



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



Департман за педагогију

**Соња И. Величковић**

**ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ  
ПРОГРАМ КАО ФАКТОР ПОВЕЗАНОСТИ  
ПРЕДШКОЛСКОГ И  
ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И  
ОБРАЗОВАЊА**

Докторска дисертација

Ниш, 2015.



**UNIVERSITY OF NIŠ**  
**FACULTY OF HILOSOPHY**



**Pedagogy Department**

**Sonja I. Veličković**

**PREPARATORY PRESCHOOL PROGRAM  
AS THE LINKING FACTOR IN  
PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL  
EDUCATION**

**Doctoral dissertation**

**Niš, 2015.**

**Ментор:**

Ван. проф. др Зорица Станисављевић Петровић,  
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

**Чланови Комисије:**

1. Ред. проф. др Лена Дамовска,  
Универзитет „Св. Кирил и Методије“ у Скопљу, Филозофски факултет,  
Одељење за педагогију
2. Доц. др Јелена Максимовић,  
Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за педагогију

Датум одбране: 11.09.2015. године

# ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ КАО ФАКТОР ПОВЕЗАНОСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

## Резиме

Научна сазнања и искуства из праксе потврђују да *Припремни предшколски програм* јесте есенцијално питање у систему предшколског и раношколског васпитања и образовања. Реализација *Припремног предшколског програма* доприноси програмском и организационом повезивању предшколског и школског образовања и васпитања као претпоставке остваривања континуитета у васпитању и образовању деце.

Основни циљ овог рада је утврђивање доприноса *Припремног предшколског програма* повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања те експлорација свих чинилаца који кроз реализацију *Припремног предшколског програма* утичу на остваривање повезаности вртића и школе, пре свега сарадње између две установе, усаглашености ставова васпитача и учитеља о битним условима припремања деце за школу, доприносу стручних сарадника у реализацији *Припремног предшколског програма*, као и усаглашености која постоји у програмском смислу и са аспекта законске регулативе.

Истраживање је спроведено у шест предшколских установа и 12 основних школа у местима: Бујановац, Врање, Владичин Хан, Лесковац, Ниш, Алексинац, на узорку од 173 васпитача, 180 учитеља и 32 стручна сарадника, што укупно износи 385 испитаника.

За прикупљање и обраду података коришћени су метода теоријске анализе, компаративна и дескриптивна метода. У истраживању су коришћене следеће технике: анализа садржаја, анкетирање и скалирање. Резултати реализованог истраживања су потврдили општу хипотезу о значају *Припремног предшколског програма* за повезаност предшколског и основношколског васпитања и образовања чиме је омогућена компатибилност предшколског и основношколског васпитања и образовања у нашој васпитно-образовној пракси. Анализом *Наставног програма за први разред основног образовања и васпитања (Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, 2011)* и *Припремног предшколског програма (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006)* у погледу циљева, задатака, садржаја са циљем уочавања континуитета, односно дисконтинуитета између

предшколског и основношколског васпитања и образовања, као и анализом законских докумената који се односе на предшколско и основношколско васпитање и образовање, *Закон о предшколском васпитању и образовању (Сл. гласник РС, бр. 18/2010); Закон о основном образовању и васпитању (Сл. гласник РС, бр. 55/2013); Закон о основама система образовања и васпитања (Сл. гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013)*, указује се да постоји усаглашеност предшколског и основношколског система васпитања и образовања са аспекта законске и програмске регулативе. Нема великих одступања и у одговорима (ставовима) васпитача и учитеља о усаглашености предшколског и основношколског васпитања и образовања која се остварује кроз *Припремни предшколски програм*.

Анализа ставова свих испитаника о битним условима припремања деце за полазак у школу указује на то да ће се предшколци лако уклопити у школску средину уколико постоји флексибилна организација простора, времена, методичка организација наставе са применом игре, добар наставни кадар, добра сарадња са родитељима и стручним сарадницима. Налази сугеришу потребу и могућности увођења флексибилнијих модела васпитно-образовног рада са децом у години пре и након поласка у школу, што ће омогућити компатибилност предшколског и основношколског васпитања и образовања у нашој васпитно-образовној пракси. Резултати истраживања могу служити као подстицај у правцу размишљања припреме заједничког, интегрираног курикулума намењеног васпитно-образовном раду у припремним предшколским групама вртића и школа.

Очекује се да истраживање покрене све оне који се баве васпитањем и образовањем деце предшколског и млађег основношколског узраста да заједнички раде и делују како би остварили један стратешки веома важан задатак – успешнију припрему деце за полазак у школу, односно успешно остваривање основних и веома значајних предуслова за лакшу адаптацију деце у школско окружење.

**Кључне речи:** *Припремни предшколски програм, предшколска установа, основна школа, компатибилност, континуитет/дисконтинуитет, интегрирани курикулум.*

**Научна област:** Педагошке науке

**Ужа научна област:** Педагогија

**УДК – 373.2.016**

**S 270**

# **PREPARATORY PRESCHOOL PROGRAM AS THE LINKING FACTOR IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION**

**Summary:** Scientific knowledge and practical experience confirm that Preparatory Preschool Program is an essential issue in the preschool and early-school education system. The execution of preschool education program contributes to the organizational and program linking of preschool and primary school education as the means of ensuring continuity in the upbringing and in the education of children.

The main objective of this study was to determine the contribution that the Preparatory Preschool Program has on linking preschool and primary school education and to explore all the factors that affect the realization of the connection between kindergartens and schools through the implementation of the Preparatory Preschool Program, primarily the degree of cooperation between the two institutions, the attitudes of teachers and educators regarding the coordination of the essential terms and conditions of preparing children for school, the contribution of professional associates in the implementation of the Preparatory Preschool Program, as well as the coordination which exists in terms of both program execution and legislation.

The survey was conducted in six pre-schools and 12 primary schools in the following towns: Bujanovac, Vranje, Vladicin Han, Leskovac, Nis, Aleksinac, and the sample consisted of 173 educators, 180 teachers and 32 associates, which amounted to the total of 385 respondents.

For the purposes of collecting and processing the data in the research, the method of theoretical analysis as well as the comparative and descriptive methods were used. The following techniques were included in the research: the content analysis, polling and scaling. The results of the conducted research confirmed the general hypothesis on the significance of the Preparatory Preschool Program regarding the connection between preschool and primary school education, which enables the compatibility of preschool and primary school education in our educational and upbringing practice. The analysis of the curriculum for the first grade of primary education (*Ordinance on the curriculum for first and second grade of primary education*, 2011) and Preparatory Preschool Program (*Ordinance on general grounds of the preschool program*, 2006), in terms of goals, tasks and content and with the aim of detecting continuity or discontinuity between preschool and primary school education, as well as the

analysis of legal documents referring to the pre-primary and primary education, the Law on Preschool Education ("*Off. Gazette of RS*", no. 18/2010); the Law on Primary Education ("*Off. Gazette of RS*", no. 55/2013); the Law on the Foundations of Education System ("*Off. Gazette of RS*", No.72 / 2009, 52/2011 and 55/2013) indicated that there is coordination between preschool and primary school system of education in terms of legal and program regulations. There are no major discrepancies in the answers (attitudes) teachers and educators gave (expressed) regarding the coordination of preschool and primary school education, which is accomplished through the Preparatory Preschool Program.

The analysis of the attitudes of all the respondents regarding the essential terms and conditions of preparing children for school suggested that preschoolers will easily fit into the school environment if there is a flexible space, time and methodic lesson organization along with the implementation of games, and also if the teachers are good, and if there is good cooperation with parents and professional associates. These findings suggest the need and the possibility of introducing a more flexible model of educational work with children in the year before and after they start school, which will enable the compatibility between the preschool and primary school education in our educational and upbringing practice. The research results can serve as an incentive towards taking into consideration the preparation of a joint (integrated) curriculum intended for the educational work in the preparatory preschool groups within kindergartens and schools.

It is expected that the research will incentivize all those involved in the upbringing and in the education of preschool and lower primary school children to work together and act in order to achieve a strategically important task – efficiently prepare children for school, i.e. successfully achieve the basic and very important prerequisites for facilitating the adaptation process of children in the school environment.

**Keywords:** preparatory preschool program, preschool, primary school, compatibility, continuity / discontinuity, integrated curriculum.

**Scientific field:** Pedagogical sciences

**Narrow scientific field:** Pedagogy

**UDK – 373.2.016**

**S 270**



# САДРЖАЈ

УВОД .....	1
I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА .....	7
1. Дефинисање основних појмова .....	7
2. СИСТЕМ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ.....	11
2.1. Опште карактеристике предшколског система васпитања и образовања .....	11
2.2. Организацијска постављеност система предшколског васпитања и образовања	17
2.3. Законска документа која се односе на предшколско васпитање и образовање ...	21
2.4. Програмски документи који се односе на систем предшколског васпитања и образовања .....	25
2.5. Модели васпитно-образовног рада у предшколском васпитању и образовању ..	30
3. СИСТЕМ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА .....	35
3.1. Опште карактеристике система основног образовања и васпитања .....	35
3.2. Организацијска и структурална постављеност система основног образовања и васпитања .....	38
4. ПРОБЛЕМИ ДИСКОНТИНУИТЕТА НА ПРВОМ СТУПЊУ ШКОЛСКОГ СИСТЕМА .....	42
4.1. Дисконтинуитет у организацији простора и времена .....	45
4.2. Дисконтинуитет у социјалним односима .....	48
4.3. Дисконтинуитет у програмској постављености .....	50
5. ПОВЕЗИВАЊЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА .....	53
5.1. Потребe и значај сарадње вртића и школе .....	53
5.1.1. Облици сарадње дечјег вртића и школе .....	57
5.2. Програми предшколског васпитања у свету .....	61
6. ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД СА ДЕЦОМ ПРЕ И НАКОН ПОЛАСКА У ШКОЛУ .....	72
6.1. Дете - равноправни партнер и субјект у васпитно-образовном процесу .....	72
6.2. Припрема деце за полазак у школу .....	77
6.2.1. Зрелост или спремност детета за школу .....	79
6.3. Улога васпитача у припреми деце за полазак у школу .....	83
6.4. Улога школе и учитеља у првошколским корацима деце раношколског узраста	85

6.5. Улога родитеља на припреми деце за полазак у школу .....	89
6.6. Развој ране писмености детета у вртићу .....	94
6.6.1. Стратегије и поступци за развој ране писмености .....	97
6.7. Игра- основна активност учења и развоја деце предшколског и раношколског узраста .....	99
6.7.1. Имплементације игровне активности у раном школском периоду .....	104
7. ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ.....	109
7.1. Припремни предшколски програм – нова концепција предшколског васпитања и образовања .....	109
7.2. Припремни предшколски програм - савремени курикулум предшколског васпитања и образовања .....	114
7. 3. Припремни предшколски програм као целина Општих основа предшколског програма .....	117
7.4. Професионални развој васпитача и стручних сарадника у функцији унапређивања квалитета припремног предшколског програма .....	121
7.4.1. Стручно усавршавање васпитача и стручних сарадника у Републици Србији .....	122
7.4.2. Припремни предшколски програм у каталозима програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника .....	125
8. ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА ПРОБЛЕМА .....	131
II МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ .....	139
1. Предмет истраживања .....	139
2. Циљ и значај истраживања.....	140
3. Задаци истраживања .....	142
4. Хипотезе истраживања .....	142
5. Варијабле истраживања .....	144
6. Методе, технике и инструменти истраживања .....	144
7. Узорак испитивања .....	146
8. Организација и ток истраживања .....	153
9. Статистичка обрада података.....	153
III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА .....	155
1. РЕЛИЈАБИЛНОСТ СКАЛА .....	157
2. УСАГЛАШЕНОСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА.....	159

3. УЛОГА ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА ЗА ПОЛАЗАК ДЕЦЕ У ШКОЛУ .....	167
4. САРАДЊА СТРУЧНИХ САРАДНИКА, ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА НА ПЛАНУ ПРИПРЕМЕ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ .....	174
5. БИТНИ УСЛОВИ ЗА ПРИПРЕМУ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ .....	186
6. САРАДЊА СТРУЧНИХ САРАДНИКА СА ВАСПИТАЧИМА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ЦИЉЕВА, ЗАДАТАКА, САДРЖАЈА И АКТИВНОСТИ ППП.....	198
7. СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ ВАСПИТАЧА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА .....	206
8. КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА ЦИЉЕВА, ЗАДАТАКА И САДРЖАЈА ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА И НАСТАВНОГ ПРОГРАМА ЗА ПРВИ И ДРУГИ РАЗРЕД ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА.....	213
9. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ЗАКОНСКИХ ДОКУМЕНАТА КОЈИ РЕГУЛИШУ ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ.....	228
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	231
ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ.....	242
ЛИТЕРАТУРА.....	246
ПРИЛОЗИ .....	263
БИОГРАФИЈА.....	285

## УВОД

Годинама уназад у нашем васпитно-образовном систему уочава се низ слабости приликом преласка из једног у други подсистем васпитања и образовања. Слабости и недостаци углавном проистичу из крутости, затворености, унутрашње ограничености и недовољне системске координираности између подсистема. Последице овакве постављености појединих подсистема (предшколског, основношколског) директно осећају сама деца, запослени у овим установама, као и остали заинтересовани из непосредног окружења.

У нашем васпитно-образовном систему још увек постоје велике разлике у дидактичко-методичким моделима васпитно-образовног рада које се примењују у раду са децом, посебно у години пре и након поласка у школу (период од 6. до 8. године живота). Наиме, још увек постоје нагли прекиди у начину подстицања и мотивисања деце, у начину преношења знања, у преусмеравању правца развоја деце (у коме је пре тога било усмерено), а све то отежава адаптацију детета у другом подсистему. Антропова и Кољцова (Antropova i Koljцова, 1986:37) истичу следеће: „Што се више нарушава постепеност преласка с предшколског на школски период живота, тј. што се наглије крши годинама динамички изграђиван стереотип, тим теже, дуготрајније и неадекватније ће се организам до јучерашњег предшколског детета прилагођавати различитим новим облицима активности и начинима како су организоване“.

На потребу успостављања континуитета између предшколског и основношколског ступња система васпитања и образовања у претходном периоду посвећена је велика пажња. Ипак, у оквиру појединих васпитно-образовних система у свету још увек постоје велике разлике у методичким моделима васпитно-образовног рада који се примењују у раду са децом у години пре и након поласка у школу. Управо у овом прелазном периоду, на изласку из једног и уласку у други подсистем, уочавају се бројни недостаци и слабости у односу на функционалне повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања. Сходно томе, све су присутнији заједнички програми за рад са децом од треће до осме године живота уз максимално поштовање узрасних и индивидуалних карактеристика.

Неусклађеност између програма првог и другог нивоа система васпитања и образовања доводи до дисконтинуитета и осећаја несигурности код деце на самом

почетку њиховог школовања. На проблеме и тешкоће, које се код неке деце могу јавити на почетку школовања, а које могу имати дугорочне последице на адаптацију и успех детета у школи, али и животу уопште, указују познати теоретичари у области предшколског васпитања и образовања, који се посебно баве захтевима које треба да задовољи програм дечјег вртића да би био усаглашен са карактеристикама детета предшколског узраста. У рецентној педагошкој литератури срећемо се са различитим одговорима: „Овај програм би требало да садржи два тешко спојива квалитета. Прво, он би требало да је утемељен на таквом систему који ће водити дете ка одређеном циљу, сваке године чинећи одређене кораке ка том циљу. Овај програм би требало да буде сличан школском програму у том смислу што ће бити програм јединственог систематског циклуса општеобразовног рада. Истовремено са тим, овај програм би требало да буде постепен програм који одговара како емоционалним интересовањима детета, тако и особеностима његовог мишљења“ (Каменов, 2006: 24, према Лисина, 1981). Заправо, програми дечјег вртића и основне школе требало би да представљају интегрирану целину, али са битно различитим акцентима на формативној страни образовног процеса у дечјем вртићу и постепеном давању све веће улоге информативној страни о основној школи (без запостављања развоја дечјих способности). Каменов (2006: 32) наводи: „Просветне власти би убудуће морале приликом доношења ових програма да поведу рачуна о њиховом усклађивању“.

Кроз припремни предшколски програм деца треба да стекну потребна предзнања и солидну основу за несметан полазак у школу и лак и флексибилан наставак школовања (*Правилник о општим основа предшколског васпитања и образовања*, 2006). Увођење припремног предшколског програма од школске 2006/2007. године као саставни део *Општих основа програма* законски је регулисано. Наиме, *Законом о предшколском васпитању и образовању* (2010) је предвиђено његово обавезно остваривање са шестогодишњом децом, што представља значајну системску промену, која омогућава максималан обухват деце у години пре поласка у школу, могућност за повећање периода за припрему деце за све оно што предстоји у наредном циклусу (у основној школи), нивелисање знања са којима они улазе у систем и лакши прелаз из једног подсистема у други подсистем.

Истраживањем је сагледано мишљење васпитача и наставника разредне наставе везано за њихову улогу и начин остваривања сарадње са вртићем/школом, у

циљу конструктивније реализације ППП-ма, као индикатора успешније припреме деце за почетак школовања. За будући рад васпитача и наставника могу се искористити сва њихова позитивна искуства у циљу прихватања нових, стваралачких искустава и решења везаних за процес припреме деце за почетак школовања.

У склопу разматрања спремности деце за полазак у школу (*children's readiness for school*) у раду смо испитали ниво сарадње стручних сарадника, васпитача и наставника разредне наставе на плану припреме деце за полазак у школу. Иако се о овој теми доста писало и у нашој стручној јавности, пре свега у контексту различитих полазишта/модела припремних програма који би били основа за конкретизовање програмских активности (Каменов, 1997, 2006; Спасојевић и сар., 2007; Чикош, 2008), и даље је актуелна у смислу значаја сагледавања двосмерних процеса и флексибилности у прилагођавању свих главних актера (дете - вртић/васпитач; дете - школа/учитељ).

На основу савремених искустава и сазнања о могућности увођења деце предшколског узраста у елементе писмености, у раду се даје увид у проблем припреме деце старије васпитне групе за остваривање задатака и активности које их очекују поласком у први разред у настави почетног писања. По наводима Копас-Вукашиновић (2010а: 317) „припрема деце за писање је задатак који је увек био одређен као приоритетан. Некада је био конкретизован као део посебне припреме детета за школу, а према актуелним *Опитим основама предшколског програма*, саставни је део *Припремног предшколског програма*“. То доказује вечиту актуелност питања децјег описмењавања у периоду њиховог преласка из предшколске установе у школу, али у исто време и актуелност и дилеме у погледу избора садржаја и активности које се реализују са децом најстаријег предшколског узраста и ученицима који полазе у први разред основне школе.

Веза би требало да се успостави не само у погледу садржаја, већ и у методама рада, јер квалитет знања не зависи само од количине информација које се деци нуде, већ и од начина стицања знања и способности њихове систематизације (Марјановић, 1987; Каменов, 1997; Лазовић, 1997; Копас-Вукашиновић, 2006б). На самом почетку школовања, који на неки начин представља прелазни период, један део наставних активности би требало организовати и кроз игру, што је и основна претпоставка за несметан наставак њиховог развоја и успешну адаптацију на услове живота и рада у

школи. Имајући у виду узрасне карактеристике шестогодишњака (радознаlost интериоризација практичних радњи, потребу за самосталношћу, изражену емоционаlost), као и дечју потребу да стално буду у покрету, да буду активна, да испитују и истражују, одлучују и владају ситуацијом у раду, потребно је нагласити значај коришћења игре као основне дечје активности у периоду адаптације на школске обавезе и учење. Изузетно је важно да дете у потпуности задовољи своју потребу за игром и никако се не сме дозволити да се она вештачки прекине, јер ово може довести до застоја у развоју и учењу, контроли пажње, функционисању меморије и формирању симболичких операција (Antrova i Koljsova, 1986; Пешић и Костић, 1996; Еинон, 2003; Livajn, 2005). Учитељ у школи, нарочито на почетку школовања, би требало да уноси дух игре и има разумевања за навике које су деца понела из вртића, а које се не уклапају увек на прави начин у школска правила понашања. Ако нема игре у васпитно-образовном процесу, поласком детета у школу продубљује се јаз између предшколског и школског детињства и јача дисконтинуитет у систему васпитања и образовања. У педагошкој теорији аутори (Јовановић, 2001; Шефер, 2005; Стојановић, 2012) одавно наглашавају и потврђују могућност организације наставних активности кроз игру. То подразумева и систематску евалуацију примене игара у настави.

У раду су укратко изложене основне карактеристике васпитно-образовног рада са децом у години пре и након поласка у школу. Какав третман ће дете добити у комуникацији са одраслима пре свега зависи од концепције васпитно-образовног процеса и услова његове реализације. Услови подразумевају програмску, кадровску, системску, просторну, материјалну и другу постављеност вртића и основне школе, законску регулативу и нормативе, стручну припремљеност и лични став одраслих према овом питању. У том смислу потребна је доследна практична апликација стручно-научних сазнања, правилна структурираност програмске основе отвореност вртића у комуникацији према основној школи, посебно када је реч о припреми детета за школу.

Рад има теоријско-емпириски карактер и састављен је из четири дела:

У првом, *теоријском делу рада*, дат је историјски преглед развоја система предшколског васпитања и образовања са прегледом релевантних законских и програмских докумената значајних за регулисање делатности предшколских установа од њиховог оснивања до данас. Извршена је анализа значајнијих питања везаних за проблематику повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања

са аспеката остваривања њихове системске и програмске компатибилности. Кроз анализу законских докумената који се односе на предшколско и основношколско васпитање и образовање анализирана је системска постављеност оба подсистема у глобалном васпитно-образовном систему у Републици Србији, а програмска компатибилност проучавана је кроз анализу постојећих програмских докумената. Приказан је и кратак осврт на суштинске карактеристике концепције предшколског програма модела А и модела Б са посебним погледом на њихове заједничке карактеристике и разлике, као и анализа ППП-ма, наставног плана и програма првог разреда основне школе у погледу циљева, задатака и садржаја.

У другом делу рада је дат *методолошки приступ* проблему, приказани су циљеви, задаци, хипотезе, узорак истраживања, методе и технике које су коришћене при истраживању, као и начин обраде и анализе података. Самим тим, овај део рада ближе и конкретније објашњава предмет нашег истраживања. У трећем, *емпиријском делу*, презентовани су резултати истраживања добијених применом истраживачких техника и инструмената.

*Закључни део* рада садржи закључна разматрања и констатације, који произилазе из теоријске разраде проблема и резултата истраживања, као и предлоге за имплементацију резултата истраживања у циљу успешније и квалитетније сарадње вртића и основне школе, односно васпитача и учитеља првог разреда основне школе на плану остваривања *Припремног предшколског програма*, који на својеврстан начин доприноси програмском и организационом повезивању предшколског и основношколског образовања и васпитања у остваривању континуитета у васпитању и образовању деце. Резултати истраживања могу послужити као подстицај у правцу размишљања припреме заједничког (интегрирани курикулум) флексибилног програмског модела намењеног васпитно-образовном раду у припремним предшколским групама вртића и школа, што ће омогућити компатибилност предшколског и основношколског васпитања и образовања у нашој васпитно-образовној пракси.

Предмет нашег истраживања веома је комплексан и тражи системски приступ, те због тога и није могуће да овим радом буду обухваћени сви аспекти значајни за повезивање предшколског и основношколског васпитања и образовања. Учињени су напори да се теоријски и научно апострофира једно веома битно питање у систему



предшколског васпитања и образовања, а то је актуелни Припремни предшколски програм, као фактор повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања.

# I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

## 1. Дефинисање основних појмова

У циљу успостављања логичко-структуралне конзистенције и у теоријском и емпиријском делу рада, неопходна је анализа и елаборација основних појмова садржаних у предмету истраживања. Најчешћи појмови који имају суштински значај у овом раду су:

- Предшколско васпитање и образовање;
- Основношколско образовање и васпитање;
- Континуитет;
- Компатибилност;
- ППП (припремни предшколски програм).

Предшколско васпитање и образовање део је јединственог система образовања и васпитања у Србији, који обухвата децу узраста од шест месеци до поласка у основну школу (чл. 1 и 2 *Закона о предшколском васпитању и образовању*, 2010). Предшколским васпитањем и образовањем постављају се темељи читаве будуће личности и од његовог квалитета великим делом зависе успешност и домет потоњег развоја и учења.

Предшколско васпитање и образовање процес је раног учења и формирања личности детета од рођења до поласка у школу, који се одвија у свим окружењима у којима дете живи. Оно је темељ целоживотног учења, усмерено према аспектима развоја детета: интелектуалном, социјално-емоционалном, физичком развоју и развоју креативности и стваралаштва, којим се дете подржава за квалитетно укључивање у конкретни социо-културни контекст, друштво засновано на знању, уз неговање сопствене духовне и културне баштине (Спасојевић и сар., 2007: 9)

У документу *Опште основе предшколског програма суштина предшколског васпитања и образовања* се дефинише као „очување, подстицање и оплемењивање спонтаних могућности и својства предшколског детета, захтевајући обезбеђивање

услова за нормалан физички, интелектуални, социјални, емоционални и морални развој“ (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006: 25).

Основно васпитање и образовање је основа за надоградњу даљих нивоа и видова образовања и стручне обуке, представља темељ доживотног учења и целокупног човековог напретка (*Речник српског језика*, 2010: 892).

У документу *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* (стр. 54) наведено је да „основно образовање и васпитање представља добру и подстицајну средину за развој у којој ученици овладавају квалитетним знањима и умењима, основним компетенцијама и базичном писменошћу из свих области које се уче у основној школи, тако да та знања могу међусобно повезивати и примењивати у даљем школовању и у свакодневном животу“.

Реч *континуитет* (лат. *continuitas*) значи непрекидна веза, продужавање, стално трајање, присна повезаност (Вујаклија, 2003: 445). У складу са претходно наведеним термилошким пореклом и етимолошким значењем речи *континуитет*, одређује се и појам континуитет у васпитно-образовном систему, чија се суштина огледа у повезаности између појединих ступњева васпитања и образовања. У овом раду реч *континуитет* означава повезаност предшколског са основношколским васпитањем и образовањем. Реч је о *вертикалном континуитету* који подразумева повезаност једног ступња система васпитања и образовања са другим, чији се смисао огледа у припремању и олакшавању прелаза са нижег на виши ступањ у складу са дечјим развојним могућностима (Каменов, 1999; Арсић, 2013). Начело јединства васпитних утицаја поред вертикалног, указује и на потребу *хоризонталног континуитета*, под којим се подразумева усклађеност свих фактора који у једном тренутку делују на дечји развој и учење, пре свега, дечјег вртића и породице (Каменов, 1999: 206). Континуитет у педагошком смислу доводи до постизања ефикаснијих образовно-васпитних резултата у процесу даљег школовања деце. Зато васпитно-образовни рад у предшколској установи и основној школи мора бити континуиран, односно мора да постоји повезаност између ова два нивоа (Арсић, 2012: 39).

Појам *компатибилност* је појам латинског порекла (лат. *compatibilis*) и исти значи својство узајамне сагласности, узајамна усаглашеност или сагласност (Вујаклија, 2003: 429). У том смислу, под појмом компатибилност, у овом раду, подразумева се усаглашавање предшколског са основношколским васпитањем и

образовањем, у најширем смислу речи. При томе, то не значи парцијално усаглашавање циљева у оба подсистема, програмских садржаја, метода, облика и средстава васпитно-образовног рада, њихова организацијска постављеност, већ концепцијске постављености предшколског са основношколским васпитањем и образовањем. „То подразумева суштинско усаглашавање концепција васпитања и образовања у оба подсистема и то у погледу филозофске, психолошке и педагошке основе за то шта је васпитање и образовање, притом водећи рачуна о развојним карактеристикама деце у овом периоду, у циљу усаглашавања њиховог развоја, обезбеђујући им услове за учење и развој који се карактеришу доследношћу, постепеним напредовањем прилагођавањем деце, истовремено водећи рачуна о свему ономе што је претходило васпитно-образовном плану“ (Дамовска, 2001: 21 ).

У погледу остваривања компатибилности предшколског и основношколског васпитања и образовања, истичу се два приступа:

- предшколско васпитање и образовање као припрема деце за полазак у школу;
- предшколско васпитање и образовање као саставни део јединственог васпитно-образовног система (Pavlović-Breneselović, 1993: 12-13).

*Припремни предшколски програм* (ППП) део је редовног програма предшколске установе у целодневном или полудневном трајању и остварује се са децом у години пред полазак у школу (чл. 22 *Правилника о општим основама предшколског програма*, 2006). Похађање програма је бесплатно и обавезно почев од школске 2006/2007. године (чл. 3 *Правилника о општим основама предшколског програма*, 2006). Припремни предшколски програм се остварује у просторијама предшколских установа, а изузетно у школама у случају недостатка простора. Остваривање припремног предшколског програма доприноси програмском и организационом повезивању предшколског и школског образовања и васпитања као претпоставке остваривања континуитета у васпитању и образовању. Успостављање веза између два дела јединственог система образовања и васпитања олакшава прелаз детета у ново окружење и представља заједнички посао и одговорност васпитача и учитеља, вртића и основне школе.

Ради јаснијег сагледавања проблема у даљој елаборацији рада задржаћемо се на постављености предшколског и основношколског васпитања и образовања у

глобалном васпитно-образовном систему код нас, а самим тим и на постављености *Припремног предшколског шрограма* у систему васпитања и образовања као фактора повезаности оба подсистема.

## **2. СИСТЕМ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ**

### **2.1. Опште карактеристике предшколског система васпитања и образовања**

Систем предшколског васпитања и образовања представља први степен система васпитања и образовања у Србији, који обухвата децу узраста до 7 година. Као део јединственог система васпитања и образовања има за циљ да допринесе целовитом развоју деце предшколског узраста, стварањем адекватних услова и подстицаја за развој дечјих потенцијала. У њему се стварају услови за интегративан приступ развоју све деце кроз негу и заштиту, подстицање и усмеравање сазнајних активности и успостављање вредности кроз рано учење. Предшколско васпитање пружа својеврсну допуну породичном васпитању, посебно у делу обављања васпитне функције и јачања компетенција (Станисављевић-Петровић, 2011).

Квалитетно организовано предшколско васпитање и образовање може имати значајну улогу током каснијег школовања, посебно у делу превенције школског неуспеха и социјалне искључености деце. Према се предшколским васпитањем и образовањем не могу избрисати разлике у социјалном миљеу деце, њиме се може подстаћи бољи развој и пружити подршка у делу социјалне ексклузије, подршка бољој припреми деце за школу и постизању веће школске успешности, што је од посебног значаја за децу маргинализованих група која су до сада у малом проценту била обухваћена предшколским васпитањем и образовањем (Станисављевић-Петровић и Величковић, 2014).

У нашој земљи у претходним деценијама било је неких неоправданих осцилација у вези са општом концепцијом предшколског васпитања. Дуги низ година предшколско васпитање и образовање није третирано као саставни део система или је тај третман био само декларативан. Најбољи показатељ тих лутања јесте чињеница да је сектор ванпородичног подизања деце био сврстан више година у ресор социјалне политике (*Закон о друштвеној брзи о деци*, 1992). То је временски период најбурнијих

друштвено-политичких, привредно-економских, културних и етничких трансформација које су захватиле простор Републике Србије у њеној новијој историји. Много тога у организацији и функционисању делатности предшколског васпитања није било сагласно са демократским променама и новом улогом учесника васпитно-образовног процеса. Пре свега, нејасан статус делатности која је била подељена између три министарства (Министарство просвете и спорта, Министарство за социјална питања и Министарство здравља); затим, изражено централизована организација, услед чега предшколска установа представља затворен систем са недемократским начином управљања, у којем све зависи од оснивача; децентрализованост на нивоу финансирања и планирања понуде; низак укупни обухват предшколске деце, посебно популације деце из тзв. осетљивих група (руралних средина, непривилегованих слојева друштва, избегличке популације и неких етничких мањина) и деце са посебним потребама; недовољно развијен систем професионалног напредовања стручних кадрова у предшколству.

Током првог „таласа“ (2000-2004) реформе, надлежност за делатност предшколског васпитања, која је раније била подељена између три министарства, додељена је Министарству просвете и спорта. Доношењем *Закона о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 62/2003. године)* извршено је и нормативно обједињавање делатности предшколских установа у оквиру делатности образовања, тако да делатност предшколског васпитања и образовања постаје део система образовања и први пут овим законом уређују се јединствене основе система предшколског васпитања и образовања, основног и средњег образовања и васпитања (*Приказ закона о предшколском васпитању и образовању, 2010: 3*). Законом о основама система образовања и васпитања из 2003. године дефинисани су демократски принципи којима се гарантује поштовање права детета у систему васпитања и образовања и успостављање континуитета између предшколског и школског подсистема кроз програм припреме за полазак у основну школу.

Позитиван помак на првом ступњу образовног система односи се на промене после 2004. године до данас (тзв. друга фаза реформе). Промене које су настале у друштву на економском, социјалном и политичком плану захтевале су и законско уређивање делатности предшколског васпитања и образовања са новим системским решењима. Најзначајнија новина овог периода представља организовање *Припремног*

*предшколског програма* од школске 2006/2007. године као обавезног за сву децу у години пред полазак у школу. Иако је припрема и организовање овог сегмента рада (на основу *Стручног упутства о организовању припремног предшколског програма*, 2006) у предшколским установама или при основним школама наилазило на бројне потешкоће и проблеме, овим је званично успостављен континуитет у образовном систему земље.

Предшколско васпитање и образовање у Србији, данас као саставни део друштвеног система и система институционалног образовања и васпитања у Србији, у надлежности је Министарства просвете, науке и технолошког развоја и локалне самоуправе. Почев од 2001. године, законским актима предшколско васпитање укључено је у образовни систем у земљи, у складу са међународним класификацијама образовања (*Статистички годишњак Републике Србије*, 2012: 78). Као део целовитог система васпитања и образовања, перспективе његовог развоја огледају се у остваривању општег циља, који подразумева очување и развој укупних потенцијала сваког детета, у правцу задовољавања сопствених потреба и успешног учења и развоја на старијим узрастима. Ова промена је посебно значајна, јер је сврха чувања деце као помоћ запосленим родитељима (функција чувања деце коју има предшколско васпитање и образовање) замењена новим концептом предшколског васпитања и образовања којим се промовише рани развој и образовање (развојна функција предшколског васпитања и образовања).

Полазећи од основних права детета, развојних, образовних, културних, здравствених и социјалних потреба деце и породица са децом предшколског узраста, у стратешким документима Владе Србије као што су: *Стратегија за смањење сиромаштва* (2003); *Национални план акције за децу* (2004) и иновирана верзија тог *Плана* (2010); *Миленијумски развојни циљеви* (2006); *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020.* године, истиче се неопходност за повећавање квалитета и обухвата сву децу са предшколским васпитањем и образовањем. Извештаји о остваривању тих стратешких докумената садрже информације о томе шта је урађено у протеклим годинама и препоруке за даље остваривање циљева предшколског васпитања у тим документима.

Последњих година рађене су многе анализе (у Шведској, Норвешкој, Финској, Великој Британији) које указују да улагање у универзално квалитетно предшколско



образовање може имати озбиљне развојно-економске користи за земљу, може дугорочно подстаћи економски развој, запосленост и бруто друштвени производ земље. Економски развој се побољшава јер предшколско образовање високог квалитета повећава „меке“ и „тврде вештине“ код полазника, оспособљава их за боље и успешније даље школовање, што повећава њихове шансе за запошљавање и продуктивност на тржишту рада (Bartic, 2006; Barnett et al., 2006). У основи овог приступа је и теза да рано предшколско образовање (рани старт) и квалитетно увођење ученика у учење обезбеђују академску будућност појединцу и заједници (Сузић, 2010).

Велики број доказа из различитих истраживања иде у прилог аргументу да је добро рано образовање значајно за развој деце. Лонгитудалним истраживањем у оквиру пројекта спроведеног у Великој Британији под називом *Делотворно пружање предшколског васпитања и образовања (The Effective Provision of Pre-School Education)* дошло се до закључка да:

- предшколско искуство, као ниједно друго, побољшава развој детета;
- (да) је квалитет уопштено био виши у установама које су интегрисале негу са васпитањем и образовањем (целовит систем васпитања и образовања деце);
- деца из осетљивих група имају велике користи од квалитетног предшколског васпитања и образовања посебно када су у групи деца различитог културног и друштвеног наслеђа;
- предшколско васпитање и образовање високог квалитета доприноси бољем интелектуалном и социјалном развоју деце;
- у срединама где запослени имају више квалификације, деца више напредују;
- у срединама где се образовни и социјални развој посматрају као комплементарни и једнако важни, деца боље напредују у свим аспектима развоја (Silva et al., 2003).

Анализирајући развој предшколског васпитања и образовања у Србији експерти ОЕБС-а и UNICEF-а (*Тематски приказ националне образовне политике, ОЕБС, 2001. и Развој деце у раном детињству у СРЈ, 2001*) проценили су предност ове концепције истичући да је: извршена курикуларна реформа на нивоу модела васпитно-образовних програма, регулисан систем стручног усавршавања уз мањкавости иницијалног

образовања, интегрисан приступ нези, васпитању и образовању, децентрализован систем финансирања (<http://www.montesori.org.rs/program-kod-nas/program-kod-nas>).

Резултати студије UNICEF-а *Улагање у образовање у раном детињству у Србији* (2012) пружају доказе да је увођење универзалног обухвата предшколским васпитањем и образовањем кроз трочасовне или четворочасовне програме финансијски могуће и исплативо, а корист би имала и држава, али и њени грађани - пре свега деца из сеоских средина, сиромашна и ромска деца (<http://www.bizlife.rs>).

*Мрежа организација за децу Србије* (МОДС) сматра да је изузетно важно да Србија стратешки планира активности у области раног развоја деце и предшколског васпитања, јер у великој мери од овог система зависи каснији успех деце током школовања. Један од основних разлога израде националног документа је квалитетно васпитање и образовање деце од најранијег узраста и повећање њиховог броја у предшколским установама. У том смислу истиче се важност унапређења доступности и квалитета предшколског васпитања и образовања, које чини основу за укључивање у даље васпитнообразовне токове (<http://www.zadecu.org/za-decu.php>).

У програмском документу Европске уније *Progress toward Lisbon objectives in education and training* (*Напредак ка лисабонским циљевима у образовању и обуци*) истиче се развојни циљ којим се планира да у 2020. години, у већем броју европских земаља, обухват предшколским васпитањем и образовањем достигне бар 95% деце (*Progress toward Lisbon objectives in education and training*, EU 2009). У већем броју европских земаља још 2007. године остварен је већи проценат обухвата деце предшколским васпитањем и образовањем. 2007. године у Србији је око 47% деце од четири године до поласка у школу било укључено у систем предшколског васпитања и образовања, док је тај проценат у земљама Европске уније био већи од 88%. У Србији је планирано да до 2020. године тај проценат буде минимум 80%, док се у земљама Европске уније планира повећање обухвата на 95% (*Progress toward Lisbon objectives in education and training*, EU 2009, <http://aei.pitt.edu/42902/>).

Сходно напред наведеном, уколико желимо да обезбедимо квалитетно предшколско васпитање и образовање као услов академске будућности младих нараштаја, важно је усмерити се на: једнакост и садржај пре него на структуру; трајање похађања предшколских установа; однос између школе и вртића; обуку и радне услове за васпитаче у предшколским установама, јер се уз те елементе предшколског образовања могу остварити резултати који економски, а пре свега друштвено и индивидуално, заслужују значајна улагања у образовање у раном детињству (Сузић, 2010).

Унапређивању квалитета у предшколском васпитању и образовању Републике Србије доприноси израда националних стандарда квалитета и система за праћење и процену квалитета у систему чија је примена започела 2013. године. Израда ових докумената, као и успостављање јединствених критеријума и процедура за акредитовање предшколских установа, васпитно-образовних програма и услуга, може знатно допринети унапређивању квалитета у систему предшколског васпитања и образовања (IMPRES, 2013).

У Србији квалитет предшколског васпитања и образовања дефинисан је *Стандардима квалитета рада предшколске установе*, али и *Стратегијом развоја образовања у Србији до 2020*, у којој су предвиђене стратешке мере осигуравања квалитета постављене кроз пет носећих тачака: Дефинисање националних стандарда квалитета услова (простор, опрема); Стандарди квалитета запосленог особља (компетенције, величина група); Стандарди квалитета васпитно-образовног процеса (права, индивидуалност, интеракције, партиципација породице); Стандарди квалитета предшколске установе (добробит деце, организација активности, партиципација породице и локалне заједнице); Стандарди квалитета васпитно-образовних програма (развојне карактеристике, игровне активности, оперативни планови, партиципација породице) (Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2013).

У стратешком документу *Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године* наводи се да „постојећи систем (акредитоване предшколске установе и програми) не може задовољити актуелне потребе све деце предшколског узраста и њихових породица, јер је најмање доступан деци и породицама из социјално и економски осетљивих категорија. Стога је његов допринос остваривању права детета и породице (на квалитетно рано васпитање и образовање), допринос развоју дететових

капацитета, социјализацији и потпуном интегрисању детета и породице у заједницу, мањи него што је нашем друштву потребно “(*Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године*, 2012: 44). У поменутом документу наглашено је да предшколске установе, поред тога што би требало да ојачају и/или оптимизирају мрежу предшколских установа, морају да развијају и негују инклузивну образовну политику; да буду флексибилно организоване; да примењују интерактивне и активне методе васпитно-образовног рада које су усмерене на дете; да су отворене ка локалној средини; да организују програме и за децу из локалне средине која нису обухваћена тим установама и остваре интензивну сарадњу са родитељима и другим социјалним партнерима из локалне средине (*Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године*, 2012: 47). У циљу постизања већег обухвата деце предшколским васпитањем и образовањем код нас неопходно је поставити предшколско васпитање и образовање као стратешки интерес и обавезу државе. У том контексту неопходно је преиспитивање одговорности локалних самоуправа да финансирају предшколско образовање, затим развој мреже предшколског образовања, као и првенствено остваривање едукативне функције предшколског образовања.

## **2.2. Организацијска постављеност система предшколског васпитања и образовања**

Предшколско васпитање и образовање за децу узраста од шест месеци до поласка у школу остварује се у предшколској установи у складу са основама програма предшколског васпитања и образовања. Делатност предшколског васпитања и образовања остварује се у предшколској установи, а изузетно се може остварити и у школи, у складу са *Законом о основама система васпитања и образовања* (2013). Предшколска установа обавља делатност у свом седишту, али због одређених специфичности, на пример, физичке одвојености од предшколске установе, може да обавља делатност и ван седишта – у издвојеном одељењу, објекту предшколске установе, школи или другом простору, ако испуњава услове у складу са законском регулативом- *Законом о основама система васпитања и образовања* (2013). Предшколска установа може да, услед недостатака просторних капацитета или недовољног броја деце потребног за формирање васпитне групе, остварује предшколски програм у путујућем вртићу, у наменски опремљеном аутобусу, за децу узраста од четири године до поласка у основну школу или ангажовањем путујућег

васпитача у случају када није могуће организовати путујући вртић (*Приказ закона о предшколском васпитању и образовању*, 2010: 14). На тај начин се стварају услови за повећање обухвата деце, посебно деце из маргинализованих, искључених и ризичних популација (деце из сиромашних, социјално и образовно непривилегованих и сеоских средина, деце са сметњама у развоју).

Нега и васпитно-образовни рад у прешколским установама дефинисани су Општим основама предшколског програма (доноси их Национални просветни савет). Свака установа ствара свој оперативни предшколски програм, чији је саставни део и *Припремни предшколски програм* који се реализује на основу *Правилника о општим основама предшколског програма*, а његово обавезно трајање је 2009. продужено са 6 на 9 месеци. Програми се реализују на српском језику, језику националних мањина (осим на ромском), само се понегде (мада су потребе веће) реализују двојезично, а у неким приватним и неформалним облицима и на страном језику.

Друштвено организовано предшколско васпитање, које се спроводи у предшколским установама Републике Србије, представља делатност посебног друштвеног интереса и има за циљ да кроз свакодневни васпитно-образовни рад, који реализују стручно-оспособљена лица, утиче на свестрани развој личности. У предшколским установама се обезбеђује дневни боравак деце и остварује васпитно-образовна, превентивно-здравствена, социјална и компензаторска функција, уз стављање акцента на процес васпитања и образовања као основне делатности предшколске установе (*Приказ закона о предшколском васпитању и образовању*, 2010: 10). Те чињенице да предшколске установе збрињавају, негују, васпитавају, образују, компензују различите ускраћености и обезбеђују потребе деце за храном, одмором и адекватно уређеним и опремљеним простором за њихово одрастање, чине њихову делатност *мултифункционалном*. Према наводима Гавриловић (2006: 58), „иако постоје више од 160 година на овим просторима, предшколске установе још увек немају јасно дефинисану делатност. Оне су сврставане, у различитим периодима, у друге развијеније делатности-некад образовну, некад здравствену, а некад социјалну. Међутим, иако у суштини њихове делатности садрже аспекте образовања, здравствене и социјалне делатности, предшколске установе имају свој идентитет. За разлику од свих других институција, предшколске установе подржавају и подстичу укупан психофизички и психосоцијални развој мале деце. Због тога су оне већ више од два

века у свету и више од 160 година код нас сигуран ослонац породицама с малом децом“ . Према подацима Републичког завода за статистику (*Статистички годишњак Србије*, 2012: 81) број предшколских установа у Србији у школској 2010/2011. години (без података за Косово и Метохију) је 2.384 у којима је запослено 11.589 васпитача, а укупан број деце је преко 179.865. Мрежа предшколских установа је недовољно развијена и неравномерно распоређена (посебно је слабије развијена у неким регионима централне и јужне Србије). Често предшколских установа нема тамо где су најпотребније – у неразвијеним сеоским подручјима. У порасту је број приватних предшколских установа, али о томе не постоје поуздани подаци.

У предшколским установама делатност предшколског васпитања и образовања обављају медицинске сестре-васпитачи, васпитачи и стручни сарадници, као и остало особље које је задужено за пратеће делатности. Медицинске сестре-васпитачи раде са децом узраста од 6 месеци до 3 године, васпитачи обављају васпитно-образовни рад, стручни сарадници стручне послове којима се унапређује процес васпитања и образовања у установи.

Карактеристике друштвено организованог предшколског васпитања изражавају се у садржају, методама и организацији педагошких активности. Под организацијом се подразумева планско распоређивање простора, средстава, материјала, времена и активности деце, као и њихово структурирање у васпитне групе. Садржај је одређен програмом васпитно-образовног рада. Васпитно-образовна активност се одвија према предвиђеном програму у разним формама активности које се организују у току дана у једној седмици. У те форме васпитно-образовног рада убрајају се: разне игре (стваралачке и са правилима), слободне и обавезне активности (моделовање, цртање, рад са сликовницама), рад у кутићима-центрима интересовања и индивидуални рад са децом која имају говорне или неке друге потешкоће, а такође и са децом која показују специфичне склоности. Добром организацијом простора, опреме и одговарајућим распоредом времена и активности постиже се да они не буду само припрема за школу и будући живот, него и места дечјег живљења у којима деца стичу богато и разноврсно искуство о својој друштвеној и природној околини, о објектима, околностима и моделима поступања са њима, као и о себи самима (*Правилник о општим основама предшколског васпитања и образовања*, 2006).

Васпитно-образовни рад са децом, организовање и реализација васпитно-образовних активности из свих програмских подручја изводи се по узрачним групама које могу бити:

- јасле, за узраст од шест месеци до три године;
- вртићи, за узраст од три године до поласка у школу;
- припремне предшколске групе;
- развојне групе за децу са сметњама у развоју;
- васпитно-образовни рад за децу која су на болничком лечењу.

Васпитне групе се формирају за децу истог или приближног узраста (*Приказ закона о предшколском васпитању и образовању*, 2010: 26). Број деце која се уписују у јаслене групе, истог узраста, јесте: од 6 месеци до 1 године – 7 (*прва јаслена група*); од 1 до 2 године – 12 (*друга јаслена група*); од 2 до 3 године – 16 (*трећа јаслена група*); од 3 до 4 године – 20 (*млађа васпитна група*); од 4 године до 5 година – 24 (*средња васпитна група*); и од 5 година до поласка у школу (*припремна предшколска група*)- 26. Изузетно, број деце која се уписују, а која су на болничком лечењу је до 15, а број деце која се уписују и која су са сметњама у развоју (*развојна група*) – од 4 до 6 (чл. 30 *Закона предшколског васпитња и образовања*).

Број деце која се уписују у групе *мешовитог састава* је: од 1 до 3 године -12; од 3 године до поласка у школу – 20; и од 2 године до поласка у школу 15 (чл. 31 *Закона о предшколском васпитању и образовању*, 2010). Предшколској установи је законом дата могућност да формира групе мешовитог састава и с друкчијим узрастима.

У оквиру предшколског програма остварују се *редовни* програми васпитно-образовног рада у целодневном и полудневном трајању, затим *посебни и специјализовани програми* у складу с потребама и интересовањима деце, родитеља, према могућностима предшколске установе и локалне заједнице. Посебни или специјализовани програми у оквиру предшколског програма су: програм посебних области васпитно-образовног рада; програми неговања језика и културе националне мањине, пригодни и повремени програми који имају за циљ остваривање културних и рекреативних активности, односно одмора деце; програми подршке породици; програми за рад са децом у породици (породичне јасле, „бебисервис“) (*Приказ Закона о предшколском васпитању и образовању*, 2010: 14). Предшколска установа може да

остварује и *прилагођени или преузети програм* из васпитно-образовних програма других земаља, уз претходну сагласност министра за просвету и доказ постојања о његовом пореклу, односно доказа да га је признало одговарајуће међународно удружење (чл. 18 *Закона о предшколском васпитању и образовању*).

У комерцијалној понуди породици налазе се други организациони облици васпитно-образовног рада, тзв. алтернативни програми и услуге. Оснивају их приватни и привредни субјекти и организације цивилног друштва, а међу њима су прилагођени страни програми и приступи (засновани на *Валдорф педагогији*, теорији и пракси Марије Монтесори, искуству из Ређо Емилије, *Корак по корак* методологији – за дете и породицу), али и краткорочни програми домаћих аутора за подстицање појединих области дечјег развоја: за физички развој, развој стваралаштва, говора и других. Ови програми се реализују кроз различите организационе облике: играонице, радионице, агенције, центре за децу, саветовалишта, школе страних језика и тако даље. Они нису интегрисани у систем, њихов квалитет не прати надлежно Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Овакав статус алтернативних програма, неуједначеност у квалитету која се запажа на терену и недостатак механизма за праћење квалитета, није у најбољем интересу детета и породице, а самим тим ни друштва у целини (*Стратегија развоја образовања до 2020. године*: 43).

У наставку рада даје се преглед релевантних законских и програмских докумената значајних за регулисање делатности предшколских установа од њиховог оснивања до данас.

### **2.3. Законска документа која се односе на предшколско васпитање и образовање**

Дуги низ година делатност предшколских установа била је регулисана одређеним прописима, одредбама и решењима у одсуству било каквог законског документа. Први закон којим се регулишу значајни аспекти предшколског васпитања и образовања, *Закон о дечјим вртићима*, донесен је 1957. године, што се директно одразило и на развој система предшколског васпитања и образовања. Доношењем првог *Закона о дечјим вртићима* у Србији и усвајањем *Општег закона о школству*



1958. године, предшколско васпитање је и званично постало интегрални део система васпитања и образовања у тадашњој Југославији. Овим законом дефинисана је васпитно-образовна функција предшколских установа и одређено им је место у школском систему. У њима је била приметна тежња да се за сву децу предшколског узраста стварају услови за систематско васпитање, стицање одређених навика, као и културну разоноду, како би им се осигурало лепше детињство и успешније школовање.

У складу са тако одређеном улогом предшколских установа 1965. године донет је нови *Закон о дечјим вртићима* као институцијама. Овај *Закон* утврђује да се за васпитање деце узраста (од три године до поласка у школу) оснивају дечји вртићи. У другим документима, који изражавају политику према деци, наглашава се збрињавање деце као одговор друштва на растуће потребе породица са децом за друштвеном помоћи у подизању и васпитању деце. Нормативни израз тих опредељења је *Закон о непосредној дечјој заштити и додатку за децу* из 1967. године којим се прописује да друштвена заштита деце обухвата одређене облике организованог подизања и збрињавања деце (непосредна дечја заштита), чији су носиоци дечје јасле, дечји вртићи, дечја и омладинска одмаралишта, кухиње за друштвену исхрану деце, ђачки домови и сл.

Народна скупштина СР Србије доноси 1974. године *Закон о предшколском васпитању и образовању*, којим утврђује да је циљ те делатности да се најмлађим генерацијама обезбеде услови за нормалан физички, интелектуални, социјални, емоционални и морални развој и успешно даље васпитање и образовање у складу са педагошким достигнућима и општим циљевима васпитања. Овим *Законом* желели су се обезбедити услови за обухват што више деце друштвено организованим предшколским васпитањем и образовањем, а посебно деце пред полазак у школу. Већа са непосредном дечјом заштитом обезбеђена је тиме што су заједнице у сарадњи са другим заједницама, имале обавезу да обезбеђују услове за већи обухват деце, односно изградњу капацитета. Нормативи за то прописивани су уз претходно мишљење одговарајућих социјалних, здравствених и других установа. Од конституисања система дечје заштите (1974) предшколске установе су његов институционални део којим се посвећује велика пажња и осигурава развој примарних потреба породица и деце.

*Закон о друштвеној бризи о деци* из 1987. године извршио је кодификацију прописа у тој области, па су престали да важе *Закон о дечјој заштити и самоуправним*

*интересним заједницама дечје заштите и Закон о предшколском васпитању и образовању.* Предшколско васпитање и образовање дефинисано је као део јединственог система васпитања и образовања које заједно са породичним васпитањем чини јединствену целину, а делатност организације удруженог рада (ОУР) за предшколско васпитање и образовање, односно дечјих вртића је исхрана, васпитање и образовање, старање о заштити и организовање одмора и рекреације здравља и рекреације деце.

Промене прописа које су уследиле до 1992. године нису измениле статус ових установа. Промене је донео *Закон о друштвеној бризи о деци* из 1992. године (*Службени гласник РС* бр. 49/92), прецизније су одређене функције и делатности предшколских установа и начин њиховог остваривања. Овим законом утврђено је да се у предшколским установама обезбеђује дневни боравак деце, остваривање васпитно-образовне, превентивно-здравствене и социјалне функције организовањем целодневних, полудневних, минималних, скраћених, повремених и различитих облика рада с децом до поласка у школу. Предшколска установа могла је такође, организовати, на основу могућности и утврђених потреба деце и родитеља, исхрану, одмор и рекреацију деце основношколског узраста и боравак деце узраста до 10 година старости.

У дефинисању делатности предшколских установа пошло се од тога да оне задовољавају потребе родитеља за збрињавањем деце док су они на послу, обезбеђују одговарајуће превентивно-здравствене и санитарно-хигијенске услове деце, а одговарајућим психолошко-педагошким садржајима, поступцима и методама задовољавају развојне потребе деце и остварују процес васпитања и образовања.

Министарство надлежно за социјална питања покренуло је током 2001. године иницијативу за обједињавање надлежности предшколског васпитања и образовања у оквиру једног министарства, у циљу издвајања предшколског васпитања и образовања из домена друштвене бриге о деци и обједињавања у јединствени систем образовања и васпитања у оквиру тадашњег Министарства просвете и спорта.

Предлог министарства надлежног за социјална питања је прихваћен, тако да је *Законом о министарствима (Службени гласник РС, бр. 27/02)* надлежност тадашњег Министарства просвете и спорта проширена пословима државне управе који се односе и на делатност предшколског васпитања и образовања.

Данас, законски оквир за предшколско образовање у Републици Србији састоји се од следећих закона: *Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 72/2009 и 52/2011)*, *Закон о предшколском васпитању и образовању (Службени гласник РС, бр.18/10)* и *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања из 2006. године*, који као подзаконски акт садржи програм (курикулум) за целину предшколског васпитања и образовања. Саставни део тог правилника је и *Припремни предшколски програм*.

Закон који генерално регулише пружање образовања јесте *Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 55/2013)*. До доношења првог (а затим су следиле измене закона), на снази су биле одребе *Закона о друштвеној бризи о деци* из 1992. године које су уређивале предшколско васпитање и образовање и предшколске установе. Наиме, до доношења *Закона о основама система васпитања и образовања* 2003. године делатност предшколског васпитања и образовања била је уређена у оквиру система друштвене бриге. Доношењем *Закона о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 62/03, 64/03, 58/04, 62/04, 79/05 и 101/05)* извршено је нормативно обједињавање делатности предшколских установа тако да делатност предшколског васпитања и образовања постаје део система образовања. Први пут овим *Законом*, на јединствен начин, уређују се основе система предшколског васпитања и образовања, основног и средњег образовања и васпитања (чл. 2 *Закона о основама система образовања и васпитања, 2003*).

Након дугогодишњег чекања и неколико предлога закона, у априлу 2010. године ступио је на снагу *Закон о предшколском васпитању и образовању (Службени гласник РС, бр. 18/10)*. Овим *Законом* уређује се делатност предшколског васпитања и образовања, као и сва друга питања која су специфична за рад предшколских установа, с циљем да се допринесе подизању квалитета рада са децом предшколског узраста и да се, заједно са системским решењима прописаним *Законом о основама система образовања и васпитања*, обезбеди ефикасно спровођење циљева и принципа предшколског васпитања и образовања и приближавања и усклађивања система предшколског васпитања и образовања у Републици Србији са системом предшколског васпитања и образовања Европске заједнице и савременог света (*Приказ закона о предшколском васпитању и образовању, 2010*).

## 2.4. Програмски документи који се односе на систем предшколског васпитања и образовања

Програми васпитно-образовног рада представљају основне радне документе васпитно-образовне установе, којим она регулише свој рад у целини у сваком њеном програмском и организационом делу и представљају јасно упутство за програмирање, планирање и вредновање свог рада од стране носилаца њихове реализације, у складу са карактером установе, потребама деце, њихових родитеља, као и друштвене заједнице у целини. По схватањима аутора, „предшколски програм (курикулум) у многим друштвима данас представља полазну основу за планирање и програмирање рада васпитача у предшколским установама од чијег правилног сагледавања структуре и садржаја, зависи на који начин ће рад васпитача у предшколским установама бити организован и до које мере унапређен“ (Apostolović, 2013: 119).

Историјски извори и резултати теоријског истраживања Копас Вукашиновић (2011a) потврђују да су, од краја 19. века до данас актуелних *Општих основа предшколског програма*, у различитим историјским периодима, егзистирали предшколски програми који су увек били одређени друштвено-историјским и педагошким контекстом времена у којем су настајали. У зависности од услова у којима су стварани и развијани, програмских концепција твораца и искустава оних којих су их реализовали, евидентне су разлике у садржају и структури предшколских програма, са тенденцијом њиховог константног обогаћивања и конкретизације елемената за праћење њихове реализације.

Хронолошки приказ развоја предшколских програма од оснивања првих предшколских установа до данас даје Копас-Вукашиновић (2011a: 127-138) у чланку *Предшколски програми у Србији – развој и перспективе*. Прва етапа у развоју предшколских програма је период од оснивања првих предшколских установа до Првог светског рата. Тада је у Србији дошло до значајних промена у развоју система школства, чији је саставни део требало да буде и предшколско васпитање и образовање.

Косовац, Малетешки и Стојшић били су творци првих идеја за припрему програма за рад у забавиштима, дајући забавиљима смернице за организовани рад са децом у забавишту. Програмским концепцијама, *Уредбом о српским вероисповедним забавиштима* (1890), *Градивом за разна занимања Српчаци* (1898), *Збирком*

целокупног рада у српском вероисповедном забавишту за породице, забавишта и забавиље (1904-1905), приказан је развој идеја и ставова о деци и детињству и тадашња концепција институционалног васпитања предшколске деце. Тиме су постављене основе за стварање нових програма у наредном периоду (Копас-Вукашиновић, 2005).

У периоду између Првог и Другог светског рата није било званичног програма за рад са предшколском децом, нити методичких приручника и стручне литературе. Проблеми у предшколству су решавани полазећи од Фребелове концепције предшколског васпитања и образовања и применом дотадашњих сазнања и искуства забавиље које су самостално планирале и организовале рад са децом користећи личне белешке и збирке које су припремале током школовања (Копас-Вукашиновић, 2006). Пре самог почетка Другог светског рата се појављује *Приручник за народна забавишта и ниже разраде народних школа* (1935). Након Другог светског рата су масовно отворане друштвене установе за рад са предшколском децом, према совјетском моделу. У недостатку сопствених програма рада са децом предшколског узраста 1948. године су са руског језика преведена *Упутства васпитачу дечјег врта* (1948) са *Прилозима методици васпитног рада с децом предшколског узраста*. У програму је за сваку област и за сваку узрасну групу било утврђено и истакнуто што дете мора да зна на крају године, при преласку у групу деце старијег узраста. Притом, придаје се значај реализацији, пре свега, образовних задатака, док васпитни задаци још увек нису довољно конкретизовани (Копас-Вукашиновић, 2006а).

У периоду од 1959. до 1968. године програмским документом *Васпитни рад у предшколској установи* се знатно проширује делатност васпитача, у смислу помоћи родитељима у васпитању деце у породици и припреми предшколске деце за касније успешно учење у школи. Оваква програмска основа представљала је добру полазну тачку за припрему званичног програма предшколског васпитања и образовања.

Интересантно је споменути да је још у првим програмима за предшколско васпитање и образовање била утврђена временска артикулација активности. Касније је уследила њена постепена конкретизација у односу на систем активности и режим дана у предшколским установама. Данас, у предшколским установама, према новом програму, не постоји строго утврђен распоред унапред прописаних садржаја активности. Према *Оштим основама предшколског програма* у Србији, рад са децом би требало да се одвија континуирано, без оштрих граница у реализацији садржаја и

активности, при чему треба водити рачуна да се ниједна активност не запостави. Дакле, инстистира се на могућностима апсолутног договорања, без строго фиксиране сатнице за организацију активности.

У наставку рада укратко ћемо указати на основне смернице развоја система предшколског васпитања и образовања од усвајања *првог званичног програма за децје вртиће* 1969. године до данас важећих *Општих основа предшколског програма* (2006).

Први званични програм за децје вртиће израдила је међурејубличка група просветних саветника Завода за основно образовање СР Србије, СР Хрватске и СР Црне Горе, који је заснован на иностраним и домаћим научним сазнањима и искуствима постојеће педагошке праксе. У програму су јасно разрађени васпитно-образовни задаци и распоред дневног режима деце у предшколској установи, за сваку узрасну групу понаособ. Назначени су садржаји, средства, облици и методе рада са децом, затим садржаји и активности у области физичког и здравственог васпитања, упознавање околине (друштвене и природне средине) и развоја говора, са упутствима за њихову реализацију и примерима из праксе. Овим програмом, игра, као доминантна активност деце предшколског узраста, добија заслужени третман.

Овај програм, као први званични програм за децје вртиће, фаворизовао је образовну функцију и донекле пренагласио њихову улогу у припремању деце за школу. У први план било је стављено усвајање детаљно разрађених програмских садржаја и акцелерација развоја, нарочито интелектуалног, док су његова амплификација и социоемоционални развој деце у извесној мери запостављени. Програм је по својим битним обележјима личио на школски - приметно је коришћење школске терминологије, у читавом раду васпитача почела је да преовладава логика наставе, мада се као основне активности наводе игра, рад и занимања. Доминација школског приступа била је видљива у свим сегментима програма, због чега је овај програм критикован од стране научне и стручне јавности. Приметна је тенденција отварања предшколских одељења при основним школама и схоларизација предшколског васпитања. Сматра се да је један од узрока схоларизације свакако подређен положај предшколског васпитања у односу на остале ступњеве система. Недовољно јасна одређеност функција и уопште нејасан положај предшколског васпитања, без јасне визије о развоју, са недовољно дефинисаним компетенцијама, увек дефинисано као делатност од посебног друштвеног значаја, још увек не налази

адекватно место у систему васпитања и образовања. У том смислу, присутне су иницијативе за мењање стања и коначно регулисање питања статуса предшколског васпитања увођењем јединственог система васпитања и образовања. Пратећи реформске процесе образовања у Европи, у Србији је 1996. године дефинисана *Национална хуманистичка концепција предшколског васпитања и образовања*. Основна обележја су: интегрални приступ у коме се наглашавају образовни аспекти у оквиру холистичког приступа, образовни систем у коме се дете и установа схватају као отворени системи, диверсификација програма која је резултат различитих потреба и интересовања деце и родитеља (<http://www.montesori.org.rs/program-kod-nas/program-kod-nas>). На овим постулатима су и данас дефинисани *Основе програма предшколског васпитања и образовања (Правилник о општим основама предшколског васпитања и образовања, 2006)*.

Програмским документом *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година* из 1996. године одређена су два програмска модела - *Модел А* и *Модел Б*. Према овом програмском документу препуштено је свакој предшколској установи да се определи за модел по коме ће радити од почетка школске 1997/98. године. Основе програма нуде васпитачима, стручним сарадницима и директорима општу, заједничку оријентацију, коју би требало да развијају у програмима сопственог рада, примереним конкретним условима и потребама деце. У Основама програма се не тежи деперсонализацији ни деце ни васпитача, нити униформисању васпитно-образовног рада. Напротив, операционализација Основа програма је стваралачки педагошки чин (*Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година, 1996: 57*).

*Правилником о општим основама предшколског програма (2006), Опште основе предшколског програмасу* подељене на три међусобно повезане целине:

- Основе програма неге и васпитања деце узраста од шест месеци до три године;
- Основе програма васпитања и образовања деце узраста од три године до укључивања у програм припреме за школу;
- Припремни предшколски програм.

*Опште основе програма* се донекле разликују од претходних. Разлика је у томе што се нове *Основе* у знатном већем обиму баве питањем како васпитач да ради (дакле

методичким питањима), док се питање шта васпитач да ради у име „отворености“ препушта њему.

Донет је и *Правилник о вредновању квалитета рада установа* ("Службени гласник РС" бр. 9/12), који представља допринос у унапређивању квалитета васпитно-образовног рада у предшколским установама, што је један од директних захтева стратегије за реформу образовања у Србији.

У организацији Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и ЕУ, почетком 2011. године започет је заједнички пројекат -*Унапређивање предшколског васпитања и образовања у Србији* (IMPRES), који је трајао до јануара 2014. године и у који је било укључено 15 пилот општина и градова. Такође је започет UNICEF-ов програм *Вртићи без граница – више могућности за учење и развој деце раног узраста* који се реализује у 10 општина у Србији. Циљ овог пројекта је повећање обухвата деце узраста од три до пет и по година предшколским васпитањем и образовањем, са посебним фокусом на децу из осетљивих група, у циљу доприноса социјалној инклузији и смањењу сиромаштва унапређивањем услуга у области предшколског васпитања и ширењем доступности за сву децу.

У склопу пројекта IMPRES, маја месеца 2012. године у Нишу је одржан семинар на којем је представљен први предлог *Нове основе програма предшколског васпитања и образовања* од стране Мирјане Пешић. Новина је то што су у изради првог предлога нових *Основа програма* учествовали и васпитачи, медицинске сестре, стручни сарадници, саветници, директори предшколских установа, родитељи и представници невладиних организација. У предлогу нових *Основа програма* представљена је концепција васпитања и образовања деце од шест месеци до поласка у школу, а није задат програм учења или подучавања, дефинисане су вредности, принципи и циљеви васпитања као оквир за креирање и развијање програма.



## 2.5. Модели васпитно-образовног рада у предшколском васпитању и образовању

У Србији се предшколско васпитање и образовање реализује на основу *Правилника о општим основама предшколског програма*, издатог 2006. године од стране Министарства просвете и спорта. *Основе програма предшколског васпитања и образовања* у Републици Србији представља службени документ који регулише систем предшколског васпитања и образовања предшколске деце разрађен у форми два модалитета- *Модел А*, који има форму отвореног програма усмерен према детету и *Модел Б*, који представља вид делимично структурисаног когнитивно-развојног програма усмерен према васпитачу.

Разлика међу моделима је у томе што се *Модел А* за васпитање и образовање деце од три године до укључивања у програм припреме за школу темељи на *отвореном систему васпитања* и акционом развијању програма у којем полазиште програма представља дете и његова активност у непосредном животном контексту. Видљива је савремена концепција предшколског васпитања која је потпуно раскрстила са старим традиционалним концепцијама. То се види у разради, циљевима, начелу и приступу. У разради се потенцира како би васпитачи требало приступати васпитно-образовном раду, свесни да од њих много тога зависи. Зато се у препоруци на крају, уз акцијска истраживања и континуирано стручно усавршавање, захтева континуирано развијање теорије отвореног курикулима.

*Модел Б* има карактеристике *когнитивно-развојног програма* и разрађене васпитно-образовне циљеве, задатке васпитача и типове активности, од којих васпитач бира оне који ће задовољити потребе и интересовања деце и бити у складу са њиховим могућностима. *Модел Б* је стара концепција програма из осамдесетих година иновирана неким називима (нису класична подручја васпитно-образовног рада, него активности изражене у облику циљева и врло детаљно образложене), циљевима - физички и духовни развој детета и фразама сличним онима из претходног раздобља.

Иако се *Модел А* и *Модел Б* разликују у неким битним одредницама, ипак, постоји низ додирних тачака и заједничких одлика.

*Заједничке карактеристике* оба модела су следеће:

1. циљне оријентације;
2. функције предшколске установе;
3. начела рада;
4. оријентација на сарадњу са окружењем;
5. законска регулатива.

*Васпитно-образовни циљеви* у оба модела су:

1. стицање позитивне слике о себи;
2. развијање поверења у себе и друге;
3. подстицање самосталности, индивидуалне одговорности и аутентичности израза и деловања;
4. развој интелектуалних капацитета у складу са развојним потребама, могућностима и интересовањима;
5. развој социјалних и моралних вредности у складу са хуманим и толерантним вредностима демократски уређеног друштва осетљивог на породичне, културолошке и верске различитости;
6. култивисање дечјих емоција и неговање односа ненасилне комуникације и толеранције;
7. развој моторних способности и спретности;
8. подстицање креативног изражавања детета;
9. припрема деце за наступајуће транзиционе и комплексније периоде живота (припрема и адаптација за полазак у вртић, у школу, за рекреативни боравак и сл.);
10. развијање свести о значају заштите и очувању природне и друштвене средине (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006: 24).

Начини на које се остварују циљеви разликују се код програмских модела и једини захтев који се у том погледу поставља свима, јесте да не буду у супротности са основним опредељењима Општих основа предшколског програма. Осим заједничких циљева, сви сегменти Општих основа предшколског програма оријентисани су на хуманистичко схватање дететове природе и његовог физичког и духовног развоја.

Оба модела полазе од физичких и менталних карактеристика предшколског детета, поштујући одговарајуће социјалне специфичности. Модели теже да у потпуности очувају, подстичу и оплемењују спонтане стваралачке могућности и својства предшколског детета. Они желе да у потпуности обезбеде услове за нормалан физички, интелектуални, социјални, емоционални и морални развој детета.

*Модела А* карактерише флексибилнији распоред активности које се обављају индивидуално или у мањим групама, мада је васпитач, понекад у прилици да окупи и већу групу, као на пример, приликом заједничких одлазака у природу или приликом посете некој културно-историјској или друштвеној институцији. Основна активност предшколског програма који се остварује по *Моделу А* је игра којој је намењена посебна улога, а између игре, рада и учења не постоји разлика. Садржаји програма интегрисани су у целине према темама или пројектима који се остварују са децом. Васпитачи и деца одређују шта ће се, када и како учити. Оно што је веома битно када је у питању реализација предшколског програма по *Моделу А*, односи се на то што ни један од предвиђених садржаја није обавезан да се обради, а ни свако дете нема обавезу да остварује исти програм са истим циљем, у истом обиму, на истом месту и у истом временском интервалу (Круљ и Арсић, 2012: 21).

Општи циљ предшколског васпитања према овом моделу може се превести у три глобалне сфере развоја и васпитања детета, који истовремено означавају три глобална циља развоја и васпитања детета предшколског узраста:

- упознавање себе и овладавање собом;
- развијање односа и сазнања о другим људима и
- изграђивање сазнања о околини и начинима деловања на њу.

За разлику од *Модела А* који карактерише флексибилнији распоред активности, *Модел Б* је детаљнији и ослања се на позитивна искуства васпитно-образовне праксе. Циљеви се остварују кроз утврђен систем начела и активности који доприносе остваривању појединих аспеката развоја и дечје личности у целини, будући да теже стицању искуства и сазнања, а остварују се у складу са потребама и могућностима сваког детета.

Структура програмске основе васпитно-образовног рада, према *Моделу Б Општих основа предшколског програма*, израђена је у односу на формативни и информативни аспект (табела 2). Први подразумева изграђивање особина личности и

ставова, развој способности и вештина, те одређује поље васпитног деловања на дете предшколског узраста. Информативни аспект првенствено одређује образовање и подразумева стицање искуства и знања (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006). Циљеви, активности и садржаји су разрађени за подручје физичког, социо-емоционалног, духовног, когнитивног и развоја комуникације и стваралаштва што се може видети у табели бр. 2.

Табела 2. Активности којима се доприноси аспектима развоја

СТРУКТУРА ПРОГРАМСКЕ ОСНОВЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА		
ЦИЉЕВИ	АКТИВНОСТИ	САДРЖАЈИ
<b>Формативни аспект</b> (изграђивање особина личности и ставова, развој способности и вештина)		<b>Информативни аспект</b> (стицање искуства и знања)
<b>ФИЗИЧКИ РАЗВОЈ</b> (моторика, чула, здравље и хигијена)	- телесне - перцептивне - здравствено-хигијенске	Искуства која се стичу захваљујући кретању, оспособљавању телесних функција, коришћењу чула, медицина, спорт
<b>СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИ И ДУХОВНИ РАЗВОЈ</b> (однос према себи и другима, према околини и осећања)	- друштвене - афективне - еколошке	Свет људи, философија (однос према себи, према другима, према животу и према околини), етика и морал са правилима понашања, социјално искуство, еколошка сазнања.
<b>КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ</b> (упознавање материјалног и живог света, логичко-математичких структура, простора, времена и практично коришћење сазнатог, у животу и раду)	- откривачке - логичке - практичне (радне исабраћајне)	Свет науке, научни начини сазнавања и научни садржаји, информациони системи, људски рад и производња, логичко-математичка сазнања, саобраћај, самопослуживање и сналажење у животним околностима
<b>РАЗВОЈ КОМУНИКАЦИЈЕ И СТВАРАЛАШТВА</b>	- говорне - драмске - ликовне - музичке - плесне игре	Свет уметности, естетике, комуникациони системи, интуитивна и метафоричка искуства и сазнања
	- покретне - игре маште или игре улога - дидактичке - конструкторске игролицке активности	

(*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006:109)

Без обзира да ли је реч о сферама развоја према *Моделу А* или аспектима према *Моделу Б*, васпитање предшколске деце представља темељ за организацију и остваривање образовних активности.

Оба модела се равноправно примењују и комбинују у пракси. Свака установа и васпитач сами процењују који ће модел примењивати, односно креирају сопствени програм васпитно-образовног рада, поштујући принципе који се налазе у *Општим основама предшколског програма*.

### **3. СИСТЕМ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА**

#### **3.1. Опште карактеристике система основног образовања и васпитања**

Основно образовање и васпитање једини је ниво образовања чије је похађање обавезно у скоро свим земљама света. Стога, ниво учешћа у основном образовању и његов квалитет представљају главне показатеље испуњења фундаменталног људског права на образовање. Оно представља добру и подстицајну средину за развој деце у којој ученици овладавају квалитетним знањима и умењима, основним компетенцијама и базичном писменошћу из свих области које се уче у основној школи, тако да та знања могу међусобно повезивати и примењивати у даљем школовању и у свакодневном животу.

Функција основног образовања јесте да базично описмени ученике из свих области значајних за живот у савременом свету, да развија функционална знања, умења, мотивацију за учење, ставове и вредности неопходне за формирање националног и културног идентитета, те базичне културне потребе и навике, да оспособи за даље школовање, целоживотно учење, активан и конструктиван живот у савременом друштву (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*).

Креирање опште политике основног образовања у Републици Србији остварује се кроз координиран рад институција задужених за управљање и развој образовања (Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Завода за унапређивање квалитета образовања и васпитања, Завода за вредновање образовања и Националног просветног савета). Поред тога, дефинисани су образовни стандарди за крај обавезног образовања (Хебиб и Спасеновић, 2011: 377).

Основно образовање у Републици Србији почиње на узрасту од шест и по година до петнаест година, обавезно је и бесплатно. Јединствено је и исто за сву децу, организовано у 2 циклуса, са разредном наставом од 1. до 4. разреда и предметном од 5. до 8. разреда. Делатност основног образовања и васпитања регулисана је *Законом о основама система образовања и васпитања* (Службени гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013), који поред основног, уређује основе система предшколског и средњег образовања и васпитања, и то: принципе, циљеве и стандарде образовања и васпитања, начине и услове за обављање делатности предшколског васпитања и

образовања, основног и средњег образовања и васпитања, врсте програма образовања и васпитања, оснивање, организацију, финансирање и надзор над радом установа образовања и васпитања (чл. 1 *Закона о основама васпитања и образовања*, 2013).

Иако је пре више од 50 година (1958) уведено обавезно бесплатно основно школовање (ОШ), још увек значајан проценат грађана нема потпуну основну школу (22%, Попис, 2002). Сва деца нису обухваћена основним образовањем: око 5% генерације не улази у школу (процент уписа у основну школу је 2009. године био 95,2%, према РЗС, а 94,9% према Multiple indicator cluster survey, MICS, 2010).

У Републици Србији, увођење обавезног осмогодишњег образовања почиње се остваривати од школске 1950/51, када почиње квалитетно нова фаза развоја основног васпитања и образовања. Након прве темељне реформе васпитно-образовног система и доношења општег *Закона о школству* 1958. године, основно образовање започиње да се реализује кроз јединствене организацијско-програмске осмогодишње школе. Основне карактеристике основне осмогодишње школе након реформе из 1958. године су: јединственост, обавезност и општа образовност (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*).

*Законом о основама система васпитања и образовања* из 2009. године (Службени гласник РС, бр. 52/2011 и 52/2011) и *Законом о изменама и допунама основа система васпитања и образовања* из 2013. године (Службени гласник РС, бр. 55/2013), дата су нова законска решења која се односе на унапређивање праведности, једнакости, квалитета и ефикасности система образовања и васпитања, како би се унапредио квалитет васпитања и образовања и читав образовни систем учинио ефикаснијим, рационалнијим и доступним за све.

Образовање мора да буде *доступно* свој деци, без обзира на њихов пол, национално или етничко порекло, културну или језичку припадност, социјални ниво, област становања и тако даље. Проблем доступности манифестује се на неколико начина: физичка доступност, тј. да ли су образовне институције довољно близу места становања ученика или уколико нису, да ли постоје реална решења за превазилажење овог проблема, попут бесплатног или приступачног превоза или смештаја; језичка доступност, тј. приступ школама у којима се настава одвија на језику којим ученик влада; приступ школи по сопственом избору; доступност квалитетног образовања, на

пример, одговарајућег школског простора, школске опреме (лабараторијска опрема, различита наставна и дидактичка средства), добрих наставника, постојање могућности за додатне услуге (школска кухиња, здравствена служба, школски психолог, педагог) (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*).

*Квалитет* је кључни параметар за оцењивање било ког образовног система. Индикатори квалитета су: квалитет школске средине, квалитет школског програма и његов садржај, квалитет процеса наставе/учења, квалитет постигнућа у учењу. (*Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ, 2001*). У делу унапређивања квалитета образовања у складу са савременим захтевима, у закону се уводе нове мере које имају за циљ унапређивање квалитета наставе, више стандарде образовања, унапређивање социјализацијске улоге школе, побољшање квалитета рада наставника, унапређивање квалитета руковођења у образовно-васпитном систему, нови механизми за сарадњу са родитељима као и унапређивање квалитета надзора (*Закон о основама система васпитања и образовања, 2013*).

*Јединственост*, као битна карактеристика, не подразумева униформност и једнакост за све основне осмогодишње школе. Ради се о јединственом циљу, задацима и карактеру васпитања, као и о усаглашеној организацији основног образовања и васпитања. Исто тако, јединственост не значи занемаривање индивидуалних разлика између деце, као и разлика између градске и сеоске школе у односу на специфичне услове средине (*Закон о основама система васпитања и образовања, 2013*).

*Једнакост* се компонује са праведношћу и њима се обезбеђује једнакост према шансама које пружа школски систем. Висок квалитет не може се постићи без остваривања принципа праведности и једнакости (*Закон о основама система васпитања и образовања, 2013*).

*Праведност* не подразумева једнакост у образовном процесу и у последицама тог процеса. Праведност се односи на коресподентно признавање способности и врлина које појединац поседује, степен промена једнако за све, а у зависности од последица учења. Праведност подразумева непристрасност школског система када су у питању права ученика – припадника најразличитијих етничких група, односно стварање реалних могућности за сву децу да учествују у основном образовању без дискриминације, као и обезбеђивање услова да сва она на крају заврше основну школу



и стекну неопходна основна знања и вештине. Исто тако, свакоме би требало да буде омогућено да настави своје образовање (*Закон о основама система васпитања и образовања*, 2013).

### **3.2. Организацијска и структурална постављеност система основног образовања и васпитања**

Основно васпитање и образовање у Републици Србији организује се и остварује у основним школама. Основна школа је „васпитно-образовна институција чија је основна функција остваривање циљева и задатака основног образовања и васпитања“ (*Педагошка енциклопедија*, 1989: 342). Она је „специјализована васпитно-образовна установа у којој наставници, на основу утврђеног програма, плански и систематски преносе своја знања, ставовове и умења на ученике“ (*Речник психологије*, 2000: 447).

У сагласности са наведеним дефиницијама, школа поседује експлицитан план и програм рада, професионалаца (наставнике разредне наставе/предметне наставнике), стручњаке специјално школоване за свој посао. Полазећи од ове констатације обично се каже да је васпитање и образовање у школи организовано, систематско, намерно и планирано. По свом карактеру основна школа је обавезна и има јединствени наставни план и програм за све ученике.

Према *Закону о основама система васпитања и образовања* из 2003. године наставни план и програм основног образовања доноси Национални просветни савет. У оквиру основног образовања постоје и основне музичке и основне балетске школе. Наставним планом предвиђени су обавезни и изборни предмети и облици васпитно-образовног рада путем којих се остварују садржаји наставних предмета. Структура наставног програма обухвата сврху, циљеве и задатке програма васпитања и образовања и препоручене садржаје обавезних и изборних предмета, препоручене врсте активности у васпитно-образовном раду, као и годишњи и недељни фонд часова по предметима (*Станисављевић-Петровић и Видановић*, 2012: 215).

*Опште основе школског програма* дефинишу оквир у коме школа израђује свој програм (*Правилник оопштим основама школског програма*, 2004). *Опште основе школског програма* представљају докуменат који садржи основе образовног и васпитног програма и процеса, као и неке елементе њихове регулације у општем

образовању у Републици Србији. Такође, он представља основу за израду пратећих докумената који се односе на нивое, циклусе и разреде општег образовања, као и образовне области које ће пратити имплементацију школског програма. Пратећи документ, који је настао из Општх основа школског програма, публикован је под називом *Посебне основе школског програма за I разред основног образовања и васпитања* (2003). У овом документу дата су основна полазишта и основни елементи за израду школског програма који ће се реализовати у првом разреду обавезног образовања.

Настава је основа образовно-васпитног процеса у школи. За ученике првог циклуса организује се разредна настава, а за ученике другог циклуса предметна настава (чл. 34 *Закон о основном образовању и васпитању*, 2013). Наставним планом утврђују се наставни предмети који се изучавају по разредима, као и недељни и годишњи фонд часова. У нижим разредима, ученици су подељени у одељења и имају само једног предавача - наставника разредне наставе и једну учионицу за све предмете. Једини изузетак су часови енглеског језика и веронауке, за које ученици имају предметне наставнике. Крајем првог циклуса, ученици добијају и наставника/наставницу физичког васпитања. Према наставном плану из школске 2010/2011. године обавезни предмети у првом образовном циклусу (први, други, трећи и четврти разред) су:

1. Математика;
2. Матерњи језик (српски језик, мађарски језик, албански језик итд.);
3. Српски као нематерњи језик (за оне којима матерњи језик није српски);
4. Енглески језик (први обавезни страни језик);
5. Ликовна култура;
6. Музичка култура;
7. Физичко васпитање;
8. Свет око нас (познат и као *Природа и друштво*);
9. Обавезни изборни (*Веронаука* или *Грађанско васпитање*);
10. Изборни предмет по жељи (лепо писање за први, народна традиција за четврти и *Чувари природе* за све разреде).

У *Правилнику о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања* предвиђа се да наставни план и наставни програм за пети разред буде

примењиван почев од школске 2007/2008. године; за шести разред почев од школске 2008/2009. године; за седми разред од школске 2009/2010. године; за осми разред почев од школске 2010/2011. године.

У вишим разредима, наставни предмети реализују се од стране појединих наставника, а настава се одржава у предметним кабинетима. У старијим разредима уводе се нови наставни предмети:

1. од 5. разреда: биологија, географија, историја, техничко и информатичко образовање, други страни језик, спорт (ученик бира спортску грану са листе коју нуди школа на почетку школске године и други изборни предмет (информатика или цртање, сликање, вајање);
2. од 6. разреда: физика;
3. од 7. разреда: хемија.

Школа је дужна да, поред листе обавезних изборних предмета, понуди још најмање четири изборна предмета, за сваки разред, од којих ученик бира један предмет на почетку године (*Чувари природе, Свакодневни живот у прошлости, Цртање, Сликање, Вајање, Хор и оркестар, Информатика и рачунарство, Матерњи језик са елементима националне културе, Шах и Домаћинство*). Поред редовне наставе, која се може организовати полудневно и целодневно, у школи се организује допунска, додатна и припремна настава. За ученике којима је потребна помоћ у савладавању програма и учењу, школа организује допунску наставу. За ученике од четвртог до осмог разреда са посебним способностима, склоностима и интересовањима за поједине предмете, школа организује додатну наставу. За ученике упућене на разредни и поправни испит, школа организује припремну наставу. За ученике са сметњама у развоју остварује се додатна подршка у складу са индивидуалним образовним планом (Станисављевић-Петровић и Видановић, 2012: 220-221).

Према схватањима Ивића и Пешикан (2003) изузетно је мала заступљеност модерних облика рада у школи. Доминира предавачка настава, а мало се примењују активно учење, истраживачке методе, индивидуализирана настава и други начини рада који су усмерени на ученике и омогућавају њихово веће учешће у наставном процесу, развијају њихове више менталне процесе, мотивацију за учење, оспособљавају их за функционалну примену знања и даље учење и рад (Ивић, Пешикан и Антић, 2003 према, *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*: 57). Иако су кроз

разне пројекте развијани такви облици рада, а неки су чак прошли и међународну проверу (на пример, програм *Активно учење, евалуација*) (Harris & Peart, 2004). Они веома тешко постају део редовног система, вероватно зато што изискују радикалне промене у схватању природе процеса наставе/учења и улоге наставника и ученика у њему. Због рационалности је смањиван број одељења и повећаван број ученика у разреду, што има негативне ефекте на педагошку ефикасност (превелики број ученика у одељењу је препрека за примену модерних облика рада и за примену инклузивног приступа (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*: 57)).

## 4. ПРОБЛЕМИ ДИСКОНТИНУИТЕТА НА ПРВОМ СТУПЊУ ШКОЛСКОГ СИСТЕМА

Проучавање проблема који настају као последица дисконтинуитета у васпитно-образовном систему није могуће без познавања најчешћих узрока који до њега доводе, али, исто тако, и познавања подручја, односно области у којима се он најчешће испољава и манифестује. Међутим, у циљу што бољег разумевања проблема о којем говоримо одређену пажњу, најпре, морамо посветити терминолошком пореклу и етимолошком значењу речи *дисконтинуитет*, тј. најпре је потребно одредити појам дисконтинуитета у васпитно-образовном систему. Реч *дисконтинуитет* потиче из латинског језика и то од речи *dis-continuitas*, што значи прекид, престанак, прекидност, непродужност (Вујаклија, 2003: 238). У складу са претходно наведеним терминолошким пореклом и етимолошким значењем речи дисконтинуитет, одређује се и појам дисконтинуитета у васпитно-образовном систему, чија се суштина огледа у неповезаности између појединих ступњева васпитања и образовања. Свака промена средине доводи до осећања дисконтинуитета, тј. прекида са познатом околином, људима, децом, начином рада или одређеним навикама које су се формирале као последица развоја оговарајућих способности на одређеном ступњу. Такав осећај се јавља и приликом прелаза са једног нивоа образовања на други ниво и он има веома значајну улогу у процесу развоја младог детета.

Прелазак са једног нивоа образовања на следећи ниво ставља огромне захтеве пред дете као што је прилагођавање новим условима и начинима рада који нису нимало слични онима из вртића. За дете је то нова животна ситуација која подразумева промену физичке средине, сусрет са одраслим непознатим особама, признавање новог ауторитета учитеља, сусрет са већим бројем непознатих вршњака, прилагођавање новом колективу, прихватање нових улога и обавеза. У таквој ситуацији дете мора да промени оформљене начине понашања, да би било у складу са новим животним условима којима би требало да се прилагоди, што није увек лако. Превише наглашени дисконтинуитет проузрукује проблеме адаптације деце на школу, стрепње и стрес, што има негативне последице на учење и понашање деце, посебно на почетку школовања. Примери из праксе указују да прелаз изазива анксиозност и стрес код деце или збуњеност и досаду (Каменов, 1982: 55, према Woodhead, 1979 ). Зато би школа

требало да уважава оно што је дете до тог тренутка постигло у свом развоју и да јој то буде основа за даљи рад. Васпитно-образовни рад са децом у предшколској установи и основној школи мора бити континуиран, односно мора да постоји повезаност између ова два нивоа, јер континуитет доводи до постизања ефикаснијих образовно-васпитних резултата у процесу даљег школовања деце.

Колико год да се у педагошкој науци указује на потребу и значај остваривања континуитета између вртића и школе, потврђено је да се он у педагошкој пракси не остварује у потпуности. О томе у чланку *Основне претпоставке и услови за превазилажење дисконтинуитета између предшколског и основношколског ступња васпитања и образовања говори* и Арсић (2012: 33): „И поред тога што се у педагогији, психологији, али и другим наукама које се баве проблемима дечјег развоја указује на значај и потребу остваривања континуитета у васпитно-образовном систему, у пракси се појављују проблеми, који указују, да се он не остварује на задовољавајући начин“

Питањем континуитета/дисконтинуитета у васпитању између вртића и школе код нас су се бавили (Марјановић,1977; Какавулис, 1988; Каменов,1999; Андрек, 2004; Копас-Вукашиновић, 2010; Станисављевић-Петровић, 2011; Арсић, 2012) указујући на то да дисконтинуитет отежава прелаз детета из предшколске установе у школу, односно са нижег на виши ступањ образовања. Уколико је тај прелаз неадекватан „деца која имају академске и социјалне тешкоће у првим школским годинама вероватно и даље ће имати проблема током своје школске каријере и током свог одраслог живота“ (Docke & Perry, 2007). У циљу превазилажења постојећег дисконтинуитета и адаптивних проблема деце при преласку у школу препоручује се да рад у првом разреду основне школе мора бити сличан организацији активности у предшколским установама из којих деца долазе. Овај став је поткрепљен једним истраживањем спроведеним 1993. године у Грчкој, које је имало и, поред осталог, за циљ да утврди да ли је могуће умањити постојећи дисконтинуитет између предшколског и школског васпитања и образовања, односно ублажити прелазак деце из предшколске установе у школу (Какавулис,1988:78). Утврђен је значајан степен слагања међу ставовима васпитача, учитеља и родитеља у погледу захтева да рад у првом разреду основне школе мора бити сличан организацији активности у предшколским установама из којих долазе.

Прелаз из једне установе у другу требало би да тече глатко и неприметно, а да би се то остварило неопходно је да се читав васпитно-образовни рад што флексибилније организује у обе установе. То подразумева постепено увођење нових захтева, садржаја и организационих облика рада у школи, а пре свега, карактеристике наставног рада у школи, нарочито на почетку, не би требало да се битно разликују од онога на шта је дете навикло у вртићу. Учитељ мора имати разумевање за навике које су деца донела из вртића и требало би да уноси дух игре и у наставу, а физичка и социјална средина дечјег вртића и основне школе не би требало да се у великој мери разликују.

У последњих неколико година посебно је порасло интересовање истраживача о овој проблематици, али из перспективе детета, те постоји неколико студија које се баве истраживањем ставова деце о прелазу из предшколске установе у основну школу (Ливајн, 2005; Цолић и Нишевић, 2011).

Прегледом литературе и анализом ставова деце открива се да ученици првог разреда показују многобројне жалбе на школске обавезе и учење. За илустрацију тога навешћемо изјаву једног осмогодишњака: „Најгори део школе јесте стално седење. То убија. Боли ме мозак кад морам да седим и слушам сатима. Могу да седим, али често пожелим да скочим и протрчим ходницима“ (Ливајн, 2005:104). Између осталог, овај податак указује на то да школа, строго оријентисана на програмске садржаје, запоставља психолошке потребе које су од одлучујућег значаја за развој дечјих интересовања, посебно код деце почетних разреда основне школе и губи из вида битне карактеристике у развоју ученика, њихове међусобне односе, као и различите околности учења.

Чланак са темом *Полазак у школу – посматран из угла детета* (Цолић и Нишевић, 2011: 450-456) даје опис резултата једног истраживања спроведеног 2010. године о томе како деца виде и доживљавају прелазак из вртића у школу и шта очекују од ње, као и колико су њихова очекивања реална, што би на посредан начин могло бити показатељ њихове припремљености за прелазак из вртића у школу, резултати поменутог истраживања указују да 48% испитане деце би из вртића у школу пренела играчке, школски прибор, затим другаре, васпитачице и тако даље. Сматрамо да је најчешћи одговор (играчке) и најприроднији, јер су играчке природни пратилац деце и детињства, а ђаци су такође још увек и деца. Значајан број деце би понео школски

прибор (21%), где су деца давала различита образложења. Док би једни понели књиге, свеске, торбе, други би понели бојанку, сваштару, математику, али „само које ми је тачно“ „које сам тачно решио“, да види учитељица како сам писала“ и слично. Анализирајући резултате истраживања, такође се стиче утисак да није код све деце развијен позитиван став према учењу. Резултати истраживања Ливајна (2005), Цолића и Нишевића (2011) указују да су деца оптерећена превеликим очекивањима одраслих, па се аутори залажу за промену уобичајеног приступа овом проблему, у коме доминира истицање припреме детета и његово прилагођавање институцији и програму, уместо настојања да се полазак у школу учини што безболнијим за све учеснике, а првенствено за дете.

На основу наведених истраживања и размишљања о доживљавању дисконтинуитета приликом преласка из вртића у школу, могу се размотрити неки аспекти дисконтинуитета са којима се деца најчешће суочавају преласком са једног нивоа образовања на други. Сматрамо да се они дешавају најчешће у следећим областима: дисконтинуитет у организацији простора и времена, социјалног окружења, дисконтинуитет у програмском смислу.

#### **4.1. Дисконтинуитет у организацији простора и времена**

Организација простора и времена представља значајан аспект организације живота и рада, како у предшколској установи, тако и у школи. Уређеност простора, физичке средине и временско организовање активности битно утичу на квалитет живота деце и одраслих. Организација простора и времена детерминише општу атмосферу у којој се одвија васпитно-образовни рад васпитно-образовних установа. Самом оријентацијом вртића на развој социо-емоционалних аспеката личности, уз неговање стваралаштва, подстицања самосталног изражавања, активности путем игре и активности по дечјем избору, одудара од захтева и организације коју намеће школа својом усмереношћу на предмете и форсирањем когнитивног развоја (Каменов, 1999; Андрек, 2004; Станисављевић-Петровић, 2011; Арсић, 2012).

Организација простора дечјег вртића и када је у питању ентеријер и када се ради о уређености екстеријера, битно се разликује од просторне организације школе као физичке средине за учење. Флексибилна просторно-временска организација васпитно-



образовног процеса у вртићу уређена путем индивидуалне иницијативе, поштовања различитости, „ситуационог приступа“, отвореног и мање ритуализованог планирање, различитих флексибилних облика и метода васпитно-образовног рада наспрам ригидне просторно-временске организације и реализације система наставних активности, према стриктним упутствима каква су у школи, говори нам о постојећем дисконтинуитету у нашем васпитно-образовном систему (Станисављевић-Петровић, 2011; Арсић, 2012).

Промена физичке средине једна је од најочигледнијих промена које се дешавају приликом преласка из предшколске установе у основну школу. Осећању несигурности и неприлагођености детета, које полази у школу, доприносе велике разлике између објеката, ентеријера и екстеријера предшколске установе на које је дете навикло и школе. Долазећи из вртића као познатог објекта, дете се суочава са променама које захтевају упознавање и прилагођавање физичким специфичностима установе. У вртићу дете се навикло на изглед и организацију објекта који је по свим стандардима прилагођен деци предшколског узраста, узимајући у обзир, не само педагошко-психолошке карактеристике деце, него и естетске и здравствено-хигијенске критеријуме. Објекат установе је својим уређењем за децу привлачан. Добро структурирана средина у вртићу посредством материјала, прибора за рад и играчака ствара општу повољну атмосферу за раст и развој деце.

Многи стручњаци који се баве питањима предшколског васпитања и образовања (Sljanski, 2006; Petrović-Sočo, 2007; Miljak, 2009) наглашавају важност просторног и материјалног окружења васпитно-образовне установе, те повезаност окружења за учење с квалитетом учења. Питање квалитета просторног и материјалног окружења вртића нужно се повезује са преиспитивањем културе васпитно-образовне установе. Простор је огледало културе, односно сведочи о томе шта одрасли мисле о деци, о њиховом учењу, о томе што она могу, те која је улога одраслог у њиховом учењу, развоју и васпитању (Petrović-Sočo, 2007).

Према *Ређо концепцији*, осмишљеност простора од велике је важности и најбољи је показатељ размишљања и начина живота оних који у њему бораве. Ауторка Риналди (Rinaldi, 2006), која је дала велики допринос у *Ређо приступу*, наводи да окружење би требало уредити тако да се детету омогући стални дијалог са другом децом, васпитачима и окружењем, те да му окружење представља изазов за учење. И

ауторка Тагуши (Taguchi, 2010) наглашава важност материјалне опремљености педагошког окружења за непрестани развој и учења свих учесника васпитно-образовног процеса. Она квалитет педагошке праксе посматра из перспективе опремљености вртића разноврсним материјалима који омогућују непрестални развој и учење учесника васпитно-образовног процеса. Сваки појединац зависан је од окружења у коме живи, а однос и утицај материјалног окружења на учеснике васпитно-образовног процеса, ауторка Тагуши назива интра активна педагогија.

Резимирајући ставове наведених аутора, јасно је међусобно деловање теорије и праксе. Међутим, раскорак између теорије и праксе указује како, ипак, није довољно потенцирана важност окружења за учење млађе школске деце, што јасно говори о постојећем просторном организацијском и физичком дисконтинуитету између вртића и основне школе. За разлику од свега што је било познато у вртићу, долазак у школу доноси велике промене у доживљавању објеката. Школске зграде су већином велике, са дугачким ходницима и са низовима учионица, које су прилично униформисане и немаштовито уређене, сведене на клупе, столице и табле у којима је распоред сасвим другачији у односу на радне собе у вртићу (Арсић, 2012: 37).

С обзиром на униформност школских учионица, дете је углавном присиљено да борави са осталом децом и да се бави истим (диригованим) активностима које важе за све подједнако. Нормално је да у оваквој једноличној понуди како Станисављевић-Петровић (2011:127) наводи „деца често имају осећај тескобе, спутаности, неприлагођености, напуштености“. Ако се свему овоме дода и галама и јурњава старије деце у дугачким ходницима за време одмора, за децу првог разреда делује застрашујуће, што доводи до тога да су они несигурни, уплашени. Своју униформност школа не исказује само у физичком и амбијенталном смислу, већ и у организацији школског времена, што доводи до тога да деца доживљавају дисконтинуитет у овом погледу. Организација живота и рада у школи, посматрано са аспекта организације времена, сасвим је другачија од временске организације у дечјем вртићу.

Према *Опитим основама предшколског програма* у Републици Србији, рад са децом би требало да се одвија континуирано, без оштрих граница у реализацији садржаја и активности, при чему се води рачуна да се ниједна активност не запостави. Дакле, инсистира се на могућностима апсолутног договарања, без строго фиксиране сатнице за организацију активности. Не постоји строго лимитирање времена, јер се

полази од чињенице да ће деца у многим активностима, које их заинтересују, добровољно и мотивисано учествовати онолико колико им је неопходно да задовоље своје примарне потребе и интересовања. Флексибилан распоред различитих врста и типова активности, карактеристичан за рад у дечјим вртићима замењује углавном дириговане активности на школским часовима, чија планска и систематска организација оставља мало могућности за усаглашавање са потребама и интересовањима деце.

Систем наставе и захтеви који се постављају учитељу, у њеној реализацији, најчешће не пружају могућност флексибилног приступа деци у смислу просторне и временске организације. Временско трајање часова строго је одређено, као и дневни и недељни распоред часова.

Иако дисконтинуитет у физичком смислу не утиче битно на дететов напредак, па према томе и није сувише екстреман, ипак, редовном сарадњом обеју установа и пре свега, посетама деце из вртића школе, сви негативни утицаји који нови простор доноси могу се ублажити (Андрек, 2004: 27).

Различита средина доводи до тешкоћа у адаптацији децеи у емотивној сфери и социјализацији ученика постоје проблеми у смислу прилагођавања деце на преласку из предшколске установе у основну школу. Прелаз из једне установе у другу требало би да буде олакшан припремом деце, посетом школе, упознавањем живота и рада у школе, усклађивањем термина који су у употреби, а то се постиже сарадњом свих запослених у обема установама (Баракоска и Величковић, 2013).

## **4.2. Дисконтинуитет у социјалним односима**

Имајући у виду важност социјалног искуства за раст и развој детета од посебног је значаја проучавање континуитета социјалних односа у породици, предшколској установи и школи као примарним срединама у којима дете ступа у асиметричну интеракцију са одраслима (васпитачима, наставницима и родитељима) и симетричну интеракцију са вршњацима. Међутим, током преласка детета из предшколске установе у школу приметан је дисконтинуитет у социјалном окружењу. Долази до промене квалитета односа међу децом, као и друкчији однос одрасли - дете.

Преласком из вртића у школу деца, пре свега, доживљавају промену идентитета и то као дете из предшколске установе у којој је имало одређени „углед“ и положаја ученика у школи, што значи да се очекује да се понаша на одређен начин, да разуме правила у учионици, да научи језик учионице и да „чита учитеља“. Доживљавање одраслог као неког ко доминира свим активностима утиче на квалитет емоционалних односа према њему, што је велика промена у односу на квалитет односа који је дете имало са васпитачицом у предшколској установи. Поред промена квалитета односа на релацији дете - учитељ, поласком у школу долази до промена квалитета односа и међу самом децом, јер како истиче Арсић (2012:38) „за разлику од предшколске установе где се деца заједнички играју, друже и сарађују у активностима, у школи су леђима окренути једни другима, тако да нема могућности за комуникацију на часовима, а и сарадња је у знатној мери ограничена“.

У школи друштвено окружење је много сложеније, тамо је већи број деце у односу на број деце у вртићу, а уз то постоји и већа конкуренција. У школи постоји већа интеракција са одраслима него раније, али имају мању аутономију, тако да морају да дисциплинују своје понашање и кретање. Доласком у школу дете мора прихватити нове облике понашања, уздржати од задовољавања многих жеља, да дуже времена буде мирно и прилагодити се ситуацији да је јединка у групи вршњака. Од заједничке игре, дружења, сарадње које постоје у активностима и близак односом са „његовом тетом“ долазе у једну формалну средину где немају могућност бављења активностима по сопственом избору.

Студија случаја (Brostrom, 2003) је показала да много деце и даље има проблема у учењу и социјалној интеракцији у школи иако су васпитачи и наставници основних школа током последњих година у васпитно-образовном раду примењују тзв. *прелазне активности*, као и међусобне посете пре него деца да крену у школу. Поменута студија описује неколико детета предшколског узраста која су била независна, радознала и који су успостављали добру комуникацију и социјалну интеракцију са вршњацима. Међутим, при преласку из предшколске установе у школу још на самом почетку битно су се променила. Нису била позитивна, мање су била активна и изузетно несигурна. Иако су ова деца на тестирању показала потребни ниво спремности за школу, осећали су се као „непогодни“ за школу. Овакав њихов осећај омео је њихово ангажовање да активно уче у новој средини, а овај (привремени)

губитак компетенције може бити пут за ниски ниво самопоштовања и несигурности у себе и нову средину.

Може се констатовати да се дисконтинуитет у социјалном окружењу може ублажити пажљивим усклађивањем ставова запослених у обема установама у односу на значајна питања која се тичу самосталности деце и социјалних односа, а пре свега у промени постојеће традиционалне школске праксе, засноване на крутим и хијерархиским односом ученик-учитељ (Андрек, 2004: 27-28). Сходно наведеном, учитељи као најодговорнији у првошколским корацима морају мењати постојећу праксу, услове живљења и учења у школи (у почетним разредима) и пружити помоћ у правовременом и адекватном приступу детету које треба кренути у школу. Акционим истраживањем васпитно-образовне праксе могуће је мењати, не само васпитну праксу, већ и особе укључене у тај процес. Како наводи ауторка Миљак (2007: 229) „директним учешћем у васпитно-образовној пракси истраживач постепено мења свој приступ детету, јер се продубљује његово разумевање детета. Складно томе, истраживач/васпитач самоиницијативно (без присиле или надзора) мења васпитну праксу, услове живљења и учења у установи“.

### **4.3. Дисконтинуитет у програмској постављености**

У практичном васпитно-образовном раду један од најчешћи узрока дисконтинуитета са којима се деца сусрећу приликом преласка из дечјег вртића у основну школу представља управо дисконтинуитет у програмском смислу. У том смислу могуће је говорити о дисконтинуитету како на нивоу програма – документа, тако и на нивоу реалног програма у оквиру школе и предшколске установе. Терминолошко одређење програма као документа у васпитно-образовним установама, вртићима и школама различито је, што може указивати на постојање других разлика. Наиме, док се у предшколским установама васпитно-образовни рад заснива на документу под називом *Основе програма васпитно-образовног рада*, у школи се реализује програм основног васпитања и образовања и користи термин *Наставни план и програм* и *школски програм*. Већ у овој првој констатацији се јасно виде различите оријентације у програмским циљевима ових установа, а самим тим и различитост у приступу дечјим развојним аспектима (Станисављевић-Петровић, 2011: 100).

Школски програми су структуриранији, односно разрађенији - сваки разред има свој програм који се учи у току године, па чак и у току године прво тромесечје има своје теме, треће тромесечје своје. За разлику од школског програма Основе програма карактерише флексибилност, креативност и спонтаност, као и већа могућност васпитача у процесу креирања рада са децом.

Деца у предшколској установи имају могућност да у складу са *Основама програма* из разноврсне лепезе активности које им се нуде, бирају оне које су у складу са њиховим интересовањима. Може се констатовати да програм дечјег вртића је програм детета, тј. одговара особеностима његовог мишљења и емоционалним интересовањима. Рад је индивидуализован по мери детета, његовим могућностима и индивидуалним потребама, доминантне су активности по слободном избору, усмерене и комбиноване активности у просторијама за боравак или на отвореном. Зато је програм дечјег вртића флексибилан, а методе рада полазе од дечјег интереса и одређене спонтаности. Сматра се да деци која су боравила у таквом окружењу може бити тешко да се навикну на обавезе које их очекују у школи, где су далеко мање могућности за слободан избор активности, јер у школи обавезни су наставни часови, чији је садржај прописан и није подложен променама према дечјим интересовањима и потребама. Због тога се како истиче Копас-Вукашиновић (2006: 178-179) : „Код деце која полазе у школу јављају различити проблеми: тешко је привући њихову пажњу, тешко им је да раде домаће и школске задатке, заборављају оно што су управо чула, не концентришу се довољно дуго, брзо им досаде активности на часу, врпоље се, праве несмотрене грешке, стално понављају исте грешке“.

Како су деца доживела школски програм на самом почетку школовања говоре изјаве деце у једном истраживању студије случаја деце на Новом Зеланду 2000. године. Деца су приметила да нема игре и да је било мање слободе избора у школи у поређењу са њиховим искуствима у забавишту. Наводимо њихове изјаве –Никола (Nicola): „У вртићу можете увек да се док у школи има више посла од играња. Мени је било мало чудно када сам први пут почео“; Стив (Steve): „У вртићу можете увек да се играте, али у школи морате да урадите оно што морате да урадите“. Елементи принуде су евидентни и по Матеју (Matthew): „У школи је друкчије, морате да научите и сваки пут мораш нешто да урадиш“ (Sally, 2000: 12-13). Ово су само неколико од многобројних жалби ученика првог разреда, који илуструју проблем адаптације на школске обавезе и

учење. Наведени проблеми, са којима се деца сусрећу, када из предшколске установе, своје васпитно-образовне активности наставе поласком у први разред основне школе, показују да не постоји програмска повезаност између ова два ступња васпитања и образовања, што утиче на јављање дисконтинуитета у програмима.

Међутим, ако се у вртићу реализују школски садржаји (што је чест случај у пракси) са намером да се деци олакша адаптација у новим школским установама, долази до дисконтинуитета у развоју јер ће деци на часовима бити досадно, па ће се логично и смањити интересовње за учење. Ако се преклапање догоди, тиме се губи могућност бављења садржајима који су примеренији деци, који им пружају веће задовољство. Повезано са овим захтевом стоји да „...ни школа не сме да на себе преузима задатке које је требало остварити у вртићу. Искуство учења у вртићу мора антиципирати оно што децу очекује током даљег школовања, а учење у школи би требало да се надовеже на учење које је обављено на нивоу предшколског васпитања и образовања“ (Каменов, 2006: 67). Школски програм би требало да понуди ново изазовно искуство за децу, али би требало да еволуира из претходног знања и идеја. На тај начин ће се деца носити са било каквим дисконтинуитетом који је резултат изазова, јер су она интернализована искуству на основу којег могу да делују (Curtis, 1998:158). Овај програмски дисконтинуитет је подједнако вредан и потребан за развој, али мора бити заснован на солидном раном учењу, које омогућава да дете пређе на следећи развојни стадијум.

На основу претходно изречених констатација можемо закључити да у садржај програма предшколског васпитања и образовања мора бити укључено оно што следи у програму основне школе, која, са друге стране, би требало да прихвати и појача ефекте васпитно-образовног рада на предшколском нивоу. Овде се у првом реду истиче захтев за вертикалним континуитетом, који подразумева „повезаност једног ступња система васпитања и образовања са другим, чији се смисао огледа у припремању и олакшавању прелаза са нижег на виши ступањ у складу са развојним могућностима деце“ (Каменов, 2006а: 23).

## 5. ПОВЕЗИВАЊЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

### 5.1. Потребе и значај сарадње вртића и школе

Предшколски период је веома значајан за развој многих способности и квалитета дечје личности који су неизоставне претпоставке за успешно школско учење. Предшколским васпитањем се постављају темељи развоја комплетне личности, стога њен квалитет у великој мери утиче на каснији развој и учење. То је период у коме се формирају појмовне структуре, когнитивни стил и интересовања која представљају основу за даље учење, а искуства стечена у овом периоду развоја представљају основу за многа каснија сазнања (Андрек, 2003). Знања и умења која стекну у предшколској установи, деца преносе у школску средину, брже се уклапају у њу, лакше успостављају контакт са другом децом, слободнија су и самосталнија. С обзиром да се претпоставке низа способности, потребних за живот и школу, развијају и формирају већ у предшколском узрасту, предшколске установе имају значајну улогу у припремању детета за школу и систематско образовање. Ово припремање је један од њихових основних задатака и његово остваривање најважнија је карика која повезује прва два ступња система васпитања и образовања (Круљ и Арсић, 2012). У овом припремању и школа представља важну карику, будући да је један од кључних фактора који утичу да се резултати постигнути у предшколском узрасту одрже и послуже као основ за даљи развој и учење и представља „снажну спону између периода који претходи настави и периода у коме се јавља настава у животу човека, односно ученика, пресудно значајна за квалитет његове интеграције у наставни рад“ (Бошковић, 1984: 204, према Продановић, 1978). Ако је припрема изведена без сарадње вртића и школе, како наводи Андрек (2003: 62) „промена ће бити нагла и може довести до психолошких проблема, до проблема прилагођавања на различиту средину, захтеве и начине рада, па чак и до негативног односа према школи, јер од доброг почетка у великој мери зависи став детета према школи“. Имајући у виду важност сарадње вртића и школе на припреми деце за полазак у школу и олакшавање процеса адаптације деце на нове услове, иста мора бити двосмерна и обострана (Живковић, 2011), како би проблему



остваривања континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања дао потребан значај.

Нажалост, овој сарадњи у систему институционалног предшколског и школског образовања и васпитања не придаје се много пажње. Васпитачи веома често имају критичан став према школи и за њих је она „место на којем се гуши дечја креативност, потискује игра и децом манипулише „оценама као уценама“. С друге стране, неки учитељи на вртић гледају као на „место где деца губе време у некорисним забавама и не труде се да свој рад наставе на оно што је постигнуто на претходном ступњу“ (Каменов, 1999: 202).

Као што је познато, последњих година се јављају знатне концепцијске разлике у погледу схватања потребе да се деца у вртићу припремају за школу. У једном тренутку је чак формулисан став да „дечји вртић не би требало да децу припрема за школу“, да би касније био замењен ставом „не би требало да само припрема децу за школу“ (Каменов, 2006а: 12). Свакако озбиљну штету деци, поред неприпремљености за школу, може да нанесе и лоша припрема за школу, нарочито ако је импровизирана и несистематска.

Многа истраживања у свету и код нас (Продановић, 1965; Ћорђевић, 1966; Толичкић, 1967; Пешић, 1977; McWayne, Green & Fantuzzo, 2009) су показала да деца која су прошла кроз предшколске установе показују већу спремност за школу, него она која нису. Међутим, установљено је и то да она ту предност не задржавају, јер се настава у основној школи много разликује од васпитно-образовног рада у предшколским установама. Усклађивањем циљева, задатака, програма, метода и облика васпитно-образовног рада обе институције, водећи рачуна о узрасним потребама и могућностима деце, неће се десити „да се резултати, који су постигнути у предшколском периоду „исперу“ са поласком у школу, већ ће један ступањ система васпитања и образовања бити добар увод у други ступањ, који је антиципиран читавим својим деловањем, а посебно у последњој години пред полазак у школу“ (Каменов, 2006а: 24). Резултати који су постигнути у предшколском узрасту морају бити основа за рад у основној школи, односно „оно што деца знају (пре него што не знају) требало би да буде полазна основа у образовању“ (Андрек, 2003: 60).

Карактеристике наставног рада у школи, нарочито на почетку, не би требало да се битно разликују од онога на шта је дете навикло у вртићу. Да би се настава приближила ученицима, требало би много тога што је карактеристично за рад у предшколском васпитању пренети, уз модификацију, у организацију рада са ученицима првог разреда. Ту пре свега мислимо на организацију ученичког простора, наставних средстава, играчака и дидактичког материјала, организацију флексибилног распореда часова и њихово различито временско трајање, методичку организацију са применом игре и сл. По речима Андрекове (2003:62): „то подразумева постепено увођење нових захтева и дисциплинских правила. Учитељ у школи, нарочито на почетку, мора имати разумевања за навике које су деца донела из вртића и треба да уноси дух игре у наставу“, а које се не уклапају увек најбоље у школска правила понашања.

Ипак потребно је истаћи упозорење да упркос захтеву за извесно приближавање између садржаја, метода и облика рада у дечјем вртићу и основној школи, које проистиче из потребе да се прилагођавају развојним карактеристикама узраста са којим остварују васпитно-образовне циљеве, као и да се међусобно усклађују, то никако не значи *пошколовавање* вртића. Каменов (2006а: 27) наводи: „То проистиче већ из саме концепције Општих основа предшколског програма, заснованих на активностима деце, у којима преовладавају игре, разне врсте стваралачких и практичних активности, битно различитих од начина на које се у школи стичу знања и ученици стимулишу да их усвајају. Чак када у другом полугодишту припремне групе неке поступке изводе налик на школске (посебна припрема), како би се деца сусрела у школи са њима као са нечим што донекле познају, то се најчешће чини у виду игре или игралике активности, драмског представљања ситуације ради илустровања понашања на часу, формалног односа између ученика и учитеља, начина одговарања на питања и сл“. Дакле, континуитет између предшколског и основношколског ступња васпитања и образовања подразумева да предшколска установа и школа реализују задатке у домену припреме деце за школу, а не да једна другој преузима ингеренције. То значи да са децом најстаријег предшколског узраста не би требало обрађивати програмске задатке који су прописани за први разред основне школе, али исто тако, ни у школи, као „месту за учење“ не би требало обрађивати задатке који су прописани за предшколске установе који се у том домену састоје у „предучењу“, односно припреми за учење. Да би се то постигло, није довољно само увођење предшколског ступња у систем обавезног образовања, односно преношење на њега конвенционалних обележја осталих ступњева

система, већ континуирана сарадња васпитача припремне предшколске групе са учитељима првог разреда основне школе и студиознији аналитичко-истраживачки рад стручних сарадника у обе институције ради осавремењивања васпитно-образовног процеса (Арсих, 2012).

Међутим, када је у питању проблем дисконтинуитета, који је условљен недовољном сарадњом између васпитача и учитеља, што за последицу има даље продубљивање разлика између вртића и школе, требало би поменути једну битну чињеницу која никако не иде у прилог напорима за преважилажење проблема о коме је било речи. На дисконтинуитет између установа за предшколско васпитање и образовање и школе утиче програмска концепција појединих високошколских установа, пре свега оних које образују учитеље. С обзиром на општепознату чињеницу да деца из предшколских установа своје васпитно-образовне активности настављају поласком у први разред основне школе, логично би било да у наставним плановима и програмима учитељских или педагошких факултета на студијским програмима за учитеље, односно професоре разредне наставе, као једна од наставних дисциплина буде заступљена и *Предшколска педагогија*. Међутим, то није тако. Увид у студијске програме за учитеље, односно професоре разредне наставе на овим високошколским установама јасно показује да је *Предшколска педагогија* као наставна дисциплина заступљена једино на Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу и то као изборни предмет у четвртном семестру. Због недовољне заступљености наставне дисциплине предшколске педагогије на високошколским установама у образовању учитеља не може се ни очекивати да сарадња између вртића и школе, односно васпитача и учитеља, буде на задовољавајућем нивоу и у функцији превазилажења дисконтинуитета између предшколског и основношколског васпитања и образовања.

Превазилажење дисконтинуитета између два ступња система - предшколског и основношколског представља основни мотив за осмишљавање и реализацију низа активности, у чијој основи је потреба за усаглашеним деловањем васпитно-образовних институција првенствено вртића и школе. Један од начина решавања проблема јесте неговање постојећих и осмишљавање нових облика сарадничких односа у области сарадње са школом, уз спремност и способност за стално преиспитивање и унапређивање васпитно-образовне праксе.

### 5.1.1. Облици сарадње дечјег вртића и школе

Спознаја да је добра и садржајна сарадња важан предуслов успостављања континуитета и склада васпитно-образовних утицаја које врше предшколска установа и школа, упућује на то да би иста требало да се одвија на свим нивоима, почев од директора установе и школе, преко педагошко-психолошких и других стручних служби, васпитача и учитеља, па све до предшколске деце и ученика (Станисављевић-Петровић, 2011). Такође је неопходно и активно укључивање родитеља у ову сарадњу (Клеменовић, 2009; Станисављевић-Петровић, 2011) као кључних фактора без којих није могућ потпун успех ни у једној акцији која се одвија у васпитно-образовним институцијама.

Могућности сарадње су разноврсни, као и облици који највише зависе од конкретних услова и потреба на одређеном терену. У сваком случају потребно је да:

- сарадња започне међусобним упознавањем програма по којем институције раде, како би се између њих успоставио континуитет. У ово упознавање спада, пресвега, општа концепција саме институције, циљеви и задаци који се у њој остварују, све до садржаја и метода васпитно-образовног рада, у тражењу додирних тачака и могућности за уједначавање са узрасним карактеристикама и потребама деце, које ће довести и до поменутог континуитета. Запослени у дечјим вртићима и школама би требало на тај начин да ускладе своје педагошке ставове уопште, а посебно о припреми деце за школу и улози установа у којима обављају ту припрему. Васпитачи би требало да се упознају са програмом нижих разреда основне школе, посебно првог разреда, а учитељи са основама програма у дечјим вртићима, посебно програмом припремне групе. Најбоља прилика да учитељи упознају своје будуће ученике је ипак њихова посета вртићу или посета деце из вртића школе. То је један од најчешћих, а у неким срединама и једини облик сарадње вртића и школе. Како пракса говори, та посета буде само једном годишње, обично крајем маја или почетком јуна месеца, а иницијатори су обично васпитачи, а учитељима то делује као наметнута обавеза (Баракоска и Величковић, 2013).

- Бар једном годишње потребно је окупити учитеље, васпитаче и родитеље деце која полазе у школу, ради међусобног договора и упознавања родитеља са организацијом рада у школи, школским захтевима, дневним боравком и др. То може да буде завршна свечаност у установи из које се деца испраћају у школу, затим нека школска приредба и сл., што ће скупу, поред радног, дати и свечани карактер, а такође и пријем првака, односно прво саопштавање постигнутог успеха на почетку школовања. Поменуте свечаности, па и друге прилике (излети, позоришне представе, одласци у школу у природи и сл.) пружају и могућност дружења између предшколске и школске деце што, на свој начин, доприноси припреми за школу, будући да предшколци у старијој деци имају узор, као и извор информација у који имају велико поверење (Баракоска и Величковић, 2013).
- Требало би размотрити и могућности заједничког коришћења објеката и средстава којима располажу предшколска установа и основна школа, терена за игру, просторија, сала за физичко васпитање, простора за приредбе и тако даље. Исто тако, заједнички би се могла користити (чак и набављати) нека скупља савремена средства, што би у неким случајевима било и рационалније.
- Када се говори о сарадњи предшколске установе са основном школом, никако не треба заборавити какву улогу у вези са њеним унапређивањем могу имати родитељи. Подизање њиховог педагошког нивоа, као и њихове обавештености о томе на који начин могу допринети остваривању јединства васпитних утицаја, услов су успешнијег деловања и повезивања обе институције, као и избегавања многих тешкоћа које прате полазак деце у школу (*Правилник о опитим основама предшколског програма*, 2006). Зато је потребно организовати чешће радионице са родитељима (васпитач или стручни сарадник припрема сценарио за радионицу и прикупља материјал за њено извођење), како би систем отвореног васпитања и методе активног учења био примењен и у раду са родитељима. У том смислу, како кинеска изрека каже „Што чујем - заборавим, што видим - запамтим, што урадим – знам!“, неопходно је путем активних метода рада укључити родитеље у живот и рад групе, посебно на припреми деце за полазак у школу (Клеменовић, 2009). Исто тако, уколико се за то укаже потреба, могуће је окупити мање групе родитеља деце са одређеним специфичностима у развоју и поразговарати о поступцима које би

требало да примене родитељи, васпитачи и учитељи, како би се она што успешније снашла приликом поласка у школу.

- Пожељно би било да свака предшколска установа периодично (најмање једанпут годишње) уређује и издаје свој билтен/часопис, у коме поред осталих садржаја могу да се нађу и теме које се односе на спремност деце за полазак у школу, што ће утицати на информисаности родитеља, педагошке и шире јавности о делатности предшколске установе. Учешће у уређивању и писању могу узети и родитељи, стручњаци, свако из домена своје струке, како би се унапредила педагошка теорија и пракса. Ради рационалности и економичности издавање билтена/часописа може бити заједничка обавеза предшколске установе и школе. Самим тим, сарадња предшколске установе и школе била би још успешнија и делотворнија (Баракоска и Величковић, 2013).
- Повезивање предшколског и основношколског васпитања и образовања, у чијој основи је захтев за континуитетом између дваступња система, остварује се и сарадњом чланова *Актива стручних сарадника* и *Актива васпитача-реализатора Припремног предшколског програма* са члановима *Друштва учитеља*. Размена искустава, разнолики облици стручног усавршавања, заједничка реализација пројеката – само су неки од видова сарадње стручних тела који доприносе квалитетнијој реализацији васпитно-образовног рада у предшколским установама и основним школама (Исто).
- Напоменули бисмо као облик сарадње вртића и школе организовање заједничких трибина, саветовања, састанака, радионица, панел-дискусија (Станисављевић-Петровић, 2011; Круљ и Арсић, 2012) на којима би поред васпитача, учитеља, стручних сарадника учешће узели и саветници за предшколско и основношколско образовање и васпитање, на којима би се полемисало о актуелним проблемима везаним за реализацију *Припремног предшколског програма* и о многим другим проблемима који прате децу у првом разреду основне школе. У сваком случају, на заједничким саветовањима васпитача и учитеља требало би разматрати тематику и специјалне припреме деце за школу у припремним групама, тешкоће адаптације на промене које настају са њиховим поласком у школу, могућности да се оне ублаже заједничким напорима, запажања о деци која су ишла у вртић и сл. Сва та сазнања могу допринети успешнијој припреми деце за полазак у школу и донекле

превазилажењу адаптационе кризе деце, која их прати на почетку школовања (Баракоска и Величковић, 2013).

- Дечји портфолио као инструмент праћења развоја и напредовања предшколског детета исто тако може бити облик размене информација између вртића и школе (Живковић, 2011). Величковић (2013:72) каже: „Портфолио као начин праћења и документовања дечјег развоја данас се све више употребљава у васпитној пракси. То је позитиван начин вредновања и процењивања дечијег рада, не само што пружа могућност да се прати развој детета, већ омогућава васпитачу да процењује сопствени рад, али и да тај рад процењују други“. У *Правилнику о општим основама предшколског програмасе* истиче: „У њему се могу наћи корисне белешке за родитеље и за будућег учитеља (белешке, напомене, нормативне листе развоја, извештаји о разговорима, напомене о стварима које брину родитеље и постављени циљеви за свако дете, активности које се детету посебно свиђају, ко су посебни пријатељи детета и запажања уочена у току посматрања којима се резимира знање детета у свим областима развоја“ (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006: 48). Ове информације су посебно значајне уколико дете буде имало проблема на тестирању и у првом разреду. О садржају портфолија у функцији праћења и унапређивања дечјег развоја и облику размене информација између васпитача и учитеља, говоре и васпитачи, учесници на XII стручним сусретима *Васпитачи-васпитачима*, одржаним на Златибору 2007. године. Портфолио као начин праћења и документовања дечјег развоја пружа веома широке могућности васпитачима како би пренели комплетну слику и родитељима о корацима које њихово дете чини на путу свог одрастања, а касније приликом поласка у први разред. Дечји портфолио се може уступити учитељу/учитељици како би они имали комплетну слику детета које је стигло у њихов разред. Размена информација о дечјем развоју може бити веома драгоцене са обзиром да васпитачи систематски прате дечји развој и могу упозорити учитеље на евентуалне тешкоће и проблеме који се запажају код поједине деце у том погледу, о њиховој породичној ситуацији, о посебним склоностима и обдареностима, здравственом стању, интересовањима, реакцијама на поједине васпитне мере и тако даље, што је потребно ради индивидуалног приступа. Малешевић (2009: 791) наводи: „У нашој образовној пракси веза између предшколске установе и основне школе није довољно развијена, те се у недовољној мери користе драгоцене сазнања васпитача о деци. Такође, мали

је број предшколских установа које воде документацију (портфолио) о напредовању сваког детета и нема материјалних доказа којима би потврдила вербалне исказе детета“.

Сви наведени облици сарадње вртића и школе, уколико се примењују у току године, требало би да допринесу успостављању ближе сарадње и међусобног разумевања између учитеља и васпитача и ублаже примедбе, које понекад имају једни на рачун других, што ће резултирати бољом припремљеношћу деце за оно што их очекује у школи и одговарајућим школским успехом (Баракоска и Величковић, 2013). За то је потребно обезбедити следеће услове:

- сталну повезаност одређених вртића са школама којима гравитирају и неговање добросуседских односа међу њима;
- дугорочно планирање сарадње и систематичност у остваривању ових планова, у којима су јасно и конкретно назначени циљеви, садржаји и облици сарадње, рокови и лица одговорна за њихово поштовање. Планови би требало да су постављени реално, конкретно и садржајно, узимајући у обзир услове и могућност за њихово остваривање.

## **5.2. Програми предшколског васпитања у свету**

Све израженија тенденција продужавања образовања и наглашавања значаја васпитно-образовног деловања у првим годинама живота, током друге половине 20. века, била је пропраћена повећаним интересовањем за достигнућа институционално организованог васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста. На прагу новог миленијума, ова се пажња продубљује ставом међународне заједнице да у обезбеђивању „образовања за све“ значајно место припада и курикулумима предшколског васпитања и образовања који би требало да су усвојени на националном нивоу и саображени са курикулумима осталих нивоа васпитно-образовног система (Клеменовић, 2004). Оно што сведочи чињеници да је предшколско васпитање и образовање веома значајно у економски стабилним и развијеним земљама, јесте, поред осталог, и веома висок обухват деце, како (само) предшколским, тако и припремним предшколским програмом (Пешикан и Ивић, 2009).



У земљама широм Европе и света, припремним предшколским програмима се даје велики значај, не само због лакше припреме деце за полазак у школу, већи да ће се путем припремних предшколских програма деца припремити за живот у друштву и заједници или како Оберхумерова (Oberhuemer, 2005) истиче: „Припремни предшколски програми требало би да ставе предшколско дете у центар васпитно-образовног процеса и да му омогуће да се највећом слободом развија у правцу његове личне путање, тежећи ка циљевима заснованим на друштвеним вредностима и нормама“. Значај који се даје припремном предшколском програму у економски развијеним земљама је разлог да је у тим земљама већ одавно решено (законско) питање система предшколског васпитања и образовања, чиме је оно изједначено са осталим нивоима васпитно-образовног система. У том погледу, увођењем обавезног *Припремног предшколског програма (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006)* и Република Србија се приближава европским стандардима ка квалитетном образовању за све. У наставку рада биће приказани примери предшколских програма појединих земаља које у овом тренутку важе за земље које имају најквалитетнији васпитно-образовни систем.

Норвешки образовни систем има за циљ да буде међу најбољима у свету. Образовање за све је основно правило норвешке образовне политике. Зато се васпитању и образовању деце предшколског узраста посвећује посебна пажња. Године 1996. Министарство за децу и породична питања (*Ministry of Children and Family Affairs*) припремило је оквирни национални курикулум за вртиће, назван *Framework Plan*, који је обновљен 2006. године. То је био један од првих курикулума у европском простору који се померио од до тада важећих, углавном едукативно оријентисаних програма (стандарди знања по узору на школу, припрема за школу), на холистички концепт учења у предшколском периоду и разумевању дететовог развоја и учења у контексту социокултурних теорија (Пешикан и Ивић, 2009). Курикулум је отвореног типа и вртићи га могу прилагодити себи. Курикулум укључује пет подручја на којима се одвијају активности с децом и између деце: друштво, религија и етика; уметност (музика, плес, ликовно изражавање и обликовање, драма), језик, текстови и комуникација; природа, средина и технологија; физичке активности и здравље. Према појединим подручјима дефинисани су кључни циљеви дететовог развоја и учења. Садржај и метод рада одређује васпитачица у вртићу, односно васпитној групи, узимајући у обзир и старост деце. Код метода рада је наглашена: интеракција између

деце; развој језичких и комуникацијских способности; одговарајуће разумевање дневних активности, односно дневне рутине; разумевање игре као контекста за дететов развој и учење (Framework Plan, 2006).

Постоје три основна организациона облика предшколског васпитања: програм предшколског васпитања у кући васпитача (*familiebarnehager*), вртићи (*barnehager*), који нуде полудневне или целодневне програме за децу стару од 1 године до 6 година, као и отворени вртићи (*open barnehager*), у које родитељи своју децу доводе повремено, а ту могу и да остану са децом. Вртићи у сарадњи са школама настоје да олакшају прелазак деце из вртића у школу, а планови за прелазак деце из вртића у школу морају бити наведени у годишњем плану вртића. Вртићи су дужни да доставе школама податке о сваком детету понаособ, уз сагласност родитеља. Вртићи и школе треба да обезбеде једни другима међусобне информације о њиховим активностима и имају заједничку одговорност за обезбеђивање услова деци да се суоче са разликама и да стичу поверење у сопствене способности (Framework Plan, 2006: 50). Блиска сарадња између вртића и школе је посебно важна за децу којима је потребна посебна нега или специјално учење. Ако се захтевају опсежни специјални аранжмани, сарадња мора да буде започета много раније пре него да деца крену у школу, а општине морају да пронађу одговарајуће решење како да вртићи и школе сарађују у пракси у вези са овим питањем (Исто). Промовисање социјалне инклузије и разумевање културе других започиње се у вртићу на чему посебно указује и норвешка ауторка Коен (Cohen, 2011), истичући да вртић као место одрастања, може постати извор социјалног и културног учења и развоја идентитета деце. Сва деца предшколског узраста којима је потребна додатна помоћ у учењу и развоју укључена су у програме редовних вртића, а развијена је и широка лепеза сервисне помоћи вртићима.

Предшколско васпитање у Шведској добија свој први закон 1975. године. Предшколско васпитање у Шведској постаје јединствени део образовног система од 1998. године када су шведско Министарство образовања и науке и Национална агенција за образовање донели *Уредбу о курикулуму предшколског васпитања (Lpfo 98)* с намером да, полазећи од друштвених захтева, али захтева и деце и родитеља, усмеравају предшколско васпитање. До 1996. године предшколство је у Шведској било у надлежности Националног одбора здравља и социјалне бриге које је утврђивало смернице за педагошки рад (*Lpfo 98*). Међутим, овај модел је током последње деценије

доживео трансформацију кроз концепт интегрисане бриге о деци, тј. *систем заштите и образовања деце током раног детињства (Early Childhood Education and Care System - ЕСЕС)*. Курикулум се темељи на подели одговорности, где држава одређује вредности предшколског васпитања, задатке, циљеве и смернице за педагошке активности, а општине преузимају одговорност за њихово спровођење и обезбеђују неопходне услове за организовање педагошких активности (*Курикулум за предшколско васпитање, Lpfo 98, 2001*). У Шведској не постоје Основи програма васпитно-образовне делатности општеважеће за целу земљу. Постоји само *радни програм* васпитно-образовне делатности општеважећи за све предшколске институције. Свака предшколска установа нема своје интерне програме васпитно-образовне делатности, већ васпитачи сами састављају недељне и дневне планове рада у договору са директором предшколске институције, а на основу упутстава Националне агенције за образовање, према којима се не инсистира на учењу на предшколском узрасту. Учење на овом узрасту је спонтано и кроз игру. Постоје бројни пројекти који прате и испитују развојну функцију програма и његове ефекте (Миленовић, 2009). Главне области предшколских програма покривају културне активности које обухватају, језик, драму, музику и уметност, сликање, грнчарство. Затим, ту су области које се односе на оријентисаност ка природи и животу у друштвеној заједници, које се најчешће реализују кроз игру и креативне активности и задатке. Полазну тачку у васпитању и образовању детета представљају потребе и интересовање сваког појединачног детета, па је у складу са тим принципом организовано читаво предшколско, али и школско образовање и васпитање (*Курикулум за предшколско васпитање, Lpfo 98, 2001*).

Предшколско васпитање и образовање у Шведској организовано је за децу узраста од једне године до пет година. Није обавезно за све узрасне категорије, међутим, преко 70% деце предшколског узраста похађа неку од предшколских установа. Обавезност похађања предшколског васпитања и образовања је само за децу од 5 до 6 година који полазе у школу. Припремна група организује се при обавезној школи (Малтен, 2003, према Миленовић, 2009: 153). У предшколским установама у Шведској пажња се углавном посвећује васпитању, а мање образовању деце предшколског узраста. Оно на чему се инсистира у Шведској јесте повезаност између предшколског и основношколског система васпитања и образовања, јер се на тај начин омогућава адекватан развој детета и његово активно укључивање у живот друштвене заједнице, те предшколске установе сарађују са школама. Ту сарадњу најчешће

потенцирају предшколске установе, а ређе школе. Деца поласком у први разред не почињу да уче на „класичан школски начин“, већ деца уче кроз сопствена искуства, кроз идентификацију и интеракцију и интеграцију са онима који их окружују, укључујући и њихове родитеље који представљају посреднике између дечјих интересовања, дечјих искустава и уопште дечјих потреба и васпитно-образовних програма (Roth, 2006). Како Ротова (Roth, 2006:91) истиче, „нови курикулуми су концепирани тако да деца и адолесценти имају већу одговорност у развоју њихових знања, као и већу одговорност за њихово лично доживотно образовање у кооперацији са њиховим окружењем. Акцент се ставља на оно што деца науче у различитим ситуацијама, а учење је ситуационо повезано, социо-когнитивно оријентисано и повезано са специфичном праксом и контекстом“. Општи циљ предшколског васпитања у Шведској је „стимулација развоја детета и стварање оптималних услова за њихов раст и развој“ (*Курикулум за предшколско васпитање, Lpfö 98, 2001*). У Шведској се истиче као веома важно, да се предшколско и школско образовање сматрају делом исте целине, као и да се развој и повећање знања посматрају холистички. У циљу квалитетнијег холистичког развоја деце, Шведска посебно значај даје ваншколским институцијама, односно различитим центарима за децу у којима ће она моћи да испуњавају своје слободно време, које такође доприносе квалитетном васпитању и образовању шведске деце. Оно што Шведску разликује од осталих скандинавских земаља је да брига о деци није препуштена родитељима, већ да се одговорност за развој и васпитање деце дели са државом. Као допуна предшколским институцијама, брига о деци се спроводи и у приватним институцијама (*familjedaghen*). О деци узраста од 6 до 12 година брину се центри за бригу о предшколској деци и центри за бригу о ученицима после школских часова. Поред квалитетних садржаја у слободном времену у тим центрима се настоји да се олакша прелазак деце из предшколских установа у школе и то уз помоћ специјалних програма намењених шестогодишњацима. Задатак, како школе, тако и предшколске установе, јесте да помогне деци да се даље изграђују на основама онога што су већ усвојили. Предшколско и школско образовање има задатак да подстакне децу различитих искустава да своје ставове размењују са другима, да уче једних од других, да заједно развијају своје способности и знања. Дакле, оно на чему се инсистира у Шведској, јесте да се одржи континуитет између предшколског и основношколског система васпитања и образовања, односно ова два система би требало да буду у потпуности интегрисана (<http://www.skolverket.se>). „Једностран приступ“ (*One-track approach*) карактеристичан

је за инклузивно образовање у Шведској која има развијену политику и праксу укључивања скоро све деце у редовне школе/вртиће, а развијена је и широка лепеза сервисне помоћи редовним школама/вртићима (Лазор и сар., 2008). Колико се у Шведској даје значај инклузији још на предшколском узрасту, говори податак да је за школовање специјалних васпитача одговорна влада, која одабира најспособније студенте (Elowson, 1987:453-456).

Курикулум као национални документ (*The Core Curriculum for Pre-school Education*) у финске вртиће је уведен 2000. године за децу узраста од 1 године до 6 година и представља стручну основу за израду локалних курикулума, односно планова рада у појединачним одељењима вртића, а обновљен 2010. године. Слично као норвешки, и шведски, и фински курикулум следи тзв. *нордијску традицију* - између осталог изузетно је наглашен социјални однос између деце и одраслих, комуникација, симболичко изражавање, игра и активности у природи, сарадња са родитељима, социјална инклузија и холистички приступ деци. Програмска подручја су: језик и интеракција; математика; етика и религија; заштита животне средине; здравље; физички и моторни развој; уметност и култура (*The Core Curriculum for Pre-school Education*). Вртић који је заједнички, дакле намењен деци од 1 године до 6 година, под окриљем је Министарства за социјална питања и здравство. Предшколско васпитање реализује се у три различита организацијска облика: програм предшколског васпитања који се одвија у вртићу; предшколско васпитање у кући васпитача и програм припреме за школу за децу узраста од 6 до 7 година. Посебна пажња у финским вртићима посвећује се и деци која имају потешкоћа у развоју - деци маргинализованих и етничких група. За Финску је карактеристичан вишеструки приступ (*Multi-track approach*) инклузији. Код њих је развијен систем редовног образовања, систем специјалног образовања, као и разне службе подршке које нуде различите врсте сервисних услуга унутар оба система (Лазор и сар., 2008). Будући наставници и васпитачи током студирања морају имати праксу и у школама за одрасле, да раде у мултикултуралним срединама, да се добро служе савременом технологијом, као и да прођу тренинг за рад са децом са специјалним потребама (*The Core Curriculum for Pre-school Education*).

Програм предшколског васпитања и образовања, *Les programmes de l'école maternelle* представља део програма који се реализује у оквиру јединственог програма основног образовања у Француској, чији се први део односи на организацију и

садржаје који се остварују на предшколском нивоу, који чини први циклус образовања и није обавезан, а други део на програме основне школе, која у Француској траје пет година. Применом закона од школске 1995/96.године, последња година предшколског васпитања укључује се у основну школу, са интенцијом да се у наредном периоду читава популација петогодишњака укључи у његову реализацију и на тај начин припреми за савладавање школских програма. Захтев да се олакша прелаз из предшколске установе у школу у Француској је решен тако да се први разред, у који долазе деца са шест година, назива припремни разред и не сматра се правом школом. То се осећа у начину рада у којем има више елемената игре - много се причају приче, гледају филмови, користе стрипови. Први део програма предшколског васпитања и образовања се односи на услове који су неопходни за његову реализацију (отвореност и заштићеност средине као места за стицање разноврсних искустава, упознавање начина живота и сл.), а други на подручја активности којесе са програмом разрађују (живот у заједништву, учење говора и упознавање са светом писане речи, деловање у свету, маштање, осећање, стварање). Трећи део програма се односи на когнитивни инструментаријум који треба да осигура будуће школовање. У почетној настави акценат је на читању и писању, али се као текстови користе они које састављају наставници заједно са ученицима, а односе се на догађаје из њиховог свакодневног живота и рада, те на тај начин имају за децу веће значење (*Les programmes de l'école maternelle*). У Француској се све већа пажња поклања увођењу инклузивног приступа у варијанти експерименталних програма и пројеката у намери да се образовном интервенцијом у раном детињству допринесе смањењу социјалне искључености (Crahay, 2009, према Клеменовић, 2009: 52). Иако предшколско васпитање у Француској није обавезно, 99,6% деце обухваћено је програмима предшколског васпитања у јавном и приватном сектору.

За разлику од већине других земаља, у САД постоји јединство између предшколског и основношколског васпитања и образовања, те предшколско васпитање, које иначе није обавезно, реализују и школе. Обавезно школовање почиње у петој, шестој или седмој години, јер је школство прилично децентрализовано и регулисано је различито у појединим државама, па чак и појединим местима. Предшколско васпитање се развијало под немачким утицајем и развијано је по Фребеловој концепцији. Тако и данас америчка предшколска установа носи назив „Kindergarten“, а поједини облици школе носе назив К-6 или К-8 што значи број

разреда основне школе након предшколског васпитања који обично траје једну или две године. Припремљеност деце предшколског узраста за почетак њиховог школовања, још осамдесетих година 20. века била је главна тема америчких стручњака. Говорећи о спремности деце за похађање школских садржаја, они разликују *спремност за учење* и *спремност за школу*. Спремност за учење се односи на ниво развоја на којем је појединац спреман да приступи учењу одређених материјала. Концепт спремности за полазак у школу повезује схватање спремности за учење са стандардом физичког, интелектуалног и друштвеног развоја деце који им омогућава да испуне захтеве које пред њих поставља школа и да усвоје садржаје школског програма. Многи стручњаци сматрају да, уколико деца дођу у школу физички, емоционално и интелектуално спремна за учење, са лакоћом ће се прилагодити новој школској средини и могућностима да испуне захтеве које пред њих поставља школа и да ће усвојити садржаје школског програма. Наиме, они су истицали да је веома важно да деца из предшколских установа у школу стигну здрава и развојно спремна да активно учествују у свим активностима које се одвијају у учионици (Јокић, 1998). Зато се акценат ставља на флексибилност васпитно-образовних система, којима, није циљ дечје прилагођавање школи, већ прилагођавање школских система деци и њиховим способностима и потребама. Уместо раније примењиваних тестова за одређивање спремности деце за полазак у школу, прешло се на систем оцењивања раног детињства, који подразумева прикупљање информација о дечјем развоју и спремности за учење и то: физички и моторички развој; друштвени и емоционални развој; приближавање учењу; коришћење језика, когнитивно и опште знање. У Америци се инсистира на томе да сва деца имају приступ висококвалитетним и развојно одговарајућим предшколским програмима који би требало да помогну да се деца припреме за полазак у школу. „Циљ школске припремљености требало би да буде тако усмерен да одговарајући програм и наставна пракса буду развојно усаглашени. Оно што се такође може издвојити као важно јесу стратегије за достизање школске припремљености америчке деце. Једна стратегија подразумева и инсистира на пружању подршке породици и родитељима у њиховим напорима да помогну деци у припреми за школу, док друга стратегија подразумева пружање помоћи школи да припреми децу, како би била спремна да реагује на широк дијапазон порекла искуства, језика и потребе деце, са чиме она долазе у школу (Исто, 1998).

Представљени примери система предшколског васпитања показују да се предшколско васпитање у вртићима у европским државама и свету разликује, и то како по питању *системских*, тако и по питању *садржинских решења*. Углавном се ради о два начина организације предшколског васпитања у вртићу и то за: заједничке вртиће за млађу децу до поласка у школу, која су под ингеренцијом једног министарства (Финска, Норвешка, Шведска и САД) и одвојености система васпитања млађе и старије деце предшколског узраста и за то различита курикуларна решења, те постоје *одвојени вртићи* за децу до 3 године и за децу од 3 године до поласка у школу, који су под ингеренцијом два различита министарства (Француска). Подељена одговорност вртића између различитих министарстава компликује њихово функционисање у пракси, нарочито када је у питању доношење одлука и праћење квалитета програма.

Приказани примери система предшколског васпитања појединих земаља и њихових програма које у овом тренутку важе за земље које имају најквалитетнији васпитно-образовни систем, могу бити пример осталим земљама како би постигли изванредан напредак у концепцији васпитања и образовања деце припремног предшколског узраста. Примера ради, функционисање специјалних програма намењених шестогодишњацима, који у Шведској се организују да би се квалитетно испунило слободно време и олакшао прелазак деце из предшколских установа у школе, позитиван је пример континуитета између предшколског и основношколског система васпитања и образовања. Одговорност за њихово функционисање је на држави која их организује као допуна предшколским институцијама.

У Норвешкој, пак, блиска сарадња између вртића и школе је посебно важна за децу ометену у развоју где сарадња започиње много раније пре него што деца крену у школу, а општине проналазе одговарајућа решења како да вртићи и школе сарађују у пракси у вези са овим питањем. Исто тако, вртићи су дужни да доставе приликом уписа деце у школу податке о сваком детету у виду портфолија, чиме се запажа континуитет у васпитању и образовању деце што изискује ближу сарадњу вртића и школе.

Предшколско васпитање старије предшколске деце у Француској, које је у саставу школског система и под ингеренцијом министарства просвете, добар је пример одржавања континуитета између предшколског и основношколског система васпитања и образовања где се први разред назива припремни разред и не третира као права школа. На тај начин прелаз деце из вртића у школу није стресан и напоран чин за децу,



јер се припрема за формално образовање изводи кроз свакодневне животне ситуације са доста елемената игре.

Флексибилност васпитно-образовних система у САД, којима, није циљ дечје прилагођавање школи, већ прилагођавање школских система деци и њиховим способностима и потребама, исто тако је позитиван пример одржавања континуитета предшколског и основношколског система васпитања и образовања, где се инсистира да сва деца имају приступ висококвалитетном и развојно одговарајућим предшколским програмима који би требало да помогну да се деца припреме за полазак у школу. Зато, посебна пажња се даје оцењивању раног детињства које подразумева прикупљање информација о дечјем развоју и спремности и све релевантне информације о деци у виду портфолија достављају се школи.

Користећи искуства развијених европских земаља када је реч о континуитету између вртића и школе, можемо издвојити неколико стратегија које могу да се инкорпорирају у наш васпитно-образовни систем:

- пружање помоћи школи да припреми децу за изазове који их очекују доласком у први разред, а то значи да се институционално оспособе за основне школе (квалитет простора и опреме, одговарајући програм) и за реализацију наставе. Циљ школске припремљености треба да буде тако усмерен да припремни предшколски програм и наставна пракса буду развојно усаглашени;
- пре уписа деце у школу да се школама достављају подаци о сваком детету (досије о детету) уз сагласност родитеља, јер ове информације су посебно значајне уколико дете буде имало проблема на тестирању и у првом разреду, а са друге стране би помогло учитељима будућих првака да на почетку имају јаснију слику о развоју детета и његових могућности, уз напомену да то у Републици Србији буде и законом регулисано. Препорука је да се:
- израде јасни критеријуми вредновања и самовредновања постојеће праксе који ће допринети објективној процени квалитета рада у припремним групама и почетним разредима основне школе;
- евалуација треба бити континуирана, да се изводи једном до два пута годишње и на основу ње праве акциони планови, у циљу унапређење програма сарадње вртића и школе (слабе тачке/снаге програма); да је обавеза свима, односно да су

укључени сви актери (деца, васпитачи, наставници разредне наставе, стручне службе, родитељи, просветни саветници, научне институције);

- сваки од партнера, требало би да иницира и подржава низ *евалуационих студија* да би се на професионалан начин утврдило како се сарадња вртића и школе остварује, какав је квалитет и какви су ефекти те сарадње на припреми деце за полазак у школу. У циљу иновирања постојеће праксе пожељно је да постоје:
  - *водичи за развијање сарадње вртића и школе* са пратећим материјалима, са конкретним примерима добре праксе (укључујући DVD снимке) - *тематски приручници* за посматрање и праћење деце, за планирање и евалуацију;
  - подршка истраживањима практичара (да се посебна пажња посвети стручном и професионалном развоју васпитача и наставницима разредне наставе); саветовање и тимски рад на нивоу установе;
  - постојање *Модел центара и умрежавање*, који ће пружати иновативне информације и примере добре праксе, јер познавање различитих модела програма, решења, приступа планирању и организацији васпитне праксе, поред ширење стручне културе, може помоћи у стварању једне продубљеније основе за креирање и промишљање сопствене праксе.

## **6. ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД СА ДЕЦОМ ПРЕ И НАКОН ПОЛАСКА У ШКОЛУ**

### **6.1. Дете - равноправни партнер и субјект у васпитно-образовном процесу**

Схватање детета, његове природе и положаја, онога што јесте и онога што може бити, битан је основ педагошких разматрања, истраживачких приступа у проучавању и пракси васпитног деловања. Васпитање је процес који започиње у породици, а затим се продужава институционално, у предшколској установи, школи, али и у осталим институцијама где се дете бави спортом, релаксира се и било на који начин позитивно испуњава своје слободно време, а „квалитетна интеракција и оспособљавање детета за њену реализацију је предуслов за квалитетан развој личности“ (Котева, 1996: 19). У целокупном стварању и грађењу младог човека, поред родитеља као примарних васпитача своје деце, веома битну улогу имају васпитачи и учитељи у васпитно-образовним институцијама. Сходно томе, важно је напоменути место и улогу детета у васпитно-образовном процесу, односно потребу плански организованог третмана детета као партнера–субјекта у васпитно-образовном процесу у деčјем вртићу и почетним разредима основне школе. Потреба квалитетне интеракције указује на елиминисање педоцентричког схватања васпитно-образовног програма где је дете субјект, центар целокупног образовно-васпитног процеса и једини критеријум при избору садржаја и метода наставе и васпитања (Котева, 1996). Напротив, намеће се потреба успостављања партнерског односа детета и одраслих, односно „планског и усмереног деловања са посебним дидактичко–методичким усмерењима на путу ка стварању стваралачке, креативне, хумане и слободне личности“ (Petrović i Sočo, 2007: 53), јер „дидактичко-методичка опредељеност, њена правилна систематизираност представља основу и услов за правилан третман детета у васпитању и образовању“ (Котева, 1996: 62). У оквирима институционалног васпитања, питање „партнерских односа није питање специфичних поступака и метода, већ комплексно питање структуре програма(организационе структуре, природе интеракције дете - одрасли, правила и норми понашања)“ (Marjanović, 1982: 405).

О третману детета у васпитно-образовном процесу сагласно са његовим узрастом, термилошки прилазимо различито. Иако термини „субјект“ или „партнер“

се у суштини поклапају, ради ефикасности њиховог тумачења, потребно је истакнути различитост терминологије, а донекле и суштински приступ према овом питању. Тако, на пример, у предшколском периоду ка третману детета често се полази са аспекта дечје постављености, као партнер у васпитању и образовању, што резултира отвореношћу предшколске установе ка друштвеној средини, а посебно ка родитељима. Данас, све чешће се поставља питање програмске концепције предшколског програма у којој дете треба бити активан учесник - партнер у васпитно-образовном процесу (Котева, 1996: 12). У *Опитим основама предшколског програма* назначено је „да је дете вредност само по себи, да у себи носи развојне потенцијале, да је и само чинилац сопственог развоја, социјализације и васпитања“ (*Правилник о опитим основама предшколског програма*, 2006: 13). Да би се дете развијало, расло и напредовало, неопходни су правилни подстицаји од стране васпитача, чија је улога да прати, усмерава и унапређује развој детета и учење, односно развојна постигнућа. Свако дете се развија индивидуалним темпом, има сопствену шему развоја, али се тај развој може обогатити и унапредити „интенционалним утицајима на дете, кроз одређене садржаје рада, квалитетне социјалне интеракције у установи и окружењу“ (Apostolović, 2013: 124). У том процесу раста, развоја и учења, поред васпитача и родитеља, учествује и само дете и зато се у *Опитим основама предшколског програма* дете одређује као активан чинилац сопственог раста и развоја, учења и социјализације.

У основношколском васпитно-образовном процесу, ово питање се све чешће разматра са аспекта постављености детета као субјекта у настави занемарујући његову партнерску улогу коју оно може имати у наставном процесу. Док је дете у *Основама програма предшколског васпитања*, пре свега, „психолошки одређено дете“ дефинисано кроз норме психичког развоја и постигнућа, аспекте личности и испољавања (емоционална, когнитивна, вољна), дете у програму школе како истиче (Pavlović-Breneselović, 1993: 31) је „много више дидактички детерминисано – дидактичким принципима повезаности, поступности, рационализације и усмерено више ка стицању конкретних знања“. Постоји различито виђење постављености и третмана ученика у наставном процесу у основном васпитању и образовању. Постоје подељења мишљења у вези са тим - од представљања улоге ученика јединствено као објекта до представљања улоге ученика јединствено као субјекта (Котева, 1996: 16, према Bandur, 1985). Ипак, постоје ставови да ова је подељеност једнострана због тога што ученика третирају и као објект и као субјект у зависности од различитог аспекта

васпитно-образовног процеса. Када је реч о основношколском васпитно-образовном процесу, савремене теорије организације наставе и учења указују на нужност померања тежишта наставе са процеса фронталног ка процесу индивидуализације, перманентне активности појединца и његовог максималног ангажовања. Циљеви савремене реформисане школе више нису усмерени на програмске садржаје, већ на ученика, развој његових психофизичких потенцијала и формирање здраве и целовите личности. По речима Мијановића (2008:13) „то подразумева озбиљне промене у процесу целокупне организације и реализације наставе, а посебно озбиљне трансформације положаја и улоге, не само наставника, већ и ученика. Реч је о новом приступу организације наставе и учења у коме би ученик требало да буде прихваћен као равноправни сарадник, партнер и субјект. Та позиција имлицира пуну партиципацију ученика у процесу планирања, организације и реализације наставе, те вредновања оствареног појединачног и заједничког васпитно-образовног постигнућа“. Ово је посебно битно за децу у почетним разредима основне школе како би са сигурношћу започели своје образовање, без страхова од ауторитета, нечег новог, непознатог. Ради бољег сагледавања суштине третмана детета као партнера - субјекта у васпитању и образовању, подробније ћемо објаснити појмове *партнер* и *субјект*, који у основи могу да разјасне ово питање.

У *Педагошкој енциклопедији* у редакцији проф. др Николе Поткоњака и проф. др Пера Шимлеша, појам субјект се објашњава као „јединка која перцепира, осећа, мисли, делује; личност која свесно исказује или објективизира своје особине кроз сопствене делатности или праксе“ (*Педагошка енциклопедија*, 1989: 405). Сходно назначеном, појам *субјект* у васпитно-образовном процесу је онај који се развија и мења, али и који развија и мења истовремено. Значи, субјекти су сви учесници у васпитању и образовању, односно у предшколском васпитању и образовању су то дете, васпитачи и родитељи, обухваћени планским и организационим васпитно-образовним деловањима. Објашњење, пак, да дете као „субјект учествује у интеракцији са околином, указује на његову партнерску улогу у животу и развоју уопште“ (Котева, 1996: 12). Учешће субјекта у укупном развоју намеће потребу неодвојивости појма *партнер* (учесник) и појма *субјект* стављајући их у узајамну зависност. Бити субјект значи бити партнер и обрнуто (Котева, 1996: 16).

У васпитно-образовном процесу партнерство се рефлектује кроз равноправно учешће детета у реализацији свих васпитно-образовних аспеката развоја личности детета. Дете - партнер је само један сегмент у „отвореном“ васпитно-образовном процесу, које поред одговорности за сопствени развој, носи и део одговорности у развоју свих елемената и субјеката у њему (остала деца, васпитно особље, развој програма, родитељи и слично). Отворено и слободно, али ипак програмски оријентисано, комуницирајући са околином оно сазнаје свет око себе и развија се као личност и на тај начин утиче и доприноси у опредељивању и усмеравању целокупног васпитно-образовног процеса. Управо због тога дете је и субјект у њему (Котева, 1996: 17). Ипак, поштујући индивидуалне особине сваког детета, њихове интересе и потребе, васпитач их уједно развија и вреднује, чиме стиче сазнања и за сопствену ефикасност у раду. На тај начин, дете својом индивидуалношћу увек отвара пут за промене у програму, а уједно се поставља и питање флексибилности поступака према њему. Ово указује на то да васпитач увек трага ка новим приступима у васпитно-образовним делатностима, што свакако значи и његову надоградњу личности и стручности (Исто: 18).

Са друге стране, постављајући дете у ситуације да открива и решава, истовремено му се омогућава да сазнаје своје могућности, умења и интересе, да их вреднује, а уједно да их развија и надограђује. Дете је активно и онда када ми мислимо да само слуша говор одраслих. Свакако у васпитно-образовној пракси има таквих ситуација. Но, тада оно размишља, прима, активира своје мисаоно-интелектуалне процесе и гради конструкцију појмова и знања. Дете је и тада активно. Ако се то тако схвати, онда нећемо говорити о сколастичкој улози васпитно-образовног процеса и ауторитарној улози васпитача са којим се свакако нећемо сложити (Котева, 1996).

Третирање детета као партнера - субјекта у васпитно-образовном процесу потврђује потребу за позитивном интеракцијом између васпитача и детета, јер „квалитет интеракције између одраслих и деце је оно што зовемо структура васпитања“ (Магјановић, 1987:63). Конкретније, интеракција између васпитача и детета требало би да се креће у правцу поштовања дечјих потреба, жеља, тражења, индивидуалне развојне карактеристике, његовог већ стеченог искуства и интереса, његових ставова, мишљења и потенцијала. Са тим циљем, научно-педагошка мисао све више преферира индивидуални приступ ка сваком детету у васпитно-образовној пракси, као

и отвореност ка васпитно-образовном процесу. У супротном, ако на личност детета гледамо као на предмет који по жељи одраслих може да се обликује, као што се истиче „Можемо продуцирати предмете, но не можемо да подстичемо формирање детета“ (Маџановић, 1987: 62). Промењени став према детету и детињству намеће потребу већег уважавања његове развојне потребе, интереса и жеља, а самим тим и укључивање деце у процес планирања васпитно-образовних активности. Карен Качевки (Karen Cachevki, 1997) у свом тексту под насловом *Involving Children in Curriculum Planing – Укључивање деце у планирање наставног програма*, указује на позитивне ефекте укључивања деце у планирање васпитно-образовних садржаја. У процесу заједничког планирања васпитно-образовног рада са децом (најчешће се то односи на припрему обраде неке теме), Вилијамс (Williams, 1997: 78) ставља акценат на четири питања која поставља деци: Шта желите да сазнате? Шта сви заједно можемо да откријемо? Који материјали су нам неопходни? Шта бисте желели да донесете од куће? Овакав концепт, према Вилијамсу, даје велике резултате. Деца су све више мотивиранија и ангажованија у процесу учења, јер се то заснива на њиховим жељама и интересима тим пре што се осећају као партнери у процесу стицања знања .

Поштовање дечје личности, према томе, тражи демократизацију васпитно-образовног процеса који одстрањује свакакву ауторитарност, униформност и конформистичко понашање од стране васпитача и учитеља. То, са друге стране, представља флексибилност садржаја, средстава, метода и облика рада са децом и „...стварање позитивне социјалне и психолошке климе у свим програмима за предшколску децу, позитивне и пријатељске интеракције деце и васпитног особља, која подстиче децу на самосталност и код деце доприноси изградњи позитивне слике о себи и о окружењу“ (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*: 50).

Партнерство у васпитном-образовном процесу можемо схватити као чин у коме су партнери они који учествују у његовој реализацији и развоју и који, као део за себе, из тог учешћа добијају основе за сопствени развој и надградњу.

## 6.2. Припрема деце за полазак у школу

Припрема деце за полазак у школу јесте једна од важних функција предшколског васпитања и образовања у готово свим земљама света, без обзира на разлике у моделима, организацији, концепцији и др. Припрема и полазак у школу представља ниво развоја у коме се пред децом почињу постављати пуно виша очекивања и захтева, те их свесно припрема за нове изазове на које ће наилазити у свом даљем васпитању и образовању. Припрема се не своди само на савладавање посебних знања и умења која ће имати у првом разреду, већ је припрема усмерана на развој општих интелектуалних способности, сазнајних интересовања, као и развој способности посматрања, анализирања, упоређивања и закључивања. У документу *Правилник о општим основама предшколског програма* назначено је: „Припрема детета за полазак у школу је процес који се одвија током читавог предшколског периода у оквиру подстицања општег развоја детета. Сама припрема за школу није одвојен сегмент за дете, већ подразумева свеобухватан приступ од подучавања до непосредне припреме за читање, писање, почетних математичких операција (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006: 111).

Стручњаци се слажу да ће свако прилагођавање деце новим животним условима школе бити лакше ако је дете емоционално стабилно, социјално и интелектуално зрелије, ако има више искуства и уколико је припремљено за нове услове. Стога је неопходно остварити код детета телесну, личну, а посебно функционалну зрелост пре поласка у школу. Уколико уважимо поруку у латинској пословици *Non scholae, sed vitae discimus* (*Учимо за живот, а не за школу*), припрему детета за школу, по речима Круља и Арсића (2012:22) „нећемо свести само на стицање посебних знања и умења потребних за савладавање појединих наставних предмета, са којима ће се она срести у првом разреду. Много је важније да се код деце развијају њихове интелектуалне и сазнајне способности и интересовања, као и способности посматрања, анализирања, упоређивања и извођења закључака“.

Што се тиче интелектуалне припреме, прво је битно да код деце свестрано развијамо способност опажања и посматрања – облик, боју, количину, смештај предмета у простору и њихов међусобни однос. Дете мора имати развијен одговарајући степен пажње, памћења и мишљења да би у времену од 45 минута пратило оно што се



од њега тражи. Очекује се да може упоредити две или више познатих ствари, уочити разлике и сличности и рећи своје закључке, а то значи имати и одређени степен говорне развијености. Према подацима истраживања Рудић и Голубовић (2008), снижене интелектуалне способности, тешкоће усмеравања и одржавања пажње, проблеми у визуомоторној организацији и перцепцији, тешкоће у планирању и извођењу задатака, успорен говорно-језички развој – разлози су, како истраживачи наводе, због којих „дете посустаје и недаје очекиване резултате у школи“ (Рудић и Голубовић, 2008: 55). Критеријум когнитивне незрелости је према резултатима истраживача најзаступљенији (81,9%), на основу којих је деца одлаган полазак у школу.

Емоционална припрема значи „...навикавати дете да влада својим емоцијама, а не да их изражава на буран и експлозиван начин (посебно се односи на негативну емоцију као што је бес) или, пак, на интровертан начин, повлачењем у себе и са пропратним страхом, стидом, несигурношћу“ (Ћатић и Парић, 2009: 11).

Индикатори социјалне припреме детета подразумевају да дете показује интересовање за своје вршњаке, спремност за сарадњу, комуникацију и оперативност у заједничким активностима, развијену свест о себи и својој околини, избор омиљеног друга, показивање заштитничког понашања према млађој деци, поштовање правила игре са вршњацима и сл. (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006).

Што се тиче радног васпитања, то, пре свега, подразумева релативну самосталност при задовољавању личних потреба и културно-хигијенских навика (самосталност у облачењу и свлачењу, одлагању одеће и обуће, правилна употреба тоалета) (Исто).

Полазак деце у школу, поред тога што представља озбиљан чин и један од најзначајних доживљаја у животу предшколаца, истовремено, може бити и врло стресан, што се може предупредити стварањем услова да се деца прилагоде новој средини и обавезама које их у тој средини очекују. Из тих разлога, припремљеност деце за школу представља једно од најзначајнијих постигнућа у предшколском периоду (Мешић, 2013).

Да би се деца максимално заинтересовала за полазак у школу и да би тај поступак био природан, лак, неприметан и праћен радошћу и одушевљењем, потребно је да у припреми деце за полазак у школу учествује низ фактора који утичу на њихов развој, а пре свих породица, предшколске установе и социјална средина. Зато, изузетно велика и одговорна улога се не придаје само родитељима и осталим члановима породице, него и васпитачима у вртићима, те учитељима првих разреда. Они би требало да знају, да желе и ускладе своје компетенције са потребама и способностима првошколаца како би разноврсним активностима и осмишљеним стратегијама могли помоћи у развоју њихових целокупних потенцијала (Mešić, 2013). Управо из тог разлога било би пожељно да васпитно-образовне институције, као што су вртићи и основне школе, правовремено организују различите облике стручног саветовања или обуке за родитеље, васпитаче и учитеље, уско везане уз пружање смерница за полазак детета у школу, у циљу јединственог деловања које ће допринети и квалитетније олакшати прелазак детета на виши ниво образовања и васпитања.

### **6.2.1. Зрелост или спремност детета за школу**

Већина школа у свету користи традиционални узрасни критеријум за полазак у школу, који је одвојен од ствари битних за децји развој. Мало или уопште не узима у обзир зрелост и спремност детета које треба укључити. Узрост почетка школовања одређује се законом, дакле, административно и углавном је то узраст од 5 до 8 година старости. Међутим, старост деце, тј. њихова хронолошка узраст не може бити једини прихватљиви критеријум зрелости за школу, већ то може бити само одређен степен њихове физичке и психичке развијености. Зрелост детета за полазак у школу представља једну нову етапу у развоју детета и његовом психофизичком сазревању, што има далеко већи значај, него законско прописивање времена и година за полазак детета у школу. Са тим у вези, требало би имати у виду различите индивидуалне варијације између деце истог и приближног хронолошког узраста. На варијабилност и многозначност овог појма утицала је и чињеница да он не подразумева само одређен ниво у децјем физичком, интелектуалном, емоционалном и другом развоју, него и способност задовољавања захтева које школа поставља пред децу, а која зависе од схватање школе, њеног циља и задатака, као и садржаја и метода рада у њој.

Иако су се последњих деценија научници у низу земаља бавили проблематиком спремности деце за полазак у школу, нису пронашли поуздане критеријуме за њено утврђивање. Свако од њих је дао своју дефиницију те не постоји и не може постојати јединствена дефиниција, имајући у виду, не толико садржајну разлику међу њима, колико основно полазиште приликом одређивања појма. Зато је тешко дефинисати термине *зрелост* и *готовост* за школу, будући да се они јављају најчешће један поред другог (као различити, а ипак сродни појмови), један уместо другог (као синоними) или се прибегава коришћењу неутралних појмова *припремљеност/спремност* за школу.

У рецентној литератури постоје различита схватања и дефинисања ових појмова. По мишљењу Фурлана (1985) „зрелост“ има биолошки призвук, односно стиче се утисак да је у развоју одређених способности, потребних за успех у школи, пресудан биолошки раст и развој. На пример, из ранијих времена потиче мишљење да су деца зрела за полазак у школу када им израсту други зуби, дакле око шесте-седме године. С друге стране, Преград (1971) сматра да између година живота и психофизичког развоја могу постојати велике разлике, тако да он под зрелошћу за школу обично подразумева такво стање „младог бића које му допушта да на основи развојног нивоа својих телесних и психичких способности успешно учествује у организованом васпитно-образовном раду одређене школе“ (Карића, 2011: 328, према Преград, 1971).

Ако се узме тумачење појма *зрелости детета* за школу Нешића и Радомировића (2000: 41), он своди се на то да „психофизичка зрелост детета представља оптималан степен развијености различитих физичких и психичких функција детета које ће му омогућити успешно савладавање прописаног наставног плана и програма“ .

Бањац и Николић (2011:179) истичу: „Зрелост представља адаптацију на школски колектив - да прихвати ауторитет учитеља, да одговори на захтеве школе и усвоји другачији распоред дневних активности“. То значи да осим когнитивне и физичке зрелости за полазак у школу, адекватно функционисање у школској средини захтева и одређени степен социјалне и емоционалне зрелости.

Петровић из области медицинске психологије која се бави проценом спремности деце за полазак у школу и проценом њиховог емоционалног развоја, као и детекцијом евентуалних поремећаја везаних за савладавање школског градива, зрелост детета за школу дефинише као „ниво психичког и физичког развоја који ће детету омогућити да обави захтеве који ће му бити постављени у школи“ (<http://www.mojpedijatar.co.rs/polazak-u-skolu/>).

Слично тумачење појма *зрелости* дају и Чатић и Парић (2009: 9). Према њима зрелост или припремљеност за школу подразумева дететову развијеност на свим оним подручјима која су битна за његов успешан почетак основног школовања, тј. за савладавање задатака и обавеза што их поставља и одређује одређена васпитно-образовна установа (Ћатић и Парић, 2009: 9).

С обзиром на чињеницу да зрелост има биолошки призив, адекватнији је термин готовост. Готовост за школу се односи на поседовање потребних вештина, знања, ставова, мотивације и других одговарајућих особина које омогућавају детету да се активно прилагоди новим условима живота и рада, какви га чекају у школи. Да би дете доживело позитивно искуство школовања и са лакоћом обављало школске захтеве, оно мора бити спремно. Она подразумева „степен развоја личности, који омогућава детету да учествује у систематском процесу васпитања и образовања и успешно усваја његове садржаје, као и целовит систем особина и квалитета које предшколско дете треба да стекне у току свог физичког, умственог и естетског развоја“ (Каменов, 1997: 21).

Рејмонд, Денис и Мур (Raymond , Dennis & Moore, 1989) у књизи *Боље касније, него раније (Better Late Than Early)* су развили један холистички показатељ за идентификовање спремности за полазак у школу. Њихов „интегрисани показатељ зрелости“ узима у обзир: 1) стечена искуства према узрасту, 2) способност сазнавања, разумевања искустава, 3) стечено знање и коришћење језика, 4) физички развој и антропометричку зрелост, 5) перцептивну способност разликовања, и 6) спремност за читање, заједно са другим факторима који су у вези са тим. Мурови сматрају, да је превремено формално обавезно школовање деце у школама штетно са академског, социјалног, менталног и чак психолошког видика. Доказали су да су, повећани упис деце у специјалне школе, проблеми понашања и непослушности резултат раног обавезног школовања деце у школама. Показали су да су деца неписмених мајки из

афричких племена социјално и емоционално много напреднија, него деца западне цивилизације, гледано са становишта западног стандарда. Њихова главна порука је та, да је повезаност родитеља са дететом, те дететов емоционални развој код куће, прекунут уписом и одласком у школу и не може бити, нити надокнађен, нити касније поправљен у школи. Мурови сматрају да је за већину деце која нису сазрела за школу много боље да су код куће са родитељима, него са најдаровитијим учитељима у школи. Све то говори на „важност сазревања“ као кључног показатеља спремности за школу. Овај стадијум генерално се не достиже пре осме до десете године код већине деце (Moore, et. al., 1989).

Елкинд (Elkind, 2001) напомиње да деца коју пожурују са академским образовањем, „а да још нису ментално сазрела за то“, могу развити осећање неуспеха и бескорисности. Низ неуспеха у школи може одвести до комплекса инфериорности, недостатка контроле над животом или окружењем и беспомоћност. Притисак на децу да уче пре него што су спремна за то је веома стресно искуство. Учење под присилом може да узрокује фрустрације, нервозу, отуђеност и губитак интересовања за образовање. Као исход јављају се психосоматска обољења у виду „главобоље, болова у стомаку и тако даље“, као и осећање туге и потиштености. Такво учење не само да је безуспешно и стресно, већ наговештава смањење способности за образовање. Гледање на дете као на кандидата за нешто, а не пуновредно биће, могло би га лишити радости и пуноће живљења (Elkind, 2001).

Из свега, до сада реченог, произилази да зрелост или готовост деце за полазак у школу је врло сложен феномен, те је заиста тешко одредити ваљане критеријуме и индикаторе спремности деце за полазак у школу. Сумирајући схватања низа аутора о зрелости детета за полазак у школу, ипак се на крају узимају следеће компоненте: физичко здравље и физичка стабилност; емоционална стабилност; социјална зрелост; интелектуална зрелост; интерес за учење, па можемо говорити о општој и специјалној припреми деце за полазак у школу. *Општа припрема* обухвата целокупан физички и психички развитак деце, а *посебна припрема* развијање појединих својстава и активности опште припреме. *Специјална припрема деце за школу* обухвата садржаје и активности којима се доприноси лакшем остваривању наставног програма у првом разреду основне школе и прилагођавању новинама које очекују децу у измењеним условима живота и рада.

Утврђивање зрелости деце за полазак у школу има изузетан значај за њихов каснији развој. Процена личности детета још од првог разреда важна је претпоставка развоја здраве личности. Зато нам не би требало бити свеједно на ком нам је нивоу педагошко-психолошка служба. Тестирање деце за упис у први разред не значи само тестирање ради уписа. То мора бити стручна, тимска процена личности детета, на којој ће се занивати образовно-васпитни рад. Деца код које зрелост није усклађена са захтевима школе доживљавају велике непријатности, тешкоће у раду, што редовно доводи до негативног става према школи, према учењу, а неретко прерасте и у негативне облике понашања.

### **6.3. Улога васпитача у припреми деце за полазак у школу**

Институционалним предшколским васпитањем и образовањем подстиче се развој укупних потенцијала код деце раних узраста, што представља један од битних момената у процесу припреме за школу. Појам детета за полазак у школу подразумева довољну развијеност детета (моторичка, социо-емоционална, интелектуална) за савладавање свих потреба и захтева које поставља школа. Велики значај и улогу у припреми детета за школу и прилагођавање његових захтева има васпитач, о чему је још Жан Пијаже писао: „Улога васпитача је да дете учини свесним проблемима, а не да му пружи готова решења за њих. Значи, он не би требало да преноси детету готова знања, већ да му помогне да их изгради само, водећи његова искуства. То је нарочито важно у домену логичко-математичког сазнања које се подразумева, где је задатак васпитача да индиректно помогне развој процеса дејег мишљења, а не да намеће и охрабрује одговоре који су тачни са његовог становишта“ (Каменов, 1983:99). Од личности васпитача зависи читава атмосфера у вртићу. Он је задужен за стварање и подешавање околности повољне за дечји развој и учење. Према схватањима Ками (1971), „улога васпитача је да у правом тренутку и да на један природан и забаван начин интервенише и помогне детету да размишља и да се игра и да притом буде самоиницијативно, радознано, весело и уверено да је само способно да схвата ствари. Нарочито пажња поклања се стварању поверења у своју способност схватања и уопште, позитивне слике о себи, чему доприноси слободно изражавање сопствених искустава и право на грешке које се деци не ускраћује“ (Каменов, 1983: 100, према Ками, 1971).

Игра је основна делатност детета путем које васпитач успешно остварује припрему детета за школу. Да би се дете што боље припремило за школу и тиме што боље прилагодило захтевима школе, потребан је складан развој свих дететових способности: моторичких, социо-емоционалних и интелектуалних. Васпитач је тај кој планира активности за реализацију *Припремног предшколског програма*, поштујући интересовања и потребе деце, а свакодневне животне ситуације користи за усвајање нових сазнања. Улога васпитача је да код детета пробуди радозналост, интересовање и жељу за трагањем и откривањем и самим тим подстиче интелектуални развој детета, што је битније од количине усвојеног знања (Симоновић, 2011: 548).

Актуелним предшколским програмом конкретизована је припремна функција предшколске установе за полазак детета у школу и у домену његовог оспособљавања за функционално писање. У циљу унапређивања свога рада у области припреме деце за писање, васпитачи континуирано трагају за организованим системом игара, у функцији остваривања овог сегмента посебне припреме (Копас-Вукашиновић, 2011: 277). Притом не би требало заборавити чињеницу да је основни задатак васпитача да код деце развија способност за писање, а да су учитељи дидактичко-методички обучени да уче децу да пишу. То подразумева да деца до поласка у школу би требало да овладају способностима за писање, али у границама својих могућности, од нивоа препознавања графичких симбола и знакова до писања слова или речи. Да би смо детету олакшали почетно читање и писање, васпитач би са њима требало да вежба: видно разликовање (уочавање мањих разлика међу предметима, знаковима и тако даље), као и слушно разликовање (добре су различите говорне игре, игре са звуковима, песме и тако даље).

Поред свега овога, васпитач би требало припремити дете и да се лако носи са фрустрацијама и негативним осећањима, јер се тиме лакше прилагођава околини и она ће га лакше прихватити. Стручност и креативност васпитача и њихов континуиран, квалитетан рад у припремним групама олакшаће прелаз детета из вртића у школу. Међутим, сама припрема детета за школу не представља довољан услов за његово прихватање и навикавање на школске активности. Први утисак који деца стекну при поласку у први разред посебно је важан. У првошколским корацима најодговорнију улогу имају њихови будући учитељи/учитељице.

#### **6.4. Улога школе и учитеља у првошколским корацима деце раношколског узраста**

Почетак школовања је значајна прекретница у животу детета, јер се укључује у један нови живот и рад. Учионица са редовима клупа, са тачно одређеним редом и дисциплином често на ученике делује застрашујуће. Све је за њих ново и непознато. Од деце се тражи мењање дотадашњих навика. Од става учитеља, примењених метода, средстава и облика рада зависи да ли ће дете заволети школу или ће са страхом одлазити у њу. Осим тога, од педагошког такта учитеља и примењених начина рада са ученицима зависи и успех ученика у васпитно-образовном раду (Бошковић, 1984: 201).

Померањем узрасне границе за ранији полазак деце у школу (чл. 8, 9 и 10 *Закона о основама система образовања и васпитања* из 2008. године) за шест месеци раније значи да се у школским клупама налазе деца са непуних седам година. Ова реформска промена, као што је упис деце која до почетка школске године (1. септембра) имају најмање шест и по, а највише седам и по година, регулисана чланом 97 *Закона о основама система образовања и васпитања* (2013), захтева и промене у самом школовању, а пре свега у програмској и организационој компатибилности предшколског и основношколског система образовања и васпитања, односно промене у *реалним програмима* који се остварују са децом у предшколским установама (старије/припремне групе) и са ученицима првог разреда основне школе - употреба одређених метода, облика и средстава за време остваривања васпитно-образовног процеса, активности деце и ученика, али и васпитача и учитеља, истовремено имајући у виду просторну и временску организацију васпитно-образовног процеса. У складу са тим, Фурлан (1984: 416) поставља питање: Шта ту треба мењати и прилагођавати – децу или школу? Ко се коме треба прилагођавати, чију припремљеност за почетак школовања би требало испитати: деце која почињу ићи у школу или школе која ту децу прима? Одговор је јасан. Школа би требало да се припреми да прихвати шестогодишњаке и организује рад који ће бити адекватан карактеристикама те деце. У том смислу се може поставити питање *припремљености школе за рад са шестогодишњим ученицима*- тема која делом има апликативну димензију и у овом раду, а може бити и тема за озбиљнији приступ других истраживача, како на теоријском, тако и на практичном плану. Припремљеност школе за тај, умногоме нов посао, комплексне је природе и захтева озбиљнији приступ овом проблему.



Размотрили бисмо питања о материјалним условима школе, те о педагошко-психолошким условима.

Материјални услови су бројни, а најважнији су: учионички и други простор за рад са најмлађим ученицима. Знамо да у школама постоје традиционално уређене учионице са редовима клупа или столица, није могућ слободнији и мање формалан размештај ученика; нису доступне играчке, материјали и средства, елементи за различите конструкције; немају довољно папира, средстава за писање и цртање, боја и сл. Ученицима нису доступни примерени текстови - сликовнице. Изван учионица не постоји расположив простор за нека дечја занимања или игру. Уколико у неким школама постоји, питање је како су сви ти простори опремљени, осветљени, затопљени, како се проветравају? Пре свега, улога учитеља је да стимулативно и примерено уреди учионицу, са нагласком на креирање наставних кутића и простора (кутак за језик, драматизацију, кутак за манипулативно-математичке игре, кутак за одлагање посебних ствари, кутак за развојне мапе ученика, те зидне паное), слично како је то истакнуто у вртићима. Са друге стране, учитељи морају познавати садржаје *Припремног предшколског програма*, јер се њихове активности у школи надовезују на оно што су васпитачи са децом радили у предшколским установама. Међутим, како истиче Арсић (2012: 40), „у програмима универзитетског образовања будућих учитеља претходно наведени задаци нису дефинисани и будући учитељи се не баве питањима циљева, садржаја и задатака *Припремног предшколског програма*“. Сходно томе, намеће се питање: Да ли учитељи који раде са најмлађим ученицима су склони слободнијим облицима наставног и васпитног рада, прихватају ли лако игру са децом, знају ли нешто о методици игре у настави и у школском раду? У контексту проблема о коме говоримо, морамо да нагласимо да у овом домену постоје значајни проблеми. Они, пре свега, проистичу из програмске концепције високошколских установа које припремају васпитаче и учитеље, а њихова суштина се односи на разлике у њиховој припреми. Јер, за разлику од припреме будућих васпитача која подразумева организацију различитих врста и варијанти игара, будући учитељи се током универзитетског образовања припремају за организацију наставног рада, који, углавном, не подразумева учење кроз игру (Арсић, 2012).

У овом контексту незаобилазно је и питање адекватности образовно-васпитних програма. Дали доласком шестогодишњака у школу, програми су направљени за

млађу популацију деце (о разликама шестогодишње и седмогодишње деце говоре антропометријске таблице, а и психичке разлике између деце од шест и оне од седам година још су и веће) (Фурлан, 1984: 414) или су то програми који су одговарали досадашњим условима школовања и адаптирани су за шест месеца млађу популацију деце? Затим, можемо ли методiku почетне наставе изједначити са методиком образовања шестогодишње деце? Ова и још друга питања представљају педагошки изазов за све који се баве образовањем и васпитањем деце (педагошке теоретичаре, стручњаке и практичаре). Обухват шестогодишњака основним школовањем нужно би требало да изазове мењање неких ставова наших наставника, њихов начин рада и њихове односе с друштвеном средином школе. Већ сада се могу предвидети промене у циљу остваривања континуитета предшколског и основношколског образовања и васпитања и лакша адаптација деце на школске услове: основна школа би требало што више да сарађује са предшколском установом. Рад у првом разреду више не би требало да се толико разликује од предшколског васпитања и образовања, као што је било до сада. Напротив, први разред је заправо прелаз из дечјег вртића према школи. У првом разреду требало би да се настави са извесним активностима из вртића, првенствено игровним. Због тога се учитељи морају упознати са методиком игре и, то, како оне у настави (тј. дидактичке), тако и оне изван наставе. За најмлађе ученике игра мора бити један од битних начина учења и спознавања, дакле, игра мора добити много више места на почетку њиховог школовања. А то значи да се учитељи морају упознати са методиком игре и то, како оне у настави (тј. дидактичке), тако и оне изван наставе. Јер, како наводи Фурлан (1984: 417), „за шестогодишњаке игра мора бити један од битних начина учења и спознавања, дакле, игра мора добити много више места на самом почетку школовања деце“. Према томе, логично би било да предшколска педагогија као наставна дисциплина буде заступљена и у наставним плановима и програмима учитељских или педагошких факултета о чему смо већ говорили, јер будући професори разредне наставе се током свог универзитетског образовања припремају за организацију наставног рада који, углавном, не подразумева учење кроз игру (Арсиф, 2012: 40).

У циљу боље адаптације деце на школу и школске обавезе, првих школских дана посебно би требало обратити пажњу на поступно увођење ученика у учионицу, корак по корак, те њихово упознавање са учитељем/учитељицом, новим другарима/другарицама, простором и активностима којима ће се бавити у школи.

Поштујући начела примерености и поступности, са најмлађим ученицима учитељ би требало да организује краће наставне активности и пружити им слободу избора материјала. На тај начин, првачићи ће почети да се социјализују и навикавају на школска правила понашања (Mešić, 2013: 214). У погледу пружања темељних смерница за рад са најмлађим ученицима, са посебним нагласком на првих месец дана у школи, ауторка Амела Мешић (као руководилац једног пројекта организованог од стране Министарства просвете, науке и културе у Босни и Херцеговини), посебно истиче важност организовања семинара за учитеље првих разреда пре почетка школске године. Након обуке је организован округли сто на коме су учитељи размењивали своје идеје, своја мишљења и ставове, те на основу оваквог типа организовања стручног усавршавања, како она истиче, „уочено је да се учитељи „лакше“ суочавају са новим изазовима (ранији полазак деце у школу) и спремнији су за даље васпитање и образовање најмлађих ученика“ (Mešić, 2013: 215).

Док се код нас још увек деца припремају за институцију (а не институције за децу) и док се од наше деце и даље очекује да се прилагоде институцијама и програмима (а не институције и програми деци), у свету се развио нови концепт. Он укључује разумевања да су „преласци“ у раном детињству, којих има много (прелазак из вртића у школу је само један од њих), веома деликатни и да их треба организовати тако да буду што лакши и безболнији, пре свега за децу, а онда и за остале учеснике – родитеље, васпитаче и учитеље. Потврду оваквом приступу налазимо у радовима социолога Брукера (Brooker, 2008), где су „преласци“ у раном детињству назначени као „меки преласци“ (*scaffolding*), „подржавајући-подупирући преласци“ и сл. Очигледно је да ова терминолошка разлика није само формално-језичке природе, већ да одражава суштински различите приступе детињству који у својим истраживањима процеса социјализације (Томановић, 2004) постављају захтев да су у таква проучавања, поред структуралних аспеката друштва који одређују детињство, укључују и опажање детета, тумачење света и успостављање интеракције с њим на основу тог опажања.

На основу напред наведеног може се закључити да би било пожељно да васпитно-образовне институције као што су вртићи и школе правовремено организују различите облике стручног усавршавања или обуке за васпитаче, учитеље и родитеље уско везане за пружање смерница за полазак детета у школу.

## 6.5. Улога родитеља на припреми деце за полазак у школу

Незаобилазан фактор у припреми деце за школу јесте и породица. Полазак у школу је значајан развојни корак не само за дете, већ и за његове родитеље и породицу у којој одраста. Остваривање тог задатка проширује оквире породичног/родитељског и функционисања детета у социјалном, емоционалном и когнитивном смислу. Полазак детета у школу доноси породици низ промена у функционисању, а поред тога отвара потпуно нове домене у односу родитељ – дете. Иако су промене неминовне, питање њихове природе и опсега зависиће умногоме од већ успостављених образаца и стилова породичног функционисања, као и од односа према променама. Неке од ових промена су непосредно видљиве (другачије коришћење времена, другачији календар одмора и путовања, другачије дневне рутине, ширење оквира социјалног функционисања) (Половина, 2009), а и помало стрепње код скоро свих родитеља како ће се њихово дете снаћи и да ли је довољно спремно и зрело за полазак у школу.

Многи родитељи греше у давању предности специјалној припреми за школу (која се најчешће своди на учење неких садржаја из наставног плана и програма за први разред), свакако чинећи то нестручно и несистематски. У циљу адекватне припреме детета за школске обавезе, већина родитеља интензивно подстиче децу на правила понашања и односе према другима, сугеришу им правилно изражавање и позитивну комуникацију, усмеравају их на препознавање слова, писање и рачунање. У случајевима када то чине нагло, неправилно и неправовремено, како истиче аутор, „...може се изазвати контрафекат те би дете могло имати одређене потешкоће у првим школским данима“ (Мешић, 2013: 114). Припрема детета за школу у породици, пре свега, требало би да буде припрема за његово постепено осамостаљивање. У породици дете стиче основне хигијенске, културне и радне обрасце од којих највише зависи како ће се прилагодити школском режиму. Поред претходне припреме, пажњу би требало обратити и на конитуирано праћење и усклађивање са школском динамиком, нарочито у почетном периоду школовања. Са друге стране, неадекватна припрема може учинити да школско искуство буде веома стресно по дете и може довести до различитих потешкоћа у прилагођавању, праћењу наставе, мотивацији и ставу према учењу, а последично и до стварање лоше слике о себи. Зато како наводе Круљ и Арсић (2012: 27), „укључивање родитеља у разне облике школских активности и њихово

оспособљавање за конкретну помоћ деци кроз заједничке активности и креативне радионице могу дати значајан допринос у том правцу“.

Утицај родитеља на припрему детета за полазак у школу је концепт који до сада није био довољно и адекватно истраживан, а управо је у жижи интересовања, како практичара, тако и научних теоретичара (Гашић-Павишић и Вујачић, 2008; Клеменовић, 2009; Половина, 2009; Цолић и Нишевић, 2011). Бавећи се овом проблематиком, у својим радовима износе дилеме на које у пракси најчешће васпитачи и стручни тимови наилазе приликом осмишљавања сарадње са родитељима у оквиру припремања деце за полазак у школу.

Иако се квалитетна сарадња са породицом сматра једним од основних принципа у васпитно-образовном раду са децом на предшколском узрасту, новија истраживања обављена поводом увођења и остваривања *Припремног предшколског програма* (Гашић-Павишић и Вујачић, 2008), у којима је учествовало 192 васпитача и 725 родитеља, показују да је овом сегменту потребно посветити више пажње. Резултати поменутог истраживања указују на чињеницу да већина родитеља „припрему“ схвата веома уско и своди је на описмењавање. Као водеће заједничке активности у породици, највећи број родитеља издвојио је: разгледање сликовница са децом и читање књига (71,58%); помагање деци да науче да пишу (71,17%) и читају (60%); пружање помоћи око учења страног језика (22%); учење боја и основних математичких појмова (4,4%). Према резултатима спроведеног истраживања, општа слика о припремању у кругу породице деце за предстојеће школске активности може се оценити као нестручна, уско специјализована и у потпуном нескладу са развојним потребама деце.

Клеменовић (2009:398-411) нарочиту пажњу посвећује унапређивању сарадње са родитељима, односно даје смернице за унапређивање сарадничких односа и стратегије осмишљавања сарадње вртића са породицом у припреми деце за школу. Између осталог, она указује да највећи проблем у припремању деце за полазак у школу стварају различита очекивања родитеља, оптерећена углавном бригом за описмењавање деце. На основу налаза истраживача можемо констатовати да је већина родитеља фокусирана на описмењавање деце уместо оријентације на општу психофизичку припрему, мотивисање деце за учење и унапређивање комуникационих вештина, упознавање са новим околностима школског живота, заједничку игру и дружење, који унапређују њихове когнитивне способности, али и доприносе јачању

међусобног поверења и осећања сигурности. У том погледу и Каменов (1997: 192) истиче: „Родитељи су у највећем броју случајева заинтересовани за успех своје деце у школи. Међутим, њихов допринос у том погледу није адекватан, па чак је и погрешан, упркос добрим намерама. Отуда један део активности васпитача на припремању деце за школу, би требало да буде усмерен ка породици“.

Потенцирали бисмо потребу за постојањем *посебног програма* припреме родитеља за полазак детета у школу, као саставни део годишњег програма рада предшколске установе/школе који би васпитачи требало да реализују и на тај начин унапреде свој васпитно-образовни рад. Бавећи се проблемом припрема родитеља за полазак детета у школу, Половина (2009) истиче потребу постојања (психо)едукативних програма намењених родитељима чија је вредност у развијању различитих сегмената родитељске улоге, као и потребних вештина и знања који су вишеструко потврђени. Међутим, како истиче Половина (2009:93), „рад на припреми родитеља за полазак детета у школу као тема, према доступним подацима, није заступљен у оваквим програмима“. Можемо казати да се у пракси појединих школа и предшколских установа ради на подизању педагошке свести родитеља у вези са припремом деце за полазак у први разред основне школе, али уз констатацију да се на овом послу не ради довољно, плански и систематски. Тренутно се развој педагошке културе родитеља врши *ad hoc*, односно данас за сутра. Годишњим програмом се не планирају програми са њима на „дуге стазе“, при чему посебну пажњу треба да посвете васпитачи и учитељи, посебно стручне службе, у циљу унапређивања сарадње са родитељима као кључним карикама у квалитетнијем припремању деце за полазак у школу. Реч је о програмима који би могли допринети да се код родитеља развија свесност и осетљивост према природи дугорочних процеса у које улазе поласком детета у школу, одлуке које ће морати да донесу везано за дете и сопствено функционисање и промене које су потребне у организацији свакодневног функционисања да би процес социјализације детета везане за образовање отпочео и одвијао се у повољном правцу. У том смислу је важно подсетити на резултате истраживања (Половина, 2009, према Tayler *et al.*, 2004; Redding, 2005) који указују на то да нека родитељска понашања подстичу позитивно школско искуство детета и повезују развој детета са школом. Тајлер и сарадници (Tayler *et al.*, 2004), бавећи се проблематиком утицаја родитеља на спремност деце за полазак у школу, развили су такозвани концепт „радни модел родитеља везан за школу“ који обухвата комбинацију

*сећања родитеља на сопствено искуство везано за школу* (стварањем генерализованих очекивања) и *ставова, вредности и веровања која се тичу учења детета* и развоја у школској средини. Заправо, реч је о концепту, којим настоје да обухвате и укажу на значај личних аспеката функционисања родитеља у периоду школовања детета, као и да укажу на начине на које ти лични аспекти утичу на академски и укупни развој детета. Тајлер и сарадници у поменутом концепту, поред обликовања понашања родитеља према детету у сегменту који се тиче дететовог развоја према школи, говоре и о односу родитеља према самој институцији школе и према стицању знања (Половина, 2009, према Tayler *et al.*, 2004; Redding, 2005).

Обједињавањем резултата бројних истраживања Рединг (Redding, 2005) је развио други концепт родитељског понашања према детету и промена које су потребне у организацији свакодневног функционисања, да би процес дететове социјализације везан за образовање отпочео и одвијао се у повољном правцу. Реч је о концепту *породични курикулум* или како Рединг истиче, да је реч о „једној врсти кућног плана, структурно-организацијској и вредносној шеми породичног функционисања, чија реализација доприноси успешности детета у школи“ (Половина, 2009: 98, према Redding, 2005 ). Суштина овог коцепта је у родитељској посвећености и укључености у активности које унапређују учење детета, а одвијају се у оквиру свакодневног породичног живота у кућном амбијенту. Конкретно, ради се о стварању навика везаних за учење и стварање амбијента који истиче и вреднује стицање знања. На овом узрасту је пожељно комбиновање васпитно-образовних стратегија које, с једне стране, почивају на поучавању детета од стране одраслог, али му са друге стране, остављају довољно могућности за спонтан избор активности у брижљиво припремљеном окружењу за учење које укључује и подржавајућег одраслог (Половина, 2009, према Sharp, 2002).

Водећи рачуна о томе, као облику заједничке активности родитеља и деце које доприносе припреми за школу, може се издвојити такозвано *дијалогско читање*. Поступак који није усмерен само на ишчитавање текста у сликовници од стране одраслог, већ подразумева разговор, питања и одговоре о ономе шта се чита, шта се на слици види, повезује са искуством детета из непосредног живота. Могу се повезати и слике предмета са њиховим називима, упоређивати разлике у величини речи и величини предмета, уочавати сличне речи, бирати „лепе речи“ и смишљати бројне

друге „игре“ које, у прво време покрећу одрасли, препуштајући временом све већу иницијативу детету, али и показујући спремност да подржи интересовање детета за неки нови приступ или тему (Bowmanetal, 2000: 196-200).

На основу напред наведених констатација о потреби постојања посебног програма припреме родитеља за полазак детета у школу,отварају се питања шта је то што школа/вртић могу учинити да подрже и подстакну родитеље да се на што конструктивнији начин суоче са променама које носи полазак детета у школу. Како организовати сарадњу вртића и родитеља у циљу достизања физичке, социо-емоционалне и функционалне припремљености за полазак у школу сваког детета укљученог у *Припремни предшколски програм*? Ова питања имају посебан значај с обзиром на општепознато и прихваћено правило да „добар (добро припремљен) почетак представља подлогу за успешно одвијање целокупног процеса који следи“ (Половина, 2009: 93).

Имајући у виду различите аргументе који произилазе из теорије и праксе предшколског васпитања и образовања, Клеменовић (2009) даје извесне препоруке за осмишљавање сарадње са родитељима чија деца полазе у први разред. Наиме, досадашњу праксу у предшколским установама која се своди на организовање активности за родитеље деце која похађају *Припремни предшколски програм* (родитељски састанци посвећени припреми за школу, састанци на нивоу групе где се размењују информације о активностима које се изводе са децом, информације за родитеље на огласној табли, индивидуални разговори...) могуће је употпунити и боље поставити уколико тимски делују педагог и васпитачи. Добра сарадња са родитељима, пре свега подразумева да васпитач и стручни сарадници, кроз различите форме индивидуалних и групних контаката, доприносе унапређивању педагошке културе родитеља и омогућују услове за квалитетну физичку, социо-емоционалну и функционалну припремљеност деце за школу (Клеменовић, 2009). У циљу унапређивања родитељских компетенција за припрему деце за почетак школовања, стручни сарадник битребало да осмисли посебан програм припреме родитеља за полазак детета у школу (осмишљене активности у вртићу, како би радећи и код куће са децом допринели њиховој готовости за школу). Одсуство програма припреме родитеља за полазак детета у школу, уопште посматрано, може одражавати и дисконтинуитет институцијске повезаности са родитељима на прелазу из предшколских установа ка установи школе. У том смислу, како истиче Половина (2009: 94), „један важан



критички период у функционисању породице и детета, веома значајан за функционисање у школској средини, остаје да „лебди“ у институцијском вакуму, а потенцијал који ситуација поласка детета у школу има за иницирање сарадње и рада са родитељима остаје неискоришћен“.

## 6.6. Развој ране писмености детета у вртићу

Иако улога вртића није „описмењавање деце“, свест о томе да развој ране писмености почиње у најранијем узрасту детета, а не у години пре поласка у основну школу или, пак, самој школи даје ново схватање улоге вртића у подстицању тог процеса. Питање развоја ране писмености детета у вртићу је задатак који је увек био приоритетан у свим програмима предшколског васпитања и образовања у Србији, од оснивања првих предшколских установа до данас. Некада је конкретизована као део посебне припреме детета за школу, а према актуелним *Опитим основама предшколског програма* саставни је део *Припремног предшколског програма*. То доказује вечиту актуелност питања дечјег описмењавања у периоду њиховог преласка из предшколске установе у школу, али и у исто време и актуелност дилема у погледу избора садржаја и активности који се реализују са децом најстаријег предшколског узраста и ученицима који полазе у први разред основне школе (Копас-Вукашиновић, 2010а: 317).

*Опите основе предшколског програма* и *Припремни предшколски програм* нуде васпитачима циљеве, задатке, садржаје и активности које они реализују према могућностима деце, условима средине, сопственим компетенцијама и афинитетима. Притом, намеће се питање колико су они заиста методички оспособљени за развој почетне писмености с обзиром на то да у њиховом иницијалном образовању није заступљен предмет *Методика почетног читања и писања*. Ако направимо пресек кроз литературу, библиографске јединице методичара (Радомир Матић, Милорад Наумовић) који су се бавили или се баве развојем говора деце предшколског узраста, биће јасно да нема теоријског утемељења у вези са постављеним питањем. У уџбенику аутора Матића, *Методика развоја говора деце предшколског узраста* (1997), није заступљена ова проблематика, што је и разумљиво с обзиром на чињеницу када је књига писана. У то време се сматрало да деца не би требало да уче читање и писање пре поласка у

школу. Педагози, психолози и остали стручњаци апеловали су на родитеље и остале да не подучавају децу почетном читању и писању, јер се тако по њиховом тадашњем мишљењу негативно утицало на интерес деце касније у школи.

Затим, у *Методици развоја говора* Наумовића (2000: 157-202) постоји сегмент - *Припрема деце предшколског узраста за полазак у школу* са посебним освртом на припрему деце за почетно читање и писање уз предлог метода у настави почетног читања и писања. Сама чињеница да се спомиње настава указује да су преузете методе неадекватне у предшколству, где се методе везане за почетно читање и писање морају разграничити и разликовати од наставних метода, па би се и звале *методе почетног читања и писања*. Столић (2009: 78) наводи: „То су различите методе и не би их требало мешати. У школи се може говорити о методама наставе почетног читања и писања, а методе почетног читања и писања односе се на рад са децом у вртићима и базирају се превасходно на игри, па се методе почетног читања и писања реализују на игровни начин, јер је игра основни дететов доживљај света који му не би требало укидати пре времена.

Искуства из праксе говоре да васпитачи у предшколским установама и поред тога што у току иницијалног образовања нису методички оспособљени за почетно описмењавање деце, то чине на свој начин, а како често и сами наводе „чине јер то од њих родитељи очекују“. Постоји дилема да ли би требало конституисати посебну методiku почетног читања и писања. Столић (2009: 85) истиче следеће: „Мислимо да би то пре био један нови метод у оквиру већ постојећих метода у *Методички развоја говора*“. Задатак који су добили васпитачи - припрема деце за школу, заиста је озбиљан и деликатан и требало би му посветити довољно пажње, како у теоријском погледу, тако и у практичном реализовању. У том смислу, Каменов (1997: 160)предлаже поделу послова између вртића и школе према којој је задатак предшколске установе да ваљано припреми децу за писање, а школе да их описмени. Много је важније да се у припремним групама увежбава ситна мускулатура шаке и обезбеди низ предуслова за усвајање ове сложене психомоторне и социјалне вештине, него да се, постављањем претераних задатака пред децу, ризикује изазивање читавог ланца непожељних последица. Ову констатацију потврђују резултати неколико истраживања на нашим просторима (Гргинич, 2007; Копас-Вукашиновић, 2010; Клеменовић и Терзић, 2013; Клеменовић и Бубуљ, 2013). Истраживања показују да је описмењавање умногоме

олакшано деци која одрастају у подстицајном социокултурном породичном окружењу или похађају квалитетне предшколске програме, где високо сензибилисани професионалци стимулишу активно сусретање детета са светом писмености у решавању свакодневних животних ситуација. У том процесу је неопходна континуирана сарадња васпитача, учитеља и родитеља „јер проблеми у вези са организацијом квалитетних образовних активности, кроз које ће деца лакше научити да пишу, евидентни су у раду васпитача и учитеља“ (Копас-Вукашиновић, 2010а: 316).

Колико год се трудили да садржајно дистанцирамо задатке васпитача од задатака учитеља, а у исто време да повежемо њихове активности у јединствен систем деловања, данас се васпитачима у предшколским установама намеће питање на који начин би требало да се деца најстаријег предшколског узраста припремају за почетно описмењавање. Припрема деце за описмењавање није сама себи циљ, него се мора посматрати шире у контексту припреме деце за учење, размену искустава, стицање знања и њихову примену у пракси (Клеменовић и Терзић, 2013). Имајући у виду да је деци предшколског узраста својствено учење кроз игру (Копас-Вукашиновић, 2006, 2007; Мијаиловић, 2011; Тасевска, 2012; Стојановић, 2012), активности које се планирају и реализују у циљу почетног описмењавања предшколске деце подразумевају различите врсте и варијанте игара и игролике активности за децу које активирају њихову пажњу и вољу и на тај начин поспешују процес учења. Мијаиловић (2011) и Клеменовић и Терзић (2013) истичу важност *симболичке игре* у децјем вртићу као метода и као средства за учење и подучавање и важност *стимулативне социјалне средине* – породице, вртића, предшколског програма као неопходаног услова целокупног развоја личности, нарочито развоја говора и појаве настајуће писмености. У најважнија обележја такве средине убрајају се: присуство високосензибилисаних одраслих особа мотивисаних за интеракцију са децом, симболички богато физичко окружење (заступљеност писаних материјала), те интензивна комуникација са другом децом посредством разноврсних симболичких игара. Кроз мноштво разноврсних интеракција са окружењем дете постепено овладава различитим облицима комуникације и спонтано усваја језик. У почетку оно говор своје околине не тумачи одвојено од ситуација већ га разумева на основу размена са одраслима у заједничким активностима – практичне радње, гестови, игровне радње. Захваљујући богатој стимулацији дете овладава способношћу баратања симболима што му омогућава употреба нечега (предмета, покрета, представа, шара, гласа, речи) као замене за нешто

друго“ (Клеменовић и Терзић, 2013: 3, према Ивић и сар., 2010). Најбољи увид у усвојену симболичку функцију нуде симболичке игре детета у којој оно, на пример, играјући се „лекара“ користи штапић уместо инјекције, а жврљајући на папиру „пишући рецепте за лекове, за колаче, јела...“ се ставља у улогу лекара, куварице, посластичарке. Дете настоји да искаже своје идеје и искуства бележећи их на папир кроз различите облике графичких и симболичких репрезентација. Овај процес спонтаног истраживања и коришћења говорног и писаног језика у симболичкој игри у раном детињству представља и основу развоја писмености (тзв. *рана или настајућа писменост*) и одвија се током целог предшколског периода и школског детињства (*академска писменост*) захваљујући приликама за употребу и укључености у различите друштвене праксе писмености (Клеменовић и Терзић, 2013: 4, према Марјановић и Умек, 2011).

#### **6.6.1. Стратегије и поступци за развој ране писмености**

Читање и писање су вештине које ће дете савладати у првом разреду основне школе. Важно је да дете пре поласка у школу стекне неке предвештине које ће му помоћи да научи да чита и пише. То значи да би дете требало бити у додиру са књигама, сликовницама, слушати приче и комуницирати са децом и одраслима, како у дечјем вртићу, тако и у родитељском дому. Све игре прстима, сецкање маказама, прављење, вајање, оригами, танграм, цртање, низање перли су одличне вежбе моторике шаке. Подсећање на коришћење папира од горе на доле и слева надесно, довршавање својих цртежа су довољна припрема за будуће писање. На тај начин се скраћује и време графомоторичке припремљености деце у школи за учење почетног читања и писања. (Ћудина–Обрадовић, 2002). Према неким схватањима, дете предшколског узраста поступно и у временском редоследу стиче знања писмености у следећим случајевима: 1) дете је упознато са обликом и функцијом штампе; свесно је да штампа и читање имају смисао и значење у свакодневном животу одраслих, препознаје натписе у контексту околине (сликовно читање), као и свесно смера читања слева надесно; 2) има графичку свесност (препознавање и именовање слова); 3) има фонолошку свесност; 4) има свесност асоцијациске везе глас – слово и 5) чита речи с декодирањем (Grginić, 2007: 8).

Научна сазнања и искуства из праксе потврђују потребу подробнијег сагледавања организације активности које су усмерене на припрему деце најстаријег предшколског узраста за читање и писање. У САД постоји вишегодишња традиција испитивања утицаја предшколских програма на дечји развој и прати се њихов допринос развоју писмености. Извештај Националне комисије за рану писменост у САД констатовала је да велике и позитивне ефекте на развој ране писмености и успешно овладавање вештинама писања и читања подразумевају активности у малим групама и индивидуални приступ (*Report of the Nacional Early Literacy Panel, 2008*). Да бисмо детету олакшали почетно читање и писање, вишеструко је потврђена вредност различитих стратегија и поступака васпитно-образовног процеса у малим групама, међу којима посебан значај имају: стварање центара или богато опремљених кутака за писање и читање који се континуирано допуњавају различитим прибором за писање и књигама, енциклопедијама, сликовницама, празним папирима и обрасцима, те мноштвом дидактички обликованих материјала који подстичу „игре писања“, тј. прецртавања и преписивања слова с предлогака; активности заједничког читања деце и одраслог које омогућавају да се прати текст и уоче појединачне речи; активности слободног читања и писања током којих се деца подстичу да на досетљив начин сричу; игре за успостављање асоцијативне повезаности између гласа и слова; вежбање улоге слушаоца, читаоца и приповедача, а са словима се упознају на ненаметљив начин и тако даље (Клеменовић и Терзић, 2013, према Slunjski, 2010). Ове и друге стратегије и поступке подстицања ране писмености потребно је свакодневно примењивати дужи временски период како би предшколска деца имала довољно времена да овладају захтевнијим елементима припреме за описмењавање. Отуда се у већини европских земаља са припремом за описмењавање деце започиње око пете године живота. Најновије промене у предшколском образовању иду у прилог да сви европски национални курикулуми на предшколском нивоу садрже циљеве учења или наставне садржаје за развој ране писмености, односно такозвана вештина писмености у настајању.

## 6.7. Игра- основна активност учења и развоја деце предшколског и раношколског узраста

Феномен дечје игре одавно заокупља пажњу научника, као и практичара на пољу васпитања деце предшколског и раношколског узраста. У педагошкој литератури и програмским документима код нас, често се одређује као начин изражавања стваралачких потенцијала малог детета и као посебан начин учења и сазнавања о себи и свету око себе. У *Опитим основама програма предшколског васпитања* (2006) игри се даје велики значај у развоју и васпитању предшколског детета, као што се то уосталом чини и у свим актуелним системима и програмима предшколског васпитања. У уводном делу овог документа и пише да деци на овом узрасту би требало омогућити, између осталих активности (и то на првом месту), да се играју (*Правилник оопитим основама предшколског програма*, 2006: 2).

Игра је основна активност детета путем које васпитач успешно остварује припрему детета за школу. У том смислу Елкоњин (1981: 9) наводи: „Дете је тешко присилити да мирно седи за столом, да не смета другима. Његову пажњу сваког тренутка нешто одвлачи, оно поставља питања и радознано је. Али, ако би у игри требало мирно да седи, оно то чини без великог напора. Ово се може објаснити тиме што му у игри правило није наметнуто, то је његово правило“.

Вредност игре нестаје у трансформацији њене функције од *креативног* ка *рекреативном* у даљим нивоима образовања. Како наводи Крњаја, „прописани школски програми све мање дозвољавају деци и одраслима да уносе у образовање елементе игровног, тако да је игра уклоњена из учења у школи и изолована у време за одмор. Она постаје *реактивни* облик активности по завршетку учења и рада. Њена *ре-активна* функција се појачава у односу на стваралачку све већом поларизацијом игре и рада одраслих, односно поларизацијом могућности за понављање устаљених друштвених образаца и стварање нових и оргиналних“ (Крњаја, 2012:251). Улога одраслог види се у стварању услова за игру, пружање подршке и очувању аутентичности дечје игре, али и у партнерству с децом у грађењу игровног света. Свакако, заједничка игра деце и одраслих је важна и за децу и за одрасле у грађењу заједничког значења и истраживању културних обрасца.

У концепцији детињства и васпитања детета, за игру се каже да је активност од посебног значаја за развој и учење (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006:49). Неспорно је да игра има изузетно место у животу, развоју и васпитању предшколске деце, али и деце раношколског узраста. Игра потпомаже и усмерава дечји развој, индиректно васпитава и образује, а развојни потенцијали отварају простор за нове игре. Стога се не може занемарити значај игре у развоју и учењу деце, како предшколског, тако и раношколског узраста, мада постоје извесне разлике у њеној организацији. Она деци и даље пружа могућност максималног ангажовања у наставним активностима. Игра доприноси стицању нових и преради постојећих искустава, у односу на средину и вршњаке, вежбању вештина и развијању способности. Кроз овако организоване игровне активности у школи се стварају услови за праћење интересовања сваког детета, његовог задовољства и напретка у развоју у односу на почетно стање, што представља основу за даље планирање активности које следе (Ivić i sar., 1997).

Аргументе у прилог игри у почетним разредима основне школе износи и Марјановић (1987а:99): „Игра се не може користити као инструмент или алатка за учење. Напротив, игра би требало да постане принцип коме би само образовање требало да се подреди. То јест, битна обележја игре би морала да буду уграђена у све начине учења у школи, у свим образовним предметима“. Због тога ауторка сматра да игра може довести до стварања једне чврсте окоснице за трансформацију образовања. образовање би се могло преобразити у делатност која је органски повезана са јединственим животним догађајима и ситуацијама, како ученика, тако и наставника (учитеља, васпитача).

Идеја о интеграцији игре и игровне активности у програмима васпитно-образовног рада са предшколском и школском децом није нова. Још из времена Фребела (1782-1852) игра постаје, у највећем броју васпитно-образовних система, обавезујући део у програмима намењеним деци предшколског узраста. Касније се сагледавају њени ефекти (посебно дидактичких игара) и у васпитно-образовном раду са школском децом.

У педагошкој теорији је било покушаја да се оспори образовна вредност дечје игре и истакне рад у настави као једини облик систематског учења. Данас, у савременим педагошким концепцијама, игра у школским образовним активностима

добија свој смисао. Игра и игровне активности дају могућност дидактичко-методичкој компатибилности оба подсистема: предшколског и основношколског васпитања и образовања. Она је адекватна дечјим развојним могућностима и потребама (у односу на начин учења и развоја), нуди могућности за креативно изражавање учитеља и васпитача, али и слободу у интегрисању различитих програмских подручја и аспеката развоја. У свом методичком концепту игровна активност би требало да понуди адекватан прелазак ученицима од игровног стицања искустава касистематском стицању сазнања. Она не представља готову форму која је једанпут и заувек дата, која ће се примењивати у многим генерацијама ученика и бити универзална за сва програмска подручја и аспекте развоја (Тасевска, 2012). Свестрано сагледавање избора, припреме, организације и евалуације дечјих игара и улоге васпитача и учитеља у њој говори у прилог едукативном карактеру игре.

Седамдесетих година прошлог века по наводима Каменова, француски аутори Леш, Винслет и Крој (Lechat, Vincelet и Kroj) су покушали да оспоре васпитно-образовне вредности дечје игре и њен едукативни карактер, указујући на њене ограничене могућности. У игри виде само разоноду и задовољство, а не и њен утицај на развој способности деце. Када се кроз игру стичу знања, умећа и навике, деца следе готова правила којих морају да се придржавају и притом не могу да изразе своје креативне потенцијале, те је ови аутори не сматрају више игром у правом смислу речи. Сматрају да се игра суштински разликује од школских активности јер за собом не оставља ништа, осим поменутог задовољства, док је дечје сазнање крајњи резултат школских активности и вежбања (Каменов, 1997).

Друга имплицитна теза која произилази из оваквог гледишта је да игра и учење не иду заједно. У основи оваквог приступа је имплицитно уверење да је учење мучна и напорна активност од које децу треба поштедети док не буду довољно „зрела“ за школу“ (Каменов, 1997).

Поменути приговори у примени игара у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста су очигледно једностранни и неприхватљиви са аспекта савремене концепције васпитања и образовања, премда да је још Јан Амос Коменски посветио велику пажњу учењу кроз игру. У *Великој дидактици (Didactica Magna)* Јана Амоса Коменскога, када је реч о учењу кроз игру, истиче се: „Учити на лак начин тако



да ни наставник, ни ђаци не осећају никакве потешкоће, аверзије, него да им то буде задовољство“ (Коменски, 1958: 48).

Игра ослобађа децу школског страха, страха од испитивања и оцена. У игри су слободна, радосна, нема укочености и треме, јер су игри грешке дозвољене. За разлику од игре, код класичног учења како истиче Стојановић (2012: 218), „свака грешка се негативно вреднује, строго осуђује и на тај начин се дете у старту етикетира као мање вредно, као лош ђак који често греши“. Игра ствара интерес, активира дете на изузетан напор да овлада знањима и вештинама које игра тражи. Активност у игри подстичу и елементи такмичења и вредновање активности својих суиграча, као и сопствено вредновање у игри. Стварањем одговарајућих услова за игру - простор, средства, уз повољну атмосферу, омогућићемо ученицима радост откривања новог, слободно понашање и изражавање личних потреба и интереса, што је свакако значајно на почетку њиховог школовања. Зато Веинбергер и сарадници (2005) сматрају да један од циљева који омогућавају сигуран старт деце на почетку њиховог школовања јесте „да сва деца имају приступ висококвалитетној игри и њеним поучавачким могућностима при учењу, како би се потпомогао напредак деце у циљу раног учења у школи“ (Weinberger et al., 2005: 131).

Учење кроз игру на млађем школском узрасту доприноси превазилажењу постојећег дисконтинуитета између система предшколског и школског васпитања и образовања. Садржаје наставног програма могуће је реализовати и применом правилно одмерених и осмишљених игровних активности, уз подршку, подстицај и усмеравање одраслих и добро познавање узрасних и психофизичких особености сваког детета. Правилно одмерене и осмишљене дечје активности у адекватно припремљеним условима, уз подршку и подстицај одраслих, доприносе томе да се деца слободно, спонтано и креативно изражавају. Одрасли интервенишу у току игре само онда када то деца желе или када процес игре то налаже. Подршка детету изазива интелектуално узбуђење у игри, бољу концентрацију, усмереност на циљ и развија способност за самостално решавање проблема (Медоуз и Кеишдан, 2000).

Имајући у виду да у периоду првог образовног циклуса је кључни прелаз од предоперативног ка конкретном нивоу менталног развоја ученика, игровна активност би требало да тежи ка напуштању активности практичне сфере и промовисању оних активности које су повезане са развојом виших менталних функција. Активности које

траже само рутинско ангажовање полако се замењују игровним активностима које стимулишу ангажовање значајнијих менталних капацита ученика. Игровне активности омогућавају деци да приступе мотивисаније и снажније процесу учења. Учење кроз игру постаје право задовољство савременог детета, али и изазов сваког амбициозног васпитача и учитеља.

С обзиром на то да је игра увек повезана са дечјим унутрашњим потребама, интересима и жељама, а поред добрих образовних резултата поспешује задовољство код ученика, а истовремено га олакшава, награђује и мотивише учење. Будући да је игра знатно флексибилнија и боље се уклапа у потребе и интересовања деце, има предност у односу на школски систем рада. Она је примеренији и атрактивнији начин учења за децу предшколског узраста, али се врло успешно може користити у наставним активностима млађих разреда основне школе као важан мотивационо-емоционални чинилац успешног учења и стварања. Овом констатацијом се указује на потребу имплементације игре и игровних активности у раном школском периоду. Својим методичким концептом игровна активност би требало да понуди ученицима адекватан прелазак из игровног стицања искустава ка систематском стицању сазнања. Методичка концепираност игровне активности је значајна јер треба да да потребну структуру дидактичко-методичке реализације игровне активности. Оно што је веома битно јесте начин на који ће се схватити и тумачити структура методичке концепираности игровне активности. Она не представља готову форму која је једном и заувек дата и која ће се примењивати у многим генерацијама ученика и бити универзална за сва програмска подручја и аспекте развоја. Њено методичко значење је, пре свега, у томе што учитељ има слободу у целокупном њеном дизајнирању, од избора садржаја, дидактичко-методичког структурирања до реализације која води ка одређеном циљу. У основи требало би да буде добра комбинација садржаја који произилазе из наставног програма, потреба, интересовања и могућности ученика и адекватне дидактичко-методичке стратегије (Тасевска, 2012). Примена игре и игровне активности у раном школском периоду има тенденцију превазилажења шематизма, формализма и крутости који су карактеристика традиционалног приступа у настави (Копас-Вукашиновић, 2006б:177).

### 6.7.1. Имплементације игровне активности у раном школском периоду

У педагошкој теорији аутори одавно наглашавају и потврђују могућност организације наставних активности кроз игру, посебно у млађим разредима основне школе (Шефер, 2005; Weinberger et al., 2005; Thompson, 2005; Копас-Вукашиновић, 2006; 2011; Wood & Attfield, 2006; Roden, Hewwelett & Forman, 2006; Тасевска, 2012; Стојановић, 2012). То подразумева и систематску евалуацију примене игара у настави. Шефер (2005) указује на емоционалну вредност игре која се огледа у оптимистичком расположењу детета, чак и у ситуацијама када не може да реши проблем и притом покушава да нађе ново могуће решење. Дете игру доживљава као слободну, спонтану и кроз њу оно изражава себе. Она га потпуно обузима, при чему дете на различите начине испробава своје разноврсне могућности. Кроз садржаје игровних активности оно испољава личне потребе и доживљаје, што потврђује експресивну функцију игре (Шефер, 2005). Задовољство због сопствених постигнућа, дете доказује пред собом и вршњацима у групи. Тако игра у наставним активностима постаје важан мотивационо-емоционални чинилац успешног учења и стварања.

Имајући у виду да су игра и учење комплементарни процеси, односно да са једне стране, учење доприноси променама у понашању и богаћењу искуства, а са друге стране, игра обогаћује дете новим искуствима које касније примењује усавршавајући своје радње, поставља се питање анализе потреба и значаја игровних активности на почетку школовања, као друкчији, савременији и креативнији приступ у реализацији циљева и задатака различитих програмских подручја. Разматрајући игровну активност као специфичну методску организацију уочава се да њена организација и реализација може успешно остварити циљеве и задатке интелектуалног, моралног, естетског и физичког васпитања и притом стварати основе за примарну социјализацију и правилан социоемоционални развој деце (Тасевска, 2012: 63).

При конципирању игровне активности у програмским областима (подручјима) првог образовног циклуса мора се имати у виду да свако програмско подручје, наставна тема и садржај имају своје специфичности. Настава српског (матерњег) језика у првом образовном циклусу обавезног образовања у Републици Србији реализује се у трајању од 6 часова недељно, односно 180 часова годишње. У наставном програму дати су конкретни циљеви наставе према опредељеним програмским подручјима. За свако програмско подручје тачно су дефинисани циљеви, садржаји, појмови и

активности (*Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2012).

Наставни програм *српског језика* у првом образовном циклусу носи највећу тежину, пре свега ради потребе описмењавање деце. Због тога би требало да се понуди методички приступ који ће омогућити да се „са дететом не наметљиво, већ системски спроводе оне активности које омогућавају безболно и природно усвајање начела азбуке, претварање гласа који слуша у слова које гледа и обрнуто“ (Ћудина-Obradović 2008:189). Модел „учења читања и писања кроз примену слике -речи“ као индуктивни метод (Calhoon & Hopkins, 2002: 142) има за циљ да понуди такву методску постављеност упознавања и учења слова, при чему за свако слово би требало да се понуди одговарајућа слика. Свака слика даје могућност ученицима да заједно са учитељом створе причу којом ће одређеном слову дати потребан значај и индуктивним путем створе појам и представу о конкретном слову. Стојановић (2012:218) сматра да учење кроз игру и примена игролике наставе на часовима српског језика омогућују да се деца адекватно припреме за квалитетну обраду слова, прве веће мисаоне напоре, успешно савладају технику читања и писања и тиме развију љубав према књизи, читању, школи, учењу, што су све предуслови целоживотног образовања. Оно што даје предност игри и учењу кроз игру у предбукварској и букварској настави почетног описмењавања предшколске деце, како она истиче, јесте „да су у игри грешке дозвољене, дете самостално изнова покушава, упорно настоји да дође до решења задатог проблема, пронађе слово, изговори глас, изнова пише и брише све док ново слово не буде написано како треба“. Настава *математике* у првом образовном циклусу обавезног образовања у Републици Србији реализује се у трајању од 5 часова недељно, односно 180 часова годишње. У наставном програму дати су конкретни циљеви наставе према одређеним програмским подручјима. За свако програмско подручје тачно су дефинисани циљеви, садржаји, појмови и активности. Они се односе на проблеме математике у непосредној околини и свакодневном животу на предмете у простору и односе међу њима, природне бројеве до 100, мерење и мере. Настава структурира математику у научној форми, али професори разредне наставе имају кључну улогу у презентовању наставних садржаја ученицима. „Изазов сваког наставника је да помогне детету да пређе са неформалног начина презентовања математике код куће на формални начин у образовном контексту. Како би се обезбедио лакши прелазак са неформалног на формални начин схватања математике, неопходна

је дидактичко-методичка анализа и организација (Carruthers & Worthington, 2006: 33). Математика као наставни предмет са својом егзактном специфичношћу остварује своју практичну примену кроз игровну активност. Улога наставника је посебно значајна у изналагању адекватних стратегија, метода и начина презентовања, вежбања и утврђивања градива. У тој улози посебно је значајна дистинкција различитих видова знања који се јављају у процесу усвајања знања и способности из области математике. Тако, на пример, „пракса бројања коцке, бројање прстима као ефекат сакупљања и одузимања према Ками је „физичко знање“. Учење како да се напише збир улази у „социјално знање“. Ангажовање менталног процеса, где ученици размишљају о повезаности бројева, сасвим је различито и то је према Томпсоновом мишљењу „логичко математичко-знање“ (Thompson, 2005: 142). Ова дистинкција о три степена или вида знања из области математике даје могућност опредељивања структуре и садржаја игровне активност у наставном процесу.

Наставни предмет *Свет око нас* најтесније остварује повезаност између непосредне околине и свакодневно живљење у природи и школи. У процесу стицања знања, вештина и способности са ученицима се често примењује поступак посматрања и описивања свега оног што је виђено и доживљено. Поред посматрања и упознавања околине, посебно је значајан начин на који ученици ступају у контакт са околином и како делују на њу. Свакако је у целокупној интеракцији активна позиција ученика, која се пре свега може омогућити и кроз игровну активност. У том смислу Вард, Хевелет и Форман (Ward, Hewwelett & Forman, 2006:112) кажу: „Улога игре је једна од креативних, практичних, експерименталних и поучавачких техника“. Улога игре као форме физичког моделовања помаже ученицима да визуализирају, разумеју апстрактне научне концепте. Разумевање долази, не само преко партиципације са високим нивоом учешћа, већ и преко излагања идеја, дискусија и сарадњом са осталим ученицима “Рани школски период проузрукује физичке промене у тежини и висини деце, те ученицима је више него потребна игровна активност која поред когнитивног и афективног развоја омогућава адекватан физички развој. Како истичу Галахуе и Озмун (Gallahue & Ozmun, 2006: 173): „Она служи као покретач когнитивног и афективног развоја млађе деце, а такође је значајна и за развој ситне и крупне моторике“. Садржаје наставног предмета из физичког и здравственог образовања природно одређују игровну активност као добру могућност ученицима да активно реализују постављене циљеве.

Садржај наставног програма ликовног и музичког образовања у првом образовном циклусу основног образовања у Републици Србији указује на извесну специфичност у методичком конципирању и реализацији активности. У музичком образовању преовлађују стимулације осећаја ритма, активно слушање музике, препознавање вокалне и инструменталне музике, основна познавања неких дечјих инструмената и сл. Реализација ових садржаја претпоставља активну позицију ученика, посебно у делу руковања неким инструментом или, пак, ритмичко кретање на некој мелодији. Игровна активност као методички концепт може бити примењена у функцији интеграције садржаја музичког образовања са ликовним, физичким образовањем, као и са српским језиком и математиком. Посебно се препоручује креирање игровних активности које стимулишу оригинално стварање самог ученика, али и праћење његове природне надарености према музици и музичког изражавања.

Креативност, имагинативност, доживљај, изражавање и самостални рад су компоненте које се ретко јављају у било ком другом наставном предмету и развијају интензитетом као што је пример са ликовним образовањем. По речима Едвардс-Керол Линда (Edwards-CarolLinda, 2006:153), „уметност је емоционално задовољство када дете изражава задовољство и радост или страх и фрустрацију у току цртања. Према уметности у образовању често се гледа као на индикатор унутрашњег емоционалног живота ученика, на тај начин што учитељ може дубље да продре у њихове доживљаје“. Природа уметности упућује на специфичну методику у којој се углавном примењује илустративна метода, а преовлађује индивидуална, ређе групна форма рада.

Из свега напред наведеног о игри као основној активности детета пре поласка у школу, методички концепиране игровне активности би требало да се нађу и у језгру наставног процеса као значајни покретачи активне позиције ученика. Вредност игровне активности у наставном процесу састоји се у томе што, са једне стране, оне служе као средство за постизање образовних резултата, а са друге стране, као форма кроз коју ученици развијају своја знања, вештине и способности. Преко овог приступа игровна активност све више постаје животна пракса ученика, а истовремено представља и његово учење (Тасевска, 2012). Правилно осмишљена и организована, уз адекватну улогу учитеља у њој, игра остварује своју едукативну функцију. Осим тога, учењем кроз игру у млађим разредима основне школе могуће је да деца брже и лакше превазиђу адаптивне проблеме при преласку из предшколског у школски систем

васпитања и образовања, те да се бар једним делом ублажи постојећи проблем дисконтинуитета. Изузетно је значајно да дете предшколског и млађег школског узраста у потпуности задовољи своју потребу за игром. Никако се не сме дозволити да се она са поласком у школу вештачки прекине, јер то може довести до застоја у развоју и учењу, контроли пажње, функционисању меморије и формирању симболичких операција. Учење кроз игру и примена игролике наставе омогућују да деца брже и лакше превазиђу проблеме адаптације, прихвате школске обавезе, уклопе се у нову средину (Стојановић, 2012). Практичарима остаје да игру инкорпорирају у већој мери у наставу првог разреда основне школе и разраде дидактичко-методичка упутстава, конкретизују улогу учитеља у планирању и организацији игре и формулишу начине евалуације њених ефеката. На тај начин јаз између традиционалне и савремене наставе може да се превазиђе кроз конципирање игровних активности које, са једне стране, обезбеђују интелектуални развој, развој социјалних вештина, емоционалну стабилност и физичку зрелост, а са друге стране, обезбеђују слободу ученика у њиховој активној позицији која није до краја анархична, већ у себи садржи структуру која је неопходна у процесу систематског усвајања знања и способности, а то је настава (Копас-Вукашиновић, 2011).

## **7. ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ**

### **7.1. Припремни предшколски програм – нова концепција предшколског васпитања и образовања**

Припремни предшколски програм је део редовног програма предшколске установе који се остварује са децом у години пре поласка у школу, чије је похађање постало обавезно почев од школске 2006/2007. године (*Службени гласник РС*, бр. 83/06: 62). Обавезност припремног предшколског програма даје нову димензију предшколском васпитању и образовању, посебно његовом положају у систему васпитања и образовања, самим тим што постаје саставни део обавезног деветогодишњег образовања и васпитања у Републици Србији. Припремни предшколски програм се реализује на основу *Правилника о општим основама предшколског програма из 2006. године (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 14/2006)*, а његово обавезно трајање је према *Закону о основама система васпитања и образовања из 2009. године* продужено са 6 на 9 месеци. Програм се реализује на српском језику, језику националних мањина (осим на ромском), само понегде (мада су потребе веће) се реализује двојезично, а у неким приватним и неформалним облицима и на страном језику.

Програм је бесплатан (финансира се из буџета Републике Србије), остварује се у предшколским установама (изузетно и у основним школама када нема могућности да се оствари у вртићима); програм реализују васпитачи (само изузетно учитељи на основу посебне одлуке министра просвете); део је обавезног основног образовања. Иако је део обавезног основног образовања, ППП се остварује као програм припреме за полазак у основну школу у оквиру предшколског васпитања и образовања (дефинисан је као део ПВО). На тај начин се желело да се у реализацији ППП примењује концепција карактеристична за предшколско васпитање (циљ је подстицање развоја детета, а не формално учење, програми су либералнији и мање обавезни, методе учења се више заснивају на личном искуству, истраживању у игри и сл.).

*Припремни предшколски програм*- документ обима око 75 страница садржи дефинисање принципа ПВО, дефинисање функција тог програма и циљева у разним доменима развоја детета (физички, сазнајни, говорни, естетски, социо-емоционални развој и развој изражавања), програм васпитања у тим областима (садржаји учења и



начин учења) и тако даље. Приказана су и два концепцијски делимично различита модела припремног предшколског програма *Модел А* и *Модел Б*, мада су *Правилником о општим основама предшколског програма (2006)* дефинисане заједничке одлике модела предшколског васпитања и образовања којима се деца припремају за полазак у школу. Заједничке одлике односе се на функције, циљеве и задатке предшколског програма о којима је било речи.

Као и код свих предшколских програма, усвојени ППП чини само основе програма, а у пракси се реализују оперативни програми које израђују саме предшколске установе због чега је било потребно да се ти оперативни програми сачине, тако да је прве године примене било доста организационих проблема, лутања и несналажења у раду.

Процес увођења, примене и евалуације припремног предшколског програма био је пропраћен бројним пропустима, као и неким недовршеним процесима, као резултат неспремности, исхитрености и још једне неприпремљености за улазак у „реформу“. Неке од пропуста наводи Чикош (2008) у чланку *Увођење, примена и евалуација припремног предшколског програма*. Они се односе на недостатак информација и материјала везаних за бројна питања увођења и примене ППП, као и његове евалуације, ко ће вршити евалуацију, када, где, у коју сврху, под којим условима, којим средствима. Према мишљењу поменуте ауторке, „с обзиром на то да стручни сарадници нису добили никакве инструкције како да имплементирају припремни предшколски програм, нити на који начин да организују педагошко-инструктивни рад са васпитачима, ове активности су реализоване на основу неког ранијег искуства које су стручни сарадници имали, као и према сопственом нахођењу“ Чикош (2008: 321). Може се само претпоставити у каквој ситуацији су се нашле мање предшколске установе које имају једног стручног сарадника или га уопште немају, као и васпитачи који раде у припремним групама у саставу школе.

По наводима исте ауторке, у циљу снимања стања у остваривању ППП, Сектор за предшколско васпитање и образовање је сачинио упитник који је прослеђен предшколским установама, а односио се на реализацију ППП у школској 2006/2007. години. Нажалост, са резултатима анализе овог упитника, педагошка јавност није упозната (Исто: 324).

Прве анализе утицаја увођења *Припремног предшколског програма* (Пешикан и Ивић, 2009) показују да је у питању потребна и корисна мера за унапређење предшколског васпитања и образовања у целини, јер као резултат има повећање процента обухвата деце предшколским васпитањем, мада још увек постоје велике регионалне разлике.

Пре увођења ППП, обухват деце предшколским васпитањем и образовањем је био веома мали, тако да се тај облик подршке раном развоју деце у Србији мало користио. У прве две године увођења ППП, повећао се обухват деце у години пре поласка у школу за више од 30% (са 51% на 83%, према АЖС, 2008). Обухват деце ППП је у највећој мери остварен у организацији предшколских установа око 94% и већином га реализују васпитачи (чак и када се ППП реализује у простору основне школе). Када је реч о облику реализације ППП у организацији основних школа, било је обухваћено нешто преко 5.000 деце (*МПС Обухват школом*, 2007/2008).

Према извештају МПС (Извештај о ППП 2007/08), постоје велике разлике у погледу развијености мреже предшколских установа, основних институција у којима се реализује ППП. У најразвијеним регионима (Војводина) остварен је потпуни обухват деце. У Централној Србији је 84,80%, док у најмање развијеним регионима (Зајечерски 50,04%, Браничевски 57,99%, Колубарски округ 48,04% и нешто блажој форми Пчињски 72,20%, Поморавски 79,64% и Рашки округ 81,57%) и у више општина (највећим делом у неразвијеним подручјима са доста сеоских насеља) постоје озбиљни проблеми у реализацији ППП. Ако се томе дода и налаз да у таквим срединама постоје мање повољни услови за обезбеђивање квалитета ППП, онда су заиста изгледи да ППП оствари своје улоге знатно смањене.

Скоро половина деце из најдефаворизованијих друштвених група није обухваћена ППП, а предшколско васпитање и образовање у целини, као начин подстицаја раног развоја, њима је најпотребнији.

Од увођења обавезног ППП значајно се повећао и обухват ромске деце. Не постоје или су непоуздани подаци о њиховом обухвату, а податак да је 45% њих обухваћено ППП изгледа да је прецењен. Добре резултате у пракси дало је укључивање ромског асистента (пројекат МПС) и ромског координатора (део пројекта Ромског

националног савета) за којих реализатори ППП сматрају да доприносе бољем, квалитетнијем и лакшем раду са ромском децом.

Изузетно је низак обухват деце са сметњама у развоју. Обухват ППП је испод 10%, што говори да су ова деца у највећој мери запостављена. Додатни проблем је то што предшколске институције и кадар у њима нису припремљени и оспособљени за рад са овом децом.

Поред анализе проблема *обухвата деце* ППП (укупног обухвата, регионалних разлика у погледу обухвата, обухвата деце из дефаворизованих група), поменути аутори осврнули су се и на анализу основних параметра од којих зависи *квалитет* ППП, а делимично и на анализу *ефеката* ППП.

Анализирајући услове у којима се реализује ППП у Републици Србији, Пешикан и Ивић су издвојили следеће услове квалитета:

а) где се реализује ППП, у вртићу или у школи и квалитет простора у коме се реализује ППП (величина, опремљеност, прилагођеност деци датог узраста); б) време када се реализује рад с децом и дужина трајања обуке; в) број деце у групи; г) превоз деце до места где похађају ППП; д) обученост и припремљеност кадра који реализује ППП; њ) пружање стручнепомоћи кадру у току реализације ППП; е) постојање помоћних материјала и литературе за васпитаче о реализацији ППП; ж) квалитет инструктивних материјала за децу.

Сумирајући параметре квалитета рада у ППП у целини, као лимитирајући фактори да се реализује висок квалитет, а тиме остваре и његови пуни ефекти, поменути истраживачи наводе: непостојање предшколских установа у разуђеним сеоским и неразвијеним крајевима Србије; неодговарајући услови за реализацију ППП (простор, опрема, намештај, дидактичка средства, играчке итд.) у руралним и неразвијеним крајевима; величина васпитних група; непостојање систематске обуке кадра за рад у ППП; непостојање систематске стручне подршке њиховом раду и група, као и недостатак штампаних материјала или литературе.

Дакле, у погледу квалитета реализације Припремног предшколског програма, као и кадра који га реализује, постоје велике разлике од средине до средине, али је у начелу наглашено присутна тенденција схоларизације рада. Када се овоме дода и то да су инструктивни материјали за ППП прављени по школском моделу, да се некада у

практици дешава да децу у ПППП обучавају читању и писању, као и навежбавање деце за рачунање у оквиру прве десетице, а да немају формиран појам броја, онда се отвара проблем сколаризације рада с предшколском децом у Републици Србији.

О ефектима примене ПППП је можда било рано говорити с обзиром на то да је анализа урађена само након две године примене ПППП, али свакако и та скромна сазнања добијена у кратком временском периоду примене ПППП могу бити основ за побољшавање мера праћења реализације ПППП, као и да се припреме и испланирају прве провере његових ефеката на узорцима деце (у истраживању су упоређивана постигнућа деце 1999. и 2000. године на тесту готовости за полазак у школу деце која су похађала ПППП и која нису у Основној школи „20. октобар“, Нови Београд).

На основу прелиминарних резултата добијених из три извора: а) извештаја ЗУОВ; б) упоредног истраживања постигнућа на тесту готовости за полазак у школу деце која су похађала ПППП и која нису и в) *Извештаја из студија случаја* (2008) (реализатора ПППП или особа задужених за његово праћење), споменути истраживачи дошли су до следећих закључака:

- ПППП не остварује у пуној мери своју компензаторну улогу, тј. мање су обухваћена деца из ризичних група (сеоска, сиромашна, ромска);
  - Приметно је сколаризовање рада у ПППП (нпр. навежбавање деце за рачунање у оквиру прве десетице, а да немају формиран појам броја);
  - Актуализирали су питање израде програма прилагођеног потребама и предзнању конкретне групе;
- Период од 6 месеци је кратак за припрему за полазак у школу (деца која су била само у припремном програму показују лошију графомоторику и слабије резултате на невербалном тесту *Вилијамс*);
- Резултати теренског испитивања показали су да ПППП има и позитивне ефекте: већи обухват деце, посебно ромске и знатно боља припремљеност за школу, а тиме је ПППП оправдао своје увођење.

Промене у предшколском васпитању и образовању отварају дилеме и питања везана за реализацију ПППП, посебно питање начина реализације, модела и питања његове ефикасности. Кад је реч о евалуацији ПППП и Министарство просвете би морало да темељније и објективније приђе овом питању.

## 7.2. Припремни предшколски програм - савремени курикулум предшколског васпитања и образовања

Будући да није постојао закон о предшколском васпитању и образовању, као и да предшколство није представљало део јединственог образовног система у Републици Србији, јавила се потреба да се постави потпуно нова концепција предшколског васпитања и образовања у нашим вртићима. Пратећи реформске процесе образовања у Европи, у Србији је дефинисана *Национална хуманистичка концепција предшколског васпитања и образовања* на којој почива и *Припремни предшколски програм*. Нови програм је морао бити довољно флексибилан како се не би, према мишљењу Мојић (2010: 187) „изазвао контраефекат код васпитача, који су навикли на традиционални и, помало, „школски“ начин рада. Нажалост, корени таквог приступа раду са предшколском децом лежали су у неадекватним програмима, заснованим на академском поучавању, а не на интересовањима и развојним могућностима сваког од њих“.

Већ дуги низ година предшколски програми, њихова структура, израда и примена у пракси заокупља пажњу бројних аутора и практичара у свету и код нас (Malaguzzi, 1998; Rinaldi; Каменов, 1996; Пешић, 1989; Клеменовић, 2009). Критика традиционалних, дидактизованих предшколских програма који су рађени по угледу на школске програме довела је до појаве отворених, савремених предшколских програма који се темеље на идеји хуманизма, на принципима конструисања и суконструисања знања и искуства деце у интеракцији са одраслима, вршњацима, различитим материјалима и идејама и на ново схватању улоге васпитача, а и родитеља у том процесу. Малагузи (Malaguzzi, 1998: 83) истиче: „У традиционалном курикулуму све је унапред строго одређено и такође добро снабдевано пакетима материјала и средстава, тако да се ствара привид импресивног система у којем се учитељу све унапред сервира, тако да он не мора мислити“ У тим установама најчешће доминирају недемократски поступци васпитача/учитеља и у њима поучавање има доминантну улогу. У нашим установама нема таквог планираног курикулума јер такав приступ гура установу у место где се најпре поучава, а учење запоставља. Уместо тога, почетком сваке године васпитачи се састају и договарају о раду, о могућим пројектима, краткорочним или дугорочним. Они им служе само као структурална подлога или помоћ, а од деце зависи шта ће се и како даље усмеравати јер васпитач следи дете, а не план. Међутим, то не

значи да у нашим установама влада анархија или импровизација. Свесни смо да много тога не знамо, али и да ћемо то антиципирати у будућности. Оно што знамо јесте да је у раду са децом само једна трећина извесна, а две трећине неизвесне и нове. Та једна трећина нам омогућује разумевање осталих. Ми тежимо истраживању како учење тече, како се учење може организовати и поспешити, које су то ситуације које погодују учењу и друго. Све нам ово не може компензовати оно што не знамо. Али, свесни ситуације да не знамо, стално тражимо, истражујемо како бисмо открили, спознали оно што не знамо. Тако гледајући нашу ситуацију налазимо сличности са децом и са њиховим истраживањима. Свесни смо, исто тако, да ће нам деца помоћи у том тражењу својим идејама, сугестијама, проблемима, питањима, ако их будемо знали слушати и следити (Исто: 87-89).

Наводи Малагузија говоре да у шведским установама нема курикулума ни планирања у традиционалном смислу. Васпитач зна општа педагошка начела на којима се темељи њихов приступ. На основу свог искуства и знања о детету само поставља хипотезе које би се могле догодити. Те хипотезе су флексибилне и прилагођавају се интересима и потребама деце и стога се користе изразом *пројектовање* уместо *планирање*. Пројектовање се заснива на слици о детету које је активно компетентно социјално биће, јединствено и непоновљиво, има потребе, али и права, жели ступати у интеракцију са другим особама, богато је потенцијалима и ради тога му треба пружити услове, физичке и социјалне, да би се развило. Треба му осигурати квалитетну организацију простора, материјале и услове за учење и квалитетно живљење у установи. Наравно, у том окружењу одрасли имају важно место.

Када говори о стварању и пројектовању курикулума, Риналди (Rinaldi,1998: 103) се користи метафоричким језиком и каже како је то путовање у којем је потребан компас за одређивање смера. Никако то није путовање возом у којем је све тачно одређено и распоређено).

Америчка студија *Eagertolearn: Educating Our Preschoolers (Желите да сазните: Образовање предшколаца)* (2000) бавила се квалитетом предшколских програма. На основу поставки које су утврдили издвајамо следеће квалитете програма:

- уважавање когнитивног социо-емоционалног и физичког развоја као комплементарних аспеката развоја;
- партнерски однос васпитач – дете – родитељ;

- рад у малим групама, по центрима за учење;
- добро дефинисани исходи који се остварују кроз учеће активности;
- постављен на националном нивоу, није строго усмерен појединачним педагошко-психолошким теоријама;
- оквирно је дат у облику смерница;
- отворен је за нова научна сазнања и за промене у начину живота деце и њихових породица (Клеменовић, 2004: 35, према *Eagertolearn: Educating Our Preschoolers*, 2000).

Актуелни ППП у сушини је предшколски курикулум, који има јасну дефиницију предшколског васпитања и образовања, добре принципе, циљеве и задатке и прагматичне садржаје у оба модела. Има савремену дидактичку концепцију засновану на систему учећих активности, које се подједнако односе на све аспекте развоја деце и има наглашен општи циљ, а то јехолистички (целовит) развој предшколског детета, у складу са својим способностима, потенцијалима, особеностима, потребама и интересима. Програм у потпуности ставља конкретно дете у центар свих збивања (*Правилник о општим основама предшколског програма*).

У прилог ППП као савременом курикулуму говоре и речи А. Миљак која наводи: „У њему се дете види као конструктивни стваралац сопственог развоја и у први план стављена су знања практичара *како* (а не *шта*, које садржаје) подржавати и помагати да би се задовољиле основне дечје развојне потребе и интересовања (али и омогућило развијање нових), у чему кључну улогу има квалитет организације (просторне, временске и педагошке) установе, односно дечјег вртића“ (Клеменовић, 2004: 37, према Миљак, 1996).

Врло важно питање свих програма је да ли теоријска основа има своје практично остварење. Најважније је постићи јединство између планираног и стварног курикулума. По наводима Клеменовић (2004: 26), под „појмом званични или планирани курикулум означава се оно што је прокламовано концептом и програмом васпитно-образовног рада, док појам стварни или прихваћени курикулум означава реалност дечјег искуства“. Програм представља оквир у коме ће свака предшколска установа, сваки васпитач, са потребама и интересовањима деце на првом месту, изградити свој сопствени стварни курикулум. Ниједан савремени курикулум не би смео бити образац и рецепт, већ добар темељ за стварање реалног програма, заснованог

на поштовању индивидуалности сваког детета. Стога можемо рећи да ППП није строго одређен и подложен је даљем развоју, јер не прописује, већ предлаже могуће садржаје и активности које ће бити изабране на основу структуре групе, индивидуалних могућности деце, њихових потреба и интересовања. Све наведене особине говоре у прилог томе да је ППП савремени отворени курикулум који, својом концепцијом, даје пуну слободу васпитачу као креатору и критичару сопствене праксе да кроз своју праксу и размену идеја са другим практичарима, обогаћује теоријске поставке *Програма* и развија сопствени програм. Најважнији захтев је не угрожавати дечји развој, већ га, стварањем повољних дидактичко-материјалних услова, подстицати и усмеравати, што говори о његовој хуманистичкој оријентацији.

Припремни предшколски програм као савремени курикулум предшколског васпитања и образовања хуманистичке оријентације, постао је саставни део обавезног деветогодишњег образовања и васпитања у Србији. На тај начин се, бар у последњој предшколској години, стварају могућности за обухват све деце (посебно деце која из ППП први пут бивају укључена у институционално васпитање, деце из сеоских средина, деце из различитих културних и језичких заједница, деце из породица са социокултурним хендикепом), како би се изједначиле њихове стартне позиције за почетак школовања.

### **7. 3. Припремни предшколски програм као целина Општих основа предшколског програма**

Основе програма пружају модерну, просперитетну основу за развој и експанзију предшколског васпитања и образовања, као базичне, прве карике целовитог система образовања и квалитетног избора заједнице за промоцију и остваривање *права предшколског детета* на образовање и развој свих потенцијала до личног максимума, у процесу раног учења коме је дете дорасло.

Према *Општим основама предшколског програма* припремни предшколски програм треба да обезбеди право детета да се развија и расте у квалитетној васпитно-образовној средини, која уважава његове потребе и подстиче његов развој. *Припремни предшколски програм*, како се истиче у *Општим основама предшколског програма*, као саставни део обавезног деветогодишњег образовања и васпитања, има *компензаторску*



улогу, која подразумева обезбеђивање услова свој деци за проширивање и сређивање социјалног и сазнајаног искуства, чиме се ублажавају социокултурне разлике и обезбеђује, донекле, подједнак старт за полазак у школу. Остваривање компензаторске функције припремног предшколског програма, пре свега за децу која долазе из социјално и културно депривираних средина, од посебног је значаја.

Основни циљ *Припремног предшколског програма* је непосредна припрема деце за школу, допринос њиховој (физичкој, социјалној, емоционалној, интелектуалној, мотивационој) зрелости или готовости за живот и рад какав их очекује у основној школи (развијање способности и особина личности, проширивање искуства, изграђивање сазнања о себи, другим људима и свету око себе) (*Правилник о општим основама предшколског програма*: 113).

Такође, *Припремни предшколски програм* има за циљ и успостављање програмског и организационог континуитета предшколског и школског образовања, односно како то Станисављевић-Петровић (2011: 131) објашњава: „Припремање деце за полазак у школу свакако представља значајан циљ предшколског васпитања и образовања чије остваривање омогућава успостављање континуитета у процесу васпитања у једној значајној етапи развоја детета, етапи која означава прелазак са предшколског на основношколско детињство“. Оно што се истиче у *Општим основама предшколског програма*, јесте да се припрема деце за полазак у школу одвија током читавог предшколског периода, као и то да припрема деце за школу подразумева свеобухватнији приступ.

*Припремни предшколски програм* представља оријентацију за развијање и грађење аутентичног програма на нивоу сваке васпитне установе који се темељи на савременим схватањима детета као активног, креативног и интерактивног бића које има свој темпо развоја, своје потребе, урођену мотивацију за учењем и сазнањем.

*Припремни предшколски програм* Модела А, највећи акценат ставља на *социоемоционални развој* детета. Међутим, то не значи да Модел А запоставља остале сегменте дечјег развоја, већ се сматра да социјална интеракција, као и социјални односи са вршњацима и одраслима, играју пресудну улогу у развоју. Социоемоционални развој, како се истиче у *Општим основама предшколског програма*, захтева ослонаце у осећањима и односима који изражавају поверење,

прихватање, поштовање, самопоштовање, подршку, одговорност и сл. У интеракцији са другима, дете развија и стиче свест о себи и другима, опажа и разуме сопствена емоционална стања, као и емоционална стања других, схвата односе међу људима, разуме социјалне појаве и развија вештине решавања социјалних проблема и конфликта.

У *Моделу А Припремног предшколског програма* имамо препоручене садржаје за поједине *аспекте развоја*:

- социоемоционални развој (само сазнавање, опажање и разумевање других, схватање односа међу људима, прихватање себе као члана групе, разумевање социјалних појава и уочавање и решавање проблема у социјалном контексту);
- сазнајни развој (знање и разумевање света, говор и комуникација, почетно математичко образовање);
- физички развој (развој опажања, јачање здравља и одржавање хигијене) и
- изражајни и естетски развој (ликовни израз детета, музичко васпитање и драмски израз детета (*Правилник о општим основама предшколског програма*: 120-135)).

У *Моделу Б Припремног предшколског програма* програм припреме за школу састоји се из области у које су сврстани васпитно-образовни садржаји и активности путем којих се остварују општа и посебна припрема деце за школу. То су:

- *развој говора* (неговање говорне културе, богаћење дечјег речника и неговање граматички правилног говора, вербално изражавање и комуникација, монолошки говор и причање, упознавање са дечјом књижевношћу и говорне игре);
- *припрема за почетно читање и писање*;
- *развој математичких појмова* (положај у простору, кретање кроз простор, поређење и процењивање, области, линије и тачке, облици, скупови и временско сазнање);
- *упознавање природне и друштвене средине* (живи свет-животиње, биљке, човек, материјални свет, заштита животне средине, човек као друштвено биће, рад људи и саобраћајно васпитање);
- *физичко васпитање* (физички развој, развој опажања, јачање здравља и одржавање хигијене);

- *ликовно васпитање* (цртање, сликање, пластично обликовање и естетско доживљавање и процењивање);
- *музичко васпитање* (слушање музике, певање, свирање и плесне активности) (*Правилник о опитим основама предшколског програма*: 154-179).

Како се истиче у *Опитим основама предшколског програма, Модел Б Припремног предшколског програма* представља „систем активности и садржаја, као посебних методичких поступака којима треба да се постигну интелектуална, социјална, емоционална и мотивациона готовост за оно што децу очекује у школи, уз развој сазнајних интересовања потребних за школски начин учења“ (*Опите основе предшколског програма*, 2006: 142). Овакав програм се залаже за развој детета у складу са његовим личним потенцијалима и могућностима, односно за развој дечјих потенцијала до њиховог максимума. Такође, овај програм се залаже за стварање претпоставки које ће допринети успешном старту у школи, као и за подстицање мотивације према новим школским условима и задацима који га очекују у новој средини. Према *Моделу Б*, акценат у развоју детета и развоју његове спремности за полазак у школу стављен је на *интелектуални развој*. Међутим, да би се дете што адекватније прилагодило школи, новим начинима учења и новој социјалној средини, потребно је, поред интелектуалне спремности, омогућити остваривање и социјалне, емоционалне и мотивационе готовости за школу.

Као разлика између модела уочено је да *Модел А Припремног предшколског програма* предвиђа један нови начин документовања дечјег развоја и напредовања – *дечји досије (портфолио)* о коме смо већ говорили. Нажалост, у нашој образовној пракси мали је број предшколских установа који води документацију (портфолио) о напредовању сваког детета, како би васпитачи након завршеног припремног предшколског програма имали јасан приказ која знања, умења и вештине поседује свако дете, односно са којом базом дете напушта предшколску установу и уписује основну школу. Сматрамо да би портфолио као један од начина документовања дечјег развоја и напредовања могао умногоме помоћи учитељима у школи и могао представљати карику повезивања предшколске установе и основне школе.

#### **7.4. Професионални развој васпитача и стручних сарадника у функцији унапређивања квалитета припремног предшколског програма**

Континуирани професионални развој васпитача и стручних сарадника основна је претпоставка за развој и унапређење квалитета предшколског васпитања и образовања. Ако је васпитач кључни параметар квалитетне реализације *Припремног предшколског програма*, онда је изузетно важна његова припремљеност, оспособљеност за тај посао, јер од квалитета реализације *Припремног предшколског програма* директно зависи и квалитетна припремљеност деце за почетак школовања.

У условима реформе система образовања и васпитања, мењају се улоге, позиције и функције васпитача у предшколским установама. Да би одговорили новим захтевима које пред њих постављају предшколска установа и друштво, потребно је да се континуирано професионално усавршавају. *Припремни предшколски програм* представља почетну искру даљих промена у институционалном систему предшколског васпитања и образовања до којих се дошло доношењем дуго очекиваног *Закон о предшколском васпитању и образовању* у Републици Србији 2010. године. *Припремни предшколски програм* отвара нову перспективу васпитања и образовања деце у години пре поласка у школу и потребу за перманентним усавршавањем васпитача у току своје професионалне каријере.

У овом делу рада намера нам је да укажемо на потребу планске и систематске подршке стручном усавршавању васпитача и стручних сарадника за ефикасну реализацију ППП кроз концепцију акредитованих програма у *Каталогу програма стручног усавршавања запослених у образовању*.

Аутори Грандић и Штипих (2011: 199) наводе: „Професионални развој би требало посматрати као захтев од општег значаја за професију, али и као унутрашњу потребу појединаца. На тај начин он постаје део процеса унапређивања квалитета образовно-васпитне праксе“. Професионални развој васпитача подразумева стално развијање њихових компетенција ради квалитетнијег обављања посла, унапређивања њиховог развоја, односно то је „процес који се односи на стално развијање знања, вештина и способности и доприноси побољшању квалитета рада, јачању мотивације и развијању система вредновања и самовредновања“ (Каранац и сар., 2011: 88). Говорећи

о професионалном развоју васпитача слично мишљење заступају и аутори Величковић и Стошић (2011: 310) који сматрају да „професионализам подразумева постојање чврсто укорењене професије, која има признате професионалне квалитете, стручни развој током целог професионалног живота, адекватно признат друштвени статус и у систему вредности се изједначује са другим професионалним делатностима за које је потребан исти образовни ниво“. Неопходно је да васпитач поседује знања и вештине, одговарајуће личне особине, професионалну перспективу и мотивацију.

Сходно напред наведеном, професионални профил васпитача у савременој предшколској установи подразумева, пре свега, нов начин професионалног мишљења, а затим освешћеност да је учење, како би требало васпитавати децу, доживотни процес. Потреба за целоживотним учењем, константним истраживањем, мењањем и евалуацијом васпитно-образовне праксе захтева и промене у високошколској настави, као и развој нових компетенција код васпитача, а самим тим и потребу за променом (ре)дефинисањем система њиховог професионалног развоја.

#### **7.4.1. Стручно усавршавање васпитача и стручних сарадника у Републици Србији**

Када се говори о професионалном развоју васпитача и стручних сарадника, неизоставно је питање њиховог стручног усавршавања. Појам стручно усавршавање васпитача може се посматрати као саставни део њиховог професионалног развоја, који почиње њиховим уласком у сферу рада. Одвија се кроз различите активности, а „циљ је да осавремени, развије и прошири знања која су наставници стекли током иницијалног образовања и/или да им помогне да развијају нове вештине и професионалне увиде“ (OECD, 2008).

Стручно усавршавање васпитача не представља новину у нашем васпитно-образовном систему. Оно има дугу традицију утемељену на разумевању тога да је континуирано стицање нових знања и вештина неопходно у свакој професији и да додипломско образовање не може осигурати све компетенције потребне за ефикасан рад. Стручно усавршавање васпитача проистиче и као обавеза из саме природе посла. Васпитач је дужан да се стално стручно усавршава, јер човек не постиже креативност пуким незнањем.

Актуелни систем стручног усавршавања васпитача у Србији заживео је у првој половини протекле деценије. Стручно усавршавање као део професионалног развоја васпитача обухвата:

- активности које самоиницијативно предузима васпитач;
- активности које се одвијају унутар предшколске установе;
- разне активности које организује Министарство – стручни скупови, семинари, саветовања, симпозијуми, округли столови, трибине;
- похађање акредитованих програма стручног усавршавања (*Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника*, 2012).

У току свог стручног усавршавања, васпитач је дужан да прати свој васпитно-образовни рад, напредовање и професионални развој и чува најважније примере из своје праксе, примере примене наученог и да има лични план професионалног развоја – портфолио.

Успостављање система сталног стручног усавршавања и професионалног развоја, као и остваривање обавеза запослених у образовању, подразумева успостављање и постојање законске и институционалне основе. *Законом о основама система образовања и васпитања* из 2011. и 2013. године (*Службени гласник РС*, бр. 52/2011 и 55/2013) стручно усавршавање се одређује не само као право, већ и као обавеза васпитача, а прописан је и неопходан број сати (120) за добијање лиценце за рад током периода од пет година. Покренути су акредитовани обавезни и изборни програми који су класификовани у неколико области и одобрени најдуже на две године (чл. 12 *Закона о основама система образовања и васпитања*, 2013).

Исти су објављени у *Каталогу програма стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника*, који се дистрибуира у све школе и предшколске установе у Републици Србији. Наставник, васпитач и стручни сарадник је обавезан да у периоду од пет година оствари 120 бодова – најмање 100 бодова за похађање одобрених програма (60 сати са листе обавезних и 40 сати са листе изборних предмета), а до 20 бодова за учествовање на одобреним стручним скуповима (чл. 28 *Закона о основама система образовања и васпитања*, 2013).

Одлуком Владе Републике Србије од 14.08.2003. године основан је *Центар за професионални развој запослених у образовању* који на себе преузима послове који се односе на акредитацију и праћење примене програма стручног усавршавања у пракси.

И поред постојања законске и институционалне основе за ваљан систем усавршавања просветног кадра у Републици Србији, подршка у њиховом професионалном развоју је изузетно занемарена. Како се наводи, „улагање у процес подизања квалитета је више него недостатно, а и постојећа организација система стручног усавршавања није урађена тако да одговори на потребе практичара, институција и система у целини“ (Rangelov i Jusović, 2012: 56), при чему се цео процес суочава са низом изазова и препрека, а и операционализација образовне политике кроз *Каталог програма стручног усавршавања* не одговара концепту професионалног развоја просветног кадра (Пешикан и сар., 2010).

*Каталог програма стручног усавршавања кадра у образовању у РС* је званични документ из кога васпитачи, наставници и стручни сарадници бирају програме за своје усавршавање и требало би да представља операционализацију образовне политике у домену унапређивања квалитета рада запослених у образовању. Нажалост, резултати анализе *Каталога програма стручног усавршавања запослених у образовању* за школску 2009/2010. годину, који су урадили Пешикан, Антић и Маринковић, указују да постоји раскорак између прокламованог и реализованог модела усавршавања запослених у образовању, односно иза *Каталога* не стоји јасан, целовит, доследан и плански вођен систем усавршавања кадра у образовању (Пешикан и сар., 2010). Наиме, анализа наведених аутора показује да нема вођеног система усавршавања у који је узидана образовна политика, као и да *Каталог* не помаже наставницима да донесу одлуку како да изаберу програм и да направе свој профил усавршавања који ће одговарати њиховим личним професионалним потребама и потребама установе у којој раде.

Постављена концепција *Каталога* не пресликава намере из *Закона*, односно не може да се спроведе ваљани професионални развој запослених у образовању, јер нема вођеног система усавршавања у који је узидана образовна политика. Према налазима горе наведених ауторки, „ако се иде од промишљене образовне политике, онда би приступ морао бити „одозго“, тј. од националне концепције усавршавања васпитача,

никако од *ad hoc*куп тренутних понуда програма, тј. „шта добијамо“ (Исто, 2010: 285).

Ако се има у виду да су Регионални центри за професионални развој запослених у образовању, основани за потребе испитивања, анализирања и реализације програма стручног усавршавања и имају функцију координације понуда и потражње семинара у региону, прате ефекте примене програма стручног усавршавања и обезбеђују размену примера добре праксе, онда заиста треба да одговоре на потребе образовне политике, како се не би одабир програма стручног усавршавања из *Каталога* препустио *ad hoc* васпитачима не би ли задовољили форму од 120 бодова. Нажалост, код нас стручно усавршавање васпитача своди се на бројање сати обуке и скупљање папира којима доказују присутност (Пешикан и сар., 2010), уместо да систем професионалног развоја васпитача произилази од актуелне потребе праксе. Посебан проблем представља и то што наши васпитачи у току своје иницијалне обуке нису учени како да управљају својим професионалним развојем.

Пуко преношење знања и једнократне обуке, које преовладавају у систему стручног усавршавања, као саставни део професионалног развоја, стављају васпитаче у пасивну позицију која не доприноси развијању способности за саморефлексију, анализу сопствене праксе и постављање циљева за развој, нити гарантује било какве промене јер колико год сјајни, софистицирани или јасно понуђени правци промена могу бити, од њих не може ништа бити ако их васпитач не жели (или не зна) ефективно прилагодити и применити у свом раду.

#### **7.4.2. Припремни предшколски програм у каталозима програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника**

Да би се реализовали програми стручног усавршавања, Министарство просвете, науке и технолошког развоја у сарадњи са Заводом за унапређење васпитања и образовања за сваку школску годину, почев од школске 2006/2007. године, издаје *Каталог програма стручног усавршавања запослених у образовању*. У каталозима, за сваку школску годину, приказани су одобрени (обавезни и изборни) програмистручног усавршавања за запослене у образовно-васпитном систему, класификовани у неколико области. Програме стручног усавршавања одобрава Завод на основу конкурса који се



објављује у листу *Просветни преглед* и на веб-сајту за период од 1. октобра до 31. децембра.

У *Каталогу програма стручног усавршавања запослених у образовању за школску 2006/2007. годину* предвиђена су била 173 програма од којих се 5 односило на предшколско васпитање и образовање, а ниједан од њих се није односило на *Припремни предшколски програм*. Донекле „оправданост“ за то постоји, ако се има у виду да је *Припремни предшколски програм* уведен исте школске године као обавезан и саставни део јединственог система образовања и васпитања. Опште је познато је да су при његовом увођењу постојали бројни проблеми које су предшколске установе решавале „у ходу“ у складу са својим могућностима (Чикош, 2008). На самом старту увођења *Припремног предшколског програма* васпитачи и стручни сарадници били препуштени сами себи, те је имплементиран у васпитно–образовни процесу на основу неког ранијег искуства које су имали, као и према сопственом нахођењу, иако је било неопходно пре тога осмислити и имплементирати посебан програм који ће се бавити питањем увођења, примене и евалуације *Припремног предшколског програма*.

Парадокс је, да и поред постојања бројних проблема и потешкоћа које су претходиле увођењу *Припремног предшколског програма*, у нареденом броју *Каталога* акредитован само један програм (Табела бр. 3). Разлог малог броја програма који едукују васпитаче за имплементацију *Припремног предшколског програма* можемо тражити у непостојању вођеног система усавршавања, јер понуда програма није настала плански тако да је у њу узидана образовна политика, већ се пошло од понуђеног (Пешикан и сар., 2010). На основу назива програма, теме које обрађују и циљне групе, у табеларном прегледу је дат приказ програма који се бави применом *Припремног предшколског програма*.

Табела бр. 3 Акредитовани програми који се односе на Припремни предшколски програм

Година ----- Укупан бр. акредитованих програма/ Бр. акредитованих програма за област предшколског васпитања и образовања	Назив акредитованих програма за ППП
2006/2007. 173/0	//
2007/2008. 360/19	1. Обука васпитача за припрему деце за описмењавање.
2008/2009. 571/23	1. Обука васпитача за припрему деце за описмењавање. 2. Развијање отвореног курикулума на нивоу дечјег вртића.
2009/2010. 840/57	1. Припрема деце за школу. 2. Школа на видику – српски језик у припремном периоду. 3. Документовање рада у васпитној групи у функцији подстицања дечјег развоја инапредовања. 4. Методика остваривања припремног предшколског програма. 5. Обука васпитача за припрему деце за описмењавање.
2010/2011. 826/70	1. Обука васпитача и учитеља за припремни предшколски програм. 2. Обука васпитача за припрему деце за описмењавање. 3. Развојни Монтесори материјали у функцији припремног предшколског програма. 4. Увежбавање деце предшколског узраста у припреми деце за усвајање читања. 5. Припрема деце за почетно читање и писање од слуха до слова - модел Б.
2011/2012.	1. Обука васпитача и учитеља за припремни предшколски

921/73	<p>програм.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Обука васпитача за припрему деце за описмењавање.</li> <li>3. Развојни Монтесори материјали у функцији припремног предшколског програма.</li> <li>4. Увежбавање деце предшколског узраста у припреми деце за усвајање читања.</li> <li>5. Припрема деце за почетно читање и писање од слуха до слова - модел Б.</li> <li>6. Дечји портфолио – документ о дечјем напредовању и облик размене информације између вртића и школе.</li> <li>7. Од осећања до сазнања – програм развоја емоционалне компетенције код деце касног предшколског узраста.</li> <li>8. Вештина вођења радионица - практична примена у раду са децом припремних предшколских група и у раду са родитељима.</li> <li>9. Да у вртићу свако учи радосно и лако.</li> </ol>
2012/2014. 1002/80	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Игра слова и речи.</li> <li>2. Интегрисани приступ – целовита припрема деце за школу и учење.</li> <li>3. Обука васпитача и учитеља за припремни предшколски програм - садржај и активности.</li> <li>4. Припрема за почетно читање и писање – од слуха до слова.</li> <li>5. Развојни Монтесори материјали у функцији припремног предшколског програма.</li> <li>6. Увежбавање деце предшколског узраста у припреми за усвајање читања.</li> <li>7. Школа за предшколце – припреми се за слова.</li> <li>8. Интеракција за дете - програм за оснаживање социоемоционалних компетенција деце предшколског узраста.</li> <li>9. Документовање рада у васпитној групи у функцији подстицања дечјег развоја и напредовања.</li> </ol>

(Величковић, 2014: 117-119)

Може се рећи да наш систем карактерише готово бесконачна понуда, будући да укупан број одобрених програма у нашој земљи за школску 2013/2014. годину износи 1021, што је шест пута више у односу на број акредитованих програма у првом каталогу. Из приложене табеле види се да број акредитованих програма за област предшколско образовање се константно повећава из године у годину, међутим, не повећавају се програми који се баве применом *Припремног предшколског програма* у пракси, његовим праћењем и евалуацијом. Имајући у виду значај који је дат *Припремног предшколском програму* у систему предшколског васпитања и образовања (већ и постоје специјалистичких студијских програма на неколико високих школа за образовање васпитача), запитали бисмо се да ли кроз понуђене акредитоване програме у *Каталогу* који се односе на припрему деце за школу, васпитачи и стручни сарадници могу да одговоре нарасталим потребама праксе и захтевима који се постављају пред њих у циљу квалитетније реализације *Припремног предшколског програма* и боље припремљености деце за почетак школовања. Са друге стране, да ли кроз исте постоји ваљана планска и систематска подршка стручном усавршавању васпитача и стручних сарадника за реализацију ППП? Тренутно нема ни праћења ни евалуације ефеката стручног усавршавања, односно не постоје механизми у образовном систему који проверавају шта се од наученог примењује у образовно-васпитној пракси (Павловић и Вујачић, 2012), а самим тим не постоји ни праћење ефеката програма из *Каталога* намењених *Припремног предшколском програму*. Како је лимит за дужину семинара постављен на 24 сата, самим тим је конструкцијски онемогућено да се вреднује и време након обуке у коме би васпитачи и стручни сарадници требало да примене нешто од наученог. То говори да је концепција професионалног усавршавања васпитача и стручних сарадника која се налази у основи *Каталога* једнократна обука и адитивни принцип усавршавања (додавање изоловане обуке на другу изоловану обуку), а не концепт континуираног професионалног развоја у коме се сва искуства постепено умрежавају и у којој је кључна примена и провера ефеката примене наученога. Интересантно је да се напомене да на почетку школске 2013/2014. године септембра месеца, од најављених 30 семинара, 3 су била из области предшколског васпитања и образовања, а само један се односио на припрему деце за школу, а у октобру месецу, од најављених 144 семинара, осам из области предшколског васпитања и образовања и један који може да пружи подршку васпитачима у примени *Припремног предшколског програма*. По овоме се види да у нашем систему стручног усавршавања запослених у

обрзовању не постоји ефикасан професионални развој васпитача и стручних сарадника у функцији унапређивања квалитета *Припремног предшколског програма*.

На основу свега реченог, можемо рећи да у нашој земљи имамо општи оквир за ваљан систем усавршавања васпитача (законски и институционални), али да је неопходно променити начин његове операционализације и његове еволуације. Васпитачима је потребна помоћ и подршка за избор програма обуке, али и за вођење свог професионалног развоја, који ће стизати од система, али и од предшколске установе. Ако имамо ваљан систем праћења примене и евалуације *Припремног предшколског програма*, кроз програме стручног усавршавања васпитача, свакако ће и његова реализација бити квалитетнија, а тиме ће припрема деце за полазак у школу бити ефикаснија и допринеће бољој стартној позицији будућих првака. Заправо, тренутни систем праћења и вредновања подразумева само то да након реализације програма из *Каталога* намењених проблематици *Припремног предшколског програма*, васпитачи/стручни сарадници попуњавају евалуационе листе, а аутори и реализатори пишу извештаје.

Добро заснован систем професионалног развоја васпитача и стручних сарадника подразумева квалитетно праћење и вредновање програма стручног усавршавања. Без праћења и подршке васпитача у примени од стране организатора и реализатора обуке, без заједничког деловања свих чинилаца укључених у процес професионалног развоја васпитача, промене неће заживети и постати део свакодневног рада васпитача.

Неопходно је да постоји јасан, целовит, доследан, научно заснован концепт професионалног развоја васпитача и стручних сарадника из кога би се изводиле карактеристике програма и механизми за њихову реализацију и одржавање зацртане концепције и реалних захтева које диктира стање нашег образовног система.

*Каталог* би се могао обогатити једноставним упитником на почетку који би служио васпитачима да преиспитају властиту професионалну праксу и да направе дијагнозу властитог стања, са јасним упутством како да најбоље употребе каталог и направе добар избор по властитој мери.

## 8. ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА ПРОБЛЕМА

Већ дуги низ година предшколски програми, њихова структура, израда и примена у пракси предмет је интересовања бројних аутора и практичара у свету и код нас. Критика традиционалних, дидактизованих и школски оријентисаних предшколских програма (*когнитивно–академских*), који су били усмерени на усвајање програмских садржаја одређених програмских подручја, а запостављали социо-емоционални аспект развоја деце (Каменов, 2006), довела је до појаве савремених предшколских програма који се темеље на идеји хуманизма, на принципима конструисања и суконструисања знања и искустава деце у интеракцији са одраслима, вршњацима различитим материјалима и идејама и на новом схватању улоге васпитача и родитеља у том процесу (Slunjski, 2006).

На значај похађања предшколских програма по успех ученика у основној школи указују резултати бројних истраживања наших и страних аутора. Резултати истраживања Љубице Продановић, Босиљке Ђорђевић, Јована Ђорђевића и Ивана Толичича, спроведених почетком осамдесетих година прошлог века, указују да је припремљеност детета за школу боља после похађања одређене установе, која претходи основној школи (Иличић, 1981). Закључци истраживања Босиљке Ђорђевић која је истраживала проблематику *Предзнања ученика првог разреда основне школе и њихов каснији успех* помоћу посебно конструисаних инструмената, указују да деца која су имала боље претходно знање из српског језика и из математике, показују бољи успех у првом разреду основне школе (Исто: 541). И Јован Ђорђевић је такође пратио утицај претходних знања на каснији успех у основној школи. Истраживањем *Утицај предзнања из читања и писања на наставу описмењавања ученика основне школе* показало се да ученици који су пре поласка у школу знали да читају и пишу показују боље резултате у првом разреду, како у брзини, тако и у квалитету читања, од ученика који пре поласка у школу нису знали да читају. И у погледу писања ученици прве групе (са претходним знањем) надмашују ученике друге групе (без претходног знања) јер испољавају знатно мање грешака (Исто: 540).

Полазна основа многих истраживања Ивана Толичича јесте податак да међу ученицима који немају успеха у основној школи највише има оних који нису „довољно припремљени, дакле, нису постигли степен зрелости за школу“ (Иличић, 1981: 541).

Добијени резултати његових истраживања указују да систематско предшколско васпитање и образовање у дечјем вртићу ефикасно утиче на развој способности и спремности које касније у школи имају врло значајну улогу. Могућности подстицања сличних ефеката постоје и у условима краћег предшколског васпитања и образовања у такозваној малој школи.

Испитивања утицаја предшколских програма на когнитивни развој предшколске деце (Пешић и сар., 1998) откривају да деца која су похађала предшколске установе показују већу спремност за полазак у школу, али да ову предност не задржавају трајно. Као разлог да се постигнути напредак лако поништава наводи се чињеница да школско учење почива на другачијим начелима учења, него у предшколској установи. Наиме, податак да деца која су прошла кроз предшколске установе, показују већу спремност приликом поласка у школу, али не задржавају трајно ову предност био је изазов за даља истраживања. Већи број ових истраживања је показао да резултати који се постигну у предшколском узрасту могу брзо да ишчезну, уколико нису даље неговани, одржавани и развијани у прва четири разреда основне школе, односно до 10. и 11. године, када у развоју долази до новог битног преокрета. Једном речју, ако настава у основној школи није прикладна, односно ако она почива на другачијим начелима и начину образовања од оних којим је дете било изложено у предшколској установи, лако се поништава постигнути напредак у развоју (McWayne, Green & Fantuzzo, 2009). То је нарочито дошло до изражаја када се испитивао утицај образовања на когнитивни стил, а то значи на жељу детета да сазнаје, на његову радозналост, на његову спремност да самостално поставља питања и доноси закључке. Показало се да ове особине врло брзо нестају у стандардној школској ситуацији. Зато Меквејн и сарадници (McWayne et al., 2009) наводе да истраживачи у овој области све већу важност придају спремности породица и школа и наводе да спремност за полазак у школу „не лежи на деци, већ на одраслима који о њима брину и на систему који их подржава“. Говори се о „спремној школи“ (*ready school*) – оној која је спремна да се прилагођава различитим и променљивим потребама деце (Цолић и Нишевић, 2011, према Lam & Pollard, 2006).

Резултати других експерименталних студија утврђивања ефеката програма раног образовања указују на то да на развој способности детета утиче и животни контекст, односно породично и школско окружење. Другим речима, импликације за

политике које се заснивају на овој линији истраживања не односе се само на питање спремности деце за школу, већ и на питање спремности школа за децу (Vudhed, 2012, према Myers & Landers 1989). Вудхед (Vudhed) сматра да је мала вероватност да један висококвалитетан програм предшколског васпитања, са најбољим ресурсима, може довести до дугорочних позитивних исхода за децу уколико они наставе своје образовање у основним школама са лошим ресурсима, у којима се настава одвија у великим разредима од стране неадекватно обучених наставника и у којима су уобичајени обрасци слаба постигнућа ученика, понављање разреда и напуштање школовања. То указује на важност интегрисаних програма бриге и васпитања на раним узрастима у оквиру свеобухватне реформе образовног система, усмерене на обухват све деце, а посебно оне из најугроженијих група, као и на важност посвећивања пажње питањима преласка са једног на други ниво, у циљу постизања равнотеже између континуитета и изазова у процесу развоја (Vudhed, 2012: 37). Због тога се у неким земљама покушава проблем раног образовања решавати заједнички између предшколске установе и основне школе.

Током протеклих година нарочито је актуелизовано питање квалитета савремених предшколских програма и увођења стандарда којим би се осигурали основни услови за негу и васпитно-образовни рад са децом пре укључивања у школски систем (Клеменовић, 2009).

Студија о *Ефикасном предшколском васпитању и образовању (Effective Provision of Preschool Education - EPPE)* која је спроведена у Енглеској 2004. године и студија о *Ефикасном предшколском васпитању и образовању* спроведена у Северној Ирској (*EPPNI*) 2006. годинесу две најпознатије студије из ове области у Европи. Закључци ових студија потврђују значај предшколских програма високог квалитета на каснија образовна постигнућа све деце. И бројне америчке студије (Ball, 1994; Sylva, 1992; Sylva et al., 2003) су показале позитивне ефекте раног васпитања и образовања код деце која су похађала квалитетне предшколске програме. Та деца су поред усвајања конкретних когнитивних вештина била изложена и утицају вештина које нису тог карактера, као што су пажљив однос према учитељу, могућност да се прате инструкције и истрајност у извршавању задатака. На почетку школовања, та деца су имала позитиван став према активностима у учионици, била су у могућности да се



прилагоде методама рада у школи и била способна да успешно завршавају домаће задатке.

Истраживања Силве и сарадника (Sylva et al., 2003) са становишта ефеката *Припремног предшколског програма* показују да је веома важно какво предшколско образовање дете похађа и колико дуго. Истраживања показују следеће: похађање предшколске институције (у поређењу са непохађањем) убрзава дечји развој; *дужина* похађања предшколске установе је у вези са бољим интелектуалним развојем, развојем самосталности, концентracије и социјабилности детета (целодневна настава нема бољи ефекат него полудневна); *квалитет* рада предшколске установе у директној је вези са бољим интелектуалним и социјалним развојем деце; што је боље и више обучен *кадар* који ради с децом, деца више напредују (квалификованост и обученост кадра има највећи утицај на квалитет рада и посебно је повезан с бољим постигнућем у припреми за читање и у социјалном развоју); деца боље напредују у условима где се подједнако води рачуна о образовном и васпитном аспекту; деца из *осетљивих група* могу значајно добити од квалитетног предшколског образовања; активно укључивање родитеља подстиче интелектуални и социјални развој деце – врста и квалитет њихових активности са децом битнији су од њиховог социјалног статуса и образовног нивоа, тј. више утиче шта родитељи раде са децом, него ко су они (Пешикан и Ивић, 2009, према Sylva et al., 2003).

Ова и бројна открића и закључци евалуационих истраживања у Америци и Европи допринели су издвајању индикатора који би могли да допринесу квалитету програма предшколског васпитања и образовања. Међу таквим показатељима се наводе: величина васпитне групе; број деце на једног васпитача; интензитет и кохерентност програма; одазив родитеља, образовање васпитача и њихова улога у остваривању програма; непосредан утицај програмских активности на дечји развој и учење. У наставку рада покушаћемо да неки од наведених индикатора представимо и образложимо.

Знатан број истраживача - Бовман, Сузан и Барнс (Bowman et al., 2000: 153) – бавили се истраживањем ефеката квалитета припремних предшколских програма на развој дечјих способности и предзнања неопходних за успешан почетак њиховог формалног образовања. Испитивали су понашање васпитача, њихову интеракцију и однос са децом, као и понашање деце и њихову међусобну интеракцију у окружењу

васпитне групе или игралишта у дворишту вртића. Показало се да односи деце и васпитача засновани на разумевању негују код деце склоност да уче и ангажују своје способности. На социјалну компетенцију и школски успех утиче квалитет раног односа васпитач - дете, као и пажња са којом васпитач прати дечји приступ учењу. Тако је, на пример, Фред (Frede) са својим сарадницима (1993) утврдио да дечје напредовања не зависи само од опште процене квалитета програма, већ да се дечје когнитивно напредовање може довести у везу са неким специфичним комуникативним поступцима васпитача. тако, на пример, „васпитач сугестијама при решавању проблема успева да појача ангажовање деце“, односно он „примењује различите стратегије како би се извештавање деце учинило интересантнијим“ итд. (Bowman et al., 2000: 156, према Frede, 1993).

Указујући на то да позитивна интеракција између деце и васпитача у *Припремном предшколском програму* утиче на развој низа способности и предзнања потребних за даље школовање, многи истраживачи у последње време квалитет програма предшколског васпитања и образовања доводе у везу са квалификацијама и професионалним развојем васпитача који раде са децом. Како су показала истраживања (Hanushek, 1971; Ferguson, 1998; Murnane & Phillips, 1981) на основу „способности васпитача се добро може прогнозировать како ће деца учити од њега“ (...према Bowman et al, 2000: 150). Према налазима истраживања се испоставило да професионално образовање и стручно усавршавање васпитача утиче на квалитет вербалне и социјалне размене, појачава утицај окружења које доприноси описмењавању, те повећава позитивно емоционално реаговање, што све доприноси општем дечјем развоју. Ови ефекти објашњавају се, пре свега, чињеницом да је успех раног образовања у детињству најдиректније повезан са позитивним понашањем онога који пружа негу. Захтеви да би на предшколском узрасту са децом да раде високообразовани и практично оспособљени професионалци, истичу се и у студији *Рано образовање* (Клеменовић, 2009, према *Early Years Education*, 2002).

Са друге стране, истраживања у посебним областима показала су да деца која имају широку основу искуства у специфичном домену знања много брже напредују када је у питању усвајање сложених вештина, као и да је говорни развој (који се манифестује богатством речника и разумевањем слушања) повезан са ранијим описмењавањем деце. Општи закључак је да су деца боље припремљена за школу када

стичу искуства и уче у разноврсној структурираној средини која није сколаризована (методе и садржаји нису преузети из основне школе) (Bowman et al., 2000: 148).

Пажњу великом броју истраживача у САД (Dunn, 1993; Clarke-Stewart & Gruber, 1994; Howes, 1997; Howes et al., 1997; Kontoes et al., 1997) привукла је разлика у квантитету и квалитету интеракције између васпитача и деце која зависи од броја учесника интеракције и величине васпитне групе. Резултати поменутих истраживача показали су да је мањи број деце на једног васпитача у припремним предшколским групама, могуће довести у везу са повећаном интеракцијом, већом индивидуализацијом и мање рестриктивним и контролишућим понашањем одраслог, већим когнитивним напретком деце исказаним кроз интелектуална постигнућа на тестовима знања, школским успехом и бољим социјалним постигнућима исказаним кроз понашање деце у групи (Bowman et al., 2000: 144).

Аутори Цолић и Нишевић (2011) покушали су да осветле код нас још увек занемарени аспект – дечји доживљај преласка из вртића у основну школу, те у том циљу су 2010. године спровеле истраживање којим је било обухваћено 726 предшколаца из Новог Сада. Циљ истраживања био је да се утврди како деца у години пре поласка у школу доживљавају ову промену, шта очекују од ње, као и колико су њихова очекивања реална, што би на посредан начин могло бити показатељ њихове припремљености за прелазак из вртића у школу, као основа за прилагођавање програма. Закључак овог истраживања је да један број деце још увек није у довољној мери осамостаљен пред полазак у школу, затим није код све деце развијен позитиван став према учењу. Индикативан је податак да око четвртина деце има страхове у вези са поласком у школу, а познато је да страх може бити озбиљна сметња учењу, испољавању креативних потенцијала, стварању и одржавању социјалних односа, као и да негативно утиче на моторичке способности.

Резултати истраживања васпитног рада у дечјем вртићу и школи Копас-Вукашиновић (2010) потврђују да при избору и реализацији васпитних задатака васпитачи и учитељи морају више сарађивати са циљем остваривања бољег континуитета у систему предшколског и школског образовања и васпитања. У трагању за могућностима остваривања континуитета између вртића и школе Копас-Вукашиновић је током 2009. године спровела истраживање са васпитачима и учитељима учесницима програма *Обука васпитача за припрему деце за описмењавање*.

Као аутор програма нуди васпитачима и учитељима моделе активности које је могуће реализовати са децом најстаријег предшколског узраста током реализације *Припремног предшколског програма*, а затим са ученицима првог разреда у периоду њиховог увођења у наставу почетног писања. Васпитачи и учитељи из узорка сматрају да су понуђени модели активности и дидактичке игре применљиви и у раду са ученицима првог разреда, али су такође потврдили да се у школи углавном реализују задаци припреме деце за писање на традиционалан начин, понављањем графомоторичких вежби и писањем елемената слова и сл. Током припреме деце за писање васпитни рад учитеља са ученицима пре свега је усмерен на формирање радних навика и развијање интелектуалних способности. Остали аспекти васпитног деловања (развој социјалних вештина, креативно изражавање ученика, усмеравање емоција, развој самопоуздања итд.) углавном су занемарени, што је веома битно на почетку њиховог формалног образовања. Могло би се рећи да се недовољна примена игара у образовним активностима може сматрати узрочником недовољно оствареног континуитета у реализацији васпитних задатака у млађем школском узрасту.

На основу напред изнетог можемо констатовати да у процесу осмишљавања и креирања разноврсније понуде програма предшколског васпитања и образовања, укључујући и припремне предшколске програме, потребно је ставити акценат на контекстуалну промену васпитне праксе, као и на парадигму људских права, што захтева од свих нас који размишљамо и учествујемо у развијању и унапређивању предшколског васпитања и образовања да редефинишемо сопствена виђања детета и уважавања права детета, као и да учествујемо у системским образовним интервенцијама/променама које воде у унутрашње промене целокупног система. У студији *Унапређивања предшколског васпитања и образовања у Србији* (IMPRES, 2013:20) наводи се: „Фактори као што су праћење деце у обавезном образовању, квалитет тог образовања, као и каква је средина за учење у школи, кући и економска ситуација породице, такође играју виталну улогу у комбинацији са предшколским васпитањем и образовањем“. Важно је имати на уму да уколико желимо да креирамо програме предшколског васпитања и образовања високог квалитета, морамо узети све аргументе, а ни један не сме бити доминантан. Притом, потребна је адекватна мрежа подршке и усавршавање комплексности и контекстуалне специфичности.

Код нас су прву анализу утицаја увођења *Припремног предшколског програма* урадили Пешикан и Ивић (2009) у циљу утврђивања да ли је увођење обавезног *Припремног предшколског програма* имало социјализацијски ефекат на децу, омогућило њихову бољу припрему за школу и помогло у изједначавању стартне позиције деце у школи. Резултати ове анализе показују да је у питању потребна и корисна мера за унапређење предшколског васпитања и образовања у целини, јер као резултат има повећање процента обухвата деце предшколским васпитањем. У погледу квалитета реализације *Припремног предшколског програма*, као и кадра који га реализује, постоје велике разлике од средине до средине, али је у начелу наглашена присутна тенденција сколарицације рада. Евалуационе студије се не предвиђају. Министарство просвете не ради циљне евалуације за реализацију програма, а Завод за унапређивање образовања и васпитања не ради обуку васпитача/учитеља који реализују *Припремни предшколски програм* (Пешикан и Ивић, 2009). Препорука истраживача је да се мора унапредити систем анализе и извештавања о *Припремном предшколском програму*. Сваки од партнера, а посебно Министарство просвете, науке и технолошког развоја, требало би да иницира и подржава читав низ циљних евалуационих студија како би се на професионалан начин утврдило како се у пракси реализује *Припремни предшколски програм*, као и квалитет и његови ефекти. Предлажу да се институционално оспособе основне школе, посебно у руралним срединама које организују *Припремни предшколски програм* (квалитет простора и опреме). Такође, ако *Припремни предшколски програм* у школама реализују учитељи, онда се за њих мора организовати систематска и квалитетна обука за реализацију *Припремног предшколског програма*. Општи закључак је да похађање програма предшколског васпитања и образовања високог квалитета унапређује когнитивне и социјалне компетенције деце, а самим тим олакшава процес транзиције у школи и прилагођавање на формално учење кроз основну школу.

## II МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

### 1. Предмет истраживања

Избор предмета нашег истраживања произашао је из потребе сагледавања повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања кроз допринос у реализацији припремног предшколског програма.

Истраживање има за циљ и да укаже на потребе и могућности увођења флексибилнијих модела васпитно-образовног рада са децом у години пре и након поласка у школу, што ће омогућити компатибилност предшколског и основношколског васпитања и образовања у нашој васпитно-образовној пракси. Годинама уназад се уочава низ слабости код нас у васпитно-образовном раду са децом пре и након поласка у школу. Постојали су нагли прекиди у начину подстицања и мотивисања деце, у начину преношења знања, у погледу формирању личности детета, преусмеравања правца његовог развоја, што је отежавало адаптацију детета у другом подсистему.

У методици васпитно-образовног рада већ постоје потврђене методе, облици и средства, који, као одређена достигнућа, могу дати допринос у усавршавању васпитно-образовног рада са децом у почетним разредима основне школе. У прилог овоме иду и већ потврђена сазнања да је за правилни развој једне личности значајно да развојна достигнућа у претходним стадијумима буду поткрепљена и у следећим. Без таквог развојног континуитета једанпут стечене способности и знања могу неповратно ишчезнути.

Увођење припремног предшколског програма (од школске 2006/2007. године) као саставног дела *Општих основа програма*, из кога је издвојен с обзиром да је законом предвиђено његово обавезно остваривање са шестогодишњом децом, представља значајну системску промену. ППП омогућава максималан обухват деце у години пре поласка у школу, могућност за повећање периода за припрему деце за све оно што предстоји у наредном циклусу, основној школи, уједначавање знања са којима они улазе у систем и лакши прелаз из једног подсистема у други подсистем.

Улога и значај припремног предшколског програма су разматрани кроз две кључне димензије: *системску компатибилност и програмску компатибилност*.

*Системска компатибилност* је проучавана кроз анализу законских докумената који се односе на предшколско и основношколско васпитање и образовање (*Закон о*

*предшколском васпитању и образовању, Закон о основном образовању и васпитању, Закон о основама система образовања и васпитања*). Оваква стратегија омогућава да сагледамо системску постављеност предшколског и основношколског васпитања и образовања у глобалном васпитно-образовном систему код нас, а самим тим и постављеност ППП-ма у систему васпитања и образовања као фактора повезаности оба подсистема. *Програмска компатибилност* подразумева повезаност ППП-ма који се остварује у припремним предшколским групама (старија и забавишна група) са наставним програмом за први разред.

Конкретније, предмет нашег истраживања је: Како васпитачи и учитељи као креатори и модератори рада у васпитно-образовним установама процењују значај Припремног предшколског програма као фактора повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања?

## **2. Циљ и значај истраживања**

Основни, глобални, циљ истраживања јесте утврђивање ставова васпитача, учитеља и стручних сарадника о улогама и функцијама *Припремног предшколског програма* као фактора повезаности предшколског и основношколског васпитања. Осим тога, циљ истраживања је експлорација свих чинилаца који кроз реализацију *Припремног предшколског програма* утичу на остваривање повезаности вртића и школе, пре свега степена сарадње између две установе, ставова васпитача и учитеља о усаглашености васпитног деловања школе и предшколске установе, усаглашености о битним условима припремања деце за школу, доприносу стручних сарадника у реализацији *Припремног предшколског програма*, као и усаглашености која постоји у програмском смислу и са аспекта законске регулативе.

*Теоријски значај истраживања* односи се проширивање сазнања о *Припремног предшколском програму* који својом системском и структуралном постављеношћу, садржајем, организацијом и карактеристикама његове практичне реализације доприноси повезивању предшколског и основношколског васпитања и образовања. С обзиром да је овај проблем још увек недовољно истражено поље у области предшколског, а посебно основношколског васпитања и образовања, резултати истраживања могу обогатити постојећа сазнања у циљу остваривања већег континуитета између првог и другог ступња образовања. Прегледом и анализом педагошке литературе и анализом актуелне васпитно-образовне праксе код нас може се

установити да се ППП-му не придаје потребни значај. У складу са тим, а имајући у виду остваривање континуитета између предшколског и основношколског васпитања и образовања, јавља се потреба за испитивањем овог програма као фактора повезаности.

Ово истраживање има за циљ и да укаже на потребе за већим повезивењем предшколског и основношколског образовања које се може остварити кроз системску и програмску компатибилност и примену флексибилнијих облика васпитно-образовног рада у нашој васпитно-образовној пракси.

*Сазнајни значај истраживања:* Резултати истраживања могу допринети бољем познавању и разумевању *Припремног предшколског програма* за даље успешније остваривање системске, програмске и дидактичко-методичке усаглашености предшколског и основношколског васпитања и образовања, као и превзилажењу постојећег дисконтинуитета у оба подсистема. Идентификација фактора који отежавају процес континуитета може омогућити израду стратегија за њихово отклањање или ублажавање. Очекује се да истраживање покрене све оне који се баве васпитањем и образовањем деце предшколског и млађег основношколског узраста да заједнички раде и делују како би остварили један стратешки веома важан задатак – успешнију припрему деце за полазак у школу, односно успешно остваривање основних и веома значајних предуслова за лакшу адаптацију деце у школском окружењу. *Резултати истраживања* могу служити као подстицај у правцу размишљања припреме заједничког флексибилног програмског модела (интегрирани курикулум) намењеног васпитно-образовном раду у припремним предшколским групама вртића и школа.

*Практични/апликативни значај овог истраживања* јесте у томе што даје предлоге и сугестије који се односе на даље успешније остваривање системске, програмске и организационе усаглашености предшколског и основношколског васпитања и образовања.

У оквиру васпитно-образовне праксе резултати овог истраживања могу имати вишеструки значај, пре свега у делу унапређивања васпитно-образовног рада у припремним групама, затим у делу побољшане сарадње вртића и школе, као и у делу припреме деце за полазак у школу. Сагледавајући ставове и мишљења васпитача и учитеља везане за њихову улогу и начин остваривања сарадње са вртићем/школом, у циљу конструктивније реализације ППП-ма, као индикатора успешније припреме деце за почетак школовања, у раду будућих васпитача и учитеља могу се користити позитивна искуства, са циљем промене мишљења и ставова који ограничавају



прихватање нових, стваралачких, оригиналних искустава и решења везаних за процес припреме деце за почетак школовања.

### 3. Задаци истраживања

Из циљева истраживања произилазе следећи задаци:

1. Утврдити релијабилност скала конструисаних за потребе овог истраживања;
2. Утврдити ставове учитеља и васпитача о степену усаглашености предшколског и основношколског васпитања и образовања;
3. Утврдити ставове васпитача, учитеља и стручних сарадника о улози *Припремног предшколског програма* за полазак деце у школу;
4. Утврдити какви су ставови васпитача, стручних сарадника и учитеља о припремању деце за полазак у школу;
5. Испитати ставове и мишљења васпитача и учитеља о битним условима припреме деце за полазак у школу;
6. Утврдити да ли сарадници сарађују са васпитачима око реализације циљева, задатака, садржаја и активности *Припремног предшколског програма* у циљу побољшања праксе;
7. Испитати ставове васпитача и стручних сарадника о стручном усавршавању у домену реализације *Припремног предшколског програма*;
8. Испитати да ли *Припремни предшколски програм* утиче на повезаност предшколског и основношколског васпитања и образовања са аспекта законске регулативе;
9. Извршити упоредну анализу циљева, задатака и садржаја подручја у *Припремном предшколском програму* и наставних програма наставних предмета за први разред.

### 4. Хипотезе истраживања

На основу теоријске основе истраживања постављена је следећа **општа хипотеза**:

- Постоји континуитет између основношколског васпитања и предшколског васпитања кроз примену *Припремног предшколског програма*.

Посебне хипотезе истраживања су:

1. Претпоставља се да скале конструисане за потребе овог истраживања јесу релијабилне, односно да задовољавају критеријум поузданости;
2. Претпоставља се да постоји усаглашеност предшколског и основношколског васпитања и образовања који се остварује кроз *Припремни предшколски програм*;
3. Претпоставља се да *Припремни предшколски програм*, према ставовима васпитача, учитеља и стручних сарадника, има значајну улогу у процесу припремања деце за полазак у школу;
4. Претпоставља се да постоји сарадња стручних сарадника, васпитача и учитеља на плану припреме деце за полазак у школу;
5. Претпоставља се да постоји усаглашеност ставова васпитача и учитеља о битним условима припремања деце за полазак у школу;
6. Претпоставља се да постоји сарадња стручних сарадника и васпитача у реализацији циљева, задатака, садржаја и активности *Припремног предшколског програма*;
7. Претпоставља се да васпитачи и стручни сарадници имају позитивне ставове о стручном усавршавању у домену реализације *Припремног предшколског програма*;
8. Претпоставља се да постоји оптимална усаглашеност у циљевима, задацима и садржајима подручја у *Припремном предшколском програму* и наставних програма, односно наставних предмета за први разред.
9. Претпоставља се да постоји повезаност предшколског и основношколског васпитања и образовања са аспекта законске регулативе.

## 5. Варијабле истраживања

Варијабле (променљиве) постављене у истраживању су:

### *Независне варијабле*

- место реализације *Припремног предшколског програма* – школа, предшколска установа;
- године радног стажа васпитача и учитеља;
- степен стручне спреме васпитача и учитеља;
- средина у којој се налази вртић, односно школа – градска/сеоска;

### *Зависне варијабле*

- сарадња вртића и школе;
- ставови и мишљења васпитача, учитеља и стручних сарадника о *Припремном предшколском програму*.

## 6. Методе, технике и инструменти истраживања

Истраживање има *теоријско-емпиријски карактер*. У реализацији овог истраживања коришћен је *интегративни методолошки приступ* (квантитативни и квалитативни). За прикупљање и обраду података коришћени су: метода теоријске анализе, компаративна и дескриптивна метода. У истраживању су коришћене следеће *технике*: анализа садржаја, анкетирање и скалирање.

Кроз технику анализе садржаја анализирани су наставни планови за први разред основног образовања и васпитања (*Правилник о наставном плану и програму основног васпитања и образовања, 2011*) и *Припремни предшколски програм (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006)* у погледу циљева, задатака, садржаја, са циљем уочавања континуитета, односно дисконтинуитета између предшколског и основношколског васпитања и образовања. Исто тако, анализани су законски документи који се односе на предшколско и основношколско васпитање и образовање: *Закон о предшколском васпитању и образовању (Сл. гласник РС, бр. 18/2010), Закон о*

основном образовању и васпитању (Сл. гласник РС, бр. 55/2013), Закон о основама система образовања и васпитања (Сл. гласник РС, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013). Они омогућавају сагледавање постављености *Припремног предшколског програма* у глобалном васпитно-образовном систему код нас.

Основни инструменти су:

- 1) *анкетни упитници* за васпитаче предшколских установа и *скала процене* (АЛВПУ);
- 2) *анкетни упитници* за учитеље првих разреда основних школа (АЛУОШ) посебно конструисани за ово истраживање, а који се састоје из два дела. Први део се односи на прикупљање општих података који се односе на *Припремни предшколски програм*, на могућности за његову реализацију у предшколској установи и сл. Други део представља *скалу процене* која се односи на степен остварене сарадње између васпитача и учитеља, односно предшколске установе и основне школе у домену припреме деце за полазак у школу. Скалери су Ликертовог типа и петостепени су: састоје се од двадесет и пет тврдњи са скалом интензитета сагласности - (4) потпуно се слажем, (3) углавном се слажем, (2) делимично се слажем, (1) углавном се не слажем и (0) уопште се не слажем;
- 3) *анкетни упитници* за стручне сараднике вртића са питањима која се односе на њихов допринос у остваривању сарадње са васпитачима по питању реализације *Припремног предшколског програма* и *скала процене* (АЛССПУ);
- 4) *анкетни упитници* за стручне сараднике основних школа и *скала процене* Ликертовог типа (АЛССОШ) са циљем утврђивања реалног стања и проблема који се јављају у реализацији *Припремног предшколског програма*, проблема адаптације деце на школу и школске обавезе, као и процена о сопственом раду и ангажовању при организацији и реализацији сарадње са школом, односно вртићем. Скалери су Ликертовог типа и петостепени су: састоје се од 16 тврдњи са скалом интензитета сагласности - (4) потпуно се слажем, (3) углавном се слажем, (2) делимично се слажем, (1) углавном се не слажем и (0) уопште се не слажем.

Постоје четири врсте упитника и скалера већим делом исте садржине. Минималне разлике у упитницима за васпитаче, учитеље, стручне сараднике вртића и школе се односе на термине које су прилагођени испитаницима, а то су школа или вртић.

## 7. Узорак испитивања

У истраживању је коришћен намерни стратификовани узорак који чине: васпитачи који реализују ППП у припремним групама (старија васпитна и забавишна група) предшколских установа „Наша радост“ у Бујановцу, „Наше дете“ у Врању, „Пчелица“ у Владичином Хану, „Вукица Митровић“ у Лесковцу, „Милка Диманић“ у Власотинцу, „Пчелица“ у Нишу; учитељи основних школа у поменутим градовима и руралним срединама, као и стручни сарадници у предшколским установама и основним школама у истим местима. У истраживању су били обухваћени учитељи и стручни сарадници следећих основних школа: „Бранко Радичевић“ и „Вук Караџић“ у Бујановцу; „Бранко Радичевић“, „Светозар Марковић“ и „Радое Домановић“ у Врању; „Свети Сава“ у Владичином Хану; „Јосиф Костић“ у Лесковцу; „8. Октобар“ у Власотинцу; „Вожд Карађорђе“ у Алексинцу; „Свети Сава“, „Десанка Максимовић“, „Душан Тасковић-Срећко“ у Нишу.

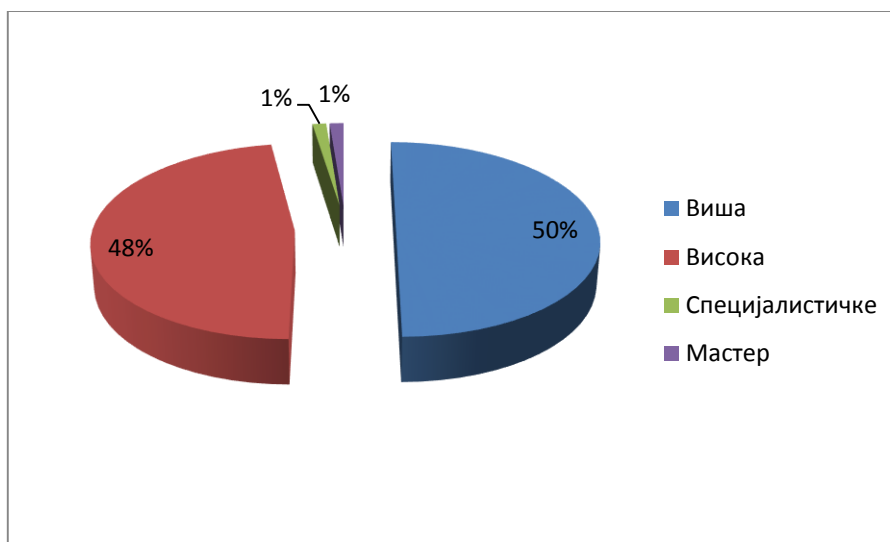
Узорак истраживања је репрезентативан и има структуру која је приказана у табели. бр. 4.

Табела бр.4: Структура узорка испитаника у односу на град и радно место

Место	Васпитачи	Учитељи	Стр. сарадници вртића/школе
Бујановац	24	34	2+2
Врање	14	18	2+5
Владичин Хан	8	9	2+1
Лесковац	14	30	2+1
Власотинце	21	14	2+2
Ниш	28	27	/+4
Алексинац	28	33	3+3
Село	36	15	1
<b>Укупно:</b>	<b>173</b>	<b>180</b>	<b>13 + 19</b> <b>32</b>

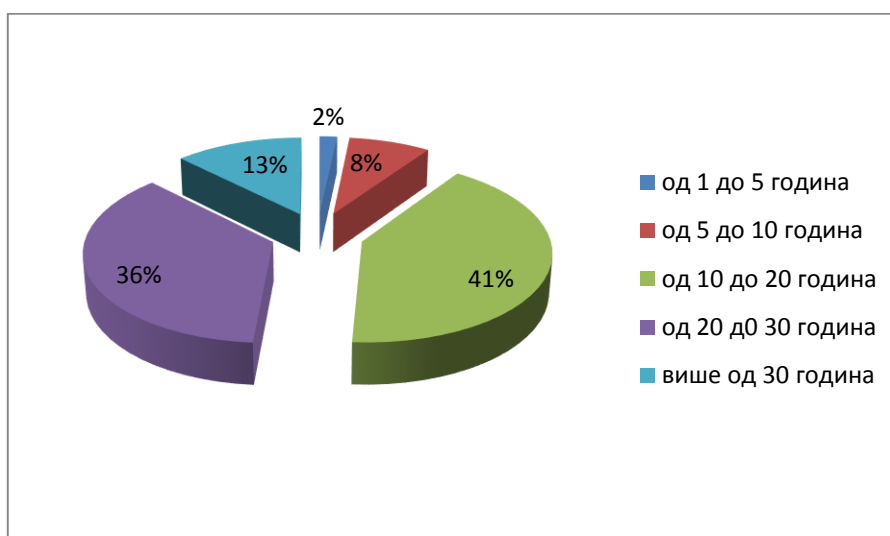
$\Sigma$ : 385

испитаника



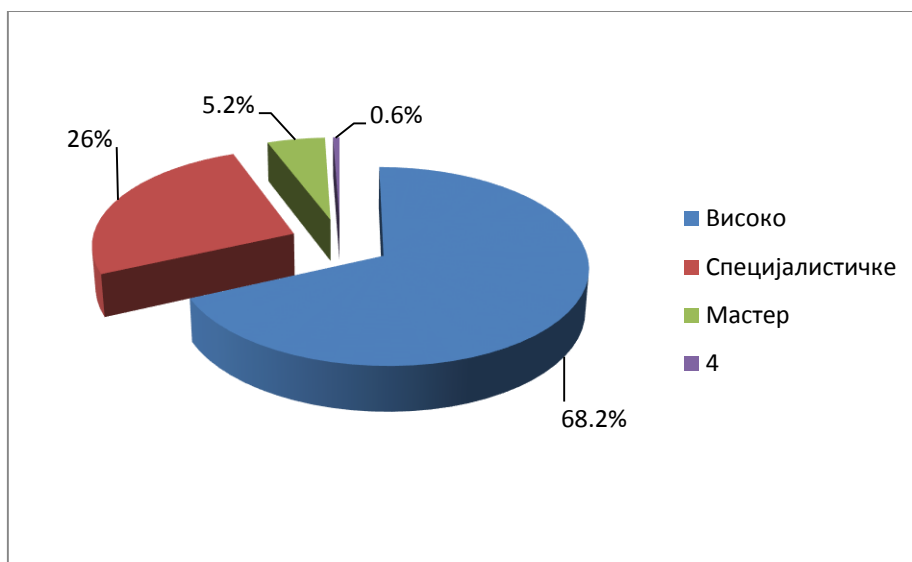
Графикон број 1. Структура узорка учитеља у односу на степен образовања

Већина учитеља обухваћена истраживањем, њих 90 (50%), има диплому високог образовања. Следи група учитеља са дипломом вишег образовања, њих 88 (48%) (студије у трајању од 2 године), док је удео оних са завршеним другим циклусом студија – мастер и учитељи са завршеним специјалистичким студијама исти - по 1(1%).



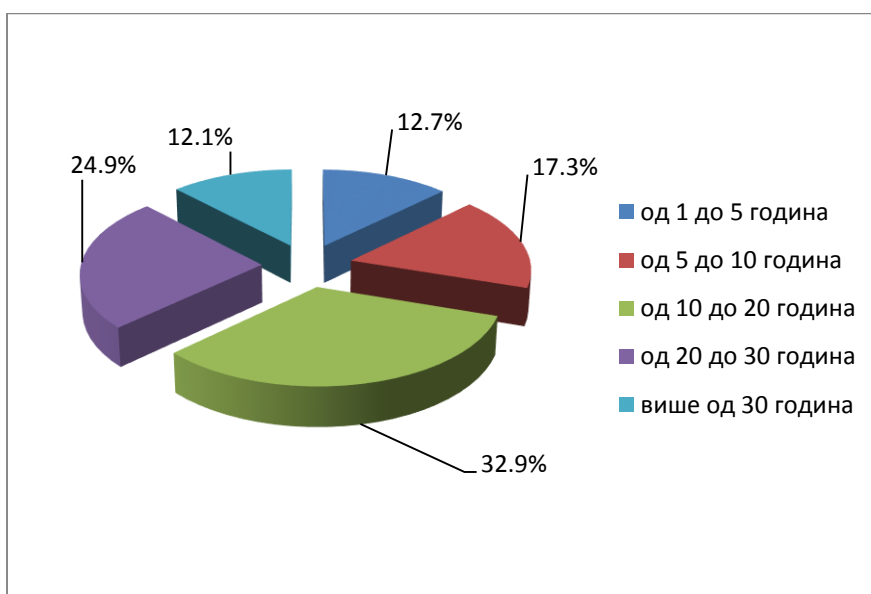
Графикон број 2. Структура узорка учитеља у односу на године радног искуства

Међу испитаним учитељима (Графикон бр.2) је највише са радним искуством од 10 до 20 година - 73 (41,%); 64 (36 %) испитаних учитеља има радно искуство од 20 до 30 година, а са радним искуством од преко 30 година је 22 (13%) учитеља; 14 (8%) учитеља је са радним искуством од 5 до 10 година. Најмање их је са радном искуством од 1 године до 5 година - 3 (2%).



Графикон број 3: Структура узорка васпитача у односу на степен образовања

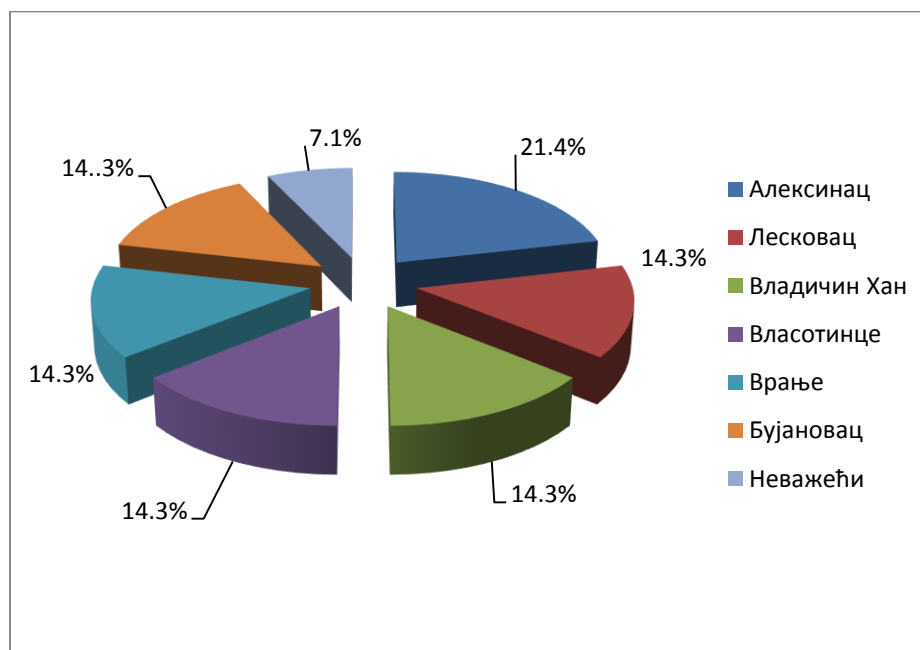
Подаци графикона указују да највећи проценат испитаника је са високим образовањем (68,2%), а најмањи са вишим образовањем (0,6%). Васпитача са дипломом специјалиста струковних студија је 26%. Охрабрујући је податак да у испитаном узорку васпитача има и васпитача са завршеним мастер студијама на педагошким факултетима (5,2%), што говори о заинтересованости васпитача за већи степен образовања и стицања веће стручне компетенције за обављање своје професије.



Графикон број 4. Структура узорка васпитача у односу на радно искуство

Што се тиче радног искуства васпитача, највише испитаника, њих 57 (32,9%), припада категорији са радним искуством од 10 до 20 година. 43 (24,9%) васпитача

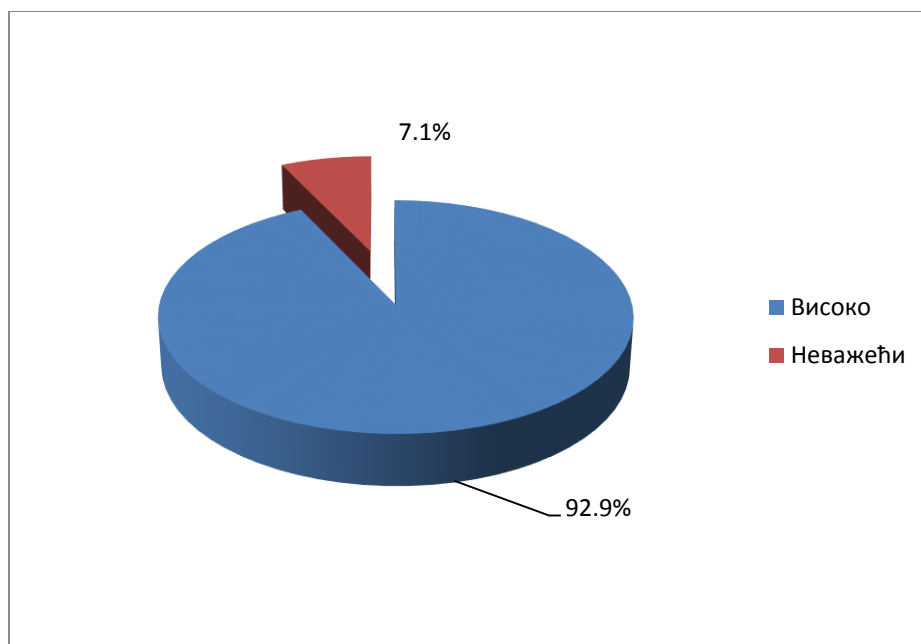
припада категорији од 20 до 30 година радног искуства. Са радним искуством од 5 до 10 година има 30 васпитача (17,3%). Преко 30 година радног искуства има 21 васпитач (12,1%), а са радним искуством од 1 године до 5 година је 22 васпитача, односно 12,7%.



Графикон број 5. Структура узорка стручних сарадника вртића у односу на место реализације истраживања

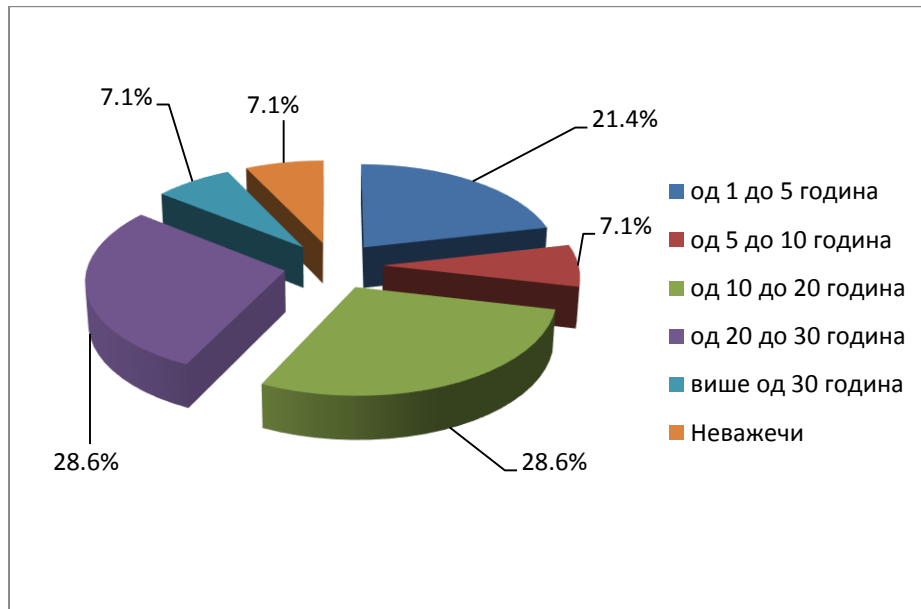
Из приказаног графика се види да је број стручних сарадника по вртићу 2 (14,3%) у свим местима, осим у Алексинцу, где број стручних сарадника 3, односно 21,4%.





Графикон број 6. Структура узорка стручних сарадника вртића у односу на степен образовања

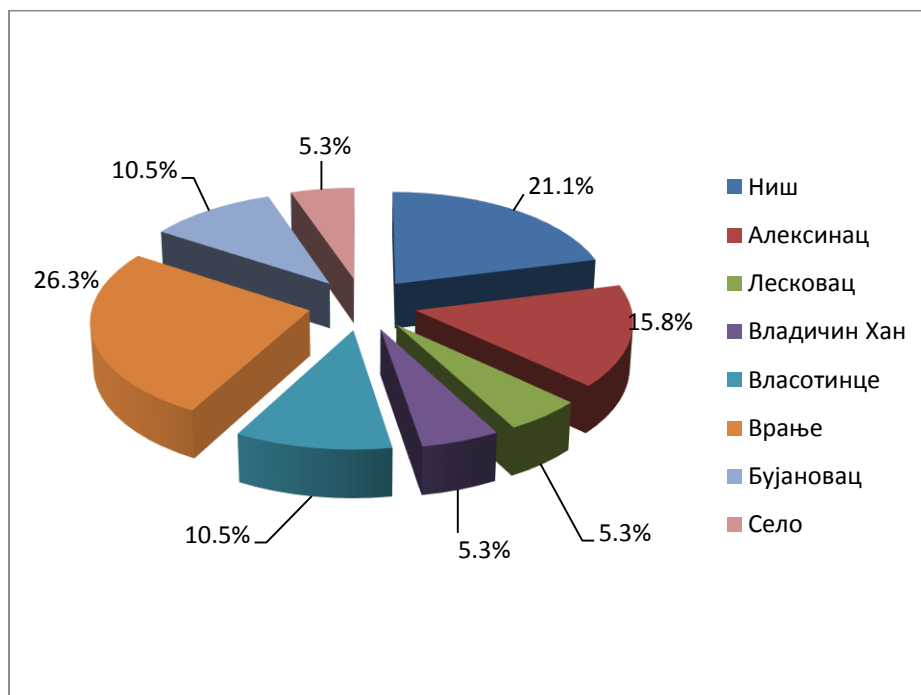
Испитана популација стручних сарадника вртића је са факултетским образовањем.



Графикон број 7. Структура узорка стручних сарадника вртића у односу на радно искуство

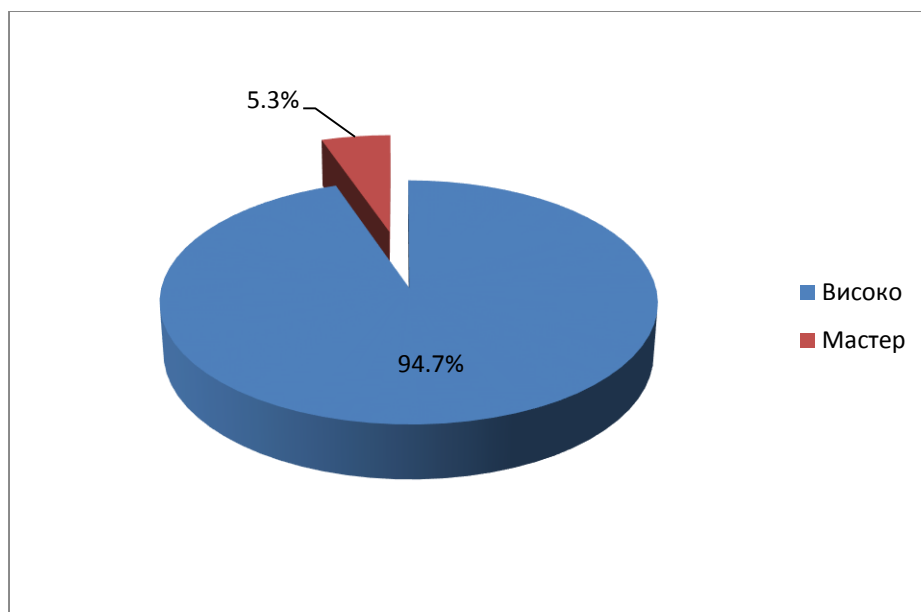
Испитана популација стручних сарадника вртића је искусна категорија испитаника и то са радним искуством од 10 до 20 година (њих 13), односно од 20 до 30

година (њих 4, односно 28,6%). Почетно искуство у раду, од 1 године до 5 година има 3 или 21,4% стручна сарадника, а са радним искуством од 5 до 10 година има само 1 (7,1%) стручни сарадник.



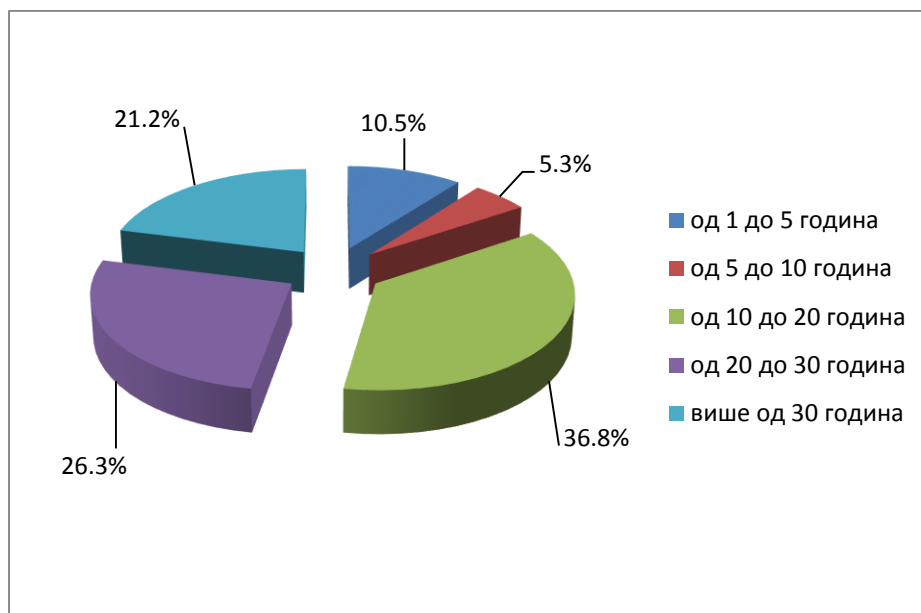
Графикон број 8. Структура стручних сарадника школе у односу на место реализације истраживања

Из приложеног графикана види се да највећи проценат испитаних стручних сарадника школе је из Врања - 5 (26,3%) од укупно 19 испитаних стручних сарадника; затим из Ниша 4 (21,1%); из Алексинца 3 (15,8%); из Бујановца 2 (21,1%) ; из Власотинца такође 2 (21,1%) стручна сарадника и из Лесковца и Владичиног Хана по један стручни сарадник.



Графикон број 9. Структура узорака стручних сарадника школе у односу на степен образовања

Од укупног броја стручних сарадника школе обухваћених испитивањем (Графикон бр.9) њих 18 (94,7 %) је са високим образовањем и 1(5,3 %) је са завршеним мастер студија.



Графикон број 10. Структура узорка стручних сарадника школе у односу на радно искуство

Подаци из графикана указују да испитана популација стручних сарадника школе је искусна категорија испитаника – 7 (36,8%) стручних сарадника школе је са радним

искуством од 10 до 20 година; 5 (26,3 %) је са искуством од 20 до 30 година; 1 (5,3%) са радним искуством од 5 година до 10 година; и 2 (10,5%) стручна сарадника са радним искуством од 1 године до 5 година.

## **8. Организација и ток истраживања**

Истраживање у седам предшколских установа и дванаест основних школа је спроведено током септембра и октобра месеца 2013. године, односно на почетку школске године. Сматра се да се на самом почетку школске године могу добити најреални подаци о степену припремљености деце за школу, о проблемима на које наилазе учитељи са ученицима првог разреда у смислу њихове адаптације у нову школску средину, њихове радне навике и испуњавање школских обавеза, предзнањима са којима располажу како би могли успешно савладавати животне и образовне задатке.

За потребе истраживања претходно је упућен званичан допис свим директорима основних школа и предшколских установа. После њиховог одобрења, а у договору са стручним сарадницима, утврђени су термини за анкетање васпитача/учитеља/стручних сарадника. Стручни сарадници су били задужени за сакупљање анкетних листова. Истраживач је у договореном року преузео попуњене анкетне листове.

## **9. Статистичка обрада података**

Полазећи од природе истраживања, коришћених метода, техника и инструмената у обради прикупљених података примењена је квантитативна и квалитативна обрада података.

*Квалитативна обрада* података је била доминантна приликом анализе законских и програмских докумената који се односе на предшколско и основношколско образовање и васпитање.

Пре него што се приступило квантитативној обради података, извршено је груписање и табелирање. Потом је уследила статистичка обрада података помоћу компјутерског програма SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

У статистичкој обради података коришћени су следећи параметри:

- Кронбах Алфа тест (*Cronbach's Alpha test*),
- Фреквенције (N);
- Проенти (%);
- М - аритметичка средина;
- SD - стандардна девијација;
- Т-тест – утврђивање статистички значајне разлике у аритметичким срединама између две категорије (независне варијабле) са параметрима  $t$ ,  $df$  и  $p$ ;
- F-тест – утврђивање статистички значајне разлике у аритметичким срединама између три или више категорија (независних варијабли) са параметрима  $F$ ,  $df$  и  $p$ ;
- Хи квадрат-тест – утврђивање статистички значајне разлике у фреквенцијама (%) одговора испитаника;
- Пирсонов коефицијент корелације - повезаност између варијабли.

Резултати истраживања су приказани табелама и графиконима.

### III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

У трећем делу рада су приказани резултати истраживања табеларним прегледом података и њиховом интерпретацијом кроз више главних поглавља, усклађени са задацима и хипотезама истраживања који су постављени на почетку.

1. У првом делу приказани су резултати испитаних вредности Кронбах-алфа да би се утврдило да ли скале конструисане за потребе истраживања поседују све метријске карактеристике, односно критеријуме поузданости.
2. Друго поглавље се односи на приказ података о ставовима испитаника *оусаглашености предшколског и основношколског васпитања и образовања* која се остварује кроз *Припремни предшколски програм* на основу седам понуђених ајтема у *скали процене*.
3. У трећем поглављу су заступљени ставови испитаника о *улози Припремног предшколског програма у припреми деце за полазак у школу*. Подаци о њиховим ставовима су добијени на основу резултата испитивања одговора на четири ајтема у *скали процене*.
4. Ставови васпитача, учитеља и стручних сарадника школе и вртића о *потребној међусобној сарадњи* су приказани кроз резултате истраживања и њихову интерпретацију у четвртом поглављу, са сугестијама и предлозима који би допринели квалитету даље сарадње школе са предшколским установама.
5. Пето поглавље се односи на приказ података о ставовима испитаника о *битним условима припреме деце за полазак у школу*, на њихове предлоге и сугестије за побољшање рада у припремним предшколским групама на припремљености деце за школу. Њихови ставови су испитивани на основу постављених ајтема у *скалама процене*.
6. Шесто поглавље се односи на *сарадњу стручних сарадника вртића са васпитачима у реализацији циљева и задатака, садржаја и активности Припремног предшколског програма*, односно колико они помажу васпитачима и доприносе да се реализација ППП одвија што флексибилније и квалитетније.

7. У седмом поглављу су интерпретирани резултати истраживања који се односе на ставове испитаника о *стручном усавршавању васпитача припремних предшколских група у домену посебне припреме детета за полазак у први разред (програм активности који уводи децу у наставу почетног читања и писања)*.
8. У осмом поглављу је приказана *компаративна анализа циљева, задатака и садржаја Припремног предшколског програма и Наставног плана и програма за први и други разред основне школе*.
9. Последњи део се односи на *анализу законских докумената* којима се регулише систем предшколског и основношколског васпитања како би се утврдила повезаност оба система са аспекта законске регулативе.

## 1. РЕЛИЈАБИЛНОСТ СКАЛА

За потребе овог истраживања је испитивано да ли скале конструисане за потребе истраживања поседују све метријске карактеристике, а посебно релијабилност.

Табела бр.5: Релијабилност скале за учитеље првих разреда основне школе

	N	%
Валидно	180	100.0
Издвојено	0	.0
<b>Укупно</b>	180	100.0

Кронбах Алфа	N
.888	25

Провера метријских карактеристика, односно поузданости скале, извршена је на основу Кронбах-алфа теста (*Cronbach's Alpha test*). Овај показатељ показује унутрашњу сагласност и кохерентност скале. У идеалном случају би Кронбахов коефицијент требало да буде већи од 0,7. На узорку од 180 (100% важећи узорак за учитеље) испитаника вредност Кронбах-алфа коефицијента (*Cronbach's Alpha test* = 0,89) показује веома добру поузданост и унутрашњу сагласност скале за овај узорак чиме задовољава критеријум поузданости.

Табела бр. 6: Релијабилност скале за васпитаче

	N	%
Валидно	173	100.0
Издвојено	0	.0
<b>Укупно</b>	173	100.0

Кронбах-алфа	N
.853	25

На узорку од 173 (100% важећи узорак за васпитаче) испитаника вредност Кронбах-алфа коефицијента (*Cronbach's Alphatest* = 0,85) показује веома добру поузданост и унутрашњу сагласност скале за овај узорак чиме задовољава критеријум поузданости.



Табела бр.7: Релијабилност скале за стручне сараднике вртића

	N	%
Валидно	13	92.9
Искључено	1	7.1
<b>Укупно</b>	14	100.0

Кронбах-алфа	N
.746	16

На узорку од 13 (100% важећи узорак за стручне сараднике вртића) испитаника вредност Кронбах-алфа коефицијента (*Cronbach'sAlphatest* = 0,75) показује веома добру поузданост и унутрашњу сагласност скале за овај узорак чиме задовољава критеријум поузданости.

Табела бр.8: Релијабилност скале за стручне сараданике школа

	N	%
Валидно	19	100.0
Искључено	0	.0
<b>Укупно</b>	19	100.0

Кронбах-алфа	N
.903	16

На узорку од 19 (100% важећи узорак за стручне сараднике школа) испитаника вредност Кронбах-алфа коефицијента (*Cronbach'sAlphatest* = 0,90) показује веома добру поузданост и унутрашњу сагласност скале за овај узорак чиме задовољава критеријум поузданости. *На основу испитаних вредности Кронбах-алфа теста који су показали веома добру поузданост и унутрашњу сагласност скале за сва четири узорака испитаника (васпитача, учитеља и стручних сарадника вртића и школа), потврђена је прва посебна хипотеза истраживања, којом се претпостављало да скале конструисане за потребе овог истраживања јесу релијабилне, односно да задовољавају критеријум поузданости.*

## **2. УСАГЛАШЕНОСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА**

Предшколске установе имају значајну улогу у припремању детета за школу и систематско образовање. Ово припремање је један од њихових основних задатака и његово остваривање је најважнија карика која повезује прва два ступња система васпитања и образовања. Резултати који су постигнути у предшколском узрасту чине основу за рад у основној школи. У том контексту су испитивани ставови учитеља и васпитача о усаглашености предшколског и основношколског васпитања и образовања која се остварује кроз *Приpremни предшколски програм*. На основу седам понуђених тврдњи у скалери Ликертовог типа дошло се до следећих резултата:

Табела бр. 9: Ставови учитеља и васпитача о степену усаглашености предшколског васпитања и основношколског образовања

			0	1	2	3	4	УКУПНО
ППП-ом је омогућен континуитет предшколског и основношколског васпитања и образовања.	Учитељи	f	/	/	13	53	114	180
		%	/	/	7.2	29.4	63.3	100
	Васпитачи	f		2	12	64	95	173
		%		1.2	6.9	37	54.9	100
ППП омогућава програмско и организационо повезивање предшколске установе и основне школе.	Учитељи	f	/	3	13	71	93	180
		%	/	1.7	7.2	39.4	51.7	100
	Васпитачи	f		2	18	55	98	173
		%		1.2	10.4	31.8	56.6	100
Учитељи/Васпитачи су упознати са програмском концепцијом ППП, методама рада и оним што се постиже у предшколским установама и то користе као полазиште у сопственом раду/Наставним планом и програмом за 1.разред прилагођавају своје активности у припремним групама.	Учитељи	f	13	21	49	65	32	180
		%	7.2	11.7	27.2	36.1	17.8	100
	Васпитачи	f	9	29	34	57	44	173
		%	5.2	16.8	19.7	32.9	25.4	100
Било би корисно да васпитачи и учитељи добро познају концепцију ППП и Наставног програма за први разред како би могли јединствено деловати и јасно одредити границе својих активности са децом до њиховог поласка у школу и на почетку првог разреда.	Учитељи	f	/	/	7	24	149	180
		%	/	/	3.9	13.3	82.8	100
	Васпитачи	f	3	3	10	24	133	173
		%	1.7	1.7	5.8	13.9	76.9	100
Учење у вртићу мора да антиципира оно што децу очекује у току даљег школовања.	Учитељи	f	1	3	3	53	120	180
		%	0.6	1.7	1.7	29.4	66.7	100
	Васпитачи	f	1	1	15	51	105	173
		%	0.6	0.6	8.7	29.5	60.7	100
Учење у школи треба да се надовеже на предзнања која су деца стекла на нивоу предшколског васпитања и образовања.	Учитељи	f	/	2	8	49	121	180
		%	/	1.1	4.4	27.2	67.2	100
	Васпитачи	f	/	3	1	45	124	173
		%	/	1.7	0.6	26	71.7	100
Припрема за школу не подразумева једнострано деловање предшколске установе на дете, него и припрему школе за децу која улазе у њу.	Учитељи	f	1	2	15	71	91	180
		%	0.6	1.1	8.3	39.4	50.6	100
	Васпитачи	f	/	1	8	51	113	173
		%	/	0.6	4.6	29.5	65.3	100

0-Уопште се не слажем; 1- Углавном се не слажем; 2- Делимично се слажем; 3- Углавном се слажем; 4- У потпуности се слажем

У табели можемо видети да преко 90% учитеља и васпитача сматра да је ППП-ом омогућен континуитет предшколског и основношколског васпитања и образовања. У скоро исто тако високом проценту учитељи и васпитачи сматрају да ППП омогућава програмско и организационо повезивање предшколске установе и основне школе. Преко 50% испитаних учитеља сматра да су упознати са програмском концепцијом ППП, методама рада и оним што се постиже у предшколским установама и то користе као полазиште у сопственом раду. Остали се делимично слажу са датом тврдњом или се не слажу. Са друге стране, преко 55% испитаних васпитача се углавном и у потпуности слаже да је упознато са наставним планом и програмом за 1.разред и да прилагођавају своје активности у припремним групама. Добијени подаци указују на постојање континуитета у васпитању између предшколског и основношколског васпитања и образовања. Преко 80% испитаних учитеља се у потпуности слаже да би било корисно да васпитачи и учитељи добро познају концепцију ППП и *Наставног програма за први разред*, како би могли јединствено деловати и јасно одредити границе својих активности са децом до њиховог поласка у школу и на почетку првог разреда. Са таквом тврдњом је сагласно преко 75% испитаних васпитача. Преко 90% испитаних учитеља и васпитача се углавном и потпуно слаже са тврдњом да учење у вртићу мора да антиципира оно што децу очекује у току даљег школовања, као и да учење у школи треба да се надовеже на предзнања која су деца стекла на нивоу предшколског васпитања и образовања. Тачно 90% испитаних учитеља сматра да припрема за школу не подразумева једнострано деловање предшколске установе на дете, него и припрему школе за децу која улазе у њу. Са тиме се слажу и васпитачи у нешто већем проценту (95%).

Како нема великих одступања у одговорима (ставовима) васпитача и учитеља о усаглашености предшколског и основношколског васпитања и образовања који се остварује кроз *Припремни предшколски програм*, добијеним подацима је потврђена *друга посебна хипотеза истраживања, којом се претпоставља да постоји усаглашеност предшколског и основношколског васпитања и образовања који се остварује кроз Припремни предшколски програм.*

Табела бр. 10: Анализа степена слагања учитеља о познавању концепције ППП и *Наставног програма за први разред* у односу на радно искуство

	Године радног искуства	M	SD	df	F	p
Било би корисно да васпитачи и учитељи добро познају концепцију ППП и <i>Наставног програма за први разред</i> како би могли јединствено деловати и јасно одредити границе својих активности са децом до њиховог поласка у школу и на почетку првог разреда.	1-5	4.00	0.00	5	3.52	0.005
	5-10	3.86	0.36			
	10-20	3.79	0.47			
	20-30	3.73	0.57			
	Преко 30	3.91	0.29			

У Табели 10 је уочена статистички значајна разлика у ставовима учитеља који се тичу *познавања концепције ППП и Наставног програма за први разред*, како би могли јединствено деловати и јасно одредити границе својих активности са децом до њиховог поласка у школу и на почетку првог разреда. Подаци из Табеле 10 указују да је ово посебно важно најмлађим учитељима  $M = 4.00$ , у односу на учитеље са дужим радним искуством. Разлика на испитаној појави је статистички значајна на нивоу  $p < 0,05$ ,  $p = 0,01$ . Сматрамо да учитељи који су почетници у свом раду више вреднују ову тврдњу од осталих, зато што имају свежа теоретска сазнања добијена у току свог формалног образовања о важности која се даје ППП у систему васпитања и образовања у циљу успостављања програмског и организационог континуитета предшколског и школског васпитања и образовања и боље припремљености деце за почетак школовања. Са друге стране, они су започели своју радну каријеру у времену када је ППП постао саставни део обавезног образовања и васпитања у Србији, те сматрају да би познавањем концепције ППП и *Наставног програма за први разред* могли јединствено деловати и јасно одредити границе својих активности са децом до њиховог поласка у школу и на почетку првог разреда.

Испитиване су разлике у ставовима у односу на место, као и степен образовања учитеља. Подаци показују да нема статистички значајне разлике у испитиваним појавама када је реч о степену усаглашености *Припремног предшколског програма* и основношколског образовања,  $p > 0,05$ , односно доминира већи степен сагласности о приказаним тврдњама.

Наиме, подаци приказани у Табели 9 указују да преко 90% учитеља и васпитача сматра да је ППП-ом омогућен континуитет предшколског и основношколског

васпитања и образовања. Такође, у високом проценту учитељи и васпитачи сматрају да ППП омогућава програмско и организационо повезивање предшколске установе и основне школе. Преко 50% испитаних учитеља сматра да су упознати са програмском концепцијом ППП, методама рада и оним што се постиже у предшколским установама и то користе као полазиште у сопственом раду. Остали се делимично слажу са датом тврдњом или се не слажу (Табела 9).

Табела бр. 11: Анализа степена слагања васпитача у односу на место

	Место	N	M	SD	t-test	df	p
ППП-ом је омогућен континуитет предшколског и основношколског васпитања и образовања.	Ниш	28	3.54	.576	2.700	54	.009
	Алексинач	28	3.04	.793			
ППП омогућава програмско и организационо повезивање предшколске установе и основне школе.	Ниш	28	3.54	.576	3.362	54	.001
	Алексинач	28	2.89	.832			
Васпитачи су упознати са програмском концепцијом <i>Наставног плана и програма за I разред</i> и прилагођавају своје активности у припремним групама захтевима наставног програма.	Ниш	28	2.89	.994	2.758	54	.008
	Алексинач	28	2.11	1.133			

У Табели 11 примећујемо на којим тврдњама постоји статистички значајна разлика у ставовима васпитача у односу на место. Васпитачи у Нишу ( $M=3.54$ ) више вреднују тврдњу да је ППП-ом омогућен континуитет предшколског и основношколског васпитања и образовања, у односу на васпитаче из Алексинца ( $M=3.04$ ). Веће аритметичке средине су уочене у одговорима васпитача из Ниша и у следећим тврдњама: ППП омогућава програмско и организационо повезивање предшколске установе и основне школе ( $M=3.54$ ); Васпитачи су упознати са програмском концепцијом, *Наставним планом и програмом за I разред*, и прилагођавају своје активности у припремним групама захтевима наставног програма

(M=2.89). Разлике у ставовима васпитача из Ниша и Алексинца с обзиром на место су статистички значајне на нивоу  $p < 0,05$ . Разлика у ставовима васпитача из Ниша у односу на васпитаче из Алексинца у односу на поменуте тврдње је очекивана зато што су васпитачи из Ниша похађали бројне обуке и семинаре стручног усавршавања васпитача међу у којима је било и семинара о праћењу ефеката примене *Припремног предшколског програма* и кроз размену примера добре праксе. Ову констатацију можемо поткрепити и подацима да на постављено питање отвореног типа у упитнику за васпитаче: *Уколико сте прошли неку од обука или семинара (акредитованих програма за ППП), наведите називе истих?*, васпитачи из Ниша су навели много више програма и семинара на којима су учествовали. Међу њима могу се издвојити следећи: „Вртић и околина-учење у аутентичном окружењу“; „Могућности примене различитих дидактичко-методичких приступа у почетном описмењавању деце“; „Моћ речи“; „Портфолијо за васпитаче и децу“; „Документовања рада у васпитној групи у функцији подстицања дечјег развоја и напредовања“; „Инклузија у вртићу“; „Актив васпитача старије групе и припремне предшколске групе о припреми деце за полазак у школу“; „Стручно-тематски састанак – обука васпитача за почетно описмењавање деце“; „Буди прав, бићеш здрав“; „Приказ пројекта – примери добре праксе“; „Растимо уз плес“.

Табела бр.12: Анализа степена слагања васпитача у односу на радно искуство

		N	M	SD	F	df	p
Васпитачи су упознати са програмском концепцијом, Наставним планом и програмом за I разред, и прилагођавају своје активности у припремним групама захтевима наставног програма.	Од 1-5 година	22	2.64	1.136	2.468	4	.047
	Од 5-10 година	30	3.10	.960			
	Од 10 до 20 година	57	2.39	1.360			
	Од 20-30 година	43	2.33	.993			
	Више од 30 година	21	2.71	1.231			
	Укупно	173	2.57	1.187			
Припрема за школу не подразумева једнострано деловање предшколске установе на дете, него и припрему школе за децу која улазе у њу.	Од 1-5 година	22	3.73	.456	2.873	4	.025
	Од 5-10 година	30	3.57	.568			
	Од 10 до 20 година	57	3.70	.462			
	Од 20-30 година	43	3.33	.919			
	Више од 30 година	21	3.71	.463			
	Укупно	173	3.59	.637			

У Табели 12 су приказани занимљиви резултати. Уочена је статистички значајна разлика у одговорима васпитача у односу на године радног искуства. Тврдњу да су *васпитачи упознати са програмском концепцијом, Наставним планом и програмом за I разред, и прилагођавају своје активности у припремним групама захтевима наставног програма*, највише вреднују васпитачи са радним искуством од 5 до 10 година ( $M=3.10$ ).

Добијени F-коэффициент ( $F=2.468$ ) показује да постоје статистички значајне разлике у одступањима од просечних резултата између степена слагања васпитача у односу на радно искуство за напомену ту тврдњу - *васпитачи су упознати са програмском концепцијом, Наставним планом и програмом за I разред, и прилагођавају своје активности у припремним групама захтевима наставног програма*. Према приказаним подацима у Табели 12, за васпитаче, са радним стажом од 1 године до 5 година ( $M=2.64$ ;  $SD=1.136$ ), од 5 до 10 година ( $M= 3.10$ ;  $SD=0.960$ ), од 10 до 20 година ( $M= 2,39$ ;  $SD=1.360$ ), од 20 до 30 година ( $M=2,33$ ;  $SD=0.993$ ) и више од 30 година ( $M= 2,71$ ;  $SD=1.231$ ). Овакви резултати су и очекивани јер је популација васпитача са радним искуством од 5 до 10 година започела радну каријеру отприлике у време када је и *Припремни предшколски програм (2006/2007)* имплементиран у образовни систем као обавезан и као део јединственог система васпитања и образовања. Увиђајући место и значај који се ППП даје у систему васпитања и образовања као фактору повезаности предшколског и школског васпитања и образовања ова групација васпитача највише и вреднује помену ту тврдњу, те своје активности у припремним предшколским групама прилагођава захтевима наставног програма за I разред.

Слично томе, тврдњу да *припрема за школу не подразумева једнострано деловање предшколске установе на дете, него и припрему школе за децу која улазе у њу* највише вреднују васпитачи са најмање година радног искуства - од 1 године до 5 година ( $M= 3.73$ ). Разлика је статистички значајна на нивоу  $p<0,05$ . Анализа ставова практичара према поменутој тврдњи с обзиром на године радног искуства показала је статистички значајну разлику у одступањима од просечних резултата између степена слагања васпитача у односу на радно искуство ( $F=2.873$ ).

На основу добијених резултата из табеле може се закључити да постоји статистички значајна разлика ( $M= 3.73$ ;  $SD=0.456$ ) између васпитача који су на почетку радног века, од 1 године до 5 година, и оних са искуством, посебно оних са више од 21 године рада у васпитној–образовној пракси ( $M=3.33$ ;  $SD=0.919$ ). Провера значајности



уочених тенденција међу анкетираним васпитачима је показала статистички значајна разлика и код васпитача са радним искуством од 5 до 10 година ( $M=3.57$ ;  $SD=0.568$ ); од 10 до 20 година ( $M=3.70$ ;  $SD=0.462$ ) и више од 30 година ( $M=3.71$ ;  $SD=0.463$ ).

Васпитачи са најмањим радним искуством највише вреднују постављену тврдњу, јер као почетници у раду имају свежа теоријска сазнања и претпоставља се да су скоро завршили своје образовање, али такође имају недовољно практичног искуства и довољно рутине, храбрости и иницијативности да сва теоретска сазнања примене у васпитно-образовном раду и ускладе своје ставове о припреми деце за школу са учитељима. Они сматрају да је за успешан старт у школи битно да и школа буде припремљена да прихвати децу из вртића као што и вртићи припремају децу за школу како би се најмлађи основци лакше прилагодили новој школској средини, прихватили школу и обавезе која она намеће и са мање тешкоће започели своје школовање.

### 3. УЛОГА ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА ЗА ПОЛАЗАК ДЕЦЕ У ШКОЛУ

Припрема детета за школу је процес који се одвија током читавог предшколског периода у оквиру подстицања општег развоја детета. Непосредни циљ припреме деце за школу је да допринесе њиховој зрелости или готовости за живот и рад какав их очекује у школи. У намери да сазнамо како васпитачи, учитељи и стручни сарадници школа и вртића оцењују улогу *Припремног предшколског програма за полазак у школу* испитивани су њихови ставови о његовој улози у припреми деце за полазак у школу. Истраживањем су добијени следећи резултати.

Табела бр. 13: Ставови васпитача, учитеља и стручних сарадника школе и вртића о улози ППП за полазак у школу

			0	1	2	3	4	УКУПНО
ППП повећава општу готовост за школу.	Васпитачи	f	/	2	4	25	142	173
		%	/	1.2	2.3	14.5	82.1	100
	Учитељи	f	1	5	7	68	81	180
		%	0.6	2.8	3.9	37.8	55	100
	Стручни сарадници школе	f	/	/	2	7	16	19
		%	/	/	10.5	36.8	52.6	100
	Стручни сарадници вртића	f	/	/	/	2	12	14
		%	/	/	/	14.2	85.7	100
ППП доприноси стицању знања, вештина и способности потребних за почетак школовања	Васпитачи	f	/	/	2	23	148	173
		%	/	/	1.2	13.3	85.5	100
	Учитељи	f	1	3	15	71	90	180
		%	0.6	1.7	8.3	39.4	50	100
	Стручни сарадници школе	f	/	/	/	9	10	19
		%	/	/	/	47.4	52.6	100
	Стручни сарадници вртића	f	/	/	/	3	10	14
		%	/	/	/	21.4	78.5	100
ППП помаже у изједначавању стартне позиције деце у школи	Васпитачи	f	/	1	5	37	130	173
		%	/	0.6	2.9	21.4	75.1	100
	Учитељи	f	2	5	21	81	71	180
		%	1.1	2.8	11.7	45	39	100
	Стручни сарадници школе	f	/	1	1	9	8	19
		%	/	5.3	5.3	47.4	42.1	100
	Стручни сарадници вртића	f	/	/	2	4	8	14
		%	/	/	14.2	28.6	57.1	100
ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу.	Васпитачи	f	2	1	21	68	81	173
		%	1.2	1.06	12.1	39.3	46.8	100
	Учитељи	f	/	/	18	73	89	180
		%	/	/	10	40.6	49.4	100
	Стручни сарадници школе	f	/	/	1	8	10	19
		%	/	/	5.3	42.1	52.6	100
	Стручни сарадници вртића	f	/	/	2	3	9	14
		%	/	/	14.2	21.4	64.3	100

0-Уопште се не слажем; 1- Углавном се не слажем; 2- Делимично се слажем; 3- Углавном се слажем; 4- У потпуности се слажем

Преко 95% испитаних васпитача се слаже или у потпуности слаже да *ППП повећава општу готовост за школу*, са чиме је сагласно и преко 90% испитаних учитеља. Висок степен сагласности са првом тврдњом показује и преко 85% испитаних стручних сарадника школе, док су се са тим сложили углавном или у потпуности сви стручни сарадници вртића. Практичари су тиме потврдили и оправдали непосредни циљ ППП-а, а то је да доприноси њиховој општој зрелости или готовости за живот и рад какав их очекује у основној школи.

Да *ППП доприноси стицању знања, вештина и способности потребних за почетак школовања* без дилеме су се сложили и васпитачи и учитељи и сви стручни сарадници. Ови резултати су заиста задовољавајући што указује на то да испитаници схватају да прелазак са једног нивоа образовања на следећи ниво ставља огромне захтеве пред дете, као што је прилагођавање новим условима и начинима рада који нису нимало слични онима из вртића. За дете је то нова животна ситуација која подразумева промену физичке средине, сусрет са одраслим и непознатим особама, признавање новог ауторитета учитеља, сусрет са већим бројем непознатих вршњака, прилагођавање новом колективу, прихватање нових улога и обавеза. Схватајући околности у којима дете треба да се нађе преласком из предшколске установе у школе, практичари као непосредни реализатори ППП својим активностима *доприносе да деца стекну неопходне компетенције, односно знања, вештине и способности потребне за почетак школовања*.

Преко 95% испитаних васпитача сложило се да *ППП помаже у изјначавању стартне позиције деце у школи*. Са тим се слажу и учитељи, али у нешто нижем проценту (око 85%). У скоро истој мери то потврђују и стручни сарадници вртића и стручни сарадници школе, као и са тим да *ППП треба имати више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу*. Овакви резултати су задовољавајући јер указују на то да у срединама где испитаници делују не постоји сколаризација која је наглашено присутна у неким срединама где деца уче и савладавају део наставног садржаја првог разреда основне школе, што може касније негативно да се одрази на процес учења у школи. Истоветни програмски садржаји у вртићу и школи могу досадити детету, смањити његово интересовање за учење уопште, а лакоћа са којом ће извршавати школске задатке које је дете већ упознало у вртићу одразиће се негативно на изузетан важан процес стицања радних навика.

*Подацима истраживања потврђена је и трећа посебна хипотеза истраживања, по којој се претпостављало да Припремни предшколски програм, према ставовима васпитача, учитеља и стручних сарадника, има значајну улогу у процесу припремања деце за полазак у школу.*

Табела бр. 14: Анализа степена слагања васпитача о односу на место

	Место	N	M	SD	t-тест	df	p
ППП доприноси стицању знања, вештина и способности потребних за почетак школовања.	Ниш	28	3.71	.460	-2.141	42.873	.038
	Алексинач	28	3.93	.262			
ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу.	Ниш	28	3.32	.723	2.058	54	.044
	Алексинач	28	2.89	.832			

У Табели 14 уочена је статистички значајна разлика у одговорима васпитача с обзиром на место. Да ППП доприноси стицању знања, вештина и способности потребних за почетак школовања више вреднују васпитачи из Алексинца ( $M=3.93$ ), у односу на васпитаче из Ниша ( $M=3.71$ ), потврђују приказани подаци. У мањој средини је израженије увиђање значаја ППП за непосредну припрему деце за полазак у школу, док у већем граду (Нишу) деца углавном иду у вртић и пре обавезног припремног предшколског програма због запослености родитеља. Из године у годину у вртићу деца стичу животне вештине, емоционално сазревају, развијенија им је комуникативна компетенција и социјална интелигенција, те зато и васпитачи из Ниша и сматрају да припрема деце за полазак у школу кроз похађање ППП не треба да се сведе на стицање знања и умења потребних за савладавање школског садржаја које очекује дете у првом разреду, већ је улога васпитача да код детета пробуди радозналост, интересовање и жељу за трагањем и откривањем, а самим тим и подстичу интелектуални развој детета, што је битније од количине усвојеног знања.

У том контексту сматра се да ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу, што је тврдња коју више вреднују васпитачи из Ниша ( $M=3.32$ ), у односу на васпитаче из Алексинца ( $M=2.89$ ). Разлика је статистички значајна на нивоу  $p<0,05$ .

Оправданост да васпитачи из Ниша придају већи значај социјализацијској-емоционалној, него образовној компоненти ППП, поред већ напоменитих разлога, лежи и у томе да су они прошли више обука и семинара посвећених проблематици ППП у односу на васпитаче из Алексинца (види прилог АЛВППГ, питање бр. 6). Усавршавајући се кроз различите облике едукације у циљу развијања професионалних компетенција васпитача за квалитетну реализацију ППП васпитачи из Ниша схватају његову основну функцију, односно да укључивање деце у ППП доприноси подстицању њихових базичних способности и општег дечјег развоја, док васпитачи из Алексинца очекују изразитији утицај ППП на образовна постигнућа деце. Иако на први поглед ова очекивања изгледају дијаметрално супротно, она то у својој суштини нису, будући да васпитачи из Ниша, претпостављамо, подразумевају да припрема за школу укључује и стицање одређених знања и развој способности као део тзв. *специјалне* или *посебне* припреме деце за школу.

Табела бр. 15: Анализа степена слагања васпитача у односу на степен образовања

	Степен образовања	N	M	SD	F	df	p
ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу.	Високо образовање	118	3.39	.654	4.350	3	.006
	Специјалисти	45	3.24	.908			
	Мастер	10	2.44	1.333			
	<b>Укупно</b>	173	3.30	.794			

У Табели 15 је приказана статистички значајна разлика у одговорима васпитача у односу на степен образовања. Васпитачи са високим образовањем ( $M=3.39$ ) у највећем броју су сагласни да *ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу*, у односу на остале васпитаче који су са специјалистичким или мастер студијама. Разлика је статистички значајна на нивоу  $p<0,05$ . Разлика у ставовима васпитача у односу на степен образовања према испитивиној појави је последица разлика у знањима и вештинама стеченим током иницијалног образовања или професионалног развоја. Чини се да су васпитачи са високом стручном спремом отворенији, флексибилнији и осетљивији за потребе деце. Васпитачи са већим степеном образовања су групација васпитача која је недавно завршила своје формално образовање (имајући у виду да мастер и специјалистичке студије су од скора уведене у образовни систем). Сходно томе, они имају солидна теоретска познавања о развоју детета, али немају довољно радног искуства у раду са децом најстаријег предшколског

узраста и јасан став о томе које садржаји треба да се реализују у вртићу са децом током њихове припреме за оно што их очекује у школи.

У истраживању су испитиване и разлике у ставовима васпитача с обзиром на радно искуство, као и број деце у групи. Подаци показују да доминира већи степен слагања, тако да нема статистички значајне разлике у одговорима испитаника ( $p > 0,00$ ). Добијени резултат показује да се испитаници не разликују статистички значајно, већ да имају исте ставове у следећим тврдњама: *ППП повећава општу готовост за школу; доприноси стицању знања, вештина, способности потребних за почетак школовања; ППП помаже у изједначавању стартне позиције деце у школи; ППП треба да има више социјализаторско-емоционални, него образовни ефекат на децу*. То значи да године радног искуства не утичу на њихове ставове о напред наведеним тврдњама, већ да се сви, без обзира да ли имају веће или мање радно искуство, слажу у наведеним исказима.

Табела бр. 16: Анализа степена слагања учитеља у односу на место

	Место	N	M	SD	t-тест	df	p
ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу.	Ниш	28	3.74	.447	2.436	56	.018
	Алексинац	28	3.35	.709			

У Табели 16 можемо приметити да се и учитељи разликују у ставу да ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу с обзиром на место. Са датом тврдњом се више слажу учитељи из Ниша ( $M=3.74$ ), у односу на учитеље из Алексинца ( $M=3.35$ ).

Претпостављамо да је узок томе стручно усавршавање васпитача, јер у Нишу постоји регионални центар за професионални развој запослених у образовању, у коме се одвијају бројне обуке васпитача и учитеља за припремни предшколски програм, организују стручне трибине у којима су пре укључени васпитачи/учитељи из Ниша, него из Алексинца. Размењујући примере добре праксе, пре осталих васпитача из других места, повећавају се теоријско-практична сазнања за квалитетну реализацију ППП. Учитељи из Ниша не очекују од предшколског детета да при доласку у први разред оно зна да чита и пише, него схватају да је суштина рада са децом у припремној предшколској групи стварање услова како би се развили сви потенцијали које дете

поседује, те зато сматрају да ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни карактер. Разлика је статистички значајна на нивоу  $p < 0,05$ . Испитивали смо и степен слагања учитеља у односу на степен образовања и радно искуство. Разлике у ставовима нису уочене у испитиваним појавама које се тичу улоге ППП,  $p > 0,05$ , што указује да испитаници подједнако важно перцепирају улогу коју има ППП.

Табела бр. 17: Анализа степена слагања стручних сарадника школе с обзиром на радно искуство

		<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>p</b>
ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу.	Од 1-5 година	2	3.50	.707	7.690	4	.002
	Од 5-10 година	1	2.00	.			
	Од 10 до 20 година	7	3.86	.378			
	Од 20-30 година	5	3.00	.000			
	Више од 30 година	4	3.75	.500			
	Укупно	19	3.47	.612			

Подаци у Табели 17 показују да постоји статистички значајна разлика у ставовима стручних сарадника школе с обзиром на године радног искуства када је у питању тврдња: *ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу*. Ову тврдњу највише вреднују стручни сарадници са годинама радног стажа од 10 до 20,  $p < 0,05$ ,  $p = 0,00$ . Категорија стручних сарадника са дужим радним стажом више увиђа значај квалитетне припреме деце за полазак у школу, јер имају више искуства у раду у односу на њихове млађе колеге. Они сматрају да васпитач у најстаријим предшколским групама треба да посвети пажњу развоју свих аспеката личности детета како би оно могло у потпуности да задовољи све захтеве који ће му бити постављени у току наставног процеса у школи, а не форсирањем образовних садржаја у припремним предшколским групама налик на школске садржаје.

Извршили смо и анализу степена слагања стручних сарадника школе с обзиром на место и степен образовања, где разлике ни на једној испитиваној појави нису уочене,  $p > 0,05$ . Такође смо желели да испитамо и разлике у ставовима стручних сарадника вртића о улози *Припремног предшколског програма*. Разлике нису уочене ни у једној од карактеристика: места, степена образовања, радног искуства. Другим речима, доминира већи степен слагања,  $p > 0,05$ . Разлике нису уочене јер у свим

тврдњама које се односе на овај истраживачки задатак испитани стручни сарадници високо вреднују постављене тврдње, без обзира из ког су места и ког су степена образовања. Место и степен образовања не утиче на њихове ставове о тврдњама које су детаљно описане у табели са фреквенцијама и процентима.



## 4. САРАДЊА СТРУЧНИХ САРАДНИКА, ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА НА ПЛАНУ ПРИПРЕМЕ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ

Већина стручњака се слаже са тврдњом да је припремање за школу дугорочан задатак, који треба обављати плански и систематски како би се постигли жељени резултати. Сарадња стручних сарадника, учитеља и васпитача се у пракси одвија кроз бројне облике. перманентна сарадња, која се доследно и континуирано примењује у току године, може решити многе дилеме и ублажити примедбе које понекад имају учитељи и васпитачи између себе, што ће резултирати бољом припремљеношћу деце за оно што их очекује у школи. У том контексту испитивани су ставови васпитача, учитеља и стручних сарадника о сарадњи на плану припреме деце за полазак у школу. Истраживањем ставова испитаника о сарадњи на плану припремања деце за полазак у школу добијени су следећи резултати:.

Табела бр. 18: Ставови о сарадњи стручних сарадника, васпитача и учитеља на плану припреме деце за полазак у школу

			0	1	2	3	4	УКУПНО
Сарадња васпитача ПП група са учитељима првог разреда и стр. сарадницима на припреми деце за почетак школовања је неопходна да би обострано одредиле границе свог деловања у односу на актуелне програме у предшколској установи и школи.	Васпитачи	f	/	1	16	41	115	173
		%	/	0.6	9.2	23.7	66.5	100
	Учитељи	f	/	1	10	49	120	180
		%	/	0.6	5.6	27.2	66.7	100
	Стручни сарадници школе	f	/	/	/	4	15	19
		%	/	/	/	21	78.9	100
	Стручни сарадници вртића	f	/	/	2	1	11	14
		%	/	/	14.3	7.1	78.5	100
Иницијативу за сарадњу са учитељима најчешће покрећу васпитачи и стр. сарадници П.У.	Васпитачи	f	3	1	17	51	101	173
		%	1.7	0.6	9.8	29.5	58.4	100
	Учитељи	f	17	28	50	57	28	180
		%	9.4	15.6	27.8	31.7	15.6	100
	Стручни сарадници школе	f	1	5	7	5	1	19
		%	5.3	26.3	36.8	26.3	5.3	100
	Стручни сарадници вртића	f	/	2	2	4	6	14
		%	/	14.2	14.2	28.6	42.9	100

Скоро 90% испитаних васпитача сматра да је *сарадња васпитача ПП група са учитељима првог разреда и стр. сарадницима на припреми деце за почетак школовања неопходна да би се обострано одредиле границе деловања у односу на актуелне*

*програме у предшколској установи и школи.* У исто тако високим процентима се слажу и учитељи (94%) и стручни сарадници школе (100%) и вртића (86%). Висока усаглашеност у ставовима испитаника према процесу сарадње говори о томе да су сви актери у васпитно-образовном процесу препознали потребу постојања вертикалног континуитета, односно да у програму предшколског васпитања и образовања мора бити антиципирано оно што ће следити у програму основне школе, која са своје стране треба да прихвати и појача ефекте васпитно-образовног рада на предшколском ступњу и у складу са тим да усагласе своје деловање у односу на актуелне програме у предшколској установи и школи. Тиме ће бити олакшан прелаз деце са нижег на виши ступањ у складу са дечјим развојним могућностима.

У том контексту је испитивано да ли сарадњу са учитељима највише покрећу васпитачи и стручни сарадници вртића. Преко 97% или 169 испитаних васпитача потврђује да они и стручни сарадници предшколске установе иницирају сарадњу са учитељима. Са овом тврдњом се не слажу само 4 (2,3%) испитана васпитача. Са друге стране, учитељи имају другачије ставове. Да васпитачи и стручни сарадници вртића највише покрећу иницијативу за сарадњу са учитељима потврђује преко 47% (85) испитаних учитеља. Остали се са овом тврдњом делимично слажу 50 (27,8%); са њом се не слаже 28 (15,6%) учитеља или се пак уопште не слаже 17 (9,4%). Са напред наведеном тврдњом се углавном и у потпуности сложило укупно 6 (31%) испитаних стручних сарадника школе, а исто толико стручних сарадника школе се не слаже, док се већина испитане популације стручних сарадника вртића слаже са тим да они заједно са васпитачима покрећу сарадњу са учитељима. То је потврдило преко 10 (75%) испитаних стручних сарадника вртића.

Разлика у одговорима стручних сарадника школе и вртића и учитеља и васпитача у погледу иницијативности за сарадњу апелује да сарадња између свих актера у васпитно-образовном процесу постоји, али треба бити чвршћа и континуирана уколико желимо остваривање континуитета и прелазности предшколског и основношколског васпитања и образовања. Континуирана сарадња васпитача припремних предшколских група са учитељима првог разреда основне школе и студиознији аналитичко-истраживачки рад стручних сарадника у обе институције је неопходност. У циљу осавремењивања васпитно-образовног процеса је веома битно у процесу сарадње одредити границе деловања у односу на актуелне програме у предшколској установи и школи и синхронизовати деловање у најбољем интересу деце.

Добијеним резултатима делимично је потврђена четврта посебна хипотеза истраживања, по којој се претпостављало дапостоји сарадња стручних сарадника, васпитача и учитеља на плану припреме деце за полазак у школу. Испитивали смо разлике у ставовима васпитача, учитеља, стручних сарадника вртића и школе у напред наведеним тврдњама. Разлике нису уочене ни у једној од карактеристика: место, степен образовања, године радног искуства ( $p > 0,05$ ).

Табела бр. 19: Мишљење васпитача о квалитету сарадње са стручним сарадником/цима у односу на место

		Како оцењујете квалитет сарадње са стручним сарадником/цима:				$\chi^2$	df	p
		Веома добра	Добра	Нема сарадње	Укупно	19.287(a)	14	.154
Место	Ниш	15	12	1	28			
	Алексинач	8	19	1	28			
	Лесковац	5	9	0	14			
	Владичин Хан	3	5	0	8			
	Власотинце	12	9	0	21			
	Врање	1	12	1	14			
	Бујановац	8	15	1	24			
	Село	21	14	1	36			
Укупно		73	95	5	173			

У истраживању су испитивани ставови васпитача о квалитету сарадње са стручним сарадницима. У Табели 19 су приказани подаци у односу на место у коме је спроведено истраживање. Анализа ставова практичара о квалитету сарадње са стручним сарадницима према местима спроведеног истраживања показала је да нема статистички значајне разлике у фреквенцијалним одговорима испитаника.  $\chi^2$ -тестом (19.287), уз одговарајући број степени слободе ( $df = 14$ ), на задатим нивоима значајности (0,01) установили смо да нема статистички значајне разлике у процентуалним одговорима испитаника. С обзиром на то да је израчунати  $\chi^2$  мањи од наведених граничних вредности, закључује се да разлика између емпиријских и теоријских (случајно распоређених) фреквенција, дакле и између емпиријских дистрибуција, није значајна. Процентуално највише испитаника се сложило да је сарадња веома добра и добра. То значи да су васпитачи из различитих градова дали претежно уједначене, хомогене одговоре што се тиче квалитета сарадње васпитача са стручним сарадницима установе. Да је сарадња васпитача са стручним сарадницима веома добра

изјаснило се укупно 73 испитаника, док је добром оцењује 95 испитаника. Свега 5 испитаника од укупног броја испитаних васпитача се изјашњава о недостатку сарадње са стручним сарадницима.  $\chi^2$ -тестом (19.287) смо установили да нема статистички значајне разлике у процентуалним одговорима испитаника.

Табела бр. 20: Мишљење васпитача о квалитету сарадње са стручним сарадницима у односу на степен образовања

		Како оцењујете квалитет сарадње са стручним сарадником/цима:				$\chi^2$	df	p
		Веома добра	Добра	Нема сарадње	Укупно	2.376(a)	6	.882
Степен образовања	Високо	47	67	4	28			
	Специјалистичке	21	23	1	28			
	Мастер	5	5	0	14			
Укупно		73	95	5	173			

У Табели 20 приказани су подаци истраживања о ставовима васпитача о квалитету сарадње са стручним сарадницима у односу на степен образовања. Анализом ставова васпитача о квалитету сарадње са стручним сарадницима у односу на степен образовања смо установили да нема статистички значајне разлике у процентуалним одговорима испитаника,  $\chi^2$  тестом (2.376). Израчунати  $\chi^2$  упоређује се са граничним  $\chi^2$  вредностима 2.376, уз одговарајући број степени слободе (df =6), на задатим нивоима значајности (0,01). Од 173 испитаника, њих 47 квалитет сарадње оцењују највише веома добром и 67 добром, без обзира на степен образовања. Зато нема статистички значајне разлике у одговорима испитаника, јер скоро сви испитаници високо вреднују квалитет сарадње. Од укупне популације испитаника само 4 васпитача се изјаснило да не сарађује са стручним сарадницима.

Табела бр. 21: Мишљење васпитача о квалитету сарадње са стручним сарадницима у односу на радно искуство

		Како оцењујете квалитет сарадње са стручним сарадником/цима:				$\chi^2$	df	p
		Веома добра	Добра	Нема сарадње	Укупно	9.336(a)	8	.315
Радно искуство	Од 1 до 5 година	12	9	1	22			
	Од 5 до 10 година	14	16	0	30			
	Од 10 до 20 година	21	36	0	57			
	Од 20 до 30 година	18	23	2	43			
	Више од 30 година	8	11	2	21			
Укупно		73	95	5	173			

У Табели 21 су приказани подаци о ставовима васпитача о квалитету сарадње са стручним сарадником у односу на радно искуство.  $\chi^2$ -тестом (9.336) смо установили да нема статистички значајне разлике у процентуалним одговорима испитаника, зато што од 173 испитаника сарадњу оцењује веома добром и добром, без обзира колико радног стажа имају. Зато нема статистички значајне разлике у одговорима испитаника, већ се сви слажу са наведеним тврдњама. Израчунати  $\chi^2$  упоређује се са граничним  $\chi^2$  вредностима, 9.336, уз одговарајући број степени слободе (df =8) на задатим нивоима значајности, 0,01. С обзиром на то да је израчунати  $\chi^2$  мањи од наведених граничних вредности, закључује се да разлика између емпиријских и теоријских (случајно распоређених) фреквенција, дакле, и између емпиријских дистрибуција, није значајна.

Приказаним подаци у Табели 19, Табели 20, Табели 21 показују да васпитачи највише оцењују сарадњу са стручним сарадником као добру и веома добру без обзира на место истраживања, степен образовања и радно искуство и у њиховим ставовима доминира већи степен слагања,  $p > 0,05$ .

Табела бр. 22: Ставови учитеља у односу на место о предлозима и сугестијама који би допринели квалитету сарадње вртића и школе

		Молимо Вас за сугестије и предлоге који би допринели квалитету сарадње између вртића и основне школе?					$\chi^2$	df	p
		Већа сарадња васпитача и учитеља	Укључивање родитеља	Укључивање васпитача, родитеља и учитеља	Вишеструки одговор	Без одговора	35.722(a)	32	.298
Место	Ниш	3	0	1	0	23			
	Алексинац	5	0	0	0	26			
	Лесковац	1	2	0	1	26			
	Владичин Хан	0	0	0	1	8			
	Власотинце	3	0	1	0	10			
	Врање	3	0	0	2	13			
	Бујановац	2	0	0	1	31			
	Краљево	0	0	0	0	2			
	Краљево	1	0	0	2	12			
<b>Укупно</b>		18	2	2	7	151			

Питањем отвореног типа испитиване су сугестије и предлози учитеља који би допринели квалитету сарадње вртића и школе, а што би даље допринело бољој припремљености деце за полазак у школу. У Табели 22 приказани су подаци учитеља о предлозима и сугестијама који би допринели квалитету сарадње вртића и школе на припреми деце за почетак школовања у односу на место реализације истраживања. Испитаници су исказали разнолике предлоге о квалитетнијој сарадњи између вртића и школе, који су накнадном класификацијом сведени на пет обухватљивих категорија чији значај учитељи нису процењивали на исти начин. Од укупног броја испитаних учитеља (180) запажа се да је свега 18 предложило већу сарадњу васпитача и учитеља, 2 учитеља је предложило укључивање родитеља као сугестију или предлог. Мањи број испитаника је дало ове сугестије, можда баш из разлога што жели неку помоћ или потенцирају заинтересованост других страна (родитеља, васпитача), како би се побољшала сарадња. Највећи број испитаних учитеља (151) од укупног броја (180) није дао сугестије, нити предлоге за побољшање сарадње између вртића и школе, што може значити да су задовољни квалитетом сарадње која постоји између вртића и основне школе на плану припреме деце за полазак у школу. Било је и учитеља (7) који су дали

више предлога, а који се углавном свде на чешће контакте, посете деце из вртића школи током целе године, а не само на крају школске године. На основу добијених података  $\chi^2$ -тестом (35.722) смо установили да нема статистички значајне разлике у процентуалним одговорима испитаника,  $p > 0,05$ . С обзиром да су процентуални одговори овако распоређени, утврдили смо  $\chi^2$ -тестом да нема статистички значајних разлика у одговорима испитаника у овом домену, ни у вези са степеном образовања и годинама радног искуства учитеља,  $p > 0,05$ . Ни године радног искуства, а ни степен образовања не утичу на предлоге и сугестије које би учитељи дали за побољшање квалитета сарадње.

Табела бр. 23: Ставови стручних сарадника вртића о квалитету сарадње са васпитачима у односу на место

		Како оцењујете квалитет сарадње са васпитачима:			$\chi^2$	df	p
		Веома добра	Добра	Укупно			
<b>Место</b>	Алексинач	1	2	3	4.282(a)	5	.510
	Лесковац	1	1	2			
	Владичин Хан	1	1	2			
	Власотинце	2	0	2			
	Брање	0	2	2			
	Бујановац	1	1	2			
<b>Укупно</b>		6	7	13			

У Табели 23 такође примећујемо да и стручни сарадници вртића сарадњу са васпитачима оцењују изузетно позитивно, без обзира из ког су места. Од укупног броја (13) 7 стручних сарадника је оцењује добром, 6 веома добром. Стручни сарадници се нису изјашњавали о непостојању сарадње са васпитачима вртића.  $\chi^2$ -тестом (4.282) смо установили да нема статистички значајне разлике у процентуалним одговорима испитаника,  $p > 0,05$ . Упоредивањем вредности  $\chi^2$ -тестом, уз одговарајући број степена слободе ( $df = 5$ ), на задатим нивоима значајности (0,01) се закључује да разлика између емпиријских и теоријских (случајно распоређених) фреквенција није статистички значајна.

Табела бр. 24: Ставови стручних сарадника вртића о квалитету сарадње са васпитачима у односу на радно искуство

		Како оцењујете квалитет сарадње са васпитачима:			$\chi^2$	df	P
		Веома добра	Добра	Укупно			
<b>Радно искуство</b>	Од 1 до 5 година	2	1	3	7.300(a)	4	.121
	Од 5 до 10 година	1	0	1			
	Од 10 до 20 година	3	1	4			
	Од 20 до 30 година	0	4	4			
	Више од 30 година	0	1	1			
<b>Укупно</b>		6	7	13			

Анализа ставова стручних сарадника у односу на степен образовања о квалитету сарадње са васпитачима је показала да нема статистички значајне разлике у процентуалним одговорима испитаника ( $\chi^2 = 7.300$ ,  $df = 4$ ;  $p > 0$ ), односно између стручних сарадника који су на почетку радног века и оних са искуством, а посебно оних са више од 21 године рада у васпитно-образовној пракси (Табела бр. 25). Израчунати  $\chi^2$  упоређује се са граничним  $\chi^2$  вредностима (7.300) уз одговарајући број степени слободе ( $df = 4$ ), на задатим нивоима значајности (0,01). С обзиром на то да је израчунати  $\chi^2$  мањи од наведених граничних вредности, закључује се да разлика између емпиријских и теоријских (случајно распоређених) фреквенција, дакле, и између емпиријских дистрибуција, није значајна.



Табела бр. 25: Ставови стручних сарадника школе о начинима остваривања сарадње са предшколском установом у односу на место

		На који начин остварујете сарадњу са предшколском установом?				$\chi^2$	df	p
		Присуство на седницама	Учешће на приредбама, излетима, акцијама	Друго	Укупно	1.173(a)	2	.556
<b>Место</b>	Ниш	1	2	1	4			
	Алексинач	0	1	2	3			
	Лесковац	0	1	0	1			
	Владичин Хан	0	0	1	1			
	Власотинце	1	1	0	2			
	Врање	1	1	3	5			
	Бујановац	0	2	0	2			
	Село	0	1	0	1			
<b>Укупно</b>		3	9	7	19			

Питањем отвореног типа испитивани су ставови стручних сарадника школе о начинима остваривања сарадње са предшколском установом у односу на место. У Табели 25 видимо одговоре стручних сарадника школе на које начине остварују сарадњу са предшколском установом у циљу боље припреме деце за полазак у школу. Од укупног броја (19) 3 стручна сарадника се изјаснило да сарадњу остварује присуством на седницама, док 9 стручних сарадника то ради учешћем на приредбама, излетима, акцијама. 7 од 19 стручних сарадника је ставило нешто друго или су сврстани у ову категорију зато што нису дали одговор на питање отвореног типа.  $\chi^2$ -тестом је установљено да нема статистички значајне разлике у процентуалним одговорима испитаника,  $p > 0,05$ . На основу представљених налаза се може закључити да као доминантне облике сарадње вртића и школе, које преферирају стручни сарадници школе, још увек представљају заједничке приредбе, излете, друштвене активности и присуствовања седницама актива припремних предшколских група, док су остали облици сарадње заступљени у знатно мањој мери. Испитаници нису исказали разнолике одговоре, односно друге разноврсне начине остваривање сарадње са предшколском установом. Сходно томе се може закључити да у пракси још увек доминирају класични облици сарадње, што знатно утиче на ниво и квалитет сарадње дечјег вртића и школе на припреми деце за почетак школовања.

Табела бр. 26: Ставови стручних сарадника школе о начинима остваривања сарадње са предшколском установом у односу на године радног искуства

		На који начин остварујете сарадњу са предшколском установом?				$\chi^2$	df	P
		Присуство на седницама	Учешће на приредбама, излетима, акцијама	Друго	Укупно			
<b>Радно искуство</b>	Од 1 године до 5 година	0	2	0	2	14.338(a)	8	.073
	Од 5 до 10 година	0	1	0	1			
	Од 10 до 20 година	1	1	5	7			
	Од 20 до 30 година	2	1	2	5			
	Више од 30 година	0	4	0	4			
<b>Укупно</b>		3	9	7	19			

У Табели 26 су приказани подаци о ставовима васпитача у односу на радно искуство о начинима сарадње са предшколском установом.  $\chi^2$ -тестом (14.338) је установљено да нема статистички значајне разлике у процентуалним одговорима испитаника,  $p > 0,05$ . Израчунати  $\chi^2$  упоређује се са граничним  $\chi^2$  вредностима (14.338), уз одговарајући број степени слободе ( $df = 8$ ), на задатим нивоима значајности (0,01). С обзиром на то да је израчунати  $\chi^2$  мањи од наведених граничних вредности, закључује се да разлика између емпиријских и теоријских (случајно распоређених) фреквенција, дакле, и између емпиријских дистрибуција, није значајна. Нема разлика с обзиром на категорије радног стажа у фреквенцијалним одговорима испитаника.

Табела бр. 27: Стручни сарадници о изради плана педагошко-инструктивног рада са учитељима и васпитачима у односу на место

		Да ли израђујете план педагошко-инструктивног рада са учитељима првог разреда и васпитачима предшколских установа?			Укупно	$\chi^2$	df	p
		Да, увек	Понекада	Никада				
Место	Ниш	1	1	2	4	15.924(a)	14	.318
	Алексинач	0	2	1	3			
	Лесковац	1	0	0	1			
	Владичин Хан	1	0	0	1			
	Власотинце	1	0	1	2			
	Врање	0	4	1	5			
	Бујановац	1	0	1	2			
	Село	0	0	1	1			
Укупно		5	7	7	19			

У истраживању је испитивано да ли стручни сарадници израђују план педагошко-инструктивног рада са учитељима првог разреда и васпитачима предшколских установа у циљу припреме деце за полазак у школу (табела. бр. 27). Подаци из Табеле 27 потврђују да од укупног броја (19) свега 5 сарадника увек израђује план, 7 понекада, а исто толико никада. Добијени подаци могу бити индикативни, пре свега подаци који указују да поједини стручни сарадници никада не израђују план педагошко инструктивног рада. Може се претпоставити да они у старту сматрају да је сарадња задовољавајућа, али такође треба имати у виду да свака сарадња, па и ова захтева плански приступ и континуирано остваривање. У том погледу неопходно је веће ангажовање стручних сарадника, пре свега у делу планског приступа питањима сарадње предшколских установа и школа у делу припремања деце за полазак у школу. Добијени резултати указују да у процентуалним подацима нема статистички значајне разлике у одговорима испитаника,  $p > 0,05$ .

Анализа ставова стручних сарадника школе о томе да ли израђују план педагошко-инструктивног рада са учитељима првог разреда и васпитачима предшколских установа у циљу боље припреме деце за почетак школовања с обзиром на место је показала да не постоји статистички значајна разлика ( $\chi^2=15.924$ ;  $df=14$ ;  $p > 0,05$ ).

Табела бр. 28: Стручни сарадници о изради план педагошко-инструктивног рада са учитељима и васпитачима у односу на степен образовања

		Да ли израђујете план педагошко-инструктивног рада са учитељима првог разреда и васпитачима предшколских установа?			Укупно	$\chi^2$	df	p
		Да, увек	Понекада	Никада				
Степен образовања	Високо	4	7	7	18	3.629(a)	8	.889
	Мастер	1	0	0	1			
Укупно		5	7	7	19			

На питање *Да ли израђујете план педагошко-инструктивног рада са учитељима првог разреда и васпитачима предшколских установа?* добијени су одговори да га увек израђују 4 стручна сарадника са високим образовањем и 1 са мастер студијама; понекада га израђују стручни сарадници са високим образовањем - укупно 7 испитаника. У процентуалним подацима нема статистички значајне разлике у одговорима испитаника ни у погледу дужине радног стажа,  $p > 0,05$

Израчунати  $\chi^2$  упоређује се са граничним  $\chi^2$  вредностима 3.629, уз одговарајући број степени слободе ( $df = 8$ ), на задатим нивоима значајности 0,01. С обзиром на то да је израчунати  $\chi^2$  мањи од наведених граничних вредности, закључује се да разлика између емпиријских и теоријских (случајно распоређених) фреквенција, дакле, и између емпиријских дистрибуција, није значајна. Подаци из табеле говоре да је највише испитаних са високим образовањем, а само један испитаник са мастер студијама. Са високим образовањем доминирају у својим одговорима, фреквенционално их је више, те зато нема статистички значајне разлике у одговорима испитаника ни у погледу дужине радног стажа.

## **5. БИТНИ УСЛОВИ ЗА ПРИПРЕМУ ДЕЦЕ ЗА ПОЛАЗАК У ШКОЛУ**

Савремене потребе образовања постављају сложеније задатке, па је за остваривање наставно-школског програма неопходна и одговарајућа припремљеност деце која ће им омогућити да се што лакше укључе у школски живот, ред, рад и успешно савлађивање школских обавеза. Поласком у школу дете мења начин живота. Оно долази у средину где владају школска правила, посебан ред и дисциплина, где основу његове активности не чини више игра, већ планско стицање знања, навика и вештина. Како би дете са радошћу и лакоћом прихватило нову средину и школске обавезе између дечјег вртића и школе, а и породице, треба да се успостави сарадња на релацији дете-вртић-школа-породица у циљу јединственог деловања на дете у процесу његове припреме за школу и усаглашавање васпитно-образовних вредности које се постављају пред дете у вртићкој, школској и породичној средини. Са друге стране, и школа мора да буде припремљена да прихвати будуће прваке. У том погледу су неопходне промене како би се традиционална настава, која се и даље спроводи према устаљеним облицима рада, усагласила са потребама савременог детета. У школама се и даље користе исти методи, поступци и средства рада који су у великој мери превазиђени у педагошкој теорији и пракси савремених земаља. Сматрајући да традиционални приступ у школама може бити извор дисконтинуитета намера је била да се испита да ли је школа, строго оријентисана на програмске садржаје или има у виду психолошке потребе деце које су често од одлучујућег значаја за развој дечјих интересовања. Са тог аспекта посебно је значајно испитати ставове учитеља деце почетних разреда основне школе о битним условима за припрему деце за полазак у школу. У вези са овим питањем у скалерима Ликертовог типа за васпитаче и учитеље било је понуђено 12 тврдњи. Резултати добијени истраживањем су приказани у следећим табелама.

Табела бр. 29: Ставови учитеља о битним условима за припрему деце за полазак у школу

Предшколци ће се лако уклопити у школску средину уколико постоји флексибилна организација простора, времена, методичка организација наставе са применом игре.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	/	3	9	58	110	180
%	/	1.7	5	32	61.1	100
Организација образовних активности кроз игру је потребна и у наставном процесу.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	/	3	19	60	98	180
%	/	1.7	10.6	33.3	54.4	100
Игра може да буде мотивациони фактор и за ученике првог разреда и да се путем ње остваре добри образовно-васпитни резултати.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	1	1	9	69	100	180
%	0.6	0.6	5	38.3	55.6	100
Постоји добра координација рада стручних органа (разредних већа учитеља првих разреда и актива васпитача ПП групе ) и стручне службе предшколске установе и школе о битним условима припреме деце за полазак у школу.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	12	22	54	60	32	180
%	6.7	12.2	30	33.3	17.8	100
Од квалитета кадрова који изводе ППП у највећој мери зависиквалитетна припрема деце за полазак у школу.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	/	4	18	60	98	180
%	/	2.2	10	33.3	54.4	100
Треба да постоји јединствена едукација васпитача у ПП групама и учитеља првог разреда у ОШ на плану почетног описмењавања предшколаца.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	2	6	15	63	94	180
%	1.1	3.3	8.3	35	52.2	100

У припремним групама при основној школи постоје адекватни материјално-технички ресурси (простор, опрема, играчке и дидактичка средства) за квалитетну реализацију ППП.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	5	6	35	76	58	180
%	2.8	33.3	19.4	42.2	32.2	100
Основна школа располаже литературом са проблематиком припреме деце за школу која је доступна учитељима и васпитачима						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	7	15	46	78	34	180
%	3.9	8.3	25.6	43.3	18.9	100
Мањи број деце у припремним групама при школи омогућава бољу припремљеност деце за почетак школовања.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	/	8	19	63	90	180
%	/	4.4	10.6	35	50	100
Партнерство са родитељима је значајно за рано учење и успешан почетак школовања деце.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	/	1	5	28	146	180
%	/	0.6	2.8	15.6	81.1	100
Треба да постоје стандардизовани инструменти за праћење и евалуацију ППП и <i>Наставног програма за I разред.</i>						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	2	3	11	58	106	180
%	1.1	1.7	6.1	32.2	58.9	100
Дечји портфолио као начин праћења и документовања дечјег развоја и напредовања користиће и учитељу у циљу упознавања сваког детета и квалитетног планирања образовно-васпитног рада у школи.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	6	5	18	59	92	180
%	3.3	2.8	10	32.8	51.2	100

У Табели бр. 29 су приказани резултати истраживања о ставовима учитеља о битним условима за припрему деце за полазак у школу из којих се види да преко 90% испитаних учитеља сматра да ће се *предшколци лако уклопити у школску средину уколико постоји флексибилна организација простора, времена и уколико постоји методичка организација наставе са применом игре*. Преко 80% испитаних учитеља сматра да је *организација образовних активности кроз игру потребна и у наставном процесу*. Преко 90% испитаних учитеља сматра да *игра може да буде мотивациони фактор и за ученике првог разреда и да се путем ње остваре добри образовно-васпитни резултати*. Да постоји добра координација рада стручних органа (разредних већа учитеља првих разреда и актива васпитача ППП групе) и стручне службе предшколске установе и школе о битним условима припреме деце за полазак у школу потврђује, односно слаже се 60 испитаника, а у потпуности слаже преко 50% испитаних учитеља. Остали се са тим делимично слажу (12%) или се не слажу, њих 12 (12%). Као битан услов добре припреме појављује се квалитет кадрова који изводе ППП и од тога у највећој мери зависи квалитетна припрема деце за полазак у школу. Ово потврђује преко 90% испитаних учитеља. У скоро истом толиком проценту учитељи се углавном и у потпуности слажу са констатацијом да треба да постоји јединствена едукација васпитача у ППП групама и учитеља првог разреда у ОШ на плану почетног описмењавања предшколаца. 74% испитаних учитеља сматра да у Припремним групама при основној школи постоје адекватни материјално-технички ресурси (простор, опрема, играчке и дидактичка средства) за квалитетну реализацију ППП, што свакако јесте један од битних услова за рад деце. Преко 60% испитаних учитеља потврђује да основна школа располаже литературом са проблематиком припреме деце за школу која је доступна учитељима и васпитачима. 85% учитеља сагласно је у тврдњи да мањи број деце у припремним групама при школи омогућава бољу припремљеност деце за почетак школовања, док преко 90% испитаних потврђује да партнерство са родитељима јесте значајно за рано учење и успешан почетак школовања деце. Као битан услов припреме деце за школу препознајемо и постојање *станардизованих инструмената за праћење и евалуацију ППП и Наставног програма за I разред*, а то потврђује преко 90% испитаних учитеља. Дечји портфолио као начин праћења и документовања дечјег развоја и напредовања користиће и учитељу у циљу упознавања сваког детета и квалитетног планирања образовно-васпитног рада у школи и са тим се слаже преко 80% испитаних учитеља, док се остатак са тим делимично слаже или се не слаже.



На основу резултата истраживања се може констатовати да већина испитане популације учитеља се слаже у свим тврдњама о битним условима за припрему деце за полазак у школу.

Табела бр. 30: Анализа степена слагања учитеља у односу на године радног искуства

		N	M	SD	F	df	p
Од квалитета кадрова који изводе ППП у највећој мери зависиквалитетна припрема деце за полазак у школу.	Од 1-5 година	6	4.00	.000	1.314	5	.042
	Од 5-10 година	14	3.21	.975			
	Од 10-20 година	73	3.25	.795			
	Од 20-30 година	64	3.47	.712			
	Више од 30 година	23	3.68	.568			
	<b>Укупно</b>	180	3.40	.759			
Дечји портфолио као начин праћења и документовања дечјег развоја и напредовања користиће и учитељу у циљу упознавања сваког детета и квалитетног планирања образовно-васпитног рада у школи.	Од 1-5 година	6	3.50	.837	3.241	5	.008
	Од 5-10 година	14	2.79	1.051			
	Од 10-20 година	73	3.07	1.122			
	Од 20-30 година	64	3.36	.861			
	Више од 30 година	23	3.86	.468			
	<b>Укупно</b>	180	3.26	.988			

Приказани подаци у Табели 30 указују на постојање статистички значајне разлике у одговорима испитаника у односу на године радног стажа.

Учитељи се у односу на године радног искуства статистички значајно е разликују у тврдњи да *од квалитета кадрова који изводе ППП у највећој мери зависиквалитетна припрема деце за полазак у школу*. Ову тврдњу са највећом аритметичком средином вреднују учитељи са годинама радног стажа од 1 године до 5 година. Разлика је статистички значајна на нивоу  $p < 0,05$ ,  $p = 0,04$

Добијени F-кофицијент ( $F=1.314$ ) показује да постоји статистички значајна разлика у одступањима од просечних резултата између степена слагања учитеља у односу на године радног искуства за тврдњу да *од квалитета кадрова који изводе ППП у највећој мери зависиквалитетна припрема деце за полазак у школу*. Према приказаним подацима из табеле имамо да је за радни стаж од 1 до 5 година ( $SD=0.000$ ),

од 5 до 10 година ( $SD=0.975$ ), од 10 до 20 година ( $SD=0.795$ ), од 20 до 30 година ( $SD=0.712$ ) и више од 30 година ( $SD=0.568$ ). Код тврдње да *од квалитета кадрова који изводе ППП у највећој мери зависиквалитетна припрема деце за полазак у школу* вредност аритметичких средина с обзиром на радно искуство показује да су уверења учитеља са радним стажом од 1 године до 5 година ( $M=4.00$ ) позитивнија од уверења учитеља са радним стажом већим од 30 година ( $M=3.68$ ); нешто слабија уверења су код учитеља са радним стажом од 20 до 30 година ( $M=3.47$ ); следе учитељи са радним стажом од 10 до 20 година ( $M=3.25$ ). Најслабија уверења имају учитељи са радним стажом од 5 до 10 година ( $M=3.21$ ). Статистичку значајност ових разлика потврђује и F-коэффициент ( $F=1.314$ ) који је значајан на нивоу 0.01. F-коэффициент потврђује да су најмања одступања од просечних резултата забележена у одговорима учитеља са радним стажом од 1 године до 5 година ( $SD=0.000$ ), након чега следе одговори учитеља са радним стажом већим од 30 година ( $SD=0.568$ ). Највиши степен одступања је код наставника са радним стажом од 5 до 10 година ( $SD=0.975$ ).

Добијени резултати указују да су уверења учитеља са радним стажом од 1 године до 5 година позитивнија од уверења осталих учитеља *да од квалитета кадрова који изводе ППП у највећој мери зависи квалитетна припрема деце за полазак у школу*.

Учитељи се у односу на године радног искуства статистички значајно разликују у тврдњи да *од квалитета кадрова који изводе ППП у највећој мери зависи квалитетна припрема деце за полазак у школу*. Ову тврдњу са највећом аритметичком средином вреднују учитељи са годинама радног стажа од 1 до 5. Разлика је статистички значајна на нивоу  $p<0,05$ ;  $p= 0,04$ . Учитељи који су на почетку каријере највише вреднују поменути тврдњу, схватајући да се дугогодишњим радом стиче искуство које је битно за квалитетно обављање професије и зато сматрају да квалитетну припрему деце за полазак у школу могу да пруже искуснији васпитачи, препознавши највероватније проблеме са којима су се сусрели у раду са децом првог разреда.

За тврдњу *Дечји портфолио као начин праћења и документовања дечјег развоја и напредовања, користиће и учитељу у циљу упознавања сваког детета и квалитетног планирања образовно-васпитног рада у школи* коефицијент износи ( $F=3.241$ ); код испитаника са радним стажом од 1 године до 5 година ( $SD=0.837$ ); од 5 до 10 година ( $SD=1.051$ ); од 10 до 20 година ( $SD=1.122$ ); од 20 до 30 година ( $SD=0.861$ ) и више од 30 година ( $SD=0.468$ ).

Код тврдње да *ће дечји портфолио као начин праћења и документовања дечјег развоја и напредовања користити и учитељу у циљу упознавања сваког детета и*

квалитетног планирања образовно-васпитног рада у школи вредност аритметичких средина с обзиром на радно искуство показује да су уверења учитеља са радним стажом већим од 30 година ( $M=3.86$ ) позитивнија од уверења учитеља са радним стажом од 1 године до 5 година ( $M=3.50$ ). Слабија уверења имају учитељи са радним стажом од 20 до 30 година ( $M=3.36$ ), а следе учитељи са радним стажом од 10 до 20 година ( $M=3.07$ ). Најслабија уверења имају учитељи са радним стажом од 5 до 10 година ( $M=2.79$ ).

Статистичку значајност ових разлика потврђује и F-коэффициент ( $F=3.241$ ) који је значајан на нивоу 0.01. F-коэффициент потврђује да су најмања одступања од просечних резултата забележена у одговорима учитеља са радним стажом већим од 30 година ( $SD=0.468$ ), након чега следе одговори учитеља са радним стажом од 1 године до 5 година ( $SD=0.837$ ); следе учитељи са радним стажом од 20 до 30 година ( $SD=0.861$ ). Највиши степен одступања је код наставника са радним стажом од 10 до 20 година ( $SD=1.122$ ).

Добијени резултати указују да су уверења учитеља са радним стажом више од 30 година позитивнија од осталих учитеља да дечји портфолио као начин праћења и документовања дечјег развоја и напредовања користи и учитељу у циљу упознавања сваког детета и квалитетног планирања образовно-васпитног рада у школи.

*Дечји портфолио као начин праћења и документовања дечјег развоја и напредовања користиће и учитељу у циљу упознавања сваког детета и квалитетног планирања образовно-васпитног рада у школи највише вреднују најстарији учитељи  $M= 3.86$ . Разлика је статистички значајна на нивоу  $p<0,05$ ,  $p= 0,01$ . Овај податак на изванстан начин представља изненађење будући да се претпоставља да учитељи „старог кова“ имају традиционалан поглед на школску наставу, инертни су према иновацијама у педагошком раду и нису спремни да раде нешто ново што изилази из оквира програма предвиђеног за децу раношколског узраста.*

Табела бр. 31: Ставови васпитача о битним условима за припрему деце за почетак школовања

Предшколци ће се лако уклопити у школску средину уколико постоји флексибилна организација простора, времена и уколико постоји методичка организација наставе са применом игре.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	/	4	7	42	120	173
%	/	2.3	4	24.3	69.4	100
Организација образовних активности кроз игру потребна је и у наставном процесу.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	2	1	6	51	113	173
%	1.2	0.6	3.5	29.5	65.3	100
Игра може да буде мотивациони фактор и за ученике првог разреда и да се путем ње остваре добри образовно-васпитни резултати.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	2	1	6	37	127	173
%	1.2	0.6	3.4	21.4	73.4	100
Постоји добра координација рада стручних органа (разредних већа учитеља првих разреда и актива васпитача ПП групе ) и стручне службе предшколске установе и школе о битним условима припреме деце за полазак у школу.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	10	26	42	57	38	173
%	5.8	15	24.3	32.9	22	100
Од квалитета кадрова који изводе ППП у највећој мери зависиквалитетна припрема деце за полазак у школу.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	/	2	6	46	119	173
%	/	1.2	3.5	26.6	68.8	100
Треба да постоји јединствена едукација васпитача у ПП групама и учитеља првог разреда у ОШ на плану почетног описмењавања предшколаца.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	2	6	15	31	119	173
%	1.2	3.5	8.7	17.9	68.8	100

У предшколској установи постоје материјално-технички ресурси (простор, опрема, играчке и дидактичка средства) за квалитетну реализацију ППП.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	/	2	18	59	94	173
%	/	1.2	10.4	34.1	54.3	100
У предшколској установи постоји стручна литература намењена припреми деце за полазак у школу коју васпитачи користе приликом реализације ППП.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	2	2	10	43	116	173
%	1.2	1.2	5.8	24.9	67.1	100
Мањи број деце у припремним групама при школи омогућава бољу припремљеност деце за почетак школовања.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	/	1	12	37	123	173
%	/	0.6	6.9	21.4	71.1	100
Партнерство са родитељима је значајно за рано учење и успешан почетак школовања деце.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	/	/	6	16	151	173
%	/	/	3.5	9.2	87.3	100
Треба да постоје стандардизовани инструменти за праћење и евалуацију ППП и <i>Наставног програма за I разред.</i>						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	1	1	9	53	109	173
%	0.6	0.6	5.2	30.6	63	100
Дечји портфолио као начин праћења и документовања дечјег развоја и напредовања користиће и учитељу у циљу упознавања сваког детета и квалитетног планирања образовно-васпитног рада у школи.						
	0	1	2	3	4	УКУПНО
f	/	5	14	56	98	173
%	/	22.9	8.1	32.4	56.6	100

У табели 31 су приказани резултати истраживања о ставовима васпитача о битним условима за припрему деце за почетак школовања из којих се види да се

васпитачи, исто као и учитељи 168 (90%), у изузетно високим процентима углавном слажу и слажу. Преко 90% или, тачније, 162 испитаника се изјаснило да ће се *предшколци лако уклопити у школску средину уколико постоји флексибилна организација простора, времена и уколико постоји методичка организација наставе са применом игре; да је организација образовних активности кроз игру потребна и у наставном процесу, као и да игра може да буде мотивациони фактор и за ученике првог разреда и да се путем ње остваре добри образовно-васпитни резултати.*

У нешто мањем проценту, око 55% или 95 васпитача сматра да постоји добра координација рада стручних органа (разредних већа учитеља првих разреда и актива васпитача ПП групе) и стручне службе предшколске установе и школе о битним условима припреме деце за полазак у школу, што сматра и око 92 (50%) учитеља. Резултати истраживања потврђују да постоји сагласност између учитеља првих разреда основне школе и васпитача ПП групе о битним условима припреме деце за полазак у школу. Међутим, фреквенцијалност одговора испитаника указује да се недовољно остварује. Треба да се успостави чешћа и ближа сарадња између учитеља и васпитача и стручних сарадника како би на заједничким састанцима разматрали сва питања битна за успешну припрему деце за полазак у школу. Конкретизација заједничких активности би допринела њиховој бољој припреми за рад са децом, а самим тим и квалитетнијој припреми деце за почетак школовања и њиховој адаптацији на школу и обавезе у њој.

Прилично позитивни ставови - 165 (95%) васпитача и 158 (88%) учитеља указују на значај *квалитета кадрова који изводе ППП*. Позитивно је што васпитачи и учитељи увиђају да бољи и искуснији васпитачи у ППП представљају кључне факторе његовог квалитета од којих ће зависити и квалитетнија припрема деце за школу. То може бити мотивациони фактор за васпитаче да се стално стручно усавршавају што је од кључног значаја ради квалитетнијег обављања посла и унапређивања њиховог развоја (Каранац и сар., 2010).

Оно што посебно истичу васпитачи је потреба постојања јединствене едукације васпитача у ПП групама и учитеља првог разреда у ОШ на плану почетног описмењавања предшколаца. Тиме би се решили многи неспоразуми који су иначе присутни међу васпитачима и учитељима о томе шта је најбитније да васпитач пружи детету у припремној предшколској групи, а са друге стране, тачно би се одредиле границе почетног описмењавања деце у вртићу имајући у виду да васпитачи нису дидактичко-методички припремљени на плану почетног описмењавања предшколаца.

Охрабрујући је у овом истраживању податак да у предшколским установама у којима је вршено истраживање 159 (91%) васпитача и 134 (74,4%) учитеља истиче да постоје материјално-технички ресурси (простор, опрема, играчке и дидактичка средства) као услови за квалитетну реализацију ППП.

Мањи број деце у припремним групама омогућава бољу припремљеност деце за почетак школовања. Такав став има 150 (92%) испитаних васпитача. Нажалост, у пракси је парадоксална ситуација. Због преоптерећености групе васпитач не може ваљано да се посвети понаособ сваком детету и пружи максималну подршку деци у припреми за школу, што свакако утиче на квалитет реализације *Припремног предшколског програма*. Резултати других истраживања (Пешикан и Ивић, 2009) су потврдили да као лимитирајући фактор квалитета рада у ППП је поред осталих параметра и величина васпитне групе.

*Партнерство са родитељима је значајно за рано учење и успешан почетак школовања деце*. Аутори својим истраживањима такође указују на потребу сардње са родитељима на припреми деце за школу, а пре свега за почетно описмењавање (Копас-Вукашиновић, 2010; Клеменовић и Бубуљ, 2013). Међутим, у нашој васпитно-образовној пракси предшколских установа још увек није на адекватан начин прихваћена идеја о потребама укључивања родитеља на припреми деце за полазак у школу. На основу резултата других истраживања, имајући у виду да укључивањем деце у ППП родитељи очекују изразитији утицај на образовна постигнућа и вештине описмењавања, намеће се питање како рану писменост разумеју родитељи најстаријих предшколаца и васпитачи припремних предшколских група. Васпитачи знају да је писменост терен школе и систематског учења чиме децу није потребно оптерећивати превремено, нити се они за то осећају професионално оспособљено иако то од њих очекују родитељи. Са друге стране, родитељи су врло мотивисани и лично се ангажују у активностима које доприносе описмењавању свакако чинећи то на неадекватан начин. Према резултатима овог истраживања већина популација испитаника 167 (96,5%) указује да је заједничко деловање васпитача и родитеља веома значајно за рано учење и успешан почетак школовања деце како би се разрешиле многе дилеме око улоге породице и институције предшколског васпитања и образовања у процесу припреме за школу, развоја писмености и образовних постигнућа деце.

Недефинисаност прецизних исхода по областима који би били основа, предзнање са којим би свако дете морало да располаже приликом поласка у први разред, проузруковало је да се у пракси неки садржаји истоветно реализују и у

припремном програму и у првом разреду основне школе. Зато већина испитане популације васпитача 152 (93,6%) увиђа потребу постојања *станардизованих инструмената за праћење и евалуацију ППП и Наставног програма за I разред* како би деца кроз програмске садржаје и дефинисане исходе из сваке области развила своје потенцијале, стекла квалитетна знања, умења и вештине неопходне за њихов даљи наставак школовања.

*Дечји портфолио као начин праћења и документовања дечјег развоја и напредовања користиће и учитељу у циљу упознавања сваког детета и квалитетног планирања образовно-васпитног рада у школи.* И ова тврдња, исто као о код учитеља 151 (84%), високо је вреднована од стране васпитача. Наиме, 154 (88%) васпитача сматра да након завршеног ППП могу имати јасан приказ која знања, умења и вештине поседује свако дете, односно са којом базом дете напушта предшколску установу и уписује основну школу. У том контексту подаци из портфолија деце умногоме би могли помоћи учитељима у школи и представљали би карику повезивања предшколске установе и школе.

На основу представљених налаза може се констатовати да учитељи и васпитачи према овим тврдњама имају приближно исте ставове који се тичу *битних услова за припрему деце за полазак у школу. Тиме потврђена је и пета посебна хипотеза истраживања, по којој се претпостављало да постоји усаглашеност у ставовима васпитача и учитеља о битним условима припремања деце за полазак у школу.*

Разлике нису уочене с обзиром на место, степен образовања и године радног искуства,  $p > 0,05$ .



## 6. САРАДЊА СТРУЧНИХ САРАДНИКА СА ВАСПИТАЧИМА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ЦИЉЕВА, ЗАДАТАКА, САДРЖАЈА И АКТИВНОСТИ ППП

Прелаз из предшколске установе у школу треба да тече глатко и неприметно, а да би се то остварило неопходно је да се читав васпитно-образовни рад што флексибилније организује и у предшколској установи и у школи. То подразумева постепено увођење нових захтева, садржаја и организационих облика рада у школи, а пре свега, карактеристика наставног рада у школи, које нарочито на почетку не би требало да се битно разликују од онога на шта је дете навикло у вртићу. Колико удела у том прилагођавању имају стручни сарадници и у чему они највише помажу васпитачима при реализацији ППП показују резултати истраживања приказани у табелама које следе (табела бр. 32 и 33).

Табела бр. 32: Ставови стручних сарадника вртића о потребној помоћи васпитачима при реализацији циљева, задатака, садржаја и активности у односу на године радног стажа

		Радно искуство					Укупно
		Од 1 до 5 година	Од 5 до 10 година	Од 10 до 20 година	Од 20 до 30 година	Више од 30 година	
Да ли васпитачи траже од Вас помоћ око конкретизације циљева, задатака, садржаја и активности <i>Припремног предшколског програма</i> и сагледавање могућности за његову реализацију?	Да, потребна им је помоћ.	0	0	2	1	0	3
	Делимично им је потребна помоћ.	2	1	1	3	0	7
	Не, није им је потребна помоћ.	1	0	1	0	1	3
<b>Укупно</b>			1	4	4	1	13

У Табели 32 су приказани подаци у односу на тврдњу да ли васпитачи траже помоћ од стручних сарадника око конкретизације циљева, задатака, садржаја и активности *Припремног предшколског програма*. Подаци указују да 3 од 13 стручних сарадника је сагласно са тврдњом да васпитачи у реализацији ППП траже помоћ од

њих, 3 испитаника је одговорило да васпитачи не траже помоћ, док се остали, њих 7, изјаснило да васпитачи делимично траже помоћ стручних сарадника око конкретизације циљева, задатака, садржаја и активности *Припремног предшколског програма*. Ако је педагог иницијатор промена, покретач и стратег унапређивања васпитно-образовног рада (Станисављевић-Петровић, 2010:108), способан за евалуацију сопственог рада и рада других, спреман за целоживотно учење и стално усавршавање (Maleš i sar., 2010: 35), онда је сасвим разумљиво да може пружити значајну помоћ васпитачима у реализацији ППП. Подаци истраживања указују да стручни сарадници помажу васпитачима око реализације *Припремног предшколског програма* у циљу квалитетније реализације, што је уосталом и њихов задатак. Приказани подаци дати су у односу на године радног стажа.

Табела бр. 33: Мишљење стучних сарадника вртића о помоћи која је васпитачима најнеопходнија приликом реализације ППП

		Радно искуство					Укупно
		Од 1 године до 5 година	Од 5 до 10 година	Од 10 до 20 година	Од 20 до 30 година	Више од 30 година	
<b>У чему је најпотребнија помоћ васпитачима при реализацији ППП?</b>	У избору и примени ефикасних форми, метода, средстава и поступа у в-о раду	1	1	2	2	0	6
	При избору литературе о реализацији ППП	0	0	0	1	0	1
	При остваривању сарадње са школом/учитељима на плану припреме деце за школу	0	0	0	0	1	1
	При изради инструмената за праћење ефеката примене <i>Припремног предшколског програма</i> напредовања деце	2	0	2	1	0	5
Укупно		3	1	4	4	1	13

Подаци у Табели 33 указују у чему сарадници вртића највише пружају помоћ васпитачима с обзиром на године радног искуства. Највише им се пружа помоћ у

*избору и примени ефикасних форми, метода, средстава и поступака у в-о раду и при изради инструмената за праћење ефеката примене Припремног предшколског програма и напредовања деце.* Те две ставке је заокружило 11 од укупно 13 испитаних сарадника вртића. Како би се побољшао квалитет васпитно-образовног рада у припремним предшколским групама неминовно је да васпитачи примењују ефикасније форме, методе, средства и поступке у васпитно-образовном раду, у чему им у значајној мери помажу стручни сарадници. Сматрамо да су стручни сарадници најкомпетентнији да укажу васпитачима на значај примене савремене образовне технологије у процесу учења деце предшколског узраста која живе у информатичкој ери. Превасходно се мисли на коришћење рачунара и дидактичких програма у вртићима и на то да употреба рачунара може да помогне у реализацији програмских садржаја *Припремног предшколског програма* (Арсенијевић и Андевски, 2011; Величковић, 2014). Претпостављамо да испитана популација стручних сарадника поседује информатичка знања и примењује их у свом раду те пружају помоћ васпитачима директно или, пак, индиректно.

*Израда инструмената за праћење ефеката примене Припремног предшколског програма и напредовања деце* је тврдња коју васпитачи највише вреднују када је у питању помоћ која им је најнеопходнија приликом реализације ППП. Резултати истраживања других аутора подврдили су да је овај податак значајан јер указује на то да се са адекватно припремљеним инструментима праћења ефеката примене ППП од стране стручних сарадника могу уочити слабости, добре стране и могућности које ППП има у циљу остваривања стратешког задатка – успешнија припрема деце за полазак у школу, односно успешно остваривање основних и веома значајних предуслова за лакшу адаптацију деце у школско окружење. На основу резултата праћења ефеката ППП васпитачи и стручни сарадници могу да покрену бројна питања на стручним скуповима и стручним активима у циљу размене искустава, да би се на професионалан начин утврдило како се *Припремни предшколски програм* реализује у пракси, какав му је квалитет и ефекти.

Табела бр. 34: Учесталост сарадње са васпитачима

		Радно искуство					Укупно
		Од 1 године до 5 година	Од 5 до 10 година	Од 10 до 20 година	Од 20 до 30 година	Више од 30 година	
Сарадњу са васпитачима ПП групе при реализацији ППП-ма остварујете:	Често	2	1	3	4	0	10
	Понекада	1	0	1	0	1	3
<b>Укупно</b>		3	1	4	4	1	13

На питање *Колико често остварујете сарадњу са васпитачима ПП групе при реализацији ППП*, подаци показују да сарадњу остварује често укупно 10 (од 13) сарадника, понекада свега 3. Било је и понуђеног одговора „никада“, али није било сарадника вртића који се определио за овај понуђени одговор. Овај податак говори да васпитачи нису препуштени сами себи већ имају подршку од стране стручног сарадника при реализацији ППП, јер стручни сарадници својим посредним деловањем и те како могу допринети квалитетнијој реализацији ППП.

Табела бр. 35: Ставови васпитача о потреби за сарадњом и помоћи око конкретизације задатака, садржаја и активности ПП

		Радно искуство					Укупно	
		Од 1 године до 5 година	Од 5 до 10 година	Од 10 до 20 година	Од 20 до 30 година	Више од 30 година		
Да ли Вам је потребна помоћ од стране стручног сарадника око конкретизације циљева, задатака, садржаја и активности ППП и сагледавање могућности за његову реализацију?	Да потребна ми је помоћ.	7	6	11	8	5	f	37
							%	21,39 %
	Делимично ми је потребна помоћ.	12	19	39	29	13	f	112
							%	64,74
	Не није ми потребна помоћ.	3	5	7	6	3	f	24
							%	13,87
<b>Укупно</b>	f	22	30	57	43	21	173	
	%	12,72	17,34	32,95	24,86	24,86	100	

На питање *Да ли Вам је потребна помоћ стручног сарадника око конкретизације циљева, задатака, садржаја и активности ППП и сагледавање могућности за његову реализацију* 37 испитаника се изјаснило да им је неопходна помоћ, док фреквенцијално потврђује 112 (64,74%) испитаних васпитача да им је делимично неопходна помоћ. Свега 24 (13,87%) васпитача од укупно 173 сматра да им није неопходна помоћ стручних сарадника. У табели могу се јасно уочити ставови и одговори на постављено питање с обзиром на године радног стажа

Табела бр. 36: У чему је васпитачима најнеопходнија помоћ од стране стручних сарадника?

		Радно искуство					Укупно	
		Од 1-5 година	Од 5-10 година	Од 10-20 година	Од 20-30 година	Више од 30 година		
У чему Вам је најпотребнија помоћ при реализацији ППП?	При планирању теме и садржаја;	1	3	3	5	1	f %	13 7.51
	У избору и примени ефикасних, форми, метода, средства и поступака у в-о раду.	7	5	12	1	3	f %	28 16.18
	При избору литературе о реализацији ППП;	0	1	5	1	1	f %	8 4.62
	При остваривање сарадње са школом/учитељима на плану припреме деце за школу, а посебно у делу почетног описмењавања деце;	5	7	15	13	4	f %	44 25.43
	При изради инструмената за праћење ефекте примене ППП и напредовања деце у васпитним групама;	9	14	22	23	12	f %	80 42.24
Укупно	f	22	30	57	43	21		173
	%	12.71	17.34	32.95	24.86	12.14		100

У Табели 36 су приказани подаци који указују на то у чему је васпитачима најпотребнија помоћ при реализацију *Припремног предшколског програма*. Подаци указују да се 13 (7,51%) васпитача изјаснило да им је неопходна помоћ при планирању теме и садржаја, 28 (16,18%) у избору и примени ефикасних, форми, метода, средстава

и поступака у васпитно-образовном раду, 8 при избору литературе о реализацији ППП, 44 (25.43%) при остваривању сарадње са школом/учитељима на плану припреме деце за школу, а посебно у делу почетног описмењавања деце, 80 (42.24%) при изради инструмената за праћење ефекте примене ППП и напредовања деце у васпитним групама. Уколико упоредимо ставове сарадника са ставовима васпитача, видећемо слагање да је васпитачима најнеопходнија помоћ *у избору и примени ефикасних форми, метода, средстава и поступака у васпитно-образовном раду и при изради инструмената за праћење ефеката примене ППП и напредовања деце у васпитним групама*. Васпитачи увиђају потребу за новим савременијим методама, средствима и поступцима у васпитно-образовном раду, јер императив времена у коме живимо у условима технолошког развоја налаже васпитачу да у свом васпитно-образовном раду користи све могућности примене информационо-комуникационе технологије како би се побољшао квалитет васпитно-образовног рада у припремним предшколским групама. Информациона технологија у предшколском васпитању и образовању пружа могућности за употребу нових метода и нову организацију васпитно-образовног рада чиме би се недостаци традиционалног начина рада могли свести у границе толеранције. Образовна технологија не треба да се схвати само како примена рачунара (што је иначе данас због њихових многобројних могућности употребе неизбежно), већ као примена разноврсних облика, начина и метода рада у васпитно-образовном процесу које омогућавају технички уређаји, као што су разноврсни облици телевизије, видеа, сателита, телекомуникације, образовне мреже и сервиса, оптичке технологије и слично (Anđelković, 2008; Arsenijević i Andevki, 2011; Veličković, 2014). Неспорна је чињеница да васпитачи траже помоћ од стручних сарадника као компетентније особе у предшколској установи који треба да пружају стручну помоћ васпитачима на унапређивању квалитета васпитно–образовног рада увођењем иновација и иницирањем коришћења савремених метода и облика рада. Резултати овог истраживања показују да постоји усаглашеност у ставовима васпитача и стручних сарадника да је васпитачима најнеопходнија помоћ *и при изради инструмената за праћење ефеката примене ППП и напредовања деце у васпитним групама*. Имајући у виду да до сада нису планирани механизми праћења, нити параметри по којима би се пратила реализација ППП, ово питање треба да буде предмет озбиљније анализе, како на теоријском, тако и на практичном плану.

Васпитачи посебно истичу да им је неопходна *помоћ при остваривању сарадње са школом/учитељима на плану припреме деце за школу, а посебно у делу почетног описмењавања деце*. У систему институционалног образовања и васпитања за васпитаче у предшколској установи и учитеље у основној школи је актуелно питање посебне припреме деце за школу. Проблеми у вези са организацијом квалитетних образовних активности кроз које ће деца лакше научити да читају и пишу су евидентни у раду васпитача и учитеља. Колико год се трудили да садржајно дистанцирамо задатке васпитача од задатака учитеља, а у исто време да повежемо њихове активности у јединствен систем деловања, данас васпитачима у предшколским установама се намеће питање граница до којих треба ићи у процесу припреме деце за писање и читање у најстаријем предшколском узрасту. Припрема деце за писање у систему институционалног предшколског васпитања и образовања не подразумева да васпитачи имају обавезу да уче децу да пишу. Основни задатак васпитача је да код деце развија способности за писање, од нивоа препознавања графичких симбола и знакова до писања слова или речи, односно развој ситне моторике и графомоторике, развој координација око – рука – шака, добра концентрација и формирање радне навике. При томе не треба да се занемари могућност остваривања поменутих задатака кроз игру. Резултати истраживања (Копас-Вукашиновић, 2011) и искуства из праксе потврђују чињеницу да није испоштовано начело поштовања и култивисања дечје игре у најстаријој предшколској групи, јер васпитачи су потврдили да деци најстаријег предшколског узраста нуде радне свеске, садржајно веома сличне свескама које учитељи нуде ученицима првог разреда основне школе. Исто тако истичу да учитељи често очекују од њих да науче децу да пишу, а тако мисле и родитељи који своја очекивања правдају високим захтевима наставног програма за ученике првог разреда основне школе.

Кључну улогу у јачању везе на релацији вртић - школа имају стручни сарадници подстицањем васпитача и учитеља да сарађују у стварању услова за успешније описмењавање деце кроз подршку раној писмености у вртићу и породици обезбеђујући успешнији процес описмењавања. У оваквим условима је оправдан став испитиваних васпитача овог истраживања који истичу да им је потребна помоћ стручног сарадника у остваривању сарадње са школом/учитељима на плану припреме деце за школу, а посебно у делу почетног описмењавања деце, који треба да иницира бројне облике

сарадње са школом/учитељима и родитељима деце у правцу конструктивног сагледавања могућности за реализацију програма у предшколској установи и школи.

Табела бр. 37: Учесталост сарадње васпитача са стручним сарадницима

		Радно искуство					Укупно	
		Од 1 године до 5 година	Од 5 до 10 година	Од 10 до 20 година	Од 20 до 30 година	Више од 30 година		
Колико често остварујете сарадњу са стручним сарадницима приликом реализације ППП?	Често	7	9	17	13	8	f %	54 13.21
	Понекад	15	21	40	28	13	f %	117 67.63
	Никада	0	0	0	2	0	f %	2 1.16
Укупно	f %	22	30	57	43	21		173 100

Подаци приказани у Табели 37 потврђују податке добијене испитивањем сарадника о сарадњи са васпитачима. Васпитачи се изјашњавају да сарадњу са стручним сарадницима остварују често, њих 5 (13,21% ); понекад, њих 117 (67,63%); никада, свега 2 (1,16%). Може се констатовати да је у пракси сарадња присутна и то у доменама који су наведени у претходној табели.

Добијеним резултатима истраживања о учесталости сарадње васпитача и стручних сарадника око реализације ППП у циљу побољшања праксе је потврђена шеста хипотеза у којој се претпоставља да постоји сарадња стручних сарадника и васпитача у реализацији циљева, задатака, садржаја и активности Припремног предшколског програма.



## 7. СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ ВАСПИТАЧА И СТРУЧНИХ САРАДНИКА ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА

Континуирани професионални развој васпитача и стручних сарадника је основна претпоставка за развој и унапређење квалитета предшколског васпитања и образовања. Ако је васпитач кључни параметар квалитетне реализације *Припремног предшколског програма*, онда је изузетно важна његова припремљеност, оспособљеност за тај посао, јер од квалитета реализације *Припремног предшколског програма* директно зависи и квалитетна припремљеност деце за почетак школовања. Због непостојања систематске стручне подршке васпитачима и стручним сарадницима њиховом раду на почетку увођења ППП била је наглашено присутна тенденција сколаризације рада с предшколском децом у неким срединама. У намери да испитамо ставове васпитача и стручних сарадника о потреби за њиховим стручним усавршавањем за реализацију ППП у анкетним упитницима је било постављено питања: *Како процењујете допринос Вашег стручног усавршавања у реализацији ППП?* У скалеру је дата тврдња: *Потребно је перманентно стручно усавршавање васпитача у домену посебне припреме детета за полазак у школу (програм активности који уводи децу у наставу почетног читања и писања)*. Резултати истраживања приказани су у табелама која следе:

Табела бр. 38: Допринос стручног усавршавања васпитача у реализацији ППП

	Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Добро	145	83.8	83.8	83.8
Недовољно	25	14.5	14.5	98.3
Није било стручног усавршавања	3	1.7	1.7	100.0
Укупно	173	100.0	100.0	

Највећи број испитаних васпитача (145 или 83,8%) је оценило допринос стручног усавршавања као веома добар и сматрају га значајним за реализацију ППП. За потребу додатне едукације изјаснило се 25 (14,5%), док мањи број испитаних, њих 3 (1,7%), сматра да није било стручног усавршавања везаног за ову област. Овај податак

је охрабрујући ако се зна да су на почетку увођења ППП васпитачи били препуштени сами себи, те је имплементиран у васпитно-образовни процес на основу неког ранијег искуства које су они имали, као и према сопственом нахођењу (Чикош, 2008). Подаци овог истраживања указују на то да су бројне потешкоће које су васпитачи имали при увођењу, примени и евалуацији ППП донекле превазиђене, јер у нашем образовном систему сада постоји добро заснован систем професионалног развоја васпитача кроз програме стручног усавршавања, што је регулисано *Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС, бр. 72/09, 52/11 и 55/13)*. Као одраз подршке васпитачима кроз програме стручног усавршавања васпитача свакако ће и његова реализација бити квалитетнија, а тиме ће припрема деце за полазак у школу бити ефикаснија и допринеће бољој стартној позицији будућих првака.

Табела бр. 39: Мишљење васпитача о стручном усавршавању у домену посебне припреме детета за полазак у први разред (програм активности који уводи децу у наставу почетног читања и писања)

	Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Да, потребно је.	128	74.0	74.0	74.0
Не, није потребно.	24	13.9	13.9	87.9
Нисам сигуран.	21	12.1	12.1	100.0
Укупно	173	100.0	100.0	

На основу резултата истраживања приказаних у табели 39 може се уочити да највећи проценат испитане популације васпитача сматра да је неопходно перманентно стручно усавршавање васпитача у домену посебне припреме детета за полазак у школу што потврђује 128 (74%) испитаних васпитача; њих 24 (13,9%) сматра да није потребно, а 21 (12,1%) васпитач је по овом питању неопредељен. Аутори у својим истраживањима такође указују на компетенције наставника/васпитача и потребу за њиховим професионалним усавршавањем као значајним фактором успешности ученика/деце (Korpaš-Vukašinić i Anđelković, 2006). Континуирано стицање нових знања и вештина неопходно је у свакој професији, а додипломско образовање не може осигурати све компетенције потребне за ефикасан рад. Према резултатима овог истраживања већина испитаних васпитача се не осећа довољно компетентним у домену посебне припреме детета за полазак у први разред, те истичу потребу за перманентним

стручним усавршавањем у правцу увођења детета у основе писмености као примарног циља предшколског васпитања и основношколске наставе, посебно наставе српског језика.

Табела бр. 40: Корелација ставова о стручном усавршавању васпитача и места, степена образовања и година радног искуства

		Како процењујете допринос Вашег стручног усавршавања у реализацији ППП?	Потребно је перманентно стручно усавршавање васпитача у домену посебне припреме.	Место	Степен образовања	Радно искуство
Како процењујете допринос Вашег стручног усавршавања у реализацији ППП?	Пирсонова корелација	1	-.016	.012	-.040	.137
	p		.832	.871	.597	.072
	N	173	173	173	173	173
Потребно је перманентно стручно усавршавање васпитача у домену посебне припреме детета за полазак у први разред.	Пирсонова корелација	-.016	1	-.018	.066	-.022
	p	.832		.819	.390	.769
	N	173	173	173	173	173

У истраживању је испитивана повезаност мишљења васпитача о стручном усавршавању са местом, степеном образовања и радним искуством. Подаци приказани у табели 40 показују да нема статистички значајне корелације. Међутим, тумачење корелације према Кохену (Cohen, 1988: 79-81) је на следећи начин: мала  $r=0.10$  до  $0.29$ ; средња  $r=0.30$  до  $0.49$  и велика  $r=0.50$  до  $1.0$ . По Кохену ове смернице важе без обзира на то да ли је коефицијент позитиван или негативан. Негативне корелације не умањују величину корелације, већ мењају њен смер. Негативне вредности испред коефицијента корелације у табели показују да између те две променљиве постоји негативна корелација, тј. да велике вредности на једној скали прате мале вредности на другој.

Из приложене табеле се види да коефицијент Пирсонове корелације ( $-0.16$ ) је негативан, што показује негативну корелацију између ставова *Како процењујете допринос Вашег стручног усавршавања у реализацији ППП?* и *Потребно је*

перманентно стручно усавршавање васпитача у домену посебне припреме. По Кохену између ове две променљиве постоји ниска корелација.

Пирсонов коефицијенат између променљиве *Како процењујете допринос Вашег стручног усавршавања у реализацији ППП?* и *Места* износи 0.12. Ту постоји позитивна корелација, али је корелација између ове две променљиве јако мала. Испитивањем осталих корелација између променљивих (Табела бр. 40) се указује на то да постоји јако мала корелација, јер Пирсонов коефицијенат између свих променљивих има јако малу вредност.

Испитивали смо повезаности мишљења о стручном усавршавању васпитача са местом, степеном образовања и радним искуством. Нема статистички значајне корелације, што и не изнеђује јер је стручно образовање обавеза за све васпитаче без обзира на године радног искуства које имају. Стручно усавршавање као саставни и обавезни део професионалног развоја васпитача је законска и професионална обавеза регулисана *Законом о основама система образовања и васпитања (Сл. гласник РС, бр. 52/11 и 55/13)* и *Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника (Сл. гласник РС, бр. 13/2012 и 31/2012)* и које подразумева стицање нових и усавршавање постојећих компетенција важних за унапређивање васпитно-образовног и стручног рада. Стручно усавршавање васпитача проистиче и као обавеза из саме природе посла. Васпитач је обавезан да се стално стручно усавршава без обзира на степен образовања и радног искуства које има јер континуирано стицање нових знања и вештина је неопходно у свакој професији, а додипломско образовање не може осигурати васпитачима све компетенције потребне за ефикасан рад.

Табела бр. 41: Мишљење стручних сарадника вртића о доприносу њиховог стручног усавршавања у реализацији ППП?

	Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Добро	12	85.7	84.6	84.6
Недовољно	2	14.3	15.4	100.0
Укупно	13	92.9	100.0	
<b>Укупно</b>	14	100.0		

На о основу представљених података у табели 41 може се закључити да стручни сарадници вртића процењују допринос у стручном усавршавању: веома добрим

изначајним за реализацију ППП потврђује 12 (84,6%) испитаних сарадника, док само 2 (15,4%) се изјаснило да има потребу за додатним едукацијама.

Табела бр. 42: Корелација ставова о стручном усавршавању стручних сарадника вртића и места, степена образовања и година радног искуства

		Место	Степен образовања	Радно искуство	Како процењујете допринос Вашег стручног усавршавања у реализацији ППП?
Место	Пирсонова корелација	1	.(a)	.079	.046
	р		.	.798	.881
	N	13	13	13	13
Степен образовања	Пирсонова корелација	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	р		.	.	.
	N	13	13	13	13
Радно искуство	Пирсонова корелација	.079	.(a)	1	-.142
	р	.798	.		.643
	N	13	13	13	13
Како процењујете допринос Вашег стручног усавршавања у реализацији ППП?	Пирсонова корелација	.046	.(a)	-.142	1
	р	.881	.	.643	
	N	13	13	13	13

Испитивана је повезаност ставова о стручном усавршавању стручних сарадника вртића са местом, степеном образовања и радним искуством. Пирсонов коефицијент између променљивих варијабли показује ниску корелацију, што значи да постоји јако слаба повезаност између ставова о стручном усавршавању стручних сарадника вртића и места, степена образовања и година радног искуства. Нема статистички значајне корелације јер је свуда  $p > 0,05$ .

Табела бр. 43: Мишљење стручних сарадника школе о потреби стручног усавршавања васпитача у домену посебне припреме детета за полазак у први разред

		Фреквенције	Проценти	Валидни проценти	Кумулативни проценти
Валидно	Да потребно је.	12	63.2	63.2	63.2
	Не, није потребно.	4	21.1	21.1	84.2
	Нисам сигуран.	3	15.8	15.8	100.0
	<b>Укупно</b>	19	100.0	100.0	

Из података приказаних у Табели 43 се може констатовати да од испитане популације стручних сарадника школе само 4 (21,1%) сматра да стручно усавршавање није потребно, 3 (15,8%) стручна сарадника нису сигурна да је стручно усавршавање неопходно, а 12 (63%) њих се потврдно изјаснило о потреби стручног усавршавања васпитача у домену посебне припреме детета за полазак у први разред.

Табела бр. 44: Корелација ставова стручних сарадника школе о потреби стручног усавршавања васпитача у домену посебне припреме детета за школу и места, степена образовања и година радног искуства

		Да ли је потребно стручно усавршавање васпитача?	Место	Степен образовања	Радно искуство
<b>Да ли је потребно стручно усавршавање васпитача?</b>	Пирсонова корелација	1	-.003	-.165	.342
	р		.990	.500	.151
	N	19	19	19	19
<b>Место</b>	Пирсонова корелација	-.003	1	.269	-.450
	р	.990		.265	.053
	N	19	19	19	19
<b>Степен образовања</b>	Пирсонова корелација	-.165	.269	1	-.482(*)
	р	.500	.265		.037
	N	19	19	19	19
<b>Радно искуство</b>	Пирсонова корелација	.342	-.450	-.482(*)	1
	р	.151	.053	.037	
	N	19	19	19	19

Корелација ставова стручних сарадника школе о потреби стручног усавршавања васпитача у домену посебне припреме детета за школу и места, степена образовања и

година радног искуства даје другу слику. Овде постоји средња корелација између променљивих. Између података добијених на питање *Да ли је потребно стручно усавршавање васпитача и Радног искуства* постоји средња корелација што показује Пирсонов коефицијент од 0.342. Нешто јача корелација је између *Места и Радног искуства* где је Пирсонов коефицијент 0.450. Најјача корелација је између *Степена образовања и Радног искуства* и ту је Пирсонов коефицијент 0.482 што је по Кохену средња корелација. Стручни сарадници са већим степеном образовања и већег радног искуства сматрају да је васпитачима потребна едукација у домену посебне припреме детета за школу вероватно увиђајући пропусте у њиховом раду на почетном описмењавању деце. Знајући да су васпитачи у припремним предшколским групама пре свега усмерени на подстицање њихових базичних способности и општег дечјег развоја, те су недовољно усмерени на развој писмености, нити се за то осећају професионално оспособљеним. Имајући у виду да се циљ *Припремног предшколског програма* односи и на посебну припрему деце, васпитачима је потребно стручно уавршавање у домену посебне припреме детета за школу, што потврђују и резултати истраживања ставова стручних сарадника са већим степеном образовања и већег радног искуства о потреби стручног усавршавања васпитача у домену посебне припреме детета за школу.

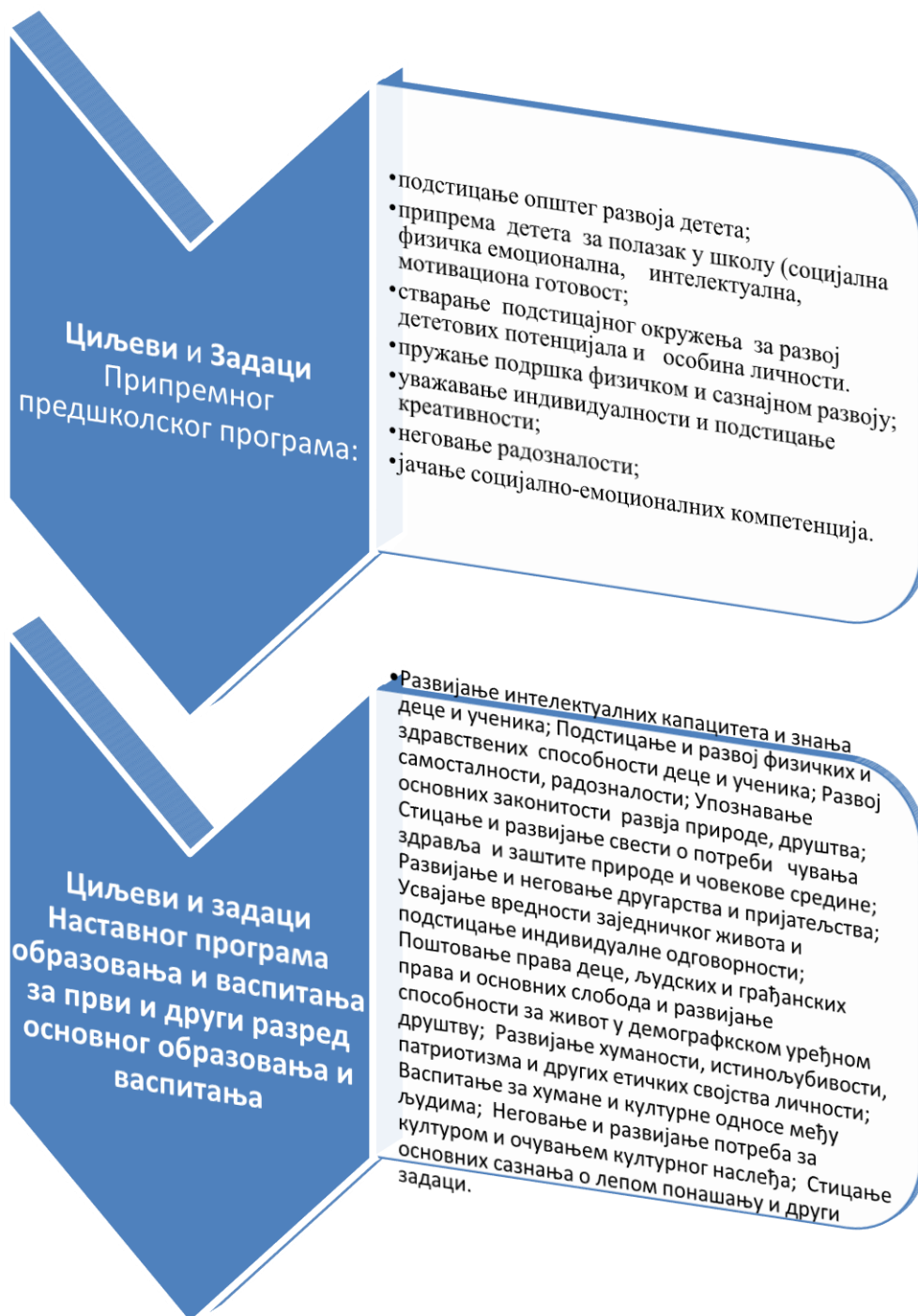
Према подацима приказани у табелама број 38 и 41 може се констатовати да испитаници процентуално (васпитачи и стручни сарадници вртића) високо вреднују потребу за стручним усавршавањем, што наводи 145 или 83,8% васпитача и 12 или 85,7% стручних сарадника вртића. Исто тако у великом проценту васпитача, њих 128, односно 74%, изјаснило се да је неопходно њихово стручно усавршавање у домену посебне припреме детета за школу (табела бр.39) за шта се потврдно изјаснило и више од половине стручних сарадника школе, њих 12, односно 63,2 % (табела бр.43).

На основу добијених резултата потврђује се и седма посебна хипотеза истраживања: *Претпоставља се да васпитачи и стручни сарадници имају позитивне ставове о стручном усавршавању у домену релаизације Припремног предшколског програма.*

## **8. КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА ЦИЉЕВА, ЗАДАТАКА И САДРЖАЈА ПРИПРЕМНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ПРОГРАМА И НАСТАВНОГ ПРОГРАМА ЗА ПРВИ И ДРУГИ РАЗРЕД ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА**

У Србији су, као резултат најновијих законских и програмских докумената, први пут створени реални услови за остваривања системског и програмског континуитета између предшколског и основношколског система васпитања и образовања. Анализа доступне литературе у којој су ближе обрађени проблеми који се односе на континуитет/дисконтинуитет између предшколског и основношколског система васпитања и образовања указује на потребу њиховог програмског повезивања. Колико год да смо у стању да у теоријском контексту сагледамо континуитет између предшколског и основношколског система васпитања и образовања, врло је деликатно питање колико се он реално остварује у пракси имајући у виду различите концепције образовања и васпитања. У намери да дођемо до одговора на ово питање у даљем тексту следи компаративан приказ циљева, задатака и садржаја *Припремног предшколског програма (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006)* и *Наставног програма образовања и васпитања за први и други разред основног образовања (Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, 2011)*. На основу приказа циљева и задатака *Припремног предшколског програма* и *Наставног програма образовања и васпитања за први и други разред основне школе* (дијаграм бр. 1) може се закључити да постоје сличности, али и разлике у циљевима и задацима оба програма. Циљеви *Припремног предшколског програма* се односе, пре свега, на *подстицање општег развоја детета, његову припрему за полазак у школу и стварање подстицајног окружења за развој дететових потенцијала и особина личности*. Сврха циљева је да се задовоље развојне потребе - деца уче кроз игру, тако да стицање знања представља спонтану активност. Њихова припрема за школу подразумева, пре свега, адекватну општу припрему, у смислу интелектуалне и социоемотивне зрелости. Посебна припрема предшколског детета за школу одређује развој специфичних способности за читање, писање, усвајање математичких појмова и релација.





**Дијаграм бр. 1:** Приказ циљева и задатака *Припремног предшколског програма* и *Наставног програма образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања*

У *Наставном програму образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања* истичу се као циљеви *развијање знања, ставова, вредности и вештина*. Сврха циљева је стицање знања у одређеним областима, умења и навика, оспособљавање за рад, даље образовање и самостално учење да би се у каснијем периоду детету омогућило лакше и активно укључивање у друштвени живот.

Овако различите оријентације у програмским циљевима су у великој мери разлог дисконтинуитета у васпитању и образовању. Рад са децом у припремним предшколским групама превасходно је усмерен на остваривање васпитних задатака, док су образовни задаци приоритет у школи. У оваквој ситуацији континуитет у васпитно-образовном раду са децом која прелазе из предшколске установе у школу није у довољној мери остварен, што представља извесно отежавање у систему јединственог деловања ових установа на развој укупних потенцијала сваког детета/ученика. Али ако се има у виду да се скоро сви васпитни задаци из *Припремног предшколског програма*, као што су: подстицања осамостаљивања, подршка физичком развоју, јачање социјално-емоционалне компетенције, подршка сазнајном развоју, развој радозналости, уважавање индивидуалности и подстицање креативности, остварују и у првом и другом разреду основне школе, то говори да је присутна усаглашеност у циљевима и задацима *Припремног предшколског програма* са циљевима и задацима *Наставног програма образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања*, која ствара основу за успостављање континуитета у васпитању и образовању. Примера ради, развој дечје индивидуалности и неговање и подстицање дечје креативности представља задатак који треба остваривати током читавог предшколског васпитања и образовања, а и даље у школском детињству. Иако ови задаци нису декларативни као посебни задаци у наставном програму, њихова суштина присутна је у задацима који се односе на развој интелектуалних капацитета, знања деце и подстицање индивидуалне одговорности. Развој радозналости деце, потреба за стицањем нових искустава и сазнања као битни задаци *Припремног предшколског програма* су у директној вези са мотивацијом коју би требало од најранијег периода подстицати и неговати, јер представља основу за развој мотивације у школском учењу. У *Наставном програму* радозналост се повезује са питањем отворености ученика за друге културе, пре свега, уважавања права на различитост.

Према Станисављевић-Петровић (2011), усаглашеност на нивоу циљева и задатака не значи по аутоматизму и успостављање континуитета, јер то свакако јесте потребан, али не и довољан услов за остваривање суштинске повезаности између предшколских установа и основних школа. За успостављање континуитета у васпитању у предшколској установи и основној школи, осим циљева и задатака, веома су значајни и садржаји који се остварују и реализују у васпитно-образовном раду, па је

потребна усаглашеност садржаја *Припремног предшколског програма* и садржаја *Наставног програма васпитања и образовања*, посебно у првом разреду основне школе. Садржаји и активности у програмским моделима А и Б, којима се деца припремају за школу, сврстани су у област васпитно-образовног рада који припрема за савладавање градива појединих наставних предмета у првом разреду основне школе. Област *Развој комуникативних способности* (Модел А) и област *Развој говора* повезују се са српским језиком као наставним предметом, а *Почетно математичко образовање* (Модел А) и *Развој математичких појмова* (Модел Б) са *Математиком*; *Знање и разумевање света* (Модел А) и *Упознавање природне и друштвене средине* (Модел Б) са наставним предметом *Свет око нас*; *Телесно васпитање* (Модел А и Модел Б) са *Физичким васпитањем*; *Ликовни израз детета* (Модел А) и *Ликовно васпитање* (Модел Б) са *Ликовном културом*, а *Музичко васпитање* (Модел А и Модел Б) са *Музичком културом*. Садржајно повезивање активности у деčјем вртићу и наставних активности у млађим разредима основне школе представља корак напред у остваривању континуитета у систему предшколског и основношколског васпитања и образовања. У даљем тексту следи компаративан приказ садржаја *Модела А* и *Модела Б Припремног предшколског програма* и садржаја *Наставног програма за први и други разред основног образовања и васпитања* за сваки наставни предмет.

**Табела бр. 1:** Садржаји програма наставе предмета *Свет око нас* у почетним разредима основне школе, садржаји програма *Модела А* у области *Знања и разумевања света* и садржаји *Модела Б* у области *Упознавања природне и друштвене средине*

Садржаји програма наставе предмета <i>Свет око нас</i>	Модел А Знање и разумевање света	Модел Б Упознавање природне и друштвене средине
<p><b>Ја и други</b> (човек као природно и друштвено биће, амбијент живљења, групе људи, празници и обичаји, дечја права);</p> <p><b>Жива и нежива природа</b> (разликовање живе од неживе природе, биљке и животиње, међу живим бићима, биљкама и животињама; нежива природа, ваздух, вода, земљиште, вода основа својства и облици појављивања у природи, основна својства ваздуха, земљишта, облици рељефа локалне средине, веза живе и неживе природе);</p> <p><b>Оријентација у простору и праћење, мерење, бележење растојања и времена;</b></p> <p><b>Култура живљења</b> (елементи културе живљења, становања, исхрана, одевање, очување здравља и животне средине, саобраћај и правила понашања);</p> <p><b>Где човек живи</b> (насеља, рељеф, групе људи, улоге појединаца и група, правила понашања, сналажење у насељу, врсте саобраћаја и комуникације у насељу, безбедност и култура понашања);</p> <p><b>Људска делатност</b> ( услови за живот и рад, потребе и производи људи, разноврсност материјала и</p>	<p><b>Разликовање живог од неживог</b> ( карактеристике живог и неживог света, раст и развој човека, развој сопственог идентитета других);</p> <p><b>Човек као припадник друштва</b> (ужа и шира породица, занимање људи, друштвени односи и појаве, разлике у културама, обичајима, начину живота);</p> <p><b>Биљни свет</b> (карактеристике биљака, критеријуми за класификацију, услови за опстанак биљака, животни циклус биљака, изглед и основни делови биљака, екосистем);</p> <p><b>Животињаки свет</b> (карактеристике животиња, познавање животног циклуса, начини кретања животиња, начини размножавања, места за опстанак и живот-село, град, кућа);</p> <p><b>Природне појаве</b> (годишња доба, топлотне појаве, магнетизам, електрицитет, ваздух, светлост, звук, трење, кретање, агрегатна стања, растворљивост у води, рељеф, Земља, свемир);</p> <p><b>Заштита очувања животне средине</b> (еколошке активности и радионице);</p> <p><b>Саобраћај</b> (упознавање са правилима понашања у саобраћају, саобраћајна</p>	<p><b>Живи свет</b> (упознавање представника најважнијих категорија живог света, класификовање биљака и животиња, уочавање и тумачење природних појава, сакупљање узорака из природе);</p> <p><b>Свет животиња</b> (упознавање различитих врста животиња, услови за живот појединих врста, специфичности у понашању животиња);</p> <p><b>Биљни свет</b> (упознавање карактеристичних својства биљака, раст и развој биљака, биљке у различитим годишњим добима);</p> <p><b>Човек као друштвено биће</b> (друштвена средина, разлике међу људима, породица, друштвене улоге, манифестације, народни обичаји и веровања, градска и сеоска средина, симболи државе);</p> <p><b>Рад људи</b> (брига о себи, личној хигијени и хигијени простора, значај људског рада и вредности продукта, упознавање установа и професија);</p> <p><b>Заштита животне средине</b> (значај биљака и животиња за опстанак човека, промене које настају у природи деловањем људи, очување и обнављање животне средине)</p> <p><b>Материјални свет</b></p>

<p>основна својства - дрво, камен, метал, стакло, пластика, топлота, електрицитет);</p> <p><b>Кретање у простору и времену</b> (дан и одређивање доба дана, кретање у простору и времену, брзина кретања, мерење времена, година, годишњих доба, месец, седмица, дан);</p>	<p>правила, улога семафора, познавање основних саобраћајних знакова, улога саобраћајца, превозна средства, врсте саобраћајних средстава)</p>	<p>(испитивање сопствене околине, уочавање узрочно-последичних односа у средини, анализа и тумачење појава из разних наука);</p> <p><b>Саобраћајно васпитање</b> (оријентација у простору, саобраћајни знаци, ситуације у саобраћају)</p>
--	--	---

Приказ садржаја програма наставе предмета *Свет око нас* и садржаја *Припремног предшколског програма* у области *Знање и разумевање света* (Модел А) и *Упознавање природне и друштвене средине* (Модел Б) (Табела бр. 1) указује да се садржаји програма наставе предмета *Свет око нас* надовезују на садржаје *Припремног предшколског програма* у оквиру кога су ученици стекли нека сазнања о себи, природном и друштвеном окружењу. Приметна је неусаглашеност у садржајима у области *Оријентација у простору и времену*, јер се програмски садржаји праћења, бележења и мерења растојања и времена у *Припремном предшколском програму* планирају у области *Почетног математичког образовања*. На сличан начин је разлика присутна и у садржајима везаним за *Саобраћајно васпитање* и *Заштиту и очување животне средине*, којима се у оба програмска модела *Припремног предшколског програма* придаје значајна пажња. У наставном програму исти садржаји се остварују у оквиру области *Култура живљења* и то у мањем обиму. То се свакако не може тумачити као непостојање програмске усаглашености, имајући у виду да у осталим аспектима садржаја *Припремног предшколског програма* и садржаја наставе предмета *Свет око нас* је приметна подударност.

**Табела бр. 2:** Садржаји програма наставе предмета *Српски језик* у почетним разредима основне школе и садржаја програма у Моделу А – *Говор и комуникација* и Моделу Б – *Развој говора*

Садржаји програма наставе <i>Српског језика</i> у <b>ИиП</b> разреду основног образовања	Модел А <i>Припремног предшколског програма</i> <b>Говор и комуникација</b>	Модел Б <i>Припремног предшколског програма</i> <b>Развој говора</b>
<p><b>Припрема за читање и писање</b> (вежбе у посматрању, развијање културе усменог изражавања, усвајање и развијање појма реченице, речи и гласа);</p> <p><b>Усавршавање читања и писања</b> (усавршавање читања и писања до степена аутоматизованих радњи);</p> <p><b>Граматика</b> (реченица, реч, глас и слово);</p> <p><b>Правопис</b> (употреба великог слова, правилно пописивање, употреба тачке, упитник и узвичник у реченици);</p> <p><b>Лектира</b></p> <p><b>Читање текста</b> (правилно и течно читање речи, реченица и кратких текстова);</p> <p><b>Тумачење текста</b> (уочавање наслова, имена аутора, садржаја и илустрација у књизи);</p> <p><b>Књижевни појмови</b> (лирика, епика и драма);</p> <p><b>Језичка култура</b> (основни облици писменог и усменог изражавања);</p> <p><b>Препричавање</b></p>	<p><b>Развој комуникативних способности детета</b> (слободан говор детета у различитим комуникативним ситуацијама, подршка да изрази своје потребе, осећања, намере, ставове, жеље, да успешно користи говор у свакодневним ситуацијама);</p> <p><b>Култура практичног комуницирања</b> (учтива комуникација, говорно сналажење у различитим ситуацијама, невербална комуникација);</p> <p><b>Култура усменог изражавања</b> (причање на основу посматрања, препричавање луткарске представе);</p> <p><b>Слушање</b> (култура слушања, развијање вештине слушања и разумевања других);</p> <p><b>Развијање интересовања и увођење детета у свет писане речи</b></p> <p><b>Развијање свести о појму речи и делова речи</b> (аналитичко синтетичка вежбања);</p> <p><b>Размишљање о речима</b> (вежбе ослобађања речи из реченичког контекста, вежбе</p>	<p><b>Неговање говорне културе</b> (вежбање дисања, артикулације, усавршавање дикције);</p> <p><b>Богаћење дечјег речника</b> (познавање значење речи, богаћење фонда речи матерњег језика, усвајање назива за предмете, усвајање речи);</p> <p><b>Вербално изражавање и комуникација</b> (комуницирање у различитим ситуацијама, разговори на разне теме, невербална комуникација);</p> <p><b>Монолошки говор и причање</b> (поступци активне вербализације, причање о предметима, препричавање приче);</p> <p><b>Упознавање са дечјом књижевношћу</b> (упознавање са одабраним текстовима, разгледање и читање сликовница, учење стихова);</p> <p><b>Говорне игре</b> (игре гласовима и речима, игре римовања и стихотворства);</p> <p><b>Припрема за почетно читање и писање</b> (препознавање натписа, назива и имена, гласовна анализа речи, почетно читање</p>

<p><b>Причање о догађајима и доживљајима</b> (причање везано за слободне или усмерене теме из непосредног окружења, причање на основу стваралачке маште);</p> <p><b>Описивање предмета</b> (уочавање и именоване различитих обележја предмета, играчака, биљака и животиња);</p> <p><b>Усмена и писмена вежбања</b> (ортоепске вежбе, ортографске вежбе, диктат, лексичке вежбе, синтаксичке вежбе)</p>	<p>ослобађања речи од објеката, ослобађање речи од једног значења);</p> <p><b>Увођење елемената графичке припреме</b></p> <p><b>Неговање говорних стваралачких способности;</b></p> <p><b>Медијска писменост</b></p>	<p>у складу са могућностима, вежбе латерализације, вежбе за развој fine моторике, графомоторичке вежбе)</p>
---	--	---

На основу приказа садржаја програма наставе предмета *Српски језици* програмских садржаја *Модела А – Говор и комуникација* и *Модела Б – Развој говора* може се констатовати да предложени садржаји *Припремног предшколског програма* добрим делом прате садржаје у оквиру наставног предмета *Српски језик*, односно присутна је програмска усаглашеност и поступност у реализацији програмских садржаја. У *Припремном предшколском програму*, у оквиру оба модела у области почетног описмењавања, присутан је континуитет у активностима којима се деца припремају за писање у предшколској установи кроз графомоторичке вежбе, вежбе за развој координације око - шака, у којима се налазе и елементи слова, које деца постепено, у складу са својим могућностима, савладавају у току *Припремног предшколског програма*. У оквиру наставног програма из наставног предмета *Српски језик* за област *Припрема за читање и писање* препоручено је највише 20 часова припремног периода.

**Табела бр. 3:** Садржаји програма наставе *Математике* у почетним разредима основне школе и програмских садржаја *Модела А* у области *Почетног математичког образовања* и у области *Развоја математичких појмова – Модел Б*

Садржај програма наставе <i>Математике</i> у I и II разреду основног образовања	Модел А Почетно математичко образовање	Модел Б Развој математичких појмова
<p><b>Предмети у простору и односи међу њима</b> (положај и величина предмета, релације међу предметима, предмети круга, правоугаоника и квадрата);</p> <p><b>Линија и области</b> (крива и права, затворена и отворена линија, дуж);</p> <p><b>Класификација предмета према својствима</b> (упоређивање предмета по дужини и боји);</p> <p><b>Природни бројеви до 100</b> (десетица, бројеви од 11 до 20, бројеви од 21 до 100, скупови, чланови скупова, приказивање скупова, сабирање и одузимање природних бројева, својства сабирања, сабирник, збир, умањеник, разлика);</p> <p><b>Мере и мерења</b> (динар и пара, метар, мерење дужи помоћу метра, дециметра и центиметра, мере за време: час, минут, дан, седмица, месец, година);</p> <p><b>Геометријски облици</b> (предмети облика лопте, ваљка, квадра и коцке, упоређивање предмета по облику, ширини, висини и дебљини, дуж, цртање разних кривих и изломљених линија, цртање правоугаоника и квадрата)</p>	<p><b>Опажање и схватање простора и просторних односа</b> (појам просторних релација, просторна оријентација, опажање, креирање различитих простора у вртићу, распоред предмета и бића у простору, количине, величине, облици, поредак);</p> <p><b>Логичке операције на конкретним предметима и појавама</b> (формирање појма скупа, изграђивање појма броја);</p> <p><b>Развијање појмова геометријских облика у равни и простору</b> (сазнање о геометријским фигурама у равни, превођење са предметног на сликовно представљање, конструисање просторне конфигурације, практично коришћење предмета различитих облика, измишљање необичних облика);</p> <p><b>Мере и мерење</b> (мерење различитих величина: дужине, запремине и тежине, истраживање и испробавање структурираних материјала);</p> <p><b>Временски односи</b> (доба дана, дани у недељи, годишња доба, месец, година)</p>	<p><b>Положаји</b> (сагледавање простора у односу на сопствено тело, међусобни односи предмета у простору, уочавање релација међу предметима);</p> <p><b>Кретање кроз простор</b> (уочавање правца кретања кроз простор, способност кретања и модела у замишљеним ситуацијама);</p> <p><b>Поређење и процењивање</b> (именовање величина, серијација, основни појмови о мерењу и вредности);</p> <p><b>Области, линије и тачке</b> (обележавање простора линијама, дељење и трансформисање простора, способност елементарне оријентације у простору);</p> <p><b>Облици</b> (уочавање и разликовање облика и геометријских фигура);</p> <p><b>Образовање скупа</b> (пресек скупова, унија скупова, подскупови);</p> <p><b>Бројање и скупови</b> (бројање унапред и уназад од задатог броја; коришћење симбола за једнако и неједнако);</p> <p><b>Временско сазнање</b> (трајање времена, оријентација у времену)</p>



Упоредивањем садржаја датих у *Наставном програму за први и други разред основне школе* и *Припремном предшколском програму* који се односе на математичко образовање може се уочити да постоји велика усаглашеност садржаја оба програма. Једино постоји разлика у садржајима који се односе на оријентацију у простору и времену, који су предвиђени у оба модела *Припремног предшколског програма*, док се исти у школи изучавају у оквиру предмета *Свет око нас*. Разлика постоји и у делу области *Бројање и скупови* где се у *Припремном предшколском програму* ограничава учење бројева на прву десетицу, док се у *Наставном програму* предвиђа учење природних бројева до 100.

**Табела бр. 4:** Садржаји програма наставе предмета *Музичка култура* у почетним разредима основне школе и програмски садржаји *Модела А* и *Модела Б* – *Музичко васпитање*

Садржаји програма наставе предмета <i>Музичка култура</i>	Модел А <i>Музичко васпитање</i>	Модел Б <i>Музичко васпитање</i>
<p><b>Извођење музике</b> (певање: певање традиционалне и уметничке музике, певање и извођење музичких игара, певање једноставних модела и наменских песама као звучне припреме за поставку музичке писмености; свирање: упознавање ритмичких дечијих инструмената, штапићи, бубањ, звечке, триангл, прављење музичких инструмената, аудитивно разумевање дечијих инструмената по звуку);</p> <p><b>Слушање музике</b> (слушање вокално-инструменталних композиција, слушање народних песама и игара, разликовање специфичних звукова из окружења, препознавање композиције);</p> <p><b>Стварање музике</b> (опонашање звукова из</p>	<p><b>Слушање музике</b> (слушање вокалних и инструменталних дела, музичка дела компонована за децу, слушање различитих музичких жанрова, приче о животу и раду композитора, певача и инструменталиста);</p> <p><b>Певање</b> (певање у оквиру музичких игара или музичких драматизација, извођење мелодије песама уз пратњу мелодијског инструмента, јавна презентација на приредбама, концертима и свечаностима);</p> <p><b>Свирање</b> (оспособљавање за коришћење инструмената; штапићи, бубњеви, звечке, кастањете, елементарно музичко описмењавање);</p> <p><b>Плесне активности</b> (ритмичка прецизност,</p>	<p><b>Слушање музике</b> (слушање вокалних и инструменталних дела, слушање различитих музичких жанрова, приче о животу и раду великих композитора, аутора дечијих песама, певача);</p> <p><b>Певање</b> (певање у оквиру музичких игара или музичких драматизација, правилна артикулација и дикција текста приликом извођења песме, индивидуално и хорско певање);</p> <p><b>Свирање</b> (оспособљавање за коришћење инструмената: штапићи, бубњеви, звечке, кастањете, развој мануелне спретности потребне за музицирање, елементарно музичко описмењавање);</p> <p><b>Плесне активности</b> (ритмичка прецизност,</p>

непосредне околине, креирање једноставних пратњи за бројалице, песме, приче, стихове, музичке игре, смишљање малих музичких целина, састављање малих музичких игара уз покрет)	координација, култура покрета, правилно држање и ходање, креација плесних активности, елементарно познавање аутентичног народног мелоса, плесне импровизације, плесови у оквиру музичких драматизација)	координација и култура покрета, правилно држање, грациозност у ходању, изражајни и складни покрети оплемењени музиком, улога креатора плесних активности, елементарно познавање и разумевање аутентичног народног мелоса, плесови у оквиру музичких драматизација)
--	---	--

Увид у садржаје наставног програма предмета *Музичка култура* у почетним разредима основне школе и програмске садржаје *Модела А* и *Модела Б* за област *Музичко васпитање* указује да постоји компатибилност у програмским садржајима музичког образовања и васпитања у свим областима: слушање музике, певање, свирање, осим у области плесних активности. Ова тематска област је заступљена у оба програма *Припремног предшколског програма*, док *Плесне активности* у *Наставном програму* се остварују у склопу физичког васпитања или се делимично ови садржаји реализују у области стварања музике као састављања музичких игара уз покрет.

**Табела бр. 5:** Садржаји програма наставе предмета *Физичко васпитање* у почетним разредима основне школе и програмски садржаји *Модела А* и *Модела Б* – *Физичко васпитање*

Садржај програма наставе предмета <i>Физичко васпитање</i>	Модел А Физичко васпитање	Модел Б Физичко васпитање
<p><b>Ходање и трчање</b> (ходање, трчање, брзо трчање, трчање уз мењање правца, игре са различитим облицима ходања и трчања);</p> <p><b>Скакање и прескакање</b> (поскоци у месту, поскоци у кретању, скок у даљ, скок увис, прескакање дуге вијаче);</p> <p><b>Вежбе скакања и прескакања упором рукама;</b></p> <p><b>Бацања и хватања</b> (бацање лоптице, бацање лопте, вођење лопте, додавање лопте)</p> <p><b>Вишење и пењање</b> (пењање, провлачење и спуштање са различитих справа, клек, узручење, заклон, колут напред, чучањ до става усправно, игре са вежбама на тлу);</p> <p><b>Вежбе равнотеже</b> (вежбе на шведској клупи или ниској греди);</p> <p><b>Вежбе реквизитима</b> (палица, обруч, вијача, коцке, чуњеви);</p> <p><b>Ритмичке вежбе и народни плесови</b> (ритмичко ходање и трчање са променом ритма, темпа и динамике, плесови)</p>	<p><b>Физички развој</b> (природни облици кретања са елементима атлетике: ходање, трчање, скакање, пењање, провлачење, котрљање, гурање, вучење и потискивање, одржавање равнотеже, ударање и вођење лопте; елементарна гимнастика: бацање, хватање, вожња трицикла, тротинета и бицикла, санкање, терање котуралки и клизање; вежбе за развој појединих мишићних група, игре и плесне активности);</p> <p><b>Развој опажања</b> (вежбе за развој функција чулних органа: вида, слуха, додира, мириса и укуса);</p> <p><b>Јачање здравља и одржавање хигијене</b> (јутарња гимнастика, свакодневно вежбање, разне врсте активног одмора, боравак и кретање на свежем ваздуху, покретне игре и шетње, одржавање личне хигијене, сунчање, правилна исхрана)</p>	<p><b>Физички развој</b> (природни облици кретања са елементима атлетике: ходање, трчање, скакање, пењање, провлачење, котрљање, гурање, вучење и потискивање, одржавање равнотеже, ударање и вођење лопте; елементарна гимнастика: бацање, хватање, вожња трицикла, тротинета и бицикла, санкање, терање котуралки и клизање; вежбе за развој појединих мишићних група, игре и плесне активности);</p> <p><b>Развој опажања</b> (вежбе за развој функција чулних органа: вида, слуха, додира, мириса и укуса);</p> <p><b>Јачање здравља и одржавање хигијене</b> (јутарња гимнастика, свакодневно вежбање, разне врсте активног одмора, боравак и кретање на свежем ваздуху, покретне игре и шетње, одржавање личне хигијене, сунчање, правилна исхрана)</p>

Када је у питању област физичког васпитања, анализом садржаја *Наставног програма* у почетним разредима основне школе и програмских садржаја *Модела А* и *Модела Б Припремног предшколског програма* такође се може констатовати да је и у овој области присутна програмска усаглашеност. Разлика се јавља само у делу који се односи на *Здравствено васпитање* које у *Наставном плану* представља обавезни предмет заступљен са једним часом недељно. Наставним програмом су предвиђене следеће теме: *Ово сам ја; Шта знам о здрављу; Дневни ритам; Хигијена; Исхрана и њен значај за здрав живот*. Садржаји *Здравственог васпитања* у *Припремном програму* реализују се у области физичког васпитања у делу који се односи на јачање здравља и одржавање хигијене. Сходно томе, јавља се разлика у садржајима који су у *Припремном програму* везани за активности јутарње гимнастике, свакодневног вежбања, разне врсте активног одмора, боравак и кретање на свежем ваздуху, покретне игре и шетње, одржавање личне хигијене, сунчање и правилну исхрану.

**Табела бр. 6:** Садржаји програма наставе предмета *Ликовна култура* у почетним разредима основне школе и програмски садржаји *Модела А - Ликовни израз детета* и садржаји *Модела Б- Ликовно васпитање*

<p>Садржаји програма наставе предмета</p> <p><i>Ликовна култура</i></p>	<p>Модел А</p> <p>Изражајни и естетски развој</p> <p>Ликовни израз детета</p>	<p>Модел Б</p> <p>Ликовно васпитање</p>
<p><b>Облици и њихови квалитети</b> (цео - део; велико - мало; високо - ниско, широко - уско, светло - тамно, обојено - безбојно);</p> <p><b>Односи у видном пољу</b> (лево - десно, горе - доле, испред - иза, више - ниже, између);</p> <p><b>Временски и просторни нивои</b> (цртани филм и стрип; асоцијације у низу, цртежи у низу, слике у низу, покретни цртежи, појмови, филм, стрип);</p> <p><b>Светло и сенка</b> (углови осветљавања, даљина и близина светлосног извора, појмови:</p>	<p><b>Активности цртања и сликања</b> (упознавање и овладавање техникама цртања, ликовне игре линија, препознавање и именовање боја, мешање боја, рад на различитим подлогама сликарским техникама и прибором за рад, декоративна употреба боја);</p> <p><b>Активности вајања</b> (експериментисање са различитим вајарским материјалима, израда рељефа и пуне пластике);</p> <p><b>Активност на различитим материјалима</b> (откривање и</p>	<p><b>Цртање животиња, биљака и других објеката</b> (необични начини цртања, цртање људске фигуре, декоративно коришћење линије);</p> <p><b>Сликање</b> (експериментисање бојама, бојење мањих или већих површина, мешање боја, декоративно коришћење боја, сликање на разним подлогама);</p> <p><b>Пластично обликовање</b> (обликовање уз помоћ теста у боји, песка, глине, пластелина, глинамола, обликовање од разних</p>

<p>светло, сенка);</p> <p><b>Тактилоост</b> (осетљивост за разне материјале путем додира);</p> <p><b>Изглед употребних предмета</b> (дизајн; упоређивање предмета у складу са узрастом);</p> <p><b>Одређени предмети као подстицај за рад - перформанс</b> (акција, радња, доживљај, реч, забелешка, музичка вињета);</p> <p>Преобилковање материјала или предмета њиховим спајањем;</p> <p>Кретање облика у простору;</p> <p>Дејство светла на карактер облика (природна и вештачка светлост, силуета, сенка);</p> <p>Амбијент-сценски простор (израда маски, костима и сцене);</p> <p>Лепо писање са калиграфијом;</p> <p>Контраст као мотивација за опажање облика (природни и вештачки, слагање - разлагање, једнобојан - вишебојан...);</p> <p>Разне врсте знакова и симбола (печат, грб...);</p> <p>Једнобојна композиција</p>	<p>упознавање различитих материјала, активности са природним и отпадним материјалима);</p> <p><b>Активност елемената графике</b> (штампање и умножавање, отискивање прскањем, урезивањем линија, прављењем корица за књиге, плакате, честитке);</p> <p><b>Активност елемената естетског доживљаја</b> (посматрање и разговор о својим остварењима и остварењима друге деце, естетске појаве у свакодневном животу и природи, уметничка дела ликовне уметности из разних епоха, препознавање и откривање ликовно-уметничког дела - слика, скулптура, рељефа);</p> <p><b>Ликовна радионица</b> (повезивање ликовног стваралаштва са осталим уметничким дисциплинама, ликовна истраживања, комбиноване ликовне технике и подручја рада, уређење ентеријера и екстеријера, приредби плаката, ликовна опрема позивница, маски, костима дечје сценографије, посете)</p>	<p>природних материјала, обликовање папира разних врста, техника, обликовање декоративне керамике);</p> <p><b>Естетско доживљавање и процењивање</b> (уочавање боја, облика и њиховог склада, реда и мере у природи и продукцијама људског стваралаштва, украшавање амбијента вртића, разговори о репродукцијама ликовних дела, сусрети са ликовним уметницима)</p>
--	---	---

Упоређивањем садржаја који се односе на ликовно васпитање у *Моделу А* и *Моделу Б Припремног предшколског програма* и наставног предмета *Ликовна култура* у почетним разредима основне школе јасно се могу уочити значајна програмска одступања. Садржаји *Модела А* и *Модела Б Припремног предшколског програма* не прате садржаје који се остварују у почетним разредима основне школе у оквиру

предмета *Ликовна култура*. Пре свега, садржаји програмских модела у *Припремном предшколском програму* су у већој мери усмерени ка аутентичном креативном изражавању детета, кроз могућности избора различитих материјала, посебно необликованих, са елементима естетског доживљавања и процењивања. Ови садржаји у оквиру наставног предмета *Ликовна култура* су изостављени, док се у *Припремном предшколском програму* њима посвећује посебна пажња.

На основу компаративне анализе циљева, задатака и садржаја *Припремног предшколског програма* и *Наставног програма за први основне школе* може се констатовати да постоји усаглашеност у циљевима, задацима и садржајима оба програма чиме се *потврђује седма посебна хипотеза истраживања, а то је да постоји оптимална усаглашеност у циљевима, задацима и садржајима у Припремном предшколском програму и наставних програма, односно наставних предмета за први разред.*

## 9. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ЗАКОНСКИХ ДОКУМЕНАТА КОЈИ РЕГУЛИШУ ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ

Једна од хипотеза истраживања је била да се *испита да ли Припремни предшколски програм утиче на повезаност предшколског и основношколског образовања и васпитања са аспекта законске регулативе*. Анализом законских докумената који се односе на предшколско и основношколско васпитање и образовање *Закон о предшколском васпитању и образовању (Сл. гласник РС, бр. 18/2010); Закон о основном образовању и васпитању (Сл. гласник РС, бр. 55/2013); Закон о основама система образовања и васпитања (Сл. гласник РС, бр. 62/2003, 72/2009, 52/2011 и 55/2013) и Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања из 2006. године, као подзаконски акт Закона о основама система образовања и васпитања* а чији саставни део тог правилника је и *Припремни предшколски програм*, дошло се до сазнања како је *Припремни предшколски програм* регулисан у законским документима.

До доношења првог *Закона о основама система васпитања и образовања 2003. године*, делатност предшколског васпитања и образовања била је уређена у оквиру система друштвене бриге. Доношењем *Закона о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, бр. 62/03, 64/03, 58/04, 62/04, 79/05 и 101/05)* извршено је нормативно обједињавање делатности предшколских установа тако да делатност предшколског васпитања и образовања постаје део система образовања. Први пут овим *Законом*, на јединствен начин, уређују се основи система предшколског васпитања и образовања, основног и средњег образовања и васпитања (чл. 2 *Закона о основама система образовања и васпитања, 2003*).

ППП је уведен 2004. године у *Изменама Закона о основама образовања и васпитања из 2004 године* у циљу продужавања основног образовања и бољег старта све деце у основну школу. Тиме што је делатност ППП регулисана овим законом указује да је ППП: обавезан за сву децу узраста од пет до шест и по година (пошто је тим законом предвиђено да се полазак у основну школу помери на 6 и по година); бесплатан је (финансира се из буџета Републике Србије; траје минимално шест месеци по 4 сата дневно; део је предшколског васпитања и образовања и по правилу се

остварује у предшколским установама (изузетно и у основним школама када нема могућности да се оствари у вртићима); програм реализују васпитачи (само изузетно учитељи на основу посебне одлуке министра просвете); део је обавезног основног образовања. Иако је део обавезног основног образовања, ППП је дефинисан као део предшколског васпитања и образовања. На тај начин се желело да се у реализацији ППП примењује концепција карактеристична за предшколско васпитање (циљ је подстицање развоја детета, а не формално учење; програми су либералнији и мање обавезни; методи учења се више заснивају на личном искуству, истраживању и игри и сл.).

У основним законским формулацијама говори се само о образовним компонентама ППП, као што је продужавање основног образовања (у тексту образложења закона се каже да „ППП...омогућава неопходно прилагођавање деце школи, уједначавање предзнања ученика и њихову социјализација“ (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2004: 12). Дакле, ту се не помињу друге могуће функције. На основу законских одредби, Национални просветни савет је у октобру 2006. године усвојио *Правилник о Општим основама предшколског програма*. То је подзаконски акт који садржи програм (курикулум) за целину предшколског васпитања и образовања у Србији. Саставни део тог Правилника је *Припремни предшколски програм*. За нашу анализу је важно да се у уводним деловима овог документа дефинишу следеће функције ППП: подстицање развоја; компензаторна функција; допуна породичном васпитању и *припрема за школу (укључивши и повезивање предшколског и школског образовања)*. Током 2006. године Влада Републике Србије је упутила *Предлог закона о предшколском васпитању и образовању*. Након дугогодишњег чекања и неколико предлога закона, у априлу 2010. године ступио је на снагу *Закон о предшколском васпитању и образовању (Службени гласник РС, бр. 18/10)*. Овим *Законом* се уређује делатност предшколског васпитања и образовања, као и сва друга питања која су специфична за рад предшколских установа, с циљем да се допринесе подизању квалитета рада са децом предшколског узраста и успостављање континуитета предшколског и основношколског образовања и васпитања кроз обавезно похађање *Припремног предшколског програма*.

Анализом ових законских докумената је указано да *Припремни предшколски програм* представља део јединственог система васпитања и образовања у Републици Србији. Део је обавезног деветогодишњег образовања и васпитања и остварује се у



оквиру предшколског васпитања и образовања. *Припремни предшколски програм* је уведен као образовна мера са основном функцијом да се продужи обавезно основно образовање са осам на девет година. Тиме се потврђује и последња девета по реду хипотеза истраживања, а то је да *постоји повезаност предшколског и основношколског васпитања и образовања са аспекта законске регулативе.*

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Остваривање континуитета између ступњева система васпитања и образовања представља значајно друштвено и педагошко питање које последњих година доживљава своју актуелизацију. При разматрању континуитета у васпитању и образовању морамо имати у виду континуирани развој и сазревање детета које пролази одређене фазе које морамо поштовати, а које су у ствари услов за прелазак на следећи ступањ. Поштујући континуитет развоја детета морамо им обезбедити континуирано искуство учења, које ће резултирати успешним прелазом из једне установе у другу. У раду посебно је наглашена потреба успостављања континуитета између предшколског и основношколског ступња система васпитања и образовања.

Остваривање *Припремног предшколског програма* доприноси програмском и организационом повезивању предшколског и школског образовања и васпитања као претпоставке остваривања континуитета у васпитању и образовању деце.

Похађање *Припремног предшколског програма* (од школске 2006/2007. год.) је постало обавезно за сву децу у години пре поласка у школу и регулисано је *Законом о основама система образовања и васпитања*. Ова реформска промена, као што је упис деце које до почетка школске године (1. септембар) имају најмање шест и по, а највише седам и по година, захтева и промене у *реалним програмима* који се остварују са децом у предшколским установама (старије/припремне групе) и са ученицима првог разреда основне школе – употреба одређених метода, облика и средстава за време остваривања васпитно-образовног процеса, активности деце и ученика, али и васпитача и учитеља, истовремено имајући у виду просторну и временску организацију васпитно-образовног процеса. Као што је познато, последњих година јавили су се знатне концепцијске разлике по питању припреме деце за полазак у школу. У једном периоду је био формулисан став „...да дечји вртић не треба децу да припрема за школу, да би касније био замењен ставом да „...не треба само да припрема децу за школу“ (Каменов, 2006). То значи да треба унети више реда и система у припремање деце за школу код нас, а посебно подстаћи предшколске установе и школе да у том послу боље сарађују и синхронизују своје деловање у најбољем интересу деце.

Основни циљ овог рада је био, пре свега, утврђивање доприноса *Припремног предшколског програма* у повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања, те експлорација свих чинилаца који кроз реализацију *Припремног предшколског програма* утичу на остваривање повезаности вртића и школе, пре свега, степена сарадње између две установе, ставова васпитача и учитеља о усаглашености битних услова припремања деце за школу, доприносу стручних сарадника у реализацији *Припремног предшколског програма*, као и усаглашености која постоји у програмском смислу и са аспекта законске регулативе.

С обзиром на друге дефинисане циљеве овог истраживања утврђено је у којој мери ППП својом системском и структуралном постављеношћу, садржајем, организацијом и карактеристикама његове практичне реализације, доприноси повезивању предшколског и основношколског васпитања и образовања и утиче на припрему деце за школу. Дефинисање системске компатибилности је било сагледано анализом законских докумената који се односе на предшколско и основношколско васпитање и образовање (*Закон о предшколском васпитању и образовању, Закон о основном образовању и васпитању и Закон о основама система образовања и васпитања*), а програмска компатабилност дефинисана је кроз анализу циљева, задатака и садржаја ППП и *Наставног програма за први разред основне школе*.

У циљу овог истраживања консултовано је више релевантних теоретских извора посвећених испитивању ефеката овог програма у пракси, затим размотране су савремене концепције почетка школовања, значајнија светска искуства и развојне тенденције проблема истраживања.

Ради испитивања његове практичне импликације у пракси конструисани су примерени анкетни упитници са питањима отвореног и затвореног типа и скалере Линкертовог типа за непосредне реализаторе ППП у предшколским установама (васпитача и стручних сарадника), учитеља и стручних сарадника основних школа. Конструисани су први пут за потребе овог истраживања за утврђивање њихове метријске карактеристике. На основу испитаних вредности Кронбах-алфа теста које су показале веома добру поузданост и унутрашњу сагласност скале за сва четири узорака испитаника (васпитача, учитеља и стручних сарадника вртића и школе), потврђена је ***прва хипотеза*** која гласи: *Претпоставља се да скале конструисане за потребе овог истраживања јесу релијабилне, односно да задовољавају критеријум поузданости.*

Резултати теоријско-емпириског истраживања проблема ове докторске тезе се могу изнети у форми закључака:

1. Проблем овог истраживања је веома актуелан и значајан, како у области предшколског васпитања, тако и у систему основношколског васпитања и образовања. Питања везана за континуитет у васпитању предмет су проучавања већег броја педагога са различитих аспеката и на различитим нивоима образовања. У савременој педагогији питање континуитета у васпитању постаје све актуелније, јер су присутни напори за системским приступом у проучавању васпитних појава, као и примени холистичког приступа у процесу васпитања који подразумева постојање континуитета на свим нивоима васпитања. Актуелност овог проблема произилази из чињенице да је ППП званично постао саставни део обавезног образовања, као и да до сада спроведена истраживања о *Припремном предшколском програму*, нису у довољној мери синтетизована. Наиме, није било ни целовитих студија, пре свега емпиријских истраживања која би омогућила целовито промишљање, што је довело до бројних празнина у овом сложеном и комплексном подручју. Анализом неких досадашњих истраживања је утврђено да постоје бројни проблеми ефикасне реализације *Припремног предшколског програма* (Пешикан и Ивић, 2009) и процеса припреме деце за полазак у школу (Копас Вукашиновић, 2011). У њима је оцењено је да је много тога и даље остало неразјашњено, али да је у питању потребна и корисна мера за унапређење предшколског васпитања и образовања у целини.
2. Припремни предшколски програм, сем педагошког, има и шири друштвени значај, јер може бити један од дугорочних инструмената за изједначавање старта за полазак у школу, може допринети повећању обухвата деце предшколским васпитањем и образовањем и створити услове за обезбеђивање бољег образовног постигнућа за сву децу. Са ширег друштвеног аспекта ППП као део обавезног образовања је посебно значајан за децу маргинализованих група и децу из руралних средина којима је и најпотребнији (сеоска, сиромашна, ромска деца, деца са потребом за посебном друштвеном подршком). Досадашња скромна сазнања добијена у релативно кратком временском периоду примене ППП могу бити основ за побољшавање мера праћења реализације ППП. Све ово додатно даје оправдање *значају и потреби за продубљенијом анализом и целовитијим проучавањем континуитета у васпитању.*

3. Основни налаз истраживања који је детаљно приказан у еперијском делу рада докторске дисертације јесте да *Припремни предшколски програм* као фактор повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања значајно утиче на континуитет у систему васпитања и образовања. Налази у суштини говоре о доприносу *Припремног предшколског програма* на повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања, чиме је омогућена компатибилност предшколског и основношколског васпитања и образовања у нашој васпитно-образовној пракси. Тиме је потврђена **општа хипотеза** спроведеног истраживања према којој *Припремни предшколски програм* представља фактор повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања.
4. *Обавезност* ППП омогућава максималан обухват деце у години пре поласка у школу, могућност за повећање периода за припрему деце за све оно што предстоји у наредном циклусу, у основној школи, уједначавање знања са којима они улазе у систем и лакши прелаз из једног у други подсистем. Обавезност припремног предшколског програма даје нову димензију предшколском васпитању и образовању, посебно његовом положају у систему васпитања и образовања самим тим што постаје саставни део обавезног деветогодишњег образовања и васпитања Републике Србије. Успостављање континуитета између два дела јединственог система образовања и васпитања олакшава прелаз детета у ново окружење и представља заједнички посао и одговорност васпитача и учитеља, вртића и школе.
5. Из ставова учитеља и васпитача о степену усаглашености предшколског васпитања и основношколског образовања може се закључити да постоји позитивна тенденција у смислу успостављања континуитета у васпитању. У високом проценту учитељи и васпитачи сматрају да ППП омогућава програмско и организационо повезивање предшколске установе и основне школе. Нема великих одступања у ставовима васпитача и учитеља о усаглашености предшколског и основношколског васпитања и образовања који се остварује кроз *Припремни предшколски програм* чиме је потврђена **друга хипотеза** истраживања по којој се претпоставља да постоји *оптималан степен усаглашености предшколског и основношколског васпитања и образовања који се остварује кроз ППП*.
6. На основу добијених резултата о улози *Припремног предшколског програма* за полазак деце у школу дошло се до закључка да васпитачи, учитељи и стручни сарадници високо вреднују улогу и значај *Припремног предшколског програма*, чиме је потврђена и **трећа посебна хипотеза** истраживања која се односи на

*претпоставку да Припремни предшколски програм, према ставовима васпитача, учитеља и стручних сарадника има значајну улогу у процесу припремања деце за полазак у школу.*

7. У теоријском приступу проблема је указано на потребу и значај сарадње вртића и основне школе по питању припреме деце за полазак у школу. Зато су у емпиријском делу истраживања испитивани ставови васпитача и учитеља на плану припреме деце за полазак у школу. Подаци су показали да је сарадња васпитача ПП група са учитељима првог разреда и стручним сарадницима на припреми деце за почетак школовања неопходна да би се обострано одредиле границе сопственог деловања у односу на актуелне моделе програма у предшколској установи и школи. Према резултатима истраживања, постоји сарадња, али је недовољна, између васпитача и учитеља и стручних сарадника *чиме се делимично потврђује **четврта хипотеза** овог истраживања, којом се претпостављало да постоји сарадња стручних сарадника, васпитача и учитеља на плану припреме деце за полазак у школу.* Већу иницијативност за сарадњу показују васпитачи у односу на учитеље. То је у складу са захтевом да се повећа ниво сарадње дечјег вртића и школе на припреми деце за почетак школовања у циљу успешнијег деловања и повезивања обе институције, као и избегавања многих тешкоћа које прате полазак деце у школу. Када се осврнемо на многобројне облике сарадње између васпитача и учитеља на припреми деце за полазак у школу, на крају можемо *закључити да је подручје сарадње предшколске установе и школе и даље значајан сегмент теоријских и емпиријских истраживања.*
8. Имајући у виду теоријске дилеме, као и потребе праксе у смислу промена које се дешавају на предшколском и основношколском ступњу система васпитања и образовања, у теоријском приступу проблему истраживања одређена пажња је била усмерена и на одређене претпоставке и услове које је неопходно остварити како би се елиминисале последице дисконтинуитета и остварио потребан континуитет између предшколских установа и основне школе, а деци олакшао прелаз из нижег у виши ступањ васпитања и образовања. Зато је у емпиријском делу овог рада намера била да се испита да ли школа, строго оријентисана на програмске садржаје, узима у обзир психолошке потребе које су од одлучујућег значаја за развој дечјих интересовања, посебно код деце почетних разреда основне школе или губи из вида битне карактеристике у развоју ученика, њихове међусобне односе, као и различите околности учења. У том циљу су испитивани ставови васпитача и учитеља о битним

условима припремања деце за полазак у школу. Учитељи сматрају да ће се предшколци лако уклопити у школску средину уколико постоји флексибилна организација простора, времена, методичка организација наставе са применом игре, квалитетан наставни кадар, функционална сарадња са родитељима и стручним сарадницима. Може се констатовати да учитељи и васпитачи о успостављању и развоју континуитета имају приближно исте ставове, посебно када су у питању битни услови за припрему деце за полазак у школу, чиме се потврђује **пета хипотеза** овог истраживања, а гласи: *Претпоставља се да постоји усаглашеност у ставовима васпитача и учитеља о битним условима припремања деце за полазак у школу.*

9. Када се говори о сарадњи предшколске установе са основном школом, никако не треба заборавити какву улогу за њено унапређивањем могу имати и родитељи. Потенцирали бисмо потребу за развојем педагошких компетенција родитеља, јер подизање њиховог педагошког нивоа, као и обавештености о томе на који начин могу допринети остваривању јединства васпитних утицаја, услов су успешнијег деловања и повезивања обе институције. Партнерство са родитељима је значајно за рано учење и успешан почетак школовања деце што је високо вредновало преко 90% испитаника овог истраживања. Учешће стручних служби школе и учитеља у реализацији оваквог програма може допринети већој усаглашености образовно-васпитних вредности које се постављају пред дете у породичној и у школској средини.
10. Добили смо занимљиве податке које се тичу сарадње сарадника са васпитачима у реализацији циљева, задатака, садржаја и активности припремног предшколског програма. Ставови сарадника се поистовећују са ставовима васпитача, односно постоји слагање да је васпитачима најнеопходнија помоћ у избору и примени ефикасних форми, метода, средстава и поступака у васпитно-образовном раду и при изради инструмената за праћење ефеката примене ППП и напредовања деце у васпитним групама. Васпитачи и стручни сарадници посебно указују на помоћ при остваривању сарадње са школом/учитељима на плану припреме деце за школу, а посебно у делу почетног описмењавања деце. У складу са тим резултатима добијених емпиријским истраживањем потврђује се **шеста хипотеза** да постоји сарадња стручних сарадника и васпитача у реализацији циљева, задатака, садржаја и активности Припремног предшколског програма.

11. Посебан проблем који је у теоријском приступу проблему истраживања означен као значајан, односио се на стручно усавршавање васпитача за квалитетну реализацију ППП. Васпитачима, учитељима и стручним сарадницима се препоручује да се стално изграђују као професионалци у својој професији. Само на тај начин биће успешни реализатори праксе васпитања и образовања. Резултати истраживања приказани у овом раду иду у прилог овом ставу. Стручно усавршавање је веома значајно за квалитетнију реализације ППП и то су препознали сви испитаници овог истраживања. То је свакако корак ка квалитетнијој и ефикаснијој припреми деце за полазак и допринос континуитету предшколског васпитања и основношколског образовања. Организовани систем активности са децом, садржајно повезивање усмерених активности у дечјем вртићу и наставних активности у млађим разредима основне школе, представљају корак напред у остваривању континуитета у систему предшколског и основношколског васпитања и образовања. У складу са добијеним резултатима потврђена је *седма хипотеза истраживања да васпитачи и стручни сарадници имају позитивне ставове о стручном усавршавању у домену реализације Припремног предшколског програма*. Овај податак је драгоцен и може бити подстицај за даља истраживања на теоријском и практичном плану.
12. Кроз технику анализе садржаја анализирани су *Наставни планови за први разред основног образовања и васпитања (Правилник о наставном плану и програму основног васпитања и образовања, 2011)* и садржаји *Припремног предшколског програма (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006)*, у погледу циљева, задатака, садржаја са циљем уочавања континуитета, односно дисконтинуитета између предшколског и основношколског васпитања и образовања. На основу Компаративне анализе циљева и задатака *Припремног предшколског програма* и *Наставног програма образовања и васпитања за први и други разред основне школе* (дијаграм бр. 1) може се закључити да постоје сличности, али и разлике у циљевима и задацима оба програма. Циљ *Припремног предшколског програма* је подстицање општег и целовитог развоја детета до непосредне припреме за читање и писање, усвајање математичких појмова и релација, док сврха циљева *Наставног програма образовања и васпитања за први и други разред основне школе* је стицање знања у одређеним областима, умења и навика, оспособљавање за рад, даље образовање и самостално учење да би се у каснијем периоду детету омогућило лакше и активно укључивање у друштвени живот. Овако различите оријентације у програмским циљевима су у великој мери



разлог дисконтинуитета у васпитању и образовању. Разлике у програмским циљевима условљавају и разлике и програмским задацима. Рад са децом у припремним предшколским групама превасходно је усмерен на остваривање васпитних задатака, док су образовни задаци приоритет у школи. Док је активност детета у школи сведена на учење у смислу традиционалног усвајања знања (где одрасли излажу, а дете понавља), дете у вртићу има могућности за развој кроз различите активности (игра, рад, учење, истраживање). У предшколском образовању има простора за релативно приснији контакт деце и одраслих, за иницијативу детета, за бављење различитим активностима. У оваквој ситуацији континуитет у васпитно-образовном раду са децом која прелазе из предшколске установе у школу није у довољној мери остварен, што представља извесно отежавање у систему јединственог деловања ових установа на развој укупних потенцијала сваког детета/ученика. Ипак, не треба заборавити чињеницу да школско образовање представља сегмент васпитног процеса којим се подстичу и усмеравају деље сазнајне активности. То подразумева и реализација васпитних задатака који су у функцији стицања знања, ученика, односно што бољих образовних постигнућа. Ако се има у виду да се скоро сви васпитни задаци из *Припремног предшколског програма* остварују и у првом и другом разреду основне школе, може се закључити да је присутна *усаглашеност циљева и задатака Припремног предшколског програма са циљевима и задацима Наставног програма образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања, која ствара основу за успостављање континуитета у васпитању и образовању. Тиме се потврђује осма хипотеза овог истраживања.*

13. Анализом законских докумената који се односе на предшколско и основношколско васпитање и образовање *Закон о предшколском васпитању и образовању* (Сл. гласник РС, бр.18/2010); *Закон о основном образовању и васпитању* (Сл. гласник РС, бр. 55/2013); *Закон о основама система образовања и васпитања* (Сл. гласник РС, бр.72/2009, 52/2011 и 55/2013) сагледана је системска постављеност предшколског и основношколског васпитања и образовања у глобалном васпитно-образовном систему код нас, а самим тим и постављеност ППП-ма у систему васпитања и образовања као фактора повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања. Анализом законских докумената који регулишу систем предшколског и основношколског образовања и васпитања дошло се до закључка да *постоји повезаност оба подсистема васпитања и образовања са аспекта законске*

регулативе, чиме се потврђује последња **девета хипотеза** истраживања: *Претпоставља се да постоји повезаност предшколског и основношколског васпитања и образовања са аспекта законске регулативе.*

14. Анализом примера система предшколског васпитања појединих земаља (САД Шведска, Норвешка, Финска, Француска) утврђена је постављеност припремних предшколских програма у систему васпитања и образовања, те њихова позитивна искуства могу делом да се имплементирају и у наш васпитно-образовном систем. У земљама широм Европе и света, припремним предшколским програмима се даје велики значај, не само због лакше припреме деце за полазак у школу, већ се путем припремних предшколских програма деца припремају за живот у друштву и заједници. Значај који се даје припремном предшколском програму у економски развијеним земљама је разлог да је у тим земљама већ одавно решено (законско) питање система предшколског васпитања и образовања, чиме је оно изједначено са осталим нивоима васпитно-образовног система. У том погледу, увођењем обавезног *Припремног предшколског програма* од школске 2006/2007. године и Република Србија се приближава европским стандардима ка квалитетном образовању за све. Одржавању континуитета предшколског и основношколског система васпитања и образовања у поменутих земљама је посебно наглашено. Примера ради, флексибилност васпитно-образовних система у САД, којима није циљ деље прилагођавање школи, већ прилагођавање школских система деци и њиховим способностима и потребама је позитиван пример одржавања континуитета предшколског и основношколског система васпитања и образовања, где се инсистира да сва деца имају приступ висококвалитетном и развојно одговарајућим предшколским програмима који би требало да помогну да се деца припреме за полазак у школу (Јокић, 1998). У Француској су припремне предшколске групе у саставу школског система где се први разред назива припремни разред и не третира као права школа. На тај начин, прелаз деце из вртића у школу није стресан и напоран чин за децу, јер се припрема за формално образовање изводи кроз свакодневне животне ситуације са доста елемената игре (Клеменовић, 2009). Функционисање, пак, специјалних програма намењених шестогодишњацима, који се у Шведској организују да би се квалитетно испунило слободно време и олакшао прелазак деце из предшколских установа у школе, позитиван је пример континуитета између предшколског и основношколског система васпитања и

образовања. Одговорност за њихово функционисање је на држави која их организује као допуна предшколским институцијама (Лазор и сар., 2008).

Позитивне примере флексибилности васпитно-образовних система (интегрисани курикулум) у појединим европским земљама и САД, где се инсистира да сва деца имају приступ висококвалитетном и развојно одговарајућим предшколским програмима који би требало да помогну да се деца припреме за полазак у школу, могу да се искористе и у нашој васпитно-образовној пракси. Настала празнина у континуитету система предшколског и основношколског система васпитања и образовања код нас може бити премошћена *постојањем заједничког флексибилног програмског модела намењеног васпитно-образовном раду деце припремног и раношколског узраста*. Замисао о *интегрисаном курикулуму* у првом разреду је идеја да се деца укључе у школу што је могуће безболније и раније, што је остварљиво само ако тај програм у значајној мери „подсећа на предшколски“ како би се успоставио континуитет између предшколског детињства, као доба предодређеног за искуствено учење, и школе, а типично школско учење, чему не може одолети наша школска пракса, померити за каснији узраст како би се деца постепено охрабрила за сложеније школске дужности и одговорности.

15. Практика показује да се традиционална настава и даље спроводи према уостаљеним облицима рада. Користе се и исте методе, поступци и средства рада која су у великој мери превазиђена у савременој школи увођењем савремених дидактичких средстава, пре свега информационих технологија. Игра може да буде мотивациони фактор и за ученике првог разреда и да се путем ње остваре добри образовно-васпитни резултати. У циљу ефикасније реализације ППП и *Наставног програма за први разред* у раду је указано на потребу за култивисањем дечје игре, која сигурно може бити и део модела наставних активности у школи.
16. У раду се указује на један савремени иновативан облик сарадње школе и вртића који се примењује у високоразвијеним земљама света - дечјем портфолију. Као одраз континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања у САД се рецимо посебна пажња придаје оцењивању раног детињства које подразумева прикупљање информација о дечјем развоју и спремности и све релевантне информације о деци у виду портфолија се достављају школи (Јокић, 1998). У нашој образовној пракси веза између предшколске установе и основне школе није довољно развијена, те се у недовољној мери користе драгоцене сазнања васпитача о деци. Имајући у виду да од пре извесног времена је и код нас постала

пракса да се у предшколским установама води документација (портфолио) о напредовању сваког детета. Надамо се да ће портфолио деце у великој мери помоћи учитељима у школи и представљати карику повезивања предшколске установе и основне школе. Са аспекта васпитача, портфолио представља начин самоевалуације и евалуације развоја програма и пружа даље смернице у раду. Као пажљиву изабрану збирку радова о томе шта дете зна, шта може да уради, коју васпитачи сакупљају у току похађања припремне предшколске групе, а који су доказ дететових напора, успеха и напредовања на различитим пољима, дечји портфолио може да користи и учитељима и стручним сарадницима у школи. Дечји портфолио ће свакако користити учитељима на почетку радне године како би упознали свако дете. У њему се могу наћи корисне информације за будућег учитеља (белешке, напомене, нормативне листе развоја, постављени циљеви за свако дете, запажања уочена у току посматрања којиме се резимира знање детета у свим областима развоја). Ове информације су посебно значајне уколико дете буде имало проблема на тестирању и првом разреду. Испитана популација васпитача и учитеља у овом истраживању је изразила позитиван став према дечјем портфолију као битном услову за развој континуитета предшколске установе и основне школе.

## ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Полазећи од добијених резултата овог теоријско-емпиријског истраживања, али и од значаја и потребе унапређивања васпитно-образовног рада са децом у години пре и након поласка у школу, неопходно је изнети педагошке импликације које ће послужити као добра основа будућим истраживачима овог сложеног и још увек недовољно истраженог проблема. У намери да се подстакну интересовања васпитача и учитеља и стручних сарадника за овај проблем, као и научних радника за истраживања у овој области, предлажу се следеће препоруке за превазилажење актуелних проблема дисконтинуитета у систему васпитног деловања предшколске установе и школе кроз примену *Припремног предшколског програма*:

1. Несумњива разлика у концепцији програма предшколског и основношколског васпитно-образовног система провоцира даље тумачење добијених података о континуитету, односно дисконтинуитету у програмском смислу. Као два система која не проистичу из идентичних друштвених потреба, нити се подударају у свим функцијама и системским решењима и посебно као два програма која се експлицитно разликују у концепцијском приступу припреме деце за даље образовање, стицање знања, умења и навика намеће питање у правцу размишљања *припреме заједничког (интегрисаног курикулума) флексибилног програмског модела, намењеног васпитно-образовном раду у припремним предшколским групама вртића и школе. Флексибилност интегрисаног курикулума може имати за циљ, не само прилагођавање деце школи, већ и прилагођавање школског система деци и њиховим способностима и потребама, као позитивни пример развоја континуитета предшколског и основношколског система васпитања и образовања. У складу са узрастом ученика и њиховим психофизичким развојем у првом разреду треба да постоји флексибилнији модел васпитно-образовног рада са више елемената игре, која је најприступачнији метод учења деце, како предшколског, тако и раношколског узраста. Ако нема игре у васпитно-образовном процесу, поласком детета у школу се продубљује јаз између предшколског и школског детињства и јача дисконтинуитет у систему васпитања и образовања;*
2. Савременим приступом перманентно пратити, проверавати и вредновати рад, знање, вештине и способности деце/ученика потребних за лакше усвајање

програмских садржаја наставног програма за први разред, пре свега у делу почетног описмењавања деце/ученика;

3. Правце даљих истраживања ППП усмерити на анализу квалитета и ефикасности његове примене у васпитно-образовној пракси у складу са међународним критеријумима како би се омогућило ефикасно спровођење циљева и принципа предшколског васпитања и образовања и чиме би се полако приближили систему предшколског васпитања и образовања европске заједнице и савременог света;
4. У циљу постизања ефикасности рада и побољшања услова за живљење, развој и учење деце, пожељно је да постоје *евалуациони инструменти о праћењу квалитета Припремног предшколског програма* чиме би се обезбедила динамичност и развојност васпитно-образовног процеса. У том контексту се препоручује:
  - израда јасних критеријума вредновања и самовредновања постојеће праксе који ће допринети објективној процени квалитета рада у припремним групама и почетним разредима основне школе. Извор идеја за вредновање и самовредновање квалитета рада у припремним предшколским групама могу се наћи у документу *Стандарди квалитета рада предшколских установа* (2012), као и кроз анализу проблема у раду у конкретном контексту (реакције родитеља, деце, учитеља првих разреда основних школа). Веома је значајно пажљиво изабрати и фокусирати се на одређени аспект рада-проблем и планирати самоевалуацију у вези са њим, што ће довести до квалитетних промена у реализацији *Припремног предшколског програма*;
  - евалуација треба да буде континуирана како би се основу ње правили акциони планови у циљу унапређивања програма (слабе тачке/снаге програма); у процес евалуације потребно је укључивање свих актера, деце, васпитача, стручних служби, родитеља, наставника разредне наставе;
  - сваки од партнера би требало да иницира и подржава низ *евалуационих студија* да би се на професионалан начин утврдило које потешкоће се присутне у реализацији ППП; затим, како се остварује сарадња вртића и школе на припреми деце за полазак у школу; какав је квалитет и какви су ефекти те сарадње. У циљу иновирања постојеће праксе пожељно је да постоје *Приручници за развијање*

*сарадње вртића и школе са пратећим материјалима, конкретним примерима добре праксе (укључујући DVD снимке).*

5. Када је реч о потребама стручног усавршавања васпитача и стручних сарадника за квалитетну реализацију ППП потребно је да предшколска установа:

- стално *организује и подржава едукацију практичара* у виду различитих врста семинара, курсева и програма стручног усавршавања; у виду приказа активности, приказа резултата праћења детета, приказа стручне књиге, вођења радионице и сл., што би допринело јачању њихових компетенција. Описи компетенција конкретизовани кроз размишљање о сопственом раду на превазилажењу потешкоћа које се јављају при реализацији ППП, треба да буду водич у процени потреба запослених у предшколској установи и одређивању приоритета у њиховом стручном усавршавању.

- пожељно је подсицати и мотивисати васпитаче и стручне сараднике у *креирању програма обуке* за квалитетну реализацију ППП применом иновативне методологије интегрисане припреме деце за школу и учење и њихово аплицирање на конкурсима које *Завод за унапређивања образовања и васпитања* расписује сваке друге године, што ће омогућити квалитетније планирање стручног усавршавања и напредовања васпитача и стручних сарадника.

6. Обогатити облике сарадње вртића и школе у делу адекватније реализације ППП:

- организовањем чешћих састанака Тимова васпитача припремних предшколских група на којима ће васпитачи дискутовати о проблемима на које наилазе при реализацији *Припремног предшколског програма* и решавати их заједно;

- организовањем чешћих састанака стручних органа (разредних већа учитеља првих разреда и актива васпитача ПП групе ) и стручне службе предшколске установе и школе о битним условима припреме деце за полазак у школу, који ће бити планирани у њиховим годишњим плановима рада са одређеном периодиком и динамиком;

- већи степен укључености родитеља у планирање и реализацију васпитно-образовног рада. Пожељно је да у предшколској установи постоје едукативни

програми како би се обезбедила стручна подршка породици са циљем унапређивања родитељских компетенција на припреми деце за полазак у школу.

7. У систему универзитетског образовања будућих учитеља и васпитача, кроз наставне садржаје и организовану педагошку праксу, већу пажњу посветити њиховој припреми за сарадњу са предшколском установом, пре свега у реализацији ППП.
8. Дечји портфолио као иновативан приступ праћења и документовања дечјег развоја и напредовања деце у предшколском васпитању и образовању треба да буде пратећи документ приликом уписа деце у школу, документ који у многоме може приближити ставове васпитача и учитеља.
9. Предшколска установа треба да обезбеди и континуирано допуњује стручну литературу намењену припреми деце за полазак у школу коју васпитачи користе приликом реализације ППП, као и дидактичка средства која се користе у циљу постизања квалитета васпитно-образовног рада у припремним предшколским групама.
10. У реализацији наставе у школама вршити правилан избор различитих метода и облика наставног рада и њихову адекватну комбинацију, засновану на примени савремених стратегија учења и подстицаја деце/ученика. Поред постојећих традиционалних средства, метода и облика рада за припремање и реализације ППП и наставног програма у почетним разредима основне школе користити савремену образовну технологију, а нарочито високе могућности информационо-комуникационе технологије.

Резултати до којих се дошло и дате препоруке свакако могу бити од користи васпитачима, учитељима, стручним сарадницима предшколских установа и основних школа и теоретичарима наставе и васпитања.



## ЛИТЕРАТУРА

Андрек, Е. (2003). Континуитет међу нивоима система васпитања и образовања, *Норма, бр.1*, 55-64.

Андрек, Е. (2004). Превазилажење дисконтинуитета између предшколског и основношколског васпитања и образовања, *Норма, бр.1-2*, 23-34.

Antropova, M. V. i Koljцова, M. M. (1986). *Psihofiziološka zrelost dece* (Preveli D. Plut i A. Kuge). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Apostolović, D. (2013). Ciljne orijentacije predškolskih programa (kurikuluma) u R. Sloveniji, R. Hrvatskoj i R. Srbiji, *Metodički obzori, Vol. 8, br.2, No.18*, 118-127.

Арсић, З. (2012). Основне претпоставке и услови за превазилажење дисконтинуитета између предшколског и основношколског ступња васпитања и образовања. У *Зборнику радова са седмог симпозијума Васпитач у 21 веку „Наше стварање“* (стр. 32-42). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Arsenijević, J. i Andevki, M. (2011). Kompetencije vaspitača za upotrebu novih medija i tehnologija, *Zbornik VŠSSOV, Kikinda, br. 2, str. 25-34*

Баракоска, А. и Величковић, С. (2013): Значај сардње вртића и школе на припреми деце за полазак у школу, у *Зборнику радова са осмог симпозијума Васпитач у 21 веку „Наше стварање“* (134-145), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Ball, C. (1994). *The Importance of Early Learning*. Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce.

Bowman, B., Donovan, M.S. & Burns, M. S (eds.). (2000). *Eager to Learn Educating Our Preschoolers*. Washington, DC, USA: National Academy Press [Електронска верзија] Преузето 15.05.2013. са сајта [http://www.nap.edu/openbook.php?record\\_id=9745&page=196](http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9745&page=196)

Banjac, L. i Nikolić, S. (2011). Socijalna i emocionalna zrelost za polazak u školu dece sa cerebralnom paralizom, *Specijalna edukacija i rehabilitacija Vol. 10, br. 2*. 179-191.

Bartic, T. J. (2006). *The Economic Development Benefits of Universal Prschool Education Compared to Traditional Economic*.

Barnett, W.S., Ackerman, D., & Robin, K. (2006): California's Preschool for All Act (Proposition 82): A Policy Analysis, National Institute for Early Education Research, New Brunswick, W

Barnett, W. S. (2008). *Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. [Електронска верзија]. Преузето 07.06.2013. са сајта <http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation..>

Белинова, Л. и Јирова, М. (1981). *Како припремити дијете за школу*, Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Белер, К. (1997). Ефекти организованих програма за предшколско васпитање, *Предшколско дете*, бр. 3-4, 449-472.

Богнар, Ј. (1984). Савремене концепције почетка школовања, *Наша школа*, бр. 7-8, 430-436.

Бошковић, М. (1984). Активирање ученика I разреда основне школе примјеном игре у васпитно-образовном раду, *Настава и васпитање*, бр. 2, 201-209.

Bowman, B., Donovan, S., Burns, S. (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*, Washington: National Academy Press. [Електронска верзија]. Преузето 01.12.2011. са сајта [http://www.nap.edu/openbook.php?record\\_id=9745&page=156](http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=9745&page=156)

Брковић, А. (2000). *Развојна психологија*. Ужице: Учитељски факултет

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bronwen, C. (2011). Razumeti sebe i druge: važnost mesta odrastanja i sopstvenog identiteta u multikulturalnom društvu, *Dijete, vrtić, obitelj*, (Vol.17), br.65,2-5, Pučko otvoreno učilište [Електронска верзија]. Преузето 02.02.2013. са сајта <http://www.korakpokorak.hr/hr/o-nama/1/>.

Brostrom, S. (2003). Problems and barriers in children`s learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school. *European Early Childhood Research Journal, Research Monograph Series*

Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. London: Maiden-head: McGraw – Hill.

Budin, J. (1996). Proces i ciljevi kurikularne obnove. U: *Kurikularna obnova – Zbornik radova članova nacionalnog kurikularnog savjeta*. Slovenija.

Velickovic, S. (2013). Children`s portfolio work for monitoring the development and a promotion of preschool children. *Инновационный потенциал субъектов*

*образовательного пространства в условиях модернизации образования, Россия, Ростов-на-Дону, pp.127-134.*

Veličković, S. (2014). Edukacija vaspitača za primenu IKT u vrtiću. *U Zborniku radovasa medjunarodnog naučnog skupa „SINTEZA“ /Uticaj interneta na poslovanje u Srbiji i svetu,*(str.375-378), Beograd:Univerzitet Singidinum.

Величковић, С. (2014). Професионални развој васпитача у функцији унапређивања квалитета припремног предшколског програма, *Педагошка стварност бр. 1*,103-112.

Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive u ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*, Beograd: Institut za pedagogiju I andragogiju Filozofskog fakulteta i Centar za interaktivnu pedagogiju.

Вујаклија, М. (2003). *Лексикон страних речи и израза*, Београд: Просвета.

Гашић-Павишић, С. и Вујачић, М. (2008). Резултати праћења примене и евалуације ефеката припремног предшколског програма, у: *Емина Конас Вукашиновић (ур.) Научни скуп Припрема деце за полазак у школу, Београд: Институт за педагошка истраживања.*

Гавриловић, А.(2006). Мултифинкционална делатност предшколских установа, *Настава и васпитање*, (1), 51-70

Gallahue, LD., Ozmun, CJ. (2006), *Understanding Motor Development-Infants, Children, Adolescents, Adults*, New York: McGraw Hill.

Glasser, W. (2005). *Квалитетна школа – школа без присиле*, Загреб: Едука.

Grginić, M. (2007). Što petogodišnjaci znaju o pismenosti, *Život i škola*, 17/1, 1-27

Грандић, Р. и Стипић, М. (2011). Професионални развој наставника-пут ка квалитетног образовања, *Педагошка стварност*,3-4, 198-209

Дамовска, Л. (2001). *Компатибилноста на предучилишното со основното воспитание и образование*, Скопје, Круг Д.О.О.

Docke, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to School. Perceptions, Expectations, Experiences*. Sydney:UNSW Press.

Eager to Learn: *Educating Our Preschoolers* (2000). *Commision on Bihavioral and Social Sciences and Education. The National Academy Press*

Еинон, Д. (2003). *Рано учење*, Нови Сад: Змај.

Eljkonin, D. B. (1981). *Психологија деље игре*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Elkind, D. (2001). *The Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon* the Cambridge Center, Cambridge. [Електронска верзија]. Преузето 10.11.2013 са сајта <http://www.amazon.com/The-Hurried-Child-Growing-Edition/dp/0738204412>.

Edwards-Carol, L. (2006). *The Kreative Arts-A Process Approach for Teachers and Children*, New Jersey: PEARSON.

Elowson, F. (1987). Специјална едукација и изобразба специјалних наставника у Шведској, *Девектологија*, Vol. 23, br.2, 449-456.

Живковић, Д. (2011). Дечји портфолио у функцији превазилажања дисконтинуитета између вртића и школе. У *Зборнику радова са осмог симпозијума Васпитач у 21 веку „Наше стварање“* (стр. 678-690), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Zuković, S. (2012). Odnos između porodice i škole: od saradnje ka partnerstvu. U: O. Gajić (ur.) *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u vropskoj perspektivi*, Zbornik radova/knjiga 2, (219-230). Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

Закон о друштвеној бризи о деци („Службени гласник РС“ бр.49/92).

Закон о министарствима („Службени гласник РС“, бр. 27/02)

Закон о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС“, бр. 62/2003).

Закон о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС“, бр. 72/09).

Закон о предшколском васпитању и образовању („Службени гласник РС“, бр. 18/10).

Закон о основама система васпитања и образовања („Службени гласник РС“, бр.55/2013).

Zabriskie, R. B. & McCormick, B. P. (2003). Parent and Child Perspectives of Family Leisure Involvement and Satisfaction With Family Life. *Journal of Leisure Research*, vol. 35, br. 2, 163-189.

Иличић, М. (1981). Институционално предшколско васпитање и образовање и успех ученика у првом разреду основне школе, *Настава и васпитање*, бр. 3, стр.

Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2003). *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.

Ивић, И. и Пешикан, А. (2009). *Образовање против сиромаштва: Анализа утицаја увођења припремног предшколског узраста*, Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Ivić, I. i saradnici (1997). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.

IMPRES (2013). *Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*: СIP-Centar за интерактивну педагогију [Електронска верзија]. Преузето 12.03.2013. са сајта [http://www.cipcentar.org/i\\_roditelji\\_se\\_pitaju/PDF/kvalitet%20obrazovanja/Prirunik-za-diversifikaciju.pdf](http://www.cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/PDF/kvalitet%20obrazovanja/Prirunik-za-diversifikaciju.pdf).

Јовановић, С. (2001). Текст, реч, музика, и игра као подстицај за учење, ликовно изражавање и стварање, *Настава и васпитање*, бр. 2, 545-557.

Joyce, V. Calhoun & E. Hopkins, D. (2002). *Models of Learning-Tools for Teaching*, Philadelphia: Open University Press.

Јокић, М. (1998). *Предшколско васпитање и припрема деце за полазак у школу у неким земљама*. Београд: Аутор.

Каменов, Е. (1997). *Методика*, III. Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду и Заједница виших школа за образовање васпитача Републике Србије.

Каменов, Е. (1982). *Експериментални програми за рано образовање*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов, Е. (1989). *Интелектуално васпитање кроз игру*, Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства: "Светлост" ОООР.

Каменов, Е. (1983). *Методика васпитно-образовног рада са предшколском децом*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов, Е. (1997). *Методика- методичка упутства за Модел Б Основа програма предшколског васпитања и образовања деце од три до седам година*, Нови Сад – Београд, Одсек за педагогију.

Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија (књига прва)*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов, Е. (1999). *Предшколска педагогија (књига друга)*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов, Е. (2002). *Припремам дете за школу*: Нови Сад, Тампограф.

Каменов, Е. (2006-а). *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића-теорија и пракса*, Нови Сад: Драгон.

Каменов, Е. (2008). Развој система предшколског васпитања у Србији, *Настава и васпитање, бр. 1*, 71-77.

Какавулис, А. (1988). Континуитет у васпитању у раном детињству: прелазак из предшколске установе у школу. *Настава и васпитање, вол.47, бр.1*, 78-90.

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2006/2007. годину, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Центар за професионални развој запослених у образовању.

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2008/2009. годину, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Центар за професионални развој запослених у образовању.

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2010/2011. годину, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Центар за професионални развој запослених у образовању.

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2012/2013. и 2013/2014. годину, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Центар за професионални развој запослених у образовању.

Карић, Е. (2011). Припрема дјетета за полазак у школу, *Педагошка стварност, бр.3-4*, 323-333.

Каранац, Р., Папић, Ж. и Јашић, С. (2010). Професионални развој наставника у функцији унапређивања квалитета образовно-васпитног процеса, *Нова школа, VII*, Бјелбина: Педагошки факултет, 88-97.

Коменски, Ј.А. (1970): *Педагогија*, бр.1, Београд: Савремена администрација.

Клементић, Ј. (2004). *Razvoj savremenih kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja, Pedagogija, br. 3, str. 24-40.*

Клемновић, Ј. (2009). Сарадња предшколске установе са породицом у припреми деце за полазак у школу, *Педагошка стварност, 3-4*, 398-409.

Klemenović, J. i Bubulj, D. (2013). Rana pismenost iz perspektive roditelja i vaspitača, *Pedagogija*, 2, 207-221.

Клеменовић, Ј.иТерзић, Д. (2013).Рана писменост из перспективе учитеља и васпитача, *Нова школа*,бр.ХI,Бјељина:Педагошки факултет. /Електронски извор/ Преузето дана 15.06.2013. са сајта <http://www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/Broj11/17Jasmina.pdf>

Кораћ, Н.(1984). О континуитету и дисконтинуитету у васпитању, *Предшколско дете*, Београд, бр.4, 261-275.

Котева, Т. (1996). *Детето-равноправен партнер и субјект во воспитанието и образованието*, Скопје: Гоцмар.

Komensky, J.A. (1958).*Magna Didactica*.

Копас-Вукашиновић, Е. (2005). Положај предшколског васпитања у Србији у периоду од оснивања првих предшколских установа до Првог светског рата, *Настава и васпитање*,бр.54, 4, 503-514.

Копас-Вукашиновић, Е. (2006). Програми предшколског васпитања и образовања у Србији између Првог и Другог светског рата, *Настава и васпитање*,бр55, 1, 85-95.

Копас-Вукашиновић, Е. (2006-а). Програми предшколског васпитања и образовања у Србији између 1945. и 1958. године, *Настава и васпитање*,бр.55, 2, 221-231.

Копас-Вукашиновић, Е. (2006-б). Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста, *Зборник института за педагошка истраживања*, бр.1, 174-189.

Копас-Вукашиновић, Е. (2007). Игром до знања предшколског детета, *Настава и васпитање*,бр. 4,455-469.

Копас-Вукашиновић,Е. (2010). Васпитни рад у вртићу и школи –остваривање континуитета у избору и реализацији задатака, *Нова школа*, бр.VII, 176-184. Педагошки факултет, Бјељина.

Копас-Vukašinović, Е. (2010-а). Uloga vaspitača, učitelja i roditelja u pripremi dece za pisanje, *Pedagogija*, br. 2, 316-325.

Копас-Vukašinović, Е. (2011). Ostvarivanje kontinuiteta u sistemu institucionalnog predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja, *Pedagogija*, br. 2, 272-281.

Kopas-Vukašinović, E. (2011-a). Predškolski programi u Srbiji – razvoj i perspektive, *Uzdanica*, vol.8, br.2, 127-138.

Kimberly, A.S., & Christenson, S.L. (2000). Trust and the Family-School Relationship Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38(5): 477-497.

Kurikulum za predškolski odgoj, Lpfö 98 (2001). Ministarstvo obrazovanja I znanosti Švedske I Nacionalna agencija za obrazovanje. Stockholm: Graphium Västra Aros. [Elektronska verzija]. Preuzeto 02.04.2012. sa sajta [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/swed\\_presch\\_curric\\_eng-oth-hrv-t06.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/swed_presch_curric_eng-oth-hrv-t06.pdf).

Круљ, Р. и Арсић, З. (2012). Припрема деце за полазак у школу у функцији успешне адаптације на школске услове живота и рада. У *Зборнику радова са седмог симпозијума Васпитач у 21 веку са “Наше стварање”* (19-30), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Крњаја, Ж. (2012). Игра као susret: Коауторски простор у заједничкој игри деце и одраслих, *Etnoantropološki problemi*, (1): 251-267. Београд: Филозофски факултет

Крњаја, Ж. и Павловић-Бренеселовић, Д. (2013). *Gde stanuje kvalitet*, Књига 1, Политика грађења квалитета у предшколском васпитању, Београд: Институт за педагогiju и андрагогiju Филозофског факултета Универзитета у Београду.

Lam, M. S. & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 2, 123-141.

*Les programmes de l'école maternelle*). [Elektronska verzija]. Preuzeto 03.04.2012 sa sajta: <http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

Лазовић, Ж. (1997). Путеви и перспективе у стицању знања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 29, 149-1.

Лазор, М., Марковић, С. и Николић, С. (2008). *Приручник за рад са децом са метњама у развоју*, Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар.

Ливајн, М. (2005). *Svako dete je pametno na svoj način*, Београд, Моћ књиге.

Lonigan, Ch, Schatschneider, C. & Weatberg, L. (2008). Impact of Code-focused Interventions on Young Children's Early Literacy Skills. *Developing Early Literacy* (107-132). Jessup: National Institute for Literacy. Lonigan, Ch.



- Lonigan, Ch., Shanahan, T. & Cunningham, A. (2008) Impact of sheered-reading intervention son young children searly literacy skills: Developing early literacy. 153-172.
- Marjanović, A. (1977). Povezivanje predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja, *Predškolsko dete*, (1), 3-15.
- Marjanovic, A. (1982). Diskusija na temu "Osposobljavanje kadrova za rad sa decom predškolskog uzrasta u ostvarivanju vaniinstitucionalnih programa, *Predškolsko dete*, (4), 403-413.
- Marjanović,A. (1987). Dečji vrtić kao otvoreni sistem, *Predškolsko dete*,17(1-4), 57-67.
- Marjanović,A. (1987a). Dečja igra i stvaralaštvo, *Predškolsko dete*,18 (1-4), 85-101.
- Malaguzzi, L.(1998). History, Ideas and Basic philosophy. In: Edwards,C., Gandini, L., Forman,G.(eds), *The Hundred Languages of Children*. London: Ableh Pub. Connedicut, 49 -99.
- Maleš, D., Stričević, I. i Ljubetić, M. (2010). Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima. *Život i škola*, 56 (24): 35–4.[Elektronska verzija]Preuzeto 18.08./2013. sa: [https://www.google.rs/search?q=%C5%BDivot+i+%C5%A1kola%2C+24+\(56&oq=](https://www.google.rs/search?q=%C5%BDivot+i+%C5%A1kola%2C+24+(56&oq=)
- Малешевић,Д. (2009). Тематско планирање и интеграција садржаја у припремном предшколском програму, *Педагошка стварност*,бр. 7-8, 790-795.
- Маљковић, М. (2011). Неки нови погледи на припрему предшколске деце за почетно читање и писање, *Педагошка стварност*,бр.7-8,760-767.
- Марендић, З. (2011). Предшколски програми између традиционалног и савременог, *Квалитет предшколског одгоја и образовања у Босни и Херцеговини* (23-36) Сарајево: Агенција за предшколско, основно и средње образовање.
- Medouz, S. & Kešdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče* – prilozi kognitivnom programu, Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva ZUNS.
- Mešić, A. (2013). Smjernice za pripremu i polazak djece u školu, *Školski vjesnik*,Vol.2, Br.1,Split: Hrvatsko pedagoško-književni zbor, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 113-127.
- Миоч, Ј. и Миоч-Станојевић, Н. (2003).*Настава почетног читања и писања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Миленовић, Ж. (2009). Систем предшколског васпитања и образовања у Шведској. У *Зборнику радова са петог симпозијума Васпитач у 21 веку „Наше стварање“* (153-158), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Miljak, A. (2007). Теоријски оквир сукострукције курикулума раног одгоја, *Kurikulum Teorije-Metodologija-Sadržaj-Struktura*, Zagreb: Skolskajnija.

Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*, Zagreb: SM Naklada.

Мијановић. Н. (2008). Субјекатска позиција ученика у васпитно-образовном процесу између декларативног и стварног, *Иновације у настави*, XXI, бр.1, Београд: Учитељски факултет, 13-21.

Мијаиловић, Г. (2011). Игра у предшколском курикулуму, *Настава и васпитање*, бр.2, 310-320.

Мојић, Д. (2010). Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској као савремени мултифункционални курикулум, *Наша школа*, 186-197.

Molfase, V. & Westberg, L. (2008). Impact of preschool and kindergarten programs on young children's early literacy skills: Developing early literacy, 189-211.

McWayne, C.M., Green, L.E. & Fantuzzo, J. W. (2009). Variable and Person Oriented Investigation of Preschool Competencies and Head Start Children's Transition to Kindergarten and First Grade. *Applied Developmental Science*, 13, 1-15.

Наумовић, М. (2000). *Методика развоја говора*, Пирот: Виша школа за образовање васпитача.

Национални план за децу (НПА) (2004). Савез за права детета Владе Републике Србије [Електронска верзија]. Преузето 02.02.2012. са сајта <http://www.dils.gov.rs/documents/files/Education/jun2011/Nacionalniplanakcijezadecu.pdf>

Национални миленијумски циљеви развоја у Републици Србији (2006). [Електронска верзија]. Преузето 02.02.2012. са сајта <http://www.minrzs.gov.rs/files/doc/podrobnosti/strategije/Nacionalni%20milenijumski%20ciljevi.pdf>.

Нешић, Б. и Радомировић, В. (2000). *Основе развојне психологије*. Јагодина: Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет у Јагодини.

Oberhuemer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International journal of early childhood*, 37/1, pp. 27-37.

Pavlović-Breneselović, D. (1993). *Položaj deteta u dečjem vrtiću i prvom razredu osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Павловић, Ј. и Вујачић, М.(2012). Ефекти програма стручног усавршавања наставника, у *Стваралаштво, иницијатива и сарадња-импликације за образовну праксу* II део, Београд: Институт за педагошка истраживања, 81-111.

Пешић, М. (1977). Утицај предшколског васпитања на успех у првом разреду основне школе, *Предшколско дете*, бр.1, 27-30.

Пешић, М. и Костић, М. (уред.). (1996). *Програми предшколског васпитања у свету*, Београд: Просветни преглед и Филозофски факултет.

Решић, М. (1987). *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Петровић, М.(2000). *Панорама предшколства*, Београд: Педагошко друштво Србије и Креативни центар.

Пешикан, А. и Ивић, И. (2009). *Образовањем против сиромаштва: Анализа утицаја припремног предшколског програма у Србији*, Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Пешикан, А., Антић, С. и Маринковић, С. (2010). Концепција стручног усавршавања наставника у Србији – између прокламованог и скривеног модела, *Настава и васпитање*, вол. 59, бр. 2, 278–296.

Пешић, М. и сарадници (1998). Самоевалуација практичара, у: М. Пешић и др.: *Педагогија у акцији*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет.

Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup*, Zagreb: Mali profesor.

*Педагошка енциклопедија I и II* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Половина, Н. (2009). Припрема родитеља за дететов полазак у школу, *Настава и васпитање*, бр. 1, 91-103.

Правилник о општим основама школског програма („Просветни гласник РС“ бр.5/2004).

Правилник о општим основа предшколског васпитања и образовања („Сл. гласник РС - Просветни гласник“, бр.14/2006).

Правилнико наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС – Просветни гласник, бр. 2/2010).

Правилник о стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника („Службени гласник РС“, бр. 13/2012).

Правилник о вредновању квалитета рада установе („Службени гласник РС“, бр. 9/2012).

Report of the Nacional Early Literacy Panel (2008). Developing Early Literacy: A Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. Jessup (Maryland): Nacional Institute for Literacy at ED Pubs.

Ralph, K.S. & Eddowes, E.A. (2002), *Interactions for Development and learning Birth Through Eight Years*. New Yersey, Ohio: Merrill Prentice Hall.

Raymond S. Moore, Dennis R. Moore, & Dorothy N. Moore (1989). *Better Late Than Early: A New Approach to Your Child's, Education* Paperback published by Reader's Digest Association.

Rinaldi,C. (1998). Projected Curriculum Construced Through Documentation – Progettazione. In: Edwards,C., Gandini, L.,Forman,G.(eds). *The Hundred Languages of Children*. London: Ableh Pub. Conneditcut, p. 99-113.

Rinaldi, C. (2006). In dialog with Reggio Emilia Listening, researching and learning, London: Routledge .

Roth, A. (2006). Early Childhood Curricula in Sweden, from the 1850 sto the present. *International Journal of Early Childhood*, 1, pp. 77-98.

Previšić,V.(2007). *Kurikulum, teorije-metodologija-sadržaj-struktura*, Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta.

Рудић, С. и Голубовић, Ш. (2008). Повезаност појединих аспеката когнитивног функционисања деце и одлагања поласка у школу, *Настава и васпитање*, бр. 4, 504-514.

Рудеж, А. (1977). Расправа са округлог стола посвећеној теми“Сарадња вртића и школе“, *Предшколско дете*, 1, 27-30.

Ryking, U. (1999). Education and Learning for Sustainable Deveopment in Sweden. *In: A short view of the situation on EET in Sweden, Germany and Austria*. European Conference on Environmental Education and Training. Brussel.

*Sve obuhvatna analiza sistema osnovnog obrazovanja u SRJ*. [Електронска верзија].

Преузето 02.02.2012. са

сајта <https://www.google.rs/search?q=Sveobuhvatna+analiza+sistema+osnovnog+obrazovanja+u+SRJ>

Симоновић, М. (2011). Значај и улога васпитача у припреми деце за полазак у школу. У *Зборнику радоваса шестог симпозијума Васпитач у 21 веку „Наше стварање“* (стр.546-551), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Slunjski, E.(2006).*Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću-organizacija koja uči*, Mali profesor, Zagreb, Visoka učiteljska škola u Čakovcu.

Спасојевић, П., Прибишев-Белеслин, Т. и Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*: Завод за уџбенике и наставна средства, Источно Сарајево

Станисављевић-Петровић, З. (2010).Промене у иницијалном образовању педагога за рад у предшколским установама, *Настава и васпитање*,бр.1,101-115.

Станисављевић-Петровић, З. (2011). *Дисконтинуитет у васпитању између вртића и школе*, Ниш: Филозофски факултет.

Станисављевић-Петровић,З. и Видановић, Д. (2012).*Промене у школском систему у Србији*, Ниш: Филозофски факултет.

Станисављевић-Петровић, З. и Величковић, С. (2014). Квалитетно предшколско васпитање и образовање као предуслов академске будућности појединаца. У *Зборнику радоваса осмог симпозијума Васпитач у 21 веку „Наше стварање“* (стр. 30-39), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Стефановић, М. (2012). Графомоторичка припремљеност деце за учење читања и писања“ *Норма*, Педагошки факултет, Сомбор, бр.2,211-223.

Столић, Д. (2009). Почетно читање и писање на основу методичко-дидактичких принципа. У *Зборнику радоваса четвртог симпозијума Васпитач у 21 веку „Наше стварање“* (75-86). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.

Stevanović, M. i Ajanović, D. (1997). *Školska pedagogija* , Varaždinske Toplice.

Стојановић, Б. (2012). Игра и игровне активности у настави почетног читања и писања, у *Образовне иновације у информатичком друштву*, Београд: Српска академија образовања, 203-218.

Студија “ *Teaching Reading in Europe: Environment, Policy and Practice*. Доступно на: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic\\_studies\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php) 04.04.2013.

*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, Влада републике Србије, Министарство просвете и науке. [Електронска верзија]. Преузето 02.02.2012. са сајта [http://www.kg.ac.rs/doc/strategija\\_obrazovanja\\_do\\_2020.pdf](http://www.kg.ac.rs/doc/strategija_obrazovanja_do_2020.pdf)

*Стандарди квалитета рада предшколске установе*, (2012). Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања; Република Србија Министарство просвете, науке и технолошког развоја [Електронска верзија]. Преузето 02.02.2012. са сајта <http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Standardi%20predskolske%20ustanova.pdf>

Стратегија за смањење сиромаштва у Србији [Електронска верзија]. Преузето 02.02.2012. са сајта <http://www.zavodsz.gov.rs/PDF/Strategija%20za%20SS%20-%20Rezime%20i%20matrice.pdf>

*Статистички годишњак Републике Србије*, 2012. [Електронска верзија].

Преузето 17.06.2012. са сајта

<http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/G2012/pdf/G20122007.pdf>.

Stošić, L. i Veličković, S. (2011). Education and Professional Development of Educators of Preschool Education (Образовање и професионални развој васпитача предшколског васпитања и образовања), *Инновационни потенцијал субјектов образоватељног пространства у условима модернизације образовања, Русија, Ростов-на-Дону*), pp.305-313.

Sulzby, E. (1990). Assessment of writing and children's language while writing. V: Mandel Morrow, L., Smith, J. K. (Eds.). *Assessment for Instruction in Early Literacy*. New ersey: Prentice-Hall.

Suzić, N. (2010). *Pravila pisanja naučnog rada APA i drugi standardi*, Banja Luka: XBS.

Сузић, Н. (2010). Осам кључних компетенција за доживотно учење. *Васпитање и образовање – часопис за педагошку теорију и праксу бр. 3*, 13–27.

Sylva, K. (1992). The Impact of Pre-school Education on Later Educational Motivations and Attributions. *Educational and child psychology*, 9(2), str. 9-16.

Sylva, K, Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliot, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-*

*school Period: Summary of Findings*, Institute of Education, University of London/SureStart.

Shanahan, T. & Cunningham, A. (2008). Impact of Shared-Reading Interventions on Young Children's Early Literacy Skills. *Developing Early Literacy* (153-172). Jessup: National Institute for Literacy.

Taguchi, H. L. (2010). *Going Beyond the Theory/ Practice Divide in Early Childhood Education* - Introducing an interactive pedagogy. London and New York: Routledge.

Тасевска, А. (2012). *Игровната активност како методски концепт во првотоброзовен циклус*, (Необјављена докторска дисертација), Филозофски факултет, Скопје.

Taylor, L., Landon J., Mayer, J. & Sheley, P. (2004). Academic Socialization: Understanding parental influences on children's school/ related development in early years. *Review of General Psychology*. Vol.8.No.3, 163-178.

Томаневић, С. (2004). *Социологија детињства*, Београд: ЗУНС.

Thompson, I. (2004). *Enhancing primary mathematics teaching*, New York: Open University Press.

Thompson, I. (2005). *Teaching & learning early number*, New York: Open University Press.

*The Core Curriculum for Pre-school Education* [Elektronska verzija]. Prezeto 02.04.2012 na sajtu

[http://www.oph.fi/download/153504\\_national\\_core\\_curriculum\\_for\\_preprimary\\_education\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/153504_national_core_curriculum_for_preprimary_education_2010.pdf)

Trebješanin, Ž. (2000). *Rečnik psihologije*, Stubovi kulture, Beograd.

UNICEF, (2012). *Investing in Early Childhood Education*, Belgrade, [Elektronska verzija]. Preuzeto dana 12. 07.2012. sa sajta

[http://www.unicef.org/serbia/Booklet Investing in Early Childhood Education in Serbia FINAL.pdf](http://www.unicef.org/serbia/Booklet_Investing_in_Early_Childhood_Education_in_Serbia_FINAL.pdf).

Furlan, I. (1984). Ko kome treba da se prilagođava: djeca školi ili škola djeci?, *Naša škola*, br.7-8, 413-420.

Framework Plan 2011, [Elektronska veryija]. Preuzeto 03.04.2012.

[http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework\\_Plan\\_for\\_the\\_Content\\_and\\_Tasks\\_of\\_Kindergartens\\_2011\\_rammeplan\\_engelsk.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011_rammeplan_engelsk.pdf?epslanguage=no)

Haylock, D.(2007).*Mathematics Explained for primary teachers*,London:SAGE Publications.

Hornistein, J. (2007). Parents i Parent Involvement, In: R.S. New and M.Cochran (eds.) *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. Vol.3, pp. 589-591, Wesport: Praeger.

Хорват, Ј. (1986).*Предшколско васпитање и интелектуални развој*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Hebib, E. i Spasenović, V. (2011). Školski sistem Srbije-Stanje i pravci razvoja, *Pedagogija, br.3*, 373-378.

Carruthers, E. & Worthington, M.(2006).*Children's Mathematics-Making Meaning*, London: SAGE Publications, pg.33.

Colić, V. i Nišević, S. (2011). Polazaku školu - posmatranizugladeteta. *Pedagogija, vol. 66, br. 3*,450-456.

Colić,V. (2012). Roditelji i vaspitači o pripremi dece za polazak u školu, *Pedagogija, vol. 67, br. 2*, 251-260.

Curtis, A, M. (1998). *A Curriculum for the Pre-school Child*, NFER-NELSON, Windsor.

Cleave, S. S. Jowett & M. Bate (1982). And So To School, a study of continuity from pre-school to infant school, NFER-Nelson.

Cenčić, M. (2000.). Proučavanje poučevanja pismenosti. *Sodobna pedagogika 2/2000.*, ZDPDS. 36.-51.

Christenson, S.L. (2004). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Review*, Vol.33 No 1), 83-104 33(1), 83-104.

Ward, H.Roden; J.Hewwelett, & C.Forman, J. (2006), *Teaching Science in the Primary Classroom: A Practical Guide*, London: Paul Chapman Publishing.

Weinberger, J; Pickestone, C. & Hannon, P. (2005). *Learning from Sure Start*, London: Open University Press.



Woodhead, M. (1979). *Preschool education in Westren Europe: issues, policies and trends*, London: Council of Europe, Longman.

Woodhead, M.(1985). Pre-school education has long-term effects:But can they be generalized, *Oxford Review of Review of Education*, 11 (2), 133-153.

Woodhead, M. (1989). "School starts at five...or four years old?": the rationale for changing admission policies in England and Wales', *Journal of Education Policy*. [Elektronskaverzija]. Preuzeto dana 10.01.2014 sa sajta <http://www.unf.edu/uploadedFiles/aa/fie/Research%20Base.pdf>.

Wood, E. & Attfield, J. (2006). *Play Learning and the Early Childhood Curriculum*, London:Paul Champan Publishing. [Eletronska verzija] Preuzeto dana 05.06.2013 sa sajta <http://books.google.rs/books?id=Jeezbowp9AC&pg=PA238&dq=.+Attfield,+J.&hl=en&sa=X&ei=StxLVM7bBMvnygP264CoCg&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q=.%20Attfield%2C%20J.&f=fae>.

Willams, K. C. (1997). What do you wonder Ivolving children in curriculum planning. *Young Children*, 52 (6), 78-81.

ĆatićR. i Parić, M. (2009). Emociionalna zrijetost deteta za polazak u školu, *Zbornik radova*, Pedagoški fakultet, Zenica, 9-34 [Електронска верзија] Preuzeto 04.03.2013 [http://www.pf.unze.ba/nova/zbornici/PF\\_VII.pdf](http://www.pf.unze.ba/nova/zbornici/PF_VII.pdf).

Чикош, Д. (2008). Увођење, примена и евалуација припремног предшколског програма, *Педагошка стварност*, бр.3-4,316-325.

Ћudina-Obradović, M. (2008). *Igrom do čitanja-igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*, Zagreb:Školska knjiga.

Шаин, М. и сарадници (1998). *Корак по корак у Основе програма*, Београд: Креативни центар.

Шефер, Ј. (2005). *Креативне активности у тематској настави*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Ševa, N. i Radišić, J. (2013): *Razvoj rane pismenosti: uloga vrtića i roditelja*, Institut za pedagoška istraživanja, Београд. [електронска верзија],Доступно на сајту:<http://prezi.com/-acyrxmullcb/razvoj-rane-pismenosti/03.04.2013>.

Шипка, М. (2010). *Речник српског језика*: Прометеј.

# ПРИЛОЗИ

## Прилог 1

### АНКЕТНИ ЛИСТ ЗА СТРУЧНЕ САРАДНИКЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ (АЛССОШ)

*Поштоване колегинице и колеге,*

*У циљу обезбеђивања континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања и праћење реализације ППП (Припремног предшколског програма) неопходна је сарадња стручних сарадника са васпитачима предшколских установа.*

*Пред Вама је скалер са тврдњама за које је потребно да одредите степен личног слагања/неслагања и заокружите одговарајућу вредност у распону од 0 до 4 и то: (4) потпуно се слажем, (3) углавном се слажем, (2) делимично се слажем, (1) углавном се не слажем, и (0) уопште се не слажем. Пред Вама је такође и упитник са питањима на која би требало да одговорите заокруживањем једног или више понуђених одговора.*

*Ваши одговори ће бити коришћени за што боље проучавање наведене проблематике и унапређивање васпитно-образовне праксе, те Вас молимо да искрено одговорите на постављена питања.*

## I

### Општи подаци:

1. **ОШ у којој радите:** -----
2. **Место: град/село:** -----
  
3. **Степен образовања:**  
а) високо; б) спец.; в) мастер.
  
4. **Ваше радно искуство у образовању је:**  
а) од 1 год. до 5 год.; б) од 5 до 10 год.; в) од 10 до 20 год.  
г) од 20 до 30 год.; д) више од 30 год.

## II

Одговорите на следеће тврдње заокруживањем једне од оцена, од 0 до 4 и то:  
(4) потпуно се слажем, (3) углавном се слажем, (2) делимично се слажем, (1) углавном се не слажем, и (0) уопште се не слажем.

Ред. Број	ТВРДЊЕ	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Делимично се слажем	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1.	ППП-ом је омогућен континуитет предшколског и основношколског васпитања и образовања.	4	3	2	1	0
2.	ППП омогућава програмско и организационо повезивање предшколске установе и основне школе.	4	3	2	1	0
3.	Учитељи су упознати са концепцијом ППП, методама рада и оним што се постиже у предшколским установама и то користе као полазиште у сопственом раду.	4	3	2	1	0
4.	Било би корисно да васпитачи и учитељи добро познају концепцију ППП и <i>Наставног програма за први разред</i> како би могли јединствено деловати и јасно одредити границе својих активности са децом до њиховог поласка у школу и на почетку првог разреда.	4	3	2	1	0
5.	Учење у вртићу мора да антиципира оно што децу очекује у току даљег школовања.	4	3	2	1	0
6.	Учење у школи треба да се надовеже на предзнања која су деца стекла на нивоу предшколског васпитања и образовања.	4	3	2	1	0
7.	Предшколци ће се лако ће се уклопити у школску средину уколико постоји флексибилна организација простора, времена, методичка организација наставе са применом игре.	4	3	2	1	0

8.	Организација образовних активности кроз игру је потребна и у наставном процесу.	4	3	2	1	0
9.	Игра може да буде мотивациони фактор и за ученике првог разреда и да се путем ње остваре добри образовно-васпитни резултати.	4	3	2	1	0
10.	ППП повећава општу готовост за школу.	4	3	2	1	0
11.	ППП доприноси стицању знања, вештина и способности потребних за почетак школовања.	4	3	2	1	0
12.	ППП помаже у изједначавању стартне позиције деце у школи	4	3	2	1	0
13.	ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу.	4	3	2	1	0
14.	Сарадња учитеља првог разреда са васпитачима ПП група и стр. сарадницима на припреми деце за почетак школовања је неопходна да би обострано одредиле границе деловања у односу на актуелне програме у предшколској установи и школи.	4	3	2	1	0
15.	Постоји добра координација рада стручних органа (разредних већа учитеља првих разреда и актива васпитача ПП групе ) и стручне службе школе и предшколске установе о битним условима припреме деце за полазак у школу.	4	3	2	1	0
16.	Иницијативу за сарадњу са учитељима најчешће покрећу васпитачи и стр. сарадници П.У.	4	3	2	1	0

### III

**1. На који начин остварујете сарадњу са предшколском установом по питању припреме деце за полазак у школу:**

а) присуство на седницима стручних друштава (актив ПП група, друштва учитеља);

б) припрема излагања за стручна друштва;

в) учешће на заједничким приредбама, излетима, акцијама...;

г) друго - \_\_\_\_\_

**2. Да ли израђујете план *педагошко-инструктивног рада* са учитељима првог разреда ОШ и васпитачима ПП група предшколских установа у домену припремљености детета за школу?**

а) Да, увек;

б) Понекад;

в) Никада.

**3. Да ли израђујете план *студијско-аналитичког и истраживачког рада* у домену спремности детета за школу?**

а) Да, увек;

б) Понекад;

в) Никада.

**4. Да ли је потребно стручно усавршавање васпитача који раде у припремним групама у домену посебне припреме детета за полазак у први разред - (програм активности који уводи децу у наставу почетног читања и писања)?**

а) Да, потребно је;

б) Не, није потребно;

в) Нисам сигуран/на.

**5. Молимо Вас за сугестије и предлоге који би допринели квалитету даље сарадње школе са предшколском установом на припреми деце за почетак школовања:**

-----  
-----  
-----

**6. Уколико постоје проблеми у раду са децом првог разреда због недовољне или неадекватне припремљености деце, молимо Вас наведите Ваше сугестије:-----**

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

## Прилог 2

### АНКЕТНИ ЛИСТ ЗА СТРУЧНЕ САРАДНИКЕ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ (АЛССПУ)

*Поштоване колегинице и колеге,*

*У циљу обезбеђивања континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања и праћење реализације ППП (Припремног предшколског програма) неопходна је сарадња стручних сарадника са васпитачима предшколских установа.*

*Пред Вама је скалер са тврдњама за које је потребно да одредите степен личног слагања/неслагања и заокружите одговарајућу вредност у распону од 0 до 4 и то: (4) потпуно се слажем, (3) углавном се слажем, (2) делимично се слажем, (1) углавном се не слажем, и (0) уопште се не слажем. Пред Вама је такође и упитник са питањима на која би требало да одговорите заокруживањем једног или више понуђених одговора.*

*Ваши одговори ће бити коришћени за што боље проучавање наведене проблематике и унапређивање васпитно-образовне праксе, те Вас молимо да искрено одговорите на постављена питања.*

#### I

#### Општи подаци:

1. П.У у којој радите: -----

2. Место: град (село) -----

3. Степен образовања:

а) високо; б) специјалиста; в) мастер

4. Ваше радно искуство у образовању је:

а) од 1 год. до 5 год. б) од 5 до 10 год.; в) од 10 до 20 год.;

г) од 20 до 30 год.; д) више од 30 год.

## II

Одговорите на следећа питања заокруживањем једне од оцена од 0 до 4, и то:  
(4) потпуно се слажем, (3) углавном се слажем, (2) делимично се слажем, (1) углавном се не слажем и (0) уопште се не слажем.

Ред. Број	ТВРДЊЕ	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Делимично се слажем	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1.	ППП-ом је омогућен континуитет предшколског основношколског васпитања и образовања.	4	3	2	1	0
2.	ППП омогућава програмско и организационо повезивање предшколске установе и основне школе.	4	3	2	1	0
3.	Васпитачи су упознати са програмском концепцијом, <i>Наставним планом и програмом за I разред</i> , и прилагођавају своје активности у припремним групама захтевима наставног програма.					
4.	Било би корисно да васпитачи и учитељи добро познају концепцију ППП и <i>Наставног програма за први разред</i> , како би могли јединствено деловати и јасно одредити границе својих активности са децом до њиховог поласка у школу и на почетку првог разреда.	4	3	2	1	0
5.	Учење у вртићу мора да антиципира оно што децу очекује у току даљег школовања.	4	3	2	1	0
6.	Учење у школи треба да се надовеже на предзнања која су деца стекла на нивоу предшколског васпитања и образовања.	4	3	2	1	0
7.	Предшколци ће се лако уклопити у школску средину уколико постоји флексибилна					



	организација простора, времена, методичка организација nastave са применом игре.	4	3	2	1	0
8.	Организација образовних активности кроз игру је потребна и у наставном процесу.	4	3	2	1	0
9.	Игра може да буде мотивациони фактор и за ученике првог разреда и да се путем ње остваредобриобразовно-васпитни резултати.	4	3	2	1	0
10.	ППП повећава општу готовост за школу.	4	3	2	1	0
11.	ППП доприноси стицању знања, вештина и способности потребних за почетак школовања	4	3	2	1	0
12.	ППП помаже у изједначавању стартне позиције деце у школи.	4	3	2	1	0
13.	ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу.	4	3	2	1	0
14.	Сарадња васпитача ПП група са учитељима првог разреда и стр. сарадницима на припреми деце за почетакшколовања је неопходна да би се обострано одредиле границе деловања у односу на актуелне програме у предшколској установи и школи..	4	3	2	1	0
15.	Постоји добра координација рада стручних органа (разредних већа учитеља првих разреда и актива васпитача ПП групе ) и стручне службе предшколске установе и школе о битним условима припреме деце за полазак у школу.	4	3	2	1	0
16.	Иницијативу за сарадњу са учитељима најчешће покрећу васпитачи и стр. сардници П.У.	4	3	2	1	0

**1. Да ли васпитачи траже од Васпомоћ око конкретизације циљева, задатака, садржаја и активности Припремног предшколског програма и сагледавање могућности за његову реализацију?**

- а) Да, потребна им је помоћ;
- б) Делимично им је потребна помоћ;
- в) Не, није им је потребна помоћ.

**2. У чему је најпотребнија помоћ васпитачима при реализацији ППП:**

(заокружите само један одговор)

- а) При планирању теме и садржаја;
- б) У избору и примени ефикасних, форми, метода, средства и поступака у васпитно-образовном раду;
- в) При избору литературе о реализацији ППП;
- г) При остваривање сарадње са школом/учитељима на плану припреме деце за школу, а посебно у делу почетног описмењавања деце;
- д) При изради инструмената за праћење ефекте примене ППП и напредовања деце у васпитним групама;

**3. Сарадњу са васпитачима ПП групе при реализацији ППП-ма остварујете:**

- а) Често;
- б) Понекада;
- г) Никада.

**4. Како оцењујете квалитет сарадње са васпитачима:**

- а) Веома добар;
- б) Добар;
- г) Нема сарадње.

**5. Како процењујете допринос Вашег стручног усавршавања у реализацији ППП:**

- а) добро;      б) недовољно ;      в) није било стручног усавршавања.

**6. Уколико сте прошли неку од обука или семинара (акредитованих програма за ППП), наведите називе истих? -----**

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

**7. Да ли је потребно стручно усавршавање васпитача у домену посебне припреме детета за полазак у први разред - (програм активности који уводи децу у наставу почетног читања и писања)?**

- а) Да, потребно је;      б) Не, није потребно;      в) Нисам сигуран/на.

**8. На који начин остварујете сарадњу са основном школом по питању припреме деце за полазак у школу:**

- а) присуство на седницима стручних друштава (актив ПП група, друштва учитеља);  
б) припрема излагања за стручна друштва;  
в) учешће на заједничким приредбама, излетима, акцијама...;  
г) друго - \_\_\_\_\_

**9. Да ли израђујете план *педагошко-инструктивног рада* са васпитачима ПП група и учитељима првог разреда ОШ по питању припреме деце за полазак у школу?**

- а) Да, увек;      б) Понекад;      в) Никада.

**10. Да ли израђујете план *студијско аналитичког и истраживачког рада* у домену спремности детета за школу?**

а) Да, увек;

б) Понекад;

в) Никада.

**11. Молимо Вас за сугестије и предлоге који би допринели квалитету даље сарадње вртића и школе на припреми деце за почетак школовања.**

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

**12. Молимо Вас да дате Ваше мишљење о адекватној припремљености деце за полазак у школу:**

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

### Прилог 3

#### АНКЕТНИ ЛИСТ ЗА ВАСПИТАЧЕ ПРЕДШКОЛСКИХ УСТАНОВА (АЛВПУ)

Поштоване колегинице/колеге,

У циљу обезбеђивања континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања и праћења реализације ППП (припремног предшколског програма), неопходна је сарадња васпитача са учитељима и стручних сарадника основних школа.

Пред Вама је **скалер** са тврдњама за које је потребно да одредите степен личног слагања/неслагања и заокружите одговарајућу вредност у распону од 0 до 4 и то: (4) потпуно се слажем, (3) углавном се слажем, (2) делимично се слажем, (1) углавном се не слажем и (0) уопште се не слажем, као и **упитник** са питањима на која треба да одговорите заокруживањем само једног од више понуђених одговора.

Ваши одговори ће бити коришћени за што боље проучавање наведене проблематике и унапређивање образовно-васпитне праксе, те Вас молимо да искрено одговорите на постављена питања.

#### Општи подаци:

2. П.У./ОШ у којој радите: -----

3. Место: град (село) -----

4. Степен образовања: а) више; б) високо; г) специјалиста.

5. Ваше радно искуство у образовању је:

а) од 1 године до 5 год.; б) од 5 до 10 год.; в) од 10 до 20 год.;

г) од 20 до 30 год.; д) више од 30 год.

5. Број деце у васпитној групи: -----

II

Одговорите на следеће тврдње заокруживањем једне од оцена, од 0 до 4, и то: (4) потпуно се слажем, (3) углавном се слажем, (2) делимично се слажем, (1) углавном се не слажем и (0) уопште се не слажем

Ред. Број	ТВРДЊЕ	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Делимично се слажем	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1.	ППП-ом омогућен је континуитет предшколског и основношколског васпитања и образовања.	4	3	2	1	0
2.	ППП омогућава програмско и организационо повезивање предшколске установе и основне школе.	4	3	2	1	0
3	Васпитачи су упознати са програмском концепцијом, <i>Наставним планом и програмом за I разред</i> , и прилагођавају своје активности у припремним групама захтевима наставног програма.	4	3	2	1	0
4.	Било би корисно да васпитачи и учитељи добро познају концепцију ППП и <i>Наставног програма за први разред</i> како би могли јединствено деловати и јасно одредити границе својих активности са децом до њиховог поласка у школу и на почетку првог разреда.	4	3	2	1	0
5.	Учење у вртићу мора да антиципира оно што децу очекује у току даљег школовања.	4	3	2	1	0
6.	Учење у школи треба да се надовеже на предзнања која су деца стекла на нивоу предшколског васпитања и образовања.	4	3	2	1	0
7..	Предшколци ће се лако уклопити у школску средину уколико постоји флексибилна организација простора, времена и методичка организација наставе са применом игре.	4	3	2	1	0

8.	Организација образовних активности кроз игру потребна је и у наставном процесу.	4	3	2	1	0
9.	Игра може да буде мотивациони фактор и за ученике првог разреда и да се путем ње остваре добри образовно-васпитни резултати.	4	3	2	1	0
10.	ППП повећава општу готовост за школу.	4	3	2	1	0
11.	ППП доприноси стицању знања, вештина и способности потребних за почетак школовања	4	3	2	1	0
12.	ППП помаже у изејдначавању стартне позиције деце у школи.	4	3	2	1	0
13.	ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу.	4	3	2	1	0
14.	Сарадња васпитача ПП група са учитељима првог разреда и стр. сарадницима на припреми деце за почетак школовања је неопходна да би обострано одредиле границе сопственог деловања у односу на актуелне програме у предшколској установи и школи.	4	3	2	1	0
15.	Постоји добра координација рада стручних органа (разредних већа учитеља првих разреда и актива васпитача ПП групе ) и стручне службе предшколске установе и школе о битним условима припреме деце за полазак у школу.	4	3	2	1	0
16.	Иницијативу за сарадњу са учитељима најчешће покрећу васпитачи и стр. сардници П.У.	4	3	2	1	0
17.	Припрема за школу не подразумева једнострано деловање предшколске установе на дете, него и припрему школе за децу која улазе у њу.	4	3	2	1	0
18.	Од квалитета кадрова који изводе ППП у највећој мери зависи квалитет реализације ППП.	4	3	2	1	0

19.	Треба да постоји јединствена едукација васпитача који раде у припремним групама и учитеља првог разреда у ОШ на плану почетног описмењавања предшколаца.	4	3	2	1	0
20.	У предшколској установи постоје материјално-технички ресурси (простор, опрема, играчке и дидактичка средства) за квалитетну реализацију ППП.	4	3	2	1	0
21.	У предшколској установи постоји стручна литература намењена припреми деце за полазак у школу коју васпитачи користе приликом реализације ППП.	4	3	2	1	0
22.	Мањи број деце у припремним групама омогућава бољу припремљеност деце за почетак школовања.	4	3	2	1	0
23.	Партнерство са родитељима је значајно за рано учење и успешан почетак школовања деце.	4	3	2	1	0
24.	Треба да постоје стандардизовани инструменти за праћење и евалуацију ППП и <i>Наставног програма за I разред</i> .	4	3	2	1	0
25.	Дечје портфолио као начин праћења и документовања дечјег развоја и напредовања, користиће и учитељу у циљу упознавања сваког детета и квалитетног планирања васпитно-образовног рада у школи.	4	3	2	1	0



### III

**1. Да ли Вам је потребна помоћ од стране стр. сарадника око конкретизације циљева, задатака, садржаја и активности Припремног предшколског програма и сагледавање могућности за његову реализацију?**

- а) Да, потребна ми је помоћ.
- б) Делимично ми је потребна помоћ.
- в) Не, није ми је потребна помоћ.

**2. У чему Вам је најпотребнија помоћ при реализацији ППП? (заокружите само један одговор)**

- а) При планирању теме и садржаја;
- б) У избору и примени ефикасних, форми, метода, средства и поступака у в-о раду;
- в) При избору литературе о реализацији ППП;
- г) При остваривање сарадње са школом/учитељима на плану припреме деце за школу, а посебно у делу почетног описмењавања деце;
- д) При изради инструмената за праћење ефекте примене ППП и напредовања деце у васпитним групама.

**3. Колико често остварујете сарадњу са стр. сарадницима при реализацији ППП-ма:**

- а) Често;
- б) Понекад;
- в) Никада.

**4. Како оцењујете квалитет сарадње са стр. сарадником/цима?**

- а) Веома добар;
- б) Добар;
- в) Нема сарадње.

**5. Како процењујете допринос Вашег стручног усавршавања у реализацији ППП?**

- а) добро;
- б) недовољно ;
- в) није било стручног усавршавања.

**6. Уколико сте прошли неку обуку или семинар (акредитован програм) за ППП наведите називе истих.**

---

---

---

---

**7. Потребно је перманентно стручно усавршавање васпитача у домену посебне припреме детета за полазак у први разред (програм активности који уводи децу у наставу почетног читања и писања):**

а) Да, потребно је;      б) Не, није потребно;      в) Нисам сигурна.

**8. Молимо Вас за сугестије и предлоге који би допринели квалитету сарадње вртића и школе на припреми деце за почетак школовања.**

---

---

---

---

---

---

**9. Молимо Вас да дате Ваше мишљење о адекватној припремљености деце за полазак у школу.**

---

---

---

---

---

---

## Прилог 4

### АНКЕТНИ ЛИСТ ЗА УЧИТЕЉЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ (АЛУОШ)

*Поштоване колегинице/колеге,*

*У циљу обезбеђивања континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања и праћење реализације ППП (припремног предшколског програма) неопходна је сарадња учитеља са васпитачима и стручним сарадницима предшколских установа.*

*Пред Вама је скалер са тврдњама на које је потребно да одредите степен личног слагања/неслагања и заокружите одговарајућу вредност у распону од 0 до 4, и то: (4) потпуно се слажем, (3) углавном се слажем, (2) делимично се слажем, (1) углавном се не слажем и (0) уопште се не слажем.*

*Ваши одговори ће бити коришћени у циљу проучавања наведене проблематике и унапређивања образовно-васпитне праксе, те Вас молимо искрено да одговорите на постављена питања..*

#### Општи подаци:

1. **ОШ у којој радите:** -----
2. **Место: град (село)** -----
  
3. **Степен образовања:**  
  
а) више; б) високо; в) специјалиста; г) мастер.
  
4. **Ваше радно искуство у образовању је:**  
  
а) од 1 год. до 5 год.; б) од 5 до 10 год.; в) од 10 до 20 год.;  
г) од 20 до 30 год.; д) више од 30 год.

II

Одговорите на следеће тврдње заокруживањем једне од оцена од 0 до 4, и то: (4) потпуно се слажем, (3) углавном се слажем, (2) делимично се слажем, (1) углавном се не слажем и (0) уопште се не слажем

Ред. Број	ТВРДЊЕ	Потпуно се слажем	Углавном се слажем	Делимично се слажем	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1.	ППП-ом омогућен је континуитет предшколског и основношколског васпитања и образовања.	4	3	2	1	0
2.	ППП омогућава програмско и организационо повезивање предшколске установе и основне школе.	4	3	2	1	0
3.	Учитељи су упознати са програмском концепцијом ППП, методама рада и оним што се постиже у предшколским установама и то користе као полазиште у сопственом раду	4	3	2	1	0
4.	Било би корисно да васпитачи и учитељи добро познају концепцију ППП и <i>Наставног програма за први разред</i> , како би могли јединствено деловати и јасно одредити границе сопствених активности са децом до њиховог поласка у школу и на почетку првог разреда.	4	3	2	1	0
5.	Учење у вртићу мора да антиципира оно што децу очекује у току даљег школовања.	4	3	2	1	0
6.	Учење у школи треба да се надовеже на предзнања која су деца стекла на нивоу предшколског васпитања и образовања.	4	3	2	1	0
7.	Предшколци лако ће се уклопити у школској средини уколико постоји флексибилна организација простора, времена, методичка организација наставе са применом игре.	4	3	2	1	0
8.	Организација образовних активности кроз игру потребна је и у наставном процесу.	4	3	2	1	0

9.	Игра може да буде мотивациони фактор и за ученике првог разреда и да се путем ње остваре добри образовно-васпитни резултати.	4	3	2	1	0
10.	ППП повећава општу готовост за школу.	4	3	2	1	0
11.	ППП доприноси стицању знања, вештина и способности потребних за почетак школовања.	4	3	2	1	0
12.	ППП помаже у изједначавању стартне позиције деце у школи.	4	3	2	1	0
13.	ППП треба да има више социјализацијско-емоционални, него образовни ефекат на децу.	4	3	2	1	0
14.	Сарадња васпитача ПП група са учитељима првог разреда и стр. сарадницима на припреми деце за почетак школовања је неопходна да би обострано одредиле границе свог деловања у односу на актуелне програме у предшколској установи и школи..	4	3	2	1	0
15.	Постоји добра координација рада стручних органа (разредних већа учитеља првих разреда и актива васпитача ПП групе ) и стручне службе предшколске установе и школе, о битним условима припреме деце за полазак у школу.	4	3	2	1	0
16.	Иницијативу за сарадњу са учитељима најчешће покрећу васпитачи и стр. сардници П.У.	4	3	2	1	0
17.	Припрема за школу не подразумева једнострано деловање предшколске установе на дете, него и припрему школе за децу која улазе у њу.	4	3	2	1	0
18.	Од квалитета кадрова који изводе ППП у највећој мери зависи.квалитетна припрема деце за полазак у школу..	4	3	2	1	0
19.	Треба да постоји јединствена едукација васпитача у ПП групама и учитеља првог разреда у О.Ш. на плану почетног описмењавања предшколаца.	4	3	2	1	0

20.	У Припремним групама при основној школи постоје адекватна материјално-технички ресурси (простор, опрема, играчака и дидактичка средства) за квалитетну реализацију ППП.	4	3	2	1	0
21.	Основна школа располаже литературом са проблематиком припрема деце за школу која је доступна учитељима и васпитачима .	4	3	2	1	0
22.	Мањи број деце у припремним групама при школи омогућава бољу припремљеност деце за почетак школовања.	4	3	2	1	0
23..	Партнерство са родитељима је значајно за рано учење и успешан почетак школовања деце.	4	3	2	1	0
24.	Треба да постоје стандардизовани инструменти за праћење и евалуацију ППП и <i>Наставног програма за I разред.</i>	4	3	2	1	0
25.	Дечји портфолио као начин праћења и документовања дечјег развоја и напредовања, користиће и учитељу у циљу упознавања сваког детета и квалитетног планирања образовно-васпитног рада у школи.	4	3	2	1	0

Молимо Вас за сугестије и предлоге који би допринели квалитету сарадње вртића и школе на припреми деце за почетак школовања.

-----  
-----  
-----  
-----

Уколико имате проблема у раду са децом првог разреда због недовољне или неадекватне припремљености деце, молимо Вас наведите Ваше сугестије.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

## БИОГРАФИЈА

Кандидаткиња мр Соња Величковић је рођена 24.11.1964. године у Гостивару у Републици Македонији. Основну и средњу школу је завршила у месту рођења, а на Универзитету *Кирил и Методиј* у Скопљу на институту за педагогију при Филозофском факултету у Скопљу дипломирала 1987. године са просечном оценом 8,76. На истом факултету је 2008. године завршила постдипломске студије са просечном оценом 9.50 и одбранила магистарски рад на тему *Родитељи и слободно време ученика* и тиме стекла научни степен магистра педагошких наука.

### Кретање у струци

Први радни однос је засновала одмах након завршетка факултета 1987. године, као *васпитач* у предшколској установи у Гостивару, где након извесног времена у овој установи обавља послове *педагога*. 1991. године заснива радни однос у ПУ „Наша радост“ у Бујановцу на радном месту стручног сарадника. 2007. године је ангажована као *координатор за педагошку праксу* на Високој школи за васпитаче струковних студија у Гњилану-Бујановцу, где својим солидним стручним знањем и богатим практичним искуством помаже студентима да што лакше примењују стечено знање у пракси. Од октобра месеца 2009. године ради у истој школи као *предавач* за предмете *Породична педагогија, Методика васпитно-образовног рада и Педагошке праксе*. Од октобра 2011. године ради на Високој школи за васпитаче струковних студија у Алексинцу као предавач на основним академским студијама за предмете *Општа педагогија, Специјална педагогија и Педагошка пракса*.

Учествовала је на бројним стручним семинарима, скуповима, радионицама и пројектима за стручно усавршавање васпитача и педагога. Била је учесник већине домаћих и међународних скупова и конференција, симпозијума, тематских расправа, семинара, комисија.

- Члан је **Педагошког друштва Републике Србије**;
- Члан је **друштва за медије и науку** на Универзитету у Цириху од 2009. године – Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) e. V., E-Learning Center der Universität Zürich;

- Члан је Управног одбора *Удружења Македонаца за Пчињски округ* при МПНМ у Србији;
- Заменик је председника и један је од оснивача Удружења за развој науке, инжењерства и образовања *УРНИО* (<http://www.urnio.org.rs/index.php/2013-07-05-15-01-55>).

Има објављено неколико стручно-научних радова у домаћим и страним часописима и зборницима као аутор и коаутор:

1. Величковић, С. (2015). Примери програма предшколског васпитања у свету, *Педагошка ствараност*, бр 1, 122-133.
2. Величковић, С. (2015). Развој ране писмености деце предшколског узраста. У Зборнику радова Високе школе за васпитаче струковних студија Гњилане-Бујановац; стр. 111-121; ISSN 24 06 22 00
3. Величковић, С. (2015). Припремни предшколски програм – нова концепција предшколског васпитања и образовања, У: Јоковић, М. (ур): „*Наше стварање*“, *Зборник радова са десетог симпозиума Васпитач у 21 веку, Наше стварање*. (стр.408-413), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија; ISBN 978-86-7746-367-0;
4. Величковић, С. (2014). Професионални развој васпитача у функцији унапређивања квалитета припремног предшколског програма, *Педагошка стварност бр. 1*, 103-112;
5. Veličković, S. (2014). Edukacija vaspitaca za primenu IKT u vrtiću. *U Zborniku radova sa međunarodnog naučnog skupa „SINTEZA“ /Uticaj interneta na poslovanje u Srbiji i svetu*, (str.375-378), Beograd: Univerzitet Singidinum;
6. Величковић, С. (2014). Увођење информационе технологије у васпитно-образовном раду васпитача са предшколском децом, *Методички дани*, Књига резимеа/*Компетенције васпитача за друштво знања*, (стр. 147-148), Кикинда: Висока школа струковних студија за васпитаче;
7. Зорица-Станисављевић-Петровић и **Величковић, С.** (2014). Квалитетно предшколско васпитање и образовање као предуслов академске будућности појединаца. У: Јоковић, М. (ур): „*Наше стварање*“, *Зборник радова са деветог симпозиума Васпитач у 21 веку*“ (стр.30-39), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија, ISBN 978-86-7746-506-3
8. Обрадовић, Б., **Величковић, С.** и Круљ. Р. (2014). Анализа наставних планова. У: Јоковић, М. (ур): „*Наше стварање*“, *Зборник радова са деветог симпозиума Васпитач у 21 веку*“ (стр.75-84), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија, ISBN 978-86-7746-506-3



9. Barakoska, A., **Veličković, S.** (2014). Structure of leisure time and leisure among students of elementary education. (Struktura slobodnog vremena i slobodne aktivnosti učenika prvog razreda osnovnog obrazovanja i vaspitanja) / *Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования*, V. Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону;
  
10. Velickovic, S. (2014). The Influence of Parents on Preparing a Child for School (Uticaj roditelja na pripremi dece za školu), (*IJCREE*)-*Internacional Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, Volume, 2, pp. 73-76, ISSN 2334-847X;
  
11. Velickovic, S. (2013). Children ‘sportfolio work for monitoring the development and promotion of preschool children (Dečji portfolijo u funkciji praćenja i napredovanja dece predškolskog uzrasta) / *Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования, Россия*, Ростов-на-Дону), pp.305-313, УДК 37.014.3:001.895 ISBN 978 -5-8480-0867-8
  
12. Velickovic, S. (2013). Contemporary Theoretical Foundations About the Relationship Between Family, LesureTime and Students (Savremene teoriske osnove odnosa između porodice, slobodnog vremena i učenika), Intrenational Symposium *Education Between Tradition and Modernity*, Ohrid, pp.182-191 ISBN 978-608-238-011-7
  
13. **Величковић, С.** и Баракоска, А. (2013). Значај сарадње вртића и школе на припрему деце за почетак школовања. У: Јоковић, М. (ур): „*Наше стварање*“, *Зборник радова са осмог симпозиума Васпитач у 21 веку „Наше стварање*“ (стр.134-145), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија, ISBN 978-86-7746-367-0;
  
14. Velickovic, S. (2013). The Game-a Real Chance of Modern Education, (Igra –realna šansa savremenog školstva), (*IJCREE*)-*Internacional Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, Volume,1, pp.63-70, ISSN 2334-847X;
  
15. Velickovic, S. (2013). Problems Discontinuiti on the first Level of the School Sistem (Problemi diskontinuiteta na prvom nivou školskog sistema), (*IJCREE*) -*Internacional Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, (Volume,2), pp. 135-143 ISSN 2334-847X;

16. Živković, J. i Velicković, S. (2012). Witch-scolding-present-animism *JUNIR*, Yugoslav society for the scientific study of religion yssr Annual-Year XIX; Niš pp. 193-201, ISBN 978-86-86957-13;
17. Величковић, С. (2012). Утицај педагошке праксе на развој професионалних компетенција васпитача. У: Јоковић, М.(ур.): „*Наше стварање*“ *Зборник радова са седмог симпозијума Васпитач у 21.веку* (стр.218-225), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија, ISBN 978-86-88561-01-3;
18. Баракоска, А., Стошић, Л. и Величковић, С. (2012).Савремено образовање са аспекта мултикултурализма. У *Зборнику радова са научног скупа „Наука и идентитет“* Том 2, (стр .515-520.), Пале:Филозофски факултет Универзитет у Источном Сарајеву; ISBN 978-99938-47-39-7;
19. Velickovic,S. i Stosić, L.(2011).Education and Professional Development of Educators of Preschool Education.(Образовање и професионални развој васпитача предшколског васпитања), *Инновационни потенцијал субјектов образоватељног пространства в условия модернизации образования, Россия, Ростов-на-Дону*), pp.305-313, UDC 159.923:371.132, ISBN 978-5-8480-0867-8, ВБК 74.58:88.5, I66;
20. Стошић, Л. и Величковић, С. (2011). Основне карактеристике управљања у настави,У:Бунчић, В. и Миланков, М. (ур.): *Зборник радова, 4. Међународне интердисциплинарне научно-стручне конференције"Васпитно образовни и спортски хоризонти*, (стр.480-485), Суботица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, ISBN 978-86-87983-18-2, COBISS.SR-ID 270853895
21. Величковић, С. (2011). Родитељи и слободно време деце. У: Ђуричковић, М. (ур.): „*Наше стварање*“, *Зборник радова са шестог симпозијума „Васпитач у 21. веку“*(стр. 655-667), Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија, ISBN 978-86-88561-00-6;
22. Величковић, С. (2010). Потреба за савременим менаџментом у образовном систему у Републици Македонији,У: Бунчић, В. и Миланков, М. (ур.): *Васпитно-образовни хоризонти:Зборник радова са 3.Међународне Интерсидциплинарне научно-стручне коференције „Васпитно образовни хоризонти“* (стр.69-72), Суботица: Висока школа за образовање васпитача;
23. Величковић, С. и Стошић, Л. (2010). Експанзија образовне технологије у учионици, У: Бунчић, В. и Миланков, М. (ур.): *Васпитно-образовни хоризонти:Зборник радова са 3. Међународне Интерсидциплинарне научно-стручне коференције „Васпитно образовни хоризонти“*(стр.168–174), Суботица: Висока школа за образовање васпитача;

24. Стошић, Л. и **Величковић, С.** (2010). Информатичка писменост и оспособљеност наставника за Е-учење и Е-наставу у наставном процесу, (*Scientific Bulletin. Studies and researchs, Series Primary and Preschool Education, YearIV, (No.2)*), University of Pitesti, Faculty of Educational Sciences, Pitesti University Publishing House, Rumunija, pp. 23-28;
25. Величковић, С. (2010). Училиштето во мултикултуралното општество, Петти научен собир "Образование за хумано општество", Универзитет "Св. Кирил и Методиј", Педагошки факултет, Скопје, Охрид.(Книга резимеа);
26. Величковић, С. (2007). Понуди ми па ћу знати. У *Зборнику радова са 12. стручних сусрета, „Васпитачи–васпитачима“* (стр.374-379), Златибор: Удружење васпитача, Србије;
27. Величковић, С. (2007). *Информатор 30. година ПУ „Наша радост“* Бујановац.



Универзитет у Нишу

---

**Изјава 1.**

**ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ**

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

**ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ КАО ФАКТОР ПОВЕЗАНОСТИ  
ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА**

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао/ла на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио/ла ауторска права, нити злоупотребио/ла интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 16.04.2015.

Аутор дисертације: Соња Величковић

Потпис аутора дисертације:

---



Универзитет у Нишу

---

**Изјава 2.**

**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНОГ И ЕЛЕКТРОНСКОГ ОБЛИКА  
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Име и презиме аутора: Соња Величковић

Наслов дисертације: ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ КАО ФАКТОР  
ПОВЕЗАНОСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И  
ОБРАЗОВАЊА

Ментор: Ванд..проф. др Зорица Станисављевић Петровић, Универзитет у Нишу,  
Филозофски факултет, Департман за педагогију

Изјављујем да је штампани облик моје докторске дисертације истоветан  
електронском облику, који сам предао/ла за уношење у Дигитални репозиторијум  
Универзитета у Нишу.

У Нишу, 16.04.2015.

Потпис аутора дисертације:



Универзитет у Нишу

---

Изјава 3.

### ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да, у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

**ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ КАО ФАКТОР ПОВЕЗАНОСТИ  
ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА**

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

У Нишу, 16.04.2015.

Аутор дисертације: Соња Величковић

Потпис аутора дисертације:

Филозофски факултет у Нишу

Примљено:	11. 5. 2015.		
Орг. јед.	Број	Прилог	Бројност

**НАСТАВНО-НАУЧНОМ ВЕЋУ  
ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ**

Одлуком Наставно-научног већа Филозофског факултета Универзитета у Нишу, број 154/1-5-2-01, од 29. априла 2015. године, именовани смо за чланове Комисије за оцену и одбрану докторске дисертације кандидаткиње мр Соње Величковић, магистра педагогије, под називом: *ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ КАО ФАКТОР ПОВЕЗАНОСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА*. Комисија је прегледала докторску дисертацију и на основу целокупне анализе, подноси следећи

**ИЗВЕШТАЈ**

**1. Обим и структура докторске дисертације**

Докторска дисертација под називом *ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ КАО ФАКТОР ПОВЕЗАНОСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА*, аутора мр Соње Величковић, написана је у складу са Одлуком о достављању докторских дисертација за репозиторијум Универзитета у Нишу СНУ број 29/1-15-11 од 29.01.2015.године. Структура дисертације је следећа: Увод, Резиме на српском и енглеском језику са кључним речима, текст докторске дисертације, написан ћириличним писмом у формату А4 на укупно 288 страница. Основни текст рада написан је на 245 страница, а у склопу њега заступљено је 50 табела, 10 графикана и један дијаграм. Литература која садржи укупно 217 библиографских јединица на српском и страним језицима, поређана је азбучним редом и прегледно написана на 16 страница. Посебан део чине прилози: анкете, скале процене и коментари на отворена питања из анкете. Биографија са библиографијом аутора дата је на пет страница. На крају се налазе Изјаве о ауторству, које чине саставни део докторске дисертације.

Докторска дисертација садржи *Увод* и четири целине: *Теоријски приступ проблему*, *Методолошки приступ проблему*, *Резултати истраживања и интерпретација резултата* и *Закључак*.

У *Уводу* (стр. 1-6) је укратко образложена тема рада и мотивација кандидаткиње за истраживање проблема континуитета предшколског и основношколског система васпитања и образовања кроз Припремни предшколски програм. У *Уводу* се образлаже значај проблема и потреба за проучавањем континуитета на првом ступњу васпитања и образовања.

Прва од четири целине рада, *Теоријски приступ проблему* (стр. 7-156) подељена је на осам мањих поглавља, у којима су представљени и детаљније објашњени основни елементи проучаване теме, од општих појмова до конкретних и суштинских, везаних за

предмет истраживања. У теоријском делу кандидаткиња мр Соња Величковић, полази од основних појмова садржаних у предмету истраживања: предшколско васпитање и образовање; основношколско образовање и васпитање; континуитет; компатибилност; Припремни предшколски програм. Кандидаткиња се позива на дефиниције појмова из различитих енциклопедија, лексикона, законских и програмских докумената, као и аутора који су истраживали проблем континуитета и компатибилности предшколског и основношколског васпитања и образовања.

У првом, теоријском делу рада, даје се историјски преглед развоја система предшколског васпитања и образовања са прегледом релевантних законских и програмских докумената значајних за регулисање делатности предшколских установа од њиховог оснивања до данас. Извршена је анализа значајнијих питања везаних за проблематику повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања са аспеката остваривања њихове системске и програмске компатибилности. Кроз анализу законских докумената који се односе на предшколско и основношколско васпитање и образовање сагледана је системска постављеност оба подсистема у глобалном васпитно-образовном систему у Републици Србији, а самим тим и постављеност Припремног предшколског програма као фактора повезаности предшколског и основношколског образовања и васпитања. Програмска компатибилност проучавана је кроз анализу постојећих програмских докумената. Неусклађеност између програма првог и другог нивоа система васпитања и образовања доводи до дисконтинуитета и осећаја несигурности код деце на самом почетку њиховог школовања, на шта се указује у посебној целини теоријског дела рада под називом *Проблеми дисконтинуитета на првом ступњу школског система*.

У склопу *Теоријског приступа проблему* издвојена су два поглавља која се односе на кључне елементе значајне за повезаност предшколског и основношколског образовања и васпитања: *Повезивање предшколског и основношколског образовања и васпитања и Васпитно-образовни рад са децом пре и након поласка у школу*. Имајући у виду потребу за успостављањем континуитета између предшколског и основношколског ступња система васпитања и образовања кандидаткиња се, у делу који се тиче потребе и значаја сарадње вртића и школе, позива на већ устаљене, али и нове облике сарадње дечјег вртића и школе. Посебно указује на значај дечјег портфолиа, који може бити карика повезивања предшколске установе и основне школе. Дечји портфолио као иновативан приступ праћења и документовања дечјег развоја и напредовања деце у предшколском васпитању и образовању представља пратећи документ приликом уписа деце у школу, документ који у многоме може приближити ставове васпитача и учитеља.

У делу *Васпитно-образовни рад са децом пре и након поласка у школу*, изложене су основне карактеристике васпитно-образовног рада са децом у години пре и након поласка у школу са посебним нагласком на могућност организације наставних активности кроз игру, која је основна и водећа дечија активност у периоду адаптације на школске обавезе и учење. У посебном делу *Теоријског приступа проблему* кандидаткиња је значајну пажњу



посветила *Професионалном развоју васпитача и стручних сарадника* у функцији унапређивања васпитно – образовног рада у Припремном предшколском програму. У овом делу разматрају се питања везана за законску и институционалну основу стручног усавршавања васпитача у Републици Србији, дат је преглед укупног броја акредитованих програма који су понуђени у Каталозима програма сталног стручног усавршавања запослених у образовању, са посебним освртом на оне који се односе на област предшколског васпитања и образовања. На основу назива програма, планираних тема и циљне групе, ауторка даје приказ програма који се баве применом Припремног предшколског програма. У поглављу *Досадашња истраживања проблема* приказана су досадашња истраживања ефеката квалитета припремних предшколских програма на развој дечјих способности и предзнања неопходних за успешан почетак њиховог формалног образовања. Општи закључак је да квалитетни припремни предшколски програм унапређује когнитивне и социјалне компетенције деце, а самим тим олакшава процес транзиције у школи, посебно у делу прилагођавања на формално учење. Налази бројних истраживања могу послужити као подстицај у правцу размишљања припреме заједничког (интегрисаног курикулума) флексибилног програмског модела намењеног васпитно-образовном раду у припремним предшколским групама вртића и школа, чиме би се допринело оснаживању континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања у нашој васпитно-образовној пракси.

Други део докторске дисертације под називом *Методолошки приступ проблему* (стр. 139-154) садржи све елементе неопходне за истраживачки део рада: проблем, предмет, циљ, задатке, хипотезе, варијабле, методе, технике и инструменте истраживања, табеларно приказан узорак истраживања, детаљно описану организација, временски период и ток истраживања, као и начин вршења статистичке обраде података. На почетку је јасно постављен проблем и предмет истраживања. Детаљно су разрађена сва три циља: истраживања: теоријски, сазнајни и апликативни, као и задаци, којих има девет. Упоредо са тим постављене су хипотезе које су врло јасно и конкретно формулисале. У складу са стандардима методологије педагошких истраживања представљене су методе (метода теоријске анализе, дескриптивна метода и технике (анализа садржаја, анкетирање и скалариње), и инструменти коришћени у истраживању.

Трећи део докторске дисертације кандидаткиње мр Соње Величковић под називом *Резултати истраживања и интерпретација резултата* (стр. 155-230) састоји се од 9 мањих целина. На почетку је приказана релијабилност/поузданост скале на основу Кронбах-алфа теста. Вредност Кронбах-алфа коефицијента показала је веома добру поузданост и унутрашњу сагласност скале за сва четири узорака испитаника: васпитача, учитеља и стручних сарадника вртића и школа. Резултати истраживања приказани су у графиконима и табелама. После сваког графикона и сваке табеле са приказаним резултатима, подаци су детаљно интерпретирани и вршено је поређење са другим истраживањима поменутих у теоријском делу. У наредном поглављу приказани су резултати компаративне анализе циљева, задатака и садржаја припремног предшколског

програма и наставног програма за први и други разред основног образовања и васпитања. Приказ и анализа циљева и задатака дати су у дијаграму. У последњем поглављу приказани је анализа и интерпретација законских докумената који регулишу Припремни предшколски програм.

У четвртом делу докторске дисертације, под називом *Закључна разматрања* (стр. 231-241) кандидаткиња Величковић сажето приказује главне закључке истраживања. На крају *Закључка* налази се поднаслов *Педагошке импликације* (стр.242-245) спроведеног истраживања, које указују на могуће промене у пракси у циљу унапређивања васпитно-образовног рада са децом у години пре и након поласка у школу.

*Литература* (стр. 246-262) има укупно 217 библиотечких јединица поређаних азбучним редом, како домаћих и страних, као и законска, подзаконска и програмска документа. Све библиотечке јединице цитиране су у самом тексту.

*Прилози* (стр. 263-283) представљају саставни део докторске дисертације и чине их инструменти - приложени упитници, укупно четири, за васпитаче, учитеље и стручне сараднике школе и вртића, као и скала процене, за исту популацију испитаника.

## **2. Теоријска и методолошка утемељеност докторске дисертације**

Испитивање континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања није новина у педагошким истраживањима, међутим ово је прво истраживање повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања са аспекта Припремног предшколског програма. Тема докторске дисертације разматра актуелан проблем континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања и може бити подједнако значајана како за предшколску педагогију, тако и за теорију и праксу предшколског и основношколског васпитања и образовања. Као полазиште за истраживачки део рада коришћене су студије које указују на значај континуитета у васпитању на првом ступњу школског система (Дамовска, 2001; Brostrom, 2003; Андрек, 2003; Brooker, 2008; Станисављевић-Петровић, 2011; Арсић, 2012). Добру основу за конструисање истраживачког дела рада пружила су претходна сродна истраживања домаћих и страних аутора: истраживање аутора Пешић и сар.(1998) које се односи на испитивање утицаја предшколских програма на когнитивни развој предшколске деце, истраживање ефеката програма раног образовања на развој способности предшколске деце и предзнања неопходних за успешан почетак њиховог школовања (Bowman et al., 2000), као и резултати истраживања утицаја увођења Припремног предшколског програма који су урадили Пешикан и Ивић (2009).

Теоријска утемељеност докторске дисертације састоји се у веома опсежном теоријском приступу проблему, од историјског прегледа развоја предшколских установа у Републици Србији са аспекта програмске и законске регулативе, до елаборирање савремених концепција почетка школовања кроз значајнија светска искуства. Дат је кратак осврт на суштинске карактеристике концепције предшколског програма модела А и модела Б, са посебним освртом на њихове заједничке карактеристике и разлике, као и

анализа ППП-ма и наставног плана и програма првог разреда основне школе у погледу циљева, задатака и садржаја. Аналитичким приступом кандидаткиња разматра могућност увођења игре у образовне активности школе, као могућност за остваривање континуитета у реализацији васпитно-образовних задатака у млађем школском узрасту. У шестом поглављу ови елементи су детаљно теоријски разрађени, приказани и анализирани у смислу имплементације игре и игровних активности у раном школском периоду. Наиме полази се од става да изостајање игровних активности доприноси продубљивању јаза између предшколског и школског детињства, односно јачању дисконтинуитета у систему васпитања и образовања.

Методолошка утемељеност докторске дисертације утврђена је на основу методолошког приступа проблему истраживања, који садржи све неопходне елементе за једно емпиријско истраживање у области педагогије. Проблем истраживања је јасно постављен, као и циљеви и задаци. На основу њих, као и на основу проучене научне и стручне литературе, јасно су дефинисане хипотезе. Истраживање је спроведено на почетку школске године, тачније у септембру месецу 2013. године. Укупан број испитаника износио је 385 (173 васпитача, 180 учитеља, 32 стручних сарадника) који су запослени у седам предшколских установа и дванаест основних школа у Бујановцу, Врању, Владичином Хану, Лесковцу, Власотинцу, Алексинцу и Нишу. Методолошка утемељеност докторске дисертације огледа се и у адекватно конструисаним инструментима које одликује висок степен релијабилности. Подаци добијени адекватним статистичким поступцима показују да инструменти, који су конструисани за потребе истраживања, имају добре метријске карактеристике.

### **3. Анализа основних резултата истраживања**

Резултати истраживања указују да *Припремни предшколски програм* као фактор повезаности предшколског и основношколског васпитања и образовања значајно утиче на континуитет у систему васпитања и образовања. Налази у суштини говоре о доприносу *Припремног предшколског програма* у остваривању континуитета између предшколског и основношколског васпитања и образовања – чиме је потврђена *општа хипотеза*.

Успостављање континуитета између два дела јединственог система образовања и васпитања олакшава прелаз детета у ново окружење и представља заједнички посао и одговорност васпитача и учитеља, вртића и школе. Из ставова учитеља и васпитача о степену усаглашености предшколског васпитања и основношколског образовања може се закључити да постоји позитивна тенденција у смислу успостављања и развоја континуитета у васпитању. У високом проценту учитељи и васпитачи сматрају да Припремни предшколски програм омогућава програмско и организационо повезивање предшколске установе и основне школе. Нема великих одступања у ставовима васпитача и учитеља о усаглашености предшколског и основношколског васпитања и образовања која се остварује кроз Припремни предшколски програм чиме је потврђена друга хипотеза истраживања.

На основу добијених резултата о улози Припремног предшколског програма за полазак деце у школу дошло се до закључка да васпитачи, учитељи и стручни сарадници високо вреднују улогу и значај Припремног предшколског програма, чиме је потврђена и трећа посебна хипотеза истраживања. У теоријском приступу проблема је указано на потребу и значај сарадње вртића и основне школе по питању припреме деце за полазак у школу у циљу успостављања и развоја континуитета у васпитању. Зато су у емпиријском делу истраживања испитивани ставови васпитача и учитеља на плану припреме деце за полазак у школу. Подаци су показали да је сарадња васпитача припремних предшколских група са учитељима првог разреда и стручним сарадницима на припреми деце за почетак школовања неопходна да би се обострано одредиле границе сопственог деловања у односу на актуелне моделе програма у предшколској установи и школи. Према резултатима истраживања сарадња између васпитача и учитеља и стручних сарадника постоји, али је недовољна, чиме делимично је потврђена четврта хипотеза овог истраживања. Подаци истраживања показују да васпитачи имају већу иницијативу за реализацију сарадње у односу на учитеље. То је у складу са захтевом да се повећа ниво сарадње дечјег вртића и школе на припреми деце за почетак школовања у циљу успешнијег деловања и повезивања обе институције, као и избегавања многих тешкоћа које прате полазак деце у школу.

Имајући у виду теоријске дилеме, као и потребе праксе у смислу промена које се дешавају на предшколском и основношколском ступњу система васпитања и образовања, у теоријском приступу проблему истраживања пажња била је усмерена и на одређене претпоставке и услове које је неопходно остварити како би се елиминисале последице дисконтинуитета и остварио потребан континуитет између предшколских установа и основне школе, а деци олакшао прелаз из нижег у виши ступањ васпитања и образовања. Зато је у емпиријском делу овог рада намера била да се испита да ли школа, строго оријентисана на програмске садржаје, узима у обзир психолошке потребе које су од одлучујућег значаја за развој дечјих интересовања, посебно код деце почетних разреда основне школе или губи из вида битне карактеристике у развоју ученика, њихове међусобне односе, као и различите околности учења. У том циљу су испитивани ставови васпитача и учитеља о битним условима припремања деце за полазак у школу. Може се констатовати да учитељи и васпитачи имају приближно исте ставове посебно када су у питању битни услови за припрему деце за полазак у школу. Учитељи, а васпитачи сматрају да ће се предшколци лако уклопити у школску средину уколико постоји флексибилна организација простора, времена, методичка организација наставе са применом игре, квалитетан наставни кадар, функционална сарадња са родитељима и стручним сарадницима.

Добијени резултати истраживања указују на постојање интерактивног односа и корелације ставова стручних сарадника вртића и васпитача по питању реализације циљева, задатака, садржаја и активности припремног предшколског програма. Ставови сарадника су усаглашени са ставовима васпитача, односно постоји слагање да је

васпитачима најнеопходнија помоћ у избору и примени ефикасних форми, метода, средстава и поступака у васпитно-образовном раду и при изради инструмената за праћење ефеката примене ППП и напредовања деце у васпитним групама. Васпитачи и стручни сарадници посебно указују на међусобну помоћ при остваривању сарадње са школом/учитељима на плану припреме деце за школу, а посебно у делу почетног описмењавања деце.

Посебан проблем који је у теоријском приступу проблему истраживања означен као значајан, односи се на стручно усавршавање васпитача и стручних сарадника. Стручно усавршавање је веома значајно за квалитетнију реализацију Припремног предшколског програма и то су препознали сви испитаници овог истраживања. То је свакако корак ка квалитетнијој и ефикаснијој припреми деце за полазак у школу и допринос континуитету предшколског васпитања и основношколског образовања.

На основу Компаративне анализе циљева и задатака Припремног предшколског програма и Наставног програма образовања и васпитања за први и други разред основне школе може се закључити да постоје сличности, али и разлике у циљевима и задацима оба програма. Ако се има у виду да се скоро сви васпитни задаци из Припремног предшколског програма остварују и у првом и другом разреду основне школе, може се закључити да је присутна усаглашеност циљева и задатака Припремног предшколског програма са циљевима и задацима Наставног програма образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања, која ствара основу за успостављање континуитета у васпитању и образовању.

Анализом законских докумената који регулишу систем предшколског и основношколског образовања и васпитања дошло се до закључка да постоји повезаност оба подсистема васпитања и образовања са аспекта законске регулативе, чиме је потврђена последња хипотеза истраживања.

Од посебне важности за образовну праксу су педагошке импликације произашле из резултата истраживања. У том контексту значајно је да резултати истраживања могу допринети унапређењу квалитета васпитно-образовног рада са децом у години пре и након поласка у школу и превазилажењу актуелних проблема дисконтинуитета у систему васпитног деловања предшколске установе и школе кроз примену Припремног предшколског програма. Резултати до којих се дошло и дате препоруке свакако могу бити од користи васпитачима, учитељима, стручним сарадницима предшколских установа и основних школа и теоретичарима наставе и васпитања.

#### 4. Закључак и предлог

На основу прегледа и анализе докторске дисертације мр Соње Величковић, чланови комисије су сагласни у мишљењу да је тема којом се кандидаткиња бави веома актуелна, научно релевантна и оригинална. Докторска дисертација је добро теоријски утемељена, методолошки коректно постављена и усклађена са образложењем које је наведено у пријави теме.

Реализовано је обимно и оригинално осмишљено истраживање са наменски конструисаним инструментима, а подаци истраживања обрађени су и интерпретирани путем адекватних статистичких техника. Добијени подаци приказани су на систематичан начин, уз адекватну интерпретацију, тумачење и критички приступ. Интерпретација резултата изложена је у складу са научним стандардима уз повезивање са подацима из теоријског дела рада. Проблем истраживања је вишеструко значајан за предшколску и школску педагогију, дидактику, методику васпитно-образовног рада, али и за друге сродне дисциплине. Осим теоријског значаја проблем истраживања, као и добијени резултати, од изузетног су значаја за васпитно-образовну праксу у предшколским установама и почетним разредима основне школе, јер указују на могућности остваривања континуитета у делу системске, програмске и организационе постављености предшколског и основношколског васпитања и образовања.

На основу прегледа рукописа чланови комисије дају позитивну оцену докторске дисертације *ПРИПРЕМНИ ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМ КАО ФАКТОР ПОВЕЗАНОСТИ ПРЕДШКОЛСКОГ И ОСНОВНОШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА* кандидаткиње мр Соње Величковић и предлажу Наставно-научном већу Филозофског факултета Универзитета у Нишу да прихвати извештај и да одобри усмену одбрану докторске дисертације.

У Нишу, 10.05.2015. године

Комисија:

Др Зорица Станисављевић Петровић, ванр. проф.  
Филозофског факултета Универзитета у Нишу  
(ментор)

Др Лена Дамовска ред. проф.  
Филозофског факултета Универзитета „Кирил и  
Методиј“ у Скопљу (члан)

Др Јелена Максимовић, доцент Филозофског  
факултета Универзитета у Нишу (члан)