

**ОСНОВНА УПОРИШТА САВРЕМЕНЕ МЕТОДИКЕ  
ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА  
У СВЈЕТЛУ ИНТЕГРИСАНИХ ПРОГРАМА РАНОГ УЧЕЊА**

**BASIC FUNDAMENTS OF CONTEMPORARY METHODICS OF  
PRESCHOOL EDUCATION RELATED TO INTEGRATED  
PROGRAMMES OF EARLY STUDING**

Перо Спасојевић

**Резиме:** Рад је у цијелости посвећен расправи о дилемама на чему би се могао заснивати добар програм раног учења и какав би приступ Методици предшколског васпитања и образовања могао бити прихватљив, имајући у виду теорију и праксу предшколског васпитања и образовања у БиХ и програме који се примјењују у њој. Иако је основни утисак да у БиХ предуго траје „програмска конфузија“, нарочито у погледу робовања наслијеђеним концепцијама „учења у предшколској доби“, извјесно је да се актуелне тенденције ипак највише окрећу ка такозваном „интегрисаном курикулуму“, ма шта то појмовно и суштински значило. Добар програм раног (предшколског) учења, (за период од рођења до поласка у школу) у највећој мјери мора бити окренут ка савременијим парадигмама учења уопште и организације повољног окружења, о чему је у раду дат највећи значај. Па ипак то може бити сразмјерно напору и начину на који се разумије „нова улога васпитача“, како уопште можемо тумачити појам „компетенције“ и како се мора дјеловати на њихову изградњу. Ако их разумијемо као „МОћ“ која је најбоља комбинација вриједносне оријентације, особина личности, ставова, мотива, знања и вјештина које се развијају током иницијалног професионалног развоја и усавршавања или самоусавршавања, за професију звану „васпитач“, или било коју другу, онда се само из те дефиниције види сва сложеност њихове изградње.

**Кључне ријечи:** дијете – актер учења, средина као покретач васпитних утицаја и ослонац културног посредовања, циљеви, задаци и „моћ“ раног учења, компетенције васпитача.

**Abstract:** *The paper is totally dedicated to consideration of dilemmas about what could be basics for good programme of early studing and what kind of attitude to methodics of preschoold educations could be acceptable, taking into consideration theory and practice of preshcool education in BiH and programmes implemented within. Nevertheless, the main impression is that „programme confusion“ lasts for too long in BiH, especially in regard to sticking to inherited concepts of „studing in preschool time“, it is certain that actual tendencies however mostly divert to so called „integrated curicullum“, whatever that term basically entails. A good programme of early (preschool) studing (the period from birth to enrolling to school) has to be mainly directed towards contemporary paradigm of studing in general and organisation of favorable environment, which is the focus of the paper. However, this could be proportional to endavour and manner in which „the new role of teacher“ is understood, how can we in general consider the term „competency“ and how we must influence its development. If we understand them as „POWER“ which is combination of valuable orientation, personal characteristics, attitudes, motives, knowledge and skills that are being*

*developed during initial professional development and improvement or self-improvement, for profession called „teacher“, or any other, then the definition itself describes the complexity of their development.*

**Key words:** *Child – actor of studying, environment as initiator of education influences and basis of cultural linkages, goals, tasks and „power“ of early studying, competencies of teachers.*

### **Уводна дискусија**

Актуелни проблеми „изградње“ предшколског васпитања и образовања код нас, као „новог подсистема“, у оквиру јединственог система образовања, објективно говорећи, далеко су сложенији и захтијевају да се безусловно „напусте нека наша претходна искуства“, далеко су од схватања значаја, стварних могућности и „моћи раног дјетињства“. Томе је снажно допринијела оријентација и структура програма који су претходно били коришћени и опште „јавно увјерење“, које је још увијек снажно окупирано идејама о „чувалиштима“ и збрињавању дјете, ишчекивању матурацијских ефеката, иако би, у „добрим програмима раног учења“, без двоумљења, морала бити доминантна идеја о „намјерном изазивању промјена“, као суштинском обиљежју „активног васпитања“. С друге стране, у Методници предшколског васпитања, још увијек су снажно „раширене невјерице“ да је „рано учење“ уопште учење, више се вјерује да долази „само од себе“ и да га није могуће повезивати са академским програмима учења, какви су основношколски или средњошколски, чиме се заправо указују на слабо познавање законитости развоја и природе учења у раном дјетињству, континуитета учења и развоја. Истовремено, тиме се потцјењују и врло значајна искуства са предшколским васпитањем и образовањем у свијету, о чему, у односу на наша, највише говоре неупоредиво већи друштвени капацитети намијењени овој дјелатности и, на тај начин, испољено вјеровање у моћ васпитања као покретача развојних промјена.

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

ефикаснији старт дјече у наредним програмима учења и тиме значајно дјеловати на интеграцију система васпитања и образовања у смислену цјелину засновану на континуитету учења и развоја.

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

Оно што посебно забрињава је да се о предшколском васпитању и образовању у БиХ још увијек изражава само „декларативно признавање значаја“, у смислу појма „подсистем“ код нас, јер он, као такав, није постао „животна збиља“, нити је планска дјелатност заједнице, да би постао дио јединственог система васпитања и образовања. Умјесто „освјешћења“ о значају ранијег учења и могућих развојних перспектива заснованих на инвестирању у учење и јачање развојних шанси дјече онда када је то, према обиљу научних доказа, најважније и реално најостварљивије, послије доношења новог Закона о предшколском васпитању и образовању, оно је неочекивано постало још „један у низу проблема“, делегираних локалној заједници, ослоњеној на скромна средства, за кога „има времена“, односно предшколство је најчешће нешто што се може одлагати „до бољих времена“, и уопште је „под знаком питања“ као и до сада, иако је актуелним стратешким документима<sup>35</sup> о развоју наглашено да је предшколско васпитање и образовање *подсистем цјеловитог система васпитања и образовања од пресудног значаја за укупан раст и развој дјетета*. То је, прије свега, *васпитно-образовни процес формирања личности дјетета, од рођења до поласка у школу, којим се буде и подржавају, актуелизују сви његови психофизички потенцијали и усмјеравају позитивне тенденције које се испоље у развоју*. Формално образложење за одступање од озбиљног мијењања односа према предшколству, било је да оно „није обавезно по Уставу“, што је јасна противрјечност којом се могу довести у питање и остали подсистеми, какав је средњошколски или високошколски, дакле све осим основне школе. Средњошколско и високошколско образовање у великој мјери постали су „више од обавезног“ иако није уставна обавеза друштва, јер су својим капацитетима достигли обухватност сличну оној у основној школи (према званичној статистици приближно је у РС 45 000 средњошколаца и 46 000 високошколаца, наспрам 7 000 предшколаца).

Дакле, предшколско васпитање и образовање, према документима, неспорно је процес раног учења, култивисања, подстицања и усмјеравања

---

<sup>35</sup> Закон о предшколском васпитању и образовању, Стратегија развоја и Заједничка језгра цјеловитих развојних програма за рад у предшколским установама.

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

Па ипак, оваква „визија процеса“, очигледно је сукобљена са традицијом и „њеним вриједностима“, па су за предшколство можда пресудни, управо исходи тог сукобљавања или гдје ће се промјене успорити или зауставити, због наслијеђене опште друштвене свијести о дјечи и начину њиховог одрастања. Да ли ће схватања о значају раног учења као доминантног контекста у свјетским искуствима преовладати, или ће се и даље баштинити предрасуде о томе да је рад са предшколском дјецом „чување“ и „збрињавање“ и „инфраструктурна услуга“ важна само родитељима који су запослени, а не, првенствено, „активно учење“ засновано на развојним потребама, на перспективи дјетета? Не потиче ли отуда и уобичајен појам „обданиште“ и „забавиште“, којим се, заправо, највише одређује њихова суштинска мисија? Није ли то више чување функција „његователница“, које су предодређене да „намирују „егзистенцијалне потребе“ дјече, као што су храњење, заштита од повреда и сл. или „забавиља“ које би, понекад, могле и да „забаве“, „заштите дијете“ од неповољних утицаја? Да ли је таквим приступом предшколско васпитање и образовање могуће учинити подсистемом цјеловитог система образовања, или ће „вјеровање у његову моћ“ и његова статусна позиција углавном „чекати“ боља времена, само зато што споро сазријева свијест у јавности о томе да је рано дјетињство доба интензивног учења? Ако вјерујемо више у моћ матурације, саме по себи, чега у предрасудама овог типа у нашим свакодневним манифестацијама има и превише, онда ће „васпитачице“ и „васпитачи“ дуго остати више „његователнице“ и „забавиље“, умјесто најбољи професионалци и „познаваоци дјечијег развоја“, којима је циљ да прате и утичу на „намјерне развојне промјене“, да помно прате све срединске услове како би лакше препознали „најбоље вријеме и најбољи начин“ да се те промјене остваре. Па ипак, у погледу на предшколско дјетињство, спонтаним и матурацијским ефектима, мора се поклонити више пажње, прије свега у благовременом откривању и уочавању развојних тенденција, идентификовању исхода развоја који недвосмислено указују на „зрелост и дораслост“ новим развојним изазовима, помјерању дјеловања на зону „наредног развоја“, на провоцирање могућих и очекиваних промјена у развоју.

### ***Која су основна упоришта доброг програма?***

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

- ***Дијете***, као биће у развоју и актер сопственог развоја, дијете као индивидуа, личност са реалним очекивањима од „самоконструкције“ која је охрабривана, којој је основни смисао постизање самоостварења кроз самосталност, развијање идентитета и слике о себи, сазнавање смисла свог постојања и изградњу социјалног статуса у заједници;

- ***Социјална и материјална средина***, која је безусловно „наклоњена дјетету“, са основном функцијом покретања свих корисних поступака систематског васпитања и образовања, искуственог учења и посредовања између културне баштине и дјетета; у чему се посебно наглашава и битно другачија улога породице у коришћењу, припремању и култивисању срединских утицаја заједно са институцијама друштва;

- ***„Систем“ циљева и задатака***, којим се дефинише основна филозофија, улога одраслих и институција, програмска оријентација и методичке претпоставке, са реално остварљивим моделом и довољно култивисаном праксом поштовања потреба предшколске дјеце и њиховог потпуног уважавања као личности, без наметања и „присиљавања на учење“ и без обзира на процјене „шта је за дијете важно“, а шта није, у погледу исхода учења.

Кад говоримо о *дјетету* као конституенту програма, моћ посредовања одраслих између дјетета и његове културне средине усмјерена је на његове прве кораке као личности у свом социјалном искуству, на „примарну“ и „секундарну“ социјализацију. Међутим, уобичајена заблуда је да се то може постићи и у условима „поучавања“, сталног упућивања у то, шта треба а шта не, шта је дозвољено а шта није, шта је добро а шта рђаво, према перцепцији одраслих, без поштовања перспективе дјетета, умјесто „животног“, искуственог учења. Методика предшколског учења, на тај начин, нужно је усмјерена на начине, средства и механизме „присиљавања“ дјетета да „учи за своје добро“, без обзира на то што је логично да неком учењу дијете можда „није дорасло“ и што, објективно, не постоји „просјек“ према којем би сва дјеца могла бити усмјерена у погледу ефеката васпитно-образовног процеса. Осим тога повјерење у моћ „садржајне оријентације“ програма у правилу је „избор одраслих“, при чему су честа огрешења о

индивидуалне могућности сваког дјетета, а основни недостатак је што се циљеви учења углавном намећу с поља и ријетко могу да се подударе са интересовањима сваког дјетета. С тим у вези, основна идеја добрих програма раног учења могла би се усмјерити на што брже и успјешније „осамостаљивање” у складу са узрастом и реалним могућностима сваког дјетета. Будући да се социјализација, према неким теоријским погледима, скоро у потпуности подудара са васпитањем, самосталност (аутономија) као дубоко укоријењена потреба личности, постаје њен најважнији ефекат. Међутим тешко је повјеровати да је остварљива у условима „присиљавања на учење“, она се може остварити само у условима слободе, разумијевања и подршке и није негирање социјабилности, већ склад између сопствених права и дужности, личне слободе и слободе свих чланова социјалне групе у коју је дијете укључено.

*Самосталност*, као исход намјерног дјеловања на дијете, реално је најбољи оквир и за развој идентитета и самопоштовања, јер је трагање за сопственим идентитетом у дјетињству једно од најзначајнијих обиљежја развоја, а „стајање на своје ноге”, или „персонализација“ у процесу социјализације, један је од најсложенијих педагошких изазова за професионалце у предшколству. Ријеч је о најранијем опажању свог постојања као самосталне јединке, „диференцирању себе од других” и зачетку разликовања живог од неживог, друштвеног и социјалног, „дживљавање личности” као нечег посебног. Кад се дијете оспособи да себе посматра објективно, онако како га виде други, кад може прихватити ставове других, започиње „стварање слике о себи”, својим моћима и својим ограничењима, и то „схватање себе као личности” у раном дјетињству постаје веома значајан и вјероватно најсложенији и најодговорнији задатак. Примарни појам о себи ипак се најснажније изграђује у породици, кроз односе с родитељима и другим члановима породице, па се долази до закључка да породично васпитање представља „први корак“ у континуитету васпитно-образовних утицаја. То је уједно и можда најзначајнија педагошка претпоставка о нужности јединства, или о „партнерској позицији породице“, код изградње секундарних појмова о себи, оних који се граде изван породице, у другим социјалним групама, дакле, постаје веома битан континуитет васпитно-образовних утицаја. Оно у чему је посебан простор педагогије је вјероватно појава значајних огрешења о дијете, манипулација његовом инфантилношћу, у шта спадају програмске концепције присиљавања на учење, које је веома наглашено у високо структурираним академским програмима, заснованим искључиво на повјерењу у „значај садржаја учења“. Индиферентношћу педагошке мисли понекад су и родитељи више увјерени да су корисни значајно виши нивои аспирација у развоју, иако је сасвим јасно да је позитивна или негативна слика о себи битно условљена нивоима аспирација. Висок ниво аспирација, који превазилази индивидуалне

могућности утицаће да дијете постане „непрактични идеалиста”, да себе стално посматра кроз визуру промашеног и неоствареног, док сувише низак ниво аспирација, „не доспијева нигдје”, лоше се одражава на развој личности, дијете ће у правилу остати испод могућности, због чега најбоље пролазе само они који чврсто „стоје на земљи с обје ноге”, подешавају ниво аспирација ономе што постижу и што могу постићи без фрустрација, а што је од пресудног значаја за добар програм раног учења.

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

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

*О срединском фактору* као битном упоришту добрих програма, разноврсна су и врло често противрјечна гледишта, нарочито о томе шта је средина у педагошком смислу те ријечи. Већина виготскијанаца, као и сам Виготски, дали су огроман значај „срединским утицајима”, дјелујући и на отклањање најкрупније пијажеовске преокупације „да се дијете може само изборити у сукобу са средином”, напротив, утицали су на то да средина у педагошким димензијама програма постане једно од најважнијих упоришта, да заштити дијете од неповољних утицаја и да га охрабрује и подстиче на активност. Дјеловање средине изучавали су кроз однос одрасли – дијете у „контексту културе” и свијета артефаката који објективно постоје у свакој „учећој средини”, полазећи од једноставне премисе да само од одраслих дијете „може учити”, али „посредовањем са системима вриједности” сваке средине (и заиста, скоро све развојне функције, нарочито у раном дјетињству, настају и снажно су ослоњене првенствено на интеракцију са одраслим особама и средином), дакле, они су посредници између дјетета и културе

средине коју дијете не може бирати. Исходи такве оријентације су да „средина“ постаје фактор на који је нужно дјеловати како би била „наклоњена потребама дјетета“. У развијеном свијету наглашено је поштовање тих потреба и добро познатих права дјетета, прије свега права на учење и игру. Кад је у питању рано дјетињство, дјеци је „садржајима окружења“ омогућена разноврсна и врло квалитетна подршка развоја, преко симболичких система срединске културе, као снаге стварања, подршке и охрабривања. Другим ријечима, култура је заправо синонимно значење за педагошку категорију „средина“, али је тешко избјећи и дилему да ли се у тај појам довољно укључују повољна или неповољна „природна добра“, укључујући однос људи према њима, према укупним духовним и материјалним вриједностима које су доступне дјетету.

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

флексибилнијим, адаптивнијим културним механизмима, спољашњу контролу опстанка преузимају много суптилнији унутрашњи механизми као што су ставови и вриједносни системи на којима почива друштво.

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

Осим посредовања у доживљају и упознавању културних артефаката, постоји, такође, моћан, *други начин дјеловања културе – директан контакт дјетета са продукцијом културе* (директна културна интеракција), у чему су наши услови доста скромни, јер има примјера да и оно што слови као „институције културе“ није довољно наклоњено дјечи. Педагошке импликације су, да је непосредно окружење обиљежено културом којој припадамо, наш свијет је свијет одређеног културног избора, који су најчешће бирали за нас неке раније генерације, па је задатак васпитача да познаје како се културом, обликованим окружењем дјелује повратно на његове ствараоце. Таква, активна позиција васпитача подразумијева његово бављење селекцијом културних добара која ће тај избор учинити богатијим и кориснијим. Значајан педагошки проблем чије је поријекло средина, представља појава „скоројевићке културе“, која је постала културни избор „неартикулисане и нехумане средине“, са идејом о „пролазности живота“ и потреби „брзог и лаког хедонистичког уживања у животу“ сад и одмах, што

свакако не можемо прихватити као квалитетан „систем вриједности“ којим се дјелује на развој дјетета. Тај образац настао је као „коллатерална штета“ друштвених потреса у претходним деценијама (турбо-фолк музика) и опстаје на потреби за „јефтином и пролазном забавом“, што не треба потцијенити, из угла потребе за забавом, у поплави свих других драматичних и тегобних услова преживљавања великог броја људи. Али, васпитаче и педагоге нико не може амнестирати од одговорности да су они одрасле особе које посредују „културни избор“ бићима у развоју, да дјелују на култивисање њиховог избора, због чега, ако ништа, они, у оквиру програма раног учења, морају много креативније приступити успостављању директних веза дјетета са културним добрима средине. То не подразумијева спречавање поступака нити сукобљавање са актерима „субкултуре“, напротив дјеца у својој средини могу бити покретачи битно повољнијег културног избора. Дјеца су код нас веома „незаштићена“ од погубних дејстава новијих и помодарских тенденција у култури и парадоксално је што постоје институције за „дјечију заштиту“ које се баве само маргиналним питањима њихове заштите у развоју.

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

Други крај, истог проблема, вјероватно је трајније врло неповољан психолошки статус „хендикепираних“ који се најчешће манифестује кроз повлачење, несигурност и доживљај опште фрустрираности и „неостварености“, вјероватно због дуго и „несвјесно подржаване сепарације“ од осталих, па можда зато имамо читаве покрете, какав је тзв. „инклузија“, који су стратешки усмјерени ка повратку „нормалним“ функцијама дјете. Дијелећи дјецу, по разним критеријумима, умјесто прихватања реалности о значајним и „неминовним индивидуалним разликама“, реално се стварају све претпоставке да се, на тај начин, васпитање учини „нехуманим“, да дјецу „одвојимо од живота“ и објективних срединских услова, да им ускратимо драгоцјено учење на искуству своје средине и да, на тај начин, оно постане

„привилегија богатих“, а најмање приоритет „развоја здравог друштва“. Нигдје као у васпитању није важан приступ „појединцу“ као посебности, самој по себи, јер индивидуалне разлике јесу основно хумано обиљежје човјека, али то не значи, нити било коме даје за право, да посегне за дискриминацијом, за њиховом злоупотребом, па и, не тако ријетко, злостављањем, од којег не постоје „механизми заштите“, јер и појам „заштита“ сугерише схватање о дјечи као „нечијем власништву“.

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

„Системом“ циљева и задатака, успоставља се модел програма који може функционисати у некој средини, са дефиницијом основне филозофије, улоге одраслих и институција. Тај систем, осим општег циља дјелатности, за који је нужан друштвени консензус и дугорочан развојни план, подразумева јасне задатке свих актера и јасан систем очекиваних исхода учења и развоја, који нису само оријентација, већ и основа за стално праћење и процјењивање квалитета процеса и ефеката. Будући да се „наметањем циљева учења“ и развоја у општем моделу „искључује дијете“ оправдано је сумњати у њихову ефикасност, једнако као и у очекивања од „слободног, спонтаног развоја“. *Модел програма који поштује дијете и његов цјеловити доживљај свијета на исходе гледа као на систем развојних промјена које су се догодиле, у настајању су или ће се догодити под утицајима педагошких активности.* Дакле, исходи јесу завршни циљеви активности са дјецом али се мора упозорити поново на индивидуални темпо настајања промјена у развоју. С тим у вези, нужно је освијетлити досадашње концепције програма у раду са предшколском дјецом, које су више по инерцији, претежно опонашајући школу, његовале „академско, школско учење“, него што је било прихватљиво дјечи тог узраста, углавном због развојних карактеристика које се, у било којем програму учења, не могу „занемарити“. Тиме је, заправо, највише ојачана предрасуда да се и у предшколству „прво мора научити општа писменост“, а не „охрабрити“ дијете да оно, користећи се својом природном „жеђу за сазнањем“, постигне индивидуални развојни максимум, без „присиљавања“, што се у академским програмима тешко може избјећи. Будући да су „академски програми“ углавном засновани на „наметнутим (спољашњим) циљевима“ који „не поштују моћ појединца“ већ „просјечну групу“, којој је садржајна структура програма најбитнија, а да матурацијски

програми више вјерују у сазријевање, „слободу избора и циљева и садржаја“, спонтанитет и „извјесну неуређеност“ процеса, очигледно је, да и једни и други имају и добре и лоше стране. Академским програмима „уређености програма“ недостаје слобода и „унутрашња природа мотива“ за учење, све активности су углавном „усмјерене“ на циљ, иако је много и оних „неусмјерених“, док матурацијским недостаје „сигурна рационала“ којом се појединац може „подржавати“ и оснажити да постигне свој индивидуални максимум. Дакле, могући „прави одговор“ је, вјероватно, само у програму који ће у једнакој мјери бити „програм дјетета“ и „програм васпитача“, „когнитивно-развојном програму“ којим се не потцјењује значај академског учења и „активна усмјереност“ на развој и његове исходе, напротив, обезбјеђује му се слобода и подршка „срединских фактора“, рачунајући, при томе, највише на родитеље, на систематско праћење развоја, јер сви одговори за квалитетан рад са дјецом, углавном су у „добром познавању карактеристика и тока развоја дјетета“ и упориштима доктрина по којима је дијете вриједност сама по себи.

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

Од стране наше традиције, просто речено, и даље се емитују „рђави сигнали“, штавише, у неким јавним објашњењима експлицитно се говори и да је то „луксуз“ за ово вријеме „осиромашене материјалне базе“, јер су „већина мајки незапослене“, па је боље, умјесто рада „подизати дјецу“. Очигледна је дакле тенденција ка „чувању“ и „збрињавању“ дјеце кад се то мора. Проблем у оваквим конструкцијама је крупно питање, *шта је база*, да ли су то знања и компетенције, моћ појединца, које се могу развити учењем, или „друштвени производ“, на који се највише дјелује управо тим знањем и компетенцијама? Није потребно много аргумената да би се указало колико су оваква становишта неодржива, колико се потцјењује значај и моћ раног

дјетињства у развоју „здравог друштва“, колико се занемарује реалност да су за „учење и здрав развој дјетета“, осим „свијета одраслих“, од највеће важности „друга дјеца“, вршњачке групе у којима се „дјелује снагом унутарњих односа дјечије групе“, квалитетним интеракцијским везама, активитетом дјетета, како би остварило све своје есенцијалне потребе, прије свега учење „социјалним компетенцијама“ и емоционалном сазријевању. То ће највише допринијети развоју личности, осамостаљивању као најважнијем исходу васпитања.

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

Општа тенденција у свим дјелатностима је да се прокламују циљеви и програми за достизање свих услова за прикључење ЕУ. У БиХ је парадоксална ситуација у којој се за неке области „постављају услови“ за улазак у ЕУ, на тај начин да се све чешће опонашају модели из европских земаља, али да нигдје нема цјеловите стратегије за „друштвени план“, у којем је јасно да се тежи добро уређеном друштву по узору на један модел, или више њих у Европи. Али, интересантно је да нема чак ни помисли да се опонаша окружење у погледу друштвених ресурса намијењених предшколској дјечи, или пракса развијеног свијета, са задивљујућим друштвеним капацитетима за обухват предшколске дјеце систематским васпитањем и образовањем, што се види у сљедећем прегледу података<sup>36</sup>:

Држава	Постотак обухвата предшкол. васпитањем		Година поласка у школу или обухват предшколским васпитањем и образов.		
	3 године	4 године	5 година	6 година	7 година
<i>Белгија</i>	90%	97%	100%	школа	
<i>Данска</i>	60%	НП	90%	школа	
<i>Њемачка</i>	36%	64%	89%	школа	
<i>Грчка</i>	60%	НП	99%	школа	
<i>Шпанија</i>	16%	85%	96%	школа	
<i>Француска</i>	32%	88%	88%	100%	школа
<i>Ирска</i>	55%	100%	школа		
<i>Италија</i>	87%	НП	школа		
<i>Холандија</i>	НП	96%	школа		
<i>Португал</i>	НП	20%	школа		

<sup>36</sup> Подаци за европске земље су преузети из „Бијеле књиге“, коришћени су за израду стратегије развоја

образовања у Словенији, а подаци за РС, БиХ и Србију су из наших актуелних извора

<i>В. Британија</i>	23%	66%	школа	
<i>САД</i>	40%	95%	школа	
<i>Словенија</i>	28%	53%	53%	школа
<i>Шведска</i>	НП	63%	67%	школа
<i>Република Српска</i>	1,72%,	8,68%	10,68%	школа
<i>Србија</i>	1-7 година, 14,65% укупно, 6-7 година, 49,32% <sup>37</sup>			школа
<i>БиХ (процјена)</i>	Између 5 и 7% популације 1-6 година			школа

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

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

Према подацима који су саопштени учесницима V конференције о образовању у организацији Министарства просвјете и културе Републике Српске<sup>38</sup>, од званичних представника Владе Словеније, у овој земљи је у односу на податак из „Бијеле књиге“ дошло и до значајнијег побољшања, јер је институционалним предшколским васпитањем и образовањем за које држава издваја значајан дио националног дохотка, обухваћено 61.350 дјеце, што је приближно 68% укупне популације, што је десет пута више у односу на Републику Српску. Просјечна зарада у Словенији је 920€ што је

<sup>37</sup> Ана Гавриловић: *Предшколске установе у Србији 1843-2000*. Службени гласник, Београд, 2001. године

<sup>38</sup> Податке је у мају 2009. изнио Живко Бањац, помоћник министра просвјете у Влади Словеније.

приближно два пута више него у Републици Српској, јер је на истом скупу саопштено да је просјечна зарада у Српској 820 КМ, или 418€.

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

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

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

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

Реформе у предшколству, имајући то у виду, могле би бити фундаментални покретач промјена у цијелом систему образовања, али морају бити усмјерене на врло крупне методолошке проблеме развоја, с чиме, у односу на непосредно окружење, па и шире, можемо бити, у већој мјери задовољни, или чак поносни. Основна вриједност је савремен и „добро изграђен Програм“ у Републици Српској, неким кантонима БиХ и Брчко дистрикту БиХ, као први, најбитнији корак у реформском курсу ове

дјелатности, програмима који напуштају идеје о „поучавању“, методичке моделе „мале школе“, „пачије школе“, заснованих на схватању да је дијете „човјек у малом“ и да се његов развој суштински може заснивати на парадигмама намијењеним одраслима. Па ипак, то није ни приближно довољно да би се ова „мисија“ оживотворила, шта више, та идеја је, још увијек, под снажним дејством традиције и, неочекивано „пробуђеним, критизерски усмјереним интересовањима“ појединаца.

Други значајан заокрет јесте „законом прописана обавезност високошколског образовања васпитача“, што је новина и у свим системским законима намијењених образовању, али је она суштински злоупотријебљена на првом кораку, код доношења Закона о високошколском образовању, којим је укинута могућност „дошколовавања“, активног „учења и професионалне изградње уз рад“, већ само „редовним студирањем“, на постојећим универзитетима, што је за већину већ запослених васпитача којима је неопходно само дошколовавање неприхватљиво. Није оправдана, нити логично да се они који су запослени, а Законом обавезани да подигну своје „стручне и радно-акционе компетенције“ на виши ниво, „одјаве“, да би студирали, и, на тај начин, да остану без запослења, које је, у условима скромно развијених капацитета, веома тешко, поново обезбиједити. Иако се оваква одредба односи на све факултете који образују васпитаче, само су је тзв. „државни универзитети“ досљедно примијенили, а, као посљедица оваквих одредби, настала је и „јурњава за дипломама“, много тога „прљавог“, умјесто изградње „нових компетенција васпитача“ за квалитетну примјену Програма. Осим тога, бављење предшколством постало је „добар бизнис“ на „самониклим факултетима за образовање васпитача“, или оним „на обалама Дрине и Саве“, на којима је битно само на вријеме „донијети новац и индексе“, појединцима за које се поздано може утврдити да се предшколством никада нису бавили, или им је увијек било „успутно“, да би, одједном, постало „изазов“, а они сами, толико „свестрани“, и самоувјерени до те мјере, да се „самопрогласе“ неприкосновеним и једино компетентним да „формирају нове васпитаче“. По свему судећи, ипак се може говорити о значајној „кризи компетенција“, иако је основни контекст много озбиљнији, непрофесионалан, врло штетан однос према изградњи и развоју постојећих и перспективних кадрова за предшколство, а у ширем смислу „отежавање“ остваривања реформских замисли и, ко зна, колико штете од лошег рада и односа према предшколској дјечи. Могући заокрет треба очекивати од утицаја „документа о компетенцијама васпитача“ којег промовише Агенција за предшколско и основно образовање у БиХ, уколико буду озбиљно схваћене суштинске вриједности овог документа, а, затим, у којој мјери ће оне моћи бити код нас „примијењени“ будући да се и о мање сложеним питањима тешко постиже консензус.

## ***Васпитачи и основни методички изазови праксе предшколства***

Васпитачи и њихов „професионални развој“ јесу основно упориште реформе, јер ће дјечији вртићи и њихове савремене функције још дуго углавном зависити од њих и њихових „нових компетенција“, нарочито у погледу доброг упознавања „филозофије и доктрине“ новог Програма, а затим и развоја „нових методичких претпоставки“ рада са предшколским групама, низа нових вјештина којима ће се избјећи до сада наглашено „поучавање“ у интерпретацији програма. То би, као педагошки изазов, прије свега, морала бити основна одговорност иницијалне обуке и даљег „цјеложивотног учења“ и „професионалне изградње“ на факултетима, иако, у актуелним програмима студирања, не постоји ни минимум сагласности о стручним компетенцијама за „ново доба“, доба „револуције у учењу“. Оно што може бити највећи проблем „педагошке реформе“ јесу скромни теоријски извори који се баве компетенцијама васпитача, иако су оне, без сумње, „пресудне“ за бржу трансформацију „обданишта и чувалишта дјеце“ у „дјечије вртиће“<sup>39</sup>, суштински усмјерене на формирање личности, на функционалну димензију оспособљавања за успјешно цјеложивотно учење. С тим у вези, сасвим сигурно се не очекује „енциклопедизам знања“ од будућег васпитача, јер данас постоје једноставнија и технолошки повољнија рјешења, већ много суптилније компетенције, највише оне које се односе на „педагошку футурологију“ у трећем миленијуму, оне којима се учењем „покреће развој“, јер „један од најтежих проблема које ће савремени системи васпитања и образовања морати ријешити је питање оспособљавања за учење.“<sup>40</sup> Сузић, с правом, упозорава и на значај јасног дефинисања компетенција, како би се дјеловало на њихов развој, а идеја о „двадесет осам компетенција за XXI вијек“ прихватљива је у цијелости као општи оквир. Па ипак, постоје битне специфичности васпитачког позива, које би студијски програми за образовање васпитача у БиХ морали више поштовати, јер су сада засновани првенствено на методици „наставних предмета“ по узору на

---

<sup>39</sup> Ј.Ф. Фребел је, употребљавајући овај појам, прије свега, мислио на „поступке пажљивог односа у раду са дјецом“, као са биљкама у реалном врту, одакле је, као оснивач и зачетник идеје о „дјечијим вртићима“, заправо, упозорио на „активан и пажљив однос према дјечији због њихове осјетљивости“.

<sup>40</sup> Сузић, Н.: „Двадесет осам компетенција за XXI вијек“, Републички педагошки завод, Бања Лука, 2000.

у којима се говори о четири категорије компетенција: (1) когнитивне, (2) афективне, (3) социјалне и

(4) радно-акционе, унутар којих се наводи по 7 „компетенција“.

школу, а што је у потпуној супротности са искуствима у свијету и новим стратешким замислима о програму предшколског васпитања.

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

Као теоријски модел оваква „структура компетенција“ мора остати отворена, јер, за потребе рада са интегрисаним курикулумом, што суштински јесте нови Програм предшколског васпитања и образовања, међу значајније претпоставке није могуће, нити је добро да се, у приступу компетенцијама васпитача, не подразумијева и *другачије гледање на „дидактику предшколског учења“ и „методику предшколског васпитања и образовања“* у систему педагошких дисциплина. Потпуно је извјесно да ова дидактика не може бити „теорија наставе“, јер је она у предшколским групама незамислива, „учеће активности дјецe“ не траже стабилне „наставне системе“, иако су подударности са теоријском дидактиком намијењеном школским програмима учења сасвим могуће. Међутим, основни проблем је, ипак, методика, заснована првенствено на холистичком приступу, на интеграцији умјесто „предметизације знања“, на поштовању цјеловитог доживљаја свијета и доминантног начина на којем се темељи сазнавање код предшколске дјецe. Емпиријска природа свих „учећих активности“ код дјетета, не ставља у први план „предмет“ или научну дисциплину којој припадају садржаји учења – наставе“, по узору на конзервативне, хербартовске парадигме, већ „учествовање“ и „моћ изградње и богаћења искустава“, која ће бити „нове сазнајне вриједности“, а да се, при томе, не морају „обавезно репродуковати или провјеравати у смислу постигнућа“. Тиме се не негира значај вјежбања, понављања па и репродуковања стечених умијећа, штавише они су код предшколске дјецe неисцрпан извор дужег трајања интереса за предшколско учење, ваљане унутрашње мотивације засноване на „култивисању“ интересовања за „нове сазнајне вриједности“. Само „специјалне (или посебне) методике“ имају извјесна оправдања, и то због специфичности њиховог конституисања, оних који се не заснивају на систему наука (природне и друштвене науке, математика), већ на „умјетности“ и култури, као симболичким системима којима се посредује „процесом учења“ између предшколског дјетета и цивилизацијских остварења човјечанства. Али и у њима се мора напустити „наслијеђе хербартијанства“ у „дисциплиновању тијела и духа“, јер методика уопште, будући да јој се често оспоравају „припадајућа својства педагошке дисциплине“, на тај начин, тешко може остварити мисију васпитања као

предмета педагогије. Има чак и спорења о томе да ли је методика предшколског васпитања уопште аутохтона, без обзира на то што се учење у предшколској доби сасвим извјесно не може заснивати на постулатима дидактике као „теорије наставе“, нити на „држању наставе“. Дрastiчни неспоразуми и оспоравања, да ли ова и друге методике уопште припадају педагошким дисциплинама, настали су укључивањем у методiku као науку значајног броја „нових експерата“ за „своју науку“ или „своју умјетност“.

С тим у вези, нарочито су наглашени „неспоразуми“ о томе ко уопште може бити методичар у образовању наставника и васпитача, специјалисти са академским знањима из научне дисциплине којој припада „предмет“, или свестраније образовани педагози? Ако се под појмом „методика“, прије свега, подразумева „примијењена педагогија“, што јој се не може било чим оспорити нити негирати, јер се и она, по дефиницији, разврстава у тзв. „специјалне дидактике (методике) предмета“, онда треба, као најважнију димензију, поштовати узрасне нивое васпитања и образовања, јер су „академска знања предмета“ „нужност“ тек у средњој школи и на универзитету, али, ни то није, само по себи, довољно, тиме се не доводи у питање „нужност доброг познавања више педагошких и психолошких дисциплина“, прије свега савремене дидактике, теорија школе и школских доктрина, развојне и социјалне психологије и теорија учења. Дакле, методичарима је „потребно и једно и друго“, што значи да педагози не могу „образовати наставнике за средњу школу и универзитете“, али су и те како добри за образовање учитеља и васпитача, јер није логично да они у претходном образовању нису стекли општа сазнања која надмашују програме основношколског и предшколског учења, као што није логично, нити на науци засновано становиште, да су за методiku важнија академска знања научних дисциплина којима „припадају“ предмети у основној школи, а поготово холистички засновани предшколски програми учења, од начина на који дјеца „функционишу“ на овим нивоима програма учења. Будући да нема посебне „школе за методичаре“, за васпитно-образовни систем вјероватно је најбоље рјешење и једно и друго, и фундаментална академска знања и специјалистичка општа педагошка и методичка обука на одговарајућим универзитетским постдипломским студијама, прије свега, на њиховим припадајућим матичним студијским програмима. Посебан проблем је и „скромно педагошко образовање“ наставника на тзв. „наставничким факултетима“, на којима се, осим доминације „струке предмета“, у најбољем случају, изучава само „општа педагогија“. Оваква ситуација захтијева да се донесе „национална стратегија за образовање свих профила и свих нивоа наставника од вртића до универзитета“, која би била заснована на јасној и сигурној визији развоја система васпитања и образовања „на дуге стазе“ и на јасним стандардима у погледу компетенција које, током професионалног развоја треба постићи систематским учењем и оспособљавањем кроз праксу.

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

### ***Закључно разматрање***

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

1. Традиционалне програме предшколског васпитања и образовања, засноване на опонашању школе и, углавном, на „садржајима учења“, на „усмјереним активностима“ и огромном времену посвећеном тзв. „слободним активностима“, без „изградње програма за појединца“, неопходно је напустити, у корист когнитивно-развијних програма;

2. Развој и учење у овим програмима су испреплетени, али од учења се очекује да покрене, убрзава развој, све док се дијете у програму учења осјећа пријатно, док дјелују унутарњи механизми који га покрећу на активност;

3. Свако дијете може да учи у складу са својим индивидуалним могућностима, па га треба поштовати као личност (појединца) и без присиљавања покренути процесе који могу резултирати успјешнијим и бржим развојем;

4. „Дијете може бити актер сопствене изградње“, ако се добро познају развојне моћи и карактеристике развоја и све то стави у сасвим конкретне срединске услове;

5. Квалитетно предшколско васпитање и образовање мора се заснивати на већим правима дјетета и већем уважавању предшколског дјетињства у заједници, бржој изградњи јавних институција и обухватом у најповољнијој доби за учење, између 3. и 5. године, постепено и у складу са реалним могућностима локалних заједница, али и укупних мјера државног буџета, у погледу стварања услова за развој система предшколског васпитања и образовања и побољшавање квалитета живота предшколске дјеце, по узору на окружење и позитивна свјетска искуства, како не би постало привилегија градске средине и породица са бољим економским статусом;

6. Унутрашњом, „педагошком реформом“ важно је постепено напуштање праксе тзв. „усмјерених активности“, јер сувише подсећају на академске програме, окупиране садржајном страном процеса, умјесто исходима учења и „намјерним дјеловањем на могуће развојне промјене“;

7. У погледу професионалног развоја кадрова за предшколство високошколске институције морају интензивирати истраживања праксе и теорије предшколства, како би се боље освијетлила најважнија питања за бржи развој, убрзало освјешћивање о значају учења у раном дјетињству у јавном мишљењу, обогатила тренутно скромна теорија предшколског васпитања и образовања и научна упоришта у изградњи најбољих практичних модела предшколских установа, и да се „успостави“ континуитет са наредним подсистемима образовања, али и јачање „професионалних компетенција“ васпитача како би они постали сигуран ослонац свих промјена у предшколству;

8. Велика одговорност високошколских установа је и неизбежна потреба изградње *„нове методике рада са предшколском дјецом“*, као подршке реформи предшколства, значајном за „визију“ о компетенцијама васпитача за „вртиће будућности“, заснивањем методичких искустава на интегрисаном курикулуму и холистичком приступу;

9. Проблеми професионалног оспособљавања васпитача, за потребе успјешнијег рада у вртићима, посебно „дошколовавања“ раније образованих васпитача, на шта су законом обавезани неопходно је разријешити доношењем *„националне стратегије за образовање свих профила и свих нивоа наставника од вртића до универзитета“*, која би била заснована на јасној и сигурној визији развоја система васпитања и образовања „на дуге стазе“ и на јасним стандардима у погледу компетенција које током професионалног развоја треба постићи систематским учењем и оспособљавањем кроз праксу.

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

## Литература:

1. Гавриловић А. (2001): *Предшколске установе у Србији 1843-2000*. Службени гласник, Београд,
2. G. Druđen i dr J. Vos (2004): *Револуција у учењу, Како променити начин на који свет учи*, Тимграф, Београд
3. Каменов, Е., Спасојевић, П. (2008): *Предшколска педагогија*, Педагошки факултет Бијељина
4. Спасојевић, П. (2006.): *Шестогодишњаци у школи – теоријска основа и емпијска истраживања*, Филозофски факултет, Бања Лука и ИП „Нова школа“, Бања Лука,
5. Спасојевић, П. (2003.): *Игра и рано учење – програми раног учења усмјерени на дијете*, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево,
6. Спасојевић, П., Прибишев-Белеслин, Т., Николић, С. (2006): *Основе програма предшколског васпитања и образовања (експериментална верзија)*, Глас Српске, Бања Лука:
7. Спасојевић, П., Прибишев Белеслин, Т. и Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*, Министарство просвјете и културе РС и Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево
8. Спасојевић, П., Прибишев Белеслин, Т. и Николић, С. (2007): *Радне књиге за предшколске установе*, Министарство просвјете и културе РС, Републички педагошки завод и Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево
9. Сузић, Н. (2000) „Двадесет осам компетенција за XXI вијек“, Републички педагошки завод, Бања Лука,  
Документи:
  1. Бијела књига о васпитању и образовању у Републици Словенији, 1995.
  2. Стратегија и концепција промјена у васпитању и образовању Републике Српске, 1998.