

СОЦИЈАЛИЗАЦИЈСКО-МАТУРАЦИЈСКИ, КОГНИТИВНО-АКАДЕМСКИ И КОГНИТИВНО-РАЗВОЈНИ ПРОГРАМИ

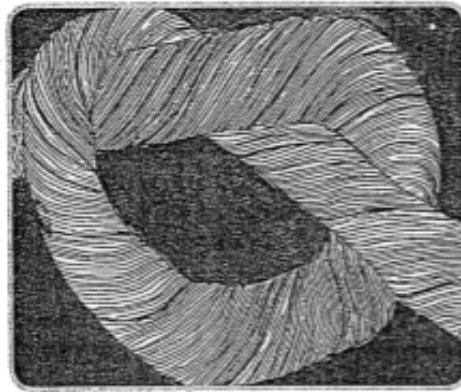
Програми за васпитање и образовање деце и младих могу се сврстати у три категорије:

- матурацијско-социјализацијски,
- когнитивно-академски
- когнитивно-развојни програми.

У њима се огледају различите стратегије за остваривање васпитно-образовних циљева и деле се зависно од тога да ли у први план стављају социо-емоционални или когнитивни развој у функцији општег развоја личности детета. Матурацијско-социјализацијски и когнитивно-развојни спадају у категорију хуманистичких, феноменолошких програма, а когнитивно-академски припадају функционалним, бихејвиористичким програмима.

Социјализацијско-матурацијски програми дају предност играчким активностима и „природном“ социо-емоционалном развоју над когнитивним развојем и планираним образовним активностима. Оваквом приступу су блиски програми „отворене школе“ (open school) која је заснована на теорији „културне различитости“ и програми обогаћивања (enrichment). Када се говори о предшколским програмима код нас, Каменов каже да су „матурацијско-социјализацијски програми минимално структурирани, „усмерени на дете“ програми, засновани на искуству традиционалних предшколских институција и идеји да су деца „природни“ извор предшколског програма, у коме је нагласак стављен на њихову спонтаност, независност и иницијативу. Циљ самоуверавајућих активности деце које чине окосницу програма, више је развој унутрашњих снага и дечјих диспозиција него подстицање максималног развоја“ (Каменов, 2006, 116).

Којништвено-академски програми се приписују школској традицији где је мерило успеха преузето из школских стандарда поједностављивањем програма низих разреда основне школе, као и недостатака у дечјем развоју и учењу утврђених анализом, са циљем да се они непосредно надокнаде тј. уклоне. „Когнитивно – академски програми имају функцију обезбеђивања академског успеха и надокнађивања „културног дефицита“, „усмерени су на предмете школског типа“ и „задатке“ и високо дидактички структурирани (остварују се према унапред прописаном плану лекција). Ти програми су засновани на бихејвиористичком схватању човека и у њима је иницијатива у рукама васпитача, док се од детета очекује послушност и прилагођавање“ (Каменов, 2006, 116).



Којништвено-развојни програми су посвећени ширим, само приближно одређеним аспектима когнитивног и општег развоја личности детета као целине. „Когнитивно-развојни, интеракционистички програми своје деловање врше преко доприноса природном следу развојних стадијума, који се може донекле убрзавати. Ти програми су делимично структурирани, односно васпитачу су експлицирани когнитивно-развојни циљеви и дата само општа упутства како да обогати средину и активности и презентује садржаје тако што ће их усклађивати с конкретном ситуацијом и децом која учествују. Активности типа часа, које он усмерава, потпомогнуте су дечјим самоусмеравајућим активностима. Карактеристика тих програма је њихова заснованост на психолошким теоријама – теоријама развоја и теоријама учења“ (Каменов, 2006, 118).

Најбитније разлике између програма, проистекле од степена њихове структурираности и схватања смисла образовања, јесу да високо-структурисани програми, који су заступљени у школама (наставне области као независне целине), имају одређене недостатке и најчешће нису у складу са начином на који деца доживљавају свет, потребом да међусобно интегришу своја сазнања, као ни са целовитим дечјим искуством. Такође они не уважавају специфичности услова и ситуација које се јављају у васпитно-образовном раду, као ни индивидуалне карактеристике деце, чиме је васпитач или наставник стављен у подређен положај као извршилац програма. Супротно високо-структурисаним програмима други се задовољавају само начелним ставовима о васпитању одређујући шта се не сме чинити, препуштајући васпитачима и наставницима све остало, за шта је потребно решити проблем структурираности програма, што се на известан начин нуди у когнитивно-развојним програмима који су делимично структурирани програми.

Корени академског курикулума настали у античкој Грчкој потичу још од Платона. Образовање, у оквиру академске концепције, примарно егзистира како би обезбедило пренос акумулираног знања свакој новој генерацији и припрему за његово обогаћивање. Идеја која се налази у основи овог курикулума јесте идеја акултурације¹ где се култура као резервоар знања, разумевања, вредности које образовањем треба пренети одређеним редоследом чиме се обезбеђује социјална стабилност и културни континуитет друштва.

У оквиру ове концепције најчешће се подржавају васпитно-образовни циљеви као што су: развој базичних вештина, савладавање основних чињеница и теорија у традиционалним предметима, развој критичког мишљења, решавање проблема, развој радних навика и жеље за учењем, док се здравствено образовање, професионално образовање, развој социјалних вештина, персонално и социјално усавршавање посматрају као они који ометају

¹ Акултурација је размена и ширење култура на већим просторима између народа и већих социјалних групација, преузимање културних образаца од стране појединца или мањих и већих социјалних групација. Процеси и механизми помоћу којих личност усваја норме и обрасце понашања карактеристичне за одређену културу.

остваривање примарне функције општег образовања (Д. Ф. Волкер, Ј. С. Солтис, 1997, 34). Академску концепцију курикулума, упркос многим битним разликама, али и сличностима са платонском сликом образовања заступа велики број савремених филозофа. У оквиру академског курикулума основни васпитно-образовни циљ је припрема деце за испуњавање одређених улога у друштву, а норме и пракса друштва треба да одреде какав би курикулум требало да буде, при чему знања и вештине које би требало да буду стечене током образовања морају да имају практичну применљивост у друштву. Курикулум се дизајнира како би обликовао добре грађане који ће усвојити доминантне вредности и веровања одређене друштвене групације (Ј. Милутиновић, 2007).

Матурационско-социјализацијски приступ се заснива на натуралистичким филозофским идејама Ж. Ж. Русоа и психолошким учењима С. Фројда (Sigmund Freud, 1856 – 1939), а од савременика Е. Ериксона и К. Роџерса. Најважнији развојни аспект је неговање дететових „унутрашњих добара“ која се сама развијају у одговарајућим повољним условима и да је неопходно обезбедити пријатну атмосферу у којој се дете осећа безбедно и прихваћено улазећи у интерактивне односе са другом децом и васпитачима, при чему се когнитивни развој поставља у други план.

Е. Ериксон¹ (E. Ericsson) се током свог вишедеценијског рада бавио дечјом психоанализом, односом друштва и личности и анализом историјских личности. Познат је по теорији психо-социјалног развоја човека и увођењу термина криза идентитета. Био је психолог фројдовске оријентације, више писао и говорио о друштвеном и културном утицају на човека, а мање о биолошком утицају. Његово најзначајније дело је *Деше и друштво* (1950) где су разрађене теорије стадијума развоја С. Фројда. Према Е. Ериксону, развој човека се одвија по епигенетском принципу – личност се развија кроз осам стадијума. Напредовање развоја кроз стадијуме зависи од успеха у претходним стадијумима. Сваки стадијум садржи одређене развојне задатке које треба испунисти пре његовог окончања. Прелаз из једног у други стадијум праћен је психо-социјалним кризама које се састоје из два дела. На пример, инфантилну психо-социјалну кризу чини "проверење – непроверење". Е. Ериксон сматра да мора да се успостави равнотежа између два дела (у наведеном случају између проверења и непроверења). Трајање стадијума има оптимално време, тј. до прелаза из једног у други стадијум не долази нагло. Такође, по Е. Ериксону није могуће успорити темпо нити заштитити децу од захтева које поставља живот. Ако човек успешно прође одређени стадијум, носи са собом психо-социјалну врлину или снагу која помаже у проласку кроз друге стадијуме.

¹ (E. Ericsson, 1902 – 1994); У својим књигама је писао о утицају културе на личност и анализирао историјске личности међу којима Максима Горког, Адолфа Хитлера и др. За књигу Гандијева истина добио је Пулицерову награду. Године 1950. напустио је Калифорнијски универзитет и одлази на клинику у Масачусетсу и на Харвард.

Е. Кеј¹ (E. K. S. Key) која је била присталица друштвених погледа Ж. Ж. Русоа, је као феминисткиња и педагог сматрала да је борба за права жене неодвојива од борбе за права детета и да права једног условљавају права другог. То је дошло до изражaja у њеном главном делу *Век дешеја* (1900) у коме је изложила своје друштвено-педагошке погледе. "Оставити природу да делује мирно и полако, и бринути се само о томе да средински услови подржавају рад природе, то је васпитање" (Е. Кеј, навод Е. Каменов, 2006, 121). Овакав став је задобио најштреј критике матурационско-социјализацијског приступа, указујући да уздржавање од деловања на дете не значи његово ослобађање, већ препуштање себи и отварање врата другим, неконтролисаним и стихијским утицајима за које је тешко претпоставити да ће позитивно утицати на њега. Е. Каменов сматра да је бесмислено поред тековина цивилизације пустити дете да лута кроз интелектуални лавиринт „човека леденог доба.“

Кроз однос традиционалне америчке и британске предшколске институције (Nursery School) и „отворено васпитање“ са једне стране и когнитивно-развојних програма са друге стране Е. Каменов дефинише разлике које су се формирале унутар хуманистичког приступа, чије формулисање васпитно-образовних циљева зависи од схватања односа између детета и друштва, карактеристичног за одређену васпитну филозофију (Е. Каменов, 1982, 56).

Отворено васпитање као пример програма који у први план ставља децу, захтева корените промене у филозофији васпитања (отвореност ка променама, редефинисање циљева и метода васпитања и образовања). Отвореност се огледа у времену, простору, програму, у односима васпитача и деце. Нагласак се ставља на процесе, а не на резултате који подразумевају усвајање унапред предвиђених садржаја. У први план се ставља стицање искуства, садржаји се бирају полазећи од дечјих интересовања, а деца су активно укључена у њихов избор.

Предности оваквог курикулума (програма) су што је васпитно-образовни поступак прилагођен детету као личности, и што он за дете добија смисао личног подухватаја јер се руководи његовим потребама, интересовањима, способностима и већ стеченим уметностима. Ово је специфичан програм, који мање представља прописане садржаје, а више изворе којима ће се служити васпитач. Основни циљ отвореног васпитања дефинисан је као подршка тоталном развоју детета. Основа за свако учење је радозналост и унутрашња мотивација да се сазнаје, која постоји код сваког детета. Игра има посебну улогу, при чему се не прави

¹ Е. Кеј (Ellen Karolina Sofia Key, 1849 – 1926) чија дела обухватају породични живот, етику и образовање сматрана је једном од истакнутих феминисткиња свог времена. Године 1880. запослила се као наставник историје и књижевности у једној вишијој женској школи. Од тог тренутка почела је веома активно да се бори и за „права детета“, њихово „природно васпитање“ и „нову школу“. Изучавала је дела Дарвина, Спенсера и Хакслија, а снажан утицај на њене ставове и рад имала је теорија еволуције.

разлика између игре, рада и учења. Садржаји рада су интегрисани у целине према темама које се остварују са децом. У раду са децом се прилагођавају методе према дечјим могућностима и интересовањима, са нагласком на активним и индуктивним методама учења (Е. Каменов, 2006, 78).

Приговори оваквом приступу с обзиром да се занемарују друштвени циљеви васпитања и образовања и културно наслеђе човечанства, јесу да не могу адекватно припремити дете за живот у друштву, да се не постижу васпитно-образовни циљеви, да често због спонтане и необавезне организације активности се не обезбеђују никакви значајнији резултати у вези са оним што се учи, као и да васпитачи нису у довољној мери припремљени за такав спонтани начин рада. Залагање за дугорочно праћење и процењивање дечјег развоја отежава сазнање о ефектима оваквог програма. Треба напоменути ставове Е. Каменова који сматра да се „отвореност налази у традицији предшколских установа од њиховог почетка, тако да су захтеви за њоме заправо куцање на отворена врата. Извесна затвореност се јављала само у случајевима када се њиховом организацијом подражавала школа, чега се одавно одрекла педагошка наука“ (Е. Каменов, 1996, 123).

Когнитивно-развојни приступ, за разлику од социјализацијско-матурацијског користи методе које гарантују потребне услове за дететов најсavrшенији развој чувајући при том слободу детета. Заступници когнитивно-развојног приступа инспирисани идејама Ж. Пијажеа, Л. Виготског, К. Ками, С. Лавателија, Х. Ц. Ферта, Д. Викарта оштро критикују препуштање деце себи, сматрајући да је погрешно веровање да природа може све сама да учини ако јој се уклоне препреке као што су утицаји из социјалне средине (Е. Каменов, 2006, 120). Развојна перспектива оваквих програма омогућава да се нивои операција предвиђених за поједиње узрасте преведу у програм васпитно-образовног рада где дете оперише на оном нивоу за који је способно, припремајући се за поступни прелазак на следећи ниво.

У когнитивно-развојним програмима важни чиниоци развоја су како квалитет средине и квалитет неге детета, такође и васпитање које је специфично по томе што представља намерно деловање на развој детета. То је, како наводи Е. Каменов „рационалан, плански и систематски процес“, који се као такав ретко појављује у стварности, јер је човек рационално али и интуитивно биће које се у својим поступцима води и емоцијама и несвесним тежњама (експлицитна и имплицитна педагогија), чиме вредносни системи постaju вишезначни, сложевити и садрже многе противречности, а васпитни циљеви могу бити само једна од одредница неких врста деловања на дете.

Когнитивне теорије су се развиле као реакција на бихејвиористичку школу мишљења са намером да објасне природу, механизме и вредности сазнања. Когнитивни приступ је израстао као нова перспектива у чијој основи се налази концепт активног менталног процесирања информација. Обзиром да заступници Русоових натуралистичких идеја о васпитању често когнитивно-

развојним приписују одлике бихејвиористичког приступа, важно је јасно дефинисати њихове разлике које веома добро илуструју поређења која су направили С. Верма (Verma) и Д. Питерс (Peters). По њима бихејвиористичка теорија дете гледа као пасивно биће, дете као човек у малом, његов развој је квантитативан, на који делује спољашња средина, учење је мотивисано од споља, зависно од упознатих чињеница и задатака засновано на специфичном вежбању и усмерено на продукте. Когнитивно-академски програми су високо структурирани програми налик школским (наставне области као независне целине) и имају одређене недостатке, а један од основних је да нису у складу са начином на који деца доживљавају свет, потребом да међусобно интегришу своја сазнања, као ни са целовитим дечјим искуством. Такође не уважавају специфичности услова и ситуација које се јављају у васпитно-образовном раду. За разлику од оваквог приступа, когнитивно-развојни се дефинишу као приступ који дете посматра као активно биће, да је дете дете, а не човек у малом. Овакви програми обезбеђују квалитативан развој који је условљен интеракцијом између детета и средине, а учење код детета је унутрашње мотивисано и зависи од стадијума развоја, засновано на целовитом искуству и усмерено на процесе (Е. Каменов, 2006, 122). Разлике које се јављају у оквиру хуманистички оријентисаних курикулума односе се првенствено на наглашавање значаја когнитивног развоја у склопу општег развитка или стављања у план социо-емоционалног развјитка. На основу ових разлика Е. Каменов издваја два приступа у оквиру хуманистичког схватања човека и улоге васпитања, а то су матурацијско-социјализацијски приступ и когнитивно-развојни приступ, на чијим основама су и конципирани и програми васпитно-образовног рада у нашим вртићима.

Супротно високо структурираним когнитивно-академским програмима, присталице социјализацијско-матурацијског приступа се задовољавају само начелним ставовима о предшколском васпитању одређујући шта се не сме чинити, препуштајући васпитачима све остало, чиме се доводи у сумњу потреба постојања било каквог програма, посебно општег, прописаном на државном нивоу. Заступници социјализацијско-матурацијских програма стављају у први план дете као целовиту личност ослањајући се искључиво на његове унутрашње снаге и способност дететовог саморазвоја. Пред њих се ипак поставља дилема: „да ли је потребно овај развој на одређени начин (мање или више активно) потпомоћи или је довољно уклонити препреке које би могле да га сметају?“ Е. Каменов наводи да су овакви ставови у супротности са самом суштином васпитно-образовног процеса који да би био ефикасан, мора да се обавља плански и систематски, што значи да његови резултати мање зависе од рационалне организације базиране на резултатима педагошке науке, а него од инспирације и интуиције креативних и мотивисаних појединача. Он takoђe сматра да се проблем структурираности програма може превазићи проналажењем „праве мере“ за шта су најбољи пример когнитивно-развојни, делимично структурирани програми.