

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje

FUNKCIJE PREDŠKOLSKOG VASPITANJA

Predškolsko vaspitanje je formativni proces kojim se na uzrastima od rođenja deteta do polaska u školu bude i aktualiziraju njegovi psihofizički potencijali, podstiču i usmeravaju pozitivne tendencije koje se ispoljavaju tokom razvoja, zadovoljavaju dečje potrebe kao stalan izvor razvojnih mogućnosti i stvaraju uslovi za što bolje i uspešnije izražavanje i korišćenje ovih mogućnosti kako bi se postigli sve viši nivoi sposobnosti, proširila i usavršila iskustva, izgradile voljno-karakterne osobine i stavovi, oplemenile emocije i menjala ponašanja deteta, odnosno oformila i razvila sva pozitivna svojstva njegove ličnosti.

Predškolskim vaspitanjem se postavljaju temelji čitave buduće ličnosti i od njegovog kvaliteta velikim delom zavise uspešnost i dometi njegov razvoja i učenja. Ono ima društveni karakter pre svega jer je porodična osnovna ćelija društva, kao i zbog toga što je staranje o razvoju i učenju mladih generacija od vitalnog značaja za napredak, pa i opstanak samog društva, čiji su članovi i deca. To je razlog da se, kao dopuna porodičnom predškolskom vaspitanju, otvaraju predškolske institucije čije delovanje, ujedinjeno sa porodičnim, predstavlja društveno vaspitanje dece predškolskog uzrasta. Ono ima sledeće funkcije.

1. *Predškolskim vaspitanjem treba da se obezbedi zadovoljavanje dečjih i društvenih potreba, i ostvarivanje njihovih prava.* Dečje potrebe i prava (uzimajući u obzir opisanu Konvenciju UN o pravima deteta) podrazumevaju da se deca rode i žive u sredini koja će omogućiti njihov fizičko i mentalno zdravlje, u kojoj će se osećati prihvaćena i voljena, u kojoj će postojati najbolji uslovi za njihov rast, razvoj i učenje koje društvo može da im obezbedi, bez izuzetka ili diskriminacije. Društvena potreba i pravo intervencije, u ovom smislu, temelje se na neophodnosti da se obezbedi prirodni intergeneracijski kontinuitet, kojim se na mlade generacije prenose (prvenstveno

putem najšire shvaćenog procesa vaspitanja i obrazovanja, odnosno socializacije) materijalna i kulturna dobra prethodnih generacija radi njihovog očuvanja i daljeg umnožavanja. Zato se javlja potreba društvene brige o najmlađima, ali ne samo u interesu dece i roditelja već i kao segment celovite strategije društvenog razvoja kojom se obezbeđuje budućnost čitave zajednice.⁶⁷

II. Budući da savremena porodica (naročito s obzirom na činjenicu da se najčešće sastoji od roditelja i jednog ili dvoje dece) predstavlja preuzak društveni okvir za socijalni razvoj deteta (naročito posle njegove treće godine), društvenim predškolskim vaspitanjem obezbeđuje se aktivno učestvovanje deteta u zajednici dece slične njemu, u uslovima koji su prilagođeni njemu, njegovim mogućnostima, interesima i razvojnim potrebama, o čemu se stara pedagoški, psihološki i metodički obučen kadar, a čije delovanje se nalazi pod društvenom brigom i kontrolom.

III. Savremena naučna saznanja o razvojnim mogućnostima predškolskog uzrasta, naročito u domenu intelektualnih sposobnosti, kao i povećane potrebe za obrazovanjem koje se sve više produžava i pomena u oba smera, uslovi su naglašavanje (katkad i preterano) pripremljene funkcije predškolskog vaspitanja za školu. Ova priprema, pored odgovarajućeg fonda znanja i stepena razvijenosti sposobnosti i navika, podrazumeva i doprinos psihološkoj, fizičkoj, socioemocionalnoj i drugoj spremnosti deteta da prihvati sve složenije obaveze i uspešno ostvari zadatke koje mu škola postavlja.

IV. Budući da su u uslovima savremenog života i rada sve češće oba roditelja zaposlena, kao i da pored svojih radnih imaju niz drugih prava i obaveza, jedna od funkcija vanporodičnog predškolskog vaspitanja jeste oslobađanje roditelja za izvesno vreme tokom dana od brige o deci, čuvanje, nega i ishrana dece (u jasicama i celodnevnom boravku dečjeg vrtića). Predškolska institucija se i na taj način javlja kao dopuna porodičnom vaspitanju.

V. S obzirom na potrebu da se obezbedi jedinstvo vaspitnih uticaja predškolske institucije i porodice, između njih se uspostavlja najuža saradnja, sa bogatim sadržajima, oblicima i metodama rada. Jedan od zadataka ove saradnje jeste i pružanje pomoći porodici u vaspitanju dece, odnosno, unapređivanje pedagoško-psihološke kulture roditelja radi što uspešnijeg vaspitnog delovanja na decu.

VI. Imajući u vidu uticaj znatnih socijalnih razlika i uslova življenja na rast i razvoj dece u najosebljivijem razvojnom periodu kakav je predškolski uzrast, kao i potrebu za socijalnom pravdom, ističe se i značaj kompen-

zatorske funkcije vanporodičnog predškolskog vaspitanja. Istraživanjima je utvrđeno da je pomenuti nepovoljni uticaj moguće u većoj meri ublažiti ukoliko deca iz porodica koje su kulturno, ekonomski, obrazovno, zdravstveno itd., uskraćene pohađaju institucije u kojima im se to nadoknađuje. Ova funkcija određuje socijalno ili zaštitno delovanje predškolskih institucija, koje je potrebno velikom broju dece.

VII. Kao što je povećana društvena pomoć i zaštita potrebna deci izloženoj raznim oblicima uskraćenosti, još je potrebnija deci ometenoj u razvoju, za koju se osnivaju specijalni oblici predškolskih institucija. U njima se primenjuje poseban korektivni postupak, vaspitanje i nega u zavisnosti od vrste i stepena ometenosti deteta. Neka deca se smeštaju u redovne, a neka u specijalne predškolske institucije.

VIII. Osim dece koja su ugrožena socioekonomskim statusom svoje porodice ili ometena u razvoju, postoje i deca sa posebnim potrebama koje proističu iz njihovih povećanih razvojnih mogućnosti. S obzirom na platišnost dečjeg organizma i razvoj koji je najbruniji u predškolskom periodu života (što znači da je na njega tada moguće najviše i uticati, a da se ono što je propušteno teško nadoknađuje), jedna od funkcija predškolskog vaspitanja bila bi da se kroz posebne oblike i sadržaje omogući obdarenoj deci da u najvećoj meri iskoristi svoje razvojne potencijale.

Dakle, osnovne funkcije predškolskog vaspitanja, iz kojih proističu sve ostale, dopunske funkcije, jesu: zadovoljavanje dečjih razvojnih potreba putem vaspitanja i obrazovanja, kao i potreba društva za intergeneracijskim kontinuitetom; socijalizacijska funkcija u pogledu uklapanja u društvenu sredinu širu od porodice; funkcija pripremanja za školu, naročito u starijem predškolskom uzrastu; čuvanje, nega i ishrana dece dok su im roditelji na poslu; pedagoško-psihološko obrazovanje roditelja; kompenzatorska funkcija, odnosno socijalno ili zaštitno delovanje na razvoj deprivirane dece; posebna pomoć deci ometenoj u razvoju i pružanje posebnih usluga deci koja imaju povećane razvojne mogućnosti.

Problemikom predškolskog vaspitanja i obrazovanja bavi se predškolska pedagogija, a za obavljanje te delatnosti pripremaju se vaspitači u odgovarajućim višim školama, kao i pedagozi na univerzitetским studijama pedagogije. Pravo na predškolsko vaspitanje ima svako dete, a društvo je dužno da obezbedi uslove za njegovo obavljanje, imajući u vidu potrebe dece od najranijih uzrasta. Zbog toga se organizuje odgovarajuća mreža institucija, jer ni najbolja porodica ne može u potpunosti da zadovolji potrebu deteta za društvom vršnjaka, ne može da mu obezbedi sve uslove neophodne za sticanje znanja i razvoj intelektualnih sposobnosti, ne može da mu omogući proširivanje socijalnih kontakata sa odraslima koji mu misu rod, ne može da mu pruži priliku da bude član društvene ustanove koja prema svima postavlja iste zahteve, zatim da se obrazuje, vaspitava i bora-

⁶⁷ Naime, ljudski faktor, čija su osnova deca, najznačajniji je privredni potencijal i resurs društva, čije zanemarivanje (zbog slabog kvaliteta vaspitanja i obrazovanja) ili smanjivanje i prosečno starenje (zbog opadanja nataliteta) mora imati katastrofalne posledice po jednu društvenu zajednicu, bez obzira na sve druge potencijale kojima raspolaze.

vi u sredini organizovanoj prema posebnom programu i u njoj nađe najpovoljnije uslove i podsticaje za razvoj i učenje, kao i da se priprema za školu i sistematsko obrazovanje.

INSTITUCIONALNO PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE KAO DOPUNA PORODIČNOM VASPITANJU

Istraživanja vršena poslednjih decenija u svetu pokazala su da je vaspitno-obrazovni uticaj porodice tako veliki da ga je vrlo teško, skoro nemoguće zameniti delovanjem institucije, bez obzira koliko je ona dobro organizovana.⁶⁸ Pojedini obrazovni programi, kojima se uticalo na dete preko porodice, bili su uspešnji, a njihovi efekti trajniji u onoj meri u kojoj su roditelji bili pridobijeni za saradnju. To znači da se trajniji uspeh programima koji se ostvaruje u ustanovi može očekivati samo ako se uticaji roditelja i vaspitača međusobno dopunjuju i potpomažu, ako roditelji nisu potisnuti, zapostavljeni zbog toga što im deca pohađaju instituciju, ako su svesni da ih institucija ne može zameniti, niti na nju mogu preneti brigu i odgovornost za podizanje svoje dece. Zbog toga vanporodične oblike predškolskog vaspitanja i obrazovanja treba posmatrati, pre svega, kao *dopunu* roditeljskih vaspitnih uticaja i povezano s njima. Odgovornost roditelja za podizanje dece ne sme nikako biti umanjena činjenicom da deca pohađaju predškolsku ustanovu, koja treba svim sredstvima da potpomogne roditeljske vaspitne napore.

U suprotnom, ako se ustanova shvati kao zamena za porodicu, to može da umani vaspitnu ulogu i motivaciju oba roditelja, kao najznačajnijih faktora koji utiču na razvoj deteta. Saopštavanjem roditeljima da vaspitne zadatke neko može ostvarivati bolje od njih, odnosno da oni treba da budu samo pomoćnici nekom stručnjaku koji ne samo da je od njih sposobniji već je to, u stvari, njegov posao, neke društvene institucije, škole, pa čak i obrazovni programi mogu nepovoljno da utiču na ostvarivanje osnovnog zahteva da nije dovoljno samo se brinuti o razvoju deteta na ranim uzrastima, već treba istrajati u njegovom podržavanju tokom čitavog perioda detinjstva i mladalaštva (Bronfenbrenner, 1974, 31–32).

O tome svedoče i rezultati niza istraživanja, na osnovu kojih se može zaključiti da su se ciljevi predškolskih programa uvek bolje ostvarivali tamo gde je bila postignuta aktivna saradnja sa roditeljima. Dok je neposredan vaspitno-obrazovni rad s decom bio relativno kratkotrajan, a efekti u srazmERI s njegovim trajanjem, rad s roditeljima, kojim se indirektno delovalo na njihovu decu, imao je, po pravilu, trajnije efekte. Uspeh saradnje s roditeljima je najviše zavisió od sposobnosti vaspitača da opšti s njima, pridobi

je njihovo poverenje i postigne uzajamno razumevanje. Roditelji svakako mogu da budu najbolji saveznici vaspitaču u njegovim pokušajima da uspostavi kontinuitet u dečjem iskustvu, koji je od velikog značaja za njihovo učenje i razvoj.

Ako se imaju u vidu navedeni rezultati, postaje jasno da se postupak vaspitača ne može usmeriti samo na dete i voditi računa isključivo o njemu; on mora biti okrenut i porodici iz koje dete potiče, uzimajući u obzir sociokulturni kontekst u kome ono provodi najviše vremena. To podrazumeva postojanje programa koji će uzeti u obzir iskustva dece stečena izvan ustanove, njihove težnje, brige i stvari koje ih privlače, koji je dovoljno elastičan da se prilagodi dečjim interesovanjima i potrebama u svakom posebnom slučaju. To praktično znači da treba koristiti svaku priliku da se za decu razrađuju specifični sadržaji koje treba povezivati sa stvarnošću izvan institucije pozivanjem posetilaca u nju, uključivanjem roditelja u vaspitno-obrazovni rad te posećivanjem objekata i učestvovanjem u manifestacijama koje se organizuju u društvenoj zajednici. Posetioци iz oblasti kulturnog, javnog i društvenog života lokalne zajednice, kao i roditelji, smatraju se za vrlo značajan izvor saznanja i razvojnih podsticaja (Natstad, 1977, 22).

Polazeći od potrebe najuže saradnje između predškolske ustanove, porodice i lokalne društvene zajednice, kao i zahteva da ustanova bude dopuna porodici, a ne zamena za nju, Vudhed je formulisao šest pretpostavki njene uspešnosti u obliku principa.

1. Vaspitanje je kontinuiran proces koji se odvija svuda. Ustanova je samo jedna od sredina u kojima deca uče. Najvažnija obrazovna sredina u ranom uzrastu je porodica. Da bi bio uspešan, postupak u predškolskoj ustanovi treba da se temelji na onome što je urađeno u porodici.

2. Dečje iskustvo ne treba iscepkati na različite aspekte. Malo dete nije u stanju da odmah pravi razlike između različitih sistema uloga i očekivanja u pogledu ponašanja u porodici i u predškolskoj ustanovi. Program koji se ostvaruje u ustanovi ne bi trebalo da odudara od iskustva koje dete stiče u porodici i lokalnoj društvenoj sredini.

3. Profesionalni vaspitači ne treba da gledaju na vaspitanje kao na svoj zaboran, niti na ustanovu kao na jedinu sredinu u kojoj se obavlja vaspitanje. Mogućnost da potpomažu učenje, bez obzira gde se ono odvija vaspitači treba da shvate kao proširenje svoje uloge.

4. Ne može da postoji jedinstven model za čitavo predškolsko vaspitanje i obrazovanje. Planiranje u ovoj oblasti treba da bude lokalno obojeno i da izlazi u susret lokalnoj društvenoj zajednici, kojoj služi predškolska ustanova.

5. Vaspitanje nije statički proces. Šire i uže društvene zajednice stalno se menjaju; planiranje u predškolskoj ustanovi treba da bude dovoljno fleksibilno da se prilagodi ovim promenama.

⁶⁸ Više o tome v. Kamenov, 1982, 158–193; posebno Bronfenbrenner, 1974, 24–26.

6. Planiranje predškolskog vaspitanja i obrazovanja treba zajednički da obavljaju profesionalni vaspitači, prosvetne vlasti, roditelji i predstavnici lokalne društvene zajednice. Potrebno je uspostaviti odgovarajući mehanizam kojim bi se obezbedila saradnja na svim nivoima, počev od opšte politike koja se vodi u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, do individualnog planiranja u svakoj vaspitnoj grupi predškolske ustanove.

Osnovna misao koju sadrži svaki od navedenih principa je da porodica i predškolska ustanova treba da saradjuju u interesu vaspitanja i obrazovanja dece. Aktivna komunikacija, saradnja i dogovaranje s roditeljima zaštićuje dečje učenje od pomenute iscepanosti i učiniće da ono bude kontinuirano i celovito (Woodhead, 1979, 115).

Saradnja između predškolske ustanove i porodice može znatno da se unapredi ukoliko se poveća saznanje roditelja o tome kako njihova deca uče i razvijaju se, ako oni shvataju značaj svoje uloge u tim procesima i potrebu komplementarnog delovanja s ustanovom, kao i ako se kod njih izgrade pozitivni stavovi i očekivanja u odnosu na obrazovanje dece i poverenje u ustanovu. Na taj način im se može pomoći da smišljene organizuju obrazovnu sredinu i kulturne podsticaje u roditeljskom domu, kao i da se kod njih formira svest o sopstvenim mogućnostima da doprinesu pravilnom razvoju i uspešnom učenju svoje dece.

UTICAJ INDIVIDUALNIH I SOCIJALNIH RAZLIKA NA RANO UČENJE I KOMPENZOVANJE POSLEDICA USKRAĆENOSTI

Obrazovna postignuća dece su pod uticajem niza činilaca od kojih zavisi i njihov razvoj u celini. Pored uzrasnih, među decom se zapažaju i mnogobrojne individualne razlike, bez čijeg uzimanja u obzir nije moguće organizovati proces njihovog vaspitanja i obrazovanja.

„Ni jedno stvarno dete nije 'tipično' ili 'obično'. Ovi pojmovi su upravo korisni instrumenti da nam pomognu utvrditi šta je zajedničko kod date dece koju posmatramo. Neki psiholozi vole da govore o *detetu*, kao da postoji jedan određen, pravi tip deteta, koji bi na neki tajanstveni način mogao da se izdvoji iz grupe dece koju poznajemo. To dovodi do postavljanja raznih vrsta krutih zakona kao i primenjivanja čvrstih i nepramenljivih mišljenja o razviku, koji praktičara ostavljaju na cedilu kad počne da radi s decom u svom razredu. Zbog ovih razloga ja uvek nastojim da govorim o deci, a ne o 'dete-tu', kako bih uvek imala u vidu beskrajnu raznolikost načina na koje jedno, drugo ili treće dete odstupa od opštih zakona“ (Isaacs, 1960, 42).

Govoreći o individualnim razlikama među decom, S. Ajzeks navodi u kojim se oblicima javljaju i šta ih izaziva. Pored urođenih intelektualnih sposobnosti, na njihovo učenje utiče i niz faktora. To su kvaliteti temperamenta, kao i uticaj koji vrše njihov roditeljski dom i socijalno poreklo. Inteligentnije dete, koje nije istrajno u svom radu i nesigurno je u pogledu svojih želja i ciljeva kojima teži, postići će manje od deteta koje je stalnože-

nije i raspoloženije za rad. Najviše postižu deca koja raspoložu visokom inteligencijom udruženom s istrajnošću i postojanim ciljevima. Inače, među decom je moguće naći sve vrste temperamenata i društvenih osobina; deca mogu biti vesela i prijatna, živahna i otvorena, letargična i ozbiljna, prepedena i prkosna, preduzimljiva, poslušna i mirna.

Što se tiče razlika uslovljenih različitim situacijom u kući i socijalnim poreklom, „jedno dete će doći iz doma gde se poklanja pažnja knjizi i razgovoru, izletima i praznicima, i gde otac i mati pokazuju razboriti interes za prijatelje svoga deteta i njegov napredak u školi. Drugo će doći iz skoro neprosvećenog domaćeg kruga, treće iz prenatrpane kuće, gde se skoro sve potrebe detinjstva zanemaruju. A među ovima će biti razlike u dobroti ili zloći, pomoći i ometanju...“ Deca naviknuta na knjige imaće mnogo veći obim znanja i, ako su još inteligentna, lako će napredovati u učenju. Osim toga, njihovi spontani interesi biće mnogo širi nego u dece čija je inteligencija skromnija, a dom neprosvećeniji; znanja koja steknu neće se zadržati u užim okvirima, već će se međusobno povezivati. Takva deca će se i bez posebnog podsticanja truditi da u učenju daju što više od sebe (Isaacs, 1960, 10–12).

U svakoj sredini postoje, pored povoljnih, i nepovoljne okolnosti koje se odražavaju na dečji razvoj i učenje. Pored uskraćenosti u zadovoljavanju osnovnih životnih potreba zbog siromaštva, postoji i uskraćenost u obrazovnom iskustvu, koja može imati razne uzroke i pojavne oblike. Jednoj deci može nedostajati motivacija za učenje jer je nepravilnim postupcima roditelja blokiran svaki pokušaj samostalnog ispitivanja okoline, za drugu decu njihovi ukućani nisu imali vremena da odgovaraju na njihova pitanja, treća su bila prezaštićena, četvrta potiču iz kulturno zaostalih porodica, peta su socijalno izolovana u svom, inače, u svakom drugom pogledu dobro opremljenom domu itd. Često su ovi uticaji kombinovani i nagomilavaju se, imajući štetno dejstvo i na fizički razvoj deteta i na proces njegove socijalizacije i obrazovanja. Posledica toga je reprodukcije socijalnih slojeva budući da deca iz onih slojeva koji su socioekonomski i kulturno uskraćeni, uprkos jednakosti pred zakonom i proklamovanim pravima na školovanje, ne uspevaju da postignu veću školsku spremu i obezbede sebi bolji društveni status od roditeljskog. Nejednakost se naročito uočava u velikim evropskim gradovima u kojima su često koncentrisani socijalni problemi povezani sa slabim uspehom u školovanju, uporedo s visokim postignućima dece koja žive u boljim životnim uslovima. Težnja da se svakom detetu pruži jednaka šansa za uspeh u životu ozbiljno je ugrožena činjenicom da znatan broj dece zaostaje u razvoju usled nepovoljnih okolnosti već pre početka školovanja. U poređenju sa svojim vršnjacima ova deca pokazuju slabiji uspeh i na testovima intelektualnih sposobnosti, a škola, umesto da ublaži nepravde i deluje ujednačavajuće, često kao da povećava nejednakost među decom.

Ima mnogo studija koje pokazuju kako nepovoljni uslovi za život negativno deluju na dečji razvoj i učenje. Na primer, deca koja odrastaju u lošim stambenim prilikama su bolesljivija, a zajedno sa svojim roditeljima više izložena depresiji i stresovima nego druga deca. Utvrđena je povezanost između nepovoljnih uslova stanovanja (nedostatak tople vode, kupatila i WC-a u stanu, pretrpanost – više od 1,5 osobe po prostoriji) i niskih postignuća na testovima sposobnosti, kao i u pogledu školskog uspeha. Pretrpanost stanova povezana je i s agresivnošću, nedostatkom radoznalosti, impulsivnošću i stepenom ekstravertnosti. Ovoj deci nedostaje koncentracija u školi, a nastavnici ih često smatraju za lenštime. Osim toga, ona češće izostaju iz škole, a nepohadanje nastave znatno utiče na njihov školski uspeh i postignuća na testovima inteligencije.

Prema nekim tumačenjima, čiji su predstavnici Bendžamin Blum i Mekviker Hant, uzroci slabijeg uspeha u školi mogu biti zaostajanje dece u kognitivnom i govornom razvoju, kao i slabija motivacija za učenje. Na decu su najviše uticala iskustva stečena u društvenoj i prirodnoj sredini za vreme predškolskog perioda. Ova iskustva karakterišu mali broj i jedmoličnost predmeta i prostora s kojima dete dolazi u dodir i, što je još važnije, slaba učestalost i kvalitet verbalne interakcije s odraslima.

Fenomen kulturne uskraćenosti pojedini autori objašnjavaju oslanjanjući se na Brunerovo učenje o sredstvima – „amplifikatorima“ za razvoj intelekta, koji se nalaze u ljudskoj kulturi. Prema ovom istaknutom psihopedagogu, „razlika između dva čoveka sa istim IQ-om, jednog koji je bistar i drugog koji je glup, je u tome što je prvi naučio kako da koristi svoje ograničene kapacitete čuvajući ih, ne gubeći se u tričarijama, odmah predajući s uzaludnim naporima i iznoseći malo misli pre nego što su one bile uključene u dugi niz provera“ (1972a, 7, 53, 95).

Kao argument koriste se i podaci prema kojima zaostajanje u akademskim sposobnostima nije najbitniji pokazatelj uskraćenosti, niti su one najvažnije u razvojnom pogledu. Nerazvijenost kulturno uskraćene dece ogleda se, pre svega, u čitavom njihovom stavu prema životu, uključujući takve osobine kao što su neuspešnost u rešavanju problema i haotično shvatanje zbivanja u svetu oko sebe, koje karakteriše nedostatak potrebe za logičkim dokazivanjem i epizodično zahvatanje u realnost (Feuerstein, – navod Blank, 1973, 124).

Pristalice navedenih shvatanja ne prihvataju tumačenje da je kulturna uskraćenost posledica senzornog siromaštva ili nedostatka stimulansa samih po sebi, koje deca iz nepovoljnih sociokulturnih sredina imaju u izobilju u svojim pretrpanim stanovima. Njeni suštinski uzroci leže u nedovoljnom uobličavanju i diferencijaciji dečjih iskustava, kojima se obezbeđuje formiranje pojmova i logičkih struktura, kao i u nerazvijenim sposobnostima za sredivanje i upotrebu iskustava kojima je dete bilo izloženo (Coster, 1973, 23; McV. Hunt, 1966, 53; Little i Smith, 1971, 54).

Kad je u pitanju *intelektualni razvoj*, mnoštvo činjenica potvrđuje da je dečje društveno iskustvo vrlo značajan razvojni faktor. O tome svedoče kako podaci longitudinalnih istraživanja tako i podaci onih koji su ispitivali neposrednu povezanost društveno-ekonomskog statusa porodica i njihove pripadnosti određenim slojevima, s jedne strane, i uspeha dece na testovima inteligencije, s druge (Biesheuvel, 1975, 64).

Između inteligencije i školskog uspeha utvrđena je korelacija od oko 0,50 (Cronbach, – navod Ginsburg, 1971, 52), koja se može objasniti činjenicom da obe ove varijable mogu biti pod uticajem istog sociokulturnog faktora (Coster, 1973, 18).

Razlike između dece poreklom iz ekstremnih društvenih kategorija, utvrđene Stanford-Bineovim testom inteligencije, iznosile su oko 20 poena i održavale se od najranijeg detinjstva do mladaškog doba (McNemar, – navod Ginsburg, 1972, 23).

Psiholozi R. S. Lind (Lynnd) i H. M. Lind su jednom prilikom utvrdili da samo 13,4% dece čiji roditelji pripadaju američkoj srednjoj klasi u prvom razredu postiže rezultate na testovima inteligencije sa IQ-om ispod 90 poena, dok se taj broj kad su u pitanju deca čiji su roditelji radnici penje na 42,5% (navod Hechinger, 1966, 4).

Još su porazniji rezultati ispitivanja zaostajanja dece smeštene u pasivnu sredinu sirotišta; njihova inteligencija bila je i do 30 poena IQ-a ispod normale (Engelmann i Engelmann, 1967, 29–30).

Osim navedenih, prikupljeno je i mnoštvo drugih dokaza o tome da se razlike u nizu sposobnosti među decom raznih društvenih slojeva uspostavlja već u predškolskom uzrastu.

Opisane pojave zapažene su u mnogim industrijskim zemljama zapadne Evrope i SAD. Zbog toga se započelo s razmatranjem odgovarajućih mera u oblasti obrazovanja kojima bi se kompenzovali negativni uticaji sredine i svoj deci pružile bolje šanse za uspeh. Kompenzatorsko obrazovanje zasnovano je na pretpostavci da su za slab uspeh dece u školi najviše krivi životni uslovi u kojima se dete razvija odmalena, odnosno siromašno iskustvo koje mu pruža roditeljski dom i neposredna okolina u kojoj raste. Zauzet je stav da su za nadoknadiavanje, ili bar ublažavanje ovih nedostataka potrebne predškolske ustanove koje će deci obezbediti iskustvo bogato sadržajima i kvalitetima, što će im omogućiti da stignu svoj vršnjake (Woodhead, 1979, 21–22).

ISKUSTVA KOMPENZATORSKIH PROGRAMA ZA RANO OBRAZOVANJE

Pokret za kompenzatorsko vaspitanje i obrazovanje zasnovao se na ideji da teškoće u razvoju i učenju koje se javljaju kod dece imaju poreklo u neodgovarajućoj užoj sociokulturnoj, posebno porodičnoj sredini, čiji ne-

povoljan uticaj može da se nadoknadi tako što će deca provoditi nekoliko časova dnevno izvan ove sredine, gde će ih intenzivno obučavati vaspitači profesionalci. Istraživanja obavljena radi provere ove ideje i utvrđivanja najpovoljnije edukativne strategije za postizanje kompenzatorskih efekata ukazala su i na granice njihovih mogućnosti, utvrdivši da je odnos između roditelja i dece od ogromnog značaja za dečji razvoj i obrazovanje, kao i da ga je nemoguće uspešno zameniti u potpunosti bilo kojim kompenzatorskim programom. Delovanje programa, ma koliko on bio dobro smišljen i uspešan, uvek je slabije, ograničenije i kratkotrajnije od uticaja roditelja na čitav dečnji razvoj. Najuspešniji su bili oni programi koji su delovali istovremeno i na decu i na roditelje, sa ciljem da učvrste i razviju njihove međusobne odnose, a ne da budu zamena za njih. Najveći i najtrajniji efekti postizani su kada su roditelji dobili društvenu podršku i bili obučavani da preuzmu odgovornost za razvojne promene kod svoje dece. Zaključak koji je iz toga sledio bio je paradoksalan, postavljajući osnovnu ideju kompenzatorskog obrazovanja na glavu – umesto da se nadoknadije uskraćenost kojoj je dete izloženo u roditeljskom domu, sredstva namenjena za pomoć predškolskoj deci treba prenovstveno usmeriti na unapređivanje i popravljajanje uslova u kojima se dete razvija i obrazuje u roditeljskom domu (Woodhead, 1979, 38). Što se tiče institucija za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, rad koji se odvija u njima treba posmatrati, pre svega, kao dopunu roditeljskih vaspitnih uticaja i povezano sa njima. Odgovornost roditelja za podizanje dece ne sme nikako biti umanjena činjenicom da deca pohađaju predškolsku instituciju, koja treba u što većoj meri da potpuno ne roditeljske vaspitne napore.

Istraživanja obavljena u ovoj oblasti ukazala su na potrebu preciznijeg specifikovanja pojma *uskraceniosti*, kao i jasnijeg utvrđivanja međusobnog odnosa njegovih pojavnih oblika, procesa školovanja i nejednakosti koje se javljaju u obrazovanju. Pojmovi *kulturno deprivirane*, *lingvistički deficijentne* i *socijalno uskracene dece* zasniivali su se na pretpostavci da su uslovi za razvoj i učenje, koje ona imaju u roditeljskom domu, neposredni uzročnici njihovog zaostajanja u kognitivnom razvoju, što je povezivano sa njihovom pripadnošću nižoj društvenoj klasi (obično prema očevom zanimanju) i nezadovoljavajućim uspehom u školi. Međutim, dok su navedeni pojmovi mogli služiti za neka uopštavanja u sociološkim istraživanjima, njihova neoprezna upotreba prilikom donošenja odluka u vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem dovela je do ozbiljnih zastranjenja. Vremenom je postalo jasno da ovakvo pripisivanje obrazovnog neuspaha porodičnim uslovima suviše pojednostavljuje problem i postavlja ga jednostrano, zanemarujući školski sistem kao jedan od najvažnijih faktora obrazovanja. S druge strane, nedovoljno određena kategorija *uskracenog* deteta, u koju su uključena deca iz vrlo različitih porodičnih uslova i sa raznim obrazovnim iskustvom, sugerisala je primenu iste edukativne strategije na sve njih. Međutim, bilo

je neophodno razlikovati slaba postignuća dece uzrokovana nepodudarnošću u vrstama kulture i iskustava na koja dete nailazi u roditeljskom domu i obrazovnoj instituciji, od slabih postignuća uzrokovanih zaista nepovoljnim uticajem uslova u kojima se dete razvija i koji bi se, prema svim standardima, mogli smatrati za nepovoljne i neodgovarajuće. Kad je u pitanju prva grupa dece, uloga obrazovne institucije bila bi da učini sve kako bi se dečji potencijali iskoristili. Ona bi trebalo više da polazi od raznovrsnosti u sposobnostima koje deca poseduju kao rezultat pomenutih iskustava nego od „nedostataka“ koji se kod njih utvrđuju na osnovu uniformnog skupa dominantnih normi primenjenih u veštačkoj situaciji kakvu predstavlja testiranje. Ovo zahteva da obrazovna institucija znatno šire postavi svoje vaspitno-obrazovne ciljeve, da prihvati i podstakne različite meodu decem (a ne da ih usmerava samo u jednom pravcu), kao i da shvati da su za raznu decu odgovarajući i prihvatljiviji razni načini učenja i podučavanja. Kod druge grupe dece neophodna je šira društvena intervencija (koja podrazumeva i obrazovnu intervenciju), kako bi se popravili nepovoljni uslovi i pružila podrška porodici u ostvarivanju njene vaspitne uloge.

Već prilikom koncipiranja jednog obrazovnog programa potrebno je imati u vidu da će se on ostarivati sa decem koja su se razvijala u različitim sredinama i usvojila različite kulturne i druge vrednosti kroz svoje prethodno iskustvo. Umesto da se tradicionalni vaspitni ciljevi i metode smatraju apsolutnom vrednošću koju treba da usvoje i da joj se prilagode sva deca, predlaže se da oni budu motivisana, puna poverenja u sopstvene snage, zainteresovana, pripremljena i sposobna za školsko učenje, dok su druga apatična, obeshrabrena i (kao što izgleda) nesposobna ili nezainteresovana da iskoriste prilike koje im se pružaju za obrazovanje. Isključivo bavljenje socijalnim uzročnicima školskog neuspaha odvuklo je pažnju od načina na koji se određuje i procenjuje obrazovna sposobnost u samoj školi. Treba uzeti u obzir da je *sposobnost* normativni pojam, odnosno da se u njemu odlikavaju dominantne kulturne vrednosti određenog društva na jednom stepenu njegovog razvika. Prema tome, sociokulturno zaostajanje nije imanentna osobina jedne ličnosti; ono, u stvari, označava raskorak koji postoji između njenih individualnih karakteristika i sistema vrednosti u kome se one procenjuju (Woodhead, 1979, 39–41). Na taj način se relativizuje i pojam *uskraceniosti*, kao i sa njim povezan pojam *kompenzacije*, koji sugerišu da deci nešto nedostaje, odnosno posmatraju ih iz negativnog ugla. U vezi sa tim, Nafstad postavlja pitanje: „Neće li deca imati veće šanse, ne samo kao deca nego i kao odrasli u budućnosti, ukoliko se za

polaznu tačku uzme ono što ona znaju i mogu da učine, pre nego njihovi nedostaci? Mnogo pogodnija polazna tačka u pedagoškoj interakciji sa decom bila bi da ona, unutar svojih ograničenih iskustava, misle, deluju i komuniciraju logički i adekvatno svojim sopstvenim premisama" (1977, 22).

Za razliku od kompenzatorskog modela predškolskog obrazovanja koji se u prvom redu zasniva na traganju za onim u čemu deca zaostaju, u čemu greše ili što im predstavlja teškoću (što nikako ne treba zanemariti, ali ni prihvatiti kao najvažniju funkciju), danas se smatra da je određenju funkcije predškolskog vaspitanja potrebno prići konstruktivnije, formativnije, okrenuti se onome što je dete u stanju, što može da postigne i, polazeći od toga, organizovati mu uslove za dalje napredovanje. Umesto traženja leka kada se nevolje pojave, bolje je delovati preventivno i preduprediti njihovu pojavu, oslanjati se na ono što je u detetu pozitivno, na njegove ogromne razvojne potencijale. Zato se umesto pojma *kompenzacija*, kojim se na decu gleda iz negativnog ugla i sugerise da im nešto nedostaje, predlaže pozitivnije orijentisana ideja *programa za aktiviranje*, kojim se deca više podstiču na sve za šta su sposobna, umesto naglašavanja onog što im predstavlja teškoću. Ovakav prilaz podrazumeva individualizaciju vaspitno-obrazovnog rada, kojom se u punoj meri vodi računa o jedinstvenom iskustvu i mogućnostima svakog deteta. Prema tome, nije dovoljno da se samo deca pripremaju i prilagođavaju školi, već i škola mora biti spremna da ih prihvati i obezbedi im odgovarajuće, njima prilagođene oblike i sadržaje vaspitanja i obrazovanja (1975, 11).

Jedan od osnovnih preduslova prilagodavanja čitavog vaspitno-obrazovnog postupka detetu jeste najšire povezivanje predškolske i osnovnoškolske institucije sa porodicom i društvenom sredinom u kojoj ono uči i razvija se. Govoreći o ovom povezivanju kao "kontinuitetu", Vudhed ukazuje da ga treba sagledati prevashodno iz ugla deteta koje se razvija uspostavljajući postepeno odnose sa članovima svoje porodice i društvene sredine i proširujući svoja znanja o socijalnoj i prirodnoj sredini koja ga okružuje, a ne kroz administrativno povezivanje predškolskih i školskih institucija, koje, samo po sebi, nije dovoljno da obezbedi odgovarajući kontinuitet njihovog delovanja. Prema tome, najbolji rezultati u postizanju ovog kontinuiteta mogu se očekivati kad se razviju saradnički odnosi između osoba koje se bavi vaspitno-obrazovnim radom i roditelja, i za polaznu tačku u ovom radu uzmu iskustva koja deca sa sobom donose u instituciju. Ukoliko se ova saradnja ostvari i produži na oba stupnja sistema vaspitanja i obrazovanja, ona će obezbediti solidnu osnovu za izgradnju kontinuiranog vaspitno-obrazovnog procesa. Roditelji koji su imali prilike da bolje upoznaju suštinu i ciljeve predškolskog i osnovnoškolskog vaspitanja i obrazovanja moći će bolje da pomognu svojoj deci u rešavanju svih problema na koje naiđu prilikom prelazanja sa jednog stupnja na drugi. Isto tako, vaspitači i učitelji, koji su upoznali sredinske i, posebno, porodične uslove u

kojima deca uče i razvijaju se, moći će uspešnije da se posluže njihovim iskustvima kao osnovom za svoj rad i da pripreme optimalnu obrazovnu sredinu prilagođenu svakom detetu (1979, 135).

Polazeći od potrebe formuisanja jedne najšire zamišljene strategije koja bi obuhvatila sve najvažnije činioce dečjeg razvoja i učenja, Jurij Bronfenbrenner je razradio svoj model kompenzatorskog obrazovanja kao "ekološku intervenciju", pod kojom, podrazumeva korenite promene u okolini deteta i ponašanju osoba najodgovornijih za brigu o njemu. U vezi sa pomenutom strategijom on navodi sledeće principe kojima bi se trebalo rukovoditi radi postizanja optimalnih rezultata.

Prvo, izgleda da je porodica najuspešniji i najekonomičniji sistem kojim se može podržavati i unapređivati dečji razvoj. Bez uključivanja porodice svi su izgledi da će delovanje biti bezuspešno, pa čak i ako se postignu neki rezultati, oni će po svojoj prilici iščeznuti kada se prekine sa delovanjem.

Drugo, neophodna je ekološka intervencija za mihione uskraćenih porodica u SAD kako bi im se obezbedila odgovarajuća zdravstvena zaštita, zatim ishrana, stambeni uslovi, zaposlenje i roditeljski status. Čak ni deca iz najnepovoljnijih sredina, čije majke imaju IQ ispod 70 ili 80 poena, nisu sudbinski predodređena da budu inferiorna, niti ih na to primoravaju ne-promenljive stege, kao što su nasleđe ili sredina. Međutim, sigurno je i to da će ekološka intervencija zahtevati korenite promene u američkim društvenim institucijama.

Treće, dugoročni program delovanja može se razmatrati u terminima pet sledećih stadijuma, koji se nastavljaju jedan na drugi:

- pripremanje za roditeljsku ulogu - brigu o detetu, njegovu ishranu, i medicinska obuka;
- pre nego što se dete rodi - odgovarajući stambeni uslovi, ekonomska sigurnost;
- prve tri godine života deteta - uspostavljanje između deteta i roditelja odnosa recipročne interakcije usmerene na aktivnost koja je za dete podsticajna; kućne posete, grupni sastanci, kako bi roditelj prihvatio ulogu primarnog činioca delovanja;
- uzrast od četvrt do šeste godine - uključivanje deteta u kognitivno usmeren predškolski program, tokom čijeg ostvarivanja se nastavlja roditeljsko delovanje;
- uzrast od šeste do dvanaeste godine - roditeljska pomoć detetu u njegovim obrazovnim aktivnostima u kući i školi; roditelji su i dalje osobe koje su prvenstveno odgovorne za razvoj deteta kao ličnosti (Bronfenbrenner, 1975b, 316-317).

Pored principa kojima bi se rukovodila obrazovna intervencija u kompenzovanju raznih oblika uskraćenosti dece predškolskog uzrasta, koje

navodi J. Bronfenbrenner, formulisani su još neki. Smatra se da je, pre svega, neophodno obavestiti javno mnjenje o specifičnim i globalnim potrebama dece da bi se poboljšali njihovi opšti životni uslovi bitni za optimalan razvoj i lično sazrevanje. Uporedo s tim trebalo bi neutralisati izvore nejednakosti i sve nepogodnosti kojima su deca hendikepirana od rođenja, odnosno boriti se protiv mera kojima se degradira kvalitet njihovog života u detinjstvu (Bottani, 1979, 234).

Kompenzatorско delovanje na razvoju treba započeti u predškolskom i mladem školskom uzrastu jer, kako pokazuju rezultati istraživanja, njegov uspeh naglo opada posle osme godine, bez obzira na napore koji se u nje ga ulažu (Shallcrass, 1967, 60; Pilling i Pringle, 1978, 25). Ciljevi i metode intervencije treba da su prilagodljivi deci različitim društvenih slojeva (a ne statički okrenuti samo jednom socijalnom stratumu) i usklađeni s individualnim potrebama dece. Zbog toga je potrebno da se zasnivaju na pručavanju psihosomatskih karakteristika svakog deteta i socijalnih uslova u kojima ono živi. Predškolska institucija u kojoj se obrazovna intervencija obavlja, treba da se orijentuje prema ciljevima određenim na osnovu razvojne perspektive dece, a ne da se svodi samo na pripremu dece za školu. Konačno, prilikom formiranja kompenzatorskih programa treba usko da sarađuju vaspitači i naučni radnici kako bi se što bolje povezale teorija i praksa i došla do izražaja individualna inicijativa tokom njihovog ostarivanja (Schwerdt, navod Stukát, 1976, 40).

Veliko interesovanje za kompenzatorske programe, koje je vladalo u SAD i u mnogim zapadnoevropskim zemljama, u današnje vreme je opalo. Tome su doprinele kako studije koje su pokazale njihovu relativno nezadovoljavajuću efikasnost, tako i oživljena nativistička i rasistička shvatanja, prema kojima su razlike među slojevima stanovništva najčešće posledica uticaja genetskih faktora, pa ih, prema tome, nije ni moguće uklanjati obrazovanjem, ili bilo kojim izmenama sredine. Istovremeno, potpuno suprotno nativistima, pojedini environmentalisti su ponudili više dokaza da rano detinjstvo nije toliko sudbonosan „kritični“ period u formiranju inteligencije kao što se mislilo, odnosno da deca mogu uprkos uskraćenosti u ranim iskustvima, kasnije razviti svoj intelekt do sasvim normalnog nivoa (Clarke i Clarke, 1976). Zbog navodne nepodložnosti razvojnim uticajima, pod sumnjom su se našli praktično svi faktori koji utiču na ostvarivanje programa i svi njihovi aspekti, – počev od nedostataka samih programa, njihove ograničenosti u pogledu širine zahvata u deci razvoju i trajanja intervencije, kao i zanemarivanja značajnih faktora: od predškolske institucije i porodice, preko strategija intervencije i modela evaluacije, kvaliteta mernih instrumenata, osposobljenosti vaspitačkog kadra itd. sve do same dece.

Naročito je razočaravajuće delovalo otkriće činjenice da je uspeh obrazovnih strategija najčešće zavasio od obima uskraćenosti kojoj su deca bila izlo-

žena u roditeljskom domu. Eksperimentima objavljenim u Velikoj Britaniji nije utvrđen nijedan slučaj deteta koje je živelo u nepovoljnijim okolnostima, a imalo više koristi od predškolskih programa nego njegovi privilegovani vršnjaci. Naprotiv, pouzdano je utvrđena obrnuta tendencija. Ovu obeshrabrujuću činjenicu potvrdilo je istraživanje E. Hercoga, koji je sa svojom ekipom ispitivao postignuti napredak dve grupe dece, obe uzete iz nepovoljnih životnih uslova, ali različite po stepenu uskraćenosti (određenom na osnovu indeksa roditeljskog obrazovanja i kvaliteta smeštaja). Pošto je primenjen eksperimentalni program, utvrđeno je da je grupa iz povoljnijih uslova postigla bolje rezultate i da su se ova postignuća održala i posle dve godine. Istovremeno, ni onaj mali napredak koji je postigla grupa dece iz nepovoljnijih uslova nije bio primetan posle isteka dvogodišnjeg perioda. Zaključak je bio njegova čuvena postavka „što manje imaju, to manje i uče“ (Herzog i dr, 1972).

Slični su bili i rezultati jednog francuskog programa, zasnovanog na radovima K. Kami i ostvarenog u Liježu, prema kojima su deca čiji su porodični uslovi za život bili povoljniji bolje i napredovala. Iako su sva deca imala koristi od učešća u programu, ona koja su poticala iz privilegovanih slojeva činila su najnapredniju grupu, što je zapaženo i u njihovom kasnijem razvoju (prema opisu, Woodhead, 1979, 30).

Sve je to navelo neke autore da potpuno negiraju potrebu daljeg eksperimentisanja u oblasti kompenzatorskog obrazovanja, poričući njegovu svrhu, metode i efikasnost.

Ginzberg, na primer, tumači privremeni i kratkotrajni uspeh eksperimentalnih programa jednostavnom sličnošću sa programima prvog razreda osnovne škole i kaže: „...kompenzatorsko obrazovanje ima malo smisla. Ono se zasniva na pogrešnim pretpostavkama koje se odnose na prirodu okoline u kojoj živi niža klasa, proces razvika, intelekt deteta, obrazovne tehnike i efekte ranog iskustva na kasniji uspeh“ (1972, 194).

Kompenzatorski programi nisu ispunili najveći deo očekivanja verovatno najviše zbog toga što su bili samo palijativna mera – u težnji da ublaže posledice ne zadirući u uzroke. Međutim, treba biti oprezan i kad su u pitanju njihovi kritičari, jer najčešće ni njihovi kontrapredlozi ne obećavaju mnogo više. Shvatanja pristalica teorije „kulturalne različitosti“ da deca siromašnih slojeva uopšte nisu uskraćena, da imaju autentičnu kulturu koju treba prihvatiti i negovati, ne menjajući ništa u njoj, isto kao i kulturalne karakteristike srednje klase, dovode do zahteva za osnivanjem specijalnih obrazovnih institucija u kojima će se to obavljati. Njegovo ostvarivanje bi praktično značilo stvaranje rezervata i petrificiranje klasinskih razlika u društvu, što je bar toliko reakcionarno, koliko i težnja da se obrazovanjem ublaži oštrica klasnih sukoba koji prete.

U svakom slučaju, potpuno poricanje potrebe i smisla daljeg eksperimentisanja u oblasti kompenzatorskih programa je preterano, jer se zane-

marju stečena pozitivna iskustva koja, iako srazmerno reda, nisu beznačajna. Podaci o mogućnostima da se isprave posledice vrlo teške uskraćenosti i u najranijem detinjstvu, kao i nalazi nekih longitudinalnih studija efekata kompenzatorskog delovanja, daju razloga za optimizam da je moguće dobro pripremljenom i izvedenom intervencijom, pod određenim uslovima, u znatnoj meri unaprediti razvoj dece predškolskog i mladeškolskog uzrasta. Ima činjenica koje ukazuju da ove mogućnosti nisu dovoljno istražene, čak da se o njima danas može samo nagađati (Lewontin, 1975, 191).

Razočarenje kompenzatorskim programima bilo je neopravdano i prebrano. S obzirom na ono što se zna o prirodi socioemocionalnog i intelektualnog razvoja u detinjstvu, nerealno je bilo očekivati da će obrazovanje, samo po sebi, izazvati trajne promene u dečjem razvoju. Naravno je nerazumno bilo očekivati održanje rezultata i posle prestanka intervencije ukoliko nisu obezbeđeni svi uslovi da bi se to postiglo.

„To bi bilo, kažu D. Pilling i M. K. Pringle, kao kada bi se očekivalo da jedno izgladnelo dete, koje je bilo bogato hranjeno, neće opet izgubiti u težini kada ponovo počne da gladije“ (1978, 26).

Takođe je bilo sasvim neosnovano očekivati da će nekoliko godina intervencije, koja se sastojala od nekoliko časova provedenih u obrazovnoj instituciji, biti u stanju da se suprotstavi tako moćnim faktorima, kao što su siromaštvo, neznanje, bolest i beznađe, kojima su deca bila izložena godinama i u kojima su i dalje ostajala da žive.

Kompenzatorski programi su najčešće primenjivani suviše kratko, obično se kasno počinjalo sa njima, bili su usmereni na ostvarivanje užih obrazovnih zadataka (nesrazmerno totalitetu dečje ličnosti), a postupci koje su sadržavali bili su zasnovani na nedovoljnom teorijskom poznavanju zakonitosti učenja i razvoja u ranom uzrastu. Mnogi od njih su propustili da uključuje roditelje ili to nisu činili na odgovarajući način. Kao što je poznato, najuspešniji programi su bili oni koji su trajali duže od godinu dana u predškolskom uzrastu. Ponekad su se oni ostvarivali putem produžavanja institucionalne intervencije posle pete godine života deteta, katkad uključivanjem roditelja, a često i na jedan i na drugi način. Međutim, ukoliko ništa nije bilo izmenjeno u porodičnim i širim sredinskim uslovima u kojima je dete raslo i učilo, opet bi se javljali problemi kada bi ono pošlo u školu. To znači da predškolska institucija, sama za sebe, nije u stanju da izjednači uslove za razvoj i učenje sve dece i pruži im „podjednake šanse“ na startu u školu i život, niti se razvojem predškolskog vaspitanja i obrazovanja mogu uštedeti troškovi jedne odgovarajuće politike koja se stara o svim ostalim faktorima razvoja i učenja. Društvena akcija, koja teži navedenom cilju, ne može se svesti na promene u obrazovnim institucijama, već mora zahvatiti i sve ostale faktore, te obezbediti zdravstvene, socijalne i psihološke službe za svu decu, poboljšane uslove ishrane i stanovanja,

obrazovanje i usavršavanje vaspitnog kadra (kako profesionalnih vaspitača, tako i svih onih koji dolaze u dodir sa decom), kao i veće angažovanje roditelja i uže društvene zajednice u ostvarivanju ciljeva akcije. Ne može se očekivati da jedan uspešan obrazovni program za intervenciju u ranom detinjstvu, ma koliko bio dobro zamišljen i primenjen, bude „vakcina kojom bi se dete unapred imuniziralo od neodgovarajuće porodične sredine i škole neprikladne njegovim potrebama“ (S. W. Gray, prema navodu Pilling i Pringle, 1978, 370–371). Razvojne mogućnosti koje dete iskoristi u ranom detinjstvu, i iskustva koja stekne, značajni su kao osnova za nova razvoja i obrazovna postignuća, ali nisu garancija da će se ova postignuća trajno održati, bez obzira na sve ostale okolnosti. Međutim, činjenica da je moguće postići izvesna poboljšanja u intelektualnim i drugim sposobnostima društveno uskraćene dece, makar za jedan kratak period, bar daje izvesne indikacije o njihovim razvojnim mogućnostima, kao i o onome što je bilo propušteno da se učini za njihov optimalni razvoj i učenje.

Prema tome, opšti zaključak koji bi sledio iz mnogih navedenih istraživanja i analiza njihovih rezultata mogao bi se svesti na sledeće: predškolsko vaspitanje i obrazovanje imaju velike mogućnosti da unaprede učenje i razvoj dece koja dolaze iz nepovoljnih uslova; međutim, budući da su teškoće na koje deca nailaze obično izazvane nizom međusobno povezanih uzroka, malo je nade da se one mogu suzbiti i kompenzovati brzim i relativno kratkotrajnom vaspitno-obrazovnom intervencijom samom za sebe, kao ni izolovanim poboljšavanjem zdravstvenih i ostalih životnih uslova.

Verovatno najveći problem u pogledu efikasnosti obrazovne intervencije predstavlja činjenica da se uskraćenost ne može rešavati isključivo pedagoškim sredstvima, niti objašnjavati samo psihološkim mehanizmima, odnosno da se obrazovni sistem ne može poboljšavati, nezavisno od konkretnog društvenog poretka u kome se primenjuje, zbog čega je sasvim utopiistički verovati da se preko obrazovnog sistema, samog po sebi, mogu postići bitnije promene i usavršavanje širih društvenih okolnosti u kojima deca uče i razvijaju se. Čak ni isključivo pedagoška problematika, kao na primer, ocenjivanje u školi ili raspored aktivnosti u predškolskoj instituciji i sl., ne može se razmatrati ili usavršavati izvan šireg društvenog konteksta i sistema vrednosti prihvaćenih u određenoj ljudskoj zajednici. Međutim, bilo bi preterano iz toga izvući zaključak o malim mogućnostima da se putem odgovarajućeg vaspitanja i obrazovanja bitnije utiče na društvene promene. Važno je samo da prilikom takvih pokušaja razvojna intervencija ne ostane izolovana od drugih, ništa manje relevantnih i uticajnih faktora sa kojima mora delovati u sprezi.

„Postizanje izjednačenosti u obrazovnim mogućnostima za svu decu, a posebno onu koja dolaze iz nepovoljnih uslova, predstavlja vrhunskii izazov za svaki obrazovni sistem“ (Woodhead, 1979, 18).

Uprkos svim kritikama kompenzatorskih programa prihvata se da veliki broj predškolske dece zbog raznih razloga (a ne samo zato što su „socijalno uskraćena“) ima potrebu za posebnim vrstama pomoći, odnosno za „pozitivnom diskriminacijom“. Međutim, sve više raste i uverenje da se ova pomoć ne može nameniti isključivo pojedinim društvenim slojevima, već da je potreban fleksibilan sistem individualno i socijalno zasnovanih mera, koje nisu ograničene samo na obrazovnu instituciju, nego uključuju istovremeno porodicu i užu društvenu sredinu (Stukát, 1976, 58). Smatra se da učešće dece u nekom od oblika organizovanog predškolskog vaspitanja i obrazovanja, može da bude od velike koristi za svako dete, bez obzira na njegove lične osobine i ostale okolnosti u kojima se formira. Ovo je jedan od najjačih razloga za širenje sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Woodhead, 1979, 19).

Na taj način pitanje sa kojim je započeo pokret za kompenzatorsko vaspitanje: pod kojim uslovima, povezano sa kojim činocima i na koji način vaspitanje može efikasno doprinosti rešavanju društvenih problema, pre svega ostvarivanju osnovnog zadatka svakog demokratskog društva, obezbeđivanju jednakih obrazovnih mogućnosti za sve slojeve stanovništva i razvoju svih potencijala koje svaka ljudska jedinka neponovljivo nosi u sebi – ostaje otvoreno, i zadatak je daljih istraživanja da se na njega traži odgovor:

Relativni neuspeh pokušaja da se trajnije podigne intelektualni nivo i poboljšaju rezultati koje u školi postižu deca izložena raznim oblicima uskraćenosti ne bi smeo da bude razlog za prestanak sa traganjima u tom pravcu, i šire – sa ispitivanjem mogućnosti opšteg unapređenja dečjeg razvoja u ranom uzrastu. Zahvaljujući onome što je urađeno stečena su iskustva od trajne vrednosti za sve pokušaje poboljšanja sistema vaspitanja i obrazovanja, bez obzira na to koliko se njihove polazne osnove i ciljevi razlikovali od američkog i zapadnoevropskog konteksta. Koliko god ova iskustva bila parcijalna, nedovoljno pouzdana i nedorečena, ne možemo ih zanemariti iz prostog razloga što predstavljaju najobimniju teorijsku i empirijsku građu o delovanju na razvoj i učenje dece predškolskog uzrasta kojom raspolazemo.

Metode i sadržaji, koji se kod nas preporučuju za vaspitno-obrazovni rad u dečjim vrtićima, često su bili dedukovani iz razvojne i pedagoške psihologije, ili, što je još češći slučaj, predstavljali su zdravorazumske konstrukcije na osnovu slobodne pretrade materije tradicionalnih sistema predškolskog vaspitanja i običaja koji vladaju u školama i predškolskim institucijama. Nije potrebno dokazivati da takav prilaz, pored toga što ga prate lutanja i neuspesi, nema ni perspektivu u smislu postepenog akumuliranja i sistematizovanja naučno proverenih činjenica, koje bi postale temelj za stvaranje celovitog, pouzdanog i efikasnog sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Kompenzatorski model razvoja predškolskog vaspitanja je vrlo brižljivo razrađivan, primenjivan i vrednovan u mnogim zemljama i uz učešće autora koji predstavljaju priznate autoritete u mnogim „razvojnim“ naukama i naučnim disciplinama. Rezultati ovih ispitivanja sadrže implikacije čiji je značaj daleko prevazišao specifičnu problematiku „socijalno uskraćene“ dece i koje su uticale na menjanje čitave koncepcije vaspitanja i obrazovanja u najranijim uzrastima. Ove promene su zapažene kako u transformacijama objektivnih uslova za vaspitanje, obrazovanje i, uopšte, razvoj dece u prilikama koje su uslovljavale razne oblike uskraćenosti i zaostajanja u razvoju, tako i u izmenjenom načinu gledanja na značaj, ciljeve i mogućnosti predškolskog vaspitanja i obrazovanja koje je do tada postojalo u zapadnim zemljama. U vezi sa tim naročito je značajno bilo saznanje da uslovi za razvoj i učenje, u kojima žive pojedini društveni slojevi, bitno odličuju o kasnijoj sudbini dece koja iz njih potiču, odnosno, da se neki od oblika društvenih nepravdi uspostavljaju u najranijem detinjstvu. Takođe je zasnaga razbijena iluzija da se društvene nejednakosti mogu rešavati samo intervencijom u oblasti obrazovanja i utvrđeni su još neki od njihovih uzročnika. Došlo se do mnogih saznanja o načinima razvojnog delovanja na decu, posebno o svojstvima obrazovne sredine koja je povoljna za dečji razvoj. Utvrđeni su i edukativni potencijali ranog detinjstva, kao i potreba da se oni koriste na specifičan način. Prikupljeno je mnoštvo činjenica o uticaju okoline u kojoj dete raste i uči (posebno porodice) na dečji razvoj i ponašanje u predškolskoj instituciji.

Promene koje su predviđali programi odnosile su se skoro na sve uslove i faktore koji direktno ili indirektno utiču, ili mogu uticati na dečji razvoj; to su bile promene unutar institucije, posebno promene u programu vaspitno-obrazovnog rada i u pogledu obuhvata uzrasta dece (sa tendencijom da se obuhvataju sve niži uzrast), zatim promene u odnosima između institucije i porodice, uz pokušaje da se izmeni odnos prema porodici i realniji njena uloga u vaspitanju, kao i promene u oblicima i sadržajima povezivanja sa užom društvenom sredinom i njenim kulturnim vrednostima, tradicijama i svim socijalnim agensima koje potencijalno sadrži. Međutim, ono što je bitno otežalo sistematizovanje i uopštavanje prikupljenih iskustava jeste činjenica da su programi i eksperimentalne provere osrtvarivani većinom nezavisno jedni od drugih, uz velike varijacije u pogledu teorijske osnove, ciljeva, koncepcije, uključenih faktora, načina evaluacije i dr., što čak ne dozvoljava da se sa potpunom sigurnošću kaže koji su od njih bili uspešniji. Da bi se to uradilo sa više pouzdanja, neophodna su ponovljena ispitivanja uslova pod kojima su se osrtvarivali uspešniji programi, zatim sinteza uspešnih faktora u pojedinim programima i njihova integralna provera, dalja teorijska razrada osnovnih principa na kojima će se zasnivati programi za koje se može očekivati da budu efikasni, kao i

longitudinalne studije na širim uzorcima, kojima će se utvrđivati dugoročni efekti programa i opštost njihove primenljivosti.

Na kraju treba reći da zadivljuje entuzijazam, sistematičnost, strpljenje i maštovitost sastavljača programa, kao i njihova spremnost na stalna preispitivanja polaznih ideja, postignutih rezultata i na osnovu njih izvedenih zaključaka, koja omogućavaju da se korak po korak napreduje u otkrivanju osnovnih principa kojima se treba rukovoditi prilikom razradivanja efikasnih strategija za delovanje na dečji razvoj i učenje. Zato ova iskustva i treba gledati kao jedan mozaik sastavljen od mnoštva hipoteza koje su bile podvrgnute empirijskom proveravanju da bi se otkrili uslovi pod kojima one sadrže u sebi zrno pedagoške istine, predstavljajući tako trajan doprinos nauci. I pored svega toga nije moguće izbeći utisak da se veoma mnogo lutalo i grešilo, da neki polazni stavovi nisu našli svoju potvrdu prilikom praktične provere, kao i da su neke od nada, gajenih na početku pokreta za kompenzatorsko vaspitanje, izneverene. Međutim, čak i procena stečenih iskustava izrečena sa najvećim pesimizmom, ne može poreći njihov značaj pri izbegavanju stramputica i „slepih ulica“ u traganjima za novim i boljim vaspitno-obrazovnim postupcima, istraživačkim procedurama i teorijskim uopštavanjima, što je već dovoljan razlog da ih u potpunijem vidu upozna i naša pedagoška i šira društvena javnost (Kamenov, 1982).

Pitanja

1. Šta je predškolsko vaspitanje i koje su njegove funkcije?
2. Kakav je odnos između institucionalnog i porodičnog vaspitanja, i koje su pretpostavke njihovog uspešnog povezivanja?
3. Kako se individualne i socijalne razlike među decom odražavaju na njihov razvoj i učenje?
4. Na kojim se osnovnim idejama zasnivaju kompenzatorski programi, koji su njihovi nedostaci i šta se predlaže da se oni preduprede?
5. Zbog čega je u svetu opalo interesovanje za kompenzatorske programe i u čemu se sastoji njihov trajni doprinos razočarenju u odnosu na prvobitna očekivanja?

Predškolske ustanove danas

PREDŠKOLSKE USTANOVE KAO INSTITUCIJE ZA DRUŠTVENU BRIGU O DECI I ČINILAC POPULACIONE POLITIKE

Istorijski gledano, začetke predškolskih ustanova predstavljali su azilni, sirotišta za decu bez roditelja, a jedna od prvobitnih funkcija (koja se prirodno nadovezala na prethodnu) bila je preuzimanje brige o deci dok su roditelji na poslu, ili kada su uslovi roditeljskog doma nepogodni za njihov razvoj. Ovo je postalo aktuelno naročito s industrijalizacijom, koja je iz porodičnog kruga odvojila prvo oca, a zatim i majku, i urbanizacijom, koja je izmenila postojeće odnose između porodice i životno-radne sredine, kao i dotada važeće načine življenja i podizanja dece, naročito mlade.

Vaspitno-obrazovna funkcija predškolskih ustanova, koju ističu već klasici predškolske pedagogije, javila se tek kasnije i dugo nije bila u prvom planu, a često nije ni danas iako joj se poklanja sve više pažnje. Predškolske ustanove dugo su tretirane kao čuvališta dece u jednom periodu njihovog življenja, kada su – pod uticajem biologističkih teorija o samoniklom razvoju i medicinskih stručnjaka koji su neko vreme imali glavnu reč u oblasti podizanja dece ranih uzrasta – njihovi zadaci svodeni na organizovanje svojevrsnog higijenskog režima. Rukovodeni svojim pretežno fiziološko-biološkim i mehaničko-racionalnim pogledima, medicinski stručnjaci su „preporučivali neko bezlično, na statističkom generaliziranju osnovano postupaње s malim detetom“ (Bergant, 1969, 50).

Na primer, roditeljima se preporučivalo da „moraju pustiti detete što više u miru, da što više spava ili da se igra s nekim igračkama za vježbanje osjetilna. S higijenskog stanovišta otklanjali su upotrebu dude za umirivanje djeteta, kao i sisanje palca, a maženje i milovanje djeteta činilo im se nepotrebnim. Nakon šest mjeseci, kada djetete već dobro sjedi, treba ga početi navika-