

Diversifikacija oblika i programa predškolskog vaspitanja jedna je od dugo postojećih, ali nedovoljno razrađenih tema u našem predškolskom vaspitanju. Ova činjenica već sama po sebi govori o značaju ovog Priručnika koji je tim veći što priručnik pri tome, svojim pristupom problematici, nosi nekoliko važnih poruka. Prva je o značaju partnerstva u pokretanju promena u obrazovanju što je već samom saradnjom dva projekta (IMPRES i Vrtići bez granica) na realizaciji diversifikovanih programa, uspešno demonstrirano. Druga je da je za pokretanje diversifikacije presudna spremnost za promenu kod ključnih aktera, više nego što je to postojanje materijalnih resursa. Treća, da povećanje obuhvata dece iz osetljivih grupa nije pitanje diversifikacije oblika i programa koji bi bili specifično njima namenjeni, već pitanje podizanja kvaliteta prakse predškolskog vaspitanja uopšte, pa time i diversifikacije kao jedne od dimenzija kvaliteta koja treba da se ostvaruje u odnosu na svu decu. Četvrta, da je proces diversifikacije oblika i programa proces građenja kvaliteta predškolskog vaspitanja koji se zasniva na refleksivnoj praksi i participaciji svih učesnika prakse predškolskog vaspitanja – praktičara, porodice, dece i lokalne zajednice.

Pitanjima koje otvara, smernicama koje nudi i ponuđenim modelom koji nije recept već okvir za građenje vlastitog puta u razvijanju kvalitetnih programa, priručnik može biti inspiracija i podsticaj svima koji se na različite načine bave predškolnim vaspitanjem da se upuste u promene.

Prof. dr Dragana Pavlović Breneselović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Priručnik je zasnovan na savremenim polazištima predškolskog vaspitanja kao što su sociokulturna teorija razvoja i kontekstualno primerena praksa, istraživanja neuronake, shvatanja "nove sociologije" detinjstva i na njoj utemeljena koncepcija prava deteta. Posebno pozivanje na sliku o detetu kao moćnom, sa razvijajućim potencijalima kao i pozivanje na pravo na igru iz 31. člana Konvencije o pravima deteta, predstavlja pomak u odnosu na dosadašnju praksu u pokušaju da se zaštitna i participativna prava deteta konkretizuju i operacionalizuju u obrazovanju.

"Koraci u osmišljavanju i uvođenju programa" više odražavaju vrednosti, principe i postupke u društvenoj akciji na razvijanju programa za predškolsku decu nego što odražavaju procedure iz kojih bi se jedan program razvio i odredio kao poseban ili specijalizovan. Takav pristup se može tumačiti kao davanje smernica koje će tek biti kontekstualizovane u određenoj lokalnoj zajednici a koje pre svega omogućavaju osmišljavanje kvalitetnih programa za što veći broj dece, čija je posebnost upravo u fleksibilnom vremenskom trajanju prema potrebama porodice, u prostorima koji ne predodređuju segregaciju dece, u raznovrsnim interakcijama dece i odraslih, participaciji roditelja i uzrasno heterogenim grupama dece.

Priručnik za diversifikaciju oblika i programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja za decu iz osetljivih društvenih grupa predstavlja značajan doprinos pokretanju diversifikacije oblika i programa, kao važne dimenzije kvaliteta predškolskog vaspitanja u Srbiji.

Prof. dr Živka Krnjaja
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu



IMPRES
Unapređivanje predškolskog vaspitanja
i obrazovanja u Srbiji



Priručnik

za diversifikaciju programa
predškolskog vaspitanja
i obrazovanja



Beograd, 2013.



Projekat finansira
Evropska unija



Република Србија
МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ, НАУКЕ
И ТЕХНОЛОШКОГ РАЗВОЈА

unicef 

Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja

Priručnik priredili:

Ankie Vandekerckhove

VBJK – Centar za inovacije u ranom uzrastu (*Centre for Innovation in the Early Years*), Belgija

Zorica Trikić

Viša programska menadžerka i koordinatorka za romsku mrežu za rani razvoj (REYN),
Međunarodna organizacija Korak po korak (ISSA)

Lidija Miškeljin

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Jan Peeters

Direktor organizacije VBJK centar za istraživanje i resurse u oblasti obrazovanja i vaspitanja
u ranom uzrastu (*VBJK Research and Resource Centre for ECEC*), Belgija

Olga Lakićević

Programska koordinatorka, CIP-Centar za interaktivnu pedagogiju

Dragana Koruga

Programska koordinatorka, CIP-Centar za interaktivnu pedagogiju

Za izdavača

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

Rezenzenti:

Prof.dr Dragana Pavlović Breneselović
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Prof.dr Živka Krnjaja
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Lektura i prevod:

Ivana Ivakić-Marković

Projekte implementira

*IMPRES projekat implemenita SOFRECO, Early Years, and IB
Projekat Vrtići bez granica: više mogućnosti za učenje i razvoj dece ranog uzrasta
implementira CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju*

Finansijska podrška

*IMPRES projekat finansira Evropska unija
Projekat Vrtići bez granica finansira UNICEF i kompanija IKEA*

Štampa

Digital Art, Beograd

ISBN 978-86-7452-047-5

Zahvalnost

*Zahvaljujemo se **direktorima, vaspitačima i stručnim saradnicima predškolskih ustanova iz Požarevca, Arandjelovca, Petrovca na Mlavi, Beočina, Rume, Malog Zvornika, Šapca, Užica, Tutina, Leskovca, Surdulice, Kruševca, Ražnja, Bele Palanke i Gadžinog Hana (IMPRES), Aleksinca, Loznice, Sjenice, Novog Pazara, Vranja, Kladova, Zaječara, Smedereva, Bora i Prokuplja (UNICEF—Vrtići bez granica)** koji su spremnošću da iznose svoja iskustva, učestvuju u diskusijama, navode primere, komentare, sugestije i kritička shvatanja i svojim nesebičnim zalaganjem doprineli razvoju posebnih i specijalizovanih programa, kao i ovog Priručnika.*

Želimo da se zahvalimo i Caroline Boudry i Veerle Vervaet iz Resurs i trening centra (VBJK) Gent, Belgija za sav doprinos i povratne informacije, kao i mentorima angažovanim na projektima na profesionalnoj i kolegijalnoj podršci koju su pružili vaspitačima u toku procesa razvoja i sprovođenja posebnih i specijalizovanih programa.

*Želimo da izrazimo zahvalnost i **Grupi za predškolsko vaspitanje i obrazovanje i prosvetnim savetnicima školskih uprava Novi Sad, Požarevac, Kragujevac, Kruševac, Leskovac, Šabac, Užice, Zaječar i Niš** Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja na podršci i vrednom doprinosu.*

*Na kraju želimo da izrazimo zahvalnost **zaposlenima na IMPRES projektu i UNICEF u Srbiji** na ideji da povežu ova dva projekta i na taj način obezbede uslove za šire umrežavanje i snažniji uticaj.*

Ova publikacija nastala je uz finansijsku pomoć Evropske unije. Sadržaj publikacije apsolutno izražava stanovišta, mišljenja i stavove IMPRES projekta i ne predstavlja nužno stavove i mišljenja Evropske unije

SADRŽAJ

| | | | |
|---|----|---|----|
| UVOD | 7 | 4. DIVERSIFIKOVANI (POSEBNI I SPECIJALIZOVANI) PROGRAMI | 47 |
| 1. ZNAČAJ KVALITETNIH PROGRAMA ZA PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE | 11 | 4.1. Šta treba da znamo kako bismo ispoštovali pravednost prilikom uključivanja dece iz osetljivih grupa u kvalitetne diversifikovane programe? | 47 |
| 1.1. Važnost ranog uzrasta - Doba neograničenih mogućnosti za razvoj i učenje | 11 | 4.2. Šta bi trebalo da imamo na umu kada osmišljavamo diversifikovane programe: | 49 |
| 1.2. Zašto su nam potrebni kvalitetni programi predškolskog vaspitanja i obrazovanja | 12 | 4.3. PRIPREMA - Započeti promenu | 51 |
| 1.2.1. Naučni razlozi | 13 | 4.4. Koraci u procesu uvođenja posebnih i specijalizovanih/ diversifikovanih programa | 56 |
| 1.2.2. Prava deteta | 14 | 4.4.1. Korak 1 – prikupljanje podataka | 57 |
| 1.2.3. Pravičnost, ravnopravnost i uvažavanje različitosti | 16 | 4.4.2. Korak 2 – podrška i osnaživanje | 58 |
| 2. TRENUTNA SITUACIJA I PROMENA KOJU ŽELIMO DA STVORIMO | 22 | Šta i kako treba da radi mentor - Zadaci i uloge mentora | 59 |
| 2.1. Međunarodni strateški okvir | 22 | 4.4.3. Korak 3– umrežavanje | 61 |
| 2.2. Nove mogućnosti za novo vreme - Srbija | 24 | Umrežavanje i optimizacija predškolske mreže | 61 |
| 2.3. Moguće prepreke kreiranju različitih programa predškolskog vaspitanja | 28 | Umrežavanje roditelja | 62 |
| 2.4. Pet krucijalnih kriterijuma strukturne dostupnosti – Šta moramo da uzimamo u obzir | 32 | Umrežavanje vaspitača, direktora, stručnih saradnika, PU i lokalnih samouprava koje rade slične programe i žele da diversifikuju ponudu programa predškolskog vaspitanja | 62 |
| 2.4.1. Raspoloživost | 32 | 4.2.4. Korak 4 – preduzimanje akcija | 63 |
| 2.4.2. Priuštivost | 33 | Pokretanje aktivnosti sa roditeljima | 64 |
| 2.4.3. Dostupnost | 34 | Pokretanje aktivnosti sa lokalnom zajednicom | 64 |
| 2.4.4. Korisnost | 36 | 4.2.5. Korak 5 – refleksija, praćenje, vrednovanje | 66 |
| 2.4.5. Razumljivost | 37 | I na kraju.... Ili na početku | 67 |
| 3. PRE POČETKA ... KLJUČNA PITANJA KOJA TRAŽE ODGOVORE | 39 | Literatura | 68 |
| 3.1. Pitanja kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja – O čemu govorimo | 39 | Prilog 1 - Spisak vaspitača i stručnih saradnika koji su prošli obuke i radili na razvijanju posebnih programa u svojim zajednicama | 72 |
| 3.2. Pitanja o kompetencijama vaspitača | 41 | Prilog 2 | 73 |
| 3.3. Pitanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada sa decom ranog uzrasta | 45 | P r a v i l n i k o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova - tabelarni pregled programa, oblika rada i usluga i uslova ostvarivanja posebnih i specijalizovanih programa | 75 |
| 3.4. Pitanja kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse - šta očekujemo da vidimo u okviru visokokvalitetnog vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu? | 45 | Prilog 3 – Upravljanje kompleksnom promenom | 80 |
| | | Prilog 4 – Nivoi participacije roditelja | 81 |
| | | Prilog 5 - Moć refleksije/razmatranja | 82 |
| | | Prilog 6 - Zajednice učenja | 84 |
| | | 6a - Dijalog i povezivanje – kako postupati sa pretpostavkama | 85 |
| | | Prilog 7 - Pedagoška dokumentacija – stvaranje vidljive prakse | 86 |

UVOD

Putniče, ne postoji put, put pravimo hodajući.

Antonio Maćado

Priručnik koji se nalazi pred vama plod je saradnje dva velika projekta od izuzetnog značaja za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji – *IMPRES* projekat (*Unapređivanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji* – projekat *MPNTR*-a, finansiran sredstvima EU) i projekat *Vrtići bez granica: više mogućnosti za učenje i razvoj dece ranog uzrasta* (koji podržavaju UNICEF i kompanija IKEA). U okviru ova dva projekta, deca, roditelji, vaspitači, stručni saradnici, direktori, mentori, predstavnici lokalnih samouprava, međunarodni i nacionalni stručnjaci su radili zajedno u 25 opština i gradova na razvijanju diversifikovanih predškolskih programa.

Poslednjih godina interesovanje kreatora politike i donosioca odluka kada je predškolsko vaspitanje i obrazovanje u pitanja je porastao – predškolsko vaspitanje i obrazovanje je našlo svoje mesto u svim strateškim opredeljenjima i ciljevima Srbije. Rastući uvidi na nacionalnom (nizak obuhvat – posebno dece iz najosetljivijih grupa; usluge vrtića ne koriste oni kojima su te usluge najpotrebnije; mreža predškolskih ustanova nije adekvatna u smislu geografske pokrivenosti i prostornih kapaciteta; nemogućnost lokalnih samouprava da podnesu 80 % trenutnih troškova predškolskog vaspitanja i obrazovanja itd), i evropskom nivou o značaju ranog detinjstva, kao i vaspitanja i obrazovanja na ranom uzrastu, doprineli su donošenju značajnih dokumenata (Nacionalni milenijumski ciljevi razvoja; Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja i Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju; Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020; pravilnici koji podržavaju diversifikaciju predškolskih programa; podrška unapređivanju kvaliteta vaspitno obrazovnog rada kao i pravilnici koji regulišu sistem za samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje; itd.) na osnovu kojih se mogu stvoriti uslovi da sve veći broj dece ima pristup kvalitetnim i raznovrsnim predškolskim programima.

Polazeći od ovih preduslova i podržavajuće atmosfere oba projekta usmerila su se na kreiranje uslova za povećanje obuhvata dece uzrasta od 3 do 5,5 godina, u manje razvijenim oblastima u Srbiji, visokokvalitetnim predškolskim programima različitog sadržaja i trajanja. Kako bi se to postiglo, od vitalnog značaja je bilo osloboditi se postojećih uverenja da se to jedino može postići izgradnjom novih i skupih vrtića i organizovanjem celodnevni predškolskih programa, i konstruisati novo razumevanje načina povećanja obuhvata dece i kvaliteta rada kroz razvoj diversifikovanih programa prilagođenih potrebama dece, roditelja i zajednica, kao i kapacitetima lokalnih samouprava. Takođe je bilo važno promeniti preovlađujuće shvatanje da je osnovna funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja ekonomska (predškolsko vaspitanje i obrazovanje i predškolske ustanove služe za pružanje podrške zaposlenim roditeljima), a da su socijalna i obrazovna funkcija manje važne, kao i da jedan model celodnevni programa može da odgovara svoj deci i svim roditeljima.

Ovaj Priručnik je deo kompleta materijala razvijenih radi pružanja podrške diversifikaciji predškolskih programa i usluga. Ostali materijali su: Priručnik za obuku mentora za razvijanje posebnih i specijalizovanih programa i Zbirka primera dobre prakse.

Namena ovog Priručnika je:

1. Unapređivanje razumevanja značaja razvoja i učenja u ranom uzrastu i uloge koju predškolsko vaspitanje i obrazovanje može da odigra u smislu pružanja jednakih životnih šansi za svu decu;
2. Osnaživanja svih ključnih aktera u predškolskom vaspitanju i obrazovanju da zastupaju inkluzivnije programe i usluge;
3. Preispitivanje, razumevanje i promena postojećih i preovlađujućih shvatanja i stavova prema funkciji predškolskog vaspitanja i obrazovanja i diversifikovanim programima;
4. Razvijanje razumevanja različitih funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja (uključujući socijalnu, ekonomsku i obrazovnu) i značaja njihovog uvezivanja, a ne paralelnog egzistiranja u visokokvalitetnim vaspitno-obrazovnim sistemima;
5. Skretanje pažnje na važnost visokokvalitetnih programa, nivoa kompetencija svih profesionalaca u predškolskim ustanovama (ne samo vaspitača!) i njihovog kontinuiranog stručnog usavršavanja;
6. Uvođenje demokratske vizije i prakse u proces razvijanja i sprovođenja predškolskih programa – učešće dece, roditelja i lokalnih zajednica/lokalnih samouprava; kolegijalna podršku i učenje u zajednicama učenja;
7. Motivisanje lokalne samouprave, predškolske ustanove i lokalne zajednice da prepoznaju i uvažavaju različite potrebe dece i roditelja; za saradnju sa njima i izgradnju partnerskih odnosa kako bi obezbedili pristup kvalitetnim predškolskim programima što većem broju dece;
8. Predstavljanje najnovijih istraživanja, dokumenata o politikama, na međunarodnom, EU i nacionalnom nivou i najnovijih dostignuća u oblasti vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu;
9. Motivisanje svih važnih aktera u predškolskom vaspitanju i obrazovanju da stvaraju partnerstva, traže podršku i razumeju svoje mesto u kompleksnom sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja – uvođenje koncepta kompetentnog sistema i kompetentnih pojedinaca u kompetentnom sistemu/ulogama i zaduženjima;
10. Osnaživanje stručnih saradnika, vaspitača u predškolskim ustanovama kako bi mogli da šire znanja i veštine u svojim predškolskim ustanovama, na lokalnu, ali i u regionu;
11. Kreiranje i deljenje ideja kako se sa postojećim (ograničenim) resursima, ukoliko se mudro koriste, može doći do velikih promena.

Priručnik je se bavi načinom osmišljavanja i primene posebnih i specijalizovanih programa, koji za osnovni cilj imaju povećanje obuhvata dece predškolskog uzrasta kvalitetnim programima (sa posebnim fokusom na decu iz osetljivih grupa) i organizovan je u šest poglavlja.

Prvo poglavlje: Značaj kvalitetnih predškolskih programa razmatra uticaj kvalitetnog vaspitanja i obrazovanja na rani razvoj dece, navođenjem različitih argumenata (naučnih, ekonomskih, prava deteta i pravednost) za kvalitetno rano vaspitanje i obrazovanje.

U **drugom poglavlju** u fokusu su *Trenutno stanje i promene koje želimo da kreiramo*.

U njemu ćete pronaći informacije o pravnom okviru u EU i Srbiji, koji obezbeđuju zakonsko utemeljenje za razvoj diversifikovanih programa. Pažnja je posvećena i mogućim preprekama u različitim pristupu razvijanja programima predškolskog vaspitanja i obrazovanja i kriterijumima strukturne dostupnosti, koji se moraju uzeti u obzir kada se razmišlja o povećanju obuhvata dece.

U **trećem poglavlju, pod nazivom *Pre početka – ključna pitanja koja zahtevaju odgovore***, istražuju se pitanja kvaliteta, kompetentnih vaspitača i kompetentnog sistema. U njemu se takođe preispituje ciljani nasuprot univerzalnom pristupu u okviru procesa organizovanja različitih programa za decu iz osetljivih grupa.

Četvrto poglavlje, *Diversifikovani (posebni i specijalizovani) programi* je veoma praktične prirode. U njemu smo pokušali da prikazemo proces razvoja diversifikovanih programa. Počinjemo od činjenice da su diversifikovani programi koji se trenutno sprovode u okviru predškolskih ustanova uglavnom ograničeni na učenje stranog jezika, folklora i modernog plesa, karatea, umetničkih radionica, letovanja i zimovanja i da su svi dostupni samo deci koja već borave u vrtiću i koja uglavnom dolaze iz situiranih porodica, zato što ovi programi moraju biti plaćeni. Takođe smo probali da definišemo šta želimo da promenimo i gde želimo da budemo. Koraci koje je potrebno preduzeti u procesu menjanja postojećih praksi su detaljno opisani. Ali, naglašava se da je ovo samo jedan od načina da se to uradi: lokalni kontekst, želje i potrebe dece, roditelja, zajednica i predškolskih profesionalaca uvek moraju biti uzete u obzir.

Puno pažnje je posvećeno održivosti ovakve promene; ulozi vaspitača kao nosioca -predstavnik promene i refleksivnim praktičarima; dijalogu i pedagoškoj dokumentaciji.



Pisanje ovog Priručnika je predstavljalo veliki izazov iz mnogo razloga.

Prvo, teško je motivisati ljude da započnu proces promene; potrebno im je da vide da je nešto moguće kako bi rešili da i sami probaju. Nadamo se da smo uspeali da ilustrujemo da diversifikacija programa donosi dobit za sve koji su uključeni u proces. Kada pročitate šta su rekle vaše kolege, osećaćete se osnaženo da započnete promenu.

Drugo, sama ideja organizovanja diversifikovanih programa za decu iz najosetljivijih grupa može biti veoma komplikovana. Želimo da pošaljemo poruku da predškolska ustanova ovim programima proširuje ponudu za decu koja nisu u vrtiću, ali i za svu decu koja jesu u vrtiću a njihove porodice imaju drugačije potrebe. Ovakav vid osmišljavanja i organizacije kratkih, diversifikovanih programa podrazumeva pristup koji se ne zasniva i ne predstavlja bilo kakvu vrstu segregacije. Nadamo se da ćete u ovom priručniku naći dovoljno dokaza da **sva** deca imaju koristi od kraćih, **visokokvalitetnih** programa, i da efekti programa nisu definisani satima koje dete provede u vrtiću, već onim što se dešava tokom tih sati između deteta i vaspitača.

Treće, nije lako dokazati da trajanje programa nije jedina razlika između celodnevnih i diversifikovanih programa, na primer programa koji se odnose na određene oblasti vaspitno-obrazovnog rada, koji teže promovisanju holističkog razvoja deteta, socijalizacije i specifičnih interesovanja dece. Pokušali smo da pružimo različite primere koji se odnose na specifičnost ovih programa: učešće dece i roditelja; timski rad, kontinuiran profesionalni razvoj; fleksibilnost; napuštanje pristupa da sva deca moraju da se uklape u postojeći sistem – i uvođenje koncepta da treba menjati sistem tako da u njemu sva deca mogu da nađu mesto za sebe ; zajedničko kreiranje programa sa svima na koje ovi programi utiču; otvaranje ka deci i roditeljima – praćenje, umesto čekanja da deca i roditelji dođu u predškolsku ustanovu.

Iskreno se nadamo da ćete posmatrati ovaj Priručnik kao poziv da pokušate da radite na drugačiji način, kao i mapu koja će vam pomoći da pronađete vaš način da dosegnete što više dece i obogatite njihove živote.

Kao vaspitači, direktori, stručni saradnici, kreatori politika, imamo toliko moći da kreiramo promene za decu, i dužnost da radimo najbolje što možemo tako da sva deca imaju dobar početak u životu, i budu u mogućnosti da ostvare svoje snove. Vaše kolege u 25 opština i gradova u Srbiji su to uradile, i osećaju se zadovoljno i ponosno.

Pozivamo vas da uradite isto, i želimo vam sreću!

Ukoliko vam je potrebna bilo kakva podrška uvek možete da računate na nas. Adrese i kontakt informacije svih učesnika na projektu se nalaze u priručniku.

1. ZNAČAJ KVALITETNIH PROGRAMA ZA PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE

1.1. Važnost ranog uzrasta - Doba neograničenih mogućnosti za razvoj i učenje ¹

Prve godine života deteta su od ključne važnosti za celi život. Ne postoji drugi period u životu tokom koga tako brzo rastemo, učimo i tokom koga se toliko se menjamo na toliko različitih načina.

Deca ranog uzrasta su neverovatna u tome šta rade i postižu tokom tih prvih godina (fizički, intelektualno, emocionalno, socijalno...). Životna iskustva u ranom uzrastu imaju snažan kratkoročan i dugoročan, pozitivan i/ili negativan uticaj na ostatak života deteta.

Postoji puno dokaza o pozitivnom uticaju organizovanih programa vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu na decu kao i na socio-ekonomski nivo društva. Ali, čak i kada takvih dokaza ne bi bilo, deca bi i dalje imala pravo na kvalitetne podsticaje, razvoj i obrazovanje u ranom uzrastu.

Sva deca imaju pravo da upoznaju vršnjake, da se druže sa njima, da uče zajedno i jedni od drugih; da odrastaju u podsticajnom okruženju; da izađu u svet i da ga istražuju, uz punu podršku roditelja, staratelja i vaspitača u okviru bezbednog okruženja koje odlikuje brižan vaspitni pristup. U skladu sa perspektivom dečijih prava, vaspitanje i obrazovanje u ranom uzrastu jesu cilj i pravo samo po sebi i nikako ne smeju biti posmatrani dalekog cilja kao što je razvijanje dečijih potencijala².

“Ukoliko je životna trka već do pola završena pre polaska u školu, onda je jasno da treba da preispitamo šta se dešava u najranijem uzrastu.”
(Esping-Andersen, 2005.)

samo kao sredstvo za postizanje nekog

Organizovani programi vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu funkcionišu kao važno vaspitno-obrazovno okruženje za svu decu; njima se ne zamenjuju roditelji i porodično okruženje, već se insistira na zajedničkom i komplementarnom podučavanju dece. Ono što organizovani programi predškolskog vaspitanja i obrazovanja nude deci ne može im obezbediti porodica i obrnuto. Programi predškolskog vaspitanja i obrazovanja mogu da posluže kao most koji povezuje kućno okruženje i spoljašnji svet. Najnovija istraživanja potvrđuju da zaposlenost majki i pohađanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja u vrtićima (predškolskim ustanovama) ni na koji način ne utiču negativno na decu ukoliko su programi odgovarajućeg kvaliteta, a ustanove zakonom regulisane i kontrolisane.³

Pored koristi za samu decu, organizovano predškolsko vaspitanje i obrazovanje korisno je i za društvo u celini i može da ima višestruke funkcije. Ono stvara mogućnosti zapošljavanja (svi koji rade u vrtićima kao i roditelji); nastavka školovanja roditelja; doprinosi izgradnji društva u celini (vrtići kao mesta okupljanja roditelje i dece); može da olakša tranziciju deteta ka obaveznom obrazovanju, kao i integraciju izolovanih i marginalizovanih grupa u širu zajednicu i slično.

Značaj predškolskog vaspitanja i obrazovanja na društvenom nivou možda može biti najbolje ilustrovan kroz njegove različite funkcije kao što su:

- 1 ECEC (*Early Childhood Education and care programs/services/provision*) – Programi/usluge/rad u oblasti vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu
- 2 Woodhead, o.c., s. 27
- 3 Sarane Spence Boocock: Early Childhood Programs in Other Nations: Goals and Outcomes, http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/05_03_04.pdf

- **Pedagoška:** Predškolsko vaspitanje i obrazovanje deci nudi prostor za razvoj, igru i učenje. Deca uče jedna od drugih i od vaspitača; dolaze u kontakt sa različitošću koja postoji među njihovim vršnjacima kao i odraslima, u bezbednoj atmosferi. Kroz pedagošku funkciju predškolsko vaspitanje i obrazovanje pruža podršku porodicama, unapređuje njihove roditeljske veštine i znanja, i može indirektno da utiče i na okruženje za učenje u kući.

- **Društvena:** Predškolsko vaspitanje i obrazovanje može da doprinese društvenoj integraciji i većoj koheziji. Ono može da pomogne u izgradnji pravednijeg društva, tako što se osmišljava i primenjuje u skladu sa načelima jednakosti, uvažavanja različitosti, dijaloga i saradnje. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje može da stvori jednake i ravnopravne mogućnosti za svu decu, bez obzira na njihovo poreklo, socijalni status i bilo koje drugo svojstvo. Ono takođe može da podstakne izgradnju mostova između porodica i između drugih službi/usluga u okviru lokalne zajednice.

- **Ekonomska:** Predškolsko vaspitanje i obrazovanje omogućava roditeljima da nastave da rade ili da se zaposle ili da nastave sa školovanjem i obrazovanjem, jer znaju da su im deca sigurna i zbrinuta. Mogućnost zapošljavanja i daljeg školovanja je od izuzetnog značaja za porodice iz najugroženijih grupa – uglavnom žene/majke ne mogu da nađu posao ili da nastave školovanje jer nemaju gde i kome da ostave decu. Predškolsko vaspitanje i obrazovanje takođe zapošljava i profesionalce različitih profila.

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje ima kapacitet da doprinese unapređivanju obrazovnog i socioekonomskog statusa građana i samim tim ono treba da bude deo infrastrukture u cilju dugotrajnog razvoja svakog društva (Melhuish & Petrogiannis, 2006).

Da bi se predškolsko vaspitanje i obrazovanje smatralo kvalitetnim, neophodno je da sve tri funkcije budu zastupljene i da među njima postoji ravnoteža. Kad god jedna od 3 funkcije dominira, ili nedostaje, to predstavlja rizik po kvalitet. Na primer, ako je dominantna funkcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja ekonomska, onda se prioritet pri upisu daje deci zaposlenih roditelja, i u osmišljavanju programa ne posvećuje se dovoljno pažnje načinima i sadržaju rada sa decom i porodicama. Na nivou društva u celini, kreira se efekat „vrtićkog paradoksa“ – vrtići/predškolske ustanove (koji su verovatno institucije u društvu sa najvećim potencijalom za podsticanje socijalne inkluzije dece iz siromašnih porodica na najranijem uzrastu), ustvari usporavaju socijalnu koheziju. Kako uglavnom upisuju decu iz manje ugroženih porodica i pružaju im (pretpostavljamo) kvalitetnu uslugu, vrtići logično podstiču razvoj dece koja su već u boljoj poziciji, čineći tako jaz između njih i dece iz depriviranih sredina još većim i teško nadoknadivim kasnije u životu.⁴

1.2. Zašto su nam potrebni kvalitetni programi predškolskog vaspitanja i obrazovanja

Mnogo je razloga zašto javni resursi treba da budu investirani u visokokvalitetno predškolsko vaspitanje i obrazovanje.

Prvo, danas su nam dostupna mnogobrojna istraživanja koja pokazuju potencijal i značaj ranog uzrasta za budući razvoj i uspeh u životu svakog pojedinca.

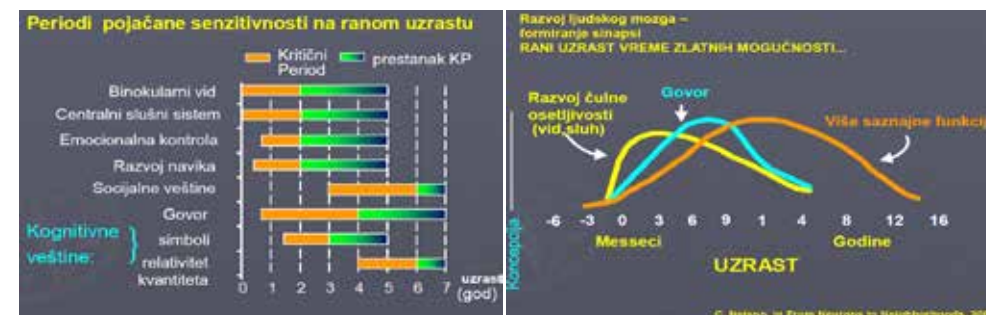
Drugo, društvo je dužno da obrazuje decu i obezbedi im mogućnosti da koriste svoja prava.

4 Trikić, Z, Ed: Begin at the beginning, Beginning is Important – Parents, Professionals and Local Community – Joint Actions for the Benefit of Young Children, (2010) CIP - Centre for Interactive Pedagogy, Belgrade

Treće, odgovornost društva je i da obezbedi deci dobar početak u životu i da ih zaštiti od efekata dečijeg siromaštva, kao i drugih nepovoljnih okolnosti.

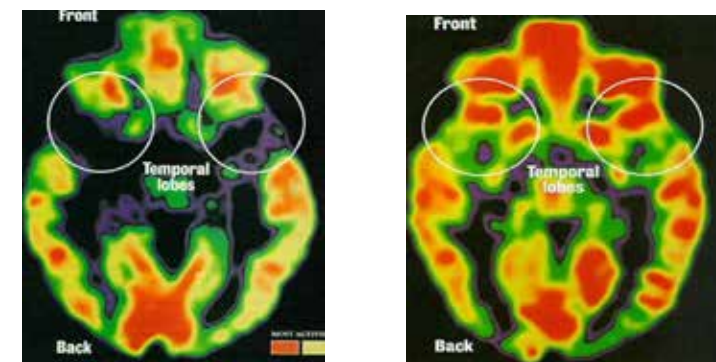
1.2.1 Naučni razlozi

Najnovija istraživanja mozga pokazuju da se najintenzivniji razvoj odigrava u prvim godinama života i da je ovo period života u kome ne treba propustiti prilike koje postoje. To ne znači da deca u kasnijim fazama života ne mogu da uče i da nema razvoja, već da su efekti najveći i najduži kada je stimulacija uvedena na vreme.



Grafikon 1: Periodi senzitivnosti

Kvalitet iskustava koje dete ima u ranom uzrastu utiče na razvoj mozga i moždanih funkcija. Skener glave jasno pokazuje razliku u strukturi i moždanoj funkciji deteta koje odrasta u zdravom, bezbednom i stimulativnom okruženju i deteta koje odrasta u situaciji koja nije pogodna za razvoj.



Grafikon 2: Razvoj mozga i moždanih funkcija

1.2.2. Prava deteta

U političkim debatama, profesionalnim diskusijama, ali i u svakodnevnom životu, često čujemo da su deca veoma važna i da predstavljaju budućnost društva. U isto vreme, mi znamo da deca nisu samo budućnost, već mnogo više od toga, da su ona zapravo ljudska bića ovde i sada, sa svojim temperamentom i kompetencijama, ličnim pričama, iskustvima i životnim događajima. Od svih ljudi, vaspitači to najbolje znaju.

Ipak, previše često, deca se i dalje posmatraju kao “ukras”, kao neka vrsta vlasništva roditelja i društva, kao osobe koje “treba videti, ali ne i čuti”. Mala deca se posebno često uzimaju zdravo za gotovo i ne posmatraju se kao ljudi sa pravima, dečijim pravima.

Zahvaljujući skoro univerzalnoj ratifikaciji Konvencije UN o pravima deteta⁵, dete kao nosilac ljudskih prava postalo je nova “tema” na političkom dnevnom redu. Od pukog objekta kojem su potrebna zaštita i nega, decu i mlade ljude sada treba posmatrati kao nosioce prava, kompetentne tumače značenja, individualne članove društva i važnu društvenu kategoriju. Iako izgleda da je diskurs dečijih prava prisutniji u obaveznom obrazovanju, nikada nije previše rano da se počne sa njihovom primenom u svim obrazovno-vaspitnim sredinama.

Opis svih članova koji se odnose na decu ranog uzrasta bi bio preopširan. U ovom tekstu ćemo ukratko pomenuti samo osnovna načela kao što su: član 2. (zaštita od diskriminacije), član 3. (najbolji interesi deteta su od prvenstvenog značaja), član 5. i član 18. (roditelji kao prvi vaspitači), član 19. (pravo na zaštitu od nasilja), član 28. (pravo na obrazovanje), član 29. (ciljevi obrazovanja) i član 31. (pravo na igru, odmor i slobodno vreme).

Sva dečija prava su nedeljiva; ne postoje “mala” ili “velika” prava niti “važna” ili “manje važna” prava. Sva prava su i međusobno zavisna i ne mogu da se čitaju ili sprovode na selektivan način. Sva prava, takođe, jednako važe za svu decu, uključujući decu iz najosetljivijih grupa (kao što su deca iz manjinskih zajednica, deca sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom, deca u sukobu sa zakonom, deca koja žive u siromaštvu i nestimulativnim sredinama), čak i najmlađu koja obično ne mogu da se zauzmu za sebe. Holistički pristup ranom razvoju je pre svega dečije pravo. U Konvenciji o pravima deteta, deci se garantuju pravo na život i razvoj.

U svim obrazovnim sredinama, dečija prava nisu samo tema o kojoj se treba informisati, već ona treba da utiču na svakodnevni život i vaspitno-obrazovni rad u ustanovi, kao i na načine na koje se svi koji su učestvuju u vaspitno obrazovnom procesu (deca, vaspitači, roditelji, staraoci, zaposleni u predškolskoj ustanovi, predstavnici lokalne zajednice i itd) odnose jedni prema drugima.

Komisija o pravima deteta je objavila opsežan Opšti komentar 7. o realizaciji dečijih prava u ranom uzrastu: „Potreban je pomak od tradicionalnih verovanja koje posmatraju rano detinjstvo uglavnom kao period socijalizacije nezrelog ljudskog bića ka statusu zrele odrasle osobe. Konvencija zahteva da se deca, uključujući i najmlađu, poštuju kao samostalne ličnosti. Deca ranog uzrasta treba da budu priznata kao aktivni članovi porodica, zajednica i društava, sa sopstvenim brigama, interesovanjima i gledištima. Radi ispunjenja ovih prava, deca ranog uzrasta imaju posebne zahteve koji se tiču fizičke i emocionalne nege i senzitivnog usmeravanja, kao i vremena i prostora za socijalizaciju kroz igru, istraživanje i učenje”⁶. Kroz ovaj komentar, Komisija je htela da se uključi u diskusiju o pravima dece ranog uzrasta i da pruži inspiraciju za pozitivne planove koji se tiču prava u ranom uzrastu.

5 Srbija, je kao i sve ostale zemlje u svetu, osim Somalije i SAD, ratifikovala Konvenciju o pravima deteta koja sve više inspiriše i usmerava legislativu i politike koje se odnose na decu i mlade ljude.
6 <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>

Ovakvo viđenje prava deteta obogaćuje “sliku” (razumevanje dece i njihovih potencijala) o deci ranog uzrasta i daje legitimitet predškolskom vaspitanju i obrazovanju.⁷ Nova slika deteta je: „...dete poseduje bogat potencijal, ono je jako, moćno, kompetentno, i pre svega, povezano sa odraslima i drugom decom”⁸. Odgovornost za podučavanje dece se, pre svega, deli između roditelja kao prvih vaspitača i države koja ima dužnost da im ponudi neophodnu podršku kroz organizovano predškolsko vaspitanje i obrazovanje, različite vrste usluga za porodice, i jasno definisane uslove i zahteve koji se tiču kvaliteta rada i kompetencija profesionalaca koji rade sa decom i porodicom. Takođe, države treba da definišu strategiju obrazovanja koja se zasniva na pravima dece i porodice, kao i integrisane politike predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Svaka država ima obavezu da obezbedi predškolsko vaspitanje i obrazovanje, dostupno svoj deci koje teži razvoju dečije ličnosti, talenata, mentalnih i fizičkih sposobnosti do njihovih krajnjih mogućnosti (član 29.1). Cilj vaspitanja i obrazovanja⁹ je „osnažiti dete razvijanjem njenih ili njegovih veština, kapaciteta za učenje, ljudskog dostojanstva, samopoštovanja i samopouzdanja”. Načini ostvarivanja tog cilja moraju biti zasnovani na pravima deteta, primereni i usmereni na dete. Oni moraju negovati i očuvati prirodno dostojanstvo svakog deteta, biti oslobođeni bilo kakve diskriminacije. Posebna pažnja treba da se posveti deci iz osetljivih grupa (smetnje u razvoju ili invaliditet, siromaštvo, nedostatak roditeljske nege, izbeglički kontekst, nasilje i sl).

Nedavno, Komisija UN za prava deteta doneo je Opšti komentar o još jednom fundamentalnom pravu deteta, *pravu na igru*.¹⁰ Komisija potvrđuje da igra, u formalnom i neformalnom okruženju nije “luksuz” već bazična potreba dece i način na koji ona uče i spoznaju svet. „Igra i rekreacija su od vitalne važnosti za zdravlje i dobrobit dece i promovišu razvoj kreativnosti, mašte, samopouzdanja, samoeфикаsnosti i fizičkih, kognitivnih i emocionalnih snaga i veština. Igra i rekreacija doprinose svim aspektima učenja”¹¹. Kroz njih deca učestvuju u svakodnevnom životu. One predstavljaju unutrašnju vrednost za dete, u smislu uživanja i zadovoljstva koje pružaju.

Različita istraživanja pokazuju da je **igra** od centralne važnosti za razvoj dece i da ima značajnu ulogu u razvoju mozga, posebno u ranom uzrastu. Igra je značajna podrška dečijim kapacitetima za pregovaranje, ponovno uspostavljanje emocionalne ravnoteže, rešavanje konflikata i donošenje odluka. Kroz igrovne aktivnosti deca uče istražujući i doživljavajući svet u kome žive, eksperimentišući sa novim idejama, ulogama i iskustvima. Na taj način ona uče kako da razumeju svet i svoje mesto u njemu.

Deca mogu da se igraju (i rekreiraju) sama, sa svojim vršnjacima ili sa odraslima koji im pružaju podršku. Roditelji i drugi odrasli koji vole svoje dete, brinu o njemu i poštuju ga, podržavaju njegov razvoj i učenje kroz igru. Oni se igraju sa decom jer učešće u dečijoj igri omogućava odraslima jedinstvene uvide i razumevanje dečije perspektive. Na ovaj način gradi se i uzajamno poštovanje između generacija, doprinosi se međusobnom razumevanju i uspešnoj komunikaciji između dece i odraslih i stvaraju se prilike za pružanje smernica i adekvatnu stimulaciju.” (Komentar 17 Komisije UN za prava deteta, pas. 9 i 10).

7 Woodhead, M., (2012) Različite perspektive o ranom detinjstvu: Teorija, istraživanje i politika, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju
8 Malaguzzi, 1993
9 General Comment on education nr. 1
10 videti <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm> komentar br. 17
11 Education for the twenty-first century: issues and prospects, UNESCO, Paris, 1998

Sve u svemu, jasno je da politike u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja prvenstveno treba da budu utemeljene na pravima deteta.

Organizovano predškolsko vaspitanje i obrazovanje je jedna od osnovnih usluga za decu ranog uzrasta i zato je neophodno da se dečija prava u okviru nje poštuju i promovišu. Na taj način predškolsko vaspitanje i obrazovanje treba da bude prostor za dijalog o tome kako dečija prava realizovati kroz svakodnevnu praksu kao i mesto na kome deca mogu da iskuse svoja prava od veoma ranog uzrasta. Tada možemo da počnemo da govorimo o dečijim pravima koja potpuno prožimaju proces vaspitanja i obrazovanja od samog početka do kraja.

1.2.3 Pravičnost, ravnopravnost i uvažavanje različitosti

Poslednjih decenija uspostavljen je konsenzus među kreatorima politika, profesionalcima pa čak i u javnom mnjenju da predškolsko vaspitanje i obrazovanje:

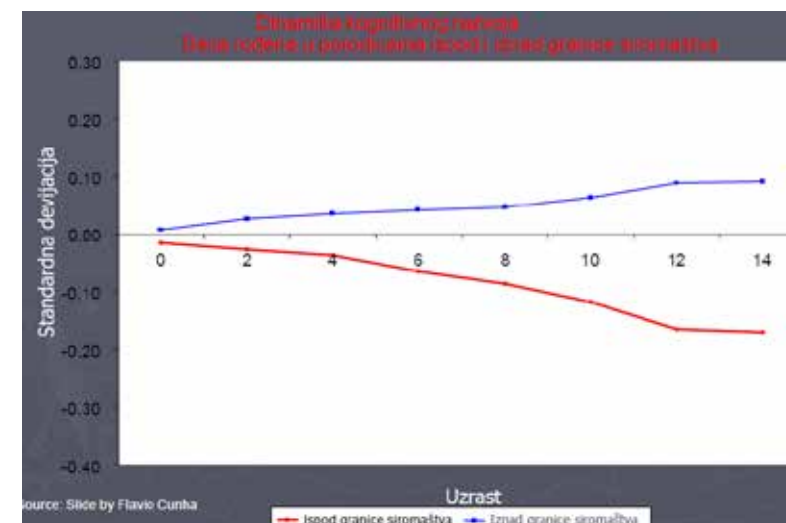
- može značajno pozitivno da utiče na razvoj sve dece;
- ima više pozitivnog uticaja na živote dece iz osetljivih grupa (deca iz siromašnijih porodica, deca iz ruralnih zajednica, deca sa smetnjama u razvoju, deca pod rizikom, etničke manjine itd.) nego dece koja žive u povoljnijim uslovima, posebno kada se radi o smanjenju rizika od neuspeha u okviru kasnijeg školovanja;
- može da smanji razlike u obrazovnim postignućima između dece iz osetljivih grupa i dece iz bolje stojećih porodica – najbolje vreme za intervencije je u ranom uzrastu;
- daje odlične rezultate ako je visokog kvaliteta i
- može biti kvalitetno samo onda kada zaposleni u njemu imaju adekvatno obrazovanje i prilike za kontinuirani profesionalni razvoj.

Loši životni uslovi u ranom uzrastu mogu da imaju razorne efekte po budućnost deteta. Neka istraživanja (Grafikon 3.) su pokazala da raskorak između kapaciteta i sposobnosti dece koja dolaze iz porodica sa niskim prihodom i dece koja dolaze iz porodica sa visokim prihodom postaje toliko veliki, da je skoro nemoguće da deca iz siromašnih porodica postignu rezultate koje imaju deca iz drugih grupa (Grafikon 4. i 5.).

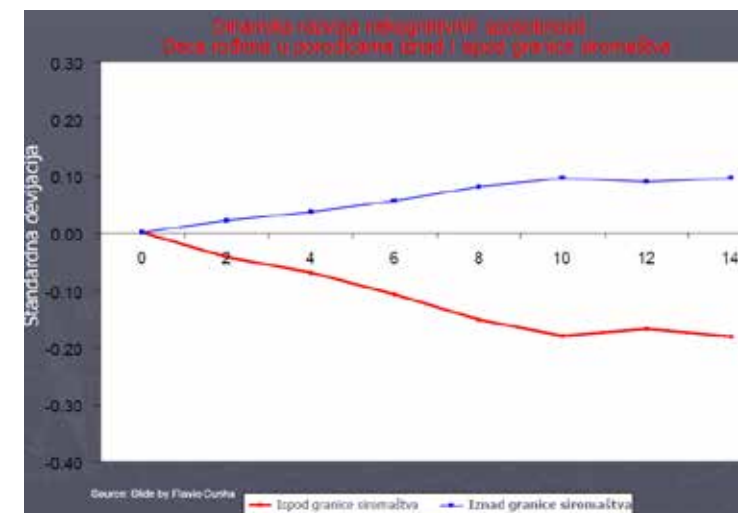


Grafikon 3. Značajne razlike u svakodnevnom iskustvu dece ranog uzrasta¹²

¹² Izvor: B. Hart & T. Risley (1995.)



Grafikon 4. Dinamika akumulacije kognitivnih veština



Grafikon 5. Dinamika akumulacije nekognitivnih veština

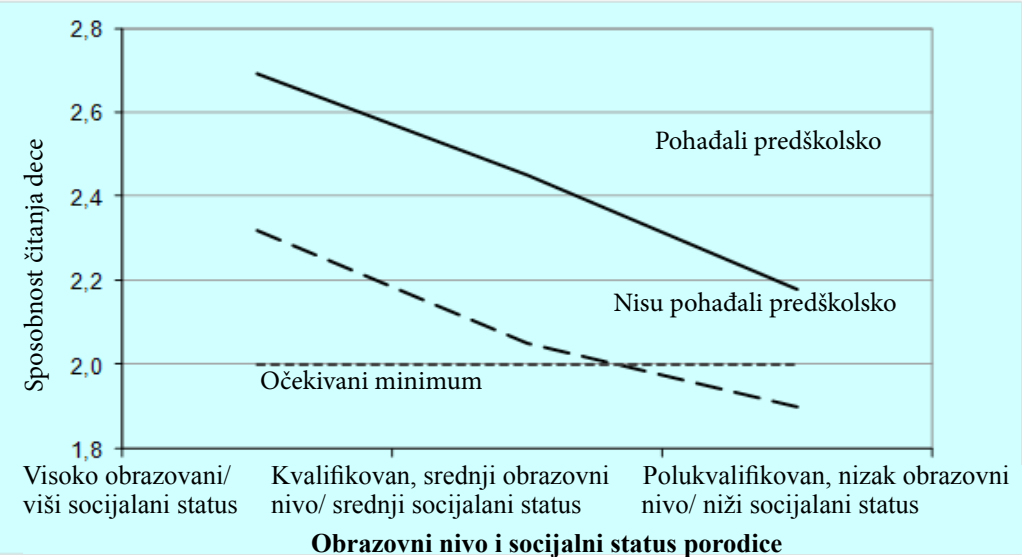
Ova tri grafikona jasno pokazuju da siromaštvo utiče na razvoj dece, ne samo u oblasti razvoja jezika i kognitivnih sposobnosti, već i u oblasti tzv. nekognitivnih veština (društenost, ostvarivanje konstruktivnih odnosa sa drugima, pojam o sebi, samopoštovanje, samokontrola, autonomija itd.). Druga bitna stvar je raskorak koji postoji između dece koja žive ispod i iznad linije siromaštva. Iako na samom početku skoro da i nema razlika među njima, tokom prvih 14 godina njihovog života, one ubrzano rastu, i raskorak biva sve veći. Dok deca iz siromašnih porodica značajno nazaduju druga grupa napreduje.

Sa druge strane, postoje studije koje jasno pokazuju koliki je potencijalni uticaj visokokvalitetnih predškolskih programa za svu decu, a posebno za decu iz osetljivih grupa.

Studija o Efikasnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju (Effective Provision of Preschool Education - EPPE)¹³, koja je sprovedena u Engleskoj i studija o Efikasnom predškolskom

¹³ <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/e/eppe%20final%20report%202004.pdf>

vaspitanju i obrazovanju sprovedena u Severnoj Irskoj (EPPNI)¹⁴ su dve najčuvenije longitudinalne studije iz ove oblasti u Evropi. Zaključci ovih studija potvrđuju značaj predškolskih programa visokog kvaliteta na kasnija obrazovna postignuća sve dece, a posebno dece iz osetljivih grupa.



Grafikon 6: Efekti visokokvalitetnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja na kasniji uspeh dece

Grafikon br. 6¹⁵ pokazuje kako učestvovanje u kvalitetnim predškolskim programima utiče na sposobnost čitanja dece različitog socijalnog porekla (procenjeno na osnovu obrazovanja roditelja). Uočljivo je da obrazovni nivo roditelja i socijalni status porodice imaju značajan uticaj, kao i da su sva deca koja su učestvovala u predškolskom programu bila uspešnija nego njihovi vršnjaci koji nisu išli u vrtić. Takođe je očigledno da su deca iz porodica nižeg statusa, koja su išla u vrtić, u nekim slučajevima bila uspešnija nego njihovi vršnjaci iz porodica u boljem položaju. Posebno je uznemirujuće videti da bi većina dece iz nižih društvenih slojeva imala niže sposobnosti za čitanje od očekivanog minimuma, da nisu učestvovala u navedenim predškolskim programima.

Pored EPPE studije, nekoliko drugih istraživanja je potvrdilo da programi predškolskog vaspitanja i obrazovanja visokog kvaliteta imaju dugotrajne pozitivne efekte na kognitivni razvoj deteta¹⁶ uključujući verbalne sposobnosti i naučno razmišljanje. Pored toga, pozitivni efekti su uočeni i kad se radi o nekognitivnim sposobnostima kao što su društveno ponašanje, samokontrola i autonomija. Ovo su kompetencije koje se visoko vrednuju u savremenim obrazovnim sistemima i društvima.

14 <http://www.deni.gov.uk/researchreport41.pdf>

15 Andersson, 1992, Broberg et al 1997 Sylva et al 2004, Melhuish et al 2006, Sammons et al 2007, Brilli et al 2011, Felfe & Lalive 2011

16 ibid

Kako pohađanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja unapređuje kognitivne i socijalne kompetencije dece ono olakšava proces tranzicije u školu i prilagođavanje na formalno učenje kroz osnovnu školu¹⁷.

| Ilustracije korisnih efekata predškolskog vaspitanja i obrazovanja, posebno kada su u pitanju osetljive društvene grupe: | | | |
|---|--|--|---|
| Kada je predškolsko vaspitanje i obrazovanje prošireno u Francuskoj sedamdesetih godina 20. veka došlo je do povećanja prihoda i smanjenja socio-ekonomskih nejednakosti. | Kada je u Norveškoj 60-tih i 70-tih predškolsko vaspitanje i obrazovanje postalo besplatno došlo je do velikog povećanja učešća. Rezultati u kasnijim godinama - viši stepen obrazovanja, bolji poslovi i bolji prihodi. | Kada je dostupnost predškolskog vaspitanja i obrazovanja povećana u Švajcarskoj došlo je do veće generacijske obrazovne mobilnosti kod osetljivih grupa. | U Danskoj se pokazalo da su deca koja su učestvovala u visokokvalitetnom predškolskom vaspitanju i obrazovanju postigla bolje rezultate u 9. razredu. Elementi pomenutog kvaliteta su bili: odnos broja dece i osoblja, procenat muškog osoblja, pedagoški obučeni osoblja i osoblja koje nije rođeno u državi, kao i stabilnost osoblja. |

Slični rezultati su takođe bili zabeleženi u drugim delovima sveta (Argentina, Urugvaj i Bangladeš).

Izgleda da su pozitivni efekti najprisutniji i najveći kada deca pohađaju programe koji odlikavaju postojeću raznolikost u društvu.¹⁸ To bi moglo da znači da predškolsko vaspitanje i obrazovanje koje je namenjeno svoj deci (različitog porekla, socijalnog statusa i sl.) podjednako, a u okviru koga se posebna pažnja posvećuje deci iz osetljivih društvenih grupa, efikasnije i uspešnije nego predškolsko vaspitanje i obrazovanje i programi koji su osmišljeni samo za decu iz osetljivijih grupa.

Posle deset meseci sprovođenja posebnih i specijalizovanih programa za decu uzrasta od 3 do 5,5 godina, u okviru IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica projekata, urađena je anketa sa roditeljima, direktorima, stručnim saradnicima i vaspitačima o dobitima od ovih programa za decu, roditelje i predškolske ustanove. Dobijeni podaci su prikazani na šemi broj 1:

17 Sammons et al, 2003, Sylva et al 2004, Melhuish 2006, Lanfranchi et al 2002-2003, Felfe & Lalive 2011, Spiess et al 2003, Havnes & Mogstad 2011.

18 Sylva 2004, Tuijl & Leseman 2007, Havnes & Mogstad 2011



Šema 1: prikaz podataka anketiranja

Program je definitivno uticao na promenu slike o ulozi i funkciji predškolskog, koje je po nekom nepisanom pravilu posmatrano kao celodnevna briga o deci u ustanovama i usluge koje su posebno osmišljene za zaposlene roditelje. Proširenjem svoje ponude, vrtići ukazuju poštovanje i razumevanje za potrebe porodice, ali šalju i jasnu poruku da je obrazovanje, ne samo nega deteta, njihova osnovna uloga.

Međutim, moramo da priznamo da visokokvalitetni programi vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu sami po sebi ne mogu uspešno da garantuju sve gore navedene promene. Faktori kao što su praćenje dece u obaveznom obrazovanju, kvalitet tog obrazovanja kao i kakva je sredina za učenje u kući i ekonomska situacija porodice, takođe igraju vitalnu ulogu u kombinaciji sa predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem. U procesu osmišljavanja i kreiranja raznovrsnije ponude programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja potrebno je staviti akcenat na kontekstualno promerenu vaspitnu praksu, kao i na paradigmu ljudskih/dečjih prava, što zahteva od svih nas koji razmišljamo i učestvujemo u razvijanju i unapređivanju predškolskog vaspitanja i obrazovanja da redefinišemo sopstvena viđenja deteta i uvažavanja prava deteta (sa posebnim akcentom na participativnom pravu), kao i da učestvujemo u sistemskim obrazovnim intervencijama/promenama koje vode u unutrašnje promene celokupnog sistema.

Do sada smo pomenuli različite vrste argumenata zašto je važno predškolsko vaspitanje i obrazovanje (dečija prava, naučni i ekonomski razlozi, pravednost i uvažavanje različitosti). Važno je imati na umu da ukoliko želimo da kreiramo programe predškolskog vaspitanja i obrazovanja

visokog kvaliteta moramo da uzmemo u obzir sve argumente, ni jedan ne sme biti dominantan. Takođe, veoma je važno da stalno imamo na umu da je za kreiranje kvalitetnih, raznovrsnih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja potrebna adekvatna mreža podrške i uvažavanje kompleksnosti i kontekstualne specifičnosti. Merila kvaliteta predškolskog vaspitanja nisu intristička, fiksna i propisana isključivo naučnim znanjem o razvoju, već su kulturno uslovljena i kao takva moraju biti osvetljena (Vudhed, 2012).

2. TRENUTNA SITUACIJA I PROMENA KOJU ŽELIMO DA STVORIMO

2.1. Međunarodni strateški okvir

Diskutovanje o svim aktuelnim međunarodnim dokumentima i politikama bi nas odvelo previše daleko, ali pominjanjem nekoliko pokazaćemo koliko su predškolsko vaspitanje i obrazovanje na ranom uzrastu trenutno u vrhu političkih agendi:

- Obrazovanje za sve - pokret (UNESCO)¹⁹
- Milenijumski razvojni ciljevi (UN)²⁰
- Prva inicijativa za globalno obrazovanje²¹
- Univerzalni periodični pregled stanja ljudskih prava²²

Iako su pomenute inicijative holističke prirode i ne fokusiraju se uvek eksplicitno na predškolsko vaspitanje i obrazovanje one ističu značaj određenih prava u svim mogućim obrazovnim sredinama.

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje i rano vaspitanje i obrazovanje su tema koja se iznova pojavljuje na političkom dnevnom redu još od Preporuka Saveta EU o brizi o deci iz 1992. god. U početku interesovanje za rano detinjstvo bilo je uglavnom uslovljeno socio-ekonomskim interesima kao što su povećanje zaposlenosti, konkurentnost na tržištu rada i rodna ravnopravnost, dok se danas sve više, u politikama EU govori o poštovanju dečijih prava, pitanjima državljanstva i unapređivanju društvene kohezije²³.

Posmatrano iz **ekonomske perspektive**, politike iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja na evropskom nivou su podstaknute zajedničkom težnjom da se obezbedi pametan, održiv i inkluzivan ekonomski rast²⁴. U ambicioznoj strategiji EU za 2020. god. navodi se eksplicitno da jučerašnja rešenja nisu dovoljna za rešavanje nove krize i da ona ne mogu da 'vrate Evropu na pravi put'²⁵.

Znanja i inovacije, održivost i društvena kohezija se ne mogu razvijati nezavisno jedni od drugih. Prioriteti su međusobno zavisni i zato se koherentni pristupi obrazovanju, obukama i celoživotnom učenju smatraju



Do 2020. god. najmanje 95% dece od 4 godine do uzrasta za obavezno školovanje treba da učestvuje u vaspitanju i obrazovanju

posebno važnim za "unapređivanje" stanovnika, zapošljavanje, socijalnu inkluziju, lično zadovoljstvo i ispunjenost²⁶. Pored toga, organizovano predškolsko vaspitanje i obrazovanje se posmatra kao način rešavanja demografskih izazova (koji se ogledaju u rapidnom starenju stanovništva²⁷ i opadanju nataliteta) stvaranjem uslova za veće učešće žena na tržištu rada, i kao mera promovisanja rodne ravnopravnosti kroz mogućnost usklađivanja poslovnih i porodičnih obaveza²⁸.

Na samitu u Barseloni u 2002., zemlje članice EU, svesne potrebe da se poveća broj mesta u organizovanim oblicima predškolskog vaspitanja i obrazovanja dogovorile su konkretne, kvantitativne ciljeve; sve zemlje članice EU složile su se da do 2010. godine obezbede mesta za 33 % dece uzrasta do 3 godine i za 90 % dece uzrasta od 3 godine do polaska u obavezno školovanje. I pored mnogo uloženog truda tokom poslednjih godina, mnoge članice EU i zemlje u statusu kandidata kao što je Srbija nisu uspele, pa se i dalje bore da ispune 'ciljeve iz Barselone', posebno kada su u pitanju deca ispod 3 godine starosti.

Novi postavljen cilj na nivou EU je da do 2020. god. najmanje 95% dece između četiri godine starosti do uzrasta za obavezno školovanje treba da bude uključeno u predškolsko vaspitanje i obrazovanje.²⁹

Organizovano predškolsko vaspitanje i obrazovanje predstavlja značajano tržište rada. Postoji verovatnoća da će u skorije vreme u EU doći do nedostatka kvalifikovanog kadra za rad ovoj oblasti, jer je ova profesija uglavnom slabo plaćena, nema adekvatan status i uglavnom se njom bave žene. Jedno od rešenja je da se uslovi rada unaprede, da se profesiji da veći značaj, kao i da se muškarci zainteresuju da se njom bave.³⁰ Zato su danas sve prisutnije inicijative da se muškarci privuku i motivišu da se bave predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem.

Dok je ekonomska perspektiva usmerena na kvantitativne aspekte dostupnosti i raspoloživosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, **obrazovno-vaspitno-pedagoška** je usmerena na kvalitet predškolskih programa i usluga. U poslednje dve decenije ova perspektiva dobija sve više na značaju i sve više pažnje se posvećuje širenju kvalitetnog vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu. Ono se posmatra kao neophodno za unapređivanje obrazovnih postignuća dece i stvaranje osnova za celoživotno učenje. Komisija EU³¹ je na primer navela da 'vaspitanje i obrazovanje u ranom uzrastu ima izuzetno značajnu ulogu u celoživotnom učenju, socijalnoj intehraciji, ličnom razvoju i postavljanju temelja za unapređene kompetencije budućih stanovnika EU, omogućavajući stvaranje sposobnije radne snage koja je u stanju da doprinosi i da se prilagođava tehnološkim promenama".

Postoji široki konsenzus u međunarodnim izveštajima i istraživanjima da je vaspitanje i obrazovanje u ranom uzrastu najefektivnija investicija za postignuća u kasnijem školovanju

19 <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all>

20 <http://www.un.org/millenniumgoals>

21 <http://www.unesco.org/new/en/education/global-education-first-initiative-gefi>

22 <http://www.ohchr.org/en/hrbodies/upr/pages/uprmain.aspx>

23 EC communication, 2011; Europe 2020, 2010a; Council Conclusions on the Social Dimension of Education and Training, 2010.

24 European Commission, 2010a, s. 3

25 Za više informacija: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

26 (Council of the European Union, 2010a

27 European Commission, 2001b)

28 European Commission, 2007a, 2007d, 2009a

29 Council of the European Union, 2009a; European Commission, 2009b, s.74

30 Cameron & Moss, 2007; European Commission, 2007a. European Commission, 2011b, p. 1. Obratite pažnju na ovu vezu sa budućim ciljevima i kako se ECEC ne posmatra kao cilj sam po sebi.

31 Communication from the Commission: Early Childhood Education and Care: Providing our children with the best start for the world of tomorrow

O društvenoj/socijalnoj **perspektivi** i dobitima od visokokvalitetnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja za decu koja odrastaju u porodicama iz osetljivih društvenih grupa³² već smo govorili. Pa, ipak, želimo da naglasimo da je Konvencija UN o pravima deteta eksplicitno prepoznata u Povelji Evropske unije o osnovnim pravima (član 24.) i posebno se ističe da vaspitanje i obrazovanje u ranom uzrastu može da pruži važan doprinos u prekidanju ciklusa siromaštva i diskriminacije³³. Zbog toga je rastuće zanimanje u EU kao i u Srbiji (videti npr. Zakon o predškolskom vaspitanju, 2010. god.) za povećanje dostupnosti vaspitno-obrazovnih usluga za decu iz etničkih manjina i porodica sa niskim prihodom očekivano i iskazano u međunarodnim dokumentima koji se bave politikama iz ove oblasti, kao i u međunarodnim izveštajima³⁴.

2.2 Nove mogućnosti za novo vreme - Srbija

UNICEF Studija³⁵ je pokazala da Srbija ima adekvatan strateški i zakonski okvir za dalje unapređivanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja, da je predškolsko vaspitanje i obrazovanje prepoznato kao izuzetno važan segment obrazovnog sistema i da je Vlada rešena da ga unapredi.

Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (ZPVO)³⁶, zasnovan na Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV)³⁷, je usvojen u martu 2010. god. sa ciljem da uskladi sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji sa sistemom predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Evropskoj uniji³⁸.

Zakon je definisao načela i ciljeve predškolskog vaspitanja i obrazovanja; procedure osnivanja predškolskih ustanova; procedure za upis, vrste i karakteristike programa, funkcionisanje predškolskih ustanova; pravila i procedure za prikupljanje podataka u predškolskim ustanovama; uloge, odgovornosti, kvalifikacije i opis zadataka zaposlenih u predškolskim ustanovama i finansijske obaveze i finansijska kretanja koja su relevantna za predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Zakonom se zahteva od predškolskih ustanova da osiguraju pravičniji obuhvat dece (član 13.) i upis (prioritet se daje deci iz osetljivih grupa); reguliše se obavezni pripremni predškolski program za svu decu; omogućava se realizacija posebnih i specijalizovanih programa za decu koja nisu uključena u sistem; definišu se normativi; predviđa se sprovođenje kvalitetnih programa zasnovanih na modernoj teoriji i praksi, UN Konvenciji o pravima deteta i kvalitetnom praćenju efekata programa uz učešće roditelja i dece.

Sprovođenje zakona omogućavaju brojni pravilnici: Pravilnik o bližim uslovima, vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova³⁹, Standardi uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja⁴⁰, Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku⁴¹ i drugi.

32 European Commission, 2008a, 2008b; Council of the European Union, 2010a; European Commission, 2011b

33 Esping-Andersen, 2002; Eurydice, 2009; Leseman, 2009

34 European Commission, 2011; European Parliament, 2002. e.g. Eming Young, 2007; Naudeau S., Kataoka N., Valerio A., Neuman M., & Elder K.L., 2011; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006, 2012; UNICEF - Kindergarden without borders Innocenti Research Centre, 2008)

35 Investing in Early Childhood Education in Serbia, 2012, http://www.UNICEF.org/serbia/Booklet_Investing_in_Early_Childhood_Education_in_Serbia_FINAL.pdf

36 Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2010, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 18/10

37 Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009, Službeni glasnik Republike Srbije, br.72/09

38 Jedan od relevantnih dokumenata je evropska strategija za pametan, održiv i inkluzivan razvoj "Europe 2020"

39 Službeni glasnik Republike Srbije, br. 26/2013

40 Službeni glasnik Republike Srbije, br. 61/2012

41 Službeni glasnik Republike Srbije, br. 63/2010

U pokušaju da se sagleda stanje sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja, tokom izrade Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji sačinjena je analiza sistema, bazirana na dostupnim statističkim podacima o deci ovog uzrasta (Republičkog zavoda za statistiku, Ministarstva prosvete i tehnološkog razvoja, tima Vlade Republike Srbije za socijalnu uključenost i smanjenje siromaštva i drugih izvora). Analiza je ukazala da je sistem nedovoljno razvijen i da je obuhvat dece ne samo nedovoljan već i socijalno nepravedan, kao i da značajno zaostaje u odnosu na obuhvat dece u zemljama Evropske unije. Prosečan obuhvat dece predškolskog uzrasta u Srbiji je 41,36%, dok je u zemljama EU prosečan obuhvat između 70% i 85%. Specifikovano po uzrastima, obuhvat dece do 3 godine starosti je 15%, dece od 3 do 4 godine 34,80%, dece od 4 do 5,5 godina 39,83%, a obuhvat dece uzrasta od 5,5 do 6 godina (obavezni pripremni program u godini pred polazak u školu) iznosi 87,82%. Sistem ne uspeva da uključi svu decu čak ni u godini pred polazak u školu, predškolsko vaspitanje i obrazovanje ne dopire do one dece kojoj je najpotrebnije, kao što su deca iz najranjivijih društvenih grupa (sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, iz romske zajednice, ruralnih i ekonomski nerazvijenih sredina i porodica). Iz seoskih sredina i iz porodica sa niskim ekonomskim statusom obuhvaćeno je svega 22,9% dece predškolskog uzrasta, zatim svega 8% dece iz romskih zajednica, a o deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom čak i nema precizne državne statistike. Mada je posebnim aktima od strane nadležnog ministarstva (MPNTR) preporučeno da pri upisu prednost treba dati deci iz socijalno ugroženih grupa, ova politika se u mnogim opštinama ne primenjuje. Najčešće se radi o finansijskim razlozima, jer mnoge opštine nemaju fondove iz kojih mogu da obezbede beneficije za decu iz socijalno ugroženih porodica (kao što je umanjeno plaćanje usluga PU ili besplatan program). Za povećanje obuhvata dece Strategija je preporučila čitav niz različitih kratkotrajnih ali kvalitetnih programa i usluga prilagođenih potrebama dece i porodica, uz korišćenje postojećih kapaciteta ustanova i uz uključivanje svih relevantnih aktera u planiranje i realizaciju ovih programa.

Osim niskog obuhvata jedan od nedostataka našeg sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja je i kvalitet. Zapaža se veliko variranje u kvalitetu vaspitno obrazovnog programa između predškolskih ustanova, kao i neujednačenost u kompetencijama zaposlenog stručnog kadra. Razlike se uočavaju ne samo u tome kako vaspitač ostvaruje vaspitnu praksu već i koje bazično obrazovanje ima na istom radnom mestu (od diplome više strukovne škole do diplome vaspitačkog fakulteta). Na kvalitet negativno utiče i jednoobrazna ponuda deci i porodicama. Porodice su najčešće prinuđene da svoje potrebe prilagođavaju ponudi ustanove. Ustanove glavnom nude programe u celodnevnom trajanju, nema drugih i različitih programa i usluga koje idu u susret specifičnim potrebama dece i porodica (kao što su usluge i posebni ili specifični programi u dislociranim i romskim naseljima i sl.). Sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja u velikoj meri je zatvoren za uticaje drugih sistema i interesnih grupa (pedagoških asistenata gotovo da nema u predškolskim ustanovama, civilni sektor teško realizuje projekte i programe od interesa za decu i porodice, posebno u domenu inkluzije). Aktivno uključivanje porodice u programe je gotovo sporadično, inicirano i artikulisano uglavnom od strane ustanova. S druge strane, čak i kada ustanove pružaju punu podršku participaciji roditelja, porodice se teško upuštaju u samostalne poduhvate i projekte. Sve to ukazuje da kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja nije na željenom i potrebnom nivou. Staregija je iznela niz preporuka kako da se unapredi i ujednači kvalitet - standardizacijom uslova i pedagoškim normiranjem prakse, a potom i razvijanjem validnog sistema za akreditaciju, praćenje i vrednovanje kvaliteta i relevantnosti.

Kada se analizira efikasnost sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja zapaža se da je on prilično neefikasan. Mreža predškolskih ustanova je nedovoljno razvijena, njeni kapaciteti su neravnomerno i neadekvatno raspoređeni. Sa jedne strane mreža je skoncentrisana u urbanim sredinama, gde obuhvata najviše decu zaposlenih roditelja i čak ne „pokriva“ njihove potrebe. Sa druge strane, deca nezaposlenih roditelja, deca iz seoskih sredina i deca iz drugih osetljivih grupa

gotovo su isključena iz sistema jer su kapaciteti nedovoljni ili ustanove svojim kapacitetima ne dosežu do ovih grupa dece i porodica. Na ovaj način sistem favorizuje svoju socijalnu funkciju na uštrb pedagoške i ekonomske. Ova neravnoteža u ostvarivanju glavnih funkcija, sistem čini dodatno neefikasnim. Lokalne samouprave nisu svesne ovih manjkavosti i nisu dovoljno proaktivne u smislu razvijanja mreže i obogaćivanja ponude programa i usluga u skladu sa potrebama dece i porodica. U tom smislu Strategija razvoja obrazovanja predložila je da predškolske ustanove, kvalitetne i raznovrsne programe za decu i porodice koja nisu obuhvaćena postojećim programima razvijaju koristeći postojeće kapacitete i resurse (materijalne i ljudske). Ova preporuka se posebno odnosi na devastirane sredine (niskog ekonomskog statusa) sa ograničenim resursima gde je potreba najizraženija, a mogućnosti najmanje. Takođe, preporučena je mera obezbeđivanja potpunog obuhvata dece (100%) pripremnim predškolskim programom i mera koja predviđa da svako dete u periodu između njegove treće i pete godine dobije neki vid besplatnog programa u trajanju od godinu dana.

Da bi se ove preporuke ostvarile važno je u sistemu i u lokalnim samoupravama, kao osnivačima sistema, uspostaviti planiranje razvoja na bazi validnih i pouzdanih podataka o deci. Međutim, u praksi se pokazalo da različiti izvori operišu sa različitim podacima o deci, prikupljenim različitim metodama, pa je teško odrediti njihovu validnost i napraviti uporednu analizu. Lokalni i nacionalni nivo takođe nemaju saglasnost u pristupu. Teško je na neujednačenim podacima planirati razvojne obrazovne politike i strategije, pa Strategija preporučuje unapređenje obrazovne statistike na nacionalnom i loklanom nivou i planiranje razvoja sistema na osnovu jedinstvenih podataka o deci.

Pokušaj da se napravi analiza relevantnosti sistema, doveo je do uvida da se ostvarivanje ciljeva i ishoda predškolskog vaspitanja i obrazovanja ne prati na način koji bi omogućio sagledavanje koliko je sistem relevantan, odnosno u kojoj meri zaista podstiče i podržava razvoj kapaciteta i potencijala svakog pojedinog deteta ili generacije dece. Za unapređenje relevantnosti Strategija je preporučila individualizaciju pristupa u planiranju i realizaciji vaspitanja i obrazovanja, ali i u praćenju napredovanja na bazi unapred jasnih pokazatelja razvoja dece ranog i predškolskog uzrasta. Na taj način olakšalo bi se rano otkrivanje rizika kojima je dete izloženo i omogućilo pravovremeno preventivno/interventno delovanje sistema u odnosu na svako pojedino dete, a posebno iz društveno najosetljivijih grupa.

Na bazi iznetih analiza jedinstveni zaključak i preporuka Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine jeste diversifikacija sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja u svim pravcima i u svakom pogledu. To znači uvođenje različitih i raznovrsnih programa i ponuda, specifikovanje usluga i programa, njihovo usklađivanje i prilagođavanje potrebama dece i porodica. Takođe, to podrazumeva i uvođenje sveobuhvatnih participatornih procesa u planiranje razvoja i diversifikacije sistema, maksimalno uključivanje dece i porodica u te procese, posebno onih iz najosetljivijih društvenih grupa, multisektorski i interdisciplinarni pristup u kreiranju i sprovođenju novih programa i inkluzivnih politika.

Jedno od osnovnih pitanja koje se nameće nakon sagledavanja preporuka Strategije jeste KAKO to ostvariti i KOLIKO je novca za to potrebno?

Naravno, ovakav reformski pristup zahteva i određene transformacije unutar sistema kao što je optimizacija mreže ustanova i programa, integrisanje u sistem svih programa i usluga koje realizuju različiti osnivači, unutrašnji preobražaj predškolske ustanove u pogledu kvaliteta, pravednosti i efikasnosti, razgraničenje mandata i nadležnosti između lokalnog i nacionalnog menadžmenta, jasno definisanje finansijskih i investicionih politika. Iskustva iz projekata IMPRES

i Vrtići bez granica veoma jasno i slikovito pokazuju koliki je značaj i uloga diversifikovanih, odnosno posebnih i specijalizovanih programa u ostvarivanju ciljeva i preporuka Strategije vezanih za predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Ne samo da je projektima dokazano da sa relativno malim investicijama može da se značajno unapredi obuhvat, posebno dece iz najosetljivijih društvenih grupa, već je dokazano da jedan veliki broj dece i porodica ima drugačije potrebe u odnosu na ono što im se uobičajeno nudi od strane sistema i da se vrlo rado odazivaju onda kada se programi i ponuda približe njihovim specifičnostima i odgovore na njihove potrebe.

Iskustvo koje je ostvareno uvođenjem u praksu posebnih i specijalizovanih programa je veoma značajan momenat u razvoju sistema. Ostvareni rezultati u ovim programima, pre svega zadovoljstvo dece i roditelja, ali i vaspitača i drugih profesionalaca, postaju snažna argumentacija za buduću transformaciju svih predškolskih ustanova, u pravcu diversifikacije, depolitizacije, jačanja autonomije i pedagoške funkcije, unapređivanje mehanizama upravljanja ustanovom, pune zaštite dečijih prava i dobrobiti svakog deteta. Posebni i specijalizovani programi svojim rezultatima podstiču otvaranje ustanova za promenu i osnažuju sve profesionalce u sistemu da angažuju svoju domišljatost, kreativnost i motivaciju kako bi se kvalitet i pravednost sistema unapredili, odnosno kako bi se sistem u punoj meri stavio u funkciju dece i porodice. Većina profesionalaca uključenih u realizaciju pomenuta dva projekta, nakon suočavanja sa manjkavostima sistema, pokazala je visoku motivisanost da se uhvati u koštac sa njima i predano radi na njihovom prevazilaženju. Posebno je inspirativno bilo suočavanje sa problemom nepravednosti sistema i njegove zatvorenosti u odnosu na potencijalne druge aktere u zajednici, pre svega u odnosu na porodicu i različite lokalne partnere.

Različite organizacione forme (od statičnog vrtića preko putujućeg vrtića i vaspitača, do kombi-prevoza dece iz dislociranih sredina itd.) u kojima se ostvaruju posebni i specijalizovani programi uslovile su i druge raznolikosti od kojih nisu baš sve prihvatljive (dužina trajanja, mesto i način realizacije, različiti pristupi u planiranju, uključivanje različitih aktera i podrživača). Strategijom se preporučuje standardizacija uslova u kojima se odvijaju programi, kao i standardizacija rada ustanove i profesionalaca, kako bi se zaštitio kvalitet i obezbedio pozitivan uticaj na razvoj dece ranog uzrasta. Ono što je zajednička karakteristika posebnih i specijalizovanih programa jeste upravo značajno unapređenje kvaliteta, u svim segmentima.

Strategija preporučuje i unapređenje istraživačke prakse u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, kako bi se obezbedilo informisano odlučivanje pri kreiranju politika i razvojnih investicija. Preporučuje i organizovanje i sprovođenje evaluacionih studija kao i sistematično dokumentovanje vaspitnog procesa u svim programima i organizacionim oblicima sprovođenja programa, kao i dokumentovanje napretka u razvoju svakog pojedinačnog deteta, kako bi se obezbedila relevantnost sistema i unapredila njegova pedagoška i ekonomska funkcija.

Ovakav način kreiranja i ostvarivanja vaspitno obrazovnih programa zahteva dodatnu edukaciju stručnih kadrova u sistemu i dogradnju njihovih kompetencija, kako bi sa uspehom ostvarili sve pomenute promene i unapređenja. Uz malu stručnu podršku (povremene edukacije, mentorski rad i organizovanu razmenu iskustava među profesionalcima) vaspitači i njihovi saradnici kao i roditelji mogu veoma lako i brzo da unaprede svoje kompetencije i stave ih u službu sistema, na dobrobit dece i porodica.

U posebnim i specijalizovanim programima, razvijanim u pomenuta dva projekta, realizovana je velika većina pomenutih preporuka i mera Strategije. Pokazalo se da su gotovo sve pomenute mere i preporuke realne i izvodljive uz pažljivo planiranje i stručno vođenje procesa implementacije i promene u sistemu - kao podrška ostvarivanju ovih programa. Za ostvarivanje posebnih i specijalizovanih programa neophodne su određene izmene i unapređenja u drugim

sistemima i u neposrednom okruženju, u kome se odvijaju. Nephodna je saradnja među sektorima i resorima, kao i među različitim ekspertima (iz zemlje i iz inostranstva). Posebno kada su u pitanju visoko kvalitetni programi zasnovani na pravima i dobrobiti dece, inkluzivne politike i politike visokih očekivanja. Kvalitetni posebni i specijalizovani programi podrazumevaju visoku zainteresovanost i odgovornost lokalnih zajednica da, u skladu sa svojim mogućnostima, obezbede bolje uslove za odrastanje dece ranog uzrasta. Takođe, zahtevaju da lokalne samouprave promene paradigmu iz koje posmatraju i tretiraju predškolsku delatnost i da od finansiranja pređu na investiranje u ovu oblast odnosno na investiranje u razvoj dece, ako žele da se i kao zajednica razvijaju, uče i napreduju.

Obzirom na probleme u kojima se naše društvo nalazi u trenutku reforme obrazovanja, posebni i specijalizovani programi i promene u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja morale bi biti praćene doslednim institucionalnim prilagođavanjima u obrazovnom sistemu i po vertikali i po horizontali. Potreban je integrisan pristup u pružanju podrške deci i porodici od najranijeg uzrasta (razni servisi podrške i kompenzatornog delovanja, rano otkrivanje rizika i prevencija i intervencija kada rizici prerastu u posledice), kako bi se obezbedio što bolji uspeh i dostizanje što višeg obrazovnog statusa za svako dete i mladu osobu u zajednici. Za sve promene u sistemu, pa i za posebne i specijalizovane programe, potrebne su određene mere i mehanizmi održivosti, kako bi uspostavljena podrška deci i porodicama (npr. kroz posebne i specijalizovane programe), ostvarila dosledan i dugoročan efekat i kako bi sistem bio relevantan i ostvario svoj podsticaj na dete od njegovog najranijeg uzrasta.

2.3. Moguće prepreke kreiranju različitih programa predškolskog vaspitanja

Pored svih dokumenata, zakona i proklamacija u većini evropskih zemalja, kao i u Srbiji, predškolsko vaspitanje i obrazovanje nije dostupno svoj deci. To se može objasniti na mnogo različitih načina.

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje se kao istorijski “mlađa usluga” još uvek ne posmatra kao nešto na šta svi imaju pravo, kao što je u slučaju obaveznog osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja. U mnogim zemaljama, pa čak i u Konvenciji o pravima deteta, osnovnoškolsko vaspitanje i obrazovanje je obavezno i većini ljudi je potpuno prirodno da sva deca mogu i treba da pohađaju školu, dok to nije slučaj sa predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem. Opšte uverenje je da je predškolsko vaspitanje i obrazovanje “nužno zlo” kome pribegavaju samo zaposleni roditelji koji nemaju drugu alternativu. Takođe se veruje da predškolsko vaspitanje i obrazovanje nije neophodno i korisno koliko škola ili da je decu ranog uzrasta najbolje ostaviti kod kuće, sa roditeljima ili bakama i dekama. Takva uverenja neretko rezultiraju time da deca ne učestvuju u predškolskom vaspitanju i obrazovanju čak i onda kada bi to mogla.

Drugo, prepreke, koje su više strukturne prirode, utiču na dostupnost i učestalost korišćenja predškolskog vaspitanja i obrazovanja, posebno kada su u pitanju osetljivije grupe, (kao što su etničke manjine, porodice sa niskim prihodima, porodice bez stalnog mesta boravka i sl.). Nasuprot uvreženom verovanju, u najvećem broju slučajeva to što deca ne pohađaju PU nije izbor porodice⁴² već posledica mnogobrojnih i različitih faktora⁴³, kao što su na primer udaljenost vrtića, cena usluga, zaposlenost roditelja, nepoznavanje jezika na kome se programi realizuju i slično.

Kako bismo preduzeli odgovarajuće aktivnosti potrebno je analizirati i razumeti prepreke većem obuhvatu predškolskim programima. Najlakše je reći da roditelji ne žele da upišu svoju decu u predškolsku ustanovu zato što ne razumeju značaj ranog uzrasta i samog vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu. Novija istraživanja u Srbiji pokazuju da roditelji imaju brojne razloge za to što ne uključuju svoju decu u predškolsko vaspitanje i obrazovanje: roditelji nemaju poverenje u predškolsko vaspitanje i obrazovanje; oni ne prepoznaju svrhu programa niti misle da su programi koji se nude deci adekvatnog kvaliteta; oni nisu zadovoljni, jer se njihova mišljenja ne uzimaju u obzir i zato što ne mogu da učestvuju u vaspitanju i obrazovanju svog deteta; takođe se plaše da se njihova deca nisu bezbedna i da mogu biti diskriminisana ili ugnjetavana itd.



SITUACIONA ANALIZA - IMPRES, 2012. god.

- Usluge su previše skupe
- Vrtići su previše udaljeni
- Postoji neko kod kuće ko može da pazi na decu
- Nedostaje razumevanje značaja ranog detinjstva za učenje i stimulaciju



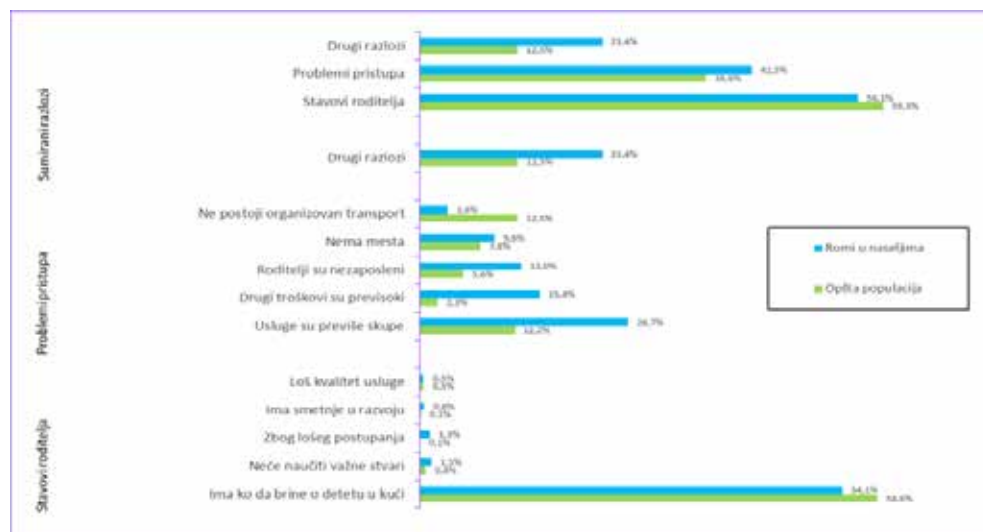
VRTIĆI BEZ GRANICA, UNICEF, 2012. god.

- Roditelji žele da budu uključeni, i tražili su mišljenje o tome šta će deca učiti i kako
- Žele da imaju izbor, da izaberu trajanje i sadržaj programa
- Žele da budu poštovani
- Žele redovne sastanke sa vaspitačima
- Žele vrtiće u komšiluku

Šema br. 2: Razlozi zbog kojih roditelji iz osetljivih socijalnih grupa ne upisuju decu u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja

⁴² Hofferth & Wissoker, 1992; Peyton, Jacobs, O'Brien, & Roy, 2001; Shlay, Tran, Weinraub, & Harmon, 2005

⁴³ Pregled studija koje se bave ovim pitanjem je dat od strane Vandebroek&Lazarri (dokument koji se bavi osnovama za TFIEY)



Grafikon br. 7 Stavovi roditelja prema predškolskom vaspitanju i obrazovanju
- UNICEF, MICS 4, 2011. god.

Jedan od ozbiljnih i nerešenih problema koji se tiču obuhvata dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom leži u činjenici da se njihova inkluzija u predškolsko vaspitanje i obrazovanje sprovodi uglavnom kroz takozvane razvojne/specijalne vaspitno-obrazovne grupe (u predškolskim ustanovama i osnovnim školama), koje se finansiraju sredstvima namenjenim za socijalnu zaštitu, što je protivno načelu inkluzije.

Kao što je navedeno u Nacionalnom izveštaju o inkluziji romske dece ranog uzrasta (RECI)⁴⁴, dodatni problemi vezani za dostupnost su:

- **Monokulturna priroda predškolskih ustanova, kurikuluma i predškolskog vaspitanja i obrazovanja uopšte:** izuzetno je teško za decu iz osetljivih društvenih grupa ili iz manjinske populacije da se osećaju prihvaćeno u društvu koje ne vrednuje zajednicu iz koje ona dolaze, koje je usredsređeno na vrednosti dominantne kulture i dominantan jezik i koje nije senzibilisano za individualne potrebe dece koja imaju različito poreklo ili životnu situaciju.

- **Vaspitači ne poseduju dovoljno znanja za rad u okviru konteksta različitosti**

- **Reakcije roditelja koji pripadaju većinskom stanovništvu na upis romske i dece iz drugih osetljivih grupa u predškolske programe.**

U donjoj tabeli smo pokušali da predstavimo najčešće prepreke koje su povezane sa dostupnošću kao i aktivnosti koje se mogu preduzeti kako bi se one savladale:

| PREPREKE | ŠTA MOŽETE DA URADITE? |
|--|--|
| Percepcije roditelja, nedostatak poverenja, predškolsko vaspitanje i obrazovanje 'nije za nas' | Stav koji odiše dobrodošlicom: upotreba različitih jezika, osoblje različitog porekla, znaci poštovanja za različite kulture i religije. Politike upisa i informisanja, jasna komunikacija (ne samo verbalna ili na papiru), bez potcenjivanja |
| Ne osećaju se kao kod kuće/prijatno | Porodični zid, pesme/hrana/igrice različitog porekla, reči dobrodošlice na različitim jezicima i sl. Investiranje u autentično učešće roditelja |
| Nedovoljno poznavanje ili razumevanje administrativnih procedura | Jasna objašnjenja, pomoć pri svim formalnostima |
| Netipične potrebe, neredovno prisustvovanje | Fleksibilnost |
| Liste čekanja | Dobro osmišljene upisne politike, opšta pravila koja se tiču prijema, prioritizovanje osetljivih grupa, raspodela retkih mesta (što vodi boljoj socijalnoj pomešanosti) |
| Nedostatak informacija | Terenski rad, saradnja sa drugim relevantnim službama |
| Finansijska ograničenja | Objasnite moguća pravila za izuzetke, iskažite poštovanje pri traženju informacija o finansijskom stanju porodice, pružite podršku u vezi sa procedurama plaćanja, koje su okolnosti povoljnije; pronađite izvore dodatnog finansiranja |
| Jezik | Upotrebljavajte poznate reči na jeziku koji koristi porodica, izbegavajte pedagoški žargon i objašnjavajte šta radite i zašto to radite na taj način. |

2.4 Pet krucijalnih kriterijuma strukturne dostupnosti – Šta moramo da uzimamo u obzir?

Vandenbroeck (2012) definiše pet suštinskih kriterijuma strukturne dostupnosti, koja se ne odnosi samo na upisivanje dece u predškolsku ustanovu, već i na ostajanje u njoj zato što se deca i roditelji osećaju dobrodošlo i sigurno i kada “pređu prag” vrtića. Naime, pokazalo se, posebno kada se radi o deci i porodicama iz osetljivih grupa, da je motivisanje porodica da ostanu u predškolskim programima podjednako teško, kao i motivisanje da dođu i da se upišu. Često se dešava da se deca upišu u vrtić, a onda ga brzo napuste.



2.4.1. Raspoloživost

Pošto su porodice koje žive u siromaštvu često manje mobilne u odnosu na porodice u boljem finasijskom položaju, od velikog je značaja da visokokvalitetni predškolski programi budu fizički dostupni, tj. dovoljno blizu mestima gde deca iz osetljivih grupa žive. To ne znači da se programi organizuju samo za decu iz porodica „pod rizikom“. Naprotiv, istraživanja pokazuju da najbolje rezultate daju programi namenjeni opštoj populaciji u okviru kojih se posebna pažnja posvećuje specifičnim potrebama dece i porodica.⁴⁵

Ciljani pristup siromašnima dovodi do rizika od stereotipizacije do pružanja usluga lošijeg kvaliteta, kao što kaže Džon Benet⁴⁶ ‘Usluge za siromašne su često siromašne usluge.’ (Bennet, 2008)

Nekoliko gradova u Evropi je razvilo politike za univerzalne usluge dostupne za decu iz društveno osetljivih grupa (Brisel, Gent, Bolonja). Neki gradovi su razvili centralnu registraciju pri traženju mesta u vrtićima da bi obezbedili da deca koja se upisuju potiču iz različitih društvenih grupa.

Analiza neusklađenosti obuhvata predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem dece uzrasta

45 OECD 2006.

46 Bennett, J. (2008) Benchmarks for early Childhood services in OECD countries, UNICEF

od 3 do 5,5 godina starosti u Srbiji, ukazuje na nepravilnost visokog stepena. Postoje značajne neusklađenosti u smislu teritorijalne pokrivenosti predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem između različitih regiona – deca koja žive u bogatijim regionima kao što su Južna Bačka, Beograd i Moravički okrug imaju više šansi da pohađaju vrtić nego deca koja žive u regionima u nepovoljnijem položaju kao što su Pčinjski, Braničevski, Toplički i Jablanički region⁴⁷. Osim toga, u skladu sa MICS 4 podacima⁴⁸, duplo više dece je obuhvaćeno sistemom predškolskog vaspitanja i obrazovanja u gradskim sredinama (56,6%) nego u ruralnim (28,7%). MICS 4 podaci takođe sugerišu da deca iz najbogatijih porodica tri puta češće (13,1%) idu u vrtić, nego deca iz najsiromašnijih porodica (4,5%).

Na projektima IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica ideja je bila da se „prate deca” i da se otvore vrtići tamo gde nije bilo vrtića ili gde je postojao veliki nedostatak mesta. Prostori su adaptirani i nove grupe su otvorene blizu dece, a vaspitno-obrazovni rad je organizovan u vidu univerzalnih usluga, ciljajući svu decu u komšiluku (više možete da pročitate u Praktikum – primeri razvijenih praksi u Srbiji).

2.4.2 Priuštivost

Mreža “Deca u Evropi” (Children in Europe) promovise ideju besplatnog pohađanja dečjih vrtića za svu decu⁴⁹. U nekim zemaljama, u kojima postoje fondovi, vrtići su obično besplatni za decu od 3 - 6 godina starosti ili roditelji mogu da doprinose u skladu sa svojim prihodima, zbog čega su mnogo pristupačniji⁵⁰.

Međutim, kriterijum priuštivosti se ne odnosi samo na materijalne troškove već i na psihološke i „simbolične“ vidove plaćanja. Na primer, kada su predškolski programi osmišljeni za decu iz osetljivih grupa ili na način koji im daje prednost nad drugom decom, “deca i roditelji moraju da plate simboličnu cenu etiketiranja ili da se odreknu dela svoje privatnosti, što zauzvrat može da ih dovede u podređen položaj” (Rus i De Bij)⁵¹.

UNICEF analiza o iznosu sredstava koje plaćaju porodice⁵² za boravak dece u PU, pokazuje da je maksimalna mesečna nadoknada po detetu za program u trajanju od osam časova u 2011. godini (SORS 2011., DevInfo) iznosila do 33% ekonomske cene (u proseku) i ostala u visini od oko 45 evra te godine. Ovaj parametar izuzetno varira između različitih opština (korišćen je isti izvor). U ekonomski stabilnijim opštinama, iznos nadoknada koje su platili roditelji zavisi od njihovog socioekonomskog statusa, zato što su opštine u mogućnosti da pruže subvencije porodicama sa niskim prihodom. U 2011. god., samo 37% porodica u Srbiji je platilo punu cenu predškolskih usluga, dok je samo 22% dece besplatno pohađalo program. Ovi podaci ukazuju koliko je zaista ugrožen ekonomski status porodica i pokazuje da su usluge celodnevno boravka u predškolskoj ustanovi i dalje skupe za većinu porodica, posebno ako imaju više od jednog deteta.

Takođe, postoji i pitanje takozvane „cene besplatnih programa” što znači da čak i kad su deca iz osetljivih grupa upisana besplatno u predškolsku ustanovu, postoje dodatni finansijski zahtevi koje roditelji ne mogu da ispune (npr. papuče, papir, olovke, radne knjige, itd.)

47 SORS, 2011.

48 Republički zavod za statistiku. 2011. Srbija Istraživanje višestrukih pokazatelja 2011(MICS 4), Završni izveštaj. Beograd. RS: Republički zavod za statistiku

49 http://www.vbjk.be/files/CIE%20Policy%20Paper_0.pdf (2008)

50 Del Boca, 2010

51 Roose & De Bie, 2003

52 Ulaganje u obrazovanje u ranom detinjstvu, UNICEF, 2012

Kao što je već ranije pomenuto, **paradoks predškolske ustanove/vrtića**, dovodi do toga da predškolska ustanova (koja je verovatno mesto sa najvećim potencijalom za stimulisanje socijalne inkluzije) zapravo usporava socijalnu koheziju i produbljuje jaz među decom. Zato što vrtiće pohađaju uglavnom deca koja su svakako u boljem položaju i dobijaju, pretpostavlja se, dobru uslugu, vrtići onda logično stimulišu psihosocijalni, kognitivni emocionalni razvoj te dece još više i time se raskorak između njih i dece siromašnijeg porekla još više povećava i teže ga je prevazići u kasnijem dobu.⁵³

Bolje ekonomski situirane porodice, gde oba roditelja rade, vrše veliki pritisak na vrtić kako bi upisali svoju decu (kako bi imali nekoga da čuva njihovo dete dok su oni na poslu), dok roditelji koji nisu zaposleni veruju da njihovoj deci nije potreban vrtić jer ima ko da pazi na dete kod kuće (MICS 4).

To sugerise da se predškolsko vaspitanje i obrazovanje, uglavnom među roditeljima posmatra, pre svega, kao socijalna usluga i ne postoji svest o njegovim razvojnim i vaspitno-obrazovnim efektima. U tom smislu, menjanje stavova roditelja i dizanje svesti o dobitima vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu, su ozbiljni preduslovi za povećanje obuhvata, što je nešto čemu predškolske ustanove u Srbiji ne posvećuju dovoljno pažnje.⁵⁴

Projekti IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica su se dogovorili sa lokalnim samoupravama da organizuju besplatne posebne i specijalizovane programe. Pri upisu se vodilo računa da programe pohađaju deca koja nisu uključena u celodnevne programe; deca iz porodica sa skromnijim prihodima; deca koja žive u blizini mesta gde se programi odvijaju; deca iz osetljivih grupa i sl. kao i o tome da sastav grupe odslikava demografsku strukturu mesta /naselja u kome je program organizovan. Roditelji su bili veoma zadovoljni što im je pružena ovakva prilika. Posle više od godinu dana kako se sprovodi projekat, očigledno je da lokalne samouprave mogu da finansiraju ograničen broj besplatnih programa bez posebnih problema.

2.4.3 Dostupnost

Raspoloživost i priuštljivost usluga ne garantuju njihovu dostupnost, zato što mnoge vrste ograničenja mogu da nastave da isključuju decu iz osetljivih porodica čak i kada su upisana u vrtić na primer: jezičke prepreke, nepoznavanje procedura, liste čekanja, ili prioriteta koje je utvrdilo rukovodstvo i upisna politika.

U Srbiji, obuhvat predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem je prilično nizak, imajući u vidu i postojeće potrebe i nacionalne politike, i u poređenju sa zemljama EU (tabela br. 5, SORS 2011., DevInfo).

| Obuhvat | Srbija 2011 | Prosek u EU ⁵⁵ |
|--|-------------|---------------------------|
| Obuhvat dece uzrasta 0-3 godine starosti (u %) | 14 | 35 |
| Obuhvat dece uzrasta 3-5.5 godina starosti (u %) | 42 | 73 |
| Obuhvat dece uzrasta 4-6.5 godina starosti (u %) | 47 | 85 |
| Obuhvat PPP ² -om (u %) | 93 | 100 |

Tabela br. 1: Obuhvat predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem po uzrastu

Očigledno, procenat obuhvata se povećava sa uzrastom i najveći je u PPP⁵⁶ (obavezan je i predstavlja pripremu za školu), a najniži na uzrastu do 3 godine. Ta činjenica može biti objašnjena brojem raspoloživih mesta u PU (ima više mesta za stariju decu); troškovima (najskuplje su usluge za najmlađe, pre svega zbog normativa), kao i stavovima roditelja (što su deca bliže uzrastu za polazak u školu, važnije je da su u PU, da se za školu pripreme) i slično.

U Srbiji se, zbog nedovoljnih prostornih kapaciteta PU, veće potražnje za mestima, nego ponude, ne posvećuje dovoljno pažnje preprekama sa kojima se suočavaju deca u vrtićima i njihovi roditelji. Ne postoji evidencija fluktuacije dece, niti “drop outa” na predškolskom uzrastu, jer se zdravo za gotovo uzima da će svi koji su upisani, biti srećni što su “izabrani” i da se neće lako ispisati bez obzira na nivo zadovoljstva ponuđenim uslugama. Zbog svega ovoga se i ne razmišlja (često) šta bi moglo da se promeni u načinu rada i funkcionisanja PU da bi one postale privlačnije i za roditelje dece iz osetljivih grupa ili za roditelje koji imaju veće mogućnosti izbora, pa npr. odlaze u privatne vrtiće ili imaju nekog ko čuva decu i slično.

Na projektima IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica, puno pažnje je posvećeno stvaranju osećanja pripadanja kod svakog pojedinačnog deteta i porodice. Svi vrtići su pokušali da organizacijom prostora, predmetima u vrtiću, radnim vremenom, jezikom koji se koristi i sl. odraze lokalnu zajednicu, različite kulture, tradicije i jezike.

Takođe su programi osmišljavani (od broja dece, sastava grupe, načina rada, sadržaja, nivoa uključenosti roditelja, radnog vremena i sl) sa decom, roditeljima i predstavnicima lokalne zajednice i samouprave. Gotovi programi nisu nudi i u njih upisivani samo oni koji mogu da se ukllope; programi su pravljani tako da se prilagode deci i roditeljima, vaspitačima, stručnim saradnicima, ali i direktorima, kao i finansijerima (lokalna samouprava).

Zaključak: Povećanje dostupnosti predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem može da doprinese unapređenju postignuća svakog deteta i jednakosti među decom smanjenjem socioekonomskog dispariteta, AKO I SAMO AKO povećanja obuhvata ne ugrožava kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

(OECD, 2001, PISA in Focus)

53 Počni od početka --Begin at the begining, beginig is important, 2010.

54 Uspostavljaju se privatni i poslovni entiteti, kao i organizacije civilnog društva. U okviru njih se prilagođavaju strani programi i pristupi (na osnovu Waldorf obrazovanja, teorija i praksa Maria Montessori, iskustva Reggio Emilia, Korak po korak metodologija – za dete i porodicu), kao i kratkoročni programi domaćih autora za stimulisanje pojedinih oblasti dečijeg razvoja: fizički razvoj, razvoj kreativnosti, govora, itd., Izvor: SEDS 2020+, 2012.

55 Izvor: Prvi nacionalni izveštaj o socijalnom uključivanju i smanjenju siromaštva u Republici Srbiji, Pregled i stanje socijalne isključenosti i siromaštva za period 2008-2010. godine sa prioritetima za naredni period, Vlada Republike Srbije, 2010. god

56 PPP – pripremni predškolski program

2.4.4 Korisnost

Predškolski programi moraju biti opaženi kao korisni i smisleni, od strane dece i porodica, kao i lokalne samouprave što znači da za sve relevantne aktere predškolsko vaspitanje i obrazovanje treba da bude od pomoći i u skladu sa njihovim očekivanjima i zahtevima. To se prvenstveno odnosi na praktična pitanja, kao što su npr. radno vreme koje je prilagođeno porodicama iz osetljivih grupa koje su češće zaposlene na netipičnim, maloplaćenim poslovima sa neodređenim radnim vremenom. To je takođe povezano i sa tim šta roditelji osećaju prema pruženoj usluzi, koliko su i kada uključeni, da li postoji demokratsko donošenje odluka i da li se zaista osećaju uvaženo bez obzira na društveni status i poreklo. Za lokalne samouprave, smislenost i korisnost su povezani za tržište rada, zadovoljstvo građana i građanki, povećanje nataliteta, viši obrazovni nivo stanovnika i sl.

U Srbiji, i pored toga što su se potrebe porodica promenile (evropsko radno vreme roditelja; inkluzija dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom; inkluzija Roma i druge dece; novi poslovi sa noćnim radnim vremenom; nuklearne porodice, bez pomoći proširene porodice i sl.) sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja je i dalje organizovan na staromodan način: celodnevni program za decu u predškolskim ustanovama (koje nudi čak 56% ustanova i pohađa 62% dece) i poludnevni program (PPP, samo za decu uzrasta pred polazak u školu).⁵⁷

U Srbiji je od 2010. godine primećen porast interesovanja države za unapređivanjem predškolskog vaspitanja i obrazovanja, implementira se nekoliko značajnih razvojnih projekata⁵⁸, a sprovedene su i studije relevantne za politiku predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Pa ipak, sve to nije rezultiralo značajnim poboljšanjima, u smislu povećanja obuhvata i kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Razlozi bi, grubo, mogli da se podele u dve grupe.

Prva grupa razloga se, pre svega, odnosi na nedostatak finansijskih sredstava za investicije posebno na lokalnom nivou. To je dodatni paradoks, naime, najviše proširenja kapaciteta je potrebno u najnerazvijenijim sredinama, koje su i najsiromašnije. Kako je predškolsko vaspitanje i obrazovanje odgovornost, pre svega, lokalne zajednice, nerealno je očekivati da siromašne lokalne zajednice mogu da kreiraju promenu bez pomoći sa nacionalnog nivoa. Osim toga, PU i lokalne samouprave nisu proaktivne u istraživanju dodatnih izvora finansiranja koji bi pomogli u širenju i razvijanju drugačijih i novih programa i usluga unutar i izvan zgrada predškolske ustanove (npr. u okviru alternativnih prostora i različitih konteksta– takozvani programi na terenu u okviru zajednice; putujući vrtići, vaspitači i timovi; privatni vrtići i privatne jaslice; zajednički programi za roditelje i decu u domu kulture ili sportskom centru; vrtići i jaslice organizovani u porodicama; organizovanje programa u prostorijama vrtića u popodnevnom časovima ili vikendima i slično).

Drua grupa razloga je do sada već više puta pominjana, ali ćemo se još jednom osvrnuti na njih. Nedovoljno razvijena javna svest ili nedovoljno razumevanje važnosti razvoja i učenja u ranom detinjstvu za dalji razvoj deteta, amnestira pasivnost lokalne samouprave. Pošto javno mnjenje, pre svega roditelji ne traže bolji sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja, lokalne samouprave nisu dovoljno zainteresovane da investiraju u programe za razvoj u ranom uzrastu i usluge za porodice.

57 Izvor: Tehnički izveštaj naslovljen Investing in Early Childhood Education in Serbia - Costing Models for Ensuring Preschool Education for All, dostupan na veb sajtu: www.UNICEF.org/serbia/

58 Unapređenje predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji (IMPRES) - finansira EU/IPA, projekat je sproveden u 15 opština; projekat Vrtići bez granica je sproveden u 10 gradova od strane UNICEF, CIP, Centra za interaktivnu pedagogiju; drugi projekti CIP – Centra za interaktivnu pedagogiju kao što su - I roditelji se pitaju; Karika koja nedostaje - Razvijanje mehanizama podrške uspešnoj tranziciji dece sa smetnjama u razvoju u redovnom sistemu obrazovanja u Srbiji

I pored jako rasprostranjenog verovanja da su roditelji zainteresovani samo za celodnevne programe i da ne žele da učestvuju i saradjuju sa vrtićima, da im nije stalo, **iskustva sa projekata UNICEF – Vrtići bez granica i IMPRES pokazuju nešto drugo. Kada je roditeljima ponuđena mogućnost da im deca pohađaju četvoročasovne programe, neki su poželeli da prebace decu iz celodnevnih programa u kratke, jer im je to više odgovaralo zbog organizacije života i individualnih potreba dece.**

Kada su roditelji upitani kakvu vrstu programa žele za svoju decu, znali su šta žele:



Šema br. 3: Predškolsko vaspitanje i obrazovanje iz ugla roditelja

2.4.5 Razumljivost

Poslednji kriterijum se odnosi na stepen poklapanja razumevanja značenja sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja koje je inherentno sistemu i razumevanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja koje imaju roditelji. Time se implicira da se o vrednostima, uverenjima i vaspitno-obrazovnim praksama treba pregovarati sa porodicama i lokalnim zajednicama⁵⁹. U okviru monokulturnog načina rada to se često ne radi i tako se stvaraju segregacija i diskriminacija⁶⁰.

Istraživanja urađena u mnogim različitim kulturama i sredinama o tome kako roditelji razumeju značenje učestvovanja njihove dece u predškolskom vaspitanju i obrazovanju pokazala su da razumevanje zavisi od razgovora i pregovaranja sa vaspitačima i zaposlenima i da varira od sredine do sredine, od kulture do kulture.

Razumevanje koje imaju roditelji može značajno da se razlikuje od razumevanja koje imaju profesionalci.⁶¹ Studije koje su urađene sa roditeljima čija su deca često izostajala iz vrtića, ukazuju da stavljanje vaspitanja ili nege ili obrazovanja u prvi plan može da dovede do odluke

59 Vandenbroeck, 2011

60 Driesen 2004, Leseman 2002

61 G. Brougère, Guénif-Souilamas, & Rayna, 2007; G Brougère, Guénif-Souilamas, & Rayna, 2008; Kurban & Tobin, 2009; Tobin, 1995, 1997, 2009; Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2009; Tobin, Wu, & Davidson, 1989.

roditelja da ne dovode dete u vrtić.⁶² Roditelji su u ovoj studiji iskazali su zabrinutost za to kako će dete da nauči da samo obavlja higijenske navike; kako će dete samo doći do grupe pošto moraju da ga ostave na ulazu, što nemaju dovoljno informacija o tome kako se brine o dobrobiti njihovog deteta u vrtiću; zabrinuti su i da će dete biti maltretirano, posebno ako su siromašni i/ili ne pričaju dominantni jezik.

Kao što je navedeno u prethodnom pasusu, *roditelji na projektima UNICEF – Vrtići bez granica i IMPRES su želeli da se i oni čuju ali i da saznaju informacije od vaspitača. Oni žele najbolje za svoju decu i plaše se kad ne razumeju, npr. zašto vaspitači rade sa njihovom decom na određen način ili zašto uvode neke nove prakse u vaspitno – obrazovni rad. Zato su u ovim projektima vaspitači puno pažnje posvećivali informisanju roditelja i prikupljanju informacija od roditelja. Vaspitači su prikupljali podatke o svakom detetu, navikama, potrebama, omiljenim igračkama, igrama, uspavankama, načinima umirivanja itd, kao i podatke o porodičnoj kulturi i praksama(odnos prema hrani, odlazak na nošu, higijena, potrebe kod spavanja, potrebe za privatnošću, navike vezane za ophođenje sa odraslima, drugom decom, stilovi vaspitanja i sl.). Sa roditeljima se savetovalo oko najbezbolnijih načina da se obezbedi uspešna tranzicija dece iz kuće u vrtić. Na taj način stvarane su mogućnosti za roditelje da ostvare ulogu participatora u vaspitanju i obrazovanju svoje dece (više možete da pročitate u Praktikum – primeri razvijenih praksi).*

3. PRE POČETKA ... KLJUČNA PITANJA KOJA TRAŽE ODGOVORE

3.1. Pitanja kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja – O čemu govorimo

“Pitanje kvaliteta u obrazovanju je pitanje koje se odnosi na vrednosti i značenja koja dajemo deci i detinjstvu i stoga je to filozofsko i etičko pitanje“. (Woodhead, 2012)

Kao što je navedeno u *Početi snažno, III Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj, (Starting Strong III – OECD)* sve veći broj istraživanja ukazuje da predškolsko vaspitanje i obrazovanje ima potencijal za stvaranje različitih pozitivnih efekata kao što su: veća dobrobit deteta; bolji ishodi učenja; spremnost za celoživotno učenje; pravičniji ishodi za decu i smanjenje siromaštva; povećana međugeneracijska socijalna mobilnost; više ženskog učešća na tržištu rada; povećana stopa nataliteta; i bolji socijani i ekonomski razvoj za društvo u celini.

Ali, sve ove dobiti zavise od „kvaliteta“ predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Proširenje dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja bez brige o kvalitetu neće dovesti do trajnih pozitivnih ishoda za decu ili društvo u celini. Čak, loš kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja može da ima štetne (pogubne!) efekte na razvoj dečijih potencijala, posebno ukoliko su deca iz osetljivih grupa.

Ostaje otvoreno pitanje – šta čini visok kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja? U svakom slučaju to je kompleksno i često zbunjujuće pitanje zato što definicije kvaliteta i strategije za njegovo osiguranje bitno variraju od zemlje do zemlje⁶³.

Zbog toga svaka diskusija o kvalitetu predškolskog vaspitanja i obrazovanja mora da se kontekstualizuje i da u sebi sadrži kontinuirano preispitivanje razumevanja, značenja i praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja u okviru društvenih uslova koji se stalno menjaju⁶⁴.

Kvalitet treba posmatrati kao neprekidni proces a ne nešto što je postignuto ili nije. Pre svega, o kvalitetu se treba dogovarati sa svim zainteresovanim učesnicima u procesu (deca, roditelji, vaspitači, direktori, finansijeri, kreatori politika itd.) i sve te perspektive uzeti u obzir. Kvalitet treba vrednovati i dokumentovati, ali on ne može da bude definisan pre nego što se svi zainteresovani ne dogovore, tj. dok se pregovori među njima ne završe.

Definisanje i osiguranje kvaliteta treba da bude učesnički i demokratski proces, koji obuhvata različite grupe, uključujući decu, roditelje i profesionalce koji rade sa decom. (OECD, 2006.)

U literaturi se obično mogu naći definicije dva ključna aspekta kvaliteta⁶⁵:

- *strukturni kvalitet* – normativ prostora, obuka vaspitača, veličina grupa, normativ itd.
- *kvalitet procesa*, koji se bavi pitanjima kao što su interakcije, strategije podučavanja, sredina za učenje, planiranje i praćenje i procenjivanje i socijalna emocionalna sigurnost.

63 Penn, Helen, (2009), Early childhood education and care, Key lessons from research for policy makers, Nezavisan izveštaj dostavljen Evropskoj komisiji od strane NESSE mreže stručnjaka – elektronska verzija izveštaja je dostupna na: http://www.nesse.fr/nesse/nesse_top/tasks

64 ibid

65 Doherty-Derkowski (1995) in Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8), April 2008, © Victorian Curriculum and Assessment Authority 2008, Published by the Victorian Curriculum and Assessment Authority 41 St Andrews Place, East Melbourne, Victoria 3002

Kvalitet može da se definiše i kao sinergija između⁶⁶ međusobno povezanih elemenata kao što su:



Grafikon br. 8 Kvalitet konstruisan od nekoliko međusobno povezanih elemenata

Orijentacioni kvalitet je kvalitet koji se definiše nivoom pažnje koju vlada posvećuje politici iz oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, na primer, kroz nacionalno zakonodavstvo, inicijative u oblasti politika i regulativa. Ako nema orijentacije ka kvalitetu na političkom nivou, pozitivne i kvalitetne intervencije će biti rezultat „dobre volje” političara, lokalnih samouprava ili profesionalaca, ali generalno, na nivou sistema, kvalitet neće biti u fokusu.

Strukturni kvalitet je prvenstveno odgovornost administracija i odnosi se na sveobuhvatne strukture koje su potrebne za osiguranje kvaliteta u vaspitno-obrazovnim programima. Ovaj aspekt kvaliteta je definisan kroz jasnu formulaciju i primenu zakona i podzakonskih akata. Strukturni zahtevi mogu da definišu kvalitet fizičke sredine za decu ranog uzrasta (zgrade, prostor, spoljašnju sredinu, pedagoške materijale); kvalitet i nivo obuke zaposlenih; odgovarajući kurikulum koji je adekvatno osmišljen i koji holistički pristupa razvoju deteta; povoljne normative (odnos broja deca i zaposlenih) i adekvatna primanja zaposlenih itd.

Vaspitna praksa i koncepcija vaspitanja su aspekti kvaliteta koje obično definišu i usmeravaju Opšte osnove predškolskog programa (nacionalni programski okvir) koje određuju ključne ciljeve, principe i načine funkcionisanja sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja.



Kvalitet interakcije ili procesa definiše se kroz: interakcije između dece i vaspitača i interakcije između same dece u procesu učenja; saradnju u timu predškolske ustanove; nivo participacije i saradnje sa porodicom i lokalnom zajednicom; inkluzivnost sistema; strategije podučavanja,

planiranja i evaluacije, kao i okruženja. U okviru ovog pristupa kvalitetu, pažnja se posvećuje i kontinuiranom profesionalnom razvoju zaposlenih.

Operativni kvalitet je povezan sa menadžmentom koji je responsivan na lokalne potrebe, unapređenje kvaliteta i delotvorno stvaranje timova: leaderski kadar koji motiviše i podstiče timski rad i deljenje informacija je onaj koji održava operativni kvalitet. To uključuje redovno planiranje na nivou ustanove, ali i svake vaspitne grupe, prilike za zaposlene da se angažuju na polju kontinuiranog stručnog usavršavanja; obezbeđeno vreme za posmatranje dece, procene i vođenje dokumentacije, pružanje podrške zaposlenima stručnog vođenja i mentorisanja.

Pažljiva analiza navedenih aspekata kvaliteta pokazuje da “kvalitet nije objektivna datost, svojstvo koje postoji samo po sebi, već konstrukt koji razvijamo sa određenih društvenih, kulturnih i teorijskih polazišta u konkretnoj društvenoj praksi (Woodhead, 1996, prema Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2013).

Danas se sve više govori o kompetentnom sistemu, koji je od ključnog značaja kao okvir unutar kojeg svaka ustanova i svaki pojedinac mogu da se razvijaju, napreduju i postižu uspeh, kao što je rekao Urban ‘**ne postoji KOMPETENTNI SISTEM bez kompetentnih praktičara**’ mi bismo rekli da isto važi i obrnuto.⁶⁷

U Srbiji kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja definisan je *Standardima kvaliteta rada predškolske ustanove*, ali i *Strategijom razvoja obrazovanja*, u kojoj su predviđene strateške mere osiguravanja kvaliteta postavljene kroz pet nosećih tačaka: Definisane nacionalnih standarda kvaliteta uslova (prostor, oprema, zdravlje), Standardi kvaliteta zaposlenog osoblja (kompetencije, veličina grupa, racio), Standardi kvaliteta vaspitno obrazovnog procesa (prava, individualnost, interakcije, participacija porodice), Standardi kvaliteta predškolske ustanove (dobrobit dece, organizacija aktivnosti, participacija porodice i lokalne zajednice), Standardi kvaliteta vaspitno obrazovnih programa (razvojne karakteristike, igrovne aktivnosti, operativni planovi, participacija porodice) (prema Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2013).

3.2. Pitanja o kompetencijama vaspitača

Kao što je već navedeno, nivo kompetencije vaspitača je najrelevantniji prediktor kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Kada se govori o kvalitetu rada vaspitača pre svega se misli o procesnom kvalitetu (opisano u prethodnom tekstu).

Kompetentni vaspitači: uključuju decu i stimulišu interakciju sa i između dece; pokazuju toplinu i bržnost, podstiču razvoj samopoštovanja, samopouzdanja i autonomije kod dece; uvažavaju dečije perspektive; koriste strategije podučavanja kao što su davanje podrške, podsticanje, postavljanje pitanja i sl; sarađuju sa porodicom i lokalnom zajednicom; podstiču uključivanje dece različitog porekla, socioekonomskog statusa, nivoa sposobnosti i sl.; planiraju svoj rad, na osnovu dečijih mogućnosti, potreba i interesovanja; prate i procenjuju sposobnosti i napredak dece koristeći formativni pristup; postavljaju se kao lideri i reflektivni praktičari... Kompetentni vaspitači takođe znaju kako da kreiraju atmosferu poverenja, poštovanja i zajedničke profesionalne vizije za decu i odrasle.^{68 69}

⁶⁷ Ibid

⁶⁸ Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8), April 2008, © Victorian Curriculum and Assessment Authority 2008, Published by the Victorian Curriculum and Assessment Authority 41 St Andrews Place, East Melbourne, Victoria 3002

⁶⁹ OECD Research Brief, Qualifications, education and professional development matter

Iz svega navedenog uočljivo je da se tokom poslednjih godina promenilo razumevanje osnovnih kompetencija praktičara koji rade sa decom ranog uzrasta.⁷⁰

Takođe je sve više prisutna ideja da kvalitet rada vaspitača zavisi pre svega od preovlađujuće slike o detetu, vaspitaču i roditeljima. Ukoliko se vaspitači ne vide više kao stručnjaci, koji rade sa distance i znaju sve odgovore, već kao reflektivni praktičari, onda se deca opažaju kao aktivna i kompetentna, kao i roditelji. Onda ni vrtići više nisu mesta na kojima se deca “uče stvarima” i u kojima se roditelji “ništa ne pitaju”, već mesta susretanja, dijaloga i deljenja ideja i vrednosti, mesta gde se konstruišu nova znanja i razumevanja. Važno je razumeti uzajamnu povezanost gore opisanih slika, promena jedne automatski dovodi do preomene drugih. Na primer, onog momenta kada počnemo dete da posmatramo kao kompetentno, samostalno, sposobno da konstruiše znanja i sl. moramo promeniti sliku i o ulozi vaspitača i roditelja što automatski menja način rada i unapređuje kvalitet.

Poseban izazov za vaspitače predstavlja rad u grupama u kojima se nalaze deca i roditelji iz različitih kultura, različitog etničkog i sl. porekla, posebno ukoliko sam vaspitač ne pripada istim grupama.

Mreže DECET⁷¹ i ISSA⁷² su radile istraživanje u 10 zemalja (Belgiji, Francuskoj, Irskoj, Meksiku, Maroku, Holandiji, Srbiji, Španiji, Engleskoj i Škotskoj) sa praktičarima koji rade sa decom ranog uzrasta, želeći da definišu kompetencije koje su potrebne vaspitačima (individualno i na nivou tima) da bi uspešno radili u kontekstu obeleženom različitostima, sa decom i roditeljima iz različitih društvenih grupa. Bez obzira na različite kvalifikacije, poreklo i *prethodno iskustvo*, praktičari su izdvojili sledeće fundamentalne i suštinske kompetencije koje su potrebne praktičarima koji se bave predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem u kontekstu različitosti i jednakosti:

- volja da se prihvati različitost u društvu i uvažavanje drugih načina postojanja
- ne osuđivati
- posedovati otvorena shvatanja
- gajiti empatiju i razumevanje
- pokazivati fleksibilnost i prilagodljivost
- biti senzitivan (svestan potreba deteta i roditelja) i responsivan (preduzimati akciju u skladu sa tim)
- podržavati razvijanje osećaja pripadanja
- biti entuzijastičan: biti angažovan i motivisan
- biti kreativan - pronalaženja alternativnih rešenja i pristupa
- pokazivati toplinu i ljubav.

Ove kompetencije predstavljaju osnovu i preduslove za visokokvalitetnu praksu i profesionalno angažovanje. Kao specifične kompetencije navedene su sledeće (na nivou pojedinačnog praktičara i nivou tima)⁷³:

70 Više informacija se može naći u PEETERS, J., *The warm professional ...* and in Wanda phttp://www.vbjk.be/en/node/3949 CoRe reserach

71 Diversity in Early Childhood and Education and Training (videti www.decet.org)

72 International Step by Step association (videti www.issa.nl)

73 Brošura ‘Diversity and social inclusion: exploring competencies for professional practice in early childhood education and care’ se može besplatno preuzeti na adresi <http://www.vbjk.be/files/Diversity%20and%20Social%20Inclusion%20Exploring%20Competences%20for%20Professional%20Competences%20in%20ECEC.pdf>, kao i na www.impres.rs i www.cipcentar.org

Rad na stvaranju društvene promene

Vaspitači su svesni da su usluge za decu intrizično povezane sa širim društvom. Interakcije i odnosi koji se stvaraju tokom sprovođenja usluga su odraz onoga što se dešava u široj zajednici. Shvataju da se društvo stalno razvija i da zbog toga praktičari ne mogu da budu statični ili pomirljivi.

Osećaju se ugodno da uvode i eksperimentišu sa novim praksama i idejama.

Otvorena komunikacija i dijalog

Vaspitači u dijalogu, ne dominiraju svojim gledištima ili ekspertizom, već ga proaktivno neguju. Pomažu dijalog koristeći aktivno slušanje, bez predrasuda. Stvaraju bezbedno mesto gde se svako oseća slobodno da podeli svoje gledišta i mišljenja i da doprinese razvoju usluga za decu.

Kritička refleksija: istraživanje kompleksnih pitanja iz različitih perspektiva

Shvataju da svako dete, roditelj i kolega/inica ima svoju istoriju i iskustva, norme i vrednosti. Oni su svesni da porodice imaju različita verovanja, ideje i pristupe situacijama i to poštuju.

Svesni su toga kako njihova sopstvena iskustva, norme i stavovi utiču na njihovu praksu, kako njihovo poreklo i perspektive utiču na način na koji posmatraju, prihvataju i rade sa raznim ljudima iz raznolikih kulturnih okruženja i različitog porekla. Znaju kako da stvore empatične odnose sa decom, roditeljima i kolegama.

Učenje kroz proces sukobljavanja mišljenja

Vaspitači poznaju svoja ograničenja i snage. Humor i samosvest su važni kvaliteti u svakoj radnoj situaciji. Oni znaju da ne treba da shvataju sebe suviše ozbiljno i znaju da nemaju sve odgovore; vrednuju neslaganja/proces sukobljavanja mišljenja kao prilike za učenje radi unapređenja prakse.

Zajedničko konstruisanje/ stvaranje nove prakse i znanja sa decom, roditeljima i kolegama

Vaspitači su svesni da znanje ne dolazi samo iz knjiga.

Voljni su da uče od dece, roditelja, kolega i svoje zajednice. Zajedničko stvaranje novog znanja i unapređenje prakse nije samostalna aktivnost, već zajednički trud svih učesnika. Oni su sposobni da se nose sa neizvesnošću i osećaju se ugodno istražujući nepoznate puteve i znaju da proces može da dovede do nečeg vrednog.

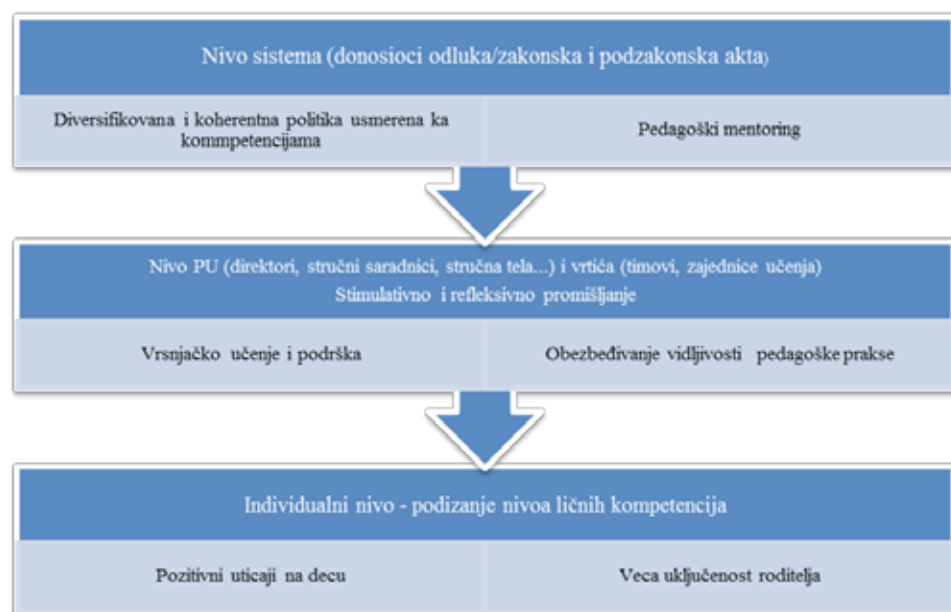
Važno je imati na umu da nivo obrazovanja vaspitača (nivo kvalifikacija) sam po sebi ne može biti garancija kvaliteta rada i dečijih postignuća. To zavisi više od sposobnosti kadra da kreira visokokvalitetno vaspitno obrazovno okruženje koje će načiniti razliku (Elliott, 2006; Sheridan et al., 2009). i stvoriti prostor za kontinuirani profesionalni razvoj zasnovan na individualnim snagama svakog pojedinca i mentorisanje koje podstiče nezavisno donošenje odluka i preduzimanje rizika.

Kurikulum treba posmatrati kao “živ” dokument, koji se stalno menja u skladu sa potrebama dece, porodica i zajednica. Kurikulum za vaspitanje i obrazovanje u ranom uzrastu koji vrednuje stručno znanje vaspitača će sadržati sveobuhvatna načela, ali će se oslanjati na kompetencije vaspitača da tumače ta načela u skladu sa kontekstom i pojedinačnom decom sa kojom rade. Kako bi se unapredila vaspitno-obrazovna praksa, i pružila podrška vaspitačima da postanu kompetentniji i uspešniji u svom radu, neophodno je obezbediti im prilike da⁷⁴:

74 Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8), April 2008, © Victorian Curriculum and Assessment Authority 2008, Published by the Victorian Curriculum and Assessment Authority 41 St Andrews Place, East Melbourne, Victoria 3002

- postanu svesni svojih profesionalnih snaga i slabosti,
- razumeju šta predstavlja kvalitetna vaspitno-obrazovna praksa,
- otkrivaju unutrašnju motivaciju da stvaraju promene u svojoj praksi,
- dobiju podršku kolega i predstavnika drugih nivoa obrazovnog sistema i da se osećaju bezbedno i zaštićeno u okviru procesa promene i
- imaju uslove da kontinuirano kritički preispituju i vrednuju svoju praksu.

Postojanje “kompetentnog sistema”⁷⁵ je od ključne važnosti za razvijanje refleksivnih praktičara. *Kompetentni sistem* se razvija u okviru uzajamnih odnosa između pojedinaca, timova, ustanova i šireg socio-političkog konteksta, i uključuje dobro upravljanje na nivou politika.



Šema 4. Nivoi kompetentnog sistema

Ključna karakteristika ‘kompetentnog sistema’ je pružanje podrške pojedincima da uvide svoje sposobnosti i razviju odgovorne i responsivne prakse. Takva vrsta sistema zahteva da se obezbede mogućnosti za *sve zaposlene* da se angažuju u oblasti zajedničkog učenja i kritičke refleksije, uključujući “plaćeno” vreme za stručno usavršavanje. Svha sistema kompetencija je istovremeno pružanje podrške pojedincima da razviju svoje kapacitete za odgovoran odnos prema praksi u promenljivim i različitim društvenim kontekstima i stvaranje jasno definisanih uslova i načina uključivanja svih učesnika na različitim nivoima sistema.⁷⁶

„Glavna odlika kompetentnih sistema je razvijanje odgovorne i responsivne prakse koja odgovara na potrebe dece i porodica u okviru društvenih konteksta koji se stalno menjaju.” (CoRe, 2011.)

3.3. Pitanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada sa decom ranog uzrasta

Osnovna načela kvalitetnog vaspitno-obrazovnog rada sa decom ranog uzrasta mogu da budu podeljena u četiri grupe.⁷⁷

A. Prepoznavanje kako naša perspektiva ili slika o detetu utiče na to kakva je naša interakcija sa njima i kakve vrste iskustva im pružamo: posmatranje dece na pozitivan način, orijentacija na ono što je u detetu pozitivno oslanjanje na njegove razvojne potencijale i na ono za šta je dete sposobno (napuštanje deficitarnog modela) – ona su sposobna i kompetentna; uvažavanje činjenice da deca imaju svoja prava; vrednovanje bogatstva koje kulturna različitost donosi u proces učenja; prepoznavanje pismenosti dece u okviru kultura njihovih zajednica i porodica.

B. Prepoznavanje posebnih karakteristika dece: fokusiranje na osećaj blagostanja i pripadanja; uvažavanje značaja međusobnih odnosa deteta i okoline; uvažavanje holističke prirode dečjeg razvoja, napredovanje ili zaostajanje u jednom od razvojnih aspekata ima uticaja na sve ostale i razvoj u celini prepoznavanje centralnog značaja igre; sredina koja omogućava: učenje kroz igru, angažovanje, istraživanje, praktična iskustva, preduzimanje rizika i rešavanje problema.

C. Prepoznavanje značaja koje imaju saradnja i partnerstvo u vaspitanju i obrazovanju: osnaživanje dece, porodica i zajednica; posmatranje vaspitača kao učesnika u izgradnji novih saznanja zajedno sa roditeljima, decom i kolegama; vrednovanje i prihvatanje različitosti i uvažavanje multikulturalne prirode društva.

D. Prepoznavanje kvalitetnog podučavanja i pristupa učenju: preplitanje podučavanja, učenja i procene; učenje kroz igru; korišćenje trenutaka pogodnih za podučavanje u cilju vođenog podučavanja i učenja; ugradnja bogatih iskustva koja omogućavaju razvijanje pismenosti i stvaranja numeričkih konstrukcija u program; prepoznavanje sredine za učenje kao trećeg vaspitača i značaja kvaliteta vaspitačkog kadra za kvalitetno pružanje programa; napuštanje visokostrukturiranih programa; usmerenost ka više otvorenim programima koji nisu strukturirani po disciplinarnom modelu već preko širokih područja učenja i razvoja ili aktivnosti; orijentacija ka vaspitanju i obrazovanju koje polazi od deteta; stavljanje u prvi plan **procesa učenja** umesto rezultata.

3.4 Pitanja kvaliteta vaspitno-obrazovne prakse - šta očekujemo da vidimo u okviru visokokvalitetnog vaspitanja i obrazovanja u ranom uzrastu?⁷⁸

Pitanja kvaliteta vaspitno obrazovne prakse direktno je povezano sa svime što smo do sada govorili. Ukratko, možemo ih opisati kao pristup promenama sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja ka fleksibilnijem, demokratičnijem, kontekstualno specifičnijem i etičnijem. Svi aspekti kvaliteta direktno se ogledaju i presecaju u samoj praksi. Ukoliko težimo kreiranju i razvijanju različitih kvalitetnih programa u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja trebalo bi da imamo u vidu da je takva praksa zasnovana na potrebama dece, porodice i lokalne zajednice, da se stvara kroz dijalog o vrednostima i svrsi vaspitanja i obrazovanja, da odražava specifičnosti konteksta u kome se odvija, podrazumeva mrežu podrške i uključenost roditelja, dece i lokalne zajednice. Na ovaj način program se razvija “iznutra” od strane onih koji u njemu učestvuju i koji ga čine⁷⁹.

⁷⁷ Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8), April 2008, © Victorian Curriculum and Assessment Authority 2008, Published by the Victorian Curriculum and Assessment Authority 41 St Andrews Place, East Melbourne, Victoria 3002

⁷⁸ Dawn Tankersley, 2012, based on Competent Educators of the 21st Century: Principles of Quality Pedagogy (International Step by Step Association)

⁷⁹ “Program iznutra” ili “korisnički dizajn” kao način razvijanja programa omogućava svim akterima da bolje razumeju sistem i vlastite vrednosti, generiše konsenzus među učesnicima i obezbeđuje veću posvećenost, kao i autentičnost i održivost sistema (Banarhy, 1991, prema Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2013)

⁷⁵ Urban et al. (2011), CORE report - Competence Requirements in Early Childhood Education and Care
⁷⁶ Ibid.

Kako ćemo to da znamo:

- Postoje prilike za decu da se angažuju u **interakcijama**, koje karakteriše poštovanje i pružanje podrške između svih odraslih koji su uključeni u živote dece;
- Postoje jaki **partnerski** odnosi između vaspitača, porodica i drugih članova zajednice
- Kroz svakodnevna iskustva, deca uče da uvažavaju i vrednuju **različitost** i razvijaju veštine potrebne za učestvovanje.
- **Procene i planiranje služe** promovisanju procesa učenja koje omogućava da svako dete postigne uspeh.
- Koriste se **strategije** koje promovišu **učenje** i odražavaju demokratske vrednosti.
- Deca su u bezbednoj **sredini** koja zadovoljava specifične potrebe u procesu učenja, rad kroz saradnju, angažovanje u različitim vrstama aktivnosti,
- Vaspitači imaju priliku da se stalno **profesionalno i lično usavršavaju**, razmatraju svoju praksu i rade na kooperativni način sa drugima odražavajući radost koju donosi proces celoživotnog učenja.

U EPPE⁸⁰ studiji se analiziralo šta čini predškolsko vaspitanje i obrazovanje delotvornijim, i ukazano je na sledeće značajne faktore: kvalitet verbalne komunikacije između odrasle osobe i deteta; poznavanje i razumevanje kurikuluma; poznavanje procesa učenja kod dece ranog uzrasta; sposobnosti odraslih da pomognu deci u rešavanju konflikta i pružanje podrške roditeljima u unapređivanju kućnog okruženja za učenje i podsticanje dečijeg učenja kod kuće.

Opšte uzevši, vaspitno-obrazovni programi visokog kvaliteta su fleksibilni i responsivni na dečije ideje, a u isto vreme obuhvataju pažljivo planiranje i upotrebu resursa. Oni omogućavaju deci da se angažuju na polju istraživanja, proučavanja, rešavanja problema i otkrića u saradnji sa drugima (Arthur et al, 2003). Pre svega, takvi programi neguju kompetentne vaspitače, pružaju im podršku i obezbeđuju im prilike da kontinuirano uče i rastu.

4. DIVERSIFIKOVANI (POSEBNI I SPECIJALIZOVANI) PROGRAMI

U ovom poglavlju ćemo se fokusirati na deo procesa koji predstavlja najveći izazov, ali i pruža najveće zadovoljstvo – sprovođenje ideja u praksu. Predstavićemo vam korak po korak proces koji smo sprovedi na projektima IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica, prepreke na koje smo naišli, kao i drugačije načine izrade različitih vrsta programa.

Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju postavljeni su temelji uvođenju posebnih i specijalizovanih programa koji po prvi put, osim obezbeđivanja dodatanih sadržaja za decu koja su u vrtiću (balet, engleski i sl.) imaju funkciju povećanja dostupnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja deci koja nisu uključena u sistem, uključujući i decu iz osetljivih grupa. Podzakonski akti kao što su Standardi uslova za ostvarivanje posebnih programa u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja, Pravilnik o bližim uslovima, vrstama, načinu ostvarivanja i finasiranja posebnih specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga i Standardi kvaliteta rada predškolskih ustanova definisali su okvire u kojima se treba kretati pri osmišljavanju programa.

Standardima uslova za posebne i specijalizovane programe definisana je njihova funkcija u skladu sa savremenim zahtevima vezanim za kvalitet programa, koji su opisani u prethodnom tekstu. Posebni i specijalizovani programi treba da doprinesu:

- građenju odnosa sa porodicom, lokalnom zajednicom i širom društvenom sredinom u skladu sa potrebama predškolske dece i njihovih roditelja kako bi se uvažile razvojne specifičnosti predškolskog uzrasta, stvorili uslovi za negovanje igre kao autentičnog načina izražavanja i učenja predškolskog deteta, te uvažile kulturne i jezičke specifičnosti sredine u kojoj ono odrasta, u skladu sa zakonom;
- jačanju i unapređivanju vaspitne funkcije porodice;
- zadovoljavanju potreba dece i njihovih porodica za različitošću i posebnosti kroz raznovrsne oblike pedagoškog rada u skladu sa razvojnim karakteristikama dece, promenama u tehničko-tehnološkim, kulturnim, obrazovnim, sportskim i rekreativnim sadržajima koje nudi uža i šira zajednica;
- uspešnijem uključivanju dece predškolskog uzrasta u dalje vaspitanje i obrazovanje i društvenu sredinu kroz interakciju sa decom različitih uzrasta i različitim odraslim osobama;
- stvaranju podsticaja za stalno obrazovanje i stručno usavršavanje vaspitača i stručnih saradnika⁸¹.

4.1. Šta treba da znamo kako bismo ispoštovali pravednost prilikom uključivanja dece iz osetljivih grupa u kvalitetne diversifikovane programe?

Pravilnik o bližim uslovima, vrstama, načinu ostvarivanja i finasiranja posebnih specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova fokusira se, između ostalog, na pitanje obuhvata dece iz društveno osetljivih grupa.

Veoma je važno voditi računa da uvođenjem ovih programa dodatno ne stigmatiziramo porodice i decu iz osetljivih grupa i svedemo ih samo na poreklo i status. Sa druge strane, ne smemo dozvoliti da se poriče da se neka deca nalaze u teškoj situaciji nego druga i da im treba više podrške.

To nas dovodi do pitanja na koje se do sada nije našao odgovor a to je pitanje univerzalnih i/ili ciljanih intervencija i programa. Da li u okviru programa namenjenih svoj deci mogu da se vrše prilagođavanja i individualizacija tako da svako dete može da ostvari svoje potencijale, ili je ipak bolje imati ciljani pristup, tj. imati programe koji su kompenzatorni po svojoj prirodi i pre svega doprinose “nadoknađivanju” propuštenog kada se radi o deci iz osetljivih grupa.

U realnosti i uzimajući u obzir različite kontekste, politike i dostupne budžete, nije lako dati odgovor DA ili NE. I univerzalni i ciljani programi i pristupi mogu imati i pozitivne i negativne efekte. Pored toga, kao što je navedeno u *Starting Strong II*⁸², činjenica da se usluge nude, ciljane ili univerzalne, može da bude korisno za decu samo ako ih roditelji koriste, ako su one smislene i ukoliko se u njima osećaju dobrodošlim.

Ciljane usluge

| Dobiti | Negativni efekti |
|---|---|
| Oskudni resursi se mogu iskoristiti na delotvorniji način kako bi delovali na pitanje koje je u fokusu. | Neka deca koja ne zadovoljavaju zadate kriterijume (npr. jednostavno nisu dovoljno siromašna) mogu biti neobuhvaćena. |
| Usluge su organizovane tamo gde su zaista potrebne. | Ciljana grupa može biti dodatno stigmatizirana i isključena. |
| Korisnici se osećaju prijatnije, jer su među ljudima koji dele ista životna iskustva ili okolnosti. | Postoji manji pritisak na pitanja kvaliteta od strane korisnika iz srednje klase čiji glas se često bolje čuje. |

Univerzalne usluge

| Dobiti | Negativni efekti |
|--|---|
| Po svoj prilici bi se više dece upisalo, kada su vaspitno-obrazovne usluge dobro poznate i dostupne svima. | Postoji rizik da srednja klasa preuzme primat i na taj način usluge ponovo ne budu dostupne drugim korisnicima i doprinesu nejednakostima umesto da ih uklanjaju. |
| Ovi sistemi su zasnovani na pravima, pre nego na određenim kriterijumima za učestvovanje (društveno ekonomski status, kućna adresa, poreklo roditelja...). | One su veoma skupe i mogle bi da budu pod rizikom posebno u vreme krize. Određena finansijska podrška se obezbeđuje i za porodice kojima možda nije ni potrebna. |
| Postoje veće šanse za kreiranje socijalne kohezije, i nema stigme jer svi koriste usluge. | Ovo može da predstavlja previše „srednji put“ i može da učini da se društveno osetljivije grupe ne osećaju prijatno. |

Efekti slabijeg socioekonomskog statusa manje utiču na učešće dece u vaspitno-obrazovnim programima u zemljama gde su dostupne univerzalne, a besplatne usluge (npr. zemlje Skandinavije). To bi moglo da znači da univerzalno pravo na vaspitno-obrazovne usluge koje se javno finansiraju i obuhvataju integrisane sisteme koji kombinuju vaspitanje/negu i obrazovanje, uz fleksibilno raspoređivanje sredstava, uz izdvajanje dodatnih resursa za društveno osetljive grupe, može da pomogne u prevazilaženju socijalne stratifikacije pri korišćenju predškolskog vaspitanja i

obrazovanja uz najveće koristi za društveno osetljive grupe⁸³.

Danas se sve više govori o progresivnom univerzalizmu, ili ‘kaskadnom modelu usluga’⁸⁴. U nekim slučajevima, dodatno finansiranje i projekti mogu biti osmišljeni za određene grupe (siromaštvo, migracije, smetnje u razvoju i invaliditet...) Ponuda dodatnih ciljanih odgovora na specifične potrebe dece može da pomogne i u procesu ‘jačanja slabijih’ pre nego što se utope u programima koji su usmereni ka srednjoj klasi. U Velikoj Britaniji, na primer, iskustvo je pokazalo da, jednom kada se porodice upoznaju sa “mestima sastanka” u osetljivim sredinama, njihovo poverenje u druge usluge je raslo i prisustvo se povećalo. U flamanskoj zajednici u Belgiji vaspitanje i obrazovanje se jednako finansira za svu decu, ali škole dobijaju dodatne resurse za učenike koji zadovoljavaju određene kriterijume kao što su teškoće pri učenju, siromaštvo, roditelji kojima maternji jezik nije dominantni jezik društva. Ova podrška se ne prenosi na pojedinačno dete ili roditelja već na školu koja to može koristiti u okviru šireg školskog okruženja (npr. dodatno osoblje) što može biti od koristi za svu decu.

Na oba projekta, IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica, težili smo ka progresivnom univerzalizmu. Osnovna ideja je bila da se kreiraju posebni i specijalizovani programi u oblastima gde su nedostajali predškolski programi i da se uvedu politike upisa koje podržavaju stvaranje socijalno izmešanih grupa. Posebni i specijalizovani programi ne bi trebalo da postanu ciljane usluge, i oni nikada ne bi trebalo da služe kao instrument za dodatnu segregaciju pojedinačnih grupa dece.

4.2. Šta bi trebalo da imamo na umu kada osmišljavamo diversifikovane programe⁸⁵:

Dete je nosilac prava: na autonomiju, dobrobit/blagostanje ... i prava na razvoj na osnovu ličnih svojstava. Dete je agent sopstvenog znanja, bogato dete sa prirodnim strategijama za učenje i istraživanje ... Vreme detinjstva koje se nikada ne može ponoviti.

Vrtić/predškolska ustanova se posmatra kao životni prostor u kome se razvija kultura istraživanja, dokumentovanja i odgovornost svih.

Programi su orijentisani ka deci –nastaju u interaktivnost i sa roditeljima, vaspitačima i vršnjacima ; podstiče i pridaje se velika važnost kvalitetu života u ustanovi. Dokumentacija se koristi ne samo da beleži dečiji napredak, već i za kolegijalno istraživanje o pedagoškim pristupima zaposlenih.

U procesu implementacije projekata IMPRES i Vrtići bez granica, kroz dijalog sa svim učesnicima posebni i specijalizovani programi koji su usmereni na povećanje obuhvata dece iz osetljivih grupa mogu se definisati kao:

- **Specifična vrsta procesa.** Oni predstavljaju konstantan socijalni proces interakcija koje uključuju decu, vaspitače, znanje i sredinu; oblikovani su kontekstom lokalne zajednice (kontekst obuhvata društvene odnose između učesnika - vaspitače, decu, roditelje, ostale članove ...), organizacionim aranžmanom i etosom konkretne

82 OECD, Starting Strong II, 2006

83 See Vandenbroeck, M, Lazarri, A (2012): *Accessibility of ECEC for children from ethnic minorities and low-income families*. Background paper for TFIEY, jan. 2013 (with references to a.o. UNICEF - - Kindergarten without borders-Innocenti 2008, Leseman 2002, Ghysels & Van Lancker 2011), <http://www.calameo.com/read/001774295780e9c56e158?authid=lunFhaVetzQ6>

84 Starting Strong II

85 Bennet, J. Pedagogy in Early Childhood Services with Special Reference to Nordic Approaches <http://psyjournals.ru/en/articles/d31325.shtml>

ustanove i prirodom i sadržajem interakcije i komunikacije između vaspitača i deteta – skupom utvrđenih vrednosti, pravila, uloga i zaduženja organizacije, materijalnom strukturom i menadžmentom same ustanove.

- **Zajednički život dece i vaspitača**, koji tokom procesa zajedno uče: oni pronalaze i isprobavaju različite načine razumevanja situacija za učenje i njihovu ličnu ulogu u njima. Na ovaj način učenje postaje kooperativna aktivnost, ono što dete sazna ili shvati „nije njegova lična konstrukcija/ostvarenje” već više „rezultat zajedničkog konstruisanja/stvaranja znanja dece i odraslih“ (za više informacija vidite Pravilnik o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje PU i prilog br. 1)

Rad na osmišljavanju i razvijanju diversifikovanih (posebnih i specijalizovanih) programa je dinamičan i kontinuiran proces koji zavisi od konteksta. On predstavlja način organizovanja života, ukupnost života koji uključuje odnose između dece, između dece i vaspitača, i između samih vaspitača, pored strukturiranih sekvenci učenja i podučavanja. Promene koje se odvijaju tokom ovog procesa ne odnose se samo na to šta ćemo decu da naučimo, već se odnose i na pristup podučavanju i učenju – kako pristupiti deci i kako sa njima vršiti interakciju, kako ih podučavati.

Po mišljenju direktora, vaspitača i stručnih saradnika, učesnika projekata IMPRES-a i Vrtići bez granica, **ono što čini ovu vrstu programa** drugačijom od ostalih su pre svega uvažavanje i uzimanje u obzir dečijih potreba i interesovanja, uključenost roditelja, kao i fleksibilniji i kreativniji način realizacije programa. Direktori i stručni saradnici takođe naglašavaju dužinu trajanja programa i rad u mešovitim grupama (deca od 3 do 5,5 godina). Stručni saradnici razlike vide i u tome što su programi besplatni, kao i u tome što se zasnivaju na uvažavanju različitosti i saradnji među decom.

Što se tiče vaspitača za njih se najveće razlike ogledaju u:

- nivou aktiviteta dece i njihovog učešća (deca su aktivnija i više učestvuju u celom vaspitno obrazovnom procesu),
- značaju koji se pridaje stručnom usavršavanju vaspitača i obezbeđivanju neposredne podrške u radu (seminari treninzi, mentorska podrška),
- timskom radu na nivou vrtića (učenje od i sa kolegama i pružanje uzajamne podrške),
- sistematskom praćenju dece i procesa rada, dokumentovanju procesa i napredovanju dece što je osnova za reflektivni pristup radu i formativnom praćenju),

Kada su upitani šta im se **najviše dopada** kod ovih programa i vaspitači i direktori i stručni saradnici su naveli : veće učešće roditelja, kao i njihovo osnaživanje za uspešno roditeljstvo kao i uvažavanje potreba dece i roditelja.

Vaspitačima se posebno dopadaju: fleksibilnost, spontanost i holistički pristup razvoju deteta, rad u timu i saradnja sa koleginicama, kao i rad u mešovitim grupama. Posebno je zanimljivo što se vaspitačima dopada profesionalni izazov pred kojim se nalaze i mogućnost za učenje i razvoj.

Direktori i stručni saradnici posebno ističu povećanje dostupnosti programa osetljivim grupama, kao i povećanje upisne stope u PU.

4.3. PRIPREMA - Započeti promenu

Promena počinje sa svakim od nassvaki korak se računazajedno učinimo promene za decu!

Pitanja koja vode razvijanju teorije promene...

Šta je vaša vizija/šta želite?

Ko su agenti/nosioci promene?

Koji su uslovi potrebni da se desi

željena promena? Projektovana

budućnost – uslovi i intervencije?

Kako ćete znati da ste na dobrom

putu? Šta su pokazatelji na koje ćete

se oslanjati?

Kakav je kontekst? Ko može da utiče

i kako?

Koja je dugoročna promena koju

želite i ko od te promene treba da ima

koristi?

Kakav proces promene očekujete?

Kroz koje faze promena treba da

prođe?

Koje pretpostavke imate o promeni i

načinu na koji će se desiti?

Doneti odluku da se započne proces promene nije lako. Obično smo srećni i zadovoljni situacijom u kojoj se nalazimo. Čak i ako nismo srećni, nismo sigurni da li bi trebalo da promenimo ono što imamo i ono što znamo, ono na šta smo navikli i sa čim znamo da izlazimo na kraj sa više ili manje upeha. Promena stvara neravnotežu, što može da bude neugodno. Ljudi moraju proces promene da učine smislenim za njih same.

Neki autori smatraju da je za započinjanje procesa promene u oblasti vaspitanja i obrazovanja, potrebno da ljudi imaju osećaj *moralne svrhe*. Moralna svrha znači delovanje sa namerom stvaranja pozitivnih promena u životima ljudi (dece, roditelja, profesionalaca) na koje se vrši uticaj⁸⁶.

Ako diversifikovane programe posmatramo kao način za doseganje dece i porodica koje su izvan predškolskog sistema (obično deca iz društveno osetljivih grupa) i da

im se obezbedi adekvatna stimulacija za razvoj i učenje, jednakost, ostvarivanje punih potencijala i dobar početak u životu, onda je moralna svrha više nego jasna.

Da bi započeli proces promene neophodno je razviti, na nivou predškolske ustanove i lokalne samouprave, teoriju promene, koja će vas voditi, motivisati i informisati o tome kako napredujete i da li ste na pravom putu. Treba da se oslanjate na sistematičan način razmišljanja o tome kako se događa promena (pretpostavke), a da u isto vreme uzimate u obzir spoljašnje faktore i intervencije kao i vaše lične intervencije. Stvaranje teorije promene treba da bude vežba iskustvenog učenja, koja pomaže u analizi kompleksnih procesa promene, a koju odlikuje višestruko učešće zainteresovanih strana uz međusobnu saradnju.

Prihvatanje nove ideje da posebni i specijalizovani programi, posebno programi užih oblasti vaspitno-obrazovnog rada⁸⁷, treba da služe na prvom mestu povećanju obuhvata zahteva kompleksnu promenu.

86 Fullan, M (2006): Change Theory a Force for School Improvement, Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No 1, 157, November 2006

87 Programi koji imaju za cilj stimulisane celovitog razvoja dece, pružanje mogućnosti za socijalizaciju i pružanje podrške za razvoj posebnih sklonosti i interesovanja u skladu sa psihofizičkim mogućnostima dece – član 5. Pravilnika o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje PU (Službeni glasnik RS, br 26/13)

Kako bi došlo do kompleksne promene neophodno je obezbediti:

1. Viziju – gde želimo da budemo
2. Veštine – šta treba da naučimo kako bismo mogli da radimo u novim uslovima
3. Podsticaje – motivaciju i uvažavanje
4. Resurse – materijalne i ljudske resurse
5. Akcioni plan – jasan plan koji opisuje korake i kuda oni vode.

Ako nedostaje vizija, onda će se ljudi osetiti zbunjeno – neće imati sliku onoga što pokušavaju da postignu pa će lutati i biti zbunjeni.

Ako nedostaju veštine, ljudi će biti nervozni. Oni znaju šta treba da se dogodi ali nemaju sposobnosti da postignu ono što treba uraditi.

Ako nedostaju podsticaji, promena će se verovatno dogoditi ali će biti postepena ili spora. Ljudi neće imati istu motivaciju da im sprovođenje neophodnih promena bude prioritet.

Ako nedostaju resursi, doći će do frustracije.

Ako nema akcionog plana, ljudi će znati gde žele da idu ali će doživeti lažne početke zato što ne postoji logični plan akcije.

(Kako biste bolje razumeli dok čitate ovaj opis, pogledajte prilog br. 2 – Upravljanje kompleksnom promenom).

Za ovakvu vrstu promene potrebno je dobro planiranje i stvaranje mreže podrške. Lokalna samouprava treba da ima aktivno i posvećeno lice koje će biti podrška vaspitačima i stručnim saradnicima koji rade na razvijanju ovih programa. Direktori imaju ključnu ulogu na nivou predškolske ustanove. Između ostalog, oni bi trebalo da:

- ✓ obezbede obuku za zaposlene koja polazi od snaga vaspitača i mentorstvo koje podstiče samostalno donošenje odluka i preuzimanje rizika,
- ✓ stvore radno okruženje koje karakterišu poverenje, međusobno uvažavanje i zajednička profesionalna vizija za decu i porodice,
- ✓ učine da ljudi osećaju da se i u najtežim vremenima, o problemima može diskutovati na produktivan način,
- ✓ poseduju samopouzdanje, saosećanje, odlučnost i spremnost da podrže zaposlene,
- ✓ zaista brinu o ljudima koje vode. „Interakcije i odnosi među ljudima, a ne sami ljudi prave razliku koja utiče na organizacioni uspeh. Tokom procesa promene, od suštinskog značaja je uzeti u obzir odnose u okviru organizacije.”(Fullan, 2006)

Vizija

Jasna, na obrazovanje fokusirana vizija predstavlja sliku onoga što PU može ili treba da postane. Vizija je povezana sa vrednostima, uverenjima i težnjama.

Misija

Misija je specifična i definiše ono što PU želi da postigne, odnosno pojašnjava na koji način će vizija biti dostignuta.

- ✓ uvek posmatraju promenu kao kompleksan proces ne kao jednostavnu zadataka koje treba obaviti
- ✓ sarađuju sa svim relevantnim zainteresovanim stranama,
- ✓ moraju da budu dobri zastupnici novih praksi.

Svaki korak u planiranju i realizaciji treba da bude zasnovan na učešću i saradnji, ali ne samo unutar predškolske ustanove /vrtića, već i sa roditeljima i drugim ključnim zainteresovanim stranama.

Za povećanje dostupnosti nije dovoljno samo da se donese odluka da želimo da uvedemo promene u svoj rad i krenemo sa novim programima. Potrebno je i:

- intenzivno zastupanje uz korišćenje konstruktivnih strategija komunikacije
- garancija kvaliteta i utemeljenost različitih programa na potrebama u zajednici
- imati delotvornu međusektorsku koordinaciju
- ojačano partnerstvo između različitih zainteresovanih strana
- razviti strategije održivosti i osnažiti lokalnu zajednicu i donosiocima odluka i roditelje
- imati dobre sisteme praćenja i vrednovanja kvaliteta rada.

Promena povezana sa uvođenjem posebnih i specijalizovanih programa sa ciljem povećanja obuhvata dece iz osetljivih grupa je postepena i odvija se u fazama, pošto nije povezana samo sa novim praksama, npr. organizovanjem kraćih programa, ili programa u drugačijem okruženju, već se radi i o menjanju dominantnog shvatanja o tome šta predškolsko vaspitanje i obrazovanje predstavlja i šta mu je osnovna funkcija. Takođe, radi se i o novom shvatanju šta je glavna svrha posebnih i specijalizovanih programa – pomeranje od postojeće paradigme da su ove vrste programa dodatne usluge za decu i roditelje koji su već u sistemu, ka novoj paradigmi po kojoj diversifikacija programa treba da doprinese povećanju obuhvata i većoj pravednosti sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Tokom projekata UNICEF – Vrtići bez granica i IMPRES, učesnici u procesu su definisali postojeću dominantnu paradigmu i šta bi oni voleli da imaju kada je u pitanju diversifikacija programa.

| Šta imamo? | Šta bismo voleli da imamo? |
|--|---|
| Usmerenost na decu u sistemu | Usmerenost na svu decu u lokalnoj zajednici/ posebno na onu koja su van sistema i iz društveno osetljivih grupa |
| Ponuda unapred osmišljenih i struktuiranih programa i oblika rada – u sistem ulaze oni koji „se najbolje uklapaju” | Stvaranje programa kroz dijalog sa decom, roditeljima i lokalnom zajednicom |
| Organizovanje programa gde postoje uslovi | Organizovanje programa tamo gde su potrebni i gde se nalaze deca i porodice |
| Praćenje logike „jedan pristup (celodnevni programi, sa obrocima i spavanjem) odgovara svima” | Utkanost u lokalni kontekst i fokus na uvažavanju različitosti |

| | |
|---|--|
| Dominantna funkcija – ekonomska | Zastupljenost svih funkcija – ekonomske, obrazovne i socijalne |
| Nema fleksibilnosti (radno vreme, pravila koja se tiču higijene...) | Fleksibilnost (radno vreme, pravila koja se tiču higijene...) |
| Rad u manje ili više hijerarhijskoj postavci | Zajednice koje uče /demokratske prakse |
| Realizacija onog što je zamišljeno | Refleksija/razmatranje |
| Ograničeno razumevanje kvaliteta | Pristup koji je orijentisan ka visokom kvalitetu/detetu/porodici/zajednici |

Već smo naglasili da kako bismo došli od mesta gde smo sada do mesta gde želimo da budemo, moramo da idemo putem promene. Ovaj put je simbolično predstavljen u sledećem kontinuumu: Proces i faze promene u predškolskoj ustanovi⁸⁸.

| | Faza usmerenosti ka sebi | | Faza tranzicije | Faza promene | |
|------|--|---|--|---|--|
| Faza | Status kvo | Pogled ka unutra | Razmišljanje | Ciljani pristup | Fleksibilnost |
| Opis | Postojeće prakse se održavaju bez refleksije, kritike i ispitivanja „OK smo sa onim što imamo, ovo je jedino moguće” | Male promene, ali koje ciljaju samo one koji su u sistemu. Uvođenje posebnih i specijalizovanih programa ali samo za decu koja su u sistemu, pružajući im još više prilika. | Posmatranje izvan PU, sticanje svesti o tome da postoje deca koja nisu uključena u vaspitanje i obrazovanje. Prikupljanje podataka o njima, istraživanje razloga –zašto nisu uključena, ali ne i preduzimanje konkretnih aktivnosti. Glavni fokus je na listama čekanja. | Stvaranje posebnih programa za specijalne grupe. Organizovanje jednkrotnih ili privremenih programa za decu i roditelje iz osetljivih grupa (npr. radionice za romsku decu, programi o roditeljstvu, učenje jezika za decu iz manjinskih zajednica itd.). | Fokus na svim roditeljima i deci u lokalnoj zajednici. U fokusu je upornost da se svi aspekti predškolskih programa i vaspitanja i obrazovanja učine dostupnim za svu decu - da sva deca imaju priliku da dosegnu svoj pun potencijal. |

Tabela br. 2 : Proces/faze promene u vezi sa razvojem i uvođenjem diversifikovanih programa

Gde se nalazite vi i vaša ustanova. *Zašto se nalazite tu? Gde biste voleli da budete? Kako možete tamo da stignete?*

Nekada prolazimo kroz faze brže, nekada sporije; ponekad se u nekoj od faza zadržimo i duže nego što bi možda bilo potrebno; ponekad nam se desi da se vratimo unazad. Sve je to posledica podrške koju imamo. Ako lokalna zajednica i roditelji podržavaju promenu ona se lakše i desi. Kada podrška izostane, kada za promene nema interesovanja, onda se čak dešava i da se vratimo unazad.

U okviru ova dva projekta postavljeni su sledeći ciljevi promene:

- povećano shvatanje značaja ranog uzrasta i funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja (uključujući socijalnu, ekonomsku i obrazovnu funkciju) kod donosioca odluka, finansijera, roditelja, profesionalaca i članova lokalnih zajednica;
- stvaranje motivacije kod lokalnih samouprava, predškolskih ustanova i lokalnih zajednica da se otvore za različite potrebe dece i roditelja i mogućnosti za njihovo zadovoljavanje kako bi se većem broju dece obezbedio pristup kvalitetnim predškolskim programima;
- uvođenje demokratske vizije i praksi u razvoju i sprovođenju predškolskih programa – učešće dece, roditelja i lokalnih zajednica; zajednica koje uče ...;
- motivisanje aktera u predškolskom vaspitanju i obrazovanju da stvaraju partnerstva, traže podršku i razumeju svoje mesto u kompleksnom sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja – uvođenje koncepta kompetentnog sistema i kompetentnih pojedinaca u okviru sistema;
- unapređivanje znanja i veština lokalnih samouprava i predškolskih ustanova u cilju stvaranja fleksibilnijeg sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja, prilagođenog pojedinačnim potrebama dece i roditelja;
- stvaranje mreže trenera i mentora na lokalnom nivou u svakoj predškolskoj ustanovi koja je uključena u projekte, kako bi mogli dalje da šire znanja i veštine u svojim PU, ali i u regionu.

Vrednosti koje smo definisali:



U projektima UNICEF – Vrtići bez granica i IMPRES, kada smo postavili ove ciljeve i krenuli da ih ostvarujemo, desile su se sledeće promene, stvorene su različite prilike: inkluzija marginalizovanih grupa dece; veći obuhvat dece, visok kvalitet usluga koje su pružene onima kojima su najpotrebnije, stvaranje osnove za celoživotno učenje i bolji uspeh u životu za svu decu, posebno onu koja dolaze iz društveno najosetljivijih grupa, doprinos socijalnoj inkluziji, bolja upotreba postojećih ljudskih i materijalnih resursa – čak i vrlo ograničeni materijalni resursi mogu da imaju velike efekte ako se mudro investiraju, više isplativijih investicija, diversifikovana ponuda predškolskih programa koja je više u skladu sa diversifikovanim i novonastajućim potrebama porodica i dece, bolja realizacija osnovnih načela Zakona o predškolskom vaspitanju (član 4.), osnažena predškolska ustanova, vaspitači, roditelji i lokalna samouprava.

Voleli bismo da svaka učinjena promena traje i dalje se razvija. Kako bi do toga došlo, naučili smo da je potrebno obezbediti promene na različitim nivoima. Kao što se možda sećate, u prethodnom delu Priručnika smo pomenuli kompetentni sistem i nivoe tog sistema – od kompetentnog pojedinačnog profesionalca do kompetentnog sistema, kao i da je potrebna podrška da bi se promene ustalile i održale. Potrebna je transformacija na svakom nivou; to je jedini način da promena bude održiva.

Bitno je imati na umu da se ništa ne bi izmenilo kada ne bismo ciljali celokupan sistem. U slučaju diversifikacije programa to znači da nije dovoljno edukovati profesionalce i onda ih vratiti u sistem (od nivoa pojedinačnih vrtića do nivoa Ministarstva) očekujući da će oni nešto promeniti. Ako ostali u vrtiću, roditelji, menadžment i drugi profesionalci u predškolskoj ustanovi, lokalna samouprava, Ministarstvo prosvete i šire društvo ne podržavaju promenu, ona se neće dogoditi. Ovo je pitanje koje sa sobom nosi dosta izazova; nove prakse za organizovanje diversifikovanih programa mogu biti napuštene i resursi i znanje protraćeni ili pogrešno iskorišćeni ako npr. predškolska ustanova i vaspitači ne dobijaju podršku od školske uprave, ili lokalna samouprava obustavi sredstva ili se nađe neka druga, u tom trenutku primamljivija ponuda za korišćenje adaptiranih prostora i sve što je do tada urađeno prestane da bude važno.

4.4. Koraci⁸⁹ u procesu uvođenja posebnih i specijalizovanih/ diversifikovanih programa

Kada su odluke donesene i pripreme završene, savetujemo vam da preduzmete sledeće korake. Nazvali smo ih Model 5 P⁹⁰ što ukazuje na pet najvažnijih faza (prikupljanje podataka; podrška i osnaživanje; povezanost; preduzimanje akcije i refleksija, praćenje i vrednovanje) u procesu izrade i implementacije programa koji teže da zadovolje potrebe dece, roditelja i lokalne zajednice i obezbede veći obuhvat dece koja nisu u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja i koja u najvećem broju slučajeva pripadaju najosetljivijim grupama.



Ove faze se ne odvijaju redosledom kojim su navedene, već se često preklapaju ili čak povremeno dešavaju paralelno (više o tome možete da pročitate u Praktikumu – primeri razvijenih praksi).

4.4.1. Korak 1 – prikupljanje podataka

Većina predškolskih ustanova u Srbiji je više usmerena na decu koja su u vrtićima; one obično ne vide svoju ulogu u procesu pružanja usluga svoj deci i porodicama u zajednici, već samo onima koji mogu da „zadovolje kriterijume“ (npr. zaposleni roditelji; finansijski status; itd...). Ustanove tako propuštaju priliku da budu zastupnici prava i interesa sve dece u lokalnoj zajednici i preuzmu vođstvo kada se radi o pitanjima koja se tiču najboljeg interesa dece.

Onog trenutka kada odluče da izađu van okvira svoje tradicionalne uloge, kao što su uradili na projektima IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica, ustanove dobijaju više podrške i poštovanja u lokalnoj zajednici. Kako bi se obezbedile usluge većem broju dece i privukla pažnja lokalne samouprave, članova zajednice i roditelja, predškolskim ustanovama su potrebni podaci o deci kao što su: broj, uzrast, socijalni status, mesto boravišta, problemi koje imaju, njihove potrebe i očekivanja. Sa druge strane, takođe je važno mapirati postojeće i potencijalne resurse koje predškolska ustanova i lokalna samouprava imaju i mogu da ponude deci i porodicama.

Kako bi postojala delotvornost i temeljitost, nove prakse koje želimo da uvedemo moraju da budu zasnovane na preciznim i tačnim podacima.

Na projektima IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica, sve je počelo sa prikupljanjem podataka. Kreirani su posebni upitnici za predškolske ustanove, lokalne samouprave i roditelje (više o tome možete da pročitate u Praktikumu – primeri razvijenih praksi). Na osnovu prikupljenih podataka donete su odluke, gde se mogu organizovati programi, gde se nalaze deca koja nisu u predškolskoj ustanovi; gde su raspoloživi prazni prostori koji se mogu koristiti; koje su potrebe dece, roditelja, lokalne samouprave i predškolskih ustanova, i kako one mogu biti usaglašene u najboljem interesu dece. Naša praksa je pokazala da kad ljudi diskutuju o brojevima i konkretnim pitanjima, onda mogu i da nađu rešenja.

Pitanja za refleksiju/razmatranje tokom 1. koraka

1. Kakvo je stanje dece ranog uzrasta u našoj zajednici?
2. Ko su deca i porodice u našoj predškolskoj ustanovi?
3. Ko u našoj zajednici trenutno nije uključen u programe i usluge koje nudimo za decu ranog uzrasta i njihove porodice?
4. Koliko dece i porodica ostaje van sistema?
5. Šta znamo o njima?
6. Zašto su oni isključeni?
7. Šta možemo da im ponudimo? Šta imamo da ponudimo?
8. Kako možemo da ih uključimo?

89 Ovi koraci su kreirani u okviru MATRA projekta u Srbiji
90 Trikić, Z, Ed: Begin at the beginning, Beginning is Important – Parents, Professionals and Local Community – Joint Actions for the Benefit of Young Children,(2010) CIP-Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd

II 4.4.2. Korak 2 – podrška i osnaživanje

Pomenuli smo pitanje podrške nekoliko puta u ovom Priručniku - to smo uradili namerno, jer je podrška od velikog značaja na više različitih načina.

Na projektima IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica, puno pažnje je posvećeno profesionalnom usavršavanju svih važnih zainteresovanih strana. Organizovan je set treninga za direktore, vaspitače, donosiocje odluka, mentore, prosvetne savetnike i inspektore, stručne saradnike i predstavnike ministarstva. Pokrivene su različite teme: značaj ranog uzrasta; visokokvalitetna metodologija orijentisana ka detetu, trening iz oblasti mentorisanja, trening o mentorisanju i procesu osmišljavanja diversifikovanih programa, refleksija i samovrednovanje, jačanje kvaliteta vaspitno obrazovnih praksi kroz dokumentovanje, učešće roditelja, kreiranje promene, optimizacija predškolske mreže itd.

Treninzi/obuke za mentore su od velike važnosti za razvoj posebnih i specijalizovanih programa. Ovi treninzi obuhvataju kombinaciju teorijskih izlaganja, individualnog rada kao i aktivnosti u malim i velikim grupama, od kojih se neke sprovedene u okviru predškolskih timova. Trening je osmišljen tako da podstakne razmatranje postojećih praksi, kao i konstruktivne odgovore na predstavljene koncepte. Opšti i posebni ciljevi treninga su:

- Usavršavanje profesionalnih vještina i saznanja u cilju stvaranja različitih prilika za decu i njihove porodice koje su van sistema;
- Stvaranje mreže trenera i mentora koji mogu da podstaknu i podrže promenu u radu PU, da rade u lokalnoj zajednici i predškolskoj ustanovi na razvoju i sprovođenju diversifikovanih programa;
- Uvođenje otvorenosti prema diversifikaciji programa – pitanje dostupnosti, inkluzivnosti i pravednosti;
- Stvaranje zajednice koja uči unutar PU koja će obuhvatati profesionalce, decu i roditelje.

U skladu sa savremenim saznanjima o profesionalnom razvoju koji ukazuju na činjenicu da treninzi/obuke nisu dovoljni ukoliko želimo da kreiramo održivu promenu, posebna pažnja treba da se posveti mentorskom radu i podršci. Vaspitači, stručni saradnici i direktori su imali redovnu podršku od mentora, koji nisu bili deo ustanove i tima ustanove. To ne znači da mentori ne mogu biti npr. stručni saradnici ili prosvetni savetnici.

Pitanja za refleksiju/razmatranje tokom 2. koraka

1. *Kakva stručna znanja i veštine su nam potrebne da kreiramo nove programe?*
2. *Kakva vrsta stručnog usavršavanja nam je potrebna? Treninzi/obuke? Mentorisanje? Sastanci sa timovima i stručnjacima?*
3. *Kako možemo da pružimo deci i porodicama visokokvalitetne programe? Kako možemo da budemo sigurni da su programi visokog kvaliteta?*
4. *Kakva vrsta podrške nam je potrebna: u ustanovi od strane kolega i menadžmenta; roditelja; lokalne samouprave; prosvetnih savetnika i inspektora?*
5. *Kako ćemo da tražimo podršku?*

Uz podršku mentora, praktičari su analizirali svoje prakse da bi razumeli njihov smisao i implikacije kako bi ih kasnije modifikovali. Mentori sa projekata IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica su ohrabivali kontinuiranu refleksiju profesionalaca o njihovom pristupu i njihovim uverenjima. Njihov zadatak je bio da pomažu timovima u predškolskim ustanovama da 'otkriju šta je moguće'⁹¹ u njihovim zajednicama.

Šta i kako treba da radi mentor - Zadaci i uloge mentora

1. Uloga mentora je da **započne proces promene**, i on pre svega mora da preuzme na sebe da „postavlja kritička pitanja” formuliše izazove” i „provocira”, naravno u najboljem mogućem smislu, i zatim da pita: Šta je još moguće? Da li može da se drugačije uradi? Kako?

Na ovaj način on stvara prilike i podstiče otvoren dijalog između članova tima, i svih onih koji doprinose stvaranju promene – roditelja, zajednice... Preduslov za uspeh ovog procesa je uspostavljanje klime poverenja i poštovanja, što će biti podsticaj za sve da iskažu svoja mišljenja, ideje i gledišta. Reciprocitet u ovom procesu se može obezbediti davanjem konstruktivnih povratnih informacija, koje će obuhvatati uglavnom pozitivne aspekte – šta je ono što mi se dopada, a zatim u vidu konkretnog predloga – šta bi moglo da bude urađeno drugačije. To stvara priliku za svakog da iskaže svoje mišljenje i poštovanje za mišljenja drugih na jasan i direktan način, i da se izbegne vrednovanje i kritika koji su sami sebi cilj.

2. Uočavanje onoga što je moguće nije samo po sebi cilj. Sledeći korak je **osmišljavanje strategija za sprovođenje onoga što je moguće u praksi**. Mentor podržava prikupljanje podataka i informacija koje bi trebalo da omoguće analizu konkretnih potreba onih za koje su programi direktno namenjeni – dece i roditelja u zajednici. On pomaže timu da kreira instrumente za prikupljanje podataka, i konstantno proverava da li su svi uključeni i, ukoliko je neophodno, ko može da bude konsultovan, ili ko može da bude saveznik.

3. Sledeća faza uključuje **formulaciju vizije, misije i konkretnih koraka koji vode ka ostvarenju vizije, i promene koje tim želi da postigne**, koje su zamišljene kao realne i izvodljive tokom određenog vremenskog perioda. Preveliki koraci, to jest ambiciozni zadatak, može da dovede do niske energije i neuspeha, a timu je potrebno osećanje uspešnosti koje se javlja posle uspešnog savladavanja prepreka i postizanja konkretnih rezultata. Podrška je posebno važna u kreiranju programa okvira rada koji treba sprovesti, kao što je rad u mešovitim grupama.

4. Sledeća faza se odnosi na **definisanje snaga i resursa kao i na mapiranje potreba tima**. Tokom procesa zajedničkog stvaranja znanja, mentor pomaže članovima tima da realno osmotre koji su im resursi na raspolaganju, koja znanja i veštine poseduju kao tim. To predstavlja priliku za tim da neguje horizontalno učenje, i za mentore da razviju plan za dodatnu (individualnu ili timsku) podršku. Sam mentor može da bude izvor novog znanja (pružanje dodatne literature, primeri tuđih iskustava), ali u isto vreme, trebalo bi da podstiče članove da istražuju, uče, pokušavaju.

5. Profesionalnost u oblasti vaspitanja i obrazovanja je tesno povezana sa sposobnošću kritičke refleksije o pedagoškim praksama i sposobnošću da se one promene. U tom smislu, podrška mentora znači **motivisanje profesionalaca da budu refleksivni praktičari** – da kontinuirano analiziraju metode, tehnike i strategije koje primenjuju, kako bi razumeli njihovo značenje i implikacije za svakodnevnu praksu, i da nađu način da ih potencijalno izmene.

6. Svakako, podrška u **praćenju i beleženju/dokumentovanju svakodnevne prakse** je važna, i na nivou tima se o tome vodi računa kako bi se vršilo praćenje ostvarenja zamišljenih

⁹¹ Discovering what is possible Peeters, Vandenbroeck, 2011

ciljeva i definisali sledeći koraci. Procesi dokumentovanja i vrednovanja su usmereni na činjenicu da promena treba da bude vidljiva svim učesnicima, kako bi mogli da se angažuju u procesu zajedničkog učenja, i uz njihove uvide kreirali „nove mogućnosti”. Takođe, ovo je način praćenja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa i sticanja ideja o tome kako on može da bude unapređen, na primer kroz video zapise određenih sekvenci tokom dana, koje se koriste kao podsticaj za diskusiju o temama koje se vezane za vaspitno-obrazovnu praksu. U procesu dokumentovanja, mentori sa svojim timovima mogu da razviju različite načine da beleže oba procesa, kroz koje forme mogu da predstave dobijene informacije (kao što je portfolio) i načine za uključivanje roditelja i dece u ovaj proces. Ovo je važno ne samo u smislu praćenja, već i u smislu učešća roditelja i dece u procesu planiranja.

7. Mentori podržavaju i **profesionalne razmene**, podsticanjem članova tima da objavljuju izveštaje, pišu i objavljuju članke o određenim pitanjima povezanim sa poljem ravoja u ranom uzrastu, što doprinosi tome da promena bude vidljiva i proces transparentan, ali i korišćenju svake prilike za promovisanje i zastupanje značaja ranog učenja i razvoja kao i potrebe za organizovanjem programa koji su usmereni na pružanje podrške ovim procesima.

Na osnovu svega navedenog može se zaključiti da su glavne uloge mentora: facilitator procesa, prezenter novih znanja i veština, konsultant/savetnik i “vodič” kroz promenu i procese koji se odvijaju. Mentori su tu da motivišu, inspirišu i postavljaju izazove, pruže podršku, savete, da budu uzori, ali pre svega da „... konstantno motivišu i ohrabruju vaspitače i preispituju svoja uverenja i prakse i da im pruže podršku kad situacija postane teška, a izazovi na prvi pogled preveliki. Njihov glavni zadatak je da preispituju i otkrivaju šta je moguće uraditi sa njima”.⁹² I to je stalan proces.

Uloga mentora i / ili tima u procesu razvijanja posebnih i specijalizovanih programa je prva veza sa razvijanjem kompetentnog sistema (od kompetentnih pojedinaca ka kompetentnom sistemu). Uključenost praktičara u proces promene, u okviru kojeg su proaktivni i refleksivni akteri, daje im nadu i samopouzdanje i povećava njihovo poslovno zadovoljstvo (Peeters, Vandenbroeck, 2012.).

ULOGA MENTORA – na osnovu iskustva uspostavljanja posebnih i specijalizovanih programa tokom sprovođenja projekata IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica

Glavni zadatak mentora u okviru projekata IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica je bilo pružanje podrške predškolskim ustanovama u uspostavljanju i razvoju posebnih i specijalizovanih programa koji su osmišljeni u skladu sa potrebama zajednice. Ovaj zadatak je sve više važan s obzirom na činjenicu da pomenuti projekti teže da povećanju obuhvata dece uzrasta od 3 do 5,5 godina, sa posebnim naglaskom na društveno osetljivim grupama dece. Dakle, kada su birani mentori, posebna pažnja je posvećena da se odaberu profesionalci koji imaju dugogodišnje iskustvo u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, ali još važnije – koji zastupaju pristup koji je orijentisan ka detetu, koji su otvoreni za promene i poseduju veštine i sposobnosti za timski rad. Kako bi se osigurala kontinuiranost, mentori su pored direktnih sastanaka komunicirali sa timom putem imejla, telefona ili skajpa. Prednost je naravno data direktnom kontaktu, jer, kao što je uočio jedan mentor, na taj način „... možemo lakše da rešimo stvari, odmah, ili da ih isprobamo ili precrtamo, a ono što je najvažnije – možemo odmah da dobijemo povratne informacije jedni od drugih o onome što radimo”. Prolazeći kroz ovaj proces, predškolski timovi koji su odgovorni za razvoj i širenje programa (a koji su se sastojali od direktora, zaposlenih koji pružaju podršku i vaspitača), su u isto vreme bili osnaženi da uspostave proces mentorisanja kao stalnu praksu. Kako bi ovaj proces bio uspešan, bilo bi dobro da, kao što je jedan mentor

rekao, „... se izaberu oni koji su najviše otvoreni za nova iskustva, voljni da probaju nove stvari i istražuju; treba im pružiti podršku u njihovoj težnji da izađu iz uobičajenih obrasca i rutina. Oni su najtraženiji u ulozi mentora u svojim ustanovama.” Najbolji pokazatelj koliko su bili uspešni naši mentoru je da li i u kojoj meri su timovi sa kojima su radili nastavili da deluju i rade samostalno. To jest, rečima jednog od naših mentora: „Osećaj vaspitača i njegovo verovanje da je kompetentan i da stvara, i to ne samo da bi nešto primenio za svog mentora, je najbolji pokazatelj da je bio uspešan u svojoj ulozi.”

III

4.4.3. Korak 3– umrežavanje

Umrežavanje profesionalaca, roditelja, donosioca odluka je veoma važno. Ono daje ljudima koji pokušavaju nešto da urade osećaj pripadanja. Ljudi se često osećaju usamljeno u procesu uvođenja novina u rad. Saznanje da postoje ljudi koji dele slične ideje i vrednosti može biti inspirativno.

Kada se radi o uvođenju i primeni diversifikovanih programa na lokalnom nivou, posebno za decu iz osetljivih grupa moramo razmišljati o različitim nivoima umrežavanja i povezivanja.

Umrežavanje i optimizacija predškolske mreže

Pitanje je kako optimizirati saradnju i interakciju između svih aktera koji rade sa decom i porodicama. Umrežavanje i interakcija mora da bude u centru pažnje kada se teži ka značajnom povećanju učešća dece iz osetljivih društvenih grupa. Radi se o stvaranju sinergije i razmeni informacija i podataka između svih službi i akterau cilju unapređivanja položaja dece ranog uzrasta i njihovih porodica. Uspostavljanje redovnih i funkcionalnih mreža bi povećalo efektivnost i efikasnost svih organizacija i institucija koje rade sa decom i porodicama.

Kao članovi lokalne mreže koji su potrebni radi stvaranja zajedničke strategije i atmosfere koja je pogodna za preciznije prikupljanje podataka, analizu, veći obuhvat, bolji kvalitet i raznolikost vaspitanja i obrazovanja na lokalnom nivou pominju se različite organizacije, ustanove i institucije kao što su: lokalne samouprave, PU, osnovne škole, škole za decu sa smetnjama u razvoju, školske uprave, centri za socijalni rad, domovi zdravlja, nevladine organizacije, privatne firme i organizacije, državne firme, preduzeća, domovi kulture, sportski centri, itd. Svako od njih ima posebnu ulogu i svi zajedno imaju moć da doprinesu većem obuhvatu dece (više informacija o članovima lokalne mreže i njihovim ulogama moći ćete da pročitate u Priručniku o umrežavanju i optimizaciji mreže predškolskog vaspitanja i obrazovanja).

Pitanja za razmatranje/refleksiju u okviru 3. koraka

1. Ko u lokalnoj zajednici može da podrži ove programe_?
2. Ko u lokalnoj zajednici mora da podrži povećanje obuhvata dece i veću pravičnost u obuhvatu dece?
3. Ko ima slična interesovanja?
4. Ko radi slične stvari?
5. Sa kim možemo da se povežemo?
6. Koje će biti koristi od ovih veza?
7. Da li možemo da koristimo ove programe da povežemo različite grupe dece i roditelja, one koje se ne susreću često?
8. Da li možemo da napravimo formalne i neformalne mreže roditelja?
9. Da li možemo da napravimo formalne i neformalne mreže direktora? Ili vaspitača? Ili predškolskih ustanova?

Umrežavanje roditelja

Organizovanje posebnih i specijalizovanih programa koji za osnovni cilj imaju povećanje obuhvata dece koja nisu u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, otvara mogućnosti umrežavanja njihovih roditelja, kako na lokalnom, tako i na nacionalnom nivou. Na taj način roditelji se osnažuju da se organizuju i preuzmu aktivnu ulogu u kreiranju boljih uslova za obrazovanje svoje dece, da razviju proaktivni pristup predškolskom obrazovanju i da postanu aktivni u traženju da se organizuju programi koji zadovoljavaju njihove potrebe, kao i potrebe njihove dece. Oni takođe uče jedni od drugih kako da doprinesu izradi programa i njihovom praćenju.

Ovakvo umrežavanje ima dodatnu vrednost, jer decu i roditelje iz osetljivih grupa čini vidljivim, njihovi problemi postaju poznati i zahtevaju rešavanje, a iznad svega roditelji se ne osećaju usamljeno, jer znaju da postoje i drugi koji dele njihove ideje i želju da se položaj dece unapredi. Takođe roditelji grade međusobne odnose solidarnosti.

U projektima IMPRES i UNICEF vrtići bez granica, roditelji dece koja su uključena u posebne i specijalizovane programe, iz različitih mesta u Srbiji su počeli da se međusobno povezuju, da pričaju o problemima sa kojima se suočavaju i razmenjuju ideje za njihovo rešavanje. Jedan takav primer je kada su se roditelji iz Lešnice (predškolska ustanova „Bambi“ Loznica) odlučili da svoj rad i materijalna sredstva koja su imali ulože u susedno selo i da pomognu roditeljima i predškolskoj ustanovi da otvore isti program, da bi i deca i roditelji iz tog sela „uživali kao i oni“.

Umrežavanje vaspitača, direktora, stručnih saradnika, PU i lokalnih samouprava koje rade slične programe i žele da diversifikuju ponudu programa predškolskog vaspitanja

Kao i u slučaju roditelja, i umrežavanje profesionalaca, PU i lokalnih samouprava igra značajnu ulogu u procesu realizacije i implementacije posebnih i specijalizovanih programa. Razmena znanja, strategija, ideja i dobrih praksi unapređuje rad svakog pojedinca i ustanove. Takođe, ovakva vrsta umrežavanja pruža dovoljno informacija, primera dobre prakse i kritičkog promišljanja o novim načinima rada, donosiocima odluka i kreatorima politika na nacionalnom i lokalnom nivou i omogućava im da bolje strateški planiraju i unapređuju praksu predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Ovakvo umrežavanje, takođe, pruža osećaj sigurnosti roditeljima, jer znaju da se ne radi o „eksperimentima“ i usamljenim slučajevima, već o praksama koje su proširene i u kojima učestvuju različiti profesionalci.

Iako su projekti IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica počeli kao dva odvojena projekta, u jednom trenutku su se povezali što je dovelo do organizovanja zajedničkih treninga i sastanaka za predstavnike 25 predškolskih ustanova. Predškolske ustanove su se međusobno povezale, vaspitači, direktori, stručni saradnici i roditelji su počeli da se posećuju, da razmenjuju obuke i ekspertizu i da stvaraju neformalne mreže. Na taj način obezbedili su uzajamnu podršku i dtvorili uslove za dalji rad i saradnju i kada se projekti završe. Sa druge strane, poruke koje šalju donosiocima politika i lokalnim samoupravama (finansijerima) imaju veću težinu i značaj.

IV 4.2.4. Korak 4 – preduzimanje akcija

Pravilnikom o bližim uslovima i načinima organizovanja posebnih i specijalizovanih programa definisani su različiti oblici posebnih i specijalizovanih programa (prilog broj 1). I na vama je, imajući u vidu šta želite da postignete, da u saradnji sa roditeljima i predstavnicima lokalne zajednice izaberete onaj koji najviše odgovara, bilo po formi, po sadržaju, dužini trajanja ili načinu rada kontekstu vaše zajednice.

Ako želite da stvorite univerzalno interesovanje i podršku od lokalne zajednice, treba da promovirate program među članovima zajednice. Lokalne vlasti odlučuju koliko novca može biti odvojeno za predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Pre nego što odobre vaš program, oni moraju tačno da znaju zašto zajednica želi da sprovede tu konkretnu aktivnost, koje dobiti se mogu očekivati od ove vrste programa i kako to ostale zajednice sprovode. Ono što je najvažnije je da vi treba da ubedite članove lokalne uprave za obrazovanje i budžet da je vaša ideja dobra. Analiza demografskih podataka i neke značajne statistike će vam pomoći da utvrdite potencijalni broj dece. U svakom gradu i selu gde treba da se otvori diversifikovani program treba pozvati svaku porodicu sa decom odgovarajućih godina, ukoliko je to moguće, da prisustvuju pripremnom sastanku.

Kao što je već navedeno od samog početka vaspitač bi već trebalo da podstiče učešće roditelja⁹³ i lokalne zajednice. Specifičnost potreba roditelja, ali i konteksta lokalne zajednice utiče kako na izbor oblika programa, tako i na sadržaje rada i mesto održavanja programa.

Pri izboru mesta održavanja programa, neophodno je izaći iz okvira PU i u saradnji sa lokalnom zajednicom, prateći potrebe dece i roditelja, otvarati programe ili tamo gde ih uopšte nema (npr. selo), ili tamo gde su potrebe velike, a ponuda ograničena. Treba izabrati mesta koja su dostupna, sigurna i koja se uz minimalne investicije mogu

Pitanja za razmatranje/refleksiju u okviru 4. koraka

1. Kakve alternativne programe možemo da zamislimo?
2. Kako organizujemo programe?
3. Da li su roditelji uključeni u osmišljavanje programa?
4. Da li lokalnoj zajednici, roditeljima i deci zaista treba ovakva vrsta programa?
5. Koje kvalitete poštujemo kod roditelja? Šta znamo o ovim roditeljima?
6. Da li smo informisani o željama (svih) roditelja? Kako ćemo te želje sprovesti u delo?
7. Kako planiramo rad? Koga sve uključujemo?
8. Kako pravimo prostore za dijalog sa roditeljima, predstavnicima lokalne zajednice? Kako poštujemo različitosti?
9. Kako uključiti roditelje u što većoj meri? Kako obezbediti da roditelji i deca koji dođu u program i ostanu u njemu?



⁹³ Овај poster је идеја ментора и тима PU „Vukica Mitrović“ Leskovac

adaptirati. Ukoliko postoji neiskorišteni prostor u PU onda ga treba koristiti i za realizaciju ovih programa.

U projektima UNICEF Vrtići bez granica i IMPRES korišćeni su prostori mesne zajednice, seoske škole, domova zdravlja i sl.

Pokretanje aktivnosti sa roditeljima

Roditelji su prvi vaspitači/edukatori svoje dece; u tom smislu, trebalo bi da bude prirodno da se sa njima radi na dobrobiti i razvoju dece. Roditelji imaju različita gledišta o tome kako treba edukovati decu ili mogu imati drugačije (kulturno, religijsko, jezičko, socijalno ...) poreklo. Praktičari se mogu brinuti da će roditelji postati previše uključeni ili da bi mogli da pomisle da ih roditelji 'kontrolisu' ili i roditelji i praktičari ne znaju zapravo kako da započnu saradnju.

Postoji puno dokaza da saradnja sa roditeljima (i širom zajednicom) pomaže uspešnijoj socijalnoj inkluziji, da više dece pohađa vaspitno-obrazovne programe i opštoj dobrobiti: za decu, roditelje i profesionalce.

PU/vrtići mogu da služe kao mesta sastajanja i kao mesta za obrazovanje i socijalizaciju. Stvaranje savezništva sa roditeljima, oživljavanje dijaloga o obrazovanju, na osnovu autentičnog i međusobnog uvažavanja, vodi do izgradnje ustanove koja je demokratske prirode. Ali, to se ne odvija prirodno; to je izbor, vrednost u okviru etičkog, pedagoškog i društvenog okvira rada.

„Dakle, ideja učešća definiše vaspitno-obrazovni centar kao socijalno i političko mesto i time obrazovno mesto u celovitom smislu. Međutim, to nije dato, takoreći, nije prirodni, intrinzični deo PU. To je filozofski izbor, izbor koji je zasnovan na vrednostima.”⁹⁴

Rad sa roditeljima može da se sprovodi na mnogo načina i na puno nivoa. Važno je zastati i razmisliti šta bi mogao da bude najbolji način, šta je potrebno, ili šta bi moglo da bude izvodljivo u bilo kojoj datoj sredini ili mestu gde se pružaju usluge (i, bez obzira koja vrsta saradnje je uspostavljena, ako nije izgrađena u oba smera ili ako nije osmišljena sa ozbiljnim namerama, ona neće zaista funkcionisati.) Takođe, važno je ponuditi različite načine saradnje: neće svi roditelji biti zainteresovani za sve aktivnosti. Neki će preferirati formalnije sastanke između roditelja i vaspitača, dok će drugi želeći da pomognu sa predstavom u vrtiću. Neki će biti stidljiviji od drugih i biće im potrebno više ohrabrenja itd. Primere različitih nivoa participacije roditelja možete pogledati u prilogu broj 4.

Pokretanje aktivnosti sa lokalnom zajednicom

Vrtići, predškolske ustanove i druga mesta gde se organizuju vaspitno obrazovni programi ne postoje sami za sebe. Oni su utkani u lokalnu zajednicu, i u svakodnevnom kontaktu su ne samo sa decom, već i roditeljima i ljudima u komšiluku. Mnogo toga može da se dobije kada su ovi kontakti u zajednici dobro razvijeni sa svim zainteresovanim stranama.

Kada deca mogu da istražuju svoju sredinu, to ne samo da proširuje njihov svet; to takođe pokazuje zajednici da su oni tu i da i oni imaju pravo na svoje mesto. Na ovaj način, ustanova i deca mogu zajedno da oblikuju zajednicu sa drugima, i ustanova može da, u isto vreme, omogući deci da upoznaju svet, izvan dobro poznate bezbednosti njihove kuće i vrtića. Otvaranjem vrata vrtića

mogu da pokažu spoljašnjem svetu šta imaju da ponude.

Vrtić postaje zajednica koja uči (vidi prilog broj 5) i na taj način postaje mesto življenja. Pristup praktičara je zasnovan na njegovoj sposobnosti za kritičko razmatranje/refleksiju tokom aktivnosti, težnji da razume sopstvenu ulogu i očekivanja koja su pred njega postavljena.

Postoje različiti načini za povezivanje sa zajednicom koja okružuje vrtić, uključujući i roditelje koji tamo žive:

- idite u pekaru, prodavnicu, pijacu sa decom
- prisustvujte aktivnostima u komšiluku
- povedite decu u šetnju, fotografišite kraj i vodite grupnu diskusiju o tome šta se deci sviđa i ne sviđa u susedstvu, kako se osećaju, šta bi ulepšali
- učinite da vrtić bude vidljiv od spolja upotrebom crteža, fotografija
- organizujte otvorena vrata u vrtiću
- stvarajte veze sa drugim ustanovama i organizacijama u kraju (muzej, pozorište, centar za pružanje podrške porodici, sportski klub, biblioteka ...).

Na taj način, ne upoznaje samo susedstvo vrtić, već i roditelji koji ne znaju za ove programe dobijaju informacije. Povezivanje sa zajednicom može da pomogne u tome da vrtić postane poznatiji i da funkcioniše i kao 'gnezdo' (mesto gde deca (i njihovi roditelji) mogu da se osećaju kao kod kuće, udobno im je i osećaju da tu pripadaju) i 'mreža' (povezana sa drugim uslugama u kraju).

Na praktičnom nivou, može se započeti rad koji je orijentisan ka zajednici istraživanjem nekoliko praktičnih pitanja. Kako izgleda susedstvo, koje su specifične karakteristike (otvoreni prostori, saobraćaj, zelene površine, visoke zgrade ...) ko tamo živi, koje usluge su dostupne porodicama, koje vrste aktivnosti su organizovane ... Na taj način može da se napravi mapa oblasti i da počne da se razmišlja u pravcu šta bi vrtić mogao da uradi sa tim informacijama. Na primer, ako postoji romsko naselje u blizini, ili centar za izbeglice ili igralište.

Zatim, možete da pokušate da uspostavite kontakt, formalno ili neformalno, da se upoznate sa drugim ustanovama i organizacijama, da ispitete gde i kako bi mogla da se ostvari neka vrsta saradnje.

94 Cagliari, P., Barozzi, A. And Guidici, C: Thoughts, theories and experiences: for an educational project with participation, in *Children in Europe*, 2004, 6, 28-30 and cited in Moss, P (2001), *Democracy as a First Practice in Early Childhood Education and Care*, p. 4.

V 4.2.5. Korak 5 – refleksija, praćenje, vrednovanje

Refleksivni praktičari, kompetentni sistem, teorija promene, zajedničko konstruisanje/stvaranje pedagoške prakse... Možemo koristiti mnogo teških reči ili se pozivati na nekoliko publikacija i koncepata kako bi smo objasnili koji bi generalno bio najpoželjniji stav i pristup profesionalaca u oblasti vaspitanja i obrazovanja (pronaći ćete neke reference u literaturi na kraju Priručnika). Međutim, ono što je važno za profesionalce iz bilo koje oblasti obrazovanja je da budu otvorenog uma, voljni i spremni da se preispituju, angažuju u dijalogu sa kolegama, učenicima, roditeljima ili drugim profesionalcima, da razmenjuju različita iskustva, razmatraju svakodnevni rad, znaju da nije sramota nesto ne znati i da želja da se uči od drugih predstavlja snagu i važan adut za vaspitače. Važno je i da se osećate sigurno u okviru sistema koji ostavlja prostor za refleksiju (više u prilogu broj 6), preispitivanje, pregled (više u prilogu broj 7). Posmatranjem, pažljivim slušanjem i dokumentovanjem vaspitači stvaraju nove mogućnosti i pravce u vođenju grupe i kreiranju „mesta za življenje“ dece, roditelja i vaspitača. Izbori koje vaspitači, roditelji i deca zajedno prave izgrađuju specifičan program koji je fleksibilan, i koji je prilagođen svim učesnicima života u vrtiću.

Kao što je ranije u Priručniku navedeno, u poslenjih dvadeset godina prikupljeno je dovoljno podataka o tome da vaspitači/vaspitači čine glavne nosioce kvaliteta vaspitno obrazovnog sistema (Jolly, 2008., Rowe, 2003., Hanushek, 2010. prema Wiliam 2011, Sahlberg, 2012, William, 2011., Hattie, 2012.). Istovremeno, sve je evidentnija potreba za uvođenjem novih oblika stručnog usavršavanja vaspitača i vaspitača kako bi se oni potstakli na profesionalni razvoj u skladu sa savremenim zahtevima struke. Zajednice učenja, razvijanje refleksivne prakse, građenje značenja samo su neki od mogućih oblika stručnog usavršavanja koji ispunjavaju ove zahteve.

Pitanja za refleksiju/razmatranje tokom 5. koraka

- 1. Zašto ovo radimo? Zašto to radimo na ovaj način?*
- 2. Koje kvalitete poštujem kod kolega?*
- 3. Da li roditelji vide nas (profesionalce) kao ravnopravne partnere u komunikaciji?*
- 4. Kako stvoriti zajednicu koja uči na svim nivoima vaspitno-obrazovnog okruženja?*
- 5. Kako pravimo prostore za dijalog u okviru timova PU?*
- 6. Kako planiramo proces? Kako ga dokumentujemo?*

I na kraju.... Ili na početku

Ako želimo da predškolsko vaspitanje i obrazovanje stvarno poprimi odlike otvorenosti, autentičnosti i demokratičnosti u kome se dete sagledava kao kompetentno biće sa autentičnim načinom izražavanja i učenja, u kome se uvažavaju njegove potrebe i prava, ali i njegovih roditelja i u kome se gradi odnos participacije sa porodicom i širom lokalnom zajednicom, onda pitanje diversifikacije programa ne bi trebalo da postavljamo.

Diversifikacija programa predstavlja kvalitativan skok, pomak sa ekonomske isplativosti ka uvažavanju vrednosti konkretne zajednice, pomak sa isključivo tehničkih pitanja ka pitanjima koja vode zajedničkom konstruisanju kulture zajednice.

Samo ako zaista razmišljamo o diversifikaciji programa možemo da govorimo o jednakom pravu i dostupnosti programa za decu i roditelje, bez diskriminacije i kontinuiranom unapređivanju i razvijanju prakse.

Vaspitači, stručni saradnici, prosvetni savetnici i predstavnici lokalnih zajednica koji su učestvovali u ovim projektima su pokazali da to mogu. Nadamo se da će vam to probuditi znatiželju da i vi probate u svojim sredinama.

Literatura

1. Bennett, John, Roma Early Childhood Inclusion, Overview Report, OSF, REF, UNICEF, 2012, <http://www.romachildren.com/wp-content/uploads/2010/12/RECI-Overview-final-WEB.pdf>
2. Cameron, C. and Moss, P. (2007) Care work in Europe: current understandings and future directions, Abingdon, Routledge.
3. Competent Educators of the 21st Century: ISSA's Definition of Quality Pedagogy at http://www.issa.nl/docs_pdfs/Pedagogical-Standards-final-WEB.pdf
4. DECET, & ISSA (2011) Diversity and social inclusion. Exploring Competences for Professional Practice in ECEC. Brussels.
5. Doherty-Derkowski (1995) in Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8), April 2008, © Victorian Curriculum and Assessment Authority 2008, Published by the Victorian Curriculum and Assessment Authority, St Andrews Place, East Melbourne, Victoria 3002
6. EACEA report; Eurydice, (2009), Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities, Brussels: Eurydice - <http://www.eurydice.org>
7. European Commission, (2006) Communication on efficiency and equity in European education and training systems. Retrieved from: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:EN:PDF>
8. European Commission, (2011) Early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Brussels: European Commission.
9. European Parliament, (2002) Presidency conclusions. Barcelona European Council., 16 March 2002, Brussels: European Parliament and Council
10. Europe, 2020 - http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm
11. Eurydice (2009), Key Data on Education in Europe 2009, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105en.pdf
12. Vlada Republike Srbije (2010.) Prvi nacionalni izveštaj o socijalnom uključivanju i smanjenju siromaštva u Republici Srbiji, Pregled i stanje socijalne isključenosti i siromaštva za period 2008-2010. godine sa prioritetima za naredni period
13. Havnes, Tarjei, and Magne Mogstad, (2011) "No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes." American Economic Journal: Economic Policy, 3(2): 97-129.
14. Hansen K. A., Kaufman R. K., Volš K. B., 2001., „Kreiranje vaspitno-obrazovnog procesa u kome dete ima centralnu ulogu – uzrast od 3 do 6 godina“, Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd
15. Houndoumadi, Anastasia; Dalvir Gill; Françoise Moussy; and others (2007), Making sense of good practice, na veb-sajtu www.decet.org (on-line dokument), <http://www.decet.org/brochure/DECETenglishWEB.pdf>
16. Krnjaja, Ž., (2009) Dokumentovanje sa decom u razvijanju kurikuluma, Beograd: Pedagogija 3 strana 385-395
17. Krnjaja, Ž., Pavlović Breneselović, D. (2011) Vaspitači kao istraživači sopstvene prakse, Beograd: Nastava i vaspitanje, br. 2, str. 296-309
18. Krnjaja, Ž., (2011) Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma, Beograd: Pedagogija br.4 str. 541-551
19. Krnjaja, Ž., (2012) Igra na ranim uzrastima u Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji, Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu str. 113-132
20. Krnjaja, Ž., Pavlović – Breneselović, D. (2013) Gde stanuje kvalitet, Knjiga 1, Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
21. Klemenović, J. (2009) Savremeni predškolski programi, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine
22. Malaguzzi, L. (1993) History, ideas, and basic philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education (pp. 41–89). Norwood, NJ: Ablex.
23. Melhuish, Edward (2012): Early Childhood Education & Care: International evidence and policy strategies, Birkbeck, University of London & University of Oxford
24. Moss, P. (2009) There are alternatives. Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care. (Vol. 53). The Hague: Bernard Van Leer Foundation
25. Strategija za razvoj obrazovanja i vaspitanja u Srbiji do 2020. god. (SDES 2020+)
26. OECD Research Brief, Qualifications, education and professional development matter
27. Organisation for Economic Cooperation and Development, (2006) Starting Strong II. Early Childhood Education and Care, Paris: O.E.C.D.
28. Organisation for Economic Cooperation and Development. (2012) Starting Strong III. A quality toolbox for early childhood education and care, Paris: O.E.C.D
29. Pavlović Breneselović, D. (2010) Od tima do zajednice učenja, Pedagogija, 2, str. 236-246
30. Pavlović, D., (2010) Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit, Beograd: Nastava i vaspitanje vol 59 br 2, str. 251-263

31. Pavlović, D., (2012) Odnosi na ranim uzrastima u Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji, Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu str. 133-150
32. Pavlović Breneselović, D. (2012) Od prirodnih neprijatelja do partnera, Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
33. Peeters, Jan (2008), De warme professional, Academia Press
34. Peeters, J. (2010) The role of ECEC services and professionals in addressing poverty and promoting social inclusion in Early Childhood education and care services in the European Union Countries, Proceedings of the ChildONE Europe Seminar and Review. Preuzeto sa: http://www.childoneurope.org/issues/publications/ECEC_Report_rev.pdf
35. Penn, Helen, (2009), EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE, Key lessons from research for policy makers, An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts, European Commission – elektronska verzija je dostuona na: http://www.nesse.fr/nesse/nesse_top/tasks
36. Pravilnik o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje PU (službeni glasnik RS, br 26/13)
37. Riches, Richenda (2007), Early years Outreach Practice, guidebook (2007), Save the Children UK, www.savethechildren.org.uk/.../early-years-outreach-practice
38. Istraživanje višestrukih pokazatelja 2011(MICS 4), Završni izveštaj. Beograd, Republika Srbija: Republički zavod za statistiku
39. Pravilnik o bližim uslovima za utvrđivanje prioriteta za upis dece u predškolsku ustanovu, usvojen od strane MPNTR-a, 2011. god.
40. Sarane Spence Boocock: Early Childhood Programs in Other Nations: Goals and Outcomes, http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/05_03_04.pdf <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>
41. Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., & Malmberg, L. E. (2007), Family and child factors related to the use of non maternal infant care: An English study. Early Childhood Research Quarterly, 26 (1), 118 - 136.
42. Trikić, Z, Ed: Počni od početka – početak je važan– roditelji, profesionalci i lokalna zajednica – zajedničke aktivnosti za dobrobiti dece ranog uzrasta, (2010) CIP-Centar za interaktivnu Pedagogiju, Beograd
43. UN Human rights, <http://www.ohchr.org/en/hrbodies/upr/pages/uprmain.aspx>
44. UN Millennium Goals, <http://www.un.org/millenniumgoals>
45. UNESCO (1998), Education for the twenty-first century: issues and prospects, Paris
46. UNESCO (2012), Global Education First Initiative, <http://www.unesco.org/new/en/education/global-education-first-initiative-gefi/>
47. UNESCO (2000), Education for All Movement, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all>
48. UNICEF, Investing in Early Childhood Education (2012)
49. Unicef Innocenti Research Centre. (2008) Report Card 8. The child care transition, Florence: Unicef
50. Urban et.al. (2011), CORE report - Competence Requirements in Early Childhood Education and Care Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission, Directorate-General for Education and Culture Final Report University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London and Ghent
51. Vandenbroeck ,Michel (2007), De-culturalising social inclusion and re-culturalising outcomes, from Early Childhood Matters – Promoting Social Inclusion and Respect for Diversity in the Early Years, June 2007, no 108, Bernard van Leer Foundation
52. Vandenbroeck, M, Lazarri, A (2012): Accessibility of ECEC for children from ethnic minorities and low-income families. Background paper for TFIEY, jan. 2013 (sa referencom na - a.o. Unicef-Innocenti 2008, Leseman 2002, Ghysels & Van Lancker 2011), <http://www.calameo.com/read/001774295780e9c56e158?authid=lunFhaVetzQ6>
53. Vandenbroeck, M. (2011). Diversity in early childhood services. In R. Tremblay, M. Boivin, R. Peters & R. Barr (Eds.), Encyclopedia on Early Childhood Development [online] (Vol. 16). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development
54. Vandenbroeck, M., De Visscher, S., Van Nuffel, K., & Ferla, J. (2008). Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. Early Childhood Research Quarterly, 23 (2), 245, 258
55. Woodhead, M., Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy, UNESCO, Education for All, 2006 (2007/ED/EFA/MRT/PI/33/REV)
56. Zylicz, P. O. 2010. 'Where There Are No Preschools (WTANP): an educational program fostering selfefficacy in Polish rural areas.' In Tuna, A. & Hayden J. Early Childhood programs as the doorway to social cohesion. Cambridge Scholars Publishing

PRILOZI

IMPRES

| IME | PREZIME | Ustanova | Mesto / Opština | E mail |
|------------|-------------|-----------------------|-------------------|------------------------------|
| Vesna | Radošević | PU „Ljuba Stanković“ | Beočin | pvesnaradosevic@gmail.com |
| Sladana | Mirković | PU „Ljuba Stanković“ | Beočin | mirkovicladjana@gmail.com |
| Jolanda | Ilić | PU „Vukica Mitrović“ | Leskovac | jolanda.ilic@gmail.com |
| Ana | Mitrović | PU „Vukica Mitrović“ | Leskovac | exmarjanovic@gmail.com |
| Marina | Arizanović | PU „Vukica Mitrović“ | Leskovac | marizanovic@gmail.com |
| Snežana | Nikolić | PU „Crvenkapa“ | Mali Zvornik | crvenkapamzv@open.telekom.rs |
| Dragica | Grujić | PU „Crvenkapa“ | Mali Zvornik | daca.gr.80@gmail.com |
| Marina | Bogdanović | PU „Poletarac“ | Ruma | marina.radeka@gmail.com |
| Gordana | Jovović | PU „Poletarac“ | Ruma | gocagocaj@gmail.com |
| Zorica | Džinović | PU „Naše dete“ | Šabac | zoricadzinovic@yahoo.com |
| Olivera | Pavlović | PU „Naše dete“ | Šabac | nase.dete.sabac@gmail.com |
| Marija | Cvetković | PU „Naša radost“ | Surdulica | pcelica9@open.telekom.rs |
| Anita | Dončev | PU „Naša radost“ | Surdulica | anitadoncev@yahoo.com |
| Mirjana | Colić | PU „Prva radost“ | Gadžin Han | prvaradost@open.telekom.rs |
| Jelena | Đorđević | PU „Prva radost“ | Gadžin Han | prvaradost@open.telekom.rs |
| Ksenija | Durmišević | PU „Dragica Lalović“ | Bela Palanka | ksenija.durmisevic@gmail.com |
| Denis | Durmišević | PU „Dragica Lalović“ | Bela Palanka | denis.durmisevic@gmail.com |
| Milica | Milenović | PU „Nata Veljković“ | Kruševac | admin@nataveljkovic.edu.rs |
| Jelena | Milivojević | PU „Nata Veljković“ | Kruševac | admin@nataveljkovic.edu.rs |
| Sladana | Božić | PU „Galeb“ | Petrovac na Mlavi | sladjanabozic@hotmail.com |
| Tatjana | Mirković | PU „Galeb“ | Petrovac na Mlavi | tatjanamirkovic@yahoo.com |
| Slavica | Gnjatović | PU „Ljubica Vrebalov“ | Požarevac | ssluzba@vrtic.org.rs |
| Jasna | Ristić | PU „Ljubica Vrebalov“ | Požarevac | ssluzba@vrtic.org.rs |
| Zorica | Todorović | Dečji vrtić-Užice | Užice | nikolat@live.com |
| Snežana | Šarović | Dečji vrtić-Užice | Užice | uvzo.uzice@gmail.com |
| Veselinka | Jovanović | Dečji vrtić-Užice | Užice | decauzice@ptt.rs |
| Tatjana | Kolić | PU „Duga“ | Arandelovac | duga.aran@open.telekom.rs |
| Aleksandra | Todorović | PU „Duga“ | Arandelovac | vojintodo@hotmail.com |
| Gordana | Živadinović | PU „Leptirici“ | Ražanj | leptirici@open.telekom.rs |
| Marija | Anđelković | PU „Leptirici“ | Ražanj | leptirici@open.telekom.rs |
| Dinaida | Preljević | PU „Habiba Stočević“ | Tutin | vrtic_has@yahoo.com |
| Bahta | Latifović | PU „Habiba Stočević“ | Tutin | vrtic_has@yahoo.com |

Mentor – podrška ispred projekta: Miloš Zorica, PU “Čukarica”, Beograd

UNICEF-VRTIĆI BEZ GRANICA

| IME | PREZIME | Ustanova | Mesto / Opština | E mail |
|-----------|-----------------|---------------------|-----------------|--------------------------------|
| Jasmina | Antić | PU „Naše dete“ | Vranje | nasedete.vranje@gmail.com |
| Svetlana | Radosavljević | PU „Naše dete“ | Vranje | nasedete.vranje@gmail.com |
| Ivana | Savić | PU „Bambi“ | Loznica | bambilo@open.telekom.rs |
| Staniša | Čabarkapa | PU „Bambi“ | Loznica | bambilo@open.telekom.rs |
| Dušica | Milijić | PU „Đulići“ | Zaječar | djulicizajecar@gmail.com |
| Milica | Zlatković | PU „Đulići“ | Zaječar | zlatkovicmilica87@gmail.com |
| Milijana | Božić | PU „Bambi“ | Bor | milijana.bozic81@gmail.com |
| Marija | Novaković | PU „Bambi“ | Bor | novakovicmarija272@gmail.com |
| Ljubica | Popović | PU „Neven“ | Kladovo | ljubica_njagojevic@yahoo.com |
| Nataša | Buzganović | PU „Neven“ | Kladovo | dejananataša@yahoo.com |
| Anica | Pavlović | PU „Lane“ | Aleksinac | lanealeksinac@open.telekom.rs |
| Valentina | Petrović | PU „Lane“ | Aleksinac | lanealeksinac@open.telekom.rs |
| Violeta | Popović | PU „Lane“ | Aleksinac | lanealeksinac@open.telekom.rs |
| Minela | Biberović | PU „Maslačak“ | Sjenica | minelabiberovic@hotmail.com |
| Samra | Izberović | PU „Maslačak“ | Sjenica | samra87izber@hotmail.com |
| Danica | Sikimić | PU „Naša radost“ | Smederevo | danicasikimic@gmail.com |
| Marina | Stanojević | PU „Naša radost“ | Smederevo | marinasd123@gmail.com |
| Nafija | Dražanin | PU „Mladost“ | Novi Pazar | nafijadrazanin@hotmail.com |
| Suada | Ličina | PU „Mladost“ | Novi Pazar | p.u.mladost@hotmail.com |
| Izet | Abdulrahmanović | PU „Mladost“ | Novi Pazar | p.u.mladost@hotmail.com |
| Verica | Lutovac | PU „Neven“ | Prokuplje | nevenprokuplje@open.telekom.rs |
| Danijela | Dragičević | PU „Neven“ | Prokuplje | nevenprokuplje@open.telekom.rs |

Mentori – podrška ispred projekta: Aleksandra Manić, Biljana Lipovšek, Vesna Stanačev, Tatjana Matijaš i Miloš Zorica - CIP Centar za interaktivnu pedagogiju

Prilog 2

Pravilnik o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova - tabelarni pregled programa, oblika rada i usluga i uslova ostvarivanja posebnih i specijalizovanih programa

Posebni programi:

| Naziv programa | Cilj | Trajanje | Korisnici (uzrast ,broj dece i mesto ostvarivanja programa) |
|----------------|---|---|---|
| Igraonica | Stimulisanje igre kao osnovnog oblika izražavanja, učenja i načina druženja dece | Minimalno jednom nedeljno ili svakodnevno u trajanju od dva i po do tri sata | Deca uzrasta od tri godine do polaska u školu; Broj dece zavisi od prostornih uslova – maksimum 24 dece po jednoj odrasloj osobi |
| Igrovnica | Kultivisanje različite igrovne i istraživačke aktivnosti kao načina saznavanja i izražavanja sopstvenog iskustva dece i roditelja; razvijanje partnerstva dece i roditelja | Minimalno dva puta nedeljno ili svakodnevno u trajanju od dva do tri sata | Deca uzrasta od tri godine do polaska u školu i njihovi roditelji. Broj dece zavisi od prostornih uslova - najviše 24 |
| Putujući vrtić | Organizovano vaspitanje i obrazovanje dece u sredinama u kojima ne postoji ni jedan organizovan oblik ili program sa ciljem ublažavanja posledica socijalno – kulturne nejednakosti | Dva do tri puta nedeljno ili svakodnevno u trajanju od dva do tri sata dnevno | Deca uzrasta od četiri godine do polaska u školu. Broj dece - do 25 Organizuje se u posebno prilagođenom autobusu ili kombi vozilu |

| | | | |
|------------------------|---|---|---|
| „Putujući“ vaspitač | Vaspitanje i obrazovanje dece u sredinama u kojima ne postoji ni jedan organizovan oblik ili program ili ne postoji mogućnost organizovanog prevoza dece do vrtića | Dva do tri puta nedeljno u trajanju od dva do tri sata dnevno | Deca uzrasta od četiri godine do polaska u školu, kao i deca koja zbog duže bolesti nisu u mogućnosti da pohađaju ni jedan od ponuđenih oblika ili programa Broj dece zavisi od načina, mesta organizovanja (u određenom prostoru za više dece ili u porodici) |
| | pružanje stručne pedagoške pomoći i pomoći roditeljima i drugim zainteresovanim u vaspitanju i obrazovanju dece | | |
| | Osnovne smernice rada putujućeg vaspitača donosi i izrađuje predškolska ustanova u skladu sa specifičnim uslovima i potrebama dece i porodice | | |
| Porodične jase | Organizovano vaspitanje i obrazovanje dece u sredinama u kojima ne postoje kapaciteti za prijem dece u predškolsku ustanovu i u cilju ublažavanja posledica socijalno – kulturne i zdravstvene nejednakosti | Povremeno ili redovno. Dnevno trajanje određuje se u zavisnosti od iskazanih potreba porodica | Deca od šest meseci do tri godine. Posebno se odnosi na decu koja iz zdravstvenih ili drugih razloga ne mogu da se uključe u redovne grupe. Korisnici mogu da budu sve porodice sa decom predškolskog uzrasta na određenoj teritoriji Program se ostvaruje u stanu vaspitača, roditelja ili drugih zainteresovanih lica |
| Porodični vrtić | Organizovano vaspitanje i obrazovanje dece u sredinama u kojima ne postoje kapaciteti za prijem dece u predškolsku ustanovu i u cilju ublažavanja posledica socijalno – kulturne i zdravstvene nejednakosti | Povremeno ili redovno. Dnevno trajanje određuje se u zavisnosti od iskazanih potreba porodica | Deca od tri godine do pet i po godina. Posebno se odnosi na decu koja iz zdravstvenih ili drugih razloga ne mogu da se uključe u redovne grupe. Korisnici mogu da budu sve porodice sa decom predškolskog uzrasta na teritoriji lokalne samouprave. Program se ostvaruje u stanu vaspitača, roditelja ili drugih zainteresovanih lica |

| | | | |
|--------------------|--|--|--------------------|
| Škole roditeljstva | Pružanje stručne pomoći i podrške porodici u svim pitanjima vezanim za vaspitanje, obrazovanje i odrastanje dece | Minimalno dva puta nedeljno u trajanju do tri sata | Škole roditeljstva |
|--------------------|--|--|--------------------|

Specijalizovani programi:

| Naziv | Cilj | Trajanje | Korisnici |
|--|---|--|--|
| Čitaonica (Pričaonica) | Uvođenje deteta u svet knjige i stimulisanje govorno-jezičkog razvoja. Mogući sadržaji rada su: prikazivanje knjiga i razgovor o knjigama, pričanje, čitanje priča, susreti sa stvaraocima za decu (književnici, pesnici, ilustratori i dr.), pozajmljivanje knjiga, primena različitih metoda za stimulisanje govorno jezičkog stvaralštva kod dece i dr. | Jednom ili više puta nedeljno u trajanju od jedan do dva sata. | Deca uzrasta od tri godine do polaska u školu Program se ostvaruje u biblioteci, čitaonici ili posebno opremljenom prostoru u predškolskoj ustanovi |
| Studio (Radionica) dramskog izražavanja | Razvijanje i podsticanje stvaralačkog izražavanja (pokretom, gestom, glasom, crtežom i dr.) Mogući sadržaji rada su: dramske igre i elementi dramskog izražavanja (improvizacija, simulacija, igre uloga), elementi pozorišta i pozorišnih tehnika (pozorište lutaka, izrada i rad sa scenskom lutkom, izrada scenarija, scenografije, kostima i dr.) | Jednom ili više puta nedeljno u trajanju od jedan do dva sata | Deca uzrasta od četiri godine do polaska u školu |
| Likovni atelje (radionica, studio) | Stimulisanje i razvijanje likovnog izražavanja dece. Program likovnog ateljea pored likovne, sadrži i elemente primenjene umetnosti i vajarstva (oblikovanje glinom, plastelinom i dr.) | Minimalno jednom nedeljno u trajanju od jedan do dva sata | Sva zainteresovana deca predškolskog uzrasta. Broj dece: do 15 dece različitog uzrasta |

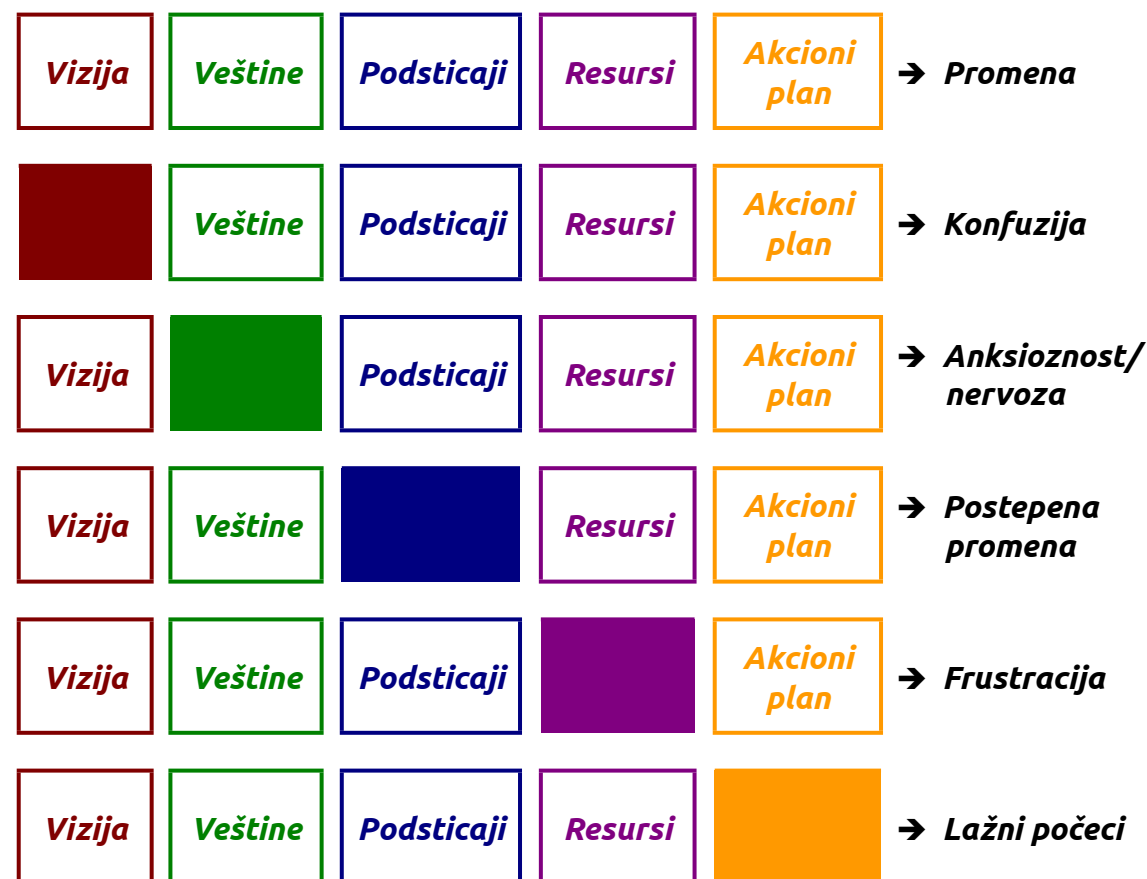
| | | | |
|--------------------------|---|---|--|
| Programi fizičke kulture | Podsticanje fizičkog rasta i razvoja dece i doprinos zdravstvenoj zaštiti i prevenciji; omogućavanje raznovrsnih prirodnih aktivnosti. Programi fizičke kulture neguju igru kao osnovni oblik rada | Minimalno jednom, a poželjno tri puta nedeljno, u trajanju od jedan do dva sata | Sva zainteresovana deca predškolskog uzrasta. Broj dece - do 15 dece različitog uzrasta |
| Specijalizovani kursevi | Razvijanje sposobnosti i veština u različitim oblastima - „kursevi” vežbanja i učenja u domenu sporta, umetnosti i jezika (strani jezik, balet, plivanje i dr.) | Jednom do tri puta nedeljno u trajanju od 30 do 40 minuta | Deca od četiri godine do polaska u školu. Broj dece određuje se u zavisnosti od vrste specijalizovanog kursa |
| Klubovi i sekcije | Razvijanje sposobnosti i veština u različitim oblastima, odnosno posebnim područjima rada. Programi se ostvaruju kao dečji klubovi (na primer, dečji klub tehnike, filma i crtalog filma) ili kao posebne sekcije (folklorna, dramska, likovna, muzička i dr.). Klubovi rade na principu učlanjivanja – članarina | Minimalno jednom do dva puta nedeljno, u trajanju od dva sata. | Deca od četiri godine do polaska u školu. Broj dece određuje se u zavisnosti od vrste programa |
| Igroteka | Pozajmljivanjem igračaka omogućiti dostupnost i korišćenje različitih igračaka svakom detetu | Minimalno jednom nedeljno u trajanju od jedan do dva sata. | Sva deca predškolskog uzrasta učlanjena u igroteku (roditelji plaćaju godišnju članarinu) Mesto: Prostor vrtića, putujućeg vrtića, škole, biblioteke, dečji centri, galerije, muzeja i dr.) |

Drugi programi i oblici rada i usluga:

| | | | |
|---------------------------------|--|--|--|
| Prigodni programi | Ciljevi programa u vezi su sa praznicima, svečanostima, značajnim datumima i manifestacijama – npr. programi povodom „Dečje nedelje“, Nove godine... | | Deca predškolskog uzrasta Različita mesta i prostori u zavisnosti od programa |
| Povremeni | Ciljevi programa su vezani za izlete, višednevne boravke dece na letovanju i zimovanju | | Deca uzrasta od četiri godine do polaska u školu |
| Programi u višednevnom trajanju | Organizovano vaspitanje, obrazovanje i zbrinjavanje u cilju ublažavanja posledica socijalno – kulturne i zdravstvene nejednakosti | Duže od 24 sata, maksimalno do pet dana nedeljno | Deca od godinu dana do polaska u školu |

Usluge porodici sa decom ranog uzrasta

| | | | |
|--|--|--|---|
| Savetovalište za roditelje | Pružanje stručne pomoći i podrške porodici u svim pitanjima vezanim za vaspitanje, obrazovanje i odrastanje dece | Minimalno dva puta nedeljno u trajanju od tri sata | Svi zainteresovani roditelji dece na teritoriji lokalne samouprave |
| Usluge zbrinjavanja i vaspitanja dece u porodici | Obezbeđivanje pouzdane i stručne usluge zbrinjavanja i vaspitanja dece predškolskog uzrasta u porodici. Ustanova koja ostvaruje ove usluge ima rešenje Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja za obavljanje proširene delatnosti | u različitom trajanju, povremeno ili redovno, u zavisnosti od potreba porodice | Organizuje se za sve zainteresovane porodice sa decom predškolskog uzrasta na teritoriji lokalne samouprave |



Referenca: College Place Public Schools, School Improvement Power Point prezentacija, veb sajt: www.cpps.org.

Zajedničko ODLUČIVANJE: roditelji kao partneri u stvaranju politike i vizije ustanove, diskutuju i odlučuju zajedno o važnim pitanjima (projektima, upotrebi prostora, hrani, igračkama, programu, izradi informacija o ustanovi, ...), roditelji se podstiču da prenose poruku ustanove drugim roditeljima, dovedu nove roditelje i decu ...

Zajedničko RAZMIŠLJANJE: roditelji kao partneri u razvijanju politike i vizije ustanove, razvijanje dobrih metoda informisanja roditelja i komuniciranja sa njima (npr. ne samo sastanci u grupi već i razgovori jedan na jedan, upotreba razumljivog jezika), zajedničko pretresanje ideja o predstojećim aktivnostima ...

Zajedničko DELANJE: uključivanje roditelja u predškolske aktivnosti (čitanje, pevanje, zabave, baštovanstvo, šetnje, putovanja ...), prisustvo roditelja u sobi/na času (pričaju o svom poslu, pomažu ...). Uvažavanje talenta svakog roditelja i različitosti (npr. ne pretpostavljati da će roditelj koji je izbeglica napraviti jelo koje je iz njegove zemlje porekla, već samo da će napraviti jelo)...

Zajedničko ŽIVLJENJE: obezbeđivanje tople dobrodošlice, roditelji osećaju su poštovani zbog ono što jesu, dnevni (neformalni) kontakt, fotografije tima/dece na ulazu, porodični zid, zaposleni popiju kafu sa roditeljima kada dovedu decu, upotreba reči dobrodošlice na jeziku dece koja dolaze ...

Moćan instrument za približavanje života kod kuće životu u vrtiću je 'porodični zid'. To je kolekcija fotografija porodica ili značajnih ljudi u životu dece, mesta, međa, kućnih ljubimaca ... bilo šta što bi učinilo da se dete oseća više kod kuće u vrtiću ili bi donelo značajne delove doma u okvir grupe. Porodični zid može da služi postizanju nekoliko ciljeva: ilustracija različitosti među ljudima, unapređenje slike koje dete ima o sebi, uteha za dete, informisanje praktičara o detetu, podsticaj za dijalog ili priču, predstavlja simbolično prisustvo porodice, povezuje porodice ...

Postoje različiti formati/oblici koje možete da koristite: napravite porodični zid koji je dečije visine u sobi ili u udobnom kutku sa jastucima, napravite jedan u hodniku gde mogu i roditelji da ga vide, izradite fotografije na kockama za igru, držite mali foto-album koji deca mogu da ga gledaju ... Možete da imate prave slike ili plastificirane slike koje su odštampane. Fotografije mogu da imaju imena ili ne, mogu da budu stavljene na zid/pano/mape tako da deca mogu da ih skinu. To može da bude ceo spektar fotografija ili kolaž. Možete ih postaviti kao dekoraciju ili kao instrument u grupnim aktivnostima koji se aktivno koristi. Mogućnosti su beskrajne.

Ono što je jasno je da se deca vrlo često okrenu ka porodičnom zidu, drugima pričaju ko je na slikama, upoređuju situacije u kući, postavljaju pitanja jedni drugima ... Na ovaj način rade na različitosti, poštovanju i identitetu na veoma prirodan i razigran način. Neka deca imaju majku i oca, neka imaju razvedene roditelje. Neka deca žive sa babom ili dedom, imaju mnogo braće i sestara dok su druga jedinci/jedinice, neka imaju kućne ljubimce, žive u kući van urbanog naselja dok druga žive u malom stanu ...

Tražiti od roditelja da donesu ove privatne slike može da bude delikatno pitanje. Puno toga zavisi od toga kako je pitanje postavljeno i da li je objašnjeno kako i zašto se koristi porodični zid. U slučaju da roditelji ne žele da donesu takve fotografije, moguće su alternative. Na primer, na zabavi u ustanovi, sve porodice mogu da se fotografišu na igralištima. Ili možete da počnete da pravite zid i možda će promeniti svoje mišljenje u kasnijoj fazi kada čuju da deca o tome pričaju. Ponovo treba istaći da je važno kako o tome razgovarate. Takođe je važno da znate kako se ljudi na slikama zapravo zovu...

Prilog 5 - Moć refleksije/razmatranja



‘Vanda (Wanda)’ je metod refleksije i ispitivanja u okviru tima za unapređenje kompetencija praktičara u vaspitno-obrazovnim sredinama koje teže ka povećanju profesionalnosti u ovoj oblasti⁹⁵. Naziv Vanda je akronim koji predstavlja niz reči na holandskom: ‘vrednovati, analizirati, delati’. Na osnovu postojećih metoda ‘analyse des pratiques’ i ‘AI metode (appreciative inquiry)’, Vanda metod je razvijen kao metod za refleksiju u timovima u vaspitno-obrazovnim sredinama.

AI metoda je usmerna na podsticanje praktičara na ispitivanje i istraživanje.

Praktičari preispituju svoju praksu i diskutuju o njoj kako bi se otkrile nove mogućnosti. Početna tačka nije šta nije kako treba, odnosno šta ne funkcioniše dobro (‘zašto ne mogu da radim sa ovim detetom?’), već pozitivna iskustva, šta funkcioniše ili šta bi moglo da funkcioniše (‘šta je dobro prošlo kada je u pitanju ovo dete? U čemu je ovo dete dobro, oko čega je entuzijastično?’). Otkriva se ono što ljudima može da pruži energiju, nova gledišta i otvoren um. Traže se snage i podsticaji. Postavljanje pitanja u okviru takvog konteksta pokreće entuzijazam kod praktičara i podstiče ih da preuzmu odgovornost u procesu promene i unapređivanja sopstvene prakse. Suštinski, to je proces u okviru koga se segmenti iz prakse kritički analiziraju u grupi, preispituju, posmatraju iz različitih uglova kako bi se došlo do novih ideja i uvida koji mogu da unaprede samu profesionalnu praksu.

Veoma često, kada se dogodi incident ili se pojavi problem, praktičari imaju tendenciju da odmah reaguju ili da se drže poznatog ponašanja ili rutine. Ovde su praktičari pozvani da se vrate korak nazad i da još malo razmisle o tome što se dogodilo, zašto se dogodilo i šta to znači. Dodavanjem tuđih ideja i gledišta, preispitivanjem razloga koji stoje iza vašeg delanja, možete razvijati i, možda bolje razumeti šta je u pitanju, o čemu se radi, zašto je do toga došlo. Kod Vanda metoda se radi na zajedničkom razmatranju/refleksiji, zajedničkom korenitom učenju,

zajedničkom vrednovanju, konstruisanju znanja i razvijanju prakse. Vanda ‘sesija’ traje oko 1,5-2 sata tokom koje grupa praktičara zajedno radi na odabranoj temi/problemu/pitanju/značajnoj situaciji iz prakse. Tim zajednički proučava ‘slučaj’ iz prakse i pokušava da otkrije šta bi moglo da bude izvodljivo, koje su različite perspektive o tom pitanju, koji bi mogli da budu razlozi da se stvari dogode na način na koji su se dogodile. Zatim, ceo tim zajednički konstruiše realan izbor predloga koji se mogu primeniti u praksi. Jednom kada se to sprovede u praksi, tim će izvršiti vrednovanje i ponovo o tome diskutovati kasnije. Veoma je važno da se takve refleksivne prakse ne rade jednostavno na *ad hoc* osnovi, već da to postane sistemski deo rada - samo tada se zaista mogu prihvatiti refleksija, diskusija i promena mišljenja koji tako postaju deo profesionalnog stava.

Koje su moguće pozitivne teme koje tim može da formuliše? Kada je u pitanju razvijanje posebnih i specijalizovanih programa principi predškolskog vaspitanja i obrazovanja koja su opisana u Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju predstavljaju važan okvir rada za predškolske ustanove i timove koji rade u okviru ovih vaspitno-obrazovnih sredina da usmere svoje aktivnosti. Jedan princip koji se pominje u Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju je otvorenost, građenje odnosa sa porodicom. Pozitivna tema može da bude upravo i početak zajedničkog rada sa roditeljima o značenjima koji roditelji iz osetljivih grupa daju predškolskom.

Takođe, možemo da koristimo ovaj model da pokažemo motive/razloge za uvođenje posebnih i specijalizovanih programa. Kao primer ćemo uzeti *princip dostupnosti* iz Zakona o predškolskom vaspitanju. Iako su podaci iz predškolskih ustanova uglavnom fokusirani na kapacitete predškolskih ustanova i daju malo podataka o deci koja nisu upisana, mi znamo, iz fokus grupa koje su projekti IMPRES i UNICEF – Vrtići bez granica organizovali, da je dostupnost za osetljive društvene grupe veoma niska. Pozitivna tema u ovom slučaju može da bude pronalaženje načina da se upiše više dece iz osetljivih društvenih grupa (vidite donji dijagram).



95 Više informacija možete naći u PEETERS, J., *The warm professional ...* and in Wanda <http://www.vbjk.be/en/node/3949> CoRe reserach

Rad zajednica učenja temelji se na dve pretpostavke: prva je da se znanje razvija tokom svakodnevnog rada u grupi i da se ono najbolje razume kroz kritičku refleksiju s drugima koji imaju slična iskustva. Druga je da će vaspitači koji su aktivno uključeni u rad zajednice unaprediti svoje profesionalno i lično znanje (Vescio i sar., 2008.). Rad zajednica učenja, prema tome, ima za cilj da podrži vaspitače i emocionalno i profesionalno, u njihovom profesionalnom razvoju. Zajednice učenja su **kolaborativne** (članovi zajednice uče zajedno i jedni od drugih, na svim profesionalnim nivoima i širom zajednice), **orijentisane ka ispitivanju i dijalogu** (stvaraju kulturu koja vrednuje pitanja), **orijentisane ka socijalnim promenama** (rade na stvaranju uslova za socijalnu inkluziju). U okviru zajednice svako je kompetentan da vrši refleksiju i ima pravo da učestvuje, svako je odgovoran za proces učenja, svako je učenik i vaspitač i u tom procesu preispituju sopstvena znanja i svakodnevna znanja i kritički promišljaju o sopstvenom podučavanju.

To je takozvani kompetentni sistem, u okviru kojeg svi zaposleni bivaju angažovani na polju zajedničkog učenja i kritičkog razmatranja. Na praktičnijem nivou, to znači dobri radni uslovi, stalna pedagoška podrška, plaćeno radno vreme za razmatranja i diskusije,... (što je i dalje lakše reći nego uraditi u puno zemalja). Obično se identifikuju tri elementa koja su neophodna za razvoj zajednica učenja, i koje treba ugraditi u strukturu rada zajednica. To su: *saradnja*, *vizija* i *refleksija*.

Kad kažemo **saradnja**, to se ne odnosi samo na to da vaspitači rade u ugodnoj atmosferi, već i na to da se međusobno uvažavaju, dele iskustva, znanja, veštine, nejasnoće i sl. U skladu s definicijom zajednice McMillan (1976., prema McMillan i Chavis 1986., str.9) smatra da 'saradnja, u kontekstu razvoja zajednica, obuhvata osjećaj pripadanja, osjećaj međusobne zavisnosti, osjećaj individualne važnosti i koristi i emocionalne pozitivne povezanosti s ostalim članovima tima'.

Vizija je slika naše vaspitne prakse u budućnosti. Ona odgovara na pitanja: Šta je to što želimo da stvorimo? Kakva ustanova/vrtić želimo da postanemo? Kakav vrtić želimo za svoju decu? Zajednice vaspitača upravo i postoje kako bi oni radili na ostvarenju zajedničke vizije vrtića, kakvog žele za decu s kojom rade. Imati zajedničku viziju ne znači dogovoriti se oko jedne aktivnosti koju će svi vaspitači primeniti u radu (npr. ispred svih grupa kreiraćemo 'kutak za roditelje'). Zajednička vizija je puno više – to je mentalna slika o radu vrtića koji je kvalitetan u svim područjima svoga rada i koji doprinosi razvoju i učenju sve dece i svakog pojedinog deteta, ali i samih vaspitača i celokupnog vaspitno-obrazovnog sistema.

Refleksija je proces revidiranja profesionalnog iskustva kako bi se ono opisalo, analiziralo i evaluiralo (Reid, 1993.). Ona odgovara na pitanja 'Gde smo sada?' i 'Koliko smo dobri s obzirom na ono što želimo biti?' Što je od primenjenog imalo efekata na decu, a šta nije? Na osnovu čega to zaključujemo? Šta je od onoga što smo pokušali imalo najviše efekata? Koja ponašanja dece su nam ukazivala da smo na dobrom putu? (Caine i Caine, 2010). Vaspitači dok odgovaraju na ova pitanja treba da obuhvate sledeće tri komponente: metakognitivnu (razmišljanje o sopstvenim misaonim procesima, na primer uverenjima), emocionalnu (promišljanje sopstvenih emocionalnih stanja) i ponašajnu (analizu sopstvenog ponašanja i posledica tog ponašanja) (Vizek-Vidović, 2011).

Tekst napisala Sanja Brajković, programska direktorka Pučkog otvorenog učilišta Korak po korak, Zagreb, Hrvatska

Kako se povezivanje među članovima zajednice koja uči odvija prikazaćemo kroz primer procesa u centru za vaspitanje i obrazovanje u ranom uzrastu u Gentu (preko Vanda šeme): *Razmotrite prethodni slučaj*



1. Izaberite slučaj

Jedna od praktičarki je iznela svoj slučaj: ona je bila dosta potrešena zbog majke, koja je Poljakinja, koja je izgleda kritikovala da je previše lenja i da ne vodi dovoljno računa o higijeni. Majka je primetila da je njen sin bio napolju u bašti bos i ona se zbog toga požalila, govoreći da je vaspitačica bila previše lenja da mu pomogne da obuče cipele.

2. Postavljajte pitanja

Kolege slušaju i postavljaju pitanja iznoseći sopstven perspektive: Kako se ona oseća povodom toga? Zbog čega je došlo do tog komentara? Zašto je dečak bio bos? Šta misli o igranju napolju? Koja je vizija centra kada se radi o igri napolju, uspostavljanju kontakta sa prirodom i da li postoji vizija o tome? Šta su radili u bašti? Da li postoje neka pravila o tome u centru? Kakvo je bilo vreme tog dana? Kome se majka žalila i koju vrstu reči je koristila? Kako je vaspitačica mogla da se nosi sa njenim osećanjima? Da li činjenica da je majka Poljakinja ima nekakve veze sa tim? Da li je detetu to smetalo?

3. Prikupite ideje

Na osnovu pitanja i odgovora, grupa zatim počinje da prikuplja ideje: rad u timu na temu igre, diskutovanje o tome sa decom i njihovim roditeljima, diskutovanje o pitanjima higijene i razjašnjavanje komunikacije sa roditeljima.

4. Ponudite savet

Zatim, grupa daje praktičaru koji je izneo slučaj različite vrste saveta: razgovarajte sa majkom u trenutku kada postoji dovoljno vremena za objašnjenje, pitajte je zbog čega je toliko potrešena oko toga, nemojte od toga praviti veliko pitanje, pričajte i objasnite viziju centra i koliko je bitno da deca budu u dodiru sa prirodom, utvrdite jasnu viziju o prirodi sa timom i roditeljima, komunicirajte detaljnije o značaju igre i kako tim na tome radi sa decom ...

Važno je znati da ove preporuke nikako nisu obavezujuće, one su inspirativne.

Tokom ponovnog razmatranja slučaja u sledećoj sesiji, praktičar može da ispriča kako jeste ili nije primenio neke od datih saveta, kako se posle osećao, da li je to pomoglo ili ne... Možda je došlo do nekih aktivnosti ili promena koje se tiču politike centra ili načina na koji komuniciraju o tom pitanju sa roditeljima.

Što se tiče ovog konkretnog slučaja, vaspitačica je pričala sa majkom i mogla je zapravo da se osloni na jasnu viziju rada u centru kada su u pitanju deca i njihov kontakt sa prirodom, jer je to veoma bitno pitanje u ovom centru. Oni često idu napolje, po raznom vremenu, imaju baštu sa povrćem koje uzgajaju sa decom i, na primer, misle da je važno da deca zapravo osećaju travu, kamen, pesak

... rukama i stopalima. Sva deca izgledaju kao da izuzetno uživaju u ovim aktivnostima; zbog toga je vaspitačica dozvolila dečaku da se napolju igra bos. Majka je sa svoje strane objasnila koliko je njoj važna higijena i šta je ona mislila da može da očekuje od centra. Pričanje o ovome i objašnjavanje njihovih osećanja je moglo da razjasni sve nesporazume i pretpostavke.



Od suštinske važnosti je pružanje različitih perspektiva, drugačijih načina posmatranja date situacije, preispitivanje ličnih gledišta i otvaranje prema drugima.

Prilog 7 - Pedagoška dokumentacija – stvaranje vidljive prakse

U najširem smislu, pedagoška dokumentacija predstavlja način razmatranja, refleksiju profesionalne prakse, diskutovanje o njoj i njeno kontinuirano unapređivanje. Kao i kada su u pitanju drugi refleksivni pristupi, nije uvek jednostavno komunicirati o toj praksi ili pronaći odgovarajući rečnik. Tako što činite da stvari budu vidljive, omogućavate da se o njima razgovara i to može da podrži proces promene same prakse. Ova podrška predstavlja temeljni smisao dokumentovanja. Stvaranjem dokumentovane prakse koja je tako vidljiva i opipljiva, možete da počnete da pričate o njoj, tumačite je, razmatrate, i razmišljate o vašem načinu rada. To zahteva bezbedno okruženje, atmosferu jednakosti, poštovanja, volje za učenjem jednih od drugih i profesionalnim razvojem na svim pomenutim nivoima kompetentnog sistema. Dokumentovanjem ne razmatrate samo vaše procese učenja, već na taj način vidite kako i šta deca uče, za šta su zainteresovana i šta otkrivaju. Isto važi i za roditelje i sredinu koja okružuje vrtić. Pedagoška dokumentacija je zapravo rad u toku: upotreba različitih materijala da se pokaže šta se odvija u svakodnevnom radu, grupama za igru, vaspitno-obrazovnim centrima... tako se omogućava diskusija o praksi, postavljanje pitanja, otkrivanje gde su moguća unapređenja i kako. Pedagoška dokumentacija može da pruža podršku na razne načine:

- pomaže timskom razvoju, diskusiji i dobroj refleksivnoj praksi
- promoviše koncept kompetentnog deteta
- pomaže dečijoj dobrobiti i osećaju pripadnosti u grupi
- podržava učenje dece
- omogućava dijalog između roditelja i zaposlenih i nudi prilike da se diskutuju ideje o kvalitetu
- vizuelizuje diversifikovane programe i procese promene.

Dokumentacija predstavlja pokušaj uviđanja i shvatanja o tome kako razumemo i gradimo saznanja, koja značenja pridajemo i kako se to povezuje sa načinima delovanja u pedagoškom radu. Pažljivo dokumentovanje i praćenje može unaprediti vaspitačevo razumevanje programa, pomoći u razumevanju sopstvenih koncepata i teorija i ojačati sposobnost vaspitača da razmišlja o razvijanju programa kroz prizmu refleksivnosti i kritičkog odnosa prema značenjima koja upisuje. Vidljivost procesa razumevanja i građenja značenja osigurava se kroz dokumentaciju koja je može da sadrži: ideje, priče, mape, zajednička značenja do kojih dolazimo tokom procesa pregovaranja i usaglašavanja sa decom, roditeljima, fotografije, audio zapise, izveštaje. Pedagoška dokumentacija omogućava vaspitačima da preuzmu odgovornost za stvaranje značenja i sopstvene odluke o tome šta se dešava u zajednici učenja. Dokumentacija tako postaje proces vizualizacije prave realnosti - socijalna konstrukcija vaspitača i vredan dokument sopstvenog učešća u tom procesu.

Dokumentacija nam govori o tome kako su tekle konstrukcije značenja vaspitača i i tako nam omogućava da vidimo, razumemo i pročitamo ono što se dešava u praksi, i postaje otvorena za raspravu i promenu.

