

UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET NIKŠIĆ

JOVANA MAROJEVIĆ

AUTONOMIJA DJETETA I
INSTITUCIONALNI MODEL DJETINJSTVA
U CRNOJ GORI

DOKTORSKA DISERTACIJA

NIKŠIĆ, 2018.

UNIVERSITY OF MONTENEGRO
FACULTY OF PHILOSOPHY NIKŠIĆ
JOVANA MAROJEVIĆ

AUTONOMY OF THE CHILD AND
INSTITUTIONAL MODEL OF CHILDHOOD
IN MONTENEGRO

DOCTORAL THESIS

NIKSIC, 2018.

PODACI O DOKTORANDU, MENTORU I ČLANOVIMA KOMISIJE

Doktorand

Ime i prezime: Jovana Marojević

Datum rođenja: 23. maj, 1985. godine

Naziv završenog studijskog programa: Studijski program za pedagogiju

Godina završetka studija: Akademska 2007/2008. godina

Mentor: prof. dr Saša Milić, Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet Nikšić

Članovi komisije: prof. dr Tatjana Novović, Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet Nikšić; dr. sc. Edita Slunjski, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet Zagreb

Datum odbrane:

PODACI O DOKTORSKOJ DISERTACIJI

Naziv doktorskih studija: Doktorski studij pedagogije

Naslov doktorske disertacije: Autonomija djeteta i institucionalni model djetinjstva u Crnoj Gori

REZIME

Ovaj rad istražuje jednu od ključnih pedagoških kategorija, djetinjstvo, nastojeći da ocrta savremeni crnogorski institucionalni model djetinjstva, i to primarno kroz prizmu odnosa vaspitača prema autonomiji djeteta. Upravo odnos prema autonomiji djeteta se javlja kao težišna tačka na kontinuumu djetinjstva: najopštije rečeno, na jednom polu kontinuumu je shvatanje djeteta kao „bića u stanju potrebe“, kome se, konsekvntno, potreba za autonomijom ograničava, a na drugom, shvatanje djeteta kao kompetentnog socijalnog aktera, agensa sopstvenog razvoja, ili „bogatog djeteta“, sa ostvarenim punim potencijalima za autonomno djelovanje. I djetinjstvo i autonomija djeteta su shvaćeni kao društveni konstrukti, što ujedno znači da ne možemo govoriti o njihovim „fiksni“, univerzalnim značenjima, već se ona „pregovaraju“, interpretiraju i reinterpretiraju u okviru odnosa koji su njihovi nosioci – u ovom slučaju, u okviru interakcija odraslih i djece. Upravo zbog toga, oni su nesaznatljivi i nemjerljivi spolja, izolovani, kao konačni entiteti; već ih je moguće jedino pojmiti na tom prostoru u kome se i konstituišu – prostoru interakcije odrasli-dijete. Iz tog razloga je to i ključni istraživački „prostor“ naše analize.

Naše istraživanje usmjereno je na identifikaciju i analizu „praktikovanja“ autonomije djeteta u predškolskom vaspitno-obrazovnom procesu, u interakcijama vaspitač-dijete, kako bi se demaskirale implicitne pedagogije i lične epistemologije vaspitača, a na bazi stečenih uvida sintetizovali aspekti savremenog crnogorskog institucionalnog modela djetinjstva, što se prepoznaje i kao vrhuneći cilj našeg rada. U metodološkom smislu, ovo istraživanje predstavlja kombinaciju kritičke etnografije i vizuelne etnografije sa elementima fukoovske analize diskursa, u domenu demaskiranja „režima istine“, odnosno pronalaženja dominantnih diskursa u konceptu djetinjstva, a na osnovu interakcionih obrazaca i odnosa moći, to jest, odnosa vaspitača prema autonomiji djeteta.

Ključni nalazi našeg istraživanja ukazuju da je diskurs savremenog crnogorskog institucionalnog poimanja djetinjstva, a na osnovu dominantnih institucionalnih interakcijskih obrazaca, nesumnjivo tradicionalni, odnosno deficitarni model djetinjstva, model „djeteta-u-potrebi“. Karakteriše ga: objektivistička, mehanicistička lična epistemologija vaspitača; izrazito polarizovani odnosi moći u interakciji vaspitač-dijete; opšte „utišavanje“ glasa djeteta i ometanje njegove participacije; u velikoj mjeri neresponzivna komunikacija; kontrolišući modeli regulisanja ponašanja djeteta oslanjanjem na spoljašnju motivaciju; ometanje razvoja kognitivne i socio-moralne autonomije djeteta, pa samim tim i njegove emancipacije kroz vaspitno-obrazovni proces. Kulturološki gledano, opšti zaključak o dominantnom institucionalnom modelu djetinjstva kod nas je u velikoj mjeri u saglasju sa nalazima drugih istraživanja u regionu i kulturama koje su označene kao „kolektivističke“, kakva je i naša.

Na bazi istraživačkih uvida, sugerise se potreba za uspostavljanjem drugačijeg diskursa u praksama institucionalnog vaspitanja kod nas, koji je moguće postići pristupom promjenama „odozdo na gore“ (nikako isključivo deklarativnom obligatornošću obrazovnih politika), u procesu kritičkog preispitivanja i mijenjanja sopstvenih praksi crnogorskih vaspitača.

Ključne riječi: djetinjstvo, autonomija djeteta, „deficitarni“ model djeteta, objektivističke epistemologije vaspitača, „pedagogija slušanja vaspitača“, kontrolišući odnosi moći.

Naučna oblast: Pedagogija

Uža naučna oblast: Predškolska pedagogija

DOCTORAL DISSERTATION DATA

Name of doctoral studies: Doctoral study of educational sciences

Title of doctoral dissertation: Autonomy of the child and institutional model of childhood in Montenegro

SUMMARY

This study explores one of the key pedagogical categories, childhood, in an effort to outline the contemporary Montenegrin institutional model of childhood, primarily through the prism of the attitude of educators towards the autonomy of the child. It is exactly the relation to the autonomy of a child that appears as a focal point on the continuum of childhood: on one end of the continuum, the perception of child as "being-in-need", consequently restricting his autonomy, and on the other, the understanding of a child as a competent social actor, an agent of his own development, or a "rich child", with a potential for autonomy fulfilled. Both the childhood and the autonomy of the child are understood as social constructs, which also means that we can not speak of their "fixed", universal meanings - they are „negotiated", interpreted and reinterpreted within the relationships where they are constituted - in this case, in within the framework of interactions between adults and children. For this reason, they are untraceable from the outside, isolated, as the final entities; but it is only possible to understand them in that space in which they are constituted - the area of adult-child interaction. For this reason, this is also the key research "space" of our analysis.

Our research focuses on the identification and analysis of "practicing" the autonomy of a child in the preschool educational process, within the adult-child interaction, in order to demystify implicit pedagogies and personal epistemologies of educators, and on the basis of acquired insights, synthesize the aspects of the modern Montenegrin institutional model of childhood, which is recognized as the supreme goal of our work. In a methodological sense, our research represents a combination of critical ethnography and visual ethnography with the elements of the Foucault analysis of discourse in the domain of demasking the "regime of truth", that is, finding the dominant discourses in the concept of childhood, based on interaction patterns and the relationship of power, the attitude of teachers toward autonomy of the child.

The key findings of our research indicate that the discourse of contemporary Montenegrin institutional understanding of childhood, based on dominant institutional interaction patterns, is undoubtedly a traditional, or a deficient childhood model, that is, a "child-in-need" model. It is characterized by: an objectivist, mechanistic personal epistemology of educators; strongly polarized power relations in the interaction of the educator-child; general "silencing" of the child's voice and obstructing his participation; largely non-responsive communication; controlling models of regulating the behavior of a child by relying on external motivation; interfering with the development of cognitive and socio-moral autonomy of the child, and consequently of his emancipation through the educational process. Culturally speaking, the general conclusion about the dominant institutional model of childhood in our country is largely in agreement with the findings of other research in the region and cultures that are labeled as "collectivist", as ours is.

Based on research insights, the need for establishing a different discourse in the practices of institutional education in our country is suggested, which can be achieved by the bottom-up approach to changes (not exclusively by the declarative obligation of educational policies), in the process of critical review and changing practices of Montenegrin educators.

Key words: childhood, child's autonomy, "deficient" model of child, objectivist epistemology of educators, "pedagogy of listening to teacher", controlling power relations.

Scientific field: Educational sciences

Narrow scientific field: Early childhood education

UDK BROJ:

PREDGOVOR

„Uistinu, nikog nisam želeo da poučavam već i zbog toga jer sam svestan, kao i svi koji žive na savremenom nivou svesti, da je vaspitanje najkompromitovanija reč našega veka.“
(Hamvaš, 2017: 600)

Započeti pedagošku studiju svojevrsnom antipedagoškom tezom – o tome da je, ne samo riječ nego i praksa vaspitanja danas kompromitovana, zbog toga što kompromituje sâm život – može izgledati paradoksalno. U našem slučaju, jedino ovakav početak je odgovarajući, i to upravo stoga što smo zadojeni pedagoškim optimizmom i freireanskom pedagogijom nade, u stalnom nastojanju da revidiramo, nanovo promislimo dominantna značenja vaspitanja, odrastanja i djetinjstva, te da uspostavimo naznake novim značenjima, ili nečemu, u postpedagoškim terminima – „boljem od vaspitanja“ (Graorac, 2017). Na stranicama koje slijede pokušaćemo da, u najširem, nanovo promislimo odnos života i vaspitanja – dvaju puteva koji su se, posebno u polju prakse predškolskog vaspitanja, nedopustivo i neosnovano razili. O tom raskoraku prije skoro pola vijeka govorila je kod nas A. Marjanović, pozivajući na nužnost prevrednovanja vaspitnih odnosa, na „promenu shvatanja“ vaspitanja. Izgleda kao da smo i danas, iako u drugom istorijskom trenutku, u istom stanju vještačke odvojenosti vaspitanja od života. Stav da je „vaspitanje priprema za život“ i na njemu oblikovane vaspitne prakse dovele su do toga da je institucionalizacija vaspitanja djece postala forma „kolonizacije svijeta života“ (Habermas, 1987), i da je institucionalno vaspitanje služilo kao sredstvo za indukovanje „otuđenosti“ u ranom djetinjstvu (Marjanović, 1979).

U osnovi ove odvojenosti vaspitanja od života (zbog koje antipedagoška misao progovara o potrebi za „krajem vaspitanja“ i prestankom „vaspitnih odnosa“), stoje određene ontološke pretpostavke, shvatanje čovjeka, odnosno „predstave o djetetu“, „slike o djetetu“, koncepcije i modeli djetinjstva. Upravo zato za pedagogiju postaje od posebne važnosti razumijevanje dominantnog diskursa djetinjstva, koji, često implicitan i neosvijješćen, snažno oblikuje vaspitno-obrazovne koncepcije i prakse. Istorijski gledano, svaki model djetinjstva postajao bi temeljem raznolikih vaspitnih uvjerenja i koncepcija, manje ili više uspješnih, u

zavisnosti o kakvim mjerilima kvaliteta govorimo. No, posljednje decenije XX vijeka izvjesno su obilježene potrebom za uspostavljanjem nove, „bogate slike o djetetu“, te potrebom za uspostavljanjem novih vaspitnih odnosa koji će biti okvir razvoju „autentičnog djetinjstva“, u svojevrsnom jedinstvu vaspitanja i života.

Da li prakse predškolskog vaspitanja u Crnoj Gori počivaju na ovakvoj slici djeteta – bogatog i kompetentnog? Zapravo, kakva je tačno slika djeteta u institucionalnim praksama vaspitanja u Crnoj Gori – ključno je pitanje na kome se temelji naše istraživanje. Razumjeti model djetinjstva koji u jednoj kulturi preovladava, znači učiniti napor ka „oslobađanju od nametnutih i neproverenih shema i dogmi o djetetu i njegovom razvoju“ (Trebješanin, 2008: 248). U vremenu fluidne postmoderne, to smatramo jednim od najvažnijih pedagoških pitanja u svim vaspitno-obrazovnim i kulturološkim kontekstima. Zašto? Upravo zato što sve jeste „pričanje priče“, i upravo zato što „sve zavisi“ od toga kakvu priču pričamo. Zato što su riječ i misao – praksis (Freire, 1996), i zato što „režimi istine“ (Fuko, 2012) oblikuju prakse življenja – u ovom slučaju, „režimi istine“ o djetinjstvu oblikuju i prakse djetinjstva, prakse institucionalnog i vaninstitucionalnog življenja djece a i njihovog vaspitanja. I još, zato što se režimi istine obnavljaju i legitimišu bezmalo pa „nevidljivim“ mehanizmima normalizacije, koji čine da nekritički, budući neosviješćeno, usvajamo dominantna uvjerenja, u ovom slučaju o djetetu i djetinjstvu. Zato, dakle, ne postoji važnija stvar od demaskiranja i razumijevanja implicitnog pedagoškog tijela koje oblikuje prakse vaspitača. Moramo razumjeti šta je u osnovi crnogorske „priče“ o djetetu, razvoju, učenju, djetinjstvu, *kako ne bismo odoljeli promjeni* – jer su prezervacija i reprodukcija postojećeg stanja kojima često podliježemo pogubne po zdrave vaspitno-obrazovne i opštedruštvene odnose.

To je upravo ono što smo nastojali da učinimo u našem istraživanju – da demaskiramo podrazumijevane načine mišljenja, svojevrsne „režime istine“ u poimanju djeteta (njegovog razvoja, učenja, autonomije, kompetencije) kod crnogorskih vaspitača. Bez obzira da li su naši uvidi ohrabrujući ili ne – nadamo se da će ovo istraživanje doprinijeti makar i preliminarnim kritičkim refleksijama o poimanju djeteta i djetinjstva, te uopšte, o predškolskom vaspitanju kod nas.

IZVOD IZ TEZE

Dijete i djetinjstvo su značajne antropološke, psihološke, sociološke i pedagoške kategorije, veoma višeznačne i kompleksne. Za pedagošku teoriju, posebno teoriju predškolskog vaspitanja, od neprocjenjive je važnosti razumijevanje dominantnog shvatanja djetinjstva, jer ono implicitno ili eksplicitno oblikuje vaspitne prakse. Djetinjstvo jeste biološka činjenica, ali način na koji shvatamo djetinjstvo je činjenica kulture. Budući društveni konstrukt a ne univerzalna datost, djetinjstvo je odnosna kategorija – kategorija čije se značenje stvara i mijenja u odnosima onih koji su njegovi nosioci – djece, i onih koji se o njima staraju – odraslih. Upravo iz ove prizme – interakcija vaspitača i djece – nastojali smo da identifikujemo karakteristike crnogorskog institucionalnog modela djetinjstva. Naša motivacija za razumijevanjem i svojevrsnom dekonstrukcijom tog modela leži u potrebi prepoznavanja onih diskursa o djetinjstvu koji predodređuju prakse vaspitanja kod nas. U tom smislu se kao dodatan istraživački fokus nametnulo pitanje odnosa vaspitača prema autonomiji djeteta, budući da je upravo ideal autonomije djeteta (odnosno, oslobađanje potencijala djeteta) tačka spoticanja, i mjesto razilaženja vaspitanja od života: mjesto gdje vaspitanje postaje upravljanje, oblikovanje, disciplinovanje, a prestaje da bude sam život djeteta.

Nalazi našeg istraživanja ukazuju da je diskurs savremenog crnogorskog institucionalnog poimanja djetinjstva diskurs „*djeteta-u-potrebi*“, deficitarni, tradicionalni model, karakterističan za kolektivističke kulture, kakva je naša. Pedagoške interakcije između vaspitača i djece svjedoče opštu kulturu poslušništva i konformizma, „pedagogiju slušanja vaspitača“, kulturu „tišine“ u procesu „pripitomljavanja“ djece, u nepromijenjenoj hijerarhiji obrazovne i opšte-društvene piramide. U suštini, to je i najveća prijetnja cjelokupnom društvenom sistemu koji leži na osnovama opisane koncepcije djetinjstva. Kako, dakle, pobjeći konformističkom kulturnom imprintingu, bijući bitku u prostoru vaspitno-obrazovnih procesa i odnosa? U dugom procesu unutrašnjeg mijenjanja pojedinačnih praksi vaspitača, čija bi se dobrobit poput koncentričnog kruga nadalje razlivala u okviru sistema „zajednice koja uči“. Mislimo ovdje, očigledno, na decentralizovani pristup promjenama, „odozdo na gore“. Potrebno je „iznutra“, procesom pomoći u samospoznaji

sopstvenih epistemologija, ličnih režima istine u radu sa djecom, ličnih, subjektivnih „slika o djetetu“ kod vaspitača, postepeno postizati izmjene u praksi na bazi njihovih samouvida.

Mišljenja smo kako se u crnogorskom predškolskom vaspitno-obrazovnom prostoru došlo do tačke kada je neophodno početi sa „pričanjem druge priče“, osnaživanjem novog diskursa, budući da je zaista potrebno pre-pričati, nanovo ispričati novi, potentni diskurs o ranom djetinjstvu, u kome se i odrasli i djeca vide kao „bogatijima“, i u kome i odrasli i djeca „imaju stotinu jezika“, i koji su u neprekidnom dijalogu. Do novog diskursa može se doći samo tijesnom komunikacijom teorije i prakse, ali u kojoj bi upravo razumijevanja i izmjene u pojedinačnim praksama dovele i do uspostavljanja i življenja drugačijih dominantnih diskursa – sa opštom premisom stalnog sumnjičenja i mijenjanja istih, u duhu „fluidne“ postmoderne, i isto tako, sa manifestovanjem „autentičnog djetinjstva“ u svim tim promjenama. Ključna pretpostavka željenih promjena postiziva je jedino kritičkom reflektivnom pedagoškom praksom crnogorskih vaspitača, prije svega, osnaživanjem „pedagogije dijaloga“, i „pedagogije slušanja“, kao tekovina freireanske pedagoške misli.

ABSTRACT

This study explores institutional model of childhood in Montenegro through the prism of the attitude of educators towards the autonomy of the child, in the interactional adult-child relations. Based on the critical ethnographic study, we found that dominant discourse of childhood in our country is a discourse of “child-in-need”, with the very poor opportunities for strengthening of cognitive or socio-moral autonomy of children, as well as the highly polarized power relations. Implicit pedagogies and personal epistemologies of educators can be explained in terms of “pedagogy-at-the-table” or “pedagogy of listening to teacher”, as opposed to “pedagogy of listening” as a most refined and highly recommended mode of pedagogical relation in early childhood education today. As the main implication of this findings for practice of early childhood education in our country, we consider the need for establishing new, potent discourse of child, based on reflective critical practices of early childhood educators. Finally, we outline the need for deeper and further examination of Montenegrin model of childhood outside of the education institutional context.

Key words: childhood, child's autonomy, "deficient" model of child, objectivist epistemology of educators, “pedagogy of listening to teacher”, controlling power relations.

SADRŽAJ

UVOD	1
Paradigmatski okvir rada i operacionalizacija ključnih koncepata	3
TEORIJSKI OKVIR RADA I OPERACIONALIZACIJA KLJUČNIH KONCEPATA	7
1. DJETINJSTVO	7
1.1. Djetinjstvo kao društveni konstrukt	7
1.2. Djetinjstvo nekad i sad	9
1.2.1. Istorija djetinjstva	9
1.2.2. Djetinjstvo u moderni i postmoderni	11
1.3. Savremeni diskurs o djetinjstvu i reperkusije na koncepcije predškolskog vaspitanja	14
1.4. Neki aspekti savremenog djetinjstva važni za poimanje autonomije djeteta	25
1.5. Da li je savremeno „djetinjstvo u krizi“?	33
1.6. Djetinjstvo kod nas	35
2. AUTONOMIJA DJETETA	38
2.1. Šta je autonomija?	38
2.2. Autonomija u vaspitno-obrazovnom kontekstu: značaj motivacionog stila vaspitača	48
2.3. Pregled nalaza srodnih istraživanja o aspektima interakcione podrške autonomiji djeteta	51
2.4. Kognitivna autonomija djeteta: pregled savremenih teorija učenja sa posebnim osvrtnom na ulogu autonomije djeteta u istim	62
2.4.1. Intersubjektivnost kao pretpostavka učenja	64
2.4.2. Socio-konstruktivistička teorija učenja	75
2.4.2.1. Scaffolding	75
2.4.2.2. Scaffolding i autonomija djeteta	82
2.4.2.3. Su-konstrukcija	84
2.4.2.4. „Pedagogija slušanja“ – Reggio Emilia pedagogija	92
2.4.2.5. Učenje kroz igru	94
2.4.2.6. Autonomija djeteta i autoritet vaspitača	97
2.4.2.7. Interakcija vaspitač djeteta – kulturološki varijeteti	106
2.4.3. Kritičko-konstruktivistička pedagogija i shvatanje učenja	111
2.4.3.1. Kritičko-konstruktivistička epistemologija	113
2.4.3.2. Kritička pedagogija i režimi istine	117
2.5. Socio-moralna autonomija djeteta	120
2.5.1. Aspekti konstruktivističke socio-moralne atmosfere	125
2.5.2. Konflikti među djecom kao prostor za razvoj moralne autonomije – uloga vaspitača	130
2.5.3. Pravila u vaspitnoj grupi i zajedničko donošenje odluka – uticaj na moralni razvoj	132
2.5.4. Disciplina u vrtićkoj grupi kao parametar socio-moralne atmosfere	134

METODOLOŠKI OKVIR RADA	137
3.1. Predmet i cilj istraživanja – istraživačka pitanja	137
3.2. Metode istraživanja	138
3.3. Validnost studije	140
3.4. Uzorkovanje	143
3.5. Kodiranje	146
3.6. Dodatni instrumenti	147
3.7. Formalni tok istraživačke procedure	148
3.8. Etička pitanja studije	149
ETNOGRAFSKI IZVJEŠTAJ – PRIKAZ NALAZA ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA	150
4.1. Epistemologije vaspitača	150
4.1.1. Analiza tipova aktivnosti	150
4.1.2. „Slušaj i pamti“ pedagogija	161
4.1.3. Pitanja za „provjeru“ znanja	166
4.1.4. Instruktivnost vaspitača	169
4.1.5. Epistemologije vaspitača – interpretacija	172
4.2. Participacija djece u vrtiću i odnosi moći u interakciji vaspitač-dijete	181
4.2.1. Mogućnosti izbora djece	181
4.2.2. „Pedagogija za stolom“	187
4.2.3. „Pedagogija slušanja vaspitača“ – odnosi moći u interakciji vaspitač-dijete	190
4.2.4. Participacija djece u vrtiću i odnosi moći u interakciji vaspitač-dijete – interpretacija	194
4.3. Komunikacija vaspitača i djece	197
4.3.1. Senzitivnost i responzivnost vaspitača	197
4.3.2. Odnos vaspitača prema mišljenju/perspektivi djeteta	199
4.3.3. Strategije motivisanja djece	203
4.3.4. „Pedagogija tišine“ – strategije regulisanja ponašanja djece	206
4.3.5. Komunikacija vaspitača i djece – interpretacija	209
4.4. Konceptualizacija modela djetinjstva u svjetlosti nalaza istraživanja: „pedagogija slušanja vaspitača“ vs. „pedagogija slušanja“	214
ZAKLJUČAK	224
5. Kritička pedagogija kao „alatka“ prevrednovanja koncepta djetinjstva	224
LITERATURA	234
PRILOZI	249

UVOD

Paradoks koji se iskazuje formulom da je dijete otac čovjeka „ponavlja se u naukama o društvu: društvo ne može sebe da spozna ako ne shvati zakonitosti svog detinjstva, i ne može da shvati svet detinjstva ako ne poznaje istoriju i osobenosti kulture odraslih“ (Kon, 1991: 37). Izučavanje djetinjstva ima svoj antropološki, sociološki, psihološki ali i pedagoški značaj. Posebno za predškolsku pedagogiju, *djetinjstvo predstavlja fundamentalnu naučnu kategoriju*. Pa ipak, u usmjerenosti na vaspitne postupke, ishode, kvalitet, postignuće, ekonomsku isplativost, održivost i tome slične tekovine neoliberalizma u oblasti vaspitanja i obrazovanja, potreba za razumijevanjem djetinjstva uglavnom ostaje izvan primarnog istraživačkog fokusa u pedagogiji.

Kako ćemo vidjeti na stranicama koje slijede, djetinjstvo je veoma višeznačan i kompleksan pojam. Dugo vremena mu se prilazilo isključivo kao biološkoj, razvojnoj fazi, kao univerzalnom „prelaznom“, „pripremnom“ periodu za odraslost, koji po sebi nema poseban značaj, osim kao uvod u odraslost. U savremenim društvenim naukama djetinjstvu se pristupa sa stanovišta „novih paradigmi“. Bilo da je riječ o sociologiji djetinjstva, psihologiji ili pedagogiji, u osnovi novog pristupa je viđenje djeteta kao onog koje ima moć i kapacitet po sopstvenom pravu, a ne stoga što je „odluka“ odraslih da im ista prava pripišu; dijete se percipira kao aktivni subjekat ili „strateški akter“ u subkulturi djetinjstva, i kulturi uopšte (Tomanović (ur.), 2004); djeca danas simultano iskazuju i svoju potrebu za zaštitom, ali i potrebu za prostorom za samo-razvoj (Tomanović 2003, prema Berthelsen, Brownlee 2005: 4); u pedagogiji se o djetetu i djetinjstvu govori u konceptima aktivnosti, kompetentnosti, samostalnosti, nezavisnosti, djeteta kao bića odnosa, djeteta kao istraživača (Maleš (ur.) 2011: 19); dijete je „bogato potencijalima“, snažno i moćno, sposobno i nadasve, povezano sa odraslima i drugom djecom (Malaguzzi, 1998); a savremena pedagogija postaje pedagogija slušanja ili pedagogija zajedništva (Jurčević-Lozančić 2013: 153).

U osnovi „novih paradigmi“ ranog i predškolskog vaspitanja, kako ćemo vidjeti, jeste dijete kao „autor“ sopstvenog razvoja i ko-konstruktor (zajedno sa odraslim) razumijevanja značenja i novih znanja – u osnovi, pak, ovakve slike djeteta jeste autonomija kao preduslov

ali i cilj savremenih vaspitno-obrazovnih programa. Autonomija djeteta se pozicionira visoko u savremenim agendama obrazovanja na svim nivoima. Princip koji primjenjujemo na djetinjstvo, kada ga definišemo ne samo kao razvojnu fazu u biološkom smislu, već i kao socio-kulturni konstrukt, takođe možemo i moramo primijeniti i na koncept autonomije. U tom smislu, kako ćemo vidjeti u teorijama razvoja, osvajanje autonomije se pokazuje kao razvojna nužnost određenog perioda, ali i kao socio-kulturni produkt, oblikovan, naime etnopedagogijama i ličnim epistemologijama odraslih/vaspitača. I model djetinjstva i koncept autonomije djeteta konstituišu se u praksama zajedničkog življenja odraslih i djece, i samo su djelimično izraz razvojnih normi, a mnogo većim dijelom su produkt uvjerenja koje o tim konceptima vladaju, a koja su često implicitna i neosviješćena.

Osnovna opšta pretpostavka našeg istraživanja je da „se način mišljenja o djetinjstvu udružuje sa institucionalnim praksama“ (Prout, James, 2005: 22), prenoseći određene načine mišljenja i osjećanja na učesnike ovih praksi. Dakle, prakse vaspitanja „otkrice“ nam mišljenja o djetinjstvu. Naša studija upravo je napor ka „otključavanju“ ovih odnosa, u svojevrsnoj „dekonstrukciji“ djetinjstva. A zašto? Upravo zato što smo uvjerenja kako jedino demaskiranjem ovih „režima istine“ (koji funkcionišu u jedinstvu „misli“ o djetinjstvu i „praksi“ vaspitanja u skladu sa odgovarajućom mišlju), možemo mijenjati opresivne pedagoške odnose. I zato što smo uvjereni da je to ključni zadatak transformativne kritičke pedagogije danas. U radu se u značajnoj mjeri oslanjamo na tradiciju kritičke pedagoške misli, između ostalog zato što je upravo kritička obrazovna praksa umnogome doprinijela dekonstrukciji i prevrednovanju u okviru polja predškolskog vaspitanja, te uopšte shvatanja djeteta i djetinjstva (Cannella, 2005: 26).

U čemu se, konačno, vidi opštedruštveni smisao i značaj njegovanja autonomije djeteta u vaspitno-obrazovnom procesu? Osnaživanje kognitivne i socio-moralne autonomije djece u vaspitno obrazovnom procesu znači osnaživanje *njihovih kritičkih i emancipacijskih potencijala*, a upravo tako *pedagogija prestaje da bude prezervativna a postaje transformativna snaga društva*.

Prije nego se upustimo u detaljnu teorijsku elaboraciju o ključnim aspektima naše teme, osvrnućemo se kratko na pedagoške tradicije i paradigmatika opredjeljenja na kojima je rad utemeljen. U polemisanju o poziciji autonomije djeteta u kontekstu razumijevanja

djetinjstva, a sve u okvirima vaspitno-obrazovnih odnosa, mnogi će se fenomeni pokazati značajnim: odnosi moći u interakciji vaspitač-dijete, implicitne pedagogije vaspitača, epistemološke teorije vaspitača, shvatanje učenja djeteta i slično. Stoga ćemo ukratko ocrtati istraživačke paradigme i pozicije sa kojih pristupamo analizi ovih fenomena.

Paradigmatski okvir rada i operacionalizacija ključnih koncepata

Naše istraživanje usmjereno je na identifikaciju i analizu “praktikovanja” autonomije djeteta u predškolskom vaspitno-obrazovnom procesu, u interakcijama vaspitač-dijete, kako bi se demaskirale implicitne pedagogije i lične epistemologije vaspitača, a na bazi stečenih uvida sintetizovali aspekti savremenog crnogorskog institucionalnog modela djetinjstva, što se prepoznaje i kao vrhuneći cilj našeg rada.

Na ovom mjestu ćemo ocrtati ključne paradigmatke pozicije, u pogledu izbora teorijskih i metodoloških stajališta, kako bismo operacionalizovali kategorijalne koncepte na kojima počiva naš rad, posebno zbog teorijske višeznačnosti i kompleksnosti dva ključna koncepta na kojima je zasnovan rad – koncepata djetinjstva i autonomije.

Djetinjstvo i autonomija. I djetinjstvo i autonomija djeteta su shvaćeni kao društveni konstrukti (Arijes 1989, Mayall, 2003, Wyness, 2013), što ujedno znači da maltene ne možemo govoriti o njihovim “fiksni”, univerzalnim značenjima (ne postoji jedno djetinjstvo, nego više djetinjstva; jedno značenje autonomije, već mnogostruko). Njihova značenja se „pregovaraju”, interpretiraju i reinterpretiraju u okviru odnosa koji su njihovi nosioci – u ovom slučaju, u okviru interakcija odraslih i djece. Dakle, postoji vrlo važna odnosna, relacionalna dimenzija u ovoj teoriji, prema kojoj se i djeca i odrasli razvijaju i stvaraju svoje generacijske identitete u i kroz praksu zajedničkog života i odnosa (Wyness, 2013). Upravo zbog toga, oni su nesaznatljivi i nemjerljivi spolja, izolovani, kao konačni entiteti; već ih je moguće jedino pojmiti na tom prostoru u kome se i konstruišu – prostoru interakcije odrasli-dijete. Iz tog razloga je to i ključni istraživački „prostor“ za koji smo zainteresovani. U fokusu našeg interesovanja je sagledavanje fenomena autonomije djeteta, primarno kroz

interakciju vaspitač-dijete, i na bazi dobijenih nalaza, takođe iz tog odnosa, konceptualizacija nekih aspekata institucionalnog modela djetinjstva u Crnoj Gori.

Naglašavamo kako se djetinjstvo u radu ne konceptualizuje u biloškom smislu kao „razvojna faza” (o djetinjstvu nećemo govoriti u kategorijama uzrasnih normi); isto tako autonomija djeteta se ne konceptualizuje isključivo kao razvojni (kognitivno-razvojni ili socio-moralno razvojni) fenomen, odnosno kao razvojna norma. U tom smislu se konceptu autonomije u radu neće pristupati sa stanovišta “razvojno primjerenih praksi” (Bredenkamp, 1987), kroz svojevrsno „testiranje” razvojne primjerenosti praksi vaspitača, već se autonomija djeteta sagledava sa stanovišta „kontekstualno primjerenih praksi” (Vudhed, 2012).

Postmoderno shvatanje djetinjstva. Ova paradigma insistira na nekoliko odlika djetinjstva: djetinjstvo je socijalna konstrukcija; kao takvo, ono je uvijek kontekstualizovano (u odnosu na mjesto, vrijeme, kulturu, etnicitet, pol, socio-ekonomske uslove i slično); djeca su „socijalni akteri“, odnosno učestvuju u određivanju sopstvenog ali i života i značenja drugih i kao takvi oni su agensi sopstvenog razvoja; odnos odraslih i djece uključuje odnose moći i u tom smislu je iznimno važno uvidjeti kako odrasli u tim odnosima koriste moć (Dahlberg, Moss, Pence, 2005).

Autonomija djeteta: kritička pedagogija i SDT teorija. Budući višeslojan koncept, za naše istraživanje najobuhvatnijom se pokazala SDT teorija o ljudskoj motivaciji i autonomiji (Ryan, Deci, 2000), kao i teorija kritičke pedagogije (Freire, 2017). SDT teorija o autonomiji govori kao o jednoj od važnih ljudskih potreba – onu koja osobu konstituiše kao individuu. Taj pristup „potrebe“ za autonomijom leži na pretpostavci o razvijenim kapacitetima za praktikovanje iste – o agentivnosti, dejstvenosti kao ključnim obrascima življenja čovjeka. Progresivni pedagoški odnosi podrazumijevaju upravo to – poziciju djeteta kao agensa, autora značenja o sebi, svijetu i drugima, i to kroz kritičku, deliberativnu prizmu – pedagogija tako postaje medijum za oslobođenje čovjeka, i na koncu, puno autonomno življenje.

Socio-konstruktivističko i kritičko-konstruktivistiko poimanje učenja i razvoja. U postmodernističkoj tradiciji dijete se ne posmatra kao ono koje reprodukuje – znanje, identitet, kulturu, već kao ono koje ko-konstruiše znanje, identitet i kulturu (Dahlberg, Moss,

Pence). Jasno je da u takvoj novoj perspektivi i učenje i razvoj dobijaju drugačije obrise. Pravi se svojevrsna distanca od „razvojno-normativnog“ pristupa, naslonjenog prije svega na konstruktivizam; nastupa socio-konstruktivizam, sa unekoliko drugačijim epistemološkim pretpostavkama. Mada oba pristupa (konstruktivistički i socio-konstruktivistički) dijete vide kao aktivno i bogato potencijalima, razlikuju se u pristupu fenomenu znanja (epistemološke razlike). U konstruktivizmu se znanje percipira kao nešto gotovo, apsolutno, izvan-postojeće, dok ga socio-konstruktivizam vidi kao promjenjivo, sklono alteranacijama, ono koje se stvara, pa samim tim i mijenja. Ovo ima sljedeću pedagošku implikaciju: pedagogija mora stvoriti prostor za djecu da oblikuju sopstveno razumijevanje svijeta, prostor za dijalog, za interpretaciju, prostor za osmišljavanje sebe i sopstvenog poimanja svijeta. Freire ističe kako „predavati ne znači prenositi znanja već stvoriti mogućnosti za kreiranje ili konstrukciju znanja“ (Freire, 2001: 30).

Na tome utemeljen vaspitno-obrazovni rad implicira autonomiju djeteta a ne poslušništvo. Jer „autonomija (samo-regulacija) je implicirana u (socio)konstruktivističkom viđenju učenja“ (DeVries, Kohlberg, 1987: 377). U ovom procesu „epistemološke individualizacije“, gdje znanje postaje ličnosno, podrazumijevaju se autonomija, samokontrola, samoupravljanje, odgovornost za učenje i postajanje tim ko smo. (U tom smislu neki autori govore o potrebi za shvatanjem djece kao „upravljivih subjekata“, odnosno onih koji „samo-regulišu“ proces učenja, i „responsabilizacije“ djece u procesu učenja i razvoja, odnosno stavljanje teže na njihovo autorstvo nad sopstvenim učenjem i razvojem; i mada može zazvučati pomalo mehanicistički, ovo su osnovne pretpostavke cjeloživotnog učenja – autonomnost i sposobnost regulisanja sopstvenog učenja). Upravo tu na scenu stupa imperativ autonomije u postmodernističkoj koncepciji (predškolske) pedagogije.

Učenje kao relaciji pojam: intersubjektivnost. Pošto je taj proces učenja, razumijevanja i stvaranja znanja i značenja zapravo proces ko-konstrukcije, onda je jasno da pedagogija postaje pedagogija odnosa, susreta i dijaloga, *pedagogija slušanja* (Rinaldi, 2006, Slunjski, 2012) ili *pedagogija zajedništva* (Jurčević-Lozančić 2013); ona postaje *diskurzivna pedagogija*, jezikom Habermasa koji kaže da pedagogija mora stvoriti prostor za dijalog. Diskurzivnost i relaciji pristup postaju ključne okosnice shvatanja učenja i razvoja na kojima fundiramo ovaj rad.

Interakcija vaspitač-dijete: poststrukturalistička paradigma. Za praktikovanje autonomije djeteta u vaspitno-obrazovnom procesu, od velikog značaja postaje pitanje strukturacije moći i reciprociteta u interakciji vaspitač-dijete. Fuko (2012) tvrdi da se pojedinac oblikuje kroz odnose moći, i da isti služe u svrhu „normalizacije“, odnosno oblikovanja svih po jednoj i istoj normi, u konformističke svrhe. Na snagu stupaju „režimi istine“ kao specifični diskuri o djetinjstvu, koji tako oblikuju i institucionalne prakse. Naša analiza biće usmjerena velikim dijelom upravo na demaskiranje „odnosa moći“ u interakciji vaspitač-dijete, te na bazi toga, i na razumijevanje specifične slike djeteta kao svojevrsnog diskursa koji stoji u osnovi vaspitačkih praksi.

Nakon kratkog „opravdanja“ teorijskih izbora i perspektive istraživača, prelazimo na opsežnije razmatranje dvaju ključnih fenomena koji se prepliću u našem istraživanju: shvatanja djetinjstva i autonomije djeteta.

TEORIJSKI OKVIR RADA

„...pedagoške rasprave i zamisli o vaspitanju treba pisati isključivo (ili pre svega) sa stanovišta deteta i detinjstva, a istinsko razumevanje dece identično je službi istinskim interesima čovečanstva.“
(Graorac, 2017: 107)

DJETINJSTVO

Djetinjstvo kao društveni konstrukt

U nastojanju da se razumije pojam djetinjstva, neophodno je započeti sa činjenicom da je djetinjstvo zapravo *konstrukt društva*, sociološka kategorija, koja se, kao takva, manifestuje u varijetetu raznolikosti, od društva do društva, od kulture do kulture, od jednog istorijskog trenutka do sljedećeg. Filip Arijes je u knjizi „Vekovi detinjstva“ pokazao kako djetinjstvo nije samo prirodna, univerzalna faza u ljudskom razvoju, *već pojam, konstrukt, koji ima bitno različit sadržaj i značenje u različitim kulturološkim sredinama i istorijskim trenucima* (Arijes, 1989).

Tradicionalna istorija djetinjstva proučavala je fenomen djetinjstva sa pozicija odraslog čovjeka, kao produkta njegove djelatnosti: kako odrasli vide dijete, kako ga vaspitavaju, koju mu ulogu dodjeljuju u porodici ili društvu, kako oni uzrasno određuju djetinjstvo i sl. (Kon, 1991). Arijes u svojim studijama nije okrenut istorijskom djetetu, ili prošlosti djetinjstva, koliko stavovima i percepciji odraslih o tim fenomenima (Arijes, 1989). Ovaj koncept tumačenja djetinjstva, *socijalizacijski koncept*, doživjeće sredinom 80-ih brojne kritike, upućene upravo njegovoj okrenutosti ka budućnosti, koja naglašava defektnost i nesposobnost djece kao učesnika u društvu. Ključni koncept kojim se objašnjava djetinjstvo u modernom dobu je *koncept razvoja*, i u vezi sa njim karakteristike racionalnosti, prirodnosti i univerzalnosti. Kako objašnjavaju Praut i Džejms, pomenuti koncept razvoja u vezu dovodi *biološku činjenicu nezrelosti* i zavisnosti djeteta sa *društvenim aspektima* djetinjstva. Ovaj

pristup zasnovan je na ideji prirodnog razvoja, i potencira racionalnost odraslog čovjeka, i djetinjstvo kao period pripreme i obučavanja za dostizanje pomenute racionalnosti. *Socijalizacija* je ovdje ključni pojam – „proces koji magično preobražava jedan u drugi, ključ koji pretvara nedruštveno dete u odraslog društvenog čoveka“ (Praut, Džejms, 2004: 57).

Prvobitna fokusiranost na dijete kroz prizmu njegovog *razvoja* koji se definiše kao *socijalizacija*, postepeno biva zamijenjena *novom slikom djeteta*. Ono više nije nezrelo, nesamostalno niti zavisno biće, već ono koje ima sposobnosti da bude aktivan član društva i partner odraslima. Naglašava se uloga individualne aktivnosti u konstruisanju pojedinačnog života, djetinjstva, društva. U fokusu proučavanja je interakcija odrasli-dijete, u kojoj, dakle, i dijete ima svoju aktivnu ulogu, te odnosi među djecom, kao dječije autentično iskustvo. Ono se sada posmatra kao dio kulture, a ne samo kao nešto što joj prethodi.

Kao što je nezrelost djece „biološka činjenica“ života, tako je i *tumačenje i pridavanje značaja toj nezrelosti „činjenica kulture“*; upravo ove činjenice kulture čine djetinjstvo društvenom institucijom (Tomanović, 2004). Ističući da je od presudnog značaja da se djetinjstvo razumije kao društveni konstrukt, Alison Džejms i Alan Praut postavljaju sljedeće zahtjeve u istraživanju i tumačenju djetinjstva: kao promjenljiva veličina u društvenoj analizi, djetinjstvo se nikad ne može potpuno razdvojiti od ostalih promjenljivih, kao što su klasa, rod ili etnicitet, već mora da se tumači u saglasju sa njima; ono se proučava po sopstvenom pravu, nezavisno od ideološke pozicije odraslih; djeca su aktivni sudionici u konstruisanju sopstvenog života, života ljudi oko sebe, i društva uopšte, i ta činjenica se ne smije prenebregnuti u istraživanju djetinjstva. Sve navedene karakteristike zapravo su odraz *nove, „nastupajuće paradigme“* za sociologiju djetinjstva, o kojoj počinje da se govori već oko sedamdesetih godina XX vijeka (Alison, Praut, 2004).

Da zaključimo: kako ističu Dahberg, Moss i Pence (2005), nije uopšte moguće definisati dijete, niti djetinjstvo, kao entitete kojima možemo dati čvrsta, univerzalna i svugdjevažeća značenja – budući da „ne postoji takva stvar kao „dijete“ ili „djetinjstvo““ (Dahlberg, Moss, Pence, 2005: 43).

Djetinjstvo – nekad i sad

Istorija djetinjstva

Osvrnemo li se misaonim pogledom na istoriju djetinjstva, njegovo manifestovanje i razumijevanje pokazaće nam se u svoj svojoj raznolikosti: od odsustva ovog konstrukta, preko romantizovane ideje o djetetu, djeteta *homunkulusa*, djetinjstva kao pripreme za život, od objekta zaštite ili prezaštićivanja do današnjeg, subjekta prava.

Prema osnivaču savremene istorije djetinjstva, Filipu Arijesu, formalno gledano, djetinjstvo je u srednjem vijeku „predstavljalo prelazni period, koji brzo prolazi, i isto tako brzo iščezava iz sećanja“ (Arijes, 1989: 60). U Srednjem vijeku su djeca poistovjećivana sa odraslima, i to na više načina. Ulaženje u zajednicu odraslih dešavalo se vrlo rano, čim bi djeca prestala biti zavisna od svojih majki, ili ostalih odraslih u porodici (sam pojam djetinjstva bio je zapravo vezan za stanje zavisnosti, pa su se i riječi kojima se ova dob označavala nekritički prenosile i na vlastelinske odnose zavisnosti – riječju „dječak“ označavan je i mladi sluga (Arijes, 1989). Od tada je počinjao zajednički život, koji je, prema riječima Arijesa, bio izrazito „kolektivan“, u svim sferama svakodnevnog života, bez imalo mogućnosti za privatnost. Odrasli i djeca bili su zajedno kako u situacijama dokolice, igre, zabave, proslavljanja, tako i u situacijama rada. Dostizanjem određene fizičke spremnosti, već u šestoj ili sedmoj godini života, djeca su uvođena u svijet rada i porodičnog privrjeđivanja. Ona su imala ista zaduženja i zadatke kao odrasli. Mala djeca se, kako navodi Arijes, „nisu računala“ (Arijes, 1989: 65). Razlog tome je koliko njihova formalna beskorisnost (u smislu učešća u životu porodice, privrjeđivanja), toliko i suštinsko neprepoznavanje ličnosti malog djeteta. Životni vijek djeteta bio je veoma kratak, i ona su prečesto umirala. Ipak, stavu ravnodušnosti prema djetetu, usljed demografskog rasipanja, do XVII vijeka pridružiće se, i prevladaće ga, doživljaj djetinjstva kao nečeg ljupkog, bezazlenog, posebnog, prema čemu će se javiti i jedna nova osjećajnost, nepoznata ranom, i cijelom Srednjem vijeku. Ovaj doživljaj djetinjstva je, prema Arijesu, okarakterisan „maženjem“, i odnosi se na prvih pet, šest godina života, kada se dijete priključuje odraslima. Krajem XVI vijeka „djetinjstvo zapravo počinje da se poštuje“ (Arijes, 1989: 153). Uz to,

formira se novi pojam, pojam nevinosti djeteta, njegove čistote i uzvišenosti, koji implicira kako potrebu da se dijete zaštiti od svega što nije „nevinost“, tako i potrebu da se u njemu razvije i osnaži razum, u čemu se prvenstvena uloga pripisuje odraslima. Javlja se stvarno interesovanje za psihu djeteta, njegov moralni i intelektualni razvoj, kako bi se na tim saznanjima utemeljila i nastupajuća pedagogija, koja stvara težnju da se „pomire nežnost i razum“ (Arijes, 1989: 184). Uspjeh školske institucije doprinio je i „produženju“ djetinjstva, iako je i ona dugo bila ravnodušna prema podjeli polaznika prema godinama starosti. Za one koji ne pohađaju školu, djetinjstvo se i dalje završava veoma rano; to se odnosi naročito na žensku djecu koja su vrlo rano stupala u brak. Školu šesnaestog i sedamnaestog vijeka karakteriše predstava o nejakosti, nedovršenosti djeteta i moralnoj odgovornosti učitelja. Pomenuta moralna odgovornost očitovala se u potrebi za strogim sistemom discipline, gdje je glavni učitelj saveznik bila fizička kazna, kao put do spasenja duše.

Sedamnaesti vijek se, kako vidimo, pokazuje prekretnicom u poimanju djetinjstva, kada se ono počinje izdvajati kao zaseban konstrukt i kategorija. Raste interesovanje za dijete, i nastojanje da se što bolje pojme razlike između svijeta djece i svijeta odraslih. Prosvetitelji to interesovanje prije svega iskazuju kroz brigu za obrazovanje djeteta, jer sâmo djetinjstvo nema drugi značaj, osim instrumentalnog – pripremu za život. Romantizam, pak, uspostavlja „kult detinjstva“, gledajući u sâmo dijete, a ne u budućeg odraslog koji će ostati – za romantičare, djetinjstvo je vrijedno samo po sebi. Ipak, stvarno, realno dijete ostaće nepoznanica za romantičare; ono je, naprotiv, idealizovano, i predstavlja svojevrsan mit (Kon, 1991).

Moderno doba djetinjstvo posmatra kao projekat – investiciju, ulaganje u budućnost (Kon, 1991) iz pozicije budućeg postajanja odraslim čovjekom. Ono je postepeno zauzimalo sve više prostora u cjelokupnom čovjekovom životu, i sve više truda i posvećivanja od strane odraslih. Ta vizija, nastala u XIX i XX vijeku, označava „buđenje kolektivnog stava veće osetljivosti“ (Dženks, 2004: 99) prema djetinjstvu, ali i prepoznavanje vrijednosti istog. O djeci se govori i razmišlja u terminima „staranja“, „pomaganja“, „obezbjedivanja“, a sve sa stanovišta „budućnosti“. Promjene u strukturi društvenih odnosa, porodice, pozicije pojedinca, nužno vode i promijenjenoj percepciji djetinjstva u postmoderni. „Kolektivna očekivanja primerenog hronološkog napredovanja“ (Dženks, 2004: 103) su izmijenjena: brak

se zasniva kasnije, na granici plodnosti žene, muškarci se u kasnijim godinama opredjeljuju za brak, nekad i više puta u toku života, obrazovanje traje duže, nestalnost poslova ili nezaposlenost u toku cijelog života je česta pojava i slično.

U kasnoj modernosti, iako dijete ostaje i dalje u čvrstom zagrljaju odraslih, razlozi za to se unekoliko mijenjaju. Kako navodi Dženks (2004), dolazi do suptilne zamjene uloga – nekada se dijete držalo odraslog, i tako bilo vođeno do svoje, naše budućnosti, a sada se odrasli drže djeteta, kao jedinog utemeljenja u promjenljivom svijetu koji dezorijentiše. Postmoderno dijete nosi oreol „nostalgije“ i žudnje za prošlim vremenom, više nego okrenutost „budućnosti“. Ono postaje jedina sigurna tačka u čovjekovom životu, ulog koji ostaje samo naš, koji nas neće ostaviti ili iznevjeriti. Dijete postaje „poslednji, preostali, neotkaziv i nezamenljiv primarni odnos. Dete ostaje. ... Dete postaje poslednja alternativa usamljenosti koju ljudi mogu da izgrade protiv ljubavnih mogućnosti koje im izmiču“ (Bek, 2001: 105).

Djetinjstvo u moderni i postmoderni

Perspektive o svijetu, pa i o djetinjstvu znatno su promijenjene od moderne do postmoderne.

Moderna (kao istorijski pravac i kao duhovni „projekat“ koji se desio tokom ovog perioda) je svoju zrelost dostigla u osamnaestom vijeku. Habermas tvrdi da „Projekat moderne“ još nije završen, te da ima ozbiljne ciljeve: progres, kontinuiran i linearan; istina, kao otkriće „saznatljivog“ svijeta, i emancipacija i sloboda na individualnom, kulturnom, društvenom i političkom planu (Dahlberg, Moss, Pence, 2005). Svijet se u modreni posmatra kao saznatljiv, u poretku, koji samo kao takav, stvaran, treba otkriti. Jednako kao i stvarnost, i ljudska priroda postoji skoro nezavisno od konteksta i odnosa – pojedinac dostiže svoje puno ostvaranje prenošenjem određene količine znanja koja već postoji, lišena je subjektivnosti i univerzalna je (Dahlberg, Moss, Pence, 2005: 20). Bauman tvrdi da je zadatak moderne zapravo bio neispunjiv: doseganje apsolutne istine, čiste umjetnosti, ljudskosti kao takve, reda, harmonije (Dahlberg, Moss, Pence, 2005).

Postmodernu, pak, odlikuje potpuno prihvatanje nesigurnosti, pluraliteta u bilo kom vidu, nedovršenosti (Dahlberg, Moss, Pence, 2005). Ne postoji apsolutno znanje niti aposlutna istina koja čeka da bude pronađena u svijetu. Svijet i naše znanje o njemu su „socijalno konstruisani“ (Ibidem, 23); to ujedno znači i da smo mi akteri u proizvodnji znanja o svijetu i proizvodnji, stvaranju svijeta samog – „svijet je uvijek naš svijet“ (Dahlberg, Moss, Pence, 2005: 23), pa je samim tim na snazi uvijek „perspektivna stvarnost“, jer je znanje o svijetu socijalno i istorijski konstruisano. Znanje i njegova konstrukcija su uvijek „kontekstualno-specifični i nisu vrednosno neutralni“ (Moss, Petrie, 2002: 26), odnosno, „sticanje znanja je proces konstrukcije ne otkrića, kroz „ovo je način na koji ja to vidim“, a ne „ovo je onako kako jeste““ (Moss, Petrie, 2002: 32). Cannella ističe kako poststrukturalisti karakterišu istinu (znanje, stvarnost) kao subjektivnu, te kako je svako vjerovanje u predodređenost i unaprijed datost istina i znanja zapravo svojevrsni redukcinizam (Cannella, 2008). Štaviše, istine i znanja se konstruišu i „prihvataju kao legitimne u zavisnosti od pregovaranja (ili nedostatka pregovaranja) odnosa moći među različitim grupama ljudi“ (Kincheloe, 1991 prema Cannella, 2008: 13).

Ime Mišela Fukoa se u raspravi o postmoderni ne smije zaobići, posebno, koncepti moći, diskursa, režima istine – kao „alatke“ za razumijevanje djetinjstva. Njegov koncept „disciplinarne moći“ podrazumijeva moć koja nije naizgled nasilna, a postiže se granicama konformiteta koje nudi a koje moraju biti dostignute. Ona, naime, *normalizuje*, oblikuje individue u odnosu na norme koje postavlja. Fuko smatra da se pojedinac konstituiše kroz odnos moći (Dahlberg, Moss, Pence, 2005; Moss, Petrie, 2002). Disciplinarna moć djeluje putem brojnih sredstava, a poseban značaj u tom smislu imaju znanja, istina i diskursi (Isto). Za Fukoa istina nije „skup istina koje će biti otkrivene“, već „skup pravila po kojima se istina i laž odjeljuju, i poseban efekat moći koji se vezuje za istinu“ (Foucault, 1980: 132). Dakle, znanje, ili ono koje se proglašava legitimnim, zapravo je rezultat moći, ali u isto vrijeme djeluje i kao instrument moći (Dahlberg, Moss, Pence, 2005). U tom smislu od posebne su važnosti režimi istine kao „opšte politike“ istine; odnosno tipovi diskursa koje društvo prihvata i pušta da funkcionišu kao istine; mehanizmi i instance na osnovu kojih se utvrđuje šta je istina a šta laž, sredstva kojim se oba sankcionišu; tehnike i procedure kojima se daje vrijednost istini; status onih koji su zaduženi za to da nešto nazovu istinom“ (Foucault, 1980:

131). Dominantni diskursi, kao načini imenovanja i govorenja o stvarima, odnosno režimi istine, funkcioniraju kroz koncepte, klasifikacije, kategorije putem koji analiziramo i osmišljavamo stvarnost i odjeljujemo istinito od neistinitog. Ali diskursi nisu samo lingvistička kategorija, već se izražavaju i u našim praksama (Dahlberg, Moss, Pence, 2005). To posebno postaje važno za sve institucionalne prakse, u konkretnom slučaju i za praksu vaspitanja i obrazovanja, budući da su prakse manifestacija režima istine, koje se dodatno javljaju kao strategija legitimisanja istih. Zato ih je potrebno demaskirati. Govoreći o dimenzijama djetinjstva Frenes (2004) govori i o institucionalizaciji djetinjstva, koja se odnosi „na proces putem kojeg organizovana uređenja, uglavnom školski sistem, utiču na život dece i organizuju ih“ (Frenes, 2004: 116). Frenes prepoznaje kako je institucionalizacija djetinjstva zapravo jedna forma „kolonizacije svijeta života“, onako kako je vidi Habermas, budući da ga čine pravila, te brojne klasifikacije i slično.

Vratimo se sada modernom/postmodernom poimanju djetinjstva. U načelnim karakteristikama, možemo reći da *moderno poimanje djeteta i djetinjstva karakteriše dominacija razvojnog, psihološkog diskursa*, dok *postmoderno odlikuje kulturno-istorijski pristup*, više *kontekstualni pristup djetinjstvu*.

Postmoderno shvatanje djetinjstva kritikuje razvojni diskurs, koji je zapravo karakterisao dijete kao nezrelo, nevino i osjetljivo (Hedegaard et al., 2008), pri čemu se zapravo zanemaruju različiti društveni uslovi koji predstavljaju kontekst djetinjstvu kao takvom. Razvojna teorija jeste neophodna ali nije dovoljna (Walsh, 2005). Walsh ističe značaj kulturne perspektive, po kojoj se razvoj razumije kao proces rasta u kulturi, postajanja članom određene grupe, u specifičnom istorijskom i kulturnom kontekstu (Walsh, 2005). Ovo je najbolje ilustrovano sentencom Piante i Walsha (1996, prema Walsh, 2005: 45) – „djeca su sistemi koji se razvijaju u okviru sistema“. Cannella ističe kako su djelatnici u oblasti predškolskog vaspitanja naprosto prihvatili dominantni diskurs (psihološki, razvojni), te kako nisu postavljali pitanja, koja su u skladu sa Fukoovom genealogijom znanja ili arheologijom, poput - „Koje znanje je skriveno u okviru diskursa razvojne psihologije? Čije znanje se diskvalifikuje prilikom konstrukcije pojma „djetinjstvo“?“ (Cannella, 2008: 15). Isto tako, Cannella ističe važnost Derridine „dekonstrukcije“ kao načina čitanja „teksta“ (a tekst je sve, uključujući i diskurse) koji otkriva skrivena značenja, „tišine“, kontradikcije u

dominantnom diskursu, u ovom slučaju, o djetinjstvu (Cannella, 2008). Neki smatraju da u obrazovnom kontekstu i dalje nastavljaju da dominiraju „tradicionalni hijerarhijski odnosi između odraslih i djece“ (Yelland et al., 2008: 83), koji zapravo obespravljaju u utišavaju djecu kao učenike – suprotno tome, savremeno shvatanje djetinjstva podrazumijeva i savremeno shvatanje identiteta kao nečeg promjenjivog, fluidnog i kontekstualnog – upravo zato, proživljena iskusstva, autentična iskustva djece (Isto) i odraslih na svim nivoima obrazovanja postaju važna, i obrazovanje tako postaje „lično“, u freireanskom smislu riječi.

Osvrnimo se sada na neke dominantne *diskurse o djetinjstvu*, i na to kako isti oblikuju koncepcije vaspitanja i obrazovanja, te na potrebe prevrednovanja istih na kojima insistiraju prominentna imena u oblasti sociologije djetinjstva i predškolske pedagogije.

Savremeni diskurs o djetinjstvu i reperkusije na koncepcije predškolskog vaspitanja

Naše cjelokupno istraživanje utemeljeno je na tezi da diskursi, oni dominantni, u formi „režima istine“, funkcionišu kroz institucionalne prakse, u ovom slučaju, prakse institucionalnog vaspitanja i obrazovanja.

U svojoj „genealogiji djetinjstva“, Cannella (2008) ističe nekoliko dominantnih praksi diskursa o djetinjstvu. Jedan, u kome se *dijete javlja u opoziciji sa odraslim*, kao ono koje je u „stanju potrebe“, koju odrasli moraju zadovoljiti – više su nego očigledni odnosi moći koji stoje u osnovi ovakve dihotomije, i nužno rezultiraju svojevrsnim podređivanjem djeteta: „Dijete je slabo, u potrebi da bude zaštićeno, nevino, i u nedostatku iskustva. Odrasli je jak, mudar i zreo, inteligentan i ima iskustva.“ (Cannella, 2008: 37). Potom, diskurs u kome postoji insistiranje na *individualnom djetetu*, a koji je zapravo bio svojevrsni pogon koji je omogućio dominaciju psihološkog diskursa u domenu teorija o djetinjstvu (Cannella, 2008), zapravo savršeno maskira pol, kulturno znanje, i klasu, a privileguje egocentričnu, nezavisnu individuu. Uopšte uzev, u oblasti ranog djetinjstva često se pojavljuje kovanica *djetetocentrični*, koja u velikoj mjeri odražava epistemološke i ontološke odrednice moderne – na dijete se gleda kao na nešto izolovano, čemu se može prići i što se može saznati „spolja“.

Postmoderna uveliko preispituje ovakav pristup, smatrajući da je, kako svjedoči socio-kulturna paradigma, dijete nužno dio brojnih odnosa, umetnut u kontekst i kulturu izvan koga se ne može razumjeti, niti se, uopšte uzev, može razumjeti izvan veze sa onim ko pretenduje da ga razumije. Cannella ističe kako diskurs *djetetocentričnosti* nosi u sebi značajne izazove: odraslima se zapravo ovim legitimizuje moć odluka nad djecom; u njegovoj osnovi je „dijete u stanju potrebe“, što opet za sobom povlači legitimizovanje određenih autoriteta koji će tu istu potrebu zadovoljavati i sl. (Cannella, 2008).

Stoga Cannella govori o rekonceptualizaciji polja predškolskog vaspitanja, kojim se zapravo dovodi u pitanje „zapadnjačko“ dijete (Cannella, 2005). Ta kritička analiza i dekonstrukcija ovog polja, nije, svakako, potekla u samom prostoru predškolske pedagogije – između ostalih, kritička obrazovna praksa u velikoj mjeri je zaslužna za prevrednovanje koncepta djetinjstva i znanja, gdje se ističe da je čin znanja duboko ukorijenjen u nečije biće; istorijski i kulturni svijet podložan je promjenama i transformaciji kroz ljudsko djelovanje; važna je veza između stvarnog života pojedinca i sadržaja znanja; učenik nosi sopstvenu dejstvenost kao subjekat koji propituje generativne teme; priznavanje mita dominantnog diskursa, ili režima istine, i sticanje potrebe za njegovim propitivanjem (Cannella, 2005).

Ujedno, Cannella zapravo predlaže rekonceptualizovanje predškolskog obrazovanja *kao borbe za socijalnu pravdu*, predlažući kao važne tri ključne vrijednosti u procesu mišljenja i preoblikovanja diskursa o djetinjstvu i predškolskom vaspitanju: socijalna pravda i jednakost kao ljudsko pravo; obrazovanje kao slušanje i odgovaranje na glasove mladih/djece u njihovim svakodnevnim životima; profesionalizam kao razvoj kritičnosti u borbi za socijalnu pravdu (Cannella, 2008). Ovakvo razumijevanje predškolskog vaspitanja značilo bi osnaživanje nove slike koja bi podrazumijevala: poštovanje svih ljudi; priznavanje mnoštva stvarnosti; priznavanje dejstvenosti svakog ljudskog bića; i u suštini radikalnu demokratiju, ili „radikalno putovanje u kome bismo se borili da učimo o sebi i drugima, takođe priznajući da se naše istorija, naša uvjerenja, naše činjenice, čak i naši životi, stalno mijenjaju, subjektivni su i nisu konačni“ (Cannella, 2008: 169).

U oblasti ranog djetinjstva sa više ili manje snage dominira nekoliko diskursa (Dahlberg, Moss, Pence, 2005):

1. Dijete kao ono koje reprodukuje znanje, identitet i kulturu – “Lokovo” dijete, *tabula rasa*, koje se treba “pripremiti za školu”, “pripremiti za život”; dijete je, naime, stalno u “procesu postajanja” odraslim;
2. Dijete kao nevino – “Rusoovo” dijete, sa urođenom težnjom ka Istini, Dobroti, Ljepoti; zadatak odraslog je da štiti dijete od spoljašnje sredine;
3. Dijete kao priroda - “naučno” dijete bioloških stadijuma; možda i “Pijažeevo” dijete; dijete je prirodni, prije nego socijalni fenomen, apstraktan i dekontekstualizovan, definisan ili preko zrelosti ili preko stadijuma razvoja; ovaj se diskurs razvojne psihologije možda i najviše održao (Dahlberg, Moss, Pence, 2005), a on prije svega konceptualizuje dijete kroz univerzalne stadijume razvoja (Ibidem: 35, 36); imao je snažan uticaj i na pedagoške prakse (Isto: 36). Cannella smatra kako su “tokom dvadesetog vijeka psihološke teorije, u jednoj ili drugoj formi, dominirale predškolskim vaspitanjem” (Cannella, 2008: 7). No, kako to biva sa diskursima, i ovaj ima svoju tendenciju da „normalizuje“, da objektivizuje djecu, da ih učini predmetima određenih normi (Mac Naughton, 2005).
4. Dijete kao faktor tržišta rada – zaspošljavanje žena iziskuje upotrebu ljudskih resursa za adekvatnu brigu o djeci.

Sva četiri pomenuta diskursa vide dijete kao nešto stabilno, nepromjenjivo, moguće saznatljivo, a u isto vrijeme i kao siromašno, pasivno i slabo, nezrelo, zavisno (Dahlberg, Moss, Pence, 2005:48). I da se vratimo na Fukoa – ovakvi režimi istine, funkcionišu kao neka vrsta „samoispunjavajućih proročanstva“ – „način mišljenja o djetinjstvu udružuje se sa institucionalnim praksama da proizvede samo-svjesne subjekte (nastavnike, roditelje i djecu) koji misle (i osjećaju) o sebi u terminima ovih načina mišljenja“ (Prout, James 2005: 22). James i Prout smatraju da je otključavanje ovih veza ključni teorijski zadatak za uspostavljanje zdravih obrazaca odnosa (Ibidem).

Za razliku od toga, postoji i peti diskurs:

5. Dijete kao ko-konstruktor znanja, identiteta i kulture.

U okviru ove, „nove paradigme sociologije djetinjstva“, nekoliko je ključnih karakteristika djetinjstva: 1. djetinjstvo je socijalna konstrukcija, koje se, kao takvo,

konstituiše u složenim odnosima pregovaranja, prije svega između odraslih i djece; 2. ne postoji univerzalno djetinjstvo – ono je uvijek kontekstualizivano u odnosu na prostor, vrijeme i kulturu – ne postoji jedno, već mnoga djetinjstva; 3. djeca su socijalni akteri, koji učestvuju u konstruisanju života koji žive – oni imaju dejstvenost; 4. djeca imaju svoj glas koji se, po sopstvenom pravu, mora čuti i uvažavati u odlukama; 5. odnosi između odraslih i djece karakterišu se upotrebom moći; neophodno je razumjeti način na koji odrasli koriste moć, kao i djetetov otpor ili reakciju na tu istu moć (Dahlberg, Moss, Pence, 2005). Djetinjstvo, koje nije biološka nezrelost, „nije ni prirodna ni univerzalna odlika ljudskih grupa, već se pojavljuje kao specifična strukturalna i kulturološka komponenta mnogih društava“ (James, Prout, 2005: 8). Ova paradigma pravi očigledan otklon od biološke koncepcije djetinjstva¹.

Budući da postmoderna paradigma znanje, identitet i kulturu vidi kao entitete koji se konstituišu i dekonstituišu u odnosima sa drugima, onda se i o pedagogiji i učenju govori u relacionim terminima: dijaloga, pregovaranja, susreta, konfrontacije, konflikta; „pedagogija u uslovima postmoderne bazirana je na odnosima, susretima i dijalogu sa drugim ko-konstruktorima, odraslima i djecom“ (Dahlberg, Moss, Pence, 2005: 58). Tako se u savremenoj pedagogiji najčešće i govori u terminima pedagogije odnosa, pedagogije slušanja, pregovaranje se javlja kao važna vaspitna norma i slično.

U svojoj analizi dominantnog diskursa u Velikoj Britaniji, Moss i Petrie ističu dominaciju koncepta „potreba djeteta“, odnosno koncepciju djeteta kao „djeteta-u-potrebi“ („child in need“), koja je kao takva iznjedrila koncepciju obrazovne ustanove kao „servisa“ za djecu; nasuprot tome, autori predlažu alternativni diskurs, diskurs „djeteta bogatog potencijalima“ (ishodište Reggio Emilia pedagogije), koje bi, isto tako, posljedično razvilo alternativu, drugačiju koncepciju vaspitno-obrazovne ustanove kao „dječijeg prostora“ – „kao fizičkog okruženja, svakako, ali i socijalnog, kulturološkog i diskurzivnog – obezbijeđenog kroz javno angažovanje, prostora za građanski život prije nego za komercijalne transakcije, gdje se djeca

¹ Prout (2005) u svojoj knjizi *Budućnost djetinjstva – ka interdisciplinarnim studijama djece*, ističe, pak, kako su ova isključiva podjela i podvajanje biološke i sociološke koncepcije djetinjstva „u krajnjem beskorisna i ne predstavljaju održiv pravac za studije djetinjstva“ (Prout, 2005: 57).

susreću sa drugom djecom i odraslima. Oni utemeljuju sadašnjost, prije nego budućnost: oni su dio života, ne samo priprema za isti. Oni su prostori za planove same djece, gdje se djeca shvataju kao građan sa svojim pravima, članovi socijalnih grupa u kojima aktivno učestvuju, voditelji sopstvenih života, znači isto tako i međuzavisni sa drugima, ko-konstruktori znanja, identiteta i kulture, djeca koja ko-egzistiraju sa drugima u društvu na osnovu onoga što jesu, a ne na osnovu onoga šta će postati“ (Moss, Petrie, 2002: 106). U takvom kontekstu, svakako, epistemološke postavke su bitno drugačije: dijete se javlja kao ko-konstruktor znanja, koje se konstruiše, ne usvaja se (Moss, Petrie, 2002).

Moss prepoznaje dvije dominantne priče, ili obrazovna diskursa o predškolskom vaspitanju danas: „priču o kvalitetu i visokom povraćaju“ i „priču o tržištu“ (Moss, 2014: 17).

Priča o kvalitetu i visokom povraćaju je „priča o kontroli i proračunima, tehnologiji i mjerenjima, koja, sažeto, izgleda ovako. Pronađi, investiraj i primijeni pravu ljudsku tehnologiju – iliti „kvalitet“ – tokom ranog obrazovanja i dobićeš visok povraćaj svoje investicije uključujući unaprijeđeno obrazovanje, zaposlenje i zarade i smanjene socijalne probleme.“ Ova „priča“ (Mos ističe kako vjeruje da je veoma važno kakve priče pričamo sebi i drugima, u maniru freireanskog manira da izgovoriti pravu riječ znači mijenjati stvarnost), pak, prestaje da se tretira kao jedna od mogućih vizija stvarnosti i postaje „dominantni diskurs“, uspostavljanjem „režima istine“ u Fukoovom smislu riječi, proglašavajući jednu moguću subjektivnu perspektivu objektivnom istinom, sakrivajući vrijednosne pretpostavke koje iza toga stoje (Moss, 2014). Ovo je priča čije su ključne riječi: „ulaganje“, „ljudski kapital“, „povraćaj“, „isplativost“, „evaluacije“, „programi“, „ishodi“ i slično.

Nekoliko je osnovnih karakterisika na kojima je ovakva vizija ranog obrazovanja zasnovana (Moss, 2014):

- Teorija o ljudskom kapitalu, koja govori o neophodnosti ulaganja u ljudske resurse, i o višestrukoj dobiti od ulaganja u „ljudski resurs“ djece, uz Hekmanovo (Heckman 2000, Heckman, 2006, Heckman, Jacobs, 2009) isticanje kako je dugoročno najisplativije ulaganje, ulaganje u rano obrazovanje. Sva ova teorija je, pak, zasnovana na nalazima neuronauke, ali nažalost, u maniru „neuromanije“ ili „neuro-determinizma“, gdje se sa istim nalazima postupa nekritički i odveć se generalizuju;

- Predodređeni ciljevi odnosno ishodi, koji moraju biti saznatljivi, mjerljivi i kao takvi i definisani; to je logika „počinjanja sa krajem“, koja zapravo redukuje moguće varijetete, i cijelo obrazovanje svodi na set mjerljivih ishoda;
 - Kvalitet, preciznije, visoki kvalitet, je od velikog značaja u ovakvoj konceptualizaciji obrazovanja, koncept je koji je izrađen i ima nevjerovatno mnogo značenja; onako kako se u ovoj „priči o djetinjstvu“ on shvata, on se zapravo odnosi na „ljudske tehnologije“ za koje se vjeruje da osiguravaju ostvarivanje predodređenih ishoda“ (Moss, 2014: 22).

Implicitni politički odgovori i političke pretpostavke koje stoje u osnovi priče o kvalitetu i ulaganjima, su sljedeći:

- Dijagnoza našeg vremena jesu neoliberalni kapitalizam i konzumerizam; ranim obrazovanjem treba započeti proces „stvaranja i održavanja autonomnog subjekta spremnog na rizik, kompetitivnu i fleksibilnu radnu snagu i informisano i individualističko potrošačko tijelo...“ (Moss, 2014: 44);
- Pozitivistička paradigma, koja insistira na transparentnosti jezika, ljudskoj racionalnosti, sposobnosti da razum nadiđe mogući konflikt između istine, moći i znanja, i slobodi koja zapravo znači potčinjavanje zakonu razuma. Ove epistemološke i ontološke pretpostavke su u osnovi ovog diskursa o ranom obrazovanju, a za posljedicu imaju nastojanje da se rukovodi djetetom, i uvjerenje u sposobnosti naučnog znanja i tehničkih praksi da se ova znanja u ranim intervencijama i upotrebe (Moss, 2014);
- Slika djeteta kao onog koje predstavlja neki stabilni i fiksni entitet, koji je kao takav predvidiv i takođe i saznatljiv; dijete reprodukuje znanja i vrijednosti kojima ga podučavaju; dijete je „naučno dijete“ ili „dijete prirode“ sa urođenim prirodnim procesima koji se razvijaju od stadijuma do stadijuma i biološki su determinisani; dijete je jedinica ljudskog kapitala, koju treba „iskoristiti“ u kapitalističke svrhe, i to tako što će se od najranijih uzrasta opskrbiti ključnim vještinama i kompetencijama, u procesu doživotog učenja; dijete je „siromašno dijete“, određeno u terminima nedostatka i potebe, osjetljivosti i uskraćenost, pasivnosti i nespremnosti za život (Moss, 2014).

- Vaspitač je prenosilac i onaj koji reprodukuje unaprijed određena znanja i vrijednosti; on je „tehničar“ s mjerljivim kompetencijama koje mu omogućavaju primjenu ljudskih tehnologija (Moss, 2014).
- Slika centra za rano obrazovanje kao „fabrike za efektivno i efikasno ostvarivanje ishoda putem egzaktne upotrebe ljudskih tehnologija, ishoda koje uključuju opskrbljivanje djeteta esencijalnim vještinama...” (Moss, 2014).

Moss, pak, upozorava kako se ova „priča“ ne predstavlja kao jedna od mogućih, već kao objektivna istina, znanje iza koga stoje „značajni međunarodni dokazi bazirani na dobro dizajniranim, longitudinalnim istraživačkim studijama i cost-benefit analizama, i podržani vodećim ekonomistima...” (Moss, 2014: 25). Eklatantan primjer kako jedna moguća vizija stvarnosti najednom postaje „režim istine“ u Fukoovom smislu riječi, tj. dominantna istina.

Osim toga, još jedna savremena priča dominira diskursom o ranom obrazovanju danas – neoliberalizam, sa idejama o tržištu, komodifikaciji, kompeticiji, sužavanju pojedinačnih ljudskih sloboda, koja takođe svodi rano obrazovanje na ekonomske veze i kvantitativne varijable.

Neoliberalizam jeste dominantni režim političke ekonomije danas. Mnogi autori, među kojima i Fuko, su saglasni sa tim da je „takmičenje“, kompeticija, ključna riječ ili princip neoliberalizma. Takmičenje se svakako dešava na polju tržišta, kroz transakcije između kupaca i prodavaca. Sve, naime, može podleći procesu marketizacije, sve je mogući predmet komodifikacije, pa i rano obrazovanje; sve može biti svedeno na monetarnu valutu, čija, pak, vrijednost zavisi od te igre na tržištu (Moss, 2014).

Meta-narativ neoliberalizma proteže se na sve sfere života (Moss, 2014); tržište je, kako ističe Žiru, organizacioni princip svih političkih, socijalnih i ekonomskih uslova; neoliberalizam je sasvim određena „etika“, koja „se ponaša kao vodič svim ljudskim bićima“ (Harvey, 2005: 3 prema Moss, 2014: 64). Sfera privatnog je takođe podlegla, i privatni odnosi se konceptualizuju u ekonomskim terminima. Zaista, neoliberalizam prevrednuje pitanje osnovne prirode čovjeka, na način da se čovjek danas proglašava *homo economicus*-om prije i više od svega. Na sceni je „novi tip individue“ (Ball), proračunati, solipsističan, vođen korišću, autonoman, poduzimač rizika, i samozaokupljena individua. „Individuaa... je

modelovana, je mikrokosmos, biznisa“ (Ball, 2013: 132). Uobičajeno je trgovati ne samo robom i uslugama, već sobom; „ljudski kapital“, ulaganje, povraćaj, postaju termini o kojima govorimo biću. Bauman ističe kako „ugovor“ postaje obrazac ljudskih veza u savremenosti, na osnov u koga je sve poznato, sve je kvantifikovano, sve je moguće izmjeriti, po „cost-benefit“ obrascu, pri čemu za osobe u odnosu fokus postaje samo na „kupo-prodaji“ koja se događa između njih, nikako za ljudska bića kao takva. Valja, pak, predvidjeti sve rizike, jer u današnjem svijetu nema mjesta za nesigurnost, iznenađenje i nepredvidive ishode.

Rano obrazovanje, za Mosa je više i prije svega „politička praksa“ (Moss, 2014). Poziva se ovdje na sljedeća određenja politike i političnosti: „politika je skup praksi, diskursa i institucija koje nastoje da ustanove red i organizuju ljudsku koegzistenciju u uslovima koji su potencijalno konfliktni...“ (Mouffe, 2000: 101, prema Moss, 2014: 43); „političnost se može razumjeti kao izražavanje i pregvaranje onog konfliktnog u životu, prepoznavanje da je dimenzija antagonizma svojstvena ljudskim odnosima“ (Mouffe, 2000: 101, prema Moss, 2014: 43); Moss dodaje još jednu dimenziju razumijevanju „političnosti“ – preuzimanje odgovornosti za ono što je od zajedničkog interesa (Biesta, 2004). Sumirajući, političnost se odnosi na pitanja „koja su od javnog interesa, i predmet su neslaganja“ (Moss, 2014: 43). Ovako shvaćeno, naravno da predškolsko obrazovanje jeste politička praksa (riječ je o „javnom obrazovanju“, o kome, pak, postoje različite, konfliktne alternative). Politička pitanja i konotacije u ranom obrazovanju su i ontološke i epistemološke i aksiološke prirode.

Kako je već rečeno, Mos predlaže drugačiju „priču“ u predškolskom vaspitanju – „priču o demokratiji, eksperimentisanju i potencijalima, obrazovanju izgrađenom na i protkanog dvjema fundamentalnim vrijednostima – demokratijom i eksperimentisanjem – sa uvjerenjem u beskrajne i nepoznate potencijale ljudi i institucija koje stvaraju“ (Moss, 2014: 5). Demokratija i eksperimentisanje se javljaju kao sasvim poseban „etos“ (Moss, Urban, 2010).

Mosova vizija ranog obrazovanja je sljedeća: „... to je javni prostor ili forum, mjesto susreta među građanima, i odraslima i djecom, i vrsta kolaborativne radionice li laboratorije na korist ovim građanima. Kao takvo, to je mjesto neograničenih potencijala – prostor za mnoge, mnoge projekte i druge mogućnosti. Obrazovanje ... će biti važno. Ali mnogo toga se može dešavati pored obrazovanja ... projekti koji mogu uključivati ko-konstrukciju znanja

(učenja) za djecu i odrasle, obezbjeđivanje raličitih načina podrške odraslima, posebno roditeljima male djece; izgrađivanje društvene solidarnosti i kohezije zajednice; pomoć da se odupremo dominantnom diskursu, na primjer, kroz pedagošku dokumentaciju koja se naknadno diskutuje, i druge forme opresije koje dožive lokalne porodice i zajednice ... doprinos lokalnoj ekonomiji kroz podršku zaposlenim roditeljima i takođe odgovarajuću poslovnu ponudu u okviru samog centra; eksperimentisanje sa novim pedagoškim i projektima zajednice; i promocija rodne i drugih ravnopravnosti“ (Moss, 2014: 90). Centri za rano obrazovanje su, kako to vidi Mos, višenamjenski, i u njima se „briga o djeci“ vidi kao jedna od mnogih funkcija. Još značajnije, Mos ne opravdava postojanje i svrhu ovih centara terminologijom „ulaganja“, ili „cost-benefit“ proračuna. Oni imaju svoje opravdanje „kao jedna od malog broja socijalnih institucija koje su ključne za koheziju i stvaranje demokratskog društva“ (Moss, 2014: 91), i to baš stoga jer su ti centri prostori za susret građana, za deliberaciju, projekte od lokalnog značaja, koji se zapravo i ne mogu unaprijed predvidjeti; zato su to centri koji počivaju na uvjerenju i povjerenju u zajedničke snage, bez potrebe da sve kontrolišemo kroz unaprijed čvrsto definisane programe, i predodređene ciljeve i metode, u borbi protiv svega nepredvidivog, neoznatog, i iznenadnog (Moss, 2014). Mos vidi dijete, prije svega kao, jezikom Redo Emilija pedagogije, „bogato“ i „kompetentno“ dijete (Moss, 2014). Vaspitač je takođe „bogat i kompetentan ogromnim potencijalima, aktivni učenik koji ko-konstruiše znanje u odnosu sa drugima, ne samo sa djecom“, koji takođe, kao i djeca ima kapacitet za „stotinu jezika“ (Moss, 2014: 89). On je refleksivni praktičar, teoretičar ali i kritički mislilac, svjestan da njegova praksa proizilazi iz tačno određene teorije, i spreman da propituje razne paradigmatске pozicije i terisjke perspektive. Njega bi, prema Mosu, trebalo da odlikuje „demokratski profesionalizam“, odnosno stalna svijest o tome da njegovo čitanje svijeta, da njegovo paradigmatško polazište je samo jedno od mogućih.

Njegova paradigma počiva na post-strukturalizmu, post-modernizmu i post-kolonijalizmu (Moss, 2014: 93). Ontološki gledano, to je socio-konstruktivistički pristup, koji priznaje da je svijet i naše saznanje njemu onakvo kakvim ga mi činimo, te da ne postoje univerzalne i izolovane istine. Time pak nikako ne zapadamo, smatra Mos, u sferu moralnog

a ni saznanog relativizma, naprotiv; postmoderna etika o kojoj govori Bauman poziva na ozbiljnu odgovornost postmodernog čovjeka.

Sve ovo, pak, pretpostavlja „promjenu“ i to „transformativnu“ – „ona započinje pričanjem nove priče, ili, drugačije rečeno, usvajanjem novog načina mišljenja, drugačijim mišljenjem, koje se, Fukoovim jezikom, događa onda kad „neko ne može više misliti o stvarima na način na koji je ranije mislio o njima“. Sa ovom novom pričom, mi talasamo novu stvarnost, gledajući na svijet pod drugačijim svjetlom i iz drugačije perspektive“ (Moss, 2014: 8). Moss ističe kako promjenu ne treba shvatiti kao prelazak iz jednog u drugo stanje; ne, promjena je konstantan proces, ona postaje kvalitet stvari, kvalitet mišljenja, način mišljenja o stvarnosti (pa i o ranom obrazovanju). Rajtov koncept „stvarnih utopija“ Moss takođe postavlja kao pretpostavku ili oruđe za ostvarivanje njegove „priče“ o ranom obrazovanju (Moss, 2014). Utopičnost se odnosi na dozvoljavanje sebi da slobodno kreiramo vizuje alternativnih institucija (u ovom slučaju institucija ranog obrazovanja), kao odraz naših nadubljih humanih težnji da svakom biću obezbijedimo mogućnosti za prosperitetan život; „stvarno“ se odnosi na elemenat jasne teorijske a po mogućnosti i empirijske (studije slučaja koje pokazuju kako makar jedan segment naše zamišljene „utopije“ zaista i funkcioniše u praksi) vizije, odnosno, analize i dokaza o tome kako bi nove institucije zaista funkcionisale (Moss, 2014).

Razmotrimo još neka promišljanja o diskursima savremenog djetinjstva i načinima za prevrednovanje istih.

Meknotonova svoje viđenje ranog djetinjstva oblikuje kroz „kritičku refleksiju“, odnosno „kolektivno preispitivanje društvenih i političkih faktora koji proizvode znanje i prakse, zajedno sa korišćenjem ovih znanja za strateško transformisanje obrazovanje u društveno progresivnom pravcu“ (Mac Naughton, 2003: 3). Ovaj pristup kritičkoj refleksiji potekao je od Jirgena Habermasa, dok postmoderna perspektiva na nju podrazumijeva: propitivanje „velikih ideja“ odnosno podrazumijevajućih istina koje uzimamo „zdravo za gotovo“; istraživanje o tome odakle te velike istine o svijetu dolaze, ko ih generiše i čijim interesima služe; traženje mnogih perspektiva u odnosu na to šta se smatra istinom; davanje na značaju istinama onih grupa koje su konzistentno marginalizovane ili učutkivane; nastojanje da se politički dekonstruiše ono što radimo ili ono što mislimo kako bi se upravo

osnažile marginalizovane grupe (Lather 1991; Campbell et al. 2000; Kessler and Hauser, 2000 prema Mac Naughton, 2003: 3). U razmatranju poimanja djetinjstva, Meknotonova sučeljava nekoliko perspektiva istog, polazeći od Habermasovog tumačenja interesa vezanih za istinu, pa se tako razlikuje: konformističko, reformističko i transformativno poimanje djeteta kao osobe koja uči.

- Konformistička frakcija ključni interes u znanju vidi u mogućnosti da se putem istog prilagodimo, konformiramo svijetu (prirodi, kulturi);
- Reformistička se odnosi na mijenjanje kroz interakciju između prirode i kulture (konstruktivizam, psihodinamizam, neuronauka);
- Napokon transformativna frakcija se odnosi na znanje koje se transformiše u procesu kritičkog preispitivanja u čijem interesu su znanja koja posjedujemo, što nam omogućava da emancipujemo sebe i druge (Mac Naughton, 2003). Posljednji model učenika – konceptualizovan kroz transformaciju prirode i kulture – objedinjuje u sebi nekoliko škole mišljenja i to: socijalni-konstruktivizam i postmodernizam, feminističke i postkolonijalističke teorije (Mac Naughton, 2003: 70).

Mac Naughton (2003) ističe nekoliko ključnih odlika poimanja djeteta i djetinjstva, sa ove, postmoderne/transformativne pozicije: razlike između djece i odraslih nisu proizvod prirode već su kulturno uslovljenje; upravo stoga, te razlike variraju u zavisnosti od vremena, mjesta i kulture; upravo zato, ne postoji jedna, već više istina o tome ko je dijete ili šta je djetinjstvo; neke, pak, istine, su dominantnije zato što imaju institucionalnu podršku (kroz funkcionisanje režima istine) a ne zato što su više istinite; *razvoj* je problematičan termin kada govorimo o djetinjstvu, jer sugerise na neku vrstu nedovršenosti (dijete je manje „formirano“ od odraslog) i otvara prostor za manipulisanje, opresiju, praktikovanje moći; djeca stvaraju svoja značenja svijeta; odnosi odraslih djece uključuju odnose moći kroz funkcionisanje diskursa sa obje strane.

U osnovi transformativne/postmoderne epistemologije svakako je pedagoška misao Paula Freirea (Mac Naughton, 2003, Mac Naughton, 2005). Meknotonova objašnjava da je teorija kritičke pedagogije zapravo dio socijalnog aktivizma, kroz ono što Freire naziva

pristupom „postavljanje problema“, a ne bankovnim pristupom u obrazovanja, gdje se stvarni ivot i obrazovanje susreću, i gdje je obrazvanje mišljenje o životu, mijenjanje istog.

Neki aspekti savremenog djetinjstva važni za poimanje autonomije djeteta

Vudhed govori o četiri dominantne perspektive odnosno diskursa koji su oblikovali politike i prakse predškolskog vaspitanja. Najprije razmatra *razvojnu perspektivu*, čija je suština u normativima fizičkog psihosocijalnog razvoja djece; potom, *politička i ekonomska perspektiva*, koje počivaju na logici tržišta, ljudskog kapitala, ulaganja u predškolsko vaspitanje i isplativosti istog; *socijalno-kulturna pespektiva* sagledava djetinjstvo kao društveni konstrukt, i to takav u čijem stvaranju učestvuju i sama djeca; i, *perspektiva ljudskih prava*, koja počiva na insistiranju na potpunom uvažavanju ličnosti djece, čime se uspostavlja „nova vrsta univerzalnog standarda“ (Vudhed, 2012: 52). Posljednji pozicionira dijete kao subjekta prava, kome se, putem koncepta *participativnih prava*, napokon „daje glas“. Ako je moderno razumijevanje djetinjstva stajalo je na ideji o djetetu kao *biću potreba* – postmodernom, pak, počiva, između ostalog, na *diskursu prava*, djeteta kao subjekta prava (Turnšek, 2016).

Iz nekoliko razloga poslužićemo se i konceptualizacijom djetinjstva koju nudi *Konvencija o pravima djeteta*. Ona u velikoj mjeri označava ono što bi, makar u deklarativnom smislu, savremeno djetinjstvo trebalo da bude. Posebno ćemo se osvrnuti na koncept *participacije* koji je u Konvenciji promovisan a koji ima ne samo socijalne nego i jasne pedagoške implikacije.

Konvencija zaista predstavlja afirmativni, osnažujući model djeteta, „bogatog potencijalima“, kako ga je konceptualizovao L. Malaguzzi. Evo samo nekih od atributa koji se, prema Konvenciji, dodjeljuju djetetu i djetinjstvu, a idu u prilog iznesenoj tvrdnji:

- dijete je dovršeno i kompletno biće, čije se postojanje uvažava sada i ovdje, dok traje, bez čekanja da ono odraste i konačno postane odraslim;
- dijete je individua, koja se mora uvažavati u svim svojim posebnostima;

- raznolikosti bilo koje vrste ne smiju da budu osnova za diskriminaciju djece – sva prava pripadaju djeci jednako;
- dijete je slobodna i autonomna ličnost, čija se autonomnost iznad svega mora uvažavati;
- dijete, kao autonomno, ima pravo na slobodno izražavanje svojih mišljenja i stavova, i pravo na uzvratno poštovanje istih;
- dijete je kompetentno da potpuno učestvuje u svom životu, bilo kroz učešće u odlukama koje ga se tiču, ili kroz stvarno participiranje u aktivnostima njegovog realnog života;
- dijete je odgovorno biće, prema sebi, drugima i zajednici u kojoj živi;
- dijete je dostojanstveno biće, kome se, kao takvom duguje i dostojanstven život, usmjeren prema njegovanju i razvoju njegovih fizičkih i duhovnih potencijala do maksimalnih mogućnosti;
- nadalje, dijete je biće vrijedno poštovanja, vrijedno vjere u njegove sposobnosti, kome mora da se omogućiti punovrijedan i dostojanstven život.

Konvencija o pravima djeteta se smatra i revolucionarnim dokumentom utoliko ukoliko je uspostavila fenomen *participativnih prava* djece. Participacija se, formalno gledano, u tekstu Konvencije javlja na tri načina (Konvencija o pravima djeteta):

1. kao jedan od četiri osnovna principa Konvencije (pravo na život, opstanak i razvoj (član 6), pravo na nediskriminaciju (član 2), najbolji interes djeteta (član 3)), u čijem bi svjetlu trebalo da se tumače i sva druga prava garantovana Konvencijom;
2. kao grupa participativnih prava, kao što su: sloboda izražavanja (član 13), pravo na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijesti (član 14), sloboda okupljanja (član 15), pravo na privatnost (član 16), pravo na informisanje (član 17);
3. kao pojedinačan član Konvencije – član 12, koji obavezuje države ugovornice da obezbijede pravo slobodnog izražavanja mišljenja djetetu koje je sposobno da ga formira, na način što će se mišljenju djeteta posvetiti dužna pažnja u skladu sa njegovom zrelošću.

Princip participacije utemeljen prije svega na priznavanju djetetove *sposobnosti da formira svoje mišljenje*, u skladu sa uzrastom i razvojnim mogućnostima. Dijete je u stanju

da formirano mišljenje o stvarima koje ga se tiču i *izrazi*, a dužnost države je da *obezbjedi mogućnost* da dijete bude saslušano. No, ona je mnogo više od pukog učestvovanja u donošenju odluka, zajedničkog definisanja pravila rada, davanja svog mišljenja i uopšte više od nekog ospoljenog učešća. Suštinska participacija djeteta odvija se na *unutrašnjem planu*, na planu aktivizacije svih njegovih potencijala. Ona je *preduslov potpunog razvoja ličnosti djeteta*, i u krajnjem, kako ćemo vidjeti u poglavljima koja slijede, participacija kao intrinzička dejstvenogst preduslov je autonomije djeteta.

Iako se može istaći generalna saglasnost među teoretičarima ranog obrazovanja da je djeci, i sa stanovišta dječijih prava, neophodno omogućiti direktnu participaciju u vaspitno-obrazovnom procesu, od najranijih uzrasta, neki ističu nedostatak razumijevanja toga šta zapravo znači ta participacija i na koji način je izvodiva u kontekstu vaspitanja i obrazovanja male djece. Obaveza je odraslih, odnosno, vaspitača, da „pomognu maloj djeci da se uključe u sopstveno obrazovno okruženje, dajući im priliku da pokažu svoje perspektive o pitanjima koja se tiču kurikuluma i pedagogije“ (Dunphy, 2012: 290). Ovo je zapravo moguće ostvariti oslanjajući se na Brunerov (1999) koncept „pedagogije uzajamnosti“, te koncept „vođene participacije“ (Rogoff, 1990), ili „responzivno podučavanje“ (Stremmel, 1993, prema Dunphy, 2012), kako smatra ova autorka. Savremena sociologija djetinjstva ističe neophodnost „slušanja glasova djece“, te potrebu da promijenimo način na koji vidimo djecu, da bismo zaista i mogli čuti njihove glasove (Prout, 2003), ali jednako tako i savremena pedagogija insistira na tome, sa naglaskom na koncept „pedagogije slušanja“ (Malaguzzi, 1998). „Struktura društva odraslih ograničava mogućnosti djece za potvrdu njihove autonomije“ (Punch, 2003: 23). Odnosi između odraslih i djece ne bi trebali biti viđeni kao odnosi zavisnosti ili nezavisnosti, iako su bazirani na nejednakim odnosima moći među generacijama – djeca moraju pregovarati svoje pozicije unutar ovih odnosa (Punch, 2003).

Savremeno djetinjstvo se shvata i kao *generacijski* fenomen (Alanen, 2003), odnosno može se razumjeti kroz „generacijsku strukturu ili poredak koji se odnosi na složen set socijalnih procesa putem koji ljudi postaju (kostruišu se kao) „djeca“, dok drugi ljudi postaju (su konstruisani kao) „odrasli““ (Alanen, 1992, Honig, 1999 prema Alanen, 2003: 21). Odnosno, djetinjstvo se zapravo ustanovljava kao relacioni koncept (Mayall, 2003), takav u kome se odnos dijete-odrasli shvata kao međuzavisnost koja se kroz vrijeme i prostor

neprekidno i iznova pregovara (Punch, 2003). Autonomija i odraslih i djece mora biti shvaćena u „terminima odnosa“ (Wyness, 2013: 433). „Veza između participacije i autonomije protkana u pojačanom odnosu međuzavisnosti odraslih i djece“, ističe Vajns (Wyness, 2013: 433). Generalno gledano, Vajns zapravo predlaže jedan „relacioni“ pristup participaciji (Wyness, 2013), koji prepoznaje pojedinačno i ulogu djece i ulogu odraslih. On ističe se kako su dijete i odrasli dvije distinktivne kategorije, koje u isto vrijeme pretpostavljaju jedna drugu. Dakle, postoji vrlo važna *odnosna, relaciona dimenzija* u ovoj teoriji, prema kojoj se i djeca i odrasli razvijaju i profinjuju svoje generacijske indentitete u i kroz praksu zajedničkog života i odnosa (Wyness, 2013: 435). Vajns ističe kako se analiza dječije participacije često svodi na priču o djeci kao nosiocima prava, te da se u tom procesu često zanemaruje međuzavisnost odraslih i djece u različitim kontekstima. Upravo stoga, on „vraća“ odrasle u diskusiju o dječijim pravima, i to kao partnere u saradnji i aktere koji uzimaju cijeli niz uloga u participativnom kontekstu. „Ovo znači premještanje dječije participacije u okviru intergeneracijskog dijaloga“, ističe Vajns (Wyness, 2013: 430). On nadalje razmatra pitanje autentične participacije, s obzirom na uvažavanje stavova odnosno „glasa“ djece, nalazeći kako autentičnost dječijeg glasa zapravo znači njegovu „čistotu“, odnosno činjenicu da djeteova poruka nije posredovana, podučena, upravljena, interpretirana, odnosno, da je djetetova poruka vezana za fundamentalne interese djece, koje odraslima onemogućavaju interpretaciju tog stava ili poruke (Wyness, 2013). Vajns se posebno osvrće na Hartovu hijerarhiju participacije, ističući kako je to model koji su brojni naučnici koristili kako u istraživačke svrhe, tako i na čisto idejnom nivou, podržavajući činjenicu da se u ovom konceptu participacija djece ne vidi kao isključivanje odraslih – naime, i najviši nivo participacije predstavlja aktivnost iniciranu od strane djece u kojoj se odluke donose zajedno sa odraslima (Wyness, 2013). Ipak, autor predlaže horizontalnu umjesto vertikalne konceptualizacije participacije, koja bi označavala postojanje različitih ali ne nužno i inferiornijih formi participacije, ili manje podobnih. Naime, uviđa se kako je podobnije govoriti o tome koja forma participacije manje ili više odgovara određenom institucionalnom kontekstu i interakciji odrasli-dijete, nego li govoriti o tome da li je neki vid participacije više „oslobođen odraslih“ ili „centriran na dijete“ (Wyness, 2013: 433). Osim toga, kao drugu bitnu stavku u diskursu o participaciji, Vajns ističe kako i o odraslosti i o

djetinjstvu govori kao o „nekompletnim“, te da i odrasli imaju potrebu za pomoći u „posredovanju“ svog glasa, svojih poruka, i svog razumijevanja svijeta (Wyness, 2013). Jasno je stoga da i djeca imaju istu potrebu. Stoga autonomija i jednih i drugih mora biti shvaćena u „terminima odnosa“ (Wyness, 2013). „Veza između participacije i autonomije protkana u pojačanom odnosu međuzavisnosti odraslih i djece“, ističe Vajns (Wyness, 2013: 433).

Generalno gledano, Vajns zapravo predlaže jedan „relacioni“ pristup participaciji (Wyness, 2013), koji prepoznaje pojedinačno i ulogu djece i ulogu odraslih. Oslanjajući se na Aleleninu strukturalnu analizu, ističe se kako su dijete i odrasli dvije distinktivne kategorije, koje u isto vrijeme pretpostavljaju jedna drugu. Dakle, postoji vrlo važna odnosna, relaciona dimenzija u ovoj teroji, prema kojoj se i djeca i odrasli razvijaju i profinjuju svoje generacijske indetitete u i kroz praksu zajedničkog života i odnosa (Wyness, 2013). Primjenjujući ovu teoriju na fenomen dječije participacije, ističe se neophodnost intergeneracijskog dijaloga i saradnje u vaspitno-obrazovnim ustanovama. U tom smislu, iskrsava fenomen „prevođenja“ (Cooke-Sather prema Fielding, 2007: 305), koji podrazumijeva da se u tekućem dijalogu između djece i vaspitača vaspitači odnose prema djeci na način da prevode sami sebe djeci, a ne da prevode samu djecu, odnosno njihova značenja, te da podrže i djecu u procesu objašnjavanja i prevođenaj samih sebe drugima (Wyness, 2013).

Početak novog vijeka, označen kao post-tradicionalno društvo (Giddens, 1994), ili kasna modernost (Beck, 1997), sa neoliberalnim ustrojem društva, individualistički i kompetitivno nastrojenim, iznjedrilo je „*kulturu pregovaranja*“ kao dominantnu formu odnosa u porodicama (Vandenbroeck, Bouverne-De Bie, 2006: 133), prema kojoj djeca počinju sve manje da se razlikuju od odraslih. Stoga se, posebno u obrazovanju, počinje naglašavati slika djeteta kao onog koje je bogato potencijalima, snažno, moćno, kompetentno, i nadasve, povezano sa odraslima i drugom djecom (Malaguzzi, 1998). Ipak, površan odnos prema ovakvoj konstrukciji mogao bi uputiti na to da je okrenuta nova stranica u istoriji, označena u terminima „oslobođenja djetinjstva“ (Hengst, 2001 cited in Jans, 2004), nestanka djetinjstva (Postman, 1982). Ipak, autori predlažu da se na konstrukciju autonomnog djeteta, djeteta kompetentnog društvenog aktera gleda kao na još samo jednu

istorijsku konstrukciju djetinjstva, uslovljenu konstrukcijom odraslosti (u kojoj odrasle, kako je već pomenuto, sagledavamo sa pozicija nekompletnih ili nekompetentnih), kao i sprecificnim ekonomskim, sociokulturnim i političkim kontekstom (Vandenbroeck, Bouverne-De Bie, 2006). Takva perspektiva nam, prema ovim autorima, omogućava da uočavamo promjene ali i konstante u cijeloj toj priči, na primjer, konstantu i kontinuitet u načinu na koji se i odrasli i djeca dekontekstualizuju, kao i na kontinuitet u odnosima moći koji su na djelu u obrazovanju (sa stanovišta koncepcije djetinjstva) (Vandenbroeck, Bouverne-De Bie, 2006).

No, autori ističu kako se o pregovaranju kao pedagoškoj normi govori kao o ultimativnom „dobru“ (Ibidem). Ovo se često eksplicira kroz primjer tipologija roditeljstva ili vaspitnih stilova uopšte, pa se kao pozitivan ističe autoritativni a ne autoritarni stil; takođe ističe se normativni aspekt pregovaranja, i veza između pregovaranja i razvojnih ishoda u odraslosti, kao što su dobrobit individue i njena autonomija (Vandenbroeck, Bouverne-De Bie, 2006). Međutim, autori smatraju kako pregovaranje kao obrazovna norma smješta pojedinca u takav normativni sistem koji favorizuje individualnost, kao i verbalne sposobnosti pojedinca da tu svoju individualnost i iskažu, dok se neke druge forme interakcije i iskazivanja sopstva zanemaruju. Dakle, o tome trebamo voditi računa kada govorimo o pregovaranju kao obrazovnoj normi. Odnosno, ovi autori ne vide ništa problematično u samoj normi pregovaranja, ali da, upozoravaju na opasnost dekontekstualizovanja iste, čime bi ona mogla postati samo još jedan civilizacijski proces. I u tom smislu, oni predlažu rekontekstualizovanje dječijeg angažovanja, tako što će se razmatrati nejednakosti u uslovima za pregovaranje, ili, priznavanje da agency može značiti različito u različitim kontekstima (Vandenbroeck, Bouverne-De Bie, 2006).

Isti poentiraju kako je ključna tačka u razmatranju konstrukta djetinjstva i djeteta kao društvenog aktera, a sa pozicija obrazovanja, zapravo pitanje *odnosa moći*. Pritome ističu kako nam istraživanje konstrukcije djetinjstva i konstrukcije odraslosti koje su neizostavno vezane jedna za drugu pokazuje kako odnosi moći ne mogu biti svođeni na dihotomiju odrasli-dijete (Vandenbroeck, Bouverne-De Bie, 2006).

Vandenbroeck i Bouverne-De Bieva su s stava kako je ovaj pedagoški fokus na autonomno dijete u kasnoj modernosti zapravo takođe proizvod liberalnog, slobodnom

tržištu orijentisanog društva, koje je u potrebi za autonomnim, perduzumljivim pojedincima (Vandenbroeck, Bouverne-De Bie, 2006). Dakle, činjenica da se individualnost i sposobnost samo-izražavanja pozicioniraju više u hijerarhiji na obrazovnim agendama nego li zajedništvo i solidarnost, pitanje je socijalne i istorijske konstrukcije, prije nego li neke univerzalne, unaprijed date hijerarhije, što pokazuju i kros-kulturna etnografska istraživanja (autori se ovdje pozivaju na Tobina et al. 1989).

Sličan nalaz ističe i Smitova (2011), koja se bavi pitanjem „upravljanja“ djetinjstvom, kao tekovinom neoliberalnog društvenog ustrojstva, te odnosom ovih strategija (upravljanja) zasnovanih na autonomiji i odgovornosti – i tradicionalnijih pristupa kontrolisanja djece. Takođe, problematizuje i pitanje „responsabilizacije“ kao strategije upravljanja u djetinjstvu. Ova strategija oslanja se na liberalizam, koji igra na kartu voljnosti i kapaciteta individue da izabere da upravlja sobom na odgovoran način (Smith, 2011). Dakle, liberalno upravljanje je prije svega pitanje osnaživanja odgovornih, „upravljivih subjekata“ (Rose, 1999 prema Smith, 2011: 25). Ovaj proces se u značajnoj mjeri odvija u školama i domovima.

Autorka se potom poziva na Kris Dženks (2005) i njene predložene slike djetinjstva: Dionizijsko dijete (zlo, divlje, senzualno, „prvobitni grijeh“) i Apolonijsko (instrinzično dobro, čak i anđeosko). Dionizijskom kao vaspitna norma odgovara striktna kontrola, čak i sila ako je neophodno, dok Apolonijskom odgovara takozvani „child centered approach“, odnosno, dozvoljavanje toj prvobitno dobroj i neiskvarenoj prirodi da se iskaže. U osnovi obje koncepcije je vizija „nevinosti“, s tim da je kod Dionizijskog djeteta riječ o postizanju te nevinosti, dakle, dostignutoj nevinosti, dok je kod Apolonijskog, riječ o njegovanju iste, odnosno o urođenoj nevinosti (Isto). Autorka ističe kako je upravo koncept nevinosti vjekovima određivao koncepciju djetinjstva u društvu, te da se posljednjih decenija ta vizija počinje rekonceptualizovati, posebno u okviru talasa nove sociologije djetinjstva. Dakle, nastaje relativno nova koncepcija djeteta kao „kompetentnog društvenog aktera“, i ta slika jakog a ne slabog djeteta bitno je uticala na teoriju, praksu ali i politiku u oblasti djetinjstva. Uspon „participativnog djeteta“ vidljiv je posebno u javnoj sferi, u okviru poštovanja koncepta dječijih prava (Član 12 i 13, participativna prava), ali se isto tako ovaj koncept odomaćio i u privatnom domenu, porodičnog i školskog vaspitanja. U ovom smislu, autorka

se poziva na Vandenbrouka i Bovern- De Bievu, koji ističu kako odgajanje djece postaje sve demokratičnije, zasnovano na otvorenoj komunikaciji i pregovornju (Smith, 2011).

Autorka po uzoru na konceptualizaciju K. Dženks, predlaže i Athenino dijete, kao sliku djetinjstva koja odgovara savremenom društvu. Athenino dijete je predstavljeno kao simbol relativno novog modusa upravljanja djetinjstvom putem strategija participacije i „responsabilizacije“ (Smith, 2011: 31). Odgovornost za uspjeh više ne leži na društvu nego na individui, a neoliberalizam potražuje refleksivne, prilagodljive, preduzimljive pojedince sposobne za samoaktualizaciju kroz izbor. Autorka zaključuje kako oba modela Dionizijsko i Apolonijsko zapravo poertavaju podvojenost entiteta odraslih i djece, dok je Ateninom modelu koji ona predlaže prisutno oslabljivanje granica između ovo dvoje (Smith, 2011).

Vandenbrok i Bovern-De Bi instiču kako je u okviru talasa „nove sociologije djetinjstva“ tematizovano dijete kao *kompetentan društveni akter* (James and Prout, 2005; James *et al.*, 1998; Wyness, 2000), što predstavlja korak naprijed, jer se napokon jednoj društvenoj kategoriji, diskriminisanoj po osnovi godina, daje pravo glasa, i „vizibilnost“. Djetinjstvu se pristupa ne kao prirodnoj niti biološkoj fazi, već kao „specifičnoj strukturalnoj i kulturološkoj komponenti društva“ (Turnšek, 2016: 8). Ipak, fenomen djeteta kao društvenog aktera postaje predmetom kritičke analize posljednjih godina, i insistira se na kritičkom promišljanju paradigme participativne pedagogije, kako ista ne bi postala još jedna doksa u vaspitanju. Praveći istorijski osvrt na tumačenje pojma djetinjstva, autori se pozivaju na Alison James (James *et al.*, 1998), i konstrukciju „presociološkog djeteta“, koje označava jedan istorijski period u kome dijete nije bilo prepoznavano kao socijalna grupa. Pa se tako prepoznaje konstrukt „Krhkog djeteta“ (ili djeteta u riziku) (kasni XIX i početak XX vijeka), čija je konstrukcija zapravo čvrsto povezana sa konstrukcijom Odgovorne majke, sa dvostrukom odgovornošću, prema djetetu, i prema društvu. Na ovom primjeru autor pokazuje kako zapravo nešto što je prvobitno socijalni fenomen (visoka stopa smrtnosti djece u tom periodu), se označava kao socijalni problem, koji se potom transformiše u pedagoški, i na taj način se individualizuje. Dakle, majka se označava kao neadekvatna za podizanje djeteta, što za posljedicu ima kosntrukciju slike djeteta kao onog u potrebi za brigom i zaštitom. Autori zaključuju kako je konstrukcija djetinjstva uvijek blisko povezana i zavisna od konstrukcije roditeljstva odnosno odraslosti (Vandenbroeck, Bouverne-De Bie, 2006).

Da sumiramo, u savremenoj konceptualizaciji djetinjstva, bez obzira na brojne unutrašnje protivrječnosti, postoji borba da se prevrednuju odnosi moći između odraslih i djece, kroz strategije pregovaranja; u osnovi ovih nastojanja zapravo je sagledavanje autonomije djeteta i cjelokupnog djetinjstva kao relacionih fenomena – fenomena koji nastaju u odnosima između entiteta djeteta i odraslih. Upravo sa pozicija ovakvog razumijevanja oba ova pojma i mi polazimo u našem radu.

Da li je savremeno „djetinjstvo u krizi“?

Zadržaćemo se kratko na još nekim aspektima savremenog djetinjstva, koja svjedoče velikim unutrašnjim protivrječnostima, budući da brojni autori ističu kako djetinjstvo u savremenom svijetu ima izrazito paradoksalnu poziciju.

Kon ističe nekoliko karakterističnih paradoksalnosti odnosa savremenog društva i djetinjstva, pozivajući se na Kvortrupa: odrasli žele djecu, ali ih sve manje rađaju; odrasli vjeruju da je dobro da što više vremena provode sa djecom, ali su u stvarnom životu sve više odvojeni od njih; odrasli cijene i uvažavaju spontanost djece, ali sve više organizuju njihov život; odrasli smatraju da djecu treba odgajati u demokratskom duhu, pa ipak se ona uglavnom odgajaju putem upravljanja i svojevrzne kontrole i slično. Kvortrup objašnjava neke od ovih paradoksa vladavinom „ideologije porodice“ – princip koji se održao uprkos svim društvenim promjenama, a koji roditelje pozicionira kao prevashodno odgovorne za svoju djecu (Kvortrup prema Kon, 1991).

Bronfenbrenner takođe ističe prisutnost fenomena alijenacije, koja svoje porijeklo ima prije svega u promjenama u instituciji porodice, odnosno debalansa u organizaciji istih, koja nije po sebi njihova karakteristika, već je uslovljena okolnostima u kojima porodice žive (Bronfenbrenner, 1974). Sve, naime, upućuje na eroziju porodične strukture, ili „ekološku eroziju“ (Bronfenbrenner, 1974, Bronfenbrenner, 1981, Bronfenbrenner, 1984). Bronfenbrenner i Moris krajem 20. vijeka ističu fenomen „rastućeg haosa“ u porodicama, školama, vršnjačkim grupama i drugim okruženjima u kojima odrastaju djeca (Bronfenbrenner, 1995, Bronfenbrenner, Evans, 2000; Bronfenbrenner, Morris, 2006, prema

Marojević, 2017), i uporedo sa tim, urušavanje u domenu njihovih karaktera i kompetencija. Taj haos „podriva stvaranje i stabilnost odnosa i aktivnosti koje su ključne za psihološki razvoj“ (Bronfenbrenner, 1995: 644). On konstatuje progresivno opadanje brige za dobrobit drugih ljudi kao ključni razvojni izazov i problem u 21. vijeku (Marojević, 2017).

Zornado konstruiše pojam „otuđenog roditeljstva“ koje karakteriše savremeno djetinjstvo, a odnosi se na takav vaspitni stil koji „ohrabruje dijete da potisne sopstvene emocionalne potrebe u korist odraslog koji „zna bolje““, budući konstantno zabrinuto za fenomen „razmaženog djeteta“ (Zornado, 2001). U takvom „tipu“ savremenog roditeljstva, roditelji zapravo djeci prenose istu onu lekciju koju su sami naučili u sopstvenom djetinjstvu, lekciju tako pogubnu po čovjekov razvoj – „poslušništvo“, odnosno, u isto vrijeme, podučavaju ih lekciji „dominacije“, učeći ih da je važno dominirati drugima a ne „pregovarati“ (Zornado, 2001). Budući podizano na ovim vrijednostima, dijete se zapravo uči oštroj razlici između „ja“ i „drugi“, koji su suprotstavljeni po principu *odnosa moći* (Zornado, 2001). Ovo sve, pak, imalo je izuzetan uticaj na *institucionalne vrijednosti* (pa i na škole i vrtiće), u kojima dominiraju: „poslušništvo, pasivnost, hijerarhija, takmičenje i dominacija odraslog nad djetetom“, a koje sa svoje strane djecu ostavljaju izuzetno podložnim ideologiji moći i konzumerizma koji su prisutni u kulturološkim narativima svake vrste oko nas (Zornado, 2001: 219).

Marjanovićeva tačno zapaža, a danas se u potpunosti može ponoviti, kako „... deca nemaju više prilike da učestvuju u osnovnim formama življenja roditelja“, čime započinje proces izdvajanja djece kao posebne društvene grupacije, odnosno, proces „segregacije dečje javnosti“ (Marjanović, 1987: 22). Ona smatra da je „izmenjeni društveni položaj dece stvorio jedno novo polje odrastanja“ (Marjanović, 1987: 23), i ne samo to, već „deca postaju drugačije organizovana na unutrašnjem planu“ (Isto). Marjanovićeva govori o *dvosmislenosti* u načinu vaspitavanja, jer su u koliziji „novo osećanje deteta i djetinjstva“ ili „novi senzibilitet odraslih prema deci“, koji pak ostaje marginalan, u odnosu na „stvarni položaj dece u odnosu na odrasle“, za koji Sanda upotrebljava termin „tvrđava konzervativnosti vaspitanja“, a koji karakteriše „neravnopravnost“ kao ključni problem odnosa između ova dva entiteta. „Otuda jedino temeljna promena odnosa između odraslih i dece, preobražavanje i uzdizanje ovog odnosa do nivoa partnerstva može da dovede do emancipacije vaspitanja“ (Marjanović,

1987: 25). „Uspostavljanjem stvarne uzajamnosti između odraslih i dece mogli bi ogromni oslobodilački potencijali društva, koji se još tako stihijno ispoljavaju u novom senzibilitetu odraslih, biti svesni i sistematski usmereni na oblikovanje autentičnog djetinjstva“ (Isto).

O krizi savremenog djetinjstva govore mnoge studije. Kehily (2010) u svojoj studiji koja predstavlja analizu teksta (selektivno čitanje popularnih i široj javnosti dostupnih novina, knjiga, izvještaja i magazina o djetinjstvu i roditeljstvu tokom trogodišnjeg perioda, od 2004. do 2007. godine) svjedoči kako su dokazi da je djetinjstvo u krizi od početka 21. vijeka prisutni svuda oko nas. Posebnu pažnju zaokuplja joj tekst Sju Palmer „Toksično djetinjstvo: Kako moderni svijet šteti našoj djeci i šta možemo učiniti povodom toga“ (2006). Palmerova ističe kako tehnološke promjene tokom posljednjih 25 godina imale jak uticaj na moderni život. Sporedni efekti kulturnih promjena proizveli su „toksični koktel“ koji nanosi štetu kognitivnom, socijalnom i emocionalnom razvoju djece, pri tom ističući kako je ključni sastojak tog koktela „konzumerizam“ (Kehily, 2010). Došlo je do toga da djeca asociraju sreću sa „stvarima“, i njeguju posjedničku prirodu potrošačkih obrazaca života: željenje stvari, kupovanje stvari, posjedovanje stvari, a sve to učinilo je da se zamagli ideja o sreći i načinu na koji se do iste može doći. Drugi značajan sastojak toksičnog koktela je, prema Palmerovoj, omalovažavanje, nipodaštavanje igre i prostora za igru, i stres usljed ispitivanja i testiranja te akademskog postignuća uopšte (Kehily, 2010). Ono što autorka zaključuje, a što je saglasno i sa Zornadovim viđenjem uzroka „krize djetinjstva“, je činjenica kako je zapravo ista uslovljena „anksioznošću odraslih i nesigurnošću u „novim vremenima“ (Kehily, 2010: 183), odnosno „anksioznošću vezivanja“ koja je normativni rezultat „distanciranog roditeljstva“ (Zornado, 2001: 188).

Djetinjstvo kod nas

Budući da nam nije poznato istraživanje koje se bavilo crnogorskim modelom djetinjstva a koje je utemeljilo i odgovarajuću teoriju o istom, na ovom mjestu, kao najsrodnije, ističemo nalaze istraživanja o modelu djetinjstva u Srbiji – ne samo zbog geografske blizine, zajedničkog istorijskog i kulturnog nasljeđa, već i zbog činjenice da obje

pripadaju kolektivističkoj kulturi, prema Hofstedovom kontinuumu individualističke odnosno kolektivističke kulture (Hofstede *et al.* 2010). Budući da ćemo se u nekom od narednih poglavlja baviti kulturološkom uslovljenošću autoriteta vaspitača, autonomije djeteta, te sveukupno, modela djetinjstva, ovdje ćemo samo ukratko ocrtati najvažnije karakteristike slike o djetetu u Srbiji.

U raspravama o poziciji djeteta i djetinjstva u životu naroda našeg podneblja, neizbježnom se smatra obimna etnopsihološka studija Žarka Trebješanina „Predstava o djetetu u srpskoj kulturi“. Ovaj autor je svoje istraživanje utemeljio na podacima iz različitih oblasti – etnografije, lingvistike, psihologije, sociologije, pedagogije – i izveo stav o postojanju dva modela djetinjstva u srpskoj kulturi. Riječ je o sakralnoj, mitsko-magijskoj predstavi, zasnovanoj na mitskom i religijskom poimanju svijeta, koja zapravo predstavlja sistem vjerovanja i stavova u odnosu na djetinjstvo, te običaja, rituala, obreda koji se vezuju za odrastanje djeteta. Nasuprot ovoj slici, u narodu postoji i svjetovna, empirijsko-racionalna ili profana predstava o djetetu, zasnovana na iskustvu, pa samim tim i lakše pojmljiva, ali manje koherentna slika u odnosu na mitsko-magijsku. Dva pomenuta modela ističu, kao zajedničku, sliku djeteta kao „malog, nekog, slabog i ne-ljudskog (nerazumnog, nesocijalizovanog itd.)“ (Trebješanin, 2008: 241), dok se cilj i svrha razvoja prepoznaju u postajanju odraslim, socijalizovanim članom zajednice. Dijete je nekompletno, a samim tim i vrlo zavisno i upućeno na odraslog, čiji je zadatak da ga vaspitanjem učini pouzdanim, razumnim, zrelim ljudskim bićem. Cilj razvoja djeteta je „da postane odrastao, punopravan član patrijarhalne zajednice“ (Trebješanin, 2008: 238). Trebješanin ističe kako svjetovni model prepoznaje dijete kao *animal educandum*, biće koje bez roditeljske, ili brige odraslog ne može stasati i postati čovjekom. Kao takvo, ono se nalazi na margini društva, i njegov status je izrazito podređen i pokoran (Isto). Ono ćuti kad odrasli govore, odgovara samo kad mu se postavi pitanje, gleda u zemlju kad mu se odrasli obraća, odmah izvršava sve što odrasli zahtijeva, pa i objeđuje nakon odraslih. Kako se patrijarhalna kultura, kakva je naša, odlikuje izrazitom dihotomijom muško-žensko, tako ni slučaj djece nije lišen ove podjele. Tako je već samim rođenjem muško dijete privilegovano u odnosu na žensko, i njegovo odrastanje predstavlja uzlazni put postajanja punopravnim i ravnopravnim članom zajednice, koji ima visoko mjesto u porodičnoj i društvenoj hijerarhiji (Trebješanin, 2008). Životni put ženskog

djeteta niukoliko se ne može okarakterisati kao uzlazan. Nizak položaj tokom odrastanja postaje naročito nezavidan udajom djevojke, kada ona u svojoj novoj kući ima najniži status u toku života – status one koja mora svima da udovolji. Pобоljšanje dolazi eventualnim rađanjem muškog djeteta, a najviše uvažavanja žena ima kada ostari, kao svekrva. Ove odlike karakterišu „deficitarni model djetinjstva“, koji polazi sa pozicija o ne-dovršenosti, ne-potpunosti djetetovog razvoja (Pešić, xxx: 2). Kada je riječ o ulozi lične aktivnosti pojedinca u sopstvenom razvoju i životu, prema svjetovnom modelu, taj se faktor ne pronalaz kao posebno značajan (Trebješanin, 2008).

Mnogi autori ističu kako odrastanje u našoj kulturi zapravo odlikuje suštinska protivrječnost, koja proizvodi „hroničnu konfuziju u generacijama koje koračaju ka svetu odraslih“ (Dejanović, 1999: 20). To je zapravo model odrastanja koji kombinuje sile paternalizma i permisivnosti, i prepliće stavove o djetetu kao nekompetentnom, onome kome treba zaštita, a koje se, posljedično, od prezaštićenog proizvodi u zavisnog i nesposobnog.

Odnos prema djetetu u modernosti ocjenjuje kao protivrječan i Mirjana Pešić. Djeca su, prema ovoj autorki, marginalizovana grupa, kako sa stanovišta porodice, tako i sa stanovišta društva. „Budući da nema ekonomsku vrednost i da ga ne odlikuje racionalnost, sve što pripada svetu deteta je zapravo manje značajno i neozbiljno, sa stanovišta savremene tehnološke racionalnosti“ (Pešić, xxx: 3). U odnosu društva prema djetinjstvu, može da se uoči jedan suptilniji, ali jednako poguban ekonomski interes – iako danas dijete nije direktno eksploatisano u formi dječijeg rada (mada je i to vrlo prisutno, iako prikrivano), sentimentalni doživljaj djeteta koristi se u komercijalne svrhe, pa je sve više djece koja se pojavljuju u reklamama raznih, ne samo njima namijenjenih proizvoda, dešava se komercijalizacija igre, i proizvodnje psiholoških potreba kao potrošačkih, koje samo zadovoljavaju interese proizvodnje. Kada je riječ o položaju djeteta unutar porodice, s obzirom na vrijednost koju ono ima za roditelje, takođe se dolazi na „rizičan teren“, naročito sa pedagoškog stanovišta – teren prezaštićivanja, i pretjeranog posvećivanja djeci, koje umjesto sposobnih i kompetentnih aktera društva, čini od njih uvijek zavisne objekte manipulacije roditelja. Time se zapravo i produbljava jaz između odraslih i djece, opet stvara distanca karakteristična za pomenuti deficitarni model djetinjstva, po kome je dijete ono koje „još uvijek nije...“ ono što bi trebalo da bude – odrasli.

AUTONOMIJA

„Poštovanje autonomije i dostojanstva svakog pojedinca je etički imperativ, a ne usluga koju činimo jedni drugima.“
(Freire, 2017: 42).

Šta je autonomija djeteta?

Pregled literature u oblasti obrazovanja pokazuje kako se pojam autonomije veoma često asocira a i značenjski poistovjećuje sa sljedećim pedagoško-psihološkim konceptima: samoregulacija, samoautorstvo, samopouzdanje, samoupravljanje, dejstvenost, individualnost, sloboda, emancipacija, oslobađanje, samokontrola, nezavisnost (Castle, 2004). Autonomija zaista predstavlja višeslojan koncept, kome je moguće prići sa različitih stanovišta. To je „jedan od najkontroverznijih teorijskih konstrukata u literaturi o razvoju, socijalizaciji i dobrobiti“ (Ryan, *et al.*, 2015: 795), i relativno rijetko se razjašnjava i precizira njegovo značenje u emocionalnom, motivacionom, iskustvenom i razvojnom smislu. Višesmislenom poimanju autonomije dodatno doprinosi značenjsko „preklapanje“ sličnih konstrukata, poput nezavisnosti, slobodne volje ili individualizma.

Za naše razumijevanje autonomije posebno su važne dvije perspektive – *kritička*, na jednoj strani, i *perspektiva SDT-teorije*, na drugoj. Prije nego pređemo na objašnjenje fenomena autonomije djeteta sa pozicija pomenutih teorija, na ovom mjestu naglašavamo kako *razvojna perspektiva, odnosno, shvatanje autonomije kao prvenstveno razvojne karakteristike određenog uzrasta (Erikson, 2008) nije paradigmatičko opredjeljenje našeg rada*. Razlozi za ovo su višestruki: ako bismo autonomiju shvatali samo kao uzrasnu kategoriju, na taj način bismo, između ostalog, i suzili sebi istraživačko i teorijsko polje na polje psihologije, za šta, osim što nismo motivisani, u krajnjem, nismo ni kompetentni; sa druge strane, upravo perspektiva kritičke pedagogije i SDT-teorije o ljudskoj motivaciji otvara nam znatno šire konceptijske i istraživačke vidike, koji omogućavaju da autonomiju djeteta posmatramo kao jedan od pedagoških ideala savremenog obrazovanja, a i kao važan aspekt postmodernog modela djetinjstva, pristupajući mu, pri tom, iz *relacione, interakcijske perspektive – perspektive odnosa vaspitač-dijete*. Osim toga, otklon od

isključivo razvojnog stanovišta u shvatanju autonomije će usloviti i određene metodološke izbore u našem istraživanju (u odjeljku o Metodologiji), pa je i sa tog stanovišta važno biti svjestan ovog paradigmatkog izbora i utemeljenja rada.

Autonomija djeteta: kritičko-pedagoško utemeljenje. Za nas je od posebne važnosti kritičko-konstruktivistička perspektiva koja predstavlja svojevrsan paradigmatki okvir našeg rada, a daje i poseban kontekst za razumijevanje koncepta autonomije. Autonomija za Freire suštinski znači emancipaciju – oslobađanje od svega što je opresivno u ljudskim životima (Freire, 1996). Za teoretičare kritičke pedagogije, obrazovanje je nužno povezano sa moći, a ujedno predstavlja i alatku za prevrednovanje odnosa moći, kako u obrazovnom tako i u opštedruštvenom i posve ličnom ljudskom kontekstu. Za Žirua, autonomija je dejstvenost u kojoj bi obrazovni radnici trebali učestvovati kao u svojevrsnoj revoluciji, kako bi dekonstruisali odnose moći u obrazovanju i izvan njega (Castle, 2004). U tom smislu, izvjesni autori kritikuju konstruktivističku, Pijaževsku paradigmu razvoja i autonomije, u kojoj se „objektivizuje svijet u konstruktivni „ishod“ u odnosu na koji mi činimo neke stvari“ (Castle, 2004: 4). Saznavanje i razumijevanje svijeta svodi se na svojevrsno ovladavanje, manipulisanje i kontrolisanje istog. Naprotiv, obrazovanje bi trebalo da zadrži otvorenost ka mogućnostima i značenjima (Jardine, 2000, prema Castle, 2004: 4).

Budući da je kritička perspektiva iz koje se sagledava autonomija posebno važna sa epistemološkog stanovišta, biće joj posvećena posebna pažnja u odjeljku o učenju djece predškolskog uzrasta (Poglavlje xx).

Autonomija djeteta: SDT teorija o ljudskoj motivaciji. U obrazovnom kontekstu, posebno korisnu perspektivu razumijevanja pojma autonomije djeteta nudi nam SDT - Self-Determination Theory, ili teorija o samo-determinaciji, koja predstavlja teorijski pristup ljudskoj motivaciji i ličnosti koji istražuje socijalno-kontekstualne uslove koji pospješuju ili opstruiraju prirodni proces samo-motivacije i zdrav psihički razvoj pojedinca. Oni repoznaju tri urođene psihičke potrebe koje su osnova samo-motivaciji i integraciji ličnosti, odnosno ukupnoj ličnoj dobrobiti pojedinca – potreba za kompetencijom, potreba za autonomijom i potreba za odnosima. Teoriju su razvili osamdesetih godina prošlog vijeka R. Ryan i E. Deci. (Ryan, Deci, 2000). Oni su SDT teoriju zasnovali na višegodišnjim empirijskim istraživanjima i „testiranjima“ pojedinik aspekata ovog fenomena, od osamdesetih godina

prošlog vijeka pa nadalje. Određenja autonomije ove grupe autora zapravo je dio opštije teorije o ljudskoj motivaciji – teorije o samo-određenju („SDT“ teorija).

Ovi autori zapravo autonomiju određuju kao jednu od tri urođene ljudske psihološke potrebe – pored potrebe za kompetencijom i potrebe za odnosima – a koje odlikuju samomotivisanu ličnost, koja je proaktivna i angažovana u sopstvenom životu, što se uzima kao odlika mentalnog zdravlja i dobrobiti pojedinca (Ryan, Deci, 2000). „Prava ličnost razvija se kroz nečije voljno djelovanje (autonomno), kroz iskustvo unutrašnjeg osjećaja djelotvornosti (kompetentno), i kroz ljubav (osjećanje odnosnosti)“ (Deci, Ryan, 1995: 33). Pojam autonomije često je shvatan kao antagonističan konceptima zajedništva, upućenosti na druge i sl. – on se naime, veoma često razmije upravo kao individualizam i nezavisnost od drugih. SDT teorija pod autonomijom ne podrazumijeva nezavisnost, sebičnost, otuđenost, nepovezanost sa drugima, već „osjećanje voljnosti koji prati bilo koji akt, bio on zavisen ili ne, kolektivan ili individualan“ (Ryan, Deci, 2000: 74). Ovi autori navode niz istraživanja koja su čak ukazala na pozitivnu vezu između autonomije i orijentisanosti kolektivu, te na pozitivnu vezu između upućenosti ka drugima i autonomije (Ryan, Deci, 2000). Ovi koncepti, dakle, iako mogu izgledati kao isključujući, nikako to nisu – naprotiv.

Etimološki gledano, pojam autonomije upućuje na sposobnost za samo-upravljanje, „praćenjem“ svojih „zakona“, odnosno na neku vrstu samo-regulisanog ponašanja, „akcija iniciranih i regulisanih od strane pojedinca“ (Rayn, E., 2015: 796). Da bismo razumjeli koncept autonomije, moramo poći od pretpostavljene razlike među procesima samo-regulacije i samo-kontrole, kao i među fenomenima voljnosti i intencionalnosti (Ryan, R., 2015). Da bi se suštinski shvatio proces ljudske aktivnosti, mora se razumjeti razlika između autonomnih i kontrolisanih ponašanja – biti istinski aktivan („agentic“) znači biti autonoman (Deci, Ryan, 1995), to znači, djelovati iz integrisanog sopstva, integrisane ličnosti. Naime, sva namjerna ponašanja nisu po sebi i autonomna. Koncept namjere je ključni za razumijevanje regulisanih ponašanja, ali ne nužno i autonomnih. Autonomno ponašanje jeste usmjereno, ali se odlikuje otvorenosću i fleksibilnošću, a ne rigidnošću samo-kontrole. „I autonomna i kontrolisana ponašanja su intencionalna ali samo autonomna ponašanja izrastaju iz nečijeg pravog osjećanja sopstva“ (Deci, Ryan, 1995: 36). Isto tako, autonomija ne znači nužno i nezavisnost – naime, nekada osobe mogu namjerno biti povezane i zavisne od drugih,

za svoje potrebe i svrhe. Dakle, „autonomija se manje tiče toga da li se neko ili ne oslanja na druge ili brine o njima, a više se tiče toga da li su to oslanjanje ili briga pounutrašljeni“ (Ryan, R., *et al.*, 2015: 797), odnosno, da li ih pojedinac zaista osjeća kao dio sopstvene ličnosti?

Nekoliko je ključnih aspekata određenja autonomije koje su ponudili autori u okviru SDT teorije (Ryan *et al.*, 2015):

Autonomija kao unutrašnje viđen lokus kauzalnosti. Za razumijevanje ove sintagme dobro je podsjetiti se na deCharms-ovo (1968) pojašnjenje – kada je riječ o unutrašnje doživljenom lokusu kauzalnosti, osoba osjeća kako je ona sama izvor, ishodište neke akcije ili ponašanja koje poduzima; spoljašnje doživljen lokus kauzalnosti odnos se na osjećanje pojedinca da je pijun u rukama neke spoljašnje sile (Ryan *et al.*, 2015: 798). Ovakva ponašanja su u potpunosti voljna i predstavljaju neku vrstu samo-ekspresije. Do mjere do koje pojedinac osjeća da je neka akcija proizišla iz unutrašnjeg lokusa kauzalnosti, do te mjere je ta akcija i autonomna.

Ovdje je nužno napraviti razliku između lokusa kauzalnosti i lokusa kontrole – posljednji se vezuje za Bandurinu (1989) teoriju samo-efektivnosti, a ne za SDT teoriju. Unutrašnji lokus kontrole podrazumijeva nečije uvjerenje da svojim namjernim ponašanjima može ostvariti određene ciljeve; spoljašnji lokus kontrole odnosi se na osjećanje da pojedinac ne može kontrolisati ishode neke akcije. Upravo na bazi ove distinkcije Ryan i saradnici govore o tri tipa regulacije ponašanja: autonomnom, kontrolisanom, i neregulaciji (odsustvu regulacije) (Ryan *et al.*, 2015). Za kontrolisanu regulaciju karakterističan je unutrašnji lokus kontrole, ekstrinzična motivacija i ekstrinzično doživljen lokus kauzalnosti. Za autonomnu regulaciju pojedinca karakteristična je intrinzična motivacija, integrisana ekstrinzična motivacija, kao i intrinzično doživljen lokus kauzalnosti.

Deci i Ryan su razvili šestostepeni kontinuum ponašanja pojedinca u odnosu na određene tipove motivacije – od odsustva motivacije, preko četiri tipa ekstrinzične ili spoljašnje motivacije, do intrinzične odnosno unutrašnje motivacije (Ryan, Deci, 2000; Ryan, *et al.* 2015). Kako ističu ovi autori, autonomija je uvijek relativan pojam, tj. ne možemo govoriti o njoj u apsolutnim vrijednostima, potpunog prisustva ili odsustva (Ryan *et al.*, 2015).

Eklatantan primjer autonomnog ponašanja je ono koje je intrinzično motivisano. Navešćemo neke od odlika ponašanja koje je intrinzično motivisano: ono se izvodi iz interesovanja, bez očekivanja određenih „posljedica“, spoljašnjih ili intrapsihičkih nagrada, obećanja, prijetnji; to su sva ona ponašanja koja Csikszentmihalyi (1975) naziva „autotelicnim“ – „za koje je jedina nagrada spontano iskustvo interesovanja i zadovoljstva“ (prema Deci, Ryan, 1995: 37); unutrašnja motivacija u nekom ponašanju iskazuje se velikom znatiželjom, istraživanjem, spontanošću; unutrašnje motivisana ponašanja su u cjelosti voljna, oslobođena od ograničenja ili zahtjeva (Deci, Ryan, 1995).

Ponašanja koja su spoljašnje motivisana mogu varirati u svom stepenu autonomnosti:

1. eksterna regulacija – ponašanja koja nisu internalizovana, najčešće se odnose na izbjegavanje kazne ili dostizanje nagrade;
2. introjektovana regulacija – takva ponašanja su motivisana unutrašnjim pritiscima regulatornih procesa koji nisu integrisani već introjektovani; neko se ponaša na određeni način jer misli da tako treba, ili jer bi u suprotnom osjećao krivicu i sl.; ovdje su akcije zapravo kontrolisane ili prinudne usljed nekih internih standarda ali ne i iz pravog sopstva, i zato ne spadaju u autonomna ponašanja;
3. identifikacijska regulacija – odnosi se na ona ponašanja koja su prihvaćena kao lično vrijedna ili dragocjena, ponašanja sa čijim se vrijednostima pojedinac identifikovao;
4. integrativna regulacija – spada u najautonomnije forme spoljašnje motivisanog ponašanja, i rezultira ponašanjem koje proizilazi iz integracije identifikovanih vrijednosti i regula u nečije pravo sopstvo (Deci, Ryan, 1995).

Autonomija kao pravo sopstvo. Autonomno ponašanje se odnosi na ono koje neko osjeća kao potpuno svoje, koje ne proističe iz bilo kakvih lažnih pobuda. Pravo sopstvo izvor je spontanih potreba, percepcija i ponašanja; lažno sopstvo, pak, predstavlja habitualni odgovor koji dijete usvaja instrumentalno, angažujući svoje kognitivne funkcije da shvate šta situacija nalaže, i tako vremenom kognitivni procesi postanu odvojeni od afektivnih ili somatskih (desi se neka vrsta treninga ponašanja). Za razliku od lažnog sopstva koji razjedinjuje funkcije, pravo sopstvo odnosi se upravo na integraciju kao koordinaciju ili sinhronicitet među aspektima nečije ličnosti (Ryan *et al.* , 2015).

Autonomija kao autentičnost. Autentična su ona ponašanja pojedinca u kojima se on osjeća kao „autor“, odnosno ona sa kojima se ličnost identifikuje i za koje osjeća

odgovornost. „Autentičnost je djelovanje iz sebe; to je samo-determinacija“ (Ryan *et al.*, 2015: 801). Što su više kontrolišući uslovi, to je manji osjećaj autentičnosti – prostor za autentično ponašanje tipično zavisi od konteksta koji podržava autonomiju (Ryan *et al.*, 2015).

Autonomija kao volja. „Volja (kao autonomija) ne znači slobodu od uzročnosti; ona se odnosi na regulaciju akcija koja je samo-usmjerena i u skladu sa vrijednostima i uvjerenjima pojedinca“ (Ryan *et al.*, 2015: 802).

*Autonomija kao dejstvenost*². Biti autonoman znači ponašati se kao agens, kao učinkovit, i iskusti osjećaj „izbora“ i voljnosti u tim akcijama. To, naime, nije samo prosta odluka da se djeluje; upravo na ovom tragu leži distinkcija između autonomije i intencionalnosti. Intencionalnost se odnosi na svrhovitost, na kretanje ka određenom cilju. Autonomija je u tom smislu restriktivniji termin jer podrazumijeva one akcije koje su izraz istinske volje, vrijednosti i interesa pojedinca. Dakle, određena akcija može biti intencionalna ali ne i autonomna ako je pojedinac poduzima iz osjećanja težnje ka određenoj konsekvenci – nagradi, ili izbjegavanju kazne, ili naprosto jer osjeća da „mora to da uradi“ (Ryan *et al.*, 2015). U tom smislu, značajan pokazatelj unutrašnje motivacije i autonomije djeteta može biti i njegova angažovanost u nekoj aktivnosti ili zadatku. Naime, „angažovanost“ se odnosi na „intenzitet ponašanja i emocionalni kvalitet aktivnost sudjelovanja pojedinca u zadatku“ (Reeve *et al.*, 2004: 147), koji zapravo podrazumijeva intrinzičnu motivisanost, samo-određujuću ekstrinzičnu motivaciju, orijentaciju na zadatak i rad i sl. (Reeve *et al.*, 2004). Ona se iskazuje kao orijentisanost ka cilju, fokusiranost, intenzitet, istrajnost, zainteresovanost (Conell, 1990; Conell, Wellborn, 1991; Furrner, Skinner, 2003; Wellborn, 1991 prema Reeve *et al.*, 2004), iskazivanje sopstvenost stava, preuzimanje inicijative (deCharmes, 1976; Fiedler, 1975; Koenig *et al.*, 1977 prema Reeve *et al.*, 2004). Preciznije,

² U SDT teoriji upotrebljava se termin *agency*. Ovaj termin se isto tako upotrebljava i u mnogim drugim pedagoško-psihološkim raspravama o djetetu. Autor nije upoznat sa usklađenim prevodom ovog termina na našim prostorima – isti se uglavnom ostavlja nepreveden. Nedavno je Ana Marjanović-Shane ponudila prevod ovog termina u „činodejstvovanje“, za koji smatra da najpotpunije opisuje ne sam čin (djelovanje) već i svrhoviti i samo-ostvarujući potencijal odnosno kapacitet onoga koji djela (Marjanović-Shane, 2017). Autor se ovdje opredjeljuje za termin dejstvenost.

šest je važnih aspekata angažovanja djeteta: pažnja (disperzovana ili fokusirana pažnja); trud (pasivan, slab, minimalan trud ili brz, aktivan, intenzivan trud); postavljanje pitanja, učešće u razgovoru, diskutovanje ili neučestvovanje u razgovoru, ćutanje); istrajnost (lako odustajanje i opadanje truda prilikom teškoće ili porast truda tokom vremena bez obzira na teškoće); pozitivne emocije (dosada, nezainteresovanost, nepromjenjiv emocionalni ton ili uživanje, zabava, interesovanje); glas (intenzitet djetetovih pkušaja da utiče na aktivnost ili pak odsustvo istog) (Jang, Reeve, Deci, 2010). U obrazovnom kontekstu, angažovanost djeteta je kanal kojim motivacioni procesi doprinose učenju (rezultatima učenja) i razvoju. Angažovanost djeteta je ujedno i pokazatelj, vidan indikator motivacije djeteta u nekoj aktivnosti ili zadatku.

Termin „agency“ se veoma opsežno koristi u savremenoj literaturi iz oblasti sociologije djetinjstva, što smo takođe vidjeli, ali i veoma usko, u polju obrazovanja. U tom smislu, Matusov i saradnici razvijaju i poseban pristup obrazovanju – „Demokratsko dijaloško obrazovanje kroz autorsku činodejstvenost“, a gdje je na prvom mjestu samoostvarenje djeteta kroz sopstvenu činodejstvenost – „smatramo da obrazovanje treba da podstiče i podržava učenika da pronade i izgradi svoje sopstvene razloge, povode i svrhe za učenje, kao i da se prema tim sopstvenim razlozima donosi kritički i refleksivno“ (Marjanović-Shane, 2017: 30). *Ovo je upravo osnovna pretpostavka i metod razvoja autonomije u svim oblastima djetetove ličnosti.*

Kako bi detaljnije odredili dijapazon značenja koncepta autonomije Ryan i saradnici (2015) objašnjavaju i *šta sve autonomija nije*. U tom smislu treba istaći kako autonomija nije: 1. nezavisnost od okruženja – autonomne mogu biti i one aktivnosti koje su poduzete usljed određenih činioca iz okruženja, nekih vrijednosti i sl., *ali koje su recimo dobro integrisane* (integrisana ekstrinzična motivacija); 2. nezavisnost od drugih – nezavisnost se odnosi na neoslanjanje na druge, a zavisnost podrazumijeva oslanjanje na brigu drugih o nekom; na svim nivoima razvoja, naime, prisutan je određeni stepen zavisnosti od drugih; autonomija i njena suprotnost, heteronomija ili kontrola, su potpuno distinktivna kategorija, neuporediva sa zavisnošću ili njenom suprotnošću, zavisnošću – naime, pojedinac može *heteronomno-nezavisan* – primoran da odustane od brige drugih za sebe, *heteronomno-zavisan* – primoran da se oslanja na druge, *autonomno-zavisan* – voljno prihvati ili uđe u odnos zavisnosti ili

međuzavisnosti, *autonomno-nezavisan* – voljno prihvatiti da se oslanja na sebe samog, odnosno voljno prihvatiti slobodu od oslanjanja na druge; dakle, ovdje je značajno da li se zavisnost ili nezavisnost pojavljuju kao autonomne ili kontrolisane; 3. ditačment odnosno otuđenje ili separacija – SDT teorija naglašava kako je potreba za drugima zapravo, jednako kao autonomija, jedna od tri ključne psihološke potrebe; za zadovoljavanje potrebe za autonomijom, koja se i sama doživljava kao relacioni ili odnosan pojam, neophodno je prisustvo drugog; u tom smislu, autonomija zapravo implicira potrebu za drugim; 4. razvojna faza: mnogi teoretičari govorili su o autonomiji kao o specifičnosti jednog razvojnog perioda (E. Erikson, L. Vygotsky, Ž. Pijaže) – međutim, *potreba za autonomijom karakteriše svako ljudsko biće u svim fazama njegovog razvoja, manifestujući se na različite načine*.

Postavlja se pitanje *zašto je iskustvo autonomije u djetetovom razvoju važno*. U nastavku ćemo navesti nalaze velikog broja istraživanja (a i u poglavljima koja slijede) koji govore u prilog imperativu autonomije djeteta, ne samo u vaspitno-obrazovnom kontekstu, u domenu kognitivnog, socio-emocionalnog napretka, već i na planu individualnog ljudskog života i položaja pojedinca u društvu.

Neka istraživanja su pokazala da njegovanje autonomije kod djeteta ima uticaj na određene kvalitete njegovog ponašanja, kao što su istrajnost, kreativnost, fleksibilnost i sl. (Ryan *et al.*, 2015). Ona je izuzetno važna za mentalno zdravlje pojedinca – istraživanja pokazuju kako su djeca u sredinama u kojima se podstiče autonomija ujedno i skloniji pozitivnom samovrednovanju, odnosno, u onima u kojima se ne ohrabruje, djeca su sklonija agresivnosti, tenziji, anksioznosti (Ryan *et al.*, 2015). Autonomija je u sprezi sa, i daje značajan doprinos u domenu *četiri važna razvojna procesa kod pojedinca: intrinzična motivacija, internalizacija, atačmet i emocionalna integracija* (Ryan *et al.*, 2015).

Intrinzična motivacija. Već je bilo riječi o intrinzičnoj motivaciji sa stanovišta SDT teorije na prethodnim stranicama. Naglasićemo još jednom kako su unutrašnje motivisane aktivnosti one koje u sebi sadrže „nagradu“ u vidu zadovoljstva, uzbuđenja, zainteresovanosti. Unutrašnja motivacija pokazuje autonomnu težnju organizma koja je praćena osjećanjem pojedinca da akcija proizilazi iz samog pojedinca, da je on njen „izvor“, odnosno da je internalizovan lokus uzročnosti. Određeni kontekstualni uslovi utiču na

podsticanje ili smanjenje unutrašnje motivacije kod pojedinca, o čemu će biti riječi u narednom poglavlju, a što je od posebne važnosti za naše istraživanje.

Internalizacija. Internalizacija podrazumijeva prelazak sa spoljašnjih na unutrašnje impulse ponašanja, pounutrašnjenje i transformacija regulatornih procesa u lične vrijednosti i motive. Ona zapravo predstavlja način putem koga pojedinac postaje autonomniji u obavljanju neke aktivnosti, ili u nekom ponašanju, koje je prethodno bilo spoljašnje motivisano ili uslovljeno (Ryan *et al.*, 2015). Ovo je posebno važno zbog činjenice da i o autonomiji ovdje govorimo kao o odnosnom, relacionom fenomenu – u tom smislu od posebne važnosti postaje kako, recimo, ideje, vrijednosti, ciljevi, zadaci važnih drugih osoba (roditelja, staratelja, vaspitača i sl.) mogu biti pounutrašnjeni, integrisani od strane djeteta tako da se ne osjećaju kao dio spoljašnje motivacije, čime se zapravo osigurava autonomno djelovanje, osjećanje izvornosti u nekoj akciji ili ponašanju. Ponovo, određena obilježja konteksta igraju važnu ulogu za proces internalizacije, što su pokazali nalazi brojnih istraživanja. Zainteresovanost i priznavanje djetetove perspektive o stvarima, događajima, minimum kontrole za upravljanje ponašanjem i omogućavanje izbora kad god je to moguće – iznimno su važne strategije ponašanja odraslih u podršci internalizaciji, odnosno autonomiji (Ryan *et al.*, 2015). U tom smislu podrška autonomiji ne podrazumijeva permissivnost (u roditeljskom ili vaspitnom stilu), zanemarivanje, ili odsustvo akcije staratelja/vaspitača – naprotiv, podrazumijeva aktivnu podršku djetetovim kapacitetima da bude samoinicijativno i autonomno. Ovdje na scenu dolazi i pitanje intersubjektivnosti, kojim ćemo se u teorijskom smislu baviti u Poglavlju 2.4.1. Riječ je, dakle, prije svega o suštinskoj *uključenosti* u aktivnosti djeteta. Ako su okolnosti takve da podržavaju izbor i samoinicijaciju, znatno je veća mogućnost da će vrijednosti, stavovi, ponašanja značajnih drugih biti internalizovani, nego ako su odrasli kontrolišući i neuključeni u aktivnosti i život djeteta (Ryan *et al.*, 2015).

Attachment, intimnost, odnosi sa drugima. Već je ranije polemisano kako se autonomija često konceptualizuje kao individualizam, što je isto tako nalazima brojnih istraživanja opovrgnuto. Ključni pojam u Bowlby-evoj (1983) teoriji u attachment-u jeste pojam senzitivnosti ili responzivnosti roditelja/vaspitača. Responzivnost se odnosi na obezbjeđivanje odgovarajućeg, konzistentnog i pravovremenog odgovora na djetetove

signale ili potrebe. Očigledno je kako zapravo responzivno ponašanje odraslih direktno pozitivno utiče na razvoj autonomije kod djeteta, ako je zapravo iskaz svojevrsnog „poštovanja“ prema njegovoj autonomiji (Ryan *et al.*, 2015).

Emocionalna regulacija. Sposobnost pojedinca da reguliše i intergriše emocionalna iskustva smatra se ključnim za dobrobit pojedinca (Ryan *et al.*, 2015). Dobrobit se, naime, ne odnosi na potpuno prisustvo pozitivnih ili potpuno odsustvo negativnih emocija, već na kapacitet da se iste regulišu na zadovoljstvo pojedinca – koji ispoljava svoje potencijale, u stanju je da se poveže sa drugima, nalazi smisao i značenja. Ovako orijentisana regulacija emocija može se odrediti kao „emocionalna integracija“ (Ryan *et al.*, 2015: 823), kao najautonomnija forma emocionalne regulacije. Kakva je uloga autonomije u emocionalnoj regulaciji pojedinca? Emocionalna regulacija, sposobnost praćenja i upravljanja svojim emocijama, se „uči“ kroz medijaciju odraslih. Da bi se to dogodilo odrasli moraju biti emocionalno responzivni, i kreirati takvu sredinu u kojoj će impulsi, afekti i frustracije djeteta biti zadovoljene od strane odraslih prije nego su djeca preplavljena istim (Ryan *et al.*, 2015). Gronlick i Ryan (1989) (prema Ryan *et al.*, 2015) naglašavaju važnost sljedećih strategija za emocionalnu regulaciju: 1. uključivanje odraslih – pomaže djetetu da ovladava određenim nivoom stresa te da nauči kako da upravlja unutrašnjim pokretačima emocija; 2. podrška autonomiji – pomaže djeci da izgrade pouzdanje u svoje sposobnosti, da autonomno iniciraju i isprobavaju strategije, da se „bore“ sa stresnom situacijom, istovremeno im se stavljajući na raspolaganje sve vrijeme; 3. omogućavanje strukture – konzistentni, razvojno prilagođeni izazovi i ograničenja (odnosno postavljanje granica) razvijaju kod djeteta osjećaj povjerenja u kontekstu i slobodu i snagu da se zainteresuje za orkuženje (Ryan *et al.*, 2015).

U kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ako se uzmu u obzir pomenute odlike autonomije, može se reći kako „autonomija uključuje blisku povezanost sa vaspitačem i vršnjacima, i uporedo sa tim, autonomija je povezana sa zavisnošću i kontrolom“ (Koivula *et al.*, 2017: 2).

Autonomija u vaspitno-obrazovnom kontekstu: značaj motivacionog stila vaspitača

U ovom poglavlju bavićemo se interakcionom, relacionom komponentom autonomije djeteta, i to u vaspitno-obrazovnom kontekstu, sagledavajući je iz ugla odnosa vaspitača-dijete.

U okviru SDT teorije postoji stav da su „nastavnici presudan elemenat u učionici“ (Liu, Che Keng Wang, Ryan, 2016: 5), pa stoga pod okriljem ove teorije postoji relativno veliki broj istraživanja koja su mahom usmjerena na istraživanje uloge nastavnika u podsticanju autonomije djece, te sveukupne dobrobiti učenika. Za razumijevanje autonomije u obrazovnom kontekstu od posebne važnosti jeste motivacioni stil nastavnika/vaspitača. Podršku autonomiji SDT teorija definiše kao ponašanje u kome „pojedinac koji je u poziciji autoriteta (na primjer, instruktor) zauzima perspektivu drugog (na primjer djeteta), priznaje i poštuje njegova osjećanja, i obezbjeđuje drugom informacije i prilike za izbor, ujedno minimizujući ubjeđivanja ili zahtjeva“ (Black, Deci, 2000, p. 742, prema Stefanou, *et al.* 2004, 98). On može varirati na kontinuumu od *kontrolišućeg* do onog koji *podržava autonomiju*, uključujući i *neutralni* odnosno onaj koji predstavlja kombinaciju prva dva (Deci et al., 1981 prema Reeve, 2016). Motivacioni stil podrazumijeva „orijentaciju nastavnika ka kontrolisanju vs. autonomiji“, koji ima određeni trajajući obrazac, obrazac ponavljanja (Reeve, 2016: 130).

Reeve (2016) prepoznaje dva važna cilja podrške autonomiji: 1. da se sprovede kurikulum na način koji podržava autonomnu motivaciju učenika, i zadovoljavanje njihove potrebe za autonomijom; 2. drugi cilj podrške autonomiji je ostvarivanje sinhroniciteta između nastavnika i učenika (Lee, Reeve, 2012, prema Reeve, 2016). Sinhronicitet zapravo podrazumijeva dijaloški odnos u kome akcije jednog partnera utiču na akcije drugog i *vice versa* – dakle, važnost podrške autonomiji učenika nije samo da se učenik motiviše, već je prije da se „stupi u transakcije (Sameroff, 2009) i dijalektičke (Reeve, Deci, Ryan, 2004) interakcije na način da se učenicima poveća sposobnost da motivišu sami sebe (Deci, 1995)“ (Reeve, 2016: 134).

Reeve je razvio instrument za posmatranje motivacionog stila nastavnika – podučavanja koje podržava autonomiju, i kontrolišućeg podučavanja (Reeve, 2016). Nekoliko je ključnih segmenata koje jedan i drugi motivacioni stil podrazumijevaju.

Tabela 1. Podučavanje koje osnažuje autonomiju (Prilagođeno: Reeve, 2016: 131)

Podučavanje koje osnažuje autonomiju
Uzima se u obzir perspektiva učenika Učenik se poziva, pita se, pokazuje se dobrodošlica njegovom mišljenju, i njegovo mišljenje i udio se uvažavaju Nastavnik je u sinhronicitetu sa učenicima Svjestan je potreba, želja, ciljeva, prioriteta, preferencija i emocija učenika
Njeguju se unutrašnji izvori motivacije kod učenika Organizuju se zanimljive aktivnosti učenja; ohrabruje se znatiželja učenika Njeguje se i podržava potreba za autonomijom, za kompetentnošću i potreba za drugim kod učenika Aktivnosti učenja se oblikuju u odnosu na intrinzične ciljeve učenika
Nude se objašnjenja (za zahtjeve, pravila, procedure i nezanimljive aktivnosti) Objašnjava zašto; Govori „zato...“, „razlog je...“ Identifikuje vrijednost, značaj, dobrobit, korist od određenog zahtjeva
Koristi informacioni jezik, kojim ne stvara pritisak Fleksibilna, otvorena, responzivna komunikacija Obezbjeduje izbor, opcije Govori „možeš...“, „mogao bi“
Prepoznaje i prihvata negativne emocije Pažljivo sluša, ne brani se, sluša sa razumijevanjem Prepoznaje negativne emocije učenika („Ok“, „Da“) Prihvata žalbe kao validne („Ok“, „Da“)
Pokazuje strpljenje Dozvoljava učenicima da rade svojim tempom, na svoj način

Mirno čeka signale učenika kojima učenik pokazuje inicijativu, voljnost, i svoj udio

Za razliku od podržavajućeg motivacionog stila, evo šta podrazumijeva kontrolišuće podučavanje nastavnika:

Tabela 2. Podučavanje koje osnažuje autonomiju (Prilagođeno: Reeve, 2016: 132)

Kontrolišuće podučavanje
<p>Uzima se u obzir samo perspektiva nastavnika/vaspitača</p> <p>Prihvata se i daje se prioritet samo planovima i potrebama nastavnika/vaspitača</p> <p>Nastavnik/vaspitač nije u sinhronicitetu sa učenicima; nerespinzivan je na signale i poruke učenika</p> <p>Nastavnik/vaspitač nije svjestan je potreba, želja, ciljeva, prioriteta, preferencija i emocija učenika</p>
<p>Podstiče se ekstrinzična motivacije kod učenika</p> <p>Nudi podsticaje, traži poslušnost</p> <p>Nudi posljedice za željena ili neželjena ponašanja</p> <p>Iskazuje direktive i naređenja</p>
<p>Ne nude se objašnjenja (za zahtjeve, pravila, procedure i nezanimljive aktivnosti)</p> <p>Direktivan je bez objašnjenja</p> <p>Zahtijeva, bez objašnjenja</p>
<p>Koristi jezik prisile i kontrole</p> <p>Procjenjivačka, gruba, prisilna, nefleksibilna komunikacija</p> <p>Preskriptivna komunikacija („Ovo treba da uradiš“, „Ovo moraš da uradiš“...)</p> <p>Verbalni i neverbalni pritisak (vikanje, požurivanje, pritiskanje...)</p>
<p>Neprihvatanje negativne emocije</p> <p>Bori se protiv negativnih emocija, negodovanja, ili „lošeg ponašanja“ učenika/djece</p> <p>Pokušava da promijeni negativne emocije djeteta u nešto prihvatljivo za dijete</p>
<p>Pokazuje nestrpljenje</p> <p>Požuruje učenike/djecu</p>

„Ulazi“ u radni prostor djeteta (uzima da umjesto njega obavi neke aktivnosti si lično) Govori djetetu šta je ispravno i požuruje ga da što brže dođe do datog rješenja
--

Pregled nalaza srodnih istraživanja o aspektima interakcione podrške autonomiji djeteta

Uopšte uzev, relativno mali broj istraživanja bavio se pitanjem autonomije djeteta u predškolskom vaspitanju; većina poduzetih, čije ćemo rezultate u nastavku navoditi tiče se eksperimentalnih ili etnografskih studija o autonomiji djece i podršci istoj u kontekstu osnovne škole ili pak u kontekstu odnosa roditelj(majka)-dijete (Ryan *et al.*, 2015; Ryan, Deci, 2000; Deci, Ryan, 1995; Stefanou, *et al.*, 2004; Jang, Reeve, Deci, 2010). Ipak, nalazi pomenutih studija govore u prilog tome kako „stil podučavanja igra ključnu ulogu u definisanju praksi koje podržavaju autonomiju“ (Koivula *et al.*, 2017: 2), o ma kom uzrastu djeteta da je riječ.

SDT teorija stoji na velikom broju poduzetih ekperimentalnih istraživanja, od sedamdesetih godina prošlog vijeka, koja su uglavnom bila usmjerena na istraživanje motivacije, i to *unutrašnje, intrinzične motivacije* kod pojedinca, koja se smatra jednim od preduslova njegove dobrobiti. Neki od nalaza njihovih istraživanja pokazala su da određene *socijalno-kontekstualne varijable* poput nagrada, komunikacije, odgovora koji su sumjereni ka osjećanju kompetentnosti djeteta podstiču njegovu unutrašnju motivaciju za akciju. Nagrade, posebno one materijalne prirode, loše utiču na intrinzičnu motivaciju, prije svega zato što „ometaju“ njihovo autentično djelovanje, ali takođe i neke motivacone tehnike prinude, kao što su manipulativne nagrade, ili prijetnje kaznama, kako su pokazala brojna istraživanja (Ryan *et al.*, 2015). Dijete kome je za rješavanje određenog zadatka/problema ponuđena nagrada pokazuje tendenciju da izbjegne teškoće i da bira najlakši put rješenja, za razliku od situacije u kojoj mu nije ponuđena nagrada, i ono u slobodnoj igri pokazuje znatno više kreativnosti i voljnosti da riješi zadatak. Takođe, jezik kontrole smanjuje unutrašnju motivaciju pojedinca, kao i kontrolišuće interpersonalne nagrade kroz direktivni jezik (Isto).

Zajednički element u svim ovim tehnikama jeste psihološko značenje, odnosno, funkcionalni značaj, osjećanja da su kontrolisani, što negativno utiče na osjećaj autonomije. Isto tako, optimalni izazovi, feedback koji promovise učinkovitost, i lišenost procjene spoljašnje takođe utiču na intrinzičnu motivaciju pozitivnu. Ipak, zadovoljavanje te potrebe za kompetencijom neće nužno povećati i unutrašnju motivaciju kod pojedinca, već ona mora biti praćena zadovoljenjem potrebe za autonomijom, odnosno osjećanjem unutrašnjeg lokusa kauzalnosti (Ryan, Deci, 2000). Osim toga, izbor, poštovanje osjećanja, i mogućnosti za samoupravljen ponašanje kod djece utiču na unutrašnju motivaciju, jer „dopuštaju ljudima snažnije osjećanje autonomije“ (Ryan, Deci, 2000: 70). Istraživanja su pokazala da nastavnici koji više podržavaju autonomiju uslovljavaju veću znatiželju, unutrašnju motivaciju i želju za izazovima (Ryan, Deci, 2000).

Socijalni kontekst koji doprinosi zadovoljavanju tri pomenute psihičke potrebe je zapravo onaj koji podstiče unutrašnju motivaciju, ili integraciju spoljašnje motivacije, odnosno suštinsko sopstvo (Deci, Ryan, 1995). Evo nekih od odlika okruženja koje ograničava zadovoljavanje tih triju potreba, pa time i razvoj zdrave ličnosti, prema nalazima brojnih istraživanja: materijalne nagrade, prijetnje kaznama, procjene, rokovi, nagrade za najbolje i slično. Sa druge strane, omogućavanje izbora, priznavanje i razumijevanje tuđih osjećanja podržavaju autonomiju djeteta, i kako takvi utiču na intrinzično motivisana ponašanja. Optimalni izazovi i pozitivni feedback su takođe ponašanja drugih koja pozitivno utiču na zadovoljenje potrebe za kompetentnošću pojedinca (Deci, Ryan, 1995).

Svi navedeni nalazi karakteristični su za brojne laboratorijske, eksperimentalne studije, ali i za etnografske, studije na terenu. Sumirajući zaključke niza etnografskih studija, Ryan i saradnici ističu da „ljudi koji su u poziciji odgovornih ili autoriteta – na primjer, roditelji ili učitelji – a koji podržavaju autonomiju onih sa kojima su u interakcijama, doprinose da ovi posljednji pokazuju povećanu autonomiju, unutrašnju motivaciju i samoprocjenu“ (Ryan *et al.*, 2015: 811). Oni koji su, naprotiv, pretjerano kontrolišući, potiru osjećanje autonomije i dovode do lošeg samopouzdanja djeteta.

Važan aspekt u istraživanju autonomije djeteta u mnogim istraživanjima jeste ispitivanje *podrške autonomiji* od strane odraslih. Podrška autonomiji može se odrediti kao „*interpersonalno ponašanje jedne osobe kako bi se uključile i njegovale voljne namjere*

druge osobe da se djeluje, a koje imaju unutrašnji lokus, kao što su podrška psihološkim potrebama (autonomija, kompetencija, potreba za drugim), interesovanjima, preferencijama i vrijednostima učenika od strane nastavnika“ (Reeve, Jang, 2006: 210). U obrazovnom kontekstu, dva su moguća načina na koja se može uticati na učenikovu namjeru da djela, odnosno bude aktivno i angažovano: kroz pomenutu podršku autonomiji ili kroz kontrolišuće ponašanje (Reeve, Jang, 2006). Kontrolišuće ponašanje podrazumijeva upotrebu spoljašnje motivacije, nametanje spoljašnjih ciljeva, komunikacija koja podrazumijeva pritisak, spoljašnja evaluacija – uopšte uzev, određivanje šta učenici treba ili ne treba da rade, oblikovanje njihovih mišljenja, ocjeđanja i ponašanja upotrebom spoljašnjih sredstava i jezika pritiska i kontrole (Reeve, Jang, 2006). Reeve i Jang (2006) su napravili pregled istraživanja koja su bila usmjerena na identifikovanje konkretnih ponašanja nastavnika koja su kontrolišuća, ili pak podržavaju autonomiju, i istakli su listu od 21 ajtema odnosno kategorije konkretnih instrukcionih ponašanja (Reeve, Jang, 2006). Njihovo istraživanje pokazalo je kako određena ponašanja nastavnika pozitivno koreliraju sa ueničkom percepcijom sopstvene autonomije, a određena ne (Reeve, Jang, 2006).

Konkretnije, određena ponašanja usmjerena su ka podsticanju *unutrašnje motivacije kod učenika*, kao što su:

1. vrijeme koje nastavnik provede slušajući učenika;
2. vrijeme koje učenik provede govoreći;
3. izražavanje kojim se pokazuje da se uzima u obzir pespektiva učenika (Reeve, Jang, 2006).

Drugi skup ponašanja ukazuje na nastavnikovo *njegovanje unutrašnjih resursa učenika*, kao što su:

1. vrijeme koje se učeniku dozvoljava da radi nešto na svoj način;
2. pohvala kao informacioni fdbek;
3. ohrabrivanje;
4. nagovještavanje mogućih rješenja;
5. responzivnost, spremnost da se reaguje na pitanja koja dolaze od učenika (Reeve, Jang, 2006).

Na drugoj strani, određena kontrolišuća ponašanja usmjerena su na upravljanje ponašanja učenika ka „pravom“ ponašanju, onako kako ga vidi nastavnik, poput:

1. pokazivanje rješenja, odgovora;
2. govorenje rješenja, odgovora;
3. vrijeme zadržavanja/monopolisanja materijala (Reeve, Jang, 2006).

Isto tako, određeni broj ponašanja naprosto predstavlja jezik kontrole i pritiska, kao što su:

1. davanje uputstava i naređenja;
2. davanje izjava tipa „trebalo bi“, „moraš“ i sl.;
3. postavljanje kontrolišućih pitanja (Reeve, Jang, 2006).

Kako i sami autori istraživanja naglašavaju, potrebno je posebno razjaniiti „pohvale“, kao ponašanje koje je moguće shvatiti i kao kontrolišuće, ali i kao ono koje podržava autonomiju djeteta. Naime, kada je riječ o *pohvalama*, treba praviti razliku između pohvale kao kontrolišućeg, spoljašnjeg motiva u vidu izjava socijalnog odobrenja ili pozitivnog vrednovanja nekog ponašanja – *pohvale kao arbitrarne, proizvoljne nagrade* –, i – *pohvale kao pozitivnog informacionog odgovora* – fidbeka koji odobrava progres, napredak učenika u zadatku (Reeve, Jang, 2006).

Polazeći od pretpostavke da je osnov akademskog učenja i postignuća zapravo u motivaciji i kogniciji, te da unutrašnja motivacija počiva na autonomiji bića, grupa autora je istraživala na koje se sve načine može podržati autonomija djeteta u vaspitno-obrazovnim odnosima (Stefanou, *et al.*, 2004). Pozivajući se najprije na relevantna istraživanja, autori podsjećaju kako se autonomija u vaspitno-obrazovnim uslovima može najbolje podržati kroz obezbjeđivanje izbora, i otklanjanje elemenata spoljašnje kontrole, kao što su kazne, ubjeđivanja, nagrade. Pozitivan fidbek u odnosu na kompetencije djeteta, te omogućavanje izbora jesu jedne od ključnih karakteristika okruženja koje pretenduje da podržava autonomiju. Prema istraživanjima Reev i saradnika (1999) nastavnici koji mnogo podržavaju autonomiju djeteta: češće slušaju svoje učenike i dozvoljavaju im da manipulišu materijalima i idejama; češće pitaju učenike šta oni žele, odgovaraju na pitanja učenika, i pokazuju izrazito razumijevanje osjećanja i potreba učenika; manje daju gotova rješenja ili uputstva, instrukcije

za rad; ohrabruju inicijativu djeteta, njeguju kompetencije, upotrebljavaju nekontrolišuću komunikaciju (Stefanou, *et. al.*, 2004). Uzimajući u obzir sve navedene nalaze, ova grupa istraživača ističe kako se autonomija zapravo najčešće dovodi u vezu sa *mogućnošću izbora*; nadalje, u vaspitno-obrazovnim uslovima, izbor djeteta/učenika najčešće se odnosi na *organizaciju* ili *proceduru* neke aktivnosti ili zadatka. To pak, samo po sebi, nije garancija razvoja autonomije, smatraju ovi autori. Odnosno – organizacioni ili proceduralni izbori jesu neophodni ali ne i dovoljni uslovi za suštinsko, duboko angažovanje djeteta u zadatku, odnosno učenju – ovo je moguće jedino ako je na djelu i *kognitivni izbor*, odnosno *kognitivna autonomija* kod djeteta (Stefanou, *et al.*, 2004). Tako ovi autori razlikuju tri dimenzije podrške autonomiji djeteta u vaspitno-obrazovnim odnosima – *organizacionu*, *proceduralnu* i *kognitivnu*, i ukazuju na najčešće upotrebljavane strategije vaspitača/učitelja u osnaživanju pojedinih dimenzija (Tabela 3).

Tabela 3. Strategije vaspitno-obrazovnog rada povezane sa različitim segmentima podrške autonomiji (Preuzeto iz Stefanou et al., 2004: 101)

Podrška organizacionoj autonomiji	Podrška proceduralnoj autonomiji	Podrška kognitivnoj autonomiji
Djeci se daju mogućnosti da:	Djeci se daje mogućnost da:	Djeci je data mogućnost da:
Izaberu članove grupe	Izaberu materijale koje će koristiti u radu/projektu/zadatku	Razgovaraju o višestrukim pristupima ili strategijama u zadatku
Izaberu način evalucije	Izaberu način na koji će pokazati sposobnosti	Nalaze višestruka rješenja zadatka
Preuzimaju odgovornost za predaju zadatka na vrijeme	Prezentuju zadatak individualno	Opravdavaju, dokazuju svoja rješenja i na taj način dijele svoje znanje/ekspertizu
Učestvuju u određivanju i primjeni pravila u grupi	Diskutuju o sopstvenim željama	Nezavisni su u rješavanu problema uz skafolding
Biraju raspored sjedjenja	Rukuju materijalima	Nanovo evaluiraju pogreške
		Dobijaju informacioni fidbek
		Formulišu lične ciljeve ili podešavaju zadatak tako da odgovara njihovim interesima

Slobodno diskutuju o idejama
Vaspitač ih više vremena sluša, a manje vremena govori
Postavlja pitanja

Dakle, *organizaciona podrška autonomiji* odnosi se na djetetovo „vlasništvo“ nad organizacionim elementima učenja, pa u tom smislu vaspitač može podržati autonomiju dozvoljavajući djetetu izbor procedura, dogovaranja oko pravila rada, vremena trajanja ili termina završetka aktivnosti, tempa rada i slično. Podrška *proceduralnoj autonomiji* odnosi se osnaživanje učenikovog osjećaja „vlasništva“ nad formom rada, pa u tom smislu podrazumijeva slobodu izbora medija, materijala, ideja nad kojima će se raditi. Treći segment, pak, odnosi se na podršku *kognitivnoj autonomiji*, koja podrazumijeva vlasništvo nad samim učenjem, a podržava se traženjem u djece da opravdaju svoj stav u odnosu na datu temu, da nađu svoje rješenje problema, ili da evaluiraju sopstvene ili ideje drugih i sl. Ona se zapravo odnosi na neku vrstu samopouzdanosti i nezavisnosti u mišljenju (Stefanou *et al.*, 2004).

Primjeri nekih instrukcija vaspitača/učitelja koji se odnose na četiri različite kombinacije podrške autonomiji, kao i odgovarajućih kognitivnih reakcija djece, na osnovu njihovog istraživanja, su sljedeći (Stefanou *et al.*, 2004).

1. Nisku organizacionu i proceduralnu i nisku kognitivnu podršku autonomiji karakterišu sljedeće moguće instrukcije vaspitača: prati me dok čitam; zapamti ovo za kviz; zapiši ovo; upamti obrazac; mogući (kognitivni) odgovor djeteta na ovu vrstu instrukcije je: zapamćivanje;
2. Visoku organizacionu i proceduralnu i nisku kognitivnu podršku autonomiji karakterišu sljedeće instrukcije: pogledaj moj model; izračunaj; izabri objekte da napraviš sopstveni model; moguća (kognitivna) reakcija djeteta na ovu vrstu instrukcije je: kopiranje modela;
3. Niska organizaciona i proceduralna i visoka kognitivna podrška autonomiji odlikuje se sljedećim mogućim instrukcijama vaspitača/učitelja: razmisli o tome; podsjećam te da ima mnogo pristupa tome, naći ćeš strategiju koja funkcioniše; razmisli o ovome

neko vrijeme; mogući (kognitivni) odgovor djeteta na ovu vrstu instrukcije je: smišljanje mnogih različitih pristupa aktivnosti, i dijeljenje ideja sa drugarima;

4. Visoku organizacionu i proceduralnu i visoku kognitivnu podršku autonomiji karakterišu sljedeće instrukcije vaspitača: imate mnogo vremena da razmislite o ovome i nađete utemeljenje za svoje ideje; uporedite i kontrastirajte svoje ideje; odabrite najbolje ideje; objasnite proceduru svog mišljenja drugovima; osmislite drugi način dolaženja do rješenja problema; mogući (kognitivni) odgovori djeteta na ovu vrstu instrukcije od strane vaspitača su: različiti modeli/rješenja se pojavljuju kod različitih grupa; dijeli se ekspertiza sa drugovima; greške se koriste da bi se iz njih učilo.

Nalazi istraživanja ove grupe autora upućuju na to da se organizacionom i proceduralnom podrškom autonomiji djece utiče na površinsku aktivnost i učešće u sopstvenom učenju, dok kognitivna autonomija ima dugotrajne efekte po aktivnost i motivaciju djece (Stefanou *et al.*, 2004). Jang i Reeve (2010) takođe ustrvđuju kako je moguće objasniti aktivnost djeteta preko varijable nastavnikove/vaspitačeve podrške autonomiji djeteta (Jang, Reeve, Deci, 2010), i to tako da što je veća podrška autonomiji, veća je i angažovanost odnosn aktivnost samog djeteta.

U tom smislu se može govoriti o *autoritarnom i demokratskom okruženju*, odnosno autoritarnoj i podržavajućoj kontroli koju vaspitač može pružiti djetetu u vaspitno-obrazovnom okruženju. Pregled raznovrsnih istraživanja pokazuje zajedničke odlike odraslih koji podržavaju razvoj autonomije kod djece i to: više slušaju učenike, dozvoljavaju im da koriste didaktičke materijale na raznovrsne načine da iskazuju svoje ideje, pitaju učenike šta oni žele, odgovaraju na njihova pitanja, manje daju gotova rješenja ili koriste konkretna uputstva, povezuju aktivnost učenja sa ličnim ciljevima učenika, dozvoljavaju iskazivanje nezadovoljstva zadatkom kod učenika, omogućavaju učenicima da izaberu sadržaje učenja koji su ličnosno relevantni i sl. (Stefanou, 2004); uzimaju učenikovu pespektivu u sagledavanju stvari, uočavaju i njeguju potrebe, interesovanja i preferencije učenika, nude im optimalne izazove, naglašavaju smislene ciljeve učenja (Jang, Reeve, Deci, 2010).

Već je ranije istaknuto kako *angažovanje djeteta* u određenoj aktivnosti predstavlja značajan pokazatelj njegove motivacije. Pretpostavlja se kako podrška autonomiji djeteta, odnosno podrška motivaciji, može značajno unaprijediti angažovanost djeteta u zadatku, pa posljedično i učenje i razvoj djeteta. Upravo polazeći od ove hipoteze, Reeve i saradnici su istraživali da li stil podučavanja nastavnika – kao „trajni obrazac nastavnikovih metoda podučavanja, menadžmenta odjeljenja, i interpersonalnog stila odnosa sa učenicima“ (Schultz, 1982 prema Jang, Reeve, Deci, 2010: 588), može uticati na stepen angažovanosti djeteta u zadatku (Reeve *et al.*, 2004). Dva su ključna aspekta nastavnikovog stila podučavanja: podrška autonomiji (vs. kontrolisanje) i obezbjeđivanje strukture (vs. haotičnost) (Jang, Reeve, Deci, 2010). Motivacioni stil nastavnika zapravo se prostire na kontinuumu od kontrolišućeg do onog koji podržava autonomiju (Deci, Schwartz, Sheinman, Ryan, 1981 prema Reeve *et al.*, 2004). Pregledom značajnog broja istraživanja, Reeve i saradnici su istakli četiri aspekta motivacionog stila nastavnika koji podržava autonomiju: 1. njegovanje unutrašnjih resursa motivacije; 2. korišćenje informacionog, nekontrolišućeg jezika; 3. promovisanje vrijednosti u nezanimljivim aktivnostima; 4. priznavanje i prihvatanje negativnih emocija kod učenika (Reeve *et al.*, 2004). Ovi aspekti su u kasnijim istraživanjima unekoliko modifikovani, odnosno, treći pomenuti nije korišćen. U suštini, odrasli usmjereni na podsticanje razvoja autonomije 1. *njeguju unutrašnje motive kod djeteta* (vaspitno-obrazovni rad zasnivaju na interesovanjima, preferencijama, ličnim ciljevima i izborima učenika); 2. *koriste nekontrolišući informacioni jezik* (komuniciraju putem poruka koje su informativne, fleksibilne, tiču se kompetencija učenika, a nisu kontrolišuće, pritiskajuće niti iskazuju prinudu u bilo kom smislu) i 3. *prepoznaju i odobravaju perspektive i osjećanja učenika* (daju učenicima slobodu da iskažu svoju perspektivu i svoj doživljaj zadatka pa bio on i negativan) (Jang, Reeve, Deci, 2010).

Ovo istraživanje pokazalo je kako podrška autonomiji djeteta utiče i na bihevioralni aspekt angažovanja učenika (pažnju, ulaganje, istrajnost), i na subjektivni (namjeru da se uči, pozitivna osjećanja, opšta proaktivnost u zadatku).

Tabela 4. Skala za tri segmenta vaspitačeve podrške autonomiji (prilagođeno prema Reeve, Deci, 2010)

Spoljašnji izvori motivacije								Unutrašnji izvori motivacije							
<ul style="list-style-type: none"> Nudi posljedice, direktive Pravi zadatke, traži 								<ul style="list-style-type: none"> Zainteresovanost, Zadovoljstvo, Osjećanje izazova Stvara mogućnosti za inicijativu 							
Jezik kontrole								Informacioni jezik							
<ul style="list-style-type: none"> Pritisak, Uključivanje Ega Trebalo bi, Mora, Poželjno bi bilo Zanemarivanje vrijednosti, značenja, upotrebljivosti, koristi, značaja zahtjeva 								<ul style="list-style-type: none"> Informacioni, fleksibilan Omogućava izbor, opcije Prepoznaje vrijednosti, značenja, upotrebljivost, korist i značaj zahtjeva 							
Bori se protiv i pokušava da promijeni negativna osjećanja učenika								Prepoznaje i prihvata negativna osjećanja učenika							
<ul style="list-style-type: none"> Blokira/suzbija izraze negativnih osjećanja Negativno osjećanje nije OK, nije prihvatljivo, je nešto što treba promijeniti/popraviti 								<ul style="list-style-type: none"> Sluša pažljivo, otvoreno, sa razumijevanjem Prihvata negativna osjećanja, u redu je ako se učenik požali 							

Navešćemo i rezultate istraživanja koje je bilo usmjereno na „provjeru“ kulturološke uslovljenosti koncepta autonomije djeteta (rezultati o kulturološkom aspektu u Poglavlju 2.4.2.6) putem istraživanja karakterističnih praksi podsticanja autonomije u grčkim i finskim vrtićima (Koivula *et al.*, 2017). Ovi autori su bili zainteresovani za praćenje vaspitačkih praksi koje se odnose na: organizovanje okruženja koje podstiče autonomiju, verbalnu i neverbalnu komunikaciju, interakcije u koje vaspitač stupa sa jednim djetetom, i sa cijelom grupom, fdbek i reakcije vaspitača na inicijative djeteta (Koivula *et al.*, 2017). Pokazalo se kako vaspitači u obje grupe, sa različitim nivoom zastupljenosti, upotrebljavaju sljedećih šest praksi promovisanja dječije autonomije (Koivula *et al.*, 2017):

1. Obezbeđuju dovoljno vremena za individualno iskazivanje djeteta, i slušaju šta dijete govori;
2. Obezbeđuju verbalne nagrade i emocionalnu podršku za djetetove napore i inicijative;
3. Podržavaju djetetovu autonomiju u svakodnevnim rutinama;
4. Pripremaju okruženje koje promoviše autonomiju djeteta;
5. Organizuju aktivnosti koje doprinose razvoju autonomije djeteta;
6. Pokazuju razne vještine i prakse (kao svojevrsni modeli) koje djeca lako ponavljaju i usvajaju.

Istražujući takođe kulturološku uslovljenost kontrolišućeg ili autonomno-osnažujućeg motivacionog stila nastavnika, Reeve i saradnici (2014) (rezultati prikazani u Poglavlju 2.4.2.6.) su razlikuju dva nastavna scenarija/scenarija učenja – jedan karakterističan za kontrolišuće, drugi karakterističan za motivacioni stil nastavnika koji podržava autonomiju. Na ovom mjestu istaći ćemo odlike koje su oni pripisali jednom, odnosno drugom kontekstu (Reeve *et al.*, 2014):

Kontrolišući stil:

- Uvažava se samo perspektiva nastavnika;
- Nastojanje da se promijeni mišljenje, osjećanja, i akcije učenika koje nastavnik smatra neodgovarajućim, te ubjeđivanje učenika da se ponašaju na način koji „propisuje“ sami nastavnik;
- Korišćenje ekstrinzičnih sredstava motivacije;
- Zanimarivanje objašnjenja učenicima;
- Korišćenje jezika pritiska i kontrole;
- Korišćenje moći da se prevaziđe nezadovoljstvo učenika i sl.

Motivacioni stil koji ohrabruje autonomiju:

- Uvažava perspektive učenika;
- Inicira i ohrabruje mišljenja, osjećanja i akcije učenika;
- Podržava autonomnu samoregulaciju;
- Njeguje unutrašnje izvore motivacije;

- Koristi informacijski jezik;
- Pokazuje strpljenje;
- Prihvata i negativne emocije od strane učenika.

Istraživanje De Meyer i saradnika (2015) o kontrolišućim ponašanjima nastavnika u stvarnom kontekstu nastave, pokazalo je dominaciju sljedećih „kontrolišućih“ praksi (De Meyer et al., 2015 prema Haerens et al., 2016):

- Pritiskanje učenika, kroz naređenja;
- Vikanje na učenike;
- Pokazivanje moći nad učenicima zahtijevajući poštovanje uloge nastavnika;
- Korišćenje destruktivnog kritičizma;
- Gubljenje strpljenja, iziritiranost;
- Nedoovoljavanje inputa, informacije od strane učenika;
- Pritisak na učenika proizvodnjom osjećanja krivice ili stida, prozivanjem njihovog samopouzdanja.

S tim u vezi, Haerens *et al.* (2016) nude listu praktičnih preporuka kako da se izbjegne kontrolišući motivacioni stil nastavnika (Haerens et al., 2016). Potrebno je izbjegavati: prijetnje rokovima i kaznama; pritiskanje nagradama; vikanje i naređivanje; destruktivni kritičizam; gubljenje strpljenja; odricanje ili nedovoljavanje djeci da govore; korišćenje eksplicitno kontrolišućeg jezika i sl.

Ako sada sumiramo nalaze svih istraživanja, možemo istaći nekoliko ključnih varijabli, interpersonalnih i kontekstualnih, koje su pripadajuće razvoju, tj. ometanju autonomije kod djece.

Razvoju autonomije kod djece dominantno doprinose sljedeće kontekstualne i interpersonalne karakteristike:

- Omogućavanje izbora djetetu;
- Prihvatanje i poštovanje i iskazivanje zainteresovanosti za osjećanja, mišljenja i perspektive djeteta;
- Ohrabrivanje samoinicijative;
- Uključenost odraslih;

- Responzivnost odraslih;
- Obezbeđivanje odgovarajuće strukture okruženja;
- Podrška emocionalnoj regulaciji...

Razvoj autonomije djeteta dominantno opstruiraju sljedeće kontekstualne i interpesonalne karakteristike:

- Materijalno nagrađivanje ponašanja;
- Primoravajuće/nasilne motivacione tehnike – manipulacija nagradama, prijetnja kaznama;
- Jezik kontrole/direktivnost;
- Pritisak da se misli/osjeća na određeni način;
- Odsustvo mogućnosti izbora;
- Odsustvo emocionalne topline i responzivnosti na dijete;
- Kontrolisanje;
- Evaluacije...

Kognitivna autonomija djeteta: pregled savremenih teorija učenja sa posebnim osvrtom na ulogu autonomije djeteta u istim

„Autonomija je moralna i intelektualna samo-regulacija“

(De Vries, Zan, 1994: 31).

U postmodernističkoj tradiciji dijete se ne posmatra kao ono koje *reprodukuje* – znanje, identitet, kulturu, već kao onaj koji *ko-konstruiše* znanje, identitet i kulturu (Dahlberg, Moss, Pence, 2005). U takvoj, novoj perspektivi i razumijevanje učenja dobijaju drugačije obrise. Teorije o učenju u ranom djetinjstvu danas obogaćuju pristup *individualnog-konstruktivizma* Žana Pijažea. U našem radu osnovne epistemološke paradigme i paradigme učenja su *socio-konstruktivistička* (L.S. Vigtski), i *kritičko-konstruktivistička* (P. Freire, A. Žiru, P. Meklaren, J. Habermas, M. Fuko, G., MekNoton...).

I mada oba pristupa, i individualno i socijalno konstruktivistički, dijete vide kao aktivno i bogato potencijalima, razlikuju se u pristupu fenomenu znanja (epistemološke razlike). *Individualni-konstruktivizam* ga vidi kao nešto gotovo, apsolutno, izvan-postojeće, dok ga *socio-konstruktivizam* vidi kao promjenjivo, sklono alternacijama, ono koje se stvara, kontekstualno, pa samim tim i mijenja u *interakciji sa društvenom sredinom* – za Vigotskog, posebno važna je interakcija *između odraslog i djeteta*, ili kompetentnijeg vršnjaka i pojedinačnog djeteta, na *ko-konstruisanju zajedničkog značenja* određenog fenomena. U dijalogizmu i dijaloškim teorijama (P. Linell) socijalni konstruktivizam je esencijalan – „drugi je tu od samog početka“, za razliku od individualnog konstruktivizma, gdje se drugi ili društvo samo sekundarno javljaju (Linell, 2009). Ili, kako kaže Malaguzzi – „Pijažev konstruktivizam izoluje dijete“ (Malaguzzi, 1998: 82). Ovo potvrđuje etimološka analiza riječi *razumnost, svjesnost* – „consciousness“ – „con-scientia“ – što zapravo znači da je razumijevanje, razumnost, shvatanje isto što i „znati sa“ drugim (Linell, 2009: 79).

Prema Bruneru, postoje četiri ključne odlike učenja (Smidt, 2011), koje u potpunosti govore u prilog shvatanju učenja ne kao individualnog već kao socijalnog čina. Prije svega, svako učenje odlikuje određena *perspektiva*: ne postoji znanje, niti značenje koje je lišeno, oslobođeno kulture – i onaj koji uči, jednako tako, mora biti svjestan kulturološkog polja u kome se neko znanje stvara, i isto tako, doživljavati sebe ne samo onoga koji uči, upije, razumije, već i kao onoga koji sam stvara (značenja) u datom kontekstu. Svako učenje odlikuju određena *ograničenja*: način na koji mislimo danas (kao vrsta) ograničen je načinima na koje smo mislili ranije; ali ne samo to, naše mišljenje takođe zavisno je i ograničeno sredstvima, simboličkim sistemima koje smo razvili, što za obrazovanje ima sljedeću implikaciju: neophodnost izbora simboličkog sistema koji najbolje služu učenju. Svako učenje odlikuje *konstruktivizam*: obrazovanje stoga mora opskrbiti one koji uče alatima za stvaranje značenja i građenje razumijevanja. I konačno, svako učenje je *interakciono*: pojedinac uči u interakciji sa onima pored sebe. U tom smislu nastavnik/vaspitač/praktičar ima ključnu ulogu u motivisanju pojedinca da uči, odnosno u stimulisanju interesovanja djeteta, buđenju njegove urođene znatiželje (Smidt, 2011).

Kritički-konstruktivizam, pak, još proširuje epistemološko stanovište socijalnog-konstruktivizma, uvodeći u igru i fenomen *moći* u neizostavnoj vezi sa *znanjem*, kao i sa

odnosima, u ovom slučaju, pedagoškim odnosima. Dakle, djetetovo učenje, razumijevanje fenomena i davanje značenja istima *ograničeno je određenim uslovima*, koji se kao takvi *zatiču u društvenoj sredini* a funkcionišu kao *režimi istine* ili *naturalizovane stvarnosti*. Ovo za posljedicu ima uviđanje *kritičkog i subverzivnog* potencijala znanja, te potrebu za zajedničkim propitivanjem okolnosti koje dovode do *legitimacije ili utišavanja* određenih znanja ili *legitimacije ili utišavanja* određenih uloga i odnosa u vaspitno-obrazovnom prostoru, ili cjelokupnim društvenim odnosima. Ovo ima sljedeću pedagošku implikaciju: pedagogija mora stvoriti prostor za djecu da oblikuju sopstveno razumijevanje svijeta, za dijalog, za interpretaciju, prostor za osmišljavanje sebe i sopstvenog poimanja svijeta. Freire ističe kako „predavati ne znači prenositi znanja već stvoriti mogućnosti za kreiranje ili konstrukciju znanja“ (Freire, 2001: 30).

Na ovim teorijama utemeljeno shvatanje učenja *implicira autonomiju* djeteta a ne *poslušništvo*. „...Autonomija (samo-regulacija) je implicirana u (socio)konstruktivističkom viđenju učenja“ (DeVries, Kohlberg, 1987: 377). U tom procesu svojevrsne „epistemološke individualizacije“ podrazumijevaju se *autonomija*, te odgovornost za učenje i postajanje tim ko smo. Upravo tako na scenu stupa smisao *autonomije djeteta u postmodernoj koncepciji učenja, pedagogije i djetinjstva, u najširem*.

Intersubjektivnost kao pretpostavka učenja

„Ja nastajem u dodiru sa Ti; postajući Ja, ja govorim Ti. Sav stvarni život je susret.“
(Buber, 1990: 14).

U ovom poglavlju osvrnućemo se detaljnije na pojam intersubjektivnosti, budući da je on okosnica kritičko-konstruktivističkog i socio-konstruktivističkog poimanja učenja,

Intersubjektivnost predstavlja „dijeljenje iskustvenog sadržaja (na primjer osjećanja, viđenja, misli, i jezičkih značenja) između više subjekata“ (Zlatev *et al.*, 2008: 1). Porijeklo koncepta intersubjektivnosti veže se, između ostalih, i za ime Vigotskog (Zlatev *et al.*, 2008), i čuvenu tezu da se svaka funkcija u djetetovom razvoju javlja dva puta, i to najprije na kulturološkom – interpsihičkom, a potom na unutrašnjem, intrapsihičkom planu (Vigotski,

1971) – dakle, sve se najprije odvija između dvoje ljudi, pa potom u pojedincu. Ključna alatka, sredstvo kojim se kultura posreduje je, svakako, prema mišljenju Vigotskog, jezik.

Intersubjektivnost kao *dijeljenje* podrazumijeva različite *forme* dijeljenja, prema Zlatevu, od onih neposrednijih, do onih koji uključuju više kognitivne funkcije (Zlatev *et al.*, 2008).

Tabela 5. Hijerarhija mimezisa, intersubjektivnih vještina i „tipova mentaliteta“ (Preuzeto: Zlatev et al., 2008: 237).

	Nivo	Intersubjektivne vještine	Tip mentaliteta
1.	Proto-mimezis	Neonatalna imitacija (Jednostavna) empatija Zajednička pažnja	Prvostepeni: nedostatak potpunog odvajanja sebe od drugih
2.	Dijadni mimezis	Kognitivna empatija Dijeljena pažnja Razumijevanje namjera drugih ljudi	Drugostepeni: razumijevanje drugih kroz projekciju
3.	Trijadni mimezis	Udružena pažnja Posjedovanje i razumijevanje komunikativnih namjera	Trećestepeni: pažnja i namjere
4.	Post-mimezis 1 Protojezik	Semantičke konvencije	Trećestepeni: očekivanja
5.	Post-mimezis 2 Jezik	Razumijevanje uvjerenja	Trećestepeni i više: uvjerenja

Protomimezis podrazumijeva „primarnu intersubjektivnost“ (Trevarthen, 1979 prema Zlatev *et al.*, 2008: 220) koja jeste osnova, ali samo osnova intersubjektivnosti, budući da nije niti svjesna niti predstavna. Već do svoje četvrte godine dijete razvije značajne kapacitete za intersubjektivnost – kroz emocionalne, senzo-motorne, perceptualne i neperceptualne prakse, koje upravo uključuju protomimezis (Gallagher, Hutto, 2008). *Dijadni mimezis* podrazumijeva sposobnost pojedinca da se „stavi u tuđe cipele“, da razumije namjere drugog u odnosu na neki objekat, i kada dvije individue postanu svjesne odnosa onog drugog prema istom objektu, dešava se *dijeljena znanja* (Zlatev *et al.*, 2008: 226). Ono što predstavlja prekretnicu u intersubjektivnosti, jeste upravo ovaj, treći stepen, *trijadni mimezis*, koji podrazumijeva da *mentalitet i namjere trećeg reda*, odnosno, svjesnost da ne samo da drugi gleda i ima namjere u odnosu na neki objekat između, već i svjesnost da je drugi svjestan da

ja gledam i imam namjere u odnosu na objekat, i *vice versa* (Zlatev *et al.*, 2008). Ovo podrazumijeva da djeca smještju akcije drugih u određeni *kontekst*, i izmještaju se iz neposredne jedan-na-jedan primarne intersubjektivnosti u ovu *sekundarnu* intersubjektivnost, u kojoj „uče“ o stvarima i njihovim značenjima, te odnosima ljudi prema njima. Ova, *sekundarna* (Traverthen and Hubley, 1978 prema Gallagher, Hutto, 2008) ili *pragmatička* (Gallagher, Hutto, 2008) intersubjektivnost događa se na uzrastu od devet do 14 mjeseci djeteta. *Trijadne interakcije* koje su u ovom slučaju na djelu, podrazumijevaju promjenu pažnje i interesa djeteta sa odraslog na svijet, odnosno neku vrstu objedinjavanja ta dva; upravo ova uključenost odraslog u svijet, u kontekst, podrazumijeva *udruženu pažnju* (Rodrigues, Moro, 2008). Zlatev ističe kako je ovaj nivo intersubjektivnosti posebno značajan za obrazovanje, odnosno, da je mentalitet trećeg reda (činjenica da ja vidim, da ti vidiš, da ja vidim) centralan za našu sposobnost da „dijelimo (semantički) znanje“ (Zlatev, 2008: 218). *Post-mimezis 1*, odnosno, *protojezik*, podrazumijeva jedan nivo razumijevanja semantičkih znakova, koji se zapravo pojavljuje kao „zajedničko očekivanje koje je u opštoj upotrebi“, dok *post-mimezis 2*, odnosno *jezik*, podrazumijeva konvenconalni/normativni sistem komunikacije i misli (Zlatev *et al.*, 2008).

Intersubjektivnost podrazumijeva *interaktivni* aspekt ljudskih odnosa; ona se prvo manifestuje u formi ranih imitacija između bebe i odrasle osobe, koje se ubrzo razvijaju u međusobno učešće, u kome odrasli i djeca zauzimaju perspektivu onog drugog (Brinck, 2008). Intersubjektivnost je zapravo preduslov „ko-participaciji u strukturama zajedničkih aktivnosti“ (Sinha, Rodrigues, 2008: 361), koje funkcionišu kao socijalne i komunikativne prakse. „Mi stvaramo značenja tako što stupamo u interakciju sa drugima i svijetom. Stvaranje značenja je izrazito interaktivno i kontekstualizovano“ (Linell, 2009: 12).

Osnovna pretpostavka dijalogizmu je da se ljudska priroda i život konstituišu u odnosu sa drugima, tj. u *orijentaciji na drugog* (Linell, 2009). Kako ističe Bakhtin, „svaka riječ je usmjerena ka odgovoru i nemoguće je izbjeći uticaj odgovora koji se anticipira“ (Bakhtin, 1981: 280, prema Linell, 2009: 13). Za diskurs je dakle karakteristična *responzivnost i anticipacija*. „Akcija, komunikacija i kognicija su suštinski relacione (ili inter-relacione) i interakcione po svojoj prirodi, i uvijek moraju biti shvaćene u svom relevantnom kontekstu“ (Linell, 2009: 14). Ovdje je na djelu „komunikativni

konstruktivizam“ (Linell, 2009: 19), koji podrazumijeva to da interpersonalna komunikacija nikako nije samo prenošenje već „gotovih“ misli, već je na djelu zaista konstrukcija znanja i značenja u događaju komunikacije (Linell, 2009: 19). Osim toga, svi učesnici u komunikaciji doprinose stvaranju značenja, obično asimetrično – riječ je o nekoj vrsti *ko-autorstva* (Linell, 2009). Učesnici u dijalogu su „ko-autori međusobnog doprinosa“ komunikaciji (Linell, 2009). To ko-autorstvo, pak ne podrazumijeva nužno i slaganje, već podliježe *pregovaranju interpretacije* onog drugog (Linell, 2009).

Orijentacija ka drugom (Linell, 2009) podrazumijeva ujedno i dijeljenje, i zajedništvo, i težnju ka intersubjektivnosti, ali i „drugost“ različitost, drugačijost (Linell, 2009). *Intersubjektivnost*, pak, predstavlja „određujuće svojstvo komunikacije“ (Linell, 2009: 81). Komunikacija, naime, ne bi ni bila moguća bez nekog nivoa intersubjektivnosti – zajedničkog znanja, pretpostavki, normi i slično. Štaviše, intersubjektivnost na jednom apstraktnom nivou moramo uzeti zdravo za gotovo, kao učesnici u komunikaciji, kako bi neki konkretniji nivo intersubjektivnosti mogao biti dosegnut – naime, moramo „vjerovati“ da postoji neko zajedničko tle, na kome stojimo ili kome težimo (Linell, 2009). *Drugost*, kao ono što je izvan nas samih, donosi u situaciju komunikacije znanja, vizije, razumijevanje koje se razlikuje od našeg ili koje uopšte nismo niti imali. Ono što odlikuje plodonosnu komunikaciju svakako jeste pretpostavka poštovanja i uvažavanja za doprinos, udio u komunikaciji onog drugog, koji je nekad nepoznat, nekad sasvim suprotan od našeg. Upravo ta „razlika je ono što čini razliku“ odnosno ona je preduslov i proizvod ujedno kretanja i dijaloga (Bateson, 1972, prema Linell, 2009: 84) – „u najplodonosnijim dijalozima nove ideje se pojavljuju kao rezultat plodonosnog neslaganja“ (Rommetveit in Josephs, 1998: 200 prema Linell, 2009: 84).

Linell govori o „minimalnoj komunikacionoj interakciji“, koja se sastoji od najmanje tri koraka: subjekat A iznosi, izjavljuje nešto čime pokazuje svoje razumijevanje, potom B ukazuje na svoje razumijevanje kroz neku responzivnu akciju, tipično, drugu izjavu, a potom A pokazuje svoju reakciju na odgovor B-a, kroz novu akciju, odnosno izjavu (Linell, 2009). Bez trećeg koraka, nije moguće ostvariti zajedničko, dijeljeno znanje. Dijalogizam kao takav takođe naglašava važnost „odgovora“, a sa tim u vezi i odgovornosti – „mi postajemo odgovorni, jer moramo da odgovorimo drugim ljudima“ (Linell, 2009: 186).

U osnovi naših osnovnih društvenih funkcija – odgajanja djeteta, druženja, obavljanja poslova, obrazovanja – stoji „komunikacijska akcija“, kao nastojanje da se dostigne *zajedničko razumijevanje* uz najmanje moguće manipulacije, ali i kao modus naše iskustvene realnosti koji se odvija nezavisno od ljudske namjere i htijenja (Brookfield, 2010). *Komunikacijsko djelovanje* se odvija onda kada „učesnici koordiniraju svoje akcije ne prema egocentričnim kalkulacijama uspjeha već u nastojanju da dosegnu razumijevanje,, (Habermas, 1987: 285, 286). Dostizanje razumijevanja je „*telos* inherentan ljudskom govoru“ (Habermas, 1996a: 287), ljudi naime imaju ontološku potrebu da se razumiju. U komunikacijskom djelovanju pojedinci slijede svoje individualne ciljeve i planove akcije samo u okvirima zajedničkog razumijevanja situacije (Habermas, 1996a). Upravo u svjetlu ovog određenja komunikacijskog djelovanja, Habermas pravi distinkciju između *orijentacije pojedinca na uspjeh*, i *orijentacije pojedinca na postizanje razumijevanja* (Ibim., 286), iako i sam ističe kako je u pozadini svakog djelovanja, bilo ono lingvističko ili ne, teleološka usmjerenost (Uwe, 2009). Upravo na ovoj distinkciji Habermas razlikuje i dva tipa djelovanja: *strateško* (orijentirano na uspjeh) i *komunikacijsko* (orijentisano na razumijevanje) (Habermas, 1987: 286; Habermas, 1981: 118). Osnovni kriterijum razlikovanja ova dva pojma jeste upravo činjenica da je djelovanje u komunikacijskoj akciji koordinisano traganjem za razumijevanjem, te da orijentacija ka uspjehu nije primarno određenje komunikacijskog djelovanja³ (Habermas, 1984). Pri tome je suštinski važno odrediti značenje procesa „traganja za razumijevanjem“ koje zapravo podrazumijeva proces postizanja dogovora između subjekata govora i djelovanja (Habermas, 1981, 1984), odnosno istinsko nastojanje da dijelimo razumijevanje s onim s kim komuniciramo (Habermas, 1981). Razumijevanje se odvija u prostoru „intersubjektivne uzajamnosti recipročnog razumijevanja, dijeljenja znanja, uzajamnog povjerenja i međusobnog sporazuma“ (Habermas, 1979: 3).

Postavlja se pitanje na koji način ovako shvaćena komunikacijska akcija omogućava borbu protiv kolonizacije kao savremenog oblika odnosa (društva i pojedinca). Put do deliberativne demokratije, prema Habermasu u suštini vodi preko „ideala“ govorne situacije,

³ Iako neki autori smatraju da je samo traganje za razumijevanjem po sebi ciljno orijentirana akcija (Uwe, 2009: 21).

odnosno, koncepta *idealne govorne situacije* koja podrazumijeva govornu situaciju koja omogućava konsenzus u interakciji oslobođenoj od sile, otvorene ili latentne (Ibidem). Argumentirana govorna situacija podrazumijeva odstranjivanje svake „eksterne ili interne prisile osim prisile boljeg argumenta neutralizujući tako sve motive osim zajedničke potrage za istinom“ (Habermas, 1990: 88, 89). To je zapravo situacija u kojoj se nesuglasice i konflikti razrješavaju razumno kroz oblik komunikacije koja je u potpunosti oslobođena bilo kakve prisile i u kojoj vlada samo snaga jačeg argumenta (Pusey, 2003: 73).

Jednako kao i Habermas, i Freire je zainteresovan za proces (de)liberacije kao „porođaja, i to bolnog porođaja“ (Freire, 1996: 31), i oba autora nalaze sličan način dostizanja istog. Već i površnom poznaoc kritičke pedagoške tradicije nameće se nedvosmislena sličnost Habermasovog ontološkog obrasca *komunikacijskog djelovanja* usmjerenog ka dostizanju razumijevanja odnosno ostvarivanja deliberativne demokratije u društvu, i Freireovog (1996) načina postojanja u jedinstvu *misao-akcija-emancipacija*. Neprestano zainteresiran za proces humanizacije, emancipacije i deliberacije, Freire u *riječi* kao *praksisu* vidi mogućnost transformacije svijeta i društva. Čovjekov način postojanja je onaj kroz *imenovanje* svijeta, a imenovati stvarnost znači *mijenjati je* (Freire, 1996: 68). Naime, ne postoji prava riječ koja u isto vrijeme ne znači *praksis*. Jedinstvo *misli i akcije* je u osnovi komunikacijskog procesa imenovanja (žrtvovanje akcije vodi verbalizmu, a žrtvovanje refleksije vodi aktivizmu). Uz to, *misao-akcija* proces je intersubjektivna i dijaloška te tako onome „ja mislim“ prethodi „mi mislimo“, smatra Freire. „Ova ko-participacija Subjekata u činu mišljenja je komunikacija“ (Freire, 1973, p. 137 prema Morrow, Torres, 2002: 36). Dijalog podrazumijeva međusobno povjerenje zasnovano na odnosu ljubavi, poniznosti i vjere (Freire, 1996). Isto tako, komunikacija ne postoji ukoliko se među Subjektima u dijalogu ne uspostavi shvatanje značenja znaka odnosno riječi i jezika (Freire, 1973: 141 prema Morrow, Torres, 2002). Osnovna pretpostavka mogućnosti emancipacije, osvještavanja i humanizacije (pa i kroz proces obrazovanja) zapravo je činjenica „nedovršenosti“ ljudskog bića i jednaka nedovršenost stvarnosti koja ga okružuje (Freire, 1996). Tako svijet „postaje objektom te transformirajuće interakcije muškarca i žene koji rezultira u njihovoj humanizaciji“ (Freire, 1996: 67). Sve što ne predstavlja dijalošku akciju

označava se kao antidijaloško, i podrazumijeva hijerarhijske odnose, dominaciju, i vodi dehumanizaciji (Morrow, Torres, 2002), *opresiji* (Freire) odnosno *kolonizaciji* (Habermas).

Kako se pojam intersubjektivnosti može „materijalizovati“ u pedagoškim interakcijama vaspitač-dijete? Veoma često, intresubjektivnost se zapravo objašnjava terminima zajedništva, reciprociteta, podešavanja na druge i sl. (Rommetveit, 1990: 21 prema Linell, 2009), koji su, kako je već pominjano, koncepti sa značajnom pedagoškom valentnošću. „Učenje, uopšte, podrazumijeva uspostavljanje i održavanje veza sa i u okruženju. Ono se ne sastoji samo u usvajanju i zadržavanju nekog objektivnog „inputa““ (Linell, 2009: 85).

Primjena ove ideje dijalogizma o značaju i doprinosu drugog individualnom razvoju pojedinca odlično je elaborirana u konceptu *zone narednog razvoja*, Lava Vigotskog. Ona je „razlika između trenutnog razvojnog nivoa određenog nezavisnim rješavanjem problema i potencijalnog razvojnog nivoa određenog rješavanjem problema uz vođstvo odraslog ili u saradnji sa sposobnijim vršnjakom“ (Vygotsky, 1978: 86 prema Linell, 2009: 85), ili, kako je Malaguzzi opisuje, to je ona situacija „u kojoj će dijete početi da uviđa ono što odrasli već vidi“ (Malaguzzi, 1998: 84). Za Vigotskog, intersubjektivnost obezbjeđuje osnov za komunikaciju i u isto vrijeme podržava proširivanje djetetovog razumijevanja novih aktivnosti ili vještina, jer komunikacija o nečemu podrazumijeva povezivanje istog sa poznatim klasama tog fenomena ili ideje, generalizujući ga, kako bi se komunikacija nastavila (Rogoff, 1991). Odnosno, pojedinac razvija svoje ideje, kompetencije, interpretacije kroz interakciju sa drugima. Zona narednog razvoja „je duboko dijaloški fenomen, i ona pokazuje da su intersubjektivnost i drugost isprepletani u interakciji“ (Linell, 2009: 86). „Koncept intersubjektivnosti uveden je kako bi uključio i afektivne i kognitivne komponente u učenje, i tiče se razvoja zajedničke svrhe i značenja među učesnicima u iskustvu podučavanja i učenja“ (Hedges, Cullen, 2012: 924). Jedan od uslova da bi zona narednog razvoja funkcionisala jeste da posobniji član u dijadi mora dobro pznavati onog manje sposobnog, i prilagoditi interakciju njegovim mogućnostima (Linell, 2009). Teorija lava Vigotskog je u tom smislu „socio-interakciona“, odnosno, dijaloška (Isto).

I mada su svi tipovi interakcije odrasli-dijete u određenom trenutku poželjni ili korisni, oni se ipak razlikuju po „polju intersubjektivnosti“, pa u tom smislu i različito

doprinosu razvojnog kvaliteta interakcije odrasli-dijete. Intersubjektivnost označava „proces u kome dvoje učesnika koji počinju aktivnost sa različitim razumijevanjem dolaze do zajedničkog razumijevanja“ (Berk, Winsler, 1995: 27), odnosno „zajedničko razumijevanje koje je bazirano na zajedničkom fokusu pažnje i nekim zajedničkim pretpostavkama koje stvaraju osnovu za komunikaciju“ (Rogoff, 1991). Pojam *intersubjektivnosti* objašnjava upravo taj proces – proces građenja zajedničkih značenja između vaspitača i djeteta. Za razumijevanje pojma intersubjektivnosti, korisno je podsjetiti se Habermasove konceptualizacije *komunikacione akcije*, koja se odvija onda kada „učesnici koordiniraju svoje akcije ne prema egocentričnim kalkulacijama uspjeha već u nastojanju da dosegnu razumijevanje“ (Habermas, 1987: 285, 286), jer je dostizanje *razumijevanja* „telos inherentan ljudskom govoru“ (Habermas, 1996: 287). Postizanje razumijevanja se, pri tom odvija u prostoru „intersubjektivne uzajamnosti recipročnog razumijevanja, dijeljenja znanja, uzajamnog povjerenja i međusobnog sporazuma“ (Habermas, 1979: 3). Upravo ovakvo razumijevanje pojma intersubjektivnosti treba primijeniti i na proces zajedničkog učenja vaspitača i djeteta. Pri tome je suštinski važno odrediti značenje procesa „traganja za razumijevanjem“ koje zapravo podrazumijeva proces postizanja dogovora između subjekata govora i djelovanja (Isto; Habermas, 1981), odnosno istinsko nastojanje da dijelimo razumijevanje s onim s kim komuniciramo (Habermas, 1981). Razumijevanje se odvija u prostoru „intersubjektivne uzajamnosti recipročnog razumijevanja, dijeljenja znanja, uzajamnog povjerenja i međusobnog sporazuma“ (Habermas, 1979: 3). Pedagogija zasnovana na habermasovskoj teoriji danas je *diskurzivnog* karaktera (Marojević, Milić, 2017). „Zadatak pedagoga je da stvori prostor za diskurs“ (Fleming, 2010: 120) – čita se kao jedna od važnih implikacija Habermasove teorije.

Rogoff određuje intersubjektivnost kao zajedničko razumijevanje koje se postiže između ljudi u komunikaciji, i ona se, dakle, ne pripisuje samo jednom članu komunikacije, već se događa u prostoru „između“ učesnika (Rogoff, 1991), ili, drugim riječima „nemoguće je reći „čiji“ je objekat zajedničke pažnje, ili „čija“ je zajednička ideja“ (Rogoff, 1991: 195). Dijeljenje značenja odvija se na polju koji je već izvan same individue. Tako, „zajedničko mišljenje ne uključuje *uzimanje* nečega iz nekog spoljašnjeg modela“ (Rogoff, 1991: 195). Ona je „zajedničko razumijevanje koje je zasnovano na zajedničkom fokusu pažnje i nekim

dijeljenim pretpostavkama koje formiraju osnovu za komunikaciju“ (Rogoff, 1991: 71). Oba učesnika u komunikaciji mijenjaju svoje početne perspektive kako bi dostigli neko razumijevanje (Rogoff, 1991: 72). „Odrasli modifikuju svoju prezentaciju kako bi omogućili djeci da dosegnu ideju, a djeca se podese da preuzmu interpretaciju i tačku gledišta odraslih“ (Rogoff, 1991: 73). Naravno da je komunikacija između odraslih i djece asimetrična po svojoj prirodi. Ali i jedni i drugi su primorani na svojevrsno „podešavanje“ u komunikaciji, ako žele da dođu do zajedničkog razumijevanja – veoma često odrasli moraju da „prevedu“ svoje razumijevanje stvari kako bi ih djeca mogla posvojiti (simplifikacije), ali isto tako, manje sposobni za podešavanje komunikacije, ali gladniji građenja razumijevanja, i djeca šire polje značenja koje je sadržano u interakciji sa odraslima (Rogoff, 1991). „Sposobniji partner ima jasniju ideju nego dijete konačnog cilja i sofisticiranih načina postizanja istog, i zbog toga je vjerovatnije da će on određivati pravac rješavanja problema“ (Rogoff, 1991: 204). U ovome je i suštinska razlika između scaffolding-a i sukonstrukcije, kao socio-konstruktivističkih modusa učenja i pedagoških interakcija – u procesu scaffoldinga jasniji je cilj određene aktivnosti, i on je poznat odraslom/vaspitaču; u procesu su-konstrukcije ishod zajedničke aktivnosti često nije poznat, ili, u njamanju ruku, vaspitač ne rukovodi aktivnost sa svjesnom namjerom dolaska do specifičnog cilja/sihoda (o tome detaljnije u narednim poglavljima).

Intersubjektivnost, pak, nije samo simetričan dijalog (Wertsch, 1998; Rogoff, 1990 prema Broström, 2010) – ona dobija novi kvalitet kada u sebe uključuje i svojevrsan konflikt, odnosno izazivanje.

Intersubjektivnost kao polje zajedničke komunikacije i dijeljenja razumijevanja, u kome svaki učesnik u interakciji – odrasli i dijete – pregovara, čini kompromise i podešava svoje razumijevanje razumijevanju drugog učesnika, u srži je scaffolding-a (Jordan, 2004). Intersubjektivnost kao odlika kvalitetnog „scaffolding“-a je proces u kome participanti koji počinju zadatak sa različitim razumijevanjem istog, dolaze do zajedničkog razumijevanja, ili dijeljenja značenja o problemu o kome je riječ (Newson and Newson, 1975 prema Berk, Winsler 1997). Osim toga, proces „scaffolding“-a doprinosi i promociji samo-regulacije kod djeteta, koja posljedično znači osvajanje autonomije. U tom procesu se, naime, djetetu dozvoljava da upravlja zajedničkom aktivnošću što je više moguće, tako da dijete ima

„izvršnu“ ulogu i odgovorno je za donošenje odluka i izvršenje zajedničke aktivnosti (Berk, Winsler, 2006). Može se reći kako je autonomnost djeteta preduslov za ostvarivanje plodonosnog polja intersubjektivnosti u odnosu odrasli – dijete. Isto tako, praktikovanje interakcija sa većim poljem intersubjektivnosti za posljedicu ima formiranje autonomnog člana dijade odrasli – dijete.

Intersubjektivnost je u vaspitno-obrazovnim odnosima moguće dovesti u vezu sa *odnosima moći*. Dijaloška teorija ističe kako postoje razne vrste *interakcionih odnosa moći* (Linell, 2009). Na primjeru zone narednog razvoja, pokazuje se kako kompetentnija pa samim tim i moćnija strana u dijalogu sarađuje sa onom manje kompetentnom, na čijoj je strani i manja moć, podržavajući je da postiže bolje nego što bi to eventualno postigla sama (Linell, 2009). U suštini, ovdje je na djelu „osnažujuća“ interakcija. Jasno je da je kod partnera koji se razlikuju po vještinama i sposobnostima prisutna asimetrija u odnosima, a ona je posebno karakteristična upravo za osnovnu pedagošku dijadu vaspitač-dijete, a „veća razlika u raspodjeli moći odraslih i djece za sobom povlači i manje polje intersubjektivnosti...“ (Slunjski, 2012: 108). Ono je minimalno u aktivnostima kojima upravlja isključivo vaspitač, kao i u aktivnostima kojima rukovodi isključivo dijete, a neuporedivo veće u aktivnostima u kojima su dijete i odrasli jednaki partneri u komunikaciji i učenju (Jordan, 2004). U tom smislu možemo govoriti o različitim vrstama indirektna podrške djetetovom učenju koje vaspitač može pružiti: „scaffolding“ i sukonstrukcija razumijevanja i znanja, obuka, vođena participacija i apropijacija (Slunjski, 2012). To su takvi vidovi podrške djetetovom učenju koji podrazumijevaju široko polje intersubjektivnosti, u kojima su obje strane (vaspitač i dijete) eksperti u učenju i dijele građenje zajedničkog razumijevanja i znanja. Zapravo, ključna odlika ovakvih vidova podrške djeci je upravo minimaliziranje direktnog poučavanja djece kako bi se podržala njihova autonomija u učenju (Slunjski, 2012).

Može se učiniti da je pojam intersubjektivnosti vezan isključivo za kognitivnu stranu interakcije vaspitač-dijete, ali, on neizostavno ima i svoj *emocionalni aspekt*. Zlatev naglašava kako njegovo određenje intersubjektivnosti (Zlatev et al., 2008) podrazumijeva afektivno uključivanje, odnosno *emocije*. Djetetova motivacija, interesovanja, znatiželja, osjećanje sigurnosti i samo-vrijednosti – sve su to važni pokretači djeteta da djeluje, da

nečemu teži, te da doživi dobrobit (*eudaimonia*). Kako bi valjano ovladao preprekama, uz kvalitetno upravljanje emocijama, i pored toga što biološki faktor imaju uticaj na to, od posebne važnosti je „tip interakcije koji je dijete iskusilo sa svojim starateljima ili nastavnicima“ (Bruner, 1966, prema Shanker, 2012: 108); štaviše, „specifični tip interakcije između staratelja i djeteta je odlučujući u tekućem razvoju regulacije emocija“ (Shanker, 2012: 109).

Teorija privrženosti takođe snažno govori u prilog potrebi za drugim, koja je u obrazovnom kontekstu posebno od značaja kada je riječ o interakciji vaspitač-dijete. O odraslima se, u obrazovnom kontekstu, govori kao o „figurama ad hoc privrženosti“ (Zajac, Kobak, 2006, prema Verschueren, Koomen, 2012: 206), čija je važnost obrnuto srazmjerna uzrastu djeteta – što je dijete manje, i njegova sposobnost samo-regulacije manja, to je važnija figura odraslog čovjeka sa kojim se može stupiti u odnos bliske povezanosti.

Istraživanja afektivnog kvaliteta veze vaspitač-dijete, pokazala su tri karakteristike kao presudne u istom: bliskost, konflikt i zavisnost (Verschueren, Koomen, 2012). Bliskost se odnosi na djetetovu percepciju vaspitača kao sigurne luke, i toplu, otvorenu i harmoničnu komunikaciju; u nesigurnoj interakciji odrasli-dijete, postoji izvjesna odbojnost u odnosu na vaspitača i disharmonija u odnosu, što se odnosi na dimenziju konflikta; zavisnost se odnosi na slabu sposobnost djeteta da vaspitača koristi kao polaznu tačku za dalje slobodno istraživanje (Verschueren, Koomen, 2012). Osim toga teorija privrženosti naglašava važnost senzitivnosti odnosno responzivnosti vaspitača na potrebe djeteta kao jednog od perododrejućih faktora afektivnog kvaliteta odnosa vaspitač – dijete (Verschueren, Koomen, 2012).

Prema teoriji o privrženosti (Bowlby, 1983) dijete iz svakodnevnih interakcija sa starateljima razvija „unutrašnje radne modele“ odnosa (Bowlby, 1984, prema Mayer White, 2016: 30). To su zapravo mentalne predstave djeteta o reakcijama staraoca na njegovo ponašanje, i nastaju upravo na osnovu intenziteta ponavljanja određenih reakcija na djetetove draži. Unutrašnji radni model odnosa u direktnoj je sprezi sa modelom sopstva, odnosno, ova dva su komplementarna – ako dijete u radnom modelu ima drugu osobu kao onu koja je responzivna na njegove potrebe, posljedično se razvija i model o sebi kao biću koje je voljeno i o kome se neko brine (Mayer White, 2016).

Socio-konstruktivistička teorija učenja

Prema socio-kulturnoj teoriji Vigotskog, mišljenje je prije svega socijalni fenomen. Za razliku od Pijažea koji smatra da individua uči nezavisno istražujući socijalnu i fizičku stvarnost, te da je taj proces predominantno upravljen i regulisan samom individuom, odnosno djetetom, Vigotski je stava kako se svaka funkcija čovjeka, pa i funkcija mišljenja, uvijek javlja najprije na socijalnom, pa onda na psihološkom planu, odnosno najprije kao inter- a kasnije i kao intra-psihološka kategorija (Vygotski, 1960, 1981: 163 prema Berk, Winsler, 1995). Odnosno, prema Vigotskom, socijalno iskustvo predominantno oblikuje način mišljenja i razumijevanja stvarnosti od strane djeteta. Ne samo mišljenje, već i ukupna ličnost djeteta razvija se kroz socijalne interakcije – „preko drugih mi postajemo mi“ (Hayden, 2010: 5)

Socio-kulturna razvojna paradigma djeteta konceptualizuje kao biće kulture, kao ono koje učestvuje u „socijalnoj medijaciji“ (Fleer, Anning, Cullen, 2004: 176). Za ovu teoriju od centralnog značaja jesu „odnosi“ putem kojih se posreduje učenje, odnosno koji predstavljaju ključno polje u kome se učenje odvija. Socio-kulturna paradigma podrazumijeva takvu koncepciju interakcije odrasli-dijete u kojoj se oba subjekta kreću ka višim zonama razvoja, „zonama narednog razvoja“, u procesu zajedničkog stvaranja, tj. su-konstrukciji značenja (Jordan, 2004).

Za socio-kulturnu paradigmu, dakle, od posebnog značaja su procesu *scaffolding-a* i *su-konstrukcije znanja*. Na ovom mjestu oba će biti detaljno pojašnjena.

Scaffolding

Za Vigotskog, kognitivni razvoj djeteta može se i mora razumjeti kao onaj koji se odvija kroz interakcije djeteta sa ostalim članovima društva, koji su spretniji sa intelektualnim praksama i alatima kulture, za posredovanje intelektualne aktivnosti (Vygotsky, 1978, 1987 prema Rogoff, 1995). Tokom učenja, naime, kroz socijalnu interakciju djeteta i vaspitača, dijete se osposobljava da koristi „psihološke alatke“, kao što su jezik ili igra (Helm, 2015).

Za razliku od Pijažea, koji je posebno značajnim za kognitivni razvoj smatrao *konflikte među vršnjacima* (Berk, Winsler, 1995), Vigotski u svojoj teoriji implicira da više učinka na kognitivni rast ima *saradnja sa odraslima* (u institucionalnim uslovima, saradnja sa vaspitačem), nego odnos sa vršnjacima (Azmitia 1988; Radziszewska, Rogoff 1988, prema Berk, Winsler 1995). On je naime vjerovao kako kooperativni dijalozi sa sposobnijim članovima u svojoj socijalnoj zajednici – odrasli ili sposobniji vršnjaci – imaju poseban učinak na dijete i njegovo usvajanje socijalnih i kognitivnih obrazaca (Berk, Winsler, 1995). Od manje je važnosti *ko* a od veće *kako* učestvuje u interakciji sa djetetom – istraživanja su pokazala kako su konflikti manje učinkoviti od dijeljenja odgovornosti, i kooperativnog razgovora koji podrazumijeva međusobno poštovanje (Isto).

Upravo prostor u kome se dešava to premještanje socijalnih i kognitivnih obrazaca i sposobnosti djeteta sa socijalne ravni, u dijeljenom okruženju sa odraslim, na individualnu, intrapsihičku ravan, Vigotski označava kao *zonu narednog razvoja* (Berk, Winsler, 1995). To je zapravo „razlika između aktuelnog razvojnog nivoa koj možemo odrediti preko sposobnosti nezavisnog rješavanja problema, i potencijalnog nivoa razvoja koji možemo odrediti preko sposobnosti rješavanja problema pod vođstvom odraslog ili u saradnji sa sposobnijim vršnjacima“ (Vygotski (1930-1935) 1978, 1986, prema Berk, Winsler, 1995: 26). Ona „uključuje sve što je moguće dostići uz nečiju pomoć, a što bi, u suprotnom, ostalo izvan individualne sposobnosti“ (Siraj-Blatchford *et al.*, 2002: 34). Termin „proksimalni“ zapravo se odnosi na blisku budućnost, i, u razumijevanju koncepta zone narednog razvoja „termin *bliska budućnost* je ključni“ (Helm, 2015: 26): „djeca ne bi trebalo da koriste svoje vrijeme za učenje radeći iznova i iznova zadatke koje već mogu da obave; niti bi se od njih trebalo tražiti da rade zadatke koji su mnogo iznad njihovog nivoa razumijevanja“ (Ibidem).

Ovakvu vrstu interakcije su analitičari teorije Vigotskog slikovito objasnili metaforom „skela“, podrške ili „scaffolding-a“⁴ dječijeg učenja. Metafora „skela“ konotira

⁴ Termin *scaffolding* u doslovnom prevodu na srpski jezik označava „skele“; termin nije izvorno upotrijebio Vigotski u svojoj teoriji; razvijajući njegovu teoriju, sljedbenici Vigotskog, Wud i saradnici (Berk, Winsler 1995) su počeli sa korištenjem ovog termina koji se našao posebno pogodnim za slikoviti opis procesa podupiranja učenja i razvoja o kome je govorio Vigotski, sa stanovišta saradnje sa odraslim (vaspitačem); kako u literaturi na srpskom jeziku ne postoji usaglašen ili tipičan prevod ovog termina u raspravama o teoriji

veoma specifičan sistem socijalne podrške za djetetove napore, koji je brižljivo podešen prema njihovim potrebama (Berk, Winsler 1995). Scaffolding predstavlja „podršku i osnaživanje koje dijete treba da bi razvilo svoje kognitivne resurse a koje mu je potrebno da bi ga osposobilo da dostigne svoju zonu narednog razvoja“ (Wood and Wood (1996) prema Siraj-Blatchford *et al.*, 2002: 35). Neki ga određuju kao „način podučavanja u kome instruktor pomaže učeniku u sticanju nekih vještina ili znanja“ (Wood, et al., prema Zurek, Torquati, Acar, 2014: 28). Bez obzira na asimetričnu prirodu odnosa vaspitača i djeteta, da bi se učenje dogodilo neophodna je aktivna uključenost djeteta, i uzajamnost između djeteta i vaspitača, u kojoj su mogući i poželjni kolaboracija i pregovaranje (Bruner, 1996, prema Siraj-Blatchford et al., 2002: 35). Odrasli, naime, podešavaju komunikaciju sa djetetom u odnosu na njegovu trenutnu kompetentnost, tako da mu obezbjeđuju potrebnu podršku za usavršavanje, napredovanje, dok navode djecu da preuzmu više odgovornosti za zadatak, kako se njihova vještina usavršava. Kako se naglašava, u ovom procesu saradnje sa kompetentnijim drugim (vaspitačem, odraslim) od izuzetnog značaja je način na koji su različita mišljenja usaglašena, odgovornost koja se dijeli između participanata i diskurs koji odlikuje saradnju i međusobno poštovanje (Berk, Winsler, 1995).

Nekoliko je ključnih komponenata i ciljeva koji su karakteristični za praktikovanje scaffolding-a, i to (Berk, Winsler, 1995):

- zajedničko rješavanje problema – aktivnost scaffoldinga trebalo bi da podrazumijeva učešće odraslih i djece u zanimljivim i pri tom kulturno relevantnim odnosno značajnim aktivnostima za djecu. Ovo je u skladu sa već pomenutom idejom Vigotskog o kogniciji kao društveno dijeljenoj a ne isključivo intrapsihičkoj manifestaciji;
- intersubjektivnost – (u Poglavlju 2.4.1.) koncept koji su uveli Newson i Newson (1975), a odnosi se na situaciju u kojoj dvoje učesnika u nekoj aktivnosti započinju tu aktivnost sa različitim poimanjem fenomena, problema, pojma, a završavaju je sa dolaskom do zajedničkog, odnosno dijeljenog razumijevanja

Vigotskog, u radu će se dominantno koristiti nepreveden termin, eventualno termini „podrška“ ili „podupiranje“, ali će u kontekstu biti naznačeno ili jasno o čemu je riječ.

istog. Ono što je ključno, je da učesnici idu ka istom cilju; ako jedna osoba potpuno različito misli od druge, ne težeći da je razumije, onda se ne mogu kretati ni ka zajedničkom cilju, niti može doći do ostvarivanja intersubjektivnosti, pa ni scaffoldinga-a kao takvog; intersubjektivnost podrazumijeva svojevrsno podešavanje na mišljenje drugih ljudi; to ujedno i znači da je ključno u procesu scaffoldinga stalna težnja subjekata da pregovaraju, pristaju na kompromise, i neprestajuće teže ka zajedničkom cilju;

- toplina i responzivnost – ovo je takođe neizostavna komponenta scaffolding-a, koja podrazumijeva da topao emocionalni ton, spremnost vaspitača da čuje šta dijete ima da mu kaže, na prijatan, topao i responzivan način;
- osiguravanje da je dijete stalno u zoni narednog razvoja – adekvatnim strukturisanjem zadataka i okruženja tako da stalno „izazivaju“ djetetov razvoj, kao i stalnim podešavanjem svojih reakcija i intervencija u odnosu na djetetove trenutne sposobnosti ili potrebe; vaspitač mora adekvatno strukturirati zadatke, poznavajući trenutne sposobnosti djece u svojoj vaspitnoj grupi; zadacima može povećavati „težinu“, ili ih razbijati na manje segmente i slično; kad je riječ o sopstvenim intervencijama (što se uzima i kao najčešća interpretacija scaffolding-a – način na koji se odrasla „miješa“ u aktivnost djeteta, pomaže mu, asistira mu, vukući mu razvoj naprijed), vaspitač mora pružati maksimalnu podršku djetetu, a ujedno provocirajući njegovo napredovanje;
- promocija samo-regulacije: dozvoljavanjem djetetu da maksimalno moguće reguliše aktivnost u kojoj učestvuje sa vaspitačem direktno doprinosi razvoju samo-regulacije kao jednom od ciljeva scaffolding-a; „ovo zahtijeva od vaspitača da se odrekne kontrole i asistencije čim je dijete sposobno da radi nezavisno“ (Berk, Winsler, 1995: 30); isto tako, ovo znači da vaspitač mora dozvoliti djetetu da razvije određene dileme, nejasnoće, pitanja, te da se umiješa tek kad dijete zasta ne vidi izlaz iz situacije – na ovaj način dijete ostaje u „zoni izvršnog funkcionisanja“ (Berk, Winsler, 1995: 30), odnosno zoni u kojoj je ono samo u najvećoj mogućoj mjeri odgovorno za izbore koje pravi, odnosno, ono je u velikoj mjeri „izvršna“ komponenta cijele aktivnosti (Diaz, 1990, prema Ber, Winsler,

1995). Ovdje je ne manje važno spomenuti nivo direktivnosti i neposrednosti odraslog – ako odrasli daju djeci eksplicitne naredbe, i ako na sva njihova pitanja daju neposredne odgovore i rješenja, umjesto da podstiču dijete na razmišljanje, „učenje i samo-regulacija su svedeni“ (Berk, Winsler, 1995: 30). Na drugoj strani, ako odrasli postavljaju pitanja i omogućuju djeci da sami dođu do nekih rješenja, traganjem, onda je intenzitet samo-regulacije znatno veći. Osim stepena direktivnosti, govor odraslih može varirati prema tome koliko ohrabruje dijete da razmišlja o samoj aktivnosti.

Judina ističe tri ključne odlike zone narednog razvoja i to: 1. interakcija između odraslog i djeteta, 2. zona narednog razvoja podrazumijeva zajedničku aktivnost djeteta i odraslog, i 3. interakcija se uvijek odvija između jednog kompetentnijeg člana i onog manje kompetentnog, a što je dijete manje, to je veća zona narednog razvoja, i veći prostor između njegovog nivoa kompetencija i onog koji posjeduje kompetentniji partner u interakciji (Yudina, 2010). Više pitanja iskrsava u bavljenju ovom problematikom – koja je priroda i opseg vođstva koji odrasli treba da obezbijedi djetetu da bi razvio zonu narednog razvoja; koju vrstu podrške bi vaspitač trebao pružiti djetetu; ko je zapravo subjekat u zoni narednog razvoja; ko bira odgovarajuće aktivnosti koje će obezbijediti najveću moguću zonu narednog razvoja; koji je opseg tih aktivnosti i slično (Isto). Judina zaključuje, kako koncept zone narednog razvoja prema Vigotskom ističe kao ključnu ulogu bliskog odraslog - mnogo toga zavisi od vaspitačeve pozicije – „*samostalnost i inicijativnost*“ koju vaspitač omogući djetetu će odrediti i pojavu zone narednog razvoja i generalni smjer i kvalitet djetetovog razvoja (Yudina, 2010: 48). U situacijama zajedničkih aktivnosti u kojima odrasli dominira a dijete samo pasivno prati, ili isto tako u onima u kojima nema uopšte vođstva odraslih koje bi djeci posredovalo opšte ljudsko iskustvo – nema „prave zajedničke aktivnosti“ pa samim tim i nema uslova za značajnije proširivanje djetetove zone narednog razvoja (Yudina, 2010: 48).

Judina podsjeća kako je Vigotski govorio o „*posebnom karakteru*“ (Yudina, 2010: 60) zajedničke aktivnosti djeteta i odraslog koja omogućava da obrazovanje zaista vodi učenju i razvoju. U suprotnom, *može se zapasti u zabludu da skoro svaka aktivnost u kojoj odrasli pomaže djetetu da razriješi određen zadatak, a koja ne moram imati uporište u*

djetetovim impulsima i interesovanjima, vodi zoni njegovog narednog razvoja (Zukerman, 2006, prema Yudina, 2010). Naprotiv – „*samo interakcija između odraslog i djeteta u kojoj svaki partner ima jednaka prava ima potencijal da najprije otkrije djetetovuzonu narednog razvoja a potom da je proširi*“ (Yudina, 2010: 60). Uloga odraslog bi zapravo trebala biti u podršci djetetu od regulacije-od-strane-drugog ka samo-regulaciji (Bronson, 2000 prema Robson, 2006).

Da bi vaspitač uspješno upotrijebio strategije scaffolding-a, on mora najprije dobro poznavati snage i potrebe svakog pojedinačnog djeteta, kako bi prema njima podesio izbor svojih „tehnika“, iako se isti uglavnom obavlja spontano, neposredno u interakciji. Neki autori razlikuju visoko-podržavajuće i slabo-podržavajuće strategije scaffolding-a (Zurek, Torquati, Acar, 2014). U visoko-podržavajuće svrstavaju se navođenje, podsjećanje, i sa-učestvovanje, a u slabo-podržavajuće, one koje obezbjeđuju relativno nizak nivo asistencije djetetu, svrstavaju se generalizovanje i predviđanje (Ibidem).

U istraživanju Jordanove (vaspitači iz četiri studije slučaja na Novom Zelandu), tipične interakcije koje su pokazivali vaspitači uključeni u proces scaffolding-a su sljedeće (Jordan, 2004):

- postavljanje pitanja djeci, sa predodređenim ishodom u znanju koji je formiran kod samih vaspitača;
- davanje povratne informacije u odnosu na kognitivne vještine koje su djeca upotrijebila, i prepoznavanje glasno ovih dostignuća;
- vještine demonstriranja i modelovanja;
- identifikovanje šema djeteta;
- podrška djetetu u rješavanju problema i eksperimentisanju, sa predodređenim ishodom ili zadatkom u glavi vaspitača;
- iznošenje djetetu specifičnih činjenica, znanja, u kontekstu njihovog interesovanja, razvijajući ograničenu intersubjektivnost sa djecom.

Wood, Bruner i Ross (1976, prema Rogoff, 1991) opisuju tri funkcije „tutora“ u procesu scaffolding-a, i to:

- obezbjeđivanje djetetove pažnje za aktivnost koju je definisao odrasli;

- svođenje broja operacija koje se moraju izvesti da bi se riješio zadatak, pojednostavljivanjem istog, tako da dijete može da ovlada komponentama zadatka;
- nastojanje da se ostvari cilj, kroz motivaciju djeteta i vođenje, upravljanje aktivnosti;
- označavanje ključnih razlika između onoga što je dijete postiglo i onoga što je bilo zamišljeno kao idealno rješenje;
- kontrolisanje frustracije i rizika u rješavanju problema;
- demonstriranje idealne verzije koja bi se trebala izvesti.

Pregledom velikog broja istraživanja, Zurek i saradnici su izvojili nekoliko kodova scaffolding-a, odnosno konkretnih strategija vaspitača u procesu scaffolding-a (Zurek, Torquati, Acar, 2014):

- pitanje ili izjava vaspitača kojom navodi djecu na moguće rješenje;
- deduktivno pitanje – postavljanje pitanja djeci da prikupe dokaze kako bi izvukli zaključke,
- predviđanje – pitanja kojim se djeca navode da izvedu neke pretpostavke;
- skretanje pažnje djeci na relevantne elemente u situaciji, zadatku, posebno upotrebom čula;
- nagovještavanje mogućeg razrješenja, pitanjima ili izjavama;
- obezbjeđivanje materijala da bi se sprovela aktivnost koju djeca planiraju;
- feedback potvrde koju vaspitač daje djeci, „da, to je to, i ja tako mislim“,
- korektivni feedback – izjava ili pitanje kojim razjašnjava neki možda netačan predlog ili ideju djeteta;
- imenovanje – davanje imena konceptima o kojima dijete govori, ukoliko samo dijete nije imenovalo, ili je pak upotrijebilo netačan termin;
- ekspanzija, proširivanje – dodavanje novih informacija ideja na temu o kojoj dijete govori;
- generalizacija – vaspitač imenuje neki opštiji koncept kome pripada ideja o kojoj dijete govori;

- davanje primjera – vaspitač daje konkretan primjer za koncept o kome dijete govori;
- povezivanje sa prethodnim znanjem i iskustvom – vaspitač postavlja pitanja u odnosu na djetetovo prethodno znanje i iskustvo kako bi nadovezalo nastupajuća znanja i vještine na to;
- ko-participacija – vaspitač izvodi aktivnost zajedno sa djetetom;
- kontekstualizacija – „približavanje“ novog znanja djetetu, povezivanjem sa nekim koje je ono već steklo kroz određeno iskustvo;
- de-kontekstualizacija – distanciranje koncepta od datog konteksta u kome se izvodi, povezivanje sa nekom sličnom kategorijom u drugom kontekstu.

Siraj-Blatchford (2002) ističe kako u procesu scaffolding-a vaspitač mora najprije identifikovati (procijeniti) ono što je djetetova trenutno razumijevanje ili sposobnost, a potom da pruži odgovarajuću podršku djetetu ka onome što se vdi kao neki cilj ili ishod aktivnosti učenja; u tom procesu, vaspitač postepeno smanjuje podršku i dozvoljava djetetu da razvije samouvjerenost u samostalnom izvođenju aktivnosti (Siraj- Blatchford et al., 2002).

Scaffolding i autonomija djeteta

Sa obzirom na objašnjenja scaffolding-a i intersubjektivnosti, ne iznenađuje kako kurikulumi bazirani na teoriji Vigotskog, veoma veliki naglasak stavljaju na diskurs i interakciju, bilo odrasli-dijete bilo dijete-dijete (Berk, Winsler, 1995). Sociokulturna teorija naglašava da priroda zajedničke aktivnosti djeteta i odraslog utiče na kvalitet njihove verbalne interakcije, što, zauzvrat, oblikuje njihovo mišljenje (Tulviste 1991 prema Berk, Winsler, 1997). Očigledno da je u srcu priče o zoni narednog razvoja interakcija *između djeteta i odraslog* (Berk, Winsle, 1997; Yudina, 2010). Evo nekih principa na kojima bi se trebao temeljiti diskurs odrasli-dijete (Berk, Winsler, 1995: 131, adapted from Jones and Thornton, 1993): osjetljivost na znanja, sposobnosti, stavove, vrijednosti koje svako dijete unosi u situaciju učenja; organizovaje centara aktivnosti koje promoviše interaktivno rješavanje problema;

podržavanje i prihvatanje različitih pristupa; svijest o zoni narednog razvoja svakog djeteta; otvaranje mogućnosti za angažovanje viših nivoa mišljenja; obogaćivanje komunikacije; formativno procjenjivanje djetetove zone narednog razvoja kako bi se planirale dalje instrukcije i aktivnosti.

„Scaffolding promoviše intelektualnu autonomiju, shvatanje da učenje proističe iz sopstvenih napora i ulaganja prije nego iz odgovora na probleme koji dolaze od autoriteta“ (Kostelnik, Greogory, Doderman and Whiren, 2012, prema Zurek, Torquati, Acar, 2014: 31). Kapacitet za autonomiju se razvija kroz „fino podešenu, senzitivnu instrukciju – kroz dijaloge između djece i odraslih o izazovnom zadatku“ (Berk, Winsler, 1995: 150). Kako navode autori, brojna istraživanja ukazuju na direktnu vezu između sposobnosti za samo-regulaciju kod djeteta i kvaliteta interakcije odrasli-dijete. Autoritativni stil roditeljstva, koji podrazumijeva toplinu i senzitivnost kombinovanu sa razumnim zahtjevima doprinosi razvoju kognitivno i moralno sutonome zrele djece, samopuzdane i efektivne. Djeca autoritarnih roditelja, koji postavljaju visoke zahtjeve i odbacujući su i kažnjavajući, često su anksiozna i isfrustrirana, i teško možemo govoriti o poželjno razvijenoj samoregulaciji kod njih. Permisivno roditeljstvo, takođe, kome je strana svaka vrsta zahtjeva i odlučnosti, uslovljava razvoj djece kojima nedostaje kontrola impulsa, koji su buntovni i neposlušni (Baumrind 1967, 1971; Debham, Renwick and Holt, 1991; Buzzelli 1993; Berk and Sphul 1995, prema Berk, Winsler, 1995). Osim toga, akademski orijentisani predškolski programi, koji naglašavaju spoljašnju kontrolu, postignuće, usvajanje a ne propitivanje znanja, u najboljem slučaju pospješuju spoljašnju samo-kontrolu (podvrgavanje spoljašnjim zahtjevima) prije nego li razvijaju sposobnost nadgledanja i upravljanja sopstvenim mišljenjem; isto tako, u ustanovama u čijem je centru dijete (child-centered), takođe ne može doći do promovisanja i razvoja samo-regulacije kod djece, zato što samo dijete upravlja stepenom sopstvenog angažovanja u svim pitanjima, bez učešća vaspitača kao skafoldera – u ovom modelu vrtića, naime, ne razvija se u dovoljnoj mjeri intersubjektivnost, koja je, pak preduslov razvoja samo-regulacije kod djece (Berk, Winsler, 1995: 150; Weikart, 2000).

Vigotskijanski pristup ranom obrazovanju Berk i Winsler (1995) saželi su u nekoliko ključnih odlika:

- vaspitači i djeca zajednički doprinose odnosno učestvuju u razvoju, u procesu scaffolding-a djece u centrima aktivnosti u odgovarajućem kulturološki relevantnom okruženju;
- stalan rad u domenu zone narednog razvoja;
- upotreba igre kao ključne samo-regulatorne aktivnosti u djetinjstvu, posebno igre uloga, ili pretvaranja;
- dinamička procjena koja se ne odnosi samo na trenutni nivo postignuća djeteta;
- fokus na jezik i socijalnu interakciju.

Naglašavajući važnost podrške kognitivnoj autonomiji djeteta (vidjeti u poglavlju o autonomiji), Stefanou et al. (2004) ističu kako scaffolding igra veoma važnu ulogu u tom procesu (Stefanou et al. 2004). „Manipulisanjem idejama, pregovaranjem o značenjima, dijeljenjem ekspertize, učenici otkrivaju kako da prošire svoje znanje“ (Stefanou *et al.*, 2004: 107).

Autonomija djeteta, kako vidimo, jeste preduslov za primjenu scaffolding-a kao strategije učenja i pedagoških odnosa, a ujedno može biti i njen produkt.

Su-konstrukcija

Budući da govorimo sa stajališta socio-konstruktivističke teorije učenja, jasno je da je jedna od okosnica ocakvog pristupa zapravo *shvatanje učenja kao procesa zajedničkog stvaranja znanja, odnosno njegove su-konstrukcije*. Na stranicama koje slijede objasnićemo suštinu ovog pojma.

Mnogi teoretičari ranog obrazovanja ističu kako je od najveće važnosti za dobrobit djeteta u kontekstu predškolskog vaspitanja zapravo *slušanje* djeteta (Moss, Dahlberg, Rinaldi, 2006; Malaguzzi, 1998). Malaguci o odnosu vaspitača i djeteta u procesu učenja ističe sljedeće:

„.... Ja želim da naglasim učešće same djece (u procesu učenja). Oni su autonomno sposobni za stvaranje značenja iz svojih svakodnevnih životnih iskustava kroz mentalne procese koji uključuju planiranje, koordinaciju ideja i apstrakciju. Upamtite, značenja nikad nisu statična, jednoglasna, konačna; ona su uvijek izvedena iz drugih značenja. Centralna uloga odrasli je, zato, da da aktiviraju, posebno indirektno, sposobnosti za stvaranje značenja kod djece, kao osnovu učenja. Moraju pokušati da nađu pravi trenutak, potom i prave pristupe, kako bi iznijeli skupa, u plodonosnom dijalogu, svoja značenja i interpretacije, zajedno sa onim koje imaju djeca“ (Malaguzzi, 1998: 81).

„Kao strategija podučavanja, ko-konstrukcija se odnosi na to da vaspitači i djeca stvaraju značenje i grade znanje o svijetu jedni sa drugima. Vaspitači i djeca ko-konstruišu svoja značenja i svoje znanje“ (MacNaughton and Williams, 1998: 177 prema Jordan, 2004: 33). U ovakvom viđenju, dijete je aktivan učesnik, subjekt procesa učenja. Ovo pak znači da se naglasak u procesu učenja u ranom djetinjstvu stavlja na „studiranje značenja“, istraživanje značenja i od strane vaspitača i od strane djeteta, a ne na „sticanje znanja“, kao gotovog skupa činjenica koje treba usvojiti (Jordan, 2004). Na djelu je osmišljavanje i interpretacija svijeta od strane djece i vaspitača (ovo svakako direktno korespondira sa kritičkom epistemologijom, o čemu će biti riječi u Poglavlju 2.4.3.1).

Da bi došlo do ko-konstrukcije značenja i razumijevanja, vaspitač mora u potpunosti da sazna i razumije djetetovu interpretaciju i značenje koje pridaje određenom fenomenu; pri tome se djetetova razumijevanje uzima kao jednako validno vaspitačevom, i često se na njemu radi više i detaljnije, posebno ukoliko je riječ o temi koja je bliskija i relevantnija za život djeteta nego za vaspitača (Jordan, 2004). Isto tako se očekuje od vaspitača da nauči da podijeli sa djetetom svoje razumijevanje teme, te da o temi nauči, ukoliko on sam nije inicijator nekog određenog tematskog učenja. „Ova ko-konstrukcija zahtijeva odlične vještine dijaloga između vaspitača i djeteta kao i spremnost da se otkrije više sadržaja znanja o datoj temi djetetovog istraživanja“ (Jordan, 2004: 34).

Dijete, naime, prema savremenoj koncepciji učenja u ranom dobu, znanja o svijetu stiče konstrukcijom, ili su-konstrukcijom, istraživanjem, mijenjanjem stvarnosti koja ga okružuje. Učenje karakteriše spiralna a ne linearna progresija (Slunjski, 2012). U takvom

procesu učenja, odrasli djetetu može biti „samo“ pomagač, su-igrač, kreator odgovarajućeg okruženja za učenje. Govorimo, dakle, o odnosu reciprociteta između odraslog i djeteta kao jedinom istočniku kvalitetnog vaspitno-obrazovnog procesa – odnosu uvažavanja djetetovih kapaciteta, povjerenja u njegove sposobnosti, koji, posljedično, vodi i razvoju autonomije. U atmosferi shvatanja djetetovog učenja kao procesa izgradnje i istraživanja znanja, u nekoj vrsti „pedagogije zajedništva“ odraslih i djece (Jurčević-Lozančić, 2013: 149), jedino je moguće njegovati i podsticati djetetovu autonomiju. Shvatanje vaspitno-obrazovnog procesa u vrtiću ne kao skolarizacije ili „predavanja znanja“, već naprotiv, mjesta „življenja djece u vrtiću“ (Miljak 2009: 6,7) jedan je od preduslova za dekomponovanje odnosa moći na relaciji vaspitač-dijete, koji za posljedicu, između ostalih dobiti, ima i građenje autonomne ličnosti djeteta.

„Ko-konstrukcija“ kao ključni termin u savremenom poimanju učenja naglašava da „vaspitač i dijete zajedno studiraju značenja prije nego li prosto usvajaju činjenice“, i na taj način „osmišljavaju svijet... u interakciji jednih sa drugima“ (Jordan, 2009: 33). Zastupajući stanovište Ainley i Reinbird (1998), Miljak (2009) ističe da se učenje ne dešava primarno i u potpunosti „u glavama“ djece, odnosno u razmjeni ideja, već je prije svega locirano u prostoru zajedničke prakse vaspitača i djeteta, čime se naglašava socijalna priroda učenja i znanja.

Nekoliko je ključnih koraka koji doprinose uspješnoj upotrebi su-konstrukcije u vrtićima, kako je pokazalo istraživanje Jordanove (2004). Prije svega, riječ je o zajedničkom trudu na razvoju proocesa planiranja ovakve interakcije sa djecom; obezbjeđivanje neke vrste podrške od strane saradnika, prije svega kroz releksivni dijalog; i napokon, spremnost vaspitača da se uključe u sopstveno istraživanje o temama koje su od interesa djeci – da bi ostvarili svoju ulogu „starijeg semiotičara“ (Vygotsky, 1929, prema Jordan, 2004: 41), sami vaspitači moraju učiti o novim temama za koje djeca pokazuju interesovanje.

Prema istraživanju Jordanove (sa vaspitačima na Novom Zelandu), neke od ključnih interakcija vaspitača prilikom su-konstruisanja učenja i znanja sa djecom su (Jordan, 2004):

- ko-konstruisanje značenja, koje podrazumijeva slušanje djece i saznavanje njihovog mišljenja o datoj temi;

- upotreba pitanja, kako bi se saznalo šta je djetetovo mišljenje, ali bez predodređene ideje ili očekivanog odgovora od strane vaspitača;
- svijest o interesovanjima djece;
- potpuno poštovanje djeteta, na način da se dozvoljava i tišina;
- praćenje djeteta ukoliko ono pokaže inicijativu;
- povezivanje mišljenja i znanja, tokom perioda rada na nekoj temi, kroz različite aktivnosti;
- povezivanje različitih ideja i izvora koje djeca upotrebljavaju;
- razvijanje dvosmjerne intersubjektivnosti sa djecom, pokazivajući svoje ideje i svoja značenja djeci, kako bi se proširila djetetova interesovanja, kroz upotrebu projekatskog planiranja i učenja koje vodi dubini saznavanja nekog fenomena, prije nego li širini, uključivanjem u djetetovu slobodnu igru, poštovanjem i vrednovanjem djetetovih ideja i pomoć njima pri artkulaciji istih.

Važan segment u procesu su-konstrukcije značenja i znanja predstavljaju vaspitačeve *strategije za razumijevanje djetetovog značenja, stvaranje i proširivanje zajedničkog, kao što su postavljanja pitanja i davanje objašnjenja*. Brojne studije pokazale su kako zapravo u predškolskom vaspitanju često dominiraju pitanja zatvorenog tipa od strane vaspitača, koja u stvari kontrolišu i sužavaju moguća polja značenja ili objašnjenja od strane djece (Dickinson and Caswell, 2007, Hasan, 2002, Siraj-Blatchfords and Manni, 2008, Wells and Nassaji, 2000 prema Gjems, 2011: 503, Siraj-Blatchford et al., 2002). Ovakva pitanja djecu ne podstiču na dijeljenje svojih uvjerenja ili znanja, razgovaranje, stvaranje zajedničkog znanja sa odraslim, niti ih naprosto uključuju u razgovor.

„Dok je u scaffolding-u nastavnik onaj koji upravlja, i često ima ishod na umu, u ko-konstrukciji, interesovanja i dispozicije onoga koji uči su veoma važne a vještina praktičara (vaspitača) leži u ustanovljavanju intersubjektivnosti, dozvoljavajući djetetu da nosi odgovornost za sopstveno učenje“ (Purdon, 2014: 3). Najčešće, u procesu ko-konstrukcije znanja vaspitač nema na umu predodređene ishode učenja koje želi da postigne, ili nekakav specifični pravac učenja. Najvažnije je razviti zajedničko značenje i što šire polje

intersubjektivnosti, kome i vaspitač i dijete doprinose iz domena svojih „eskptiza“ o samoj temi (Jordan, 2004).

Prema iskazima vaspitača koji su učestvovali u istraživanju Jordanove, su-konstrukcija se prepoznaje kao više osnažujući vid interakcije za djecu, jer u takvom interakciji djeca angažuju misaone vještine višeg reda u autentičnom iskustvu učenja, koje je bazirano na njihovim sopstvenim znanjima i istraživanjima o temi (Jordan, 2004).

Su-konstrukcija je u osnovi „neprekidnog zajedničkog mišljenja“ koje podrazumijeva: svijest vaspitača o djetetovom razumijevanju ili sposobnosti, i odgovaranje na istu, kada je riječ o konkretnoj aktivnosti, oblasti, problemu ali i svjesnost djeteta u pogledu onoga šta treba da nauči (na šta zapravo vaspitač misli), kao i aktivnu ko-konstrukciju ideje ili vještine (Siraj-Blatchford et al., 2002: 49). Oba učesnika doprinose procesu učenja, iako ne u istoj mjeri niti na isti način. Neprekidno zajedničko mišljenje predstavlja „efektivnu pedagošku interakciju, u kojoj dvoje ili više pojedinaca rade zajedno u intelektualnom smislu, na rješavanju nekog problema, razjašnjavanju nekog koncepta, procjeni neke aktivnosti ili proširivanju neke teme“ (Siraj-Blatchford, Manni, 2008: 7, prema Gjems, 2011: 503). Pri tome, odrasli iskazuju suštinsko interesovanje za perspektivu djeteta, podržavaju ga, razjašnjavaju njegove nejasnoće, postavljaju pitanja kojim produbljuju i proširuju njegovo znanje i slično. U podršci neprekidnom zajedničkom mišljenju, Siraj-Blatchford je prepoznao nekoliko važnih strategija vaspitača: „podešavanje“ ili efektivno slušanje onoga što dijete kaže (Purdon, 214: 3). I Nutbrown, takođe ističe kako vaspitači moraju biti podešeni i osjetljivi na dječije ideje, i responzivni prema njihovim potrebama (Isto).

Neprekidno zajedničko mišljenje može se uporediti sa „interakciono konstruisanim objašnjenjima“ koja zapravo podrazumijevaju postavljanje pitanja od strane jednog učesnika kome treba određena informacija, ili se razgovor prekida kako bi se dalje razvila neka tema – jedan od učesnika tipično ima potrebu da bolje sagleda dati problem, ili napravi neku logičku vezu koju u datom trenutku ne može sam da ostvari. Ova potreba se zadovoljava tako što se jedan ili više učesnika uključuje u objašnjenje ili ukazivanje na moguću vezu među nekim elementima i slično. Dvoje ili više učesnika, dakle, razgovaraju kako bi se ostvarilo zajedničko razumijevanje, što obično podrazumijeva vrlo kompleksna objašnjenja sa jedne

ili druge strane, sve dok jedan od učesnika ne ustvrdi da je primio dovoljno informacija za razumijevanje nečega (Gjems, 2011). Ko-konstrukcija objašnjenja se, prema nekim istraživanjima, zapravo rijetko događa u vrtićima (Peterson, French (2008), Siraj-Blatchford, Manni (2008) prema Gjems, 2011), a na nju posebno utiču vaspitačevo postavljanje pitanja djetetu, ali i davanje adekvatnih informacija. Prema istraživanju Gjems (2011), vaspitači dominantno ne traže od djece da im dodatno razjasne svoje odgovore, niti pak sami prave dodatna objašnjenja, proširivanja onoga što je dijete reklo – naprotiv, veoma često se samo nasmiješe, klimnu glavom i zapravo budu „veoma lako zadovoljeni“ djetetovim odgovorom (Gjems, 2011: 511). Na drugoj strani, pokazuje se kako i djeca veoma rijetko traže od vaspitača da im dodatno pojasne nešto, ili da eventualno pronađu odgovor na neko njihovo pitanje. Autor zaključuje kako su djeca izgleda „naučila da njihov vaspitač rijetko postavlja pitanja i lako se zadovolji odgovorima“ (Gjems, 2011: 511).

Neka istraživanja ukazuju na to da „kvalitet“ odnosno „efektivnost“ jedne predškolske vaspitno-obrazovne ustanove umnogome zavise od, najopštije uzev, stepena *učešća* u sopstvenom učenju i razvoju koji je djeci u određenim institucionalnim kontekstima omogućen. Ovaj stepen i kvalitet učešća, pak, podrazumijeva osnaživanje *autonomije* djeteta i autorstva nad sopstvenim razvojem i učenjem. Pascal i Bertram (1997) zaključuju da efektivno učenje zahtijeva neku vrstu *simbiotskog odnosa* između stepena djetetove uključenosti odnosno učešća u sopstvenom učenju, i takođe posvećenosti i aktivnosti odraslog – jer ne samo da stil angažovanja vaspitača utiče na stepen djetetove uključenosti, već i uključenost djeteta utiče na angažovanost vaspitača (Siraj- Blatchford *et al.*, 2002).

Nalazi istraživanja „efektivne pedagogije u ranom djetinjstvu“ grupe autora u okviru istoimenog projekta u Engleskoj, na bazi intenzivnih studija slučaja u 14 predškolskih vaspitno-obrazovnih ustanova ujednačenih po visokom kvalitetu odnosno efektivnosti, intervjuu 46 vaspitača, i posmatranja velikog broja djece u okviru ovih okruženja, govore u prilog upravo tome (Siraj-Blatchford *et al.* 2002). Najefektivniji konteksti predškolskog vaspitanja i obrazovanja imaju nekoliko zajedničkih odlika: veoma je zastupljeno „neprekidno zajedničko mišljenje“ ili „epizode zajedničkog uključivanja“ (Bruner); vaspitači se nadovezuju na i proširuju aktivnosti inicirane od strane same djece; veliki je udio pitanja

otvorenog tipa kojima se proširuje dječije iskustvo; udio aktivnosti koje iniciraju sama djeca skoro je jednak koliko i udio aktivnosti koje iniciraju vaspitači; kombinacija otvorenog programa, slobodne igre, fokusiranog grupnog rada i određenih direktnih instrukcija; veliki dio aktivnosti koje iniciraju sama djeca vaspitači „proširuju“ (Siraj- Blatchford et al., 2002).

Konkretnije, nalazi pomenutog istraživanja ukazuju na činjenicu kako efektivnost konteksta ranog vaspitanja i obrazovanja zapravo zavisi od ravnoteže onih prilika i mogućnosti za djecu u okviru grupnih aktivnosti koje inicira vaspitač i aktivnosti koje djeca slobodno biraju, a ipak su „potencijalno instruktivne“ (Siraj-Blatchford, 2002: 43). Dakle, riječ je o intervencijama i aktivnostima vaspitača (nadgledanje, scaffolding, razgovori, zadaci...) koje pogoduju razvoju konkretnih vještina u okviru kurikuluma, ali su isto tako „osjetljive“ na „zonu narednog razvoja“ djeteta, i, poželjno je da se odvijaju u okviru malih grupa (Ibidem). Autori su čvrstog stava kako učenje podrazumijeva ko-konstrukciju, a pošto je to tako, to znači da obje strane moraju biti uključene na određeni način (i vaspitač i dijete), te da „sadržaj mora biti na određeni način instruktivan“⁵ (Ibidem: 44). „...Periodi „neprekidnog zajedničkog mišljenja“ su neophodan preduslov za većinu efektivnih konteksta ranog obrazovanja...“ (Siraj-Blatchford, 2002: 11). Ovim se pak ne sugerše kako bi aktivnosti trebale biti isključivo vođene od strane vaspitača. Naprotiv, njihovo istraživanje pokazuje da su najefektivnije upravo one sredine u kojima djeca proveode skoro polivu svog vremena u aktivnostima koje su sama izabrala. Ipak se sugerše, kako bi vaspitači trebali biti uključeni i u ove aktivnosti, i koristiti ih kao prostor za „proširivanje“ dječijeg mišljenja i učenja, i to prije svega, postavljanjem pitanja otvorenog tipa (Ibidem: 44).

Siraj-Blatchford (2002) ističe kako je za razvoj *metakognitivnog znanja*, znanja o sopstvenim kognitivnim procesima, koje podrazumijeva sposobnost reflektovanja i upravljanja sopstvenim učenjem, zapravo neophodno ostvariti „neprekidno zajedničko mišljenje“ (za razliku od nižih nivoa – proceduralnog znanja (znanja o stvarima i djelovanju

⁵ Kako termin „podučavanje“ nije koristan za objašnjenje poželjne aktivnosti/interakcije vaspitača u oblasti učenja predškolske djece, a kako određeni stepen instruktivnosti ipak karakteriše efikasne obrazovne programe, to se termin „instrukcija“ uzima da objasni i obuhvati „sve one procese koji se događaju u okviru učionice, sa ciljem da iniciraju ili održe procese učenja“ (Creemers, 1994, prema Siraj-Blatchford, 2002, str. 27).

i akciji nad njima), konceptualnog znanja (razumijevanje principa i odnosa među stvarima). Neprekidno zajedničko mišljenje je, pak, suštinska odlika su-konstrukcije znanja.

Sve pedagoške interakcije su u pomenutom istraživanju podijeljene na dvije kategorije: preovladavajuće kognitivne i preovladavajuće socijalne interakcije. Uopšte uzev, pokazalo se da su svi oblici preovladavajuće kognitivnih interakcija vaspitača zastupljeniji u odnosu na one socijalne. Najefektivnije sredine, pak, pokazuju veću zastupljenost „neprekidnog zajedničkog mišljenja“ (kognitivne) i podrške (socijalne) kao dominantnih interakcija vaspitača (Siraj-Blatchford, 2002). Najefektivnije sredine karakteriše gotovo jednak udio aktivnosti iniciranih od strane vaspitača i aktivnost iniciranih od strane djece (Siraj-Blatchford, 2002).

Kada je riječ o organizacionoj strukturi rada, pokazuje se da su u najefektivnijim okruženjima više nego u ostalima zastupljeni individualni rad, rad u paru i rad u maloj grupi, a unutar samog orkuženja, neuporedivo više je zastupljen rad u maloj grupi u odnosu na sve ostale (Siraj-Blatchford, 2002). „Neprekidno zajedničko mišljenje“, pak, ima najviše udjela u situacijama individualnog rada djeteta odnosno, djeteta i vaspitača (Isto).

I su-konstrukcija i neprekidno zajedničko mišljenje u suštini imaju istu polaznu ideju: u procesu učenja koji se događa u polju intersubjektivnosti, između (u konkretnom slučaju) odraslog i djeteta, dešava se kreiranje „novog“, zajedničkog znanja. Rinaldi to objašnjava pojmom „re-kognicija“ (za razliku od engleske riječi recognition, koja se odnosi na „priznavanje“, potvrdu i sl.), koja označava „saznavanje nečega nanovo“, ponovnu kogniciju, ponovno razumijevanje, ovog puta obogaćeno znanjima i značenjima drugih (Rinaldi, 2006: 102).

Uloga odraslog je posebno važna u procesu podrške djetetovom mišljenju kroz razgovor, budući da je isto tako brojnim istraživanjima dokumentovana dominacija odraslih u razgovoru u obrazovnom kontekstu. U razgovoru sa djecom, prema mišljenju Colesa, potrebno je imati sljedeće ideje na umu (Coles, 1996: 10 prema Robson, 2006):

1. senzitivnost na trenutno stanje djeteta; razumjevanje nivoa sposobnosti djeteta i neposrednih interesa;
2. senzitivnost na značenja koja djeca pokušavaju da nam prenesu, i nastojanje da se ohrabri interakcija jednakopravnih učesnika u razgovoru;

3. sposobnost da se bude empatičan slušalac;
4. sposobnost da se odgovori na značenja koja dijete uvodi, sa suštinskim nastojanjem da se dosegne zajedničko ra
5. zumijevanje.

„Pedagogija slušanja“ – Reggio Emilia pedagogija

Ovaj segment o socio-konstruktivističkom poimanju učenja zaokružićemo kratkim podsjećanjem na neke ključne segmente Reggio Emilia pedagogije, koja je možda uspjela da najpotpunije integriše teoriju L. Vigotskog u svoju vaspitno-obrazovnu koncepciju, a koja se, u najširem, može označiti kao „pedagogija slušanja“. U njenoj osnovi su, između ostalog, fenomeni scaffolding-a i sukonstrukcije. Ništa bolje ne objašnjava uvjerenje u socijalnu prirodu učenja u ovom programu od sentence „Ja smo mi (Ja sam ko smo mi)“ (New, 1998: 265) – ja dozežem sebe kroz interakciju sa drugima – zato dijalog, slušanje, pregovaranje, diskurs imaju središnje mjesto u procesu učenja prema shvatanju Reggio Emilia pedagogije.

Reggio Emilia pedagogija nosi specifičnu sliku djeteta kao onog koje je „bogato potencijalima“. „...Djeca su moćni, aktivni, kompetentni protagonisti sopstvenog razvoja: učesnici u zajedničkoj istoriji, učesnici u društvu i kulturi, sa pravom (i obavezom) da govore iz sopstvene perspektive, i da stupaju u interakcije sa drugima na osnovu sopstvenog iskustva i nivoa svjesnosti. Sva djeca tragaju za identitetom, individualnošću, cjelovitošću, i zadovoljstvom kroz dijalog, interakciju i pregovaranje sa drugima“ (Edwards, 1998: 180). Takva slika djeteta ima nekoliko ključnih odlika:

- dijete je potpuno sposobno da stvori svoje lične mape socijalne, kognitivne, afektivne mape orijentacije;
- dijete je kompetentno, aktivno, kritički orijentisano; ono je stvaralac kulture i vrijednosti, kompetentan da živi i uči;
- dijete je sposobno da objedini i razjedini realnosti, da konstruiše metafore, sopstvene simbole i kodove;

- „veoma rano, dijete je sposobno da daje značenja događajima, i koje nastoji da dijeli značenja i priče o značenjima“ (Rinaldi, 2006: 65).

Poznata je metafora karakteristična za Reggio Emilia pedagogiju – „uhvatiti loptu koju nam dijete baca“ (Edwards, 1998: 81). Ova metaforma objašnjava odnos vaspitača i djeteta, kao izraženu „podešenost“ na ono što dijete govori ili radi, odnosno istančanu responzivnost, kako bismo mu mogli adekvatno odgovoriti. *Slušanje* zaista postaje ključni termin Reggio pedagogije – to je nastojanje da se isprati i uđe u proces aktivnog učenja koji je na djelu između djeteta i vaspitača (Edwards, 1998). „Slušanje znači davanje drugom na značaju, biti otvoren prema njima i onome šta imaju da kažu. Slušanje legitimise tačku gledišta drugog čovjeka, obogaćujući tako oboje – i onoga koji govori i onoga koji sluša.“ (Rinaldi, 1998: 120). Rinaldi ga opisuje kao osjetljivost na prepoznavanje obrazaca, koji povezuju nas sa drugima; kao svojevrsno odricanje od sebe i priznavanje da je naše razumijevanje svijeta samo jedno od, u velikom sistemu integrativnog znanja „koje drži univerzum“ (Rinaldi, 2006: 49). Slušanje je „slušanje stotine, hiljade jezika, simbola i kodova koje koristimo da se izrazimo i komuniciramo“ (Isto). Slušanje je, takođe, uvijek i neka emocija, emocija znatželje, sumnje, želje – koja nas pkreće kao neka vrsta unutrašnjeg pogona (Isto). Slušanje je interpretacija, davanje značenja, i to ne kroz formulisanje odgovora, nego kroz formulisanje pitanja u odnosu na to što čujemo. Rinaldi smatra da, ako prihvatimo ideju da dijete ima svoje teorije, interpretacije i pitanja i da su „ko-protagonisti“ u procesu stvaranja znanja, onda ključni zadatak odraslih/vaspitača, više nije da govore, objašnjavaju, prenose znanja, već da slušaju (Rinaldi, 2006: 98, 99).

U Reggio Emilia programu, učenje se doživljava ne kao linearno niti kao statično, već kao *spiralni proces*, u recipročnim odnosima između vaspitača, djeteta i roditelja (Edwards, 1998). Za Reggio Emilia pedagogiju karakteristično je „*učenje pregovaranjem*“ (Forman, Fyfe, 1998: 240). *Pregovaranje* ovdje upravo objašnjava socijalnu, ko-konstruktivističku prirodu učenja, kako je u Reggio Emilia programu shvataju. Vaspitači nastoje da otkriju teme koje djecu zanimaju; ne samo da indentifikuju njihova interesovanja, već da razumiju izvore znanja, motive za njihova interesovanja; djeca se podstiču da govore o temama koje ih zanimaju; na meta-lingvističkom nivou, djeca objašnjavaju kako

reprezentuju ono što znaju; na taj način, vaspitači stvaraju zajednicu učenja sa djecom. Jedan od ključnih segmenata učenja putem pregovaranja je *diskurs*, koji predstavlja više od razgovora – on je više „refleksivno istraživanje onoga što je rečeno, borba da se razumijemo, u kome se govornici konstruktivno konfrontiraju, doživljavaju konflikte, i traže „uporište u stalnom mijenjanju perspektiva“ (Forman, Fyfe, 1998: 241). Rinaldi, takođe, objašnjava pregovaranje ne kao postizanje kompromisa – kada pregovaramo, nije moguće izbjeći transformaciju, a pregovaranje i jeste to – promjena identiteta, makar djelimična. Dijalog, naime, nije razmjena već proces transformacije (Rinald, 2006).

U razgovoru sa Piter Mossom i Gunilom Dahlberg, Carlina Rinaldi ističe kako je važno „stvaranje kriza“ i osjećaj neizvjesnosti i neočekivanog koji se treba njegovati u obrazovnom prostoru. Kriza se u ovom smislu posebno odnosi na vaspitače, i svojevrsnu krizu u znanju – trenutak kada razumiju da ne znaju sve, i kada imaju dovoljno moralne snage da to priznaju i djeci i sebi. Krize su zapravo prostor sa koga možemo ići dalje, one su „prostor susreta“ (Rinaldi, 2006: 145). Ujedno, to je upravo specifična epistemologija, a i onotologija, u Redo pedagogiji, koja podrazumijeva da se i znanje a i čovjek, identitet, doživljavaju kao nedovršeni, u neprekidnom procesu nastajanja. Poput Mossa, koji takođe predlaže *dopuštanje neizvjesnosti u predškolskoj pedagogiji*, i u Reggio koncepciji tvrde da je samo jednu trećinu vaspitno-obrazovnog procesa moguće predvidjeti i isplanirati, a dvije trećine nije – upravo zato što je riječ o živom procesu neprekidnog dijaloga i neprekidnog „podešavanja“ vaspitača i djeteta na frekvenciju onog drugog.

Učenje kroz igru

Skoro da nema savremenog predškolskog sistema koji veliku pažnju ne posvećuje ideji *učenja kroz igru*. I mada postoji opšta saglasnost o potencijalu djeteta da uči kroz igru, isto tako se pokazuje kako učinkovitost ovakvog učenja zavisi od mnogo faktora. Neka istraživanja efektivnosti učenja u ranom djetinjstvu pokazala su kako su u tom smislu veoma važni neprekidno zajedničko mišljenje, zajedničko uključivanje i ko-konstrukcija (Siraj-Blatchford, 2002), te da isto tako vaspitači često ne razumiju sasvim svoju poziciju u dječijoj

igri, a da uloga odraslih u interakciji sa djecom u igri kao i balansiranje aktivnosti koje vode odrasli i onih koje djeca samo-iniciraju zahtijevaju zapravo veliku vještinu i razumijevanje od strane samih vaspitača (Moyles *et al.*, 2002, prema Wood, 2004). (Nalazi istraživanja o faktoru „igrovnosti“ u osiguravanju dječije autonomije dati su u Poglavlju 2.4.2.5.).

Prema Vigotskom, „pravu“ igru odlikuje sljedeće: dijete stvara zamišljenu situaciju, poduzima i izvodi uloge, i ponaša se prema pravilima koja izuskuju te uloge (Bodrova, Geremeroth, Leong, 2013). Igra je, naime, samo naizgled slobodna, jer sadrži niz pravila u sebi, koja dijete voljno prati. U igri zato dijete angažuje svoje samo-regulatorne potencijale, jer svaka uloga koju dijete poduzima ujedno podrazumijeva i praćenje određenih pravila, pa samim tim i neku vrstu kontrole ponašanja kako bi ono bilo usklađeno sa ulogom (Bodrova, Geremeroth, Leong, 2013), a ne, pak, spontano.

Eljkonjin u igri vidi veliki razvojni potencijal, iz više razloga: u igri se dijete svrsishodno ponaša, inhibirajući ponašanja koja nisu dio određene uloge, voljno prateći pravila; provode određeno vrijeme planirajući, dogovarajući pravila i uslove igre, čime angažuju refleksivno mišljenje, koje je jedan od aspekata samo-regulatornih ponašanja (Goldberg 2009, prema Bodrova, Geremeroth, Leong, 2013); djeca uglavnom poduzimaju igre u kojima imitiraju određene uloge odraslih, koje odslikavaju neka poželjna ponašanja, a tom imitacijom oni uče da podese svoje akcije tako da se prilagode poželjnim normama, čime opet angažuju planiranje, samo-posmatranje i refleksiju koje su karakteristične za namjerna ponašanja (Elkonin, 1978, prema Bodrova, Geremeroth, Leong, 2013).

Elkonin govori o specifičnom vidu igre koji može bit motor razvoju djeteta (naime, nije svaka igra razvojno generativna). Riječ je o „zreloj igri“, koja predstavlja „jedinственu formu djetetove aktivnosti, čiji je predmet odrasli – njegov rad i sistemi njegovih odnosa sa drugima“ (Elkonin, 2005a, 19 prema Bodrova, Geremeroth, Leong, 2013: 115). Evo nekih odlika zrele igre: u igri djeca koriste objekte-zamjene, koji malo ili nimalo ne podsjećaju na realni objekat koji zamjenjuju; kako se igra usložnjava, i ide ka zrelijim formama, ti objekti koji zamjenjuju stvarne u konačnici postaju nepotrebni, jer dijete koristi gestove ili riječi da dočara ulogu; djeca igraju ulogu konzistentno se uključujući u zamišljene akcije, govor i interakcije koje odgovaraju datom karakteru – što je igra „zrelja“, uloga je bogatija i razvijaju se složeniji odnosi među karakterima; zrelu igru odlikuje visoko-kvalitetni scenario koji

integriše u sebi brojne teme, i nekad se može proteći na nekoliko dana ili čak nedjelja; kako igra postaje „zrelija“, smanjuje se samo igranje uloge, koje postaje skoro pa tek naznačeno, na račun duboke pripreme i planiranja igre i scenarija, i obratno – kod mlađe djece kod koje se rjeđe sretu „zrela“ igra, srešćemo vrlo veliki napor da se svaki djelić uloge odigra i ne zaboravi, dok ćemo kod starije nekad sresti i sasvim svedeno igranje uloge, skoro u gestovima, ali koje zapravo znači veliku promišljenost i razumjevanost značenja, ciljeva, odnosa koji vladaju među karakterima i slično (Bodrova, Geremeroth, Leong, 2013).

Bodrova ističe kako danas skoro da nema „zrele“ igre, navodeći nalaze brojnih istraživanja koji govore u prilog tome; ali ne samo to, vaspitači ne razumiju važnost sopstvenog učešća u pripremi sredine, ili neposrednom poduzimanju uloge u nekoj igri – ona izvlači konsekventan zaključak kako današnja igra na ovom nivou skoro da ne može uticati na unapređenje razvojnih vještina ka zoni narednog razvoja (Bodrova, Geremeroth, Leong, 2013). Današnje „zrele“ igre uloga, ne samo da se tematski razlikuju od ranjih, već su i po kvantitetu i po kvalitetu slabije, što je u posebnoj vezi sa opadanjem sposobnosti samo-regulacije kod današnje djece, a ima ozbiljne posljedice na kognitivni i socio-emocionalni razvoj djeteta (Isto). Ovi autori naglašavaju kako se pogrešno vidi uloga vaspitača u ovakvoj igri, kao onog koji samo treba da obezbijedi materijalne resurse – prostor, vrijeme, materijale – za ovakvu vrstu igre; naprotiv, prema Vigotskom, igra je izvorno kulturna i socijalna aktivnost u kojoj odrasli ima kritičnu ulogu u podršci djetetu ka zoni narednog razvoja (Ibid.)

MekNotonova zapaža, iz pozicije kritičkog konstruktivizma, kako igra takođe ne pripada samo djetetu, već je uvijek i odraz kompleksne socijalne i kulturne stvarnosti u kojoj dijete živi (Wood, 2004: 23, prema Anning, Cullen, Fler, (eds.), 2004). Tome u prilog posebno govore rodna stereotipiziranje igre. Njena akciona istraživanja govore u prilog mogućnosti transformacije i mijenjanja zadatah, „normalizovanih“ značenja uloga koje dječaci ili djevojčice poduzimaju upravo kroz igru (Mac Naughton, 2004). U igru, naime, djeca često uključuju neke meta-komunikativne elemente, i pregovaraju i dogovaraju se oko zajedničkih značenja uloga, ili pravila, ili nekih uobičajenih rutina, dovodeći u pitanje reprodukciju i ponavljanje nekih uobičajenih obrazaca ponašanja ili rodni stereotipa i slično (Wood, 2004) .

Autonomija djeteta i autoritet vaspitača

U dosadašnjim izlaganjima o savremenim teorijama učenja, socio-konstruktivističkim tekovinama scaffoldinga i su-konstrukcije, nedvosmisleno je izražena *relaciona, odnosna priroda učenja*, ili uopšte, pedagoškog odnosa. Osim toga, nešto ranije smo ukazali i na *odnosnu prirodu koncepta autonomije djeteta*, koja se takva konstituiše u odnosima sa odraslima. Usljed asimetričnosti u raspodjeli moći u dijadi odrasli-dijete, autonomija djeteta često kolidira sa autoritetom i moći odraslog/vaspitača. U ovom poglavlju posebno ćemo razmotriti taj fenomen, u svjetlu nalaza nekolicine istraživanja.

Weikart (2000) je ustanovio nekoliko najtipičnijih modela kurikuluma ranog obrazovanja koja su u upotrebi, i to na osnovu principa *inicijativnosti* vaspitača/odraslog odnosno djeteta/učenika u „situacijama učenja“ (Weikart, 2000). Autor govori o sljedećim pristupima (Weikart, 2000):

1. Programirani pristup: visoka inicijativa vaspitača i niska inicijativa djeteta; uloga vaspitača je da odredi i inicira učenje konkretnog sadržaja, a uloga djeteta je da taj sadržaj i usvoji, a ne da sam inicira aktivnosti ili učenje; jasno su definisani ciljevi kurikuluma; vaspitaču su na raspolaganju konkretna uputstva ili instrukcije kako da te ciljeve ili sekvence učenja i ostvari; učenje najčešće naglašava određene (pre)akademske vještine;
2. Otvoreni kurikulum: on podrazumijeva visoko inicijativu i vaspitača i djeteta; naslonjen je na razvojne teorije, i kao takav ima za cilj razvoj fundamentalnih kognitivnih procesa i konceptata prije nego konkretnih vještina; učenje se događa u aktivnostima u kojima djeca direktno učestvuju u iskustvima i akcijama nad okolinom (u okolini), i o kojima se kasnije događa zajednička, dijeljena refleksija odnosno promišljanje sa vaspitačima; učenje nije akumulacija određene količine činjenica; primarna uloga vaspitača je u strukturisanju sredine, nadgledanju i „vođenju“ aktivnosti za koje su djeca primarno zainteresovana, a koje nisu pre-programirane;
3. Djetetocentrični pristup: slaba inicijativa vaspitača i visoka inicijativa djeteta; dijete inicira učenje kroz igru, a uloga vaspitača je da odgovori interesovanjima djeteta; ovaj pristup više insistira na emocionalnom i socijalnom razvoju i samoizražavanju djeteta

nego na kognitivnom, a posebno ne na ovladavanju konkretnim akademskim vještinama; radna soba je obično bogata stimulusima i otvorena; odnos vaspitača i djeteta naginje ka permisivnom;

4. Pristup starateljstva/brige: odrasli obezbjeđuje bezičnu brigu djeci, dok se djeca sama zabavljaju; veoma često su bazirani na ciljevima očuvanja zdravlja i ishrane djece; interakcija između djeteta i odraslog je rijetka i slaba.

Pregledom niza longitudinalnih i istraživanja sprovedenih u kraćem vremenskom periodu, pokazuje se kako su djeca koja su uključena u vaspitno-obrazovne programe koji *podržavaju aktivno učenje i u kojima djeca imaju priliku da izaberu i planiraju aktivnosti i nezavisno razvijaju svoje izbore, kasnije produktivniji u školi i uopšte, produktivniji građani u budućem životu* (Weikart, 2000).

Veoma često se u literaturi *autonomija djeteta* u vrtiću direktno asocira sa *autoritetom vaspitača*. To asociranje je, pak, jednako često okarakterisano jednom isključujućom vezom, u kojoj, postojanje autoriteta vaspitača zapravo narušava autonomiju djeteta. Do sada je izneseno dovoljno dokaza u prilog tvrdnji kako upravo mudro „vođstvo“ odraslih/vaspitača, igra ključnu ulogu u kvalitetnom zajedničkom učenju odraslih i djece. Razmatrajući socijalno-konstruktivističku odnosno kritičku perspektivu autoriteta vaspitača, to jest, dijalektički prožimajući ove dvije, Tzuo i Chen nude rekonceptualizaciju autoriteta vaspitača i to tako da ista podrazumijeva više svrha: 1. pospješivanje učenja, 2. osnaživanje djetetove slobode mišljenja i razvoja intelekta, 3. osnaživanje svakog djeteta; 4. postizanje jednakosti u grupi i 5. omogućavanje reciprociteta među vršnjacima (Tzua, Chen, 2011).

Razmatrajući pitanje djetetove autonomije, u svjetlosti vaspitačevog autoriteta, autori Seefeld i Barbour uvode i pojam demokratije – „demokratija ne može opstati sa građanima koji samo znaju da se povinuju drugima, da se ponašaju kao lutke, i očekuju od drugih da misle i odlučuju umjesto njih“ (Seefeldt, Barbour 1998: 276). Autorke predlažu korištenje teorija vođenja djetetovog ponašanja zasnovanih upravo na principima demokratije, ako se želi postići razvoj autonomne ličnosti djeteta. U odnosu odrasli-dijete, ako se želi efikasno rukovoditi djetetovim ponašanjem, odrasli mora naučiti da balansira sopstveni autoritet sa potrebom djeteta da razvija sopstvenu autonomiju (Seefeldt, Barbour 1998). Ako, dakle,

vaspitač koristi svoj autoritet suviše snažno, ako se „suviše pita“, odlučuje i određuje, vrlo teško će dijete razviti osjećaj autonomije i samokontrole. *Vice versa*, ako se ne osjeća vaspitačevo vođstvo, i ako nisu jasno istaknute smjernice ponašanja u grupi, događa se isto – odsustvo potrebe za samokontrolom i autonomnim upravljanjem sopstvenim ponašanjem (Isto). Od uspostavljanja autoriteta i kredibiliteta na odgovarajući način zavisice, smatraju i Kac i MekKlilan, stepen do kog će djeca uspjeti da ovladaju kontrolom sopstvenih impulsa (Katz, McClellan 1997), na temelju čega će formirati i autonomnost svoje ličnosti.

Vezu između ponašanja vaspitača i djeteta, odnosno njihovu interakciju, treba shvatiti kao transakcionu – kvalitet djetetovog ponašanja emanira kvalitet akcije vaspitača, i *vice versa*, kvalitet interakcije vaspitača zavisi od djetetovog ponašanja (McWilliam, Scarborough, Kim, 2003). U tom smislu od posebnog značaja za kvalitet interakcije vaspitač-dijete su i karakteristike *direktivnosti* i *responzivnosti* koje se najčešće konceptualizuju kao dva različita pola kontinuum. Responzivnost zapravo karakteriše senzitivnost vaspitača na djetetova interesovanja i trenutni fokus pažnje, koje se manifestuju tako što vaspitač prati dijete, čeka i otvoren je za djetetovu inicijativu u interakciji, ohrabruje primanje i davanje u komunikaciji, i uopšte podržava djetetovo nezavisno rješavanje problema (Engevik, Holland, Hagtvet, 2014). Direktivnost se, pak, najčešće konceptualizuje sa negativnim predznakom, u vidu strukturiranih odraslocentričnih interakcija, koje uglavnom podrazumijevaju stalno postavljanje zahtjeva. Pa ipak neki autori sugerišu kako je izvjestan stepen direktivnosti vaspitača veoma koristan u određenim pedagoškim kontekstima (Engevik, Holland, Hagtvet, 2014). Takođe, moguće je praviti razliku između „podržavajuće direktivnosti“ koja služi usmjeravanju djeteta u okviru aktivnosti u kojoj je ono veća angažovano i „nametljive direktivnosti“ koja služi u svrhu restrikcije određene aktivnosti djetetu odnosno usmjeravanja na neku drugu, preko pomjeranja djetetovog fokusa pažnje (Flynn, Masur, 2007 prema Engevik, Holland, Hagtvet, 2014: 3). Osim toga, direktivnost se može razlikovati i prema emocionalnom tonu, pa ponašanje vaspitača možemo karakterisati kao „direktivno i bezosjećajno“ ili „direktivno i toplo“ (Hamre, Piata, 2001; Owen, Ware, 1996 prema Engevik, Holland, Hagtvet, 2014: 3).

Rezultati nekolicine studija govore u prilog direktno zavisnoj vezi stepena djetetovog angažovanja i stepena responzivnosti odnosno direktivnosti vaspitača. Vezu između

ponašanja vaspitača i djeteta, odnosno njihovu interakciju, treba shvatiti kao transakcionu – kvalitet djetetovog ponašanja emanira kvalitet akcije vaspitača, i *vice versa*, kvalitet interakcije vaspitača zavisi od djetetovog ponašanja (McWilliam, Scarborough, Kim, 2003: 9). Ovo istraživanje bilo je usmjereno na istraživanje kako djetetovo angažovanje (koje pretpostavlja autonomiju u ponašanju) varira kao funkcija odgovarajuće interakcije odnosno ponašanja odraslih. Pokazalo se kako postoji statistički značajna razlika u angažovanju djece ukoliko im se vaspitač obraća individualno, ili kao dijelu grupe, u korist individualnog pristupa (Isto). Uz to, vaspitačeve interakcije koje podrazumijevaju elaboraciju (u istraživanju definisanu kao vaspitačeva objašnjenja u toku izvođenja aktivnosti djeteta), pružanje informacija (u istraživanju definisana kao aktivnost u kojoj vaspitač informiše djecu uglavnom na početku same aktivnosti, o istoj) i prisustvo (vaspitačevo prisustvo) su uticajnije forme vaspitačeve aktivnosti u odnosu na zahtjeve (direktivnost), postavljanje pitanja ili odgovaranje, sa stanovišta djetetovog nivoa angažovanosti – pomenute forme značajno utiču na ona djetetova ponašanja koja podrazumijevaju autonomno participiranje u aktivnostima. McWilliam, Scarborough, Kim, (2003) poduzeli su studiju sa ciljem da istraže kako angažovanost djece (aktivnost, koja pretpostavlja autonomiju u ponašanju) varira kao funkcija određenog tipa interakcije odraslih i nezavisnih varijabli (pol, etnička pripadnost, godine, SES-varijabla). Sva opservirana ponašanja vaspitača agregisana su u 13 skupina, prema 5 ključnih kodova, i to: zahtjevi, pitanja, objašnjenja, informisanje, responzivnost. Ponašanje djeteta kodirano je u 7 nivoa angažovanosti – agregisani u 5 skupina: visok nivo angažovanosti; participacija; pažnja; prelazak i nizak nivo angažovanosti.

Pokazalo se kako postoji statistički značajna razlika u angažovanju djece ukoliko im se vaspitač obraća individualno, ili kao dijelu grupe, u korist individualnog pristupa (McWilliam, Scarborough, Kim, 2003). Uz to, vaspitačeve interakcije koje podrazumijevaju elaboraciju (u istraživanju definisanu kao vaspitačeva objašnjenja u toku izvođenja aktivnosti djeteta), pružanje informacija (u istraživanju definisana kao aktivnost u kojoj vaspitač informiše djecu uglavnom na početku same aktivnosti, o istoj) i prisustvo (vaspitačevo prisustvo) su uticajnije forme vaspitačeve aktivnosti u odnosu na zahtjeve (direktivnost), postavljanje pitanja ili odgovaranje (McWilliam, Scarborough, Kim, 2003: 23), sa stanovišta djetetovog nivoa angažovanosti – pomenute forme značajno utiču na ona djetetova ponašanja

koja podrazumijevaju autonomno participiranje u aktivnostima. Do sličnih nalaza došli su i Engevik, Holland, Hagtvat (2014), našavši da „najmanje direktivne interakcije vaspitača u predškolskoj grupi uključuju najveće angažovanje djece“ (Engevik, Holland, Hagtvat, 2014: 10). Praktične implikacije za pedagošku praksu bi mogle biti sljedeće: Osigurati da svako dijete dobije dovoljno mogućnosti i prilika za individualnu vaspitačevu interakciju; koristiti objašnjenja i pružanja informacija djeci ako želimo promovisati participativno angažovanje djece; ograničiti interakcije u vidu postavljanja zahtjeva, neeksplanatorskih pitanja ili prostog odgovaranja, reakcije na djetetovu potrebu.

Sa praktikovanjem autonomije se vrlo često u direktnu vezu dovodi *izbor*, odnosno prostor za dječije samostalno odlučivanje o nekim segmentima vrtićkog života. Istraživanja pokazuju kako je odnos između onoga što djeca biraju i onoga što im je dozvoljeno u vrtiću uslovljen vaspitačevom percepcijom dječijih kompetencija (Nucci 1996). Babić i Kuzma (2000) u svom istraživanju zaključuju kako na razvoj djetetove autonomije utiče vrijednosni sistem odraslih, osobnost djece, karakteristike situacijskog konteksta i interakcija odrasli-dijete (prema Rengel 2013). Killen i Smetana (1999) ističu kako su djetetovi izbori uslovljeni kolektivnim normama, autoritetom i interpersonalnim moralnim obavezama (prema Rengel 2013). Postoje tri „tipa autonomije“ u učenju koji vaspitači mogu obezbijediti djeci, i to: organizaciona autonomija – mogućnost izbora i upravljanje okruženjem za učenje (izbor članova grupe, pravila rada, rasporeda sjedjenja i sl.); proceduralna autonomija – izbor forme rada (kako da predstave projekat, izaberu materijale, izvore koje koriste i sl.); i kognitivna autonomija – autorstvo nad sopstvenim učenjem (nezavisno rješavanje problema, postavljanje pitanja, pažljivo slušanje i uvažavanje mišljenja i sl.) (Stefanou, 2004).

Budući zainteresovana za kulturološke varijetete u stepenu autoritarnosti vaspitača u odnosu sa djecom, i njegovim implikacijama na zonu narednog razvoja djeteta, Judina zaključuje kako će autoritarna pozicija vaspitača u odnosu na dijete skoro izvjesno voditi tome da vaspitač preuzima svu odgovornost u svim aktivnostima koje se sprovode sa djetetom, ostavljajući malo ili nimalo prostora djetetu da učestvuje u odlučivanju. Ovo, zaključuje Judina, onda i nije „zajednička aktivnost“, pa samim tim ne može doći ni do razvoja djeteta u pravcu njegove zone narednog razvoja (Judina, 2010). Ona se sa pravom

pita koji nivo autoritarnosti u obrazovanju bi vodio učenju i razvoju? Zaključuje kako vaspitač izvjesno ne bi trebao biti „suviše autoritaran“ (Yudina, 2010:61).

Kada govorimo o interakciji vaspitač-dijete, a sa stanovišta djetetovog ovladavanja autonomijom, posebno važnom nam se čini priroda *te interakcije u igrovnim aktivnostima djece*. Naime, uspjeh djeteta u tačnosti i brzini rješavanja određenog zadatka, zavisi od toga da li djeca samu aktivnost percipiraju kao igrovnu ili ne, pri čemu kao određenje igronosnosti neke aktivnosti uzimaju (djeca) sljedeće odlike: prisustvo odraslih, mjesto izvođenja i voljno stupanje u aktivnost (McInnes et al., 2009, McInnes, 2010). „...Igrovni pristup i stav prema aktivnosti, prije nego sama igra, ima pozitivnog uticaja na učenje“ (McInnes, Howard, Miles, Crowely, 2011: 123). Tako djeca prave razliku između igrovnih i aktivnosti učenja, koristeći određene odlike, i to: sredinske – mjesto gdje se aktivnost odvija i učešće odraslih, i emocionalne – izvor i voljna priroda same aktivnosti (Wing, 1995; Keating et al. 20; Howar et. all., 2003, prema McInnes, Howard, Miles, Crowely, 2011). Djeca koja se bave aktivnošću u igrovnoj atmosferi – rade na podu, odrasli su u blizini, imaju mogućnost izbora – pokazuju superiornije postignuće u konkretnim zadacima od djece koja rade u formalnim uslovima učenja – za stolom, uz rukovođenje odraslog, bez mnogo mogućnosti izbora (Radcliffe 2007; McInnes et al. 2009 prema McInnes, Howard, Miles, Crowely, 2011).

Slične nalaze pokazalo je i istraživanje mišljenja same djece o igri u radu u školi, odnosno o razlikama među istim (Lee, 2015) – ova dva se vide kao potpuno dihotomna, kao „oficijelni i neoficijelni dio, kultura djetinjstva i kultura odraslih“ (Lee, 2015: 263). Prostor igre se do izvjesne mjere prepoznaje kao prostor „borbe“, „oglašavanja“, „ideološkog postajanja“ (Bakhtin, 1981 prema Lee, 2015: 263). Isto tako, djeca igru vide kao esencijalnu, kao sopstveni sistem vrijednosti odnosno sopstveni referentni sistem. Čak, „igri je imanentna moć promjene lokusa kontrole sa oficijelnog na neoficijelni, sa centra ka marginama, sa odraslosti ka djetinjstvu. Igra je, u suštini, djelatno ponašanje. Kad igra počne, kako Bela i njihovi prijatelji kažu, moć cijelog svijeta prepušta se njihovim rukama“ (Lee, 2015: 263). U svom radu Lijeva navodi i rezultate istraživanja Apple i Kinga (1990) prema kojima djeca nakon samo dvije sedmice provedene školi prave razliku između aktivnosti i materijala koji su za igru ili za rad, i to uglavnom na osnovu kriterijuma slobodnog izbora (Apple, King, 1990 prema Lee, 2015).

Autori ove nalaze potvrđuju i kasnijim istraživanjima, u kojima su se fokusirali na istraživanje uticaja djetetove percepcije prisustva odraslih kao faktora koji neku aktivnost određuje kao igrovnu ili ne, na učenje kroz igru, ili, „igrovno“ učenje (McInnes *et al.*, 2013). Oni zaključuju kako se interakcija između djece i odraslih, u onim okruženjima u kojima djeca ne određuju aktivnost kao igru u zavisnosti od (ne)prisustva odraslih, odlikuje u zajedničkom iniciranju samog odnosa, značajnijoj upotrebi pitanja otvorenog tipa i od strane djece i od strane odraslih, te korištenjem jezika izbora i kontrole od strane same djece (McInnes *et al.*, 2013). Autori ističu kako su implikacije ovih nalaza za praksu nedvosmislene: ako, naime, težimo da efekti igrovne aktivnosti na učenje budu što optimalniji, kod djece trebamo razviti taj osjećaj „igrovnog“ učenja, na način što ćemo im omogućiti praktikovanje izbora i kontrole i ko-konstrukcije znanja u kurikulumu baziranom na učenju (Isto).

Pristupajući igri sa stanovišta djeteta, neka istraživanja govore u prilog tome kako djeca određuju igrovnu aktivnost na osnovu *emocionalnih* (izbor koji dijete ima u aktivnosti, dobrovoljnost aktivnosti, težina iste i slično) i *indikatora okruženja* (gdje se aktivnost odvija, da li odrasli učestvuju u njoj i koliko je aktivnost fizičke prirode i slično) (McInnes, 2013). U nizu empirijskih istraživanja McInnes je takođe varirala varijable prisutva odraslih, mjesta odvijanja aktivnosti i dobrovoljne prirode iste, kreirajući tako igrovne (udaljenost odraslih, odvija se na podu, sloboda izbora) i formalne (prisustvo odraslih, odvija se na stolu, nema izbora) uslove u kojima su djeca izvodila zadatke sa znatno većom uspješnošću u smislu dužine vremena potrebne da se izvrši zadatak i tačnosti samog izvršenja, u korist igrovnih uslova zadatka (McInnes *et al.*, 2009). Pri tome, pokazuje se kako faktor prisustva odraslih zapravo ima predodređujuću ulogu u inhibiciji učenja, jer djeca aktivnost u kojoj su prisutni odrasli ne određuju kao igrovnu već kao formalnu situaciju učenja. Sugerisano je, dakle, nizom istraživanja autorke da, da bi se podstakao efekat učenja kroz igru, prisustvo odraslih ne smije biti percipirano kao odlika formalne aktivnosti učenja. U tom smislu McInnes nastavlja sa istraživanjem onih odlika odraslih/vaspitača ili odlika interakcije odraslih i djece koji jednu aktivnost određuju kao igrovnu ili formalno obrazovnu iz perspektive djece, ispitujući prije svega, faktore *jezika* koji vaspitači upotrebljavaju. Pozivajući se na nalaze prethodnih istraživanja, zapravo se zaključuje kako, u situacijama direktnog podučavanja, sa

upotrebom jednostavnog jezika i zatvorenih pitanja, djeca prisustvo odraslog koriste da aktivnost odrede kao formalnu, a ne kao igrovnu, dok u ko-konstrukciji, dijeljenju interakcije, uz pitanja otvorenog tipa koja podstiču učenje, djeca aktivnost određuju kao igrovnu, čime se postiže „igrovnost“ kao ključni element koji podstiče učenje kroz igru (McInnes, 2013). Kako bi se maksimalizovali efekti učenja kroz igru, autorka zaključuje, neophodno je postići da djeca prisustvo odraslog/vaspitača ne uzimaju kao faktor koji jednu aktivnost određuje kao igrovnu ili ne; to se može postići upravo tako što će se djeci omogućiti izbor i kontrola *odgovarajućom upotrebom jezika* (Isto), a time i veće polje intersubjektivnosti, dijeljenje značenja i slično.

Ako ovom problemu pridemo sa stanovišta prava djeteta, i to prije svega njihovih participativnih prava, moramo istaći kako se zapravo o autonomiji djeteta (koja za svoju pretpostavku ima participaciju djece) veoma često govori kao o isključujućoj u odnosu na autoritet vaspitača; nerijetko se kao jedan od ključnih razloga *protiv* participacije djece navodi upravo to da je ona prijetnja autoritetu odraslih (Vranješević, 2012). Ona to i jeste, ako o autoritetu mislimo kao o kažnjavajućem autoritetu odnosno autoritetu zasnovanom prevashodno na moći i sili pozicije nadređenog. „*Kažnjavajući autoritet* kod dece vrednuje i razvija poslušnost koja se zasniva na strahu od kazne i posledica koje slede ukoliko se dete ponaša na način koji nije u skladu sa očekivanjima odraslog“ (Vranješević, 2012: 105). Interakcija odrasli-dijete ovdje počiva isključivo na kontroli, uticanjem na spoljašnje izvore motivacije. Za razliku od toga, ono čemu treba težiti je postizanje *podržavajućeg autoriteta*, „koji neguje slobodu izbora i samodisciplinu – razvija unutrašnju motivaciju kod dece i unutrašnji lokus kontrole“, pri čemu je cilj „ne da dete radi šta hoće ... već da hoće ono što radi“ (Vranješević, 2012: 106).

Kada je riječ o interaktivnim odnosima moći, oni se događaju kada „se među učesnicima pravi razlika u odnosu na to ko ima najveći uticaj na određenje toka interakcije i čije određenje uslova interakcije ja na snazi“ (Carspecken, 1996). Carspecken daje tipologiju interaktivne moći zasnovanu na Veberovoj tipologiji odnosa moći, i to:

- Normativna moć: kulturološke norme određuju nadređenost/podređenost određeno poziciji;

- Prisilna moć: odnosi moći koji se regulišu potrebom za izbjegavanjem kazne ili neke loše posljedice;
- Interaktivno uspostavljen dogovor: odnosi moći zasnovani na principu „usluge“, i svojevrsnog uslovljavanja;
- Šarm: odnosi moći koji se regulišu na osnovu harizme ličnosti pojedinog učesnika u interakciji (Carspecken, 1996).

U učenju „*življene demokratije*“ (Emilson, 2011: 157) u predškolskom uzrastu od posebne važnosti je komunikacija između vaspitača i djeteta – „komunikacija je uslov za demokratiju, a od posebne važnosti je komunikacija koju karakteriše stvaranje značenja i međusobno razumijevanje između učesnika u komunikaciji“ (Emilson, 2011: 157). Demokratiju djeteta u vrtiću živi ako mu se daju prilike za sopstvene izbore, da preuzima inicijativu, da rješava probleme, preuzme rizik i sl. (Isto). Nekoliko je bitnih vrijednosti koje se stalno pojavljuju u komunikaciji između vaspitača i djeteta, a koje se tiču demokratije – participacija, uticaj i pregovaranje (Emilson, Johansson, 2009, prema Emilson, 2011). Emilson nalazi da vrijednosti koje će se komunicirati zapravo zavise od forme komunikacije koju vaspitači upotrebljavaju – bila to komunikativna ili strateška akcija, onako kako ih određuje Habermas (Habermas, 1987; Habermas, 1996). Ona ističe tri ključne vrijednosti u promovisanju demokratije u komunikaciji između vaspitača i djeteta: *bliskost perspektivi djeteta, emocionalno prisustvo i igrovnost* (Emilson, 2011). Komunikativna akcija okarakterisna ovim elementima može, ona smatra, doprinijeti pomjeranju hijerarhijske strukture moći u odnosima odrasli-dijete (Isto).

- *Bliskost perspektivi djeteta*, empirijski je dokazano, je u međuzavisnosti sa prilikama za participaciju i uticaj na svoje okruženje koja djeca imaju (Emilson, 2007 prema Emilson, 2011). Bliskost perspektivi djeteta zapravo podrazumijeva zanimanje za perspektivu djeteta i njegovo razumijevanje svijeta, kao ipoštovanje istog (Emilson, 2008 prema Emilson, 2011).
- *Emocionalno prisustvo* odnosi se na senzitivno podešavanje u odnosu na glas djeteta, uvid u emocije djeteta, i podešeno, adekvatno reagovanje na iste (Emilson, 2011), a „kada emocionalno prisustvo nosi odliku responzivnosti, strukture moći između

odraslog i djeteta se mijenjaju“ (Emilson, 2011: 160) pa je ono stoga izuzetno važno za učenje i življenje demokratije u vrtićima.

- *Igrovnost* se odnosi na interakcije koje odlikuje više ravnopravan i simetričan karakter, sa više unutrašnje motivacije i uživanja (Emilson, 2011).

Interakcija vaspitač – dijete: kulturološki varijeteti

„Kulturološke varijacije u strategijama komunikacije duboko utiču na načine na koje djeca i odrasli sarađuju u djetetovoj socijalizaciji“ (Rogoff, 1991: 119). Rogoffova navodi primjere svojih istraživanja u kojima se pokazuje kako u nekim društvima djeca naprosto nisu viđena kao socijalni partneri ili kao partneri u komunikaciji – od njih se očekuje da govore samo kad su pitanja, izvode dati nalog, daju jednostavne informacije u odgovor i sl (Rogoff, 1991).

Mnoštvo istraživačkih nalaza govori u prilog činjenici kako postoje ozbiljne kulturološke varijacije u interakciji odrasli-dijete (kako u institucionalnom tako i u porodičnom kontekstu) (Rogoff, 1991), na bazi pregleda istraživanja, zaključuje kako se kulture razlikuju u domenu odgovornosti koju odrasli poduzimaju za podučavanje djece u kulturama u kojima djeca ne učestvuju u aktivnostima odraslih, i odgovornosti koju djeca preuzimaju za sopstveno učenje u onim kulturama u kojima imaju mogućnost da osmatraju i učestvuju u aktivnostima i životu odraslih. Ona zaključuje kako se, zapravo, kulture razlikuju po drugačijem poimanju pitanja „čija odgovornost je učenje“ (Rogoff, 1991: 120).

Za neke autore, koji prije svega stoje na tragu Eriksonove teorije razvoja, autonomija uključuje međusobni odnos između dva ključna faktora: razvoj kompetencija kod djeteta, i uspostavljanje granica između onoga što je dio djetetove privatnosti i lične diskrecije (u smislu odlučivanja) i onoga što potpada pod normativne, društvene regulative (Nucci, Killen, Smetana, 1996). Za potpun osjećaj individualnosti sopstva i osjećaj autonomije, nije dovoljno da dijete usavršava svoju kompetentnost, smatraju ovi autori, već je neophodna djetetova slobodna aktivnost u okviru sopstvenog ličnog domena (Nucci, Killen, Smetana, 1996). Ali, percepcija djetetovih kompetencija od strane odraslih, kao i neke kulturne i kontekstualne

varijacije, značajan je faktor koji određuje šta će odrasli dopustiti djetetu da kontroliše, odnosno, o čemu da odlučuje (Nucci, Killen, Smetana, 1996). Autori podsjećaju kako su se pokazale značajne kros-kulturne razlike u poimanju autonomije sa rodnog, klasnog i kulturnog stanovišta (Nucci, Killen, Smetana, 1996), te stoga upućuju na potrebu kulturoloških istraživanja koncepta autonomije.

Kada je riječ o autonomiji djeteta, zapravo veoma mali broj istraživanja tematizuje pitanje kulturološke uslovljenosti ovog fenomena (Koivula *et al.*, 2017). Polazi se najčešće, naime, od stava svojevrsne „kulturološke univerzalnosti“ autonomije (Koivula *et al.*, 2017: 3), kao jedne od univerzalnih ljudskih psiholoških potreba (Ryan, Deci, 2000; Deci, Ryan, 1995). Zapravo, SDT teorija polazi od stava da su osnovne psihološke potrebe za autonomijom, kompetencijama i odnosima sa drugima karakteristične za pripadnike svih kultura, a da isto tako ove osnovne potrebe u interakciji sa socijalnom sredinom „proizvode“ različite načine ponašanja, kulturnih stilova i konceptata dobrobiti pojedinca (Chirkov, Ryan, 2001). Isto tako, neki autori joj prilaze kao kulturološki uslovljenom konceptu, i to karakterističnom za zapadnjački/maskulini/bjelački *modus vivendi* (Markus, Kitayama, 1991 prema Chirkov, Ryan, 2001). U tom smislu, na kontinuumu individualistička vs. kolektivistička kultura, njegovanje i podsticanje autonomije pripisuje se ovoj prvoj. Navešćemo rezultate malobrojnih istraživanja koji su eklatantan primjer upravo ovog stava.

Smatrajući da „interakcija između djece vaspitača u učionici na predodređujući način utiče na glavni smjer i kvalitet djetetovog razvoja“, Judina (2010) je u svojim komparativnim studijama, bila posebno zainteresovana za stepen *autoritarnosti* (autoritet zasnovan na moći) vaspitača u različitim kulturološkim miljeima (USA i Rusija). Nalazi njenih studija, u kojima se fokusirala na istraživanje „slike djeteta“ odnosno percepcije djeteta od strane vaspitača u ovim sredinama, pokazala su kako postoje razlike, na koje upravo najviše utiče „socijalni i kulturni kontekst“ (Judina, 2010: 59). Judina u svom istraživanju⁶ ističe diskrepancu koja postoji u kategoriji *percepcija djeteta* - u kulturi istoka se dijete više vidi kao ono koje treba „puniti“ znanjem, dok se u američkoj kulturi dijete više vidi kao partner u saučesnik u

⁶ Komparativnu studiju Judina je poduzela 2005. godine, upoređujući ruske i američke vaspitače u pogledu paternalizma i autoritarnosti preovlađujućeg vaspitnog stila.

sopstvenom razvoju (Yudina 2010). Pomenuti stepen samostalnosti i slobode koji vaspitači omogućavaju djetetu, zavisi od vaspitačeve percepcije sposobnosti djeteta, toka njegovog razvoja, i konačno, pozicije i uloge vaspitača u djetetovom razvoju. Autoritarna vaspitačeva orijentacija podrazumijeva da vaspitač za sebe zadržava svu odgovornost, te da ne ostavlja prostora za dječije učešće u odlučivanju. Odnosno, to više nije zajednička aktivnost, te prema tome ne može ni voditi ka zoni narednog razvoja. Uz to, Yudina zaključuje, stepen autoritarnosti vaspitača jeste kulturološki određen, pri tome ne misleći samo na trenutno stanje, već i na viziju budućnosti koju njeguje jedna kultura (Yudina, 2010).

Istraživanje nešto novijeg datuma grupe finsko-grčkih autora, pokazalo je takođe razlike u praksama podsticanja autonomije kod vaspitača u ove dvije zemlje, koje autori pripisuju, između ostalog, razlici između individualističke (finske) i kolektivističke (grčke) kulture (Koivula *et al.*, 2017). Istražujući percepciju autonomije od strane finških i grčkih vaspitača, ali i prakse podsticanja autonomije u predškolskom vaspitanju u ove dvije zemlje, autori su zaključili kako:

- Finski vaspitači naglašavaju značaj individualne podrške, uvažavaju trenutne vještine i kompetencije djece, daju im vrijeme da izraze svoja osjećanja ili mišljenja, i daju im mnogo verbalnih nagrada i emocionalne podrške, „što očigledno ima individualističku konotaciju, koja je takođe prisutna i u kurikulumu“ (Koivula *et al.*, 2017: 11);
- Grčki vaspitači, pak, više su orijentisani na grupu: cijene vještine grupnog rada kod djece, posebno ih podržavajući u autonomiji u dnevnim rutinama, govore o važnosti podrške djeci kao grupi, prije nego individuama, što se „može smatrati karakteristikama kolektivističke kulture“ (Koivula *et al.*, 2017: 11).

Reeve i saradnici (2014) istraživali su ulogu kulturološke pozadine kontrolišućeg motivacionog/stila podučavanja ili pak onog osnažujućeg za autonomiju djeteta (Reeve *et al.*, 2014). Istraživali su, naime, nacionalni kolektivizam-individualizam kao mogući prediktor motivacionog stila nastavnika, polazeći od pretpostavke da će kolektivistička perspektiva voditi nastavnike ka kontrolišućem motivacionom stilu u nastavi. Istražujući ovo pitanje u osam različitih nacija (Koreja, Singapur, Jordan, izraelski Beduini, Izrael, Norveška, Belgija

i Sjedinjene Američke Države) oni su svoju pretpostavku i potvrdili. Autori su se koristili Hofstedovim određenjem kolektivismu i individualizma (Hofstede *et al.*, 2010), po kome se kolektivismu odnosi na kulturološku perspektivu da su individue ntegrisane u kohezivne grupe, te da su interesi i ciljevi grupe nadređeni interesima i ciljevima pojedinca; individualizam se odnosi na perspektivu u kojoj među pojedincima ne vladaju snažne veze, a prednost se daje upravo interesima i ciljevima pojedinca (Reeve *et al.*, 2014). Pretpostavlja se da će pojedinci iz kolektivističke kulture imati tendenciju kontrolišućeg motivacionog stila u nastavi, jer ciljeve i interese grupe stavljaju ispred ciljeva pojedinca, koristeći direktivni i autoritarni stil u komunikaciji, sebi i svojim potrebama će pretpostavljati tok i organizaciju nastave, oslanjajući se na posramljivanje ili nagrađivanje kao sredstva motivisanja više nego na objašnjavanje razloga i uzroka, ne dajući učenicima mogućnost individualnog izbora i sl. (Reeve *et al.*, 2014). Pokazalo se kako kolektivistička kultura jeste prediktor kontrolišućeg motivacionog stila jer nastavnici u takvoj kulturi vjeruju da kontrola od strane nastavnika predstavlja „kulturološki normativnu praksu“ (Reeve *et al.*, 2014: 108).

Relativno mali broj istraživanja bavio se pitanjem uslova koji dovode do toga da obrazovni radnici podržavaju autonomiju djece u nastavi. Nekoliko istraživanja pokazalo je kako je značajan faktor koji utiče na izbor kontrolišućeg stila podučavanja, umjesto onog koji podržava autonomiju, *pritisak* koji nastavnici osjećaju u odnosu na kurikulum i testiranja, a koji se tiče osjećanja da su oni *odgovorni* za postignuća svojih učenika (Deci et al, 1982, Pelletier et al., 2002, prema Roth, Weinstock, 2013). Roth i Weinstock (2013) pošli su od pretpostavke da u njegovanju autonomno-podržavajućeg motivacionog ili nastavnog stila za nastavnike značajnu ulogu mogu igrati lične epistemologije, svojevrsne „teorije u akciji“ nastavnika (Hofer, Pintrich, 2002), kao zdravorazumske teorije koje postaju teorije u akciji u trenutku kad se „umiješaju“ u ponašanje kao neka vrsta razloga, opravdanja, utemeljenja istih. U tom smislu, mogu se razlikovati lične epistemologije na kontinuumu od objektivističkih do relativističkih (Hofer, Pintrich, 1997, Hofer, 2000 prema Roth, Weinstock, 2013): objektivisti (apsolutisti) doživljavaju znanje kroz njegov izvor – spoljašnji – knjige, nastavnike, naučnike; znanje je objektivno i provjerljivo, istina je uvijek samo jedna; relativistička epistemologija podrazumijeva, pak, da se za izvor znanja smatra ličnost, pojedinac, i njegov subjektivni svijet; isto tako, znanje je kompleksno i promjenjivo, i uvijek

podložno propitivanju. Osnovna pretpostavka pomenutog istraživanja (Roth, Weinstock, 2013) bila je da je *podučavanje koje podržava autonomiju moguće predvidjeti relativističkom epistemološkom teorijom nastavnika* (Roth, Weinstock, 2013), što je istraživanjem i potvrđeno – nastavnici koji dozvoljavaju više mogućih perspektiva, i izbor one koja se u odgovarajućem kontekstu čini najboljom, imaju tendenciju da podržavaju autonomiju učenika (Roth, Weinstock, 2013).

U istraživanju koje je obuhvatilo 810 vaspitača iz svih krajeva Slovenije, a koji su prošli Reggio Emilia obuku, o njihovim stavovima prema participacije djece u predškolskim ustanovama, Turnšek (2016) ističe kako „tradicionalna (moderna) konceptualizacija djetinjstva u domenu dječije participacije ostaje prisutna kod jedne trećine ispitanih vaspitača“ (Turnšek, 2016: 16). Tradicionalnu (modernu) koncepciju karakteriše viđenje djeteta kao nekompetentnog, koji nema iskustva niti razumijevanja dovoljno da bi učestvovao u donošenju odluka, bespomoćnog i onog kome treba zaštita (Woodhead, 2005). Kako autorka ističe, već poznate istine o tome kako implicitne teorije vaspitača predstavljaju veoma duboko ukorijenjene koncepcije i slabo podložne promjenama.

Istraživanje Smiljke Tomanović takođe je pokazalo kako još uvijek u porodicama u Srbiji postoji „manjak participativnog etosa, dok preovladavaju paternalističke strategije prezaštićivanja i infantilizacije“ (Tomanović, 2003: 69), te da „paternalizam kao jedan od dominantnih kulturnih obrazaca još uvijek kolektivističkog patrijarhalnog društva u Srbiji, nastavlja da utiče na porodični život“ (Tomanović-Mihailović, 2000, 2001 prema Tomanović 2003: 53).

Nalazi istraživanja Colićeve (1997) o nekim antropološkim implikacijama organizacije dječijih jaslica u Srbiji, pokazali su kako je u istim dominantno prisutna kolektivistička nasuprot individualističkoj kulturi; te da je vaspitno-obrazovni rad struktuiran u velikoj mjeri u odnosu na potrebe odraslih a ne potrebe djece, da se naglašava autoritet vaspitača i ne njeguje autonomija djeteta te da uopšte uzev jaslice karakteriše opšta pasivnost (djece) (Colić, 1997). Ona zapravo zaključuje kako je više naglašen „tradicionalizam nego razvojno-naučna orijentacija“ (Colić, 1997: 165).

Istraživanjem u Levču, 1987. godine (uzorak su činili ljudi sa sela i ljudi iz grada, različitih nivoa obrazovanja), Trebješanin takođe govori o dominaciji jednog „generalnog

stava koji uslovno možemo nazvati tradicionalizmom“ (Trebješanin, 2008: 262), a koji čini sljedeći kompleks „patrijarhalnog sistema vrednosti, verovanja, shvatanja, normi i stavova“ (Isto): „izrazito visoko vrednovanje dece... pridavanje velikog značaja nasleđu u ranom razvoju... snažan fatalistički stav, dobro poznavanje i izrazito prihvatanje i upražnjavanje običaja i verovanja koja se odnose na odrastanje deteta“ (Isto). Mirjana Pešić ističe kako tvrdnja „da je poslušnost osnova vaspitanja“, a koja je dobijena u mnogim istraživanjima djece i djetinjstva u Srbiji, zapravo jeste pokazatelj patrijarhalne kulture koju odlikuju: „čvrsta hijerarhijska struktura po uzrasnom i polnom kriterijumu – dominacija starijih nad mlađima i muškog nad ženkim, i kolektivistička vrednosna orijentacija – prevlast kolektivnih interesa zajednice ili grupe nad ličnim, individualnim i privatnim“ (Pešić, xxx: 5).

Nakon što smo napravili pregled socio-konstruktivističke teorije u pogledu shvatanja učenja, za našu studiju je od posebne važnosti i kritička pedagoška perspektiva. Ovo posebno stoga što su upravo na polju kritičke pedagoške teorije i prakse potekle prve rasprave o odnosu znanja i moći, o funkcionisanju moći u pedagoškim odnosima, o nejednakostima svake vrste u obrazovanju, ali i konkretni pedagoški učinci na polju prevrednovanja opresivnih pedagoških odnosa. Na narednim stranicama detaljnije ćemo se posvetiti epistemološkim i ontološkim pretpostavkama kritičke pedagogije.

Kritičko-konstruktivističko pedagogija i shvatanje učenja

Kritički orijentisani pedagozi vjeruju kako *ne postoji vaspitno obrazovni proces koji je neutralan* (Freire, 1999; Shor, 1993, Apple, 1990, Žiru, 2013; Dimitriadis *et al.*, 2005). „...Medijum razmjene u okviru obrazovanja – jezik – nikad ne može biti neutralan, odnosno on u sebi nosi tačku gledišta ne samo o svijetu na koji se odnosi nego i o korišćenju uma u odnosu na svijet“ (Bruner, 1986: 121). „Jezik obrazovanja je jezik stvaranja kulture, a ne samo konzumiranja ili sticanja znanja“ (Bruner, 1986: 133). Oni su saglasni u ideji da škole nisu ideološki neutralne ustanove, već naprotiv, služe da legitimišu i osnaže „moćnije“ društvene slojeve, prenoseći važeću klasnu konstrukciju društva (Freire, 2001; Apple, 1980;

Meklarén, 2013; Gutek, 2004), a to najčešće znači i da obnavljaju postojeću socijalnu nepravdu i nejednakost (Meklarén, 2013). Jedna od skrivenih „lekcija“ koje se u školama podučavaju je i ta da svi imaju „odgovarajuće mjesto u piramidi“, i da u suštini ne postoji način da se iziđe iz predodređenog društvenog nivoa (Gatto, 2005: 5). One podučavaju tačno ono što je društvu potrebno: „Kako da budemo dobri Egipćani i ostanemo na svom mjestu u piramidi“ (Gatto, 2005: 14), proizvodeći tako „nemisleće podanike“ (Meklarén, 2013: 359). Škole, dakle, služe kao mehanizam društvenog sortiranja i svrstavanja (Gatto, 2005).

Škola ne samo da čuva i distribuira ekonomska već i simbolička odnosno kulturna dobra ili kapital, prije svega oličeni u znanju (Apple, 1990). Da bismo razumjeli kako se taj proces odvija, proces kompleksne ekonomske i kulturne funkcije obrazovnih institucija, Epl predlaže uvođenje pojma distribucije to jest prenošenja ili raspodjele znanja. Činjenica da je znanje nejednako raspoređeno između različitih društvenih ili klasnih grupa, svjedoči o tome da te iste društvene grupe karakteriše određena vrsta političke ili ekonomske moći u društvu (Apple, 1990). Ovaj odnos između kulturne distribucije znanja i distribucije kontrole ekonomske i političke moći, preciznije, odnos između znanja i moći Epl smatra izuzetno važnim. Zapravo, izučavanje ovog odnosa omogućiće nam da razumijemo način na koji društvo „stabilizuje“ ili „normalizuje“ sebe samog (Apple, 1990: 31). Ovo primjećuje i Zornado, na veoma sličan način, kada zaključuje kako je „odrasli uvijek stvarao dijete“, jer ne postoji „drugi način da društvo samo sebe obnovi: dijete mora biti stvoreno da se konformiše“ (Zornado, 2001: 9). Zornado ističe kako reprodukcija društva ide ruku pod ruku sa stvaranjem djeteta (Zornado, 2001). Cio taj proces odvija se tako što škole ne samo da „procesuiraju“ znanje već i same ljude, odnosno ljude, kroz znanja: „Formalno i neformalno znanje se koriste kao složeni filter koji procesuiraju ljude, često prema staležu“ (Apple, 1990: 33). Ovaj odnos prepoznaje i Žiru, konstatujući kako da „objektifikacija znanja“ znači ujedno i „objektifikaciju ljudi“ (Žiru, 2013: 54).

Djeca se rađaju, uče, i stvaraju značenja u već predodređenim i uspostavljenim uslovima moći, u svijetu koji je već prepun značenja. Stoga kritički konstruktivizam insistira na ideji da djeca ne mogu stvarati značenja koja ona hoće, već su ona ograničena i konstruisana u odnosu na već postojeću dinamiku moći (MacNaughton, 2009). Dakle, značenja, znanje i samo učenje stoga nisu izolovani individualni akti, već je „učenje uvijek

socijalno i uvijek uključuje etiku, vrijednosti i politiku“ (Foucault, 1982 prema MacNaughton, 2009: 54). Postmoderna pedagogija, progresivistička i revolucionarna, mora biti naslonjena na učeničko i nastavničko propitivanje, preispitivanje, pregovaranje i dogovaranje oko značenja teksta (zvaničnog kurikuluma, na primer) i identiteta, i to putem legitimisanja sopstvenih autoriteta (autoriteta učenika, jednako kao i nastavnika) u okviru kritičkog razumijevanja i prepoznavanja sebe samih kao subjekata a ne objekata istorije (Giroux, 1999; Kincheloe, 2008; Aronowitz, 1993; Shor, 1993; Meklaren, 2013).

Kritičko-konstruktivistička epistemologija

Razmatrajući reperkusije kulture pozitivizma na obrazovanje, Žiru ističe da su one najočiglednije u pozitivističkom poimanju znanja. Naime, ona promoviše znanje oslobođeno od vrijednosnih sudova, odnosno objektivizirano (a ne objektivno!) znanje oličeno u empirijskim činjenicama, što je za Žirua ne samo intelektualna već i etička pogreška, budući stava kako nije moguće ostvariti bilo kakvo intelektualno djelanje oslobođeno vrijednosti ili sistema normi (Žiru, 2013). Ideja objektivizma podrazumijeva jednu vanvremenski, lažno neutralnu i vanistorijsku poziciju, koja zapravo podrazumijeva prikriveno odricanje od moralnih vrijednosti. U ovakvoj viziji, i školsko znanje se tretira kao izdvojeno, neutralno, i „tamo negde“ (Žiru, 2013) znanje, nezavisno od vremena i prostora, univerzalno, i kao nekom višom silom stvoreno. Ono je mjerljivo, i iscepkano, parcelisano i disciplinarno organizovano, činjenično a ne konceptualno. Objektivizacija znanja za posljedicu ima i objektivizaciju mišljenja, procesa učenja, i objektivizaciju samih učenika, koji ne uviđaju vezu između onoga što uče i njihovog svakodnevnog života, a o njihovoj sposobnosti za promišljanje ili restrukturiranje odnosno mijenjanje znanja nema ni govora (Žiru, 2013).

Objektifikacija znanja o kojoj posebno govori Žiru, svođenje znanja na prost skup informacija, zamagljuje odnos značenja koja znanja nose i njihove namjernosti, svrhovitosti, intencionalnosti kao takve, odnosno, zamagljuje odnos značenja znanja i moći koju ono sobom nosi. Budući takvo, ovo poimanje znanja bitno određuje i oblikuje vaspitno-obrazovna iskustva, prije svega kroz funkcionisanje skrivenog kurikuluma. Ovakvo

prenošenje legitimizovanog znanja podrazumijeva tačno određene modele socijalizacije, naslonjene prije svega na *autoritarne odnose u vaspitanju* (Giroux, 1997). To je takav pedagoški okvir koji onemogućava istinski susret djeteta i onoga koji ga podučava, njihovu interakciju, djetetov izbor ili samorefleksiju, dijalog, (pre)ispitivanje ili kritičko mišljenje. U ovako ustrojenim vaspitno-obrazovnim ustanovama dominira kultura tišine, a ne kultura dijaloga. Objektivizacija znanja za posljedicu ima objektivizaciju same djece; objektivizacija značenja rezultira objektivizacijom misli (Giroux, 1997).

Kako smo polemisali drugdje, mnogi teoretičari kritičke pedagoške misli saglasni su sa idejom kako je škola kao entitet „nepovezana“ sa svijetom oko sebe (Kincheloe, 2008: 12). Kako Gato zapaža, danas se djeca u školama podučavaju na aistorijski način, bez osjećaja kako je prošlost predestinirala sadašnjost u kojoj žive; isto tako su vrlo malo upućeni na budućnosti kao da ne uviđaju njenu vezu sa sadašnjošću; oni žive u „produženoj sadašnjosti“ (Gatto, 2005: 27), i taj trenutak u kome žive predstavlja i granice njihove svijesti. Jedna od ključnih lekcija koju nastavnici savremene škole najčešće podučavaju je zapravo zbrka, nepovezanost, konfuzija svega; znanja i lekcije su izvan konteksta, što predstavlja „konstantnu povredu prirodnog poretka i redosleda“ (Gatto, 2005: 2). Kinčelo razvija pojam FIDUROD – kao akronima savremene mehanicitičke epistemologije, čije su ključne odlike: formalno, nepromjenljivo, dekontekstualizovano, univerzalističko, redukcionističko i jednodimenzionalno poimanje znanja (Kincheloe, 2008). Ono što se istinski može nazvati znanjem samo je naučno znanje, jer jedino ono može da bude empirijski proverljivo; znanje postoji negdje izvana, u nekoj „realnosti“ u kojoj je vrlo lako mjerljivo (Kincheloe, 2008).

Jedna od ključnih tekovina Freireove „*Pedagogy of Opressed*“ (1996) je tumačenje „bankovnog modela“ obrazovanja nasuprot modelu „postavljanja problema“ koji autor predlaže. Razmatrajući tadašnji sistem obrazovanja Freire utvrđuje kako isti „pati od bolesti pričanja“ (Freire 1996: 52) – u njemu učestvuju nastavnik kao Subjekt koji govori i učenik kao pažljivi objekt koji sluša, pri čemu je zadatak nastavnika da učenike „napuni“ sadržajem svoje priče. Rukovodeći se tom logikom, Freire razvija ideju o „bankovnom modelu“ obrazovanja, prema kome je obrazovanje proces deponovanja, u kome je nastavnik ulagač, znanje je ulog, a učenik „sef u banci“. Nasuprot jednodimenzionalnom, „narativnom“ karakteru bankovnog modela obrazovanja (Morrow, Torres, 2002: 120) Freire predlaže

pedagoški model „postavljanja problema“ koji doprinosi razvoju kritičke svijesti kod učenika vodi razvoju i „konstrukciji“ znanja od strane samih učenika – oni, dakle, prestaju biti puki primaoci već gotovih istina, a postaju oni koji studiraju, istražuju, problematizuju znanja i istine koje im se nude. Ovakav proces preduslov je i kritičkog djelovanja od strane tih istih učenika, poduzimanja kritičkih intervencija u stvarnosti kako bi poboljšali vlastiti položaj u svijetu (Freire, 1996), pri čemu su učenik i nastavnik subjekti u ovom procesu (Freire, 1996).

Kritička epistemologija podrazumijeva shvatanje znanja kao socijalne konstrukcije (Meklar, 2013). „Kritičko“ viđenje znanja kao „socijalnog konstrukta koji je u vezi sa ljudskom intencionalnošću i ponašanjem“ (Giroux, 1997: 23). Svet, i informacije u njemu se ko-konstruišu; od svijeta, do znanja o njemu postoji „filter“ ljudske kognicije, odnosno ljudske svesti, a ljudska svest je takođe socijalna tvorevina (Kincheloe, 2008: 213). U tom smislu, na djelu je krah izvjesnosti, sigurnosti, pouzdanosti i tačnosti znanja; ona naime moraju podlijegati stalnom procesu propitivanja. Ljudsko znanje nije spolja samo dato, već predstavlja socijalni konstrukt, za čije nam razumevanje nisu dovoljna samo filofska razmatranja, već upravo „socijalni i sociološki uslovi i kontekst u okviru koga je poniklo“ (Kelly, 2004: 31).

Za razliku od dekontekstualizovanog, unekoliko izmještenog i životno nepotpuno relevantnog znanja koje se u školama predaje, teoretičari kritičke pedagoške misli kontekstualizuju promišljanje znanja i razvoja kurikuluma. Opšte uzev, na djelu je „situaciona“, kontekstualna pedagogija, koja omogućava učenicima da postanu istorijski, transformativni akteri društva (Freire, 1996; McLaren, de Silva, 1993; Žiru, 2013). Učeničke autobiografije, refleksije, promišljanja i interakcije mnogo snažnije oblikuju njihova znanja i vrijednosti nego neko spolja nametnuto znanje u zvaničnom kurikulumu (Gutek, 2004).

„Rigidna vremenska struktura, nepotrebna odlaganja, praćenje i društveno sortiranje, hijerarhijski odnosi dominacije i podređenosti, uslovljenost vrednovanja proizvoljnom upotrebom nastavnikove moći, i fragmentisana, izolovana i kompetitivna interpersonalna dinamika obrazovnog iskustva – sve ovo su strukturalni elementi skrivenog kurikuluma tradicionalne škole – i moraju biti eliminisani ako hoćemo da smisleno obrazovanje postane realnost“ (Giroux, 1978: 149). O istom ovom paradoksu, vezanom za predeterminisanost vremena učenja školskim zvonom, negativno govori i Gato. On tvrdi kako je škola kao

institucija psihopatska – zvono će zazvoniti, i mladić koji je u sred nadahnutog pisanja svoje pjesme, će to naprosto morati prekinuti i poći na sljedeći čas (Gatto, 2005). Tako mnogo odstupanja od prirodnog poretka i prirodnog životnog sleda, „prirodnog učenja“ (Slunjski, 2001) karakteriše savremene vaspitno-obrazovne ustanove – mišljenje je većine kritičkih pedagoga.

Prenoseći ovo na predškolski vaspitno-obrazovni proces, skoro da isto možemo reći, što se potkrepljuje i nalazima brojnih istraživanja. Neke od implicitnih pedagoških praksi koje su se, prema nalazima četvorogodišnjeg istraživanja sprovedenog u Hrvatskoj, i dalje zadržale u ponašanjima vaspitača su i: striktno planiranje i upravljanje aktivnostima djece, direktno poučavanje memorabilnim i reproduktivnim znanjima odnosno činjenicama, parcelisanje dječijih aktivnosti prema metodičkim područjima ili rigidnoj vremenskoj organizaciji, podsticanje jednodimenzionalnog mišljenja djece i slično (Slunjski, 2009).

Za vaspitno-obrazovnu ustanovu oblikovanu kritičkim pedagoškim postulatima, „predavati ne znači prenositi znanja već stvoriti mogućnosti za kreiranje ili konstrukciju znanja“ (Freire, 2001: 30). A upravo konstruktivističko obrazovanje leži na osnovnoj „epistemološkoj pretpostavci znanja kao onog koje stvara onaj koji saznaje koji aktivno interpretira iskustvo, odnosno, daje mu smisao na osnovu onoga što već zna i kako već razmišlja“ (DeVries, Haney, Zan, 1991: 451). Kohlberg i DeVries (1987)⁷ ističu da podučavanje nije *instrukcija* već *konstrukcija* znanja; da proces učenja treba da bude zasnovan na *interesu* djeteta a nikako na *spoljašnjem potkrepljenju njegovog ponašanja* (pozitivnom ili negativnom svejedno) i da isto tako vaspitno-obrazovni rad implicira *autonomiju* djeteta a ne *poslušništvo*. „... autonomija (samo-regulacija) je implicirana u konstruktivističkom viđenju učenja“ (DeVries, Kohlberg, 1987: 377). Ovo ujedno znači i pomjeranje od „prisile“ ka „kooperaciji“ kao strategiji, ili vaspitno-obrazovnoj poluzi. U ovakvom poimanju učenja ističe se fenomen „autorstva“ djeteta/učenika nad sopstvenim učenjem. Rad na „generativnim temama“ kao freireanskom nasljeđu kritičke pedagogije

⁷ Autori objašnjavaju kako je ovdje riječ ne toliko o promjeni paradigme iz jednog polariteta u drugi, već o promjeni u *naglasku* istih; naime, konstruktivistički pedagozi (nastavnici, učitelji, vaspitači) moraju biti umješni u „dijalektičkoj integraciji koja nadilazi ove polaritete“ (DeVries, Kohlberg, 1987: 378).

podrazumijeva upravo to: razvijanje „autorstva“ učenika nad sopstvenim znanjem i učenjem, „epistemološko osvešćivanje“ samih učenika, epistemološku veza sa stvarnošću, razvijanje njihovih analitičkih, interpretativnih sposobnosti, u pregovaranju i donošenju odluka i sudova zajedno sa nastavnicima kao ekspertima u učionici kao „zajednici učenika“ (Freire, 1996; Shor, 1993; Hinchey, 2004; Kincheloe, 2008). Za Freirea je „praticipacija (...) u direktnoj i neizostavnoj vezi sa progresivnom obrazovnom praksom“ (Freire, 1999: 88); učenik i nastavnik kao subjekti u procesu otkrivanja i novog stvaranja znanja, otkrivaju sebe kao stalne stvaraoce, i učestvuju u procesu koji nije samo „pseudo-participacija već posvećeno uključivanje“ u proces učenja (Freire, 1996: 51). Na delu bi trebalo da bude „refleksija“ učenika, kao način kritičkog i promišljajućeg upijanja znanja, u odnosu na sopstvene životne potrebe (Aronowitz, 1993).

U novozelandskom Te Whariki pristupu predškolskom vaspitanju, jedan od ključnih koncepata su „radne teorije“, kojim se objašnjava odnos prema znanju na kome je ovaj predškolski program zasnovan. Naime, ovdje se znanje razumije ne kao nešto što može da se posjeduje, nego kao „proces saznavanja“, kao stalni rad u progresu, u trajanju, odnosno „prelazak sa naglašavanja znanja ka naglašavanju saznanja kao važnom“ (Gilbert, 2005: 77 prema Sands, Carr, Lee, 2012: 556). Ovaj način saznanja zapravo se odnosi na postavljanje pitanja i istraživanja pitanja (Sands, Carr, Lee, 2012: 556). Ovakvo epistemološko određenje uključuje i poziciju vaspitača kao onog koji uči, takođe (Sands, Carr, Lee, 2012).

Kritička pedagogija i režimi istine

Prema Foucaultu, moć funkcioniše kroz odnose i akcije, sa samima sobom ili sa drugima (Foucault, 1982; 1977 prema Ailwood, 2011), odnosno kroz institucionalne prakse, legitimisajući putem režima istine, tačno određene diskurse o djetetu, djetinjstvu, učenju i slično. Način na koji odrasli misle o djeci je ujedno i ograničen ali i podržan „diskurzivnim mogućnostima“ (režimima istine) koje odrasli upotrebljavaju da osmisle, daju značenje, razviju i opravdaju svoje prakse (Ailwood, 2011). Oni su neka vrsta koordinatnog sistema koji omeđuje naše mišljenje i naše djelanje – ti diskursi zapravo određuju „uslove

moćnosti“. Ako za primjer uzmemo kontekst vaspitno-obrazovnih ustanova, vidjećemo kako se u njima decenijama obnavljaju i održavaju određeni odnosi moći koji određuju svakodnevni život subjekata vaspitno-obrazovnog procesa (Isto).

Sa stanovišta kritičkog konstruktivizma, veoma je zanimljivo istaći razumijevanje da djeca „stvaraju sopstvena značenja ali ne pod uslovima koji sami biraju“ (Mac Naughton, 2004: 46), odnosno, značenja se ograničavaju, podešavaju, utišavaju, prema okolnostima u kojima se i stvaraju. U tom smislu, MekNotonova ističe kako postoje četiri „uslova moći“ koja oblikuju stvaranje značenja, i to: 1. uslov moći već postojećih kulturnih značenja; 2. uslov moći očekivanja; 3. uslov moći pozicije; 4. uslov moći tržišta. Sa stanovišta interakcije vaspitač-dijete posebno interesantnim se čini treći uslov koji utiče na obrazovanje značenja kod djece. Osnovna premisa je da djeca grade značenja „u situacijama u kojima su odnosi moći već uspostavljeni i u kojima se suprotstvaljena značenja bore za moć“ (Mac Naughton, 2004: 51). Odnosno, djeca daju značenje ili biraju da ga iskažu veoma često u odnosu na ono što pretpostavljaju da bi „moćniji“ član interakcije (odrasli, vaspitač) želio da čuje. Postavlja se pitanje u kojoj mjeri uspostavljeni odnosi moći zaista posreduju i oblikuju značenja djeteta, i njegovu odluku da nam ih, i na koji način, saopšte, odnosno, da li su djeca već u tako ranoj dobi već naučila da određena značenja „utišaju“ ili neka druga veoma naglase, u odnosu na očekivanje odraslih (Mac Noughton, 2004: 52). Ovo takođe implicira i jedno možda i važnije pitanje: kad i kako su djeca uopšte naučila da vaspitačima treba da kažu ono što posljednji žele da čuju?!

Raspodjela moći u dijadi odrasli-dijete u velikoj mjeri zavisi od shvatanja djetetovog učenja imanentog odraslom – vaspitaču. U tom smislu, možemo razlikovati tradicionalni i savremeni pristup učenju u ranom djetinjstvu. Na jednoj strani tradicionalni pristup i dalje odolijeva promjenama i umnogome karakteriše sadašnji predškolski vaspitno-obrazovni proces, a odlikuje ga linearno i determinističko shvatanje procesa učenja kao prenošenja znanja sa odraslog na dijete, usmjereno uvijek jednom tačnom odgovoru. U takvom pristupu apsolutno izostaje praksa istraživanja istine, ispitivanja stvarnosti da bi se kreiralo znanje. Naprotiv, znanje je gotov produkt, koji se u finalnom obliku naprosto nudi djetetu. Pri tome, mnogi autori ističu kako takav koncept znanja zapravo ne odgovara suštinskoj prirodi djetetovog učenja (Morin 2002).

Da bi vaspitač osnažio djecu u procesu ko-konstrukcije, neophodno je da posjeduje vještine interakcije koje će mu omogućiti da se poveže i uključi u djetetovo razumijevanje, odnosno značenje koje dijete daje određenoj temi. Upravo u ovom smislu se posebno razlikuju scaffolding i su-konstrukcija, kao tipovi interakcije vaspitač-dijete koji različito osnažujuće djeluju na dijete (Jordan, 2004). Moć i djelovanje su važne odlike su-konstrukcije kao interakcijskog tipa. Oba – i moć i djelovanje – su, prema mišljenju Jordanove, u rukama odraslih (Jordan, 2004). Manjine, pa i djeca, mogu ih imati samo ako im odrasli to dozvole. Zato je praktikovanje su-konstrukcije poseban izazov za vaspitače – odrasle, koji moraju prevrednovati svoje viđenje moći i autostva nad znanjem. Ako hoćemo da u procesu učenja djecu osnažimo kao autore sopstvenog znanja, onda moraju biti stvaljena u takav kontekst učenja u kome imaju moć da odluče o pravcima sopstvenog učenja. Još jednom se potvrđuje kako je ključno pitanje osnažujućih vaspitno-obrazovnih interakcija između djeteta i vaspitača, pitanje moći (Lindfors, 1999, prema Jordan, 2004).

Socio-kulturna teorija Vigotskog naglašava važnost razumijevanja i uzimanja u obzir i kros-kulturnih perspektiva, zato što „se djeca razvijaju i uče u kontekstu svoje kulture i društva, a jedno je nedostižno bez drugog“ (Ang, 2010: 31). Na tragu teoretičara kritičke pedagogije, koji smatraju da je kurikulum ograničen, uslovljen klasom, etnicitetom i rasom, i ustanove predškolskog vaspitanja vide se kao mikrosredine, ili mikrokosmosi društva u cjelini, i mogu se i moraju razumjeti jedino iz tog konteksta. U tom smislu svaki diskurs ranog obrazovanja, djetinjstva, djeteta, učenja, može biti doveden u pitanje sa stanovišta kros-kulturne teorije – pa čak i diskurs „djeteta kao onog koji otkriva stvarnost“, kao aktivnog, kao „naučnika“ postaje problematičan u perspektivama u kojima se dijete ohrabruje, u teoriji, da samostalno uči i istražuje, a u vrtićkoj praksi se od njega očekuje da *sluša i uči*, kako je pokazala Ang u svom etnografskom istraživanju interakcija u jednom vrtiću u Singapuru. Ona zaključuje kako je percepcija dječijeg učenja i razvoja kulturološki uslovljena, te da ona ima ključni uticaj na to kako konstruišemo svoje razumijevanje ranog vaspitanja i obrazovanja (Ang, 2010).

I Linell je stava kako svaka socijalna interakcija uključuje dimenziju moći (Linell, 2009). Dijalog jeste stalno nastojanje da se proizvede neko značenje, i kao takav, dijalog se ne završava, jer stalno nastavljamo sa interpretacijom svijeta. Asimetrija, ograničenja, tenzije

su sastvani dio svake komunikacije (Linell, 2009). Na djelu je „ekonomija značenja“ (Wenger, 1998 prema Linell, 2009: 215), u kojoj svaki učesnik u komunikaciji želi svoju interpretaciju da učini relevantnom i važećom.

Ovo je u potpunosti na tragu kritičko-konstruktivističke teorije, gdje se prepoznaju razna „ograničenja“ i faktori koji uslovljavaju naše epistemološke ili onotološke teorije. Iz vigotskijanske perspektive, važno je propitivati i razumjeti kulturološke i društvene „granice“ u koji nas smješta i kontekstualizuje društvo kome pripadamo i u kome se organizuje konkretna praksa predškolskog vaspitanja.

Socio-moralna autonomija djeteta

Do sada smo u radu o autonomiji dominantno govorili sa interakcionističkog i kognitivnog stanovišta. Ne treba zaboraviti kako autonomija ima i svoju emocionalnu dimenziju, koja, posebno u interakcijama u vrtiću, ima u najmanju ruku jednak značaj kao i ona intelektualne prirode.

Vigotski, kao otac socijalnog konstruktivizma, svojim stvaralačkim opusom na više načina doprinosi razjašnjenju koncepta autonomije na ranom dječijem uzrastu. *Kriza treće godine*, prema Vigotskom je zapravo kriza socijalnih odnosa, odnosno, ispoljava se „reorganizacija socijalne interakcije između ličnosti deteta i ljudi koji ga okružuju“ (Vigotski 1996: 294). To je ujedno i kriza ličnosti, jer se pojavljuje čitav niz postupaka kojima se ispoljava ličnost djeteta – negativizam, tvrdoglavost, jogunstvo i samovolja, te pojave od drugostepenog značaja, bunt, obezvrjeđivanje, despotizam, ljubomora. Negativizam je, dakle, akt socijalne prirode (Vigotski 1996). Analizirajući navedene predominantne simptome ponašanja u trećoj godini djeteta, nije teško zapaziti kako je uglavnom riječ o reakciji na autoritarne norme vaspitanja, u težnji za samostalnošću. „Uopšte uzevši, simptomi ukazuju na proces osamostaljivanja deteta: ranije kao da su ga odrasli vodili za ruku, a sada se kod njega pojavila potreba da korača samo“ (Vigotski, 1996: 292).

Prema razvojnoj teoriji Erika Eriksona drugu i treću godinu života karakterišu kao godine *krize autonomije naspram stida i sumnje*. „Opšti značaj ovog stadijuma leži u

sazrevanju mišićnog sistema, posledičnoj sposobnosti (i dvostruko većem doživljaju nesposobnosti) koordinacije niza veoma suprotstavljenih obrazaca akcije, kao što su „držati“ i „pustiti“, kao i ogromnoj vrednosti koju dete, još uvek veoma zavisno, pridaje svojoj autonomnoj volji“ (Erikson 2008: 81). Jasno je da je u ovoj fazi razvoja od ogromnog značaja odnos djeteta – odrasli, i kvalitet vođstva koji odrasli nudi djetetu. Naime, prema mišljenju Eriksona, ukoliko je spoljašnja kontrola isuviše kruta, ili se ranim instrukcijama djeteta onesposobljava da samo vrši izbore i nauči da kontroliše svoje ponašanje, a budući još uvijek „nemoćno u svom telu“, vrlo lako se može dogoditi gubitak samopoštovanja kod djeteta; jedino iz osjećaja „*samokontrole bez gubitka samopoštovanja*“, proizići će čvrst i trajan osjećaj autonomije kod djeteta (Erikson 2008: 83). Jedan od rizika ranih formalnih instrukcija od strane vaspitača, ranog formalnog obrazovanja je upravo ta – razvoj osjećaja krivice kod djeteta. Erikson savjetuje da se sa djetetom na ovom stadijumu bude i čvrsto i tolerantno, te da će ono tako naučiti da bude i čvrsto i tolerantno sa sobom. Ismijava autor činjenicu da se u svim kulturama samo mijenjaju obrasci, ali da svi ostaju pri strahu, sumnji, krivici i stidu kao polugama za „pravljenje pravog čoveka“.

Na tragu Eriksonove teorije o krizama, A. Valon takođe govori o trećoj godini kao godini sukoba, koji proističu iz djetetove potrebe za ovladavanjem, osvajanjem samostalnosti (Valon 1999: 189, 190). Ovo je kriza koja je djetetu neophodna; njeno negativno razrješenje dovodi do „bolnog umanjenja“ djetetovog bića (do stida i sumnje prema Eriksonovoj teoriji), ili ushićenja, u slučaju pozitivnog prevazilaženja krize.

Jasper Juul takođe drugu godinu ističe kao „prkosnu dob“, ili „samostalnu dob“ (Juul 1998: 21, 22). Autor, sa stanovišta porodičnog vaspitanja (smatramo, pak, ovaj princip važećim za sve sisteme u kojima je središtu dijada odrasli-dijete, pa i za institucionalizovano predškolsko vaspitanje) ističe potrebu za „shvatanjem djeteta ozbiljno“, ako se hoće razviti dječija samosvijest, i društvena i lična odgovornost djeteta, odnosno ako se želi razviti *integritet, samosvijest i odgovornost* (Juul 1998: 146).

Kako De Vries i Zan zaključuju (1994), uslovi za socio-morlani razvoj autonomije jednaki su uslovima kognitivnog razvoja. „Socio-moralna misao i socio-moralno razumijevanje u akciji podliježu kvalitativnim promjenama“ (DeVries, Zan, 1994: 2), ništa

manje nego što saznanje objektivne stvarnosti podrazumijeva njenu/njegovu (re)konstrukciju.

Pijaže, uopšte uzev, razlikuje dva tipa interakcije odrasli-dijete, i to *heteronomni* i *kooperativni* (DeVries, Hildebrandt, Zan, 2000). U heteronomnim odrasli „prepisuju djeci šta ono moraju da urade dajući im već gotova pravila“ (DeVries, Hildebrandt, Zan, 2000: 11), dok u kooperativnim odnosima odrasli „daje djeci mogućnost da regulišu sopstvena ponašanja voljno“ (DeVries, Hildebrandt, Zan, 2000: 12).

Heteronomna ili poslušnička moralnost je ona koja, prema Pijažeu, odlikuje dijete koje prati moralna pravila koja postavlja odrasli/autoritet, prema kome osjeća poslušnost u odnosu na njegovu moć (De Vries, Zan, 1994). Ovaj tip moralosti uspostavlja se u *odnosima kontrole i prinude*, u kojima se dijete povinuje spoljašnjim pravilima koje uspostavlja odrasli/vaspitač, koji socijalizuje odnosno vaspitava dijete putem sopstvenog autoriteta. Ova vrsta prinudne moralnosti „socijalizuje“ odnosno „vaspitava“ samo spoljašnje ponašanje djeteta, i zapravo kultiviše njegovu tendenciju da sopstveno ponašanje upravlja prema zahtjevima drugih, odnosno, razvija „konformistički um, personalitet i moralnost“, no, takođe, moguće i buntovnički karakter i impulsivno ponašanje (De Vries, Zan, 1994: 48). Dakle, kao takvi, odnosi kontrole nisu prostor za moralni rast i razvoj djeteta, ili autonomnu samoregulaciju, jer ne ostavljaju priliku djetetu da preispita smisao ili uticaj nekog moralnog pravila odnosno principa koji mu je odrasli ispostavio (jednako kao što vaspitni odnosi usmjereni samo na dobijanje odnosno davanje tačnog odgovora ne ostavljaju prostor za intelektualno usavršavanje djeteta). Ograničavanje prostora za ličnu konstruktivističku aktivnost djeteta (bilo u moralnom, intelektualnom, ili bilo kom drugom smislu), prostora za konstrukciju, dekonstrukciju i na koncu samoizgradnju (moralnih) znanja, vrijednosti, principa – direktno degradira (moralne, intelektualne, socijalne, emocionalne) kompetencije djeteta.

Autonomna moralnost označava onu koja ima svoj izvor u „samo-regulaciji“. Pijaže je pod autonomnim moralom mislio na onaj koji se odnosi na „samo-konstruisane i samo-regulatorne principe“, koje osoba osjeća skoro kao „ličnu neophodnost“ (De Vries, Zan, 1994: 46). Ovaj tip moralnosti prisutan je i može se razviti isključivo u kooperativnim, saradničkim odnosima djeteta i odraslog/vaspitača. Interakcija je takva da vaspitač djetetu

ostavlja prostor i mogućnost da snagom sopstvene volje i razumijevanja gradi i oblikuje ponašanje, na osnovu sopstvenih uvida i izbora. Jasno je, pak, da je u vaspitno-obrazovnom procesu sa djecom s vremena na vrijeme izvjesna vrsta prisile ili moranja neophodna; ipak, u takvim situacijama iznimno je važno da vaspitač nastupi sa saosjećanjem i objašnjenjem zašto se nešto mora, te da niti slučajno ne obrazloži prinudu na način „Zato što ja tako kažem“ (što je veoma česta sentenca ne samo u institucionalizovanom već i u porodičnom kontekstu) (De Vries, Zan, 1994).

Razvojna karakteristika djece predškolskog uzrasta jeste moralna heteronomija, predominantno egocentrična (DeVries, Hildebrandt, Zan, 2000) i čak i kada odrasli/vaspitač nastoji da praktikuje saradničku interakciju, ona se mogu osjećati i najčešće i osjećaju prisiljenim da urade nešto. Djeca su prije svega *moralni realisti* (DeVries, Zan, 1994), što će reći da o moralnosti sude na osnovu spoljašnjih manifestacija u samom događaju. Moralni realizam je prije svega uzrokovan intelektualnim ograničenjem – nesposobnošću *decentracije* djeteta tog uzrasta, odnosno nesposobnošću da se uoče i razumije perspektive drugih ljudi. U tom smislu, dijete jedno jednostavno pravilo ponašanja – Ne treba udarati drugu djecu –, iz pozicije nerazumijevanja zašto i kako drugi doživljava situaciju u kojoj je udaren – može da tumači samo proizvoljno, odnosno kao (*nalog, komandu, zapovijest, obavezu*), arbitrarno pravilo uspostavljeno od strane, u ovom slučaju, odraslog odnosno vaspitača. Ovakav odnos prema nekoj normi pristigloj spolja – kojoj se dijete priklanja kao takvo, bez razmišljanja – određuje se kao heteronomna moralnost, u suprotnosti sa autonomnom, koja podrazumijeva refleksivan, promišljajući i razumijevajući odnos prema normama ponašanja. Djeca kao moralni realisti takođe sude o nečijim djelima samo na osnovu konkretnih posljedica, budući bez sposobnosti uvida nečije motivacije za takvu akciju (za njihov doživljaj ne pravi razliku ako je neko polomio neku njihovu igračku namjerno ili nenamjerno) (De Vries, Zan, 1994).

Bez obzira na to, konstruktivistički orijentisan vaspitač mora nastojati da uvijek praktikuje kooperativne umjesto poslušničkih odnosa, svođenjem prisile na najmanju moguću mjeru, a takvu atmosferu karakteriše da „vaspitač pita, prije nego li govori, predlaže prije nego li zahtijeva, i objašnjava prije nego li kontroliše“ (De Vries, Zan, 1994: 50). Naravno da učešće u ovakvom vidu interakcije sa odraslim po dijete ima izuzetno važne

razvojno-generativne posljedice, oličene prije svega u otvaranju prostora za samo-regulaciju, baziranoj na poštovanju drugih i sebe.

Moralna autonomnost podrazumijeva sposobnost samoregulacije djeteta, odnosno intelektualnog i emocionalnog decentriranja u kome su sposobna da razmotre i uzmu u obzir i gledišta drugih ljudi; to je proces koji se stiče kroz nebrojene situacije u kojima vaspitač može podsticati dijete na ovakvu vrstu samo-regulacije (DeVries, Hildebrandt, Zan, 2000: 31). „Ključni zadatak u razvoju autonomije je da dijete konstruiše sebe odvojeno od drugih“ (DeVries, Hildebrandt, Zan, 2000: 15), odnosno da poima sebe onako kako ga vide drugi. Ključni proces koji ovo omogućava je proces *decentracije*, koji je, prema nalazima istraživanja moguće namjerno pospješivati od strane vaspitača (DeVries, Zan, 1994), odnosno, djeca se osposobiti za „zauzimanje perspektiva“ koje su različite od njegove (DeVries, Hildebrandt, Zan, 2000: 16).

U moralnom smislu, „biti autonoman znači upravljati sobom“ (Kami 1983: 1). Odrasli podstiču dječiju heteronomnu moralnost spoljašnjim potkrerpljivačima, nagradama i kaznama, dok se razvoj autonomne moralnosti postiže *razmjenjivanjem mišljenja sa djecom*. „Sa napredovanjem društvene saradnje među decom ... dete dolazi do novih moralnih odnosa koji se temelje na *uzajamnom poštovanju* i vode do izvesne *autonomije*“ (Pijaže, Inhelder 1990: 136).

Konstruktivističko moralno vaspitanje, osim sebi imanentnog cilja razvoja autonomnih moralnih ličnosti djeteta, dovodi do razvoja ukupnog dječijeg personaliteta, na predodređujući način. Učešće u socijalnim interakcijama, koje su, pak, regulisane određenim moralnim principima, omogućava dostizanje izuzetno važnog razvojnog cilja u djetinjstvu – *građenja sopstva*. Mogućnost da se o sebi misli iz perspektive drugih, sposobnost da zahvati sebe kao socijalni objekat, i da u tom procesu postane svjesno odvojenosti sopstvenog entiteta od entiteta drugih – drugim riječima, konstruisanje sopstva – procesi su koji uveliko zavise od kvaliteta socio-moralne atmosfere u kojoj dijete odrasta. Sposobnost decentracije koja je u ovom procesu neophodna, razvija se progresivnom izloženošću djeteta podstičućim, konstruktivističkim socio-moralnim interakcijama (De Vries, Zan, 1994).

Aspekti konstruktivističke socio-moralne atmosfere

Konstruktivistička socio-moralna atmosfera počiva na osnovnom postulatu „*poštovanja djeteta i njegovih interesovanja, osjećanja, vrijednosti i ideja*“ (De Vries, Zan, 1994: 58). Ovaj princip podrazumijeva tačno određenu organizaciju vaspitno-obrazovnog rada sa djecom, u nekoliko ključnih aspekata.

I Organizacija radne sobe – Organizacija radne sobe iz perspektive konstruktivističke socio-moralne atmosfere, podrazumijeva prije svega sistem koji prepoznaje i odgovara na fizičke, emocionalne i intelektualne potrebe djece, te organizaciju koja podstiče prirodno pojavljivanje interpersonalnih aktivnosti među djecom, ali i onu koja uči djecu osjećaju odgovornosti za sopstvenu radnu sobu i dešavanja u njoj (De Vries, Zan, 1994).

II Aktivnosti – Konstruktivističke aktivnosti su one koje podrazumijevaju: 1. uvažavanje interesovanja djece; 2. podsticanje aktivnog eksperimentisanja; 3. unapređenje kooperacije između djece i vaspitača i između same djece (Isto).

Pod interesovanjima, u konstruktivističkom smislu, misli se na „pozitivnu emocionalnu angažovanost u aktivnostima u radnoj sobi“ (De Vries, Zan, 1994: 62) koju dijete manifestuje. O interesovanjima je Pijaže govorio kao o „gorivu“ koje pokreće konstruktivističke procese (Isto), odnosno bez interesovanja dijete ne bi učinilo napor da osmisli, dekonstruiše i konstruiše značenja aktivnosti u koje je uključeno. Najopštija preporuka za podsticanje mentalne aktivnosti djeteta tiče se njegove simultane fizičke aktivacije (De Vries, Zan, 1994).

Pod aktivnim eksperimentisanjem konstruktivizam podrazumijeva „djetetovu aktivnost na fizičkim objektima, uz posmatranje promjena na objektu u odnosu na njegove aktivnosti, kao i upravljanje sljedećih aktivnosti na bazi stečenih uvida“ (De Vries, Zan, 1994: 66). Misao djeteta predškolskog uzrasta dominantno je vezana za fizički svijet i ono što dijete okružuje, odnosno za fizičke, materijalne i vidne aspekte samog iskustva; dijete konstruiše znanje upravo tako što djeluje nad objektima, ili pijaževski „operiše“ nad njima. Vaspitač u odnosu na ovo saznanje mora organizovati vaspitno-obrazovni rad sa djecom, i njegovati sopstvenu konstruktivistiko-kritičku epistemologiju.

Pod kooperacijom konstruktivizam podrazumijeva „djelovanje u skladu sa ponašanjem, željama, osjećanjima idejama i ostalim psihološkim stanjima drugih“ (DeVries, Zan, 1994: 68). Ona je svakako nemoguća bez kultivisanja djetetove sposobnosti za decentracijom, odnosno, razvijanja sposobnosti za sagledavanjem stvari iz više perspektiva. Kooperaciju, uz reciprocitet koji podrazumijeva, neki smatraju „kritičnom“ za socio-moralnu atmosferu (DeVries, Zan, 1994). Iskustvo kooperacije omogućava kontekst u kome djeca razvijaju interpersonalno razumijevanje i razmišljanje i koordinaciju različitim perspektivama.

III Interakcija vaspitača i djece – „...Odnosi vaspitača i djece su ključni za sociomoralnu atmosferu. Nećemo pretjerati ako kažemo da ovi odnosi određuju prirodu interpersonalne atmosfere“ (DeVries, Zan, 1994: 70). „Sociomoralna atmosfera je sveukupna mreža interpersonalnih odnosa koja čini djetetovo iskustvo“ (DeVries, Zan, 1994: 7). Dvije su ključne komponente socio-moralne atmosfere u vrtiću i to: odnosi između odraslih/vaspitača i djece i odnosi između vršnjaka (Isto). Vaspitač kreira, utiče na socio-moralnu atmosferu u vaspitnoj grupi na razne načine; organizovanjem grupnih ili individualnih aktivnosti za djecu, odnosno, odnosnom prema djeci na kooperativan, demokratičan ili pak autoritaran način. Naime, ozbiljan udio u kreiranju socio-moralne atmosfere u vaspitnoj grupi leži na specifičnostima vaspitačevog „praktikovanja“ to jest pokazivanja *moći* (Isto). Osim toga, izuzetno važan aspekt ukupne socio-moralne atmosfere u grupi odnosi se na stepen aktivnosti djece odnosno ukupan pozitivan uticaj odnosno učinak u grupi (Ibid.). U literaturi se ističe kako odnosi među djecom u grupi po sebi ne garantuju stvaranje socio-moralne atmosfere koja će imati pozitivne razvojne posljedice na djecu, već ih takvim (razvojno relevantnim) velikim dijelom čini „intervencija“ vaspitača (DeVries, Zan, 1994: 23).

U konstruktivistički orijentisanoj atmosferi, vaspitač djeluje na dva polja: u *kooperaciji sa djecom* i u *podsticanju i osnaživanju djece na međusobnu kooperaciju* (De Vries, Zan, 1994). Vaspitačeva saradnja sa djecom bazirana je na *istinskom razumijevanju dječijih razloga, objašnjenja i shvatanja svijeta i pojava u njemu* (kroz razvijenu naviku posmatranja i slušanja djece), bez pretpostavki da djeca misle kao odrasli, sa stvarnom

zainteresovanošću i posvećenošću mišljenju djeteta; ovo je pak praćeno pomaganjem djetetu da konstruiše znanje i inteligenciju (Isto).

U osnaživanju kooperacije među djecom, ključni vaspitačev cilj je da pomogne djeci da razviju *emocionalnu ravnotežu i sposobnosti rješavanja konflikata, međusobno razumijevanje i stvaranje moralnih vrijednosti*. *Emocionalna ravnoteža* se stvara postepeno, kako dijete uči da vremenom razlikuje nečije *akcije* od *namjera*, suzdrži svoju reakciju i sud, preispita svoje viđenje drugih, uviđajući da se namjere drugih možda razlikuju od onoga što je zaista i učinio (DeVries, Zan, 1994). U procesu *stvaranja moralnih vrijednosti*, uloga vaspitača je da kontinuirano podržava pravičnost, čineći moralne probleme predmetom diskusije sa djecom, tako da su djeca svjesna da je „grupa izvor rješavanja socijalnih i moralnih problema. Grupa preuzima moralni autoritet kome djeca doprinose i prema kome osjećaju odanost“ (DeVries, Zan, 1994: 76).

Kada je riječ o *podršci stvaranju međusobnog razumijevanja*, ona zapravo podrazumijeva proces decentriranja, shvatanja tuđe tačke gledišta i usklađivanja tuđeg sa sopstvenim mišljenjem, kroz proces *pregovaranja*. To je proces u kome djeca razvijaju čitav niz *strategija za pregovaranje sa drugima i zajedničkih iskustava za koja su sposobna*. Zadatak vaspitača je da pomaže razvoj pregovaračkih strategija, koristeći uvijek *naprednije* strategije, i „vukući“ tako djetetov razvoj (DeVries, Zan, 1994: 74).

Postavlja se pitanje kako djeca uče o moralnim pravilima, s obzirom na egocentrizam u mišljenju i nesposobnost decentracije, odnosno razumijevanja pojava i odnosa iz više perspektiva, koje su razvojne zakonitosti kognitivnog funkcionisanja djece predškolskog uzrasta. Upravo na Pijažeovoj tezi o egocentričnoj kognitivnoj perspektivi djetete predškolskog uzrasta, Selman je osamdesetih godina prošlog vijeka razvio *teoriju interpersonalnog razumijevanja*, koja objašnjava progresivno razumijevanje perspektive drugih od strane djece, i to preko *kognitivnih, afektivnih i situacionih faktora*. Na ovom mjestu će teorija biti ukratko predstavljena.

Razvoj međusobnog razumijevanja Selman konceptualizuje kroz dva tipa iskustva: *pregovaranje*, čiji je razvojni cilj vezan za identitet djeteta nezavisno od drugih; i *zajedničko iskustvo*, čiji je razvojni cilj povezivanje i međusobno razumijevanje sa drugima (De Vries, Zan, 1994).

Tri su ključne komponente putem kojih Selman zaključuje o određenom nivou pokazanog međusobnog razumijevanja, i to:

1. Kognitivna – da li dijete svojim ponašanjem pokazuje da razmatra i uzima u obzir perspektivu drugog učesnika u interakciji;
2. Afektivna – kako dijete prima i reaguje na emocionalnu neravnotežu u odnosu sa drugima (kontrolira reakcije ili ne);
3. Socijalna – da li dijete pokazuje primarnu potrebu za kooperacijom ili dominacijom u socijalnim odnosima.

Na bazi ovih komponenti, „ukrštenih“ sa dva osnovna modusa interakcije (pregovaranje, zajedničko iskustvo), Selman je razvio matricu od pet nivoa trenutnog međusobog razumijevanja koje dijete pokazuje, od nultog do četvrtog, koji su uzrasno kategorisani na sljedeći način:

- Nulti nivo (od 3 do 6 godina) – dijete nije u stanju da uvidi da subjektivna iskustva drugih mogu biti različita od njegovog; drugi se shvataju kao objekti;
- Prvi nivo (od 5 do 9 godina) – dijete uviđa da drugi imaju i drugačije perspektive, ali obično nije u stanju da pojmi više od jedne;
- Drugi nivo (od 7 do 12 godina) – dijete je sposobno da uvidi reciprocitet između svojih i tuđih misli i osjećanja;
- Treći nivo (počinje u adolescenciji) – dijete se i dalje decentrira i simultano prevodi ovu recipročnu perspektivu u zajedničku perspektivu;

Strategije pregovaranja javljaju se onda kada postoji neravnoteža u interpersonalnim odnosima. One se progresivno razvijaju od prepoznavanja perspektive druge djece, do uvažavanja iste i težnje da se postigne zajedničko razumijevanje, poštujući sva viđenja situacije (Cannella, 1993: 430). Na nultom nivou strategije pregovaranja su najčešće egocentrične, impulsivne i fizičkog karaktera. Djeca starijeg predškolskog uzrasta (na drugom nivou razvoja interpersonalnog razumijevanja) pokazuju unilateralne strategije submisivnosti i potčinjavanja, ili pak naređenja i prijetnji. Pregovaračke strategije drugog nivoa (djece ranog osnovnoškolskog uzrasta) karakteriše samorefleksija i reciprocitet, izbor da se ne povinuju željama drugih, prihvatanje ili predlaganje „trampe“, ubjeđivanje ili

podlijevanje ubjeđivanju, i argumentovanje nekih ideja. Na trećem nivou, pregovaranje karakteriše uzajamnost, traženje uzajamno zadovoljavajućeg rješenja i sposobnost na kompromis.

Zajedničko iskustvo kao modus interakcije prisutan je u onim odnosima koje karakteriše ravnoteža. Ono se zapravo odnosi na proces „stvaranja konekcije između partnera učesnika“ (Cannella, 1993: 431). Na nultom nivou praktikovanje strategije zajedničkog iskustva odlikuje se najčešće nerefleksivnom, zaraznom imitacijom odnosno oponašanjem drugog djeteta (učesnika u interakciji). Na prvom nivou razvoja međusobnog razumijevanja strategija zajedničkog iskustva se manifestuje iskazivanjem entuzijazma, bez posebne brige o reciprocitetu. Drugi nivo karakteriše svjesno isticanje zajedništva i sličnosti. Kolaborativni, empatički reflektivni procesi kao što su prisni razgovori i samootkrivanja, odlika su trećeg nivoa strategije zajedničkog iskustva (De Vries, Zan, 1994).

Objekte pomenute strategije karakteriše *rast* međusobnog razumijevanja i ponašanja, od impulsivnog, preko unilateralnog, potom recipročnog, do kolaborativnog odnosno kooperativnog (De Vries, Zan, 1994).

Selmanova teorija pokazala je zaista veliku vjerodostojnost, i može se reći da većinu djece starijeg predškolskog uzrasta zaista karakteriše prvi nivo interpersonalnog razumijevanja (Cannella, 1993). Isto tako, neki autori napominju kako je moguće da se djeca tog uzrasta povremeno ponašaju u skladu sa drugim nivoom međusobnog razumijevanja, posebno u konstruktivistički nastrojenom okruženju (De vries, Zan, 1994; Cannella, 1993); što će reći da zapravo ostvareni nivo međusobnog razumijevanja više zavisi od okruženja i konteksta nego od godina (De Vries, Zan, 1994). Upravo na ovoj pretpostavci leži i potreba za vaspitačevim poznavanjem ovih razvojnih nivoa, kako bi, na bazi lakog prepoznavanja dominantnog modusa interakcije djeteta određenog uzrasta, on djelovao „vukući“ njegov razvoj ka narednom nivou međusobnog razumijevanja.

Konflikti među djecom kao prostor za razvoj moralne autonomije – uloga vaspitača

Interpersonalni konflikt podrazumijeva kontekst u kome djeca postaju svjesna drugih kao onih koji imaju svoja osjećanja, stavove, mišljenja, želje, odnosno proces za decentriranje pojedinačne perspektive do sposobnosti koordinisanja i usaglašavanja više perspektiva (DeVries, Zan, 1994). Pijaže je smatrao da je konflikt najznačajniji faktor koji utiče na usvajanje novih struktura znanja (DeVries, Zan 1994), pa je u tom smislu i generator razvoja. Učešćem u raspravama i neslaganjima sa svojim vršnjacima, djeca su stalno izložena uviđanju kako se gledišta drugih razlikuju od njegovog, što, zajedno sa kognitivnim sazrijevanjem, vodi opadanju egocentrizma u mišljenju (Berk, Winsler, 1995).

Iz navedenog zaključujemo kako su konflikti, osim što su neizbježan element međuljudskih odnosa (posebno u djetinjstvu), ujedno i izuzetno pedagoški valentan kontekst, i prostor za svakovrsni, i intelektualni i moralni razvoj djeteta, uz odgovarajuće razumijevanje i „vođenje“ istog od strane vaspitača.

DeVrie i Zan (1994) smatraju da vaspitači moraju biti rukovođeni određenim principima ukoliko žele da ostvare dobrobit za djecu od konfliktnih situacija, odnosno da ih učine razvojno generativnim. Prva tri principa treba da odlikuje opšti vaspitačev stav i ponašanje u konfliktnim situacijama. Naime, vaspitač treba da:

1. Bude smiren i kontroliše sopstvene reakcije – čak i u onim situacijama koje realno izazivaju paniku, vaspitač treba da prenosi djeci smirenost, kontrolišući prije svega svoju neverbalnu komunikaciju i prvu impulsivnu reakciju;
2. Prepoznaje i prihvata da konflikt „pripada“ djeci – on ne preuzima na sebe dječije probleme i sukobe, i ne nudi rješenja za iste, već priznaje da su djeca „vlasnici“ istih sukoba i bira vaspitne strategije koje će im pomoći da sami razmotre i predlože rješenje konfliktna situacije;
3. Vjeruje u dječiju sposobnost da riješe sopstvene konflikte – vjera koju vaspitač gradi sopstvenim iskustvom koje mu je upravo pokazalo kako su djeca kompetentna u rješavanju konflikata.

Na konkretnijem nivou, autorke predlažu sljedeće vaspitne principe kojih bi se vaspitač trebao pridržavati u konfliktnim situacijama:

1. Osigurava fizičku bezbjednost djece;
2. Koristi neverbalnu komunikaciju da smiri djecu;
3. Prepoznaje, priznaje i prihvata sva osjećanja djece i njihova viđenja konfliktno situacije – čak i u slučaju kad je dijete „neosnovano“ ugrozilo nečiju bezbjednost, ili pravo drugog djeteta, iz njegove perspektive akcije su bile opravdane, pa u tom smislu vaspitač uvijek mora da sagleda svačije gledište, i da potvrdi da razumije, odnosno da je čuo i shvatio stav i osjećanja svih učesnika u sukobu;
4. Pomaže djeci da iskažu svoje želje i osjećanja, da ih saopšte drugoj djeci i da jedni druge saslušaju – ne zauzima ničiju „stranu“, već pomaže djeci da se međusobno razumiju, učeći ih da konciznije iskažu svoja osjećanja u datoj situaciji;
5. Razjašnjava i iskazuje problem – nerijetko djeca u istoj konfliktnoj situaciji različite aspekte doživljavaju kao problematične; u trenutku kad vaspitač to shvati, mora jasno iskazati u čemu problem vide svi pojedinačni učesnici u sukobu, i pomoći im da jedan drugog razumiju;
6. Daje djeci prostor da predlože rješenje problema;
7. Predlaže rješenje ukoliko djeca nemaju ideju o istom – pri čemu je on zaista dat u formi „predloga“ koji djeca nadalje mogu razmotriti, a nikako u formi gotovog rješenja koje se mora prihvatiti;
8. Podržava vrijednost dolaska do međusobno zadovoljavajućeg dogovora o rješenju, to jest, dozvoljava djetetu da odbije neko predloženo rješenje – on insistira na važnosti dolaženja do zajedničkog rješenja;
9. Podučava nepristrasnim procedurama za prozvoljno odlučivanje da bi se sukob umirio (brojalice i sl.);
10. Ne insistira, ukoliko su djeca naprosto izgubila dalje interesovanje za razrješenje sukoba;
11. Pomaže djeci da razumiju svoju odgovornost u konfliktnoj situaciji;
12. Nudi mogućnost „iskupljenja“ ako je odgovarajuće – misli se ovdje na zajedničko razmatranje da li postoji nešto što ono dijete koje je „ugrozilo“ drugo na bilo koji

način, može učiniti nešto da se ovo drugo osjeti bolje, čime se ujedno osigurava da se i ono samo osjeti bolje, da ne osjeća krivicu i da mu se osnaži pozitivna slika o sebi; nikako, pak, nije dobro tražiti od djeteta da se drugom djetetu samo verbalno izvini, jer takva vrsta akcije radi protiv decentracije i razvoja empatije kod djece;

13. Pomaže djeci da poprave odnos, ali ne insistira na neiskrenom pomirenju;
14. Ohrabruje djecu da sama rješavaju sukobe – ovo se zapravo postavlja i kao dugoročni cilj konstruktivističkog moralnog vaspitanja; elem, vaspitač se ne miješa ukoliko djeca sama rješavaju problem ili mogu sami da ga riješe, a reaguje u slučaju kada mu djeca zatraže pomoć; vremenom, učeći iz brojnih konfliktnih situacija, djeca razvijaju različite strategije pregovaranja, u kojima i uživaju, a pokazuje se da imaju opšte nastojanje da zadrže tople odnose i da razriješe konflikte.

Pravila u vaspitnoj grupi i zajedničko donošenje odluka – uticaj na moralni razvoj

Jedna od ključnih karakteristika konstruktivistički orijentisane vaspitne grupe je prisutnost djetetovog osjećanja autorstva, vlasništva nad svim što se u grupi dešava, i, između ostalog, osjećanje zajedničkog upravljanja pravilima ponašanja i donošenjem odluka u grupi. Uključivanje djece u donošenje odluka i uspostavljanje pravila u grupi jedan je od veoma korisnih načina kultivisanja autonomije nasuprot heteronomiji, u moralnom razvoju djece. Opšti cilj ovakvog nastojanja vaspitača je svakako da se pospješi samoregulacija i kooperacija, i pospješi osjećanje zajedništva i pripadnosti vlastitoj grupi. DeVries i Zan (1994) ističu tri posebna cilja uključivanja djece u proces donošenja odluka, i to: razvijanje i jačanje djetetovog osjećanja neophodnosti pravila i fer odnosa u vaspitnoj grupi; jačanje osjećanje „vlasništva“ odnosno upravljanja procedurama, odlukama, pravilima u vaspitnoj grupi i jačanje osjećanja zajedničke odgovornosti za sve što se u grupi događa.

Uspostavljanje pravila (ponašanja) u vaspitnoj grupi jedan je od aspekata vrtićkog života koji omogućava djeci da na konkretan način „vježbaju“ autonomiju (DeVries, Zan, 1994). To je, ujedno, segment koji tradicionalno „pripada“ vaspitačima, koji pravila

ponašanja donose uglavnom nevezano za kontekst i konkretnu grupu djece, već im pristupaju univerzalistički i uz elemente objektivizacije (znanja, stavova i normi koja se u tim pravilima iznose kao univerzalna i nezavisna od grupe na koju se primjenjuju). Sve pomenuto ima direktno uporište u već problematizovanim „implicitnim pedagogijama“ naših vaspitača, koje se opet naslanjaju na neosjeviješćenu ali veoma u praksi prisutnu „deficitarnu“ sliku djeteta kao nekompetentnog, nedoraslog, nedovršenog, onog koje nije sposobno za odlučivanje i participaciju u sopstvenom životu.

DeVries i Zan (1994) nude nekoliko principa kojima bi vaspitači trebali da se rukovode u procesu upravljanja stvaranjem pravila u vaspitnoj grupi:

1. Izbjegavajte riječ „pravilo“;
2. Pokrenite diskusiju u ustanovljavanju nekog pravila u konkretnoj situaciji potrebe ili problema (kontekstualizujte i učinite „životnim“ pravila);
3. Naglasite objašnjenje pravila, istaknite razloge potrebe za uvođenjem nekog pravila (smisao pravila je da vaspitnu sobu učine sigurnim i lijepim mjestom za boravak sve djece);
4. Prihvatite i usvojite ideje, riječi i organizaciju pravila koja djeca predlažu;
5. Nastojte da koristite afirmativna pravila (umjesto zabrane ili restrikcije nečega pravilo formulisati u obliku afirmacije odnosno podsticanja i podržavanja tome suprotnog ponašanja);
6. Nikako ne diktirajte pravila djeci;
7. Razvijte kod djece osjećanje i stav da se pravila mogu mijenjati;
8. Kad djeca predlože pravilo koje se ne može prihvatiti, budite istrajni u objašnjavanju i ubjeđivanju zašto je to tako;
9. Razvijte procedure putem kojih se svi mogu saglasiti oko nekog pravila (naučite djecu različitim vidovima „glasanja“ i sl.);
10. Naglasite i pokažite kako i sam vaspitač mora poštovati i slijediti pravila.

Isti ili slični principi primjenjivi su i na vaspitačevo ponašanje kad je u pitanju njihovo vodstvo dječijim učešćem u odlučivanju. Ovo je (osnaživanje djece na zajedničko odlučivanje) posebno poželjno praktikovati u domenu aktivnosti u radnoj sobi, pri čemu bi

bilo poželjno da djeca makar u jednom dijelu dana imaju mogućnost da „vježbaju“ učešće u odlučivanju o tome čime će se baviti. Naravno da je kurikulum stvar propisa obrazovne politike, ali vaspitači ipak imaju značajan prostor za samostalno koncipiranje tema i aktivnosti, ili makar načina na koje se neka „obavezujuća“ aktivnost mora sprovesti. Upravo je ovo prostor u kome će vaspitač postepeno kultivisati osjećaj i umijeće učešća u odlučivanju djece.

Disciplina u vrtićkoj grupi kao parametar socio-moralne atmosfere

„Konstrukcija ne instrukcija je naš cilj za djecu“ (DeVries, Zan, 1994: 178) ističu autorke objašnjavajući konstruktivističku viziju discipline, to jest kooperativnih strategija koje su joj alternativa. Elem, disciplina se obično konceptualizuje kao „instrukcija“ ili „kontrola“, „upravljanje“ nečijim ponašanjem ka „poslušnosti“ u odnosu na neki spoljašnji autoritet. Upravo suprotno, konstruktivističko shvatanje morala podržava disciplinu koja nikako ne znači kultivisanu „poslušničku samokontrolu“, već autonomnu samoregulaciju (DeVries, Zan, 1994).

Ono što je u poimanju ovakve vrste discipline ključno, jeste da ona nikako ne podrazumijeva praktikovanje „unilateralnih“ strategija – treniranja, drilovanja, kažnjavanja, već upravo suprotno, kooperativne forme koje omogućavaju djetetu konstruisanje sopstvenog sistema socijalnih i moralnih pravila, proizišlo u njegovom sopstvenom svakodnevnom iskustvu življenja u zajednici (DeVries, Zan, 1994).

Pijaže razlikuje postojanje dva tipa sankcija. *Proizvoljne sankcije* su arbitrarne utoliko ukoliko ne proizilaze iz samog konteksta problema, odnosno nemaju veze sa problematičnom situacijom ili prirodom krivice koju nosi dijete u konkretnom problemu. Budući takve, prenose osjećaj odmazde djetetu. To su sve one kazne konstruisane tako da učine „da dijete pati“ (DeVries, Zan, 1994: 180), i u njih spada šamaranje, vučenje za kosu, stajanje u ćošku, izgovaranje „Neću raditi to i to“ nekoliko puta i slično. Prema Kami, kažnjavanje ima tri moguća ishoda – odmjeravanje rizika (dijete može čak i ponoviti isto

ponašanje pod rizikom da bude uhvaćeno, radi svog zadovoljstva), slijepi konformizam, i revolt (Kami, 1983).

Umjesto kazni, Pijaže govori o *recipročnim sankcijama* – suštinska razlika između recipročnih sankcija i kazni je ta da su prve bazirane na odnosu velikog povjerenja i poštovanja odraslog prema djetetu – „uzajamno poštovanje od suštinskog je značaja za razvoj autonomije kod deteta“ (Kami 1983: 5). *Recipročna sankcija* zapravo i nije kazna po sebi, već samo *posljedica* (DeVries, Zan, 1994) neodgovarajućeg ponašanja djeteta koje je dovelo do poremećaja društvenog konteksta, društvenih veza. Pijaže je istakao šest tipova recipročnih sankcija, ali koje isto tako mogu biti upotrijebljene u čisto „kaznenom“ maniru, te tako treba biti oprezan prilikom njihove upotrebe (DeVries, Zan, 1994: 182-185). Riječ je o: prirodnim posljedicama (one proizilaze iz same akcije, ali dobijaju socijalno ili moralno značenje onda kad mali „prestupnik“ shvati da cijela grupa ima posljedice od te njegove akcije) i logičkim posljedicama (restitucija; zabrana djetetu da se igra sa materijalima koje pogrešno koristi, uništava; isključivanje iz igre ukoliko dijete krši pravila ili ugrožava prava drugih; cenzura, i to takva da stavi djetetu koje je pogriješilo do znanja kako je ugrozilo vezu solidarnosti, ik ako se drugi povodom toga osjeća; uraditi djetetu ono što je ono uradilo drugom, ali samo u slučaju između djece, ili tako da vaspitač podsjeti dijete da se njemu događa isto ono što je ono samo ranije pogrešno učinilo nekom djetetu).

DeVries i Zan (1994) ističu nekoliko principa „disciplinovanja“ koje nije arbitrarnog i kaznenog tipa i to:

1. Izbjegavati proizvoljne kazne;
2. Razvijati djetetu osjećaj „vlasništva“ nad logičkim posljedicama;
3. Kada djeca predlože sankciju koja je suviše stroga, tražiti od djeteta koje je loše postupilo da kaže kako se povodom te sankcije osjeća, i podržati razvoj saosjećanja sa njim;
4. Uvijek verbalizovati odnos uzroka i posljedice, kada se dogodi prirodna posljedica nekog lošeg ponašanja djeteta;
5. Selektivno dopuštati da se dogode prirodne posljedice (ne zaštićivati uvijek dijete);
6. Ponuditi mogućnost za nadomještanje, „iskupljenje“, „popravljanje“ lošeg ponašanja;

7. Kad se dogodi isključenje kao logička posljedica nekog lošeg ponašanja, obavezno ustanoviti trenutak i uslove u kojima se dijete može opet vratiti u igru;
8. Kad se dogodi isključenje, pomoći isključenom djetetu da nađe način da se vrati u igru i popravi odnose sa drugom djecom;
9. Izbjegavati neodređene posljedice.

METODOLOŠKI OKVIR RADA

Predmet i cilj istraživanja – istraživačka pitanja

Naša studija ima *dvostruki istraživački cilj*:

1. *identifikovati odnos prema autonomiji djeteta u interakcijama vaspitač-dijete, te na bazi tog uvida*
2. *utvrditi implicitne pedagogije i epistemološke teorije vaspitača, a posljedično i aspekte institucionalnog modela djetinjstva u Crnoj Gori.*

Stoga su ključna *istraživačka pitanja* kojima smo se rukovali u istraživanju, a koja zapravo ocrtavaju predmet našeg istraživačkog interesovanja, sljedeća:

1. Kakav je model djetinjstva u Crnoj Gori sa stanovišta osnaživanja autonomije djeteta u vaspitno-obrazovnim praksama u vrtiću?
2. Kakve su lične epistemologije vaspitača? Kako vaspitači pristupaju učenju djece? Kako pristupaju znanju i kako organizuju učenje?
3. Kakvi su odnosi moći u interakcijama vaspitač-dijete?
4. Kakav je autoritet vaspitača i na čemu ga on zasniva? Da li autoritet vaspitača kolidira sa autonomijom djece u vrtiću?
5. Kakav je koncept participacije djece u vrtiću?
6. Kakav koncept poslušnosti se manifestuje u vaspitno-obrazovnoj praksi u vrtiću? Kakav koncept discipline se manifestuje u vaspitno-obrazovnim praksama u vrtiću?
7. Na koji način vaspitači pristupaju motivisanju djece u vrtiću?
8. Na koji način vaspitači pristupaju regulisanju dječijeg ponašanja? Koje strategije najčešće primjenjuju?

Naravno, ovdje je riječ o okvirnom setu pitanja u okviru kojih su sadržana mnogobrojna specifičnija, kako će pokazati i analiza istraživačke građe u sljedećem poglavlju. Neka od ovih pitanja nastala su tokom samog procesa istraživanja na terenu, kako smo bili u situaciji da uvidimo neke odnose i analogije koje su nam se činile važnim.

Bazirana na temeljnom uvidu u literaturu iz oblasti sociologije djetinjstva, kulturoloških i etno-pedagoških studija, kao i na nalazima brojnih pedagoških studija usmjerenih na istraživanje pitanja autonomije djeteta u procesu učenja, odnosa moći u interakcijama odrasli-dijete (o čemu se detaljno diskutovalo u prethodnim poglavljima), veoma uslovno i okvirno iznosimo sljedeće *polazne pretpostavke našeg istraživanja*:

H1: Pretpostavlja se da institucionalne prakse vaspitanja u Crnoj Gori ne predstavljaju podržavajući kontekst za razvoj autonomije djeteta;

H2: Pretpostavlja se da su implicitne pedagogije i epistemološke teorije vaspitača u Crnoj Gori bazirane na tradicionalističkim/objektivističkim epistemološkim teorijama;

H3: Pretpostavlja se da je ključni diskurs u osnovi modela djetinjstva u Crnoj Gori „deficitarni“, odnosno diskurs zavisnog djeteta i „djeteta-u-potrebi“.

Napominjemo kako se, zbog tematike kojoj odgovara fenomenološka metodologija istraživanja, o *hipotezama u našem istraživanju govori sasvim uslovno*; elem, od njih se u radu polazi, ali ne sa ciljem testiranja, dokazivanja ili opovrgavanja, odnosno provjere istih. Kako je već istaknuto, djetinjstvu i autonomiji djeteta (kao ključnim konceptima na kojima počiva rad) se pristupa kao *društvenim konstruktima*, a ne kao nezavisnim entitetima u pozitivističkom ili apsolutističkom smislu, pa stoga skoro da i nije moguće očekivati odnosno pretpostaviti specifičan ishod istraživanja, tj. specifičan model djetinjstva. Svi uvidi i nalazi do kojih se etnografijom djetinjstva (i ostalom metodološkom aparaturom) dođe koristiće se u *svrhu sinteze to jest određenja ili konstrukcije institucionalnog modela djetinjstva u Crnoj Gori* (bez primarnog nastojanja da se potvrde ili opovrgnu bilo kakve polazne pretpostavke).

Metode istraživanja

Priroda naučno-istraživačkog fenomena koji je u fokusu našeg rada – kognitivna i socio-moralna autonomija djeteta u interakciji odrasli-dijete – opredijelila nas je za dominantan izbor *kvalitativnog metodološkog okvira rada*. Najvećim dijelom će se oslanjati na *interpretativnu, fenomenološku, kritičku* (P. Freire, H. Giroux, P. McLaren, M. Apple, J.

Kincheloe), *te postrukturalističku istraživačku paradigmu* (M. Foucault), karakterističnu za nove studije djetinjstva i nove paradigme ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja jer omogućava *dekonstrukciju* finih slojeva *značenja „teksta“* (Mac Noughton, 2005), onog *implicitnog* i *ideološkog*, koje se u vaspitno-obrazovnim praksama ostvaruje, a za koje smo u istraživačkom smislu posebno zainteresovani.

Osnovna opšta pretpostavka našeg istraživanja bila je da „se način mišljenja o djetinjstvu udružuje sa institucionalnim praksama da proizvedu samo-svjesne subjekte (nastavnike, roditelje i djecu) koji misle (i osjećaju) o sebi u terminima ovih načina mišljenja“ (Prout, James, 2005: 22), pri čemu smo upravo, kako Prout i James savjetuju, pokušali „otključati“ ove odnose, u svojevrsnoj „dekonstrukciji“ djetinjstva, kako bismo eventulano razumjeli na kojim zdravim osnovama ih valja nanovo uspostaviti.

U tom smislu naše istraživanje predstavlja kombinaciju *kritičke etnografije* i *vizuelne etnografije* (Schwandt, 2007; Hymes, 2004; Mac Naughton, 2005; Aubrey *et al.*, 2005; Carspecken, 1996;; Freeman, Mathison, 2009; Alanen *et al.*, 2001; Hallet, Prout, 2003; Leibzig, Leach, 2001; Pol, Morrison, 2003; Wiersma, 1991; Lincoln, Guba, 1985; Goodwin, Goodwin, 1996), sa *elementima fukoovske analize diskursa* (Parker, 1992), u domenu demaskiranja „režima istine“, odnosno pronalaženja dominantnih diskursa u konceptu djetinjstva, a na osnovu interakcionih obrazaca i odnosa moći, to jest, odnosa vaspitača prema autonomiji djeteta.

Kritička etnografija „socijalnih praksi i kultunih institucija ima za cilj da kritikuje socijalne, ekonomske, kulturne i političke pretpostavke i koncepte koji se *uzimaju „zdravo za gotovo“*“ (Schwandt, 2007: 50) – upravo zato, u cilju prepoznavanja i demaskiranja dominantnih bezupitnih pretpostavki sa kojima se ulazi u polje predškolskog vaspitanja, naše istraživanje je velikim dijelom naslonjeno na aparaturu kritičke etnografije.

Ne mali broj istraživanja (o kojima je bilo riječi u prethodnim poglavljima) govori u prilog tome kako se vrtičke prakse i teorije vaspitača (implicitne ili eksplicitne) uveliko razlikuju. Upravo zato mi nismo bili fokusirani na istraživanje stavova vaspitača, već na praksu, na ono što se zaista događa u vaspitno-obrazovnoj ustanovi. Budući da smo na sve načine željeli da izbjegnemo upoznavanje sa „deklarativnim“ aspektom fenomena koji istražujemo (deklarativnim odnosom vaspitača prema autonomiji djeteta, deklarativnim

uvidima u njihove folk-pedagogije i epistemološke teorije, pa čak i deklarativnim stavom obrazovne politike i dominantnim diskursom u dokumentima obrazovne politike predškolskog vaspitanja), i da smo htjeli da uđemo u dubinu ovog fenomena i to na življenom nivou, na nivou praksi odnosa, i sagledamo ga iz perspektive djeteta, opredijelili smo se za etnografsko istraživanje. Brojni autori smatraju da je „etnogafija posebno korisna metodologija za istraživanje djetinjstva. Omogućava djeci direktniji glas i participaciju u stvaranju socioloških podataka nego što je to obično moguće u eksperimentalnim istraživačkim pristupima“ (Prout, James 2005: 8).

Sa druge strane, kako smo vidjeli u teorijskoj analizi fenomena, odnos vaspitača prema autonomiji djeteta u vaspitno-obrazovnom kontekstu neraskidivo je vezan sa odnosima moći u toj dijadi; da bismo razumjeli čije „značenje“ svijeta je legitimnije, ko i kakve diskurse o djetinjstvu uspostavlja, analiza diskursa je bila neophodan metodološki izbor. Moss i Petrie ističu kako su „dva seta teorija – socijalni konstruktivizam i Fukoova analiza moći - povezani“ (Moss, Petrie, 2002: 33). Naime, konstrukcije djeteta i djetinjstva se konstruišu kroz odnose moći i dominantne diskurzivne režime, koji, u svojoj težnji da *normalizuju*, postavljaju okvire ličnih i socijalnih identiteta (identiteta djeteta ili identiteta vaspitača), koji tako postaju utkani u profesionalno mišljenje i profesionalnu praksu (Moss, Petrie, 2002). Moss i Petrie naglašavaju kako je važno da razumijemo kako odnosi moći djeluju, kako bi se isti demaskirali i eventualno iznjedrili neki alternativni diskursi (Isto). Iz tog razloga upravo ove dvije teorije predstavljaju naša dva ključna paradigmatisko-teorijska, i metodološka izbora.

Validnost studije

Nekoliko je preporučenih načina kojima smo se koristili kako bi ostvariti što veći stepen validnosti naše studije (Carspecken, 1996):

- *Spoljašnja validnost studije* (Wiersma, 1991; Goodwin, Goodwin, 1996) koja se tiče generalizacije rezultata istraživanja postiže se *multiperspektivnošću studije*: u

konkretnom slučaju, istraživanje smo sprovedi u *tri istraživačke sredine*, pa nam srodnost među rezultatima istraživanja osigurava validnost studije;

- *Unutrašnja validnost* (Wiersma, 1991; Goodwin, Goodwin, 1996) koja se velikim dijelom tiče „efekta istraživača“ na sudionike u istraživanju osigurava se vremenom provedenim u istraživačkim sredinama (Goetz, LeCompte, 1984), kako bi se osiguralo da interpretacija podataka zapravo iskazuje iskustva subjekata u istraživanju (Robinson, 1994), kao i triangulacijom. Upravo zato smo slijedili *pravilo „produženog uključivanja“* (Carspecken, 1996: 88), koje podrazumijeva često vraćanje u istraživačku sredinu i provođenje što više vremena u njoj (detalji o vremenskom aspektu istraživanja dati su u sljedećem odjeljku), kako *bi se smanjio takozvani Hotornov efekat*, odnosno efekat istraživača na subjekte istraživanja; osim toga, *po dva istraživačka dana su provedena u istraživačkim sredinama kako bi se istraživač i subjekti istraživanja navikli jedni na druge* – djeca su se upoznala sa funkcionisanjem kamere, snimali su jednu druge i slično (video-materijali napravljeni tokom ta dva „probna“ dana istraživanja nisu uključeni u transkript za analizu).
- Paralelno sa „produženim uključivanjem“, nastojali smo da postignemo i „*fokusirano uključivanje*“ – dok prvo obezbjeđuje širinu pristupa, drugo obezbjeđuje njenu dubinu (Lincoln, Guba, 1985); naše istraživanje bilo je fokusirano skoro isključivo na *interakcije vaspitača i djece*, što nam je, kao takvo, omogućavalo znatno fokusiranje, i dublje istraživanje pitanja autonomije djece, te posljedično i modela djetinjstva u institucionalnim vaspitno-obrazovnim praksama;
- Unutrašnja validnost postiže se i *triangulacijom* – strategijom primjene *višestrukih metoda prikupljanja podataka i/ili višestrukih izvora podataka* (Hammersley, Atkinson, 2007; Hymes, 2004; Aubrey *et al.*, 2005; Carspecken, 1996;; Freeman, Mathison, 2009; Pol, Morrison, 2003; Murchison, 2010; Robinson, 1994). Koristili smo više medija snimanja odnosno bilježenja interakcija.
 - *Učestvujuće posmatranje, uz snimanje video-kamerom* je bilo naše centralno opredjeljenje za prikupljanje informacija, najprije iz razloga što „ponovno vraćanje“ na dešavanja, koje je posebno važno sa obzriom na kompleksnost i

- intenzitet interakcija koje se događaju u istraživačkom polju (Erickson, Wilson, 1982).
- Kad god je to bilo moguće, paralelno smo vodili „*terenske zabilješke*“ koje su, prema mnogim metodizima u najboljem saglasju sa video-snimanjem kao metodom (Carspecken, 1996: 88, Robinson, 1994, Erickson, Wilson, 1982).
 - Primijenili smo *Protokol posmatranja dnevnih aktivnosti* kao dodatan istraživački instrument, koji smo razvili kako bismo imali u vidu opšti tok svakodnevnih aktivnosti, te eventualno uočili obrasce ili rutine u ponašanjima (Prilog 1).
 - Osim toga smo koristili *fotografije* dječijih radova, aktivnosti, okruženja kao sekundarni izvor podataka, nastojeći da što više poruka prikupimo i na taj način (Hammersley, Atkinson, 2007; Pole, Morrison, 2003), uz odgovarajući *semiotičku analizu*.
 - Analiza negativnog slučaja (Carspecken, 1996) („slučaj“ V2 u hercegnovskom vrtiću) pokazao je izvjesna simptomatična odstupanja u odnosu na predominantne nalaze odnosno prakse vaspitača koje smo posmatrali, ali koji, zapravo, govori u prilog nekim teorijskim postavkama na kojima smo zasnovali naš rad i još nas čvršće utemeljuje u nekim uvidima i preporukama koje smo istakli u zaključcima. Konkretna „slučaj“ ne obara validnost naših nalaza – naprotiv, osnažuje naše uvjerenje o vezama koje su nađene u drugim srodnim istraživanjima i potvrđene i u našem (u kojim okolnostima dominira postavljanje pitanja otvorenog tipa od strane vaspitača ili epizode produženog zajedničkog mišljenja i sl.)
- *Unutrašnju validnost studije* osiguravali smo i tako što smo, u različitim fazama istraživanja, takođe (posebno na prvom u drugom nivou kodiranja, ali i prilikom interpretacije), pribjegavali *postupku „peer-debriefinga“* (Carspecken, 1996: 89) sa, u konkretnom slučaju, mentorom na izradi disertacije, kako bismo povećali objektivnost, odnosno smanjili mogućnosti neutemeljenog kodiranja ili interpretacije podataka, neutemeljenih zaključaka, potkradanja preferencija i slično. Konkretno, u obje faze kodiranja (koje su podrazumijevale viši i niži nivo apstrakcije) koristeći ovu

vrstu validacije *neke prvobitne kodove smo u potpunosti eliminisali iz analize usljed nedovoljno reprezentativnih slučajeve/jedinica koji bi činili dati kod (dijete/djetinjstvo; igra/rad), i isto tako smo propitivanjem jedinica uključenih u određeni kod, neke jedinice u nekim kodovima eliminisali, ili ih grupisali na drugačiji način.*

Uzorkovanje

Izbor sredina za istraživanje

Izbor istraživačkih sredina (vrtićkih grupa) bio je uslovljen *dominantnim paradigmatiskim utemeljenjem rada po pitanju dva ključa fenomena – autonomije i djetinjstva.*

U našem radu:

- *Djetinjstvo* se ne konceptualizuje u biloškom smislu kao “*razvojna faza*” - dakle, o djetinjstvu nećemo razmišljati u terminima uzrasnih kategorizacija već dominantnih diskursa;
- *Autonomija* djeteta se ne konceptualizuje kao *razvojni* (kognitivno ili socio-moralno razvojni) *fenomen*, odnosno kao „*razvojna norma*“ (u razvojno normativnom smislu).

Kako bismo naglasili našu potrebu da, prvenstveno fenomenu autonomije, ne pridemo kao razvojnoj fazi, karakterističnoj za uzrast od, približno, druge do treće godine (Erikson, 2008), odlučili smo se za istraživanje *u predškolskim vaspitnim grupama* (uglavnom petogodišnjaci i šestogodišnjaci).

Ovoj odluci je dodatno doprinijelo naše opredjeljenje da kao ključni kontekst analize uzmemo *interakcije vaspitača i djece*, budući posebno zainteresovani za odnose moći u ovoj dijadi, pri čemu smo smatrali da *predškolski uzrast djece ima najviše razvijene kompetencije za pregovaranje, i uopšte participaciju* (Vranješević, 2012) u odnosu na ostale uzrasne stadijume, budući da se ta vrsta kompetencija stiče u socijalnim odnosima), kao neke od

osnovnih pretpostavki za moguće prevrednovanje odnosa moći, i oblikovanje određenog modela djetinjstva.

Vrijeme kao faktor u istraživanju

Kada je riječ o vremenu koje smo proveli u istraživanju u samim sredinama, rukovodili smo se načelom da prekinemo u onom trenutku „kada shvatimo da snimamo iste osnovne rutine iz dana u dan“ (Carspecken, 1996: 49). Tako smo u sva tri vrtića proveli pet cjelovitih dana od doručka do odlaska djece na spavanje – u prosjeku od 8h ujutru do 13h.

Radi nastojanja da osiguramo da su se svi subjekti u istraživanju navikli na prisustvo istraživača kao i činjenicu da će biti snimani, a u cilju snimanja što vjerodostojnijih svakodnevnih interakcija i rutina, u svakoj vrtićkoj sredini smo proveli po nekoliko sati u roku od dva uzastopna dana, kao neku vrstu „probe“ i međusobnog navikavanja, takođe snimajući kraće segmente aktivnosti, i dajući djeci da se upoznaju sa kamerom, te da i sami snimaju ostale. Ti video-materijali nisu uključeni u kasniju analizu.

Aktivnosti smo snimali ručnom video-kamerom, nastojeći da pratimo interakcije vaspitača i djeteta/djece, snimajući sa dovoljno male udaljenosti da zabilježimo što više verbalnih interakcija, a isto tako sa dovoljno velike udaljenosti da ne budemo doživljeni kao ometajući faktor tokom same aktivnosti (2 do 3 koraka od vaspitačice).

Za vrijeme boravka u vrtićkoj sredini snimali smo skoro sve vrijeme, koliko je to bilo moguće u neprekinutim intervalima, a kada su to prilike zahtijevale (promjena mjesta grupne aktivnosti – izlazak napolje, odlazak u fiskulturnu salu, punjenje baterija na kameri), pravili smo veoma kratke prekide, i nastavljali bismo sa snimanjem. U prosjeku, 95% ukupnog vremena boravka u vrtićkoj sredini smo proveli snimajući interakcije vaspitača i djece, svjesno nasotojeći da se fokusiramo na što je više moguće aspekata života djece u vrtiću, bez namjere da istraživanje ograničimo na isključivo strukturisane ili vođene aktivnosti, ili pak, isključivo igru, ili rutinske aktivnosti – s obzirom na temu istraživanja, u fokusu su nam bile interakcije između vaspitača i djeteta/djece, ma kada i ma gdje se one odvijale.

Ukupno vrijeme koje smo proveli u snimanju, odnosno ukupno trajanje video-materijala koji je osnov naše analize, prikazano je u Tabeli 6. (u satima i minutima).

Tabela 6. Prikaz vremenskog rasporeda istraživanja

Dan Grad	I	II	III	IV	V	Vrijeme
Herceg Novi	210 min	294 min	285 min	278 min	291 min	1358 min 22h 38min
Nikšić	236 min	245 min	293 min	270 min	221 min	1265 min 21h 5min
Podgorica	263 min	289 min	267 min	274 min	211 min	1304 min 21h 44min
Ukupno	15 dana					65h 27min

Subjekti u istraživanju

Subjekte u našem istraživanju činilo je ukupno 6 vaspitača i 68 djece, tokom cijelog toka istraživanja (Tabela 7):

Tabela 7. Subjekti u istraživanju

Grad	Vaspitači		Djeca (po danu)
	Stručna sprema	Godine radnog staža	
Herceg Novi	V1 – Visoka	22	min. 13 – max. 23
	V2 – BA	11	
Nikšić	V1 – Viša	25	min. 17 – max. 25
	V2 - Visoka	16	
Podgorica	V1 – BA	7	min. 12 – max. 20
	V2 – Visoka	17	
Ukupno	6		68

Kodiranje

Za označavanje transkripta, a kako bismo kasnije pregledno obavili kodiranje, koristili smo nekoliko oznaka: *oznaku grada, dana, kao i reda u tekstu* u kome se određeni dijalog, odnosno izjava pojavljuje, što se može vidjeti u Prilogu 15 – *Matrica jedinica/elementa prema kodovima*.

Nakon što smo unijeli transkripte iz svih video-snimaka koje smo napravili (Prilog 14)⁸, najprije smo, više puta čitali sve bilješke. Nakon nekoliko čitanja, nametnule su nam se neke rutine, neka uobičajena i česta ponašanja, i neka koja su netipična.

Koristili smo *Karspekenov metod kodiranja* (Carspecken, 1996). Proces kodiranja protekao je kroz tri faze. Najprije su se nametali *kodovi nižeg reda*, koji su korišćeni da označe određene kategorije ponašanja ili interakcije ali sa najmanjim stepenom apstrakcije, i dalje zadržavajući objektivne karakteristike datog tipa interakcije. U odnosu na kodove nižeg reda izabrani su odgovarajući *segmenti zabilješki/transkripta za intenzivnu analizu*, kako bi se, na toj osnovi razvili i *kodovi višeg reda* – tačnije kodovi višeg nivoa apstraktnosti. U obje faze kodiranja smo se koristili pristupom „peer-debriefing“ – a, na osnovu koga smo, nakon ekstenzivnih diskusija sa mentorom, *neke kodove u potpunosti eliminisali iz analize usljed nedovoljno reprezentativnih slučajeva/jedinica koji bi činili dati kod* (dijete/djetinjstvo; igra/rad), i isto tako smo *propitivanjem jedinica uključenih u određeni kod, neke jedinice u nekim kodovima eliminisali, ili ih grupisali na drugačiji način* (kod PD-perspektiva djeteta prvobitno je bio dio kategorije *sloboda izbora*, ali je kasnije smješten u *komunikaciju vaspitač-dijete* i sl.).

U procesu kodiranja, izvojili smo ukupno 70 „sirovih“ *kodova* (Carspecken, 1996: 150) višeg i nižeg reda. Ovaj spisak nam je omogućio da izaberemo određene analičke i

⁸ Napomena: Usljed obimnosti transkribovanog materijala koji iznosi oko 120 stranica teksta, i nemogućnosti da se u cjelosti priloži tezi, u dogovoru sa mentorom odlučili smo se da napravimo egzemplarni isječak, koji predstavlja jednodnevne transkripte iz sve tri vrtičke sredine u kojima smo boravili (priložen je veći dio jednodnevnih transkriptâ). Kako bismo izbjegli moguće „nametanje“ utiska sa namjerno biranim događajima, ove isječke smo birali po nasumičnom ključu.

tematske uglove dalje analize – kodove smo grupisali u nekoliko većih kategorija, stvarajući tako određenu hijerarhijsku strukturu među kodovima. Spisak svih kodova u našem istraživanju, i njima pripadajuće kategorije nižeg reda su date u Prilogu 2. Mnoge interakcije i ponašanja, prirodno, smješteni su u više kodova, što ukazuje na preklapanje i redundancu jedinica (Carspecken, 1996).

Sve kodove smjestili smo u tri krupnije kategorije analize:

1. *epistemologije vaspitača* koje sadrže podkategorije: shvatanje znanja i učenja, tipovi pitanja i instruktivnost;
2. *sloboda izbora* (mogućnosti izbora djece) koje sadrže podkategorije: mogućnosti izbora, tjelesna (ne)sloboda, odnosi moći;
3. *komunikacija vaspitač-dijete* koja sadrži podkategorije: senzitivnost i responzivnost, perspektiva djeteta, motivisanje i regulisanje ponašanja djece.

Naš etnografski izvještaj kreće se upravo oko opštijih tematskih kodova, *uz propratnu analizu isječaka/vinjeta iz kodova nižeg reda*.

Dodatni instrumenti - Protokol posmatranja dnevnih aktivnosti.

Zarad veće validnosti studije, razvili smo *Protokol posmatranja dnevnih aktivnosti*. Protokol sadrži: *kratak opis aktivnosti, socijalno grupisanje djece, dominantne pedagoške interakcije, i dominantne aktivnosti djece*.

- *Socijalno grupisanje* djece razvili smo u tri dominantne kategorije: cijela grupa, manje grupne aktivnosti, individualne aktivnosti;
- *Pedagoške interakcije* su ajtem koji je prilagođen prema instrumentu „Target Child Observation“ (Sylva, Roy, Painter, 1980, Sylva, 1997 prema Siraj-Blatchford, 2004), gdje se sve pedagoške interakcije svrstavaju u dvije veće kategorije:
 - o Dominantno kognitivne interakcije: *direktno podučavanje* (postavljanje pitanja zatvorenog tipa, opis aktivnosti, didaktičke instrukcije, upravljanje zadatkom, dodjeljivanje zaduženja, organizovanje zadatka, čitanje djetetu),

produženo zajedničko mišljenje (scaffolding, ko-konstrukcija, diskusije, modelovanje...), *monitoring* (posmatranje djeteta, dostupnost djetetu);

- Dominantno socijalne interakcije: ohrabrivanje, upravljanje ponašanjem, socijalni razgovor, fizička briga (njega);
- U segmentu *aktivnosti djece* nastojali smo dati relativno precizan opis aktivnosti djece: u kom domenu se izvodi aktivnost, koja i kakva je aktivnost učenja, koje je dominantno angažovanje djeteta i slično.

Ovaj Protokol omogućio nam je analizu dominantnih tipova aktivnosti, tipova angažovanja djece i socijalnog grupisanja, što nam je dalo *dodatnu perspektivu po pitanju ličnih epistemologija vaspitača, kao značajnog segmenta (i posebnog koda) istraživanja*.

Formalni tok istraživačke procedure

Nakon Molbe upućene Ministarstvu prosvjete za sprovođenje istraživanja u ustanovama predškolskog vaspitanja u Crnoj Gori, dobili smo i Odobrenje od Zavoda za školstvo i Ministarstva prosvjete (Prilog 13).

Nakon kontaktiranja i konsultacija sa direktorima i/ili stručnim službama u tri javne ustanove predškolskog vaspitanja u Crnoj Gori, dogovorene su tri predškolske vaspitne grupe za istraživanje, uz saglasnost sa vaspitačima koji u njima rade.

Istraživanje smo sproveli *tokom tri mjeseca - mart, april, maj, 2017. godine*, i to: u Herceg Novom od 15. do 24. marta, u Podgorici od 12. do 28. aprila, i u Nikšiću, od 15. maja do 2. juna. U Herceg Novom istraživanje je obavljeno u kontinuitetu od 5 dana (uz dodatna dva dana „navikavanja“), dok je u Podgorici i Nikšiću, usljed nemogućnosti vaspitača (posjete inspektora, planirani obilasci nekih ustanova, manifestacije („Sportska olimpijada“ i sl.)) trajalo dvije ili tri sedmice, kako bismo imali pet istraživačkih dana, uz najčešće 2 do 3 dana pauze (i uz dodatna dva dana „navikavanja“).

Istraživanje smo sproveli u tri javne predškolske ustanove u Crnoj Gori, i to:

- JPU „Naša radost“ iz Herceg Novog,

- JPU „Dragan Kovačević“ iz Nikšića i
- JPU „Đina Vrbica“ iz Podgorice.

Etička pitanja studije

Jedno od ključnih etičkih pitanja u oblasti etnografskih studija tiče se *pristanaka subjekata odnosno informisana saglasnost* na istraživanje (Hammersley, Atkinson, 2007; Pole, Morrison, 2003). Osim pomenutog *Odobrenja od nadležnih instanci*, i direktora konkretnih javnih predškolskih ustanova, *svaki pojedinačni vaspitač je dao svoju saglasnost za učešće* u istraživanju. Prilikom prvog susreta sa istraživačem, vaspitači su bili upoznati sa temom, ciljem, načinom istraživanja, čime se zadovoljava *etički imperativ odsustva obmanjivanja* (Viling, 2016); vaspitači su *dali ne samo formalni pristanak nego su pokazali i zadovoljstvo i potpunu otvorenost za saradnju* koja je trebalo da uslijedi. Kada je riječ o djeci, njihovo učešće u istraživanju omogućeno je pod okriljem već postojećih *odluka predškolskih ustanova uz saglasnost roditelja, za učešće u istraživanjima u naučno-istraživačke svrhe*, koje je istraživač dobio na uvid. No, upravo stoga što *su ključni subjekti istraživanja i djeca*, ne želeći da na bilo koji način ugrozimo njihovu dobrobit tokom istraživanja, *dali smo potpunu slobodu vaspitačima da u bilo kom trenutku prekinu istraživanje* ukoliko procijene da ono nekako šteti djeci; osim toga, u raznim fazama istraživanja tražili smo informacije od vaspitača o tome da li im se čini da ometamo njihov rad, uobičajene interakcije sa djecom, ili međusobne interakcije djece, te da li na bilo koji način ugrožavamo opštu klimu u vrtićkoj grupi, pa bismo tek napkon ponovne saglasnosti vaspitača i osiguranja ove vrste, nastavljali sa istraživanjem. *Privatnost subjekata u istraživanju* (Hammersley, Atkinson, 2007; Pole, Morrison, 2003), odnosno povjerljivost informacija, kao još jedno važno etičko pitanje ove studije štitimo *stavljanjem inicijala imena za sve izjave koje su dio transkripta*. Posebno smo privatnost učesnika zaštitili samom činjenicom da transkripte u cjelosti ne prilažemo uz tezu, već samo birane isječke (Prilog 14).

ETNOGRAFSKI IZVJEŠTAJ – PRIKAZ NALAZA ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Epistemologije vaspitača

Analiza aktivnosti

U ovom segmentu analize prikazaćemo podatke prikupljene *Protokolom posmatranja dnevnih aktivnosti* (Prilog 1.) kako bismo ocrtaali neka tipična kretanja, rutine u pogledu planiranja aktivnosti, njihovog izvođenja, ishoda, jednako strukturisanih i onih slobodnih, što će nam dati jednu perspektivu o dominantnim epistemologijama vaspitača.

Aktivnosti u vrtiću su najvećim dijelom *vođene i strukturirane*, uz primjenu tematskog planiranja, u kome vaspitač obično predstavlja ili uvodi neki koncept, koji se kasnije razlaže na niz aktivnosti u centrima interesovanja. Primijetili smo da *tematsko planiranje* razloženo na niz manji aktivnosti prema centrima interesovanja/naučnim aspektima znanja ne vodi nužno dubljem upoznavanju ili istraživanju koncepata od strane djece. U posmatranim sredinama, riječ je o aktivnostima koje podrazumijevaju isparcelisanost teme na manje zadatke, ali koji ne osiguravaju dublje znanje – naprosto, riječ je o jednoj mehaničkoj raspodjeli zadataka, kako bi se, samo, temi prišlo sa više strana – literarne, likovne, manipulativne i slično.

Na samom početku organizovane su svojevrsne *uvodne aktivnosti*, obično frontalnog tipa, koje podrazumijevaju čitanje neke priče, razgovor o temi koja će se dalje u centrima razrađivati i slično. U Prilogu 3. dat je fotografski zapis tipičnog izgleda uvodnih aktivnosti, koje se svakodnevno mogu sresti u svim vrtićkim sredinama.

Razgovori koji slijede nakon aktivnosti čitanja, ili uopšte uzev, predstavljaju neki uvod u glavnu aktivnost tog dana, najčešće se vode u ritmu – vaspitačevog postavljanja pitanja, koja se najčešće tiču faktičkog aspekta priče, kao neka vrsta „provjere“ da li su djeca upamtila detalje, tok radnje i fabulu. Pretenduje se na veoma specifične odgovore, i ne

ostavlja se mnogo mogućnosti za drugačiju interpretaciju ili razumijevanje smisla priče. I u slučajevima kada nije u pitanju svojevrsno „prepričavanje“ priče, razgovor i dalje teče po šemi vaspitačevog postavljanja konkretnih pitanja i očekivanja konkretnih odgovora o temama o kojima djeca već mnogo znaju.

VI: Vježbe... E zato se mi u ovom mjesecu maju, više smo se onako orijentisali da radimo te vježbe... Pa šta sve možemo da uradimo glavicom, kažite mi... Bravo, bravo, 'ajmo rukicama...

(Djeca, sjedeći na svojim mjestima pomjeraju rukice i glave.)

VI: 'Ajmo sad gore rukice... Eto to je to, znači da svaki dio našeg tijela želi da se pokreće, da nešto radi... R. srećo, ti nisi bio ovdje, pa će učiteljica da ti kaže nešto novo, da i ti znaš kao drugari, važi li...?

(Naginje se preko stola ka R., R. komentariše, postavlja pitanja.)

VI: E dobro, a šta smo rekli još, da bismo bili zdravi, gdje treba da idemo, gdje da se igramo... Gdje?

(Ide do nekog panoa na kome su nacrtana djeca na poljani kako se igraju.)

VI: Na...

Djeca: Na livadi...

VI: Na livadi, gdje je svjež i čist vazduh je li tako... Šta rade ovdje ovi naš dječaci? (Pokazujući rukom na dječake na slici...)

Djeca: Igraju se lopte.

VI: Igraju se lopte. A recite mi vi ko još sve ima na ovoj našoj livadi?

Djeca: Djevojčica...

VI: Djevojčica Alisa... I šta ona radi na ovoj livadi. (Pokazuje na crtežu...)

Djeca: Bere cvijeće...

VI: Bere cvijeće je li tako... A tu imamo koga još...?

Djeca: Cvijeće...

VI: I male one insekte. Imamo i pužića i ...

R.: I žabe...

VI: Bravo R., i žabice, znači oni vole da se druže sa djecom, dragi, i oni žele da budu na livadi, je li tako... E, da bismo mi ovako lijepo izgledali, izlazili, šetali, moramo da jedemo šta? Kakvu hranu?

Djeca: Voće i povrće...

VI: Zdravu hranu. A koja je to zdrava hrana?

Djeca: Povrće i voće.

VI: 'Ajde kažite vi meni koje onako voće volite najviše da jedete?

(Djeca, uglas izgovaraju imena voća i povrća.)

VI: Dobro, ti jabuku, polako, jedno po jedno.... Jabuke su jako zdrave, zato što mi u vrtiću jedemo baš puno jabuka, pomorandži, bananice ponekad, ali bolje onako, mi volimo da oštrimo ove naše zubiće, da grickamo one jabukice, je li tako... A šta ima ono u voću, šta smo rekli, puno puno...

Djeca: Vitamina...

VI: Vitamina... Dobro... A šta imamo drugu vrstu, to je po...

Djeca: Povrće.

VI: A kažete vi meni, sad će učiteljica da vam pokaže, ovo smo novo jutros donijeli, jer smo imali neku drugačiju, dođite da vide svi, da vide drugari ovdje... R., R., da ti kaže učiteljica... (R. je izašao do tog njihovog panoa...)

VI: Da čujemo R....

R.: Ja ne smijem da jedem slatko ništa, smoki i štapiće, samo ovo jedem...

VI: Ovo povrće i voće? Evo čujete šta je vama R.... Djeco, djeco saslušajte, šta je tebi R. rekao onaj čika doktor kod kojeg si ti bio, šta ti je rekao? Ajde okreni se drugarima i kaži im.

R.: Ne smijem jesti čokoladu, samo jesti povrća, jesti sir...

VI: Da jedete sira, djeco, to je mlijeko, da vam vaše kosti budu jake... Slušajte slušajte R., ajde dalje R. ljubavi... (Djeca pomalo razgovaraju...)

VI: I da jedete puno povrća je li tako?

R.: Povrća i šargarepe...

VI: Pa šargarepa je povrće... E sad R., kaži učiteljici, koje je ovo povrće, šta je ovo...? (Pokazuje prstom na luk.)

Neko drugi: Luk.

R.: Luk...

VI: Pa dobro... Evo R. je rekao luk... 'Ajde ti sad R. na mjesto... E ovako, sad će učiteljica da pita... D., koje je ovo povrće...? (Pokazuje, D. odgovara –šargarepa-.)

VI: Bravo D.. A ko voli da jede šargarepu...?

Djeca: Zec...

VI: Pa zec...

VI: V., kaži učiteljici šta je ovo ovdje... Cve... Cvekla... A zna li neko šta je ovo ovdje?

A.: Patlidžan.

VI: Patlidžan, uh A. moja, jedeš li ti patlidžan? 'Ajde ispričaj ti nama šta u bašti tvoj djeda sadi, 'ajde kaži... juče si nam pričala, ajde da čuje i R. pošto nije bio... (A. nabraja...)

VI: E djeco, da vam kaže učiteljica sad smo... znali sve vi to i prije, ali eto... ono još malo da nešto naučimo... sad smo saznali da je jako, jako važno da jedemo puno voća i povrća... a pogotovo kad... šta mi imamo... šta mi imamo krajem ovog mjeseca... takmičenje u čemu...

A.: U sportskim igrama...

NK1 26

Veoma sličan „sistem ispitivanja“, ili „provjere“ onoga što su djeca „već znala i prije“, ili što su upamtila iz neke priče (ne nužno i kako su je razumjela ili doživjela!) prisutan je i u drugim sredinama koje smo posmatrali.

Učiteljica nastavlja da čita priču, i završava je.

VI: M., je li vam se dopala priča?

Djeca u glas: Da, da...

VI: Kako je završio Šarac na kraju?

D.: Nije dobro...

VI: Osmjehuje se... Kako to misliš -Nije dobro-? Evo rekao nam je T., sad će T. da nam objasni zašto nije dobro.

Neko od djece hoće da kaže...

VI: T....

T.: Zašto što ga ostale životinje nisu razumjele...

VI: Nisu razumjele njegovu poruku... kako je glasila njegova poruka upućena Zvezdani? Da je on...

Dijete 14: Da se on zaljubio u kravu...

VI: Ne, ne...

D.: Da se on zaljubio u tu... U Zvezdanu...

VI: Da se on zaljubi u kobilu Zvezdanu... Koja je živjela na drugom kraju imanja... A da bi joj to prenio, tražio je pomoć od svojih drugara sa imanja da Zvezdani prenesu poruku da je on jako voli... I da čeka da mu odgovori... Međutim, šta se desilo u međuvremenu?

Djeca govore uglas: Pogrešno...

VI: Pogrešno je poruka stigla... Umjesto da kaže da je voli.. dolazilo je čak da šta... Da vodi kravu na igranku... da pije sok iz limenke... šta još...

D.: Da jede bundevu...

VI: Da... I na kraju kad su vrane prenijele poruku Zvezdani, kako su... Kako je Zvezdana reagovala?

D.: Ljuto...

VI: Jeste... (Obrća se nekoj djeci...) Dođite ovamo sjedite... Naljutila se zašto?

VI: Zašto je promijenila mišljenje, zašto sad...

D.: Zato što je poveo kravu na plesanku.

VI: Jeste, na igranku... I zato se... (smije se...) Plesanku, a joj... Ovaj, i zato se Zvezdana naljutila i odbila je Šarca, a rane su odletjele da Šarcu prenesu da ona nije njegova vjerenica, da se naljutila, a Šarac se zaprepastio, i šta je na kraju rekao: Ko će vas...

D.: Žene razumjeti...

HN1 54-77

Ako se djeca pitaju da li im se priča dopala, ne ulazi se nadalje u razgovor o razlozima ili specifičnim detaljima zbog kojih se pojedincima priča dopala ili nije (HN1 55, 56; HN4 8; NK3, 30, 31).

Kada je riječ o *organizaciji zadataka i aktivnosti u centrima interesovanja*, u suštinskom smislu, organizacija rada u centrima aktivnosti svjedoči isparcelisanost korpusa znanja. Nepounutrašnjena, naizgled čisto mehanička aktivnost. Najčešće je riječ o likovnim aktivnostima – crtanja i bojanja, siječenja, lijepljenja i slično, te modelovanja stvari od plastelina, o čemu svjedoči Prilog 4. Organizacija je takva da su materijali već pripremljeni

i ponuđeni, te je i nedvosmisleno kako ih upotrijebiti. U bogatstvu materijalom i detaljnošću organizacije posebno se ističe hercegovačka vrtićka sredina u kojoj smo boravili; u vrijeme naše posjete nikšićkom i podgoričkom vrtiću, ponuda je djeci bila dosta oskudna: papir, bojice, flomasteri, makazice, četkica za bojenje i tempere. Djeci u ponuđeni i gotovi crteži ovčica koje je bilo potrebno samo obijiti (PG5) – ovakvu praksu za predškolski uzrast smatramo, u najmanju ruku, intelektualno nestimulativnom. Uz to, to su primjeri aktivnosti koja djecu veoma malo ili nimalo intelektualno ne angažuju – ne bude ih i ne motivišu, pa samim tim i nemamo postupanje iz „volje” (kao jedne od odlika autonomije), već jedno automatizovano postupanje da se odgovori na zahtjev vaspitača. Ne može ni biti autonomije bilo koje vrste.

Pokazalo se i kako je tip zadataka često potpuno nemotivisuci. Pa i pored toga što je ta činjenica nedvosmislena, i djeca je verbalno iskazuju, vaspitači ih ipak zadržavaju, pod nepromijenjenim okolnostima, u datoj aktivnosti. Teško je zamisliti da se i najmanji djelić autonomnog ponašanja, koje podrazumijeva intrinzičnu motivisanost djeteta, manifestuje u ovakvim tipovima zadataka.

VI: Dječaci, hoćete li vi još da režete ili ćete da se igrate...

(Još neke djevojčice traže da režu.)

VI: Nema više makaza... (Hoda po sobi, kupi papire sa stola neke i baca ih u smeće... djevojčice se kreću oko njih.)

Neko: Meni je dosadno...

VI: Ajde malo se djevojčice igrajte... Pa kad završimo...

Neko: Učiteljice mogu li da bojam?

VI: Možeš.

Vi: Izvoli reži. (N. kaže, sjeda ga.)

Neko: Učiteljice da li idemo napolje?

VI: Kad završe oni.

(Djevojčicama je zглеda dosadno, muvaju se.)

VI: Zašto se malo ne igrate? Hajde igrajte se malo...

(A ništa ne predlaže.)

(Neko pita mogu li Ne ljuti se čovječe. Daje im Ne ljuti se čovječe. Kreće se po učionici.)

PG3 171-174

Kada je riječ o slobodnim aktivnostima, one po pravilu, slijede nakon što je prvobitni segment „vođenih” ili strukturisanih aktivnosti završen. Djeca se tada, najčešće, po

grupicama samoorganizuju u neke od sljedećih aktivnosti: crtanje, igranje društvenih igara, igranje uloga u centru za dramatizaciju, ili, najčešće, najduže i najobuhvatnije – igranje igre uloga, koja se realizuje u cijelom prostoru učionice, za promjenom i usložnjavanjem uloga, i slično. Prilog 5. pokazuje neke od tipičnih angažovanja djece tokom slobodnih aktivnosti.

Skoro po pravilu, riječ je ovdje o aktivnostima u kojima *vaspitač ne učestvuje* ni na koji način, osim: ukoliko se dogodi neki konflikt pa djeca pozivaju vaspitača kao svojevrsnog moralnog arbitra, ili ukoliko žele nešto da mu saopšte o toku igre i slično. Isto tako, što je još više začuđujuće, vaspitači ne pokazuju skoro nikakvo interesovanje za slobodnu igru djece – to je najčešće ujedno i prostor kada se oni bave nekim svojim, možda administrativnim, obavezama za stolom.

Sa druge strane, izolovan slučaj V2 u hercegnovskom vrtiću svjedoči o tome kako su upravo ove aktivnosti najplodotvorniji prostor za stvaranje i širenje polja intersubjektivnosti, u razgovorima neopterećenim ishodom ili konkretnim učinkom. Ovdje navodimo jedan od njih.

(Djeca nastavljaju da se igraju. Neko zauzima M.-ovu „banku“.)

M. (djevojčica) nekom: Pare se ne kupuju nego se dodavaju.

M. (djevojčica): I. (zove vaspitačicu po imenu) je li se kupuju pare ili se dodavaju?

V2: Aha... Kako mi dolazimo do para?... Da čujem...

M. (dječak): Idemo u banku.

V2: A kako te pare dođu do banke? Odakle pare u banci?

M. (djevojčica): Bogati skupljaju pare, stavljaju u banku da uzmu siromašni..

V2: Zanimljiva teorija...

E.: (Govori nešto slično M.)

(Sva djeca dižu prstiće, V2 ih „proziva“ da kažu... Uzbudjeni su u toj priči.)

M. (dječak): I. (zove vaspitačicu po imenu), ja znam... Pare nastaju tako što ljudi oni koji zašivaju pare, oni naprave pare i onda pošalju u banku, i onda drugi ljudi uzimaju banke, i onda oni kupuju, i onda drugi njima vraćaju kusur...

(U međuvremenu dok M. priča, neko zove I., ona kaže: Sad ću dragi, dok završi... I nastavlja da sluša M.)

V2: M. (dječak) će... M. (dječak), hoćeš ti da radiš u banci?

M.: Ne nego u fabrici za pare.

A.: Postoje neki ljudi koji prave pare iz mašina velikih...

V2: Aha...

A.: I oni skupljaju te pare kad se naprave i nose u banku...

Neka djevojčica zove V2..

V2: Izvini I., A. priča...

A.: I tako u banku, a banka nama dava pare...

V2: A da vas pitam... Da li vaše mame i tate rade?

Djeca: Da.

V2: A da li oni dobijaju platu za to što rade?

Djeca: Da.

M.: To im je nagrada kad završe posao.

HN3 65-89

Pokazuje se kako je *postavljanje pitanja otvorenog tipa*, koja proširuju polje mogućih značenja nekog pojma ili procesa, ključno za širenje polja intersubjektivnosti. Praksa postavljanja pitanja otvorenog tipa, generativnih pitanja, dešava se veoma rijetko, i to za vrijeme pomenutih, slobodnih aktivnosti.

Osim toga, u izolovanom slučaju prakse V2 u hercegnovskom vrtiću, a tokom slobodnih aktivnosti, snimili smo i jednu intelektualno podsticajnu aktivnost (u odnosu na tipične, pogledati u Prilogu 1.), koja u značajnoj mjeri podrazumijeva puno angažovanje autonomnih misaonih kapaciteta pojedinca: pričanje priče od nasumično izabranih slika. Možda nije iskorišćen njen puni potencijal, i možda su se priče, uz dodatno postavljanje pitanja mogle dalje i složenije razvijati – no ipak, ovo je još jedna potvrda kako u vrijeme „slobodnih“ aktivnosti postoji zaista posebna vrsta „slobode“ i igrovnosti koja angažuje do srže autonomnost djeteta u svim razvojnim domenima.

V2: Imam ideju... Volite li vi interesantne stvari?

Djeca: Da...

V2: 'Ajmo... Pokupite samo ovih par stvarčica sa poda... Pa ćemo dobro da se ismijemo... Evo me, spremila sam sve... Dođite, dođite svi...

T. i još neka djeca: I. ja ne bih...

V2: Sad ćeš da vidiš kako je zabavno...

V2: L., S., O., brzo... (Izgovara im ime pjevajući; to često radi inače.) I., P., dođite... (Iako neka djeca već sjede i traže joj da počnu, ona pokušava da dozove svu djecu.)

Dođi, T... Minut ostavi...

V.: Čega se igramo...

V2: Dođi da vidiš...

V.: Gluvih telefona...

V2: Ne, ovo nismo radili...

V2: Ovdje sam isjeckala slike iz novina... Znaite onu igru kad pravite smiješne priče...

Kad vam dam tri riječi... M., izvuci ćeš tri slike, i od te tri slike napravićeš priču...

Može... Pokaži šta si izvukao... M. je izvukao rukavicu, zgradu i crkvu... E možeš li da nam ispričaš sad neku priču za te tri riječi...

(M. je ispričao nešto što nije čisto snimljeno. Uglavnom, sva djeca hoće dalje, svi pitaju - Mogu li ja?)

V2: Drugari, svi ćete stići... Oni koji viču mogu li ja, oni će da se uče strpljenju biće posljednji...

(Posle uzima M....)

V2: Možeš li sad da nam ispričaš priču... Izvini, mi sad ovdje nešto radimo, vi vježbajte... (Obraćajući se djeci koja valjda zovu na predstavu.) I., I., mogu li da vas zamolim... Mi sad ovdje nešto radimo, ili nam se pridružite, ili vježbajte tamo, posle ćemo doći...dd

M.: Djevičica je uzela zvonce i zakačila ga na zavjesu.

V2: Može... A može li ovako nešto smiješno da bude... Zvonce se probudilo...

Djeca: Znam, znam ja... (Viču sva djeca, ali i M.).

V2: M., daj malo N...

(E. je izvukla starijeg čika, telefon i jedrilicu. U međuvremenu dolazi T.).

T.: Evo I. došla sam...

(Dalje bira i A.... Tu ih je 6, 7... V2 čuči sa njima sve vrijeme.)

A.: Kako je jedan čiko uzeo prste i stavio ga u auto. Posle ga je dao svojoj djevojki.

M.: A šta je drugo auto radilo?

V2: A, izvini, a šta je djevojka, kako se ona ponašala...

A.: Joj ne znam...

V2: Je li djevojka bila srećna, kaži ti meni?

A.: Da.

V2: E pa to je bitno... Kaži T....

T.: Ivana znam!

T.: Auto se vjenča sa ženskim autom. A prsten se stavi na antenu.

A.: Sad opet ja.

V2: Ajde M., A. ima još jednu ideju, pa ćeš onda...

Izvlači V. sljedeći. A. se igra sa nekom djevojčicom van kadra, i on je van kadra djelimično, ali se čuje da reži, ljuti se.

V2: A., vidi šta je V. izvukao... (A. se okreće, gleda, smije se... prestaje konflikt.)

HN3 91-126

Ovo u potpunosti korespondira sa nalazima brojnih istraživanja na koje se pozivamo, o tome kako „igrovnost“ kao odlika aktivnosti značajna za motivaciju, angažovanje, autonomiju u mišljenju pa time i konačno postignuće u učenju. Primijetili smo kako se skoro sva koncentracija svih interakcija bogatih intersubjektivnom razmjenom odvijala upravo tokom ovih, nestrukturiranih aktivnosti, te kako se čak, iako neplanirano, u ovim periodima odvijala smisljena ko-konstrukcija znanja, odnosno, učenje. Izgleda nam da vaspitači nisu

svjesni potencijala „slobodnih“ aktivnosti, te da se iste uzimaju kao nevažne ili makar znatno manje važne od vođenih aktivnosti.

Uz to, vođene, *strukturisane aktivnosti, pak, pate od pretjerane šablonizacije, striktnog načina izvedbe, manjka intelektualnog angažovanja i unutrašnje motivacije djece*. Ističemo kao posebno važno da se, izuzimajući slobodne aktivnosti koje po sebi pretpostavljaju inicijaciju od strane djece, *niti jednom u posmatranim sredinama nije dogodilo da ključnu aktivnost iniciraju sama djeca, pa čak ni da je iniciraju djeca i odrasli, u zajedničkoj raspravi*.

Aktivnosti su tako organizovane da maltene nimalo ne angažuju metakognitivne sposobnosti djece, kao vrhuneći pokazatelj kognitivne autonomije. Vaspitači, po principu *tematskog planiranja*, osmisle aktivnosti u okviru centara interesovanja, pripremajući sav materijal za to. U najboljem slučaju, riječ je o detaljno isplaniranim aktivnostima djece, *uglavnom manuelnog tipa*, sa dosta ponuđenog materijala, što smo najčešće sretali u hercegnovskom vrtiću. Na drugom kraju kontinuuma su veoma *siromašne umjetničke aktivnosti* – jednostavnog bojenja unaprijed odštampanih oblika (životinja). Zastupljeno je još i crtanje na slobodnu temu. *Tip angažovanja* djece je uglavnom sveden na *angažovanje fine motorike, kroz aktivnosti siječenja, crtanja, lijepljenja, modelovanja plastelina, slaganja kockica i sl.* Aktivnosti su koncipirane tako da izuzev motoričke spretnosti ne angažuju posebno intelektualne snage djeteta – *nisu problemskog karaktera, ne zahtijevaju rješavanje problema, postavljanje hipoteza, isprobavanje i slično*. Ne zahtijevaju, čak, *ni planiranje izvođenja od strane samog djeteta*, s obzirom da je sve unaprijed ponuđeno. Od djeteta se očekuje samo *sprovođenje određenih manualnih postupaka po veoma striktnoj proceduri odnosno instrukcijama*. (O instruktivnosti kao posebnoj karakteristici podučavateljske uloge vaspitača posebno je bilo riječi na drugom mjestu.)

U kognitivnom smislu, ovo su aktivnosti koje su, mada proizvodne, nisu nužno i kreativne, ako uzmemo da kreativnost podrazumijeva i invenciju – naime, djeca *proizvode, ali ne kreiraju*. Elem, riječ je uglavnom o takvom tipu zadatka koji podrazumijeva *reprodukovanje postojeće stvarnosti*, kako je već negdje navedeno, a ne stvaranje *sopstvenog referentnog sistema stvarnosti sa sopstvenim značenjima*. Metakognitivne sposobnosti djece se po pravilu ne angažuju, budući da djeca nisu stavljana u poziciju da sama planiraju,

ekperimentišu, postavljaju i testiraju pretpostavke, ispravljaju svoje greške, prave odluke o tome koji materijal upotrijebiti, ili na koji način nešto raditi i slično – jednom riječju, nisu stavljana u poziciju da budu intelektualno autonomna.

Kada je riječ o *bogatstvu materijala*, resursa u vrtićima, bilo da su isti neophodni ili ne za ivođenje određenih strukturiranih aktivnosti, vrtići značajno variraju. *Najbogatija vrtićka sredina u smislu raznovrsnosti materijala* je ona koju smo zatekli u Herceg Novom. To značajno utiče i na znatno veću kompleksnost zadataka odnosno aktivnosti sa djecom, bilo da su iste strukturisane ili da su dio slobodne igre djece. Podgorički vrtić, pak, u materijalnom smislu predstavlja veoma siromašnu i nepodsticajnu sredinu, o čemu svjedoči Prilog 6. Na ovom mjestu valja naglasiti kako je riječ o novoizgrađenom objektu, koji je otvoren oko pola godine prije nego što smo sprovodili naše istraživanje u njemu. No, tu činjenicu ne smatramo dovoljnim opravdanjem potpune praznine i svojevrsne sterilnosti prostora, u kome čak skoro da nema ni likovnih radovadjece. Od materijala je zastupljen: kutak sa velikim brojem plišanih igračaka, kuhinjski elementi sa dvije ili tri šerpice, stalak za predstave, bez ikakvog dodatnog materijala za igre uloga, ma kog tipa, nekoliko društvenih igara, nekoliko slagalica. U prostoru, takođe, nema knjiga.

Sa stanovišta podsticanja autonomije djece, posebno važnim se čini *pitanje dostupnosti materijala* djeci, koje isto tako značajno varira, ponovo u korist hercegnovskog vrtića – materijali i pribor za rad raspoređeni su na otvorenim policama potpuno dostupni djeci. Materijal je organizovan prema centrima interesovanja. Za razliku od toga, u podgoričkom vrtiću zatičemo situaciju da, i pored posebnog staka namijenjenog za smještanje bojica raznih vrsta, tempera, četkica, papira i ostalog materijala potrebnog za likovno izražavanje djece, bojice se drže u kutijama zatvorene u ormariće, koje vaspitači daju djeci samo u situacijama kada djeca to traže, ili kada je to potreba strukturisane aktivnosti. Društvene igre poput „Ne ljuti se čovječe“, i neke slagalice, nalaze se visoko u otvorenim policama, tako da ih djeca sama ne mogu dohvatiti; police ispod njih su prazne – nije riječ o nedostatku prostra, već o poruci *moći* i *kontrole* koja se implicira djeci, jer ona moraju pitati vaspitača da li se mogu igrati nekim od tih materijala, pri čemu, takodje, dobijaju eksplicitna uputstva da „ne smiju sami uzimati igračke sa police“ – Prilog 7. Nikšićki vrtić, kao treća

sredina u kojoj smo boravili, u odnosu na prva dvije predstavlja „zlatni presjek“: materijali nisu, po količini i kvalitetu kao u hercegnovskom, ali isto tako se ne može reći da oskudijevaju, odnosno da je primijećeno odsustvo materijala.

Za sve tri vrtičke sredine karakteristično je, kada su materijali u pitanju, *skoro potpuno odsustvo neoblikovanog ili recikliranog materijala*.

Organizacija prostora podliježe potrebama *centara interesovanja*, i jasnu organizaciju tog tipa nalazimo u hercegnovskom vrtiću. Materijali su raspoređeni takođe u skladu sa namjenom određenog centra. *Postoji manji centralni prostor*, ali veoma funkcionalan – za zajednička jutarnja okupljanja, i najčešće se, većim svojim dijelom, koristi kao dio konstruktivnog centra, pošto vrtić raspolaže velikim brojem, raznim veličinama i raznovršnošću kocaka to jest materijala za konstrukciju.

Podgorički vrtić u prostornoj organizaciji *ne prepoznaje centre interesovanja*. Police za odlaganje materijala koje su uglavnom prazne stoje po obodima učionice. Centralni prostor jednim, većim dijelom zauzima niz stolova sa stolicama, na kojima i i objeduje, i izvodi većina aktivnosti (likovnih odnosno manipulativnih). Drugi dio centralnog prostora je prazan: on se koristi najčešće kao prostor za uvodnu aktivnost i okupljanje (jutarnju prozivku), i kasnije se veliki dio slobodnih igara odvija u tom dijelu jer je najprostraniji.

Nikšićka sredina takođe je organizovana prema *potrebama centara interesovanja*. U vrijeme našeg istraživanja toj grupi predstojale su pripreme za sportsku manifestaciju, neku vrstu defilea svih vrtića, pa je prostor bio organizovan za potrebe priprema za istu – veći dio središnjeg prostora bio je u potpunosti prazan i otvoren; manipulativni centar bio je pomjeren uz zid, iz istih potreba. U ulaznom dijelu radne sobe, odmah uz vrata, u jednom veoma velikom prostoru, postavljena su dva tepiha – zeleni i rozi. Ispostaviće se da su to ipak tipična mjesta okupljanja sve djece u uvodnim, najčešće frontalnim aktivnostima.

„Slušaj i pamti“ pedagogija

Svakodnevne rutine u svakom od vrtića pokazuju da je koncentracija pažnje – aktivnosti, pitanja, organizacija – vaspitača smještena u dijelu strukturisanih aktivnosti učenja. Kako će i kasnije biti konstatovano, vaspitači ne pokazuju posebno interesovanje za učešće u slobodnim aktivnostima djece. Strukturisane aktivnosti učenja bile su primarni okvir za identifikovanje epistemologija vaspitača – njihovog odnosa prema znanju uopšte, shvatanja procesa učenja i slično.

U svim vaspitno-obrazovnim grupama u kojima smo bili, vaspitači pokazuju često praksu „*obnavljanja*“ znanja – „već smo to znali“, ali „se prisjećamo“ (EP2 HN4), „to smo prešli“ (EP2 HN26) i slično. Uz to, izgleda da oni koji nisu bili tu nekog ranijeg dana kad se to „znanje učilo“, danas ne mogu da znaju:

VI: Šta smo rekli, kakva može voda da bude.. Šta smo rekli... Juče smo pričali... Para, jeste, voda može da bude para... Kakva još može da bude...

A.: Da se baci para unutra i da zamisliš želju..

VI: Ne, ti A. nisi juče bio tu... Ne para kao novac nego para kao dim, magla. (Ne objašnjava mu dalje ništa, on ne pita.)

EP2 PG3 27-29

Ova situacija ima nekoliko mogućih značenja – 1. dijete ne može znati nešto o čemu mu vaspitač nije govorio, čemu ga nije podučavao; 2. dijete nije dovoljno „pametno“ da zna ili pretpostavi nešto o nečemu, ako se u vrtiću nije sreo sa tim; 3. vaspitač ne dopušta mogućnost greške. Svaka pretpostavka, pak, pozicionira vaspitača kao pozitivistu, što će potvrditi i dalja analiza odnosa vaspitača prema znanju.

Svoju dominaciju u pogledu isporučivanja znanja vaspitači u svim vaspitnim grupama posebno pokazuju nekom vrstom „*slušaj i pamti*“ strategije (EP3): „ti ne slušaš zato i ne znaš“ (EP3 PG5 12), ili skoro identično „ne slušaš pa zato i ne znaš“ (EP3 NK4 74), odnosno, „svi super radite samo da slušate zadatak“ (EP3 NK4 78). Posebno eksplicitno odnos slušanja i znanja iskazuje jedna vaspitačica u nikšićkom vrtiću: „Da bi znali... morate

biti jako poslušni... da čujete šta ćemo vam objasniti, jeste čuli“ (EP3 NK2 34), i sud vaspitača da:

*VI: E pogledajte kako lijepo radi H., bravo H., bravo... (Pokazuje stalima H. svesku.)
Svi super radite samo da slušate zadatak...*

EP3 NK4 78

Implicitna poruka je da je *poslušan/dobar onaj koji sluša, a jedino ako sluša, može da zna*. Dominira u govoru vaspitačica nekoliko sintagmi, dakle, vidno dominira: „jeste li čuli“, „da vam (nešto) kažem“, „vi mene ne slušate“, „čuješ li“, „šta sam rekla“ – kao neka vrsta apela, kojom vaspitači pozicioniraju sebe kao neprikosnoveni izvor znanja. Nema diskusije – ima iznošenja znanja. Ovo je, u značajnom smislu, *jezik moći vaspitača, jezik kontrole i provjere, jezik kojim se vaspitač pozicionira kao nepobitni epistemološki autoritet*.

(VI radi sa jednim dječakom... B. je zove.)

*B.: Učiteljice, učiteljice dođi... (Ne odgovara... H. je zove...) Učiteljice, učiteljice...
(D. joj kaže da je B. nešto pogriješila.)*

*VI: Neka je pogriješila... Ne slušaš pa zato i ne znaš... Zato što te to ne interesuje...
(I ne pomaže joj, ne razrješava to sa njom, ide dalje...)*

*(Nešto kasnije se vraća, nakon što je drugoj djevojčici pomagala... Stoji iznad B. i još
jedne djevojčice koje su valjda pogriješile.)*

*VI: Zašto to tako radiš, to nije dobro, nećete da me slušate... (Stoji iznad njih i opet
dolazi, ne objašnjava.)*

NK4 71-76

U svakoj od sredina u kojima smo boravili, prisutan je takođe rječnik koji upućuje na jedno specifično epistemološko opredjeljenje vaspitača – strukturirane aktivnosti učenja (koje su posebno analizirane) uglavnom su koncipirane tako da za svoj cilj imaju veoma određen materijalni ishod, odnosno „*proizvod*“ – što je razumljivo uzimajući u obzir potrebu za manuelnim angažovanjem djece, na koji, na osnovu posmatranog, vaspitačice posebno obraćaju pažnju. No, stiče se utisak da se znanje i učenje prilično ekstremno i jednostrano doživljavaju kao *proizvođenje*, o čemu svjedoči i jedan pomalo mehanicistički i tehnicistički jezik vaspitača (EP4) – „odraditi zadatak“ (NH1 114, HN2 22) „dovršiti rad“, „još da to

završimo“ (HN4 58, 59) i slično. Utisak je da se teži završetku, proizvodnju, te da je cijeli proces usmjeren isključivo tome.

VI: L., ja sam zadala da se nešto uradi. Šta sam zadala? (Naslanja se rukama na koljena, savija se, i gleda ga, on je gleda odozdo... dalje ne čujem.)

EP4 54

Osim toga, u govoru i ponašanju vaspitača prenosi se utisak *dekontekstualizovanosti* znanja ili zadatka, ili na koncu, samog proizvoda – tačnije, instrukcije za rad i objašnjenja koje se daju na početku, ne smještaju aktivnost koju djeca izvode u kontekst nekog šireg fenomena, procesa, pojma, teme kojom su se bavili tog dana, ili te sedmice, već ih, naprotiv, ogoljavaju i lišavaju smisla, a svode ih na niz manuelnih radnji – *sjeckaj, sijeci, lijepi, bojaj, crtaj, oblikuj, umijesi* (EP8).

VI: E ovako, djeco, slušajte... (Lupa bojicama o sto.) Ko hoće da radi ove knjige, neka sjedne za ovim stolom ovamo... A. sjedi ovdje, D., i ti. (Za ovim stolom gdje se neće raditi te knjige.)

(Daje nekima četkice. Svi čekaju. Za drugim stolom, da radi knjige ostao je samo dječak N.

(VI dijeli drugima papire i makaze.)

VI: Vi treba ovo da izrežete... ali morate biti precizni, važi...

(Daje im papire sa crtežom oblaka na njima. Niti jednom djeci ne objašnjava smisao aktivnosti, tj. šta rade).

(...)

VI: A vi ćete, sad ću da vam dam listove da obojite u plavo, ali nemojte da vam bude previše kvasno, umočite u boju, onda osušite, važi...

(...)

Oni koji boje je pitaju šta treba da rade.

VI: Ništa, samo treba da mi obojite tu površinu. (Šta su oni? Oni su „bojači“? Nikakav smisao nije dat aktivnosti. ... Kad je aktivnost završena, VI (ne djeca) lijepi oblke na plave papire.)

EP8 PG3 86-102

U Prilogu 8. prikazane su sekvence upravo pomenute aktivnosti bojenja neba i siječenja oblaka, u kojoj je svako dijete bilo angažovano isključivo kao „bojač listova u plavo“ i „sječkač oblaka“.

Ovo je u vezi sa *opštim vrednovanjem manuelnih aktivnosti*, bilo da je riječ o strukturisanim aktivnostima učenja ili nekim neformalnim aktivnostima – poput guljenja pomorandže i slično (EP4.1). Kakvu poruku dobija dijete koje pita vaspitačicu:

P.: V. (zove vaspitačicu po imenu), šta ću da uradim sa ovim (držeći u ruci plastelin)?
V1: Umijesi.

EP8 HN2 46

P. dobija poruku da je ono što on radi: *miješenje plastelina*, umjesto, recimo *pravljenje životinje koja će biti dio farme koju prave druga djeca* (što je takođe ograničen, ali jedini mogući domet smisla u ovako organizovanim aktivnostima).

Ako se pogleda cjelina nekog zadatka, ekstremno i paradoksalno, zaista u potpunosti izostaje objašnjenje šta se zapravo radi, a čak i cijeli kontekst dana ne uvodi, ni tematski, u smisao zadatka koji se predstavlja djeci. U takvim kontekstima dešava se da vaspitač naprosto instruiira djecu sa „vi treba ovo da izrežete... ali morate biti precizni, važi...” (EP8 PG3 89), ili „A vi ćete, sad ću da vam dam listove da obojite u plavo, ali nemojte da vam bude previše kvasno, umočite u boju, onda osušite, važi...” (EP8 PG3 97), a nakon što je djeca pitaju šta treba da rade, ona kaže „ništa, samo treba da mi obojite tu površinu“ (EP8 PG3 102). Do kraja te strukturisane aktivnosti, vaspitačica je na plave papire zalijepila bijele oblake koji su djeca sjekla, i potom sve to zalijepila na zid – djeca nisu znala smisao svoje aktivnosti, potpuno ogoljeno su mehanički obavljali radnje bojenja ili slikanja. U nešto manjem intenzitetu, ali u istom maniru, vaspitačice su uspijevale da dekontekstualizuju aktivnosti i učenje djece, pretvarajući ih u mehaničko uvježbavanje fine motorike. Ovo je kontekst u kome ne može da se desi pounutrašnjenje, prisvajanje procesa ili na koncu i produkta aktivnosti/učenja, djeca nisu istinski vlasnici znanja – naprotiv, neobično „posvajanje“, oličeno u izražavanju vaspitača u prvom licu množine (posebno V1 u hercegnovnskom vrtiću – EP7 HN2 26, HN2 28, HN 32, PG3 102...), svjedoči duboko osjećanje vlasništva i autorstva vaspitača, te usmjerenosti ka finalnom produktu kao proizvodu njegovog rada (EP7). Djeca zaista *ne razumiju svrhu svoje aktivnosti* veoma često, ona im je samo spolja nametnuta, o čemu najbolje svjedoči primjer djeteta koji se i ne sjeća

svoje jučerašnje aktivnosti „proizvođenja“ vjetrenjače, jer je vjerovatno bila jednako mehanizovana.

V1: Igraćemo sjutra toga, danas ćemo samo da prošetamo, i da postavimo ove vetrenjače što smo napravili...

(Stoje ispred vrata i ona sa njima, skoro su završili spremanje, nekako se opet gubi vrijeme.)

D: A šta su vetrenjače?

V1: One vrteške što smo ih juče pravili... Da ih stavimo u zemlju pa da ih vjetar pokreće...

PG3 224-226

Savršeno uklopiv elemenat ovakve epistemologije je doživljaj aktivnosti učenja kao *konačnog, dovršivog procesa* (EP5). Oličen je u dominaciji sintagmi poput „nisi još završio“, „nisi ni do pola“, „nemoj da ostaju praznine“, „još moraš malo“, te pojavljivanje vaspitača u ulozi evaluatora da li je aktivnost završena ili nije, uz sintagme poput „da vidim“, „Sjedi sjedi, nisi još završio“, „Nemoj da nam ostaju praznine, da se malo potrudite“, „Nisi to završio“, „Ajde L., nisi ni do pola stigao“ (HNI 127-134). Ta vrsta spoljašnje evaluacije opet, svjedoči o opstruiranju djetetove samoevaluacije, kao autonomnog procesa. Aktivnost „učenja“ je težnja ka veoma određenom cilju; nikako trajanje u procesu, razgovaranje o poteškoćama, a posebno ne, planiranje zajedno sa djecom.

V2: Nisam... Nije to trava... Još moraš malo... Od jedne te da napraviš dvije, tri. Ajde isceckaj... Ajde, dobro, možemo ovako da stavimo... Uzima travu u ruke sa stola i stavlja je njemu u ruke...

EP5 HN2 64

Sa tim u vezi, dječije aktivnosti i rad na „zadacima“ uvijek imaju ishod koji je očekivan u nekom predviđanju vaspitača – upravo zato se on često i javlja *kao evaluator* (EP6). Traganje za jednim, veoma preciznim odgovorom na pitanja (drugarstvo), i mada su djeca ponudila objašnjenja koja znače to isto, pokazuje nam da je vaspitačevo značenje ono koje dominira, te da nema mnogo prostora za dijeljenje značenja, razumijevanje, argumentovanje, dogovaranje i slično (EP6 HN4 8).

V1: E ovako, sad mi recite... Zabodite to tu... Sjedite prvo da porazgovaramo... E sad mi recite, da li vam se priča dopala?

Djeca: Daaaa...

VI: Ko se u priči pominje? Nećemo svi u glas... Hajde I. da čujem... (I. odgovara.)

VI: A koje su boje bili leptirovi? Nećemo tako... E., E. će. (E. odgovara.) Dobro sjedi E.... T., kakvi se cvjetovi u priči pominju? (T. odgovara).

VI: A jeste li vi djeco iz ove priče nešto naučili?

Djeca: Da...

VI: Da čujem T., šta smo naučili iz ove priče... Nismo samo pričali o proljeću, o livadi o cvijeću, nego...

T.: Da se treba dijeliti mjesto...

VI: Dobro ali šta još, šta je još značajno...

T.: I da se dava... Kad neko nešto nem, a da se dava... (Ona mu ustima sugerše DRUGARSTVO.)

VI: Pa nije baš tako, nisi ovaj... Jesi ti slušao pažljivo? (Pitanje bez odgovora.)

VI: Da čujem M., šta je najvažnije u ovoj priči?

M.: Da neko pomogne u nevolji...

VI: A šta je to kad neko nekom pomogne u nevolji, kako to mi nazivamo?

Neko dijete: Drugarstvo...

VI: Pa drugarstvo... I kakvi su bili ovi leptirovi?

Djeca: Dobri.

VI: Po čemu dobri?

Neko dijete: Jer nisu svo troje pustili unutra da se spasu od kiše...

VI: Ne nego nisu dozvolil da šta...

Djevojčica: Da cvijeće odbije...

VI: Nisu htjeli da se razdvoje... Nego su htjeli pomoć ali za svu trojicu, nego za svu trojicu tražili su pomoć... Kao pravi drugari... Govorili smo o drugarstvu... Da pravi drug onaj koji pomaže u nevolji, kose voli, nikako da se svađa da se ostavljamo na cjedilu, je li tako?

Djeca: Da.

VI: E sad smo iz ove priče nešto naučili, to već smo znali, ali eto malo da se prisjetimo, pošto nam je proljeće, vidjeli ste kako izgleda jedna livadica, kako izgledaju leptirovi i cvijeće, e sada ćemo mi da pravimo jednu malu livadu...

EP6 HN4 8,9

Pitanja za „provjeru“ znanja

U segmentu o analizi najčešćih oblika i funkcija pitanja kod vaspitačica, istakli smo kako dominiraju ona *reproduktivnog karaktera*, a veoma rijetko, objašnjavajuća. To nam posredno govori o epistemologiji „tačnog odgovora“, pozitivističkoj po svojoj suštini, jer je prisutna tendencija da se o problemima, zadacima, idejama govori sa aspekta dolaženja do jednog tačnog odgovora (EP1).

Kada je riječ o pitanjima, uzeli smo ih kao specifičan element vaspitačkih epistemologija, iz koga tumačimo odnos prema znanju. Najveća koncentracija pitanja, po pravilu, događa se *nakon uvodnog, najčešće frontalnog dijela dana*, i to, najčešće, *nakon čitanja neke priče*. Pitanja koja uslijede nakon čitanja su skoro *pa isključivo reproduktivnog karaktera*, gdje se od djece traži da se prisjete odnosno reprodukuju fabulu priče, dio po dio, isključivo na pitanja vaspitača (PI1). Pitanja su obično „informativnog tipa“ – ko, šta, kada, gdje.

VI: *A da vas pitam je li vam se svidjela ova priča...?*

Djeca: *Da...*

VI: *A kažite vi meni kako se zove ova priča?*

Djeca: *Šumska jagoda...*

VI: *H., ne želim da se tako ponaša, ja sam tebe slušala... (H. je negdje otišla...)*

(Neki dječaci se žale jedni na druge...)

VI: *Posle ću ja sa Lj., ja vas sad pitam da čujem da li ste slušali, da li ste nešto zapamtili...*

VI: *Recite mi gdje raste šumska jagoda?*

Djeca: *U šumi...*

VI: *Da li brine neko o njoj, da li na primjer baka dođe pa kopa tu zemlju, pa joj doda nešto da raste...*

Djeca: *Ne.*

VI: *Ne, ona sama raste i zato je ona jako zdrava. Kakve je boje jagodica?*

Djeca: *Crvene.*

VI: *A kakve je boje peteljkica?*

Djeca: *Zelene.*

VI: *Zelene.*

VI: *A ko je prvi ugledao jagodu?*

Djeca: *Komarac.*

VI: *I šta je onda, zazviždao... Sazrela jagoda, crvena, mirišljava...*

VI: *A ko je prvi čuo komarca?*

Djeca: *Žaba.*

VI: *Šta je žaba uradila?*

Djeca: *Odskakutala...*

VI: *Vratite se žabice u svoje barice... (Pošto su se pomjerali sa tepiha i blisko je okružili.)*

VI: *A ko je onda još čuo žabu i komarca?*

Djeca: *Ptičica.*

VI: *Ptičica. I šta se odjednom pojavilo gore?*

VI: *Oblak.*

VI: *I šta je uradio on, prešao je preko... sunca, i počela je da pada...*

Djeca: *Kiša...*

VI: *Kako pada kiša... 'Ajde...*

(Djeca ručicama pokazuju kapljice...)

V1: I šta se onda desilo, ko se prvi uplašio?

Djeca: Komarac...

V1: I šta je rekao... Brzo brzo da se sklonimo dolazi nam kišni oblak... pustiće nam pun kiše... Ko se oda opet uplašio...? Žaba, ptica, miš... A ko je bio srećan?

Djeca: Jagoda...

V1: Jer jagodici treba vode... isto kao što mi želimo kad smo žedni, da pijemo čašu vode...

NK3 30-66

Prilog 9. daje fotografske zapise tipičnih uvodnih okolnosti, koje smo skoro svakodnevno sretali u svim vrtićima, u kojima se djeca „javljaju“ da odgovaraju na pitanja vaspitača, u procesu „obnavljanja“, „podsjećanja“ i slično.

Veoma rijetko se vaspitačica služi pitanjima kako bi saznala nešto o djetetovom *doživljaju* neke priče, događaja, aktivnosti. Emocionalna komponenta znanja se kao takva u potpunosti zanemaruju. Veoma rijetko vaspitačica će pitati djecu da li im se „*svidjela priča*“ (PI2).

Pitanja kojima se od djece traži da *objasne svoje poimanje nekog procesa, pojave, fenomena, događaju se po pravilu tokom slobodnih aktivnosti*, kada se komunikacija započinje spontano, najčešće o stvarima koje su od interesa za djecu prije svega, tj. za koje djeca, tokom slobodne igre, imaju unutrašnju motivaciju (PI4). Riječ je, takođe, o temama za koje se, budući da proizilaze iz same igre, djeca pokazuju određeni stepen „autorstva“ i kompetentnosti, što dovodi do situacija u kojima nije samo vaspitač „vlasnik“ znanja, naprotiv, prvi i ključni „vlasnik“ znanja u ovakvim situacijama je dijete. Simptomatično, ovakve situacije su se događale u hercegnovskom vrtiću, u interakcijama V2 i djece, koje su izolovani slučajevi („negativni“ slučajevi, sa metodološke tačke gledišta) šireg polja intersubjektivnosti te dijeljenja značenja između vaspitača i djeteta.

V2: Gdje si ti vidjela mamu i porodicu kita, je li ovdje u našoj Boki?... A kolika si ti bila to kad je bilo davno davno... Kako, šta se pretvoriš u ribu? A u šta se ti možeš pretvoriti?

M.: U bebu.

J. hoće da kaže nešto, dok M. priča.

V2: Izvini, da M. kaže.

M. je rekao, onda počinje J., a M. uskače.

V2: M., pusti J. sad da kaže.

P. kaže kako ide u dubinu.

V2: A kaži ti meni kako ideš u dubinu? Tamo je mrak i hladno je... M., jesi imao neko svjetlo ili nešto?

V2: U dubinama nema svjetla, sunce ne može do te dubine...

M.: Ne, da uzme nešto, neku lampicu.

V2: Imaš li ti neko odijelo, neku čudesnu spravu kojom se spuštaš dolje..

(Pričaju, pričaju... J. priča o sireni... V2 je sluša... Mnogo njih je tu i slušaju...)

V2: Pošto si mi to tako lijepo objasnila, ali ja još ne mogu to u glavi da dočaram, hajde mi nacrtaj...

(J. odolazi da crta srećna... P. objašnjava svoje odijelo i nevidljive oči, V2 predlaže i njemu da nacrtaj to, i on odlazi i crta... M. priča kako je bio skoro doplivao do mamule...)

V2: Hajde nacrtaj mi sebe kako plivaš do Mamule.

HN3 170

Takođe, nakon čitanja priče, u predominaciji pitanja reproduktivnog tipa, javljaju se i ona kojima se nastoji *kontekstualizovati znanje* – elem, djeca se pitaju za njihov doživljaj (upotrebljivosti) toga šta su zapravo naučili iz određene aktivnosti (po pravilu, čitanja priče) (HN4 8, PG5 61) (PI5).

Instruktivnost vaspitača

U sva tri vrtića, kada je riječ o strukturisanim aktivnostima učenja, vaspitačice pokazuju veliku *instruktivnost* (IN1). Nije riječ samo o opštim, *uvodnim instrukcijama* kako neki zadatak treba da urade, već o *suviše striktnim uputstvima u pojedinim segmentima obavljanja zadatka*, za čije uspješno obavljanje izvjesno nije potrebna takva preciznost u izvođenju. U cijelom tom procesu, vaspitačice upotrebljavaju veoma mnogo *glagola u imperativu*.

V1: Sjeckamo ovako, samo polagano, ovako sjeckamo... (Pokazuje im kako se sjecka).
IN1 NH2 33

Vaspitačice insistiraju na tome da djeca prvo saslušaju sva njihova uputstva, i onda kad su zadaci samorazumljivi.

V1: Evo gledaj ovamo šta radimo... S., sad se radi... Napravićemo malu kuglicu... E ovako... Polako, pazite da se ne nabodete... Moramo dobro da pritisnemo... Jeste vidjeli kako...

Djeca: Da.

V1: E ovako, malu kuglicu napravite, polako... Lagano pritisne, okrenemo cvijet, i prstićima... Evo vidiš...

EPI 17-19

Nekada, naprosto, dječiji zadatak ne izgleda onako kako je to vaspitačica zamislila – trava nije dovoljno sitna i slično, i ona traži, bez pregovaranja, razgovora, objašnjenja, od djeteta da izvede tačno ono što ona ima na umu kao ishod zadatka.

V2: Nisam.. Nije to trava... Još moraš malo... Od jedne te da napraviš dvije, tri. Ajde isceckaj... Ajde dobro možemo ovako da stavimo... (Uzima travu u ruke sa stola i stavlja je njemu u ruke.) Dođi ovamo... Dođi... Stavi, možeš tu ili tu... (Rukom sugeriše.) Izaberi gdje ćeš...

INI HN2 64

Stepen instruktivnosti je zaista visok, i prisutan je u svakoj vrtičkoj grupi koju smo posmatrali. Kao što možete vidjeti u Prilogu 10. vaspitačica zahtijeva od djece da na veoma određen način rukuju materijalima, u ovom slučaju, objašnjava i očekuje da djeca prate striktnu proceduru „miješenja“ i nanošenja plastelina, pri čemu za određeni broj djece izvodi dio aktivnosti umjesto njih. Ovo zaista jesu implicitni pokazatelji nedostatka vjere u djetetove sposobnosti, a isto tako, posebno u ovom konkretnom slučaju, veliku usmjerenost ka produktu aktivnosti.

V1: E tako ćete i vi sad, ko želi, može da ide da crta jagodicu... (Neka djeca su već odjurila...) Nisam, vratite se, nijesam vam do kraja objasnila i niejsam vam dala zadatak koji trebate vi da završite... sjedite opet ovdje da vas vidim, ne želim tako, e baš... U., sjedi, dječaci... Pokazaću vam sliku kad sjednete svi na tepih... Djevojčice rozi, dječaci zeleni, da vas vidim...Evo vidite kako se jagodica smješka...

INI NK3 69

V2: Uzmite, evo vidi ovako, ko želi, pa ćemo da popunjavamo... (Uzima čašicu sa sjemenkama, i prosipa ih prstima po travi.) Ko želi to... Evo može i ovo. (Uzima čašicu sa drugim sjemenkama.) Fino popunite... To sad možeš ovdje da sipaš... (Neko dijete

sipa, ona instruirala.) E sad ti tu travicu stavi gdje misliš... Ali ovako uzmi rukicama... Ne, ne, polako... (Rukom sugerise V. da stane.) On je to radio on će nastaviti.

IN1 NH2 58

U okviru strukturisanih aktivnosti, ali i u slobodnim aktivnostima djece, u podgoričkom vrtiću prisutna je instruktivnost vaspitača u pogledu *mjesta izvođenja aktivnosti* – i to takva, koja sugerise da je sto poželjno mjesto za igru, u situaciji u kojoj to zaista nije – igranje sa sitnim životinjama na stolu (IN2).

V2: T., donesite te igračke ovdje za sto, hoće i oni da se igraju...

A.: Sa djevojčicama hoću da se igram...

V2: Ne možete tu da se igrate, 'ajmo za sto...(Ide ka toj grupici koja je krenula na podu, u dramskom dijelu da se igra, tu se inače stalno igraju.) Nema tu, ne po podu, i ne znam ni ja čoškićima, za sto sjedite...

IN2 PG5 140-142

Ovo je posebno simptomatično ako se uzmu u obzir nalazi nekoliko istraživanja o tome kako je mjesto igre (na stolu ili na podu) prediktor djetetovog doživljaja određene aktivnosti kao igre ili kao učenja, a ovo, pak utiče na osjećaj igrovnosti, te posljedično i slobode i autonomnosti, te na koncu, boljeg učinka u samoj aktivnosti (detaljnije u sljedećem poglavlju).

Prisutne su takođe neka opšta prilično restriktivna uputstva, posebno kad je u pitanju *zahtjev za „slušanjem“* od strane djeteta (IN3), koji se pojavljuje često kao uvod u neku, bilo strukturisano, bilo slobodnu aktivnost. Elem, stiče se utisak da, ako djeca NE BI SLUŠALA TO ŠTO VASPITAČICA IMA DA IM KAŽE, NIŠTA NE BI ZNALA (DA URADE).

A.: Učiteljice je li ovca muško ili žensko? (Mislim da je mislio uopšte.)

V2: Pa, vidiš da je djevojčica, ti ne slušaš, zato ne znaš. Kako se zove?

A.: Aska.

V2: Aska, balerina.

IN3 PG5 11-14

Epistemologije vaspitača – interpretacija

Ako pogledamo *šemu svakodnevnih aktivnosti* u vrtićima, uočićemo šablon i neku vrstu rutiniziranog toka aktivnosti: uvodne aktivnosti, najčešće čitanje priče ili pjesme, ili razgovor; aktivnosti u centrima interesovanja; slobodne aktivnosti; alternativno i vanjske aktivnosti. Dominantna organizaciona forma učenja odvija se po principu *tematskog planiranja*, u okviru centara interesovanja, sa predominacijom manipulativnih aktivnosti djece. Ovo je upravo onakav pristup organizaciji vaspitno-obrazovne prakse u vrtićima za koji Slunjski koristi sintagmu „u okviru“ (Slunjski, 2015: 187), a koji karakteriše relativno *univerzalna metodička šema i precizna vremenska i sadržajna artikulacija*.

Od svih tipova aktivnosti koji mogu biti organizovani sa djecom, *integrirani kurikulum kroz rad na projektima* omogućava najviši mogući stepen angažovanja/inicijative djece u procesu, pa je samim tim i najpodsticajniji za njegovanje autonomije djeteta. U zavisnosti od pristupa učenju koji vaspitač bira, varira i stepen inicijative djece i učešća u odlučivanju (Helm, 2015) (Tabela 8).

Naše istraživanje pokazalo je *predominaciju tematskog planiranja*, koje u pomenutoj hijerarhiji ne mora osiguravati visok nivo autonomije djece, niti voditit „dubljem razumijevanju problema kojim se (djeca) bave“ (Slunjski, 2001: 25). On najčešće ostaje na informisanju o različitim oblastima u okviru kojih možemo saznati o datom problemu – ostaje na površini, ne osiguravajući dublje razumijevanje tematike, i to upravo zato jer ne stavlja naglasak na lični angažman i istraživanje djece.

Kada je riječ o pristupu aktivnostima djece od strane vaspitača, na drugom mjestu bilo je riječi o dominaciji „vođenih“ aktivnosti od strane vaspitača, koje obično podrazumijevaju *predstavljanje određenog „koncepta“* (u posmatranim sredinama, riječ je bila o konceptima drugarstva, farme, domaćih životinja, proljeća i sl.), sa kojim se potom djeca upoznaju kroz niz aktivnosti u *centrima interesovanja*. Aktivnosti su, kako je već rečeno, mahom koncentrisane oko manuelnog angažovanja djece, kroz likovne i aktivnosti modelovanja, kroz koje se prolazi prema zadatim instrukcijama vaspitača. Aktivnosti obično podrazumijevaju i „*proizvođenje*“ određenog produkta kao vrhunec ishoda zadatka.

Tabela 8. Stepen inicijativnosti i učešća u odlučivanju od strane djece u različitim pristupima podučavanju (Preuzeto iz: Helm, 2015: 31).

Pojedinačni koncepti	Intergrisani koncepti	Lekcije	Tematsko planiranje	Učenje putem otkrića kojim rukovodi vaspitač	Projekatsko planiranje
Vaspitač predaje, određuje sadržaj; pojedinačna vještina ili koncept	Vaspitač predaje i određuje sadržaj; Više intergrisanih vještina ili koncepata	Vaspitač predaje, određuje sadržaj; objedinjeno istraživanje više sadržaja o jednoj užoj temi	Nastavnik predaje i određuje sadržaj ILI Učenje koje je iniciralo dijete a koje se proteže kroz jednu širu temu	Tematski pristup u kome nastavnik rukovodi i planira dubinsko istraživanje od strane djece	Dubinsko istraživanje; može biti inicirano od strane vaspitača ili od strane djeteta; istraživanje koje je fokusirano na nalaženje odgovora na pitanja djece, kroz usmjerenje koje prati interesovanje djece
Manje inicijacije od strane djece i učešća u odlučivanju				Više inicijative od strane djece i učešća u odlučivanju	

Ako pogledamo strukturu tih zadataka, izgleda kao da su koncipirani da reprodukuju, imitiraju, oponašaju stvarnost (pravi se kokošinjac, pravi se kokoška, pravi se farma, boji se ovca, boji se oblak... sve to, sa unaprijed zadatim materijalima i unaprijed određenoj proceduri). Zaista, vođeno učenje je ovdje reprodukovanje stvarnosti. Šta je sa učenjem kao propitivanjem stvarnosti? Istraživanjem stvarnosti? Propitivanjem istina? Su-konstruisanjem znanja? Stvaranjem radnih teorija (Slunjski, 2015)?

Nekoliko je tipova znanja o kojima možemo govoriti (Siraj-Blatchford, et al., 2002). Za vrijeme našeg boravka u vrtićima, na djelu je bilo isključivo *sticanje proceduralnih znanja* – *znanja o pojavama* i fenomenima u svijetu, i to putem direktnih pedagoških interakcija kakve su postavljanje pitanja zatvorenog tipa, opis aktivnosti, didaktička instrukcija, upravljanje zadatkom, organizovanje i podjela zadataka (Siraj-Blatchford, et al., 2002). Ako pogledamo naše nalaze o visokom stepenu instruktivnosti vaspitača, zajedno sa

predominacijom postavljanja pitanja zatvorenog tipa – *čini se kao da postoje svi uslovi za usvajanje upravo proceduralnih znanja od strane djece*. Kada je riječ o pomenutoj visokoj instruktivnosti, ona se, u epistemološkom smislu, da protumačiti kao još jedna potvrda „odraslocentričnom“ pogledu na znanje i proces njegovog usvajanja: učenje podrazumijeva proces sprovođenja određenih aktivnosti a tačno određeni način kako bi se dolo do određenih produkata; vaspitač najbolje zna na koje načine će dijete shvatiti nešto o nekom fenomenu; dijete nema slobodu izbora načina izvođenja aktivnosti, makar one bile i isključivo pitanje vježbanja fine motorike. Ovo umnogome svjedoči o specifičnoj epistemološkoj teoriji ili uopšte implicitnoj, folk pedagogiji vaspitača, koja se naslanja na ulogu vođenja i formiranja, ili na ono što Šonebek, zalažući se za antipedagoški odnos, naziva „pedagoškim odnosom“ (fon Šonebek, 2017: 566) – nadasve invazivnim odnosom vaspitanjavanja, prevaspitavanja, oblikovanja, transmisije znanja i slično. Analizom tipova i zastupljenosti i raspoređenosti pitanja koja vaspitači postavljaju djeci, moguće je izvesti nekoliko odlika epistemologija, odnosno teorija o učenju vaspitača. Predominacija pitanja zatvorenog tipa kao, veoma eksplicitno, načina obnavljanja ili podsjećanja, na skoro pa faktički način implicira poruku 1. *egzaktnosti znanja koje valja „utvrditi“ i „obnoviti“, i to pitanjima koja konvergiraju jednom tačnom odgovoru, ali takođe i poruku 2. vlasništva autoriteta nad značenjem koje je prisutno u tekstu (bilo da je riječ o „autoritetu“ autora teksta, ili prosto tradicije, ili, najčešće, autoriteta samog vaspitača nad „pravim“ značenjem nečega)*. Na djelu je jedna vrsta „epistemologije tačnog odgovora“, po svojoj suštini pozitivistička.

Ne manje važnom smatramo činjenicu da je *emocionalna komponenta znanja skoro potpuno zanemarena*. Vaspitači ne pokazuju interesovanje za to kako djeca doživljavaju određeni događaj, priču, karakter, aktivnost. Samim izolovanjem tog „filtera“ ličnog pristupa znanju, akcentuje se njegova univerzalnost i objektivnost. U ovakvim okolnostima *ne može se govoriti o „erotičnosti znanja“, odnosno istinskoj integrisanosti bića u znanje, i znanja u svijet, o kojima govori freireanska pedagogija*. Samim tim, *ni o iskustvu autonomnog i autentičnog učenja*.

Na drugoj strani, *konceptualna znanja* – koja podrazumijevaju razumijevanje principa, uzroka, te međusobnih odnosa i slično, kao i *metakognitivna znanja* – razumijevanje i regulisanje sopstvenog procesa mišljenja – nisu uopšte bila zastupljena. Dva pomenuta

posljednja zahtijevaju složeniju organizaciju i složenije strategije podučavanja nego što su one u praksama u vrtićima u kojima smo boravili – a to su uglavnom strategije direktnog podučavanja direktnim instruiranjem ili saopštavanjem činjenica o nečemu. Naprotiv, *viši vidovi znanja mogu se doseći skoro isključivo uz preduslov postojanja epizoda produženog zajedničkog mišljenja, koje je „neophodan preduslov najefektivnijih pedagogija“* (Siraj-Blatchford, *et al.*, 2002: 49). Ove epizode se zapravo odvijaju kroz razgovor sa djecom u kome vaspitači i djeca zajedničko konstruišu ideju ili aktivnost, a uključuju upravo scaffolding, proširivanje, diskusiju, modelovanje i igranje (Siraj-Blatchford, *et al.*, 2002). Postavlja se pitanje koliko je moguć razvoj ovog tipa znanja kod djece s obzirom na analizu planiranja i struktura aktivnosti koje dominiraju u istraživanim sredinama. U posmatranim sredinama niti jedna planirana aktivnost učenja nije imala oblik istraživačkog učenja, učenja putem otkrića, učenja putem rješavanja problema, putem izvođenja projekta i slično. Ako se angažuju potencijali djeteta da postavi hipoteze, da ih testira, da koriguje svoje mišljenje i aktivnosti, da sam osmisli put „rješenja“, onda je i pitanje da li se mogu usvojiti i konceptualna a kamoli metakognitivna znanja.

Tipovi aktivnosti i dominantnog anagažovanja djece su takvi da u velikoj mjeri „*utišavaju*“ onih „*stotinu dječijih jezika*“: načini izražavanja djeteta, načini učenja, istraživanja svijeta, pokazivanja svojih razumijevanja, građenja znanja, uopšte, načini komunikacije – u velikoj mjeri su ograničeni na neveliki izbor simboličkih sredstava, ili, bolje reći, na izbor simboličkih sredstava od strane vaspitača.

Naime, ako se pogleda načelni odnos vaspitača prema planiranju i strukturi aktivnosti, ponovićemo kako je riječ o tematskom planiranju rukovodenom od strane vaspitača. *Oblici indirektne podrške učenju i aktivnosti djeteta u vidu scaffolding-a ili sukonstrukcije nisu dio repertoara pedagoških interakcija vaspitača* (naprotiv, na djelu je visok stepen instruktivnosti). U nekoliko izolovanih slučajeva, i to na mikro-pedagoškom nivou, u vidu *relativno trajućih interakcija između vaspitača i djeteta u toku njihovih „slobodnih“ aktivnosti, polje intersubjektivnosti između ta dva učesnika je raslo*. Ponovićemo, ne kao elemenat svrsishodnog i planiranog učenja, ali da, kao izraz međusobne potrebe za razumijevanjem između vaspitača i djeteta. Uzimajući u obzir rezultate istraživanja o kvalitetu predškolskih ustanova, a koji ističu da: „U najefektivnijim sredinama djeca provode

oko polovine svog vremena angažovani u slobodno izabranim igrovnim aktivnostima. To sugerise da odrasli treba da iskoriste svoje uključivanje sa djecom na planiran i fokusiran način kako bi podstakli zajedničko mišljenje. ... Posebno koristan kontekst za ovakve interakcije igra uloga u „centru za dom“ (Siraj-Blatchford, Sylva, 2004: 722) – te simptomatične nalaze našeg istraživanja da se “zajedničko mišljenje” i intersubjektivnost javljaju upravo u “slobodnim” aktivnostima, skloni smo da zaključimo upravo kako su ove vrste aktivnosti posebno potentne za neprekidno zajedničko mišljenje, a kako se zapravo ne prepoznaje njihov značaj, te se zapravo te aktivnosti zanemaruju.

Vaspitači nadalje, niti u strukturisanim situacijama učenja, niti u toku slobodnih aktivnosti djece, *ne pokazuju, pitanjima, nikakvo interesovanje* za to što rade, za način i razloge zašto se nečim bave, kako nešto razumiju i slično.

Izuzimajući slučaj sa V2 u hercegnovskom vrtiću, koji predstavlja odstupanje od ovog pravila, a koji je opet indikativan na više načina: kako smo vidjeli, pokazalo se kako V2 i djeca u toku slobodnih aktivnosti stupaju u veoma česte interakcije jedan na jedan, sa epizodama „zajedničkog mišljenja“ u kojima se V2 koristi upravo pitanjima otvorenog tipa kako bi proširivala komunikaciju odnosno polje mogućih značenja. Mišljenja smo kako *ovakva praksa može i mora biti namjerni sastavni dio ponašanja svakog vaspitača u vođenim ili slobodnim aktivnostima*. U potpunom saglasju sa nalazima ranijih istraživanja je i činjenica kako se predominacija ovakvog tipa pitanja javlja upravo u vrijeme *slobodnih aktivnosti koje nose element „igrovnosti“*; a sa druge strane, primijetili smo *nezainteresovanost i skoro potpuno odsustvo vaspitača iz aktivnosti djece tokom njihovih slobodnih aktivnosti* – očigledno se ne prepoznaje pedagoški potencijal upravo ovog tipa aktivnosti. Slunjski smatra da je jedna od uloga vaspitača upravo „omogućavanje i poticanje samoorganiziranih aktivnosti djece“ (Slunjski, 2015: 178). Ovo je takođe u saglasnosti sa nalazima o nekoj vrsti *hijerarhije među aktivnostima*, u okviru kojih je zapravo *teža na strukturisanim aktivnostima*, čija se *obligatornost, nažalost, često uzima i kao motivišući element djece* za tu vrstu aktivnosti (pogledati nalaze o slobodi izbora odnosno obaveznosti aktivnosti).

Kada je nadalje riječ o odnosu vaspitača prema *slobodnim aktivnostima djece* – odnos, najblaže rečeno, nepridavanja važnosti ovim tipu aktivnosti djece – to nam

posljedično govori o *vaspitačevom shvatanju igre kao aktivnosti bez potencijala za učenje, ili, u najmanju ruku, sa znatno manjim potencijalom za učenje u odnosu na strukturisane aktivnosti*. Već smo se ranije pozivali na niz istraživanja koja govore u prilog tome kako „igrovnost“, kao odlika aktivnosti, ne nužno i igra sama, zapravo imaju pozitivne efekte po vaspitno-obrazovni učinak neke aktivnosti (McInnes *et al.*, 2011). U praksi naših vaspitača na djelu je nerazumijevanje potencijala igre i slobodnih aktivnosti djece, i neka vrsta starog, naslijeđenog obrasca odnosno pedagoške paradigme po kojoj se ne treba uključivati odnosno miješati u slobodnu igru djece (Sylva *et al.*, 1980, Wood *et al.*, 1980 prema McInnes *et al.*, 2011), a koji, pak, svoju validnost umnogome crpi iz stava nelagodnosti prepuštanja izbora i vođenja djeci – uz osjećanje da se u tom slučaju zapravo neće desiti nikakav učinak, nikakva „pedagogija“, nikakvo učenje djece.

Nalazi istraživanja, pak, pokazuju kako „... *postavljanje pitanja otvorenog tipa* od strane odraslih može biti značajna podrška i/ili proširivanje epizoda trajućeg zajedničkog mišljenja“ (Siraj-Blatchfor *et al.*, 2002: 55). Postavljanje pitanja otvorenog tipa, predstavlja, naime, okvir za razgovor, za produžene epizode diskursa, koje, sa svoje strane jesu ključno polje za učenje. Istraživanje efektivnih pedagogija pokazalo je kako je upotreba pitanja otvorenog tipa povezana sa boljim kognitivnim postignućem (Siraj-Blatchfor *et al.*, 2002), te da je, isto tako, postavljanje pitanja otvorenog tipa neuporedivo manje zastupljeno u odnosu na faktička pitanja, i pitanja zatvorenog tipa. Već je pomenuto kako se *neprekidno zajedničko mišljenje, koje zapravo karakteriše intersubjektivnost* dovodi u vezu sa „interakciono konstruisanim objašnjenjima“ ili „ko-konstrukcijom objašnjenja“ (Gjems, 2011: 504), te podrazumijeva obostrano traženje objašnjenja, u vidu postavljanja pitanja i davanja odgovora. Ako se uzme u obzir ova činjenica, te *ranije konstatacije o dominaciji pitanja reproduktivnog tipa*, sa očekivanjem jednog mogućeg odgovora i slično – naše istraživanje takođe potvrđuje Gjemsovu tezu o tome sa se zapravo ko-konstrukcija objašnjenja dešava rijetko u vrtićima (Gjems, 2011), pa samim tim i intersubjektivnost odnosno zajedničko mišljenje. Tipično, pokazuje se kako vaspitači ne iskazuju posebno interesovanje za dalja objašnjenja o odgovoru koje im dijete daje – nakon pitanja da li im se dopala priča, ne slijedi i pitanje zašto im se dopala, što Gjems naziva fenomenom da vaspitači zapravo budu „lako zadovoljeni“ odgovorom djeteta.

Takođe, ako se pogleda dominantno *socijalno grupisanje* u posmatranim sredinama (Prilog 1), uočava se *dominacija rada sa cijelom grupom, ili rada u manjim grupama*, u odnosu na skoro nepostojeću zastupljenost odnosa i interakcija jedan na jedan – vaspitač i dijete. Sa druge strane, istraživanja su pokazala kako se recimo, epizode produženog zajedničkog mišljenja u najvećem procentu odvijaju upravo tokom jedan na jedan aktivnosti sa djecom (Siraj-Blatchford, et al., 2002). Ako je to tako, onda je to još jedna okolnost koja je u saglasju sa nalazima o naglašeno malom udjelu/nepostojanju epizoda zajedničkog mišljenja, te upotrebe strategija scaffolding-a, sukonstrukcije i slično.

Kada je riječ o strukturaciji *prostora u vrtiću*, organizacija je tipična, gdje se zapravo veliki dio prostora gubi. Centralno mjesto zauzimaju stolovi i stolice, u skladu sa „pedagogijom za stolom“. Govoreći o vremenskoj i prostornoj konfiguraciji u ustanovi ranog vaspitanja, čini nam se pogodnim započeti sa idejom A. Miljak o „življenju djece u vrtiću“, koja implicira i potrebu za strukturalnom organizacijom vrtića po uzoru na porodični dom (Miljak 2009). Kako mnogi autori ističu, naše vaspitno-obrazovne ustanove liče na fabrike, prije nego li na mjesta prosvjećivanja onih koji ih pohađaju (Katz, McClellan 1997). Kac ističe da, iako je bilo pokušaja da se stvarne fabrike „humanizuju“, skoro da nije bilo pokušaja humanizacije vaspitno-obrazovnih ustanova, u kojima se djeca tretiraju kao sirovi materijal koji se oblikuje do određenog produkta. Za djecu ranog uzrasta pogubno je da borave u takvim institucijama – Kac predlaže kako bi institucije za rani uzrast morale biti organizovane po uzoru na porodicu – svaka porodica je *repsonzivna* na jedinstvene karakteristike i potrebe svojih članova, i karakteriše je veća emocionalna intenzivnost i povezanost (Katz, McClellan, 1997).

O važnosti okruženja za djecu ranog uzrasta govorili su mnogi teoretičari ranog obrazovanja. Marija Montessori isticala je potrebu za „pripremljenim okruženjem“ – zajedno sa umjetnicima, arhitektama i psiholozima radila ne na razvijanju takvog prostora koji će biti više od zaštićene sredine za djecu – ona ga naziva „psihološkim ambijentom“ (Montessori 2001, 2006). Okolina pripremljena za dijete je istovremeno „i znak slobode i odgojno sredstvo“ (Seitz, Hallwach 1997: 52). U Redo Emilija koncepciji okruženje se tretira kao „*treći učitelj*“. Riječima Lorisa Malagucija, osnivača Redo koncepcije vaspitanja, „okruženje se ponaša kao akvarijum, koji odražava ideje, etos, stavove i kulturu ljudi koji žive u njemu“

(Malaguzzi 1996: 40 prema Nutbrown 2006: 120). Ono bi, u skladu sa savremenim koncepcijama ranog vaspitanja i obrazovanja, trebalo biti *promjenljivo* i kontinuirano se mijenjati. Okruženje predstavlja „materijalizaciju odgajateljeve teorije (shvatanja, znanja i stavova) o djetetu“ (Miljak, 2009: 22), i stoga je od iznimne važnosti upravo mijenjanje stavova, „vjerovanja i povjerenja odgajatelja prema djeci“ (Miljak, 2009: 95). Savremena shvatanja okruženja kao „trećeg učitelja“ insistiraju na tome da okruženje treba biti organizovano tako da podstiče učenje djece, slobodu izbora, direktnog manipulisanja materijalima, uređeno tako da više liči na radionice i ateljee za istraživanje. U Reggio koncepciji svaka ustanova ima najviše četiri obrazovne grupe od kojih svaka ima svoju sobu i atelje, s tim da postoji i veliki atelje – radionica, kao i mnoštvo drugih zajedničkih prostora koji su na raspolaganju djecu. Nomadski duh djeteta, u koji vjeruje Reggio pedagogija, zahtijeva upravo takvu organizaciju prostora koja će djeci omogućiti stalno seljenje iz jednog u drugi dio vrtića.

Brojna savremena istraživanja pokazuju kako ekološka dimenzija konteksta ustanove za rano obrazovanje, odnosno fizički ambijent sa svim svojim obilježjima – rasporedom, namjenom i strukturom namještaja, opreme i materijala koja u djeci na raspolaganju – bitno (čak predominantno u odnosu na program rada (Miljak, 1996: 43 prema Petrović-Sočo, 2007)) određuju kvalitet socijalne interakcije i ukupni vaspitno-obrazovni potencijal jedne ustanove. Kac takođe ističe kako je prostor sam po sebi učitelj, i utiče na djetetove socijalne interakcije na najmanje dva načina – stimulisanjem emocionalne i estetske osjetljivosti djeteta, i omogućavajući djetetu cio niz socijalnih interakcija (Kac, MekLilan 1997). Istraživači ističu sljedeće odlike kvalitetnog i podsticajnog fizičkog okruženja u ranom djetinjstvu: prostor treba biti raspoređen po centrima aktivnosti; prostor bi trebalo organizovati tako da podstiče razvoj autonomije djeteta i podstiče socijalne interakcije; od količine i dostupnosti materijala takođe zavisi autonomnost u učenju, a njihova raznovrsnost podstiče razvoj raznih vrsta inteligencija; prostor treba organizovati tako da zadovolji potrebu djeteta za kretanjem, nezavisnošću i interakcijom (Bredekamp i Rozegrant, 1995, Gandini, 1998, Malaguci, 1998 prema Petrović-Sočo, 2007). Isti autori ističu i kako vještačko vremensko parcelisanje aktivnosti u vrtiću dekoncentriše i ometa djecu, te kako je neracionalno i neefikasno.

Linearna vremenska organizacija ne odgovara ranije pomenutom spiralnom toku učenja djeteta ranog uzrasta.

Kada je riječ o *vremenskoj strukturaciji*, ona svjedoči o tome da se svrhovitost aktivnosti žrtvuje formalnim apsketima svakodnevnog života u vrtiću, po principu „režima dana“. Ako pogledamo Prilog 1., uočićemo tipiziranost slijeda koraka u svakoj vrtićkoj grupi. Prilike za odstupanje od datog „hodograma“ skoro da ne postoje. Vremenska i prostorna strukturacija rada u vaspitno-obrazovnoj ustanovi ukazuje na već pomenute „implicitne pedagogije“ vaspitača. Brojna istraživanja kod nas svjedoče o postojanju krute i rigidne organizacije u tom pogledu u našim vrtićima, koja su, opet, posljedica slike o djetetu kao nekompetentnom i takvom da mu treba red i disciplina da bi napredovalo. Takozvani „režim dana“ (riječ „režim“ po sebi upućuje na nešto kruto i nepromjenljivo) propisuje tačno određeno vrijeme za igru, organizovane aktivnosti, jelo, spavanje, bez i najmanje osvrta na individualne potrebe i interesovanja djece u grupi. Colić (1997), u svojoj antropološkoj analizi dječjih jaslica navodi rezultate istraživanja koji pokazuju kako djeca u vrtiću provedu duplo više vremena u aktivnostima koje su birali odrasli, a ne ona sama (Isto). Colić time ukazuje kako je u vrtićima više naglašena kolektivističke nego individualistička orijentacija u vrtićima, kao i autoritet odraslih umjesto dječije autonomije (Isto). Kac i MekLilan ističu kako je potrebno dati djetetu vremena za interakciju prema tempu koji je njemu potreban (Kac, MekLilan 1997).

Ako sumiramo navedene rezultate sa stanovišta podsticanja autonomije djeteta, zaključujemo kako nije riječ o praksama koje su podržavajuće za njegovanje autonomnog kognitivnog razvoja djeteta. Lične epistemologije vaspitača, oličene u pretjeranoj instruktivnosti, formalističkoj i šablonskoj organizaciji aktivnosti, linearnom odnosu prema znanju, postignuću i uopšte procesu učenja svjedoče svojevrsnu mehanicističku ili objektivističku epistemologiju koja najdirektnije kolidira sa podsticanjem autonomije djeteta. Na djelu je epistemološka bezupitnost vaspitača (kao izvora znanja), a time i svojevrsna epistemološka (nad)moć u procesu učenja, u kome djeca nisu stavljena u poziciju da budu autori (ili koautori), (istinski autonomni) agenti sopstvenog procesa saznanjvanja.

Participacija djece u vrtiću i odnosi moći u interakciji vaspitač-dijete

Mogućnosti izbora djece

Sloboda izboru koja djetetu je/nije dozvoljena igra značajnu, možda i presudnu ulogu u podsticanju djetetove autonomije, kako su pokazala brojna istraživanja.

Postoji nekoliko tipova situacija za koje je posebno karakteristično odsustvo mogućnosti izbora djeteta, odnosno, izvjesna restriktivnost u odnosu na izbor djeteta.

U svakoj vaspitnoj grupi, djeca imaju *mogućnost izbora centra* aktivnosti u kome će boraviti (SI1). Ne ograničava im se sloboda izbora partnera sa kojim će raditi, ukoliko aktivnost podrazumijeva rad u paru. No, modalitet rada (individualni, rad u paru, grupni rad, frontalni rad) uglavnom uslovljava koncepcija aktivnosti koju vaspitač organizuje, a koja je uglavnom zasnovana na individualnom radu djece. U pojedinim slučajevim se, pak, djeci *ograničava potreba za kooperativnim radom*, u korist individualnog, pod izgovorom potrebe da se zadatak samostalno uradi kako bi se samostalno i vrednovao (SI2.)

VI: Ja sam nešto rekla, svako radi svoj zadatak, okreni se ovamo (Pomjera stolicu djevojčici, udaljava je.) Nema da gledate, onako kako mislite da treba radite... bravo, bravo H. Bravo... Pa dobro možete da pomognete jedni drugima ako nešto nije jasno... Lijepo jabuke da obojite sve lijepo...

(Djevojčice razgovaraju.)

N.: H. je li ovako treba?

H.: Nemoj mene da pitaš...

D.2: Učiteljica... (Ne čuje se dalje, valjda sugerise da pita učiteljicu.)

(...)

(Kasnije malo... Opet ona djevojčica pita H.)

N.: H., je li ovoliko...?

H.: Ne znam, ne pitaj mene...

(...)

N.: Rekla je učiteljica da treba da se pomogne... (Vrti olovku iznad radne sveske, ne zna da uradi, gleda u H. dok joj to govori... malo kasnije, javlja se drug djevojčica, S.)

S.: N., treba sve sedam...

M.: N. da ti pokažem (objašnjava joj)

N.: Rekla je učiteljica da se pomogne...

H1.: Evo ja ti pomažem... (Objašnjava joj.)

N.: uradi mi to...

N.: Vidi kako je H. uradila, ovdje trebaju da ostanu tri, dolje...

H1.: Ma nema veze...

N1.: Može li ovako...

H1.: Pa nema veze može gore ili dolje...

N.: Je li H.?

H.: Ne pitaj mene...

NK4 53-91

Ograničavanje izbora centra dešava se samo u situacijama kada nema dovoljno prostornih/fizičkih uslova za aktivnost određenog broja djece u određenom centru. Pa ipak, djeca obično imaju mogućnost da pređu u određeni centar u trenutku u kome je neko drugo dijete završilo aktivnost tamo, te mu se tako ne uskraćuje mogućnost da sa drugog aspekta istražuje određenu temu, ali doživljaj uvažavanja njegovog izbora biva izgubljen.

Naglašava se da djeca neke aktivnosti *ne mogu da obave bez pitanja ili bez saglasnosti vasptaičice*, makar to bile i banalne aktivnosti, poput uzimanja igračke sa police (SI3).

(A. traži Ne ljuti se čovječe na polici.)

V2: A., A., dodji, šta ćeš... Evo ti ne ljuti se čovječe ovdje, ne možeš da uzimaš stvar sa police sam...

SI3 PG5 56-57

Nerijetke su situacije *prividne slobode izbora* (SI6), u kojima se zapravo, djeci nameće izbor aktivnosti, igračke, mjesta za igranje i slično.

V1: Evo uzmite ove slagalice, niste odavno, ajde... (Kao da se sjetila čime će ih zadržati za stolom. Ide da ih dohvati, jer su one visoko i nedohvative. Niko ne pokazuje oduševljenje, ali sjedaju za sto. Nekima daje još nešto.)

V1: D. ajde ti i V. igrajte Ne ljuti se čovječe. (I daje im, oni uzimaju.)

(Dočekuje ih u predsoblju, i kako ko dolazi, ona ga takne lijevom rukom, desnom sugerše na sto, da prođu i sjednu. Kao da ih skuplja i usmjerava.)

(Skoro svi su ušli. V1 uzima još jednu pazlu.)

V1: D., dođi vamo... 'Ajde slažite sve redom... (Djeca se okupljaju.)

PG1 203-207

Nalik tome, postoje situacije u kojima se djeca *uslovljavaju za slobodu izbora* koja im se da, u situacijama „da, ako...” (SI7).

V1: Hoćete li da vam dam flomastere?

Djeca: Da, da, da...

V1: Ali da mi vraćate poklopce... (Donosi im flomastere).

V1: Ali neću da vidim flomastre bez čepa.

SI7 PG1 109-112

N.: Moželi li da se igramo?

V1: Možete da se igrate. Ali nemojte da rasturate učionicu.

SI7 PG1 201-202

U okruženju PG vrtića, posebno je izražena *nesloboda korišćenja inventara u sobi u igri* (SI8). Ako se uzme u obzir generalno siromaštvo materijalom u podgoričkoj vrtićkoj grupi, te odsustvo izdvojenih centara interesovanja, ne čudi potreba djece da neke mobilne djelove namještaja koriste u igri. Ne ostavlja se prostor za diskusiju, dogovor, djeca se ne pitaju zašto to rade, ne nudi im se alternativa. Suštinski je odsutna misao o potrebama djece, koja bi, u naglašeno siromašnoj sredini morala biti znatno veća, i makar djelimično nadoknađivana, između ostalog, dozvolom da se na odgovarajući način u igri koristi inventar u sobi.

(V. i D. su izvadili dvije fioke na točkiće, u nedostatku ostalih stvari. V2 traži da se vrate.)

V2: V., V., nemoj me zezat, pa koliko puta smo rekli da se to ne radi? V.... (I pokazuje rukom da ih vrati na mjesto... niko od djece ne pregovara tim povodom.)

(Sedmor djece se igra za stolom sa životinjama. Boris ispušta čudne zvuke okolo. V. i N. na podu sa fiokama. V2 uzima V. za ruku i sjeda sa njm za sto. J. sjedi pored, ne igra se ni sa kim.)

V2: N. i V., to se ne vozi po učionici je li tako?

V2: J. dođi. (J. dolazi, sjeda joj u krilo, nešto joj V2 priča, ona uglavnom ćuti.)

(V. i N. sipaju razne igračkice u one dvije žute fioke. Onda V. ispadaju neke sitne igračke koje nosi.)

V2: (Vikne) Aaaaaaa ... To ćeš sve da pokupiš srećo, i ono iz fioke, i da vratić u policu... (Sa osmijehom na licu, cinično.)

(Ta igra je za V. i N. imala neki smisao. Ona je prekida.)

(V. kupi igračke. N. uzima neke stolice i gradi nešto. B. ide unaokolo i više.)

(Ona zove N. kod sebe, I priča mu nešto, priča, pokazuje prstima, pretpostavljam da se tiče sređivanja, jer N. dalje nešto kupi.)

(A. traži da se igraju Ne ljuti se čovječe, i dolaze V. i N. sa njim. B. uzima da vozi onu žutu fioku.)

V2: B., B. to je kutija za kocke... V., ti ovo nisi skupio V.... V., iz ove fioke sve da vratiš na svoje mjesto prije nego počneš da se igraš... V. idi vrat slagalice koje si uzeo... Ti si sve to tamo ostavio, rasturio, i ko će to da sprema...

(V. ustaje da vrati to na mjesto... Dolazi do fioke stavlja ruku u nju... malo stoji... zatvara fioku... i vraća se za sto da se igra Ne ljuti s čovječe.)

PG5 147-159

Ovakve situacije samo prenose poruku djeci da taj prostor „nije njihov“, nije njihov prostor za življenje.

Ponekad se djeci *ograničava upotreba određenih materijala u aktivnostima* – boji se isključivo vodenim bojicama, ali ne i flomasterima (SI9); pri tome, *djeci se ne daju objašnjenja* za tu vrstu zabrane.

Djeci se relativno često daje *sloboda izbora načina kako da određenu aktivnost sprovedu* – kojim sredstvima, izborom kog objekta za crtanje i sl. (SI10). No ipak, činjenica je da *djeca pitaju vaspitačice za dozvolu*.

V.: Mogu ja drugi? (Da nacрта drugačiji cvijet.)

V1: Možeš drugačiji cvijet. E nacrtajte svako po cvijet i izrežite ga. (Odlazeći...)

Bravo E., tako je.

SI10 HN4 13-14

Ako se, pak, tome doda veliki stepen *instruktivnosti vaspitača* u strukturisanim aktivnostima učenja, stiče se utisak da djeca nemaju osjećaj vlasništva i upravljanja nad brojnim aktivnostima, dok ne dobiju saglasnost vaspitača. Usljed značajnog stepena instruktivnosti, djeci se ponekad ne dozvoljavaju određeni načini izvođenja aktivnosti (SI15) (o ovome detaljnije u posebnom segmentu o instruktivnosti). Posebno, nerijetko se potreba da *sprovode određenu aktivnost na određenom mjestu onemogućava* zbog uvjerenja vaspitača gdje je mjesto određenoj aktivnosti – najčešće za stolom (SI 12).

V2: T., donesite te igračke ovdje za sto, hoće i oni da se igraju...

A.: Sa djevojčicama hoću da se igram...

V2: Ne možete tu da se igrate, ajmo za sto... (Ide ka toj grupici koja je krenula na podu, u dramskom dijelu da se igra, tu se često igraju). Nema tu, ne po podu, i ne znam ni ja čoškićima, za sto sjedite...

SI2 PG5 140-142

Kada su u pitanju strukturisane aktivnosti učenja, postoji tendencija vaspitača da „zadržavaju“ vrijeme započinjanja aktivnosti, čak i ako ih djeca pitaju da li mogu da počnu, dok one „ne dođu“ i „ne objasne“, iako je najčešće riječ o jednostavnim aktivnostima fine motorike, te samorazumljivim zadacima (isjeći neki oblik od papira, zalijepiti sitne predmete na papir i sl.), i iako su prethodno dala načelno uputstvo šta će se raditi u kom centru (SI16).

V1: (Odlazi do drugog stola da objasni njima. Za prvim stolom ostaje nekoliko djece koja uzimaju makazice.) S., ostavite to, sad ću ja doći, samo njima da pokažem...

SI16 HN2 29,30

V1: E sad gledajte učiteljicu, gledajte me... Znači.... (Piše na tabli.) Ovo je koji broj... (Piše od jedan nadalje... oni govore koji je broj...) Ajmo da brojimo... (Opet svi broje od jedan nadalje...) Ajmo, sedam... (Onda broje unazad.) Bravo, bravo, bravo...

Neko: Učiteljice, neko je počeo da boja...

V1: Ne možete dok vam ja ne objasnim... ja sam rekla nešto... jeste li se smirili... S., ne možete da radite dok vam učiteljica ne objasni... F. gledaš li...

NK4 38-40

Ovaj utisak pojačava činjenica da djeca pitaju vaspitače da li mogu da počnu, čime se i svjedoči da to jeste neka vrsta ustaljenog obrasca ponašanja – čeka se da vaspitač kaže kad se može početi sa aktivnošću.

T.: Možemo li učiteljice da seckamo?

V1: Možete, možete, počnite vi.

PG3 91, 92

Ovo pokazuje da su vaspitači ti koji monopolišu vremenom u toku vrtičkog dana. Ovo je, nanovo, moguće tumačiti kao svojevrsno demonstriranje moći u odnosu na djecu. Upravljanje vremenom od strane vaspitača u skladu je sa „režimom dana“ o kome smo ranije

govorili, po kome je precizirano vrijeme za određene aktivnosti, i od te vremenske šeme se ne može pobjeći. „Postoji vrijeme za“, je sintagma kojom se vaspitači često služe.

VI: Ali N., postoji vrijeme za igru, vrijeme kad učimo, vrijeme kad se ruča. Prošlo je vrijeme za igru, sad je vrijeme za ručak. Pa kad sjedimo za ručak nema igrački.

PG4 180

Takodje, posmatranje pokazuje kako postoje određene aktivnosti koje su više važne od drugih, odnosno da postoji *svojevrсна hijerarhija u istim*. Naime, ukoliko dijete ne želi da učestvuje u nekoj aktivnosti ili bi se radije bavilo nečim drugim, postoje neke aktivnosti koje, pak, „moramo da uradimo“, a obično se tiču strukturisanih aktivnosti učenja (SI17). U tom duhu, takođe, veoma je važno „završiti ono što si počeo“ (PG2 188, NK4 104), bez obzira da li je riječ o slobodnoj ili strukturisanoj aktivnosti, i nije moguće preći na drugu aktivnost i ako izražavaš želju za tim, sve dok ne „završiš ono što si počeo“.

Kada je riječ o slobodi izbora djeteta u strukturisanim aktivnostima učenja, a vezano za način izvođenja neke aktivnosti, posebno se simptomatičnom čini visoki stepen *instruktivnosti vaspitača* (SI15), što je posebno analizirano u posebnom segmentu. Ona je u sprezi sa koncepcijom strukturisanih aktivnosti koje su obično u značajnoj mjeri šablonizovane i dopuštaju pravolinijske, linearne, konvergentne načine rješavanja. Analiza tipova strukturisanih zadataka pokazuje kako se uglavom podržava konvergentno mišljenje kod djece, i veoma malo ili nimalo probabilističko mišljenje, divergentno, mišljenje u hipotezama i slično. Za vrijeme našeg boarva u vrtičkim grupama nije bilo niti jedne situacije „istraživačkog“ učenja – problemskog, prijekatskog, postavljanja i provjeravanja hipoteza, uočavanja odnosa, argumentovanja, zaključivanja i slično. Takođe, nijednom nije na djelu bio izbor „teme“ za aktivnost djeteta.

Uopšte uzev, moramo naglasiti kako za sve vrste restrikcija, osim toga što ih velikim dijelom smatramo neopravdanim, *vaspitači ne daju objašnjenja*, utemeljenja svojih odluka, razloge zašto nešto ne dozvoljavaju i slično. To se, pak, u nizu istraživanja pokazalo kao veoma značajna stavka u vaspitnom stilu učitelja/vaspitača koja bitno i direktno utiče na osnaživanje autonomije djeteta, u bilo kom domenu razvoja. *U takvim situacijama, kada izostaje davanje opravdanja odnosno objašnjenja i obrazloženja odluka (a posebno odluka*

o zabrani nečega), prenosi se isključivo poruka (nad)moći nad djecom – i umjesto prostora za praksu pregovaranja i dijeljenje razumijevanja, (neutemeljene) zabrane postaju isključivo prostor demonstriranja moći.

„Pedagogija za stolom“

Kada je riječ o slobodi fizičkog kretanja, i uopšte tjelesnog ponašanja djece, ispostavlja se da, uglavnom u nikšićkom i podgoričkom vrtiću, postoje prakse koje u značajnoj mjeri ovu slobodu ograničavaju. U podgoričkom vrtiću, s obzirom da je u toku istraživanja trajala „priprema za završnu svečanost“, te da su djeca često bila izvođena ispred ostalih da govore neki dramski ili poetski tekst, to je bilo neizostavno praćeno vaspitačevim „namještanjem“ tijela djeteta, uz izjave tipa „Stani, lijepo stani, znaš li kako se recituje“ (FA2 PG3 55), „Kad se recituje, znaš li kako se stoji“ (FA2 PG4 163).

V1: Stani, lijepo stani, znaš li kako se recituje... (Rukom ga namješta za mišicu, da stane mirno. Dva puta mu vadi ruke iz džepova, a prethodno mu ne kaže da izvadi ruke.)

FA2 PG3 55

V2: Ustani se sa poda, makni ruke iz džepova, i gledaj kako radi, ti ćeš posle... (Vuče ga za mišicu da ustane.)

FA2 NK2 42

V2: Dodite djevojčice na tepih... (Uzima ih za ruku i stalno ih vraća ka tepihu.)

NK2 49

Upravljanje tijelom djeteta uključivalo je ponašanja kao što su hvatanje za ruku, za mišicu, za rame, vađenje ruku iz džepova, guranje naprijed ili nazad, dovođenje djeteta do tačnog mjesta gdje se stoji i sl. I ako se uzme u obzir da je riječ o aktivnostima koje zahtijevaju određeni način izvođenja koji uključuje i tjelesni stav, *to ni u kom slučaju ne opravdava izostajanje verbalnih uputstava djeci kako da stoje ili šta da rade tijelom*, te dominaciju oštih, ponekad naizgled grubih i brzih pokreta namještanja nečijeg tijela.

Osim ove vrste neposrednog „upravljanja“ tijelom djeteta, takođe su prisutne određene prakse, naročito u podgoričkom i nikšićkom vrtiću, koje uključuju *fizičko ograničavanje kretanja djeteta u prostoru* (FA3). Postoje, naime, određeni toponimi u učionici na koje se veoma često i veoma neutemeljeno svodi odnosno smješta aktivnost djece – „za stolom“, „uz ormar“, „na tepihu“. U podgoričkom vrtiću je veoma naglašeno insistiranje vaspitačica da djeca sjede za stolom, bilo da su u strukturisanoj aktivnosti učenja, slobodnoj igri, čekanju, tranziciji između dvoje aktivnosti i slično. Ponekad je to insistiranje da se djeca okupe za stolom zaista dehumanizujuće i nemoguće ga je opravdati (FA3 PG4 164). U podgoričkom vrtiću najčešće se od djece traži da sjede za stolom u tranziciji između aktivnosti – nakon što su oprali ruke, dok čekaju da se prezuju prije izlaska vani, dok ne započnu sa „vođenom“ aktivnošću i slično.

V2: E, jesmo li gotovi... Ajmo onda složite tanjire, i djevojčice idu u kupatilo...

V2: Dječaci, ostanite za stolom, nisam rekla da ustajete....

V2: M., za sto sjednite, M.... Oni ustaju, šetkaju...

Dječaci su uveliko ustali...

V2: Ajde uzmite stolice i sjednite tamo...

Slaze sa njima stolice.

V2: V. sjedi ovdje... B., sjedi ovdje... (A. se kreće... dohvata ga za rame...) Ja kažem sjedi ovdje... (Povisi ton, viče.) Kad kažem sjedi onda sjedi. Je li vi ne čujete šta ja govorim, je li? V. sjedi ovdje. (V. nosi dvije stolice.) Dovoljno je stolica, sjedi ovdje. Ja ne zna kome pričam. M., sjedi M. na stolicu. (Miloš je otišao do kupatila.)

(Ide da pogleda djevojčice u kupatilu V2. Vraća se do dječaka. Viktor stoji pored stolice. Stavlja mu ruku na rame i govori...)

V2: Sjedi dolje.

V2: Jest gotove djevojčice... neke se vraćaju sa pranja ruku...

(Djevojčice se vraćaju. Dječaci idu. Pa polako izlaze...)

V2: Izvoli M., sjedite na svoja mjesta... V., siđi V. .. N. 'ajde izborj djecu N. E da vidimo sad malo djevojčice da se razmjestite, da mi ne pričate... Uzima ih za ruku, jednu, dvje, namješta ih gdje da sjednu...

FA3 PG4 41-54

(Okolo osam i po minuta V1 i V2 traže neki papir i pračju o zadacima za djecu. A za to vrijeme, tražile su da sjednu za sto djeca razna, pojedinačna ili opšte – 15 puta.)

FA3 PG4 163

Djeca moraju da sjede dok čekaju da se prezuju:

(Dječaci izlaze da se prezuju, djevojčice se prezuvaju.)

V1: Vratite se u učionicu...

(Oni utrčavaju u učionicu. Trče oko stola.)

V1: (Ulazi, nije u kadru, s vrata govori) 'Ajde dječaci sjedite za stolom. O čemu ja pričam od kad smo počeli u ovaj vrtić da idemo. Nema trke kroz učionicu. Oćete da panete. (Malo kasnije). Strpite se malo, sad će djevojčice, pa ćete onda vi da se obujete.

PG1 168-171

Takođe moraju da sjede za stolom i dok „se dogovore“:

V1: E, da se nešto dogovorimo... (Nosi loptu u ruci... Djeca hoće da uzmu... skaču... Ona sklanja iza leđa... Pokazuje im rukom da sjednu za sto...) Sjedite za sto da se nešto dogovorimo...

PG1 181

U podgoričkom vrtiću, ta je praksa toliko česta, da djeca, učeći po modelu, preuzimaju taj imperativ od vaspitačica i oni sami počinju zahtijevati to od druge djece:

V1: 'Ajde za sto... (prateći djecu iz wc-a.)

N.: Ajde ljudi sjedite za stolom... (Viče, imitira je.)

PG2 46, 47

(Izišla je V2 ispred vrata nešto da ostavi, ulazi, rukama namješta, gura dječake da stoje uz ormar...)

V2: E počinjemo novu igru...

(Dječaci su uz ormar, djevojčice prekoputa sjede na tepihu... V. sjedi za stolom pored.)

V2: V., prođi kod dece...

(Djeca opet sjede koji minut i pričaju, V2 i asistentkinja pripremaju tu igru, ne uključuju djecu.)

V2: H., prođi kod djevojčica...

FA3 NK2 65-70

V2: Prođi mi ovamo, prođi mi ovamo... (Rukama ih namješta u početni di sobe, kod tepiščica, gdje se prozivaju i čekaju u redu... Traže rekvizite za sljedeću vježbu, djeca opet malo jure). Vratite se ovamo... M., đe ćeš? (Uzima M. za ruku, koji je krenuo ka drugom dijelu učionice... M. pokazuje na D. koji je već tamo...) Dodaj D., dodaj srce, đe ćeš? (Drži ih za ruke...) Đe ćeš? Niđe je li? Izvoli... (I pokazuje rukama na ormar, da tamo sjednu.)

FA3 NK2 113

V2: Nazad se vrati, sjedi uz ormar, izvoli, ispruži noge... (Čekaju nekoliko minuta da im teta donese korupu; ona stalno prilazi dječacima i namješta ih da se povuku uz

ormar.) Ispruži noge, zaključaj usta, uz ormar... (Pokazuje rukama kako da se gurnu uz ormar.)

FA3 NK2 97

U Prilogu 11. se mogu vidjeti nekoliko fotografska zapisa (od nebrojeno mnogo njih) dječije „zarobljenosti“ za stolom.

Ponekad, zanimljivo je reći, stajanje ili kretanje se smatra „privilegijom“ na koju djeca u određenim trenucima nemaju pravo:

V2: D., dolje će su oni, ne možeš ti da stojiš, nema privilegije ode... Ko je umoran neka sjedi, ispruži noge i uživaj.

FA3 NK2 96

Prakse okupljanja djece na jednom mjestu (a da nije riječ o uobičajenoj jutarnjoj rutini frontalnog „rada“ sa djecom, prije organizacije rada po centrima interesovanja), najčešće su iskaz potrebe da se kontroliše fizičko kretanje po učionici, koje, po sebi, i izaziva povećan stepen buke, pa se takve aktivnosti djece, najčešće u fazi slobodnih aktivnosti, najednom ograničavaju fizičkim putem. Dominacija ovog tipa reakcija posebno je karakteristična za podgorički vrtić, što se dovodi u vezu sa: 1. izrazito malom količinom materijala – didaktičkih, ili igračaka bilo kakvog tipa, a ovo uslovljava: 2. češće situacije konflikata, čekanja, i uopšte, neangažovanosti i opšte nemotivisanosti djece u toj vrtićkoj grupi, i suviše, zaista besciljnih i besmislenih kretanja djece po prostoru sobe. Umjesto da se na isti reaguje motivacijom i angažovanjem djece u aktivnostima, njima se naprosto fizičkim i nasilnim putem ograničava kretanje.

„Pedagogija slušanja vaspitača“ – odnosi moći u interakciji vaspitač-dijete

Kada je riječ o odnosima moći, tj. o praktikovanju moći u odnosu vaspitača i djeteta, nekoliko je ključnih kategorija koje smo u ponašanju zapazili.

Prije svega, u sve tri posmatrane sredine svi vaspitači često implicitno ili eksplicitno rukovode ponašanjem u interakciji ili ishodom interakcije *po osnovu svoje socijalne pozicije*

ili statusa nadređenog, a koja mu zauzvrat, zbog kulturoloških normi, određuje poziciju njemu podređenog (djeteta). Ovaj tip interakcione moći označava se kao *normativna moć* (Carspecken, 1996).

U svim situacijama *normativne moći* (OM1), zatiče se manje ili više eksplicitno pozivanje na sopstveni status: „dok učiteljica objašnjava ne možete da me prekidate“ (OM1 NK4 43), „treba li učitelj da se sluša“ (OM1 NK1 38), „V1: Nina, ustani se, sad ste svi vidjeli jedni od drugih, e ne može tako, naljutiće se učiteljica“ (OM1 NK1 40), „H., ne želim da se tako ponaša, ja sam tebe slušala...“ (OM1 NK3 34), „Tu sjedi N. gdje sam ti ja stavila“ (OM1 PG3 142), „E vidi učiteljica nešto što nije lijepo...“, „E vidite kakov je sto, ja ovo ne želim ovako“ (OM1 NK3 92-95), „Kreći... E. ... M. ... Ja sam nešto rekla... N. ... Ostavi to, ostavi, ostav, ostavi...“ (OM1 HN5 13), „N., jesam li ja rekla da to radiš“ (OM1 PG3 20), „E to ne želim, učiteljica takve stvari ne želi da vidi jer to nije lijepo...“ (OM1 NK1 56), „V1: Ja sam nešto rekla, svak radi svoj zadatak, okreni se ovamo, *pomjera stolicu djevojčici, udaljava je...*“ (OM1 NK4 53), „zašto mi slagalice ne pkupite“ (OM1 PG1 219), „N., ti ustani i kupi ove tanjire, redom“ (OM1 PG3 17), „N. Jesam li rekla to da radiš“ (OM1 PG3 20).

U.: Učiteljice...

V1: Ne može da me prekidaš dok ja objašnjavam... (Gura ga rukom na mjesto... dječak nije dobio

svoj pribor...) E sad ću nešto da vam kažem... dok učiteljica objašnjava ne možete da me

prekidate... jer ako je ne budete slušali onda nećete znati šta treba da radite.

OM1 NK4 42, 43

Ili, jednako naglašavanje da se *njoj* treba nešto uraditi, jer je vaspitačica:

V1: Ali da mi vraćate poklopce... (Donosi im.).

V1: Ali neću da vidim flomastre bez čepa.

OM1 PG3 111,112

Osim toga, postoje određene situacije u kojima ***djeca pitaju vaspitača za neku vrstu dozvole***, koje su nam, ma kakav odgovor vaspitača bio, pokazatelj određenih ustanovljenih

odnosa moći u kojima djeca tačno znaju šta je „u njihovoj nadležnosti“, a šta ne – pa makar to bilo (sic!) uzimanje bojica ili društvene igre sa police (OM2). U konkretnim posmatranim sredinama, riječ je o nekoliko slučajeva u kojima djeca traže dozvolu vaspitača: da bojaju flomasterima, da uzmu društvenu igru sa police, da se igraju, da naprave kućicu (kao dio igre) i sl.

Takođe, vaspitač se, u pravilu u situacijama „vođenih“, strukturisanih aktivnosti učenja javlja kao neka vrsta *evaluatora*, čime se takođe implicira poruka moći i svoje „završne“ riječi u odnosu na učinak, postignuće, ishod, proizvod na kome su djeca tokom aktivnosti radila (OM3). Ovo, na drugom nivou, nadalje, šalje poruku nekog ultimativnog autorstva nad aktivnošću koja pripada vaspitaču, a ne djeci, i, sa druge strane, na nedvosmislen način opstruira autonomnost djeteta u kognitivnom i bilo kom drugom smislu, jer se on javlja kao nedostatan i nedovoljan samo-evaluator.

V1: Sjedi sjedi, nisi još završio. (...) Nemoj da nam ostaju praznine, da se malo potrudite. (...) Nisi to završio. (...) 'ajde L., nisi ni do pola stigao...

OM3 HNI 128-134

Takođe, normativnu moć vaspitači, u podgoričkom vrtiću u nekoliko interakcija pokazuju *povišenim tonom* (OM4), uz demonstriranje neopravdanog manjka strpljenja.

A.: Učiteljice ovo nije naošreno...

V2: (Viče) Izvini, ovo je pedeseti put da te opominjem... kad neko priča šta treba da radi A....

A.: Da ćutim...

V2: Pa da sačekaš A.... Ne mogu da vjerujem... (Nastavlja sa M. da razgovara o lavu.)

OM4 PG4 101-104

Normativna moć vaspitača takođe se iskazuje u svim situacijama *izrazite tjelesne kontrole djece*, bilo da je riječ o njihovom kretanju, zauzimanju određenog prostora, ili stava (OM7). (O ovom segmentu smo govorili u analizi fizičke autonomije djece.)

Interaktivno postignut dogovor (OM5), kao još jedan od tipova interakcione moći, pojavljuje se u značajnom broju situacija koju odlikuje ne vrsta „*usluga za uslugu*“ odnosa, ili „*to, ako*“ odnosa (o ovome detaljnije u segmentu o regulisanju ponašanja i uslovljavanju).

V2: E ajmo sad ćemo da spremamo učionicu... Ajmo, sad će M. (V1) da dođe... (...)

V2: E M. (vaspitačica iz druge grupe) je pvela svoje đake u šetnju... Jer su dobri... A vi ćete... Vi niste ni učionicu spremili još...

Neko: Mi slo loši.

PG4 148-152

V1: E ja sam još nešto htjela da uradim, e sad ne, ne želim, L., ne ponaša se lijepo, ne ponaša lijepo P., ne ponaša se lijepo F.... to nije lijepo tako... Ja sam mislila još po jednu čokoladicu, sad ne, sad razmišljam... evo sad ću da vidim, sad sjedim i gledam... Da vidimo: P. ništa, Lj., Lj. ništa (djeca se smiju pomalo za stolom, ništa strašno). Da vidimo... Opasni su, kad je u pitanju slatko, svi... V. dobija prva čokoladicu, izvoli V., divna si... D., Š. je mnogo dobar, D. izvoli...

Neko dijete: A ja...

V1: Sad ćemo da vidimo... Ajde, riješila sam da svi dobijete čokoladicu, da vidim oćete li svi biti dobri, i da učiteljici to vratite lijepim ponašanjem... (dijeli im čokoladice... P. kreće da baci papirić...)

V2: P. vratićeš se, ja sam rekla da će jedno dijete a to će da bude L., da pokupi sve papiriće...

NK3 144-147

Prisila se, kao još jedan od oblika interakcione moći (OM6), pojavljuje najčešće u vidu prijetnji kaznama, ili u vidu samog čina kažnjavanja (segment koji je u okviru odjeljka 4.3.4. posebno analiziran.)

Smatramo posebno simptomatičnom poruku (nad)moći koja se djeci šalje visokom *instruktivnošću u vođenim aktivnostima* (OM8). Poruka (nad)moći odnosno vlasništva nad procesom učenja ili dolaska do određenog ishoda. Riječ je o indikaciji veoma specifične, pozitivističke i finalističke epistemologije. Na drugoj strani, poruka djeci je da ona ne otkrivaju znanja, već da ih samo usvajaju određenim nizom procedura i aktivnosti; ona su, zapravo, u tom procesu spriječena da osjete autonomiju i nad izvođenjem (OM8) i nad evaluacijom odnosno procjenom (OM3) sopstvene aktivnosti i učinka. Na djelu je neka vrsta *epistemološke moći ili moći izvora znanja*.

Navešćemo neke od primjera: „Neću na stolu, hoću sve prstićima da radiš...“ (OM8 HN2 39), „odradićete ovako kao farmu“ (OM8 HN2 32), „Nisam... Nije to trava... Još moraš malo... Od jedne te da napraviš dvije, tri. Ajde isceckaj... Ajde dobro možemo ovako da stavimo...“ (OM8 HN2 64), „Evo gledaj ovamo šta radimo... S., sad se radi...“ (OM8 HN4

17), „Nisam, vratite se, nijesma vam do kraja objasnila i nijesam vam dala zadatak koji trebate vi da završite... sjedite opet ovdje da vas vidim, ne želim tako, e baš...” (OM8 NK3 69), „V1: Ne možete dok vam ja ne objasnim... ja sam rekla nešto... jeste li se smirili... S., ne možete da radite dok vam učiteljica ne objasni... F., gledaš li...” (OM8 NK4 17)...

Participacija djece u vrtiću i odnosi moći u interakciji vaspitač – dijete – interpretacija

Mnoga istraživanja su pokazala kako se autonomija djece u vaspitno-obrazovnom procesu može najneposrednije podržati davanjem slobode izbora djeci (Stefanou *et al.*, 2004). Ako pogledamo strukturisane aktivnosti učenja u trima posmatranim sredinama, primijetićemo da se njihove mogućnosti izbora odnose dominantno na:

- izbor centra interesovanja - između, najviše, 4 ponuđena centra (u slučaju vrtića u Herceg Novom), a najčešće, 2;
- *i tempo rada.*

Izvan mogućnosti izbora djece su:

- Teme za aktivnosti i učenje – vaspitač bira teme za aktivnosti;
- Materijali za aktivnosti – materijali su već prethodno odabrani i pripremljeni od strane vaspitača;
- Način rada – visoka instruktivnost vaspitača;
- Način izlaganja produkta aktivnosti;
- Vrijeme započinjanja aktivnosti;
- Način evaluacije.

O svim pomenutim segmentima vaspitači se sa djecom, prethodno ili u toku same aktivnosti, ne dogovaraju.

Ako se prisjetimo konceptualizacije strategija vaspitno-obrazovnog rada za podršku autonomiji djece (Stefanou *et al.*, 2004), vidimo *najveći udio mogućnosti izbora djece* odnosi na elemente *organizzazione autonomie* – autonomije koja proizilazi iz osjećanja „vlasništva“ djeteta nad organizacionim elementima situacije učenja/aktivnosti, kao što su izbor grupe,

izbor rasporeda sjedjenja, izbor tempa rada i slično. Viši nivoi autonomije, u vidu: *proceduralne* – koja se odnosi na osjećanje „vlasništva“ u odnosu na samu proceduru aktivnosti/učenja – izbor načina rada, materijala, ideja odnosno tema, načina prezentacije i slično, ili pak *kognitivne* – vlasništvo nad samim učenjem – diskutovanje o pristupima rješenja problema, opravdanje izbora načina rješenja, postavljanje hipoteza, provjera hipoteza, evaluiranje sopstvenog zadatka, ispravljanje pogrešaka, formulisanje ciljeva i slično – kao što vidimo, *u potpunosti izostaju*.

Ako s osvrnemo na mogućnosti izbora djece izvan situacija strukturisanih aktivnosti, posebno simptomatičnom nam se čini praksa *zabranjivanja igranja na podu* u Podgoričkom vrtiću. Nalazi mnogih istraživanja, kako je ranije pomenuto, govore u prilog tome da djeca koja se bave određenom aktivnošću i *igrovnoj atmosferi* – *obavljaju aktivnost na podu, odrasli su u blizini, imaju mogućnost izbora* – pokazuju *superiornije postignuće* u konkretnim zadacima u odnosu na aktivnosti obavljane u formalnim okolnostima učenja – rad za stolom, uz rukovođenje odraslog, sa nevelikom mogućnošću izbora (Radcliffe, 2007; McInnes et al. 2009, prema McInnes, Howard, Miles, Crowley, 2011). „Igrovnost“ je veoma važna karakteristika uspješnih aktivnosti učenja u ranom uzrastu, upravo stoga što ona znači potpuno saosjećanje autorstva, vlasništva i slobode djeteta nad datom aktivnošću – drugim riječima, potpuno praktikovanje sopstvene autonomije, u bilo kom domenu (što ima direktne posljedice i na postignuće). Ako je to tako, rekli bismo da ova vrsta prakse u kojoj se djeci, čak za vrijeme slobodnih aktivnosti, zabranjuje igranje na podu – predstavlja *direktnu prepreku ostvarivanju igrovnog potencijala neke aktivnosti*, a time i *smetnju razvoju autonomije* djeteta u istoj.

Sa ovim je u direktnoj vezi postojanje fenomena koji bismo mogli nazvati „*pedagogija za stolom*“ (posebno prisutna i podgoričkoj i nikšićkoj vaspitnoj sredini) – predominacija prakse insistiranja da djeca budu za stolom u najrazličitijim okolnostima – *u periodu tranzicije između aktivnosti, dok ne završe zadatak, u pauzama, poslije jela, prije jela, dok jedan dio grupe izvodi neku aktivnost i slično*. Zaista, sto postaje ne samo *simbol aktivnosti i učenja već i simbol kontrole, ograničenja, rukovođenja djecom* od strane vaspitača. U svjetlu ranije iznesenih nalaza o *indikatorima okruženja* koji utiču na to da li dijete shvata neku aktivnost kao igrovnu ili kao aktivnost formalnog učenja, a među kojima dominira upravo

mjesto izvođenja aktivnosti – pod ili sto (McInnes, 2013), – zaključujemo kako svojevrsna koncentrisanost svih aktivnosti u vrtičkim grupama oko stola (strukturisanih ili slobodnih), a posebno prisilna koncentrisanost (jer, naime, vaspitači naprosto traže da djeca sjednu za sto), ometa razvoj osjećanja igrovnosti, a samim tim i praktikovanje autonomije.

Tjelesno upravljanje djetetom, koje se javlja i u vidu ograničavanja pomenute slobode kretanja po sobi, odnosno insistiranja da se sjedi za stolom, ali i u vidu doslovnog namještanja tijela djece, te uzimanja za ruku, vučenja, preusmjeravanja njegovog kretanja a sve bez dodatnih objašnjenja – zaista spada u domen nedvosmislene povrede slobode i autonomije djeteta, te nedvosmisleni pokazatelj odnosa moći u interakciji odrasli-dijete. Na djelu je svojevrsna ograničena topografija ponašanja, posebno u okviru strukturiranih, vođenih aktivnosti.

Mi smo se u našem istraživanju poslužili Karspekenovom tipologijom interaktivne moći (Carspecken, 1996). Kao što smo vidjeli, *normativna moć*, naslonjena na manje ili više eksplicitno pozivanje na svoju „poziciju“ – poziciju vaspitača, javlja se veoma često, i u svim okolnostima. Posebno je naglašena *normativna moć u situacija strukturiranih aktivnosti, koja se manifestuje kroz visoku instruktivnost u aktivnostima, sumativno-evaluatorsku funkciju, zadržavanje materijala odnosno vremena početka rada sa materijalima i slično.* Ovu, posebnu vrstu normativne moći nazvali smo *epistemološka moć*.

Kada je riječ o *interaktivno uspostavljenom dogovoru*, on se javlja takođe i u okolnostima strukturiranih i slobodnih aktivnosti, kao vid *regulisanja ponašanja djeteta uslovljavanjem*, pa ćemo ga analizirati u tom odjeljku. Isto je i sa *prisilnom moći*, koja se opet javlja kao vid *regulisanja ponašanja djece*, pa će biti analizirana u sljedećem odjeljku.

Ono što se čini posebno karakterističnim u domenu odnosa moći vaspitač dijete, *jeste da nije zabilježen niti jedan slučaj inicijative djeteta u pogledu propitivanja autoriteta vaspitača, kao pokušaj prevrednovanja odnosa moći. To može značiti da su do predškolskog perioda, ove strategije „nepregovaranja“, dominacije i ućutkivanja glasa djeteta već toliko razvijene, hijerarhijski odnosi moći već čvrsto uspostavljeni, da se više ni ne postavlja pitanje mogućnosti stvaranja drugačije realnosti.*

Ako sumiramo navedene rezultate sa stanovišta njegovanja autonomije djeteta, sve pokazane prakse u interakcijama vaspitača i djeca pokazuju izuzetno nizak nivo participativnosti djece u svim segmentima organizacije vaspitno-obrazovnog rada u vrtiću, uz nedvosmislene pokazatelje normativne (nad)moći vaspitača nad djecom, što direktno kolidira sa razvoje autonomije kod djece. Na djelu su „pedagogija slušanja vaspitača“ i „pedagogija za stolom“ kao ultimativni primjeri pedagoških interakcija koji opstruiraju slobodu izbora, kao jednu od konstitutivnih odlika autonomije djeteta.

Komunikacija vaspitača i djece

Senzitivnost i responzivnost vaspitača

Kada je riječ o komunikaciji, značajan je broj situacija *verbalne podrške, topline, senzitivnosti i responzivnosti* koje su vaspitačice u sva tri vrtića pokazivale djeci (KO1). Tepaju im, grle ih, hvale njihove vještine i umijeća, brinu o njihovim potrebama. Najčešće *pohvaljuju neki njihov učinak u aktivnosti*, ili pak, konkretno u podgoričkom vrtiću, ako su djeca sve pojela i slično – *no ta se komunikacije obično završavaju sa „bravo“, „zlat“, „mili“, dragi“, „srce moje“ i slično*, te, i pored nesumnjive emocionalne topline (što je važna ali ne i jedina moguća komponenta interakcije) *nemaju podsticajnu poruku*, verbalna razmjena ne traje dugo (obično po jedna izjava od strane vaspitača i djeteta), i djeca u njoj suštinski ne participiraju (osim kao sudionici/primaoci emocionalnog tona interakcije).

A.: Učiteljice. (Pokazuje joj tanjir, pojeo sve.)

V2: Molim dragi.

V2: Bravo dragi, bravo.

KO1 PG4 33-35

Praksa V2 u hercegnovskom vrtiću pokazuje smislenije i sadržajnije interakcije i znatno češće sa većim brojem djece. Zabilježili smo situaciju u kojoj u rasponu od 6 minuta

i 40 sekundi ona stupa, na svoju ili na inicijativu djeteta u bezmalo deset interakcija (KO1 HN4 106).

No, isto tako, u više slučajeva u podgoričkom vrtiću vaspitačice *ne pokazuju dovoljno strpljenja* i razumijevanja za neke djetetove akutne potrebe, ili, u krajnjem, želj da podijeli nešto sa vaspitačicom, što se završava *vikanjem na dijete* (KO2). Osim što je pokazatelj neresponzivnosti, to je ujedno i ponovni pokazatelj moći, i to one normativnog karaktera.

N.: Učiteljice, jesam ovo završio?

V2: 'ajde sad to lijepo oboji... a gdje on živi reci mi?

A.: Učiteljice, učiteljice (i pokazuje joj crtež...), završio sam.

V2: (Viče) Izvini, vidiš li da razgovaram sa njim, vidiš li, čuješ li? Sjedi tu i završavaj.

V2: (Obrća se dječaku A.) Završio si? Nije to završeno.

V2: (Obrća se dječaku N.) Nacrtaj šta sve ima u džungli, kako drveće izgleda u džungli...

KO2 PG4 86-91

U nekoliko slučajeva komunikacija (verbalna i neverbalna) sa djecom je bila takva da je dovela do *plača* djece (KO3). V. nije dobio dovoljno podrške od vaspitačice pri teškoćama sa siječenjem cvjetova od papira – tek nakon što ga je vidjela da plače, ponudila mu je da mu pomogne (KO3 HN4 29).

(V1 se opet vraća prvom stolu. Govori nešto V., ne čujem sve. Čujem jedno Ne. V. i djevojčica pored je gledaju. Ona stoji preko puta, uz sto, sa rukama na bokovima. V. krivi usta, jedva siječe. Ona stoji na istom mjestu, govori T.) Bravo T., odlično bravo. (Odlazi za drugu sto. V. počinje da plače. V trlja oči. Ona se vraća za sto, izvjesno je da vidi V., odlazi do I., crta joj cvijet i daje joj da ga siječe. Obrća se V. koji sjedi pored I., crtajući I. cvijet, a V. sve vrijeme plače i tvrlja oči)

V1: Šta je bilo? Ako to ti se ne sviđa možeš nešto drugo da radiš... sam si odabrao, nije te niko tjerao... Sam si odabrao... (Preko stola uzima da mu nacrtaj.) Hoćeš da ti ja pomognem? (V. klima glavom, stavlja mu isiječeni cvijet i daje V. da crta liniju oko njega. V. je prestao da plače.)

KO3 HN4 29, 30

Slično se dogodilo i u podgoričkom vrtiću:

(Recituju, V2 jako viče dok pokazuje djeci kako treba da recituju. Djevojčica T. se žali V1, onda djevojčica J. počinje da plače, ne čujem šta govori, V1 pogleda V2.)

V2: J., pomažem ti nano...
V1: Vas dvije ste super, ovi dječaci su...
V2: Vas dvije ste odlične, samo malo glasnije...
(J. recituje, kroz plač. Nakon J. uplakane recitacije):
V2: J., odlično, baci je...
V2: Bravo vam ga, 'ajde aplauz jedan za njih, bravo...

KO3 PG4 170-176

Ono što je posebno simptomatično je da su se ove situacije naglašenog nestrpljenja i neresponzivnosti događale tokom strukturisanih, vođenih aktivnosti učenja, u suštini usljed *neodgovarajućeg učinka djeteta, prema (spoljašnjem) kriterijumu vaspitača* – V. „ne umije“ da siječe, i ostavlja se u frustrirajućoj aktivnosti i ni na koji način mu se ne pomaže (do određenog trenutka), J. „ne umije“ glasno da recituje, pa V2 umjesto nje „više“ pokazujući joj kako treba.

Odnos vaspitača prema mišljenju/perspektivi djeteta

Kao poseban segment analize prirode komunikacije između vaspitača i djeteta izdvojilo se pitanje odnosa vaspitača prema mišljenju i perspektivi djeteta.

U konfliktima između djece najčešće se primjenjuje strategija proizvoljnog rješavanja, tj. nekog potpuno arbitrarnog rješenja koje dolazi od strane vaspitačice, tako da se u potpunosti *zanemare perspektive* ili oba djeteta, ili makar jednog djeteta učesnika u konfliktu, uz „ne interesuje me“ izjavu (PD1).

N. vuče A....
V2: Ma daj A. stvarno se smiri više.... Ne mogu druga djeca od tebe da pričaju...
A.: On je počeo... V2: Ma ne interesuje me ko je počeo... Viče... Okreće se i nastavlja da priča priču.

PD1 PG5 56-58

Ne samo da se zanemaruje perspektiva djeteta, već se *ne otvara prostor za „oporavak“, zajedničko razumijevanje situacije, autonomno rezonovanje, na kraju, za moralni rast*. Ne samo da se dijete arbitrarno kažnjava izolovanjem na „stolici za

razmišljanje“ – kao jednom od mnogih eufemizama za „kaznu“ – dalje se njegovo razumijevanje ne prati, ne saučestvuje se u razumijevanju sa njim, a još gore, i na znake shvatanja i krivice koju dijete pokazuje izvinjavajući se drugu (koji su, napomenimo, često zapravo znaci konformizma a ne istinskog osjećanja djeteta, kako ističe Kami (1983)), nije mu pružena šansa, i ono je nanovo „za ruku“ odvedeno na mjesto koje je označeno kao mjesto za „loše“. U Prilogu 12. dati su fotografski kažnjavanja izolovanjem na stolici za razmišljanje. Moguće je vidjeti kako „stolica za razmišljanje“ više postaje „stolica za usamljenost“, „stolica za čežnju“, „stolica za kajanje“. Djeca su sama i izolovana, niko sa njima nijednog trenutka ne razgovara niti ih ohrabruje.

V1: H., zašto si drugaru povukla stolicu da padne... H., zašto si to uradila... Izvoli, sjedni tamo na onu stolicu i razmisli da li si to dobro uradila... (Ne pita H. da li je, ne čeka odgovor od H., pitanje kao izraz moći.)

(Kasnije, H. dolazi U.)

H.: U., izvini što sam te gurnula...

V1: H. ko je tebi rekao da ustaneš... (Kad je vidjela da je H., ustala)

H.: Ja sam mu se izvinila...

V1: (Uzima je za ruku, i upućuje je ka stolici.) Vрати se tamo, nisam ti ja rekla da ustaneš...

(Kasnije malo.)

V1: E sad možeš da ideš da radiš, i više to nećeš...

PD1 NK4 110-117

V2: Šta je bilo B.? Neka je, ne odgovaram – udario me ovaj, udario me onaj, ja zato ne odgovaram, zato što se ne ponašate kako treba... Uopšte...

NK2 112

No, izvjesna *odstupanja od takvog obrasca postoje*, u praksi V2 iz hercegnovskom vrtiću – vaspitačica u nekoliko konflikata među djecom pita za perspektivu oba djeteta, nastoji da posreduje u komunikaciji, predloži moguće rješenje i slično (PD2), bez izazivanja negativnih emocija kod bilo koga od djece, sa punom podrškom iskazivanju svakog pojedinačnog djeteta. Kod iste se, tako+e, pokazuje i najveći stepen intersubjektivnosti i izvan konfliktnih situacija, tako da je ovo u skladu sa tim ponašanjem.

(Nije snimljen konflikt. O. i T. su se sukobili oko magnetne kockice. Zatičem situaciju kako V2 čuči pored O. koji sjedi u stolici i skoro plače, i drži igračku, i objašnjava mu.)

V2: Hoću li da mu je dam... Samo da on završi to što je zamislio... (O. neveselo klimne glavom.)

(V2 nosi to T.)

V2: T., O. se složio, ako ti to treba... Kad završiš to da mu daš... (T. uzima, bez posebne reakcije. Igrao se sa drugim dječakom S. kad mu je V1 prišla.)

S.: (Obraća se T.) Jesi čuo učiteljicu, kad završiš, vratiš...

(A. tješi O. u međuvremenu.)

(Posle jednog minut možda.)

V2: O., dođi minut.

(O. joj dolazi. Ne čujem šta govore, tj. ona njemu govori, mazeći ga rukom po leđima, on stoji. I potom počinje da se igra.)

PD2 HN4 72-80

Izvan konfliktnih situacija, u kojima je posebno izraženo zanemarivanje i nezainteresovanost za perspektivu i osjećanja svakog djeteta, vaspitačica u podgoričkom vrtiću zanemaruju neke potrebe djeteta fizičke prirode, iako ih djeca nedvosmisleno izražavaju – djeca ne žele da jedu, ona ih tjera i hrani, uz opasku „nemoj povraćati“ (PD5). Isto tako, i na eksplicitne znakove demotivisanosti djece da se bave određenom aktivnošću, vaspitačice ih „primoravaju“ na to, pod izgovorom „obaveze“ i „moranja“, u potpunosti zanemarujući njihovu perspektivu, potrebu, želju (PD7) a u istim tim situacijama ne pribjegavaju nijednoj drugoj strategiji motivisanja osim strategije „prinude“, jer nešto „moramo“:

V1: Hoćemo da ponovimo onaj skeč?

Neko dijete : Da.

Dječaci: Ne... aaaa...

V1: A moramo to da ponovimo da vidmo jeste li ga zaboravili...

V1: 'Oćeš ti a probaš S. da budeš majka... (S. Ne odgovara. V1 se okreće nekom ko se javlja od djevojčica, pokazuje hemijskom da dođe tu do nje.) 'Ajde... i N., 'ajde ti. (Opet pokazuje hemijskom. Kako se koje dijete pirmsakne, uzima ga za mišicu i namješta ga gdje da stoji. N.-u pokazuje hemijskom da sjedne.) Ja ću da vam pomazem ako ste zaboravili... Moramo da ponovimo... (Djevojčicu vuče pored sebe. Sve vrijeme sjedi u stoličici pored.)

PG1 91-97

Kada su u pitanju interakcije u kojima dijete započinje verbalnu razmjenu sa željom da nešto saopšti, vaspitačice u nikšićkom i podgoričkom vrtiću najčešće samo jednom riječju odobri to što je čula – „dobro“, ako ne nastoji da prekine izjave djeteta kako bi nešto počela da radi što je „planirano“ – čitanje priče, te dakle tako ne pokazuje skoro nikakvo interesovanje za ono što dijete ima da mu kaže, tj. za stupanje u dalji razgovor sa njim o toj temi (PD8). Ovdje je sada riječ o prostom pozivu na komunikaciju koji vaspitači ili ne prihvataju - čute, ili prihvate sa jednom rečenicom kojom se komunikacija zatvara – nikako ne može biti riječi o „širenju“ polja razgovora o temi koju dijete započinje, na bilo koji način.

Takođe se dešava da vaspitačica uopšte ne odreaguje na neku informaciju koju dijete želi da podijeli sa njom.

P.: Učiteljice mene je moj drug J. naučio gdje žive morske životinje. (Vaspitačica uopšte ne odgovara djetetu.)

PD8 NK5 15

Djevojčica D. nosi VI crtež da joj pokaže, objašnjava joj šta na crtežu lampa - VI klimne glavom.

PD8 PGI 127

Posebno je karakteristično ako se takve situacije događaju tokom strukturiranih aktivnosti – već smo istakli kako su strukturisane aktivnosti izuzetno šablonizovane, pa je u tom smislu svako zastajkivanje da se čuje misao djece zapravo ometajuća.

(Neko dijete): Učiteljice...

VI: Ne može učiteljice, kad treba nešto da me pitate šta treba... E tako... Jer mi moramo da budemo još samo tri mjeseca i mi smo već đaci prvaci...

Neko dijete: Učiteljice... (Neki dižu ruke.)

VI: Izvoli...

Dijete: Moja baka je posadila jabuke i rekla mi je da će mi dati da probam...

VI: Sigurno, pa za tebe ih ona i gaji, da bi ti imala zdravu hranu... A sad ću da vam pročitam...

Djeca: Učiteljice...

Djeca: A ja volim pomorandžu...

(Neka djeca dižu ruke.)

VI: Sad ću da vam čitam, rekla sam, šta treba učiteljica da se –

Djeca: Sluša,

VI: A šta treba učiteljica vas isto da...

Djeca: Sluša...

V1: E sad vi mene slušate... (Skoro da žuri da ugrabi da počne.)

Neko dijete: Učiteljice...

V1: Počela sam da čitam priču...

PD3 NK3 12-28

Naravno da je jedna od osnovnih poruka koja se na ovaj način prenosi djetetu da to što ono ima da kaže *nije od posebne važnosti* (za vaspitačicu, za drugu djecu, za život u vrtiću). Kako, u tom slučaju, možemo govoriti o ohrabrivanju autonomije djeteta?!

Za razliku od toga, kao neka vrsta *odstupanja od „pravila“*, posebnu zainteresovanost za mišljenja djeteta ili njihove ideje o nekom pojmu, procesu, konceptu, ima V2 u hercegnovskom vrtiću (PD3), koja nastoji da neprekidno „proširuje“ razgovor odnosno polje razmjene značenja koje se ostvaruje između nje i djece. (Ovo su situacije većeg polja intersubjektivnosti, koje su u prethodnom odjeljku bile u većoj mjeri analizirane.)

Kada je riječ o „*znanju*“, uopšte uzev, izuzimajući niz reproduktivnih pitanja nakon pročitanoog teksta, vaspitači *ne pokazuju posebnu zainteresovanost za to kako djeca razumiju neke procese, događaje, osobe, riječi i slično*. Formulacija samih pitanja je takva da isključuje moguće varijacije u odgovorima. No, i kada u suštini postoji više mogućih tačnih odgovora ili rješenja, vaspitačica ne odustaje dok se ne dođe do odgovora koji ona sama smatra najvažnijim (PD4), iako su, iz perspektive djeteta, i drugi odgovori jednako važni, ili možda samo drugačije formulisani.

Strategije motivisanja djece

U svakoj vrtićkoj grupi dosta je situacija u kojima vaspitači *pohvaljuju djecu*, dajući im informacioni fdbek u odnosu na neku njihovu aktivnost, što je svakako jedna od važnih motivišućih strategija (MO1). Primjećuje se kako se u ovakvim situacijama sve interakcija između vaspitača i djeteta najčešće i završava na verbalnoj pohvali vaspitača: „bravo“, „odlično“, „čestitam“, „divno“, „savršeno“ – i skoro nijednom se ne razvija u neku vrstu strategije podrške (nasuprot pohvali), koja bi značila razgovor o djetetovoj aktivnosti ili postignuću: da li je ono zadovoljno, zašto je izabralo taj način da nešto nacrtá, oboji,

konstruiše kockama, modeluje plastelinom, zašto je izabralo te boje, šta uopšte znači to što je predstavilo, napravilo, da li može još nekako da nastavi, poboljša svoj uradak i slično.

V1: Tako se siječe pravilno. Bravo. Evo, T. je naučila.

MO1 HN4 36

Takođe, sve situacije *senzitivnosti i responzivnosti vaspitača* – slušanja, primanja, uzvraćanja, dijeljenja značenja – su situacije koje su obojene emocijama topline i slobode, a koje kao takve takođe motivišuće djeluju na djecu – ona tada imaju potrebu da nastavljaju da govore, zamišljaju, izmišljaju, prepričavaju, i, nalazeći se na toj kognitivnoj poziciji, izuzetno su autonomni (MO2) (Budući da su toplina i responzivnost bili predstavljeni u odjeljku o komunikaciji, a da se radi o kodovima čije se jedinice preklapaju, ovdje nećemo detaljnije izlagati to pitanje.)

Vaspitačice ponekad pribjegavaju *predlaganju takmičenja*, kako bi osigurale posvećenost zadatku od strane djece. No, nije riječ samo o situacijama strukturisanih aktivnosti učenja, već i o drugim, slobodnim aktivnostima. Ponekad „najbolje“ sleduje neka nagrada, ali nekad i ne, već je uspjeh po sebi, cilj aktivnosti. *Motivisanje djece je očigledno, spoljašnje* (MO3).

V2: 'Ajde se skoncentriši da nacrtáš naljepši crtež do sad...

MO3 NH3 167

V1: Čekajte... ne! (Uzima neku dasku da je skloni.) Pravićemo sad neku najljepšu bašticu. (Čuči sa njima i nešto govori, ne čujem od vjetra.) Pomjerite se sad da vam ja to... (I onda daskom nešto radi, ne znam tačno šta.)

(V2 na drugoj strani čuči sa nekolike djevojčice.)

V2: Ajmo ovako djeco, pravićemo tvrđavu...

V1: Da vidimo čija će bašta da bude najbolja... (Udaljena je, stoji, gleda ih.)

(Kao odgovor djece na to, nešto kasnije).

T.: Najbolje, najbolje, naše je najbolje.

P.: Naše je dobro.

HN5 27-39

Za određene strukturisane aktivnosti učenja za koje djeca nemaju motivaciju, vaspitači je postižu isticanjem činjenice „*moranja*“ ili *obaveze* da se to uradi (MO4).

Utemeljenje za ovu vrstu „moranja“ nalazi se u očiglednoj hijerarhijskoj dominaciji važnosti određenih aktivnosti u odnosu na neke druge – konkretno, najvažnijim se pokazuju aktivnosti koje djeca izvode u sklopu „vođenih“.

Dječak A. i još neko se žale: Oni nam ne daju u kućicu....

V1: Ne možete u kućicu, jeste li rekli da ćete da režete... Ajde sjedi, i završite ono što ste počeli...

MO4 PG3 188-189

V1: E D., ne možeš, moraš da završiš svoj zadatak... Uzima ga za ruku, odvodi ga od stola sa Ne ljuti se čovječe, vraća ga za svoj sto da završi zadatak...

MO4 NK4 104

Došla je struja, trojica dječaka trče do tv-a da gledaju crtani.

V2: Da vam kažem nešto, jesi ti završio delfina, jesi li? Završi delfina...

MO4 NK5 27-28

Ponekad je motivisanje isključivo u vidu nagrade – ocjene, „buba-mare“ i slično (MO6).

M. šeta.

V2: M., vrati se M. za sto. (Miloš ne reaguje.)

N.: Učiteljice, završio sam...

V2: Jao, baš mi se dopada... ali ga sad svega obojaj, važi...

(Malo kasnije)

M. se opet žali kako ne umije to da nacрта.

(Malo kasnije.)

M.: Učiteljice hoću li dobiti ja peticu...

V2: Zbog čega, zbog čega da dobiješ peticu...

A.: Učiteljice hoću li ja dobiti peticu?

V2: Hoćeš.

PG4 106-116

Djeca se motivišu „takmičenjem“ kako bi dobila „buba-maru“, a potom se cijeloj aktivnosti oduzima takmičarski karakter, jer su „svi pobjednici“.

V2: Ko oguli sam, dobiće malu bubamaru...

Djeca: Aaaaaaa... Ja ne znam da ogulim ovo...

V2: Poććete sad, pokazaću vam kako...

V2: Gledaj, gledaj samo noktićem, noktić zabiješ unutra... I povučeš... Otklopiš... Kao da digneš mali poklopac... Evo ja ću ti započeti, a ti nastavi... Ja ću da započnem ovima kojima je teško, eto...

M.: Vidi koliko sam ja...

V2: Bravo M....

N.: Meni nije teško...

V2: Bravo N....

V2: Nemojte zubima, možete polako prstićima...

(Neka djeca crtaju, nekoliko njih je na podu, izležavaju se.)

V2: Nije otvorio, nego je ogulio... Šta smo ovo skinuli sa pomorandže...

Djeca: Koru.

V2: Da bismo došli do mesa narandže, do njegovog soka, moramo da ogulimo koru...

V2: E, sad dođite za stolove ko je ogulio... Sad da pojedete...

(M. je nešto pita, povodom takmičenja.)

V2: Nije ovo takmičenje, ovo je učenje guljenja... Nije bitna brzina... Svi ste pobijedili koji ste ogulili... Nije bitno ko je prvi, bitno je da ste svi pobijedili koji ste ogulili.

HN3 42-62

Možda najčešći način motivisanja, posebno prisutan u podgoričkom i nikšićkom vrtiću, je *prijetnja nekom kaznom* - „ići ćeš u jaslje“, ili „reći ću te mami“ (PG2 56, 57) ili „nećete dobiti čokoladicu“, ili *uslovljavanje za nagradu* koju će eventualno dobiti „ići ćemo napolje“ (MO7, PG3 7,8).

V1: Hoćeš ti U. da radiš? Nećeš da radiš? 'Ajde onda u srednju grupu, izvoli u srednju grupu... Izvadi ruke iz džepova... (I onda ode dalje.)

NK2 83

V1: E ovako, izaći ćemo napolje... Nismo bili dugo... Ali, neću nikoga da opomenem... Znači, samo ćemo da zauzmemo taj krug i da se igramo sa loptom, važi... Igraćemo se između dvije vatre... I vrućeg krompira... Ali ako samo nekog opomenem... Jer moram da pazim vanju... (Drži olovku u rukama i prijeti u vazduhu njom.) Ako samo nekog opomenet... Ići će kod V. u učionicu (V. je učiteljica u jaslicama.)

PG1 184

„Pedagogija tišine“ – strategije regulisanje ponašanja djeteta

U svakom od vrtića prisutna je *praksa kažnjavanja djece*, najčešće za svađu i konflikt sa drugom djecom (RP1). Vaspitači najčešće ulaze u zonu konflikta između djece kao spoljašnji i potpuno nezavisni arbitri, koji odlučuju o ishodu, koga treba, a koga ne kazniti. Obično potpuno izostaje neka vrsta posredovanja u svađi, nastojanje da se čuju perspektive učesnika u konfliktu, te da se isti prevaziđe dogovorom. Vaspitač najčešće samo iskaže svoju kaznu,

uz odgovarajuću neverbalnu pratnju – uzme dijete za ruku, ili mu pokaže mjesto na kome će biti izolovano. Kazna je, dakle, najčešće, izolacija – na „stolici za razmišljanje“ (RP1 NK3 114), ili uopšte, mjestu koje je izolovano od dotadašnjeg mjesta za igru. Djetetu se sugerije da razmisli o onome šta je uradilo. Vrijeme boravka tamo je takođe poptuno proizvoljno, a nekad se stiče utisak da je i zaboravljeno da je dijete izolovano, odnosno kažnjeno. Ni nakon „isteka“ kazne sa djetetom se ne razgovara o njegovim postupcima, niti o zaključcima do kojih je „na stolici za razmišljanje“ došao. Konstatuje se samo da dijete „više to neće“ (RP1 NK4 117).

(Malo kasnije, T. i S. se svađaju u građevinskom centru. S. ga gurne.)

VI: Da vidim T. (Dalje se ne čuje... ona je sagnuta, pokazuje rukom iza sebe, pomiče stolicu. T. ustaje bez riječi i sjeda na stolicu u za stolom za čitanje. T., čini mi se, nije ništa govorio. Samo je poslušao. Obično. Ona nastavlja da priča sa ostalim dječacima.)

(Kasnije)

(T. je pita da ustane i ode u dramski centar.)

VI: Možeš. (Kažnjen je skoro 11 minuta.)

HN4 49-63

U podgoričkom i nikšićkom vrtiću postoji određeni *ideal tišine i ćutanja*. Vaspitači se često pozivaju na „kad se jede ne priča se“ (RP2 PG3 3), naravno tokom objedovanja, no ipak na jedan pomalo autoritaran način, bez objašnjenja ili započinjanja razgovora tim povodom. No, i ako uzmemo da je tokom objedovanja legitimno važenje ovog „pravila“, ispostavlja se da se ono pokazuje i u drugim situacijama – u periodima čekanja, ili tranzicije između aktivnosti i slično.

V2: Nazad se vrati, sjedi uz ormar, izvoli, ispruži noge... (Čekaju nekoliko minuta da im teta donese korpu; ona stalno prilazi dječacima i namješta ih da se povuku uz ormar) Ispruži noge, zaključaj usta, uz ormar... (Pokazuje rukama kako da se gurnu uz ormar.)

RP2 NK2 97

Utišavanje se katkad postiže kucanjem hemijskom olovkom o sto (RP2 PG1 76, 99).

Priča i rad se međusobno isključuju – *ako pričaš onda to znači da ne radiš, a to šalje implicitnu poruku djeci da će biti kažnjena zbog toga, poruku prijetnje* (RP2 PG3 168, 169).

*V1: Vi mnogo pričate a malo radite... Mnogo pričate a malo radite vas dvojica...
Neko dijete: I bićete u kaznu... Bićete u kaznu vas dvojica.*

RP2 PG3 168-169

Jedna od strategija koju koriste vaspitači u cilju postizanja određenog ponašanja kod djece je i svojevrsno *izazivanje osjećanja krivice* kod djece, jer im je prethodno nešto dozvoljeno, ali oni nisu uzvratili na očekivani način (RP3), zbog čega se učiteljica eksplicitno ili implicitno ljuti. Na djelu je svojevrsno *uslovljavanje*, koje implicira poruku da nema bezuslovnog davanja određenih „benefita“ (makar to bili i flomasteri! RP3 PG1 182). Djeca se upoređuju sa drugom grupom koja je bolja i zato zaslužuje određene „nagrade“ (izlazak vani! RP3 PG4 150), a implicitna poruka koju oni primaju je „mi smo loši“ (RP3 PG4 151).

*V2: E ajmo sad ćemo da spremamo učionicu... Ajmo, sad će V1 da dođe...
V2: E M. je pvela svoje đake u šetnju... Jer su dobri... A vi ćete... Vi niste ni učionicu spremili još...
Neko: Mi smo loši.
V2: Niste, ali niste ni spremili učionicu još.*

RG3 PG4 148-152

Da bi postigli određeno ponašanje, vaspitači djeci „*prijete*“: da će ih reći majci (RP5 PG2 57, RP5 PG3 76, RP5 NK2 115), ili da će ih poslati u jasle (RP5 PG1 184) ili srednju grupu (RP5 NK2 83), ili neku drugu grupu (RP5 NK4 50), te da ih neće izvoditi napolje (RP5 PG3 8). Slanje u druge grupe zapravo konotira činjenicu da su „mali“ i „nezreli“, i po pravilu se događa kada djeca nisu na odgovarajući način aktivna u „radu“ – „lijepo ponašanje kad se radi nešto“ (ili se ide u jasle), „ako ti se ne sviđa“ (da slušaš priču) (slobodno idi u jasle), „nećeš da radiš?“ (onda idi u srednju grupu) i sl.

V1: Hoćeš ti U. da radiš? Nećeš da radiš? Ajde onda u srednju grupu, izvoli u srednju grupu... Izvadi ruke iz džepova... (I onda ode dalje.)

NK2 83

Osim toga, pojavljuje se i praksa uslovljavanja, najčešće time da, ako „budu dobri“, ići će napolje – DOBRA DJECA IDU NAPOLJE /DOBRA DJECA SE IZVODE NAPOLJE.

Vaspitači ponekad iskazuju nedvosmilenu *kritiku i nezadovoljstvo* 1. djetetovim učinkom (RP6 PG3 124, RP6 PG3 193, RP6 PG 3 110) ili 2. lošim ponašanjem (RP6 PG4 140, RP6 PG4 142, RP6 PG4 116). Kritika se iskazuje u sintagmama „pogriješio si“, „ja nisam rekla tako“, „to ne valja“, „nemam riječi za tvoje ponašanje“, „ne sviđa mi se kako to radite“ i slično.

VI: Da ja vidim N. šta je u uradio, da mu dam peticu, da vidim je li peticu zaslužio... (Staje pored njega sa rukama na bokovima.)

VI: Eto pogriješio si... Pogriješio si...

N.: Kako?

VI: Ono ti nije to slovo... trebaju ti neka druga slova..

PG 3 122 126

VI: Iva donesi stolicu i sjedi kod Sofije... Iva donesi stolicu da sjedneš kod Sofije... Evo, evo vidite kako je Nina dirala čašu i čaša se sad polomila... (Pokazuje svima kako curi iz čaše.) Zato sam vam rekla nemojte to da radite a vi mene ne slušate... Izvoli... sad nisam trebada da ti dam sokić... Nisam trebala da ti sipam sok zato što me nisi slušala...

NK4 120

Komunikacija vaspitača i djece – interpretacija

Veliki broj istraživanja govori u prilog važnosti motivacionog stila vaspitača, koji može varirati od kontrolišućeg do onog koji je usmjeren podržavanju autonomije djeteta (Reeve, 2016). Ključni segmenti motivacionog stila koju osnažuje autonomiju su: *uzimanje u obzir perspektive djeteta*, njegovanje unutrašnjih izvora motivacije, davanje objašnjenja i opravdanja, korišćenje informacionog umjesto jezika kontrole, prepoznavanje i prihvatanje svih emocija, kao i pokazivanje strpljenja u komunikaciji i radu sa djecom (Reeve, 2016). Preciznije, kada je riječ o uzimanju u obzir perspektive djece, to podrazumijeva suštinski sinhronicitet i responzivnost komunikacije sa djecom, svjesnost o potrebama, željama, emocijama, ciljevima, interesovanjima učenika, i stalno traženje mišljenja od djece

postavljanjem pitanja, te pokazivanje poštovanja prema iznesenom mišljenju, odnosno omogućavanje suštinske participacije djece, ne samo u situacijama učenja nego i izvan njih (Reeve, 2016). Nalazi niza istraživanja govore u prilog tome da na autonomiju djece utiču faktori poput: vremena koje vaspitač provede slušajući dijete, da li uzima u obzir perspektivu učenika, da li je respozivan u komunikaciji odnosno da li pokazuje spremnost da reaguje na signale/potrebe/pitanja koja dolaze od strane djece (Reeve, Jang, 2006).

Naše istraživanje pokazuje, na više nivoa, *da se perspektiva djeteta ne uzima u obzir, a veoma često se ni ne poznaje*. Ako pogledamo prakse izbora tema za učenja i aktivnosti, vidjećemo kako niti u jednom slučaju one ne proizilaze iz interesovanja djeteta. Osim toga, vaspitači na *izrazite znake nezadovoljstva, nemotivisanosti i želje da se bave nekom drugom aktivnošću kod djece, reaguju veoma neresponzivno, zadržavajući ih u datim strukturisanim aktivnostima učenja prema nekom hijerarhijskom nizu obaveznosti određenih aktivnosti*.

U situacijama konflikta, dominantno se u potpunosti zanemaruju perspektive djece, i vaspitač se javlja kao potpuno eksterni faktor proizvoljnog razrješenja konflikta. Ponekad se čak dešava i oglašivanje ili neprepoznavanje potreba djece isključivo fizičke prirode, i ide se protiv fizičkih mogućnosti djeteta.

Uopšte uzev, vaspitači ne pokazuju posebnu zainteresovanost za perspektivu djeteta, čak i ako se radi o strukturisanim aktivnostima učenja: sve se svodi na *niz pitanja zatvorenog tipa, reproduktivnog karaktera*, kojim se nastoji ustvrditi koliko je dijete faktički ovladalo nekim materijalom; *pitanja o emocionalnom doživljaju* nekog materijala se zaustavljaju nakon prvog „horskog“ odgovora djece da im se priča/pjesma dopala – ne razgovara se nadalje o tome.

Izvan strukturisanih aktivnosti, u skladu sa činjenicom da su vaspitači mahom svojevoljno izolovani iz slobodnih igara djece, *skoro da duži dijalozi ne postoje*, posebno ne oni koje inicira vaspitačica. Ako, *pak, dijete inicira dijalog*, više puta u odgovoru na svoju izjavu dobije „dobro“, ili samo pogleda kao znak da ga je čulo, ili ništa.

Zabrinjavajućim nalazimo zapažanje da se većina verbalnih interakcija jedan na jedan između vaspitača i djeteta zadržava na najelementarnijem obliku komunikacija: vaspitač nešto kaže/pita – dijete odgovori. Ne postoje, ili su veoma rijetke (u slučaju V2, Herceg Novi)

situacije „produženog dijaloga“ gdje se o nečemu „dublje“, širenjem polja intersubjektivnosti, razgovara. Neka vrsta aberacije u odnosu na ovaj „normalni tip“ interakcije predstavlja ponašanje V2 u hercegnovskom vrtiću.

Kada je riječ o *motivaciji*, ona predstavlja možda i najsnažniji aspekt motivacionog stila nastavnika koji pretenduje da bude podržavajući za autonomiju, kako pokazuju brojna istraživanja (Reeve, 2016, Ryan *et al.*, 2015, Reeve, Jang, 2006, Jang, Reeve, Deci, 2010). Riječ je naravno o onim strategijama koji utiču na *buđenje unutrašnjih izvora motivacije*: zanimljive aktivnosti učenja, ohrabrivanje znatiželje kod djece, izbor aktivnosti u odnosu na intrinzične ciljeve djece. Prema istraživanju Rajana i saradnika (Ryan *et al.*, 2015) na unutrašnju motivaciju loše utiču nagrade, posebno one materijalne prirode, ali i prinuda, prijetnje kaznama, kao i jezik kontrole, ali i procjene, rokovi, nagrade za najbolje i slično (Deci, Ryan, 1995). Nasuprot tome, posebno su značajne odlike komunikacije kao što su – koliko vaspitač sluša dijete, koliko vaspitač govori, da li uzima u obzir perspektivu djeteta, koliko je responzivan i sl. (Reeve, Jang, 2006), te da li budi zainteresovanost, zadovoljstvo i osjećanje izazova u zadatku/aktivnosti, i da li stvara mogućnosti za inicijativu (Jang, Reeve, Deci, 2010).

Osvrnimo se sada na dominantne načine motivisanja djece koje koriste vaspitači u posmatranim sredinama: pohvala (verbalna pohvala, bez daljeg objašnjenja ili komunikacije o aktivnosti/djelu koje se pohvaljuje), takmičenje, nagrade – ocjene, bubamare, prinuda/obaveze, prijetnja kaznom i uslovljavanje za nagradu, kao i senzitivnost/toplina/šarm u komunikaciji. Izuzimajući posljednju (responzivnost), sve druge strategije motivisanja ne polaze od unutrašnjih resursa djeteta, i mogu se svrstati u *kontrolišući tip motivacije*, oličen u jeziku kontrole, sa izjavama „moramo“, „trebamo“, visokoj instruktivnosti, postavljanju kontrolišućih pitanja, monopolisanju vremenom i materijalima (Reeve, Jang, 2006), manipulativnim nagradama i prinudi, kaznama (Ryan *et al.*, 2015). Ako je to tako, mi *ne možemo govoriti o autonomnoj težnji organizma da djela*, u aktivnostima koje su po svojoj prirodi nisu autotelične (Csikszentmihalyi, 1975) prema Deci, Ryan, 1995): upravo zato i nije prisutna velika znatiželja, istraživanje, spontanost, veliko zadovoljstvo (ibidem) u mnogim situacijama strukturisanih aktivnosti u posmatranim vrtićima. S tim u vezi mora se razmotriti i kako se *priroda planiranja i tip aktivnosti i angažovanja djece* tokom

strukturiranih aktivnosti učenja javljaju kao faktor (de)motivacije djece u aktivnostima. Upravo zato jer na djelu, u velikoj mjeri, *nisu autonomna ponašanja djece* – ako uzmemo da autonomno ponašanje po svojoj suštinskoj prirodi podrazumijeva *dejstvenost i unutrašnje impliciranu angažovanost* djece. Veliki udio pokazatelja ponašanja djece u strukturiranim aktivnostima pokazuje *karakteristike koje nisu svojstvene visokom stepenu angažovanja djece* (pa samim tim ni autonomije): nepokazivanje posebnog interesovanja za temu – postavljanjem pitanja i diskutovanjem o temi ili aktivnosti, neistrajnost i lako odustajanje i zamaranje, iskazivanje negativnih emocija dosade i nezainteresovanosti te želje da se bavi nečim drugim, kao i odsustvo „glasa“ kao želje da se utiče na aktivnost, njenu promjenu, odsustvo inicijative i slično (deCharmes, 1976, Fiedler, 1975, Koenig *et al.*, 1977 prema Reve *et al.*, 2004). *Trud i relativno fokusirana pažnja* dijelom se mogu smatrati i posljedicom *visoke instruktivnosti i stalnog „nadgledanja“ te evaluatorskih strategija od strane vaspitača*, te opšte klime *okrenutosti produktu određene aktivnosti*. Malo šta u samom tipu aktivnosti/zadatka koje smo vidjeli bi pobuđivalo dijete da pokaže visok stepen angažovanosti i dejstvenosti.

Dominantni načini *regulisanja ponašanja*, u i izvan konfliktnih situacija u posmatranim sredinama su: *razni oblici kažnjavanja, prijetnje kaznama, izazivanje osjećanja krivice i uslovljavanje, kritika i nezadovoljstvo, te pravila tišine i ćutanja*. Utisak je kako su na djelu u velikoj mjeri *odnosi kontrole i prinude*, u kojima se isključivo može razviti heteronomna moralnost kod djece; ovakvom, prinudnom moralnošću, samo se spolja upravlja ponašanjem djeteta, i isti se uči obrascima konformizma (De Vries, Zan, 1994).

Konstruktivističko shvatanje morala podrazumijeva upravo autonomnu samo-regulaciju u socio-moralnim smislu, a da bi se isto postiglo, kako govore nalazi brojnih istraživanja, ne smiju se upotrebljavati „unilateralne“ strategije rješavanja konflikata ili ustanovljavanja discipline – kažnjavanje, drilovanje, primoravanje, uslovljavanje i slično (DeVries, Zan, 1994). *Uslovljavanje kao način regulisanja ponašanja*, ovo su mjere koje su degradirajuće u svakom smislu po dijete – izazivaju im loša osjećanja, čine da se osjećaju manje vrijednim, i konačno, razvijaju uviđanje da ODREĐENIM PONAŠANJEM MORAJU DA ZASLUŽE neke „nagrade“. Isto tako, ovaj način upravljanja ponašanjem djeteta *niti najmanje ne angažuje unutrašnje pogone ponašanja, unutrašnju motivaciju, znatiželju, volju,*

pa čak ni kompetitivnost, već ih, naprotiv, zadržavaju na uvjerenju da nisu dovoljno dobri. Kad je riječ o kazni, prema Kami, kako je već rečeno, ona ima tri moguća ishoda, od kojih nijedan ne vodi autonomnoj moralnosti – odmjeravanje rizika, slijepi konformizam, revolt (Kami, 1983).

De Vries i Zan (1994) ističu i kako je *organizacija aktivnosti* za djecu od velikog značaja za razvoj moralne autonomije, i to ako: 1. uvažava interesovanja djece, 2. podstiče aktivno eksperimentisanje i 3. podstiče kooperaciju među djecom, i između vaspitača i djeteta. Naša analiza aktivnosti pokazala je nedostatnost u sva tri pomenuta domena, sa eksplicitnim slučajevima *zabrane kooperacije među djecom, slabih i kratkih interakcija između vaspitača i djeteta, bez uvažavanja interesovanja djeteta u pogledu izbora teme aktivnosti, te konačno, bez podsticanja eksperimentisanja i istraživanja*. U tom domenu, sredina nije bila podstičuća za razvoj autonomne moralnosti kod djece.

Ako se *pogledaju interakcije između vaspitača i djece*, kao još jedan od predodređujućih faktora koji može podstaći razvoj moralne autonomije, one ne posjeduju odlike neophodne da bi se to dogodilo: *responzivna interakcija, istinsko razumijevanje razloga, objašnjenja, shvatanja svijeta i fenomena u njemu od strane djeteta, zainteresovanost i posvećenost mišljenju djeteta* (De Vries, Zan, 1994).

Ako sumiramo nalaze našeg istraživanja sa stanovišta njegovanja autonomije djeteta, možemo zaključiti kako su komunikacija vaspitača i djece, te strategije motivisanja i regulisanja ponašanja koju vaspitači koriste kao i odnos prema mišljenju djeteta takvi da ne predstavljaju podstičuće uslove za razvoj kognitivne, a posebno ne socio-emocionalne autonomije djece. Riječ je upotrebi repertoara interakcija i „intervencija“ vaspitača koji su po svojoj suštini kontrolišući, i kao takvi prenose poruku moći nad djetetom. Budući da upečatljivo izostaju objašnjenja kao i pregovaranja, koja predstavljaju tipične demokratske modele komunikacije, time je „glas“ djeteta u velikoj mjeri utišan. Izostaju responzivna komunikacija, „pedagogija dijaloga“ i „pedagogija slušanja“, na račun kontrolišućih interakcija i „pedagogije konformizma“.

Konceptualizacija modela djetinjstva u svjetlosti nalaza istraživanja: „pedagogija slušanja vaspitača“ vs. „pedagogija slušanja“

Analizom vaspitačkih praksi sa stanovišta podsticanja autonomije djeteta, posredno smo zapravo saznawali o savremenim implicitnim pedagogijama, epistemologijama vaspitača, a koje nam, zauzvrat omogućavaju ocrtavanje **savremene institucionalne „slike djeteta“ ili modela djetinjstva u Crnoj Gori.**

Osvrućemo se nakratko na neke modele djetinjstva, tačnije **diskurse** koji su u njihovoj srži, koji su dominirali u istoriji, posebno se zadržavajući na konceptima modernog i postmodernog djetinjstva.

Canella (2008) u „genealogiji djetinjstva“ ističe postojanje:

- modela djetinjstva u kome su dijete i odrasli suprotstavljeni, a u kome je dijete „u stanju potrebe“ koju odrasli mora zadovoljiti; pitanje odnosa moći je od posebne važnosti, jer se legitimizuje prevlast odraslih nad djecom;
- psihološki diskurs koj njeguje nezavisnu individuu, maskirajući pol, kulturno nasljeđe, klasu i sl.

Dahlberg, Moss, Pence (2005) prepoznaju nekoliko diskursa o djetinjstvu:

- „Lokovo“ dijete – dijete kao ono koje reprodukuje kulturu i identite; odrasli kao onaj koji ga „priprema za život“;
- „Rusoovo dijete“ – urođeno nevino, lijepo i dobro dijete; odrasli kao onaj koji ga „štiti“;
- „Pijažeoovo“ dijete – ili „naučno“ dijete, dijete bioloških stadijuma; ovaj, razvojni diskurs dominirao je dugo shvatanjem djeteta i djetinjstva i danas se umnogome održao;
- Dijete kao faktor tržišta rada;
- Dijete kao „ko-konstruktor“ znanja, identiteta i kulture.

Moss i Petrie (2002) razlikuju:

- Koncept djeteta kroz njegove potrebe – dijete je „dijete u potrebi“;

- Koncept „bogatog“ djeteta, djeteta bogatog potencijalima, karakterističan za filozofiju Reggio Emilia pedagogije.

Meknotonova (2003), polazeći od Habermasovog koncepta interesa, prepoznaje tri dominantna shvatanja djeteta:

- Konformističko dijete – koje dijete pozicionira kao onoga koji uči da bi se prilagodio svijetu;
- Reformističko dijete – znanje (i dijete) se razvija i mijenja kroz interakciju prirode i kulture;
- Transformativno dijete – znanje (i dijete) se transformišu u procesu kritičkog preispitivanja istih, u krajnjem cilju emancipovanja sebe i drugih.

Vudhed (2012) govori o četiri dominantne perspektive koje su oblikovale politike i prakse predškolskog vaspitanja:

- Razvojna perspektiva – dominacija razvojnih normativa, te „razvojno prilagođenih praksi“;
- Politička i ekonomska perspektiva – gdje se dijete i predškolsko obrazovanje posmatraju u terminima ulaganja i njegove isplativosti;
- Socijalno-kulturna perspektiva – djetinjstvo se sagledava kao društveni konstrukt;
- Perspektiva ljudskih prava – insistiranje na dječijim pravima, posebno onim participativne prirode.

Dženks (2005) nekoliko slika djetinjstva:

- Dionizijsko dijete – posmatrano kroz prizmu „prvobitnog grijeha“, u potrebi da se „prevaspita“ i kontroliše;
- Apolonijsko dijete – urođeno dobro i nevino; u osnovi je „child-centered“ pristupa vaspitanju;
- Atenino dijete – dijete kao kompetentan društveni akter, „participativno“ dijete, koje daje vaspitnu snagu strategijama participacije i „responsabilizacije“.

U suštini svaka od koncepcija zapravo polazi od nekoliko aspekata, koje mogu biti, u najopštijim karakteristikama, predstavljene u određenim dihotomijama:

- viđenja samog djeteta i njegovih kompetencija (siromašno, nezrelo, dijete u potrebi, nedovršeno, nespremno, nevino, biološki-normativno odredivo ili bogato, sposobno, kompetentno, samodovoljno, autonomno, individualno i slično);
- određenja znanja i odnosa djeteta prema istom, tj. učenja (zanje je fiksno i nepromjenjivo, a funkcija učenja je u prilagođavanju svijetu ili znanje je promjenjivo, ličnosno, kontekstualno, a učenje je uvijek nedovršiv proces lične i opšte društvene transformacije odnosno emancipacije);
- shvatanja funkcije odraslog u vaspitno-obrazovnoj interakciji sa djetetom, pa time i specifične odnose moći u toj dijadi (odrasli – roditelj, vaspitač – isporučuje znanje (informacije, koncepte), oblikujući dijete i pripremajući ga za život, kao vrhuneći epistemološki autoritet u vaspitno-obrazovnim ustanovama ili odrasli zajedno sa djetetom uči – otkriva i su-konstruiše znanje –, propitujući ga i kritički mu pristupajući, koje kontekstualizuje u zajedničkim naporima sa djetetom, a kako bi transformisao opresivne društvene odnose na putu ka emancipaciji).

Polazeći od ovih aspekata, nameće se zapravo kontinuum koncepta djetinjstva, od *tradicionalnog/modernog do savremenog/postmodernog modela djetinjstva* ili, i dalje u najopštijim terminima, kontinuum „*djeteta u potrebi*“ odnosno „*deficitarnog*“ modela djetinjstva do „*bogatog djeteta*“.

Na ovom mjestu daćemo opšti pregled ključnih nalaza našeg istraživanja, sa pretenzijom da na osnovu njega pokušamo dekomponovati određenje savremenog crnogorskog institucionalnog modela djetinjstva. Cilj naše analize, kao i bilo koje druge kvalitativne studije, nije bio u dostizanju *reprezentativnosti*, ili neke vrste opšte primjenjivosti nalaza na sve elemente jedne kategorije; naprotiv, kvalitativne analize pretenduju na *relevantnost* nalaza za duboko, interpretativno razumijevanje nekog fenomena

(Schwandt, 2007). Smatramo važnim napomenuti ovu činjenicu prije iznošenja zaključnih razmatranja naše studije.

1. Šta, dakle, karakteriše odnos vaspitača prema znanju i učenju u istraživanim vrtićkim sredinama, odnosno kakva je dominantna *epistemologija vaspitača*? Nekoliko je zajedničkih ključnih odlika:
 - Važnim se pokazuje proces „obnavljanja“ znanja;
 - Proces „obnavljanja“ znanja potpomognut je velikom dominacijom pitanja zatvorenog tipa na temu/priču/pjesmu o kojoj je riječ konkretnog dana;
 - U procesu učenja izuzetno je važno da dijete „sluša“ ono što vaspitač govori – jer ako ne sluša neće znati šta i kako treba da radi;
 - Za proces učenja izuzetno su važne manipulativne aktivnosti djece;
 - Vođene aktivnosti učenja najčešće podrazumijevaju i „proizvođenje“ nečega;
 - Proizvod, uradak djece ostavi u sjenci sam proces učenja;
 - Sa tim u vezi je i ideja o „dovršivosti“ i konačnosti znanja;
 - „Mjera“ dovršivosti odnosno konačnosti znanja, i njegov ključni evaluator je vaspitač;
 - Mehanicistički, proizvodni jezik vaspitača svjedoči o dekontekstualizovanosti i neživosti znanja;
 - Ne prepoznaje se značaj unutrašnje motivacije za učenje;
 - S obzriom na strukturu i tip zadatka i angažovanja djece, pokazuje se kako vaspitači nemaju posebnu vjeru u djetetove kompetencije, niti u dijete kao „naučnika“, *mislioca* (Slunjski, 2012), ili onog koje samo, u procesu konstrukcije sa vaspitačem ili drugom djecom, dolazi do znanja.

Čini se, da ako sažmemo navedene važne odlike, naše istraživanje pokazuje dominaciju takvih *epistemologija te folk-pedagogija vaspitača, i u krajnjem takvu „sliku djeteta“* koja je u potpunosti u saglasju sa *tradicionalističkim viđenjem djeteta* kao nedovršenog bića koje jedino „pedagoškim mjerama“, i onom vrstom šonebekovskog „pedagoškog odnosa“, dakle, direktnim vođenjem i uticanjem na njegov razvoj, zapravo može izrasti u odraslog i odgovornog. Ako pogledamo dominantne epistemološke postavke

koje su se pojavile u našem istraživanju, možemo bez sumnje tvrditi kako one počivaju na *objektivističkom epistemološkom opredjeljenju vaspitača* (Hofer, Pintrich, 1997 prema Roth, Weinstock, 2013), koji znanje doživljavaju dominantno kroz autoritet njegovog izvora (knjige, nastavnici, nauka), i to kao objektivnog i provjerljivog, datog uvijek u jednoj naučnoj istini. Neka istraživanja uzroka kontrolišućeg motivacionog stila u odnosu na onaj koji podržava autonomiju potvrdila su pretpostavku kako vaspitačeve implicitne pedagogije ili „teorije u akciji“ odnosno lične epistemologije igraju značajnu ulogu, pri čemu je *podučavanje koje podržava autonomiju moguće predvidjeti relativističkom epistemološkom teorijom vaspitača, dok je kontrolišući motivacioni stil moguće predvidjeti objektivističkom (apsolutističkom) epistemološkom teorijom vaspitača* (Roth, Weinstock, 2013).

Ako pokušamo da sumiramo sve nalaze istraživanja u domenu odnosa vaspitača prema znanju i procesu učenja, sve odlike nas veoma asociraju na jednu veoma reproduktivnu i transmisivnu epistemologiju, utemeljenu dominantno na kulturi pozitivizma. Pomenuta dekontekstualizacija, oličena između ostalog i u koncipiranju znanja i procesa učenja kao veoma izolovanih, apstraktnih molekula ili jedva povezivih čestica sa realnim životom i interesovanjima djece, potvrđuje je *žiruvskog fenomena „objektifikacije“ znanja* (Žiru, 2013), te zaista i objektifikaciju i šablonizaciju procesa mišljenja i učenja same djece. Ovdje se prepoznaju svi oni „modeli socijalizacije“ koji počivaju na autritarnim odnosima u vaspitanju – odsustvo istinskog dijaloga između vaspitača i djeteta, odsustvo djetetovog izbora, (pre) ispitivanja ili istraživanja istine kao takve (Giroux, 1997). Sve prakse koje smo zapazili a koje se tiču organizacije učenja mogu biti podvedene pod Kinčelov koncept *FIDUROD epistemologije*, u kojoj se na znanj gleda kao na formalno, nepromjenjivo, univerzalističko, redukcionističko, dekontekstualizovano i jednodimenzionalno (Kincheloe, 2008). U ovakvoj koncepciji učenja u vrtiću djeca nemaju nikakvo autorstvo nad znanjem koje stiču – znanje kao takvo ostaje kao teorijski konstrukt prisutan „tamo negdje“, bez pokušaja njegove primjene, dekomponovanja, istraživanja i slično. U njaboljem slučaju, djeca su autori sopstvenih uradaka, i to kao neka vrsta „izvođača radova“, sa unaprijed (za)datim materijalom i načinom rada tj. „proizvođenja“. Učenje kao stvaranje „radnih teorija“ (Sands, Carr, Lee, 2012) u neprekidnom procesu promjene, dopunjavanja i istraživanja stvarnosti i značenja koja joj se prepisuju, apsolutno je odsutno.

2. Neke opšte karakteristike *odnosa moći* u interakcijama vaspitač-dijete, kroz prizmu *mogućnosti djece za participaciju, i uopšte, mogućnosti izbora* su:

- Mogućnosti izbora djece su generalno *veoma ograničene*;
- Kada su u *pitanju strukturisane aktivnosti djece*, dijapazon njihove participacije i učešća u odlukama se još više smanjuje: mogu izabrati centar interesovanja u kome će izvodovati neku aktivnost, te odlučivati o vremenu koje im je potrebno za to, ili mjestu sjednjenja i slično – isključivo segmenti koji se tiču *organizzazione autonomije*;
- *Proceduralna a još manje kognitivna autonomija* djece se u strukturisanim zadacima maltene nimalo ne podstiče – usljed visokog stepena instruktivnosti vaspitača (o čemu je bilo riječi ranije) djeca ne biraju tok aktivnosti, procedure, materijale, načine rada, načine vrednovanja, odnosno samovrednovanja i slično;
- Najčešće se, u situacijama ograničavanja izbora djeci *ne daju objašnjenja iz kojih se razloga nešto ne dozvoljava*, i data situacija automatski prerasta u nedvosmislenu *demonstraciju normativne moći vaspitača*, sa porukom „ne može to jer ja (vaspitač) kažem da ne može“;
- Zabrinjavajući je stepen *fizičke/tjelesne kontrole djece*, bilo da je riječ o pložaju tijela ili kretanju; ove vrste praksi kontrole uglavnom su u svrhu osiguranja mira u vaspitnoj grupi, kao neka vrsta *strategije regulisanja ponašanja*;
- Osim toga, pojava pomenute specifične „*pedagogije za stolom*“ nije samo strategija regulisanja ponašanja već je i nedvosmislen je pokazatelj „*skolarizacije*“ vaspitno-obrazovnog rada u vrtićima, gdje se od djece očekuje da „mirno sjede za stolom i rade dok ne završe zadatak“, a takođe i ponovo, *pokazatelj dominacije odnosno (nad)moći nad djetetom*;
- Odnosi moći u interakciji vaspitač-dijete manifestuju se dominantno kroz *normativnu moć vaspitača*, u kojima se, implicitno ili eksplicitno, razlog *nadređenog statusa vaspitača* uzima kao jedino utemeljenje brojnih odluka, u maniru „jer ja tako kažem“;

- Isto tako, i neki drugi tipovi moći, poput *međusobno uspostavljenog ugovora* koji se manifestuje kroz svojevrsno *uslovljavanje*, karakteriše odnose vaspitača i djece;
- *Prisila*, kao treći tip odnosa moći, u vidu *prijetnji kaznama ili samom kažnjavanju* takođe se koristi kao strategija upravljanja ponašanjem djeteta.
- Posebno ističemo svojevrsnu „*epistemološku (nad)moć*“, koja je oličena u visokoj instruktivnosti vaspitača, njihovoj predominaciji u odlučivanju u situacijama strukturisanih aktivnosti, odnosno prema znanju i procesu saznavanja, specifičnom upotrebom pitanja i slično (ovi elementi su analizirani u poglavlju o epistemologijama vaspitača).

Sve ove prakse dio su jedne opšte *tendencije „utišavanja“ glasa djeteta, onemogućavanja njegove participacije*, usljed, između ostalog specifične epistemologije i slike djeteta kao nekompetentnog i onoga kome treba neka vrsta „vođstva“.

3. Neka od ključnih obilježja *komunikacije* vaspitača i djece su:

- Komunikaciju vaspitača i djece uglavnom karakteriše *topao emocionalni ton i senzitivnost vaspitača*, izraženu prije svega kroz neverbalno ili verbalno pokazivanje nježnosti (tepanje, grljenje, maženje i slično);
- *Perspektiva djeteta*, u ili izvan situacija strukturisanih aktivnosti učenja, se u *najvećoj mjeri zanemaruje* (što se potvrđuje i ranije analiziranim pitanjem mogućnosti izbora djece);
- Zanimljivo je udio epizoda suštinskih dijaloga, responzivnog podučavanja, i *istinskog slušanja djeteta*;
- Zanimarivanje perspektive djeteta posebno je vidljivo u situacijama *konflikata* među djecom, gdje se vaspitač javlja kao „sudija“, spoljašnji arbitar, koji proizvoljno određuje ishod situacije;
- Veoma često *kada dijete inicira dijalog* u svakodnevnim situacijama, vaspitačica samo stavi do znanja da je čula to što je dijete reklo, i nadalje se komunikacija ne širi;

- *Motivacija* je skoro isključivo oslonjena na *spoljašnje pogone* ponašanja, i kao takva je *kontrolišuća*;
- *Regulisanje ponašanja* takođe počiva uglavnom na različitim *mehanizmima spoljašnje kontrole i prinude*: prijetnje kaznama, uslovljavanje i kažnjavanje.

Pokazatelji topline i respozivnosti vaspitača u komunikaciji sa djecom jesu svjedočanstvo *emocionalne odnosno sentimentalne vrijednosti djeteta i djetinjstva*, kao nevinog bića kome treba zaštita i njega. Sa druge strane, navedene odlike komunikacije i interakcije vaspitač-dijete svjedoče o opštem neuvažavanju perspektive djeteta, što će reći, odsustvu povjerenja u važnost i snagu njegove perspektive u svim aktivnostima u vrtiću. *Jezik je veoma često jezik kontrole i jezik moći*, što, u krajnjem, pokazuje i dominacija kontrolišućih načina regulisanja ponašanja. Dominantne strategije *motivisanja i regulisanja ponašanja* takođe svjedoče o *deficitarnom pogledu na djetetovu sposobnost socio-moralne i kognitivne samoregulacije* i autonomije, i postavljaju ga u poziciju „materijala koga treba oblikovati“, kontrolišućim vaspitnim sredstvima.

Dakle, diskurs savremenog crnogorskog institucionalnog poimanja djetinjstva, a na osnovu dominantnih institucionalnih interakcijskih obrazaca, nesumnjivo je *tradicionalni, odnosno deficitarni model djetinjstva*. Karakteriše ga:

- *objektivistička, mehanicistička lična epistemologija vaspitača*;
- *izrazito polarizovani odnosi moći u interakciji vaspitač-dijete*;
- *opšte „utišavanje“ glasa djeteta i ometanje njegove participacije*;
- *u velikoj mjeri neresponzivna komunikacija*;
- *kontrolišući modeli regulisanja ponašanja djeteta oslanjanjem na spoljašnju motivaciju*;
- *ometanje razvoja kognitivne i socio-moralne autonomije djeteta, pa samim tim i njegovu emancipaciju kroz vaspitno-obrazovni proces*.

Sve gorenavedene odrednice su u skladu sa najširim konceptom koji smo ranije označili „*tradicionalnim*“, a koje i Slunjski prepoznaje (2015) kao odlike oblikovanja prakse koje je „u okviru“:

- Djeca se podstiču na memorisanje i reprodukovanje, a ne na razmišljanje i kritičko preispitivanje;
- Nedovoljno se uvažava inicijativa djece;
- Aktivnosti koje nisu planirane i kojima direktno ne upravlja vaspitač smatraju se manje pedagoški valentnim od „slobodnih” aktivnosti;
- Zanemaruje se smislenost, odnosno svrhovitost aktivnosti na račun didaktičke oblikovanosti iste.

Kulturološki gledano, opšti zaključak o *dominantnom institucijskom modelu djetinjstva kod nas je u velikoj mjeri u saglasju sa nalazima drugih istraživanja u regionu i kulturama koje su označene kao „kolektivističke”, kakva je i naša (Hofstede et al., 2010).* Prema istraživanju Hofsteda i saradnika (2010), Srbija, i skoro sve zemlje u regionu su na kolektivističkom kulturološkom „polu” – Srbija sa indeksom 25, Slovenija 27, Rumunija i Bugarska 30, Hrvatska 32 (Hofstede et al, 2010). Crnu Goru sa velikom sigurnošću možemo takođe priključiti ovoj grupi. U kolektivističkim kulturama „djeca uče da misle u „mi” terminima” (Hofstede et al., 2012). Kolektivismus ovdje ne konotira političko značenje, niti moć države, već „moć grupe” (Hofstede et al, 2010). Osim toga, u kolektivističkim kulturama cilj obrazovanja je da naučimo kako nešto da radimo, a učenici u školi govore kada grupa to dozvoli (Hofstede et al., 2010), ili kada ih nastavnici pojedinačno prozovu (Hofstede et al., 2010); konfrontacije i konflikte u odjeljenju/grupi bi trebalo izbjegavati, a posramljivanje od strane grupe se smatra efektivnim u regulisanju nečijeg ponašanja (Isto). Yudina (2010), Reeve et al. (2013), Koivula et al., (2017) svojim istraživanjima nedvosmisleno pokazuju vezu između stepena autoritarnosti vaspitača odnosno podsticanja autonomije djeteta i kulturoloških faktora – individualističke ili kolektivističke kulture, i to, preciznije, sva tri istraživanja pokazuju *objašnjavajuću vezu između kolektivističke kulture i kontrolišućeg motivacionog stila i autoritarnosti u vaspitanju.* Na drugoj strani, istraživanja Tomanovićeve (2003), Trebješanina (2008), Colićeve (1997), Turnšek (2016) pokazuju *dominaciju paternalizma kao dominantnog obrasca kolektivističkog patrijarhalnog društva* u Srbiji, te uopšte uzev, modela djetinjstva koji Pešićeva naziva „deficitarnim”, i isto tako potvrđuje prevagu *tradicionalne (moderne) koncepcije djeteta kao nekompetentnog među vaspitačima*

u Sloveniji, bez obzira što ona nije bila osnov njihove obuke. Kako ističe Trebješanin, „dete se u patrijarhalnoj kulturi nalazi na društvenoj margini“ (Trebješanin, 2008: 237).

Ako bismo se, u nekom veoma načelnom pokušaju da smjestimo prakse koje smo svjedočili u istraživanju u određene modele djetinjstva i djeteta, onda bismo svakako u izboru između „djeteta-u-potrebi“ ili „bogatog djeteta“ (Moss, Dillon, Statham, 2000: 233) mogli zaključiti da ova praksa polazi od upravo prvog, ponovićemo, deficitarnog modela djeteta, djeteta u potrebi. U ovoj konceptualizaciji djetinjstvo se vidi kao „period zavisnosti, određen zaštitničkim odnosima odrasli-dijete, u kojima su odrasli dominantni opskrbitelji a djeca pasivni primaoci“ (Woodhead, 2005: 75).

ZAKLJUČAK

Kritička pedagogija kao „alatka“ prevrednovanja koncepta djetinjstva

Na ovom mjestu ćemo, nakon konstatovanja ključnih odlika institucionalnog modela djetinjstva u Crnoj Gori, ukazati na pedagoške tradicije na koje se treba osloniti u procesu prevladavanja ove deficitarne i negativističke slike o djetetu u vaspitno-obrazovnim praksama kod nas. Ne možemo a da na samom kraju ovog istraživanja ne zatvorimo (ili otvorimo?) krug na mjestu *kritičke pedagogije*, koji smo već utkali u paradigmatičke temelje ovog rada, i koja jeste izvor ličnog pedagoškog nadahnuća autora. U radu se u značajnoj mjeri oslanjamo na tradiciju kritičke pedagogije, između ostalog, zato što je *upravo kritička obrazovna praksa umnogome doprinijela dekonstrukciji i prevrednovanju u okviru polja predškolskog vaspitanja*, te uopšte shvatanja djeteta i djetinjstva (Cannella, 2005: 26).

Da institucionalizacija djetinjstva ne bi bila još jedna forma „kolonizacije svijeta života“, služeći se rječnikom Habermasa, kako neki autori smatraju (Frenes, 2004), neophodno je *prevrednovati koncept djetinjstva, odnosno dominantne diskurse koji stoje u njegovoj osnovi*. Riječ je ovdje, *prije i više od svega, o slici djeteta koja stoji u temeljima implicitnih pedagogija i ličnih epistemologija vaspitača*, jer se pokazuje kako ona nosi prevagu u praksi, bez obzira na dokumente obrazovne politike.

Rekli bismo da je ključna riječ koju je potrebno uvesti u razmišljanje o djetinjstvu danas – dijalog. O djetinjstvu se, posebno iz predškolske vaspitno-obrazovne perspektive mora misliti u terminima odnosa, pregovaranja, diskursa, a još više ako želimo da utemeljujemo kritičku i socio-konstruktivističku epistemologiju i shvatanje učenja, i još više ako plediramo na deliberativne, oslobađajuće pedagoške odnose koji su prije i više od svega zasnovani na imperativu poštovanja slobode odnosno autonomije svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Pedagogija jeste susret, i to oslobađajući. Učenje jeste dijalog, i to onaj koji vodi emancipaciji čovjeka. Podsjetimo se šta je u temelju „pedagogije slušanja“, odnosno „pedagogije dijaloga“ ili „pedagogije zajedništva“.

Vrata za izlazak iz pomenutih kolonizovanih odnosa, Habermas vidi u „komunikacionoj akciji“, koja se s pravom može smatrati ključnim pedagoškim

„pronalaskom“ njegove teorije (Marojević, Milić, 2017). Kako smo na drugom mjestu zaključili, „primjena komunikacijske akcije u praksi obrazovanja znači sljedeće:

- Diskurzivni karakter obrazovanja nalaže da se učionice i škole transformiraju u prostore za diskurs. Učenje se shvaća kao *dijaloški, refleksivni proces* dostizanja viših intelektualnih ili moralnih nivoa rasuđivanja;
- Prevladavanje ideje *individualizma* u svim oblicima i smještanje procesa učenja *između* – učenika i nastavnika, učenika i učenika – u *područje intersubjektivnosti* u kome se zajednički grade značenja;
- Epistemološku relativizaciju, odnosno upitnost udžbenika i nastavnika kao jedinih izvora znanja. Komunikacijska akcija uspostavlja djelovanje personalne i kontekstualne epistemologije, životno relevantnih znanja, čime zapravo angažira „svijet života“ učenika i ostvaruje i otklon od mogućnosti žirouovskog fenomena „objektivizacije“ znanja odnosno „objektivizacije samih učenika“ (Giroux, 2011). Ovakva pedagogija implicira i *kontekstualno istraživački kurikulum* također uronjen u „svijet života“ samih učenika“ (Marojević, Milić, 2017: 634, 635).

Na istoj strani, Freire u praksisu vidi mogućnost izlaska iz opresivnog kruga stvarnosti. Vaspitno-obrazovni proces, za Freirea, suštinski bi morao biti prostor i proces emancipacije, a „ovo oslobođenje odvija se isključivo u dijalogu, odnosno otvorenosti prema drugom“ (Marojević, 2014: 614). I vaspitač i dijete su u tom procesu istovremeno i učenik i učitelj onom drugom, koji „podučavaju jedan drugog posredstvom svijeta...“ (Freire, 1996). Ključna alatka u borbi protiv opresije odnosno kolonizacije je riječ, koja u isto vrijeme znači i praksis – način postojanja čovjeka je onaj kroz *imenovanje* svijeta, a imenovati stvarnost znači *mijenjati je* (Freire, 1996). Naime, ne postoji prava riječ koja u isto vrijeme ne znači praksis. Freire smatra da je proces *misao-akcija* intersubjektivan i dijaloški, i da onome „ja mislim“ prethodi „mi mislimo“ – na tragu misli Vigotskog u „dvostrukom“ javljanju funkcija psihičkog života – prvo na socijalnom, pa i individualnom planu. „Ova ko-participacija Subjekata u činu mišljenja je komunikacija“ (Freire, 1973, p. 137 prema Morrow, Torres, 2002: 36), a upravo je to –zajedničko mišljenje Subjekata – jedini način za uspostavljanje

vaspitno-obrazovnih odnosa koji nose potencijal emancipatorskih i transformišućih, na individualnom i opšte-društvenom planu. Osnovni postulat kritičke pedagogije je da „podučavanje nije prenošenje znanja nego stvaranje mogućnosti za konstruisanje sopstvenog znanja“ (Freire, 2017: 33). Ako pak pogledamo istraživane obrazovne prakse, neosporno možemo zaključiti kako su veoma malo ili nimalo otvarale prostor za istraživanje svijeta i istina o njemu, odnosno (ko)konstruisanje sopstvenih znanja kod djece. Na djelu nije bilo *podučavanje nego pripitomljavanje* djece, da se poslužimo freireanskom terminologijom, sa transmisivskim i linearnim poimanjem procesa učenja.

Govoreći o učenju i mišljenju, Freire govori o neophodnosti „epistemološke radoznalosti“ (Freire, 2017: 19), i to kao neophodne odlike ne samo mišljenja djece/učenika već i mišljenja učitelja (u najširem smislu, kao onih koji podučavaju). Naše istraživanje nije pokazalo postojanje te vrste otvorenosti, i životnosti i erotičnosti (u eplovskom smilu riječi) pristupa znanju i učenju kod samih vaspitača, pa, samim tim, nije za očekivati i njegovanje takvog pristupa kod djece. Razvoj te vrste „kritičke radoznalosti koja je nezadovoljna, nepokorna“ Freire smatra jednim od osnovnih zadataka napredne obrazovne prakse (Freire, 2017: 22). A kad god je, pak, na djelu, otuđivanje od ovakvog shvatanja podučavanja, u korist mehaničističke dresure zapamćivanja činjenica, onda učitelj „ne podučava nego pripitomljava učenika“ (Freire, 2017: 40). U mjeri u kojoj je neko u stanju da priđe učenju kao činu otkrića a ne kao „učenju nečemu“, u toj istoj mjeri će pojedinac izvoditi učenje kroz autonomno samo-nagrađivanje, gdje će zapravo nagrada za učenje biti samo otkriće (Bruner, 2006) – sve dok odrasli „pripitomljava“, dijete nije autonomno.

Za Freirea, „pedagogija autonomije mora da se koncentriše na iskustvo koje stimuliše odlučivanje i preuzimanje odgovornosti, to jest na iskustvo koje poštuje slobodu“ (Freire, 2017: 79). I Slunjski (2015: 23) ističe kako „poticanje autonomije i emancipacije djece kolidira s tradicionalnom praksom kontroliranja i „discipliniranja“ djece, koji su često dio odgajateljeva razumijevanja vlastite uloge u procesu odgoja i obrazovanja djece“. Uz to, smatra da bi vaspitač „izašao iz okvira“ ovakve pedagogije, „posebnu pozornost treba posvetiti redistribuciji moći u odnosima odraslih osoba i djece, te repozicioniranju autoriteta odraslih, što može predstavljati veliki problem“ (Ibidem).

Ako, dakle, ne želimo da vaspitno-obrazovni proces bude proces „disciplinovanja“ i „pripitomljavanja“, moramo uspostaviti značaj slobodi i autonomiji djeteta u pedagoškim odnosima. U suprotnom će i vaspitanje i život (kao jedno isto tijelo) biti mukotrpan proces „građenja piramida“ (Gato, 2005), bez mogućnosti da pobjegnemo od robovskog pozvanja reprodukovanja iste, opresivne stvarnosti, kamen po kamen.

Opšte-društvene i stručne implikacije i primjenjivost nalaza istraživanja i preporuke za vaspitno-obrazovnu praksu, politiku te akademski pristup predškolskom vaspitanju

U čemu se, konačno, vidi društveni smisao i značaj njegovanja autonomije djeteta u vaspitno-obrazovnom procesu? Budući da ne stojimo na stanovištu koje smisao vaspitno-obrazovnih procesa vidi u kulturnoj transmisiji, reprodukciji ili prezervaciji kulture i socijalnih odnosa, uvjerenja smo kako savremena pedagogija mora biti naslonjena na propitivanje, preispitivanje, pregovaranje i dogovaranje oko znanja i značenja (svega što je dio eksplicitnog ili implicitnog kurikulumu) među akterima u vaspitno-obrazovnom procesu, vaspitačima i djecom (zvaničnog kurikulumu, na primjer), i to putem *legitimisanja sopstvenih autoriteta i autorstava*, u okviru kritičkog razumijevanja i prepoznavanja sebe samih kao subjekata a ne objekata istorije (Giroux, 1999; Kincheloe, 2008; Aronowitz, 1993; Shor, 1993; Meklaren, 2013). Razvijanje „autorstva“ djece nad vlastitim znanjem i učenjem, njihovo „*epistemološko osvješčivanje*“, epistemološka veza sa stvarnošću, razvijanje njihovih *analitičkih, interpretativnih* sposobnosti (Freire, 1996; Shor, 1993; Hinchey, 2004; Kincheloe, 2008) za svoj preduslov ali i za svoj rezultat imaju autonomiju djece. Sve ovo takođe znači da odlike djetinjstva u jednom društvu nisu uslovljene samo prostim mehanizmima *reprodukcije* odnosno *socijalne transmisije*, već je na djelu „interpretativna reprodukcija“ (James, 2011) u kojoj upravo i djeca kao „agenti“ društva kreiraju i stvaraju svoje djetinjstvo – stanovište kritičke teorije i kritičke epistemologije, po kojoj se društvo ne obnavlja, ili ne bi trebalo da se obnavlja prostom kulturnom transmisijom. Upravo zato je *pedagoški imperativ* odgajati kompetentne autonomne ličnosti, koje neće obnavljati već propitivati i stvarati novu društvenu stvarnost.

Nalazi našeg istraživanja pokazuju jednu *opštu kulturu poslušništva i konformizma u interakcijama odrasli-dijete*, „pedagogiju slušanja vaspitača“, kulturu „tišine“ u procesu „pripitomljavanja“ „dobrih Egipćana“ (Gato, 2005) u *nepromijenjenoj hijerarhiji obrazovne i opšte-društvene piramide*. U suštini, to je i najveća prijetnja cjelokupnom društvenom sistemu koji leži na osnovama opisane koncepcije djetinjstva. *Skriveni kurikulum zasnovan na pozitivističkoj epistemologiji, a koji smo zatekli u istraživačkim sredinama, je kurikulum solilokvija, a kurikulum zasnovan na kritičkoj pedagoškoj misli kurikulum je dijaloga* (Marojević, 2014). Prvi može doprinijeti samo pravolinijskoj transmisiji i obnavljanju postojećeg poretka, dok je diskurzivni kurikulum kritičke zapravo društveno i individualno transformišući, djelatni i emancipacijski. Jedino angažujući kritičku pedagošku misao možemo izbjeći perpetualno obnavljanje društvenih odnosa putem obrazovanja, koji djeluje kroz procese „kulturnog imprintinga“ odnosno „normalizacije“ – „*kulturni imprinting*“ obilježava ljude od njihova rođenja, i to najprije pečatom obiteljske kulture, pa školske kulture, i on se nastavlja dalje na sveučilištu ili u struci“ (Morin, 2001: 31). Morin smatra kako šablon, matrica kulturnog imprintinga upisuje duboki konformizam u pojedince, paralelno sa čim se odvija *proces normalizacije* koji omogućava da ovaj imprinting konformizma nesmetano teče i da ga ništa ne ometa (Morin, 2001: 31). Ovo je potpuno u skladu sa Fukoovom idejom o normalizaciji, koja zapravo osigurava legitimitet režimima istine. Pedagoški pristup „izvan okvira“, takođe upravo težu stavlja na samorazvoju i samoaktualizaciji djeteta, a ne, pak, razvoju njegove poslušnosti, receptivnosti i konformizma (Slunjski, 2015: 178).

Osnovna premisa u antipedagoškom razmišljanju o vaspitanju je da „pedagoško shvatanje deteta nije ništa drugo doli (jedna takva) antropološka hipoteza“ (fon Šonebek, 2017: 562), pri čemu se „pedagoško shvatanje djeteta“ zapravo odnosi na to da su djeca ličnosti kojima je potrebno vaspitanje, na neku vrstu *nužne vaspitljivosti djeteta*, sa deficitarnom konotacijom o kojoj govori Mirjana Pešić. Rekli bismo da veliki dio praksi vaspitača u sredinama koje su bile dio našeg istraživanja leži u toj primarnoj premisi odnosa vaspitača i djeteta – *vaspitanja djeteta* – djelovanja, uticanja na dijete, a *ne življenja sa djecom*. „Prema tom implicitnom stajalištu pravo znanje je znanje činjenica i teorija i izbog toga se vjeruje kako se „pravo“ učenje zbiva jedino kada odrasle osobe izravno poučavaju

dijete/djecu, kad mu „prenosimo“ (teorijsko) znanje“ (Miljak, 2009: 21), ističe Miljak, nazivajući ovakvu pedagošku paradigmu starom, a nasuprot tome ona ističe kako djeca „živeći uče i uče živeći“ (Isto: 11). O istom ovome govori A. Marjanović, zahtijevajući „preobražavanje predškolske ustanove u mesto kolektivnog i ravnopravnog življenja dece i odraslih, umesto institucije za podučavanja dece“ (Marjanović, 1979: 373).

Marjanovićeva, pak, ističe kako tek „uspostavljanjem stvarne uzajamnosti između dece i odraslih mogli bi ogromni oslobodilački potencijali društva, koji se još tako stihijno ispoljavaju u novom senzibilitetu odraslih, biti svesno i sistematski usmereni na oblikovanje *autentičnog djetinjstva*“ (Marjanović, 1987: 25). Uzajamnost koja ne znači ništa drugo do istinsku pedagogiju slušanja. Jedan od osnovnih principa pedagogije autonomije, prema Freireu, je sposobnost da se sluša – „značaj tišine u prostoru komunikacije je fundamentalan“ (Freire, 2017: 87). Ovdje se, pak, misli na tišinu učitelja/vaspitača, koji „uči da govori slušajući“ (Ibidem).

Za Freirea, poštovanje autonomije onoga koji uči podrazumijeva poštovanje sebe kao autonomnog bića (Freire, 2017). Veoma je moguće da je jedan od osnovnih uzroka neke vrste tehnicističke i u velikoj mjeri „neoslobođene“ pedagogije koja je prisutna u sredinama koje smo istraživali upravo *neautonomnost vaspitača* (ističemo kako naš rad nije imao za cilj otkrivanje uzroka identifikovanog stanja). Skloni smo da tvrdimo da nije ovdje riječ o pretjeranoj zavisnosti u odnosu na obrazovnu politiku, te pritiske eksternih evaluacija (što se u osnovnoškolskom kontekstu, u nekim istraživanjima, pokazalo kao uzrok kontrolišućeg motivacionog stila nastavnika – elaborirano u prethodnim poglavljima), ili nešto tome slično. Pokazani stepen instruktivnosti, zajedno sa ostalim mehanizmima kontrole u i izvan samih situacija strukturisanog učenja, smatramo pokazateljem tehnicističke implicitne pedagogije i pozitivističke, finalističke epistemologije vaspitača.

Zbog toga ključni pedagoški aplikativni smisao našeg rada i ključnu pedagošku pouku koju možemo izvući na bazi nalaza našeg istraživanja ne adresiramo (primarno) obrazovnoj politici, niti entitetu akademije. Više i prije svega smatramo da je potrebno iznutra mijenjati pedagoško tijelo, ćeliju po ćeliju, u samoj praksi vaspitanja. Kako?

Kako dakle, možemo pobjeći konformističkom kulturnom imprintingu, bijući bitku u prostoru vaspitno-obrazovnih procesa i odnosa? *U dugom procesu unutrašnjeg mijenjanja*

*pojedinačnih praksi vaspitača, čija bi se dobrobit po efektu koncentričnih krugova nadalje razlivala u okviru sistema „zajednice koja uči“. Mislimo ovdje, očigledno, na decentralizovani pristup promjenama, ne sumnjajući ni najmanje kako izmjene u obrazovnim politikama predškolskog vaspitanja kod nas (ili nigdje) ne bi mogle značajnije i dugotrajnije mijenjati lične epistemologije i implicitne pedagogije crnogorskih vaspitača. Potrebno je „iznutra“, procesom pomoći u *samospoznavi sopstvenih epistemologija, ličnih režima istine u radu sa djecom, ličnih, subjektivnih „slika o djetetu“ kod vaspitača*, postepeno postizati izmjene u praksi na bazi njihovih samouvida. (Neki od egzemplara takve vrste profesionalnog usavršavanja i rasta su svakako istraživanja Meknotonove („Doing Foucault in Early Childhood Education“), ili, u regionu, višegodišnja istraživanja E. Slunjski („Izvan okvira“), na koje smo se u radu značajno i referirali.) *Vaspitači se moraju osnažiti za refleksivnu praksu, i to ne bilo kakvu, već kritičku refleksivnu praksu*. Takve kompetencije se ne stiču (ili makar ne primarno) u toku inicijalnog obrazovanja vaspitača, već u njihovim konkretnim praksama, kroz lične poduhvate kritičkih etnografija, etnografija osnaživanja, akcionih istraživanja, kroz koje zapravo upoznaju sebe kao praktičare, a tek se na toj osnovi mogu dogoditi i neke konstruktivne promjene.*

Mišljenja smo da se u crnogorskom predškolskom vaspitno-obrazovnom prostoru došlo do tačke kada *je neophodno početi sa „pričanjem druge priče“*, iskoristivši Mosovu sintagmu koju smatramo izuzetno prikladnom, budući da je zaista potrebno pre-pričati, nanovo ispričati novi, potentni diskurs o ranom djetinjstvu, u kome se i odrasli i djeca vide kao „bogatim potencijalima“, i u kome i odrasli i djeca „imaju stotinu jezika“, i koji su u neprekidnom dijalogu. Ta željena promjena nema svoj konačni oblik, niti ga ikad može imati, niti ga mi na ovom mjestu možemo „zadati“ – i upravo ta neizvjesnost i nedovršenost ljudske prirode, i ljudskih odnosa, ključni je potencijal koji bi trebalo iskorisiti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Isto tako, *do novog diskursa može se doći samo tijesnom komunikacijom teorije i prakse, ali u kojoj bi upravo razumijevanja i izmjene u pojedinačnim praksama dovele i do uspostavljanja i življenja drugačijih dominantnih diskursa – sa opštom premisom stalnog sumnjičenja i mijenjanja istih, u duhu „fluidne“ postmoderne*, i isto tako, *sa manifestovanjem „autentičnog djetinjstva“ u svim tim promjenama*. Autentično djetinjstvo nije jednoznačno i univerzalističko – ono je upravo samo ono istinski življeno

djetinjstvo određenog trenutka, kroz stvarne i konkretne odnose sa značajnim Drugim – vaspitačem, u našem referentnom sistemu. Autentično djetinjstvo je djetinjstvo koje se neprekidno zajednički stvara i oblikuje u procesu dijaloga, slušanja i tišine putem kojih učimo. Jer „čovjek postaje ja u dodiru sa Ti“ (Buber, 1990: 27).

Značaj studije o crnogorskom institucionalnom modelu djetinjstva. Mogućnosti daljeg razvoja istraživanja i utemeljivanja teorijskih saznanja u domenu crnogorskog institucionalnog modela djetinjstva

Kada je riječ o prepoznavanju *značaja* ovakve vrste studija, nepobitna je činjenica da konceptualizovanje modela djetinjstva predstavlja napor od opšte-društvenog ali i naučno-stručnog značaja. Konkretno, pedagoška nauka kod nas *do sada nije*, posebno ne u empirijskom smislu, ocrtała konture crnogorskog modela djetinjstva. Riječ je ovdje o *pionirskom istraživačkom poduhvatu, na kome se, pak, utemeljuje i teorijski model djetinjstva kod nas*.

Ujedno, istraživački uvid disertacije potencijalno je *i interdisciplinarno naučno relevantan*; nalazi mogu predstavljati *neophodan (a nedostajući!)* u crnogorskoj naučnoj misli referentni okvir za kontekstualizovanje i tumačenje brojnih drugih društvenih fenomena, budući da *slika djeteta*, odnosno *percepcija djetinjstva* jeste važan kontekst značenja koji može implicitno objasniti mnoge korijene crnogorskog društva „u odraslosti“.

Nalazi istraživanja su takođe od *značaja za antropološke komparativne studije*, gdje se, sa istraživanjima sličnog profila u regionu, doprinosi razumijevanju kolektivistički i paternalistički orijentisanih društava. Nalazi naše studije mogu se uzeti i kao svojevrsan *doprinos crnogorskoj identitetskoj slici*, što se ujedno može smatrati i opštedruštvenim značajem ovakvog istraživanja.

U predominaciji kvantitativnih istraživanja u oblasti društvenih nauka, pa i u oblasti pedagogije kod nas, ova studija, *svojim primarno kvalitativnim istraživačkim pristupom* (što predstavlja rijetkost po sebi), može ponuditi nepozitivistički, *interpretativni i fenomenološki pogled* na osnovnu pedagošku dijadu vaspitač-dijete, i time *značajno obogatiti razumijevanje*

ne samo pedagoških fenomena koji su u fokusu istraživanja već i fenomena djetinjstva kod nas.

O značaju studije sa stanovišta implikacija za pedagošku praksu je već bilo riječi.

Kada je riječ *o mogućnostima za dalji razvoj istraživanja* o ovom domenu, prije svega konstatujemo kako ni u kom slučaju ne smatramo da su ovim istraživanjem iscrpljena polja značenja teme koja je u fokusu našeg rada. Naprotiv – naše istraživanje, budući jedino kvalitativno istraživanje u ovom domenu kod nas (koliko je nama poznato), samo je inicijalna kapisla koja bi trebalo da motiviše i generiše sljedeća istraživanja kako bi se saznanja u ovom naučnom polju obogaćivala. U tom smislu govorimo i o *ograničenjima naše studije*, za koja se nadamo da mogu biti prevaziđena nekim sljedećim istraživanjima ove oblasti. Predložićemo, dakle, neke mogućnosti daljeg razvoja ove teme.

Usljed nastojanja da što opsežnije sagledamo status autonomije djeteta u vaspitno-obrazovnim praksama u vrtiću, naša istraživačka pažnja bila je istovremeno usmjerena na veliki broj aspekata vrtićkog života i interakcija vaspitač-dijete. *S obzirom na nalaze našeg istraživanja*, smatramo da bi sljedećim istraživanjima trebalo staviti specifičniji puni fokus posebno na:

1. pitanje *kognitivne autonomije djeteta u vrtićima, odnosno na pitanje pristupa organizaciji učenja u vrtićima kao faktoru koji doprinosi podsticanju ili ometanju razvoja autonomije kod djece*, pošto se pokazuje da su ta dva u direktno-srazmjernoj vezi;
2. s tim u vezi, smatramo poželjnim i *opsežnije istraživanje u pravcu razumijevanja ličnih epistemologija vaspitača*;
3. *pitanje odnosa moći u interakciji vaspitač-dijete, i svih modaliteta njegovog ispoljavanja, ali isto tako, i modaliteta djelovanja tih i takvih odnosa moći na dobrobit djeteta*;
4. usljed boljeg fokusa našeg istraživanja, nekoliko je segmenata koji su nam zaintrigirali pažnju a koje smo morali isključiti iz naše analize, ali na koje smatramo da je važno usmjeriti kritičko pedagoško istraživanje: *pitanje tipiziranih uloga dječaka i djevojčica u vrtiću; pitanje shvatanja igre kao medija učenja; posebno, pitanje*

- shvatanja odnosa igre i rada kao opozitnih koncepata* (iščitavanjem cjelokupnog moguće je na mnogo mjesta naići na specifičan odnos prema pomenutim konceptima);
5. paralelno sa ovim istraživanjima u samom polju vaspitno-obrazovnog procesa, vjerujemo da bi bilo korisno napraviti temeljnu *analizu diskursa dokumenata obrazovne politike po pitanju shvatanja autonomije djece, odnosa prema znanju i učenju u vrtiću, te, uopšte uzev, konceptualizovanju slike djeteta koju ti dokumenti nude* (ali ne i presudno važno, budući da smo na nekoliko mjesta naveli nalaze velikog broja istraživanja koja govore u prilog tome da obrazovna politika nema prevagu u oblikovanju konkretne vaspitno-obrazovne prakse, te da ta dva domena mogu pokazati potpuno suprotne vrijednosti koje su u njih utkane);
 6. na kraju treba istaći kako je naša studija konceptualizovala samo jedan aspekt crnogorskog modela djetinjstva – institucionalizovani, kroz prizmu vaspitno-obrazovnih institucija, to jest praksi u njima. Smatramo da bi bilo višestruko značajno *premjestiti perspektivu i „pogled“ na djetinjstvo i na porodični aspekt, kao i na analizu modela djetinjstva iz perspektive raznih društvenih praksi* (posebno s obzirom na rastući trend sveopšte „segregacije“ djece o kojoj govori Marjanovićeva, te uopšte, činjenicu utišavanja glasa djece u brojnim praksama socijalnog življenja), jer bi se na taj način svakako dobila potpunija slika o ovom veoma složenom društvenom i naučnom konceptu.

Ističemo da bi *kvalitativni metodološki pristup trebalo zadržati u budućim istraživanjima*, kako stoga što 1. *omogućava punoću razumijevanja* i što, kako su već istakli brojni prominentni autori u oblasti predškolske pedagogije i sociologije djetinjstva, *predstavlja najpodesniji metodološki put* za razumijevanje polja predškolskog vaspitanja, tako i 2. iz razloga dodatne *afirmacije kvalitativnog metodološkog pristupa koji je, u oblasti predškolskog vaspitanja kod nas, slobodno možemo reći, tek u povoju*.

LITERATURA

1. Alanen, L. (2003): *Explorations in generational analysis*, in Alanen, L., Mayall, B. (ed.) (2003): *Conceptualizing Child-Adult Relations*, Routledge Falmer, London, pp. 11-22.
2. Anning, A., Cullen, J., Fler, M. (2004): *Early Childhood Education: Society and Culture*, SAGE Publication, London.
3. Arijes, F. (1989): *Vekovi detinjstva*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
4. Aubrey, C. et al. (2005): *Early Childhood educational Research, Issues in*
5. Berk, L., Winsler, A. (1997): *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*, NAEYC, Washington.
6. Berthelsen, D. and Brownlee, J. (2005): *Respecting Children's Agency for Learning and Rights to Participation in Child Care Programs* in International Journal of Early Childhood.
7. Bodrova, E., Germeroth, C., Leong, D. (2013): Play and Self-Regulation, Lessons from Vygotsky, in American Journal of Play, vol. 6, no. 1., pp. 111 – 123.
8. Bowlby, J. (1983): *Attachment and Loss, Volume I Attachment*, Basic Books.
9. Bredekamp, S. (ur.) (1987): *Kako djecu odgajati – razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine*, EDUCA, Zagreb.
10. Bronfenbrenner, U. (1974): *The origins of alienation*, in Scientific American, Vol. 231 (2), Scientific American, Inc. pp. 53-61.
11. Bronfenbrenner, U. (1981): *Children and families: 1984?* In Society, Vol. 18, Issue 2, New York: Springer, pp. 38-41.
12. Bronfenbrenner, U. (1984): *The changing family in changing world: America first?* In Peabody Journal of Education, Vol. 61, Issue 3, London: Taylor and Francis, pp. 52-70.
13. Bronfenbrenner, U. (1995): *Developmental Ecology Through Space and Time: A Future Perspective*, in Moen, P., Elder, G.H., Luscher, K. (eds.): *Examining lives in*

- context: Perspectives on the ecology of human development*, pp. 619-647. Washington DC: American Psychological Association.
14. Bronfenbrenner, U., Evans, G.W. (2000): *Developmental Science in the 21st Century: Emerging Question, Theoretical Models, Research Design and Empirical Findings in Social Development*, 9, 1, pp. 115-125, Blackwell Publishers Ltd.
 15. Bronfenbrenner, U. Morris, P. (2006): *The Bioecological Model of Human Development*, in Lerner, M.R. (ed.) (2006): *Handbook of Child Psychology, Volume 1: Theoretical Models of Human Development*, pp. 793-828. New Jersey: John Willey and Sons, Inc.
 16. Broström, S. (2010): Fiction, Drawing and Play in Vygotskian Perspective, in, Tuna, A., Hayden, J. (eds.) (2010): *Early Childhoods Programs as the Doorway to Social Cohesion: Application on Vygotsky's Ideas from East-West Perspective*, Cambridge Scholars Publishing, UK. pp. 76-94.
 17. Bruner, J. (2006): *In Search of Pedagogy, Volume I: The Selected Works of Jerome S. Bruner*, Routledge, London.
 18. Bruner, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
 19. Buber, M. (1990): *Ti i ja*, Biblioteka Pana Dušickog: Beograd.
 20. Cannella, G. (1993): *Learning Through Social Interaction: Shared Cognitive Experience, Negotiation Strategies, and Joint Concept Construction for Young Children*, in *Early Childhood Research Quarterly*, pp. 427-444.
 21. Cannella, G. (2005): *Reconceptualizing the field (of early care and education)*, in Yelland, N. (ed.) (2005): *Critical issues in early childhood education*, Open University Press, pp. 17-39.
 22. Cannella, G. (2008): *Deconstructing Early Childhood Education*, Peter Lang, New York.
 23. Carspecken, P. (1996): *Critical Ethnography in Educational Research*, Routledge, New York.
 24. Castle, K. (2004): *The meaning of autonomy in early childhood teacher education*, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, Vol. 25, No. 1., pp. 3-10.

25. Chirkov, V., Ryan, R. (2001): *Parent and teacher Autonomy Support in Russian and U.S. Adolescents*, Journal of Cross-Cultural Psychology, Vo. 32, No. 5, pp. 618-635.
26. Colić, V.(1997): *Dečije jaslice gledane iz antropološkog ugla*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd.
27. Dahlberg, G, Moss, P., Pence, A. (2005): *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, London, The Falmer Press.
28. Dahlberg, G., Moss, P. (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, London, Routledge.
29. Deci, E., Ryan, R. (1995): *Human Autonomy – the basis for true self-esteem*, chapter in Kernis, M. (ed.): *Efficiency, Agency, and Self-Esteem*, Plenum Press, New York and London.
30. Deci, E., Schwartz, A., Sheinman, L., Ryan, R. (1981): *An Instrument to assess Adults' Orientations Toward Control Versus Autonomy With Children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence*, in Journal of Educational Psychology, 73(5), pp. 642-650.
31. DeVries, R., Kohlberg, L. (1987): *Constructivist Early Education: Overview and Comparison With Other Programs*, NAEYC, Washington.
32. DeVries, R., Haney, J., Zan, B. (1991): *Sociomoral Atmosphere in Direct-Instruction, Eclectic and Constructivist Kindergartens: A Study of Teachers' Enacted Interpersonal Understanding*, in Early Childhood Research Quarterly, 6, pp. 449-471.
33. DeVries, R., Zan, B. (1994): *Moral Classrooms, Moral Children, Creating a Constructivist Atmosphere in Early Education*, Teacher College Press, New York.
34. DeVries, R., Hildebrandt, C., Zan, B. (2000): *Constructivist Early Education for Moral Development*, in Early Education and Development, 11:1, pp. 9-35.
35. DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C. (2002): *Issues in Constructivist Early Moral Education*, in Early Education and Development, 13: 3, pp. 313-344.
36. Dunphy, E. (2012): *Children's participation rights in early childhood education and care: the case of early literacy learning and pedagogy*, International Journal of Early Years Education, Vol. 20, No. 3, pp. 290-299.

37. Dženks, K. (2004): *Postmoderno dete*, u Tomanović, S. (ur.) (2004): *Sociologija djetinjstva*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 96-110.
38. Edwards, C. (1998): *Partner, Nurturer and Guide: The Role of the Teacher*, in Edwards, Gandini, Forman (eds.) (1998): *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, 2. Ed., Alex Publishing corporation, Greenwich, London., pp. 179-199.
39. Emilson, A. (2011): *Democracy Learning in a Preschool Context*, in Pramling, N., Pramling Samuelson, I. (2011): *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*, Springer, London, pp. 157-171.
40. Engevik, L.I., Holland, S., Hagtvet, B. (2014): *Re-conceptualizing “directiveness” in educational dialogues: A contrastive study of interactions in preschool and special education* in Early Childhood Research Quarterly, pp. 1-12.
41. Erickson, F., Wilson, J. (1982): *Sights and Sounds of Life in Schools: A resource Guide to Film and Videotape for Research and Education*, MI: Michigan State University, College of Education, Institute for Research on Teaching, East Lansing.
42. Erikson, E. (2008): *Identitet i životni ciklus*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
43. Fleming, T. (2010). *Condemned to Learn: Habermas, University and the Learning Society*. In Murphy, Fleming (Eds.) (2010), *Habermas, Critical Theory and Education* (pp.111-125). New York: Routledge.
44. Fuko, M. (2012): *Moć/Znanje, Odabrani spisi i razgovori 1972-2007*, Mediterran publishing, Novi Sad.
45. Foucault, M. (1980): *Power/Knowledge, Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, Pantheon Books, New York.
46. fon Šonebek, H. (2017): *Komunikacija sa decom u doba postmoderne*, u Graorac, I. (prir.) (2017): *Predškolska pedagogija*, Zavod za udžbenike, SAJNOS, Novi Sad. Str. 560 – 571.
47. Freeman, M., Mathison, s. (2009): *Researching Children’s Experiences*, The Guilford Press, New York.
48. Freire, P. (1996): *Pedagogy of Oppressed*, “Penguin Books”, London

49. Freire, P. (2001): *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, "Rowman and Littlefield Publishers, Inc.", Lanham, Maryland.
50. Freire, P. (2017): *Pedagogija autonomije*, Clio, Beograd.
51. Frenes, I. (2004): *Dimenzije detinjstva*, u Tomanović, S. (ur.) (2004): *Sociologija detinjstva*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 110-133.
52. Gatto, J.T. (2005): *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*, Gabriola Island: New Society Publisher
53. Gjems, L. (2011): *Why explanations metter: a study od co-construction of explanation between teachers and children in everyday conversation in kindergarten*, European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 19., No. 4, pp. 501-513.
54. Goetz, J.P., Lecompte, M.D. (1984): *Ethnographic and Qualitative Design in Educational Research*, Academic Press, New York.
55. Goodwin, W., Goodwin, L. (1996): *Understanding Quantitative and Qualitative Research in Early Childhood Education*, Teachers College Press, New York, London.
56. Graorac, I. (2017): *Detinjstvo i društvo*, u Graorac, I. (prir.) (2017): *Predškolska pedagogija*, Zavod za udžbenike, SAJNOS, Novi Sad, str. 107-113.
57. Green, S., Hogan, D. (ed) (2005): *Researching Children's Expirience, Methods and Approaches*, Sage Publications, London.
58. Habermas, J. (1979): *Communication an the Evolution of Society*, Beacon Press, Boston.
59. Habermas, J. (1981). Social Action, Purposive Activity, and Communication. In Cooke, M. (Ed.): *On the pragmatics of Communication* (pp. 105-183). Cambridge: MIT Press.
60. Habermas, J. (1987): *The theory of communicative avtion Vol. 2, Lifeworld and System: A jeCritique of Functionalist Reason*, Beacon Press, Boston.
61. Habermas, J. (1996): *Some Further Clarifications of the Concept of Communicative Rationality* in Cooke, M. (ed.): *On the pragmatics of Communication*, MIT Press, Cambridge, 1998., pp. 307-343.
62. Haerens, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van den Berghe, L. (2016): *Toward a Systematic Study of the Dark Side of Student Motivation: Antecedents and*

- Consequences of Teachers' Controlling Behaviours*, in Woon Chia, L., Wang Chee Keng, J., Ryan, R. (eds.) (2016): *Building Autonomus Learners, Peerspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*, Springer, Singapore, pp.59-81.
63. Hamvaš, B. (2017): *Samo bez pedagogije*, u Graorac, I. (2017): *Predškolska pedagogija*, Zavod za udžbenike, SAJNOS; Novi Sad, str. 600-602.
64. Heckman, J. (2000): *Policies to Foster Human Capital*, in *Research in Economics*, Vol. 54, pp. 3-56.
65. Heckman, J. (2006): *Skill Formation and the Economics of Investin in Disadvantaged Children*, in: *Science*, Vol. 312, pp. 1900-1902.
66. Heckman, J., Jacobs, B. (2009): *Policies to Create and Destroy Human Capital in Europe*, „IZA Discussion Paper“, No. 4680, Bonn.
67. Helm, H. J., Katz, L. (2001): *Young Investigators, The Project Approach in the Early Years*, Teachers College Press, New York.
68. Helm, H.J. (2015): *Becoming Young Thinkers, Deep Project Work in the Classroom*, Teacher College Press, New York.
69. Hayden, J. (2010): Making Difference – East and West Meet Vygotsky, in Tuna, A., Hayden, J. (eds.) (2010): *Early Childhoos Programs as the Doorway to Social Cohesion: Application on Vygotsky's Ideas form East-West Perspective*, Cambridge Scholars Publishing, UK, pp. 3-14.
70. Hedges, H., Cullen, J. (2012): *Participatory learning theories: a framework for early childhood pedagogy*, *Early Childhood Development and Care*, Vol.128, No. 7, pp. 921-940.
71. Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M. (2010) (3rd ed.): *Cultures and Organizations: Software of the Mind, Intercultural Cooperation and Its' Importance for Survival*, McGraw Hill, New York.
72. Hymes, D. (2004): *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*, Taylor and Francis, London.
73. James, A., Prout, A. (ed.) (2005): *Constructing and Reconstructing Childhood*, Falmer Press, London.

74. Jang, H., Reeve, J., Deci, E. (2010): Engaging Students in Learning Activities: It is not Autonomy Support or structure but Autonomy Support and Structure, in *Journal of Educational Psychology*, 102 (3) pp. 588-600.
75. Jordan, B. (2004): *Scaffolding learning and co-constructing understandings*, in Anning, A., Cullen, J., Flear, M. (ed.) (2004): *Early Childhood Education, Society and Culture*, Saga Publications, London, pp. 31-43.
76. Kami, K. (1983): *Autonomija: cilj vaspitanja prema Pijažeu*, u časopisu *Predškolsko dete*, Savez pedagoških društava Jugoslavije, br. 1-2, 1983, str. 1-13.
77. Katz, L., McClellan, D. (1997): *Fostering Children's Social Competences: The Teacher's Role*, NAEYC, Washington, D.C.
78. Kehily, M.J. (2010): *Childhood in crisis? Tracing the contours of "crisis" in its impact upon contemporary parenting practices*, in *Media, Culture and Society*, Sage Publications (London), Vol. 32 (2), pp. 171-185.
79. Koh, J.H.L., Frick, T. (2010): *Implementing Autonomy Support: Insights from a Montessori Classroom*, in *International Journal of Education*, pp. 1-15.
80. Koivula, I., M., Gregoriadis, A., Rautamies, E., Grammatikopoulous, V. (2017): *Finnish and Greek early childhood teachers' perspectives and practices in supporting children's autonomy*, *Early Childhood Development and Care*, pp.1-14.
81. Kon, I. (1991): *Dete i kultura*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
82. Konvencija o pravima deteta, „UNICEF Beograd“, Beograd.
83. Lee, M. (2015): *Power Shift: Play and Agency in Early Childhood*, *Childhood and Society*, V. 11, No. 22, pp. 241-264.
84. Leibzig, J., Leach, J. (2001): *Praćenje i posmatranje dece*, CIP, Beograd.
85. Linell, P. (2009): *Rethinking Language, Mind and World Dialogically*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.
86. Lincoln, Y., Guba, E. (1985): *Naturalistic Inquiry*, SAGE Publication.
87. Mac Naughton, G. (2003): *Shaping Early Childhood, Learners, Curriculum and Context*, Opet University Press, London

88. Mac Naughton, G. (2004): *Exploring critical constructivist perspectives on children's learning* in Anning, A., Cullen, J., Fleer, M. (ed.) (2004): *Early Childhood Education, Society and Culture*, Saga Publications, London, pp. 43-55.
89. Mac Naughton, G. (2005): *Doing Foucault in Early Childhood Education*, Routledge, London.
90. Malaguzzi, L. (1998): *History, Ideas and Basic Philosophy: An interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi*, in Edwards, Gandini, Forman (eds.) (1998): *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, 2. Ed., Alex Publishing corporation, Greenwich, London., pp. 49-99.
91. Maleš, D. (2011): *Nove paradigme ranog odgoja*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu Zavod za pedagogiju, Zagreb.
92. Marjanović, A. (1979): *Šta je to društveno vaspitanje male dece*, Predškolsko dete, 3-4, Beograd, str. 369-374.
93. Marjanović, A. (1987): *Protivrečna pitanja javnog vaspitanja predškolske dece*, u Predškolsko dete, 1-4, Beograd, str. 11-26.
94. Marjanović-Shane, A. (2017): *Otvoreno vaspitanje predškolske dece – mogućnosti realizacije* u Graorac, I. (prir.) (2017): *Predškolska pedagogija*, Zavod za udžbenike, SAJNOS, Novi Sad, str. 11-38.
95. Marojević, J. (2014): *Epistemološke osnove kritičke pedagogije*, u Nastava i vaspitanje, br. 4, str. 607-620.
96. Marojević, J. (2017): *Od ekološke ka bioekološkoj teoriji ljudskog razvoja – čovek i okruženje u dijalogu*, u Teme, br. 1, str. 23-39.
97. Marojević, J., Milić, S. (2017): *Habermas i Freire u dijalogu: pedagoško čitanje Habermasa*, u Croatian Journal of Education, Vol. 19, No. 2/2017, str. 605-635.
98. Mayall, B. (ed.) (2003): *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, Taylor & Francis e-Library, London.
99. Mayer White, K. (2016): „My teachers helps me“: *Assesing teacher-Child Relationship from the Childs' Perspective*, Journal of Research in Childhood Education, Vol. 30, No. 1., pp. 29-41.

100. McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., Miles, G (2013): *The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behaviour*, European Early Childhood Education Research Journal, 21:2, pp. 268-282.
101. McInnes, K., Howard, J., Miles, G., Crowley, K. (2011): *Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play*, in Early Years, Vol.31, No. 2, pp. 121-133.
102. McWilliam, R.A., Scarborough, A., Kim, A. (2003): *Adult Interactions and Child, Engagement Early Childhood and Development*, 14:1, pp. 7-18.
103. Miljak, A.(2009): *Življenje djece u vrtiću*, SM Naklada, Zagreb.
104. Montessori, M. (2001): *Otkriće deteta*, CRS, Beograd.
105. Montessori, M. (2006): *Upijajući um*, DN Centar, Beograd.
106. Morin, E. (2001): *Odgoj za budućnost*, Educa, Zagreb.
107. Moss, P., Dillon, J., Statham, J. (2000): *The "child in need" and "the rich child": discourse, constructions and practice*, in Critical Social Policy, Vol. 20 (2), pp. 233-254.
108. Moss, P. (2014): *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education, A story of Democracy, Experimentation and Potentiality*, Routledge, New York.
109. Moss, P, Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children's Spaces*, London and New York: RoutledgeFalmer.
110. Moss, P., Urban, M. (2010): *Democracy and Experimentation: two fundamental values for education*, Bertelsmann Stiftung.
111. Nutbrown, C. (2006): *Key concepts in Early Childhood Education & Care*, SAGE Publications, London.
112. Parker, I. (1992): *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*, Routledge: London.
113. Petrović-Sočo, B. (2007): *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*, Mali profesor, Zagreb.

114. Prout, A. (2005): *The Future of Childhood, Towards the interdisciplinary study of children*, Routledge Falmer, London.
115. Prout, A. (2003): *Participation, policy and changing conditions of childhood*, in Hallette, C., Prout, A. (2003): *Hearing the Voices of Children, Social Policy for New Century*, Routledge Falmer, London, pp. 11-25.
116. Prout, A., James, A. (2005): *A New Paradigm for Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems*, in James, A., Prout, A. (2005): *Constructing and Reconstructing Childhood*, Falmer Press, London, pp. 7-32.
117. Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1990): *Psihologija deteta*, Izdavačka knjižarnica Zorana stojanovića, Novi Sad.
118. Philips, S. (1999): *Montesori priprema za život*, Naklada slap, Jastrebarsko.
119. Pol, C., Morrison, M. (2003): *Ethnography for Education*, Open University Press, Maidenhead.
120. Punch, S. (2003): *Negotiating autonomy: childhoods in rural Bolivia*, in *Conceptualizing Child-Adult Relation*, Routledge Falmer, New York pp. 23- 37.
121. Purdon, A. (2014): *Sustained shared thinking in an early childhood setting: an exploration of practitioners' perspectives*, Education 3-13, pp. 1-14.
122. Qvortrup, J. (1993): *Childhood as Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, European Centre for Social Welfare Policy and research, Vienna.
123. Reeve, J., Jang, H. (2004): *What teacher Say and Do to Support Studets' Autonomy During a Learning Activity*, Journal of Educational Psychology, Vol. 98, No. 1, pp. 209-218.
124. Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., Barch, J. (2004): *Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support*, Motivation and Emotion, Vol. 28, No. 2, pp. 147-169.
125. Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Hyeon Cheon, S., Jand, H., Kaplan, H., Moss, J., Olaussen, B., Wang, C.K.J. (2014): *The beliefs that underline autonomy-supportive and controlling teaching: a multinational investigation*, Motiv Emot, Vol., No, pp. 93-110.

126. Reeve, J. (2016): *Autonomy-Supportive Teaching: What is it, How to do it*, in Liu, W., Chee Keng Wang, J., Ryan, R. (eds.) (2016: *Building Autonomus learners, Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*, Springer, pp. 129-153.
127. Rinaldi, C. (1998): *Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione: An Interview with Lella Gandini*, in Edwards, Gandini, Forman (eds.) (1998): *The Hundred Languages of Children, The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections, 2. Ed.*, Alex Publshng corporation, Greenwich, London., pp. 113-127.
128. Rinaldi, C. (2006): *In Dialog with Reggio Emilia*, Routledge, London.
129. Robson S., Fumoto, H. (2009): *Practitioners' experiences of personal ownership and autonomy in their support for young children's thinking*, in Contemporary Issues in Early Childhood, Vol. 10, No. 1, pp. 43-54.
130. Robson, S. (2006): *Developing Thinking and Understanding in Young Children*, Routledge, London.
131. Rodrigues, C., Moro, C. (2008): *Coming to agreement, Object use by infants and adults*, in Zlatev, J. Racine, T. P., Sinha, C., Itkonen, E. (eds.) (2008): *The Shared Mind, Perspectives on Intersubjectivity*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, pp. 89-114.
132. Rogoff, B. (1991): *Apprenticeship in thinking, Cognitive development in Social Context*, Oxford University Press, Oxford.
133. Rogoff, B. (1995): *Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship* in Wertsch, J., Del Rio, P., Alvarez, A. (eds.): *Sociocultural Studies of Mind*, Cambridge University Press, London, pp. 139-164.
134. Rogoff, B. (2003): *The Cultural Nature of Human development*, Oxford University Press, London.
135. Roth, G., Weinstock, M. (2013): *Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching*, Motiv Emot, Vol. 37, pp. 402-412.

136. Ryan S., Grieshaber, S. (ed.) (2005): *Practical Transformations and Transformational Practices: Globalization, Postmodernism, and Early Childhood Education*, Elsevier, Amsterdam.
137. Ryan, R., Deci, E. (2000): *Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being*, American Psychologist, Vol. 55, No. 1., pp 68-78.
138. Ryan, R., Deci, E., Grolnick, W., La Guardia, J. (2015): *The Significance of Autonomy and Autonomy Support in Psychological Development and Psychopathology*, pp. 794-849.
139. Sands, L., Carr, M., Lee, W. (2012): *Question-asking and question-exploring*, European Early Childhood Research Journal, Vol. 20, No. 4., pp. 553-564.
140. Seefeldt, C., Barbour, N. (1998): *Early Childhood Education – An Introduction*, Prentice-Hall, Inc., New Jersey.
141. Seitz, M., Hallwachs, U. (1997): *Montessori ili Waldorf*, EDUCA, Zagreb.
142. Sinha, C., Rodrigues, C. (2008): *Language and the signifying object, From convention to imagination* in Zlatev, J. Racine, T. P., Sinha, C., Itkonen, E. (eds.) (2008): *The Shared Mind, Perspectives on Intersubjectivity*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, pp. 357-378.
143. Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., Bell, D. (2002): *Researching Effective Pedagogy in Early Years*, Queen's Printer, London.
144. Slunjski, E. (2009): *Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog*, u *Život i škola*, br. 22, str. 104-115.
145. Slunjski, E. (2001): *Integrirani predškolski kurikulum, rad djece na projektima*, Mali profesor, Zagreb.
146. Slunjski, E. (2011): *Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću*, u *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), str. 217-230.
147. Slunjski, E. (2012): *Tragovima dječjih stopa*, Profil International, Zagreb.
148. Slunjski, E. (2015): *Izvan okvira*, ELEMENT, Zagreb.
149. Smidt, S. (2011): *Introducing Bruner, A guide for practitioners and students in early childhood education*, Routledge, London.

150. Smith, K. (2011): Producing governable subjects: Images of childhood old and new, in *Childhood*, pp. 24-37.
151. Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M., Turner, J. (2004): Supproting autonomy in the Classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership, in *Educational Psychologist*, 39(2), pp. 97-100.
152. Schwandt, T. (2007): *The SAGE Dictionary of Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, CA: Sage.
153. Tomanović, S. (2003): *Negotiating Children's participation and autonomy eithin families*, in *International Journal of Children's Rights*, Vol. 11, pp. 51-71.
154. Tomanović, S. (ur.) (2004): *Sociologija detinjstva*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
155. Tomanović, S. (2004): *Family Habitus as the Cultural Context for Childhood*, *Childhood: A global journal of child research*, Vol. 11 No. 3 August, pp. 339 - 360.
156. Tomanović, S. (2004): *Transition of Young People in a Transitional Society: The Case of Serbia*, *Journal of Youth Studies*, Vol. 9, No. 3: 269 – 285.
157. Trebješanin, Ž. (2008): *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*, Sofos, Beograd.
158. Tuna, A., Hayden, J. (ed.) (2010): *Early Childhood programs as the Doorway to Social Cohesion: Application of Vygotsky's Ideas from East-West Perspective*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.
159. Turnšek, N. (2016): *Theachers' implicit theories on child participation in preschool*, *Athens Journal of Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 7-18. ž
160. Tzuo, P., Chen, D. (2011): *Re-conceptualizing Teacher Authority: When to Exact*, in *New Horizons in Education*, Vol. 59, No 1, pp. 1-11.
161. Valon, A. (1999): *Psihički razvoj deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
162. Vandenbroeck, M., Bouverne-De Bie, M. (2006): *Children's Agency and Educational Norms: A Tensed Negotiation*, in *Childhood*, pp. 127-143.
163. Van Kuyk, J. (2011): *Scaffolding – how to increase development?* in *European Early Childhood Education Research Journal*, 19:1, pp. 133-146.

164. Verschueren, K., Koomen, M. Y. H. (2012): *Teacher-child relationships from an attachment perspective*, Attachment and Human Development, Vol. 14, No. 3., pp.205-211.
165. Vigotski, L. (1996): *Dečja psihologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
166. Vigotski, L. (1971): Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu, u časopisu: Predškolsko dete, br. 4, Savez predškolskih društava Jugoslavije, Beograd, str. 47-56.
167. Viling, K. (2016): *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*, CLIO, Beograd.
168. Vudhed, M. (2012): *Različite perspektive u ranom detinjstvu: teorije, istraživanja i politika*, Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd, 2012.
169. Vranješević, J. (2012): *Razvojne kompetencije i participacija dece: od stvarnog ka mogućem*, Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd.
170. Walsh, D. J. (2005): *Developmental theory and early childhood education*, in Yelland, N. (ed.) (2005): *Critical issues in early childhood education*, Open University Press, pp. 40-48.
171. Weikart, D. (2000): *Early Childhood Education: Need and Opportunity*, Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
172. Wiersma, W. (1991): *Research methods in education*, MA: Allyn&Bacon, Boston.
173. Wood, E. (2004): *Developing a pedagogy of play*, in Anning, A., Cullen, J., Flear, M. (2004): *Society and Culture*, SAGE Publication, London, pp. 19-31.
174. Woodhead, M. (2005): *Psychology and the Cultural Construction of Children's Needs*, in James, A., Prout, A. (eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood*, London, New York, RutledgeFalmer, pp. 61-82.
175. Wyness, M. (2013): *Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis*, in *Childhood* 2013, 20(4), 429-442.
176. Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M., Harrison, C. (2008): *Rethinking learning in early childhood education*, McGraw Hill, Open University Press, Maidenhead, Berkshire.
177. Yudina, E. (2010): *The Teacher's Position in Adult-Child Interaction in Relation to a Child's Zone of Proximal Development*, in Tuna, A., Hayden, J. (2010): *Early*

- Childhood Programs as the Doorway to Social Cohesion: Application of Vygotsky's Ideas from an East-West Perspective, Cambridge Scholars Publishing, pp. 45-63.
178. Zlatev, J. (2008): *The co-evolution of intersubjectivity and bodily mimesis*, in Zlatev, J. Racine, T. P., Sinha, C., Itkonen, E. (eds.) (2008): *The Shared Mind, Perspectives on Intersubjectivity*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, pp. 215-244.
179. Zlatev, J. Racine, T. P., Sinha, C., Itkonen, E. (2008): *Intersubjectivity, What makes us human?*, in Zlatev, J. Racine, T. P., Sinha, C., Itkonen, E. (eds.) (2008): *The Shared Mind, Perspectives on Intersubjectivity*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, pp. 1-16.
180. Zornado, J. (2001): *Inventing the child, Culture, Ideology and the Story of Childhood*, Garland Publishing, New York.
181. Zurek, A., Torquati, J., Acar, I. (2014): *Scaffolding as a Tool for Environmental Education in Early Childhood*, *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, Vol. 2, No. 1, pp. 27-57.

PRILOZI

PRILOG 1: PROTOKOL POSMATRANJA DNEVNIH AKTIVNOSTI

AKTIVNOSTI – Herceg Novi, 1. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Razgovor o domaćim životinjama.	Cijela grupa	Kognitivne, direktno podučavanje: Postavlja pitanja zatvorenog tipa.	Odgovara na pitanja – nabraja. <i>(pojedinačno dijete)</i>
Uvod u čitanje priče, razgovor o pojmu „pokvarenih telefona“.	Cijela grupa	Kognitivna, direktno podučavanje: Postavljanje pitanja otvorenog tipa, navođenje.	Odgovara na pitanje, zajedničko formulisanje znanja o pojmu. <i>(pojedinačno dijete)</i>
Čitanje priče „Pokvareni telefon“.	Cijela grupa	Kognitivne, direktno podučavanje: Čitanje priče.	Slušanje priče.
Razgovor o priči „Pokvareni telefon“.	Cijela grupa	Kognitivne, direktno podučavanje: postavljanje pitanja otvornog i zatvorenog tipa, navođenje na razumijevanje uzroka i sl.	Odgovara na pitanja, nabraja događaje. <i>(pojedinačno dijete).</i>
Aktivnosti u centrima interesovanja: literarni centar, konstrukcioni, manipulativni, umjetnički. Pravljenje životinja od raznih materijala – plastelina, papira, sitnih materijala.	Grupne aktivnosti (manje grupe, 5-6)	Kognitivne, direktno podučavanje i monitoring: davanje opisa aktivnosti i direktnih instrukcija za rad u centrima, sa unaprijed pripremljenim materijalima. Visoka instruktivnosti. Posmatranje rada djece.	Uglavnom manipulativne aktivnosti: konstruisanje sa kockama, modelovanje plastelina, lijepljenje, ukrašavanje sitnim materijalom i sl. Prema uputstvima. Sa unaprijed pripremljenim materijalom.
Tranzicija: po završenoj aktivnosti, djeca se spontano uključuju u slobodne aktivnosti.	Grupne aktivnosti.	Kognitivne, direktno podučavanje i monitoring: upravljanje aktivnošću u centrima za djecu koja su ostala u njima, posmatranje djece.	Igranje društvenih igara, „Ne ljuti se čovječe“. Aktivnosti u centrima.
Vanjske aktivnosti – igra „vruće-hladno“.	Cijela grupa.	Kognitivne, monitoring: dostupnost djetetu u socijalnom kontekstu, igranje sa djetetom. Socijalne interakcije: upravljanje ponašanjem, ohrabrivanje.	Igranje pokretnih igara, sa pravilima.

AKTIVNOSTI – Herceg Novi, 2. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Aktivnosti u sali – fiskulturne aktivnosti, poligon.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje, monitoring: organizacija zadataka, upravljanje, menadžment zadacima, posmatranje.	Fizičke aktivnosti, aktivnosti krupne motorike.
Tranzicija: vraćanje u sobu, korišćenje wc-a, osježavanje.	Cijela grupa.	Socijalna interakcija, upravljanje ponašanjem.	Aktivnosti higijene i osvježavanja.
Uvod u aktivnosti u centrima interesovanja: kratko „ponavljanje“ znanja o domaćim žiotinjama.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: postavljanje pitanja zatvorenog tipa.	Odgovaranje na pitanja. <i>(pojedinačno dijete).</i>
Aktivnosti u centrima interesovanja: literarni centar, konstrukcioni, manipulativni, umjetnički. Pravljenje farme – kokošinca i kokošaka; pravljenje vode za jezero od plastelina i trave od nekih trakica.	Grupne aktivnosti (5-6 djece).	Kognitivne, direktno podučavanje i monitoring: davanje opisa aktivnosti i direktnih instrukcija za rad u centrima, sa unaprijed pripremljenim materijalima. Visoka instruktivnosti. Posmatranje rada djece.	Uglavnom manipulativne aktivnosti: konstruisanje sa kockama, modelovanje plastelina, lijepljenje, ukrašavanje sitnim materijalom, sjeckanje. Prema uputstvima. Sa unaprijed pripremljenim materijalom.
Tranzicija: po završenoj aktivnosti, djeca se spontano uključuju u slobodne aktivnosti: crtaju, igraju „Ne ljuti se čovječe“, čiste stolove.	Grupne aktivnosti.	Priprema organizacija proslave rođendana: namještanje učionice. Posmatranje i dostupnost djeci.	Igranje društvenih igara, „Ne ljuti se čovječe“. Crtanje. Pomoć u organizaciji stolova i stolica za proslavu rođendana.
Proslava rođendana: razgovor o željama za rođendan. Posluživanje. Pjevanje pjesmice za rođendan. Crtanje čestitke.	Cijela grupa.	Socijalne: razgovor sa djecom, responzivnost. <ul style="list-style-type: none"> • Dva razgovora za analizu: • HN2 120-158 • HN2 195-209 	Učešće u razgovoru; crtanje čestitki.

AKTIVNOSTI – Herceg Novi, 3. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Slobodne aktivnosti: igre u dramskom kutku, umjetničke aktivnosti, igre u konstrukcionom centru i sl.	Grupne aktivnosti (5-6 djece)	Socijalne interakcije: upravljanje ponašanjem, ohrabrivanje.	Uglavnom manipulativn: crtanje, siječenje, slaganje kockica. I igra uloga.
Slobodne aktivnosti: dramski centar, djeca pripremaju predstavu.	Grupe aktivnosti (3-4 djevojčice)	Socijalna interakcija: organizacija, motivisanje ostale djece za praćenje predstave.	Igra uloga u dramskom centru; ostala djeca – gledaoci.
Slobodne aktivnosti.	Grupne aktivnosti (5-6 djece)	Socijalna interakcija: na raspolaganju djeci, ohrabruje, reguliše ponašanje, posmatra, učestvuje u razgovorima o igri.	Slobodne aktivnosti: predstava u dramskom centru; igra uloga u cijeloj sobi u kojoj učestvuje veliki broj djece; umjetničke, manipulativne aktivnosti – siječenje, bojenje...; igre uloga – „banka“ i sl.
Tranzicija: prdah, uz „takmičenje“ u guljenju pomorandži.	Cijela grupa	Socijalna interakcija: učešće u svojevrsnoj takmičarskoj igri – „guljenja pomorandže“; Kvazi-kognitivna interakcija: „učenje guljenja“.	Predah uz aktivnost fine motorike – guljenje pomorandže.
Slobodne aktivnosti: nastavak prethodnih.	Grupne aktivnosti. 1:1 interakcije	Socijalne: posmatranje, dostupnost djeci, socijalni razgovori, responzivnost i sl. <ul style="list-style-type: none"> Razgovor za analizu: HN3 65-90 Kognitivna, proširivanje/diskusija: postavljanje pitanja otvorenog tipa, navođenje, širenje verbalne interakcije, širenje polja značenja i razumijevanja pojma, procesa (kako nastaje novac).	Angažovanja u okviru slobodnih aktivnosti. Nekolicina djece sa vaspitačicom učestvuje u diskusiji – „Banka“: odgovaraju na pitanja, iznose svoja mišljenja, sučeljavaju ih.
Sloboda, strukturirana aktivnost: „Priča od tri slike“, unaprijed pripremljeno dosta različitih slika u kutiji.	Grupna aktivnost (veća grupa, 8-10). 1:1 interakcije	Kognitivna interakcija: objašnjenje i menadžemt zadatka; postavljanje pitanja otvorenog tipa, podrška u formulisanju ideja. Socijalna interakcija: ohrabrivanje, motivisanje.	Kognitivno angažovanje djece: zamišljanje, kreiranje.

		<ul style="list-style-type: none"> • Za analizu: HN3 91-135 (potencijal za angažovanje viših misaonih procesa, veću kreaciju is l.) 	
Vanjske aktivnosti – igra „mali jež“.	Cijela grupa (oko 10-12 djece)	Kognitivne, monitoring: dostupnost djetetu u socijalnom kontekstu, igranje sa djetetom. Socijalne interakcije: upravljanje ponašanjem, ohrabrivanje.	Fizičke aktivnosti djece, aktivnosti krupne motorike kroz pokretnu igru.
Tranzicija – predah, odmaranje na podu.	Cijela grupa (oko 10 djece).	-	Predah, odmaranje.
Slobodne aktivnosti – crtanje.	Cijela grupa (oko 10 djece). 1:1 interakcije	Kognitivne interakcije: postavljanje pitanja otvorenog tipa, proširivanje polja značenja, navođenje, proširivanje dalje aktivnosti – crtanje na temu onoga o čemu su razgovarali. Socijalne interakcije: ohrabrivanje, pohvala, šala i igra sa djecom, responzivnost. <ul style="list-style-type: none"> • Razgovor za analizu: HN3 170. 	Kognitivno angažovanje: učešće u razgovoru, produkovanje ideja, kreiranje ideja.

AKTIVNOSTI – Herceg Novi, 4. dan.

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Izvođenje predstave „Tri leptira“ – dvije djevojčice i vaspitačica.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: prezentovanje teksta priče, govorenje teksta djevojčicama.	Igra uloga – reprodukovanje teksta bez mogućnosti za kreaciju, odstupanje od istog. Ostali – gledaoci.
Razgovor o priči-predstavi „Tri leptira“.	Cijela grupa.	Kognitivna, direktno podučavanje: postavljanje pitanja zatvorenog tipa, sa očekivanim odgovorima.	Odgovara na pitanje. (pojedinačno dijete)
Aktivnosti u centrima interesovanja: literarni centar, konstrukcioni, manipulativni, umjetnički. Pravljenje cvijeća odnosno cvijetne livade od raznih	Grupne aktivnosti (5-6 djece).	Kognitivne, direktno podučavanje i monitoring: davanje opisa aktivnosti i direktnih instrukcija za rad u centrima, sa unaprijed pripremljenim materijalima. Visoka instruktivnosti. Posmatranje rada djece.	Uglavnom manipulativne aktivnosti: konstruisanje sa kockama, modelovanje plastelina, lijepljenje, ukrašavanje sitnim materijalom i sl. Prema uputstvima. Sa

materijala – plastelina, papira, sitnih materijala.			unaprijed pripremljenim materijalom.
Slobodne aktivnosti: igranje u konstrukcionom centru, crtanje, igranje uloga.	Grupne aktivnosti (manje grupe djece). 1:1 interakcije.	Socijalne interakcije: socijalna dostupnost, učešće u razgovorima, česte interakcije „jedan na jedan“, responzivnost, učešće u igri. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Za analizu: HN4 87-94</i> 	Uglavnom manipulativne aktivnosti i igre uloga.

AKTIVNOSTI – Herceg Novi, 5. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Vanjske aktivnosti – odlazak na plažu; tjelesne vježbe na plaži.	Cijela grupa.	Socijalna interakcija: upravljanje ponašanjem, rukovođenje zadatkom, posmatranje.	Fizička aktivnost djece.
Pravljenje tvrđave i bašte na plaži.	Grupne aktivnosti (grupe od po 7-8).	Kognitivna i socijalna: davanje ideje za rad; kasnije posmatranj i dostupnost za socijalnu interakciju. V2 često u direktnim interakcijama „jedan na jedan“ sa j decom – kratki razgovori, responzivnost.	Manipulativna aktivnost djece; kognitivno angažovanje, osmišljavanje i pravljenje bašte i tvrđave.
Predah i povratak u vrtić.	Cijela grupa.	-	Odmor i povratak.
Slobodne aktivnosti: „Čovječe ne ljuti se“, kockice, lego, dramski centar, crtanje, igra uloga, listanje knjige.	Grupne aktivnosti (manje grupe djece). 1:1 interakcije.	Socijalne interakcije: socijalna dostupnost, učešće u razgovorima, česte interakcije „jedan na jedan“, responzivnost, učešće u igri, regulisanje ponašanja.	Uglavnom manipulativne aktivnosti i igre uloga.

AKTIVNOSTI – Podgorica, 1. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Doručak.	Cijela grupa.	Socijalne interakcije: kratki razgovori, regulisanje ponašanja, odsustvo responzivnosti, zaustavljanje komunikacije (da li su jeli, da li su završili i sl.)	Doručak; povremene jednolinijske interakcije sa vaspitačicom.
Higijena – pranje ruku posle doručka.	Cijela grupa (djevojčice pa dječaci).	Socijalne interakcije: rukovođenje ponašanjem, zadržavanje dječaka za stolom dok djevojčice ne operu ruke, priprema okruženja – postavljanje stolica za sljedeću aktivnost.	Aktivnosti održavanja higijene; postavljanje stolica; čekanje.
Prozivka.	Cijela grupa	Prozivka.	Odgovaranje na prozivku.
Razgovor o proljeću i ostalim godišnjim dobima; recitovanje pjesme „Šumska ljuljaška“.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: postavljanje pitanja otvornog i zatvorenog tipa; organizacija zadatka: biranje djece koji recituju. Socijalne interakcije: regulisanje ponašanja i ohrabrivanje.	Recituju. (<i>pojedinačna djeca</i>) Ostali: slušaju ili razgovaraju.
Isprobavanje skeča; priprema za „završnu svečanost“.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: davanje preciznih uputstava kako da govore, namještanje tijela; biranje djece koja isprobavaju. Socijalne interakcije: regulisanje ponašanja (onih koji gledaju), spoljašnje motivisanje (onih koji glume).	Djeca su pokazala da nisu motivisana. Isprobavaju skeč, uglavnom pokazujući veliku „zavisnost“ od V1. Ostali su gledaoci, pokazuju znake nezainteresovanosti, pričaju, ne slušaju ih.
Slobodne aktivnosti: crtanje (biblioteke), igra uloga.	Grupne aktivnosti (manje grupe, 5-6).	Kognitivne, direktno podučavanje: određivanje teme crtanja. Česte socijalne interakcije: regulisanje ponašanja. Ne uključuje se u igru. Uglavnom odsutna.	Likovne aktivnosti: djeca crtaju. Igre uloga; kratkog trajanja – usljed nedostatka podsticajne sredine i materijala za igru. Relativno česti konflikti i besciljna ponašanja – trčanje po sobi i sl.
Vanjske aktivnosti: spremanje sobe, izlazak vani i igranje „vrućih krompira“.	Grupne aktivnosti.	Socijalne aktivnosti: rukovođenje ponašanjem, posmatranje, učešće u igri.	Fizičke aktivnosti – igranje igre „vrućih krompira“.

Slobodne aktivnosti u učionici: slagalice, „Ne ljuti se čovječe“, igre uloga.	Grupne aktivnosti (5-6 djece).	Socijalne interakcije: predlaganje igara, predlaganje/nametanje mjesta za igru, upravljanje ponašanjem. (V1) Uglavnom odsustvo kasnije. (V1) Socijalne interakcije: kratni razgovori, prividno učešće u igri (V2).	Djeca slažu slagalice, „Ne ljuti se čovječe“, igre uloga. Neka djeca sjede za stolom i ne rade ništa sve vrijeme.
---	--------------------------------	--	--

AKTIVNOSTI – Podgorica, 2. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Doručak.	Cijela grupa.	Socijalne interakcije: kratki razgovori, regulisanje ponašanja, odsustvo responzivnosti, zaustavljanje komunikacije.	Doručak; povremene jednolinijske interakcije sa vaspitačicom.
Higijena – pranje ruku posle doručka.	Cijela grupa (djevojčice pa dječaci).	Socijalne interakcije: rukovođenje ponašanjem, zadržavanje dječaka za stolom dok djevojčice ne operu ruke, poziva ih da sjednu, da se okupljaju za stolom.	Aktivnosti održavanja higijene; postavljanje stolica; čekanje.
Tjelesne vježbe.	Cijela grupa	Socijalne interakcije: poziva ih da se okupe stojeći na praznom prostoru; pokazuje vježbe; reguliše ponašanje.	Fizičke vježbe.

AKTIVNOSTI – Podgorica, 3. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Doručak.	Cijela grupa.	Socijalne interakcije: kratki razgovori, regulisanje ponašanja, odsustvo responzivnosti, zaustavljanje komunikacije (da li su jeli, da li su završili i sl.)	Doručak; povremene jednolinijske interakcije sa vaspitačicom.
Higijena – pranje ruku posle doručka.	Cijela grupa	Nema interakcija sa djecom.	Aktivnosti održavanja higijene; postavljanje stolica; čekanje.

	(djevojčice pa dječaci).		
Prozivka.	Cijela grupa	Prozivka.	Odgovaranje na prozivku.
Razgovor o vodi i njenim agregatnim stanjima.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: postavljanje pitanja otvornog i zatvorenog tipa.	Odgovaraju na pitanja. (<i>pojedinačna djeca</i>) Ostali: slušaju ili razgovaraju.
Isprobavanje skeča; priprema za „završnu svečanost“.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: davanje preciznih uputstava kako da govore, namještanje tijela; biranje djece koja isprobavaju. Socijalne interakcije: regulisanje ponašanja (onih koji gledaju), spoljašnje motivisanje (onih koji glume).	Djeca su pokazala da nisu motivisana. Isprobavaju skeč, uglavnom pokazujući veliku „zavisnost“ od V1. Ostali su gledaoci, pokazuju znake nezainteresovanosti, pričaju, ne slušaju ih.
Strukturirane aktivnosti: centar za likovne aktivnosti – siječenje oblaka od papira; bojenje u plavo velikih papira; rad sa pripremljenim materijalom – „Zanimljiva matematika“.	Grupne aktivnosti (manje grupe, 5- 6).	Kognitivne, direktno podučavanje: davanje striktnih instrukcija za rad, podjela zadataka. Socijalne interakcije: često regulisanje ponašanja, zadržavanje dječaka za stolom (dok djevojčice odlaze na ples), prijetnje kaznama. Paralelno, pored djece, siječe oblake, sjedeći pored njih.	Likovne aktivnosti: djeca crtaju, djeca sijeku. Dječak radi zatake u „Zanimljivoj matematici“.
Slobodne aktivnosti u učionici: slagalice, „Ne ljuti se čovječe“, igre uloga u „kućici“.	Grupne aktivnosti (5-6 djece).	Socijalne interakcije: predlaganje igara (deklarativno), predlaganje/nametanje mjesta za igru, upravljanje ponašanjem. Uglavnom odsustvo kasnije. (V1) Socijalne interakcije: kratni razgovori, prividno učešće u igri (V2).	Neki igraju „Ne ljuti se čovječe“. Neki se igraju „kućice“. Neki i dalje sijeku i bojaju. Neka djeca sjede za stolom i ne rade ništa sve vrijeme.
Vanjske aktivnosti.	Cijela grupa.	Socijalne – upravlja ponašanjem, organizuje aktivnost postavljanja vetrenjača u zemlju ispod prozora.	Djeca su željela da nastave igru „kućice“. Izlaze vani da postave „vetrenjače“ koje su juče pravili.

AKTIVNOSTI – Podgorica, 4. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Doručak.	Cijela grupa.	Socijalne interakcije: kratki razgovori, regulisanje ponašanja.	Doručak; povremene jednolinijske interakcije sa vaspitačicom.
Higijena – pranje ruku posle doručka.	Cijela grupa (djevojčice pa dječaci).	Socijalne interakcije: rukovođenje ponašanjem, zadržavanje dječaka za stolom dok djevojčice ne operu ruke; priprema okruženja – postavljanje stolica za sljedeću aktivnost.	Aktivnosti održavanja higijene; postavljanje stolica; čekanje.
Prozivka.	Cijela grupa	Prozivka.	Odgovaranje na prozivku.
Razgovor o životinjama.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: predavanje o životinjama, postavljanje pitanja otvorenog i zatvorenog tipa.	Odgovaraju na pitanja. <i>(pojedinačna djeca)</i>
Strukturirane aktivnosti: crtanje „omiljene životinje“.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: organizacija zadatka i podjela aktivnosti. Socijalne interakcije: regulisanje ponašanja (onih koji komuniciraju među sobom ili zovu nju), podrška, ohrabrivanje.	Likovna aktivnost: djeca crtaju i bojažu.
Slobodne aktivnosti: igra uloga, igre sa novim igračkama životinjama.	Grupne aktivnosti (manje grupe, 5-6).	Socijalne interakcije: regulisanje ponašanja. Ne uključuje se u igru. Posmatra.	Igre sa životinjama; slaganje slagalice, „Ne ljuti se čovječe“. Česti konflikti.
Strukturirane aktivnosti: priprema za „završnu svečanost“, recitacije.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: davanje preciznih uputstava kako da govore, namještanje tijela; biranje djece koja isprobavaju. Socijalne interakcije: regulisanje ponašanja (onih koji gledaju), spoljašnje motivisanje (onih koji glume).	Isprobavaju recitacije. Ostali su gledaoci, pokazuju znake nezainteresovanosti, pričaju, ne slušaju ih.

AKTIVNOST – Podgorica, 5. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Doručak.	Cijela grupa.	Socijalne interakcije: kratki razgovori, regulisanje ponašanja, odsustvo responzivnosti, zaustavljanje komunikacije.	Doručak; povremene jednolinijske interakcije sa vaspitačicom.
Higijena – pranje ruku posle doručka.	Cijela grupa (djevojčice pa dječaci).	Nema interakcija sa djecom.	Aktivnosti održavanja higijene; postavljanje stolica; čekanje.
Prozivka.	Cijela grupa	Prozivka.	Odgovaranje na prozivku.
Čitanje priče „Aska i vuk“.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: čitanje priče.	Slušaju priču.
Razgovor o priči „Aska i vuk“.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: postavljanje pitanja zatvorenog tipa. Socijalne interakcije: povremeno regulisanje ponašanja („lijepo sjedi“ i sl.)	Djeca odgovaraju na pitanja. (<i>pojedinačna djeca</i>)
Strukturirane aktivnosti: centar za likovne aktivnosti – pripremljiv iscertane ovce na papirima; bojenje ili lijepljenje vate/runa ovčicama.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: davanje instrukcija za rad, podjela zadataka. Socijalne interakcije: često regulisanje ponašanja, zadržavanje dječaka za stolom (dok djevojčice odlaze na ples), prijetnje kaznama.	Likovne aktivnosti: djeca bojaju, lijepe vatu na crteže ovčica.
Slobodne aktivnosti u učionici: igre sa životinjama, igre uloga. Spremanje učionice.	Grupne aktivnosti (5-6 djece).	Socijalne interakcije: razgovor o tome šta je dozvoljeno a šta ne. Uglavnom odsutna.	Neka djeca se igraju igre uloga; neke djevojčice se igraju sa životinjama za stolom; neki još crtaju ili lijepe. Potom spremanje učionice.
Strukturirana aktivnost: učenje pjesmice.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: čitanje pjesmice; zajedničko ponavljanje pjesmice nekoliko puta.	Zajedničko ponavljanje pjesmice nekoliko puta.

		Socijalne – reguliše ponašanje djece.	
Slobodne aktivnosti: igre sa životinjama za stolom, igre sa inventarom sobnim, „ne ljuti se čovječe“.	Grupne aktivnosti (4-5).	Socijalne aktivnosti: regulisanje ponašanja, određivanje mjesta za igru, restrikcija sredstava za igru.	Igra sa životinjama za stolom; „ne juti s čovječe“; igre na podu sa „fiokama“ kao autima; neka djeca ništa ne rade. Česti konflikti.

AKTIVNOSTI – Nikšić, 1. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Prozivka.	Cijela grupa.	Prozivka.	Odgovara na prozivku.
Razgovor o gradu Nikšiću; razgovor o pjesmi o gradu Nikšiću.	Cijela grupa.	Kognitivna, direktno podučavanje: Postavljanje pitanja zatvorenog i otvorenog tipa; iznosi činjenice o gradu.	Odgovaraju na pitanja; slušaju. Igraju uz muziku.
Isprobavanje, uvježbavanje igre „Školice“; spremanje za sportsku manifestaciju.	Cijela grupa.	Kognitivna interakcija, direktno podučavanje: stalna verbalna uputstva kako da se aktivnost/vježba izvede; posmatranje; dostupnost za razgovor. Socijalna interakcija: rukovođenje ponašanjem djece (fizičko ograničavanje, „tepih“ i „ormar“); ohrabrivanje.	Fizička aktivnost: djeca izvode „školice“, jedno po jedno (ostala djeca čekaju u redu, na tepihu ili pored ormara).
Upoznavanje sa novom igrom; isprobavanje igra; priprema za sportsku manifestaciju.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: detaljno verbalno objašnjavanje pravila ove igre; ponavljanje pravila više puta; kratka interakcija o jednom segmentu igre – dijete uključuje u objašnjenje o funkciji lijevka. Socijalne interakcije: podrška, ohrabrivanje, upravljanje ponašanjem i fizičkim kretanjem djece (dok čisti).	Fizička aktivnost: djeca izvode novu igru, jedno po jedno (ostali čekaju).
Nova igra, „poligon“; spremanje za sportsku manifestaciju.	Cijela grupa	Kognitivne, direktno podučavanje: detaljno verbalno objašnjavanje pravila ove igre.	Fizička aktivnost: djeca izvode aktivnost na poligonu, jedno po jedno (ostali čekaju).

		Socijalne interakcije: upravljanje fizičkim ponašanjem djece (dok čekaju u redu).	
Slobodna aktivnost: crtanje.	Cijela grupa.	Kognitivna interakcija: posmatranje, dostupnost.	Likovna aktivnost: djeca crtaju.

AKTIVNOSTI – Nikšić, 2. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Prozivka.	Cijela grupa.	Prozivka.	Odgovara na prozivku.
Razgovor o zdravlju, fizičkim aktivnostima, vježbama, zdravoj hrani.	Cijela grupa.	Kognitivna, direktno podučavanje: postavljanje pitanja zatvorenog i otvorenog tipa, u dugom razgovoru o datim temama.	Odgovaraju na pitanja; slušaju. Recituju pjesmicu „Šumski vrtić“.
Dolazi profesor fizičkog vaspitanja – pokazuje im nekoliko vježbi kao pripremu za sportsku manifestaciju.	Cijela grupa.	Kognitivna interakcija, direktno podučavanje: stalna verbalna uputstva kako da se aktivnost/vježba izvede; posmatranje; dostupnost za razgovor. Socijalna interakcija: rukovođenje ponašanjem djece (fizičko ograničavanje, „tepih“ i „ormar“); ohrabrivanje.	Fizička aktivnost: djeca izvode igrice jedno po jedno (ostala djeca čekaju u redu).
Tranzicija - predah od fizičkih aktivnosti.	Cijela grupa.	Socijalne interakcije: upravljanje ponašanjem i fizičkim kretanjem djece (svi se upućuju za sto).	Djeca se odmaraju za stolom.
Slobodna aktivnost: crtanje, konstrukciona aktivnost, igra uloga.	Grupna aktivnost (5-6 djece). 1:1 interakcije.	Kognitivna interakcija: predlog teme za crtanje; teme za aktivnost slaganja kockica; posmatranje, dostupnost; uključivanje u igru (jednom). Uglavnom ostaje odsutna.	Crtanje, slaganje kockica, igre uloga.

AKTIVNOSTI – Nikšić, 3. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Prozivka.	Cijela grupa.	Prozivka.	Odgovara na prozivku.
Razgovor jagodi i šumskoj jagodi.	Cijela grupa.	Kognitivna, direktno podučavanje: Postavljanje pitanja zatvorenog i otvorenog tipa; priča im o šumskoj jagodi.	Odgovaraju na pitanja; slušaju.
Čitanje priče o šumskoj jagodi.	Cijela grupa.	Kognitivna interakcija, direktno podučavanje: čitanje priče; povremeno postavljanje pitanja i razjašnjenja.	Slušaju čitanje priče.
Razgovor o priči.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: postavljanje pitanja zatvorenog tipa, veoma detaljno, o fabuli priče.	Odgovaraju na pitanja vaspitačice.
Strukturirane aktivnosti: centri interesovanja: umjetnički centar (ilustrovanje priče), slaganje slagalica, igre uloga i sl.	Grupne aktivnosti (5-6 djece).	Kognitivne, direktno podučavanje: posmatranje. Socijalne interakcije: ohrabrenja, pohvale, regulisanje ponašanja.	Manipulativne i umjetničke aktivnosti: crtaju, slažu, igraju igre uloga (nevezano za uvodnu temu).
Spremanje sobe i predah uz užinu.	Cijela grupa.	Socijalne interakcije: regulisanje ponašanja (kažnjavanje), tjelesno upravljanje. Kognitivna interakcija, direktno podučavanje: postavljanje pitanja zatvorenog tipa (o bojama).	Djeca užinaju. Odgvaraju na pitanja.
Spremanje učionice i izlazak vani.	Cijela grupa.	Socijalna interakcija: izbor djece koja će srediti stolove.	Sređuju. Izlaze vani.

AKTIVNOSTI – Nikšić, 4. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Prozivka.	Cijela grupa.	Prozivka.	Odgovara na prozivku.
Razgovor o broju sedam, o tome u kojim se sve pričama za djecu pominje taj broj.	Cijela grupa.	Kognitivna, direktno podučavanje: Postavljanje pitanja zatvorenog i otvorenog tipa.	Odgovaraju na pitanja; slušaju.
Broj sedam u „Zanimljivoj matematici“.	Cijela grupa.	Kognitivna interakcija, direktno podučavanje: verbalna uputstva za zadatak; posmatranje. Socijalna interakcija: rukovođenje ponašanjem djece; ohrabrivanje, pohvale; kritika.	Djeca rade aktivnost na didaktički oblikovanom pisanom materijalu.
Proslava rođendana.	Cijela grupa.	Socijalna interakcija: upućivanje na pjevanje pjesama i sl.	Užina; pjevanje rođendanskih pjesama.
Pripreme za odlazak vani.	Cijela grupa.	Socijalne interakcije: regulisanje ponašanja, uslovljavanja.	Spremanje učionice; izlazak vani.

AKTIVNOSTI – Nikšić, 5. dan

Opis aktivnosti	Socijalno grupisanje	Dominantne pedagoške interakcije vaspitača	Dominantne aktivnosti djece
Prozivka.	Cijela grupa.	Prozivka.	Odgovara na prozivku.
Fizičke vježbe: djeca demonstriraju, ostali rade.	Cijela grupa.	Kognitivna, direktno podučavanje: instruiranje da pokažu ostalima neku vježbu.	Tjelesna aktivnosti; djeca gledaju i rade vježbe.
Igranje uz pjesmu „Uхвати залет“.	Cijela grupa.	Socijalna interakcija: rukovođenje aktivnošću.	Fizička aktivnost: djeca plešu uz muziku.
Razgovor o ljetu; čitanje pjesme „More u sobi“.	Cijela grupa.	Kognitivne, direktno podučavanje: postavljanje pitanja, razgovor; iznošenje činjenica o moru.	Odgovaranja na pitanja, slušanje pjesme.

Razgovor o pjesmi „More u sobi“.	Cijela grupa	Kognitivne, direktno podučavanje: postavljanje pitanja zatvornog tipa o pjesmi; objašnjavanje pjesme.	Djeca ne odgovaraju na pitanje. Slušaju objašnjenje.
Slobodna aktivnost: crtanje (ne temu mora); slaganje kockica, slagalice.	Grupne aktivnosti.	Kognitivna interakcija: posmatranje, neko vrijeme. Uglavnom odsutnost.	Likovna aktivnost: djeca crtaju. Neka djeca slažu slagalice. Lažu kockice.
Slobodne aktivnosti: „školice“, kockice, karte, listanje knjige...	Grupne aktivnosti.	Odsutna.	Razne aktivnosti.
Strukturirana aktivnost: slikanje (mora).	Cijela grupa.	Kognitivna interakcija, direktno podučavanje: organizacija zadatka, nuđenje materijala; kratke interakcije o crtežima. Socijalne interakcije: ohrabrivanje, podrška.	Većina djece slika. Neki igraju duštvenu igru, igru memorije, slažu kockice.
Stavljanje u funkciju konstrukcionog centra	Grupna aktivnost.	Kognitivna interakcija: opšte istrukcije za aktivnost u konstrukcionom centru. Socijalne interakcije: regulisanje ponašanja; pohvale, ohrabrivanja.	Djeca u zajedničkoj aktivnost pripremaju konstrukcioni centar, i u njemu su aktivni.

PRILOG 2. Spisak/hijerarhija kodova

- Epistemologije vaspitača i autonomija djece
 - „Slušaj i pamti“ pedagogija (EP)
 - Obnavljanje znanja (EP2)
 - „Slušaj i pamti“ strategija (EP3)
 - Učenje i znanje kao „proizvođenje“ (EP4)
 - „Sjeckaj, sijeci, lijepi, bojaj, crtaj, oblikuj, umijesi“ – dekontekstualizovano znanje i aktivnosti (EP8)
 - „Uradi mi“ pedagogija - prisvajanje znanja i produkta (EP7)
 - Konačnost znanja (EP5)
 - Vaspitač kao evaluator (EP6)
 - Pitanja za „provjeru“ znanja (PI)
 - Pitanja zatvorenog tipa (PI1)
 - Pitanja o emocionalnom aspektu znanja/učenja (PI2)
 - Objašnjajuća/eksplanatorna/pitanja otvorenog tipa (PI4)
 - „Šta ste naučili“ (PI5)
 - Instruktivnost vaspitača (IN)
 - Opšte instrukcije za obavljanje zadatka (IN1)
 - Mjesto izvođenja aktivnosti (IN2)
 - Načelna instrukcija o „slušanju“ (IN3)
- Participacija djece u vrtiću i odnosi moći u interakciji vaspitač-dijete
 - Mogućnosti izbora (SI)
 - (Ne)mogućnost izbora centra interesovanja (SI1)
 - (Ne)ogućnosti kooperacije među djecom (SI2)
 - Pitanja za dozvole (SI3)
 - Prividna sloboda izbora (SI6)
 - Mogućnost izbora uz uslov (SI7)
 - Ograničavanje korišćenja inventara u igri (SI8)
 - Ograničavanje korišćenja određenih materijala u aktivnostima (SI9)
 - Sloboda izbora načina izvođenja neke aktivnosti (SI10)
 - Ograničavanje izbora mjesta izvođenja aktivnosti (SI12)
 - Monopolisanje vremenom (SI16)
 - Hijerarhija u aktivnostima (SI17)
 - Instruktivnost vaspitača (SI 15)
 - Tjelesna (ne)sloboda (FA)
 - „Stani lijepo“ pedagogija - upravljanje tijelom djeteta (FA2)
 - „Pedagogija za stolom“ – ograničavanje kretanja djeteta (FA3)
 - Odnosi moći u interakciji vaspitač-dijete (OM)
 - Normativna moć – deklarativno (OM1)
 - Normativna moć – pitanja za dozvolu (OM2)
 - Normativna moć – vaspitač kao osnovno mjerilo učinka (OM3)
 - Normativna moć – vikanje (OM4)
 - Normativna moć – tjelesna kontrola (OM7)
 - Međusobni dogovor – uslovljavanje (OM5)
 - Prisila – prijetnja kaznama i kažnjavanje (OM6)
 - Epistemološka (nad)moć – visoka instruktivnost (OM8)

- Komunikacija vaspitač-dijete i autonomija djece
 - Senzitivnost i responzivnost (KO)
 - Toplina i senzitivnost vaspitača (KO1)
 - Gubljenje strpljenja i vikanje (KO2)
 - Ekstremna neresponzivnost (KO3)
 - Odnos vaspitača prema mišljenju/perspektivi djeteta (PD)
 - Zanemarena perspektiva djeteta – konflikt (PD1)
 - Uvažavanje perspektive djeteta – konflikt (PD2)
 - Perspektiva djeteta o „znanju“ (PD4)
 - Oglašivanje o potrebe djeteta fizičke prirode (PD5)
 - Oglašivanje o demotivisanost djece (PD7)
 - Zanemarivanje iniciranja razgovora od strane djeteta (PD8)
 - Uvažavanje iniciranja razgovora od strane djeteta (PD3)
 - Strategije motivisanje djece (MO)
 - Pohvale (MO1)
 - Senzitivnost i responzivnost kao motivacija (MO2)
 - Takmičenje (MO3)
 - Obaveze (MO4)
 - Prijetnja kazni i uslovljavanje za nagradu (MO7)
 - „Pedagogija tišine“ – strategije regulisanje ponašanja djece (RP)
 - Kažnjavanje (RP1)
 - Pedagogija „tišine“ (RP2)
 - Krivica i uslovljavanje (RP3)
 - Prijetnje (RP5)
 - Kritika i nezadovoljstvo (RP6)

PRILOG 3. Fotografski zapis – uvodne aktivnosti



Prilog 4. Fotografski zapis – uvodne aktivnosti



PRILOG 4. Fotografski zapisi – tipične aktivnosti



Prilog 4. Fotografski zapisi – tipične aktivnosti



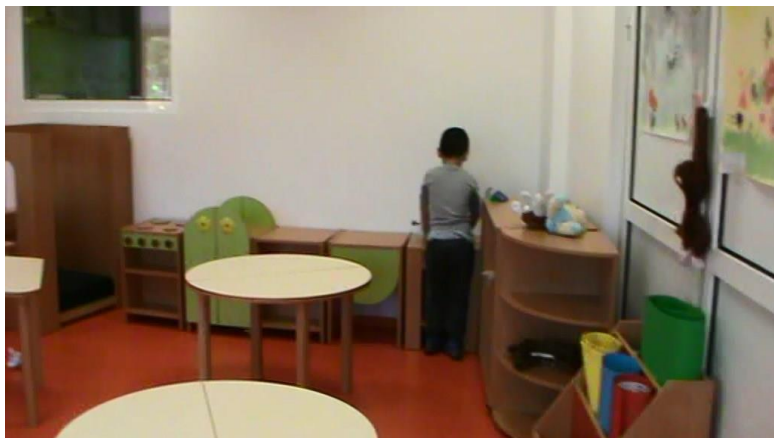
Prilog 4. Fotografski zapisi – tipične aktivnosti



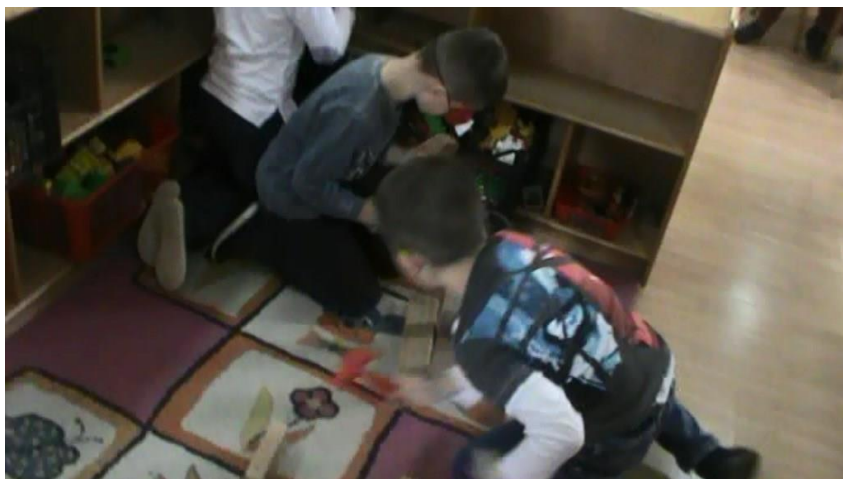
PRILOG 5. Fotografski zapis – slobodne aktivnosti djece



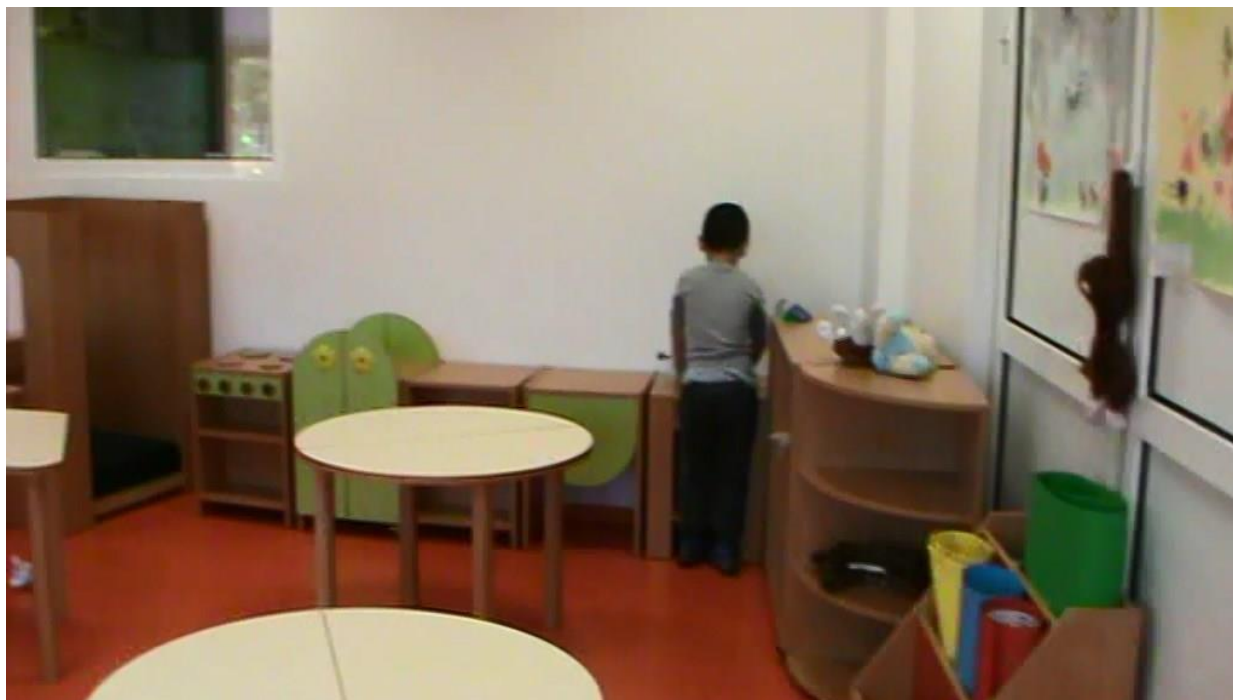
Prilog 5. Fotografski zapis – slobodne aktivnosti djece



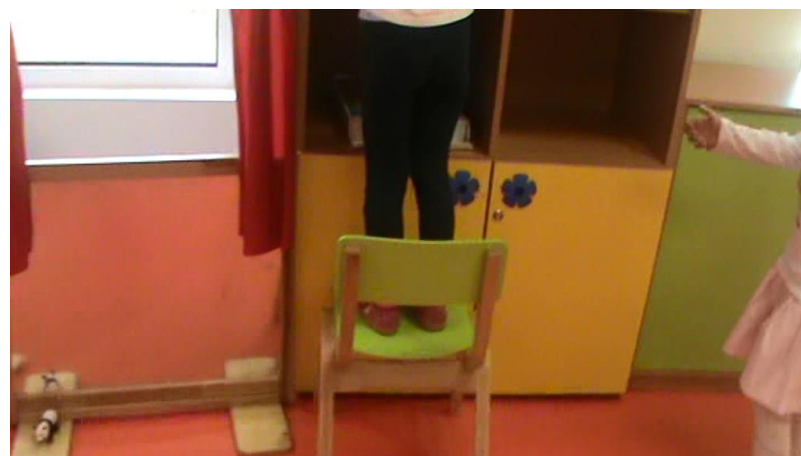
Prilog 5. Fotografski zapisi – slobodne aktivnosti djece



PRILOG 6. Fotografski zapis – bogatstvo i dostupnost materijala



PRILOG 7. Fotografski zapis - bogatstvo i dostupnost materijala



PRILOG 8. Fotografski zapis – dekontekstualizovane aktivnosti



PRILOG 9. Fotografski zapis – “obnavljanje” znanja



PRILOG 10. Fotografski zapis – instruktivnost vaspitača



Prilog 10. Fotografski zapis – instruktivnost vaspitača



Prilog 10. Fotografski zapis – instruktivnost vaspitača



PRILOG 11. Fotografski zapis – “pedagogija za stolom”



Prilog 11. Fotografski zapis – “pedagogija za stolom”



PRILOG 12. Fotografski zapis – “stolica za razmišljanje”





Crna Gora

DECENIJA
OBNOVE
NEZAVISNOSTI
HILJADU GODINA
DRŽAVNOSTI
2016



Da je vječna Crna Gora

FILOZOFSKI FAKULTET, NIKŠIĆ
Prof. dr Goran Barović

Poštovani dekane Barović,

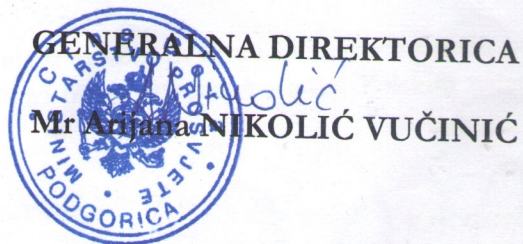
Ministarstvu prosvjete ste se obratili za saglasnost u vezi sprovođenja istraživanja za potrebe izrade doktorske disertacije za kandidatkinju MA Marojević Jovanu.

S tim u vezi obratili smo se Zavodu za školstvo od koje smo dobili stručno mišljenje.

Shodno navedenom, obavještavamo da je Ministarstvo prosvjete saglasno da da MA Marojević Ivana u predškolskim ustanovama sprovede kvalitativno-etnografsko istraživanje "Autonomija djeteta i institucionalni model djetinjstva u Crnoj Gori".

Takođe, u prilogu se nalazi stručno mišljenje Zavoda za školstvo.

Srdačan pozdrav.



Broj: 600-189/2016-3

Podgorica, 24. oktobar 2016. godine

UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET
NIKŠIĆ

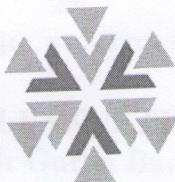
Vaka Đurovića b.b. 81000 Podgorica
TEL: (+382) 20 410 100; FAX: (+382) 20 410 101
Web: www.mps.gov.me, E-mail: mps@mps.gov.me

PRIMLJENO:	28.10.2016.		
ORG. JED.	BROJ	PRILOG	STUČNOST
01	1571		



Crna Gora

DECENIJA
OBNOVE
NEZAVISNOSTI
HILJADU GODINA
DRŽAVNOSTI
2016



Da je vječna Crna Gora

Crna Gora
MINISTARSTVO PROSVJETE
PODGORICA

Primljeno:	20	10	16
Org. jed.	Broj	Prilog	Vrijednost
600-189/2016-2			

Zavod za školstvo

Broj: 02- 01 – 1555/2
Podgorica, 17.10.2016.godine

MINISTARSTVO PROSVJETE
mr Arijana Nikolić – Vučinić, generalna direktorica Direktorata

Predmet: Stručno mišljenje o preliminarnoj metodologiji istraživanja

Poštovana,

Zavod za školstvo je analizirao zahtjev Filozofskog fakulteta – doktorskih studija pedagogije u Nikšiću sa molbom da se doktorantu MA Jovani Marojević omogući sprovođenje istraživanja u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori.

Dokumentacija je preliminarnog karaktera i ne nudi finalnu verziju protokola posmatranja, intervjuja za grupnu diskusiju i anketnog upitnika, jer podnosilac ističe da nije moguće obezbijediti finalnu bateriju instrumenata zbog prirode istraživanja.

Kod sprovođenja istraživanja kandidatkinja treba da se konsultuje sa upravama predškolskih ustanova oko vremena realizacije istraživačkog postupka a koji ne bi remenio dnevni režim rada i spavanja djece.

Smatramo da plan i metode istraživanja u stručnom i metodološkom smislu odgovaraju svim metodološkim zahtjevima i da se kao takvi mogu sprovesti u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori.

S poštovanjem,



v.d. direktor
Radovan Popović

PRILOG 14. Isječak iz transkripta

(HN2)

1. Video 1. Rad u fiskulturnoj sali.

2. (Početak drugog dana; rad u fiskulturnoj sali.)
3. (V1 određuje tok vježbi, postavljen je poligon; ona instruiira kad koje dijete može da krene. Oni koji završe sjedaju na niz stolica pored. Ton je relativno hladan. „'Ajmo dalje“. „Možeš sad.“ I slično.)
4. (Uglavnom se čuje: „Bravo“ od strane V1.)
5. (Asistentkinja prvom djetetu koje je prošlo poligon, V.-u kaže: E, sad ti dodaješ loptu. Kao finalni dio poligona, on stoji sve vrijeme i svakom djetetu dodaje loptu da ubacuju u koš; na toj poziciji djeca se više ne smjenjuju.)
6. (Kada dijete ne zna da uradi nešto (uglavnom imaju problem sa kolutom), V1 ih vraća i pomaže im da ipak urade taj kolut.)
7. V1: Može li malo podrške ko ubaci koš? (Djeca aplaudiraju onome ko ubaci loptu u koš.)
8. V1: Tako, podržite drugare.

9. Video 2. Pravljenje farme.

10. (Postavlja se novi poligon, malo se mijenjaju sprave. V1 objašnjava šta će raditi.)
11. V1: 'Ajde pokaži V. da vidimo jesi li zapamtio... (V. radi.) Bravo, odlično.
12. (Na kraju se sređuju stvari. Djeca se ne uključuju da pomognu u sređivanju sale.)
13. (Vraćaju se u učionicu.)
14. V1: Hoćemo stati u red? ... Hajde kreći polako...
15. (Nakon što su ušli u učionicu...)
16. V1: Hajde, ko treba u wc? Sačekaj, sačekaj...
17. (V1 stoji ispred vrata toaleta, ispred nje djeca koja čekaju, i ona uglavnom govori: „Vrati se nazad“, i dodaje ubrus svakom djetetu koje opere ruke. Djeci se sugerije da čekaju dok onaj prethodni ne izađe. Djeca su žedna. Asistentkinja im daje plastične čaše. Oni se igraju, gužvaju ih malo u rukama.)
18. As.: Ko polomi čašu, neće dobiti drugu.
19. (Prvo djevojčice ulaze u wc da piju vodu. Potom svi dječaci.)
20. V1: Dodite, sjedite svi na tepih. (U međuvremenu hoda po sobi, do wc-a, kupi djecu, tijelom, rukama, sugerije da sjednu dolje.) Hoćemo li da sjednemo na tepih, S.. Da se dogovorimo.
21. (Sav materijal već je pripremljen na stolu, i stoji tu... Niko od djece ga nije dirao za sve vrijeme koliko su bili tu poslije povratka iz sale.)
22. V1: Mi smo odradili... (Okrenuta leđima od njih...) Ponovili smo, šta smo ponovili jutros...?
23. Djeca: Domaće životinje... I njihovu porodicu...
24. V1: I farmu... Jesmo rekli, gdje domaće životinje žive...? (Djeca odgovaraju u glas.) Jeste, jeste, na farmi. I, o njima brine ko?
25. Djeca: Farmeri.
26. V1: Farmeri, jeste. Pošto smo to sve već prešli, sada ćemo ovu postojeću farmu koju smo počeli da radimo malo da doradimo. Znači, za ovim stolom ovdje... radićete... (Neko dijete nešto pita...) Neka ljubavi, zalijepićemo... od ovog plastelina umijesićemo, da bismo popunili ovu baricu tu... (Pokazujući na prostor na maketi farme koja već sadrži krupnije

- djelove napravljene.) I ko boravi u toj barici... (Djeca odgovaraju uglav „Patke“). Jeste, patke... znači, od ovog plastelina ćemo umijesiti... Vi mene ne slušate... dodite ovamo...
27. M.: Hoćemo mi da umesimo, da napravimo baru...
28. V1: Jeste, napravićemo to da popunimo... od ovog ovdje materijala ćemo da sjeckamo travicu... a od ovih raznih žitarica, ovih drvenih komadića, i kamenčića popunićemo ovu farmu... Ko želi može da sjedne... Polako, samo polako... Ne možemo svi... T. ne možemo svi, jer imamo još i ovo... Imamo još zanimljivih stvari, ne samo to...
29. (Odlazi do drugog stola da objasni njima. Za prvim stolom ostaje nekoliko djece koja uzimaju makazice...)
30. V1: S., ostavite to, sad ću ja doći, samo njima da pokažem...
31. (Za drugim stolom je.)
32. V1: E ovako... (Djeca donose stolice.) Je li me slušate... M., ne možemo svi tu... Nema mjesta, pa ćemo se mijenjati... Imamo ovdje da gledamo bajku, imamo tamo da pravimo predstavu... (Pokazujući im rukom na druga dva centra.) Dođi... (Stavlja M. stolicu ipak kod tog stola. Sugerše onima na drugom stolu...) Sačekajte me sad ću doći. Ovako, pošto smo jutros pominjali koku, napravićemo koku... (Uzima oblik, stavlja na njega ljepilo, lijepi peruške... Sve ona radi, pokazuje.) Ostavićete prostor da im tu stavite oči... E ovako... (Prilazi drugom dijelu stola gdje će praviti kokošinjac.) A vi ćete... mi ovdje ćemo da pravimo kokošinjac... gdje živi kokoška... (Djeca odgovaraju da žive u kokošinjcu. V1 opet uzima kutije, stavlja lijepak, stavlja šibice... Onda ide u blok centar.) Odradićete ovako kao farmu... (Onda prilazi prvog grupi...)
33. V1: Je li se tako sjedi M.?... Sjeckamo ovako, samo polagano, ovako sjeckamo... (Uzima makazice i sjecka materijal. Onda uzima plastelin i objašnjava nekim dječacima kako treba da rastanje plastelin, što tanje...)
34. (Onda hoda od grupe do grupe... Sporadično se obraća djeci.)
35. V1: Tako, tako, sjeckajte, sjeckajte... Još, još, još prstićima radi... Još tanji... Još, da bude veće...
- 36. Video 3. Farma, jezero i sjemenke, odlazak na engleski.**
37. (Nastavlja se priča od ranije.) V1: Okrenula si naopačke... Morate da ostavite tu za otvor... Znači ovaj do gore ne lijepite... Ovdje će doći krov... samo ove strane lijepite... Jesi vidio P.-a kako radi? E tako i ti... Dođi sad, ustani P. (I P. ide sa njom da lijepe taj razvučeni plastelin.) Ali gledaj da ide do ivice, još, još, još... (Onda mu uzima prstić i rastanjuje plastelin.) Ajde sad sam...
38. (Potom je za stolom gdje se radi sa plastelinom. Sugerše V.-u):
39. V1: Neću na stolu, hoću sve prstićima da radiš...
40. (V. je završio, ustaje od stola da joj donese, ona čuči negdje pored... P. ide sa njim da joj pokaže.)
41. P.: V. (zove V1 po imenu), završio je V. (dječak V.) (I drži V.-ovu baricu od plastelina.)
42. V1: Vрати V.-u to, to nisi radio ti... vrati se na svoje mjesto...
43. (Ona nešto obavlja, V. je čeka pored.)
44. V1: Evo sad ćemo V. ...
45. (Dodaje P.-u novi plastelin plavi. Poslije nekog vremena, P. pita):
46. P.: V. (zove V1 po imenu), šta ću da radim sa ovim...
47. V1: Umijesi.
48. (Djevojčica joj traži vlažnu maramicu. Ona je dodaje i ostavlja na sto.)
49. (Djevojčica joj donosi kokošinjac i pokazuje ga.)

50. V1: Sjedite, sad ću ja doći, nemojte da ustajete...
51. (U nekom trenutku P. pita):
52. P.: V. (Zove V1 po imenu), jesam bio dobar?
53. V1: Odličan.
54. (Onda još lijepe.)
55. V1 Dođi P. sa ove strane, lijepo zalijepi... (P. lijepi stojeći sa druge strane, otpozadi, farme, ali može jednako da lijepi.)
56. Dječaci: Završili smo V. (zovući V1 po imenu).
57. V1: Da vidim...
58. V1: Uzmite, evo vidi ovako, ko želi, pa ćemo da popunjavamo... (Uzima čašicu sa sjemenkama, i prosipa ih prstima po travi.) Ko želi to... Evo može i ovo... (Uzima čašicu sa drugim sjemenkama.) Fino popunite... To sad možeš ovdje da sipaš... (Neko dijete sipa, ona instruiira.) E sad ti tu travicu stavi gdje misliš... Ali ovako uzmi rukicama... Ne, ne, polako... (Rukom sugerše V.-u da stane.) On je to radio, on će nastaviti...
59. (Dolazi profesorica engleskog.)
60. M.: V. (zove V1 po imenu), završio sam sa travicom, vidi...
- 61. Video 4: Rad na farmi, punjenje vodom, finalizacija.**
62. V1: E ovako T., gledaj srećo... Ne moraš da praviš te kocke, nego samo ovako od jednog do drugog sitno, vidiš... (Pokazuje mu ona, sjecka makazicama ona.) I onda će ona sama da pada... Vidiš... Samo što sitnije...
63. (Dječak drži izgleda malo krupnije nasjeckanu travu u rukama, i hoće da je stavi.)
64. V1: Nisam... Nije to trava... Još moraš malo... Od jedne te da napraviš dvije, tri. 'Ajde, isjeckaj... 'Ajde, dobro, možemo ovako da stavimo... (Uzima travu u ruke sa stola i stavlja je njemu u ruke.) Dođi ovamo... Dođi... Stavi, možeš tu ili tu... (Rukom sugerše.) Izaberi gdje ćeš...
65. V1: E, 'ajde T. napuni jednu čašu vode... I, izvoli, imate ovdje ove životinjice i sad gledajte gdje ćete da ih rasporedite... (Rukom dodiruje životinjice na stolu.) Izvoli životinje... Uzmite svako po jednu životinju...
66. T.: V1 (zove je po imenu.)
67. V1: Molim.
68. T. (nastavlja da priča): Oni parkiraju traktor u štalu... (V1 se kreće po učini, dolazi do stola, govori djevojčici M.): M. moraš da sjedneš, jer sve pada... (Onda V1 popravljja nešto na farmi... T. dalje priča, malo joj se primiče, V1 ga ne gleda.) T.: Na, na...V1 (u istom trenutku): E, 'ajde T. napuni jednu čašu vode... T. (nastavlja da priča svoju priču): I uđe... I uđe sa traktorom... V1 (u istom trenu): E, izvoli, izvoli, imate ovdje ove životinjice i sad gledajte gdje ćete da ih rasporedite.... Dobro... (govoreći valjda dječaku T., mada ne daje neverbalni signal da njemu govori.) Možete malkice slame da zalijepite...
69. (Dječak T. joj je pričao skoro cio minut, na šta ona skoro uopšte nije obratila pažnju, nego je gledala farmu, pipala, dodavala ponešto, dala instrukcije drugoj djeci šta da rade i sl.)
70. ...
71. (Dolazi druga vaspitačica, V2.)
72. 4.33
73. Djeca joj prilaze, neko joj kaže da joj nešto lijepo stoji...
74. V2: Šta mi lijepo stoji?
75. Djeca: Mantil.
76. Neko dijete: I. (zove V2 po imenu) danas mi je rođendan!

77. V2: Koje mi je boje mantil? (Prilazi ovom dječaku i vuče ga za uši.)
78. Djeca: Crvene.
79. (V1 sve vrijeme stoji ispred farme, i gleda je i ponešto dodiruje, popravlja.)
80. (Djeca su okupljena oko V2 i razgovaraju. Pola minuta, minut. U nekom trenu, V1 poziva.)
81. V1: T., dođi ovamo pošto ti je rođendan...
82. (Djeca se potom okupljaju oko farme. Još neko vrijeme svi nešto dodaju, provjeravaju i sl. V1 uzima čašicu sa vodom.)
83. V1: Dođi ovdje... (Sugeriše T-u... Predaje mu čašicu.) Polako, sipaj tu... Polako... Slobodno, slobodno... (T. sporo naginje i sipa, bojažljivo.) Sipaj, sipaj...
84. (Drugi dječak, kad je T. usuo vodu u jezerce, stavlja patku, i pritisne malo.)
85. V1: Nemoj da pritiskaš, zašto pritiskaš....
86. V1: Eto... 'Ajde sad stavite ove ostale životinjice...
87. (Djeca u narednih nekoliko minuta u nekoj opuštenijoj atmosferi, reklo bi se, šetaju oko farme, i dodaju hranicu gdje treba, premještaju životinje i sl. V1 odlazi i čisti za drugim stolom.)
88. V1 I. (pita V2), hoćeš ti odraditi rođendan?
89. V2: Hoću... kad se vratimo...
90. (V1 odlazi do drugog stola gdje su pravile piliće.)
91. V1: Da vidim jeste li ovamo... Šta ste sve uradile... (Onda čučne, gleda neki kokošinjac, uzima crveni karton, mjeri koliko joj treba za krov, siječe krov... Onda se okreće po sobi.)
92. V1: Dodite, V., ovamo, ko je radio ove... kokošinjce... Dodite... (Djevojčice su došle.) Napuni unutra ove slame... (Djevojčice počinju da rade... Neko ulazi, vaspitačica ide do tog nekog. Djevojčice same nastavljaju da rade.)
- 93. Video 5. : Rođendan.**
94. (Finale radova na farmi, tj. neka vrsta zajedničkog okupljanja i prezentacije, razgovora o svemu što su uradili nije bilo. Još su neka djeca na času engleskog. Druga djeca, neke djevojčice crtaju, neki dječaci igraju „Ne ljuti se čovječe“, reorganizovani su stolovi (za rođendan), neke djevojčice čiste stolove. Ne mogu sve da čujem, ali V2 je često, često u neposrednim interakcijama 1 na 1 sa djecom, nešto je pitaju, ona odgovara, i kad je ne pitaju ona im prilazi i uključuje se i sl. Često u interakciji 1 na 1, „bode se glavom“ sa djevojčicom, tj. mazi se. Stalno je neko nešto pita, ona stalno kompletno sasluša, nagne se dijelom ka djetetu.
95. V2: Sad ćete mi pomoći da nemjestimo ove stolove...
96. ...
97. (Sada se svi angažuju, donose stolove, pomjeraju stolice i sl. Vraćaju se djeca sa časa engleskog, grle V2).
98. V2: Dodite svi na tepih... Poziva ih pjevajući... 'Ajmo... 'ajmo... Jedan, dva, tri... sjednite na pod svi... (Zove neku djecu po imenima da se okupe, pjevajući im imena.) M.... I.... M., ima li M.-a ovde, L., ima li L.-a ovdje, nema, došao džin i pokupio ih u vreću... (M. i L. su izvirili ispod stolova, djeca se gledaju, smiju se.) O., dođi O. (O.-u je rođendan, ne T.-u.) (Djeca pričaju, i dalje je buka. O. je došao, uzima ga V2 za ruku.) E ovako... O. ima rođendan... 'Ajmo da mu otpjevamo pjesmicu... (Svi pjevaju i tapšu O.-u.) Danas nam je divan dan...
99. (T. je digao ruku da pita nešto.)
100. V2: T. ima nešto da pita...

101. T.: Učiteljice, on me udario ovako...
102. V.: On je prvi mene dirao...
103. (V2 diže prste): Mogu ja?
104. (Djevojčica nepoznatog imena kaže): Vidiš I. (zove V2 po imenu) da je bezobrazan?
105. V2: I jedan i drugi, to nije lijepo... Nije važno ko je prvi, ko je drugi... Izvinite se jedan drugom...
106. (Dječaci se skoro nezainteresovano izvine jedan drugom, i odmah idu dalje.)
107. V2: 'Ajmo na tepih da otplešemo „ganga“...
108. (Djeca se raduju... Koreografija ih ciljano „razmrdava“. V2 sve vrijeme igra sa njima. Reklo bi se sa uživanjem velikim, u interakciji je sa njima stalno, i sve ih posmatra... Odmah posle završetka pjesme, svi sjedaju za sto... Atmosfera opuštena.)
109. V2: Možete li malo biti sami?
110. Djeca: Možemo...
111. (Donosi tanjire.)
112. V2: Ko nema mjesta, neka podijeli stolicu sa drugom... Jesmo pričali o drugarstvu.
113. (Postavljaju se grickalice i torta za sto. Djeca su u žamoru, razgovaraju, buka je... Vaspitačice sugerišu da se ne dira dok se ne postavi sve.)
114. V2: 'Ajmo da otpjevamo onu pjesmu dok sipamo...
- 115. Video 6. Rodjendan II**
116. V1: Čekaj, ustani fino, zamisli želju...
117. V1: Čekaj O., da te slikam...
118. (Nakon što ga je fotografisala.)
119. V1: Može O....
120. V2: Ima li neko da nešto lijepo poželi O.-u? Ko ima, kažite... Digni dva prsta...
121. Djeca, u glas: Ja imam, ja...
122. Neko dijete: Da živi sto godina i da ima mnoge dobre sinove i ćerke...
123. V2: Idemo dalje... Lijepa želja... Nećemo u glas...
124. V1: Jedan po jedan, L. (Sva djeca dižu prstiće i žamore, kad V1 kaže ovo, svi se umire...)
125. V2: L., što želiš O.-u za rođendan...?
126. L.: Mmmmmmm...
127. V2: Imaš li neku lijepu želju, nešto da dobije za rođendan...
128. L.: Helikopter veliki, na daljinski...
129. V2: E....
130. E.: Da bude...
131. V2: Okreni se, njemu kaži...
132. E.: Da bude zdrav...
133. V2: Da bude zdrav, najvažnije...
134. V2: M....
135. M.: Ja želim da mu poklonim bager svoj... jedan veliki...
136. V2: Pravi bager...?
137. M.: Da... Nije pravi, nije pravi, nego igračka...
138. V2: A je li na baterije...?
139. M.: Ne.
140. V2: Nego?
141. M.: Nego se obično vozi...

142. V2: Super, drugarski...
143. V2: Kaži T....
144. T.: Da bude dobar đak...
145. V2: Odlična želja... Kaži N.?
146. N.: Da ne bude lijep kada poraste...
147. V2: Lijen... Bravo N... I.?
148. I.: Da svira neki instrument...
149. V2: Bravo, i ovo je lijepo... Talenat da svoj ispolji... Kaži ...?
150.: Da se dobro igra sa drugovima.
151. V2: Bravo, to već radi... M.?
152. M.: Da bude dobar čovjek.
153. V2: Odlično M., aplauz...
154. V2: Bravo...
155. M.: Mogu da jedem?
156. V2: Sad ćete... (Smije se.) Dosta priče....
157. V1: 'Ajde, možete...
158. V2: Izvolite, možete...
159. ...
160. V2: Sad ću vam onu omiljenu pjesmu...
161. Djeca: Koju...
162. V2: Neću da kažem dok ne počne...
163. (Dječaci se svađaju): Jesi... Jeo si... Drugi dječak: Nisam... Prvi dječak: Jesi, video sam...
Drugi dječak: Nisam...
164. V2: (Dolazi, ulazi u prostor, među stolove... djeca se okreću ka njoj, dječaci koji su se svađali...) P., nemoj da se svađate...
165. (Djeca nastavljaju o tome ko je koliko čega pojeo... Torta je napravljena od „paketića“, tačno onoliko koliko ima djece.)
166. V2: Drugari, idemo brzo na ručak, ako budemo jeli puno slatkiša nećemo jesti ručak... A i šta ono boli kad jedemo puno slatkiša...
167. Djeca: Stomak... Zubi... I zubi ispadaju...
168. V.: Ne... ne možeš... (Uzima N.-u iz ruku jedan paketić sa torte.)
169. O.: N., uzmi... (Daje mu.)
170. M.: I. (zove po imenu V2) mogu li „Ne ljuti se čovječe“... (V2 odobri, ne čuje se od muzike.)
171. M.: Ko će da igra sa mnom...?
172. ...
173. Djeca....: I. (zove V2 po imenu), soka... soka...
174. V2: Drugari, idemo na ručak...
175. (Djeca se igraju za stolovima koječega... i grickaju, opušteno je.)
176. V2: T., 'ajde mi pomogni... (T. stoji pored nje)... Evo T. će pokupiti čaše...
177. (V2 kupi tanjire... kreće se po sobi... Razna djeca joj prilaze. Uvijek njoj, mada je i V1 u prostoriji. Jedna djevojčica je pita nešto za crtež. M. prilazi da joj nešto kaže i ona crvenokosa djevojčica. Kad god joj se neko primakne ona se odmah savije, odmah.)
178. (M. i crvenokosa djevojčica komentarišu ko je pojeo kolika paketića iz torte.)
179. V2: Kad krenemo kući, svi ćete dobiti po jedan paketić...

180. (Crvenokosa djevojčica pravi ljutu facu, i ukršta ruke. V2 je imitira, pravi istu tu facu i unosi joj se u lice, ova joj se naslanja na rame, ugrljava se.)
181. (Asistentkinja im vadi po nekolike vlažne maramice, i neki uzimaju da čiste, i dva dječaka... Uglavnom još uvijek sjede za stolom i rade štošta...)
182. V2: 'Ajmo da nacrtamo čestitku za O.-a...
183. (V1 crta V.-i kraljicu... za stolom za vaspitače.)
184. V1: Izvolite sjedite da nacrtamo čestitku...
185. (Posle nekog vremena, ne snimam ih, ne vidim.)
186. V1: Izvolite sjedite... Ostavi to S.... S. uzima kutiju sa bojicama... Uzima je iz njegovih ruku i vraća je na taj sto za bojice.) Sad ću da vam dodam... (Dijeli svima papire.) Jeste svi dobili? L., sjedi za sto... Da nacrtamo mnogo lijepu čestitku.
187. (Djeca pričaju, bojažu.)
188. Neko dijete: Nije drugarski da ne dijelite... (Pričaju o bojicama.)
189. V2: Hajde da vidim čiji će crtež da se najviše dopadne O.-u ...
190. ...
191. V2: U., lijepo sjedi, molim te...
192. (Djevojčica V. se uglavnom ne odvaja od V2, često je traži. V2 se saginje, priča sa njom.)
193. (Crtanje traje. V2 ide od djeteta do djeteta i gleda, pričaju. V1 pravi nešto sve vrijeme, pravi zajedničku veliku čestitku za O.-a.)
- 194. Video 7. Dovršavanje čestitke, čišćenje, pranje ruku.**
195. V2: 'Ajmo, kupite flomastere...
196. (Djeca su već po cijeloj učionici, neki još crtaju... V2 se zahvaljuje svima kojoj joj daju crtež... Pita ponekog da li je završio.)
197. V2: M., jesi završio dragi? (M. joj pokazuje, ona se osmjehuje... pita): Šta je ovo?
198. M.: ... I onda se on dovezao do moje kuće... A onda sam mu ja pozvao taksi...
199. V2: A ti si mu pozvao taksi... A šta si uradio sa njegovim autom ispred tvoje kuće?
200. M.: Nije to bio njegov auto.
201. V2: Nego?
202. M.: Moj.
203. V2: Aha...
204. M.: I onda sam mu pozvao taksi, i onda je otišao kući...
205. ...
206. V2: Dječaci, pranje ruku...
207. (V1 još uvijek pravi tu neku čestitku. Oko nje nema djece, ne prilaze joj.)
208. V2: Ko je oprao ruke u red...
209. (V2 stoji pred vratima, tu se okuplja red... Ona razgovara sa njima.)
- 210. Video 8. Sala, ručak.**
211. V2: Ja, sa ovom ekipom koja je stala u red, krećem... (Neka djeca su po sobi, rade štošta.)
212. V2: Da čujem noge... (Djeca počinju da marširaju. Svi pjevaju.) „Idemo na ručak sad, jer nas muči strašna glad...“ E, pa, njupadžije naše, idemo par minuta u salu...
213. (Djeca izlaze i idu u salu. Pustili su im crtani. Djeca uglavnom gledaju, mada neki ne.)
214. Neka djeca: Ja ne čujem...
215. V1: Budite malo tiši pa ćete čuti...
216. V1: 'Ajde, u red, idemo na ručak...

(PG3)

1. Video 1. Doručak i priprema završne svečanosti.

2. (Sjede svi za stolom i čekaju doručak.)
3. V1: Kad se jede, ne priča se... Dobro, neće više, pričao je, ali neće više... Nema priče... 'Ajde, ručkite, pa onda nešto da radimo...
4. (N. nešto pokušava da kaže.)
5. V1: Dosta N.. Dosta priče. Posle ćemo da pričamo.
6. (Ona sjeda pored J., uzima tanjir ispred njega, bez riječi, počinje da kida hranu i da mu stavlja u usta.)
7. (Pita drugog dječaka zašto neće da jede to. On objašnjava da ne voli.)
8. V1: Pa znam, ali pojedi sad i tu... 'ajde... ako misliš da idemo napolje... Idemo da vidimo kako sade drveće...
9. Neko: A ko dolazi...
10. V1: Dolaze gorani, znaš što su gorani...
11. D.: Ne.
12. V1: Gorani su ljudi koji pošumljavaju.
13. N.: Gorani su ljudi koji sad drveće.
14. V1: Jeste. Pošumljavaju. Dobro dosta je priče, 'ajde, jedi. (Obraćajući se N.-u.)
15. (Teče doručak uobičajeno. Djevojčice su otišle da peru ruke. Dječaci kupe tanjire i čaše.)
16. ...
17. V1: N., ti ustani i kupi ove tanjire. Redom.
18. (N. je pokupio sve tanjire i drži ih.)
19. N.: Kako su teški ovi tanjiri...
20. V1: N., jesam li to rekla da radiš?
21. (Djevojčice izlaze i namještaju stolice. Dječaci su već uzrujan, vrte se. Onda dječaci idu u toalet.)
22. (Svi su se okupili i sjeli.)
23. (Isti onaj polukrug. V1 proziva.)
24. V1: Zna li vi da je vama brzo završna svečanost, moramo da vježbamo...
25. V1: 'Ajde da se prvo prozovemo, pa ćemo onda da se dogovorimo nešto...
26. (Poslije prozivke.)
27. V1: Šta smo rekli, kakva može voda da bude... Šta smo rekli... Juče smo pričali... Para, jeste, voda može da bude para... Kakva još može da bude...
28. A.: Da se baci para unutra i da zamisliš želju..
29. V1: Ne, ti A., nisi juče bio tu... Ne para kao novac, nego para kao dim, magla. (Ne objašnjava mu dalje ništa, on ne pita.)
30. V1: A može li voda da bude čvrsta?
31. Neko: Ne.
32. V1: Jeste sigurni?
33. Neko: Baš, baš...
34. V1: Šta bi se desilo kad bi vodi stavili u frižider?
35. Neko: Ona bi se pretvorila u ledenu kocku...
36. V1: A.... Pretvorila bi se u led... Pa vidiš da može da bude ipak... Je li led čvrst?
37. Oni: Da.

38. (Djeca nastavljaju neki svoj razgovor o tome. Ona ne sluša, ne uključuje se, ne nadovezuje se. Bira trenutak):
39. V1: E, slušajte sad... Drugari, D., molim te... (Kucka hemijskom o sto. D. ne prestaje.) Mogu li ja sad da pričam, pa ćeš ti posle... D.... D., šta je s tobom... M., okreni se lijepo. Kad ti kažem da se pomjeriš, pomjeri se, ne smetaj.
40. V1: E, ovako, D. i J.... Vi ćete onu pjesmicu Šumska ljuljaška, može li? (Nepovezana priča sa prethodnom. Nema uvoda i objašnjenja šta će da se radi. Djeca samo sjede i eventualno izvode zadatak kad se zada: nema osjećanja clja, svrhovitosti, motivacije, agentivnosti).
41. V1: Hoćete li da jednom ponovite zajedno. Da ustanete... (Djevojčice ustaju, ona ih obje hvata za miške i namješta ih, a opet sjedi preko puta „publike“ u onoj stolici.)
42. (Djeca pričaju.)
43. V1: Doći će završna svečanost, doći će vam roditelji, vi nećete znati ništa. Bolje vam je slušajte.
44. (Djevojčice počinju zajedno da recituju.)
45. V1: Ne ne, prvo, ti prvu strofu, ti drugu, 'ajde... (Neorganizovana aktivnost potpuno. Ne daje jasne instrukcije djeci uopšte. Strukture nema.)
46. V1: Ali to morate, da vam kažem, morate da budete malo glasnije, važi. 'Ajde sjedite sad. Daću vam ja ovo da malo kući učite. Ali morate da budete malo glasnije.
47. (Pita A. da li on želi da recituje na priredbi. A. diže ruku kao da želi.)
48. V1: 'Ajde, izađi... Koji ćeš ti pjesmicu... znaš koju ćeš ti... N., izađi N., ostavi te stvari... N.: Paučić... V1: Nećeš tu, nego ti ćeš prava dječija... A., nije tu, M., dođi ti sad... Stani ovdje pored N.-a... N., stani pored... i T.... J., ti sjedi, ti nećeš u školu da ideš.
49. V.: A ja?
50. V1: Ti ćeš V.... (Lista po papirima...) Vidjećemo kasnije...
51. V.: Meni se dječija prava sviđaju.
52. (V1 lista po papirima, ne reaguje na to što je V. rekla. Nema uvažavanja unutrašnje motivacije, i tamo kad je ima.)
53. (Generalno, djeca izgledaju potpuno zamoreno i nezainteresovano. I oni koji stoje i oni koji sjede.)
54. (V1 se okreće recitatorima.)
55. V1: Stani, lijepo stani, znaš li kako se recituje... (Rukom ga namješta za mišicu, da stane mirno. Dva puta mu vadi ruke iz džepova. Viče stihove, djeca ponavljaju za njom. Djeca ne znaju. Ali ona ih ne uči. A. najbolje „viče“. Ona kaže):
56. V1: Jeste čuli, ovako hoću da recitujete, glasno da vas svi čuju...
57. (Djeca u publici se prilično zamaraju... Ližu prste... Migolje se na stolicama...)
58. (Završili su, idu na mjesto, J. je negdje otišao.)
59. V1: J. vrati se ovamo, vrati se ovamo i sjedni mi ovdje...
60. (Nastavljaju dalje sa aktivnostima.)
61. V1: M., 'ajde, izađi... sjedni ovdje... (Sjeda ga rukom.) Ti budi doktor... i ... T.... Izađi... Ti budi majka... Sjedni ovdje M., šta si se ukočio...
62. V1 (obaračajući se J. koji traži da ide u toalet): A gdje si bio prije pet minuta, jesi bio u kupatilo prije pet minuta... (Uzima ga za mišicu, idu ka toaletu.) S., 'ajde otključaj mi molim te...
63. (Iako imaju mali uredan wc za grupu, zaključavaju ga odrasli. Kumulativno idu u wc. U HN samo pitaju da idu i idu.)

64. (Ne sjede na podu, inače, na stolicama. Klate se. Padaju, migolje se.)

65. Video 2. Oblačići.

66. (Nastavlja se vježbanje recitovanja. Ona namješta T. kako da se okrene, namješta joj tijelo, namješta joj stolicu, daje joj lutku u ruku. Rukama je namješta.)

67. (Ide da donese papir i olovku.)

68. V1: 'Ajde, lijepo sjedite...

69. (Ovo dvoje su odglumili, sad bira sljedeće dvoje, D. i S.)

70. V1: Ali S. lijepo da odglumiš.

71. ...

72. V1: Drugari, moram da povedem L. u kupatilo, nemojte da ustajete...

73. (Nastavljaju se recitacije...)

74. V1: Ne sviđa mi se to... (Uzima joj rukama ruke, stavlja joj lutku.) To je tvoja lutka...

75. (D. i S. ustaju. Nešto se krevelje i guraju u povratku.)

76. V1: D., D., doći će majka danas, pričaću s njom...

77. V1: 'Ajde da čujemo još A. i D....

78. (Djeca recituju. Skoro ih niko ne sluša, velika je buka. V1 lupa šakom o sto.)

79. V1: Stani, sačekajte.. Kakav je ovo način... (Obaraća se publici.) Ne mogu da se koncentrišu zbog vas... V.!.... Nemojte nikad da recitujete kad vas drugari ne slušaju... (Obaraća se D. i A.) Stvarno ste nekulturni. Stvarno ste nekulturni. 'Ajde, neka samo još nekog čujem. Čuješ li ti mene M.?! Svi ćete ovo morat da pročete... (Ton prijeteći.) Svi ćete morati da glumite... znate li kako je to ružno kad nešto pričate a niko vas ne sluša... 'ajmo još jednom ispočetka... 'aj samo neko još jednom nekog čujem... (Ostaloj djeci govori.)

80. (Treći skeč. Pita ko će, javljaju se neki. Opet bira D. i D.. Kao da se isti vrte.)

81. (Opet ih ne slušaju, opet lupa rukom o sto.)

82. (Kasnije opet neki skeč, N. i A. rade. Sve ista djeca.)

83. (V1 drži J. u krilu, bez ikakve interakcije, ne zna se zašto, valjda da se ne bi klatio na stolici.)

84. V1: 'Ajde sad nešto da završimo pa ćemo onda da idemo napolje.

85. (Svi vraćaju stolice oko stolova.)

86. V1: E ovako, djeco, slušajte... (Lupa bojcama o sto.) Ko hoće da radi ove knjige, neka sjedne za ovim stolom ovamo... A., sjedi ovdje, D., i ti. (Za ovim stolom gdje se neće raditi te knjige.)

87. (Daje nekima četkice. Svi čekaju. Za drugim stolom, da radi knjige ostao je samo N.)

88. (Dijeli drugima papire i makaze.)

89. V1: Vi treba ovo da izrežete... ali morate biti precizni, važi...

90. (Niti jednom djeci ne objašnjava smisao aktivnosti, tj. šta rade. Užasno je sve mehanizovano. Dala im je papire sa crtežima oblaka, istim crtežima.)

91. T.: Možemo li, učiteljice, da seckamo?

92. V1: Možete, možete, počnite vi.

93. (N., koji je sam za stolom za rad sa knjigom, sve to vrijeme sam čeka za stolom, pa onda ustaje, pita je):

94. N.: Učiteljice... (Dalje ne čujem.)

95. V1: Sjedi, N.

96. (Veoma mnogo gubljenja vremena. Djeca se mačuju četkicama dok čekaju. Prilično tipizirana aktivnost, veoma jednostavna, jedni režu, jedni bojaju.)

97. V1: A vi ćete, sad ću da vam dam listove da obojite u plavo, ali nemojte da vam bude previše kvasno, umočite u boju, onda osušite, važi...
98. N.: Učiteljice...
99. V1: Evo N., sačekaj sekund...
100. (Onda se N. priključuje grupi da siječe.)
101. (Oni koji boje je pitaju šta treba da rade.)
102. V1: Ništa, samo treba da mi obojite tu površinu. (Šta su oni? Oni su bojači. Nikakav smisao nije dat aktivnosti.)
103. V1: N. i ti ćeš ovo bojat, važi?
104. N.: A zašto?
105. V1: Zato što nemam više makaza. (Ima 4 para makaza.)
106. N.: Onda ću knjige.
107. V1: Knjige je li? 'Ajde, sjedi, sad ću ti dodati.
108. (Nepraktično raspoređeni stolovi i stolice, užasno zgučeni.)
109. V1: Treba ovako da ove što su oni kidali da ih prepolovite na dva dijela... (Opet mehanika bez smisla.)
110. V2: Morate to malo da radite ljepše, ne sviđa mi se kako to radite...
111. D.: Učiteljice, ja ne mogu više...
112. V1: 'Oće li neko sad da reže ovo... 'Ajde, zamijenite se... (Uzima D. za ruku, vodi je kod dijela na kome režu.) Hoćeš D. ti malo da daš da režu...? (D. kaže da da...)
113. (Dječaci su već neko vrijeme na nogama, ograđeni računaljkom i onim nečim, igraju se nečega besciljno, uglavnom skaču, jedan po drugom, na fotelji. Djevojčice bojaju i sijeku.)
114. (Najednom):
115. V1: Djevojčice, 'ajde vi polako se spremajte da idete kod... u učionicu. 'Ajde... (Djevojčice su radile još uvijek...)
- 116. Video 4. „Da mu dam peticu.“**
117. (Djevojčice izlaze, idu na ples valjda.)
118. N.: Učiteljice, gdje će dječaci?
119. V1: Dječaci, sjedite mi za stolom ovdje, odmah, brzo... D., izvoli D., sjedi...
120. (Onda zatvara ljepila... Sve je na stolu ostalo otvoreno, nije sugerisala ni djevojčicama ni nikom da skupe stvari ili sl.)
121. V1: E, da vidimo ovako... (Dječaci sjede za stolom, V. je uzeo makazice, uzima mu ih iz ruke...) Sjedi tu... (sjeda M.-a na stolicu, prilično grubo...) Neću da vas opomenem nijednom, je li jasno.... A., dođi... (Premješta ga za drugu stolicu, bliže ostalima.) Sve pod konac, 'oću da mi izrežete sve da budete precizni... Je li jasno, da se potrudite da to bude kako treba...
122. V1: Da ja vidim N. šta je u uradio, da mu dam peticu, da vidim je li peticu zaslužio...
123. (Staje pored njega sa rukama na bokovima. Stav dominacije i kontrole.)
124. V1: Eto, pogriješio si... Pogriješio si...
125. N.: Kako?
126. V1: Ono ti nije to slovo... trebaju ti neka druga slova..
127. (Malo kasnije...)
128. V1: V., sjedi, sjedi da ti dam nešto da bojaš...
129. J.: Učiteljice, daj meni makazice...

130. V1: Tebi da dam makazice, prste da otkineš...
- 131. Video 4, 2. dio. Veliki, mali.**
132. (Dječaci rade. V. stavlja nešto u usta, M. viče da V. nešto jede opasno, V1 ne reaguje, tj. preko stola se unosi J.-u koji je uzeo makazice, otima mu ih iz ruke grubo.)
133. V1: Šta radiš to, jesam li rekla da za tebe nema makaza? Ti si mali ne možeš ti makaze. 'Oli da ti dam da bojaš?
134. (J. klimne glavom nekako...)
135. M.: Mogu samo mali da crtaju ili da bojaju... a veliki mogu makazama... A ne može... ali mali ne smiju makazama...
136. A.: Smiju veliki, veliki...
137. M.: J. će se sigurno posjeć, zabost, sigurno će se zabost, posjeć... ili će da mu teče krv...
138. D.: Ili će da se poseče ođe pa će mu točiti velika krv...
139. A.: Ali velika djeca umiju sa makazama a male bebe ne.
140. (N. je želio da boja vodenim. V1 mu je stavila sve na mali okrugli odvojeni sto. N. je bio u kupatilu. Ona mu kaže da ide tamo da sjedne da boja, on hoće da se premjesti bliže njima...)
141. N.: Ja bi želio...
142. V1: Ne! (Vikne...) Tu sjedi N., gdje sam ti ja stavila...
143. N.: Učiteljice, objasni mi kako...
144. V1: E, ovako, gledaj, uzmeš...
145. (Za to vrijeme...)
146. M.: Još si mali... Jedan dječak je uzeo makaze, posjekao se... To nije za malu djecu. Mala djeca mogu da jedu, da spavaju...
147. V1: Šta još... (Ona nema više nijednu repliku, nijedno pitanje i sl.)
148. Miloš: Da piju sokove...
- 149. Klip 5. Veliki, mali, škola.**
150. M.: Moj brat može sam da ustane..
151. V1: Kako ti se zove brat...
152. M.: Zove se F....
153. V1(Obraća se J. koji se ljuti, gura bojice, ukršta ruke): Ne možeš da režeš... Žao mi je, ali mali si... Ne možeš da režeš...
154. (Ona sjedi sa njima za stolom, siječe i pravi te oblake, ništa ne priča sa njima... dječaci i dalje razgovaraju o maloj, velikoj djeci, kako bebe padaju i sl.)
155. A.: Učiteljice... (Pokazuje joj kako je isjekao oblak.)
156. V1: Stavite mi to sve na gomilicu, to lijepo slažite...
157. ...
158. M.: V. je mala... J. je mali i V., oni ne mogu da uzmu makaze...Znam svakome ime...
159. (Onda se čuju još neki dječaci, razni...)
160. Neko: Ja sam veliki.
161. Neko: I ja sam veliki, ja idem u školu.
162. Neko: Ja idem u školu i ja sam veliki. A J. još ne ide u školu. Ovo je za djecu koja idu u školu.
163. Neko: Mi smo odrasli, a bebe su male, zato su one mlađe. A odrasli velika djeca ogromna koja idu u školu.

164. V1: A jeste vi baš odrasli puno?
165. Neko: Ne...
166. V1: Pa niste, još ste djeca...
167. (Dječaci pričaju o školi, i šta poslije osnovne škole, pa srednja, pa će igrati košarku... skoro deset minuta... Ona se skoro ne uključuje... ustane u jednom trenu...)
168. V1: Vi mnogo pričate a malo radite... Mnogo pričate a malo radite vas dvojica...
169. Neko: I bićete u kaznu... Bićete u kaznu vas dvojica.
170. (Dolaze djevojčice poslije desetak minuta, gledaju šta je na stolovima.)
171. V1: Dječaci, hoćete li vi još da režete ili ćete da se igrate...
172. (Još neke djevojčice traže da režu.)
173. V1: Nema više makaza... (Hoda po sobi, kupi papire sa stola neke i baca ih u smeće... djevojčice se kreću oko njih...)
174. Neko: Meni je dosadno...
175. V1: 'Ajde, malo se djevojčice igrajte.... Pa kad završimo...
176. Neko: Učiteljice, mogu li da bojam?
177. V1: Možeš.
178. Vi: Izvoli reži. (N.-u kaže, sjeda ga.)
179. Neko: Učiteljice, da li idemo napolje?
180. V1: Kad završe oni.
181. (Djevojčicama je izgleda dosadno, besciljno hodaju.)
182. V1: Zašto se malo ne igrate? Hajde igrajte se malo ...
183. (A ništa ne predlaže.)
184. (Neko pita mogu li „Ne ljuti se čovječe“. Daje im „Ne ljuti se čovječe“. Kreće se po učionici.)
185. Video 6. Igre.
186. (Dvoje igraju „Ne ljuti se čovječe“.)
187. (Djevojčice su valjda u „kućici“, dramski centar, nečega se igraju.)
188. A. i još neko se žali: Oni nam ne daju u kućicu....
189. V1: Ne možete u kućicu, jeste li rekli da ćete da režete... 'Ajde sjedi, i završite ono što ste počeli...
190. (Prati ih do stola. D. uzima neke oštre, one koje nisu zaobljene na vrhu iz ruke, daje ih A.-u, D.-u daje roze, stavlja mu ih na sto, ove druge mu otima iz ruke... I odlazi... D. se ljuti, prekršta ruke, ustade, odlazi negdje, skoro plače, odlazi u onaj kutak za pozorište, sklupčava se, čisti oči rukama. Ona je na drugom kraju sobe. Sad se već i čuje kako plače.)
191. V1: Što je D.?
192. (Uzima ga za ruku i izvlači, stavlja ga u krilo. Ne čujem dijalog, on joj objašnjava nešto, pokazuje rukicom kao da sječe, ona njemu da je bilo blizu M.-a kad je to radio. N. joj donosi oblake isječene kao pravougaonik.)
193. V1: Ne valja ovo. Ja nisam rekla tako. Nego po linijama da režeš, 'ajde.
194. N.: Ne mogu...
195. V1: Možeš N., nikad ništa nećeš da radiš. 'Ajde.
196. N. (nakon što je malo razmislio...): Ja ne razumijem...
197. (Ona ustaje, skida D.-a sa sebe.)
198. V1: Sad ću ti objasniti.
199. Neko zove sa drugog kraja: Učiteljice, V.

200. V1: Uključite ga malo u igru.
201. V1: Daću ti druge makaze, sjedi. Daću ti druge makaze, sjedi. Nemoj da plačeš. N. ovako, gledaj N. (Uzima makazice od djevojčice, i reže. Ide do njega, jer on ne drži makazice kako treba, pomaže mu.)
202. A.: Učiteljice, mogu li da se igram u kući?
203. (Jedan kadar u „kući“ za to vrijeme, djevojčice sjede i gledaju šta rade djeca za stolom. Nemaju rekvizite nikakve. Gledaju druge.)
204. A.: Učiteljice kad ćemo u kućicu? (Nastavlja da priča, ne čujem sve, pominje kućicu...) Mi hoćemo kućicu...
205. (J. se na podu sve vrijeme igra sa neka tri autića. Leži.)
206. (V.-u daje slagalice, sjeda ga, vuče.)
207. S.: Učiteljice, A. je ušao u kućicu. Učiteljice, on je ušao u kućicu.
208. V1: Pa neka se igra sa vama.
209. D.: Ali to je za ženske.
210. V1: Pa uključite i njega.
211. (D. izlazi iz igre, počinje da siječe.)
212. (Izgleda da im je svima dosadno.)
213. N. i D. opet sijeku. D. (dječak) ustaje, i on ide u kućicu.)
214. V1: V.... Uključite i dječake u igru...
215. S.: 'Ajde D., upadaj.
216. (Stoji pored prozora, gleda. Vani su mala djeca.)
217. V1: E, pogledajte bebe kako su dobre, pogledajte.. Vidite kako su dobre... (Svi staju uz prozore, mašu im.)
218. (Ona stoji za onim stolom gdje je stavila plave papire da se suše, gleda na djecu, i lijepi oblake koje je napravila.)
219. (Kasnije.)
220. (Sjedi za stolom i siječe sa njih nekoliko. M. i V. kupe papir sa poda. Neki se igraju u kućici, uglavnom djevojčice. Dječaci u drugom kraju.)
221. V1: 'Ajde, sredite učionicu, pa idemo malo napolje.
222. Neko: Ao..
223. (Izgledalo je da su se bili zaigrali.)
224. V1: Igraćemo sutra toga, danas ćemo samo da prošetamo, i da postavimo ove vetrenjače što smo napravili...
225. (Stoje ispred vrata i ona sa njima, skoro su završili spremanje, nekako se opet gubi vrijeme.)
226. D.: A šta su vetrenjače?
227. V1: One vrteške što smo ih juče pravili... Da ih stavimo u zemlju, pa da ih vjetar pokreće... (Opet isparcelisano znanje, djeca se ni ne sjećaju jučerašnje aktivnosti.)
228. (Stoje i dalje tu, uglavnom neko skviči... V1 nešto čeka.)

(NK3)

1. Klip 7. Šumska jagoda.

2. (V1 im objašnjava o jagodi.)

3. V1: Ali slušajte nešto, da vam kažem, te jagode koje mi jedemo, one velike porastu, mi im dajemo nešto da jedu, đubrivo i sl.... Ali djeco, kad dođe ljeto, u šumici, vidimo mali, mali cvijet kako poraste, i onda iz njega jagodica... Ali, znate li kakva je ta šumska jagoda? (Neko dijete dok sjede podiže ruku... Svi sjede na podu... V1 ne reaguje na to.) Ona je mala, ona nije velika kao ove što mi kupujemo, one su sitne, ali jako, jako zdrave, one same rastu... Dijete: I ukusne... V1: Da, i ukusne, ali koje godišnje doba treba da dođe pa da budu te lijepe šumske jagode... Djeca: Ljeto... V1: Ljeto, djeco... Djeca: Učiteljice, ja sam jednom jela jagode... I ja... V1: Šumske jagode, je li? Djeca: I ja, ja... V1: Ali znate da vam kažem, znate ko jede te šumske jagode... šta mislite... Dijete neko: Ja znam... V2: Neke životinjice, kojima nema niko da kupi jagode, nego se te životinjice snađu, pođu tamo i kažu, uh nešto strašno miriše... i namirišu jagodicu, pa neki mali insektić, dođe i pojede jagodicu... a možda neka jagodica ostane i za nas, pa čike pođu tamo, ali djeca ne smiju baš da budu u šumi i da beru te jagodice, moraju da se paze dobro, jer neki insekt može da ih ubode ili nešto, vi morate da se pazite, odrasli da vam uberu i da vam donesu u šakici ovako, i te su jagodice jako, jako zdrave... E slušajte...

4. Dijete: Učiteljice...

5. V1: Ja ću sad vama da pročitam jednu priču... Izvoli, ljubavi.

6. Dijete: Moja baba je posadila luk i onaj kupus...

7. V1: Šta su luk i kupus, jesu to voće ili povrće?

8. Djeca: Povrće...

9. V1: Povrće. A sad mi pričamo...

10. Neko dijete: A moja baba je... (I već nekoliko djece priča o tome šta su njihove bake i dižu ruke.)

11. V1: E dobro, čula sam vas, baš lijepo da su vaše bake tako vrijedne, i žele bake da njihovi unučići imaju zdravu hranu... (Djeca uveliko pričaju u pozadini.) E ne želim tako, u glas ne želim da pričate...

12. Neko dijete: Učiteljice...

13. V1: Ne može učiteljice, kad treba nešto da me pitate šta treba... E tako... Jer mi moramo da budemo još samo tri mjeseca i mi smo već đaci prvaci...

14. Neko dijete: Učiteljice... (Neki dižu ruke.)

15. V1: Izvoli...

16. Dijete: Moja baka je posadila jabuke i rekla mi je da će mi dati da probam...

17. V1: Sigurno, pa za tebe ih ona i gaji, da bi ti imala zdravu hranu... A sad ću da vam pročitam...

18. Djeca: Učiteljice...

19. Djeca: A ja volim pomorandžu...

20. (Neka djeca dižu ruke...)

21. V1: Sad ću da vam čitam, rekla sam, šta treba učiteljica da se...

22. Djeca: Sluša...

23. V1: A šta treba učiteljica vas isto da...

24. Djeca: Sluša...

25. V1: E, sad vi mene slušate... (Skoro da žuri da ugrabi da počne da čita.)

26. Neko dijete: Učiteljice...
27. V1: Počela sam da čitam priču...
28. (Čita. Čita interaktivno, postavlja pitanja):
29. V1: Kako skaču žabice, pokažite mi? Kad dođe crni oblak, kakvo je napolju, je li svijetlo? A zašto je komarcima teško kad pada kiša djeco? Dijete neko: Da leti... V1: Bravo, šta mu se skvasi, njegova... Djeca: Krila... V1: Krila...
30. V1: A da vas pitam je li vam se svidjela ova priča...
31. Djeca: Da...
32. V1: A kažite vi meni kako se zove ova priča?
33. Djeca: Šumska jagoda...
34. V1: H., ne želim da se tako ponaša, ja sam tebe slušala... (H. je negdje otišla...)
35. (Neki dječaci se žale jedni na druge.)
36. V1: Posle ću ja sa Lj.-om, ja vas sad pitam da čujem da li ste slušali, da li ste nešto zapamtili...
37. V1: Recite mi, gdje raste šumska jagoda?
38. Djeca: U šumi...
39. V1: Da li brine neko o njoj, da li, na primjer, baka dođe pa kopa tu zemlju, pa joj doda nešto da raste?
40. Djeca: Ne.
41. V1: Ne, ona sama raste i zato je ona jako zdrava. Kakve je boje jagodica?
42. Djeca: Crvene.
43. V1: A kakve je boje peteljkica?
44. Djeca: Zelene.
45. V1: Zelene.
46. V1: A ko je prvi ugledao jagodu?
47. Djeca: Komarac.
48. V1: I šta je onda, zazviždao... Sazrela jagoda, crvena, mirišljava...
49. V1: A ko je prvi čuo komarca?
50. Djeca: Žaba.
51. V1: Šta je žaba uradila?
52. Djeca: Odskakutala...
53. V1: Vratite se žabice u svoje barice... (Pošto su se pomjerali sa tepiha i blisko je okružili.)
54. V1: A ko je onda još čuo žabu i komarca?
55. Djeca: Ptičica.
56. V1: Ptičica. I šta se odjednom pojavilo gore?
57. V1: Oblak.
58. V1: I šta je uradio on, prešao je preko... sunca, i počela je da pada...
59. Djeca: Kiša...
60. V1: Kako pada kiša... 'Ajde...
61. (Djeca ručicama pokazuju kapljice.)
62. V1: I šta se onda desilo, ko se prvi uplašio?
63. Djeca: Komarac...
64. V1: I šta je rekao... Brzo, brzo, da se sklonimo, dolazi nam kišni oblak... pustiće nam puno kiše... Ko se onda opet uplašio...? Žaba, ptica, miš... A ko je bio srećan?
65. Djeca: Jagoda...

66. V1: Jer jagodici treba vode... isto kao što mi želimo kad smo žedni, da pijemo čašu vode...
67. (I sad još malo priča ona o kiši, poneko je zove, bi nešto da kaže.)
68. V1: E, vidite da vam kažem, D. D. ne sluša učiteljicu... Š. ne sluša učiteljicu... E, da vam kažem... ne može tako, kad učiteljica priča, vi morate, kad budete došli u školu, vi nećete više da budete dječica koja ćete da sjedite na tepihu, nego lijpo za stolom, i da radite...
69. V1: E, tako ćete i vi sad, ko želi, može da ide da crta jagodicu... Neka djeca su već odjurila... Nisam, vratite se, nijesam vam do kraja objasnila i nijesam vam dala zadatak koji trebate vi da završite... sjedite opet ovdje da vas vidim, ne želim tako, e baš... U. sjedi, dječaci... Pokazaću vam sliku kad sjednete svi na tepih... Djevojčice rozi, dječaci zeleni, da vas vidim... Evo, vidite kako se jagodica smješka...
70. V1: P. nijesmo sad na treningu, ljubavi, sad ćete fino sve ovo što ste čuli u priči da idete da nacrtate tamo, ko želi da slaže slagalice, ali ovdje imate puno jagodica... (Djeca su uveliko otrčala, mada je bilo u još nekom centru nešto stavljeno za aktivnost.)
- 71. Video 8. Kratko, centri.**
72. (Neki dječaci slažu lego. Većina crta, neka djeca slažu slagalice. U suštini, samo djeca koja crtaju, vezana su tematski za jagodicu.)
- 73. Video 9. Nastavak, centri.**
74. (V1 povremeno ode do grupica, uglavnom se čuje -Bravo B., sjedi, crtaj-, - Bravo, ljubavi, evo imaš još ovdje-, - Bravo-, -Divno, divno, samo ti bojaj-. Ne uključuje se kao partner u igri. U nekom trenutku je sjedjela sa djevojčicom za stolom, igrala igru memorije. Djeca su uglavnom ostala u istim aktivnostima, najmanje deset minuta, duže. – Ma, svi ste divno-, -Bravo S., bravo S.-.)
75. (Usputan razgovor sa mnom.)
76. V1: Uvijek smo onako praktikovali sve ono što dožive, sve što čuju, da to negdje prenesu, jer crtež nam kaže o djetetu puno, da li je shvatilo, i nekako ja preko crteža mogu mnogo o djetetu da saznam.
77. J.: Čitate li im često?
78. V1: Svaki dan... I na kraju nedjelje imamo predstavu gdje sve unesu to što su čitali... Odlični su, na testiranju su nam bili savršeni...
79. (A. se žali učiteljici da joj je B. nešto rekla.)
80. V1: B., nije ona to tako mislila, izvini se B. drugarici... (Obraća se djevojčici A.) Ti si pametna moja djevojčica.
- 81. Video 10. Nastavak, centri, spremanje sobe.**
82. (Dolazi jedna nova djevojčica.)
83. S.: Učiteljice... (Pokazuje joj crtež.)
84. V1: Divno, S., divno, a kiša, fantastično S., divno...
85. S.: 'Oćemo li ovo da nosimo kući?
86. V1: Sve ćete vi da nosite kući... a moramo sad malu izložbicu da napravimo...
87. (Pomalo se djeca osipaju od svojih primarnih centara i idu u druge.)
88. V1: E, sad vi možete da dodete ovamo... jeste li, jeste li vratili bojice na svoje mjesto... D., da te pitam, jesi vratio bojice na svoje mjesto... 'ajde vrati lijepo... neki dječak joj pokazuje crtež...
89. V1: Divno, ma savršeno, bravo... Kad završite vratite sve na svoje mjesto...
90. (Već oko desetog minuta, dječaci se udaraju kutijama od koječega... I trče po praznom dijelu sobe... Neki i dalje crtaju, A. još se igra sa slagalicama...)

91. (Učiteljica ulazi, bila je izišla na kratko.)
92. V1: E, vidi učiteljica nešto što nije lijepo... Zašto šutiraš, da te pitam, zašto šutiraš... Ovo je V.-ino, i ne smijemo tuđe stvari tako da...
93. Neko: To je P....
94. V1: Dođi ovamo... (I uzima ga za ruku, i vodi ga za drugi sto da nešto radi.)
95. V1: E, vidite, kakav je sto, ja ovo ne želim ovako... Kako ste našli tako ćete fino da vratite, sve na svoje mjesto... (Upućuje djecu koja su ustala od stola sa crtanja, da kupe to, njih nekoliko.)
96. V1: O divno, J., vidite šta su oni napravili, divno... (Neki dječaci su od lega pravili nešto kao farmicu...)
97. V1: Ako budete dobri, lijepo sredili učionicu, idemo malo u dvorište da se igramo...
98. Djeca: Jeeeee...
99. V1: Ali, ali, ali, slušajte, prvo moramo sve da pospremimo, da sve ostavimo na svoje mjesto i onda idemo napolje...
100. (Pobacane su neke karte po podu... Š. ih je pobacao.)
101. V1: P., D., dođi ovamo... Vodi ih ka kartama da ih kupe... Š. već kupi... Sad sam ljuta na Š., to nije lijepo Š. ... Pa svi imate šest godina... 'Ajde pomognite Š.-u, a neće on to više nikad da radi... (Š. čuči, gleda je.)
102. V1: Ko bude dobar, ide da se napolju igra, ko ne bude... Niste sredili učionicu... (Dosta vrište, dosta skaču.) E, bogami ja, nećemo da idemo napolje, ne, ne, ne možemo... Ništa, V., nećemo da idemo u dvorište...
103. Neko dijete učiteljici: P. nije dobar.
104. V1: E, D., da vidimo dalje, H., A. ... (Nabraja one koji će da idu... ostali odjednom trk, dječaci, kupe.) Bravo P., bravo tako, bravo I....
105. V1: A imamo i neke slatkiše da se počastimo, naša J- je donijela, ali bogami, ne mogu slatkiši da se jedu ako niste zaslužili... Ko je završio, sjedite na tepih, da popijete vode... Bravo djevojčice, za djevojčice petica, bravo... Kad se radna soba lijepo spremi, sve na svoje mjesto, onda ćemo tek da idemo...
106. V1: Svi sjedite dolje, ne može tako, svi sjedite dolje... (Sipa im vodu iz bokala.) Izvoli, izvoli...
107. V1: Ja kažem izvoli a niko...
108. Djeca: Hvala...
109. V1: Gdje se vraćaju čaše, na svoje mjesto, nema učiteljica vidite, dvije ruke... i zauzete, kako ću ja da vratim čaše...
- 110. Video 11. Slatkiši.**
111. V1: Niste svi sjeli...
112. (Čeka ih da sjednu pa da im dijeli slatkiše.)
113. V1: Diraju li se tuđe stvari? To je J. donijela meni i učiteljici M., i to vi ne smijete da dirate... (Bez žurbe svi sjedaju za sto.) Bravo Š., bravo, bravo... (Š. još kupi nešto za drugim stolom.)
114. (Pored vrata u stolici je dječak, D., sjedi.)
115. Ja: Što si tu?
116. Dječak: Kazna.
117. V1: Šta radiš ti tu molim te, hoćeš da pojedeš čokoladicu? Izvoli, sjedi... (Pokazuje mu rukom da sjedne tamo za sto... Prišla je kad je vidjela da razgovaram sa njim.) Mi imamo J., stolicu za razmišljanje, to je jedna divna stolica... Oni tu razmisle da

- li su nešto uradili kako treba ili nijesu. (Zamijenila je dvoje djece za stolom, dječaka i djevojčicu, jer su dječaci pričali.)
118. V1: Jesu li završile dobre djevojčice? (Neke djevojčice još uvijek slažu nešto.) Sad će da dođe H. i D. (to su one djevojčice iste koje još uvijek sređuju onaj kutak), da počastite drugare, šta treba da kažu J. ...
119. Djeca: Puno hvala...
120. V1: Ostavite papiriće na stolu...
121. (Kasnije je L. ustala da baci papiriće.)
122. V1: L., ko je tebi rekao da ustaješ?
123. (Dijeli im dalje.)
124. V1: Izvolite, šta se kaže...
125. Djeca: Hvala...
126. ...
127. V1: Možda ćete da dobijete i malo so... so...
128. Djeca: Sokića...
129. V1: Oni su J., moji dobri drugari... Učiteljica ih obožava...
130. V1: Polako, da vam kaže učiteljica, djeco, moramo kulturni da budemo... ne možemo da jedemo pa da nam to ispada... dođemo negdje u goste, i zamislite kako je ružno da tako puno stavljamo pa da nam to ispada, nego lijepo, kulturno, imaćete svi dovoljno... U., imaš u jednoj rukici, pa polako srećo, nema tako da se za stolom ponaša... pa znate kad smo učili kako se treba ponašati za stolom... U, kako ste veliki, vidite koliko kokica ste poručkali... Kad je pojedena kesica kokica...
131. Neko: Učiteljice, V. je pojeo sve štapiće...
132. V1: Ma imamo štapića još, ali ne smijemo toliko da jedemo, brzo će ručak, učiteljica M. će se naljutiti, pa će reći šta im dala R. toliko grickalica, pa šta će onda za ručak da jedu, ne smijemo... Jeste dobili svi čaše, da vidim... bravo...
133. V1: Koje je boje ova čaša?
134. Djeca: Crvene.
135. V1: P. podigni čašu, koje je boje P.-ova čaša?
136. Djeca: Roze.
137. V1: Podigni S., koje je njena boja?
138. Djeca: Plave.
139. V1: A znate li koja je ovo boja?
140. Djeca: Narandžasta.
141. V1: Bravo. Vi sve boje znate... P., nije to lijepo...
142. V1: Slušajte, ne možete da uzimate čaše dok svima ne sipam... Pa ćete da idete u dvorište ako budete baš onako zaslužili... I na spravice ne smijemo da idemo sami, kad učiteljica nije sa vama nema ništa... Nema kucanja, samo kažemo živjeli...
143. Djeca: Živjeli...
144. V1: E, ja sam jo nešto htjela da uradim, e sad ne, ne želim, L. se ne ponaša se lijepo, ne ponaša lijepo P., ne ponaša se lijepo F.... to nije lijepo tako... Ja sam mislila još po jednu čokoladicu, sad ne, sad razmišljam... evo sad ću da vidim, sad sjedim i gledam... Da vidimo: P. ništa, Lj., Lj. ništa (djeca se smiju pomalo za stolom, ništa strašno). Da vidimo... Opasni su, kad je u pitanju slatko, svi... V. dobija prva čokoladicu, izvoli V., divna si... D., Š., je mnogo dobar, D. izvoli...
145. Neko dijete: A ja...

146. V1: Sad ćemo da vidimo... 'Ajde, riješila sam da svi dobijete čokoladicu, da vidim 'oćete li svi biti dobri, i da učiteljici to vratite lijepim ponašanjem... (Dijeli im čokoladice. P. kreće da baci papirić.)
147. V1: P., vratićeš se, ja sam rekla da će jedno dijete a to će da bude L., da pokupi sve papiriće...
148. V1: E ovako, ostaće H., S., i ostaje A., da pospreme učionicu... a mi vozić, prvo nam ide D. ... ona vozić vodi... Ne smijemo da vičemo, to nije lijepo... (Djeca ustaju, staju u red.)
- 149. Video 12. Dvorište.**
150. V1: Polako, niko da mi nije sjeo na pločice, u suknjicu na pločice... sačekajte red... (Prezuvaju se za izlazak vani.)
151. V1: Dođi M., dođi P., ja sam rekla da se red čeka... Idete kod D. da vam veže vezice, mada vi to sami treba da radite... (D. je medicinska sestra.)
152. (U hodniku je kućica kao šator, neko je pita šta je, neko dira.)
153. V1: To je kućica za malu djecu, za male naše iz jaslene grupe, mi smo veliki za ovo...
154. V1: D., daću vam vlažne maramice samo da počistite sto, važi li...
155. (Dvorište.)
156. (Igraju se čega hoće, na spravama, samo se pazi na bezbjednost.)

PRILOG 15. Matrica jedinica/elemenata prema kodovima

EP	PI	IN	SI	FA	OM	KO	PD	MO	RP
EP2	PI1	IN1	SI1	FA2	OM1	KO1	PD1	MO1	RP1
HNI 9, 13, 35	HNI 1-99	PG4 75	HNI 78	PG1 75	NK4 42,	HN2 98	HNI 108-120	HNI 142	HN4 49-
	HN2 24	HN2 26	HN2 28	PG1 77	43	HN2	HNI 108-	NK2 8	63
HNI 248, 249	HN4 8	NH2 28	HN2 32	PG1 83	PG2 27	177,180	120	HNI 21,	HN5 64 -
HN 22	PG1 46	HN2 33	NKI 58	PG1 97	NKI 38	HN3 38	HNI 120	31, 36, 45	67
HN 26	PG1 48	HN2 35		PG1	PG3	HN4	PG5 56-59	HN4 36	PG3 168
HN4 9	PG1 57-60	HN2 37		163, 164	168,169	106	HN2 58	HN4 42	NK3 110-
PG3 27-29	PG3 27	NH2 39		PG 3 55	NK3	PG4 31	HN2 100-	PG1 79	117
PG4 8	PG4 64	HN2 46		PG 3 61	148	PG5	105	NK3 74	NK7 87,
PG4 92,93	PG4 68	HN2 58		PG4 41-	PG1	168	NK4 110-	NK3 83-	88
PG5 53	PG4 71-73	HN2 64		54	182	NKI 3	117	86	PG1 189-
NK4 9-14	PG5 26-64	HN2 65		PG4 163	NKI 39-	NK2 3-5		NK3 89	191
	NKI 22-27	HN2 68		NK2 42	41	NK2 8		NK3 96	
	NK2 10-18	HN2 176			PG3	NK2 93,		NK4	
	NK3 3-8	HN4 32			111-	94		77,78	
	NK3 37-67	NK4 52,			112	NK6 8		HN3 11	
	NK3 133-141	53			NK3 34	PG4 33-			
	NK4 10-23	NK4 58,			PG1 87	35			
	NK4 29-31	59			HNI 151	HN5 34,			
	NK5 17-20	HN 2 81-			HN2 33	35			
	NK5 29-32	86			PG5				
		HN2 92			140-				
		HN4 12			142				
		HN4 17-			PG 3				
		19			140 -				
		HN4 27			142				
		HN4 32			NK3 12-				
		HN4 1			28				
		HN4 6			NK3 88				
		HN4 12			NK3 92-				
		HN5 25			95				
		PG4 75			PG5 11-				
		PG3 86-			14				
		90			PG5 20-				
		PG 3 97			23				
		PG5 165			HNI 78				
		NK3 69			HN2 50				
		NK4			HN5 13				
		NK4 47			PG2 6-8				
		NK4 52,53			PG3 20				
		NK4 58,59			PG3 39				
		NK4 62-			NKI				
		64			33,34				
		NK7 12			NKI 56				
		HN2 29,			NK4 52,				
		30			53				
		HN2 32			NK4				
		NK4 38-			58,59				
		40			PG1				
		HN2 26			219				
		NH2 28			PG1				
		HN2 32			221				
		HN2 33			PG3 17-				
		HN2 35			20				
		HN2 37							

		HN2 39 HN2 58 HN2 62 HN2 64 HN2 65 HN 2 81-86 HN2 92 HN4 12 HN4 17 - 19 HN4 27 HN4 32 HN4 1 HN4 6 HN4 12 HN5 25 PG4 75 PG3 86-90 PG3 97 PG5 68 NK3 69 NK4 38-40 NK4 47 NK4 52,53 NK4 58, 59 NK4 62, 64 NK7 12			PG 3 121 NK2 42				
EP3 HNI 85 HN2 26 PG1 69 PG5 11-14 NK2 34-37 NK2 72 NK4 42, 43 NK4 71-76	PI2 NK30-33	IN2 PG5 140-142 PG3 140-142	SI2 Hajdeana	FA3 PG1 41 PG1 89 PG1 163, 164 PG4 47 PG1 168-171 PG1 181 PG1 183 PG2 37-39 PG2 37, 38 PG2 46, 47 HN5 42-46 PG3 68 PG3 72 PG3 93-95 PG3 117-119 PG4 41-54	OM2 PG5 166, 166 NK5 43 PG1 109-112 PG1 201, 202 PG1 208,209 NK4 64, 65	KO2 PG4 86-91 PG4 101-104 PG 2 27,28	PD2 HN3 24-35 27 HN4 72-80 HN3 135	MO2 HN2 98 V HN3 96 HN3 38	RP2 PG2 30 PG3 2-5 PG3 14 NK2 97 NK2 101-106 PG4 18 NK4 42, 43 PG1 76. PG 1 99 PG2 27-29 Pg 4 20 PG 4 24-26 PG 4 101-104 PG 4 86-91 NKI 38 PG3 168 , 169 NK3 148

				PG4 107 PG4 163 PG4 181-184 PG5 24-26 PG5 76-78 PG5 116 NKI 52-55 NK2 31-33 NK2 49 NK2 53 NK2 65-70 NK2 79-82 NK2 97 NK2 113 NK3 106 NK3 111 NK4 133, 134 NK5 15 NK2 96					
EP4 HNI 114 HN2 22 HN2 26 HN4 54 HN4 58, 59 PG1 108 PG1 133 PG 3 84 PG 3 110 PG3 121 NK7 47-49	PI4 HNI 57, 59, 73, 74 HN2 199 HN3 65-90 HN3 171 PG5 30 NK3 29	IN3 HNI 85 HN2 26 PG1 69 PG5 11-14 NK2 34-37 NK2 72 NK4 42, 43 NK4 71-76 NK4 78	SI3 PG5 165, 166		OM3 PG 4 86-91 HNI 125-134 HN4 54 NK7 56, 57 NK2 44-48 NK2 54 NK4 71-76 HN4 20-25 PG 4 101-104 PG 4 86-91 NKI 38 PG 3 122-126 PG 3 193-201 PG3 91, 92	KO3 PG4 170-176 HN4 29, 30	PD3 HN3 65-89 Banka Sluša, uvažava, insistira na poštovanju. NK6 19-26	MO3 HN5 27-39 NK2 61 NK2 78 NH3 167	RP3 PG1 182 PG 3 55 PG4 148-152 NKI 39-41 NK3 144-147

					HN4 17,18 NK5 45- 47 NK7 14- 24 HN4 20-25 HNI 1, 11 HNI 127- 134 HNI 132 HN2 39 HN4 54 PG 3 168				
EP 4.1 HN2 35 HNI 80-86 HN3 45- 50 HN3 45, 46 HN4 36 HN4 42 NK6 8	PI5 HN4 8 PG5 61		SI6 NK7 28, 29 HN4 13-15 PG1 203- 207 PG1 210- 213 PG 3 48		OM4 PG4 86- 91 PG 4 101- 104 PG 2 27, 28 PG4 170- 176		PD4 HNI 39 HN4 8 PG1 78	MO4 PG 1 91- 96 PG4 159- 162 PG5 107- 109 PG 4 79 PG4 81 NK6 27, 28 NK2 1, 2 PG 3 188 NK4 104 PG1 192- 197	RP5 PG1 184 PG2 56, 57 PG 3 7, 8 PG 3 76 PG 4 19 PG 5 5,6 NK2 83 NK2 115 NK3 35 NK3 144- 147 NK4 50 PG4 137, 138 PG3 / ja mislim da je 3 111, 112 PG4 81
EP5 HNI 127- 134 HNI 132 HN2 64 HN2 56 HN2 57 HN2 91 HN4 38			SI7 PG1 109- 112 PG1 201, 202		OM5 PG4 148- 152 NK3 144- 147 PG4 19		PD5 PG1 6-21 PG3 7,8	MO6 PG4 106, 116	RP6 PG1 223, 227 PG 3 122 126 PG 3 193- 197 PG4 106- 114 PG4 137, 138 PG4 140- 142 PG5 116 NK3 34 NKI 44 PG1 87 PG 3 110 NK4 120

									PG1 7 PG1 16 <i>PG1 41</i> PG1 11-13
EP6 HN4 8 HN2 60			SI8 PG5 147-159 PG1 135-142 PG1 208, 209 PG1 221 PG1 223-227		OM6 PG1 184 PG2 56, 57 <i>PG 3 76</i> PG5 5,6 NK2 83 NK2 115 NK4 50 PG4 81		PD7 PG1 91-96 <i>PD7 PG3 91-104</i>	MO7 PG1 184 PG2 56, 57 PG3 7, 8 PG3 43 <i>PG 3 76</i> <i>PG4 19</i> PG 5,6 NK2 1 NK2 115 NK3 35, 36 NK3 144-147 NK4 50 PG4 137, 138 PG3 111, 112 PG4 81	
EP7 HN2 39 NH2 26 HN2 28 NH2 32			SI9 NK4 64, 65 PG3 132		OM7 PG1 75 PG1 77 PG1 83 PG1 97 PG1 109, 110 PG 3 55 PG 3 61 PG4 47 <i>PG 4 54</i> PG4 163 NK2 42 <i>PG1 41</i> PG1 89 PG1 163, 164 PG1 168-171 PG1 181 PG1 183 PG2 6-8 PG2 46, 47 HN5 42-49		PD8 NK3 12- 28 PG3 PG3 93- 98 <i>PG1 127</i> NK7 38-42 NK6 15, 16		

					PG 3 117- 119 PG4 41- 54 PG 4 107 PG4 163 PG4 181- 184 PG5 24, 26 PG5 76- 78 PG5 116 NK1 52- 55 NK2 31- 33 NK2 49 NK2 53 NK2 65- 70 NK2 79- 82 NK2 97 NK2 113 NK3 106 NK3 11 NK4 133, 134 NK5 15 NK2 96				
EP8 HN2 46 PG3 86- 102 PG 3 109 PG3 224- 226			SI10 PG3 91, 92 HN4 13, 14 NK5 45-47 NK7 14-24 HN4 20-25		OM8 PG4 75 HN2 26 NH2 28 HN2 33 HN2 35 HN2 37 NH2 39 HN2 46 HN2 58 HN2 64 HN2 65 HN2 68 HN2 176 HN4 32 NK4 52, 53				

					NK4 58, 59 HN 2 81-86 HN2 92 HN4 12 HN4 17-19 HN4 27 HN4 32 HN4 1 <i>HN4 6</i> HN4 12 HN5 25 PG4 75 PG3 86- 90 PG 3 97 PG5 165 NK3 69 NK4 NK4 47 NK4 52,53 NK4 58,59 NK4 62- 64 NK7 12 HN2 29, 30 HN2 32 NK4 38- 40				
			SI12 PG5 140- 142 PG 3 140- 142						
			SI15 PG4 75 HN2 26 NH2 28 HN2 33 HN2 35 HN2 37 NH2 39 HN2 46 HN2 58 HN2 64 HN2 65 HN2 68 HN2 176 HN4 32 NK4 52, 53 NK4 58, 59 HN 2 81-86						

			HN2 92 HN4 12 HN4 17-19 HN4 27 HN4 32 HN4 1 <i>HN4 6</i> HN4 12 HN5 25 PG4 75 PG3 86-90 PG 3 97 PG5 165 NK3 69 NK4 NK4 47 NK4 52,53 NK4 58,59 NK4 62-64 NK7 12 HN2 29, 30 HN2 32 NK4 38-40						
			SI16 HN2 29, 30 HN2 32 PG3 91, 92 NK3 424, 425 NK3 69 NK4 38-40						
			SI17 PG 1 113- 118 PG5 107- 109 PG 4 79 PG4 81 NK6 27, 28 NK2 117, 118 PG 3 188 NK4 104 PG1 192- 197						

BIOGRAFIJA DOKTORANDA

Kandidatkinja MA Jovana Marojević, rođena je 23. 05. 1985. godine u Nikšiću, gdje je završila i osnovnu (kao đak generacije i nosilac diplome „Luča I“) i srednju školu (Gimnazija „Stojan Cerović“, takođe kao nosilac diplome „Luča I“). Osnovne akademske studije na Studijskom programu za pedagogiju upisala je studijske 2004/2005. godine na Filozofskom fakultetu u Nikšiću. Završila ih je u redovnom roku, 2007. godine, stičući tako kvalifikaciju Stepen Bachelor (BA), sa prosječnom ocjenom “A” (9.74). Studijske 2007/2008 godine upisuje postdiplomske specijalističke akademske studije, koje nakon godinu dana završava sa srednjom ocjenom “A” (9.92), i time stiče Stepen Specijaliste (Spec. Art). Akademske magistarske studije pedagogije upisala je 2008/2009. godine na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, i položila ispite sa prosječnom ocjenom “A” (10.00); magistarski rad “Percepcija dječijih prava u vaspitno-obrazovnom sistemu Crne Gore” odbranila sa najvišom ocjenom “A” (10.00), 2011. godine. Doktorske studije pedagogije na Filozofskom fakultetu u Nikšiću upisala je 2013. godine. Ispite na doktorskim studijama položila je sa najvišom prosječnom ocjenom, “A” (10.00).

Od 2008/2009. studijske godine, angažovana je kao saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, na Studijskom programu za pedagogiju i Studijskom programu za predškolsko vaspitanje, na predmetima Predškolska pedagogija, Predškolska pedagogija I – teorijske osnove, Predškolska pedagogija II – primijenjene osnove, Komparativna pedagogija I – Savremeni pedagoški pravci, Komparativna pedagogija II – Savremeni pedagoški sistemi, Pedagogija ranog djetinjstva, Interkulturalna pedagogija i Interaktivna nastava.

Objavila niz radova u relevantnim publikacijama, učestvovala kao istraživač u nekoliko naučno-istraživačkih projekata, nacionalnih i projekata međunarodne saradnje. Oblasti njenog najužeg naučnog interesovanja su predškolska pedagogija, kritička pedagogija i sociologija djetinjstva.

Izjava o autorstvu

Potpisani-a Jovana Maršević
Broj indeksa/upisa 3/13

Izjavljujem

da je doktorska disertacija pod naslovom

"AUTONOMIJA DIJETETA I INSTITUCIONALNI MODEL DIJETINJSTVA U CRNOJ GORI"

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada,
- da predložena disertacija ni u cjelini ni u djelovima nije bila predložena za dobijanje bilo koje diplome prema studijskim programima drugih ustanova visokog obrazovanja,
- da su rezultati korektno navedeni, i
- da nijesam povrijedio/la autorska i druga prava intelektualne svojine koja pripadaju trećim licima.

u Niksiću, 30. MAJA 2018.

Potpis doktoranda
Jovana Maršević

Izjava o istovjetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Ime i prezime autora JOVANA MAROSEVIĆ
Broj indeksa/upisa 3/13
Studijski program PEDAGOGIJA
Naslov rada AUTONOMIJA DIJETETA I INSTITUCIONALNI MODEL DIJETINJSTVA U CRNOJ GORI
Mentor PROF. DR SASA MILIC
Potpisani/a JOVANA MAROSEVIĆ

Izjavljujem da je štampana verzija mog doktorskog rada istovjetna elektronskoj verziji koju sam predao/la za objavljivanje u Digitalni arhiv Univerziteta Crne Gore.

Istovremeno izjavljujem da dozvoljavam objavljivanje mojih ličnih podataka u vezi sa dobijanjem akademskog naziva doktora nauka, odnosno zvanja doktora umjetnosti, kao što su ime i prezime, godina i mjesto rođenja, naziv disertacije i datum odbrane rada.

u Nikšiću, 30. marta 2018.

Potpis doktoranda

Jožeta Marosević

IZJAVA O KORIŠĆENJU

Ovlašćujem Univerzitetsku biblioteku da u Digitalni arhiv Univerziteta Crne Gore pohrani moju doktorsku disertaciju pod naslovom:

AUTONOMIA DEBETA I INSTITUCIONALNI MODEL DEBETISIVA U CRNOJ GORI

koja je moje autorsko djelo.

Disertaciju sa svim prilogima predao/la sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u Digitalni arhiv Univerziteta Crne Gore mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons) za koju sam se odlučio/la.

1. Autorstvo
- ☒ 2. Autorstvo – nekomercijalno
3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerade
4. Autorstvo – nekomercijalno – dijeliti pod istim uslovima
5. Autorstvo – bez prerade
6. Autorstvo – dijeliti pod istim uslovima

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci, kratak opis licenci dat je na poledini lista).

u Nikšiću, 30. marta 2018.

Potpis doktoranda

Joban Mafajebanti