.78	1.21	0.87	0.92	.131
ADZŠ	41	40.05	36.0	43.0	1.91	0.30	-0.37	-0.55	.164
AOGR	41	578.05	514.0	666.0	32.86	5.13	0.22	0.51	.126
AONL	41	173.95	145.0	213.0	15.12	2.36	-0.24	0.25	.143
AONK	41	356.68	304.0	445.0	31.23	4.88	0.14	0.26	.081
AKNN	41	7.47	4.2	12.6	2.22	0.35	0.82	0.09	.162
AKNL	41	5.69	4.0	9.0	1.39	0.22	0.63	-0.29	.116
AKNT	41	5.38	2.0	11.6	1.94	0.30	0.84	1.46	.122
ATEŽ	41	23.56	19.0	35.0	3.10	0.48	0.94	3.39	.169

K-S test = .256

Uvidom u tabelu može se zapaziti da su rezultati normalno distribuisani.

Tabela 4. Osnovni statistički parametri morfoloških karakteristika učenica na finalnom merenju

Test	N	Mean	Min.	Max.	Std. Dev.	Std. Error	Skew.	Kurt.	K-S (max.D)
AVIS	41	1270.54	1172.0	1390.0	46.02	7.19	-0.10	-0.12	.136
ADUR	41	550.37	492.0	612.0	20.99	3.28	-0.10	1.51	.124
ADUN	41	691.02	606.0	757.0	28.50	4.45	-0.49	1.06	.182
AŠIR	41	283.05	256.0	315.0	12.93	2.02	0.21	-0.23	.112
AŠIK	41	205.80	193.0	232.0	8.50	1.33	0.90	1.22	.091
ADZŠ	41	41.24	38.0	46.0	1.95	0.30	0.02	-0.57	.158
AOGR	41	596.63	525.0	675.0	39.45	6.16	0.19	-0.28	.101
AONL	41	183.85	155.0	230.0	17.70	2.76	0.16	-0.13	.097
AONK	41	379.27	310.0	460.0	35.67	5.57	0.02	-0.46	.134
AKNN	41	7.77	4.6	13.2	2.18	0.34	0.68	-0.14	.128
AKNL	41	5.88	3.4	10.2	1.64	0.26	0.96	0.53	.157
AKNT	41	6.30	2.2	16.4	3.13	0.49	1.54	2.73	.167
ATEŽ	41	25.74	20.0	38.0	3.46	0.54	0.86	2.54	.105

K-S test = .256

Na Tabeli 4. prikazani su rezultati osnovnih statističkih parametara morfoloških karakteristika učenica na finalnom merenju. Može se konstatovati da su rezultati normalno distribuisani, našta ukazuju rezultati Kolmogorov-Smirnovljevog testa.

Uvidom u Tabele 3. i 4. uočava se da rezultati prosečnih vrednosti pokazuju da je kod svih varijabli došlo do pozitivnih promena u odnosu na inicijalno merenje. Rezultati na finalnom merenju ukazali su na veće vrednosti u varijablama za procenu potkožnog masnog tkiva. Kod učenica najviše su se povećale vrednosti kožnog nabora trbuha (AKNT), što se smatra negativnom pojavom, s obzirom da kožni nabori predstavljaju balastnu masu.

Na osnovu dobijenih rezultata t-testa morfoloških karakteristika učenika i učenica prikazanih u Tabeli 5. i 6. kojim je testirana razlika između inicijalnog i finalnog merenja, može se zaključiti da je nakon jednogodišnjeg perioda došlo do statistički značajnih promena skoro kod svih mera, u pozitivnom smislu.

Najveće promene u toku jednogodišnjeg perioda utvrđene su kod mera longitudinalne dimenzionalnosti skeleta. Može se konstatovati da su učenici i učenice porasli za oko 35 – 40 mm, što predstavlja nešto sporiji rast u visinu i potvrđuje konstataciju da deca sa polaskom u školu doživljavaju izvesnu stagnaciju u rastu i razvoju (zbog promene kretnog režima, načina života i rada, ishrane itd.). Dužina ruke uvećala se za oko 20 mm, dužina noge za 30 mm, što se kreće u granicama očekivanih vrednosti za ovaj uzrast.

Kod varijabli za procenu transferzalne dimenzionalnosti skeleta, takođe, došlo je do pozitivnih promena. Upoređivanjem prosečnih vrednosti sa finalnog i inicijalnog merenja može se konstatovati da se širina ramena (AŠIR) povećala za oko 10 mm i širina karlice (AŠIK) za 9 mm, što predstavlja očekivane vrednosti za ovaj uzrast.

Tabela 5. *Razlike između inicijalnog i finalnog merenja morfoloških karakteristika učenika*

Test	Mean Inicijalno	Mean Finalno	t (38)	p
AVIS	1245.00	1281.63	30.82	.000
ADUR	541.45	561.34	7.34	.000
ADUN	668.08	696.05	17.89	.000
ASIR	280.87	290.18	24.21	.000
ASIK	202.11	209.55	24.18	.000
ADZS	40.79	42.21	13.64	.000
AOGR	585.92	608.58	7.00	.000
AONL	166.58	176.05	8.14	.000
AONK	335.68	360.74	11.39	.000
AKNN	5.99	6.47	3.59	.001
AKNL	4.78	4.83	.68	.499
AKNT	4.44	5.18	4.60	.000
ATEZ	23.58	25.95	12.33	.000

Tabela 6. *Razlike između inicijalnog i finalnog merenja morfoloških karakteristika učenica*

Test	Mean Inicijalno	Mean Finalno	t (38)	p
AVIS	1233.85	1270.54	30.19	.000
ADUR	533.10	550.37	20.80	.000
ADUN	662.93	691.02	40.70	.000
ASIR	273.49	283.05	26.59	.000
ASIK	198.95	205.80	28.76	.000
ADZS	40.05	41.24	9.41	.000
AOGR	578.05	596.63	5.49	.000
AONL	173.95	183.85	11.16	.000
AONK	356.68	379.27	13.19	.000
AKNN	7.47	7.77	1.78	.083
AKNL	5.69	5.88	1.63	.111
AKNT	5.38	6.30	3.28	.002
ATEZ	23.56	25.74	11.15	.000

Upoređujući rezultate učenika i učenica sa inicijalnog i finalnog merenja može se konstatovati da se promene mera za procenu longitudinalne i transferzalne dimenzionalnosti skeleta dešavaju usled rasta i razvoja organizma i one su genetski uslovljene, da je uticaj nastave fizičkog vaspitanja ograničen, ali svakako pozitivan. Fizičko vežbanje pojačava cirkulaciju krvi, čime se dopremaju hranljive materije u kosti, zglobove i mišiće. To pomaže bržem okoštavanju, boljoj funkcionalnosti i pokretljivosti zglobova, umnožavaju se mišićne ćelije, iz mišića nestaje masno tkivo, povećava se broj kapilara i poboljšava cirkulacija.

Kod mera potkožnog masnog tkiva, umesto smanjenja, vrednosti su povećane u odnosu na inicijalno merenje i to statistički značajno (AKNN, AKNT), a kod kožnog nabora leđa (AKNL) vrednosti su povećane, ali ne i statistički značajno. Povećanje je najverovatnije posledica smanjenog obima fizičkih aktivnosti učenika i učenica.

Prosečne vrednosti težine tela (ATEŽ) pokazuju da su učenici i učenice na finalnom merenju dobili u težini u proseku oko 2 kg, što je u granicama očekivanog godišnjeg priraštaja za ovaj uzrast (2 do 3 kg). Težina tela je pod određenim uticajem endogenih faktora (oko 50%), ali u velikoj meri zavisi i od egzogenih (ishrane, telesne aktivnosti) koji mogu imati uticaj na ovu morfološku dimenziju.

Na osnovu dobijenih rezultata možemo konstatovati da aktuelni plan i program nije dao očekivane rezultate na određene morfološke karakteristike, što se posebno odnosi na mere cirkularne dimenzionalnosti skeleta, gde je uticaj nastave fizičkog vaspitanja najveći.

Rezultati učenika dobijeni na inicijalnom i finalnom merenju nalaze se u granicama rezultata dosadašnjih istraživanja, koja su vršena na istoj populaciji (Bala, 1981; Krsmanović, 1985; Kozarov, Madić, 1983; 1985; Ivanić, 1996; Babin i saradnici, 1999; Bižaca i Kučić, 1999; Toskić, 2000; Đurašković, 2001; Zrnzević, 1984, 2003, 2007 i Ivanović, 2005).

Ima dece koja su izuzetno sposobna, ali imaju slabu motivaciju i interesovanje za nastavu fizičkog vaspitanja zbog jednoličnih sadržaja, loše organizacije aktivnosti i časova, nedovoljno nastavnih sredstava i prostora na kome se vežba. Tu je uloga vaspitača i učitelja prvorazredna, da upravo raznolikim sadržajima poboljšaju motivaciju i interesovanje za nastavu fizičkog vaspitanja.

Potrebno je, svakako, izvršiti i reviziju nastavnih planova i programa, sadržaja i kadrovske potpore kako bi se ovo stanje promenilo. Predlaže se i studiozno ispitivanje antropološkog statusa dece predškolskog i učenika mlađeg školskog uzrasta, kako bi smo imali uvid o tome u kojoj meri deca donose „zalihu“ sposobnosti i drugih osobina iz predškolskog uzrasta, odnosno pre polaska u školu, i u kojoj meri navedeni faktori zaista zadovoljavaju njihove bio-psiho-socijalne potrebe. (Bonacin, 2009, str. 42)

Vaspitačima i učiteljima razredne nastave rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti da više saznaju o karakteristikama rasta i razvoja dece ovog uzrasta. Na taj način mogu racionalnije i optimalnije metodički da oblikuju nastavni rad, planiraju, programiraju, sprovode i kontrolišu nastavni proces. Poznavanje uzrasnih karakteristika u najširem smislu reči mora biti polazište u radu sa decom. Od toga u najvećoj meri zavisi karakter vežbi, doziranje opterećenja, metode koje će se primeniti, organizacija rada i slično.

Ako se ne poznaju mogućnosti dece ili se, pak, nastava ne sprovodi po načelima koja proizlaze iz specifičnosti dečjeg uzrasta, mogu nastati veliki problemi ne samo u vaspitnom i obrazovnom pogledu nego i u štetnom uticaju na zdravlje i rast i razvoj dece. Vaspitač ili učitelj koji dobro poznaje antropološki status pojedinih uzrasta i uzrasta sa kojim radi može sa mnogo više sigurnosti pristupiti vaspitno-obrazovnom radu. Nivo morfoloških karakteristika, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti i psihičko stanje, u najširem smislu reči, moraju biti polazište u radu sa decom.



## Zaključak

Nakon primene jednogodišnjeg programa fizičkog vežbanja u prvom razredu osnovne škole, možemo zaključiti da su promene ispitivanog morfološkog prostora učenika i učenica prvenstveno izazvane dejstvom faktora rasta i biološkog sazrevanja. Morfološke karakteristike imaju veliku genetsku uslovljenost, a uticaj fizičkog vežbanja u većoj ili manjoj meri moguć je u određenim segmentima. Posebno treba istaći da su promene na potkožnom masnom tkivu pod uticajem fizičkog vežbanja moguće, što se u ovom slučaju nije desilo.

Povećanje potkožnog masnog tkiva kod učenika i učenica može se pripisati nedovoljnom uticaju školskog programa fizičkog vaspitanja, što uz neadekvatnu ishranu može kod dece prouzrokovati gojaznost.

Gojaznost predstavlja stanje patološkog nakupljanja masnog tkiva u organizmu, dok poremećaj uhranjenosti od najranijeg uzrasta nosi u sebi rizik od raznih zdravstvenih problema. Gojaznost je u porastu i sada je dostigla razmere epidemije sa tendencijom porasta gojaznih osoba. Ovakav negativan trend direktno utiče na smanjenje funkcionalnih i motoričkih sposobnosti čitave populacije.

Imajući u vidu da se aktivnosti u vrtiću i časovi fizičkog vaspitanja često ne održavaju i zamenjuju drugim „važnijim“ predmetima i aktivnostima, a imajući u vidu njihov značaj, neophodno je pojačati kontrolu nadzora realizacije nastave fizičkog vaspitanja.

Mnogi stručnjaci zalažu se i preporučuju da deci treba da se dozvoli da budu aktivna onoliko koliko ona to žele, što se posebno odnosi na predšolski uzrast, gde još uvek nema strogo organizovane nastave fizičkog vaspitanja. Mišljenja smo da se to ne može u potpunosti prihvatiti kada je u pitanju nastava fizičkog vaspitanja. Ukoliko nema optimalnog i sistematskog fizičkog vežbanja ne možemo očekivati poboljšanje njihove sposobnosti.

Rast i razvoj doprinose poboljšanju nekih sposobnosti, ali značajnije povećanje moguće je samo uz primenu povećane fizičke aktivnosti u dužem periodu.

## Literatura

- Bala, G. (1981). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija dece SAP Vojvodine*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Babin, J., Katić, R., i Vlahović, L. (1999). Utjecaj programirane nastave tjelesne i zdravstvene kulture na promjene morfoloških

- karakteristika sedmogodišnjih učenika. U D. Milanović (Ur.), *Druga međunarodna znanstvena konferencija "Dubrovnik 1999". Kineziologija za 21 stoljeće (zbornik radova)*. (str.117 – 119). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Bižaca, J., i Kučić, R. (1999). Povezanost nekih specifičnih pedagoških opterećenja s patološkim promjenama stopala u djece prvog do četvrtog razreda osnovne škole. U D. Milanović (Ur.), *Druga međunarodna znanstvena konferencija "Dubrovnik 1999". Kineziologija za 21 stoljeće (zbornik radova)*. (str.120 – 122). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.
- Bonacin, D. (2009). Podudarnost statusa učenika i studenata od 7 do 21 godine sa očekivanim konstruktivnim procesima. U D. Bjelica (Ur.), *Zbornik radova sa V Kongresa i VI Međunarodne naučne konferencije Crnogorske sportske akademije. Časopis za sport, fizičko vaspitanje i zdravlje "SPORT MONT" (broj 18,19,20./VI)*. (str. 38 – 43). Podgorica: Crnogorska sportska akademija i "Montenegrosport".
- Branković, N., i Stojiljković, S. (2005). Efekti nastave fizičkog vaspitanja u osnovnoj školi. U S. Joksimović (Ur.), *XI Nacionalni naučni skup sa međunarodnim učešćem "Fis komunikacije 2005" (zbornik radova)*. (str. 410-415). Niš: Fakultet fizičke kulture Univerziteta u Nišu.
- Dorđević, D. (1979). *Telesno vaspitanje u prvom razredu osnovne škole*. Priručnik za učitelje. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SRS.
- Đurašković, R. (2001). *Biologija razvoja čoveka sa medicinom sporta*. Niš: "Sven".
- Ivanić, S. (1996). *Metodologija praćenja fizičkog razvoja i fizičkih sposobnosti dece i omladine*. Beograd: Gradski sekretarijat za sport i omladinu Grada Beograda.
- Kozarov, G. (1985). Neke karakteristike razvoja školske dece i omladine Niškog regiona. U L. Vlajin (Ur.), *Jubilarni zbornik radova povodom dvadesetpetogodišnjice osnivanja Medicinskog fakulteta u Nišu*. (str. 55 – 64). Niš: Medicinski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Krsmanović, B. (1980). *Specifičnosti motoričkih i antropometrijskih dimenzija i njihovih međusobnih odnosa učenika nižih razreda osnovne škole gradskog područja SAP Vojvodine*. Neobjavljen magistarski rad, Beograd: Fakultet za fizičko vaspitanje.
- Krsmanović, B. (1985). *Efikasnost nastave fizičkog vaspitanja u zavisnosti od modela nastavnih programa*. Neobjavljena doktorska disertacija, Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

- Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Šturm, J., Radojević, Đ., i Viskić-Štalec, N. (1975). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine*. Beograd: Institut za naučna istraživanja Fakulteta za fizičko vaspitanje.
- Madić, B. (1983). *Uticaj programiranog fizičkog vaspitanja na psihomatski status dece predškolskog uzrasta*. Neobjavljena doktorska disertacija, Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet – OOUR Fizičko vaspitanje.
- Milanović, LJ. (1997). *Nastava fizičkog vaspitanja od I do IV razreda osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stojanović, M. (1977). *Biologija razvoja čoveka sa osnovama sportske medicine*. Beograd: Fakultet za fizičko vaspitanje.
- Toskić, D. (2000). *Uticaj jednogodišnjeg judo treninga na određene antropološke dimenzije kod učenika mlađeg školskog uzrasta*. Neobjavljena doktorska disertacija, Leposavić: Fakultet za fizičku kulturu.
- Zrnzević, N. (2003). *Efikasnost ostvarivanja programskih sadržaja u nastavi fizičkog vaspitanja u nižim razredima osnovne škole*. Neobjavljen magistarski rad, Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Zrnzević, N. (2007). *Transformacija morfoloških karakteristika, funkcionalnih i motoričkih sposobnosti učenika*. Neobjavljena doktorska disertacija, Niš: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Nevenka Zrnzevic, PhD

*Teacher Training Faculty of the University of Priština – Kosovska Mitrovica*

Jovana Zrnzevic, student

*Faculty of Sport and Physical Education of the University of Niš*

## **THE TRANSFORMATION OF MORFPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PUPILS UNDER THE INFLUENCE OF PHYSICAL EDUCATION**

### **Abstract**

79 first grade pupils (38 schoolboys and 41 schoolgirls) from the primary school in Zvečan were tested for the research. The research aim was to determine the effects of the current curriculum concerning teaching physical education on the morphological characteristics of pupils from the first primary grade. The morphological characteristics were estimated according to 13 variables (body height, total arm length, leg length, biacromial diameter, biiliocrystal diameter, wrist width, chest circumference, upper arm circumference, upper leg circumference, triceps skin fold, subscapular skin fold, abdomen skin fold and body mass). The final measuring was carried out after one year of exercising, and the obtained results were compared with the results of the initial measuring. The results of the research were processed through standard procedures that provide information for the central and dispersion parameters of every manifest variable. The significance of differences was determined using a student's t-test at the significance level of 0.05% and boundary value of  $t = 1.96$ . On the basis of the results and discussion, it can be concluded that the program of physical education had no significant effects on the changes of morphological characteristics.

Key words: physical education, schoolboys, schoolgirls, morphological characteristics, student's t-test

## METODIČKI ASPEKT RANOG ODGOJA

---





Mr. sc. Naira Jusufović

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH

## INTERAKTIVNO UČENJE U VRTIĆU

### Sažetak

*Učenje predškolskog djeteta je produkt interakcije između njegovih misli i iskustava sa materijalima, idejama i ljudima iz okoline koja ga okružuje. Dijete znanje stječe kroz aktivan odnos sa predmetima i ljudima, ispituje svoje mogućnosti za djelovanje u toj stvarnosti i ostvaruje sopstveni potencijal. Količina znanja nije bitna koliko je bitan sam proces sticanja tog znanja. Uloga odgajatelja je ključna u podsticanju djeteta na aktivnost, u skladu sa njegovim mogućnostima, razvojnim potrebama i interesovanjima. Dijete se razvija u onoj mjeri u kojoj je aktivno.*

*Budući da su prirodni putevi učenja predškolskog djeteta kretanje, igra, traganje, otkrivanje, ispitivanje, pokušaji i sl., a što je u osnovi aktivnog i interaktivnog učenja, aktivnosti koje se realiziraju u vrtiću i koje su osnova odgojno-obrazovnog rada trebaju podržavati ove prirodne puteve učenja. Stoga realizirane aktivnosti mogu biti indikator interaktivnog ili tradicionalnog načina učenja, odnosno dati uvid je li učenje u funkciji cjelovitog rasta i razvoja djeteta ili je opet samo puko preuzimanje informacija.*

*Za analizu realiziranih aktivnosti u zeničkim vrtićima korištena je klasifikacija aktivnosti prema Kamenovu (1988), bazirana na kategoriji saznanja (fizičko, socijalno, logičko). Korištena je slijedeća podjela aktivnosti: perceptivno-motoričke, otkrivačke, posmatračke i receptivne aktivnosti, praktične životne i radne aktivnosti, društvene aktivnosti i aktivnosti rezoniranja i uviđanja. Na temelju analize realiziranih aktivnosti tokom sedmice u 11 vrtićkih skupina, rezultati pokazuju da su posmatračke i receptivne aktivnosti najzastupljenije, dok su otkrivačke i društvene aktivnosti najmanje zastupljene.*

*Iako se govori o promijenjenoj filozofiji odgoja, promijenjenoj ulozi odgajatelja i djeteta u odgojno-obrazovnom procesu, o interaktivnom učenju u vrtiću, rezultati ove analize pokazuju da je tradicionalni način poučavanja još uvijek dominantan. Pitanje se samo nameće: Jesu li promjene formalne ili suštinske?*

*Ključne riječi: učenje, proces, interaktivno, tradicionalno, aktivnosti*

## **1. Uvod**

Predškolsko dijete funkcionira na temelju onoga što može i umije u datom trenutku. Svojom aktivnošću, interakcijom sa okolinom stvara pretpostavke za sopstveno mijenjanje i razvoj. Učenje predškolskog djeteta i njegov razvoj su međusobno isprepleteni, tim prije što je učenje katalizator razvoja predškolskog djeteta. „Učenje se oslanja na jednu osobinu koja je, pored aktivnosti i težnje za unošenjem adaptivnih promjena u svoju okolinu, tipično ljudska – na radoznalost, žeđ za saznanjem, koja se javlja i kada su sve ostale potrebe zadovoljene i izražava se željom da se sve shvati, oproba, upozna, nauči“ (Kamenov, 1999:21).

Dok spontano učenje ima značajno mjesto u razvoju djeteta (Marković i sur., 2002), dotle organizirani rad u predškolskoj ustanovi predstavlja osmišljeni dodatak spontanom učenju. Budući da je dijete aktivno, interaktivno i kreativno biće, a učenje je proces sticanja znanja putem aktivnih metoda: posmatranja, istraživanja, ekperimentiranja, manipuliranja, igranja uloga, upoređivanja, rješavanja problema i sl., slijedi da cilj savremenog predškolskog odgoja i obrazovanja nikako ne smije biti uprosjećivanje ranga djeteta, nego optimiziranje uvjeta za cjelovit rast i razvoj svakog djeteta (Jusufović, 2012), uvjeta koji podstiču razvoj dispozicija i sklonosti dobivenih genetskim naslijeđem sposobnosti.

### **1.2. Aktivno i interaktivno učenje**

Dok aktivno učenje podrazumijeva učenje kroz akciju sa materijalima, dotle interaktivno učenje podrazumijeva učenje kroz interakciju sa odraslima i vršnjacima. Manipulirajući materijalima djeca ostvaruju mogućnost istraživanja svim čulima (multisenzorni pristup), otkrivaju odnose kroz osobna iskustva i verbaliziraju aktivnosti, pri čemu je podsticaj odgajatelja i njegovo aktivno učešće veoma bitno.

Razlika između tradicionalnog i ovog vida učenja (Ivić, Pešikan, Antić, 2011) ogleda se u pet dimenzija, a to su: smisleno nasuprot mehaničkom (doslovnom) učenju, praktično učenje (u vidu praktičnih vanjskih aktivnosti) nasuprot verbalnom, učenje putem otkrića nasuprot receptivnom, divergentno (stvaralačko) učenje nasuprot konvergetnom (logičkom), interaktivno nasuprot transmisivnom učenju.



Meadows i Cashdan (2000) ističu da su razlozi za tvrdnju da je ovakvo učenje „najbolje“ za malu djecu povezani sa tri glavne ideje. Prva ideja je vezana za teorije igre koje ističu veliku mogućnost učenja kroz spontane aktivnosti. Druga se odnosi na teorije koje se bave psihodinamikom i naglašavaju emocionalnu funkciju igre. I treća ideja je vezana za Pijaževu teoriju usmjerenu na razvoj dječijeg mišljenja.

### **1.3. Modeli dječijeg učenja prema Meadows i Cashan (Meadows, Cashan, 2000:63-70)**

Nasuprot modelu pasivnog učenja koje se ogleda u usvajanju jedne informacije u cjelini da bi se kasnije reproducirala, zapaženo je da oni koji su stavljeni u situaciju da pasivno uče teže unapređuju svoje znanje od onih koji su u svoje učenje unijeli smisao. Stoga suvremeno shvatanje procesa učenja stavlja naglasak na aktivnost onoga ko uči, tj. insistira na iskustvu učenja „iz prve ruke“ temeljenom na neposrednom čulnom doživljaju. Djeca se, npr., podstiču na igru vodom i posudama raznih dimenzija ne samo zbog toga što im to pričinjava zadovoljstvo nego što pri tome stiču iskustva da se dva litra vode ne mogu uliti u posudu od pola litra. Učenje „iz prve ruke“ posebno je bitno za učenje mnogih fizičkih umijeća.

Pored učenja "iz prve ruke" djeca uče posmatrajući aktivnosti drugih. Ona su po svojoj prirodi posmatrači i imitatori. Sprema su učiti iz svojih opažanja čak i onda kada ne podržavaju druge otvoreno, npr. ako vide da se neko opekao na vruću peč i da je zbog toga plakao, dijete će uvidjeti posljedice bez obzira što samo nije osjetilo neugodan doživljaj. Iskustvo sticano „iz prve ruke“ suviše dugo traje, a moglo bi biti i opasno.

Isti argumenti važe i za učenje putem riječi. Ima mnogo toga što se ne može drugačije saznati nego riječima ili zahvaljujući knjigama, slikama, pričama. Djeca ne mogu učiti o dinosaurima ako im se ne ispriča o tome. U slučaju dinosaura nije vjerovatno da bi neposredno iskustvo, fizičko, moglo pridonijeti učenju, mada je moguć obratan slučaj – da učenje pridonese fizičkom iskustvu, kada se djeca koja su nešto naučila o dinosaurima igraju „čudovišta“. Dakle, moguće je postojanje unutarnjeg iskustva do kojeg se dolazi razmišljanjem o nečemu, a što važi podjednako i za četvorogodišnjaka i odraslu osobu.

Očigledno je da je učenje moguće i bez vidljive aktivnosti onoga ko uči. Učenje putem posmatranja i učenje zahvaljujući podučavanju predstavlja dvije značajne mogućnosti da se nešto

sazna. Treću mogućnost predstavlja učenje kao rezultat razmišljanja o sopstvenim iskustvima, saznanjima i mišljenjima. U razgovoru između djece i odraslih uobičajeno je da se raspravlja o tome šta se dogodilo i zašto. Postavlja se pitanja: „Šta olakšava ovakvu vrstu razgovora koje je nesumljivo korisno za učenje?“ Vođenje osmišljenog razgovora na temu o kojoj oba sugovornika nešto znaju i ono što kažu mogu povezati sa stvarnošću mnogo je sigurniji put saznanja.

#### **1.4. Pojam aktivnosti**

Ako je tačna postavka da "funkcija ravija organ" (Kamenov, 1988:47), onda iz nje proizlazi da se i dječiji organizam ravija u onoj mjeri u kojoj je aktivan. Dijete je aktivno biće i za njega postupci koje vrši, kretanje, pokušaji, traganje, igre i druge aktivnosti predstavljaju prirodne puteve, odnosno načine pomoću kojih se razvija i uči. Ove aktivnosti su srž programa odgojno-obrazovnog rada (Kamenov, 1999), a da bi odigrale svoju ulogu u razvoju i učenju trebaju biti prilagođene djetetovim mogućnostima i izvođene na najvišem nivou za koji je sposobno svako dijete koje učestvuje. S obzirom da se razvoj osobina ličnosti i sposobnosti predškolske djece ostvaruje velikim dijelom putem interiorizacije praktičnih radnji, treba započeti sa aktivnostima iz praktične sfere, ali težiti i vremenom prednost davati aktivnostima koje su povezane sa razvojem viših mentalnih funkcija. Započinje se najjednostavnijim senzomotornim akcijama na stvarnom materijalu, na fizičkim objektima, na površinama, zatim se postepeno prelazi na simboličke materijale, crteže, riječi kao nositelje općih pojmova, te na vršenje najfinijih intelektualnih operacija koje su još uvijek akcija (pridruživanje, redanje, dovođenje u korespondenciju itd.), ali su interizirane u mislima.

Prilikom klasifikacije dječijih aktivnosti Kamenov (2006) uzima u obzir podjelu saznanja na kategorije fizičkog, socijalnog i logičnog saznanja. Primjer fizičkog saznanja je kada dijete baci čašu i tako sazna da je lomljiva. Primjer socijalnog saznanja je kada se čaša razbije i majka se naljuti. Bacivši mnogo predmeta dijete otkriva da su neki lomljivi, a neki nisu i takvo grupiranje na mentalnom planu je primjer logičnog saznanja. Za razliku od fizičkog i socijalnog saznanja koja se grade u povratnoj sprezi sa vanjskim izvorima, logičko saznanje se gradi na osnovu već formiranih kognitivnih struktura.

Tabela 1: Povezanost vrste saznanja, aktivnosti i područja razvoja (Marendić, 2010)

Saznanja	Aktivnosti	Područje razvoja
Fizičko saznanje koje proizlazi iz povratne sprege sa neposrednom okolinom	Djelovanje na fizičku stvarnost: a) perceptivno-motoričke aktivnosti b) otkrivačke aktivnosti	Razvoj krupne i sitne motorike, Razvoj senzornih sposobnosti, Intelektualni razvoj: otrivanje uzročno-posljedičnih veza, Razvoj govora
Socijalno saznanje proizlazi iz sprege sa ljudima i odraz je reakcije ljudi na dječje postupke	Aktivnosti komplementarne djelovanju odgajatelja: a) posmatračke i receptivne aktivnosti b) zdravstveno-higijenske aktivnosti	Intelektualni razvoj: formiranje pojmova, proširivanje znanja i iskustava, razvoj divergentnog mišljenja, razvoj sposobnosti analize, sinteze, generalizacije; Razvoj komunikacijskih vještina, Motorički razvoj, Zdravstveni odgoj: razvoj higijenskih navika
	Učestvovanje u okolnom životu i društvenoj stvarnosti: a) praktične životne i radne aktivnosti b) društvene aktivnosti	Socijalni razvoj: samopomoć, Intelektualni razvoj: bogaćenje znanja i iskustva; Emocionalni razvoj: razvoj slike o sebi, razvoj sustava vrijednosti i pozitivnih stavova
Logičko saznanje je produkt ponovljenih akcija na predmetima iz neposredne okoline i vršenje određene generalizacije ili apstrakcije	Prerađivanje, prevazilaženje i distanciranje od pojavnog i datog: a) aktivnosti rezoniranja, uviđanja i razumijevanja b) aktivnosti predstavljanja, izražavanja i stvaranja	Intelektualni razvoj: mišljenje, pamćenje, logičko prosuđivanje, rješavanje problema; Razvoj simboličkih i govornih funkcija i sposobnosti, Razvoj stvaralaštva i mašte, Razvoj slike o sebi

U tabeli 1 prikazana je podjela dječijih aktivnosti, koja je samo uvjetna i omogućava bolje upoznavanje prirode i sadržaja svake od pomenutih aktivnosti. One se u praksi realiziraju zajedno, spontano i simultano i pokrivaju sva područja razvoja. Kao što je razvoj djeteta uzajamno uvjetovan, tj. razvojem u jednom području podupire se razvoj drugih područja, tako i primjenom pojedinih dječijih ativnosti ostvaruju se efekti drugih aktivnosti, pokrivajući širi raspon dječijeg razvoja.

#### **1.4.1. Vrste aktivnosti prema Kamenovu (Kamenov, 1988:47-90)**

Perceptivno-motoričke aktivnosti su aktivnosti u kojima dijete djeluje i postiže što želi prvenstveno preko svojih čula i mišića. Ove aktivnosti su bazične i u osnovi su cjelokupnog razvoja djeteta. Prve perceptivno-motoričke aktivnosti su ispitivanje sopstvenog tijela – šta se može učiniti njime, iz čega se sastoji, kako se pojedini udovi mogu pokretati, koji se pokreti mogu kombinirati, kako se proizvode glasovi i sl. Posebnu kategoriju unutar perceptivno-motoričkih aktivnosti čine aktivnosti koje se isključivo odnose na prijem čulima i raspoznavanje draži koje potiču iz neposredne sredine. Ovim aktivnostima razvija se i oplemenjuje čulna osjetljivost djeteta, kao pretpostavka intenzivnog i istančanog doživljaja svijeta. Perceptivno-motoričke aktivnosti pridose:

- koordinaciji krupnih mišićnih grupa (kretanje, trčanje, skakanje, penjanje, provlačenje, puzanje, plivanje, bacanje, hvatanje, hodanje po gredi)
- finoj mišićnoj koordinaciji (sklapanje, rasklapanje, gužvanje, oblikovanje, crtanje, pisanje, pranje, rezanje, nizanje, redanje, cijepanje, savijanje, umetanje, lijepljenje)
- razvoju i oplemenjivanju čulne percepcije dodirom, ukusom, mirisom, sluhom, opažanjem, te uočavanju sličnosti i razlika pojedinih materijala (glatko, hrapavo, lako-teško, toplo-hladno, savitljivo-kruto, tvrdo-meko)

Otkrivačke aktivnosti sadrže sve elemente naučnog otkrivanja, a to su: posmatranje, postavljanje hipoteze, eksperimentiranje i mjerenje rezultata. Rastezanje, savijanje, bacanje, lupanje, stezanje, lomljenje samo su neki od postupka koje dijete koristi sa stvarima putem kojih, zahvaljujući posmatranju njihovih reakcija, postepeno postaje sposobno predvidjeti efekte svake od navedenih radnji na određene objekte. Prilikom djelovanje na fizičku stvarnost, osim saznanja o karakteristikama predmeta na koje se djeluje i pojava

koje se izazivaju, veoma je važno proširiti repertoar akcija koje dijete sa njima može obaviti, ispitujući njihova svojstva učenjem putem pokušaja i pogrešaka. Npr. bez obzira koliko uporno dijete pokušava ubaciti geomerijski oblik u neodgovarajući žlijeb, ovaj se neće promijeniti. Tako ono dobiva informaciju o ispravnosti svoga pokušaja i biva podstaknuto da u repertoaru akcija kojima raspolaže potraži odgovarajuće rješenje. Ukoliko dijete dođe do pogrešnog zaključka, trebalo bi ponoviti eksperiment na način kako bi dijete steklo bolji uvid. Npr. djeca posmatraju da drvo pliva i zaključe da se to događa, jer je drvo bijelo. Treba im ponuditi provjeru zaključka provjere uz pomoć bijelog kamena.

Otkrivačke aktivnosti se izvode uz pomoć prirodnih materijala, didaktičkih obrađenih materijala u koje spadaju i odgovarajuće igračke. Djecu privlače razni „sirovi“, neobrađeni ili poluobrađeni materijali (pijesak, glina, tijesto, blato), zatim razni otpadni materijali (krpice, papir, daščice) i prirodni materijali (sjemenke, plodovi, grančice, kamenčići). Koristeći se ovim materijalima dijete upoznaje razna svojstva i otkriva njihove mogućnosti i ograničenja, rješavajući razne probleme. Jasno je da je cilj ovih aktivnosti uočavanje sličnosti i razlika, uočavanje uzroka i posljedica, te donošenje zaključaka, što definitivno pridonosi unapređenju i razvijanju dječije kognitivne strukture, koja će povoljno utjecati na razvoj dječije ličnosti.

Posmatračke i receptivne aktivnosti su komplementarne djelovanju odgajatelja, kako bi djetetu prenijeli znanje i utjecali na razvoj njegove ličnosti. Preko njih dijete dolazi u dodir sa iskustvom koje je čovječanstvo prikupilo tokom razvoja. Ove aktivnosti djelimice su inicirane od odgajatelja i nikako se ne bi smjele svesti na prosto pamćenje informacija, nego bi trebalo težiti strukturiranju i obradi, prerađivanju i prevazilaženju pojavnog i datog kroz:

- razumijevanje – kao najniži nivo poimanja kada pojedinac prepoznaje ono što mu je priopćeno;
- prevođenje sa jednog oblika komunikacije na drugi tako da se mijenja oblik prvobitne informacije, ali se čuva njena tačnost i obim;
- interpretaciju – objašnjenje ili rezimiranje objašnjenja;
- ekstrapolaciju – produžavanje težnji preko datih podataka kako bi se odredile implikacije, posljedice, efekti itd.;
- primjenu, tj. korištenje informacija u konkretnim situacijama.

Praktične životne i radne aktivnosti zastupljene su u vrtiću i one podsjećaju na ozbiljan rad. Podrazumijevaju djelovanje usklađeno sa uvjetima koje nalaže stvarnost i potrebom da se efikasno dođe do cilja, tj. produkta. U njima djeca postavljaju i izvršavaju konkretne zadatke u kojima se više ne rukovode prvenstveno procesom u igri, nego planiranim rezultatom koji ima upotrebnu vrijednost, dobivajući smisao samo ako podrazumijevaju određen stepen samostalnosti i stvaralaštva. Zato je bitno da učešće u njima bude unutarnje motivirano, odnosno da se ne izvode samo iz poslušnosti prema odrasloj osobi i da ne predstavljaju obavezu. Ove aktivnosti se zasnivaju na djetetovoj potrebi za identifikacijom sa odraslim osobama, znanjem, umijećem i radom kao odrasli. Pribor, alati i uređaji koji se koriste u ovim aktivnostima stvarni su. Ove aktivnosti sadrže dosta svojstava otkrivačkih aktivnosti.

Praktične životne i radne aktivnosti naročito pridonose socijalnom razvoju predškolske djece, jer učešće u grupnim projektima zahtijeva mnogo suradnje, sporazumijevanja i usklađivanja pojedinačnih napora zajedničkim ciljevima, npr. organiziranje priredbi, uređenje dvorišta i sl. Brojne praktične aktivnosti i radne aktivnosti u kojima učestvuju predškolska djeca mogu se podijeliti na četiri osnovne kategorije, a to su:

- samoposluživanje i kućni poslovi (samostalno oblačenje, svlačenje, sređivanje, postavljanje, skupljanje, premještanje namještaja, posuđa i pribora za jelo, brisanje, usisavanje, pranje, popravke)
- briga o biljkama i životinjama koja podrazumijeva njegovanje ukrasnog bilja i rad u vrtu (sađenje, sijanje, zalijevanje)
- pravljenje igračaka i drugih predmeta upotrebne vrijednosti od raznih vrsta materijala (papira, kartona, drveta, plastike, pravljenje konstrukcije prema modelu i nacrtu, izrada maketa, pozornica)
- aktivnosti u široj društvenoj zajednici (obilježavanje radnih akcija, priredbi, pomoć starim osobama i sl.)

Društvene aktivnosti su povezane sa pokušajima djeteta da dublje razumije i doživi sebe u sklopu osnovnih manifestacija ljudskog življenja, da stupa u kontakte sa ljudima iz svoje okoline, ispoljava empatiju, grupnu solidarnost i suradnju, sazna i primjenjuje etičke norme. Ove aktivnosti pridonose interakciji, unutrašnjoj kontroli, suradničkim odnosima, samostalnosti, toleranciji, druželjubivosti, komunikativnosti i prihvatanju tuđeg mišljenja. Društvene aktivnosti se prvenstveno odnose na:

- prerađivanje i uvježbavanje socijalnih iskustava koje obuhvataju razmjenu mišljenja i iskustava koja su djeca kolektivno ili individualno stjecala u svojoj obitelji, vrtiću, užoj i široj sredini;
- prevazilaženje neprijatnih emocija i njihovo prenošenje na racionalan plan, kao i razvoj empatije, tj. osjetljivosti i uočavanja tuđih emocija;
- igru kao društvenu aktivnost, jer je dijete društveno biće i od početka života reagira na druge ljude, pa je već od ranog uzrasta u stanju uspostaviti kontakt sa vršnjacima i igrati se u grupi;
- usvajanje i primjenu etičkih normi i pravila ponašanja.

Aktivnosti rezoniranja i uviđanja podstiču kognitivni razvoj djeteta i direktnije su vezane za razvoj logičnog matematičkog mišljenja i podsticanja viših misaonih funkcija. Prerađivanje, prevazilaženje i distanciranje od pojavnog i datog pridonosi razumijevanju djeteta i o pojedinim predmetima kada oni nisu prisutni. Ove aktivnosti pokrivaju oblast početnih matematičkih pojmova. Razvijaju kod djece sposobnost apstrahiranja, izdvajanja bitnih osobina, izdvajanja i primjene pojedinih kriterija za klasificiranje utkanih u pravila mnogih didaktičkih igara (domine, parne slike, loto i sl.). Aktivnosti rezoniranja i uviđanja vezane su sa otkrivačkim i posmatračkim aktivnostima.

## 2. Metod

Dugogodišnja praksa u školi, a nažalost i u vrtićima, bazirana na davanju „sažvakanih“, prerađenih informacija svjesno ili nesvjesno blokira djetetov potencijal, što utječe na njegov cjelovit razvoj. Tradicionalni način učenja rezultira sigurnošću kod djece jedino kada reproduciraju informacije, dok je nesigurnost vidljiva pri uočavanju uzročno-posljedičnih veza ili iznošenju osobnog mišljenja. Zbog toga djeca veoma rano razvijaju mehanizme zaštite od eventualnog neuspjeha, izbjegavajući određene aktivnosti neučestvovanjem ili traženjem pomoći od odraslog.

Djeca nam poručuju: „Mi hoćemo...Mi možemo...Samo nam dopustite!“ Ona nas podsjećaju da suvremeni odgoj zahtijeva promijenjenu filozofiju odgoja u kojoj je dijete aktivni participant i zauzima centralnu ulogu.

Postavlja se pitanje jesu li promjene koje su se desile u našoj odgojno-obrazovnoj praksi suštinske ili samo deklarativne. Odgovor na ovo pitanje, barem kada su u pitanju zenički vrtići, rezultat je ankete provedene u 11 vrtićkih skupina, i to 4 mlade i 7

srednjih. Odgajateljice ovih grupa su, na temelju klasifikacije aktivnosti po Kamenovu, razvrstale sve aktivnosti realizirane tokom sedmice kako bismo dobili uvid u njihovu frekvenciju, koja je pokazatelj tradicionalnog ili interaktivnog načina učenja u vrtiću.

### 3. Rezultati

Podaci na grafikonu 1 govore o frekvenciji zastupljenosti pojedinih aktivnosti tokom sedmice u 7 srednjih vrtićkih skupina. Vidljivo je da su posmatračke i receptivne aktivnosti najzastupljenije sa 26.6%, dok su najslabije zastupljene otkrivačke aktivnosti.



Grafikon 1: Zastupljenost realiziranih aktivnosti, klasificiranih po Kamenovu, tokom sedmice u srednjim vrtićkim skupinama

Iako i jedne i druge utječu na intelektualni razvoj, razlika je u tome što posmatračke aktivnosti pridonose formiranju pojmova i proširivanju znanja i iskustva, te razvoju mišljenja i pamćenja, i vezane su za socijalno saznanje, dok otkrivačke aktivnosti, vezane za fizičko saznanje, utječu na otkrivanje uzročne-posljedičnih veza, pa samim tim i na razvoj viših kognitivnih struktura i razvoj govora. Budući da otkrivačke aktivnosti omogućavaju djeci iskustveno učenje, a takvo učenje je interesantnije i dugotrajnije, jasno je da bi one trebale biti više zastupljene.

Ohrabrujuće je da su aktivnosti rezoniranja i uviđanja zastupljene sa 16,7%, jer su one vezane za logičko saznanje. Za razliku od fizičkog i socijalnog saznanja koja se grade u povratnoj sprezi sa vanjskim izvorima, logičko saznanje se gradi na osnovu već formiranih kognitivnih struktura.

Podaci prikazani na grafikonu 2 pokazuju stanje u 4 mlađe vrtićke skupine. I u radu sa djecom mlađeg uzrasta najzastupljenije su posmatračke i receptivne aktivnosti.





Grafikon 2: Zastupljenost realiziranih aktivnosti, klasificiranih po Kamenovu, tokom sedmice u mlađim vrtićkim skupinama

Jednako zastupljene su i praktične životne i radne aktivnosti. Iako su obje vezane za socijalno saznanje, važno je istaknuti bitnost praktičnih životnih i radnih aktivnosti, jer one utječu i na socijalni i intelektualni i emocionalni razvoj, a pridonose i razvoju pozitivne slike o sebi.

Perceptivno-motoričke aktivnosti zastupljene su samo 12%, što je zabrinjavajuć, jer su one bazne i u osnovi su cjelokupnog razvoja djeteta. Poznato je da proces razvoja čula teče integralno. Prirodno je da dijete istovremeno koristi više čula za opažanje i sa opazajno-praktičnog i opazajno-predstavnog prelazi na pojmovno mišljenje. Stoga je bitno podsticati dijete da aktivira kako pojedinačno čulo, tako i više čula istovremeno i da se ovo drugo prakticira radi uobličavanja cjelovite slike pojedinačnog predmeta, pojave, odnosa, kao i radi kompleksnosti slike svijeta.

Otkrivačke aktivnosti zastupljene su samo 4%. Dijete ono što vidi mora i razumjeti ili imati učešće u nekim situacijama. Na osnovu iskustva ono može ostvariti izvjesnu kontrolu nad svojom okolinom (može otkriti prirodu stvari – lomljivo itd.), ili kod složenijih pojava kod kojih ne može otkriti prirodu stvari može predvidjeti i provjeriti (hoće li potonuti itd.). Kontrola nad okolinom omogućava djetetu doživljaj osjećaja sigurnosti i uspjeha, a to pridonosi stvaranju pozitivne slike o sebi.

Društvene aktivnosti su, također, veoma slabo zastupljene. Ako se podsjetimo da one pridonose razvoju sistema vrijednosti i pozitivnih stavova, onda je ovo zabrinjavajuće.

#### 4. Za promišljanje

Učenje kod male djece nastaje kao produkt interakcije između dječijih misli i iskustava sa materijalima, idejama i ljudima iz

njegove okoline i trebalo bi biti u skladu sa razvojnim potrebama, mogućnostima i interesovanjima djeteta. Jasno je da djeci treba omogućiti stjecanje znanje kroz aktivan odnos prema neposrednoj stvarnosti i podsticati ih da odstupaju od uobičajenih postupaka eksperimentirajući u raznim oblastima, jer ove aktivnosti pridonose unapređenju i razvoju njihove kognitivne strukture, koja povoljno utječe na cjelovit razvoj. Da bismo poduprijeli njihov razvoj, osim uvažavanja njihovih potreba, mogućnosti i interesovanja, bitno je ukazati im povjerenje. Zato djecu trebamo podsticati, hrabriti, usmjeravati, slušati, podržavati, s njima pregovarati o onome u čemu se ne slažemo, voljeti ih, prijateljevati sa njima, vjerovati im, prihvatati, odobravati i poštivati ih (Glasser, 2000).

Djeca koja su izazvana na svojim vlastitim nivoima razvoja bit će samozadovoljna i sposobna i nestrpljiva da istraže nove ideje i aktivnosti.

Rezultati dobiveni u zeničkim vrtićima ne idu u prilog gore navedenom. Najzastupljenije aktivnosti su posmatračke i receptivne i one mogu biti indikator tradicionalnog načina podučavanja u kojem odgajatelj ima centralnu ulogu, sa sporadičnim pokušajima da djecu učini aktivnim subjektom u tom procesu. Pokazatelji ankete govore da je promijenjena filozofija odgoja povezana sa načinom poučavanja samo deklarativna, a ne suštinska. Da je promjena suštinska onda bi frekvencija aktivnosti bila drugačija i išla bi u prilog aktivnom i interaktivnom učenju. Ovo nije iznenađujuća činjenica, jer su odgajatelji educirani za i na metodičkim modelima iz prošlog i pretpošlog stoljeća.

Ukoliko želimo suštinsku promjenu filozofije odgoja sa novom metodikom kooperativnog i aktivnog učenja, onda definitivno treba razvijati i jačati nove kompetencije odgajatelja definirane standardima kvalitete rada odgajatelja (APOSO, 2012), a to su: pedagoške, metodičko-akcijske, organizacijske, socio-komunikacijske kompetencije, te stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost.

Sa razvojem i jačanjem ovih kompetencija treba početi na dodiplomskom studiju za buduće odgajatelje i kroz stručno usavršavanje za postojeće odgajatelje. I jedno i drugo treba biti utemeljeno na aktivnom i interaktivnom učenju samih studenata/odgajatelja, realizirano kroz radionice u kojima bi studenti/odgajatelji bili aktivni sudionici, a profesori/voditelji radionica samo facilitatori koji usmjeravaju i kanališu procese u radionici, vodeći računa o potrebama, mogućnostima i interesovanjima samih učesnika. Na taj način studenti/odgajatelji bi

kroz osobno iskustvo uočili razlike i prednosti primjene aktivnog i interaktivnog učenja u odnosu na tradicionalno, a osobno iskustvo daje elan za dalje traganje i primjenu u praksi.

## 5. Literatura

- APOSO (2012). *Standardi kvalitete rada odgateljica, pedagogica i ravnateljica u predškolskom odgoju i obrazovanju*. Sarajevo: APOSO.
- Glasser, W. (2000). *Teorija izbora*. Zagreb: „Alinea“.
- Jusufović, N. (2012). *Socijalni status obitelji i tjelesna aktivnost šestogodišnjaka*. Magistarski rad. Zenica: Interdisciplinarni postdiplomski magistarski studij.
- Kamenov, E. (1988). *Metodika vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom djecom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitno-obrazovni rad u dečijem vrtiću*. Novi Sad: Dragon.
- Marendić, Z. (2010). *Metodika predškolskog odgoja – predavanja*. Sarajevo: Pedagoški fakultet.
- Marković, M. i sur. (2000). *Korak po korak 2*. Beograd: Kreativni centar.
- Meadows, S. and Cashdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Naira Jusufović, MA

*Agency for preschool, elementary and secondary education B&H*

## **INTERACTIVE LEARNING IN PRESCHOOL PROGRAMS**

### *Abstract*

Children in preschool programs learn through the combination of their thinking process and experiences within the environment. Children are expanding their knowledge through the active interaction with things and people. They explore their possibilities in that reality in order to achieve their full potential. The amount of knowledge is not as important as the process of obtaining it. The role of preschool teachers in motivating children to be active according to their possibilities, development needs, and interests is significant. Child development depends on his/her being active.

The foundation for active and interactive learning is moving, playing, exploring, discovering, attempting, etc., therefore preschool programs need to be focused on supporting these natural activities. Thus, these activities can serve to indicate whether learning functions towards a child's growth and development or it is only an information gathering.

Activities in preschool programs in Zenica were analyzed according to Kamen's (1985) categories of development (physical, social, logical). The following division of activities was used: perceptive-motoric, exploring, observing and receptive activities, practical life and working activities, social activities, and activities of reasoning. The results based on analysis of activities during one week in 11 preschool programs demonstrated that observing and receptive activities are most common, while discovering and social activities are least common activities.

Although there is a change in philosophy of educating children, the role of teachers and interactive learning in preschool programs, the results of this analysis show that the traditional way of learning is still dominant. This raises the question: What is the nature of these changes?

Key words: learning, process, interactive, traditional, activities

Dr. sc. Mejra Softić

*Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici*

## **PREDŠKOLSKA DOB I USVAJANJE STRANOG JEZIKA - POTEŠKOĆE I MODELI USVAJANJA ELEMENATA ARAPSKOG JEZIKA**

### *Sažetak*

*Brojna istraživanja u zemljama Evropske Unije pokazala su da djeca već od najranije dobi raspolažu značajnim kapacitetima i urođenim sposobnostima uspješnog ovladavanja stranim jezikom, ali samo pod uvjetom ako se taj jezik usvaja na način kao i maternji, dakle kroz neposrednu komunikaciju i na način imanentan dječijem poimanju i doživljaju okruženja u kojem odrastaju, a naročito ako su lišena gramatičkih apstrakcija datog stranog jezika. Osnovni cilj pouke stranih jezika u što ranijoj dobi jeste razvijanje komunikativne kompetencije i kreiranje pozitivnog stava prema učenju jezika. Rano učenje stranih jezika ima pozitivan efekat na intelektualni razvoj djeteta, ono razvija njegovu multikulturalnu svijest, u razmišljanju ga čini fleksibilnijim, u odnosu prema jeziku osjetljivijim, te poboljšava njegove vještine slušanja i koncentracije.*

*Poteškoće u usvajanju elemenata arapskog jezika uglavnom su posljedica nastavnikovih nezadovoljavajućih metodoloških kompetencija i pristupa u radu sa različitom dobnom skupinom djece, strategija neprilagođenih prirodi jezičkih elemenata koji se usvajaju te nedostatka ili neprimjene odgovarajućih didaktičkih sredstava. Kako bi djeca uspješno ovladala izgovorom specifičnih arapskih glasova, neophodno je da se, uz primjenu zasebnih metodoloških pristupa, sa njihovim usvajanjem započne u periodu između treće i četvrte godine života kada dječiji izgovor u maternjem jeziku još nije potpuno stabiliziran. Sa usvajanjem elemenata složenih arapskih grafema započinje se tek u ranoj školskoj dobi, između pet i šest godina i uz selekciju onih dijelova grafema koji su po svojoj geometriji slični onim u maternjem jeziku, a to su prave, kose, zaobljene, valovite i polukružne linije, što stvara kvalitetnu podlogu za kompletiranje i povezivanje ovih grafema u starijoj školskoj dobi.*

*Ključne riječi: strani jezik, predškolska dob, arapski jezik, metode pouke, jezička kompetencija, kreativnost*

## Uvod

Promoviranje i implementiranje evropskih projekata učenja stranih jezika u ranoj školskoj dobi u posljednje desetljeće u velikoj mjeri su uticali na procese njihove pouke i učenja u našim obrazovnim institucijama. Akcentiranje razvijanja prvenstveno komunikativnih kompetencija učenika, kao primarnog cilja učenja stranog jezika, nastavnika suočava sa zahtjevom kontinuiranog praćenja i razvijanja novih strategija i primjene takvih metodoloških pristupa u pouci stranog jezika koji su u potpunosti prilagođeni ciljanoj dobnoj skupini i njenim intelektualnim sposobnostima i mogućnostima. Brojna istraživanja su pokazala da djeca na vrlo spontan i lagan način usvajaju strani jezik, ali samo pod uvjetom ako su kontinuirano izložena kvalitetnom govornom obrascu, ako se jezik usvaja na način imanentan dječijem poimanju i doživljaju okruženja u kojem odrastaju, i naročito ako su lišena gramatičkih apstrakcija datog stranog jezika. Ovakvi pristupi su u većini zemalja Evropske Unije pomjerali djetetovu dob pogodnu za učenje stranog jezika sa 12 ili 13 godina na 6, a u našim školama na 8 godina. Međutim, kada je riječ o sposobnostima prirodnog i spontanog usvajanja stranog jezika, u središtu naročite naučne pozornosti i lingvističkih istraživanja već duže vrijeme nalaze se djeca predškolske dobi, koja pokazuju izuzetno razvijen kapacitet i prirodnu sklonost ka učenju stranih i jezika općenito.

Namjera ovog rada jeste da se na temelju do sada provedenih istraživanja ukaže na one elemente koji djeci u ovako ranom periodu omogućavaju vrlo brzo i uspješno usvajanje elemenata stranog jezika, te na sve prednosti i koristi otpočinjanja njegovog učenja u najranijoj dobi. S obzirom na realne mogućnosti poučavanja arapskog kao stranog jezika u našim vrtićima i budući da su na našim prostorima vrlo rijetke publikacije koje se bave sličnom tematikom, kroz ovaj rad ćemo naročito nastojati markirati elemente arapskog jezika relevantne za rad sa djecom predškolskog uzrasta, te ukazati na najčešće poteškoće u njihovoj realizaciji, kao i na savremene metode i strategije za njihovo uspješno interpretiranje i prihvatanje od strane djece.

## **Teoretski okvir ranog učenja stranih jezika**

### *Mogućnosti i prednosti usvajanja elemenata stranog jezika u najranijoj dobi*

Zastupljenost različitih oblika upoznavanja elemenata stranog jezika u predškolskim obrazovnim institucijama već duže vrijeme

ne predstavlja neku novinu, kako u evropskim zemljama, tako ni u našem podneblju. Najčešća forma druženja djece sa stranim jezikom jesu dodatno plaćeni kursevi pri obdaništima gdje se djeca uče osnovnom vokabularu i njegovom povezivanju u najkraće rečenice. Izuzetak čine bilingvalna obdaništa koja su danas uglavnom zastupljena u razvijenim zapadnoevropskim zemljama, npr. Engleskoj, Njemačkoj, Švedskoj, Belgiji pa i Mađarskoj, dok u našoj državi funkcioniraju u sastavu privatnih inostranih obrazovnih institucija. Pozitivna iskustva zemalja Evropske Unije u implementiranjima programa učenja stranih jezika u ranoj školskoj dobi u posljednje desetljeće su na dosta intenzivan način pomjerila pozornost naučne javnosti na predškolsku dob kao, sudeći prema rezultatima najnovijih istraživanja, i najpogodniju za uspješno otpočinjanje usvajanja elemenata stranog jezika (Reilly i Ward, 2003; Vos, 2008).

Ciljevi promjena provedenih u aktivnoj politici planiranja učenja i pouke stranih jezika u evropskom obrazovnom sistemu i kontinuirano promoviranje značaja implementiranja programa njihovog ranog učenja sasvim su jasni i sagledivi sa dva osnovna aspekta. Prvo, da bi se kod djece razvila kulturološka svijest (Byram, 1997) kao osnovni preduvjet uspješne komunikacije sa pripadnicima kulture stranog jezika koji se uči, njihovog razumijevanja i poštivanja, neophodno je od najranije školske dobi promovirati jezičku i kulturološku raznolikost kao najvrednije evropsko naslijeđe, kao ključ razvijanja i njegovanja osjećaja tolerancije i uvažavanja drugih i drugačijih te kao temelj uspješnosti zajedničkog suživota koji podrazumijeva „(...) razvijanje razumijevanja kod ljudi za ostale ljude, njihove historije, tradicije i duhovne vrijednosti (...)“ (Delors, 1996:20-21).

S druge strane, narastajuća politička i ekonomska integracija evropskih zemalja, otvoreno svjetsko tržište i slobodniji protok roba i radne snage te rapidan razvoj informacionih tehnologija, od modernog evropskog građanina zahtijevaju dobro poznavanje najmanje dva strana jezika. Evropski bi projekti ranog učenja stranih jezika trebali osigurati djeci da do završetka srednjeg obrazovanja, kada postaju punoljetni i radno sposobni, u potpunosti ovladaju sa ova dva jezika, da se njima služe u svakodnevnom radu i različitim životnim situacijama, a smatra se da je to moguće pod uvjetom da njihovo usvajanje započne relativno rano (Vrhovec, 1999).

*Kada, šta i zašto*, odnosno, koje doba je najoptimalnije za otpočinjanje aktivnog i uspješnog učenja stranog jezika, koji

sadržaji i kakve su koristi takvog učenja – tri su temeljna pitanja koja su se našla u centru prvobitnih istraživačkih projekata. Međutim, s obzirom na to da je jedan duži period prevladavalo mišljenje da učenje stranog jezika u predškolskoj dobi ne bi bilo korisno i produktivno (Vos, 2008)<sup>1</sup>, ova istraživanja su prvenstveno bila fokusirana na djecu ranog školskog uzrasta. Polazeći od savremenih teorija o usvajanju jezika i razvoju govora kod djece, a koje su uglavnom utemeljene na rezultatima dugogodišnjih istraživanja provedenih od strane međunarodno priznatih lingvista, psiholingvista i psihologa – u prvom redu Jean Piageta, Lava Vygotskog, Naoma Čomskog i Eric Lenneberga – došlo se do zaključka da je dob koja odgovara dobi polaska djeteta u školu (između šest ili sedam godina, a najdalje do jedanaest godina) sasvim prihvatljiva za početak učenja stranog jezika u školskim uvjetima (Vilke, 1991:148).

Naime, J. Piaget ovu dob karakterizira kao treći stadij intelektualnog razvoja djeteta, odnosno kao „fazu konkretnih operacija“, i shodno njihovim razvijenim psihofizičkim i kognitivnim mogućnostima oni s lakoćom mogu započeti učiti strani jezik, ali samo uz primjenu njima odgovarajućih tehnika podučavanja. Dijete tada postaje socijalizirano, može se koncentrirati na određenu aktivnost, pažljivo je, ponaša se odgovorno i prestaje biti usredsređeno samo na sebe (Cameron, 2001). E. Lenneberg također razvija hipotezu o „kritičnom“ ili „osjetljivom periodu“ usvajanja jezika koja traje do puberteta. Naime, on ukazuje na činjenicu da kod normalne osobe lijeva hemisfera mozga kontrolira sve funkcije u vezi sa jezikom te da se do puberteta funkcionalna specijalizacija fiksira, pa ako neka osoba do tada nije naučila govoriti, njegova lijeva polutka preuzima druge funkcije (Vilke, 1991:21), ili se pak nervni centri i veze za govor, koji se ne stimuliraju, sasušuju i uvenu (Pašalić-Kreso, 2000:40) i usvajanje jezika postaje teško, pa čak i nemoguće. Prema istim navodima (Vilke, 1991:21), mnogi znanstvenici, s jedne strane, podržavaju hipotezu E. Lenneberga kada je riječ o usvajanju prvog jezika, a odbijaju mogućnost postojanja kritičnog perioda u kontekstu usvajanja ili učenja drugog ili stranog jezika, napominjući da istraživanja potvrđuju samo to da djeca koja počinju učiti strani jezik poslije puberteta nikada ne mogu usvojiti strani akcent u onoj mjeri kao što to čine djeca koja strani jezik počinju usvajati u ranom tj. *kritičnom* periodu. S druge strane pak

---

<sup>1</sup> Vos, Jeanette, *Can Preschool Children Be Taught a Second Language*, vidjeti na: [www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?)



brojni američki istraživači ukazuju na to da je rano učenje drugog, tj. stranog jezika, uspješno upravo zbog činjenice što se do sedme godine života svi jezici pohranjuju u istu hemisferu mozga, nakon čega se za učenje svakog novog jezika izgrađuje neurološka mreža koja uzrokuje neprestano seljenje iz jedne mreže u drugu, što samo učenje jezika znatno otežava.

Vjerovatno zbog činjenice da se jednim dijelom podudara sa fazom konkretnih operacija, danas se sve više termin „kritični period“ (za Lenneberga je to dob između 18 mjeseci života i početka puberteta) kvalificira kao najpogodniji za otpočinjanje učenja stranog jezika pošto u tom periodu dijete posjeduje značajne psihološke i kognitivne kapacitete neophodne za usvajanje i unapređivanje jezičkih vještina u određenom stranom jeziku (Hidasi, 2009).<sup>2</sup> Međutim, bez obzira na to da li se govori o kritičnom ili periodu konkretnih operacija, značajna je činjenica da su oba vremenski ograničena što, u kontekstu početka učenja stranih jezika, znači da je veoma bitno započeti što ranije kako bi dijete u ovom periodu usvojilo i što više elemenata stranog jezika. Iz tog razloga, u najvećem broju evropskih zemalja uslijedilo je pomijeranje školske dobi pogodne za obavezno učenje prvog stranog jezika sa šest godina, a u posljednjoj raspravi o reviziji programa stranih jezika u Okvirnom nastavnom planu i programu za devetogodišnje osnovno obrazovanje u FBiH, predloženo je da se i kod nas ova dob također pomjeri sa osam na šest godina.

Međutim, u savremenim istraživanjima i studijama koje se bave procesima usvajanja stranog jezika kod djece, pojam „rana dob“ se više ne posmatra samo u kontekstu što ranije školske dobi. Imajući u vidu impresivne rezultate ovih istraživanja do kojih se došlo u relativno kratkom periodu, „rana dob“ se sve češće veže za djecu predškolskog uzrasta. Naime, riječ je o naprednim programima Evropske Unije, kao što su npr. LINGUA, kao dio SOKRATES programa (naročito istraživanje i studija *Foreign languages in Primary and Pre-school Education: Context and Outcoms*) ili ELIAS (*Early Language and Intercultural Acquisition Studies*) program koji se intenzivno bavi istraživanjem bilingvalnog obrazovanja i multikulturalne svijesti kod male djece u Njemačkoj, Švedskoj i Belgiji (Science Daily, 2009)<sup>3</sup>. Tu su, također, i brojne

---

<sup>2</sup> Hidasi, Judit, *Early Childhood Foreign Language Education in Hungary*, vidjeti na: [www.childresearch.net/PROJECT/ECEC/europe/hungary/report09](http://www.childresearch.net/PROJECT/ECEC/europe/hungary/report09)

<sup>3</sup> Science Daily, *Children Can Learn A Second Language, Study Finds*, vidjeti na: [www.sciencedaily.com/releases/2009/09/](http://www.sciencedaily.com/releases/2009/09/)

publikacije koje u posljednje desetljeće vrlo aktivno potiču i daju korisne smjernice za poučavanja stranog jezika u periodu predškolskog uzrasta. Na temelju rezultata višegodišnjih istraživanja provedenih među najmlađom dobnom skupinom, svi ovi programi, studije i publikacije ukazuju na to da je dob od tri ili četiri godine najpogodnija za početno usvajanja elemenata stranog jezika (Reilly i Ward, 2003; Vos, 2008), naglašavajući činjenicu da je njegov uspjeh prvenstveno uvjetovan primjenom programa posebno prilagođenih ovoj dobnoj skupini. Ovi posebni programi ili koncepti početnog usvajanja stranog jezika poznati su pod nazivom *immersion programs* ili *immersion teaching*, a podrazumijevaju da se strani jezik od samog početka usvaja na prirodan način, poput maternjeg jezika, i da se sva komunikacija između nastavnika i djeteta odvija isključivo na stranom jeziku, a da je nastavniku taj jezik, po mogućnosti, i maternji kako bi strani akcent u najispravnijoj formi bio prenesen u djetetov govor. Osnovni cilj ovakvog programa jeste da se djeca od najranije dobi nauče tečno govoriti strani jezik, te da steknu vještine neophodne za razumijevanje stranog jezika i ostvarivanje komunikacije.<sup>4</sup>

Kao poticaj za osmišljavanje i primjenu ovakvog programa poslužili su veoma pozitivni rezultati u učenju stranih jezika zabilježeni, npr., u znatnom broju afričkih zemalja u kojima se nastava u mnogim školama, tradicionalno i već od samog polaska u školu, izvodi na engleskom i francuskom jeziku, što rezultira tečnim i tačnim sporazumijevanjem učenika na ova dva jezika (Cameron, 2001), ili npr. u švedskim vrtićima za migrante, gdje se bilježi da djeca od tri godine, usljed svakodnevnih kontakata sa djecom drugih govornih zajednica, tečno govore čak tri strana jezika (Dryden i Vos, 1997). U ovom smislu značajna su i istraživanja američkih psihologa i psiholingvista koji su, prateći djecu korejskih i kineskih useljenika, utvrdili da su djeca koja su kroz neposrednu komunikaciju počela usvajati engleski jezik u dobi između tri i sedam godina života, taj jezik govorila bez stranog akcenta i tečno kao maternji jezik, dok su oni koji su ga počeli učiti između jedanaest i petnaest godina imali više poteškoća<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Redbord, B. & Sachetti, R. , *Language Immersion Programs*, vidjeti na: [www.pbs.org/teachers/earlychildhood/articles/language.html](http://www.pbs.org/teachers/earlychildhood/articles/language.html)

<sup>5</sup> *Dijete i učenje stranih jezika: Kada započeti?*, vidjeti na: [zadovoljna.hr/clanak/.../dijete-i-ucenje-stranih-jezika-kada-zapoceti.html](http://zadovoljna.hr/clanak/.../dijete-i-ucenje-stranih-jezika-kada-zapoceti.html)

*Vrtićka dob i prednosti najranijeg usvajanja stranog jezika*

Iako ova opsežna istraživanja psihofizioloških i kognitivnih sposobnosti djece u vrtićkoj i predškolskoj dobi potvrđuju njihove sposobnosti brzog i spontanog usvajanja stranog jezika, još uvijek su prisutne brojne dileme i predrasude o svrsishodnosti učenja stranih jezika u ovako ranom uzrastu. Naime, mnogi smatraju da ovo učenje djeci oduzima vrijeme predviđeno za igru i da ih nepotrebno opterećuje, zatim da ono nema smisla sve dok dijete ne nauči čitati i pisati, a naročito dok u potpunosti ne ovlada maternjim jezikom. Također se smatra da djeca koja istovremeno uče više jezika ne mogu u tom periodu dobro ovladati vještinama sporazumijevanja i komuniciranja na tim jezicima, da je svakodnevno organiziranje igraonica i časova na stranom jeziku samo gubljenje vremena, te da automatsko i napamet usvajanje leksike i fraza nije stvarno učenje pa, stoga, poučavanje stranih jezika u ovoj dobi i nema opravdanu svrhu (Hidasi, 2009). Međutim, brojna eksperimentalna poučavanja stranih jezika u vrtićima pokazala su sasvim suprotno, a to je da usvajanja elemenata stranog jezika organizirano upravo kroz igru, kao primarni oblik zabave i učenja u ovoj dobi, na veoma lagan i efikasan način strani jezik približava djetetu; strani jezik se u ovoj dobi usvaja na identičan način kao i maternji – prvenstveno se razvijaju i usvajaju vještine slušanja i govora koje služe kao osnova za kasnije razvijanje vještina čitanja i pisanja; usvajanje stranog jezika kroz igru i zabavu ni na koji način ne ometa razvoj maternjeg jezika pošto u ovom periodu dijete ima razvijene ogromne kapacitete učenja, a tzv. „plastičnost“ nervnog sistema dviju cerebralnih hemisfera osigurava istovremeno usvajanje dva ili više jezika (Josipović, 1999).<sup>6</sup> Kada je riječ o efikasnosti istovremenog usvajanja dva ili više jezika, ono prvenstveno ovisi

---

<sup>6</sup> U svom istraživanju *Usvajanje izgovora stranog jezika u ranoj školskoj dobi* autorica Višnja Josipović (1999:94) navodi da su istraživanja pokazala pa dječiji nervni sistem, u usporedbi sa nervnim sistemom odraslih, ima mnogo veću plastičnost te da se „(...) jedan od najpoznatijih i lingvistički najkontroverznijih oblika te razlike u plastičnosti nervnog sustava između djece i odraslih odnosi na proces lateralizacije. Riječ je o tome da su u odraslih osoba živčane funkcije podijeljene između dvije polutke mozga (...) i u odrasle osobe svaka od tih dviju hemisfera specijalizirana je za svoje funkcije, dok je u djece ta *podjela posla* još fleksibilna što se očituje u mogućnosti prebacivanja funkcija iz jedne femisfere u drugu (...)“, napominjući da mnogi znanstvenici procer lareralizacije dovode u vezu s „fossilizacijom“ stranog akcenta, odnosno s prestankom usvajanja prirodnog izgovora, kao i sa hipotezom o *kritičnom periodu*.

od individualnih sposobnosti djeteta, njegove osobnosti i općih socijalnih kompetencija, jer je činjenica da djeca iste dobi ni maternjim jezikom ne vladaju na isti način. Odgajatelj, odnosno učitelj kao govorni obrazac, svojim stilom poučavanja i ličnom motivacijom također značajno utiče na uspješnost usvajanja stranog jezika u ovoj dobi. Istraživanja pokazuju da svakodnevno i kraće izlaganje djece stranom jeziku, i to u okviru njihovih svakodnevnih aktivnosti, dugoročno daje mnogo efikasnije rezultate od dužih planski organiziranih sedmičnih časova, kao i to da pohranjivanje informacija u svestrani dječiji mozak, a koje se odnose na izgovor, leksiku, ritam, intonaciju i strukturalne obrasce stranog jezika, stvaraju veoma solidnu osnovu za „svjesno“ učenje jezika u kasnijoj dobi.

Djeca predškolskog uzrasta imaju urođene sposobnosti da uče, s obzirom na to da je 50% ovih sposobnosti već razvijeno u prvim godinama života, a još 30% sa osam godina (Vos, 2008), što znači da programi koji potiču rano učenje u ovom periodu imaju svoje utemeljenje. Dob od tri godine se smatra najpogodnijom za početno usvajanje elemenata stranog jezika, jer djeca u ovom periodu lahko usvajaju strani jezik isto kao i maternji, a razlog tome je što još uvijek imaju visoko razvijene sposobnosti asimiliranja novih glasova i strukturalnih obrazaca bez obriza na to da li pripadaju maternjem ili nekom stranom jeziku. Dijete je veoma radoznalo, brzo usvaja nove riječi, njima se služi u igri, a u kontekstu stranog jezika otkriva da i pomoću nekih drugih riječi može ostvariti istu komunikaciju kao i u maternjem jeziku. Za razliku od kasnije dobi, dijete je u predškolskoj dobi veoma spontano i bez kompleksa usvaja elemente stranog jezika, ne bojeći se da će pogriješiti i ne optrećujući se ocjenom njegovog izgovora i načina komuniciranja. Strani jezik usvaja obavljajući svoje svakodnevne aktivnosti: igrajući se, gledajući slike, imitirajući, crtajući, bojeći, učeći pjesmice sa čestim repetacijama leksike, gledajući crtane filmove i slušajući kratke zabavne priče popraćene slikama, pokretima, mimikama i gestikulacijama.

Usvajanje elemenata stranog jezika od rane predškolske dobi višestruko je korisno za dijete: ono ga dodatno potiče na razmišljanje te tako pozitivno utiče na njegov psihički i intelektualni razvoj, pospješuje razvijanje njegovih komunikacijskih vještina, poboljšava njegove vještine slušanja i koncentracije, rani susret sa drugim kulturama i nacijama uči ga toleranciji i razvija njegovu multikulturalnu svijest kao i osjećaj raznolikosti, u razmišljanju ga čini fleksibilnijim, u odnosu prema

jeziku osjetljivijim, u ovisnosti od primijenjenih metoda, kontinuiteta u učenju i individualnih sposobnosti djeteta omogućava mu da do kraja školovanja tečno govori strani jezik što će u budućnosti bitno uticati na njegov akademski i profesionalni život.

## **Usvajanje elemenata arapskog kao stranog jezika**

### *Utvrđivanje korpusa i metodološkog okvira*

Imajući u vidu brojna historijska, kulturno-civilizacijska i vjerska prožimanja bosanskohercegovačkog podneblja sa nosiocima arapsko-islamske kulture i jezika, arapski jezik je, kao jedan od pet najraširenijih jezika u svijetu, u novoj koncepciji obrazovanja za devetogodišnju osnovnu školu u FBiH postao sastavni dio programa ranog učenja stranih jezika. I pored značajne zainteresiranosti jednog broja roditelja da se djeci u vrtićima, u kontekstu pouke stranih jezika, pored evropskih, ponudi i arapski jezik, danas je on sporadično prisutan i uglavnom je ograničen na bilingvalne vrtiće koji funkcioniraju u sastavu rijetkih privatnih arapskih osnovnih škola, različitih udruženja ili kulturnih centara. Bilježe se pokušaji pouke elementa ovog jezika i u nekim našim privatnim vrtićima, ali bez značajnijih rezultata u njihovom usvajanju, što često rezultira odustajanjem od ovog jezika i njegovom zamjenom nekim evropskim jezikom, najčešće engleskim. Razlozi takvih dešavanja su brojni, a najčešći su ozbiljne poteškoće sa kojima se suočava nastavnik u pokušaju animiranja dječije pažnje za ovaj jezik. One su uglavnom posljedica njegovih nezadovoljavajućih metodoloških kompetencija i pristupa u radu sa različitom dobnom skupinom djece, strategija neprilagođenih prirodi jezičkih elemenata koji se usvajaju te nedostatka ili neprimjene odgovarajućih didaktičkih sredstava. Sama činjenica da djeca, nakon izlaska iz vrtića, imaju priliku da se s arapskim jezikom ponovno susretnu tek u šestom razredu, djeluje obeshrabrujuće i destimulirajuće, stoga se sve češće čuju zahtjevi i sugestije da se djeci već od prvog razreda uvede strani jezik, ali ne po kriteriju nametanja nekog od njih, nego da se roditeljima omogućiti da od ponuđenih biraju određeni jezik, što bi značilo da polaskom u školu dijete ne bi gubilo kontinuitet u učenju stranog jezika sa kojim se započelo u vrtiću.

Pouka i usvajanje elemenata arapskog jezika u našim vrtićima dodatno su otežani zbog činjenice da se sadašnje profiliranje budućih nastavnika arapskog jezika uglavnom bazira na rad sa

djecom starijeg školskog uzrasta, te zbog toga trenutno ne postoje ni kvalitetne publikacije koje bi pomogle u eventualnom radu s djecom predškolskog uzrasta. Većina izvora i sredstava koja se koriste izvorno pripada arapskom govornom području i prilagođena je učenju arapskog kao maternjeg jezika. Stoga bi nastavnik ili jezički obrazovan odgajatelj, koji ulazi u proces pouke arapskog jezika u vrtićima, trebao biti dodatno specijaliziran za rad sa djecom ovog uzrasta te da posjeduje visoko razvijene vještine primjene posebnih strategija u pouci arapskog jezika koje će obezbijediti da se elementi ovog jezika usvajaju spontano, na djeci zanimljiv i poticajan način.

Budući da pripada semitskoj grupi jezika, arapski jezik se, u odnosu na evropske jezike aktuelne u našim programima pouke stranih jezika, odlikuje brojnim osobenostima i specifičnostima na svim jezičkim nivoima. Za učenike starije školske dobi, kod kojih se izgovor maternjeg i prvog stranog evropskog jezika već stabilizirao i koji su već ovladali određenim gramatičkim obrascima, to može predstavljati ozbiljnu poteškoću u usvajanju i najosnovnijih elemenata ovog jezika. Prvi izazov i poteškoća sa kojima se suočava svaki nastavnik arapskog jezika, bez obzira na dobnu skupinu djece sa kojom radi, jeste uspješno i interesantno poučavanje elemenata arapskog fonetsko-fonološkog sistema, koji se, kao što je poznato, temelji i na većem broju *tvrdih* glasova koji su, shodno svojim artikulaciono-akustičkim osobinama, potpuno strani maternjem jeziku djeteta ili nekom evropskom jeziku sa kojim se dijete već susrelo. U nastojanju da se kod djece već u samom startu, kada se usvaja leksika iz najbližeg okruženja, ne bi izazvao otklon prema arapskom jeziku, pristupi u usvajanju ovih glasova kroz zasebno osmišljen leksički korpus moraju biti sofisticirani, izuzetno promišljeni i potpuno prilagođeni individualnim sposobnostima svakog djeteta u grupi. Drugi izazov i poteškoću predstavljaju elementi arapskog ortografskog sistema za čije djelomično usvajanje pretpostavke postoje u samoj predškolskoj (ili ranoj školskoj) dobi kada djeca usvajaju i elemente grafije maternjeg jezika te različite geometrijske oblike i brojeve. Višestruke pozicijske varijacije arapskih grafema, zasebna znakovna vokalska obilježja i naglašena diferenciranja u vokalskim dužinama, otežavajući su elementi procesa usvajanja elemenata arapskih grafema. Međutim, ako imamo u vidu izuzetne sposobnosti djece da već sa tri godine bez poteškoća usvajaju strani jezik, da imaju urođenu dječiju radoznalost i želju za istraživanjem nepoznatog, onda je sasvim sigurno da se sve ove otežavajuće

okolnosti arapskog jezika, a opet u ovisnosti od kompetencija nastavnika i njegovih ličnih motivacija, vješto mogu pretvoriti u njegove velike prednosti u odnosu na maternji ili neki evropski jezik, tako da modeli usvajanja ovih glasova i elemenata arapske grafije mogu postati jedna velika zanimljiva dječija igra, kroz koju će oni zaigrani progovoriti, naslikane grafeme lahko razlikovati i s užitkom njihove sastavne dijelove nacrtati ili složiti.

Kada i kako započeti sa arapskim jezikom u vrtićima? Imamo li na umu činjenicu da su mala djeca genetski predodređena za sve jezika svijeta i da samo od okoline ovisi kojim će jezikom progovoriti kao maternjim, te ako se baziramo na naučna saznanja prema kojima „(...) tokom prvih šest mjeseci života bebe tepaju koristeći 70 glasova koji pripadaju svim jezicima svijeta (...) „ (Vos, 2008), da „(...) sva djeca svijeta prolaze iste faze usvajanja govora i jezika i da u predlingvističkoj fazi progovaraju glasovima koji pripadaju svim jezičnim sustavima (...)“<sup>7</sup>, da „ mala djeca, između druge i treće godine života, čiji sistem izgovora u maternjem jeziku još nije stabiliziran i koja mogu crpiti iz cjelokupnog fonda glasova što postoji u ljudskom govoru, s lahkoćom oponašaju sve glasove koji im se ponude (...)“ (Prebeg-Vilke, 1991:184), proizilazi zaključak da je preporučljivo započeti što je moguće ranije i to fazom razvijanja receptivne vještine slušanja. Sa navršene četiri godine dijete skoro u potpunosti ovladava fonetikom i sintaksom maternjeg jezika, a činjenica je da maternji jezik ima izrazito interferencijsko djelovanje na strani jezik. To znači da se glasovi, melodijska i ritmička struktura redovito prenose na strani jezik, jer se razvojem maternjeg jezika u mozgu pohranjuje i učvršćuje glasovni sistem pomoću kojeg se usmjerava slušanje i govor (Kruhan, 1999). Ako glasovi iz novog jezika ne odgovaraju onima koji su već pohranjeni u mozgu, ako odstupaju od glasova maternjeg jezika ili ih u njemu uopće nema, dijete ih u ovom periodu ne primjećuje te se oni prilagođavaju već postojećim ili se pod njihovim uticajem mijenjaju, što kasnije zahtijeva mnogo intenzivnije vježbe slušanja i izgovora. Dakle, ukoliko želimo da dijete uspješno ovlada izgovorom posebnih glasova arapskog jezika, najbolje je započeti u periodu između dvije i tri godine, kada izgovor u maternjem jeziku još nije fiksiran, kada djeca, pod uvjetom da nemaju poteškoća u razvoju govora, s

---

<sup>7</sup> Učenje stranih jezika u vrtiću, prednosti učenja stranog jezika od najranije dobi, vidjeti na: [zena.hr/clanak/predskolski\\_uzrast/ucenje\\_stranih\\_jezika\\_u\\_vrticu/5607](http://zena.hr/clanak/predskolski_uzrast/ucenje_stranih_jezika_u_vrticu/5607)

lahkoćom usvajaju nove glasove i imaju izrazite sposobnosti imitacije na fonetskom i fonološkom nivou.

Kako započeti? Na sličan način kao što djeca usvajaju i maternji jezik, a to znači djecu svakodnevno i u kratkim intervalima, koji se postepeno produžavaju, izlagati izvornom arapskom govornom obrascu (materijal snimljen na izvornom arapskom jeziku). U ovom periodu, koji se naziva latentnim razdobljem ili predvokalnom fazom učenja stranog jezika (Mihaljević-Djigunović, 1999:84) djeca samo slušaju jezik i sama ništa ne govore. Sam nastavnik ili odgajatelj treba biti kvalitetan obrazac, motiviran, vješt i svestran u odabiru i načinu prezentiranja korpusa koji se sluša. Pošto se u ovom periodu dijete emotivno veže za odgajatelja s kojim i provodi najviše vremena, idealno rješenje bi bilo da su odgajatelji istovremeno i nastavnici određenog stranog jezika specijalizirani za rad sa djecom predškolskog uzrasta, odnosno da su prošli obrazovanje kombiniranog studija. Materijal za slušanje mora biti pažljivo odabran, sa laganom tematikom prilagođenom dječijem poimanju okruženja, te prezentiran na način da privuče i zadrži njegovu pažnju. U početku se ovo slušanje dešava nenametljivo i kao popratni dio svakodnevnih dječijih aktivnosti. Najbolje je da to bude neka kratka pjesmica sa čestim repeticijama koju djeca mogu oslušivati dok se igraju, zatim neka kratka ekranizirana, jasno i glasno artikulirana priča popraćena mnoštvom slika koje prate njezinu radnju i koje svojim šarenilom i čestom smjenom istovremeno privlače dječiju pažnju. Vrlo efikasna vježba navikavanja dječijeg osjetljivog uha na izgovor arapskih glasova jeste kada se na ekranu smjenjuju slike bliskih osoba i različitih stvari iz djetetovog najbližeg okruženja popraćene jasnom artikulacijom njihovih imena i naziva. U početku je to redovno leksika čiji je glasovni sistem lahak i blizak maternjem jeziku, a onda se postepeno uvodi leksika sa karakterističnim arapskim glasovima. Sam nastavnik organizira različite vidove igara u kojima se djeci obraća isključivo na arapskom jeziku i veoma je bitno da svoj govor popratni pokretima i gestikulacijama, kako bi dijete kroz oznaku pokreta usvojio značenje onoga što čuje.

Nakon izvjesnog perioda navikavanja na izgovor arapskog jezika, postepeno se prelazi na fazu razumijevanja slušanjem, odnosno vježbe tzv. slušnog razumijevanja koje pospješuju pravilan izgovor određenih arapskih glasova. Nastavnik odabire slikovni leksički korpus koji je oponiran prema prisustvu tvrdih i oslabljenih konsonanata, kao i vokalskih dužina. Nakon odslušane



artikulacije svake lekseme, nastavnik potiče djecu da, pojedinačno ili u grupama, ponove njezin izgovor. Čestim ponavljanjem djeca memorišu leksiku te se stvaraju pretpostavke za njezino postepeno uvezivanje u najkraće rečenice. Efikasno uvježbavanje izgovora postiže se i na način da nastavnik jednu leksemu sa problematičnim glasom razlaže na slogove, i to sa dužim zadržavanjem između dva sloga, a zatim od djece traži da ih u izgovoru povežu u jednu riječ, što za rezultat ima da se djeca u toku same artikulacije jače koncentriraju na glasove koje čuju i tako ih brže pohranjuju u svoju memoriju (Mubidin, 2003; Kruhan, 1999; Philips i Burwood, 1999). Također, vrlo efikasna vježba izgovora i memorisanja leksike jeste igra imenovanja djeci bliskih svakodnevnih igračaka, kada nastavnik, igrajući se sa djecom, imenuje svaku igračku na arapskom i od djece traži da ponove, a zatim, pokazujući na jednu, upitno izgovara dva pojma, potičući djecu na istovremeni izgovor i memorisanje datih leksema. Na ovaj način, ili razgledajući slikovnice, nastavnik vrlo kratkim rečenicama na arapskom jeziku objašnjava prostorno nalaženje predmeta ili lica, a zatim, pokazujući na dvije različite slike ili situacije od kojih je jedna tačna, provjerava djetetovo razumijevanje, tražeći od njega tačan odgovor na arapskom jeziku.

Strpljiv, kreativan i kontinuiran rad sa djecom siguran su garant uspješnog ovladavanja izgovorom arapskih glasova, koji vodi do pravilnog razumijevanja i laskog usvajanja arapske leksike te njezinog postepenog uvezivanja u najprostije izraze i rečenice. Kada se dijete navikne na izgovor, neophodno je da slikovni sadržaj koji se prikazuje bude podržan i arapskim harfovima kako bi se djeca postepeno navikavala na njihov izgled i geometrijski oblik, a vješt nastavnik će u ovom periodu pomoći djeci da neke od njih već vizuelno razlikuju.

U ranoj školskoj dobi, u periodu od pet do šest godina, kada dijete počinje da se interesira za slove i brojeve, kada počinju da ih crtaju ili kopiraju, kada boje i uglavnom razlikuju boje (Pašalić-Kreso, 2000), može se s laskoćom započeti usvajanje elemenata arapskih grafema. Imajući u vidu brojne zanimljivosti arapskog ortografskog sistema u odnosu na ortografski sistem maternjeg jezika, npr. različit smjer pisanja i čitanja, uloga prisustva (odsustva), broja i pozicije tačaka uz jedan grafem u kontekstu oznake njegovih različitih artikulaciono-akustičkih vrijednosti, upotreba posebnih znakova za vokale i njihovo različito pozicioniranje te naglašene vokalske dužine, druženje djece sa arapskim harfovima može se pretvoriti u veoma zabavnu igru. Na

djecu se ne smije vršiti pritisak usvajanja arapskih grafema u smislu ovladavanja njihovim kompleksnim povezivanjem, ali se na zabavan način mogu naučiti kvalitetnom vizuelnom razlikovanju pojedinačnih grafema. U ovom smislu, djeca će najlakše percipirati i razlikovati grafeme koje svoju glasovnu vrijednost mijenjaju kada im se doda jedna, dvije ili tri tačkice, ili kada tačke promijene poziciju ispod ili iznad harfa. Uz ciljane vježbe crtanja i bojenja, djeca će također veoma lahko usvojiti geometrijske oblike arapskih grafema koji su slični onim u maternjem jeziku, a to su prave, kose, zaobljene, valovite i polukružne linije, što stvara kvalitetnu podlogu za kompleksnije povezivanje ovih grafema u starijoj školskoj dobi. Djecu treba poticati da boje nacrtane pojedinačne harfove, da slažu ili povezuju njegove rastavljene dijelove, te da ga sami precrtavaju, ne zaboravljajući pri tome da samo uporna nastavnikova konverzacija na arapskom jeziku, bez obzira na to o kakvoj je aktivnosti riječ i koliko ona traje, djeci može pomoći da na kvalitetan način ovladaju elementima arapskog jezika planiranim za vrtićku dob.

#### Zaključak

„Usvajanje“ i „učenje“ – dva su zasebna termina koja se moraju različito razumijevati u kontekstu uspješnog ovladavanja elementima stranog jezika u vrtićima. Naime, da bi ono u ovom periodu bilo što uspješnije, djeca strani jezik moraju *usvajati* i to po uzoru na procese usvajanja maternjeg jezika, što znači da se sa djecom, od prvog susreta sa stranim jezikom i uz primjenu njihovom uzrastu prilagođenih metoda, isključivo komunicira na tom jeziku. Brojna istraživanja su pokazala da je dob od tri godine najpogodnija za početno usvajanje elemenata stranog jezika, jer djeca u ovom periodu lahko usvajaju strani jezik isto kao i maternji. Razlog tome je što još uvijek imaju visoko razvijene sposobnosti asimiliranja novih glasova i strukturalnih obrazaca, bez obriza na to da li pripadaju maternjem ili nekom stranom jeziku, a imaju i izrazite sposobnosti imitacije na fonetskom i fonološkom nivou.

Usvajanje elemenata arapskog jezika u ovoj dobi može biti jednako uspješno kao i bilo kojeg drugog evropskog jezika, ali pod uvjetom da su djeca od samog početka kontinuirano izložena izvornom ili izuzetno kvalitetnom izgovornom obrascu. Nastavnik mora posjedovati visoko razvijene kompetencije u osmišljavanju i realizaciji vježbi slušnog razumijevanja, a u selekciji elemenata arapskih grafema, kao i u metodolološkim pristupima njihovog prezentiranja i usvajanja, pokazati snalažljivost i strpljivost. Otežavajuće okolnosti arapskog jezika vješt i kompetentan

nastavnik lahko može pretvoriti u njegove prednosti u odnosu na maternji ili neki evropski jezik, tako da proces usvajanja arapskog jezika bude poput velike dječije igre kroz koju će oni zaigrani progovoriti, naslikane grafeme lahko razlikovati i s užitkom njihove sastavne dijelove nacrtati, povezati ili u riječ složiti.

Pošto se u ovom periodu dijete emotivno veže za odgajatelja s kojim i provodi najviše vremena, idealno rješenje bi bilo da su odgajatelji istovremeno i nastavnici određenog stranog jezika specijalizirani za rad sa djecom predškolskog uzrasta, odnosno da su prošli obrazovanje kombiniranog studija – predškolskog odgoja i studija određenog stranog jezika.

## Literatura

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Children Around the World*. Cambridge University Press.
- Delors, J. (1996). *Learnin The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first century. UNESCO Publishing.
- Dryden, G. & Vos, J. (1997). *The Learning Revolution*. Auckland, NZ: The Learning Web.
- Djigunović Mihaljević, J. (1999). *Slušanje*. (u): Vrhovec. I. i suradnici: Strani jezik u osnovnoj školi. Zagreb: Naprijed, pp. 82-92.
- Josipović, V. (1999). *Usvajanje izgovora stranog jezika u ranoj školskoj dobi*. (u): Vrhovec. I. i suradnici: Strani jezik u osnovnoj školi. Zagreb: Naprijed, pp. 93-98.
- Kruhan, M. (1999). *Izgovor*. (u): Vrhovec. I. i suradnici: Strani jezik u osnovnoj školi. Zagreb: Naprijed, pp. 99-107.
- Mubidin, S. (2003). *Ta 'lim al-qirā'a wa al-kitāba li al-'atfāl*. Amman: Dar al-fikr.
- Pašalić-Kreso, A. (2000). *Rano učenje ili učenje u funkciji uvećavanja kapaciteta mozga*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative „Step by step“.
- Phillips, D. & Burwood, S. & Dunford, H. (1999). *Projects with Young Learners*. Oxford University Press.
- Prebeg – Vilke, M. (1991). *Vaše dijete i jezik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Relly, V. & Ward, S. (2003). *Very Young Learners*. Oxford University Press.
- Vrhovec, I. & suradnici (1999). *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

### *Elektronske publikacije*

- Vos, Jeanette, “*Can Preschool Children Be Taught a Second Language*”  
<[http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?/](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?/)>, 17.02.2012.
- Hidasi, Judit, „*Early Childhood Foreign Language Education in Hungary*“  
<<http://www.childresearch.net/PROJECT/ECEC/europe/hungary/report09/>>, 02.02.2012.
- Science Daily, “*Children Can Learn A Second Language, Study Finds*”  
<<http://www.sciencedaily.com/releases/2009/09/>>,  
17.02.2012.
- Redbord, B. & Sachetti, R. „*Language Immersion Programs*”:  
<<http://www.pbs.org/teachers/earlychildhood/articles/language.html/>>, 20.02.2012.
- “*Dijete i učenje stranih jezika: Kada započeti?*”  
<<http://zadovoljna.hr/clanak/.../dijete-i-ucenje-stranih-jezika-kada-zapoceti.html/>>, 28.02.2012.
- “*Učenje stranih jezika u vrtiću, prednosti učenja stranog jezika od najranije dobi*” <[http://zena.hr/clanak/predskolski\\_uzrast\\_ucenje\\_stranih\\_jezika\\_u\\_vrticu/5607/](http://zena.hr/clanak/predskolski_uzrast_ucenje_stranih_jezika_u_vrticu/5607/)>, 05.03.2012.

Mejra Softić, PhD

*Faculty of Islamic Education of the University of Zenica*

**PRESCHOOL AGE AND FOREIGN LANGUAGE  
LEARNING – SOME DIFFICULTIES AND METHODS IN  
LEARNING ARABIC LANGUAGE ELEMENTS**

**Abstract**

Many researches in different EU countries showed that the children of early preschool age have a great capacity and innate abilities to learn a foreign language successfully, but only if it happens the same way as mother tongue learning. That means it has to be learnt through a direct communication in a foreign language and in a way that is close to a child's understanding of the world in which he/she is growing up. Presenting abstract grammatical patterns of the foreign language should be avoided. The main purpose of early childhood foreign language education is development of communication competence and creation of a positive attitude to language learning. Foreign language learning at an early age has a positive effect on intellectual growth of a child, it develops his/her multicultural consciousness, it makes a child's thinking more flexible and his/her attitude to language more sensitive. It also improves child's listening and attention focusing skills.

Difficulties in the process of learning Arabic language elements are caused by insufficient teacher's competences and his/her inadequate learning approaches to the children of different age, as well as by wrong strategies in teaching foreign language or in choosing learning materials. Successful Arabic sound pronunciation demands from a child to start with Arabic language learning between the age of three and four when the stabilization of child's mother tongue pronunciation is not finished yet. The learning elements of complex Arabic letters can be started at an early school age, between five and six by selecting those letters/sounds which are similar to mother tongue letters/sounds such as straight, rounded, semicircular and wavy lines. Approach like this is a good foundation for completion and final connection of all Arabic letters at some later school age.

Key words: foreign language, preschool-age, Arabic language, teaching methods, language competence, creativity



Dr. sc. Dževad Burgić  
Mr. sc. Naida Bikić  
*Pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici*  
Irahmani Beganović, nastavnik  
*Osnovna škola „Edhem Mulabdić“ Zenica*

## USPJEŠNOST RJEŠAVANJA PROBLEMSKIH ZADATAKA DJECE RANOG ŠKOLSKOG UZRASTA

*Sažetak*

*Problemski zadaci sastavi su dio matematičkih sadržaja i djeca se s njima svakodnevno susreću. To su tekstualni zadaci u kojima učenik treba razumjeti tekst i na osnovu zadanih podataka dati odgovor. Problemski zadaci djeci ilustriraju povezanost matematike i vlastitog okruženja, pa bi ih djeca zbog toga trebala lakše rješavati. Međutim to nije uvijek slučaj, jer djeci su ti zadaci često nerazumljivi i učenici često doživljavaju neuspjeh u njihovom rješavanju.*

*U ovom radu navode se tri vrste problemskih zadataka: zadaci promjene, kombiniranja i upoređivanja. Mnogi autori koji su izučavali ovu oblast obrazovanja u okviru predškolskog odgoja i obrazovanja slažu se da djeca ovog uzrasta mogu i trebaju s uspjehom rješavati problemske zadatke. U radu su prikazani rezultati istraživanja uspješnosti rješavanja problemskih zadataka u ranom školskom uzrastu, s osvrtom na vrstu problemskog zadatka, dob učenika i njegovu uključenost u institucije predškolskog odgoja i obrazovanja.*

*Ključne riječi: problemski zadaci, zadaci kombiniranja, zadaci promjene, zadaci upoređivanja.*

### Uvod

Matematika je svuda oko nas. Djetetovo doživljavanje broja počinje još u prvoj godini. Već u drugoj godini života dijete može prebrojati dva ili tri objekta, dok u trećoj godini usvaja princip kardinalnosti, odnosno razumije da zadnji izgovoreni broj znači broj elemenata skupa kojeg prebrojava. Djeca prije početka školovanja nauče brojiti do 10 i znaju simbole za jednocifrene

brojeve (Sinclair i Sinclair, 1986., Vizek Vidović i saradnici, 2003). U periodu od treće do pete godine djeca razvijaju različite strategije rješavanja zadataka u kojim se koristi sabiranje.

Dosadašnja istraživanja pokazuju da su djeca predškolske dobi sposobna rješavati problemske zadatke, a ti zadaci su teški svim uzrastima. Umjesto da problemski zadaci daju vezu matematike i stvarnosti, da se koriste kao motivirajući faktor kod učenja, djeca svih uzrasta imaju poteškoća u rješavanju problemskih zadataka. Zbog toga se svako istraživanje koje daje odgovore zašto su problemski zadaci djeci teški može smatrati korisnim.

### **Vrste problemskih zadataka i uspješnost njihovog rješavanja**

Svi problemski zadaci opisuju neke količine i veze među njima. U svakom zadatku date su tri informacije – od toga su dvije poznate, odnosno poznata je njihova brojčana vrijednost, a jedna je nepoznata i potrebno ju je izračunati.

Dva su kriterija klasifikacije problemskih matematičkih zadataka. Prvi je semantički odnos koji se odnosi na konceptualno znanje o povećanju, smanjenju, kombiniranju i usporedbi količina definiranih u zadatku. Na osnovu ovog kriterija razlikujemo tri vrste zadataka:

- *zadatke promjene,*
- *zadatke kombiniranja i*
- *zadatke poređenja.*

Unutar ove tri glavne grupe problemskih zadataka postoje dodatne podjele s obzirom na položaj nepoznate količine. Dakle, položaj nepoznate količine čini drugi kriterij klasifikacije.

U ovom istraživanju odlučili smo se na ispitivanje uspješnosti rješavanja problemskih zadataka K2, K3, P4, P5, U3 i U6, zadataka koji su prikazani u Tabeli 1, a u literaturi (Vlahović Štetić, 1990.) se navodi po 6 primjera za svaku od navedenih vrsta problemskih zadataka. U toku ispitivanja zadaci nisu postavljeni redosljedom datim u tabeli.



Tabela 1.

VRSTA ZADATKA Problemški zadaci		PRIMJERI	Nepoznata količina	Smjer promjene
KOMBINIRANJE	K-2	Adi i Lejla imaju nekoliko bombona. Adi ima 2 bombone. Lejla ima 3 bombone. Koliko bombona imaju zajedno?	nadskup	-
		Elma i Jasko imaju nekoliko jabuka. Elma ima 2 jabuke. Jasko ima 3 jabuke. Koliko jabuka imaju zajedno?	nadskup	-
	K-3	Deni ima 3 sličice. Adnan ima nekoliko sličica. Oni imaju zajedno 4 sličice. Koliko sličica ima Adnan?	podskup	-
		Aida ima 1 olovku. Emina ima nekoliko olovaka. One zajedno imaju 3 olovke. Koliko Emina ima olovaka?	podskup	-
PROMJENA	P-4	Amir je imao 5 klikera. Onda je dao nekoliko klikera Mirzi. Sada Amir ima 1 kliker. Koliko klikera je Amir dao Mirzi?	mijenjajući skup	umanjenje
		Belma je imala 5 salveta. Onda je dala nekoliko salveta Amri. Ostale su joj 2 savevete. Koliko salveta je Belma dala Amri?	mijenjajući skup	umanjenje
	P-5	Lejla je imala nekoliko olovaka. Onda joj je Amna dala 2 olovke. Sada Lejla ima 5 olovaka. Koliko olovaka je Lejla imala na početku?	početni skup	uvećanje
		Emir je imao nekoliko klikera. Onda mu je Selma dala 3 klikera. Sada Emir ima 5 klikera. Koliko klikera je Emir imao na početku?	početni skup	uvećanje
UPOREĐIVANJE	U-3	Deni ima 4 lopte. Harun ima 1 loptu više od Denija. Koliko lopti ima Harun?	upoređeni skup	više
		Azra ima 2 bombone. Mirza ima 3 bombone više od Azre. Koliko Mirza ima bombona?	upoređeni skup	više
	U-6	Ajla ima 2 lutke. Ona ima 3 lutke manje od Emine. Koliko lutki ima Emina?	referentni skup	manje
		Semira ima 3 autića. Ona ima 2 autića manje od Adija. Koliko Adi ima autića?	referentni skup	manje

## Problemi i hipoteze

Zadatak ovog istraživanja bio je provjeriti uspješnost rješavanja problemskih matematičkih zadataka u funkciji:

- vrste zadatka,
- spola,
- dobi,
- pohađanja institucija predškolskog odgoja i obrazovanja.

U skladu sa datim zadacima formulirane su hipoteze istraživanja.

Hipoteza 1. *Zadaci upoređivanja teži su od zadataka promjene i kombiniranja.*

Hipoteza 2. *Učenici koji nisu navršili šest godina u vrijeme početka školske godine manje su uspješni u rješavanju problemskih zadataka.*

Hipoteza 3. *Ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u uspjehu rješavanja problemskih zadataka*

Hipoteza 4. *Učenici koji su pohađali institucije predškolskog odgoja i obrazovanja uspješniji su u rješavanju problemskih zadataka.*

## Definisanje varijabli istraživanja

Nezavisne varijable:

- *Dob* – ispitivanje je provedeno na dvije dobne grupe ispitanika – ispitanici koji su u vrijeme početka školske godine imali i oni koji nisu imali navršenih šest godina.
- *Spol* – dječaci i djevojčice.
- *Vrsta zadataka* – upotrebljene su tri vrste zadataka kombiniranja, promjene i upoređivanja, i to četiri zadatka od svake vrste. Od zadataka kombiniranja upotrebljeni su zadaci K2 i K3, promjene P4 i P5 i upoređivanja U3 i U6. Svaki od zadataka pojavio se dva puta, ali sa različitim brojevima.
- *Pohađanje ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja* – radi se o dvije grupe ispitanika.

Zavisna varijabla: *uspješnost ispitanika u rješavanju problemskih zadataka.*

## Uzorak, instrumenti i postupak

Uzorak istraživanja činila su četiri odjeljenja prvog razreda Osnovne škole „Edhem Mulabdić“ u Zenici, i to: 23 učenika I-1 odjeljenja, 24 učenika I-2 odjeljenja, 23 učenika I-3 odjeljenja i 24

učenika odjeljenja I-4. Konačan uzorak činila su 94 učenika ove škole. Postupak ispitivanja provodile su autorice ovog rada prema posebno napravljenom protokolu za ovu vrstu istraživanja. Protokol sa zadacima sadržavao je 12 problemskih zadataka, i to 4 zadatka kombiniranja, 4 zadatka promjene i 4 zadatka upoređivanja. Zadaci su sastavljeni tako da zahtjevaju postupke sabiranja i oduzimanja od 1 do 5, a rezultat zadatka se, također, nalazio u ovom intervalu.

Ispitivanje je provedeno na početku drugog polugodišta školske 2011/12. godine u periodu 23.01 – 03.02. Svakom ispitaniku na početku ispitivanja eksperimentatorica se predstavila, pitala dijete za ime i prezime, dob, da li je pohađalo obdanište i pročitala zadatak. Odgovori su se upisivali u posebno napravljen protokol za dječije odgovore. Zadatak se čitao najviše tri puta, a ukoliko dijete ne bi tačno odgovorilo na četiri zadatka uzastopno ispitivanje se prekidalo i u sve stupce u protokolu se upisivao odgovor kao netačan.

## Rezultati istraživanja i njihova interpretacija

### *Uspješnost rješavanja problemskih zadataka u zavisnosti od vrste zadatka*

Najprije ćemo vidjeti koliko su ispitanici bili uspješni u rješavanju sve tri vrste problemskih zadataka pojedinačno. U Tabeli 2. prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaki riješeni zadatak. Za svaki tačan odgovor ispitanici su dobivali 1 bod, a za netačan 0 bodova, pa su aritmetičke sredine ujedno i proporcije tačnih odgovora.

Tabela 2. *Aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) zadataka kombiniranja, promjene i upoređivanja za svaki zadatak*

	Z1 K2	Z7 K2	Z12 K3	Z2 K3	Z10 P4	Z3 P4	Z5 P5	Z11 P5	Z4 U3	Z8 U3	Z9 U6	Z6 U6
M	0.67	0.68	0.23	0.28	0.55	0.53	0.36	0.30	0.38	0.31	0.22	0.33
SD	0.47	0.47	0.43	0.45	0.50	0.50	0.50	0.46	0.49	0.46	0.42	0.43

Da bismo dali što potpuniji odgovor u cilju dokazivanja hipoteze 1 ovog istraživanja, osvrnut ćemo se na Tabelu 3. koja pokazuje ukupan uspjeh rješavanja problemskih zadataka u tri kategorije.

Tabela 3.

	Zadaci kombiniranja	Zadaci promjene	Zadaci upoređivanja
M	1.86	1.74	1.15
SD	1.29	1.50	1.28

Dobiveni rezultati upućuju na zaključak da su zadaci upoređivanja najteži za uzrast djece rane školske dobi, a što se podudara sa dosadašnjim istraživanjima u ovoj problematici (Riley i saradnici, 1983., Vlahović Štetić, 1996.).

Na osnovu dobivenih vrijednosti ne možemo zaključiti da li postoji statistički značajna razlika između dobivenih rezultata. Zbog toga smo vidjeli da li postoje razlike između aritmetičkih sredina zavisnih uzoraka, pa smo vidjeli da vrijednost  $t$ -omjera iznose:

- $t$ -omjer između uspješnosti rješavanja zadataka upoređivanja i promjene iznosi  $t=4.03$  na nivou značajnosti  $p=0.001$ ,
- $t$ -omjer između uspješnosti rješavanja zadataka upoređivanja i kombiniranja iznosi  $t=5.568$  na nivou značajnosti  $p=0.001$ .
- $t$ -omjer između uspješnosti rješavanja zadataka kombiniranja i promjene iznosi  $t=1.11$  na nivou značajnosti  $p=0.271$ .

Dobivene vrijednosti  $t$ -omjera u prva dva slučaja upućuju na statistički značajnu razliku u smislu bolje uspješnosti rješavanja zadataka kombiniranja i promjene u odnosu na zadatke upoređivanja, dok razlike između rješavanja zadataka kombiniranja i promjene nema.

### *Uspješnost rješavanja problemskih zadataka u zavisnosti od spola učenika*

Tabela 4.

Vrsta zadatka	Spol	N	M	$t$ -omjer ( $p$ )
Zadaci kombiniranja	dječak	54	1.91	<b>0.40</b> (0.70)
	djevojčica	40	1.80	
Zadaci promjene	dječak	54	1.85	<b>0.80</b> (0.43)
	djevojčica	40	1.60	
Zadaci upoređivanja	dječak	54	1.33	<b>1.64</b> (0.10)
	djevojčica	40	0.90	

Od ukupnog broja ispitanika, 54 čine dječaci, a 40 djevojčice. Računanjem hi-kvadrata na ovom uzorku u odnosu na spol,

dobivena vrijednost hi-kvadrata nije značajna, pa uzorak smatramo ujednačenim po spolu.

Dobijene vrijednosti  $t$ -omjera upućuju na zaključak da nema statistički značajne razlike u rješavanju problemskih zadataka između dječaka i djevojčica. Blagu prednost u uspješnosti rješavanja problemskih zadataka imaju dječaci, a to je najviše izraženo u zadacima upoređivanja. Dobiveni rezultati slažu se sa podacima iz literature (Hyde i saradnici, 1990.) da na uzrastima od 5 do 10 godina nema razlike između dječaka i djevojčica u rješavanju problemskih zadataka.

### *Uspješnost rješavanja problemskih zadataka u zavisnosti od dobi učenika*

U uzorku od 94 ispitanika 21 ispitanik nije imao navršenih šest godina. Da naš uzorak nije ujednačen po varijabli koja se odnosi na dob učenika govori i podatak da vrijednost hi-kvadrata iznosi 28,77 i da je značajan na nivou 0.000, što znači da ga možemo evidentirati kao značajnog na nivou 0.001.

Tabela 5.

Vrsta zadatka	Pirsonov hi-kvadrat	$p$
Dob* Zadaci kombiniranja	1.164	0.884
Dob* Zadaci promjene	3.117	0.682
Dob* Zadaci upoređivanja	4.985	0.289

U Tabeli 5. date su vrijednosti Pirsonovih hi-kvadrata koje se odnose na uspješnost rješavanja vrste zadataka u odnosu na dob učenika. Dobivene vrijednosti hi-kvadrata nisu značajne, jer je asimptotičnost mnogo veća od granične 0.05. Prema tome, učenici koji su krenuli u školu nakon navršenih šest godina u rješavanju problemskih zadataka se ne razlikuju značajno od svojih mlađih vršnjaka. Dobivene zaključke možemo opravdati Pijažeovom teorijom kognitivnog razvoja, jer se obje grupe nalaze u istom periodu, koji Pijaže zove predoperacijskim, odnosno periodom konkretnih operacija.

### *Uspješnost rješavanja problemskih zadataka u zavisnosti pohađanja institucija predškolskog odgoja i obrazovanja*

Kada je u pitanju razvijanje osnovnih matematičkih pojmova zadaci predškolskog odgoja i obrazovanja su jasno definisani, a odnose se na proširivanje i produbljivanje elementarnog matematičkog znanja, a prije svega da se kod djece tog uzrasta

formira sposobnost uočavanja problema koji počivaju na kvantitativnim odnosima. Djeca u predškolskim ustanovama trebaju da shvate funkciju i prirodu matematskih sredstava u rješavanju tih problema i da primjenjuju neke početne matematske postupke kao uvod u početnu matematiku. Sadržaji predškolskog odgoja i obrazovanja odnose se na usvajanje pojmova skup i broj, kao i razvijanje logičkih operacije na konkretnim skupovima. Zbog toga je postavljena hipoteza ovog istraživanja da će djeca koja su pohađala vrtić i bila podvrgnuta navedenim sadržajima biti uspješnija u rješavanju problemskih zadataka u odnosu na djecu koja nisu pohađala vrtić.

Od ukupnog uzorka  $N=94$  učenika, njih 61 je pohađalo ustanove predškolskog odgoja i obrazovanja. Vrijednost hi-kvadrata 10.894 na nivou značajnosti 0.001 govori u prilog činjenici da naš uzorak nije ujednačen po ovoj varijabli. Zbog toga ćemo, u cilju dokazivanja postavljene hipoteze, koristiti Pirsonov hi-kvadrat.

Tabela 6. Povezanost predškolskog odgoja sa rješavanjem problemskih zadataka

Vrsta zadatka	Pirsonov hi-kvadrat	$p$
Predškolski odgoj* Zadaci kombiniranja	3.381	0.469
Predškolski odgoj* Zadaci promjene	0.699	0.951
Predškolski odgoj* Zadaci upoređivanja	6.908	0.141

Dobivene vrijednosti hi-kvadrata navode na zaključke da nema statistički značajne razlike između navedenih grupa učenika. Razloge ovakvih rezultata možemo tražiti u nedovoljnoj zastupljenosti matematičkih sadržaja u predškolskom obrazovanju, jer je u ispitivanju primijećeno da pojedina djeca nemaju razvijene logičke operacije u mjeri u kojoj trebaju biti razvijene. Također, predškolski odgoj i obrazovanje nisu obavezni, pa većina djece nema kontinuitet u pohađanju tih institucija. Rezultati ovog istraživanja ne mogu se smatrati dovoljnim za izvođenjem zaključka da je potrebna reforma predškolskog odgoja i obrazovanja, ali dobiveni rezultati se ne mogu i ne smiju potpuno ignorirati.

## Zaključak

Na osnovu urađenog testiranja učenika prvih razreda osnovne škole, možemo zaključiti sljedeće:

- Zadaci upoređivanja su najteži za uzrast djece rane školske dobi, a što se podudara sa dosadašnjim istraživanjima u ovoj problematici;
- Postoji statistički značajna razlika u smislu da učenici prvih razreda bolje i uspješnije rješavaju zadatke kombiniranja i promjene u odnosu na zadatke upoređivanja, dok značajne razlike između rješavanja zadataka kombiniranja i zadataka promjene nema;
- Blagu prednost u uspješnosti rješavanja problemskih zadataka imaju dječaci u odnosu na djevojčice, a to je najviše izraženo u zadacima upoređivanja;
- Učenici koji su krenuli u školu nakon navršenih šest godina u rješavanju problemskih zadataka ne razlikuju se značajno od svojih mlađih vršnjaka;
- Hipoteza ovog istraživanja da će djeca koja su pohađala predškolske ustanove biti uspješnija u rješavanju problemskih zadataka u odnosu na djecu koja nisu pohađala vrtić nije se potvrdila, tj. nema značajnih statističkih razlika;
- Rezultati ovog istraživanja ne mogu se smatrati dovoljnim za izvođenje egzaktnih zaključaka, ali dobiveni rezultati se ne mogu i ne smiju potpuno ignorirati.

## Literatura

- Arslanagić, Š. (2004). *Matematika za nadarene*, Sarajevo: Bosanska riječ.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Dizdarević, B. (2011). *Učenje putem rješavanja problema u početnoj nastavi matematike*, Sarajevo: magistarski rad.
- Hyde, J.S., Fennema, E., Lamon, S.J. (1990). *Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis*. Psychological Bulletin, 107, 2, 139-155.
- Jagodić, B. (2006). *Matematika za II razred devetogodišnje osnovne škole*, Sarajevo: Sarajevo Publishing.
- Markovac, J. (1992). *Metodika početne nastave matematike*, Zagreb: Školska knjiga.
- Marković, M., Šain, M. i Gajić, Z. (2002). *Korak po korak 2*, Beograd: Kreativni centar.
- Matematika – škola (2002). *Časopis za nastavu matematike*, Zagreb, Element.

- Ničković, R. (1976). *Učenje putem rješavanja problema u elementarnoj nastavi matematike*, Beograd: Naučna knjiga.
- Riley, M.S., Greeno, J.G. (1988). *Developmental analysis of understanding language about quantities and of solving problems*. *Cognition and Instruction*, 5, 1, 49-101.
- Stevanović, M. (2000). *Modeli kreativne nastave*, Tuzla: R&S.
- Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, Rijavec, M., Miljković, M. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Vlahović Štetić, V. (1996). *Problemski matematički zadaci i uspješnost njihova rješavanja u početku školovanja*. Disertacija. Filozofski fakultet. Zagreb.

Dževad Burgić, PhD

Naida Bikić, MA

*Faculty of Education of the University of Zenica*

Irahmani Beganović, teacher

*Primary School "Edhem Mulabdić" Zenica*

## **EARLY SCHOOL CHILDREN'S SUCCESS OF PROBLEM SOLVING TASKS**

### **Abstract**

Problem-solving tasks are a part of the mathematical content and children face them every day. These are text formulated tasks in which a student needs to understand the text and solve the task based on given information. Problem-solving tasks illustrate to children the relationship between mathematics and their own environment and therefore for children they should be easy to resolve. However, this is not always the case because very often these tasks are incomprehensible to children and very often children experience failure in this field.

This paper lists three types of problem-solving tasks: tasks of change, combining tasks and comparing tasks. Many authors who have studied this field of preschool education agree that children of this age can and should successfully solve problematic tasks. The paper presents the results of study of problem-solving tasks in the early age with special reference to the type of problem-solving task, the age of students and their involvement in the institution of preschool education.

Key words: problem-solving tasks, tasks of change, combining tasks, comparing tasks



Mr. sc. Sanja Kolaković  
Osnovna škola "Antuna Mihanovića" Zagreb  
Božica Vuić, prof.  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

## IGRA U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

### Sažetak

*Igra je djetetova primarna i prirodna aktivnost. U predškolskoj dobi dijete kroz igru stječe prva samostalna iskustva u interakciji s okolinom. Povijesni pregled i analiza uloge igre u ontogenetskom i filogenetskom razvoju upućuje na zaključak da je igra istodobno osobno i zajedničko stvaralačko iskustvo, način samospoznavanja i socijalizacije. Nastavnim planom i programom za osnovne škole (2006), za nastavni predmet Hrvatski jezik, u poučavanju nastavnih sadržaja predviđa se uporaba didaktičke igre. Da bismo odgovorili na pitanje o korištenju didaktičke igre u nastavi hrvatskoga jezika od prvog do četvrtog razreda, provedeno je istraživanje kojemu je cilj bio utvrditi koje igre učitelji koriste u nastavi hrvatskoga jezika, u kojim vrstama nastavnih sati i u kojim nastavnim etapama. Istraživanje je provedeno na uzorku od 100 učitelja i učiteljica razredne nastave na području 6 županija (Karlovačka, Sisačko-moslavačka, Požeško-slavonska, Virovitičko-podravska, Zagrebačka i Brodsko-posavska), u 11 gradova (Zagreb, Karlovac, Vojnić, Petrinja, Sisak, Dvor, Kutina, Lipik, Požega, Virovitica i Nova Gradiška), te u 16 škola. Analiza dobivenih rezultata pokazuje da postoje značajne razlike u korištenju igara s obzirom na tip sata i s obzirom na dob i stručnu spremu učitelja i učiteljica. Igra je motivirajući čimbenik u usvajanju nastavnih sadržaja, koji se tako naučeni trajno pamte. Jezične igre mogu biti prostor slobode i zajedništva učenika i učitelja u kreiranju novih načina učenja i poučavanja.*

*Ključne riječi: jezična igra, didaktička igra, hrvatski jezik, motivacija, učitelji*

### 1. Uvod

Suvremena promišljanja o igri ne nude njezino jednoznačno, cjelovito i sveobuhvatno određenje. Igra je pojam, naziv, kategorija, fenomen, stoga polazište u njezinu određenju može biti antropološko, filozofsko, psihološko, pedagoško-didaktičko,

etimološko, semiotičko, što upućuje na zaključak o nužnosti interdisciplinarnog pristupa u nastojanju njezina terminološkog određenja. Kao i u drugim jezicima, i u hrvatskome jeziku leksem *igra* je višeznačan i njegovo je podrijetlo iz praslavenskog jezika, a najstarije je značenje vjerojatno bilo „pjevanje s plesom“ (Gluhak, 1993:275). Riječ *igra* Tomislav Ladan ovako određuje :

- ono što se radi radi zabave, da prođe vrijeme; primjeri: *igra karata, igra šaha, dječja igra (talijanski „gioco“, njemački „Spiel“)*;
- ono što nije ozbiljno, šala (latinski „*jocus*“);
- kad se netko miče po glazbi, pjevanju, sviranju – ples (latinski „*saltatio*“, talijanski „*ballo*“, njemački „*Tanz*“) (Ladan, 2000:575).

Premda bi se iz navedenoga moglo zaključiti da je igra nešto opuštajuće, zabavno, šaljivo, nešto što dolazi nakon što su zadovoljene osnovne potrebe, određenje ovog pojma koje pronalazimo i u drugim hrvatskim rječničkim izvorima<sup>1</sup> upućuje da je pojam *igra* slojevit, da je *igra više od igre*.

## 2. Što je igra? - mogući odgovori

*Igra je...pa kad se igraš!  
Filip, 4,5 godine*

Brojne teorije o igri mogu se podijeliti na klasične i moderne (Mellou, 1994). Moderne se teorije više usmjeravaju na ulogu koju igra ima u razvoju djeteta, dok klasične teorije nastoje objasniti postojanje i svrhu igre. Prema A. Stamaću *igra je inherentna individualnom i općem ljudskom ponašanju*. ([http://www.matica.hr/Vijenac/vijenac401.nsf/ AllWebDocs/ Nacela igre](http://www.matica.hr/Vijenac/vijenac401.nsf/AllWebDocs/Nacela_igre)). Igra, kao jedan od oblika ljudske aktivnosti, prati čovjeka kroz njegov povijesni, evolucijski razvoj. Svojevrne igračke iz pretpovijesnih grobova, kao i helenski obredi u kojima su dječaci prije proglašenja punoljetnosti žrtvovali bogovima najdraže igračke, a djevojke prije udaje lutku božicama (Opća i nacionalna enciklopedija, 2006), govore o značenju igre u ontogenetskom i filogenetskom smislu. Igra je u dijakronijskoj i sinkronijskoj razini osobno i zajedničko iskustvo, način samospoznaje i socijalizacije. Čovjek jest biće igre, *homo ludens*, no igra se češće spominje uz djetinjstvo, uz procese odrastanja, nego uz zrelu, odraslu osobu.

---

<sup>1</sup> Odnosi se sljedeće rječnike: Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb. Novi Liber; *Rječnik hrvatskoga jezika* ur. Šonje, J. (2000). Leksikografski zavod *Miroslav Krleža* i Školska knjiga

Igra je djetetova prirodna i primarna aktivnost, spontano ponašanje koje je samo sebi nagrada (Bruno, 1992). Dijete igrom i kroz igru uči o sebi i drugima u neprestanoj i višesmjernoj interakciji s okolinom. Slična razmišljanja pronalazimo i u knjizi *Igrom do sebe* u kojoj autori zaključuju da je igra prvo čovjekovo samostalno i stvaralačko iskustvo s okolinom. Igrajući se, dijete usvaja i prosocijalno ponašanje odnosno *igra i igranje kao i konfluentno obrazovanje čine da biološko oko postane socijalno oko*. ([www.pf.unze.ba/nova/zbornici/PF\\_III.pdf](http://www.pf.unze.ba/nova/zbornici/PF_III.pdf))

Prema Suits (1978) igranje je dobrovoljni pokušaj nadvladavanja nepotrebnih zapreka. Ona je i jedan od načina učenja koji omogućuje i djetetu i odrasloj osobi da znanja, koja mu mogu pomoći u racionalnoj, djelotvornoj i organiziranoj akciji, pronađu upravo u sebi i kroz osobno iskustvo. U razmišljanjima o definiranju pojma i fenomena igre nezaobilazan je nizozemski povjesničar kulture J. Huizinga (1970) koji navodi da se podrijetlo i osnova igre mogu definirati kao samoopterećenje od suviška životne snage. Huizinga, nadalje, tumači kako živo biće igrajući se sluša svoj urođeni nagon za oponašanjem i priprema se za neku ozbiljnu djelatnost koju će od njega zahtijevati život. U znamenitoj knjizi *Homo ludens* igra je definirana kao *dobrovoljna radnja ili djelatnost, koja se odvija unutar nekih utvrđenih vremenskih ili prostornih granica, prema dobrovoljno prihvaćenim, ali i beziznimno obaveznim pravilima, kojoj je cilj u njoj samoj, a prati je osjećaj napetosti i radosti te svijest da je ona nešto drugo, nego obični život. (...) Čini se da kategoriju igre možemo smatrati za najosnovniji duhovni element života*. (Huizinga, 1970:44)

Iz ovako definiranog pojma, odnosno kategorije, moguće je izdvojiti sljedeće elemente: *dobrovoljnost, osjećaj radosti, nešto drugo nego običan život, duhovni element života*.

Igra se temelji na dobrovoljnosti, na slobodnom izboru. U igri nema prisile. Ne može se igrati *na silu*, što odrasli često zaboravljaju kada se, upotrebljavajući čak dva imperativa, obraćaju djetetu rečenicom: *Idi van/u sobu i igranj se!* Ljepota igre podrazumijeva dobrovoljnost i slobodu, onu slobodu koja ne isključuje pravila, odnosno, parafrazirajući misao Krunoslava Pranjića, sloboda igre postoji *pravilima usprkos i njima zahvaljujući!*

Iz slobode, iz *te mogućnosti* da je *to* nešto drugo, da se *može biti* nešto drugo ili netko drugi i da *to* nije obično, svakodnevno, proizlazi zadovoljstvo, sreća, *osjećaj radosti*, a to su kategorije/elementi i vrijednosti duhovnog života. Za dijete je igra

njegova realnost, u igri ono zna, smije i može sve ono što u našoj realnosti ne zna, ne smije i ne može. Svijet igre je zato stvaran dječji svijet, jer pravoj životnoj stvarnosti ono još nije doraslo (Duran, 1995). Spomenuta autorica, M. Duran, u knjizi *Dijete i igra* kroz sustavno i iscrpno promišljanje o određenju pojma *igra* zaključuje da je *igra nespecijalizirana, neizdiferencirana, vrlo složena, nejednoznačna multifunkcionalna aktivnost pretežno vezana za djetinjstvo.* (Duran, 1995:8).

Zanimljiv je odgovor na pitanje – što je igra – četverogodišnjeg djeteta iz DV *Petrinčica* koje, nakon kratkog razmišljanja, odgovara *...pa kad se igraš.* Tautološka djetetova definicija prestaje biti takvom kad se raščlane elementi koji su spontano u nju uključeni. Za igru je potrebno *kada*, dakle vrijeme koje djetetu treba omogućiti, osigurati, za što su odgovorni roditelji, odgojitelji, učitelji. Igra je aktivnost izražena, u ovom slučaju, povratnim glagolom. Rekcija glagola *igrati se* predmnijeva suigrača ili/i sredstvo – igrati se čime ili s kim. Kada je riječ o mlađoj djeci, igračka često nije samo sredstvo, nego postaje suigrač s kojim dijeli svoje vrijeme, aktivnost, misli. Igra je važna za djetetov razvoj, o čemu svjedoči i činjenica da je jedno od razvojnih prava uvrštenih u Konvenciju o pravima djeteta Ujedinjenih naroda. ([www.unicef.hr/upload/file/300/150215/FILE NAME/Konvencija\\_20o\\_20djeteta.pdf](http://www.unicef.hr/upload/file/300/150215/FILE_NAME/Konvencija_20o_20djeteta.pdf))

Jedna od brojnih funkcija igre jeste razvoj djetetova govora. Budući da je igra jedan od načina učenja govora/jezika, osnovno je pitanje koliko je igra, kao način poučavanja, zastupljena u nastavi materinskoga, odnosno hrvatskoga jezika.

### **3. Igra u nastavi hrvatskoga jezika - istraživanje**

Prema Nastavnom planu i programu za osnovne škole iz 2006. poučavanje Hrvatskoga jezika, kao *najopsežnijeg predmeta osnovnoškolskog obrazovanja*, utemeljeno je na podjeli predmeta na četiri osnovne sastavnice: hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje i medijska kultura, koje su povezane prema načelima unutarpredmetne integracije i međupredmetne korelacije. Dolaskom u školu dijete se uključuje u sustavno poučavanje jezika i intenzivno se aktiviraju jezične djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Postupnim stjecanjem predčitačkih i čitačkih vještina i grafomotoričkih sposobnosti potrebnih za pisanje (Čudina-Obradović, 2002), dijete se istodobno susreće i s književnoumjetničkim tekstovima kroz koje upoznaje i materinski jezik i razvija se u kompetentnog govornika. Učenje i poučavanje

hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi polazi od djetetove imanentne gramatike i leksike. Idiomi hrvatskoga standardnog jezika, kao jednog od podsustava hrvatskoga jezika (Silić, 2006), usvajaju se postupno u komunikacijskom kontekstu, pri čemu su u stalnom suodnosu načelo zavičajnosti i načelo standardnog jezika (Težak, 1996). Prema Paviličević-Franić (2005) jedna od temeljnih odrednica komunikacijsko-funkcionalnog pristupa jezičnim sadržajima jest didaktička igra. Osim učenja i poučavanja jezičnih činjenica, govornoga i pisanoga izražavanja u razrednoj nastavi, ostvaruje se i komunikacija s književnoumjetničkim tekstom. Ako se ostvaruje kroz igru, postaje za dijete načinom osobita učenja i spoznavanja svekolike zbilje – umjetničke, psihičke, fizičke, metafizičke. Učitelj u tom razdoblju odgojno-obrazovnog procesa sigurno jest za dijete najpouzdaniji i najpozvaniji tumač književnih djela i osobite uloge jezika u oblikovanju takvog teksta (Rosandić, 2005), ali, istodobno osmišljavanjem kreativnog metodičkog instrumentarija koji bi trebao uključiti i igru, otvara nove prostore djetetove komunikacije s književnoumjetničkim tekstom.

### **3.1 Cilj istraživanja**

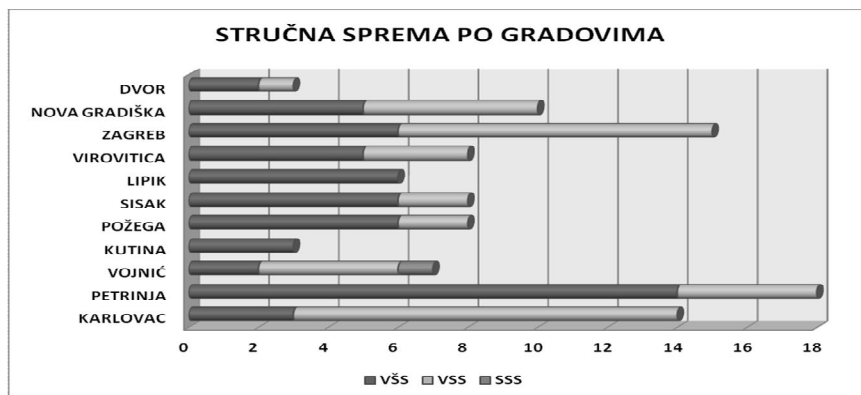
Cilj ovog istraživanja bio je ispitati u kojoj se mjeri učitelji razredne nastave koriste igrom u nastavi hrvatskoga jezika, u kojim vrstama nastavnih sati (sat obrade novog gradiva, sat ponavljanja) te u kojim nastavnim etapama (uvodni, motivacijski dio sata, središnji dio sata i završni dio sata).

### **3.2. Metode rada**

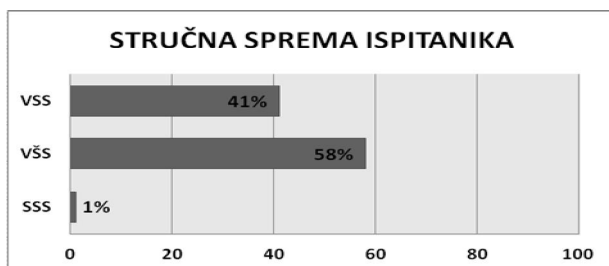
#### **3.2.1. Uzorak ispitanika**

Istraživanje je provedeno na uzorku od 100 učitelja i učiteljica razredne nastave na području 6 županija Republike Hrvatske (Karlovačka, Sisačko-moslavačka, Požeško-slavonska, Virovitičko-podravska, Brodsko-posavska i Zagrebačka županija), u 11 gradova (Zagreb, Karlovac, Vojnić, Petrinja, Sisak, Kutina, Dvor, Lipik, Požega, Virovitica i Nova Gradiška) te u 16 škola. Od sto ispitanika, muških je bilo pet, dok su ostatak uzorka činile žene. Prema dužini rada u nastavi (stažu), ispitanici su bili podijeljeni u pet kategorija – 1 = 1 – 5 godina rada u nastavi, 2 = 6 – 15, 3 = 16 – 25, 4 = 26 – 40 i 5 = više od 40 godina rada u nastavi. Osim staža, ispitanici su trebali upisati i stručnu spremu (srednju, višu ili visoku), pa je prema tim podacima u ovom istraživanju sudjelovao samo jedan ispitanik sa srednjom stručnom spremom, 58 ispitanika

s višom stručnom spremom, te 41 ispitanik s visokom stručnom spremom. Dijagram broj 1 pokazuje zastupljenost stručne spreme ispitanika po gradovima u čijim je školama provedeno istraživanje.



Dijagram 1: Zastupljenost stručne spreme ispitanika po gradovima u kojima je provedeno istraživanje



Dijagram 2: Razdioba stručne spreme svih ispitanika ovog istraživanja

### 3.2.2. Uzorak varijabli

Uzorak varijabli čini *Upitnik za učitelje i učiteljice razredne nastave: igra u nastavi* (vidi prilog broj 1). Upitnik čine dva dijela. Prvi dio sastoji se od 18 pitanja, na koje su ispitanici odgovarali zaokruživanjem jednog broja na skali od 1 do 5. Drugi dio čine tri pitanja na koja su ispitanici odgovarali riječima ili rečenicama. Opisni odgovori pokazatelji su subjektivnih zapažanja i iskustava ispitanika s obzirom na korištenje igre u nastavi i zbog toga mogu upućivati na zaključke o metodičkoj kreativnosti učitelja/učiteljica.

### 3.2.3. Način provođenja mjerenja i statistička obrada

Ispitanici su upitnike ispunjavali u školi te su unaprijed bili upoznati sa svrhom i načinom provođenja istraživanja. Istraživanje je bilo anonimno i učitelji su dobrovoljno sudjelovali u istraživanju.

Ispitanici su na tvrdnje u upitniku odgovarali pomoću *Likertove skale*, zaokružujući odgovore od 1 do 5 (1 znači *Ne, nikada*, a 5 znači *Da, uvijek*). Za upitnik su izračunati osnovni statistički pokazatelji: aritmetička sredina, modalne vrijednosti i njihove frekvencije, odnosno, utvrđene su ocjene (minimalne i maksimalne) koje su ispitanici najčešće davali.

#### 4. Rezultati

Rezultati su pokazali da je razlika između godina rada u nastavi (staž) od ispitanika do ispitanika, zaista, velika, pa tako prosjek varira od jedne godine do čak 42 godine rada u nastavi. Temeljem ovih podataka dobivena je aritmetička sredina ovog uzorka, koja iznosi 22.44 godine.

##### 4.1. Prvi dio upitnika

Za sve čestice, osim za zadnju (*U nastavi koristim računalnu igru Učilica*), dobivena je modalna vrijednost 5, što predstavlja tvrdnju *Da, uvijek*. Ovaj rezultat pokazuje da se barem jedan ispitanik od cijelog uzorka svaki dan, uvijek služi nekom vrstom igre u nastavi. Čak 60 ispitanika odgovorilo je na zadnje pitanje ocjenom 1, što znači da se 60% ispitanika iz ovog uzorka nikada u svojoj praksi nije koristilo niti trenutno koristi računalnu igru *Učilica*. Srednja ocjena ovog pitanja iznosi 1.59, što je ujedno i najmanji prosjek u cijelom ovom istraživanju. Najveći prosjek od 4.61 pripada sedmoj čestici (*Učenici vole govorne igre - nadopunjaljke, brzalice, brojalice, pitalice u rimi i sl.*), na koju je 63 ispitanika odgovorilo s ocjenom 5 (*Da, uvijek*). Najmanja modalna vrijednost ovog pitanja je bila 3 (*3-povremeno*), što, također, ukazuje da je igra u nastavi uvijek prisutna. Usporedimo li ovu česticu s česticom jedan (*Učenici u prvom razredu vole ići u školu*), vidljivo je da manje ispitanika smatra da učenici u prvom razredu vole ići u školu (50%), nego što ih smatra da učenici vole govorne igre (63%). Međutim, iako je istraživanje pokazalo da učenici vole govorne igre, te da vole učiti kroz igru u nastavi, ispitanici tvrde da učenici učenje ne doživljavaju kao vrstu igre. Iako je čak kod 61% ispitanika dobivena modalna vrijednost 4 za ovu česticu (*4-često*), srednja vrijednost, ipak, iznosi samo 3.41. Ova vrijednost ukazuje na činjenicu da je igra, ipak, zaseban aspekt školovanja koji većina učenika, prema mišljenju svojih učitelja, ne može poistovjetiti s procesom učenja.

Ovo istraživanje, također, pokazuje koliko često učitelji koriste igru u nastavi, te u kojim etapama sata je igra najčešće korištena.

55% ispitanika pridružilo je srednju modalnu vrijednost 3 tvrdnji da igru u nastavi koriste svaki dan, a jedan posto više ispitanika, njih 56%, također s modalnom vrijednosti 3 (*3-povremeno*), tvrdi da igru u nastavi hrvatskoga jezika koriste svaki dan. Iako se po postocima veći broj ispitanika izjasnio da koristi igru u nastavi hrvatskog jezika, nego u nastavi općenito, srednja vrijednost ove čestice (*Igru u nastavi hrvatskog jezika koristim svaki dan*) je manja od čestice *Igru u nastavi koristim svaki dan* (3.49), te ona iznosi 3.32 zbog učestalosti modalne vrijednosti 3. Učitelji igru u nastavi *književnosti* i *gramatike* koriste podjednako. Ipak, 56% ispitanika izjasnilo se da *često* koristi igru u nastavi slovnice, dok se taj postotak smanjuje na 49% u nastavi književnosti. Vidljivo je da 51% ispitanika *ponekad* koristi igru na satima obrade novih nastavnih sadržaja, međutim, njih 45% igru *često* koristi na satima ponavljanja, zbog čega je srednja vrijednost igre na satima ponavljanja 3.63, a na satima obrade novih nastavnih sadržaja 3.24. Istraživanje je pokazalo da učitelji *često* koriste igru u uvodnom, motivacijskom dijelu sata, te je čak 53% ispitanika ovoj čestici pridružilo modalnu vrijednost 4. Suprotno tome, u središnjem dijelu sata učitelji igru koriste nešto rjeđe pa se tako 54% ispitanika izjasnilo da igru u središnjem dijelu sata koriste samo *povremeno*, te je zbog toga srednja vrijednost ove čestice 2.71. Ovaj rezultat ukazuje na činjenicu da učitelji na satima obrade, osobito u središnjem dijelu sata, ne vole igre jer one mogu uzrokovati nemir i smanjenje učeničke koncentracije, što može narušiti kvalitetu obrade novih nastavnih sadržaja. Istraživanje je, također, pokazalo da 44% ispitanika *povremeno* koristi igru na kraju nastavnog sata, odnosno u završnom dijelu. Zanimljivo je da je raspon modalnih vrijednosti kod jedanaeste i dvanaeste čestice od 1 do 5, što znači da postoji barem jedan ispitanik koji igru ne koristi nikada niti u središnjem niti u završnom dijelu sata.

Nadalje, kako bi se poboljšala kvaliteta nastave, učitelji se u procesu poučavanja koriste različitim sredstvima i izvorima učenja. 56% ispitanika *često* koristi različita nastavna pomagala, sredstva i izvore učenja, a samo pola ispitanika (50%) povremeno daje mogućnost biranja dodatnih zadataka ili zadataka prema izboru. Kako bi se sam proces nastave još više poboljšao, ispitanici koriste računala u nastavi. No, samo 29% ispitanika *povremeno* koristi računalo u nastavi. Modalna vrijednost ove čestice proteže se od 1 do 5, a standardno odstupanje je 1.22. Prema ovim podacima, samo 14% ispitanika pridružilo je modalnu vrijednost 5 (*uvijek*) ovoj



čestici, dok se 12% ispitanika izjasnilo da računalo ne koristi *nikada*, odnosno, pridružilo je modalnu vrijednost 1 ovoj tvrdnji.

Tablica 1: *Rezultati istraživanja dobiveni na temelju odgovora učitelja razredne nastave*

PITANJA	NAJČEŠĆI ODGOVORI
1. Koje su Vam se igre pokazale učinkovitim u odgojnom i obrazovnom smislu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– igre asocijacija, igre pogađanja pojmova</li> <li>– kviz (<i>po grupama ili u parovima</i>)</li> <li>– igra s memory karticama</li> <li>– nadopunjaljke, križaljke, rebusi, osmosmjerke</li> <li>– pantomima</li> </ul>
2. Koristite li u nastavi neke igre koje su tipične za ovaj kraj? Ukratko ih opišite.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Gradovi i sela</i> (igre nabiranja gradova i sela koje pripadaju zavičajnoj regiji učenika, najčešće na satima PID, te nabiranje gradova i sela koji započinju na određeno slovo)</li> <li>– <i>Škrinja s blagom</i> (u škrinji se nalaze predmeti i fotografije koje razred i/ili učitelj/učiteljica sakupe tijekom izvjesnog vremena, te ona pomaže u učenju slova, svojevrsna slovarica)</li> <li>– <i>Samo moje mjesto</i> (igra prepoznavanja mjesta, osoba, predmeta itd. koji su karakteristični za učenikov zavičaj)</li> </ul> <p>Igre povezane uz pogađanje i učenje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– narodnih običaja (Posavine, Slavonije, Zagorja itd.)</li> <li>– narodnih plesova (<i>Šroteš, Drmeš</i> itd.)</li> <li>– narodnih poslovice</li> </ul>
3. Koje igre u nastavi hrvatskoga jezika učenici najviše vole?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– igre asocijacije (<i>Pogodi tko je tko i što je što</i>)</li> <li>– brzalice, rebusi, križaljka (stvaranje i rješavanje istih)</li> <li>– igre čitanja i pisanja neobičnih riječi</li> <li>– <i>memory card</i> igre s gramatičkim sadržajima (samoizrada)</li> <li>– riječima i crtežom do priče, priča u pokretu</li> <li>– slogovni lanac, te slaganje riječi od zadanih slova</li> <li>– <i>Slovo na slovo</i> i <i>Kaladont</i></li> <li>– <i>Grad-država-rijeka, Vješala</i></li> <li>– anagrami</li> </ul>

## 4.2. Drugi dio upitnika

Drugi dio upitnika (Tablica 1) čine tri pitanja na koja su ispitanici odgovarali riječima ili rečenicama:

1. *Koje su Vam se igre pokazale učinkovitima u odgojnom i obrazovnom smislu?*
2. *Koristite li u nastavi neke igre koje su tipične za ovaj kraj? Ukratko ih opišite.*
3. *Koje igre u nastavi hrvatskoga jezika učenici najviše vole?*

Da bismo lakše mogli prikazati dobivene rezultate drugog dijela istraživanja, najčešći odgovori su tablično sažeti i podijeljeni po pitanjima.

Prema rezultatima istraživanja (iz prvog i drugog dijela) vidljivo je da među županijama u kojima je istraživanje provedeno ne postoje velike razlike u provođenju igre u razrednoj nastavi između ispitanika s VSS i onih s VŠS. S obzirom na staž ispitanika, svi ispitanici koriste iste ili relativno slične (jezične) igre u nastavi hrvatskoga jezika ili u drugim predmetima. Neki učitelji koriste igre autorica Dubravke Ljubičić i Vlatke Mijić iz knjige: *Igra, igrica, vježbalica*, te knjigu Anite Peti-Stantić i Vladimire Velički *Jezične igre za velike i male*. Učitelji koji se u nastavi ne služe ovim priručnicima sami, ili u dogovoru sa učenicima, stvaraju nove jezične i druge igre, pogodne za kvalitetnije usvajanje gradiva.

## 5. Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati korištenje igre u nastavi hrvatskoga jezika. Iz dobivenih rezultata vidljivo je da svi učitelji koriste igru u razrednoj nastavi, ali ne u obradi novih sadržaja. U nastavi hrvatskoga jezika samo 56% učitelja koristi igru svaki dan. U igri sudjeluju svi učenici jednog razrednog odjela i, ukoliko su natjecateljskog oblika, učitelji teško kontroliraju *disciplinu u razredu*, i mišljenja su da *bez reda i ozbiljnog radnog ozračja* i samo kroz igru ništa se ne može postići i naučiti. Vjeruju da njihovo mišljenje dijele i njihovi učenici. Učitelji smatraju da su učenicima najdraže igre asocijacije, brzalice, rebusi, križaljke (stvaranje i rješavanje istih), igre čitanja i pisanja neobičnih riječi, *memory card* igre s gramatičkim sadržajima, riječima i crtežom do priče, priča u pokretu i sl., i da su takve igre učinkovite u etapi doživljajno-spoznajne motivacije, ponavljanja i usustavljanja, ali ne i u obradi, odnosno interpretaciji novih sadržaja.

Nadalje, jedan od većih problema jest tehnička opremljenost škole, tj. opremljenost razreda nastavnim pomagalicama. S obzirom

na to da nisu sve škole opremljene prema suvremenim pedagoškim zahtjevima, učitelji se snalaze sa onim što imaju i u procesu poučavanja koriste se različitim sredstvima i izvorima poučavanja. Prema podacima dobivenim ovim istraživanjem, 56% ispitanika često koristi različita nastavna sredstva i izvore učenja, ali samo pola ispitanika (50%) *povremeno* daje mogućnost biranja dodatnih zadataka ili zadataka prema izboru<sup>2</sup>. Samo 29% učitelja koristi računala u nastavi, pa ne začuđuju podaci kako čak 60% ispitanika iz ovog uzorka nikada u svojoj praksi nije koristilo niti trenutno koristi računalnu igru *Učilica*. Mogući uzroci tome su materijalna i tehnička opremljenost škole i stručna osposobljenost učitelja za rad s novim medijima. I na kraju, ovo je istraživanje pokazalo da, nažalost, vrlo mali broj učitelja i učiteljica, svega njih 16 od 100, poznaje i/ili koristi zavičajne igre u nastavi. Taj podatak ukazuje na potrebu daljnjih istraživanja igre kao dijela kulturne i zavičajne baštine i njezina uključivanja u nastavni proces .

## 6. Zaključak

Fenomen igre u knjizi *Igra kao simbol svijeta* (2000) Eugen Fink metafizički objašnjava kao *čovjekovu ekstazu prema svijetu te odsjaj svijeta u biće otvoreno prema svijetu* (Fink, 2000:262), odnosno za Finka je igra *egzistencijalno djelovanje koje proizlazi iz čisto imanentnog promatranja ljudskih stvari*. Kroz igru i igrom čovjek na kreativan način spoznaje svijet, svekoliku zbilju u sebi i oko sebe. Igra, dakle, nije isključivo vezana uz dijete i djetinjstvo, premda je igra *djeci imanentna aktivnost popraćena zadovoljstvom i osjećajem ugone, ispunjena ritmom i harmonijom* (Pavličević-Franić, 2005:76). Unatoč brojnim funkcijama kojima igra pozitivno utječe na mnoge aspekte djetetova razvoja, igra još uvijek nije dovoljno zastupljena u nastavnom procesu, u svakodnevnoj nastavnoj praksi. Igra i igranje kao da su „rezervirani“ za predškolsko razdoblje djetetova života, a polaskom u školu igra kao da prestaje, umjesto da *se nastavlja*. Didaktičkom igrom kao jednim od načina usvajanja sadržaja iz nastavnog predmeta Hrvatski jezik ispitanici se učitelji koriste u etapi doživljajno-spoznajne motivacije i u etapi ponavljanja, ali igru ne smatraju dovoljno „ozbiljnom“ metodom za usvajanje novih sadržaja, premda *učiti igrajući se znači učiti nesvjesno, što olakšava usvajanje novih znanja*. (Pavličević-Franić, 2005:77). Istraživanje

<sup>2</sup> Učenici samostalno biraju zadatke za čije su rješavanje više motivirani odnosno čiji ih je sadržaj bolje privukao od zadataka koje je učitelj ponudio.

prikazano ovim radom, kao i slična istraživanja (Pavličević-Franić, 2011), pokazuju da ispitanici, bez obzira na godine radnog staža i bez obzira na stručnu spremu, nisu spremni *igrati se* novim, drugačijim, kreativnijim načinima poučavanja sadržaja iz Hrvatskog jezika, dapače uvjereni su da i njihovi učenici ne doživljavaju igru kao *ozbiljan* način učenja.

## Literatura

- Bruno, F. J. (1992). *The family encyclopedia of child psychology and development*. New York: John Wiley & Sons.
- Bunčić, K.; Ivković, Đ; Janković, J; Penava, A. (1993). *Igrom do sebe*. Zagreb: Alinea.
- Čudina-Obradović, M. (2002). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Duran, M. (1995). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Fink, E. (2000). *Igra kao simbol svijeta*. Zagreb: Demetra.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., Mehta, P. (1998). *The role of institution in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children*. Journal of Education Psychology, 1, 37-55.
- Gluhak, A. (1993). *Hrvatski etimološki rječnik*. Zagreb: August Cesarec.
- Huizinga, J. (1970). *Homo ludens, o podrijetlu kulture u igri*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Ladan, T. (2000). *Riječi, riječi, riječi*. Zagreb: ABC naklada.
- Mellou, E. (1994). *Play theories: A contemporary review*. Early Child Development and Care, 102.
- Murray, B. A. (1998). *Gaining alphabetic insight: Is phoneme manipulation skill or identity knowledge causal?*, Journal of Educational Psychology, 90, 461-475.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). *Hrvatski jezik*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Opća i nacionalna enciklopedija (2006). IX knjiga: od Hr-Je, grupa autora, Zagreb: Pro Leksis d.o.o i Večernji list d.d.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Pavličević-Franić, D. (2011). *Jezikopisnice*. Zagreb: Alfa.
- Peti-Stantić, A., Velički, V. (2009). *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slatina, M. (2005). *Igra i slobodno vrijeme u konfluentnom obrazovanju*. [www.pf.unze.ba/nova/zbornici/PF\\_III.pdf](http://www.pf.unze.ba/nova/zbornici/PF_III.pdf)
- Stamać, A. (2009). *ŠUMOM ZNANSTVA Načela igre*. [http://www.matica.hr/Vijenac/vijenac401.nsf/AllWebDocs/Nacela\\_igre](http://www.matica.hr/Vijenac/vijenac401.nsf/AllWebDocs/Nacela_igre)

- Suits, B. (1978). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*, University of Toronto Press;
- Težak, S., (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zagorac, I. (2006). *Igra kao cjeloživotna aktivnosti*. *Metodički ogleđi*, 13,1, 69–80.
- [www.unicef.hr/upload/file/300/150215/FILE\\_NAME/Konvencija\\_20o\\_20\\_djeteta.pdf](http://www.unicef.hr/upload/file/300/150215/FILE_NAME/Konvencija_20o_20_djeteta.pdf).

Sanja Kolaković, MA

*Primary School "Antun Mihanović" Zagreb*

Božica Vuić, assistant

*Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb*

## **GAMES IN CROATIAN LANGUAGE TEACHING**

### **Abstract**

Game is an activity natural for every child. At preschool age, through game, children gain their first individual experiences in their interaction with the surroundings. A historical overview and the analysis of the role of game in the ontogenetic and phylogenetic development lead to a conclusion that game is simultaneously a personal as well as collective creative experience, a child's way of developing self-awareness and becoming socialised. Croatian Language Primary School Curriculum (2006) also recommends the use of didactic games in teaching. A research was conducted with the specific aim determining the extent of the use of didactic games in Croatian language teaching in the first four grades of primary school. The research aim was to obtain data on what games teachers use in Croatian language teaching, during certain lesson types and lesson stages. The research was conducted on a sample of 100 primary school class teachers from sixteen schools situated in six counties in Croatia (Karlovac county, Sisak-Moslavina county, Požega-Slavonia county, Virovitica-Podravina county, Zagreb county and Brod-Posavina county), i.e. in 11 cities (Zagreb, Karlovac, Vojnic, Petrinja, Sisak, Dvor, Kutina, Lipik, Požega, Virovitica and Nova Gradiška). The analysis of the obtained data shows that there are statistically relevant differences in the use of games according to class types, but also according to age and professional qualification of the teachers. Games are an important motivational factor in acquiring knowledge, which is generally remembered longer if acquired in this way. Thus, language games may provide opportunities for both teachers and pupils to create new learning and teaching procedures.

Key words: language games, didactic games, Croatian language, motivation, teachers

Marina Ivanič, asistent  
Sanela Mešinović, asistent  
*Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem Koper*

## UVOĐENJE INFORMACIONO-KOMUNIKACIONE TEHNOLOGIJE NA PODRUČJU MATEMATIKE U VRTIĆIMA U SLOVENIJI

### *Sažetak*

*Poslednjih godina u Sloveniji raste broj vaspitača koji u okviru svog vaspitno-obrazovnog rada u vrtićima primenjuju savremenu informacionu i komunikacionu tehnologiju (engl. Information and Communication Technology, skraćenica ICT). Takvih vaspitača je još uvek veoma malo zbog nedostatka odgovarajuće hardverske i softverske opreme. Poslednjih godina se vrtići postepeno opremaju računarskom opremom, a pristup Internetu ih ima oko 80%. Pored već spomenutog razloga, veliki problem je i obuka vaspitača za upotrebu ICT-a, zbog čega nadležni državni organi i rukovodstva vrtića teže ka dodatnom usavršavanju vaspitača na području upotrebe savremene tehnologije. Poznavanje savremene računarske i druge tehnologije, kao i njihova upotreba u svrhu obrazovanja, veoma je važna još u predškolskom periodu, jer na taj način deca dolaskom u školu sa sobom donesu i osnove digitalne pismenosti. U članku je, na osnovu izvedene ankete, predstavljeno mišljenje vaspitača o upotrebi ICT-a i njegova stvarna upotreba u predškolskom obrazovanju. Autorke članka su pripremile set didaktičkog materijala sa zadacima iz oblasti matematike uz uvođenje ICT-a. Vaspitači, izabrani po principu slučajnog izbora, koji su uključeni u istraživanje, testirali su upotrebu spomenutog materijala iz oblasti matematike u okviru četiri grupe dece predškolskog uzrasta, starih od tri do šest godina. Vaspitači, koji su izveli testiranja uz pomoć ICT-a na sadržajima iz oblasti matematike, ispitani su o pozitivnim i negativnim stranama istog, kao i o motivaciji dece za rad na računaru i sa računarskim programima.*

*Ključne reči: vrtić, ICT (engl. Information and Communication Technology), računar, Internet, matematika*

## Uvod

Vaspitač u današnjem savremenom informacionom društvu ima ne samo važnu ulogu organizatora i motivatora edukativnog okruženja već i ulogu mentora i osobe koja usmerava decu ka samostalnom učenju. Da bi tu svoju ulogu uspešno ostvario, vaspitač mora biti spreman kako za rad na sebi i učenje tokom čitavog života tako i na stalni razvoj različitih kompetencija. Po preporukama Evropske komisije jedna je od ključnih kompetencija doživotnog učenja i kompetencija digitalne pismenosti, koju treba negovati i razvijati već od malih nogu. Spomenute kompetencije je nemoguće razvijati bez uključivanja informacione i komunikacione tehnologije u nastavu i obrazovanje. Pre postavljanja zahteva vaspitačima da promene svoj način edukacije bilo bi u redu da utvrdimo i njihov stav o upotrebi ICT-a kod dece predškolskog uzrasta.

Dete koje vlada informacionim sistemima funkcioniše u informacionom društvu, dok brojne informacije koje ovim putem dobija ono uređuje, odabire i razume. Ovakvo dete već veoma brzo prolazi kroz fazu neformalnog učenja, a kasnije uz pomoć te veštine uči i formalno. Roditelji i vaspitači moraju deci predškolskog uzrasta biti podrška kako emotivno tako i u fazi učenja i upoznavanja računara kao i ICT-a uopšte. Dete u razvijenom svetu još u prvim razredima osnovne škole, a kasnije još i više, mora da nauči kako da samostalno uči uz pomoć računara, što znači da mu se mora pružiti mogućnost za upoznavanje nastavnih sadržaja uz pomoć ove tehnologije (Rebolj, 2008).

U teorijskom delu su predstavljeni razlozi za uvođenje ICT-a u nastavu i učenje u vrtićima, kao i deo istraživanja sprovedenih u Sloveniji, čija je tema bila uvođenje savremene tehnologije u vrtićima.

Empirijski deo istraživanja sadrži rezultate istraživanja sprovedenog među vaspitačima i prikazuje podatke o upotrebi ICT-a u vrtiću, kao i mišljenje vaspitača o upotrebi ICT-a kod dece predškolskog uzrasta. Korišćenje računara na času matematike izvedeno je u četiri slučajno izabrane grupe dece predškolskog uzrasta različite starosti. Prikazano je kako su se deca odazvala takvom načinu učenja, kao i mišljenje vaspitačica o upotrebljivosti digitalnog materijala u nastavnom procesu u vrtiću.



## Teorijske osnove istraživanja

Učenje tokom čitavog života postaje sve važnija tema politike obrazovanja. Zadatak vaspitača u vrtićima je da kod dece izgrade temelje tom načinu učenja. Decu treba navikavati na samostalno učenje, kako da potraže informacije koje su im potrebne, kako da kritički vrednuju informacije dobivene na taj način... Uloga vaspitača nije ista kao ona od pre nekoliko godina – vaspitač se ni u kom slučaju više ne bavi samo čuvanjem dece i prenošenjem znanja, već je i organizator motivisanog edukativnog okruženja koje kod dece budi radoznalost. Deca u vrtićima rođena su u vreme interneta. Dete predškolskog uzrasta će sigurno pre znati da koristi kompjuterski miš nego da čita. Vaspitači moraju da budu svesni te činjenice i da je u nastavi uzmu u obzir. Vanda Rebolj (2008) kaže da se detetu moraju obezbediti različita iskustva i aktivnosti koje će svestrano da ga razvijaju. Dete već u predškolskom uzrastu treba učiti kako da samostalno uči uz upotrebu računara, što znači da mora imati mogućnost za upoznavanje nastavnih sadržaja uz podršku savremene tehnologije. Autorka (upravo tu) upozorava, da računar nikako nije dadilja, i da roditelji i vaspitači kao i učitelji moraju svoje uloge i dalje da izvršavaju, da ne optužuju društvo i tehnologiju zato što su im deca radije za računarom nego u prirodi i jer se radije druže na društvenim mrežama nego uživo. Informaciono-komunikaciona tehnologija bi trebala da bude važno pomoćno sredstvo za sakupljanje informacija i izgrađivanje znanja (Rebolj, 2008).

Učenici odrastaju u stalnom kontaktu sa digitalnim medijima. Savremena tehnologija je uticala na način života i sporazumevanja, zato se pretpostavlja da može da utiče kako na način učenja tako i na odlike sticanja znanja (Bilić, 2011, 201).

»Konektivizam« je nova teorija učenja u digitalnom dobu, koju je postavio Siemens i kojom objašnjava da je učenje proces razmene podataka čija je glavna uloga povezivanje ljudi različitog mišljenja (tako stičemo nova znanja, jer, po njegovom ubeđenju, podaci veoma brzo zastarevaju da bismo ih učili, temelj je stalno prilagođavanje promenama) (Siemens, 2004).

Ova teorija na određenim mestima ide u krajnost i njome se nećemo detaljno baviti. Kada učenike učimo abecedu ili množenje, to je memorisanje, ali u svakom slučaju ne možemo tvrditi da im to znanje neće koristiti kada završe osnovnu školu. Problem koji se javlja u toku samostalnog učenja uz pomoć Interneta konstantan je priliv podataka, kao i činjenica da se do podataka jednostavno i brzo dolazi.

Bard i Söderquist (Zederkvist) upozoravaju da mnoštvo neproverenih podataka može da dovede do tzv. "zagađenja svesti" (Bard i Söderquist, u Bilić, 2011). Upravo tu važnu ulogu igraju vaspitači i učitelji kao mentori u procesu učenja uz pomoć ICT-a.

U nastavnom procesu i učenju upotrebom savremene informaciono-komunikacione tehnologije ne radi se o ukidanju ili zameni klasičnog načina nastave, čak naprotiv, radi se o otvaranju novih mogućnosti u nastavnom procesu, koje bi ga učinile efikasnijim i zanimljivijim.

Raznovrsna upotreba medija utiče na rad mozga tako što motiviše delovanje određenih delova istog. Eksperimentom koji je izveden na Pedagoškom fakultetu u Mariboru ta pretpostavka je i potvrđena. Procesi koji se odvijaju u mozgu prilikom učenja verbalne materije drugačije se odvijaju nego u slučaju multimedijalnog prenosa sadržaja. Verbalni zadaci su, uglavnom, povezani sa procesom pamćenja, dok su multimedijalni vezani za slikovito predstavljanje, odnosno vizualizaciju, što je od velike važnosti za kreativnost i proces rešavanja problema (Rebolj, 2008). Prednosti nastave i učenja uz pomoć ICT-a, a koje su navedene u vaspitačkoj praksi, pre svega su veća motivisanost dece za sticanjem novog znanja, deca radije saraduju u toku različitih aktivnosti koje uključuju savremenu informaciono-komunikacionu tehnologiju i na taj način stiču trajnija znanja.

Meta Grosman (2010) upozorava na nove oblike tekstova, koji "su sastavljeni iz rečeničnih sklopova i raznovrsnog vizuelnog materijala, na hipertekst (engl. hypertext) kao i na druge oblike hibridno nastalih tekstova koji stimulišu nelinearnu čitalačku pismenost koja se suštinski razlikuje od tradicionalne čitalačke pismenosti tekstova namenjenih linearnom čitanju" (Grosman, 2010, 19). Čitaoci koji imaju iskustva sa linearnim čitanjem prepoznaju elektronsko čitanje kao poseban oblik nelinearnog čitanja (Grosman, 2010). Tu se postavlja pitanje koje iskustvo prilikom čitanja stiču deca, budući prvaci, i pre svega, na koji način ćemo ih učiti da čitaju na "tradicionalan" način i kako ih učiti procesu nelinearnog elektronskog čitanja. U današnje vreme učitelj mora da bude kompetentan za upotrebu savremene informaciono-komunikacione tehnologije, jer na taj način motiviše decu za učenjem i učenicima pomaže da razviju veštine neophodne za uspešan život i rad u 21. veku.

Na osnovu rezultata ankete, koja je izvedena 2010. godine (Javoršek i sar., 2010), rukovodioci vrtića vide prepreke u upotrebi ICT-a u vrtićima, pre svega u nedovoljnoj osposobljenosti stručnog

kadra za rad sa ICT-em, zatim u nedovoljnom kapacitetu računara u vrtićima i u zastareloj opremi. Podaci govore da otprilike 60% vaspitača ima računar u igraonici, ali samo 30% računara ima i pristup Internetu, što je izuzetno malo da bi mogao da zaživi nastavni proces uz upotrebu računara i savremene tehnologije.

Rukovodioci i vaspitači potvrđuju da u vrtićima postoje računari sa pristupom Internetu u drugim prostorijama, koje nisu najprimerenije za izvođenje pedagoškog procesa. Najveći problem je u tome da čak i stručni kadar koji poseduje potrebnu opremu i pristup Internetu ne uključuju ICT u svakodnevicu vrtića.

Gore spomenuto istraživanje je pokazalo da većina anketiranih vaspitačica zna da koristi osnovne funkcije Interneta i Word-a (Vorda), ali se stvar zakomplikuje već pri prezentovanju jednostavnih animiranih shema. Rukovodioci vrtića podstiču zaposlene za usavršavanjem, kako bi dostigli osnovnu računarsku pismenost i upotrebu ICT-a, jer smatraju da formalna uputstva o upotrebi ICT-a nisu dovoljna.

Projekat E-škole, koji u Sloveniji teče još od 2008. godine, priprema različite seminare i za područje predškolskog vaspitanja (npr. E-portfolio dece u vrtićima, Digitalna priča, Upotreba ICT-a u neposrednom radu sa decom u vrtićima). Cilj ovog projekta je, između ostalog, razviti i sledeće kompetencije kod učitelja/vaspitača: poznavanje i mogućnost kritične upotrebe ICT-a, mogućnost komunikacije i saradnje na daljinu, mogućnost pretraživanja, sakupljanja, obrade i vrednovanja (kritična procena) podataka, informacija i koncepata, sigurna upotreba i poštovanje pravnih i etičkih načela upotrebe, kao i objavljivanje informacija, izrada, kreiranje, osavremenjivanje, objava materijala i mogućnost planiranja, izvođenja, evaluacija nastave uz upotrebu ICT-a (SIO, 2008).

U Kurikulumu vrtića (1999) nigde se ne spominje preporuka za upotrebu savremene informacione i komunikacione tehnologije u nastavnom procesu i procesu učenja. Bilo bi dobro osmisliti i razviti načine smislenog uključivanja ICT-a u nastavni proces. Na taj način bi vaspitači bili usmereni ka smislenoj (neobavezujućoj) upotrebi računara i druge tehnologije u vrtiću. Veoma je važno da vaspitač izabere računarsko-didaktički materijal koji bi ispunio cilj određenog područja iz Kurikuluma, jer jedino tako ICT ima ulogu posrednika znanja i ne služi samo za zabavu, za šta se računar isuviše često upotrebljava. Težinu zadataka potrebno je prilagoditi starosti dece. Ukoliko vaspitač nema takve zadatke, onda ih jednostavno može oblikovati sam, koristeći svoje poznavanje

Microsoft-ovog (Majkrosoftovog) programa PowerPoint (PauerPoint). Spomenutim programom se može kreirati animacija kao i interaktivni zadatak, koji detetu, pored toga što ga zabavlja, istovremeno pruža i neposrednu informaciju o pravilnosti rešenja.

Kurikulum za slovenačke vrtiće je podeljen na šest oblasti: pokret, jezik, umetnost, poznavanje društva, poznavanje prirode i matematika. Apsolutno je ostvarivo uključivanje ICT-a u svaku od navedenih oblasti-decu u toku kretanja snimamo i pratimo njihov motorički razvoj, u učenju jezika slušamo priče, gledamo crtane filmove, na području umetnosti deca se oprobaju u različitim programima za slikanje, itd. Na području matematike obrađujemo nove pojmove prvo i uvek na konkretnom nivou, dok su računar i ostala tehnologija od izuzetne pomoći u prikazu na vizuelnom nivou.

Jedan od opštih ciljeva matematike u vrtićima je da dete matematiku doživi kao prijatno iskustvo i da je koristi u svakodnevnim situacijama. Dete će matematičko mišljenje nesvesno preneti na rešavanje matematičkih problema kada prebroji leptirove, koji su doleteli i odleteli sa cveta na dijabrojektoru. Motivacija za učenjem će se povećati, jer će deca željno čekati da vide šta će se desiti kada ponovo kliknemo mišem.

## **Metodologija**

Godine 2012. je sprovedeno istraživanje u koje je bio uključen stručni kadar vrtića u Sloveniji po sistemu slučajnog izbora. Razaslanih je bilo 70 anketnih listova, na koje su odgovorila 52 stručna radnika. Udeo odgovora je, dakle, 74%.

Anketa je sprovedena u periodu od 1. februara do 1. marta 2012. godine.

Procentualni prikaz se odnosi na broj validnih odgovora, što znači da anketirane osobe, koje na određeno pitanje nisu odgovorile, za to pitanje nisu uzete u obzir.

## **Opis uzorka stručnog kadra**

U anketu su bila uključena 52 stručna radnika. Najviše anketiranih je sa završenom srednjom stručnom spremom (46,2%), nešto manje ih je sa završenom višom ili visokom (42,3%), a najmanje je kadra sa univerzitetskim obrazovanjem (11,5%). U vrtiću su među zaposlenima vaspitači (44,2%), odnosno pomoćnici vaspitača (53,8%). Među anketiranima bio je i jedan student.

U grupi dece od 1 do 3 godine radi 46, 2% stručnog kadra, u grupi dece od 3 do 6 godina 51, 9% stručnog kadra i 1, 9% u kombinovanoj grupi.

Anketiran je bio stručni kadar koji ima od 1 do 22 godine radnog staža. Sa radnim stažom od 10 godina bilo je 59, 6% stručnog kadra, sa radnim stažom više od 10 godina 40, 4% kadra. Njihov prosečni radni staž u vrtiću je 9,2 godine.

## **Tehnološka oprema**

Stručni kadar smo prvo pitali da li imaju pristup ICT-u, te koliko često i na koji način koriste savremenu tehnologiju u radu sa decom.

Anketirani su obeležili da li im određena tehnološka oprema stoji na raspolaganju u vrtiću i da li je koriste zajedno sa decom. U anketi je bila nabrojana sledeća tehnološka oprema: digitalni fotoaparati, muzički stub, MP3 Player (plejer), DVD Player, digitalna kamera, televizija, računar odnosno prenosni računar, projektor i interaktivna tabla.

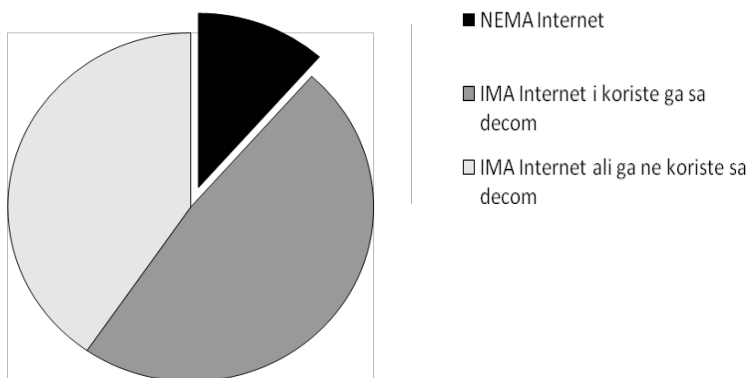
Po vrtićima uglavnom nemaju interaktivnih tabli, pa čak 86, 5% anketiranih tvrdi da je nemaju. Većini je na raspolaganju digitalni fotoaparati (84, 6%), muzički stub (76, 9%) i DVD Player (73, 1%). Među anketiranima koji nemaju digitalni fotoaparati u vrtiću 13, 5% je onih koji u radu sa decom koriste sopstvenu opremu. Nešto više od polovine vrtića ima i MP3 Player (53, 8%).

Nekoliko stručnih radnika ima u svom vrtiću pristup tehnološkoj opremi, ali je u radu sa decom ne koristi. Većina ima pristup televiziji (82, 7%), ali je u radu sa decom koristi 69, 2% anketiranih. Pristup računaru ima 76, 9% vrtića, a koristi ga 53, 8% anketiranih. Projektor, koji je na raspolaganju u pojedinim vrtićima (75 %), koristi 40, 4% stručnog kadra. Digitalnu kameru ima 51, 9% vrtića, a koristi je 34, 6% anketiranih.

Informacionu i komunikacionu tehnologiju ne koristi 7, 7% stručnog kadra. Među anketiranima koji koriste tehnološku opremu najviše je onih koji u radu sa decom u vrtiću upotrebljavaju ICT nekoliko puta nedeljno (40, 4%). Među ispitanima je 17, 3% onih koji savremenu tehnologiju koriste nekoliko puta mesečno, a za vreme posebnih događaja je koristi 19, 2%. Samo 15, 4% stručnog kadra u radu sa decom koristi ICT svakodnevno.

Na pitanja o upotrebi Interneta i druge programske opreme nije odgovaralo stručno osoblje kojem računar, odnosno prenosni računar, u vrtiću nisu na raspolaganju (dakle 11, 5% anketiranih).

Među anketiranimi koji imaju pristup računaru 78, 3% je onih koji imaju na tom istom računaru i mogućnost pristupa Internetu. Zajedno sa decom Internet koristi 54, 3% stručnog kadra.



Takođe nas je zanimalo za koje aktivnosti se zajedno sa decom najčešće koristi računar. Ispostavilo se da najčešće koriste Internet (45, 7%), zatim aplikacije Microsoft Office-a (Majrosoft ofisa, 28, 3%), edukativne igre (19, 5%) i edukativnu programsku opremu (6, 5%).

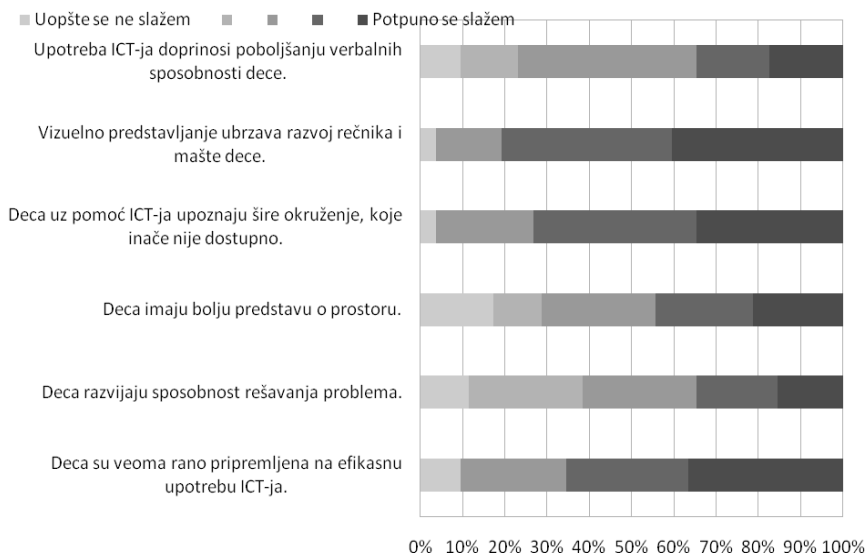
Kurikulum za vrtiće obuhvata aktivnosti razvrstane na šest oblasti. Stručni kadar je te oblasti razvrstao u zavisnosti na učestalost upotrebe tehnološke opreme. ICT se najčešće koristi za postizanje nastavnih ciljeva iz oblasti poznavanja društva, poznavanja prirode, umetnosti, jezika, matematike i, na kraju, za oblast pokreta.

### Stav stručnog kadra o upotrebi informaciono-komunikacione tehnologije

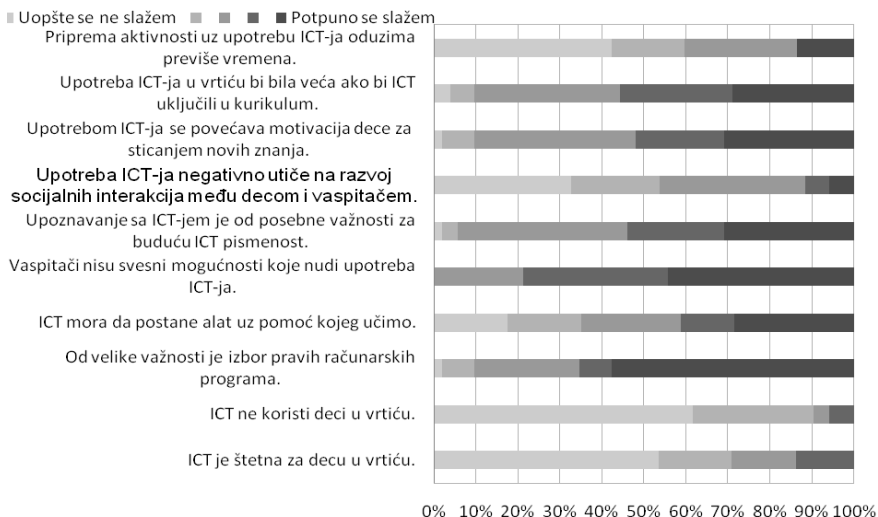
Proverili smo koliko se, na lestvici od 1 do 5, ispitanici slažu sa izabranim tvrdnjama o sticanju sposobnosti dece preko ICT-a, gde je 1 "uopšte se ne slažem", a 5 "potpuno se slažem".

Stručni kadar se najvećom prosečnom ocenom slaže sa tim da vizuelno predstavljanje ubrzava razvoj rečnika i mašte kod dece (4, 1) i da deca uz ICT upoznaju šire okruženje, koje im inače nije dostupno (4, 0). Ispitanici su dali najnižu prosečnu ocenu slaganja sa tvrdnjom da deca razvijaju sposobnost rešavanja problema (3, 0), sa tom tvrdnjom se uopšte ne slaže 12% stručnih radnika.

## Uvođenje informaciono-komunikacione tehnologije u vrtiću



Sledećim tvrdnjama su ispitanici na lestvici od 1 do 5, gde je 1 "uopšte se ne slažem", a 5 "potpuno se slažem", izrazili svoj stav prema upotrebi ICT-a u vrtiću.



Mišljenje stručnog kadra je da nisu dovoljno svesni svih mogućnosti koje nudi upotreba ICT-a (4, 2). Njihovo mišljenje je i da je izbor pravih računarskih programa od velike važnosti (4, 1). Ispitanici se najmanje slažu sa tvrdnjom – prosečna ocena 1, 5 – da ICT ne koristi deci u vrtiću. Ovoj tvrdnji sledi i tvrdnja da je ICT štetna za decu u vrtiću (1, 9).

## Osposobljavanje stručnog kadra za upotrebu ICT-a

Anketom je uključeno i pitanje o osposobljavanju stručnog kadra za upotrebu informacione i komunikacione tehnologije u vrtiću. Naime, želeli smo da saznamo na kojim seminarima su ispitanici već učestvovali, i na kojim bi želeli učestvovati, ako bi im se pružila mogućnost:

- seminar o upotrebi Interneta,
- seminar o upotrebi opštih programa (npr. obrada teksta, prezentacije, izrada tabela, itd.),
- seminar o multimedijalnim računarskim programima,
- seminar o pitanjima iz oblasti pedagogije o integraciji ICT-a u obrazovanje,
- obuka za korišćenje programske opreme za pojedinačnu oblast sa određenim sadržinskim ciljevima,
- upotreba interaktivne table,
- E-portfolio dece u vrtiću.

Više od polovine ispitanika (55, 8%) je učestvovalo na seminarima za upotrebu Interneta. Niko od ispitanika nije učestvovao u obuci za upotrebu programske opreme za konkretnu oblast sa izabranim sadržinskim ciljevima, dok bi se 80, 8% stručnog kadra uključilo u takav seminar ukoliko bi im se pružila mogućnost.

Malo ispitanika je učestvovalo i na seminaru o upotrebi interaktivne table (9, 6%), na seminaru o pitanjima iz oblasti pedagogije o integraciji ICT-a u obrazovanje (11, 5%) i na seminaru o E-portfolioju dece (15, 4%).

Mali broj stručnog kadra je, zaista, i učestvovao na seminarima, ali je veliko zanimanje, odnosno, dosta je onih koji bi se uključili na te seminare ukoliko bi postojala takva mogućnost. Tako je, npr., na seminaru o multimedijalnim računarskim programima učestvovalo 36, 5% ispitanika, 55, 8% bi se uključilo ukoliko bi im se ponudila takva mogućnost. Na seminaru o upotrebi opštih programa učestvovalo je 46, 2% stručnog kadra, a 36, 5% je izrazilo želju za uključivanjem.

Od ukupnog broja ispitanika, njih 21, 2% nije učestvovalo niti na jednom seminaru o upotrebi ICT-a.

Stručni kadar koji je učestvovao barem na jednom od gore spomenutih seminara uglavnom je podstaklo rukovodstvo vrtića, i to 56, 1%. Na sopstvenu želju u seminarima je učestvovalo 39% ispitanika. Na predlog kadrovskih škola-fakulteta na seminarima je



učestvovalo 4, 9% ispitanika. Niko od ispitanika nije učestvovao na seminarima koje je podstaklo Ministarstvo za obrazovanje i sport.

### **Prepreke prilikom upotrebe ICT-a**

Iako se zadnjih godina povećava upotreba savremene informacione i komunikacione tehnologije u vaspitno-obrazovnom radu u vrtićima, vaspitači se još uvek susreću sa mnogim preprekama. Zato nam je bila namera da proverimo uzroke koji sprečavaju rad sa savremenom tehnologijom.

U vrtiću je uglavnom najveći problem nedostatak neophodne infrastrukture ICT-a (32, 7%). Da ICT nije korisna za decu u vrtiću smatra 26, 9% ispitanika. Pojedini stručni radnici (15, 4%) nisu obučeni za rad sa savremenom tehnologijom. Četvrtina ispitanika (25%) nema nikakvih prepreka u upotrebi ICT-a.

### **Slučaj iz prakse**

Za aktivnosti iz oblasti matematike uz uvođenje ICT-a pripremili smo set didaktičkog materijala, koji je isprobalo slučajno izabrano stručno osoblje vrtića u okviru četiri grupe dece predškolskog uzrasta. U istraživanju su učestvovala tri vaspitačice, jedan vaspitač i četiri pomoćnice vaspitačica, kao i 86-ero dece. U grupi pod imenom "Zečići" uključeno je 19-ero dece uzrasta od dve do četiri godine, u grupi "Zmajići" 19-ero dece uzrasta od tri do četiri godine, u grupi "Patuljci" 24-ero dece starih od četiri do pet godina, i u grupi "Sunca" 24-ero dece starih od pet do šest godina. Vaspitači su aktivnosti izveli u mesecu martu 2012. godine. Vaspitače smo, nakon izvođenja aktivnosti uz pomoć ICT-a, ispitali o pozitivnim i negativnim stavovima istog na matematičkim sadržajima u vrtiću, kao i o motivisanosti dece za rad na računaru i sa računarskim programima.

### **Opis aktivnosti**

Kao što je već spomenuto, aktivnosti su tekle na području matematike, pri čemu su uključeni i elementi sa područja poznavanja prirode. Namera nam je bila da na taj način postignemo da deca:

- prepoznaju i imenuju životinje sa slika;
- povežu mladunčad sa odgovarajućom životinjom i povežu je strelicom;
- rasporede mladunčad u odgovarajuće stupce;
- prebroje mladunčad u pojedinim stupcima;

- posmatraju tako izrađen stupčasti dijagram i o njemu razgovaraju sa vaspitačem.

Ciljeve smo prilagodili predznanju i starosti svake grupe dece ponaosob, i uz pomoć Microsoft-ovog programa PowerPoint oblikovali smo prezentaciju koja sadrži slike i animacije.

Vaspitačima su za rad, pored pripremljenog didaktičkog materijala, bili potrebni računar i projektor.

## **Didaktički pristup**

Stručno osoblje je decu motivisalo tako što su prvo razgovarali o računaru i o aktivnostima koje su pre obavljali. Deci su prikazali slike životinja i njihovih mladunaca, a zatim ih prepoznavali i imenovali.

U starosnim grupama od dve do četiri godine, a to su "Zečići" i "Zmajići", mladunčad su povezali sa odgovarajućom životinjom tako što su deca vezu između životinja pokazala prstom na ekranu, a vaspitači su ih povezali crtanjem strelica koristeći odgovarajući programski alat.

Starija deca, dakle "Patuljci" i "Sunca", probala su sama da nacrtaju strelicu na računaru.

Potom su nesređene slike mladunaca mačke, konja i ovce svrstali u već pripremljen stupčasti dijagram. Vaspitači su razgovorom vodili decu do pravog odgovora i kliktanjem miša pokretali animaciju kojom je mladunče otišlo u odgovarajući stubac.

Deca iz grupa "Zečići" i "Zmajići" posmatrala su prikaz i u zavisnosti od visine stupca utvrdili koja životinja ima više odnosno manje mladunčadi u toku jedne godine. "Patuljci" i "Sunca" već znaju da broje, pa su mladunčad u pojedinim stupcima prvo prebrojala, a zatim objasnila šta je prikazano u stupcima.

## **Mišljenje vaspitača**

Vaspitači su zaključili da skoro sva deca ne samo da poznaju računar već ga u domaćem okruženju i koriste, ali ne sa ciljem učenja, već, pre svega, za gledanje crtanih filmova i igranje igrica. Složili su se sa tvrdnjom da je računar izuzetno moćno motivacijsko sredstvo za koje nije potrebno imati dodatnu stimulaciju za rad, jer su sva deca u toku ovih aktivnosti oduševljeno saradivala.

Jedna od vaspitačica je pre izvođenja aktivnosti smatrala da računar deci ne koristi i da su deca premala da bi ga upotrebljavala. Nakon izvođenja aktivnosti promenila je svoje mišljenje. Priznala

je da nije dovoljno osposobljena za pripremu nastavnog materijala uz upotrebu ICT-a i da ne zna baš da upotrebljava savremenu tehnologiju. Ako bi bila dovoljno kompetentna na tom polju, računar bi, prema njenim rečima, vrlo rado i često koristila u toku rada sa decom u vrtiću.

Ostali vaspitači su naveli da često imaju problem pri izboru računarskih programa i da sumnjaju u to koliko su ti programi sadržinski odgovarajući i prilagodljivi.

Nakon zajedničkog razgovora došli su do zaključka da nisu ni svesni svih mogućnosti koje nudi upotreba ICT-a. Oni navode da bi im bilo potrebno više uputstava i radionica, odnosno seminara, na kojima bi se neposredno prikazale sve mogućnosti savremene tehnologije koje su primerne za decu.

## Zaključak

Relativno često se po slovenačkim školama sprovode istraživanja o upotrebi informaciono-komunikacione tehnologije, dok je u vrtićima takvih istraživanja mnogo manje. Sva ta istraživanja nam govore o, pre svega, nedovoljnoj osposobljenosti stručnog kadra za rad sa ICT-em i o nedostatku opremljenosti vrtića savremenom tehnologijom. Naše istraživanje je pokazalo da se opremanje vrtića savremenom tehnologijom polako poboljšava, jer dosta stručnog kadra raspolaže tehnološkom opremom u svom vrtiću, ali je u radu sa decom ne koristi. Kao što su i sami vaspitači potvrdili, nisu dovoljno osvešćeni o mogućnostima koje nudi upotreba ICT-a.

Deca koja dolaze u vrtić rođena su u vreme Interneta i savremene tehnologije. Već u predškolskom uzrastu mora im se pružiti mogućnost upoznavanja nastavnog sadržaja uz pomoć tehnologije. Vaspitači bi u današnje vreme morali steći kompetencije za upotrebu savremene informacione i komunikacione tehnologije, jer na taj način motivišu decu da uče i time im pomažu u razvoju neophodnih veština.

Iako se stručnom kadru nude seminari o upotrebi ICT-a u vrtićima, ističu da imaju problem pri izboru računarskih programa koji su primereni deci predškolskog uzrasta. Vaspitačima bi bila potrebna uputstva, odnosno radionice, na kojima bi bile prikazane konkretne aktivnosti uz upotrebu savremene tehnologije primerene deci. Bilo bi potrebno pripremiti i nekoliko uzoraka nastavnog materijala koji bi stručni kadar motivisalo da u svom radu koriste ICT .

Smisleno bi bilo da se Kurikulumom vrtića obuhvate i preporuke o upotrebi računara i primernih računarskih programa za pojedine oblasti, čime bi računar imao ne samo zabavnu već i vaspitno-obrazovnu ulogu.

## Literatura

- Bahovec, E., Bregar, K., Čas, M. i dr. (1999). Kurikulum za vrtce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za školstvo.
- Bilić, V. (2011). *Učenje prek spleta: vztrajnost, potreba po spoznavanju in samoučinkovitost internetne generacije pri pridobivanju znanja. Sodobna pedagogika*, 62, št. 2, str. 200-219.
- Drent, M., Meelissen, M. (2008). *Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT Innovatively? Computers & Education*, 51, 187-199.
- Grosman, M. (2010). *Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 16 – 27.
- Javoršek, K., Muha, S., Brečko, N. B. (2010). *IKT v vrtcih – anketa med ravnatelji in strokovnimi delavci.*  
[http://ikt.ris.org/db/38/131/CRP%20IKT%20Raziskovalna%20poročila%20-%20Rezultati/IKT\\_v\\_vrtcih\\_Porocilo \(20. 12. 2011\).](http://ikt.ris.org/db/38/131/CRP%20IKT%20Raziskovalna%20poročila%20-%20Rezultati/IKT_v_vrtcih_Porocilo%2012.2011)
- Rebolj, V. (2008). *E-izobraževanje skozi očala pedagogike in didaktike.* Radovljica: Didakta.
- Siemens, G. (2004). *A Learning Theory for the Digital Age.*  
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (27. 12. 2011).

Marina Ivanič, assistant

Sanela Mešinović, assistant

*Faculty of Education of the University of Primorska Koper*

## **INTEGRATING THE ICT INTO MATHEMATICAL EDUCATION IN SLOVENIAN NURSERIES**

### **Abstract**

Lately in Slovenia, there has been an increasing number of the nursery teachers that use the modern information and communication technology (ICT). Still, they represent a relatively small percentage due to the lack of adequate hardware and software. Only recently, nurseries have started to get the computer equipment and approximately 80% of them have the internet access. Not only the inadequacy of the equipment, but also the insufficient training of the teachers in the field has been an obstacle for broader use of the ICT. That is why the government and the nurseries together tend to provide the teachers with an additional training in order to qualify them for the use of the up to date technologies. They are aware that the familiarizing with the information and other modern technologies, as well as their practical use in preschool education provide children with a basic digital literacy before they start attending primary school. The article, on the basis of a poll, shows the teachers' opinion on ICT use in preschool education. The author of the article had an array of didactic resources, including ICT, for mathematical education activities. Randomly selected teachers tested the mentioned resources within the four groups of preschool children, three to six years of age. The teachers that carried out the tests were asked not only about the positive and negative aspects of the ICT in the field of mathematical education at preschool level, but also about the children's motivation for learning with the help of the information technology.

Key words: Kindergarten, ICT, computer, mathematics



Mara Cotič, PhD

Petra Furlan, assistant

Nastja Cotič, assistant

*Faculty of Education Koper, University of Primorska*

## **RELATIONSHIP BETWEEN NATURAL SCIENCE AND MATHEMATICAL ACTIVITIES IN KINDERGARTEN**

### *Abstract*

*The article represents the relationship between natural science and mathematical activities in kindergarten. A preschool child is very sensitive to all stimuli in his environment. Therefore, contemporary theorists emphasize that a preschool child's learning is most effective in natural environment and about it. A teacher can get a lot of ideas of how to encourage the development of cognitive, emotional, motor, moral and social skills from everyday life, where everything happens. On the basis of the abovementioned it is necessary to highlight the importance of holistic approach to preschool child's learning. The article represents the conduct of a mathematical - natural science activity in kindergarten: the categorization of tree leaves according to one characteristic. The activity »Colourful autumn« was carried out in a group of four to six-year-old children. First, the children categorized tree leaves at the enactive level in the natural environment. It was followed by the iconic level, where children categorized the leaves in a tree diagram and in a Carroll diagram. The majority of children gained the skill of categorization according to one characteristic at the enactive and iconic level. The experiment proved the importance of holistic approach, in which a teacher uses different contents to encourage children to collaborate and solve problems. It is important to emphasize that we must not skip or shorten the enactive level in learning natural science and mathematical concepts during the preoperational and the concrete operational stages in a child's cognitive development.*

*Key words: preschool child, mathematical - natural science activity, holistic approach, categorization, enactive and iconic level, tree and Carroll diagram*

## 1 The introduction

Every learning starts with a child's curiosity. With adults' help a child's inquisitiveness leads to valuable exploration and discovering. Children can do and understand a lot, they only need the appropriate approach. It is important that a teacher carefully plans his work and help according to individual differences therefore, he needs good psychological, pedagogical and didactic knowledge. During the preschool period it is sensible to use a holistic approach and to encourage the interconnection between subjects.

## 2 Theoretical frameworks

We represent the contents of natural science and mathematics and the possibility of using the inter-subject connectivity in accordance with the current kindergarten curriculum, adopted in 1999.

### 2.1. *A child and natural science*

A preschool child discovers the world around him through play and other activities and is in contact with natural science every day. A child observes, recognizes and imitates creations in his environment. He imitates everything that is around him (living and non-living things) using his voice and mime, he identifies animals according to size and imitates their voice and movement etc. A child himself gains his first knowledge about natural science. It is generally accepted that the early learning of natural science begins in preschool period, which is not only parents and pedagogical experts' merit. A child learns natural science through children activities and curiosity that are noticed as: playing with sand, searching stones, picking leaves, flowers, observing butterflies, ants,... (Katalinič, 2010). During child's growing up, his parents and kindergarten are those who encourage a child to observe nature and to learn more about natural science. Mirzaie and colleagues (2009) write in their article that children aged 3-6 need natural science education because this is the only way to learn about the environment around them, natural phenomena and create their own thinking about the environment. Some authors (Ozbey and Alisinanoglu, 2008) mention that it is too late to begin with natural science education in the first years of elementary school. Natural science education is, according to their opinion, necessary in the preschool period to improve child's creativity and natural science



knowledge. As expected, the children who enjoy natural science activities in preschool period develop a positive attitude towards natural science in their future (Mirzaie 2009 V; Cakmak 2006).

Mirzaie and colleagues (2009) say that the initiative to learn natural science is built on four key ideas:

1. Every child can do science.
2. Science is everywhere.
3. Relatives and family can do a lot for the development of child's natural science learning.
4. Science is fun.

The purposes of the early learning of natural science are to establish child's love of nature, encourage a child to experience his environment and to gradually approach nature and its creations.

## *2.2 A child and the world of mathematics*

The purpose of learning mathematics in preschool period is not only to learn mathematics but to explore it, to think about it and to improve knowledge. The characteristic of mathematical thinking is problem solving. Different mathematical concepts and theories were constructed when a problem had to be solved and already known means and methods were not useful anymore. Children should explore different mathematical strategies and facts with the help of their own thinking and conceptualization (Cotič, 2000).

Problem solving builds the foundation for the mathematical thinking. Basic mathematical terms should arise out of real life situations and can be approached in a variety of ways so that children can be involved in exploring solutions and make sense out of their daily experiences. Problem situations should be used as a starting point for the understanding of different mathematical concepts and contents.

A teacher should provide models for problem solving, then guide and encourage children to investigate possible solutions. A teacher should never prohibit a child's individual way of exploring solutions not to reduce the formative aspect of mathematical education. If a child does not solve a problem himself, his cognitive skills do not form and they do not develop a genuine understanding of mathematical terms and concepts (Mialaret, 1969).

When learning mathematical concepts, a child goes through three modes of representation: enactive, iconic and symbolic. The enactive level is of great importance in kindergarten because a child's world consists mainly of concrete things and concrete operations. The enactive level is one of the compulsory stages in

the development of cognitive processes, therefore, a child should be provided with a variety of toys, concrete materials and other didactic tools to develop his forming of mathematical concepts (Labinowitz, 1994).

A child learns mathematics mainly through play and different activities. Play as well as activities provide children with opportunities to acquire mathematical terms and concepts associated with logic and language, geometry, numbers and data analysis.

As we know, the curriculum for kindergarten can be carried out only as an integrity, mathematics can be realized only in connection with the other areas of learning: physical education, science, language, technology,... the relationship between mathematical and natural science activities is shown in the empirical part.

### **3 The empirical part**

In the empirical part, the conduct and analysis of mathematical – natural science activity is presented: the categorization of tree leaves according to one characteristic (leaf margin) in a tree diagram and a Carroll diagram.

#### ***3.1 Defining the research problem***

We want to find out if cognitive skills of children aged 4-6 are reflected in solving natural science and mathematical problems. A child should acquire mathematical and natural science concepts through play and activities. The kindergarten curriculum (2004) encourages the interconnection between subjects and is based on active learning.

We set the following objectives:

- to conduct natural science and mathematical activities,
- to categorize according to one characteristic (to categorize tree leaves according to the leaf margin),
- to categorize in a tree diagram and a Carroll diagram.

#### ***3.2 The research questions***

We set the following research questions:

- How do children observe?
- Are children able to categorize according to one characteristic at the enactive level?

- Are children able to use tree a diagram and a Carroll diagram?

### ***3.3 The research methodology***

We used the action research and followed the three steps:

- the creation of natural science – mathematical activities,
- the conduct of learning approach through practical examples,
- the analysis of the activities and the application in practice.

### ***3.4 The presentation of the research sample***

19 children aged 4-6 who attend kindergarten participated in the activities.

### ***3.5 Data gathering methods***

The research data were gathered in different ways:

- The children were observed while solving mathematical and natural science problems.
- The children completed a worksheet (content: the categorization of natural science terms).
- The children were photographed during the activities.

### ***3.6 An example of a mathematical - natural science activity: the categorization of tree leaves according to the leaf margin***

Group: a simple random sample

Age: 4-6 years old

Area: The relationship between mathematics and natural science

*Global objectives:*

- mathematics: a child develops mathematical thinking;
- natural science: a child learns some natural science elements by touching and observing.

*Operative objectives:*

- a child observes,
- a child uses terms to describe the leaf margin (toothed, smooth, wavy),
- a child categorizes at enactive level,
- a child categorizes leaves in a tree diagram and a Carroll diagram.

*Methods:*

- active participation,
- observing,
- listening to the instructions,
- structured play activities.

*Types of group interaction:*

- teamwork,
- individual work.

*Didactic tools:*

- tree leaves,
- hard surface (desk),
- tree diagram,
- Carroll diagram,
- coloured pencils, glue,
- worksheet.

*The course of activity:*

We motivated the children with a riddle before the activity.

The riddle: »What would be this?«

»When it is young, it sticks to a stick, when it gets older, it flies away without it.« The children guessed correctly that this is a tree leaf.



*Picture 1: The children were listening to the story about a small tree leaf*

Then the children listened to a story about a small tree leaf and talked about trees and their leaves. The children observed and described tree leaves. They tried to find out the distinguishing features of tree leaves. Many of them noticed that tree leaves differ from one another in their shape and colour. Some of them said that tree leaves differ from one another because they grow on different

trees. Only one child noticed that they differ in leaf stomata. The children needed some time to find out that tree leaves vary from one another in the shape of the leaf margin.

That was followed by sorting of tree leaves into two piles according to one characteristic; a pile of leaves with a smooth margin, a pile of leaves with a toothed or wavy margin.

Then the children got the instructions for the following tasks. We made a big tree diagram and stuck it on the wall. The children chose some tree leaves and tried to find out where do they belong by observing and touching; in the crown with a smooth margin or in the crown with an uneven margin. Then the children categorized tree leaves in a Carroll diagram, which was also stuck on the wall. They categorized leaves according to the same characteristic as in a tree diagram. At the end we handed out worksheets (individual work) to evaluate children's knowledge.



*Picture 2: A tree diagram*

### **3.7 The analysis**

19 children aged 4-6 participated in the activity. Younger children had more problems observing tree leaves, older children did not have problems categorizing leaves according to one characteristic. At first, all of them had difficulties in finding out that tree leaves vary from one another in the shape of the leaf margin, although tree leaf margins were very smooth or very toothed and wavy. Some children had problems with the first activity, categorizing tree leaves in a tree diagram. The youngest boy had difficulties because he did not understand how to distinguish between tree leaves. He copied other children and attached some of the leaves to the correct crown. A younger girl had also problems categorizing because she did not pay attention

and therefore, did not observe well. Other children did not have serious difficulties categorizing tree leaves. The same boy did not sort any of the leaves in the correct diagram. He did not copy his peers in this case. And the same girl did not understand where the leaves belong and how to categorize them. She wanted to attach her leaves, which were a little bit smaller, next to other small leaves. Some children did mistakes, but they corrected themselves quickly, which shows that they gained the skill of categorizing according to one characteristic.



*Picture 3: The children completed a tree diagram and a Carroll diagram*

After the activities and their analysis, we can answer the research questions:

1. How do children observe?

Most of the children observed tree leaves very well. They listed the distinguishing features of tree leaves. Few younger children had difficulties in observing and needed teacher's help (sensible questions) in order to categorize according to one characteristic.

2. Are children able to categorize according to one characteristic at the enactive level?

Children were able to categorize according to one characteristic at the enactive level. Those younger children who had difficulties in observing had difficulties in categorizing too. Teacher helped them to categorize correctly. Some of the older children were able to categorize according to two characteristics at the enactive level.

3. Are children able to use tree a diagram and a Carroll diagram?

Younger children do not fully understand how to categorize objects in a tree diagram and a Carroll. Older children do not have difficulties in observing and categorizing. Therefore, we can offer more complex tasks of categorizing natural science objects to older children in the future.

#### 4 The conclusion

A child learns mathematics and natural science mainly through play and at the same time we must not refuse all the other activities, which can be more suitable and expertly justified according to the objectives we want to achieve. » It would be very dangerous and expertly unacceptable to state that preschool children learn everything through play (Marjanovič Umek, str.50, 2001). Play as well as activities provide children with opportunities to acquire mathematical terms and concepts.

A teacher should encourage a child's cognitive development during different mathematical- natural science activities. The categorization is a perfect content to encourage cognitive development.

#### 5 References

- Cotič, M., Felda, D. in Hodnik, T. (2000). Igraje in zares v svet matematičnih čudes. Kakopoučevati matematiko v prvem razredu osnovne šole. Ljubljana: DZS.
- Katalinič, D., (2010). Prvi naravoslovni koraki. Odranci: Mizarstvo Antolin.
- Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Labinowicz, E. (1989). Izvirni Piaget. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič Umek, L. (ur.) (2001). Otrok v vrtcu. Priročnik h kurikulumu za vrtce. Maribor: Založba Obzorja.
- Mirzaie, A. R., Hamidi, F., Anaraki, A. (2009). A Study on the effect of science activities on fostering creativity in preschool children . Journal of turkish science education, 6, 81-90.
- Pišot, R. (2000). Dejavniki celostnega razvoja otroka kot izhodišče specialnih didaktik na razredni stopnji osnovne šole. V M. Kramar, & M. Duh (ur.), Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja: zbornik prispevkov z mednarodnega znanstvenega posveta v Mariboru, 25. in 26. novembra 1999 (str. 215-221). Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko.

Dr. sc. Mara Cotič

Petra Furlan, asistent

Nastja Cotič, asistent

*Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem Koper*

## **VEZA IZMEĐU PRIRODOSLOVNIH I MATEMATIČKIH AKTIVNOSTI U VRTIĆU**

### Sažetak

Izlaganjem predstavljamo vezu između prirodoslovnih i matematičkih aktivnosti u vrtiću. Dijete je u predškolskom razdoblju vrlo prijemljivo za sve što se događa oko njega. Zato suvremeni teoretičari naglašavaju da dijete u to vrijeme najbolje uči u prirodnoj okolini i o svemu što je vezano na tu okolinu. U konkretnom svakidašnjem životu »gdje se sve događa« može odgojitelj dobiti mnogo ideja za poticanje razvoja mišljenja, govorenja, čuvstvovanja te motoričkog, moralnog i socijalnog razvoja. Na osnovu navedenog valja upozoriti na značaj cjelalnog didaktičkog pristupa kod učenja predškolske djece. Tako u izlaganju predstavljamo sprovođenje matematičko-prirodoslovne aktivnosti u vrtiću: razvrstavanje listova s obzirom na jednu značajku. Aktivnost s naslovom »ŠARENA JESEN« bila je izvedena u grupi djece 4–6 godina. Djeca su najprije razvrstavala listove drveća na konkretnom nivou u prirodnoj okolini. Slijedio je slikovni nivo kod kojeg su djeca razvrstavala listove u dijagram drveća i Carrollov dijagram. Utvrdili smo da je većina djece usvojila razvrstavanje po jednoj značajki na konkretnom i slikovnom nivou. Tako smo potvrdili važnost cjelalnog didaktičkog pristupa kod kojeg odgojitelj prepliće različite sadržaje i time dijete na igrav način privuče da surađuje te rješava probleme. Važno je istaknuti da u vrtiću i u prvim razredima osnovne škole kad je dijete na predoperativnom odnosno konkretnom stupnju kod formiranja prirodoslovnih i matematičkih pojmova ne smijemo nikada ispustiti konkretni nivo, a istodobno taj ne smije ni biti prekratak.

Ključne riječi: predškolsko dijete, prirodoslovno-matematička aktivnost, cjeloviti pristup, konkretni i slikovni nivo, dijagram drveća, Carrollov dijagram



# KURIKULUMSKI PRISTUP PLANIRANJU RANOG ODGOJA

---





Dr. sc. Edita Slunjski  
*Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*

## **IZAZOVI I PERSPEKTIVE RAZVOJA KURIKULUMA RANOG ODGOJA**

### *Sažetak*

*Kurikulum ranog odgoja određuje se kao teorijska razvojna koncepcija koja se u praksi propituje i modificira, u traganju za efikasnim oblicima podrške odgoju i obrazovanju djece. Ona podrazumijeva praćenje i razumijevanje kompleksne dinamike aktivnosti djece i zajedničko promišljanje, realiziranje i evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa. Ustanovu ranog odgoja potrebno je transformirati u zajednicu koju karakterizira profesionalna povezanost, suradnja i timski rad. Suradnja i profesionalno partnerstvo odgajatelja nužne su pretpostavke ostvarivanja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse i razvoja kurikuluma.*

*Istraživanjem odgojno-obrazovne prakse u različitim ustanovama ranog odgoja moguće je doći do nekih njezinih zajedničkih značajki, što može biti korisno za izgradnju teorije o kurikulumu. No, u svakoj ustanovi kurikulum se konstruira kao jedinstvena i neponovljiva teorijska koncepcija izrasla na temeljima njene autentične prakse. Ovako određen kurikulum podupire autonomiju svake odgojno-obrazovne ustanove, ostavljajući prostor za pluralizam pedagoških ideja i koncepcija, temeljenih na humanističkim idejama i razvojno-primjerenom praksi. Krucijalni instrument razvijanja odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma predstavljaju istraživačke i reflektivne kompetencije odgajatelja, koje se mogu izgraditi uključivanjem u akcijska istraživanja. Ovaj oblik profesionalizma svakom odgajatelju omogućuje da u okviru svojeg odgojno-obrazovnog djelovanja funkcionira kao aktivni, kreativni, konstruktivni i misaoni subjekt. Time se odgajatelj može pretvoriti u predvodnike pozitivnih promjena, koji u ustanovama ranog odgoja postaju kreatorima i rekreatorima kurikuluma, osiguravajući im jedinstvenost i kvalitetu. Taj proces nije jednostavan nego zahtjevan, kompleksan i povezan s različitim izazovima. Ovim se radom nastoji doprinijeti rasvjetljavanju uvjeta koji omogućuju organizacijski razvoj ustanove ranog odgoja te kontinuiranu transformaciju odgojno-obrazovne prakse i razvoj kurikuluma u njoj.*

*Ključne riječi: kurikulum, istraživanje, pluralizam pedagoških ideja i koncepcija*

## **Određenje i značajke kurikuluma**

Pojam "kurikulum" nije moguće jednoznačno i univerzalno odrediti, niti je njegove značajke moguće jednostavno opisati. Različita određenja kurikuluma, koja se u literaturi mogu pronaći, rezultat su različitog tumačenja njegova cilja, svrhe, namjene, tj. vrste i područja primjene, ali i teorijskih orijentacija na kojima se kurikulum temelji. Širok dijapazon različitih određenja kurikuluma odražavaju različita osnovna polazišta, filozofska i politička promišljanja, vrijednosne orijentacije i drugo. Kurikulum je, kako to ističe Hewitt (2006), neodređen, tj. „amorfan“ multidimenzionalni fenomen koji povezuje osobu (učenika, učitelja) i kulturu, predstavljajući refleksiju društva i kulture kojima služi, pa u tom smislu može biti i svojevrsni „politički alat“.

Različita promišljanja cilja i svrhe kurikuluma mogu predstavljati podlogu njegovih posve različitih orijentacija (Hewitt, 2006). Tako će stavljanje težišta na razvoj kapaciteta djeteta rezultirati *humanističkom orijentacijom* kurikuluma, dok će fokusiranje na socijalni i politički kontekst biti podlogom *postmodernističke orijentacije* kurikuluma. Usmjerenost na pripremu učenika za radnu i društvenu ulogu vodit će *tehnoškoj orijentaciji* kurikuluma, a apostrofiranje osobnog razvoja učenika, njegovih potreba i interesa naći će se u središtu kurikuluma kojeg karakterizira *razvojna orijentacija*. U potonjoj orijentaciji, kurikulum se referira kao sukonstrukcija aktivnosti u kojoj učenik, uz primjerenu asistenciju učitelja, odabire teme sa „švedskog stola“, čime uči preuzimati odgovornost za vlastito učenje i razvoj. Naravno, to implicira i fleksibilnu metodologiju izrade kurikuluma usklađenu s nepredvidivostima odgojno-obrazovnog procesa, tj. udaljavanje od mogućeg poistovjećivanja kurikuluma s pojmovima „plan“ i „program“. U tom slučaju, kurikulum će biti razvojan, dinamičan, tj. u procesu „stalnog nastajanja“.

U pokušaju preciznijeg određenja kurikuluma, ističe Previšić (2007), posebno važan kriterij predstavlja njegova namjena, tj. vrsta i područje primjene. U tom smislu, moguće je raspravljati o *predmetnom kurikulumu* (odnosi se na prirodu i sadržaj pojedinog nastavnog predmeta), *cikličkom kurikulumu* (obuhvaća pojedina razdoblja ili razine sustava), *funkcionalnom kurikulumu* (polazi od konkretnih znanja, vještina i radnih sposobnosti), te *integriranom*

*kurikulumu* (predstavlja sintezu interdisciplinarnih cjelina, te se najčešće primjenjuje u ranom odgoju i obrazovanju).

Moguće orijentacije kurikuluma Ellis (2004) sažima u tri osnovne kategorije. Prva od njih je *kurikulum usmjeren na dijete*, koja slijedi tradiciju progresivnog obrazovanja te se okreće samorealizaciji i samoaktualizaciji djeteta, stavljajući naglasak na njegove interese, osobni razvoj i aktivno učenje. Kao primjere kurikuluma usmjerenih na dijete spomenuta autorica navodi *Sudbury Schools, The Exploratory Experiences Curriculum for Elementary Schools (EECES)* i pedagošku koncepciju Reggio-Emilie. *Kurikulum usmjeren na društvo*, također, slijedi tradiciju progresivnog obrazovanja, no on je više okrenut resursima iz socijalne okoline, naglašavajući važnost zajedničkog i suradničkog rješavanja problema, kooperativnog učenja, projektnog pristupa i slično. Primjerice, to je *The Foxfire Curriculum* i *The Unified Science and Mathematics for Elementary Schools (USMES) Approach*. *Kurikulum usmjeren na znanje* koji se još naziva i akademski kurikulum, usmjeren je usvajanju kanona (esencijalnih) znanja, predmetnih znanja deriviranih iz akademskih disciplina, ističući važnost svestrane naobrazbe djeteta. Primjeri takve orijentacije su *The Core Knowledge Curriculum*, zatim *Mortimer Adler s Paideia Curriculum* i *The International Baccalaureate Diploma Programme (A Worldwide Curriculum)*.

Različite orijentacije kurikuluma mogu reflektirati i različita epistemološka polazišta. U tom kontekstu, Solomon (2003) posebno izdvaja Piagetovu filozofiju *konstruktivizma* (znanje predstavlja samokonstrukciju učenika), zatim *socio-konstruktivizam* Leva Vygotskog (znanje se konstruira u procesu socijalne interakcije), Gardnerovu *Teoriju višestrukih inteligencija* i neke druge, od kojih svaka ima specifične implikacije na orijentaciju i promišljanje kurikuluma.

S obzirom na predmet našeg interesa, a to je kurikulum ranog odgoja<sup>1</sup>, opredjeljujemo se za ona određenja kurikuluma koja

---

<sup>1</sup> Kurikulum «ranog odgoja» odnosi se na djecu od polaska u odgojno-obrazovnu ustanovu (6 mjeseci ili 1 godine starosti), pa sve do njihova polaska u školu (6-7 godine). Izbjegavamo termin «predškolski» zbog dva razloga. Prije svega, on se ponekad reducira samo na godinu prije polaska djetetu u školu, umjesto da uključuje sve godine institucijskog odgoja i obrazovanja djeteta. Uz to, termin «pred-školski» već u samoj biti implicira veću važnost školskog razdoblja u odnosu na ono koje mu prethodi. U tom smislu, najvažnijom ulogom vrtića smatra se i sustavna priprema djeteta za školu, kao da rana dob sama po sebi nije dovoljno važna nego služi tek kao priprema za nešto što jest važno. Mi smatramo da rana dob, koja je najosjetljivije razdoblje življenja djeteta, zaslužuje punu

sadržavaju sljedeće značajke: *otvoren, razvojan, dinamičan* (u praksi se konstruira, razvija i mijenja na temelju učenja, istraživanja i suradnje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa), *holistički tj. integrirani* (naglasak na cjelovitom odgoju i obrazovanju, usklađen s integriranom prirodom učenja djeteta) te *humanistički i razvojno primjeren* (naglasak na razvoju kapaciteta svakog pojedinog djeteta, uz uvažavanje njegovih individualnih interesa i razvojnih potreba).

Također smo skloniji onim orijentacijama kurikuluma koje ističu njegovu *usmjerenost na dijete, a ne na sadržaje učenja*, iako na razini ranog odgoja još primjerenijim smatramo pristup razvoju kurikuluma kako ga tumače Malaguzzi (1998) i njegovi suradnici (Edwards et. al., 1998; Giudicci, Rinaldi 2002). Uvažavajući značajke djece rane dobi, a sukladno suvremenim tumačenjima prirode njihova odgoja i učenja, oni ističu da kurikulum u vrtiću treba *polaziti od djeteta i biti "uokviren" od odgajatelja*. Tako shvaćen kurikulum temelji se na dobrom razumijevanju djeteta (njegovih interesa, individualno različitih razvojnih potreba i mogućnosti, kognitivnih strategija i stilova učenja, profila inteligencije, postojećih znanja i razumijevanja, modaliteta i kvalitete komuniciranja s drugima, kreativnih i drugih potencijala djeteta itd.), jer razina razumijevanja djeteta od strane onih koji oblikuju kurikulum (odgajatelja) u najvećoj mjeri određuje perspektivu razvoja kurikuluma. U tom smislu, kurikulum ranog odgoja predstavlja teorijsku razvojnu koncepciju koja se u praksi razvija te kontinuirano propituje i modificira, u traganju za efikasnim oblicima podrške odgoju i obrazovanju djece temeljene na dobrom razumijevanju svakog djeteta ponaosob.

## **Neke alternativne koncepcije i njihovi kurikulumi**

Promišljanje kurikuluma uvijek uključuje i određene vrijednosti, koje ga u velikoj mjeri ocrtavaju i određuju. Primjerice, kurikulum ranog odgoja Novog Zelanda, tzv. *Te Whariki* (Smith, 2011), zasniva se na osnaživanju djeteta, holističkom pristupu, uvažavanju obitelji i lokalne zajednice, te kvalitetnim odnosima na svim razinama. Jer, krajnji je cilj *Te Whariki-a* omogućiti odrastanje djeteta kao kompetentne i samopouzdanе osobe, zdrave

---

pozornost sama po sebi. U tom smislu, vrtić ne shvaćamo kao mjesto na kojem se dijete priprema za nešto buduće" (školu ili život), nego mjesto "kvalitetnog življenja djeteta", koje se događa ovdje i sada.

u tjelesnom, psihičkom i duhovnom smislu, s razvijenim osjećajem pripadanja i sviješću o tome da se njegov doprinos zajednici cijeni.

Vrijednost uvažavanja djeteta i snažno akcentiranje kvalitete odnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa posebno su svojstvene *Reggio koncepciji*, što je vidljivo već u definiraju tzv. "slike o djetetu" (Malaguzzi, 1998), na kojoj se temelji cijela organizacija odgojno-obrazovnog procesa i oblikovanje kurikuluma Reggio vrtića. "Slika o djetetu", kao kreativnoj, snažnoj, kompetentnoj osobi i vještom komunikatoru, rezultira kurikulumom čije osnovne značajke Thornton i Brunton (2007) opisuju u kategorijama: *odnosi* (ravnopravni, uvažavajući, recipročni odnosi između svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa), *kreativnost* (uvažavanje urođene kreativnosti djeteta o oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa), *okruženje* (u odgojno-obrazovnom procesu ga se naziva "trećim odgajateljem"), *vrijeme* (fleksibilnost organizacije odgojno-obrazovnog procesa), *učenje i poučavanje* (djeca i odrasli su partneri u procesu učenja, koje se temelji na istraživanju, otkrivanju, zajedničkom interpretiranju, reflektiranju i razumijevanju vlastitog iskustva), *refleksivna praksa* (odgajatelji kontinuirano istražuju vlastitu odgojno-obrazovnu praksu, čime preuzimaju odgovornost za svoj profesionalni razvoj i osiguravanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa).

Ovdje valja spomenuti još i *Montessori* te *Waldorfsku koncepciju*, koje također karakterizira uvažavanje djece, iako operacionalizaciji te vrijednosti pristupaju na različite načine. Montessori koncepcija (Bradley et al., 2011) promovira neovisnost i samostalnost djeteta, poštovanje njegove inicijative i spontanosti, učenje kroz igru, poticanje kreativnog mišljenja, koncentracije i samoučenja djeteta, uvažavanje individualiteta djeteta i njegovih jedinstvenih značajki i slično. Oživotvorenje kurikuluma zasnovanog na idejama Marije Montessori uključuje stvaranje posebno strukturirane okoline usklađene s tzv. osjetljivim razdobljima djeteta, koja mu omogućuje slobodu izbora materijala i aktivnosti za učenje i drugo.

Waldorfska koncepcija (Taplin, 2011), promovira ideju strahopoštovanja prema duhovnom podrijetlu čovjeka, odgoja onoga što dijete (rođenjem) donosi sa sobom, uvažavanje različitih temperamenata, razmatranje razvoja i odgoja djeteta u kontekstu sedmogodišnjih razdoblja, sveobuhvatno shvaćanje djeteta, osposobljavanje osjetila i drugo. Ove, i neke druge ideje Rudolfa Steinera, na specifičan se način reflektiraju na oblikovanje kurikuluma Waldorfskog vrtića. Primjerice, u njemu predmet

učenja predstavlja cijeli svijet, koriste se prirodni, a ne didaktički oblikovani materijali i slično.

### **Kurikulum u «širem» i «užem» smislu**

Pristup oblikovanju kurikuluma u nekoj zemlji, i to već od ranog odgoja, reflektira vrijednosti sadržane u njezinoj Nacionalnoj strategiji razvoja obrazovanja. Vrijednosti sadržane u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje, te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, koji je u Republici Hrvatskoj stupio na snagu 2010. godine, uključuju *znanje* (pripremu djeteta za cjeloživotno učenje, razumijevanje i kritičko promišljanje, snalaženje u novim situacijama i dr.), *solidarnost* (razvoj osjetljivosti djece za druge osobe i okruženje), *identitet* (izgradnju osobnoga, kulturnog i nacionalnog identiteta djeteta, odgoj za poštovanje različitosti) i *odgovornost* (poticanje aktivnog sudjelovanja djece u društvenom životu, razvoj odgovornog ponašanja, razvoj osobne slobode i odgovornosti). *Nacionalni okvirni kurikulum* spada u kategoriju onog što nazivamo kurikulumom u "širem smislu", predstavljajući službenu odgojno-obrazovnu koncepciju, zajedničku na razini države, koja sadržava temeljne ideje i načela odgoja i obrazovanja djece u toj zemlji. Uz *Nacionalni okvirni kurikulum*, u Hrvatskoj su na snazi još i *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* iz 1991. godine, te *Prijedlog Koncepcije razvoja predškolskog odgoja*, također iz 1991. Navedeni dokumenti apostrofiraju načela slobode, otvorenosti i raznolikosti organizacije i provođenja odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, uvažavanje individualnih značajki svakog djeteta, učenje činjenjem i slično. No, načini na koji pojedini hrvatski vrtići ova načela uspijevaju ostvariti u praksi, tj. kako "službeni" kurikulum uspijevaju prilagoditi svom specifičnom kontekstu, kulturi i tradiciji okruženja u kojem se nalaze, što nazivamo kurikulumom u «užem smislu», jako se razlikuju. To je jedan od razloga zbog kojih se kvaliteta prakse u različitim vrtićima u Republici Hrvatskoj jako razlikuje, o čemu svjedoče i brojna istraživanja (Miljak, 1996; 2009, Petrović-Sočo, 2007; Slunjski, 2006, 2011; Šagud, 2006; Vujičić, 2011).

### **Teorija i praksa kurikuluma ranog odgoja**

Držimo da se u svakom vrtiću kurikulum konstruira kao jedinstvena i neponovljiva teorijska koncepcija izrasla na temeljima njegove autentične prakse. Njega određuje čitav niz strukturnih i organizacijskih značajki (određenog) vrtića, koje proizlaze iz



njegove cjelokupne kulture. Strukturne dimenzije vrtića najčešće se povezuju s njegovim prostorom, materijalnom opremljenošću, vremenskim strukturiranjem odgojno-obrazovnog procesa i drugim organizacijskim pitanjima, dok se kulturom smatraju vrijednosti, stavovi, norme i očekivanja odgajatelja. Plant i Garrett (prema Stoll 1999) cjelokupnu kulturu neke ustanove, zapravo, i dijele na organizacijske dimenzije, te vrijednosti, tj. uvjerenja ljudi koje smatraju i esencijom kulture. Spomenuti autori kulturu ustanove metaforički prikazuju kao santu leda, čiji nevidljivi dio, ispod razine mora, predstavljaju vrijednosti, uvjerenja i stavovi djelatnika u ustanovi, koji u velikoj mjeri određuju sve organizacijske dimenzije ustanove. Međutim, isti autori naglašavaju i to kako se dio koji «izranja» može razumjeti i mijenjati samo ukoliko se istodobno dobro upozna i razumije ono što postoji «ispod razine vode» a što se ne vidi izvana, a to je stvarna esencija kulture ustanove. Shodno tome, da bi se mogao shvatiti, a onda i mijenjati kurikulum određenog vrtića, potrebno je upoznati, razumjeti i mijenjati ne samo njegovu «vidljivu realnost», koju određuju organizacijske razine njegove kulture, nego i njegovu «nevidljivu realnost», skrivenu u najdubljim sferama te kulture. Pri tome valja imati na umu da su sve organizacijske dimenzije (strukture) u međusobnom interaktivnom djelovanju (Fullan, 1999; Datnow, et. al., 2002; Senge, 2002), pa je potrebno ne samo istražiti, sagledati i razumjeti svaku ponaosob nego i kontinuirano istraživati njihovu međusobnu povezanost, prepletenost i uzajamnu ovisnost. Jer upravo njihova sinergija snažno određuje kvalitetu odgoja i obrazovanja djece u vrtiću, tj. kvalitetu i orijentaciju njegova kurikuluma.

Ovako određen kurikulum zapravo predstavlja zajedničku konstrukciju koncepcije ili teorije svih sudionika koji je u svakodnevnom interakcijama stvaraju i razvijaju, sukladno svojim uvjetima, tj. svom okruženju. U tom smislu, riječ je o *sukonstruktivistički orijentiranom kurikulumu* koji se referira kao teorijska koncepcija koja se razvija u određenom vrtiću, i to u procesu zajedničkog istraživanja i učenja, tj. sukonstruiranja znanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Zajedničko učenje događa se kao rezultat svakodnevne razmjene postojećih te zajedničke izgradnje novih znanja, što istodobno utječe na podizanje kvalitete odgojno-obrazovne prakse i razvoj teorijske koncepcije, tj. kurikuluma određenog vrtića.

Krucijalni instrument razvijanja odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma predstavljaju istraživačke i refleksivne kompetencije

odgajatelja. Ovaj oblik profesionalizma, iziskuje i neke "nove" oblike inicijalnog obrazovanja i profesionalnog usavršavanja odgajatelja, koji ih osposobljavaju za razumijevanje dinamičnosti i kompleksnosti odgojno-obrazovne prakse (Fullan, 2001; Strozzi, 2002), te doprinose kreiranju kulture kontinuiranog istraživanja i učenja (Malaguzzi, 1998; Giudicci, Rinaldi 2002; Fullan, 1999).

Izgrađivanje «infrastruktura učenja» u vrtiću potrebnih za mijenjanje kurikuluma, tj. razvoj njegova „kapaciteta za promjene” (Hopkins, 2001), vrlo je kompleksan, neizvjestan i zahtjevan proces. Uz to, riječ je o procesu koji je vrlo spor, u što smo se u našoj istraživačkoj praksi više puta uvjerali. Procesu postupnog mijenjanja ozračja, uvjeta, struktura i kulture vrtića, a time i perspektivi njegova kurikuluma, doprinose neke pretpostavke, od kojih ćemo izdvojiti nekoliko.

### **Pretpostavke razvoja suvremenog kurikuluma ranog odgoja**

Kvaliteta odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma ne događa se kao izravna posljedica donošenja nekog novog dokumenta. Odgojno-obrazovna praksa je izuzetno kompleksna, višeslojna i nepredvidiva, te sama po sebi jako rezistentna na promjene. Nijedan pokušaj razvoja kurikuluma koji nije uvažavao prethodno navedene značajke prakse nije polučio uspjeh, o čemu svjedoči niz autora (Datnow et. al., 2002; Fullan, 1999 i dr.). Kvalitetnu praksu vrtića i njegov kurikulum trebaju razviti upravo odgajatelji u samoj praksi, za što im je nužno osigurati sustavnu podršku.

Perspektivu osuvremenjavanja, tj. razvoja kurikuluma ranog odgoja, uvelike određuju (potiču ili inhibiraju) neke pretpostavke, od kojih neke generiraju čimbenici izvan same odgojno-obrazovne prakse, dok su druge povezane sa značajkama same prakse, tj. različitim oblicima tradicionalizama koji u njoj egzistiraju a koje je potrebno nasputiti, tj. otkloniti.

Jedna od «vanjskih» pretpostavki je postojanje eksplicitnog i konzistentnog stava prosvjetne politike<sup>2</sup> o tome što se smatra kvalitetom u području ranog i predškolskog odgoja, i kako se ona najučinkovitije razvija. Bez jasno artikuliranog stava prosvjetnih vlasti o pitanju kvalitete ranog odgoja i obrazovanja, u «rizik» intenzivnijeg razvoja odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma

---

<sup>2</sup> U Republici Hrvatskoj to su, primjerice, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Agencija za odgoj i obrazovanje, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, osnivači vrtića i sl.

vrtića upuštaju se uglavnom natprosječno motivirani pojedinci (ravnatelji vrtića, pojedini odgajatelji i sl.). Nejasan i nekonzistentan stav prosvjetne politike o pitanju kvalitete može dovesti do toga da se upravo oni vrtići koji uspjevaju izgraditi najvišu razinu prakse, i služe kao ogledni primjeri kvalitete za studente i stručnjake iz zemlje i inozemstva, povremeno proglašavaju «crnim ovcima» sustava koje poduzimaju «neke eksperimente». Kurikulumski pristup usmjeren na razvoj kompetencija, kojeg promovira novi hrvatski *Nacionalni okvirni kurikulum*, iziskuje promjene metoda i oblika rada, a ne njihovo zadržavanje i održavanje postojeće odgojno-obrazovne prakse u stanju *status quo*. U tom kontekstu, stupanje na snagu *Nacionalnog okvirnog kurikuluma* (2010) može predstavljati argument i ohrabrenje za provođenje «eksperimenata» usmjerenih razvoju kurikuluma, i to ne samo na razini vrtića nego jednako tako i škola. Tome može doprinjeti i djelovanje *Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja Republike Hrvatske*, koji je upravo u pripremi metodologije i instrumenata za praćenje kvalitete rada ustanova za rani i predškolski odgoj. Oni bi vrtićima trebali pomoći u promišljanju i razumijevanju pojma kvalitete, te ih ohrabriti na sustavno promišljanje načina na koji se u njihovim konkretnim uvjetima ta kvaliteta može (i treba) kontinuirano razvijati.

Iduća pretpostavka odnosi se na vrstu i kvalitetu inicijalnog obrazovanja odgajatelja te njihova sustavnog profesionalnog usavršavanja. Među ostalim, inicijalno obrazovanje odgajatelja ne bi trebalo biti usmjereno na razvoj tehničkih kompetencija, jer su one lako usvojive kroz praksu. Naprotiv, ono bi se trebalo fokusirati na razvoj širih kompetencija koje će mijenjati pedagošku praksu (Peeters i Brandt, 2011). U Republici Hrvatskoj, Učiteljski fakultet u Rijeci prvi se uspješno suočio s tim izazovom, te je inicijalno obrazovanje odgajatelja ne samo podigao na sveučilišnu (petogodišnju) razinu, nego i svoje studentske programe uskladio sa suvremenim trendovima u ranom odgoju i obrazovanju<sup>3</sup>.

Shodno tome, stručno usavršavanje odgajatelja ne bi trebalo biti svedeno na jednokratne i povremene susrete, na kojima se s odgajateljima "obrađuju" pojedine pedagoške, psihološke ili metodičke teme, jer takvi ne mogu dovesti do ozbiljnijih kvalitativnih promjena odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma. Učinkovito profesionalno usavršavanje odgajatelja, o čemu svjedoče brojni autori (Edwards, 1998; Fullan, et. al., 2006;

---

<sup>3</sup> Ove će godine s tog fakulteta izaći prva generacija odgajatelja s diplomom petogodišnjeg sveučilišnog studija

Malaguzzi, 1998; Miljak, 2009), trebalo bi se događati u realnom kontekstu pedagoškog rada odgajatelja, tj. u samoj odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj svakodnevno rade, i imati kontinuirani karakter. Takav oblik profesionalnog usavršavanja odgajatelja u samoj praksi obično je povezan s njihovim uključivanjem u *participacijska akcijska istraživanja*. Riječ je o pristupu stručnom usavršavanju, čiji je cilj jačati istraživačka i refleksivna umijeća odgajatelja nužna za postupni i kontinuirani razvoj vrtića «iznutra», a koji se i Hrvatskoj u posljednjih petnaestak godina pokazao vrlo učinkovitim. Kvalitetan i usklađen pristup inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju odgajatelja postupno odmiče od tradicionalne uloge poučavatelja i golog realizatora programa, te mu pomaže u izgradnji njegove profesionalne autonomije i preuzimanju uloge «kritičkog intelektualca», tj. «mislećeg praktičara» (Krstović i Čepić, 2003).

Druga skupina pretpostavki odnosi se na otklanjanje različitih tradicionalizama koji kolidiraju sa suvremenim spoznajama o odgoju i učenju djece rane dobi. Primjerice, u mnogim je vrtićima organizacija odgojno-obrazovnog procesa još uvijek zasnovana na *analitičkom pristupu*, koji se očituje u različitim oblicima njegova parceliziranja i fragmentiranja. Ta se parcelizacija očituje u umjetnoj diobi aktivnosti djece na područja koja bi, da je riječ o školi, pripadala pojedinim nastavnim predmetima (hrvatski, matematika, prirodoslovlje i dr.). Kako u ranom odgoju i obrazovanju pojedine segmente odgojno-obrazovnog procesa nije primjereno striktno dijeliti, tj. izdvajati iz cjeline koja uključuje i sve ostale segmente, otklanjanje ove barijere na putu razvoja suvremenog kurikulumu, koji treba imati holističku orijentaciju, predstavlja trajni izazov za odgajatelje.

Nadalje, odgojno-obrazovni proces nekih vrtića još uvijek se nastoji ustrojiti i oblikovati linearno, prema striktno utvrđenom planu i programu. Kako se suvremeni vrtić određuje kao kompleksan živi sustav, tj. "živi organizam" (Strozzi, 2002, Rinaldi, 2006), funkcioniranje procesa u njemu nije moguće u cijelosti predviđati. Striktno planiranje procesa odgoja i obrazovanja djece, osobito na razini sadržaja, u vrtiću je neprimjereno i zastarjelo. Današnja djeca žive u vremenu čije su osnovne značajke neodređenost, nepredvidivost, neočekivanost, kompleksnost i multidimenzionalnost (Fullan, 1999; Capra, 2004), a zadatak vrtića je da potakne proces osposobljavanja djece za stalnu promjenu, tj. za «snalaženje» s nesigurnošću i nepredvidivošću suvremenog života, te za «učenje učenja».

Suočavanje odgajatelja s ovim izazovom iziskuje relativiziranje snage planiranih utjecaja u odgojno-obrazovnom procesu, u korist prihvaćanja događaja čije utjecaje i ishode nije moguće precizno i u cijelosti predviđati. Koncipiranje *razvojnog, otvorenog i dinamičnog kurikuluma*, usklađenog s nepredvidivostima i nelinearnošću odgojno-obrazovnog procesa, distancira se od rigidnog planiranja sadržaja tog procesa u korist prepoznavanja mnoštva aktivnosti djece koje se događaju (razvijaju) prirodno, a čiji razvoj i kvalitetu odgajatelj podupire različitim oblicima indirektna podrške. To iziskuje razvoj novih kompetencija odgajatelja, potrebnih za sustavno promatranje i razumijevanje djece i njihovih aktivnosti, te "ugrađivanje" svojih odgojno-obrazovnih djelovanja u mnoštvo neplaniranih situacija.

Napuštanje tradicionalnog shvaćanja znanja kao nečeg statičnog, što se može egzaktno utvrditi i na predvidljive načine prenijeti drugima, sljedeći je izazov odgajateljima na putu ostvarivanja suvremenog kurikuluma. U oblikovanju suvremenog kurikuluma odgajatelj se ne bi trebao smatrati "poučavateljem" tj. izvršiteljem, prenositeljem znanja ili instruktorom (Mušanović, 2001), niti bi dijete trebao tretirati kao pasivnog primatelja, konzumenta ili recepienta. Suvremeno obrazovanje usmjereno je poticanju djeteta na promišljanje i kreiranje novih vrijednosti i znanja temeljenih na promišljanju, a ne memoriranju i repeticiiji već postojećih. Ono znanje ne tretira kao nešto što se usvaja, nego se stvara, tj. konstruira u umu svakog pojedinca, predstavljajući u konačnici osobnu, autentičnu konstrukciju osobe koja uči<sup>4</sup> (Elliott 1998; Malaguzzi, 1998; Bascia i Hargreaves, 2000 i dr.). U kvalitetnom kurikulumu «dijete konstruira svoje znanje, a odgajatelj je kreativni medijator tog procesa» (Fosnot, 1989, str. 20). Takav se kurikulum realizira kroz bogato, pedagoški pripremljeno okruženje, kvalitetan socijalni kontekst (mogućnost stupanja djeteta u raznovrsne socijalne interakcije s drugom djecom i nenametljiv ali podržavajući pristup odgajatelja).

I napokon, veliki izazov odgajateljima u procesu izgradnje suvremenog kurikuluma može biti i zahtjev napuštanja svakog oblika manipulacije djece u korist poticanja njihove autonomnosti i emancipacije. Različito od suvremenog (postmodernog) pristupa, u čijoj je potki upravo samorazvoj i samoaktualiziranje djeteta, organizacija tradicionalnog odgojno-obrazovnog procesa u službi je razvoja njegove prilagodljivosti, prilagođenosti, poslušnosti i

---

<sup>4</sup> Ovakvo tumačenje učenja temelji se na radu švicarskog psihologa Jeana Piageta koji je utemeljitelj konstruktivističkog pristupa učenju.

receptivnosti. Obespravljenoš djece u tradicionalno koncipiranom odgojno-obrazovnom procesu rezultira uskraćivanjem prilika samostalnog i kritičkog razmišljanja i uvažavanja njihovih perspektiva, na račun bezuvjetnog prihvaćanja ideja i istina koje zastupa netko drugi. Valja podsjetiti da je jedna od najvažnijih poruka sadržana u Izvješću UNESCO-u, koje je podnijelo Međunarodno povjerenstvo za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće (Delors 1998), da obrazovanje mora osigurati svakom pojedincu da rješava vlastite probleme, donosi vlastite odluke i snosi vlastitu odgovornost. Ostvarivanje humanistički orijentiranog kurikulumu (Miljak, 1996; Malaguzzi, 1998; Elliott, 1998), u kojem djeca nisu obespravljeni objekti nego jednako vrijedni, ravnopravni sudionici u procesu zajedničkog učenja s drugom djecom i odraslima, pretpostavlja duboku i kompleksnu promjenu ustrojstva vrtića u smjeru njegove demokratizacije na svim razinama.

### **Profesionalne zajednice učenja i razvoj kurikulumu**

Suradnja, zajedničko učenje i povezivanje odgajatelja u profesionalne zajednice učenja imaju neprocjenjivu ulogu o procesu razvoja kurikulumu. Profesionalne zajednice učenja usmjerene su poticanju odgajatelja i svih drugih subjekata odgojno-obrazovnog procesa na kontinuiranu razmjenu svojih profesionalnih ekspertiza, uvida i znanja, kao osnove njihova zajedničkog učenja. Jedna od takvih zajednica, poznata kao *Project Zero* (Edwards, et. al, 1998; Giudicci i Rinaldi, 2002), predstavlja suradnički projekt skupine istraživača s Harvarda i vrtića Reggio Emilie, proveden 1995-1998 godine<sup>5</sup>. U njemu su se, među ostalim, istraživali učinci zajedničkog učenja odgajatelja, te uloga dokumentacije u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa i razvoju kurikulumu. Uz nju, poznat je i *The Chicago Metro Association for the Education of Young Children – AEYC* (Chicago Metro Association for the Education of Young Children, 2004), koji je razvio program profesionalne zajednice učenja odgajatelja za 10 ustanova ranog odgoja u Chicagu. U tom projektu, profesionalne zajednice učenja opisane su kroz tri ključna uporišta: razvojni kurikulum, orijentacija na ishode odgojno-obrazovnog procesa i razmjena dokumentacije.

“Srce” svih profesionalnih zajednica učenja upravo su redovni susreti, tj. zajedničke rasprave odgajatelja, na kojima oni

---

<sup>5</sup> Ovaj je projekt još poznat i pod imenom «Making Learning Visible» (prev. učiniti učenje vidljivim)

razmjenjuju svoja profesionalna iskustva i znanja, i tako kontinuirano izgrađuju nova. Cilj takvih razmjena je dublje razumijevanje djeteta, cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa i vlastite uloge u njegovu oblikovanju, kao podloga razvoja suvremenog kurikuluma.

U Hrvatskoj je u posljednjih godina evidentan rast broja vrtića koji su pristupili sustavnom unapređenju svoje odgojno-obrazovne prakse i razvoju kurikuluma. Riječ je uglavnom o participacijskim akcijskim istraživanjima, koja su se, u hrvatskim okvirima, počela provoditi u vrtićima mnogo ranije nego na drugim razinama odgojno-obrazovnog sustava<sup>6</sup> (u posljednje se vrijeme sve više provode i u školama, više o tome Bognar, 2009). No, činjenica da je riječ o vrtićima, a ne, primjerice, o osnovnim ili srednjim školama ne umanjuje njihov doprinos u stvaranju *profesionalnih zajednica učenja* koje promiču odgoj temeljen na humanim i demokratskim vrijednostima. Naprotiv, u demokratskom društvu upravo prva iskustva djece s odgojno-obrazovnom institucijom nikako ne bi smjela biti nedemokratska (Fullan, 2002).

U posljednjih petnaestak godina, u Republici Hrvatskoj djelovalo je, ili još djeluje, više istraživačkih timova, sastavljenih od istraživača s fakulteta i istraživača-praktičara iz različitih vrtića, povezanih idejom zajedničkog izgrađivanja kvalitetnije odgojno-obrazovne teorije i prakse. Mnoge od tih ustanova povezuju se u mreže profesionalnih zajednica učenja, što uveliko doprinosi njihovu zajedničkom profesionalnom razvoju i rezultira kontinuitetom izgrađivanja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma.

## Literatura

- Bascia, N., Hargreaves, A. (2000), *The Sharp Edge of Educational Change - Teaching, Leading and the Realities of Reform*. London, New York: Routledge/Falmer.
- Bognar, B. (2009), neobjavljena doktorska disertacija.
- Bradley, M., Isaacs, B., Livingston, L., Nasser, D., True, A.M., Dillane, M. (2011), *Maria Montessori in the United Kingdom: 100 Years on*. In: Miller, Linda, Pound, Linda (eds.), *Theories and Approaches to Learning in the Early Years*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE, 71-85.
- Capra, F. (2004), *Tao fizike*. Zagreb: Profil.

---

<sup>6</sup> Prvo takvo veće i cjelovito istraživanje u vrtiću objavila je Arjana Miljak (1996) u svojoj studiji "Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja", Velika Gorica: Persona.

- Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002), *Extending Educational Reform, From One School to Many*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Delors, J. (1998), *Učenje – blago u nama*. Zagreb: Educa.
- Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.) (1998), *The Hundred Languages of Children - The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.
- Elliot, J. (1998), *The Curriculum Experiment - Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Ellis, A. K. (2004), *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont, New York: Eye On Education.
- Fosnot, C. T. (1989), *Enquiring Teachers, Enquiring Learners: A Constructivist Approach for Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1999), *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (2002), *Educational Reform as Continuous Improvement*. In: Hawley, W. D. (eds.), *The Keys to Effective Schools - Educational Reform as Continuous Improvement*. California: Thousand Oaks, 1-9.
- Fullan, M., Hill, P., Crevola, C. (2006), *Breakthrough*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, London: Sage Publication.
- Giudicci, C., Rinaldi, C. (eds.) (2002), *Making Learning Visible - Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia.
- Hewitt, T. W. (2006), *Understanding and Shaping Curriculum*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publication.
- Hopkins, D. (2001), *School Improvement for Real*. London, New York: Routledge/Falmer.
- Krstović, J., Čepić, R. (2003), *Istraživačko-razvojna dimenzija profesionalne kompetencije učitelja ili pledoaje za fakultetsko (sveučilišno) obrazovanje učitelja*. U: Babić, Nada; Irović, Stanislava (ur.), *Dijete i djetinjstvo – teorija i praksa predškolskoga odgoja*. Osijek: Zbornik radova znanstveno-stručnog skupa, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Visoka učiteljska škola u Osijeku, 214-227.
- Malaguzzi, L. (1998), *History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.), *The Hundred Languages of Children - The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 49-97.
- Miljak, A. (1996), *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica: Persona.
- Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.



- Mušanović, M. (2001), *Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijska istraživanja*. U: Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 133-143.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Peeters, J., Brandt, S. (2011), *Educiranje edukatora: međusobna podrška odgajatelja*. U: Burić Helena (ur.), *Djeca u Europi, zajednička publikacija mreže europskih časopisa*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište «Korak po korak», 10-11.
- Petrović-Sočo, B. (2007), *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum, teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju, 15-37.
- Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja* (1991). Zagreb: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete, 7/8.
- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991). Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i športa, 7/8.
- Rinaldi, C. (2006), *Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York: Routledge.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., Smith, B. J. (2002), *Peta disciplina u praksi - strategije i alati za gradnju učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Slunjski, E. (2006), *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću - organizaciji koja uči*. Čakovec, Zagreb: Mali profesor, Visoka učiteljska škola.
- Slunjski, E. (2011), *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Smith, A. B. (2011), *Relationships with People, Places and Things – Te Whariki*. In: Miller, Linda, Pound, Linda (eds.) *Theories and Approaches to Learning in the Early Years*. Los Angeles, London, New Delhi: SAGE, 149-162.
- Solomon, P. G. (2003), *The Curriculum Bridge, from Standards to Actual Classroom Practice*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Stoll, L. (1999), *School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement?* In: Prosser, J. (eds.), *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing, 30-47.
- Strozzi, P. (2002), *Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary*. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (eds.), *Making Learning Visible - Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, 58-77.
- Šagud, M. (2006), *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.

- Thornton, L., Brunton, P. (2007), *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. London, New York: Routledge.
- Taplin, J. T. (2011), *Steiner Waldorf Early Childhood Education: Offering a Curriculum for the 21. St Century*. In: Miller, Linda, Pound, Linda (eds.), *Theories and Approaches to Learning in the Early Years*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: SAGE, 86-98.

Edita Slunjski, PhD

*Faculty of Philosophy of the University of Zagreb*

## **CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF EARLY EDUCATION CURRICULUM DEVELOPMENT**

### **Abstract**

Early education curriculum is defined as a theoretical development conception that is examined and modified in practice, searching for effective forms of support of child education. It means the follow-up and understanding of a complex dynamics of child activities and common consideration, realization and evaluation of the educational process. An institution of early education needs to be transformed into a community characterized by professional connection, cooperation and team work. Cooperation and professional partnership of educators are necessary assumptions for realization of good educational practice and curriculum development.

Researching educational practice in different institutions of early education, it is possible to define some of its common features, which can be useful for building the theory of curriculum. However, a curriculum is designed in each institution as a unique theoretical conception developed on the foundations of its authentic practice. Thus determined curriculum supports the autonomy of each educational institution, leaving a space for pluralism of pedagogical ideas and conceptions based on humanistic ideas and developmentally appropriate practice. The crucial instrument for developing educational practice and curriculum comprises the educator's research and reflexive competencies that can be built by being included into action researches. Such a form of professionalism allows each educator to function as an active, creative, constructive and thinking entity within his/her scope of educational activity. In this way educators can be transformed into front-runners of positive changes, who become curriculum creators and re-creators in the institutions of early education, providing their uniqueness and quality. Such a process is not a simple one but rather a demanding, complex and connected to different challenges. This paper is aimed at lighting up the conditions that allow the organizational development of the institution of early education and the continuous transformation of educational practice and curriculum development within it.

Key words: curriculum, research, pluralism of pedagogical ideas and conceptions



Dijana Guštin, prof.  
Dinka Ževela, prof.  
Anja Bucković, prof.  
*Dječji vrtić "Dječja igra" Zagreb*

## AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE KAO ALATKA RAZVOJA PREDŠKOLSKOG KURIKULUMA

### *Sažetak*

*Put izgradnje predškolskog kurikulumuma vrtića složen je i dugotrajan proces, kojeg obilježava angažirano zajedničko (su)djelovanje svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa; djelatnika, roditelja i djece. Riječ je o procesu istraživanja i postupnog mijenjanja različitih organizacijskih struktura vrtića (prostorno-materijalne organizacije, organizacije vremena i kvalitete socijalnih odnosa i komunikacije), koje imaju utjecaj na kvalitetu odgojno-obrazovne prakse. Upoznavanje tih struktura i razumijevanje načina na koji se one reflektiraju na sve segmente odgojno-obrazovnog procesa, stvarni je početak kvalitativnih promjena kurikulumuma vrtića. Slijedi zajedničko promišljanje i poduzimanje intervencija koje vode podizanju njihove kvalitete, te praćenje poduzetih promjena i njihovih implikacija na samu praksu. Ovakav pristup istodobnom istraživanju i mijenjanju kurikulumuma, koji se u literaturi naziva akcijskim istraživanjem, u našem se vrtiću provodi već petu godinu. U ovom radu prikazujemo najvažnije značajke poduzetog istraživanja, te načine na koje je ono doprinijelo oblikovanju naših profesionalnih iskustava i unapređenju kurikulumuma našeg vrtića. U tom procesu, najvrednijim postignućem smatramo izgrađivanje jedne nove razine razumijevanja i uvažavanja djeteta, kao podloge izgradnje kurikulumuma kojeg obilježavaju humanističke značajke. Novo razumijevanje djeteta predstavljalo je, i dalje predstavlja, temelj oblikovanja naše uloge u procesu njegova odgoja i obrazovanja, a time i alatku razvoja našeg kurikulumuma. Kurikulum našeg vrtića danas shvaćamo kao jedan dugoročni razvojni projekt, čija je kvaliteta i sama razvojna, a ne statična kategorija. Iz tog razloga, kontinuitet istraživanja odgojno-obrazovne prakse i profesionalnog razvoja svih stručnih djelatnika vrtića smatramo velikim izazovom, ali i našom nezaobilaznom profesionalnom obvezom.*

**Ključne riječi:** *akcijsko istraživanje, organizacijske strukture vrtića, razvoj kurikuluma*

## Uvod

Stvaranje i razvoj predškolskog kurikuluma shvaćenog kao proces koji se kontinuirano mijenja i nadograđuje (Miljak, 2009, Slunjski, 2011), kod odgojitelja i ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa ustanove iziskuje osvješćivanje potrebe za kontinuiranim istraživanjem i unapređenjem odgojno-obrazovne prakse. To znači da se pred odgojitelje postavljaju novi zahtjevi i izazovi; oni više nisu izvršitelji tuđih planova i programa, nego istraživači koji kontinuirano, iz dana u dan, uče o načinima i strategijama dječjeg razvoja i učenja, kako bi ga primjerenim intervencijama poticali i pojačavali. Slično kao što se i inteligencija razvija uporabom, tako se i odgajateljevo znanje i kompetencije razvijaju izravnom primjenom, uključivanjem u svakodnevnu odgojnu praksu (Miljak, 2009). No, odgoj i obrazovanje bez istraživanja i stalnih inovacija jest odgoj i obrazovanje bez interesa, kao i posao koji obavljamo bez zanimanja, nastojeći ga što prije obaviti, pretvara se u rutinski posao (Malaguzzi, prema Miljak, 2009).

Upravo stoga, proces kvalitativnog mijenjanja kurikuluma u ustanovi ranog odgoja u novije se vrijeme sve češće povezuje s uključivanjem odgojitelja i drugih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u akcijska istraživanja. Akcijsko istraživanje predstavlja metodologiju istodobnog istraživanja i unapređivanja odgojno-obrazovne prakse, te holistički pristup unapređenju prakse, umjesto standardiziranih, fragmentiranih, mehaničkih intervencija usmjerenih "popravljanju" njenih određenih dimenzija (Slunjski, 2011). U akcijskom istraživanju poduzimaju se promjene na svim razinama odgojno-obrazovne ustanove, a onda se one postupno počinju mijenjati, razvijati i učiti iz posljedica tih promjena. Takva vrsta istraživanja podrazumijeva kontinuirano propitivanje vrijednosti i stavova, zajedničko djelovanje, te suradnju na svim razinama kao mogućnost stvaranja novih teorija i znanja koja se ponovno provjeravaju u praksi. Sve to doprinosi razvoju i kvaliteti življenja djece i odraslih u ustanovi ranog odgoja. U oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa ustanove ranog odgoja naglasak se stavlja na igru i mnoštvo drugih aktivnosti koje djetetu omogućuju zadovoljavanje njegovih potreba te cjelovitost razvoja, odgoja i učenja. To iziskuje potrebu organiziranja kvalitetnog okruženja, u

kojem se dijete odgaja i uči na prirodan način, čime postaje istinski subjekt svog procesa učenja i kreator vlastitog znanja. Odgajatelj koji dobro razumije smisao aktivnosti djeteta u stanju je primjerenom intervencijom tu aktivnost podržati te ju podići na složeniju razinu, ne ugrožavajući autorstvo djeteta nad idejom kojom se u aktivnosti rukovodilo. No, namjera odgajatelja da aktivnost djeteta podrži primjerenom pedagoškom intervencijom ne predstavlja i garanciju da će u tome uspjeti. Drugim riječima, često postoji jaz između odgajateljevih namjera i akcija, te onog što u vlastitoj praksi uistinu uspijeva ostvariti. Kontinuitet istraživanja vlastitog pedagoškog djelovanja te praksa individualnih i zajedničkih refleksija odgajatelja o kvaliteti tog djelovanja mogu voditi smanjivanju jaza između namjeravanih i ostvarenih postupaka odgajatelja, kao i odgojno-obrazovne prakse u cijelosti. U širem smislu, akcijska istraživanja upravo tome i služe. Ona su usmjerena premošćivanju jaza između teorije i prakse, tj. osvještavanje implicitne pedagogije odgajatelja (Elliot, 1998) koja određuje njegov cjelokupni odgojno-obrazovni pristup.

Akcijska istraživanja predstavljaju istraživanja određenih ljudi provedena u njihovom vlastitom radu, da bi im pomogla poboljšati ono što rade, uključujući i to kako rade s drugima i za njih (Kemmis i McTaggart, prema Cohen i dr., 2007). Ona su sudioničke i suradničke prirode, jer ljudi rade na poboljšanju vlastite prakse i uključuju suradnju onih koji su odgovorni za djelovanje, usmjereno na poboljšanje tog djelovanja. Ovakav pristup omogućuje odgojiteljima osvještavanje trenutne kvalitete vlastitog rada, što je bitan preduvjet za postupno podizanje te kvalitete na jednu višu razinu.

Akcijska istraživanja najčešće se odvijaju u grupi sastavljenoj od znanstvenika i praktičara, te prolaze kroz spiralne korake koji uključuju planiranje, akciju i evaluaciju. Ona podrazumijevaju aktivno sudjelovanje svih zainteresiranih sudionika, dakle ona se ne provode *na* ljudima već *s* ljudima (Cohen i dr., 2007). To znači da ne može biti odvojena uloga istraživača i onih na kojima se istraživanje provodi, već svi sudionici, ovisno o svojim mogućnostima i potrebama, sudjeluju u svim etapama istraživanja. U kontekstu ustanove ranog odgoja, to uključuje sve dionike odgojno-obrazovnog procesa: odgojitelje, članove stručnog tima (pedagog, psiholog i dr.), ravnatelja, te nekog vanjskog eksperta (primjerice istraživača s fakulteta), a u određenom smislu i roditelje i djecu. Oni se smatraju ravnopravnim sudionicima istraživanja, tj. suistraživačima odgojno-obrazovnog procesa ustanove.

Mnogi autori (Koshy, 2005; Macnaughton i Huges, 2009, i dr.) akcijsko istraživanje određuju kao sistematičan proces promatranja, opisivanja, planiranja, djelovanja, refleksije, evaluacije i modificiranja, naglašavajući kako se te etape ne moraju nužno ostvarivati uzastopno, niti u prethodno definiranom redosljedu. Riječ je o višedimenzionalnoj spirali koja sugerira stvaralački, razvojni karakter akcijskog istraživanja. Prema svojoj osnovnoj koncepciji, akcijsko se istraživanje provodi u obliku spiralnih ciklusa aktivnosti. Jedan od autora akcijskog istraživanja, Kurt Lewin (prema Cohen i dr., 2007), navodi kako se akcijska istraživanja razvijaju kroz samorefleksivnu spiralu: spiralu ciklusa planiranja, djelovanja (primjene planova), opažanja (sistematično), reflektiranja, a zatim ponovnog planiranja, daljnje primjene, opažanja i reflektiranja. Prvi ciklus ima za svrhu ispitati stanje u odgojno-obrazovnoj praksi, jer se tek na temelju analize postojećeg stanja može steći uvid u konkretne probleme koje je unaprijed teško odrediti. U ovoj fazi veliku važnost ima prikupljanje raznovrsne dokumentacije (foto i videozapisi rada u grupi, transkripti razgovora odgajatelja s djecom, roditeljima i sl.) koja, zatim, omogućuje drugu fazu, a to je samorefleksija odgajatelja, ali i zajednička refleksija svih sudionika uključenih u istraživanje. U zajedničkoj raspravi se donose akcijske hipoteze koje se zatim primjenjuju u praksi, i to istovremeno u više aktivnosti i u više odgojnih skupina, te se nakon toga ponovnom raspravom te hipoteze ispravljaju ili nadopunjavaju i tako se ciklus nastavlja. Konačan cilj akcijskog istraživanja je osposobljenost odgojitelja i stručnih suradnika za daljnje samostalno istraživanje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse u svrhu postizanja više kvalitete življenja djece i odraslih u dječjem vrtiću.

Polazeći od ovih određenja, u našoj smo ustanovi započeli ciklus akcijskog istraživanja, nastojeći uzeti u obzir širi kontekst i kompleksnost onoga čime se bavimo. Jer, kako to ističu brojni suvremeni autori, odgojno-obrazovna praksa izuzetno je kompleksna i složena (Fullan, 2001; Strozzi, 2002 i dr.). U nastavku rada prikazat ćemo segmente akcijskog istraživanja provedenog u našoj ustanovi ranog odgoja «Dječja igra».

### **Metodologija istraživanja**

Akcijsko istraživanje u našoj se ustanovi provodilo u tri objekta (Suncokret, Maslačak i Tratinčica) tijekom pet pedagoških godina i u njega su bili uključeni svi odgojitelji, članovi stručnog tima (pedagog, ravnatelj), te djeca jasličkih, mlađih, srednjih i



starijih odgojnih skupina. Objekti se razlikuju po veličini i broju odgojnih skupina: objekt Suncokret ima tri odgojne skupine, od toga jednu mješovitu jasličku, jednu mješovitu srednju i jednu mješovitu stariju, dok objekti Tratinčica i Maslačak imaju po jednu jasličku skupinu.

Tijekom istraživanja, odgajatelje se poticalo na kontinuirano praćenje i dokumentiranje aktivnosti djece s ciljem što boljeg razumijevanja njihovih zamisli, ideja, znanja i načina razumijevanja. U tom su se smislu koristili fotozapisi, audiosnimke, snimke snimljene diktafonom i različite pisane bilješke i slični materijali. Jer, korištenje različitih oblika dokumentacije odgojiteljima na zajedničkim refleksijama omogućuje praćenje razvoja aktivnosti s djecom, analizu materijala koje djeca u aktivnostima koriste, načina na koji s drugom djecom i odgojiteljima surađuju, a posebno načina na koji odgojitelji razvoj aktivnosti podupiru” (Slunjski, 2008). Kroz oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa pokazalo se da praćenje i dokumentiranje aktivnosti djece doprinosi boljem razumijevanju onoga što dijete radi, omogućujući odgojitelju daljnje planiranje i podržavanje aktivnosti.

Također su se dokumentirale i rasprave, tj. Diskusije, odgojitelja, što se pokazalo vrlo vrijednim za njihov profesionalni razvoj i odgojno-obrazovnu praksu ustanove u cjelosti. Svrha zajedničkih rasprava nije bila donošenje jednoznačnih, konačnih rješenja za postojeće probleme, nego zajedničko traženje boljih rješenja i djelotvornijih načina rada. Pri tome su se različita razumijevanja i tumačenja odgojitelja tretirala kao najveći potencijal njihova zajedničkog učenja i kvalitetnijeg oblikovanja odgojno-obrazovnog procesa. U tom procesu potvrdila se teza Brunera (2000) kako je suradnja ključno uporište učenja. Zajedničko promišljanje i analiza doprinosili su postupnom unapređivanju različitih aspekata odgojno-obrazovne prakse, kao i sustavnom profesionalnom razvoju odgojitelja.

U oblikovanju istraživanja pošlo se od ideje da će zajedničko promatranje, analiziranje i reflektiranje odgojno-obrazovnog procesa i pojedinih segmenata kurikulumu biti polazište za njegovu kontinuiranu evaluaciju i daljnje mijenjanje i razvijanje. To je vodilo postupnom osposobljavanju odgojitelja i drugih stručnih djelatnika za daljnje samostalno istraživanje i mijenjanje odgojno-obrazovne prakse u svrhu postizanja više kvalitete življenja djece i odraslih u ustanovi ranog odgoja (mijenjanje stava o djetetu – povjerenje u dijete i njegove mogućnosti, mijenjanje vlastite uloge

u odgojno-obrazovnom radu), razvijanja potrebe za (samo)refleksijom kod odgojitelja, odnosno za raspravom, diskusijom i razmjenom iskustva, kao i za neprekidnim propitivanjem kvalitete i unapređenja vlastitog odgojno-obrazovnog rada. Ovdje posebno želimo istaknuti važnost dobrovoljnog uključivanja i sudjelovanja djelatnika ustanove u istraživanju, te prednosti otvorene komunikacije i iskrenog iznošenja različitih gledišta i mišljenja. Sve to, odgojiteljima i drugim stručnim djelatnicima ustanove, ostavljalo je dojam vlastite vrijednosti i doprinosa ostvarivanju zajedničkog cilja, tj. postizanju kvalitetnih promjena odgojno-obrazovne prakse.

## Rasprava

Tijekom početnih etapa istraživanja pojedini su odgojitelji izražavali strah od „nepoznatog“, ističući različite prednosti «starog sistema» u kojem odgojitelj ima ulogu izravnog poučavatelja djece. Kao jednu od većih prednosti tradicionalnog shvaćanja pristupa, posebno su isticali mjerljivost rada odgojitelja, te njegov osjećaj uspješnosti i kompetentnosti koji iz tog proizlazi. Kod jedne skupine odgojitelja najveći je problem bio manjak povjerenja u dijete i njegove mogućnosti, koji se uglavnom iskazivao kao strah od ozljede djeteta pri korištenju određenih materijala, moguća nesvrhovitost uporabe materijala u aktivnosti kojom izravno ne upravlja odgojitelj, moguća ljutnja i nezadovoljstvo roditelja i slično.

Prve promjene dogodile su se u strukturi prostornog konteksta i raznolikoj ponudi materijala. Rukovođeni idejom da je upravo razina ugone koju okruženje pruža djeci jedan od važnih značajki kvalitete prostornog okruženja, u organizaciji prostorno-materijalnog konteksta nastojalo se sve više pažnje posvećivati funkcionalnom i estetskom kriteriju, vodeći računa da prostor djeci osigurava osjećaj dobrodošlice, zadovoljstva i ugone. Nastojalo se svakom djetetu osigurati mjesto za mir, opuštanje, odmor i druženje. Zbog toga se prilikom formiranja prostora posvetila posebna pozornost strukturiranju centara i ponudi materijala na svrhovit i smislen način, tako da je jasno čime se u tom centru mogu baviti. Za potrebe odgojno-obrazovnog rada s djecom, odgojitelji su prostore sobe dnevnog boravka funkcionalno organizirali po centrima igara i osigurali dovoljno slobodnog prostora za zajedničku igru i kretanje. Uz stalne, odgojitelji su povremeno organizirali i prigodne centre aktivnosti, sukladno aktualnim interesima i projektima djece i odgojitelja, te

situacijskim poticajima i događanjima u skupini. Centri aktivnosti kontinuirano su se nadopunjavali i obogaćivali različitim nestrukturiranim materijalima, uporabnim predmetima, prirodinama, slikovnim, pisanim i audio-vizualnim materijalima te oblikovanim didaktičkim materijalima od strane odgojitelja.

Nakon uvođenja promjena u prostor, djeca su se mnogo dulje zadržavala u započetim aktivnostima; svako je dijete pronalazilo nešto zanimljivo za raditi, počeli su se grupirati u manje skupine te se smanjila učestalost konflikata među djecom. S obzirom na to, odgojitelji su mogli kvalitetnije pratiti i dokumentirati aktivnosti djece te na temelju uočenih interesa zajednički osmišljavati nove moguće poticaje.

Bogato, raznoliko i poticajno okruženje djeci je omogućilo sve više samoorganizacije i samoinicijative u aktivnostima, kao i slobodu izbora, dostupnost materijala i mnoštvo raznolikih interakcija s drugom djecom. Postalo je uočljivo kako djeca, i nakon pedagoških intervencija odgojitelja, imaju sve više prilike sačuvati autorstvo nad svojim aktivnostima i procesom vlastitog učenja. To je bila posljedica sve suptilnijeg djelovanja odgojitelja, temeljenog na pažljivom promatranju djece.

Kontinuiranim promatranjem, praćenjem i dokumentiranjem procesa učenja djece, odgojitelji su sve više mijenjali svoju tradicionalnu, poučavateljsku ulogu. Pritom su se suočavali s mnogim problemima, proizašlim iz tradicionalnih shvaćanja djeteta, njegovih potreba i mogućnosti. Pristup koji odgojitelji deklarativno zastupaju, koji uvažava i potiče individualne razlike, interese i potrebe djece, te poštuje prirodni način njihova učenja, u praksi se često iskazivao kao teško dostižan ideal. Pokazalo se kako neki odgojitelji, unatoč dobroj volji i visokoj motivaciji, nedovoljno razumiju i slijede djecu te teško definiraju vlastitu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu. O tom se problemu na zajedničkim refleksijama raspravljalo često, i to iz različitih kuteva i potkrijepljeno različitim primjerima. Neki su odgojitelji izražavali svoju dvojbu u realne mogućnosti djece, pitajući se koji materijali su za djecu sigurni, a koji to nisu, smatrajući većinu materijala opasnim. Iza tih njihovih strahova stajao je manjak povjerenja u djecu, nedovoljno razumijevanje procesa učenja djece, odnosno važnosti bogate i raznolike ponude materijala za angažiranje različitih inteligencija djece. Bilo je uočljivo kako je kod nekih odgojitelja utjecaj tradicionalne poučavateljske uloge vrlo izražen, što ih koči u prihvaćanju novih izazova u svakodnevnom radu s djecom. Zato se uložilo mnogo truda i vremena u aktivnosti

praćenja, dokumentiranja i prepoznavanja interesa, potreba i mogućnosti djece, njihovih inicijativa i samoorganiziranih akcija koje mogu predstavljati putokaz u redefiniranju uloge odgojitelja. Sve se više izgrađivalo uvjerenje kako je pedagoško promišljanje i organiziranje prostorno-materijalnog okruženja važna sastavnica odgojno-obrazovnog rada i oblikovanja kurikulumu, a ne tek usputna i marginalna djelatnost odgojitelja.

Postupno se pokazalo i kako suradnički odnosi, i to na svim razinama ustanove, predstavljaju samu esenciju kvalitetnog kurikulumu. Zato se sve više pažnje počelo posvećivati poticanju druženja djece različite kronološke dobi i kompetencija, tj. njihova suradničkog učenja. Isto tako, suradnja i zajedničko planiranje i evaluacija svih odgojitelja, pedagoga, ravnatelja i vanjskih stručnjaka počela se smatrati ključnim uporištem oblikovanja kurikulumu. U tom smislu, uspostavljanje i njegovanje kulture dijaloga svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa počelo se shvaćati kao zajednička trajna zadaća. Uspostavljanje kulture dijaloga djece i odraslih u ustanovi ranog odgoja predstavlja preduvjet za ostvarivanje kvalitetnog kurikulumu, usklađenog s individualnim i razvojnim posebnostima svakog djeteta.

I napokon, u istraživanju se pokazalo kako pažljivo promatranje i dokumentiranje djece odgojiteljima pomaže u boljem razumijevanju složene dinamike njihovih aktivnosti. Tako praksa prikupljanja i zajedničkog interpretiranja dokumentacije ima veliki utjecaj na razvoj kurikulumu, ali i profesionalni razvoj odgojitelja.

## **Zaključak**

U ovome radu su prikazana iskustva u izgrađivanju kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse u privatnoj ustanovi ranog odgoja «Dječja igra», i to provođenjem akcijskog istraživanja. Iako djelatnici ove ustanove već dugi niz godina promoviraju i zastupaju ideju holističkog pristupa u odgojno-obrazovnom radu s djecom, ona se počela praktično oživljavati tek tijekom projekta zajedničkog istraživanja i mijenjanja odgojno-obrazovne prakse. To nas je potaklo na zaključak da je bez kontinuiranog istraživanja i trajnog učenja jako teško postići, a još teže održati željenu kvalitetu odgojno-obrazovne prakse. Dosadašnjim istraživanjem uvidjeli smo važnost stvaranja prostornog i socijalnog okruženja u kojem će se dijete, roditelji i djelatnici ustanove osjećati ugodno, zadovoljno i cijenjeno. Novo razumijevanje djeteta, predstavljalo je, i dalje predstavlja temelj oblikovanja uloge u procesu njegova odgoja i obrazovanja, a time i alatku razvoja kurikulumu. Započeto

akcijsko istraživanje, koje zapravo poprima oblik trajnog projekta, pomaže nam u kontinuiranom mijenjanju prakse i postizanju više kvalitete življenja djece i odraslih u ustanovi. Naime, kurikulum se danas i shvaća kao jedan dugoročni, razvojni projekt, čija je kvaliteta i sama razvojna, a ne statična kategorija. Iz tog razloga, kontinuitet istraživanja odgojno-obrazovne prakse i profesionalnog razvoja svih stručnih djelatnika ustanove smatramo velikim izazovom, ali i nezaobilaznom profesionalnom obavezom.

## Literatura

- Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa
- Cohen, I. Manion, L., Morrison, K. (2007), *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap
- Elliot, J. (1998), *The Curriculum Experiment- Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press
- Fullan, M. (2001), *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teacher College Press, London: RoutledgeFalmer.
- Koshy, V. (2005), *Action Research for Improving Practice*. London, Thousand Oaks: Paul Chapman Publishing.
- MacNaughton, G., Huges, P. (2009), *Doing Action Research in Early Childhood Studies*. Berkshire: Open University Press.
- Miljak, A. (2009), *Življenje djece u vrtiću*, Zagreb: Spektar Media
- Slunjski, E. (2008), *Dječji vrtić zajednica koja uči mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*, Zagreb: Spektar Media.
- Slunjski, E. (2011), *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Strozzi, P. (2002), *Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary*. U: Giudici, C., Rinaldi, C. (eds.), *Making Learning Visible - Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, 58-77.

Dijana Guštin, prof.  
Dinka Ževela, prof.  
Anja Bucković, prof.  
*Kindergarten "Child's Play" Zagreb*

## **ACTION RESEARCH AS A TOOL OF PRESCHOOL CURRICULUM DEVELOPMENT**

### **Abstract**

The building a kindergarten preschool curriculum is a complex and long process, characterized by collective (co)participation of all entities of educational process; employees, parents and children. It is the process of research and gradual change of different kindergarten organizational structures (spatial-material organization, time organization and quality of social relations and communication) that have an impact on educational practice quality. Knowing such structures and understanding the way in which they are reflected on all segments of educational process is a real beginning in qualitative changes of a kindergarten curriculum. Joint considerations and activities lead to the increase of their quality, monitoring the resulting changes and their effects on the practice itself. Such an approach to simultaneous research and the change of curriculum, called action research in the literature, has been adopted in our kindergarten for five years already. This paper demonstrates the most important features of the research and the ways in which it has contributed to the formation of our professional experiences and the promotion of our kindergarten curriculum. The most valuable achievement in this process is building a new level of understanding and appreciation of a child as a basis for creating a curriculum characterized by humanistic features. A new understanding of a child has represented and continues to represent the foundation of the formation of our role in the process of his or her education and consequently a tool for the development of our curriculum. The curriculum of our kindergarten is considered to be a long-term development project, whose quality is a development category itself and not a static one. For this reason, continuity in the research of the educational practice and the professional development of all professional employees of the kindergarten is considered as a great challenge, but also our unavoidable professional obligation.

Key words: Action research, kindergarten organizational structures, curriculum development

# KOMPETENCIJE PREDŠKOLSKIH ODGAJATELJA

---

---







Dr. sc. Lidija Vujičić  
Dr. sc. Sanja Tatalović Vorkapić  
Dr. sc. Željko Boneta  
*Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci*

## **ISTRAŽIVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE: DOMINANTNA STRATEGIJA PROFESIONALNOG RAZVOJA ODGAJATELJA**

### *Sažetak*

*O odgajatelju promišljamo kao istraživaču realnih procesa učenja i stvaranja znanja u institucijskom kontekstu, kojim se utječe na unaprjeđivanje izravnog praktičnog iskustva i daje temelje budućem profesionalnom razvoju. Posebno nas je zanimalo na uzorku od pedeset studenata, polaznika obveznog kolegija Sukonstrukcija kurikuluma u ranom odgoju i obrazovanju na drugoj godini sveučilišnog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, propitati koliko im sadržaj kolegija i način organizacije nastave omogućuje razvoj kao istraživačima osobne prakse.*

*Uporabom kvalitativne metodologije, konsenzusom između tri provedene procjene i interpretacijom rezultata možemo konstatirati da smo odabranim načinom rada studentima pripomogli u podizanju razine razumijevanja, analiziranja, sintetiziranja i vrjednovanja primjene postojećih spoznaja o (su)konstrukciji kurikuluma, da smo utjecali na razvijanje sposobnosti primjene znanja u praksi stvaranjem novih ideja i kontinuiranom brigom o kvalitetnoj odgojno-obrazovnoj praksi s djecom rane dobi, te da smo u konačnici potakli razvoj sposobnosti samorefleksije i refleksije u promišljanju novih strategija u (su)konstruiranju kurikuluma kao odgovor na suvremene spoznaje o djetetu i djetinjstvu.*

*Ključne riječi: istraživanje, kvalitativna metodologija, odgajatelji, profesionalni razvoj, refleksivna praksa, studijski program, sukonstrukcija*

### **Uvod**

Osnovna teza koju zastupamo u radu, pozivajući se na brojne suvremene autore (Senge i dr. 2003; Fullan, 1993, 1999, 2007;

Stoll i Fink, 2000; Elliot, 1998; Bruner, 2000; Gardenr, 2005; Datnow i suradnici, 2001. i dr.), jest da se pristup profesionalnom usavršavanju odgajatelja treba temeljiti na istraživanju i zajedničkom razumijevanju kompleksnih fenomena proizašlih iz odgojno-obrazovne prakse. Na taj način, o istraživanju se raspravlja kao o esencijalnoj aktivnosti ostvarivanja kvalitetnije odgojne prakse. Drugim riječima, odgajateljima se daje mogućnost kontinuiranog istraživanja i rekonstruiranja svoga pristupa učenju i poučavanju, propitivanju svojih odnosa s djecom u pedagoškom procesu, usavršavajući i razvijajući istodobno i sebe i odgojno-obrazovnu praksu. Sve ovo upućuje na drugačiji pristup i u obrazovanju studenata kao budućih odgajatelja. To znači da je, osim razvoja novih znanja i umijeća budućih odgajatelja, potrebno razvijati i novi stav prema stručnom usavršavanju, koji se očituje u njihovoj spremnosti na prihvaćanje uloge istraživača, tj. preuzimanje inicijative stvaranja, umjesto konzumiranja novih znanja i nove prakse (Hopkins, 2001). Kompleksniji rad u instituciji ranog i predškolskog odgoja zahtijeva od odgajatelja donošenje odluka, izgradnju profesionalnosti poticanjem istraživačkog habitusa i suradnje – tijekom svih faza odgajateljske izobrazbe (Kiper i Mischke, 2008), a ne samo tehnicizam prenošenja znanja. Od odgajatelja se očekuje da odgojno-obrazovnim procesom pridonose povećanju dječjih kompetencija, da se kritički odnose prema odgojno-obrazovnoj praksi i rade zajednički u zajednicama za učenje. „Nije cilj pojedinca samo naučiti kako učiti, nego da postane svjestan vrijednosti znanja kao nove kvalitete u njegovom životu i to tako da organizira i povećava mogućnosti za učenjem u kojima će uživati zajedno s drugima.“ (Rinaldi, 2001: 28).

U traganju za odgovorom na pitanje kako pripremiti studente da budu kvalitetni odgajatelji, uporište pronalazimo i u novim spoznajama o razvoju djeteta, istraživanjima u području neuroznanosti, u promijenjenoj ulozi odgajatelja, od kojeg se očekuje da aktivno osluškuje dječje misli i osjećaje, promatra aktivnosti, uočava njihove mogućnosti, nastoji pronaći adekvatne postupke koji će pripomoći njihovom razvitku, nasuprot slijeđenja gotovih metodičkih naputaka s ciljem postizanja programskih ciljeva. „Nije to više samo priprema (kao nekad) za jednu zajedničku aktivnost koja će se odraditi tijekom dana i gotovo, za što su nas spremali na akademiji te smatram da je neophodno odmah učiniti promjene u programima i dužini trajanja školovanja i uvesti fakultet u traganju od četiri godine inače će generacije djece

koje dolaze znati više od odgajatelja!“, izravna je poruka jedne odgajateljice (Vujičić, 2011:80).

Iz tih razloga posebno nas je zanimalo unutar obveznog kolegija Sukonstrukcija kurikuluma u ranom odgoju i obrazovanju, na drugoj godini sveučilišnog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (prve generacije studenata), propitati koliko samim sadržajem kolegija i načinom organizacije nastave promišljamo o odgajatelju kao istraživaču realnih procesa učenja i stvaranja znanja u institucijskom kontekstu, kojim se utječe na unaprjeđivanje izravnog praktičnog iskustva i daje temelje budućem cjeloživotnom učenju i profesionalnom razvoju. Željeli smo propitati četiri sljedeća pitanja, vezana uz sadržaj i strukturu kolegija: 1. utječemo li na razumijevanje i primjenu postojećih spoznaja o (su)konstrukciji kurikuluma ranog odgoja i obrazovanja; 2. zahtijevamo li i dozvoljavamo ponuđenim načinom rada studentima da pokazuju višu razinu znanja i razumijevanja u analiziranju, sintetiziranju i vrednovanju u (su)konstruiranju kurikuluma ranog odgoja i obrazovanja; 3. utječemo li na razvijanje sposobnosti primjene znanja u praksi stvaranjem novih ideja i kontinuiranom brigom o kvalitetnoj odgojno-obrazovnoj praksi s djecom rane dobi; 4. utječemo li na razvoj sposobnost samorefleksije, refleksije u promišljanju novih strategija u (su)konstruiranju kurikuluma kao odgovor na suvremene spoznaje o djetetu i djetinjstvu. Sve ovo bilo nam je važno jer se radi o prvoj generaciji polaznika sveučilišnog diplomskog izvanrednog studija, specifičnoj i po tome što su polaznici odgajatelji-praktičari s velikim rasponom radnog iskustva od jedne do trideset godina.

### **O odgajatelju istraživaču i refleksivnom praktičaru u kontekstu studijskog programa Rani i predškolski odgoj i obrazovanje**

Učiteljski fakultet u Rijeci akademske 2010/2011. godine upisao je prvu generaciju studenata sveučilišnog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Na taj način Sveučilište u Rijeci je kao prvo sveučilište u Republici Hrvatskoj omogućilo sveučilišno obrazovanje odgajatelja, prema projekciji razvoja programa obrazovanja odgajatelja raspoređenog u sva tri ciklusa visokog obrazovanja, kako bi se osiguralo njihovo mjesto u europskom prostoru visokog obrazovanja i povećala mogućnost napredovanja i mobilnost unutar struke.

Uvid u recentne europske dokumente (Children in Europe, Pollicy paper 2007; OECD, 2006; UNICEF, 2008 i sl.) pokazuje da

rani i predškolski odgoj i obrazovanje u posljednjih nekoliko desetljeća dobiva sve veću pažnju u javnom i političkom životu. Podrazumijeva izgradnju posve novog odgojno-obrazovnog pristupa, u kojem odgajatelj ne predstavlja isporučitelja statičnih znanja, nego organizatora uvjeta u kojima se djeca osposobljavaju za izgrađivanje i organiziranje vlastitih znanja i upravljanje procesom vlastitog učenja.

Stoga je kreiranje suvremenih obrazovnih politika nezamislivo bez uvažavanja profesionalaca u ranom odgoju i obrazovanju. Njima se (uz učitelje) pridaje značaj ključnih čimbenika u promociji Europe znanja kao cjelokupnog kulturološko-socijalno-edukacijskog konteksta. Oni su ti koji snagom svoje profesionalnosti značajno doprinose pripremanju budućih građana ujedinjene Europe, razvoju i unaprjeđivanju njihovih ljudskih mogućnosti kojima odgovaraju na izazove društva znanja, za aktivno sudjelovanje u tom društvu i samostalno cjeloživotno učenje ("Education & Training 2010" the Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms). U kreiranju obrazovne politike mnoge europske zemlje jačaju svoja zalaganja za profesionalnost u ranom i predškolskom odgoju, posebno za pitanje kvalitete odgajateljeva rada u kontekstu kreiranja obrazovnih politika koje stimuliraju daljnji razvoj njegove profesije (Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework, The European Parliament and the Council of The European Union, 2006).

Osnovne karakteristike koje obilježavaju odgajatelja budućnosti su: istraživač i reflektivni praktičar, koji mora biti u stanju „galvanizirati veliku količinu znanja i situacija“ (Roldao, 2007). Odgajatelj bi trebao postati članom velike „zajednice učenja“, onaj koji će se stalno prilagođavati i postojeću praksu preoblikovati u neku novu praksu, pa čak i „teoretizirati praksu“. O odgajatelju se promišlja, prije svega, kao inicijatoru promjena, pokretaču za učenje, koji se brine za svoj osobni i profesionalni razvoj i koji je dio organizacije koja se razvija i uči. Kao takav, on je, prije svega, subjekt širokog spektra interesa, osjetljiv na promjene koje se oko njega događaju, aktivni sudionik u njima te nerijetko i njihov inicijator. Takav stručnjak odgovor je na izazove suvremenih društvenih gibanja koje karakterizira vrijeme snažnih promjena na početku 21. stoljeća. Na temelju znanja o djetinjstvu i djeci u svakodnevnom životu u društvu, podložnom stalnim promjenama na globalnoj razini, djetinjstvo se shvaća kao društvena pojava nastala u određenom povijesnom i kulturnom

kontekstu. Sve to upućuje na dinamičan odnos između strukturnih uvjeta u društvu, izazova u politici i djece kao sukonstruktora vlastitog identiteta i kulture, koja aktivno pridonose stvaranju vlastitog djetinjstva i na taj način osiguravamo prava djece i dječje perspektive kao ključne riječi u recentnim svjetskim istraživanjima (Corsaro, 2005; James, 2010; Mayall, 2000; Qvortrup, 2007; Torstenson-Ed, 2007). Iz te perspektive, istraživanja praktičara čine danas sve značajnija područja istraživanja odgojno-obrazovne prakse (primjerice Reggio pedagogija), što je uvjetovano i paradigmatiskom pomakom od empirijsko-analitičke (pozitivističke) ka interpretativnoj i kritičkoj paradigmi. Iz tih razloga polazimo od jasnog opredjeljenja prema odgajateljskoj profesiji, koju određujemo kao složeno zanimanje koje implicira refleksivno mišljenje, kontinuirani profesionalni razvoj, autonomiju, odgovornost, kreativnost istraživanja i osobnu prosudbu (Vujičić i suradnici, 2010).

Želimo naglasiti kako odgajatelju treba dopustiti da ne bude samo praktičar već i da teoretizira o svojoj praksi (Niemi, 2007). Ili, kao što ističu Dahlerbg i dr. (2003), da teorija može biti od velike pomoći praktičarima, kao alat koji će im pomoći da razumiju i unaprjeđuju svoju praksu. U tom preokretu praktičari mogu imati važnu ulogu u razvoju i nastajanju teorije ili, kako to autorica Rinaldi naziva, „svi smo mi teorijski praktičari“ (2006:74). Fullan (2005) praktičare naziva „teoretičarima u akciji“ koji moraju biti sposobni prevesti teorijske koncepte u konkretnu akciju (praksu), jer inače teorija nema velikog značaja (za praksu). Ona ostaje sama sebi svrhom. Drugim riječima, rješenja moraju biti teorijska i praktična. Sukladno tom stavu, ljude koji rade s realnim problemima u transformiranju realnog sustava i realne kulture naziva novim teoretičarima ili teoretičarima u akciji. Jer tko će „kupiti“ teoriju ili što će ustanovama teorija koja ne funkcionira u praksi?!

Iz tih razloga posebno je važno promišljanje kako organizirati obrazovanje studenata budućih odgajatelja da odgovore očekivanjima suvremene i dinamične uloge odgajatelja, novoj paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koja obuhvaća ideje o nužnosti mijenjanja odnosa između odraslih i djece (kako u obitelji tako i u instituciji), sukonstruktivnoj kurikulumu u čijoj je osnovi ideja o odgajatelju refleksivnom praktičaru, vrtiću kao organizaciji koja uči i pedagoškoj teoriji koja proizlazi iz aktivnog promišljanja i istraživanja odgojne prakse.

Temeljem izloženog nadovezujemo se na promišljanja autorice Miljak da „razvoju kritičkih rasprava među sudionicima istraživanja (u našem primjeru studenata, o.p. autora) treba posvetiti više pažnje. Potrebno ih je na stanovit način „institucionalizirati“ kao svakodnevnu djelatnost u ustanovi“ (2009:159), ali i u obrazovanju studenata.

## **Metodologija**

### ***Predmet istraživanja***

Osnovno polazište u koncipiranju kolegija Sukonstrukcija kurikuluma u ranom odgoju jest teza da se kurikulum ranog odgoja nužno temelji na „sociokonstruktivizmu i sociokulturalnoj teoriji kao suvremenoj epistemološkoj i ontološkoj odrednici razvoja spoznaje i općenito razvoja čovjeka kao humanog bića“ (..), a „znanje se gradi u transakciji između individuuma i sociokulturnog konteksta, kulture u koju je pojedinac uronjen“ (Miljak, 2007:235). Ista se autorica, pozivajući se na mnogobrojna istraživanja u svijetu, zalaže da se suvremeni odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu temelji na koncepciji zajedničkog građenja, sukonstruiranja znanja među svim članovima zajednice, počevši od djeteta, odgajatelja, roditelja pa do ostalih članova uže i šire zajednice u određenoj kulturi.

Slunjski (2011) pojašnjava da se u sukonstruktivističkom kurikulumu znanje shvaća kao dinamična i razvojna kategorija, koja se kontinuirano razvija, konstruira i rekonstruira i predstavlja podlogu tumačenja kurikuluma kao teorijske koncepcije koja se upravo u praksi određene ustanove modificira, izgrađuje i mijenja (Sočo-Petrović, 2007; Miljak, 2009; Vujičić, 2011). Da bi se to događalo, potrebno je stvarati dvije grupe preduvjeta. Prvu grupu predstavljaju organizacijski preduvjeti: pedagoški pripremljeno okruženje, kvalitetan socijalni kontekst, demokratičan ustroj odgojno-obrazovnog procesa, a drugu grupu preduvjeta, ključnih za ostvarivanje sukonstruktivističkog kurikuluma, čine senzibilnosti odgajatelja za promatranje djece i prepoznavanje njihovih različitih potreba, interesa, razvojnih mogućnosti, stilova učenja, te postojećih znanja i razumijevanja. Budućem odgajatelju potrebna su „umijeća koja se temelje na istraživanju djece i njihovih aktivnosti, razumijevanju i suptilnom podržavanju tih aktivnosti, jer „suština odgajateljevog umijeća sastoji se u odlučivanju kakva je pomoć potrebna svakom određenom slučaju i kako se ta pomoć

(djetetu) može najbolje pružiti, a jasno je da za to ne postoji nikakav opći obrazac“ (Donaldson, prema Slunjski, 2011:43).

Iz tih razloga, u okviru obveznog kolegija Sukonstrukcija kurikuluma u ranom odgoju nastojali smo nastavu koncipirati na način da sami polaznici, studenti istodobno i odgajatelji praktičari, propituju koliko su oni doista istraživači osobne prakse i koliko procesima samorefleksije i refleksije promišljaju o novim strategijama u sukonstruiranju kurikuluma kao odgovor na suvremene spoznaje o djetetu, djetinjstvu i ulozi odgajatelja. Često se ono što doživljavamo ne registrira na svjesnom nivou ukoliko to ne artikuliramo, jer, kao što je Yinger (1987) tvrdio, biti refleksivni praktičar znači ne samo razvijati sposobnost refleksije na praksu i na kompleksnosti odnosa i pristupa unutar različitih konteksta učenja već, također, iznalaziti riječi da bi se te refleksije izrazile drugima (Cook-Sather, 2008).

### ***Priklupljanje podataka i metode analize (procedura)***

U okviru kolegija Sukonstrukcija kurikuluma u ranom odgoju, nastavnik je pripremio pedeset različitih istraživačkih znanstvenih radova iz strane literature koji su po njegovoj procjeni u suglasju sa sociokonstruktivističkom paradigmatom u promišljanju i istraživanju kurikuluma ranog odgoja (primjerice *The Lights Pre-Project: Implementation Of The Project Pproach With Children Under 3 Years Of Age*, Katarzyna Grzegorzewska & Jagoda Konieczna-Blicharz; *Rethinking the Relationship Beetwen learning and Development: Teaching fotr Learning in Early Childhood Classrooms*, J. Amos Hatch; *The Playing Learning Child: Towards A Pedagogy Of Early Childhood*, Ingrid Pramling Samuelssona, Maj Asplund Carlssona; *Tasting words and letting them hang in the air. About subject-oriented language in kindergarten*, Norunn Askeland i Eva Maagerø). Studenti su imali zadatak proučiti članak i odgovoriti na četiri dolje navedena pitanja, kojima su trebali propitati vlastitu praksu na razini samorefleksije i refleksije: Koje ideje, odnosno rezultati istraživanja do kojih se došlo u pročitanoj članku, otvaraju ili postavljaju pitanja o vašoj praksi? Koju vrstu podrške trebate vi i vaše kolegice da biste uveli nove ideje? Izdvojite tri nove stvari koje ste iz ovoga članka naučile? Koje ideje iz ovog članka potvrđuju ili govore u prilog vašem radu s djecom, roditeljima, kolegama?

Uzorak je činilo pedeset studentica, odgajateljica, praktičara, druge godine izvanrednog sveučilišnog diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja. U zadanom roku trebale su odgovoriti na

postavljeni zadatak u obliku pismene zadaće, koja je na taj način postala instrument za analizu dobivenih podataka.

Za potrebe i opseg ovoga rada usmjerit ćemo se na kvalitativnu analizu odgovora samo na prvo pitanje. Metodologija kvalitativnih istraživanja, u koju spada i ovo, sadrži tri temeljna pravca u analizi podataka: interpretativna istraživanja, istraživanja društvene akcije i socijalnu antropologiju (Miles i Huberman, 1994). Ovaj treći pravac usmjeren je u opisu pojava svakodnevnog života na njihovo sažimanje i kategoriziranje pri analizi, s ciljem izgradnje i usavršavanja polaznog teorijskog modela (Milas, 2005), a ističe se zbog toga što predstavlja osnovu metodologije u ovom radu. Osnovni cilj ovakvog metodološkog pristupa jest proći kroz sve odgovore odgovajatelja, kako bi se utvrdili zajednički elementi, te povezanost među pojedinim obrascima ili temama. Na osnovu utvrđivanja zajedničkih elemenata, moguće je opisati i tumačiti opažene obrasce, kao i pravilnosti uočene u podacima. Osim toga, s ciljem postizanja što veće objektivnosti, valjanosti i pouzdanosti provedene kvalitativne analize, prijedlog o provođenju ove analize od strane više nezavisnih procjenjivača (Cohen, Manion i Morrison, 2007) jest, također, usvojen u ovom radu, pa su tako navedenu analizu provela tri procjenjivača. Odgovori na prvo pitanje bili su opisni i razlikovali su se po dimenziji opsega, sadržajnosti, cjelovitosti i usmjerenosti na vlastitu odgojno-obrazovnu praksu. Nakon što su detaljno proučeni od strane tri procjenjivača, izdvojeni su zajednički elementi u vidu određenog broja preduvjeta, njihovih naziva i frekvencije njihovog pojavljivanja u odgovorima odgovajatelja. Konsenzusom između tri provedene procjene, izdvojeni su preduvjeti grupirani u dvije temeljne kategorije koje se smatraju ključnima u odnosu na polazni teorijski model – tj. za ostvarivanje sukonstruvističkog kurikulum: 1) organizacijski preduvjeti i 2) senzibilnost odgovajatelja za promatranje djece i prepoznavanje njihovih različitih potreba, interesa, mogućnosti, stilova učenja, te postojećih znanja i razumijevanja. Ova dva temeljna preduvjeta čine polazište kvalitativne interpretacije rezultata.

## **Rezultati i diskusija**

Kvalitativna interpretacija rezultata čini polazište u analizi odgovora na prvo pitanje koje je glasilo: Koje ideje, rezultati istraživanja do kojih se došlo u članku, otvaraju ili postavljaju pitanja o vašoj praksi? Tablica 1. predstavlja prikaz organizacijskih preduvjeta u sukonstruiranju kurikulum.



Tablica 1: Prva grupa: Organizacijski preduvjeti

Br.	Preduvjet	Frekvencija	Rang
1.	Fleksibilnost, otvorenost, vrijednosti i osobni stavovi; iskrenost prema sebi, snaga za promjene	13	6.
2.	Uključenost roditelja i zajednice	22	3.
3.	Evaluacija i samoevaluacija vlastitoga rada	5	9.
4.	Pripremanje prostora i materijala, poticaja za aktivnosti (stimulativni, kreativni, izazovni)	21	4.
5.	Promijenjena uloga odgajatelja	13	6.
6.	Samorefleksija (bilježenje vlastitih nedoumica) i refleksija	30	1.
7.	Dijalog, rasprava, komunikacijska umijeća, kritička rasprava	19	5.
8.	Suradničko učenje i dijeljenje znanja u zajednici koja uči, stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje	24	2.
9.	Obiteljska atmosfera	4	10.
10.	Mješovite grupe	4	10.
11.	Stalnost odgajatelja u skupini s djecom	3	11.
12.	Međusobna suradnja i kolegijalnost odgajatelja, kvaliteta odnosa	11	7.
13.	Radno vrijeme vrtića	1	13.
14.	Podrška svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa i posebno stručnog tima	5	9.
15.	Ravnopravnost odnosa odgajatelja i djeteta u sukonstrukciji kurikulumu	3	12.
16.	Akcijsko istraživanje, uključivanje kritičkog prijatelja, istraživanje vlastite prakse	24	2.
17.	Kultura vrtića	6	8.
18.	Tradicionalizam (stara paradigma)	2	12.
19.	Vanjski prostor kao poticaj u sukonstrukciji kurikulumu	1	13.
20.	Podrška i kvalitetno vođenje ravnatelja	5	9.

Kao što je iz tablice 1 vidljivo, najveći broj studenata izdvaja samorefleksiju i refleksiju kao najvažnije organizacijske preduvjete u sukonstuiranju kurikulumu Ranog i predškolskog odgoja. Pritom ističu važnost akcijskog istraživanja i suradničkog učenja u istraživanju vlastite prakse, stvaranjem zajednica koje uče u kojima

je od izuzetne važnosti podrška roditelja u sukonstruiranju kurikulumu odgojne skupine. Na četvrtom mjestu po rangu je isticanje materijalnog i fizičkog okruženja kao važnog preduvjeta u sukonstruiranju kurikulumu, što je u suglasju sa suvremenim određenjima prostora kao „trećeg odgajatelja“ i određenja poučavanja kao kvalitetnog organiziranja procesa učenja, u kojem posebno mjesto zauzimaju stimulativni i izazovni poticaji za aktivnosti. Zato se od odgajatelja očekuje da stvara kreativne situacije, da se fokusira na organiziranje prilika (sredstava i poticaja) koje će dijete poticati na sukonstruiranje i stvaranje, a ne na provođenje unaprijed definiranih ciljeva i zadataka. U takvoj organizaciji uvjeta za stvaranje suvremenog kurikulumu posebno mjesto pridaje se dijalogu, raspravi i komunikacijskim umijećima svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa, od koji se očekuje fleksibilnost, otvorenost, iskrenost i spremnost za promjene. Sve to ukazuje na procese osvješćivanja i prihvaćanja nove uloge odgajatelja od kojeg se očekuje da razvija kvalitetu odnosa, kolegijalnosti i međusobne suradnje u pozitivnoj kulturi vrtića koja pruža ozračje jedne skladne obiteljske atmosfere, uz podršku i kvalitetno vođenje prije svega ravnatelja, zatim stručnog tima u zajedničkim procesima vrednovanja i samovrednovanja vlastite odgojno-obrazovne prakse.

„Razmišljajući o vlastitoj praksi i samoevaluaciji svoga rada postavljam si pitanja: Koliko je kurikulum primjeren i kvalitetno organiziran u ustanovi u kojoj radim? Na koji način organiziram evaluiranje kurikulumu? Proučavajući članak i uspoređujući ga s vlastitim kompetencijama i odnosom prema radu, zaključila sam da bih se voljela naći u prilici da budem aktivni sudionik procesa jednog akcijskog istraživanja jer smatram da je to jedini put ne samo stvaranja novih teorija i mijenjanja, unapređivanja prakse, već i razvijanja sposobnosti kako grupne tako i osobne samorefleksije te općenito evaluacije svoga rada.“

„Kako pokrenuti druge, kako surađivati s onima koji uopće ne vide potrebu za suradnjom jer vlastitu praksu žive u 'svoja četiri zida sobe dnevnog boravka'? Kako surađivati i reflektirati s onima koji to smatraju gubitkom vremena jer 'ja najbolje znam što mojoj djeci u mojoj skupini treba'? Kako ići naprijed i 'živjeti svoja uvjerenja' kad kolegica s kojom dijeliš skupinu i prostor ne razumije, i ne želi razumjeti, promijenjeno gledanje na dijete i učenje???”

„Razumijem da je mijenjanje stavova proces koji traje. Uspostavljanje novih vrijednosti izuzetno je dugotrajan i

kompleksan posao, jer često postoji veliki raskorak između vrijednosti o kojima odgajatelji govore i za koje se na deklarativnoj razini opredjeljuju i načina na koji u praksi rade. Na koji način odgajatelje osposobiti za istraživanje svoje prakse kao podloge za mijenjanje implicitne pedagogije, ali i sukonstrukcije kurikuluma.“

„Možda je lakše deklarativno se slagati sa stavovima i očekivanjima drugih ljudi, a svoje stavove zadržati za sebe. Najčešće se priklanjamo tuđim stavovima i idejama jer nam se čine poželjniji, a u praksi i ne promišljamo o njima, niti osvještavamo svoje stavove, već nastavljamo raditi po starom u uvjerenju da se nešto mijenja samo zato što se deklarativno svi slažemo s nekom činjenicom.“

„Da li samorefleksiju i samoevaluaciju provodimo dovoljno često i koliko smo iskreni u tome prema sebi i drugima. Također je tu i pitanje postavljanja ciljeva, neovisno je li riječ o učenju vještina pozitivnog vođenja ili nekom drugom cilju. Važno je da oni budu jasno definirani kako bi se moglo promišljati o putovima do njihova ostvarenja.“

„Vjerujem da bi se kvaliteta rada mnogo brže poboljšala ukoliko bi odgajatelji prvo postali iskreni prema samima sebi, kada bi se potakli na razmišljanje o svojim postupcima i njihovoj utemeljenosti, a potom ih iskreno raspravili sa timom odgajatelja i suradnika (ljudima s kojima izravno surađuju) i po potrebi, bez straha i srama, tražili savjete od kompetentnijih kolega. Važnu ulogu u svemu ima samoevaluacija i evaluacija kritičkog prijatelja koja bi bila mnogo korisnija kada bi bila 'zabilježena i na papiru' tj. pravilno dokumentirana. Na taj način svaki praktičar može samostalno i realističnije pratiti vlastiti napredak.“

„Jesu li roditelji dovoljno uključeni u kurikulum moje skupine? Osiguravam li roditeljima međusobnu raspravu i dajem li im mogućnost da zajedno sa mnom i djecom sudjeluju u izgradnji kurikuluma? Uvažavam li ih dovoljno? Prihvaćam li članove lokalne zajednice kao ravnopravne partnere u odgoju i obrazovanju djece? Omogućujem li njima djelatno uključivanje u sukonstrukciju vrtićkog kurikuluma?“

„Također se javlja i pitanje količine materijala koja se nudi djeci. Jako je mala razlika između dovoljno i previše. Osobno sam sklonija mišljenju da iz mnoštva materijala dijete si uvijek može nešto izabrati dok ako je materijala malo, i izbor se jako sužava. Ne slažu se svi sa time pa me naravno to dovodi u dilemu i vlastito preispitivanje.“

Raspravljajući o organizacijskim preduvjetima kao jednim od važnih čimbenika u sukonstruiranju kurikuluma, kvalitativnom analizom odgovora vidljivo je da studenti diplomskog sveučilišnog studija prepoznaju važnost demokratskog ustroja odgojno-obrazovnog procesa koji se identificira s pedagoški pripremljenim okruženjem i kvalitetnim socijalnim kontekstom. Rinaldi (2000) raspravlja o odgojno-obrazovnoj ustanovi kao mjestu stvaranja i razmjenjivanja kulture, mjestu diskusije, promjene, u čijem središtu pozornosti je istraživanje kao strategija učenja, komuniciranja i ostvarivanja vrijednosti. Malaguzzi i njegovim suradnicima u Reggio vrlo je bliska sintagma: istraživačka ustanova, organizacija, što znači da u nastojanjima promatranja djece oni zapravo promatraju sebe u odnosu s djecom. Zato Malaguzzi drži „da cilj poučavanja nije produkcija znanja, već stvaranje uvjeta za učenje“ (Rinaldi, 2006:173), što je temeljno pitanje kvalitetnog učenja, u kojem je dijalog esencijalni način konfrontiranja i diskutiranja o različitostima. Rinaldi raspravlja o odgajatelju istraživaču, ne misleći pritom na akademskog istraživača, već naprotiv, želi da odgajatelj u Reggio bude prepoznat kao istraživač, a o istraživanju se raspravlja kao načinu razmišljanja, življenja, pregovaranja, dokumentiranja. „Sve je to istraživanje. To je također kontekst koji dopušta dijalog. Dijalog razvija istraživanje, istraživanje razvija dijalog“ (Rinaldi, 2006: 192). Provocirajući situacije i uvjete za dijalog s djecom, slušajući ih i raspravljajući s njima, odgajatelj postaje sudionik u njihovim akcijama i raspravama i na taj način i sukonstruktor njihovog i svog znanja. Drugim riječima, odgajatelj kontinuirano istražuje i uči o načinima i strategijama dječjeg učenja. Iz tih razloga posebno je značajna druga grupa preduvjeta (Tablica 2).

U drugoj grupi preduvjeta, koja je usmjerena na razvoj senzibilnosti odgajatelja za promatranje djece i prepoznavanje njihovih potreba, interesa, mogućnosti i stilova učenja, te postojećih znanja i razumijevanja, na prvom mjestu ističe se usmjerenost odgajatelja na promatranje djece u aktivnostima. Posebno prepoznavanje dječjih interesa, otkrivanja stilova i načina učenja, važnost razumijevanja djece, dječje prirode i načina razmišljanja. Slijedi usmjerenost na pravovremeno i adekvatno reagiranje na dječje potrebe i interese dokumentiranjem procesa učenja djece kao sistematičan način prikupljanja, interpretiranja i reflektiranja o konkretnim tragovima učenja kojima se ohrabruje odgajatelje i djecu da generiraju pitanja i grade hipoteze u procesu učenja. Odgajatelj se na taj način pozicionira kao suradnik kojem se omogućuje shvaćanje i razumijevanje dječje strategije učenja, komuniciranja, slaganja i

neslaganja, načina rješavanja intelektualnih konflikata, strategija prevladavanja individualnih i stvaranja zajedničkih teorija.

*Tablica 2: Senzibilnost odgajatelja za promatranje djece i prepoznavanje njihovih različitih potreba, interesa, mogućnosti, stilova učenja, te postojećih znanja i razumijevanja*

Br.	Preduvjet	Frekvencija	Rang
1.	Promatranje djece u aktivnostima, prepoznavanje dječjih interesa, načina učenja, razumijevanja djece, dječjeg razmišljanja	22	1.
2.	Pravovremeno i adekvatno reagiranje na dječje potrebe i interese	10	2.
3.	Međusobna suradnja djece, vršnjačke interakcije	5	4.
4.	Podržavanje učenja djece čineći, dijete kao aktivni sukonstruktor znanja i okruženja u kojem uči	8	3.
5.	Komunikacija s djecom	1	8.
6.	Uočavanje individualnih postignuća djece	1	8.
7.	Ravnopravnost spolova, spolnih uloga	2	7.
8.	Projekti i integracijski pristup učenju	4	5.
9.	Dokumentiranje procesa učenja djece	8	3.
10.	„Slušati“ dijete	4	5.
11.	Stereotipi u odnosu na djecu mlađu od tri godine	1	8.
12.	Subjektivne interpretacije dječjih kompetencija	1	8.
13.	Povjerenje u dijete	1	8.
14.	Istraživanja s djecom	1	8.
15.	Učenje na vanjskom prostoru – dobit za dijete	1	8.
16.	Odgajatelj kao suradnik djece	1	8.
17.	Sloboda stvaranja dječjeg umjetničkog stvaralaštva	4	5.
18.	Sloboda dječjeg izraza općenito (emocija, spoznaja..)	5	4.
19.	Uključivanje djece u proces sukonstruiranja kurikuluma, evaluacijom, refleksijom	3	6.

„Da li ja činim najviše što mogu? Da li sam dovoljno kompetentna za kvalitetno promatranje djece i da li dolazim do

dobrih zaključaka? Koliko često prepoznajem interese djeteta i reagiram pravovremeno? Da li dovoljno i na dobar način potičem djecu da međusobnom suradnjom postižu zajedničke ciljeve i dolaze do znanja? Ili češće sama dajem gotove informacije i podatke, te očekujem da ih djeca upamte? Koliko uopće uzimam u obzir dječje interese kod planiranja?“

„Često planiram poticaje za sljedeći dan ili tjedan ne uzimajući u obzir da li je to što planiram ponuditi djetetu aktualno. A djeci nije aktualan snijeg ili snješko, ako vani nema snijega. Trudim se biti što ažurnija te promptno reagirati kad uočim djetetov interes, ali ponekad ipak krenem 'lakšom stranom' i radim ono što je 'u planu' jer je lakše i poznatije. Jer sam to već radila. A ono što je dijete iniciralo stavljam po strani dok se ne okuraim krenuti tom nepoznatom cestom, na kojoj nemam sve odgovore spremne.“

„Da li na pravilan način odgovaram na njihova pitanja, da li ispravno interpretiram njihove zaključke, igru? Jesam li dobro razumjela sve što su mi govorili, jesam li znala 'čitati između redaka', prepoznati pozadinu cijele priče, jesam li djelovala na njih poticajno (kroz pitanja, poticaje koje sam im ponudila...). U dijelu članka piše da djeci treba dopustiti da samostalno oblikuju i stvaraju te da od 'što je' određeni poticaj svojom kreativnošću dođu do 'što bi moglo biti' od tog istog poticaja. To je ono o čemu bi se svakodnevno trebalo razmišljati, da poticaji koji se nude djeci budu privlačni, stimulirajući, pristupačni i izazovni te da djecu navode na stvaranje i istraživanje, da ih potiču na manipuliranje i kreativnost, a ujedno da im omoguće spoznavanje svijeta oko sebe, stvaranje novih teorija, isprobavanje istih te ponovno kreiranje novih.“

„Što mogu učiniti da poboljšam svoju istraživačku praksu? Tko mi može pomoći u analizi dokumentiranja procesa učenja moje skupine odnosno sudjelovati sa mnom u raspravi, dijalogu s ciljem boljeg razumijevanja procesa dječjeg učenja? Što ja mogu učiniti da moja ustanova postane 'zajednica koja uči'?“

„Na koje načine profesionalno djelujem u svakodnevnom radu u skladu s 'najboljim interesima djeteta'? Promatramo li praksu unatrag 20-ak godina, još uvijek su prisutne jake predodžbe o fizičkoj i emocionalnoj ovisnosti u suprotnosti s naglaskom na autonomiju, istraživanje i osobni razvoj, odnosno s konstruktom modernog djeteta koje je u stanju ovlašteno donositi vlastite odluke. Smatram li upravo 'najbolje interese djeteta' kao vrijednosnu vodilju prakse, te jesu li moja shvaćanja 'najboljih interesa djece' u suglasnosti sa shvaćanjima mojih kolegica? Postoje li u osobnoj praksi stereotipi koji se odnose na djecu mlađu

od 3 godine starosti? Jesu li u praksi i danas prisutne subjektivne interpretacije kompetencija, vještina i prava djeteta koje su u 'najboljem interesu djeteta'.“

„U svakodnevnoj praksi javljaju se problemi, kada su djeca izložena procjeni vještina, kompetencija i intervencija bez šireg kontekstualnog znanja i kritičke rasprave o skrivenim pretpostavkama i posebnostima teorijskog pristupa razvoju. Od izuzetne je važnosti uvesti kritične, multidisciplinarnе perspektive za primjenu kurikuluma i razgovor s profesionalcima u centrima za cjelodnevnu brigu. Uz naglasak na dobne razlike iz razvojne perspektive, potrebno je i kontekstualno znanje iz društvenih studija djetinjstva. Trenutno je fokus više na razvoju dječjih kompetencija i potpori istih, nego na kritičkom propitivanju struktura koje konstruiraju, kanaliziraju i normaliziraju odgovarajuće ponašanje dobi.“

„Da li i mi u svojoj praksi aktivno uključujemo djecu u procese kreiranja kurikuluma, odnosno njegove evaluacije, refleksije i na koncu sukonstrukcije? Koje nam poruke šalju djeca? Razumijemo li ih? Čujemo li ih? Vidimo li ih? Aktivnim uključivanjem djece kao kreatora procesa dovodi nas do boljeg razumijevanja dječjeg uma, mišljenja, učenja i spoznavanja. Kakvu sliku o djetetu imam?“

„Jesu li određeni stupnjevi kompetencija jednaki za svu djecu iste kronološke dobi i može li kronološka dob biti jedini kriterij za kreiranje skupina, ili bi se u obzir trebali uzeti i neki drugi faktori? Raspravljamo li svakodnevno o prostoru u kojem djeca borave (žive), o njihovom iskustvenom učenju, te o različitim pozicijama djece unutar skupina, kao i na njihov odnos sa odraslima u centrima za cjelodnevnu brigu? Omogućavamo li uistinu svakodnevno učenje i življenje djece kroz iskustva, ili nas pritom 'koče' naše subjektivne teorije?“

U Tablici 2 vidljiv je podjednak broj kategorija kao i u Tablici 1, ali s primjetno nižom frekvencijom pojedinih kategorija. To potvrđuje potrebu intenziviranja senzibilnosti odgajatelja na promatranje i razumijevanje djeteta i metaforično upozorenje Gopnika (2003) da je djecu potrebno zamoliti da otvore usta, a potom ih slušati. Ili kao što je Malaguzzi (1998) već davno naglasio da djeca imaju pravo biti priznata kao subjekti individualnih, pravnih, građanskih, socijalnih prava, kao nositelji i graditelji vlastite kulture, pa prema tome i kao aktivni sudionici u izgrađivanju svoga identiteta, autonomije i kompetencije. Djeca imaju pravo na ostvarenje i proširenje svih svojih potencijala,

zadovoljavanje svojih potreba i želje za učenjem. Drugim riječima, dijete se određuje kao jedinstveno, neponovljivo, cjelovito i kompleksno biće, koje samokonstrukcijom, kao razvojnom akcijom, realizira svoju osobnost i ključni je čimbenik odgojno-obrazovnog procesa.

## Zaključak

U cilju promicanja obrazovanja odgajatelja kao istraživača realnih procesa učenja i stvaranja znanja u uvjetima suvremenog institucijskog djetinjstva, dobivenom interpretacijom rezultata možemo konstatirati da smo odabranim načinom rada sa studentima pripomogli podizanju razine razumijevanja, analiziranja, sintetiziranja i vrednovanja primjene postojećih spoznaja o (su)konstrukciji kurikuluma ranog odgoja i obrazovanja, da smo utjecali na razvijanje sposobnosti primjene znanja u praksi, stvaranjem novih ideja i kontinuiranom brigom o kvalitetnoj odgojno-obrazovnoj praksi s djecom rane dobi, te u konačnici, da smo potakli razvoj sposobnosti samorefleksije i refleksije u promišljanju novih strategija u (su)konstruiranju kurikuluma kao odgovor na suvremene spoznaje o djetetu i djetinjstvu.

Propitivanjem postojećih i razvojem novih znanja nastojali smo utjecati na unaprjeđivanje izravnog praktičnog iskustva, napominjući da se radi o populaciji izvanrednih studenata diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, i dali temelje budućem cjeloživotnom učenju i profesionalnom razvoju. Kako to pojašnjava Gardner, „proces promjena u školi proces je stalnog otkrivanja tko smo i što možemo biti“ (2005: 233). Iz ih razloga, o odgajatelju-profesionalcu, ali i studentu (budućem odgajatelju), raspravljamo kao istraživaču koji svakodnevno, zajedno s djecom, razmišlja i raspravlja o svom radu, kontinuirano isprobava načine i putove stvaranja znanja u konkretnim uvjetima u ustanovi. Iz perspektive obrazovanja odgajatelja, on nije više onaj koji izvršava tuđa mišljenja, naloge ili programe, nego bi on trebao postati istraživač realnih procesa učenja i stvaranja znanja, autor novih pedagoških putova i procesa koji bi prevladali podijeljenost između teorije i prakse.

## Literatura

- Bruner, J. S. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Cohen, L. Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap: Jastrebarsko.



- Cook-Sather, A. (2008). What You Get Is Looking in a Mirror, Only Better: Inviting Students to Reflect (on) College Teaching. *Reflective Practice* 9, 4 (November), pp. 473-483.
- Corsaro, A.W. (2005). *The Sociology of Childhood*. London. New Delhy: Sage.
- James, A.L. (2010). Competition or integration? The next step in childhood studies? *Childhood*, 17(4), pp. 485-499.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2003). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer press.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2006). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
- Datnow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform. From One School to Many*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*, 4 th edition. New York and London: Teachers College Columbia University.
- Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um*. Educa: Zagreb.
- Gopnik, A., Meltzoff, A.N., Kuhl, P.K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci – što nama rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Falmer press.
- Kipper, H. i Mischkr, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.): *Kurikulum, teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: ŠK, Zavod za pedagogiju. str. 205-249.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM naklada.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights* 8, pp. 243-259.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap: Jastrebarsko.
- Miles, M.B. i Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Beverly Hills: Sage Publications.
- Niemi, H. (2007). *The Bologna Process and the Teacher Education Curriculum*; [www.eu2007.min-edu.pt/np4/en/109.html](http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/en/109.html) (20.8.2008).
- Qvortrup, J. (2007). *Childhood and politics*, preuzeto 17.11.2011. sa: <http://dSPACE.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/8200/Childhood%20and%20politics.pdf?sequence=1>.

- Rinaldi, C. (2000). Utopia? Considerazioni tra passato e futuro sull'educare nelle istituzioni infantili. In: Rabitti, G., Rametta, P. (cura), *Intorno a un percorso di formazione, il quaderno del Now*. Reggio Emilia, Reggio Children, pp. 55-61.
- Rinaldi, C. (2001). Infant – Todler Centers and Preschools as Places of Culture. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (ed.). *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia, pp. 34-38.
- Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. New York: Routledge.
- Roldão, M.C. (2007). Research-based teacher education and reflective practice. "Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning", Lisbon. Lisbon: [http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/en/?newsId=109&fileName=Maria\\_do\\_C\\_u\\_Rold\\_o\\_EN\\_Revised.pdf](http://www.eu2007.min-edu.pt/np4/en/?newsId=109&fileName=Maria_do_C_u_Rold_o_EN_Revised.pdf). (20.8.2008).
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Torstenson-Ed, T. (2007). Children's Life Paths Through Preschool and School: Letting youths talk about their own childhood – theoretical and methodological conclusions, *Childhood*, 14(1), pp. 47-66.
- Vujičić, L. (2008). Research and Improvement of One's own Practice – Way to Development of Teachers'/preschool teachers' Practical Competence. In: I. Žogla (Ur.), *Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching* (str. 184-194). University of Latvia Press. Riga, Latvia.
- Vujičić, L., Čepić, R., Pejić Papak, P. (2010). Affirmation of the Concept of New Professionalism in the Education of Preschool Teachers: Croatian Experiences. U: G. L. Chova, M. D. Belenguer, T. I. Candel (Ur.), *Proceedings of EDULEARN10 Conference* (str. 242-250). 5th-7th July 2010, Barcelona, Spain. Valencia: IATED.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove. Mali profesor*: Zagreb. Sveučilište u Rijeci: Rijeka.

Lidija Vujičić, PhD

Sanja Tatalović Vorkapić, PhD

Željko Boneta, PhD

*Faculty of Teacher Education of the University of Rijeka*

**RESEARCH OF EARLY EDUCATIONAL PRACTICE:  
DOMINANT STRATEGY OF PROFESSIONAL  
DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS**

Abstract

We think about preschool teacher as a researcher who reflects the real process of learning and knowledge creation in the institutional context, which affects the improvement of direct practical experience and provides the groundwork for future professional development. Having that in mind, this study was carried out on the sample of fifty students, students of compulsory course *Co-construction of Curriculum in Early Education* at the second year of university graduate study in Early and Preschool Education and Care. We were particularly interested in that how much the content and organization of the research-based teaching method used within that course allowed them to develop as researchers of their own personal practice.

Using qualitative methodology, implemented by consensus between the three assessments and interpretation of results we can conclude that using research-based teaching method we have managed to raise students' level of understanding, analyzing, synthesizing, and evaluating the application of existing knowledge about curriculum co-construction. Besides, we have influenced the development of students' skills in applying knowledge in practice by creating new ideas and continuing concern about maintaining high quality in preschool educational practice. Finally, we ultimately encourage the development of self-reflection and reflection capability in the design of new strategies in co-constructing of the curriculum as a response to a contemporary knowledge about a child and childhood.

Key words: research, qualitative methodology, preschool teachers, professional development, reflective practice, study program, co-construction



Стака Николић

Републички педагошки завод Бања Лука

## ОБРАЗОВНА СТРУКТУРА ВАСПИТАЧА РС: ИЗМЕЂУ ЗАТЕЧЕНОГ СТАЊА, ЗАКОНСКОГ ЗАХТЈЕВА И ПОТРЕБА ЛОКАЛНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

*Сажетак*

*Рад се бави анализом кадровске структуре васпитача запослених у јавним установама Републике Српске. Анализа показује да се због недостатка идентитета дјелатности и сложености функција које предшколско васпитање и образовање има, брига за васпитање и образовање, његу и заштиту дјецe углавном препуштала васпитачима у најширем смислу ријечи тј. онима који су били на бироима за запошљавање, често руководећи се финансијским ефектима. Та пракса наставља се и сада након доношења закона о предшколском васпитању и образовању који јасно прописује ко може бити васпитач. У раду се указује на системску подршку учењу и развоју мале дјецe у институцијама предшколског васпитања и образовања кроз запошљавање квалификованих васпитача и синергију носилаца иницијалног образовања васпитача, научне и истраживачке дјелатности и политике професионалног развоја дјелатности.*

*Кључне ријечи: васпитачи у предшколским установама, васпитач, потребе за запошљавањем*

### **Друштвени и правни контекст дјелатности предшколства Републике Српске**

Посљедњих година предшколство Републике Српске постало је важно друштвено питање и актуелна тема многих стручних, друштвених али и политичких расправа. Разговори о дјелатности предшколског васпитања и образовања, генерисани су уређењем дјелатности која је из система друштвене бригае, гдје је била смјештана до прије двије деценије (као и у свим државама бивше Југославије) прешла у систем образовања гдје је сходно друштвеним парадигмама «постављено» као темељ цјеложивотног учења и први ниво цјеловитог система образовања.

Уређење дјелатности кренуло је од доношења првог стратешког документа образовања „Праваци развоја просвјете и културе у Републици Српској 2004-2007“ (Министарство просвјете и културе: 2003), у коме је и званично „постављено“ у дјелатност образовања; успостављања националног курикулума Програма предшколског васпитања и образовања (Министарство просвјете и културе: 2007) и Радних књига (Министарство просвјете и културе: 2007) документа који чини саставни дио програма а којим се регулише начин планирања, реализације (документовања) и евалуације васпитно–образовног рада; доношења Закона о предшколском васпитању и образовању (Сл.гл. Републике Српске бр 119/08) и неких подзаконских аката међу којима и Правилник о лиценцирању васпитача и стручних сарадник (Сл.гл. Републике Српске бр 77/10), који никада није доживио своју примјену али је актуализовао питање формалних професионалних компетенција васпитача а тиме и идентитета дјелатности.

## **Друштвени контекст професије васпитача Републике Српске**

Освијешћеност за суптилност професије васпитача која тражи изузетно високе професионалне компетенције, на глобалном нивоу, у виду морских таласа (плиме и осеке) стигла је и у Републику Српску. Међутим, почетком XXI вијека, када је хрупила као осека, то је била више друштвена и социјална потреба, која се још увијек грчевито држи у многим локалним срединама<sup>1</sup>, а не потреба професије.

Захтјев за високим образовањем васпитача на просторима Републике Српске није израстао из реалних потреба и аутентичности професије саздане на актуелној филозофији, етици и спецификуму васпитања и образовања мале дјеце, него под притиском реформских захтјева високообразовних институција, шире познатих као Болоњски процеси, који уводе ново схватање циљева високог образовања, заснивање програма на исходима учења заснованим на компетенцијама потребним у пракси и нову организацију студија.

---

<sup>1</sup> Васпитачки кадар предшколске установе у Сокоцу чине медицинске сестре, на Палама осим једне васпитачице све су остале медицинске сестре а у групу на мјесто васпитача се запошљавају педагози, у Рогатици је некон доношења закона запослен педагог-андрагог на мјесто васпитача итд.

Сређивањем дјелатности и прореформским аспектима Закона о предшколском васпитању и образовању, профил васпитача је уздигнут на ниво високог образовања и тиме изједначен са професијама из већих нивоа образовног система. Инсистирањем на запошљавању васпитача са високом стручном спремом и у јасличким групама, пружена је прилика за континуираном бригом о дјечи узраста од 6 мјесеци до поласка у школу. „Узрастањем“ васпитача до јасличких група послата је порука да су најранији дани пресудни за цјелокупни развој дјетета те да подршка њиховом развоју и учењу захтјева високо-професионалне компетенције засноване на аутентичности бриге, дружења и учења мале дјеце. Ово је био и директан позив устновама које се баве образовањем будућих васпитача да преиспитају и/или реконструишу своје курикулуме (будући да су традиционално дјеца узраста до три године „препуштана“ медицинској струци) у смислу уградње исхода бриге, вршњачког дружења и учења најмлађе дјеце, старости већ од шест мјесеци па до поласка у школу.

По први пут у историји предшколства РС, високообразовне институције су се сусреле са изазовом оспособљавања будућих васпитача на недовољно артикулисаним парадигмама, потпомогнутим неаутентичношћу професије васпитача стасале на непрепознатљивом идентитету дјелатности предшколства.

Чини се, (судећи и по самим називима професије) да високообразовне институције тешко проналазе пут изградње компетенција студената, будућих васпитача и да им предстоји преиспитивање (ако и имају развијене) парадигми раног образовања и васпитања на којима би оснаживали студенте да у свом будућем раду развијају културу бриге, културу подучавања / учења, и културу вршњачких заједница и игре мале дјеце већ од узраста беба. (Janson, 2007, 2012).

Компетенција, па тиме и компетенција васпитача, у најопштијем смислу ријечи подразумјева „знање и дјелање“. То није фокус овог рада и он неће проблематизовати питање образовања васпитача, нити курикулима високообразовних институција које припремају васпитаче на додипломском студију. Проблематизоваће се питање формалних професионалних компетенција васпитача оличених у самом називу професије, за које (само на основу увида у сам назив звања) се не може рећи да обећавају јасну визију друштвених очекивања о томе шта васпитачи Републике Српске требају

„знати и на који начин дјеловати у пракси“, односно које су то компетенције задовољног и успјешног васпитача које могу одговорити изазовима задовољног и радозналост дјетета, већ од узраста од шест мјесеци па до поласка у школу.

### **Стручни профил васпитача Републике Српске**

На простору Републике Српске, као и на просторима република бивше Југославије, традиционално, образовање васпитача било је не-универзитетско. Организовано средином 70-их година прошлог вијека на не-универзитетским институцијама, прекинуто почетком 90-их и вакум од више од двије деценије у образовању васпитача, дјелатност предшколства није осјетила. Прво због малих потреба за васпитачким кадром а затим због прилива кадрова из сусједних, посебно Републике Србије. Међутим, чини се да је понајвише на недостатак такве друштвене потребе утицало постојање неартикулисаних потреба предшколских установа (или локалних заједница) за професионалцима-васпитачима чија је мисија подршка игри и развоју мале дјеце. Несхватање значаја раног образовања генерисана је и још увијек се генерише запошљавањем васпитача у најширем смислу ријечи – стручњака разних образовних профила а неријетко медицинских сестара општег смјера. Иако Закон не препознаје медицинског радника на мјесту васпитача у јасличкој групи, пракса њиховог запошљавања се наставља или се прибјегава формирању парова у јасличким групама од једног васпитача и једног медицинског радника.

У дјелатности предшколског васпитања и образовања ради 991<sup>2</sup> радник од којих је 564 васпитача. У вртићким групама ангажована су 444 а у јасличким 120 васпитача.

Увидом у структуру назива звања васпитача РС, може се закључити да у дјелатности предшколског васпитања и образовања раде васпитачи са 21 различитим називом звања и то 14 звања (Табела бр. 1) који су примјерени предшколском васпитању и образовању и 7 различитих звања (Табела бр. 2) који припадају вишим нивоима образовања или су то стручни профили који детерминишу стручне сараднике: педагози, педагози-андрагози итд.

---

<sup>2</sup> Статистика образовања, Предшколско образовање, Статистички билтен бр 4, Бања Лука 2011



Табела 1: Звања васпитача у Републици Српској

Ред бр	Назив звања васпитача Републике Српске	Додипломски студиј	Звања која су добивена образовањем уз рад
1.	Васпитач у предшколским установама	45	39
2.	Струковни васпитач	24	
3	Професор предшколског одгоја		45
4	Наставник предшколског васпитања	55	
5.	Дипломирани васпитач предшколске дјецe	20	38
6.	Васпитач	39	
7	Одгајатељ	6	
8.	Васпитач предшколског васпитања и образовања	42	
9.	Васпитач за рад у одјељењима на српском језику	1	
10.	Одгајатељ предшколске дјецe	1	
11.	Професор предшколског васпитања		26
12.	Медицинска сестра - техничар	44	
13.	Педијатријска сестра	26	
14	Дипломирани медицинар (сестра) здравствене његе	56	
	УКУПНО	320	152

Табела 1 показује да тренутно у Републици Српској постоји 14 различитих звања када су у питању васпитачи. Табеларно је приказан и број особа запослених на мјесто васпитача, с обзиром на начин како су стекли формално звање, редовним школовањем у одређеним средњим школама, педагошким академијама или на универзитетима или образовањем уз рад. Другу колону табеле чине васпитачи који су углавном „под притиском“ законског рјешења стекли диплому на универзитетима.

Примјећује се да је увођењем легислативе у област предшколског васпитања и образовања, прво доношењем Оквирног а затим закона РС, успостављен оквир за униформисање формалне професионалне компетенције васпитача али још увијек нема консеза у академској заједници о самом називу васпитача. Оно што је забрињавајуће а видљиво је из друге колоне табеле бр 1 „Звања која су

добивена образовањем уз рад“ је да су то звања добивена у посљедњој деценији након реформских активности у високом образовању, да ни у једном називу звања нема појма образовање. Називе звања: васпитач у предшколским установама, професор предшколског одгоја, дипломирани васпитач предшколске дјеце и професор предшколског васпитања су звања која су добила више од једне петине васпитача (142 од укупно 564) који су већ били у радном односу али нису имали 20 година радног стажа, па су били су принуђени да се дошколују како би задржали радни статус.

У деценији када се јасно апострофира рано образовање и значај раног образовања за развој личности, академска заједница као да још није освијестила тај сегмент па појам образовање избјегава у дипломама својих студената.

С правом се може посумњати у исходе академских курикулума, њихов аутентични, научно засновани пут и програмску концепцију блиску предшколској педагогији.

На два јавна универзитета на којима се образују васпитачи и једном приватном у РС такође нема консезуса око самог назива васпитача. Тако васпитачи који стекну диплому на приватном универзитету НУБЛ-у (Независном универзитету у Бањој Луци) имају назив „дипломирани васпитач предшколске дјеце“ а они који су стекли дипломе на Педагошком факултету у Бијељини, Универзитета у Источном Сарајеву имају назив „васпитач у предшколској установи“. Студенти који стекну диплому на Филозофском факултету универзитета у Бањој Луци имају диплому „дипломирани васпитач предшколске дјеце“.

Неки називи звања дијеле заједничке елементе и указују на предшколство као дјелатност, док неки називи звања потпуно излазе из контекста струке. То указује да не постоји јасан профил и звање васпитача. Имплицира се став да студијски програми традиционално нису имали (и даље немају) јасну визију о профилима професије. У шароликости назива звања, могуће је извући неколико тема:

- Питање (не)јасних очекиваних исхода образовања будућих стучњака. Имајући у виду да је наслеђена номенклатура нејасна, не постоји ни консензус око тога шта је важно за васпитача (да ли васпитање или образовање)
- Рецидив медицинског модела рада са дјецом, нарочито јасличког узраста, уводи шароликост у звања, али и

могућност да васпитно-образовну дјелатност раде медицински радници општег смјера.

- У неким називима се јасно наглашава васпитна компонента (васпитач, одгајатељ)
- У неким називима јасно долази до изражаја сколаризација (професор, наставник, одјељење и сл.)
- Негдје се називом ставља дистинкција у односу на врсту установе гдје ће радити, па тако назив наглашава рад у предшколским установама (за разлику од казнено – поправних установама, или домовима за напуштену дјецу)

Стиче се утисак да је нови закон затекао академску заједницу у дилемама о томе какав профил васпитача треба да изађе из високообразовних институција. Традиционално, у теорији, пракси, и у друштву у ширем смислу, васпитачи су називани „васпитачи“ (искључујући назив „тете“ који нажалост још увек обитава и у академској заједници као легитимни „назив од миља“), међутим, већ сам поглед на Табелу 1 преиспитује и ставља на пробу тај монолитни назив професије и звања у номенклатури занимања.

Проблем се поставља у још сложенијој форми када се шароликости назива додају још и друга звања, која су затечена, иако се и даље особе са таквим звањима запошљавају на мјесто „васпитача јасличке“, односно, „вртићке васпитне групе“.

Из Табеле бр. 2 може се закључити да има највећи број учитеља у дјелатности предшколства и да је то васпитачки кадар који је при крају радног вијека и који су своје праксе морали развијати у самој дјелатности без јасних или разводњених парадигми малих школа. Они су преживјели (и још увијек преживљавају) многе реформске промјене без јасних, од академске заједнице подржаних, визија друштва о томе које су њихове кључне улоге у васпитању, образовању и бризи за предшколску дјецу. Занимљив је податак, односно број професора разредне наставе (9) и наставника разредне наставе (3) који су своје професионалне компетенције „унапређивали“ у дјелатности основне школе. Могуће је претпоставити, да су недавно дипломирани професори разредне наставе запошљавани у установама само због нивоа стручне спреме, а не потребе и статуса професије, па и то јасно говори о традиционалном недостатку идентитета дјелатности. Велики прилог чињеници недостатка идентитета дјелатности

и друштвене неосвјешћености за дјелатност, лежи и у чињеници запошљавања на мјесто васпитача педагога (7) и професора педагогије (6). Може се видети да има и андрагога и дефектолога-олигофренолога који раде са предшколском дјецом<sup>3</sup>.

Табела 2: Звања професија запослених на мјесто васпитача

Ред бр	Назив звања васпитача Републике Српске	Додипломски студиј	Звања која су добивена образовањем уз рад
1.	Професор разредне наставе	5	9
2.	Учитель	34	
3.	Наставник разредне наставе	18	3
4.	Дипломирани педагог	7	
5.	Професор педагогије	6	
6.	Дипломирани педагог и андрагог	1	
7.	Дипломирани дефектолог олигофренолог	1	
	Укупно:	52	12

### Закључна разматрања

Чини се да у Републици Српској (па и широј регији будући да су васпитачи стицали своје дипломе на разним факултетима РС, БиХ, те сусједних држава а најише из Србије<sup>4</sup>) постоји *недостатак сагласности о мисији васпитача* у дјелатности предшколског васпитања и образовања. Која су то кључне улоге васпитача, па тиме и који је то најадекватнији назив за професију, остаје отворено питање, које се поред низа других дилема, поставља пред академску заједницу. Пред друштвену заједницу поставља се питање запошљавања васпитача образованих на институцијама које се баве искључиво образовањем „васпитача предшколске дјеце“.

Консензуси око назива професије, испред академске заједнице и јасан став друштвене заједнице о професионалцима у васпитној групи, значило би да су јасно артикулисане кључне улоге васпитача у васпитној групи а то је већ добра полазна основа за уједначавање квалитета

<sup>3</sup> Увидом у Годишње програме рада ових установа утврђено је да су сви стручни сарадници запослени након доношења закона који изричито прописује ко може бити васпитач.

<sup>4</sup> Васпитачи РС су стицали дипломе у сљедећим мјестима: Бања Лука, Мостар, Сарајево, Сомбор, Кикинда, Суботица, Сремска Митровица, Нови Сад, Београд, Ријека, Госпић, Бијељина, Вршац, Никшић

иницијалног образовања васпитача који би му даље омогућио напредовање у струци.

Постоји неподјијелено мишљење стручне и опште јавности да савремено предшколство треба компетентног васпитача - аутономног професионалца, оснаженог у својој значајној друштвеној улози, способног да се самоизрази и самореализује као практичар. Васпитачи требају, или би требало да имају компетенције које представљају "нијему" основу педагошког квалитета институционалног васпитања и образовања у раном дјетињству (Прибишев Белеслин и Вујић, 2011). Иако се подразумева да су компетенције „власништво“ индивидуе која је одговорна за њих, почиње да се обликује мишљење да компетенције васпитача имају двоструку димензију: индивидуалну и друштвену (Прамлинг Самуелссон ет ал., 2011, према ибидем), чиме се још више проблематизује питање могућности да се појединац доживљава као једини услов и фактор развоја сопствених компетенција. Личност васпитача и умијеће особе јесте нужан услов за развијање компетенција, међутим, како ће се оне обликовати током иницијалног припремања за професију и током дугогодишњег радног искуства, зависи од много више фактора, а највише од припреме током иницијалног образовања.

Такође се да закључити да постоји **недостатак јединствене стратегије** која ће обезбједити минималне предуслове (стандарде) које мора да испуни „дипломирани васпитач“ било ког факултета да би могао да уђе у васпитну групу и самостално обавља све оно што се сматра пословима васпитача. Добру основу за изградњу јединствене стратегије представљају Стандарди квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколском васпитању и образовању (Агенција за предшколско, основно и средње образовање, Сарајево: 2011). Стандарди квалитета рада васпитача отварају простор за дијалог о разумјевању и примјени индикатора квалитета кључних компетенција које се захтјевају у професији васпитача. Добра су основа за апострофирањем компетенција детерминисаних и социо-културним контекстом што подразумева мјесто образовања у друштвеном систему вриједности, и у вези са тим имплицитну филозофију о улогама савременог васпитача. Истовремено отварају позив за тестирање „понуђених“ компетенција на простору РС, које би

ваљало испробати и упоређивати са компетенцијама васпитача на нивоу БиХ, региона и ширег европског простора.

Стандарди квалитета васпитача представљају и позив свим институцијама које се баве образовањем будућих васпитача, без обзира на њихову загарантовану аутономију у смислу наставног процеса и очекиваних профила које образују, за дубинско истраживање „стварног потенцијала курикулума“, па тиме и самог назива профила звања васпитача, и њиховог усаглашавања што је директно повезано са важним дискусијама које се одвијају током међународних дебата и које су дио „језгра“ Болоњског процеса. (Усаглашавање програма образовања просвјетних радника у земљама Западног Балкана, 2008)

## Литература

- Спасојевић, П. и Прибишев Белеслин, Т. (2008) *Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској као изазов за опитеметодичко образовање будућих васпитача*. Зборник радова са Међународне стручно-научне конференције: Образовно-васпитни процеси у предшколству. Суботица, Република Србија: Висока струковна школа за образовање васпитача, Стручно-научна конференција одржана 16.-17. маја 2008. у Суботици.
- Панић, Н. (2008). *Несклад између просвјетне праксе и образовања просвјетних радника, Усаглашавање програма просвјетних радника у земљама Западног Балкана*, Центар за образовне политике, Београд.
- Агенција за предшколско, основно и средње образовање БиХ. (2011) *Стандарди квалитета рада васпитача, педагога и директора у предшколско васпитању и образовању*. Сарајево: Студио Јордан.
- Pramling Samuelsson, I., O Bilewu, V., Rabusicova, M., Baillargeon, M., Launder, D., & Aparecida Salmaze, M. (2011). OMEP Presidential Forum, Prominent pedagogical approaches. In Abstract book of the 63<sup>rd</sup> OMEP World Conference: Meeting the learning and developmental needs of our young citizens (pp. 71 – 72). Hong Kong, PR China: The Hong Kong Institute of Education
- Прибисев Белеслин, Т. и Вујић, Т. (у штампи). *Стицање методичких компетенција будућих васпитача: од апстрактног знања до ситуационог учења*. Настава и васпитање, Београд.

- Janson, U. (2012). Concerns and challenges in developing inclusive preschool classrooms. Саопштење на Конференцији: Early education / Preschool Education Conference “Increasing early learning opportunities for children in Bosnia and Herzegovina”. Сарајево, 14.-15. фебруар 2012.
- Министарство просвјете и културе Републике Српске. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Министарство просвјете и културе Републике Српске. (2004). *Правци развоја просвјете и културе Републике Српске 2004-2007*. Лакташи: Графомарк
- Спасојевић, П., Прибишев - Белеслин, Т. и Николић, С. *Радне књиге за предшколске установе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, С. (2011). *Стање у предшколском васпитању и образовању Републике Српске*, Квалитет предшколског одгоја и образовања у БиХ: Сарајево: Агенција за предшколско, основно и средње образовање.

Staka Nikolić

*Republican Pedagogical Institute of Banja Luka*

**THE EDUCATIONAL STRUCTURE OF THE PRESCHOOL  
TEACHERS IN REPUBLIC OF SRPSKA: THE CURRENT  
STATUS, LEGAL REQUIREMENTS AND LOCAL  
COMMUNITY NEEDS**

Abstract

The paper examines the personnel structure of preschool teachers employed in public institutions for early childhood education in the Republic of Srpska. The analysis shows that due to the lack of professional identity and function complexity of institutional early childhood education, concern for education, upbringing, care and welfare of young children was left to teachers in the broadest sense, i.e. those who were at the employment bureau at that time, often guided by financial effects. This practice continues even now after the Law on Preschool Education, which clearly sets out who can be a preschool teacher. The paper highlights the need for the system support to learning and development of young children in institutions for early childhood education through the employment of qualified teachers and synergy of stakeholders in initial educators and scientists community, in educational policy and in the field of professional development.

Key words: Teacher in early childhood education institution, degree, need for employment



Adrijana Višnjić Jevtić, prof.  
Dječji vrtić "Čakovec" u Čakovcu

## KOMPETENCIJE ODGOJITELJA U "ODGOJU ZA BUDUĆNOST"

### *Sažetak*

*Odgojitelji danas stječu kompetencije na stručnim i sveučilišnim studijima. Stjecanje kompetencija ne završava sa studijem, nego se shvaća kao permanentni proces profesionalnog razvoja. U kojoj mjeri i u kom smjeru će se odgojitelj razvijati ovisi o interesima, ali i o okruženju u kojem radi. Temeljna odgojiteljska kompetencija je kompetencija za učenje, a to znači otvorenost, spremnost i sposobnost cjeloživotnog učenja. Odgojitelj, stoga, mora biti otvoren za nove spoznaje, kontinuirano usavršavanje i stalno profesionalno napredovanje. Osim toga, za razliku od većine zanimanja, odgojitelji se u svom radu susreću s ljudima različitih dobnih skupina s kojima bi trebali surađivati. Tako odgojitelji trebaju imati mogućnost razumjeti i uvažiti roditeljska znanja i očekivanja kao temelj za kvalitetno ispunjavanje zadataka ranog odgoja i obrazovanja. Postavlja se pitanje imaju li odgojitelji dovoljno kompetencija za ovaj zadatak.*

*Odgojitelji se bave pomaganjem djeci da postanu ono za što imaju osobne predispozicije i sposobnosti i tako ih pripreme za budućnost. Današnjim odgojiteljima najveći problem u odgoju za budućnost predstavlja neizvjesnost budućnosti. Nikada kao danas nije bilo toliko različitosti u okruženju djece. Ovakve okolnosti dovode do potrebe za stalnim preispitivanjima kompetencija koje odgojitelji imaju te, prema tome, prilagođavanju novonastalim situacijama.*

*Suvremena istraživanja pokazuju da je za uspjeh u životu presudna emocionalna i socijalna kompetencija. Temelji ovih vrsta kompetencija stječu se od najranije dobi. Temeljem toga može se zaključiti da su ove vrste kompetencije ono čemu odgojitelji trebaju težiti odgajajući nove generacije.*

*Ovim radom razmatraju se kompetencije odgojitelja koje pomažu u "odgoju za budućnost", te mogućnosti njihovog stjecanja i produbljivanja – formalnim i neformalnim obrazovanjem.*

*Ključne riječi: kompetencije, odgojitelj, odgoj, budućnost*

## Uvod

Posljednjih godina, pojedini autori ( Slunjski, 2006; Petrović – Sočo, 2007; Kostović - Vranješ i Ljubetić, 2008; Lepičnik Vodopivec, 2009; Lobman i Ryan, 2008; Selvi, 2010) sve više svoj rad usmjeravaju ka determiniranju kompetencija kojima bi trebali ovladati stručnjaci iz područja ranog odgoja i obrazovanja.

Erikson (prema Fulgosiju, 1987) kompetenciju definira kao slobodno korištenje spretnosti i inteligencije u ispunjavanju zadataka. Gupta i Katane (prema Selvi, 2010) kompetencije određuju kao „zbir znanja, vještina i iskustva neophodnog za budućnost“, te kao „ znanja, vještine, stavove, vrijednosti, motivaciju i uvjerenja potrebna ljudima kako bi bili uspješni u poslu“.

Određivanju kompetencija pridonijele su i reforme koje su se odvijale u obrazovanju. „Bolonjski proces“, koji je reformirao sve studije pa tako i one na kojima se obrazuju stručnjaci ovih profila, jedna je od reformi. Ovom reformom odgojitelji su se počeli obrazovati na trogodišnjim stručnim studijima. Iduća reforma, koja je bitno utjecala na proširenje odgojiteljskih kompetencija, osnivanje je sveučilišnih studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Postavlja se pitanje jesu li ove reforme dovoljne kako bi se zadovoljile kompetencije potrebne odgojiteljima?

Odgojitelji, poput drugih odgojno-obrazovnih stručnjaka, imaju obvezu cjeloživotnog obrazovanja. Određivanjem potrebnih kompetencija ovo područje ostavlja prostor za stjecanje novih „znanja, vještina i iskustava“, potrebnih kako bi bili uspješni u svojoj profesiji.

Ebbeck i Waninganayake (2003) parafraziraju Shakespeara jednom od poznatijih rečenica iz klasične engleske književnosti:

*To became or not to became, that is the question.*<sup>1</sup>

Odgojitelji tako, prema njima, postaju pomagači u *postajanju čovjekom*. Znanost o ranom odgoju se, prema navedenim autoricama, bavi pomaganjem djeci da postanu ono za što imaju osobne predispozicije i sposobnosti.

Hentig (2007) navodi da današnjim odgojiteljima najveći problem u odgoju za budućnost predstavlja neizvjesnost budućnosti. Hentig (isto) navodi da nikada u povijesti pedagozi nisu trebali pripremati odgajanje za svijet koji sami ne poznaju. Osim toga, nikada kao danas nije bilo toliko različitosti u okruženju

---

<sup>1</sup> Postati ili ne postati, to je pitanje.

djece. Ovakve okolnosti dovode do potrebe za stalnim preispitivanjima kompetencija koje odgojitelji imaju te, prema tome, prilagođavanju novonastalim situacijama.

Kress (prema Selvi, 2010) navodi kako se u proteklom razdoblju zahtijevalo obrazovanje za stabilnost, dok sadašnjost pred edukatore stavlja zahtjev obrazovanja za stalne promjene – nestabilnost. Prema istom autoru, profesionalni razvoj stručnjaka u odgoju i obrazovanju trebao bi se redefinirati za održivost.

Odgovornost koju odgojitelji imaju u „odgoju za budućnost“ trebala bi obuhvatiti neke nove, promijenjene kompetencije.

### ***Kompetencije u odgoju za budućnost***

Većina autora koja se bavila kompetencijama odgojitelja (Ovčar, 1999; Lučić, 2007; Šagud, 2006) navodi da odgojitelj mora imati pedagošku, didaktičku i stručnu naobrazbu, naobrazbu iz područja psihologije, sposobnost ostvarivanja uspješne verbalne i neverbalne komunikacije, sposobnost evaluacije i mijenjanja svoje i tuđe odgojno-obrazovne prakse, ali i ljudske kvalitete i sposobnosti.

Lepičnik Vodopivec (2009, 156) navodi kako se odgojiteljima potrebne kompetencije mogu podijeliti na „područje komunikacije, shvaćanja i suradnje; područje stručnosti i područje odnosa prema vlastitoj praksi“. Navedena područja kompetencija obuhvaćaju temeljne kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika, te bi se mogle pronaći u svim vremenskim razdobljima. Kao nešto novije područje moglo bi se izdvojiti područje odnosa prema vlastitoj praksi, kao područje koje se pojavilo paralelno s terminom „refleksivnog praktičara“ (Šagud, 2006).

Selvi (2010) profesionalne kompetencije odgojno-obrazovnih stručnjaka dijeli u četiri grupe:

- kurikulumske kompetencije;
- kompetencije za cjeloživotno učenje;
- socijalne i kulturne kompetencije;
- emocionalne kompetencije.

Prateći novine koje se javljaju u području obrazovanja, potakle su autora (isto) da kompetencije podrobnije redefinira. Tako redefinirane kompetencije izgledaju ovako:

- kompetencije iz stručnih područja;
- istraživačke kompetencije;
- kurikulumske kompetencije;
- kompetencije za cjeloživotno učenje;

- socijalne i kulturne kompetencije;
- emocionalne kompetencije;
- komunikacijske kompetencije;
- ICT<sup>2</sup> kompetencije;
- kompetencije za okoliš.

Tablica 1. *Prikaz stavova o tome tko su (čime se bave) stručnjaci u ranom odgoju i obrazovanju od 70-ih godina prošlog stoljeća do danas (prilagođeno prema Ebbeck i Waninganayake, 2003)*

Sedamdesete godine prošlog stoljeća	Osamdesete godine prošlog stoljeća	Početak ovog stoljeća
Savjetnik roditelja, pregovarač, graditelj institucije, istraživač (Almy, 1975)	Učitelj, njegovatelj, računovođa, savjetnik, vrtlar, nutricionist, vodoinstalater, osoba koja traži novčane priloge, umjetnik, osoba za odnose s javnošću, odvjetnik za djecu (Jorde-Bloom, 1982)	<i>Sve za sve</i> , multidisciplinarni stručnjak iz svih područja, sa znanjem svih vještina koje postoje (Ebbeck i Waninganayake, 2003)
Netko tko postavlja ciljeve, učitelj, administrator, netko tko razvija kurikulum, veza između roditelja i javnosti, odvjetnik, rješavač problema, čistač (Sciarra i Dorsey, 1979)	Netko tko planira i evaluira praksu, poslovni savjetnik, savjetnik za međuljudske odnose, prijevoznik, poslužitelj hrane, davatelj usluga iz područja komunikacije i informacija (Decker i Decker, 1984)	

Nekada su se kompetencije svodile na prvo navedeno područje, i to je bilo smatrano dovoljnim za uspješno obavljanje svoje profesije. Danas se ova vrsta kompetencija može smatrati dovoljnom jedino ako imamo na umu transmisiju znanja od odgojitelja na dijete. Promjene koje su zahvatile sve segmente života, tako i rani i predškolski odgoj, donijele su nove kompetencije koje bi trebao razvijati svaki profesionalac. U tom kontekstu, data je prilika odgojiteljima za mijenjanje uloge od odgojitelja koji „predaje“ znanje u odgojitelja koji omogućava djeci da interakcijom stvaraju znanje (Selvi, 2010).

### **Kompetencije koje se stječu formalnim obrazovanjem**

Sveučilišni studij ranog i preškolskog odgoja stvorio je pretpostavke za stjecanje kompetencija koje se mogu prilagoditi

<sup>2</sup> Kompetencije iz informatičko-komunikacijskih tehnologija

promjenama koje zahtjev vremena stavlja pred odgojiteljsku profesiju. Nastavni planovi nekih hrvatskih fakulteta daju nam mogućnost usporedbe planova s potrebnim kompetencijama odgojitelja u suvremenom svijetu. Za potrebe ovog rada usporedba je vršena prema podjeli kompetencija prema Selvi (2010). Ono što je važno naglasiti je da nazivi kolegija nisu jednaki, međutim, prema opisu svakog od njih moguće ga je smjestiti u okvire određenog kolegija. Isto tako, pojedini kolegiji rascjepkani su u dva ili više kolegija, dok je kod drugih fakulteta predmet izučavanja objedinjen, i u tom slučaju prikazano je postojanje kolegija kod svih naziva, premda je to možda u drugom nastavnom planu samo jedan kolegij. Također, moguće je da su ispušteni neki od kolegija čije područje izučavanja ne bi bitno utjecalo na kompetencije o kojima je ovdje riječ.

### *Kompetencije iz stručnih područja*

Uvidom u planove moguće je utvrditi kako sva tri ovdje promatrana fakulteta u svojim planovima imaju najveći broj kolegija za stjecanje kompetencija iz stručnog područja. Usporedbom se, također, može zaključiti kako su ovo područja koja spadaju u obvezne kolegije. Kako su fakulteti institucije na kojima se formalnim obrazovanjem stječu kompetencije za odgojiteljsku profesiju, logično je da je najveći postotak zastupljenosti upravo kolegija u ovom području.

Tablica 2. *Usporedba obveznih i izbornih kolegija stručnog studija za odgojitelje predškolske djece triju hrvatskih visokoškolskih ustanova koje obrazuju odgojitelje<sup>3</sup>*

	Učiteljski fakultet Zagreb	Učiteljski fakultet Rijeka	Učiteljski fakultet Osijek
<i>Kolegiji za stjecanje kompetencija iz stručnih područja</i>			
Pedagogija ranoga odgoja	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Razvojna psihologija	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Primijenjena razvojna psihologija	Obvezni	Ne postoji	Ne postoji
Integrirani predškolski kurikulum	Ne postoji	Obvezni	Obvezni
Metodika likovne kulture	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Metodika upoznavanja okoline	Obvezni	Ne postoji	Ne postoji

<sup>3</sup> Prema nastavnim planovima Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Učiteljskog fakulteta u Osijeku, te Učiteljskog fakulteta u Rijeci objavljenih na njihovim web-stranicama

## Suvremeni tokovi u ranom odgoju

Kineziološka metodika	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Metodika hrvatskoga jezika i književnosti	Obvezni	Ne postoji	Obvezni
Metodika razvoja matematičkih pojmova	Izborni	Ne postoji	Obvezni
Metodika glazbene kulture	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Glazbeni kolegiji koji uključuju vještine sviranja i pjevanja	Obvezni	Obvezni	Izborni
Zaštita zdravlja i njega predškolskoga djeteta	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Kineziološka kultura, Kineziologija	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Psihologija dječje igre	Obvezni	Ne postoji	Ne postoji
Engleski/Njemački jezik odgojiteljske struke	Obvezni	Izborni	Izborni
Jezično izražavanje	Obvezni	Izborni	Ne postoji
Inkluzivna pedagogija	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Partnerstvo vrtića, obitelji i škole	Obvezni	Ne postoji	Obvezni
Obiteljska pedagogija	Ne postoji	Obvezni	Ne postoji
Psihologija učenja i poučavanja	Ne postoji	Obvezni	Obvezni
Prirodoslovlje	Obvezni	Ne postoji	Ne postoji
Opća pedagogija	Ne postoji	Obvezni	Obvezni
Opća psihologija	Ne postoji	Izborni	Ne postoji
Igre uz glazbu i pokret	Izborni	Izborni	Izborni
Govorna komunikacija na engleskome jeziku	Izborni	Ne postoji	Ne postoji
<i>Kolegiji za stjecanje kurikulumskih kompetencija</i>			
Razvoj kurikuluma ranoga odgoja	Obvezni	Ne postoji	Ne postoji
Profesija odgojitelja i refleksivna praksa	Obvezni	Obvezni	Ne postoji
<i>Kolegiji za stjecanje istraživačkih kompetencija</i>			
Uvod u metode znanstvenoga istraživanja sa statistikom	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Razvoj suradničkih i istraživačkih kompetencija	Ne postoji	Obvezni	Ne postoji
<i>Kolegiji za stjecanje komunikacijskih i ICT kompetencija</i>			
Informatička pismenost	Ne postoji	Obvezni	Obvezni
ICT u odgoju i obrazovanju	Obvezni	Ne postoji	Ne postoji
Računalo u predškolskom odgoju	Ne postoji	Izborni	Izborni
Komunikologija	Obvezni	Obvezni	Izborni
<i>Kolegiji za stjecanje kompetencija za cjeloživotno učenje</i>			
Pedagogija cjeloživotnog obrazovanja	Ne postoji	Izborni	Ne postoji

<i>Kolegiji za stjecanje socijalne i kulturne kompetencije</i>			
Glazbena kultura	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Strani jezik	Ne postoji	Obvezni	Obvezni
Svjetska dječja književnost	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Hrvatski jezik	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Hrvatska dječja književnost	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Likovna kultura	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Lutkarstvo i scenska kultura	Obvezni	Obvezni	Obvezni
Filozofija odgoja	Obvezni	Ne postoji	Ne postoji
Medijska kultura	Obvezni	Ne postoji	Obvezni
Sociologija odgoja i obrazovanja	Ne postoji	Obvezni	Obvezni
Preventivni programi u obiteljskom i institucijskom okruženju	Ne postoji	Izborni	Izborni
Suvremeni engleski jezik	Izborni	Ne postoji	Ne postoji
Aplikativni obrazovni paketi	Izborni	Ne postoji	Ne postoji
Interdisciplinarni pristup medijima	Izborni	Ne postoji	Ne postoji
Slikovnica i ilustrirana knjiga	Izborni	Izborni	Ne postoji
Roditeljstvo	Ne postoji	Ne postoji	Izborni
<i>Kolegiji za stjecanje emocionalnih kompetencija</i>			
Socioemocionalni razvoj i dječja prava	Obvezni	Izborni	Ne postoji
<i>Kolegiji za stjecanje kompetencija za okoliš</i>			
Ekološki odgoj u dječjem vrtiću	Ne postoji	Obvezni	Izborni

Ovakvi planovi pokazuju kako budući hrvatski odgojitelji imaju dobro temeljno stručno znanje za kompetencije koje se od njih očekuju u neposrednom obavljanju posla za koji se obrazuju.

### *Istraživačke kompetencije*

Odgojitelj budućnosti mora biti svjestan činjenice da njegovo znanje ne može biti samo njegovo, te da istraživanjem prakse mora mijenjati kontekst odrastanja novih generacija. Selvi (2010) navodi kako upravo istraživačke aktivnosti podupiru suradnju sa stručnjacima u razvoju kurikuluma. Ovo područje je ugrađeno u planove svih promatranih fakulteta kao obvezni kolegij. Ovakvo formalno učenje znanja i vještina ovog područja potrebno je, samim time, što nastavna znanja ovog područja zahtijevaju sustavno vođenje koje ponekad nije moguće dobiti neformalnim oblicima obrazovanja. Odgojitelji bi, stoga, završetkom preddiplomskog sveučilišnog studija trebali poznavati osnove znanstvenih istraživanja. Samim time, trebali bi biti spremni

istraživati, promišljati, mijenjati i unaprijeđivati odgojno-obrazovnu praksu.

### ***Kompetencije za cjeloživotno učenje***

Samo jedan od promatranih fakulteta kao izborni predmet nudi program vezan uz cjeloživotno obrazovanje. Za razliku od istraživačkih kompetencija koje bi trebale, i jesu obuhvaćene formalnim obrazovanjem, područje cjeloživotnog obrazovanja spada u profesionalnu obvezu stručnjaka i mogu se produbljivati i neformalnim oblicima obrazovanja. Selvi (2010) ističe kako se ove kompetencije granaju u dva smjera: jedna je kompetencija i odgovornost odgojno-obrazovnih stručnjaka za vlastito cjeloživotno obrazovanje, a drugi je odgovornost za razvijanje dječjih sposobnosti za cjeloživotno učenje. Strukovna udruženja svojim djelovanjem mogu pridonijeti u razvijanju ovih kompetencija.

### ***Kurikulumske kompetencije***

Premda se kurikulumske kompetencije odnose na razvoj kurikuluma i na njegovu primjenu, bazična znanja koja studenti sveučilišnih studija, koji obrazuju odgojitelje, stječu nisu jednaka. U jednom nastavnom planu, kolegij koji bi trebao pomoći stjecanju ovih kompetencija ne postoji. Završetkom fakulteta, očekuje se kako bi temeljne kompetencije svih odgojitelja trebale biti podjednake – pri tome uvažavajući osobne razlike koje čine kvalitetu. Razvoj i primjena kurikuluma stvarnost je s kojom se svakodnevno susreću praktičari, stoga bi trebalo raditi na povećanju upravo tih kompetencija. Kako kurikulum nije *gotov* recept za kvalitetu rada u ustanovama, već se gradi suradnjom svih sudionika odgojnog procesa, to odgojitelji imaju veliki utjecaj na stvaranje i razvoj kurikuluma, a time i veliku odgovornost za stvaranje uvjeta zdravog razvoja djece (Slunjski, 2011). Prema Selviju (2010) kurikulumske kompetencije su kompetencije koje pomažu odgojno-obrazovnim stručnjacima da unapređuju svoju ulogu.

### ***Emocionalne, socijalne i kulturne kompetencije***

Raznolikost ne treba tražiti na drugom kraju svijeta, ona nas okružuje. U suvremenom globalnom društvu, odgoj za multikulturalizam je temeljni zadatak koji treba prihvatiti svaki profesionalac u svakoj ustanovi ranog i predškolskog odgoja.



Srećom, kulturne izolacije postaju prošlost. Planovi svih ovdje promatranih fakulteta daju širok raspon općekulturne naobrazbe. Ipak, kompetencije ove vrste spadaju u kategoriju kompetencija koje se moraju kontinuirano razvijati. Suvremeni autori (Chabot i Chabot, 2009; Greenspan, 2004) naglašavaju važnost socijalne i emotivne kompetencije, kao čimbenika koji utječe na kasniji uspjeh. Greenspan (2004) navodi kako kognitivne sposobnosti proizlaze iz emocionalnih iskustava. Greenspan (2004), također, navodi kako se emocionalna kompetencija savladava tijekom ranih godina života, godina koje dijete provodi u predškolskoj ustanovi. Odgovornost za poticanje razvoja emocionalne kompetencije tako uz obitelj dijeli i predškolska ustanova. Ove činjenice upućuju na važnost razvoja ovih kompetencija i kod stručnjaka.

### ***Komunikacijske kompetencije, ICT kompetencije***

“Računalo će promijeniti školu i njezinu zadaću, bez obzira na to hoće li se škola upustiti u to ili ne. Ona će se najvjerojatnije utoliko više promijeniti, što se manje bude njime bavila.” (Hentig, 1997, 33). Bez obzira što se Hentig (1997) bavi školom kao odgojno-obrazovnom institucijom, a predmet ovog rada su kompetencije odgojitelja, dakle stručnjaka koji se bave djecom rane i predškolske dobi, ovu misao možemo sagledati kroz “drugu tehničko industrijsku revoluciju” (isto, 34). Ako prihvatimo Hentigove argumente kako je krajem (sada već) prošlog stoljeća četrdeset postotaka zaposlenika radilo sa računalom i primijenimo ih na početak ovog stoljeća, kada je taj broj zasigurno veći, tada možemo zaključiti kako će odgajanci, s kojima se susreću današnji odgojitelji, u budućnosti odrastati i živjeti u kulturi nezamislivoj bez računala.

Komunikološke kompetencije obuhvaćaju vještine slušanja, promatranja, govorenja, analiziranja i evaluiranja (Selvi, 2010). Bez ovih kompetencija nezamisliv je rad odgojitelja profesionalca. Prema Višnjić Jevtić (2010) stavovi samih odgojitelja pridonose sudu kako je komunikacijska kompetencija izuzetno važna. Promatrani fakulteti prilagodili su se promjenama i ugradili ovakve programe u svoje nastavne planove, te tako pomogli odgojiteljima u stjecanju ovih kompetencija.

### ***Kompetencije za okoliš***

Uzelac (1996, 10) navodi kako je “obrazovanje odgajatelja i učitelja za okoliš jedno od strategijskih pitanja našeg društva”. Uzelac (1996) navodi razloge zbog kojih je potrebno obrazovati

odgojitelje i učitelje u ovom području, i ističe osposobljavanje novim znanjima, primjerenim za praktičnu primjenu, kao jedan od tih razloga. Ista autorica navodi kako se obrazovanje sustavno ne realizira ni u jednom središtu u Hrvatskoj. Ovo su zaključci s kraja prošlog stoljeća, dok se danas ovo obrazovanje provodi u dva od tri promatrana središta, što ukazuje na promjene nastavnih planova u smjeru produbljivanja kompetencija iz ovog područja.

## Zaključak

Globalizacija i utjecaj politike na obrazovanje utječu na odgojitelje i druge odgojno-obrazovne stručnjake. Vongalis-Macrow (2007) navodi termin *globalna odgovornost prema učiteljskoj<sup>4</sup> reformi*, u kojoj su OECD, Svjetska banka i UNESCO preuzeli veću ulogu u unapređivanju obrazovnih sistema, kako bi odgajanici dobili znanja i vještine sukladne zahtjevima globalne ekonomije. Vongalis-Macrow (isto) navodi kako je ovaj proces imao velik utjecaj na učitelje i na promjene u učiteljskoj kulturi, profesionalizmu, praksi i udruživanjima. Ove činjenice mogu upućivati na to da su učitelji stajali po strani i, samim time, doprinosili omalovažavanju profesije. Međutim, globalizacija je utjecala i na pripadnike ove profesije, koji su se takvom načinu odlučivanja o profesiji izvan profesije odlučili oduprijeti udruživanjem. Ključna uloga strukovnih udruženja bila je preuzeti kontrolu nad profesionalnim znanjem, standardima i praksom.

Sveučilišta su svoje nastavne planove mijenjala u skladu s očekivanjima o promijenjenim kompetencijama odgojitelja. Time su pratili promjene koje donosi „odgoj za budućnost“. Kako odgojno-obrazovni djelatnici imaju obvezu cjeloživotnog obrazovanja, te kako se ova vrsta obrazovanja može provoditi i neformalnim oblicima obrazovanja, ovdje se stvara prostor za strukovna udruženja koja, brigom o kompetencijama njihovih pripadnika, brinu za ugled profesije u javnosti i za kvalitetu života svojih odgajnika.

## Literatura

- Chabot, D. i Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija*. Zagreb: Educa  
Ebbeck, M. i Waniganayake, M. (2003). *Early childhood professionals: leading today and tomorrow*. Marickville: Elsevier Australia

---

<sup>4</sup> Termin *učitelj*, prema UNESCO-voj klasifikaciji pedagoških zanimanja, obuhvaća sve pedagoške djelatnike, od odgojitelja predškolske djece do sveučilišnih profesora.

- Fulgosi, A. (1987). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga
- Greenspan, S. (2004). *Razvoj zdravog uma*. Lekenik: Ostvarenje
- Hentig, H. von (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa
- Hentig, H. von (2007). *Kakav odgoj želimo*. Zagreb: Educa
- Lepičnik Vodopivec, J. (2009). *Kompetencija i autonomija odgojitelja predškolske djece*. u Interdisciplinarni pristup učenju put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta, ur. Vujičić, L. i Duh, M., Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci i Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru. 153 – 164
- Lobman, C. i Ryan, S. (2008). *Creating an effective system of early childhood teacher education and professional development: Conversations with Stakeholders*. Educational Policy 22, 515 - 540
- Lučić, K. (2007). *Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi*. Odgojne znanosti, Vol.9, 151-164
- Ljubetić, M. i Kostović Vranješ, V. (2008). *Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu*. Odgojne znanosti vol.10, br.1.str. 209 – 230
- Ovčar, S. (1999). *Preustroj izobrazbe odgojitelja predškolske djece*. u Zbornik radova Čakovec '99. Dječji centar Čakovec i Visoka učiteljska škola Čakovec. 13 – 19
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Mali profesor
- Selvi, K. (2010). *Teachers' Competencies*. Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology, vol. VII, no. 1/2010. 167-175
- Slunjski, E. (2006). *Kompetencije odgajatelja u vrtiću – organizaciji koja uči*. Pedagogijska istraživanja, str. 45-58.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola
- Uzelac, V. (1996). *Okoliš – obrazovanje – odgajatelji/učitelji*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- Višnjić Jevtić, A. (2010). *Uloga predškolske ustanove u poticanju socijalnih kompetencija djece – stvarnost i očekivanja*. u Očekivanja, postignuća i perspective u teoriji i praksi ranog i primarnog obrazovanja, ur. Jurčević Lozančić, A. Zagreb: Učiteljski fakultet. 445-456
- Vongalis-Macrow, A. (2007). *Teachers' ethics: education international and the forging of professional unity*, Journal of educational controversy, vol. 2, no. 2, Summer.

Adrijana Višnjić Jevtić, prof.  
*Kindergarten "Čakovec" in Čakovec*

## **COMPETENCIES OF EDUCATORS IN THE "EDUCATION FOR THE FUTURE"**

### Summary

Educators now acquire competence in professional and university studies. Acquisition of competence does not end with their studies, but is seen as an ongoing process of professional development. To what extent and in what direction the educators will develop depends on interests, but also the environment in which they work. The basic competence of an educator is a learning competence, and that means openness, willingness and ability for lifelong learning. An educator must therefore be open to new knowledge, continuous training and continuous professional advancement. In addition, unlike most professions, educators can encounter people of different age groups with whom they should cooperate. Thus, educators should be able to understand and appreciate parental knowledge and expectations as the basis for the quality fulfillment of tasks of early education. The question is whether preschool teachers have sufficient skills for this task.

Educators engage in helping children to become that for what they have personal qualities and abilities, thus preparing them for the future. The biggest problem for today's educators in education for the future is the uncertainty of the future. There has never been as much diversity in the environment of children as today. Such circumstances lead to the need for constant review of competencies that educators have and adaptation to new situations.

Modern research shows that for success in life emotional and social competencies are fundamental. The foundations of these types of skills are acquired at an early age. Based on this we can conclude that these types of competencies are what educators should strive for in raising the next generation.

This paper considers the competence of educators to help "education for the future", and the possibility of their acquiring and expanding - both formal and informal education.

Key words: competencies, educators, education, future

Mr. sc. Zijada Karalić

Osnovna škola "Safvet-beg Bašagić" Novi Travnik

## POVEZANOST ODGAJATELJSKIH KOMPETENCIJA I SOCIJALNIH VJEŠTINA ODGAJATELJA U VRTIĆU

### *Sažetak*

*Odgajateljske kompetencije kao i socijalne vještine su od krucijalne važnosti za uspješno djelovanje u odgajateljskoj profesiji. Cilj istraživanja bio je utvrditi njihovu međusobnu povezanost kao i da se pokaže na koji način se vrsta vrtića, radni staž, stručna sprema, dob i trenutna pozicija odgajatelja u vrtiću mogu pojaviti kao značajne kriterij-varijable u odnosu na socijalne vještine i odgajateljske kompetencije. Istraživanje je realizirano koristeći metodu teorijske analize i Servej istraživačku metodu, na uzorku odgajatelja 11 vrtića SBK i ZE-DO kantona. U radu su korištena dva instrumenta: SSI – Inventar socijalnih vještina (Riggio, R.E., 1986, 1989) i UOK – Upitnik za procjenu odgajateljskih kompetencija (Mišćević, G. i Smojver, Ažić, S., 2009).*

*Inventarom socijalnih vještina utvrđeno je da ispitanici imaju izraženije socijalno od emocionalnog područja. Odgajatelji iz privatnih obdaništa, zatim odgajatelji koji su na početku svoje karijere, kao i oni koji su trenutno na poziciji direktora vrtića, pokazuju veći stepen socijalne izražajnosti (verbalnog izražavanja). Veći stepen emocionalne izražajnosti pokazuju mlađi ispitanici, ali oni imaju niži stepen emocionalne kontrole nego stariji ispitanici. Odgajateljske kompetencije su samo djelimično povezane sa socijalnim vještinama (sa dimenzijama emocionalne i socijalne izražajnosti).*

*Dobivene istraživačke rezultate vidimo kao moguće polazište za kreiranje strateškog programa permanentnog (individualnog) stručnog usavršavanja odgajatelja, s ciljem unapređenja socijalnih vještina i odgajateljskih kompetencija, odnosno podizanja kvalitete odgojno-obrazovnog rada u našim vrtićima.*

*Ključne riječi: odgajateljske kompetencije, socijalne kompetencije i socijalne vještine*

## 1. Uvod

Pitanje kompetencija značajno je za sva polja ljudskog djelovanja, a posebno se značajnim čini u kontekstu odgajateljske uloge. Prepoznavanje onih kompetencija koje su potrebne odgajatelju za uspješno djelovanje u odgajateljskoj profesiji, jedno je od važnijih pitanja koje moramo razmotriti u kontekstu podizanja kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Od pedagoški kompetentnog odgajatelja se očekuje da posjeduje posebna znanja, vještine i sposobnosti, ali i posebna obilježja ličnosti kako bi bio pozitivan model za identifikaciju i zadržao visok profesionalni status u društvu. Prilikom razmatranja konstrukta kompetencije, u odgajateljskom radu, pored stručne (profesionalne), kao jednu od najvažnijih možemo izdvojiti socijalnu kompetenciju (koja podrazumijeva posjedovanje određenih socijalnih vještina) odgajatelja. Ove dvije kompetencije često se miješaju u društvenim, a naročito u odgojnim zanimanjima. Baveći se ovom tematikom, Sindik (2009) pojašnjava razliku između njih. Tako, profesionalna kompetencija proizilazi iz prirode pojedine struke i propisana je zakonom i sistematizacijom radnih mjesta: biti stručno kompetentan znači profesionalno obavljati svoj posao. S druge strane, socijalna kompetencija je dio emocionalne inteligencije i odnosi se na djelotvorno funkcioniranje u socijalnom kontekstu. Nije propisana nikakvim aktima i niko ne može biti kažnjen za socijalnu nekompetentnost, ali to može biti ona nijansa koja razlikuje odličnog stručnjaka od onog prosječnog.

### 1.1. Povezanost profesionalne kompetencije i socijalnih vještina u odgajateljskom radu

U engleskom rječniku, definicija kompetencije odnosi se na „biti ovlašten ili sposoban učiniti nešto“, a kompetentan znači imati „dovoljno vještina, znanja, sposobnosti i kvalifikacija“. Tako možemo reći da kompetencije podrazumijevaju iskazanu sposobnost korištenja znanja, vještina i osobnih, socijalnih i/ili nekih drugih sposobnosti, u situacijama rada ili učenja kao i u profesionalnom i vlastitom razvoju, sposobnost razumijevanja drugih i uspješno funkcioniranje u međuljudskim odnosima. Pojam kompetencija nalazi se u središtu evropske reforme i kao oznaka za standarde u osposobljavanju i praksi sve više ulazi u evropski okvir. Također, susrećemo i shvaćanje kompetencije po kojem se profesionalni ali i vlastiti razvoj direktno povezuje s teorijskim znanjem i s mogućnošću njihova prijenosa u praksu i on je u vezi s konceptom socijalne kompetencije.

Profesionalnu kompetenciju odgajatelja moguće je shvatiti kao „mozaik niza različitih kompetencija u 'stalnom međudjelovanju' koje je nužno posjedovati kako bi se kvalitetno obavljala odgojno-obrazovna djelatnost“ (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Vaspitanje je veoma složen proces u kojem djeluje veoma veliki broj vidljivih i latentnih faktora, koji imaju značajan uticaj na odgoj i obrazovanje djece, ali i na poimanje onog što bismo mogli nazvati „kompetentan odgajatelj“. Mišćević i Smojver-Ažić (prema Sindik, 2011) izdvojile su (faktorskom analizom) 34 varijable koje određuju niz osobina i ponašanja važnih u poslu odgajatelja: spremnost na kompromis, dogovor i saradnja s kolegama i roditeljima, strpljivost, tolerancija, samokontrola, samopouzdanje, samokritičnost, dosljednost, etičnost, fleksibilnost, kreativnost, pravednost, humor, etičnost, ambicioznost, odgovornost, dobra priprema za rad, empatija i dr.

Socijalna kompetencija dio je emocionalne inteligencije i odnosi se na djelotvorno funkcioniranje u socijalnom kontekstu. Razmotrimo li socijalnu kompetenciju u kontekstu profesionalne kompetencije odgajatelja, možemo reći da je posjedovanje socijalne kompetencije vrlo bitno u odgajateljskom poslu. Naime, posao odgajatelja uključuje svakodnevne socijalne interakcije (sa kolegama, djecom i roditeljima), tokom kojih je potrebno regulirati kako vlastite, tako i emocije drugih, što može biti jako stresno. Zbog toga je poželjno da odgajatelj posjeduje određene socijalne vještine koje će mu omogućiti lakše suočavanje sa stresom, a bitne su zbog kvalitete rada s djecom i uticaja na njihov socio-emocionalni razvoj. Riggio (1986) je konstruirao Inventar socijalnih vještina, namijenjen za mjerenje bazičnih socijalnih ili komunikacijskih vještina. Proces komunikacije dijeli u dva područja:

- *emocionalno* – koje se u prvom redu odnosi na neverbalnu stranu komunikacije i
- *socijalno* – koje se većinom odnosi na verbalnu stranu komunikacije.

Unutar svake su domene tri odvojene vještine:

- *izdržljivost* – vještina u izražavanju komunikacije,
- *osjetljivost* – vještina u primanju komunikacije,
- *kontrola* – vještina u reguliranju komunikacije.

*Emocionalna je izražajnost* vještina neverbalnog izražavanja emocionalnih poruka. Međutim, ova dimenzija odražava mogućnosti pojedinca ka spontanom i preciznom izražavanju emocionalnog stanja, kao i mogućnost za neverbalno izražavanje stavova i znakova interpersonalne orijentacije. Osobe koje su vješte u emocionalnoj izražajnosti dobri su u animiranju, energični i moglo bi ih se okarakterizirati kao „emocionalno nabijene“. Pojedinci koji imaju visoku emocionalnu izražajnost mogu emocionalno uzbuditi ili

inspirisati druge zbog svoje mogućnosti da prenose vlastita emocionalna stanja.

*Emocionalna osjetljivost* se odnosi na opću vještinu primanja i dekodiranja neverbalnih komunikacijskih znakova drugih osoba. Kao takva, usko je povezana sa neverbalnom osjetljivošću. Osobe sa visokom emocionalnom osjetljivošću uzimaju u obzir i oprezne su u opserviranju tuđih emocionalnih neverbalnih znakova. Zbog mogućnosti osoba sa visokom emocionalnom osjetljivošću da brzo i učinkovito dekodiraju emocionalnu komunikaciju, njih je lakše emocionalno izazvati – blagonaklono doživljavaju emocionalno stanje drugih osoba.

*Emocionalna je kontrolna* vještina kontroliranja i usklađivanja emocionalnoga i neverbalnoga izražavanja. Osoba kod koje je izražena emocionalna kontrola vjerovatno će biti dobar emocionalni glumac, sposoban da obuzda izražavanje svoje emocije, i koji može da koristi suprotstavljene emocionalne znakove kako bi prikrrio stvarno emocionalno stanje (primjereno smijanje na šalu, napraviti veselo lice kako bi prikrrio tugu). Visoko emocionalno kontrolirana osoba teži umjerenom pokazivanju jakih emocija i tako ima kontrolu nad pokazivanjem spontanih i ekstremnih emocionalnih stanja.

*Socijalna je izražajnost* vještina verbalnoga izražavanja i sposobnost uključivanja drugih ljudi u socijalnu interakciju. Visoka vrijednost socijalne izražajnosti povezana je s verbalnom fluentnošću, vještinom da se započne razgovor i spontano razgovara, te općim dojmom otvorene i društvene osobe.

*Socijalna osjetljivost* obuhvaća vještinu dekodiranja i razumijevanja verbalne komunikacije, kao i opće znanje o socijalnim normama i pravilima. Socijalno osjetljive osobe su pažljive (dobri gledatelji i slušatelji). Zbog svog znanja o društvenim normama i pravilima, osobe visoke socijalne osjetljivosti mogu postati pretjerano zabrinuti kad je u pitanju prikladnost vlastitog ponašanja i ponašanja drugih. U ekstremnim slučajevima, visoka socijalna osjetljivost osoba pretjerano koncentriranih na prikladnost socijalnog ponašanja može dovesti do narušavanja samosvjesnosti i do društvene anksioznosti, a koje, opet, mogu inhibirati participiranje u društvenim interakcijama.

*Socijalna je kontrola* vještina samopredstavljanja. Visoko socijalno kontrolirani pojedinci su socijalno vješti i samouvjereni. Također su vješti u igranju različitih socijalnih uloga i vrlo lahko zauzimaju stajalište ili orijentaciju u diskusijama. Možemo reći da su ove osobe društveno sofisticirane i mudre. Posljedično, oni mogu uskladiti vlastito ponašanje sa onim što smatraju prikladnim za određenu socijalnu situaciju.



## 2. Metodologija istaživanja

U radu je korištena metoda teorijske analize i Servej istraživačka metoda. Kao najprimjereniju tehniku ispitivanja usvojili smo anketu, a od instrumenata koristili smo dva anketna upitnika.

U istraživanju su korišteni statistički postupci za utvrđivanje razlike između grupa, kao i povezanosti varijabli uključenih u istraživanje, pri čemu je korištena prikladna statistika (*ANOVA, Post Hock LSD test, Pearsonov koeficijent korelacije*). Također smo proveli ispitivanje pouzdanosti upitnika (*Cronbach*). Osnovni cilj istraživanja bio je utvrditi međusobnu povezanost odgajateljskih kompetencija i socijalnih vještina odgajatelja. Također, na koji način se vrsta vrtića, radni staž, stručna sprema, dob i trenutna pozicija odgajatelja u vrtiću mogu pojaviti kao značajne kriterij-varijable u odnosu na socijalne vještine i odgajateljske kompetencije.

### 2.1. Instrumenti

*The Social Skills Inventory* (SSI, Riggio, R.E., 1986, 1989), ili Inventar socijalnih vještina, konstruiran je za mjerenje bazičnih socijalnih ili komunikacijskih vještina. SSI dijeli proces komunikacije u dva područja: emocionalno (koje se u prvom redu odnosi na neverbalnu komunikaciju) i socijalno (na verbalnu komunikaciju). Unutar svake su domene tri odvojene vještine: izražajnost (vještina u izražavanju komunikacije), osjetljivost (vještina u primanju komunikacije) i kontrola (vještina u reguliranju procesa komunikacije). Svaka od navedenih šest podskala sadrži po 15 tvrdnji, tako da cijeli SSI ima ukupno 90 tvrdnji. Rezultat se na svakoj podskali određuje zbrajanjem procjena na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (od 0 do 4). Pouzdanost upitnika u našem istraživanju iznosi  $\alpha = ,771$

*Upitnik za procjenu odgajateljskih kompetencija* (UOK, Mišćević, G. i Smojver- Ažić, S., 2009) sadrži 34 čestice Likertovog tipa, koje opisuju niz osobina i ponašanja važnih u poslu odgajatelja. Faktorska analiza upitnika pokazala je da je jedna komponenta dovoljna za kvalitetno tumačenje prostora odgajateljskih kompetencija i da tumači 57% varijance upitnika (Sindik i Kuhar, 2011), a saturiraju je, u odgovarajućoj mjeri, sve čestice upitnika. Koeficijent pouzdanosti ove skale je  $\alpha = ,98$ , a u našem istraživanju  $\alpha = ,936$ .

### 2.2. Zadaci i hipoteze

Na temelju cilja, definirali smo zadatke istraživanja:

- Utvrditi međusobnu povezanost između odgajateljskih kompetencija i dimenzija socijalnih vještina odgajatelja u vrtiću

- Ispitati postoje li razlike u socijalnim vještinama odgajatelja i odgajateljskim kompetencijama, u zavisnosti od vrste obdaništa (privatni-javni), godina radnog staža, dobi, stručne sprema, kao i trenutne pozicije odgajatelja u vrtiću.

**Generalna hipoteza:** Postoji statistički značajna povezanost između odgajateljskih kompetencija i određenih dimenzija socijalnih vještina (Pretpostavili smo da su socijalne vještine naprosto nužno povezane sa kompetencijama odgajatelja u radu s djecom, a manifestiraju se kroz socijalno i emocionalno područje odgajatelja prema djeci).

### 2.3. Uzorak

Obzirom da u našim vrtićima radi veoma mali broj zaposlenika, bilo je potrebno da provedemo istraživanje u 11 vrtića Srednjobosanskog i Zeničko-dobojskog kantona (Travnik, Novi Travnik, Vitez, Bugojno, Donji Vakuf i Zenica), kako bismo ispitali 59 ispitanika (tabela 1). Istraživanje je provedeno u periodu septembar-decembar 2011. godine.

Tabela 1. Tabela prikaz uzorka istraživanja

N	Vrsta obdaništa		Stručna sprema		Životna dob		Radni staž		Trenutna pozicija	
59	Javni	N=32	SSS	N=10	20-30	N=18	0-10	N=40	odgajatelj	N=38
		54,2%		16,9%						30,5%
	Privatni	N=27	VŠS	N=24	31-40	N=23	11-20	N=13	med. sestra	N=10
		45,8%		40,7%						39%
			VSS		41-50	N=9	21-30	N=6	direktor	N=11
				15,3%		10,2%				18,6%
				Preko 50	N=9	Preko 30	--			
					15,3%					

### 3. Rezultati istraživanja

#### 3.1. Interpretacija rezultata dimenzija Upitnika socijalnih vještina

Inventarom socijalnih vještina mjerili smo bazične socijalne i komunikacijske vještine, gdje se proces komunikacije dijeli na dva dijela: emocionalno (odnosi se na neverbalnu komunikaciju) i socijalno (odnosi se na verbalnu komunikaciju), sastavljeno od 6 podskala (dimenzija). Svaka dimenzija ima 15 ajtema, koje smo sumirali (min=0 do max=60) i izračunali mjere centralne tendencije i standardnu devijaciju kao mjeru varijabilnosti (tabela 2).

Tabela 2. Srednje vrijednosti i varijabilnost dimenzija socijalnih vještina odgajatelja

EMOCIONALNO	M	SD	SOCIJALNO	M	SD
	$\Sigma=96,71$	10,87		$\Sigma=109,06$	14,19
Emocionalna izražajnost	29,20	6,02	Socijalna izražajnost	36,52	8,68
Emocionalna osjetljivost	38,11	6,88	Socijalna osjetljivost	36,38	6,61
Emocionalna kontrola	29,38	6,44	Socijalna kontrola	36,15	7,02

Dobiveni rezultati (tabela 2) pokazuju da naši ispitanici imaju izraženije socijalno područje (verbalne komunikacije),  $M=109,06$ , od emocionalnog područja (neverbalne komunikacije),  $M=96,71$ . Također, posmatrajući pojedinačno dimenzije socijalnih vještina, kod naših ispitanika najmanje je izražena emocionalna izražajnost ( $M=29,20$ ,  $SD=6,02$ ), kao i emocionalna kontrola ( $M=29,38$ ,  $SD=6,44$ ), dok je emocionalna osjetljivost, kao emocionalna dimenzija socijalnih vještina, kod naših ispitanika najizraženija ( $M=38,11$ ,  $SD=6,88$ ). Nizak rezultat srednjih vrijednosti za dimenziju emocionalne izražajnosti ukazuje da kod naših ispitanika ne postoji u dovoljnoj mjeri tendencija izražajnosti vještine neverbalnog izražavanja: emocionalnih poruka, stavova, dominacije i znakova interpersonalne orijentacije. Također, nizak rezultat za dimenziju emocionalne kontrole ukazuje da kod naših ispitanika nije izražena vještina kontroliranja i usklađivanja emocionalnog i neverbalnog izražavanja, odnosno da nemaju izraženu sposobnost glumljenja i prikrivanja emocija. Najveća srednja vrijednost je za dimenziju emocionalne osjetljivosti, što

pokazuje da je kod naših ispitanika nešto izraženija vještina primanja i dekodiranja neverbalnih poruka, odnosno da naši ispitanici djelimično obraćaju pažnju na neverbalne znakove i mogu da brzo i tačno interpretiraju suptilne znakove emocija. Suprotno našem istraživanju, gdje su ispitanici davali niske samoprocjene kada je u pitanju emocionalno područje socijalnih vještina, u istraživanju Frančešević i Sindik (2008), pokazalo se da su odgajatelji skloni davati visoke samoprocjene emocionalne kompetencije.

Primjenom analize varijanse (*ANOVA*) na osnovu *F* koeficijenta, odnosno statističke značajnosti, utvrdili smo koje se od postavljenih nezavisnih varijabli mogu smatrati značajnim kriterij-varijablama u odnosu na dimenzije socijalnih vještina, a uz pomoć *LSD testa* utvrdili smo i međugrupne razlike (tabela 3).

Vrsta obdaništa (privatno-javno obdanište) se pokazala značajnom kriterij-varijablom u odnosu na dimenziju socijalne izražajnosti ( $F=4,990$ ,  $\text{sig}=,029$ ). Na osnovu srednjih vrijednosti, zaključujemo da odgajateljice iz privatnih obdaništa imaju veći rezultat kada je u pitanju ova dimenzija.

Godine staža pokazuju se značajnom kriterij-varijablom u odnosu na dimenzije emocionalne ( $F=4,056$ ,  $\text{sig}=,023$ ) i socijalne izražajnosti ( $F=3,798$ ,  $\text{sig}=,028$ ). Najveći stepen emocionalne, kao i socijalne izražajnosti pokazuju ispitanici koji imaju do 10 godina radnog staža, a statistički značajna razlika je između ispitanika do 10 godina i ispitanika koji imaju od 11 do 20 godina staža.

Dob se pokazala statistički značajnom kriterij-varijablom u odnosu na dimenzije emocionalne izražajnosti ( $F=3,327$ ,  $\text{sig}=,026$ ) i emocionalne kontrole ( $F=8,127$ ,  $\text{sig}=,000$ ). Statistički značajna razlika je između ispitanika od 20 do 30 i ispitanika između 31 i 40 godina života. Emocionalna izražajnost je veća kod mlađih ispitanika, odnosno ispitanika sa manje radnog staža, ali oni pokazuju manji stepen emocionalne kontrole od ispitanika koji imaju od 31 do 40 godina, kada imaju emocionalnu kontrolu na najvećem stepenu (poslije 41 godine života emocionalna kontrola kod naših ispitanika se smanjuje). Tačnije, kod ispitanika od 30 do 40 godina života, kao i kod ispitanika sa visokom stručnom spremom ( $F=7,304$ ,  $\text{sig}=,002$ ), vještina kontroliranja i usklađivanja emocionalnog i neverbalnog izražavanja, odnosno glumljenja i prikrivanja emocija, najizraženija je. S druge strane, mlađi ispitanici (do 10 godina staža, odnosno od 20 do 30 godina života) pokazuju veći stepen emocionalne izražajnosti.

Tabela 3. Značajne kriterij-varijable u odnosu na dimenzije socijalnih vještina

NEZAVISNA VARIJABLA		N	M	SD	F	Sig.	ZAVISNA VARIJABLA			
Vrsta obdaništa	Javni	32	34,28	8,16	4,990	,029	Socijalna izražajnost			
	Privatni	27	39,18	8,67						
Godine staža	0-10 god.	40	30,42	5,63	4,056	,023	Emocionalna izražajnost			
	11-20 god.	13	25,23	6,43						
	21-30 god.	6	29,66	4,54						
	Preko 30 god.									
	0-10 god.	40	38,55	8,32	3,798	,028	Socijalna izražajnost			
	11-20 god.	13	31,69	8,87						
	21-30 god.	6	33,50	6,44						
	Preko 30 god.									
Životna dob	20-30 god.	18	31,83	6,34	3,327	,026	Emocionalna izražajnost			
	31-40 god.	23	26,39	5,78						
	41-50 god.	9	30,22	4,89						
	Preko 50	9	30,11	4,56						
	20-30 god.	18	29,38	4,10				8,127	,000	Emocionalna kontrola
	31-40 god.	23	33,13	5,69						
41-50 god.	9	24,00	8,83							
Preko 50	9	25,22	2,38							
Stručna sprema	SSS	10	29,90	4,14	7,304	,002	Emocionalna kontrola			
	VŠS	24	26,04	6,29						
	VSS	25	32,40	5,93						
Trenutna pozicija u vrtiću	Odgajatelj	38	36,07	8,30	4,321	,018	Socijalna izražajnost			
	m. sestra	10	31,90	9,89						
	direktor	11	42,27	5,95						

To ukazuje da su oni više živahne, „emocionalno nabijene“ i spontane osobe, ali im je, s druge strane, emocionalna kontrola na nižem stepenu od starijih ispitanika. Istraživanja povezanosti emocionalne inteligencije općenito i dobi odgajatelja (Derksen, Kramer i Katzko, 2002) pokazuju slične rezultate kao u našem istraživanju. Naime, u istraživanju povezanosti emocionalne inteligencije s životnom dobi nalazi su pokazali da emocionalna inteligencija raste s dobi, postiže vrhunac između 35 i 44 godine života, nakon čega slijedi pad. Nužna su daljnja empirijska istraživanja, kako bi se iskristalizirao odnos

između navedenih varijabli. Istraživanja uloge stresa kojemu su izloženi odgajatelji na poslu, koja su proveli Živčić-Bečirević te Smojver-Ažić (2005), pokazala su da je emocionalna kontrola kod odgajatelja najveća od 11 do 20 godina radnog staža i da tada postoji „najmanja zona stresa“, koja se javlja od 10 do 18 godina radnog staža, što je potvrda naših istraživanja i dokaz da na kompetentnost ponašanja odgajatelja, u određenoj mjeri, utiče i izloženost odgajatelja stresu. Trenutna pozicija koju obavlja odgajatelj pokazala se značajnom kriterij-varijablom u odnosu na socijalnu izražajnost ( $F=4,321$ ,  $\text{sig}=,018$ ). Statistički značajna razlika je između ispitanika koji su trenutno na poziciji direktora vrtića i ostalih. Rezultati pokazuju da direktori vrtića imaju više izraženu vještinu verbalnog izražavanja i uključivanja drugih ljudi u socijalnu interakciju od ostalih odgajatelja.

Kada su u pitanju dimenzije emocionalne osjetljivosti, socijalne osjetljivosti i socijalne kontrole, nijedna od postavljenih nezavisnih varijabli u našem istraživanju nije se pokazala značajnom kriterij-varijablom u odnosu na ove dimenzije.

### **3.2. Interpretacija rezultata Upitnika odgajateljskih kompetencija**

Upitnikom odgajateljskih kompetencija mjerili smo kompetencije odgajatelja, i to pomoću 34 čestice (varijable) koje opisuju niz osobina i ponašanja važnih u poslu odgajatelja u vrtiću. Uz temeljnu deskriptivnu statistiku, utvrdili smo srednje vrijednosti i standardnu devijaciju kompletnog upitnika, kao i za svaku pojedinu varijablu. Na osnovu rezultata srednjih vrijednosti kako cijelog upitnika, tako i pojedinačnih varijabli, možemo zaključiti da postoji tendencija, kod naših ispitanika, da visoko procjenjuju svoje odgajateljske kompetencije. To se pokazuje i u drugim istraživanjima, u kojima su odgajatelji u vrtiću bili ispitanici. Kuhar i Sindik (2011) su ispitivali povezanost odgajateljskih kompetencija sa emocionalnim kompetencijama, gdje se također pokazalo da su odgajatelji skloni davati visoke samoprocjene kako emocionalne, tako i vlastite odgajateljske kompetencije.

Na osnovu F koeficijenta, odnosno statističke značajnosti (tabela 4), možemo zaključiti da se je od postavljenih nezavisnih varijabli u našem istraživanju značajnom kriterij-varijablom, u odnosu na odgajateljske kompetencije, pokazala samo varijabla radnog staža ( $F=8,745$ ,  $\text{sig}=,000$ ). Samoprocjena odgajateljskih kompetencija kod ispitanika do 10 godina radnog staža statistički se značajno razlikuje od ostalih ispitanika. Oni procjenjuju da imaju veće odgajateljske kompetencije od ostalih ispitanika.

Tabela 4. Statistička značajnost razlika između postavljenih nezavisnih varijabli i odgajateljske kompetencije

NEZAVISNA VARIJABLA		N	M	SD	F	Sig.
Vrsta obdaništa	Javni	32	112,78	12,29	3,145	,081
	Privatni	27	118,40	11,94		
<b>Godine staža</b>	0-10 god.	40	119,47	11,89	8,745	<b>,000</b>
	11-20 god.	13	106,46	7,98		
	21-30 god.	6	107,16	9,74		
Životna dob	20-30 god.	18	120,38	8,63	1,768	,164
	31-40 god.	23	114,17	14,53		
	41-50 god.	9	113,77	11,99		
	Preko 50	9	113,77	11,27		
Stručna sprema	SSS	10	116,590	12,06	,051	,950
	VŠS	24	115,04	13,64		
	VSS	25	115,20	11,64		
Trenutna pozicija u vrtiću	odgajatelj	38	115,60	12,61	,242	,786
	m.sestra	10	113,00	14,03		
	direktor	11	116,63	10,60		

Na osnovu srednjih vrijednosti za svaku pojedinu varijablu, utvrdili smo koje su osobine i ponašanja najprisutnija, a koja najmanje prisutna u odgajateljskom radu naših ispitanika. Najveće vrijednosti prosječnih rezultata utvrdili smo za varijable br. 34 (Uvažavanje različitosti,  $M=3,69$ ), br. 28 (Spremnost na kompromis,  $M=3,66$ ) i br.16 (Uvažavanje djece,  $M=3,66$ ). Najniža prosječna vrijednost kod naših ispitanika pokazala se za varijable br. 5 (Empatija,  $M=2,85$ ), br.1 (Ambicioznost,  $M=3,07$ ) i br. 33 (Uključivanje roditelja u rad vrtića,  $M=3,12$ ). Najveća vrijednost raspršenja kod naših ispitanika pronađena je za varijablu br. 8 (Humor,  $SD=,916$ ). U istraživanju odgajateljskih kompetencija u vrtićima u Hrvatskoj (Kuhar i Sindik, 2011) najveća vrijednost prosječnih rezultata pokazala se za varijable br. 27 (Sigurnost djece) i br. 17 (Pravednost), dok je najmanja vrijednost za varijable br. 33 (Uključivanje roditelja u rad vrtića), br. 1 (Ambicioznost) i br. 8 (Humor).

### 3.3. Interpretacija rezultata međusobne povezanosti dimenzija socijalnih vještina i odgajateljskih kompetencija

U tabeli br. 5 je uočljivo da su statistički značajne povezanosti nađene između raznih dimenzija socijalnih vještina. Ističe se djelimična, statistički značajna povezanost socijalne i emocionalne izražajnosti ( $\text{sig}=.572$ ), socijalne izražajnosti i emocionalne

osjetljivosti ( $\text{sig}=.555$ ). Odgajateljske kompetencije su djelimično povezane sa dimenzijom emocionalna ( $\text{sig}=.355$ ) i socijalna izražajnost ( $\text{sig}=.338$ ). Dobiveni nalaz o povezanosti dimenzija socijalnih vještina i odgajateljskih kompetencije nije ispunio naša očekivanja. Naime, pretpostavili smo da će povezanost ovih dimenzija biti mnogo veća.

Tabela 5. Povezanost dimenzija socijalnih vještina i odgajateljske kompetencije

	Odgajateljske kompetencije	Emocionalna izražajnost	Emocionalna osjetljivost	Emocionalna kontrola	Socijalna izražajnost	Socijalna osjetljivost	Socijalna kontrola
Odgajateljske kompetencije	1	.355**	.227	-.042	.338**	-.062	.076
Emocionalna Izražajnost	.355**	1	.104	-.198	.572**	-.241	.006
Emocionalna Osjetljivost	.227	.104	1	-.003	.555**	.397**	.271*
Emocionalna kontrola	-.042	-.198	-.003	1	-.164	-.045	.053
Socijalna izražajnost	.338**	.572**	.555**	-.164	1	.006	.387**
Socijalna osjetljivost	-.062	-.241	.397**	-.045	.006	1	-.161
Socijalna kontrola	.076	.006	.271*	.053	.387**	-.161	1

#### 4. Zaključak

Inventarom socijalnih vještina utvrdili smo da naše odgajateljice nemaju u dovoljnoj mjeri izraženo emocionalno područje koje se odnosi na neverbalnu komunikaciju, kao ni socijalno područje koje se odnosi na verbalno područje komunikacije. Međutim, posmatrajući odvojeno ova dva područja, istraživanjem je utvrđeno da je kod naših odgajateljica više izraženo socijalno područje (verbalna strana komunikacije).

Odgajatelji iz privatnih obdaništa, zatim odgajatelji sa manje radnog staža (do 10 godina), kao i odgajatelji na poziciji direktora vrtića pokazuju veći stepen socijalne izražajnosti, odnosno verbalnog izražavanja (naročito direktori vrtića). To ukazuje da one imaju više izraženu vještinu uključivanja drugih ljudi u socijalnu interakciju, ostavljaju dojam otvorenijih i društvenijih osoba od



ostalnih, popraćenu vještinom da započnu razgovor i spontano razgovaraju sa drugima.

Emocionalna izražajnost je veća kod mlađih odgajatelja, odnosno odgajatelja sa manje radnog staža, ali oni pokazuju manji stepen emocionalne kontrole od odgajatelja koji imaju od 31 do 40 godina, kada je emocionalna kontrola na najvećem stepenu (poslije 41 godine života emocionalna kontrola kod naših odgajatelja se smanjuje).

Postoji tendencija kod naših ispitanika da visoko procjenjuju vlastite odgajateljske kompetencije, naročito kod odgajatelja koji su na početku svoje karijere. Naime, odgajatelji koji imaju do 10 godina radnog staža procjenjuju da imaju veće odgajateljske kompetencije od ostalih ispitanika. Istraživački nalazi pokazuju da su starije odgajateljice nešto manje kompetentne od mlađih. Možemo pretpostaviti kako je razlika u kompetencijama i socijalnim vještinama odgajateljica svakako rezultat smanjenog elana, zamora, ali i prezasićenosti poslom kod starijih odgajateljica, ali bi se uzroci mogli potražiti i u motivaciji i dugogodišnjoj izloženosti stresu. Kao potvrdu naših pretpostavki, svakako bi trebalo provesti daljnja empirijska istraživanja.

Statistički značajna povezanost odgajateljskih kompetencija i dimenzija socijalnih vještina je jako niska. Dakle, postavljena hipoteza o postojanju povezanosti između navedenih varijabli se odbacuje.

U budućim istraživanjima bilo bi zanimljivo ispitati kako bi roditelji kao korisnici usluga, zatim direktori ili stručni saradnici procijenili kompetencije odgajatelja i da li i u kojoj mjeri postoji njihovo slaganje u mišljenju sa samoprocjenom vlastitih kompetencija odgajatelja. Također, moglo bi se utvrditi kakve bi kompetencije kao poželjne naveli roditelji pa i sama djeca. Također, zbog jasnije slike međusobne povezanosti spomenutih varijabli, moglo bi se organizirati longitudinalno istraživanje ove tematike, umjesto korištenja transverzalnog nacrtu. Svakako treba napomenuti da bi se korištenjem većeg uzorka ispitanika mogli dobiti rezultati s većom mogućnošću generalizacije.

Kao potencijalnu slabost našeg istraživanja, koja je mogla uticati na rezultate provedenog istraživanja, svakako je način prikupljanja podataka, odnosno korištenje upitnika u kojem su se ispitanici samoprocjenjivali, gdje je postojala mogućnost davanja društveno ili osobno poželjnih odgovora zbog boljeg dojma na ispitivača, odnosno pokazivanja sebe u pozitivnom svjetlu, što je moglo uticati na rezultate istraživanja.

Spoznaje do kojih smo došli u našem istraživanju mogu nam pomoći u radu s odgajateljima, prvenstveno u kreiranju strateškog programa permanentnog (individualnog) stručnog usavršavanja odgajatelja, čiji bi sadržaj i način bio baziran na tim spoznajama. Poseban naglasak u planiranju sadržaja i načina rada baziran na tim spoznajama vezuje se za provođenje radionica gdje bi se tematika i način provođenja određivali prema određenim parametrima (prvenstveno ističemo dob kao parametar, odnosno radni staž odgajatelja). Krajnji ishod poduzimanja ovih pothvata, baziran na istraživačkim spoznajama, bio bi organiziranje takvih aktivnosti kojima je svrha unapređivanje socijalnih vještina i odgajateljskih kompetencija.

Svakako, smatramo da smo svojim istraživanjem dali doprinos širenju i stvaranju novih empirijskih spoznaja, odnosno učestvovali u podizanju kvalitete odgojno-obrazovnog rada u našim vrtićima.

## 5. Literatura

- Derksen, I., Kramer, I. i Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32 (1): 37- 48
- Frančešević, D. i Sindik, J. (2008). *Povezanost doživljaja sagorijevanja u radu, emocionalne kompetencije i percepcije nekih karakteristika posla kod odgajatelja*. Pripravnički rad za psihologa u predškolskom odgoju i obrazovanju: Zagreb
- Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola* br. 20 (56). 147-162
- Kuhar, A. i Sindik, J. (2011). *Povezanost emocionalne kompetencije s odgajateljskim radom*. Naša škola br. 57. Sarajevo: Udruženje nastavnika Federacije BiH
- McEvoy, G.M. i Cascio, W.F. (1989). Cumulative evidence of the relationship between employee age and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 74 (1): 11-17
- Rigigio, E.R. (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3): 649-660
- Sindik, J. (2009). Jesu li profesionalci socijalno kompetentni? *Dijete Vrtić Obitelj*, 54: 6-11
- Živčić-Bečirević, I. i Smojver-Ažić, S. (2005). Izvori stresa na poslu odgajatelja u dječijim vrtićima. *Psihologijske teme*, 14 (2) :3-13

Zijada Karalić, MA

*Primary School "Safvet-beg Basagic" Novi Travnik*

## **CORRELATION BETWEEN EDUCATIONAL COMPETENCES AND SOCIAL SKILLS OF EDUCATORS IN KINDERGARTEN**

### Summary

Educational competences and social skills have crucial importance for successful effect in educational profession. The aim of this research was to establish their correlation and show the way that, kind (type) of kindergarten, years of service (past service), professional qualification, age and the position of educator in kindergarten can appear like important criteria variables concerning social skills and educational competences. The research is realised by using the Method of Theoretical Analyses and Survey Method patterned on educators from 11 kindergartens in SBK and ZE-DO Cantons. In this research two instruments are: SSI-The Social Skills Inventory( Riggio R.E. 1986, 1989) and UOK- The Questionnaire for Educational competences evaluation. By using SSI, it is established that examinees (persons questioned) have more expressed social than emotional domain. Educators from private nursery schools and educators at the beginning of their career or nursery school directors show higher level of SE- social expressivity (verbal expressivity). Younger examinees show higher level of emotional expressivity but they have lower level of emotional control than older examinees. Educational competences are just partly connected to the social skills (dimensions of social and emotional expressivity). The research results are seen like possible starting point for creation of strategic programme of permanent (individual) education and improvement for educators with the aim of improving the social skills and educational competences, in fact, the quality of educational work in our kindergartens.

**Key words:** educational competences, social competences, social skills



Dr. sc. Anela Hasanagić

Dr. sc. Izet Pehlić

*Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici*

## IZVORI STRESA KOD PREDŠKOLSKIH ODGAJATELJA

### *Sažetak*

*Stres odgajatelja je već neko vrijeme predmet istraživanja u svijetu. Nastavnička profesija se, kako vrijeme odmiče, smatra sve stresnijom. Društvena zbivanja, socijalna situacija, ekonomska kriza u velikoj mjeri utiču na izvore stresa, ali i na percipiranje stresa, pa tako i na način reagiranja osobe u stresnoj situaciji.*

*Cilj ovog istraživanja je napraviti uvid u izvore stresa bosanskohercegovačkih odgajatelja, koji su pod posebnim okolnostima, obzirom na nefunkcionalnost države s jedne strane, a s druge strane na postavljanje sve većih zahtijeva od strane sistema. Poseban problem predstavlja i opća društvena kriza, koja se često naziva kriza vrijednosti ili morala, koja na posebno nisko mjesto u sistemu vrijednosti stavlja predškolski odgoj i obrazovanje, te poziciju odgajatelja.*

*Korišteni instrumentarij je TSI (teacher stress inventori) – preveden za potrebe ovog istraživanja, kao i skala stresora, gdje odgajatelji sami navode i ocjenjuju u kojoj mjeri je svaki od tih stresora stresogen sam po sebi. Uzorak sačinjavaju odgajatelji privatnih i državnih vrtića u Sarajevu i Zenici.*

*Bosanskohercegovački odgajatelji, kako pokazuju rezultati, nisu u tako nezavidnom položaju, kao što se očekivalo. Na skali stresa nisu visoko pozicionirani. Kao značajni stresori navode se: nedostatak didaktičkog materijala, problemi sa roditeljima, male plaće i inkluzija bez podrške. Od nezavisnih varijabli značajne su školska sprema, duljina radnog staža, a djelimično karakter vrtića (privatni/državni), također, djelimično veličina grupe i uzrasna dob grupe.*

*Ključne riječi: stres odgajatelja, izvori stresa u nastavničkim zanimanjima, reakcije na stres*

### **UVOD**

Stres (prema Havelka 1998) se definira kao tjelesna i psihološka reakcija na vanjske i unutarnje stresore. Stres je stanje poremećene psihofiziološke ravnoteže pojedinca nastalo bilo zbog

fizičke bilo psihološke ili socijalne ugroženosti pojedinca ili njemu bliske osobe. Grgin (1997) navodi da je stres stanje znatno narušene psihofiziološke stabilnosti organizma koje ugrožava njihovo samopoštovanje ili općenito njihovu dobrobit.

Havelka (1998) stresore dijeli na: *fizičke* (izloženost jakoj buci, vrućini ili hladnoći, prirodne nepogode i katastrofe), *psihološke* (izloženost raznim međuljudskim sukobima, u obitelji, na poslu, neuspjesi, psihološki konflikti i frustracije), *socijalne* (izloženost velikim socijalnim promjenama, ekonomskim krizama, ratovima, naglim promjenama društvenih odnosa) (prema Havelka, 1998).

Iz ove klasifikacije stresora može se vidjeti da su nastavnici, posebno odgajatelji, izloženi djelovanju sve tri vrste stresora. U fizičke stresore koji su prisutni u poslu odgajatelja mogu se ubrojati buka, galama, vika, koje su neizostavan dio dječijeg života. Ponekad je ta buka srazmjerna i prihvatljiva, dok ponekad prelazi granice praga tolerancije, te je samim tim stresor za mentalno zdravlje odgajatelja. Psihološki stresori su stalni sukobi kako djece među sobom, rješavanje konflikata među djecom, tako često i konflikti u vrtićkoj sredini, između odgajatelja, ali i presing od strane uprave vrtića, pa i ostalih stručnih službi. Psihološki stresovi su i potencijalne konfliktne situacije sa roditeljima, nepoštivanje odgajatelja kao profesionalca, nego posmatranje posla odgajatelja kao posla kojeg može raditi svako, bez škole, edukacije i sl. Socijalni pritisak u kontekstu vrtića bile bi izloženost prilično turbulentnim promjenama, kako širim društvenim tako i organizacijskim (obavezno predškolsko obrazovanje, inkluzija, bez prethodne materijalno-tehničke, kadrovske i ekonomske politike, jako niske plaće, ekonomska kriza, nestabilnost posla, itd.)

Havelka (1998) kao reakcije na stres navodi: *fiziološke reakcije* (pojačan rad srca i pluća, povišen arterijski pritisak, povišen nivo šećera u krvi, proširene zjenice, povećana mišićna napetost), *psihičke reakcije* (mogu biti emotivne: strah, tjeskoba, potištenost, ili kognitivne: promjene u pažnji, koncentraciji, rasuđivanju), te *promjene u ponašanju* (očituju se u borbi sa uzrokom stresa ili bijegom od uzroka stresa).

## Odgajateljski stres

Profesionalni stres ima značajne efekte na mentalno zdravlje i u velikoj mjeri utiče na fizičko zdravlje (Fletcher, 1991). Stres se mora posmatrati u profesionalnom kontekstu u kojem se dešava. Već nekoliko godina, pa gotovo da se može reći i dva ili tri

desetljeća unatrag, govori se o nastavničkom pozivu kao izuzetno stresnom zanimanju. Tome u prilog govore činjenice, rezultati istraživanja, pa tako Fimian (1988, a prema Grgin, 1997) navodi da je nastavničko zvanje vrlo stresna i zahtjevna profesija. Socijalne promjene i ekonomske poteškoće uvijek su izazov za nastavničku profesiju. Istraživanja potkrepljuju da je posao nastavnika i odgajatelja stresno zanimanje (Dworkin, Haney, Dworkin & Telschow, 1990; prema Kyriacou, 1987), te da je ovaj stres povećan sa društvenim i ekonomskim poteškoćama (Esteve & Fracchia, 1986). Nastavnički stres bi mogao biti razlogom pojave zamjetna opadanja broja kandidata koji ulaze u to zvanje, zatim da je stres razlogom što se povećava broj nastavnika koji odlaze u prijevremenu mirovinu, kao i da mnogobrojni nastavnici češće nego ljudi drugih profesija obolijevaju od različitih psihosomatskih oboljenja.

Živčić-Bećirević I. i Smojver-Ažić S. (2005, a prema Borg i Riding, 1991; Wiley, 2000), navode rezultate istraživanja koja sugeriraju da su nastavnici izloženi stresu manje zadovoljni svojim poslom, češće izostaju s posla, imaju više zdravstvenih problema, pokazuju tendenciju za napuštanjem svojeg poziva te su općenito manje posvećeni svojem radu, što se sve odražava i na samu djecu.

Obzirom da su nastavnici i odgajatelji u neposrednom kontaktu sa najosjetljivijim bićima, i da rade jedan tako odgovoran i senzibilan posao, istraživanje ove teme nalazi svoju praktičnu opravdanost, pa gotovo i nužnost, u cilju razumijevanja izvora stresa kod odgajatelja, te preveniranju pojave bilo kakvih negativnih reakcija i efekata.

Da bi se razumjelo koliko je stresan posao odgajatelja u vrtiću, može se reći da je uloga odgajatelja delikatna i složena. Delikatnost ovog zanimanja se ogleda u činjenici da greške učinjene u odgoju i obrazovanju predškolske djece imaju dalekosežne posljedice, a često mogu biti prepreka daljem razvitku i napredovanju djece. Složenost, s druge strane se ogleda u činjenici da odgajatelj treba da planski i organizirano uvodi djecu u svijet prirode i društva, razvijajući pri tome njihova čula, intelektualne i estetske sposobnosti, a također osobine društvenog ponašanja, pri čemu mora da vodi računa o svakom aspektu razvoja i da potiče razvoj i fizičkih i kognitivnih ali i emocionalnih i socijalnih kompetencija. Na taj način on ostvaruje veoma složene odgojno-obrazovne zadatke, odnosno zadatke tjelesnog, intelektualnog, moralnog i estetskog odgoja.

Važna je i činjenica da učiteljski i odgojiteljski posao postaje sve zahtjevniji i sve kompleksniji, sa razvojem dječije psihologije, predškolske pedagogije i metodike. Promjene u odgojno-obrazovnom sistemu u velikoj mjeri odražavaju se i na složenost posla odgajatelja. Odgajatelj mora da prati i poznaje novije spoznaje, da ih zna adekvatno primijeniti i evaluirati.

Ennulat G. (2010) na zanimljiv način govori o strahovima kod odgajatelja, a koji se, zapravo, svi mogu smatrati izvorima stresa. Tako kao moguće navodi:

- Socijalne strahove – u ove strahove ubrajaju se situacije osjećanja ili bojazni da ih kolegice ne cijene, da ih djeca ne vole, strah od zahtjevnog djeteta, te strah od roditelja. Svaki od ovih strahova rađa kod odgajatelja negativno osjećanje i često je to osjećanje realno neutemeljeno, međutim, u isto vrijeme predstavlja i izvor stresa, jer stvara osjećaj nelagode i brige.
- Strah od neuspjeha – ovaj strah je sa jedne strane dobar i poželjan jer odgajatelja motivira da učini sebe više kompetentnim, odnosno radi na svom profesionalnom razvoju.
- Strah za radno mjesto i strah od nadređenih – strah za radno mjesto odgajatelja je sve prisutniji, jer recesija i racionalizacija sredstava u svim oblastima najčešće direktno ili indirektno pogađa struku odgajatelja i predškolskog institucionalnog zbrinjavanja djece, a poseban problem u BiH je značajno manji broj novorođene djece koji uveliko pogađa cijeli obrazovni sistem, a posebno predškolski sistem, jer još uvijek, bez obzira na Okvirni zakon o predškolskom obaveznom obrazovanju, ono još nije ni blizu implementirano i veliki broj djece (neki podaci kažu i 95 - 82%, izvještaj sa Konferencije Predškolski odgoj je ključ za bolji uspjeh djece u školovanju, preuzeto sa <http://www.sarajevo-x.com/vijesti/bih/predskolski-odgoj-je-kljuc-za-bolji-uspjeh-djece-u-skolovanju/120214083>, Objavljeno 14.02.2012. u 14:15) nije obuhvaćeno vrtićem.
- Strah od nasilja – nasilje je prisutno svuda, među djecom, roditeljima, na ulici i drugdje. Djeca vrlo često žele da se ponašaju agresivno, verbalno ili neverbalno, motivirana egzibicionističkim željama, tačnije, smatrajući sebe bolje prihvaćenim ukoliko koriste prostačku terminologiju, koju



često ni sami ne razumiju, a iz istih poriva se često ponašaju i fizički agresivno.

Trankiem B (2007) govori o više vrsta umora koje se sreću u radu sa grupom djece, pa tako navodi fizički umor (stajanje, hodanje po razredu itd), psihički umor (intelektualni rad, pažnja i sl), emocionalni umor (napetost, roditeljski sastanak, strah od neuspjeha i sl), verbalni umor (govoriti mnogo i dugo je iscrpljujuće).

Jordell (1987, prema Kelly i Berthelsen, 1997) ističe kako se iskustvo učitelja i odgajatelja treba posmatrati kroz tri nivoa: unutar grupe ili razreda, unutar vrtića ili škole i kroz širi društveni nivo. Svakodnevno je iskustvo na poslu pod utjecajem promjena na širim razinama i obratno. Tako, npr, doživljaj stresa na poslu nastavnika i odgajatelja, između ostalog može biti i pod utjecajem društvenih stavova i vrednovanja odgajateljskog poziva.

Kao rezultat socijalne promjene, odgajatelji se suočavaju sa povećanim očekivanjima od roditelja i zajednice u smislu ciljeva i standarda obrazovanja i važnosti kurikulumu. Ovo je rezultiralo pritiskom na implementaciju promjena u kurikulumu i nastavničkoj praksi. Mnogi nastavnici smatraju i naglašavaju da nisu pripremljeni za implementaciju novih kurikulumu (Bailey, Berrell & Gibson, 1991, a prema Kelly, A L and Berthelsen, D. C 1995), a u našim uvjetima to je inkluzija. Na rad odgajatelja također utječu i ekonomske restrikcije od strane vlade i poslodavaca koji traže više racionalizacije materijalno-tehničkih sredstava, posebno u doba recesije.

Vrednovanje odgajateljskog poziva je poseban problem i smatra se prilično zanimljivim problemom za istraživanje, obzirom na činjenicu da se istraživanje radi u Bosni i Hercegovini, u kojoj su promjene u školskom sistemu ušle na "velika vrata", a da je kriza, kako materijalna tako i duhovna, prisutna već prilično dugo. U svemu tome odgajatelji se moraju snalaziti i "plivati" između roditelja, koji su prilično malodušni i očekuju od odgajatelja nemoguće i, sa druge strane, nemilosrdnog sistema, koji pred njih stavlja sve više i više zahtijeve, koje je skoro pa nemoguće ispuniti bez materijalno-tehničke podloge. Prevalencija i izvori profesionalnog stresa kod nastavnika i odgajatelja su bili važna tema istraživanja (Borg, 1990; Coles & Walker, 1989; Dworkin et al, 1990; Fimian,1987; Kaiser & Polczynski, 1982, a prema Kelly, A. L. and Berthelsen, D. C 1995).

## Metod

Cilj ovog istraživanja je napraviti uvid u izvore stresa bosanskohercegovačkih odgajatelja u dva kantona.

Na osnovu navedenih sličnih istraživanja, te na osnovu posmatranja trenutne situacije u bosanskohercegovačkom predškolstvu, kao problem ovog istraživanja nametnulo se nekoliko pitanja:

1. Ispitati koliko su i da li su odgajatelji u dva kantona (ZE-DO i Kanton Sarajevo) po stresom, kao i koji su osnovni izvori stresa.
2. Ispitati da li postoje razlike u nivou prisutnosti stresa i različitih stresogenih reakcija između odgajatelja zaposlenih u državnom i u privatnom vrtiću.
3. Ispitati razlike u stresogenom doživljavanju s obzirom na stepen školske spremne, godine staža, veličinu grupe, kao i uzrasnu dob djece u grupi.
4. Uporediti dobivene rezultate sa drugim sličnim rezultatima iz okoline.

Uzorak je sačinjen od 114 odgajateljica iz Kantona Sarajevo i Zeničko-dobojskog kantona, iz privatnih i državnih vrtića.

Izvori i manifestacije stresa odgajatelja su bili procjenjivani sa TSI upitnikom – Teacher stres Inventory, koji je preveden u svrhu ovog istraživanja. TSI su razvili Fimian and Fastenu (1990). To je upitnik samoprocjene koji ima 49 pitanja. Opći okvir nalaže odgovore od nikad do uvijek (od 1 do 5), što se na kraju svake subskale zbraja i pretvara u prosjek za određenu subskalu. Subskale su: upravljanje vremenom, stresori vezani za posao, ograničenja vezana za posao, disciplina i motivacija, profesionalno ulaganje. Također, postoje i indikatori manifestacije, njih pet, a to su: emocionalne manifestacije, manifestacije umora, kardiovaskularne, gastrointestinalne i ponašajne manifestacije.

Također, kao instrument se koristila i rang-lista stresora koje su navodili sami odgajatelji i procjenjivali intenzitet u kojem su izloženi tom određenom stresoru. Ta rang lista je podvrgnuta kvalitativnoj analizi.

Upitnik u ovom kapacitetu je primijenjen na raspoloživom uzorku predškolskih odgajatelja u privatnim i državnim vrtićima na način da je dostavljen u upravu vrtića te da su odgajatelji popunjavali upitnik kad su za to imali vremena. Drugačije ispitivanje nije bilo moguće obaviti, zbog toga što je vrtić servis i što je u ovom vremenskom periodu bilo teško okupiti veliki broj odgajatelja na jednom mjestu (nismo bili u mogućnosti doći na neki seminar ili konferenciju gdje su se okupili odgajatelji koji su u neposrednom radu sa djecom).

## Rezultati

### 1. Da li su odgajatelji po stresom i koji su osnovni izvori stresa

#### a) Kvantitativna obrada TSI

Tabela 1. Deskriptivna statistika za zavisne varijable

	N	Minimum	Maximum	M	St. Dev.
upravljanje vremenom	114	1,50	4,25	3,0465	,67169
stresori vezani za posao	114	1,50	4,83	3,5284	,84010
ograničenja vezana za posao	114	1,40	5,00	3,2632	1,03849
disciplina i motivacija	114	1,00	4,60	2,5756	,84889
profesionalno ulaganje	114	1,00	4,60	2,5895	1,04372
emocionalne manifestacije	114	1,00	5,00	2,5675	1,12757
manifestacije umora	114	1,00	5,00	2,7660	1,00289
kardiovaskularne manifestacije	114	1,00	5,00	2,9677	1,27432
gastrointestinalne smetnje	114	1,00	5,00	1,9702	1,14077
bihevioralne manifestacije	114	1,00	4,50	1,3404	,74111
Ukupno (sve subskale TSI)	114	15,70	46,60	26,0781	7,03372

Pogledom na tabelu 1. može se vidjeti da su najviše vrijednosti stresa za ukupan uzorak na itemima koji se odnose na stresore vezane za posao. Tu se nalaze itemi: imam malo vremena da se pripremim za posao, imam jako puno toga da radim, tempo dana u vrtiću je prebrz, grupa je prevelika, moji lični prioriteti se mijenjaju i skraćuju obzirom na zahtjeve posla i imam puno administrativnog posla.

Od manifestacija se izdvajaju kardiovaskularne manifestacije, te manifestacije umora, iako ne u nekoj prevelikoj mjeri, ukoliko uzmemo u obzir da je skala procjene bila od 1 do 5.

Vrijednosti na skali stresora nisu visoke, posebno kad se radi o manifestacijama stresa, te se zaključno može, na osnovu ovih podataka, reći da su stresogeni prisutni, ali da su mehanizmi suočavanja predškolskih odgajatelja dosta optimalni i da im omogućavaju prevladavanje stresogenih situacija.

Istraživanje provedeno u Hong Kongu pokazuje čak i više vrijednosti na istom upitniku (prema Tsai E, Fung L. I Chow L. 2006). Rezultati na pojedinim subskalama odgajatelja u Hong Kongu prikazani su u tabeli 2 (M i SD), a urađen je i t-test, kojim se ispitala značajnost u aritmetičkim sredinama odgajatelja u Hong-Kongu i u BiH, čime je ispitano da li postoje statistički značajne

razlike u stresorima i manifestacijama stresa ove dvije grupe odgajatelja.

Tabela 2: *Vrijednosti M, SD za odgajatelje iz Hong Konga i vrijednosti i T-testa kojim je ispitana st. značajnost razlika na subskalama TSI kod bh. odgajatelja i odgajalja iz Hong Konga*

varijabla	M	SD	t-test
upravljanje vremenom	3,42	0,68	-4,40**
stresori vezani za posao	3,60	0,77	-1,15
ograničenja vezana za posao	3,62	0,74	0
disciplina i motivacija	3,01	0,75	-3,62**
profesionalno ulaganje	3,81	0,07	-5,26**
emocionalne manifestacije	3,15	1,09	-4,59**
manifestacije umora	2,92	0,90	-1,32
kardiovaskularne manifestacije	0,94	0,90	14,59**
gastrointestinalne smetnje	1,98	0,94	-0,07
bihevioralne manifestacije	1,87	0,06	-6,24**

Jako je zanimljivo da su na većini subskala stresora statistički značajno više odgajatelji Hong Konga izloženi stresu, dok su na skalama manifestacija nešto drugačiji rezultati, u smislu da su na emocionalnim i bihevioralnim manifestacijama odgajatelji Hong Konga postigli viši skor, a bosanskohercegovački su značajno viši skor postigli na skalama kardiovaskularnih manifestacija, što bi, sasvim sigurno, trebalo provjeriti drugim sličnim istraživanjem.

Tabela 3. *Interkorelacijska matrica latentnih i manifestnih varijabli*

Varijable	emocionalne manifestacije	manifestacije umora	kardiovaskularne manifestacije	gastrointestinalne smetnje	bihevioralne manifestacije
upravljanje vremenom	,285**	,324**	,328**	,112	-,035
stresori vezani za posao	,381**	,354**	,326**	,113	,140
ograničenja vezana za posao	,437**	,180	,138	-0.068	,046
disciplina i motivacija	,486**	,526**	,126	,233*	-,121
profesionalno ulaganje	,766**	,440**	,244**	,049	,074

Iz tabele 3 vidljivo je da su emocionalne manifestacije u vezi sa svih pet stresora, što znači da ispitanici uzeti u ovo istraživanje emocionalno reaguju na stresore koji se odnose na svih pet

područja. Emocionalne reakcije su vjerovatne u slučaju pojave bilo kojeg izvora stresa i one se javljaju prve kad se govori o ponašajnom aspektu. Tu spadaju reakcije nesigurnosti, ranjivosti, depresivnosti i anksioznosti. Manifestacijama umora (spavanje, odugovlačenje, fizička iscrpljenost) reaguju kada imaju problem sa menadžmentom vremena, stresorima vezanim za posao, disciplinom i motivacijom i profesionalnim ulaganjem. Sa kardiovaskularnim manifestacijama povezano je upravljanje vremenom, stresori vezani za posao i profesionalno ulaganje. Gastrointestinalne smetnje bilježe dosta nisku korelaciju sa disciplinom i motivacijom, što bi se moglo interpretirati da postoji blaga tendencija da odgajatelji nekada reaguju takvim smetnjama ukoliko imaju problem sa disciplinom u grupi. Obzirom da se radi o korelacijama, nije opravdano govoriti o uzročno-posljedičim vezama, te se tako ovi podaci mogu interpretirati dvosmjerno, iako sama logika govori da su manifestacije ponašanja posljedica izloženosti nekom stimulansu. U ovom slučaju, govori se o tendencijama ka nečemu.

### ***b) Kvalitativna obrada rang-liste odgajatelja***

Kao što je već napomenuto, ispitanici, odgajatelji su samostalno navodili stresore sa kojima se susreću i procjenjivali intenzitet izloženosti. Rang-lista stresora je dobivena kvalitativnom obradom podataka, a kvantitativnom je dobivena aritmetička sredina na skali procjene od 1 do 5, gdje je 5 po intenzitetu najviši stepen uznemiravanja, i izgleda ovako:

Kao što se može vidjeti iz tabele 2. na prvom mjestu, kao izuzetno veliki stresori za odgajatelje, jesu nedostatak didaktičkog materijala, problemi sa roditeljima, malo plaćen posao, inkluzija bez stručne podrške i odgovornost odgajatelja za dijete i njegovu dobrobit.

Kao što je to i obično slučaj, postoji jedan broj rijetkih odgovora. Tako je za sarajevske odgajatelje karakteristično da neki od njih vozare u udaljene dijelove grada i da svaki dan mijenjaju mjesto i grupu u kojoj rade, pa ih takve okolnosti dovode i u stanje da ne mogu imati vremena za privatni život i normalno funkcioniranje vlastite porodice.

U sličnom istraživanju, urađenom u Republici Hrvatskoj, pokazuje se da je po intenzitetu najviše izražena grupa stresora koji spadaju u kategoriju Problemi sa djecom, a tu se svrstavaju agresivnost djece, hiperaktivnost, odbijanje hrane, te sukobi između djece (Živčić-Bećirević I. i Smojver-Ažić S. 2005)

U istom istraživanju, na drugom mjestu su problemi sa roditeljima, gdje spadaju: agresivne reakcije roditelja i konflikti sa roditeljima, nerealna očekivanja, nepodudaranje u odgojnom stilu između roditelja i odgajatelja, nedostatak komunikacije sa roditeljima, nesređeni odnosi u obitelji djeteta, uplitanje roditelja u rad odgajatelja, priopćenje roditelju o povredi djeteta.

Tabela 4. Rang-lista stresora koje su navodili nastavnici sa procjenama intenziteta pojedinog stresora

Stresor	Broj pojavljivanja	M
Nedostatak didaktičkog materijala	51	4,42
Problemi sa roditeljima djece korisnika usluga	50	4,5
Malo plaćen posao	48	4,1
Inkluzija bez stručne podrške	45	4,2
Odgovornost	36	4,6
Prevelik broj djece u grupi	26	3,6
Male prostorije u kojima borave djeca	30	2,8
Odgovornost za djecu i strah od povrede	29	4,2
Suviše grub monitoring uprave	21	3,1
Različiti poslovi koji nisu u opisu posla odgajatelja	18	2,2
Mješovite grupe po uzrastu	15	2,3
Radno vrijeme (uglavnom odgajatelji iz Sarajeva)	14	4,1
Nedostatak vremena za privatni život	12	3,8
Loš odnos društva prema struci (položaj struke) (Uglavnom odgajatelji iz Zenice)	19	3,5
Nemogućnost napredovanja	8	2,1
Administrativni poslovi	7	1,8
Putovanje iz jednog mjesta u drugo	6	3,8

Razlike u rang listi su se vrlo vjerovatno dobile iz razloga što su bosanskohercegovački vrtići daleko „siromašniji“ po pitanju nabavke materijalno-tehničkih sredstava, a drugi dio rang-liste je prilično sličan. Poseban problem kod naših odgajatelja je inkluzija, koja je u sklopu reforme sistema obrazovanja, uopće, počela uveliko i od odgajatelja se zahtjeva da odgovore na te izazove, bez da su za to stručno osposobljeni. U susjednoj Hrvatskoj situacija po ovom pitanju nije sjajna, ali je daleko uređenija u smislu „Ako je u odgojno-obrazovnu skupinu uključeno dijete s težim teškoćama,

prema procjeni stručnog tima može raditi još jedan odgojitelj ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila.“, članak 28, stav 2.<sup>1</sup>

## 2. Da li postoje razlike u nivou prisutnosti stresa i različitih stresogenih reakcija između odgajatelja zaposlenih u državnom i u privatnom vrtiću.

Tabela 5. Vrijednosti T-testa za nezavisne uzorke

	t-test jednakosti M				
	t	df	Sig. (2-smjerno)	Razlika M	St.pogr. razlike
<b>upravljanje vremenom</b>	<b>-4,288</b>	<b>112</b>	<b>,000</b>	<b>-,52063</b>	<b>,12141</b>
stresori vezani za posao	,185	112	,854	,03024	,16382
ograničenja vezana za posao	1,862	112	,065	,37143	,19947
<b>disciplina i motivacija</b>	<b>5,612</b>	<b>112</b>	<b>,000</b>	<b>,82086</b>	<b>,14626</b>
profesionalno ulaganje	1,776	112	,078	,35655	,20075
emocionalne manifestacije	1,162	112	,248	,25397	,21859
<b>manifestacije umora</b>	<b>2,763</b>	<b>112</b>	<b>,007</b>	<b>,52290</b>	<b>,18925</b>
<b>kardiovaskularne manifestacije</b>	<b>-3,176</b>	<b>112</b>	<b>,002</b>	<b>-,75590</b>	<b>,23804</b>
gastrointestinalne smetnje	,858	112	,393	,19028	,22175
<b>bihevioralne manifestacije</b>	<b>-2,185</b>	<b>112</b>	<b>,031</b>	<b>-,30933</b>	<b>,14155</b>
<b>Ukupno TSI</b>	<b>2,240</b>	<b>112</b>	<b>,027</b>	<b>3,00649</b>	<b>1,34202</b>

T-test za nezavisne uzorke, urađen između odgajatelja zaposlenih u privatnom i državnom vrtiću, a u odnosu na zavisne varijable dobivene putem TSI, pokazuju da statistički značajne razlike postoje u varijablama:

- upravljanje vremenom pokazuje smjer u korist odgajatelja zaposlenih u državnim vrtićima, u smislu da odgajatelji iz privatnih vrtića imaju viši skor na upitniku TSI, što znači da su procijenili da pokazuju viši stepen stresa na itemima: lako se preopteretim, postajem nestrpljiv kad neko radi nešto polako, moram pokušati da radim više nego jednu stvar odjednom, imam malo vremena da se opustim i uživam svaki dan, razmišljam o nevezanim stvarima tokom konverzacije, ne osjećam se ugodno kad gubim vrijeme,

<sup>1</sup> (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, preuzeto sa [http://www.istraistria.hr/fileadmin/dokumenti/upravna\\_tijela/UE\\_za\\_tal\\_nac\\_zaj\\_Instrumenti\\_zastite\\_ljudskih\\_prava/III.Nacionalno-unutarnje\\_zakonodavstvoRH/1.Ustav.zakoni/III.1.45.Drzavni%20pedagoski%20standard%20predskolskog%20odgoja%20i%20naobrazb](http://www.istraistria.hr/fileadmin/dokumenti/upravna_tijela/UE_za_tal_nac_zaj_Instrumenti_zastite_ljudskih_prava/III.Nacionalno-unutarnje_zakonodavstvoRH/1.Ustav.zakoni/III.1.45.Drzavni%20pedagoski%20standard%20predskolskog%20odgoja%20i%20naobrazb)).

nemam dovoljno vremena da završim poslove, žurim kad govorim. Ovaj podatak govori u prilogu činjenici da su u privatnim vrtićima odgajatelji više opterećeni, možda isključivo subjektivno, ali ipak osjećaju tako, te se stiče dojam da je vrijeme prekratko da bi obavili sve poslove koje treba da obave. I u dijelu upitnika koji je bio podvrgnut kvalitativnom ocjenjivanju, susreću se kod odgajatelja iz privatnih ustanova žalbe na stresore kao što su nedostatak vremena, brz tempo dana, prevelik opis poslova odgajatelja i sl.

- disciplina i motivacija – pokazuje se veći skor kod odgajatelja zaposlenih u državnim vrtićima, a itemi koji mjere ovu subskalu su: Frustrira me... problem sa disciplinom u mojoj grupi, ...što moram da nadzirem ponašanje djece svaki trenutak, ... jer neka djeca mogu bolje kad bi pokušala, ... nastojanje da naučim nešto djecu koja nisu motivirana, ... nejasno ili nikako definirane sankcije za problematična ponašanja, ... kada je moj autoritet ugrožen od strane djece ili administracije u vrtiću. U državnim vrtićima moguće je da je drugačija struktura djece, i može se pretpostaviti da su u državnim vrtićima djeca nižeg socio-ekonomskog statusa, te da, samim tim, ta djeca sa sobom donesu i problematična ponašanja, češće nego djeca iz višeg socio-ekonomskog statusa, čiji roditelji imaju više mogućnosti, pa, ako treba, da uključe i veći broj ljudi kako bi pomogli svom djetetu koje ima određene ispade. Također, privatni vrtići imaju uključen jedan broj spoljnih stručnih saradnika, logopeda, defektologa, psihologa i sl, koji brinu i potpomažu rad odgajatelja (iako ove usluge nisu uključene u redovnu cijenu vrtića, mnogi roditelji su presretni da dijete u vrtiću dobije neophodnu brigu i poticaj za razvoj).
- manifestacije umora – gdje odgajatelji zaposleni u državnim vrtićima imaju viši skor, gdje spadaju itemi: Na stres reagiram... tako što spavam neuobičajeno dugo, ... tako što odugovlačim, ... tako što se brzo zamaram, ... tako što sam fizički iscrpljena, ... tako što sam fizički slaba.
- kardiovaskularne manifestacije – gdje odgajatelji zaposleni u privatnim vrtićima imaju viši skor, gdje su sljedeći itemi: Na stresa reagiram... sa osjećajem povišenog krvnog



pritiska, ... sa osjećajem da mi srce brže kuca, ... sa brzim i/ili dubokim disanjem.

- bihevioralne manifestacije, gdje odgajatelji u privatnim vrtićima imaju viši skor, gdje su itemi: Na stres reagiram... tako što uzimam lijekove za smirenje bez recepta, ... tako što uzimam lijekove na recept, ... tako što uzimam alkohol, ... tako što prizivam bolest.
- ukupan skor – gdje odgajatelji u državnim vrtićima imaju viši skor, a pokazuje ukupni skor na svim subskalama TSI.

Rezultati o manifestacijama stresa su prilično zanimljivi. Zanimljivo je da su odgajatelji u državnim vrtićima dobili viši skor na manifestacijama umora, a iz privatnih na kardiovaskularnim i bihevioralnim manifestacijama. Ove podatke bi, svakako, vrijedilo ispitati dodatnim istraživnjima i provjeriti na koji način se manifestiraju znaci stresa, te da li uopće ima nekih razlika.

Također, vrijedno je napomenuti da nema, ili su bila nedostupna istraživanja koja ispituju dobrobit i mentalno zdravlje nastavnika ili predškolskih odgajatelja zaposlenih u privatnim, odnosno državnim ustanovama. O tome samo postoje pretpostavke, ali ne i istraživanja.

### 3a) Povezanost stresogenog doživljavanja i stepena školske spremne

Tabela 6. ANOVA s obzirom na stepen školovanja, godine staža i uzrasnu dob djece

	Stepen školske spremne		Stož		Dob djece	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
upravljanje vremenom	14,790	,000	2,087	,087	2,366	,057
stresori vezani za posao	8,632	,000	1,314	,269	1,647	,168
ograničenja vezana za posao	3,513	,018	1,147	,338	2,284	,065
disciplina i motivacija	3,809	,012	8,818	,000	4,109	,004
profesionalno ulaganje	3,785	,013	5,285	,001	1,536	,197
emocionalne manifestacije	2,828	,042	8,687	,000	4,398	,002
manifestacije umora	18,941	,000	11,013	,000	3,249	,015
kardiovaskularne manifestacije	12,475	,000	4,740	,001	,745	,563
gastrointestinalne smetnje	11,184	,000	5,944	,000	1,427	,230
bihevioralne manifestacije	3,290	,023	4,626	,002	1,445	,224
ukupno	10,243	,000	6,698	,000	1,004	,409

Testiranje značajnosti ovih razlika ispitano je jednosmjernom ANOVA-om i multivarijantnom ANOVA-om. Rezultati pokazuju da je stepen školovanja značajan prediktor u sprečavanju pojavljivanja stresogenih učinaka. Naime, u svim zavisnim varijablama pokazuju se značajne razlike o odnosu na stepen školovanja, a naknadni Sheffeov postupak pokazuje da su te razlike u korist više i visoke stručne spreme u odnosu na srednju stručnu spremu.

Multivarijantna analiza varijance, gdje su kao faktori uzeti u obzir privatni/državni vrtić i stepen školske spreme, pokazuje identične rezultate, s tim što još dodatno imamo i slaganje sa nezavisnom varijablom privatni/državni vrtić, gdje smjer razlika pokazuje da je za stres, odnosno percepciju stresa i doživljaj stresa, važno ,osim gdje je zaposlen, i stepen školske spreme.

Ravichandran & Rajendran (2007) u ovom kontekstu navode da su u svom istraživanju dobili da je nivo obrazovanja kod odgajatelja bitan u kontekstu ličnog stresa i zadataka podučavanja, a da za druge varijable izvora stresa nivo obrazovanja nije protektivni ili otežavajući faktor.

Sasvim je logično da je nivo obrazovanja bitan u percepciji sebe kao profesionalca, u smislu da smo sigurni da donosimo ispravne odluke i da ustrajavamo u nekim postavljenim ciljevima. S druge strane, u našim uvjetima nivo obrazovanja se smatra ključem malo većeg osjećaja sigurnosti na poslu. Odgajatelji koji imaju viši stepen obrazovanja osjećaju sigurnost u smislu da neće biti prvi na listi za otpuštanje radnika u slučaju da vrtić ne bude imao dovoljan broj djece, a samim tim, to postaje protektivni faktor koji nam daje energiju za mehanizme suočavanja sa stresom.

### **3b) Povezanost stresogenog doživljavanja i godina staža**

Godine staža: a) manje od 10 godina; b) od 10 – 19 godina; c) od 20 do 30 godina d) preko 30 godina.

Na isti način je i u ovom slučaju urađena analiza podataka. Radi preglednosti, prikazana je jednosmjerna ANOVA zavisne varijable u odnosu na nezavisnu varijablu staža. Podaci pokazuju da je staž značajna varijabla u odnosu na doživljaj stresa na svim zavisnim varijablama osim na varijablama ograničenja vezana za posao i stresori vezani za posao. Ono što je zanimljivo jeste da naknadni Sheffeov postupak pokazuje razlike u korist starih i najmlađih radnika po stažu, a da su najizloženije srednje grupe po stažu: manje od 10 godina i preko 30 godina staža.

Multivarijantna analiza, gdje je uključena i varijabla privatni/državni vrtić, još dodatno pokazuje i slaganje između ovih varijabli, što ukazuje da je za percepciju stresa, također, važno, osim stupnja školske spremne, i ustanova u kojoj je zaposlen.

Godine staža su proučavane i u drugim sličnim istraživanjima. Tako Ravichandran & Rajendran (2007) nisu dobili statistički značajne razlike za godine staža i nivo stresa kod učitelja, dok je u istraživanju koje su sprovele Živčić-Bećirević & Smojver-Ažić (2005) dobiveno da postoje određene razlike, te da stres doživljava u najmanjoj mjeri grupa odgajatelja koji imaju između 10 i 18 godina staža u odnosu na preostale tri grupe. Ovi podaci se razlikuju od podataka dobivenih ovim istraživanjem, te bi ih bilo vrijedno provjeriti te procijeniti u kojoj mjeri, zaista, dužina staža predstavlja faktor koji olakšava suočavanje sa stresogenim situacijama.

### **3c) Povezanost stresogenog doživljavanja i uzrasne dobi djece u grupi**

Uzrasna dob djece u grupi: a) Jaslice, b) Mala grupa, c) Srednja grupa, d) Velika grupa, e) Obavezni program (mala škola)

Rezultati pokazuju da je ANOVA statistički značajna na varijablama disciplina i motivacija, zatim emocionalne manifestacije i manifestacije umora. Naknadni Shefeov postupak pokazuje značajnost samo na varijabli discipline i motivacije, i to jasličke grupe u odnosu na starije grupe, i emocionalne manifestacije kod jasličke i male grupe u odnosu na starije grupe. Nužno je napomenuti da se u ovom slučaju radilo o prilično malim grupama ispitanika unutar pojedinih kategorija. Također, ukoliko se uzme u analizu i multivarijantna ANOVA, onda su rezultati slični kao i u prethodnim slučajevima. Slaganje za varijable karakter vrtića i varijable starosne dobi djece, u kojoj je zaposlen odgajatelj, evidentno je na svim varijablama, iako u ovom slučaju nije značajno za pojedinačne nezavisne varijable i za sve zavisne varijable.

Ravichandran & Rajendran (2007) navode da je grupa sa kojom se odgajatelj suočava bitan faktor za lični stres, ali ne i za ukupni osjećaj djelovanja stresa. Druga slična istraživanja nisu se bavila ovim problemom ispitivanja razlika u stresogenosti posla s obzirom na uzrasnu skupinu grupe u kojoj rade.

### 3d) Povezanost stresogenog doživljavanja i veličine grupe

Tabela 7: *Interkorelacijska matrica zavisnih varijabli i nezavisne varijable broj djece u grupi*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1										
2	,526**	1									
3	,420**	,617**	1								
4	,029	,205*	,283**	1							
5	,442**	,586**	,613**	,472**	1						
6	,285**	,381**	,437**	,486**	,766**	1					
7	,324**	,354**	,180	,526**	,440**	,472**	1				
8	,328**	,326**	,138	,126	,244**	,447**	,181	1			
9	,112	,113	-,068	,233*	,049	,256**	,359**	,508**	1		
10	-,035	,140	,046	-,121	,074	,253**	,142	,462**	,519**	1	
11	,455**	,627**	,579**	,621**	,816**	,745**	,668**	,386**	,306**	,188*	1
12	,221*	,376**	,284**	-,021	,169	,094	,007	,010	,079	,000	,229*

\*\* . Korelacija značajna na nivou od 0.01 (2-smjerno).

\* . Korelacija značajna na nivou od 0.05 (2-smjerno).

#### LEGENDA:

- |                                |                                   |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1. upravljanje vremenom        | 7. manifestacije umora            |
| 2. stresori vezani za posao    | 8. kardiovaskularne manifestacije |
| 3. ograničenja vezana za posao | 9. gastrointestinalne smetnje     |
| 4. disciplina i motivacija     | 10. bihevioralne manifestacije    |
| 5. profesionalno ulaganje      | 11. ukupno                        |
| 6. emocionalne manifestacije   | 12. broj djece u grupi            |

Iz interkorelacijske matrice zavisnih varijabli i varijable veličina grupe jasno se vidi da postoji značajna korelacija između varijable veličina grupe i doživljaja stresa na subskalama upravljanja vremenom, stresori vezani za posao, te ograničenja vezana za posao u vidu pozitivne korelacije, što ukazuje da veća grupa predstavlja i veći izazov za mentalno zdravlje odgajatelja. Zanimljivo je da veća grupa jeste povezana sa pomenutim izvorima stresa, ali ne i sa manifestacijama, što znači da odgajatelji percipiraju veličinu grupe kao stresor, ali na to ne reaguju svojim ponašanjem, nego to prihvataju i prilagođavaju se tome.

#### Zaključci

Zaključno se može reći da su odgajatelji u dva kantona iz kojih su uzeti uzorci pod blagim stresom i da nije potvrđena pretpostavka po kojoj se pretpostavlja da će biti pod velikom dozom stresa, obzirom na teške okolnosti pod kojima rade. Očito je da imaju dobre mehanizme suočavanja sa teškom situacijom, a posebno kad

se uporede sa rezultatima sličnih istraživanja iz svijeta. Također, može se reći da su emocionalne manifestacije u korelaciji sa svim varijablama izvora stresa, što ukazuje da uglavnom emocionalno reagiraju na stresne reakcije, a u usporedbi sa drugima izražene su i kardiovaskularne smetnje.

Na dijelu upitnika gdje su odgajatelji navodili izvore stresa naveli su na prvom mjestu nedostatak didaktičkog materijala, zatim probleme sa roditeljima, male plaće, te inkluziju bez podrške (edukacije ili ispomoći u grupi).

Što se tiče odnosa privatni vs. državni vrtić, tu su se pokazale razlike u varijablama upravljanje vremenom, disciplina i motivacija, manifestacije umora i bihevioralne manifestacije. Step en obrazovanja je značajna nezavisna varijabla kad se radi o doživljavanju stresa, i tu su u prednosti odgajatelji sa višim stupnjem obrazovanja. Duljina staža se pokazala, također, značajnom i to u smislu da su stresu manje izloženi najmlađi i najstariji radnici. Uzrasna dob djece je samo jednim dijelom značajan faktor za doživljaj stresa, kao i brojno stanje u grupi (broj djece sa kojima se svakodnevno susreću).

## Literatura

- Dworkin, A.G., Haney, C.A., Dworkin, R.J. & Telschow, R.L. (1990). Stress and illness behavior among urban public school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 26, 60-72.
- Ennulat G. (2010), Strahovi u djetinjstvu, Harfa d.o.o. Split.
- Esteve, J.M. & Fracchia, A.F. (1986). Inoculation against stress: A technique for beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 9(3), 261-269.
- Fletcher, B.C. & Payne, R.L. (1982). Levels of reported stressors and strains amongst schoolteachers: Some UK data. *Educational Review*, 34, 267-278.
- Fletcher, B.C. (1991). *Work, Stress, Disease and Life Expectancy*. New York: John Wiley and Sons.
- Grgin T. (1997) *Edukacijska psihologija*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Havelka M. (1998). *Zdravstvena psihologija*, Nakla Slap, Jastrebarsko.
- Kelly, A.L. and Berthelsen, D.C. (1995). Preschool teachers' experience of stress. *Teaching and Teacher Education* 11(4):345-357.
- Kelly, A.L. i Berthelsen, D.C. (1997). Teachers coping with change: The stories of two preschool teachers. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 62-70.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.

- Ravichandran R. & Rajendran R. (2007). Perceived Sources of Stress among the Teachers Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, January 2007, Vol. 33, No.1, 133-136.
- Trankiem B. (2009). Stres u razredu, Profil, Zagreb.
- Tsai E. Fung L. Chow L. (2006). Sources and manifestations of stress in femalekindergarten teachers, International Education Journal, 2006, 7(3), 364-370.
- Živčić-Bećirević I. i Smojver-Ažić S. (2005). Izvori stresa na poslu odgojitelja u dječjim vrtićima, Psihologijske teme, Volumen 14 broj 2: 3-13..
- DRŽAVNI PEDAGOŠKI STANDARD PREDŠKOLSKOG ODGOJA I NAOBRAZBE,  
preuzeto [http://www.istraistria.hr/fileadmin/dokumenti/upravna\\_tijela/UO\\_za\\_tal\\_nac\\_zaj/Instrumenti\\_zastite\\_ljudskih\\_prava/III.Nacionalno-unutarnje\\_zakonodavstvoRH/1.Ustav,zakoni/III.1.45.Drzavni%20pedagoski%20standard%20predskolskog%20odgoja%20i%20naobrazb](http://www.istraistria.hr/fileadmin/dokumenti/upravna_tijela/UO_za_tal_nac_zaj/Instrumenti_zastite_ljudskih_prava/III.Nacionalno-unutarnje_zakonodavstvoRH/1.Ustav,zakoni/III.1.45.Drzavni%20pedagoski%20standard%20predskolskog%20odgoja%20i%20naobrazb).

Anela Hasanagić, PhD

Izet Pehlić, PhD

*Faculty of Islamic Education of the University of Zenica*

## **ORIGINS OF STRESS OF PRESCHOOL TEACHERS**

### **Abstract**

Teacher stress has recently been a subject of numerous researches. Teacher profession, as the time passes, is becoming more and more stressful. Social circumstances, economic crises impact on teacher personality as a stressor, it impacts on perception of stress, as well as on the way of reaction.

The aim of this research is to make an insight in the sources of stress of Bosnian preschool teachers, who are under special circumstances, considering nonfunctionality of state system, and the demands towards teachers which are becoming higher and higher. There is the problem of general economic crises in the world, and especially moral crises, which puts common values low, and especially the position of preschool teacher.

Used instruments are TSI (teacher stress inventory) – adjusted for this research, and questionnaire of stressors, on which teachers write and asses the level of stressors. Teacher from public and private kindergartens from Zenica and Sarajevo are in the sample.

The results show that Bosnian preschool teachers are not in such a bad position according to the level of stress, as we expected them to be. On the scale of stress they do not have such a high result. Significant stressors are: the lack of didactical materials, problems with parents, low salaries and the process of inclusion of children with special needs without the support of educational and personal staff. Of all independent variables significant ones are education level of teacher, length of working practice, and partly a character of kindergarten (private/public), and also number of children in a group and the age of children.

Key words: Stress of preschool teachers, sources of stress, reactions to stress





Vesna Rutar, preschool teacher (BA)  
*Kinergarden Ilirska Bistrica*

## STRESS AMONG PRESCHOOL TEACHERS

### *Abstract*

*Educational institutions are places where people work with other people on different levels: a preschool teacher - headmaster, a preschool teacher - children, a preschool teacher - colleagues, a preschool teacher - parents. At the same time a preschool teacher is caught in different positions, roles and expectations, which has positive and negative effects on the teacher and his/her life and work. One of the most distinctive negative effects is stress.*

*The aim of the research was to examine the perception and the consequences of stress among preschool teachers and among preschool teachers' assistants. We also wanted to examine whether there are differences in perception and consequences of stress according to the level of professional development, work experience, personality and atmosphere in the kindergarten. In addition, we also studied how individuals and institutions as a whole cope with the occurrence and consequences of stress. Survey included 100 preschool teachers and their assistants. Data were collected by the questionnaire which included closed questions and Likert Scale. Data were analysed using SPSS statistical software and both, descriptive and inferential statistical techniques. The results show preschool teachers and their assistants estimate their work to be stressful. Preschool teachers are more often under stress than their assistants.*

*Key words: Stress, stressors, professional burnout, preschool teacher, kindergarten.*

### **Introduction**

The quality of life and its growing importance is largely dependent on the quality of working life. The quality of working life directly affects the productivity of individuals at work. Continuous changes and innovations at the workplace, a faster pace of life, the coordination of various roles and relationships and high expectations cause exhaustion as well as physical and psychological burden, the so called stress. There is virtually no profession which is an exception to this contemporary social

phenomenon: experiencing negative emotions and feelings. An increasing number of employees in different professions are daily confronted with stressful situations. The question is how the individual and the working organization as a whole faces this problem and what measures or strategies are used to moderate its negative effects.

The purpose of this study is to encourage the awareness among employees and managers or headmasters of kindergartens that stress at work is neither a problem nor a weakness of the individual, but a phenomenon that concerns the whole educational institution, and that this awareness becomes an integral part of their leadership and management.

## **I. Theoretical background**

First definitions of stress and its impact on people can be found in the field of medicine. Hans Selye, who is widely recognized as father of the concept of stress, named stress the general adaptation syndrome in 1936 (GAS) (Rakovec Felser, 1991: 47).

Selič (1999: 53-54) states that stress is a universal phenomenon identified by a set of definitions in which two main focuses can be found:

- stress in most cases is caused by someone/something outside the human organism,
- the consequences of stress are internal, psychological and physiological in nature and are usually described as tension, effort.

Diamantopoulous (2002: 3) defines work stress as an emotional, cognitive, behavioral and physiological reaction to hostile and adverse factors of job tasks, working organization and working environment. It is characterized by agitation, anxiety and feelings of lack of control over situations. Working stress can alter the behavior and impair the quality of life and health of a person. Herzberg (1950) conducted a series of studies of satisfaction in the workplace. The results were surprising. Herzberg developed a theory of two factors and divided them into hygienic and motivators. Alojz Ihan (2005) states that conditions such as stress, depression and various addictions can be relatively objectively measured and evaluated. Therefore, it is possible to objectively look for connections between the occurrence of certain diseases and stress, depression. When employers ask themselves about the reasons for inefficiency, slowness, accidents, absence from work,

poor productivity, a negative climate and poor communication, they rarely think about stress (Volčič, 2003: 1). The work done by people is constantly changing, and so are organizations, technology, society and values.

## **Consequences of stress**

### **Consequences of stress for the individual**

There are several symptoms indicating exposure to excessive stress and at the same time point to the stress in working environment. Luban-Plozza and Pozzi (1994: 13-14) name three groups of symptoms: **emotional** (apathy, anxiety, irritability, mental fatigue, excessive belief in oneself or rejecting oneself), **behavioral** (avoidance, exaggeration, problems with self regulation, difficulty to respect laws), **physical** (excessive concern or non-recognition of diseases, frequent illnesses, physical exhaustion, bad mood, other physical symptoms).

### **Consequences of stress for the organization**

Stress at the organizational level can be recognized by the following symptoms: high levels of absenteeism, high staff fluctuation and increased number of accidents. The most common consequences of stress for the organization are: reduced motivation, poor relationships, conflicts, poor working atmosphere, loss of reputation, reduced sense of belonging, lack of respect to superiors. (Cvetko, 2003: 902).

## **PRE-SCHOOL TEACHERS AND STRESS**

### **Definition of stress in pre-school teachers**

Different professions are affected by different levels of stress. We consider as one the more stressful the profession preschool teacher which is classified as a teaching profession. Stress among teachers is a form of occupational stress, and many studies in this field show that the pursuit of his profession is a stressful activity (Slivar, 2003: 94).

In Slovenia Depolli (1999) used a sample of 118 primary school teachers from 11 elementary schools to identify the objective and subjective assessment of the degree of stress. She concluded that Slovenian teachers on average experienced a higher rate of work-related stress than some of their European

counterparts. Also, Slivar (2009) used a sample of 455 teachers of primary schools and found that one in three teachers evaluate their profession as moderately stressful and more than half of them as highly stressful.

The role of the school system and teachers' contribution to community is large. Strength of the economy, implementation of democratic principles in society and quality of life depend considerably on the quality of the educational system and the quality of teaching. Education of children is a responsible task, so we should pay more attention to the problem of stress among preschool teachers/teachers. The job preschool teacher/teacher was once very important and appreciated, but this has changed because of contemporary attitudes in our society. Stress associated with work is one of the most significant risks in education. In these occupations the occurrence of neuroses is seven times more frequent than with manual workers. In teaching jobs (kindergartens, schools, institutions ...) where interpersonal relationships is one the basic working conditions, the socially established formula of (un)popularity is very important. (Un)popularity of an individual is reflected in others, and the individual's performance depends on it. If workers are additionally exposed to constant expectations of others to be friendly and relaxed, and consequently accepted and popular, this can become a dangerous psychological burden, which is probably a significant source of neuroses in the teaching profession (Škoflek, 1993: 12-13).

### **The work and the role of preschool teacher**

There are many advantages of working as a preschool teacher, such as personal fulfillment, creativity, dynamics. On the other hand, there are also disadvantages. This profession is about working with people and for this reason it often comes to work stress. Preschool teachers perform different tasks and roles that require an ability to adapt and a versatile personality. On a daily basis they meet different expectations of parents, children, colleagues, managers, experts from other institutions, legal regulations and the wider society (Kalin, 1999: 12). The tasks of preschool teacher are primarily defined by law (ZOFVI, 1996), by a statutory act. It states that the work obligation of preschool teacher is direct organized work with children, conceptual and methodical preparation to direct educational work with children and preparation of teaching materials.

In addition, preschool teachers work with parents, other school bodies, are involved in professional training. Headmasters may assign them trainees for mentoring, arranging kindergarten premises, organization of cultural, sports and other activities, organization of field trips, holidays and other tasks set by the kindergarten according to the annual work plan. Preschool teachers/teachers in the school system are caught in three different relationships which define their position and role. These three positions are: preschool teacher/teacher as **an employee**, preschool teacher/teacher as **an expert**, preschool teacher/teacher as **a person and personality** (Resman, 1990: 31).

All three levels are always present, intertwined and none can be excluded. In order to meet the requirements of the general social and preschool teacher/teacher's individual needs, these three aspects should operate more or less coherently.

### **Interpersonal relationships at work**

Relationships with colleagues can be a large source of stress. We are familiar with three critical types of relationships: relations with superiors, relationships with children and relationships with colleagues. Relations with superiors may be stressful when superiors exercise their authority in an inappropriate manner (Cartwright and Cooper, 1997; Slivar, 2009: 24). As regards relations with colleagues, a source of stress may be inappropriate competitiveness and personal conflicts. Stress can also be caused by colleagues who ignore the feelings of others and are insensitive. A major source of stress in interpersonal relationships is the lack of social support, i.e. the support of colleagues (ibid.: 24). Relationships with children represent a particular type of stressors. Here it is particularly necessary to emphasize the responsibility to children held by the preschool teacher (Slivar, 2009: 24).

## **II. Research**

### **Definition of research problem and research objectives**

Different professions are considered as stressful. One of them is the profession preschool teacher. Stress experienced by preschool teachers is a form of work stress and many studies in this field have shown that the pursuit of his profession is a stressful activity (Slivar, 2003: 94). Over the past few years changes in the quality of relationships between employees, increased absenteeism and poor climate among all employees have been observed in

kindergartens. As we are aware that education of children is a responsible task, we wish to determine with this quantitative non-experimental study the rate and perception of stress, as well as the differences in the perception of stress among teaching and non-teaching employees, and between kindergarten teachers and their assistants. We are also interested in whether employees rate their work as stressful, the level of job satisfaction and how they assess the working atmosphere.

## Methodology

Basic research methods used were descriptive and causal, non-experimental method of empirical educational research. With the descriptive method we described the phenomena, i.e. what we tried to define with the questionnaire and thus identify the state of educational field such as it is, without explaining the cause. With the causal non experimental method, we established the causes and consequences (Sagadin, 1993: 12).

The primary data collecting instrument was the ready made questionnaire obtained from the project "SOS - stress, absenteeism, distress," implemented by the University of Primorska, Science and Research Centre of Koper. It consists of closed type questions relating to the identification and perception of stress and the five point scale of observations based on the well-being at the workplace in relation to atmosphere within the team. The study included a total of 100 teaching and non-teaching employees of kindergartens by prior arrangement with their headmasters. Participation in the survey was anonymous, voluntary and unguided. The survey was conducted in May 2011.

The data was processed by applying the statistical program SPSS 19.0. In addition to frequency analysis (frequency, percentage frequency, mean value), we used the  $\chi^2$ -test,  $\chi^2$ -test of the ratio of probability, test of variance analysis (after the preliminary test of the assumption of variance homogeneity) and Tukey's test. The validity was tested by factor analysis. The first factor explained the 29.9% of variance, which is higher than the predicted lower limit (20%), therefore we estimate that the instrument is valid. Reliability was tested by Cronbach's  $\alpha$  coefficient ( $\alpha = 0,841$ ), which indicates good reliability of the instrument, since  $\alpha > 0.80$ . Objectivity was assured by the fact that a large part of the questionnaire was represented by the scale of views and closed questions. In the implementation stage the

objectivity was ensured by means of uniform, unequivocal and precise instructions.

## Results and interpretation of results

$\chi^2$ -test result with the ratio of probability ( $\chi^2 = 9.422$ ,  $g = 3$ ,  $P = 0.024$ ) shows that among teaching and non-teaching employees there are statistically important differences in the assessment of work stress. Teaching staff mostly rate their work as stressful and non-teaching staff as neither stressful nor without stress. This is not the case when comparing the assessment of stress within teaching groups of employees (preschool teachers and assistants). The result of  $\chi^2$ -test with the ratio of probability ( $\chi^2 = 0.387$ ,  $g = 2$ ,  $P = 0.824$ ) indicates that there is no statistically important differences between preschool teachers and their assistants. Therefore the rate of stress within the educational teams of employees is not associated with the working position.

$\chi^2$ -test result with the ratio of probability ( $\chi^2 = 3.904$ ,  $g = 4$ ,  $P = 0.419$ ) shows that among teaching and non-teaching employees there are no statistically important differences in experiencing of stress, so the job is not related to the sense of stress. On the other hand, there are statistically significant differences between preschool teachers and their assistants ( $\chi^2 = 8.578$ ,  $g = 3$ ,  $P = 0.035$ ). The working position among the teaching jobs is therefore associated with feelings of stress. As predicted, preschool teachers often experience stress at work, while their assistants on average experience it only sometimes.

The assumption of equality of variances is also justified. With the analysis of variance test ( $F = 9.779$ ,  $P = 0.000$ ) we established there are statistically important differences among the groups. Most preschool teachers are satisfied ( $\bar{X} = 20.0833$ ), followed by assistant preschool teachers ( $\bar{X} = 17.1667$ ) and the non-teaching workers ( $\bar{X} = 13.6000$ ).

We were also interested whether there are differences between each two and two groups. We performed Tukey's test which showed that there are statistical differences between the assistant teachers and non-teaching staff and between preschool teachers and non-teaching staff. Assistant teachers are more satisfied in their jobs than non-teaching staff and also the preschool teachers are more satisfied than non-teaching employees. Among assistant teachers and teachers there are no statistically important differences.

To inquire about the assessment of atmosphere, we established with the analysis of variance ( $F = 9.255$ ,  $P = 0.001$ ) that there are statistically important differences among the groups. The assumption of equality of variances is thus justified. The worst rated working atmosphere is by assistant teachers ( $\bar{X} = 16.2500$ ), followed by preschool teachers ( $\bar{X} = 15.8333$ ) and non-teaching staff ( $\bar{X} = 10.1818$ ).

We were interested in differences between two groups, so we conducted Tukey's test which showed statistically important differences. It showed that there are differences between assistant preschool teachers and non-teaching staff and between preschool teachers and non-teaching staff. Assistant teachers' assessment is worse than that of non-teaching staff, and preschool teachers' assessment is worse than that of non-teaching employees. Among preschool teachers and their assistants there are no statistically significant differences.

## Conclusion

This research has shown that the percentage of employees in kindergartens who are under stress is very high. It has revealed differences in the assessment of working stress between teaching and non-teaching staff. Teaching staff estimate their job as more stressful compared to non-teaching staff. The assessment of stress is, on the other hand, not related to jobs within teaching groups of employees. The results have also shown that when comparing teaching and non-teaching employees, the working position is not related to experiencing stress. These differences are statistically important and visible within the group of teaching staff, namely preschool teachers feel stress at work more often than their assistants, which confirms our predictions. Slivar (2009) reached similar conclusions in his research. He established that some teachers rated their profession as moderately stressful and more than half of them as highly stressful. Also Škoflek (1993) noted that in the teaching professions nervoses occur up to seven times more frequently than in non-teaching professions.

Just as in her research Herzberg (1950) came to conclusions about dissatisfaction at work, we also got some interesting results. They demonstrated the differences in satisfaction at work according to working position between the two groups. The results showed that assistant teachers were more satisfied than non teaching staff,



and also preschool teachers are more satisfied than non teaching staff.

Volčič (2003) reached a conclusion that the working atmosphere is a cause of stress among employees. Also Slivar (2009) states that relationships are major source of stress, which has proven in our study. Given that the results showed a high presence of experiencing and assessment of stress among employees and that they evaluated working atmosphere as poor, we can conclude that poor working atmosphere in kindergartens is a significant source of stress.

All the above conclusions suggest that in teaching professions an increasing number of employees face stressful situations at work. These stressful situations are a result of different factors, including poor working atmosphere. However, it is important that every educational institution is aware of the presence of this modern social phenomenon and that this awareness becomes an integral part of their leadership and management.

## References

- Blatnik-Mohar, M. (1996). Stres pri učiteljih in ravnateljih-spodbuda ali grožnja. *Vzgoja in izobraževanje*, 27, 2, str. 4-10.
- Blatnik-Mohar, M. (1996). Premagovanje stresa-kaj mora storiti učitelj, ravnatelj, šolska oblast. *Vzgoja in izobraževanje*, 27, 3, str. 15-21.
- Cabraja, J. (2001). Učitelji in stres. Šolsko svetovalno delo, št. 1-2, letnik 6. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Cafuta, B. (2009). Ugotavljanje stresnih dejavnikov in strategij za zmanjševanje stresa pri učiteljih. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Cvetko, A. (2003). Mobbing-posebna vrsta šikane v delovnih razmerjih. *Podjetje in delo* Ljubljana, 29, 5, str. 895-906.
- Depolli, K. (1999). Stres na delovnem mestu osnovnošolskega učitelja predmetnega pouka. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Dernovšek, M.Z., Gorenc, M., Jeriček, H. (2006). Ko te stresa stres. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Diamantopoulou, A. (2002). Europe under stress. Magazine of the European Agency for Safety and Health at Work, Luxembourg 5. 3
- Frederick Herzberg's motivation and hygiene factors <http://www.businessballs.com/herzberg.htm> (9.04.2011)
- Horvat, M. (1997). Vzgoja in izgorelost vzgojiteljev v vzgojnih zavodih. *Didakta*, št. 34/35. 20-51.

- Ihan, A., Simonič Vidrih, M. (2005). Stres na delovnem mestu in spoprijemanje z njim. Ljubljana: ARX.
- Jerman, J. (2005). Stres pri strokovnih delavcih v vzgojnih zavodih. Socialna pedagogika, št. 4. 469-498.
- Kalin, J. (1999). Razredništvo v poklicni socializaciji gimnazijskega ratrednika. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta
- Looker, T., Gregson, O. (1993). Obvladajmo stres. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Luban-Plozza, B., Pozzi, U. (1994). V sožitju s stresom. Ljubljana: DZS.
- Rakovec-Felser, Z. (1991). Človek v stiski, stres in tesnoba. Maribor: Obzorja.
- Resman, M. (1990). Ucitelj – uslužbenec, strokovnjak, oseba in osebnost. V: Velikonja, M. (ured.), Ucitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, str. 31-36.
- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod republike slovenije za šolstvo in šport.
- Selič, P. (1999). Psihologija bolezni današnjega časa. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Slivar, B. (2009). Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih. Ljubljana: SVIZ [http://www2.sviz.si/media/Knjizica\\_o\\_stresu.pdf](http://www2.sviz.si/media/Knjizica_o_stresu.pdf) (13.02.2011).
- Slivar, B. (2003). Učitelj in stres. Didakta, 17, str. 6-10.
- Starc, R. (2008). Bolezni zaradi stresa 1. Ljubljana: Sirius AP.
- Škoflek, I. (1993). Poskusi duševne higijene za delavce, ki delajo z otroki in mladino s posebnimi potrebami v Sloveniji. V: Kolenc, F.M. (ured.): Psihohigijena. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport, str. 7-25.
- Treven, S. (2005). Premagovanje stresa. Ljubljana: GV Založba.
- Volcic, N. (2003). Zdrava organizacija-nizka stopnja absentizma in poškodb pri delu.
- Finance. <http://www.finance-on.net/show.php?id=49753> (15.02.2011).
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2003). Uradni list Republike Slovenije, št. 12/2003. [www.dominor.si/stres/vrste-posledice/](http://www.dominor.si/stres/vrste-posledice/) (02.02.2011)

Vesna Rutar, predškolski odgojitelj  
*Dječji vrtić Ilirska Bistrica*

## **STRES KOD ODGOJITELJA PREDŠKOLSKE DJECE**

### Sažetak

Obrazovne institucije su mjesta gdje ljudi rade s drugim ljudima na različitim razinama: odgojitelj - ravnatelj, odgojitelj - djeca, odgojitelj - odgojitelj, odgojitelj - roditelji. U isto vrijeme odgojitelj je stegnut između različitih pozicija, uloga i očekivanja, što ima pozitivne i negativne učinke na odgojitelja te na njegov život i rad. Jedan od najosebujnijih negativnih učinaka je stres.

Cilj istraživanja bio je ispitati percepcije i posljedica stresa među odgojiteljima i njihovim asistentima. Također smo željeli ispitati da li postoje razlike u percepciji i posljedicama stresa u odnosu na razinu profesionalnog razvoja, radnog iskustva, osobnosti, kao i atmosfere u vrtiću. Osim toga, proučavali smo kako se pojedinci i institucije kao cjeline suočavaju s učestalošću i posljedicama stresa. U istraživanju je obuhvaćeno 100 odgojitelja i njihovih suradnika. Podaci su prikupljeni anketom, u kojoj su bila i zaključena pitanja te Likertova skala. Podaci su analizirani pomoću SPSS statističkog programa, a uključene su i opisne te inferencijalne statističke tehnike. Rezultati pokazuju da odgojitelji i njihovi suradnici procjenjuju da je njihov posao stresan, a odgojitelji su češće pod stresom od svojih pomoćnika.

Ključne riječi: Stres, stresori, profesionalno sagorijevanje, odgojitelj



Dr. sc. Emina Sadiković  
Dr. sc. Refik Sadiković  
*Univerzitet u Novom Pazaru*

## KARAKTERISTIKE ODGAJATELJA I PRIHVATANJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

### *Sažetak*

*U ovom radu ispitan je odnos između karakteristika odgajatelja i prihvatanja inkluzivnog obrazovanja. Istraživanjem je obuhvaćeno 105 odgajatelja iz različitih odgojno-obrazovnih ustanova iz Novog Pazara, a koji predstavljaju različite poduzorke u pogledu općih, odnosno demografskih (pol, bračni status, starost), kao i obrazovnih, odnosno profesionalnih karakteristika (stepen završenog obrazovanja).*

*Ispitivanjem postojanja mogućih razlika između odgajatelja različitog stepena obrazovanja utvrđeno je da razlike postoje, međutim, nisu statistički značajne. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da postoji statistički značajna razlika u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja kod odgajatelja s obzirom na bračni status. Tako, odgajatelji koji žive u bračnoj zajednici pokazuju viši stepen prihvatanja inkluzivnog obrazovanja od odgajatelja koji ne žive u bračnoj zajednici. Utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike između muških i ženskih odgajatelja u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja. Između starosti odgajatelja i stepena prihvatanja inovacije, inkluzivno obrazovanje nema značajne korelacije.*

*Ključne riječi: prihvatanje inkluzivnog obrazovanja, karakteristike odgajatelja*

### **Uvod**

Osnovni cilj obrazovanja u savremenom svijetu je postizanje kvalitetnijeg obrazovanja, a kroz to osiguravanje optimalnog razvoja za svaku ličnost, uključujući i one sa posebnim potrebama, u skladu sa njihovim uzrastom, mogućnostima, mentalnim i fizičkim sposobnostima.

Dosadašnji program rada u osnovnim školama bio je prilagođen srednjim intelektualnim sposobnostima učenika, po tzv. „srednjem učeniku“. Na marginama obrazovanja nalaze se nadareni

i učenici sa teškoćama u učenju i razvoju. Tradicionalna nastava je najčešće zahtijevala da se učenik prilagodi školi. Savremena nastava zahtijeva da se odgojno-obrazovna ustanova prilagodi učeniku, njegovim potrebama, mogućnostima i tempu razvoja.

Inkluzija se bazira na sveobuhvatnoj potrebi uključivanja djece sa smanjenim mogućnostima u redovnu nastavu po programima prilagođenim za pojedinačni tempo napredovanja, kako bi se njihove sposobnosti razvijale do maksimuma. Tako, pojavom inkluzije dolazi se do individualizacije odgojno-obrazovnog procesa, odnosno pojave programa prilagođenog svakom učeniku pojedinačno. Međunarodne inicijative koje teže reformi obrazovnog sistema u pravcu inkluzije tiču se obrazovanja sve djece, posebno djece koja pripadaju grupama koje trenutno nisu uključene u obrazovanje, i postale su imperativ koji ima za cilj ne samo kvalitetnije obrazovanje sve djece već i inkluzivno društvo.

Inkluzija se istovremeno povezuje i sa procesima demokratizacije u društvu i u obrazovanju, i u tom kontekstu govori se o društvenoj inkluziji u širem smislu i o obrazovnoj inkluziji, onda kada se misli na uključivanje u obrazovanje djece sa posebnim potrebama, o čemu je ovdje riječ.

Ovo istraživanje je opravdano sprovesti jer je neophodno izvršiti detaljnu analizu kadrova kojima raspolaže neka ustanova. Osnovni razlog za to je ispitivanje sposobnosti kadrova da nose teret odgoja i obrazovanja u današnjim uslovima. Treba ispitati, sagledavajući stanje u društvu, koju to "injekciju" treba dati prosvjetnim radnicima i na kojim nivoima, da bi se poboljšao odgojno-obrazovni proces u našim ranim školama, u interesu cijelog društva. Danas su opravdani razlozi da se pojedini odgajatelji (i odgajatelji uopće) zapitaju da li su za odgojno-obrazovni proces, ukoliko ne žele inovirati svoja znanja. Kao što je već spomenuto, u ovom radu se ispituje uticaj spola, starosti i školske spremne na prihvatanje inovacija, ovdje konkretno inkluzije u obrazovanju.

Stoga se nameće pitanje kakav treba da bude odgajatelj koji će realizirati odgojne i obrazovne ciljeve i zadatke i na koji način? Pokušaji da se odgovori na ova pitanja vode gotovo uvijek do istraživanja svojstava ličnosti odgajatelja i njegovih profesionalnih karakteristika.

Neki usvajaju i koriste inovaciju neposredno, pošto su saznali da ona postoji, drugima je potrebno više vremena za upoznavanje, ocjenjivanje i prihvatanje. Postavlja se pitanje kategorija usvojlaca inovacija. Jedan od teoretičara koji se najviše bavio ovom

problematikom je Rodžers koji je, poslije mnogih empirijskih istraživanja (Rogers, 1958; Beal, G., i Rogers, E., 1960; Ryan, B., 1948; Dimit, R., 1954), došao do pet tipova usvojlaca inovacija s obzirom na tempo prihvatanja: novatori, rani usvajači, prethodna većina, potonja većina i okljevači.

Novatori (inovators, venturesome) se karakteriziraju avanturističkim duhom i opsjednutošću inovacijama. Imaju naglašenu sklonost da probaju novo. Zainteresirani su za novo i to ih izvlači iz lokalističkih krugova, uslijed čega su isključivo okrenuti kosmopolitskim socijalnim odnosima. Grupe inovatora intenzivno međusobno komuniciraju uprkos geografskim udaljenostima. Skloni su riziku, hazardu, i njihova priroda može da bude odlučujuća za dalju društvenu sudbinu inovacije. Ima ih do 2,5% u jednom empirijskom skupu.

Rani usvojioci (Early Adapters), kojih u jednom empirijskom skupu ima 13,50%, vole da budu uvažavani. To su ljudi na koje računaju drugi iz sredine (The men to check with). Rani usvojioci su više integrirani u lokalnu sredinu od drugih kategorija. Ne povode se za svakom inovacijom, već kalkuliraju, diskretno koriste inovaciju, oprezni su i ugrađeni u lokalni milje. Otuda imaju veliki uticaj na neposrednu okolinu kao savjetodavci i informanti.

Prethodna većina (Early Majority) zastupljena je sa 34% u jednom empirijskom skupu. Prethodna većina usvaja novu ideju poslije ranih usvojlaca, a prije „prosječnih“. Članovi prethodne većine često stupaju u interakciju sa svojim parnjacima u grupi, ali vrlo rijetko imaju status vođe. Odlika im je sloboda u akciji. Odnos između ranih i relativno kasnih usvojlaca čini važnu sponu u procesu prihvatanja i širenja inovacija. „Ne biti posljednji, ali ne biti nepromišljen u prihvatanju novih ideja“. Treba im vremena za deliberaciju i proces donošenja odluke o prihvatanju inovacije duže traje.

Potonja većina (Late majority) čini daljih 34% subjekata jednog empirijskog skupa. Ova grupa prihvata inovaciju poslije prosječnih. Glavna odlika im je skepsa. Odluku o usvajanju mogu donijeti bilo uslijed procjene koristi inovacije ili pak kao odgovor na socijalni pritisak. Ne prihvataju novu ideju dok to ne učini većina drugih. Prihvataju je tek kada inovacija bude favorizirana djelovanjem određenih društvenih normi. Njihov prilaz prihvatanju inovacija je oprezan i skeptičan.

Oklijevaoci (Laggards) posljednji prihvataju inovaciju. Oni su lokalistički orijentirani u odnosu na sve druge kategorije, odnosno vrijednosno orijentirani. Diskutiraju najčešće o prošlosti i

prethodnim generacijama. Lične interakcije ostvaruju, prije svega, sa onima koji imaju tradicionalne vrijednosti, najčešće nisu lideri mišljenja i socijalno su izolirani.

Oklijevalac prihvata inovaciju onda kada je ona već proširena na većinu i kada se velike koristi. Otvoreno izražavaju sumnjičavost prema inovacijama, inovatorima i agentima promjena. Tradicionalistička orijentacija usporava prihvatanje mišljenja. Vrlo sporo saznaju za novu ideju. U njihovom pogledu na svet jako je izražena alijenacija prema brzomijenjajućem svetu. Dok najveći dio pojedinaca socijalnog sistema traži put glavnih promjena, pažnja oklijevalaca je fokusirana na ogledalo koje reflektira prošlost. U jednom empirijskom skupu ima ih 16%.

### Metodološki pristup problemu

Istraživanje je imalo za cilj ispitivanje uticaja demografskih i obrazovnih karakteristika odgajatelja na prihvatanje inovacije inkluzivnog obrazovanja.

Zadaci istraživanja:

1. Ispitati da li i u kojoj mjeri stepen završenog obrazovanja diferencira odgajatelje u pogledu prihvatanja inovacije inkluzivno obrazovanje.
2. Ispitati status varijable radnog staža, izražen brojem godina provedenih u odgojno-obrazovnoj instituciji, u procesu prihvatanja inovacije inkluzivno obrazovanje.
3. Ispitati razlike u prihvatanju inovacije inkluzivno obrazovanje u odnosu na spol odgajatelja.
4. Ispitati razlike u prihvatanju inovacije inkluzivno obrazovanje u odnosu na bračni status odgajatelja.
5. Utvrditi u kakvom su odnosu starost odgajatelja i prihvatanje inovacije inkluzivno obrazovanje.

Istraživačke hipoteze:

1. Obrazovna varijabla odgajatelja *stepen završenog obrazovanja* može pozitivno ili negativno da utiče na prihvatanje inovacije inkluzivno obrazovanje.
2. Obrazovna varijabla odgajatelja *radni staž u nastavi* može pozitivno ili negativno da utiče na prihvatanje inovacije inkluzivno obrazovanje.
3. Demografska varijabla *spol* doprinosi više ili manje prihvatanju inovacije inkluzivno obrazovanje od strane odgajatelja.



4. Demografska varijabla *bračni status* doprinosi više ili manje prihvatanju inovacije u nastavi od strane odgajatelja.
5. S povećanjem broja godina proširuje se iskustvo odgajatelja, a samim tim, uviđa se i potreba za inoviranjem nastavnog procesa, pa možemo pretpostaviti da će stariji odgajatelji imati izraženiji stepen prihvatanja inovacije inkluzivno obrazovanje.

Od istraživačkih varijabli korištene su:

- Obrazovne varijable (profesionalne karakteristike): stepen obrazovanja, dužina radnog staža.
- Demografske varijable (opšta svojstva): spol, bračni status i starost.
- Prihvatanje inovacija (inkluzivnog obrazovanja)

Proces prihvatanja i usvajanja inovacija počinje javljanjem određene potrebe koja traži zadovoljenje. Određeni društveni subjekti (odgajatelji) uočavaju potrebu (poboljšanje efikasnosti odgoja) i probleme u vezi s njim. Započinje analiziranje problema, definiranje, izbor alternativnih akcija za rješenje i dolazi do odluke o korišćenju optimalnih koraka u razrješenju problema i zadovoljenju potrebe. Osnovna psihološka činjenica jeste svijest o potrebi i svjesno nastojanje da se potreba (problem) zadovolji. Mnogi autori su razrađivali korake i faze u procesu prihvatanja i usvajanja inovacija (Rodžers, 1962).

### ***Upitnik za ispitivanje stepena prihvatanja inkluzivnog obrazovanja***

Zavisna varijabla u ovom istraživanju je prihvatanje inkluzivnog načina odgoja i obrazovanja. Zavisna varijabla je promatrana kvantitativno, izražena kao stepen prihvatanja inkluzivnog obrazovanja. Za ispitivanje stepena prihvatanja inovacije inkluzivno obrazovanje, korišten je upitnik koji se sastoji od 8 tvrdnji izraženih skalom Likertovog tipa. Zadatak odgajatelja bio je da procijeni u kom stepenu se slaže sa navedenom tvrdnjom. Maksimalan skor prihvatanja inkluzivnog obrazovanja iznosio je 40.

### ***Uzorak istraživanja***

Populacija istraživanja iz koje je izabran uzorak definirana je kao populacija odgajatelja koji su učestvovali u odgojnom procesu 2008/2009. godine u Novom Pazaru. Pošto se rezultati istraživanja

ne odnose na cijelu populaciju odgajatelja u Srbiji, već samo na populaciju odgajatelja u Novom Pazaru, bitno je smanjena mogućnost uopćavanja rezultata istraživanja. Zato će istraživanje više poslužiti za problematizaciju promatranih fenomena u funkciji dalje razrade problema prihvatanja inkluzivnog obrazovanja.

Istraživanjem su obuhvaćeni odgajatelji predškolskog uzrasta i mlađih iz pet odgojno-obrazovnih ustanova u Novom Pazaru, tri državne i dvije privatne. Uzorak istraživanja obuhvata 105 odgajatelja, iz svake ustanove po 21 odgajatelj.

Podaci u tabelama pokazuju strukturu uzorka odgajatelja po broju godina radnog staža (Tabela 1), prema starosti (Tabela 2), prema stepenu obrazovanja (Tabela 3), prema nivou učenika sa kojim odgajatelj radi (Tabela 4), prema spolu odgajatelja (Tabela 5), prema bračnom statusu (Tabela 6).

## Rezultati istraživanja

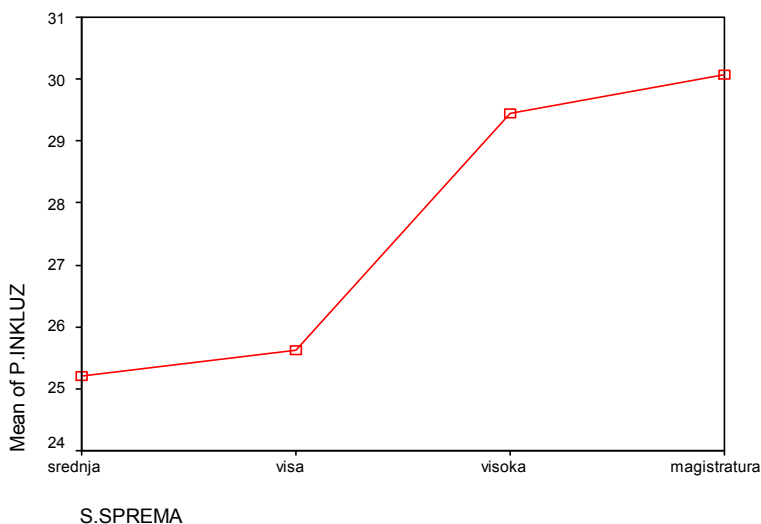
### Stepen obrazovanja i prihvatanje inovacije inkluzivno obrazovanje

Na osnovu postavljenog istraživačkog zadatka, da se ispita da li i u kojoj mjeri stepen završenog obrazovanja diferencira odgajatelje u pogledu prihvatanja inovacije inkluzivno obrazovanje, postavljena je istraživačka hipoteza: obrazovna varijabla odgajatelja *stepen završenog obrazovanja* može pozitivno ili negativno da utiče na prihvatanje inovacije inkluzivno obrazovanje. Da bismo utvrdili postojanje razlika između navedenih grupa, koristili smo jednofaktorsku univarijantnu analizu varijanse.

Tabela 1. *Aritmetičke sredine, standardne devijacije i standardne greške (ar. sredine), stepena prihvatanja inkluzivnog obrazovanja kod odgajatelja različitog stepena stručne spreme*

	N	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Standardna gr. ar. sredine
SSS	14	25,21	8,59	2,30
VŠS	37	25,62	7,92	1,30
VSS	42	29,45	6,85	1,06
magistratura	12	30,08	8,93	2,58
Ukupno	105	27,61	7,88	0,77

Na osnovu rezultata (Tabela 1) da se primijetiti da između različitih kategorija odgajatelja (različitog stepena stručne spreme) postoje razlike u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja. Između odgajatelja sa srednjom stručnom spremom i odgajatelja sa višom stručnom spremom nema razlika u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja, dok između odgajatelja sa srednjom, odnosno višom stručnom spremom, i odgajatelja sa visokom stručnom spremom, odnosno magistraturom, vidimo razlike u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja. Između odgajatelja sa visokom stručnom spremom i odgajatelja sa magistraturom vidimo veoma malu razliku u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja. Vidimo, dakle, da što je odgajatelj obrazovaniji, u većem stepenu će prihvatiti inkluzivni način obrazovanja. Ovaj podatak se može objasniti činjenicom da će odgajatelj koji je obrazovaniji vjerovatno imati i više podataka o prednostima ovakvog načina obrazovanja, tako da će s manje skepticizma pristupiti prihvatanju ovog novog koncepta školovanja učenika sa posebnim potrebama.



Grafikon 8. Grafički prikaz vrijednosti, tj. skorova prihvatanja inkluzivnog obrazovanja za različite kategorije odgajatelja prema stepenu stručne spreme

Na osnovu iznijete statističke analize (u tabeli 2) može se zaključiti da između različitih kategorija odgajatelja (prema stepenu stručne spreme) ne postoji statistički značajna razlika u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja. Na osnovu rezultata prethodnih istraživanja, prema kojima obrazovne varijable ne utiču bitno na stepen inovativnosti odnosno prihvatanje inovacija (Mitić,

1999), možemo reći da su rezultati dobiveni u ovom istraživanju u skladu sa rezultatima dobivenim u prethodnim istraživanjima.

Tabela 2. *Značajnost razlika u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja kod odgajatelja različitog stepena stručne spreme*

Prihvatanje inkluzivnog obrazovanja	Suma kvadrata	Df–stepeni slobode	Aritmetička sredina kvadrata	F	Statistička značajnost
Između grupa	442,609	3	147,536	2,476	0,066
Unutar grupa	6018,381	101	59,588		
Ukupno	6460,990	104			

### Radni staž i prihvatanje inkluzivnog obrazovanja

U istraživanju se pošlo od pretpostavke da obrazovna varijabla odgajatelja *radni staž u nastavi* može pozitivno ili negativno da utiče na prihvatanje inovacije inkluzivno obrazovanje. Drugi istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje statusa varijable *radnog staža u nastavi*, izraženog brojem godina provedenih u nastavi, u procesu prihvatanja inovacije inkluzivno obrazovanje. Da bismo utvrdili kakva je korelacija između godina radnog staža i stepena prihvatanja inovacije inkluzivno obrazovanje, koristili smo Pearsonov koeficijent korelacije.

Tabela 3. *Značajnost korelacije između stepena prihvatanja inkluzivnog obrazovanja i stepena neurotičnosti odgajatelja*

	Radni staž	Prihvatanje inkluzivnog obrazovanja
Radni staž	1,000	0,007
Značajnost (0,01)		0.946
Prihvatanje inkluzivnog obrazovanja	0,007	1,000
Značajnost	0,946	

Iznijeti su koeficijenti korelacija (Tabela 1) između godina radnog staža i prihvatanja inkluzivnog obrazovanja. Korelacija je niska i nije statistički značajna. S obzirom na to da se s povećanjem godina radnog staža povećava i radno iskustvo, za očekivati je bilo da će kod iskusnijih odgajatelja, za koje pretpostavljamo da su uvidjeli značaj uključivanja djece ometene u razvoju u odgojni proces, biti i viši stepen prihvatanja inkluzivnog obrazovanja. S druge strane, moglo se, također, pretpostaviti da će odgajatelji sa manjim brojem godina radnog staža, zato što su obično i mlađi, a

samim tim i skloniji eksperimentiranju, biti otvoreniji i za inovaciju inkluzivno obrazovanje i pokazati viši stepen prihvatanja. Međutim, na osnovu rezultata vidimo da nema korelacije između ove dvije varijable. Rezultati dobiveni u ovom istraživanju ne poklapaju se sa rezultatima prethodnog istraživanja, prema čijim rezultatima radni staž odgajatelja ima značajnog uticaja na inovativnosti prihvatanja inovacija u nastavi. Prema tim rezultatima, ukoliko je radni staž veći, utoliko je manja inovativnost i kasnije prihvatanje inovacije i obratno (Mitić, 1999).

### Spol i prihvatanje inovacije inkluzivno obrazovanje

U istraživanju se pošlo od pretpostavke da demografska varijabla *spol*, doprinosi više ili manje prihvatanju inovacije inkluzivno obrazovanje od strane odgajatelja. Shodno tome, treći istraživački zadatak bio je ispitati razlike u prihvatanju inovacije inkluzivno obrazovanje u odnosu na spol odgajatelja. Da bismo utvrdili da li postoji statistički značajna razlika između muških i ženskih odgajatelja u stepenu prihvatanja inovacije inkluzivno obrazovanje, koristili smo t-test za velike nezavisne uzorke.

Tabela 4. *Značajnost razlika u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja kod odgajatelja i odgajateljica (spol)*

	Spol	N	Aritm. sredina	St. dev.	St. greš. aritm. sred.
Prihvatanje inkluzivnog obrazovanja	muški	47	27,21	8,58	1,25
	ženski	58	27,93	7,32	0,96

Iz rezultata (Tabela 4) vidimo da su aritmetičke sredine, tj. prosjek stepena prihvatanja inkluzivnog obrazovanja kod odgajatelja i odgajateljica jednaki.

Tabela 5. *Značajnost razlika u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja kod odgajatelja i nastavnica, rezultati t-testa*

	T	Df	Značajnost	Razlika između aritmet. sredina	Standardna greška razlika ar. sredina
Očekivane varijanse	-0,463	103	0,645	-0,72	1,55
Neočekivane varijanse	-0,455	90,783	0,650	-0,72	1,58

Navedeni rezultati pokazuju da razlika između odgajatelja i odgajateljica u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja nije statistički značajna. Očekivanja su bila da postoje razlike s obzirom na to da se odgajatelji razlikuju prema spolu, a znamo da su istraživanja pokazala da se muškarci i žene razlikuju u mnogim osobinama. Rezultati dobiveni u ovom istraživanju u skladu su sa rezultatima sličnih istraživanja, prema kojima ni rezultati regresione analize inovativnosti, niti univarijantni F-odnos ne potvrđuju uticaj spola na inovativnost i vrijeme prihvatanja inovacija (Mitić, 1999).

### Bračni status i prihvatanje inovacije inkluzivno obrazovanje

Četvrti istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje odnosa prihvatanja inkluzivnog obrazovanja i bračnog statusa odgajatelja. U istraživanju se pošlo od hipoteze da demografska varijabla *bračni status* doprinosi više ili manje prihvatanju inovacije inkluzivno obrazovanje od strane odgajatelja. Da bismo utvrdili da li postoje statistički značajne razlike u stepenu prihvatanja inovacija s obzirom na bračni status odgajatelja, koristili smo t-test za velike nezavisne uzorke.

Tabela 6. *Značajnost razlika u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja kod odgajatelja različitog bračnog statusa*

	Pol	N	Aritm. sredina	Standardna devijacija	Standardna greška aritmetičke sredine
Prihvatanje inkluzivnog obrazovanja	Udata/oženjen	58	29,16	7,59	1,00
	Neudata/neoženjen	47	25,70	7,90	1,15

Kao što se iz rezultata (Tabela 6) može primijetiti, kategorija odgajatelja koju čine udate/oženjeni odgajatelji ima viši prosječni stepen prihvatanja inkluzivnog obrazovanja od kategorije neudatih/neoženjenih odgajatelja. Može se pretpostaviti da su dobiveni ovakvi rezultati iz tog razloga što odgajatelji koji su u braku u većini slučajeva su i roditelji, tako da i sa tog aspekta sagledavaju problem uključivanja djece ometene u razvoju u redovne škole.

Tabela 7. Značajnost razlika u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja kod odgajatelja različitog bračnog statusa, rezultati t-testa

	T	Df	Znač.	Razlika između aritmetičkih sredina	Standardna greška razlika ar. sredina
Očekivane varijanse	2,277	103	0,025	3,45	1,52
Neočekivane varijanse	2,267	96,795	0,026	3,45	1,52

Testirana razlika između aritmetičkih sredina, odnosno prosječnih stepena prihvatanja inkluzivnog obrazovanja, statistički je značajna na nivou od 0,05, tj. uz rizik od 5%. Dakle, odgajatelji koji su u braku imaju statistički značajno viši stepen prihvatanja inkluzivnog obrazovanja od odgajatelja koji nisu u braku. Ovi rezultati nisu u skladu sa rezultatima prethodnih sličnih istraživanja, prema kojima varijabla bračni status ne stoji u statistički bitnoj vezi sa vremenom prihvatanja inovacija (Mitić, 1999).

### Starost i prihvatanje inovacije inkluzivno obrazovanje

Peti istraživački zadatak se odnosio na utvrđivanje u kakvom su odnosu varijabla *starost odgajatelja* i prihvatanje inovacije inkluzivno obrazovanje. Hipoteza od koje se pošlo u istraživanju je glasila: *S povećanjem broja godina proširuje se iskustvo odgajatelja, a samim tim, uviđa se i potreba za inoviranjem nastavnog procesa, pa možemo pretpostaviti da će stariji odgajatelji imati viši stepen prihvatanja inovacije inkluzivno obrazovanje.* Da bismo utvrdili kakva je korelacija između ove dvije varijable, koristili smo Pearsonov koeficijent korelacije.

Tabela 8. Značajnost korelacije između stepena prihvatanja inkluzivnog obrazovanja i broja psihosomatskih tegoba kod odgajatelja

	Starost	Prihvatanje inkluzivnog obrazovanja
Starost	1,000	0,013
Značajnost (0,01)		0,895
Prihvatanje inkluzivnog obrazovanja	0,013	1,000
Značajnost	0,895	

Na osnovu analize podataka (Tabela 8) vidi se da je dobiveni koeficijent korelacije između varijable *starost* (izražene brojem godina odgajatelja) veoma nizak i nije statistički značajan. Dakle, nema povezanosti između starosti odgajatelja i stepena prihvatanja inkluzivnog obrazovanja. Dobiveni rezultati nisu u skladu sa rezultatima prethodnih sličnih istraživanja, prema čijim rezultatima što je odgajatelj stariji, utoliko je manja inovativnost i obratno. Rezultati se mogu objasniti pretpostavkom da odgajatelj određeni broj godina provede primjenjujući određene metode rada, za koje ustanovi da su djelotvorne i da njemu najviše odgovaraju. S povećanjem godina stiče rutinu i naviku da koristi određeni način rada, tako da možemo pretpostaviti da iz tog razloga stariji odgajatelji teže prihvataju inovacije. S druge strane, odgajatelj sa iskustvom dobiva više informacija o djelotvornosti pojedinih metoda, tako da može biti sigurniji u odabiru inovacija, što bi mu moglo biti olakšavajuća okolnost prilikom prihvatanja inovacija. Dobiveni rezultati u ovom istraživanju – koji govore da ne postoji korelacija koja je statistički značajna između starosti odgajatelja i prihvatanja inkluzivnog obrazovanja, dakle, u suprotnosti je sa rezultatima dosadašnjih istraživanja – otvaraju put novim istraživanjima.

## Zaključak

Ispitivanjem postojanja mogućih razlika između odgajatelja različitog stepena obrazovanja utvrđeno je da razlike postoje, međutim, nisu statistički značajne. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da postoji statistički značajna razlika u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja kod odgajatelja s obzirom na bračni status. Tako, odgajatelji koji žive u bračnoj zajednici pokazuju viši stepen prihvatanja inkluzivnog obrazovanja od odgajatelja koji ne žive u bračnoj zajednici. Utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike između muških i ženskih odgajatelja u stepenu prihvatanja inkluzivnog obrazovanja. Između starosti odgajatelja i stepena prihvatanja inovacije inkluzivno obrazovanje nema značajne korelacije.

## Literatura

- Bogunović, B. (2004). *Socijalnopsihološki činioci muzičke uspešnosti*. Beograd: Filozofski fakultet (doktorska disertacija).
- Handley, D. (1973). *Personality, learning and teaching*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Ivić, I. (1997). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.



- Nikandrov, D. (1989). *Teaching Methods: Tradition and Innovation*. Moscow
- Ryans, D. (1970). *Characteristics of teachers*. Washington: American Council on Education.
- Mitić, V. (1999). *Inovacije i nastava – Psihološki činioci prihvatanja inovacija u nastavi*. Novi Sad: Budućnost.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of Innovation*. New York : The Free Press, 1
- Rogers, E. M. i Shoemaker F. F. (1971). *Communication of Inovations*. New York: The Free Press.

Emina Sadiković, PhD  
Refik Sadiković, PhD  
*University of Novi Pazar - Serbia*

## **THE CHARACTERISTICS OF AN EDUCATOR AND THE ACCEPTANCE OF INCLUSIVE EDUCATION**

### **Abstract**

The subject of this paper is a relation between a teacher's personality characteristics and acceptance of inclusive education. Psychological determiners of the innovation of inclusive education were studied. In the research included 105 working teachers from Novi Pazar who present different sub-causes regarding general, i.e. demographic (gender, marital status, age), as well as educational or professional characteristics (the degree of gained education, years of service in education).

A statistically important difference is found in the degree of acceptance of the inclusive education within different categories of teachers in regard to their content with the vocation. With the research of existence of possible differences among teachers of different degree of education, it is established that there are differences; however they are not statistically important. It is established that there are no statistically important differences between male and female teachers regarding the acceptance of the inclusive education.

It is established that there is not a negative correlation between these two variables and there is no correlation between the age of the teacher and the degree of acceptance of the innovation inclusive education.

**Key words:** acceptance of inclusive education, teacher personality characteristics



Aleksandra Milenović

*Učiteljski fakultet u Prizrenu Univerziteta u Prištini*

## **PRIMARNA LJUBAV PREMA VASPITAČKOJ PROFESIJI KAO FAKTOR IZBORA STUDIJSKOG PROGRAMA ZA VASPITAČE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA**

### *Sažetak*

*U radu su izneseni rezultati teorijsko-empirijskog istraživanja o primarnoj ljubavi prema vaspitačkoj profesiji, kao faktoru profesionalne orijentacije učenika srednje škole. S jedne strane, vaspitački poziv se uvek smatrao uzvišenim, a vaspitač posebnim tipom čoveka koji je oduvek bio uvažen u narodu. Za njega se govori da je duša predškolske ustanove, a njegov lik se idealizuje. S druge, onaj ko želi da iskaže ljubav, to najbolje može uraditi u radu sa decom kao vaspitač predškolske ustanove. Razlozi za izbor vaspitačke profesije su brojni. Najčešći su: primarna ljubav – biti vaspitač predškolske ustanove, prestižno zanimanje i mogućnost zapošljavanja. Polazeći od ovih pretpostavki, sprovedeno je istraživanje, prikazano u ovom radu, na uzorku od 249 učenika završnih razredna srednjih škola na području Grada Niša u mesecu decembru 2011. godine. Rezultati istraživanja obrađeni su faktorskom analizom, analizom varijanse i t-testom. Faktorskom analizom izdvojen je po jedan faktor za svaku subskalu. Analiza varijanse je pokazala da postoji značajna korelacija između najčešćih razloga zbog kojih se učenici srednjih škola opredeljuju za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova. A t-test je pokazao da je primarna ljubav – biti vaspitač predškolske ustanove, znatno pre opredeljujući faktor za izbor vaspitačke profesije kod učenika gimnazije u odnosu na učenike srednjih stručnih škola. Rezultati istraživanja prikazani su u formi zaključka, a date su i pedagoške implikacije.*

*Ključne reči: vaspitač, vaspitačka profesija, predškolska ustanova, učenici srednje škole, faktori profesionalne orijentacije, primarna ljubav – biti vaspitač predškolske ustanove*

### **Uvod**

Pojam i termin *vaspita*, može se definisati u širem i u užem smislu. U širem smislu, vaspitač je svaki čovek koji nekoga

vaspitava. Zvanje vaspitač u užem smislu najčešće se vezuje za osobu koja organizuje i realizuje vaspitanje i obrazovanje sa decom predškolskog uzrasta u dečjem vrtiću. Svoj rad vaspitač vezuje uz sistematsko obrazovanje i permanentno usavršavanje. Vaspitački poziv se smatra uzvišenim, a vaspitač posebnim tipom čoveka koji je oduvek bio uvažen u narodu. Za njega se govori da je duša predškolske ustanove. Njegov lik se idealizuje. Zato vaspitač mora biti svestran i savršen.

Obrazovanje vaspitača menjalo se posle Drugog svetskog rata u zavisnosti od promena i potreba društva. Menjalo se i u zavisnosti od zahteva savremenog vaspitanja i obrazovanja u predškolskoj ustanovi. Sve do kraja 20., i u prvim godinama 21. veka, vaspitači su se obrazovali na Višim pedagoškim školama za obrazovanje vaspitača u trajanju od dve godine. U prvim godinama 21. veka, Više pedagoške škole prerastaju u Visoke škole strukovnih studija za vaspitače u predškolskim ustanovama u trajanju od tri godine. Osim na visokim školama, vaspitači su počeli da se obrazuju i na posebnim smerovima na učiteljskim i pedagoškim fakultetima. U početku su studije trajale tri, a zatim i četiri godine. Od školske 2009/10. na pojedinim učiteljskim i pedagoškim fakultetima organizuju se i diplomatske akedemske studije – *Master*.

Razlozi zbog kojih se učenici završnih razreda srednjih škola opredeljuju za izbor studijskih programa za vaspitače u predškolskim ustanovama brojni su. Najčešće pominjani je primarna želja budućeg studenta da *bude vaspitač u predškolskoj ustanovi*. Na studije Smera za vaspitače predškolskih ustanova upisuju se studenti koji su u srednjoj školi ostvarili odličan ili vrlo dobar uspeh i uglavnom sa završenom gimnazijom, ali i sa završenim obrazovnim profilom *medicinska sestra – vaspitač* u srednjoj medicinskoj školi. Ovo su značajni preduslovi da će studenti tokom studija steći sva potrebna profesionalno-stručna znanja, pedagoško-psihološke, didaktičko-metodičke i druge kompetencije za uspešno obavljanje vaspitačke profesije. To zato što od dobrog vaspitača zavisi mnogo toga. Pa i predškolska ustanova vredi onoliko koliko vredi vaspitač.

### **Teorijski pristup problemu istraživanja**

Za vaspitačku profesiju najčešće se opredeljuju kandidati čija je primarna želja i ljubav bila da budu vaspitači predškolske ustanove, odnosno da u ovoj profesiji budu voljeni – jer je vaspitačka profesija oduvek cenjena i uvažavana u narodu, a vaspitač se smatrao uzvišenim likom – ali i da iskažu svoju ljubav.

A to je upravo moguće u vaspitačkoj profesiji, tokom izvođenja aktivnosti sa decom predškolskog uzrasta (Kamenov, 1999; Kamenov i Spasojević, 2008). Zato se i vaspitačka profesija smatra atraktivnim i izazovnim zanimanjem. U pristupu predmetu ovog istraživanja, prihvatljive su veštine i kvalitete vaspitača koje navodi Libyan Labiosa Casone (1985). One su: (a) ljubav i poznavanje vaspitnog rada, (b) energičan, vedar, pozitivan i razigran duh, (v) integrisana ličnost, (g) razvijen osećaj za demokratičnost, (d) uravnoteženo samovrednovanje i vrednovanje drugih, (đ) razvijena osetljivost i razumevanje psiholoških procesa za pojedinca i grupu, (e) sposobnost jasnog izlaganja i započinjanja aktivnosti sa decom, (ž) smisao za dramu i efekte pozornice, (z) poznavanje i osetljivost za umetnost i muziku, (i) razvijena sposobnost zapažanja i razmatranje onoga što se događa u vaspitnoj grupi, (j) razvijene verbalne veštine, (k) smisao za humor, (l) sposobnost primenjama materijala za izvođenje aktivnosti, (lj) sposobnost za uključivanje sve dece u izvođenje aktivnosti u predškolskoj ustanovi i (m) vera u svoje i sposobnosti dece u vaspitnoj grupi.

Osim ljubavi majke i oca u porodici, deci predškolskog uzrasta potrebna je i ljubav vaspitača. I to, kako navodi Marija Bratanić „...ljubav koja ne ugrožava njegovu osobnost i individualnost, ne oduzima mu slobodu i pravo na vlasititi razvoj“ (1997, str. 139). To je zato što su deca predškolskog uzrasta posebno osetljiva na iskazivanje naklonosti svog vaspitača (Vujičić i sar., 2010). Dete prihvata samo iskreno doživljenu naklonost koja je osnova zdrave ljubavi. Zato vaspitač ljubav prema deci predškolskog uzrasta treba da iskazuje neverbalno, odnosno, uz smešak, otvoren pogled, raširene ruke, blagi nagib tela prema detetu, blizina s detetom i na druge načine. Na ovaj način se efikasnije iskazuje iskrena i dobronamerna ljubav vaspitača prema deci predškolskog uzrasta, nego li da to čini rečima.

Dakle, porodica je prva institucija ljubavi. Posle porodice, druga institucija je predškolska ustanova. I ona kao i porodica ima vaspitno-obrazovnu funkciju (Malafić, 2009). Iz bića vaspitača, tokom izvođenja aktivnosti sa decom predškolskog uzrasta u predškolskoj ustanovi, treba da isijava ljubav. Svojim znanjem on pomaže deci da aktivnim učešćem i kroz igru steknu početna znanja. A svojom ličnošću vaspitava decu. Pritom je njegova ljubav koju ispoljava prema njima nezamenljiva u vaspitanju dece. Zato u grupi vaspitač ne treba, kako navodi Marko Stevanović, „...da bude mudar...“ (2000, str. 125), već da svojom otvorenošću, verom i ljubavlju ostvari očekivane ishode u vaspitanju i obrazovanju dece

predškolskog uzrasta i lični maksimuma svakog deteta prema njegovim mogućnostima, sklonostima i interesovanjima.

## **Metodološki koncept istraživanja**

*1. Problem istraživanja.* Vaspitačka profesija omogućava vaspitaču da na najbolji način iskaže svoju ljubav i da bude voljen. To je zato što onaj ko želi iskazati ljubav prema nekome, najbolje to može učiniti u radu sa decom predškolskog uzrasta. Pored toga, vaspitačka profesija je oduvek cenjena i uvažavana u društvu. A vaspitač se smatrao uzvišenim likom (Mižerikov, 2004, str 37). Zato je, navodi Jasna Krstović „...novi profesionalizam vaspitača novi cilj kome treba težiti“ (2009, str. 175), ali i menjanju konteksta i vaspitne prakse u dečjim vrtićima (Petrović Sočo, 2009). Sve to treba da doprinese da se pripremi savremeni i vaspitač 21. veka, za vaspitno-obrazovni rad sa decom predškolskog uzrasta.

Pritom se kao najčešći razlog zbog koga se učenici završnih razreda srednjih škola odlučuju za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova ističe njihova primarna ljubav i želja da budu vaspitači predškolske ustanove. A šta o svemu tome misle učenici završnih razreda srednjih škola? Koji su najčešći razlozi zbog kojih se odlučuju za studije za vaspitače predškolskih ustanova? Kako na to gledaju učenici gumnazije, a kako učenici srednjih stručnih škola? Ima li razlike i u čemu se one ogledaju? Na ova i druga pitanja tražit će se odgovori u ovom istraživanju. Oni su zatraženi od samih učenika završnih razreda srednjih škola.

*2. Predmet istraživanja.* Predmet rada definiše se u širem i u užem smislu. U širem smislu, predmet proučavanja je profesionalna orijentacija učenika srednjih škola. A u užem, predmet su razlozi učenika srednjih škola za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova.

*3. Cilj istraživanja.* Prema predmetu rada, cilj istraživanja je identifikacija stavova i mišljenja učenika završnih razreda srednjih škola, zbog kojih se najčešće opredeljuju za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova.

*4. Zadaci istraživanja.* Prema predmetu i cilju rada, zadaci istraživanja su da se: (1) utvrde dominantni razlozi zbog kojih se učenici srednjih škola najčešće opredeljuju za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova; (2) utvrdi da li postoji značajna korelacija između razloga o primarnoj ljubavi – biti vaspitač predškolske ustanove, prestižnom zanimanju i mogućnostima zapošljavanja i (3) utvrde dominantni razlozi za

izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova učenika gimnazija i srednjih stručnih škola.

5. *Hipoteze istraživanja.* Opšta hipoteza glasi: postoje različiti razlozi zbog kojih studenti srednjih škola upisuju studijski program za vaspitače u predškolskim ustanovama. Posebne hipoteze su povezane sa zadacima istraživanja. One su: (1) najčešći razlog zbog koga učenici srednjih škola upisuju studijski program za vaspitače predškolskih ustanova jeste njihova primarna ljubav da budu vaspitači predškolske ustanove; (2) postoji značajna korelacija između faktora o primarnoj ljubavi – biti vaspitač predškolske ustanove, prestižnom zanimanju i mogućnostima zapošljavanja i (3) dominantni razlog za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova učenika gimnazije je njihova primarna ljubav da budu vaspitači predškolske ustanove, a učenika srednjih stručnih škola zato što vaspitačku profesiju smatraju prestižnim zanimanjem.

6. *Varijable istraživanja.* Zavisna varijabla su razlozi zbog kojih se učenici srednjih škola opredeljuju za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova. Ispitivani su na Skaleru – SUSŠ-ISPVPVU – koji je sačinjen za ovo istraživanje. Nezavisna varijabla je vrsta srednje škole (varijablom su ponuđene mogućnosti: a) gimnazija i b) srednja stručna škola).

7. *Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.* Primenjen je komparativni postupak. Korišćena je deskriptivna metoda. Istraživačka tehnika je skaliranje, a instrument Skaler – SUSŠ-ISPVPVU. Skaler je Likertovog tipa i petostepeni je. Podeljen je na tri subskale koje se odnose na po jedan razlog zbog koga se učenici srednjih škola najčešće opredeljuju za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova. Svaka subskala sastoji se od po pet tvrdnji. Subskale su: (1) primarna ljubav – biti vaspitač predškolske ustanove, (2) prestižno zanimanje i (3) mogućnost zapošljavanja.

8. *Populacija i uzorak.* Populaciju čine svi učenici srednjih škola Grada Niša u mesecu decembru 2011. godine. U uzorku je 327 učenika koji su obuhvaćeni istraživanjem. Od tog broja, obrađeni su podaci skalera za 249 učenika koji su odgovorili da žele upisati studijski program za vaspitače predškolskih ustanova. Uzorak je slučajna i reprezentativan je. Učenici su dobrovoljno pristali na istraživanje. Za to nisu dobili novčanu niti drugu nadoknadu. Struktura uzorka je sledeća: 43,37% učenika gimnazije i 56,63% učenika srednjih stručnih škola.

9. *Organizacija i tok istraživanja.* Istraživanje je sprovedeno u mesecu decembru 2011. godine u srednjim školama na području Grada Niša.

10. *Obrada podataka.* Rezultati istraživanja obrađeni su u statističkom programu SPSS-13.0 for Windows. Podaci dobiveni faktorskom analizom sa Varimax rotacijom, analizom varijanse i t-testom prikazani su tabelama.

## Rezultati istraživanja - diskusija i analiza

Tabela 1. *Faktorska matrica i Krinbahove alfa vrednosti skalera*

TVRDNJE	I	II	III	$\alpha$
Primarna ljubav – biti vaspitač predškolske ustanove				0,7831
Većina dece želi da budu vaspitači	0,781			
Vaspitači su poštovane i uvažene ličnosti	0,780			
Vaspitač je u narodu oduvek voljena osoba	0,772			
Biti vaspitač predškolske ustanove je posebna čast	0,769			
Divan je osećaj biti vaspitač	0,762			
Prestižno zanimanje				0,7212
Vaspitačka profesija se smatra prestižnim zanimanjem		0,729		
Vaspitačka profesija je uzvišena		0,725		
Vaspitačka profesija je atraktivno zanimanje		0,722		
Vaspitačka profesija je oduvek cenjena u narodu		0,710		
Rad sa decom je humana i časna profesija		0,708		
Mogućnost zapošljavanja				0,7201
Rad u vaspitačkoj profesiji je siguran i trajan			0,714	
Vaspitači su materijalno obezbeđeni			0,701	
Mogućnost zapošljavanja vaspitača je velika			0,707	
Primanja vaspitača su redovna i dovoljna za život			0,706	
U vaspitačkoj profesiji zarade vaspitača su solidne			0,701	

U tabeli 1 prikazani su podaci dobijeni faktorskom analizom skalera Varimaks rotacijom. Nakon pet iteracija, izdvojen je po jedan faktor za svaku subskalu: primarna ljubav – biti vaspitač predškolskih ustanova, prestižno zanimanje i mogućnost zapošljavanja. Ovakav rezultat potvrđuje pouzdanost skalera u



okviru metode deljenja na tri dela. Na ovaj način zadovoljen je Gutmanov kriterijum. Faktorsko opterećenje kod svih tvrdnji veće je od 0,70. Izračunati Kronbah-alfa koeficijenti (primarna ljubav – biti vaspitač predškolske ustanove – 0,7831, prestižno zanimanje – 0,7212 i mogućnost zapošljavanja – 0,7201), zadovoljavajući su za sve subskele. Uočljivo je da je Kronbah-alfa koeficijent znatno veći kod subskele primarna ljubav – biti vaspitač predškolske ustanove u odnosu na subskele o prestižnom zanimanju i mogućnosti zapošljavanja .

Potvrđena je prva hipoteza istraživanja – da je najčešći razlog zbog koga učenici srednjih škola upisuju studijski program za vaspitače predškolskih ustanova njihova primarna ljubav da budu vaspitači predškolske ustanove.

Tabela 2. *Korelaciona matrica*

	primarna ljubav – biti vaspitač predškolske ustanove	prestižno zanimanje	mogućnost zapošljavanja
primarna ljubav – biti vaspitač predškolske ustanove			1
prestižno zanimanje		1	-0,2326 (značajno na nivou 0,01)
mogućnost zapošljavanja	1	0,019 (značajno na nivou 0,05)	-0,158 (značajno na nivou 0,01)

Značajne korelacije, (na nivou 0,05; 0,019) između prestižnog zanimanja i mogućnosti zapošljavanja; na nivou 0,01 (-0,232) između prestižnog zanimanja i mogućnosti zapošljavanja i na nivou 0,01 (-0,158 – kod mogućnosti zapošljavanja), ukazuju da su razlozi zbog kojih se učenici srednjih škola opredeljuju za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova međusobno povezani. Sa dominacijom faktora o primarnoj ljubavi – biti vaspitač predškolskih ustanova slabi dominacija faktora o prestižnom zanimanju i mogućnostima zapošljavanja. Istovremeno, sa dominacijom faktora o prestižnom zanimanju slabi dominacija faktora o mogućnostima zapošljavanja (Tabela 2).

Potvrđena je druga hipoteza istraživanja da postoji značajna korelacija između faktora o primarnoj ljubavi – biti vaspitač predškolske ustanove, prestižnom zanimanju i mogućnostima zapošljavanja.

T-test je pokazao da je faktor o primarnoj ljubavi – biti vaspitač predškolskih ustanova najčešći razlog učenika gimnazija

za izbor studija za vaspitače predškolskih ustanova i delimično zato što je to prestižno zanimanje, a najmanje jer postoje mogućnosti zapošljavanja. Kod učenika srednjih stručnih škola dominantni razlog za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova je prestižno zanimanje, potom primarna ljubav – biti vaspitač predškolske ustanove, a najmanje mogućnosti zapošljavanja (Tabela 3).

Tabela 3. *Faktori izbora vaspitačkog smera i vrsta srednje škole*

	vrsta škole	N	M	s	t-test	p
primarna ljubav – biti vaspitač predškolske ustanove	gimnazija	108	28,78	4,306	3,781	0,000
	stručna škola	141	26,14	4,212		
prestižno zanimanje	gimnazija	108	22,16	3,297	3,126	0,000
	stručna škola	141	23,12	3,332		
mogućnost zapošljavanja	gimnazija	108	19,24	3,201	3,003	0,000
	stručna škola	141	20,13	3,286		

Potvrđena je i treća hipoteza istraživanja – da je dominantni razlog za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova učenika gimnazije njihova primarna ljubav da budu vaspitači predškolske ustanove, a učenika srednjih stručnih škola zato što je to prestižno zanimanje.

Prikazani rezultati istraživanja u saglasju su sa rezultatima sličnih istraživanja sprovedenih u Hrvatskoj (Miljak, 2005; Šagud, 2006; Lučić, 2007; Slunjski, 2008), Engleskoj (Rinaldi, 2006; Miller, 2008), Australiji (Woodrow, C., 2008), Holandiji (Peeters, 2008), Turskoj (Başaran and Koç, 2000; Oktay, 2000; Aral et al., 2002; Kabadayi, 2010) i Americi (Barnett and Frede, 2010; Bernal, 2006). I u ovim istraživanjima je utvrđeno, ili se na teorijskom nivou raspravljalo o tome, da se na studije za vaspitače najčešće upisuju učenici kojima je to bila primarna želja. Ostali razlozi za upis studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova su bili na znatno nižem nivou važnosti.

U ovom istraživanju je, istovremeno, potvrđeno i da su učenici gimnazije pre nego li učenici srednjih stručnih škola opredeljeni za upis studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova. To je u suprotnosti sa rezultatima brojnih istraživanja koja su sprovedena u svetu (Helm and Katz, 2001; Weinert, F., 2001; Dubin, 2010; Grant and Suoldendorf, 2011; Skibbe et al., 2011). Ova istraživanja su pokazala da najbolji učenici, koji su uglavnom učenici gimnazija, u najvećem broju slučajeva upisuju studije ekonomije,

medicine i tehničkih nauka, pre svega informatike, dok se za studije za nastavnike i vaspitače, opredeljuju prosečni učenici i učenici koji nisu mogli da upišu željeni fakultet. Ovaj slučaj je poslednjih godina delimično zastupljen i u Srbiji, mada ne u tolikoj meri. Razlog je u materijalnoj orijentaciji zemalja Evropske unije i Amerike. Zato se i učenici opredeljuju za one studijske programe koji im pružaju veću mogućnost zarade. U vaspitačkoj profesiji, zarade vaspitača su omeđane. Njih određuju država i lokalne zajednice, pa vaspitačka profesija i ne pruža baš prevelike mogućnosti za većim zaradama i sticanjem materijalnih dobara, kao što je to slučaj u ekonomiji, tehnicima i, pre svega, informatici.

### **Zaključci i pedagoške implikacije**

U ovom teorijsko-empirijskom istraživanju došlo se do određenih rezultata koji se mogu prikazati u formi zaključka.

1. U teorijskom delu istraživanja utvrđeno je da je ljubav značajni faktor u vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog uzrasta, ali i da je vaspitačka profesija oduvek cenjena i uvažavana u narodu, a vaspitač voljen i smatran uzvišenim likom. Rad vaspitaču sa decom predškolskog uzrasta u predškolskoj ustanovi omogućava da na neverbalan način iskaže ljubav koju neguje prema deci. Zato je i ključni faktor opredeljenja učenika srednjih škola za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova njihova primarna ljubav da budu vaspitači predškolske ustanove.

2. Empirijskim istraživanjem su potvrđene sve posebne hipoteze istraživanja: da je najčešći razlog zbog koga učenici srednjih škola upisuju studijski program za vaspitače predškolskih ustanova njihova primarna ljubav da budu vaspitači predškolske ustanove; da postoji značajna korelacija između faktora o primarnoj ljubavi – biti vaspitač predškolske ustanove, prestižnom zanimanju i mogućnostima zapošljavanja i da je dominantni razlog za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova učenika gimnazije njihova primarna ljubav da budu vaspitači predškolske ustanove, a učenika srednjih stručnih škola zato što je to prestižno zanimanje. A potvrđena je i opšta hipoteza istraživanja – da je vaspitačka profesija atraktivno i izazovno zanimanje. Zato i veliki broj učenika srednjih škola želi upisati studijski program za vaspitače predškolskih ustanova.

Kako ovo istraživanje, pored teorijskog (naučnog) ima i praktični smisao i značaj, neophodno je da se, na kraju, iznesu preporuke budućim istraživačima i pedagoške implikacije. Obim

ovog istraživanja bio je omeđen obimom samog rada. Zato su i izostavljeni pojedini aspekti istraživanja, a koji su za sveobuhvatnije promišljanje i sagledavanje ovog problema neophodni. To se, pre svega, odnosi na povezanost uspeha učenika srednjih škola i razloga upisa studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova, ali i sagledavanje ostalih razloga: obrazovni profil u srednjoj školi, porodična tradicija i dr., koji mogu biti opredeljujući za izbor studijskog programa za vaspitače predškolskih ustanova. Da za to postoje razlozi, pokazuju i rezultati ovog istraživanja, čiji predmet su razlozi zbog kojih učenici srednjih škola žele upisati studijski program za vaspitače predškolskih ustanova.

## Literatura

- Aral, N.; Kandur, A.; Yaşar, M. (2002). Okul Öncesi Eğitim Programı. İstanbul: Ya-Pa Yay.
- Barnett, W.; Frede, E. (2010). The Promise of Preschool: Why we Need Early Education for All. *American Educator*, Vol 34, No. 1 (P. 21-29).
- Başaran, S. and Koç, F. (2000). Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katilim Sorunlari ve Katilimin Sağlanmasi İçin Alternatif Bir Model. Ankara: National Education Printing.
- Bernal, R.; Keane, M. (2006). Child Care Choices and Children's Cognitive Achievement: The Case of Single Modhers. Evanston: Institute for Policy Research Northwestern University.
- Bratanić, M. (1997). Susreti u nastavi. Zagreb: Školska knjiga.
- Dubin, J. (2010). A Preschool with Promise. *American Educator*, Vol 34, No 1 (p. 30-35).
- Grant, J.; Suoldendorf, T. (2011). Production of Temporal Terms by 3-4, and 5 Year Old Children. *Early Childhood Research quarterly*, Vol 26, No 1 (p. 87-95).
- Helm, H.; Katz, L. (2001). Young investigators: the project approach in the early years. New York: Teachers College Press.
- Kabadai, A. (2010). Investigating Demographic Characte9stics and Teaching Perceptions of Turkish Preschool Teachers. *Early Develompment and Care*, Vol 180, No 6 (p. 809-822).
- Kamenov, E. (1999). Predškolska pedagogija, 1 i 2. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E.; Spasojević, P. (2008) Predškolska pedagogija. Bijeljina: Pedagoški fakultet u Bijeljini
- Krstović, J (2009). Odrazi sveučilišnog obrazovanja odgajatelja na koncept novog profesionalizma: izazovi i dileme. U D. Bouilet i M. Matijević (2009). Zbornik radova sa 3.

- Međunarodne konferencije „Kurikulumu ranog odgoja i obveznog obrazovanja“, (str. 173-184). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Labiosa Cassone, L. (1985). *Accelerative Learning. 21st Century Learning Systems*. Malafij, I.V. (2009). *Didaktika*. Kondor: Kiiv.
- Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, Vol, 9, No 1 (str. 209-230).
- Miller, L. (2008). *Developing New Professional Roles in the Early Years*. London: Hodder/Arnold.
- Miljak, A. (2005). Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima. Zagreb: SM Naklada.
- Mižerikov, V. A. (2004). *Словарь-справочник по педагогике*. Moskva: Творческий центр.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamam Sihirli Yillari*. Istanbul: Epsilon Yay.
- Peeters, J. (2008). The construction of a new profession. A European perspective of professionalism in Early Childhood Education and care. Amsterdam: SWP Publishers.
- Petrović Sočo B. (2009). Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dečjih vrtića. Zagreb: Mali profesor.
- Rinaldi, C. (2006). In *Dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
- Skibbe, L.; Connor, C.; Morrison, F.; Jewkes, A. (2011). Schooling Effects on Preschoolers' Self-Regulation. *Early Childhood Research quarterly*, Vol 26, No 1 (p. 42-49).
- Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar Media.
- Stevanović, M. (2000). *Predškolska pedagogija*, 1 i 2. Rijeka: EDT.
- Šagud, M. (2006). *Odgojitelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Vujičić, L.; Čepić, R.; Pejić, Papak, P. (2010). Affirmation on the concept of new professionalism in the Education of preschool teachers: creation experiences. Online Submission, Paper presented at the EDULEARN 10. Conference, 05-07.07.2010. Barcelona.
- Weinert, F. (2001). A concept of competence: A conceptual clarification. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Woodrow, C. (2008). Discourses of professional identity in early childhood: Movements in Australia. *European Early Childhood Research Journal*, Vol 16, NO 2 (p. 269-280).

Aleksandra Milenović

*Teacher Training Faculty in Prizren University of Prishtina*

## **LOVE OF PRIMARY TEACHING AS A SELECTION FACTOR FOR PRESCHOOL TEACHERS PROGRAMME**

### **Abstract**

This paper presents the results of theoretical and empirical research on the love of teaching profession, professional orientation of secondary school students. Teaching profession has always been highly regarded, and a teacher has always been respected among people. A teacher is considered the soul of a preschool facility and he is often idealized. On the other hand, if a teacher wants to express his love the best way to do it is to work with children. The reasons for selecting teaching profession are numerous. The most common are: love – to be a preschool teacher, a prestigious profession and employment opportunities. Starting from these assumptions, the sample for this research consisted of 249 students in the final high school grades in the town of Nis in December 2010. The research results were processed by factor analysis, analysis of variance and t-test. The factor analysis extracted one factor for each sub scale. Analysis of variance showed a significant correlation between the most common reasons for high school for selecting a preschool teaching study programme. A t-test showed that love for preschool teaching is the decisive factor for selecting teaching profession for high school students compared with students of secondary vocational schools. The research results are presented in the form of a conclusion, and given the pedagogical implications.

Key words: tutor, teacher profession, pre-school, secondary school students, professional orientation factors, love for preschool teaching

Dr. sc. Mirjana Šagud  
*Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*  
Dr. sc. Anka Jurčević-Lozančić  
*Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*

## **AUTONOMIJA ODGAJATELJA I JAČANJE NJEGOVIH KOMPETENCIJA**

### *Sažetak*

*Odgajno-obrazovna praksa u ustanovama ranog i predškolskog odgoja nerijetko se sagledava u svjetlu standardiziranih akcija i postupaka, vjeruje se u univerzalne strategije, a uloga odgajatelja se u tom svjetlu reducira na ulogu tehničara. Stoga smatramo da je potrebno aktualizirati pitanje profesionalnog statusa odgajatelja i raditi na njegovom emancipiranju u autonomnog profesionalca koji je orijentiran na proces razvoja prakse, unošenje promjena sukladnih suvremenim paradigmama ranog i predškolskog odgoja, i osobnom napredovanju. Recipročnim djelovanjem individualne i kolektivne odgovornosti (individualna i socijalna odgovornost), konstruktivnim odnosom između partikularnih, nepovezanih kurikuluma i onih koji su rezultat zajedničkog promišljanja, stvara se koncept novog profesionalizma – interaktivni profesionalizam.*

*Interpersonalna komunikacija je kontekstualno determinirana i predstavlja socijalno-konstruktivistički proces te omogućava profesionalni i osobni napredak odgajatelja.*

*Emancipacija i autonomija odgajatelja promišlja se u okviru istraživanja alternativnih rješenja i izbora, kako unutar mikrokonteksta (odgojne skupine) tako i na makrorazini (unutar cjelokupnog institucijskog konteksta).*

*Ključne riječi: autonomija i emancipacija odgajatelja, profesionalni razvoj odgajatelja, kompetencije odgajatelja*

### **Uvod**

Civilizacijski i tehnološki napredak neminovno utječe na životni standard i mijenja tradicionalne vrijednosti života i načina odgoja i obrazovanja pa se nastoje pronaći pedagoški odgovori na nove potrebe, te društvene, gospodarske i političke izazove (Craft, A., 1996., Puljiz, Živčić i suradnici, 2009) u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i drugim izvanobiteljskim programima.

Globalne promjene u 21. stoljeću, njihova dinamičnost i nepredvidljivost, stvaraju potrebe za novim i konzistentnim kompetencijskim korpusom odgajatelja kao profesionalca, koji autonomno i u kooperaciji sa svojim kolegama gradi jedinstvenu kulturu konkretne ustanove za rani i predškolski odgoj.

U postmodernističkom društvu, koje karakteriziraju stalne promjene i različitosti, svaki je pojedinac odgovoran za njihovo iniciranje i realizaciju koja vodi prilagodbi pojedinca i sustava promjenama u društvu. Tvorac pojma "društvo znanja", Daniel Bell, ističe usmjerenost suvremenog društva na komunikaciju i nove ideje koje ovise o ljudima i institucijama što proizvode znanja: znanost, tehnologija i istraživanje. "Riječ je, dakle, o društvu čiji temelj razvoja čine znanje, a obrazovanje se snažno razvija kao dio tog trenda" (Baranović, 2007:16) i predstavlja značajan ljudski kapital. Navodeći nekoliko glavnih teorija koje bi trebale dati odgovor na sadržaj i metode učenja i poučavanja (koje izabire praktičar temeljem svojih stručnih i profesionalnih kompetencija), neki autori (Dryden i Vos, 2001., Neuweg, 2004), u okviru problematiziranja odnosa između znanja praktičara i njegovih umijeća, ističu tzv. zdravorazumski pristup ili model koji pretpostavlja autonomiju odgajatelja, otvorenost za inovacije i odbacivanje dogmi, te prihvaćanje činjenice da je znanje nužan, ali nedostatan uvjet umijeća, te da je potrebno sagledati jedinstvenost svake pojedine akcije u odgojno-obrazovnom procesu. .

Sukladno takvim promišljanjima, odgojno-obrazovna praksa u ustanovama za rani i predškolski odgoj nerijetko se sagledava u svjetlu standardiziranih akcija i unaprijed poznatog seta postupaka koji je praktično neupotrebljiv u dinamičnom i nepredvidljivom području neposredne prakse. U takvom redukcionističkom shvaćanju odgojno-obrazovnog procesa uloga odgajatelja svodi se na tehničko rješavanje svakodnevnih problema, te se nedovoljno akcentira profesionalac koji svojim stručnim, profesionalnim i osobnim kompetencijama procjenjuje o optimalnim načinima djelovanja. Neuweg (2004) taj pristup veže uz usku tehnicističku percepciju i tehnološki model, koji znanja sagledava kao dostatni uvjet za razvoj profesionalnih umijeća, i ističe činjenicu da eksplicitno znanje, samim time što je eksplicitno, nije i umijeće, odnosno stručnost verbalizacije nije sama po sebi i stručnost djelovanja (Neuweg, 2008).

Nerijetko smo svjedoci određivanja odgojno-obrazovnih strategija izvana, nametanja i restriktivnih pristupa u građenju kulture vrtića od strane šire društvene zajednice.



Stoga, smatramo da je potrebno ponovno sagledavati teorijski pristup i perspektive stručne i profesionalne pripreme praktičara s odgojno-obrazovnog područja, te rekonceptualizirati, transformirati i ponovo aktualizirati pitanje profesionalnog statusa odgajatelja koji tijekom cjeloživotnog učenja i obrazovanja konzistentno nadograđuje i usavršava svoje znanje, a time indirektno doprinosi socijalnom i ekonomskom razvoju zajednice (Youngs i suradnici, 2000).

Suvremeni diskurs oko kurikuluma odgajatelja definira se i putem njegove emancipacije i autonomije, kao temeljnih kompetencija koje su dio holističkog i integriranog kompetencijskog pristupa odgajatelju. Pojam autonomije se ponekad teško definira, kako od samih praktičara tako i od strane znanstvenika i istraživača. Najčešće ga vežemo uz slobodu u neposrednom, konkretnom kontekstu, donošenju kompetentnih odluka i brzini i dinamici profesionalnog razvoja.

To je značajan segment profesionalnog identiteta odgajatelja i njegovo pravo za aktivnom participacijom u okviru profesionalnog djelovanja, a pretpostavlja široko i divergentno korištenje znanja, vještina i sposobnosti i velikim je dijelom determinirana kulturom ustanove.

### **Osobne, stručne i profesionalne kompetencije suvremenih odgajatelja**

Kompetencije odgajatelja definiraju se kao skup stečenih znanja, vještina, sposobnosti i stavova koji će u konačnosti rezultirati i ponašanjem prepoznatim kao osobine ličnosti, odnosno karakter (Previšić, 2007), i koji uključuju profesionalna znanja i stajališta i omogućuju poticanje i podupiranje individualnog razvoja svakog djeteta (Gilis, Laga i Pauwels, 2008). Posebice se u korpus novih kompetencija ističe spremnost i otvorenost na promjene, redefiniranje "starih uloga", prerastanje tradicionalnih pristupa učenju i poučavanju suvremenim paradigmama djetetu rane i predškolske dobi.

Osim definiranja kompetencija, potrebno je odrediti pojmovno razlikovanje temeljnih kompetencija od šireg pojma kompetencija. Temeljne kompetencije – komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje (NOK, 2010:12) predstavljaju "paket transfernoga, multifunkcionalnog

znanja, vještina i stavova koje trebaju imati svi pojedinci za svoje samoostvarenje i razvoj, uključenost u društveni život i zaposlivost. One trebaju biti razvijene tijekom obveznog obrazovanja i usavršavanja, i trebaju biti osnova za daljnje učenje kao dio cjeloživotnog učenja" (Baranović, ur., 2007:35).

Komunikacijsko-refleksivne kompetencije, prema Keeley (2007), predstavljaju vrlo značajan sastavni dio svih kompetencija, jer je (inter/intrapersonalna) komunikacijska kompetencija neminovna u odgojno-obrazovnom procesu, dok se refleksija odnosi na usredotočenost i sveobuhvatno osvještavanje vlastitih i tuđih postupaka.

Autonomno ponašanje odgajatelja, uz refleksivne sposobnosti, odgovornost za vlastito učenje i napredovanje, spremnost na cjeloživotno učenje i obrazovanje, spremnost na zajednički diskurs s kolegama, dio su profesionalnog kompetencijskog profila odgajatelja, koji pretpostavlja autentično i neovisno odlučivanje o akcijama i njihovu konstrukciju tijekom odgojno-obrazovne prakse unutar konkretnih socijalno određenih uvjeta.

Zbog neprestanog i vrlo brzog mijenjanja i obnavljanja znanja, te potrebe za praćenjem takve dinamike zahtjeva suvremenog postmodernističkog informatičko-inovativnog društva (Mušanović, 1996, Medel-Anonuevo, Ohsako, i Mauch, 2001), jedna od vrlo značajnih sposobnosti i umijeća koja ulaze u korpus potrebnih kompetencija odgajatelja vezana su uz spremnost na kontinuirano učenje ne samo tijekom formalnog obrazovanja nego putem informalnog i neformalnog obrazovanja. Intrinzično motivirani profesionalac za osobni i profesionalni razvoj teži samoaktualizaciji, radu na stručnom integritetu, razvijanju i jačanju onih kompetencija koje generiraju optimalne uvjete za učenje, poučavanje i kvalitetan život djece rane i predškolske dobi (Light i Cox, 2000).

Emancipacijom i autonomijom koja se reflektira u području vlastite pedagoške prakse odgajatelj nosi odgovornost za njezinu kvalitetu, koja istovremeno korespondira sa slobodom u donošenju profesionalnih odluka i samousmjeravajućim akcijama u konkretnoj kontekstualnoj strukturi, s visokom razinom odgovornosti za kvalitetu iste. Odgajatelj koji u svom kompetencijskom okviru ima i potrebu za emancipacijom ne zadovoljava se samo formalnom ili operativnom promjenom ustanove nego i promjenama u strategijama učenja.

Odgajatelji i djeca predstavljaju suradnike u procesu učenja i poučavanja, u kojem se odgajatelj percipira kao podrška, evaluator

divergentnih ideja, istraživač prakse s ciljem njenog mijenjanja i usavršavanja (Gandini, Etheredge, Hill, 2008).

Takav pristup odgajatelja konsekventno sagledava odgajatelja kao agensa i značajnog autoriteta koji samostalno donosi odluke, a pretpostavlja autentično i neovisno individualno odlučivanje o akcijama i njihovu konstrukciju tijekom odgojno-obrazovne prakse unutar socijalno određenih uvjeta.

### **Različite razine i dimenzije autonomije odgajatelja**

Odgajatelj će biti "...pojedinaac zaposlen i zbog svog znanja i zbog svojih sposobnosti da s punom odgovornošću obavlja odgajateljski posao. Pojedinaac koji je često stekao i drukčije profesionalno i društveno iskustvo. Pojedinaac kojemu se nudi dovoljno raznolika zadaća da postane poticaj... pojedinaac koji ima dovoljno pravog prostora za inicijativu i koji ga želi iskoristiti i kao izvršitelj svoga zvanja pretpostavlja i osobnu, tako i kolektivnu evaluaciju...pojedinaac otvoren mnogostrukim dimenzijama društvenog života..." (Lesourne, 1993:294).

Mnogi se autori (Delors, 1998., Fullan, 2008) slažu u tvrdnji da su učitelji (u najširem smislu te riječi) ključni faktori u procesu društvenih promjena. Kapacitet odgajatelja za odgovornim i autonomnim građenjem neposredne prakse višestruko je determiniran i nijedna dimenzija nije podcijenjena, nego se podrazumijeva da će onaj potencijal koji svaki profesionalac ima morati doći do maksimalnog izraza.

Autonomija odgajatelja odnosi se na donošenje odluka na visokoj odgovornoj razini u organiziranju i realiziranju kvalitetne odgojno-obrazovne prakse, što se jednim velikim dijelom postiže kontinuiranom refleksijom s drugim odgajateljima i stručnjacima, kao i samorefleksijom konkretne prakse.

Refleksija i samorefleksija se odnose na sposobnost artikuliranja odluka u praksi, njihovo valoriziranje i modificiranje, pa takvi praktičari imaju sposobnost veće autonomije u inkorporiranju svojih ideja u praktičan kontekst. U zajedničkom diskursu s kolegama, uz pomoć kojeg se analiziraju i evaluiraju primijenjene metode, postupci ili principi, pokazuju interakcijsku dimenziju građenja autonomije odgajatelja. Autonomija pretpostavlja aktivan i dinamičan odnos odgajatelja prema svojoj i tuđoj praksi, odgojno-obrazovni proces koji je istovremeno rezultat individualnih i zajedničkih odluka i planova. Postepeno građenje i razvijanje kompetencija za autonomnim odlučivanjem i konstruiranjem neposredne prakse te potreba za profesionalnom

emancipacijom velikim je dijelom intrinzično motivirana, ali je dijelom rezultat cjelokupnog ozračja ustanove.

Emancipirani odgajatelj, oslobođen vanjske kontrole, nametnutih i stereotipnih modela i obrazaca osim u opserviranju, procjenjivanju i mijenjanju odgojno-obrazovne prakse, participira kao njezin kontinuirani istraživač koji stvara novu teoriju i njezino novo razumijevanje.

Takav profesionalac istražuje alternativna rješenja i strategije kako unutar mikrokonteksta (skupine ili razreda) tako i na makrorazini (unutar cjelokupnog institucijskog konteksta). Na taj se način izbjegava "teylorizacija", koja gradi kult industrijske učinkovitosti koja se preslikava na odgojnu domenu. Smatramo da postoji eksplicitna povezanost emancipacije profesionalca s istraživanjem neposredne prakse kao oblika kontinuiranog učenja.

Odgojno-obrazovna ustanova ne može biti "dekontekstualizirano okruženje" (Gardner, 2005), ona je određena profesionalcima koji rade na vlastitom stručnom i profesionalnom napretku, kako bi mogli ostvariti bolje razumijevanje i fleksibilnije mijenjanje institucijske kulture.

U tom smislu, odgajatelj koji je izgradio sposobnost autonomnog pristupa praksi mora biti osnovni čimbenik u građenju neposrednog konteksta i kurikuluma, ovisnog o tom kontekstu na temelju njenog istraživanja.

Usmjerenost na građenje kapaciteta za slobodnim mišljenjem i samoodlučivanjem, te maksimalno uvažavanje individualne inicijative u konkretnom profesionalnom okruženju, promovira odgajatelja u kontinuiranog učenika i evaluatora vlastite prakse.

## **Socijalna dimenzija autonomije**

Kada se promišlja o načinima ili mogućnostima unapređenja uvjeta za življenje, odgoj i učenje djece u institucijama ranog odgoja, nužno je otkloniti barijere i kontekstualizirati znanje.

Autonomiju odgajatelja možemo identificirati kao oslobađanje od rigidnog i nametnutog vanjskog vođenja i upravljanja, ona je antinomija "pedagogiji kontrole" i znači razvijanje "pedagogije autonomije" koja se temelji na podržavanju, poticanju, refleksivnosti i sl. Vanjski pritisci dovode do rezistentnosti odgajatelja, do linearne transmisije tuđih ideja bez njegovog osobnog angažiranja u implementaciji i evaluaciji procesa.

Odgajatelji kao socijalni akteri ne mogu biti potpuno slobodni u svojoj pedagoškoj praksi, ali niti potpuno determinirani eksternim instrukcijama. Moguća je izoliranost od kontinuiranog zajedničkog

diskursa svih profesionalaca relevantnih za kvalitetnu provedbu odgojno-obrazovnog procesa.

U svjetlu razvoja profesionalne autonomije odgajatelja potrebna je orijentacija na proces razvoja prakse, promjene i napredovanje, kao dio kontinuiranog stručnog (i osobnog) razvoja odgajatelja koji u recipročnom djelovanju individualne i kolektivne odgovornosti gradi svoju implicitnu pedagogiju, koja korespondira s potrebama djece.

Koncept novog profesionalizma, tzv. "interaktivni profesionalizam", pretpostavlja frekventne diskusije između kolega kojima se partikularni, nerijetko nepovezani kurikulumi povezuju na zajedničkoj razini.

Socijalna dimenzija građenja autonomije odgajatelja u okviru zajedničkih diskursa pretpostavlja uvažavanje drugih, kooperaciju, zajednički demokratski intenzivni dijalog, debatu ili kritički dijalog.

Autonomiju uvijek karakterizira kontekstualna determiniranost zajedništva (kolaborativnost) te potporu i povezivanje svih čimbenika unutar institucije. Interpersonalna komunikacija u svakoj ustanovi te profesionalni i osobni napredak predstavlja socijalno-konstruktivistički proces i integrativni su dio autonomije i emancipacije odgajatelja. Interaktivni proces, u kojem odgajatelji o osobnim i tuđim akcijama razmišljaju kritički i refleksivno, generira potrebne promjene i inovacije, veliki broj alternativnih odgovora te ekspresiju različitih ideja. Odgajatelji individualno i zajednički reflektiraju i ponovno promišljaju praksu u okviru različitih osobnih perspektiva, ali i akademskih iskustava na temelju kojih smo skloni procjenjivati konkretnu odgojno-obrazovnu praksu. Akademski iskustva predstavljaju neke općenite smjernice koje se moraju prilagoditi specifičnim kontekstualnim uvjetima i, nažalost, usmjeravaju na unificirane metodičke postupke.

Osnovni principi zajedničke akcije na emancipaciji praktičara vezani su uz proces promatranja odgojno-obrazovne prakse, njezinog istraživanja i evaluacije koji osnažuje profesionalaca putem dijaloga kao načina reinterpetiranja aktualnih strategija.

U socijalnom refleksivnom diskursu očekivane su veće ili manje disonance i konfrontacije, jer se nerijetko sukobljava standardizacija, unificiranost, te vjerovanje u univerzalne strategije, s jedne strane, i sloboda, odgovornost, profesionalnost, fleksibilnost, kreativnost i promoviranje novih ideja i rješenja, s druge strane.

Razvijanje kolaborativne kulture, koju karakterizira potpunije razumijevanje prakse i velika količina međusobnog podržavanja, uvažavanja i osnaživanje, isključuje vertikalno, hijerarhijsko vođenje i propisivanje i više je usmjereno na "horizontalnu brigu" kojom se odnos između iskusnih i manje iskusnih svodi na razinu "profesionalnih roditelja" ili "kritičkih prijatelja". Refleksivna praksa temelji se na stvaranju slobodnog dijaloškog ozračja u nastavi, na diskursima profesionalaca oko kurikularnih tema, a koji se odvijaju u različitim smjerovima i s različitim perspektiva. Takve kolegijalne konfrontacije predstavljaju izazove profesionalnom razvoju i posebnu motivaciju za angažiranjem u unapređivanju prakse, i ona predstavljaju progresivni, kontinuirani i nikad završen proces profesionalnog razvoja odgajatelja, u kojem su integrirana znanja i sposobnosti koje su rezultat formalnog obrazovanja kroz akademsko napredovanje, kao i kompetencije izgrađene i razvijane tijekom istraživanja konkretne odgojno-obrazovne prakse.

U diskusijama, kao posebnim oblicima grupne interakcije u kojoj članovi (sudionici) zajednički razmatraju pitanja od zajedničkog interesa, postoji konzistentna međuzavisnost između individualne i socijalne profesionalne prosudbe koja dovodi do profesionalne i osobne emancipacije odgajatelja.

## **Zaključak**

Autonomija i emancipacija odgajatelja trebale bi biti jedan od osnovnih ciljeva inicijalnog programa i obrazovanja, kao i kasnijeg profesionalnog kontinuiteta cjeloživotnog učenja i obrazovanja odgajatelja.

Razvijanje profesionalnog i osobnog identiteta odgajatelja (profesionalni razvoj odgajatelja ne može se pratiti izolirano od njegovog osobnog razvoja) događa se u "kolaborativnoj kulturi", u kojoj se zajedničkim diskursima gradi nova teorija i razvijaju putovi za refleksivna i kontekstualna znanja. U okviru diskursa tematiziraju se, u okviru grupne interakcije, pitanja od zajedničkog interesa, ispituju se različiti odgovori, povećava se razina razumijevanja prakse, redefiniraju se odluke i rješenja (Schon, 1999, Senge, 2003, Šagud, 2006, Slunjski, 2008, Miljak, 2009).

Istraživanje, socijalno i individualno učenje te mijenjanje kulture ustanove komplementarni su procesi koji doprinose emancipaciji odgajatelja i generiranju onih profesionalnih, stručnih i osobnih kompetencija koje stvaraju optimalne uvjete za razvoj djece.

U tim procesima događa se odgajateljeva polivalentna profesionalna transformacija, u kojoj on preuzima osobnu odgovornost za proces učenja i poučavanja djece rane i predškolske dobi, kvalitetu socijalnog i materijalnog okruženja (učenje i poučavanje uvijek je i kontekstualno determinirano), te za različite profesionalne prigode koje pružaju praktičarima diferencirane oblike emancipacije.

Zvanje odgajatelja traži uvijek nova i aktualna znanja koja se ne mogu graditi instruktivnim, parcijalnim i sporadičnim oblicima usavršavanja, nego zajedničkim i kontinuiranim praćenjem konkretne prakse. Razvoj odgajatelja pretpostavlja osobnu i profesionalnu razinu koja u sebi uključuje i psihološko, pedagoško i didaktičko-metodičko usavršavanje i nadopunjavanje profesionalnih kompetencija. Stoga, jednom stečena znanja u okviru inicijalnog obrazovanja odgajatelja samo su uvjet za početak profesionalnog rada, kojim se praktičar upoznaje s novim otkrićima, tumačenjima i razumijevanjima odgojno-obrazovne prakse. Važno je otvarati nove pedagoške prostore, u kojima se drugačije mogućnosti inicijalnog obrazovanja i kasnijeg cjeloživotnog učenja i obrazovanja odgajatelja mogu (i moraju) istraživati i propitivati kroz povećanje refleksivnih i kritičkih načina razmišljanja i aktivnu konstrukciju profesionalnog znanja. To je način na koji se postiže cilj, a to je obrazovati odgajatelja kao kritičnog intelektualca i mislećeg, razmišljajućeg, refleksivnog praktičara (Schon, 1990., Šagud, 2006., Slunjski, 2011), koji je sposoban informacije smjestiti u konkretan kontekst u kojem će prepoznati njegovu multidimenzionalnost i kompleksnost i izabrati adekvatne pedagoške akcije i strategije (Armstrong, 2008., Morin, 2001). Autonomija praktičara dominantno se odnosi na traženje novih odgovora na individualne ili zajedničke izazove (testiraju se i reevaluiraju pojedine strategije), predstavlja sposobnost da se pronade adekvatan način pristupa relevantnim informacijama te njihovom artikuliranju, selekciji i organizaciji. Autorica Barth (2004) ističe da bi se metodička priprema budućih nastavnika trebala temeljiti na upoznavanju širokih didaktičkih modela koji bi se primjenjivali i provjeravali u stvarnom kontekstu i kasnije procjenjivali obzirom na uspjeh njihove primjene. Ukoliko budućem nastavniku nismo osigurali tako široko postavljene modele (ili strategije), on će u praksi koristiti "neformalizirane modele koje je sam proživio" (Isto, str. 18), što znači da će najčešće dominirati tradicionalno razumijevanje znanja, transmisijski model poučavanja, pasivna uloga odgajatelja i statičko znanje. U toj

zahtjevnoj zadaći, odgajatelji imaju jednu od važnijih uloga, jer pripremaju najmlađe članove društva da u tim promjenama kasnije i sami sudjeluju.

Važno je naglasiti da primjena demokratske prakse u institucijama ranog djetinjstva zahtijeva i promijenjene organizacijske uvjete. Senge (2003) naglašava da obrazovne institucije, koje se žele razvijati i omogućavati pojedincima kontinuirani razvoj i napredovanje, moraju osigurati uvjete za osobni i profesionalni razvoj svakog odgajatelja. Jer: „Osobno usavršavanje je sposobnost neprestanog pročišćavanja i produbljivanja osobne vizije, usmjeravanje snaga, razvijanja strpljenja i objektivnog sagledavanja stvarnosti“ (isto, str. 27).

Premještajući naglasak s teorijskog modela na područje prakse, autor naglašava kako tek razumijevanje odgojne prakse omogućuje njeno mijenjanje u smjeru unapređenja prema budućnosti koja nastaje. Drugim riječima, to je kultura stalnog učenja, promjena i inovacija. Uglavnom, te sposobnosti mogu razvijati samo ljudski potencijali organizacije koja uči i koja se kontinuirano razvija, sukladno zajedničkim i individualnim refleksijama. Profesionalni razvoj ili obrazovanje odgajatelja podrazumijeva da se na profesionalni razvoj ne gleda kao na statične i nepromjenjive kvalitete postignute jednom zauvijek, već kao trajni proces produbljivanja osobne vizije i napredovanja prema novoj kvaliteti. Tako se razvija odgajatelj koji se uspio razviti u autonomnog i emancipiranog profesionalca, koji ima mogućnost poticati autonomiju kod svojih odgajnika i staviti je kao cilj holističkom razvoju djeteta.

Inicijalno obrazovanje odgajatelja, kao i njegovo kontinuirano usavršavanje, trebalo bi implicirati potrebe kompleksnog konteksta u kojem će kao praktičari participirati, posvećujući veću pozornost fleksibilnosti i raznovrsnosti kako u sadržajnom, tako i u organizacijskom i metodičkom pogledu. Spremnost na otvorenost u pristupu odgojno-obrazovnim fenomenima, rješavanju praktičnih svakodnevnih situacija, oslobađanje od unaprijed "artikuliranih pristupa" i potrebe za odgojno-obrazovnom stvarnošću koja se unaprijed može lako predvidjeti, pa sukladno tome i isplanirati, spremnost budućeg profesionalca (odgajatelja ili nastavnika) na modificiranje kurikulumu i njegovo komplementarno razvijanje i građenje s konkretnim kontekstom u kojem se realizira trebala bi biti osnova osobnom, stručnom i profesionalnom razvoju odgajatelja.



## Literatura

- Anning, A, Cullen, J, Flear, M. (2004). *Early Childhood Education: Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole - Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
- Baranović, B. (2007). *Europska iskustva i Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj*. *Metodika* 15, 8 (2), pp. 294-305.
- Barfield, A. (sur) (2001). *Exploring and defining teacher autonomy*. Forthcoming. (In) *Developing Autonomy, Proceedings of the College and University Educators" 2001 Conference*, Shizuoka, Japan. Tokyo: The Japan Association for Language Teaching
- Barth, B. M. (2004). *Razumjeti što djeca razumiju*. Zagreb: Profil International.
- Craft, A. (1996). *Primary Education*. London and New York: Open University.
- Delors, J. (1998). *Učenje, blago u nama – Izvešće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. Stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Dryden, G, i Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Gilis, A. i sur. (2008). *Establishing a Copetence Profile for the role of Student-centred Teacher in Higher Education in Belgium*. *Res High Education* 49, pp. 531-554.
- Gandini, L, Etheredge, S, i Hill, L. (2008). *Insighths and Inspirations from Reggio Emilia*. Massachusetts. Davis Publication, Inc.
- Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um*. Zagreb: Educa.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change-what the Best Leaders Do to Help Organizations Survive and Thrive*. United States of America: Jossey-Bass
- Hargreaves, A. (ur.) (2005). *Extending Educational Change*. New york: Springer.
- Keeley, B. (2007). *Ljudski kapital – od predškolskog odgoja do cjeloživotnog učenja*. Zagreb: Educa.
- Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference framework [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/lllearning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lllearning/keycomp_en.pdf), (2007) (5.2.2011).
- Morin, E. (2001). *Odgoj – sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
- Mortimore, P. (2000). *Understanding Pedagogy*. London: Paul Chapman .
- Mušanović, M. (1996). *Postmoderne epistemologije pedagogije*. Zbornik radova Sabora hrvatskih pedagoga, pp. 98-106.
- Light, G, Cox, R. (2001). *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. London: Paul Chapman Publishing.
- Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb; Educa.

- Lesourne, J. (1993). *Obrazovanje i društvo: Izazovi 2000. godine*. Zagreb: Educa
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti – zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Lesourne, J. (1993). *Obrazovanje i društvo: Izazovi 2000. godine*. Zagreb: Educa.
- Medel-Anonuevo, C. Ohsako, T. i Mauch, W. (2001). *Revisiting Lifelong Learning for the 21 st century*. Hanburg: UNESCO Institut for Education.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). *Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH*.
- Neuweg, H. G. (2004). *Figure uspostavljanja odnosa između učiteljskog znanja i učiteljskog umijeća*. *Pedagogijska istraživanja*, I (1), pp.121-136..
- Neuweg, H - G. (2008). *Šutnja znalaca*. Zagreb: Erudita.
- Previšić, V. (2007). *Kurikulum. Teorije – Metodologija – Sadržaj – Struktura*. Zagreb: Školska knjiga.
- Puljiz, I, Živčić, M. i sur. (2009). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih – Vijeće Europe i Europska unija, Pojmovnik politika obrazovanja odraslih, Dokumenti*. Zagreb: Eureka centar.
- Schon, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey – Bass.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). *Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja*. (in): Previšić, V., Šoljan, N. N, Hrvatić, N. (ur) *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, pp. 348-364.
- Senge, P. M. (2003). *Peta disciplina*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Slunjski, E, Šagud, M, Brajša-Žganec, A. (2006). *Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Pedagogijska istraživanja, Hrvatsko pedagoško društvo, 3 (1), pp. 45-58.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto suradnje, dijaloga i zajedničkog učenja*. Zagreb: SM Naklada.
- Slunjski, E. (2008). *Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića*. *Pedagogijska istraživanja*, Hrvatsko pedagoško društvo, 5 (1), pp. 22- 33.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- UNESCO-ovo Svjetsko izvješće (2007). *Prema društvima znanja*. Zagreb: Educa.
- Youngs, G, Ohsako, T, Medel-Anonuevo, C. (2000). *Creative and inclusive Strategies for Lifelong Learning. Report of International Roundtable*

Mirjana Šagud, PhD

*Faculty of Philosophy of the University of Zagreb*

Anka Jurčević-Lozančić, PhD

*Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb*

## **AUTONOMY OF PRESCHOOL TEACHERS AND STRENGTHENING THEIR COMPETENCIES**

### **Abstract**

The educational praxis in preschool institutions is often seen in the light of standardized actions and procedure. There is a belief in universal strategies with the role of the preschool teachers being reduced to that of technicians. Thus we believe that it is necessary to actualize the issue of the professional status of preschool teachers and to labor toward their emancipation as autonomous professionals oriented toward the process of praxis development, implementing changes in accordance with modern paradigms of early and preschool education and personal development. By reciprocal action of individual and collective responsibility (individual and social responsibility), constructive relationship between particular, unrelated curricula and those which are the result of collective thinking, a concept of new professionalism is created – the interactive professionalism.

Interpersonal communication is determined contextually, it represents a social constructive process, and enables the professional and personal progress of preschool teachers. Their emancipation and autonomy is considered within the framework of research into the alternative solutions and choices within the micro-context (educational group), as well as on a macro-level (within the entire institutional context).

Key words: autonomy and emancipation of preschool teachers, professional development of preschool teachers, preschool teachers' competencies



# ANALIZA UNIVERZITETSKIH PROGRAMA ZA EDUKACIJU PREDŠKOLSKIH ODGAJATELJA

---

---





Dr. sc. Emina Kopas-Vukašinović  
*Pedagoški fakultet u Jagodini Univerziteta u Kragujevcu*

## **UNIVERZITETSKO OBRAZOVANJE BUDUĆIH VASPITAČA U FUNKCIJI RAZVOJA POTENCIJALA DECE RANIH UZRASTA<sup>1</sup>**

### *Sažetak*

*U radu se autor bavi kvalitetom univerzitetškog obrazovanja budućih vaspitača. Pošlo se od istraživačkog pitanja koliko su studenti osposobljeni za realizaciju predškolskog programa i razvoj dečijih potencijala. Razmotrene su i mogućnosti razvijanja sistema aktivnosti studenata u nastavi predškolske pedagogije. Ovako organizovane aktivnosti bi trebalo da poboljšaju kvalitet njihovog obrazovanja i osposobe ih za primenu stečenog znanja u praksi. Cilj istraživanja je bio da se ispituju stavovi studenata (budućih vaspitača) o kvalitetu njihove pripreme za rad sa decom predškolskog uzrasta. U istraživanju je primenjena deskriptivna metoda. Korišteni su postupci analiza sadržaja dokumenata i prosuđivanje. Uzorak u istraživanju su bili studenti na master-studijama, na smeru vaspitač u predškolskim ustanovama. Rezultati istraživanja upućuju na zaključak da su očekivanja studenata usmerena na usvajanje kvalitetnih i primenljivih teorijskih znanja, osposobljenost za organizaciju dečijih aktivnosti kroz igru, spremnost da u grupi prepoznaju dečije potencijale i deluju u skladu sa njima.*

*Ključne reči: univerzitetско obrazovanje, budući vaspitači, sistem aktivnosti u nastavi, predškolski program, dečiji potencijali.*

### **Uvod**

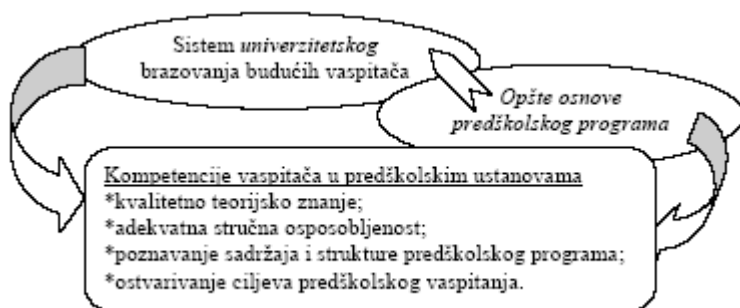
U razmatranju ove teme značajno je poći od osnovnih ciljeva predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji, koji su

---

<sup>1</sup> Napomena. Članak predstavlja rezultat rada na projektu "Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije", broj 47008 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije, kao i na projektu "Od podsticanja inicijative, saradnje, stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu", broj 179034 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

determinisani *Opštim osnovama predškolskog programa* (Ministarstvo prosvete i sporta..., 2006). Mada su postavljeni kao opšti, ovi ciljevi jasno određuju smernice delovanja vaspitača u predškolskim ustanovama, u odnosu na razvoj ukupnih potencijala predškolske dece. Pomenute *Osnove predškolskog programa* predviđaju realizaciju kroz dva aktuelna modela (Model A i Model B), koji se ravnopravno primenjuju u predškolskim ustanovama prema opredeljenju vaspitača (ili ustanove). Njihove zajedničke ciljne orijentacije podrazumevaju delovanje na decu ranih uzrasta radi razvijanja njihove pozitivne slike o sebi i poverenja u sebe i druge ljude, kao i radi podsticanja samostalnosti i odgovornosti, kultivisanja emocija, *razvoj individualnih potencijala i sposobnosti*, socijalnih i moralnih vrednosti, svesti o značaju zaštite i očuvanja prirodne i društvene sredine, sve u funkciji pripreme predškolske dece za predstojeće promene koje ih očekuju na starijim uzrastima.

Sigurno je da pomenute ciljne orijentacije značajno određuju sadržaje kurikuluma u sistemu univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača. Stoga možemo pretpostaviti da studenti, kroz opšte stručne i uže stručne predmete, tokom studija spoznaju sadržaje *Opštih osnova predškolskog programa*. Kvalitetno teorijsko znanje, adekvatna stručna osposobljenost, poznavanje sadržaja i strukture aktuelnog predškolskog programa određuju kompetencije vaspitača za rad u predškolskim ustanovama. To podrazumeva da su pomenute kompetencije određene sistemom univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača, u kojem značajnu poziciju ima aktuelan predškolski program, koji ima za cilj, između ostalog, i razvijanje potencijala predškolske dece (*Slika 1*). Stoga je značajno da se pomenuti sistem, program i kompetencije sagledaju komplementarno.



Slika 1: *Opšte osnove predškolskog programa u sistemu univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača*



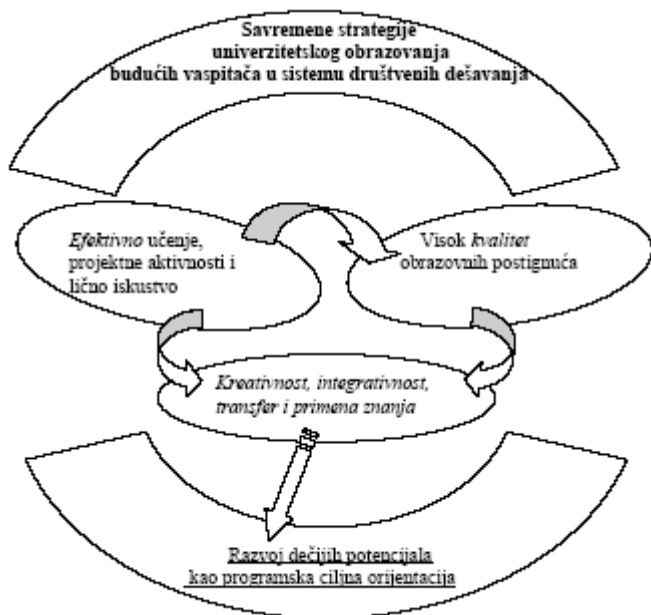
Koliko vaspitači nakon završenih osnovnih studija poznaju sadržaj i strukturu predškolskog programa i da li su nakon studija spremni za njegovu realizaciju, značajna su pitanja za istraživače u ovoj oblasti. Naša je pretpostavka da kroz organizovani sistem nastavnih i praktičnih aktivnosti tokom svog univerzitetskog obrazovanja studenti stižu uvid u program po kojem će raditi sa decom u predškolskim ustanovama, uz metodičku pripremu za njegovu realizaciju. Nakon kratkog teorijskog konteksta problema univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača, rezultati sprovedenog istraživanja će nam dati odgovor na pitanje da li je moguće potvrditi ovu našu pretpostavku.

### **Univerzitetско obrazovanje budućih vaspitača: ciljne orijentacije, pretpostavke i dileme**

Moglo bi se reći da univerzitetско obrazovanje budućih vaspitača, u najširem smislu, podrazumeva sistemsko i kompetentno delovanje na studente, u cilju dostizanja visokog nivoa njihovih teorijskih znanja, koja će biti primenljiva u funkciji budućeg kvalitetnog delovanja u struci, u radu sa decom predškolskog uzrasta. Savremene *strategije univerzitetskog obrazovanja*, u sistemu društvenih dešavanja, podrazumevaju kompleksan sistem međudejstva na relacijama učenje - obrazovna postignuća - transfer i primena znanja. Kada je reč o obrazovanju budućih vaspitača, ove relacije i odnosi kasnije određuju kvalitet njegovog rada i ostvarivanja programskih ciljeva i zadataka u radu sa decom u predškolskim ustanovama (*Slika 2*). Pomenute strategije se razvijaju u funkciji efektivnog učenja studenata i permanentne analize organizovanih aktivnosti u procesu univerzitetskog obrazovanja, sve u cilju razvijanja adekvatnih modela individualnog i timskog rada u procesu učenja (sticanja znanja). Kroz takve modele moguće je negovati kvalitetne stilove učenja studenata, koji doprinose ostvarivanju osnovnih ciljeva savremenog univerzitetskog obrazovanja: visok nivo kvaliteta obrazovnih postignuća studenata, njihovu osposobljenost za rukovodjenje istraživanjima, kao i spremnost za transfer primenljivih tehnologija u sistemu savremenog življenja. To podrazumeva da *kreativnost, integrativnost, transfer i primena stečenih znanja* predstavljaju osnovne odrednice strategije savremenog univerzitetskog obrazovanja (Courter et al., 1996).

Međutim, kao što konstatuje prof. Stiven Zuker (Steven Zucker), u sistemu univerzitetskog obrazovanja je evidentan fundamentalan problem što jedan broj studenata ne zna kako da

uči, čak ne znaju ni šta podrazumeva učenje sa razumevanjem. Oni smatraju da će znanja dobiti u gotovom vidu, od njihovih nastavnika, što se kosi sa pomenutim ciljevima savremenog univerzitetskog obrazovanja, između ostalog i sa zahtevom učenja kroz zajedničke projektne aktivnosti studenata van učionice, integrisanje teorijskih saznanja kroz praktične aktivnosti i lično iskustvo, fleksibilno univerzitetsko obrazovanje u sistemu društvenih dešavanja (Mackaway, Winchester-Seeto, Coulson & Harvey, 2011; Palmer, 2011; Zucker, 1996).



Slika 2: Savremene strategije univerzitetskog obrazovanja u funkciji razvijanja potencijala dece predškolskog uzrasta

Kada je reč o obrazovanju budućih vaspitača, istaknuto je da ishodi savremenih strategija univerzitetskog obrazovanja podrazumevaju spremnost pojedinca za transfer stečenih teorijskih znanja u radu sa decom predškolskog uzrasta, što značajno određuje njihove specifične uloge u sistemu univerzitetskih nastavnih aktivnosti, od slušaoca i posmatrača do *aktivnog saradnika u procesu sopstvenog stručnog osposobljavanja* (Bonkovski, 2009; Lepičnik-Vodopivec, 2009; Petrović-Sočo, 2010; Kopas-Vukašinović, 2009). Istraživanje koje je sprovedeno na uzorku studenata Pedagoškog fakulteta u Jagodini, tokom školske 2010/11. godine, s ciljem da se utvrdi koliko su studenti zainteresovani za planirane aktivnosti u nastavi predškolske

pedagogije koje se realizuju prema utvrđenom planu tokom trećeg i četvrtog semestra, potvrdilo je značaj pomenutog međudejstva na relacijama učenje - obrazovna postignuća - transfer i primena znanja. U sistemu univerzitetskog obrazovanja očekivanja studenata su usmerena na sticanje znanja koja će biti primenljiva u aktivnostima sa decom predškolskog uzrasta za vreme njihovog učešća u organizovanoj pedagoškoj praksi tokom studija. Takođe su istakli značaj kvaliteta organizovanih nastavnih aktivnosti, koji određuje interesovanja studenata za nastavne sadržaje (Kopas-Vukašinović, 2011).

Pomenuta konstatacija o specifičnim ulogama studenata u sistemu univerzitetskih nastavnih aktivnosti (kao aktivnog saradnika u procesu sopstvenog stručnog osposobljavanja) mogla bi se odrediti kao bazična pretpostavka uspešnog univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača. Iz nje proizilaze pretpostavke koje su na nivou pragmatičnog. Za potrebe daljeg istraživanja kvaliteta univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača, izdvojili smo sledeće:

- a) Usvojena teorijska znanja podrazumevaju spremnost studenata da prepoznaju dečije potencijale, koje, prema *Osnovama predškolskog programa*, razvijaju kod dece u skladu sa njihovim mogućnostima, potrebama i interesovanjima;
- b) Usvojena teorijska znanja studenata treba da doprinesu osposobljavanju budućih vaspitača za ostvarivanje osnovnih funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja, koje su jasno određene *Osnovama predškolskog programa*;
- c) Na osnovu usvojenih teorijskih znanja budućí vaspitači u ustanovi mogu prepoznati osnovna obeležja (načela) vaspitno-obrazovnog rada (koja predstavljaju sastavni deo *Opštih osnova predškolskog programa*, i u skladu sa njima delovati u radu sa decom ranih uzrasta).

Ovo su pretpostavke koje smo smatrali značajnim, kako za opštu pripremu studenata za rad u predškolskim ustanovama tako i za istraživanje kojim se bavimo. Činjenica je da one određuju mogućnosti kvalitetnog delovanja vaspitača u ustanovi u cilju razvoja ukupnih potencijala dece ranih uzrasta, što se može smatrati prioritetnim zahtevom njihovog savremenog univerzitetskog obrazovanja. Rezultati do kojih smo došli, a koji će biti predstavljeni u ovom radu, daju nam za pravo da ove

pretpostavke istovremeno odredimo i kao dileme u smislu njihove realizacije.

## Metodološki deo rada

Određen je *cilj istraživanja*, da se utvrdi kvalitet pripreme studenata (budućih vaspitača) za rad sa decom predškolskog uzrasta, u smislu primenljivosti stečenih znanja o mogućnostima, pretpostavkama i zahtevima organizacije aktivnosti sa decom ranih uzrasta, kako bi se njihovi potencijali prepoznali i optimalno razvili.

U skladu sa postavljenim ciljem, određeni su sledeći *zadaci istraživanja*:

a) Utvrditi koliko su studenti ovladali zanjima o sadržaju i strukturi *Opštih osnova predškolskog programa*, prema kojem se realizuju aktivnosti sa decom u predškolskim ustanovama.

b) Utvrditi koliko studenti u sistemu organizovanih aktivnosti prepoznaju osnovne funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja, koje su jasno određene i *Osnovama predškolskog programa*.

c) Utvrditi koliko studenti u sistemu organizovanih aktivnosti prepoznaju osnovna obeležja (načela) vaspitno-obrazovnog rada, koja predstavljaju sastavni deo *Opštih osnova predškolskog programa*.

U istraživanju je primenjena *deskriptivna metoda*. Korišćeni su postupci analiza sadržaja i prosuđivanje.

*Uzorak u istraživanju* bili su studenti na master-studijama na smeru vaspitač u predškolskim ustanovama (ukupno 32 ispitanika). Reč je o studentima druge godine, koji su pratili nastavu iz predmeta *Kurikulumi predškolskog vaspitanja*.

Istraživanje je obavljeno u jesenjem semestru školske 2011/12. godine na Pedagoškom fakultetu u Jagodini.

## Rezultati istraživanja

### Saznanja studenata o sadržaju i strukturi *Opštih osnova predškolskog programa*

Jedan od stavova sa kojim su se studenti iz uzorka susreli tokom istraživanja sadržan je u ponuđenoj im tvrdnji, da studenti na smeru *vaspitač u predškolskim ustanovama - master* nemaju dovoljno saznanja o sadržaju i strukturi *Opštih osnova predškolskog programa*. Ovakva tvrdnja bi mogla da se protumači kao apsurd, obzirom da se na osnovnim studijama, kroz sadržaje

Metodike vaspitno-obrazovnog rada i posebnih metodika studenti pripremaju za organizaciju usmerenih i drugih aktivnosti u predškolskim ustanovama. Ova organizacija podrazumeva dobro poznavanje ciljeva, zadataka, sadržaja i aktivnosti koje su određene *Opštim osnovama predškolskog programa*. Kada ovoj ključnoj konstataciji dodamo i činjenicu da najveći broj studenata iz uzorka rade kao vaspitači u predškolskim ustanovama, mogli bismo pretpostaviti da je besmisleno proveravati njihove stavove u pogledu stečenih znanja o sadržaju i strukturi *Opštih osnova predškolskog programa*. Stoga je u ovom trenutku značajno istaći šta nas je podstaklo da proverimo njihove stavove po ovom pitanju. Već je rečeno da studenti na master-studijama za vaspitače u predškolskim ustanovama izučavaju nastavni predmet Kurikulumi predškolskog vaspitanja. Pre nego što smo krenuli u realizaciju sadržaja ovog predmeta, bilo je značajno jasno odrediti pojam kurikulum, te komparativnom analizom utvrditi da li se *Opšte osnove predškolskog programa* mogu odrediti kao kurikulum. Međutim, na samom početku realizacije ovih nastavnih sadržaja našli smo se pred problemom, koji je proizašao iz činjenice da studenti nisu mogli da komentarišu sadržaj i strukturu ovog dokumenta, koji se u predškolskim ustanovama u Srbiji primenjuje od školske 2006/07. godine prema pravilniku utvrđenom na nivou Nacionalnog prosvetnog saveta. Bilo je značajno da studenti iznesu svoje mišljenje u odnosu na pretpostavku istraživača da nemaju dovoljno znanja o sadržaju i strukturi *Opštih osnova predškolskog programa* (Tabela 1).

*Tabela 1: Znanja studenata o sadržaju i strukturi Opštih osnova predškolskog programa*

Znanja studenata o sadržaju i strukturi <i>Opštih osnova predškolskog programa</i>	Mišljenje ispitanih studenata	
	Broj ispitanika	%
Imaju dovoljno saznanja o sadržaju i strukturi <i>Opštih osnova predškolskog programa</i>	0	0
Ne mogu sa sigurnošću da tvrde da dovoljno znaju o sadržaju i strukturi <i>Opštih osnova predškolskog programa</i>	26	81.25
Neopredeljeni	6	18.75
Ukupno ispitanika	32	100.00

Interesantan je podatak da je više od 81% ispitanika istaklo da ne mogu sa sigurnošću da tvrde da dovoljno znaju o sadržaju i strukturi ovog *programa*. Ovaj podatak nam je značajan u

kontekstu univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača, kojima su za rad sa decom ranih uzrasta neophodna znanja o strukturi i sadržaju *Opštih osnova predškolskog programa*, jer upravo ovaj program treba da realizuju u predškolskim ustanovama. Moguće je da ovakvi stavovi ispitanih studenata idu u prilog konstatacijama koje su iznete u teorijskom delu ovog rada, a do kojih su istraživači već došli, da je u sistemu univerzitetskog obrazovanja evidentan fundamentalan problem, što jedan broj studenata ne zna kako da uči, zatim da u sistemu univerzitetskog obrazovanja još uvek ne možemo govoriti o adekvatnom transferu i primeni stečenih znanja, čime je moguće osporiti visok nivo kvaliteta obrazovnih postignuća studenata. Sigurno je da ova pitanja pobuđuju pažnju istraživača koji tragaju za mogućnostima ostvarivanja pomenutih osnovnih ciljeva savremenog univerzitetskog obrazovanja.

Da bismo proverili ovu konstataciju, da studenti nemaju dovoljno znanja o sadržaju i strukturi aktuelnog predškolskog programa, postavili smo im dodatni zadatak da navedu opšti cilj predškolskog vaspitanja i obrazovanja prema Modelu A i Modelu B *Oštih osnova predškolskog programa*. Bilo je značajno da studenti konstatuju da su prema Modelu A utvrđeni opšti ciljevi da dete otkriva i upozna samog sebe, da razvija odnose i stiče iskustva o drugim ljudima, da saznaje svet oko sebe i razvija načine delovanja, te da je prema Modelu B kao osnovni cilj utvrđen celovit razvoj ukupnih potencijala deteta i napredovanje u svakom od njegovih aspekata, uz kvalitativno usavršavanje domena koje je već usvojilo (Ministarstvo prosvete i sporta..., 2006). Više od 65% studenata je svestrani dečiji razvoj odredilo kao cilj predškolskog vaspitanja i obrazovanja, što podrazumeva uopštenu i neprihvatljivu konstataciju. Pri tom treba istaći da ni jedan student iz uzorka nije mogao da konkretizuje ciljne orijentacije koje su utvrđene u pomenutim programskim modelima. Stoga se u ovom trenutku nameće pitanje za koje smatramo da bi bilo značajan predmet narednih istraživanja, da li univerzitetsko obrazovanje budućih vaspitača podrazumeva njihovo osposobljavanje za realizaciju utvrđenih programskih ciljeva, u funkciji razvoja potencijala dece ranih uzrasta, ili je ovaj zahtev evidentan samo na formalno-teorijskom nivou.

### **Saznanja studenata o funkcijama predškolskih ustanova koje su određene *Osnovama predškolskog programa***

U aktuelnom predškolskom programu su jasno određene funkcije predškolskih ustanova, od obezbeđivanja sigurne sredine

za nesmetan i pravilan rast i razvoj deteta, raznovrsnijih mogućnosti i kontakata sa vršnjacima, uslova za vaspitno i obrazovno delovanje na dete, zatim dopune porodičnom vaspitanju, pomoći roditeljima u vaspitanju dece i razmene modela vaspitanja u ustanovi i porodici, do unapređivanja modela rada sa decom ranih uzrasta (Ministrastvo prosvete i sporta..., 2006). Sve ove funkcije doprinose podsticanju i razvijanju njihovih ukupnih potencijala, kao osnovnoj ciljnoj orijentaciji u predškolskom programu.

Obzirom da ove funkcije predškolskih ustanova predstavljaju preduslov za razvoj dečijih potencijala, interesovalo nas je koliko diplomirani vaspitači na master-studijama u sistemu organizovanih aktivnosti u predškolskim ustanovama prepoznaju osnovne funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja, koje su jasno određene i *Osnovama predškolskog programa*.

Svi studenti iz uzorka su istakli funkcije predškolske ustanove koje se odnose na stvaranje uslova za vaspitno i obrazovno delovanje na dete, zatim na dopunu porodičnom vaspitanju i pomoć roditeljima u vaspitanju dece. Ostale funkcije nisu pominjali. Interesantan je podatak da su nam svi ispitanici potvrdili da su pomenute funkcije prepoznali u sadržajima i aktivnostima u predškolskoj ustanovi, te da ih nisu sagledali kao segment *Opštih osnova predškolskog programa*, gde su oni jasno determinisani. Još jednom je potvrđena naša konstatacija da ispitanici iz uzorka ne poznaju dovoljno aktuelan predškolski program. U ovom trenutku se ponovo nameće pitanje kvaliteta sistema univerzitetškog obrazovanja budućih vaspitača, jer ako tokom studija nisu celovito sagledali funkcije predškolskih ustanova koje predstavljaju polaznu osnovu za realizaciju dečijih potencijala, kako ih onda mogu ostvarivati. Jasno je da su studenti kroz Metodiku vaspitno-obrazovnog rada, posebne metodike i organizovanu pedagošku praksu stekli znanja o ciljevima, zadacima, sadržajima i aktivnostima u predškolskim ustanovama, ali je otvoreno pitanje koliko su osposobljeni za transfer i primenu tih znanja u situaciji kada nedovoljno poznaju predškolski program koji treba da realizuju sa decom u ustanovi i tako podstaknu razvoj njihovih potencijala.

### **Saznanja studenata o načelima vaspitno-obrazovnog rada, koja predstavljaju sastavni deo *Opštih osnova predškolskog programa***

Potvrđeno je da su studenti tokom osnovnih akademskih studija ovladali teorijskim znanjima i veštinama u odnosu na

pripremu i organizaciju usmerenih i drugih aktivnosti sa decom u predškolskim ustanovama. To nas je podstaklo da pretpostavimo da oni imaju jasna saznanja o načelima vaspitno-obrazovnog rada koja su determinisana *Opštim osnovama predškolskog programa* (načelo celovitosti i integriteta, orijentacije ka opštim ciljevima, praćenja i podsticanja dečijeg razvoja, usklađenosti sa uzrasnim i individualnim mogućnostima, životnosti, poštovanja i kultivisanja dečije igre, aktiviranja i postepenog osamostaljivanja dece, socijalne integracije i kontinuiteta) (Ministrastvo prosvete i sporta..., 2006).

Studenti iz uzorka su imali zadatak da navedu načela po kojima se organizuje vaspitno-obrazovni rad u predškolskoj ustanovi. Od programom utvrđenih osam načela istakli su samo dva, *primerenost* aktivnosti uzrasnim i individualnim mogućnostima dece, zatim organizaciju aktivnosti kroz *igru*, koja predstavlja osnovnu aktivnost za učenje i razvoj dece predškolskog uzrasta. Mada ostala načela nisu naveli, nakon što smo ih prezentovali uspeali su da ih jasno determinišu. Ovo zapažanje je moguće analizirati u odnosu na kvalitet teorijskih znanja studenata i njihovu osposobljenost za organizaciju vaspitno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi. Koliko god da su ovladali metodičkim znanjima u odnosu na organizaciju života i rada u ustanovi, nameće se pitanje koliko su ova znanja funkcionalna i primenljiva u situaciji kada studenti nemaju potpuno teorijsko potkrepljenje, odnosno kada su njihova saznanja na nivou prepoznavanja i reprodukcije, ali ne i na nivou transfera stečenih znanja u novim teorijskim kontekstima. Kao što već rečeno, autori koji se bave pitanjima strategije savremenog univerzitetskog obrazovanja ističu da ona podrazumeva visok nivo kvaliteta obrazovnih postignuća studenata, mogućnost transfera i primene stečenih znanja. U situaciji kada se zapaža niži nivo obrazovnih postignuća studenata u odnosu na kvalitet njihovih teorijskih znanja nije moguće govoriti o implementaciji pomenute strategije u pedagoškoj praksi. Nameće se pitanje mogućeg kvaliteta rada vaspitača i organizacije aktivnosti u predškolskim ustanovama, kada prepoznajemo problem nedovoljne ili nepotpune teorijske osnove (nivoa teorijskih znanja) studenata za realizaciju praktičnih aktivnosti. Kada je reč o osnovnim obeležjima (pomenutim načelima) vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom u ustanovama, kvalitetna saznanja budućih vaspitača su neophodna, jer su ova obeležja programski tako osmišljena da im koriste kao polazna osnova i orijentacija u procesu pripremanja, organizacije, realizacije i evaluacije svih



aktivnosti koje se organizuju sa decom u ustanovama, u cilju njihovog kvalitetnog razvoja.

## Zaključak

Razvoj potencijala dece ranih uzrasta je određen univerzitetским obrazovanjem budućih vaspitača, koji u ustanovama rade na realizaciji ovog cilja predškolskog vaspitanja i obrazovanja, determinisanog *Opštim osnovama predškolskog programa*. Stoga je poznavanje sadržaja i strukture aktuelnog programa preduslov ostvarivanja ovog opšteg cilja, jer bez dobrog poznavanja i razumevanja programskih sadržaja nema mogućnosti za njegovu kvalitetnu realizaciju.

Cilj istraživanja je bio da se utvrdi kvalitet pripreme studenata (budućih vaspitača) za rad sa decom predškolskog uzrasta, u smislu primenljivosti stečenih znanja o mogućnostima, pretpostavkama i zahtevima organizacije aktivnosti sa decom ranih uzrasta, kako bi se njihovi potencijali prepoznali i optimalno razvili. Trebalo je utvrditi koliko su studenti ovladali znanjima o sadržaju i strukturi *Opštih osnova predškolskog programa*, da li i koliko prepoznaju osnovne funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja i osnovna načela vaspitno-obrazovnog rada.

Koliko god da su očekivanja studenata usmerena na usvajanje kvalitetnih i primenljivih teorijskih znanja, njihovu osposobljenost za organizaciju dečijih aktivnosti kroz igru, spremnost da u grupi prepoznaju dečije potencijale i deluju u skladu sa njima, rezultati istraživanja ukazuju na činjenicu da nakon osnovnih akademskih studija studenti nemaju dovoljno saznanja o sadržajima i strukturi *Opštih osnova predškolskog programa*, nepotpuno određuju funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja, kao i načela vaspitno-obrazovnog rada.

U kontekstu tumačenja savremenih strategija univerzitetskog obrazovanja, njihov kvalitet je određen mogućnostima transfera i primene stečenih znanja u funkciji ostvarivanja postavljenih ciljeva i unapređivanja pedagoške prakse. Rezultati ovog istraživanja potvrđuju da razvoj ukupnih potencijala dece predškolskog uzrasta studenti nisu prepoznali kao opšti programski cilj. To nam daje za pravo da konstatujemo da bi bilo značajno da se u narednom periodu posveti veća pažnja univerzitetском obrazovanju budućih vaspitača u odnosu na njihovu osposobljenost za pomenuti transfer teorijskih znanja u pedagošku praksu.

Dobiveni rezultati u ovom istraživanju „otvaraju“ nova pitanja organizacije univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača u

odnosu na njihova znanja o sadržaju i strukturi *Opštih osnova predškolskog programa*. Jasno je da usvojena znanja o sadržaju i strukturi aktuelnog predškolskog programa ne garantuju i njegovu kvalitetnu realizaciju. Nameće se pitanje kvaliteta realizacije predškolskog programa u situaciji kada ga vaspitač nije celovito sagledao, kada nema potpun uvid u njegov sadržaj i strukturu, kada planira i realizuje aktivnosti sa decom, a da pri tom nema jasan teorijski okvir razvijanja ovog programa. Pitanje je kako će vaspitač u ovakvim okolnostima delovati na decu predškolskog uzrasta, podsticati i razvijati njihove potencijale i time doprinosti ostvarivanju programski utvrđenog cilja.

Činjenica je da se problem univerzitetskog obrazovanja budućih vaspitača u funkciji razvoja potencijala dece ranih uzrasta može razmatrati u različitim kontekstima kada je reč o tome koliko vaspitači poznaju *Opšte osnove predškolskog programa*, od izbora sadržaja, organizacije aktivnosti, do uloge i angažovanja vaspitača i roditelja, što može biti preporuka istraživačima u određenju novih problema istraživanja.

## Literatura

- Bonkovski, R. (2009): Ciljevi i zadaci nastave studijskog predmeta Opisna gramatika srpskog jezika, na poljskim univerzitetima; u Špijunović, K. (ur.): *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada* (361-368). Užice: Učiteljski fakultet.
- Courter, S. et al. (eds.) (1996): *Strategies for Effective Teaching a Handbook for Teaching Assistants*. Madison: University of Wisconsin System Board of Regents.
- Kopas-Vukašinović E. (2009): The Professional Internship of Future Teachers: Requests and Dilemmas, in Matti Meri (Ed.), *Proceedings of the International Conference Promoting Teacher Education from Intake System to Teaching Practice* (85-94). Jagodina: Faculty of Education, University of Kragujevac (Srbija).
- Kopas-Vukašinović, E. (2011): Preschool Pedagogy in the System of Contemporary University Education of Future Kindergarten Teachers; u V. Kadum (ur): *Suvremene strategije učenja i poučavanja: Monografija međunarodnog znanstvenog skupa, II dio* (717-725). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Odjel za odgojne i obrazovne znanosti (Hrvatska).
- Lepičnik-Vodopivec, J. (2009): Reasons why Future Educators of Preschool Children Chose the Pedagogic Profession; u Kadum, V. (ur.): *Deseti dani Mate Demarina – Škola po mjeri, Međunarodni znanstveni skup* (163-174). Pula:

Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja.

- Mackaway, A.J., Winchester-Seeto, T., Coulson, D. & Harvey, M. (2011): Practical and Pedagogical Aspects of Learning Through Participation: the LTP Assessment Design Framework, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, Volume 8, Issue 3. Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss3/5>, February, 8th, 2012..
- Ministrastvo prosvete i sporta R Srbije (2006): *Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Petrović-Sočo, B. (2010): Prema pedagogiji slušanja i razumijevanja; u Jurčević Lozančić, A. (ur.): *11 dani Mate Demarina – Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja* (333-344). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Stuart R. Palmer (2011): The Lived Experience of Flexible Education – Theory, Policy and Practice, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, Volume 8, Issue 3. Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol8/iss3/2>, February, 2nd, 2012.
- Zucker, S.(1996): *Teaching at the University Level*. Retrieved from <http://www.ams.org/notices/199608/comm-zucker.pdf>, February, 5th, 2012.

Emina Kopas-Vukašinović, PhD

*Faculty of Education in Jagodina of the University of Kragujevac*

**THE UNIVERSITY EDUCATION OF THE FUTURE  
KINDERGARTEN TEACHERS IN THE FUNCTION OF  
DEVELOPING CHILDREN'S POTENTIALS AT AN EARLY  
AGE**

Abstract

In this paper we deal with the quality of university education of future kindergarten teachers. We started with the examination of the question in how prepared students are for the realization of preschool program and development of children's potentials. We also examined the possibilities for the development of the system of student's activities in the preschool pedagogy lessons. Lessons organized in this way should improve the quality of their education and make them use their knowledge in practice. The aim of the survey was to examine the attitudes of students (future kindergarten teachers) towards the quality of their preparation for working with preschool children. We applied descriptive method in research. We used the procedures of content analysis of documents and judgments. The samples in the study were students at master studies, future kindergarten teachers in preschool institutions. The results of examination suggest that students' expectations are directed to the achievement of good and applicable theoretical knowledge, ability to organize children's activities through game, readiness to recognize child's potentials in a group and act in accordance with them.

Key words: university education, future kindergarten teachers, the system of activities in teaching, preschool program, children potentials

## PREVENCIJA U RANOM ODGOJU

---





Dr. sc. Josipa Bašić

*Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*

## **SOCIJALNO-EMOCIONALNO UČENJE I PREVENCIJA RIZIČNIH PONAŠANJA U OKRUŽENJU PREDŠKOLSKIH USTANOVA**

### *Sažetak*

*Relativno davna kriminološka istraživanja kao i današnja istraživanja uspješnih programa prevencije rizičnih ponašanja djece i mladih stavljaju naglasak na ranu dječju dob i predškolske ustanove (Bašić, Koller-Trbović, Žižak, 1993). Razlozi su u rezultatima istraživanja (Urli, Mavrin-Cavor, 1988, Bašić, 1988, Pevalin, Wade, Braninngan, 2003, Wenar, 2003) koja dokazuju prisutnost problema ponašanja kod djece u predškolskoj dobi, ali i upozoravaju da, primjerice, agresivna i antisocijalna ponašanja (i tzv. internalizirana ponašanja) koja se pojavljuju u ranoj dobi tendiraju stabilnosti i u predadolescenciji i adolescenciji. Stoga nije teško prepoznati potrebu za preventivnim programima (posebno programima pozitivnog razvoja) u predškolskom okruženju. Pregledom preventivnih programa čija je domena primjene predškolska ustanova vidljivo je da, osim što se naglasak stavlja na sveobuhvatnost preventivnih programa (istovremeno djelovanje na djecu, roditelje i kontekst ustanove), najznačajniji smjerovi ulaganja odnose se na socijalno-emocionalno učenje djece te istovremeno educiranje roditelja za primjenu naučenog u roditeljskoj svakodnevici i obiteljskoj praksi (Bašić, Žižak, Koller-Trbović, 1998). U radu će se navesti primjeri implementacije preventivnih programa koji se provode ili su se provodili u Hrvatskoj i svijetu. Naglasak će biti na preventivnim programima koji svoje aktivnosti utemeljuju na konceptu socijalno-emocionalnog učenja u ranoj dječjoj dobi. Posebno su izdvojena dva preventivna programa: Integralna metoda i njena primjena i rezultati u Hrvatskoj (Josipa Bašić i suradnici, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet) te američki PATHS-RASTEM program koji se kao pilot-projekt provodi i u Hrvatskoj (autori Mark Greenberg i Celene Domitrovich, Penn State University, SAD). Na kraju će se govoriti o evidence-based i science-based preventivnim programima, odnosno programima*

*čija je učinkovitost dokazana, a ti dokazi utemeljeni su na rigoroznim znanstvenim istraživanjima.*

*Ključne riječi: djeca, predškolske ustanove, rizična ponašanja, prevencija, preventivni programi*

Iako ljudski život predstavlja neprocjenjivu vrijednost, mi uvijek postupamo kao da je nešto drugo vrednije od njega.  
(Antoine de Saint-Exupery)

## 1. Uvod

Iako je briga za dječji razvoj i funkcioniranje moguće vidjeti kao veliki interes stručnjaka praktičara te znanstvenika koji se javljaju relativno rano u 20. stoljeću, više je autora koji smatraju da je taj interes za dječji razvoj i prilagođavanje i/ili neprilagođavanje tek novijeg datuma (Weisz i Weisz, 1993). Razloga zato je sigurno više. U svijetu kao i u Hrvatskoj danas je mnogo više dokumenata i strategija<sup>1</sup> kojima se pokušava ukazati na potrebu zadovoljavanja potreba djece, poštivanja njihovih prava, provođenja aktivnosti kojima se preveniraju različita rizična ponašanja i slično. Isto tako, sve je više konferencija, znanstvenih i/ili stručnih skupova koji se bave tom temom. Osnivaju se znanstvena i/ili stručna društva<sup>2</sup> usmjerena na rješavanje i istraživanje nekih od problema koja današnja djeca manifestiraju, i usmjeravaju se dječjoj dobrobiti. Danas je gotovo nemoguće ne zaključiti kako je rizik odrastanja i prilagođavanja uvjetima života gotovo svakog djeteta znatno veći od onog ranijih godina, kao i to da su stres i trauma svakodnevnica života velikog broja obitelji, lokalnog okruženja i šireg društvenog konteksta. McWhirter i suradnici (1993:213) jasno ukazuju kako se na kontinuumu rizika za razvoj poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece ne može označiti područje bez rizika, nego u najboljem slučaju područje minimalnog rizika (iza kojega slijedi udaljeni rizik, visoki rizik, neizbježan rizik i na kraju rizične kategorije ponašanja), misleći pri tom na činjenicu odrastanja djece i rizičnih čimbenika koji su nezaobilazni. Boyden (1997, U: James i

---

<sup>1</sup> Konvencija o pravima djeteta (2002); Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece od 2006. do 2012. (2006); Nacionalni program djelovanja za mlade (2004); Nacionalna obiteljska politika (2003); Nacionalna strategija suzbijanja zlouporabe opojnih droga od 2006. do 2012. (2006); Nacionalna strategija poremećaja u ponašanju djece i mladih od 2009-2012. (2009)

<sup>2</sup> Society for Prevention Research (SPR), European Society for Prevention Research (EU SPR), Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) ; European Network for Social and Emotional Competence (ENSEC)



Prout, 1997) naglašava postojanje rastuće globalne evidencije prema kojoj je djetinjstvo i vrijeme adolescencije za mnogu djecu vrlo nesretno razdoblje, vrijeme u kojem su djeca žrtve zanemarivanja i zlostavljanja, žrtve nasilja, uključena u kriminal i zlouporabu droge. Dječja prisutnost nasilju, reducirano vrijeme provedeno s roditeljima i slabije nadgledanje djece, veća zaposlenost oba roditelja kao i njihova sve veća nezaposlenost (u posljednje vrijeme), rijetki odrasli – mentori u zajednici koji pomažu djeci da nauče prilagođene socijalne i emocionalne vještine samo su neki od rizičnih čimbenika „upitnog“ ishoda i razvoja djece (Boyd Webb, 1996). Jedno od naših ranijih istraživanja<sup>3</sup> (Bašić, 1988, Urli i Mavrin Cavor, 1998) jasno upozorava na kumuliranje rizičnosti koja „dolazi“ iz životnih okruženja djeteta, ali i koja se, također, povezuje i kumulira kroz vidljiva ponašanja predškolske djece. Zabrinjava, i zabrinjavao je i tada, podatak da oko 7% djece predškolske dobi smještene u dječjim vrtićima u više hrvatskih gradova manifestira šest i više različitih oblika ponašanja koji upućuju na razvoj rizičnih ponašanja (internaliziranih i/ili eksternaliziranih predznaka). Između 20% i 30% manifestiralo je jedan od takvih oblika ponašanja. Kumulirani rizici djece koja su manifestirala određene probleme bili su vidljivi, primjerice, kod roditelja doseljenika, učestale mobilnosti obitelji, podstanarstva, nižeg obrazovanja roditelja, većeg broja djece, vrlo ranog dolaska i kasnog odlaska iz dječjeg vrtića u koje djecu dovode često starija braća ili sestre ili neke druge osobe (susjedi, ...). Rezultati drugog znanstvenog projekta<sup>4</sup> (u više gradova Hrvatske; Bašić, Ferić, Kranželić, 2001) usmjerenog promatranju prosocijalnog i agresivnog ponašanja djece predškolske dobi pokazuju da se i prosocijalna i agresivna ponašanja pojavljuju u promatranim skupinama djece u dječjim vrtićima. U tom istraživanju prosocijalna i agresivna ponašanja nisu promatrana samo kao manifestacije koje samo prate dječji razvoj nego i kao mogući čimbenici rizika i zaštite na koje se ukazuje i u odnosu na koje se „odgovara“ preventivnim mjerama, aktivnostima, programima u tim istim dječjim ustanovama. Iako se o agresivnosti u toj fazi može govoriti kao o razvojnoj fazi i ne nužno ponašanju s

---

<sup>3</sup> Znanstveni projekt Fakulteta za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu - Pojavni oblici poremećaja u ponašanju djece u predškolskim ustanovama i uvjeti života u obitelji (1986-1988)

<sup>4</sup> Modeli intervencija u svrhu prevencije poremećaja u ponašanju djece, mladeži i odraslih u Republici Hrvatskoj – Odsjek za poremećaje u ponašanju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (1996-1998)

nepovoljnom prognozom (Vlahović-Štetić, 1992), novija istraživanja (McWhirter i suradnici, 1993) ipak ukazuju kako se na agresivna ponašanja ne može gledati kao na tzv. prolazna ponašanja, jer je vjerojatnost njihovog pojavljivanja i nastavka u kasnijim razdobljima života vrlo vjerojatna (neizbježan rizik). U prostoru prosocijalnih ponašanja kao zaštitni čimbenik uočava se prepoznavanje tuđih osjećaja, suosjećanje i dijeljenje, a kao rizični čimbenik uočava se usmjerenost na natjecateljska ponašanja te smanjena spremnost na suradnju. S druge strane, agresivna ponašanja rjeđe su povezana sa zaštitnim mehanizmima (osim u situacijama manjeg iniciranja agresivnih ponašanja), a rizik se uočava u natjecateljskoj usmjerenosti i odgovaranju agresijom na agresivne poticaje. U dijelu tih rezultata (uzorci predškolske djece iz Rijeke i Šibenika; Ferić, Kranželić, Bašić, 1999) najviše ponašanja agresivnog „tipa“ izražava se (često i/ili gotovo uvijek) kroz „želju za pobjedom pod svaku cijenu“ (21%), „potuče se ako ga netko izazove“ (18,3%), „gura djecu kada do nečega želi doći“ (15,6%), te „svađa se i više na drugu djecu“ (15,6%). Prosocijalna ponašanja u navedenom uzorku predškolske djece u najvećem postotku odnose se na ponašanja vezana za dijeljenje i suosjećanje (70-90%), što govori o empatiji kao najvažnijem temelju prosocijalnog ponašanja. Kompetitivna ponašanja su češća za razliku od kooperativnih, što upozorava na potrebu značajnijeg redovitog poticanja, podržavanja i ohrabrivanja kooperativnih ponašanja u predškolskim ustanovama. U još jednom našem novijem istraživanju<sup>5</sup> promatrala se socijalna kompetentnost i ponašanja predškolske djece u više gradova u Istri (Kranželić, Bašić, 2008). Unutar socijalne kompetentnosti praćene su ove kompozitne varijable: radosno, sigurno, tolerantno, integrirano, smireno, prosocijalno, suradno, autonomno. Internalizirani problemi praćeni su kroz manifestiranja: depresivno, anksiozno, izolirano, zavisno. Eksternalizirani problemi praćeni su kroz: ljutito, agresivno, egoistično, opozicijsko. Rezultati za socijalnu kompetentnost predškolske djece procijenjeni od strane odgajatelja nisu na očekivano visokoj razini, jer se, u pravilu, više od 50% djece ne vidi kompetentnim u procjenjivanim situacijama. Prisutnost internaliziranih ponašanja vidljiva je već od potrebe za blizinom, prisutnošću i ne odvajanjem od odgajatelja (25% - 30%),

---

<sup>5</sup> Znanstveni projekti „Zajednice koje brinu kao model prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih“ – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (2002-2006, prva faza) i „Zajednice koje brinu: razvoj, implementacija i evaluacija prevencije u zajednici“ (2007-2011, druga faza)

preko „plaho i bojažljivo“ (29%), pa do anksioznosti i zabrinutosti (40%). Eksternalizirana ponašanja, primjerice, jesu sljedeća: mora biti prvo (25%) ili se u igri natječe (47%) ili iritabilan i lako se naljuti (26%). Značajan podatak, važan za preventivno djelovanje, jesu razlike među djevojčicama i dječacima prema kojima su djevojčice u povoljnijoj poziciji (radosnije, tolerantnije, smirenije, suradnički raspoložene, integrirane u grupu...), dok su dječaci više zavisni i depresivni, pokazuju opozicijska ponašanja, agresivnost i ljutnju. Iako se odgajatelji u navedenom ispitivanju percipiraju kompetentnima u radu s djecom predškolske dobi, ipak njih od 5% do 8% misli da sebe ne vide tako kompetentnima i da ne mogu učiniti dosta u nekim situacijama. Značajan je podatak da oko 57% do 88% odgajateljica vidi određene probleme u radu, primjerice, jer njihova postignuća ovise o roditeljskim ponašanjima i/ili obiteljskom okruženju. Odgajatelji misle kako je puno toga u odgoju i pozitivnom razvoju ovisno o obiteljskom okruženju (Bašić, Ferić Šlehan, Kranželić Tvara, 2007; Bašić, 2008).

Sve navedeno predškolske ustanove nedvojbeno stavlja u one važne domene kojima su imanentna ulaganja i u pozitivan razvoj djece i u prevenciju rizičnih ponašanja djece. Kako kaže Sullo (1995:19): „Potpuno je primjereno tražiti od dvogodišnjaka da misli. Potpuno je primjereno pomoći dvogodišnjaku da uoči vezu između izbora ponašanja i onoga što mu se događa te svog trenutnog osjećaja sreće. Zaključno ... možemo ih naučiti da budu sretni!!! (Sullo, 1995:121).

## **2. Predškolske ustanove - domena primjene preventivnih programa rizičnih ponašanje djece - preventivni programi u ranom djetinjstvu**

Prije ulaska u osnovnu školu gotovo svako ili većina djece u Hrvatskoj imaju rano iskustvo boravka u predškolskoj ustanovi (makar i samo godinu dana prije škole). Budući da ta rana iskustva predstavljaju jaku povezanost s kasnijim ishodima razvoja i funkcioniranja (Pevalin, Wade, Branningan, 2003), primjerice kroz ponašanja koja tendiraju trajanju i ojačavaju se u vremenu (agresija kod dječaka, Greenberg, Kusche i Speltz, 1991, prema Dumas i suradnici, 1999), navedena istraživanja jasno pokazuju da različita problematična ponašanja (teški temperament) tendiraju stabilizaciji u predadolescenciji i adolescenciji. Reguliranje emocija razvija se, kao i mnoge druge vještine i strategije, za vrijeme prvih pet godina života. Samoregulacija je značajan razvojni zadatak sa ishodima koji utječu na široki dijapazon funkcioniranja djeteta (Macklem,

2008). Stoga je teško i nemoguće zaobići predškolske ustanove i njihovu odgovornost u provođenju primjerenih i na znanstvenim dokazima utemeljenih preventivnih programa. Neke psihopatološke pojave predškolske djece prema Wenaru (2003) imaju tendenciju trajanja, a druge se uspješno preveniraju već u predškolskoj dobi. Imaju li se u vidu i nalazi prema kojima više simptoma ponašanja ili specifičnih ponašanja kod pojedinog djeteta znači i veći rizik za razvoj i drugih psihopatoloških pojava u budućnosti, ne može se zaobići odgovornost i dobra pripremljenost predškolskih ustanova za prepoznavanje rizičnih čimbenika koji utječu na pozitivan razvoj djeteta, bez obzira „dolaze“ li ti čimbenici iz domene samog djeteta ili njegovog okruženja, te nalaženje odgovarajućih programa koji će učinkovito utjecati na njihovo smanjivanje ili eliminiranje (Bašić, 2009a). Wenar (2003) predškolsku ustanovu vidi kao važnog promicatelja zdravog/pozitivnog razvoja djece, te kao veliku potporu obitelji u zajedničkom i harmoničnom utjecaju na cjelokupni djetetov razvoj. On smatra kako se radi o provođenju cjelovitog razvojnog programa. Stoga je navedeni podatak o slabije procijenjenoj kompetentnosti odgajatelja kada su u pitanju „problematični“ roditelji ključan u organizaciji edukacije i pripremljenosti odgajatelja i za tu njihovu ulogu (Bašić, 2008). Prema iskustvu primjene integralne metode u dječjim vrtićima širom Republike Hrvatske (Bašić, Žižak, Koller-Trbović, 1998) predškolska ustanova je i jaka potpora i pomoć roditeljima u razvoju njihove kompetentnosti i uspješnom preuzimanju njihove roditeljske uloge (sveobuhvatni preventivni programi). I Jukić Lušić (2006) ističe izuzetnu ulogu predškolskih ustanova u promociji pozitivnog razvoja djece, olakšavanju prilagodbe, promicanju dječjih prava, podupiranju nenasilja, istraživanju ponašanja, osjećaja, vrijednosti, socijalne uključenosti, interakcija... brizi za djecu s izraženim interpersonalnim rizicima i rizicima u obitelji, intervencijama u krizi, pomoći roditeljstvu i jačanju roditeljske kompetentnosti.

### **3. Primjeri preventivnih programa utemeljenih na socijalno-emocionalnom učenju/kompetencijama djece**

Prije elaboriranja preventivnih programa utemeljenih na socijalno-emocionalnom učenju/kompetencijama u predškolskim ustanovama nužno je definirati ključne pojmove: prevencija, preventivni programi, socijalno-emocionalno učenje i socijalno-emocionalne kompetencije. *Prevencija* pretpostavlja proces kojim se želi smanjiti incidencija i prevalencija poremećaja u ponašanju

te rizičnih ponašanja djece i mladih (Bašić, 2009). Prema prevencijskom rječniku (Prevention Term Glossary<sup>6</sup>), prevencija se definira kao proaktivni proces koji osnažuje pojedince i sustave da zadovolje izazove životnih događaja i promjena, kreirajući i jačajući uvjete kako bi se promovirala zdrava ponašanja i životni stilovi. Prevencija je humani imperativ, jer sva različita rizična ponašanja djece i mladih proizvode veliku bol i patnje ne samo djeci i mladima nego i cijeloj zajednici na različite načine, pa i ekonomski (nedostaju studije isplativosti preventivnih programa) (Bašić, 2009). Prevencija je rezultat svakodnevne prakse usmjerene na sva „institucionalna“ okruženja – pozicije za igranje različitih uloga kao što su roditelji, odgajatelji, učitelji, susjedi, vršnjaci, vrtići, škole, zajednice. Prevencijsku praksu čine *preventivni programi* koji predstavljaju fokusirane napore za promjenom, smanjivanjem ili kreiranjem „rutine“ prakse na mjestima spomenutih okruženja kao najboljih mjesta prevencije poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih (Bašić, Ferić Šlehan, Kranželić Tavra, 2007a). U američkoj literaturi često se pojam *strategija* poistovjećuje s pojmom *program* (strategija prevencije u malom), jer se na sličan način pristupa njihovom postavljanju – od promišljanja i postavljanja ciljeva, logike povezivanja aktivnosti s ciljevima i očekivanim ishodima, dugoročnog dostizanja tih ciljeva, kvalitete implementacije i evaluacije. I pojmovi program i *intervencija* teško se dovoljno u praksi razlikuju pa se, kada se govori o prevencijskoj intervenciji, u stvari govori o preventivnom programu ili o *preventivnim intervencijama* (Mrazek, Haggerty, 1994). Imajući u vidu najpoznatiji koncept – rizični i zaštitni čimbenici – na kojem se grade mnogi preventivni programi vezani za bilo koje životno okruženje djeteta, logično je promatrati one čimbenike koji u tako ranom djetinjstvu mogu biti povezani s najviše uspješnosti i najmanje štete u njihovom provođenju i ishodima. Kada se radi o predškolskim ustanovama, svakako se misli na programe pozitivnog razvoja i univerzalne programe prevencije koji podupiru, promoviraju zaštitne čimbenike i dječju otpornost, ali i otpornost roditelja i konteksta dječje ustanove kao brižnog okruženja. Filozofija prevencije u predškolskim ustanovama odnosi se, u većoj ili manjoj mjeri, na razvoj akademskih ili predakademskih vještina, ali i posebno ciljano na učenje socijalno-emocionalnih vještina i stjecanje tih kompetentnosti kroz redoviti

<sup>6</sup> [http://preventionpartners.samhsa.gov/resources\\_glossary\\_p2.asp](http://preventionpartners.samhsa.gov/resources_glossary_p2.asp)

program. *Kompetentnost* se smatra regulatorom ukupnog čovjekovog ponašanja, koje proizlazi iz percepcije sposobnosti za koju pojedinac ima i znanja i vještine, ili i osobne značajke. *Socijalna kompetentnost* uključuje tri dimenzije: (1) tendenciju da se izrazi slaganje, interes za druge i pozitivne emocije prema vršnjacima i odraslima, (2) sposobnost integracije svih ponašanja s ponašanjima drugih u dinamici socijalnih interakcija, (3) sposobnost reguliranja pažnje i emocionalne reaktivnosti, uključujući sposobnost samonadzora i korigiranja pogrešaka u aktivnostima usmjerenih cilju (Van Hecke i suradnici, 2007, prema Kranželić, Bašić, 2008:2). Iz navedenog je vidljivo kako je socijalna kompetentnost teško odvojiva od emocionalne kompetentnosti. Kao što je poznato, dječji vrtići i škole bit će najuspješniji kada njihova odgojno-obrazovna misija integrira napore koji će promicati istovremeno i akademsko i socijalno i emocionalno učenje. Ono što vidimo, nažalost, odnosi se na nedovoljno razumijevanje da socijalno-emocionalno učenje/kompetencije, osim što podržava dječje zdravlje (prevencija ovisnosti), sigurnost (prevencija nasilja) ono vrlo značajno utječe i poboljšava akademska postignuća i cjeloživotno učenje. Jednostavno rečeno, vrtići i škole su socijalna mjesta, a učenje je socijalni proces u kojem se uči u suradnji s odgajateljima/učiteljima, u društvu vršnjaka, i uz podršku obitelji (Zins, Weissberg, Wang i Walberg, 2004). *Socijalno-emocionalno učenje* je proces u kojem se uči prepoznati i upravljati emocijama, brinuti o drugima, donositi dobre odluke, ponašati se etično i odgovorno, razviti pozitivne odnose i izbjegavati negativna ponašanja (Elias i suradnici, 1997, prema Zins, Weissberg, Wang i Walberg, 2004:4). Navedeni autori zaključuju kako se mnoga djeca/učenici ne mogu usmjeriti na učenje dok njihove socijalne i emocionalne potrebe nisu zadovoljene. Naime, djeca moraju razviti brojne vještine suočavanja kako bi uspješno „pregovarali“ sa svijetom oko sebe.

Mnogi su univerzalni preventivni programi u predškolskim i školskim ustanovama usmjereni upravo razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija djece. Međutim, treba reći kako se kod promicanja socijalno-emocionalnih kompetencija ne radi samo o preventivnim programima koji su usmjereni isključivo na djecu. Misija takvih preventivnih programa podjednako obuhvaća i programe vezane za razinu vrtića, i razinu odgojnih grupa, i razinu pojedinca/djeteta, jer ih se promatra kao integralni dio ukupnih napora prema socijalno-emocionalnoj dobrobiti djeteta

(sveobuhvatni preventivni programi). Tome treba dodati kako je integralni dio takvih programa i uključivanje roditelja (pomoć u brizi za djecu i upravljanje ponašanjem djece te trening promicanja dječjeg socijalnog i kognitivnog razvoja, socijalnu podršku...) te edukacija i osnaživanje odgajatelja i stručnih suradnika za provođenje ovakvih programa (Kranželić, Bašić, 2008).

Za potrebe ovog rada vrlo kratko ćemo elaborirati dva univerzalna preventivna programa: (1) Integralna metoda – pripremljen i implementiran u 9 predškolskih ustanova u Hrvatskoj<sup>7</sup> i (2) američki PATHS-RASTEM, univerzalni preventivni program<sup>8</sup>, koji se kao pilot-projekt (kvaziekperimentalni dizajn) po prvi put implementira u 5 predškolskih ustanova u Zagrebu, Rijeci, Labinu i Vrsaru (ukupno 12 odgojnih skupina). I jedan i drugi program utemeljeni su na socijalno-emocionalnom učenju.

Pristup na kojem se temelji *integralna metoda* najjednostavnije je približiti kroz njenu misiju: „Na osnovi humanistički orijentiranih pristupa – integracija teorija opisanih fenomenima učenja, potreba i komunikacije – razvoju i ponašanju djeteta/čovjeka, a putem posebno ustanovljene metode, stvarati program u kojem će djeca učiti od važnih osoba – roditelja i odgajatelja, kvalitetno odrastati uz 'ovladavanje' sa samima sobom i odnosom prema sebi, komunikacijom s drugim ljudima, prepoznavanjem i na odgovoran način zadovoljavanjem svojih potreba, suočavanjem i savladavanjem životnih situacija na aktivan, kreativan i odgovoran način, učeći uvijek nove i nove načine“ (Bašić, Hudina, Koler-Trbović, Žizak, 2005:10). U to vrijeme, iako su ciljevi predškolskog odgoja bili usmjereni na razvoj svih razvojnih područja, bilo je jasno da socijalno-emocionalno područje nije bilo značajnije zastupljeno. Upravo zato imalo je smisla dati težište socijalno-emocionalnim kompetencijama, jer one predstavljaju najvažniju sastavnicu oblikovanja dječje osobnosti i kvalitetu njezove socijalne

---

<sup>7</sup> Radi se o znanstvenoj tematskoj jedinici „Evaluacija integralne metode u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima“ (voditeljica Josipa Bašić) koja je dio većeg znanstvenog projekta „Evaluacija modela tretmana mladih s poremećajima u ponašanju“ koji se realizirao na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (1991-1995)

<sup>8</sup> Implementation of evidence-based prevention program of socio-emotional learning through science evaluation and it's application into Croatian kindergartens and primary schools (PATHS-RASTEM) – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Pennsylvania State University SAD-e (2010-2012) (voditeljice Josipa Bašić i Celene Domitrovich)

integracije sada i u budućnosti. Cilj integralne metode bio je definiran na dvije razine: promicanje socijalno-emocionalnih kompetencija i preveniranje poremećaja u ponašanju. U tu svrhu definirane su socijalno-emocionalne vještine, kontekst vrtića kao uvjeta za razvoj prosocijalnih ponašanja, konkretiziran je i usklađen cjelokupan kontekst – posebice u odnosu na socijalno-emocionalno učenje – te su konkretizirane programske aktivnosti za prepoznavanje i uvježbavanje socijalno-emocionalnih vještina u procesu provedbe programskih aktivnosti. Konkretno aktivnosti odnosile su se istovremeno i na djecu i na njihove roditelje i na kontekst vrtića (više u Bašić, Žižak, Koller-Trbović, 1998). Integralnu metodu prepoznali su i prihvatili stručnjaci u predškolskim ustanovama širom Hrvatske, kao metodu za promicanje socijalno-emocionalnih kompetencija, kao metodu za uspješnu komunikaciju s roditeljima i njihovo educiranje za kvalitetno roditeljstvo, kao metodu za razvoj konteksta vrtića – mjesta zadovoljavanja potreba djece i svih odraslih u tom okruženju, kao i stalnost kvalitetne komunikacije za dobrobit svih, kao univerzalnu preventivnu metodu/strategiju. Premda integralna metoda nema dovoljno parametara na kojima bi se utemeljila njena učinkovitost (više u Bašić, Žižak, Koller-Trbović, 1988), ona ima djelomično znanstveno utemeljenje (nastala na temelju više teorijskih postavki, programske aktivnosti povezane s teorijama, jasna ciljana populacija, educirani provoditelji, osigurana kvaliteta implementacije, nadzirana primjena, postoji djelomična evaluacija). I na kraju ne manje važno, objavljene su tri knjige u kojima se opisuje teorijska podloga, priručnik za edukaciju odgajatelja i stručnih suradnika, te primjena integralne metode u praksi s nekim rezultatima njen primjene.

*PATHS-RASTEM* (Promoting Alternative THinking Strategies – Razvijanje Alternativnih STRatEgija Mišljenja), univerzalni preventivni program, originalno PATHS, razvijen je u SAD-u sredinom 80-ih godina prošlog stoljeća (autori Mark Greenberg i Carol Kusche) kao školski preventivni programa od predškolskog razdoblja do prva četiri razreda osnovne škole<sup>9</sup>. Kasnije se Celene Domitrovich više pozabavila predškolskim programom i pripremila ga za primjereniju implementaciju u predškolske ustanove,

---

<sup>9</sup> PATHS-RASTEM školski kurikulum ima dugogodišnje iskustvo primjene u Hrvatskoj, a i sada se provodi u više osnovnih škola u Hrvatskoj. Očekuje se njegova rigorozna znanstvena evaluacija i kulturološka adaptacija nakon čega će se moći širiti u odgojno-obrazovni sustav RH pod vodstvom istraživačkog tima Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilište u Zagrebu



uglavnom za skupine djece u godini prije polaska u školu (može ga se primjenjivati jednu godinu, ali je prilagođen i za primjenu kroz dvije godine). Primjenom predškolskog PATHS-RASTEM programa omogućeno je da se na sustavan način razvijaju socijalne i emocionalne kompetencije djece, te time utječe na socijalno-emocionalni razvoj djece kroz: povećanje samokontrole, povećanje sposobnosti da se dijete bolje slaže s drugima kroz poboljšanje vještina vezanih za prijateljstvo, povećanje samopoštovanja, samopouzdanja, kao i sposobnost davanja i primanja pohvala, bolje razumijevanje riječi vezanih za osjećaje i njihovo bolje izražavanje, prepoznavanje i shvaćanje kako vlastito ponašanje može utjecati na druge, bolje razumijevanje i korištenje riječi vezanih za logičko razmišljanje i rješavanje problema, bolje shvaćanje koraka za rješavanje u međusobnim kontaktima. Predškolski PATHS-RASTEM preventivni program zamišljen je tako da ga odgajatelji koriste kao dio sveobuhvatnog predškolskog programa kroz tzv. PATHS lekcije, ali i kroz integriranje navedenih sadržaja kad god je to moguće tijekom cijelog dana. Teorijska utemeljenost ovog programa očituje se kroz: ABCD model (afektivni elementi, bihevioralni elementi, kognitivni elementi i dinamička komponenta), eko-bihevioralni model (važna potpora okoline), neurobiologiju i organizaciju mozga (spriječiti refleksne reakcije i zamijeniti ih promišljenim koracima rješavanja problema), psihoanalitičku teoriju (odgajatelji nisu terapeuti ali imaju važnu ulogu kao uzori) i teoriju emocionalne inteligencije (važne vještine za postizanje pozitivni ishoda kod djece). Evaluacijski rezultati PATHS univerzalnog preventivnog programa<sup>10</sup> opisani su u mnogim znanstvenim studijama (znanstvenim člancima: Greenberg, Kusche, Cook, Quamma, 1995; Kam, Greenberg i Kusche, 2004; Riggs, Greenberg, Kusche, Pentz, 2006) i nedvosmisleno potvrđuju da se radi o programu kojim se značajno povećava sposobnost djece da: prepoznaju i razumiju emocije, razumiju socijalne probleme, razviju učinkovite alternativne odgovore i rješenja na neke situacije, smanjuju postotak agresivnih/nasilnih odgovora, te da su sposobni planirati unaprijed kako bi riješili kompleksne zadatke, imaju sposobnosti kognitivne fleksibilnosti putem smanjivanja impulzivnosti na neverbalnim zadacima. Učitelji (Kam, Greenberg i Kusche, 2004) izvještavaju o smanjenju poteškoća u ponašanju i prilagodbi, smanjenju internaliziranih simptoma (tuga, anksioznost, povlačenje) i

<sup>10</sup> Više u knjizi Bašić, Grozić-Živolić (Ur) (2010)

eksternaliziranih simptoma (agresivno i ometajuće ponašanje). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu u suradnji s Pennsylvania State University (Prevention Research Center) implementira, evaluira i kulturološki adaptira i školski i predškolski PATHS-RASTEM kurikulum, te će nakon svih potrebnih pretpostavki moći početi njegova implementacija i širenje u redovni obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj. Budući da se radi o preventivnom programu utemeljenom na dokazima kroz višegodišnje rigorozne znanstvene studije, te o model-programu koji ima pripremljene sve priručnike i potrebne materijale za njegovu primjenu u praksu, kao i pripremljenu edukaciju i podršku odgajatelja/učitelja i stručnih suradnika u predškolskim ustanovama i osnovnim školama, vjerujemo da će se njegova primjena širiti u ime dobrobiti i pripremljenosti djece za aktivno i odgovorno participiranje u svom svijetu i svijetu odraslih.

#### 4. Umjesto zaključka

U ovom preglednom radu elaborirano je više ključnih pretpostavki prevencije rizičnih ponašanja djece predškolske dobi.

Sasvim su razvidni problemi odrastanja djece vezani za percipirane rizične i zaštitne čimbenike i manifestiranje internaliziranih i eksternaliziranih problema kao i stupnja socijalne kompetentnosti djece. To nedvosmisleno upućuju na potrebu organizirane, umrežene i kvalitetne univerzalne preventivne prakse u predškolskim ustanovama, utemeljene na dokazima učinkovitosti i rigoroznim znanstvenim istraživanjima. Najučinkovitija preventivna praksa, kao i praksa primjene programa pozitivnog razvoja predškolske djece, utemeljuje se na socijalno-emocionalnom učenju, socijalno-emocionalnim kompetencijama predškolske djece kao najboljoj prevenciji rizičnih ponašanja i njihovog nastavljanja i trajanja u adolescenciji i kasnije u odraslosti. Sve to provodi se kao sveobuhvatna prevencija, što znači da se ne provodi izolirano samo za djecu, nego se „prenosi“ na žive organizme predškolskog sustava kroz edukaciju osoblja, promjene u kontekst predškolskih ustanova i u suradnji i edukaciji roditelja za kompetentniju roditeljsku ulogu.

Važno je napomenuti da se u sadašnjem trenutku ukupnog svjetskog znanja u prevencijskoj znanosti, a time i prevencijskoj praksi, prevencijska praksa više ne može i ne smije (etički i profesionalno upitno) osnivati na fragmentiranosti, programima koji nemaju dokaze svoje učinkovitosti (evidence-based programs), koji nemaju obilježja učinkovitih i na znanosti utemeljenih

preventivnih programa (science-based programs) (više u Bašić, 2009). Programi koji se provode najčešće nisu nikako ili „dovoljno dobro“ evaluirani, što ne znači da oni nisu učinkoviti, ali za to trebaju imati upravo navedene dokaze.

Nažalost, prevencija je jedno od područja o kojem svi sve znaju i, što je još gore, to i rade, ali ne znaju da je to svjetski prepoznata interdisciplinarna znanost<sup>11</sup> čija dostignuća služe dobrobiti društva, koje će na takav način zadovoljavati svoje potrebe na maksimalno primjeren i učinkovit način. Za to nam treba mreža preventivskih istraživača koji će, ujedinjeni<sup>12</sup> i u suradnji znanosti i prakse, na najbolji mogući način testirati učinkovitost brojnih preventivnih programa koji su u „službi“ (nikad evaluirani i za koje se ne znaju ishodi, a za koje sigurno znamo da mogu imati i negativne učinke, ali ih, nažalost, ne pratimo kao da se ne radi o primjeni na najranjivijem i najperspektivnijem dijelu stanovnika jedne zemlje – djeci i mladima), dogovarati njegove izmjene, nadzirati implementaciju, pripremati i provoditi evaluaciju.

U svojoj knjizi „Destructive Emotions. How Can We Overcome Them?“, nastaloj na razgovorima Dalai Lame s najpoznatijim znanstvenicima svijeta u tom području, Dalai Lama piše „...ako mi učimo djecu ovim stvarima sada, mi možemo prevenirati kasnije probleme, posebno probleme koji proizlaze iz emocija – nasilje, suicide, zlouporabu droga itd... kao primjer naveden je i PATHS - testirani kurikulum za smanjivanje rizika za razvoj nasilja, kriminaliteta i napuštanja škole“ (Lama, Goleman, 2004:257).

I za kraj ovog rada valja izdvojiti riječi Wilsona (1987) koji kaže: „Mi moramo imati servise za pravu djecu u pravo vrijeme“.

## 5. Literatura

Bašić, J. (1988). Razlike u odnosima roditelja prema predškolskoj djeci koja manifestiraju odnosno ne manifestiraju neke oblike poremećaja u ponašanju. (u): Singer, M. i sur.: *Pojavni oblici poremećaja u ponašanju u predškolskim ustanovama i uvjeti*

---

<sup>11</sup> Za to nam trebaju stručnjaci preventivske znanosti koji se od akademske 2007/2008. godine educiraju na poslijediplomskom doktorskom studiju Preventivska znanost i studij invaliditeta na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i u suradnji s brojnim fakultetima Sveučilišta u Zagrebi te najprestižnijim sveučilištima i preventivskim centrima u Europi i SAD-u

<sup>12</sup> Vidi web-stranice [www.cpi-erf.com](http://www.cpi-erf.com), [www.erf.unizg/cpi](http://www.erf.unizg/cpi)

- života u obitelji*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, 1-26.
- Bašić, J., Koller-Trbović, N., Žižak, A. (1993). *Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima*. Zagreb: Alinea.
- Bašić, J., Žižak, A., Koller-Trbović, N. (1998). *Integralna metoda u primjeni*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Alinea.
- Bašić, J., Hudina, B., Koler-Trbović, N., Žižak, A. (2005). *Integralna metoda – priručnik za odgajatelje i stručne suradnike predškolskih ustanova*. Zagreb: Alineja (drugo izdanje).
- Bašić, J., Ferić, M., Kranželić, V. (2001). Prosocialno i agresivno ponašanje djece predškolske dobi. (U): Bašić, J., Ferić, M., Kranželić, V. (ur): *Od primarne prevencije do ranih intervencija*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 84-88.
- Bašić, J., Ferić Šlehan, M., Kranželić Tavra, V. (2007). *Zajednice koje brinu – model prevencije poremećaja u ponašanju: Epidemiološka studija – mjerenja rizičnih i zaštitnih čimbenika u Istarskoj županiji*. Pula-Zagreb: Istarska županija i Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Bašić, J., Ferić Šlehan, M., Kranželić Tavra, V. (2007a). *Zajednice koje brinu - model prevencije poremećaja u ponašanju: Strategijska promišljanja, resursi i programi prevencije u Istarskoj županiji*. Pula-Zagreb: Istarska županija i Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Bašić, J. (2008). Kompetentnost odgajatelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskim ustanovama. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16, 2, 15-28.
- Bašić, J., Grozić-Živolić, S. (2010). *Zajednice koje brinu – Model prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih: Razvoj, implementacija i evaluacija prevencije u zajednici*. Pula-Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet i Istarska županija.
- Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bašić, J. (2009a). Preventivne intervencije usmjerene na školu/školsko okruženje. (u): Bašić, J. *Teorije prevencije: Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga, 310-330.
- Boyd Webb, N. (1996). *Social Work with Children*. New York: The Guilford Press.
- Boyden, J. (1997). Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood. Postscript. (in): James, A., Prout, A. (eds): *Constructing and*

- Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood.* London & Washington, DC.: Falmer Press, 190-229.
- Collaborative to advance Social and Emotional Learning, CASEL, [www.casel.org](http://www.casel.org)
- Dumas, J. E., Prinz, R. J., Smith, E. P., Lauglin, J. (1999). The Early Alliance Prevention Trial: An Integrated Set of Intervention to Promote Competence and Reduce Risk for Conduct Disorders, Substance Abuse, and School Failure. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 1, 37-53.
- European Network for Social and Emotional Competence - ENSEC, [www.enseceurope.org](http://www.enseceurope.org)
- European Society for Prevention Research (EU SPR) [www.euspr.org](http://www.euspr.org)
- Ferić, M., Kranželić, V., Bašić, J. (1999). Prosocialno i agresivno ponašanje djece predškolske dobi. (u): Ivon, H. (ur). 6. *Dani predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije*. Split, 33-46.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Jukić Lušić, I. (2006). Prevencija neprihvatljivih oblika ponašanja u predškolskoj dobi. *Dijete i društvo*, 8, 1, 103-126.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., i Kusche, C. A. (2004). Sustained effects of the paths curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12, 2, 66-78.
- Konvencija o pravima djeteta. (2002). (u): *Svijet dostojan djece: Milenijski razvojni ciljevi. Dokumenti posebnog zasjedanja o djeci*. Zagreb: UNICEF – Ured za Hrvatsku.
- Kranželić, V., Bašić, J. (2008). Socijalna kompetencija i ponašanje djece predškolske dobi – razlike po spolu. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16, 2, 1-14.
- Lama, D., Goleman, D. (2004). Schooling for the Good Heart (presenter Mark Greenberg) (in): Lama, D., Goleman, D.: *Destructive Emotions. How Can We Overcome Them?* (Scientific Dialogue with Dalai Lama Narrated by Daniel Goleman). New York: Bantam Books.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*. New York: Springer.
- McWhirter, R., McWhirter, B., McWhirter, A., McWhirter, E. (1993). *At-Risk Youth: A Comprehensive Response*. Pacific Grove, CA.: Brooks/Cole Publishing Company.
- Mrazek, P. J., Haggerty, R. J. (1994). *Reducing Risk for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*. Washington DC: National Academy Press.

- Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece od 2006. do 2012.* (2006). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- Nacionalni program djelovanja za mlade* (2004). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Nacionalna obiteljska politika* (2003). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Nacionalna strategija suzbijanja zlouporabe opojnih droga od 2006. do 2012.* (2006). Zagreb: Ured za suzbijanje zlouporabe opojnih droga Vlade Republike Hrvatske [www.uredzadroge.hr](http://www.uredzadroge.hr)
- Nacionalna strategija poremećaja u ponašanju djece i mladih od 2009 – 2012. godine* (2009). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- Urli, A., Mavrin-Cavor, L.J. (1988). Razlike u nekim karakteristikama ranog djetinjstva između djece s poremećajima u ponašanju i djece bez poremećaja. (u): Singer, M. i sur.: *Pojavni oblici poremećaja u ponašanju djece predškolske dobi i uvjeti života u obitelji*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, 12-34.
- Vlahović-Štetić, V. (1992). *Priručnik za Skalu procjena agresivnog i prosocijalnog ponašanja kod djece*. Jastrebarsko. Naklada Slap.
- Pevalin, D. J., Wade, T. J., Branningan, A. (2003). Precursor, Consequences and Implication for Stability and Change in Pre-adolescent Antisocial Behaviors. *Prevention Science*, 4, 2, 123-136.
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Pentz, M. A. (2006). The meditational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 7, 1, 91-102.
- Society for Prevention Research (SPR) [www.preventionresearch.org](http://www.preventionresearch.org)
- Sullo, R. A. (1995): *Učite ih da budu sretni*. Zagreb: Alinea.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., Walberg, H. J. (eds) (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What does the Research Say?* New York and London: Teacher College, Columbia University.
- Weisz, J. R., Weisz, B. (1993). *Effects of Psychotherapy with Children and Adolescents*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Wenar, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: Od dojenčake do adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Wilson, W. J. (1987). *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press.

Josipa Bašić, PhD

*Faculty of Education and Rehabilitation Sciences of the University of Zagreb*

## **SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING AND PREVENTION OF RISK BEHAVIOR IN PRE-SCHOOL INSTITUTIONS ENVIRONMENT**

### **Abstract**

Relatively old criminal research, like today research of successful prevention programs of children and youth risk behavior, put an emphasis on the early stage of childhood and pre-school institutions (Bašić, Koller-Trbović, Žižak, 1993). The reasons for that can be found in the research results (Urli, Mavrin-Cavor, 1988, Bašić, 1988, Pevalin, Wade, Braninngan, 2003, Wenar, 2003) which show the presence of the problem of behavior of children in pre-school age but also warn that, for example, aggressive and antisocial behavior (but also internalized behavior) which are shown in early age tend towards stability both in pre-adolescence and adolescence. That is why it is not hard to recognize the need for prevention programs (positive development programs too) in pre-school environment. By looking at many of prevention programs which are used in pre-school institutions, it is evident that not only the emphasis is put on comprehensive prevention programs (activity with children, parents and institution context at the same time), but also that the most important directions of investment are in social-emotional learning of children and at the same time education of parents for the applying of the knowledge and skills in the parents' everyday life and family practice (Bašić, Žižak, Koller-Trbović, 1998). This paper will show the examples of the implementation of prevention programs which are being or had been conducted in Croatia and the world. The emphasis will be put on the prevention programs which are based upon the concept of social-emotional learning in the early childhood. Especially two programs will be put in focus: *Integral method*, its applying and the results in Croatia (Josipa Bašić and others, University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences) and the American *PATHS-RASTEM program* which is being conducted in Croatia as the pilot program (author Mark Greenberg and Celene Domitrovich, Penn State University, SAD-e). In the end we will say something about evidence-based and science-based prevention programs, the programs with proven effectiveness in which the proofs are based on rigorous scientific research.

Key words: children, pre-school institution, risk behavior, prevention, prevention programs





Dr. sc. Andreja Brajša-Žganec  
*Institut društvenih znanosti "Ivo Pilar" Zagreb*  
Ivana Hanzec, mag. psych.  
*Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu*

## **SOCIJALNO-EMOCIONALNI RAZVOJ U RANOM DJETINJSTVU: POZITIVNI I NEGATIVNI ODGOJNI POSTUPCI I POSTUPANJE S DJEČJIM NEGATIVNIM EMOCIJAMA RODITELJA DJECE PREDŠKOLSKE DOBI**

*Sažetak*

*Socijalno-emocionalni razvoj u ranom djetinjstvu jednim je velikim dijelom određen roditeljskim odgojnim postupcima i ponašanjima prema djeci. Pozitivni odgojni postupci i uvažavanje dječjih emocija od strane oca i majke predstavljaju preduvjete za uspješan socijalno-emocionalni razvoj u ranom djetinjstvu, ali i za cjelokupni razvoj djeteta. Iz tog je razloga poučavanje roditelja kompetentnom roditeljstvu jedna od važnih preventivnih akcija za pozitivne razvojne ishode kod djece u ranom djetinjstvu. S tim ciljem, potrebno je saznati nešto više o odnosu subjektivne dobrobiti roditelja djece predškolske dobi i nekih pozitivnih i negativnih dimenzija njihovih odgojnih postupaka, te o odnosu odgojnih postupaka i postupanja s dječjim emocijama roditelja djece predškolske dobi. U sklopu jednog većeg istraživanja socijalnog razvoja djece predškolske dobi (Brajša-Žganec i Hanzec, u tisku) ispitane su majke djece u dobi od 3 do 7 godina koja pohađaju dječje vrtiće u dva manja grada u Republici Hrvatskoj. Podaci su prikupljeni primjenom većeg broja skala i upitnika među kojima je bio i Upitnik roditeljskog ponašanja (Keresteš, Brković i Kuterovac-Jagodić, 2009) te Upitnik postupanja s dječjim emocijama (Brajša-Žganec, 2002). Rezultati ovog istraživanja pokazali su da je subjektivna dobrobit majki povezana s kvalitetom odgojnih postupaka u ranom djetinjstvu. Što su majke sretnije i zadovoljnije svojim životom, više koriste pozitivnu disciplinu i prihvaćanje u odgoju svoje djece, a manje su sklone popustljivosti i korištenju negativne discipline. Postupanje s dječjim emocijama djelomično je povezano s odgojnim postupcima majki. Majke koje znaju postupati s dječjom emocijom tuge više*

*primjenjuju pozitivnu disciplinu i više prihvataju svoje dijete, a manje su sklone primjeni negativne discipline, tj. kažnjavanja.*

*Ključne riječi: pozitivni i negativni odgojni postupci, postupanje s dječjim emocijama, subjektivna dobrobit, majke, predškolska djeca*

## **Uvod**

Uz tjelesni, motorički i spoznajni razvoj, dijete postupno razvija i odnose prema samome sebi i ljudima iz svoje okoline, ovladavajući umijećima nužnim za djelotvornu interakciju s odraslima i vršnjacima. Usvajanje i primjena adekvatnih ponašanja i emocija u toj interakciji, uz poznavanje i razumijevanje normi, pravila i vrijednosti zajednice u kojoj dijete živi, čini djetetov socio-emocionalni razvoj. Kao i u proučavanju dječjeg razvoja općenito, tako se i u istraživanju ranog socijalnog razvoja naglasci sve više stavljaju na važnost proučavanja dječjeg socio-emocionalnog razvoja unutar užeg i šireg konteksta u kojemu se odvija. U tom procesu dijete uči emocionalne i socijalne vještine koje mu omogućavaju daljnji optimalan razvoj uz korištenje vlastitih poticaja i poticaja iz okoline, što vodi zadovoljavajućem i kompetentnom sudjelovanju djeteta u zajednici kojoj pripada (Katz i McClellan, 1997; Rose-Krasnor, 1997).

Temeljni socijalizacijski kontekst u kojem dijete uči i usvaja različite oblike ponašanja je odnos roditelj-dijete. Taj odnos je dvosmjernan – roditelj svojim postupcima i ponašanjima utječe na dijete, ali i dijete svojim reakcijama i ponašanjima utječe na ponašanje i postupke roditelja. Iako je odnos dvosmjernan, u djetinjstvu će roditelj svojim osobinama i ponašanjima ipak više utjecati na dijete nego li obrnuto, pružajući mu sigurnost i zaštitu, ali i poticaj, poduku i usmjerenje (Parke i Buriel, 1997; Peterson i Rollins, 1987), zbog čega se većina istraživanja navedenog odnosa bavi utjecajem roditeljskog ponašanja na dijete.

Darling i Steinberg (1993) predložili su razlikovanje roditeljskog stila od roditeljskih postupaka, pri čemu roditeljski stil formira kontekst i emocionalnu klimu odnosa roditelj-dijete, dok roditeljski postupci predstavljaju specifično ponašanje koje roditelji koriste u usmjeravanju djece prema postizanju socijalizacijskih ciljeva. Rezultati dosadašnjih istraživanja upućuju na postojanje dviju temeljnih dimenzija roditeljskog ponašanja, a to su emocionalnost i kontrola (Baumrind, 1971; Darling i Steinberg, 1993). Dimenzija emocionalnosti (topline, prihvatanja ili njege)

odnosi se na emocije koje roditelji pokazuju u interakciji s djetetom, dok se dimenzija roditeljske kontrole odnosi na postupke koje roditelji primjenjuju u nastojanju modificiranja ponašanja i unutrašnjih stanja djeteta te na roditeljska očekivanja i standarde ponašanja koje postavljaju pred dijete. Emocionalno topli roditelji prihvaćaju svoju djecu, pružaju im pažnju, brigu, razumijevanje i podršku, koristeći objašnjenja, ohrabivanja i pohvale u odgoju. S druge strane, emocionalno hladni roditelji neprijateljski se odnose prema svom djetetu, zanemaruju ga, odbacuju, kritiziraju i kažnjavaju. Prema mišljenju mnogih autora upravo je emocionalna toplina najvažniji aspekt obiteljskog okruženja koji najviše utječe na dječji razvoj (Baumrind, 1971; Darling i Steinberg, 1993). Primjerice, istraživanje Keresteš (2002) pokazalo je da su djeca majki koje ih više prihvaćaju više prosocijalna i manje agresivna, dok su djeca majki koje ih manje prihvaćaju više agresivna, a manje prosocijalna. Dimenzija roditeljske kontrole važna je za razvoj različitih pozitivnih, ali i negativnih oblika ponašanja djece. Roditelji koji strogo kontroliraju djetetovo ponašanje i paze da se djeca pridržavaju pravila koja su im oni odredili koriste čvrstu kontrolu, dok roditelji koji koriste slabu kontrolu daju djetetu puno slobode, postavljaju malo pravila ponašanja i manje nadziru ponašanje djeteta, što dovodi do eksternaliziranih problema, tj. do problema u ponašanju (Brajša-Žganec, 2010; Keresteš, 2002; Lansford, Wagner, Bates, Dodge i Pettit, 2012).

Nalazi većine dosada provedenih istraživanja pokazuju da su neadekvatna disciplina i loš roditeljski nadzor ključni čimbenici u nastajanju i opstajanju antisocijalnog ponašanja, ali sve se više istražuju i mogući okolinski uzroci individualnih razlika u prosocijalnom ponašanju i općenito razvoju socijalnih vještina djece (Paterson i Sanson, 1999; Smart i Sanson, 2001). Primjerice, visoke razine roditeljske topline povezane su s dječjom socijalnom kompetencijom i prosocijalnim ponašanjem, posebice uparene s adekvatnom roditeljskom kontrolom ili poduprte roditeljskim modeliranjem pomažućeg ponašanja (Putallaz i Heflin, 1990 i Eisenberg i Fabes, 1998, prema Paterson i Sanson, 1999). Roditeljska uporaba induktivne/pozitivne discipline (razgovaranje s djecom i objašnjavanje djeci posljedica njihova ponašanja) naspram discipline izražavanjem moći povezana je s empatijom i prosocijalnim ponašanjem i reduciranim antisocijalnim tendencijama (Eisenberg i Miller, 1987; Krevans i Gibbs, 1996). Prema Baumrind (1971) roditelji koji se tako ponašaju služe kao modeli svojoj djeci i koriste privrženost i učinkovito pozitivno

potkrepljenje za željeno dječje ponašanje. Takva strategija može, također, učiniti djecu svjesnom utjecaja svog ponašanja na osjećaje i akcije drugih, potičući na taj način empatiju koja je u pozitivnom odnosu s prosocijalnim ponašanjem (Eisenberg i Miller, 1987). Ove nalaze potvrdila su mnoga novija istraživanja (Barber, i sur, 2005; Brown i sur, 1993; Keresteš, 2002; Steinberg i sur, 1992),

Roditelji svojim postupcima utječu na psihosocijalnu prilagodbu svoje djece, ali i svojim reakcijama na dječje emocije utječu na socijalizaciju izražavanja emocija, prosocijalno ponašanje i kompetenciju nezavisno od dimenzija roditeljstva, odnosno njihovo postupanje u socijalizaciji dječjih emocija nije jednostavan odraz njihova općenita pristupa socijalizaciji (Roberts, 1999). Način na koji roditelji reagiraju na dječje emocije, tj. upravljaju njima, uz svjesnost vlastitih i dječjih emocija, čini dimenzije strukture roditeljskih metaemocija. Postupanje s dječjim emocijama uključuje pomoć djetetu da na verbalnom nivou izrazi emocije, ispitivanje situacije koja je uzrokovala neku dječju emociju, povremeno tješjenje djeteta, poučavanje djeteta načinima izražavanja emocija i prirodi emocija te strategijama kako da se nosi s emocijama (Gottman, i sur, 1996).

Budući da su roditelji prvi i najvažniji izvor socijalizacije, oni svojim odnosom prema dječjim emocijama i njima potaknutom ponašanju oblikuju način dječjeg reagiranja u različitim emocionalnim situacijama, odnosno potiču mogućnost za proces socijalizacije emocija. Roditelji mogu djecu proaktivno učiti razumijevanju značenja emocionalnog izražavanja razgovarajući s djecom o emocijama i njima usmjerenim ponašanjima, a mogu i svojim reakcijama na djetetovo izražavanje različitih emocija sudjelovati u socijalizaciji izražavanja emocija svoje djece (Gottman i sur, 1996; Jones, i sur, 2002). Njihove reakcije mogu biti podržavajuće (npr. tješjenje, ohrabrivanje, pomaganje u rješavanju problema koji je uzrokovao negativnu emociju), što je pozitivno povezano sa širokim spektrom pozitivnih ishoda za dijete poput smanjene negativne emocionalnosti, pozitivnih odnosa s vršnjacima i smanjenog rizika za internalizirane i eksternalizirane probleme te općenito veće socijalne i emocionalne komeptencije (Gottman i sur, 1996). S druge strane, reakcije roditelja mogu biti i destruktivne, poput negativnih emocionalnih reakcija i na sebe usmjerenih emocija, što vodi većem riziku za lošu socijalnu prilagodbu poput eksternaliziranih problema i teškoća u odnosima s vršnjacima te manje socijalne kompetencije (Eisenberg i Fabes 1995; Eisenberg i sur, 1994). Budući da svojim akcijama i

reakcijama povezanim s dječjim emocijama roditelji uče djecu kako i kada izražavati emocije, kako tumačiti tuđe emocionalno ponašanje te kako upravljati svojim emocijama da bi se mogli primjereno ponašati, način na koji majke izražavaju negativne emocije i njihov emocionalni govor povezan je s dječjom emocionalnom kompetencijom i prosocijalnim ponašanjem (Fabes i sur, 2001). Postoji veliki broj istraživanja u razvojnoj psihologiji koja se odnose na roditeljske postupke i disciplinu, varijable kao što su toplina, kontrola, autoritaran ili autoritativan stil (npr. Barber i sur, 2005; Browna i sur, 1993; Keresteš, 2002; Steinberg i sur, 1992), dok je mnogo manji broj istraživanja usmjeren na roditeljsko upravljanje dječjim emocijama te na emocionalne veze roditelja i djeteta. Prema Gottmanu i suradnicima (1996) ono što nedostaje u opisanim roditeljskim stilovima jesu roditeljski osjećaji o njihovim vlastitim emocijama i povezanost sa specifičnim emocionalnim ponašanjima djece. Metaemocije i podučavanje o emocijama nije subdimenzija pozitivnog roditeljstva, nego je dodatak trenutnom konceptu roditeljstva i nešto je općenitije. Prema Gottmanu i suradnicima (1996; 1997) odnos roditelja prema dječjem emocionalnom životu povezan je s dječjom regulacijom emocija i utječe na dječje ponašanje u svakodnevnom životu. Ipak, postupanje s dječjim emocijama kao dimenzija varijable metaemocija nije odvojena od varijable roditeljstva, pa tako prema Gottmanu i suradnicima (1997) postoje tri dimenzije roditeljskog ponašanja. Prva se odnosi na roditeljsko umanjivanje odnosno ismijavanje, kritiziranje i nametanje kao negativna dimenzija. Druga se odnosi na roditeljsku toplinu koja uključuje toplinu roditelja u interakciji s djecom. Treća dimenzija se odnosi na oslanjanje i nagrađivanje, odnosno roditeljsko pozitivno uključivanje, odgovornost, entuzijizam, angažiranost te afektivno roditeljstvo. Dakle, druga i treća dimenzija odnose se na pozitivne dimenzije roditeljskog ponašanja.

Kako će se roditelj odnositi prema svome djetetu, odnosno koje će odgojne postupke i pristupe dječjim emocijama koristiti, znatno će utjecati na djetetov razvoj. Roditeljske karakteristike, poput obrazovanja i socioekonomskog statusa, zadovoljstva sobom u različitim ulogama i sl. mogu također utjecati na dijete posredno, utječući na roditeljske odgojne postupke i ponašanja i procese socijalizacije, i neposredno kao kontekst dječjeg razvoja.

Do sada nisu provedena istraživanja u kojima se istovremeno promatrao odnos roditeljskih odgojnih postupaka i postupanja s dječjim emocijama, te zadovoljstvo životom i sreća roditelja, stoga

je novost ovoga istraživanja upravo usmjerenost na povezanost različitih indikatora roditeljskih postupaka i ponašanja, i njihovog zadovoljstva i subjektivne sreće koji zajedno na direktan ili indirektan način doprinose socijalno-emocionalnom razvoju djece već u rano predškolsko doba. S jedne strane, roditeljski odgojni postupci kao specifična ponašanja koje roditelji koriste u usmjeravanju djece prema postizanju socijalizacijskih ciljeva (Darling i Steinberg, 1993) mogu biti pozitivni (induktivna disciplina, prihvaćanje/toplina) i negativni (tjelesno kažnjavanje i popustljivost). S druge strane, postupanje s dječjim emocijama kao jedna od dimenzija roditeljskih metaemocija (uz svjesnost vlastitih i dječjih emocija) odnosi se na pomoć djetetu da riječima izrazi emocije, da ispita situaciju koja je uzrokovala neku emociju, na povremeno tješjenje djeteta, poučavanje načinima izražavanja emocija i prirodi emocija te strategijama kako da se nosi s emocijama (Gottman, i sur. 1996). Roditeljski odgojni postupci i ponašanja, kako je ranije navedeno, međusobno su povezani, a pretpostavljamo da su dijelom povezani i sa subjektivnom dobrobiti, odnosno srećom roditelja (procjena životnog zadovoljstva uz ravnotežu ugodnih i neugodnih emocija i raspoloženja, Lyubomirsky i Lepper, 1997) te zadovoljstvom života roditelja (globalna kognitivna prosudba o životu, ispunjenju, smislu, uspjehu i zadovoljstvu sa svime, Pavot i Diener, 1993). Stoga smo u ovom istraživanju željeli ispitati odnos subjektivne dobrobiti i nekih pozitivnih i negativnih dimenzija odgojnih postupaka majki, kao i odnos između nekih pozitivnih i negativnih dimenzija odgojnih postupaka i postupanja s dječjim emocijama majki djece predškolske dobi.

## **Metoda**

### *Sudionici*

U istraživanju su sudjelovale majke 258 djece (123 dječaka i 135 djevojčica) u dobi od 3 do 7 godina ( $M=61.62$  mjeseci,  $SD=14.14$ ) koja pohađaju dječje vrtiće u dva manja grada u Republici Hrvatskoj. Većina majki koje su sudjelovale u istraživanju su srednje stručne spreme (60.9%), dok završenu višu ili visoku školu, magisterij ili doktorat ima 38% majki. Socioekonomski status svoje obitelji 70.5% majki procijenilo je prosječnim („kao kod većine drugih obitelji“), dok ih 27.5% svoj socioekonomski status smatra dobrim ili odličnim.

## Mjerni instrumenti

Rezultati prikazani u ovom radu dio su rezultata prikupljenih u jednom većem istraživanju socijalnog razvoja djece predškolske dobi provedenom 2009. godine od strane znanstvenica sa Instituta društvenih znanosti Ivo Pilar iz Zagreba i studenata psihologije sa Hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu. Među ostalim upitnicima i skalama korištene su:

*Skala zadovoljstva životom* (Diener, Emmons, Larsen i Griffin, 1985) koja se sastoji od 5 tvrdnji s kojima ispitanik označava stupanj slaganja na skali od 7 stupnjeva (1 „uopće se ne slažem“, 7 „u potpunosti se slažem“). Ukupni rezultat izračunava se kao suma odgovora na svih 5 tvrdnji, a veći rezultati upućuju na veće zadovoljstvo. Cronbach  $\alpha$  u ovom istraživanju iznosio je 0.88.

*Skala subjektivne sreće* (Lyubomirsky i Lepper, 1997) sastoji se od 4 čestice na koje ispitanik odgovara na skali od 7 stupnjeva označavajući koliko se općenito smatra sretnim te koliko se smatra sretnim u odnosu na druge ljude, odnosno koliko se navedeni kratki opisi sretne i nesretne osobe odnose na njega. Ukupni rezultat je prosjek zbroja svih odgovora, a veći rezultati upućuju na veću subjektivnu sreću. Cronbach  $\alpha$  u ovom istraživanju iznosio je 0.79.

*Upitnik roditeljskog ponašanja* (Keresteš, Brković i Kuterovac-Jagodić, 2009) ispituje roditeljsko ponašanje prema djeci na 7 dimenzija, ali su za potrebe ovog istraživanja zadržane samo četiri: pozitivna disciplina (5 čestica, Cronbach  $\alpha$  = 0.75), negativna disciplina, (5 čestica, Cronbach  $\alpha$  = 0.60), popustljivost (3 čestice, Cronbach  $\alpha$  = 0.78) i prihvaćanje (4 čestice, Cronbach  $\alpha$  = 0.57). Na tvrdnje upitnika ispitanik odgovara označavajući stupanj slaganja na skali od 4 stupnja (1 „uopće nije točno“, 4 „u potpunosti je točno“). Ukupni rezultat (za svaku dimenziju) je prosjek rezultata na odgovarajućim česticama. Veći rezultat znači veću izraženost procjenjivanog roditeljskog ponašanja.

*Upitnik strukture roditeljskih metaemocija, subskala Postupanje s dječjim emocijama* (Brajša-Žganec, 2002; Brajša-Žganec, 2003). Za potrebe ovog istraživanja subskala je podijeljena na dva dijela – postupanje s dječjom emocijom tuge (5 čestica, Cronbach  $\alpha$  = 0.82) i postupanje s dječjom emocijom intenzivne ljutnje (5 čestica, Cronbach  $\alpha$  = 0.73). Na tvrdnje upitnika ispitanik odgovara označavajući stupanj slaganja na skali od 4 stupnja (1 “potpuno se ne slažem”, 4 “potpuno se slažem”). Ukupni rezultat (za pojedinu subskalu) je prosjek rezultata na odgovarajućim česticama. Veći rezultat ukazuje na bolje postupanje s dječjim emocijama.

## Postupak

Istraživanje je provedeno u proljeće 2009. godine. U sklopu jednog većeg istraživanja (Brajša-Žganec i Hanzec, u tisku) u dva manja grada Republike Hrvatske roditeljima, odnosno majkama djece koja pohađaju dječje vrtiće, na oglasnim je pločama ostavljena obavijest s molbom za sudjelovanje u istraživanju. Nakon toga svim zainteresiranim majkama podijeljene su omotnice s upitnicima koje su trebale ispuniti i vratiti u dječji vrtić u roku tri dana. Među upitnicima su se nalazili i gore navedeni upitnici. Istraživanje je provedeno u skladu s Etičkim kodeksom Hrvatske psihološke komore, kao i prema načelima Etičkog kodeksa istraživanja s djecom. Pri tome, majkama je garantirana anonimnost te korištenje prikupljenih podataka isključivo u znanstvene svrhe.

## Rezultati

U Tablici 1 prikazani su rezultati Pearsonovih koeficijenata korelacije između varijabli subjektivne dobrobiti majki djece predškolske dobi i njihovih odgojnih postupaka i postupanja s dječjim emocijama.

Tablica 1. *Pearsonovi koeficijenti korelacije između varijabli subjektivne dobrobiti majki djece predškolske dobi i njihovih odgojnih postupaka i postupanja s dječjim emocijama*

	pozitiv na discipli na	negativ na discipli na	popustljiv ost	prihvata nje	postupan je – tuga	postupan je – intenziv na ljutnja
zadovoljst vo	.177**	-.037	-.162**	.212**	.010	-.029
životom subjektivn a sreća	.202**	-.125*	-.195**	.222**	.060	.052

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Majke koje su sretnije i zadovoljnije svojim životom sklonije su korištenju pozitivne discipline i prihvaćanja u odgoju svoje djece, a manje popustljivosti i negativnoj disciplini. Taj odnos je dvosmjernan. Tako možemo reći i da su majke koje koriste pozitivne odgojne postupke sretne i zadovoljne svojim životom, dok s porastom korištenja negativnih odgojnih postupaka opada njihova subjektivna dobrobit. Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da niti zadovoljstvo životom niti subjektivna sreća majki nisu



statistički značajno povezani s majčinim postupanjem s dječjim negativnim emocijama. Dodatno smo provjerili razlike u sreći i zadovoljstvu životom između majki koje su ispod i onih koje su iznad medijana s obzirom na postupanje s dječjom emocijom tuge, te razlike u sreći i zadovoljstvu životom između majki koje su ispod i onih koje su iznad medijana s obzirom na postupanje s dječjom emocijom intenzivne ljutnje. Niti jedna ispitana razlika nije se pokazala statistički značajnom (Tablica 2 i Tablica 3).

Tablica 2. *Razlika u sreći i zadovoljstvu životom između majki koje su ispod i onih koje su iznad medijana s obzirom na postupanje s dječjom emocijom tuge*

	Levenov test homogenosti varijanci		t-test		
	F	P	t	df	p
zadovoljstvo životom	0.968	.326	-1.124	256	.262
subjektivna sreća	0.011	.917	-1.528	256	.128

Tablica 3. *Razlika u sreći i zadovoljstvu životom između majki koje su ispod i onih koje su iznad medijana s obzirom na postupanje s dječjom emocijom intenzivne ljutnje*

	Levenov test homogenosti varijanci		t-test		
	F	P	t	df	p
zadovoljstvo životom	3.148	.077	-0.102	256	.919
subjektivna sreća	0.050	.822	-1.726	256	.086

Tablica 4. *Pearsonovi koeficijenti korelacije između roditeljskih odgojnih postupaka i postupanja s dječjim emocijama majki djece predškolske dobi*

	pozitivna disciplina	negativna disciplina	popustljivost	prihvatanje	postupanje - tuga	postupanje - intenzivna ljutnja
pozitivna disciplina	1	-.036	-.157*	.431**	.244**	.021
negativna disciplina		1	-.062	-.237**	-.134*	-.101
popustljivost			1	-.100	-.029	.045
prihvatanje				1	.309**	.061
postupanje - tuga					1	.233**

\*p<.05, \*\*p<.01

U Tablici 4 prikazani su Pearsonovi koeficijenti korelacije između roditeljskih odgojnih postupaka i postupanja s dječjim emocijama majki djece predškolske dobi.

Majčino postupanje s dječjom emocijom intenzivne ljutnje nije značajno povezano niti s jednom dimenzijom roditeljskih odgojnih postupaka majki, već samo s postupanjem s emocijom tuge (kompetentniji u odnosu prema jednoj negativnoj emociji bolje postupaju i s drugom). Postupanje s dječjom tugom značajno je povezano s većinom ispitanih odgojnih postupaka majki. Majke koje znaju postupati s dječjom emocijom tuge više primjenjuju pozitivnu disciplinu i više prihvaćaju svoje dijete. Istovremeno, te su majke manje sklone primjeni negativne discipline, tj. kažnjavanju. Najznačajnije povezanosti dobivene su između sljedećih varijabli: Najveća je pozitivna povezanost dimenzija pozitivne discipline i prihvaćanja ( $r=.43$ ,  $p<.01$ ). Roditelji koji pokazuju svome djetetu da ga vole, poklanjaju mu puno pažnje i uživaju u toplom i bliskom odnosu s njime u svom odgoju koriste objašnjenja razloga postojanja i pridržavanja pravila, kao i reflektiranje, tj. objašnjavanje djeci kako se oni sami ili drugi ljudi osjećaju kada se dijete ponaša na određeni način. S druge strane, ti topli i brižni roditelji manje su skloni disciplinirati svoje dijete kažnjavanjem, bilo verbalnim ili fizičkim, ili pak oduzimanjem privilegija ( $r=-.24$ ,  $p<.01$ ). Roditelji koji znaju postupati s dječjom emocijom tuge ujedno češće primjenjuju i pozitivnu disciplinu ( $r=.24$ ,  $p<.01$ ) i više prihvaćaju svoje dijete ( $r=.31$ ,  $p<.01$ ). Istovremeno, ti su roditelji manje skloni primjeni negativne discipline, tj. kažnjavanju ( $r=-.13$ ,  $p<.05$ ).

Hoće li dijete biti socijalno i emocionalno kompetentno ovisi o individualnim karakteristikama djeteta i njegovoj okolini. Neki aspekti te okoline i njihovi međudnosi ispitani su u ovom istraživanju. Dobiveni nalazi potvrđuju neke rezultate dobivene ispitivanjem roditelja u drugim kulturama. Gottman i suradnici (1996; 1997) testirajući model roditeljskih metaemocija zaključili su da se roditeljski postupci i ponašanja prema dječjim emocijama međusobno nadopunjuju, a da se ne radi o istim ili potpuno različitim konstruktima. Upravo to smo i mi potvrdili u ovom istraživanju za varijablu postupanje s dječjom tugom. One majke koje njeguju pozitivnu disciplinu i prihvaćanje također su majke koje znaju postupati s dječjom tugom.

U budućim istraživanjima važno bi bilo ispitati te povezanosti odvojeno za oca te za majku. Izgleda da otac i majka na različite načine postupaju s dječjim emocijama pri čemu majke više

uvažavaju dječje emocije, dok očevo ponašanje više odražava opću obiteljsku emocionalnu atmosferu (Brajša-Žganec, 2003). Prema nekim do sada provedenim istraživanjima izgleda da se otac i majka različito ponašaju prema vlastitoj djeci, odnosno s djetetom koriste različite postupke socijalizacije emocija. U budućim istraživanjima trebalo bi razmatrati odnos između mjerenih varijabli tako da se opažaju ponašanja djece i roditelja u različitim situacijama te bilježe njihova ponašanja. Trebalo bi, zatim, usporediti rezultate na skalama procjena s rezultatima opažanja, kako bi se moglo točnije zaključivati o roditeljskim postupcima i ponašanjima prema djeci i njihovim emocijama u prvim godinama života. Uz to, u narednim istraživanjima potrebno je uz kontrolu sociodemografskih varijabli testirati modele mjerenih varijabli posebno za dječake i djevojčice te mlađu i stariju predškolsku djecu i to longitudinalno. Zanimljivo bi bilo ispitati posebno odnose otac-sin i majka-kćer. Također, iako smo istraživanjem obuhvatili samo majke iz cjelovitih obitelji, u budućim istraživanjima trebalo bi testirati modele posebno na pojedinim podskupinama prema nekim sociodemografskim varijablama te nekim drugim mjerama kvalitete živote, odnosno posebno obiteljskog života.

Praktične implikacije za predškolske institucije koje se mogu izvući iz dobivenih rezultata ovog istraživanja su višestruke. Prvo, dobiveni rezultati ukazuju na potrebu podučavanja roditelja, odnosno majki, pozitivnom roditeljstvu i prihvaćanju djeteta od najranije dobi kroz radionice za poticanje kompetentnosti roditelja. Zatim, rezultati direktno ukazuju da je u tim radionicama potrebno posvetiti dio vremena postupanju s dječjim emocijama, jer pozitivni odgojni postupci i uvažavanje dječjih emocija od strane roditelja zajedno predstavljaju preduvjete za uspješan socijalno-emocionalni razvoj već u ranom djetinjstvu. Pri tome ove radionice trebale bi sadržavati i dio koji se odnosi na jačanje majčine slike o sebi, njezine sreće i zadovoljstva, dakle, radionice za osobni rast i razvoj jer zadovoljne i sretne majke primjenjuju pozitivnije odgojne postupke. Dakle, praktične implikacije provedenog istraživanja jesu usmjeriti se na specifične segmente rada s roditeljima, majkama za bolje razvojne ishode djece. Šire gledano, predškolske ustanove mogle bi organizirati ove radionice za roditelje kao dio svog rada. Budući da su odgajateljice uz roditelje glavni izvori socijalizacije kod djece, dobiveni rezultati jednim dijelom mogu se odnositi i na odgajateljice što bi impliciralo, gledano kroz razvojne ishode djeteta, organiziranje kontinuiranog rada s odgajateljima.

## Zaključak

Pozitivni odgojni postupci i uvažavanje dječjih emocija od strane oca i majke predstavljaju preduvjete za uspješan socijalno-emocionalni razvoj u ranom djetinjstvu, ali i za cjelokupni razvoj djeteta. Socijalno-emocionalni razvoj u ranom djetinjstvu jednim je velikim dijelom određen roditeljskim odgojnim postupcima i ponašanjima prema djeci. U provedenom istraživanju dobiveni rezultati velikim dijelom potvrđuju naše pretpostavke. Utvrđeno je da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između subjektivne dobrobiti majki (zadovoljstva životom i subjektivne sreće) i pozitivnih odgojnih postupaka (pozitivne discipline i prihvaćanja). Subjektivna sreća majki statistički je značajno negativno povezana s negativnim odgojnim postupcima (negativnom disciplinom i popuštanjem), dok je zadovoljstvo životom u statistički značajnoj negativnoj korelaciji samo s negativnom disciplinom. Sretnije i životom zadovoljnije majke sklonije su korištenju pozitivne discipline i prihvaćanja u odgoju svoje djece, a manje popustljivosti i negativnoj disciplini. Subjektivna dobrobit majki nije statistički značajno povezana s majčinim postupanjem s dječjim emocijama. Pozitivni odgojni postupci majki statistički su značajno pozitivno povezani s majčinim postupanjem s dječjom emocijom tuge, dok korelacije s postupanjem s dječjom emocijom intenzivne ljutnje nisu statistički značajne. Negativna disciplina majki statistički je značajno negativno povezana s majčinim postupanjem s dječjom emocijom tuge, ali ne i s postupanjem s dječjom emocijom intenzivne ljutnje. Popustljivost majki nije statistički značajno povezana niti s jednom subskalom postupanja s dječjim emocijama.

Iz svega gore navedenog zaključak provedenog istraživanja prvenstveno se odnosi na složenu povezanost i međusobne interakcije između roditeljskih postupaka i ponašanja prema djetetu i njegovim emocijama, kao i važnost roditeljskog zadovoljstva životom i sreće. Zadovoljni i sretniji roditelji koriste pozitivne postupke u odnosu prema svojoj djeci, a roditelji koji koriste pozitivnu disciplinu i prihvaćanje ujedno su sretniji i zadovoljniji svojim životom. Dobivene rezultate provedenog istraživanja potrebno je ugraditi u razvoj novijih radionica za kompetentno roditeljstvo, koje postaju jedne od važnijih preventivnih akcija u ranom djetinjstvu. Otkrivanje utjecajnih čimbenika povezanih s kvalitetnim roditeljstvom omogućilo bi razvoj kvalitetnijih programa za sadašnje i buduće roditelje kojima bi se moglo utjecati na unapređenje pozitivnog socijalno-emocionalnog razvoja djece

već od najranije dobi.

## Literatura

- Barber, B.K., Stolz, H.E., Olsen, J.A. (2005). Parental support, behavioral control, and psychological control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70. 1-137.
- Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103.
- Brajša-Žganec, A. (2002). *Roditeljske metaemocije i socijalno-emocionalni razvoj djece*. Disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brajša-Žganec, A. (2010). [Agresivno ponašanje i eksternalizirani problemi predškolske djece: zaštitni čimbenici i različiti procjenjivači](#). *Nasilje nad djecom i među djecom, Zbornik radova II znanstveno-stručnog skupa održanog u Osijeku 2008. godine/V*. Kolesarić (ur.). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, pp. 85-102.
- Brajša-Žganec, A. i Hanzec I. (u tisku). Social development of preschool children in Croatia: Contributions of child temperament, maternal life satisfaction and rearing practices. *Journal of Child and Family Studies*. In press.
- Brown, B.B. Mounts, N., Lamborn, S.D., Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64, 467-482.
- Darling, N. i Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. i Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Eisenberg, N. i Miller, P.A. (1987). The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.
- Eisenberg, N. i Fabes, R.A. (1995). The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation and emotionality. *Cognition and Emotion*, 9(2/3), 203-228.
- Fabes, R.A., Leonard, S.A., Kupanoff, K. i Martin, C.L. (2001). Parental Coping with Children's Negative Emotions: Relations with Children's Emotional and Social Responding. *Child Development*, 72(3), 907-920.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Minore, D., Mathy, R., Hanish, L. i Brown, T. (1994). Children's enacted interpersonal strategies: The

- relation to social behavior and negative emotionality. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 212-232.
- Gottman, J.M., Fainsilber Katz, L. i Hooven, C. (1996). Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268.
- Gottman, J.M., Katz, F.L. i Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R.A. i MacKinnon, D.P. (2002). Parents' Reactions to Elementary School Children's Negative Emotions: Relations to Social and Emotional Functioning at School. *Merrill-Pulmer Quarterly*, 48(2), 133-159.
- Katz, L.G. i McClellan, D.E. (1997). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
- Keresteš, G., Brković, I. i Kuterovac-Jagodić, G. (2009). *Upitnik roditeljskog ponašanja URP\_29*. Neobjavljeni priručnik. Zagreb: Filozofski fakultet. Odsjek za psihologiju.
- Keresteš, G. (2002). *Dječje agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Krevans, J. i Gibbs, J.C. (1996). Parents' Use of Inductive Discipline: Relations to Children's Empathy and Prosocial Behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Lansford, J., Wagner, L.B., Bates, J.E., Dodge, K.A. i Pettit, G.S. (2012). Parental Reasoning, Denying Privileges, Yelling, and Spanking: Ethnic Differences and Associations with Child Externalizing Behavior. *Parenting science and practice*, 12, 42-56.
- Lyubomirsky, S. i Lepper, H.S. (1997). A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and construct Validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Parke, R.D. i Buriel, R. (1997). *Socialization in the family: Ethnic and ecological perspective*. In P. Mussen, Eds. W. Damon i N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development (pp.463-552). New York. Wiley.
- Peterson, G. W. i Rollins, B.C. (1987). *Parental-child socialization*. In M.B. Sussman i S.U. Steinmetz eds. *Handbook of marriage and the family* (pp 471-507). New York: Plenum.
- Paterson, G. i Sanson, A. (1999). *The Association of Behavioral Adjustment to Temperament, Parenting and Family Characteristics among 5-Year-Old Children*. Oxford, UK i Malden, USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Pavot, W. i Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction with Life Scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172.

- Roberts, W.L. (1999). The socialization of emotional expression: Relations with prosocial behaviour and competence in five samples. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31(2), 72-85.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Smart, D. i Sanson, A. (2001). Children's social competence: The role of temperament and behaviour, and their „fit“ with parents' expectations. *Family Matters*, 59, 10-15.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Developmental*, 65, 754-770.

Andreja Brajša-Žganec, PhD

*Institute of Social Sciences "Ivo Pilar" Zagreb*

Ivana Hanzec, mag. psych.

*Centre for Croatian Studies of the University of Zagreb*

**SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT IN EARLY  
CHILDHOOD: POSITIVE AND NEGATIVE CHILD-  
REARING PRACTICES AND PARENTAL COACHING OF  
THEIR PRESCHOOL CHILDREN'S EMOTIONS**

Abstract

Social-emotional development in early childhood is largely determined by parental rearing practices and behaviour towards children. Positive rearing practices and parents' appreciation of their children's emotions represent a prerequisite for successful social-emotional development in early childhood, and for child development as a whole. For this reason, it is important to teach parents about competent parenting as one of the most important preventive actions in early childhood. In accomplishing this goal, it is important to learn more about the relationship between parents' subjective well-being and some of their positive and negative child-rearing practices, as well as the relationship between parental rearing practices and coaching of their preschool children's emotions. Data was collected as a part of a larger study from mothers of children age 3 to 7 who attended kindergartens in two smaller towns in Croatia. Among other scales The Parental Behavior Questionnaire (Keresteš, Brković & Kuterovac-Jagodić, 2009) and The Emotion-Coaching Subscale of The Questionnaire of Parental Meta-Emotion Structure (Brajša-Žganec, 2002) were used. The results showed that parental subjective well-being was associated with the quality of their child-rearing practices in early childhood. Mothers who estimated themselves as being happier and more satisfied with their lives were inclined using more positive discipline and acceptance in their child rearing, and were less inclined using permissiveness and negative discipline. Mothers' coaching of their children's emotions was partly related to their child-rearing practices. Mothers' who competently react to their child's sadness use more positive discipline and acceptance, and rarely use negative discipline or punishment.

Key words: positive and negative child-rearing practices, coaching children's emotions, subjective well-being, mothers, preschool children



Alma Jeftić

*Fakultet umjetnosti i društvenih nauka Internacionalnog  
univerziteta u Sarajevu*

## **ZNAČAJ RAZVOJA EMOCIONALNE PISMENOSTI U PREDŠKOLSKOJ DOBI**

*Sažetak*

*Emocionalna pismenost podrazumijeva osnovne vještine identificiranja vlastitih emocija i emocija drugih, kao i sposobnost emocionalne regulacije i kontrole. Od posebnog je značaja kroz specijalizirane programe educirati djecu predškolske dobi o načinima prepoznavanja i imenovanja emocija, kontroliranja ljutnje, rješavanja problema i razvoja pozitivnog odnosa sa roditeljima i drugom djecom. Model koji podržava razvoj socijalnih kompetencija i sprečava pojavu problematičnog ponašanja kod djece obuhvata četiri nivoa: pozitivni odnos između djece, porodice i prijatelja; preventivne strategije u odgajateljskom i/ili nastavnom procesu; primjena socijalnih i emocionalnih odgajateljskih i/ili nastavnih metoda u vrtićima i školama; i intenzivne individualizirane intervencije. Cilj rada je ukazati na važnost emocionalnog razvoja, analizirati postojeće programe emocionalnog opismenjavanja i ponuditi elemente novog programa za razvoj emocionalnih vještina kod djece. Novi program zvan je na Mayer, Salovey i Carusovom modelu emocionalne inteligencije (Mayer i Salovey, 1997) i obuhvata četiri nivoa edukacije prilagođena razvojnom nivou predškolske dobi. Program predstavlja oblik univerzalne prevencije u ranom odgoju i obrazovanju.*

*Ključne riječi: emocionalna pismenost, regulacija emocija, emocionalna inteligencija, prevencija*

### **Uvod**

Emocionalna pismenost podrazumijeva osnovne vještine identificiranja vlastitih emocija i emocija drugih, kao i sposobnost emocionalne regulacije i kontrole. Većina odgajatelja je svjesna važnosti ranog upoznavanja djece sa različitim emocijama, načinima njihovog izražavanja, uspostavljanja interpersonalnih odnosa sa vršnjacima i razvojem prosocijalnog ponašanja. Od

posebnog je značaja kroz specijalizirane programe educirati djecu predškolske dobi o načinima prepoznavanja i imenovanja emocija, kontroliranja ljutnje, rješavanja problema i razvoja pozitivnog odnosa sa roditeljima i drugom djecom. Model koji podržava razvoj socijalnih kompetencija i sprečava pojavu problematičnog ponašanja kod djece obuhvata četiri nivoa: pozitivni odnos između djece, porodice i prijatelja; preventivne strategije u odgajateljskom i/ili nastavnom procesu; primjena socijalnih i emocionalnih odgajateljskih i/ili nastavnih metoda u vrtićima i školama; i intenzivne individualizirane intervencije. Cilj rada je ukazati na važnost emocionalnog razvoja, analizirati postojeće programe emocionalnog opismenjavanja i ponuditi osnovne elemente programa za razvoj emocionalnih vještina kod djece, koji će biti bazirani na unapređivanju kognitivnih funkcija neophodnih za kontrolu i regulaciju emocija, ali i sposobnosti prepoznavanja emocija, pa stoga predstavljaju novi tip preventivskih strategija namijenjenih predškolskom uzrastu na području Bosne i Hercegovine. Elementi programa zvanovani su na Mayer, Salovey i Carusovom (1997) modelu emocionalne inteligencije i obuhvataju četiri nivoa edukacije prilagođena razvojnom nivou predškolske dobi: prepoznavanje emocija kod sebe i drugih, imenovanje emocija, razumijevanje emocija i upravljanje emocijama. Potreba za razvojem programa emocionalnog opismenjavanja u predškolskoj dobi javila se iz nekoliko razloga, od kojih su najznačajniji nedostatak sličnog modela u vrtićima u Bosni i Hercegovini i povećana stopa maloljetničke delinkvencije čiji su uzroci ukorijenjeni u neadekvatnom odgoju, lošim interpersonalnim odnosima i nedovoljnoj educiranosti o mogućnostima i načinima regulacije i kontrole emocija. Zbog toga predloženi elementi programa emocionalnog opismenjavanja predstavljaju jedan oblik univerzalne prevencije u ranom odgoju i obrazovanju.

### **Emocionalna pismenost i razvoj privrženosti u predškolskoj dobi**

Učenje novih stvari uvijek predstavlja izazov, a posebno u predškolskoj dobi. Djelovanje u okviru zone proksimalnog razvoja istovremeno je i zahtjevno i stresno (Sajaniemi i sar., 2011). Zbog toga stres ima veliki utjecaj na sposobnost učenja. Efektivno učenje je moguće samo kod djece koja su sposobna da reguliraju stres na način da izbjegnu hronično i ekstremno uzbuđenje, istovremeno se

prilagođavajući na umjereni nivo uzbuđenosti (Sajaniemi i sar., 2011).

Nedostatak vještina neophodnih za efikasnu regulaciju emocija umanjuje sposobnost razmišljanja kod djece (Blair, 2002). Privrženost ima veliku ulogu u regulaciji različitih nivoa uzbuđenosti (Schore i Schore, 2008). Djeca uče da reguliraju svoje emocije kroz interakciju sa roditeljima, starateljima ili drugim osobama iz njihove sredine kojima su privrženi.

Teorija privrženosti koju je postavio Bowlby (1969) može se smatrati jednom od prvih evolucijskih teorija iz te oblasti. Preživljavanje u ranom djetinjstvu osnovni je uvjet za kasniju reprodukciju, a jedan od ključnih mehanizama koji ga u toj životnoj dobi omogućava upravo je privrženost koja se razvija između djeteta i roditelja, odnosno skrbnika (Kardum i sar., 2006).

Prema Bowlbyju (1969), privrženost je sistem koji regulira ponašanja bliskosti između djeteta i roditelja i predstavlja jedinstveni, evolucijski zasnovan motivacijski mehanizam čija je primarna funkcija osiguranje zaštite i emocionalne sigurnosti. S adaptacijskog gledišta, različiti oblici rane privrženosti mogu se smatrati strategijama oblikovanim za rješavanje adaptivnih problema vezanih uz različite vrste okoline u kojima su odrastali naši preci (Main, 1990., prema Kardum i sar., 2006).

Bowlby (1969) je smatrao da kada se internalni radni modeli jednom formiraju, oni imaju relativno stabilne, samopotvrđujuće karakteristike koje organiziraju internalne procjene i interpersonalna ponašanja u skladu s onim što je bilo adaptivno tokom ranijeg razvoja, određuju percepciju i očekivanja o budućim socijalnim odnosima te oblikuju socijalna iskustva na shematski konzistentan način. Veliki broj istraživanja pokazuje da su oblici privrženosti razvijeni tokom djetinjstva povezani s privrženošću u odrasloj dobi (npr. Crowel,

Fraley i Shaver, 1999., prema Kardum i sar., 2006), kao i s trajanjem i kvalitetom ljubavnih veza (npr. Brennan i Shaver, 1995; Kirkpatrick i Hazan, 1994, prema Kardum i sar., 2006). Prema Gunnaru (2006) sigurna privrženost ostvorena kroz odgoj i međusobnu pažnju reducira povišeni nivo kortizola u stresnim situacijama i, dugoročno, oblikuje fiziologiju sistema za regulaciju stresa i poboljšava njegovu funkciju kroz životni vijek.

Važnost razvoja sigurne privrženosti od velikog je značaja za emocionalnu pismenost, te je stoga i jedan od osnovnih faktora u predškolskim programima emocionalnog opismenjavanja u svijetu. Termin „emocionalna pismenost“ prvi put je koristio Steiner (1997)

definirajući je kao sposobnost razumijevanja vlastitih emocija, sposobnost slušanja drugih i razvijanja empatije prema njihovim emocijama, kao i sposobnost produktivnog izražavanja emocija. Prema tome, biti emocionalno pismen znači da je osoba sposobna upravljati vlastitim emocijama na način da time poboljšava kvalitet vlastitog života, ali i života drugih. Steiner (1997, 11) je koncept emocionalne pismenosti razložio na pet dijelova: poznavanje vlastitih osjećaja, razvijena empatija, upravljanje emocijama, popravljavanje „emocionalne štete“ i emocionalna interaktivnost (razumjeti emocije drugih i biti u stanju uspješno djelovati).

Stoga je veliki broj istraživača identificirao značaj uključivanja odgajatelja, psihologa i pedagoga u realizaciju programa koji podržavaju interese djece, razvijaju njihovu svijest o emocijama i odgovaraju na njihov način komuniciranja. Jedno takvo istraživanje je dovelo do otkrivanja indikatora emocionalnog opismenjavanja koji su kasnije uključeni u realizaciju sistema za održavanje kvaliteta predškolskih odgojno-obrazovnih programa (Sajaniemi i sar., 2011).

Razvoj privrženosti je, također, povezan sa razvojem društvenih kompetencija i problema u ponašanju (Stacks i Oshio, 2009). Ponovljene interakcije sa odgajateljom vode ka razvoju mentalnih modela odnosa, koji djeluju kao filter za predviđanje, interpretaciju i odgovaranje na ponašanje drugih. Istraživanja su pokazala kako su ovi mentalni modeli otporni na promjene, posebno kada okruženje ostaje relativno stabilno (Stacks i Oshio, 2009). Jednom stečeni modeli privrženosti u predškolskoj dobi od velikog su značaja za dalji emocionalni razvoj djeteta, spremnost za školu kao i uspjeh u školi. Stoga, mjerenje povezanosti privrženosti i spremnosti za polazak u školu u predškolskoj dobi može pružiti više korisnih informacija nego određivanje privrženosti u kasnijoj dobi (Granot i Maysel, 2001).

Uloga roditelja u razvoju privrženosti ali i regulacije emocija također zahtijeva odgovor na pitanje osiguravanja adekvatnih programa za razvoj emocionalne pismenosti u predškolskoj dobi, s posebnim naglaskom na emocionalnu regulaciju i kontrolu.

## **Emocionalna reaktivnost i emocionalna kompetentnost**

Djeca u predškolskoj dobi često doživljavaju iznenadne i eksplozivne izljeve emocija koji se definiraju kao kratke ali intenzivne emocionalne epizode karakterizirane impulsivnim i nekontroliranim izražavanjem emocija (Giesberg i sar., 2010). Budući da se radi o ranim oblicima eksternaliziranog ponašanja,

jako je bitno razumjeti ih, jer individualne razlike u njihovom ispoljavanju mogu dovesti do neželjenog ponašanja u kasnijoj dobi.

Emocionalna reaktivnost je konstrukt koji prema teorijskim očekivanjima objedinjuje tri uže kategorije: neprimjerene/agresivne reakcije, ventiliranje emocija i okrivljavanje drugih (Lončarić, 2006). Prema pretpostavci koju su iznijeli Compas (1987) te Compas i saradnici (2001) postoji potreba za razgraničenjem pojma reaktivnosti, temperamenta i pojma suočavanja.

Za sada se emocionalna reaktivnost još uvijek određuje kao oblik emocijama usmjerenoga suočavanja i, poput izbjegavanja, spada u strategije koje donose trenutno ublažavanje napetosti, ali ne doprinose rješavanju problema, pa samim tim i pripadaju u manje zrele oblike suočavanja (Vulić i Prtorić, 2002, prema Lončarić, 2006). Prema tome, emocionalna reaktivnost prvenstveno označava suočavanje usmjereno emocijama.

Potegal i saradnici (2003) su predložili model prema kojem su ljutnja i žalost djelimično preklapajući a djelimično nezavisni sadržajni osnovi izljeva emocija. Na osnovu tog modela ljutnja jako brzo dostiže svoj vrhunac kod djece koja imaju izražene izljeve emocija, dok komponenta žalosti raste sporije. Ljutnja i žalost su osnovne komponente modela budući da su to emocije koje stoje u osnovi ponašanja karakteriziranog čestim i eksplozivnim izljevima bijesa.

Emocionalna reaktivnost se u neuroendokrinom smislu odnosi na uzbuđenost autonomnog i afektivnog sistema djeteta do koje dolazi u slučaju emocionalno relevantnog izazova (Zentner i Bates, 2008). Model izljeva emocija kod djece jako je bitno promatrati u skladu sa emocionalnom reaktivnošću i emocionalnom kompetentnošću, jer prva komponenta pomaže u ostvarenju ciljeva i adaptaciji na sredinu, dok druga učestvuje u postizanju balansa između emocija i ponašanja (Trentacosta i Izard, 2007).

Tri elementa emocionalne kompetentnosti omogućavaju djeci predškolskog uzrasta da mobiliziraju svoje lične i okolinske izvore (Denham, 1998, 42):

- emocionalno znanje (i jezik) je sredstvo koje konceptualizira i odgovora na emocionalno iskustvo (naprimjer, razgovaranje o emocionalnom događaju sa djetetom),
- funkcionalna upotreba emocija (znanje o tome kako i kada izraziti emocije s ciljem objašnjenja unutrašnjih događaja),
- regulacija emocija (nadgledanje i modificiranje emocionalnog iskustva).

Sve tri navedene komponente trebaju se uzeti u obzir pri konstruiranju programa za razvoj emocionalne pismenosti kod djece predškolske dobi, a značajna je i povezanost Denhamovih elemenata sa komponentama emocionalne inteligencije koje su izdvojili Mayer, Salovey i Caruso (1997).

### **Kognitivni preduvjeti emocija i dimenzije emocionalnih vještina**

Dosadašnja istraživanja kognitivnih komponenti emocija ukazala su na potrebu njihovog analiziranja u pogledu fizioloških i iskustvenih komponenti procjene. Na osnovu pregleda kognitivno orijentiranih teorija emocija zaključuje se da preduvjeti za nastanak emocija uključuju kognitivne procese potrebne za procjenu situacije, ali pri tome ne daju tačnu informaciju kako se takve procjene uopće rade.

S druge strane su Ortony, Clore i Collins (1988) specificirali i kognitivnu osnovu emocija, ali i kognitivne preduvjete za specifične emocije. S obzirom na tu teoriju, tri tipa kognitivne strukture (ciljevi, standardi, stavovi) su i tri kognitivna preduvjeta za emocije jer bez njih ništa ne bi bilo značajno za osobu. Nijedna od ovih teorija ne naglašava važnost fizioloških i iskustvenih korelata procjene koji zajedno sa njom formiraju emocionalni doživljaj.

Saarni (1999) je kategorizirao emocionalne vještine u osam dimenzija:

- sposobnost prepoznavanja vlastitih i tuđih emocija,
- izražavanje emocija na način koji je odgovarajući za određenu kulturu,
- formiranje odnosa između društvenih pravila i emocija,
- uključivanje empatije,
- razumijevanje moguće nekonzistentnosti između intrinzičnih i ekstrinzičnih emocija,
- sposobnost suočavanja i kontrola,
- razumijevanje utjecaja koji emocije imaju na međuljudske odnose,
- prihvatanje tuđih emocija.

Ono što je posebno naglašeno u Saarnijevom istraživanju jeste važnost prihvatanja navedenih komponenti od strane roditelja i odgajatelja, kao i njihovo poznavanje načina na koji se one mogu koristiti s ciljem razvijanja emocionalne pismenosti u predškolskoj dobi. Odnos roditelj-dijete jako je bitan za razvoj emocionalne

kompetentnosti, ali su i programi koji potpomažu razvoj određenih vještina neophodnih za emocionalnu kompetentnost jako važni, posebno u situacijama u kojima nedostaje roditeljskog utjecaja, ili kada roditelji nisu dovoljno obučeni o značaju i važnosti emocija.

Istraživanja su pokazala da je najbolji period za razvoj emocionalne pismenosti između četvrte i osme godine života (Saltali i Deniz, 2010). To je najbolji period za usvajanje osnovnih znanja o emocijama, kao i ponašajnih efekata pojedinih emocija. Poslije tog perioda djeca uče na koji način osoba može doživljavati više emocija u jednoj situaciji.

Prema Saltali i Denizu (2010) najvažnije što djeca predškolske dobi trebaju usvojiti kada je riječ o emocionalnoj pismenosti jeste:

- prepoznavanje facijalne ekspresije emocija kao jednu od prvih socijalno-kognitivnih vještina,
- razumijevanje emocija (sposobnost shvatanja koja će emocija uslijediti nakon nekog događaja),
- izražavanje emocionalnih vještina (izražavanje emocija na odgovarajući način i u skladu sa situacijom).

Uočljivo je da su navedene komponente također povezane sa komponentama emocionalne inteligencije definiranim prema Mayeru, Saloveyu i Carusu (1997), te da prema tome i osnova programa za razvoj emocionalne kompetentnosti može biti sadržana upravo u tom modelu.

### **Prijedlog osnovnih elemenata programa za razvoj emocionalne kompetentnosti u predškolskoj dobi**

Dosadašnja istraživanja su pokazala kako programi za razvoj emocionalne pismenosti imaju pozitivne učinke na prevenciju emocionalnih problema i problema u ponašanju u kasnijoj dobi (Ramey i Ramey, 1999). Različite tehnike i metode za razvoj socijalnih i emocionalnih vještina kod djece predškolske dobi ukazale su i na važan utjecaj uključivanja roditelja u iste procese s ciljem produbljivanja njihovog znanja o važnosti razvoja emocionalne pismenosti kod djece.

Većina programa za razvoj emocionalne pismenosti bazirana je na tri komponente:

- identificiranje emocija,
- razumijevanje emocija,
- izražavanje emocija.

Elementi programa koji se predlažu u ovom radu u osnovi imaju pomenutu teoriju prema kojoj se emocionalna inteligencija

razmatra kao sposobnost, a ne osobina ličnosti i kao takvi predstavljaju novi tip preventivskih programa namijenjenih predškolskoj dobi na području Bosne i Hercegovine. Model strukture takvog konstrukta emocionalne inteligencije uključuje:

- procjenu i izražavanje emocija kod sebe i drugih,
- regulaciju emocija kod sebe i drugih,
- upotrebu emocija u adaptivne svrhe (Takšić i sar., 2006).

Model podržava razvoj socijalnih kompetencija i sprečava pojavu problematičnog ponašanja kod djece. Obuhvata četiri nivoa:

- pozitivni odnos između djece, porodice i prijatelja,
- preventivne strategije u odgajateljskom i/ili nastavnom procesu,
- primjena socijalnih i emocionalnih odgajateljskih i/ili nastavnih metoda u vrtićima i školama,
- intenzivne individualizirane intervencije.

Novi program zvan Mayer, Salovey i Carusovom modelu emocionalne inteligencije (Mayer i Salovey, 1997) obuhvata četiri nivoa edukacije koja su prilagođena razvojnom nivou predškolske dobi i uključuju:

- prepoznavanje emocija kod sebe i drugih,
- imenovanje emocija,
- razumijevanje emocija,
- upravljanje emocijama.

Potreba za razvojem programa emocionalnog opismenjavanja u predškolskoj dobi javila se iz nekoliko razloga, od kojih su najznačajniji nedostatak sličnog modela u vrtićima u Bosni i Hercegovini i povećana stopa maloljetničke delinkvencije čiji su uzroci ukorijenjeni u neadekvatnom odgoju, lošim interpersonalnim odnosima i nedovoljnoj educiranosti o mogućnostima i načinima regulacije i kontrole emocija. Samo u Kantonu Sarajevo učešće kriminaliteta počinjenog od strane maloljetnih osoba u ukupno registriranom kriminalitetu iznosi 5,8% za period 2008 - 2010 godina, a prosječna stopa kriminalnih djela maloljetnika za taj period iznosi 1671 na 100 000 stanovnika (CPRC, 2011). Zbog toga predloženi program emocionalnog opismenjavanja predstavlja jedan oblik univerzalne prevencije u ranom odgoju i obrazovanju.

S ciljem upotpunjavanja i ostvarenja svakog od navedenih nivoa planirano je u okviru programa organizirati četiri modula od kojih će svaki podržavati jednu od komponenti emocionalne inteligencije. Moduli će biti organizirani u vidu radionica koje uključuju aktivnosti poput: razvijanja sposobnosti prepoznavanja i



imenovanja emocija kod sebe i drugih kroz igru sa slikama i dijalog, razumijevanje emocija na primjerima iz kratkih priča, metoda prepričavanja sadržaja sa posebnim naglaskom na imenovanju emocija i prepoznavanju situacija u kojima su se javile, tehnika čitanja istog sadržaja dva puta, postavljanje problemskih situacija kroz priču u slikama.

Također, roditelji bi bili uključeni u radionice koje uključuju čitanje priča i dijalog, s ciljem razvijanja njihove svijesti o važnosti emocionalne pismenosti, ali i s ciljem razvoja privrženosti na relaciji roditelj-dijete. Važno je naglasiti da je program zasnovan na razumijevanju konkretnih situacija i primjera zajedno sa razvijanjem osjećaja sa literaturu, kratku priču i čitanje u općem smislu.

Naglasak je na obrazlaganju situacije i emocije koja se javila u određenoj situaciji, kao i kognitivnoj komponenti emocija koja uključuje i razvoj empatije, sposobnosti zauzimanja položaja drugog. Kao takav, budući program bi mogao pružiti mogućnost upoznavanja djece predškolske dobi sa emocijama, njihovom ulogom u socijalnim interakcijama i mogućnostima regulacije emocija. Stoga bi umnogome doprinio univerzalnoj prevenciji maloljetničke delinkvencije i problematičnog ponašanja u kasnijoj dobi.

## **Zaključak**

U ovom radu pružen je osvrt na važnost razvoja emocionalne pismenosti u predškolskoj dobi. Poznato je da je sposobnost regulacije i kontrole emocija jedna od komponenti emocionalne inteligencije koja visoko korelira sa općom inteligencijom te kao takva umnogome doprinosi socijalnim interakcijama i akademskom uspjehu.

Predloženi elementi programa bazirani su na Mayer, Salovey i Carusovoj teoriji emocionalne inteligencije (Mayer i Salovey, 1997) i kao takvi naglašavaju kognitivnu komponentu emocija. Razvoj privrženosti, utjecaj roditelja ali i odgajatelja umnogome doprinosi razvoju emocionalnih vještina i sposobnosti, koje su dobar prediktor kasnijeg akademskog uspjeha, ali i socijalnih kompetencija. Predloženi elementi programa predstavljaju oblik univerzalne prevencije mogućeg problematičnog ponašanja i maloljetničke delinkvencije u kasnijoj dobi.

## Literatura

- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Brennan, K.A., Shaver, P.R. (1995). Dimensions of adult attachment, affect regulation, and romantic relationship functioning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 267- 283.
4. Compas B. E. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.
5. Compas, B. E, Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. i Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
6. Crowel, J.A., Fraley, R.C., Shaver, P.R. (1999). Measures of individual differences in adolescent and adult attachment. U: Cassidy, J., Shaver, P.R. (ur.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (434-465). New York: Guilford Press.
7. Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
8. Giesbrecht, G.F., Miller, M.R., Muller, U. (2010). The anger distress model of temper tantrums: accosiations with social reactivity and emotional competence. *Infant and Child Development*, 19, 478-497.
9. Granot, D., Mayseless, O. (2011). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.
10. Gunnar, M. (2006). Social regulation of stress in early child development. U: McCartney, K., Philips, D. (Eds.): *Handbook of early childhood development* (106-125). Malden, MA: Blackwell.
11. Kardum, I., Gračanin, A., Hudel-Knežević, J. (2006). Odnos crta ličnosti i stilova privrženosti s različitim aspektima seksualnosti kod žena i muškaraca. *Psihologijske teme*, 15(1), 101-128.
12. Kirkpatrick, L.A., Hazan, C. (1994). Attachment styles and close relationships: A four year prospective study. *Personal Relationships*, 1, 123-142.
13. Lončarić, D. (2006). Suočavanje učenika s akademskim i interpersonalnim stresnim situacijama: provjera međusituacijske stabilnosti strategija suočavanja. *Psihologijske teme*, 15(1), 25-58.

14. Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human Development* 33, 48-61.
15. Mayer, J.D., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? U: Salovey, P., Sluyter, D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (3-13). New York: Basic Books.
16. Ortony, A., Clore, G. L., Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. New York: Cambridge University Press
17. Potegal, M., Kosorok, M. R., & Davidson, R. J. (2003). Temper tantrums in young children: Tantrum duration and temporal organization. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24, 148-154.
18. Ramey, T. C. & Ramey, S. L. (1999). *Right from birth: Building your child's foundation for life*. New York: Goddard Press.
19. Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
20. Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Rantanen, P., Lindholm, H., Hyytinen, S., Hirvonen, A. (2011). Children's cortisol patterns and the quality of the early learning environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 45-62.
21. Sajaniemi, N., Suhonen, E., Sims, M. (2011). A preliminary exploration of children's physiological arousal levels in regular preschool settings. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(3), 91-99.
22. Saltali, D.N., Deniz, M.E. (2010). The effects of an emotional education program on the emotional skills of six-year-old children attending preschool. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 2123-2140.
23. Schore, J., Schore, A. (2008). Modern attachment theory: the central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36, 9-20.
24. Stacks, A.M., Oshio, T. (2009). Disorganised attachment and social skills as indicators of Head Start children's school readiness skills. *Attachment & Human Development*, 11(2), 143-164.
25. Steiner, C., Perry, P. (1997). *Achieving Emotional Literacy*. London: Bloomsbury.
26. Takšić, V., Mohorić, T., Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost sa pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja*, 4-5, 729-752.
27. Trentacosta, C. J., Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7, 77-88.

28. Udruženje Centar za istraživanje politike suprotstavljanja kriminalitetu (CPRC). (2011). Analiza kriminaliteta na području Općine Novi Grad Sarajevo. Sarajevo: Općina Novi Grad Sarajevo.
29. Vulić-Prtorić, A. (2002). SUO: Priručnik za Skalu suočavanja sa stresom za djecu i adolescente. Jastrebarsko: Naklada Slap.
30. Zentner, M., Bates, J. (2008). Child temperament: An integrative review of concepts, research programs, and measures. *European Journal of Developmental Science*, 2, 7–37.

Alma Jeftić

*Faculty of Arts and Social Sciences of the International University of Sarajevo*

## **THE IMPORTANCE OF DEVELOPING EMOTIONAL LITERACY IN THE PRESCHOOL AGE**

### Summary

Emotional literacy skills include being able to identify feelings in self and others, as well as being able to control and regulate emotions. It is important to educate preschool children how to recognize and name emotions, control anger, solve problems, and develop positive relationship with parents and peers. A model that supports social competence development and prevents challenging behavior embraces four levels: positive relationship with children, families, and peers; classroom preventive strategies; social and emotional teaching/educational strategies; and intensive individualized interventions. The aim of this paper is to emphasize the importance of emotional literacy, to analyze the existing emotional literacy programs and to propose elements of a new program for emotional literacy skills development of preschool children. The elements of new program are based on Mayer, Salovey and Caruso emotional intelligence model (Mayer and Salovey, 1997) and contain four levels of education adjusted to preschool children. The proposed elements of emotional literacy program serve as an universal prevention model in early education.

Key words: emotional literacy, regulation of emotions, emotional intelligence, prevention

Dr. sc. Senija Tahirović  
*Fakultet umjetnosti i društvenih nauka Internacionalnog  
univerziteta u Sarajevu*

## **PRELIMINARNO ISTRAŽIVANJE O AGRESIVNIM PONAŠANJIMA KOD DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA**

### *Sažetak*

*Agresivna ponašanja kod djece predstavljaju generalni izazov sa kojim se suočavaju društva u svijetu i Bosni i Hercegovini. Oblike agresivnih ponašanja primjećujemo kod djece u svim razvojnim fazama. Rijetko analiziramo ova ponašanja iz razvojne perspektive, što bi nam pružilo širi holistički pristup problemu.*

*U ovom radu objasnili smo terminološke dileme vezano za agresivnost kod djece, zatim tipove i uzroke agresivnih ponašanja. Predstavili smo pilot-istraživanja o percepciji odgajatelja o prisutnosti, oblicima i uzrocima agresivnih ponašanja kod djece u predškolskom periodu. Metodološki okvir pilot-istraživanja uključuje podatke o uzorku, ciljevima istraživanja, hipotezama i metodama. Prikazani nalazi pilot-istraživanja imaju svoju naučnu svrhu, jer će poslužiti za razvijanje sveobuhvatnog istraživačkog projekta pod nazivom „Agresivnost - uzrok ili posljedica?“, koji bi trebao doprinijeti boljem razumijevanju ovog značajnog razvojnog problema. Praktična svrha istraživanja je utvrđivanje tendencija u okviru ispitivanog problema i predlaganje konkretnih akcija koje bi se trebale poduzeti u ispitivanom okruženju.*

*Zaključna razmatranja predstavljaju teoriju koju smo razvili na osnovu pilot-istraživanja koja će poslužiti kao teorijska osnova šireg istraživanja o agresivnim ponašanjima kod djece.*

*Ključne riječi: agresivno ponašanje, razvojni poremećaj, dijete, rani razvoj, razvojna perspektiva*

### **Uvod**

Agresivna ponašanja kod djece i mladih predstavljaju široko raširenu pojavu, sa kojom se suočavaju djeca u svijetu i u Bosni i Hercegovini. Obično, ovom pitanju posvećujemo posebnu pažnju kad agresivna ponašanja djece prouzrokuju ozbiljne štete materijalne, tjelesne ili emocionalne prirode po žrtvu agresivnih ponašanja, ili po agresivno dijete, ili mladu osobu. Oblike

agresivnih ponašanja primjećujemo kod djece u svim razvojnim fazama. Više desetina studija (Shaw, Gilliom i Giovanelli, 2000; Dodge, Bates i Pettit, 1990) provedeno je u svijetu i u BiH kako bi se analizirala agresivna ponašanja kod djece, posebno ona koja se karakteriziraju kao nasilna ponašanja. Ipak, ne možemo zaključiti da se desilo smanjenje ovakvih ponašanja, nego naprotiv - da na sceni imamo pojavu novih oblika ponašanja.

U ovom radu ćemo predstaviti nalaze pilot-istraživanja o percepciji odgajatelja o prisustvu, oblicima i uzrocima agresivnih ponašanja kod djece u predškolskom periodu. Pilot-istraživanje je realizirano u vrtiću za predškolsku djecu u Sarajevu. Nalazi pilot-istraživanja će poslužiti za razvijanje sveobuhvatnog istraživačkog projekta koji bi trebao doprinijeti boljem razumijevanju ovog vrlo značajnog razvojnog aspekta kod djece, i predložiti akcije koje je potrebno poduzeti kako bi se adekvatnije odgovorilo na ovaj razvojni problem.

U narednom dijelu teksta pokušat ćemo objasniti terminološke dileme vezano za agresivnost kod djece, zatim ćemo se baviti tipovima i uzrocima agresivnih ponašanja, te predstaviti nalaze pilot-istraživanja o percepciji odgajatelja o prisutnim tipovima i mogućim uzrocima agresivnih ponašanja kod djece predškolskog uzrasta.

Analize agresivnih ponašanja kod djece školskog uzrasta će biti dio drugog pilot-istraživanja, dok se u ovom radu posebno bavimo ranim razvojem djece, jer vjerujemo da bolje razumijevanje i adekvatan odgovor na ponašanja koja se mogu definirati kao "normalna" agresivnost mogu predstavljati preventivnu aktivnost i dugoročno mogu doprinijeti smanjenju agresivnosti kod djece.

## **Dileme u razumijevanju agresivnih ponašanjima kod djece**

Agresivnost kod djece i mladih se obično koristi kao termin koji se odnosi na poremećaje, odnosno probleme ponašanja. Kad govorimo o odraslim osobama, ovi oblici ponašanja su specificirani u formi antisocijalnih poremećaja, ili poremećaja ličnosti. Kad govorimo o djeci, pojam agresivnosti više se koristi u kontekstu ponašanja djece koja krše socijalne norme i pravila, dok ponašanja djece sa autizmom, naprimjer, ne povezujemo sa ovim terminom (Delfos, 2008).

Agresivnost je ponašanje u čijoj je pozadini namjera da se drugoj osobi nanese šteta, ili uništi neki objekt (Bartol, 1995). Ovaj pristup podrazumijeva da ponašanja koja nanose štete bez namjere

nisu agresivna ponašanja, odnosno, da cilj agresivnog ponašanja ne može biti emocionalna šteta prema djetetu, osobi, pa i prema životinjama. Naša procjena o tome kakva je bila namjera određenih ponašanja, kao i uspoređivanja agresivnih ponašanja prema onome kako se očekuje da se neko ponaša, uvijek je prisutna u procjeni ponašanja djece. Važno je, zato, naglasiti da kod procjene agresivnih ponašanja postoje i profesionalne i moralne dileme kod određivanja namjere i procjene nečijih ponašanja u odnosu na lične i društvene norme.

Agresivna ponašanja se, zbog toga, posmatraju sa više aspekata i iz različitih perspektiva, koji koriste različitu terminologiju i definicije kako bi opisali manje-više isto ponašanje.

Iz *psihološke* perspektive, agresivnost je jedan od problematičnih oblika ponašanja djece i mladih kod kojih se mogu prepoznati dva široko prihvaćena sindroma ponašanja (Essau i Conradt, 2004; Achenbach, 1993), i to:

- a) eksternalizirajući sindromi, koji obuhvataju nekontrolirane oblike ponašanja kao što su hiperaktivni, agresivni i delikventni oblici ponašanja,
- b) internalizirajući sindromi, za koje je karakteristična pretjerana kontrola ponašanja (strah, depresija, socijalno povlačenje).

Iz *psihijatrijske* perspektive, kod objašnjavanja i dijagnosticiranja agresivnih ponašanja obično se koriste dva dijagnostička priručnika, i to: ICD 10 (World Health Organisation, 1992) Međunarodne klasifikacije bolesti i srodnih zdravstvenih problema, Poglavlje V, Mentalni poremećaji i poremećaji ponašanja, te DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994), Dijagnostički i statistički priručnik za mentalne poremećaje. Prema ovim klasifikacijama, agresivno i antisocijalno ponašanje se odnosi na poremećaje ophođenja i poremećaje s prkošenjem i suprotstavljanjem.

Dijagnostički kriteriji za poremećaje ophođenja uključuju, između ostalog, da je osoba mlađa od 18 godina, da pokazuje konstelaciju simptoma kao što su: agresivno ponašanje, kršenje pravila, uništavanje tuđe imovine, te da su simptomi prisutni tokom dužeg vremena. Blaži oblik poremećaja ophođenja su ponašanja koja se povezuju sa prkošenjem i suprotstavljanjem.

Iz *zakonske* perspektive, problemi ponašanja se povezuju sa antisocijalnim ponašanjima kao što su ubojstva, krađe i tome slično, i delikvencijom koja, terminološki, uključuje ponašanja djece koja su učinila prekršaje protiv zakona koji su dovoljno teški

da spadaju pod nadležnost kaznenog zakona zemlje u kojoj se prekršaj desio.

Primjenom različitih perspektiva, pokušavamo da klasificiramo agresivna ponašanja u odnosu na namjere, posljedice, načine ekspresije, ili zakonske kriterije. Međutim, pored ranije navedenih različitosti i pokušaja da nađemo zajedničke simptome i vršimo klasifikaciju, jasno je da je svako agresivno ponašanje specifično, pogotovo kada pokušavamo da objasnimo utjecaj nasljednih i okolinskih faktora u razvoju takvih ponašanja.

Jedan od novijih koncepata agresivnih ponašanja (Delfos, 2008) uvodi novu kategoriju poremećaja ponašanja kao teškoće u ponašanju (*conduct difficulties*) te pravi razliku između poremećaja ponašanja (*conduct disorders*) i problema ponašanja (*conduct problems*). Poremećaji ponašanja, prema ovom konceptu, više su vezani za nasljedne predispozicije i proces odrastanja djeteta, dok su problemi ponašanja više uzrokovani okolinskim faktorima. Uvažavajući činjenicu da predispozicije i okruženje u kojem dijete odrasta kod svakog poremećaja igraju značajnu ulogu, pravljenje razlike između poremećaja u ponašanju i problema ponašanja je pitanje dominantnosti jednog ili drugog utjecaja. Kao i u prethodno navedenim dilemama određivanja namjere djeteta u provođenju agresivnog akta, i ovo pitanje određivanja dominantnosti nasljednih predispozicija i faktora okruženja je jednako teško odrediti, pogotovu kad se ima na umu proces odrastanja, koji uključuje i sazrijevanje centralnog nervnog sistema i stalne međusobne utjecaje svih navedenih faktora (Tahirović 2011).

## Tipovi agresivnih ponašanja kod djece i mladih

S obzirom na veliku raznolikost uzroka i posljedica agresivnih ponašanja, nameće se potreba da ih posmatramo u različitim tipovima i oblicima.

Ovdje navodimo tipologiju agresivnih ponašanja prema Essau i Conradtu (2004), koju smo koristili kao osnovu za izradu skale za ovo istraživanje.

*Otvorena agresivnost* definira se kao otvoreni tip sukobljavanja povezan sa oblicima fizičkog nasilja kao što su fizički obračuni, teroriziranje drugih, upotreba oružja i sl. Djeca sa ovim vidom agresivnosti sklona su jačem negativnom reagiranju na neprijateljsku situaciju, više su razdražljiva i osjetljivija od djece koja pokazuju prikrivene oblike ponašanja.

*Prikrivena agresivnost* definirana je kao „postupci koji se događaju u tajnosti“. Primjer ovog podtipa agresivnosti su krađe,



bježanje iz škole, bježanje od kuće, podmetanje požara i sl. Ovakva ponašanja su česta kod bojažljive, manje društvene djece, koja su nepovjerljiva prema drugima i u obitelji dobivaju nedovoljno podrške.

*Reaktivna agresivnost* je ponašanje koje se javlja kao reakcija na neki vanjski podražaj, događaj, ili ponašanje. Ovaj podražaj ne mora uvijek biti stvaran, nego ga dijete može tako doživjeti. Uporedo sa velikom količinom bijesa koji izaziva vanjski podražaj, ovakva djeca obično imaju slabije vještine kontrole ponašanja i ovladavanja emocijama, što zajedno dovodi do vrlo agresivnih ponašanja. Reaktivna agresivnost se povezuje sa metodama discipliniranja roditelja, nasiljem, nestabilnošću u obitelji, socijalnim faktorima.

*Proaktivna agresivnost* se povezuje sa korištenjem agresivnog ponašanja kao instrumenta u postizanju određenog cilja. Proaktivno agresivna djeca očekuju da će njihova agresivnost donijeti pozitivne rezultate, oni vjeruju da se agresivno ponašanje isplati i da na taj način mogu ojačati svoju poziciju nad ostalom djecom.

*Relacijska agresivnost* je ona koja je usmjerena na uništavanje relacija, veza, ili prijateljstva. Primjer relacijske agresivnosti je prijetnja isključivanjem, ili isključivanje pojedinca iz skupine prijatelja. Djevojčice su više sklone ovoj vrsti agresivnosti nego dječaci. Djeca-žrtve relacijske agresivnosti uskraćena su u zadovoljavanju primarne potrebe za druženjem i ona se osjećaju odbačenom od vršnjaka, zbog čega često postaju nesretna i očajna te sklona prkosnim ili impulsivnim ponašanjima.

*Instrumentalna i neprijateljska agresivnost* su dva podtipa agresivnosti koji se obično javljaju zajedno. Obuhvataju agresivne oblike ponašanja u kojima je nagrada agresoru žrtvina bol i šteta koju joj nanosi.

U skladu sa saznanjima o kognitivnim i socioemocionalnim sposobnostima djece u ranom razvoju, za očekivati je da oni najčešće ispoljavaju otvorenu i proaktivnu agresivnost, a u nešto manjoj mjeri relacijsku i instrumentalnu agresivnost. Naše preliminarno istraživanje će ispitati navedenu teorijsku elaboraciju kroz hipoteze koje su definirane u ovom istraživanju (Essau i Conradt, 2004).

## **Razumijevanje "normalne" agresivnosti u ranom razvoju**

Antisocijalna ponašanja koja uključuju i određen vid agresivnih ponašanja se javljaju, nestaju i mijenjaju tokom

razvojnih perioda. Međutim, istraživanja su pokazala da djeca koja su jako fizički agresivna tokom ranog djetinjstva pokazuju značajnu stabilnost agresivnih ponašanja i u kasnijem razvoju. Longitudinalne studije pokazuju značajnu stabilnost u održivosti pogotovo fizički nasilnih ponašanja (Mash, Wolf, 2010). Nalazi našeg pilot-istraživanja bi, zato, mogli poslužiti kao prediktor razvoja agresivnih ponašanja kod djece u kasnijem školskom razvojnem periodu i periodu adolescencije.

Neki oblici agresivnih ponašanja u ranom dječijem razvoju u određenoj mjeri su "normalni". Pomoću ovog ponašanja, u ranim međuljudskim konfliktima djeca uče socijalne strategije pomoću kojih grade svoju poziciju u okruženju.

Dojenačka dob i dob puzanja je vezana za napade bijesa koji su uzrokovani osjećajem tjelesne neugode, željom za pažnjom ili hranom, vršenjem nužde itd. Vrlo često, ovi oblici agresivnosti se pojavljuju zajedno sa problemima sa spavanjem ili ishranom kod djece.

Nakon prve godine života, kod djece se često javlja instrumentalni oblik agresivnosti, koji se obično veže za aktivnosti oduzimanja igračkaka drugoj djeci, ili frustracije vezano za nepoznate situacije ili osobe. Sa povećanjem mobilnosti djeteta u ranom djetinjstvu, moguća je pojava nekih oblika hiperaktivnih ponašanja koja povećavaju rizik razvijanja ponašanja vezanih za odbijanje autoriteta, kao i agresivnih ponašanja. Nedostatak samokontrole u ranom razvoju, prisustvo stresnih situacija, često su uzrok pojave napada bijesa, koji dosežu vrhunac u dobi od 3,5 godina. U periodu hronološkog uzrasta između 3. i 5. godine, kod većine djece se smanjuje fizička agresivnost, jer djeca ove dobi povećavaju sposobnost samoregulacije, a i govorni razvoj smanjuje potrebu za primjenom agresivnih ponašanjima kod rješavanja konflikata (DeHart, Sroufe, Cooper, 2004).

Većina djece sa agresivnim ponašanjima pokazuju raznolikost ekspresije agresivnih ponašanja. Oni obično ne zadržavaju isti oblik ponašanja duži vremenski period, nego mijenjaju njihove forme tokom razvoja (Tahirović, 2011). Na osnovu ranije navedenih saznanja, jasno nam je da je određen nivo agresivnih ponašanja dio odrastanja. Iako svaki hronološki period sa sobom nosi manje ili više tipična agresivna ponašanja, ipak, kod velikog broja djece agresivna ponašanja prelaze u neki od oblika izrazito antisocijalnih i delikventnih ponašanja.

Imajući na umu opće smjernice koje upućuju na razlike između "normalne" agresivnosti, koja je dio odrastanja, i izrazito

agresivnih, "abnormalnih" oblika ponašanja, ovdje predstavljamo kriterije za procjenu ponašanja koja su karakteristična za predškolski uzrast. O "abnormalnom" agresivnom ponašanju je moguće govoriti kada ponašanje:

- kvalitetno odstupa od „normalne“ agresivnosti, npr. djeca predškolske dobi se često fizički obračunavaju, ali podmetanje vatre i mučenje životinja se smatra „abnormalnim“ za ovu dob;
- kvantitativno se razlikuju u odnosu na učestalost, intenzitet i dužinu trajanja. Za predškolsku dob povremeni izljevi bijesa su "normalni", dok su ista ponašanja za dvanaestogodišnjaka "abnormalna";
- u značajnoj mjeri odstupaju od onoga što se smatra "normalnim" za djecu iste razvojne dobi i istog spola;
- uveliko ometaju različite aspekte dječijeg razvoja kao što su odnosi sa vršnjacima ili odraslim osobama, ili, pak, savladavanje novih znanja i govornih sposobnosti;
- ako agresivno ponašanje predškolskog djeteta štetno utječe na ponašanje drugih (Prema Essau i Conradtu, 2004:24, Moeler, 2001).

Odlučivanje o tome da li je neko agresivno ponašanje "abnormalno" uvijek najprije zahtijeva utvrđivanje hronološke dobi djeteta, što nas upućuje na saznanja o tome koja su uobičajena ponašanja kod djece tog uzrasta, potom utvrđujemo ekstremnost, intenzitet i učestalost agresivnih ponašanja, dužinu trajanja takvih ponašanja, a onda i posljedice tih ponašanja na razvoj djeteta, osoba i predmeta u okruženju. Vrlo često, roditelji i odgajatelji evaluiraju sve gore navedene kriterije na osnovu subjektivnog odnosa prema agresivnosti općenito i ličnim nivoima tolerancije prema takvim ponašanjima, što značajno određuje da li je ponašanje nekog djeteta prema njima razvojno "normalno" ili ne. Rijetko smo spremni na holistički pristup posmatranju djeteta kao individue i, u skladu s tim, na adekvatan odgovor na ponašanje djeteta.

## **Teorijski pristupi koji objašnjavaju agresivna ponašanja kod djece**

Zašto djeca i mladi postaju agresivni, pitanje je koje je bilo predmet analiza mnogih psiholoških teorija i provedenih istraživanja. Navest ćemo nekoliko teorijskih pristupa koji, svaki sa svog aspekta, pokušavaju dati odgovor na ovo još uvijek složeno pitanje. Dolje navedene teorije dale su nam okvir za razumijevanje

ovog pitanja, i koristili smo osnovne tvrdnje ovih teorija kako bismo kreirali skalu za ispitivanja mišljenja odgajatelja o agresivnim ponašanjima djece u predškolskom periodu.

*Teorija ponašanja i teorija socijalnog učenja* objašnjava agresivna ponašanja kao ponašanje koje se može naučiti, održavati ili mijenjati kroz proces opažanja, klasičnog i operantnog uvjetovanja. Ovim jednostavnim oblicima učenja, prema ovoj teoriji, agresivna ponašanja se mogu učiti, ali se mogu i modificirati uz pomoć podražaja, potkrepljenja, i procesom generalizacije ranije naučenog agresivnog ponašanja.

Prema *Teoriji socijalnog učenja*, koju je predstavio Bandura (1989), agresivna ponašanja se usvajaju kroz učenje promatranjem modela i oponašanjem modela u određenom trenutku. Ova teorija potencira značaj kognitivne obrade informacija vezano za agresivno ponašanje i situaciju u kojoj se dijete ili mlada osoba nalazi, što utječe na donošenje odluke vezano za primjenu agresivnog ponašanja.

Jedno od najčešćih polazišta u objašnjavanju agresivnih ponašanja je *hipoteza frustracija-agresivnost*, koju je predstavio Dolard i saradnici (1939). Frustracija nastaje u situacijama kada je dijete, ili mlada osoba, spriječeno, ili ometeno, da realizira ponašanje koje je usmjereno prema ostvarivanju određenog cilja. Osnova ove hipoteze je da frustracija uvijek izaziva neki oblik agresije, i/ili agresija uvijek biva izazvana nekim oblikom frustracije. Ovaj teorijski pristup nije našao svoju punu potvrdu u empirijskim istraživanjima.

Berkovitz (1965) predstavio je revidiranu *hipotezu frustracija-agresivnost*, prema kojoj agresivno ponašanje nastaje kombinacijom unutrašnjih poriva (ljutnja, neprijateljstvo) i vanjskih okidača, odnosno podražaja, koji upućuju na moguću agresivnost, odnosno, koji su vezani za ranije slično iskustvo koje je bilo povezano sa agresivnim ponašanjima.

*Teorija nagona (Freud psihoanalitička teorija, 1920)* potcrtava značaj nagona, koji su, prema ovoj teoriji, osnova agresivnosti. Nagoni se mogu preusmjeriti u prihvatljive aktivnosti, što predstavlja rasterećenje. Ali, ako se to ne desi, onda nastupa *katarza*, ili rasterećenje kroz erupciju agresivnosti.

*Model "antisocijalnih aktivnosti"* u fokus stavlja antisocijalne sklonosti kod djece koje se, kroz razvojne trendove, razvijaju u agresivna ponašanja. Glavni činioci u ovom procesu su razvojne osobine koje se odnose na temperament, okolinske faktore, ulogu

roditelja i njihov način discipliniranja djeteta, te utjecaj vršnjaka (Connor, 2002).

Kao što je već navedeno, ovi teorijski pristupi pomažu nam u širem razumijevanju samog fenomena agresivnog ponašanja. Potencirajući pojedine važne aspekte u razvoju agresivnih ponašanja, više nam pomažu u utvrđivanju određenih rizičnih faktora koji u jednom vremenskom intervalu prevagnu, tako da dijete iz "normalne agresivnosti" razvija ponašanja koja se povezuju sa "abnormalnim agresivnim ponašanjima".

Razvoj djece u svakom aspektu, pa i u razvoju agresivnih ponašanja, pod utjecajem je velikog broja faktora. Kako naslijeđe i okolinski faktori utječu na razvoj djece, objašnjavali su Francis Galton (1822-1911) i Charles Darwin (1809-1882). Danas je sasvim jasno da oba faktora igraju značajnu ulogu, i možemo ih posmatrati na jednom kontinuumu, u kojem je teško odrediti kad se smanjuje utjecaj prirode a povećava utjecaj okolinskih faktora, i obratno (Delfos, 2008).

Treći važan faktor je razvoj centralnog nervnog sistema, koji se razvija i usavršava svoje funkcije tokom cjelokupnog razvoja (Delfos, 2008).

Samo u svrhu boljeg razumijevanja, veliki broj *faktora rizika* za razvoj agresivnih ponašanja možemo grupirati u nekoliko podgrupa, kako se to objašnjava u narednom dijelu teksta.

*Genetski i obiteljski faktori* se odnose na nasljedne osobine koje određuju predispozicije za svakog pojedinca, u kombinaciji genetskih kodova oca i majke. U ovu podskupinu morali bismo uključiti faktore temperamenta u smislu individualnih razlika u emocionalnoj i motoričkoj spremnosti na reakciju i samoregulaciju. Istraživanja Moffita i saradnika (1996) pokazala su da postoji veći rizik prema razvijanju agresivnih ponašanja kod djece čije su majke u tinejdžerskoj dobi. Warner i saradnici (1996) utvrdili su da postoji veći rizik razvoja agresivnih ponašanja kod djece depresivnih roditelja. Interakcija roditelj-dijete i odgojni stilovi roditelja određuju nivo emocionalnog razvoja djece, osjećaj sigurnosti, mogućnosti samokontrole i samopouzdanja. Indirektno, dakle, ovaj faktor također može doprinijeti razvoju više ili manje agresivnih ponašanja kod djece.

*Socijalna kognicija*, sposobnost procjenjivanja socijalnog okruženja, igra vrlo značajnu ulogu u razvoju agresivnih ponašanja. Ovaj faktor je u vezi sa procesom maturacije centralnog nervnog sistema i jačanjem kognitivnih sposobnosti djece. Djeca sa agresivnim ponašanjem češće procjenjuju okruženje kao

neprijateljsko, i često pogrešno procjenjuju i svoje ponašanje na način da nisu svjesna kako je njihovo ponašanje pogrešno (Essau i Conradt, 2004, Crick i Dodge, 1996). Nizak nivo sposobnosti procjene i primjene socijalnih neverbalnih znakova u komunikaciji, što se može povezati sa socijalnom inteligencijom, također predstavlja značajan faktor razvoja agresivnih ponašanja.

*Socio-ekonomski status* obitelji u kojoj djete odrasta sam po sebi ne mora biti direktno vezan za razvoj agresivnih ponašanja, ali može odražavati i podržavati ostale faktore rizika.

*Interpersonalni utjecaji* u okviru obitelji i u skupini vršnjaka, pripadnost određenoj grupi, značajan je rizikofaktor prije svega za razvoj međuljudskih odnosa, što, onda, direktno i indirektno određuje način ophođenja prema drugima.

Danas se sve više suočavamo sa činjenicom da *masovni mediji*, koji prikazuju nasilje u filmovima, na televiziji, u muzici, video-igricama i tome slično, mogu utjecati na razvoj agresivnih ponašanja tako što djecu i mlade čine manje osjetljivim prema agresivnim ponašanjima, pa čak i više: djeca se, po principu učenja po modelu, identificiraju sa vrlo agresivnim junacima. Mnogo je "modernih" agresivnih ponašanja koje djeca preslikaju sa omiljenih video-igrice ili filmova.

*Kulturološki faktori* mogu značajno odlučiti u kojem nivou su neka ponašanja "dozvoljeno" agresivna, a u kojima se krše socijalne norme. Kultura i tradicija u pojedinim društvima imaju vrlo visok prag tolerancije na agresivna ponašanja, pogotovo kad su u pitanju određene grupe ljudi koji pripadaju određenom spolu, rasi, ili socijalnom miljeu.

### **Metodološki okvir preliminarnog istraživanja o agresivnim ponašanjima djece u predškolskom periodu**

Ovo istraživanje ima za *cilj da utvrdi i analizira percepciju odgajatelja* o učestalosti, tipovima i uzrocima agresivnih ponašanja kod djece predškolskog uzrasta u vrtićima u kojima je vršeno pilot-istraživanje.

Nalazi pilot-istraživanja će imati *naučnu i praktičnu svrhu: naučnu - u smislu davanja prijedloga za dalje sveobuhvatno istraživanje o agresivnim ponašanjima djece u predškolskom periodu; praktičnu - u smislu utvrđivanja tendencija o posmatranim aspektima agresivnih ponašanja i definiranja preporuka za neophodne aktivnosti kako bi se smanjio broj agresivnih ponašanja kod djece u predškolskom periodu.*

U istraživanju smo krenuli od *hipoteze* da u vrtićima u kojima je rađeno istraživanje odgajatelji nisu radili sa više od 30 djece sa izrazito agresivnim ponašanjima. *Pretpostavili* smo, također, da odgajatelji najčešće percipiraju otvoren tip agresivnih ponašanja te da odgajatelji vjeruju kako su interpersonalni utjecaji u okviru obitelji najčešći uzrok agresivnih ponašanja kod djece predškolskog uzrasta. *Uzorak* preliminarnog istraživanja čini 12 odgajatelja koji rade u instituciji za predškolski odgoj i obrazovanje u Sarajevu, sa dolje navedenim karakteristikama.

Tabela 1: *Uzorak istraživanja prema spolu*

Spol	
Ženski	12
Muški	0
ukupno	12

Tabela 2: *Uzorak istraživanja prema radnom iskustvu*

Radno iskustvo	
Manje od 5 godina	9
Između 5 i 9 godina	3
10 i više godina	0
ukupno	12

Odgajateljice su ženskog spola, i imaju manje od 10 godina radnog iskustva.

U preliminarnom istraživanju je korištena *metoda teorijske analize* i Survey metoda. Analiziran je sadržaj velikog broja naučne i stručne literature, kao i nalazi srodnih istraživanja u ovoj oblasti, koji su doprinijeli boljem razumijevanju terminologije, dijagnostike, uzroka i razvoja agresivnosti kod djece predškolskog uzrasta. Primjenom metode teorijske analize, dobili smo teorijski okvir, kao i osnovu za razvijanje instrumenta koji se koristio u pilot-istraživanju. *Survey metod*, kao deskriptivna i analitička varijanta istraživačkog metoda, poslužila je kod terenskog istraživanja u cilju prikupljanja podataka o percepciji odgajatelja o predmetu istraživanja.

*Instrument* koji je korišten u istraživanju je skala procjene percepcije odgajatelja o učestalosti, tipovima i uzrocima agresivnih ponašanja kod djece predškolskog uzrasta. Kreirana je za potrebe ovog istraživanja i povezana je sa teorijskim okvirom problema istraživanja. Instrument je pratio tipologiju agresivnih ponašanja prema Essau i Conradt (2004), a uzroci agresivnosti kod djece pratili su uzroke agresivnosti predstavljene u različitim naučnim teorijama. Skala sadrži ukupno 12 aitema koji uključuju moguće

uzroke agresivnih ponašanja koji su poentirani u teorijama predstavljenim u teorijskoj analizi problema istraživanja. Na kraju skale je postavljeno otvoreno pitanje o prijedlogu tri najvažnije aktivnosti koje bi, po mišljenju ispitanika, trebalo uključiti u programe smanjenja agresivnih ponašanja kod djece. Instrument uključuje socio-statusne podatke, kao što je naziv ustanove u kojoj rade, spol i godine iskustva u radu sa djecom.

### **Prikaz nalaza preliminarnog istraživanja**

U želji da procijenimo prisustvo izrazito agresivnih ponašanja kod djece u vrtiću u kojem smo radili preliminarno istraživanje, postavili smo pitanje: sa koliko su izrazito agresivne djece odgajatelji radili u posljednje tri godine? Dobili smo podatke prikazane u tabeli broj 3.

Tabela broj 3: *Broj djece sa kojom su odgajatelji radili u posljednje tri godine*

Tokom posljednje tri godine radili ste sa izrazito agresivnom djecom, i to	
dječaka	45
djevojčica	31
ukupno	76

U pitanju nismo definirali šta znači "izrazito agresivno ponašanje", jer pretpostavljamo da osobe koje rade sa djecom imaju sposobnost da naprave razliku između razvojne agresivnosti i pretjerano agresivnih ponašanja kod djece. Ovo smatram jednim od ograničenja ovog istraživanja, o kojem će se voditi računa tokom istraživanja pod nazivom „Agresivnost - uzrok ili posljedica?“. Dakle, 12 odgajatelja u posljednje tri godine radilo je sa 76-ero izrazito agresivne djece, od čega je 45 dječaka. Preliminarni nalazi istraživanja opovrgli su našu hipotezu da odgajatelji nisu radili sa više od 30-ero izrazito agresivne djece. Ovaj podatak ukazuje na potrebu dublje analize procjene koliki nivo agresivnih ponašanja je prisutan kod djece, i da li je potrebno dodatno pojašnjenje i obrazovanje odgajatelja u procjeni razvojne i "abnormalne" agresivnosti. U ovom istraživanju nismo povezivali godine iskustva i broj agresivne djece sa kojima su odgajatelji radili, ali će to biti predmet narednog istraživanja, kako bismo utvrdili da li godine iskustva u radu sa djecom utječu na povećanje njihove senzibilnosti u prepoznavanju agresivnosti kod djece.



Percepcija odgajatelja o najčešće prisutnim tipovima agresivnih ponašanja kod djece u njihovim vrtićima i okruženju prikazana je u narednoj tabeli.

Tabela broj 4: *Percepcija odgajatelja o prisutnim tipovima agresivnih ponašanja*

Tipovi agresivnih ponašanja djece koja su prisutna u Vašem vrtiću	Stepen prisutnosti			
	Nikako	Ponekad	Nisam siguran/a	Često
<b>Otvorena agresivnost</b> (otvoreni tip sukobljavanja povezan sa fizičkim nasiljem, kao što su fizički obračuni, teroriziranje drugih, upotreba oružja i sl.)	5	4	0	2
<b>Prikrivena agresivnost</b> (postupci koji se događaju u tajnosti. Pod ovim ponašanjem smatramo krađe, bježanje iz vrtića, bježanje od kuće, podmetanje požara i sl.)	7	4	0	1
<b>Reaktivna agresivnost</b> (ponašanje koje se javlja kao reakcija na neki vanjski podražaj, događaj ili ponašanje. Ovaj podražaj ne mora uvijek biti stvaran, nego ga dijete može tako doživjeti i reagirati tako što će ispoljavati veliku količinu bijesa)	0	7	1	4
<b>Proaktivna agresivnost</b> (korištenje agresivnog ponašanja kao instrumenta u postizanju određenog cilja)	1	4	1	6
<b>Relacijska agresivnost</b> (usmjerena na uništavanje relacija, veza ili prijateljstva, kao što je prijetnja isključivanjem, ili isključivanje pojedinca iz skupine prijatelja)	2	3	3	4
<b>Instrumentalna i neprijateljska agresivnost</b> (agresivni oblici ponašanja u kojima je nagrada agresoru žrtvina bol i šteta)	4	3	3	2

Odgajatelji najčešće prepoznaju proaktivna agresivna ponašanja, kada djeca koriste agresivna ponašanja u postizanju određenih ciljeva. Ovaj podatak potvrđuje saznanja da djeca u predškolskom periodu koriste agresivna ponašanja kako bi ostvarila svoj cilj. Oni još uvijek kognitivno i emocionalno nisu dostigli takav razvojni nivo da mogu ostvariti svoje ciljeve strategijama pregovaranja, ili drugim, manje nasilnim, metodama. Ključno za ovaj nalaz je pitanje procjene da li su ova ponašanja u okviru razvojnih agresivnih ponašanja, ili intenzitet i učestalost tih ponašanja ukazuju da postoje ozbiljni signali za postojanje "abnormalnih" agresivnih ponašanja. Iz iste tabele vidimo, također, da odgajatelji primjećuju da se ponekad i često javljaju i

oblici reaktivne agresivnosti, što upućuje na činjenicu da okruženje i klima u kojoj dijete odrasta mogu podsticati razvoj agresivnog ponašanja. Osjećaj nesigurnosti uvijek vodi ka kognitivnoj procjeni da nam prijeti opasnost, te će djeca, da bi se zaštitila, reagirati agresivno, ili će se povući. Ovaj nalaz bi mogao biti značajan kod planiranja daljeg istraživanja u kojem bi se trebalo fokusirati i na okruženje kao mogući izvor reaktivne agresivnosti. Djeca češće reaguju agresivno u okruženju u kojem ima više agresivnih ponašanja. Istovremeno, oni uče takva ponašanja jedni od drugih, i primjenjuju ih kako bi se zaštitili od potencijalnih opasnosti.

Dakle, hipoteza da odgajatelji češće percipiraju otvoreni tip agresivnih ponašanja kod djece nije potvrđena. Podaci pokazani u tabeli broj 4 pokazuju kako postoji tendencija da se relacijska agresivnost pojavljuje prilično često kod djece predškolskog uzrasta. Činjenica da odgajatelji nisu uvijek sigurni da li se radi o takvoj vrsti ponašanja pokazuje kako nije lako identificirati kada djeca koriste agresivna ponašanja kako bi isključili drugu djecu iz skupine drugova. Podatak da djeca u manjoj mjeri pokazuju tendenciju prema instrumentalnoj i neprijateljskoj agresivnosti ukazuje da je individualna procjena djece koja pokazuju takva ponašanja neophodna kako bi se djelovalo preventivno.

U ovom istraživanju zanimala nas je percepcija odgajatelja o uzrocima agresivnih ponašanja kod djece. U tabeli broj 5 prikazani su rezultati koji upućuju da odgajatelji percipiraju uzroke agresivnih ponašanja u vrlo širokoj lepezi. Kao što je navedeno ranije, skala u kojoj su navedeni uzroci agresivnih ponašanja pratila je pretpostavke određenih teorijskih perspektiva koje su prikazane u teorijskom dijelu rada.

Jedan dio ispitanih odgajatelja se ne slaže sa tvrdnjama da genetski faktori, siromaštvo i kulturološki faktori mogu biti uzrok agresivnih ponašanja kod djece predškolskog uzrasta. Obrazloženje za ovakvu tendenciju možemo naći u manje prisutnim i najnovije utvrđenim elaboracijama kako genetske predispozije mogu stvarati preduvjet za razvoj agresivnih ponašanja, i da siromaštvo samo po sebi doista nije uzrok agresivnih ponašanja, ali da atmosfera u kojoj dijete može odrastati i osjećaj socijalne isključenosti indirektno može utjecati na pojavu frustracija koje vode ka razvijanju agresivnih ponašanja. Poznato nam je da kombinacije genetskih i okolinskih faktora utječu na ponašanja djece. Razumljivo je da odgajatelji nisu u mogućnosti da utvrde očigledne manifestacije tih kombinacija u ponašanjima djece predškolskog uzrasta. Zanimljivo je kako svi odgajatelji kao značajan uzrok agresivnih ponašanja

percipiraju masovne medije i pripadnost određenoj skupini vršnjaka, što je u direktnoj vezi sa učenjem agresivnih ponašanja koje odgajatelji također percipiraju kao izvor agresivnosti kod djece.

Tabela broj 5: *Percepcija odgajatelja o uzrocima agresivnih ponašanja*

Tvrđnja	Stepen slaganja sa tvrdnjom		
	Ne slažem se	Nisam siguran/a	Slažem se
Agresivna ponašanja se mogu naučiti, održavati, ili mijenjati kroz proces opažanja, klasičnog i operantnog uvjetovanja	0	1	11
Agresivna ponašanja se usvajaju kroz učenje promatranjem modela i oponašanjem modela u određenom trenutku	0	0	12
Agresivna ponašanja su posljedica frustracija koje nastaju u situacijama kada je dijete, ili mlada osoba, spriječena, ili ometena, da realizira ponašanje koje je usmjereno prema ostvarivanju određenog cilja	0	2	10
Agresivna ponašanja nastaju kombinacijom unutrašnjih poriva (ljutnja, neprijateljstvo) i vanjskih okidača, odnosno podražaja, koji upućuju na moguću agresivnost	0	0	12
Nagoni su osnova agresivnosti	1	7	4
Antisocijalne sklonosti (temperament, faktori okoline, uloga roditelja i njihov način discipliniranja djeteta te utjecaj vršnjaka kod djece) uzrok su agresivnih ponašanja	0	2	10
Genetski faktori, prvenstveno nasljedne osobine, uzrokuju agresivna ponašanja kod djece	5	2	6
Siromaštvo je uzrok agresivnih ponašanja kod djece	6	0	6
Interpersonalni utjecaji u okviru obitelji su uzrok agresivnih ponašanja kod djece	0	3	8
Pripadnost određenoj skupini vršnjaka određuje razvoj agresivnih ponašanja kod djece	0	0	12
Masovni mediji (filmovi, televizija, muzika, video-igrice) direktno utječu na razvoj agresivnih ponašanja kod djece	0	0	12
Kultura i tradicija utječu na razvoj agresivnih ponašanja kod djece	5	2	5

Ovo preliminarno istraživanje pokazuje kako većina razvojnih teorija koje objašnjavaju agresivna ponašanja imaju svoje uporište u predstavljenim percepcijama odgajatelja.

Naša hipoteza da su interpersonalni utjecaji u okviru obitelji najčešći uzrok agresivnih ponašanja kod djece predškolskog uzrasta djelomično je potvrđena.

## **Preporuke za dalja istraživanja na bazi rezultata preliminarnog istraživanja**

Nalazi preliminarnog istraživanja su, između ostalog, imali za cilj da provjere osnovne metrijske karakteristike primijenjene skale. Utvrdili smo koeficijent pouzdanosti skale u iznosu 0,75, mjeren po Guttman-Nicewanderovim mjerama pouzdanosti.

Na osnovu pilot-istraživanja, utvrdili smo da je za šire istraživanje o agresivnim ponašanjima kod djece neophodno uraditi sljedeće aktivnosti:

- uraditi preliminarno istraživanje u osnovnim i srednjim školama koristeći istu skalu, kako bi se dobili rezultati za djecu u različitim razvojnim fazama,
- osim kvantitativne, planirati i kvalitativnu analizu, u koju bismo uključili roditelje i djecu koristeći fokus-grupe.

Vjerujemo da će istraživanje „Agresivnost - uzrok ili posljedica?“, koje će biti provedeno na većem uzorku, osigurati validnije rezultate, koji će nam dati za pravo da donosimo zaključke. U preliminarnom istraživanju govorili smo o tendencijama imajući na umu mali uzorak istraživanja i metodološka ograničenja. Istraživanje koje bi bilo provedeno za djecu u predškolskim institucijama, osnovnim i srednjim školama, ukazalo bi na specifičnosti razvoja agresivnih ponašanja u ranom razvoju, srednjem djetinjstvu i adolescenciji.

## **Zaključci**

Djeca koja često primjenjuju oblike agresivnih ponašanja tokom predškolskog perioda jesu djeca koja rano iskuse emocionalne probleme zbog osjećaja odbačenosti. Oni u ranom razvoju shvate da nisu u stanju uspostaviti dobru komunikaciju sa vršnjacima ili odraslim osobama, a pri tome ne razumiju zašto im se to događa. Kada emocionalni problemi uzrokovani agresivnim ponašanjima i stalnim sukobima u okruženju dostignu tako visok nivo sa kojim se dijete ne može nositi, onda takvo stanje vodi teškoćama u kognitivnom razvoju, što, zajedno sa emocionalnim i socijalnim teškoćama, usporava cjelovit psiho-socijalni razvoj djeteta.

Preliminarno istraživanje koje smo predstavili ima za cilj da ukaže na važnost razumijevanja agresivnih ponašanja kod djece kao na razvojni problem. Teorijski okvir narednog istraživanja će, između ostalog, uključivati i sljedeća stajališta: specifični oblici agresivnih ponašanja kod djece različitog uzrasta jesu dio

odrastanja i predstavljaju jedan od načina na koji djeca razvijaju svoje strategije komunikacije i kognitivne šeme procjene situacije i učenja ponašanja; roditelji, odgajatelji, nastavnici i druge odrasle osobe imaju teškoću da pravilno procijene ponašanja djece i adekvatno odgovore na njih odgojnim i obrazovnim metodama; odrasle osobe vrlo često unose subjektivnu notu u procjenu ponašanja; odrasli na agresivna ponašanja često odgovaraju prestrogo, ili, čak, i fizički kažnjavaju djecu u vrlo ranom uzrastu; ponašanja odraslih osoba ponekad podstiču razvoj djetetovih frustracija i usvajanje modela ponašanja koji se uglavnom mogu svesti na neke podtipove agresivnosti.

Međutim, naša teorijska postavka nema namjera ovako kompleksnu pojavu svesti na prepoznavanje, razumijevanje i adekvatan odgovor na pojavne oblike agresivnosti. Kao i u svakom drugom razvojnom aspektu, tako i kod problema agresivnosti kod djece moramo imati u vidu utjecanje procesa genetskog naslijeđa, razvojnih izazova vezanih za proces odrastanja, prirode i okruženja u kojem dijete odrasta, i to prvenstveno obitelji, obrazovnih institucija i masovnih medija.

U preliminarnom istraživanju koje smo ovdje predstavili utvrdili smo metodološka ograničenja u smislu pojašnjavanja određenih oblika agresivnih ponašanja koji su predstavljeni u skali, ispitivanja povezanosti godina iskustva nastavnika i prepoznavanja prisustva agresivnih ponašanja. O svim navedenim ograničenjima vodit ćemo računa kada budemo provodili istraživanje „Agresivnost - uzrok ili posljedica?“, koje planiramo provesti na uzorku od 700 djece predškolskog i školskog uzrasta.

Stojimo na stajalištu da je individualizacija pitanja agresivnih ponašanja kod djece neophodna. Činjenica je da ekstremno agresivna ponašanja kod djece uvijek vežemo za ozbiljnije psihološke probleme koji su nastali pod utjecajem velikog broj faktora. U takvim situacijama individualni rad sa djecom i njihovim roditeljima u vrlo ranom razvoju će predstavljati ključ rješavanja ovog pitanja, koje nije problem samo djeteta nego i obitelji, vrtića, škole i šire zajednice, kao i cjelokupnog društva, u zavisnosti od vrste, intenziteta i štete koja je nanesena djetetu ili zajednici.

## Literatura

- Bartol, C. R. (1995). *Criminal behavior: A psychological approach*. USA: Nj Prentice Hall.
- Bennett, P. (2008). *Abnorma and Clinical Psychology*. USA: MKGraw Hill Education.

- Butcher, J. N., Mineka, S., Hooley, J. M. (2007). *Abnormal psychology*. USA: Paerson.
- Cook, J. L., Cook, G.(2009). *Child Development, Principles and Perspectives USA: Pearson Education*.
- Connor, D. F. (2002). *Agresion, antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Delfos, M. F.(2004). *Children and behavioral problems. Anxiety, agresion, depression and ADHD. A Biopsychological Model with Guidelines for Diagnostics and Treatment*. London: Jessica Kingsley.
- Delfos, M. F. (2004). *A strange World, Autisam, Asperger's Syndrome and PDD-NOS. A gide for parents, Partners, Professional Carers and People with ASDs*. London: Jessica Kingsley.
- DeHart, G. B., Sroufe A. L.,Cooper R. G. (2004) *Child Development, Its Nature and Course*. USA: Mc Graw Hill.
- DSM-IV-TR *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ,American Psychiatric Association, Atlington, VA.
- Davison, G. C., Neal, J. M.(1999). *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Zagreb: Naklada Slap.
- Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1990). *Mechanisms in the cycle of violence*, Science 250.
- Essau, C. A., Conradt, J. (2004). *Agresivnost kod djece i mladih*. Zagreb: Naklada Slap.
- Erik, J., Mash, D., Wolfe, A. (2010). *Abnormal Child Psychology*. Canada: Wadsworth: Cengage Learning.
- Feldman, S. R.(2008). *Development Across the Life Span*.USA: Pearson Education Prentice Hall.
- Friedrich, M. H. (2007). *Ispratiti djecu u život*. Sarajevo: Šahinpašić.
- Morton, C. (2008). *Tehnike u dječijoj terapiji, Psihodinamske strategije*. Zagreb: Alineja.
- Ross, V., Haith, M. M., Miller, S. A. (2005). *Dječija psihologija*. Zagreb: Naklada Slap,
- Shaw, D. S., Gilliom, M. & Giovanelli, J. (2000). *Aggressive behavior disorders,Handbook of infant mental health*, New York: Guilford Press.
- Tahirović, S. (2007). *Borba protiv nasilja nad djecom iz perspektive prava djece*. Sarajevo: Internacionalne konferencije o nasilju nad djecom.
- Tahirović, S. (2009). *Stavovi djece o vrijednosti roditeljstva*. Zenica: Didaktički putokazi broj 51.
- Tahirović, S. (2010). *Value of parenting is measured by love and support*. Bologna: Riccerche di Pedagogia e Didarrica.
- Tahirović, S. (2011). *Agresivnost kod djece, razvojna perspektiva*. Tuzla.
- Wenar, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija, od dojenačke dobi do adolescencije*. Zagreb: Naklada Slap.

Senija Tahirović, PhD

*Faculty of Arts and Social Sciences of the International University of Sarajevo*

## **PRELIMINARY RESEARCH ON AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF PRESCHOOL CHILDREN**

### **Abstract**

Aggressive behaviour of children is a general challenge that society is facing both in the world and in Bosnia and Herzegovina. We can recognize different forms of aggressive behaviour of children in all developmental stages. Rarely have we observed such behaviour from development perspective that can provide us with broader holistic approach to the problem.

In this paper we have explained the terminology dilemma related to aggression of children, then the types as well as causes of aggressive behaviour. We have presented a pilot research on the perception of educators about the presence, types and causes of aggressive behaviour of children in preschool period.

The methodological framework of a pilot research study includes information related to research sample, objectives, hypotheses and methods. The results of the pilot study have a scientific purpose since it will serve to develop a comprehensive research project that should contribute to a better understanding of this important development issue. The practical purpose of this study was to determine trends of the problem and proposing concrete actions that should be taken in the environment the pilot research has been conducted in.

In concluding observations we will present the theory that we have developed on the basis of pilot studies findings. This theory will serve as a theoretical basis for a wider research on aggressive behaviour in children.

**Key words:** aggressive behaviour, developmental disorder, child, early development, developmental perspective





Mr. sc. Muharem Adilović  
*Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici*

## **NEKI POKAZATELJI STANJA SISTEMA RANE INTERVENCIJE NA PODRUČJU ZENIČKO- DOBOJSKOG KANTONA**

### *Sažetak*

*Cilj rada je ukazati na neke karakteristike stanja sistema rane intervencije u kontekstu prevencije razvojnih ometenosti kod djece rane razvojne dobi na području Zeničko-dobojskog kantona, temeljeno na Teoriji ekologije ljudskog razvoja američkog naučnika Jurija Bronfenbrenera. Dijete tokom svog progresivnog razvoja prolazi kroz niz sistema (mikro, mezo, egzo, makro), koji na njega utječu različitim intenzitetom, posebno kada se radi o djetetu sa razvojnim ometenostima, u čijem slučaju je rana intervencija od izuzetne važnosti za rehabilitacijske procese. Analizom 500 dosjea djece sa razvojnim ometenostima sa područja Kantona, i odnosa okoline prema razvojnim poteškoćama djeteta, uviđamo određen broj i intenzitet kako faktora podrške tako i ometajućih faktora, koji u zajedničkoj interakciji značajno utječu na razvoj djeteta. Na ovaj način priskrbujemo osnovna saznanja na kojima bi trebalo temeljiti projekciju razvoja sistema rane intervencije kao osnovnog oblika prevencije razvojnih ometenosti kod djece.*

*Ključne riječi: ekologija ljudskog razvoja, rana intervencija, prevencija razvojnih ometenosti*

### **Uvod**

Polazeći od činjenice da svaka jedinka, svako dijete, predstavlja spoj jedinstva bio-psiho-socijalnih faktora, nastojimo akcentirati determinantu socijalnog na pravilan razvoj djeteta. Dijete svojim dolaskom na svijet ne samo da je bespomoćno nego je potpuno lišeno svih onih osobina koje karakteriziraju potpunu i zdravu ljudsku jedinku spremnom za normalno socijalno funkcioniranje. Ali, istovremeno, ono se rađa i sa velikim potencijalom za učenje, karakterističnim samo za ljudsko biće. Otuda potreba djeteta da kroz odgoj tokom svog odrastanja iz okoline usvaja norme i vještine koje su mu potrebne na putu stasavanja u zrelu ličnost. „Razvoj jedinke se ne odvija spontano,

tj. isključivo putem sazrijevanja ili slikovito rečeno 'iz unutarnjeg prema vanjskom' već i preko utjecaja okoline koja ne stvara samo uvjete nego predstavlja i izvor ličnosti.“ (Levandovski, 1987:5)

Značaj okoline za razvoj djeteta jedna je od zakonitosti pravilnog razvoja jedinke. Međutim, velika praznina nastaje kada izostanu faktori podrške iz neposredne okoline. Svakako da uzrok takvom stanju može biti nedovoljno razvijen senzibilitet okoline, ali može biti i u razvojnoj poteškoći djeteta koja stoji na putu razumijevanja pozitivnih podražaja koje prima iz okruženja. Otuda se u međunarodnoj definiciji hendikepa akcentira uloga faktora iz okoline koji ometajuće djeluju na razvoj jedinke. „Termin 'hendikep' znači gubitak ili ograničenje mogućnosti sudjelovanja u životu zajednice ravnopravno sa ostalima. On opisuje susret osobe sa invaliditetom i njene okoline. Svrha ovog termina je naglašavanje manjkavosti u okolini i u mnogim organiziranim aktivnostima društva.“ (*Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe sa invaliditetom*, 1993)

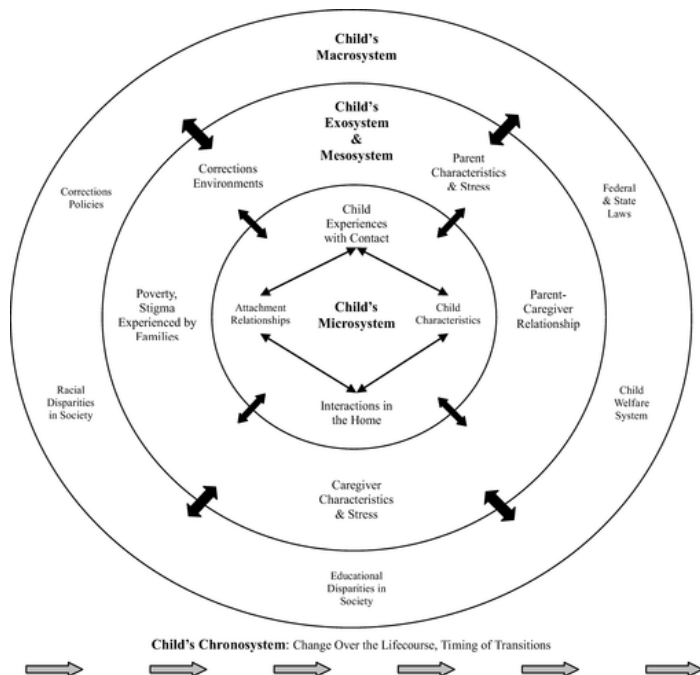
Cilj ranih intervencija je da se što je moguće značajnije brojčano smanje faktori iz okoline koji stoje na putu razvoja djeteta te maksimalno reducira njihov utjecaj na njegov razvoj, odnosno, da se osigura što stimulativnija sredina za razvoj u ranoj fazi, kada su šanse za uspješnost interveniranja najznačajnije. U tom životnom dobu razvoj djeteta je najintenzivniji i od temeljne važnosti za harmoničan i svestran razvoj ličnosti. Kod djeteta sa određenim razvojnim poteškoćama razvoj se odvija usporeno. Stoga je potrebno naglasiti činjenicu: što je dijete starije, raskorak između dobi u kojoj bi dijete trebalo usvojiti određenu funkciju i dobi u kojoj istu usvaja sve je veći. Djeca u čijem se razvoju interveniralo u ranoj razvojnoj fazi tokom školovanja pokazala su značajne razlike u razvoju i usvajanju novih saznanja u odnosu na djecu kod koje se kasnilo sa intervencijom. „Nakon gotovo 50 godina istraživanja postoje dokazi, kako kvantitativni podaci tako i kvalitativni, da rane intervencije povećavaju razvojne i obrazovne rezultate djeteta, te ostvaruju pozitivne utjecaje na funkcioniranje porodice. Rano interveniranje u razvoju djeteta rezultiralo je sljedećim prednostima:

- (a) značajno manja potreba za specijalnim uslovima obrazovanja i rehabilitativnim intervencijama u kasnijim razdobljima života,
- (b) povećanje prolaznosti i uspješnosti u savladavanju nastavnog gradiva,

- (c) u nekim slučajevima potpuno nestaje razlika u kasnijoj dobi u odnosu na dijete koje nema razvojne ometenosti.“  
(www.kidsource.com)

## Teorija ekologije ljudskog razvoja

Razumijevanje utjecaja okoline na razvoj djeteta temeljeno na Teoriji ekologije ljudskog razvoja uključuje studije o uzajamnom usklađivanju između aktivnog razvoja ljudske jedinke, s jedne strane, i promjena utjecaja različitih faktora iz okoline, sa druge strane. Jedinka je u stalnoj interakciji sa okruženjem, što taj odnos čini dvosmjernim sa karakterističnim reciprocitetom. „Značajno je istaći da pojedinac u razvoju nije pasivan objekat koji trpi utjecaje elemenata mikrosistema, već subjekat koji aktivno učestvuje u interakcijama sa sopstvenim socijalnim okruženjem.“ (Gorman-Smith i sar., 1998) Također, okolina u kojoj se odvija razvoj ne podrazumijeva samo neposredno okruženje jedinke nego obuhvata uzajamne veze između širih slojeva okruženja i njihovog utjecaja na jedinku. „Ekološka sredina je topološki shvaćena kao ugnježeni poredak koncentričnih struktura, od kojih je svaka prethodna sadržana u narednoj. Ove strukture označavamo kao mikrosistem, mezosistem, egzosistem i makrosistem.“ (Bronfenbrener, 1979:33) (slika 1.)



Slika 1. Šematski prikaz koncentričnih struktura ekološke sredine  
(slika preuzeta sa www.jech.bmj.com)

Mikrosistem je najuži podsistem ekološkog sistema, koji neposredno okružuje individuu. „Okruženje je mjesto gdje ljudi lako mogu stupiti u interakciju licem u lice. To je kuća, obdanište, igralište itd.“ (Bronfenbrenner, 1979) U ovom okruženju individua razvija direktne interpersonalne veze sa njegovim članovima, čime postaje podložna utjecaju okruženja tokom svoga razvoja. Bronfenbrenner pojašnjava da je u ovom odnosu ključni „doživljaj“ kao jedna od bitnih odlika načina na koji se osoba posmatra u toj okolini.

Mezosistem je drugi nivo ekološkog sistema, koji obuhvata interakciju između više elemenata mikrosistema u kojima dijete aktivno učestvuje. To su obično odnosi između porodice i škole, susjedstva, vršnjačkih grupa. U ovim interakcijama pojedinac ne učestvuje neposredno, ali interakcija posredno ostvaruje utjecaj na stanje i razvoj jedinke. (Popović-Čitić i sar., 2005)

Egzosistem je treći nivo ekološkog sistema, koji nema direktnog utjecaja na razvoj jedinke, ali je u direktnom utjecaju na elemente mikrosistema, kod kojih uzrokuje promjene koje bitnije utječu na klimu u kojoj dijete odrasta. Bronfenbrenner (1979) navodi nekoliko primjera za elemente egzosistema, koji se odnose na radna mjesta roditelja, razred koji pohađa starije dijete, mrežu prijatelja roditelja, aktivnosti lokalne školske uprave i sl.

Makrosistem, kao najširi sistem ekološkog okruženja, podrazumijeva cijeli niz ideološko-vrednosnih i kulturoloških osobnosti sredine. To su socio-ekonomske, etničke, religiozne, pravne i druge karakteristike društvene sredine. Promjene u makrosistemu uslovljavaju promjene u egzosistemu, koji preko promjena u mikrosistemu svoj utjecaj prenosi na individuu i okolnosti u kojima ona egzistira.

Zahvaljujući Ekologiji ljudskog razvoja, dolazimo do temelja razumijevanja određenih činilaca, kako unutar svakog od pomenutih sistema tako i između činilaca različitih ekoloških sistema, koji vrše direktan ili posredan utjecaj na razvoj pojedinca. Iz teorijske postavke se jasno razumije da se najjači utjecaj ostvaruje u mikrosistemu, okruženju u kojem dijete odrasta, jer je svakodnevno pod neposrednim utjecajem činilaca zastupljenih u njegovoj mikrosredini. Također, bitno je spomenuti da faktori koji vrše utjecaj na pojedinca mogu biti pozitivni, ali i negativni, u svom stimulusu razvoja pojedinca. Pozitivna klima za razvoj unutar ekoloških sistema općenito, a mikrosistema posebno, od iznimno je važnog značaja za pozitivan razvoj jedinke, kao i interakcija koju jedinka ostvaruje sa okolinom u kojoj egzistira. Ova činjenica je

razlog našeg posebnog interesiranja za klimu koja vlada unutar mikrosistema i ostalih ekoloških sistema, s ciljem uočavanja i akcentiranja faktora rizika za razvoj, kako bi isti bili na adekvatan način „tretirani“ prilikom uspostavljanja funkcionalnog sistema rane intervencije.

## **Analiza rezultata**

Za analizu stanja rane intervencije kao osnovnog metoda preveniranja daljeg razvoja ometenosti kod djece poslužili smo se podacima LODO<sup>1</sup> baze podataka koju su nam ustupili općinski centri za socijalni rad. Za potrebe ovog rada izdvojili smo samo neke pokazatelje koji su od značaja za sagledavanje realnog stanja razvijenosti sistema rane intervencije na području Kantona, odnosno, osnovnih pretpostavki za uspostavu funkcionalnog sistema rane intervencije.

Već smo ukazali na značaj interveniranja u što ranijoj fazi razvoja djeteta, čime su šanse za preveniranje daljeg razvoja poteškoća u razvoju veoma značajne. Određena longitudinalna istraživanja provedena u SAD-u ([www.kidsource.com](http://www.kidsource.com)) pokazuju da su se djeca koja su bila uključena u program rane intervencije primjetno više zalagala za školovanje, više ih je završilo srednju školu te nastavilo dalje školovanje i osposobljavanje za samostalan rad, u odnosu na djecu koja nisu bila uključena u istu aktivnost. Ova djeca lakše su savladavala školsko gradivo i pokazala su veći uspjeh na ispitima na svim stepenima obrazovanja. Također, pokazali su 50% manje potrebe za posebno obrazovanje i specijalne usluge do kraja srednje škole, a uočeno je i znatno manje antisocijalno ili delinkventno ponašanje izvan škole.

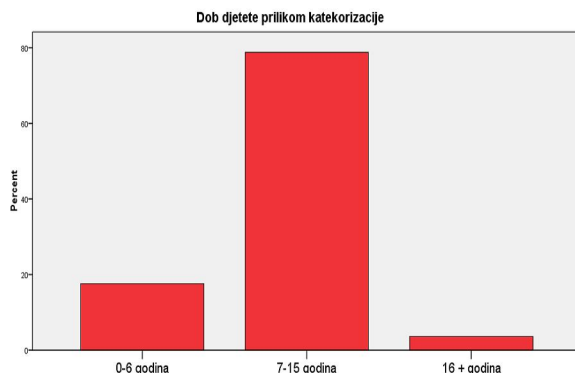
Prema Kurtagić (2004), uključivanjem djece u rani stručni tretman moguće je u velikoj mjeri odstraniti, ublažiti i korigirati oštećenja, smetnje i poteškoće u učenju i ponašanju, što je od velikog značaja za prevenciju razvojnih ometenosti, invalidnosti, uspješnog učenja i socijalizacije.

Za uspješnu ranu identifikaciju djece sa mogućim poteškoćama u razvoju od primarnog značaja su obavezni periodični preventivni zdravstveni pregledi djece. S obzirom na to da se period nastanka razvojnih poteškoća dijeli na prenatalni, natalni i postnatalni period, preventivne mjere ranog otkrivanja i

---

<sup>1</sup> LODO bazu podataka o maloljetnim osobama sa ometenostima u razvoju formirala je italijanska nevladina organizacija „Cooperazione Italiana“, u saradnji sa općinskim centrima za socijalni rad u općinama Zeničko-dobojskog kantona.

identifikacije poteškoća u razvoju trebalo bi provoditi u toku trudnoće, odnosno, odmah nakon porođaja.



Grafikon 1.

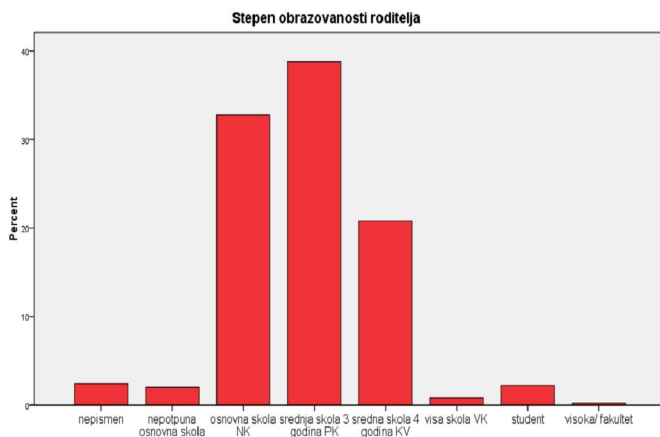
Prezentirani uzorak, u kontekstu dobi djeteta prilikom procjene intenziteta i vrste ometenosti, podijelili smo u tri standardne kategorije: djeca predškolskog uzrasta, 0 – 6 godina; djeca školskog uzrasta, 7 – 15 godina, i djeca i omladina starosti 16 i više godina. Najviši procenat zastupljenosti odnosi se na školski uzrast: 78,8 %, dok su djeca predškolskog uzrasta zastupljena sa 17,6 %, a djeca i omladina starosti 16 godina i više zastupljena su sa 3,6% (tabela 1.). Ovakvo stanje jasno upućuje da se procesu procjene ometenosti u razvoju pristupilo relativno kasno, nakon što je, zakonom obavezan, ljekarski pregled djece prilikom upisa u školu detektirao određene razvojne poteškoće, odnosno, nakon što je dijete pokazalo znatno zaostajanje u savladavanju školskog programa u odnosu na ostala djecu. Rezultati do kojih smo došli ukazuju nam da je mali broj djece podvrgnut ranoj detekciji, što uveliko ograničava proces organiziranja i realizacije programa rane intervencije. Rezultat takvog stanja je otežano školovanje djece sa poteškoćama u razvoju, što ih dovodi u neravnopravan položaj sa ostalom djecom i značajno reducira šanse uspješne rehabilitacije.

Program rane intervencije se u velikoj mjeri oslanja na ulogu roditelja, odnosno, na pozitivnu klimu unutar primarnog okruženja djeteta, koja će stimulatивно utjecati na razvoj djeteta i biti fundamentalna podrška tokom rane identifikacije faktora rizika i realizacije programa rane intervencije. Značaj uloge roditelja u ovom kontekstu naglašava i Todorović (1987), kroz općepoznatu činjenicu da roditelji zauzimaju centralno mjesto u ranom odgoju

djeteta te su u toj ulozi oni ključni faktor u smanjenju utjecaja rizičnih faktora na razvoj teškoća socijalne integracije.

U stručnoj literaturi nalazimo nekoliko modela organizacije saradnje stručnih službi u radu sa roditeljima, odnosno, uloge koja se dodjeljuje roditeljima u toku realizacije programa rane intervencije. Model saradnje roditeljima dodjeljuje ulogu partnera u procesu realizacije programa, koja podrazumijeva otvoreno, komplementarno interakcijsko zblizavanje obje strane. Proces je uslovljen spremnošću obje strane da se aktivno uključe u planiranje i realizaciju programa, i da na osnovu svog iskustva preciziraju aktivnosti koje su od najvećeg značaja za razvoj djeteta. Košiček i saradnici (2009), prema Holn i McCartina (1978), naglašavaju kako u procesu evaluacije i kreiranja programa, ali i tokom cijelog programa rane intervencije, treba saslušati, prihvatiti i analizirati povratne informacije koje daju roditelji o tome šta bi mogao biti problem kod njihovog djeteta, i kako mu pomoći.

Svakako da ovakva, aktivna, uloga roditelja u procesu rane intervencije podrazumijeva i određenu obrazovnu spremnost. Koliko je mikrosistem u kojem dijete odrasta u mogućnosti adekvatno odgovoriti na potrebe djeteta zasigurno je od velikog značaja i obrazovni nivo mikrosredine kao teorijskog preduslova za organizaciju stimulativnog ambijenta za razvoj djeteta. U tom kontekstu, nivo obrazovanja roditelja djece u ciljanom uzorku posmatramo kao pretpostavku kvalitetnom odgovoru na izazove s kojima se roditelji susreću tokom priprema i realizacije programa rane intervencije. Rezultati su prikazani u tabeli 2.

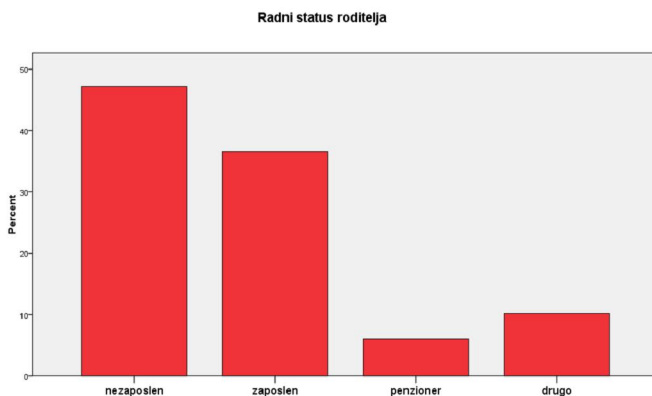


Grafikon 2.

Rezultati nam pokazuju da je najviši procenat roditelja (38,8%) srednjeg obrazovanja, sa trogodišnjom školom. Zatim,

slijedi grupa roditelja sa samo osnovnim obrazovanjem (32,8%), i grupa roditelja srednjeg obrazovanja sa četverogodišnjom srednjom školom (20,8%). Slijedi kategorija potpuno nepismenih (2,4%), zatim kategorija „student“ (2,2%), „nepotpuna osnovna škola“ (2%), „viša škola“ (0,8%) i „visoka stručna sprema“ (0,2%) kao najmanje zastupljena kategorija. Značajno niska obrazovna struktura roditelja je, zasigurno, dodatni izazov za uspostavu kvalitetnog programa rane intervencije te, ujedno, ukazuje da rad na doedukaciji roditelja o pitanju značaja sistema preveniranja i karakteristika razvojnih ometenosti treba biti prioritetna aktivnost.

Socijalno-ekonomski status porodice kao bitna karakteristika egzosistema djeteta, sagledan kroz radni status roditelja, ne uključuje dijete kao aktivnog učesnika, ali svojim stanjem ostavlja iznimno veliki utjecaj na klimu u kojoj dijete odrasta. Roditelji koji nemaju adekvatno zaposlenje i ne mogu svojim radom osigurati sredstva neophodna za brigu o porodici - posebno kada se radi o djetetu sa određenim poteškoćama, za koje su potrebna značajna dodatna materijalna sredstva - jasno je da ne mogu u potpunosti odgovoriti zahtjevima ranog interventnog programa, a nerijetko je i sam program upitan zbog materijalne ograničenosti porodice u pogledu osiguranja fizičke prisutnosti djeteta na mjestu realizacije programa rane intervencije, odnosno habilitativnih aktivnosti.



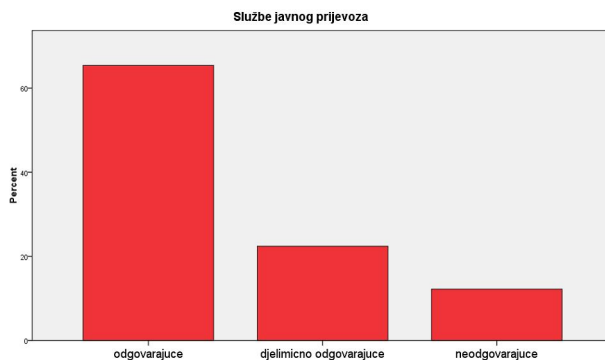
Grafikon 3.

Rezultati nam pokazuju da je najveći broj (47,2%) roditelja koji nemaju nikakvo zaposlenje, zatim slijedi kategorija zaposlenih roditelja (36,6%), potom kategorija „drugo“, koja se odnosi na privremeni ili sezonski radni angažman roditelja (10,2%), te kategorija penzionera (6%). Nezaposlenost roditelja zasigurno se negativno odražava na njihovo psihičko stanje, što predstavlja



dodatni izazov u uspostavi stimulativne klime za razvoj djeteta u mikrosredini.

U kontekstu makrosistemske podrške djeci u toku realizacije programa rane intervencije, značajno je napomenuti da na nivou lokalne zajednice ne postoji organizirana služba prijevoza djece od mjesta stanovanja do ustanove u kojoj se program realizira. U takvim okolnostima, roditeljima i djeci su na raspolaganju službe javnog prijevoza. Koliko su one odgovarajuće za djecu i roditelje, nastojali smo utvrditi analizom prikupljenih podataka, čije rezultate prikazujemo u grafikonu 4.



Grafikon 4.

Rezultati nam kazuju da je najzastupljenija kategorija za koju su službe odgovarajuće (65,4%), zatim slijedi kategorija „djelimično odgovarajuće“ (22,4%), i kategorija „neodgovarajuće“ (12,2%). Značajan broj djece nema adekvatno riješen način prijevoza do mjesta realizacije intervencija, što predstavlja još jedan izazov sa kojim se roditelji suočavaju. S obzirom da proces rane intervencije ima svoje zakonitosti po kojima se odvija, posebno u pogledu dužine trajanja i intenziteta njegovih aktivnosti, jasno je da ovakvo stanje predstavlja značajnu prijetnju uspostavi funkcionalnog sistema rane intervencije.

## Zaključak

Rano razdoblje razvoja djeteta je najznačajniji period u pogledu uspješnosti interventnih aktivnosti u kontekstu prevencije daljeg razvoja ometenosti kod djeteta. Važnost rane intervencije u kontekstu razvoja moždanog tkiva akcentira Košiček i saradnici, prema Joković-Turalija i saradnici. Rano djetinjstvo najkritičnije je razdoblje u razvoju djeteta, jer je iznimno bitno za stjecanje ranog iskustva i razvoj mozga u cijelosti. Razlog zbog kojeg se naglašava važnost ranog djelovanja i uključivanja djeteta u intervencijske

aktivnosti upravo je plasticitet mozga. To je sposobnost moždanog tkiva djece da se održi funkcionalni kapacitet zamjenom oštećenog tkiva nekim drugim živčanim tkivom. Prezentirani rezultati u našem uzorku pokazuju jako slabo organiziranu ranu detekciju djece sa razvojnim ometenostima. S obzirom da je cjelokupni razvoj djeteta u direktnoj relaciji sa ranom detekcijom, jasno je da bi ovaj problem trebao biti u fokusu interesiranja prilikom organiziranja funkcionalnog sistema rane intervencije, kroz aktivno otkrivanje postojanja rizika pojave razvojnih poteškoća još u periodu trudnoće.

Teorija ekološkog razvoja pomaže nam u utemeljenju saznanja o ranoj intervenciji i prepoznavanju utjecaja okolinskih faktora, direktnih ili indirektnih, na razvoj djeteta. Polazeći od mikrosistema, kvaliteta porodične klime, pa preko širih sistema (mezo, egzo i makro), ona olakšava razumijevanje prirode djelovanja faktora iz šireg ekološkog miljea na razvoj osobe. Za pravilan razvoj neophodno je podržati pozitivne faktore razvoja iz svakog pomenutog sistema, kako bi prijelaz iz jednog u drugi izazvao što manje negativnih utjecaja, izazova, za dijete. Rezultati prezentirani u našem radu jasan su putokaz koji nas precizno vodi do segmenata u kojima je neophodno intervenirati. Pregled pomenutih pokazatelja stanja sistema rane intervencije na području Zeničko-dobojskog kantona ukazuje nam na vrlo oskudnu osnovu za formiranje i razvoj funkcionalnog sistema rane intervencije. Tome u prilog je i tvrdnja Vukovića i saradnika (2009:12), koji su program rane intervencije posmatrali u kontekstu inkluzivnog obrazovanja: „Program rane intervencije, kao temelj i uvjet za lakše uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne škole, ne postoji niti u jednom od kantona u Federaciji. Roditelji, koji bi bili obuhvaćeni programom, iz ovog razloga se nedovoljno ohrabruju i osnažuju da što bolje pripreme svoje dijete za upis u školu.“

Na osnovu teorijskog utemeljenja prezentiranog u našem radu, te kroz analizu karakteristika sistema rane intervencije na području Zeničko-dobojskog kantona, zaključujemo da bi dobro organiziran sistem rane intervencije morao prepoznati potencijal šire društvene zajednice, koji bi bio iskorišten u pozitivne promjene ambijenta u kojem djeca odrastaju, s ciljem stvaranja podsticajne razvojne okoline, kroz afirmiranje faktora pozitivnog razvoja u njihovom okruženju i neutraliziranje prepreka koje stoje na putu njihovog razvoja.

## Literatura

- Bronfenbrenner, J. (1979). *The Ecology of Human Development*, Harvard Univ. Pres, prevod na srpski jezik: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Gorman-Smith, D. i saradnici. (1998). *A developmental-ecological model of the relation of family functioning to patterns of delinquenci*, *Jurnal of Quantitative Criminology*, 16, 69-198.
- Košiček, T. i saradnici, (2009). *Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu*, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol 45, br. 1, 1-14.
- Kurtagić, I. (2004). *Dijagnostika i opservacija djece sa invaliditetom: Dijagnostika i opservacija djece sa invaliditetom – priručnik*, Zenica: Dom štampe.
- Levandovski, D. (1987). *Značaj rane intervencije za djecu sa teškoćama u razvoju*, *Rano otkrivanje i praćenje djece sa teškoćama u razvoju predškolskog uzrasta*, Zagreb: SDDH.
- Popović-Čitić, B. i saradnici. (2005). *Prevenција prestupništva djece i omladine*, Pedagoško društvo Srbije, Beograd: Bodex.
- Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe sa invaliditetom*, (1994): UN, Tuzla: Lotos.
- Teodorović, B. (1987). *Uloga roditelja u predškolskom odgoju djece s teškoćama u razvoju*. (u): *Rano otkrivanje i praćenje djece sa teškoćama u razvoju predškolskog uzrasta*, Zagreb: SDDH.
- Vuković, A. i saradnici, (2009). *Inkluzivno obrazovanje*, Federalno Ministarstvo rada i socijalne politike i Ministarstvo rada i socijalne zaštite RS, IBHI, Banja Luka: DES.
- www.kidsource.com, decembar 2011.

Muharem Adilović, MA

*Faculty of Islamic Education of the University of Zenica*

## **SOME INDICATORS OF THE STATE OF EARLY INTERVENTION IN THE ZENICA-DOBOJ CANTON**

### **Abstract**

The aim of this paper is to point out some features of the state systems of early intervention in the context of prevention of developmental disability in early developmental age of children in Zenica-Doboj Canton based on the theories of ecology of human development. Children during their progressive development go through a number of systems (micro, mezo, egzo, macro) that affect him with different intensity, especially when it comes to a child with a developmental disability in which case, early intervention is paramount for a habilitation process. Analysing 500 files of children with developmental disability in the Canton, and of the relation of environment to development problems of the child we can see a number and intensity of factors that support or distract and that their interaction has a significant influence on child development. In this way we provide a basic knowledge which would be a basis for developing a system of early intervention as a primary form of prevention of developmental disability of children.

**Key words:** ecology of human development, early intervention, prevention of developmental disability

Mr. sc. Selvira Draganović  
*Fakultet umjetnosti i društvenih nauka Internacionalnog  
univerziteta u Sarajevu*

## UČINCI RAZVODA NA DJECU

### *Sažetak*

*Tokom posljednjih tridesetak godina stopa razvoda braka u mnogim zemljama pa i u Bosni i Hercegovini izrazito je porasla. Bosna i Hercegovina pored maloljetničke delinkvencije, kriminala, vršnjačkog i porodičnog nasilja ima i izraženu stopu razvoda, što dodatno doprinosi ovim već nabrojanim problemima (Federalni zavod za statistiku BiH). U većini razvedenih brakova s roditeljima su živjela djeca, a prema nekim pokazateljima barem šestero od desetero djece, i barem će neko vrijeme živjeti u domu sa samo jednim roditeljem prije no što navrši osamnaest. Iako je razvod bolje rješenje od lošeg braka, za vrijeme samog čina razvoda te nakon njega najviše pate upravo djeca. Postavlja se pitanje šta se dešava sa djecom nakon razvoda. Kakve će biti njihove reakcije i posljedice na novonastalu situaciju?*

*Većina djece razvod roditelja na početku doživljava kao stresni događaj, no, reakcije djece su različite. Neka djeca pokazuju iznimnu otpornost i dugoročno čak mogu profitirati od suočavanja s takvom promjenom, u nekih se javljaju razvojne poteškoće, a neka, pak, pokazuju odgođene posljedice koje se često pojavljuju u adolescenciji.*

*S obzirom na snagu i trajnost reakcije djece na razvod roditelja mogu biti različite, a često ih se dijeli u tri skupine: inicijalne, kratkoročne i dugotrajne reakcije. Dugotrajne reakcije su jedne od najvažnijih jer mijenjaju razvojni put i ponašanje cijelih naraštaja, a u njih ubrajamo: socijalni položaj u društvu, buduće partnerske odnose i bračnu kvalitetu i psihološku dobrobit djeteta u odrasloj dobi.*

*Primarni cilj ovog rada je da općenito opiše reakcije djece na razvod braka u svrhu pomoći djeci da se što bolje prilagode, sa naglaskom na reakcije djece predškolske i osnovnoškolske dobi. Osim toga, opis dječijih reakcija na razvod braka može služiti roditeljima, odgajateljima, nastavnom osoblju i socijalnim radnicima kao preventivna mjera i primjena u njihovom radu i*

*ophođenu sa djecom razvedenih roditelja, što je ujedno i sekundarni cilj ovog rada.*

*Ključne riječi: razvod, djeca, reakcije, posljedice, promjene ponašanja*

## **Uvod**

Svjetski trend pokazuje da je u razvijenim društvima tokom proteklog stoljeća stopa razvoda braka u stalnom porastu (Trstenjak, Clark-Stewart i Brentano, 2006, Čudina-Obradović, 2006). Dakle, razvod braka je u nekim zemljama postao uobičajena pojava, što najbolje ukazuje broj sklopljenih i razvedenih brakova tokom jedne godine. Isto tako, historijski osvrt na razvod braka jasno ukazuje da je povećana stopa razvoda posljedica socijalnih, kulturoloških, demografskih i ekonomskih promjena u današnjim društvima. Osim toga, današnja društva karakteriše i veće vjerovanje u emocionalnu vrijednost braka, gdje su nezadovoljni supružnici spremniji na razvod jer traže i žele bolje veze i sretnije živote. Stoga je logično pretpostaviti da će se brakovi u savremenim društvima raspasti ne samo zbog većeg prihvatanja razvoda nego zbog većeg očekivanja da bi brak trebao biti ne samo funkcionalan nego i ispunjavati supružnike. Razvod, dakle, sankcioniše nefunkcionalne veze i razvedenim i nezadovoljnim osobama daje priliku da uspostave ispunjavajuće i zdravije veze. Neki istraživači, pak, tvrde da je razvod zapravo neophodni mehanizam za ispravljanje bračnih pogreški i za cjekupno poboljšanje životnog kvaliteta (Parson i Bales, 1955, navedeno u Clark-Stewart i Brentano, 2006).

Dakle, razvod za odrasle može predstavljati prednost, nastavak karijere, novi hobi, novog supružnika, zdraviju vezu. Za njih razvod, mada stresan, može biti neto dobitak. Za razliku od odraslih roditelja, djeca, pak, ne vide koristi razvoda. Kraj braka roditelja za djecu totalni je gubitak koji njihov život prevrće naglavačke i negativno djeluje na njih. Proces razvoda donosi mnoge promjene u život djece. Tu su promjene u kontaktu sa oba roditelja, kao i promjene u roditeljskim emocijama i ponašanju. Te promjene zauzvrat djeluju na djecu, na njihov razvoj u ranom periodu. Rastava braka nije samo prekid bračne veze, stila i načina dotadašnjeg života. Radi se o razbijanju fundamentalne bračne zajednice, jezgre, te rastava kao takva ima dubok traumatski učinak na sve članove koji u njoj učestvuju, posebice na djecu. Jer u većini razvedenih brakova s roditeljima su živjela djeca, a prema nekim

procjenama šestero od desetero djece će vjerovatno neko vrijeme živjeti u domu sa samo jednim roditeljem prije nego što navrší osamnaest. Ranije svjetske statistike (prema Lowry C. R., i Settle S. A., 1985) govore kako više od milion djece godišnje u svijetu doživi razvod braka ili razdvojenost roditelja.

Istraživanja ukazuju na to da razvod može povećati rizik negativnih posljedica za djecu, ali istovremeno se većina djece dobro prilagodi (Amato, 2001). Socijalne i kognitivne sposobnosti predškolske djece koja su još u razvoju i njihova zavisnost o roditeljima, u poređenju sa starijom djecom, mogu dovesti do različitih reakcija na razvod roditelja (Hetherington i saradnici, 1989). Naprimjer, predškolska djeca se mogu osjećati više odgovornom za razvod roditelja ili osjećati strah od napuštenosti i razdvojenosti nego starija djeca (Wallerstein, 1983).

Iako je razvod uvijek bolje rješenje od lošeg braka, za vrijeme samog čina razvoda te nakon njega najviše pate upravo djeca. Postavlja se pitanje šta se dešava sa djecom nakon razvoda. Kakve će biti njihove reakcije na novonastalu situaciju, te kako će se te njihove reakcije odraziti na samu djecu različitih uzrasta? Ovo su pitanja na koja ćemo odgovoriti u ovom radu, pozivajući se na već urađena svjetska istraživanja o posljedicama razvoda na djecu.

## **Teorijski pregled uticaja razvoda braka na djecu**

Imajući u vidu stalni rast broja djece razvedenih roditelja istraživači iz raznih naučnih oblasti izučavali su reakcije djece na razvod te su, negdje od kasnih 50-tih i ranih 60-tih, počeli istraživati i utjecaj razvoda na djecu. Prema Guttmannu (1993) Nye-eva revolucionarna studija djece iz „narušenih“ i „nesretnih nenarušenih“ porodica iz 1957. bila je početna u ovom polju. Ta studija je pokrenula druge studije, čiji su zaključci prilično sigurno sugerisali da djeca razvedenih roditelja u poređenju sa djecom iz kompletnih porodica funkcionišu na nižem nivou na raznim psihološkim, socijalnim i kognitivnim skalama (Guttmann, 1993:168). Ova studija je podstakla znanstvenike koje je zanimalo kako razvod utječe na djecu i odrasle, da li djeca pate od trajnih psihičkih i fizičkih problema, kako se ti problemi odražavaju na djecu, da li djeca pate isto kao i odrasli i slično? Kao odgovor na ovaka pitanja nastale su teorije koje objašnjavaju razvod braka. Prva je *stres-prilagodba teorija* koja razvod braka objašnjava ne kao diskretan događaj nego kao proces koji počinje još dok parovi žive zajedno, a prestaje nakon što se brak pravno rastavi (Amato, 2000). Ukorijenja u ovu teoriju nastala su dva suprotna modela

razvoda. Prvi, *model krize*, sugerirše da razvod predstavlja smetnju na koju se većina uključenih navikne nakon nekog vremena. Drugi, *model hronične napetosti*, sugerirše da biti razveden predstavlja ustrajne napetosti kao što su ekonomske poteškoće i usamljenost, a za samohrane roditelje veliku odgovornost koju sami moraju ispuniti. Iz ovih teorija nastao je prijedlog odabira slabo prilagođenih osoba u braku ili *teorija odabira*, prema kojoj određene osobe imaju problematična lična i socijalna svojstva koja ih ne samo predisponiraju nego i dovode do slabijih indikatora dobrobiti čak i nakon što se brak razvede (Amato, 2000). Ove navedene teorije se više odnose na odrasle, a kad se primijene na djecu sugeriršu da su barem neki dječiji problemi, primijećeni po razvodu, pristuni i tokom braka, što je potvrđeno nekim dugoročnim studijama (Amato i Both, 1996, Cherlin i suradnici 1991, naveo Guttmann 1993, Elliot i Richgards, 1991, naveo Amato 2000).

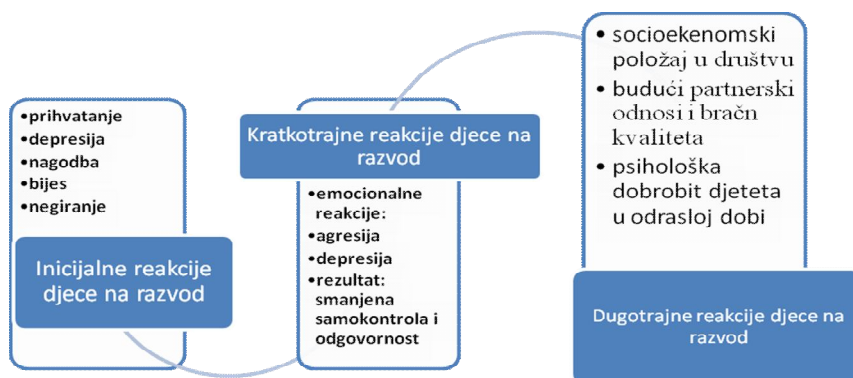
Iako većina djece na početku doživljava razvod roditelja kao stresni događaj, reakcije djece su ipak različite. Istraživanja generalno potvrđuju kako neka djeca pokazuju iznimnu otpornost i dugoročno čak mogu profitirati od suočavanja s takvom promjenom, u nekih se javljaju razvojne poteškoće, a neka, pak, pokazuju odgođene posljedice koje se često pojavljuju u adolescenciji. Mnogi adolescenti u razvedenim porodicama osjete negativne posljedice razvoda koje se najčešće reflektuju kroz njihov školski uspjeh, eksternalizirajuće probleme (problemi u ponašanju, agresija i seksualnost – izraženije seksualno ponašanje), psihološko prilagođavanje (internalizirajuće probleme kao što je depresija) i procese razvitka selfa – samopoštovanje, osjećaj osobnog vrednovanja (Simons i sur., 2006. prema Fine i sur.; Amato i Keith, 1991; Hetherington i Kelly, 2002).

Rezultati metaanalize poređenja djece iz kompletnih porodica i djece razvedenih roditelja ukazuju na to da djeca razvedenih roditelja ispoljavaju slijedeće probleme: *probleme u ponašanju* (agresivnost, socijalna neprilagođenost), *emocionalne probleme* (sram, strah od napuštenosti, gubitka, neracionalna nada u pomirenje, zabrinutost o zdravlju roditelja, anksioznost zbog podijeljene lojalnosti, nesigurnost u romantičnim relacijama), *zdravstvene probleme* (fizičke simptome i dijabetes) i *akademske probleme* (slabiji uspjeh u školi), te pokazuju znake *psihološke neprilagođenosti*, imaju niži akademski uspjeh, više *socijalnih poteškoća* i *manje samopouzdanja* (Amato, 1991 prema Clark-Stewart i Brentano, 2006:107-108). Dok su jedni istraživači tvrdili



da razvod roditelja nema veći utjecaj na djecu određene dobne skupine, nego da se, zapravo, ti utjecaji vide u različitim razvojnim fazama (Hetherington i sur., 1989), drugi su, pak, sugerisali da je rano djetinjstvo veoma osjetljiv period, kada velike porodične promjene mogu imati veće posljedice nego kasnije (Wallerstein, Lewis, & Blakeslee, 2000) i da mala djeca gore prolaze nakon razvoda nego starija. Trenutno, istraživanja sugerišu linearnu vezu između dobi djece i razvoda braka: što su djeca mlađa, gore prolaze. Ipak, bez obzira na te preporuke, većina istraživanja se bavila reakcijama i prilagodbom školske djece na razvod, a predškolska djeca su bila malo zanemarena.

Reakcije djece na razvod mogu biti različite s obzirom na njihovu razvojnu dob (starija ili školska i mala ili predškolska djeca), ali isto tako i snagu i trajnost. Kad je riječ o samim reakcijama djece na razvod, one se često dijele u tri skupine: inicijalne ili početne, kratkoročne i dugoročne ili dugotrajne reakcije.



Dijagram 1. *Reakcije djece na razvod (dijagram priredila S. Draganović)*

Dok se inicijalne reakcije javljaju odmah po razvodu, kratkoročne se jave unutar dvije godine neposredno nakon razvoda, a dugoročne nakon više od deset godina. Kratkoročno djeca pokazuju različite tjelesne i emocionalne probleme kad im se roditelji razvode. U nekim slučajevima, npr. u porodicama u kojima je bilo zlostavljanja ili intenzivnih i konstantnih sukoba, razvod može predstavljati olakšanje više nego traumatsko iskustvo (Čavarović-Gabor, 2008). No, većinom su kratkoročne posljedice negativne. Zapravo, razvod će vrlo vjerovatno prouzrokovati krizu djeteta, ali ona će se razriješiti u prvih šest do dvanaest mjeseci

(Kelly, 1988, prema Lauer i Lauer, 1994), što je u skladu sa teorijom stresa, ili unutar dvije godine nakon razvoda (Hetherington, Cox i Cox, 1985). Longitudinalne studije upućuju na nastavak negativnih posljedica i nakon dvogodišnje krize kod manjeg broja djece i adolescenata, kao i ponovno pojavljivanje ili tek prvo pojavljivanje problematičnog ponašanja u adolescenata koji su se prije bili oporavili ili dobro prilagodili na razvod (Kasen, Cohen i Brook, 1996). Nalazi dugoročnih negativnih posljedica i nakon razdoblja adolescencije upućuju na mogućnost čak i većeg negativnog utjecaja razvoda na ponašanje u odrasloj dobi nego neposredno nakon razvoda (Amato i Keith, 1991).

Prema nekim nalazima, dugoročne posljedice povezane su više s dječijim stepenom razvoja, spolom, temperamentom, kvalitetama doma i odgoja, kapacitetima suočavanja i sistemom ili mrežom podrške dostupne roditeljima i djeci, nego sa samim procesom razvoda ili sklapanja novog braka (Hetherington i sar., 1989). Ipak, valja napomenuti da su dugoročne ili dugotrajne reakcije jedne od najvažnijih jer mijenjaju razvojni put i ponašanje cijelih naraštaja, a u njih ubrajamo: socijalni položaj u društvu, budući partnerski odnosi i bračna kvaliteta, psihološka dobrobit djeteta u odrasloj dobi (Čudina-Obradović, 2006).

### **Kratkoročne reakcije predškolske djece na razvod**

Reakcije djece na razvod roditelja variraju s godinama ali, općenito gledano, djeca reaguju emocionalno i ponašanjem. Inicijalno djeca osjećaju zbunjenost i izdaju dok gledaju raspad porodice i osjećaju se zapostavljenim jer su im roditelji preokupirani vlastitim problemima (Clark-Stewart i Brentano, 2006). Često se smatra da razvod neće imati jak utjecaj na bebe koje još nisu razvile emocionalnu privrženost sa roditeljem kojeg će izgubiti, pa bebe neće primijetiti promjene te kod njih neće biti ni stresa. Međutim, zaboravlja se da bebe, zapravo, reaguju na majčin stres ukoliko je ona pod stresom. Razvod se na Holms-Raheovoj skali za mjerenje izvora stresa nalazi na visokom drugom mjestu, te je zasigurno majkama veliki izvor stresa i beba reaguju na njen stres (Holmes i Rahe, Social Readjustment Rating Scale, 1967). Dvije studije Solomon i Georzea (1999) i Clark-Stewart i sar. (2000) bacile su svjetlo na reakcije i patnje male djece u razvedenim porodicama. U prvoj studiji se pokazalo da su bebe u razdvojenim ili rastavljenim porodicama, u kojim ih je otac redovno noću posjećivao, bile nesigurnije i neorganizovanije-neurednije u privrženosti sa majkom i ocem nego bebe u grupi

koje su bile u porodicama koje su u braku, a ponašanje sa oba roditelja im je bilo relativno nekonzistentno, uznemireno i uznemiravajuće (Solomon i Geaorge, 1999). U drugoj studiji, u kojoj je maloj djeci data prilika da se igraju sa majkama, djeca iz rastavljenih porodica su bila manje pozitivna, nježna i uključena nego djeca iz porodica koje su u braku (Clark-Stewart i saradnici, 2000, prema Clark-Stewart i Brentano, 2006:109). Obje ove studije sugerišu da razvod utječe na emocionalnu vezu između beba i majki, mada njihove reakcije možda mogu biti odraz majčinih emocionalnih problema (jer bebe, zapravo, reaguju na majčin stres). S druge strane, nešto starija djeca i djeca predškolske dobi u odnosu na bebe ne razumiju šta se dešava, a ne razumiju ni same termine „razvod“ i „rastava“ te su još na nivou kad poimaju relacije samo u smislu fizičke prisutnosti, a ljubav im znači „biti sa osobom koju volimo ili koja nas voli“ (Mazur, 1993). Stoga, djeca su u ovoj dobi uplašena kad ih roditelj napusti i boje se biti sami, a anksiozna su zbog straha od napuštenosti (Pruett i saradnici, 2003).

U jednoj studiji predškolske djece istraživači su otkrili da djeci nedostaju tačne informacije o razvodu, a ono što su znala često je bilo neprikladno, zastrašujuće i zbunjujuće (Pruett i Pruet, 1990). Može se reći da su tokom razvoda djeca često prepuštena sama sebi i ostavljena da posmatraju i zaključuju iz vlastitog iskustva (nekad potpomognuta TV-programima ili netačnim informacijama koje „načuju“ od drugih). Roditelji smatraju da su premala da im objasne ili čak nadodaju na dječiju zbunjenost svojim vlastitim ponašanjem. Nerijetko se dešava da se roditelji razdvoje pa ponovo stupe u bračnu zajednicu, zatim se ponovo isele pa se vrate, što dodatno zbunjuje djecu. Osim zbunjenosti, stres od razvoda može rezultirati dječijom regresijom na nezrela ponašanja. Naprimjer, u odvikavanju od pelene, igri s vršnjacima (te ona umjesto da se igraju samo posmatraju), u igrama pretvaranja (štap im je, recimo, samo štap, a ne magični štap) plačljiva su i pokazuju izljeve bijesa, imaju noćne more o strašilima i čudovištima, boje se razdvojenosti od roditelja iako su se ranije lako razdvajala, sišu palac, plaču za omiljenim igračkama, lijepe se za majke, piške u krevet, odbijaju jesti povrće, duboko su uznemirena, anksiozna i razdražljiva, neki dječaci se ponašaju kao djevojčice, roditelji izjavljuju da imaju više problema u ponašanju, a učitelji da su ovisnija, ne mogu se koncentrisati na zadatak i općenito su neprilagođena (Hetherington i sar. 1978, Wallerstein i Kelly, 1980b, Pett i sar.1999, Hodges, Tierney i Bushbaum, 1984).

Predškolska djeca se, također, mogu osjećati krivom i odgovornom, smatrajući da je razvod njihova greška (Peretti i di Vitorio, 1993, Pruett i sar., 2003, Wallersteine, 1983, Wallersteine i Kelly, 1980b) i pretpostavljajući da su ona uzrok razvoda ili da su ona uzrokovala sukob između roditelja koji je doveo do razvoda. Njihovo rezonovanje ide u smjeru: kad neko nekog ne voli, onda ode, tata je otišao, prema tome, tata me ne voli, zato je to moja greška (Neal, 1983). Stoga se počnu veoma dobro ponašati, ne bi li vratila oca ili jednostavno poriču da je otac otišao, počnu izmišljati priče o tome kako su ga vidjeli ili pričali s njim. Obzirom da su još mala, predškolska djeca nemaju dobar osjećaj za vrijeme (njima je sedmica zauvijek), ne razumiju krvno srodstvo te misle da će tata naći drugo dijete da ih zamijeni (nerijetko i roditelji doprinose ovakvom razmišljanju i bojazni djece kad im prijete da će naći drugo dijete ako „ne budu dobra“), boje se da će ih roditelji zaboraviti kad nisu tu (Guttmann, 1993). Clark-Stewart i Brentano (2006) u svojoj knjizi navodi mnoge lične izjave djece koje potvrđuju ove dječije strahove i stavove. Hezman i Freiland (1977) su na temelju svog terapeutskog rada predložili slijedeću tipologiju inicijalnih reakcija djece na razvod: negiranje, bijes, nagodba, depresija i prihvatanje koje je slično žalovanju (Fine i sar., 2006). Za većinu djece ovo su relativno kratkotrajne posljedice jer djeca u tom procesu sazrijevaju te, samim tim, počinju da bolje razumiju i prihvataju stvarnost novih porodičnih pravila i odnosa. Međutim, stres koji predškolska djeca osjećaju po razvodu roditelja, krivnja, usamljenost i tuga snažne su emocionalne reakcije. Ta osjećanja im mogu ne samo umanjiti funkcionisanje nego i rezultirati povećanom agresijom (eksternaliziranim problemima) i depresijom (internaliziranim problemima), a posljedice tih reakcija jesu smanjena kontrola i odgovornost (Čudina-Obradović, 2006). Osim toga, te reakcije ponekad mogu trajati duže vrijeme, čak nekoliko godina, a kasnije se mogu javiti preostale posljedice koje tada spadaju u dugotrajne.

### **Dugoročne reakcije predškolske djece na razvod**

Neki problemi i posljedice razvoda nastavljaju se i tokom adolescencije, ali i kasnije za neke osobe. Dugotrajne reakcije djece na razvod roditelja jedne su od najvažnijih jer mijenjaju razvojni put i ponašanje cijelih naraštaja. U njih ubrajamo socijalni položaj u društvu (npr. nezaposlenost, napuštanje škole), budući partnerski odnosi i bračna kvaliteta te psihološka dobrobit-zdravlje djeteta (mentalno zdravlje) u odrasloj dobi. Slijedi dijagram 2 koji

prikazuje ove gore nabrojane inicijalne i dugotrajne posljedice razvoda.



Dijagram 2. *Utjecaj razvoda na djecu: od inicijalnih reakcija na dnu ka dugotrajnim posljedicama u zreloj dobi na vrhu. Adaptirala S. Draganović prema Clark-Stewart i Brenatno, 2006:129.*

Dugotrajne posljedice razvoda na djecu se, također, raznoliko manifestuju ovisno od toga koliko su djeca imala godina kad se razvod desio. U svojoj dugoročnoj studiji Wallerstein i Lewis (1998) su otkrile da djeca čiji roditelji su se razveli kad su bila mala ispoljavaju novi osjećaj nemoći kad uđu u adolescentnu dob, te žudnje za ocem i strah ih je razočarenja u ljubavnim vezama, pa tu emocionalnu žudnju djeca ponekad ispolje ranom seksualnom aktivnošću i trudnoćom. Prema Virginijskoj dugoročnoj studiji razvoda i ponovnog braka, djevojke čiji su se roditelji razveli kad su bile male ranije su ušle u pubertet, ranije su stupale u seksualne odnose, imale više seksualnih partnera i trudnoća i mlađe su napustile dom (Hetherington, 2003; Hetherington i Kelly 2002). Osim toga, u drugoj petnaestogodišnjoj studiji u Novom Zelandu na uzorku od gotovo 1000 djece primijećeno je prisustvo psiholoških problema kod djece čiji roditelji su se razveli kad su ona bila mala, kao što su poremećaji u ponašanju i raspoloženju te anksiozni poremećaji (Fergusson, Harwood i Linkey, 1994). Do sličnih zaključaka su došli i istraživači u SAD-u, kao i Amato svojom metaanalizom. Osim toga, dugoročne posljedice razvoda po adoloscence očituju se i u impulsivnom, problematičnom i neodgovornom ponašanju, kao i agresijom, kriminalnim aktima, i zloupotrebom supstanci (Hetherington, i Kelly, 2002; Amato i

Keith 1991). Odrasli čiji su se roditelji razveli kad je njima bilo između 7 i 16 godina imali su niže akademsko postignuće i imali su više šanse da budu siromašni (Furstenberg i Kiernan, 2001).

Razne teorije i istraživanja su ukazala na razloge zbog kojih prekid braka može ne samo kompromitovati dječiji razvoj i prilike kasnije u životu nego on može djelovati kao faktor promjene u ponašanju djece. Može se desiti da djeca koja su bila mirna nakon razvoda postanu agresivna, koja su se redovno igrala sa vršnjacima sada samo posmatraju, koja su bila neovisna sada se ne žele odvojiti od majke (drže se za suknju stalno), koja su regularno išla na toalet sad mokre u gaće ili krevet, koja su bila vesela sad su anksiozna i depresivna i slično. Razvod prema ovim gore navedenim studijama negativno djeluje na dječiji psihički i socijalni razvoj. Posljedice razvoda mogu biti prvobitne, kratkočne i dugotrajne. Međutim, negativne posljedice razvoda su češće po malu djecu i uglavnom tokom samog razvoda, a mnoga djeca se oporave od prvobitne psihološke boli i vrate se u normalu za nekoliko godina (Hetherington i Kelly, 2002). Osim što negativne posljedice razvoda ponekad brzo prolaze, djeca se ponekad mogu i okoristiti razvodom. Razvedeni roditelji (posebno majke) navode kako djecu smatraju mlađim partnerima koji ravnopravno donose odluke i imaju određene odgovornosti, te da im se djeca ubrzano razvijaju i odrastaju, što dovodi do jednog stepena privilegija i autoriteta koji nisu prisutni kod djece iz dvočlanih porodica (Farson, 1978; Mc Dermoth; 1970, Kurdeck i Siesky, 1980; Atlas, 1984; Hanson i Trilling 1983, prema Gottmannu, 1996). Međutim, mnogi adolescenti u razvedenim porodicama nazaduju u razvoju u odnosu na vršnjake u dvoroditeljskim porodicama, posebno u području školskog uspjeha, ekernaliziranih i internaliziranih problema, procesa selfa i seksualnosti (Hetherington i Kelly, 2002, Fine i sar. 2006, Čudina-Obradović, 2006). Sve ovo govori o razvodu kao mogućem uzroku mnogih problema predškolske i školske djece kao i adolescenata.

## **Razvod i njegove posljedice u Bosni i Hercegovini**

Društvena stvarnost u Bosni i Hercegovini je, pored brojnih socijalnih problema, maloljetničke delinkvencije, vršnjačkog i porodičnog nasilja, male stope nataliteta, također okarakterisana i primijetnom stopom razvoda. Naprimjer, prema podacima Republičkog zavoda za statistiku iz 2010. broj razvoda u entitetu Republika Srpska je u stalnom porastu, budući da više od 11 posto sklopljenih brakova završi razvodom. Podaci Zavoda za statistiku

entiteta Federacije BiH pokazuju da je samo u 2010. godini okončano 575 brakova koji su trajali pola ili cijelu deceniju, a od januara do maja 2011. godine 270 parova razvodom je okončalo svoj brak. Supružnici koji su se odlučili na razvod u prosjeku imaju između 25 i 29 godina, a različiti razlozi su ih "natjerali" na ponovni samački život. Drugi uobičajen trend u Bosni i Hercegovini jeste odlaganje braka i smanjenje broja sklopljenih brakova. Osim toga, bh. društvo se suočava i sa sve nižom stopom nataliteta, pa je priraštaj u periodu od 1991. do 2001. godine opao sa 8,9 na 3,1% (Pašalić-Kreso, 2004:24), te se s pravom možemo pitati prijeti li nam još i bijela kuga. Situacija je vrlo slična i u zemljama u našem okruženju. Ipak, usporedba statističkih pokazatelja iz američkog i bosanskohercegovačkog društva ukazuje kako naša porodica još uvijek nije zahvaćena (barem ne u tolikoj mjeri) problemima razvoda, kohabitacije ili rekonstituisanih brakova.

Prema podacima iz Federalnog zavoda za statistiku, u 2010. godini bila su 994 razvedena braka u BiH, a od tog broja 267 razvedenih parova je imalo jedno dijete i 149 dvoje i više. Slijedi tabela 1. iz koje se može vidjeti broj razvedenih brakova prema broju djece u Federaciji BiH protekle decenije.

Tabela 1. *Razvedeni brakovi prema broju djece u Federaciji BiH*

Godina	Ukupan broj razvedenih brakova	Bez djece	jedno	Dvoje i više
2010	994	578	267	149
2009	1286	572	385	329
2008	938	551	224	163
2007	1031	599	284	148
2006	933	568	211	154
2005	969	505	268	193
2004	877	411	243	203
2003	1275	542	327	305
2002	1612	668	419	337
2001	1511	572	385	329
2000	1398	512	355	313
1999	1460	469	388	344

\*Podaci iz Federalnog zavoda za statistiku.

Podaci u gornjoj tabeli o broju razvedenih brakova i broju djece u razvedenim brakovima u Federaciji BiH nisu nimalo ohrabrujući. Uzimajući u obzir ove statističke podatke i gore navedene posljedice razvoda po djecu, može se naslutiti negativni

doprinos razvoda braka i njegovih posljedica ionako lošem stanju u BiH. S jedne strane, razvedeni roditelji se suočavaju sa mnogim stresorima, što se negativno odražava na njihovo mentalno zdravlje kao i odnos s djecom. S druge strane, djeca se suočavaju sa mnogim nejasnoćama i brigama, a zbog roditeljske preokupiranosti vlastitim problemima često su zanemarena i prepuštena sama sebi. Istraživanja pokazuju da djeca svoje probleme zbog razvoda roditelja ispoljavaju emocionalno (ljutnjom, strahom, zabrinutošću, depresijom, bijesom) i ponašanjem (pribjegavanje drogama i alkoholu, bježanje/napuštanje škole, slabiji uspjeh u školi, rana seksualnost). Ti problemi se zasigurno u nekim oblicima reflektuju na širu bh. zajednicu. Imajući u vidu ove probleme s kojima se suočavaju razvedeni roditelji i njihova djeca u BiH, javlja se potreba razumijevanja i podrške ovoj osjetljivoj populaciji. Stoga ovaj rad može služiti upravo u te svrhe.

### **Zaključak i preporuke**

Razvod braka, iako bolan i stresan proces roditeljima, njima samima može donijeti netoprofit. Djeca, međutim, ne vide pozitivne strane razvoda roditelja i pate od ozbiljnih posljedica koje mogu dovesti do promjena u njihovom ponašanju. Ovaj rad može služiti roditeljima kao crvena zastava kad je riječ o njihovom međusobnom odnosu kao i odnosu s djecom, jer se roditelji često zaborave i nastavljaју sa sukobom, nerijetko preko djece ili zapostavljajući/zanemarujući ih. Ukoliko razvedeni roditelji stave dobrobit djece u isti plan kao i svoju dobrobit te se odluče za traženje pomoći i podrške kao i za zajedničko starateljstvo protkano saradnjom, negativne posljedice razvoda po djecu mogu biti ublažene. Isto tako, drugi članovi porodice, koji su izvor podrške razvedenim roditeljima i djeci kao i nastavno osoblje koje radi s djecom, trebaju imati u vidu ove navedene reakcije djece. Poznavanje gore navedenih emocionalnih i ponašajnih reakcija djece na razvod roditelja može doprinijeti boljem odnosu prema djeci i pomoći im da se što bolje i bezbolnije prilagode. U slučaju težih i dugotrajnih problema kod male djece zbog razvoda, terapija igrom i pričanje priče mogu poslužiti kao dobar terapijski alat za nošenje sa strahom, anksioznošću, depresijom pa čak i ljutnjom, jer pomažu izražavanje emocija.

Iako je ovaj rad baziran na mnogim stranim istraživanjima koja ukazuju na negativne posljedice razvoda po djecu, ne treba zanemariti pozitivne posljedice razvoda jer se neka djeca, zapravo, okoriste razvodom. Naprimjer, u Virdžinija studiji Hetherington



(1993) je otkrila da je jedna grupa djevojčica postala izuzetno sposobna jer im je suočavanje sa izazovima razvoda, zapravo, doprinijelo u ličnom razvoju i uspjehu. Osim toga, poznato je da se porodice u kojima se desio razvod razlikuju po nekoliko važnih osnova od cjelovitih porodica (odsutnost jednog roditelja, smanjena angažiranost roditelja, slabije roditeljstvo, ekonomske teškoće/pad životnog standarda i siromaštvo) koje treba imati u vidu. Osim toga, obzirom na nedostatak istraživanja iz našeg okruženja, preporučujemo oprez po pitanju generalizacije u donošenju i davanju zaključaka o utjecaju razvoda na djecu jer, iako mnoge studije prenaplaćavaju potencijalne negativne posljedice razvoda po djecu, treba imati u vidu i informacije prije razvoda, kao i medijatorske i moderatorske faktore u razvodu koji zasigurno imaju utjecaja.

## Literatura

- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children, *Journal of marriage and the family*, 62, (November 2000): 1269-1287.
- Amato, P. R. i Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 110 (1), 26 - 46.
- Clark-Stewart, A. i Brentano C. (2006). *Divorce Causes and consequences*. New Heaven: Yale University press.
- Čudina, M. i Obradovović J. (2003). *Psihologija braka i obitelji*, Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Čavarović-Gabor, B. (2008). Razvod braka roditelja i simptomi traume kod djece, *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (1), str. 69-91.
- Fergusson, D. M., Harwood, L. J. i Linkey M. T. (1994). Parental separation, adolescent psychopathology and problem behaviors. *Journal of the American Accademy od Child and Adoescent psychiatry*, 33, 1122-1131.
- Fine, M. A. i Harvey, J. H. (2006). *Handbook of Divorce and Relationship dissolution*, New York, Routledge, Taylor and Francis Group.
- Frank, F. Furstenberg i Kathleen, E. Kiernan (2001). Delayed Parental Divorce: How Much Do Children Benefit? Author(s): Reviewed work(s): *Journal of Marriage and Family*, Vol. 63, No. 2 pp. 446-457.
- Guttman, J. (1993). *Divorce in psychosocial perspective: Theory and research*. New Jersey: Hillsdale.
- Hetherington, E. M. i Kelly, J. (2002). *For better or for worse: Divorce reconsidered*. New York, Norton.

- Hetherington, E. M. (1993). An overview of the Virginia Longitudinal study of divorce and Remarriage with a focus of on early adolescence, *Journal of Family psychology*, 7, 39-56.
- Hetherington, E. M. (2003). Social support and the adjustment of children in divorced and remarried families. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 10 (2), 217 - 236.
- Hetherington, E. M., Cox, M. i Cox, R. (1985). Long-term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24 (5), 518-530.
- Hetherington, E. M., Stanley-Hagan, M. i Anderson, E. R. (1989). Marital transitions: A child's perspective. *American Psychologist*, 44, 303-312.
- Hodges, W. F., Tierney, C. W. i Bushbaum H. K. (1984). The cumulative effects of stress on preschool children of divorce and intact families. *Journal of Marriage and family*, 46, 611-617.
- Holmes, T. i Rahe, R. (1967). Social Readjustment Rating Scale, *Journal of Psychosomatic Research*, Vol. 11, 213-218.
- Kasen, S., Cohen, P. i Brook, J. S. (1996). A multiple-risk interaction model: Effects of temperament and divorce on psychiatric disorders in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24(2), 121 - 150.
- Kelly J. B. i Emery R. E. (2003). Children's Adjustment Following Divorce: Risk and Resilience Perspectives: *Family Relations*, Vol. 52, No. 4 (Oct., 2003), pp. 352-362
- Lauer, R. H. i Lauer, J. C. (1994). Separation and divorce. U *Marriage and family: The quest for intimacy*. Wisconsin, Iowa: Brown Benchmark.
- Lowery, C. R. i Settle, S. A. (1985). Effects of divorce on children: Differential Impact of custody and visitation patterns. *Family relations*, Vol 34, No 4, 455-463.
- Mazur, E. (1993). Developmental differences in children's understanding of marriage, divorce and remarriage. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 191-212.
- Neal, J. H. (1983). Children's understanding of their parent's divorce, U L. A. Kurdeck (ed), *Children and divorce* (str. 3-14) San Francisco: Jossey Bass.
- Peretti, P. O. i di Vitorio, A. (1993). Effects of loss of father through divorce on personality of the preschool child. *Social Behavior and Personality*, 21, 33-38.
- Pett, M. A. Wampold, B. A., Turner, C. W. i Vaughan-Coe, B. (1999). Paths of influence of divorce on preschool children's psychosocial adjustment. *Journal of Family psychology*, 13, 145-164.
- Pruett, K. D. i Pruet, M. K. (1990). „Only God decides“: A young children's perception of divorce and the legal system. *Journal*

- of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38, 1544 – 1550.
- Pruett, M. K., Williams, T. Y., Insabella, G. i Little, T. D., (2003). Family and legal indicators of child adjustment to divorce among families with young children, *Journal of Family Psychology*, 17, 169-180.
- Solomon, J. i George, C. (1999). The development of attachment in separated and divorced families: Effects of overnight visitations, parent and couple variables, *Attachment and Human Development*, 1, 2-33.
- Trstenjak, A. (1991). *Stara i nova slika obitelji*. Đakovo: Biskupski ordinarijat.
- Wallerstein, J. S., Lewis, J. M. & Blakeslee, S. (2000). *The unexpected legacy of divorce*. New York: Hyperion.
- Wallerstein, J. S. (1983). Children of divorce: Stress and developmental tasks. U N. Garmezy i M. Rutter (eds.) *Stress, coping and development in children* (str. 265 – 302). New York: McGraw-Hill.
- Wallerstein, J. S. i Kelly J. B. (1980b). *Surviving the breakup: How children and parents cope with divorce*, New York: Basic Books.
- Wallerstein J. S. i Lewis J. (1998). The long term impact of divorce on children: A first report of 25-year study. *Family and Conciliation Courts Review*, 36, 368-38.

Selvira Draganović, MA

*Faculty of Arts and Social Sciences of the International University of Sarajevo*

## **EFFECTS OF DIVORCE ON CHILDREN**

### **Abstract**

During the past thirty years, divorce rate has increased in many countries including Bosnia and Herzegovina. Bosnia and Herzegovina, next to delinquency, criminal, peer and family violence, has significant divorce rate what adds to the problems mentioned. In most of divorced family there were children present. According to some estimates six out of ten children will live in a family with single parent before eighteen. Although divorce is better solution than a bad marriage, during the divorce process and after it, it is children who suffer the most. The question is: what happens with children then? What are their reactions to parental divorce and its consequences?

Most children experience parental divorce as a stressful event but still their reactions are different. Some children show resilience and can even benefit from coping with such a change, some developed developmental difficulties and some show postponed reactions in adolescence.

Children's reactions might be different considering their strength and permanence and they fall into three categories: initial reactions, short term reactions and long lasting reactions. Long lasting reactions are one of the most important because they change developmental path and behaviour of generations. Long lasting reactions are: social position in society, future relationships and marriage quality, children's psychological wellbeing in adulthood. Primary aim of this article is to generally explain children's reactions to parental divorce in order to help children to adjust better. Reactions of preschool and primary school age children will be in focus. Detailed explanations of children's reactions to divorce can serve as implication and help to parents, teachers and social workers what serves as a secondary purpose of this article.

**Key words:** divorce, children, reactions, behavioral consequences

**PARTNERSTVO USTANOVA RANOG ODGOJA,  
PORODICE I LOKALNE ZAJEDNICE**

---

---





Dr. sc. Maja Ljubetić  
Anita Mandarić Vukušić, asistent  
*Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu*

## RAZUMIJEVANJE PARTNERSTVA I OSPOSOBLJENOST ODGOJITELJA ZA GRAĐENJE PARTNERSKIH ODNOSA S RODITELJIMA

*Sažetak*

*Kvalitetno partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove danas je imperativ, pa se od suvremenog odgojitelja očekuje da ima razvijene kompetencije potrebne za izgradnju i unapređivanje kvalitetnih partnerskih odnosa s roditeljima djece iz svoje skupine.*

*S ciljem utvrđivanja odgojiteljske percepcije partnerstva, u lipnju 2011. god. poduzeto je istraživanje na uzorku od 134 odgojitelja iz dječjih vrtića u Splitu, Zadru i Dubrovniku.*

*Dobiveni rezultati pokazali su da odgojitelji imaju dobre odnose samo s nekim roditeljima djece iz svoje skupine, nisu zadovoljni uključenošću roditelja u život vrtića, a sebe procjenjuju nedostatno kompetentnima za pedagoški rad s roditeljima. Dobiveni rezultati u skladu su s dosada provedenim istraživanjima.*

*Ključne riječi: odgojitelji, osposobljavanje, partnerstvo, roditelji*

### Uvod

Pedagoška praksa često nas uvjerava da kvaliteta partnerstva obitelji i ustanova ranog i predškolskog odgoja<sup>1</sup> nije na očekivanoj i potrebnoj razini ni prema mišljenju roditelja, niti odgojitelja. Čini se kako se i jedni i drugi „često bore protiv rastućih očekivanja za roditeljskim uključivanjem“ (McDermott, 2008:4), pa su u stanovitom otporu ponekad roditelji, a ponekad odgojitelji<sup>2</sup>. Roditeljima ponekad ne odgovara način uključivanja kako to žele ustanove, a odgojitelji su ponekad u otporu prema interakciji s roditeljima iz ličnih razloga (nespremnost, vrijeme i energija koje

---

<sup>1</sup> Umjesto naziva ustanova ranog i predškolskog odgoja ili dječji vrtić u tekstu će se koristiti termin ustanova.

<sup>2</sup> Pod pojmom učitelj misli se na muški i ženski spol, odnosno, struku na svim razinama odgojno-obrazovnog procesa (odgojitelji u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i domovima, učitelji u osnovnim i srednjim školama i sl)

je potrebno uložiti, (ne)osposobljenost za kvalitetnu suradnju, neuviđanje važnosti partnerstva i sl). Ključni razlog nedostatne suradnje, čini se, ipak leži u (ne)razumijevanju partnerstva te interesu odgojitelja i roditelja za njegovom izgradnjom. Iako, brojni znanstveni radovi (Fan i Chen, 2001; Senechal i LeFevre, 2002; Jeynes, 2005; Nelson i Guerra, 2009) svjedoče o pozitivnoj povezanosti roditeljske uključenosti i akademskih postignuća djece, a i opće uvjerenje je da i roditelji i učitelji žele uspjeh svojim učenicima (Drummond i Stipek, 2004), ipak je njihova nedostatna povezanost evidentna. Međutim, kao temeljno pitanje nameće nam se slijedeće: je li dostatna sama *uključenost* roditelja i je li krajnji cilj partnerskog odnosa isključivo *akademski uspjeh* djece? Čini se kako je kvalitetno partnerstvo, ipak, mnogo više od toga. S ciljem boljeg razumijevanja partnerstva obitelji i ustanove, pokušat ćemo kratko odrediti pojam partnerstva.

Internetski rječnik pojmova<sup>3</sup> *partnerstvo* objašnjava kao „suradnički odnos između pojedinaca ili grupa suglasnih u podjeli odgovornosti u postizavanju nekog specifičnog cilja“, a za autoricu Vincent (1996:3) *partnerstvo* je „difuzan koncept“ koji „uključuje širok spektar ideja kao što su jednakost, konsenzus, harmonija i zajednički trud“.

Ključni pojmovi koji određuju partnerstvo su: *odnos* (suradnički), *odgovornost* (zajednička), *cilj* (zajednički i specifičan - dobrobit djeteta), *distribucija moći* (ravnopravnost), *kvalitetna komunikacija* (harmonija, pregovaranje, konsenzus), *energija* (djelovanje) uložena u ostvarivanje postavljenog cilja.

Za potrebe ovog rada partnerstvo određujemo kao suradnički odnos pojedinaca iz obiteljske zajednice (najčešće roditelji i/ili staratelji) i ustanove (najčešće učitelji<sup>4</sup>), usmjerenih na postizanje zajedničkog cilja (dobrobit djeteta), a koji se odvija u određenom kontekstu (vrsta ustanove koju dijete pohađa) i ima određeno vrijeme trajanja (najčešće za boravka djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi<sup>5</sup>). Preduvjeti ostvarivanja kvalitetnog suradničkog odnosa međusobno su poštovanje i uvažavanje, ravnopravnost, aktivno slušanje, dvosmjerna komunikacija, odgovornost, te želja, energija i vrijeme sudionika uloženi u postizanje zajedničkog cilja.

---

<sup>3</sup> [www.wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn](http://www.wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn) (posjećeno: 13. listopada 2011)

<sup>4</sup> Pod pojmom učitelj misli se na učitelje na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava, počevši od ustanova ranog i predškolskog odgoja i naobrazbe, te skrbi o djeci.

<sup>5</sup> Ljubetić, M. Razumijevanjem roditeljstva do uspješnijeg partnerstva: djece, roditelja, učitelja, zajednice (Udžbenik u pripremi za tisak)



Pregledom uglavnom strane literature s područja partnerstva obitelji i ustanove nailazi se na veliki broj radova i izvješća s rezultatima znanstvenih istraživanja najčešće fokusiranih na akademska postignuća djece i u tom kontekstu osvrte na uključenost roditelja (Nelson, i Guerra, 2009; Clark, 2007; Benson, 2006; Lareau, 2003; Henderson i Mapp, 2002). Ono što je uočljivo jeste činjenica da se u gotovo svim tekstovima roditeljima ne pristupa kao osobama s vlastitim potrebama, pravima, željama i sl, već gotovo uvijek kao izvršiteljima koji „bi nešto trebali ili ne bi trebali činiti“, (McDermott, 2008:4). Autorica Benson (2006:286) naglašava kako je neodrživo građenje partnerstva s roditeljima temeljeno na „hijerarhijskim postavkama“, gdje su eksperti-profesionalci dominantni te roditeljima nude gotova rješenja i preporuke. Ovakav odnos profesionalaca prema roditeljima proizlazi iz uvjerenja da su roditeljima potrebne vještine čiji nedostatak trebaju kompenzirati kako bi unaprijedili neuspješne stilove života. Ovo je „deficitaran model kompenzacijskih programa“ (Benson, 2006:284) u kojem se roditelji percipiraju kao „konzumenti“. Slično ovoj autorici govori i Wofendale (Curtis, 1998:136), te ističe kako su se „tradicionalno roditelji doživljavali kao 'klijenti', a ne kao partneri“. Ovakvo shvaćanje partnerstva potrebno je promijeniti, pa i termine „rad s roditeljima“ ili „pridobivanje“ roditelja za suradnju zamijeniti primjerenijim – „partnerstvo s roditeljima“. U opravdanost tog zahtjeva uvjeravaju nas visoka postignuća u polju partnerstva dječjih vrtića Reggio Emilia, vođenih idejom Malaguzzija da su roditelji *sastavni dio* odgojno-obrazovnog sustava (Malaguzzi, 1998).

## **1. Tradicionalizam nasuprot suvremenosti u shvaćanju roditeljske uključenosti**

U skladu s promjenom znanja i uvjerenja o djetetu i njegovu razvoju, ulozi odgojno-obrazovne ustanove, odgojno-obrazovnoj politici, društvenoj filozofiji, dogmama i sl, mijenjala se i percepcija roditelja i stav odgojitelja o njihovu uključivanju u odgojno-obrazovnu ustanovu. Od potpunog negiranja roditelja kao sudionika u odgojno-obrazovnom procesu do percepcije roditelja kao ravnopravnih partnera (čemu se najčešće još uvijek teži) pređen je dug put. Posljednjih desetljeća uloženi su značajni naponi znanosti i struke u promociju ideje značajnijeg i sustavnog uključivanja roditelja u život odgojno-obrazovnih ustanova. Djelatnu uključenost roditelja u život ustanove zagovaraju najčešće odgojitelji i stručni suradnici u dječjim vrtićima i ustanovama

specijalnog obrazovanja koji su se osvjedočili u važnost roditeljske potpore vlastitim naporima usmjerenim na dobrobit djece.

U novije vrijeme, sve više zalaže se za pomicanje granica roditeljskog uključivanja, pa se sve češće naglašava kako bi „učitelji trebali pokušati *upoznati i razumjeti roditelje* i njihov sociokulturni kontekst“. Također, „učitelji bi trebali pokušati učiti od roditelja“ (McDermott, 2008:11). Krupan zaokret u percepciji roditeljske uključenosti čine upravo oni teoretičari i praktičari koji fokus s roditelja premještaju na učitelje kao one koji „bi trebali činiti“, te roditelje počinju percipirati kao osobe, a ne isključivo kao izvršitelje učiteljskih preporuka. Obiteljsku zajednicu potrebno je shvaćati kao jedinstveni entitet sa svojim potrebama, navikama, ritualima, željama, odnosima itd, čiji prioritet nije biti trajno „produžena ruka“ učitelja, već graditi i njegovati odnose u specifičnom obiteljskom okruženju, omogućiti rast, razvoj i zadovoljenje potreba svih njenih članova, omogućiti emancipaciju i samoaktualizaciju (i djece i odraslih), te osposobiti djecu za samostalno i odgovorno funkcioniranje u društvenoj zajednici. Kada se roditeljima povjere zadaće za koje često nisu kompetentni, nemaju dostatno vremena ili se one sukobljavaju s obiteljskim interesima/prioritetima. Roditelji, onda, postaju frustrirani i odupiru se pritisku koji se nad njima čini (primjerice, što je česti slučaj sa školama, kada odbijaju „učionicu“ prenijeti u vlastiti dom). Tada postoji bojazan da ih učitelji proglase nezainteresiranima, zanemarujućim ili lošim roditeljima, ili da se uhvate u klopku generaliziranja i robovanja klišejima koje ne podupiru rezultati znanstvenih istraživanja.

Kompetentni odgojitelji imaju razvijen kritički stav prema obitelji, roditelju i partnerstvu, izbjegavaju generalizaciju, optužbe i etiketiranje roditelja, te ustrajno pokušavaju upoznati i razumjeti obiteljski i kulturni kontekst iz kojeg djeca dolaze. Obiteljske posebnosti vješto koriste za oplemenjivanje i obogaćivanje pedagoške prakse ustanova. Također, potrebno je imati na umu da se posljednjih desetljeća odgojiteljsko zanimanje značajno promijenilo i od suvremenog odgojitelja očekuje se spremnost i spretnost u prepoznavanju i primjerenom odgovaranju na sasvim specifične potrebe svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa (odgojitelji, djeca, roditelji, suradnici itd). Osim znanja i vještina iz pojedinih znanstvenih i stručnih područja (razvojna psihologija, predškolska pedagogija, specijalna pedagogija i sl), od suvremenog odgojitelja očekuje se ovladavanje i nizom drugih „instrumentalnih, interpersonalnih i sistemskih“ (Davidović-Mušica, i drugi,

2004:77) vještina, primjerice: prijenos osnovnog znanja u praksu, spremnost na timski rad, međuljudske vještine, sposobnost rada u interdisciplinarnom timu, sposobnost komuniciranja s nestručnjacima (u tom području), te razumijevanje kultura i običaja (drugih zemalja). Kako bi stekao potrebna znanja i vještine, suvremenog je odgojitelja potrebno multidisciplinarno obrazovati i osposobljavati za stručno kompetentan pristup rješavanju problema svakodnevnih prakse, a jedan od njih je i pristup pitanjima partnerstva s roditeljima. I dokumente OECD-a trebalo bi shvaćati ozbiljnije, jer naglašavaju kako „nastavnici moraju posjedovati vještine za uspostavljanje dobrog odnosa s roditeljima i drugim obrazovnim partnerima“ (Verin, 2004:21), a kao jedno od „novih područja odgovornosti nastavnika“ izrekom se navodi „pružanje stručnih savjeta roditeljima“ (isto:22). Slijedom navedenog, ne iznenađuju preporuke teoretičara usmjerenih na istraživanje partnerstva obitelji i ustanove (Macgregor, 2005; Lee i Bowen, 2009; McConchie, 2004) kako bi „stjecanje iskustva s roditeljima trebalo postati osnovna komponenta osposobljavanja budućih učitelja“ (McDermott, 2008:12).

Želi li se, zaista, unaprijediti partnerski odnos obitelji i ustanove, te roditeljima omogućiti angažman u ustanovi u ravnopravnom odnosu s ostalim dionicima odgojno-obrazovnog procesa, važno je potražiti odgovore na slijedeća pitanja:

- Što o trenutnoj politici ustanova i načinima uključivanja roditelja misle budućí, a što aktualni učitelji i obitelji?
- Kakav utjecaj na djecu i odrasle ima pedagoška praksa te vodi li se dostatno računa o činjenici da su ti odrasli (roditelji, učitelji, važni drugi u životu djece) osobe sa svojim vlastitim iskustvima, uvjerenjima, potrebama, ciljevima, zamislima i osjećajima?
- Uvažavaju li se dostatno te spoznaje o odraslima kada se planiraju i provode različite aktivnosti i programi čiji je cilj jačanje partnerskog odnosa i veći angažman roditelja?
- Ako je jedna od značajnih pretpostavki dječjeg/učeničkog uspjeha uključenost/angažman roditelja u život ustanove, jesu li i kako odgojitelji/učitelji pripremljeni za građenje i unapređivanje partnerskih odnosa s roditeljima?

Najnovija istraživanja u svijetu i kod nas govore o nedostatnoj pripremljenosti, ali i nedostatnom interesu budućih pedagoških djelatnika (odgojitelji, učitelji, pedagozi) za izgradnju partnerskog odnosa s roditeljima (McDermott, 2008; Ljubetić i sur, 2008; Maleš i sur, 2010a; Maleš i sur, 2010b). Autorice Ljubetić i sur, (2008); Maleš

i sur, (2010a); Maleš i sur (2010b) istražile su programe osposobljavanja odgojitelja, učitelja i pedagoga na Filozofskim i Učiteljskim fakultetima u Republici Hrvatskoj, te dobiveni rezultati pokazuju kako do 2004. godine gotovo nijedna od pet ustanova u Republici Hrvatskoj, na kojoj su se obrazovali odgojitelji i učitelji, nije imala kolegij Obiteljske pedagogije i/ili Partnerstva (suradnje) s roditeljima (Nešto bolja situacija je bila s obrazovanjem pedagoga). Tek uvođenjem bolonjskog procesa i izradom novih planova i programa veći broj ustanova uvodi kolegije kojima je cilj obrazovanje budućih odgojitelja, učitelja i pedagoga za suradnju s roditeljima.

Rezultati istraživanja dokazuju pozitivnu korelaciju uspjeha djeteta i učestalosti aktivnog sudjelovanja roditelja u odgojno-obrazovnom procesu, a autori naglašavaju kako je djetetov uspjeh bolji ako roditeljsko djelatno uključivanje što prije započne i što dulje traje (Powell, 1994). Potreba za kvalitetnijim partnerstvom obitelji i ustanove nije upitna, no, upitna je osposobljenost i spremnost budućih odgojitelja (učitelja i pedagoga) za njegovu izgradnju i unapređivanje. Za potrebe ovog rada provedeno je istraživanje s ciljem utvrđivanja odgojiteljske percepcije partnerskog odnosa ustanove i roditelja te njihove osposobljenosti za izgradnju i unapređivanje partnerstva s roditeljima.

## 2. Metoda

### 2.1. Sudionici i postupak istraživanja

U istraživanju su sudjelovala 140 odgojitelja zaposlena u ustanovama ranog i predškolskog odgoja u gradovima Splitu (54), Zadru (51) i Dubrovniku (35). Istraživanje je provedeno u lipnju 2011. godine. Sudjelovanje u istraživanju je bilo dragovoljno, a sudionicima je zajamčena anonimnost prikupljenih podataka. U analizu podataka uvršteni su podaci sudionika koji su valjano popunili instrumente, te se uzorak u konačnici sastojao od 134 sudionika, i to: iz Splita 51, Zadra 49 te Dubrovnika 34 sudionika. Struktura ukupnog uzorka s obzirom na dob i radni staž prikazana je u Tablici 1.

Tablica 1. *Struktura ukupnog uzorka s obzirom na dob, radni staž i status.*

Dob (godine)			Status			Radni staž (godine)			ukupno
<30	31-45	>45	pripravnici	zamjena	stalno zap.	<5	6-15	>16	
43	69	22	11	24	99	55	49	30	134

## 2.2. Hipoteze istraživanja

Generalna hipoteza od koje se u istraživanju polazi glasi:

- Hg: Odnosi odgojitelja i roditelja u dječjem vrtiću nisu partnerski.

U skladu s generalnom hipotezom, određene su i podhipoteze i to:

- H1: Odgojitelji nemaju dobre odnose sa svim roditeljima u skupini.
- H2: Odgojitelji nisu zadovoljni uključenosti roditelja u život vrtića.
- H3: Odgojiteljima nedostaje znanja i vještina za pedagoški rad s roditeljima.

## 2.3. Instrumenti

U istraživanju je primijenjen upitnik<sup>6</sup> koji se sastojao od upitnika općih podataka kojim su se prikupili podaci o sociodemografskim značajkama sudionika, relevantnima za ovo istraživanje (dob, zaposlenički status i radni staž), te Upitnika percepcije partnerskog odnosa ustanove i roditelja sastavljenog od 15 tvrdnji.

Ponuđene tvrdnje odnose se na nekoliko područja partnerstva, i to: kvaliteta odnosa na relaciji odgojitelj - roditelj, odgojiteljsko djelovanje u smjeru razvoja partnerstva, te osposobljenost odgojitelja za izgradnju i unapređenje partnerstva. Neke od karakterističnih tvrdnji su: „Željela bih imati bolje odnose s roditeljima djece iz moje skupine, ali oni ne pokazuju interes za tim“, „Odgojitelji bi trebali pomoći roditeljima u odgoju djece (savjeti, predavanja, prijedlog stručne literature i sl)“, „Nedostaje mi znanja i vještina za pedagoški rad s roditeljima (savjetovanje, radionice, tematska predavanja i sl)“.

Za svaku tvrdnju ponuđena je skala Likertovog tipa od tri stupnja, pomoću koje sudionik procjenjuje koliko se slaže s navedenom tvrdnjom, od 1 – slažem se, do 3 – ne slažem se. Eksploratornom faktorskom analizom primijenjenog upitnika izlučena su četiri faktora, pri čemu su iz daljnjih analiza isključene dvije tvrdnje iz originalne verzije upitnika („Vrlo sam zadovoljna svojim poslom i nikada ga ne bih mijenjala“ i „Ne podržavam ideju

---

<sup>6</sup> Za potrebe ovog istraživanja upitnik je izradila autorica Ljubetić, M. Budući da isti nije standardiziran te da se radi o njegovoj prvoj primjeni, rezultate nije moguće generalizirati, no mogu poslužiti kao indikator obrazaca partnerskog odnosa ustanove i roditelja.

o duljem boravku roditelja s djetetom u vrtiću. To stvara nered.“), budući da one nisu imale zadovoljavajuća zasićenja na spomenutim faktorima. Nakon Varimax normalizirane rotacije četiri faktora ukupno objašnjavaju 56% varijance, od toga prvi faktor 15%, drugi faktor 16%, treći 14% te četvrti faktor 11% varijance. Faktorska zasićenja prikazana su u Tablici 2.

#### 4. Rezultati i interpretacija

Tablica 2. Faktorska zasićenja Upitnika odgojiteljske percepcije partnerstva obitelji i ustanove

Tvrđnja	F1	F2	F3	F4
12. Bila bih puno zadovoljnija kada bi roditelji više sudjelovali u životu vrtića.	.75			
9. Voljela bih da roditelji pokazuju više interesa za život vrtića.	.71			
1. Imam osjećaj da se u vrtiću vrlo malo uzima u obzir što roditelji zaista misle i žele.	.57			
2. Roditelji u mojoj skupini imaju mogućnost boravka s djetetom neograničeno vrijeme.	.45			
4. Sa svim roditeljima djece u mojoj skupini imam dobar odnos.		-.85		
8. Imam dobre odnose samo s nekoćinom roditelja djece u mojoj skupini.		.84		
5. Željela bih imati bolje odnose s roditeljima djece u mojoj skupini, ali oni ne pokazuju interes za tim.		.62		
11. Nedostaje mi znanja i vještina za pedagoški rad s roditeljima (savjetovanje, radionice, tematska predavanja i sl)			.83	
6. Odgojitelji bi trebali pomoći roditeljima u odgoju djece (savjeti, predavanja, prijedlog stručne literature i sl)			.72	
7. Osposobljavanje odgojitelja i permanentno stručno usavršavanje trebalo bi biti puno kvalitetnije.			.71	
13. Rado održavam predavanja i radionice za roditelje u vezi odgoja djece, njihova razvoja i sl.				-.72
10. Rado bih se povremeno konzultirala s nekim članom stručnog tima o problemima u radu s roditeljima.				.64
3. Odnosi roditelja i odgojitelja trebali bi biti znatno bolji na dobrobit djece.				.59
<i>Postotak objašnjene varijance</i>	15%	16%	14%	11%

Pregledom tablice 2, uočljivo je kako manifestne varijable odgojiteljske percepcije partnerstva obitelji i ustanove imaju zasićenja u rasponu od .45 do -.85.

*Prvi faktor* opisuje četiri varijable srednjih vrijednosti i raspona (.45 do .75). Varijable koje opisuju ovaj faktor odnose se na odgojiteljsko promišljanje kvalitetnog partnerstva pod određenim uvjetima, i to: veće sudjelovanje roditelja u životu vrtića, pokazivanje više interesa od strane roditelja za život vrtića, odnos vrtića prema roditeljskim potrebama i osobni ulog odgojitelja u poticanje partnerstva.

Razvidno je kako se sadržaj varijabli koje opisuju prvi faktor odnosi na djelatno sudjelovanje tri čimbenika odgojno-obrazovnog proces, i to: roditelji (varijable: 12 i 9), odgojitelj (varijabla 2) ali i cjelokupni kontekst (varijabla 1), odnosno dječji vrtić koji bi u svojoj kulturi trebao njegovati partnerstvo kao vrijednost. Dječji vrtić, čija je filozofija razumijevanje roditelja kao sastavnog dijela sustava (Malaguzzi, 1998), prihvaća i poštuje roditelje kao ravnopravne čimbenike procesa, osigurava uvjete za njihovo djelatno uključivanje, te vodi računa o tome što roditelji zaista misle i žele. Na taj način, vrtić na optimalan način izlazi u susret roditeljskim stvarnim potrebama i omogućuje njihovo pravodobno zadovoljavanje. Velika je vjerojatnost da će, ako se ti uvjeti zadovolje, roditelji pokazivati više interesa i više sudjelovati u životu vrtića.

Slijedeći sadržaj varijabli koje opisuju prvi faktor, a ovaj je faktor moguće imenovati *faktorom osiguravanja uvjeta za partnerstvo s roditeljima* (FAOUV).

*Drugi faktor* definiraju tri varijable čije projekcije imaju približne vrijednosti, a kreću se u rasponu od .62 do -.85, s tim da varijable koje se odnose na odnos odgojitelja i roditelja (varijable 4 i 8) imaju vrlo visoke projekcije. Iz sadržaja varijabli koje opisuju drugi faktor, a uvažavajući njihov smjer (-.85 i .84), vidljivo je kako one upućuju na kvalitetu odnosa samo jednog dijela roditelja i odgojitelja njihove djece, potrebu odgojitelja za boljim odnosima s roditeljima, te odsustvo interesa od strane roditelja. Za kvalitetan partnerski odnos odgojitelja i roditelja potreban je obostrani interes i djelovanje. Također, u izgradnju partnerskih odnosa s odgojiteljem trebali bi se uključiti svi roditelji, imajući na umu dobrobit djece. Imati „dobre odnose samo s nekolicinom roditelja“ nije prihvatljiva opcija ni za odgojitelja i roditelje, niti za djecu. Stanovite razlike u kvaliteti odnosa roditelja i odgojitelja prirodne su i prihvatljive, međutim, kompetentni odgojitelj, odnosno,

odgojitelj-„refleksivni praktičar“ (Šagud, 2006; Ljubetić, 2009; Miljak, 2009; Slunjski, 2011) ne koristi ih kao nepromjenjivu datost, već kao poticaj za traganje za novim i drugačijim pristupima onim roditeljima s kojima nije uspio izgraditi dovoljno dobre odnose.

Slijedom navedenog, ovaj je faktor moguće imenovati *faktorom ograničenog broja kvalitetnih odnosa odgojitelja i roditelja* (OGBROKVAO).

Tvrđnje koje imaju dominantnu projekciju na *treći faktor*, a kreću se u rasponu od .71 do .83, sadržajno su izravno povezane s odgojiteljskim kompetencijama za građenje partnerskog odnosa (varijabla 11), odgojiteljskim odgovorima na potrebe roditelja (varijabla 6), te sustavnim osposobljavanjem odgojitelja za stjecanje kompetencija u izgradnji partnerstva (varijabla 7). Iz predočene tablice (tablica 2), razvidno je kako vrlo visoku projekciju (.83) na ovaj faktor ima varijabla „Nedostaje mi znanja i vještina za pedagoški rad s roditeljima (savjetovanje, radionice, tematska predavanja i sl)“, što nedvosmisleno upućuje na odgojiteljsku nekompetenciju u području izgradnje i unapređivanja partnerskih odnosa s roditeljima, a što je u skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja (McDermott, 2008; Ljubetić i sur, 2008; Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008; Ljubetić i Zadro, 2009).

Pedagoški kompetentni odgojitelji svjesni su potrebe roditelja za povremenim savjetima o roditeljstvu (razvoj i potrebe djece, roditeljski utjecaj na razvoj i prava djeteta, razvojne teškoće, roditeljska pedagoška kompetencija i sl). Također, svjesni su i činjenice da u posredovanju tih informacija moraju koristiti različite modalitete (savjetovanje, radionice, tematska predavanja i sl) pristupa roditeljima, što od odgojitelja zahtijeva vrlo visoku razinu kompetencija, kako onih osobnih tako i profesionalnih. Kako bi ih odgojitelji stekli, nužno je značajno izmijeniti i unaprijediti sustave formalnog osposobljavanja i permanentnog stručnog usavršavanja odgojitelja (Maleš i sur, 2010a; Maleš i sur, 2010b), te ih i sadržajno i organizacijski približiti stvarnim potrebama odgojitelja.

Slijedeći sadržaj varijabli koje opisuju *treći faktor*, ovaj je faktor moguće imenovati *faktorom pedagoške nekompetencije odgojitelja za partnerstvo s roditeljima* (PEDNEKOPMO).

*Četvrti faktor* definiraju tri varijable čije osrednje projekcije imaju približne vrijednosti, a kreću se u rasponu od .59 do -.72. Iz sadržaja varijabli koje opisuju *četvrti faktor*, a uvažavajući njihov smjer (varijabla 13 je negativno usmjerena i ima najveću projekciju



na faktor, dok su ostale dvije usmjerene pozitivno i imaju niže projekcije), moguće je govoriti kako one upućuju na: nespремnost odgojitelja za pedagoško obrazovanje roditelja (varijabla 13), potrebu za potporom stručnjaka odgojitelju u radu s roditeljima (varijabla 10), te nedostatno zadovoljstvo odnosom s roditeljima (varijabla 3). Riječ je o uzročno-posljedičnoj povezanosti nespремnosti, izostanka potpore te nezadovoljavajućeg odnosa. Odgojitelj koji nema dostatno kompetencija za pedagoški rad s roditeljima, a svjestan je roditeljskih potreba s jedne strane, te svojih ograničenja s druge, očekuje potporu i konkretnu pomoć kompetentnih stručnjaka u svojoj ustanovi, no, ako ona izostane ili pak nije primjerena osjeća se frustrirano i nesigurno u tom aspektu svoga rada. Istodobno, ako je zbog svoje nesigurnosti i nespремnosti u otporu prema, primjerice, održavanju predavanja i radionica za roditelje, onda im vjerojatno taj vid suradnje ne osigurava, što stvara nezadovoljstvo kod roditelja koji od njega to očekuju. Zadaća odgojitelja je roditelju posredovati znanja i informacije o djetetu (razvoj, potrebe, prava, odgoj i sl), jer upravo ta znanja mogu značajno unaprijediti roditeljsku pedagošku kompetenciju (Ljubetić, 2007). Nezadovoljena očekivanja i potrebe roditelja za stjecanjem specifičnih znanja o roditeljstvu u ustanovi koju dijete pohađa kod roditelja izaziva osjećaj nezadovoljstva i frustracije, što izravno i negativno utječe na partnerski odnos s odgojiteljem.

Slijedom navedenog, ovaj bi faktor bilo moguće imenovati *faktorom uzročno-posljedičnih utjecaja na partnerstvo* (UZPOUT).

Rezultati na subskalama oblikovani su kao linearne kombinacije procjena na tvrdnjama koje čine pojedinu subskalau, a obilježja svih subskala prikazana su u Tablici 3.

Tablica 3. *Psihometrijske značajke subskale Upitnika odgojiteljske percepcije partnerstva obitelji i ustanove*

Subskala	Broj čestica	r među česticama	M	sd
FAOUV	4	0,23	7,34	2,0
OGBROKVAO	3	0,17	7,59	1,57
PEDNEKOPMO	3	0,40	5,09	1,87
UZPOUT	3	0,17	6,46	1,19

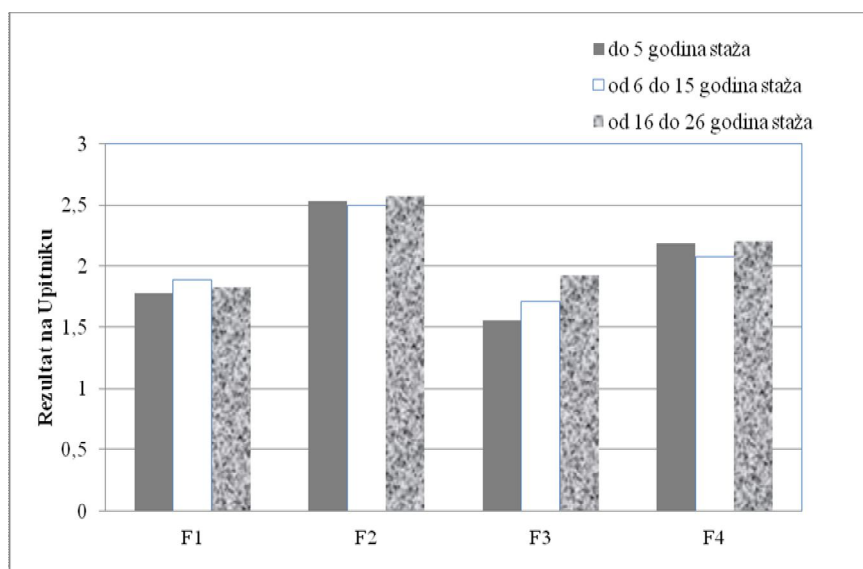
Kako bi se utvrdilo razlikuju li se sudionici u percepciji partnerstva obitelji i ustanove s obzirom na nezavisne varijable, izračunate su odgovarajuće analize varijance s ponovljenim

mjerenjima te nezavisnim varijablama – staž i status. Rezultati analize s nezavisnom varijablom radni staž prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4. *Rezultati dvosmjerne analize varijance s ponovljenim mjerenjima za ispitivanje efekata dužine radnog staža na rezultate Upitnika odgojiteljske percepcije partnerstva ustanove i obitelji*

Varijable	F	df	Scheffe test
staž	1,44	2,131	
1. Faktor osiguravanja uvjeta za partnerstvo s roditeljima (FAOUV).	74,63*	3,393	2. F >
2. Faktor ograničenog broja kvalitetnih odnosa odgojitelja i roditelja (OGBROKVAO).			1. F*
3. Faktor pedagoške nekompetencije odgojitelja za partnerstvo s roditeljima (PEDNEKOMPPO).			2. F >
4. Faktor uzročno-posljedičnih utjecaja na partnerstvo (UZPOUT).			3. F*
interakcija	1,90	6,393	-

\*p<0.01



**F1** - Faktor osiguravanja uvjeta za partnerstvo s roditeljima; **F2** - Faktor ograničenog broja kvalitetnih odnosa odgojitelja i roditelja; **F3** - Faktor pedagoške nekompetencije odgojitelja za partnerstvo s roditeljima; **F4** - Faktor uzročno-posljedičnih utjecaja na partnerstvo

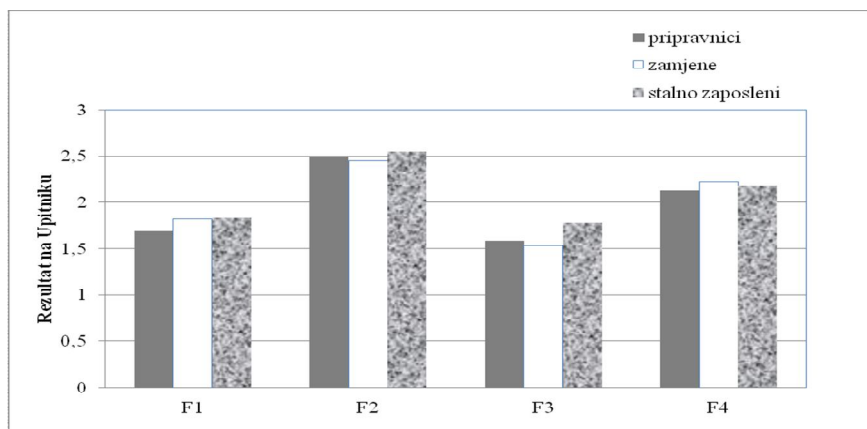
Slika 1. *Odgojiteljska percepcija partnerstva obitelji i ustanove s obzirom na dužinu radnog staža odgojitelja*

Iz rezultata analize varijance proizlazi da dužina radnog staža nema efekata na odgojiteljevu procjenu partnerstva obitelji i ustanove ( $F = 1.44$ ;  $p > .05$ ), dok je utvrđena značajna razlika među procjenama pojedinih aspekata partnerstva ( $F=74.63$ ;  $p < .05$ ). Naknadna analiza (Scheffe test) je pokazala da odgajatelji, bez obzira na dužinu radnog staža, relativno uspješnijim procjenjuju kvalitetne odnose odgajatelja i roditelja (F2) nego osiguravanje uvjeta za partnerstvo (F1), pedagošku nekompetenciju za partnerstvo s roditeljima (F3), te uzročno-posljedične utjecaje na partnerstvo (F4). Nadalje, odgojitelji značajno veće procjene ostvaruju na faktoru uzročno-posljedičnih utjecaja na partnerstvo, nego na faktorima osiguravanja uvjeta za partnerstvo, te pedagoškoj nekompetentnosti odgajatelja.

Razvidno je da odgojitelji bolje procjenjuju uzročno-posljedične utjecaje na partnerstvo (nesklonost održavanju radionica i predavanja, potreba za potporom stručnih suradnika, potreba za boljim odnosom s roditeljima), 4. faktor, nego vlastitu pedagošku (ne)kompetenciju. Vrlo je vjerojatno kako svoju nekompetenciju (u primjerice, vođenju tematskih predavanja i radionica) odgojitelji kompenziraju kvalitetnijim individualnim kontaktima, zajedničkim aktivnostima s roditeljima, omogućavanjem boravka roditeljima i sudjelovanja u aktivnostima vrtića i sl).

Unatoč rezultatima analize varijance prikazanim u Tablici 4, iz kojih proizlazi da duljina radnog staža nije relevantna za procjene odgojitelja, detaljnija analiza interakcijskih efekata provođenjem Fisherovog LSD testa pokazala je da jedino na trećem faktoru postoji značajna razlika među sudionicama s obzirom na duljinu radnog staža, i to samo između skupine s najkraćim, odnosno najdužim radnim stažom (Fisher LSD test,  $p = .009$ ). Pri tome, odgojiteljice s najdužim stažom procjenjuju se pedagoški kompetentnijima u odnosu na skupinu odgojiteljica s radnim stažom do 5 godina. Razvidno je kako upravo duljina neposrednog iskustva partnerstva s roditeljima odgojiteljima daje izvjestan osjećaj kompetencije u tom aspektu njihova pedagoškog djelovanja.

Nadalje, provedena analiza varijance s obzirom na status odgojitelja (pripravnici, zamjene ili stalno zaposleni) pokazala je da status odgojitelja nema efekta na aspekte partnerstva s roditeljima ( $F = 0.92$ ;  $p > .05$ ;  $df = 6, 393$ ), a rezultati te analize prikazani su na Slici 2.



**F1** - Faktor osiguravanja uvjeta za partnerstvo s roditeljima; **F2** - Faktor ograničenog broja kvalitetnih odnosa odgojitelja i roditelja; **F3** - Faktor pedagoške nekompetencije odgojitelja za partnerstvo s roditeljima; **F4** - Faktor uzročno-posljedičnih utjecaja na partnerstvo

Slika 2. Odgojiteljska percepcija partnerstva obitelji i ustanove s obzirom na pojedine aspekte partnerstva s roditeljima

Iz Slike 2. ponovno je vidljiv trend razlikovanja procjena odgojitelja s obzirom na pojedine aspekte partnerstva s roditeljima, no procjene se nisu razlikovale s obzirom na status odgojitelja niti na jednom faktoru.

U Tablici 6. prikazana je matrica korelacija svih varijabli u istraživanju.

Tablica 6. Matrica korelacija ispitanih varijabli

Varijable	Dob	Status <sup>x</sup>	Stož	F1	F2	F3	F4
Dob	1,00						
Status	0,40**	1,00					
Stož	0,81**	0,45	1,00				
F1	0,11	0,08	0,05	1,00			
F2	0,04	0,07	0,03	0,14	1,00		
F3	0,25**	0,16	0,23*	0,23*	0,22*	1,00	
F4	-0,10	-0,07	-0,02	-0,06	0,39**	0,10	1,00

<sup>x</sup>odgojitelji: pripravnici, zamjene za odsutne djelatnike, stalno zaposleni

\* p<.05; \*\*p<.01

**F1** - Faktor osiguravanja uvjeta za partnerstvo s roditeljima; **F2** - Faktor ograničenog broja kvalitetnih odnosa odgojitelja i roditelja; **F3** - Faktor pedagoške nekompetencije odgojitelja za partnerstvo s roditeljima; **F4** - Faktor uzročno-posljedičnih utjecaja na partnerstvo

Iz predočene tablice (Tablica 6) uočljiva je povezanost odgojiteljskog staža i 3. faktora (pedagoška nekompetentnost

odgojitelja), te povezanost 2. faktora (kvalitetni odnosi s nekolicinom roditelja) s 3. (pedagoška nekompetencija roditelja) i 4. faktorom (uzročno-posljedični utjecaji na partnerstvo). Razvidno je kako odgojitelji koji imaju dulji radni staž sebe procjenjuju manje kompetentnima za pedagoški rad s roditeljima – što je viša razina percepcije pedagoške nekompetencije odgojitelja, to je manji broj kvalitetnih odnosa s nekolicinom roditeljima, te što je viša procjena utjecaja uzročno-posljedičnih faktora na partnerstvo s roditeljima, to je manji broj kvalitetnih odnosa s njima.

Pregled dobivenih rezultata i njihova diskusija omogućili su testiranje postavljenih hipoteza, pa je moguće prihvatiti postavljene podhipoteze: Odgojitelji nemaju dobre odnose sa svim roditeljima u skupini (**H1**); Odgojitelji nisu zadovoljni uključenošću roditelja u život vrtića (**H2**), te: Odgojiteljima nedostaje znanja i vještina za pedagoški rad s roditeljima (**H3**). Slijedom navedenog, moguće je prihvatiti i generalnu hipotezu (**Hg**) koja glasi: Odnosi odgojitelja i roditelja u dječjem vrtiću nisu partnerski.

## 5. Zaključak

Provedeno istraživanje imalo je za cilj istražiti odgojiteljsku percepciju partnerstva obitelji i ustanove (kvalitetu odnosa, razinu roditeljske uključenosti, osposobljenost odgojitelja za pedagoški rad s roditeljima). Prikupljeni rezultati na uzorku od 134 sudionika statistički su obrađeni i interpretirani, na temelju čega je moguće zaključiti kako odgojitelji imaju dobre odnose samo s nekim roditeljima djece iz svoje skupine, te kako nisu zadovoljni uključenošću roditelja u život vrtića. Također, sebe procjenjuju nedostatan kompetentnima za pedagoški rad s roditeljima. Dobiveni rezultati u skladu su s dosada provedenim istraživanjima.

Suvremena pedagoška praksa zahtijeva kompetentne odgojitelje u području izgradnje i unapređivanja partnerstva s roditeljima koji će prepoznati, razumjeti i pravodobno odgovoriti na različite potrebe roditelja i njihovih obitelji. Stoga, važno je napomenuti da partnerstvo odgojitelja s roditeljima nije moguće razumijevati isključivo kroz prizmu pedagoškog obrazovanja roditelja (savjetovanje, predavanja, radionice). Ono je znatno više: svakodnevna komunikacija i prijenos relevantnih informacija o djetetu, njegovu razvoju, potrebama i postignućima, omogućavanje djelatnog sudjelovanja roditelja u izgradnji i ostvarenju kurikulumu ustanove, sudjelovanje u akcijama i aktivnostima vrtića, boravak i djelatno sudjelovanje u odgojnoj skupini, i niz drugih prilika za razvijanje partnerskog odnosa. Ponuda različitih modaliteta

partnerstva omogućit će roditeljima izbor najprihvatljivijega, uz djelatno uključivanje u život ustanove, te rezultirati kvalitetnim odnosima odgojitelja s većinom, ako ne i svim roditeljima. Preduvjet za podizanje razine kvalitete partnerstva obitelji i ustanove jest osuvremenjivanje formalnog osposobljavanja i permanentnog stručnog usavršavanja odgojitelja.

## 6. Literatura

- Benson, L. (2006). Leading and Managing Others. (in): Bruce. T. (eds): *Early Childhood – A Guide for Students*. London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Clark, C. (2007). *Why it is important to involve parents in their children's literacy: A brief research summary*. London: National Literacy Trust (January 2007).
- Curtis, A. (1998). *A Curriculum for the Pre-school Child – Learning to Learn* (secon Ed.). London and New York: Routledge, pp. 136.
- Davidović-Mušica, N., Karajić, N., Marinković, R. (2004). Važnost i razvijenost pojedinih sadržaja i vještina u hrvatskom obrazovnom sustavu (istraživački izvještaj). (U): Marinković, R., Karajić, N. (ur.): *Budućnost i uloga nastavnika (TEMPUS)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Prirodoslovno-matematički fakultet, str. 77.
- Drummond, K. V., Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *Elementary School Journal*, 104 (3), pp. 197-213.
- Fan, X., Chen, M. (2001). Parental Involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, pp. 1-22.
- Henderson, A., Mapp, K. (2002). *The impact of school, family, and community connections on student achievement*. URL: [www.seidl.org/connections/resources/evidence](http://www.seidl.org/connections/resources/evidence) (posjećeno: 11. 11. 2010.)
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parent involvement to urban elementary school student achievement. *Urban education*, 40 (3), pp. 237-269.
- Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008). "Kritične točke" pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola, časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 20, 2, str. 147-162.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, And Family Life*. Berkley: University of California Press.
- Lee, J. S., Bowen, N.K. (2009). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal* 43 ( 2), pp. 193–218.

- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Ljubetić, M., Maleš, D., Kušević, B. (2008). Osposobljavanje budućih učitelja razredne nastave za rad s roditeljima. (u): Cindrić, M., Domović, V., Matijević, M. (ur.): *Pedagogija i društvo znanja*. Zagreb: Producent, str. 211-219.
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta*. Zagreb: Školske novine.
- Ljubetić, M., Zadro, S. (2009). Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima. *Školski vjesnik*. 58, 1, str. 33-47.
- Maleš, D., Ljubetić, M., Stričević, I. (2010a). Osposobljavanje budućih odgojitelja za rad s roditeljima. (u): Bacalja, R. (ur.): *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja: Zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa*. Zadar: Sveučilište u Zadru, str. 321-336.
- Maleš, D., Stričević, I., Ljubetić, M. (2010b). Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima. *Život i škola*. 56, 24, str. 35-44.
- Mallaguzzi, L. (1998). History, Ideas and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini. (in): Edwards, C.P., Gandini, L., Forman, G. (eds): *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflektions*. London: Ablex Publishing Corporation, pp. 49-97.
- Macgregor, R. (2005). Professional development for family - school partnerships: revaluing both sides of the coin. *Effective Development for Family-School Partnerships*.  
URL:[http://www.familyschool.org.au/pdf/profdev\\_fsp.pdf](http://www.familyschool.org.au/pdf/profdev_fsp.pdf)  
(posjećeno: 14. 11. 2010.)
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
- McConchie, R. (2004). *Family school partnerships issue paper*.  
URL:<http://www.acsso.org.au/fspissuespaper.doc> (posjećeno: 13. 11. 2010.)
- McDermot, D. (2008). *Developing Caring Relationships Among Parents, Children, Schools, and Communities*. London, UK: Sage Publications, Inc., pp. 4.
- Nelson, S. W., Guerra, P. L., (2009). For diverse families, parent involvement takes on a new meaning. *National staff development council*, 30 (4), pp. 65-66.
- Powell, D. R. (1994). *Families and Early Childhood Programs*. Washington, D.C. (third print): N.A.E.Y.C.
- Senechal, M., LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*. 73 (2), pp. 445-460.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.

- Verin, E. (2004). *Trendovi u reformama obrazovanja nastavnika u državama članicama OECD-a*. (u): Marinković, R., Karajić, N. (ur.): *Budućnost i uloga nastavnika (TEMPUS)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Prirodoslovno-matematički fakultet, str. 21 – 30.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. London: Falmer Press.  
URL: [www.wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn](http://www.wordnetweb.princeton.edu/perl/webwn)  
(posjećeno: 11. 11. 2010.)

Maja Ljubetić, PhD  
Anita Mandarić Vukušić, assistant  
*Faculty of Philosophy of the University of Split*

## **UNDERSTANDING PARTNERSHIPS AND TRAINING PRE-SCHOOL TEACHERS FOR BUILDING PARTNERSHIP - LIKE RELATIONS WITH PARENTS**

### **Abstract**

Today, good quality partnership between families and educational institutions is imperative. Therefore, it is expected that a modern pre-school teacher has developed competences necessary for building and improving good quality partnership-like relations with the parents of the children in his/her group.

With the aim of establishing a perception of education partnerships, in June 2011, research was undertaken on a sample of 134 pre-school teachers from kindergartens in Split, Zadar and Dubrovnik.

The results showed that pre-school teachers have good relations only with some of the parents of the children in their group, and are not satisfied with the parents' engagement in kindergarten life, and they see themselves as inadequately competent for pedagogical work with parents. These results consistent with those of an earlier research.

Key words: pre-school teachers, training, partnership, parents



## ULOGA STRUČNIH SARADNIKA U RANOM ODGOJU

---

---





Mr. sc. Elma Musabašić

*Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici*

## **PSIHOSOCIJALNO SAVJETOVANJE PORODICA DJECE S INTELKTUALNIM TEŠKOĆAMA**

*Sažetak*

*Porodice koje imaju dijete s posebnim potrebama pa tako i porodice djece s intelektualnim teškoćama često se moraju nositi s ogromnim zahtjevima i nerijetko su prepuštene same sebi. Vidovi podrške istim se u BiH (ako uopće) ograničavaju na materijalnu pomoć, dok je savjetovanje roditelja kao jedan bitan aspekt podrške unutar naše zajednice u velikoj mjeri zanemaren. Specifične situacije porodica koje imaju dijete sa intelektualnim teškoćama u mnogome utiču na život svih njenih članova. Analizom biografija porodica djece s posebnim potrebama Erika Schuchardt (1992, prema Wilken/ Jeltsch-Schude, 2003) dolazi do zaključka da proces savladavanja i suočavanja sa činjenicom „biti roditelj djeteta s posebnim potrebama” može imati karakterističan slijed: od početne neizvjesnosti, izvjesnosti, preko faza agresije, suočavanja, depresije, do konačnog stadija prihvatanja posebnih potreba djeteta. Cilj rada jeste predstaviti kritične životne događaje i hroničnu opterećenost kojoj su podložni članovi porodica u određenim životnim razdobljima, prikazati iste uz pomoć empirijskih podataka (Engelbert/Engelen, 1997; Klauss, 1999, prema Eckert, 2000), te dati smjernice za savjetodavni rad kao jedan od mogućih vidova podrške. Jedan sveobuhvatni savjetodavni pristup u radu sa porodicama uključuje ne samo rad sa roditeljima već sa svim njenim članovima koji imaju potrebu za savjetovanjem.*

*Ključne riječi: porodica, intelektualne teškoće, savjetovanje,*

### **Uvod**

„Biti roditelj djeteta s intelektualnim teškoćama, ne znači samo, voljeti ga, brinuti se za njegovo blagostanje, podsticanje njegovih sposobnosti i razvoj ličnosti, već podrazumijeva i osigurati mu priznanje njegove okoline, boriti se za njegova prava, osiguravajući mu jedan koliko-toliko normalan život u zajednici. Roditelji djece s intelektualnim teškoćama moraju biti aktivni –

doživotno. Oni moraju naučiti da akceptiraju teškoće i da ih integriraju u svoj vlastiti život – jedan proces, koji se vjerovatno nikada ne završava.“ (Seifert, 1997: 238) <sup>1</sup>

Rođenjem djeteta s posebnim potrebama članovi porodica bivaju konfrontirani sa činjenicama i okolnostima koje su do tada za njih predstavljale nepoznanicu. Često oni sami pokušavaju s mnogo kompetencija, angažmana i intenziteta savladati novonastalu situaciju, razvijajući različite strategije čiji ishodi nekada nisu u skladu sa njihovim željenim očekivanjima. S obzirom da odgoj djeteta s intelektualnim teškoćama može biti povezan sa stresom, enormnim naporima u cilju zadovoljavanja posebnih potreba ove djece, roditelji nerijetko imaju potrebu za različitim oblicima podrške. Prisutne teškoće kod djeteta na njih, kao i na ostale članove porodice, mogu ostaviti dubokosežne duševne posljedice, koje mogu trajati godinama i zahtijevaju profesionalnu pomoć stručnjaka u oblasti savjetodavnog rada.

### **Terminološko određenje i definiranje pojma "intelektualne teškoće"**

U kontekstu terminoloških odredbi pojma „intelektualne teškoće“ postoje različita filozofska i epistemološka polazišta, što je uvjetovalo upotrebu različitih termina kako u području teorije tako i području prakse edukacijsko-rehabilitacijskog rada. Tako se danas tendenciozno teži ka tome da se stigmatizirajući termini (npr. mentalna retardacija, mentalna ispodprosječnost, slaboumnost) zamijene onim manje pežorativnim, koji ne podstiču devaluaciju ovih osoba. Međutim, nastojanja da se izbjegne upotreba termina koji primarno naglašavaju deficit dovela su do upotrebe nespecifičnih i neusaglašenih pojmova (prema Speck, 1993:40). Jedan dodatni problem predstavlja i činjenica da osobe sa intelektualnim teškoćama u Bosni i Hercegovini ne mogu samostalno doprinijeti utvrđivanju jasne terminologije, već često postaju objekti različitih očitovanja autora unutar stručne literature i kreatora zakonodavstava unutar zakonskih odredbi. Tako je, naprimjer, u našoj zemlji još uvijek na snazi Pravilnik o otkrivanju, ocjenjivanju sposobnosti, klasifikaciji i evidentiranju djece sa smetnjama u psihičkom i fizičkom razvoju u Bosni i Hercegovini (1975, i posljednji iz 1986, prema Izvještaju iz Bosne i

---

<sup>1</sup> Prema vlastitom prevodu.

Hercegovine o pravima osoba s posebnim potrebama<sup>2</sup>, 2007:25) koji zaostaje za modernim međunarodnim definicijama utemeljenim na principu inkluzije. Unutar istog, osobe s intelektualnim teškoćama poimaju se kao osobe s mentalnom retardacijom i bivaju razvrstane na osobe sa lahkom, umjerenom, teškom i težom mentalnom retardacijom. Mešalić et al. (2004:25-26) ističu da je u našoj zemlji učinjen „veliki broj pokušaja da se odaberu i u praksi primjene stručno adekvatni, naučno i društveno prihvatljivi termini te da se terminologija s našeg govornog područja približi svjetskoj terminologiji, ali rezultati toga još uvijek nisu sasvim zadovoljavajući.“

Luckasson i Reeve (2001, prema Schalock et al., 2007:117-118) navode pet bitnih obilježja prilikom odabira pojma: (1) pojam bi trebao biti specifičan, trebao bi se odnositi na jedan entitet, dopustiti razlikovanje prema drugim entitetima te poboljšati komunikaciju; (2) trebao bi se dosljedno primjenjivati od strane različitih relevantnih skupina (naprimjer, pojedinaca, porodica, škola, liječnika, pravnika, stručnjaka, profesionalnih organizacija, istraživača i kreatora politike); (3) pojam bi na odgovarajući način trebao predstavljati trenutno znanje i trebao bi biti u mogućnosti uključiti novo znanje u skladu sa novim naučnim spoznajama; (4) trebao bi biti dovoljno robustan pri svojoj provedbi da dopusti svoju upotrebu u različite svrhe, uključujući definiranje, dijagnosticiranje, klasificiranje i planiranje podrške; (5) trebao bi reflektirati nužnu komponentu imenovanja grupe ljudi, kako bi se naglasile bitne vrijednosti, posebno u odnosu na grupu. Schalock et al. (2007:118) dolaze do zaključka da termin „intelektualne teškoće“ odgovara navedenim kriterijima, navodeći sljedeće argumente: (1) isti odražava promijenjen konstrukt invaliditeta opisan od strane AAIDD<sup>3</sup> i WHO<sup>4</sup>-a; (2) bolje je usklađen sa sadašnjim profesionalnim praksama koje su usmjerene na funkcionalna ponašanja i kontekstualne faktore; (3) osigurava logičnu osnovu za pružanje individualizirane podrške, s obzirom da temelje ima u društveno-ekološkom okviru; (4) manje je uvredljiv za osobu s teškoćama; i (5) više je u skladu sa internacionalnom terminologijom. Američka asocijacija za intelektualne i razvojne

---

<sup>2</sup> <http://www.inclusion-europe.org/documents/BiH-report-Lat-web.pdf> (stanje: 06. 02. 2012. godine)

<sup>3</sup> engleska kratica za American Association of Intellectual and Developmental Disabilities, ranije poznata kao AAMR – American Association of Mental Retardation

<sup>4</sup> engleska kratica za World Health Organization

teškoće – AAIDD (American Association of Intellectual and Developmental Disabilities) –2010. godine izdaje najnoviju definiciju intelektualnih teškoća i opisuje istu kao:

“teškoću, koju karakteriše značajno ograničenje, kako u intelektualnom funkcionisanju, tako i u adaptivnom ponašanju, koja obuhvata mnogo svakodnevnih socijalnih i praktičnih vještina. Ova teškoća nastaje prije 18. godine.”<sup>5</sup>

Ova definicija naglašava multidimenzionalni pristup, zasnivajući se na odnosu između funkcioniranja pojedinca i moguće podrške, uzimajući u obzir ne samo koeficijent inteligencije pojedinca i njegovo adaptivno ponašanje već kontekst okruženja, kulturološke i jezične raznolikosti, kao i dodatne faktore, uključujući, između ostalog, ponašnje, komunikaciju, osjetila i motoriku.

Schalock et al. (2007:118) naglašavaju posljedice koje mogu proizaći iz načina na koji je pojam definiran: definicija može postići da je neko (a) podoban, odnosno da nije podoban za primanje određene podrške; (b) podvrgnut odnosno nije podvrgnut nečemu; (c) oslobođen odnosno nije oslobođen od nečega; (d) uključen odnosno nije uključen; te ili ima ili nema pravo na nešto. Intelektualne teškoće je veoma bitno razlikovati od drugih teškoća, kao što je, naprimjer, edukativna zapuštenost, s obzirom da postavljena dijagnoza značajno utiče na sva područja života individue (obrazovanje, ostvarivanje određenih prava, zapošljavanje itd.).

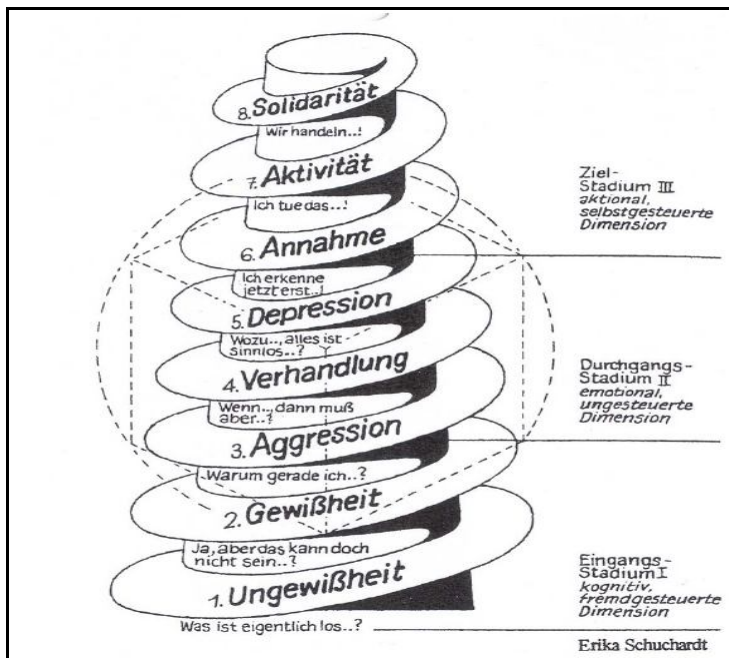
## **Porodice djece s intelektualnim teškoćama**

Današnja porodica sa svim svojim obilježjima i funkcijama nastala je kao posljedica kontinuiranih dešavanja, uslovljenih različitim socijalnim, kulturalnim i privrednim promjenama. Ona predstavlja mjesto koje određuje životne prilike malog djeteta i značajno utiče i na njegov doživljaj, iskustvo i znanje. Prema Heckmann (2004:23) porodice djece s posebnim potrebama su u svojoj životnoj biografiji učestalo izložene kritičnim životnim događajima i hroničnim opterećenjima. Kada roditelji bivaju suočeni sa činjenicom da njihovo dijete ima teškoće, oni najčešće govore o tzv. “šok-dijagnozi” (prema Heckmann, 2004:22) i imaju doživljaj traumatskog iskustva. Često reaguju razočarenjem i dezorijentacijom, ili razvijaju odbrambene mehanizme u cilju

---

<sup>5</sup>[http://www.aamr.org/content\\_100.cfm?navID=21](http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21) (stanje: 06. 02. 2012. godine)  
– prema vlastitom prevodu

očuvanja mentalne ravnoteže (naprimjer, negiranjem postavljene dijagnoze ili racionalizacijom). Kod većine se razvija osjećaj tuge zbog toga što postavljena dijagnoza “teškoće” ne ispunjava njihovu želju za “zdravim” djetetom i anticipiranom životnom perspektivom. Analizom biografija pogođene djece i njihovih staratelja Erika Schuchardt (1992, prema Wilken/Jeltsch-Schude, 2003:84) je razvila model koji prikazuje da proces savladavanja krizne situacije ima karakterističan slijed: (1) početna neizvjesnost (nešto nije uredu sa našim djetetom), (2) uvjerenost (teškoće postoje), (3) agresija (zašto se ovo dešava meni?), (4) pregovaranje (postoji li mogućost izlječenja?), (5) depresija (ništa nema smisla), do krajnjeg finalnog stadija kojeg karakteriziraju (6) prihvatanje teškoće (sada spoznajem), što ima za posljedicu (7) pojačanu aktivnost i (8) solidarnost, odnosno djelovanje.



Grafikon 1: Savladavanje krize kao proces učenja u osam spiralnih faza (Schuchardt, 1992, prema Wilken/Jeltsch-Schude, 2003:84)

Faze prikazanog modela se ne smiju generalizirati, s obzirom da se svi roditelji ne suočavaju na jednak način s činjenicom da imaju dijete s teškoćama. Kod nekih se ne pojavljuju određene faze, iako prema Wilken/Jeltsch-Schude (2003) samo mali broj uspije dostići posljednju fazu prihvatanja koja izaziva aktivnost i solidarnost. Od toka savladavanja procesa u mnogome zavisi da li će roditelji iskusiti socijalnu integraciju ili izolaciju. U svom

istraživanju, u okviru kojeg je ispitivao opterećenost 411 roditelja djece s intelektualnim teškoćama, Klauss (1999, prema Eckert, 2001:34) dolazi do rezultata da 90% istih ima pojačane kako mentalne tako i tjelesne zahtjeve, nastale kao posljedica prisutnih teškoća kod djeteta.

Tabela 1: *Uvjeti porodičnog opterećenja porodica djece sa intelektualnim teškoćama*<sup>6</sup>

Evalucija upitnika (n= 411)	ukupno	teže teškoće	lakše teškoće
Problemi sporazumijevanja	17,0 %	20,2 %	13,6 %
Razmišljanje o teškoćama	17,6 %	20,7 %	14,1 %
Umanjen kontakt s drugim osobama	24,8 %	23,5 %	26,3 %
Tjelesna njega	25,0 %	35,7 %	12,6 %
Potrebni podsticaj	27,0 %	26,8 %	27,3 %
Teškoće u ponašnju	38,4 %	32,4 %	44,9 %
Nadzor	40,1 %	44,6 %	35,4 %
Briga za budućnost	72,7 %	72,8 %	72,7 %

Rezultati prikazani u tabeli 1 ukazuju da je briga za budućnost djeteta, bez obzira na stepen intelektualnih teškoća, najizraženiji faktor opterećenja (72,7 %) roditelja. Iza toga slijede stalna potreba za nadzorom (40,1 %) i prisutne teškoće u ponašnju (38,4%).

### **Iskustveni doživljaji majki djece s intelektualnim teškoćama**

Većina majki gotovo uvijek snosi socijalnu i psihološku odgovornost za dijete, a prema Jonasu (1990:48) često se događa da majčinstvo ima za posljedicu da žena vlastite potrebe stavlja u drugi plan, iza potreba svog djeteta. Međutim, Papastefanou (1997:22) ističe da žene današnjice ne doživljavaju majčinstvo kao jedinu ispunjavajuću životnu ulogu, već pojačano teže ka tome da sudjeluju u političkim i društvenim tokovima. Nadalje, autor naglašava da izmijenjen sistem društvenih vrijednosti pojačava njihovu želju da nakon porodijskog odsustva budu ponovno radno aktivne, da se obrazuju ili traže nove poslovne izazove. Mnoge žele biti finansijski neovisne, preuzimajući odgovornost za sebe. Tradicionalna uloga žene, u kojoj je žena prvenstveno fokusirana na zadovoljavanje potreba porodice,

<sup>6</sup> Eckert (2001:34), prema vlastitom prevodu.



primarno se očekuje od majki djece s intelektualnim teškoćama, iako i one imaju svoje osobne potrebe, interese i često višestruke uloge. Cloerkes (1997, prema Eckert, 2001:38-39) iznosi, između ostalog, sljedeće aspekte opterećenja majki djece s intelektualnim teškoćama:

- fizičko i psihičko preopterećenje, uzrokovano konstantnim suočavanjem sa specifičnim pitanjima vezanim za prisutne teškoće,
- opasnost (pretjerane) usmjerenosti na potrebe djeteta s intelektualnim teškoćama i
- opterećen odnos na relaciji majka – dijete, gdje žena zanemaruje svoje potrebe zbog specifičnosti situacije.

Mnogobrojni faktori opterećenja često se iz iskustava majki opisuju kao bitan osnov za promjenu postojeće situacije u kojoj se nalaze.

### **Iskustveni doživljaji očeva djece s intelektualnim teškoćama**

Iskustvenu priču specifičnosti doživljaja očeva djece s intelektualnim teškoćama prikazuje u svom radu Wagner-Hirte (1994, prema Eckert 2001:40):

„Nakon što su nas izvjestili o teškoćama našeg sina, gotovo samo mojoj ženi je ukazana utjeha. Za mene je nastala praznina. U prvo vrijeme sam mogao zaspati isključivo sa radiom i slušalicama. Nisam ni s kim mogao da razgovaram o onome što me pokreće osim sa suprugom. U ovoj situaciji nije prepoznata moja potreba za utjehom, jer tradicionalno odgoj djece leži u rukama žene što znači da posebna situacija mora biti savladana od strane nje same.”

Prema Seifert (1989:10) postoji neopravdano zanemarljiv broj dokumentiranih iskustava koja problematiziraju doživljaj očinstva i suočavanja sa situacijom „biti roditelj djeteta s posebnim potrebama” unutar stručne literature. Jedan od mogućih razloga zanemarivanja ove tematike jeste činjenica da se u prvom planu uvijek ističe položaj majki, jer one tradicionalno zauzimaju primarnu ulogu u odgoju djece. Prema Wagner-Stolp (1998:96) empirijski podaci ukazuju da su očevi primarno usmjereni na osiguravanje materijalne egzistencije s ciljem pokrivanja povećanih izdataka s kojima se ove porodice suočavaju. Thimm (2002:11) ovu tvrdnju argumentira činjenicom da su majke ove djece često prinuđene na okončavanje radnog odnosa, jer zahtjevi za brigom i njegovom ove djece mogu biti enormno visoki. Za očeve osiguranje adekvatne materijalne egzistencije, s jedne strane, i želja da se što

više angažiraju u odgoju, brizi i njezi ove djece, s druge strane, može predstavljati dodatni faktor opterećenja. Da li se žene ili muškarci lakše nose s činjom „biti roditelj djeteta s intelektualnim teškoćama” teško je ustvrditi, s obzirom da nedostaju adekvatna istraživanja koja tematiziraju ovu problematiku.

### **Osobitosti odnosa braće i sestara djece s intelektualnim teškoćama**

Većina studija o braći i sestrama djece s posebnim potrebama nastale su osamdesetih godina, prvenstveno u anglo-američkom govornom području. Seifert (1989:13) u rezultatima svog istraživanja o braći i sestrama djece s posebnim potrebama opisuje, s jedne strane, pozitivne aspekte ovakvog odnosa, kao što su: poboljšano socijalno ponašanje, povećana svijest za preuzimanje odgovornosti, sazrijevanje ličnosti, a s druge strane, navodi prisutnost negativnih iskustava koja se prvenstveno očitavaju u pojačanoj opterećenosti. Do sličnih rezultata je došao i Grossman (1972, prema Steige, 1988:128) koji je retrospektivno ispitivao braću i sestre djece s intelektualnim i tjelesnim teškoćama i u skladu sa rezultatima izolirao dvije grupe: jednu koja smatra da je profitirala od suživota sa bratom ili sestrom koji imaju posebne potrebe, i drugu koja je patila zbog postojećih teškoća. Steige (1988: 129) ukazuje na tzv. “sex-by-birth-order” efekat koji se prvenstveno manifestira u problemima psihosocijalne prilagođenosti starijih sestara i mlađe braće djece s posebnim potrebama. Starije sestre iskazuju preveliku zaduženost u području brige, odgovornosti i njegovanja svog mlađeg brata ili sestre, dok mlađa braća ove djece izvještavaju o osjećaju zapostavljenosti od strane roditelja zbog izražene brige za dijete s posebnim potrebama. Prema Seifert (1989:12) heterogenost dobivenih rezultata u malom broju studija koje se odnose na ovu tematiku ne dozvoljava generaliziranje, tako da se može samo špekulirati o tome da li su braća i sestre djece s posebnim potrebama u svom psihosocijalnom razvoju više izložena pozitivnim ili negativnim iskustvima odrastanja uz dijete s posebnim potrebama. Unutarnja dinamika porodice, prisutni oblici reagiranja i suočavanja sa teškoćama kao i vanjski faktori, uključujući odnos i stavove društva prema osobama s posebnim potrebama, i egzistirajuća podrška zajednice, svakako, imaju dominantan uticaj na njihov odnos prema djetetu s teškoćama.

## Savjetovanje porodica djece s intelektualnim teškoćama

Odgoj djeteta s posebnim potrebama, uključujući i djecu s intelektualnim teškoćama, porodicu često stavlja pred velike izazove<sup>7</sup> koje roditelji ne mogu samostalno savladati i imaju potrebu za profesionalnom podrškom. U zapadnoevropskim zemljama (naprimjer, Njemačkoj) postoje zakonske odredbe u okviru SGB<sup>8</sup> I (Socijalni zbornik zakona I), članovi 13. 14. i 15., koji jasno definiraju prava na informiranje i savjetovanje svih osoba, uključujući i osobe s posebnim potrebama i njihove porodice. Najučestaliji oblik savjetovanja je tzv. „savjetovanje u svakodnevnici“ koji se najčešće dešava u socijalnom okruženju osobe. U ovom kontekstu roditeljima djece s posebnim potrebama savjete pružaju, prije svega, osobe iz njihovog privatnog života (ostali članovi porodice, prijatelji, poznanici ili susjedi), kao i roditelji koji, također, imaju djecu s posebnim potrebama. Upravo ova razmjena iskustava između roditelja može biti veoma korisna. Međutim, problemi s kojima se roditelji suočavaju nekada mogu biti kompleksnije prirode i zahtijevati pomoć stručnjaka u području savjetovanja.

Prema Nestmann (1988:101) savjetovanje predstavlja – u svim poljima socijalne, psihosocijalne i zdravstvene skrbi, u područjima školske i vanškolske socijalizacije i resocijalizacije, u fazama prevencije, tretmana i rehabilitacije – jednu od najrasprostranjenijih profesionalnih oblika intervencije. Kao takvog, njega odlikuje „interakcija između najmanje dva sudionika, pri kojoj osoba koja daje savjet osobu koja traži savjet – primjenjujući komunikativna sredstava – u tome podržava, da ona u pogledu na neko pitanje ili problem stekne što više znanja, orijentacije i sposobnosti rješavanja.“ (Sickendiek, et al. 2002, prema Schneider, 2006:31). Psihosocijalno savjetovanje prema (Zygowski 1989:172) predstavlja profesionalni oblik djelovanja koji ima za cilj posredovanje psihosocijalne kompetencije koja se, s jedne strane, sastoji od odrazivosti (refleksivnosti) prema opterećenju induciranim psihosocijalnim kontradiktornostima i ambivalencijama kao sopstvenim “odbrambenim procesima”, i s druge strane, od vještine djelovanja kao sposobnosti i spremnosti praktičnog djelovanja s ciljem ublažavanja opterećenja. Polazeći

---

<sup>7</sup> (primjerice odabir predškolske ustanove za dijete, školovanje, teškoće u ponašanju, nedostatak materijalnih sredstava, itd.)

<sup>8</sup> njem. kratica za Sozialgesetzbuch

[http://www.sozialgesetzbuch.de/gesetze/01/index.php?norm\\_ID=0100000](http://www.sozialgesetzbuch.de/gesetze/01/index.php?norm_ID=0100000)  
(stanje: 02. 02. 2012.)

uvijek od individue i njenog socijalnog okruženja, psihosocijalno savjetovanje ima ulogu posrednika između individualne subjektivnosti i sklopova društvene objektivnosti. Prema Weiß (1983:49) praksa savjetodavnog rada je u prošlom vijeku bila prvenstveno usmjerena na jednostranu psihološku individualizaciju problema porodica djece s posebnim potrebama. Klein (1979, prema Weiß 1983:50) ističe da su u tom periodu roditelji bili posmatrani kao pacijenti, pod uticajem raznovrsnih problema, strašljivi, neprilagođeni i da su njihove emocionalne reakcije doživljavane i interpretirane kao krivica, stid, hronična zabrinutost, odbacivanje, poricanje, odnosno da su bili etiketirani i deklarirani mehanizmima ritualizacije, sublimacije i racionalizacije. Pristupi utemeljeni na ovakvim predrasudama imali su fatalne posljedice za roditelje i ostale članove porodica. I danas pristup službama podrške za porodice djece s teškoćama ne predstavlja uvijek jednostavan i lagan korak u njihovom životu. Često su nesigurni i neinformirani po pitanju njihovih prava kao i onih koja se odnose na njihovo dijete. Ispitujući informiranost 325 roditelja djece sa intelektualnim i tjelesnim teškoćama o postojanju savjetodavnih službi podrške u njemačkoj pokrajini Sjeverna Rajna – Vestfalija, Engelbert et al. (1997:17) dolaze do podataka da 60% istih zna da kao jedan vid podrške koji im stoji na raspolaganju mogu koristiti profesionalnu pomoć savjetodavaoca. Ovaj podatak je zabrinjavajući kada se uzme u obzir da je samo oko 40% roditelja zatražilo istu. Speck (2005:307) ističe da porodicama koje ne uzimaju u obzir predviđene adekvatne vidove podrške, uključujući i savjetovanje, prijeti opasnost od preopterećenosti, s jedne strane, dok s druge strane, njihova djeca mogu ostati uskraćena za adekvatne vidove podsticaja.

### **Smjernice za savjetodavni rad sa porodicama djece s intelektualnim teškoćama**

Sook (2000:13) smatra da savjetovanje roditelja djece s teškoćama treba biti usmjereno u prvoj liniji na to da roditelji razviju jedan “objektivan stav” u (1) odnosu na postojanost prisutnih teškoća kod njihovog djeteta i (2) u odnosu na izmijenjenu životnu situaciju koja nastaje dolaskom na svijet djeteta s posebnim potrebama. Ostali ciljevi savjetovanja članova porodice djece s teškoćama odnose se na (ibid):

- rješavanje problema ostalih članova porodice koji nastaju kao posljedica prisutnih teškoća kod djeteta,

- pokretanje i podsticanje elementarnih procesa (aktivnosti, iskustvenog učenja, senzo-motoričke kompenzacije oštećenih ili neuspostavljenih funkcija kod djeteta s teškoćama),
- podršku prilikom uspostavljanja i održavanja socijalnih kontakata i
- podršku prilikom ostvarivanja prava na socijalnu pomoć i dodatke koje ovim porodicama mogu stajati na raspolaganju.

Savjetovanje roditelja ili staratelja djece s intelektualnim teškoćama usmjereno je često na strukturiranje pomoći kako bi se utvrdilo koji vid podrške za koji oblik problema stoji samom djetetu ili članovima njegove porodice na raspolaganju (prema Krause, 2002:54). Sook (2000:2) naglašava značaj tzv. “ranog savjetovanja” u okviru rada s djecom s posebnim potrebama i njihovim porodicama. Termin “rano savjetovanje” označava takav oblik savjetovanja koji stoji na raspolaganju porodicama djece koja imaju (ili kod kojih mogu nastati) teškoće u prvim godinama njihovog života do polaska u školu. Sveobuhvatni savjetodavni pristup u radu sa roditeljima bi, prema Weiß (1983:49), trebao biti usmjeren na tri međusobno povezana nivoa:

- odnos roditelja prema njihovom djetetu sa teškoćama i način roditeljskog odgoja,
- porodicu kao dinamično-strukturalnu cjelinu i
- vanjske odnose porodice (porodica i društvo).

Pored savjetovanja koje se odnosi na vezu između roditelja i njihovog djeteta s intelektualnim teškoćama, trebalo bi najprije razmotriti i sva osobna pitanja roditelja. To mogu biti raznovrsna pitanja koja su najčešće vezana za odgoj djeteta. Drugi nivo naglašava potrebu za uključivanjem svih članova porodice, s obzirom na to da se intelektualne teškoće djeteta i problemi koji se javljaju kao posljedica istih ne tiču samo majki ove djece. Binkle (1989:271) navodi da se upravo očevi teško suočavaju sa činjenicom „biti roditelj djeteta s posebnim potrebama“, zato što, s jedne strane, dovode u pitanje svoju “muškost”, a s druge strane, bivaju (nesvjesno) isključeni od strane institucija i stručnjaka koji se prilikom pružanja informacija prvenstveno fokusiraju na majke ove djece. Treći nivo se odnosi na podršku u materijalno-organizacijskom području (pravna i finansijska podrška) i u području uspostavljanja i održavanja socijalnih veza (naprimjer, u široj porodici, susjedstvu, porodicama sa sličnim problemima, udruženjima i sl.).

## Zaključak

Iako odgoj djeteta sa intelektualnim teškoćama porodicu stalno stavlja pred nove izazove, većina članova pokušava da iste savlada bez tuđe podrške. Kompleksnost problema, posebno u fazama prijelaza (naprimjer, upis u adekvatnu odgojno-obrazovnu ustanovu), koji za roditelje mogu imati karakteristike traumatskog iskustva (jer uviđaju da njihovo dijete ne odgovara relativno homogenim grupama učenika i da moraju tražiti alternativna rješenja), postavlja granice tzv. savjetovanju u svakodnevnicu. Kako bi članovi porodica mogli razviti objektivan stav o prisutnim teškoćama, biti informirani o specifičnostima rasta i razvoja djece s intelektualnim teškoćama, vlastitim pravima i pravima svoje djece, kao i mogućim vidovima podsticanja, potrebno im je osigurati adekvatnu savjetodavnu podršku. Ista treba da bude usmjerena, s jedne strane, na odnos članova porodice prema samom djetetu s intelektualnim teškoćama, a, s druge strane, na porodicu, kao jednu dinamičnu strukturalnu cjelinu i njen položaj i odnose u društvenoj sredini.

## Literatura

- Binkle, R. (1989). Behinderte Kinder - „behinderte“ Väter? Eine handlungsorientierte Analyse der emotionalen Reaktionen und Bewältigungsstrategien auf die Geburt eines behinderten Kindes. Darmstadt: Dissertations Druck Darmstadt.
- Eckert, A. (2001). Erfahrungen und Bedürfnisse von Eltern behinderter Kinder als Grundlage familienorientierter Angebote in der Heilpädagogik. Köln: Hundt Druck GmbH.
- Engelbert, A., Engelen, A. (1997). Und die Familie? Probleme und Bedingungen der Inanspruchnahme öffentlicher Hilfen bei Familien mit behinderten Kindern im Vorschulalter. Bielefeld: Busch.
- Heckmann, C. (2004). Die Belastungssituation von Familien mit behinderten Kindern. Heidelberg: Universitätsverlag Winter Heidelberg GmbH.
- Krause, M. (2002). Gesprächspsychotherapie und Beratung mit Eltern behinderter Kinder. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Izvještaj iz Bosne i Hercegovine o pravima osoba s posebnim potrebama (2007).  
<http://www.inclusion-europe.org/documents/BiH-report-Lat-web.pdf>  
(dostupno: 03.02. 2012.)
- Jonas, M. (1990). Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

- Mešalić, Š., Mahmutagić, A., Hadžihasanović, H. (2004). Edukacija i socijalizacija učenika usporenog kognitivnog razvoja. SUTIGraf: Tuzla.
- Nestmann, F. (1988). Beratung. In: Hörmann, Georg & Nestmann, Frank (Hrsg.): Handbuch der psychosozialen Intervention. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Papastefanou, C. (1997). Auszug aus dem Elternhaus. Aufbruch und Ablösung im Erleben von Eltern und Kindern. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., and Shogren, K., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. P. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Reeve, A., Snell, M. E., Spreat, S., Tasse', M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. J., Wehmeyer, M. L., Yeager, M. H. (2007): The Renaming of *Mental Retardation*: Understanding the Change to the Term Intellectual Disability. *U: Perspectives/Intellectual and developmental disabilities*. Vol. 45/ 2: 116–124.
- Schneider, S. (2006). Sozialpädagogische Beratung. Praxisrekonstruktionen und Theoriediskurse. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Seifert, M. (1997). Was bedeutet ein geistig behindertes Kind für die Familie? In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung: Fachzeitschrift geistige Behinderung, Heft 3.
- Sook, L. E. (2000). Frühberatung für Eltern/Familien mit einem behinderten oder von Behinderung bedrohten Kleinkind unter besonderer Berücksichtigung der Integration behinderter Kinder in Familie und Gesellschaft. Copy- Service im Clubhaus der Uni Tübingen.
- Speck, O. (1993). Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein Heilpädagogisches Lehrbuch. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co Verlag.
- Speck, O. (2005). Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 10. überarb. Aufl. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Stegie, R. (1988). Familien mit behinderten Kindern. In Koch, U., Lucius- Hoene, G. & Stegie R.: Handbuch der Rehabilitationspsychologie. Berlin/Heidelberg/ New York/London/Paris/ Tokyo: Springer.
- Thimm, W. u.a. (2002). Familien mit behinderten Kindern. Wege zur Unterstützung und Impulse zur Weiterentwicklung regionaler Hilfesysteme. Weinheim/ München: Juventa Verlag.
- Wagner-Stolp, W. (über) Kurt Kallenbach (1998). Väter schwerstbehinderter Kinder in: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung: Fachzeitschrift geistige Behinderung. Heft 1.

- Weiß, H. (1983). Diskussionsanstöße und Orientierungslinien zur Eltern- und Familienarbeit. In: Speck, Otto/ Warnke, Andreas (Hrsg.): Frühförderung mit den Eltern. Behindertenhilfe durch Erziehung, Unterricht und Therapie. Band 13. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wilken, U., Jeltsch-Schudel, B. (2003). Eltern behinderter Kinder. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zygowski, H. (1989): Grundlagen psychosozialer Beratung. Opladen: Westdeutscher Verlag

Internet izvori:

- [http://www.aamr.org/content\\_100.cfm?navID=21](http://www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21), (dostupno: 03.02. 2012.)
- [http://www.sozialgesetzbuch.de/gesetze/01/index.php?norm\\_ID=0100000](http://www.sozialgesetzbuch.de/gesetze/01/index.php?norm_ID=0100000), (dostupno: 03.02. 2012.)



Elma Musabašić, MA

*Faculty of Islamic Education of the University of Zenica*

## **PSYCHOSOCIAL COUNSELING FOR FAMILIES OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

### **Abstract**

Families who have children with special needs, including families of children with intellectual disabilities, must often cope with huge demands and they are often left on their own. Forms of support are usually (if any) in BuH limited on the material aid, while parent counseling as an essential aspect of support within our community is largely ignored. The specific situation of families who have children with intellectual disabilities greatly influences the lives of all its members. By analyzing the biographies of parents Erika Schuchardt (1992 in Wilken/ Jeltsch-Schude, 2003) comes to the conclusion that the process of overcoming and confrontation with the fact of "being a parent of a child with special needs" can have a characteristic sequence: from the initial uncertainty, certainty, through phases of aggression, confrontation, depression until the final stages of accepting the special needs of their child. The aim of the work is to present critical life events and chronic fatigue which family members in certain stages of life are susceptible to, display the same with the help of empirical data (Engelbert / Engelen, 1997; Klauss, 1999 in Eckert, 2001;) and provide guidelines for consultative work as one of the possible forms of support. A comprehensive consultative approach in working with the families includes not only working with parents, but also with all of its members who need counseling.

Key words: family, intellectual disabilities, counseling



Mr. sc. Mirza Oruč  
Dr. sc. Sahib Muminagić  
Dr. sc. Salih Tandir  
*Zdravstveni fakultet Univerziteta u Zenici*  
Dr. sc. Suad Sivić  
*Kantonalni zavod za javno zdravstvo Zenica*

## **ULOGA I ZNAČAJ ZDRAVSTVENIH RADNIKA U RANOM ODGOJU I ZDRAVSTVENOJ EDUKACIJI**

### *Sažetak*

*Obrazovanje visokoeduciranih medicinskih sestara/tehničara je veoma bitno u svim segmentima društva, kako u zdravstvenom tako i u odgojno-obrazovnom segmentu, u cilju preveniranja nastanka velikog broja oboljenja.*

*Formuliranjem i formiranjem nastavnih planova i programa iz oblasti zdravstva, educiraju se i profiliraju stručnjaci koji će raditi na ranom zdravstvenom odgoju na svim nivoima (predškolsko, osnovno i srednjoškolsko obrazovanje).*

*Kroz ovaj pregledni članak analizirat će se curriculum određenih nastavnih predmeta koji se izučavaju na Zdravstvenom fakultetu Univerziteta u Zenici da bi se dokazala povezanost, kao i važnost same veze, zdravstvenog odgoja i edukacije zdravstvenih radnika.*

*Cilj istraživanja bit će analiza curriculuma i metoda koje se koriste u edukaciji i pravilnom načinu povezivanja teorije i prakse u odgoju, u ovome slučaju zdravstvenom odgoju. Pored ovog zadatka, bit će predstavljene i specifične metode zdravstvenog odgoja prilagođene za ciljne dobne skupine. Pored navedenih ciljeva, svakako će se najvećim dijelom obratiti pažnja na ulogu kadra koji se profilira na ZF UNZE (Zdravstveni fakultet Univerziteta u Zenici), koji predstavlja temelj za kvalitetan i dugotrajan zdravstveni odgoj u svim dobnim skupinama.*

*Ključne riječi: zdravstveni odgoj, teorija, praksa, curriculum*

### **Uvod**

Zdravstveni odgoj u svim dobnim skupinama, kao i u svim sferama života, predstavlja veoma bitan faktor u obrazovno-odgojnom procesu, koji mora biti precizno koordiniran između obrazovno-odgojnih institucija i zdravstvenih institucija koje se

bave ovom tematikom, sa ciljem unapređenja i promocije zdravih načina života kao metode sprečavanja nastanka bolesti.

Planiranje i obrazovanje stručnih kadrova koji imaju mogućnost i obavezu da aktivno sprovode mjere i postupke koje podrazumijeva zdravstveni odgoj predstavlja bitnu društvenu kariku u osiguranju zdravog društva, uzimajući dio uloge u procesu obrazovanja individua i skupina u svim dobnim kategorijama kako bi stasali u obrazovane i zdrave jedinice koje doprinose društvu i okruženju u kojem borave.

Zdravstveni odgoj mora biti multidisciplinarni, kreiran zajedno sa drugim disciplinama odgoja, kako bi se unaprijedilo zdravstveno stanje pojedinca u svim dobnim skupinama i svim sferama života.

Rani zdravstveni odgoj trebao bi započeti uporedo sa cjelokupnim ranim odgojem djeteta, još na nivou predškolskog odgoja, ali kao rezultat saradnje nadležnih institucija, akademske zajednice, strukovnih udruženja, zdravstvenih institucija itd.

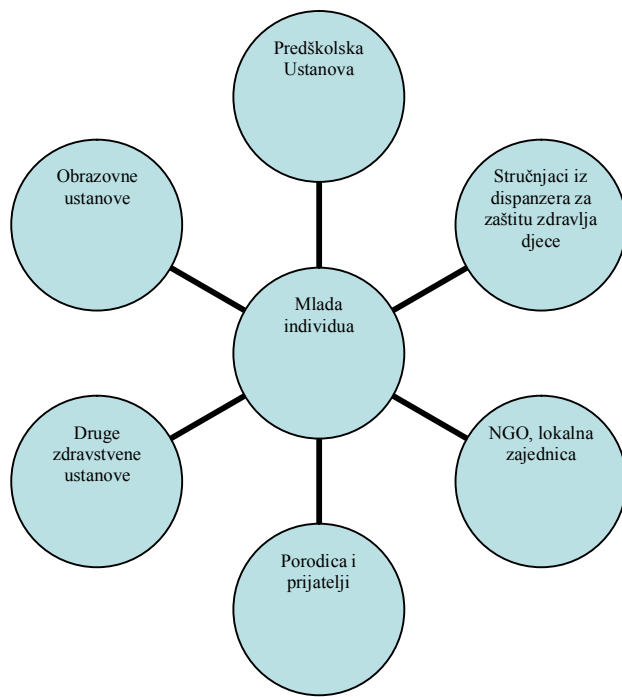
Razvojem standarda vezanih za rani zdravstveni odgoj, kao i osiguranjem resursa koji su potrebni zdravstvenim profesionalcima i profesionalcima drugih struka, može se osigurati pravilan rani zdravstveni odgoj koji će imati odraz na daljnje obrazovanje svake individue. Bitan faktor u ovome predstavlja razvoj mehanizama koji će omogućiti interakciju između teorije, istraživanja i prakse, kako bi se mogli razviti i definirati budućí prioriteti ranog odgoja, naročito sa naglaskom na rani zdravstveni odgoj.

Na osnovu navedenih informacija možemo zaključiti da je zdravstveni odgoj mjera zdravstvene zaštite kojom se uče i šire informacije o zdravom ponašanju, postiže unapređenje zdravlja te sprečavanje, liječenje i ublažavanje posljedica bolesti. (Pavleković, 2001).

Prema definiciji, rani zdravstveni odgoj bi trebao početi još u predškolskom obrazovanju. Ako bismo uzeli u obzir koje institucije i stručnjaci mogu učestvovati u edukaciji tih mladih individua, onda bismo dobili situaciju predstavljenu u dijagramu 1.

Veliki broj zdravstvenih programa i edukacija se provodi kod djece školskog uzrasta (preadolescentni period) i djece školskog uzrasta (adolescentni period), dok period predškolskog djeteta ostaje nenamjerno zanemaren. Prilagođavanjem programa i radionica za ovaj uzrast, veliki broj oboljenja bi se mogao smanjiti. Djelovanjem na ovoj razini životne dobi, postavljaju se preduvjeti za adekvatnije djelovanje u adolescentnom periodu u kojem se formira ličnost, pa samim time zdravstveni odgoj, zajedno sa

drugim faktorima, predstavlja veoma bitnu kariku u formiranju individue.



Dijagram 1. Prikaz potencijalnih izvora ranog zdravstvenog odgoja

Kao rezultat aktivnosti koje se odnose na zdravstveni odgoj, bitno je napomenuti da započinjanjem ranog odgoja u dovoljno ranom djetinjstvu (vrtić) predškolsko doba je kontinuiran rad koji se proteže sve do doba adolescencije, i on može biti srednjeg ili dugog trajanja, zavisno od postavljenih ciljeva i prioriteta koji se moraju ispuniti. (Barlow SE, Dietz WH, 1998).

Zdravstveni profesionalci koji se obrazuju na Zdravstvenom fakultetu Univerziteta u Zenici, razvijanjem svojih kompetencija i stjecanjem znanja iz pojedinih nastavnih jedinki, osposobljavaju se da pravilno vrše zdravstveno promotivne aktivnosti od vitalnog društvenog značaja.

Važno je napomenuti da se neke nastavne jedinice pojedinih predmeta baziraju na promociji zdravih načina življenja u cilju preveniranja nastanka i pojave oboljenja. Prilagođavanje programa i načina zdravstvene edukacije predškolskom uzrastu, pa čak i ranom školskom (preadolescentom) uzrastu, predstavlja zadatak koji se mora provoditi kontinuirano, sa konstantnim unapređenjima u svom radu i interpretaciji. Važna je aktivnost i uključenost svih zdravstvenih

struktura u jednoj zajednici, koje će pružati razne vidove podrške, kao i edukativnih (vrtići i osnovne škole), koje moraju biti podrška ovome procesu, te roditelja i raznih nevladinih organizacija koje bi kroz svoje programe bile podrška ovim aktivnostima.

Najbolji vidovi ranog zdravstvenog odgoja u cilju sprečavanja nastanka određenih oboljenja i promoviranja zdravog načina življenja u ranom odgoju mogu se sprovesti putem:

- kreiranja pogodnih zdravstvenoodgojnih receptata prilagođenih uzrastima ciljanih dobnih skupina,
- pravljenjem interesantnih poučnih plakata koji bi se postavljali u institucijama u kojima ispitanici borave,
- kreiranjem zajedničkih radionica i seminara za djecu i roditelje, kako bi se povezala i ojačala spona između ove dvije bitne karike u ranom zdravstvenoodgojnom procesu,
- kreiranjem interesantnih vodiča (slikovnih) sa popularnom tematikom (gojaznost, neaktivnost, HIV itd.).

Istraživanje sprovedeno od strane B Guyera, S. Ma, H. Garson, K. D. Frick, D. F. Perry, A. Sharkey i J. Mcintosh, u Americi, 2009., pokazuje da rani zdravstveni odgoj za četiri vezana problema – izloženost duhanskim proizvodima, nenamjerno povređivanje, gojaznost i mentalno zdravlje – predstavljaju veliko breme za zdravlje djece u preadolescentnom periodu, te imaju utjecaj na kasnije životne probleme. Postoji hitna potreba za kreiranjem pažljivo ciljane, specifične, rigorozne intervencije, koja će se bazirati na istraživanju koje će ispitati preventivne intervencije sa zdravstvenim ishodom u kasnijim fazama života. (B. Guyer et ass, 2009)

Prema već navedenim oblicima metoda ranog zdravstvenog odgoja, jasno se može zaključiti i vidjeti na koji način bi se mogla razvijati i sama metodologija ranog zdravstvenog odgoja. Unapređenje zdravstveno promotivnih aktivnosti, koje bi se ogledale u provedbi raznih radionica (igraonica) za djecu predškolskog odgoja, scenskih prikaza, promotivnih materijala (bojanke, slikovnice, slagalice) sa tematikom održavanja zdravog načina života, uveliko može pomoći u promociji ranog zdravstvenog odgoja. Sva ova sredstva možemo podijeliti na: auditivna, vizuelna, audio-vizelna i multimedijalni sklop, koja će u svojim namjenama imati odgovarajuću ulogu (npr., slikovnice su veoma zgodan materijal kao zdravstvenoodgojno sredstvo za djecu, koje se mogu dijeliti u ambulantom, vrtićima, savjetovalištim i drugim mjestima, osiguravajući kvalitetne rezultate). Pored ovih metoda ranog zdravstvenog odgoja, izuzetnu ulogu u ovome procesu mogu imati i praktične vježbe i demonstracije određenih zdravih načina življenja, koja se djeci predškolskog uzrasta mogu dočarati i prikazati kroz igru (praktičan rad može biti zajednički za djecu i roditelje, ili individualni - za obje grupe pojedinačno). Rad

u ovome procesu može biti u malim i velikim skupinama, zavisno od aktivnosti koja je predložena.

## Analiza

Koristeći se deskriptivno-analitičkom metodom, opisali smo mogućnosti i potencijale nastavnog programa Zdravstvenog fakulteta Univerziteta u Zenici, kao temelja profiliranja stručnjaka u ranom zdravstvenom odgoju.

Zdravstveni fakultet Univerziteta u Zenici koncipiran je prema Bolonjskom sistemu, koncepta 3+2+3, sa izlaznim zvanjima: diplomirani medicinskih tehničar/sestra, magistar zdravstvene njege, nakon završenog II ciklusa školovanja, i doktor zdravstvenih nauka, nakon završenog III ciklusa školovanja.

Analiza za potrebe ovog istraživanja urađena je na nastavnom planu i programu I ciklusa školovanja diplomiranih medicinskih sestara/tehničara Zdravstvenog fakulteta Univerziteta u Zenici. Detaljno analizirajući svaki silabus pojedinačno (42 predmeta), istraživano je koliko nastavnih jedinki ima utjecaj i tematiku koja je direktno u dodiru sa zdravstvenim odgojem kako na nivou predškolskog djeteta tako i u drugim starosnim skupinama. Analizirajući pojedinačne predmete, utvrdili smo koliko se procenata u ukupnom broju sati koje student provodi na predavanju i vježbama te u samostalnom radu odnosi na tematiku zdravstvenog odgoja. U tabeli 2 su prikazani predmeti koji imaju direktan utjecaj na razvoj i promociju zdravstvenog odgoja.

Student, u prosjeku, odsluša i položi 42 ispita u toku prvog ciklusa školovanja, kroz tri studijske godine podijeljene u šest semestara, a njihova raspodjela je prikazana u tabeli 1.

Tabela 1. *Prikaz raspodjele predmeta na I ciklusu studija na Zdravstvenom fakultetu Univerziteta u Zenici*

Godina studija	Nastavni predmeti obavezni / izborni	
	Svi predmeti su jednosemestralni	
I godina I + II semestar	obavezni 8 + 7	izborni* 3 + 3
II godina III + IV semestar	OBAVEZNI 4 + 4	izborni* 3 + 3
III godina V + VI semestar	obavezni 5 + 4	izborni* 4 + 4

\* Studenti svaki semestar izaberu po dva predmeta od ponuđenih izbornih predmeta.

Kroz predmete koje studenti slušaju u toku svih semestara, izdvojeni su oni koji imaju najveći utjecaj na razvoj i izradu metoda zdravstvenog odgoja, a prikazani su u tabeli 2.

Tabela 2. Prikaz predmeta koji direktno utječu na kreiranje zdravstvenog odgoja

Predmet	Semestar	Broj sati	% odgojnih jedinki
Promocija zdravlja i prevencija sa medicinskom etikom	II	3+3=6	60%
Humani odnos među spolovima	II	2+ /=2	60%
Zdravstvena pedagogija	II	1+1=2	50%
Porodična medicina	IV	2+2=4	50%
Higijena i zdravstvena ekologija	I	3+3=6	35%
Zdravstvena njega u zajednici i patronaža	V	3+4=7	35%
Epidemiologija	V	2+2=4	20%
Medicinska rehabilitacija	V	2+4=6	15%
Interna medicina sa njegom	III	4+6=10	10%
Pedijatrija sa njegom	III	2+3=5	10%
Neurologija sa njegom	III	3+4=7	10%
Psihijatrija sa njegom	IV	3+4=7	10%
Zarazne bolesti sa njegom	V	2+2=4	10%

Predmeti koji direktno utječu na razvoj i implementaciju zdravstvenog odgoja na svim nivoima, a ujedno i najveći broj njihovih nastavnih jedinki, u prosjeku imaju 60% nastavnog procesa baziranog na zdravstvenom odgoju, kao što su: Promocija zdravlja i prevencija sa medicinskom etikom i Humani odnosi među spolovima. Zdravstvena pedagogija direktno utječe na proces odgoja i pedagoške principe koji profilirani stručnjaci izučavaju u toku školovanja, a u direktnoj je vezi sa procesom zdravstvenog odgoja. Porodična medicina sa 50% svojih jedinki direktno utječe na razvoj zdravstvenog odgoja u društvu, kroz edukaciju porodice kao stupa društva. Predmeti kao što su: Higijena i zdravstvena ekologija, Zdravstvena njega u zajednici i patronaža, objedinjavaju utjecaje faktora životne sredine koji su od velike važnosti za nastanak oboljenja i zdrav životni stil. Učenjem zdravih životnih stilova u skladu sa faktorima životne sredine, osobu, mladu



individuu, pripremamo za zdrav život stvarajući veći zdravstveni *creditni rejting* samog društva u cjelini. Specijalistički predmeti, poput Interne medicine sa njegom, Pedijatrije sa njegom, Neurologije sa njegom, Psihijatrije sa njegom i Zaraznih bolesti sa njegom, kroz svoje specifične programe sprečavanja nastanka oboljenja direktno se povezuju sa metodama zdravstvenog odgoja u društvu. Povezivanjem ovih preventivnih metoda i procesa sa predškolskim i ranim odgojem, pravi se i osigurava zdrava budućnost.

### **Smjernice kao zaključak**

Kao rezultat analize nastavnog programa i dostupne literature u sklopu ovog preglednog članka, mogu se jasno izvući određene smjernice koje mogu biti zaključak i tačka vodilja za buduće aktivnosti, a one su:

- jačanje kapaciteta roditelja, porodice i zajednice kroz razne vidove edukacije, koristeći već postojeći i dobro razvijeni sistem porodične medicine koji će osigurati prijenos informacija na potrebnim nivoima, kao i organiziranjem raznih seminara sa temama iz preventivnog zdravstva i promocije zdravlja u cilju edukacije odraslih sa namjerom prenošenja stečenog znanja na najmlađe članove društva;
- unapređivanje znanja i vještina ključnih stručnjaka u ovome procesu, kroz vidove kontinuirane edukacije, kao što su seminari, treninzi, radionice i sl., sa učešćem brojnih stručnjaka i specifičnim temama, npr., za zdravstvene radnike sa temama rada sa predškolskom djecom, kreiranja materijala za taj uzrast itd., kao i za profesionalce iz struke predškolskog odgoja, u cilju što boljeg zdravstvenog obrazovanja;
- razvijanje partnerstva između institucija koje se bave ovom tematikom, kroz razne vidove međusobnih ugovora o saradnji, kako bi se osigurali potrebni resursi i faktori za predškolski rani zdravstveni odgoj;
- razviti sistem praćenja podataka i njihove evidencije, kako bi se vidjeli napreci ili nazadovanja u provedenim mjerama, ili intervencijama novouvedenih metoda, u saradnji sa nadležnim institucijama kao što su kantonalni zavodi za javno zdravstvo, statistički uredi itd.;
- transformacija zdravstvenog sistema i okruženja u cilju promocije zdravog stila života;

- kreiranje interesantnih i atraktivnih nastavnih programa iz ove oblasti, pa čak i interdisciplinarnih, koji će imati za temu promociju zdravog načina života i prevenciju nastanka oboljenja;
- implementacija zdravstvenoodgojnih jedinki u nastavne programe, kao što je slučaj na Zdravstvenom fakultetu Univerziteta u Zenici.

## Literatura

- Barlow SE, Dietz WH, Obesity evaluation and treatment: Expert Committee recommendations. The Maternal and Child Health Bureau, Health Resources and Services Administration and the Department of Health and Human Services; Pediatrics, 1998 Sep; 102(3): E29
- Jureša, V, Pavleković. G, Kuzman, M. (2001), Kako rasti i odrasti, Zagreb, ŠNZ "A. Štampar"
- Kuzman, M., Pavić Šimetin, I., Pejnović Fraelić I. (2006), Zdravstveni odgoj adolescenata, Simpozij "Kardiovaskularno zdravlje – strategija i intervencija na razini lokalnih zajednica"; Zagreb .
- National Public Health Strategic Framework for Children, Healthy Children – Strengthening Promotion and Prevention Across Australia, National Public Health Strategic Framework for Children 2005-2008. NPHP, Melbourne (VIC), 2005.
- B. Guyer, S. Ma, H. Grason, K.D. Frick, D.F. Perry, A. Sharkey, J. McIntosh, Early Childhood Health Promotion and Its life Course Health Consequences. Academic Pediatrics 2009; 9:142-9.
- Š Ivana (2007): Mjere zdravstvene zaštite djece u dječijim vrtićima u Narodne novine 105/02 i 55/96, Hrvatski zavod za javno zdravstvo
- I Kalnins, D V McQueen, K C Backett, L Curtice and CE Currie (1992): Children, empowerment and health promotion: some new directions in research and practice. In Health promot. Int. 7(1): 53-59.
- Leach, P. (2004), Vaše dijete. Zagreb: Algoritam
- Ferruci, P. (2002), Što nas uče djeca, Zagreb Algoritam,  
<https://sites.google.com/site/ceearlylearning/Home/play-as-pedagogy>

Mirza Oruč, MA  
Sahib Muminagić, PhD  
Salih Tandır, PhD  
*Faculty of Health of the University of Zenica*  
Suad Sivić, PhD  
*Cantonal Institute for Public Health Zenica*

**THE ROLE AND IMPORTANCE OF HEALTHCARE  
STAFF IN EARLY EDUCATION AND HEALTH CARE  
EDUCATION**

Abstract

Education of bachelors in nursing is very important in different parts of society, in health care environment but also in educational segment with a goal to prevent disease occurrence.

With a good curricula from health science area many experts can be educated who will work on early healthcare education at different levels (preschool education, elementary school, high school)

Trough this preview article we will analyze curricula of specific subjects which are existing at the Faculty of health at the University of Zenica so we can connect the relationship and importance of a link between health education and upbringing.

Th aim of this research will be to analyze the curricula and teaching methods which are used in education and connection of theory and praxis in education, in this case healthcare education. Beside this aim, we will present the specific methods of healthcare education which are adopted for different age groups. We will also show the role of graduate from the Faculty of Health at the University of Zenica which should be the foundation for good and long-term healthcare education for every age group.

Key words: Health education, theory, praxis, curriculum



Dr. sc. Vlasta Erdeljac  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Vendi Franc, asistent  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

## DISLEKSIJA - NEZAIBILAZNA TEMA U EDUKACIJI ODGOJITELJA, UČITELJA I PREDMETNIH NASTAVNIKA

### *Sažetak*

*Rad polazi od ideje da je disleksija kompleksna kognitivno utemeljena poteškoća koja se, osim u samom čitanju, može manifestirati u različitim sferama ljudskih aktivnosti, pa u tom smislu predstavlja ozbiljnu prepreku u ostvarivanju očekivanoga učenikova uspjeha prije svega u obrazovanju. Bez adekvatnog tretmana disleksija može imati kumulativan negativan efekt ne samo za pojedinca već i za širu društvenu zajednicu.*

*Zbog toga je potrebno prepoznati rizičnu djecu već u vrtićkoj i osnovnoškolskoj dobi. Da bi rano otkrivanje simptoma disleksije bilo moguće, treba dodatno obrazovati one koji se po prirodi svojega posla susreću s djecom u njihovoj ranoj dobi – odgojitelje, učitelje i predmetne nastavnike. Kako bi rehabilitacija dislektične djece bila što uspješnija, u taj proces treba uključiti (uz roditelje) i interdisciplinarni tim stručnjaka – ponajprije logopede, psihologe, neuro i psiholingviste.*

*Provedeno pilot-istraživanje obuhvatilo je podatke o postojećim studijskim programima i pružilo uvid u stečene kompetencije današnjih odgojitelja/učitelja/predmetnih nastavnika, te ukazalo na problem nesustavne i nedovoljne edukacije o disleksiji i metodama rada s rizičnom skupinom djece. Rezultati su pokazali da je promjena tih studijskih programa ili pedagoških modula nužna, s posebnim obzirom na kompleksan problem disleksije.*

*Ključne riječi: disleksija, edukacija nastavnika, interdisciplinarni pristup*

### **Uvod**

Službeni podaci pokazuju da oko 10% djece u Hrvatskoj ima dijagnosticiranu disleksiju (koja se najčešće definira kao specifična

poteškoća čitanja, pisanja i sricanja). Iako se zadnjih 10-ak godina o disleksiji sve češće i sve intenzivnije govori i u znanstvenim i pedagoškim krugovima, problem je i dalje itekako aktualan, prije svega zbog nedovoljne educiranosti učitelja u primarnom obrazovanju.

S obzirom da je simptome disleksije moguće uočiti već u djece predškolske dobi, gotovo da i nije potrebno posebno opravdavati ideju kako je neophodno da se budući odgojitelji i nastavnici educiraju ponajprije u prepoznavanju disleksije, odnosno u identificiranju znakova koji mogu ukazivati na rizičnost od nastanka disleksije, a onda i u primjeni specifičnih metoda u radu s djecom s disleksijom. Istraživanje koje će biti prikazano u ovome radu proveli smo među odgojiteljima i nastavnicima osnovnih škola. Odgovori na pitanja postavljena u pripremljenom upitniku pokazali su kako se o disleksiji premalo zna. Iako se učitelji i nastavnici relativno često susreću s djecom s disleksijom, samo rijetki od njih znaju prepoznati znakove disleksije kod djece, a tek je nekolicina upoznata s posebnim metodama rada s djecom s disleksijom. Problemi s kojima se dijete s disleksijom susreće mogu se u znatnoj mjeri umanjiti ukoliko se poteškoća na vrijeme primijeti te ukoliko se rješavanju problema pristupi adekvatnom terapijskom intervencijom, dakle, uključivanjem tima stručnjaka (logopeda, psiholingvista, neurolingvista i psihologa) i individualiziranim pristupom u nastavi, što podrazumijeva odgovarajuću edukaciju nastavnika.

## Disleksija

Objasniti što je disleksija zapravo je svojevrsan izazov, jer postoje brojni načini njezina definiranja. Prema definiciji *Orton Dyslexia Society*<sup>1</sup>, disleksija je jedna od nekoliko teškoća u učenju. „To je jezično utemeljen poremećaj konstitucijskog podrijetla koji obilježavaju teškoće u kodiranju pojedinih riječi, a koje obično odražavaju nedostatne sposobnosti fonološke obrade. Teškoće u dekodiranju pojedinih riječi neočekivane su s obzirom na dob i ostale kognitivne i akademske sposobnosti; one nisu rezultat općih razvojnih ili senzoričkih teškoća. Disleksija se očituje različitim teškoćama u različitim oblicima jezika, često uključujući, uz probleme čitanja, i ozbiljne probleme u stjecanju vještine pisanja

---

<sup>1</sup>OrtonDyslexiaAssociation (sada TheInternationalDyslexiaAssociation-IDA) najstarija je američka nevladina udruga koja se bavi disleksijom, a ime je dobila po poznatom neurologu dr. Samuelu T. Ortonu, osnovana 1949.

(Bjelica i suradnici, 2009:9). Brojne su definicije disleksije, a svaka navodi čitanje i pisanje kao temeljnu poteškoću, no, prema našem mišljenju, kompleksan problem disleksije treba shvatiti i znanstvenoteorijski i metodološki obuhvatiti znatno šire. Naime, disleksija nije samo smetnja čitanja i pisanja, ona je „povezana s cjelokupnim razmišljanjem, s načinom na koji se dijete orijentira u prostoru i vremenu, načinom kako vidi i doživljava svijet oko sebe“ (Galić-Jušić, 2004:26).

Dosadašnja istraživanja pokazuju da gotovo sva djeca s disleksijom imaju poteškoća s percepcijom i razumijevanjem riječi, tako da temeljno znanstveno objašnjenje polazi od pretpostavke da djeca s disleksijom imaju problem s fonološkom obradom (teško rastavljaju riječ na foneme, odnosno imaju problem s povezivanjem pojedinačnih glasova/fonema u riječ). Anthony i Francis (2005) navode tri aspekta sposobnosti fonološke obrade – koji su uveliko međusobno povezani – nužna za usvajanje čitanja. To su: fonološko pamćenje, fonološki pristup leksičkom pamćenju i fonološka svjesnost. Prema Ivšec i Lenček (2010) upravo je važnost fonološke svjesnosti<sup>2</sup> neosporna za usvajanje čitanja. Disleksija jest specifična teškoća učenja upravo zbog toga što razina pismenosti dislektične djece nije u skladu s njihovim kvocijentom inteligencije i njihovim općim sposobnostima.

„Obilježje je mnogih osoba s disleksijom da je njihov uradak neujednačen. U jednoj prigodi ide im dobro, a u drugoj izuzetno loše“ (Miles i Miles, 2004:30). Ronald Davis u knjizi *Dar disleksije* (2001) opisuje i „pozitivne“ strane disleksije, navodeći neke od osnovnih sposobnosti koje svi dislektičari imaju: radoznaliji od prosječne djece, razmišljaju u slikama a ne u riječima, intuitivni su i oštroumni.

Dva su temeljna tipa disleksije: blaga, koja se očituje u problemu pismenog izražavanja ili rastavljanja riječi na foneme (takva djeca nemaju problem čitanja), koja pogađa oko 10% populacije, i teška, koju odlikuju poteškoće u čitanju, rastavljanju riječi i pisanju, a koja pogađa 5% stanovništva (Galić-Jušić, 2004).

## **Važnost edukacije odgojitelja, učitelja i predmetnih nastavnika**

Na potrebu za specifičnijim i sustavnijim obrazovanjem nastavnika i odgajatelja u njihovu temeljnom obrazovanju u vezi s

---

<sup>2</sup> Fonološka svjesnost odnosi se na stupanj osjetljivosti na glasovne strukture oralnoga jezika (Blaži i suradnici, 2010).

različitim poteškoćama učenja koje djeca predškolske i školske dobi mogu imati tijekom prvih godina svojega institucionalnoga obrazovanja, upućuje podatak da većina odgojitelja i učitelja smatra kako ne postoji način da se disleksiju otkrije već u vrtićkoj dobi i da je logoped taj koji će primijetiti eventualne poteškoće, a ne odgojitelj. Međutim, postoje brojni znaci u verbalnim iskazima i drugim manifestacijama jezično-govornih sposobnosti djece rizične za disleksiju koje nedvojbeno mogu uočiti upravo odgojitelji, dakle, već u vrtiću. Neki od znakova koji mogu upućivati na razvoj disleksije jesu: sporiji jezično-govorni razvoj, kašnjenje u progovaranju, sporo usvajanje slova abecede, poteškoće s rimom, poteškoće pri oponašanju ritma i sl. Već se kod petogodišnjeg djeteta u igrama slovima može procijeniti naginje li ono disleksiji (Muter i Likierman, 2010), pa prema tome, nikako ne može biti prihvatljivo da se s detektiranjem disleksije počinje tek u dobi od sedam godina, dakle, u vrijeme kada bi dijete trebalo normalno ovladati čitanjem.

Uvidom u Nastavni plan i program Učiteljskog fakulteta u Zagrebu može se uočiti da se budući odgojitelji i učitelji u samo tri kolegija imaju priliku upoznati i educirati o disleksiji. Naime, u kolegijima *Osnove specijalne pedagogije*, *Razvojna psihologija* i *Razvojna pedagogija* disleksija se samo spominje kao jedna od poteškoća u učenju. O metodama rada s djecom s poteškoćama u učenju ne poučava se niti na jednom od spomenuta tri kolegija, a sasvim je nesporno da bi budući odgojitelji i nastavnici morali tijekom svojih studija steći ne samo teorijska znanja iz područja opće problematike dječjeg razvoja već i iz područja specifične jezično-govorne patologije, osobito u vidu praktične primjene novih znanstvenih spoznaja i metoda rada.

Nastavnici u prvim razredima osnovne škole morali bi biti educirani na takav način da u praktičnom radu s djecom budu sposobni razlikovati prirodne od specifičnih teškoća. Naime, pri početnom pisanju i čitanju djeca nerijetko griješe. Stoga je važno da nastavnici znaju prepoznati radi li se o prirodnoj pogrešci (u pisanju je to najčešće zrcalno pisanje slova) ili o specifičnoj. Osnovna razlika između ta dva tipa pogrešaka jest u njihovoj postojanosti i u brojnosti. Naime, ako se broj pogrešaka s vremenom smanjuje, vjerojatnije je da će biti riječ o prirodnoj poteškoći koja će, isto tako, s vremenom najvjerojatnije u potpunosti nestati. Ukoliko se, pak, brojnost pogrešaka povećava a onda i ustali, vjerojatno je riječ o specifičnoj poteškoći učenja.



Materinski jezik osnovica je cjelokupnog nastavnoga programa u osnovnom obaveznom obrazovanju, i očekivano je da će se problem disleksije najprije uočiti unutar toga nastavnog predmeta, osobito ima li se na umu posebna pozornost koja se unutar ovoga nastavnog predmeta, i u poduci i u provjerama, obraća upravo čitanju kao jednom od vidova jezične kompetencije. No, vezati problem disleksije prvenstveno uz nastavu materinskoga jezika ni u kojem slučaju ne bi bilo korektno. Problem čitanja najizraženija je manifestacija dislektičnih poteškoća i svakako ga treba rješavati kao nužan preduvjet uspješnosti kako u usvajanju i učenju hrvatskog/materinskog jezika tako i unutar ostalih nastavnih predmeta (npr. prirode i društva, stranog jezika i matematike). Poteškoće djeteta s disleksijom kumuliraju se tijekom godina, tako je sasvim očekivano (i potvrđeno) da one postaju veće i kompleksnije u petom razredu osnovne škole kada se dijete suočava s više nastavnih predmeta, odnosno, s većim zahtjevima na vlastite jezične i druge kognitivne sposobnosti. Ukoliko predmetni nastavnici ne znaju prepoznati dijete s poteškoćama, problem postaje znatno veći. Osobito je važno da u tako delikatnim fazama i domenama razvoja metodički pristup djetetu/učeniku bude primjeren i usklađen s njegovim sposobnostima, odnosno, s njegovim specifičnim individualnim poteškoćama. Stoga je izuzetno važno primjereno, sustavno i temeljito obrazovanje nastavnika i odgojitelja za ovakve posebne izazove s kojima se oni mogu susresti u svojim razrednim odjeljenjima ili odgojnim grupama.

Barbara Riddick u knjizi *Živjeti s disleksijom* (2010) ističe kako je osobito važno da škole imaju sveobuhvatne i sustavne smjernice koje omogućuju djeci i mladim ljudima s disleksijom što efektivnije savladavanje poteškoća i postizanje osjećaja vrijednosti i pripadanja školskoj zajednici. Upravo je škola ona institucija koja mora učiniti sve što je u njezinoj moći kako bi promovirala pozitivan stav prema disleksiji, s osnovnim ciljem da djeca s disleksijom ne budu stigmatizirana, već da budu prihvaćena i jednako vrijedna i u razredu i u široj zajednici.

### **Cilj i metode istraživanja**

Cilj našeg pilot-istraživanja bio je istražiti koliko odgojitelji/odgojiteljice i učitelji/učiteljice znaju o disleksiji, koliki je broj djece s disleksijom koju oni svakodnevno susreću u svojem radu, na koji način rade s djecom s disleksijom, te na koji način su se educirali o disleksiji i s njom povezanim problemima u nastavi.

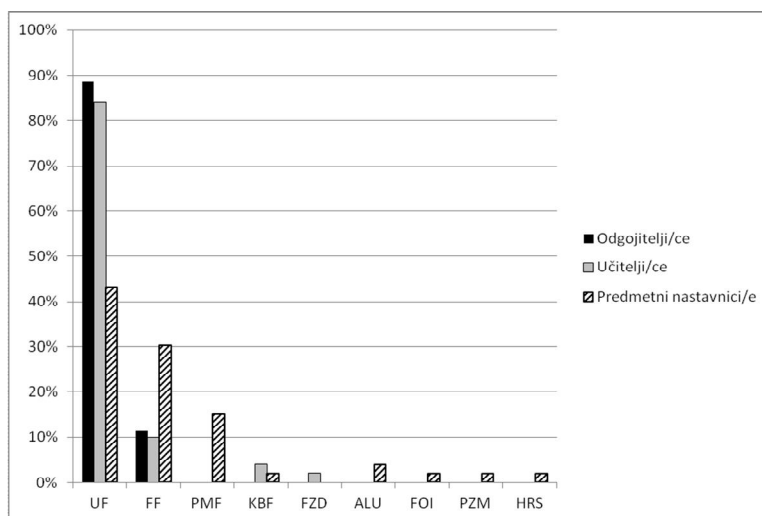
Metodom anonimne ankete, koristeći se posebno strukturiranim anketnim upitnikom za ovu priliku, ispitan je 141 pedagoški djelatnik/ca – odgojiteljice u šest vrtića u tri hrvatska grada (3 u Zagrebu, 1 u Sisku i 2 u Puli), učitelji i predmetni nastavnici u 13 osnovnih škola iz šest različitih gradova RH (4 škole u Zagrebu, 3 u Sisku, 2 u Splitu i po jedna u Varaždinu, Koprivnici, Rijeci i Čakovcu). Među 141 ispitanikom/com obuhvaćenim istraživanjem bili su 44 odgojiteljice, 44 učitelj/ice i 53 predmetna nastavnika/ca. Anketni upitnik sastojao se od 8 pitanja kojima su se ispitate spoznaje o disleksiji i metodama rada s djecom s disleksijom. Šest od osam pitanja bilo je posebno usmjereno učiteljima/predmetnim nastavnicima, a šest odgojiteljima/icama.

### Rezultati istraživanja i analiza podataka

Prvim pitanjem (*Koji ste fakultet završili?*) htjelo se, prije svega, saznati u kojim su se visokoobrazovnim institucijama ispitanici pripremali za svoja zanimanja, kako bi se mogli provjeriti i usporediti programi njihovih studija i utvrditi postojanje specifičnih predmeta/kolegija koji su tematski obuhvaćali istraživano područje disleksije. Analiza rezultata pokazuje da je 39 (88,6%) odgojitelja/ica završilo Učiteljski fakultet (19 od njih Učiteljski fakultet završilo je u Puli, 13 u Zagrebu, 5 u Petrinji i 2 u Rijeci), a 5 (11,4%) odgojitelja/ica završilo je Filozofski fakultet-Odsjek za predškolski odgoj i obrazovanje (3 u Puli i 2 u Zagrebu). Od 44 učitelja/ica, 37 (84%) je završio/la Učiteljski fakultet (19 u Zagrebu, 13 u Petrinji, 4 u Čakovcu i 1 u Banja Luci), 4 (10%) Filozofski fakultet, 1 Fakultet za defektologiju (2%) i 2 (4%) Katolički i bogoslovni fakultet. Od ukupno 53 ispitana predmetna nastavnika/ca, 23 (43,3%) ih je završilo Učiteljski fakultet (11 u Zagrebu, 6 u Petrinji, 5 u Čakovcu i 1 u Mariboru), 16 (30,2%) Filozofski fakultet (14 u Zagrebu, 1 u Splitu i 1 u Zadru), 8 (15,1%) Prirodoslovno-matematički fakultet u Zagrebu, 2 (3,8%) Akademiju likovnih umjetnosti u Zagrebu, 1 (1,9%) Fakultet za informatiku u Varaždinu, 1 (1,9%) Katolički i bogoslovni fakultet na Sveučilištu u Zagrebu, 1 (1,9%) Hrvatske studije u Zagrebu i 1 (1,9%) Povijest i zemljopis - Sveučilište u Mostaru. Struktura ispitanika s obzirom na završeni fakultet prikazana je u grafikonu na Slici 1.

Drugo pitanje, namijenjeno samo učiteljima i predmetnim nastavnicima, glasilo je: *Ima li djece s disleksijom u razredima u kojima radite?* Ponuđeni su odgovori DA/NE. Rezultati pokazuju da 25 učitelja (56,8%) predaje u razredu u kojem ima djece s

disleksijom, a 19 (43,2%) učitelja ne radi s učenicima koji imaju disleksiju. Što se predmetnih nastavnika tiče, 31 (58,4%) ima u razredu učenike s disleksijom, a 22 (41,6%) nema.



Slika 1. Prikaz pojedinih kategorija ispitanika (odgojitelj/učitelj/predmetni nastavnik) s obzirom na instituciju naobrazbe (UF – Učiteljski fakultet; FF – filozofski fakultet; PMF- Prirodoslovno-matematički fakultet; KBF – Katoličko-bogoslovni fakultet; FZD – Fakultet za defektologiju, ALU - Akademija likovnih umjetnosti, FOI – Fakultet organizacije i informatike, HRS – Hrvatski studiji, PZS – Povijest i zemljopis, Mostar)

Trećim se pitanjem o postojanju djece s disleksijom u pojedinom razredu (*Koliko ima takve djece?*), koje se nadovezuje na prethodno, htjelo saznati s koliko dislektične djece učitelji/predmetni nastavnici rade u aktualnoj školskoj godini. Ciljanjem na trenutnu situaciju, tj. ograničavanjem pitanja na aktualnu školsku godinu, a ne na ukupno iskustvo učitelja/nastavnika, nastojao se dobiti precizniji podatak koji neće ovisiti o potencijalnim pogreškama u prisjećanju, već će biti odraz sasvim konkretnoga realnog stanja. Rezultati su pokazali da se učitelji/ice u prosjeku u razredu susreću s 2-3 učenika (2,8) s disleksijom, a predmetni nastavnici s troje disleksične djece. Sljedeća dva pitanja (4. i 5.) bila su namijenjena odgojiteljima, a sadržavala su formulaciju „rizični simptomi disleksije“ zbog toga što se skupine predškolske i školske djece, što se dijagnosticiranja disleksije tiče, međusobno razlikuju po tome što djeca predškolskog uzrasta zbog svoje dobi još nemaju definiranu

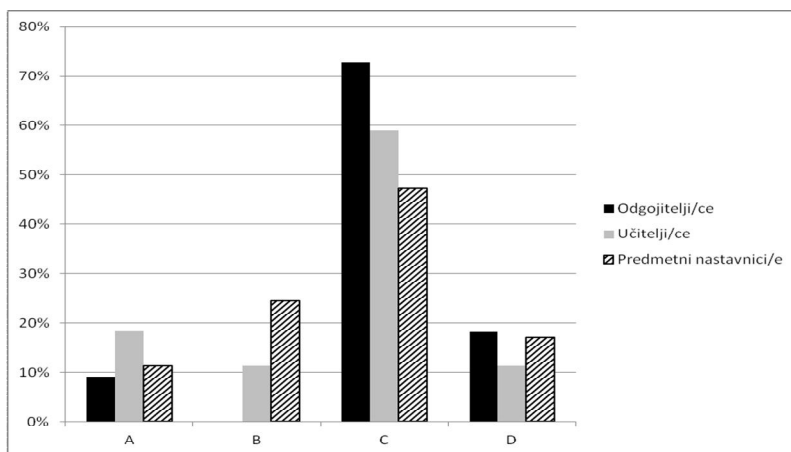
dijagnozu disleksije, već se kod njih može govoriti samo o naznakama koje upućuju na eventualni problem. Četvrto pitanje glasi: *Ima li djece s rizičnim simptomima disleksije u vrtičkim grupama u kojima radite?* Ponuđeni su odgovori DA/NE. Potvrдно je odgovorilo 10 odgojitelja/ica (22,7%), a negativno 34 odgojitelja/ica (77,3%).

Analiza petog pitanja, *S koliko djece s disleksijom ili s rizičnim simptomima disleksije radite?*, pokazala je da se, prosječno, u vrtičkoj skupini nalazi dvoje ili troje (2,7) djece s rizičnim simptomima disleksije.

Na temelju odgovora na šesto pitanje, koje je upućeno svim anketiranim kategorijama ispitanika (odgojiteljima/cama, učiteljima/cama i predmetnim nastavnicima/ama), željelo se provjeriti na koji su način stekli obrazovanje o disleksiji i metodama rada s djecom s disleksijom. Ponuđeni su odgovori: a) u okviru programa tijekom redovnog studija, b) na specijaliziranim stručnim seminarima i radionicama tijekom radnoga vijeka, c) samostalno, na vlastitu inicijativu: putem interneta, dostupne pisane literature (knjige, članci), d) nisam stekla/stekao nikakvo obrazovanje o disleksiji. Rezultati prikazani grafikonom na Slici 2. prikazuju da su u okviru programa tijekom redovnog studija obrazovanje o disleksiji stekli 4 (9,1%) odgojitelja/ica, 8 (18,3%) učitelja/ica i 6 (11,3%) predmetnih nastavnika. Na specijaliziranim stručnim seminarima i radionicama niti jedan odgojitelj/ica nije stekao znanje o disleksiji, dok je 5 (11,3%) učitelja i 13 (24,5%) predmetnih nastavnika znanje steklo upravo ovim putem. Samostalno, na vlastitu inicijativu, o disleksiji su se obrazovali 32 (72,7%) odgojitelja/ica, 26 (59,1%) učitelja/ica i 25 (47,2%) predmetnih nastavnika/ca. Da u dosadašnjem obrazovanju i tijekom svojega pedagoškog rada nije stekao/la nikakvo obrazovanje o disleksiji potvrđuje 8 odgojitelja/ica (18,2%), 5 (11,3%) učitelja/ica, i 9 (17%) predmetnih nastavnika.

Sedmo pitanje, postavljeno svim ispitanicima: *Smatrate li da raspolazete s dovoljno znanja o disleksiji i metodama rada s rizičnom djecom?* imalo je za cilj dobiti uvid u subjektivno mišljenje o vlastitim kompetencijama za rad s djecom s rizičnim faktorima za disleksiju ili s učenicima koji imaju dijagnosticiranu disleksiju. Svi/e odgojitelji/ce odgovorile su NE, svi predmetni nastavnici/e odgovorili su NE, samo jedna učiteljica (sa završenim Fakultetom defektologije) odgovorila je DA, dok je četrdesetero ostalih odgovorilo NE. Dakle, od 141 ispitanika koji su sudjelovali u ovom ciljanom istraživanju samo se jedna učiteljica (0,7%)

smatra dovoljno obrazovanom i kompetentnom za rad s dislektičnim učenicima.

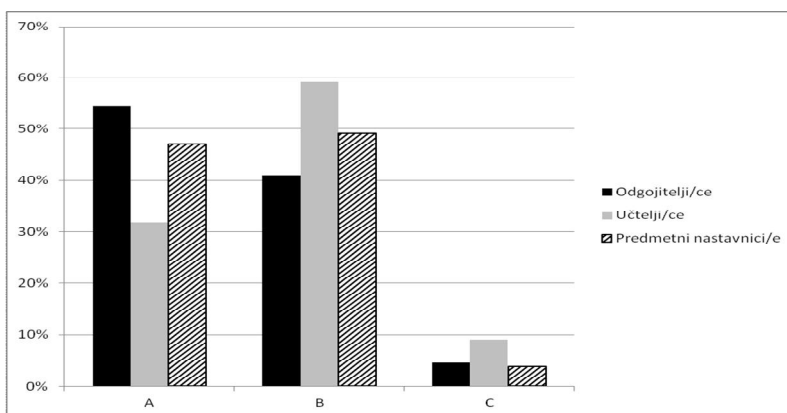


Slika 2. Način stečenog znanja o disleksiji i metodama rada s djecom s disleksijom za 3 ciljane skupine ispitanika: a) redoviti studij, b) seminari i radionice tijekom radnog vijeka, c) samostalno – javno dostupni izvori, d) nikako

Sedmo pitanje, postavljeno svim ispitanicima: *Smatrate li da raspolazete s dovoljno znanja o disleksiji i metodama rada s rizičnom djecom?* imalo je za cilj dobiti uvid u subjektivno mišljenje o vlastitim kompetencijama za rad s djecom s rizičnim faktorima za disleksiju ili s učenicima koji imaju dijagnosticiranu disleksiju. Svi/e odgojitelji/ce odgovorile su NE, svi predmetni nastavnici/e odgovorili su NE, samo jedna učiteljica (sa završenim Fakultetom defektologije) odgovorila je DA, dok je četrdesetero ostalih odgovorilo NE. Dakle, od 141 ispitanika koji su sudjelovali u ovom ciljanom istraživanju samo se jedna učiteljica (0,7%) smatra dovoljno obrazovanom i kompetentnom za rad s dislektičnim učenicima.

Osmo, zaključno pitanje odnosilo se na oblik dodatnog informiranja koji svi sudionici istraživanja (odgajatelji, učitelji i predmetni nastavnici) smatraju najprimjerenijim za vlastito dopunsko obrazovanje o disleksiji i znanstveno utemeljenom pristupu i pedagoškim metodama rada s djecom i učenicima s poteškoćama disleksije. Ponuđeni su odgovori: a) povremeni seminari i radionice (svakih 3-5 godina) s odgovarajućim timom stručnjaka, b) redoviti godišnji seminari i radionice s odgovarajućim (interdisciplinarnim) timom stručnjaka, c) samostalno informiranje (putem literature ili interneta). Za edukaciju u obliku povremenih seminara i radionica opredijelili su

se 24 odgojitelja/ica (54,5%), 14 (31,8%) učitelja/ica i 25 (47,1%) predmetnih nastavnika/ica. Redovito godišnje dopunsko specijalističko obrazovanje, kao najbolje rješenje nedostataka u vlastitom obrazovanju i kompetencijama, vidi 18 (41%) odgojitelja/ica, 26 (59,1%) učitelja/ica i 26 (49,1%) predmetnih nastavnika/ca. Samostalno informiranje/obrazovanje o disleksiji smatraju zadovoljavajućim rješenjem svega 2 (4,5%) odgojitelja/ica, 4 (9,1%) učitelja/ica i 2 (3,8%) predmetna nastavnika/ce.



Slika 3. Poželjni oblici dodatne edukacije o disleksiji za 3 skupine ispitanika: A) povremeni seminari i radionice (svakih 3-5 godina), B) redoviti godišnji seminari i radionice, C) samostalno informiranje

## Zaključak

Dosadašnja istraživanja pokazuju da je optimalan način školskog pristupa djeci s disleksijom individualizirani pristup u redovnom nastavnom programu. Probleme koje dijete s disleksijom ima moguće je umanjiti adekvatnom terapijskom intervencijom, uključivanjem tima stručnjaka (logopeda, psihologa, psiholingvista i neurolingvista) i individualiziranim pristupom u redovnoj nastavi koju će voditi adekvatno educiran nastavnik za to. „Iz teorije i prakse edukacijske rehabilitacije znamo da je za učinkovito uklanjanje svakog poremećaja u djetetovu razvoju potreban cjelovit pristup, tj. da u rješavanje problema treba uključiti roditelje, učitelje, liječnike-specijaliste i psihologe“ (Mettus i suradnici, 2010:51). Dakle, cjelovit i sustavan pristup djeci s disleksijom zahtijeva uključivanje interdisciplinarnog tima stručnjaka koji će, polazeći od dosega vlastitih struka u ovome području, svaki iz

svoje specifične perspektive pomoći u rasvjetljavanju problema s kojima se susreću djeca s disleksijom, njihovi roditelji i njihovi nastavnici. Odgojitelji, učitelji i nastavnici trebali bi imati pomoć takvog tima eksperata koji će im prenijeti relevantna znanstveno utemeljena iskustva i najefikasnija rješenja u identificiranju znakova disleksije, a onda i pridonijeti najvećoj učinkovitosti u rehabilitaciji i praktičnom metodičkom pristupu učenicima kod kojih je dijagnoza postavljena. „Rezultati istraživanja u području rada s djecom s teškoćama u učenju provedenih u Rusiji, SAD-u, Belgiji i drugim zemljama potvrdili su učinkovitost cjelovitog multidisciplinarnog pristupa problemima dječjeg razvoja“ (Mettus i suradnici, 2010).

Rezultati našeg pilot-istraživanja ukazuju na problem nesustavne i nedovoljne edukacije o disleksiji i metodama rada s rizičnom skupinom djece. Odgojitelji, učitelji i predmetni nastavnici čine skupinu izuzetno odgovornih osoba/zanimanja koji se prirodom svojega poziva najranije institucionalno susreću s djecom, te se unutar svojega posla najintenzivnije profesionalno bave djecom u vrlo osjetljivom razdoblju njihova općeg, i posebno, jezično-govornoga razvoja. Stoga je izuzetno važan podatak dobiven ovim istraživanjem upravo taj da studijski programi prema kojima su se oni obrazovali nisu ponudili dovoljno informacija (ni teorijskih ni praktičnih) o specifičnim problemima disleksije s kojima se sve tri istraživane kategorije pedagoških djelatnika u svojoj praksi sreću. Drugi je važan podatak da su odgojitelji/učitelji/nastavnici potpuno svjesni nedostatka vlastitih kompetencija u tom području te da su spremni na različite organizirane oblike dodatnog stručnog informiranja i obrazovanja u području u koje ulazi kompleksan problem disleksije. Osposobljavanje odgojitelja, učitelja i predmetnih nastavnika za pristup djeci s disleksijom tijekom njihova redovitog studija podrazumijeva stjecanje odgovarajućih kompetencija o svim aspektima disleksije, kao medicinski, psihološki i kognitivno utemeljene poteškoće koja ima svoje dalekosežne edukacijske i društvene implikacije.

Najizravniji zaključak proizašao iz provedenoga istraživanja, koje zbog relativno malog broja ispitanika za sada može poslužiti kao upozorenje i putokaz za buduća sadržajno i brojčano opsežnija istraživanja, jest prijedlog da se pristupi ozbiljnom revidiranju postojećih studijskih programa (pedagoških modula), te da se u njih uvrste odgovarajući kolegiji koncipirani prema zahtjevima suvremenog interdisciplinarnog pristupa, koji će buduće pedagoške

djelatnike adekvatno educirati upravo o disleksiji kao jednoj od najčešćih poteškoća učenja. Naime, konačan se zaključak može u najkraćem svesti na rečenicu: „... uspjeh ovisi prije svega o učiteljima koji znaju ono što rade i zbog čega to rade“ (Rose, 2009:16).

## Literatura

- Anthony, J. L., Francis, D. J. (2005). *Development of Phonological Awareness*. *Curent directions in psychological science*, 255-258
- Bjelica, J., Galić-Jušić, I., Pavić-Cottiero, A., Posokhova, I., Prvčić, I., Rister, M. (2009). *Disleksija*, Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju
- Blaži, D., Buzdum, I., Kozarić-Ciković, M. (2010). *Povezanost uspješnosti vještine čitanja s nekim aspektima fonološkog razvoja*, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Vol. 47, br. 2, str.14-25
- Davis, R. D., Braun, E. M. (2001). *Dar disleksije*, Zagreb: Alineja
- Galić-Jušić, I. (2004). *Djeca s teškoćama u učenju*, Lekenik: Ostvarenje
- Ivšac Pavliša, J., Lenček, M. (2010). *Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja*. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol.47, br.1, str. 1-16
- Miles, T. R. i Miles, E. (2004). *Sto godina disleksije*, Jastrebarsko: Naklada Slap
- Muter, V. i Likierman, H. (2010). *Vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju*, Split: Kigen d.o.o.
- Mettus, E., Litvina A., Turta, O., Burina, E. i dr. (2010). *Prevladavanje teškoća u učenju*, Zagreb: Planet Zoe d.o.o.
- Riddick, B. (2010). *Living with Dyslexia - The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*. London: Routledge
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. London



Vlasta Erdeljac, PhD

*Faculty of Philosophy of the University of Zagreb*

Vendi Franc, assistant

*Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb*

## **DYSLEXIA – THE UNAVOIDABLE TOPIC IN THE EDUCATION OF KINDERGARTEN, CLASS AND SUBJECT TEACHERS**

### **Abstract**

The fundamental idea of this paper is that dyslexia is a complex, cognitively based impairment that can, apart from reading, also manifest itself in various other areas of human activity. Hence, it represents a serious obstacle for pupils in achieving the expected results, primarily in education. Without an appropriate treatment, dyslexia can cumulatively have a negative effect, not only for an individual, but also for a larger social community.

Therefore, it is important to recognise children at risk as early as in kindergarten and primary school. In order for the early discovery of the symptoms of dyslexia to be possible, it is necessary to provide further education for those who encounter children at this early age on a daily basis - kindergarten, class and subject teachers. And, for the successful rehabilitation of children with dyslexia, apart from parents, a team of interdisciplinary experts needs to be involved in the process- notably education and rehabilitation specialists, psychologists, neuro- and psycholinguists.

The conducted pilot-research includes the data on the current higher education programmes; it provides the insight into the acquired competences of contemporary kindergarten, class and subject teachers, and it points out the problems of an unsystematic and insufficient education about dyslexia and methods used in working with children at risk.

Keywords : Dyslexia, teacher education, interdisciplinary approach



## IZVODI IZ RECENZIJA / FROM THE REVIEWS

This scientific monography 'Contemporary Trends in Early Education' is an important book for several reasons. First it is the result of a historical conference where participants from countries, that have during the last decades went through a difficult period in their history, got again into dialogue with each other. But it is also a remarkable document because thanks to the abstracts in English this part of Europe can now communicate about their research to the rest of Europe and the world. It was fascinating to read the abstracts of very different sorts of research that were set up in South- East Europe. The chapters in this book reflect the great diversity that exists in the different countries, from research that is starting from a religious point of view to a more humanistic approach. And like it is also the case in the research from Western-European countries we find in this monograph quantitative, as well as qualitative research, some are inspired by the more US approach with a focus on preparation to the primary school and prevention of all kinds of undesirable behaviors. Others authors are starting from the right of the child to a ECE environment that is guaranteeing well being and creativity. But most of the authors in this scientific monography are arguing that the role of ECE is broader than purely an investment in future (economic) success, it is also a place where democratic partnership with parents, children and local communities are constructed, or to say it with the words of the renowned postmodern author Peter Moss: ECE can become places of democratic experimentalism.

Extremely interesting for countries outside this region is the chapter on curriculum development. Many West-European countries can learn a lot from the open curriculums for ECE that are described in this book. This open vision on curriculums for ECE are stimulating the creativity of the teacher and putting the teachers in a position of actors of change, who permanently adapt their practice to new demands from parents, children, the neighborhood and the wider society.

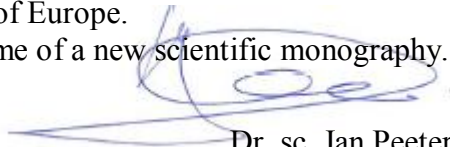
While reading the part on competencies of teachers or educators I was pleased that most of the authors are advocating for focusing on broad competencies to work with young children and

their parents. This is in the line with the results of the 'Competences requirements to work in ECE' research (CoRe, 2011), a research commissioned by the European Commission that advocates for broad professional and training competence profiles for the ECE workers. The chapter in this scientific monography is illustrating that the tasks of the ECE workers are complex and to tackle these challenges the teachers or educators need to be able to co-construct new pedagogical practice. But as some of the authors are emphasizing this means also that the working conditions need to be improved, because the combination of facing complex problems and working under bad working conditions is generating stress for the teachers and this can have negative effects on the quality of the ECE that is provided.

Also positive is the attention given in this book to the support that is given to parents and children with special needs. The countries involved in this scientific monography have a long tradition in this psychosocial counseling and health care that can inspire other countries.

What I missed in this monography were studies on how to break the cycle of disadvantage, how to increase the accessibility of children living in difficult circumstances, because child poverty and non attendance to ECE of vulnerable children is a big problem in this region and in the whole of Europe.

This can maybe be the theme of a new scientific monography.



Dr. sc. Jan Peeters  
Director of VBJK 'Innovation in the early Years'  
a research centre of the Department of Social Welfare  
Ghent University, Belgium

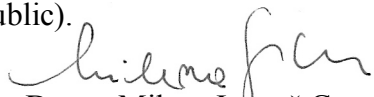
\* \* \*

The manuscript is divided into eight (8) logically structured content clusters comprising comprehensive scholarly chapters. Their authors are recognized higher education teaching staff from Bosnia, Croatia, Slovenia, Serbia, Montenegro and Kosovo.

The authors discuss the theoretical aspects of pre-school education and use carefully devised methodology to conduct and present research in this area. In their papers, they emphasize a need for quality study programs with clearly outlined competences of educators for quality pre-school education. Prevention of children is equally important for quality pre-school education as well as the

role of school counseling services, the family and local community, all of which is likewise discussed in the papers.

The texts are written in a clear, precise manner; the scholarly apparatus is employed consistently throughout the manuscript. The papers address the key questions of pre-school education and thus represent an important contribution to both the theory and practice of pre-school pedagogy. In sum, the volume is written in such a way as to make it attractive to all potential readers (pre-school education experts, educators, counselors, students and other representatives of the professional public).



Dr. sc. Milena Ivanuš Grmek  
Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru, Slovenija

\* \* \*

Rukopis *Suvremeni tokovi u ranom odgoju* odgovara bitnim zahtevima savremene naučne monografije. Usaglašen je sa njenim osnovnim funkcijama (informativna, metodološka, formativna), kao i sa zahtevima selekcije, strukturiranja i aktuelnosti sadržaja budući da donosi recenzirana saopštenja izložena na naučno-stručnoj konferenciji s međunarodnim učešćem "Teorija i praksa ranog odgoja" održanoj u aprilu 2012. godine na Islamskom pedagoškom fakultetu Univerziteta u Zenici.

Rukopis *sadrži 675 stranica* teksta uobličienog od strane sedamdeset dva autora sa naučnim i stručnim zvanjima sa teritorije Bosne i Hercegovine, te zemalja u okruženju (Hrvatska, Slovenija, Srbija) čije polje interesovanja predstavlja teorija i praksa predškolskog i ranog školskog vaspitanja i obrazovanja, te preventivnog i korektivnog delovanja na tim uzrastima. Rukopis naučne monografije ima *jasno određenu strukturu* kojom su obuhvaćena suštinska pitanja promišljanja, koncipiranja i ostvarivanja savremeno shvaćenog procesa nege, vaspitanja i obrazovanja dece ranog, predškolskog i mlađeg školskog uzrasta koje nije moguće realizovati bez interdisciplinarnog pristupa. *Četrdeset i dva (42) teksta*, obima od deset do dvadeset stranica, predstavljena su unutar *osam tematskih celina*. Svi radovi strukturirani su *u skladu sa zahtevima publikovanja naučnih i stručnih radova* tako da svaki od njih sadrži pored sažetka sa ključnim rečima, uvodni deo, razradu, zaključak, odeljak sa literaturom i apstrakt na engleskom jeziku. U radovima koji predstavljaju rezultate empirijskih istraživanja na tehnički

adekvatan i pregledan način izloženi su najznačajniji nalazi posredstvom 100 tabela, 25 grafika i dijagrama, 13 slika i 3 sheme. *Radovi su pisani bosanskim, hrvatskim, srpskim i engleskim jezikom* i štampani na odgovarajućem pismu. Stil i jezik rukopisa zadovoljavaju opšte i posebne zahteve. Ispoštovane su osnovne književnojezičke norme i negovanje jasnog izlaganja.

Rukopis monografije strukturiran je kroz *osam (8) funkcionalno osmišljenih tematskih celina* u okviru kojih različiti profili stručnjaka otvaraju pitanja, identifikuju probleme i izazove, konstatuju stanje u različitim segmentima organizovanja sistema ranog vaspitanja i obrazovanja koji je suštinski isprepleten sa preventivnim delovanjem i sistemom rane intervencije.

Rukopis *Suvremeni tokovi u ranom odgoju* po koncepciji, strukturi predstavljenih radova i njihovoj metodološkoj, odnosno metodičkoj utemenjenosti, odgovara zahtevima savremene naučne monografije. Sadržaji prezentovani kroz osam tematskih celina, metodološki su korektno izloženi. Visokofunkcionalna tematska strukturisanost rukopisa, aktuelnost problematike koja se u radovima razmatra, referentni izvori na koje se autori pozivaju, obimna savremena literatura metodološki korektno navedena, čine valjan osnov da se monografija preporuči svim naučnim i stručnim radnicima koji se usavršavaju ili pripremaju za rad u predškolskim i školskim ustanovama te centrima preventivnih aktivnosti i rane intervencije. Monografija nudi presek stanja i izazova u teoriji i praksi predškolskog i ranog školskog vaspitanja i obrazovanja na koje nije moguće adekvatno i kvalitetno odgovoriti ukoliko izostane saradnja između različitih profila stručnjaka. Otuda, posebnu vrednost monografije predstavlja interdisciplinarno propitivanje problema i internacionalna razmena iskustava iz domena teorije i prakse predškolskog i ranog školskog vaspitanja i obrazovanja.

Zbog svega navedenog, potpisani recenzent daje pozitivnu recenziju na rukopis naučne monografije *Suvremeni tokovi u ranom odgoju* koji potpisuju urednici dr. Izet Pehlic, dr. Edina Vejo i dr. Anela Hasanagic i svesrdno ga preporučuje za štampu.



Dr. sc. Jasmina Klemenović

Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Srbija



