

Оригинални
научни рад

Татјана Л. Нововић, Душанка В. Поповић¹
Филозофски факултет, Никшић, Црна Гора



Породични контекст као дио предшколској институционалној амбијенци у Црној Гори²

Резиме: У савременом предшколском контексту породица и дјечја установа добијају прилику да буду кокреатори васпитно-образовној амбијенци у вртићу. Успостављање природној васпитној континуитету и јединственој поља дјеловања између двије средине на које је дијете упућено неухватна је потреба и претпоставка вишеаспекатске подршке дјетету. Циљ нашег истраживања је дио сагледавање мишљења и процјена родитеља о квалитету остварене сарадње са васпитачима у црногорским предшколским установама. У ту сврху креирали смо полуструктурирани интервју, чије ћемо исходе / доминантне одговоре у наставку рада и представити, кондензујући добијене одговоре по сличности у јединствене категорије. Разговарали смо са родитељима у оквиру три фокуса теме (тридесет родитеља укупно). Интервјуисани испитаници/родитељи у фокусу теме, у нашем истраживању, из три црногорске регије, описују димензије актуелној предшколској контексти, налазећи вредности и суштински најредак у домену сарадње између свих актера у јединственом „предшколском простору“, као и мањкавости, односно прилике за развој и креирање нових, ефикаснијих, прећаних путева за међусобну подршку, за доброту дјетета. Наши резултати исичу: квалитетан и ефикасан рад васпитача, дјелимично системски обухватан васпитно-образовни процес и/или неадекватан васпитно-образовни процес и недостигајући дидактички прецизирани слијед активности у вртићу. Од облика сарадње преовлађују индивидуални контакти и оштри родитељски сасани. Родитељи/испитаници су дјелимично обавијештени и укључени у програмске активности, а као разлој недовољно ефикасне сарадње исичу прекобројности васпитних тема, посебно у централној регији. Како би се унапредило квалитет рада у предшколској установи, интервјуисани родитељи

¹ tabo@t-com.me

² Истраживање је рађено 2014. године у оквиру пројекта „Ефекти реформских промјена предшколског васпитно-образовног контекста у Црној Гори“, реализованог уз подршку Министарства просвјете и Министарства науке Црне Горе.

Copyright © 2016 by the authors, licensee [Teacher Education Faculty](#) University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

предлажу диверсификацију програмских садржаја и активнију породичну партиципацију у „вршћким“ активностима.

Кључне ријечи: родитељи, партинерство, сарадња, партиципација, дјечји развој, предшколска установа.

Увод

У контексту савременог хуманистичког приступа предшколском институционалном начину организовања дјечјег живота породица заузима важно, нужно и незамјенљиво мјесто у процесу креирања укупног васпитно-образовног амбијента у „дјечјој установи“. Будући да породица представља основно или примарно окружење у којем се дијете развија и учи, усваја кључне животне вриједности, нужно је доживљавамо као средиште васпитног утицаја на индивидуу. Бројне су дефиниције и перцепције значења и функционалних детерминанти породичне заједнице, њене структуре и димензија, али се углавном аутори, из визура бројних различитих теоријских и научних упоришта, слажу у погледу кључне одреднице ове примарне друштвене ћелије, увиђајући да њене чланове повезују витални заједнички животни интереси, уз изразито снажну везивну емотивну „платформу“.

„Обитељ чини сет односа који се испреплићу у појединцу. Она је јединица која функционира у различитим социјалним и културним контекстима, тежећи успоставити хомеостазу међуодноса. Стална тежња за успостављањем равнотеже у међуодносима чини обитељ динамичним суставом“ (Klarin, 2006: 38).

Психопедагошке теорије о породици на различите начине димензионарају функционалност и васпитну сврху ове примарне афективно-друштвене ћелије. „Психоаналитичка теорија негује линеарни модел узрочности и о породици просуђује враћањем у прошлост, на ниво несвесног које детерминише многоструке породичне односе, од избора партнера до актуелних породичних конфликта“ (Goldner-Vukov,

1988: 8). Неоаналитички приступ (Fromm) поред примарних, биолошких потреба апострофира специфичне потребе, попут припадности и удруживања, стваралаштва и слично. Биопсихосоцијални приступ у описивању породице (Ackerman) наглашава везу између индивидуалног и интерперсоналног у породичним релацијама, док су унутрашњи процеси и динамика предмет психодинамског осврта на личност у друштву. Дакле, нивои породичног функционисања су комплексни, интерферирајући, јединствени у својој унутарњој спирали размјене, али и у погледу односа са окружењем. Наравно, рефлексивне на њене чланове последица су и унутрашњих и спољашњих константних, умрежених, реципрочних утицаја. У непосредном окружењу или микросистемском оквиру, који је у блиској вези са породицом, налази се и предшколска установа, односно друштвено организовано институционално устројство васпитних утицаја на дјецу. Нужно од квалитета размјене васпитних перцепција двије системске средине у јединственом животном миљеу зависиће у значајној мјери и развој дјетета и начин адаптације на друштвене токове. Стога, у оквиру овог рада сагледавамо позицију и начин партиципације родитеља у грађењу васпитно-образовног амбијента предшколске установе, са дјететом у средишту те системске узајамности.

Породични систем – развој и промјене

Ако полазимо од структуралне димензије породичног система, запажамо да је традиционалних породичних заједница и односа, у патријархалном, вишегенерацијском саставу, у

савременом контексту све мање. Структурално-функционални односи и реконцептуализовање породичног система индукује и бројне друге вишеструке и далекосежне промјене.

У доба крупних друштвено-културних, технолошких, производних промјена позиције и улоге чланова у породици се мијењају, преиспитују, усаглашавају међусобно и са новонарастајућим контекстуалним потребама. Незаобилазно, са друштвеним гибањима, технолошким процватом, социоекономским напретком породица трпи унутрашња помјерања и пререструктурирање међусобних и спољашњих односа, улога и развојних праваца. Све чешће сусријећемо моделе „непотпуних породица“, које имају другачије унутрашње релације и квалитет функционисања (Раšалић, Кreso, 2011). Различита породична устројства су условљена мноштвом разнородних детерминанти, које произлазе из партнерских и/или родитељских релација, интрапородичних супсистемских модалитета, социоекономског статуса те заједнице, њене традицијске и трансгенерацијске утемељености. Плурализација породичних структура и демографски подаци многих западноевропских земаља указују на значајне промјене у опису породица, њиховом саставу, приоритетима, начину живота, васпитним стиливима (Maleš, Kušević, 2011; према: Аkrар i sar., 2003). Конструкт дјетињства се мијења, па су и начини одгајања дјетета у породици одраз нове „културе живљења“ (Ljubetić, 2011). У контексту савремених околности које индукују промјене у породичном функционисању „унутра и напољу“ помињемо и незаобилазне процесе еманципације и професионализације жене, плурализације њених улога, одговорности и обавеза, као важне претпоставке измијењеног односа према дјечи и њиховом одгајању. Сагледавајући аспекте квалитета породичног живота, Сатир (Ljubetić, 2006; према: Вгајша, 1979) диференцира четири критеријума који описују тако сложену организацију релација: „доживљај властите вриједности појединог

члана породице, обитељске комуникације, обитељских правила и сустава те односа обитељи према ширем друштву“ (Ljubetić, 2006:4).

Такође, дуго је било увријежено схватање да је структурално потпуна породица обавезно и функционална и обрнуто, а да непотпуна породица носи снажније изазове за могуће унутрашње конфликте и малформације (Piorowska-Petrović, 1990; Mitić, 1992). Будући да смо данас у могућности да из различитих извора приступимо мноштву разнородних информација о динамици и начину породичног функционисања у савременим околностима, на темељу бројних релевантних показатеља закључујемо да функционалност породице није и не може бити у директној, каузалној вези са њеним саставом и структуралном организацијом.

Бројна су питања која савремени контекст намеће породици и њеним припадницима, условљавајући нове рефлексije васпитних модела и њихове дифузне конфигурације унутар и између различитих међузависних еколошких поља. Неизоставно, све смо свјеснији важности и нужности системског сагледавања развоја и сазријевања индивидуе, па у том смислу, као једно од снажних упоришта, сагледавамо оправданост и научну аргументованост Бронфенбренерове теорије еколошког развоја. Овај комплексни теоријски концепт, приказан и сликовито-графички, функционално рјечито индицира константност развојног реда личности, кроз континуирану размјену утицаја између природних коегзистирајућих еколошких подсистема у јединственом животном пољу. У средишту тог умреженог системског *кололеша* налази се дијете, а очито је да сви супсистеми око њега перпетуирају промјене у најужем развојном окружењу, најчешће породичном. Стога није тешко закључити да свако ригидно затварање системских мембрана посебних поља или појединих актера у њима отежава и усложњава развој индивидуе, која је природно упућена непосредно и посредно на поменуте друштвене агенсе (Схема 1).

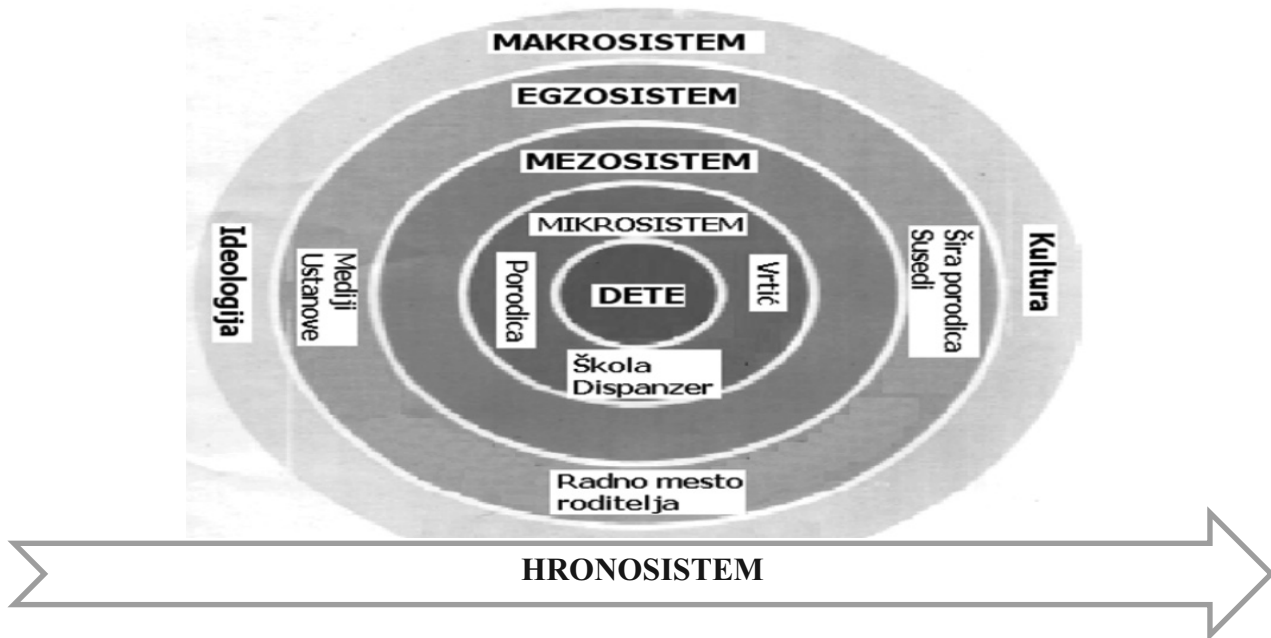


Схема 1. Бронфенбренеров еколошки развојни модел (Brković, 2011).

Будући да је на раном узрасту, осим на породицу, дијете, опет природно, упућено на друге особе у својој средини, чланове ширег породичног система, вршњаке и одрасле из непосредног окружења, претпоставка успешног акомодирања на те бројне, разнорodne утицаје је њихова „здравопрожимајућа“ узајамност. Зато данас све чешће заговарамо модел предшколске установе као „породичног центра“ и/или „брижне обитељи“ (Miljak, 2008: 219).

Умјесто некадашњег поимања породичне средине, као јединог мјеста одрастања дјете, данас су организовано, институционално предшколско васпитање и образовање перципирани као природна допуна породичном контексту и васпитању. Но, друго је питање да ли тај савремени, званично прокламовани системски модел „подршке дјетињству“ заиста и живимо, како га развијамо и да ли разумијемо његов значај и сложеност одговорности свих заинтересованих ак-

тера у тој јединственој „асури свепрожимајућих утицаја“!? Све чешће чујемо да дјецa и унутар саме породице живе „одвојено“, уз презапослене родитеље и „дигиталне васпитаче“, а комуникација са спољашњим социјализацијским актерима је редукована до елементарне нужне претпоставке „одрживе сарадње“. Иако нас у оквиру овог рада доминантно занима однос између породице и предшколске установе са дјететом у средишту ова два интерферирајућа система сложених детерминишућих утицаја, неминовно је да у ту дијадну мрежу стално увлачимо и остале актере из окружења, чији се идеје стално преламају кроз фокусиране микроинституције. Сви Бронфенбренерови еколошки супсистеми, од микросистема до макросистема у свеприсутној перпетуирајућој хронолошкој равни, константно су у интераговању, које се рефлектује и на сваку индивидуу/дијете.

Породица и образовна институција за најмлађе

Обавезна, из нужде или по избору одабрана опција предшколске институције постаје редовна, уобичајена појава у савременом црногорском контексту. У дојучерашњој пракси, предшколске установе – вртићи били су перципирани као „чувалишта“ у којима се дјеци обезбеђује потребна нега и води рачуна о њиховим примарним потребама. У последњим декадама прошлог вијека, у црногорским оквирима предшколска институција постаје дио васпитно-образовне вертикале и постепено задобија нову, сложенију димензију у опису њеног дјелатног поља. Васпитно-образовни карактер ове институције доприноси озбиљнијој, научностручној утемељености рада са дјецом и планираног креирања активности и садржаја у овако организованим околностима. Позиција предшколске установе је измијењена, а имплицитно и однос друштва и породице према значају и латентним потенцијалима раног дјетињства. Након периода „социјално-његоватељске патронаже“ над дјецом услиједила је етапа „школаризованог вртића“, седамдесетих и осамдесетих година прошлог вијека, гдје родитељи нису били активно укључени, осим као „лаички заинтересовани старатељи“, који су своју васпитну мисију „живјели“ у границама свог дома и породице. *Озбиљнија* васпитна настојања „припадала“ су искључиво професионалцима у образовним институцијама. Крајем прошлог вијека, постепено, „добро чувана“, пажљиво грађена васпитно-образовна (с посебним нагласком на образовна) „институционална композиција“, која је окупљала предшколску дјецу, а само посредно и њихове родитеље, „попушта“ пред захтјевима средине, савремених научних сазнања и новог „удаха“ међународних пројеката, који су деведесетих година почели уткивати у предшколску стварност нове педагошке идеје. Коначно, породица и предшколска установа добијају прилику да буду

кокреатори предшколског амбијента и васпитне организације дјечјег живљења у вртићу, што је природна претпоставка дјечјег цјеловитог сазријевања. Успостављање природног васпитног континуитета и јединственог поља дјеловања између двије средине на које је дијете упућено неупитна је потреба и претпоставка ефикасне вишеаспекатске подршке дјетету. Бројни су разлози за интензивирање сарадње између породице и предшколске установе, а добити су вишеструке, прије свега за дјецу, а затим и за остале учеснике у „предшколској кући“, како то истиче Ериксон, наглашавајући да човек мора тежити да „однос одраслога и дјетета, као и све остале неједнакости, подигне на ниво узајамне сарадње у једном разумнијем поретку ствари“ (Marjanović; према: Erikson, 1984). Коначно, не треба ни накратко занемарити чињеницу да је дјечји нервни систем осјетљив, *йодгайлан* и да га карактерише „неуропластичност (унакрсна – модална прерасподјела)“, те да промјене интеракције дјетета са окружењем проузрокују промјене (неуронских) веза у мозгу и укупном развоју (Miljak, 2008). „Омогућити малом човеку да нешто открије или га навести на тај пут, умеће је педагогије, јер на том путу он доживљава радост. Онда је учење лако, спојено је с таквим задовољством чак и кад тај мали човек открије да рингла пече. И то је задовољство. То узбуђење што је нешто сазнао је непроцењиво“ (Aleksić, 2016).

Сарадња између породице и предшколске установе представља сложен и озбиљан изазов за све учеснике, иако несумњиво доприноси функционалнијој и плоднијој интеракцији и самореализацији дјете. Како би креирали атмосферу међусобног повјерења и природно повезане спојене судове вртића и породице унутар јединственог животног поља, усагласили, учинили конгруентним и функционално комплементарним, васпитачи морају озбиљније, пажљиво, са пуно сензитивитета разумјети потребе дјете и родитеља. Поштовање различитих породичних модела, васпитних приступа, вредносних

утицаја, обичајних и социјалних односа претпоставке су дугорочног, на међусобном повјерењу изграђеног, тимског дјеловања у заједници усмјереној на добробит дјетета. Нове научно-истраживачке спознаје о донетим и изузетним латентним потенцијалима раног дјетињства, специфичностима развојних етапа, индивидуалним различитостима условљавају другачију перспективу из које се перципира позиција дјетета и однос са одраслима, родитељима и професионалцима. Стога се природно помаља, на супрот „деконтекстуализацији и лаизацији родитеља“ (Marjanović, 1987), идеја о „вртићу као отвореном систему“ у којем родитељи добијају изузетно важну, активну партнерску улогу (Pešić, 1989).

Бисерка Петровић-Соcho наводи у оквиру истраживања *Контексти установе за рани одгој и образовање – холистички приступи* (Petrović-Sočo, 2007) да је амбијент установе за рано васпитање и образовање као живи организам који дјелује као интерактивна мрежа социјалних, културалних, еколошких и временских односа са којима је дијете у сталном интердјеловању. Анализирајући могуће варијетете сарадње између породице и предшколске установе, Д. Павловић издваја три парадигме које генеришу различите моделе релација: парадигму одвојених система, парадигму допуне и парадигму подршке (Pavlović-Breneselović, 2012). У овој последњој парадигми садржан је концепт дубоког међусобног прожимања два окружења.

Тенденција ка холистичком приступу такође транспонује фокус интересовања и педагошког дјеловања са посебних аспектa личности дјетета на његов развој у цјелини. Средина за игру и положај дјетета у њој свакако су резултат наведене филозофије учења и опредјељујуће образовне парадигме, али и увјерења васпитача да су дјеца способна, моћна и да знају, могу и умију да бирају аутономно и у мјери својих потенцијала, активно партиципирају у заједници вршња-

ка, родитеља и професионалаца. Стога радни амбијент предшколске установе има оперативну и симболичку димензију (Pavlović-Breneselović, 1993: 43).

Сљедбеници концепта усмјереног на дијете наглашавају важност креирања радног амбијента који емитује атмосферу дубоке посвећености, фамилијарности, продуженог пријатељства и квалитетне узајамности свих судионика васпитно-образовног процеса (Milić, 2008: 203).

Комплементарност васпитних утицаја породице и предшколске институције несумњиво је изузетно важан фактор подстицања цјеловитог дјечјег развоја и унапређивања васпитно-образовне интеракције и педагошке комуникације у друштвено организованим заједницама, усмјереним на дијете и дјетињство.

Умјесто традиционално организованог, униформно и предвидиво уређеног предшколског амбијента, који је био прилично школаризован и затворен за родитеље, интенција савремених креатора предшколског система је била креирање отвореног, динамичног, „пулсирајућег“ радног миљеа, у којем се природно прожимају и допуњују утицаји свих актера унутар јединствене предшколске заједнице. Живљење у средини која укључује различите породичне и културолошке перспективе дјечи посредује обрасце флексибилне комуникације, асертивности, емпатије, толеранције према другачијим мишљењима и навикама (Bennett, 2001: 205). Тако дјеца имају прилику да природније припадају вртичкој средини, да не опажају оштру границу између породичног и институционалног миљеа. Васпитно-образовни рад у вртићима заснива се на интеракционистичком и партиципативном приступу, који имплицира активно учешће судионика из природно повезаних миљеа, породичног, институционалног и ширег друштвеног контекста (Stojanović i sar., 2016).

Методологија истраживања

У оквиру пројекта „Евалуација ефеката реформе предшколског васпитања и образовања у Црној Гори“, у контексту сегмента породичног учешћа у раду предшколских установа, осим осталих података прикупљених примјеном батерије различитих, намјенски креираних, инструмената, важан и функционалан извор у емпиријској евиденцији су били одговори интервјуисаних родитеља у оквиру фокус група. У овом сегменту истраживања је примијењен квалитативни приступ. Темељни циљ истраживања је био сагледавање мишљења и процјена родитеља о квалитету остварене сарадње са васпитачима у црногорским предшколским установама. У ту сврху креирали смо полуструктурирани интервју, чије ћемо исходе / доминантне одговоре у наставку рада и представити кондензујући добијене информације по сличности у јединствене категорије. Разговарали смо са родитељима у оквиру три фокус групе (тридесет родитеља укупно, двадесет четири мајке и шест очева). Испитаници су били из три регије у Црној Гори – централне (Подгорица, Цетиње), сјеверне (Бијело Поље и Пљевља) и јужне (Будва, Бар и Херцег Нови).

Питања на која су одговарали наши респонденти у фокус групама су била: Шта родитељи мисле о предшколском амбијенту и како процјењују квалитет успостављене сарадње са васпитачима? Да ли су васпитачи посвећени у потпуности новом концепту „педагошке размјене у овореном систему вртића“ и да ли посједују одговарајуће професионалне компетенције за афирмисање поменутог предшколског модела? Да ли је радни амбијент респонсиван према потребама учесника, то јест да ли радна средина вртића емитује добродошлицу? Који су најчешћи видови сарадње између васпитача и родитеља? Да ли су и у којој мјери родитељи информисани о актуелним програмским активностима у предшколској установи? Који су позитивни ас-

пекти, као и изазови у раду предшколских установа, по мишљењу интервјуисаних родитеља?

Након готово двије деценије од усвајања новог модела предшколског васпитања и образовања у Црној Гори, заснованог на хуманистичком теоријско-научном концепту и идеји отвореног васпитања, могуће је утврдити колико и на који начин је укљученост родитеља у васпитно-образовни живот вртића истински остварена.

Резултати истраживања и дискусија

Компјензиције васпитача из визуре родитеља. Имајући у виду претпостављену активну улогу родитеља у креирању и организовању васпитно-образовног, узајамно-подржавајућег педагошког и, уопште, животног амбијента у предшколским установама у Црној Гори, занимало нас је њихово мишљење (родитеља) о стручној спремности и спретности васпитача да у својој педагошкој пракси примјењују наведени модел рада. Анализом добијене емпиријске евиденције издвојили смо три категорије одговора на постављено питање. Одабрали смо и цитатима поткријепили неке конкретне изјаве испитаника унутар сваке поменутог категорије одговора:

- Васпитачи раде квалитетно, компетентно и ефикасно: са дјецом реализују бројне активности, организују разноврсне радионице, прилагођавају садржаје дјечјим потребама, уважавају породичне и културолошке специфичности, континуирано су професионално посвећени дјечи и развијају позитивну и интензивну комуникацију са заједницом и „нама, као родитељима“ (двадесет три испитаника/родитеља из све три регије).

„Видим да се са дјецом пуно ради, јер сваки дан дођемо кући са неком новом пјесмицом или причом.“ (централна регија)

„Задовољна сам радом васпитача! Труде се да препознају афинитете сваког дјетета, појединачно и у складу са тим развијају њихове способности у оноликој мјери колико је то могуће, с обзиром на то да је бројност група превелика. Посебно ми је важно што примјећујем да ми је син слободнији, спретнији, послушнији од кад иде у вртић. Зна да среди своје ствари, да држи неки ред, што ми у кући нисмо могли постићи.“ (јужна регија)

„Изузетно сам задовољан боравком своје дјеце у вртићу, видим велику посвећеност сваком дјетету без разлике; комуникација васпитач–дијете–родитељ, одлична...“ (сјеверна регија)

- Васпитачи дјелимично ефикасно планирају и реализују васпитно-образовни рад у току цијелог радног дана / радне недеље: намјенски осмишљене васпитно-образовне активности реализују у одређеном, кратком, *ударном*, временском интервалу (усмјерене активности), а све остало је препуштено дјеци, којој „у вртићу постаје досадно, незанимљиво, па су и сукоби чешћи“. У централној регији, посебно у подгоричким предшколским установама, просторни капацитети су преоптерећени, па је и то разлог због којег су родитељи скептични да је могуће примјењивати несметано и у пуноћи одговарајуће васпитно-образовне стратегије и методске поступке у раду са дјецом. Неки од интервјуисаних родитеља наводе као разлог дјететовог незадовољства монотону организацију рада, неинвентивно, недовољно динамичну интеракцију, недовољно разноврсних садржаја и активности (седамнаест). Стога, неки од интервјуисаних родитеља закључују да васпитачице могу једино *чувајти* дјецу, али не и посветити им пуну пажњу и педагошку потпору.
- Васпитачи „не раде као у школи“ и недостаје школски планирани и дида-

кички прецизирани слијед активности у вртићу. Најмања групација интервјуисаних испитаника (шест или 20%) очекује некадашњи „школаризовани“, више „учитељски приступ“ и изражавају незадовољство актуелним начином рада васпитача. Зато су њихове примједбе упућене васпитачима на пољу стручног ангажмана у вези са недостатком меморисаних пјесмица, прича...бројева, док се у њиховом осврту на рад у вртићу занемарује много важнија добит за дијете, у виду стечених когнитивних, моторичких, социоемоционалних вјештина.

„Наше дијете нерадо иде у вртић ове године, док је претходне двије ишло без проблема. Ђерка нам каже да јој је досадно јер стално раде исто – цртају и гледају цртане филмове. Не знам кад је изрецировала неку нову пјесмицу. Сјећам се како смо некад били потпуно спремни за школу, свашта смо научили у вртићу, да бројимо, да разликујемо слова, а сад, слабо и недовољно.“ (централна регија)

Између интервјуисаних испитаника из различитих регија није било битнијих разлика, једино што родитељи из централне регије, а посебно из Подгорице, наглашавају проблем прекобројности васпитних група, па последично и примједбују на начин рада и могућности интензивније посвећености дјеци.

Окружење за учење. Процес образовања је социјално одређен, па је средина од изузетног значаја за промјене у пракси и рефлексивно учење (Šagud, 2006). Родитељи са којима смо разговарали у фокус групама (три) описали су радну средину вртића, истичући позитивне аспекте предшколског амбијента, али и изазове, односно мањкавости актуелне педагошке праксе.

- Интервјуисани родитељи/испитаници су, у значајној мјери, задовољни начином организације радног простора у предшколској установи, распоредом

инвентара, истичући да дјеци таква атмосфера омогућава игру и учење, самостално, у мањим и већим групама (двадесет осам).

- Неки од интервјуисаних родитеља наводе као проблем недостатак радног и дидактичког материјала, односно као препреку за организовање свестранијег, квалитетнијег и функционалнијег васпитно-образовног рада са дјецом, наглашавајући „изваннормативни број“ дјеце као кључни проблем, а неки и недостатак потрошног материјала за рад (девет).

„Радна средства и материјали су одговарајући, али у дефициту и ради се са веома ограниченим ресурсима. На примјер, материјали за моделовање (пластелин), боје, темпере се чувају само за 'посебне прилике' и нису доступни за свакодневну игру.“ (из интервјуа – централна регија)

„Ђерка ми је рекла да није могла доћи на ред за фло-мастере, па јој је васпитачица рекла да ће сјутра и она добити ту прилику!“ (централна регија)

Такође, родитељи су могли да примијете на зидовима учионица и у холовима вртића радове и различите изложене продукте њихове дјеце. Природно је да вртић као мјесто боравка и шири „породични центар“ за дјецу представља средину у којој живе и стварају, у којој желе да представе своје идеје, своје продукте, добију повратну информацију, разумијевање и поштовање од вршњака и одраслих, па је управо један од начина да се афирмишу и изграђују самопоуздање и позитивну слику о себи креирање средине у којој су њихови експонати видљиви и на маркантним мјестима. Стога је наше питање било да ли се ово дјечје право, а прије свега потреба, у вртићу који похађа њихово дијете, поштује, сходно њиховим запажањима. Из одговора наших испитаника се може закључити да су веома задовољни актуелном ситуацијом, те да примјећују да се у вртићима излажу радови њи-

хове дјеце, који одражавају текуће теме и индивидуална интересовања.

Који су најчешћи видови Ваше сарадње са васпитачима/васпитачицама? Кад је у питању сарадња са васпитачима, родитељи се углавном афирмативно изјашњавају, мада саопштавају да од свих видова комуникације доминира индивидуална свакодневна размјена. Важно мјесто у остваривању комуникације са васпитачима има и писана комуникација.

- Родитељи истичу да индивидуална комуникација са васпитачима представља свакодневну, рутинску аквност. Ту су и општи родитељски састанци са важним информацијама и приликама за договоре (двадесет четири). Запажају да се индивидуална комуникација своди на елементарне информације о здравственом стању, истрајности и дисциплини при испуњавању неких рутина (да ли дијете једе, спава и игра се са осталом дјецом).

„Од облика сарадње, то је родитељски састанак гдје добијамо све потребне информације, затим одлазимо супруга и ја по дијете и имамо прилику да разговарамо детаљније.“ (сјеверна регија)

„Комуникација је углавном усмена, сваки дан на пријему или кад дијете водим кући размислимо информације везане за активности и понашање мог дјетета тог дана.“ (централна регија)

„Разговор приликом доласка по дијете и индивидуални разговори по потреби, анкета и интервју, присуствујем радионицама у вртићу.“ (јужна регија)

- Писана комуникација у форми обавјештења, порука у центрима интересовања и лифлета заступљена је у свим фокусираним срединама и, по мишљењу интервјуисаних родитеља, изузетно је важна димензија подржавајуће атмосфере у предшколској установи. У сврху што функционалније индивидуализа-

ције и континуираног праћења дјече појединачно, креиране су дјечје мапе (портфолија), које представљају репрезентативне збирке различитих дјечјих радова, показатеља напредовања у различитим доменима, анегдотских и наративних биљешки о дјецци (Krnjaja, Miškljin, 2006). Важно је да у тај процес праћења и обликовања дјечјег портфолија буду укључени и родитељи, што се у пракси догађа:

„Допала ми се идеја прављења досијеа детета у јаслној групи, где смо као родитељи попуњавали упитник о особинама нашег детета, специфичностима у понашању, исхрани, здравственом стању, као и спремности нас родитеља да се укључимо у рад установе. Похвално!“ (централна регија).

- Интервјуисани родитељи наводе и најчешће проблеме/препреке у комуникацији са васпитачима (двадесет један или 70% интервјуисаних родитеља):
 - Недостају детаљније информације, типа – да ли дијете учествује у игри, с ким се најрадије игра, које су игре најчешће, шта уче...;
 - Након радног дана сусријећу се само са васпитачицом која је била у поподневној смјени, тако да не могу добити цјеловиту информацију о понашању њиховог дјетета у вртићу:

„Моје дијете је тамо од осам сати до четири и по и за то вријеме се три различите васпитачице промијене, тако да на крају дана не могу добити информацију шта се тамо стварно дешавало.“ (централна регија)

Обавијештености родитеља о програмским активностима у предшколској установи. Будући да су родитељи на различите начине упознати и позвани на учешће у вртићу, занимало нас је да ли знају нешто више о програмским активностима у предшколској установи, па

је питање у фокус групама гласило: Колико сте упознати са програмом који се реализује у установи коју похађа Ваше дијете?

Мишљења интервјуисаних родитеља су подијељена.

- Родитељи су упознати са програмским активностима и познају план рада предшколске установе, укључују се и разумију смисао оваквог начина рада. Учествују у радионицама за родитеље и знају како се могу укључити у рад у оквиру појединих тематских активности (четрнаест).

„Искористила сам право боравака у установи са дететом током периода адаптације и сигурна сам да је то допринијело успешности и лакоћи адаптације млађег детета на боравак у вртићу. Уједно је боравак помогао мени као родитељу да се изгради снажнији осећај поверења према васпитачима и спокојства током боравака млађег детета у јаслицама.“ (Подгорица)

- Неки од интервјуисаних родитеља у фокус групама су дјелимично упућени у програмске активности и имају прилику да учествују, утичу на избор и начин реализације актуелних тема (девет родитеља):

„Мјесечни програм је истакнут на улазним вратима учионице. Кажу нам на почетку школске године што им је у плану за тај период, али је то све доста површно. Дјеца касније пренесу или не пренесу, не умију да испричају баш све од ријечи до ријечи. Видимо њихове радове и цртеже окачене у ходнику, и то је то.“

- Но, има и оних који сматрају да су недовољно или нијесу уопште обавијештени о суштини актуелног програма, о мјесту и улози родитеља у цјелокупној васпитно-образовној организацији рада у вртићу (седам родитеља).

„Буду двије приредбице, то јест радионице за дјецу и родитеље у току године у којима, чини ми се, сви уживамо, али би требало да их буде више.“ (сјеверна регија)

„Ни на који начин нисмо укључени јер нисмо упознати са тим од стране васпитача, а да је тако нешто могуће, у тој малој учионици где борави тридесет петоро дјеце, нема мјеста за такве заједничке активности.“ (централна регија)

„Једино родитељски састанак на почетку године. Комплетна сарадња своди се на огласе за родитеље када је маскенбал, представа или слично.“ (јужна регија).

Позитивни аспекти, изазови у раду предшколских установа. У стварности је, такође, однос између породице и предшколске установе често извор стреса за професионалце и поље узајамних замјерки и незадовољства (Pavlović-Breneselović, 2012). Иако смо и на основу претходних одговора могли маркирати поља изазова и добре стране сарадње између предшколских установа и породице, односно васпитача и родитеља, ипак смо посебно *оћворили* питања позитивних и негативних аспеката овог *ћарнерстћва*.

- Интервјуисани родитељи одговарају да су задовољни: професионалним односом васпитача, нивоом ангажовања васпитача, њиховим посвећеним и брижним односом према дјеци, креативношћу, богатством садржаја и материјала у вртићу, уважавањем дјечјих потреба и интересовања, занимљивим активностима и оригиналним радовима, изгледом унутрашњег амбијента вртића, дјечјом самосталношћу и стеченим вјештинама.

„Било би дивно да дјелић тог богатства оригиналних продуката може да се види у и школи.“ (мајка са Цетиња, централна регија)

С друге стране, испитаници су могли одговорити на отворено питање/констатацију: При раду васпитача/васпитачице у групи у којој је моје дијете не допада ми се... Издвојили смо најфреквентније одговоре:

- прекобројне групе (централна регија, посебно Подгорица) и неадекватна организација, у смислу континуиране радне динамике током свих дјелова дана („нема организованих активности послјије ручка, спавања...“);
- неадекватан педагошки приступ у раду са дјецом (неадекватни садржаји рада, недовољно времена за дјецу, „строг“ или „недовољно строг“ однос васпитача);
- недовољно инсистирање на стицању социјалних вјештина;
- неадекватан однос са родитељима, то јест недостаје иницијатива за чешћим контактима, боље и намјенски функционалније организованом сарадњом;
- недостаје диверсификована програмска понуда (на пример, рад са надаренима);
- недовољно циљано организоване припреме за школу.

Бројне васпитне групе, комплексне обавезеокоприпремањазаједничкихактивности, недостатак ресурса за рад, незаинтересованост и презаузетост васпитача и родитеља – неки су од изазова на пољу успостављања квалитетне сарадње, по мишљењу интервјуисаних родитеља, те предлажу системско побољшање позиције родитеља на друштвеном плану и увођење нових обавезујућих заједничких активности, уз континуирани *мониторинг* укупног процеса сарадње.

Закључак

Полазећи од холистичког, системског, *ћодржавајуће* модела/парадигме сагледавали смо аспекте предшколског амбијента у црногорском образовном систему из визуре родитеља чија су дјеца укључена у организовани, институционални, васпитно-образовни процес. Интер-

вјуисани испитаници/родитељи у фокус групама оцртавају димензије актуелног предшколског контекста, налазећи предности и суштински напредак у домену сарадње између свих актера у јединственом „предшколском простору“, као и мањкавости, односно прилике за развој и креирање нових, ефикаснијих, прегнантних путева за међусобну подршку, с дјететом у средишту тих умрежених васпитних тенденција.

Кад је ријеч о професионалним компетенцијама васпитача за рад са дјецом, по савременом, вишеслојном моделу образовних исплетених релација свих судионика у пракси, интервјуисани родитељи из све три регије у Црној Гори препознају и потцртавају квалитетне стручне интервенције и респонсиван однос практичара према дјечи у различитим сферама. Напомињу да васпитачи знају, умију и процедурално користе различите релевантне стратегије у раду са дјецом, остварујући вишесмјерну комуникацију са свим учесницима у заједничком дјелатном предшколском амбијенту. Разлоге непотпуног задовољства радом васпитача неки од наших респондента налазе у системским недоследностима и неподатним референтним оквирним условима, који практичарима отежавају примјену и проактивну афирмацију различитих методских стратегија и богатије интеракције у васпитно-образовном процесу. Мали број испитаника има и суштинску замјерку новоустројеном предшколском моделу, сматрајући и даље да некадашњи школаризовани приступ дјечи на раном узрасту представља цјелисходније рјешење и обезбјеђује у перспективи сигурнији старт у „школски озбиљнији свијет обавеза“.

Кад је ријеч о окружењу за учење, интервјуисани родитељи афирмативно описују презентну слику радног амбијента, у којем њихова дјеца бораве, играју се и уче. Замјерке су усмјерене на недостатак ресурса за рад, попут дидактике, потрошног материјала за едукативне играли активности у центрима интересовања, недовољ-

но простора услед прекобројних група, посебно у централној и јужној регији. Усаглашени су око идеје да је потребно обезбједити одговарајуће услове, уз поштовање педагошких норматива о оптималном броју дјеце у васпитним групама.

Будући да савремени предшколски модел, укотвљен у парадигму разумијевања, интерпретативне праксе „педагогије узајамности и слушања“ захтијева континуирану сарадњу између свих судионика у васпитно-образовном процесу, за добробит дјетета, неопходно је афирмисати различите модалитете партнерског и тимског рада васпитача и родитеља. У том смислу, интервјуисани родитељи истичу да и даље у пракси доминира индивидуална размјена информација са васпитачима, општи родитељски састанци, али су рјеђи неки други модалитети сарадње, попут радионица, непосредног укључивања родитеља у васпитно-образовни процес, тематских трибина и дискусионих активности са родитељима о различитим питањима/проблемима, интензивнија писана комуникација и друго. Континуирана размјена увида и информација о дјечи и њиховим потребама омогућава родитељима ефикаснију рефлексiju о властитој позицији, обавезама и приликама за функционалнији допринос дјечјој добробити у свим развојним сферама (Kabadayi, 2013). Иако наши интервјуисани респонденти/родитељи препознају и јасно апострофирају позитивне аспекте укупног амбијента предшколских установа, у свом аналитичком димензионарању вртићке средине маркирају и поља изазова и системских пропуста, које у перспективи ваља разусловљавати пажљиво креираним валентним педагошким, психолошким, па и правним мјерама, у сврху квалитетне потпоре дјетету. Интервјуисани испитаници предлажу побољшање квалитета рада у вртићу уз диверсификацију програмске понуде (разне креативне радионице, секције, страни језици, различити модели рада...) и активније, интензивније укључивање родитеља у све етапе васпитно-образовног процеса. Конач-

но, родитељи очекују боље планирану системску друштвену подршку и афирмацију предшколског сегмента у црногорском контексту, као и пажљиво трасирање цјелисходних праваца раз-

воја *парадигме* *узајамности* и *подршке*, у перспективи, у циљу деконтекстуализације васпитања и пуне подршке дјетету.

Литература

- Aleksić, M. (2016). *Roditelji se ponašaju kao vlasnici djece*. Posećeno 12. avgusta 2016. godine na: <http://www.6yka.com/novost/110897/>.
- Bennett, M. J. (2001). Developing intercultural competence for global leadership. U: Reineke, R. D. & Fußinger, C. (Eds). *Interkulturelles Management. Konzeption – Beratung – Training* (205–226). Wiesbaden: Gabler.
- Breneselović-Pavlović, D. (2014). Tri paradigme, dva modela, jedna ili više stvarnosti. U: *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (111–115). Januarski susreti pedagoga *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju*, nacionalni naučni skup, 30–31. januara 2014. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Goldner Vukov, M. (1988). *Porodica u krizi*. Beograd, Zagreb: Medicinska knjiga.
- Kabadayı, A. (2013). Analyzing the Factors that Affect Preschoolers' Parents' Choice of Toys. *Croatian Journal of Education*. 16 (1/2014), 43–55.
- Kapor Stanulović, N. (2007). Porodica: porodična rezilijentnost, vulnerabilnost i porodični kapital. U: Zotović, M. (ur.). *Porodice u Vojvodini: karakteristike i funkcionalnost. (120-131)* Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Zagreb: Naklada Slap; Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Krnjaja, Ž., Miškeljin, L. (2006). *Od učenja ka podučavanju*. Beograd: Laćarak, AM Graphic.
- Ljubetić, M. (2006). *Obiteljsko ozračje i funkcioniranje obitelji (skrbne i ubojite navike u komunikaciji)*. Posećeno 7.9.2016. na: www.ffst.hr.
- Ljubetić, M. (2012). Kompetencije i autoritet odgojitelja u funkciji razvoja autonomije djece i oblikovanja demokratske kulture ustanove. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (ur.). *Pedagogija i kultura* (281–289). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Maleš, D., Kušević, B. (2011). Nova paradigma obiteljskoga odgoja. U: Maleš, D. (ur.). *Nove paradigme ranoga odgoja* (44–46). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Marjanović, A. (1984). *Dečja igra i stvaralaštvo*. Beograd: Predškolsko dete.
- Milić, S. (2008). *Savremeni obrazovni sistemi*. Cetinje: Univerzitet Crne Gore.
- Miljak, A. (2008). Transformacija dječjih vrtića u brižne obitelji. U: Uzelac, V. i Vujičić, L. (ur.). *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj* (219–255). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
- Pašalić-Kreso, A. (2011). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: [Filozofski fakultet](http://www.fakultet.ba).
- Pavlović-Breneselović, D. (1993). *Položaj deteta u dečjem vrtiću i prvom razredu osnovne škole*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

- Pavlović-Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2012). Perspektiva vaspitača o profesionalnom usavršavanju sa stanovišta sistemske koncepcije profesionalnog razvoja. *Andragoške studije*. 1, 145–162.
- Pešić, M. (1989). Programiranje vaspitno-obrazovnog rada u dečjim vrtićima. *Predškolsko dete*. 2, 5–11.
- Piorkowska-Petrović, K. (1990). *Dete u nepotpunoj porodici*. Beograd: Prosveta.
- Piršl, E., Hrvatić, N. (2007). *Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagreb.
- Stojanović, A., Nedimović, T. i Sturza Milić, N. (2016). Razlike u metodama podučavanja dece poželjnim oblicima ponašanja od strane vaspitača i roditelja. *Inovacije u nastavi*. XXIX (3), 84–99.
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Zagreb: Visoka učiteljska škola.

Summary

Family and children's institution get the chance of becoming creators of pedagogical-educational environment in contemporary preschool context. Creating natural pedagogical continuity and unique fields of work between the two environments the child is focused is a unique need and assumption of malty aspect of a child's support. The aim of our research was observing thoughts and estimation of parents about the quality of realised cooperation with preschool teachers in Montenegrin preschool initiations. For this purpose, we have crated half-structural interview, which outcomes / dominant replies are going to be presented in the paper, condensing the given replies according to similarities into unique categories. We talked to parents within three focus groups (thirty parents altogether). Interviewed respondents/parents in focus groups, from our research, from three Montenegrin regions, mark dimensions of the actual pre-school context, finding advantages and real advancement in the domain of cooperation among all the actors in the unique "preschool area", as well as weaker points, i.e. opportunities for development and creating new, efficient and pregnant ways of mutual support for the benefits of children. Our respondents point out: work of preschool teachers, which are of a better quality and efficiency, partially systematically taken pedagogical-educational process and/ or inadequate pedagogical-educational approach and insufficient didactically precise sequence of activities in the kindergarten. Individual contacts and general parents' meetings prevail as forms of cooperation. Parents / respondents are partially informed and involved into the programme activities, and as the reason of insufficiently efficient cooperation, they point out a large number of children in the groups, particularly in the central region. For improving quality of work in the preschool institution, parents suggest diversification of the programmed contents and active family participation in the kindergarten activities.

Key words: parents, partnership, cooperation, participation, children's development, preschool institution.