

## **Vrtić kao sigurna baza: primer modela tranzicije u vrtić temeljenog na teoriji afektivne vezanosti**

prof. dr Ivana Mihić

Odsek za psihologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

e-mail: [imihic@ff.uns.ac.rs](mailto:imihic@ff.uns.ac.rs)

(poglavlje u: Tatalović Vorkapić S(urednica) (2020). Psihologija privrženosti i prilagoda u dječjem vrtiću- Psihologija dobrobiti dece (1 deo). Rijeka, Univerzitet u Rijeci, Učiteljski fakultet, strane:183-219)

### **Sažetak**

U ovom poglavlju, biće prikazan model tranzicije deteta i porodice u vrtić koji je temeljen na teoriji afektivne vezanosti i oslonjen na naučne dokaze o značaju afektivne vezanosti i kvalitetnih relacija sa vaspitačem za detetov socio-emocionalni razvoj i kompetencije za celoživotno učenje. Prepoznajući značajne efekte koji kvalitet rane brige može da ima na detetov celokupni razvoj, model usmerava fokus ka građenju kvalitetnih inkluzivnih programa PVO koji omogućuju podršku učešću i dobrobiti i građenje kvalitetnih relacija za svako dete kroz kvalitetne odnose sa detetom u vrtiću, ali i angažovanje vrtića u podršci građenju kvalitetnog staranja o detetu u porodici. Iako kompenzatorno iskustvo kvalitetnije brige nije cilj predškolskog obrazovanja sam po sebi, kvalitetan odnos sa vaspitačem ima potencijal da, za decu koja su u riziku za manje kvalitetno staranje u primarnim relacijama, ponudi bolje uslove za učenje i razvoj.

Model u celini naglašava značaj kreiranja funkcionalnih, kvalitetnih relacija sa detetom i oko deteta kao ključnih događaja tokom tranzicije. Ključne okosnice modela čini učešće roditelja u planiranju i realizaciji tranzicije, kao i fokus na razvoj odnosa vaspitač- dete i vaspitač- porodica tokom tranzicije. Modelom se predlaže sukcesivna adaptacija, sa uvođenjem promena temeljenih na praćenju iskustava deteta i porodice u vrtiću. Praćenje realizuje porodica i vaspitač, a oslanja se na zapise o detetu. Zapisi su podjednako priče o iskustvima deteta i porodice, rastućem učešću u aktivnostima u vrtiću i odnosima sa vršnjacima i odraslima, koliko i način da se roditelji i vaspitač usmere na podršku učešću i dobrobiti deteta. Praćenjem deteta i podrške koju dobija od staratelja tokom adaptacije, prepoznaju se

ključne karakteristike detetovog ranog iskustva staranja, te uverenja koje je ono razvilo o svetu i odraslima oko sebe, i načinima interakcije koje je usvojilo kao obrasce uspostavljanja relacija, pokazivanja emotivnih potreba i reagovanja na ponašanja odraslih, veštine samoregulacije i slično. Na ovaj način se, veoma rano, dobijaju smernice za jačanje senzitivnosti vaspitača kao jedne od ključnih pretpostavki uspostavljanja kvalitetne relacije sa detetom, ali i smernice za planiranje saradnje sa porodicom i podrške razvoju kvalitetnijeg staranja o detetu u kući.

**Ključne reči:** tranzicija u vrtić, odnos vaspitač-dete, senzitivnost vaspitača

### **Vrtić kao sigurna baza: primer razvoja modela tranzicije u vrtić temeljenog na teoriji afektivne vezanosti**

„Vrtić kao sigurna baza“ predstavlja model planiranja tranzicije u vrtić koji je građen kroz višegodišnju saradnju između akademske zajednice i praktičara iz predškolskih ustanova. Ovaj kontinuirani proces omogućio je da se opiše i analizira postojeća praksa, a zatim i da se, u razumevanje ključnih procesa i u samo planiranje modela tranzicije, uključe naučno utemeljeni oblici rada sa decom i porodicama i da se svaki od elemenata modela potkrepi rezultatima istraživanja u okruženju u kom se uvodi. Razvoj modela pratilo je i kontinuirano istraživanje lične prakse svih učesnika praktičara, kao i značajan segment rada na saznavanju, naučnoj proverbi primenjenih elemenata modela, građenju i analizi ličnih kapaciteta i vrednosti svih aktera: i naučnika, i praktičara, ali i porodica koje su model razvijale sa timom. Više stotina dece, porodica i njihovih vaspitača utkale su svoje priče u nastanak ovog modela, pa je i ovo poglavlje svojevrsna priča o učenju koju je tim projekta zapisivao u svakom koraku rada.

Model tranzicije „Vrtić kao sigurna baza“ temelji sa na savremenim konceptima teorije afektivne vezanosti. Ovaj teorijski pravac daje jasan okvir koji objedinjuje detetova iskustva staranja pre vrtića, njihove efekte na način na koji dete gradi odnose sa odraslima i decom u vrtiću, sa značajem kvalitetnih iskustava brige i podrške od strane vaspitača za detetov celokupan razvoj, kao i sa značajem podrške kapacitetima porodice za kreiranje podsticajnog i negujućeg okruženja za dete.

Savremeni pristupi predškolskom vaspitanju i obrazovanju snažno naglašavaju značaj kvalitetnih odnosa sa detetom i oko deteta. Prema ovim shvatanjima, na kvalitetu relacija, koje se sa detetom i oko deteta formiraju, počiva celokupno detetovo iskustvo u vrtiću, prilike za istraživanje i saznavanje, ali i građenje kompetencija za celoživotno učenje i obezbeđivanje dobrobiti i učešća za svako dete. Kao ključni elementi kvalitetnog odnosa, iz perspektive deteta, izdvajaju se doživljaj sigurnosti, kontinuiteta, brige, podrške i podsticaja od strane odraslog, kao i mogućnost zajedničkog odlučivanja, participacije deteta u vezi sa aktivnostima koje preuzima. Iz perspektive odraslog, kvalitetan odnos podrazumeva osetljivost, veštinu pružanja podrške detetu, sagledavanja situacije iz detetove perspektive (usklađenost), ali i refleksivno-kritički odnos prema praksi staranja o detetu (Pavlović Breneselović, 2012). Iako nije jedini, senzitivnost- osetljivost i usmerenost vaspitača na potrebe deteta- je jedan od najznačajnijih temelja formiranja ovakvog odnosa. Osnovni koncepti teorije afektivne vezanosti, stoga su utkani u neke od vodećih pristupa operacionalizaciji kvaliteta odnosa vaspitača i deteta (npr Piantin model fokusiran na emotivne procese prihvatanja i antagonizma u relaciji sa detetom (Pianta, 1992; 1997; 1999; CLASS- La Paro, Hamre, Pianta, 2011; Slot, Boom, Verhagen, Leseman, 2017). Dijadna perspektiva teorije afektivne vezanosti razume da je odnos vaspitača i deteta pre svega produkt međusobne interakcije vaspitačevih i detetovih karakteristika i iskustava. Međutim, systemske i ekološke perspektive ranog razvoja i predškolskog obrazovanja daju značaj i raznolikim kontekstima u kom se realacija vaspitača i deteta odvija (npr odnos vrtića i porodice, okruženja vrtića i relacija oko vaspitača, relacije vrtića i lokalne zajednice, inicijalnog obrazovanja i dodatnog stručnog usavršavanja vaspitača, zakonskog i vrednosnog okvira u društvu u kom se vrtić nalazi i slično), te interakciji između tih konteksta i načinima na koji oni ostvaruju efekat na odnos vaspitača sa detetom (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Sabol & Pianta, 2012). Odgovarajući na ove ideje, model Vrtić kao sigurna baza temelji se na sistemskim pristupima afektivnoj vezanosti, pa, u razumevanju procesa tranzicije u vrtić, istovremeno uzima u obzir mrežu odnosa sa detetom i oko deteta (naglašava, između ostalog, značaj odnosa vaspitač-porodica, stručni saradnik-vaspitač, mentor- vaspitač, vaspitač-vaspitač, kao i odnose vrtića i zajednice, tj kulture koja definiše vrednost detinjstva, uloge koje dete preuzima i normira kvalitet brige o deci). Kvalitet tih interakcija razmatra kroz prizmu potencijala za podršku istraživanju novih uloga, sadržaja, relacija ili situacija, odnosno balansa između podsticaja ka istraživanju (sigurna baza), i zaštite, pojašnjenja i davanja perspektive poznatog (sigurno utočište). Predstavljajući *Vrtić* kao jedinstvenu mrežu *Sigurnih baza*- model implicira da je, za optimalno iskustvo uključivanja deteta i porodice u

vrtić, značajno kontinuirano građenje i unapređivanje takve mreže relacija, a fokus same tranzicije usmerava ka uspostavljanju kvalitetnih relacija sa detetom i oko deteta, uz podršku sistema kojima dete, prethodno usvojenim ulogama, pripada (npr porodica, zajednica..).

Iako se odnosi smatraju ključnim temeljem kvalitetnih iskustava za dete u vrtiću, građenje odnosa sa decom nije uvek jednostavno. Neka deca, pogotovu deca sa traumatskim iskustvima ili iskustvima zanemarivanja, imaju drugačije načine na koje poimaju ulogu i mogućnost poverenja u odraslog, pa neretko u praksi predstavlja izazov razviti siguran odnos sa njima, ili situaciju razumeti iz njihove perspektive. Istraživanja, dodatno govore, da se iskustva rane brige koja kreiraju za decu obrasce nesigurne vezanosti i sa njima povezane specifične načine formiranja novih odnosa, ne sreću samo u porodicama koje imaju iskustvo zlostavljanja, zanemarivanja ili traumatskih životnih događaja. Teorija afektivne vezanosti prepoznaje da se kapaciteti staratelja da kvalitetno brinu o detetu menjaju, a senzitivnost staratelja povezuje sa nizom karakteristika i okolnosti života od kojih neke datiraju pre rođenja deteta (pa imaju veze sa razvojem prenatalne vezanosti i spremnosti da se dete prihvati), karakteristikama deteta (pa imaju veze sa npr. razlikom između očekivanog deteta i realnog deteta i stavljaju u rizik, između ostalog, decu sa smetnjama u razvoju ili hroničnim bolestima), karakteristikama partnerskog odnosa među roditeljima i povredama emocionalnog poverenja među njima, ili pak specifičnim načinima na koji se gradi uključenost oba roditelja (pa su očevi u riziku za manju kvalitetnu brigu, jednako kao i majke koje su izrazito dominantne u starateljskoj ulozi). Iskustva na samom porođaju, prvim danima brige o detetu (bilo biološkog, bilo usvojenog ili deteta na hraniteljskom smeštaju), iskustva građenja porodičnih uloga i formiranje mreže formalne i neformalne podrške roditeljskoj ulozi, znanje o ranom razvoju i značaju kvalitetne stimulacije, takođe kreiraju različite kapacitete staratelja za senzitivno, na detetove potrebe usmereno, staranje. Naglašavajući značaj detetovih ranih iskustava za formiranje odnosa u vrtiću, model nastoji da pruži potporu razvoju kvalitetnog inkluzivnog sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Svako dete ima za njega specifično rano iskustvo i svaka porodica način na koji se stara o detetu i omogućuje mu sticanje različitih iskustava, učenje ili istraživanje i funkcionisanje u različitim ulogama. Pomeranje fokusa sa pripadanja određenoj rizičnoj grupi na opisivanje i poznavanje ranog iskustva svakog deteta, razumevanje načina staranja o detetu i njihovih efekata na način na koji dete ostvaruje nove odnose, istražuje i uči u relaciji sa vršnjacima i vaspitačem, daje priliku vaspitaču da, u periodu tranzicije u vrtić, pristupi svakom detetu drugačije i svakom detetu na jednak način- individualizovano, gradeći relaciju sa njim i *“koferčeto”* ranih iskustava koje donosi u vrtić.

Istovremeno, pomeranje fokusa sa pripadanja vulnerabilnoj grupi na kapacitete staratelja za kvalitetnu brigu o detetu daje priliku vaspitaču da sa porodicom zajedno gradi put ulaska u vrtić i da bira one oblike saradnje sa porodicom koji obezbeđuju, baš za njih i na način koji njima odgovara ili koji im je potreban, kontinuitet kvalitetnih iskustava za dete između prirodnih okruženja kojima pripada. Ciljevi saradnje sa porodicom usmereni su na podsticaj senzitivnosti roditelja i građenju kvalitetnih prilika za učenje za dete u porodici.

Konačno, pomeranje fokusa sa vulnerabilne grupe kojoj pripada neko od dece sa kojom vaspitač radi i planiranja podrške za dete koja se temelji na prevazilaženju razlika u odnosu na drugu decu, na praćenje načina na koji vaspitač ostvaruje odnos sa svakim od dece, daje mogućnost stručnom saradniku, drugim vaspitačima i celom vrtiću, da usmeri podršku na jačanje veština i fleksibilnosti vaspitača u pristupu svakom detetu i njegovoj životnoj priči sa ciljem kreiranja boljih prilika za smisleno učešće i učenje i dobrobit kroz interakcije sa drugima.

U daljem tekstu, kroz pitanja koja su činila okosnice koraka u razvoju modela, biće prikazani ključni elementi modela *Vrtić kao sigurna baza*.

## **1. Šta znači adaptacija na vrtić?**

U potrebi da se naglasi novo iskustvo koje za većinu dece predstavlja polazak u vrtić, u stručnoj i laičkoj javnosti ustalio se izraz *adaptacija* na vrtić. Ovo *ново iskustvo* podrazumeva, pogotovu za decu jaslenog uzrasta, neretko prvo (ili prvo trajnije) odvajanje od porodice, ali i boravak u novom prostoru, sa novim odraslim ljudima i vršnjacima, promene u ritmu dana i oblicima aktivnosti u kojima dete učestvuje i slično. Zbog toga se, iz perspektive deteta, ovaj period označava kao razvojna kriza ili prekretnica. Tim terminom se implicira da se zapravo radi o nizu novih, za uzrast očekivanih razvojnih zadataka, koje dete može da, uz adekvatnu podršku reši, a iz koje „izlazi“ sa kvalitativno drugačijim kompetencijama i ulogama.

Iz perspektive razvoja porodice, međutim, ova razvojna prekretnica u detetovom životu donosi takođe niz zahteva pa se, i na ovom nivou, polazak u vrtić smatra prekretnicom u životnom ciklusu porodice. Od porodice se očekuje da u brigu o detetu uključi sada još jedan (pored zdravstvenog) sistem- sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Ovaj sistem je drugačiji od zdravstvenog- on uključuje stručnjake koji mogu da vrednuju dosadašnje učinke „kućnog vaspitanja“ i efekte prilika za učenje koje su roditelji kreirali za dete u domu. Boravak deteta sa odraslima iz ovog sistema je značajno trajniji, kontinuiran i sa značajno

više emotivnog ulaganja (i od strane odraslog i od strane deteta) nego što je podrazumevao kontakt deteta sa stručnjacima iz zdravstvenog sistema. Stoga će dete sa ovim stručnjacima razviti određenu vezu, drugačiju u odnosu na onu koju ima sa roditeljima, ali za dete veoma važnu. Zato se od porodice očekuje da sa njima može da deli brigu i postigne zajedničko staranje i kontinuitet iskustava za dete u vrtiću i u domu. Iz perspektive vrtića, ovo se postiže planiranjem saradnje sa porodicom. Iz perspektive porodice, ovo se postiže otvaranjem granica ka vrtiću- širenjem psihološkog prostora u kom se odvija emotivna razmena među članovima porodice, tako da se obuhvate i, za dete druge važne osobe iz vrtića. To znači da će, kada dete pođe u vrtić, porodica postati bogatija za još jednog „člana“- vrtić, a porodično iskustvo i razmena biti bogatije i za intenzivnu mrežu interakcije među različitim odraslim i vršnjacima iz vrtića i članova porodice.

U periodu kada je započet rad na građenju modela „Vrtić kao sigurna baza“, iz perspektive predškolske ustanove, polazak deteta u vrtić označen je terminom „period adaptacije“ koji se vezuje se za posebno planiranje i realizaciju aktivnosti u toku meseca septembra, kao perioda kada se deca uključuju u vrtić. U dokumentaciji koju u jaslicama medicinska sestra vaspitač vodi zapisuje se plan adaptacije, realizacija i zapažanja o vaspitnoj grupi. Ciljevi i oblici aktivnosti usmereni su na sadržaje koji vode međusobnom upoznavanju porodice i vaspitača, prikupljanju podataka i intenzivnom praćenju **prilagodavanja deteta**. U dokumentaciji koju vode vaspitači u vaspitnim grupama nakon treće godine, prostora za ovakvo planiranje je mnogo manje, tačnije bilo je prisutno u jednom od modela predškolskog vaspitanja i obrazovanja (tzv.modelu B), ali sa ciljem „određivanja nivoa grupe“ (praćenja razvojnih veština dece u grupi). U razvojnim grupama, tokom „adaptacionog perioda“ naglasak je na praćenju razvoja deteta što je osnov za kreiranje mera individualizacije i individualnih obrazovnih planova (Pravilnik o sadržaju obrazaca i načinu vođenja evidencije i izdavanju javnih isprava u predškolskoj ustanovi, Službeni glasnik Republike Srbije, 59/2010). Cilj adaptacije je, stoga- prilagođenost deteta- menjanje navika, rutina i očekivano usvajanje pravila, rastuća spremnost na odnose sa vaspitačem i vršnjacima- koji se manifestuje sve manjim stresom pri odvajanju. Iako su očekivani ishod adaptacije predstavlja ogroman broj promena kod deteta, i od vrtića se traži da u toku „adaptacionog perioda“ obezbedi uslove da se te promene dese, smernice za organizaciju adaptacije- nisu zapisane. U pojedinim stručnim radovima bilo je primera prakse koja je u prve dane boravka deteta u jaslicama uključivala prisustvo i roditelja (Radojković, Erdeljan, Koprivica, Zečević, Nešić, Kosovac, Laković, 2011; Radojković, Paripović, 2004; Radojković, 2006). Iako su ovi primeri prakse ukazivali na zadovoljstvo roditelja koji su učestvovali, oni nisu opisivali iskustvo većine praktičara i

porodica, niti su davali jedinstveni okvir u kom se planiranje sadržaja tokom perioda adaptacije dešava, kao ni okvir za uključivanje porodice.

Razumevanje funkcije i prirode programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja koje nude pristupi usmereni na odnose (Krnjaja, Pavlović Breneselović, 2014) nalazi se u osnovi programa koji se prepoznaju kao visokokvalitetni (na primer Novi Zeland, Irska, Švedska, Finska i dr). Oni u fokus, između ostalog, stavljaju poverenje u detetovu kompetentnost, te participaciju dece u razvijanju programa rada u predškolskoj ustanovi, dobrobit deteta, razvoj poverenja i kolaboraciju sa porodicom i zajednicom u kojoj dete živi radi ostvarivanja kontinuiteta iskustava i učešća dece u različitim kontekstima, usmerenost na odnose i razvijanje zajednice učenja, te dokumentovanje kao sredstvo refleksivne prakse koje je u funkciji građenja programa. „Adaptacija deteta“, kako je ranije opisana, tako gubi smisao- i pri ulasku deteta u vrtić- pažnja se usmerava na pripreme i promene u funkcionisanju - *celog vrtića, vaspitača i cele porodice*- tako da omogući učešće svakog deteta i zajednički život sa njegovom/njenom porodicom koji će graditi kvalitetan program i kvalitetna iskustva za dete i-umesto vaspitne grupe- vrtićku zajednicu koja uči. Da bi ovo bilo moguće, „period adaptacije“ ne može da predstavlja period prvih dana boravka deteta u vrtiću, već period dovoljan da se za dete i porodicu razvije doživljaj pripadanja u vrtiću i uspostave kvalitetni odnosi između deteta, porodice i vrtića, koji će omogućiti učešće deteta, istraživanje i učenje u oba okruženja. Stoga je „period adaptacije“ potrebno sagledavati kroz niz koraka u planiranju tranzicije za dete i porodicu u vrtić . Kao takav, period tranzicije za dete i porodicu u vrtić pažnju usmerava na niz ključnih događaja i procesa koji su povezani sa preuzimanjem novih uloga, razvojem novih odnosa, promenom prostora i aktivnosti u kojima se učestvuje i uči, te niz prilagođavanja koja se oslanjaju na različite kapacitete za rezilijentnost, odnosno iskustva koja generišu vulnerabilnost (ranjivost) (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008). Ovi ključni momenti, oslanjaju se na koncept „vođenog učešća“ (*guided participation*, Rogoff, Mistry, Goncu, Moiser, Chavajay, Heath, 1993) koji ističe kako deca uče, misle, razvijaju nove veštine na osnovu uvida iz različitih socijalnih situacija kroz koje su vođeni od strane vršnjaka i odraslih. Ovaj koncept naglašava aktivno učešće deteta, ali i ulogu odraslih i vršnjaka u procesu tokom kog dete ovladava novim veštinama, ulogama, odnosima i načinima participacije u svetu oko sebe. Iz perspektive vrtića, uključivanje deteta se razume kao proces tokom kog će (za ovaj proces) kompetentne osobe (odrasli i vršnjaci) iz porodice i vrtića, voditi dete kroz promene od uloge deteta u porodici, ka ulozi aktivnog člana vrtićke zajednice, odnosno, tokom kog će mu, koristeći komunikaciju, igru i rutine, omogućiti da uči šta to znači biti „Vrtićanin“- koje to uloge i ponašanja društvo i zajednica vrtića pripisuje i

očekuje od deteta u vrtiću. Ovo je značenje „perioda adaptacije“ na koji se oslanja model *Vrtić kao sigurna baza*.

Analiza procesa tranzicije iz ugla teorije afektivne vezanosti koju su radili stručni saradnici predškolskih ustanova (članovi tima), fokus je stavila na sledeće ključne procese koji se (iz perspektive deteta) ponavljaju i čine prvo značenje pojma „Vrtićanin“, tj uloge deteta člana vrtićke zajednice: odvajanje (od primarnih staratelja), ostvarivanje kontakta sa „stranom“ (novom) odraslom osobom (vaspitačem) uz prisustvo primarnog staratelja, samostalni boravak sa vaspitačem i veština interakcije 1:1 sa njim, odnosno interakcije sa vaspitačem u grupi vršnjaka, oslanjanje na podršku vaspitača pri učešću u aktivnostima, učenju u grupi vršnjaka i kroz vršnjačke aktivnosti i igru, ponovni susret sa primarnim starateljem u prisustvu vaspitača i podrška primarnih staratelja ostvarivanju kontinuiteta u iskustvima u porodici i u vrtiću (Stojić, Divljan, Avramov, 2010). To znači da se rezilijentnost i snage u toku procesa tranzicije crpe iz detetove veštine da bude odvojeno od primarnog staratelja, a pri tom i dalje sigurno, da upozna i ostvari kontakt sa vaspitačem i boravi sa njim, učestvuje u aktivnostima, oslanja se na vođenje vaspitača i obraća mu se za pomoć i podršku i to i u situaciji individualnog kontakta, ali i u kontekstu vršnjačke grupe, i konačno, da napravi kontinuitet i celinu između svojih iskustava u vrtiću i iskustava u porodičnom domu.

Stoga je model Vrtić kao sigurna baza temeljen na tri osnovne ideje o tome šta je tokom tranzicionog perioda potrebno:

- Pružiti priliku porodici da podrži i brine o svom detetu tokom tranzicije u vrtić
- Pružiti mogućnost vaspitaču da upozna detetovo prethodno iskustvo brige i način na koji dete razume odnose, kao i veštinu staratelja da brine o detetu, ali i da sa detetom i porodicom razvije odnos prihvatanja i učestvuje u podršci detetu tokom tranzicije
- Pružiti mogućnost vršnjacima i njihovim porodicama da aktivno učestvuju u procesu tranzicije deteta ka vrtiću.

Ovo podrazumeva da vrtić za svako dete obezbeđuje da odrasli i vršnjaci sa kojima ono prolazi kroz period tranzicije znaju šta je cilj tranzicije, mogu da vide iskustvo iz detetove perspektive i mogu da za njega kreiraju iskustva i socijalne situacije u kojima će ovladavati novom ulogom i sa njom povezanim veštinama. Ova ideja se podjednako odnosi na dostupnost za dete značajnih figura (porodice, vaspitača, vršnjaka), koliko i na ulogu vrtića u obezbeđivanju kvalitetne podrške za dete (dakle prepoznavanje i podizanje kapaciteta svih značajnih figura da zaista i podrže dete) i porodicu.

U tom smislu, model insistira na pomeranju: (1) od viđenja deteta kao pasivnog, nemoćnog i pod stresom usled separacije i susreta sa novim, ka razumevanju deteta kao učesnika u



ličnom procesu tranzicije koji u ovaj proces unosi svoja prethodna iskustva, uverenja i snage, ali i radoznalost, spremnost da istražuje i razvija nove uloge; (2) od prisustva roditelja uz dete tokom prvih dana boravka u vrtiću ka smislenom učešću porodice u kreiranju iskustava za dete tokom celokupne tranzicije i tokom prvih dana boravka u vrtiću; (3) od učešća roditelja u aktivnostima koje se realizuju u vrtiću ka zadatku vrtića da fleksibilno kreira prilike za svaku porodicu da gradi mogućnost razumevanja detetove perspektive i uči o detetovim veštinama, razumevanju situacija i potrebama za podrškom i autonomijom; (4) od razumevanja uloge vaspitača kao stručnjaka, ka razumevanju uloge vaspitača kao figure koja podržava tranziciju i uči zajedno sa detetom i porodicom, koji analizira i unapređuje svoju praksu kroz refleksiju iskustava u razvoju odnosa sa detetom i porodicom; (5) od saradnje sa porodicom kao niza definisanih oblika aktivnosti u vrtiću, ka procesu razvoja odnosa i doživljaja pripadanja za svaku porodicu u vrtiću na temelju kog će se graditi mogućnosti da vrtić podrži roditelja u kvalitetnom staranju o detetu; (6) od vršnjačke grupe kao skupa dece koja se istovremeno „adaptiraju“, ka vršnjačkoj grupi kao aktivnim učesnicima u procesu tranzicije svakog deteta, i konačno (7) od vrtića koji ima unapred definisan plan adaptacije, ka razumevanju vrtića kao zajednice koja raste i menja se zajedno sa porodicama koje u njega ulaze.

### ***Naše pitanje o adaptaciji: Kako se postaje žitelj Vrtića (Vrtićanin)?***

Tokom ranog detinjstva deca se susreću sa različitim promenama- promene u prostorima u kojima uče, grupama kojima pripadaju, ulogama koje imaju u društvu-kao i nizom očekivanja vezanim za te promene. Veština dece da se prilagodi promenljivom, dinamičnom i zahtevnom okruženju i preuzme i integriše niz uloga i sa njima povezanih ponašanja i iskustava, u značajnoj meri doprinosi razvoju njegovog identiteta i kontinuiranom doživljaju pripadanja zajednici oko sebe. Ključne tačke u životu deteta- kakva je na primer i ona koja podrazumeva uključivanje u vrtić- detetu nude izazove i prilike za učenje i razvoj, ali i integraciju i kontinuitet. Iz tog razloga tranzicije smatramo ključnim iskustvima za dobrobit dece.

***Biti Vrtićanin (zaključci sa obuka za „Vrtić kao sigurna baza“ model tranzicije, 2018-19.)***

*Uključivanje u vrtićku zajednicu podrazumeva izlazak iz doma i uloge koju dete ima u domu i ulazak u novu zajednicu vršnjaka i odraslih, te preuzimanje uloge u njoj, ali i veštinu deteta da napravi kontinuitet između ova dva okruženja i obe svoje uloge integriše u identitet. Ulogu*

*Vrtićanina definiše kultura vršnjaka i odraslih koji u vrtiću žive- oni znaju kako se ponaša, šta radi, čime se bavi, sa kim boravi Vrtićanin. Ali ulogu Vrtićanina definiše i društvo. Ono kaže i zna šta Vrtićanina razlikuje od deteta koje nije žitelj vrtićke zajednice, ono zna koje privilegije u društvu ima, koji status i sa njim povezana očekivanja društvo nudi Vrtićaninu.*

Prilike za učenje koje se tokom ovih ključnih događaja nude, uključuju, između ostalog, mogućnost da dete na drugačiji način koristi socijalne relacije, ili fizički prostor, te da na novi način upoznaje i doživljava kulturne norme, verovanja ili praksu. Tranzicije mogu dete voditi „gore“- ka novim, zahtevnijim ulogama, sa većim pripisanim očekivanjima i mogućnostima koje se detetu kroz njih nude (u smislu učešća u životu zajednice), ali, jednako tako, mogu podrazumevati niz naizgled rutinskih promena u različitim sferama detetovog života-npr svakodnevnog ulaska i izlaska iz vrtića i vraćanja kući, što implicira i stalno, fleksibilno „pomeranje“ iz jedne u drugu ulogu.

Tranzicije se, međutim, ne dešavaju detetu, već dete aktivno učestvuje u njihovom odvijanju, njihovoj prirodi i sadržaju, te kreira (ili ko-kreira) prilike za učenje tokom ovog perioda. Dete ovo postiže, uključujući se u niz komunikacija, relacija sa okolinom- vršnjacima i odraslima, koji ga vode ka punom ovladavanju novom ulogom, prostorom, i punom učešću u novoj praksi ili kulturom vrednovanoj aktivnosti. Ovo „vođeno učešće“ (Rogoff, 1990) oslanja se na koncept „zone narednog razvoja“ i zapravo opisuje specifične forme interakcije i aktivnosti koje ohrabruju detetov razvoj nudeći prilike da istraži uloge i odnose koje tranzicija nudi. Tako tranzicijom dete zapravo ovladava nekim novim kulturnim dobrom, a kompetentni drugi (vršnjaci i odrasli) postaju saigrači koji sa detetom kreiraju mogućnosti da dete samouvereno i slobodno živi novu ulogu i sa njom povezane veštine.

***Kompetentni drugi (zaključci sa obuka za „Vrtić kao sigurna baza“ model tranzicije (grupa 2018-19.)***

*Članovi zajednice u kojoj dete živi znaju šta znači biti Vrtićanin. Kultura zajednice definiše i načine- obrede- kojima se postaje Vrtićanin, ali nudi i prilike u kojima se ova uloga može uvežbavati.*

*Dete oko sebe ima kompetentne druge- osobe koje zajedno sa njim mogu da kreiraju prilike da se uči, saznaje o ulozi Vrtićanina, ali i da se njom ovladava i da se ona integriše sa drugim ulogama koje dete ima.*

*Ti kompetentni drugi umeju da dete „provedu“ kroz put kojim se postaje Vrtićanin.*

*Neki to rade u domu- porodica deteta- tako što mu, na primer, nude rituale odvajanja kao prilike da uči da bude u ulogama i odnosima van porodičnih i rituale ponovnog susretanja kao priliku da uči kako se pravi kontinuitet među prostorima i ulogama. Neki to rade u vrtiću- vršnjaci, vaspitači i drugi žitelji Vrtića- tako što mu nude rutine, aktivnosti, prostor u kom istražuje na primer, kako se uči sa vršnjacima, kako se igra u vrtiću, kako se učestvuje u slavljinama, rutinama pozdravljanja, kako se oslanja na vaspitača, kako se udružuje pažnja da bi se istražila neka pojava, kako se koristi prostor vrtića i slično.*

*Neki to rade na ulici- komšije- tako što nude priliku da dete anticipira o ulozi („Šta kaže stariji brat, šta ćeš raditi u vrtiću?“), ili reflektuje o iskustvu („Kako je bilo u vrtiću? Šta ti se najviše sviđa? Zašto ti se sviđa vaspitačica? Kako si se upoznao sa drugom?“). Neki to rade u pozorištu- npr glumci- tako što nude prilike da dete doživi i analizira neko iskustvo sa vršnjacima.*

Društvo nudi različite „obrede“ koji označavaju markere tokom tranzicije- scene u kojima kompetentni drugi sa detetom, koristeći komunikaciju, igru, rutine- istražuju novu ulogu i sa njom vezane zadatke, mogućnosti i očekivanja. Kada govorimo o polasku u vrtić, ove „scene“ mogu podrazumevati: odvajanje od roditelja i doma, ali i niz koraka „inauguracije“ u novu ulogu- Vrtićanina. Sve one počivaju na podršci detetu da razvije autonomiju i izdrži i psihičku i fizičku separaciju od porodice, da ima iskustvo pripadanja drugoj relaciji van porodice, preuzimanja uloge van porodice, učenja uz podršku odraslih i unutar vršnjačke grupe (formalne ili neformalne).

*Postati Vrtićanin iz ugla vrtića (zaključci sa obuka za „Vrtić kao sigurna baza“ model tranzicije (grupa 2018-19.)*

*Vrtić može da ponudi niz obreda, rituala i scena tokom kojih se ulazi u ulogu Vrtićanina. Oni mogu da podrazumevaju i ritual prvog ulaska u vrtić- dočeka novih Vrtićanina, predstavljanje deteta i porodice, upoznavanje vrtića, puta od kuće do vrtića, prilike da se upozna vaspitač i igra sa njim, prilike da se igra sa vršnjacima... „Scene“, međutim, uvek treba da pruže priliku detetu da istraži šta za njega znači biti Vrtićanin, kako će to postati i biti, te kako će njegovo prisustvo, aktivost, inicijativa, želje, interesovanja, iskustva, jezik, veštine- promeniti vrtićku zajednicu i doprineti kulturi vrtića.*

*One ne bi trebalo da ponude detetu ideju da je način da se bude Vrtićanin da se promene lične detetove potrebe, interesovanja, ili način komunikacije kako bi se odgovorilo na niz,*

*unapred zadatih, od strane odraslih postavljenih, okvira ponašanja i pravila. Takav unapred zadat okvir ponašanja i pravila ne daje detetu priliku da istraži ulogu i integriše je u svoj identitet sa svojim celokupnim, posebnim iskustvima, već ga stavlja u situaciju da se usmeri na usvajanje pravila za koja ne zna kako su nastala, a koja paradoksalno, opisuju kulturu kojoj teži da pripada i da je stvara.*

Puno detetovo razumevanje i preuzimanje uloge Vrtićanina, podrazumeva i mogućnost „prebacivanja“ iz okruženja doma u okruženje vrtića, iz relacija i uloga koje ima u domu (sin/ćerka, brat/sestra, unuk/unuka, mezimče, mlađi/stariji..), u relacije i uloge koje preuzima u vrtiću, iz aktivnosti u domu u aktivnosti u vrtiću (drug, saigrač, ko-istraživač, neko ko uči), ali i razumevanju statusa koje društvo pripisuje ovoj ulozi, te ponašanja koja se od nje u društvu očekuju.

*Vrtić kao sigurna baza* model podrazumeva da vrtić mapira načine na koje porodica podržava detetovo istraživanje uloga i relacija i time pruža učenje koje je za detetovu tranziciju u vrtić važno iskustvo. Na temelju takve „mape“ vrtić planira, sa porodicom, put kojim će se dete uključiti u vrtić. Na ovaj način, izbegava se planiranje tranzicije u skladu sa unapred definisanim, često jednakim, očekivanjima o kapacitetima porodica da uključivanje u vrtić podrže.

*Na primer: Mila (3) se prvi put uključuje u vrtić. Mila živi sa porodicom koju čine majka, otac, baka i Milino 4 starije braće i sestara. Oni žive u neformalnom naselju u kući sa minimumom sredstava za život. Milina porodica nema grejanje, kuća ima betonski pod. Milini roditelji ne rade, primaju socijalnu pomoć, a Milin otac sakuplja sekundarne sirovine. Milini roditelji su završili osnovnu školu. Baka i majka su veoma posvećene deci i porodici. Mila govori srpski, a razume i progovara i romski. Baka je članica kulturno umetničke grupe Roma i Mila ide na sastanke i probe pevačke grupe sa njom. Tamo ima drugarice jer i druge mame i bake dovedu svoju decu.*

*Mila najviše voli kada baka peva sa drugim ženama. One pevaju na romskom, i uvek tapšu i muzika glasno svira, a Mili baka dozvoli da se vrti i igra.*

*Milin deda uvek ujutro ustaje prvi i izvuče kolica na ulicu da kupi granje za grejanje. Mila traži da ide sa njim, ali joj ne daju jer bude hladno. Mila ga čeka na prozoru.*

*U kući je uvek buka. Milina Braća idu u školu i mama stalno viče da rade domaći. I kaže: „nemoj da si siromah kao mi“. Mila ne zna šta to znači.*

*Bakine žene iz KUDa uvek nešto umese. I baka voli da mesi i Mila mesi sa njom. Baka je uči romski i dok kuvaju govori joj kako se na romskom kaže kašika, tanjir i drugo. Mila zna da se predstavi na romskom i zna neke pesme.*

*Mili i sestrama mama priča priče. Ona ih izmišlja. To zna, jer sestre uvek kažu kako je priča prošli put imala drugačiji deo. Mama se smeje.*

*Mila je jednom bila kod lekara. Doktorica je bila visoka i nije fino mirisala. Mila se bojala i sedela je mami u krilu. Doktorica je vikala na mamu. Više nisu išli. Kad kašlju dečaci (oni često kašlju), baka im stavlja lišće kupusa u pidžamu.*

*Analiza: Porodicu poput Miline, značajan broj vrtića prepoznaje kao porodicu koja pripada vulnerabilnoj grupi- i u smislu marginalizacije po nacionalnoj osnovi, ali i u smislu socioekonomskog i obrazovnog statusa. Uključivanje Mile u vrtić bilo bi, sa tog aspekta, usmereno na kompenzaciju iskustava, odnosno očekivanog manjka iskustava učenja i istraživanja. Na sličan način bi bila planirana i saradnja sa porodicom, a takva perspektiva značajno boji i način na koji se uspostavlja odnos sa Milom i Milinom porodicom tokom tranzicije u vrtić. Međutim- Mila oko sebe ima značajan broj kompetentnih drugih koji joj, kada je u pitanju tranzicija u vrtić, kreiraju veliki broj prilika da istraži ključne elemente svoje nove uloge: Mila ima prilike da uči uz podršku drugih (novih) odraslih i za uspostavljanje relacije sa njima, Mila ima značajnu podršku odraslih koji se o njoj staraju, Mila ima prilike da razvije vršnjačke odnose i funkcioniše u grupi gde saznaje u interakciji sa vršnjacima, Mila ima podržana iskustva odvajanja od roditelja... Porodica u kojoj Mila živi zapravo je veoma kompetentna da za Milu kreira iskustva učenja i istraživanja, da podrži njenu dobrobit i učešće i u aktivnostima u domu, ali i u ulogama van porodice. Zato pri planiranju tranzicije, pažnju treba usmeriti na ove kompetencije i dati priliku porodici da za Milu kreira put ulaska u vrtić koji se oslanja na njena iskustva, kao i znanja i veštine koja mogu da budu važna prilika za učenje i za druge vršnjake, i na kompetencije porodice da podrži njeno uspostavljanje relacija sa drugim odraslim i vršnjacima. Ove kompetencije mogu biti resurs koji mogu da koriste i druge porodice iz vrtićke zajednice.*

Tokom zajedničkog rada na razvoju modela, vrtići su, u različitim fazama, na različite načine analizirali i unapređivali svoje prakse ka ovim očekivanim karakteristikama. Najviše rada usmereno je na argumentaciju značaja uključivanja porodica u planiranje tranzicije i prve dane detetovog boravka u vrtiću. Vrtići su pomake činili u planiranju, praćenju i razumevanju procesa adaptacije iz ugla teorije afektivne vezanosti (Komlenac, Kovačević, Stojić, Mihić, 2012; Mihić, Divljan, Stojić, Đilas, 2011), a zatim i razvijali različite načine ostvarivanja kontakta sa porodicama i pre upisa deteta. Najveći broj njih je odabrao da isproba informativne pristupe (kroz tematske liflete) usmerene na sve porodice iz zajednice. Kao oblici rada pilotirane su i aktivnosti u okviru Otvorenih vrata vrtića (kada se svakoj porodici

iz zajednice omogućuje da upozna prostor, ljude i način rada u vrtiću) (Mihić, 2016), kao i *Igricu o adaptaciji* kreiranu specijalno za edukaciju roditelja koji upisuju dete u vrtić o značaju i njihovoj ulozi tokom zajedničkog boravka sa detetom u vrtiću (Stojić, Mihić, Divljan, 2018). Osim njih, razvijani su i analizirani i modeli kontinuiranog obuhvata porodica preko cele godine, kojima se zapravo porodicama omogućuje da, zajedno sa detetom, upoznaju i okruženje vrtića i aktivnosti i učenje u grupi vršnjaka, ali i da grade svoje kapacitete i svoje učešće u planiranju uključivanja u vrtić za dete. Kao potpora građenju modela u radu sa porodicama u visokom riziku za nizak kvalitet staranja o detetu, razvijen je i pilotiran i program „Posetite nas“ temeljen na intenzivnoj podršci kroz kućne posete. Ovaj program omogućuje za porodicu individualizovano kreirano vođeno iskustvo tranzicije ka vrtiću, uz istovremeni rad na veštinama porodice da podrži učenje i istraživanje deteta (Mihić, Branković, 2017; Trivunčić, Matešić, Miroslavljević et al, 2017).

Iskoraci vrtića ka porodicama u zajednici imali su (i imaju) podršku i u aktuelnom regulatornom okviru koji omogućuje diversifikaciju rada (Pavlović Breneselović, Krnjaja, 2017; Vandekerckhove, Trikić, Miškeljin et al, 2013) i planiranje različitih, inovativnih i specijalizovanih programa i usluga za decu i porodice iz zajednice koji izlaze u susret potrebama i različitim iskustvima i načinima života porodica (Pravilnik o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova, Službeni glasnik Republike Srbije, 26/2013).

## **2. Šta prethodi razvoju odnosa vaspitača i deteta?**

Model „Vrtić kao sigurna baza“ i teorijski okvir iz kog je nastao, počiva na ideji da dete ima veštine da traži i razvije odnose sa odraslima i vršnjacima oko sebe. To, međutim, ne znači da veštine i iskustva koja dete unosi u nove relacije uvek omogućuju detetu da odnose, bliskost i poverenje doživi kao važne i moguće. Kada se dete opisuje kao samostalno, spremno da ulazi u nove relacije i vešto da razvija nove odnose, aktivno učestvuje u njima kao ko-konstruktor procesa učenja- govori se zapravo o karakteristikama sigurno afektivno vezanog deteta (Cortazar, Herreros, 2010). Kako je u prethodnom poglavlju ove publikacije opisano, iskustva u relaciji sa primarnim starateljima koji su senzitivni i dosledno prihvatajući i dostupni, pomažu detetu da razvije niz uverenja i veština koje mu pomažu da bude kompetentno u budućim socijalnim relacijama kako sa odraslima, tako i sa vršnjacima (Mihić, 2016).

To, međutim, kako je takođe u prethodnom poglavlju opisano, nije iskustvo sve dece. Rizik za razvoj manje senzitivnog staranja i sa njim povezanih nesigurnih obrazaca afektivne vezanosti, može da potiče od niza različitih činioca: od ličnih karakteristika i iskustava bliskih odnosa roditelja, konteksta u kom se odvija staranje o detetu ili specifičnosti koje su vezane za preuzimanje roditeljske/starateljske uloge, ali i od karakteristika samog deteta- njegovog temperamenta, ili zdravlja, na primer.

Detetova iskustva staranja i bliskih relacija koja prethode uključivanju u vrtić, značajna su za ostvarivanje odnosa vaspitač-dete bar na dva načina:

-Kako je u prethodnim poglavljima opisano, na osnovu ponavljanih iskustava sa primarnim starateljima, dete formira unutrašnji radni model afektivne vezanosti. U modelu „Vrtić kao sigurna baza“ je unutrašnji radni model opisan kao svojevrsan *Vodič* detetu (Mihić, 2016), temeljen na nizu sećanja, uverenja, introjektovanih osećanja. Ovaj Vodič, daje detetu jasne smernice o tome šta može da očekuje od bliskih odnosa, drugih ljudi i njihove spremnosti da ga podrže i brinu se o njemu, svoje lične vrednosti i umeća da inicira i prihvati odnose sa drugima, te razvije osećaj poverenja i pripadanja u relacijama. Unutrašnji radni model, kao „vodič“ usmerava detetovo ponašanje ka onim obrascima reagovanja koja su, u prethodnom iskustvu, vodila doživljaju sigurnosti i zaštićenosti, doprinosila regulaciji emocija i umirivanju u situacijama stresa. Neka od ovih ponašanja su za odrasle i vršnjake koji su novi u detetovom životu- razumljiva (često ponašanja i reagovanje sigurno afektivno vezane dece), ali neka (često ponašanja i reagovanja nesigurno afektivno vezane dece) predstavljaju izazov za vaspitača da razume situaciju iz detetove perspektive i vidi potrebe deteta. Time je dete u riziku da ponovi iskustvo manje kvalitetne brige i ojača svoja uverenja koja ga, zapravo, drže izvan prilika za istraživanje i učenje.

- niži kapaciteti staratelja- niža senzitivnost- vidljivi su u njegovom/njenom direktnom kontaktu sa detetom i veštini da razume situaciju onako kako je dete doživljava (pa i situacije vezane za iskustva u toku tranzicije u vrtić). Zbog toga njegove reakcije i način brige o detetu tokom perioda tranzicije mogu da budu veoma malo korisne, ili čak- opterećujuće za dete i da, umesto da za njega generišu značenje iskustva i doživljaj sigurnosti i bezbednosti, budu u stvari „izazivači“ dodatnog doživljaja stresa i nelagodnosti. Istovremeno, senzitivnost staratelja povezana je i sa veštinom da se briga o detetu podeli- i dozvoli i omogući učešće vaspitača, vršnjaka i njihovih porodica u ostvarivanju kontakta sa detetom i podršci njegovoj tranziciji. Ovo je, između ostalog, vidljivo u načinima na koje roditelj/staratelj ohrabruje, omogućuje upoznavanje i interakciju sa vaspitačem, drugim odraslima ili vršnjacima, kako za dete imenuje šta se u interakciji dešava, ali i kako mu pomaže da čuje i učestvuje u pozivu

vaspitača koji je upućen grupi, kako da posmatra i analizira vaspitačevo ponašanje prema ostalim vršnjacima i obrnuto- ponašanje i interakciju vršnjaka ka vaspitaču. Isto tako, senzitivnost staratelja vidljiva je i u načinima na koji su oni, za dete, kreirali prilike da istražuje uloge u koje će tranzicijom u vrtić ući.

*Na primer: Nevena (4) živi na salašu blizu varošice. Njena porodica ima veliko imanje- baštu, stoku i živinu. Nevena brine o njima zajedno sa svojim roditeljima i bakom i dedom. Ona je jedino dete u porodici. Porodica je topla i zainteresovana za Nevenu. Porodica živi veoma izolovano. Tek nekoliko puta godišnje putuje kod nekog od rođaka. Nemaju prijatelja sa kojima se posećuju. Otac i majka su završili osnovnu školu. Nevena je radoznala, zna puno priča koje joj svi iz porodice pričaju. Nevena ume da napravi sendvič, opere voće, iseče paradajz za salatu. Nevena se najradije igra sa pilićima i njenim magarencetom.*

*Nevena nema drugare u ulici, ona nema ni ulicu. Kad izađe iz kuće odmah je njiva. Nema kola i sme da istrči iz kuće i trči dokle god želi. Ako deda zaboravi nešto da ponese kad radi u njivi, ona sama sme da mu odnese, čak i ako je niko iz kuće ne vidi.*

*Kad ode sa bakom i dedom na pijacu u grad, onda mora da im da ruku i čeka na semaforu, i ne sme nikud da ide bez dede (na primer da kupi sladoled ispred pijace). Deda kaže da je to jer je u gradu gužva, pa da se ne izgubi. Kad je sa dedom i babom na pijaci, uvek se neke tete smeškaju na nju i kažu da je vredna. Ona sa njima nikada ne razgovara. Kad donesu gajbe, onda ona čeka pored tezge sa čika Savom sa susedne tezge. Čika Sava prodaje kiseli kupus i druge kisele stvari pa čudno miriši. Baka uvek kaže kako je zdravo to što čika Sava prodaje i kako to čuva zdravlje zimi. Nevena ipak ne voli kiseli kupus. Zimi zato bude bolesna i ne može da ide na pijacu. Nikad nije razgovarala sa čika Savom jer se ne sme razgovarati sa nepoznatima.*

*Nevena ima tetku na severu. Nevena zna da je to jedno mesto do kog se putuje autobusom i ide se na slavu. Onda Nevena spava kod tetke. Tetka ima stan i ima troje dece. Oni su stariji od Nevene i ne vole da se igraju s njom. Ima drugih ljudi na Slavi i druge dece i onda se ona pomalo igra sa njima.*

*Svako veče Nevenu neko čeka dok se kupa u kupatilu (na primer baka sedi na ivici kade) i onda posle dugačko pričaju sa njom. Nevena može uveče da ih pita svašta. Najviše voli da joj tata priča kako ga je deda kad je bio mali učio kad će padati kiša. Nevena zna da od kiše rastu biljke, ali ne može da pogodi kad će pasti kiša, pa često pokisne jer se zaigra u bašti.*

*Analiza: Iako je Nevenina porodica topla i zainteresovana za nju, oni manjkaju veštinom da za nju kreiraju prilike u kojima istražuje mogućnost uspostavljanja odnosa sa drugim odraslima ili vršnjacima, učenja uz podršku odraslih ili na temelju vršnjačke interakcije. Stoga u planiranju tranzicije ka vrtiću za Nevenu, pažnju treba usmeriti na jačanje*



kompetencija porodice da prepozna gde, sa kim i na koji način može da podrži Nevenine veštine odvajanja i uspostavljanja novih odnosa.

*Sa druge strane ima i drugačijih primera gde su porodice uprkos značajnom stresu uspele da organizuju svoje staranje o detetu tako da dete uživa senzitivnu i kvalitetnu podršku učešću i dobrobiti i veštinama ostvarivanja relacija. Na primer: Lena (4) je rođena u 28. nedelji trudnoće. Zbog komplikacija je nešto manje od 6 meseci bila na insitutu za neontologiju. Majka je sve vreme bila smeštena sa njom. Lena je fizički i zdravstveno dobro. Pokazuje manje teškoće u kretanju pa još uvek ponekad puži i ne ume da koristi stepenice bez značajne podrške. Lena govori, sama se hrani, voli da se igra i voli svoje ljubimce (patuljastog ježa i kucu). Majka je prestala da radi i sada je domaćica. Otac je zaposlen i, kako bi pokrio troškove terapija koje Lena koristi, radi dva posla.*

*Lena ne voli da je u kolicima iako je Mama stavi u njih kad nešto treba brzo da obave ili nose teško sa pijace. Lena tada jedino voli što Mama traži da njoj tete na pijaci dodaju stvari jer su ona i njena kolica zaduženi da stvari bezbedno stignu do kuće.*

*Lenina kuca spava sa njom u sobi. Ujutro je liže da se probudi. Jež ima svoju kutiju, isto kod nje u sobi. Jež se sklupčava kad ga Lena izvadi. Ako ga stavi na tepih, kuca ga njuška.*

*Lenina mama ima puno slika kad je Lena bila div. Ona je bila jako mali div, ali je bila baš snažna. Mama kaže da je Lena bila Div, jer ima i druge dece Divova koji su narasli iako su se rodili jako rano (prim.aut. Mali Div je nacionalno udruženje porodica prevremeno rođene dece). Tako kaže njena mama. Umela je, i kad je bila najmanja, jako da joj stisne prst i mama kaže da je tačno znala da će biti snagator. Lena ne zna šta je snagator.*

*Na slikama kad je bila div, Lena spava u nekoj providnoj kutiji. Mama zna kako se to zove, ali Lena ne može da zapamti. Lena je srećna kad jede sama kašikom, mada kaže da je ona uvek jela sama- iz cevčica, pa iz bočice, pa sad iz tanjira.*

*Lena ide često kod doktorke Nele. Ona je zna oduvek. Nela se igra sa njom. Lena ima i slike sa njom jer mama uvek fotografiše njihovu zabavu, a onda posle pričaju o tome šta se tamo dešavalo.. Nela ima beli mantil, ali na njega uvek zakači drugi bedž. Kad dođe kod nje, prvo gleda bedž. Najviše voli neki sa medom koji vija slavu. Slavuj je ptica, kaže doktorka Nela. Lena zna da slavuj ne živi kod nje u dvorištu, ali kad bi živeo, ona bi mu napravila kuću u sobi. To ona kaže doktorki Neli. Kada kreću kod doktorke Nele, mama uvek kaže da pažljivo smisli i spakuje šta želi da joj ponese i pokaže. Lena joj onda nosi svoje crteže ili neke nove lutke što ima.*

*Analiza: Lenina porodica je, uprkos značajnom stresu koji je preživela vezano za staranje o Leni, kao i velikim zahtevima za reorganizaciju i roditeljskog modela brige, ali i svog funkcionisanja, uspela da očuva i razvije kvalitetnu podršku Leninom istraživanju i dobrobiti. Senzitivni staratelji uspeali su da, od okolnosti života koje su specifične za njih, naprave za*

*Lenu prilike da učestvuje, saznaje, ali i da uči kako se uspostavljaju odnosi sa drugima, kako se uči uz podršku drugih odraslih i kako se pripada drugoj relaciji i ovladava ulogom van one koju u porodici ima. U planiranju tranzicije za Lenu, pažnju treba usmeriti na podršku porodici da pokaže ove svoje kompetencije.*

Istraživanja potvrđuju da je kvalitet afektivne vezanosti deteta sa primarnim starateljima značajan činilac prilagođavanja na vrtić i značajan činilac kvaliteta odnosa sa vaspitačem (Pianta, Nimetz, Bennett, 1997; Anhert, Gunnar, Lamb, Barthel, 2004; Anhert, Piquart, Lamb, 2006; Buyse, Vershueren, Doumen, 2011). U periodu građenja modela rađena su istraživanja sa ciljem prepoznavanja činilaca koji najviše doprinose prilagođavanju deteta na vrtić. Ova istraživanja su planirali i realizovali zajedno istraživači i praktičari, a sama istraživanja su često bila organizovana i kao akciona- sa ciljem unapređivanja nekog od aspekata rada ustanove. Kao mera „prilagođavanja“ uzeta je vaspitačeva procena smanjenja distresa kod deteta i učešća u svakodnevnim rutinama i aktivnostima u vrtiću. Kao potencijalni činioci koji „prilagođavanju“ mogu doprineti praćene su karakteristike deteta- poput temperamenta, na primer, ali i karakteristike relacija u kojima dete već funkcioniše (odnosi sa starateljima i iskustva sa starateljima). Jednako kao i u istraživanjima u inostranstvu, kao značajni činioci izdvojili su se senzitivnost- socioemocionalna posvećenost majki (Velikić, Filipović, Bačić, Bogosanović, 2010), odnosno kvalitet odnosa operacionalizovan kroz opaženu sigurnu bazu u relaciji deteta sa majkom (Mihić, Divljan, Stojić, 2012). U skladu sa ovim, model „Vrtić kao sigurna baza“ naglašava značaj razumevanja prethodnih iskustava staranja, načina podrške autonomiji i zaštite koju pruža staratelj. Važnim aspektom razumevanja deteta, smatraju se sva iskustva koje ono ima, i svi naponi koje je uložilo da razvije sistem uverenja o svetu, značaju odnosa i načinu ostvarivanja bliskih veza sa odraslima i decom, kao i aktivnosti koje je porodica preduzimala da za dete kreira prilike da razume svet, odnose i uloge u njemu. Model ovo zove- *Mapom porodičnih blaga*- i te podatke koristi da prepozna načine na koje je porodica već spremna i kompetentna da podrži tranziciju u vrtić, kao i polja gde će im biti korisna podrška vrtića- vaspitača, drugih porodica ili vršnjačke grupe deteta.

Na osnovu rezultata istraživanja su, u prvim koracima razvoja modela, kreirane ček liste (Mihić, 2010; Tatalović-Vorkapić, Čargonja-Pregelj, Mihić, 2015) a zatim i smernice za praćenje interakcije roditelja i deteta tokom perioda zajedničkog boravka koje su omogućavale vaspitaču da usmeri pažnju na ona iskustva deteta koja prethode uključivanju u

vrtić, a koja su ključna za njegovu tranziciju. Razvoj modela je nadalje vodio kreiranju smernica za *Priče o iskustvu deteta i porodice u vrtiću* i građenje *Zajedničke knjige roditelja i vaspitača/porodice i vrtića* (Mihčić, 2016). Oba ova „alata“ predstavljaju način dokumentovanja procesa tranzicije i u njima su zastupljeni: procena i opis detetovih iskustava koja prethode uključivanju u vrtić, planiranje procesa tranzicije i učešća porodice, deteta i vrtića u tom procesu, kao i praćenje toka tranzicije uz planiranje i realizaciju podrške porodici u građenju kvalitetnih iskustava istraživanja novih uloga za dete. U oba se vaspitač značajno oslanja na refleksivnu praksu i analizu ličnog iskustva, ali i na razvoj onih oblika saradnje sa porodicom i zajednicom koji istovremeno nude priliku vaspitaču da ispriča svoj doživljaj detetovog iskustva, usmeri pažnju roditelja na ključne elemente iskustva tranzicije, kao i priliku da porodica unapredi svoje kapacitete za ostvarivanje kontinuiteta za dete i podršku fleksibilnom prelasku deteta iz uloge Vrtićanina u ulogu člana porodice i obrnuto.

*Evo primera zapisa iz Priče o iskustvu deteta i porodice u vrtiću sa kućne posete Neveninoj porodici kao prvog planiranog koraka u tranziciji za nju i njenu porodicu:*

*Zapis vaspitača: Danas sam prvi put bila kod Nevene kući. Oduševljena sam Neveninom autonomijom i veštinama koje ima i koje je uz podršku majke spremna da pokaže. Očekujem, očitó netačno, da deca koja žive ovako izolovano, rastu prezaštićena ili starmala. Nevena nije ni jedno od toga. Nevenina porodica me je dočekala na vratima, tj odrasli su me dočekali na vratima. Nevena je bila u bašti, igrala se, i majka ju je pozvala kad sam ušla. Nevena se stidi od mene. Majka joj je rekla: „Ne moraš se onda javiti, ali bar napravi teti sok od višanja“. Nevena je to uradila- vrlo kompetentno dohvatila čašu za goste, podmetač, napravila sok od sirupa i vode, promešala i stavila ga ispred mene bez reči. Rekla sam „hvala“ i prokomentarisala da je sok veoma ukusan i majstorski napravljen. Istrčala je iz sobe, a mama se nasmejala i baka je prokomentarisala „Novi ste joj“. Nisam ništa rekla na to, činilo mi se nepristojnim da odmah komentarišem njihovu podršku Neveni. Setila sam se Lenine mame. Ona bi sigurno unapred Lenu spremila na to ko će doći i razgovarala o tome šta Lena može da mi pokaže ili priča sa mnom. Milina porodica bi sve te ljude koje Nevena sreće iskoristila da pruži Mili priliku da uspostavlja nove relacije. Pitam se kako bih mogla da tu veštinu Lenine mame ili Miline porodice približim Neveninoj porodici.*

*Evo zapisa sa istog segmenta praćenja tranzicije iz Zajedničke knjige roditelja i vaspitača:*

*Zapis vaspitača: „Još uvek vrtim po glavi šta sve Nevena ume. Divno ste podržali njene veštine. To će joj puno koristiti u vrtiću- osećaćé se spremno da istraži i ovlada nekim rutinama poput zajedničkog ručka, učešća u kuhinji ili brige o sebi. Neveni će taj doživljaj da je sigurna da nešto ume i može biti snažan podsticaj da uči i istražuje šta sve ove rutine vrtićkog života nude. Kako ste sa Nevenom pričali o današnjem druženju?“*

*Zapis porodice: „Nevena je imala sto pitanja kad ste otišli- o vama- gde vam je kuća, imate li dece, da li živite u vrtiću i tako. Bila je već pomalo i dosadna sa tim pitanjima, stalno jedna te ista, i na kraju sam rekla: A što nisi pitala tetu kad je bila? Nevena je odgovorila da se stidela. Deda je rekao- Kako možeš da se stidiš svoje vaspitačice, a Nevena je pitala: A jel ona nepoznati? Deda je rekao- Sad je nepoznati, ali neće dugo biti. Nevena je mislila pa rekla: A kako će prestati da bude nepoznati? Baš smo se smejali.“*

*Zapis vaspitača: „Kakvo pronicljivo razmišljanje vaše male devojčice! I baš je važno pitanje postavila. Jedno od ključnih iskustava za nju kada kreće u vrtić je upravo uspostavljanje odnosa sa mnom- da ne budem više Nepoznati. Važno je da razume da ćemo tome doprineti i vi i ja, ali i ona. Razgovarajte sa njom o tome kako će ko doprineti tome, kako svi zajedno radimo da neko nov postaje Poznati“.*

*Analiza zapisa: U zapisu iz Priča o iskustvu deteta i porodice, vaspitač fokus stavlja na događaj tokom posete koji opisuje aktuelna uverenja i ponašanja porodice kada je u pitanju podrška Neveni u uspostavljanju odnosa sa novim odraslima u svom okruženju. Vaspitač, istovremeno, otvara pitanje planiranja saradnje sa porodicom u domenu razvoja većih kapaciteta porodice da kreiraju prilike za Nevenu da razvije nove relacije i ovlada svojom ulogom u njima. Neki od tih oblika saradnje tiču se direktnog intervenisanja vaspitača u relaciji roditelja i Nevene, a neki se mogu oslanjati na učenje unutar zajednice porodica koje ulaze u vrtić.*

*U Zajedničkoj knjizi roditelja i vaspitača, vaspitač započinje saradnju sa porodicom po pitanju podrške uspostavljanju relacija nudeći otvoreno pitanje- Kako ste sa Nevenom pričali o današnjem druženju? Ovo pitanje je za porodicu dovoljno široko da može da opiše svoje iskustvo, a sa druge strane šalje jasnu poruku da je važno da se o iskustvima deteta sa vaspitačem (u ovom slučaju) govori kako bi se podstakao i podržao razvoj relacije. Vaspitač dalje pažljivo reaguje na priču koju porodica i Nevena nude o Nepoznatom koji postaje Poznat. Podržava uvid koji porodica ima o tome da se od Nevene očekuje da vaspitač ne bude neko Nepoznat sa kim ona ne razgovara, ili ga se stidi, već neko sa kim ostvaruje čvrstu relaciju koja će biti važna za njen dalji razvoj. Vaspitač dalje snažno naglašava kompetenciju deteta da imenuje ključni proces za uspostavljanje relacije (vaspitač kaže: Kakvo pronicljivo razmišljanje vaše male devojčice! I baš je važno pitanje postavila, nazivajući dalje to pitanje ključnim događajem pri polasku u vrtić). Konačno, vaspitač vodi porodicu u istraživanje načina na koji može podržati Nevenu u ovom važnom procesu- otvara pitanje ko sve doprinosi razvoju relacije sa novim ljudima i poziva roditelje da prepoznaju načine na koji oni učestvuju u ovom zadatku, ali istovremeno ih poziva i na ulogu kompetentnog drugog- nekog ko za dete treba da imenuje i kreira vođeno iskustvo u kom dete razume šta ono samo radi pa se razvija relacija sa vaspitačem.*

Zajedno sa ovim alatima, razvijene su i smernice koje upućuju na potencijalna polja istraživanja uloga Vrtićanina i njegove porodice koja se mogu otvoriti tokom zajedničkog boravka porodice i deteta u vrtiću, a u kojima će se pratiti i beležiti (od strane vaspitača u Pričama o iskustvu deteta i porodice u vrtiću, odnosno i vaspitača i porodice u Zajedničkoj knjizi roditelja i vaspitača) iskustvo deteta i porodice, ali i iskustvo staranja i podrške istraživanju, ostvarivanju novih uloga i relacija koje dete već ima u porodici. Zajednički boravak deteta i porodice i vrtića može da se odigrava u prostoru vrtića, dvorištu vrtića ili porodičnoj kući. Prilike za istraživanje bi, međutim, ma gde se zajedničko druženje odigravalo, trebalo da omoguće:

- da se detetu približi prostor, vaspitači i drugi odrasli u vrtiću, aktivnosti i rutine u vrtiću, način komunikacije sa detetom u individualnom kontaktu i u grupi vršnjaka. Ove „elemente“ života u vrtiću, dete bi trebalo da ima priliku da istražuje uz podršku staratelja-čime se daje na značaju kontinuitetu detetovog iskustva iz porodice u vrtić. Pri tom, vaspitač ima priliku da opazi kvalitet odnosa roditelj-dete i iz te analize bolje razume i eventualna zahtevna ponašanja deteta, te perspektivu i značenje koje dete daje različitim situacijama i ponašanjima vršnjaka i odraslih. Jednako tako, već tada, vaspitač ima priliku da roditeljima „vrati informaciju“ o tome koja su njihova ponašanja bila veoma korisna za dete, koja su ga opustila i omogućila da zaista istražuje situaciju u kojoj se nalazi. Na ovaj način započinje se i građenje kvalitetne relacije vaspitač- porodica, ali i mogućnost rada na jačanju senzitivnosti primarnih staratelja

- da se porodici približi prostor, vaspitači i drugi odrasli u vrtiću, aktivnosti i rutine u vrtiću, način komunikacije sa detetom i grupom dece. Istražujući i razumevajući ove „elemente“ života u vrtiću, roditeljima se omogućuje jasniji uvid u „život“ deteta u vrtiću. Kako bi ovo bilo moguće, vaspitač se poziva na to da roditeljima daje jasne povratne informacije o tome šta se događalo tokom dana u vrtiću, šta je dete imalo prilike da istraži, zašto je to važan deo njegove nove uloge i sl, te koji su načini da i u narednom periodu porodica podrži istraživanje viših elemenata uloge (Priče o iskustvu deteta i porodice u vrtiću) (Mihić, 2016).

- da porodici omogući da svojim iskustvima „oboji“ vrtić- da sama deca i roditelji/staratelji biraju odakle će krenuti u istraživanje, na koji način će istraživati, ali i da od kuće ponesu i sa drugima razmene način na koji govore o tim situacijama i iskustvima (Zajednička knjiga porodice i vrtića) (Mihić, 2016). Nekim porodicama će, da bi podržale tranziciju deteta u vrtić, biti potrebne posete vrtiću ili zajednički boravak roditelja i deteta nekoliko dana u vrtiću, a nekim porodicama će biti potrebna intenzivnija podrška u razvoju veština da pruže

detetu kvalitetna iskustva istraživanja novih uloga u koje ulazi polaskom u vrtić. Zato će neke porodice u tranziciju u vrtić ući iz svog doma, a prvi susret sa vrtićem za dete i porodicu biće poseta vaspitača. Model *Vrtić kao sigurna baza* snažno zagovara ideju da je, kako bismo obuhvatili veliki varijetet iskustava, snaga i potreba porodica, važno da vrtić razvije niz fleksibilnih oblika saradnje sa zajednicom i porodicama koji omogućuju da svako dete i svaka porodica gradi svoj jedinstveni put do vrtića i svoju ličnu priču o tome kako su postali Vrtićani.

### **3. Kakva je priroda odnosa koji se razvija između vaspitača i deteta?**

Kao jedan od ključnih ciljeva podrške tranziciji ka vrtiću, model „Vrtić kao sigurna baza“ izdvaja omogućavanje razvoja kvalitetne relacije deteta i vaspitača. Iako je vaspitač profesionalac, ostvarivanje kvalitetnog odnosa sa svakim detetom se ne podrazumeva. Zato model snažno zagovara pažljivo praćenje i kontinuiran rad na razvoju ove relacije. Jedna od temeljnih postavki modela je prepoznavanje afektivne vezanosti kao prirode veze između vaspitača i deteta. Ovakvo razumevanje suštinskih karakteristika odnosa usmerava i samo planiranje uspostavljanja i razvoja ove relacije, ali i praćenje i podršku u uspostavljanju sigurne afektivne vezanosti u odnosu između vaspitača i deteta, kao i način na koji se razume uključivanje porodice u proces tranzicije. Sigurnost afektivne veze i senzitivnost vaspitača svakako nisu jedini elementi kvaliteta odnosa vaspitač-dete. Ipak, u kontekstu zadataka tranzicije i uspostavljanja relacije vaspitač-dete, model ih prepoznaje kao temelj na koji se nadograđuju druge dimenzije kvaliteta i kompetencije vaspitača da ostvari kvalitetan odnos sa detetom. Ovakva ideja nosi sa sobom i značaj „odustajanja“ od čisto profesionalne uloge vaspitača, pomak ka razumevanju i vrednovanju brige- starateljske uloge ka detetu i porodici, kao i neophodnost razumevanja detetove pozicije i već stečenih kompetencija (i iskustava) koje ono ima, a koje značajno oblikuju samo uspostavljanje relacije sa vaspitačem.

Interesovanje za razvoj pristupa kurikulumima predškolskog vaspitanja i obrazovanja temeljenih na odnosima, rezultiralo je, između ostalog, velikim brojem istraživanja koja su potvrdila značaj afektivne vezanosti i emocionalne razmene u odnosu deteta sa vaspitačem. Ovim rezultatima promovisan je značaj teorije afektivne vezanosti u kontekstu prakse i politika ranog obrazovanja (Honig, 2002; Elfer, Goldsmied, Selleck, 2003; Harrison, 2003; Rolfe, 2004; Wittmer i Petersen, 2005; Dolby, 2007; Degotardy i Prearson, 2009; Elfer, 2015; Mihić, 2016; Mihić, Stojić, Avramov, Divljan, 2011). Na pitanje- da li je vaspitač

figura afektivne vezanosti za dete i, ako jeste, kako se afektivna vezanost u ovoj relaciji formira i koji činioci utiču na njen kvalitet- nije, međutim, jednoznačno odgovoreno.

Briga, fizički i emotivni aspekti nežnosti i negujućeg odnosa u direktnom kontaktu sa detetom, važan su aspekt interakcije vaspitača i deteta, pogotovu za jasleni uzrast. Jedinstveni kvalitet kojim briga i usmerenost na potrebe deteta u odnosu sa njim, doprinose kvalitetu interakcije vaspitača i dece, vode tome da različiti autori naglašavaju kako proces staranja ne bi trebalo odvajati od vaspitno obrazovnog rada (Taggart, 2011; Van Laere, Peeters, Vandenbroeck, 2012). Ipak, briga (*eng.care*) u odnosu vaspitača i deteta nikad nije bila definisana kao pojam (Goldstein, 1998). Razmatranje brige od strane vaspitača kao čisto emotivne razmene- je suviše simplifikovano i ne obuhata celinu relacije i međusobne razmene koju vaspitač i dete ostvaruju (Shin, 2015). Teorija afektivne vezanosti kao teorijski okvir razumevanja prirode odnosa vaspitač-dete je svakako naglasila značaj emotivne razmene i kvaliteta emotivnog odnosa između vaspitača i deteta (Pianta, 1992; 1997; Pianta, Hamre, Stuhlman, 2003). Na ovaj način su definisani indikatori kvaliteta relacije- bliskost, konflikt i zavisnost. Bliskost se razume kao veština i spremnost vaspitača da detetu pruži sigurno utočište, sa njim razvije otvorenu, toplu, usklađenu komunikaciju. Konflikt u odnosu karakteriše odbacivanje deteta i neusklađenost u relaciji, dok zavisnost podrazumeva izostanak sigurne baze i podrške istraživanju deteta. Osim emotivne razmene, neki koncepti koje savremena teorija afektivne vezanosti uvodi da bi opisala sistem staranja od strane roditelja/staratelja (na primer *orijentacija na um deteta*, Meins, Fernyhough, de Rosnay, Arnott, Leekam, Turner, 2012) *reflektivna funkcija* Sharp, Fonagy, 2008; *pronikljivost* (*eng. insightfulness*) Karen-Korie, Oppenheim, 2018), zapravo se tiču mogućnosti zaključivanja o razmišljanjima i osećanjima, motivaciji dece, što su veštine koje se smatraju fundamentalnim i u praksi kvalitetnih programa.

Postoji značajan broj istraživanja koji dokazima potkrepljuje pretpostavke da je odnos vaspitač-dete odnos afektivne vezanosti i da se nadograđuje u mrežu figura afektivne vezanosti za dete. Odnos vaspitača i deteta ima specifične, zasebne efekte na razvoj deteta, a funkcija sigurne baze u relaciji vaspitač- dete pre svega se prepoznaje za prihvaćenost od strane vršnjaka, socijalni selfkoncept i istraživanje socijalnih relacija, i u ovim domenima efekti afektivne vezanosti u relaciji vaspitač-dete izraženiji su nego efekti kvaliteta afektivne vezanosti koju dete ima sa roditeljima (Verschueren, Dommen, Buyse, 2012). Efekti afektivne vezanosti u relaciji s vaspitačem vidljivi su na socioemocionalni razvoj, bolji kvalitet vršnjačkih veza (Howes, Hamilton, 1993; Howes, Hamilton, Matheson, 1994), veće kognitivno angažovanje (Howes, Hamilton, 1992; Howes, 1999). Iz ugla teorije afektivne

vezanosti odrasli ima funkciju da podrži istraživanje novog prostora i izgradnju novih relacija (pružajući sigurnu bazu i sigurno utočište). U tom smislu vaspitač jeste takva figura, o čemu postoji i istraživačka baza dokaza (za pregled Ahnert, Pinquart, Lamb, 2006; Howes, Smith, 1995; Howes, 1999). Čak i u kontekstima u kojima se vaspitači često smenjuju i nema kontinuiteta u relaciji jednog vaspitača sa detetom (gde se, naravno, ne prepoznaje mogućnost razvoja afektivne vezanosti u odnosu), daje na značaju komponenti afektivne vezanosti u relaciji i funkciji vaspitača kao privremene sigurne baze (Vershueren, Koomen, 2012).

Odnos vaspitač- dete, međutim, ima neke specifičnosti koje čine upitnim mogućnost razvoja afektivne vezanosti u takvoj relaciji, ili bar relaciju čine rizičnijom za razvoj nesigurnih obrazaca vezanosti. Ključna razlika u odnosu na druge figure afektivne vezanosti je što u relaciji vaspitač- dete, nema samo odnosa 1:1 sa detetom, već je veoma zastupljen odnos sa detetom u grupi vršnjaka i odnos vaspitača sa grupom u celini. Interakcija vaspitač-grupa vršnjaka je češća nego 1:1 sa detetom, a u 1:1 interakciji sa detetom, pažnja vaspitača je pružena i ostatku grupe. Dakle- odnos vaspitač dete nije ekskluzivna, a i trajna relacija, u njoj ima manje emotivne investiranosti nego u odnosu sa roditeljima. Pa ipak, deca ipak traže podršku i utehu od vaspitača, odnos sa vaspitačem čini da su spremniji da istražuju okolinu (Verschueren, 2015). Istraživanja su potvrdila i da inicijalna sigurnost u relaciji sa vaspitačem raste unutar nekoliko nedelja, što se razume kao razvoj odnosa afektivne vezanosti (Koomen , Hoeksma, 2003).

*Kako se formira odnos afektivne vezanosti vaspitača i deteta?* Izdvajajući senzitivnost i sa njom povezane veštine (na primer kooperativnost, dostupnost), teorija afektivne vezanosti jasno usmerava na to koji su ključni činioci koji doprinose kvalitetu afektivne vezanosti u relaciji vaspitač-dete (od strane vaspitača). Proces formiranja afektivne vezanosti u ovom odnosu sličan je kao i u drugim relacijama i oslanja se na mogućnost deteta da usmeri ponašanja afektivne vezanosti (traženje sigurnosti, zaštite i podrške od strane deteta) ka odraslom (u ovom slučaju vaspitaču), te kontinuirani razvoj tople, prihvatajuće emotivne razmene i dosledne dostupnosti vaspitača za dete, što se oslanja na fizičku i emotivnu brigu i emocionalnu investiranost vaspitača u dete i odnos sa njim (Howes, 1999). Istraživanja pokazuju da je za decu koja imaju prethodna iskustva kvalitetnog staranja u relacijama van vrtića (dakle sigurno afektivno vezanu decu) potrebno oko 7-8 nedelja kontinuiranog odnosa sa jednim vaspitačem da se ostvari odnos afektivne vezanosti (Ahnert i sar, 2006; Lee, 2006). Waters i Cummings (2000) naglašavaju da je za razvoj relacije sa sasvim malom decom potreban kvalitet interakcije 1:1 sa njim. Već deca starijeg jaslenog uzrasta, međutim, imaju



mogućnost da prate i zaključuju kroz opservacije i socijalno učenje. Zato već od tada za razvoj sigurne baze u relaciji sa vaspitačem, značajnu ulogu može da ima i opaženo ponašanje prema vršnjacima i grupi u celini. Deca, posmatrajući odnos vaspitača sa vršnjacima, prate koliko vaspitač odgovara na signale, kako teši, koliko autonomije dozvoljava, koliko je topao, pozitivan...i to „dodaju“ svom iskustvu odnosa 1:1 sa vaspitačem. Istraživanjima su praćeni su efekti senzitivnosti vaspitača u relaciji 1:1 sa detetom i tokom interakcija sa decom u grupi. Kvalitetniji odnos, pa i sigurnost afektivne vezanosti, uočen je sa vaspitačima koji imaju višu senzitivnosti u grupnom kontekstu, dok efekti kvaliteta dijadne relacije nisu uočeni (Ereky-Stevens, Funder, Katsching, Malmberg, 2018)

*Odnos vaspitač-dete sa decom nesigurnih obrazaca.* Nesigurno vezana deca imaju veći rizik da u novim relacijama u koje ulaze ponove svoja iskustva koja su „poljuljala“ njihov osećaj bazične sigurnosti. Ova vulnerabilnost pre svega potiče iz manje jasnih signala i ponašanja dece koja se teže razumeju i na koja je veći izazov uvremenjeno i adekvatno odreagovati, a kojima dete (što je znanje i veština koju nosi iz ranijih bliskih relacija), održava ili obezbeđuje doživljaj smirenosti u novim, izazovnim situacijama koje traže bliskost, interakciju ili oslanjanje na drugu (u ovom slučaju odraslu) osobu. Nesigurno vezana deca, međutim, ne moraju da ponove pravilnost relacija koju su u ranom iskustvu imali. Ona imaju veštinu da, uprkos prethodnim iskustvima lošijeg kvaliteta brige, reorganizuju svoja iskustva i revidiraju svoje unutrašnje radne modele (Howes, 1999). Procenat nesigurno vezane dece koja sa vaspitačima formiraju sigurnu vezu kreće se između 30% i 50% (Howes & Hamilton, 1992; Goosens & van Ijzenoorn, 1990). Senzitivnost vaspitača je ključna za ovu promenu (Goosens & van Ijzenoorn, 1990; Degotardi, Sweller, 2012). Kada je odnos vaspitač-dete blizak, deca sa nesigurnim obrascima su u manjem riziku od agresivnog ponašanja (što je jedan od uobičajenih korelata ili efekata nesigurne afektivne vezanosti (Thompson, 2008; Weinfield, Sroufe, Egeland, Carlson, 2008).

Iako je činjenica da postoji i da može da bude visoko korisno za dalji razvoj deteta (Pianta, Nimetz, 1991; Hamre, Pianta, 2001; Burchinal, Vandergift, Pianta, Mashburn, 2010; O'Connor, Collins, Supplee, 2012; Mihić, 2016), kompenzatorno iskustvo staranja nije, samo po sebi, cilj uključivanja deteta sa lošim ili rizičnim iskustvima staranja u porodici u vrtić. U analizi potencijalnih doprinosa perspektive teorije afektivne vezanosti razumevanju procesa tranzicije u vrtić, Cortazar i Herreros (2010) izdvajaju, ipak, mogućnost da se pažnja usmeri na potrebne korake u kreiranju kvalitetnijeg iskustva staranja za dete i u porodici (kroz oblike saradnje sa porodicom) i u vrtiću. Pri tom se vaspitači prepoznaju kao potencijalne figure

afektivne vezanosti, čije staranje može da doprinese, čak i za decu sa rizičnim razvojnim iskustvima, boljim uverenjima o svetu koji ih okružuje i, s tim u vezi, većim brojem prilika za istraživanje i učenje.

#### **4. Kako se podržava razvoj kvalitetnog odnosa vaspitač- dete i vaspitač- porodica?**

Model „Vrtić kao sigurna baza“ snažno zagovara značaj planiranja uključivanja deteta i porodice u vrtić za istovremeno praćenje uspostavljanja odnosa vaspitača i porodice, pa i vaspitača i deteta, te rano prepoznavanje potreba za podrškom. Cilj podrške je razvoj senzitivnosti vaspitača u relaciji sa detetom i porodicom i time- kreiranje dobrih temelja, za razvoj sigurne afektivne vezanosti i drugih aspekata kvalitetnog odnosa u kom dete može da učestvuje, istražuje i uči. Senzitivnost vaspitača u odnosu sa porodicom smatra se prethodnicom kvalitetne tranzicije za dete. Responsivnost i osetljivost vaspitača na kontekst života porodice omogućuje da se prepoznaju i opišu ne samo iskustva koja dete ima, ili specifičnosti porodice koje treba da budu vidljive tokom perioda tranzicije i kojima porodica i dete bogate okruženje vrtića i pružaju drugim porodicama i deci prilike za učenje, već i ona iskustva ili specifičnosti koja čine porodicu vulnerabilnom za adekvatnu podršku tranziciji deteta. Zato je senzitivnost vaspitača u odnosu sa porodicom posmatrana kao ključna za planiranje onih oblika saradnje sa porodicom koji omogućuju kompetentno učešće porodice u građenju puta tranzicije za dete. To, za neke porodice znači, manje ili više intenzivnu podršku vaspitnim praksama koje za dete kreiraju prilike za učenje i istraživanje tokom tranzicije. Mogućnost vaspitača da pruži takvu vrstu podrške, oslanja se na njegovu osetljivost da razume potrebe i kontekst porodica, a zatim i oblike saradnje sa porodicom prilagodi i isplanira tako da omogući podršku koju porodica treba. Zbog toga se rad na jačanju senzitivnosti vaspitača u okviru modela „Vrtić kao sigurna baza“ podjednako odnosi na razvoj kvaliteta relacije sa detetom, koliko i sa detetovom porodicom.

*Iz Zapisa vaspitača: Nikolinina majka učestvuje u aktivnostima u vrtiću tokom prvih dana Nikolininog boravka. Kada je, trećeg dana, uvodi u grupu, Nikolina se zaustavi na vratima (deluje zbunjeno brojem dece koja su prisutna i njihovim raznolikim ponašanjem). Majka sa osmehom komentariše „Eto u kakvu gužvu ti želiš da ideš“ i gurne je u prostoriju, a odmah zatim sedne i uzme je u krilo (iako ona to ne traži). Nikolina iz maminog krila budno prati aktivnosti druge dece. Traži da ode do stola gde su životinje. Majka je pušta sa krila i govori: „Idi po životinjicu, pa donesi ovde da se igramo“, što Nikolina i radi. Njihova interakcija tokom igre je topla i opuštena, puna kontakta i razmene. Kada se u igru pokuša uključiti i druga devojčica iz grupe,*

*Nikolina prihvata. Majka se povlači iz igre i pušta ih da same uspostave kontakt. Devojčice čuteći drže životinjice. Nova devojčica se okreće svojoj majci, ona je pohvali za zajedničku aktivnost. Ona uzima životinju iz Nikolinine ruke i kreće ka majci. Nikolina negoduje. Majka je uzima u krilo i kaže: „Naći ćemo drugu igračku“. Nikolina ostaje majci u krilu tokom celog prepodneva. Ne uzima druge igračke, već posmatra igru druge dece.*

*Analiza: Za vaspitača koji prati tranziciju Nikoline i njene porodice ovaj zapis je govorio o načinu na koji majka za devojčicu odigrava ulogu kompetentnog drugog. Kako bi obezbedio za Nikolinu podršku koja zaista i omogućuje uključivanje- učešće u vršnjačkim aktivnostima i učenje kroz igru, istraživanje same prirode relacija sa vršnjacima, ali i mogućnosti zajedničkog saznavanja- vaspitač prepoznaje potrebu da podrži senzitivnost majke i njeno razumevanje Nikolininih potreba, te da razvije one vaspitne prakse koje su više podržavajuće za Nikolinino učešće u igri dece. Zato kreira poseban plan saradnje sa porodicom i uključuje porodicu u kratak program vrtića- Kuvari- gde roditelji i deca uče kroz različite aktivnosti vezane za pripremu jela i istraživanje kuhinja naroda koji žive u zajednici. Tokom ovih aktivnosti vaspitač je modelovao ponašanje roditelja koja podržavaju više učešća deteta u aktivnostima kako sa odraslima tako i sa detetom.*

*Iz Zapisa vaspitača 2. Nikolina i njena mama borave i danas zajedno (15-ti dan), a sada su već nedelju dana u Kuvarima. Nikolina je danas igrala kockama- pravila je avion. Jedan dečak joj se približio i tražio da uzme avion koji je napravila. Nikolina je pogledala u mamu, a ona je gledala u nju i rekla „Želi tvoj avion“. „Ne dam ti“, rekla je Nikolina dečaku. Dečak je insistirao na tome da ga ipak uzme, pa je Nikolina potrčala kroz prostoriju, a dečak ju je vijao. Mama je pogledala u mene. „Kako Nikolina razume šta se dešava?“ , pitala sam je. Mama se okrenula Nikolini i pozvala je sebi. „Ne dam mu, ne dam moj avion“- ponavljala je devojčica i plakala. Mama je čučnula ispred nje i pitala: „A šta misliš da ga pozovemo da se igra sa tobom“. Nikolina je prestala da plače i gledala u mamu, pa se onda okrenula prema dečaku koji je stajao pored. Mama je sela na pod i pitala dečaka: „Šta ima to moja Nikolina?“. Dečak je rekao: „Pa neke kocke što mi trebaju“. Nikolina je odgovorila „To je avion“. Dečak je rekao „Ne pravi se tako avion. Vidi kako ja“- pa je doneo druge kocke i slagao. Nikolina je sela na pod pored njega, držeći svoj avion i gledala šta dečak radi. Do kraja dana sagradili su aerodrom, a mama je bila pilot i vozila ih u Brazil.*

Temeljeni na podacima o značaju senzitivnosti vaspitača, u inostranstvu su razvijeni različiti pristupi podršci senzitivnosti vaspitača. Oni uglavnom predstavljaju dijadne intervencije temeljene na teoriji afektivne vezanosti. Na primer *Banking time* intervencija (Driscoll, Pianta, 2010; Driscoll, Wang, Mashburn, Pianta, 2011) je intervencija temeljena na modelu koji je ponudio Pianta (Pianta 1999), a koji naglašava značaj senzitivnosti i responsivnosti vaspitača za razvoj doživljaja sigurnosti kod deteta koji omogućuje detetu da se u potpunosti uključuje u aktivnosti učenja i istraživanja u vršnjačkoj grupi i sa vršnjačkom grupom. U okviru ove intervencije, vaspitači posmatraju i uključuju dete u igru koristeći specifične

tehnike i stavljajući fokus na interpretaciju detetovog ponašanja, ali i menjajući podjednako način na koji se obraćaju detetu, koliko i sadržaj kojim se obraćaju detetu. Istraživanja koja su pratila efekte ovakvih intervencija, ukazuju da su one značajne za razvoj bliskosti u relaciji sa detetom (Driscoll, Wang, Mashburn, Pianta, 2011), ali i za razvoj veština tolerancije na frustraciju, orijentacije na zadatak, kao i smanjenje problema u ponašanju kod deteta (Driscoll, Pianta, 2010; Williford, LoCasale Crouch et al, 2017).

U modelu „Vrtić kao sigurna baza“, podrška uspostavljanju kvalitetnih odnosa radi se kontinuirano i to kroz učešće vaspitača u radu jaslenih grupa i pripremi portfolia i tranzicije za decu (ako prima decu u mlađu vaspitnu grupu, u objektima u kojima ne postoje mešovite grupe). Značajno veći naglasak se, međutim, stavlja na horizontalnu razmenu na nivou vrtića (Kovačević, 2012; Mihić, 2016) u, takozvanim, grupama vaspitača. *Grupa* počinje da se sastaje u septembru, a u njen rad su uključeni vaspitači u čije se grupe uključuju nova deca i porodice, kao i svi drugi zainteresovani vaspitači iz vrtića (poziv se posebno upućuje onima koji će u narednoj školskoj godini imati iskustvo uključivanja dece u vrtić). Na grupi se iznose i analiziraju iskustva uspostavljanja odnosa sa detetom i porodicom. Ova forma rada zasniva se na refleksivnoj praksi. Naglasak se može staviti na primere dobre prakse, ali i na odnos sa specifičnim detetom sa kojim vaspitač ima izazov da uspostavi odnos. Iskustva u primeni ovog oblika rad ukazuju na to da on zaista jača doživljaj kompetentnosti vaspitača, ali i doživljaj saradnje i podrške od strane kolega u vrtiću (Kovačević, 2012).

Analiza snimaka ili zapisa vaspitača sa zajedničkog boravka roditelja/staratelja i deteta u vrtiću predstavlja intenzivniji oblik podrške usmeren na dijadnu interakciju vaspitač-dete ili vaspitač-porodica. Ova forma rada se zasniva na povratnoj informaciji o opaženom kvalitetu interakcije tokom aktivnosti, kao i zajedničku analizu iskustva, ponašanja, razmene i uverenja koja vaspitač i dete/porodica imaju jedno o drugom (Elicker, Georgescu, Bartsch, 2008). Ovakva forma rada bila je korisna u radu na uključivanju dece iz porodica u riziku za manje kvalitetno staranje o deci. Priprema samih zapisa i priča o iskustvu deteta i porodice je takođe resurs koji vrtić ima na raspolaganju za razvoj refleksivne prakse. U okviru analize snimka ili zapisa, fokus se stavlja i na analizu 1:1 odnosa vaspitač- dete (odnosno vaspitač-porodica), ali i na interakciju sa detetom u grupi, interakciju sa grupom dece, ili interakciju u trijadi roditelj-dete-vaspitač i slično.

U planiranju tranzicije koja koristi kućne posete i intenzivan rad sa porodicom, pilotiran je i mentorski pristup i mentorska razmena sa vrtićima koji realizuju program (Mihić, Branković, 2017) kao oblik najintenzivnije podrške uspostavljanju kvalitetnih relacija vaspitača i porodice i vaspitača i deteta.

Rad se u sva tri pristupa podrške uspostavljanju kvalitetnih relacija sa detetom i porodicom, osim na, već pomenutu, refleksivnu praksu i razvoj veština analize sekvenci ponašanja, značajno oslanja na modelovanje ponašanja i široko razumevanje konteksta života i iskustava deteta koja prethode uspostavljanju odnosa vaspitača i deteta. Da bi ovakav rad bio moguć, model pretpostavlja razvoj sigurne baze u relaciji vaspitač-vaspitač i vaspitač-stručni saradnik (ili mentor) koja omogućuje istraživanje same relacije sa detetom i porodicom, pa i ličnih iskustava vaspitača u njoj. Time model traži da vrtić u celini funkcioniše kao *mreža sigurnih baza sa i oko deteta i porodice* i time obezbedi doživlja sigurnosti, pripadanja i uključenosti za sve svoje žitelje.

#### Reference:

- Anhert L., Gunnar M., Lamb M., Barthel M. (2004). Transition to childcare: associations with infant-mother attachment, infant negative emotions and cortisol elevations. *Child Development*, 75(3), 639-650.
- Anhert L., Piquart M., Lamb M. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: a meta analysis. *Child Development*, 74(3), 664-679.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R.M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development* (5 ed., pp. 993-1028). (Handbook of Child Psychology; Vol. 1). New York: Wiley.
- Burchinal M., Vandergrift N., Pianta R., Mashburn A. (2010). Threshold analysis of association between childcare quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarden programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166-176.
- Buyse E., Verschueren K., Doumen S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarden: can teachers make a difference. *Social Development*, 1, 33-50.
- Cortazar A, Herreros F. (2010) Early Attachment Relationships and the Early Childhood Curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood* 11(2) 192-202
- Degotardi S., Pearson E. (2009). Relationship theory in nursery: attachment and beyond. *Contemporary issues in early childhood*, 10(2), 144-155.
- Degotardi S., Sweller N. (2012). Mind-mindedness in infant child care: associations with early childhood practitioner sensitivity and stimulation. *Early childhood research quarterly*, 27, 253-265.
- Driscoll K, Wang L, Mashburn A., Pianta R.C. (2011) Fostering Supportive Teacher-Child Relationships: Intervention Implementation in a State-Funded Preschool Program, *Early Education and Development*, 22 (4), 593-619
- Driscoll K., Pianta R.C. (2010). Banking Time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education & Development*, 21, 38 – 64
- Elfer P. (2015). Emotional aspects of nursery policy and practice –progress and prospect, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:4, 497-511
- Elfer, P., Goldschmied, E. & Selleck, D. (2003) *Key Persons in the Nursery: building relationships for quality provision*. London: David Fulton.
- Elicker J., Georgescu O., Bartsch E. (2008). Increasing the sensitivity of infant-toddler child care providers: Applying the VIPP approach. In: F. Juffer, M.J., Bakermans-

- Kranenburg, M.H., van IJzendoorn (eds). *Promoting positive parenting: An attachment-based intervention* (pp. 155-170). New York: Taylor & Francis Group
- Ereky-Stevens K., Funder A., Katsching T., Malmberg L. (2018). Relationship building between toddlers and new caregivers in out-of-home childcare: Attachment security and caregiver sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 270-279.
- Goldstein, L. S. (1998). More than gentle smiles and warm hugs: Applying the ethic of care to early childhood education. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(2), 244–261
- Goossens, F. A., Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61(3), 832-837.
- Hamre, B.K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harrison, L. (2003) *Attachment: building secure relationships in early childhood*. Watson: Australian Early Childhood Association.
- Honig, A.S. (2002) *Secure Relationships: nurturing infant/toddler attachment in early care settings*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- Howes C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*, New York, London: The Guilford Press
- Howes C., Hamilton C.E. (1992). Children's relationships with childcare teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867–878.
- Howes C., Hamilton C.E. (1993). The changing experience of childcare: Changes in teachers and in teacher–child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*. 8, 15–32.
- Howes C., Hamilton C.E., Matheson C.C. (1994), Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher–child relationship. *Child Development*, 65, 253–263.
- Howes, C., & Smith, E.W. (1995). Children and their child care caregivers: Profiles of relationships. *Social Development*, 4, 44 – 61.
- Komlenac Ž., Kovačević O., Stojić O., Mihić I. (2012). Primena teorije afektivne vezanosti u adaptaciji dece jaslenog uzrasta- primer dobre prakse. *Pedagoška stvarnost*, 58 (2), 295-308.
- Koomen, H.M.Y., Hoeksma, J.B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, 93, 1319–1334.
- Koren-Karie, N., Oppenheim, O. (2018). Parental insightfulness: Retrospect and prospect. *Attachment & Human Development*, 20 (3), 223–236.
- Kovačević O. (2012). Jačanje senzitivnosti vaspitača- vođenje grupa vaspitača u okviru planiranja saradnje sa porodicom. U: *Mogućnosti primene teorije afektivne vezanosti u savetodavnom radu sa porodicama*. Tematski zbornik radova sa Savetovanja za stručne saradnike. Novi Sad, Filozofski fakultet, 3. 11. 2012. , str. 41-47.
- Krnjaja Ž., Pavlović Breneselović D. (2014). Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, 68(3), 156-165.
- La Paro, K.M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2011). *Classroom assessment scoring system toddler manual*. Charlottesville, VA: Teachstone.
- Lee, S.Y. (2006) A Journey to a Close, Secure, and Synchronous Relationship: infant–caregiver relationship development in a childcare context, *Journal of Early Childhood research*, 4(2), 133-151.

- Meins, E., Fernyhough, C., de Rosnay, M., Arnott, B., Leekam, S. R., & Turner, M. (2012). Mind-mindedness as a multidimensional construct: Appropriate and non-attuned mind-related comments independently predict infant–mother attachment in a socially diverse sample. *Infancy*, 17 (4), 393–415.
- Mihić I, Stojić O., Divljan S.(2012). Kvalitet relacije majka-dete kao činilac adaptacije na vrtić. *Nastava i vaspitanje*, 59 (3), 493-505.
- Mihić I. (2010). Procena kvaliteta sigurne baze u odnosu sa majkom na jaslenom uzrastu: primer skale, *Primenjena psihologija*, 3 (4), 337-335.
- Mihić I.(2016). *Vrtić kao sigurna baza: adaptacija dece nakon jaslenog uzrasta*. Novi Sad, Filozofski fakultet
- Mihić I., Branković J. (2017). „Posetite nas“ –specijalizovani program kućnih poseta namenjen obuhvatu dece iz rizičnih grupa (Priručnik za realizatore). Beograd, Udruženje stručnih saradnika i saradnika predškolskih ustanova Srbije
- Mihić I., Divljan S., Stojić O., Đilas N. (2011). *Vrtić kao baza emocionalne sigurnosti- jačanje kapaciteta za socioemocionalni razvoj deteta*. Zemun, Publik praktikum.
- O'Connor E., Collins B., Supplee L. (2012). Behavior problems in late childhood: the roles of maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment and Human Development*, 14 (3), 265-288.
- Pavlović Breneselović D. (2012). Odnosi na ranom uzrastu. u: Baucal A.(ur). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Filozofski fakultet, Beograd (str. 133-150)
- Pavlović Breneselović D., Krnjaja Ž. (2017). *Kaleidoskop: osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pianta, R. C. (1992). *The student teacher relationship scale*. Charlottesville: University of Virginia.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Nimetz, S. L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12(3), 379– 393.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between Teachers and Children. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Educational Psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother–child relationships, teacher–child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280.
- Pravilnik o sadržaju obrazaca i načinu vođenja evidencije i izdavanju javnih isprava u predškolskoj ustanovi, Službeni glasnik Republike Srbije, 59/2010).
- Pravilnik o vrstama, načinu ostvarivanja i finansiranja posebnih, specijalizovanih programa i drugih oblika rada i usluga koje ostvaruje predškolska ustanova, Službeni glasnik Republike Srbije, 26/2013
- Radojković D. (2006). Praćenje procesa adaptacije dece ranog uzrasta u jaslicama uz roditelje. *Pedagoška stvarnost*, 5-6, 329-
- Radojković D., Erdeljan Ž., Koprivica M., Zečević S, Nešić J., Kosovac G., Laković Z. (2011). *Adaptacija u jaslicama: priručnik za medicinske sestre vaspitače, stručne saradnike i roditelje*. Beograd, Zavod za udžbenike.
- Radojković D., Paripović Ž.(2004). Roditelji kao aktivni učesnici u prilagođavanju dece jaslicama. *Pedagoška stvarnost*, 3-4, 14-

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press
- Rogoff, B., Mistry J., Goncu A., Moiser C., Chavajay P., Heath S.B. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(8), 1-179.
- Rolfe, S.A. (2004) *Rethinking Attachment for Early Childhood Practice: promoting security, autonomy and resilience in young children*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Sabol T., Pianta R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213-231.
- Sharp, C., Fonagy, P. (2008). The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *Social Development*, 17, 738–754. DOI : 10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x.
- Shin M. (2015). Enacting caring pedagogy in the infant classroom, *Early Child Development and Care*, 185(3), 496-508.
- Slot P., Boom J., Verhagen J., Leseman P. (2017). Measurement properties of the CLASS toddler in ECEC in the Neatherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 79-91.
- Stojić O., Divljan S., Avramov N. (2010). Adaptacija dece jaslenog uzrasta u kontekstu teorije afektivne vezanosti: iskustva predškolskih ustanova Srema. *Primenjena psihologija*, 4, 357-376.
- Taggart, G. (2011). "Don't We Care?: The Ethics and Emotional Labour of Early Years Professionalism." *Early Years* 31 (1), 85–95.
- Tatalović Vorkapić S., Čargonja Pregelj Ž., Mihić I. (2015). Validacija ljestvice za procjenu privrženosti djece rane dobi u fazi prilagodbe na jaslice. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 1-15.
- Thompson R. (2008). Early attachment and later development: familiar questions, new answers. In: J. Cassidy, P. Shaver (eds). *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications*. New York, London: Guilford press (348-366).
- Trivunčić, M., Matešić, S., Mirosavljević S., Veselinović A., Vukajlović S., Brkić J., Mundzić Jeremić D., Bajramlić J., Mihić I., Branković J., Djurić K., Strizak N., Marković M., Stojić, O. (2017). Istraživački pristup vaspitnoj praksi: *Mi kod vas, vi kod nas – "Posetite nas"*, Zbornik sa stručne konferencije za vaspitače, Kladovo, 20.-23.4.2017, str. 254-257
- Van Laere K., Peeters J., Vandenbroeck M (2012). The education and care divide: the role of early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541.
- Vandekerckhove A., Trikić Z, Mišeljin L. i drugi (2013). *Priručnik za diversifikaciju programa PVO*. IMPRES, CIP, UNICEF, Beograd
- Velikić D., Filipović B., Bačić J., Bogosanović B. (2010). Relacije socioemocionalne posvećenosti majki sa prilagođenošću deteta na vrtić. *Primenjena psihologija*, 3(4), 323-335.
- Verschuere, K. (2015). Middle childhood teacher–child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field. New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 77–91.
- Verschuere, K., Doumen, S., Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14, 233–248.



- Vershueren K., Koomen H. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment and Human Development*, 14(3), 205-211.
- Vogler P., Crivello G., Woodhead M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice* Working Paper 48. Bernard van Leer Foundation.
- Waters E., Cummings E.M. (2000). Secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71(1), 164-172.
- Williford A., LoCasale Crouch J et al (2017). Changing teacher-child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behavior. *Child Development*, 88(5), 1544-1553.
- Wittmer, D.S. & Petersen, S.H. (2005) *Infant and Toddler Development and Responsive Program planning: a relationship-based approach*. Columbus: Pearson.