

VASPITNI UTICAJI NA RAZVOJ IDENTITETA KOD DJECE...By: **Milica Jelic**As of: Apr 1, 2020 5:11:39 PM
93,769 words - 333 matches - 37 sources

Similarity Index

6%

Mode: Similarity Report ▼

paper text:

UNIVERZITET CRNE GORE FILOZOFSKI FAKULTET NIKŠIĆ MILICA JELIĆ

VASPITNI UTICAJI NA RAZVOJ IDENTITETA KOD DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA KROZ ASPEKTE 1

SAMOKONTROLE I INICIJATIVNOSTI

DOKTORSKA DISERTACIJA NIKŠIĆ, 2019. UNIVERSITY OF MONTENEGRO FACULTY OF PHILOSOPHY NIKŠIĆ MILICA JELIĆ EDUCATIONAL IMPACTS ON PRESCHOOLERS IDENTITY DEVELOPMENT THROUGH THE ASPECTS OF SELF-CONTROL AND AGENCY DOCTORAL THESIS NIKŠIĆ, 2019. PODACI

O DOKTORANDU, MENTORU I ČLANOVIMA KOMISIJE Doktorand Ime i prezime: Milica Jelić 30

Datum rođenja:

06. oktobar, 1981. godine Naziv završenog postdiplomskog studijskog programa Filozofskog fakulteta: Studijski program za pedagogiju, stepen Magistra (MA) Godina završetka studija: Akademska 2010/2011. godina Mentor: prof. dr Saša Milić, Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet Nikšić Članovi komisije: prof. dr Vućina Zorić, Univerzitet Crne Gore,

Filozofski fakultet Nikšić; dr. sc. Edita Slunjski, Sveučilište u Zagrebu, 34

Filozofski fakultet Zagreb Datum odbrane: PODACI O DOKTORSKOJ DISERTACIJI Naziv doktorskih studija: Doktorski studij pedagogije Naslov doktorske disertacije:

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte samokontrole i 1
inicijativnosti

REZIME Istraživanjem koje smo predstavili ovom disertacijom ispitivali smo načine na koje se kod djece može uticati na razvijanje i izražavanje identiteta (ličnog i grupnog prvenstveno). Posmatrali smo načine kojima se doprinosi vaspitanju samokontrole, podsticanju razvoja identiteta, kao i izražavanju inicijativnosti (eng. children's agency). Usljed

preglednosti i ekonomičnosti, naše istraživanje mješovitog tipa, kvantitativnu i kvalitativnu analizu smo predstavili kao zasebne istraživačke studije, međusobno povezane i ispreplitanе. Studija 1 se bazirala na etnografskom promatranju ispoljavanja dječije inicijativnosti, te samokontrole ponašanja u svakodnevnim situacijama u predškolskim ustanovama, a dobijene nalaze smo dopunili fokus grupnim intervjuima sa vaspitačima. Studija 2 se fokusirala na iste segmente, koje smo istraživali u porodičnom kontekstu. Ključna zapažanja do kojih smo došli govore o tome da se centralna regija oslikava kao najmanje pogodno tlo za podsticanje i izražavanje identiteta djece predškolskog uzrasta, a za izgradnju identiteta ključni su porodica, samo dijete, predškolska ustanova, vršnjaci, kao i kulture iz kojih djeca dolaze. Značajne faktore predstavljaju modeli ponašanja, uzori na koje se djeca ugledaju, a prvenstveno je značajan lični primjer koji vaspitači i/ili roditelji daju djeci, vršnjačke reakcije, koje se na neki način ističu kao jedan od 'sukonstruktora' identiteta djece, vaspitanja samokontrole, te podsticanja inicijativnosti. Vaspitači i roditelji navode da se samokontrola vaspitava pomoću nagrada, kazni, pohvala, sankcionisanjem neprihvatljivog ponašanja, poštovanjem pravila, samostalnošću, te dosljednošću. U domenu inicijativnosti zabilježili smo i kulturne uticaje, razgovore o porodici, praznicima, kao i podsticanje individualnih i grupnih karakteristika djece. Kurikulum u Crnoj Gori teži podsticanju formiranja i izražavanja identiteta djece, vaspitanju samokontrole i podsticanju inicijativnosti, a iako ti ciljevi nijesu eksplicitno navedeni, prisutni su u okviru drugih segmenata razvoja djeteta. Evidentno je promovisanje višestrukih identiteta, te izgradnje adekvatne slike o sebi. Ključni nalazi našeg istraživanja govore o tome da postoje izolacijske kulture, te nedovoljno osvješčivanje (reflektovanje) vlastite prakse vaspitača. Iako su vaspitači prilikom razgovora implicitno istakli da se vaspitno obrazovni proces mora individualizovati, da je neophodno podsticati dječija interesovanja, razvijanje ličnosti, iskazivanje inicijativnosti, vaspitavati samokontrolu. Moramo naglasiti da nijesmo u svim regijama zabilježili da se te aktivnosti zaista realizuju u praksi. Konačno, možemo istaći da u crnogorskom kontekstu, djeca aktivno učestvuju u dijelu konstrukcije i izražavanja identiteta, djetinjstvo je institucionalizovano posebno u centralnoj regiji, gdje je prema statističkim podacima i najveći postotak djece upisane u predškolske ustanove. Ipak, sa druge strane to nije i nužno pokazatelj da su djeca 'ukalupljena'. Evidentna je tendencija da se sa jedne strane djeci dopusti da se slobodno igraju, izražavaju, istražuju, a sa druge strane da se djeca osjećaju i ponašaju kao dio grupe, da ispunjavaju grupne zadatke i da razvijaju grupne identitete. Veoma je značajno razlikovati djecu kao inicijatore radnje, u odnosu na djecu koja rade nešto što im je propisano. Upitno je u kojoj mjeri se djeci dozvoljava samostalnost, te preuzimanje inicijative u svakodnevnom radu predškolskih ustanova. Potrebno je proučiti i koliko je stvarno prostora dato djeci za razvijanje ličnosti, kao i to na koji način djeca vladaju situacijama. Bez obzira što su djeca svakodnevno u vrtiću, opservacijom smo evidentirali da se djeca ne osjećaju niti ponašaju kao ukalupljene osobe. Potrebno je istražiti i kakva su njihova viđenja svakodnevnih aktivnosti. Najveći problemi na koje smo naišli su neadekvatna prostorna rješenja (sve tri regije), problem prekomjernosti djece u vaspitnim grupama (centralna regija), nedostaci materijala za manipulisanje u radnim sobama i zatvorenost društvene sredine za uticaje različitih kultura (sjeverna regija). Predškolska ustanova u južnoj regiji odaje utisak multikulturalnosti i tolerantne atmosfere, uz uvažavanje razlika u pogledu jezičkih i kulturoloških specifičnosti, sve u cilju podsticanja razvoja djece, što daje najplodnije tlo za razvijanje i izražavanje identiteta djece. Savremeni uslovi življenja nameću potrebu brzog prilagođavanja i pojednica i društva novonastalim uslovima života. 'Savremeni čovjek' treba da bude inicijativna osoba, kooperabilna, prilagodljiva, te odgovorna, osoba koja će konstruktivno uticati na izgradnju društva i izgrađivati i njegovati kulturu demokratske zajednice. Da bi se ostvarili svi ovi potencijali potrebno je još u predškolskim ustanovama započeti procese emancipacije, te kvalitetnog vaspitanja. Upravo stoga bi trebalo unaprijediti sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Crnoj Gori na pitanjima podsticanja i razvijanja ličnog i grupnog identiteta kod djece predškolskog uzrasta mora raditi još delikatnije, organizovanije, strpljivije i odgovornije. Budućim istraživanjima iz ove oblasti bi trebalo istražiti ostale segmente dječijih identiteta, uključiti sve faktore podsticanja razvoja identiteta, te istražiti njihov značaj i implikacije. Pomažući djeci da razvijaju 'pozitivne' identitete, a istovremeno ih ohrabrujući da razumiju i uvažavaju prava i identitete drugih, utiče se i na unapređenje kvaliteta života. Formiranje 'pozitivnih' dječijih identiteta će doprinijeti kvalitetnijim vezama koje se uspostavljaju u životu, prevenciji nasilja i diskriminacije, razvijanju kompetencija i podsticanju samostalnosti i odgovornosti djece. Ključne riječi: dijete, identitet, inicijativnost, kurikulum, okruženje, predškolska ustanova, roditelj, samokontrola, vaspitač, vršnjaci. Naučna oblast: Pedagogija Uža naučna oblast: Predškolska pedagogija DOCTORAL DISSERTATION DATA Name of doctoral studies: Doctoral study of educational sciences Title of doctoral dissertation: Educational impacts on preschoolers identity development through the aspects of self-control and agency SUMMARY The reserch we presented in this dissertation was used to examine the ways in which development and expression of identity with children can be influenced (firstly personal and group). We observed the ways contributing stimulation of identity development, self- control, as well as expressing of children`s agency. Due to transparency and economy, we represented our mixed-type research, quantitative and qualitative analysis as separate research studies, interconnected and interlaced. The Study 1 was based on ethnographical examination of children`s agency expressing, as well as behaviour self-control in everyday situations in preschools, and we complemented the given findings with the focus groups interviews with teachers. The Study 2 was based on the same segments, which were researched in the family context with questionnaire technique. The key observations say that the central region is reflected as the least favorable ground for stimulation and expression of preschoolers` identity, and for identity development key factors are family, the child itself, preschool, peers, as well as cultures that the children come from. Significant factors are behaviour models, role models of children, and first of all the most important is the personal example given to children by teachers and/or parents, peer reactions which are somehow emphasized as one of `co-constructors` of children`s identities. Teachers and parents say that self-control is developed through awards, punishments, appraisals, sanctioning of unacceptable behaviour, rules obeying, independence, and consistency as well. In domain of agency we also noted culture influences, talks about families, as well as stimulation of individual and group features of children. Curriculum in Montenegro tends stimulation of forming and developing children`s identity, development of self-control and stimulation of agency, and although those aims haven`t been explicitly given, they are present in the scope of other segment in child`s development. Promotion od multiple identities is evident, as well as creating an adequate picture about themselves. The key findings say that in the Montenegrin context, children actively take part in a part of identity forming and expressing, childhood has been institutionalized, especially in the central region where, according to statistic data, there is the highest percentage of children enrolled in preschools. However, on the other side, that is not necessarily the indicator that children are 'stereotyped'. There is an evident tendency that on one side children are allowed to play, explore, research freely, and on the other side children feel and behave as a part of the group, do group tasks and develop group identities. It is very important to differentiate children as initiators of activities, in comparison to the children doing something given or ordered. It is questionable in what measure the children`s independence is allowed, as well as taking initiative in everyday work of preschools. It is also necessary to

examine how much space it has been really given to children to develop their personalities, as well as in which way children control situations. Disregarding the fact that children are in preschools every day, we noted in this observation that children neither feel nor behave as stereotyped persons. Their experiences of everyday activities should also be examined. We must emphasize that there are isolation cultures, as well as insufficient reflection of the teachers' own practice. Although teachers have explicitly emphasized that the educational process must be individualised, that children's interests, personality development, agency expressing have to be stimulated, and self-control to be developed, we haven't registered that such activities are truly practiced. The biggest problems we have noted are inadequate space, too many children in the groups, lack of materials for manipulation in the classrooms and closure of the society for influence of different cultures. In the south region there is an impression of multiculturalism and tolerant atmosphere, with respecting differences in language and culture specificities, all for stimulation of children's development, which provides the most favorable ground for development and expression of children's identity. Contemporary life conditions impose the need for fast adjustment of both individual and society to new life conditions. 'A contemporary man' should be an initiative, cooperative, adjustable, and responsible person who will constructively influence society development and develop culture of democratic community. In order to achieve all these potentials, processes of emancipation and high quality education need to be started in preschools. Just because of that, system of preschool education should be improved. Our findings refer that issues of stimulation and development of personal and group identity with preschoolers in Montenegro should be approached in a more delicate, organized, patient and responsible way. The future researches in this field should examine the other segments of children's identities, including factors of identity development stimulation, and explore their importance and implications. Helping children to develop 'positive' identities, and at the same time encouraging them to understand and approve rights and identities of others, influences improvement of life quality. Forming 'positive' identities will contribute quality relationships built in life, prevention of violence and discrimination, development of competences and providing purposeness and responsibility with children. Key words: child, child's agency, curriculum, environment, identity, parent, peers, preschool, self-control, teacher. Scientific field: Educational sciences Narrow scientific field: Early childhood education UDK BROJ: PREDGOVOR

"Čak i prije rođenja, dete postoji u mašti i razgovoru njegovih roditelja. Željeno ili neočekivano, ono vrlo brzo dobija manje-više tačne konture kroz željeni pol, izabrano ime – koji će ga istovremeno individualizovati i smestiti u nasledni niz i u jednu zbirnu karakterologiju- i kroz predviđanja i planove koje roditelji prave za njega.." (Mark, 2009:43) Pitanja identiteta, te njegove konstrukcije i izražavanja su fenomeni koje ne možemo zaobići ukoliko se bavimo pitanjima dječijeg razvoja, posebno u dijelu socijalizacijskog aspekta. Budući da je predškolski period od posebnog značaja za razvoj ukupnih potencijala djece, da predstavlja period osjetljivosti i spremnosti za učenje i razvoj, pitanje formiranja i izražavanja identiteta djece predškolskog uzrasta postaje nezaobilazno. Kao što ističe Kamenov (2008) dijete prvenstveno pravi distinkciju u odnosu na druge, pa u drugoj fazi sagledava sebe kao objekat u zajednici kojoj pripada. Upravo se u ovim stanovištima ogleda i potreba da se na konstruisanje i izražavanje identiteta djece adekvatno vaspitno djeluje još od najranijeg uzrasta. Na taj način se potvrđuje vaspitna funkcija i značaj predškolske ustanove u domenu razvoja identiteta djece ranog i predškolskog uzrasta podsticanjem socio-emocionalnog, moralnog, intelektualnog razvoja djeteta, kao i razvoju komunikacije i stvaralaštva. Uopredno, pa možemo reći i prije predškolskih ustanova, vaspitni uticaji na podsticanje i razvijanje identiteta dolaze iz porodice, koja je primarna dječija zajednica, te 'prvi učitelj' djeteta. Vodeći računa i uvažavajući unutrašnje razvojne predispozicije djetinjstva, na kolektivnom i individualnom nivou, kao i važnu aktivnu participaciju svih spoljašnjih aktera (društvene sredine, porodice, vaspitača...) u procesu jedinstvenog podsticanja dječijih identiteta, predmet našeg istraživačkog i ukupnog interesovanja u okviru ove

disertacije je ispitivanje dominantnih obrazaca izražavanja i konstrukcije identiteta djece predškolskog uzrasta, podsticanjem samokontrole i inicijativnosti u Crnoj Gori. Pojam identiteta je mnogolik. On nas često asocira na lebdeću strukturu koja ima višestruka značenja, koju možemo povezati sa skoro svim diskursima, percepcijama i paradigmama, počevši od društvenih nauka, preko političkih konotacija, medija ili pak svakodnevnih životnih situacija. Pojam identiteta koristimo u različitim okolnostima kao što su analiza izgradnje ličnosti djeteta ili odbrana države... i upravo se u toj kompleksnosti ogleda i naše interesovanje u odnosu na problem konstrukcije i izražavanja identiteta kod djece predškolskog uzrasta. Djeca su bića koja se konstantno razvijaju, upijaju nova iskustva, grade identitete putem odnosa sa odraslima i drugom djecom sa kojima su u kontaktu, putem interakcija, sopstvenih inicijativa, pravila, uvjerenja i slično. Problem koji smo pokrenuli zahtijeva multidisciplinarni pristup, što otežava njegovo određenje i uobličavanja u konzistentan sistem koji sačinjava predmet proučavanja. Da bismo adekvatno sagledali željenu tematiku problem identiteta ćemo posmatrati kroz vaspitne implikacije, te podsticanje identiteta vaspitavanjem samokontrole i podsticanjem inicijativnosti. Ovim istraživanjem se korišćenjem mješovitog istraživanja nastoji ispitati na koje načine se podstiče konstrukcija i izražavanje identiteta djece predškolskog uzrasta putem vaspitavanja samokontrole i podsticanjem inicijativnosti.

Nastojeći zahvatiti barem dio svijeta u kojem djeca žive, ovo je istraživanje usmjereno na

13

svakodnevnih situacija **u kojima i kroz koje se stvaraju i oblikuju dječji životi i identiteti,** pomoću vaspitavanja samokontrole i

podsticanja i izražavanja inicijativnosti. Nažalost, podsticanje i razvijanje dječjih identiteta je tema

koja je u Crnoj Gori još uvijek prilično zanemarena i slabo istraživana.

13

Nijesu rađena ni značajnija istraživanja u domenu komponenti, samokontrole i inicijativnosti, koje smo posmatrali kao segmente razvoja identiteta. IZVOD IZ TEZE U radu smo polazeći od stanovišta da je predškolski period koji predstavlja period osjetljivosti i spremnosti za učenje i razvoj, od posebnog značaja za razvoj ukupnih potencijala djece, istraživali pitanje formiranja i izražavanja identitet(a) djece predškolskog uzrasta. Akcenat smo stavili na mogućnosti vaspitnih djelovanja na djecu predškolskog uzrasta u domenu razvoja njihovih identiteta, kroz aspekte samokontrole i inicijativnosti. Fokusirali smo se na formiranje ličnog i grupnih identiteta. Grupne identitete smo posmatrali u najširem kontekstu, kao identitete djece u odnosu na grupe kojima djeca pripadaju tokom života, u smislu zadovoljenja bazične ljudske potrebe da se pripada određenoj grupi, a koji čovjeku ujedno omogućavaju i da se razlikuje od drugih. Dijete prvenstveno pravi distinkciju u odnosu na druge, pa u drugoj fazi sagledava sebe kao objekat u zajednici kojoj pripada (Kamenov, 2008). Ovdje možemo očitati potrebu da se na konstruisanje i izražavanje identiteta djece adekvatno vaspitno djeluje još od najranijeg uzrasta. Na taj način se potvrđuje vaspitna funkcija i značaj predškolske ustanove u domenu razvoja identiteta djece ranog i predškolskog uzrasta podsticanjem socio-emocionalnog, moralnog, intelektualnog razvoja djeteta, kao i razvoju komunikacije i stvaralaštva. Pomenute segmente smo istraživali fokusirajući se na vaspitavanje samokontrole i podsticanju inicijativnosti djece. Uporedno, pa možemo reći i prije predškolskih ustanova, vaspitni uticaji na podsticanje i razvijanje identiteta, samokontrole i inicijativnosti dolaze iz porodice, koja je

primarna dječija zajednica, te 'prvi učitelj' djeteta. Nalazi istraživanja govore o tome da se u crnogorskom društvu nastoji holistički pristupati vaspitanju, donekle se podstiče formiranje dječijih identiteta, podstiče inicijativnost i vaspitava samokontrola, ali sa druge strane uslovi za rad nijesu uvijek adekvatni, čak se može reći i da inhibiraju vaspitne uticaje na razvoj identiteta. Najmanje se podstiče razvijanje identiteta u centralnoj regiji, a to nije upitno ukoliko uzmemo u obzir prostorne i brojčane barijere sa kojima se radi. Najčešće se radi prema unaprijed utvrđenom dnevnom režimu, posebno u većim grupama, a malo prostora je ostavljeno za dječiji istraživački rad. Ipak, djeca nijesu ukalupljena, već se u svim regijama oslikava inicijativnost i dječija samostalnost. Takođe, vaspitne grupe u vrtićima djecu podstiču da se uključe u rad grupa, da budu dio grupa, da rade na zadacima u okviru grupa i da osjećaju pripadnost istim, što smo potvrdili i analizom predškolskih kurikuluma. Moramo naglasiti da čovjek danas usljed savremenih uslova življenja mora razvijati sklonost ka brzom prilagođavanju i pojedinaca i društva novonastalim životnim uslovima. 'Savremeni čovjek' treba da bude inicijativan, kooperabilan, prilagodljiv, odgovoran, osoba koja će konstruktivno uticati na izgradnju društva i izgrađivati i njegovati kulturu demokratske zajednice. Da bi se ostvarili svi ovi potencijali potrebno je još u predškolskim ustanovama započeti procese emancipacije, te kvalitetnog vaspitanja, što zahtijeva unapređenje sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Rezultati našeg sprovedenog istraživanja upućuju na to da se u Crnoj Gori na pitanjima podsticanja i razvijanja ličnog i grupnog identiteta kod djece predškolskog uzrasta mora raditi još delikatnije, organizovanije, strpljivije i odgovornije.

ABSTRACT In this research we have studied the phenomenon of preschoolers` identity development, with a special review of personal and group identity development. We have examined dominant patterns of research and constructions of preschoolers` identity by stimulation of self-control and agency in Montenegro. Key observations we have made say that the central region is reflected as the least favorable ground for stimulation and expression of preschoolers` identity. We have discovered that preschools in Montenegro don`t have enough open space for children`s implicate learning, and childhood is institutionalised. It has been worked according to structured daily regime, especially in bigger groups, and a little space has been left for children`s manipulations with materials or their research. Anyway, it is not necessarily an indicator that the children are 'stereotyped'. There is an evident tendency on one side to let the children play freely, research, explore (develop their personal identities), and on the other side that children should feel and behave as a part of the group, do group tasks and develop group identities, which has been all confirmed by the analysis of curriculum/program for the activities fields. The findings we have recorded refer to the fact that issues of stimulating and developing personal and group identity with preschoolers should be approached in a more delicate, organized, patient and responsible way. Key words: child, child's agency, curriculum, environment, identity, parent, peers, preschool, self-control, teacher

.....	3	TEORIJSKI
DIO.....	6	1.
IDENTITET.....	6	1. 1 Identitet – konfuzija
uloga, višestruka značenja i shvatanja	6	1.2 Lični identitet versus grupni
identitet.....	11	1.3 Konceptija dječijih identiteta
.....	16	1.4 Višestruki identiteti: Koncept mnoštva identiteta –
socio-konstruktivistički pristup ..	20	2. ELEMENTI IDENTITETA
.....	25	2.1 Slika o sebi kao preteča razvoja identiteta
.....	25	2. 2
Samokontrola.....	28	2.2.a Razvijanje i podsticanje
samokontrole (u kontekstu predškolske ustanove)	33	2.3 Inicijativnost, pojam, dječja inicijativnost

.....	39	2.3.a Socio – kulturni pristup inicijativnosti i njeni modaliteti	
.....	45	2.4 Studije (etnografske) dječije inicijativnosti i samokontrole	48
3. VASPITAČI, DRUŠTVENI KONTEKST, VRŠNJACI I UTICAJI NA RAZVOJ IDENTITETA	51	3.1 Vršnjačke i interakcije u porodici	
.....	51	3.2 Interakcije vaspitač – dijete	
.....	55	3.3 Dječje okruženje vs identitet	
.....	58	4. RAZLIČITI INTERNACIONALNI ASPEKTI RAZVOJA IDENTITETA	
.....	62	4.1 Kurikulum predškolske ustanove sa posebnim osvrtom na elemente identiteta	
.....	62	4.2 Kurikulum predškolskog vaspitanja u Crnoj Gori	64
Kurikulum ranog obrazovanja na Novom Zelandu- „Te Whariki“, u Finskoj i Švedskoj- osvrt na segmente koji podstiču razvoj identiteta	67	4.4 Kurikulum predškolskog vaspitanja Sloveniji (Kurikulumu za vrtce) i Hrvatskoj - osvrt na segmente koji podstiču razvoj identitet(a)	73
ISTRAŽIVAČKI PRISTUP	77	5. OPŠTI METODOLOŠKI OKVIR	
.....	77	5.1 Predmet istraživanja	
.....	78	5.2 Ciljevi i zadaci istraživanja	
.....	80	5.3 Organizacija istraživanja	
.....	82	5.4 Etička pitanja istraživanja	
.....	85	5.5 Samokontrole i inicijativnosti	
6. STUDIJA 1. PEDAGOŠKA UTICANJA NA KONSTRUISANJE IDENTITETA KOD DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA KROZ INSTITUCIONALNU PRIZMU	87	6.1 Ciljevi istraživanja Studije 1	
.....	87	6.2 Populacija i uzorak	
.....	89	6.3 Instrumenti	
.....	90	6.3.1 Vodiči za fokus grupe	
.....	93	6.3.2 Moderacija fokus grupa i posmatranja	
.....	94	6.4 Proizvođenje podataka	
.....	95	6.5 Analiza podataka	
.....	98	6.6 PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA	
.....	100	6.6 Identiteti kod djece predškolskog uzrasta - Slobodno versus dijete u kolektivu	
.....	100	6.7 Samokontrola u domenu izgradnje identiteta kod djece predškolskog uzrasta	
.....	121	6.8 Inicijativnost – eng. 'children's agency' u domenu izgradnje identiteta	
.....	138	6.9 Ekološke dimenzije u domenu izgradnje identiteta	
.....	155	6.10 Kratak komparativni osvrt na kurikulume predškolskog vaspitanja u Crnoj Gori i svijetu	
.....	161	6.11 Zaključci Studije 1. - Slobodno versus dijete u kolektivu	
7. STUDIJA 2. PODSTICANJE IZRAŽAVANJA I RAZVIJANJA IDENTITETA U PORODIČNOM KONTEKSTU U CRNOJ GORI	171	7.1 Cilj i zadaci istraživanja	
.....	171	7.2 Instrumenti	
.....	172	7.3 Populacija i uzorak ispitanika	
.....	173	7.4 Analiza podataka	
.....	173	7.5 PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA	

.....	174	7.5	Identiteti iz perspektive roditelja
.....	174	7.6	Samokontrola iz perspektive roditelja.....
.....	185	7.7	Inicijativnost iz perspektive roditelja
.....	199	7.8	Podsticanje dječijih identiteta iz perspektive roditelja - umjesto zaključka (Studija 2)
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	219	8.1	Identiteti djece predškolskog uzrasta
.....	219		LITERATURA
.....	231		PRILOZI
.....	260		Samokontrole i inicijativnosti

UVOD Nezaobilazna pitanja u životu svakog pojedinca se vezuju za pitanja identiteta i postojanja. Pitanja: „Ko sam ja, ko smo mi...?“ određuju čovjeka i pomažu mu da pronađe svoje mjesto u svijetu. Bez identiteta čovjek je živo biće bez osobina, bez karakteristika, bez individualnosti. Identitet određuje čovjeka u smislu njegove egzistencije, obilježava humanitet pojedinca kao specifične, sopstvene individualnosti, različite od svih drugih individualnosti, ali ga određuje i kao čovjeka koji živi u društvu, zajednici. I društveni i kulturni kontekst su upravo različiti i svojevrsni, jer ljudi ne samo da prevode kulturu na svoj 'jezik' interiorizacijom, već i učestvuju u nastanku različitih kultura, te utiču na njih svojim karakteristikama i osobinama (Golubović, 1999). Habermas (1979) ističe da se identitet dostiže u onom momentu kada ličnost može da razlikuje tradicionalne od onih principijelno opravdanih normi. Pojedinac tada postaje svjestan potrebe sopstvenog izbora, neophodnosti otpora nametnutim situacijama, te odstupanja od očekivanih normi i ispoljavanja sopstvene ličnosti sa jedinstvenim osobinama, karakteristikama i sklonostima. Moderna društva nude čovjeku veliki broj različitih izbora, što rezultira nestabilnošću identiteta, ili razmatranjem postojanja višestrukih identiteta. Kao što ističe Golubović (1999), ambivalentnost, heterogenost, multiplicitet i otvorenost perspektiva u modernim vremenima, podrazumijevaju veliki broj različitih izbora, pa se ljudi susreću sa podijeljenošću u odnosu na kolektivnu i personalnu egzistenciju. Upravo zbog toga pitanja koja se tiču identiteta postaju ključna pitanja, koja prate čovjeka tokom čitavog života. Traganje za sopstvenim identitetom postaje bitka koju čovjek vodi od ranog djetinjstva. Formiranje i izražavanje identiteta možemo posmatrati kao osnovu procesa razvoja djeteta, socijalizacije i enkulturacije. Identitet je multidimenzionalna kategorija, a pravo na uspostavljanje i građenje identiteta, pravo na ime i nacionalnost su dio formalnog zakonskog identiteta djeteta, dok se lični identitet razvija tokom cijelog života. Bruker i Vudhed (Brooker & Woodhead, 2008) ističu da su procesi formiranja i izražavanja identiteta kod djece zavisni i od procesa socijalne inkluzije. Ovaj proces je višesmjern i pomaže djeci da samokontrole i inicijativnosti učvrste sigurne osjećaje sopstvenih identiteta, uporedo sa razumijevanjem razlika u odnosu na druge. Pozitivni ishodi ovih procesa su u zavisnosti od širine i načina na koji dječija socijalna sredina (porodica, predškolske ustanove ili šire društveno okruženje) prihvata različitosti. Briga, vođenje, vaspitanje i obrazovanje koje pružaju odrasli su ključni uslovi uspostavljanja dječijih pozitivnih identiteta. Osnovna aktivnost predškolskog djeteta je igra, pa se pomoću nje dijete uči i razvija svoje potencijale, podstiče kreativnost i ovladava emocijama (Dryden & Vos, 2004; Kopas – Vukašinović, 2007; Milić, 2008). Igra postaje nezaobilazno sredstvo i u procesu podsticanja i konstituisanja dječijih identiteta, a sve češće se razmatraju mogućnosti realizacije nastavnih aktivnosti kroz igru. Igre predstavljaju samo jedan od načina podsticanja i 'vaspitavanja' identiteta kod djece predškolskog uzrasta, što ćemo dalje elaborirati našom disertacijom. Sem toga, veoma su značajni dječija lična uključenost u ove procese - inicijativnost (eng. children's agency), kao i stepen uspostavljene dječije samokontrole, uloga vršnjaka, dječije slike o sebi, različitih aktivnosti usklađenih uzrastu djece i slično. Polazeći od stanovišta da je predškolski period od posebnog značaja za razvoj ukupnih potencijala djece, da predstavlja period osjetljivosti i

spremnosti za učenje i razvoj, kao značajno pitanje se postavlja upravo pitanje formiranja i izražavanja identiteta djece predškolskog uzrasta. U našem istraživanju ćemo se baviti mogućnostima vaspitnih djelovanja na djecu predškolskog uzrasta u domenu razvoja njihovih identiteta. Prvenstveno ćemo se fokusirati na formiranje ličnog i grupnih identiteta. Grupne identitete ćemo posmatrati u najširem kontekstu, kao identitete djece u odnosu na grupe kojima djeca pripadaju tokom života, kao zadovoljenje bazične ljudske potrebe da se pripada određenoj grupi, koji mu ujedno omogućavaju da se razlikuje od drugih. Kao što ističe Kamenov (2008) dijete prvenstveno pravi distinkciju u odnosu na druge, pa u drugoj fazi sagledava sebe kao objekat u zajednici kojoj pripada. Upravo se u ovim stanovištima ogleda i potreba da se na konstruisanje i izražavanje identiteta djece adekvatno vaspitno djeluje još od najranijeg uzrasta. Na taj način se potvrđuje vaspitna funkcija i značaj predškolske ustanove u domenu razvoja identiteta djece ranog i predškolskog uzrasta podsticanjem socio-emocionalnog, moralnog, intelektualnog razvoja djeteta, kao i razvoju komunikacije i stvaralaštva. samokontrole i inicijativnosti Uporedno, pa možemo reći i prije predškolskih ustanova, vaspitni uticaji na podsticanje i razvijanje identiteta dolaze iz porodice, koja je primarna dječija zajednica, te 'prvi učitelj' djeteta. Vodeći računa i uvažavajući unutrašnje razvojne predispozicije djetinjstva, na kolektivnom i individualnom nivou, kao i važnu aktivnu participaciju svih spoljašnjih aktera (društvene sredine, porodice, vaspitača...) u procesu jedinstvenog podsticanja dječijih identiteta, predmet našeg istraživačkog i ukupnog interesovanja, u okviru ove disertacije je ispitivanje dominantnih obrazaca izražavanja i konstrukcije identiteta djece predškolskog uzrasta, podsticanjem samokontrole i inicijativnosti u Crnoj Gori. Prvenstveno ćemo razmotriti opšta teorijska pitanja koja se tiču identiteta, njihovih elemenata, faktora koji utiču na formulisanje i izražavanje identiteta, te kurikulumskih pitanja (stepena prisutnosti ciljeva i zadataka, koji se odnose na podsticanje razvoja identiteta djece predškolskog uzrasta) u Crnoj Gori i svijetu. Analiza procesa formiranja identiteta djece predškolskog uzrasta kroz institucionalnu i porodičnu prizmu dopriniće prepoznavanju ključnih segmenata podsticanja i razvijanja identiteta kroz aspekte samokontrole i inicijativnosti. Na taj način ćemo nastojati da našim istraživanjem 'promišljamo' vaspitnu praksu predškolskih ustanova u Crnoj Gori, te da pokušamo da doprinesemo boljem razmijevanju konstrukcije identiteta djece predškolskog uzrasta, vaspitavanju samokontrole i podsticanju inicijativnosti, te cjelokupnom razvoju dječijih ličnosti. Nadamo se da će naše istraživanje pomoći razvijanju i evaluaciji bilo porodičnog, bilo institucionalnog vaspitanja djece predškolskog uzrasta u Crnoj Gori. samokontrole i inicijativnosti

TEORIJSKI DIO 1. IDENTITET 1. 1 Identitet – konfuzija uloga, višestruka značenja i shvatanja Identitet

shvatamo kao osjećaj cjeline, postojanosti i stabilnosti bez obzira na brojne promjene i

2

uticaje kojima je ličnost izložena. Pijaže (Piaget,

2013) identitet posmatra kao percepciju **kvalitativnih** ili **nekvalitativnih varijansi koje daju** **osnove za sopstvenu konstantnost. Čovjek se od svog postanka trudi da otkrije ko je, čemu teži,** **koje su njegove vrijednosti, da pronađe svoj identitet.** Bukingam (Buckingham, 2008) tako **ističe da je identitet ono što nas izdvaja od ostalih, ali ipak povezuje i potvrđuje pripadnost socijalnim grupama.** **Kamenov (2008) smatra da identitet djeteta ne predstavlja potpunu nezavisnost pojedinca u odnosu na društvo, ali ni bezuslovnu asimilaciju u društvo.**

2

Razvijanje i formulisanje identiteta je proučavano sa aspekta brojnih nauka, pa stoga nailazimo na njegove raznolike definicije. Na primjer socijalno stanovište identitet definiše kao recipročan odnos jedinke i društva, to jest jedinka predstavlja refleksiju društva (Burke & Stets, 2009). Identitet razlikujemo od slike o sebi, koju čini skup saznanja o sebi (koje mi prepoznajemo), načini reagovanja, želje i težnje, kao i 'evaluacija' sebe. Identiteti su dio ličnosti, a definisani su često različitim pozicijama koje individua zauzima u društvu. Oni predstavljaju nekoga kao člana grupe, nosioca određene uloge ili pak ličnost. Identitet predstavlja 'internalizovanu pozicionu strukturu', omeđenu socijalnim iskustvom, komunikacijom, te refleksijom socijalne prakse, ali i sopstvenim djelovanjem. Kroger i Marsija (Kroger & Marcia, 2011) identitet vezuju za razne varijable kao što su: samopoštovanje, anksioznost, lokus kontrole, autoritarnost, moralni razvoj i razvoj ega (Eriksonov Ego identitet), te ističu da je proces formiranja identiteta složena pojava. Sredina u kojoj djeca žive određuje izbor identiteta kao što se ističe Smit-Lovinovom ekologijom identiteta (Smith-Lovin, 2003). Ranija društva karakteriše postojanje manjeg broja identiteta (na primjer, žene, majke, sestre, kćerke i slično). Složenija savremena društva karakteriše veliki broj različitih identiteta koji se manifestuju kao uloge i pripadanje grupama, a konstantno se umnožavaju. Koliko će neko identiteta imati zavisi od dostupnosti samokontrole i inicijativnosti i životnih okolnosti. Djeca imaju manji broj identiteta, a odrasli sa višim statusnim karakteristikama prednjače u odnosu na one sa nižim. Osobe koje su materijalno i statusno više u hijerarhiji ostvariće i veći broj identiteta (Smith-Lovin, 2003). Pitanja identiteta se najčešće vezuju sa adolescentskim periodom, a kao što je istakao Erikson (2008) identitet se razvija kao produkt prevazilaženja identitetskih kriza u periodu adolescencije. Marsija (Marcia, 1988) ističe da se prevazilaženje ovih osnovnih psihosocijalnih kriza postiže istraživanjima različitih uloga i identiteta. Ipak, neki autori smatraju da je najveći iskorak u istraživanjima identiteta napravljen proučavanjima razvoja etničkog identiteta kod adolescenata u SAD-u

(Ruble, Alvarez, Bachman, Cameron, Fuligni, Garcia Coll i Rhee, 2004).

33

Značajno je doprinio i Fini (Phinney, 1989), koji je izdvojio tri faze Eriksonovog razvoja etničkog identiteta. Započinje se neistraženim etničkim identitetom pojedinca, nastavlja se istraživanjem i potragom za istim, što bi rezultiralo prepoznatim i postignutim etničkim identitetom. Ipak, ovakav vid istraživanja etničkog identiteta je ograničen individualnim karakteristikama, kao što su status, osobine ličnosti i slično. Postoje određene indikacije o značaju uzrasta na razvijanje i izražavanje identiteta, mada se često nameću i prepreke ovakvim shvatanjima usljed nerazumijevanja napredovanja u odnosu na razvojne faze identiteta. Još u Antici je pojam identiteta imao često kontradiktorna i neusaglasiva određenja. Sam pojam identiteta utemeljen je šezdesetih godina XX vijeka, idejama Erika Eriksona (Erikson, 2008). Prema Eriksonu izgrađivanje identiteta je dugotrajan proces, i zahtjeva rješavanje kriza koje nose određeni stadijumi.¹ Bazični i integralni elementi Eriksonove teorije su „istost i kontinuitet“, a kako je sam Erikson isticao savremeni društveni izazovi ističu da ovakvo određenje ipak nije dovoljno (Pavlović, 2012). Identitet je kroz istoriju često povezivan i poistovjećivan sa slikom o sebi. Burkit i Baret (Burkitt i Barrett, 2011) ove pojmove povezuju i sa starogrčkim i rimskim idejama o 1Erikson smatra da se razvoj ličnosti odvija kroz osam stadijuma, od kojih su prva četiri vezana za djetinjstvo, peti za adolescenciju, a preostala tri za odraslo doba i starost. Svaki novi stadijum sa sobom nosi razvojnu krizu koju pojedinac treba da riješi. Faze su: bazično povjerenje / bazično nepovjerenje, autonomija / nesigurnost i stid, inicijativa / osjećanje krivice, marljivost / osjećanje inferiornosti, identitet / difuzija identiteta,

intimnost / izolovanost, generativnost / stagnacija i integritet / očajanje (više u Erikson, 2008). samokontrole i inicijativnosti Personi. Pojam/slika o sebi i identitet su dugo bile isključivo filozofske teme, njima se bavio, na primjer Džon Lok (Locke, 1998/1693) koji identitet i različitost posmatra kao koncepte povezane istošću, ili različitošću percepcija. Kant (prema Burkitt i Barrett, 2011) je ideje identiteta posmatrao kao kreacije memorije, to jest identitet je percepcija istosti ili nevarijabilnosti konstruisana u memoriji, a sebe možemo upoznati i spoznati samo u relaciji sa svijetom, okruženjem. Često se termin identitet koristi i kao sinonim sa sopstvom, a uključuje sliku o sebi, predstavljanje sebe, samopouzdanje, samoefikasnost, sopstvenu vrijednost i slično. Ovaj termin se koristi i u socijalnim konstrukcijama u raznim oblastima. Pojmove identiteta i pojam o sebi razgraničio je Erikson (2008). On pojam o sebi vidi kao nešto što je povezano sa drugima, dok identitet sa druge strane, predstavlja kompleksniji pojam o sebi i nalazi se iznad samog jednostavnog pojma o sebi, uključujući značajne djelove prošlosti i sadašnjosti života pojedinca (Erikson, 2008). Većina ljudi koji su se bavili istraživanjem ovog pojma se slažu sa Eriksonom da se osoba ne rađa sa određenim identitetom, već se identitet formira i razvija vremenom (Willis, 2013). Stoga, ni u kom slučaju ne smijemo zanemariti period ranog djetinjstva (predškolski uzrast) kao jako bitnu odrednicu i temelj za razvijanje osjećaja identiteta kod individue. Poslije Eriksona se pojavio veliki broj teorija koje ističu da je identitet sistem ličnih i socijalnih značenja koje osobi pripisuju ona sama i drugi ljudi (Ibarra & Barbulescu, 2010; Stojnov, 2005). Ove teorije za razliku od Eriksona težište ne stavljaju na napretku i razvoju kroz stadijume, već na inicijativnosti, moći, mogućnosti promjene i fragmentaciji. Hamak (Hammack, 2008) ističe da se identitet odnosi na konstantnu potrebu ljudi da se identifikuju, klasifikuju ili pripajaju kategorijama (kao što su pol, rod, klasa, seksualno opredjeljenje, zanimanje i slično). Identitet predstavlja okrilje pod kojim možemo uporedo razmatrati različito i isto u određenom vremenu. Pomaže nam da razmišljamo i proučavamo konflikte i konstantnost individue u vremenima socijalnih promjena i izazova koje društvo nameće u odnosu na sliku o sebi (Arnett, 2002; Arnett, Jensen, & McKenzie, 2012). Stoga, može se pretpostaviti da se identitet odnosi na istost i razlike na nivou socijalnih kategorizacija, grupnih pripadanja, interakcija unutar grupa, kao i na individualnu svjesnost ili subjektivnost (Hammack, 2008). samokontrole i inicijativnosti Značaj ranog uzrasta, uporedo sa značajem podsticajne sredine i vaspitanja, u

skladu sa otkrićima o razvoju mozga, prepoznale su i mnoge međunarodne organizacije,

15

pa postoji veliki broj dokumenata koji pomažu prilikom konstrukcije i razvoja odgovarajućih programa za razvoj djece ranog i predškolskog uzrasta. Jedan od tih dokumenata je i Konvencija o pravima djeteta UN (1989), u kojoj se ističe da su najranije dječje godine u stvari osnov za psihičko, fizičko i mentalno zdravlje, emocionalnu sigurnost, kulturni i lični identitet, kao i razvoj raznih kompetencija

(United Nations Committee on the Rights of the Child, 2005: Paragraph 6(e)).

26

Ovom konvencijom dijete je predstavljeno kao osjetljivo i ranjivo biće, kome je potrebno pružiti zaštitu od različitih oblika ugrožavanja, te mu obezbijediti sve što mu je potrebno za opstanak i razvoj, što pored ostalog obuhvata i prava na ime, porodični identitet i slično (Vranješević, 2012). Kamenov (2008) takođe ističe da je traganje za sopstvenim identitetom jedno od glavnih obilježja djetinjstva. U tom procesu dijete otkriva svoje mogućnosti, sposobnosti i prednosti, ali i

granice i nedostatke koje ga determinišu u odnosu na druge. Ovaj proces vodi formiranju pojma o sebi. Prvi pojam o sebi nastaje u roditeljskom domu, na njega se nadovezuju iskustva koja dijete usvaja u socijalnoj sredini u kojoj živi, a od kontinuiteta ovih draži zavisi i izgrađivanje stabilnog pojma o sebi, te izgradnje identiteta. Zvonarević (prema Kamenov, 2008) ističe da se razvoj djetetovog 'ja' može podijeliti u približno dvije faze. Prva faza predstavlja diferenciranje sebe od drugih, dok je druga 'zahvatanje' sebe kao objekta. Prvu fazu karakteriše prevazilaženje otpora koji djetetu pružaju predmeti iz njegove okoline kojima ono pokušava da manipulira. Upravo u uočavanju tih distinkcija dijete počinje da razumije postojanje svoga 'ja'. 'Ja' se pojavljuje u odnosu sa drugima, pa tako dijete svoju ličnost uočava kao nešto izdvojeno od svih ostalih. U fazi zahvatanja sebe kao objekta dijete se posmatra u odrazu 'socijalnog ogledala'. Naime, postaje svjesno da ga drugi članovi socijalne zajednice posmatraju drugačije nego što to ono samo čini, da se u odnosu na druge i njihove reakcije dijete posmatra kao objekat, i počinje da prihvata stavove drugih, te da na taj način formira sliku o sebi i započinje proces izgradnje identiteta. Kada je dijete prihvaćeno i osjeća se sigurno ono ostvaruje ciljeve koje je sebi postavilo, izgrađuje i samopoštovanje i sigurnost, što će rezultirati i pozitivnom slikom o sebi (Kamenov, 2008). samokontrole i inicijativnosti Djeca ne vrijednuju uvijek povoljno svoja ponašanja. Identiteti se formiraju vremenom, a uslovljeni su brojnim faktorima koji nastaju usljed određenih prilika. Npr. od vršnjaka zavisi da li će se dijete osjećati prihvaćeno, a emocionalna stabilnost se vezuje za odnose koji postoje u porodici i vrtićima. Djeca uglavnom identitete shvataju metaforički, pa kažu na primjer „ja sam supermen, balerina, gusenica...“, zatim imamo identitete koji nastaju u odnosu na kulturne vrijednosti, koji asociraju na kompetencije, status, uspjeh, talente, interese i slično, a najčešće su odlike zrelosti i odraslog doba. U ranom uzrastu identitet se vezuje za sigurnost i prihvatanje (bebe), mlađa djeca ga formiraju kroz brige odraslih o njima, a malo kasnije počinju da ga vezuju za karakteristike koje odrasli vrijednuju. Postupke kojima se djeluje na razvoj ličnosti djeteta treba dozirati, primjenjivati veoma pažljivo, poštovati ličnost djeteta u razvoju i tretirati je i posmatrati kao individuu koja ima prava, dok sa druge strane treba nastojati pomoći djetetu da ovlada impulsima, karakterističnim za njegov uzrast (koji često mogu biti destruktivni), pomoći mu da se uključi u svakodnevni život i prihvati socijalna pravila okruženja u kome živi. Dihotomija identitet-razlika govori o razrađivanju dvojnosti između „ja“ i „drugog“. Ovakva formulacija podrazumijeva proces uspostavljanja identiteta-sa i razlike-od, kao neprestanog problema „ja“ i stanja definisanja i redefinisanja. Ovakvo viđenje (fluidno i sa naglaskom na dijalektici mijenjanja) moramo razlikovati od tradicionalnog odnosa „ja“ i „drugi“. Ovakvim razmatranjima se dominantno fokusiramo na osjećaj unutrašnjosti i identiteta i postulira se lociranost i postojanost kategorija i sistema koji podržavaju stalnost „drugog“ (James, Jenks & Prout, 1998). Savremeno doba na taj način nameće neke nove poglede na identitet i razlike u djetinjstvu, a Džejms, Dženks i Praut (James, Jenks & Prout, 1998) ističu da su ideje o identitetu i razlici povezane sa diskursima o djetetu, njegovom položaju u svijetu odraslih, statusu djeteta, kao i konceptima djetinjstva. Svoje stanovište potkrepljuju vizijama identiteta, kao što su Pijažeevo „decentralizovanje“ djeteta; Frojdo id i superego, te Midovo rastojanje između „ja“ i „mene“. Zaključuju da se dječije, kao i bilo čije, putovanje ka identitetu tiče osmišljavanja odnosa sa problemom reda, tako da se svaka definicija „ja“ i „ne-ja“ može održati, a djeca saznanja o tome ko su stiču kroz interakcije sa odraslim „drugim“. samokontrole i inicijativnosti 1.2 Lični identitet versus grupni identitet Lični identitet predstavlja kombinaciju dva lična aspekta individue. Prvi čine segmenti koji individuu karakterišu u odnosu na druge (lične sposobnosti, vrijednosti i ciljevi), dok su drugi socijalni aspekti koji determinišu poštovanje interpersonalnih uloga i relacija. Ljudima najčešće dominiraju personalni u odnosu na socijalne aspekte ličnog identiteta. Antoni Apriah (Anthony Appriah, prema Mesić, 2006) naglašava postojanje dvije dimenzije individualnog identiteta: kolektivna (koja se formira iz grupnih karakteristika, koje se baziraju na vjeri, „rasi“, seksualnosti, rodu ili etnicitetu) i personalna (koja se sastoji od nekih moralno važnih karakteristika, kao što su

inteligencija, šarm, duhovitost i slično). Obje ove kategorije utiču na socijalni život, ali se samo kolektivni identitet smatra socijalnom kategorijom. Socijalno stanovište lični identitet objašnjava tako što posmatra osobe kao jedinstvene, posebne, osobe različite od drugih. Hog (Hogg, 2006) ističe da lični identitet predstavlja karakteristične attribute koje ljudi posjeduju i ne dijele sa drugima. Cilj razvoja ličnosti je ono što vodi i karakteriše ponašanje, prije nego socijalne uloge koje pojedinac nosi. Socijalni (grupni) identitet podstiče depersonalizaciju, pa se pažnja sa sebe prenosi na pojedinca kao člana grupe, tako da 'ja' postaje 'mi' (Burke & Stets, 2009). Depersonalizacija ne predstavlja gubitak ličnog identiteta, već se samo mijenja fokus (sa pojedinca na grupu). Ovo stanovište posmatra lični i grupni (socijalni) identitet kao isključive pojmove, pa je temelj za izgradnju ličnog identiteta definicija sebe. Lični identitet predstavlja set značenja koji individuu vide kao jedinku, a ne kao nosioca uloge u grupi (Burke & Stets, 2009). Mek Kal i Simons (McCall & Simmons, 1978) su istakli da grupni (socijalni) identitet definiše osobu u domenu velikog broja kategorija (kao što su nečije zanimanje i slično), a lični identitet obuhvata set odlika koje čine uloge, grupe, kao i kategorije ličnosti. Lični identitet se bazira na kulturno prepoznatim karakteristikama koje pojedinci internalizuju kao sopstvene, a koje pomažu i utiču na razumijevanje i definisanje njih kao jedinstvenih. To mogu biti osobine kao što su snaga, dominacija, moralnost ili vrijednosti koje osoba promovise (Burke & Stets, 2009). Na sličan način na koji samokontrole i inicijativnosti pojedinac razumije i smisao uloge i grupnog identiteta, pojedinac prihvata i lični identitet. Uzevši u obzir da lični identitet ima značenje da osobu učini jedinstvenom, on vodi osjećaju autentičnosti. Autentičnost pomaže i uspostavlja samopouzdanje kod ličnosti, što doprinosi formiranju pozitivnih identiteta. Lični identiteti su 'plastičniji' od grupnih, jer se odnose na važne aspekte individue. Osobe ne napuštaju i mijenjaju svoje lične karakteristike, na način na koji mogu mijenjati grupe kojima pripadaju. Na taj način lični identitet predstavlja esenciju onoga što smo mi. Npr. neke karakteristike kao što su odlučnost i upornost će pratiti osobu bez obzira na to kojim grupama ona pripada ili koje uloge obavlja. Stets (1995) je pronašao povezanost polnog sa ličnim identitetom putem značenja i prihvatanja „kontrola“2. Ukoliko se napravi hijerarhija različitih 'identiteta' - uloga, grupnog i ličnog, lični identitet prethodi ostalima. To govori u prilog činjenici da će lični identitet značajno uticati na nečije grupne identitete i uloge u društvu. U odnosu na karakteristike ličnog identiteta osobe će birati i grupe i socijalne uloge koje će obavljati (Burke, 2004). U situacijama kada nije ponuđena mogućnost izbora (porodica, škola i slično) grupni identitet će determinisati lični. Lični identitet se potvrđuje i time što neko postaje 'biosocijalno' biće. Ponašajući se, kontrolišući i potvrđujući značenje sopstvene ličnosti, pojedinac se određuje kao jedinstvena individua, sa kojom se ostali mogu upoređivati i na taj način izgrađivati sopstvene identitete. Lična imena nam pomažu da se odredimo kao jedinke, ali naše sopstvene karakteristike i osobenosti nas čine onim što jesmo (nivo dominacije ili pokornosti, nivo energije, sklonost ka odustajanju, emotivnost ili stoičnost i slično). Iako okolnosti i uslovi utiču na to koji će identitet dominirati u određenim situacijama, potrebno je socijalni/grupni, lični i identitet uloga posmatrati kao sistem koji simultano djeluje (Burke & Stets, 2009). 2 Muskulinost je dominantna i konsistentna u odnosu na femininost, te je pokazao da su partneri muškog identiteta skloniji kontroli od ženskih, ukoliko su definisani kao 'glavni', dok je situacija obrnuta ukoliko to nije slučaj. Stets je zaključio da je odnos moći jako važan u relacijama sa partnerom, te da su osobe ženskog pola sklonije prihvatanju uloga i prepustanju kontrole osobama muškog pola. Ukoliko se kod osoba ženskog pola jače izraze karakteristike ličnog identiteta 'glavna osoba', tada preovlađuje lični identitet i zanemaruju se socijalne uloge. samokontrole i inicijativnosti Ljudi uglavnom imaju različita promišljanja o sebi, koja se odnose na različite segmente ličnog identiteta. On uključuje uloge, osobine, ponašanja i asocijacije. Kada se radi o adolescentima i odraslima, lični identitet može biti: 1. Pozivni (koji je određen zanimanjem, na primjer nastavnik, inženjer i slično); 2. Formiran u odnosu na socijalne odnose (na primjer prijatelj, kolega, muž/žena...); 3. Formiran iz porodičnih odnosa (na primjer sin, kći, brat, sestra i slično); 4. Formiran u odnosu na

veze i afinitete ; 5. Sposobnosti i smanjene sposobnosti (pаметan, zabavan, stidljiv, sa posebnim potrebama...) 6. Istaknutim atributima (na primjer pouzdan, lijep, lijep, neiskren i slično). 7. Duhovnosti (katolik, pravoslavac, budista, ateista, agnostik...) (Burke & Stets, 2009). Najčešće je prihvaćeno antropološko stanovište da se i lični i grupni identitet formiraju u odnosu na društvene razlike, to jest da svaki identitet predstavlja relaciju, a razlika se ogleda u tome što se grupni identitet odnosi na zajedničke karakteristike i na sličnosti, dok se lični identitet odnosi na različitosti individua. Lični identitet predstavlja samosvijest, pojam o sebi i sopstvenoj autentičnosti. Habermas (1979) ističe da je ja (ego) temelj i osnova svih uloga i normi i čini osobu. On smatra da postoje tri temeljna pristupa ličnom identitetu: 1. Analitička ego psihologija- psihoanalitički i neopsihoanalitički pristupi (H. S. Sullivan i Erikson); 2. Kognitivno-razvojna psihologija (Jean Piaget i K. Kohlberg); 3. Simboličko-interakcionistička teorija akcije (G.H. Mead, Goffman J. Habermas) (Golubović, 1999). Prema tumačenju Zagorke Golubović (1999), u formiranju identiteta ličnost izgrađuje sopstveni stil života pomoću svoje kulture, jer na formiranje ličnosti značajno utiče i unutrašnji sastav dispozicija ličnosti. Olport (Allport, prema Golubović, 1999) navodi da identitet raste i predstavlja nastajanje. On dalje pravi razlike između rane svijesti koja postoji u ranom uzrastu, odnosi se na izvršavanje uputstava i naredbi dobijenih od autoriteta, a samokontrole i inicijativnosti najčešće je regulisana osjećajem krivice, brige i savjesti koja vlada kasnije u zreloom dobu. Ona pomaže individui da pravi izbore i ponaša se u skladu sa sopstvenim principima (ovo možemo porediti sa Habermasovim razlikovanjem heteronomije i autonomije). Prilikom procesa identifikacije potrebno je adekvatno povezivanje i usaglašavanje ličnog i grupnog identiteta, koji predstavljaju dva procesa humanizacije čovjeka. Pitanje je kako se na pravi način adaptirati kulturnim uticajima, a sa druge strane sačuvati sopstvenost (Golubović, 1999). Kao važni elementi ličnog identiteta navode se i potreba za sigurnošću i emocionalnim prihvatanjem u zajednici. Muheli (Muchielli, prema Golubović, 1999) navodi da su psiho-socijalne reference ličnog identiteta: status, pol, godine, profesija, moć, društvene uloge, obaveze, kompetencije, uspostavljanje veza, mogućnosti razvoja, sposobnosti, motivacije i stil ponašanja. Sem toga značajni su i „životna istorija“, položaj u društvenim odnosima, interesi i sistem vrijednosti. Sve ovo implicira da je lični identitet u stvari kompilacija individualnih svojstava i karakteristika koji proizilaze iz odnosa individue i njene sredine. Lični i grupni identitet su u interakciji, a pitanje „mjere“ njihovog uspostavljanja se odnosi na skladno uspostavljanje međusobnog odnosa. Ova dva identiteta su nerazdvojiva i ne smiju se razvijati jedan na uštrb drugoga, te se ne smiju posmatrati kao suprotnosti, već kao dvije strane procesa razvoja ličnosti. Socijalni psiholozi su veliku pažnju posvetili pitanjima socijalnog (i u okviru njega grupnog) identiteta. Sve definicije impliciraju da su ključni elementi socijalnih identiteta: slika o sebi koja se definiše u odnosu na druge, kao što su na primjer kći, djevojčica... (Ashmore, Jussim, Wilder, & Heppen, 2001); zatim socijalne kategorije (Thoits & Virshup, 1997); te slijede određene emotivne vrijednosti koje se odnose na uloge i članstvo, „pripadnost“ određenim grupama (Tajfel, 1978). Značajno je uvidjeti razliku između socijalnog identiteta u smislu ispunjavanja određene uloge sa jedne strane i pripadnosti određenim grupama – grupni identitet sa druge (Ruble et al., 2004). Iako su i jedan i drugi vid grupnog identiteta iznimno značajni za razvijanje identiteta, razvijanje i izražavanje grupnog identiteta (mi) se nameće kao reprezentativan proces u ranom djetinjstvu, postavljajući temelje ranoj socijalizaciji djece samokontrole i inicijativnosti (Ruble et al., 2004). Postoje različita stanovišta o motivima i podsticajima kolektivnog identiteta, a u literaturi se kao jedna od najuticajnijih pojavljuje Teorija socijalnog identiteta Tajfela i Tarnera (Tajfel i Turner, 1979) koja ističe da pojedinci streme pozitivnoj slici o sebi, te da se identifikacija unutar grupa i sa drugim grupama vrši zbog toga. Tarner (1982) takođe navodi i da će nečiji status, prestiž, emocionalna iskustva, kao i ciljevi značajno uticati na samospoznaju i viđenje sebe. Ove karakteristike su najjasnije izražene u periodima osnovne škole (Ruble et al., 2004). Tajfel (1978) dalje ističe i da samo uključivanje individua u (socijalne) grupe mijenja njihove prirode. Grupni identitet ne bi trebalo da karakteriše samo potraga za

obilježjima grupa, već bi on trebalo da doprinosi i jedinstvenosti osoba. Grupe mogu da dijele interese i vrijednosti, što dalje doprinosi formiranju kompletnije ličnosti. Grupni identiteti, pripadnost i osjećaj pripadnosti, utiču na različite aspekte ličnosti, pa možemo zaključiti da utiču i na kreiranje ličnih identiteta. Na primjer, veliki broj činilaca, sem rodnog identiteta utiču na nečije ponašanja kada se radi o privlačnosti, socijalnom položaju, ličnim vještinama ili prijatnosti (familijarnosti) u odnosu na nekog. Ostali aspekti ličnosti takođe značajno određuju izbore, pa ih tako modifikuju. Stereotipi koji vladaju u odnosu na rodne karakteristike, kao i očekivani načini reakcije, mogu se neutralisati edukacijom djece od 5 i više godina. U prilog ovakvim tvrdnjama govore i nekoliko studija koje su pronašle značajnu uvezanost koja postoji između stereotipnog znanja i ponašanja ili preferencija ličnosti (Martin, Fabes, Evans & Wyman, 1999; Serbin, Powlita & Gulko, 1993). Rezultati brojnih istraživanja su konzistentni stereotipskim pretpostavkama, kao i idejama o oprečnim 'opozicionim' identitetima. Sve ove determinante su nezaobilazne i u dijelu bavljenja pitanjima identiteta. samokontrole i inicijativnosti

1.3 Konceptija dječijih identiteta

Dječiji osjećaj sebe (preteča identiteta) se javlja na ranom uzrastu, najviše putem interakcija djece sa ljudima koji su im važni. Nastavlja da se razvija u odraslom dobu postajući kompleksniji u skladu sa emocionalnim i kognitivnim razvojem djeteta. Na uzrastu od tri, četiri godine djeca sebe vide kroz konkretne karakteristike, koje se vezuju za fizičke atribute, psihičke sposobnosti, socijalne odnose, kao i psihološka određenja (Harter, 1999). Predškolski uzrast je karakterističan po opštim pozitivnim vrjednovanjima sebe (djeca najčešće misle da su onakva kakva bi voljela da budu). U osnovnoj školi do izražaja dolazi poređenje sa drugima, dok se u adolescenciji konstruiše identitet (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2011). Počevši od ranog uzrasta, pa do adolescencije, individue formiraju osjećaje identiteta koji se zasnivaju na karakteristikama, sposobnostima, na preferencijama (psihološko ja), kao i na socijalnoj identifikaciji sa roditeljima, vršnjacima i socijalnim grupama (socijalno ja) (Ruble et al., 2004). Lični identitet je dinamičan i nestalan kod mladih ljudi. Na primjer, djeca uzrasta od četiri godine baziraju osjećaj ličnog identiteta na nekim atributima ličnosti, koji su često zavisni i predodređeni kulturnim miljeom. Lični identitet na ranom uzrastu se najčešće karakteriše kao slika o sebi (eng. self – concept). Sve do uzrasta od 7-8 godina djeca opisuju sebe u odnosu na opšte karakteristike i socijalne odnose, kao što je opisivanje sebe kao dječaka, koji živi sa roditeljima u velikoj kući... (Harter, 1999). Do osme godine djeca sebe determinišu karakteristikama, koje podsjećaju na osobine (Livesley & Bromley, 1973; Newman & Ruble, 1988), porede se sa drugima i određuju se u odnosu na njih (Ruble & Frey, 1991). Ipak, eksperimentalna istraživanja pokazuju tendencije dječije samospoznaje koja je na mnogo višem nivou nego što se pretpostavlja, kao i to da djeca koriste psihološka saznanja kojima opisuju sebe i druge, te da razumiju i koriste se opštim ličnim karakteristikama (Ruble et al., 2004). Grupni identiteti su veoma značajni i za razvoj slike o sebi i kasnije za razvoj ličnog identiteta, posebno u periodu djetinjstva u određenim društvima gdje je pripadnost određenim grupama (vjerskim, nacionalnim, društvenim...) značajna odrednica ili se samokontrole i inicijativnosti insistira na njoj (na primjer roditelji potenciraju pripadnost određenoj naciji, vjeri i slično). Ovakve navode je potvrdila etnografska studija, koju je sproveo Konoli (Connolly, 1998, 2004), kojom je istakao da je neophodno ispitivati pripadnost određenim socijalnim grupama i kod manje djece. Sproveo je jednogodišnje istraživanje u engleskoj multietničkoj školi iz unutrašnjosti. Intervjuisao je petogodišnjake i šestogodišnjake i došao do nalaza da djeca podstiču i izgrađuju svoje identitete posmatrajući diskurse rase, klase, pola i uzrasta. Bez obzira na to što se radi o etnografskoj studiji kojom se opisuje određeno specifično društvo, nalazi do kojih je došao doprinose razumijevanju dječijeg ponašanja, njihovog viđenja i razumijevanja rase, pola i drugih društvenih obilježja. To dovodi do razmišljanja o tome da li je ispravno pretpostaviti da su djeca predškolskog uzrasta u potpunosti svjesna pola, rase ili seksualnosti. Zatim nas navodi na pitanja, da li se ignorisanjem i „ukročavanjem“ dječijih identiteta na ranom uzrastu čini nepopravljiva šteta razvoju dječije ličnosti. Već na predadolescentskom uzrastu djeca postaju svjesnija sebe, pa se slika o sebi i lični

identitet formiraju i na osnovu spoljnih faktora van porodice. U školi se dobijaju specifične uloge, djeci se postavljaju drugačija očekivanja od strane vršnjaka i nastavnika (o ovome govore Ruble et al., 2004; Higgins & Parsons, 1983). Upravo putem ovih interakcija sa nastavnicima i vršnjacima i novih uloga koje djeca dobijaju podstiču se formiranje i izražavanje novih identiteta. Budući da je igra prepoznata kao osnovna aktivnost predškolskog djeteta, pomoću koje dijete uči i razvija svoje potencijale, kreativnost, te integriše emocije (Dryden & Vos, 2004; Kopas – Vukašinić, 2007; Milić, 2008), ona postaje nezaobilazno sredstvo i u procesu podsticanja i konstruisanja dječijih identiteta, a sve češće se razmatraju mogućnosti realizacije nastavnih aktivnosti kroz igru. Pomoću igre se mogu prevazići i problemi diskontinuiteta u sistemu predškolskog i osnovnoškolskog sistema vaspitanja i obrazovanja (Kopas-Vukašinić, 2006). Na razvijanje identiteta prvenstveno utiču pokretne, didaktičke i igre sa pravilima, kao i mnoge druge, jer dijete

kroz igru upoznaje sebe. Dijete **je u igri manje zaokupljeno akcijama** u odnosu **na predmete,** 5
a više

u odnosu na potvrđivanje

sebe kroz akcije. U igri se dijete **identifikuje sa različitim ulogama,** pa **pravi razlike u odnosu** 5
na sebe. Upravo zbog toga **igra** značajno **doprinosi**

razvijanju dječijih ličnih i kulturnih identiteta, jer samokontrole i inicijativnosti pomoću igre dijete

gradi sliku o sebi kao samostalnom, moćnom i kompetentnom biću, razvija samopoštovanje, 5
samokontrolu nad svojim emocijama i aktivnostima, a sebe **doživljava kao** aktivnog partnera **u**
odnosima **sa drugima** (Krnjaja, 2012). **Istovremeno, igra**

može predstavljati i sredstvo kojim dijete istražuje druge identitete, odnose moći i saradnje, kao i etička i moralna pitanja. Na primjer, igra sa pravilima doprinosi konstruisanju identiteta tako što se djeca

uče da poštuju rituale, postavljaju i poštuju pravila i konvencije, i tako razvijaju 5

sposobnost međusobnog suživota sa drugima. Tradicionalne igre sa druge strane, doprinose izgrađivanju kulturnog identiteta djece, pomažu djeci da razumiju tradiciju, kulturu i slično. Rable i saradnici (Ruble et al., 2004) su dali značajan doprinos proučavanjima pitanja dječijih identiteta odradivši presjek istraživanja koja se odnose na dječije razumijevanje i identifikaciju u odnosu na socijalne kategorije, posebno misleći na pol, rasu i etničku pripadnost. Oni su došli do nalaza da je socijalni identitet potrebno posmatrati kao kompleksan i multidimenzionalan konstrukt. Konkretnije, istakli su četiri dimenzije: vrijednost, znanje, centralizovanost i evaluaciju, kao moguće odrednice socijalnog identiteta. Poseban

akcentat je stavljen na razvojne pokazatelje koji se odnose na svaku od ovih dimenzija, a istraživanje je ukazalo na ključne komponente identiteta koje je potrebno dalje istraživati. Kao što smo istakli brojni faktori određuju grupne identitete i pripadnost njima. Konstruisanje kulturnih identiteta Vejnrič (Weinreich, 2009) je opisao kao dinamičan i kontinuiran proces u kome se čovjek nalazi tokom čitavog svog života, a postepeno se usložnjava u odnosu na socijalni kontekst. Kulturni identiteti ne predstavljaju konačne produkte, već su u stalnom procesu prilagođavanja u odnosu na novonastale situacije. Vejnrič (Weinreich, 2009) dalje apostrofiraju veoma značajnu ulogu aktivnosti i inicijative pojedinca inkorporirajući kulture u sopstvenu ličnost, a ne samo pasivno prihvatajući kulturna obilježja. Na primjer, etnička pripadnost se može zasnivati na boji kože, konstrukcijama lica, odjevanju, psihološkim stavovima, vjerovanjima, vrijednostima ili pak izražavanju i pripadnošću određenim kulturama. Odrasli najčešće polaze od svih ovih karakteristika kada se opredjeljuju za određene socijalne grupe. Ipak, Benet i Sani (Bennet samokontrole i inicijativnosti & Sani, 2004) ističu da se kod djece proces priključivanja socijalnim grupama ograničava različitim faktorima, da se na većem uzrastu 'razvodnjava', te približava širokom dijapazonu koji poštuju odrasli. Djeca mogu prihvatiti normativne karakteristike određenih grupa u smislu vidljivih obilježja, da bi se kasnije njihovim odrednicama priključili i stavovi i karakteristike koje se povezuju sa identitetom. Ona prvenstveno vjeruju sopstvenim percepcijama i objašnjenjima za pojedine akcije. Postoje brojni dokazi da se djeca uključuju i razumiju akcije i dispozicije, a da su još uvijek ravnodušna prema pitanjima koja se tiču identiteta (Bennet i Sani, 2004). Ovakava mišljenja se odražavaju čak do adolescentskog perioda, kada se mladi ljudi značajno bave pitanjima sopstvenog identiteta, a kao što smo već apostrofirali i Erikson (2008) je isticao ovaj period je ključni u razvoju identiteta neke osobe. Benet i Sani (Bennet i Sani, 2004) dalje ističu da vremenom, kako dijete odrasta dolazi do prelaska sa individualističkog ka više kolektivističkom prihvatanju svijeta, te karakteristika određenih grupnih identiteta. Lambert i Klinberg (Lambert & Klineberg, 1967) navode da tek u kasnom djetinjstvu počinju da se ispoljavaju politička i religiozna uvjerenja. Ova saznanja uporedo sa opštim saznanjima koja se odnose na dječiju kogniciju, te njihovo uopštavanje od konkretnog ka apstraktnom, navode na zaključke da se djeca često fokusiraju na osobine koje se jasno manifestuju i odnose na ponašanje, na primjer fizičke karakteristike. Tek kasnije djeca počinju da razvijaju složenija mišljenja i da usvajaju socijalne stavove i uvjerenja (Bennet i Sani, 2004). Longitudinalna studija Obreja i saradnika (Aubry i sar, 1999) je pokazala da su odnosi znanje i ponašanje često praćeni zakasnelim efektima. Studije koje su istraživale uticaj rodnog identiteta koji je utvrđen tako što su se djeca izjašnjavala da li su dječaci ili djevojčice, utiče na poštovanje socijalnih normi pojedinaca, posebno u odnosu na rodne karakteristike (norme) (Martin i sar., 2002; Ruble & Martin, 1998). Akiba sa saradnicima (Akiba i sar, 2004) je ispitivao odnose između socijalnog (grupnog) identiteta i angažovanosti djece u odnosu na školske obaveze. Istraživanje je pokazalo da su djeca koja pripadaju manjinskim grupama (Dominikanci, Latinoamerikanci, Azijci, Kambožijanci) generalno pokazivala slabija interesovanja i ostvarivala lošija školska postignuća. Dalje preporuke istraživanja govore u samokontrole i inicijativnosti prilog boljem razumijevanju kulturnih različitosti, poboljšanju školskog učinka, te uticanja na razvijanje ličnosti učenika. Praćenje razvoja socijalnog identiteta kod djece prevazilazi okvire kognitivnog razvoja. Brojna istraživanja (Aboud, 1984, 1988; Aboud & Doyle, 1996 ...) su pokazala da formiranje socijalnog identiteta najčešće zavisi od pola, etničke i rasne pripadnosti, te su ovi identiteti posmatrani na višedimenzionalnom nivou. Promjene socijalnih identiteta u skladu sa godinama su najčešće uvezane sa polnim (Carter & Levy, 1988), rasnim (Semaj, 1980) i etničkim (Bernal i sar., 1990) identitetima. Sve ovo podržava našu ideju da se sa godinama usložnjava i uvećava broj identiteta koje osoba 'posjeduje'. Našim istraživanjem ćemo razmotriti lični identitet kao ono esencijalno što nas čini onim što jesmo, i pomaže nam da se razlikujemo od drugih. Osjećaj ličnog identiteta pomaže da se sintetišu sjećanja o sebi iz prošlosti, viđenje osobe kakva je sada, kao i projekcija onoga što ona želi da bude u budućnosti. Pored ličnog identiteta pokušaćemo da

mapiramo načine na koje se djeca „kolektivizuju“, grupišu i iskazuju svoje grupne identiteta na predškolskom uzrastu, sa posebnim akcentima na polnim, nacionalnim i rodnim obilježjima. 1.4 Višestruki identiteti: Koncept mnoštva identiteta – socio-konstruktivistički pristup Sociološka i psihološka literatura sve više nas usmjerava u pravcu promišljanja postojanja višestrukih identiteta. Kao što su još i ranije isticali Enrike i sar. (Henriques i sar., 1984) da se pod subjektivnošću misli i na individualnost, a subjekti mogu imati višestruke i dinamične uloge, kao i Valkerdin (Walkerdine, 1999) da je čovjek nastao iz socijalnih odnosa u svijetu i savremene teorije (Hermans, 2013; Butler, 1990) ističu da su identiteti povezani i da proističu iz diskursa, prije nego da postoji jedinstveni identitet. Neke teorije ističu i povezanost interakcija i kulturnih uticaja na izgradnju identiteta (Butler, 1990, Segal, 2008). Na taj način osjećaj subjektivnosti, pa samim tim i identiteta se mogu objasniti kao iskustvo postojanja, oblikovano eksternim i internim uticajima. I savremenije teorije identitet samokontrole i inicijativnosti shvataju kao kompleks, a jedinke opisuju uz pomoć više identiteta. Sve je to uslovljeno promjenama kulturnog i socijalnog konteksta, koje utiču na individue da razvijaju nove, ili modifikuju postojeće identitete (Brooker, 2008). Socijalni konstruktivizam prihvata teoriju da individua može imati više identiteta. Posmatra i proučava interakcije koje pojedinac konstantno ostvaruje sa drugima i na taj način gradi njegova viđenja svijeta i drugih. Na globalnom nivou se posmatraju uticaji društva, socijalne konstrukcije i kulturna sredstva, kao i mogućnosti oblikovanja ili preoblikovanja tako nastalih identiteta. Na mikro nivou se razmatra konstrukcija i izražavanje ličnog identiteta i značenja svakodnevnih interakcija koje se ostvaruju u društvu. Socijalni konstruktivisti koriste termin identiteti radije nego pojam identitet usljed mišljenja da nema jedinstvenog identiteta, već se identiteti razumiju kao dinamičan i konstantan proces izgradnje i izražavanja višestrukih identiteta. Pajers i Šunk (Pajares & Schunk, 2002) ističu da ljudi formiraju sliku o sebi u odnosu na mišljenje drugih o njima. Na taj način se ostavlja prostor za postojanje različitih identiteta, koji odgovaraju grupama i ulogama pojedinca u grupama. Individua predstavlja refleksiju stavova i viđenja drugih o nama, tako da se može zaključiti da smo mi ono što od nas naprave drugi (Cooley, 1902, prema Tice & Wallace, 2003). Upravo u ovom stavu vidimo značaj i važnost društva za konstrukciju identiteta, kao i izgradnju slike o sebi i samopoštovanja kod djece. Džejms (James 1890, 2007) ističe da svi u sebi nose višestruke slike o sebi, koje nastaju i primjenjuju se putem interakcija sa drugima. On dalje ističe da svaki čovjek ima toliko socijalnih identiteta koliko ima osoba sa kojima komunicira. Teorije razvoja socijalnih identiteta (Kohlberg, 1966 i Tajfel, 1979) predviđaju da, identifikujući se u odnosu na socijalne kategorije, djeca imaju neposredne posljedice u odnosima sa drugim članovima određenih grupa. Ona se trude da podsjećaju na članove svoje grupe, a da se značajno razlikuju od pripadnika drugih oprečnih grupa. Tako, su istraživanja pokazala da djeca nastoje da uspostave sopstvena pravila u odnosu na suprotan pol, kada se upoznaju sa karakteristikama istog (Martin i sar, 2002). Posebno je kod mlađe djece uočeno da se značajno više trude da zapamte i nauče informacije za koje smatraju da samokontrole i inicijativnosti su primjerenije njihovom polu nego suprotnom (Bradbard, Martin, Endsley & Halverson, 1986). Burk i saradnici (Burke et al., 2003) ističu da navodi o postojanju višestrukih identiteta ljudi postaju truizmi. Već smo istakli da ta ideja potiče jos od Džejmsa (James, 1890, 2007) koji je govorio da postoji toliko ličnosti koliko postoji ljudi sa kojima se komunicira, ipak do sada nije dovoljno istraživan taj odnos među postojećim identitetima, niti načini na koji oni funkcionišu u domenu ponašanja ličnosti. Većina istraživanja se fokusiraju na proučavanju jednog ili više identiteta koji sačinjavaju ličnost. Strukerova i Burkova teorija identiteta (Stryker & Burke, 2000) proučava odnose među identitetima. Oni navode da možemo posmatrati interne i eksterne faktore koji utiču na odnose među identitetima. Eksterni pokušavaju da razjasne na koje načine se višestruki identiteti uvezuju u socijalne strukture i posmatraju odnos među identitetima određene ličnosti kao vezu između socijalne strukture i individue. Interni pokušavaju da razjasne na koji način višestruki (multipli) identiteti utiču na ličnost, sopstvo, kao i na perceptivni sistem pojedinca. Identiteti pomažu individui da razumije ko je,

šta je, gdje pripada. Oni se zasnivaju na pripadnosti određenim grupama (socijalni ili grupni identiteti) i izvršavanju određenih uloga. Ove različite složene pozicije mogu često biti međusobno u koliziji, te je logično da se osoba nađe u konfliktu među određenim pozicijama, statusima i ulogama (Gross, Mason Ward, & McEachern, 1958; Secord & Backman, 1974; Jackson & Burke, 1965 - prema Burke et al., 2003). Burk i saradnici (Burke et al, 2003) dalje ističu da postoje tri različite pretpostavke koje se odnose na identitete i zaključuje da osobe mogu da imaju identitete koji se uklapaju u pojedinačne grupe (na primjer u okviru porodice, otac, majka, sin, kći ili voditelj određene grupe, nastavnik u određenom razredu i slično), osobe mogu da imaju iste uloge, ali da pripadaju različitim grupama, te osobe mogu da imaju različite uloge unutar različitih grupa. Kada se čovjek rodi on nema identitet, jer još nije definisan pripadnošću institucijama, samo- predstavljanjem, kao ni socijalnim ulogama koje ga karakterišu. Svi mogući identiteti koje će kasnije ostvariti kao dijete (na primjer sportiste, kolekcionara, umjetnika i slično) nastaju samokontrole i inicijativnosti kao rezultati uticaja razvoja u odnosu na kulturni kontekst. Uopšteno govoreći, može se istaći da individue grade identitete vremenom, a oni proističu iz interakcija unutar socijalnih grupa kojima pripadaju, kao i okruženja osobe (Burke et al., 2003). Ovi usvojeni izgrađeni identiteti kasnije utiču i na kvalitet i svakodnevne živote pojedinaca. Pripadnost ili ne ovim grupama doprinosi formiranju i izražavanju višestrukih identiteta. Potrebno je da osoba ostvari adekvatan broj identiteta, da ih ne bude previše, te da se oni međusobno ne konfrontiraju. Svaka osoba ima dominantno izraženi identitet koji je karakteriše u domenu ponašanja, vjerovanja i percepcija svijeta. Danas se više nego ranije bavimo pitanjima razvijanja i izražavanja identiteta. Savremeno društvo prerasta u društvo konzumerizma, pa se usljed povećanog broja uloga koje čovjek obavlja tokom života, povećava i varijabilitet mogućih identiteta. Tradicionalne kulture karakterišu identiteti koji predstavljaju skupove postojećih faktora (na primjer rođenje, socijalna i religiozna pripadnost, materijalni status roditelja i slično). Savremena društva, sa druge strane, odlikuje postojanje fleksibilnijih identiteta, pa se pored uobičajenih principa (kao što su izbori škola, poslova, uspješnost u njima) identiteti izražavaju i različitim izborima koje osoba pravi u životu, kao što su izbori automobila, odjeće, mjesta boravka i ostalih odrednica, izbora koje osoba čini tokom života (Ryan & Deci, 2012). Značajan udio u ovim procesima imaju i uticaji globalnog društva, sredstava masovnih komunikacija i ostalih faktora koje danas ne možemo zanemariti, te možemo istaći da se danas procesi formiranja i izražavanja identiteta mogu posmatrati kao najveći životni izazovi svake individue. Formiranje identiteta predstavlja višegodišnji proces, koji traje tokom čitavog života čovjeka, započinje rođenjem, a najburniji je u periodu adolescencije, kada je značajno pomoći mladima u razumijevanju i prihvatanju sebe, jer im je tim periodom uslovljena zrelost (Adams & Marshall, 1996; Erikson, 2008). Značajnu ulogu u ovom procesu imaju vršnjaci koji svojom podrškom, podsticanjem, divljenjem, načinom odijevanja, preferiranim stilovima života, profesionalnim interesima, te planovima za dalji život omeđuju i osmišljavaju ulogu u društvu. Kao što smo istakli, borba i prihvatanje različitih identiteta su najizraženiji u adolescenciji, kada se egocentizam ponovo 'budi'. Upravo u ovom periodu nastaje dječije prihvatanje socijalnih uloga, što samokontrole i inicijativnosti doprinosi samosvijesti, ali može izazvati i kritiku i anksioznost u odnosu na ispunjenost postavljenih zahtjeva (Ryan & Deci, 2012). Zaključujemo, brojni teoretičari zastupaju teoriju višestrukih identiteta, a na izražavanja identiteta u djetinjstvu, utiču razni faktori, kao što su 'prihvaćenost od porodice', vršnjaci, grupe i širi društveni kontekst. Ovaj koncept razvoja višestrukih identiteta ističe i ulogu socijalizacije u procesima formiranja i izražavanja identiteta. samokontrole i inicijativnosti

2. ELEMENTI IDENTITETA

2.1 Slika o sebi kao preteča razvoja identiteta

Slika o sebi (eng. self concept) uzima u obzir uvjerenja ljudi o sopstvenim karakteristikama, ne samo uvjerenja o njihovim sposobnostima i fizičkim atributima, već i o sopstvenim vrijednostima, ulogama i ličnim ciljevima. Slika o sebi daje informacije ljudima o posljedicama određenih ponašanja, te očekivanju određenih ishoda sopstvenih akcija. Ona utiče kod ljudi i na razvijanje osjećaja samoeфикаsnosti (Leary,

2004). Pored toga što predstavlja saznanja o tome ko smo i kakvi smo, slika o sebi se odlikuje i jasnoćom, kompleksnošću i diferencijacijom. Osobe sa jasnom slikom o sebi su samopouzdanije i manje podložne anksioznosti i depresiji. Kompleksnost slike o sebi se ogleda u načinima na koje osobe karakterišu sebe, dok diferencijacije slike o sebi često nastaju kada se ličnost posveti različitim socijalnim ulogama. Slika o sebi se može definisati i kao globalna, univerzalna konstrukcija vjerovanja, osjećanja i sjećanja koje osoba ima o sebi (Byrne, 1996; Campbell, Assanand & De Paula, 2000, prema Daum & Wiebe, 2003). Svi su svjesni svoje egzistencije, bivstva, saznanja o tome ko su, mada različiti teorijski pristupi onemogućuju da se postigne konsenzus i konstruiše zajednička definicija. Širim kontekstom, slika o sebi se može posmatrati jednodimenzionalno ili višedimenzionalno, pa se može razmatrati neakademska slika o sebi (socijalna, emocionalna i fizička određenja osobe) ili akademska slika o sebi (Daum & Wiebe, 2003). Neakademska i akademska slika o sebi su međuzavisne, te ne možemo u potpunosti napraviti distinkciju među njima. Suzan Harter (Susan Harter, 2006) ličnost, pa i sliku o sebi, posmatra kao socijalnu konstrukciju, ističe da treba posvetiti značajnu pažnju interakciji djece sa vaspitačima⁴, vršnjacima, a u širem kontekstu i uticajima na određene sadržaje i segmente njihovih samopredstavljanja. Reakcije osoba iz okruženja, koje su bitne djetetu, određuju na koji će način dijete sebe vrijednovati, da li će smatrati da je sposobno ili nije, prihvaćeno ili 3 Ovim poglavljem smo razmatrali samo one segmente identiteta koje smo kasnije nastojali istražiti. 4 Termin vaspitač se odnosi na sve ljude koji brinu o djeci u ustanovama vaspitanja i obrazovanja: vaspitače, učitelje, nastavnike, profesore. samokontrole i inicijativnosti odbačeno od drugih. Dakle, ličnost je kognitivna i socijalna konstrukcija. Kada razmatramo domen kognicije promatraju se kognitivno-razvojni procesi, a ukoliko posmatramo socijalni aspekt težište se prenosi na proces socijalizacije, interakcije djece sa drugima i predstave koju djeca imaju o sebi. Harter (2006) dalje ističe da ukoliko razmatramo razvojne promjene, možemo uočiti da na kognitivnom nivou imamo razvoj dvije ključne karakteristike self-strukture. One su diferencijacija i integracija, a obje doprinose da osoba formira mišljenje (teoriju) o sebi. Kognitivne sposobnosti usmjeravaju individuu da se procjenjuje, a te procjene variraju u zavisnosti od različitih iskustava. Na taj način, starija djeca mogu da razlikuju realnu i idealnu sliku o sebi, mogu da se porede među sobom i na taj način da izgrađuju ličnost. U adolescenciji, nove kognitivne sposobnosti doprinose formiranju višestrukih slika o sebi u različitim kontekstima. Kasnije kognitivne sposobnosti utiču na segmente izgradnje identiteta i ličnosti, te na koordinaciju naizgled kontradiktornih atributa ličnosti u smislene apstrakcije o sebi (više u: Harter, 2006). Rano djetinjstvo je period kada se započinje cjeloživotni proces samootkrića. Jedan od ključnih elemenata socijalnog i emocionalnog razvoja djece je pozitivan i koherentan razvoj slike o sebi (Harter, 2006). Djeca koja su svjesna sebe lakše se uklapaju u društvo i grade socijalne veze. Tomson (Thompson, prema Brown et al., 2009) ističe da se slika o sebi razvija putem brojnih intrapersonalnih i interpersonalnih, te socijalnih uticaja, a posebno ističe ulogu dječjeg emocionalnog razvoja i interakcija sa roditeljima. Dakle, dječija slika o sebi se gradi usljed varijeteta socijalnih interakcija i životnog iskustva, kao i kognitivnih procesa djetetovog razvoja (Brown, et al., 2009). Predškolski uzrast je nezamjenljivo razdoblje u životu svakog čovjeka, pa je značajno i u domenu građenja slike o sebi. Self concept je temelj za sve dalje uspjehe u životu djeteta, bilo da se uzima u obzir rani ili kasniji dječiji, adolescentni ili odrasli period. Kada posmatramo programe/ kurikulume po kojima se radi sa djecom predškolskog uzrasta svaki sadrži dio koji se odnosi na izgradnju pozitivne slike o sebi. Kako se može definisati slika o sebi kod djeteta? Da li se ona odnosi na pojedinačno dijete ili je ona uvriježena na globalnom nivou? Kako se ona razvija? Da li se može podsticati samokontrole i inicijativnosti socijalnim ili kulturnim kontekstom? Sve su to pitanja koja predstavljaju brojne teme za istraživanje i često se oko njih vode rasprave na raznim nivoima (filozofskom, psihološkom, sociološkom i drugima). Najčešće se u literaturi susrećemo sa shvatanjem da se slika o sebi kod djece počinje izgrađivati još na predškolskom uzrastu i da predstavlja globalno viđenje djeteta koje utiče

na njihovo ponašanje u socijalnom okruženju u kome djeca žive (Jensen, 1985; Samuels 1977). Predstavlja i načine na koje djeca sazrijevaju, donose odluke i jasnije prosuđuju o tome ko su ona zapravo, prave jasnije slike o sebi, pa ih dopunjuju i obogaćuju vrijednostima koje posjeduju i svojim ulogama u različitim oblastima. Kontekst i okruženje u kome dijete predškolskog uzrasta odrasta, postaju glavni uzročnici formiranja i 'pozitivnosti' slike o sebi koje ono gradi. Keler, Ford i Meham (Keler, Ford i Meacham, prema Jensenu, 1985) su izdvojili devet kategorija koje utiču na izgradnju slike o sebi u uzrastu do polaska u školu. To su akcije djece, odnosi koje djeca izgrađuju, fizičke karakteristike, lične etikete, pol, godine, imovina koju posjeduju, kao i preferencije koje imaju. Dječja slika o sebi se gradi u odnosu na iskustva koja djeca imaju sa okruženjem, sa 'važnim' ljudima iz sredine, te promjenama na koje nailaze. Budući da su djeca predškolskog uzrasta zavisna i najčešće vođena od strane porodice, neki autori (npr. Shavelson, Hubner i Stanton, 1976) ističu da se slika o sebi kod djece uzrasta do 7 godina najčešće formira pod okriljem porodičnih struktura, interakcija, pola, etničke pripadnosti, kao i socioekonomskog statusa. Zaključak koji se nameće je da slika o sebi svakog djeteta postaje nešto individualističko i diferencirano, prije nego univerzalno. Mjerenja nivoa razvijenosti slike o sebi kod djece predškolskog uzrasta se moraju ograničiti na globalni (Ja kao jedinka) sa jedne strane i ulogama određeni self-concept sa druge strane (Ja u vrtiću, porodici). U cilju obuhvatnosti i mjerenja pravih podataka, slika o sebi se može definisati i kao sistem dječijih osjećanja i misli koje se odnose na njih kao objekte. samokontrole i inicijativnosti 2. 2 Samokontrola Teško je pronaći adekvatnu definiciju samokontrole, te postići konsenzus o tome koja će definicija biti dovoljno obuhvatna i uzeti u obzir sve aspekte ovog složenog fenomena. Najčešće se kao takva uzima definicija Rotbarta i Bejtsa (Rothbart i Bates, 1998), koja ističe da samokontrola obuhvata adaptacije, inhibiciju neprihvatljivih ponašanja, regulaciju emocija, kontrolu pažnje i odlaganja zadovoljstva i uslovljena je individualnim karakteristikama. Vils i saradnici (Wills i sar., 2006) ističu da je samokontrola sklop međuzavisnih vještina koje su nastale kombinacijom emocija, pažnje i ponašanja koja dozvoljavaju ljudima da kontrolišu svoja ponašanja, te da se posmatraju da bi otkrili najadekvatnije veze sa okruženjem. Osim toga, samokontrola uključuje i neke varijable kao što su socijalne i kulturne vrijednosti (Zeman et. al, 2006). Obuhvatnu definiciju samokontrole su dali i Zimmerman i Šunk (Zimmerman i Schunk, 2008) koji ističu da je samokontrola kontrola nečijeg trenutnog ponašanja na osnovu motiva koji vode nekom krajnjem cilju. Drugim riječima, samokontrola je kontrola nečijeg ponašanja u smislu postizanja određenog cilja. Domen propisa, gdje se ističe obaveza poštovanja utvrđenih pravila je obuhvaćen vaspitno obrazovnim ustanovama, gdje se od djece traži da obrate pažnju, slijede uputstva, da inhibiraju svoje reakcije u cilju izvršavanja zadataka. Skup ovih vještina je jedan od ključnih segmenata koji utiču na ispunjavanje zadataka i aktivno učešće u vaspitno-obrazovnim ustanovama (McClelland et al., 2007). Samokontrola podrazumijeva sposobnosti djece da upravljaju pozitivnim ili negativnim emocijama, da spriječe ili kontrolišu ponašanja, kao i da usmjere i podijele svoju pažnju. (Raver, et al., prema Fuhs, Farran & Nesbitt, 2013). Istraživanja su pokazala da djeca koja imaju nizak nivo samokontrole kasnije postižu lošije rezultate u predškolskim ustanovama i školi (Cooper i Farran, 1988, Ladd, Birch i Buhs, 1999, McClelland, Morrison i Holmes, 2000). Takođe, propisi i pravila ponašanja podstiču akademska postignuća u predškolskom uzrastu (McClelland et al., 2007). Usmjeravanje pažnje kod djece predstavlja važan segment samokontrole jer pomaže djeci da izvrše zadatke, ponašaju se u skladu sa pravilima i tako uspješno ostvaruju interakcije u vaspitnoj grupi (Rothbart & Hwang, 2005, Zelazo & Muller, 2002). samokontrole i inicijativnosti Samokontrola i samoregulacija utiču na brojne segmente života djeteta u rasponu od kognitivnog razvoja (Carlson, Mandell & Williams, 2004) sve do dječjeg formiranja ličnosti (Stifter, Spinrad & Braungart-Rieker, 1999). Samoregulacija se može definisati kao nečija sposobnost da

fokusira pažnju, upravlja emocijama i kontroliše ponašanje, da uspješno savlada zahtjeve sredine
(Baumeister & Vohs, 2004; Blair & Razza, 2007; Calkins & Williford, 2009; Rimm-Kaufman i dr., 2009).

2

Samoregulacija predstavlja ključni dio ljudskog razvoja. Ukoliko djeca ne nauče da upravljaju sopstvenim ponašanjima, da izbjegavaju neke situacije, prilagode svoje ponašanje određenim situacijama, te da pričekaju na nešto neće uspjeti da se prilagode situacijama, niti da se snalaze u svojoj okolini (McClelland et al., 2007; Bandura, 1997). Upravo unutrašnja samokontrola predstavlja obilježje samoregulacije. Djetinjstvo je karakteristično i po tome što se dječije ponašanje reguliše smjernicama, naredbama i posljedicama koje zavise od roditelja i ostalih odraslih u okruženju. Ipak da bi dječije ponašanje bilo shvatljivo i da bi ga djeca istinski prihvatila potrebno je da jedan dio dolazi iznutra, u stvari da dijete samo inicira svoje ponašanje, da na neki način samo sebi postavlja zadatke, te dodjeljuje nagrade i kazne. Razvoj samokontrole je prema Banduri (1997) i Bronsonu (2000) zasnovan na samovrjednovanju. Djeca uče ponašanja za koja su nagrađena ili kažnjena u okruženju, poštuju druge i izvode zaključke o efektima svog ponašanja. Na taj način razvijaju paterne budućih ponašanja i uspostavljaju obrasce ponašanja. Zimerman (Zimmerman, 2001) na neki način pojednostavljuje samoregulaciju djece, pa ističe da ona potiče iz onog društvenog u djeci, a na njenim osnovama se dalje izgrađuju segmenti samokontrole koji se odnose na učenje i slično. U drugoj godini života djeca naglašavaju postojanje, prve začetke sopstvenog ja i autonomije. Ovo predstavlja i rastući osjećaj identiteta, koji uspijeva da prati zahtjeve vaspitača, a vodi ka novim dimenzijama ponašanja. Djeca počinju da se uključuju i razmatraju socijalne i nesocijalne situacije, pa da prema tome upravljaju sopstvena ponašanja. Bler (Blair, 2002) ističe da vještine samokontrole značajno utiču i na dječije učenje, kao i na primjenu znanja. Često se samokontrola posmatra kao osnova dječijeg ranog razvoja, a iako ne postoje saglasja o definiciji koja je najbolje određuje, istraživači su saglasni o tome da se samokontrola razvija putem emocionalne kontrole (Bodrova & Leong, 2008; Ford, samokontrole i inicijativnosti McDougall, & Evans, 2009; Liebermann, Giesbrecht, & Müller, 2007; Sokol & Müller, 2007) ili pak putem kognitivnih procesa (Bodrova & Leong, 2008; Bronson, 2000; Ford, et al., 2009). Prve znake samokontrole vidimo u dječijoj želji da budu samostalna (na primjer žele da sami rade neke stvari). Poslije treće godine samokontrola postaje razrađenija i složenija, na primjer, djeca se odriču malih nagrada u zamjenu za veće koje su odgođene. Upravo zbog toga se ističe da je razvoj samokontrole jedno od najupečatljivijih dječijih postignuća. Na neki način samokontrola nam govori dosta o tome da je dijete upoznato sa svijetom koji ga okružuje, da zna šta se očekuje od njega, pa i da usklađuje ponašanje sa određenim registrovanim potrebama. Samokontrola djeci pomaže i da usvajaju dodatne tehnike preko kojih upravljaju drugim aspektima svoje ličnosti (Vasta, Haith & Miller, 1998). Djeca vještine samokontrole počinju da razvijaju već u prvoj godini života te se one unaprjeđuju vremenom. Rani uzrast karakteriše samokontrola u smislu fizičkih aktivnosti, a djeca je najčešće usvajaju uz pomoć roditelja. Djeca ovog uzrasta su veoma zavisna od onih koji brinu o njima. Djeca predškolskog uzrasta počinju da kontrolišu emocije, ponašanje, razmišljaju, usredsređuju se na određene zadatke (Shonkoff & Phillips, 2000). Brojni autori (na primjer Harter, 1999; Shonkoff & Phillips, 2000; Blair & Razza, 2007) su objašnjavali pojavljivanje samokontrole i saglasni su sa nalazima da je samokontrola u početku uslovljena spoljašnjim stimulusima. Vremenom se dio te samokontrole internalizira, te 'kontrolisanost' od spolja kontrolisanog postaje unutrašnje kontrolisan proces - samokontrola. Autori dalje ističu da prelaz sa spoljne kontrole na samokontrolu povezan i uslovljen djetetovim govorom. Ovakve navode su najčešće zastupali Vigotski i Lurie (Vasta, Haith i Miler, 1998). Vigotski je smatrao da je dječiji govor produkt interakcije djece i roditelja, kao i djece i drugih odraslih prilikom rada na

zajedničkim zadacima (Rizzo i Corsaro, prema Vasta, Haith i Miler, 1998). Dalje je naglašavao da je roditeljski govor značajan faktor regulisanja dječijeg ponašanja, pa naglašava da se samoregulacija razvija iz djetetovih socijalnih interakcija, i naziva je sociogenezom⁵. Lurije, nastavlja da se bavi ovom tematikom, pa značajnu pažnju posvećuje ulozi govora u kontroli 5 Sociogeneza predstavlja proces korištenja socijalnih interakcija u domenu usvajanja znanja ili vještina prema Vigotskom. samokontrole i inicijativnosti ponašanja male djece. Za razliku od Vigotskog, on je i eksperimentalno potvrdio svoja stanovišta. Tako je doprinio validnosti stavova Vigotskog da samoregulacija započinje kao spoljašnja kontrola pa se vremenom internalizuje (detaljnije o ovim modelima u Vasta, Haith i Miler, 1998, str. 511-515). Postoje brojne metode istraživanja samoregulacije na svakodnevnom nivou, koja su potvrdila nalaze do kojih je došao Lurie, kao što su odupiranje iskušenju, koja se istražuje tehnikom zabranjene igračke, ili tehnika odlaganja zadovoljstva i druge, koje su dale značajne uvide u razumijevanje razvoja dječije samokontrole. Istraživanja situacija dječijih odupiranja iskušenju su pokazala da postoje situacije u kojima se djeca moraju oduprijeti zabranjenom ponašanju, da je dijete pod uticajem brojnih faktora, a da u najvećoj mjeri njegovo ponašanje zavisi od direkcija odraslih (Vasta, Haith i Miler, 1998). Složeni proces razvoja samokontrole djece determinisan je brojnim faktorima, a najvažniji u tom procesu su odrasli (vaspitači i roditelji). Oni treba da prate i usmjeravaju dijete. Odrasli treba i da podstiču razvijanje dječije inicijativnosti, samostalnosti, aktivnosti i sveukupnog razvoja u različitim domenima. Da bi uspješno obavili ovaj zadatak vaspitači prvenstveno treba da rade u skladu sa svojim implicitnim pedagogijama, ali i da poštuju razvojne karakteristike djece, da konstantno unaprjeđuju i provjeravaju svoja znanja, te da svoje prakse testiraju u novim situacijama i da se konstantno usavršavaju. Ukoliko je potrebno treba prevazići 'tradicionalan model' vaspitanja, te se usmjeriti i prilagoditi praksi, novonastalim zahtjevima i situacijama. Nova praksa je najčešće nedovoljno osviješćena, intuitivna i spontana, te joj je potrebno kritički pristupiti i usaglasiti je sa potrebama djeteta (Šagud, 2006). Kao što smo istakli, razvoj samokontrole predstavlja jedno od glavnih postignuća djece ranog uzrasta (Bronson, 2000), a mnogi segmenti ljudskog života su povezani sa njim. Rani uzrast karakteriše samokontrola u smislu fizičkih aktivnosti i djeca je najčešće usvajaju uz pomoć roditelja jer su djeca ranog uzrasta veoma zavisna od onih koji brinu o njima. Vremenom se manje oslanjaju na roditelje, pa se samokontrola počinje ispoljavati već na predškolskom uzrastu. Djeca počinju da kontrolišu emocije, ponašanje, razmišljaju, usredsređuju se na određene zadatke (Shonkoff & Phillips, 2000). Dakle, na predškolskom samokontrole i inicijativnosti uzrastu djeca razvijaju sposobnosti samokontrole i sposobnosti da poštuju pravila (bilo da se radi o pravilima u grupi za igru, učionici, ponašanja i slično), a kao što smo već istakli, njihova 'kontrolisanost' od spolja kontrolisanog postaje unutrašnje kontrolisan proces - samokontrola. samokontrole i inicijativnosti

2.2.a Razvijanje i podsticanje samokontrole (u kontekstu predškolske ustanove) Razvijanje samokontrola je dugotrajan i kompleksan proces, to je proces koji ne nastaje spontano, već se odvija postepeno. Voljna kontrola (kao odgovor na zahtjev majke) se može uočiti već u posljednjoj četvrtini prve godine života djeteta (Stayton, Hogan & Ainsworth, 1971). Ipak, mnogi teoretičari ne podržavaju ovakav stav, prevenstveno zbog toga što nije rađen veliki broj istraživanja koja se odnose na razvijanje samokontrole na uzrastu ispod tri godine. Značajna podrška razvoju samokontrole i savladavanja impulsivnosti omogućava se postavljanjem jasnih zahtjeva od strane vaspitača. Često su uputstva nedovoljno specificirana, tako da se čini da dijete ima mogućnost izbora. Na primjer vaspitač kaže: „Ana, možemo li sjesti“? pri čemu ne misli da ponudi alternativu. Takav zahtjev se može protumačiti dvosmisleno, ili je zbunjujući, pogotovu ukoliko u vrtiću imamo djecu iz različitih kulturnih miljea (vidjeti: Katz & McClellan, 1997). Ovo nikako ne treba poistovjetiti sa „krutim vaspitačkim režimom“, već treba naglasiti neophodnu eksplicitnost u porukama koje vaspitač šalje. Samokontrola se ne može odvojiti i posmatrati nezavisno od discipline. Budući da se disciplina često poistovjećuje sa prihvatanjem i pokoravanjem zahtjevima koji dolaze spolja, moramo apostrofirati i to da je

disciplina mnogo svrsishodnija kao samodisciplina, te kao skup zahtjeva koje ličnost postavlja sama sebi u situacijama kada nije uslovljena spoljašnjim stimulusima. Proces disciplinovanja je takav da bi trebalo da usmjerava dijete u pravcu preusmjeravanja „nedoličnog“ (impulsivnog, često besciljnog i nekontrolisanog) ponašanja u svjesno odmjerenom ponašanje vođeno emocijama i razumom, koje ima određenu svrhu i voljno je kontrolisano od strane djeteta (Kamenov, 2008). Ovakvo ponašanje pomaže djetetu prilikom participacije u svakodnevnom životu, kao i prilikom učešća u radu socijalne grupe u koju se uključuje. Ono pretpostavlja razvijenu volju djeteta koja se određuje kao čovjekovo svjesno regulisanje sopstvenog ponašanja i činjenja i manifestuje se prevazilaženjem unutrašnjih i spoljnjih teškoća. Kao najznačajniji činioci ove karakterne osobine navode se samokontrole i inicijativnosti usmjerenost cilju, inicijativnost, odlučnost, istrajnost, samokontrola, smjelost i samostalnost (Selivanov, prema Kamenov, 2008). Samokontrola, samodisciplina, sposobnost snalaženja u društvu, te razvijena volja su osobine koje pretpostavljaju razvoj stabilne, zrele i konstruktivne ličnosti, a temelj za njihovu izgradnju se postavlja još u ranom djetinjstvu. Djeca ranog uzrasta ne mogu da odlažu zadovoljstvo zbog emocionalnosti, impulsivnosti, egocentrizma, pa se na ranom uzrastu ne može govoriti o značajnijem prisustvu samokontrole djece. I samoregulacija je tada prisutna na primitivnom nivou i najčešće se bazira na nevoljnim biološkim procesima (Posner & Rothbah, 1998). Često, bez obzira na neke reakcije ne možemo uočiti dokaze da su ih djeca svjesna. Do početka druge godine djeca razvijaju svoja ponašanja i mogu djelovati u okruženju. Izvode radnje da bi postigli neke (zamišljene) ciljeve i mada se ni ovakva ponašanja ne mogu u potpunosti okarakterisati kao samokontrola, ona su preteča samokontrole. Prve znake samokontrole djeca ispoljavaju na uzrastu od tri godine, kada počinju da iskazuju samostalnost. Ne odgovara im da se sve radi umjesto njih, pa pokušavaju preuzeti neke uloge i koriste se verbalnim regulatornim sredstvima, koja su ranije uočila kod roditelja (Vasta, Haith i Miler, 1998). Poslije treće godine, samokontrola postaje kompleksnija, djeca razrađuju strategije kojima se odupiru iskušenjima, uče da odlažu zadovoljstvo, te usvajaju tehnike kojima se služe i u drugim aspektima života. Ipak, djeca predškolskog uzrasta često pokazuju nedovoljnu samokontrolu. Njihova ponašanja determinisana su ponašanjima odraslih, što nastaje usljed nerazumijevanja svrhe samokontrole. U početku dijete ispoljava voljnu samokontrolu tako što se ponaša u skladu sa zahtjevima koje su odrasli postavili. Vremenom se usvajaju i internalizuju zahtjevi, pa ih djeca predškolskog uzrasta prihvataju kao sopstvene odluke i mišljenja. Postepeno se na to nadovezuju i situacije u kojima djeca planiraju i odlučuju, te ostvaruju sopstvene zamisli (Kamenov, 2008). Djeci je potrebno pomoći da postepeno reformišu samokontrolu koja zavisi od spoljašnjih faktora na potpuno samostalno djelanje, planiranje, osmišljavanje aktivnosti, donošenje odluka i prihvatanje posljedica sopstvenog ponašanja. Dokaze da se samokontrola razvila kod djeteta možemo pronaći u usmjeravanju pažnje, djelanja i samokontrole i inicijativnosti pamćenja, spremnosti postizanja određenih (zamišljenih) ciljeva, ispoljavanju samostalnosti i slično (Kamenov, 2008). Samokontroli i njenom pravilnom usvajanju doprinose dobro planirani i osmišljeni režimi življenja, elastični i prilagodljivi svakodnevnim potrebama i mogućnostima djeteta. Ovakvim režimom djetetu se omogućava prirodno smjenjivanje perioda aktivnosti i odmora, kao i usklađenost sa odgovarajućim ritmom života. Na taj način se otvaraju mogućnosti za optimalan razvoj fizičkih i psihičkih sposobnosti djeteta, a intervencije odraslih (roditelja i vaspitača) se ne shvataju kao prijetnja, već kao dobronamjerne sugestije (Ivić i sar., prema Kamenov, 2008). Kada se dijete nalazi u poznatoj sredini, kada poštuje ustaljeni red i ponaša se u skladu sa njime, osjeća se sigurnije, zadovoljnije je i radosnije, što će doprinijeti razvijanju pozitivne slike o sebi, te postaviti temelje izgradnji pozitivnog (ličnog) identiteta. Tokom čitavog predškolskog perioda uz pomoć odraslih se razvija voljna kontrola, uslošnjava se, pa interiorizuje vremenom. Razvijena samokontrola i samodisciplina su i uslovi razvoja dječije volje. Samokontrola predstavlja i osnovu za razvijanje koncentracije i samostalnosti kod djece, jer pomoću nje dijete prestaje da bude samo izvršilac naloga i postaje inicijator aktivnosti,

saradnik u djelanju. Zahvaljujući samokontroli djeca prestaju da mehanički oponašaju radnje, manje se ugledaju na druge i razvijaju određenu dozu kritičnosti i samokritičnosti (Kamenov, 2008). Kao što smo istakli, značajno postignuće djece ranog uzrasta je razvijanje uspješne samokontrole. Prelazak sa oblika rane refleksije i reakcija na druge kod odojčeta, preko pokušaja voljne i proaktivne kontrole kod djece ranog uzrasta, do refleksivne samoregulacije i samokontrole kod predškolaca zahtjevaju proces konstantnog rada i planiranja tokom prvih pet godina života djece (Blair, 2002; Bronson, 2000; Kopp, 1982; Ochsner & Gross, 2005, 2007). Tačnije, napredak koji djeca ostvare u domenu samoregulacije i samokontrole na uzrastu od 3-5 godina su značajni faktori naprednijih, voljnih oblika ponašanja (McClelland & Cameron, 2012) koji zahtjevaju integraciju vještina kao što su pažnja, radna memorija i inhibicija (Calkins, 2007; McClelland & Cameron, 2012). Sve ove osobine su neophodne da bi se regulisalo ponašanje pojedinca. Takođe, istraživanja Meklilanda i saradnika (McClelland & Wanless, 2012; McClelland i sar, 2007) pokazuju i da postoji širok samokontrole i inicijativnosti dijapazon nivoa samoregulacije koji djeca iskazuju na predškolskom uzrastu, a povezani su sa spremnošću za školu, kasnijim akademskim postignućima, te su značajni i u mnogim drugim domenima. Faktori razvoja samokontrole i samoregulacije Samoregulacija se definiše na različite načine, a postoje i brojna razmišljanja i diskusije o tome šta sve ona može predstavljati. Regulacija ponašanja je značajno povezana sa velikim brojem perspektiva lične (Aksan & Kochanska, 2004), kognitivne (Zelazo & Müller, 2002) i obrazovne komponente (McClelland et al., 2007). Možemo reći da je samoregulacija konstrukt više komponenti (Blair & Raver, 2012; Zimmerman & Schunk 2008; Baumeister & Vohs, 2004), koje funkcionišu na više nivoa (na primjer socio-emotivom, kognitivnom, psihološkom, motivacionom), što u najširem smislu predstavlja sposobnost da se voljno planira i modelira nečije ponašanja prema potrebi. Uočićemo dva značajna faktora koja determinišu uspjeh samoregulacije i samokontrole kod djece. Na djecu prvenstveno utiču vaspitači i vršnjaci, koji podstiču samoregulatorna ponašanja putem međusobnih interakcija (Bronson, 2000; Kopp, 1982; Sameroff, 2010; Vygotsky, 1977). Zatim tu su i dječija okruženja, bilo u kući, bilo u školi koja značajno doprinose dječijem 'vježbanju' samokontrole. Bejker i saradnici (Baker et al., 2012) ističu značaj fizičkog okruženja, posebno ometajuće faktore kao što su nivo buke, nesređeni odnosi u porodici, kao i nedostatak podstičućeg materijala (Bradley & Corwyn, 2002; Evans et al., 2000). Ove faktore mogu podržavati ili ograničavati oni koji vode računa o djeci (i vaspitači i roditelji). Budući da se ovaj vid odnosi i na kognitivne i motorne vještine, u ovom slučaju se koristi termin samokontrola ponašanja (Cameron Ponitz et al., 2008; McClelland et al., 2007). Samokontrola se na ranom uzrastu prvenstveno iskazuje u domenu pažnje (Posner & Rothbart, 1998). Posner i Rothbart su pokazali da je podsticanje razvoja sistema pažnje u prvih pet godina života djeteta ključni faktor koji pomaže da se sa kontrole nametnute spolja pređe na unutrašnju ili samokontrolu. Djeca vremenom uče da kontrolišu i usmjeravaju samokontrole i inicijativnosti pažnju i da se fokusiraju. U tom procesu su odrasli ti koji podstiču i usmjeravaju dječija ponašanja. Sposobnost inhibitorne kontrole raste u ranom djetinjstvu, djeca mogu da ne odgovore na pitanja, odlažu zadovoljenje potreba, ispravljaju greške koje su napravili, pa se inhibitorna kontrola posmatra kao osnova za dalje uspostavljanje samokontrole i samoregulacije (Barkley, 2011; Garon et al, 2008). Barkli (Barkley, 2011) dalje povezuje inhibiciju sa samoregulišućim ponašanjem i ističe da djeca ranog uzrasta počinju sa izgradnjom slike o sebi, pretečom identiteta, postaju nezavisna i počinju da preuzimaju kontrolu nad svijetom koji ih okružuje, pa nijesu više ograničena samo na emocionalno izražavanje. Ona kreću u pravcu ispunjavanja postavljenih ciljeva i prilagođavaju se potrebama i okruženju (Rothbart et al., 2006). Kao što su brojni naučnici istakli, inhibitorna kontrola je centralni segment u domenu podsticanja samokontrole i samoregulacije, te pomaže integraciju djelova temperamenta, emocija i pažnje u ranom djetinjstvu, kao i uspostavljanju kontrole ponašanja na predškolskom uzrastu (Rothbart et al., 2001). Djeca ranog uzrasta mogu da zadovolje jednostavnije zadatke koji se tiču samokontrole, mogu da kontrolišu ponašanja (npr. Ne dirajte igračke;

Pospremite igračke kada završite igru...) u domenu jednostavnijih radnji (Kochanska i sar., 2001). Ove pojednostavljene radnje zahtjevaju dječiju koordinaciju višestrukih vještina i zahtjevaju da se djeca samostalno usmjeravaju, tj. da ispoljavaju samokontrolu putem udružene pažnje i inhibicije, a snažnije prihvataju i reaguju na zahtjeve da nešto ne urade, nego da urade (Kochanska i sar., 2001). 'Ne učiniti' kontekst postiže više uspjeha kod djece, ubrzano razvija samokontrolu, a najjasnije se iskazuje na uzrastu od oko tri godine, dok se 'da' kontekst razvija znatno sporije, i započinje na uzrastu od otprilike tri godine (Montroy, 2014). Drugim riječima, lakše se podstiče samokontrola kod djeca uz strategije 'ne čini to', nego uz pozitivne sugestije, što se kasnije usložnjava i poboljšava u periodu predškolskog uzrasta. Dakle, djeca postižu značajne napretke u podsticanju samokontrole i samoregulacije u prvim godinama života, ali se ipak najjasnije naznake samokontrolišućeg ponašanja pojavljuju od treće godine, a najjasnije su izražene na predškolskom uzrastu, kada djeca uspijevaju da regulišu ponašanje i vještine koje su uspjeli da izgrade. samokontrole i inicijativnosti. Jasno je da su neka djeca previše stimulisana, neka su nestimulisana, a da djeca različito ispoljavaju emocije. U prvim godinama života, djeca iskazuju različite odlike temperamenta, a inhibicije u ponašanju su naznake u odnosu na buduće ponašanje (Aksan & Kochanska, 2004). Ukoliko se to poveže sa individualnim razlikama među djecom, možemo zaključiti da to utiče na strategije samokontrole koje će djeca usvojiti. Značajne uticaje na razvijanje samokontrole ostavljaju i fiziološki sistemi, dnevne rutine djece, kao što su obrasci spavanje-buđenje (Feldman, Weller, Sirota, & Eidelman, 2002). Longitudinalna istraživanja dječijeg spavanja na uzrastu od godinu dana su pokazala da se bolji kvalitet sna (posebno noćnog) povezuje sa višim nivoom samokontrole na predškolskom uzrastu, te po značaju prevazilazi socijalni status roditelja djeteta i prethodne kognitivne sposobnosti

(Bernier, Beauchamp, Bouvette-Turcot, Carlson, & Carrier, 2013; Bub, Buckhalt, & El-Sheikh, 2011), 29

što nam dalje sugerije da osnovni fiziološki procesi determinišu razvoj djece ranog uzrasta. Ove rane individualne razlike među djecom nameću moguće pozitivne varijacije u razvojnim stadijumima samoregulatornog ponašanja (Calkins, 2007). Istraživanja koja procjenjuju ulogu jezika u pomoći dječijeg regulisanja ponašanja, sugeriju da samoregulatorno ponašanje varira u odnosu na dječiji usvojeni vokabular (Vallotton & Ayoub, 2011). Razmatrajući ulogu višestrukih nivoa funkcionisanja, kao i vještina u razvoju samokontrole, razumno je očekivati širok spektar različitih individualnih razlika prilikom razvoja samokontrole, što se možda najčešće ispoljava u domenu podsticanja poželjnog ponašanja, te integrisanja neophodnih procesa, koji se ispoljavaju na predškolskom uzrastu Blair & Raver, 2012; Calkins, 2007; Diamond, 2002). Dakle, možemo zaključiti da se samokontroli i samoregulaciji na predškolskom uzrastu poslednjih godina daje značajna uloga, jer se one, kao što smo već istakli povezuju sa kasnijim akademskim postignućima

(e.g., Blair & Razza, 2007; Duncan et al., 2007; McClelland & Wanless, 2012; McClelland et al., 2007). 11

Ipak, malo longitudinalnih studija je urađeno na ovom polju

(Cameron Ponitz et al., 2008; McClelland et al., 2007; Tominey & McClelland, 2011),

11

te se ostavlja prostor za dalje istraživanje i potvrđivanje navedenih pretpostavki. samokontrole i inicijativnosti U okviru našeg istraživanja fokusiraćemo se na operacionalizaciju identiteta djece predškolskog uzrasta, proučavajući uticaj samokontrole i inicijativnosti na razvijanje i izražavanje istih. Samokontrolu ćemo posmatrati kao dio samoregulacije koji se odnosi na dječije ponašanje, mišljenje kao i funkcionisanje u vrtičkim sredinama. Pokušaćemo da utvrdimo da li se i na koji način samokontrola podstiče u predškolskim ustanovama. 2.3 Inicijativnost, pojam, dječja inicijativnost Jedno od centralnih pojmova današnjih teorija identiteta predstavlja pitanje inicijativnosti (eng. children's agency). Njega možemo postaviti u odnosu na teorije ličnosti i identiteta i glasi: „Da li su ljudi pasivni akteri psihofizičkih procesa koji se dešavaju ili oni sami pokreću svoje akcije?“ . Pitanje je i da li osoba može da oblikuje i raspoláže značenjima i signalima koje sama prima ili ih prima od drugih. Koncept inicijativnosti je utemeljen brojnim filozofskim, psihološkim i

socijalnim stanovištima (Bandura, 1997; Carpendale & Lewis, 2006; Macfarlane & Cartmel, 2008; Paris & Lung, 2008), a razumije se i kao sposobnost individue da sama inicira aktivnost kojom će postići željeni cilj. Značaj inicijativnosti isticali su i proučavali brojni autori (Markström & Hallden, 2009; Bjerke, 2011; Barton & Tan,

2010). Inicijativnost nije značajna samo u domenu ishoda koje implicira u obrazovanju, već i u procjeni ispravnog pristupa, kvaliteta, intenziteta i uspjehnosti učeničke aktivnosti (Zimmerman, 2001). Kao temi istraživanja, pojam inicijativnosti (eng. sence of agency) su istraživači pristupali na različite načine. Bandura (1997) povezuje inicijativnost sa osjećajem samoefikasnosti, ističući da su za ispoljavanje inicijativnosti ključne trijada i relacije između osobe, njenog ponašanja i okruženja, dok kao osnovne posmatra samoevaluaciju i uvjerenja o samoefikasnosti. Ovakav pristup je više socio-kognitivno orijentisan, dok se u fenomenološkom smislu inicijativnost posmatra kao subjektivna svjesnost individue da je ona inicijator ili izvršilac određene radnje (Hilppo, 2016). Sociokulturno polazište sa druge strane prilazi ovom fenomenu istražujući situacionu, trenutnu i socio-kulturološki samokontrole i inicijativnosti usmjerenu prirodu inicijativnosti. Ovaj pravac ističe sopstveno razumijevanje lične inicijativnosti, kao i generalnih akcija koje nastaju iz interakcija pojedinca sa sredinom. Inicijativnost počinje da se razvija od rođenja, a kao što smo istakli, predstavlja osjećaj kontrole (lične i samostalne) na ishode ponašanja. Djeca jako rano postaju svjesna činjenice da njihove akcije utiču na ljude u okruženju. Vremenom ova saznanja doprinose uspješnom rješavanju zadataka, zalaganju za neka rješenja, prevazilaženju neuspjeha i slično. Putem ponavljanja i prilika za ispravljanje i napredovanje djeca formiraju stavove o sopstvenim mogućnostima, efikasnosti, te kroz izmjene ponašanja podstiču i razvoj samopoštovanja. I danas se vrjednuje i prihvata Džejmsova (James, 1890, 2007) definicija samopoštovanja, koju on bazira na inicijativnosti. On je smatrao da lični osjećaj zavisi od interakcija koje individua ostvaruje sa okolinom. Individue ne mogu imati samopoštovanje ukoliko sami nijesu zadovoljni svojim postignućem. Stephenson i Papadopulos (Stephenson i Papadopoulos, 2006) ističu da se ne smije postati ograničen i omeđen sopstvenim postojanjem, već je potrebno njegovati sposobnost iniciranja različitih vrsta odnosa prema sebi i drugima. Jer, kao što ističe Fuko (Foucault, 1997) odnos

prema sebi nije odnos identiteta već diferencijacije, kreacije i inovacije,

7

te se identitet mora posmatrati kao univerzalna i promjenjiva kategorija. Pojam „children's agency“,

se odnosi na samostalnost, inicijativnost, proaktivnost, volju, izbor ili samosvjesnost. Definiše se kao dinamičan proces koji se konstruiše uzajamnom socijalnom interakcijom djeteta sa društvenom sredinom. (Kumpulainen i dr., 2014).

2

Roditelji i vaspitači značajno utiču na razvijanje inicijativnosti i izgradnju dječijeg identiteta kreirajući okruženje koje bi ih podsticalo (Johnson, 2008; Luther & Zelazo, 2003). U prilog tome govori činjenica da je socijalizacija nerijetko proglašavana onim što upotpunjuje dječiju nesavršenost, nadomješta prirodne nedostatke i spasava društvo od poremećaja i propadanja, pa time utiče i na cjelokupnu ljudsku populaciju (Lee, 2001). Dakle, djeca postavljaju temelje za odraslo doba, a značajan uticaj u procesu ispoljavanja se pripisuje porodici i socijalnim institucijama u kojima djeca borave. Li (Lee, 2001), ističe da iako su djeca nedovršena, nepotpuna i nesamostalna, društvo mora da ulaže u njih, razvija njihove potencijale i pomaže im, jer su djeca budućnost svijeta. samokontrole i inicijativnosti Pijaže i Vigotski su dali veliki doprinos promovisanju značaja djetinjstva, te isticanju aktivne uloge djeteta u razvoju čovjeka. Vigotski (Vygotsky, 1978), predstavnik sociokulturnog pristupa razvoju čovjeka, ističe da se putem socijalnih interakcija kod djece internalizuju vještine i kompetencije uočene kod drugih (odraslih, vršnjaka i slično). Za razliku od Pijaže, on ističe da se dijete ne angažuje individualno na aktivnostima koje će podsticati njegov kognitivni razvoj, već se dijete koje se nalazi u socijalnim relacijama i aktivnostima postavlja kao akter (socijalni/društveni) tog kognitivnog razvoja. Gidensova teorija strukturalizma (Giddens, 1979) je dala veliki doprinos razjašnjavanju društvenog života, uloga, akcija i njihovih značenja za pojedince. Razmatrajući načine na koje su dijete i djetinjstvo kroz istoriju bili koncipirani, ne iznenađuje njegovo interesovanje i proučavanje odnosa struktura-inicijativa (agency), a djeca se kao i odrasli mogu posmatrati kao aktivni članovi društva. Osnovna pitanja odnosa pojmova struktura-inicijativa (agency) su podstakla razmatranje uticaja djece na sopstveno odrastanje i socijalizaciju, te su ovakvi stavovi nekada nailazili na suprotstavljanja tradicionalnom okviru djetinjstva. U svim ovim domenima razvojna psihologija, socijalna antropologija, sociologija djetinjstva i druge naučne discipline, pronalaze i ispoljavaju zajednička gledišta na dijete, načine odrastanja i formiranja dječije ličnosti, te se otvara značajan prostor za naučna bavljenja ovom tematikom. Kada pristupimo izučavanju i posmatranju inicijativnosti u širem smislu, možemo uočiti direktnu spregu između dječije inicijativnosti i čovječijeg blagostanja. Različite okolnosti uzrokovane savremenim životom nameću potrebu problematizovanja dječijih poremećaja ponašanja i indikacija stresnog života. Sve to dalje prouzrokuje probleme u porodičnim i odnosima sa vršnjacima, te školskim aktivnostima (Layard & Dunn, 2009). Brojne životne situacije, nejednaka prava, socijalni položaj, te ekonomske situacije u različitim društvima utiču i na obrazovne prilike i mogućnosti za profesionalni razvoj kako pojedinca, tako i društva u cjelini (Kumpulainen et al., 2014; Ahola & Kivela, 2007). Različita društva nude i različite mogućnosti, imaju drugačije zahtjeve, te izazove u odnosu na učešće, znanje, kao i moralno djelovanje. Zajedno sa primarnim faktorima, kao što su porodica, vaspitači, odnosi u i van porodice, društva imaju presudne uticaje na dječiju inicijativnost, samokontrole i inicijativnosti kao i blagostanje (Hilppo, 2016). Na primjer, vaspitači igraju veoma značajne uloge prilikom kreiranja

socijalnog konteksta za podržavajuće interakcije u učionici, kao i interakcije i odnose koje doprinose razvijanju dječije inicijativnosti i blagostanja (Johnson, 2008; Luther & Zelazo, 2003). Inicijativnost, osjećaj da smo odgovorni za određene akcije i djela predstavlja i jedno od ključnih polazišta u vaspitanju. Liponen i Kumpulainen (Lipponen & Kumpulainen, 2011) po ugledu na Brunera (Bruner, 1996) i druge ističu da je za uspjeh vaspitno-obrazovnog procesa veoma značajna svjesnost djeteta da mogu da naprave promjenu, da utiču. Ukoliko se dječija inicijativnost poveže sa procesima vaspitanja i učenja, utiče se i na kvalitet procesa vaspitanja, te stepen uključenosti učesnika procesa vaspitanja. Zimerman (Zimmerman, 2001) je istakao da je inicijativnost djece u direktnoj sprezi sa kvalitetom i intenzitetom njihovog angažovanja u procesu vaspitanja. Hilpo (Hilppo, 2016) ističe da je umjesto stroge nastavničke kontrole potrebno djeci pružiti vođstvo, odgovarajuće podstičuće okruženje, njihovo lično 'autorstvo' nad procesom učenja i vaspitanja, a da će u skladu sa time i učenje biti kvalitetnije i produktivnije. Džejms i Praut (James & Prout, 1990) su dali sveobuhvatnu definiciju pojma djece kao aktera/inicijatora i ističu da djeca nijesu samo pasivni posmatrači društvenih struktura i procesa, već ih treba posmatrati kao aktivne učesnike prilikom konstrukcije sopstvenih života, života ljudi koji ih okružuju, kao i društava u kojima žive. Oni dalje navode da su i djeca kao i odrasli ravnopravni učesnici društva. Majal (Mayall, 2002) navodi da nijesu potrebne profesionalne, formalne istraživačke studije da bi se pokazalo da su djeca akteri procesa vaspitanja i razvoja društva, ona već učestvuju u porodičnim relacijama, izražavaju svoje želje, demonstriraju jaka uvjerenja, i veoma žustro i tvrdoglavo se bore za pravdu. Ona dalje navodi da je kolektiv najzaslužniji za dječiju socijalizaciju i dječiju inicijativnost. Učesnik je onaj ko nešto radi sa drugima, inicijator, utiče na različita dešavanja, te širu socijalnu i kulturnu reprodukciju (Mayall, 2002). Istražujući fenomen razvoja identiteta kod djece, sa posebnim osvrtom na razvoj inicijativnosti, došli smo do podataka da je interesovanje za proučavanje ovog pojma prvenstveno proisteklo od promijenjenog položaja djeteta, što datira iz sedamdesetih godina samokontrole i inicijativnosti 20-og vijeka (James, 2009). Majal (Mayal, 2002) naglašava da se djeca danas posmatraju kao osobe koje individualnim akcijama utiču na različite odnose, odluke, donose/usvajaju različite sisteme vrijednosti i slično. Fokusiranjem na inicijativnost i akcije djeteta došlo se do saznanja i rekonceptualizacije ne samo pojma i značenja konteksta djetinjstva, već i načina na koje se djeca mogu razumjeti i posmatrati kao aktivni učesnici u društvu (James, 2009). Važno je uočiti da se ovakva razmatranja najčešće posmatraju u svakodnevnim aktivnostima, te njihovom komparacijom u različitim društvenim okvirima dolazimo do novih saznanja. Ne možemo a da se ne saglasimo sa zaključkom Alison Džejms (Alison James, 2009) da su djeca inicijatori, akteri društvenih dešavanja, 'aktivni u konstrukciji sopstvenog života', te ih treba proučavati u svim segmentima razvoja, a ne samo posmatrati ih kao osnove za dalji napredak i razvoj ljudske vrste. Vidjeti djecu kao inicijatore, agente, znači prihvatiti njih i njihov učinak na svakodnevni život i okruženje u kome ona bitišu i formiraju nezavisne društvene odnose i kulture. Upravo se u ovome ogleda neophodnost savremenih proučavanja svakodnevnog života djece. U tom subkontekstu se moramo osvrnuti i na vršnjačke odnose i uticaje djece jednih na druge (na primjer da li su privlačni fizički jedni drugima, da li imaju zajednička interesovanja, da li je taj odnos vršnjačke subkulture uvezan sa inicijativnošću i na koji način...). Sposobnosti djece se ispoljavaju i u tome da se ona kreativno izražavaju, da budu inspirisana jedna drugima, kao i da podstiču određena dešavanja (James, 2009). Da li smo ili postajemo individue? U domenu njegovanja individualnosti, značajno je obratiti pažnju i na položaj djeteta. Veoma je značajno da li dijete posmatramo kao čovjeka u malom, ili kao ličnost koja ima sopstvene ideje. Li (Lee, 2001) se bavio odnosom i razlikama između odraslih i postajućih odraslih-djece. U odnosu na te razlike se prosto oslikavalo djetinjstvo putem odraslog doba, ističući dječije i djelovanje nad djecom, u smislu posmatranja uticaja koji ostavlja na djecu. Li (Lee, 2001) dalje ističe da karakteristike odraslih, njihova saznanja, iskustva i stabilnosti pomažu da oni budu ravnopravni učesnici u društvu, dok djeca svojim neiskustvom i nestabilnošću,

često bivaju posmatrana samo kao pasivni primaoci akcija odraslih... Dječija samokontrole i inicijativnosti ponašanja ukazuju na to da ona nijesu samo pasivni primaoci djelovanja odraslih, već je evidentno njihovo učešće, te uticaj na aktivnosti – inicijativnost. Kako su jačala saznanja razvojne psihologije, dolazilo se i do potrebe posmatranja dječijeg značajnog uticaja i ponašanja. Krajem dvadesetog vijeka u fokus se postavljaju djeca, njihove potrebe i akcije. Intristično bavljenje životom djeteta, se ostvaruje posmatrajući i učestvujući u dječijem svakodnevnom životu, njegovim aktivnostima, a nije dovoljno bavljenje ovim pitanjima samo u dijelu holističkog pristupa proučavanja djeteta. Da bi se ovaj pristup pravilno sprovodio, potrebno je da se djeci „dodijele vrijednosti odraslog“. Slična situacija je i sa ostalim naukama, na primjer sociologijom, antropologijom i mnogim drugim, koje se bave proučavanjem života čovjeka. Proučavanje djeteta kao individue, njihovog života, te svakodnevnih iskustava se posebno izdvajalo putem socijalizacije (Prout & James, 1990). Posmatrajući proces dječijeg „uključivanja“ u društvo, tradicionalne teorije socijalizacije ističu da su djeca agenti socijalizacije, koji uče, služe kao modeli i pozivaju na učešće. Svojim sposobnostima da ponude zahvalnost ili je uskrate, oni izazivaju saradnju i sprečavaju zastranjivanja u društvenim odnosima (Elkin, 1960, James, 2009). Djeca mogu da budu nosioci promjena, mogu da oblikuju i da se 'samosocijalizuju', kreiraju dnevne rutine u svom okruženju, ukažu na sopstvene potrebe u određenim momentima, te da predvide svoj budući razvoj (James, 2009). Ipak, moramo istaći da djeca i njihov razvoj zavise i zavisni su od velikog broja faktora, bila da je u pitanju škola, porodica, vršnjačke grupe, bilo koji vaspitni faktor ili pravni uslovi. Svi ovi faktori na određeni način konstituišu strukture društva, a sve to zajedno formira i determiniše naš svakodnevni život. Orijentacija na dječiju inicijativnost nam može pomoći da šire razumijemo odnose djeteta - djetinjstvo, te djeteta - socijalni i kulturni napredak. Danas su sve prihvaćenija shvatanja identiteta kao procesa koji je dinamičan, procesualan i podložan mijenjanju. Identitet se može odrediti kao sistem znanja koja se pripisuje određenoj osobi, a upućuje na različiti stepen stabilnosti, konzistentnosti i autorstva osobe u njegovom kreiranju. (Pavlović, 2012). Skorija istraživanja govore o tome da se učenici i nastavnici najčešće ne osjećaju kao agenti promjena obrazovnog sistema samokontrole i inicijativnosti (Cochran-Smith, Lasky, Price&Valli, prema Pavlović, 2012). Ovo pitanje se često povezuje i sa mogućnostima uticanja na aktuelna dešavanja, odluke ili promjene koje se dešavaju u učionici. Ovo pitanje predstavlja osnovu inicijative, podrazumijeva pokretanje akcije i promjene čime se definiše i inicijativnost. Ukoliko osoba ne doživljava sebe kao aktivnog učesnika u interakciji, nema ni inicijative. Stoga djeca i odrasli moraju biti (samo)agenti, inicijatori prilikom procesa izgrađivanja identitet(a). 2.3.a Socio – kulturni pristup inicijativnosti i njeni modaliteti Prilikom bavljenja problematikom identiteta putem elemenata inicijativnosti i samokontrole odlučili smo se sa sociokulturni pristup (detaljnije vidjeti Vygotsky, 1978), koji u domenu inicijativnosti ističe da je svijest individue o sopstvenim akcijama omeđena individualnim i društvenim kontekstom. Inicijativnost predstavlja sociokulturnu sposobnost djelovanja u okviru socijalnih (društvenih) zajednica. Razmatra se kao ko-konstrukcija iskustava i formira se u odnosu na druge. Socio-kulturni pristup ističe da je inicijativnost uslovljena specifičnim socijalnim i kulturnim kontekstom, bez kojih se ne bi mogla izraziti (Hilppo, 2016). U ovom smislu se inicijativnost posmatra kao viša mentalna funkcija, koja ističe nove, drugačije manifestacije različitih kognitivnih sposobnosti (npr. percepcija, pažnja i memorija). Različiti društveni i kulturni uticaji (kao što je na primjer formalno obrazovanje) određuju načine razvijanja kognitivnih kapaciteta i njihove manifestacije. Više mentalne funkcije poput inicijativnosti, nijesu samo individualan već prvenstveno socijalan fenomen i nastaju usljed interakcije individue i socijalnog i kulturnog konteksta. Sociokulturna perspektiva ističe da akcije pojedinaca predstavljaju kompleksne formacije nastale različitim kulturnim uticajima, mogućnostima i zajedničkim motivima (Hilppo, 2016). Inicijativnost je direktan proizvod koji nastaje interakcijom pojedinca i društvene sredine (socijalnog i kulturnog konteksta). Sopstvene akcije mi možemo iskusiti u odnosu na kulturni kontekst, zavisno od toga da li smo ih ispunili ili ih još realizujemo.

Veoma je bitno istaći da postoje kvalitativne razlike u odnosu na akcije koje se još uvijek odvijaju i one koje su završene. Za teoretičare socio – kulturnog pristupa akcija nije samokontrole i inicijativnosti uslovljena samo ljudskom inicijativnošću, već je to sineza višestrukih socijalnih, materijalnih i istorijskih uticaja (Fenwick, Edwards & Sawchuk, 2011; Hasse, 2015). Čak i razmatranje neke akcije predstavlja inicijativu za sebe. Inicijativnost nije nešto što ljudi osjećaju, već je to nešto što ljudi izazivaju, provociraju u zavisnosti od određenih situacija u kojima se nalaze (Wetherell, 2005). Evidentno je da sve ovo ima velikog uticaja i na dječiju inicijativnost, koja se najčešće oslikava putem društvenih interakcija. Djeca najčešće ne reaguju samo na akcije drugih, već i na sopstvene akcije (što je upravo inicijativnost). Ukoliko želimo da proučavamo ovaj pojam sa sociokulturnog stanovišta, potrebno je utvrditi na koje se načine može izražavati, uočiti i zabilježiti inicijativnost. Inicijativnost (eng. agency) se izražava kroz vršnjačke interakcije, 'slobodne' igre, kao i svakodnevne aktivnosti koje dijete (pojedinač) obavlja. Greimas i Porter (Greimas i Porter, 1977) su se bavili strukturom i modalitetima inicijativnosti u smislu davanja pravca određenim akcijama. Biesta (2010, 2015) navodi da se inicijativnost izražava putem tri domena: kvalifikacije (usvajanje znanja i vještina), subjektivizacije (karakteristike ličnosti) i socijalizacije (svakodnevne navike i interakcije koje jedinka ostvaruje u društvenoj zajednici). Hilppo (2016) je inicijativnost u svom istraživanju posmatrao kao skup socijano uslovljenih odnosa između individualnih sposobnosti, ličnih aspiracija i percipiranih mogućnosti u odnosu na ograničenja u određenom kontekstu. Pozivajući se na rad Jurkame (Jyrkama, 2008), Hilpo (2016) ističe da se inicijativnost najčešće ispoljava putem šest modaliteta: htjeti, nešto što pojedinac želi da uradi, znati – konkretno znanje i odlike karaktera, moći - ocjena fizičkih mogućnosti i ograničenja, morati – odnosi se na nešto što pojedinac mora da uradi, osjetiti, iskusiti i procijeniti – karakterne osobine osjećanja i iskustva i imati mogućnosti – indicirati mogućnosti snalaženja u određenim situacijama. Ovi modaliteti se posmatraju kako sa kulturološkog aspekta, tako i sa aspekta svakodnevnih aktivnosti koje obavlja dijete. Kao što smo već istakli, Majal (Mayall, 2002) ističe da se značajan uticaj na razumijevanje dječije inicijativnosti ispoljava kroz odnose između struktura i inicijativnosti, koja pridaje značaj i istorijskoj dimenziji društvenog/socijalnog života. Nezamjenljiv je samokontrole i inicijativnosti značaj odnosa odrasli-djeca na proučavanje ranog uzrasta, kao i u domenu determinisanosti i slobode razvoja dječije inicijativnosti. Akcenat se sa aspekta dječijeg otkrivanja i interpretacije svijeta pomjera na uticaje dječijih akcija koje vremenom mogu dovesti do strukturalnih promjena (James & James, 2004). Ukoliko dijete posmatramo na ovaj način ono postaje ne samo individualni inicijator dešavanja, već i predstavnik prosječne kategorije 'dijete'. Džejms (James 2009) navodi da ovakva perspektiva djeteta, kao agenta/inicijatora može dalje da se posmatra kao prisup manjinskoj grupi, te dovodi u vezu dječiju inicijativnost sa podređenim položajem djeteta u savremenom društvenom poretku. Ovaj odnos se može posmatrati kao odnos djeteta i roditelja, učenika-nastavnika, ili manjine (političke) djeteta u odnosu na većinu odraslih. Ove različite društvene uloge koje djeca simultano ispunjavaju ili dobijaju utiču na ispoljavanje i razvijanje njihove inicijativnosti. Tako su na primjer Smart, Nil i Vejd (Smart, Neale & Wade, 2001) tokom istraživanja vršenog sa engleskom djecom, došli do nalaza da djeca ispoljavaju različite inicijative da bi ublažili promene koje se dešavaju u porodičnom životu nakon razvoda njihovih roditelja (prema James, 2009). Slične nalaze su dobili i Mejson i Falon (Mason & Falloon, 2001) proučavajući iskustva zlostavljane djece u porodicama u Australiji, saznajući da ta djeca vježbaju inicijativnost, tražeći različite načine na koje bi prikriili svoja iskustva. Ovakvi 'izbori' utiču na dječije poimanje porodičnog života, brige o njima, te odnosa moći i kontrole. Djeca su takođe istakla da osjećaju više pažnje i brige o njima, makar i ograničene, od strane roditelja, nego u školskom okrilju. Dječja inicijativnost većinu odraslih podstiče da se zapitaju koliko slobode treba dozvoliti djeci, te u kojom mjeri ih podsticati na ispoljavanje, vježbanje i usvajanje iste. Djetinjstvo je često određeno socijalnim varijablama kao što su pol, etnička pripadnost, zdravstveni status, dostupnost i pristup medijima. Ovo gledište podstiče posmatranje inicijativnosti

kao individualnog akta djeteta koje je predstavnik manjine u odnosu na odrasle, te da je to individualna karakteristika prije nego odrednica kategorije 'djeca'. To je nešto što je djeci svojstveno ili nije svojstveno, nešto što ona hoće ili neće ispoljavati i ne odnosi se na statusne odrednice. Nameću se neka pitanja koje je potrebno detaljnije samokontrole i inicijativnosti razmatrati/elaborirati. Da li su sva djeca sposobna da iskažu inicijativnost, da li sva ona imaju isti kapacitet za njen razvoj, pa i da li se ispoljavanje inicijativnosti može ograničiti ili spriječiti i pod kojim uslovima? 2.4

Studije (etnografske) dječije inicijativnosti i samokontrole Skorija etnografska istraživanja sociologije djetinjstva promovišu napuštanje ideje da je dijete pasivan posmatrač u procesu učenja, pasivan primalac neupitnog, konstruisanog znanja, koje prenose vaspitači, kao autoriteti i 'nosioci' znanja (James, 2009). Nekoliko značajnih etnografskih istraživanja ranog djetinjstva u Italiji i Sjedinjenim Američkim Državama, Vilijama Korsaroa (William Corsaro, 2003, 2015) ističu da se djeca tokom igre značajno više angažuju, participiraju, ispoljavaju inicijativnost, te ostvaruju inicijativne veze sa okruženjem nego što se ranije pretpostavljalo. On ističe da u vršnjačkim kulturama, djeca razvijaju duh zajedništva, kolektivnog identiteta i želju da dijele i učestvuju u rutinama, aktivnostima i zakonitostima, sa težnjom širenja i prevazilaženja granica znanja ili granica uopšte, koje su im postavili odrasli (Corsaro, 2015). Do sličnih rezultata su došli i istraživači iz Švedske i Finske. U Švedskoj je Anica Lofdal (Annica Löfdahl, prema Dahlberg, 2009) realizovala istraživanje pod nazivom: 'Predškolska dječija igra-arena za kulturne i socijalne konstrukcije značenja'. Došla je do saznanja da djeca eksperimentišu novim načinima igre u kulturnim temama, dok u isto vrijeme razmišljaju o odgovornostima ka sebi i drugima. Studija iz Finske koju je realizovala Harijet Strandel (Harriet Strandell, prema Dahlberg, 2009) pod nazivom: 'Društvene pozicije i podsticaji za djecu: Nivoi aktivnosti i kulture pregovora u dnevnim centrima za brigu o djeci', pokazuje da djeca pomoću igre, pronalaze različite načine da inteligentno, kreativno i kompleksno izgrađuju odnose sa okruženjem, kao i to da igra i ispunjenost istom pomaže dječijoj aktivnosti u domenu kreiranja i isprobavanja novih kulturnih tematika. Ona dalje ističe da djeca prepoznaju transformativnu ulogu igre, da ona postaje veoma važan element vršnjačke kulture/odnosa, da izaziva odrasle i njihov položaj u odnosu na djecu. Pa se u skladu sa ovim nalazima institucije za dnevnu brigu o djeci mogu razumjeti i kao pregovaračke kulture i strukture. Strandel (Strandell, samokontrole i inicijativnosti prema Dahlberg, 2009) ističe i da kontrolisani pedagoški pristup prenesen na djecu postaje siromašan aktivnostima, dok participacija, pregovaranje i preuzimanje odgovornosti čine suprotno. Značaj svakodnevnog dječijeg okruženja na razvoj i podsticanje inicijativnosti je potvrdila grupa naučnika iz Finske, kroz više različitih realizovanih studija: 'Osjećaj inicijativnosti i svakodnevni život (Hilppo, Lipponen, Kumpulainen & Virlander, 2015), 'Dječiji osjećaj inicijativnosti u predškolskim ustanovama: Socio-kulturni pristup' (Hilppo, Lipponen, Kumpulainen & Rainio, 2016), zatim 'Izgradnja pozitivnog u dječijim životima. Su- učestvujuća studija i sociokonstruktivističkom pristupu inicijativnosti' (Kumpulainen, Lipponen, Hilppo & Mikkola, 2014). Sve ove studije govore o različitim modalitetima kojima se ispoljava dječija inicijativnost. Istraživanja pokazuju da se dječija iskustva inicijativnosti dešavaju u svakodnevnim, jednostavnim i posebnim situacijama. Sem toga, ističe se i uloga odraslih, roditelja, vaspitača, kao i ostalih profesionalaca, koji žele da ohrabre djecu u domenu podsticanja inicijativnosti. I drugi istraživači u ovoj oblasti su došli do rezultata da precizni i detaljni ciljevi učenja povezani sa formalnom nastavom postavljaju djecu u neaktivan položaj, gdje se kod njih razvijaju iskustva neadekvatnosti, što može negativno da utiče na njihovo samopouzdanje i motivaciju za učenje (Sylva & Wiltshire, 1993; Schweinhart & Weikart, 1997). Longitudinalno istraživanje IEA Pripremi projekat (Weikart, 2000), je takođe pokazalo da nestrukturisane aktivnosti koje su djeca izvodila, dovode do boljih rezultata od programa koje uključuju neke pripremljene akademske aktivnosti, kao što su na primjer matematička i jezička pismenost. O značaju okruženja na razvoj samokontrole govori istraživanje Brokhuizen-a i saradnika (Broekhuizen et al, 2017), koje je istaklo značaj podstičućeg okruženja za razvoj socijalnih i emocionalnih

vještina djece, primarno proučavajući uticaj nastavničke podrške na razvoj samokontrole putem igre. Značaj podstičućeg okruženja ističu i Rasel i saradnici (Russell et al., 2016), te navode da odlike podsticajnog okruženja dugoročno utiču na razvoj djeteta, a da su roditeljska uloga i razvoj samoregulacije prediktori razvoja socijalnih vještina. samokontrole i inicijativnosti Slične nalaze ističu i Brajša-Žganec i Hanzec (2015), koji su ispitujući samokontrolu i razumijevanje emocija, te njihove povezanosti sa agresivnim ponašanjem kod dječaka predškolskog uzrasta, ustanovili da su dječaci sa visokim stepenom samokontrole manje agresivni. O značaju dosljednosti u domenu socijalnog i emocionalnog razvoja djeteta svjedoči istraživanje Kurbija, Bruka i Hamrea (Curby, Brock, & Hamre, 2013). Oni ističu da dosledna emocionalna podrška vaspitača predviđa bolje socijalne vještine i postignuće djece, kao i postojanje dvostruke uloge dosljednosti: lakše rešavanje problema i procesuiranje informacija (Curby, Brock & Hamre, 2013). Značaj samoregulacije ponašanja i njen doprinos dječijim postignućima u predškolskim ustanovama su istraživali Kameron Ponit i Mekliland (Cameron Ponitz et al., 2009). Nalazi do kojih su došli su pokazali da regulacija ponašanja značajno doprinosi uspješnom prilagođavanju životu u vrtiću. Hofer, Buš i Kartner (Hofer, Busch & Kartner, 2011) su ispitivali odnos između kapaciteta samoregulacije i samopoštovanja posmatrajući modele kojima se usvajanjem samoregulacije i podsticanjem motivacije podstiče i konstruisanje identiteta. Grupa američkih istraživača (Fuhs, Farran i Nesbit, 2013) je ispitivala uvezanost dječijih interaktivnih procesa i dječije kognitivne samoregulacije, koja se iskazuje u predškolskim ustanovama. Istakli su da se kognitivna samoregulacija podstiče kvalitetnim instrukcijama vaspitača, kao i modifikacijom vaspitnih praksi. Brojna istraživanja su pokazala i da kvalitet dječijih interakcija značajno utiče na podsticanje razvijanja samoregulacije kod djece, na primjer istraživanja Jildiza, Kara, Tanribujurdua i Gonena (Yildiz, Kara, Tanribuyurdu & Gonen, 2014) koje se odnose na interakcije nastavnik-dijete, ili istraživanja Vilifordove, Vitakerove, Vitielove i Donera (Williford, Whittaker, Vitiello & Downer, 2013) koji su istraživali dječije interakcije i angažovanje u predškolskim radnim sobama. Pomenuta istraživanja nam pomažu da steknemo uvid u odnosu na proučavane fenomene, te da istaknemo potrebu daljeg bavljenja ovom problematikom.

samokontrole i inicijativnosti 3. VASPITAČI, DRUŠTVENI KONTEKST, VRŠNJACI I UTICAJI NA RAZVOJ IDENTITETA 3.1 Vršnjačke i interakcije u porodici

Interakcija podrazumijeva socijalnu razmjenu dvije ili više osoba koja ima određeno trajanje. Ovaj termin ćemo posmatrati kao dijadu u kojoj su učesnici nezavisni akteri, a načini njihove komunikacije utiču jedni na druge. Djeca mogu da se upoznaju, raspravljaju, igraju, podržavaju, šale i slično. Kroz međusobne interakcije sarađuju, takmiče se, maštaju, reaguju na izazove, angažuju se (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Djeca interakciju koriste kao sredstvo postizanja određenih ličnih ciljeva, razumijevanje međusobnih osjećaja i misli, kao i raznovrsnih 'ekoloških' okolnosti. Dječja vršnjačka iskustva nastaju upravo pomoću interakcija, raznolika su, kompleksna i integrišu se razvojem djeteta. Priroda vršnjačkih interakcija usložnjava se uzrastom djeteta, prelazi od intrapersonalne, preko interpersonalne, dijadne (interakcija u paru) ka grupnoj, te je evidentan uticaj interakcija na razvoj identitet(a), kao i na cjelokupan razvoj djeteta. Tradicionalna istraživanja dječijih interakcija u učionici uglavnom su fokusirana na formalno školsko obrazovanje kroz razrede, interakcije izazvane ponašanjem, emocijama i saznanjima (primjer istraživanja vidjeti: Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Ipak kada razmatramo mlađi uzrast, u fokusu su pitanja koja se tiču ponašanja (McWilliam & Casey, 2008), jer se smatra da je na ranom uzrastu najprimjerenije proučavati ponašanje. Angažovanje djece, inicijativnost na ranom uzrastu se definiše u odnosu na vrijeme u kome djeca grade interakcije sa odraslima, vršnjacima, kao i u odnosu na vrijeme unutar kojeg izvršavaju postavljene zadatke u radnoj sobi, na način primjeren njihovim razvojnim mogućnostima i uzrastu (McWilliam & Bailey, 1992; McWilliam, Scarborough, & Kim, 2003). Inicijativnost se često odnosi i na procese koji podstiču učenje (Vitiello, Booren, Downer, & Williford, 2012), dječije zalaganje, socijalni razvoj, kao i podsticanje važnih mogućnosti za učenje (Hamre & Pianta, 2001). Na predškolskom uzrastu vršnjačke interakcije se najčešće

ostvaruju kroz zajedničke akcije, igranje uloga i vršnjačku komunikaciju. Vršnjačka komunikacija se bazira na iniciranju i održavanju konverzacije među djecom. Brojni su njeni varijeteti, od komunikacije samokontrole i inicijativnosti o potrebama i željama, do međusobne razmjene mišljenja i ideja. Kroz igru, dijeleći svoje misli, stavove i ideje, djeca međusobno podstiču sopstvene sposobnosti koje se odnose na rješavanje konflikata i kooperativno učenje (Gurlanick, 2003; Topping & Ehly, 2001). Vršnjačke interakcije djeci takođe pomažu da se izraze, jer se putem njih služe velikim brojem riječi, vježbaju svoje oralne sposobnosti i šire ideje (Pellegrini, Galda, Dresden, & Cox, 1991; Nicolopoulou, de Sa, Ilgaz, & Brockmeyer, 2010). Istraživanja koja se odnose na vršnjačke interakcije u periodu od rođenja do treće godine su se bazirala na individualnim razlikama sa jedne i iniciranju socijalnih interakcija od strane djece i njihove sposobnosti za socijalno i emocionalno ponašanje (Rubin, Bukowski & Parker, 2006) sa druge strane. Istraživanja pokazuju da su djeca do navršene prve godine zainteresovana za vršnjake samo kao za objekte, a ne kao za socijalna bića sa kojima bi gradili veze (Maudry & Nekula, prema: Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Tokom druge godine djeca počinju da primjećuju druge i da se igraju zajedno uz instrukcije vaspitača (često imitiraju jedni druge, a to postaje osnova za kasnije odnose), jer su socijalne vještine i odnosi djece uzrasta do dvije godine u skromnom rasponu. Na uzrastu od tri do pet godina učestalost i složenost vršnjačkih interakcija dolazi do izražaja. Na ovom uzrastu djeca više vole individualne igre, pa 'paralelna' igra postaje konstanta. Djeca posmatraju aktivnosti kojima se bave njihovi vršnjaci, prilaze djeci koja su im zanimljiva, biraju potencijalne saigračice, interesuju se, razgovaraju i priključuju aktivnostima (vidjeti: Rubin, Bukowski & Parker, 2006). Bez obzira da li se igraju sa drugima, pored njih ili sami, djeca učestvuju u različitim igrama (praktične, simboličke, konstruktivne, dramatizujuće, igre s pravilima i slično (više u : Milić, 2008) i na taj način pokazuju na koji način doživljavaju stvarnost koja ih okružuje, što značajno utiče na njihov sveukupan razvoj, te razvoj ličnosti i identitet(a). Hovs (Howes, 1988) ističe da na uzrastu od tri godine djeca koriste simbolična značenja kroz socijalne aktivnosti, što je veliko postignuće koje zahtijeva i dodatne uloge koje nijesu uvijek u skladu sa realnošću, a podstiču i usvajanje pravila i konteksta igre. Interaktivnija igra podstiče složenije psihološke funkcije, dok uloge koje djeca prihvataju podstiču komunikacijske vještine (Sawyer, prema Rubin, Bukowski & Parker, 2006). samokontrole i inicijativnosti Interaktivna igra djeci pruža mogućnost aktivnog učešća, boljeg razumijevanja i razvoja ličnosti. Igra se usložnjava i zahtjeva veća mentalna zalaganja i adaptacije u skladu sa uzrastom. Dječja komunikacija i interakcija sa vršnjacima u predškolskim ustanovama je povezana sa pozitivnim ishodima koji se odnose na razvoj socijalnih vještina, odnosa, te razvijanje drugarstva (Howes, 2010, Spasenović, 2008). U vršnjačkim grupama djeca stiču osnove za "pozitivne" igre, kooperativnost i uspješnu (malo konfliktnu) komunikaciju (Ladd, 2005). Sve to predstavlja osnovne postavke za izgrađivanje grupnog i ličnog identiteta. Mnogi praktičari koji su se bavili istraživanjem djece u predškolskim ustanovama prvenstveno su se fokusirali na bihevioralnim karakteristikama, jer se smatra da su u ovom uzrastu one najmjerljivije i najjasnije izražene. Posebno se djetinjstvo definiše kao period u kome djeca aktivno saraduju i komuniciraju sa odraslima i vršnjacima, dok izvršavaju i posebne zadatke primjerene uzrastu i razvojnim mogućnostima. Tako se putem interakcija na najbolji način oslikava ličnost djeteta (McWilliam, Scarborough, & Kim, 2003). Dječja zainteresovanost i interakcije u učionici se često posmatraju kao socijalne konstrukcije (Vitiello, Booren, Downer, & Williford, 2012), koje podstiču i na neki način usmjeravaju dječiju dalju afirmaciju na polju školskih i akademskih postignuća. Vršnjačko angažovanje obuhvata socijalnu, personalnu i komunikacionu dimenziju. Socijalna se odnosi na status djeteta u vršnjačkoj grupi (Garner & Estep, 2001), personalna na pozitivne inicijative, vođstvo, socijalno povezivanje, samopouzdanje djece, kao i načine samokontrole, odnosno prevazilaženje problema i frustracija na koje se nailazi (Fantuzzo & McWayne, 2002), dok komunikaciona dimenzija podrazumijeva dječje sporazumijevanje, kao i mogućnosti započinjanja i vođenja konverzacija. Kroz igru djeca razmjenjuju mišljenja, ideje, pomažu jedni

drugima, što je značajno za kasnije rješavanje konflikata i kooperativno učenje (Topping & Ehly, 2001). Putem interakcije sa vršnjacima djeca razvijaju i svoje govorne sposobnosti, obogaćuju vokabular i utiču na sopstvene verbalne sposobnosti (Nicolopoulou, de Sa, Ilgaz, & Brockmeyer, 2010). Pauvel sa saradnicima (Powell et al., 2008) je došao do podataka da se djeca kada su prihvaćena i kada se njihov trud cijeni i vrjednuje, više angažuju, te ostvaruju bolje interakcije u učionici. Sve naprijed navedeno podstiče samokontrolu i inicijativnosti formiranje pozitivnih identiteta djece, pa okruženje, kao i faktore koji se vezuju za njega, ne možemo zanemariti u našem istraživanju. Interakcije u porodici Dječije viđenje svijeta je zasnovano na odnosima koje ono ostvaruje. Na uzrastu do 6 godina te interakcije se dobrim dijelom ostvaruju u porodici. Kao što navodi Dragana Pavlović Brenesalović (2012) socijalno povezivanje je biološka neophodnost, jer se djeca

rađaju kao socijalna bića, usmjerena su ka drugima i povezana sa njima.

5

Djeca uče, a rađanjem identiteta postaju članovi socijalne, kulturne, jezičke, etničke i geografske zajednice. Participacija u porodici, sa rođacima, vršnjacima podstiče djecu da se uključuju u zajednicu i daju joj svoj doprinos. Brojna istraživanja pokazuju da je formiranje identiteta povezano sa odnosima u porodici (Arseth, Kroger, Martinussen,&

Marcia, 2009; Meeus, Iedema, Maassen & Engels, 2005; Meeus, Oosterwegel, & Vollebergh, 2002),

20

a istraživanja razvoja ličnosti takođe ističu da se slika o sebi u ranom uzrastu najčešće formira usljed bliskih interakcija sa onima koji brinu od djece (Harter, 2006; Miller & Manglesdorf, prema Brown et al., 2009). Ovim interakcijama se podstiče model pozitivne identifikacije, samo-razumijevanja i vjera u odnose sa odraslima koji brinu o djece. Wigfield i Ekl (Wigfield & Eccles, 2000) ističu da su percepcije o sebi uključene u dječija očekivanja (uspjeh, postignuća i slično), te da se uloga roditelja prvenstveno ogleda u primarnoj socijalizaciji djece. Podrška roditelja u domenu emocionalnog razvoja i razvoja senzibiliteta predstavljaju osnovu za dječiju izgradnju pozitivnog ličnog identiteta. Djeca predškolskog uzrasta su zavisna i ranjiva u odnosu na prosuđivanja svojih roditelja (Thompson & Goodvin, 2005), pa se trude da ispune njihova očekivanja, a negativne reakcije roditelja, prevelika očekivanja, nestrpljenje i osuđivanje, mogu da izazovu formiranje djetetove negativne slike o sebi i nedostatak samopoštovanja (Kelley, Brownell, & Campbell prema Brown et, al. 2009). Prema nalazima Harterove (2006), istraživanja uticaja porodice na razvoj slike o sebi kod djece su većinom sprovedena u odnosu na majku. Naišli smo i na nalaze da figura oca doprinosi razvoju samopoštovanja djece predškolskog i adolescentnog samokontrolu i inicijativnosti perioda (Doyle, Markiewicz, Brendgen, Lieberman, & Voss, prema Brown et, al. 2009). Skorija istraživanja ističu značaj porodične trijade (majka, otac i dijete) na razvoj ličnosti djeteta. Iako smo istakli da su istraživanja posvećena uticaju porodice na razvoj slike o sebi, samopoštovanja, inicijativnosti i samoregulacije vršena, ipak nijesmo došli do velikog broja nalaza koja govore o načinu na koji roditelji i porodica utiču na oblikovanje i izgradnju identiteta kod djece predškolskog uzrasta. Već smo istakli da se osjećaj sigurnosti vezuje za razvoj samopoštovanja kod djece, pa se i nameće ideja da su interakcije dijete – roditelji temelj za izgradnju slike o sebi, a istraživači su pokazali da se različiti domeni roditeljstva vezuju i za specifične dimenzije slike o sebi. Naše istraživanje će se baviti prvenstveno globalnom slikom o sebi, te ulogama koje uslovljavaju razvoj djetetove slike o sebi. Uzećemo u razmatranje i pozitivne i negativne aspekte ponašanja roditelja, te pokušati da analiziramo kako

oni utiču na razvoj dječijih identiteta, u našem slučaju slike o sebi, budući da je ona preteča daljih razvoja identiteta. 3.2 Interakcije vaspitač – dijete Istraživanja interakcija djece predškolskog uzrasta ukazuju na to da od vaspitača i odnosa djece i vaspitača zavisi veliki broj faktora, koji utiču na kvalitet daljeg dječijeg života, kao što su npr. prilagođavanje polasku u školu (Sroufe, 1983), akademska postignuća (Pianta & Niemetz, 1991) i slično. Pjanta i Stejnberg (Pianta & Steinberg, 1992) su pokazali da interakcije i odnosi vaspitača i djece u vrtiću (npr. zatvoreni/otvoreni, zavisni/nezavisni...) determinišu i ponašanje kod kuće, kao i kasnije prilagođavanje školi. Interakcije koje dijete ostvaruje sa vaspitačem nekada predstavljaju obrasce za kasnija dječija ponašanja, vjerovanja i osjećanja (Pianta & Steinberg, 1992). Iskustva sa vaspitačima utiču i na očekivanja koje dijete izgrađuje u odnosu na sopstvenu ličnost, na druge, sopstvenu vrijednost, povjerenje, kao i na motivaciju. Odrasli bi trebalo pažljivo da slušaju djecu i to ne samo u smislu spontanijih reakcija (prepoznavanja dječiji potreba i odgovora na njih). Veće podsticanje i razvijanje inicijativnosti, samokontrole, samostalnosti, aktivnosti i sveukupnog razvoja u različitim samokontrole i inicijativnosti domenima, zahtijeva vrlo svjesno i refleksivno djelovanje vaspitača. Vaspitači imaju svoje implicitne pedagogije, a često je potrebno da odstupe od klasičnih modela i načina postupanja sa djecom. Odrasli, roditelji i vaspitači imaju nezamjenljivu ulogu u konstruktivnom usmjeravanju impulsa. Kroz interakciju i komunikaciju sa odraslima, dijete uči kako da kontroliše impulse, savlada nevolje, te odloži zadovoljstvo (Seefeldt & Barbour, 1998). Raznovrsne situacije pomažu u realizaciji ovih radnji, npr. posredovanje u sukobima kada se u tu svrhu dijete „potiče da prepozna sukob, dijeli mišljenje, dođe do saglasnosti o rješenju, te da ocijeni i primjeni novo ponašanje“ (Jurčević-Lozančić, 2011: 161). Tokom čitavog predškolskog perioda utiče se na buduće formiranje dječijih identiteta. Voljna kontrola, koja kasnije prerasta u samokontrolu se ogleda u spremnosti djeteta da se ponaša u skladu sa zahtjevima koje mu je postavio vaspitač, koji im pomaže da razumiju smisao samokontrole. Kamenov (2008a) ističe da se samokontrola podstiče pružajući djeci mogućnosti izbora, planiranja, pomažući im da samostalno donose odluke, vremenski raspoređuju aktivnosti i slično. Vaspitači bi trebalo da podstiču djecu da budu pokretači, inicijatori aktivnosti, da se dijete podstiče iznutra. Posao vaspitača je da prilagodi sve uslove djetetu, kako na uzrasnom nivou, tako i na individualističkom planu. Djeca se ugledaju prvo na roditelje pa na vaspitače, tako da ukoliko vaspitači žele da podstaknu kod djece disciplinu, samokontrolu i inicijativnost, oni sami to isto moraju činiti. Odnos koji vaspitač ima sa djecom, ali i ostalima u vrtiću, utiče na ponašanje i razvoj svake individue. Zbog toga se ističe da ulogu vaspitača treba shvatati kao „stvaranje svekolikog kvalitetnog socio-pedagoškog konteksta, to jest kao mrežu recipročnih odnosa i očekivanja koja podržavaju i održavaju raznolike individualne i grupne procese koji potiču i usmjeravaju dječiji odgoj i razvoj“ (Petrović-Sočo, 2007: 84). Zadatak vaspitača se ogleda u kreiranju adekvatnog dječijeg okruženja za učenje. Potrebno je prilagoditi dječije aktivnosti, uskladiti ih sa potrebama i interesovanjima, stimulirati dječiji razvoj koristeći različite oblike igre, a u svemu tome biti kooperativan i dosljedan. Kamenov (2008a) navodi da ukoliko vaspitač ne uspostavi odgovarajući odnos sa djecom, ukoliko nije ljubazan, uravnotežen, ne reaguje na dječije potrebe, ili se nedosljedno ponaša, čitava grupa trpi usljed poremećenih socijalnih odnosa. Vaspitač u grupi poštujući ličnost djeteta podstiče usvajanje osnovnih samokontrole i inicijativnosti pravila ponašanja i vrijednosti. Nažalost, praksa je takva da je često prisutan tradicionalan koncept kontrole. Usljed ekonomičnosti i racionalizacije rada, te funkcionisanja sa velikim grupama djece, često se nameće kruta organizacija dnevnih aktivnosti (obroci, režim rada, odmora...). Raspored aktivnosti bi ipak trebalo individualizovati, posebno za djecu ranog uzrasta. Nepravilno zadovoljavanje osnovnih fizioloških potreba (za snom, hranom, boravkom vani i slično) kod djece izaziva nemir i razdraženost. Sa druge strane, ustaljen, fleksibilno postavljen režim rada u vrtiću, doprinosi osjećaju povjerenja u okolinu, jer svakodnevnim ponavljanjem određenih aktivnosti, sa približno istim vremenskim i prostornim odrednicama, doprinosi djetetovom osjećaju ugodnosti, kao i daljem planiranju

aktivnosti (Petrović-Sočo, 2007). Ipak, dijete ne bi trebalo da zavisi od odraslog i njegovih akcija, već da u odraslima pronalazi oslonac za dalje napredovanje i uspjehe. Trebalo bi umjesto krutog dnevnog režima, postaviti okvir ponašanja, ali ne i pravila koja se sprovode bez izuzetaka. Na taj način se podstiče disciplinovanost, koja podrazumijeva da je dijete sposobno da samo upravlja svojim ponašanjem, poštuje i rukovodi se pravilima i ima pozitivan odnos prema drugovima i zajednici (Kamenov, 2008a). Odrasli bi trebalo djeci da pomognu da odrede granice sopstvenog ponašanja, kao i da otkriju sopstvene mogućnosti. Veoma je značajno da vaspitač demonstrira ljubaznost, pristojnost, da bude dosljedan u postupanju. Potrebno je djetetu objasniti šta se od njega očekuje, jer će na taj način ono lakše prihvatiti i usvojiti pravila i društvene norme. Ukoliko vaspitač objasni djetetu razloge postupanja dijete će biti istrajnije i više se truditi i u domenu usvajanja pravila i slično (Walsh, 2001). Veoma je značajno i ohrabrivati djecu, te koristiti sistem logičkih posljedica. Vaspitač bi trebalo da bude dosljedan u svim segmentima svoga rada, tj. da postupa i ponaša se u odnosu na ostale odrasle u vrtiću, kao i u odnosu na zahtjeve koje postavlja. Neki autori ističu da cjelokupna klima u vrtiću zavisi prvenstveno od vaspitača, njegovih načina ophođenja, sistema rada, tehnika kontrole i slično (Petrović-Sočo, 2007). Upravo stoga se dijete mora posmatrati u novom svijetlu, a potrebno je promijeniti i tradicionalnu kulturu ponašanja u vrtiću. Neki autori ističu da „moramo naučiti dijeliti moć tako da samodisciplina može u velikoj mjeri zamijeniti nametnutu disciplinu“ (Slunjski, 2006: 3). Dosljednost treba da bude aktuelna i u domenu emocionalne podrške, jer se na taj način kod djece gradi odnos samokontrole i inicijativnosti između okruženja i postignuća, te se podstiču učenje, postignuća i promovisanje socijalnih vještina, što sve značajno doprinosi dobroj atmosferi za učenje (Curby, Brock & Hamre, 2013), pa se u tim slučajevima djeca osjećaju sigurnije i uče uz više motivacije.

3.3 Dječje okruženje vs identitet

Savremena stanovišta koja se baziraju na ranom vaspitanju i ističu značaj ranog učenja i aktivne participacije djece, utemeljena su upravo na saznanjima sociokonstruktivističke teorije. Dijete je zavisno i upućeno na druge, a okruženje u kome ono boravi, raste i razvija se podstiče ili ograničava njegov razvoj (Petrović-Sočo, 2009). Dječije okruženje, posebno predškolska ustanova može se okarakterisati i kao dinamična kategorija, koja pored fizičkog uključuje i socijalni, kulturni i vremenski kontekst. Interakcije i odnose možemo proučavati u okviru socijalne i kulturne dimenzije ustanove, sa značajnom i nezaobilaznom socijalizacijskom i vaspitno-obrazovnom ulogom. Uporedo sa emocionalnom podrškom, sigurnim socijalnim vezama, te kognitivnim stimulacijama kvalitet dječijeg okruženja predstavlja značajnu (kritičnu) poziciju u dječijem životu. Kvalitet okruženja u kome djeca odrastaju u prvom redu zavisi od porodice, koja kao sigurna baza djeteta pomaže u izgradnji pozitivnih i podržavajućih socijalnih veza, uvođenju djeteta u akademske vještine, na koje se kasnije može nadovezati škola, i pomoću njih se može uticati na dječiji razvoj u svim segmentima. Razlike koje se mogu uočiti na ranom uzrastu u odnosu na kognitivni razvoj, razvoj samokontrole, socijalni i akademski razvoj su uslovljene socioekonomskim statusom porodice, nivoom obrazovanja roditelja, etničkim porijeklom, 'domaćim' podstičućim okruženjem, kao i stilom roditeljstva (Brooks-Gun & Markman, 2005;

Mistry, Benner, Biesanz, Clark, & Howes, 2010; Sektan, McClelland, Acock, & Morrison, 2010).

16

Djeca iz nepotpunih porodica, kao i djeca koja dolaze iz loše situiranih porodica zaostaju u akademskim postignućima (Jordan et al.,

2009; Magnuson, Lahaie, & Waldfogel, 2006; Mistry et al., 2010; Sektan et al., 2010)

16

kao i u domenu socio- emocionalnog razvoja (Mistry et al., 2010). samokontrole i inicijativnosti Djeci se može pomoći da razviju pozitivan osjećaj identiteta u okviru lokalnih zajednica ili u okviru mikrosistema, mezosistema, egzosistema i makrosistema. Sredina nesumnjivo utiče na razvoj individue, ali i individua svojom aktivnošću utiče povratno na mijenjanje sredine. Imajući u vidu uzajamnost uticaja, aktivnost pojedinca ili samu izloženost, ističe se značaj aktivnosti i aktivnog učestvovanja (Bronfenbrenner, 1997). Pored direktnih uticaja koji su posljedica direktnih interakcija, trebalo bi imati u vidu i veze između drugih osoba u okruženju, prirodi tih veza i njihovom indirektnom uticaju na druge (Bronfenbrenner, 1997). Ne postoji univerzalan recept, kako na najbolji način pomoći djeci u domenu izgradnje identiteta, u koordiniranju osjećaja sopstvenosti, samopostignuća i vjerovanja, u razvijanju osjećaja za individualnost, ili pripadnost svojoj socijalnoj grupi. Važno je i razvijanje odgovarajućih kompetencija, znanja i vještina koje se tiču kulture i postizanja emocionalne satisfakcije (Brooker i Woodhead, 2008). Na žalost, razvoj identiteta nije uvijek proces sa pozitivnim ishodom, iako se period ranog djetinjstva često idealizuje (tj. smatra se da tu ne može doći do negativnog ishoda). Prvi zadatak za djecu je da diferenciraju sebe od svojih roditelja, staratelja, porodice i okoline koja ih okružuje, zatim vremenom da počinju da diferenciraju sebe i na osnovu pola i etničke pripadnosti. Pomažući djeci u procesu razvoja ličnog i grupnog identiteta (pozitivnog) istovremeno ih ohrabrujemo da razumiju i prihvate neke zajedničke norme (za usvajanje određenih pravila, poštovanje prava i vrijednosti). U ove vrijednosti ubrajamo pravo na mir, ljudska prava za osjećaj solidarnosti i jednake mogućnosti, zatim razvijanje lične odgovornosti. Ovo se može ostvariti kroz veliki broj aktivnosti, na primjer putem pjesmica, pričanja priča, raznih proslava kulture, igranja uloga i slično. To su neka od sredstava koja roditelji i vaspitači koriste da bi osigurali da njihov rad djeci prenosi pozitivan osjećaj identiteta i pripadnosti. Uspostavljanje ovakvog identiteta, kasnije doprinosi uspostavljanju sigurnijih odnosa sa drugima, prevenciji nasilja i diskriminacije, razvoju kompetencija i osjećaja korisnosti i odgovornosti kod djece. Dolaskom u predškolsku ustanovu dijete sa sobom već donosi određeni identitet koji je jako bitan i nezaobilazan u kasnijem građenju ličnosti. Dijete može doći iz porodice u kojoj je tretirano kao „zvijezda porodice“, može biti samo prateći član u porodici, zatim može biti samokontrole i inicijativnosti autsajder ili ravnopravni (uvažavani) član. Kada je dijete zvijezda, čitava porodica je okupirana njime, ono je u centru svih dešavanja, ukoliko je prateći član ono je u nekom međupoložaju, nije ni favorizovano, ni zanemareno, ukoliko je autsajder, ono je zanemareno, a kada govorimo o ravnopravnom članu ono se posmatra kao i svi drugi odrasli, sa jednakim pravima i zaduženjima (Medić i dr. 1997). Jasno je da djeca koja su različitog uzrasta imaju i drugačije slike o sebi, kao i to da te slike umnogome zavise i od položaja samog djeteta u porodici. Utvrđeno je da će djeca koja imaju razumijevanje, ljubav, poštovanje i odgovarajuću brigu u porodici imati povoljne ili pozitivne osnove za izgradnju identiteta, dok će nepovoljne izazivati odsustvo razumijevanja, emocionalne topline, favorizovanje brata ili sestre, negativne kritike i pretjerana kontrola ponašanja (E.Hurlock, prema: Kamenov, 2008). Niz istraživanja u zapadnim zemljama ukazuju da iskustva koja djeca stiču kod kuće i u svojoj najbližoj okolini značajno utiču na razvoj mišljenja, govora, načina ponašanja, što kasnije znatno uslovljava njihov napredak u školi. Ukoliko imamo stimulativnu sredinu, ona sama po sebi ne znači mnogo, već je osoba koja posreduje između sredine i djeteta najvažniji aspekt, podstičući i usmjeravajući dijete (Kamenov, 2008a). Opšte je prihvaćeno stanovište da djeca formiraju i konstruišu aspekte identiteta, kao i sopstvene dispozicije putem iskustava i interakcija u porodičnom okruženju, te da su ta iskustva i identitetske tvorevine strukturane u odnosu na ponašanje i vjerovanja članova porodice (Brooker, 2008). Prvi osjećaj pripadnosti, prvi identitet koji djeca izgrađuju je upravo kolektivni, grupni, koji se odnosi na pripadanje određenoj porodici, da bi kasnije polaskom u predškolske ustanove taj grupni identitet prihvatao i pripadnost vrtičkim grupama. Fizičko uređenje prostora takođe može da podstiče interakcije u učionici, koordinirajući ponašanje,

vrijeme i pažnju djece (Pianta, et. al., 2012). U dobro organizovanim učionicama komunikacija je efikasna, djeca poštuju pravila i razvijaju svoju samokontrolu. Na taj način se promoviše i odnos sa vršnjacima... Literatura koja se bavi ekološkim dimenzijama predškolskih ustanova je bazirana na dvijema teorijama konstruktivističkoj, gdje se uloga odraslih ogleda u tome da obezbijede samokontrole i inicijativnosti djeci što više materijala za manipulaciju i da promovišu njihovu samostalnost i istraživanje (Ginsburg & Oppen, 1988) i sociokulturnoj koja se bazira na ulozi odraslih u razvoju interakcija sa djecom, koje treba da budu senzitivne i odgovorne (Vygotsky, 1978). Dobar primjer adekvatnog okruženja predstavlja Hovsov teorijski model brige o djeci (Howes, 2000), koji povezuje iskustva koja djeca stiču putem igre, igre sa vršnjacima i relacijama. Na ovaj način se ispituje i dječja aktivnost i inicijativnost i način koji je uzrok pokretanja njihove reakcije u datom kontekstu. Razvoj djeteta je značajno determinisan i društvenim kontekstom u kome se dijete vaspitava. U društveni kontekst obično ubrajamo strukturu porodice, kulturno nasljeđe i političko-ekonomске uslove. A u periodu od rođenja do adolescencije, pa i kasnije pojedinac je izložen brojnim različitim, često i suprotstavljenim uticajima (Pennington, 2004). Kao bitne faktore koji utiču na formiranje identiteta djeteta ističemo i kulturnu zajednicu (porodica, predškolska ustanova, okruženje u učionici...) kojoj dijete pripada i interakcije koje se ostvaruju u njoj. Svaka zajednica ima svoje karakteristične običaje, navike ponašanja i shvatanja o životu. Okruženje treba da bude fleksibilno kako bi se, u skladu sa dječijim potrebama, moglo modifikovati. Važno je obezbijediti kvalitetne uslove za zadovoljenje primarnih dječijih potreba (za hranom, snom i slično), da bi se omogućilo podsticanje osjećaja sigurnosti. Ukoliko to izostane teško je uticati na razvoj u bilo kom domenu. Čini se da je za razvoj samokontrole, inicijativnosti i identiteta višestruko značajno djeci osigurati: dovoljno vremena - kontinuiran rad bez prisile; individualan dnevni raspored (spavanje, hranjenje, higijena, vrijeme za igru i odmor); fleksibilan dnevni raspored u zavisnosti od uzrasta djece, broja u grupi, nivoa razvoja, individualnih potreba (Hentig, prema: Petrović- Sočo, 2007). samokontrole i inicijativnosti

4. RAZLIČITI INTERNACIONALNI ASPEKTI RAZVOJA IDENTITETA

4.1 Kurikulum predškolske ustanove sa posebnim osvrtom na elemente identiteta

Savremena saznanja o razvoju djece uzrasta do polaska u školu, kao i istraživanja razvoja ljudskog mozga i načina njegovog funkcionisanja ističu potrebu da se sa djecom ranog i predškolskog uzrasta radi na potpuno drugačijem nivou, koristeći druge metode u odnosu na djecu školskog uzrasta. Pedagoška nauka danas treba da

razvija programe za djecu na **ranom** i predškolskom **uzrastu koji** će biti **kompatibilni** sa **načinom na koji** funkcioniše dječiji **mozak i**

15

pratiti razvojne promjene kod djece. Nauka sve više unaprjeđuje predškolsko vaspitanje i obrazovanje, pa se razvoju djeteta XXI vijeka poklanja značajna pažnja već na ranom uzrastu (Pašalić - Krešo, 2011). Djeca oblikuju svoju ličnost, grade identitet razumijevanjem svijeta, pokušavaju da pronađu smisao za ono što se dešava oko njih povezujući iskustva koja imaju sa novim saznanjima. Hansen (Hansen et al., 2001) ističe da je prilikom tog procesa samostalne izgradnje svojih viđenja i razumijevanja svijeta, neophodna pomoć odraslih, koji treba i da pomažu i da podstiču djecu u tom procesu. Treba im pomoći obezbjeđujući im sredstva, materijale, podršku, poštujući njihove interese i na pravi način ih usmjeravajući ka optimalnom razvoju i podsticajnijoj sredini za učenje. Zbog toga je veoma važno da kurikulum za rani i predškolski uzrast bude osmišljen na pravi način i da sadrži sve komponente neophodne za djetetov nesmetan i optimalan razvoj. Naglasak se prilikom konstrukcije kurikuluma za rani i predškolski uzrast zbog toga pomjera sa sadržaja, poučavanja i učenja na osmišljavanje i obezbjeđivanje podržavajuće i podstičuće sredine koja u stvari

predstavlja i kontekst čitave ustanove, jer dijete uči putem iskustva (ono što doživljava). Stoga, savremena teorija predškolskog vaspitanja implicira da bi kurikulum ranog vaspitanja trebalo prilagoditi djetetu, a ne poučavanju i učenju, da treba uvažiti potrebe, sposobnosti i interese djece, uvažiti i iskoristiti njihovu radoznalost i podržati prirodne načine učenja djece (Petrović-Sočo, 2009). Ovakav kurikulum se ne može unaprijed osmisliti i propisati, ili napraviti tako da bude određen sadržajima proučavanja, već se dominantno samokontrole i inicijativnosti fokusira na cjelokupno okruženje (Miljak, 2007). Da bi kurikulum ispunio naprijed pomenute poželjne ishode, neophodno je da se deci obezbijedi dovoljno prostora za samostalan rad i istraživanje, poštovanje njihovog ličnog ritma, emocionalno spokojstvo da bi se na taj način gradio osjećaj sigurnosti. Svi ovi zahtjevi mogu se ispuniti aktivnošću i zalaganjem kako vaspitača, tako i ostalih učesnika vaspitno obrazovnog procesa, roditelja i cjelokupne sredine. Vaspitač treba da na razne načine podstiče

djecu da međusobno raspravljaju, pregovaraju i dogovaraju se, da isprobavaju, provjeravaju i objašnjavaju svoje 28

„teorije“ i na taj način stižu nova saznanja, spoznaje i vrijednosti demokratskog društva. Ovakvim kurikulumom se individualno pristupa djetetu, pomaže mu se da razvije pozitivnu sliku o sebi i svojim sposobnostima i da osigura konkretne, raznovrsne materijale, različitog nivoa složenosti za učenje i puno praktičnog iskustva. Izgrađivanju identiteta djece i mladih se često posvećuje značajno manja pažnja u dokumentima obrazovne politike, što ćemo elaborirati kasnije kroz analizu kurikuluma. Pitanje uloge obrazovanja u procesu izgrađivanja identiteta kod djece i mladih je eksplicitno elaborisano i u dokumentu UNESCO- a Obrazovanje za sve (UNESCO, 1990). Pavlović (2012) navodi da je za obrazovanje i vaspitanje koje će doprinijeti razvoju identiteta kod djece i mladih neophodno da se vodi računa o koncenzusu u vezi sa vrijednostima koje bi trebalo da se njeguju. Neophodno je razmatrati uticaje koje na formiranje identiteta pored obrazovnih ustanova imaju brojni drugi činioci, kao što su mas mediji, komunikacija i neposredno okruženje. Kao što smo istakli, nezaobilazna je međusobna zavisnost kurikuluma i konteksta ustanove i društvene zajednice, a u Crnoj Gori se nastoji da se humanističkim i demokratskim pristupom pomogne optimalnom razvoju sve djece, da se ispoštuju njihove želje i potrebe, da se njeguju i osnažuju njihove sposobnosti i slično. Vaspitanje djece ranog uzrasta se zasniva na stavovima da teorija kurikuluma treba da bude otvorena, da se zajednički mijenja, gradi, usklađuje i zajednički konstruiše u odnosu na vaspitne potrebe i pedagoška istraživanja. Takve teorije i kurikulumi su otvoreni a vaspitači dobijaju neke posve druge uloge u svom radu i ni u kom slučaju nijesu oni koji samo ispunjavaju propisane i zadate samokontrole i inicijativnosti ciljeve i programe. Vaspitač dobija uloge i istraživača realnih procesa učenja, razvoja znanja i konstrukcije kurikuluma. Analiziraćemo kurikulume predškolskog vaspitanja sa Novog Zelanda (Te Whariki), Finske, Švedske, Crne Gore, Hrvatske, i Slovenije da bi uočili segmente koji se odnose na formiranje i izražavanje identiteta, kroz aspekte samokontrole i inicijativnosti, kod djece predškolskog uzrasta posmatrajući njihove sastavne djelove i koncepcije u odnosu na koje su konstruisani.

4.2 Kurikulum predškolskog vaspitanja u Crnoj Gori

Danas je prevashodni cilj predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori da se humanističkim i demokratskim pristupima pomogne optimalnom razvoju sve djece, da se ispoštuju njihove želje, potrebe, njeguju i osnažuju sposobnosti. Uz holistički pristup pri konstruisanju kurikuluma, vaspitanje i obrazovanje ranog i predškolskog uzrasta ne predstavljaju pripremu za školu ili život, već su oni sami po sebi specifični i treba da doprinesu kvalitetnom životu i učenju djece. Posebno se ističe značaj ranog djetinjstva, upravo zbog tempa kojim se razvija djetetovo psihičko biće i

postavljanja osnove za djetetov dalji razvoj ličnosti. Prepoznato je da je predškolski uzrast onaj uzrast u kojem djeca nauče mnogo više nego u drugim periodima života, pa se i rad sa djecom u tom uzrastu mora razlikovati od onog sa školskom djecom. U Crnoj Gori je aktuelna

strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja usmjerena na sveobuhvatan i integrisan pristup razvoju djece od rođenja do polaska u školu, podršku, pomoć i osnaživanje roditelja i staratelja, te i svih

9

učesnika vaspitno-obrazovnog procesa, kao i težnju ka holističkom razvoju sve djece, a taj dokument naglašava ključne oblasti, zadatke i aktivnosti koji nastoje da uvažavaju regionalne, lokalne i specifičnosti djece i njihovih potreba (Strategija ranog i ..., 2016: 15). Afirmišu se naučno potvrđeni rezultati koji govore

da se 80% dječjeg mozga ubrzano razvija u prve tri godine života,

9

za šta je neophodno podržavajuće i stimulativno okruženje, da bi se na najbolji način ostvarili svi fizički, kognitivni, emotivni i socijalni potencijali djeteta. Koriste se brojna međunarodna i samokontrole i inicijativnosti nacionalna dokumenta koja usklađuju i pomažu prilikom pravilnog koncipiranja rada sa djecom predškolskog uzrasta. Dokumenta

polaze od toga da obrazovanje nije samo proces usvajanja akademskih znanja i postignuća, već je i proces u kome se stiču i usvajaju znanja i vještine potrebni za svakodnevni život, dakle, proaktivno učešće u

9

radu predškolskih ustanova (Jelić i Zorić, 2017). U sklopu reformi koje su nastupile u cjelokupnom crnogorskom obrazovnom sistemu po segmentima u vertikali, 2004. godine, razrađen je

Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2007).

18

Pokazalo se da su vaspitači imali pozitivan stav o mnogim segmentima Programa, ali i da su mnogi od njih smatrali da u vaspitnim grupama nijesu mogli realizovati individualizaciju u očekivanom obimu. Zahtijevali su veći stepen uticaja na kreiranje kurikulumu, veći stepen usklađenosti sa ciljevima u I razredu osnovne škole, preporuke o više aktivnosti, okvire standarda znanja, pa sve do inicijativa da se revidirajući donese opet neki program sa karakteristikama zatvorenog normativističkog plana i programa (Novović, 2012). Stoga je Program djelimično izmijenjen kroz novi Program donijet 2011. godine na osnovu rezultata sedmogodišnjeg sprovođenja reforme. On ima sedam područja aktivnosti, koja su koncipirana, kao i 2004. godine, sa po

tri vrste ciljeva za svaku oblast: otkrivanje i ovladavanje sobom, razvijanje odnosa i izgrađivanje saznanja o drugima i otkrivanje svijeta i izgrađivanje znanja o njemu.

12

Takođe, unutar tog programa su iz 2004. godine zadržane i tri vrste aktivnosti: praktično životne, specifične i kompleksne. Unaprijeđeni su ciljevi više iz ugla djeteta, a jasnije su definisane vrste aktivnosti po posebnim područjima, dok programski sadržaji ovog kurikuluma nijesu propisani, već je ostavljena velika profesionalna sloboda vaspitačima da razvijaju kurikulum u odnosu na kontekst (Novović, 2014). Osnovni principi kojima se rukovodi ovaj program su principi: demokratičnosti i pluralizma;

otvorenosti programa, autonomnosti i stručne odgovornosti vaspitača i predškolskih ustanova;

8

jednakih mogućnosti i uvažavanja različitosti među djecom; mogućnosti izbora različitih programa; poštovanja privatnosti i intimnosti; uravnoteženosti; stručne utemeljenosti programa; horizontalne povezanosti; vertikalne povezanosti; saradnje sa porodicom; saradnje sa lokalnom zajednicom; timskog planiranja; i kritičkog vrednovanja odnosno evaluacije (Program za područja ..., 2011). samokontrole i inicijativnosti Značajan dio programa je posvećen i evaluaciji dugoročnog i kratkoročnog izvođenja vaspitno-obrazovnog procesa. Različitim instrumentima se vrednuju program, odnos modeli

programa i njegove realizacije, kao i pojedini aspekti strukture vaspitno-obrazovnog procesa

8

(Program za područja ..., 2011). Ovakav kurikulum nameće još složenije i promijenjene uloge aktera vaspitno-obrazovnog sistema, čineći vaspitača na određeni način „umjetnikom” od čijih sposobnosti i zalaganja u značajnoj mjeri zavisi i uspješnost vaspitno-obrazovnog rada (Jelić i Zorić, 2017). Programom su predviđena i metoda uputstva za vaspitanje, izbor metoda, sredstava i organizacije je prepušten vaspitačima, a istaknut je značaj uređivanja sredine za učenje i uloge/a i saradnje sa porodicom. Analizom predškolskog kurikuluma, odnosno tematskih planova koji se realizuju u ustanovama za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, kao i prateće evidencije o efektima vaspitno-obrazovnog procesa u različitim uzrasnim grupama (dokumentacije i samoevaluacije vaspitača) u okviru nacionalnog naučno-istraživačkog projekta „Efekti reformskih promjena predškolskog vaspitno-obrazovnog konteksta u Crnoj Gori”, realizovanog u saradnji Filozofskog fakulteta, Ministarstva prosvjete i Ministarstva nauke Crne Gore, došlo se do saznanja da vaspitači razumiju i primjenjuju savremene strategije podučavanja/učenja, individualizuju vaspitno-obrazovnog procesa, biraju teme koje odgovaraju dječjim interesovanjima i kontekstualnim specifičnostima, a sve ove aktivnosti su u skladu sa važećim Programom (Novović, 2014). Međutim, u Strategiji

ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori 2016-2020, predviđene su izmjene i

17

dorade programa rada, koje bi doprinijele povećanom obuhvatu djece i razvojnoj primjerenosti programa, a planirane su i inovacije postojećih oblika rada, osavremenjivanja u smjeru podrške ranog učenja, usklađivanje rada sa lokalnim kontekstom, izrada standarda za kvalitet programa, te osmišljen plan savjetodavne podrške kadru (Strategija ranog i ..., 2016). Pritom, revizijom i usklađivanjem kurikuluma inicijalnog obrazovanja kadra, odnosno vaspitača, stručnih saradnika, itd., kao jedna od planiranih aktivnosti u cilju obezbjeđenja kvaliteta usluga predškolskog vaspitanja i obrazovanja ističe se usvajanje kurikuluma inicijalnog obrazovanja kadra koji će biti u skladu sa međunarodnim praksama (Strategija ranog i ..., 2016: 28). samokontrole i inicijativnosti Sveukupno gledano, savremene transformacije

predškolskog kurikuluma u Crnoj Gori karakteriše moderno i adaptibilno **shvatanje** 3
institucionalne strukture i svrhe predškolskih ustanova u kojima se one koncipiraju kao širi životni
prostor, kao zajednica u specifičnom i konkretnom kulturološkom i društvenom kontekstu, sa težištem na
humanističkom i holističkom pristupu i razvoju sve djece, odnosno njihovom uključivanju i obuhvaćenosti
 predškolskim vaspitanjem **i**

obrazovanjem. U domenu predškolskog vaspitanja i obrazovanja (u odnosu na Kurikulum) se prvenstveno insistira na principu otvorenog kurikuluma i većoj angažovanosti, kreativnosti, samostalnosti i usavršavanju vaspitača, kao i aktivnom učešću djece, roditelja i lokalne zajednice. 4.3 Kurikulum ranog obrazovanja na Novom Zelandu- „Te Whariki“, u Finskoj i Švedskoj- osvrt na segmente koji podstiču razvoj identiteta Pojam kurikulum je širi od pojma program i obuhvata čitavu koncepciju vaspitanja i obrazovanja, dok se program odnosi na usko područje određenih ciljeva, sadržaja i metoda za ostvarivanje (Miljak, 2007). „Te Whariki“ kurikulum Kurikulum na Novom Zelandu (Te Whariki, 2017)6 je postavljen široko i fleksibilno pa se na taj način iz njega mogu izvući različiti programi. Kurikulum je postavljen tako da bude opštevažeći za sve ustanove. Te Whariki je namijenjen djeci od rođenja do polaska u školu, a značajan faktor koji utiče na razvijanje djeteta je sredina koja se u ustanovama za predškolsko vaspitanje mora razlikovati od one koja postoji u školama. Variki kurikulum je zajednički za sve (pri čemu se misli na njegovu primjenu, područja i ciljeve), a kako će se primjenjivati u praksi prvenstveno određuju ustanove u kojima se sprovodi (Te Whariki, 2017). Dakle, praksa će biti različita i drugačija u odnosu na različite determinante koje utiču na njenu primjenu. Ovaj kurikulum pomaže da se pravilno usmjeri rad sa djecom da bi se ostvarili postavljeni ciljevi i zadovoljile razvojne potrebe djece. 6 Naziv Variki je osmišljen po ugledu na domorodački maorski jezik i označava prostirku koja se zajednički plete (Miljak 2007). Slično tome se i kurikulum konstruiše u odnosu na ciljeve, načela, područja učenja i željene segmente vaspitno-obrazovnog sistema. samokontrole i inicijativnosti Variki kurikulum zasniva se i na uvjerenjima da djeca prvenstveno uče uz saradnju i komunikaciju sa odraslima i vršnjacima, aktivno učestvujući, istražujući i vršeći sopstvene opservacije. Važan i nezaobilazan segment kurikuluma je njegovanje različitih kultura i čuvanje kulturnih nasljeđa naroda. Ciljevi se zasnivaju na područjima i načelima i treba da pruže jasnu sliku i smjernice kako da se izvode određeni programi. Evaluacija kurikuluma vrši se u odnosu na to kako se djeca osjećaju u ustanovama i koliko su zadovoljene njihove potrebe u vrtiću. U Variki kurikulumu postoji poglavlje koje se odnosi na identitet, jezik i kulturu, te se daju uputstva kako to postići. Ključni elementi u domenu razvoja identiteta (koji se nalaze kao preporuke u kurikulumu) su sljedeći: • Identitet se odnosi na to ko smo mi, a razvija se putem naših iskustava i interakcija – našeg svakodnevnog života. • Sopstvena percepcija nastavnika i ljudi u zajednici utiče na praksu i način na koji ljudi participiraju u društvu. • Uloga i učešće roditelja nijesu uvijek vidljivi i zavise od različitih uglova gledanja, te različitog vremenskog okvira. • Dokumentovanje

dječijeg postignuća informiše i poziva roditelje na saradnju. • Roditelji su glavni konstruktori dječijeg učenja. • Stilovi nastave direktno utiču na dječiju participaciju, kada imaju direktivniji pristup djeca su pasivnija u radu. • Kada se njeguju posebni interesi i mogućnosti, djeca stiču samopouzdanje, zadovoljstvo i razvijaju osjećaj identiteta putem interakcija. • Odrasli i djeca dijele identitet ko-učenika i prikazuju zajedničke karakteristike prilikom angažovanja. • Individualni identitet znači prihvatanje sebe i drugih, bez obzira na uloge u zajednici učenja. • Ko-učeći identitet je cijenjen i vrijednovan od strane svih aktera vaspitno- obrazovnog procesa (COI New Beginnings Preschool: Putting Identity into Community, 2016). samokontrole i inicijativnosti U Variki kurikulumu (Te Whariki, 2017) ističe se da djeca u vrtiću treba da se osjećaju dobro, da imaju snažan osjećaj pripadnosti, vlastitog doprinosa životu u vrtiću, prilike za uspostavljanje kvalitetne komunikacije i mogućnost vršenja različitih istraživanja. Pomoću ovog kurikulumu pomaže sa da dijete odraste kao samopouzdana i kompletna osoba, psihički, fizički i duhovno razvijena sa izgrađenim osjećajem pripadnosti i sopstvene vrijednosti. Nastoji da kod djece izgrađuje osjećaje identiteta, počevši od grupnog, do ličnog identiteta unutar grupe, ka ličnom identitetu kompetentnog ravnopravnog člana zajednice. Kurikulum predškolskog vaspitanja u Finskoj U Finskoj se predškolsko vaspitanje realizuje na uzrastu do 6 godina u predškolskim ustanovama i u porodicama. Kao glavni činioци predškolskog i ranog vaspitanja su prepoznati društvo, djeca, roditelji i vaspitači. Predškolsko vaspitanje je besplatno, a sprovodi se u odnosu na važeći Nacionalni kurikulum Finske i Kurikulum za predškolsko vaspitanje (eng.

National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010; i The **Core Curriculum** for
Preschool **Education,**

32

2000). Nacionalni kurikulum je koncipiran tako da daje preporuke za rad sa djecom od rođenja do 6 godina, dok se predškolski kurikulum orijentiše na predškolski uzrast, djecu od 6-7 godina. Rano obrazovanje uključuje brigu, obrazovanje i vaspitanje. To je proces koji se realizuje putem interakcija i aktivnog učešća djece, različitih okruženja u kojima djeca žive, a sve u cilju promovisanja zdravog dječijeg rasta, razvoja i učenja (Härkönen, 2011). Operacionalizovani ciljevi propisani nacionalnim kurikulumom koje je potrebno ispuniti, su sljedeći: 1. promovisanje lične dobrobiti; 2. jačanje uljudnog ponašanja i djelanja u odnosu na druge i 3. izgradnja (postepena) autonomije (National core curriculum..., 2010). Implementacija ovih ciljeva se sprovodi sljedećim aktivnostima: brinući se o dječijoj dobrobiti, objedinjenom brigom, vaspitanjem i obrazovanjem, profesionalnim unapređivanjem rada (akcija) vaspitača, vodeći računa o okruženju u radnoj sobi, poštujući važnost učenja sa zadovoljstvom (djeca najbolje uče kada su aktivna i zainteresovana), poznajući i koristeći ulogu jezika, te interakcije u radnoj sobi, kao i poštujući dječije akcije, izbore i odluke (National core curriculum..., 2010). samokontrole i inicijativnosti U Finskoj se briga, vaspitanje i obrazovanje djece posmatraju kao obrazovni kontinuum i dio permanentnog obrazovanja. Predškolski kurikulum ističe da vaspitanje holistički prilazi dječijem razvoju, da se zasniva na svakodnevnim dječijim aktivnostima, kao i na dječijim životnim iskustvima. Predškolsko vaspitanje kreira sredinu za igranje i učenje, koja djeci nudi različite aktivnosti i mogućnosti da se razvijaju zajedno sa vršnjacima. Predškolski kurikulum povezuje rano vaspitanje i osnovno obrazovanje, održavajući obrazovni kontinuum, što naročito pomaže djeci u prvim razredima osnovne škole (Härkönen, 2011). Predškolski kurikulum sačinjava 7 ključnih vaspitnih oblasti: 1. Jezik i interakcije, 2. Matematika, 3. Nauke o prirodi i okruženju, 4. Etika, 5. Zdravlje, 6. Psihomotorni razvoj i 7. Umjetnost i kultura (The Core Curr..., 2000). Uputstva i aktivnosti nijesu podijeljeni po oblastima, već su vođene aktivnosti dio tematskog dnevnog učenja. Predškolsko vaspitanje se zasniva na

razvojno usklađenim aktivnostima i aktivnostima koje stavljaju dijete u centar, kao i učenje djece putem igre i imaginacije. Djeca uče sopstvenim tempom, u skladu sa svojim sposobnostima, interesima i potrebama (Härkönen, 2011). Značajno je istaći i da se svakom djetetu pristupa individualno, a posebno se vodi računa o dječijoj spremnosti za školu, socijalnom i kognitivnom razvoju, što pomaže daljim akademskim postignućima. Takođe, ne smijemo zaboraviti da se u finskom kurikulumu značajna pažnja posvećuje i saradnji sa roditeljima, pa se zajedničkim naporima podstiče dječiji rast, razvoj, učenje, koristeći tehnike dijaloga, međusobnog povjerenja i uzajamnog poštovanja. Kurikulum predškolskog vaspitanja u Švedskoj U Švedskoj je kurikulum osnovni dio sistema obrazovanja i temelji se na podjeli odgovornosti. Centralizovan je u smislu opštih ciljeva i smjernica za predškolsko vaspitanje, koje određuje država, a realizacija je prepuštena opštinama u odnosu na društveni kontekst. Predškolskim kurikulumom (Curriculum for the Preschool Lpfo 98, 2011), su određeni vrijednosti, zadaci, smjernice i ciljevi koje treba postići. Vaspitaču su ostavljene mogućnosti izbora sredstava i načina postizanja ciljeva. Predškolsko vaspitanje bi trebalo da predstavlja osnovu za kasnije permanentno obrazovanje. Ustanova za rano i predškolsko vaspitanje treba da bude društveno i kulturno okruženje koje će djecu podsticati da preuzimaju inicijativu i samokontrole i inicijativnosti razvijaju društvene i komunikacijske vještine (Miljak, 2007). Djeca treba da budu aktivni učesnici vaspitanja i bilo bi dobro podsticati ih da istražuju i sama dolaze do rješenja. Igra je jako bitna i nezamjenljiva u ovom uzrastu, a nezaobilazna je i saradnja sa roditeljima. U Švedskoj brigu o djeci zajednički i ravnopravno vode i roditelji i država, što je inovativan i provokativan pristup. Kurikulum sačinjavaju Osnovne vrijednosti i zadaci koji se odnose na predškolske ustanove i ciljevi i vodiči za ostvarivanje ciljeva. U dijelu koji se odnosi na ciljeve date su preporuke koje se odnose na norme i vrijednosti, zatim slijedi odjeljak koji se odnosi na razvoj i učenje, pa uticaji na dijete, slijedi dio predškolska ustanova i kuća, dio koji se odnosi na saradnju predškolskih ustanova i škola, slijede evaluacija i razvoj i na kraju odgovornosti direktora predškolske ustanove (Curriculum for the Preschool Lpfo 98, 2011). Kolektivna odgovornost uvezana sa individualnim slobodama koje su izražene u Nordijskim zemljama opravdavaju izbor Švedske. Ideje 'kompetentnog' djeteta i dječije inicijativnosti su takođe ključne u procesu razvoja djeteta, a u sprezi su sa 'pregovaračkim' i dijaloškim pristupima vaspitanju (Brembeck, Johansson and Kampmann, 2004). Švedski predškolski kurikulum je kratki nacionalni okvir koji predlaže lokalnoj upravi i predškolskim ustanovama da se fokusiraju na prakse podsticanja dječijeg razvoja prevazilazeći previše strukturisane ciljeve i ishode učenja, koji su prilikom konstrukcije kurikuluma nastojali da prevaziđu društvene i istorijske uticaje, te da se izbere za ciljeve koji će promovisati razvijanje kompetentnog djeteta koje će biti samostalno, tako se ponašati i misliti, te graditi participatorsku demokratsku kulturu (Dahlberg, Moss & Pence, 2007). Jasno se diferenciraju kontrasti i kompleksnosti različitih pristupa predškolskom i ranom vaspitanju. Benet (Bennett, 2005) je identifikovao dvije ključne tendencije pedagoških praksi u Evropi: tradicija pripreme za osnovnu školu i socijalna pedagoška tradicija. Pripremne tendencije (praksa pripreme za osnovnu školu) je identifikovao u Belgiji, Francuskoj, Irskoj, Holandiji i Ujedinjenom Kraljevstvu, ali i u Sjedinjenim američkim Državama. Ovakvo usmjerenje je karakteristično po prevashodnom fokusu ka kognitivnim ciljevima i pripremi za školu. Može se reći da je to pristup gdje je vaspitač taj koji usmjerava, daje direktive, a dječije učešće se oslikava kroz zadovoljenje propisanih i postavljenih ciljeva, samokontrole i inicijativnosti generalno ističući kognitivni razvoj (Dahlberg, 2009). Drugi socijalni pristup karakterističan je za Nordijske zemlje i Centralnu Evropu, a odlikuje se time što je fokus prenesen na dječiju igru, društveni (socijalni) razvoj, sa akcentom na dječijoj inicijativnosti. Ovakav pristup definiše šire definisane razvojne ciljeve, koji osoblju ne dozvoljavaju da kroji program unaprijed, već da ga prilagođava domaćem kontekstu, a evaluaciju i postignuća da mjeri u odnosu na drugačije pristupe, a ne samo u odnosu na propisane ishode. Jasno nam je da su različiti pristupi zasnovani na

različitim percepcijama djeteta i djetinjstva, prvi pristup se posmatra sa rezervom usljed prevelike koncentrisanosti na formalnu nastavu, te postavljanja škole kao mjerila. Pozivajući se

na Konvenciju Ujedinjenih Nacija o pravima djeteta (Convention on the Rights of the Child, 1989)

25

koja osporava dominantno prenošenje sadržaja, kao i reprodukcije znanja, ističe se da je potrebno u kurikulumima insistirati na visokom stepenu inicijativnosti djece. Sve to značajno naglašava važnost identifikacije i osnaživanja onih sadržaja koji utiču na uključenost i dobrobit djeteta (Bennett, 2005). Umjesto rangiranja i ocjenjivanja djece neophodno je djeci omogućiti pozitivno, neosuđujuće učeće okruženje. Ističe se i prednost opservacije i dokumentovanja dječijih aktivnosti. Pozitivni primjeri su Švedska i Norveška sa fokusom na inicijativnosti djece, uključujući poštovanje dječijih prirodnih strategija učenja, promovisući 'slušanje' djece, kao i dokumentaciju kao primarne načine rada sa djecom. Ove strategije doprinose dječijem blegostanju, podstiču i zadovoljavaju dječiju radoznalost, motivaciju za učenje, te izgrađuju povjerenje u sopstveni proces učenja i razvoja (Dahlberg, 2009).

4.4 Kurikulum predškolskog vaspitanja Sloveniji (Kurikulumu za vrtce) i Hrvatskoj - osvrt na segmente koji podstiču razvoj identitet(a) Kurikulum predškolskog vaspitanja u Sloveniji Prilikom izrade predškolskog kurikuluma u Sloveniji osnovu predstavljaju dijete kao jedinstveno i neponovljivo biće, kao i saznanja pedagoške prakse i naučna saznanja o zakonitostima dječijeg razvoja. Obrazovanje i briga o djeci od 11 mjeseci do 6 godina, kada su djeca obavezna da pođu u osnovnu školu, pruža se u okviru jedinstvenog predškolskog sistema. Ustanove u kojima se održava vaspitno-obrazovni rad se nazivaju vrtci, a u nadležnosti su Ministarstva obrazovanja, nauke i sporta. Važeći Kurikulum za vrtce (1999) je ciljno orijentisan i zasniva se na procesno-razvojnom planiranju (Kovač Šebert & Hočevar, 2018). Njega sačinjavaju ciljevi, načela, planiranje i oblasti aktivnosti, a bitna je i uloga vaspitača kao praktičara, kreatora i istraživača vlastite prakse. Ovim kurikulumom su definisani ciljevi na osnovu kojih se propisuju načini i principi rada u vrtiću. Uvodom se daju sugestije koje se odnose na dalji rad, u odnosu na kulturni i socijalni kontekst u sintezi sa teorijskim osnovama različitih naučnih disciplina. Slijede principi koji treba da posluže ostvarivanju postavljenih ciljeva (ukupno 16), te utemeljenje stavova koji se odnose na razvoj i podsticanje djece u predškolskim ustanovama (Kurikulum za vrtce, 1999). U centralnom dijelu se nalaze oblasti aktivnosti po kojima se razmatra stepen dječijeg razvoja. Definisane su sljedeće oblasti: kretanje, jezik, umjetnost, društvo, nauka i matematika. Potrebno je istaći da se neke aktivnosti odvijaju u više navedenih oblasti, poštujući kompleksnost određenih aktivnosti. Za svaku od oblasti aktivnosti su definisani opšti ciljevi, kao i primjeri aktivnosti, te uloge odraslih (Kurikulum za vrtce, 1999). Uloga odraslih, u prvom redu vaspitača se ne ogleda samo u zadovoljavanju potreba i interesovanja djece, već i u promovisanju i omogućavanju aktivnosti u domenu proksimalnog razvoja djece (Vygotsky, 1977), prepoznavanje korisnih aktivnosti koje djeca ne bi sama prepoznala, a veoma su značajne za dječiji psihofizički razvoj (Kovač Šebert & Hočevar, 2018). Kurikulum je koncipiran tako da vaspitači u obrazovnom procesu treba da prate opšte ciljeve vaspitno-obrazovnog rada, te da usmjere djecu u pravcu zadovoljavanja istih. Kao što samokontrole i inicijativnosti ističu brojni pedagozi i didaktičari, kao na primjer Klafki (2000) principi – aktivnosti, individualizacije, uzajamnog poštovanja, demokratizacije i slično, su osnovni didaktički principi i potrebno ih je primjenjivati i na predškolskom nivou, zbog uspješne metodološke i organizacione primjenjivosti kurikuluma. Vaspitači su ključni nosioci vaspitno-obrazovnog procesa, promovišu dječiji senzibilitet, podstiču unaprjeđenje njihovih sposobnosti, podstiču dječije učenje, vode ih u procesu odrastanja, učenja, manipulacije, imitacije, rješavanja problema i

slično. Djeca se u vaspitno-obrazovnom procesu podstiču da pitaju, aktivno učestvuju, slušaju druge, rješavaju konflikte i ostvaruju interakcije sa ostalima (Kurikulum za vrtce, 1999). Možemo istaći da je predškolski kurikulum u Sloveniji, kreiran tako da se cilj vaspitno-obrazovnog rada ogleda u samom procesu vaspitanja, a sam proces vaspitanja nam govori o cilju i uspješnosti realizacije predškolskog vaspitanja. Kurikulum predškolskog vaspitanja u

Hrvatskoj Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Hrvatskoj je samostalni dio sistema vaspitanja, obrazovanja i brige o deci.

6

Sastoji se od programa njege i vaspitanja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, ishrane i socijalne zaštite. Po pitanju tumačenja djeteta i njegovog psihofizičkog razvoja u samom programu, humanističko-razvojne je orijentacije, polazi od djeteta i njegovih potreba, dječijeg razvoja i otvorenosti sistema.

Humanističko-razvojna koncepcija programa u predškolskim ustanovama (dečjim vrtićima), ostvaruje se primjenom demokratskih načela u radu.

6

Ovaj program je dat u vidu smjernica za rad, kako bi bio praktičan i upotrebljiv za sve učesnike vaspitno-obrazovnog procesa. Program podrazumijeva saradnju sa porodicom i lokalnom zajednicom, evaluaciju rezultata od strane ustanove i pojedinaca u njoj, koja se u ovom slučaju prepoznaje kao sredstvo praćenja, vrednovanja i javnog kontrolisanja rada svih učesnika (Apostolović, 2013). Primjena ovog dokumenta podrazumeva stalno usavršavanje postojeće vaspitno-obrazovne prakse i praćenje svetskih standarada.

6

Nacionalnim kurikulumom u Hrvatskoj se teži da se postignu dva fundamentalna cilja. Prvi se odnosi na osiguravanje dječije dobrobiti i razvoja (lična, emocionalna i tjelesna, zatim samokontrole i inicijativnosti socijalna i obrazovna dobrobit), a drugi na cjelovit razvoj, vaspitanje i učenje djeteta te razvoj kompetencija (Nacionalni kurikulum..., 2014). Lična, emocionalna i tjelesna dobrobit za dijete uključuje razvijanje subjektivnog osjećaja: „biti zdrav, zadovoljan i osjećati se dobro“ kod djeteta, koja pored psiho-fizičkih karakteristika uključuje i sposobnost privremenog odlaganja zadovoljstva - samokontrolu; razvoj ličnog i socijalnog identiteta, razvoj samostalnosti i mišljenja, u okviru socijalne dobrobiti možemo uočiti razvoj inicijativnosti i inovativnosti djeteta, dok obrazovna dobrobit podrazumijeva radoznalost i inicijativnost djeteta, kreativnost, percepciju sebe kao osobe koja voli i može da uči i slično. (Nacionalni kurikulum..., 2014). Kurikulumom se posebno ističu i ciljevi koji se odnose na razvijanje uspješnih interpersonalnih vještina, kao i razvijanje socijalnih kompetencija, te uspostavljanje kvalitetnih veza i odnosa sa vršnjacima i odraslima. Ističe se kao veoma značajna i komunikacija na maternjem i stranim jezicima, jer podstiče razvijanje osnovnih kompetencija cjeloživotnog učenja (Zloković, Nenadić-Bilan, 2018). U okviru vrijednosti

Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje nalaze **se** znanje, humanizam **i**

14

tolerancija, identitet, odgovornost, autonomija i kreativnost. U okviru vrijednosti identiteta ističe se da vaspitanje i obrazovanje treba da doprinose podsticanju ličnog, kulturnog i nacionalnog identiteta djece. Ističe se da je neophodno pomoći djetetu

da oblikuje identitet 'građanina' svijeta, ali i da **sačuva svoj nacionalni identitet,** kulturu, kao **i društvenu, moralnu,** jezičku **i duhovnu baštinu**

14

(Nacionalni kurikulum..., 2014). Nacionalni kurikulum u užem smislu postaje oblik nastavnog plana i programa koji apostrofira pojedine principe: transformacije i transmisije znanja, usmjerenosti na nova znanja i osposobljavanje omladine za doživotno i životno učenje (Miljak, 2007). Kurikulum za rano vaspitanje u Hrvatskoj je takav da nema obaveznih sadržaja jer se bazira na sticanjima iskustava, aktivnom učenju, učenju putem svakodnevnih aktivnosti, prilika i uslova u kojima funkcioniše ustanova za rano i predškolsko vaspitanje.

Kurikulum vrtića predstavlja implementaciju Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u vrtiću,

22

poštujući osobenosti vrtića. Oblikuje se u svakoj ustanovi u odnosu na njen specifičan kontekst, kulturu i tradiciju sredine u kojoj bitiše ustanova. Da bi se on kvalitetno stvorio neophodno je poštovati savremena shvatanja djeteta- kao cjelovitog bića, samokontrole i inicijativnosti istraživača, aktivnog učesnika procesa vaspitanja i obrazovanja... Upravo sve te vrijednost i nastoji zadovoljiti kurikulum u Hrvatskoj (Nacionalni kurikulum..., 2014). Da bi dijete gradilo svoj identitet, da bi se razvijalo u stabilnu ličnost, napredovalo i raslo, potrebno mu je obezbijediti odgovarajuće podsticaje, prvenstveno od strane vaspitača, pa i socijalne interakcije u ustanovi i okruženju. Dijete mora biti aktivni učesnik i činilac sopstvenog učenja, rasta, razvoja i socijalizacije. U kurikulumu u Sloveniji, kao i programima područja rada u Crnoj Gori se izgrađivanje identitet (a) djece i mladih se navodi tek u dnu liste ciljeva vaspitanja i obrazovanja. O izgrađivanju identiteta se uglavnom implicitno govori kroz navođenje drugih ciljeva, kao što su emocionalni, socijalni i moralni razvoj; formiranje vrjednosnih stavova, razvijanje motivacije za učenja, razvoj svijesti

o sebi, razvoj samoinicijative, sposobnosti samovrednovanja i izražavanja svog mišljenja, razvoj **i osposobljavanje za donošenje valjanih odluka o izboru daljeg obrazovanja i zanimanja,** razvoj **i**

10

praktikovanje zdravih životnih stilova,

razvoj sposobnosti komuniciranja, dijaloga, osjećanja **solidarnosti i saradnje sa drugima,**
 razvoj nacionalnog identiteta **i**

10

uvažavanje različitosti. U Hrvatskoj je mnogo eksplicitnije označena i potreba za izgrađivanjem socijalnog/grupnog i ličnog identiteta djece, te podsticanju razvoja samokontrole i inicijativnosti. samokontrole i inicijativnosti ISTRAŽIVAČKI PRISTUP Ovim poglavljem ćemo prikazati korišteni istraživački pristup. Prvenstveno ćemo izložiti opšti metodološki okvir rada, pa ćemo opisati cilj istraživanja, istraživačke zadatke i hipoteze, instrumente, istraživački uzorak, kao i analizu

podataka u dva segmenta empirijskog dijela **rada (Studija 1 i Studija 2).** 5. **OPŠTI**
METODOLOŠKI OKVIR

7

U ovom dijelu ćemo se posvetiti razjašnjavanju metodologije istraživanja, tj. nastojaćemo da objasnimo metode, procedure, tehnike i strategije prikupljanja i obrade podataka. Nastojaćemo da sintetizujemo procedure izvođenja istraživanja, izbor tehnika, te njihove usklađenosti sa ciljem istraživanja (Paul, 2004). Ovo poglavlje razjašnjava na koji način je istraživanje organizovano, a sačinjavaju ga sljedeći segmenti: a) predmet istraživanja; b) cilj istraživanja; c) istraživački zadaci; d) istraživačke hipoteze; e) organizacija istraživanja; f) etička pitanja; g) instrumenti istraživanja; h) procedura uzorkovanja; i) procedura prikupljanja podataka; j) procedura analize podataka. samokontrole i inicijativnosti

5.1 Predmet istraživanja

Prilikom odabira teme vodili **smo se** činjenicom **da dijete danas** nije i **ne** smije **se**
posmatrati kao

2

„čovjek u malom“, pa se prilikom

rada sa djecom predškolskog uzrasta mora voditi računa o **brojnim segmentima, a** sam
 fenomen **identiteta** i **njegovog razvoja je fundamentalan** i uslovljen odgovarajućim
vaspitanjem,

2

interakcijama djeteta sa roditeljima, vaspitačima i vršnjacima i

sredinom u kojoj dijete odrasta. Razmatraćemo načine na koji vaspitanje, koje je samo **po sebi**
veoma kompleksan **i zahtjevan proces, implicira** razvijanje **identiteta kod djece,**

2

posmatrajući segmente

samokontrole unutar raznih grupa u kojima jedinke bivstvuju i ispoljavanje **njihove inicijativnosti.** 2

Identitet

se formira i kroz mogućnosti, prednosti, ali i granice pred kojima se dijete nalazi. Hurllok 2
(Hurlock, 2001) smatra da je identitet „predstava koju pojedinac ima o sebi, svojim sposobnostima, svojim karakteristikama i odnosima sa svijetom koji ga okružuje.“ **Predstava o sebi je takva da je sačinjena od fizičkih i psiholoških predstava koje dijete formira. Prve se odnose na pojam pojedinca o njegovim fizičkim karakteristikama, a druge (psihološke) na crte koje su značajne za snalaženje u životu, kao što su poštenje, nezavisnost, i druge. Identitet u odnosu na karakteristike i njegove odrednice se može posmatrati i kao nešto što se mijenja i raste zajedno sa djetetom tokom djetinjstva. Identiteti djeteta, te njihovo formiranje u ranom djetinjstvu predstavljaju veoma kompleksan proces, mijenjaju se i usložnjavaju uporedo sa dječjim iskustvima, aktivnostima, odnosima sa drugima, odgovornostima ili obavezama (Brooker i Woodhead, 2008). Prije polaska u školu, većina djece već ima jasno formiranu sliku o tome gdje su,**

ko su, šta su (lični i

rodni identitet), koja je njihova uloga kod kuće, u predškolskim ustanovama, u društvenoj sredini, 2

a putem relacija sa odraslima grade saznanja o

sopstvenoj ličnosti. Lični i grupni identiteti se nalaze u međusobnoj interakciji, komplementarni su ili antagonistični, osiguravaju osjećaje postojanja i individualnost, „identifikuju“ čovjeka u zavisnosti od okolnosti i determinanti razvoja. U čitavom ovom procesu izgradnje ličnosti i identiteta, pedagoške implikacije su nezaobilazne i često determinišu krajnje ishode. samokontrole i inicijativnosti Jedan od krajnjih ciljeva vaspitanja, a centralan i nezaobilazan, kada se posmatra funkcionisanje i adaptibilnost osobe, trebalo bi da bude promovisanje pozitivnog ličnog i grupnog identiteta. To se može uspostaviti putem: - Promovisanja identifikacije, tj. shvatanja da svi imaju svoj identitet, svoju porodičnu strukturu, karakter, osjećaje i načine ponašanja. - Podizanja osjećaja samopoštovanja djeteta, ističući pozitivne strane koje ono ima, oslanjajući se na djetetove snage, stilove, mogućnosti, što doprinosi razvoju samopouzdanja, i podstiče razvijanje odnosa zasnovanog na zajedničkom razumijevanju i poštovanju. - Boljeg razumijevanja osjećaja i ponašanja djeteta, kao i efekata koje oni imaju na druge (Research Digest – Standard 14 Identity and Belonging, 2007). Postupci kojima se djeluje na razvoj identitet(a) djeteta su veoma delikatni, pogotovu ukoliko se njima teži

izmijeniti **postojeće stanje, te ih je neophodno veoma** oprezno **primjenjivati. Dijete treba poštovati i tretirati ga kao individuu koja ima prava, ali mu isto tako pomoći da ovlada svojim impulsima i prihvati pravila koja postoje u**

društvu. Dakle, kao problem našeg istraživanja sagledavaćemo fenomen razvoja identiteta kod djece predškolskog uzrasta, osobito ličnog i grupnog identiteta, te pokušati da kritički analiziramo načine podsticanja, formiranja i izražavanja identiteta djece predškolskog uzrasta u Crnoj Gori. Vodeći računa i uvažavajući unutrašnje razvojne predispozicije djetinjstva na kolektivnom i individualnom nivou, kao i važnu aktivnu participaciju svih spoljašnjih aktera (društvene sredine, porodice, vaspitača...) u procesu jedinstvenog podsticanja dječijih identiteta, predmet našeg istraživačkog i ukupnog interesovanja, u okviru ove disertacije je ispitivanje dominantnih obrazaca izražavanja i konstrukcije identiteta djece predškolskog uzrasta, podsticanjem samokontrole i inicijativnosti u Crnoj Gori.

samokontrole i inicijativnosti 5.2 Ciljevi i zadaci istraživanja Svrha našeg istraživanja je ispitivanje dominantnih obrazaca izražavanja i konstrukcije identiteta djece predškolskog uzrasta, podsticanjem samokontrole i inicijativnosti, te osvjetljavanje načina na koje se to čini u Crnoj Gori. Ovim pristupom smo pokušali da doprinesemo razumijevanju razvoja ličnosti i dječijeg razvoja u globalu posmatrajući crnogorski kontekst. Istraživački cilj je: Utvrditi dominantne obrasce izražavanja i konstruisanja identiteta, kao i na koje se načine pedagoškim uticanjem može podsticati razvijanje i izražavanje identiteta kod djece predškolskog uzrasta, podsticanjem razvoja samokontrole i inicijativnosti, te kako se to čini u Crnoj Gori. U odnosu na komponente istraživanja postavili smo dva potcilja istraživanja: 1. Utvrditi na koje načine se pedagoškim uticanjem mogu razvijati identiteti kod djece predškolskog uzrasta, podsticanjem razvoja samokontrole i inicijativnosti, posmatrajući kroz prizmu institucionalnih pedagoških intencija. 2. Utvrditi na koje načine se pedagoškim uticanjem mogu razvijati identiteti kod djece predškolskog uzrasta, podsticanjem razvoja samokontrole i inicijativnosti, kroz prizmu porodičnih pedagoških intencija. Da

bismo dobili kompletniju sliku i mogli porediti dobijene rezultate, pa **ustanoviti** njihovu **saglasnost,**

2

postavili smo sljedeće istraživačke zadatke: 1. Istražiti da li

djeca predškolskog uzrasta i na kom nivou posjeduju saznanja o **ličnom i grupnom identitetu, da** li **si** oni **prepoznati,**

2

to jest da li djeca žive sa osjećajima istih. 2. Ispitati segmente u kojima je kod djece predškolskog uzrasta razvijena samokontrola. 3. Ispitati segmente u kojima su kod djece predškolskog uzrasta razvijeni osjećaji inicijativnosti. 4. Istražiti da li

postoje definisani ciljevi i zadaci koji se odnose na razvoj identiteta **u**

2

formalnim dokumentima po kojima se radi u predškolskim ustanovama (Kritička analizira i komparacija nacionalnih kurikuluma Crne Gore, Novog Zelanda, dvije zemlje regiona i dvije zemlje EU – u domenu prepoznavanja, analize i komparacije ajtema samokontrole i inicijativnosti

identiteta u kurikulumima (ukoliko **nijesu** jasno **definisani ciljevi i zadaci koji se odnose na**

2

izražavanje identiteta). 5. Razmotriti stavove roditelja u domenu podsticanja razvoja i izražavanja identitet(a) kod djece predškolskog uzrasta. Opsežnom analizom literature iz oblasti razvojne i socijalne psihologije, pedagogije, etno-pedagoških studija, te kulturoloških studija postavili smo sljedeće polazišne hipoteze: Glavne hipoteze bi glasile: H01: Pretpostavlja se da se, posmatrajući kroz prizmu institucionalnih pedagoških intencija, podstiče razvijanje identiteta kod djece predškolskog uzrasta, vaspitavanjem samokontrole i podsticanjem inicijativnosti. H02: Pretpostavlja se da se, posmatrajući kroz prizmu porodičnih pedagoških intencija, podstiče razvijanje identiteta kod djece predškolskog uzrasta vaspitavanjem samokontrole i podsticanjem inicijativnosti. Polazimo od sljedećih pomoćnih hipoteza: H1: Pretpostavlja se da djeca predškolskog uzrasta posjeduju elementarna saznanja koja se odnose na lični i grupni identitet. H2: Pretpostavlja se da su kod djece predškolskog uzrasta razvijene sposobnosti da upravljaju pozitivnim ili negativnim emocijama, da spriječe ili kontrolišu ponašanja, kao i da usmjere i podijele svoju pažnju – razvijena samokontrola. H3: Pretpostavlja se da djeca predškolskog uzrasta ispoljavaju inicijativnost, ostvaruju uzajamnu socijalnu interakciju sa društvenom sredinom. H4: Pretpostavlja se da kurikulumi po kojima se radi u predškolskim ustanovama ne sadrže ciljeve i zadatke koji se odnose na razvoj ličnog i grupnog identiteta. H5: Pretpostavlja se da roditelji smatraju da se može pozitivno uticati na podsticanje razvoja i izražavanja identitet(a) djece predškolskog uzrasta. samokontrole i inicijativnosti

5.3 Organizacija istraživanja Problematiku kojom smo se bavili u našem istraživanju smo istraživali upotrebom mješovitog istraživanja. Mješovita istraživanja (koja kombinuju metode i tehnike) definišu se kao istraživanja tokom kojih istraživač prikuplja i analizira podatke, integriše nalaze do kojih je došao, te izvodi zaključke koristeći kvalitativan i kvantitativan pristup (Creswell & Tashakkori, 2007). Džonson & Onvugbuzu (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) ovakva istraživanja definišu kao istraživanja u kojima istraživač

kombinuje ili primjenjuje kvantitativne i kvalitativne istraživačke **tehnike, metode, pristupe,**
koncepte ili jezik u okviru iste studije.

4

Koristeći mješoviti tip istraživanja u okviru iste studije mogu se kombinovati prednosti i kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja u službi zajedničkog saznavanja. Naše istraživanje smo realizovali pomoću

induktivnih (otkrivanje obrazaca), deduktivnih (testiranje postavljenih **hipoteza) i abduktivnih**
metoda (pronalaženje **najboljeg skupa objašnjenja za razumijevanje rezultata** istraživanja).
Uzevši **u**

4

obzir prirodu i složenost fenomena koji smo istraživali, kao i neophodnost njegovog multidisciplinarnog proučavanja, opredijelili smo se za korišćenje umetnutog modela kombinovanog istraživanja, čije su osnovne karakteristike, to da se u postojeći (primarni) model koji je dominantno kvalitativan ili kvantitativan ugrađuje, umeće ili utiskuje druga (sekundarna) komponenta istraživanja (Creswell & Plano Clark, 2017; Matović, 2013). Cilj ovakvog istraživanja je dodatna elaboracija primarnog modela istraživanja u smislu njegovog unapređivanja i proširivanja, postavljanja dodatnih pitanja, koja su relevantna za realizaciju osnovnog modela istraživanja i zahtjevaju drugačiju vrstu podataka, da bismo odgovorili na zadatke postavljene istraživanjem (Creswell & Plano Clark, 2017; Matović, 2013). U našoj disertaciji primarnu komponentu predstavlja kvalitativno istraživanje (etnografsko istraživanje u kombinaciji sa fokus grupnim istraživanjem), dok je kvantitativno prikupljanje podataka koje se odnosi na stavove roditelja o proučavanom fenomenu sekundarna komponenta. Osnovni cilj korišćenja ovakvog modela je da se dodatno podrži primjena primarne komponente istraživanja, u smislu da se ona produbi, proširi i unaprijedi, te da se dodatno istraži složen i dinamičan fenomen identiteta, koji nastaje usljed kompleksnih interakcija pojedinca i sredine. samokontrole i inicijativnosti Naš rad sačinjavaju dva nivoa analize - etnopedagogija i analitičko - komparativni pristup kurikulumima (u prvom segmentu) i kvantitativno istraživanje koje se odnosi na kulturu porodice (roditeljstva) koja podstiče izražavanje i razvijanje identiteta, putem samokontrole i inicijativnosti (u drugom segmentu).

U cilju razumijevanja razvoja identiteta kod djece predškolskog uzrasta (neposrednim fokusiranjem na odnos djece i odraslih prema razvoju ličnog, grupnog i ostalih identiteta kod djece kroz aspekte samokontrole i

2

inicijativnosti), proučavali smo nekoliko ključnih aspekata, te sam rad sadrži nekoliko istraživačkih cjelina. I Etnografski pristup istraživanju tipova identiteta (posmatrajući elemente inicijativnosti i samokontrole), koji su prepoznati kod djece predškolskog uzrasta, kao najfunkcionalnijeg za istraživanje fenomena identiteta na datom uzrastu. I 1. Izražavanje i razvijanje elemenata identiteta; inicijativnosti i samokontrole kod djece predškolskog uzrasta. Etnografski podaci prikupljeni su primarno nesudjelujućim tehnikama posmatranja – pravljenjem zapisa dnevnih rutina i života i čekiranjem opservacionih protokola u odabranim vaspitnim grupama. Etnografski zapisi su potom mikroanalitički kodirani (u odnosu na dominantne teorije o identitetima, i njihovim elementima: inicijativnosti i samokontroli, te, interakcijama koje dijete ostvaruje sa okruženjem), koristeći softver za analiziranje kvalitativnih podataka ATLAS.ti. Analiziran je veliki broj 'predviđenih' indikatora, odnosno karakteristika interakcije kao i prostorne strukture vaspitno-obrazovnog konteksta (u odnosu na uvide u slična istraživanja). I 2. Polustrukturirani fokus grupni intervju sa audio zapisom je sproveden sa ciljem prikupljanja nalaza o tome kako vaspitači vide i njeguju ove aspekte razvoja ličnosti. Korišćeni protokol intervju konstruisan je za ovu priliku po ugledu na Instrument kriterijumi za procjenu kvaliteta ustanove ranog vaspitanja i obrazovanja – sa fokusom na djelove koji se odnose na naš interesni korpus (NAEYC, 1991; Petrović – Sočo, 2007). I 3. U domenu istraživanja samokontrole, pored navedenog realizovana je i studija slučaja u jednoj vaspitnoj grupi da bi se utvrdio postojeći stepen samokontrole kod djece predškolskog uzrasta. samokontrole i inicijativnosti II Analitičko-komparativni pristup - Diskurs komparativnom analizom kurikuluma u Crnoj Gori i nekoliko zemalja regiona i svijeta.

Uzimajući u obzir da je vaspitno-obrazovni rad sa djecom pod okriljem nacionalnih kurikuluma i zadataka koje oni propisuju,

2

analiza je odrađena u cilju prepoznavanja, analize i komparacije ajtema identiteta (inicijativnosti i samoregulacije) u kurikulumima. III U Studiji 2 - kvantitativnog tipa koristi se anketni upitnik konstruisan za roditelje, takođe za ovu priliku, napravljen po ugledu na prethodno navedeni Instrument (u odnosu na željeni interesni korpus kojim smo istražili ovu problematiku) posmatrajući porodični kontekst. Podaci su sistematizovani u SPSS bazi podataka (verzija 17.0), a zatim obrađeni deskriptivnim statističkim tehnikama – frekvencije, procenti, aritmetička sredina. Ovo istraživanje je organizovano kroz sekvencionalno eksplanatorni nacrt mješovitog tipa, koji je sačinjen od sljedećih koraka:

prikupljanje i analiza kvalitativnog **skupa podataka** – Studija 1 **i prikupljanje i analiza podataka** kvantitativnog **tipa** (anketiranje roditelja), **sa ciljem produblivanja saznanja o pojavi/podacima**

4

koje smo izdvojili u Studiji 1- Studija 2. U interpretativnoj fazi studije dolazi do integracije metoda, te konačnog zaključivanja (Creswell, 2012). Faze su osmišljene i realizovane u smislu ispunjavanja naša dva postavljena potcilja. Podatke smo analizirali u odnosu na generalne smjernice koje se odnose na izvođenje istraživanja mješovitog tipa (Creswell, 2012). Snimljeni audio i video materijali, koje smo posmatrali u cjelini, transkribovani su i kodirani. Kodiranje smo vršili pomoću softvera za obradu kvalitativnih podataka ATLAS.Ti verzija 8.2 (slika 1.) samokontrole i inicijativnosti Slika 1. Kodovi koje smo prvobitno dodijelili u našem istraživanju 5.4 Etička pitanja istraživanja Naše istraživanje, zasnovano na etnografiji, te intervjuisanju i anketiranju vaspitača i roditelja u domenu složene prirode fenomena koje smo izučavali, mora da ispuni i određene etičke zahtjeve (Murphy & Dingwall, 2007). Ti zahtjevi se najčešće odnose na uslove da nijedna procedura u toku istraživanja, ne smije da nanese 'povrede' ispitanicima, da istraživač mora da dobije saglasnost subjekata, to jest da ima saglasnost subjekata u odnosu na sprovođenje istraživanja, da

subjekti u svakom trenutku istraživanja **imaju pravo da napuste isto; da svi učesnici u istraživanju budu informisani o ciljevima i svrsi** istraživanja, **da podaci o učesnicima istraživanja ostanu**

4

poznati samo istraživaču, ukoliko to nije drugačije naglašeno, kao i to da istraživač na kraju pravi izvještaje koji su u skladu sa istraživačkom etikom (Žiropađa, 2009). Pokušali smo zadovoljiti sve naprijed navedene kriterijume našim istraživanjem. Posebnu pažnju smo posvetili zaštiti podataka i načina distribucije dobijenih podataka (Murphy & Dingwall, 2007). Prvenstveno smo dobili odobrenje nadležnih instanci samokontrole i inicijativnosti (Ministarstvo prosvjete, Zavod za školstvo, Prilog 10 i Prilog 11.) za izvođenje istraživanja, razgovarali smo i dobili usmene saglasnosti uprava predškolskih ustanova u kojima smo vršili istraživanje. Potom smo dobili i saglasnosti vaspitača (Prilog 9.) za sprovođenje istraživanja. Vaspitače smo upoznali sa tematikom, ciljevima, načinima istraživanja već prilikom prvog

susreta sa istraživačem da bi zadovoljili istinitost istraživanja (Vilg, 2016). Učešće djece je obezbijeđeno na nivou predškolskih ustanova, a iskorištena je saglasnost od strane roditelja za učešće u naučno-istraživačkim procesima, koje predškolske ustanove već posjeduju. Odlučili smo se i za povjerljivost informacija štitiemo tako što nećemo koristiti prava imena u vinjetama, a stavljamo inicijale imena za sve izjave koje su dio transkripta (Murphy & Dingwall, 2007). Anketni upitnik je anonimn, čime dodatno štitiemo povjerljivost informacija dobijenih od roditelja. samokontrola i inicijativnosti 6. STUDIJA 1. PEDAGOŠKA UTICANJA NA KONSTRUISANJE IDENTITETA KOD DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA KROZ INSTITUCIONALNU PRIZMU 6.1 Ciljevi istraživanja Studije 1. Cilj prve faze ovog istraživanja je bio da mapiramo pedagoške uticaje u kontekstu predškolske ustanove koji podstiču izražavanje i konstruisanje identiteta djece predškolskog uzrasta. Cilj smo operacionalizovali pa su u Studiji 1 postavljeni sljedeći istraživački zadaci: 1. Istražiti da li

djeca predškolskog uzrasta i na kom nivou posjeduju saznanja o ličnom i grupnom identitetu, da li si oni prepoznati, tj. da li **djeca žive sa osjećajima istih.** 2. Ispitati segmente **u**

kojima je kod djece predškolskog uzrasta razvijena samokontrola. 3. Ispitati da li djeca predškolskog uzrasta izražavaju inicijativnost i na koji način se ona podstiče. 4. Istražiti da li

postoje definisani ciljevi i zadaci koji se odnose na razvoj identiteta u

predškolskom kurikulumu

(Program za područje aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina)) po kome **se**

radi u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori i napraviti poređenje sa drugim zemljama.

(Kritička analizira i komparacija nacionalnih kurikuluma u Crnoj Gori, dvije zemlje regiona i tri zemlje (dvije EU

i Novi Zeland) svijeta– u domenu prepoznavanja,

analize i komparacije ajtema identiteta u kurikulumima (ukoliko nijesu jasno definisani ciljevi i zadaci koji se odnose na

izražavanje identiteta). Polazimo od hipoteza da se: H01: Pretpostavlja da se, posmatrajući kroz prizmu institucionalnih pedagoških intencija, mogu podsticati identiteti kod djece predškolskog uzrasta vaspitavanjem samokontrole i podsticanjem inicijativnosti. H1: Pretpostavlja da djeca predškolskog uzrasta posjeduju elementarna saznanja koja se odnose na lični i grupni identitet. H2: Pretpostavlja da su kod djece predškolskog uzrasta razvijene sposobnosti da upravljaju pozitivnim ili negativnim emocijama, da spriječe ili kontrolišu ponašanja, kao i da usmjere i podijele svoju pažnju – samokontrole. samokontrole i inicijativnosti H3: Pretpostavlja da djeca predškolskog uzrasta ispoljavaju inicijativnost, ostvaruju uzajamnu socijalnu interakciju sa društvenom sredinom. H4: Pretpostavlja da kurikulum predškolskog vaspitanja

(Program za područje **aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina)**)
po kome **se**

8

radi u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori ne sadrži ciljeve, zadatke i predložene aktivnosti koji se odnose na razvoj ličnog i grupnog identiteta, te da se ne razlikuje u odnosu na zemlje regiona i svijeta (komparativna analiza). Grin i Hil (Greene i Hill, 2005) ističu da se prilikom proučavanja dječijih iskustava kao najučinkovitiji istakao kvalitativan pristup, koji može bolje da zabilježi bogatstvo dječijih doživljenih iskustava, te da kvalitetnije dokumentuje svakodnevne dječije doživljaje. Stoga, u cilju proučavanja željenih fenomena, za prvu fazu smo osmislili etnografsko istraživanje (studiju) šireg dometa, nastojeći da utvrdimo na koje načine se odvija dnevna rutina- svakodnevni život u predškolskim ustanovama, te kako ga žive djeca, kako vaspitači, roditelji, a kako ga živi sama institucija. Cilj naše studije je bilo proučavanje aktivnosti i svakodnevnih rutina djece predškolskog uzrasta koji bi nam ukazali na razvijanje identiteta, kroz segmente samokontrole i inicijativnosti. Naime, pokušali smo da istražimo načine na koje se odvija svakodnevna rutina u predškolskim ustanovama, kako djeca i odrasli (vaspitači i roditelji) učestvuju u životu djece i 'životu' predškolske ustanove. Istraživanje smo sproveli boraveći u tri predškolske ustanove, koje smo namjenski izabrali, nastojeći da time obuhvatimo i ilustrujemo raznolikosti u pedagoškom pristupu koje mogu nastati usljed geografskih, kulturnih ili drugih različitosti, te da obuhvatimo raznolike kontekste predškolskih ustanova. Na ponašanje djece utiču brojni faktori kao što su uzrast, pol, etnička pripadnost, socijalni status porodice iz koje dolaze, vjerska uvjerenja i slično. Upravo iz ovih saznanja se javila i potreba da se predstavi šarolika slika multikulturalne Crne Gore. U radu smo akcentovali opšte dječije strategije u domenu samokontrole, inicijativnosti, te izražavanja identiteta dok smo razlike posmatrali samo u odnosu na društveni kontekst sredine u kojoj djeca žive. Predškolske ustanove koje smo uključili u istraživanje su iz sve tri regije Crne Gore (centralna - Podgorica, južna - Ulcinj i sjeverna - Pljevlja). Boravili smo u predškolskim ustanovama (jedna grupa predškolskog uzrasta) po jednu radnu sedmicu i samokontrole i inicijativnosti vršili nesudjelujuću opservaciju svakodnevnih aktivnosti, dnevne rutine vrtića. Predškolske grupe zavisno od regije pohađaju od 22 -57 djece, a u grupama rade po dvije vaspitačice i (povremeno ili stalno u velikim grupama) vaspitačica pripravnik. 6.2 Populacija i uzorak Kada govorimo o opservaciji dnevnog rada vaspitnih grupa (prvoj fazi istraživanja)

riječ je o namjernom **i prigodnom uzorku. Namjeran je zbog toga što su** uključene **samo**

27

predškolske grupe djece, a prigodan je jer je istraživanje sprovedeno u institucijama iz sve tri regije (u vrtićima koje su nam bili dostupni). U drugoj fazi istraživanja, koju čini sprovođenje po dvije fokus grupe sa vaspitačima koji rade u datim ustanovama, uzorak je takođe namjeran i prigodan, jer smo u fokus grupne intervju uključili samo vaspitače koji rade u datim vrtićima i koji su radili sa grupama djece predškolskog uzrasta, a rade u ustanovama u kojima smo vršili opservaciju. Populaciju u našem istraživanju sačinjavaju svi vaspitači koji rade u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori, kao i djeca koja ih pohađaju. U prvoj fazi Studije 1 (u dijelu opservacije) uzorak sačinjava 8 vaspitača i 114-oro djece, a u drugoj fazi (u dijelu izvođenja fokus grupnog intervju) uzorak čine 101 vaspitač koji radi u odabranim predškolskim ustanovama iz tri regije Crne Gore. Za analizu slučaja smo se opredijelili za uzorak od 15-oro djece iz centralne regije. Uzorak smo predstavili tabelom 1. Tabela 1. Učesnici u Studiji 1. Regija Centralna Južna Sjeverna Mjesto Period Vaspitači Broj djece Vrijeme održavanja fokus grupnih intervju Broj vaspitača Broj djece HTSK Vrtić Đina Vrbica vaspitna jedinica Poletarac I Podgorica 21- 28 februar 2017. 2+1. 57 6.04.2017. I grupa 16.30-18.00h II grupa 18.05-19.35h I grupa 22 II grupa 19 15 Vrtić Solidarnost Ulcinj 13-18 mart 2017. 2+ 0.5* 22 16.03.2017. I grupa 16.30-18.00 h II grupa 18.05-19.35h I grupa 16 II grupa 15 Vrtić Eko bajka Ukupno Pljevlja 10 – 15 april.2017. 15 radnih dana 2+0.57 8 35 114 12.04.2017. 540 min I grupa 13.00-14.30 13.04.2017. II grupa 13.00-14.30 I grupa 18 101 II grupa 11 15 7 0,5 – znači da jedan vaspitač pripravnik radi u dvije ili više grupa u tom vrtiću. samokontrole i inicijativnosti 6.3 Instrumenti S obzirom na cilj ovog dijela istraživanja, mapiranje pedagoških uticaja u kontekstu predškolske ustanove koji podstiču razvoj i izražavanje identiteta djece predškolskog uzrasta, bilo je značajno da se posmatraju svakodnevne dječije i aktivnosti vaspitača u predškolskim ustanovama i ispituju stavovi vaspitača prema načinima podsticanja i 'vaspitanja' identiteta kroz segmente samokontrole i inicijativnosti kod djece predškolskog uzrasta. U tu svrhu su korišćeni posebno konstruisani protokol posmatranja i fokus grupni intervju za vaspitače, kao i proširena verzija testa 'Glava-Prstići-Koljena–Ramena' (eng. Head-Toes-Knees-Shoulders), koji nam je poslužio da bismo izmjerili stepen samokontrole ponašanja djece u jednoj vaspitnoj grupi

(HTKS; Cameron Ponitz et al., 2008; Matthews, Ponitz & Morrison, 2009).

11

1. Korišten je opservacioni list (protokol posmatranja) konstruisan i prilagođen našem istraživanju u odnosu na Instrument: Kriterijumi za procjenu kvaliteta ustanove ranog vaspitanja i obrazovanja (NAEYC, 1991) na osnovu koga smo evidentirali zapažene indikatore. Dokumentovali smo socijalni kontekst, fizičke i materijalne uslove, dnevne rutine i interakcije, kao i svakodnevne aktivnosti u predškolskim ustanovama. Razmotrili smo etička pitanja koja se mogu javiti u toku istraživanja, te dobili odgovarajuće saglasnosti za izvođenje istraživanja. Namjera nam je prvenstveno bila da posmatramo dječije aktivnosti, način na koji djeca mogu da upravljaju sopstvenim ponašanjem, načine na koje razvijaju samokontrolu, iskazuju inicijativu, te aktivno učestvuju u dnevnom životu. Ključni aspekti koje smo posmatrali su interakcije u grupi na raznim nivoima (djeca-djeca, odrasli-djeca, odrasli-odrasli...), prostorna opremljenost radnih soba, te uticaj opremljenosti na ispoljavanje inicijativnosti, zatim identifikacije samokontrole i inicijativnosti u institucionalnim rutinama (kao primjeri su nam poslužila brojna istraživanja, između ostalih: Morrow & Richards, 1996; Christensen and James, 2000; Mayall, 2002). Nastojali smo da istražimo na koji način djeca koriste različite resurse (materijale), kakve su strategije ponašanja u radnoj sobi, u kojoj samokontrole i inicijativnosti mjeri imaju razvijenu samokontrolu, kako se samokontrola 'vaspitava', na koji način ispoljavaju inicijativnost u igri i svakodnevnim dnevnim situacijama, kolektivnim ili individualnim aktivnostima, a kao sumu svega navedenog, koliko svi navedeni aspekti utiču i usmjeravaju razvijanje i

izražavanje identiteta. Cilj je bio uočiti ključne ajteme, te u odnosu na njih mapirati i rasvijetliti strategije i načine ispoljavanja inicijativnosti, savladavanja samokontrole, te izražavanja identiteta. Da bismo ilustrovali i sistematizovali uočene ajteme koristili smo opservacione listove (protokole posmatranja), audio i video zapise. 2. Pored opservacionih listova za potrebe istraživanja smo konstruisali i vodič za fokus grupe.

Vodič za fokus grupu se **sastojao** od **pitanja otvorenog tipa**. Pitanjima **su učesnici pozvani da**

19

iznose stavove koji se tiču ranije uočenih jedinica koje smo prepoznali kao značajne u domenu vaspitanja samokontrole, inicijativnosti i razvijanja i izražavanja identiteta kod djece predškolskog uzrasta (na primjer „Da li je kod djece potrebno razvijati snažan osjećaj identiteta?, „Koliko kulturna raznolikost utiče na formiranje identiteta?“, “Šta činite kada primijetite da dijete može samostalno da obavlja neki zadatak, radi...?”, “Koliko često djelujete refleksivno, spontano ili intuitivno?”, “Šta je važno uzeti u razmatranje prilikom kreiranja zahtjeva koje postavljete djeci?”, “Kako posmatrate Vaš odnos sa djetetom, u smislu disciplinovanosti?”, “Šta najviše podstiče inicijativnost kod djece? Pojasnite.”, “Koji su načini iskazivanja i razvijanja inicijativnosti kod djece?” i slično). Kao što smo predstavili tabelom 1. ukupan broj intervjuisanih vaspitača je 101. Svi respondenti su u toku svog radnog vijeka radili sa predškolskim grupama. Fokus grupni intervjui su sprovedeni u martu i aprilu 2017. godine, organizovani su uz pomoć uprava predškolskih ustanova u prostorijama istih, sa trajanjima od po 90 minuta. Moderator fokus grupa je bila autorka, a uz usmenu saglasnost učesnika, napravljeni su audio zapisi. U tom smislu, za razumijevanje i tumačenje dobijenih podataka, izuzetno je značajno bilo uključiti ispitanike- vaspitače, koji su posredstvom vlastitog iskustva (implicitne pedagogije) pomogli u našim procjenama i u participativnoj validaciji nalaza opservacije. samokontrole i inicijativnosti 3. Koristili smo proširenu verziju HTT skale zadatka, koja je konstruisana sa ciljem da registruje dječije spodobnosti da kontrolišu svoja ponašanja u radnoj sobi (Wanless, 2009, Zhang, 2013). HTKS skala zadataka je primijenjena u više država i iskazala se kao mjerodavna za mjerenje sposobnosti kontrole ponašanje djece različitih kulturnih podneblja (Cameron, McClelland, et al., 2009; Wanless, 2009). Obje navedene formulacije zadataka imaju komande “dodirnite glavu” ili dodirnite prstiće” i “dodirnite ramena” i “dodirnite koljena”. Budući da se u našem slučaju uzorak odnosio na djecu koja imaju od 5 godina i 2 mjeseca do 6 godina i 4 mjeseca, odlučili smo se za složeniju verziju, koja zahtjeva i suprotne radnje od onih koje su zatražene, jer je pokazano da je ovaj zadatak primjereniji djeci predškolskog uzrasta (Cameron, McClelland, et al., 2009). Djeci je ostavljeno 10 pokušaja za vježbanje, 10 pokušaja kada se od njih traži da urade suprotno od komande (npr. Kada se kaže dodirni glavu od njih se očekuje da dodirnu prstiće). i 10 pokušaja kada se od njih traži da izvrše uporedno dvije komande (npr. Kada se kaže dodirni glavu i ramena). Prva faza služi za uvježbavanje i djeca u njoj ne sakupljaju poene, ispravna reakcija u drugoj fazi se nagrađuje sa 1 poenom, pogrešna sa 0, u trećoj fazi 2 poena dobije dijete ukoliko je ispravno reagovalo, 1 poen ukoliko je pogriješilo pa se ispravilo i 0 poena ukoliko je pogriješilo. Čitav zadatak je trajao otprilike po 20-ak minuta za svako dijete. Kronbah alfa (Cronbach alpha) test za čitav zadatak je 0,81, što govori o validnosti testiranja. Zadatak je izvela autorka, a procjena je urađena u odnosu na 15-oro testirane djece. Podaci koje smo dobili u Studiji 1 proizvedeni su mapiranjem podataka dobijenih opservacijom, primjenom fokus grupa i analizom slučaja. Fokus grupe su odabrane zbog toga što istraživaču omogućavaju dolazak do podataka o kompleksnim temama, kroz objašnjavanje ličnih i grupnih značenja (Barbour, 2007). U literaturi je zastupljeno više određenja fokus grupa, one

se nekad izjednačavaju sa grupnim intervjuima, u kojima istraživač dolazi do podataka posmatrajući grupnu interakciju (Fontana & Frey, 2005), zatim tu je i određenje

fokus grupa kao nestruktuiranih **terenskih intervjuja koji se odvijaju u lokalnim zajednicama** samokontrole i inicijativnosti **sa ciljem podsticanja društvene** promjene **(Freire, 1998). U**

7

prvoj fazi našeg istraživanja fokus grupe smo koristili u cilju mapiranja predstava i implicitnih teorija vaspitača, koje smo sintetizovali sa podacima dobijenim opservacijom, te na taj način upotpunili dobijene nalaze. Organizovali smo ukupno 6 fokus grupa. Fokus grupe su trajale po 90 minuta. Svi nalazi do kojih smo došli su zabilježeni audio zapisima, te je ukupno trajanje snimljenog materijala uključujući i materijale koje smo dobili tokom posmatranja bilo 1440 minuta ili 24 časa. Fokus grupe su bile homogene u smislu prostornog određenja, a heterogene s obzirom na posao koji vaspitačice obavljaju (intervjuisali smo vaspitačice bez obzira na to u kojoj vaspitnoj grupi su trenutno upošljene). Fokus grupe su u prosjeku bile sačinjene od po 15- 20 učesnika (Tabela 1.). Studiju slučaja smo radili u vaspitnoj jedinici u Podgorici, sa 15-oro djece koja su poslije popodnevnog spavanja izrazila želju da učestvuju. Koristili smo proširenu verziju HTT skale zadataka, koja je konstruisana sa ciljem da registruje dječije spodobnosti da kontrolišu svoja ponašanja u radnoj sobi (Wanless, 2009, Zhang, 2013). Postupak je trajao okvirno po 20-ak minuta za svako dijete ponaosob. 6.3.1

Vodiči za fokus grupe Fokus grupe su vođene **prema** unaprijed **pripremljenim vodičima** (Prilog 1). Vodič **za fokus grupe**

7

je konstruisan u odnosu na ciljnu grupu (vaspitači). Pripremajući se za izvođenje fokus grupa došli smo do nalaza da bi se vodiči

za fokus grupe trebali **konstruisati tako da se sastoje iz različitih tipova pitanja**

7

(Krueger & Casey, 2002, Vilig, 2016). Pojedina pitanja su uvodna (za "zagrijavanje" učesnika), a neka - ključna (najneposrednije povezana sa istraživačkim ciljem). Realizaciju fokus grupa smo započinjali kratkim uvodom u tematiku, kada smo učesnicima fokus grupe pojasnili cilj istraživanja, kao i osnovne teorijske koncepte koji su nam poslužili kao polazišta za bavljenje ovim problemima. Nakon kraće teorijske prezentacije tematike koju istražijemo, predočili smo učesnicima da je učešće u fokus grupama anonimno, pa smo od njih dobili saglasnosti za pravljenje audio zapisa. S obzirom na ciljeve istraživanja bilo je značajno da u fokus grupama učestvuju zainteresovane samokontrole i inicijativnosti vaspitačice, tako da je učešće u fokus grupama bilo na dobrovoljnom nivou. Većina pitanja postavljenih vodičem su pitanja otvorenog tipa, pa smo bili u saglasnosti sa preporukama na koje smo naišli proučavajući literaturu (Barbour, 2007; Puchta & Potter, 2004). Veoma mali procenat pitanja zatvorenog tipa su nam pomogla prilikom preciznog određenja odgovora. Pitanja smo povezali u odnosu na istraživačke zadatke, prema ključnim tematskim cjelinama vodiča, što možemo vidjeti u prilogu 5 (ISTRAŽIVAČKA PITANJA I PITANJA IZ VODIČA ZA FOKUS GRUPE). Kao što smo istakli na početku svake fokus grupe poslije kratkog uvoda u tematiku, slijedile su tematske grupacije

pitanja. Pošto smo razgovarali o nekim uvodnim pitanjima, kao što su pitanja o dolasku, boravku djece, odvajanju od roditelja..., uslijedila je uopštenija tematska jedinica - razgovarali smo o razvijanju i izražavanju identiteta i načinima njihovih podsticanja. Sljedeći odjeljak (Samokontrola) se odnosio na percepciju vaspitača o značaju i načinima vaspitavanja samokontrole, a posljednjim odjeljkom (Inicijativnost) smo ispitivali implicitne teorije vaspitača o značaju inicijativnosti u domenu vaspitavanja i podsticanju identiteta kod djece predškolskog uzrasta.

Opisana forma vodiča za fokus grupe se može okarakterisati kao relativno strukturisana:

7

unaprijed smo predvidjeli i propisali pitanja, njihov redosled i ključne teme o kojima smo razgovarali. Tokom samog razgovora u nekoliko slučajeva se kontekst izmijenio pa su elaborirana dodatna pitanja, te se obogatio istraživački korpus. 6.3.2 Moderacija fokus grupa i posmatranja Vještina intervjuera direktno uslovljava uspješnost vođenja intervjua (Viligi, 2016), moderator se ističe kao veoma značajan faktor prilikom ovog procesa, upravo zbog toga što je potrebno da upravlja socijalnim interakcijama između učesnika, da bi se došlo do željenih podataka. Fokus grupe mogu biti strukturisane u većoj ili manjom mjeri (Morgan, 1996), homogene, prethodno postojeće, involvirane ili naivne (Viligi, 2016). U okviru fokus grupa smo elaborirali teme neposredno povezane sa istraživačkim ciljem, koje su posmatrane kao prioritetni sadržaji. Tokom moderacije pojavile su se i povezane teme, koje nijesmo samokontrole i inicijativnosti predvidjeli vodičem, a koje su podstakle interakciju u grupama (da budu žive i podsticajne). Moderator je ovakve sadržaje podsticao, ali istovremeno i kanalisao interakciju i sprečavao značajnija odstupanja od centralnih pitanja. Polazišna ideja za ovakav pristup je bila potreba da se svi učesnici fokus grupe uvažavaju, da im se omogući da se slobodno izraze, a sa druge strane da eventualne digresije ne podstaknu gubljenje niti istraživačkih pitanja. Po završenom modeliranju možemo istaći da je nad sadržajem komunikacije i nad interakcijom u grupama ostvaren srednji nivo kontrole, jer fokus grupe nijesu prerasle u nestruktuirane, ali su izašle i iz okvira predstavljenim vodičem. Na ovaj način smo pokušali da proniknemo u bit problema i evidentiramo implicitne teorije vaspitača, njihove poglede i uticanja na razvijanje i podsticanje ličnog i grupnog identiteta djece predškolskog uzrasta. Opservaciju smo vršili prema unaprijed konstruisanom protokolu posmatranja (koji smo ranije elaborirali), tokom čitavog radnog dana (od dolaska djece u vrtić do polaska kući). Dobili smo pismenu saglasnost vaspitačica za izvođenje posmatranja i eventualno video bilježenje i fotografisanje zanimljivih segmenata rada (Prilog 9). Nesudjelujuće posmatranje je realizovala autorka rada prema naprijed navedenom redosledu (tabela 1.) u trajanju od februara do aprila 2017. godine. Pitanja smo povezali u odnosu na istraživačke zadatke, prema ključnim tematskim cjelinama vodiča, što možemo vidjeti u prilogu 6 (ISTRAŽIVAČKA PITANJA I AJTEMI PROTOKOLA POSMATRANJA). 6.4 Proizvođenje podataka Materijal prikupljen opservacijom je analiziran primjenom kvalitativne tematske analize (Braun & Clarke, 2006), sa ciljem analize i identifikacije teme (izvođenjem kategorija) sadržane u podacima. Kada smo prikupili sve potrebne nalaze, oni su objedinjeni i kodirani u domenu ajtema razvijanja i izražavanja identiteta, te podsticanja i vaspitanja inicijativnosti i samokontrole. Pokušali smo da odgovorimo na pitanja o tome koji su to faktori koji utiču na vaspitanje inicijativnosti i samokontrole, te na koji način oni dalje podstiču razvoj i izražavanja ličnog i grupnog identiteta kod djece predškolskog uzrasta i koliko ih ukupna klima u predškolskoj ustanovi podstiče ili ograničava. Za potrebe obrade podataka koristili samokontrole i inicijativnosti smo ATLAS.ti softver za sistematizaciju i kodiranje dobijenih rezultata. Protokole posmatranja i transkripte fokus grupa smo prvenstveno sačuvali u word dokumentima, zatim smo ih unijeli u ATLAS.ti program, kao posebne dokumente u okviru jedne HU (hermeneutičke jedinice). Tokom analize podataka primijenili smo slobodno kodiranje (eng. open coding), brzo

kodiranje (eng. quick coding) i živo kodiranje (eng. in vivo coding) (prema Friese, 2012, Creswell, 2012) da uočimo i evidentiramo svaki segment koji nam se učinio bitnim i koji bi valjalo razmatrati u analizi (Primjer: slika 2.) Slika 2. Primjer kodiranja u ATLAS.ti programskom softveru Konstantno smo evaluirali prethodne izbore kodova da bi utvrdili da li je kodiranje odrađeno konzistentno i sistematično. Protokolom posmatranja zabilježeni ajtemi su rasčlanjeni

na inicijalne kodove, a potom su inicijalni kodovi grupisani u

19

manje jedinice (primjer grupisanja kodova: slika 3.). samokontrole i inicijativnosti Slika 3. Primjer grupisanja kodova u ATLAS.ti programskom softveru Poslije toga smo formirali mreže koje su grupisane u odnosu na izdvojene kodove, pa izvlačili određene zaključke i odgovore na istraživačka pitanja (primjer: slika 4.). Slika 4. Mreže grupisane u odnosu na izdvojene kodove u ATLAS.ti programskom softveru samokontrole i inicijativnosti Pokušali smo da evaluiramo fenomene vaspitanja inicijativnosti i samokontrole u predškolskim ustanovama u odnosu na potvrđenost, prisustvo ili odsustvo proučavanih i uočenih faktora. U tom smislu smo se trudili da zaključci do kojih smo došli predstavljaju vjerodostojnu analizu prikupljenih podataka u svijetlu originalnosti našeg istraživanja. 6.5 Analiza podataka Cilj našeg istraživanja je bio da mapiramo pedagoške uticaje u kontekstu predškolske ustanove koji podstiču izražavanje i konstruisanje identiteta djece predškolskog uzrasta. Kao što smo već istakli opredijelili smo se za opservaciju tri predškolske grupe iz tri regije Crne Gore. Sa intencijom dolaska do relevantnijih podataka, te sakupljanja što obuhvatnijeg korpusa podataka o proučavanoj problematici u Crnoj Gori, opservacione zaključke smo dopunili odgovorima intervjuisanih vaspitača koji rade u predškolskim ustanovama. Dobijene rezultate smo zbog racionalizacije komentarisali paralelno po regijama i uporedno prateći nalaze dobijene različim tehnikama. Protokol posmatranja koji smo konstruisali tokom opservacije vaspitnih grupa nam je pomogao da prikupimo podatke koji se odnose na razvoj i izražavanje identiteta, podsticanje samokontrole i podsticanje inicijativnosti. Protokol je sadržavao i skalu procjene prisutnosti samih indikatora, a svakom indikatoru smo dodijelili pet mogućih procjena (1- nije uočeno, 2 – donekle uočeno, 3 – postoji, 4 – značajno je, 5 – postoji u velikom mjeri). Prije neposredne realizacije istraživanja urađeni su i sondažno pilotirani istraživački instrumenti, u kojima smo grupisali ajteme u tematski koncentrisane kategorije: uvodni dio, razvijanje identiteta, samokontrola i inicijativnost. Unutar planiranih kategorija smo izdvojili i grupe koje nam pomažu da se fokusiramo na proučavanu tematiku. Vezu između istraživačkih pitanja i ajtema protokola posmatranja smo predstavili Prilogom 6. Izdvojene kategorije i grupe su naslovljene: Identiteti kod djece predškolskog uzrasta (koje smo posmatrali u odnosu na percepciju vaspitača o djeci, stavove vaspitača o formiranju ličnog i grupnog identiteta, društvene norme kao podsticaje grupnog identiteta, kulturne uticaje, vršnjačke interakcije, te okruženje i njegov uticaj na razvijanje i izražavanje identiteta); Samokontrola u domenu izgradnje identiteta kod djece predškolskog samokontrole i inicijativnosti uzrasta (gdje smo posmatrali okruženje – ambijent u radnoj sobi, dnevni režim rada, vremensku organizaciju, samostalnost djece, interakcije na raznim nivoima (dijete-dijete, dijete-odrasli...), disciplinu u radnoj sobi, dosljednost u postupanju i prostorno uređenje radne sobe); Inicijativnost – eng. 'children's agency' u domenu izgradnje identiteta (ovaj segment rada smo zasnovali na posmatranju podsticaja koje djeca dobijaju, na osnovu vršnjačkih interakcija, načina iskazivanja inicijativnosti, te samostalnosti djece). samokontrole i inicijativnosti PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA 6.6 Identiteti kod djece predškolskog uzrasta - Slobodno versus dijete u kolektivu Kao veoma značajan faktor razvoja djeteta, podsticanja, izražavanja i konstrukcije identiteta, navodi se fizičko uređenje prostora (Pianta et al, 2012), kojim se značajno podstiče komunikacija u učionici. Da li će komunikacija biti uspješna i kvalitetna, a samim tim i

interakcije u radnoj sobi, zavisi ne samo od fizičkog uređenja, već i od brojnosti učesnika interakcije. Kao što smo elaborirali u odjeljku koji se odnosi na populaciju i uzorak istraživanja, broj djece varira u odnosu na regije. Najbrojnije vaspitne grupe su u Podgorici - centralna regija, a najmanje brojne u Ulcinju - južna regija (djeca koja su upisana u predškolsku grupu na crnogorskom jeziku), što korespondira broju stanovnika, kao i migracionim tendencijama stanovništva u CG (Monstat, 2011). Brojnost grupa se pokazala veoma značajnim faktorom u svim segmentima rada i često je uzrokovala brojne nedoumice prilikom posmatranja ('da li bi se nešto odradilo drugačije da je manje djece u grupi?'). Svaka vaspitna grupa ima svoju učionicu, što je jedna od zajedničkih odrednica u odnosu na vrtiće po regijama. Najsloženija i najizazovnija situacija je u Podgorici (centralni region) gdje je u vaspitnu grupu upisano 57-oro djece. Sa njima rade 2 vaspitačice, vaspitačica pripravnik i asistent u nastavi koja je zadužena za jedno dijete sa posebnim potrebama. Moramo napomenuti da smo tokom razgovora sa vaspitačicama stekli dojam da je u grupi još jedno dijete koje nije kategorisano, ali kod njega postoje određene smetnje u ponašanju, a njegovi roditelji ne dozvoljavaju kategorizaciju. Sve naprijed navedeno govori o složenosti i kompleksnosti uslova za rad grupe. Prostorija je prozirna i prostrana ali i nedovoljno velika, jer u njoj svakodnevno boravi u prosjeku od 40-50 oro djece. Već ovdje jasno možemo uočiti komplikacije do kojih dolazi usljed prevelikog broja djece u vaspitnim grupama. Tokom fokus grupnog intervjua sa vaspitačicama došli smo do saznanja da se neke druge, čak još brojnije grupe smještaju u manje radne sobe. Djeca u vrtiću borave prosječno osam sati dnevno (više od 50% djece), sa nekim izuzecima budući da vrtić radi od 6-17h. Nekolicina djece dolazi u vrtić u periodu od 6.00- 6.20h, nekoliko njih ne ostaje na spavanju, tako da odlaze kućama u 12.30h. Ostala djeca samokontrole i inicijativnosti odlaze kućama u periodu od 14.30-17h. Period odmah poslije dolaska u vrtić ostavljen je za dječije individualne aktivnosti. Ukoliko stižu ranije (6 - 6.30h) mogu da odmaraju, ili im se prepušta izbor aktivnosti kojima žele da se bave. Najčešće nema problema prilikom odvajanja od roditelja. Problemi se javljaju najčešće samo u prvom adaptacionom periodu, sem rijetkih slučajeva, kada djeca i poslije dvije, tri godine nijesu uspjela da se adaptiraju na vrtić. Što se tiče sjevernog regiona (Pljevlja), situacija je prijatnija. Vaspitnu grupu pohađa 35-oro djece, a svakodnevno u radnoj sobi boravi oko 25-oro djece. U posmatranoj vaspitnoj grupi nema upisane djece sa posebnim potrebama, a sa djecom svakodnevno rade dvije vaspitačice, povremeno im pomaže i vaspitačica pripravnik, koja na dnevnom nivou mijenja zaduženja i boravi u različitim vaspitnim grupama. Vremenska organizacija je slična kao u centralnoj regiji (mali dio djece stiže u periodu od 6-6.30h, a ostali stižu do 8.30h), s tim da vrtić ima i popodnevnu (treću) smjenu pa radi od 20h. Ova smjena je osmišljena zbog potreba društvene zajednice, jer neki roditelji rade u popodnevnim časovima, pa je vrtić u dogovoru sa opštinom i roditeljima u svoje aktivnosti uključio i rad u popodnevnoj smjeni. „Nekada roditelji moraju ostavljati djecu i mogu da računaju da imaju pomoć od vrtića.“ - ističe jedna vaspitačica. Problemi u odnosu na odvajanje od roditelja se javljaju samo u vrijeme adaptacionog perioda (odgovori vaspitača), a ospervacijom ih nijesmo registrovali. Vaspitačice dalje ističu da više problema prave roditelji nego djeca. Vrtić u prijedpovnoj smjeni radi do 16h, ali ako se desi da roditelji kasne mogu da se jave, pa da dijete ostane u popodnevnoj smjeni. Napomena vaspitačica: „Sva djeca vole da ostanu, bez obzira u kojoj su grupi“, što nam govori u prilog inače uočenoj prijatnoj atmosferi i okruženju u kojima djeca borave. Najbolja situacija u odnosu na broj djece je u Ulcinju (južni region), gdje smo posmatrali grupu koja broji 22 - je djece, a svakodnevno je prisutno njih 15-ak. Sa njima rade dvije vaspitačice, a po potrebi kao i u Pljevljima pomaže im vaspitačica pripravnik. Djeca u predškolske ustanove stižu u periodima od 7.00 - 8.30 h. Jedan dio njih ostaje do 16.30, dok za razliku od centralne i sjeverne regije većina odlazi kući prije popodnevnog odmora. Prilikom odvajanja od roditelja, kao i u ostalim regijama imaju problema samo u početnom samokontrole i inicijativnosti periodu adaptacije, a vaspitačice su istakle da nekada imaju slučajeve da djeca ne žele da idu kući, ili da traže da se radi i subotom i nedjeljom. Sve navedeno nam govori u prilog našoj početnoj

konstataciji da smo uočili veoma prijatnu radnu atmosferu. Primijetili smo da sve tri posmatrane predškolske ustanove imaju prostorna ograničenja, u odnosu na različite potrebe, što su nam potvrdile i sve direktorice prilikom razgovora. Istakle su da im nedostaje prostora, bilo za boravak djece, skladištenje ili slično, a napominjemo i da smo evidentirali da jedino vrtić u Pljevljima posjeduje odvojenu trpezariju za objedovanje. Tabela 2. Ocjena indikatora (interakcije)

Interakcije u radnoj sobi – vaspitač, aktivnosti, poznavanje djece Identiteti PG PV UL 1. Vaspitač je ljubazan, prijatan i spreman da pomogne djeci 3 5 5 2. Vaspitač govori glasno i reaguje burno 1 1 1 3. Vaspitač se uglavnom obraća cijeloj grupi, a pojedincima ukoliko želi da istakne 5 primjer pozitivnog ili negativnog ponašanja. 3 5 3 5 3 4. Vaspitač pomaže djeci da upoznaju sebe i okolinu u kojoj žive 5. Vaspitač razgovara sa djecom o njihovim individualnim potencijalima i 4 2 5 5 5 5 interesima, te unaprjeđivanju mogućnosti 6. Vaspitač je usmjeren više ka cilju učenja nego ka procesu učenja 7. Dječija predznanja i interesovanja se koriste i vrjednuju na različite načine 3 3 2 4 2 4 8. Aktivnosti u učionici su takve da zahtjevaju znanja iz više oblasti, njihovo 3 3 4 korišćenje i povezivanje 9. Vaspitač poznaje biološki ritam djece u grupi 4 5 5 10. Vaspitač u radu podstiče razvoj pravilnog govora, pažljivo posmatra i sluša šta 3 4 4 djeca imaju da kažu (čita djeci, razgovara sa njima...) 11. Vaspitač podstiče diskusije o dječijem radu ili igri 4 4 4 12. Vaspitač pravi dječije portfolije i na taj način prati napredovanje svakog djeteta 4 4 4 13. Vaspitač saosjeća sa djecom i pomaže im ukoliko su uplašena ili zabrinuta 5 4 5 14. Vaspitač podstiče kreativnost kod djece kroz stvaranje različitih situacija za 3 4 5 učenje 15. Vaspitač podstiče djecu ka međusobnoj komunikaciji i komunikaciji sa njim 4 4 5 (Učestvuje u komunikaciji sa djecom i pokušava da uvaži i prihvati njihove komentare i prijedloge) 16. Vaspitač u saradnji sa društvenom zajednicom planira posjete (park, tržnica, 4 4 4 biblioteka, igralište...) 17. Vaspitač u saradnji sa drugima planira aktivnosti koje će podstaći druženje 4 5 4 djece različitih uzrasta (obezbjeđuju vrijeme za zajedničku dječiju igru...) 18. Vaspitač razgovara sa djecom o različitim tipovima porodica, kultura, vjera i 3 4 5 slično 19. Vaspitač se trudi da nauči par riječi stranog jezika ukoliko u grupi ima djece - - 5 kojima crnogorski jezik nije maternji samokontrole i inicijativnosti

Stekli smo utisak u odnosu na sve tri vaspitne grupe da je kreirani ambijent (okruženje) ugodan, prijatan i podstičući, da se vaspitačice trude da se djeca osjećaju što ugodnije, da budu motivisana za učenje, te da rado borave u vrtiću. Kao što možemo vidjeti u Tabeli 2. prilikom opservacije smo procijenili da vaspitačice ne reaguju burno (sve regije su dobile ocjenu 1 – nijesmo uočili), a jedino u Podgorici smo uočili malo strožiju atmosferu (ocjena 3- za indikator vaspitač je ljubazan, prijatan i spreman da pomogne djeci), što možemo uvezati sa prevelikim brojem djece koja pohađaju predškolsku ustanovu. Brojnost djece prosto nameće malo 'viši ton' i strožiji pristup. Vaspitačica s vremena na vrijeme mora da odreaguje povišenim tonom da bi se čuli, nekada se i direktivno obrati, na primjer: „Marko, obraćam ti se zadnji put“; „Danilo, sjedi na stolicu pored Nikole! Bez ijedne riječi.“ U prvom dijelu dana dominira frontalni oblik nastavnog rada, u okviru koga se djeci daju pojašnjenja o tome šta će se raditi toga dana. U periodu od 9-10h svakog radnog dana djeca sjede u krugu i razgovaraju sa vaspitačicama o daljim aktivnostima koje će se odvijati. Vaspitačica frontalno radi i obraća se cijeloj grupi, otprilike 20-ak min. Djeca se uvode u neku temu, ukoliko je novo gradivo, produbljuju prethodno, sumira se šta je rađeno u toku te sedmice ili mjeseca, planiraju se dnevne i nedeljne aktivnosti, razgovara se sa djecom o predstavljenim temama i slično. Ukoliko je potrebno djeca gledaju edukativne emisije i sadržaje, koji će im pojasniti temu i u tom dijelu se vaspitačica najčešće obraća svima i pojašnjava. Ostatak dana je takav da se vaspitačica obraća djeci ponaosob ili grupama djece koje se bave nekim aktivnostima. Ovakva situacija je zabilježena u Podgorici, a slično je i u ostalim regijama (kao što možemo uočiti u tabeli 2.). Na primjer u Pljevljima je uvodna aktivnost jednog dana bila čitanje priče o proljeću, koja se dotakla tema koje će se obrađivati, dok su u Ulcinju djeca pjevala pjesme o proljeću (to su radili dok god je postojalo interesovanje djece da pjevaju). Vaspitačice se trude da djeci pomognu da se upoznaju sa okolinom u kojoj borave (broj 4. u tabeli 2. visoke ocjene prilikom opservacije). Djeca u okviru svakodnevnih aktivnosti,

razgovaraju sa vaspitačicama o tome šta se dešava u njihovom okruženju. Uočili smo da su to prvenstveno razgovori o godišnjim dobima (prilikama koje vrijede za određena samokontrole i inicijativnosti doba, karakteristikama, te odrednicama godišnjih doba), ljudima koji žive u njihovom gradu, znamenitostima, prirodnim resursima i slično. Sredina koja podstiče saradnju i saživot djece i vaspitačica se odlikuje i time što nema jasnih prostornih granica između odraslih i djece, tj. kao što smo registrovali, vaspitačice u centralnoj i južnoj regiji nemaju odvojene prostorije gdje mogu da borave, već samo sto i dvije stolice (za kojima skoro nikada ne sjede), dok smo u sjevernoj regiji uočili da postoji posebna prostorija koju vaspitačice i djeca koriste kao ostavu i gdje se presvlače, odlažu kutije sa (dječijim) stvarima, a ni u kom slučaju im ne služi za 'separaciju' od djece. Važno je napomenuti da i djeca imaju pristup toj prostoriji, te da samostalno odlaze po svoje crteže, radove, materijale i drugo. Opservaciju smo dopunili odgovorima na pitanja iz fokus grupnog intervjua. Prvo smo izdvojili pitanja koja se tiču stavova vaspitača o podsticanju i razvijanju identiteta. Postavili smo sljedeća pitanja: Da li je kod djece potrebno razvijati snažan osjećaj identiteta? Da li je potrebno da se djeca osjećaju poštovano i jedinstveno? Zbog čega tako mislite? Na postavljena pitanja između intervjuisanih ispitanika iz različitih regija nije bilo bitnijih razlika, tako da smo dobili sljedeće nalaze: - Vaspitačice smatraju da je veoma važno razvijati osjećaje identiteta kod djece, da se taj proces sprovodi postepeno, da je to kompleksan pojam i proces, da se djeca moraju poštovati, jer su osobenost i međusobno poštovanje neophodni da bi dijete uspješno izgradilo ličnost, bilo samostalnije i razvijalo identitete. - Svoje stavove objašnjavaju time da se na taj način podstiče dječije samopouzdanje, osjećaji sigurnosti, osjećaji pripadnosti, djeca izgrađuju sliku o sebi, konstruišu lični i nacionalni identitet, srećnija su, ostvaruju svoje višestruke uloge u svijetu i slično. Zanimljivo je to da je jedan roditelj iz sjeverne regije izjavio da smatra da se donekle treba „čuvati“ od pretjerane jedinstvenosti djece, jer se na taj način 'kvare'. Ovakva izjava može da proizilazi iz nedovoljne upućenosti u tematiku ili tradicionalnih zaostavština u odnosu na vaspitanje. Pitanjem: Na koji način to pokušavate ostvariti? smo se trudili da ilustrujemo njihov rad i da napravimo poređenje sa situacijama koje smo zatekli u radnoj sobi. samokontrole i inicijativnosti - Vaspitačice sjeverne regije smatraju da se identitet podstiče igrom, plesom, razgovorom i raznim svakodnevnim aktivnostima. Podstiču ga i slobodom izbora kod djece, tako što im se omogućava da biraju kako igračke tako i aktivnosti. Ovakve nalaze smo potvrdili i opservacijom, budući da su za vrijeme našeg boravka u vrtiću Eko bajka djeca svakog dana uvježbavala koreografije ili boravila napolju na svježem vazduhu sama birajući igre. Stekli smo dojam i da u radnoj sobi vlada osjećaj uzajamnog poštovanja koji su djeca izgradila sa vaspitačicama, te možemo pohvaliti i blago postupanje i svakodnevno dogovaranje u vezi planiranih aktivnosti, problema na koje se nailazilo, kao i boravka i rada u vrtiću. Postoji blaga tendencija ka odstupanju od kruto utvrđenih pravila i dnevnog režima. - Vaspitačice centralne regije ističu da se osjećaji poštovanja i jedinstvenosti formiraju uzajamnim poštovanjem, te smo željeli da pojasnimo na koji način je to moguće realizovati. Respodenti ističu da se uzajamno poštovanje podstiče prepoznavanjem djetetovih emocija, pravilima ponašanja, zadovoljavanjem potreba djeteta, poštovanjem vrijednosti koje dijete donosi od kuće. Nažalost navedene iskaze nijesmo uspjeli u potpunosti da potvrdimo posmatranjem, budući da se potrebe djece najčešće zadovoljavaju na nivou planiranih dnevnih aktivnosti (hranjenje, pranje ruku, šetnje, popodnevni odmor i slično), a nijesmo uočili da je moguće odstupanje od plana ukoliko neko dijete iskaže potrebu za tim. Iz ovog stava moramo izuzeti fiziološke i higijenske potrebe, koje se zadovoljavaju individualno. Dakle, vaspitačice ističu da se identitet podstiče svakodnevnim aktivnostima, poštovanjem djeteta, njegovih želja, kao i ličnim primjerom koji daju sami vaspitači. Naročito ćemo istaći kao pozitivno upravo to što vaspitačice ističu da je lični primjer koji oni daju djeci jako važan za razvoj identiteta djece, što nam donekle govori o svjesnosti vaspitača o sopstvenoj ulozi i uticaju na razvoj djeteta. Ovi nalazi ohrabruju iako nijesmo uspjeli da zabilježimo sve navedeno. Oni nam govore da su vaspitači ipak svjesni svoje uloge i uticaja na razvoj djeteta. -

Vaspitačice južne regije takođe ističu da osjećaje poštovanja i jedinstvenosti podstiču uzajamnim poštovanjem, zatim ističu grupne igre, poštovanje djetetovih želja, samokontrole i inicijativnosti saosjećanje, aktivnost u grupi i slično. I ovdje smo kao i u sjevernom regionu uočili da je pristup dnevnim aktivnostima fleksibilniji u odnosu na onaj u centralnoj regiji. Kada razmatramo percepciju vaspitača u odnosu na dječije potrebe, mogućnosti i interesovanja, došli smo do podataka da se vaspitači fokusiraju na djecu, njihove potrebe, interesovanja, mogućnosti i zahtjeve u značajnoj mjeri. Posmatrajući regionalno došli smo do saznanja da se vaspitačice centralne regije najmanje fokusiraju na dječije potrebe (ocjena 2), dok je u ostalim regijama ovaj segment ocijenjen najvišom ocjenom. Ovo možemo objasniti i otežanim brojčanim i prostornim uslovima (koje smo prethodno pominjali) u kojima se radi u Podgorici (usljed velikog broja djece ne ostaje prostora za individualan pristup svakom djetetu). Vaspitačice sve tri regije više pažnje posvećuju procesu učenja, nego krajnjem predviđenom cilju. Tako smo, na primjer uočili da se cilj donekle izmijeni usljed novonastalih okolnosti, ili se često ne ostvari planirano, već dnevne aktivnosti dovedu do nekih potpuno neplaniranih saznanja ili rezultata. Značajan faktor u radu su i dječija predznanja pa se tako sa djecom najčešće razgovara o tome da li im je tema poznata, šta znaju o njoj, kada su to i kako naučili i slično. Korišćenje dječijih predznanja se nekada i završi na tom nivou, a kasnije aktivnosti koje se obavljaju su posebno strukturisane i odnose se na proširene teme. Iz tabele 2. vidimo da su i ovdje ocjene donekle slabije u centralnoj regiji. Multidisciplinarne aktivnosti u učionicama su sljedeći posmatrani ajtem, a vaspitačice se trude da rješavanju problema pristupe iz više aspekata. Pokušavaju djecu da uvedu u temu prvo opštim razgovorom, pa kasnije obradom planirane teme (kao što možemo vidjeti u primjerima koji slijede). Ipak moramo napomenuti da smo uočili da se ovakav način rada ne primjenjuje uvijek, jer kada nema dovoljno vremena da se detaljno obrađuju teme, vaspitačice djeci daju uputstva o tome šta treba raditi i tu se završava dalja diskusija. Jedino smo u južnoj regiji uočili da se skoro uvijek tema nastoji šire obrađivati. Ovakva zapažanja smo ilustrovali primjerima koji slijede. samokontrole i inicijativnosti Načini multidisciplinarnog pristupa obrađivanju novih tema: Vaspitačica sa djecom priča priču o papagaju Loli. Prvo je sa djecom razgovarala o tome kako se treba ponašati (opšta pravila bontona). Potom započinje priču o životinjama i pticama, nadovezuje se na priču o vrstama ptica, „Koje su ptice kućni ljubimci?“, da bi se na kraju razgovaralo o papagajima. Uporedo je vođen razgovor i o tome, kako se papagaji hrane, kako žive... (centralna regija) Tema mjeseca je proljeće; tema nedjelje buđenje prirode, dnevna aktivnost cvijeće u martu. U okviru navedenog plana, osmišljen je plan rada za jedan dan. Uvodna aktivnost za dnevni dio su skrivalice i zagonetke, koje predstavljaju cvijeće. Kada djeca pogode koje je cvijeće u pitanju, sintetizuju se termini i nabraja se koje cvijeće raste u martu. U učionici je oformljen i „Ekološki kutak“ u kome djeca sade cvijeće u providnim saksijama, pa mogu da prate proces razvoja... Takođe u okviru ove teme se razgovara i o tome kada i u kom periodu godine se dešavaju promjene, kako to utiče na ljude i slično... (južna regija) Zadovoljavanje bioloških potreba i ritma djece je visoko ocijenjen indikator u sve tri regije. Naime, vaspitačice su upoznale djecu, tačno znaju kako koje dijete reaguje u određenim situacijama, trude da im na najbolji mogući način izađu u susret. Značajana pažnja posvećena je i razvoju pravilnog govora. Uočili smo da se vaspitačice trude da djeci daju pozitivan primjer - da se pravilno izražavaju, a ukoliko dijete pogriješi vaspitačica ga ispravi. Sem podsticanja dječijeg pravilnog govora, vaspitačice podstiču djecu i da usvajaju pravila lijepog ponašanja, te da se lijepo izražavaju. Npr. „Učiteljice, hoću da piškim!“ Vaspitačica: „Ne kaže se hoću da piškim, nego mogu li u WC.“ (sjeverna regija). Vaspitačice djeci najčešće čitaju (čitaju pravilno i trude se da pojasne djeci nepoznate riječi, pojmove i slično, ukoliko ih ima) prije spavanja, takođe i za vrijeme spavanja onoj djeci koja ne mogu da spavaju, mada smo u Ulcinju zabilježili i da se djeci individualno čita kada djeca iskažu želju, zamole. U tabeli 2. dalje vidimo i da se podstiču diskusije o dječijem radu (sve regije smo ocijenili sa visokom ocjenom). Dječiji rad i igra su vrjednovani tokom čitavog dana, a već prvim aktivnostima, kao što je izbor djeteta dana djeca sama određuju šta žele da rade, da se

predstave, da igraju, da ne kažu ništa... često ukoliko zatraže u tom dijelu dana imaju i slobodno vrijeme za igru (sjeverna regija). U svim regijama smo evidentirali i postojanje samokontrole i inicijativnosti dječijih portfolia o radu i napredovanju svakog djeteta pojedinačno (ocijenili smo ovaj ajtem ocjenom 4 u svim regijama). Oni sadrže zanimljive dječije radove (posložene hronološki), podatke o porodičnom statusu, zdravstvenom stanju i slično. Ipak, kada smo ih detaljnije analizirali uvjrdeli smo da uglavnom nemaju sve što je neophodno da sadrže. Naime, često su portfoliji ispunjeni likovnim radovima djece, uz dominantno istaknutu estetsku komponentu, a razvojna komponenta se gubi u pojedinim slučajevima. I dječiji radovi su često „dorađeni“, „šematizovani“ i slično od strane vaspitačica, što ponovo zbunjuje u domenu realne procjene djetetovog razvojnog nivoa. Nedostaje kontinuirana analiza, a uočili smo i da nedostaje povezanost izvještaja iz različitih dječijih grupa koje je dijete pohađalo. Posebno smo izdvojili i cjelinu koja se odnosi na stavove vaspitača o formiranju i izražavanju identiteta kod predškolske djece, te uticaju društvenih normi na iste. Uočili smo visok stepen saosjećanja sa djecom. Ukoliko je dijete uznemireno, vaspitačice razgovaraju sa njim, pokušavaju da otkriju uzrok uznemirenosti, šta se dešava sa djetetom, kao i način na koji mu se može pomoći. Kada razmatramo podsticanje kreativnosti i situacija za učenje, ponovo vidimo da je najbolja situacija u južnoj regiji gdje je i najmanje djece, a najlošija u centralnoj, gdje zbog brojnosti grupe nije moguće uvijek izaći djeci u susret, kao što smo ilustrirali sljedećim primjerima. Primjeri podsticanja kreativnosti i situacija za učenje: Vaspitačice dozvoljavaju djetetu da ponavlja više puta određene aktivnosti, kao i da izabere neku aktivnost koja nije planirana. Npr. igra pogađanja u uvodnom dijelu dana. Djeci je umjesto uobičajenog predstavljanja teme, zadato da pogađaju o čemu će se razgovarati i šta je tema koja je planirana za taj dan... (sjeverna regija) Koristeći različite materijale za rad vaspitačice se trude da djecu što više provociraju da djeca sama dođu do saznanja. Npr. konstruisan je vodopad, improvizovana kiša (pirinač, pasulj, kamenčići)... (južna regija) Podsticanje djece smo uočili samo kroz zadatke osmišljene u cilju realizacije kurikuluma Rad sa temperama, tijestom, papirima, dječije imaginacije... (centralni dio) Vaspitačice sve tri regije učestvuju u komunikaciji sa djecom, slušajući i uvažavajući komentare i prijedloge koje djeca iznose. U centralnoj regiji smo uočili da vaspitačica sasluša samokontrole i inicijativnosti svako dijete koje joj se obrati, nastoji da im objasni ukoliko im nešto nije jasno, pokušava da primijeni neke ideje, da zajednički analizira problem. U par slučajeva smo uočili da vaspitačice prekidaju svoje izlaganje, objašnjavanje da bi saslušale djecu. Podstiču djecu da sama iskažu šta misle o idejama drugara i slično. Nažalost, zbog brojnosti grupe u centralnoj regiji, ponekad se stiče dojam da se to obavlja mehanički. Predstavljamo primjere južne i sjeverne regije koji ilustruju mapirane situacije. Primjeri komunikacije: Kada su se djeca probudila (nekoliko njih) jedna djevojčica je ustala i započela razgovor sa drugaricom. Vaspitačica je ohrabrila takvo ponašanje i kada se još nekoliko njih probudilo, pozvala ih da im čita priče i da razgovaraju da ne bi remetili san ostale djece. Djevojčice su razgovarale o siromaštvu. „Šta je to siromaštvo?“ – „Kad nemaš cipele, nemaš šta da jedeš, nemaš šta da obučeš, nemaš gdje da živiš...“ (južna regija) Nekoliko djece je od vaspitačice tražilo da gledaju crtani film. Ostala djeca nijesu bila zainteresovana za gledanje crtanog filma, pa im je vaspitačica predložila da razgovaraju. Postavljala im je pitanja koja se tiču crtanog koji se gleda. Djeca razgovaraju i njihov razgovor se nastavlja i proširuje i na druga pitanja, kao što su npr. šta se radilo u toku dana, ko je išao u šetnju, sa kime ko najviše voli da radi... (sjeverna regija) Značajan faktor koji utiče na izgradnju identiteta je i saradnja sa društvenom sredinom. U tom pravcu smo posmatrali da li i kako se ona ostvaruje. U sve tri regije se planiraju i realizuju posjete različitim institucijama. Te aktivnosti su česte, a roditelji sarađuju i rado pomažu prilikom realizacije planiranih izleta, šetnji i posjeta. Navodimo neke primjere posjeta koje predškolske ustanove realizuju. Primjeri posjeta sa ciljem saradnje sa društvenom sredinom: Nekada se organizuju i izleti u druge gradove ukoliko postoje neka značajnija dešavanja (karnevali na primorju, Dino park u Podgorici...) (Pljevlja). Zastupljeni su izleti, male šetnje... za vrijeme našeg boravka, djeca su išla u posjetu OŠ

„Maršal Tito“, upoznavala se sa prvacima i učiteljicama, takođe govorila sa vaspitačicama i drugom djecom o osmom martu, o majkama, pjevali zajedničke pjesme i slično (Ulcinj). samokontrole i inicijativnosti Djeca se raduju izvanškolskim aktivnostima i rado idu u posjete. Nedjelju dana prije našeg dolaska su bili u posjeti pekari, a sljedeća predviđena posjeta je posjeta osnovnim školama i upoznavanje sa učiteljicama (Podgorica). Uočili smo i organizacije međusobnih dječijih druženja, druženja djece sa djecom iz drugih vaspitnih grupa, pripreme plesnih nastupa, te zajedničkih priredbi... Najčešće zajedničke aktivnosti su u dvorištu, priprema zajedničkih nastupa, plesnih koreografija i slično. Evidentirali smo da se u sve tri regije najviše vremena provodi sa drugom grupom istog uzrasta, donekle postoji i saradnja sa mlađim grupama ukoliko su u mlađim grupama braća ili sestre djece. Kada se ukažu prilike djeci dolaze u goste djeca iz drugih grupa, pa zajednički nešto rade, igraju se i slično. Takođe dolaze i „gosti“ koji rade sa djecom. Vaspitačice su istakle da je veoma značajno njegovati osjećaj grupnog identiteta, jer se njime razvija osjećaj pripadnosti, dijete se socijalizuje, te se formira njegova ličnost. Pitanja koja smo postavili su: Koliko je značajan osjećaj grupnog identiteta, na koji način? Navedite primjer kako ga pokušavate (ili ne pokušavate) podsticati. Dobili smo sljedeće odgovore: Primjeri podsticanja su sljedeći: „Zadnjih 10-ak dana smo V. i ja učili vezivanje pertli sa djecom i uspjeli smo. Sada većina djece uspijeva sama da veže pertle, a za to je veoma zaslužna grupa, uticaj jednih na druge, osjećaj da su to zajedno postigli. Krenulo je tako što smo htjeli da naučimo jedno dijete pa je pod njegovim uticajem cijela grupa naučila da veže pertle“. „Kada se negdje otputuje, djeca su ponosna na svoje drugare i svima ističu da su dio grupe.“ (sjeverna regija). Primjer empatije: „Empatija cijele grupe prema dvoje djece. Mi smo dali model, primjer ali nijesmo očekivali toliki stepen empatije (od maženja, ljubljenja, sveukupne pomoći i slično). Naravno ovo sve zavisi i od sastava grupe... ide toliko duboko da jedan od ovo dvoje djece udari drugo dijete, a to dijete ga dolazi maziti, a ni u jednom trenutku nije krenulo da mu vrati udarac...“ (centralna regija) samokontrole i inicijativnosti „Kroz oznake grupe, svaka grupa ima oznaku, a dijete kao član grupe je predstavlja i ponosno nosi znak svoje grupe“. -„Igranjem uloga i dramatizacijom“. (južna regija) Jedno od glavnih obilježja djetinjstva predstavlja traganje za sobom, formiranje slike o sebi, kao i razvijanje sopstvenog identiteta. Dijete otkriva svoje mogućnosti, sposobnosti i prednosti, granice i nedostatke koje ga determinišu u odnosu na druge. Ono počinje da formira pojam o sebi, koji u tom procesu značajno zavisi od okruženja, roditeljskog doma i (socijalne) sredine, a od kontinuiteta ovih draži zavisi i izgrađivanje stabilnog pojma o sebi (Kamenov, 2008), te izgradnje identiteta, pa kasnije i socijalizacije i razvijanja grupnog identiteta. Ovu tematiku, kao i stavove vaspitača u odnosu na nju smo nastojali produbiti pitanjima: Nastojite li da upoznate svako dijete u grupi i da odgovorite na njihove potrebe i zahtjeve? Pojasnite zbog čega tako činite?. Odgovori vaspitačica korespondiraju u sve tri regije, a najčešće se ističe da je veoma važno upoznati svako dijete u grupi i nastojati da im se izađe u susret, jer se na taj način poboljšava kvalitet uzajamnih odnosa sa djecom, mijenja se perspektiva i djeteta i vaspitača, a time se nesumljivo utiče i na formiranje dječijih identiteta. Svako dijete je individua za sebe, te zahtjeva drugačiji pristup, pa se tako i odrasli (vaspitači, roditelji, stručni saradnici) drugačije odnose prema ispunjavanju dječijih zahtjeva. Najčešće se trude da zadovolje dječije potrebe u najvećoj mogućoj mjeri, a kada se radi o zahtjevima, ističu da se trude da ih ispune kada su u prilici. „Što se tiče zahtjeva, ako možemo mi ih ispunimo, ako su to neke njihove manje želje (pustite nam crtati, neku igricu, mogu li da se igram nekom igračkom...) trudimo se da im izađemo u susret kada god možemo (vaspitačica S. – sjeverna regija). Sljedeće postavljeno pitanje je: Podstičete li i na koji način djecu da usvajaju društvene norme? Dobijeni odgovori su slični u svim regijama, pa vaspitačice ističu da se trude da podstiču usvajanje društvenih normi, uče ih osnovnim pravilima ponašanja, bontonu, ponašanju u saobraćaju, pravilima koja važe za vrijeme igre, kao i da podstiču pravilno izražavanje i lijepo ponašanje kod djece. U tome im pomažu brojne aktivnosti, na primjer lični primjeri, poštovanje raznih pravila, asocijacije, razne igrice, poštovanje važećeg plana i programa. samokontrole i

inicijativnosti U domenu sveobuhvatnijeg sagledavanja proučavane problematike, pitali smo vaspitačice i da li se trude da u sobi kreiraju ugodnu atmosferu za djecu, koja bi podsticala njihov razvoj. Vaspitačice iz sve tri regije su istakle da je veoma značajno kreirati ugodan ambijent za rad, te da se trude koliko god su u mogućnosti da to postignu. U centralnoj regiji ističu da se trude da radne sobe uredi u skladu sa temama koje se obrađuju, da soba ne bude 'prenatrpna' već ukrašena lijepo i sa mjerom. „Izlažemo dječije radove i produkte, da se ugodno osjećaju u radnoj sobi, da osjete da je to njihov prostor“. Respodenti sjeverne regije ističu da se trude da centri interesovanja budu što ugodniji, često puste djeci muziku koju vole dok rade, tako da nastoje i da izazivaju prijatne osjećaje dobrodošlice i sigurnosti kod djece. To postižu prateći dječije želje, osluškujući njihove potrebe i postupajući u skladu sa njima. Prate teme predviđene planom i programom rada, ali ističu i da je djeci dovoljno dati ideju, a oni je odmah razrade i „osmisle svoje pravce djelovanja“. Slične odgovore smo dobili i u drugim regijama, gdje ističu da pored naprijed navedenih aktivnosti izlažu dječije radove, prave mini izložbe, te izvode mini predstave i muzičke koreografije sa djecom. Dio istraživanja koji se tiče stavova vaspitača o formiranju i izražavanju identiteta kod predškolske djece, te uticaju društvenih normi na iste, smo zaokružili pitanjem: Šta je ili ko prema Vašem mišljenju najzaslužniji za razvoj i izražavanje identiteta? Odgovori su gotovo istovjetni u sve tri regije, pa vaspitačice ističu da je porodica u korijenu svih procesa koji se tiču razvoja djeteta. Veoma su značajni i samo dijete, vaspitači koji rade sa njim i cjelokupno društveno okruženje u kome dijete boravi i živi. Istakli su i da djetetu treba omogućiti slobodu izbora, participaciju u svim važnim procesima odlučivanja, slobodu iskazivanja inicijative, zadovoljiti njegove radoznalosti, te ponuditi različite podstičuće situacije i materijale. Vaspitačice južne regije su dodale da na razvoj i izražavanje identiteta značajno utiču i socijalna i ekonomska situacija porodice. Socijalno povezivanje je biološka neophodnost, jer se djeca

rađaju kao socijalna bića, usmjerena su ka drugima i povezana sa njima

5

(Pavlović Brenesalović, 2012). Djeca uče rađanjem identiteta, postaju članovi socijalne, kulturne, jezičke, etničke i geografske zajednice. Participacija u porodici, sa rođacima, vršnjacima podstiče djecu da se uključuju u samokontrole i inicijativnosti zajednicu i daju joj svoj doprinos. Stoga je bilo nezaobilazno razmotriti i kulturne uticaje, pa smo posmatrali da li se sa djecom razgovara o različitim tipovima porodica, kultura, vjera i slično. Uočili smo da je u odnosu na kulturne uticaje, najpovoljnija situacija u Ulcinju, gdje između ostalog vaspitačice govore i crnogorskim i albanskim jezikom, da bi se na taj način uspješnije približile svakom djetetu i lakše razvijale zdravu komunikaciju u grupi. U ostalim regijama i posmatranim vaspitnim grupama nije bilo djece koje ne govore crnogorskim jezikom. U centralnoj regiji razgovor o „različitostima“ (o različitim tipovima porodica, kultura, vjera i slično) je vođen na nivou dnevnih predviđenih aktivnosti. U sjevernoj regiji se najčešće razgovara o tome kako ko živi, ko živi u višegeneracijskim, a ko u nuklearnim porodicama, razgovara se i o praznicima, dok je donekle problematičan razgovor o vjerskim obilježjima, što ćemo elaborirati u nastavku. Južna regija je najspecifičnija. Budući da su vaspitne grupe u vrtiću sačinjene od djece različitih vjeroispovijesti, kultura i slično, djeca se upoznaju međusobno i zajednički slave neke praznike (npr. Božić i Vaskrs). Vaspitačice ohrabruju djecu da govore o svojim porodicama, o tradiciji i slično, da razmjenjuju iskustva, te da se međusobno druže, razumiju i žive. Ovaj segment istraživanja smo dopunili i putem fokus grupnog intervjua sa vaspitačima, postavivši pitanje: Nastojite li da se upoznate sa kulturama iz kojih dolaze djeca? Moramo istaći da su odgovori dobijeni na ovo pitanje veoma ohrabrujući, te da se kulturna raznolikost u stavovima vaspitačica ističe kao veoma bitna. U centralnoj regiji ističu da je Crna Gora multikulturalna država, pa se ne mogu zanemariti uticaji različitih

kultura. Od malih nogu se mora djeci pomoći da prevaziđu predrasude sa kojima se svakodnevno susreću, te se u osnovi multikulturalnog življenja nalazi upravo upoznavanje i prihvatanje drugih kultura i različitosti. „Ja radim sa romskom djecom, dosta razgovaram sa roditeljima, dosta istražujem, da bih bolje radila, jer su djeca specifična i zahtjevaju drugačije pristupe, pa značajno pomaže kada se upoznamo sa tradicijom, kulturom i običajima određenog naroda...“ (vaspitačica R. iz Podgorice). Respondenti centralne regije dalje ističu da se mora znati odakle djeca sa kojima rade dolaze, moraju se upoznati sa kulturnim miljeom u kome žive i rade. Dodaju i da je poznavanje drugih kultura osnovna kompetencija koja je danas potrebna ljudima za zdrav i srećan život. samokontrole i inicijativnosti Vaspitačice južne regije, budući da se Ulcinj izdvaja kao veoma specifična sredina u kojoj žive različiti narodi, vjeroispovijesti i nacionalnost, ističu da je poznavanje drugih kultura za njih osnovni uslov za rad, te da je veoma korisno djecu od malena navikavati na lijep i skladan život sa drugima bez predrasuda i mržnje. Istakli su i da se u nastavnim planovima i programa proučavaju različite kulture, a da oni uvijek kada nastupe neki vjerski praznici govore o tradiciji, običajima i značenjima tih praznika. Tako sva djeca u grupi zajednički proslavljaju Uskrs, Bajram, Božić i slično. Kao dobra ilustracija značaja koji se u Ulcinju pridaje međusobnom poštovanju različitih kultura nam može poslužiti i himna vrtića, koja je dvojezična (jedna strofa je na crnogorskom jeziku, druga na albanskom), a prati je i splet narodnih igara kompilacije svih narodnosti u vrtiću (slika 5.) Slika 5. Himna vrtića Solidarnost u Ulcinju Navodimo primjer iz južne regije (zabilježili smo ga prilikom fokus grupnog intervjua sa vaspitačima južne regije) kada su djeca razgovarala o kulturnim razlikama, a ujedno je dječak iskazao inicijativnost i izvršio uticaj na ostatak grupe. samokontrole i inicijativnosti 'SURATE' – Južna regija Vaspitačica Milena nam je ispričala kako je razgovarala sa dječakom Lazarom. Lazar je ušao u radnu sobu i odmah uzbuđeno upitao: „Učiteljice znate li šta se desilo sinoć?“ „Pa to su Surate, znate li šta su Surate?“. Ja sam se zapitala šta bi bile te Surate... Živim u Ulcinju trideset i više godina i nikad nijesam čula za taj praznik. Lazar kaže da ga slave katolici. Pitala sam ga: „Gdje je to, šta se to desilo?“ Lazar: „Pa kod babe, mamine majke i Eva je bila tu.“ Čitava grupa sa nestrpljenjem isčekuje Evu. „Evo, šta su to Surate?“ Ona kaže – „Pa to su Surate“. Djevojčica Ivana kaže: „Učiteljice pa on to priča o Noći vještica, to su Surate.“ Sačekali smo koleginicu koja nam je objasnila šta su to Surate i pokazala nam fotografije sa večeri kada su proslavljane. Ona objašnjava: „Svake godine, jedan dan prije posta djeca se samoinicijativno organizuju, prave maske i plaše ljude, pjevaju i sviraju dok god im se ne uruči neki poklon.“ Zaključili smo da stvarno podsjeća na Noć vještica. Kasnije se Lazar oduševio kada mu je učiteljica pokazala slike i rekla da zna šta su surate. Surate nijesu tipična proslava Noći vještica, već je to ulcinjska tradicija. Poslije toga smo čitavu sedmicu posvetili razgovoru u društvima, praznicima, Božiću, Uskrsu, Bajramu, slavama... proslavama koje se organizuju. Lazar je samoinicijativno nametnuo razgovor o praznicima. Što je rezultiralo njegovim zadovoljstvom, bio je uvažen u grupi i unio je temu za razgovor i učenje, koja nije bila planirana za taj vremenski okvir. Da bismo pojasnili stavove vaspitača koji se odnose na kulturnu raznolikost postavili smo i pitanje: Koliko kulturna raznolikost utiče na formiranje identiteta? Kao i kod prethodnog pitanja vaspitačice sve tri regije ističu kulturnu raznolikost kao značajan faktor razvoja identiteta, naročito zbog toga što je Crna Gora multikulturalna država, pa je to 'naša svakodnevnica'. Nastavljaju i da svaka ličnost treba da razvija multikulturalnu dimenziju da bi živjeli lijepo i skladno. Značajnim su istakli i to da smatraju samokontrole i inicijativnosti da djeca koja odrastaju u multikulturnim sredinama, kasnije imaju manje ili uopšte nemaju predrasuda prema drugim kulturama. Napominju i da se odnos i stavovi prema drugim kulturama donose iz porodice, pa se mišljenja i vrijednosti roditelja preslikavaju na djecu, posebno na ranom uzrastu. Vaspitačice sjeverne regije ističu da je pored razlika koje se odnose na vjerske ili nacionalne pripadnosti, značajno izražen i uticaj „popularnih kultura“, na razvoj djece, te se mogu jasno uočiti odlike danas sve rasprostranjenijeg konzumerističkog društva, te njegovih nedostataka. Značajno je razmotriti i uticaj koji tipovi porodica nameću djeci, roditelji djeci najčešće prenose svoje stavove, a djeca se

ponašaju onako kako vide i čuju kod kuće. Ističu dalje da kada se upoznamo sa nečijim običajima, tada ćemo se i razumjeti i poštovati međusobno. Prilikom intervjua jedna vaspitačica je postavila jedno dosta neobično pitanje: „Da li treba obrađivati različite praznike u vrtiću, da bi se djeca upoznala sa običajima i značenjima tih praznika?“. Većina vaspitačica je istakla da smatraju da bi trebalo, ali da oni to nikada nijesu obrađivali jer su imali loša iskustva, sredina je takva da ne podržava takve vaspitne uticaje. Kao primjer inhibiranja širenja znanja o kulturama, su pomenuli slučaj kada je jedna vaspitačica javno optužena zbog toga što je djecu povela u Džamiju, a druga je imala problem kada je sa djecom razgovarala o Božiću. Ovdje možemo markirati postojanje zatvorene sredine u kojoj se postojanje drugačijeg osuđuje i anulira, što je veoma neobično ukoliko uzmemo u obzir promjer stanovništva u Pljevljima, kao i njihove vjerske i nacionalne pripadnosti. Kada napravimo paralelu sa Ulcinjom, vidimo da je tamo situacija drugačija u značajnom procentu, pa bi bilo dobro naknadno dodatno elaborirati ova pitanja i istražiti ove fenomene. Vaspitačice centralne regije ističu da se vjerovatno značajnije utiče na razvoj identiteta na nekom kasnijem uzrastu, a da za sad postoje samo naznake i neke vrijednosti koje djeca donose od kuće. Kažu i da je svakako neophodno uzeti u obzir sve kulture iz kojih djeca dolaze i upoznati se sa svom djecom. „Odrasli na djecu prenose odnos prema drugima, mislim da djeca nemaju nikakve stavove o nacionalnoj, vjerskoj i drugim pripadnostima, već to potiče od odraslih“. – vaspitačica R. centralna regija. Upravo to može na neki način samokontrole i inicijativnosti uzrokovati segregaciju djece, te potpuno isključivanje iz društva ili prihvatanje djece u potpunosti. Navodimo primjere kulturnih uticaja na dječije ponašanje. Primjer vaspitačice J.: „Povodom Dana Roma u subotu bili smo u igraonici Zujalica sa djecom starije grupe iz drugog vrtića. Sva djeca iz moje grupe su se izdvojila, mi smo uporno pokušavali da ih izmiješamo sa drugom djecom da se druže, ali su oni to uporno odbijali i grupisali se, moja romska djeca na jednu stranu, druga djeca na drugu...“ (centralna regija) Primjer vaspitačice M.: „U moju grupu je došao dječak sa Kosova, njegova porodica se tek doselila, nije znao ni riječ crnogorskog jezika, pa su roditelji bili jako uplašeni da se dječak neće ukolopiti. Ipak uz razgovore, upoznavanje i druženje sa drugom djecom i prihvatanjem u grupi uspio je da nauči jezik i da se uklopi kao bilo koje drugo dijete, što bi bilo jako teško da nije imao podršku drugara.“ (centralna regija) Značajne nalaze smo dobili posmatrajući vršnjačke interakcije u grupama (Tabela 3.), te došli do veoma pozitivnih nalaza. U svim grupama smo koje smo posmatrali smo zabilježili određene oblike interakcije. Naime, u sve tri regije evidentirali smo slobodnu komunikaciju u radnoj sobi između djece, kao i između vaspitačica i djece (visoke ocjene u svim regijama). Ta komunikacija je ograničena jedino u vrijeme spavanja, objedovanja, kao prilikom početnog upućivanja na dnevne zadatke. Po završetku planiranih aktivnosti (npr. sastavljanje priče, slaganje kockica i slično), djeca biraju centre u kojima će nastaviti da borave, međusobno nesmetano razgovaraju i dogovaraju šta će dalje da rade. samokontrole i inicijativnosti Tabela 3. Ocjena indikatora (vršnjaci) Vršnjačke interakcije PG PV UL Identiteti, samokontrola, inicijativnost 1. Djeca slobodno komuniciraju u radnoj sobi 4 5 5 2. Djeca u grupama rade na izvršavanju zadataka 3. Djeca imaju „favorite-vođe“ u grupama 4. Djeca se ugledaju jedna na druge 4 3 4 4 3 4 4 3 4 5. Djeca pomažu jedni drugima prilikom izvršavanja zadataka 3 4 5 6. Djeca su motivisana za rad u grupi 7. Djeca su prihvaćena u grupi 8. Djeca u parovima rade na izvršavanju zadataka 4 5 2 4 5 3 4 5 3 9. Kod djece je evidentno razvijen osjećaj samokontrole 10. Djeca pokazuju inicijativu u radu 4 4 4 4 4 11. Postoje mogućnosti za međusobne dječije interakcije, te sloboda izbora 4 4 4 sa-saznavaoa (onoga sa kime žele da uče) 12. Vaspitač podstiče interakcije među djecom, dječije izbore, aktivno 4 4 4 angažovanje... 13. Djeca samostalno izvršavaju postavljene zadatke 4 4-5 4 14. Djeca zajednički koriste dostupne materijale 5 4 5 Primjer mogućnosti za međusobne dječije interakcije, slobodu izbora ko-saznavaoa, kao i mogućnosti izbora željenih aktivnosti.-Podgorica Radni dio dana, vaspitačica je predložila djeci nekoliko (tri strukturirana i jedan slobodan) centara aktivnosti. Dva dječaka ne biraju centre aktivnosti, već stoje pored prozora i razgovaraju o tome šta se sve dešava napolju u prirodi, u dvorištu vrtića, na ulici, u

gradu... druga dva dječaka sjede na podu i razgovaraju o igrama koje igraju, o crtanim filmovima i stvarima koje vole ili ne vole... vaspitačice ih ne ometaju u razgovoru, već čekaju da se oni sami odluče kada će i šta raditi... Dominantno je prisutan grupni rad, rad po centrima aktivnosti, naročito u dijelu dana predviđenom za realizaciju zadataka i aktivnosti. Poslije doručka djeca često po završetku prozivke i pozdravljanja pričaju priče i recituju pjesmice. Grupe djece imaju svoje verzije priča, rade u grupama i slično. Ovaj segment smo ocijenili ocjenom 4 u sve tri regije. Nijesmo uočili „dominantno“ dijete, ni u jednoj od posmatranih vaspitnih grupa. Postoji nekoliko njih oko kojih se djeca grupišu, a jedini segment kada se uočava samokontrole i inicijativnosti favorizovanje djece od strane vršnjaka je u domenu igranja takmičarskih igara, npr. dio djece navija za djevojčicu I. da pobijedi u igri „Muzičke stolice“... Nijesmo evidentirali ni pretjerano 'negativno' ugledanje djece jedne na drugu. Najčešće se to ugledanje bazira na radu u grupama - djeca se trude da rade 'dobro' kao ostali drugari, a nekad se ugledaju na vršnjake - drugare i u negativnom smislu. Ukoliko su u grupi koja se bavi nekom aktivnosti, djeca koja još uvijek nijesu završila zadatak, a ostala djeca jesu, trude se da i oni uspješno odrade zadatak na odgovarajući način. Ukoliko se u grupi ističu i izdvajaju djeca koja nijesu završila i ne žele da rade, ostali im se priključuju u igri (šaraju po rukama, popunjavaju papire bez obzira na pravila, razgovaraju međusobno i slično). U svim regijama smo ovaj ajtem ocijenili ocjenom četiri. Primjeri ugledanja djece jedne na drugu: Kada je Darko (dječak sa posebnim potrebama) nemiran nerijetko se desi da i ostala djeca postaju nemirna, imaju čudne zahtjeve i slično. (centralna regija) Primjer - predstavljanje djece na početku dana, kada je Petar zvao Luku da mu pomogne da nešto odglumi, skoro sva djeca su poslije počela da se predstavljaju zajedno, to jest da pomažu jedni drugima. Djeca posmatraju jedni druge i motivisani su da uče plesne koreografije, koje im predstavlja vaspitačica Zorica iz druge grupe, (vidimo da se djeca ugledaju i na vaspitačice, često se i poistovjećuju) (sjeverna regija). Ovakve nalaze potvrđuju i vaspitači odgovorom na pitanje: Da li su djeca pod uticajem druge djece kada borave u vrtiću? U svim regijama smo dobili odgovore da djeca u značajnoj mjeri utiču jedna na drugu. „Kada jedan dječak počne da skače, svi ga prate“ (sjeverna regija). Vaspitačice centralne regije ističu da se kod njih jače iskazuje negativna identifikacija, što povezuju sa brojnošću grupa u vrtiću. Dok vaspitačice južne regije ističu da postoji ugledanje, te da sva djeca biraju društvo u kome će boraviti, pa svi imaju neke grupice u kojima borave u vrtiću. Sljedeći ocjenjivani ajtem se odnosi na uzajamnu pomoć djece prilikom izvršavanja zadataka. Ovdje smo ponovo uočili proporcionalnost u odnosu na brojnost djece i međusobnu pomoć. Najslabiju koheziju grupe smo uočili u centralnoj regiji, gdje je nabrojnija samokontrole i inicijativnosti grupa, a najbolju u južnoj regiji, gdje je upisano najmanje djece. U centralnoj regiji djeca, ukoliko im ne pomognu vaspitačice, traže pomoć od vršnjaka, dok se u južnoj djeca često obraćaju prvo drugarima, pa potom vaspitačima. Kao ilustraciju pomoći koju djeca pružaju jedni drugima opisali smo jednu od mnogobrojnih situacija kojima smo prisistvovali u periodu opservacije. Primjer je zabilježen u centralnoj regiji. Iva pomaže Sanji da završi crtež, objašnjava joj kako da nacрта određene oblike. Na drugom kraju učionice Luka objašnjava Filipu zašto treba slagati kocke na određeni način. Iva poslije toga pomaže Pavlu da pronađe odgovarajuću vježbu u radnoj svesci. Ana umiruje Zorana i objašnjava mu da mora da bude dobar da ne bi bio u kazni (centralna regija). U svim grupama smo evidentirali da su djeca motivisana za rad i prihvaćena u grupi. Djecu nije potrebno specijalno animirati da bi počela sa aktivnostima, mada ih ponekad vaspitači podstiču nekim nagradama. Ona uživaju u grupnim aktivnostima. Najčešće biraju aktivnosti u odnosu na to šta žele da rade, ali se nerijetko desi i da ih biraju u odnosu na djecu koja su u grupi oko određenog centra. Sva djeca su dio grupe i funkcionišu kao cjelina, nema odbačene djece niti nekih koji se ne uklapaju. Čak su i djeca sa posebnim potrebama dio grupe (uključena su u rad, komuniciraju sa drugima, djeca im pomažu i podržavaju ih)⁸. Slijede primjeri načina na koje vaspitači rješavaju probleme: Ukoliko se više djece (od planiranog broja) interesuje za jedan centar vaspitačice pokušavaju da motivišu djecu i zainteresuju ih za neki drugi centar. Na primjer:

„Luka da li bi mi pomogao da napravim perje ovoj papigi?“, „Da li još neko želi da se igra sa nama“. Primjer motivacije djece kada nijesu zainteresovana za rad: „Ukoliko odradimo ovo na vrijeme i budete dobri poslije idemo u šetnju“, „Luka kada završimo kao što sam ti obećala moći češ da nosiš mantil vaspitačice.“ (centralna regija). 8 Vaspitačice su nam pojasnile da se većina djece nalazi u tim grupama bar dvije školske godine, što je dodatno uticalo na uzajamnu prisnost i povezanost grupe. samokontrole i inicijativnosti Proces razvijanja i formiranja identiteta je kompleksan proces koji traje čitavog života (Siraj-Blatchford, 2001). Od rođenja do zrelosti dijete pokušava da postane dio i da razumije svijet oko sebe, pokušava da se uklopi u društvo i da razumije interakcije u kojima se nalazi. Upravo je proces socijalizacije ključni u dijelu razumijevanja identiteta, a kao što smo uočili zavisi od velikog broja faktora, kao što su osobine djeteta, lične preferencije, predznanja, mogućnosti i potrebe djeteta. Ne može se zanemariti ni uticaj dječijeg okruženja, kao i mnogobrojne interakcije koje se ostvaruju u toku dana (sa drugom djecom, vaspitačima i drugim odraslima). Kao rezime ovog dijela možemo istaći da smo posmatrajući svakodnevne aktivnosti u tri radne sobe predškolskih ustanova uočili da je situacija u Crnoj Gori ohrabrujuća, uočili smo izvjestan broj pozitivnih indikatora razvoja identiteta, kao i volju da se negativnosti isprave, budući da vaspitačice nastoje da što više podstiču razvijanje dječijih ličnosti, podstičući razvijanje i izražavanje ličnog, a posebno grupnog identiteta djece. Pomažući djeci da izgrade 'pozitivne' lične i grupne identitete podstiče se i razvijanje zdrave ličnosti, koja će živjeti ispunjen i kvalitetan život. Ipak moramo istaći da stogi dnevni režim, prekobrojne grupe, kao i prostorna ograničenja, ne ostavljaju prostora ostvarivanju aktivnosti i realizaciji kreativnih ideja koje imaju neke od vaspitačica. 6.7 Samokontrola u domenu izgradnje identiteta kod djece predškolskog uzrasta

Predrasude koje postoje ili ne postoje u radnoj sobi su se pokazale jako važnim, pa smo evidentirali i različite situacije u odnosu na njih u različitim regionima Crne Gore. Uočili smo da se u svim učionicama teži kooperativnom odnosu (negdje samo formalno, a negdje u pravom smislu riječi), a vaspitači se 'trude' da uvažavaju, poštuju i zajednički rade sa djecom. Najbolja situacija zabilježena je u Južnoj regiji, dok se na probleme nailazi u centralnoj usljed prevelikog broja djece, što ćemo kasnije detaljnije elaborirati. Stavovi vaspitača o samokontroli značajno utiču na 'razvoj' predrasuda, kao i na funkcionisanje grupe, dnevni red i postupke vaspitanja. Razmatranje ovih stavova nam samokontrole i inicijativnosti pomaže da razumijemo pojedine postupke u radnoj sobi. Zamolili smo vaspitačice da nam daju svoju definiciju samokontrole. Većina vaspitačica iz sve tri regije ističe da se samokontrola odnosi na kontrolu sopstvenog ponašanja, odlaganje potreba djece, učenje strpljenja, kontrolisanje akcija, te usvajanje raznih pravila. Navodimo primjere definicija samokontrole koje su dali vaspitačice: Sjeverna regija: „Samokontrola znači voditi računa o ponašanju i reakcijama, kada osoba ima sukob sa samim sobom“. „Samokontrola je kontrola u ponašanju, da se zna šta treba i da se postave neke granice dokle se može ići“. „Učiti djecu samokontroli znači učiti ih kako da svoja osjećanja drže pod kontrolom“. Centralna regija: „Samokontrola je odlaganje nekih svojih potreba prvenstveno (da ne mora u momentu sve da bude po njihovom, njihova igračka, izlazak napolje i sl.), pri čemu ovdje ne mislimo na zadovoljavanje bioloških potreba.“. „Učiti djecu samokontroli znači podsticati ih da nauče da budu strpljiva, da odlažu svoje potrebe, da čekaju u redu na nešto, poštuju pravila dana, igraju se kada je vrijeme za to...“ „Samokontrola je kontrolisanje svojih postupaka, radnji, emocija.“ Južna regija: „Samokontrola je kada svoje ponašanje, emocije, instinkte stavimo u okvire društveno prihvatljivog ponašanja“. „Samokontrola je kada neko zna da se ponaša u društvu, kada zna kako da postupi u određenim situacijama i slično.“ „Emocije postoje kod svakog od nas, različito se ispoljavaju, kod nekog su izraženije, kod nekog nisu. Tokom odrastanja čovjek treba da nauči da ispoljava te emocije na adekvatan način. Da ih drži pod kontrolom, da ispoljava prihvatljivo ponašanje. To je i ono što nas razlikuje od životinja, ta samokontrola, da se ne može uvijek instiktivno odgovarati na sve situacije, to je ta glavna razlika u odnosu na životinje. samokontrole i inicijativnosti Nakon pitanja da definišu samokontrolu, pitali smo ih ko je prema njihovom mišljenju najzaslužniji za razvoj

samokontrole? Respondenti sjeverne regije ističu da su najzaslužniji roditelji, porodica, a odmah zatim vaspitači. Takođe navode da su vaspitači nekada primarni, jer je djeci kod kuće sve dozvoljeno, nema nikakvih pravila, pa im upravo u vrtiću treba pomoći da nauče da usvajaju pravila. Kao značajan ističu i uticaj vršnjaka, jer se djeca ugledaju jedni na druge i nesvjesno oblikuju u odnosu na druge. Respondenti centralne regije apostrofiraju uticaj sredine, uz napomenu da se pod sredinom podrazumijeva i uticaj porodice, roditelja, vaspitača, kao i fizičkog i društvenog okruženja- „Ne može sve da bude uređeno prema djetetovoj želi“. Značajan je i temperament djeteta, ličnost i djece i roditelja, te odnosi koji su zastupljeni u porodici. Slične odgovore smo dobili i od vaspitačica južne regije, koje ističu na prvom mjestu roditelje, zatim vaspitače, pa sredinu i samu djecu. Naglašavaju da djeca u vrtiću podstiču jedna drugu i da se oni trude da podstiču samokontrolu djece, razgovorom ili nekim nagradama. Vaspitačice su nam navele i primjer dječijeg ponašanja kod kuće i u vrtiću. Naime, njime objašnjavaju svoje stavove o značaju vrtića u domenu razvoja samokontrole. Primjer dječijeg ponašanja kod kuće i u vrtiću: “Mnogi roditelji kad dodju u vrtić, pored pitanja da li je dete jelo, spavalo, pitaju i kakvo je bilo. Mi kažemo dobro. Oni se čude da je slušalo, kući ga ne možemo savladati. Dijete već tu ima jedno ponašanje, a drugo kući. Roditelji ističu da vrtić pozitivno utiče na dijete, da se ono mijenja u pozitivnom smjeru, uči da brine o sebi, uči se higijeni, posprema za sobom, slaže stvari i slično.” (južna regija).

4. Ocjena indikatora (interakcije) Interakcije u radnoj sobi – vaspitač, aktivnosti, poznavanje djece PG PV UL

Samokontrola 1. Vaspitač koristi nagrade prilikom rada sa djecom 4 3 4 2. Vaspitač koristi kazne prilikom rada sa djecom 3 3 3 3. Vaspitači obrazlažu svoje postupke (nagrade i kazne) 4 5 4 4. Prilikom konflikata vaspitači najčešće smireno reaguju 5. Disciplinovanje djece je najčešće na nivou razgovora 6. Disciplinovanje se zasniva na uskraćivanju nekih aktivnosti 2 3 4 4 5 2 4 4 2 7. Vaspitač je dosljedan u radu sa djecom 8. Vaspitač zahtjeva od djece da poštuju zahtjeve koje je postavio 4 4 5 5 4

Mapirajući interakcije u radnoj sobi izdvojili su se načini vaspitavanja samokontrole, kao veoma značajan segment našeg istraživanja. Uočili smo da vaspitačice u radu koriste nagrade, kao sredstvo podsticanja samokontrole. Djeca često poslije uspješno odrađenog zadatka dobiju cvetić, mogu da se samostalno igraju ili zasluže neku drugu nagradu. Nagrade se najrjeđe koriste u sjevernoj regiji (njihovu prisutnost smo ocijenili trojkom), dok se nešto više koriste u centralnoj i južnoj regiji (u obje regije smo ovom ajtemu dodijelili ocjene 4) (tabela 4.). Slijede primjeri nagrađivanja koje smo evidentirali opservacijom: Vaspitačica pripremi spisak djece koja su bila dobra u proteklih 45 min, pročita ko je od djece nagrađen i oni mogu da idu u šetnju sa drugom vaspitačicom. (centralna regija). Vaspitačica često pohvali djecu za ono što su uradila (npr. nacrtala), pa su djeca ponosna. Postoje i manje nagrade, na primjer neki slatkiš, grickalica kada se nešto na nivou grupe dobro odradi, gledanje crtanog filma, ples i slično (južna regija). Sva djeca u grupi su bila dobra desetak dana pa su zaslužili nagradu. Djeca žele da imaju dan za igračke. Sljedećeg dana su dobila osvojenu nagradu, te su svi donijeli od kuće svoje igračke. Ponosna su na uspjeh, raspoložena, razdragana, biraju igračke, osmišljaju sopstvene igre i raduju se (sjeverna regija). Sankcionisanje neprihvatljivog ponašanja - kazne se koriste u nešto manjoj mjeri (sve regije smo ocijenili trojkom). Najčešće kazne su sjedenje na stolici u uglu, odlazak u drugu samokontrole i inicijativnosti vaspitnu grupu, neodlazak u šetnju, opomene, preusmjeravanje djece na neke druge aktivnosti ili kritikovanje dječijeg ponašanja. Smatramo pozitivnim to što u periodu opservacije nijesmo zabilježili 'ekstremna' kažnjavanja u smislu oduzimanja stvari, uskraćivanja nekih aktivnosti, fizičkog kažnjavanja, ponižavanja ili omalovažavanja djece. Kazne se primjenjuju sporadično, kada je nemoguće djelovati na neki drugi način. Uočili smo i da se u komunikaciji sa djetetom vaspitači služe sintagmom „bićeš kažnjen“, poslije koje najčešće slijede usmene opomene ili se primijene neki od prethodno navedenih modaliteta kažnjavanja. Nijesmo naišli na značajne razlike u odgovorima između regija na pitanje na koji način djeluju (refleksivno, spontano ili intuitivno). Tako vaspitačice odgovaraju da reaguju u skladu sa situacijama, ne dozvoljavajući da preovlađuju emocije, pa kombinuju

reakcije, jer situacija u stvari 'bira' reagovanja. Vaspitačice ističu da djeci treba pomoći da razviju samostalnu kontrolu ponašanja, i da je treba podsticati na različite načine. Tako vaspitačice centralne regije ističu da se ona može podsticati već od treće, četvrte godine i to ličnim primjerom, unaprijed dogovorenim nagradama i kaznama, poštovanjem pravila, samostalnim vođenjem računa o higijeni i slično. Vaspitačice južne regije pored navedenih načina podsticanja dodaju i međusobni uticaj vršnjaka. Vaspitačice sjeverne regije su na sve rečeno dodale i to da nekad izazivaju različite situacije, probleme koje djeca treba da riješe. Primjeri podsticanja samostalne kontrole ponašanja koje su naveli vaspitači tokom fokus grupnog intervjua: Centralna regija: Vaspitačica Sloba.: „Svi mi ponekad u grupi imamo djecu koja se duže adaptiraju na vrtić, pa im je teže i više im je vremena potrebno da se prilagode pravilima. Kod njih su značajne nagrade (od običnog aplauza pa do nekih krupnijih nagrada). Možda je čak dobro nagrađivati dijete svaki put dok im pravila ne postanu rutina, potražiti pomoć od grupe, npr. dječak Pavle je strpljivo čekao da dodje na red za tobogan, aplauz za njega. Ta nagrada utiče na njega čitavog dana, a i kasnije se prisjeti da je lijepo da se osjeti nagrađenim i poštovanim od strane grupe.“ samokontrole i inicijativnosti Južna regija: Vaspitačica Milena: „Meni se desilo da je dječak starijeg jaslenog uzrasta (3 godine) bio spreman da ostavi pelene, ali roditelji nijesu. Razgovarali smo, on je vidio da ostala djeca ne nose pelene i odlučio da neće ni on više. Sljedećeg dana je došao sa majkom, koja je bila u čudu, zašto njeno dijete ne želi da nosi pelene. Jednostavno nije htio ni kod kuće. Tako smo za nedjelju dana uspjeli da dijete odviknemo od pelena, uz saradnju sa roditeljima i uticaje vršnjaka.“. Sjeverna regija: Vaspitačica Rada: „Oni sami i mi ponekad izazovemo neku situaciju, bilo da je u pitanju pozorišna predstava ili neka situacija koja se desila, pa onda nekako napravimo priču o tome što se desilo, analiziramo je i trudimo se da iz toga zajednički izvučemo neku pouku“. Kada smo upitali vaspitače da li smatraju da je neophodno da djeca poštuju zahtjeve koje su postavili dobili smo takođe homogene odgovore u sve tri regije, pa ističu da je to veoma važno da bi dijete razvijalo svoj identitet, te da bi se pripremili za budući život. Nažalost, dodaju da nekada to nije moguće izvesti, zbog raznih faktora, koji utiču na ove situacije. Slijede i primjeri prepreka na koje se nailazi prilikom rada sa djecom u dijelu poštovanja pravila. Izvod iz transkripta: „Nekada je jako teško izdejsstvovati da djeca poštuju zahtjeve, te da se povinuju kaznama koje zasluže. Nerijetko su reakcije roditelja na kažnjavanje djece više nego pretjerane. Jedna od neprijatnih situacije je razgovor o kazni djeteta. Otac: 'Vi ste kaznili moje dijete!? Zbog čega?' „Da bi razumio svoje postupke i da nije lijepo da se tako ponaša, da se tuče sa drugarima.“ Otac: „Nijeste to smjeli da radite. Ni mi kući ga ne kažnjavamo, a ne vi da ga kažnjavate!“ Takođe nailazimo i na dječije negodovanje u odnosu na naše reakcije: „Znate li da nemate pravo da me kaznite duže od tri minuta.“ Mislim da se većina problema 'donese' od kuće, dosta djece je razmaženo, pa je jako teško uspostaviti uzajamni odnos poštovanja.“ (vaspitačica M. iz centralne regije). Opservacijom smo uočili da se u vaspitnoj grupi uvijek nastoji djelovati u skladu sa pravilima, ukoliko je neko dijete prekršilo pravila i ne ponaša se lijepo, vaspitačice reaguju, nekada kazne, a svoje odluke detaljno objašnjavaju djeci. Na primjer „Ana, moraš da saslušáš Marka i on je tebe slušao dok si pričala...“ (centralna regija). I nagrade i kazne se obrazlažu samokontrole i inicijativnosti djeci, što smo evidentirali u ocjenama, pa smo najviše 'pojašnjavanja' uočili u Pljevljima (ocjena 5), dok su u ostalim regijama za nijansu manje izražena (ocjene 4). Ukoliko se u toku dana u učionici pojave konflikti među djecom, vaspitači ih rješavaju na različite načine. U centralnoj regiji se burnije reaguje, naime često se u učionici zbog prevelikog broja djece (svakog dana ih je prisutno preko 40) napravi metež, pa su vaspitačice prinuđene da povise ton. Tada smo uočili veoma direktivne naredbe, sugestivno obraćanje, kao i komentare koji šalju poruku da su djeca djeca i da moraju slušati! Kada djeca postanu previše nemirna, ukoliko se raspravljaju (među sobom ili sa vaspitačicom), vaspitačica ih razmješta i na taj način nastoji da održi kontrolu. U južnoj i sjevernoj regiji je donekle drugačija situacija, pa smo uočili da se konflikti spontano rješavaju razgovorom. Vaspitačice najčešće saslušaju djecu, pokušavaju da im omoguće da sama

riješe konflikt, ukoliko to nije moguće, zajednički analiziraju problem, pa na taj način dođu do rješenja. Trude se da budu nepristrasne u tom procesu. Ovakve nalaze smo i potvrdili intervjuima sa vaspitačicama, a sumativni odgovori koje smo dobili su sljedeći: Vaspitačice sjeverne regije ističu da se trude da podstaknu djecu da sama riješe problem, ukoliko ne mogu, sugerišu im da razgovaraju, da se druže i slično. Ističu da ponekad djeci treba sugerisati i pomoći da sama uvide u čemu je problem. Nekad se desi da moraju da primijene i neku blažu kaznu jer ne uspejaju da se dogovore sa djecom (koja su tvrdoglava i ne žele da sarađuju). I u ostalim regijama svi vaspitačice ističu da se trude da djecu inspirišu da sami riješe problem, sagledaju uzrok konflikta, pronađu kompromisno rješenje, koje će donekle smiriti situaciju. Vaspitačice centralne regije ističu da ipak smatraju da ovakav pristup nije za mlađu grupu (nijesu psihički, niti socijalno zreli), ali već od srednje grupe je moguće doći do rješenja ovakvim pristupom. Zanimljivo je i da u mlađoj grupi vaspitačice ističu da koriste metod „vrati mu na isti način (poruši ti njemu kulu, išaraj crtež i slično...)“ (centralna regija). Ipak, uočili smo da se problemi ne rješavaju baš uvijek na adekvatne načine. Prisustvovali smo i situacijama kada se djeca ignorišu ili slično. samokontrole i inicijativnosti Zamolili smo vaspitačice da nam navedu primjere rješavanja problema na koje nailaze u učionici: “Pokušavamo da ih uputimo da sukobe i probleme sami riješe razgovorom, ako ne pomalo im sugerišemo, pomažemo da nadju rješenje. Razgovaramo sa njima o tome da li je takvo ponašanje dobro ili nije, navodimo ih da sami zaključe, a rijetko pribjegavamo korišćenju kazni.” (sjeverna regija) „Prvo tražimo uzrok konflikta, rasvjetljavamo 'crne tačke'- srž konflikta i ona pokušavamo da nađemo neko kompromisno rješenje da izbjegnemo 'rat'.” (južna regija) „Ja imam jednu igricu koju koristimo kada dodje do konflikta- uzmem papir, pa ga do pola presečem, otvorim i kažem: ti crtaj ovdje, a ti na drugoj polovini. Zadatak je da nacrtate isti crtež. Mogu Vam reći da je jako lijepo da kada se posvađaju rade na istom crtežu i i moraju da prate jedno drugo. Posmatraju šta crtaju, čak se i dogovaraju. Poslije konflikta ili svađe njima to bude kao neko pomirenje, zajednički rad, zbliže se, moraju da razgovaraju, komuniciraju.” (južna regija) „Konfliktna situacija-obično sa djecom razgovaram, dopunimo razgovor frontalnim radom i tada se izvrši sekvencionalna analiza događaja koji se desio u grupi. Desilo se to i to. Zašto se to desilo? Šta si ti mogao da uradiš drugačije? Šta je trebalo da se uradi? U razgovor se uključe i ostala djeca, pa zajednički dolazimo do zaključka – po meni je to najbolje rješenje “. (centralna regija) Značajno je detaljno analizirati i disciplinovanje kao faktor podsticanja i vaspitavanja samokontrole. Disciplina se prije svega prepoznaje kao poznavanje i poštovanje seta pravila. Veoma je važno tačno znati pravila, razvijati uzajamno poštovanje, poštovanje pravila ponašanja od prvog dana polaska u vrtić. Vaspitači naglašavaju da insistiraju na obostranom poštovanju, da je značajno koliko djeca u tom procesu hoće da sarađuju odnosno da je potrebno uvažiti potrebe i želje djece, pa stvoriti na toj osnovi podsticajan socijalni okvir. Pažnju nam je privukla i izjava: „Znaju se pravila ponašanja, zna se kako se ponaša u radnoj sobi, a kako u dvorištu; postoji i namještaj koji je 'opasan'.” Posebno smo naglasili sintagmu 'opasan namještaj', jer nas je ova izjava navela na razmišljanje da li je to podrazumijevalo podsticanje samozaštite ili posmatranje djeteta kao nesamostalnog, te da li postoji potpuno bezbjedan namještaj, ukoliko se djeca ne pripreme za život i ne osamostale. Mislimo da bi u ovom dijelu bilo preuranjeno komentarisati šta je u osnovi ovakvog iskaza,

što ne znači da ne bi mogao biti indikativan. samokontrole **i** inicijativnosti **U**

35

smislu disciplinovanja djece na nivou razgovora, uočili smo gradaciju u odnosu na regije. Tako da vidimo da se u centralnoj regiji (ocjena 3) sa djecom razgovara ali ne uvijek (kada nema vremena, kada se procijeni da određene situacije nijesu za razgovor). Često se razgovara samo formalno, bez prave želje i interesovanja za razgovor, navodi se

zbog čega je takvo ponašanje lijepo ili nije. Primjer disciplinovanja utemeljenog na razgovoru: „Jedan, jedan, dva..., tri umirite se!“ U južnoj regiji (ocjena 4) smo uočili da nema klasičnih metoda disciplinovanja, već je evidentno dogovaranje, uzajamno poštovanje i razgovor između vaspitačica i djece⁹. Ukoliko vaspitačice žele da djeci skrenu pažnju na neku aktivnost, ukoliko zahtjevaju da djeca nešto odrade, više puta ponavljaju zahtjeve. Npr. „Ajmo, napravite veći krug, malo samo još malo. Majo, hajde još malo da proširimo krug...“. U sjevernoj regiji smo uočili da se disciplinovanje najčešće odvija uzajamnim dogovaranjem. Ovom ajtemu smo u sjevernoj regiji dodijelili ocjenu 5. Navodimo ilustrativan primjer kako vaspitačica iz sjeverne regije navodi djecu da pospreme učionicu i da se utišaju. Značajno je napomenuti da se ova aktivnost odvija nekih 10-ak minuta i da je vaspitačica svo vrijeme govorila smireno i bez povišenog tona. „Hajde Lano, hajde da pjevamo svi zajedno.“ Predlog se ponovi nekoliko puta ali je djevojčici ipak dopušteno da se sama umiri i počne aktivnost kada to njoj odgovara... „Djeco završavamo li čišćenje?“ „Jesmo li završili?“ „Mitre, zašto se svađaš?“ „Nemoj da se miješaš“ „Ajmo, pokupimo ovo sa poda“. „Da vidimo ko će najviše igračaka pokupiti? Pitaju djeca. Pošto je i dalje žamor, vaspitačica govori: „Drugari, možemo li ovdje da sjednemo?“ Pokazuje prostor na tepihu. „Drugari, možemo li da sjednemo, nismo završili priču? Idemo tamo da sjednemo.“ Svi su se umirili i pokupili igračke. Vaspitačica govori: „Hvala vam, učionica je super, mada su ostali poneki papirić i bojica“. 9 Napomena: Možda je to moguće zbog adekvatne brojnosti grupe upisano 25-oro djece, dnevno prisutno po 15 do 20- oro djece. samokontrole i inicijativnosti Jedan zanimljiv vid disciplinovanja, koji smo markirali u sjevernoj regiji, su i igrice, mala takmičenja za djecu. Npr.: „Da vidimo ko će da pobijedi, ko će prvi da se pripremi za spavanje, dječaci ili djevojčice?“ Djeca se pripremaju brzo i takmiče, te se priprema za spavanje pretvara u ugodnu aktivnost. Pitanje: „Ko je pobijedio?“ - „Dječaci ovaj put“. Slijedi radovanje i kratke čestitke, pa se djeca pripremaju za spavanje. U centralnoj regiji gdje smo i uočili malo „strožiji pristup“ djeca često dobijaju upozorenja da će biti sankcionisana u vezi nečega, na primjer, ko ne bude miran, ne bude radio kako treba i slično, neće ići u šetnju. Uočili smo i da se disciplinovanje najčešće sprovodi uskraćivanjem nekih aktivnosti, koje je jedva prisutno u sjevernoj i južnoj regiji (ocjene 2): „Ko ne bude spavao, neće moći da se igra posle“. Djeca su najčešće opomenuta ili se razgovara sa njima o neželjenim ponašanjima. Vaspitačice imaju donekle drugačije stavove od zabilježenih pa ističu da smatraju da su sva djeca disciplinovana, da je prisutan odnos uzajamnog poštovanja, fleksibilnost pri radu, te da vaspitač treba da bude autoritet ne u smislu strogosti, da dijete nema slobodu da mu se obrati, već da ga dijete poštuje i vrjednuje njegove zahtjeve. Neophodno je djeci uvijek davati pozitivan primjer, razgovarati sa njima o tome šta je loše, a šta nije, te biti istrajan u svojim zahtjevima. Značajna podrška razvoju samokontrole i savladavanja impulsivnosti omogućava se postavljanjem jasnih zahtjeva od strane vaspitača. Često su uputstva nedovoljno specificirana, tako da se čini da dijete ima mogućnost izbora. Ovo nikako ne treba poistovjetiti sa „krutim vaspitačkim režimom“, već naglašavamo neophodnu eksplicitnost u porukama koje vaspitač šalje. Opservacijom smo evidentirali visoku prisutnost jasnoće prilikom postavljanja zahtjeva u svim regijama. Pravila ponašanja, pravila igre su jasno naznačena i od djece se zahtijeva da ih poštuju. Ukoliko se obavlja neka aktivnost, vaspitačica zahtijeva da se ispune zahtjevi koje je postavila. Pravila su donesena zajednički i vaspitačica se trudi da se ona poštuju, bilo od strane djece, bilo od strane njih samih (vaspitačica). Prilikom rada sa djecom, pravila i zahtjeva koji im se postavljaju, vaspitačice (sve tri regije) ističu da se prvenstveno treba uzeti u obzir uzrast, mogućnosti, potencijali, samokontrole i inicijativnosti psihofizičke i intelektualne karakteristike, kao i sredina u kojoj žive. Takođe se ne mogu zanemariti ni kurikulum po kome se radi, pravila i dnevni režim rada. Vaspitačice dalje ističu da upravo ta usklađenost, poštovanje i praćenje dječijih potreba pomažu djeci da usvajaju samokontrolu, poštuju pravila, te podstiču razvijanje i izražavanje dječijih identiteta. Primjer južna regija: Prije igre spuštanja toboganom vaspitačica djeci ističe da moraju da poštuju svoj red, da su pravila da svi po jednom prođu „poligon“, pa tek tada mogu početi sljedeći krug. Vaspitačice

djecu opominju ukoliko ne vode računa da li je red na njih... Ukoliko se djeca zaigraju zadaju im se zadaci ko šta da radi. Npr. „Ana peri četkice, Adela skupi kockice, Mario pomozu Igoru, Saira pokupi lale...“ „Hajde da čistimo, Saira, Mario, hajmo!“ Značajnu pažnju smo posvetili i strategijama učenja socijalnih normi, koje smo prepoznali kao preduslove samokontrolisanog ponašanja (Walsh, 2001.). Postavili smo pitanje vaspitačima šta od ponuđenog najviše primjenjuju u radu: davanje primjera, zamjenu i preusmjeravanje, postavljanja pravila ponašanja ili primjenu odgovarajućih posljedica. Budući da vaspitač predstavlja uzor djetetu, djeca ga posmatraju u različitim interakcijama, neophodno je da on demonstrira ljubaznost, pristojnost, usklađuje postupke sa onim što govori. Da bi se djeca upoznala i prihvatila društvene norme koristi se verbalizovanje određenih radnji. Dok, preusmjeravanje pažnje sa aktivnosti koja je manje poželjna ili zamjena iste, može biti dobar način za pridobijanje dječije pažnje. Neophodno je postavljati jasna i konkretna pravila (po mogućnosti izražena pozitivnim terminima), da bi dijete shvatilo

šta treba, a šta ne treba da radi. Da bi

36

dijete usvojilo i prihvatilo neko pravilo moramo zadovoljiti pretpostavku da ono razumije njegov smisao. Da bi se to ostvarilo potrebno je obrazložiti pravilo, odnosno navesti razloge zbog čega je nešto prihvatljivo ili obratno. Ukoliko primjetimo da se dijete trudi da poštuje neko pravilo ponašanja, pa makar u tome ne uspjelo do kraja, treba ga ohrabriti. To rezultira podsticanjem samopoštovanja i sigurnosti. Sistem logičkih posljedica se pokazao daleko efikasniji kod kršenja pravila u odnosu na kažnjavanje. Ove strategije smo detaljnije elaborirali s ciljem apostorfiranja već komentarisanih indikatora samokontrole. Takođe smo nastojali da mapiramo stavove samokontrole i inicijativnosti vaspitača, koji se odnose na ovu tematiku i segmente koje preferiraju. Tokom razgovora potvrdili su nam značaj davanja primjera i to ličnog, ali i ugledanje na pozitivne primjere djece. To su, kako ističu, djeca koja su zbog nečega pohvaljena ili nagrađena, i samim tim mogu predstavljati podsticajan model za drugu djecu. Time smo u daljem toku razgovora nastojali identifikovati šta vaspitači rade kad se dijete trudi da poštuje neko pravilo? Većina vaspitačica sve tri regije ističe da se takvo ponašanje nagrađuje, te da se pored nagrada u značajnoj mjeri koriste i pohvale. Pored toga vaspitačice ističu i to da ohrabruju djecu, što smo evidentirali i tokom opservacije, a pohvale koriste samo prema potrebama i odmjereno, jer smatraju da iako su tokom profesionalnog usavršavanja, kao i inicijalnog obrazovanja dobijali instrukcije da svaki postupak ili trud djeteta treba pohvaliti, smatraju je to neopravdano, jer se na taj način djeca dovode u neravnotežan položaj, pa se neka 'favorizuju', što utiče na samopouzdanje djece. Navode da su najučinkovitije riječi ohrabrenja, koje se u sve tri radne sobe (koje smo posmatrali) često čuju: „Ti to odlično radiš“, „Odlično, samo radite“, „Kako ne umiješ, svi umijemo.“ Bilo je i onih negativno konotiranih, poput: „Pogledajte Ivana; on se nikad više neće igrati sa ljepilom“. Ipak, takve izjave činile su izuzetke. U odnosu na prethodno rečeno, kao i na nalaze dobijene posmatranjem, možemo zaključiti da vaspitačice djeci obrazlažu zašto je nešto prihvatljivo ili nije prihvatljivo. Ističu da je posebno važno da se sve pojasni djeci, jer ona često ne razumiju zbog čega im nešto nije dostupno, ili dozvoljeno. To smo potvrdili i intervjuom sa vaspitačima sve tri regije. Naglašavaju da se djeci mora pojasniti svaka odluka, pa i prihvatljivost ili neprihvatljivost ponašanja, aktivnosti, zahtjeva. Na taj način će djeca znati da se na pravi način usmjere, te da oblikuju svoja ponašanja. Primjer: „Otac je obećao Borisu da će ga upisati na fudbal ako bude dobar. Ja sam mu rekla ako bude dobar prenijeću to njegovom ocu. Kasnije me on pita: „Vesna, jesam li ja danas bio dobar“. On ne zna kako to izgleda kada je dobar ili nije dobar, pa mu treba pojasniti... Kažem mu da nije pravio probleme, nije se peo po plakarima, nije se tukao sa djecom, sam je ručao i slično. Poslije toga se dječak svaki dan trudio da bude

dobar, jer je razumio šta to znači.“ (sjeverna regija) samokontrole i inicijativnosti Postavili smo i pitanje sankcionisanja neprihvatljivog ponašanja. Vaspitačice sve tri regije su saglasne u stavovima na koji način sankcionisanje treba sprovoditi. Jednoglasno su nam rekli da ne primjenjuju klasično kažnjavanje. Tokom posmatranja zapazili smo da su vaspitačice sklone da u komunikaciji sa djetetom koriste sintagmu: „bićeš kažnjen“. Ističući sistem logičkih posljedica, kao pozitivno i nadasve svrsishodno rješenje, shvatili smo da to još uvijek nije dio njihovog repertoara postupanja. Kako su naši ispitanici istakli, nije „baš praktično“ tražiti da dijete obriše prosuto mlijeko, jer se onda opet umaže“. To se po pravilu dešava sporadično: „jedino kad se gađaju hljebom, pokupe mrvice“. Vaspitačice smo pitali da li su sklone da smanje pomoć i kontrolu kad primjete da dijete može da radi samostalno. Odgovori koje smo dobili su bili prilično konfuzni: „Da, istrajnost je bitna“; „Ne dozvoljavam da odustanu, iako im ne ide, vidjeli ste kad su pravili kuglice“; „Zavisno od situacije i od aktivnosti“; „Morate imati kontrolu i ne ostavljati dijete samo“. Kako bi nadopunili i na neki način rasvijetlili dobijene odgovore pitali smo ih da li su sklone da momentalno odgovore - riješe trenutne probleme. Za razliku od prethodnog pitanja, ovdje smo dobili eksplicitan odgovor da je neophodno imati strpljenja, postavljati podpitanja, instruirati rad, navoditi na odgovor i provjeravati razumijevanje. Takođe su nam dodatno objasnili da sve „zavisi od toga šta je svrha nekog zadatka; u nekim situacijama potpuno je nebitno da li ćemo automatski reći boju, ukoliko je poenta nešto drugo, ali ako je svrha da prepozna neku boju, zasigurno neće dobiti gotov odgovor.“ Dosljedno određenje granica dječijeg ponašanja je posebno značajna dimenzija. Pretpostavljali smo da će ona biti potvrđena u razgovoru, ali smo tek uz izvjesni napor uspjeli da je uočimo u toku posmatranja. Načelno bismo mogli reći (mada treba imati u vidu vrijeme koje smo proveli u vrtiću) da postoji principijelnost u postavljanju pravila i dalje u poštovanju istih. Posebno ističemo izjave vaspitačica koje su kazale: „trudimo se da budemo dosljedni. Ako jednom pogriješimo, oni to iskoriste. Umiju da pamte, umiju da nauče, ali i da iskoriste to što niste dosljedni“. Ovakve izjave su se poklopile i sa našim procjenama, budući da su slučajevi nedosljednosti, koje smo primijetili, uglavnom bili sporadični. U odnosu na prethodno navedeno, možemo istaći da se dosljednost u posmatranim grupama na zadovoljavajućem nivou, pa smo uočili da se u centralnoj regiji (ocjena 4) samokontrole i inicijativnosti vaspitačice dosljedno postupaju na nivou tima (obje vaspitačice i vaspitačica priprevnica), ali smo ipak uočili nedosljednost kod primjene nagrada i kazni. Na primjer kazne se uvijek sprovode (nekad i za čitavu grupu iako ih nijesu zaslužili), a nagrade izostaju. Djeca u posmatranom periodu nijesu otišla u šetnju, iako im je to nekoliko puta obećavano, jer su nekolicina njih bila nemirna, ista situacija se dešava i sa obećanim pričama, pojedine priče vaspitačice nijesu stigle, mogle, htjele da ispričaju iako su rekle djeci da hoće. Možda su te priče planirane za neki sljedeći period. Dosljednost u postupanju vaspitačica sjeverne i južne regije smo ocijenili ocjenama pet. Vaspitačice su dosljedne prilikom rada, sve što su isplanirale i dogovorile sa djecom je ispunjeno. Evidentan je timski rad na nivou kolektiva, pa se vaspitačice dopunjuju i djeca se ophode prema svim vaspitačicama sa poštovanjem i srdačno. Vaspitačice dosljedno ispunjavaju i svoja obećanja, kazne su ravnopravne za svu djecu, trude se da se ponašaju u skladu sa njima, te da ih zajednički usvoje. Primjer dosljednosti: Vaspitačica Aneta daje obećanje djeci da će sutra izaći napolje ukoliko bude lijepo vrijeme. Sjutradan je bio sunčan dan i djeca su vrijeme do ručka (10-11.30) proveli napolju u igri... (sjeverna regija) Nalaze smo dopunili i razgovorom sa vaspitačicama, pitanjima: Da li ste dosljedni prilikom postupanja sa djecom? i Zbog čega je dosljednost bitna? Vaspitačice centralne regije ističu da nastoje da uvijek budu dosljedni u postupanju sa djecom, što je kontradiktorno nalazima do kojih smo došli opservacijom (slučaj već pomenutog odlaska u šetnju). Takođe naglašavaju da je neophodna dosljednost i zbog autoriteta vaspitača, a putem nje djeca razumiju šta se od njih traži i poštuju zahtjeve i odluke vaspitača. Dosljednost je potrebna u svim segmentima rada, prilikom igre, nagrađivanja, kažnjavanja i u školi i kod kuće. Naglašavaju i da je neophodno da u istoj grupi svi vaspitači budu usaglašeni u postupcima, te da je to temelj kvalitetnog rada, a ovakve

tvrdnje smo evidentirali i posmatranjem. samokontrole i inicijativnosti Kao važan segment vaspitanja respodenti sjeverne regije takođe ističu dosljednost. „Ako se nešto zna, dogovoreno je, ostaje tako do kraja i nema popuštanja, ako smo se tako dogovorili tako će i da ostane“. Ipak ističu da ukoliko je opravdano ponekad se mogu napraviti izuzeci, npr. ukoliko neko dijete ima neki problem zdravstveni ili porodični, moramo to uzeti u obzir prilikom, ocjenjivanja, kažnjavanja i slično. Najveći problem u domenu ostvarivanja dosljednosti, na žalost predstavljaju roditelji, koji su često nedosljedni u ponašanju sa djecom, pa tako kažu djeci da će za njih doći poslije ručka, a ne dođu, ili zanemaruju njegove potrebe, ne podstiču disciplinu, uvijek popuštaju djeci i slično. Skoro istovjetne odgovore smo dobili i od respodenata južne regije, koji ističu da je veoma važno biti dosljedan i profesionalan u postupanju sa djecom, a dosljednošću podstiču djecu da se osamostaljuju, razvijaju samopoštovanje i sigurnost, kao i kvalitetne odnose u zajednici. Primjer dosljednosti: „Obećala sam djeci da ćemo sutra ići u dvorište jer su bili dobri, a nijesmo mogli da izađemo tog dana. U toku noći je pao snijeg i bilo je hladno napolju. Međutim, iako nije bilo vrijeme pogodno za boravak u dvorištu, djeca su insistirala, ali ti si obećala, tako da smo morali izaći makar na pet minuta...“ (sjeverna regija) Vršnjačke interakcije ne možemo zanemariti ni u domenu podsticanja samokotrole. Kod djece smo uočili prisutnost samokontrole, nijesmo uočili značajnije razlike u sve tri regije, ocijenili smo prisutnost ovog ajtema (značaja vršnjaka i njihovih interakcija) ocjenom četiri. Zabilježili smo da je samokontrola je kod sve djece na visokom nivou. Ovakav stav smo potvrdili i studijom slučaja odrađenom u Podgorici. Naime, odradili smo test 'Glava – Prstići - Koljena – Ramena', eng. Head – Toes – Knees - Shoulders, da bismo izmjerili samokontrolu ponašanja

(HTKS; Cameron Ponitz et al., 2008; Matthews, Ponitz, & Morrison, 2009).

11

Ovim zadatkom se integrišu pažnja, inhibitorna kontrola i radna memorija, a konačan rezultat radnje je psihomotorni odgovor. Realizovali smo ga u Podgorici sa grupom djece (petnaestoro djece koja su se dobrovoljno javila) poslije popodnevnog odmora. Djeci smo samokontrole i inicijativnosti objasnili da ćemo igrati igru koja zahtjeva poštovanje četiri uparena ponašanja (dodirnite svoju glavu/dodirnite stopala i dodirnite ramena/dodirnite prstiće). Poslije dijela koje se odnosi na zagrijavanje, djeca su dobijala zadatke. Poslije izvršavanja jednog pravila, djecu smo zamolili da odrade suprotne radnje. Na primjer, kada je istraživač rekao djeci da dodirnu svoje glave (ili prstiće), umjesto da slušaju njegove komande, od djece je traženo da urade suprotno i da dodirnu prstiće (ili glavu, tim redosledom) pošto je djeci zadatak objašnjen, dato im je vrijeme za vježbu. Djeca su više puta podsjećana na to da je potrebno uradili suprotno od onoga što istraživač govori. Prvih deset ajtema zahtijeva dva para komandi (dodirnite ili glavu ili prstiće, tj. dodirnite ili ramena ili koljena). Kada su djeca razumjela i uspješno izvela (ostvarili 5 ili više ispravnih reakcija) ovaj dio zadatka, zadatak je usložen. Od njih je traženo da u paru dodiruju ili glavu i prstiće ili ramena i koljena, te da čine suprotno od onoga što im je zadato. Takođe su dobili određeno vrijeme za vježbu. Ovi odgovori su ocjenjivani sa po 2 poena ukoliko su ispravno odradili vježbu, 1 poen ukoliko su sami sebe ispravili u toku izvršavanja zadatka i 0 poena ukoliko nijesu ispravno reagovali. Ukupno je postavljeno 20 ajtema uz ukupan zbir od 0 - 40poena. Zabilježili smo visoke rezultate (sva djeca su imala skor 27 ili više) što nam govori u prilog prethodnoj pretpostavci da se na uzrastu od 5-6 godina, kod djece već u značajnoj mjeri razvila samokontrola ponašanja. U skoro svim posmatranim segmentima djeca su pokazala da imaju razvijenu samokontrolu, a jedina uočena odstupanja su u periodima slobodne igre i dana igračaka, kada se teže uspostavljala disciplina u radnoj sobi (djeca su pokazivala igračke jedni drugima, igrala su se, razmjenjivala i potpuno „zaboravila“ na vaspitačice). Evidentirali smo podsticanje samokontrole i samostalnosti i za vrijeme ručka. Vaspitačica

V. djecu podstiče da sami oljušte pomorandže, da ukoliko ne mogu odmah nastave da pokušavaju. „Hajde, ja ću da počnem, a ti nastavi, pokušaj. Eto ga, bravo Aleksandre” (sjeverna regija). Djeca su uglavnom samostalna sem u domenu kada vaspitači procijene da im treba pomoć, da treba voditi računa o higijeni, bezbjednosti... Ona sama završavaju svoje zadatke, pomoć dobijaju samo kada je eksplicitno traže. Zanimljivo je i to da najčešće, po završetku određenih aktivnosti, ona sama raspremaju radnu sobu, pospremaju igračke, sakupljaju stvari po učionici, te je dovode u red. U domenu brige o sebi samokontrole i inicijativnosti i lične higijene, vaspitačice u početku prepuštaju inicijativu djeci (da se sama obuku, obuju, umiju, objeduju...), međutim, kada je potrebno nešto završiti i brzo preći na sljedeću aktivnost, često djeci pomažu, na primjer poslije spavanja pomažu im da se obuku, zakopčaju dugmiće, vežu kosu... Kada posmatramo korišćenje dostupnih materijala u centralnoj i južnoj regiji uočili smo da se svi materijali dijele unutar grupa, tokom planiranih aktivnosti, kao i u dijelu slobodnih aktivnosti. Ove dvije regije smo ocijenili ocjenom 5. U sjevernoj regiji usljed slabije opremljenosti vrtića materijalima manje se podstiče dijeljenje. Naime, djeca imaju svoje „kutije”, u kojima se nalaze materijali koje su donijeli od kuće i koje koriste samo oni, dok se svi ostali materijali u radnoj sobi zajednički koriste. Kao što smo uočili planirane aktivnosti vaspitači započinju realizovati na frontalnom nivou (kroz čitanje priče, pjesme i slično), nakon čega slijedi, opet planirani set aktivnosti koji se provodi po centrima interesovanja. Komunikacija se najčešće sporvodi na nivou čitave grupe sem kada se radi po centrima, kada se govori djeci u određenom centru. Vaspitači pomažu djeci i individualno, kada djeca to zatraže. U intervjuu smo stekli utisak da se sve odvija u nekim idealnim uslovima, ali ipak duh kolektivnog disciplinovanja (pravila ponašanja i režim koji je isti za sve), odsustvo kooperacije u najširem smislu riječi i isplanirane aktivnosti su kontradiktorne odgovorima i planiranim ponašanjima vaspitača. Situacija se značajno razlikuje po regijama, pa smo utvrdili da je upravo proporcionalna broju djece u vaspitnim grupama. Tako da je individualizacija, uvažavanje dječijih potreba i slično izraženija u južnoj regiji, a poštovanje dnevnog režima rada, kao i šematizovano disciplinovanje preovlađuje u centralnoj regiji. U sve tri regije smo uočili da se među djecom ne odvija istinska kooperacija, jer čak i onda kada je neka aktivnost osmišljena kao grupna, nema prave interakcije među djecom. Kada uzmemo u obzir cjelokupnu opisanu situaciju, mapirano stanje, ukršteno sa stavovima vaspitača, te rezultate odrađene studije slučaja, smatramo da su određeni indikatori, koji se tiču disciplinovanja i razvijanja samokontrole u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori teže pozitivnim, ali su još uvijek neadekvatni. samokontrole i inicijativnosti 6.8 Inicijativnost – eng. 'children's agency' u domenu izgradnje identiteta Inicijativnost, osjećaj 'autorstva' nad sopstvenim akcijama, kao što smo već elaborirali postaje jedno od ključnih pitanja i problema pedagoških istraživanja, kao i napora za saznavanjem vaspitnih zakonitosti. Proučiti uticaj vaspitanja na dječiju svjesnost o mogućnostima djelovanja postaje osnova za validaciju i razumijevanje vaspitnih procesa (Lipponen & Kumpulainen, 2011). Inicijativnost pomaže da se vrjednuje i kvalitet dječijeg rada, a oslanja se i na ideju da bi djeci trebalo potpuno prepustiti ili makar u većoj mjeri prepustiti kontrolu nad procesom učenja (Niemi, Kumpulainen & Lipponen, 2015; Siry et al., 2016). Protokolom posmatranja smo opredijelili 20 ajtema kojima smo nastojali da proučimo i razumijemo načine izražavanja inicijativnosti, kao i uticaj inicijativnosti na izgrađivanje i izražavanje identiteta djece predškolskog uzrasta. Ajteme i paralelne ocjene po regijama smo predstavili tabelama 5 i 3. Analizu smo, kao i u prethodnom slučaju dopunili odgovorima vaspitača na fokus grupni intervju. Tabela 5. Ocjena indikatora (interakcije) Interakcije u radnoj sobi – vaspitač, aktivnosti, poznavanje djece PG PV UL Inicijativnost 1. Vaspitač podstiče djecu da preuzimaju inicijativu prilikom aktivnosti 2. Vaspitač podstiče djecu da izražavaju svoje mišljenje 2 4 3. Vaspitač direktno poučava – saopštava gotova znanja 3 4 5 3 4 5 2 4. Vaspitač ukazuje na sljedeće korake u procesu učenja 3 4 3 5. Vaspitač pomaže kada je potrebno, ali djeci dopušta i da sama rade ono 3 što mogu 6. Vaspitač osigurava dovoljno podstičućeg i zanimljivog materijala i 3 osmišljava aktivnosti koje podstiču dječiju inicijativnost i samostalnost 4 3 7.

Vaspitač osigurava potrebno vrijeme kako bi djeca uspješno izvršila 2 4 postavljene zadatke 4 5 5 8. Vaspitač uključuje djecu u donošenje odluka o dnevnom režimu rada 2 3 3 9. Vaspitač poštuje i vrjednuje stvari koje su bitne djeci (porodica, odnosi, interesovanja...) 4 4 4 samokontrole i inicijativnosti Prvenstveno smo razmotrili načine na koje se podstiče dječija inicijativnost. Uočili smo da djeca preuzimaju inicijativu u aktivnostima u sjevernoj i južnoj regiji (ocjene 4), značajno više nego u centralnoj (ocjena 2). U centralnoj regiji najčešće se na mjesečnom nivou realizuju zadate teme na osnovu kojih se planiraju i osmišljavaju aktivnosti. Ne ostavlja se uvijek dovoljno prostora za dječije slobodne igre, ili za slobodne dječije teme, sem danima kada je preostalo da se zaokruže priče iz prethodnog perioda. Na primjer, kada se završila priča o papagajima kao kućnim ljubimcima, te zaokružila priča o kućnim ljubimcima, djeci je ponuđeno nekoliko igara koje mogu da igraju, sa postojanjem dijela za slobodnu igru (ukoliko se djeci ne dopadaju ponuđene aktivnosti). Najčešći načini izražavanja inicijativnosti su pokreti, djeca su aktivna, trče, jure učionicom, pjevaju, biraju različite centre aktivnosti u kojima će boraviti, odlučuju koliko će boraviti u izabranom centru, mijenjaju ih, a vaspitači ističu da im pružaju potpunu podršku u tome. Kao ilustraciju ovakvih navoda navodimo primjere koji smo markirali prilikom posmatranja vaspitnih grupa: Centralna regija: Djevojčica Elena jako voli da crta. Prilikom odabira aktivnosti za taj dan odlučila se za centar za crtanje (koji je planiran skoro svakog dana). Veoma se predano bavila izabranom aktivnošću, pa je uspjela da nacrtala čak tri crteža, a da joj niko nije nametao bilo kakve druge aktivnosti. Južna regija: Djeca samostalno izlaze u toalet, piju vode, šetaju po učionici, osjetna je sloboda i samostalan izbor aktivnosti. Na primjer, Jovana nije htjela da spava u vrijeme popodnevnog odmora, vaspitačica joj je dozvolila da čita i da se na taj način zabavi. Prethodnim primjerima opravdavamo i stav vaspitačica da nastoje da djeci pruže mogućnost izbora, dopušteno im je da se bave nekom aktivnošću koliko je potrebno, što ponovo postaje upitno ukoliko ovaj primjer ukrcimo sa drugim situacijama na koje smo naišli tokom opservacije, posebno ako se osvrnemo na planirane aktivnosti koje su određene rasporedom i dnevnom režimom rada. samokontrole i inicijativnosti U sjevernoj regiji takođe smo markirali dječije akcije, te iskazivanje inicijativnosti. Jedna od aktivnosti koja podstiče inicijativnost djece je i izbor djeteta dana – svakog dana djeca biraju dijete dana, koje je zaduženo da započne neku aktivnost. Primjeri dječijih inicijativnosti u sjevernoj regiji: Izbor djeteta dana počinje asocijacijama, kada djeca treba da pogode o čemu se radi, postavljaju razna pitanja, kao: „ Da li ima crnu kosu? Da li ima majicu dugih ili kratkih rukava? Kojim slovom mu počinje ime? Aneta, Aleksa, Aneta, Aleksandar. Jeste Aleksandar je dijete dana. Vaspitačica se trudi da podrži dijete i da mu pomogne. Aleksandre, bravo, ajmo sad da pomognemo drugarima. Koji je sada mjesec, hoćeš da probamo da nabrojimo sve mjesece? Sada je mjesec koji počinje istim slovom kao i tvoje ime... AAA ap, april. Koji je danas dan, prvi radni dan u sedmici? Ajmo da nabrojimo dane... ovdje zabilježi koji je dan, izaberi sličicu, pogledaj kakvo je vrijeme napolju, pogledaj... kada su odredili dan, mjesec.“ Andrija se predstavlja grupi. Djeca vole da nešto predstavljaju, odglume. „Vaspitačice hoću da kažem svoje osjećanje“. „Kada vas prozovem možete reći svoja osjećanja.“-pozitivna refleksija vaspitačice. Još jedna aktivnost koju smo prepoznali kao značajnu za razvijanje inicijativnosti djece je i osmišljavanje priče (o proljeću) kroz sličice. Djeca pronalaze sličice iz raznih izvora (režu iz novina, crtaju...) pa pomoću sličica osmišljavaju priču. Na kraju dana zajedno sa vaspitačicom zajednički pričaju novu priču. Dozvoljeno im je da maštaju i da mijenjaju radnju kako žele. U periodu prije ručka djeca sjede na podu igraju se i razgovaraju. Jedan dječak (Marko) se sjetio da želi da pogleda crtani. Razgovarao je sa drugarima i bilo je još nekoliko njih koji su raspoloženi da gledaju crtani. Tada su se obratili vaspitačici i ona im je dozvolila da pogledaju crtani. Primjeri dječijih inicijativnosti u južnoj regiji: Primjer 1.: Po završetku planiranih aktivnosti, djeca žele još da se igraju materijalima i to im je dopušteno. Djeca sama improvizuju, pa prave avione od štipaljki i papira, zadovoljavaju svoje želje i iskazuju inicijativu. samokontrole i inicijativnosti Poslije spavanja, djeca sama odlučuju šta će da rade, na primjer, jedna grupica se odlučuje da gleda TV, djeca sama uključuju TV i biraju crtani

film, druga se igraju, sama, sa drugom djecom ili u grupicama... Kao i u većini vrtića, ovaj dio dana je ostavljen za individualne aktivnosti, samostalan dječiji izbor, do odlaska djece kućama. Primjer 2: U toku uvodnog dijela dana djeca pjevaju zajedno proljetne pjesme. Pjesma se pjeva par puta, koliko djeca žele, traže. Ko želi može i da ustane i da igra. Djeca: „Učiteljice, može li pjesmica još jednom, molimo Vas?“ Vaspitačica: „Toliko vam se sviđa?“ Djeca: „Puno“.

Vaspitačica ponovo pusta pjesmu, a kada se završila, djeca sama počinju da je pjevaju. Primjer 3: Vaspitačica: „Aco, hoćeš li da pravimo cvijeće od plastelina?“ Aco: „Ne“. Vaspitačica: „Šta hoćeš da radiš?“ Aco: „Da se ovako igram“- pokazuje na kockice i slagalice. Vaspitačica: „Dobro Aco, igraj se ti.“

Prema mišljenju vaspitačica (sumativni odgovori vaspitačica sve tri regije) inicijativnost djece se najviše podstiče pružanjem slobode izbora djeci, podsticanjem samostalnosti, slobodnog izražavanja, kreativnosti, kreiranjem podsticajne sredine, nuđenjem mnoštva različitog materijala, podsticajima u emocionalnom, fizičkom i voljnom području. Nijesmo zabilježili značajna odstupanja u regijama ni kod saopštavanja gotovih znanja djeci, pa tako vaspitačice ističu da se trude da djeci što manje saopštavaju gotova znanja, to čine samo u uvodnom dijelu dana, kada se daju objašnjenja šta je potrebno raditi. Ponekad djeci prenose gotova znanja kada je potrebno objasniti neki (najčešće nepoznat) pojam čitavoj grupi. Vaspitačice pomažu djeci da postepeno usvajaju znanja, podstiču ih da sama dolaze do novih saznanja i da ih 'pronalaze'. Postepeno uvode djecu u priču o predviđenoj temi, priča se usložnjava svakog dana, pripremajući se za naredne zadatke u radnoj sobi. Postupnost smo uočili i u periodu kada se završi obrada određene teme i sprovedu sve planirane aktivnosti, slijedi sumiranje i analiza onoga što je rađeno, a na taj način se postavljaju temelji za dalji rad i funkcionisanje grupe. Značajno je to što smo uočili da vaspitačice djecu vode u procesu učenja, ukazujući im pomoć prema potrebi, ali im i dopuštajući da samostalno rade ono što mogu. Kao što smo i samokontrole i inicijativnosti očekivali u Podgorici je malo slabija ocjena (trojka), dok su u Pljevljima i u Ulcinju prisutnosti ovog ajtema ocijenjene četvorkom. U sve tri regije djeca mogu sama da kažu svoja osjećanja kada žele. Prilikom rada na zadacima, poslije objašnjenja šta treba da se radi, djeca sama završavaju zaduženja, a vaspitačice im priskaču u pomoć samo kada su pozvane da se uključe... Vaspitačice se trude da djeci prepuste što više samostalnih radnji (kada nijesu ograničeni vremenski, režimskim ili nekim planiranim aktivnostima), da se pripreme za spavanje, šetnju, da crtaju, rade nešto, da ručaju i slično (slika 6.). Tokom razgovora o novoj temi (npr. ptice) ukoliko neko dijete ima neku sugestiju, vaspitačica ga sasluša pa ukoliko je to nova informacija, često i pohvali, iskazuje odobravanje, ohrabrenje i slično. Slika 6. Samostalan izbor dječijih aktivnosti samokontrole i inicijativnosti U situacijama kada djeca rješavaju postavljene zadatke, ili se bave planiranim aktivnostima, najčešće postoji tačan plan koji treba da slijede. Primjeri učenja: Podgorica – „Šta sve treba da ima papagaj u kavezu da bi mu bilo prijatno i da bi bio zdrav... koliko puta treba mijenjati vodu, pijesak... koja je to vrsta papagaja?“ (Marko dječak koji je ranije pohađao ovaj vrtić, donio je svog papagaja i objašnjava djeci koja je vrsta, kako se vodi računa o njemu, šta je potrebno papagaju...). Pljevlja - Poslije doručka, izbora djeteta dana i dogovora o daljem toku dana, djeca i vaspitačice su se dogovorile da idu u dvorište da se igraju na svježem vazduhu. Po izlasku iz učionice vaspitačica je samo naglasila da se djeca obuku i obuju. U malom holu, gdje se nalaze dječiji ormarići djeca se sama prezuvaju, vaspitačica provjerava da li su svi tu, da li su pronašli svoju odjeću, kao i to da li se priremaju za šetnju. Jedan dječak dolazi kod medicinske sestre koja je zadužena da im pomogne i traži od nje da mu ona veže pertle. Vaspitačica je to uočila i posmatra dalji tok. Medicinska sestra je pogledala dječaka, upitala ga je da li se sjeća da su čitave prošle sedmice vježbali kako se vezuju pertle. Dječak potvrdno odgovara i vraća se na klupicu da sam veže pertle. Na drugoj strani, jedna djevojčica se malo sporije sprema. Vaspitačica je mirno posmatrala i smirivala drugu djecu da ne žure i da sačekaju drugaricu da se i ona sama spremi. Tek kada su se svi sami obukli i preobuli krenuli su u dvorište. Ulcinj – Jedna djevojčica nije dobro razumjela zadatak, vaspitačica joj prilazi, pokušava da joj pojasni o čemu se radi, kako da se dođe do zaključka, šta

treba ispraviti. Vaspitačica M.: „Vidiš li ove cvjetice? Koliko ih ima?“ Djevojčica: „3“. Vaspitačica M.: „A koliko ima tačkica na štipaljki?“. Djevojčica: „Više ih je“. Vaspitačica M.: „Hajde da nađemo štipaljku sa odgovarajućim brojem tačkica“. Djevojčica: „Ura, hajde.“ Zajednički broje i dodjeljuju štipaljke sa odgovarajućim brojevima cvjetićima.

Elaborirane segmente smo potvrdili i tokom razgovora sa vaspitačicama. Na pitanje: Šta činite kada primijetite da dijete može samostalno da obavlja neki zadatak, radi...? smo samokontrole i inicijativnosti dobili odgovore koji se nijesu značajno razlikovali po regijama. Vaspitačice ističu da se dijete najčešće u takvim situacijama pohvali, podstiče da nastavi da radi, ohrabruje da nastavi samostalno da radi, ne uznemirava se. Značajan je i način na koji se postupa sa djecom, pa smo vaspitačice zamolili da nam daju primjere jasnih / eksplicitnih uputstava koja daju djeci. Odgovori u odnosu na regije su sličnog sadržaja. Istakli su da su to najčešće uputstva koja se odnose na planirane aktivnosti, koje će se raditi, zatim tu su korišćenja materijala, upoznavanje sa pravilima, pojašnjava im se šta treba da rade u radnim sveskama, kako da koriste fotografije, radne blokove, kojom bojom da bojaju. U ovom dijelu smo uočili da se u sve tri regije vaspitni proces nastoji organizovati i sprovesti po utvrđenom setu pravila, što u određenoj mjeri utiče na negativno podsticanje i iskazivanje dječije inicijativnosti. Sljedeći segment koji smo posmatrali u domenu istraživanja inicijativnosti je okruženje i njegov uticaj na podsticanje inicijativnosti. U zavisnosti od prostornih i materijalnih uslova u vaspitnoj grupi vaspitačice se trude da podstiču djecu i da se dostupni materijali najefikasnije i najkreativnije koriste. Najbolju situaciju smo zabilježili u južnom regionu, vjerovatno usljed manjeg broja djece u vaspitnoj grupi i ovom ajtemu dodijelili ocjenu pet. Za preostale dvije regije smo dodijelili ocjenu 3, a kroz razgovor sa vaspitačicama u sjevernoj regiji, kao i opservacijom, smo evidentirali nedostatak didaktičkog materijala (koji se nadomjesti radom sa papirom, bojama, tijestom...), dok se u centralnoj regiji kao problem ponovo nameće prevelika brojnost grupe. U toku opservacije, djeca su svakog dana imala vrijeme u toku koga im je dozvoljeno da sami planiraju i odaberu šta žele da rade. To je period po dolasku djece u predškolsku ustanovu i za djecu koja ostaju na popodnevnom odmoru, period poslije spavanja, a prije polaska kući. Djeca se sama raspoređuju po ponuđenim centrima aktivnosti, ukoliko nijesu zadovoljna ponudom, sama pokreću nove aktivnosti, traže dodatne materijale (radne sveske, TV, crtani, pjesmice, sadržaji sa internet gdje za to postoje mogućnosti). Postoje materijali koje vaspitačice dobijaju za rad (papire, kolaž papire, tempere, vodene boje, flomastere, voštane bojice, glinu, plastelin...), dok često i same pripremaju neke (tijesto, paperje, cvijeće, šišarke, zemlja, biljke, voda, led...slika 7.). Ovakvo stanje smo markirali u sve tri regije. samokontrole i inicijativnosti Slika 7. Pripremljeni materijali koji se koriste prilikom rada Značajnu razliku koja ponovo govori u korist adekvatne brojnosti grupa smo uočili i u odnosu na vrijeme koje je djeci ostavljano za izvršavanje postavljenih zadataka. Tako imamo gradacije u ocjenama koje su proporcionalne u odnosu na brojnost grupa. Centralna regija je ocijenjena ocjenom 2 (preko 40-oro djece svakodnevno u grupi), sjeverna ocjenom 4 (oko 30-oro djece svakodnevno u grupi) i južna ocjenom 5 (20-oro djece). U centralnoj regiji smo zapazili da je vrijeme predviđeno za izvršavanje zadataka uslovljeno planiranim aktivnostima i temom koja se obrađuje, kao i režimom dana. Na primjer, vrijeme spavanja je obavezujuće za sve i tada se sve aktivnosti prekidaju i djeca su samokontrole i inicijativnosti 'prinuđena' da odmaraju, bez obzira da li to žele ili ne, pripreme za ručak su takođe u tačno određenom vremenu, a djeci se govori da požure i prekinu sve što su do tada radili, zatim kada je vrijeme za čas engleskog, vaspitači djecu prekidaju u aktivnostima i pripremaju ih za čas. Na primjer: nekoliko dječaka je željelo da nastavi bojanje, ali je naglašeno da to nije izvodljivo, jedan od njih je uporno odbijao da prekine bojanje, pa ga je vaspitačica ostavila još malo „na miru“... Kada je završio bojanje sam je odložio stvari i pridružio se grupi...

Sjeverna regija se značajno razlikuje: čitava grupa je čekala djevojčicu da se sama obuje i veže pertle. Takođe u dijelu dana kada se rade neki zadaci, djeci je dopušteno da se bave aktivnošću dok god ne dođe vrijeme da se ona završi, ili dođe vrijeme koje je rasporedom dodijeljeno da se odmara, ruča ili ide kući. U južnoj regiji se teme i aktivnosti usklađuju

sa dječijim radom. Ukoliko neko dijete nije završilo započetu aktivnost, ostavlja mu se dovoljno vremena da je odradi. Djetetu se dopušta da samostalno odluči kada je završilo aktivnost, ako su ostala djeca završila, a ono želi još da radi. Kada se obavlja neka od striktno planiranih aktivnosti, objedovanje, šetnja ili slično, djetetu se objašnjava da će imati vremena za dalje bavljenje tom temom čim se završe obavezne aktivnosti. U sve tri regije smo uočili da je dnevni režim jasno definisan i planiran. To umnogome otežava participaciju djece u ovom procesu. Na početku dana razgovara se o tome šta je planirano da se radi. Djeci se više informativno iznose planirane aktivnosti, a u nekim grupama postoji i mogućnost da se nešto promijeni ukoliko djeca odluče da im je to zanimljivije i ukoliko žele nešto drugo da rade (sjeverna i južna). Primjeri (ne)podsticanja inicijativnosti djece * Djevojčica Lara: „Ovaj dan baš brzo prođe, ovo nije realno kako brzo. Odmah zaspem i odmah se moram buditi.“ Vaspitačica Boba: „To je lijepa tema, možemo se tome posvetiti kada budemo imali više vremena, to je veoma velika tema, a mi sada imamo da radimo.“ (centralna regija) * Za vrijeme dječijeg boravka napolju čuje se muzika, graja, smijeh. Djeca sama istražuju, igraju se, saraduju, rade samostalno, u paru, u grupama... djeca privlače prolaznike. Između ostalih tu su i jedan dječak od otprilike dvije godine i njegova baka. Baka i dječak sjede na klupici u dvorištu samokontrole i inicijativnosti vrtića i posmatraju kako se djeca igraju. Prilazi im vaspitačica Aneta i pita kao se dječak zove, koliko ima godina i slično. „Dječak je Andro, on je još mali“ – ističe baka. Vaspitačica: „On bi da se igra“. Baka: „Da, da vidi djecu“. Aneta: „Povedite ga u pijesak da se igra“. Baka: „A ne, isprljaće se, kada bude išao u vrtić neka se igra. Sada je sa bakom, baka ga čuva i treba da bude čist“. Vaspitačica odlazi za djecom uz komentar: pa šta ako se i isprlja, djeca i treba da se prljaju. Baka i unuk i dalje ostaju na klupici. Dječak se uporno okreće i posmatra djecu u pijesku, a baka ga usmjerava u pravcu djece koja uvijek bave ples, jer će na taj način biti mirniji i neće insistirati na tome da se isprlja, da se igra u pijesku... Zapitaćemo se: Zbog čega se danas sve više javljaju ovakve tendencije, zašto se djetetu ne dozvoljava da se isprlja!? Da li je to posljedica konformizma, nekih „popularnih trendova“ ili nešto treće?! (sjeverna regija) Pohvalno je to što smo uočili da se u svim grupama vrjednuju i poštuju stvari koje su važne djeci, tako imamo visoke ocjene (4) ovog indikatora u sve tri regije. Razgovor o porodici prisutan je najčešće početkom dana, a djeca i sama često nameću tu temu, ističući da njihovi roditelji, braća, sestre, bake, deke nešto vole, rade na određeni način, razgovaraju sa njima i slično. Porodične vrijednosti se nastoje poštovati, često se razgovara o običajima, kao i načinu života djece. Zagovaraju se prijateljski odnosi među djecom, a uočeno je da se tokom dana pominju i relacije djece sa drugim ljudima izvan vrtića. Nastoji se izaći u susret djeci što svakako značajno podstiče razvoj dječijih ličnosti. Primjeri- iskazivanje inicijativnosti i samokontrola ponašanja. U toku je učenja kako se piše broj 20. Kada su djeca uz pomoć vaspitačice objasnili koje cifre ga sačinjavaju, jedna djevojčica je izjavila da želi da se djeca predstavljaju i glume. Čim su objasnili kako se piše broj 20 djeca su počela sa predstavljanjem (sjeverna regija) Bonton – vaspitačice podstiču djecu da budu kulturna, da se pristojno izražavaju, da ne koriste ružne riječi, da koriste riječi, IZVOLI, HVALA, PRIJATNO, NEMA NA ČEMU i slično. (centralna regija) Vaspitačice smo pitali koji su to načini na koje djeca iskazuju inicijativnost? Dobili smo gotovo istovjetne odgovore. Tako vaspitači najčešće ističu dječije iniciranje nekih aktivnosti, prepoznavanje dječijih potreba i mogućnosti, samostalnost djece, slobodno izražavanje, samokontrole i inicijativnosti iznošenje sopstvenog mišljenja, slobodu izbora, slobodan izbor saradnika u igri, učenju, kao i putem raznih interakcija. Da bi pojasnili koje su to konkretno aktivnosti postavili smo 'nova'10 pitanja koja se odnose na najviše spominjane indikatore. Postavili smo pitanje da li postoje mogućnosti za individualizaciju rasporeda dnevnih aktivnosti, i ukoliko postoje na koji način? Iako smo na ovo pitanje dobili pozitivne odgovore (tj. vaspitači sve tri regije ističu da individualizuju raspored dnevnih aktivnosti, moguća je fleksibilnost u skladu sa potrebama djece, te da poštuju interesovanja djece), oni su u koliziji sa situacijom koju smo uočili opservacijom. Već smo istakli da je dnevni režim rada jasno propisan, da se poslije doručka dešavaju ključne dnevne aktivnosti, slijedi

ručak, te popodnevni odmor, pa je teško evidentirati fleksibilnost, ili prepoznavanje i reagovanje na dječije potrebe i podsticanje dječije inicijativnosti. Vaspitači takođe ističu i da je veoma bitno zadovoljavanje primarnih potreba djeteta, ali ipak nijesmo primijetili fleksibilnost (individualizaciju) u njihovom zadovoljavanju. Primjeri individualizacije rasporeda dnevnih aktivnosti koje su vaspitačice navele: „Pravimo izlete, šetamo, preskočimo spavanje, nosimo obroke, tako da ne poštujemo striktno sve ono što je planirano“ (Vaspitačica A. iz sjeverne regije). „Radimo one teme koje djecu interesuju tog dana, trudimo se koliko možemo da im izađemo u susret“ (vaspitačica M. centralna regija). U sve tri regije se ove potrebe zadovoljavaju u potpunosti jedino u domenu fizioloških potreba, dok se hranjenje i potrebe za snom zadovoljavaju na grupnom nivou. Mogućnosti za istraživanje su limitirane budući da im se ne dozvoljava da npr. sami sipaju čaj ili mlijeko, a vrlo često i vaspitačice hrane sporiju djecu da bi se ručak završio u predviđenom roku. Ovakva situacija nam ponovo govori o kontradiktornostima na koje smo naišli sintezom odgovora vaspitača i nalaza do kojih smo došli posmatranjem. Moramo istaći da se u praksi ipak ne očitava teoretsko planiranje i idealni načini postupanja, koje vaspitači potenciraju. 10 Pitanja koja nijesu bila predviđena protokolom fokus grupnog intervju. samokontrole i inicijativnosti Primjer limitiranih mogućnosti za istraživanje: Jedan dječak kada je popio svoj čaj za doručkom, uzimao je šoljicu i stavljao je na uho. To bi činio više puta, a vaspitačica ga je opominjala da je spusti. Kada je njegov drug koji je sjedio naspram njega isto uradio sa svojom šoljom, vaspitačica je shvatila da se igraju telefona (centralna regija). Kao što smo već istakli, dnevni režim rada je u sve tri regije donekle šematizovan, postoje određene aktivnosti koje se moraju obavljati svakog dana u određeno vrijeme (pranje ruku, konzumiranje hrane, popodnevni odmor). Kasnije vidimo male varijacije, koje ponovo korespondiraju sa brojčanim stanjem u učionici - veći broj djece u učionici, manje mogućnosti za individualizaciju i rada i rasporeda. Ipak, moramo istaći da je pozitivno to što smo u sve tri regije jasno uočili nastajanja da se 'oslušnu' dječije potrebe i da se postupa u skladu sa njima. S ciljem daljeg objašnjenja ovakvih tendencija u okviru fokus grupnog intervju smo vaspitače upitali i da li djeca učestvuju u planiranju i izboru aktivnosti i materijala za taj radni dan, te da navedu primjer ukoliko učestvuju. Odgovori na ovo pitanje su u značajnoj mjeri potvrdili naše pretpostavke. Respodenti sve tri regije ističu da nije praksa da se djeca konsultuju prilikom dnevnog izbora aktivnosti, ali smo u odgovorima uočili odstupanja po regijama. Najveća sloboda izbora aktivnosti i materijala je izražena u južnom regionu, što ponovo možemo povezati sa manjim brojem djece upisane u vaspitne grupe. U sjevernoj regiji smo takođe uočili značajan uticaj djece na aktivnosti kojima će se baviti, sa nedostatkom odgovarajućih materijala koje bi djeca koristila. Vaspitači ističu da ukoliko djeca iskažu određena interesovanja, nije strano da se pređe na neku drugu temu, da nastavi još da se radi neka prethodna i slično. A u centralnoj regiji ističu da često razgovaraju sa djecom o njihovim interesovanjima, pokušavaju da zajednički pronađu ono što je najzanimljivije djeci (posebno u starijim grupama), pa u odnosu na to formiraju teme. Trude se da prilikom dnevnog rada djece preovlađuju dječija interesovanja, da biraju materijale i aktivnosti u skladu sa dogovorenim temama, a dobro je to što teme nijesu striktno propisane, da na taj način individualizuju rad. Napomenuli su i to da se planirano za taj dan skoro nikada ne mijenja, jer je to veoma komplikovano kada imate toliki broj djece u grupi. samokontrole i inicijativnosti Primjeri dječijih intervencija u odnosu na aktivnosti i materijale kojima se žele baviti: Jedan dječak je došao i rekao da je bio u Delti-šoping centru i posjetio Jura park (Dino park). Djeca su slušala njegovu priču pa postavljala pitanja, tako da je tema čitava dva dana bila priča o dinosaurima i praistoriji... Kako su dinosauri nastali, a kako nestali?. Tražili smo podatke o dinosaurima, čitali zajedno o njima (Djeca improvizuju iako ne znaju da čitaju.). Dječak je bio jako srećan i ponosan jer je pokrenuo aktivnost, temu koju je objašnjavao drugoj djeci (južna regija) Ukoliko je planirana tema proljeće u nekom narednom periodu, trudimo se da uberemo neki cvijet (sa djecom), da ga donesemo u učionicu, pa da učimo o cvijetu, te da širimo temu pa da učimo i o proljeću. Zbog toga je važno da upravo kada je proljeće učimo o proljeću (centralna regija). Vaspitačica A. „Mi ujutru

imamo porodični krug na početku radnog dana, kada dogovaramo i planiramo aktivnosti i dajemo zaduženja. Nedjelju dana smo (takođe na njihovu inicijativu) radili temu „Bonton“. Kada smo krenuli sa novom radnom sedmicom djeca su molila da nastavimo sa tom temom i dalje, gdje će oni igrati uloge i vježbati. Ispoštovali smo njihove želje i učili bonton još jednu sedmicu (sjeverna regija). Sljedeće pitanje koje se 'nametnulo' prilikom intervjuja je trudite li se da prilikom rada sa djecom pronađete uzročnu vezu između dječijih sposobnosti, aspiracija, kao i prilika i ograničenja koje se naziru u cilju podsticanja inicijativnosti? Vaspitačice sve tri regije apostrofiraju važnost dječijih predznanja, sposobnosti, te aspiracija za vaspitanje i rad sa djecom, što ujedno implicira i njihov značaj u domenu podsticanja inicijativnosti. Ističu da se uvijek trude da povežu fizičko okruženje, materijalne uslove i želje djece, da je veoma značajno da djeca iskažu svoje želje, jer im se na taj način može pomoći da izgrade svoju ličnost i identitet. Podstiču djecu ukoliko im je to potrebno, usmjeravaju ih i nude izbor aktivnosti u skladu sa mogućnostima. Dodaju i da se ne može zanemariti ni porodično nasljeđe, niti sredina iz koje dijete dolazi, što je veoma značajno da se djeca ne bi dovela u situaciju da sama sebe inhibiraju (svjesno ili ne) ukoliko su zahtjevi suprotstavljeni onima koje imaju kod kuće. samokontrole i inicijativnosti Inicijativnost se podstiče i putem vršnjačkih interakcija. Dječijem pokazivanju inicijative smo dodijelili visoke ocjene u svim regijama. Za vrijeme posmatranja evidentirali smo nekoliko slučajeva dječije inicijative. Skoro sva djeca su u nekom dijelu dana prilazila i započinjala razgovor sa posmatračem, pitala šta se to radi, zbog čega se to radi, isticala šta ona mogu da urade, gdje mogu da idu, čega vole da se igraju. Na primjer: „Moja majka ima isti kompjuter“. „Moja tetka ima iste papuče.“ „Moj brat ne razlikuje boje, a visok je dva metra, stariji je od mene.“ „Moj tata isto ima računar. Ja znam da igram igrice na računaru...“. Nekoliko njih je izrazilo želju da nacrtaju neke crteže (sunce, djevojčicu, nebo, leptirove, cvijeće...) posmatraču, rekli su da vole da crtaju kada su srećni, što smo prikazali slikom 8. Slika 8. Dječiji crteži koje su nacrtali posmatraču samokontrole i inicijativnosti Primjer izražavanja inicijativnosti: Sandra na rođendanu drugara pita: „Zašto je njemu napravljena ovakva čestitka?“ vaspitačica: „ Pa i tebi je bila, pravili smo je zajedno.“ Sandra: „Jeste ali nije bila ovakva“. Vaspitačica: Ali on je dječak, zato je njemu drugačija“. Sandra: „Meni se više sviđa ova za dječake, ipak ste trebali da se konsultujete sa mnom kada ste mi je pravili i da me pitate šta ja mislim o tome.“ (centralna regija) U manjem stepenu se radi u parovima, pa su dodijeljene ocjene 2 u centralnoj regiji i 3 u sjevernoj i južnoj regiji. Za vrijeme posmatranja u sve tri regije nijesmo evidentirali zadatke u parovima, jedini modalitet rada u paru je kada su se djeca zajedno igrala, slagala kockice, puzle i slično. Dječiji rad u paru se može uočiti i u okviru rada na određenim zadacima, kada dvoje djece zajedno odrađuju jedan dio, pa nastupaju sledeće dvoje. Ovakav vid je prisutan samo usljed racionalizacije potrebnog vremena, teško je uočiti da je osmišljen u cilju zajedničkog saznavanja ili podsticanja interakcije. Uočili smo dječije interakcije, slobodu izbora sa-saznavaoca prilikom učenja, a značajno je i to što smo primijetili da vaspitači jako podstiču iste. Djeca sama biraju centre aktivnosti, kao i djecu sa kojima će učiti, raditi, igrati se, pa čak i pored koga će postaviti krevet za vrijeme popodnevnog odmora (sa malim izuzecima djece koja prave nestašluke, te remete red i mir za vrijeme odmora). Na času engleskog djeca bojjaju (boje i brojevi na engleskom jeziku) odgovarajuće zadate slike (povezati boju i broj), jedni drugima pomažu da pravilno povežu boju u broj, uče, komuniciraju, druže se i zajednički završavaju zadatke. Primjeri izražavanja inicijativnosti: Sandra: „Snežo, možemo li da uhapsimo Anu?... a Vukašina?... a Inu?... a Helenu?“ Janko: „Hoćeš li mene da uhapsiš?“ Sandra: „Ne, ti si bio dobar, ja sam policajac...“ (centralna regija). Djeca su napolju u dvorištu skoro uvijek kada vremenske prilike to dozvoljavaju. Kada su vani vaspitačice podstiču njihovu saradnju, kooperativnost i zajedničku igru i rad brojnim segmentima igre, npr. igranje na ljuljašci, kada se djeca dogovore da se ljuljaju uporedo, te da jedni druge zaljuljaju i čekaju svoj red. Igre u pijesku takođe podstiču dječiju interakciju, pa djeca zajednički prave prava umjetnička djela, podstiču penjanje na prepreke, udruživanje da bi se riješili neki problemi (sjeverna regija). samokontrole i inicijativnosti Pitali smo vaspitače:

koliko je važna vršnjačka interakcija za usvajanje pravila ponašanja, samokontrolu i inicijativnost? Zbog čega tako mislite? I na ova pitanja smo dobili homogene odgovore, pa vaspitačice podržavaju nalaze dobijene posmatranjem da je vršnjačka interakcija stalno prisutna i veoma značajna za dječiji razvoj. Dalje navode da djeca uče jedna od drugih, putem interakcija stižu i usvajaju određene modele ponašanja, te se socijalizuju i podstiču takmičarski duh. Ovo pitanje smo pokušali detaljnije pojasniti potpitanjem: Da li djeca imaju pozitivan ili negativan model na koji se ugledaju (vršnjaci, odrasli...)? Pojasnite i navedite primjer pozitivnog i negativnog modela. Respodenti sve tri regije ističu ogroman značaj različitih modela ugledanja koje oblikuju razvoj dječije ličnosti. Na prvom mjestu oni ističu lični primjer kao veoma značajan za razvoj dječijih identiteta i njihovih segmenata. Ovakve konstatacije su veoma pozitivne i značajne jer ističu svjesnost vaspitača u dijelu razvoja djeteta, njegovih identiteta, samokontrole i inicijativnosti. Dalje ističu da su djeci veoma značajni i modeli iz porodičnog okruženja, djevojčice se najčešće poistovjećuju sa majkama, bakama, tetkama i sestrama, a dječaci sa očevima, djedovima, ujacima, stričevima ili braćom. Ovdje možemo konstatovati da se kod djece jasno očitava nota polne pripadnosti, pa samim tim u većini slučajeva se djeca ugledaju na druge (odrasle iz porodice) istog pola. Često se djeca takmiče i u tome ko će biti bolji, brži, brže se obući i slično, a kao najčešće modele ugledanja ističu vršnjake, sa kojima se često poistovjećuju. Prihvataju neka neprihvatljiva ponašanja, koje podstiču „vođe grupe“, vidjeli su ih u nekim crtanim filmovima, ili uče jedni od drugih. Ipak većina intervjuisanih ističe da su značajniji pozitivni uticaji, pa se djeca trude da bolje crtaju, bojaju, budu dobri, vode računa o svojim stvarima, kao i druga djeca.

samokontrole i inicijativnosti Pozitivni primjeri ugledanja djece jedne na drugu: „Djeca se trude da nešto odrade, pogotovu ako nekoga pohvalimo što je nešto odradio dobro tada bi oni svi da dobiju pohvalu i budu najbolji. Takođe, ko će prvi da se obuče, hoće li prije dječaci ili djevojčice. Ima li nagrada? Ima poslije spavanja, oni to žele i prate.“ (sjeverna regija). „Djevojčica je tražila da joj se da kutija sa priborom za crtanje. Kada je dobila sjela je za sto i počela da crta, boja, reže. Poslije određenog vremena me je pozvala i pokazala mi crtež koji je nacrtala za svoju mamu, pohvalila sam je, a ostala djeca, kada su vidjela crtež i čula pohvalu su sva poželjela da i ona nešto nekome nacrtaju.“ (južna regija).

Primjeri negativnog ugledanja djece jedne na drugu: „Dječake većinom privlače manglupčići, nije to pretjerano negativno, ali prihvataju neke modele neprihvatljivog ponašanja. Nije ono usklađeno ponašanje, neobuzdano, koje podstiču „vođe grupe“, pa djeca usvajaju ružne riječi, psovke i slično“ (sjeverna regija). „Djeca su od kocki napravila malo prevozno sredstvo, koje nije bezbjedno. Drže kocke sa obje strane i kližu. Bez obzira na upozorenja, sva djeca su imala to prevozno sredstvo dok nijesu bila sankcionisana - 'ono što je zabranjeno najljepše je'“ (centralna regija). „Jedan dječak jako često koristi ružne riječi. Cijela grupa ga je opominjala da to nije dobro, ali uz njega i ostali počinju da koriste te riječi (južna regija). U razgovoru vaspitačice naglašavaju da je saradnja sa roditeljima veoma značajna i neophodna za kvalitetan rad i da ona značajno utiče na sve pomenute segmente razvoja identiteta. Vaspitačice sjeverne regije naglašavaju da je saradnja itekako važna, jer se ne može puno postići u radu ukoliko ona izostane. Nekad je potrebno da se dijete sagleda iz više perspektiva, jer se desi da dijete nije isto kuci i u vrtiću, roditelji nekada budu previše popustljivi, nekritički se postave i slično. Zbog toga je veoma značajno da „postoji saradnja i ona mora da bude iskrena. Dešavalo se da roditelji prikriju veoma važne stvari, kao što je bolest djeteta. „U mojoj grupi je bio i slučaj da dijete ima srčanu manu, a roditelji to nijesu rekli vaspitačicama, pa je zdravlje djeteta dovedeno u pitanje“. Ističu da je veoma važno da rad bude transparentan, da se roditelji uključuju i pomažu u aktivnostima koje se realizuju, samokontrole i inicijativnosti te da uprkos njihovim naporima da se što više razvije i podstiče saradnja, nekada roditelji vrtić djeci nameću kao kaznu, a ne kao mjesto gdje se uči i razvija. Slične izjave smo dobili i od vaspitačica centralne regije, koje ističu da su jako zadovoljne saradnjom, da se transparentno razmjenjuju informacije između njih i roditelja, te da se rad u vrtiću nadovezuje na porodični život, a da jedni drugima pružaju veliku podršku. Vaspitačice južne regije svojim odgovorima

podržavaju izjave svojih koleginica iz drugih regija i dodaju da porodica u velikoj mjeri pomaže da se dijete oslobodi, da razvije inicijativnost i samokontrolu, daje nam informacije o ponašanju djece kod kuće, pa zbog toga saradnju treba što više njegovati. „Vezivanje pertli, treba da ide postupno, djeca prvo nauče da se samostalno obuju ukoliko imaju jednostavniju obuću (na čičak) pa postepeno uče da koriste obuću sa pertlama, ovaj proces se najlakše savlada ukoliko se sprovodi kontinuirano i u vrtiću i kod kuće, ukoliko roditelji podstaknu dijete i ne pomažu mu.“ – primjer neophodne saradnje roditelja i vaspitača. 6.9 Ekološke dimenzije u domenu izgradnje identiteta Tokom boravka u vrtićima (misli se na sve tri regije) stekli smo utisak da je fizički ambijent prijatan za učenje i boravak djece. Brojna savremena istraživanja ističu značaj podsticajnog okruženja. Kao što smo već istakli, okruženje u učionici predstavlja socijalni kontekst koji značajno utiče na kvalitet interakcije dijete - vaspitač. Hamre i saradnici (Hamre et al, 2014) su pretpostavili da ove interakcije značajno utiču na razvijanje samoregulacije i samokontrole kod djece. Ispitali su odnos između kvaliteta interakcije odraslih i djeteta i dječjeg razvoja. Došli su do nalaza da je interakcija značajna za razvoj kognitivnih sposobnosti djece. Rim-Kaufman i saradnici (Rimm-Kaufman, 2009) su došli do zaključaka da kvalitet interakcije djeteta i vaspitača razvija bolju samoregulaciju ponašanja ili kognicije, kao i to da djeca koja imaju bolju interakciju sa vaspitačima i okruženje koje više podstiče mogu duže da se zainteresuju za određene aktivnosti. samokontrole i inicijativnosti Fizičko uređenje prostora značajno podstiče interakcije u učionici, koordinirajući ponašanje, vrijeme i pažnju djece (Pianta, et. al., 2012). U dobro organizovanim učionicama komunikacija je efikasna, djeca poštuju pravila i razvijaju svoju samokontrolu. Na taj način se promoviše i pozitivan i kvalitetan odnos sa vršnjacima. Upravo zbog naprijed navedenog poseban dio smo posvetili fizičkom uređenju prostora. Radne sobe u sve tri regije su dosta slične. U svakoj imamo poseban sto za vaspitače, koji je smješten u nekom uglu prostorije. U zavisnosti od regije postoje po četiri/pet stolova za rad po centrima interesovanja, otvorene police sa igračkama i didaktičkim materijalom. Jedino u sjevernoj regiji smo uočili postojanje posebne prostorije za odrasle. To je mala ostava u kojoj odrasli ne borave, sem za vrijeme presvlačenja, po dolasku i odlasku iz vrtića. I djeca imaju pristup toj prostoriji, osmišljena je za odlaganje stvari, a ne za boravak u njoj. U toj prostoriji se nalaze i kutije sa dječijim potrepštinama, zatim crteži, radovi, figurice... Vrata radne sobe uglavnom su zatvorena, a ocjene su proporcionalne broju djece. Tako smo u Podgorici (ocjena 2) uočili da su vrata tokom čitavog dana zatvorena, nekada se čak i zaključavaju, u Pljevljima (ocjena 3) djeca mogu da izađu i prošetaju na kratko ukoliko to žele, pođu do toaleta i slično, dok su u Ulcinju (ocjena 4) često otvorena i ne zaključavaju se, zaključana su samo ulazna/izlazna vrata, jer su na taj način djeca bezbjedna, a ipak zadovoljavaju svoje potrebe, radoznalost i mogu slobodno da se kreću po ustanovi. Djeca mogu samostalno da idu u toalet, a mogu i da idu u druge vaspitne grupe. Kada posmatramo funkcionalnost prostorija, situacija je slična u svim regijama, pa smo stekli dojam da bi bilo dobro da su prostorije veće, te da su se vrtići namjenski gradili, bez prilagođavanja (u Ulcinju se u vrtiću prostorije prilagođavaju prema potrebi, budući da je broj grupa porastao, imamo grupe i na crnogorskom i na albanskom jeziku, a zgrada je ista kao i ranije). U svim regijama je evidentna potreba za izgradnjom novih zgrada koje bi zadovoljile standarde, a ta potreba je najizraženija u centralnoj regiji, gdje se ona iskazuje u prevelikom broju djece, kao i listama čekanja za upis djece i potrebi upisivanja djece u privatne predškolske ustanove, jer nema mjesta u državnim. Postoje naznake da će se broj samokontrole i inicijativnosti predškolskih ustanova u centralnoj regiji povećati u narednoj 2019/20 školskoj godini, što će svakako pozitivno uticati na kvalitet rada. Kada posmatramo fleksibilnost prostora, u sve tri regije smo uočili da je ona značajna i da se prostor može transformisati. Ovaj indikator je visoko ocijenjen u svim regijama. Naime, radna soba za kratko vrijeme postaje igraonica (slika 9. - Vodopad), objedavaonica ili spavaonica. U toku dana radna soba se razmješta po nekoliko puta u skladu sa potrebama za realizaciju planiranih aktivnosti. Na primjer, postavlja se sto za ledenu fontanu u centralnom dijelu sobe. Budući da se sa ledom u traženom obliku može

kratko raditi, poslije završetka aktivnosti, učionica se ponovo razmješta po centrima, a na kraju dana se svi stolovi povlače u kraj i učionica postaje pozornica, gdje djeca zajedno sa vaspitačicama izvode predstave. Vodopad koji je služio da se razumiju procesi u prirodi postaje tobogan i djeca se igraju i spuštaju njime. Slika 9. Vodopad – transformisana učionica

Ukoliko posmatramo uticaj prostora na nezavisno kretanje ili interakcije djece, možemo uočiti da se on ponovo gradira u odnosu na broj djece u grupi. Pa tako u centralnoj regiji gdje je najveći broj djece imamo i najmanje ocjene. Evidentan je nedostatak prostora za nesmetano kretanje (grupa od preko 45-oro djece) i u skladu sa time nedovoljno interakcija, kao i nemogućnost istraživanja i inicijativnosti djece. U sjevernoj i južnoj regiji imamo drugačiju situaciju pa se, budući da u grupi nema previše djece organizuju i neke samokontrole i inicijativnosti fizičke aktivnosti u toku dana. Tako djeca kroz vježbe u poligonu uče boje i brojeve. Imenuju boje, od njih se traži da zapamte koje su boje prošli, preskočili, ubacaju loptu u koš i slično (južna regija). U sjevernoj regiji smo uočili i izvođenje plesnih koreografija u radnoj sobi, što govori o podsticanju kretanja i interakcija. Prostor donekle podstiče samostalnu upotrebu materijala, tako se u svim regijama materijali koriste u skladu sa potrebama u centrima aktivnosti, igračke su djeci najčešće dostupne u periodu slobodnog vremena, a ostali materijali se mogu koristiti samo ukoliko to djeci dozvole vaspitačice. Evidentirali smo malo slabiju opremljenost materijalima i igračkama u sjevernoj regiji, ali su materijali uvijek dostupni djeci ukoliko žele da ih koriste

Centralnu regiju karakteriše koncentrisanost na dječija postignuća, uočili smo prisustvo dječijih izložbi u učionici, a dječiji radovi su često i pokretači razgovora, bilo na nivou djece ili na relaciji vaspitačica – dijete/grupa. Južna regija u ovom segmentu je karakteristična po tome što posjeduje mnoštvo gotovih didaktičkih materijala, didaktičkih igara, knjiga pjesama i priča, dramskih rekvizita. Njihova dostupnost djeci je velika kada da se igraju, uče i istražuju, a ovi procesi uključuju i neke druge materijale (pijesak, voda, papir...)(tabela 6.).

Možemo konstatovati da je u sjevernoj i južnoj regiji akcenat stavljen na dječiji rad, interesovanja i slično. samokontrole i inicijativnosti

Tabela 6. Ocjena indikatora (ekološke dimenzije) Ekološke dimenzije – organizacija prostora, vaspitna klima

Identiteti, samokontrola, inicijativnost

PG PV UL 1. Vrata radne sobe su otvorena 2. Hodnici i prostorije su funkcionalne 3. Fleksibilan razmještaj u radnoj sobi, koji se može prilagođavati potrebama djece 4. Prostor je takav da podstiče nezavisno kretanje 2 3 4 3 4 3 4 4 5 3 4 5 5. Prostor je takav da podstiče interakcije među djecom 6. Prostor je takav da podstiče interakcije odrasli-djeca 7. Prostor je takav da podstiče samostalnu upotrebu materijala, te da podstiče dječiji razvoj 8. Prostor je takav da podstiče dječije želje u domenu samostalne inicijative, te vršenja akcija 2 4 2 4 4 4 3 4 4 4 4 4 9. Dovoljno prostora u radnim sobama za istraživanje, eksperimentisanje, druženje i sve vidove dnevnih aktivnosti 10. Odrasli imaju zaseban prostor koji djeca ne upotrebljavaju 11. U radnoj sobi se nalaze tehnološka sredstva 2 4 2 3 5 4 4 2 4 12. Sredstva se koriste racionalno i svrhovito 4 4 5 13. Tehnološka sredstva su dostupna i djeci za samostalno korišćenje i istraživanje u radnoj sobi 1 2 4 14. Režim rada u učionici je jasan 15. Postavljen i jasan raspored aktivnosti na vidnom mjestu 4 2 4 4 5 5 16. Raspored je koncipiran tako da ostavlja dovoljno vremena i prostora za „self-directed“ aktivnosti, te za samostalno istraživanje (pojedinačno ili zajedno sa drugom djecom) 3 4 3 17. Dnevna rutina podržava dječije „self-directed“ aktivnosti 18. Raspored i fleksibilnost prostora, kao i formiranja grupa ostavljaju mogućnosti vaspitačicama i djeci da aktivno istražuju 2 4 2 3 4 4 Djeca mogu samostalno da se opredijele za neku aktivnost, ukoliko time ne remete drugu djecu ili režim rada. Izuzetak je centralna regija gdje preveliki broj djece u radnoj sobi onemogućava slobodno kretanje (djeca se sudaraju, guraju, pa donekle dovode u pitanje opštu bezbjednost u radnoj sobi), te samostalno dječije vršenje akcija, inicijativu i istraživanje. U domenu tehničke opremljenosti radnih soba, svim regijama smo dodijelili visoke ocjene. U ovom segmentu centralna regija donekle prednjači u odnosu na ostale dvije, pa smo joj dodijelili ocjenu 5. Evidentirali smo da se u radnoj sobi nalaze i lap top, projektor, kao i samokontrole i inicijativnosti pametna tabla, a dostupan je i internet. U sjevernoj i južnoj regiji smo uočili postojanje DVD

plejera, TV-a i kablovske televizije. Tehnološka sredstva najčešće koriste vaspitačice, da bi se olakšao rad i djeci bolje i značajnije približile teme. Na primjer: prije spavanja se djeci pusti crtani film ili muzika. Djeca nekad mogu i sama da izaberu da gledaju crtani i slušaju muziku. U odnosu na dostupnost materijala za dječije samostalno korišćenje i istraživanje, evidentirali smo prisutnost ove pojave u južnoj regiji, povremeno ako dijete želi može da uključi neki program, pod uslovom da ne remeti rad druge djece. Npr. u dijelu dana prije ručka djeca sama prilaze DVD-u i puštaju muziku. Vaspitačica nema ništa protiv i djeca zajedno sa njom biraju pjesme. U centralnoj i sjevernoj regiji smo ovaj ajtem ocijenili niskim ocjenama, a sredstva su najčešće postavljena visoko i koriste se samo od strane vaspitačica kada one žele da upotpune rad sa djecom, da puste muziku i slično. Sva djeca su upoznata sa aktivnostima, pravilima i obavezama koje imaju u toku dana, tako da smo ajtem koji se odnosi na dnevni režim rada ocijenili viskim ocjenama u sve tri regije. Najčešće postoji i raspored dnevnih aktivnosti u radnoj sobi, jedino je u centralnoj regiji postavljen u holu i na taj način više služi informisanju roditelja, nego djece. U sjevernoj regiji u centralnom dijelu učionice postoji vozić koji oslikava dnevni režim rada, a u južnoj je raspored na ulaznim vratima (koja su najčešće otvorena). Raspored je usklađen sa temama koje su predviđene kurikulumom, te prostornim i vremenskim mogućnostima. Svakog dana se obrađuje jedna tema ili dio teme, koje se mijenjaju najčešće na mjesečnom nivou, djelimično se dopunjuju, a nastoji se i da se usklade sa potrebama grupe, kao i društvenom zajednicom iz koje djeca dolaze. Problem je što se najčešće prate planirane teme, pa nekada se ne usliše dječije želje i interesovanja. „Self-directed“ aktivnosti su moguće u periodu kada djeca dolaze u vrtić (ukoliko je to prije doručka), kao i poslije popodnevnog odmora (ukoliko djeca ostaju na spavanju). „Self-directed“ aktivnosti smo prepoznali i u praksi vaspitača, pa djeca koju ne interesuje razgovor koji se vodi mogu da rade nešto drugo, pod uslovom da ne ometaju ostale drugare. samokontrole i inicijativnosti Prevelik broj djece u radnoj sobi, ne ostavlja prostor za individualizaciju rada, kao ni za dječija istraživanja koja nijesu u skladu sa planiranim aktivnostima, što negativno utiče na aktivno istraživanje djece (centralna regija, ocijena 2), u sjevernoj i južnoj regiji smo ovaj indikator ocijenili ocjenom 4, sa napomenom da su u južnoj regiji donekle ograničeni uslovi, vrtić je star i prostor je adaptiran da bi se proširio, pa se očekuje izgradnja nove zgrade koja bi omogućila sve planirane izmjene. 6.10 Kratak komparativni osvrt na kurikulume predškolskog vaspitanja u Crnoj Gori i svijetu Cilj

predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori je da se

17

holističkim, humanističkim i demokratskim pristupima podstakne optimalan razvoj sve djece, ispoštuju njihove želje, potrebe, njeguju i jačaju sposobnosti. Reforme školstva i transformacije

predškolskog kurikuluma u Crnoj Gori karakteriše moderno i adaptibilno **shvatanje**
institucionalne strukture i svrhe predškolskih ustanova u kojima se one koncipiraju kao širi životni
prostor, kao zajednica u specifičnom i konkretnom kulturološkom i društvenom kontekstu, sa težištem na
humanističkom i holističkom pristupu i razvoju sve djece, odnosno njihovom uključivanju i obuhvaćenosti
 predškolskim vaspitanjem **i**

3

obrazovanjem. Principi na kojima se prvenstveno insistira su principi otvorenog kurikuluma i veće angažovanosti, kreativnosti, samostalnosti i usavršavanju vaspitača, kao i aktivnom učešću djece, roditelja i lokalne zajednice (Jelić i

Zorić, 2017.) Da bismo upotpunili naš rad analizirali smo predškolski kurikulum po kome se radi u Crnoj Gori. Njegova

opšta orijentacija ima brojne sličnosti ali i kontekstualne specifičnosti u pogledu relativno slično osmišljenih kurikuluma, poput onih u Finskoj, Švedskoj, na Novom Zelandu,

3

pa i regionu, odnosno u Sloveniji i Hrvatskoj. Kao što je prilikom razvoja kurikuluma u Crnoj Gori bitno steći i

3

takve uporedne pespektive, možda

još više je važno kontinuirano preispitivati njegove polazne osnove, ciljeve, metode, te potencijalne sadržaje. Takve analize i perspektive su bitne u sklopu ukupnog konteksta, odnosno vrsti i mjestu kurikuluma u cjelokupnom vaspitno-obrazovnom sistemu.

3

samokontrole i inicijativnosti

Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina)

8

karakterišu vaspitno-obrazovna praksa i kurikulum koji treba da budu otvoreni, razvojni, dinamični, holistički, integrisani i prilagođeni razvojnim stadijumima; kurikulum usmjeren na dijete, njegov razvoj, učenje, građenje identiteta, zadovoljavanje potreba, interesovanja i sposobnosti, a ne orijentisan na sadržaje učenja i slijepo poštovanje propisanog; kurikulum treba da polazi od djeteta, dok su vaspitači ti koji daju „okvire“ kurikulumu, upravljaju njime, uobličavaju ga i rukovode njegovom realizacijom, sukonstrukcijom i adekvatnom primjenom u vaspitno-obrazovnom sistemu (Jelić i Zorić, 2017). Novozelandski „Te Whariki“ kurikulum smo odabrali u smislu demonstracije kurikuluma koji nastoji da kod djece izgrađuje osjećaje identiteta, počevši od grupnog, do ličnog identiteta unutar grupe, ka ličnom identitetu kompetentnog ravnopravnog člana zajednice. Finska i Švedska nam služe kao primjeri dobre prakse, sa dominantno holističkim, humanističkim pristupom, te savremenim pristupima predškolskom vaspitanju i obrazovanju, dok smo Hrvatsku i Sloveniju posmatrali kao zemlje regiona. Analizi navedenih segmenata predškolskih kurikuluma pristupili smo pomoću specijalno za ovu priliku konstruisanog Instrumenta – Analiza kurikuluma (Prilog 8). Posmatrajući mapirane indikatore (izražavanja identiteta) kojima smo dodijelili ocjene od 1-5 (1 –

ne; 2 - uglavnom ne; 3 - i da i ne; 4- uglavnom da; 5 - da)

24

istražili smo koliko su oni zastupljeni u kurikulumima, te komparirali navedene zemlje. Nalaze do kojih smo došli analizom smo predstavili tabelom 7.). Širok opseg indikatora/ajtema za analizu predškolskih kurikuluma proizašao je iz potrebe da se što objektivnije sagledaju ciljevi i segmenti kurikuluma, u kojima dijete ima centralnu poziciju. Riječ je o strategijama i aktivnostima koje podstiču: njegovanje osjećaja vlastite posebnosti i identiteta; dječju samostalnost i inicijativu; samokontrolu ponašanja; izgrađivanje pozitivnog identiteta i pogleda na svijet. samokontrole i inicijativnosti

Tabela 7. Komparativna analiza indikatora razvijanja i podsticanja identiteta (putem samokontrole i inicijativnosti) evidentiranih u predškolskim kurikulumima

Ajtemi u kurikulumu CG F Š NZ H S Identiteti: Kurikulum sadrži utvrđene ciljeve koje se odnose na razvijanje identiteta 4 5 5 5 4 Kurikulum povezuje i balansira intelektualni, emocionalni, socijalni i lični razvoj učenika (uvažavanje razlika u tempu razvoja, sposobnostima, potrebama) 4 5 5 5 4 4 Kurikulum učeniku nudi određene mogućnosti izbora čija je jasna namjena izlaženje u susret individualnim potrebama, interesovanjima i mogućnostima učenika (uvažavanje individualnih razlika) 4 5 5 5 4 Kurikulum ima u vidu pojedinačno dijete kao jedinstvenu osobu u razvoju 4 5 5 5 5 Kurikulum dopušta različite vidove grupisanja učenika u interesu efikasnog i kvalitetnog učenja / Konceptcija kurikuluma omogućava njegovo prilagođavanje i diferenciranje s obzirom na potrebe različitih grupa 5 5 5 5 4 Kurikulum podstiče i sadrži stavove koji priznaju i promovišu višestrukost dječjih identiteta (uloga). 4 5 5 5 4 Kurikulum uzima u obzir vrijednosti koje djeca donose iz porodice / uvažava porodične razlike u okruženju 4 5 5 5 4 Kurikulum uzima u obzir interkulturalne vrijednosti 3 5 5 5 4 511 Inicijativnost: Kurikulum iziskuje i omogućava da se proces učenja obavlja kroz mnogobrojne i raznovrsne oblike socijalne interakcije / timski rad, rješavanje problema, prezentaciju tema (u domenu zaduženja odraslih) 4 5 5 5 5 Kurikulumom su predviđeni mehanizmi koji omogućavaju ispoljavanje dječije inicijative. 3 5 4 5 5 3 Kurikulum kod djece podstiče razvijanje saradničkih odnosa s drugom djecom i starijima u društvenoj zajednici 3 5 5 5 5 5 Samokontrola: Kurikulum osigurava da učenik postepeno uspostavlja samostalnost u mišljenju i odgovornost u postupanju 4 5 5 5 4 5 Kurikulum predlaže aktivnosti kojima pomaže da se nauče strategije za podsticanje samokontrole kod djece. 4 4 4 5 5 4 Kurikulum uzima u obzir usvajanje navika za stvaranje bezbjednog i zdravog ambijenta djeci 4 5 5 5 4 4 Kurikulum prihvata stanovište da sredina za učenje reflektuje aktuelna dešavanja i oblikuje ličnost, podstiče samokontrolu, inicijativnost i izražavanje identiteta. 3 5 5 5 5 11 U kurikulumu naglašeno pitanje manjina (Romi se smatraju specijalnom grupom iako nijesu autohtona manjina u Sloveniji). samokontrole i inicijativnosti Kao što vidimo u tabeli 7. imamo jasno naznačene ciljeve koji se odnose na razvijanje i izražavanje identiteta u Finskoj, Švedskoj, Novom Zelandu i Hrvatskoj (ocjene 5). U kurikulumu Finske (National Core Curriculum for Pre-primary Education 2010), su navedeni opšti ciljevi vaspitanja i obrazovanja: -podsticanje pozitivne slike o sebi kod djece, sa ciljem usvajanja bazičnih vještina znanja i sposobnosti, prvenstveno putem igre; - promovisanje dječjih saznanja o dobrom i lošem; - jačanje i razvijanje dječijeg jezičkog i kulturnog identiteta, kao i sposobnosti da se izraze i – vrijednosti koje se odnose na prirodnost i razvijanje svijesti o značaju prirode. Ovi ciljevi su dalje konkretizovani na oblasti gdje se detaljnije razrađuju. U Švedskoj (Curriculum for the Preschool Lpfo 98, 2010) u okviru operacionalizovanih ciljeva koji se odnose na vaspitanje i obrazovanje propisano je između ostalog da predškolska ustanova treba da obezbijedi svakom djetetu da: - razvija sopstveni identitet i da osjeća sigurnost u sebe; - da razvija samoautonomiju i vjeru u sopstvene sposobnosti; - da podstiče osjećaje participacije u svojoj kulturi i da razvija osjećaje priznavanja i poštovanja drugih kultura; - razvija sposobnosti funkcionisanja individualno i u grupi, da rješava i prevazilazi konflikte; – pomoću maternjeg jezika koji nije švedski, da razvija svoj kulturni identitet i sposobnosti komunikacije na oba jezika i maternjem i švedskom. Novozelandski kurikulum (Te Whariki, 2017) ispoljava viziju Novog Zelanda da sva djeca izrastaju u kompetentne i povjerljive ljude, jakog identiteta, jezički osposobljene i kulturološki svjesne. U kurikulumu je jasno naznačen odjeljak Identitet, Jezik i Kultura, kojim se

propisuju uslovi i aktivnosti koji se preporučuju sa ciljem uspostavljanja bezbjednog, stabilnog i odgovornog okruženja koje podstiče razvoj samovrednovanja, identiteta, povjerenja, ujedno sa emocionalnom regulacijom i samokontrolom.

Hrvatski kurikulum

(Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014) koncipiran je tako da 31

teži da se postignu dva fundamentalna cilja. Prvi se odnosi na osiguravanje dječije dobrobiti i razvoja (lična, emocionalna i tjelesna, zatim socijalna i obrazovna dobrobit), a drugi na cjelovit razvoj, vaspitanje i učenje djeteta te razvoj kompetencija (Nacionalni kurikulum..., 2014). U okviru vrijednosti nalaze se znanje, samokontrole i inicijativnosti humanizam i tolerancija, identitet, odgovornost, autonomija i kreativnost. U okviru vrijednosti identiteta ističe se da vaspitanje i obrazovanje treba da doprinose podsticanju ličnog, kulturnog i nacionalnog identiteta djece. Potrebno je pomoći djetetu da konstruiše identitet 'građanina' svijeta, ali i da sačuva svoj nacionalni identitet, kulturu, kao i društvenu, moralnu, jezičku i duhovnu baštinu (Nacionalni kurikulum..., 2014). Slovenački kurikulum (Kindergarten curriculum – Kurikulum za vrtce, 1999) ima osnovne ciljeve da: kreira otvoren i fleksibilan kurikulum, koji se može primijeniti na raznolike predškolske programe, da obezbijedi bogatije i različite sadržaje za implementaciju u predškolskim ustanovama, da potencira njegovanje individualnosti, mogućnosti izbora i vrjednovanje razlika u predškolskom vaspitanju nasuprot grupnih rutina, da kreira uslove za bolje izražavanje svjesnosti o grupnim karakteristikama (bez diskriminacije u odnosu na polne karakteristike, socijalno i kulturno porijeklo, poglede na svijet, etničke pripadnosti, kao i mentalne i fizičke konstitucije), poštovanje privatnosti djece, unapređenje kvaliteta dječijih interakcija i relacija djeca-odrasli u vrtiću, reorganizacija vremenskih odrednica prilikom rada, osiguravanje veće autonomnosti i profesionalne odgovornosti vrtića i zaposlenih (stručnog osoblja), povećati ulogu evaluacije, poboljšati komunikaciju i saradnju sa roditeljima. Kao što vidimo, iako nemamo jasno definisane ciljeve koji se odnose na identitet, postoje implikacije u postavljenim ciljevima koji se bave ovom tematikom (ocjena 4). U kurikulumu

Crne Gore (Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2011), 18

smo pronašli naznake potrebe izražavanja i podsticanja razvoja identiteta kroz navođenje drugih ciljeva, kao što su emocionalni, socijalni i moralni razvoj; formiranje vrijednosnih stavova, razvijanje motivacije za učenja, razvoj svijesti

o sebi, razvoj samoinicijative, sposobnosti samovrednovanja i izražavanja svog mišljenja, 10
osposobljavanje za donošenje valjanih odluka o izboru daljeg obrazovanja i zanimanja, razvoj i

praktikovanje zdravih životnih stilova,

razvoj sposobnosti komuniciranja, dijaloga, osjećanja **solidarnosti i saradnje sa drugima,** 10
razvoj nacionalnog identiteta i

uvažavanje različitosti. Vidimo da se planiranim ciljevima u značajnoj mjeri podstiču i segmenti značajni u domenu izgrađivanja identiteta (ocjena 4). samokontrole i inicijativnosti Svi analizirani kurikulumi se odlikuju povezanošću intelektualnog, emocionalnog, socijalnog i ličnog razvoja čovjeka, te uvažavanjem individualnih razlika i poštovanjem djeteta kao jedinstvene osobe u razvoju. (Zabilježili smo prisutnost predviđenih indikatora u svim zemljama). Moramo istaći da kao i kod prethodnog indikatora Crna Gora ima donekle slabije rezultate (uglavnom su prisutni indikatori). Sljedećim indikatorom smo pokušali utvrditi mogućnosti transformacija u smislu formiranja različitih grupa za učenje u odnosu na potrebe djece. Ovaj segment je takođe visoko rangiran i procijenjen, tako da imamo visoke ocjene u svim kurikulumima. Promovisanje višestrukih identiteta (uloga) djeteta je evidentirano u svim zemljama, a u kurikulumima Crne Gore i Slovenije smo evidentirali da je ono uglavnom prisutno (ocjena 4), ali ne jasno definisano i naznačeno kao u ostalima. Porodične razlike u okruženju, kao i interkulturalne vrijednosti su visoko kotirane prioritetne vrijednosti u zemljama Evrope i Novom Zelandu, a u kurikulumu po kome se radi u Crnoj Gori nijesmo uspjeli jasno da odredimo dio koji se odnosi na poštovanje interkulturalnih vrijednosti, dok se u kurikulumu predškolskog vaspitanja u Sloveniji apostrofira pitanje manjina, te značaj uvažavanja različitih kultura (na primjer, navodi se da se Romi smatraju specijalnom grupom iako nijesu autohtona manjina u Sloveniji). Kurikulumi podstiču, bilo ciljevima, bilo predviđenim aktivnostima i slično, raznovrsne oblike socijalne interakcije i tu se upravo ogleda i uloga odraslih. Vaspitači treba da sarađuju, da se ugledaju jedni na druge, zajednički da pripremaju određene aktivnosti sa svrhom lakšeg prilagođavanja i osposobljavanja djece sa samostalnost, izražavanje inicijative i slično. Slična je situacija i sa razvijanjem saradničkih odnosa sa drugom djecom, uz napomenu da u kurikulumu po kome se radi u Crnoj Gori nijesmo uspjeli da jasno uočimo postojanje ovih ciljeva, već smo ih prepoznali u okviru drugih navedenih

(otkrivanje i ovladavanje sobom, razvijanje odnosa i izgrađivanje saznanja o drugima i o okruženju, otkrivanje svijeta i izgrađivanje saznanja o njemu).

12

Mehanizmi koji pomažu prilikom ispoljavanja dječije inicijativnosti su najtransparentniji u kurikulumima Finske, Novog Zelanda i Hrvatske (ocjene 5- jasno se samokontrole i inicijativnosti čitaju), što donekle podržava i neka naša predviđanja, u Švedskoj smo ih uglavnom lako evidentirali, dok se u Sloveniji i Crnoj Gori oni mogu, a ne moraju, evidentirati (ocjena 3). U domenu vaspitanja samokontrole, jasno smo evidentirali podsticanje samostalnosti u mišljenju i odgovornog ponašanja, donekle su predložene aktivnosti kojima se može podsticati samokontrola (ocjene 5 Novi Zeland i Hrvatska, ostale zemlje ocjene 4). Navike za njegovanje bezbjednog okruženja i zdravog ambijenta su takođe prepoznate kao veoma značajne, u nekim kurikulumima su jasno naznačene u ciljevima, u nekim su uglavnom naglašene. I na kraju, kao zaključni indikator, da kurikulum prihvata stanovište da sredina za učenje reflektuje aktuelna dešavanja i oblikuje ličnost, podstiče samokontrolu, inicijativnost i izražavanje identiteta smo jasno zabilježili u Švedskoj, Finskoj, Novom Zelandu, Hrvatskoj i Sloveniji, a u Crnoj Gori nijesmo najjasnije mogli da evidentiramo pojedine indikatore. U nacionalnom kurikulumu Hrvatske, za razliku od ostalih zemalja, nema preporuka na centralnom nivou ni za jednu starosnu grupu, u dijelu postupanja sa djecom, te propisanih aktivnosti, tako da ustanove u tom domenu imaju potpunu autonomiju. U ostalim kurikulumima smo uočili da se najčešće preporučuju aktivnosti koje vode odrasli, kao i one koje iniciraju djeca, te potreba za individualnim i grupnim aktivnostima. Kao dominantan način rada preporučuje se slobodna igra, koja je i ključni element u fazi ranog razvoja, igra pomaže djeci da postaju samosvjesna, dolaze do

otkrića, stiču iskustvo i uče pravila socijalnog ponašanja. U tom procesu vaspitač pomaže djeci, on treba da bude facilitator procesa učenja, da interveniše, pomaže, sugeriše i prema potrebama da uvodi drugu individualnu ili grupnu aktivnost. samokontrole i inicijativnosti 6.11 Zaključci Studije 1. - Slobodno versus dijete u kolektivu Reforme predškolskog i uopšte vaspitno obrazovnog sistema u Crnoj Gori su donijele i drugačiju organizaciju radnog prostora i aktivnosti u predškolskim ustanovama. Holistički se pristupa djetetu, a u fokusu su korist, sreća i zadovoljstvo djeteta, slobodna igra i učenje putem igre. Upravo se u tome i ogleda ključna razlika između školskog i rada u vrtiću. Kurikulumima se određuju područja rada, a dnevni režim određuje kada se šta radi u toku dana, tako da djeci i vaspitačima ostaje nekoliko mogućnosti da se 'osamostale'. Čak i kada raspored predviđa aktivnosti koje ne kontrolišu odrasli, djeca funkcionišu u kolektivu i imaju svoja zaduženja. Većina djece se ugleda na svoje vršnjake i cijeni povratne informacije od njih u odnosu na svoje ponašanje, aktivnosti, postignuća i slično. Vrijeme je podijeljeno prema rasporedu, npr. fiksno je vrijeme kada se obavljaju fiziološke potrebe (hranjenje, higijenske potrebe, odmor, spavanje i slično). Ostalo vrijeme je predviđeno za dječiju igru, učenje, grupne i individualne aktivnosti. Indikacije koje smo dobili od vaspitačica su da djeca uglavnom imaju planirane grupne aktivnosti, koje se odvijaju po centrima aktivnosti, a da se slobodno vrijeme za igru ne planira već se djeci prepušta izbor i saigrača i aktivnosti. Ipak, kao i mnoga druga i naše istraživanje je pokazalo da je to slobodno vrijeme za slobodnu igru ograničeno brojnim faktorima kao što su vrijeme polaska kući, razmještaj u učionici, strukturisane aktivnosti u većem dijelu dana (vidjeti i Holligan, 2000; Einarsdottir, 2003; Markstrom i Hallden, 2009; Strandell, 1997). Rutina je dio društvenih i institucionalnih pravila, a njena uloga se značajno ogleda i u domenu razvijanja samokontrole kod djece predškolskog uzrasta. Djeca su upoznata sa vremenskim odrednicama, te zaduženjima, što podstiče kolektivni duh i kontrolu djece nad vremenom i prostorom. Raspored, aktivnosti i materijali koji se koriste su napravljeni za grupe. Sve vodi ka tome da je potrebno postati član grupe i kolektiva (vrtičke grupe u našem slučaju) i učestvovati u organizovanim aktivnostima. Ovakve aktivnosti mogu da podstiču grupni, a na neki način ograničavaju lični identitet, a upitno je da li se ovakva organizacija rada primjenjuje iz 'praktičnih' ili nekih drugih razloga? samokontrole i inicijativnosti Ukoliko se u obzir uzme dječija perspektiva možemo napraviti distinkciju između dječijih aktivnosti i načina na koji djeca kontrolišu svakodnevne aktivnosti. Brojna istraživanja kao i naše, su pokazala (na primjer Markstrom-a i Hallden-a, 2009), da djeca najčešće ne vide sebe kao osobe zavisne od odraslih. U vrtićima istražuju i eksperimentišu. Djeca brojnim interakcijama kako sa drugom djecom, tako i sa odraslima, izgrađuju svoje identitete. U fokusu našeg etnografskog istraživanja su bila dječija ponašanja, samokontrola i inicijativnost u domenu razvoja identiteta. Uočili smo da je djeci veoma važan koncept vremena, vremenska određenost za planirane aktivnosti. Upravo ta dnevna dinamika, uvriježeni režim rada koji smo uočili u sve tri posmatrane jedinice utiču na konkretne akcije djece, njihovu samokontrolu i uticaje na koje nailaze. Predškolska ustanova se može okarakterisati kao institucija koja radi u najboljem dječijem interesu u odnosu na procijenjenu perspektivu djetinjstva. Ukoliko se osvrnemo na djecu, te njihovo gledište, uočićemo da su predškolske ustanove ne samo institucije, već mjesta, arene gdje djeca djeluju, uče, ispoljavaju inicijativnost (Corsaro, 2015; Jenks, 1996;

Christensen and James, 2000; Mayall, 2002; James and James, 2004).

37

Možemo zaključiti da se predškolske ustanove ne mogu u potpunosti kontrolisati od strane vaspitača i profesionalaca koji rade prema kurikulumu. Predškolske ustanove bi trebalo posmatrati kao mjesta ispoljavanja dječijih akcija, inicijativnosti, te izražavanja dječijih identiteta, bilo ličnih, bilo grupnih. Uočili smo i međuzavisnost između inicijativnosti

i samokontrole i društvenih normi, jer djeca koriste mogućnosti i resurse za rješavanja nastalih situacija. Dječije razumijevanje i interpretacija nastalih situacija, utiču na njihovu inicijativnost i samokontrolu. Kroz svakodnevne aktivnosti, djeca u socijalnim kontekstima, doprinose razvijanju grupnih identiteta. Studije dječijih ponašanja rasvjetljavaju znanja koja djeca razvijaju i praktikuju u institucijama, a nijesu ih naučili direktno od drugih (odraslih ili djece), već je to jedan vid implicitnog učenja, koje je nametnuto od strane vrtićkog okruženja. Na ovaj način se postavlja pitanje da li je djeci u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori vrtićko okruženje dovoljno podstičuće, da li se djeci dozvoljava da raspoložive resurse koriste na različite, njima 'zanimljive', načine? Tokom našeg istraživanja smo, nažalost, došli samokontrole i inicijativnosti do nalaza da se u vrtićima ipak ne otvara dovoljno mjesta za dječije implicitno učenje. Tome u prilog nam govore zapažanja da se radi prema strukturisanom dnevnom režimu, posebno u većim grupama (centralna regija), a malo prostora je ostavljeno bilo za dječije manipulacije materijalima, bilo za njihovo istraživanje. Sa druge strane, evidentna je znatno povoljnija situacija u južnoj regiji, gdje se u prostorno jednakim radnim sobama nalazi skoro tri puta manje djece. Usljed takve brojnosti i rasporeda djeci je ostavljeno više prostora i mjesta i za učenje i za istraživanje, a samim tim i za razvijanje i izražavanje ličnog i grupnog identiteta. Grupa sa manjim brojem djece ostavlja prostor za fleksibilniji raspored, te nije neophodno osmisliti sve aktivnosti, već se može ostaviti dio za samostalno dječije izražavanje, kreativnost, te vježbanje samokontrole i inicijativnosti. Ovim dijelom istraživanja (Studija 1) uspjeli smo da potvrdimo prve tri postavljene hipoteze, kao i da djelimično potvrdimo četvrtu hipotezu, pa da mapiramo pedagoške uticaje koji podstiču razvoj i izražavanje identiteta djece predškolskog uzrasta u institucionalnom kontekstu. samokontrole i inicijativnosti 7. STUDIJA 2. PODSTICANJE IZRAŽAVANJA I RAZVIJANJA IDENTITETA U PORODIČNOM KONTEKSTU U CRNOJ GORI Da bismo sagledali željene fenomene u širem kontekstu, važan segment cjelovitog istraživačkog predmeta se odnosio na poziciju i ulogu roditelja u razvijanju identiteta kod djece predškolskog uzrasta, putem samokontrole i inicijativnosti. U Studiji 1 smo sagledali ovu tematiku u kontekstu predškolske ustanove (neposrednim posmatranjem svakodnevnih aktivnosti, kao i iz ugla vaspitača kroz fokus grupne intervjuje), pa markirali ključne segmente i aktivnosti. U ovom dijelu rada (Studiji 2) sagledavamo istu sferu interesovanja u porodičnom kontekstu (prvenstveno u svijetlu mišljenja roditelja, njihovih aktivnosti i interakcija sa djecom). 7.1 Cilj i zadaci istraživanja Svrha istraživanja je ispitivanje načina na koji se izražavaju i formiraju identiteti djece predškolskog uzrasta, podsticanjem samokontrole i inicijativnosti, te kako se to čini u Crnoj Gori. Na ovaj način smo pokušali da doprinesemo razumijevanju razvoja ličnosti i dječijeg razvoja u globalu posmatrajući crnogorski kontekst. Istraživački cilj je: Uvrditi na koje načine se pedagoškim uticanjem mogu razvijati identiteti kod djece predškolskog uzrasta, podsticanjem razvoja samokontrole i inicijativnosti, te kako se to čini u Crnoj Gori. U odnosu na komponente istraživanja postavili smo dva potcilja istraživanja: 1. Utvrditi na koje načine se pedagoškim uticanjem mogu razvijati identiteti kod djece predškolskog uzrasta, podsticanjem razvoja samokontrole i inicijativnosti, fokusirajući se na vaspitno – obrazovne ustanove, koji je obrađen Studijom 1. 2. Utvrditi na koje načine se pedagoškim uticanjem mogu razvijati identiteti kod djece predškolskog uzrasta, podsticanjem razvoja samokontrole i inicijativnosti, sa fokusom na porodicu i porodične odnose – obrađen Studijom 2. samokontrole i inicijativnosti

Da bismo dobili kompletniju sliku i mogli porediti dobijene rezultate, pa **ustanoviti** njihovu **saglasnost,**

2

potcijl 2, smo razložili na sljedeće segmente: 1. Ispitati stavove roditelja o formiranju i podsticanju razvijanja dječijih identiteta. 2. Ispitati stavove roditelja koji se odnose na razvijanje samokontrole kod djece predškolskog uzrasta. 3. Ispitati stavove roditelja koji se odnose na razvijanje inicijativnosti kod djece predškolskog uzrasta. Polazimo od hipoteza: H02: Pretpostavlja se da, posmatrajući kroz prizmu porodičnih pedagoških intencija, identiteti kod djece predškolskog uzrasta, se mogu razvijati vaspitavanjem samokontrole i podsticanjem inicijativnosti. H5: Pretpostavlja se da roditelji smatraju da se može pozitivno uticati na podsticanje razvoja i izražavanja identiteta djece predškolskog uzrasta. 7.2 Instrumenti Kakve su percepcije roditelja u odnosu na formiranja dječijih identiteta? Koje identitete dijete „posjeduje“? Šta samokontrola predstavlja i kako je vaspitavati? Koliko je značajno podsticati dječiju inicijativnost i na koje načine to činiti? Kako se izboriti sa problemima na koje se nailazi prilikom „disciplinovanja“ djece? Koliko odlike kulture kojima djeca pripadaju utiču na formiranje i izražavanje identiteta? Koliko je važna vršnjačka interakcija za samokontrolu i inicijativnost? Kakav je značaj dječijeg okruženja za razvoj samokontrole i inicijativnosti? Koliko je značajna saradnja sa vaspitačima i predškolskim ustanovama za razvoj samokontrole i inicijativnosti djece? Ovo su samo neka od pitanja koja smo obradili kvantitativno i kvalitativno, pri čemu se kvalitativni dio odnosi na pojašnjenja odgovora koje su nam roditelji dali. Sa ciljem pronalaska što objektivnijih odgovora na navedena pitanja, koristili smo istraživačkim predmetom uslovljen i namjenski strukturisan istraživački instrument – anketni upitnik. Polazeći od toga da smo se u ovom dijelu dominantno usmjerili na porodični kontekst i samokontrole i inicijativnosti stavove roditelja prema proučavanoj problematici, a da bi sintetizovali dobijene nalaze sa nalazima prethodne studije (Studije 1) analiziraćemo rezultate dobijene primjenom ankete za roditelje iz sjeverne, južne i centralne regije u Crnoj Gori, čija djeca pohađaju predškolske ustanove u kojima smo vršili opservacije. Pitanja smo u odnosu na istraživačke zadatke povezali prema ključnim tematskim cjelinama vodiča, što možemo vidjeti u prilogu 7 (ISTRAŽIVAČKA PITANJA I PITANJA IZ ANKETNOG UPITNIKA ZA RODITELJE). 7.3 Populacija i uzorak ispitanika I u ovom dijelu smo se opredijelili za namjeran i prigodan uzorak, jer smo anketirali roditelje djece predškolskog uzrasta, čija djeca pohađaju vrtiće u kojima smo vršili opservacije. Populaciju u ovom dijelu istraživanja sačinjavaju roditelji djece predškolskog uzrasta, a istraživački uzorak smo ekstrahovali iz sve tri odabrane regije (sjeverne – Pljevlja, južne – Ulcinj i centralne – Podgorica). Uzorak sačinjavaju po 34 roditelja iz sve tri regije Crne Gore, ukupno 102 roditelja. 7.4 Analiza podataka Poslije primjene istraživačkog instrumenta na terenu podaci su sistematizovani u SPSS bazi podataka (verzija 17.0), a zatim obrađeni deskriptivnim statističkim tehnikama – frekvencije, procenti, aritmetička sredina. U dodatnoj statističkoj analizi za utvrđivanje statističke važnosti i korelacija u odnosu na regije urađen je i χ^2 test. Kao kriterijum validnosti istraživačkog instrumenta

korišćena je Kronbahova alpha (Cronbach alpha). Odnosno ukoliko dati faktor posjeduje vrijednost Kronbahove alphe veću od 0.7 smatran je pouzdanim.

4

Kronbahova alpha (Cronbach alpha) na nivou upitnika koji se odnosi na kvantitativne podatke je 0,824, što nam govori da su odgovori konzistentni i da su nalazi dobijeni istraživanjem validni. Rezultate i analizu kvantitativnog i kvalitativnog dijela upitnika ćemo predstaviti u nastavku. samokontrole i inicijativnosti PRIKAZ REZULTATA ISTRAŽIVANJA 7.5 Identiteti iz perspektive roditelja Pitanjem broj 1 „Da li je kod djece potrebno razvijati snažan osjećaj identiteta?“ smo došli do saznanja da većina roditelja smatra da je to veoma potrebno ili potrebno (35+57 ili 36,1% + 56,4%), dok svega 1(1%) misli da nije potrebno (tabela 7.). Tabela 7. Da li je kod djece potrebno razvijati snažan osjećaj identiteta?

CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupan broj respondenata 97 Veoma potrebno Broj % 13 37,1% 14 40,0% 8 22,9% 35 100,0% 35 36,1% Da li je kod djece potrebno razvijati snažan osjećaj identiteta? Potrebno Djelimično potrebno Broj % Broj % 16 28,1% 1 25,0% 18 31,6% 0 0,0% 23 40,4% 3 75,0% 57 100,0% 4 100,0% 57 58,8% 4 4,1% Total Nije potrebno Broj % Broj % 0 0,0% 30 30,9% 1 100,0% 33 34,0% 0 0,0% 34 35,1% 1 100,0% 97 100,0% 1 1% 97 100% samokontrole i inicijativnosti Slične odgovore smo dobili i na pitanje broj 2: "Da li potrebno da se djeca osjećaju poštovano i jedinstveno?" Većina smatra da jeste (55+44 ili 55%+44%), svega 1 respodent (1%) ističe da je djelimično potrebno, a niko ne misli da nije. Pitanje smo predstavili tabelom 8. Tabela 8. Da li je potrebno da se djeca osjećaju poštovano i jedinstveno? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupan broj respondenata 97 Veoma Broj 19 22 14 55 55 Da li je potrebno potrebno % 34,5 % 40 % 25,5 % 100 % 55% da se djeca Broj 13 12 19 44 44 osjećaju Potrebno poštovano i % 29,5 % 27,3 % 43,2 % 100,0% 44% jedinstveno? Djelimično Broj 0 0 1 1 1 potrebno % 0,0% 0,0% 100 % 100,0% 1% Broj 32 34 34 100 100 Total % 32% 34% 34% 100% 100% Pitanjem broj 3 smo tražili od respondenata da obrazlože svoje odgovore na prethodna dva pitanja. Istakli su da dijete mora biti prihvaćeno i da se osjeća kao ravnopravan član društva, jer je djeci to potrebno kao osobama, da bi se ostvario odnos uzajamnog poštovanja, iskrenosti i razumijevanja, zbog razvoja samopoštovanja, formiranja ličnosti, zbog izgradnje identiteta, sigurnosti, pravilnog kognitivnog razvoja... - respodenti iz centralne regije. Anketirani roditelji sjeverne regije ističu da je važno da se pomogne djetetu da izgradi samopouzdanje, neophodno je podsticati normalan psihički i emotivni razvoj djeteta, razvoj poštovanja prema pojedincima, razumjeti važnost pojedinaca u društvu, a sve se to postiže prvenstveno sopstvenim primjerom. Dalje navode da će dijete na taj način izrasti u samopouzdanu, srećnu i odgovornu osobu, koje će biti u stanju da donosi mudre i zrele odluke. Navode i da je to potrebno zbog djetetovih prava, jer svako dijete JESTE jedinstveno. Dijete bez identiteta je stidljivo, ne voli da se druži, igra sa drugom djecom (Sjeverna regija). Južna regija: poštovanje djece je važno za izgrađivanje slike o sebi i samopoštovanje, da bi djeca osjetila da se uvažavaju njihove želje, potrebe i mišljenje, zbog toga što su oni samokontrole i inicijativnosti ličnosti za sebe, podstiču se kod njih na taj način osjećaji sigurnosti i samostalnosti, kao i talenti. Tabelom 9. smo predstavili odgovore na pitanje broj 4, koje se odnosi na značaj grupnog identiteta djece. Vidimo da čak 96,9 % (33+60 anketiranih) roditelja koji su odgovorili na ovo pitanje smatraju da je grupni identitet veoma značajan ili značajan. To nam govori u prilog našoj pretpostavci da je grupni ili kolektivni identitet prepoznat kao nezaobilazan dio kulture našeg društva. Tabela 9. Koliko je značajan osjećaj grupnog identiteta? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupan broj respondenata 96 Veoma Broj 11 14 8 33 33 značajan % 33,3% 42,4% 24,2% 100% 34,4% Koliko je značajan Broj 18 18 24 60 60 osjećaj grupnog Značajan identiteta? % 30,0% 30,0% 40,0% 100% 62,5% Djelimično Broj 1 1 1 3 3 značajan % 33,3% 33,3% 33,3% 100% 3,1% Total Broj 30 33 33 96 96 % 31,2% 34,4% 34,4% 100% 100% Pitanjem broj 5 smo dobili pojašnjenja o tome zbog čega je važno razvijati grupni identitet kod djece. Respodenti najčešće ističu da se kolektivni identitet mora razvijati zbog toga što su djeca uvijek dio neke zajednice, prvenstveno porodice, zatim zbog toga što se na taj način dijete socijalizuje, postaje druželjubivo, podstiče mu se samopouzdanje, razvijaju emocije, dijete prihvata postojanje različitih kultura i grupa, razvija slobodu komunikacije i slično. Dalje ističu da grupni identitet pomaže djeci da se izgrade kao ličnosti, pomaže im da ne budu izolovana, da razvijaju osjećaje za prihvatanje diverziteta – centralna regija. samokontrole i inicijativnosti Grupni identitet treba razvijati da bi djeca bila svjesna postojanja svijeta i drugih ljudi, zbog socijalizacije, da bi bila dio cjeline, da bi prihvatili i mišljenja drugih, razvijali povjerenje u sopstvene mogućnosti i sebe, da bi sticali nove prijatelje, osjećali da ne 'štrče', kao i da bi se uklopili u zajednicu. Zanimljivo je i upitno mišljenje da je „na taj način lakše i ljepše živjeti“. Da li je to stav koji djecu vodi razvoju konformizma, i konformističkog ponašanja? Rekli su i da kroz pripradnost određenim grupama djeca uče da se ponašaju u društvu, te da razvijaju životne navike (sjeverna regija). I respodenti južne regije imaju slična

stanovišta, između ostalih da se djeca kroz razvijanje grupnog identiteta socijalizuju, razvijaju uzajamno poštovanje, osamostaljuju, uče, druže se. Takođe naglašen je i stav da se na taj način razvija pripadnost grupi, zatim razvija se komunikacija djeteta sa okolinom, „u grupi se stiće identitet, uče se igre, poštovanje drugih.“ Šestim pitanjem smo tražili od roditelja da nam daju primjere na koji način pokušavaju ili ne pokušavaju da podstiču grupni identitet kod djece. Respodenti iz centralne regije ističu da podstiču stavove da je porodica jako bitna, podržavaju grupne dječije aktivnosti: vrtić, treninge, škole, rođendane sa vršnjacima, igraonice, kreativne igraonice i slično, daju djetetu mogućnosti izbora, razgovaraju o potrebi očuvanja prirode, o brizi o drugima, o dijeljenju. Podstiču aktivnu participaciju djece u aktivnostima u sferi njihovih interesovanja, a podstiču takođe i razvijanje osjećaja ravnopravnosti među djecom. Primjer: razgovor majke sa ćerkom o tome da materijalne stvari nijesu presudne u životu. „Gledali smo crtani film iz moje mladosti („Umočiću“¹²) i razgovarali o njemu. Moja Ana je bila jako tužna zbog crtanog, pa smo razgovarale o tome kako žive brat i sestra iz crtanog, kakva su oni djeca i slično. Došle smo do zaključka da su i majka i dječak i djevojčica iz filma veoma dobri, ali nemaju sreće da budu materijalno obezbjeđeni. Zaključili smo da ako neko nema novaca ne mora značiti da je automatski loš i da će se ponašati loše u društvu, već treba svima dati šanse“. Majka Svetlana iz Podgorice.

12 Crtani film - Negde u zemlji snova (umočiću), dostupno:<https://www.youtube.com/watch?v=pOhDGz6F4Lc>, preuzeto 12.09.2017. samokontrole i inicijativnosti U odnosu na dobijene odgovore stiće se utisak da centralnu regiju karakteriše pregovarački, a donekle i previše popustljiv odnos sa djecom. Od nekih roditelja (više njih) smo dobili odgovore da se dijete uvijek pita, da su njegove potrebe uvijek na prvom mjestu, te da uvijek bude kako ono hoće, npr. kada će i šta da jede, da šeta, kada će da gleda TV i slično. Kada uporedimo ove odgovore sa onima koje smo dobili od vaspitača i kada uzmemo u obzir da djeca u vrtiću imaju ustaljen dnevni režim, da postoje pravila ponašanja, naspram prilagodljivih i 'dopadljivih' pravila, vidimo da je vrtić veoma važna karika u procesu razvijanja dječijih identiteta. Roditelji sjeverne regije ističu da se grupni identitet podstiče uključivanjem u igru, podjelom igračaka, međusobnim pomaganjem, poštovanjem pravila grupe – ponašati se ne onako kako djetetu odgovara već na način koji odgovara svima. Igrom se razvijaju zdravi, kvalitetni odnosi sa drugarima, podstiče se grupni identitet, djeca uče da se ne omalovažavaju, pa samim tim se radi i na osjećajima ravnopravnosti i čovječnosti. Roditelji takođe navode da djecu treba podsticati da dijele prostor i stvari sa drugima, zatim da ih je neophodno uključivati u kolektiv-vrtić¹³, treba ih podsticati na druženje sa djecom iz komšiluka i slično. Istakli su i da podstiču razvijanje grupnog identiteta tako što motivišu djecu da budu istrajni u svojim aktivnostima, da ne odustaju, npr. od treninga, da poštuju autoritete odraslih, te da na taj način postaju bolje ličnosti. Mišljenje majke V. iz Pjevalja: „Podstičem grupni identitet (ako se grupni identitet tiče pripadnosti grupi) učešćem u školicama, sekcijama i slično. Mada ne upisujem dijete tamo ZBOG razvoja grupnog identiteta, ali pretpostavljam da se time podstiče“. Odgovori roditelja južne regije su sljedeći: grupni identitet se podstiče zajedničkim igrama, postupnim uključivanjem u realne životne situacije, zatim težnjom da djeca nauče da samostalno obavljaju svoje obaveze (npr. pranje zuba, oblačenje, pospremanje svoje sobe...). Značajno mjesto (više odgovora u ovom kontekstu) zauzima podrška djetetu za prevazilaženje određenih neuspjeha – „Ako M. nešto ne zna (na primjer, slova, da nešto nacrtati), zajedno pokušavamo da to savladamo“ – majka Š. iz Ulcinja. Istakli su i ugledanje 13 Na sjeveru Crne Gore je zabilježen značajno manji stepen uključivanja djece u predškolske ustanove. samokontrole i inicijativnosti djece na drugu djecu, razgovor o drugarima iz vrtića. Primjer: „Gledajući drugog dječaka ili djevojčicu kako lijepo govori (recituje) i on sam to uradi“. Prepoznali su i razvojne karakteristike određenog uzrasta pa tako ističu da „Moje dijete mora sve u svoje vrijeme razumjeti, ni prije ni kasnije!“ – otac I. iz Ulcinja. Veoma je značajna i podrška zajedničkim aktivnostima (grupne priredbe, maskenbali, rođendani i slično), druženja sa vršnjacima uz knjige, igre, igračke, sport. Budući da je Ulcinj multietnički grad čija je populacija sastavljena od stanovnika različitih vjeroispovijesti ne iznenađuje

ni stav: „Ohrabrujem ga da se druži sa svima bez obzira na pol, nacionalnost, vjersku pripadnost i tako dalje“. I ovo mišljenje je navedeno nekoliko puta od strane različitih roditelja. Ovakvi nalazi ohrabruju u smislu kvalitetnog rada, pomjeranja granica u domenu vaspitanja, te vaspitavanju pozitivnih identiteta. Moramo konstatovati da se roditelji centralne regije ponašaju znatno popustljivije prema djeci u odnosu na roditelje ostale dvije regije, dok smo u vrtićima zabilježili suprotnu situaciju. Da li roditelji centralne regije imaju manje vremena za djecu, pa se nastoje 'iskupiti' popustljivošću, ili je neki drugi problem, ostaće preporuka za moguće pitanje za neko naredno istraživanje iz ove oblasti. Da li se nameće zaključak da se najmanje mogućnosti za razvijanje samokontrole, iskazivanje inicijativnosti, te razvoj i izražavanje identiteta javljaju upravo u centralnoj regiji, gdje roditelji donekle posustaju? Pitanjem broj 7 smo pokušali da ispitamo da li roditelji nastoje da zadovolje potrebe i zahtjeve djeteta (tabela 10.). Možemo uočiti da čak 90% (32%+58%) roditelja uvijek ili često odgovaraju na potrebe i zahtjeve djeteta, a nijedan roditelj, ni iz jednog dijela Crne Gore se nije izjasnio da ne reaguje na potrebe djece. Zanimljivo je to što su roditelji većinom izjavili da se potrebe i zahtjevi djeteta moraju razgraničiti, te da nije nužno uvijek ispunjavati zahtjeve, što ćemo dalje elaborirati pitanjem broj 8. samokontrole i inicijativnosti Tabela 10. Nastojite li da odgovorite na potrebe i zahtjeve Vašeg djeteta? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupan broj respodenata 100 Broj 6 13 13 32 32 Uvijek % 18,8% 40,6% 40,6% 100,0% 32% Nastojite li da odgovorite na Broj 23 16 19 58 58 Često potrebe i zahtjeve % 39,7 % 27,6% 32,7% 100,0% 58% Vašeg djeteta? Broj 3 5 2 10 10 Ponekad % 30 % 50 % 20 % 100,0% 10% Broj 32 34 34 100 100 Total % 32 % 34 % 34 % 100,0% 100% Pitanjem broj 8 smo dalje istraživali zbog čega su roditelji navedenih stavova, te došli do sljedećih nalaza: Centralna regija: „Odgovaram na potrebe i zahtjeve djeteta ukoliko je to u interesu njegovog razvoja“; „Ne izlazimo stalno djetetu u susret“; „Uvijek zadovoljim potrebe djeteta, a zahtjeve razmotrimo da li su realni i kako će se kasnije odraziti na dijete“; „Trudim se da dijete ima realne i opravdane zahtjeve“; „Nastojimo mu izaći u susret u granicama prihvatljivosti, tačno se zna šta se mora, a šta ne, ono što smatramo prihvatljivim nastojimo i da ispunimo“; „Nekada je zahtjev djeteta nemoguće ostvariti, kada je u pitanju neki dječiji hir (kupovina nepotrebne, preskupe igračke i slično).“ (Ovo su mišljenja dijela roditelja). Kao protivrežu njima imamo roditelje koji su izjavili: „Trudim se da odgovorim na njegove zahtjeve i kada traži nebitne stvari (na primjer kokice) i bitne (na primjer kada se uključi alarm o nekom izmišljenom bolu).“ Ovi roditelji se trude da dijete uvijek učine srećnim, da mu izađu u susret, da mu ugone u svim poljima, ispune mu sve prohtjeve, budu otvoreni za sve inicijative djeteta od traženja nevažnih stvari do bitnih. Evidentna su različita polazišta u domenu roditeljstva, roditelji se različito izjašnjavaju, što implicira i različite stilove roditeljstva. Ovdje možemo podržati i stavove da je danas pored demokratskog samokontrole i inicijativnosti vaspitnog modela zastupljen i „pregovarački“ vaspitni modalitet, kako u vaspitno obrazovnim ustanovama, tako i u porodicama. Roditelji nastanjeni u sjevernoj regiji Crne Gore su istakli da gotovo uvijek odgovaraju na potrebe djeteta, dok zahtjeve prvobitno procjenjuju pa zatim reaguju na njih. Usklađuju svakodnevne rasporede sa potrebama djeteta/djece, uče djecu da ne mogu uvijek da im izađu u susret, jer i u životu se ne ostvaruje sve onako kako smo zamislili. „Ne ispunjavam mu sve želje, ali sam skoro uvijek tu da mu pružim ljubav i podršku kad je potrebno“, „Nastojim da ČUJEM šta mi govori, i nastojim da dođemo do nekog rješenja koje odgovara oboma“. Generalnog su stava da uvijek treba zadovoljiti potrebe djeteta, a sa druge strane zahtjeve treba razmotriti i razmisliti o njihovoj opravdanosti – „zahtjevi često mogu biti nepotrebni i pogrešni (previše interneta, gledanje TV-a...)“. Za razliku od centralne regije, ovdje nije bilo roditelja koji su isticali da je potrebno po svaku cijenu udovoljiti djetetu, te mu ugoditi na svim poljima. Južna regija: respodenti ističu da pomažu djetetu kada mu je nešto potrebno, odgovaraju na realne i zahtjeve usklađene sa mogućnostima djeteta, „Kada su u pitanju potrebe - socijalne ili fiziološke prirode, one su prioritet. Zahtjeve u smislu kupovine ili crtanih filmova saslušamo ali ne odobravamo bezuslovno“. Nastojimo da odgovorimo na opravdane i korisne zahtjeve djece. Ipak, nekolicina anketiranih roditelja je

istakla da se trude koliko su god u mogućnosti da odgovore na zahtjeve djeteta, da bi dijete na taj način bilo srećno i ispunjeno. Ovdje vidimo blažu varijantu „pregovaračkog“ vaspitanja, koje nam govori o tranziciji savremenog vaspitanja i težnji ka usaglašavanju sa evropskim vrijednosnim orijentacijama na ovim poljima. Nijesmo utvrdili statistički značajne razlike u odgovorima na prethodna pitanja u odnosu na region. Pitanjem broj 9 smo pokušali da ispitamo stavove roditelja o različitim kulturama. Predstavili smo ga tabelom 11. i dobili nalaze da skoro svi roditelji nastoje da upoznaju druge kulture (čak 26,5 % uvijek, a 45,9% često to čini). Vidimo mala odstupanja po regijama, tako od ukupnog broja čak 42,3% respodenata iz južne regije ističe da se uvijek trudi da upozna samokontrole i inicijativnosti različite kulture. Samo jedan anketirani roditelj iz centralne regije je istakao da ne želi da upoznaje druge kulture. Tabela 11. Trudite li se da bolje upoznate različite kulture? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupan broj respodenata 98 Broj 5 10 11 26 26 Uvijek % 19,2 % 38,5 % 42,3 % 100,0% 26,5% Broj 12 19 14 45 45 Trudite li se da Često % 26,7 % 42,2 % 31,1 % 100,0% 45,9% bolje upoznate različite kulture? Broj 12 5 9 26 26 Ponekad % 46,2 % 19,2 % 34,6 % 100,0% 26,5% Broj 1 0 0 1 1 Nikada % 100 % 0,0 % 0,0% 100,0% 1% Broj 30 34 34 98 98 Total % 30,6 % 34,7 % 34,7 % 100,0% 100% Pitanjem broj 10 smo dalje elaborirali zbog čega je bitno upoznavati različite kulture. Roditelji nastanjeni u centralnoj regiji ističu da se na taj način stiču nova saznanja, na primjer o roditeljstvu, vaspitanju, šire se horizonti, “djeca se upoznaju sa kulturama sličnim sopstvenoj, jer su još mala pa ne mogu shvatiti složenije”. Navode da, upoznajući nove kulture, čovjek postaje bogatiji. Smatraju da je potrebno poznavati i razumjeti mišljenja, osjećanja, kao i djelovanja nekih drugih zajednica, ljudi, društava. Smatraju da, budući da smo dio svijeta, moramo razumjeti ljepotu različitosti. Ističu da živimo u multinacionalnoj zajednici, pa je neophodan “suživot”, učenje jednih od drugih, a na taj način se bolje prihvataju različitosti. Nekolicina respodenata je izjavila da smatraju da su im djeca još uvijek mala da bi mogla da razumiju druge kulture. Upitno je da li je to tako, da li djeca mogu biti uistinu mala da prihvate drugačije od sebe? Zbog čega su roditelji takvih stavova i da li su oni podstaknuti ličnim preferencijama? samokontrole i inicijativnosti Odgovori roditelja sjeverne regije su da se upoznavanjem novih kultura poštuju različitosti, prepoznaju vrijednosti unutar kako svoje, tako i drugih kultura, a na taj način djecu upoznaju sa različitostima među ljudima (različiti običaji, načini života, boje kože...). Dalje ističu da je značajno da se djeca upoznaju sa različitim kulturama zbog sredina u kojima žive i djece sa kojom se druže, jer na taj način šire svoja znanja i pogled na svijet, stiču nova vrijedna iskustva. Nekoliko njih je izjavilo da je zanimljivo otkrivati različitosti i stvarati širu sliku o svijetu i životu. Južna regija: roditelji kažu da je lijepo poznavati i druge, jer se na taj način i oni i djeca upoznaju sa okruženjem i bolje prihvataju ljude u njemu, stiču se nova saznanja i izgrađuju sistemi vrijednosti. Potrebno je upoznavati različite kulture zbog sredine u kojoj žive, jer da bi dijete poštovalo svoju kulturu, mora da upozna i poštuje i druge, zbog izgradnje njihovog identiteta, da bi u miru uz uzajamno poštovanje živjeli sa sugrađanima. Jedanaesto pitanje, predstavljeno tabelom 12. govori nam o odnosu roditelja prema poštovanju i usvajanju društvenih normi. Vidimo da i ovdje preko 83% roditelja uvijek (35,2%) ili često to čini (48,4), a svega 3,3% roditelja ne podstiče djecu da usvajaju društvene norme. Nadovezaćemo se na pitanja koja smo postavili u prethodnom dijelu rada, da li su društvene norme značajne i u kojoj mjeri za razvijanje samokontrole djece i izražavanje identiteta djece. Na ovo pitanje smo dobili homogene odgovore roditelja, jer, kao što smo uočili, roditelji sve tri regije ističu važnost društvenih normi u domenu vaspitanja samokontrole i inicijativnosti, te podsticanje razvoja i izražavanja identiteta. samokontrole i inicijativnosti Tabela 12. Podstičete li djecu da usvajaju društvene norme? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupan broj respodenata 91 Broj 12 14 6 32 32 Uvijek % 37,5 % 43,7% 18,8% 100,0% 35,2% Broj 12 16 16 44 44 Podstičete li Često djecu da usvajaju % 27,2 % 36,4 % 36,4 % 100,0% 48,4% društvene Broj 4 3 5 12 12 norme? Ponekad % 33,3 % 25 % 41,7 % 100,0% 13,2% Broj 2 0 1 3 3 Nikada % 66,7 % 0,0 % 33,3 % 100,0% 3,3% Broj 30 33 28 91 31 Total % 33 % 36,3 % 30,7 % 100,0% 100% Dvanaesto pitanje nam je dalo odgovore na pitanja, kako roditelji podstiču

društvene norme djece. Dobili smo odgovore: Centralna regija: usvajanjem osnovnih higijenskih navika, razgovorom, primjerima, objašnjavanjem zbog čega postoje društvene norme i zbog čega ih treba poštovati, učimo ih pravilima ponašanja, pravilima ponašanja u saobraćaju, bontonu (al ne tako često), putem raznih igara, ukazujući na primjere, "učenjem lijepom ponašanju, tj. šta treba, a šta ne raditi, šta znači kulturno, a šta nekulturno i slično". Često prilikom usvajanja društvenih pravila i normi koristimo nagrade i kazne (za dobro ponašanje pohvale, a nepoštovanje se kažnjava), a nezabilazan je i lični primjer. Roditelji nastanjeni u sjevernoj regiji Crne Gore smatraju da društvene norme treba podsticati tako što će se djeca naučiti da poštuju i svoje i tuđe, ličnim primjerom, ukazivanjem na negativne primjere, na posljedice nekih ponašanja. Većina (17 od 33 anketirana) se izjasnila da se usvajanje društvenih normi najviše podstiče razgovorom, sugestijama i primjerima lijepog ponašanja u različitim društvenim situacijama. Jedan dio njih je izjavio samokontrolu i inicijativnosti da se trudi da im ukaže na ispravne i prihvatljive postupke. "Napominjem rana društvena pravila ponašanja na javnom mjestu ili u nekoj instituciji i zahtjevam od njega da ih poštuje" – otac B. iz Pljevalja. "Tako što podsjećam na neki „društveni ugovor“ i „pravila“ ponašanja u društvu" – majka R. iz Pljevalja. Takođe ističu da se trude da podstiču odgovornost, humanost, pravičnost i da upoznaju djecu sa kulturom i tradicijom. Slične odgovore smo dobili i u južnoj regiji. Naime, roditelji ističu da uče djecu pravilima ponašanja, nagrađuju poštovanje normi (ostvarive), uče ih da budu dobri đaci, sportisti, drugari. Takođe značajan broj njih (15 od 28 koji su odgovorili na pitanje) je naveo da su priča i razgovor glavna sredstva podsticanja, uz adekvatne česte, lične i ugledne primjere. "Podstičem ga da poštuje zajednički dogovor" – majka I. iz Ulcinja; "Razgovaram sa njim i objasnim kakav je oblik ponašanja koje društvo podržava i nagrađuje, a koje osuđuje" – majka S. Iz Ulcinja. Jedan roditelj je izjavio da smatra da je dijete premalo da bi se učilo društvenim normama. Kao što vidimo u ovom prethodnom dijelu roditelji su kao i vaspitači svjesni važnosti podsticanja i razvijanja identiteta, trude se da djecu vaspitavaju tako da se osjećaju poštovano i jedinstveno, podstiču grupne identitete djece, razmatraju zahtjeve djece, pa ispunjavaju ukoliko su opravdani, dok se trude da potrebe djece zadovolje odmah. Kao i vaspitači smatraju da je potrebno da se djeca upoznaju sa različitim kulturama, te da se na taj način razbijaju stereotipi i predrasude.

7.6 Samokontrola iz perspektive roditelja

Pitanjem broj 13 smo pokušali da utvrdimo stavove roditelja i njihova saznanja koja se odnose na samokontrolu, pa smo postavili pitanje: Šta je prema Vašem mišljenju samokontrola?. Dobili smo širok dijapazon odgovora i donekle zadovoljili znatiželju u domenu upoznatosti roditelja sa pojmom samokontrolu. Značajno je napomenuti da su odgovori koje smo dobili dosta slični odgovorima koje su nam dali vaspitači, pa naglašavamo da su u domenu samokontrolu i vaspitači i roditelji svjesni njenog značaja i načina vaspitanja. samokontrolu i inicijativnosti Tako, u centralnom dijelu značajan broj roditelja je samokontrolu povezao sa kontrolom emocija, ponašanja, sopstvenih želja i htjenja, vladanje postupcima i samim sobom, „Sposobnost upravljanja emocijama i kontrolisanje ponašanja. Razvoj samokontrolu predstavlja jedno od najvećih djetetovih dostignuća" – otac T. Iz Podgorice. Jedan dio anketiranih je izjavio da je samokontrola poštovanje pravila ponašanja, društvenih normi, ne dozvoljavanje impulsima da prevladaju, istrajnost, uzdržanost i slično. „Sposobnost da se pričeka na nešto jer su u ovom uzrastu jako nestrpljivi"- majka A iz Podgorice; „Osjećaj da znate granice i spoznajete svoju ličnost i mogućnosti" – majka V. iz Podgorice; „Sposobnost individue da u određenim situacijama „kontrolišu" svoje afekte zarad boljeg i sigurnijeg rješavanja problema" – majka M. iz Podgorice; „Samokontrola je kada dijete razmisli dobro prije nego donese neku odluku, bez ishitrenih akcija"- majka L. iz Podgorice. Neki smatraju da je samokontrola kada dijete umije da poslušati i samo brine o sebi, kada ne reaguju burno, kada dijete može da se uzdrži od nečega što bi uradio. Roditelji sjeverne regije takođe ističu da se samokontrola vezuje za kontrolu ponašanja, emocija, vladanja samim sobom, kanalisanje ponašanja u odnosu na druge. „Samokontrola je sposobnost kontrolisanja ponašanja i emocija i njihovo usklađivanje sa društvom i sredinom u kojoj je dijete" – majka C. iz Pljevalja;

„Mogućnost da uskladimo misli, osjećanja i ponašanje sa ciljevima koje želimo da ostvarimo“ – majka A. iz Pljevalja;

„Samokontrola je način na koji dijete pokušava da usvoji restriktivne norme u ličnim akcijama“ – majka S. iz Pljevalja.

„Utjecaj na emocije (plač, galama...), kontrola ponašanja (skakanje, pjevanje, trčanje, oblačenje)“ – majka R. iz Pljevalja.

Jedan dio anketiranih samokontrolu vezuje za odlučnost, istrajnost, upornost, strpljivost, snalažljivost... „Inicijativnost (spremnost da se preduzmu potrebne radnje), odlučnost, istrajnost, smjelost, samostalnost, strpljivost, prihvatanje mogućnosti ili nemogućnosti da nešto postignu ili dobiju“ – Otac R. iz Pljevalja. Respondenti južne regija dijele mišljenja, pa roditelji ističu da je samokontrola kontrola osjećaja, ponašanja, emocija, kontrolisanje sebe, vladanje samim sobom, savlađivanje prepreka i slično. „Kada moje dete na nagovor drugarice iz vrtića da skine šnalice sa kose, to ne uradi nego nastavi da se igra sa ostalom decom, to za mene znači samokontrole i inicijativnosti samokontrolu, jer sam svoje dete od 4 godine naučila da ne ulazi u konflikt sa drugima, već da ima samokontrolu“ – majka Š. iz Ulcinja; „Samokontrola je sposobnost upravljanja svojim ponašanjem, odlaganje zadovoljstava, potreba i slično“ – majka L. iz Ulcinja. Jedan dio njih naglašava da je samokontrola neophodan dio za uspješno snalaženje u društvu, te samostalno obavljanje nekih radnji, kada se zna šta se mora, šta je dobro, a šta loše. „Kada svako formira svoj identitet i naravno u životu ima svoje ja!“ – otac V. iz Ulcinja. Pitanje broj 14 (tabela 13.) je pitanje višestrukog izbora, gdje su respondenti mogli izabrati više odgovora prilikom odgovaranja. Njime smo pokušali odgonetnuti šta je ili ko prema mišljenju roditelja najzaslužnije za razvoj samokontrole. Kao što vidimo, na prvom mjestu se nalaze roditelji, porodica (88 ili 87,1% anketiranih), slijede vaspitači (71 ili 70,3%), zatim okruženje (66 ili 65,3%) a prema njihovim mišljenjima najmanje zaslužni za razvoj samokontrole su tradicija (17 ili 16,8%) i materijali dostupni djetetu (svega 8 ili 7,9% anketiranih). Kao što možemo uočiti u tabeli, ovakva tendencija je zastupljena u svim regionima, što nam implicira koherentnost razmišljanja u pravcu razvoja samokontrole, te neke zajedničke činioce koje roditelji smatraju presudnim prilikom ovog procesa. Tabela 13. Šta je prema Vašem mišljenju najzaslužnije za razvoj samokontrole? CENTRALNI Region SJEVER JUG Ukupno respondenata

101 Broj	Procenat %	102 Broj	Procenat %	103 Broj	Procenat %	104 Broj	Procenat %	105 Broj	Procenat %	106 Broj	Procenat %	107 Broj	Procenat %
Dijete	16	30,2	18	34	19	35,8	53	52,5	Roditelji	31	35,2	32	36,4
Braća i/ili sestre	11	32,4	16	47	7	20,6	34	33,7	Vaspitači	24	33,8	24	33,8
Okruženje	19	28,8	30	45,5	17	25,7	66	65,3	Materijal dostupan djetetu	3	37,5	2	25
Društvena zajednica	14	43,7	12	37,5	6	18,8	32	31,7	Tradicija	5	29,4	7	41,2

41,2 5 29,4 17 16,8 samokontrole i inicijativnosti Nijesmo utvrdili statistički značajne razlike u odgovorima na prethodna pitanja u odnosu na region. Petnaestim pitanjem (tabela 14.) smo pokušali da ispitamo na koji način reaguju roditelji u odnosima sa djecom. Dobili smo podatke da roditelji većinom često reaguju refleksivno i spontano (74%), ponekad 18% roditelja, a uvijek 8% anketiranih roditelja. Ovo pitanje je pokazalo različite stavove po regionima, na primjer roditelji južne regije spontano reaguju uvijek ili često, a u preostalim dvijema regijama se izjašnjavaju da na sve ponuđene načine (uvijek, često, ponekad) reaguju. Tabela 14. Koliko često djelujete refleksivno, spontano u odnosu sa djetetom? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupan broj respondenata 100 Koliko često Uvijek Broj 1 2 5 8 8 djelujete % 12,5 % 25 % 62,5 % 100,0% 8% refleksivno, Često Broj 24 21 29 74 74 spontano u % 32,4 % 28,4 % 39,2 % 100,0% 74% odnosu sa Ponekad Broj 8 10 0 18 18 djetetom? % 44,4 % 55,6 % 0,0 % 100,0% 18% Total Broj 33 33 34 100 100 % 33 % 33 % 34 % 100,0% 100% Postoji statistički značajna razlika u odgovorima na ovo pitanje u odnosu na region ($\chi^2=13,767$; $p=0,0080$). Svi anketirani roditelji južne regije su izjavili da refleksivno, spontano reaguju uvijek (5) ili često (29 respondenata). Možemo istaći da roditelji južne regije ostavljaju najviše prostora nestruktuiranom ponašanju, da u znatno većoj mjeri smatraju da se treba prepustiti spontanom rješavanju situacija na koje se nailazi, pristupanju problema i slično. Nijesmo sigurni da li ovakav odnos proizilazi iz različitog društvenog konteksta u kom djeca žive ili iz nekih drugih okolnosti. Pitanjem: Koliko često djelujete intuitivno u odnosu sa djecom, smo nastavili ispitivanje u pravcu rasvjetljavanja načina

na koji roditelji reaguju u odnosu sa djecom. samokontrole i inicijativnosti Ponovo je najčešći odgovor često (65,2%), slijedi ponekad (25,3%) i uvijek sa 9,5%. (tabela 15). Tabela 15. Koliko često djelujete intuitivno u odnosu sa djetetom? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupan broj respodenata 95 Koliko često djelujete intuitivno u odnosu sa djetetom? Uvijek Često Ponekad Broj % Broj % Broj % 4 44,5 % 20 32,3 % 7 29,2 % 2 22,2 % 23 37,1 % 7 29,2 % 3 33,3% 19 30,6 % 10 41,6 % 9 100,0% 62 100,0% 24 100,0% 9 9,5% 62 65,2% 24 25,3% Total Broj % 31 32,6 % 32 33,7 % 32 33,7 % 95 100,0% 95 100% Pitanje broj 17 (tabela 16.) je glasilo: Da li je neophodno da djeca poštuju zahtjeve koje postavljate? Skoro svi roditelji smatraju da jeste (Veoma 30%, neophodno je 55% i donekle je neophodno 14%). Samo jedan roditelj iz južne regije smatra da nije potrebno da djeca poštuju zahtjeve koje su im postavili roditelji. samokontrole i inicijativnosti Tabela 16. Da li je neophodno da djeca poštuju zahtjeve koje postavljate? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupan broj respodenata 100 6 13 11 30 30 Da li je Veoma Broj % 20 % 43,3 % 36,7 % 100,0% 30% neophodno da djeca poštuju Broj 20 19 16 55 55 Neophodno je zahtjeve koje % 36,4 % 34,6 % 29 % 100,0% 55% postavljate? Donekle Broj 7 2 5 14 14 % 50 % 14,3 % 35,7 % 100,0% 14% Nije neophodno Broj 0 0 1 1 1 % 0,0 0,0 100 100 1% Total Broj 33 34 33 100 100 % 33 % 34 % 33 % 100,0% 100% Da bismo razumjeli ove odgovore, zatražili smo dodatno pojašnjenje pitanjem broj 18.

Odgovori su sljedeći: Centralna regija: zbog razvijanja samostalnosti i odgovornosti, sopstvenih stavova, mišljenja kod djece, zbog sopstvenih autoriteta, da bi znali šta se smije, a šta ne. Zatim navode da se na taj način razvija međusobno poštovanje, odgovornost, izgrađuje ličnost, uče se pravilima lijepog ponašanja i bontonu... „Zato što su to zahtjevi koje on može da ispoštuje, a ujedno su u njegovom interesu“ – otac V. iz Podgorice. „Ako su zahtjevi na mjestu (ispravni), tako djeca nauče da se ispravno i ponašaju“ – otac I. iz Podgorice. Neki od roditelja ističu da se na taj način ostvaruje bolji odnos roditelj-dijete, djeca se uče poštovanju roditelja. „Smatram da djeca moraju da poštuju roditelje i da imaju „ograničenja“, to jest granice u svom ponašanju, jer je to bitno za sveukupan razvoj njegove ličnosti“ – majka T. iz Podgorice. Zatim poštovanju različitosti i pravila uopšte. Kao što možemo uočiti roditelji su naveli širok dijapazon 'objašnjenja' kojima potkrepljuju stavove da je neophodno da djeca poštuju njihove zakone i uče se nekom unutrašnjem redu, drugim riječima samokontroli. Roditelji sjeverne regije su uglavnom sličnih stavova, pa su oni izjavili da je poštovanje pravila neophodno zbog poštovanja autoriteta, izgradnje ličnosti, međusobnog poštovanja, samokontrole, doslednosti, pravila i njihovog kasnijeg korišćenja u životu, zbog razvijanja samokontrole i inicijativnosti odgovornosti, samokontrole, samodiscipline, bezbjednosti djeteta, učenja lijepog ponašanja, međusobnog uvažavanja, zbog djetetove budućnosti, „Zato što su ti zahtjevi u službi njihovog pravilnog odrastanja (razvoja).“ – majka R. iz Ulcinja. Još neki od zanimljivih odgovora su: „Zato što roditelji uvijek postavljaju zahtjeve koji su u najboljem interesu djece“; „Zato što smatram da će tako biti bolji ljudi“; „Zbog bezbjednosti/lakšeg snalaženja u društvu kasnije i slično“; „Jer moraju da shvate da je život sačinjen od zahtjeva i da će mnogo puta biti u situaciji da moraju poštovati zahtjeve“. Jedan roditelj je izjavio i da dijete mora da sluša šta mu roditelji kažu, jer roditelji znaju najbolje! Složićemo se da je ovo ekstremno mišljenje, koje ne oslikava željene dimenzije za podsticanje razvoja dječije ličnosti. Odgovori roditelja južne regije se ne razlikuju u nekom značajnom obimu, oni ističu da se djeca na taj način uče autoritetu, odnosu dijete – roditelj, onome šta je dobro, a šta nije, zbog međusobnog poštovanja. Takođe se na taj način pripremaju za život, uče šta je dobro, a šta ne, kao i opšte stvari o životu, uče se saradnji sa drugima, usvajaju osnovne postulate bezbjednosti i slično. Neki od primjera odgovora koje smo dobili su: „Zato što u životu djeteta koje odrasta treba da postoji autoritet. Kroz te zahtjeve roditelj upućuje na pravila lijepog ponašanja itd.“; „Zbog toga što su roditelji jedini glavni vaspitači i treba uvijek da budu poštovani od djeteta“; „Trudimo se da zahtjevi ne budu prestrogi. Očekujemo bar pokušaj i volju za saradnjom, a rezultat nije presudan“. Tabelom 17. smo predstavili odgovore na devetnaesto pitanje, kojim smo pokušali da utvrdimo kakvi su stavovi roditelja u odnosu na disciplinovanost i u kom smjeru se kreću odnosi sa djecom u toj dimenziji. Uočili smo da

većina roditelja smatra da su disciplinovani u odnosu sa djecom (15% anketiranih naglašava da su veoma disciplinovani, a čak 64% da jesu disciplinovani), svega 21% posto smatra da bi to moglo biti bolje, a ni jedan anketirani roditelj, ni iz jedne regije ne smatra da uopšte nije disciplinovan, što nam sve govori u prilog toga da su roditelji svjesni značaja kvalitetnog odnosa sa djecom. samokontrole i inicijativnosti Tabela 17. Kako posmatrate Vaš odnos sa djetetom, u smislu disciplinovanosti? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupan broj respodenata 100 Veoma sam Broj 2 4 9 15 15 Kako posmatrate disciplinovan/a % 13,3 % 26,7 % 60 % 100,0% 15% Vaš odnos sa djetetom, u Disciplinovan/a Broj 24 23 17 64 64 smislu sam % 37,5 % 36 % 26,5 % 100,0% 64% disciplinovanosti? Donekle sam Broj 6 7 8 21 21 disciplinovan/a % 28,6 % 33,3 % 38,1 % 100,0% 21% Total Broj 32 34 34 100 100 % 32 % 34 % 34 % 100,0% 100% Nijesmo utvrdili statistički značajne razlike u odgovorima na prethodna pitanja u odnosu na region. Budući da smo pretpostavili da će roditelji biti svjesni značaja disciplinovanog odnosa sa djecom, postavili smo im pitanje broj 20 kojim smo tražili da nam pojašne prethodno izrečene stavove. Roditelji centralne regije ističu da se trude da istraju u planiranim aktivnostima, ali da ipak ponekad popuste pred upornim djetetovim insistiranjem, dogovaraju se sa djecom, nastoje da dijete pravilno usmjere, poštuju pravila, razvijaju radne navike i slično. Primjeri dobijenih odgovora su sljedeći: „Dogovaramo se, slušam ga, uvažim ponekad šta dete kaže, ali da se zna ko je roditelj“; „Pokušavamo razgovorom riješiti sve nesuglasice, moraju se mišljenja starijih poštovati“; „Trebalo da se zna red i disciplina, da dijete stekne navike za ubuduće“; „Ako su roditelji disciplinovani i organizovani to mogu da prenesu i na djecu“; „Da, popustim ponekad, da nije baš svaki put moranje“; „Ja sam mek, a žena diktator“; „Mojom disciplinom podstičem dijete da usvaja i stvara naviku discipline“. Analizirajući date odgovore, nameće se zaključak da roditelji u određenoj mjeri disciplinovanost i dosljednost posmatraju kao sinonime, te se i time može pretpostaviti blago nerazumijevanje problematike od strane roditelja. samokontrole i inicijativnosti Roditelji sjeverne regije su sličnih mišljenja, trude se da ispune obećanja, da poštuju principe i zahtjeve koje postavljaju, nastoje da budu dobri uzori djeci, da usmjere dijete na najbolji mogući način, da ne odstupaju od pravila, da budu dosljedni, da kod djece razvijaju osjećaje poštovanja autoriteta, da izgrađuju odnose međusobnog poštovanja i slično. Neki od zanimljivih odgovora su: „Disciplina je važna, usađivanje discipline u ranom djetinjstvu, doprinosi kasnijem uspjehu na svim poljima“; „Dijete uči oponašajući odrasle zato se trudim da budem dobar uzor“; „Nastojim da budem dosljedna u dogovoru - ako je „disciplinovanost“ ovdje u smislu dosljednosti“; „Poštovanje (uzajamno), ali i dogovaranje o svemu u interesu djeteta“; „Trudimo se da poštuju međusobne dogovore, tj. dogovor roditelja i djeteta“; „Imamo raspored svakodnevnih obaveza i zajedničkog druženja i uglavnom se pridržavamo tog rasporeda“; „Volim da se „neophodne“ stvari završe u momentu kada trebaju“. I roditelji južne regije dijele ovakve stavove, disciplinovanost im je jako bitna i doprinosi i poštovanju, i razvoju ličnosti, izvršavanju zadataka na vrijeme, poštovanju obaveza i slično. Primjeri dobijenih odgovora su: „Trudim se da postignem dobar uzajaman odnos sa djetetom“; „Poštujem njihove potrebe, ali očekujem i poslušnost od njih“; „Ne volim veliku disciplinu i strogoću. Želim sve umjereno“; „Trudim se da budem disciplinovana, ali više od toga osluškujem potrebe djeteta u datom trenutku“; „Mislim da odmalena treba učiti djecu bontonu, kroz njega dalje da rasuđuju kako i prema kome se treba postaviti i poštovati. Posle sve dolazi samo“; „Disciplina prije svega, ponašanje prema drugima i prema odraslima uopšte“. Već pomenutu dosljednost smo pokušali istražiti pitanjem broj 21. Pitali smo roditelje da li su dosljedni prilikom postupanja sa svojom djecom (tabela 18), nijedan roditelj nije rekao da nije dosljedan, mali procenat roditelja (12,1%) su istakli da su ponekad dosljedni, dok su ostali često (58,6 %) ili uvijek dosljedni (29,3 %) prilikom postupanja sa djecom. Ovi odgovori donekle korespondiraju odgovorima na pitanje broj 19 što govori u prilog našoj pretpostavci da roditelji dosljednost i disciplinovanost posmatraju kao pojmove koji su međusobno uvezani i ne mogu se razdvojiti i sprovesti jedan mimo drugog. samokontrole i inicijativnosti Tabela 18. Da li ste dosljedni prilikom postupanja sa djetetom? CENTRALNI

Region SJEVER JUG Total Ukupan broj respodenata 99 Uvijek Broj 8 10 11 29 29 Da li ste dosljedni % 27,6 % 34,5 % 37,9 % 100,0% 29,3% prilikom Broj 18 22 18 58 58 postupanja sa Često % 31 % 38 % 31 % 100,0% 58,6% djetetom? Ponekad Broj 6 2 4 12 12 % 50 % 16,7 % 33,3 % 100,0% 12,1% Total Broj 32 34 33 99 99 % 32,3 % 34,3 % 33,3 % 100,0% 100%

Pokušavajući da odgonetnemo roditeljska stanovišta u odnosu na dosljednost postavili smo pitanje pod brojem 22, koje glasi: Zbog čega je dosljednost bitna? Odgovori roditelja se nadovezuju na prethodne odgovore koje su iznijeli u vezi sa disciplinovanosti. Centralna regija: roditelji ističu da dosljednost doprinosi građenju rutine i stabilnog okruženja za dijete, njome se gradi iskreni odnos i uzajamno poštovanje sa djetetom, razvija se upornost, pomaže se razumijevanju svijeta oko sebe i djeca se uče da ne može sve da bude kako oni požele, zbog njihovog kasnijeg uspjeha u životu i razvoja ličnosti djeteta. Neki od odgovora su: „Zbog istrajnosti u postizanju što boljeg vaspitanja, poštovanja...“; „Zbog djece, jer moraju znati granice“; „Pa, ako dijete uvidi da se popušta na „zabranjene“ stvari, onda sve više to i želi“; „Da bi imali uvida u to da u životu ne može sve da bude po njihovom“; „Jer ako roditelj popusti na dječiji „hir“, onda će dijete da traži sve više i više“; „Kako bi dijete naučilo da se data riječ drži“. Roditelji nastanjeni u sjevernoj regiji Crne Gore ističu da će putem dosljednosti razvijati poštovanje u odnosu sa djecom, djeci pomoći da razumiju postojanje granica i pravila, zbog razvoja samokontrole djeteta, učiče se upornosti i istrajnosti, da bi se lakše usvojile norme i pravila ponašanja, zbog autoriteta i slično. Primjeri su: „Doslednost, kao jedan od segmenata zdravog i kvalitetnog vaspitanja djeteta“; „Zbog postavljanja jasnih granica, poštovanja obećanja“; „Ukoliko su roditelji dosljedni u postupcima sa djecom, onda djeca uvijek znaju samokontrole i inicijativnosti „na čemu su“, u smislu šta će roditelji podržavati, prihvatiti, a šta ne. Ukoliko nijesu dosljedni, djeca se osjećaju zbunjeno, ne znaju da li će im nešto biti dozvoljeno ili ne, jer nekad jeste, a nekad nije i to je jako zbunjujuće za dijete“; „Da bi dijete shvatilo da postoje granice do kojih može da se ide“; „Bitna je da bi se zadržao autoritet nad djetetom, i da bi ono izgradilo svoj autoritet“. Roditelji južne regije ističu da se doljednošću u postupanju sa djecom izgrađuje i razvija ličnost djeteta, usvajaju se prihvatljiva društvena ponašanja, izgrađuje se karakter djeteta, postiže se međusobno poštovanje i slično. Kao što možemo vidjeti u primerima: „Dosljednost je bitna za izgradnju dječijeg karaktera“; „Što više budeš dosledan onda će i dijete stvoriti da to što kažeš tako treba i da bude“; „Da djeca nauče da poštuju dogovore“; „Dijete je sigurnije ako na istu situaciju uvijek dobije isti odgovor“; „Dosljednost je bitna, jer ako niste dosljedni, dijete to koristi i svaki put će ponavljati istu grešku“. Sljedećim pitanjem (redni broj 23) nastavljamo istraživanje roditeljskih navika koje se odnose na postupanja sa djecom. O tome da li je potrebno obrazložiti stav o prihvatljivosti ili neprihvatljivosti nečega djetetu, roditelji nemaju negativnih mišljenja, većina smatra da je veoma važno obrazložiti stav o prihvatljivosti ili neprihvatljivosti nečega djetetu (43,4 %), neophodno je to činiti (52,5%), i nekolicina smatra da je to donekle važno (4%). Pitanje smo predstavili tabelom 19. Tabela 19. Koliko je važno obrazložiti stav o prihvatljivosti ili neprihvatljivosti nečega djetetu? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupan broj respodenata 99 Broj 19 17 7 43 43 Koliko je važno Veoma % 44,2 % 39,5 % 16,3 % 100,0% 43,4% obrazložiti stav o prihvatljivosti ili Neophodno je Broj 13 15 24 52 52 neprihvatljivosti % 25 % 28,9 % 46,1 % 100,0% 52,5% nečega djetetu? Donekle Broj 1 0 3 4 4 % 25 % 0 % 75 % 100,0% 4% Total Broj 33 32 34 99 99 % 33,3 % 32,3 % 34,4% 100,0% 100%

samokontrole i inicijativnosti Budući da se za razvoj samokontrole i inicijativnosti u sociokulturnoj teoriji dominantno posmatraju interakcije pojedinca sa okolinom, neminovno će se pojaviti konfliktne situacije. U tom dijelu smo pokušali da istražimo na koji način roditelji rješavaju konfliktne situacije. Pitanje pod rednim brojem 24 smo predstavili tabelom 20. Ovo pitanje je pitanje višestrukog izbora, pa su respodenti imali mogućnosti da izaberu više ponuđenih odgovora. Vidimo da se izdvajaju dva odgovora: trudim se da problem riješim na način prihvatljiv i meni i djetetu sa 94,1% (30+32+33=95 respodenata) i trudim se da dijete bude pošteđeno nervoza i briga sa 40,6% (15+10+16=41 respodent) dok svega po 4,95% roditelja (5) zahtjeva da bude onako kako oni kažu, ili se trude da problem riješe u svoju korist, a

samo 3,96% (4) roditelja prvenstveno pokušava da ugoditi djetetu. Tabela 20. Na koji način rješavate konfliktne situacije? CENTRALNI Region SJEVER JUG Ukupno Respondenata 101 Broj Procenat % Broj Procenat % Broj Procenat % Broj Procenat %

Zahtjevam da sve bude onako kako ja kažem 2 40 1 20 2 40 5 4,95 Trudim se da riješim problem u svoju korist 0 0 3 60 2 40 5 4,95 Trudim se da problem riješim na način prihvatljiv i meni i djetetu 30 31,6 32 33,7 33 34,7 95 94,1 Trudim se da dijete bude pošteđeno nervoza i briga 15 36,6 10 24,4 16 39 41 40,6 Trudim se da ugodim djetetu 0 0 1 25 3 75 4 3,96 Nijesmo zabilježili statistički značajne razlike u odnosu na region u odgovorima na prethodna pitanja.

samokontrole i inicijativnosti Pitanjem broj 25 (tabela 21.) smo pokušali da istražimo stavove roditelja u smislu korišćenja nagrada kao sredstava za podsticanje samokontrole. Najviše anketiranih je istaklo da nagrade koristi ponekad (63,6%), zatim slijede oni koji su izjavili da nagrade rijetko koriste (23,2%), uvijek 9,1% roditelja, dok je svega 4% roditelja istaklo da nikada ne koriste nagrade. Tabela 21. Da li koristite nagrade kao sredstvo podsticanja samokontrole kod djeteta? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupno Respondenata 99 Uvijek Broj 4 1 4 9 9 Da li koristite % 44,4 % 11,2 % 44,4 % 100,0% 9,1% nagrade kao Ponekad Broj 21 22 20 63 63 sredstvo % 33,3 % 34,9 % 31,8 % 100,0% 63,6% podsticanja 7 9 7 23 23 samokontrole Rijetko Broj % 30,4 % 39,2 % 30,4 % 100,0% 23,2% kod djeteta? Nikada Broj 1 1 2 4 4 % 25 % 25 % 50 % 100,0% 4% Total Broj 33 33 33 99 99 % 33,3 % 33,3 % 33,3 % 100,0% 100% Sljedećim pitanjem (broj 26) smo zamolili roditelje da nam daju primjere načina korišćenja nagrada u procesu podsticanja djece. Primjeri centralna regija: „Ukoliko se mora dati nagrada, bolje da ona bude adekvatna ili zdrava (jabuka ili sl.) ukoliko dijete uradi nešto kako treba, ali i osmijeh i poljubac su nagrada“; „Na primjer nakon naučene pjesmice gleda se crtani film ili se ide u park“; „Pričam joj priču da bi jela...“; „Ja lično ne koristim, desi se da to urade baba i djed kupovinom neke igračke kao nagrade za poslušnost“; „Ukoliko je dijete poslušno tokom dana ili određeni period nagradim ga igračkom (novom)“; „Ne koristim iz razloga što mislim da na taj način roditelji prave štetu djetetu“; „Ukoliko uradi nešto što se od njega traži, a ono nije baš raspoloženo u datom trenutku ili kada postigne uspjeh u školi“; „Nagrada: nekada odlazak na neko mjesto, a nekada neki slatkiš“; „Ukoliko uradi nešto kako smo se dogovorili, dobije samokontrole i inicijativnosti traženi slatkiš, igricu, igraonicu...“; „Na primjer: „Pojeđi pasulj, dobićeš čokoladu posle“; „Nagradim dijete pohvalom, na primjer: „Bravo, baci pet“ i slično“; „Kad izađemo vani, ukoliko se lijepo ponaša u parku i pokazuje manire, na kraju dana će uslijediti nagrada“. Primjeri sjeverna regija: „Nagrada za nešto pozitivno kod djeteta i uskraćenje iste kod neposlušnosti“; „Za uspješno, samostalno rješavanje zadatka obavezno nagradim dijete“; „Nagradu koristim ponekad, kad želim da promijenim neku naviku djeteta na bolje, pa na taj način pokušavam da ga stimulišem“; „Kupim joj lutku, ili neku drugu omiljenu igračku kao nagradu za njen uspjeh“; „Obećava mu se igračka ili neki drugi poklon ukoliko riješi zadatak koji mu se postavi“; „Koristim samo pohvalu“; „Rijetko, pokušavam na druge načine podstaći dijete, jer takva vrsta nagrade više šteti nego što ima koristi“; „Na primjer: pojeo si čitav ručak, bravo, dobićeš čokoladicu“; „Na primjer: ako treba da nešto pojede, popije lijek, kažem da ću mu kupiti neku igračku i slično“; „Ako vidim da je dijete usvojilo neki savjet, kupim mu nekada neku sitnicu“; „Ukoliko dijete ne bude jelo slatkiše prije ručka, moći će poslije ručka sa tatom na sladoled“; „Pohvalom i davanjem više slobode u odlučivanju uz uvažavanje želja djeteta i slično“; „Uglavnom su sitne nagrade kojima ponekad nagradimo njegov trud, čokolada ili krem bananica“. Roditelji nastanjeni u južnoj regiji Crne gore su nam dali sljedeće primjere: „Male nagrade u smislu pohvale, slatkiša“; „Obećam da ćemo prošetati ako me sluša“; „Ponekad koristim kad je šetnja u pitanju“; „Nagradim kad se nešto odradi kako treba, a isto tako i kaznim kad ne“; „Na primjer ako krene odmah na pranje zuba, može da bira pastu...“; „Ako se previše nagrađuju, onda neće raditi ništa dok im se ne obeća to što žele i samo će ucjenjivati...“; „Podijeli igračku sa drugom, pa ću ti kupiti još jednu...“; „Na primjer ako sjednu da ručaju, kažem im da ako pojedu sve dobiće čokoladu ili nešto drugo slatko“; „Pa naravno, uvijek, jer dijete kada uradi nešto dobro biće uvijek nagrađeno u životu za to dobro“. Roditelji smatraju da je samokontrola djece veoma značajan

segment dječijeg razvoja. Ističu da je treba podsticati, a kao načine podsticanja navode poštovanje pravila, disciplinovanje, kao i nagrade i kazne. U ovom dijelu jedina 'problematična' stavka je nerazlikovanje dosljednosti i disciplinovanosti. Mišljenja smo da su roditelji vjerovatno samokontrole i inicijativnosti svjesni značaja koje dosljednost ima prilikom vaspitanja uopšte, disciplinovanja, pa i vaspitanja samokontrole, te stoga apostrofiraju njenu ulogu. Pohvalno je to što se roditelji ukoliko se naiđe na problem sa djetetom u najvećem broju izjašnjavaju da se trude da pronađu rješenje koje odgovara i njima i djetetu, a da se trude da nagrade svrhovito koriste, opravdano i prema zaslugi, dok kazne izbjegavaju. 7.7 Inicijativnost iz perspektive roditelja Dvadeset sedmim pitanjem, koje smo predstavili tabelom 22, istraživali smo načine reakcije roditelja na samostalnost djeteta prilikom obavljanja nekih zadataka. Pitanjem višestrukog izbora roditeljima je data mogućnost da biraju ponuđene opcije. Najviše respodenata ističe da ukoliko primijete da dijete može samostalno da obavlja neki zadatak, tada iskazuju svoju podršku i bodre ga da nastavi sa radom (59,4% ili 60 respodenata). Slijede oni koji su istakli da u tom slučaju posmatraju dijete i ukoliko uoče da ono može samostalno da riješi zadatak povlače se i ne ometaju ga (53,5% ili 54 respodenta). Dvadeset pet respodenata ili 24,75 % ističe da djetetu pomaže da riješi zadatak samostalno (daje neke smjernice). Dok se troje njih ili 2,97% priključuje djetetu i zajednički rješavaju zadatak, a samo jedan roditelj je izjavio da ne prati dijete kada se igra ili radi nešto. samokontrole i inicijativnosti Tabela 22. Šta činite kada primijetite da dijete može samostalno da obavlja neki zadatak, radi...? CENTRALNI Region SJEVER JUG Ukupno Respodenata 101 Broj Procenat % Broj Procenat % Broj Procenat % Broj Procenat % Priključujem se i zajednički rješavamo zadatak 0 0 1 33,3 2 66,7 3 2,97 Pomažem mu da riješi zadatak samostalno (dajem neke smjernice) 7 28 5 20 13 52 25 24,75 Iskazujem svoju podršku i bodrim ga da nastavi sa radom 23 38,3 18 30 19 31,7 60 59,4 Posmatram ga i ukoliko uočim da može samostalno da riješi zadatak povlačim se i ne ometam ga 16 29,6 22 40,8 16 29,6 54 53,5 Kada se igra ili radi nešto ne pratim ga 0 0 0 0 1 100 1 0,99 Slijedećim pitanjem smo zamolili roditelje da nam daju primjere jasnih/eksplicitnih uputstava koja daju djeci. Roditelji centralne regije ističu da uputstva zavise od zadataka. Počinje se od nekih bazičnih zadataka, prvo se vodi računa o ovladavanju higijenskih zahtjevima, pa se kasnije zahtjevi usložnjavaju. „Možeš da uradiš to na taj način“ ili „Odlično, samo tako nastavi“; „Budi precizan, nemoj da prelaziš linije kada crtaš“; „ Taj zadatak ćeš riješiti tako što ćeš pronaći sličnost, pa ga zaokružiti i obojati to što je isto.“ Kada je riješen neki zadatak, završeno bojanje, crtanje – „Bravo, znala sam da ti to umiješ sama“; „Dajem djetetu smjernice, tj. navodim ga da samo riješi zadatak. Postavljanjem pitanja: „Da li? Tako je, a može li još...?“ Slijedeće primjere smo dobili od roditelja sjeverne regije: „Ne smije se udarati drug, drugarica, ili bilo ko drugi!“; „Ne smije se lagati!“; „Ne diraj to što je opasno!“; „Ponesi patike u hodnik“; „Bravo, vidiš da možeš sama, uspjela si, odlično si to uradila.“; „Bravo, odlično to samokontrole i inicijativnosti radiš! Samo tako nastavi, tako se to radi.“; „Idemo kod doktora, doktorica će ti pregledati grlo i poslušati pluća, moraš da budeš dobar i da poslušаш šta traži od tebe“. Južna regija: „Samo tako nastavi, vidiš da ti to možeš da napišeš.“; „Ako budete dobri, dobićete neki slatkiš.“ „Kada čujem da dijete na primjer „sriče“ neki naslov, pitam šta je pročitala, pohvalim je. Ona obično nastavi da čita dalje.“ U južnoj regiji smo evidentirali i jedini komentar koji navodi na prezaštićivačku funkciju koju danas roditelji potenciraju, jedan od odgovora je: „Ne puštam dijete iz kontrole (vida), to me čini srećnom“. Iako smo tokom istraživanja i analize upitnika stekli dojam da se roditelji vode različitim principima podsticanja djece, podržavaju razvoj njihovih inicijativnosti, samokontrole, identiteta, te razvoj cjelokupne djetetove ličnosti, kod par pitanja smo došli do saznanja da roditelji danas ipak PREZAŠTIĆUJU DJECU, te da se na taj način inhibira dječija samostalnost i inicijativnost, i odgađa njihovo pripremanje za realne životne situacije. Slijedećim pitanje, koje smo predstavili tabelom 23. smo pokušali da ispitamo matrice ponašanja koje vrijede u slučaju problema na koje se nailazi. Vidimo da je većina roditelja (51,5%) istaklo da pomaže djetetu da problem/zadatak riješi samostalno uz davanje smjernica, slijedi zajedničko rješavanje

problema (38,6%), pa iskazivanje podrške i bodrenje da se nastavi dalje sa radom (33,7). Samo jedan roditelj ističe da ne prati dijete kada nešto radi ili se igra. samokontrole i inicijativnosti Tabela 23. Na koji način najlakše rješavate probleme na koje nailazite prilikom rada sa svojim djetetom? CENTRALNI Region SJEVER JUG Ukupno respondenata 101 Broj Procenat % Broj Procenat % Broj Procenat % Broj Procenat % Uradim zadatak, savladam teškoću umjesto njega 0 0 1 33,3 2 66,7 3 2,97 Priključujem se i zajednički rješavamo zadatak/problem 9 23,1 12 30,8 18 46,1 39 38,6 Pomažem mu da riješi zadatak/problem samostalno (dajem neke smjernice) 23 44,2 19 36,6 10 19,2 52 51,5 Iskazujem svoju podršku i bodrim ga da nastavi sa radom 8 23,6 13 38,2 13 38,2 34 33,7 Posmatram ga i ukoliko uočim da može samostalno da riješi zadatak povlačim se i ne ometam ga 6 25 11 45,8 7 29,2 24 23,8 Kada se igra ili radi nešto ne pratim ga 0 0 1 100 0 0 1,99 Pitanjem broj 30 (tabela 24.) smo ispitivali vršnjačke interakcije kao faktor podsticanja samokontrole, koji su prepoznati od strane roditelja. Došli smo do nalaza da 66,7% anketiranih koji su odgovorili na ovo pitanje, smatraju da je vršnjačka interakcija važna, 28% da je veoma važna, a 5,4% da je donekle važna. Nijedan od anketiranih roditelja nije odgovorio da vršnjačka interakcija nije važna za razvoj samokontrole kod djeteta. Pitanje smo predstavili tabelom 24. samokontrole i inicijativnosti Tabela 24. Koliko je važna vršnjačka interakcija za razvoj samokontrole? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupno respondenata 93 Broj 13 9 4 26 26 Koliko je važna Veoma % 50 % 34,6 % 15,4 % 100,0% 28% vršnjačka interakcija za Važna je Broj 18 18 26 62 62 razvoj % 29 % 29 % 42 % 100,0% 66,7% samokontrole? Donekle je Broj 1 3 1 5 5 važna % 20 % 60 % 20 % 100,0% 5,4% Total Broj 32 30 31 93 93 % 34,4 % 32,3 % 33,3 % 100,0% 100% Svoje stavove respodenti centralne regije potkrjepljuju time da se putem vršnjačke interakcije razvijaju odnosi poštovanja, podstiče socijalizacija djece, pospješuje rješavanje problema, razvija se zdravi takmičaski duh, uči se kontrola impulsivnog ponašanja, ugledaju se jedni na druge, djeca postaju samosvjesnija, samostalnija, izgrađuju navike... Primjeri odgovora: „Da bi dijete bilo spremno u toku odrastanja, a i kasnije da zna da upravlja i sopstvenim ponašanjem u svom okruženju“; „Pa, kad su djeca zajedno, podstiču i drugu djecu da nešto urade ili ne, na primjer crtanje, pravljenje nečega od plastelina.“; „Djeca će u grupi mnogo bolje, odnosno u međusobnoj interakciji postići samokontrolu“; „U većoj grupi se lakše nauči kontrola impulsivnog ponašanja“; „Prihvatanje ili odbijanje stavova vršnjaka je bitno za samostalnost“; „Socijalizacija je važna za samokontrolu, jer u se u društvu može najbolje ocijeniti stepen samokontrole“. Roditelji sjeverne regije, dodaju pored navedenih tvrdnji i to da se djeca na taj način uče rješavanju problema mirnim putem, u interakciji sa vršnjacima prevazilaze egocentrizam, razvijaju psihomotorne sposobnosti, oblikuju način na koji shvataju svijet i slično. Navedene iskaze ilustrujemo dobijenim odgovorima: „Treba naučiti djecu da sama između sebe nađu rješenje za problem mirnim putem (mada je to vrlo teško)“; „Jedino ili barem najvećim udjelom će se naučiti samokontroli u kontaktu sa vršnjacima“; „Pri rješavanju nekih zadataka, interakcija sa vršnjacima primorava dijete da napusti svoj egocentrizam“; „Život u samokontrole i inicijativnosti grupi podrazumijeva 'usaglašavanje' potreba mnogih, pa samim tim stavlja dijete svakodnevno u poziciju da preispituje svoje granice, te da se uči odlaganju potreba i slično“. Bilo je i onih koji smatraju da postoji uticaj vršnjaka ali da odrasli imaju veći uticaj na razvoj samokontrole kod djece. Respodenti južne regije uglavnom iznose slične stavove, na primjer: „Mogu zajednički da savladaju i riješe zadatke“; „Zna braniti sebe –interakcija uvijek važna i to veoma bitno gdje“; „Dete samo shvata šta je prihvatljivo, a šta ne uklapanjem u grupu“; „Zato što nailazi na decu koja drugačije razmišljaju, koja su na drugačiji način učena da rasuđuju stvari“. Ovo pitanje je pitanje pod brojem 31 u anketnom upitniku. Slične podatke smo dobili i kada smo razmatrali značaj vršnjačke interakcije za podsticanje inicijativnosti djece (pitanje 32, tabela 25.). Tako 68,9% roditelja koji su odgovorili na ovo pitanje ističe da je vršnjačka interakcija važna, 22,2 % da je veoma važna, a 8,9% da je donekle važna za razvoj inicijativnosti. Kao i u prethodnom slučaju, ni jedan anketirani roditelj ne smatra da se može zanemariti uticaj vršnjačke interakcije na razvoj inicijativnosti. Tabela 25. Koliko je važna vršnjačka interakcija za

podsticanje inicijativnosti? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupno respondenata 90 Broj 11 7 2 20 20 Koliko je važna Veoma % 55 % 35 % 10 % 100,0% 22,2% vršnjačka interakcija za Važna je Broj 16 20 26 62 62 podsticanje % 25,8 % 32,3 % 41,9 % 100,0% 68,9% inicijativnosti? Donekle je Broj 4 1 3 8 8 važna % 50 % 12,5 % 37,5 % 100,0% 8,9% Total Broj 31 28 31 90 90 % 34,4 % 31,2 % 34,4 % 100,0% 100% Nijesmo zabilježili statistički značajne razlike u odnosu na region u odgovorima na prethodna pitanja. samokontrole i inicijativnosti Ovakve odgovore roditelji sve tri regije objašnjavaju time što djeca najbolje podstiču jedna drugu, bilo putem igre, ponašanjem, ističu da ukoliko neko dijete pokaže inicijativu i bude podržano u tome nastaviće to da radi, u suprotnom će steći osjećaj da radi pogrešno ili da radi nešto što nije dobro. Djeca oponašaju jedna druge i uče jedni od drugih. Naglašavaju i to da vršnjaci podstiču pojedinca na samostalnost i razumijevanje i u najranijem uzrastu se podržavaju i vrjednuju jedni druge. Smatraju i da vršnjačke interakcije podstiču maštu, kreativnost, rađanje novih ideja, razvijaju takmičarski duh. Interakcijama se ističu u grupi, uviđaju da su drugačiji i uče da iskažu svoje misli. Grupa vršnjaka podstiče djecu i da daju najbolju verziju sebe. "Jer se putem vršnjačke interakcije najbolje razvija i podstiče inicijativnost kod djeteta, što je važno za formiranje ličnosti djeteta." "Zato što se od vršnjačkih dana navikava da se snalazi i stvara komunikaciju u društvu". "Zависи i od temperamenta djeteta, da li će se neko izdvojiti po nečemu." (centralna regija). „Oni jedni druge najbolje hrabre.“; „Zbog razvijanja liderskih sposobnosti kod djeteta.“; „Važna je jer doprinosi izgrađivanju i učenju ponašanja koje društvo propisuje (šta zabranjuje, a šta odobrava), koje je neophodno za snalaženje u društvenoj sredini...“; „Zato što u grupi zbog konkurencije bude podstaknuto da se trudi da bolje savlada prepreke i ima nove ideje“. Jedan od roditelja ponovo ističe da smatra da najveći uticaj imaju odrasli (sjeverna regija). Roditelji južne regije ističu da učenici uče od svojih vršnjaka, da je interakcija jako značajna. „Nekad vršnjačka grupa funkcioniše „po automatizmu“, ali ima više inicijativnosti među pojedincima“; „Veoma je važno formiranje djeteta kao osoba putem različitih igara.“ Pitanje pod rednim brojem 34 (tabela 26.) rasvjetljava nam mišljenja roditelja o tome kako se može podsticati inicijativnost kod djece. Roditelji smatraju da se inicijativnost najčešće podstiče kroz svakodnevne aktivnosti (63,4%), zatim kroz odnose sa porodicom (61,4%), slijede različite igre (56,4%), vršnjačke interakcije (51,5%), socijalna interakcija sa društvenom sredinom (50,5%), dok roditelji smatraju da su manje značajni uvažavanja saznanja i mogućnosti djeteta (33,7%), karakteristike ličnosti djeteta (18, 8%), te želje djeteta (15,8%). samokontrole i inicijativnosti Tabela 26. Koji su načini podsticanja inicijativnosti kod djeteta? CENTRALNI Region SJEVER JUG Ukupno Respondenata 101 Broj Procenat % Broj Procenat % Broj Procenat % Broj Procenat % Socijalnom interakcijom djeteta sa društvenom sredinom 20 39,2 21 41,2 10 19,6 51 50,5 Putem vršnjačkih interakcija 19 36,5 19 36,5 14 27 52 51,5 Kroz odnose sa porodicom 20 32,3 23 37,1 19 30,6 62 61,4 Putem različitih igara (slobodnih i dirigovanih) 18 31,6 18 31,6 21 36,8 57 56,4 Kroz svakodnevne aktivnosti djeteta 25 39,1 22 21,8 17 26,6 64 63,4 Poštujući želje djeteta 5 31,25 3 18,75 8 50 16 15,8 Uvažavajući mogućnosti i saznanja djeteta 13 38,2 15 44,1 6 17,7 34 33,7 Uvažavajući karakteristike ličnosti djeteta 10 52,6 8 42,1 1 5,3 19 18,8 Pitanjem pod rednim brojem 35 smo pitali roditelje da li njihova djeca imaju pozitivne ili negativne modele na koje se ugledaju (tabela 27.). Većina roditelja ističe da djeca imaju modele ponekad (51,6%), skoro trećina je mišljenja da se djeca rijetko ugledaju na druge (29,5%), dok 15,8% smatra da djeca uvijek imaju neke modele na koje se ugledaju, a svega 3,2% smatra da ih nemaju nikad. samokontrole i inicijativnosti Tabela 27. Da li Vaše dijete ima pozitivan ili negativan model na koji se ugleda (vršnjaci, odrasli...) CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupno respondenata 95 Broj 5 7 3 15 15 Uvijek % 33,3 % 46,7 % 20 % 100,0 15,8% % Da li Vaše dijete Broj 13 17 19 49 49 ima pozitivan ili Ponekad 51,6% negativan model % 26,5 % 34,7 % 38,8 % 100,0 % na koji se ugleda Broj 12 6 10 28 28 (vršnjaci, Rijetko 29,5% odrasli...) % 42,9 % 21,4 % 35,7 % 100,0 % Broj 1 0 2 3 3 Nikad % 33,3 % % 66,7 % 100,0 3,2% % Broj 31 30 34 95 95 Total % 32,6 % 31,6 % 35,8 % 100,0 100% % Roditelji su nam pojasnili ovakve odgovore pitanjem 36 i ponudili primjere

pozitivnog i/ili negativnog modela. Centralna regija: roditelji ističu da se djeca ugledaju i na odrasle i na braću i sestre i na vršnjake, npr. -izbacivanje smeća, oblačenje tople odjeće, jedenje voća, redovno tuširanje, jelo za stolom, pranje zuba, oblačenje jakne. Negativni modeli su najčešće u odnosu na vršnjake, oponašaju njihova ponašanja. „Model mu je stariji brat od tetke (6 god.) koji već sve razumije, sluša starije, ali ga i uči raznim igrama za djecu“; „Ponekad imitira bukvalno svog oca koji dosta često razgovara telefonom zbog posla, onda on čitav razgovor imitira...“; „Kada priča npr. u igri sa drugarima šta je ko uradio, da li to treba ili ne, ili ako uradi nešto što i neko drugo dijete“; „Brat mora da završi domaći zadatak, svi moraju poštovati pravila i tokove radnih dana“; „Pozitivan: poštovanje i rad; negativan: ponekad nefleksibilnost“. Sličan pregled imamo i u sjevernoj regiji, gdje roditelji ističu da dijete na prvom mjestu kroz odnose u porodici stvara svoj model ponašanja na ulici ili u grupi, tako da je prvi model samokontrole i inicijativnosti porodica. „Utvrđeno je da se djeca ponašaju u skladu sa onim kako se ponašaju roditelji. Zato da bi im mi bili pozitivan model, trebalo bi da smo iskreni, vrijedni, dosljedni, optimistični“ – jedan od odgovora. Jedan dio roditelja ističe da djeca oponašaju vaspitačice i drugu djecu iz vrtića, a negativni modeli se najčešće pripisuju vršnjacima ili okruženju. „Okruženje: pozitivno: dijeliti hranu sa drugom; negativno: bacati otpatke okolo“; „Činjenica je da smo svi različiti. Dijete boraveći u kolektivu ima priliku da se susretne i sa jednim i sa drugim“; „Model koji je on sam sebi odabrao su njegove dvije starije sestre“; „Smatram da smo mu pozitivan model mi roditelji, imamo funkcionalan i harmoničan brak, ispunjen poštovanjem, ljubavlju...“. Možemo uočiti da se na sjeveru mnogo više ističe porodica, uticaj roditelja, kao pozitivan u odnosu na centralni dio, možda je to rezultat drugačije sredine, manjeg gradskog okruženja, te ispunjenijeg porodičnog života u odnosu na centralni dio, gdje uglavnom oba roditelja rade, djeca su nekada i po 10 sati u predškolskim ustanovama, što automatski pažnju usmjerava u pravcu nekih drugih modela ponašanja. Stavove roditelja sa sjevera podržavaju i roditelji južne regije. Roditelji nastanjeni u južnoj regiji Crne Gore ističu da su najjači uticaji iz porodice, pri čemu se misli i na uticaj roditelja i na uticaj braće ili sestara, slijede vršnjaci, ali se ne mogu zanemariti ni uticaji mas medija (video igrice, crtani filmovi...). „Neposlušnost u grupi, kada vidi da i druga djeca nijesu dobra“; „Trudimo se da istaknemo svaki pozitivan primjer ili da sami budemo (nikad ne prelazimo ulicu na crveno kada je dete sa nama), negativan kada uočimo takođe. Nije pazio, pao je, nosi gips...“; „Pozitivan: da se moje dijete uvijek javi starijoj osobi na uluci. Negativan: da ismijava starije osobe i drugove i drugarice“; „Mnogo je važno da se dijete ugleda na sportistu za formiranje identiteta“; „Spajdermen, video igrice“; „Negativan model, ugleda se na djecu iz komšiluka i govori ružne riječi“- neki od odgovora koji na najbolji način oslikavaju kako roditelji vide modele ugledanja svoje djece. Opšte je prihvaćeno stanovište da djeca formiraju i konstruišu aspekte identiteta, kao i sopstvene dispozicije putem iskustava i interakcija u porodičnom okruženju, te da su ta iskustva i identitetske tvorevine strukturane u odnosu na ponašanje i vjerovanja članova samokontrole i inicijativnosti porodice (Brooker, 2008). Stoga, ne možemo a da se ne osvrnemo na stavove roditelja o dječijem okruženju. Pitanjem 37 (tabela 28.) smo ispitivali stavove roditelja o uticaju dječijeg okruženja na razvijanje inicijativnosti. Većina roditelja smatra da dječije okruženje podstiče (46,1%) ili jako podstiče (27,5%) razvoj inicijativnosti, što zbirno sačinjava skoro tri četvrtine anketiranih. Dvadeset pet respondenata ili 24,5% smatra da se okruženjem inicijativnost donekle podstiče, a svega po jedan anketirani roditelj smatra da okruženje nema uticaja na razvoj inicijativnosti djece, ili da negativno utiče na njeno razvijanje. Tabela 28. Kakav je značaj dječijeg okruženja za razvoj inicijativnosti? CENTRALNI Region SJEVER JUG Ukupno respondenata 102 Broj Procenat % Broj Procenat % Broj Procenat % Broj Procenat % Jako podstiče 13 46,4 12 42,9 3 10,7 28 27,5 Podstiče razvoj 10 21,3 14 29,8 23 48,9 47 46,1 Donekle podstiče 12 48 7 28 6 24 25 24,5 Ne podstiče 1 100 0 0 0 0 1 0,98 Negativno utiče 1 0 0 0 0 1 0,98 Kada posmatramo uticaj okruženja na razvoj samokontrole (tabela 29.) zbirno smo dobili slične rezultate, koji u malom procentu variraju prema regionima, ali nijesmo uspjeli da zabilježimo statistički značajne razlike u odgovorima

na ova pitanja u odnosu na region. Tako imamo da je 57,4 % roditelja mišljenja da okruženje podstiče razvoj samokontrole, 25,7% da je jako podstiče, 14,9% je mišljenja da se okruženjem donekle podstiče samokontrola, a po jedan anketirani roditelj smatra da okruženje ne podstiče ili ono negativno utiče na razvoj samokontrole. samokontrole i inicijativnosti Tabela 29. Kakav je značaj dječijeg okruženja za razvoj samokontrole? CEN TRALNI Region SJEVER JUG Ukupno respondenata 101 Broj Procenat % Broj Procenat % Broj Procenat % Broj Procenat % Jako podstiče 10 38,5 9 34,6 7 26,9 26 25,7 Podstiče razvoj 17 29,3 21 36,2 20 34,5 58 57,4 Donekle podstiče 7 46,7 3 20 5 33,3 15 14,9 Ne podstiče 0 0 0 0 1 100 1 0,99 Negativno utiče 0 0 0 0 1 100 1 0,99 Okruženje smo razmatrali i u užem kontekstu, misleći konkretno na okruženje u vrtiću, gdje smo pitali roditelje da daju svoje mišljenje u odnosu na razvoj inicijativnosti (tabela 30.) i razvoj samokontrole (tabela 31.). Evidentna je svijest roditelja o značaju okruženja u vrtiću na razvoj inicijativnosti i samokontrole. U oba slučaja visok procenat ističe da je okruženje važno ili veoma važno (za inicijativnost važno 54,5%, veoma važno 40,4%; za samokontrolu važno 54,6%, veoma važno 40,2%). Tabela 30. Koliko je važno okruženje u vrtiću za razvoj inicijativnosti? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupno respondenata 99 Veoma Broj 14 12 14 40 40 Koliko je važno % 35 % 30 % 35 % 100,0% 40,4% okruženje u Broj 16 20 18 54 54 vrtiću za razvoj Važno je % 29,6 % 37,1 % 33,3 % 100,0% 54.5% inicijativnosti? Donekle je Broj 3 1 1 5 5 važno % 60 % 20 % 20 % 100,0% 5,1% Total Broj 33 33 33 99 99 % 33,3 % 33,3 % 33,3 % 100,0% 100 samokontrole i inicijativnosti Tabela 31. Koliko je važno okruženje u vrtiću za razvoj samokontrole? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupno respondenata 97 Veoma Broj 14 13 12 39 39 Koliko je važno % 35,9 % 33,3 % 30,8 % 100,0% 40,2% okruženje u vrtiću Broj 16 19 18 53 53 za razvoj Važno je % 30,2 % 35,8 % 34 % 100,0% 54,6% samokontrole? Donekle je Broj 3 1 1 5 5 važno % 60 % 20 % 20 % 100,0% 5,2% Total Broj 33 33 31 97 97 % 33,3 % 33,3 % 33,3 % 100,0% 100% Pitanje pod rednim brojem 41 je koncipirano tako da traži pojašnjenja na prethodna dva pitanja. Na ovakvo određenje smo se odlučili usljed pokušaja racionalizacije rada, te izbjegavanja ponovljenih formulacija. Roditelji centralne regije ističu da je okruženje u vrtiću važno zbog interakcije i društvenih normi, koje svakako značajno doprinose razvijanju i inicijativnosti i samokontrole. „Društvo kreira većinu aktivnosti tokom vremena u vrtiću i od toga kakav je sastav grupe zavise i aktivnosti“. Roditelji dalje navode da rad u grupi dosta podstiče, da se djeca uvijek trude da se istaknu među vršnjacima, da je to period igre djece, da razvijaju osjećaje pripadnosti grupi i funkcionišu unutar grupe, što nam govori u prilog pretpostavci da su roditelji svjesni neminovnog razvijanja grupnog identiteta djeteta. Dalje ističu da okruženje u vrtiću utiče i na psihofizički, kognitivni i afektivni razvoj djeteta, te učenju kontrolisanja ponašanja, emocija, poštovanja pravila i slično. Neki od dobijenih odgovora su: „Smatram da je okruženje u vrtiću veoma važno za razvoj i inicijativnosti, jer tu započinje interakcija djeteta sa društvenom sredinom i razvoj njegovog identiteta“; „Vrtić zajedno sa vaspitačima i roditeljima donekle utiče, ali i osobenosti djeteta su veoma bitne“; „Obzirom da djeca dosta oponašaju jedni druge, veoma je važno okruženje“; „Djeca uče jedna od drugih. Što je veća samokontrola kod ostale djece, lakše se prihvata (usvaja) i kod pojedinca“; „Veoma važno iz razloga što dijete tu stiče navike, pokušava da vlada svojim emocijama“; „Različitost djece, kao i učitelj sa pravim stavom u odnosu na djecu može da pomogne“. samokontrole i inicijativnosti Roditelji sjeverne regije ističu da su grupa i okruženje veoma bitni za razvoj i inicijativnosti i samokontrole, značajno utiču i na cjelokupan dječiji razvoja, a neki su mišljenja da, ako se okruženje posmatra posebno od vaspitača, vaspitač ipak ima primarnu ulogu i najzaslužniji je za razvoj djetetove ličnosti. Takođe druženja i razgovori u vrtiću navode djecu na različita mišljenja i ideje, a pozitivno okruženje svakako pozitivno utiče na djecu. Primjeri odgovora koje smo dobili su: „Mnogo je bitno u kakvoj se grupi (mislim na atmosferu u grupi) boravi i sa kakvim vaspitačima (mislim na kreativnost)“; „Umovi djece su dinamični i maštoviti. U vrtiću se susreću sa novim drugarima, stiču nova iskustva i učestvuju u aktivnostima grupe“; „Podstiču dječiju autonomiju, sposobnost da dijete samostalno inicira aktivnosti ili da se u njih uključuje“; „Zato što djeca u vrtiću razvijaju strpljenje i uče da čekaju svoj

red, da slušaju i saraduju“; „Okruženje je uvijek važno, ne samo u najmlađim godinama. Djeca vole da oponašaju odrasle“; „Mislim da je važnija uloga vaspitača“; „Važno je da dijete uoči razlike ličnosti i da nauči da sebe kontroliše u mnogim negativnim situacijama i da zna da odreaguje“. Roditelji južne regije potvrđuju ovakve nalaze pa ističu da se djeca ugledaju jedni na druge, bore se za sopstvena mišljenja i stavove i slično. Primjeri: „Kroz razne aktivnosti dijete razvija maštu i kroz razne igre u vrtiću podstiče se inicijativnost“; „Zbog velikog broja djece dijete je u situaciji da uči da odloži svoje potrebe ili da čeka red, što je u funkciji razvoja samokontrole“; „Deca se uče disciplini, time i samokontroli. Spontano usvoje šta je prihvatljivo, šta ne i tako se ponašaju“; „Mnogo je važno kako se dijete postavlja u odnosu sa drugom djecom“. Sljedećim pitanjem smo pokušali da utvrdimo da li djeca kod kuće imaju sopstveni prostor, koji podstiče osamostaljivanje, te izgradnju i razvijanje samokontrole i inicijativnosti. U anketnom upitniku je ovo pitanje pod rednim brojem 42, a odgovore respođenata smo predstavili tabelom 32. Vidimo da u centralnoj regiji sva djeca imaju svoju sobu, ili kutak u dnevnoj sobi, u sjevernoj regiji samo po jedno dijete ima dio radnog stola ili nema svoj prostor, dok u južnoj regiji dva djeteta imaju dio radnog stola, a tri djeteta nemaju svoj prostor. Kada posmatramo zbirno rezultate koje smo dobili od respondenata čak 61,2% djece ima svoju sobu, koju koristi samo ili dijeli sa braćom ili sestrama, a 31,6% ima kutak u samokontroli i inicijativnosti dnevnoj sobi koji ima radni sto i prostor za odlaganje stvari. Dok sa druge strane 3,1% djece imaju samo dio radnog stola, a 4,1% nemaju svoj prostor. Sopstveni prostor značajno utiče na podsticanje dječije samostalnosti, pa samim tim i na izražavanje inicijativnosti, te formiranje i izražavanje identiteta.

Tabela 32. Da li Vaše dijete ima sopstveni prostor gdje može da radi, uči, igra se? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupno respondenata 98 Ima svoju sobu Broj 17 21 22 60 60 % 28,3 % 35% 36,7 % 100,0% 61,2% Da li Vaše dijete Ima kutak u dnevnoj Broj 16 10 5 31 31 ima sopstveni sobi prostor gdje može % 51,6 % 32,3 % 16,1 % 100,0% 31,6% da radi, uči, igra Ima dio radnog stola Broj 0 1 2 3 3 se? % 0 33,3 % 66,7 % 100,0% 3,1% Nema svoj prostor Broj 0 1 3 4 4 % 0 25 % 75 % 100,0% 4,1% Total Broj 33 33 32 98 98 % 34 % 34 % 32 % 100,0% 100

Sljedećim pitanjem (redni broj 43) smo pokušali da saznamo zbog čega je prema mišljenju roditelja djeci potreban sopstveni prostor. Centralna regija: roditelji prvenstveno ističu da se na taj način dijete osamostaljuje, razvija odgovornost, kreativnost, maštu. Zatim doprinosi sticanju radnih navika, boljoj koncentraciji i boljem i bržem sticanju znanja. Neki od odgovora su: „Da dijete stiče lijepe navike i da zna gdje je to njegovo mjesto za obavljanje svojih dužnosti“; „Mogućnost da na miru, bez uticaja okoline započne igru“; „Doprinosi da djeca ponekad osjete slobodu i potrebni mir u izvršenju različitih zadataka“; „Da ima svoje igračke, svoje mjesto gdje on slobodno voli da ih stavi i da mu to mjesto bude prijatno.“ Sjeverna regija: kao i u centralnoj regiji, roditelji povezuju postojanje slobodnog prostora sa samostalnošću, podsticanjem kreativnosti, boljom organizovanošću. Neki su naveli i da se podstiče samokontrola i inicijativnost samom slobodom koju djeca imaju „na svojoj samokontroli i inicijativnosti teritoriji“. Primjeri odgovora: „Samostalnosti djeteta, jer je to njegov prostor u kome nesmetano može da se igra i provodi vrijeme, spremanje svoje sobe, odlaganje igračaka, sve to doprinosi samostalnosti djeteta“; „Omogućava da se dijete bez prekidanja, pozitivno i usmjereno posveti svojim radnim zadacima“; „Mnogo je bitan, jer smo svi individue za sebe ali uvijek dođe vrijeme kada želimo da se osamostalimo“. Roditelji južne regije se uglavnom nadovezuju na prethodno iznesene tvrdnje pa ističu da sopstveni prostor djetetu pomaže da se brže osamostali, da se opusti, za samostalne igre i učenje, utiče na formiranje identiteta djeteta. Primjeri: „Postojanje sopstvenog prostora doprinosi nesmetanoj igri, radu, učenju“; „Doprinosi tome da se dijete opusti, nađe sebe, usredsredi...“; „Da bi se dete osećalo slobodnije i da bi u budućnosti izražavalo svoja mišljenja prema deci i okolini“; „U sopstvenom prostoru dijete ima svoju privatnost, lakše uči i razmišlja“.

Tabela 33. Koliko je značajna saradnja sa vaspitačima i predškolskim ustanovama za razvoj identiteta djece? CENTRALNI Region SJEVER JUG Total Ukupno respondenata 99 Koliko je značajna saradnja sa vaspitačima i predškolskim ustanovama za razvoj identiteta djece?

Total Veoma Značajna je Donekle je važno Broj % Broj % Broj % Broj % 15 27,3 % 18 41,9 % 0 0 33 33,3 % 18 32,7 % 15 34,9 % 0 0 33 33,3 % 22 40 % 10 23,2 % 1 100 % 33 33,3 % 55 100,0% 43 100,0% 1 100,0% 99 100,0% 55 55,6% 43 43,4% 1 1% 99 100% Roditelji sve tri regije saradnju sa roditeljima vide kao nezaobilaznu determinantu u razvijanju i izražavanju identiteta (pitanje 44, tabela 33.), samokontrole i inicijativnosti. Tako smo dobili odgovore da 99% roditelja smatra da je saradnja sa vaspitačima i samokontrole i inicijativnosti predškolskim ustanovama veoma važna (55,6%) i da je značajna (43,4%), svega 1 roditelj ističe da je donekle važna, dok nijedan od anketiranih nije istakao da nije važna. Svoje stavove podržavaju tvrdnjama (pitanje 45) da vaspitači vaspitavaju, od njih se mogu dobiti različite informacije u vezi djeteta (ponašanje, želje, potrebe...), uz dobru uzajamnu komunikaciju će se izbjeći veći problemi sa samokontrolom, te se na taj način kanališu dječije sposobnosti i intencije. Ukoliko se sa roditeljima ne djeluje u kooperaciji često se neće ostvariti očekivani rezultati ni na jednom ni na drugom mjestu. Neki od odgovora – centralna regija: „Jer dosta dece nije isto kod kuće i u vrtiću. Bitno je da roditelji budu upućeni u sve što se tiče djece“; „Zbog toga što u velikoj mjeri od vaspitača zavisi koliko će kontrolu djeca uspostaviti nad sobom, da li nešto smiju ili ne“; „Razgovor i iskustva u vrijeme kada roditelj nije sa djetetom, smjernice daju roditelji.“; „Ako nema međusobne saradnje, neće biti ni značajnog uspjeha“; „Zato što se dijete izgrađuje svakog dana i kući i u vrtiću i okruženju“; „Jer su vaspitači i vaspitne ustanove djeci kao druga porodica. Međusobnom saradnjom sa roditeljima se utiče na razvoj djeteta“. Roditelji sjeverne regije dijele prethodno navedene stavove, a pored njih ističu i da je vaspitač model, uzor, prijatelj, da nam vaspitač pomaže da razumijemo dijete, upućuje nas na bitne stvari i domene razvoja ličnosti koje treba potpomoći, riješiti, podržati. Primjeri: „Veoma je važno da se dijete u vrtiću osjeća sigurno i prihvaćeno. Da mu se omogući maksimum slobode u kretanju i izražavanju, ukoliko ne ugrožava druge“; „Zato što vaspitači provode dosta vremena sa našom djecom i prilično dobro ih upoznaju“; „Ništa se ne može ostvariti kući ako nema podrške u vrtiću i obrnuto.“; „U vrtiću dijete provodi dosta vremena i upravo tamo je u interakciji sa vršnjacima i vaspitačima, tako da ustanova u saradnji sa roditeljima utiče na razvoj samokontrole, dakle, važno je i u porodici i u vrtiću podsticati samokontrolu“; „Uvijek mogu da sugerišem vaspitaču na čemu mislim da treba da radi sa mojim djetetom“; „Prihvata autoritet od strane vaspitača, tako da mu pomažem prihvatajući nastalu situaciju“. I u južnoj regiji imamo poklapanja i nadovezivanja u odgovorima u odnosu na prethodne dvije regije, pa možemo konstatovati da su roditelji svjesni značaja saradnje sa vaspitačima, te njihovom zajedničkom djelovanju na razvijanje dječijih ličnosti. Primjeri odgovora: „U samokontrole i inicijativnosti razgovoru sa vaspitačem će se saznati da li se dijete pridržava predviđenih normi i kućnog reda vrtića“; „Ako su roditelji informisani o zahtevima vaspitača mogu ih djeci dodatno približiti, pojasniti“; „Bez saradnje je teško ostvariti ciljeve u razvoju djeteta“; „Važna je jer u razgovoru sa njima oni mogu da nam ukažu na probleme ukoliko ih dijete ima (ako je agresivno, ako dira drugu djecu...)“ U ovom dijelu rada vidimo da su roditelji prepoznali značaj dječije inicijativnosti, možda ne u izvornom značenju, niti pod vjerodostojnim imenom, ali se roditelji trude da ispune sve preduslove da bi djeca postali inicijatori promjena i života. Naime, vidjeli smo da nema statistički značajnih razlika u odnosu na region u stavovima roditelja koji se odnose na inicijativnost. Roditelji uglavnom djeci iskazuju podršku, kada djeca nešto rade, podstiču ih ohrabruju. Ukoliko naiđu na problem, većina roditelja se trudi da pronađe kompromisno rješenje, koje će odgovarati i njima i djetetu. Svjesni su značaja vršnjačke interakcije i okruženja, a smatraju da se inicijativnost podstiče kroz svakodnevne aktivnosti, odnosima u porodici, različitim igrama. Upravo su to prvi temelji za konstrukciju i izražavanje identiteta. Roditelji podržavaju i ističu značaj saradnje sa predškolskim ustanovama i naglašavaju da su skoro uvijek raspoloženi da učestvuju u radu vrtića. 7.8 Podsticanje dječijih identiteta iz perspektive roditelja - umjesto zaključka (Studija 2) Nova paradigma djetinjstva, usmjerenost na dijete kao aktivno i kompetentno, zahtijeva sistemski holistički odnos svih prominentnih učesnika u njegovom životu, na putu ka ostvarenju tzv. "pedagogije uzajamnosti" (Bruner, 1996). U

teorijskom dijelu smo istakli istraživanja koja pokazuju da je formiranje identiteta povezano sa odnosima u porodici (Arseth, Kroger, Martinussen, &

Marcia, 2009; Meeus, Iedema, Maassen & Engels, 2005; Meeus, Oosterwegel, & Vollebergh, 2002).

20

Istraživanja razvoja ličnosti takođe ističu da se slika o sebi u ranom uzrastu najčešće formira usljed bliskih interakcija sa onima koji brinu o djeci (Harter, 2006; Miller & Manglesdorf, prema Brown et al., 2009). Ovim interakcijama se podstiče model pozitivne identifikacije, samorazumijevanja i vjere u odnose sa odraslima koji brinu o djeci. samokontrole i inicijativnosti Istraživanjem stavova roditelja o podsticanju razvijanja i izražavanja identiteta, kroz segmente samokontrole i inicijativnosti smo upotpunili i nalaze do kojih smo došli u Studiji 1. Ovim dijelom istraživanja (studija 2) uspjeli smo da potvrdimo postavljenu hipotezu, pa da mapiramo pedagoške uticaje koji podstiču razvoj i izražavanje identiteta djece predškolskog uzrasta u porodičnom kontekstu. U ovaj proces mapiranja smo uključili analizu stavova roditelja u odnosu na identitet u globalu, razvijanje samokontrole i podsticanje inicijativnosti djece. Vidjeli smo da su od strane roditelja, djeca najčešće podsticana da postignu svoj maksimum. Roditelji više potenciraju postojanje i izražavanje grupnog u odnosu na lični identitet, smatraju da kultura značajno utiče na razvijanje i izražavanje identiteta, a da društvene norme pomažu usvajanju samokontrole, te podsticanju inicijativnosti u pravom smjeru. Samokontrola se najčešće od strane roditelja podstiče nagradama, a ne mogu se zanemariti ni uticaji koje ostvaruje okruženje u kom dijete živi. Vršnjačka interakcija, predstavlja još jedan od bitnih segmenata prilikom podsticanja samokontrole i inicijativnosti, a roditelji je nastoje podsticati raznim igrama, pravilima, ostavljanjem djetetu slobodnog prostora za samostalno vršenje akcija, kao i prostora koje će dijete samostalno koristiti. Kao što smo vidjeli i roditelji i vaspitači smatraju da je porodica temelj zdravog razvoja ličnosti, vaspitavanja samokontrole i podsticanja inicijativnosti. Značajno je raditi na podsticanju dječijeg samopouzdanja, zadovoljavati dječije potrebe i 'opravdane' zahtjeve, upoznavati se sa različitim kulturama u cilju kvalitetnijeg života jedinke. Neophodno je dosljedno postupati sa djecom, podsticati njihovu samostalnost, razgovarati sa djecom na teme rješavanja konflikata, poštovanja pravila, uvažavanja ličnosti, te njegovati uspostavljanje kvalitetne komunikacije djece sa vršnjacima i odraslima. Inicijativnost, koju roditelji ne prepoznaju baš najjasnije u terminološkom smislu, ipak je podsticana postupcima roditelja, a kao i samokontrola, ovi fenomeni su prepoznati kao veoma značajni elementi razvoja dječije ličnosti, a samim tim i identiteta. Jasno je apostrofirano i značaj saradnje vrtića i roditelja djece u odnosu na celokupan razvoj djeteta, što implicira njegovu važnost i u odnosu na fenomene koje smo istraživali. samokontrole i inicijativnosti Kao što se može vidjeti u odnosu na prethodne konstatacije, Studijom 2 smo odgovorili na drugi postavljeni potcilj istraživanja, tj. uspjeli smo da mapiramo načine na koje se pedagoškim uticanjem mogu razvijati identiteti kod djece predškolskog uzrasta, podsticanjem razvoja samokontrole i inicijativnosti u porodičnom miljeu. To smo učinili kroz istraživanje stavova roditelja o formiranju i podsticanju razvijanja dječijih identiteta, stavove koji se odnose na razvijanje samokontrole kod djece predškolskog uzrasta i stavove roditelja koji se odnose na razvijanje inicijativnosti kod djece predškolskog uzrasta. Odgovorima na postavljena pitanja smo uspjeli da potvrdimo našu petu postavljenu hipotezu, koja je glasila: Pretpostavlja se da roditelji smatraju da se može pozitivno uticati na podsticanje razvoja i izražavanja identitet(a) djece predškolskog uzrasta, što smo pokazali studijom 2. Pitanjem učešća roditelja u vaspitno-obrazovnom životu predškolskih ustanova istražili smo i pokrili različite vizure naših ispitanika, i upotpunili naše cjelokupno istraživanje. samokontrole i inicijativnosti 8.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA 8.1 Identiteti djece predškolskog uzrasta Od najranijeg uzrasta pojedinac ispituje svoje

moćnosti i traga za svojim identitetima. Upravo zbog toga ne smijemo zanemariti period ranog i predškolskog uzrasta kada se bavimo pitanjima konstrukcije i izražavanja identiteta. Istraživanjem koje smo predstavili ovom disertacijom pokušali smo da sagledamo načine na koje se kod djece može uticati na razvijanje i izražavanje identiteta (ličnog i grupnog prvenstveno). Posmatrali smo načine kojima se doprinosi vaspitanju samokontrole, podsticanju razvoja identiteta, kao i izražavanju inicijativnosti (eng. children's agency). Inicijativnost smo posmatrali kroz socijalne i kulturne interakcije koje djeca uspostavljaju sa drugima (James & James, 2004). Iako je evidentan visok stepen aktivnosti koje su prerasle u rutinske, uvijek su u sve tri regije prisutne tendencije i kod djece i kod odraslih o promjeni dnevnog režima rada, te planiranih aktivnosti. Djeca razvijaju sopstvena socijalna pravila u skladu ili protivno pravilima vaspitača (Corsaro, 2003, 2015; Corsaro & Molinari, 2005; James and James, 2004), pa se na taj način ponašaju u radnoj sobi. Iako smo usljed preglednosti i ekonomičnosti, naše istraživačke studije predstavili kao zasebne cjeline, one su međusobno povezane i ispreplitane, jer su nalazi do kojih smo došli komplementarni, nadopunjuju se i produbljuju saznanja o proučavanim fenomenima. Studija 1 se bazirala na etnografskom promatranju ispoljavanja dječije inicijativnosti, te samokontrole ponašanja u svakodnevnom situacijama u predškolskim ustanovama, a dobijene nalaze smo dopunili fokus grupnim intervjuima sa vaspitačima. Studija 2 se fokusirala na iste segmente, koje smo istraživali u porodičnom kontekstu. Putem navedenih segmenata se markirao i fenomen podsticanja razvoja i izražavanja identiteta djece predškolskog uzrasta. Apostrofiramo i sumiramo nalaze, te izvući ključna zapažanja do kojih smo došli: -

Analizirajući pristupe, metode, načine rada, modalitete podsticanja i vaspitavanja samokontrole i inicijativnosti, u domenu konstruisanja i izražavanja identiteta, kao i sveukupan utisak koji se odnosi na funkcionisanje predškolskih ustanova, stiče se slika da samokontrole i inicijativnosti je u centralnoj regiji najmanje pogodno tlo za podsticanje i izražavanje identiteta djece predškolskog uzrasta. Naime, šematizovani rad bez odstupanja, strogo postupanje, te praćenje dnevne rutine, disciplinovanje na nivou nagrada i kazni i slično, većinom su uzrokovani prekobrojnim grupama, jer kao što smo istakli grupe broje od 40-oro do 60-oro djece. Evidentno je da je toliko brojna grupa previše za bilo kakvu individualizaciju i podsticanje inicijativnosti, samostalnosti ili vaspitavanje samokontrole djece. - Sljedeći značajan faktor predstavljaju prostorni kapaciteti predškolskih ustanova, te postojanje prostornih ograničenja u sve tri regije u Crnoj Gori, koji se ogledaju bilo u nedostatku prostorija za objedovanje (južna i centralna regija), bilo u nedostatku prostora za odlaganje stvari, igru i slično. Pohvalno je to što su sve radne sobe tranforabilne (veoma lako se radna soba prilagođava nastalim potrebama), ali ne možemo a da ne uočimo da radni prostor često predstavljaju adaptirane prostorije (vešernica u južnom regionu, zbornica u sjevernom...). - Lijepo i ohrabrujuće je i to da smo u svim regijama naišli na ugodan, prijatan i djelimično podstičući ambijent. Kažemo djelimično, jer se ne možemo osloboditi utiska strogog dnevnog režima koji se mora poštovati posebno u Podgorici. Režim je takav da se dan uglavnom započinje frontalnim radom, nastavlja se grupnim aktivnostima po centrima interesovanja, poslije kojih slijede ručak, odmor, pa ponovo jedan kraći dio slobodnih dječijih aktivnosti. Ovaj režim odaje donekle krute i šematizovane aktivnosti, pa se ne može uvijek prepoznati nota uvažavanja dječijih potreba i interesovanja. Korisno je istaći da djeca rado dolaze u vrtić i da se osjećaju sigurno i ugodno u svojim grupama. - Vaspitači smatraju da je podsticanje razvijanja i izražavanja dječijih identiteta veoma značajno, da je neophodno uvažavati i njegovati osobenosti ličnosti, njegove želje, potrebe, interesovanja i slično, te izgrađivati odnose uzajamnog poštovanja da bi se dijete razvilo u samostalnu i zdravu ličnost, koja će izraditi pozitivne identitete. Nažalost, opservacijom to nismo uspjeli da potvrdimo u potpunosti, jer najviši nivo poštovanja dječijih potreba je prisutan u domenu zadovoljavanja bioloških potreba i ritma djece. - Dnevni red podstiče dječija druženja, zajedničke aktivnosti, a sve je koncipirano u domenu poštovanja pravila i društvenih normi. Na taj način se odvijaju svakodnevne aktivnosti u samokontrole i inicijativnosti svim regijama, sa malim odstupanjima u

južnoj i sjevernoj regiji Crne Gore. Stiče se utisak da vaspitači u velikoj mjeri stavljaju grupni identitet ispred ličnog, kao i to da se više trude da zadovolje potrebe društva i grupne norme nego individualne potrebe djece. - U odnosu na ovu sekvencu istraživanja roditelji ističu da je za razvoj djeteta značajno podsticanje i ličnog i grupnog identiteta, a da se kao glavna sredstva razvijanja i jednog i drugog trebaju posmatrati socijalizacija djece, razvijanje i izražavanje emocija, prihvatanje razlika, kao i njegovanje zdrave i uspješne komunikacije. Roditelji dodaju da se formiranje i izražavanje identiteta podstiče grupnim aktivnostima, uključivanjem djece u različita društva, usvajanjem društvenih normi, upoznavanjem sa drugim kulturama i slično. - Vaspitači dalje ističu da su za izgradnju identiteta ključni porodica, samo dijete, predškolska ustanova, vršnjaci, kao i kulture iz kojih djeca dolaze. U južnoj regiji (Ulcinj) smo uočili dominantno isticanje značaja kulturnog miljea, te poštovanje drugih, jer kako ističu i vaspitači i djeca i roditelji, živimo u multikulturalnom društvu, što smo u značajno manjoj mjeri uočili u drugim regijama. Ovakvi nalazi su vjerovatno nastali usljed različitih društvenih sredina i mentaliteta u Crnoj Gori (značajne su razlike u odnosu na regije). Isti faktori uslovljavaju i vaspitavanje i podsticanje samokontrole i inicijativnosti. - Veoma su značajni modeli ponašanja, uzori na koje se djeca ugledaju, a prvenstveno je značajan lični primjer koji vaspitač daje djeci u domenu razvijanja i izražavanja identiteta, vježbanja i savladavanja samokontrole, te podsticanja inicijativnosti. Istih stavova su i roditelji koji takođe apostrofiraju značaj ličnih primjera u domenu podsticanja i konstrukcije dječijih identiteta. Zanimljivo je da roditelji sjeverne regije u znatno većem procentu kao modele ugledanja navode članove porodice, roditelje, za razliku od centralnog dijela (gdje često oba roditelja rade, pa djeca nekada svakodnevno provode i po 10 sati u vrtiću, što usmjerava djecu na druge modele na koje se ugledaju). - Vršnjačke reakcije se na neki način ističu kao jedan od 'sukonstruktora' identiteta djece (djeca se ugledaju jedna na drugu, saraduju, takmiče se, podstiču jedni druge), pa utiču i na formiranje slike o sebi i postavljanje temelja izgradnji identiteta. Vršnjaci su veoma značajni i u domenu vaspitanja samokontrole, te podsticanja inicijativnosti i samostalnosti djece. samokontrole i inicijativnosti - I iz ugla roditelja su vršnjačke interakcije prepoznate kao veoma značajne, a pomoću njih se djeca podstiču međusobno, putem igre, ponašanja, iskazivanjem inicijative, samostalnosti i slično. - U domenu razvoja samokontrole značajnu ulogu imaju već ranije formirana mišljenja i predrasude. Uočili smo da vaspitači imaju formirana mišljenja i stavove o djeci, pa se bez obzira na njihove izjave da 'postupaju shodno situacijama i da svu djecu posmatraju na isti način', jasno oslikavaju šabloni ponašanja, posebno u centralnoj regiji. Moramo se ponovo zapitati da li je to posljedica prekobrojnih grupa ili takva postupanja predstavljaju načine rada, pronalaženje 'prečica' i slično. - Vaspitači navode da se samokontrola vaspitava pomoću nagrada, kazni, pohvala, sankcionisanjem neprihvatljivog ponašanja, poštovanjem pravila, samostalnošću i slično. Ipak, posmatranjem nijesmo uspjeli da evidentiramo sva sredstva koja su vaspitači istakli. Uočili da se tokom rada primjenjuju uglavnom nagrade, kazne, pohvale i zabrane, a ponekad (uglavnom u južnoj i sjevernoj regiji) preusmjeravanje aktivnosti. Podsticanje samostalnosti smo uspjeli samo sporadično da evidentiramo, kada se uspostave uslovi za izražavanje iste. Samostalnost smo najjasnije evidentirali u sjevernoj regiji, gdje je čitava grupa strpljivo čekala da se djevojčica sama spremi da bi krenuli u dvorište (ranije opisana situacija). Disciplinovanje se takođe posmatra kao važna komponenta razvoja samokontrole, a uočili smo je kroz različite konotacije u svim regijama. Kao sredstvo disciplinovanja vaspitači najčešće ističu razgovor, ali smo evidentirali i značajnu primjenu kazni, zabrana, a u pojedinim ekstremnim situacijama i 'ucjena' djece (centralna regija). Pored ovih evidentirali smo i zanimljiva sredstva disciplinovanja, kao što su igranje igrice, takmičenja i slično, ali nažalost ovakvi vidovi su rjeđe prisutni. - Roditelji su mišljenja da je samokontrola na predškolskom uzrastu jedno od najvećih djetetovih postignuća. Navode da su za njen razvoj najzaslužniji porodica, roditelji, vaspitači i okruženje. Slično kao i vaspitači i roditelji ističu korišćenje nagrada, pohvala, zabrana i kazni u domenu podsticanja samokontrole, što nam govori o tradicionalističkom pristupu procesa

vaspitanja. samokontrole i inicijativnosti - Dosljednost je okarakterisana i kao značajna komponenta vaspitanja i podsticanja samokontrole i inicijativnosti djece. Ipak, evidentirali smo je u sjevernoj i južnoj regiji, dok je u centralnoj prisutna u domenu rada vaspitačkog tima, a nažalost u odnosu na obećanja data djeci nijesmo uspjeli da je u potpunosti mapiramo. Vaspitači su istakli i da je za dosljednost neophodna i saradnja i uključivanje roditelja, te da ukoliko ne postoji sinergija u ponašanjima roditelja i vaspitača, teško da se može biti dosljedan u pravom smislu riječi. Saradnja sa roditeljima je prepoznata i kao veoma važna komponenta i vaspitanja djece i formiranja i izražavanja njihovih identiteta. - Roditelji disciplinovanost i dosljednost često posmatraju kao sinonime, što nam govori o blagom nerazumijevanju proučavane problematike, pa moramo kritički pristupiti dobijenim nalazima, te ih prilikom generalizacije dodatno analizirati i posmatrati u odnosu na postavljene kontekste. - Ovdje se moramo prisjetiti i sintagme 'opasan namještaj', ekstremna situacija zabilježena u centralnoj regiji, koja nam govori o nepovjerenju vaspitačice u odnosu na dječiju samostalnost, sposobnost brige o sebi, što nas dalje navodi na zaključak da vaspitači dijete vide kao nezrelo, malo, nejak, nesposobno biće, biće koje treba unaprijediti, preoblikovati, promijeniti, što je u koliziji sa savremenim holističkim pristupom vaspitanju. Ne možemo, a da ne napomenemo da su upravo holistički pristup vaspitači sve tri regije istakli kao osnovni pristup u vaspitanju i obrazovanju. - Kao način podsticanja inicijativnosti pored navedenih uočili smo i korišćenje dostupnih materijala, koje je prisutno u svim regijama, uz uslov da je procijenjeno kao potrebno. Značajno je istaći i da je samostalno korišćenje materijala proporcionalno broju djece u grupama (najviše zastupljeno u južnoj, a najmanje u centralnoj regiji). - Nažalost, ni u jednoj regiji nijesmo uočili da se među djecom odvija istinska kooperacija, već je ona više unaprijed planirana saradnja. Jedina stvarna saradnja je uočena kod dječije samostalne inicijative u odnosu na neke aktivnosti. - Djeca iskazuju inicijativnost u sve tri regije, ali se u centralnoj regiji ne dozvoljava uvijek realizacija inicijativnih ponašanja (sve je jasno isplanirano na mjesečnom, sedmičnom i dnevnom nivou, pa ne ostaje prostora za 'nepredviđene' situacije). Kao što smo vidjeli, samokontrole i inicijativnosti vaspitači centralne regije ističu da je nemoguće odstupati od ranije isplaniranog, jer se na taj način 'gubi nit', te otežava dalje funkcionisanje grupe. - Inicijativnost se reflektuje i podstiče kretanjima, fizičkim aktivnostima, mogućnošću izbora, različitim igrama, a prisutna je obrnuto proporcionalno broju djece u grupama. Upitno je i to koliko je moguće djeci pružiti slobodu izbora u odnosu na režimski, isplaniran i detaljno organizovan način rada? - Da li utvrđeni setovi pravila, vrijeme (ne)ostavljeno djeci za izvršenje zadatka, obavezni nepromjenljivi načini rada, dnevni režim, ostavljaju prostora za iskazivanje inicijativnosti, te konstruisanje i izražavanje identiteta djece? - U domenu inicijativnosti smo zabilježili i kulturne uticaje, razgovore o porodici, praznicima, te podsticanje individualnih i grupnih karakteristika djece. - Nijesmo uspjeli da potvrdimo ni navode da se njeguju dječije slobodno izražavanje, samostalnost, sloboda mišljenja, kao ni da je prisutna individualizacija rasporeda dnevnih aktivnosti. - Iako možda roditelji nijesu u potpunosti upoznati sa pojmom inicijativnosti u njegovom izvornom značenju, ističu da podstiču djecu, hrabre ih da budu samostalna, što podstiče ispoljavanje i razvijanje inicijativnosti djece. - Fizičko uređenje radne sobe možemo okarakterisati kao podsticajno. Funkcionalnost radnih soba (u domenu iskorićenosti onoga što je dostupno) je na visokom nivou jer je visoka mogućnost transformacije (transformišu se u objedavaonice, spavaonice, igraonice...). Kao što smo već ranije istakli, sa druge strane, evidentirana je neophodnost izgradnje novih objekata. Uočili smo takođe i da su radne sobe tehnički opremljene, ali da se tehničkim sredstvima uglavnom koriste vaspitači da bi pojasnili, približili, zainteresovali djecu za određene teme. Rijetke su situacije kada djeca mogu da samostalno koriste tehnička sredstva, jer su ona 'opasna', djeca su 'mala' pa će ih pokvariti, djeca ne umiju da ih koriste i slično. - Kurikulum –program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju u Crnoj Gori karakteriše otvoren, razvojni, dinamički, integrisan kurikulum, koji je prilagođen razvojnim stadijumima. Kurikulum je usmjeren na dijete, njegov razvoj, učenje, građenje samokontrole i

inicijativnosti identiteta, zadovoljavanje potreba, interesovanja i sposobnosti, a ne na sadržaje. Kurikulum treba da polazi od djeteta, a vaspitači su ti koji daju 'okvire' kurikulumu, upravljaju njime, uobličavaju ga, rukovode njegovom realizacijom, sukonstrukcijom i adekvatnom primjenom u vaspitno-obrazovnom sistemu. - U Crnoj Gori kurikulum teži podsticanju formiranja i izražavanja identiteta djece, vaspitanju samokontrole i podsticanju inicijativnosti, a iako ti ciljevi nijesu eksplicitno navedeni, prisutni su u okviru drugih segmenata razvoja djeteta. Evidentno je promovisanje višestrukih identiteta, te izgradnje adekvatne slike o sebi. - Razmatrajući sve navedene nalaze, uočili smo da anketirani roditelji dominantno koriste prezaštićivački stil vaspitanja (previše popustljiv odnos roditelja i djece), koji smo naročito uočili u centralnoj regiji. Ipak, situacija je malo drugačija u ostalim regijama. Da li roditelji centralne regije imaju manje vremena za djecu, pa se nastoje iskupiti, ili je u pitanju neki drugi problem, ostaće nerazjašnjeno pitanje koje može poslužiti nekom narednom istraživanju ove tematike. - „Ne puštam dijete iz kontrole (vida), to me čini srećnom!“ – ovakve izjave navode na zaključke da roditelji danas prezaštićuju djecu, pa na taj način inhibiraju dječiju samostalnost i inicijativnost i odlažu pripremanje djece na realne životne situacije. Kao dopunu završnoj elaboraciji ističemo da smo zadovoljili postavljene ciljeve, naime utvrdili smo načine pedagoškog uticanja na razvijanje identiteta djece predškolskog uzrasta putem razvoja samokontrole i inicijativnosti u kontekstu vaspitno-obrazovne ustanove (studija 1) i u porodičnom kontekstu (studija 2). Istražili smo postavljene istraživačke zadatke, te odgovorili na postavljene hipoteze. • Hipoteza 1, da se pretpostavlja da djeca predškolskog uzrasta posjeduju elementarna saznanja u vezi kolektivnog i grupnog identiteta potvrđena je, što smo prethodno elaborirali. • Druga postavljena hipoteza da se pretpostavlja da su kod djece predškolskog uzrasta razvijene sposobnosti samokontrole je takođe potvrđena; samokontrole i inicijativnosti • Treću hipotezu koja pretpostavlja da djeca predškolskog uzrasta ispoljavaju inicijativnost (ostvaruju uzajamnu socijalnu interakciju sa društvenom sredinom), smo takođe potvrdili; • Četvrtu hipotezu, kojom smo pretpostavili da kurikulum po kome se radi u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori ne sadrži jasno definisane ciljeve koji se odnose na promociju ličnog i grupnog identiteta kod djece predškolskog uzrasta, kroz podsticanje samokontrole i inicijativnosti, smo djelimično potvrdili, budući da se u programu

za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina) nalaze
segmenti kojima se teži podsticanju formiranja i

8

izražavanja identiteta djece, vaspitanju samokontrole i podsticanju inicijativnosti. • Studijom 2 istražili smo prihvatili i petu postavljenu hipotezu da se pretpostavlja se da roditelji smatraju da se može pozitivno uticati na podsticanje razvoja i izražavanja identiteta djece predškolskog uzrasta. Nažalost u sve tri regije smo evidentirali priličan broj nedostataka (nedovoljno prostora u predškolskim ustanovama, radne sobe koje su adaptiranje, nedovoljno materijala, preveliki broj djece u grupama i slično). Ipak značajno je i to što su u svim grupama materijali i police dostupni djeci, iako se materijali rijetko koriste samostalno od strane djece. Sa druge strane, moramo istaći da je estetski dojam stečen za vrijeme boravka u radnim sobama više nego pozitivan. U domenu vremenske organizacije se jasno oslikava „ustraljeni režim dana“, jasno se zna šta slijedi u određenom dijelu dana. Kao što smo istakli, mapirali smo uvježbavanje higijenskih navika, objedovanje, popodnevi odmor, a sve se to odvija bez obzira na pojedinačne potrebe i tempo koji bi bio značajniji za djecu, što može biti ograničavajuće u domenu podsticanja identitet(a). Dojam koji je na nas ostavila ukupna klima u radnoj sobi je postojanje šematskog postupanja u sve tri regije Crne Gore. Naime, u svim posmatranim vaspitnim grupama dominiraju jutarnji pozdravi (izbor djeteta dana, predstavljanje djece i slično), frontalno započinjanje

aktivnosti, slijede aktivnosti (najčešće unaprijed isplanirane) po centrima interesovanja, uz manje ili veće korišćenje atraktivnog i podstičućeg materijala, do samokontrole i inicijativnosti popodnevnog odmora, i vremenskog prostora za slobodne dječije aktivnosti poslije odmora, kada djeca čekaju roditelje i pripremaju se za polazak kući. Sve ovo gore navedeno ukazuje da postoje izolacijske kulture, te da je nedovoljno osvješčivanje (reflektovanje) vlastite prakse vaspitača. Iako su vaspitači prilikom razgovora implicitno istakli da se vaspitno obrazovni proces mora individualizovati, da je neophodno podsticati dječija interesovanja, razvijati ličnost, iskazivati inicijativnost, vaspitavati samokontrolu. Nijesmo u svim regijama zabilježili da se ti stavovi zaista realizuju u praksi. U domenu podsticanja samokontrole se insistira na disciplinovanju koje se postiže poštovanjem pravila ponašanja, eksplicitnim zahtjevima, obrazloženjima, dosljednim postupanjem, određivanjem granica dječijeg ponašanja, podsticanjem samokontrole pohvalama i ohrabrenjima. Čini se da sve evidentirane aktivnosti u nekom smislu više podstiču kolektivizam, te disciplinovanje u duhu grupe, kolektivni (grupni) identitet, a manje samokontrolu ponašanja te lični identitet djece. Konačno, možemo istaći da u crnogorskom kontekstu, djeca aktivno učestvuju u dijelu konstrukcije i izražavanja identiteta, iako se takva slika ne stiže u svim proučavanim domenima. Djetinjstvo je institucionalizovano posebno u centralnoj regiji, gdje je prema statističkim podacima i najveći postotak djece upisane u predškolske ustanove. Ipak, sa druge strane to nije nužno pokazatelj i da su djeca 'ukalupljena'. Evidentna je tendencija da se sa jedne strane djeci dopusti da se slobodno igraju, izražavaju, istražuju, a sa druge strane da se djeca osjećaju i ponašaju kao dio grupe, da ispunjavaju grupne zadatke i da razvijaju grupne identitete. Veoma je značajno razlikovati djecu kao inicijatore radnje, u odnosu na djecu koja rade nešto što im je propisano. Upitno je u kojoj mjeri se djeci dozvoljava samostalnost, te preuzimanje inicijative u svakodnevnom radu predškolskih ustanova. Potrebno je proučiti i koliko je stvarno prostora dato djeci za razvijanje ličnosti, kao i to na koji način djeca vladaju situacijama. Bez obzira što su djeca svakodnevno u vrtiću (pojedina tamo provode i više od 8 sati dnevno), opservacijom smo evidentirali da se djeca ne osjećaju niti ponašaju kao ukalupljene osobe. Potrebno je istražiti i kakva su njihova viđenja svakodnevnih aktivnosti. Pokazali smo i da djeca usvajaju strategije i pragmatično koriste samokontrole i inicijativnosti sredstva da se odupru rutini i da steknu kontrolu, a na taj način i da oblikuju svakodneve aktivnosti u vrtiću. Moramo rezimirati i da su najveći problemi na koje smo naišli, neadekvatno prostorno rješenje, adaptirane i prilagođene učionice, nepostojanje dovoljno prostora. U centralnoj regiji je najizraženiji problem prekobrojnosti djece u vaspitnim grupama što u velikoj mjeri otežava i 'smanjuje' efikasnost rada, te mogućnosti podsticanja dječijih identiteta. Na sjeveru su nedostaci uglavnom oslikani u nedostacima materijala za manipulisanje u učionicama, i zatvorenosti društvene sredine za uticaje različitih kultura. Predškolska ustanova u južnoj regiji odaje utisak multikulturalnosti i tolerantne atmosfere, uz uvažavanje razlika u pogledu jezičkih i kulturoloških specifičnosti, a sve u cilju podsticanja razvoja djece, što daje najplodnije tlo za razvijanje i izražavanje identiteta djece. Specifičnosti tog vrtića su:

poštovanje kulturoloških, etničkih, jezičkih potreba djece, porodica i sredine u kojoj dijete
funkcioniše. Principi kojima se

23

vode čine osnovu za dobru komunikaciju među djecom i zaposlenima, sa roditeljima i okruženjem, uz konačan cilj podsticanje razvoja ličnosti djece. Preporuke za dalja istraživanja – praktične implikacije Savremeni uslovi življenja nameću potrebu brzog prilagođavanja i pojednica i društva novonastalim uslovima života. 'Savremeni čovjek' treba da bude inicijativna osoba, kooperabilna, prilagodljiva, te odgovorna, osoba koja će konstruktivno uticati na izgradnju

društva i izgrađivati i njegovati kulturu demokratske zajednice. Da bi se ostvarili svi ovi potencijali potrebno je još u predškolskim ustanovama započeti procese emancipacije te kvalitetnog vaspitanja. Upravo stoga bi trebalo unaprijediti sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Našim istraživanjem, smo ipak stekli samo mali uvid u procese podsticanja formiranja identiteta kod djece predškolskog uzrasta.

Nalazi do kojih smo došli upućuju **na to da se u**

21

Crnoj Gori na pitanjima podsticanja i razvijanja ličnog i grupnog identiteta kod djece predškolskog uzrasta mora raditi još delikatnije, organizovanije, strpljivije i odgovornije. Sugerisaćemo samo neke moguće ideje, koje bi mogle pomoći da dalje razmišljamo i istražujemo proučavane fenomene, te da se unaprijedi postojeća vaspitno- obrazovna praksa. Neke od mogućih ideja bi bile: samokontrole i inicijativnosti - Rasteretiti vaspitne grupe u centralnoj regiji, te poštovati realne zahtjeve za rad (max 30-oro djece u grupi), što se može izdejsstvovati izgradnjom novih objekata, transformacijom vaspitnih grupa i slično; - Poštovati individualne karakteristike djece, nastojati u svim mogućim segmentima individualizovati rad sa djecom. Njegovati ličnost djeteta, tako što će se vaspitačima pomoći da redefinišu pojam najboljeg interesa djeteta; - Trebalo bi umjesto krutog dnevnog režima, postaviti okvir ponašanja, ali ne i pravila koja se sprovode bez izuzetaka. Nastojati prevazići diskontinuitet, koji smo registrovali u vaspitavanju identiteta u porodičnom i institucionalnom kontekstu. - Podsticati dječiju aktivnu participaciju, radoznalost i inicijativnost. Prilagođavati dnevne aktivnosti potrebama, interesovanjima i željama djece. Podsticati pozitivnu komunikaciju u radnoj sobi. Uključiti djecu u planiranje vaspitnog rada; - Podsticati uvažavanje multikulturalnosti u učionici. Njegovati kulturološke, etničke, rodne i jezičke potrebe djece. Raditi na uvažavanju porodičnih vrijednosti koje djeca donose sa sobom; - Reformisati inicijalno obrazovanje stručnjaka koji se bave pitanjima vaspitanja djece, uključivši i planove i programe više tematike koja bi se bavila pitanjima razvijanja i podsticanja dječijih identiteta; - Podsticati lični i grupne identitete u domenu razvoja i njegovanja ličnosti, a ne u smislu suprotstavljenih zahtjeva, jer interakcije među ovim identitetima mogu da budu komplementarne ili antagonističke, jer oba mogu ili jačati ili slabiti drugi; - Promovisati 'pozitivne' identitete djece predškolskog uzrasta, podstičući djecu da izrastu u samopouzdanu, socijalizovane individue, koja će poštovati identitete i prava drugih. - Koristiti što više 'alata' za podsticanje dječijih identiteta: pjesme, priče, igranje uloga, proslave/priredbe sa elementima različitih kultura, njegovanje dječijih ličnosti. Budućim istraživanjima iz ove oblasti bi trebalo ispitati ostale segmente dječijih identiteta, uključiti sve faktore podsticanja razvoja identiteta, te istražiti značaj i implikacije svih njih. Pomažući djeci da razvijaju 'pozitivne' identitete, a istovremeno ih ohrabrujući da samokontrole i inicijativnosti razumiju i uvažavaju prava i identitete drugih, utiče se i na unapređenje kvaliteta života. Formiranje 'pozitivnih' dječijih identiteta će doprinijeti kvalitetnijim vezama koje se uspostavljaju u životu, prevenciji nasilja i diskriminacije, razvijanju kompetencija i obezbjeđivanju svrhovitosti i odgovornosti djece. Ograničenja Moramo napomenuti i da naše istraživanje ima neka ograničenja u domenu generalizacije dobijenih nalaza. Podaci koji se odnose na kontekst predškolske ustanove predstavljaju samo mali uvid u načine vaspitavanja samokontrole, inicijativnosti i identiteta. Buduća istraživanja bi mogla uključiti višedimenzionalne analize koje bi uračunale sve faktore podsticanja razvoja identiteta, koji se javljaju u dječijim okruženjima. Ograničenja se još značajnije odnose na drugi dio istraživanja (Studija 2) gdje smo anketnim upitnikom stekli uvid u stavove roditelja koji se odnose na podsticanje i razvijanje identiteta djece, vaspitavajući samokontrolu i inicijativnost. Više kvalitativnih informacija je potrebno da bismo mogli donijeti zaključke o načinima podsticanja i razvijanja identiteta u porodičnom kontekstu. Značajno je razmotriti i povezanosti vrsta porodica

sa podsticanjem i razvijanjem identiteta predškolske djece. Neka naredna istraživanja bi trebala obuhvatiti brojne preostale faktore, te pristupiti dubinskoj analizi ovih fenomena u porodičnom kontekstu. samokontrole i inicijativnosti

LITERATURA 1. Aboud, F. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Blackwell. 2. Aboud, F. E. (1984). Social and cognitive bases of ethnic identity constancy. *Journal of Genetic Psychology*, 145(2): 217–230. Doi: 10.1080/00221325.1984.10532269. 3. Aboud, F., & Doyle, A. (1996). Does talk of race foster prejudice or tolerance in children? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28(3): 161–170. Doi: 10.1037/0008-400x.28.3.161. 4. Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person in context. *Journal of Adolescence*, 19(5): 429–442. Doi: 10.1006/jado.1996.0041. 5. Ahola, S. & Kivela, S. (2007). 'Education is important, but...' Young people outside of schooling and the Finish policy of 'education guarantee'. *Educational Research*, 49(3): 243-258. Doi: 10.1080/00131880701550441. 6. Aksan, N., & Kochanska, G. (2004). Links between systems of inhibition from infancy to preschool years. *Child Development*, 75: 1477–1490. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00752.x. 7. Apostolović, D. (2013). Ciljne orijentacije predškolskih programa (kurikuluma) u R Sloveniji, R Hrvatskoj i R Srbiji. *Metodički obzori*, 8 (18): 118-128. 8. Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10): 774-783. Doi: 10.1037//0003-066X.57.10.774. 9. Arnett, J. J., Jensen, L. A., & McKenzie, J. (2012). Globalization and cultural identity developments in adolescence and emerging adulthood. In: Schwartz, Luyckx & Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 285-301). New York, NY : Springer Publishing Company. Doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9. 10. Arseth, A. K., Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2009). Meta-analytic studies of the relational issues of attachment and intimacy. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9(1): 1–32. Doi: 10.1080/15283480802579532. samokontrole i inicijativnosti 11. Ashmore, R. D., Jussim, L., Wilder, D., & Heppen, J. (2001). Toward a social identity framework for intergroup conflict. In: Ashmore, Jussim & Wilder (Eds.). *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction*. London: Oxford University Press. 12. Aubry, S., Ruble, D. N., & Silverman, L. (1999). The role of gender knowledge in children's gender-typed preferences. In: Tamis-LeMonda & Balter (Eds.). *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. Philadelphia, PA: Psychology Press. 13. Baker, C. E., Cameron, C. E., Rimm-Kaufman, S. E., & Grissmer, D. (2012). Family and sociodemographic predictors of school readiness among African American boys in kindergarten. *Early Education & Development*, 23(6): 833–854. Doi: 10.1080/10409289.2011.607359. 14. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman. 15. Barbour, R.S. (2007). *Doing focus groups*. London: Sage. Doi: 10.4135/9781849208956. 16. Barkley, R. (2011). Attention-Deficit/Hyperactivity disorder, self-regulation, and executive functioning. In: Vohs & Baumeister (Eds.). *Handbook of self-regulation, second edition: Research, theory, and applications* (2nd ed., pp. 551–564). New York, NY: Guilford Press. 17. Barton, A. C., & Tan, E. (2010). We Be Burnin! Agency, Identity, and Science Learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(2): 187–229. Doi: 10.1080/10508400903530044. 18. Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York, NY: Guilford Press. 19. Bennet, M & Sani, F. (2004). Introduction: Children and social identity. In: Bennet & Sani (eds.). *The Development of the Social Self*. Hove; New York: Psychology Press. 20. Bennett, J. (2005). Curriculum Issues in National Policy-Making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2): 5–23. Doi: 10.1080/13502930585209641. 21. Bernal, M. E., Knight, G. P., Garza, C. A., Ocampo, K. A., & Cota, M. K. (1990). The development of ethnic identity in Mexican-American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 12: 3–24. Doi: 10.1177/07399863900121001. samokontrole i inicijativnosti 22. Bernier, A., Beauchamp, M. H., Bouvette-Turcot, A.-A., Carlson, S. M., & Carrier, J. (2013). Sleep and Cognition in Preschool Years: Specific Links to Executive Functioning. *Child Development*, 84(5): 1542–1553. Doi:10.1111/cdev.12063. 23. Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*.

Boulder, CO: Paradigm Publishers. Doi: 10.4324/9781315634319. 24. Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1): 75-87. Doi: 10.1111/ejed.12109. 25. Bjerke, H. (2011). 'It's the Way They Do It': Expressions of Agency in Child-Adult Relations at Home and School. *Children & Society*, 25(2): 93-103. Doi: 10.1111/j.1099-0860.2009.00266.x. 26. Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2): 111-127. Doi: 10.1037//0003-066x.57.2.111. 27. Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Individual development and evolution: Experiential canalization of self-regulation. *Developmental Psychology*, 48(3): 647-657. Doi: 10.1037/a0026472. 28. Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2): 647-663. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x. 29. Bodrova, E., & Leong, D. J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten. *Young Children*, 63(2): 56-58. 30. Bradbard, M., Martin, C., Endsley, R., & Halverson, C. (1986). Influence of sex stereotypes on children's exploration and memory: A competence versus performance distinction. *Developmental Psychology*, 22(4): 481-486. Doi: 10.1037//0012-1649.22.4.481. 31. Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53: 371-399. Doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233. samokontrole i inicijativnosti 32. Brajša-Žganec, A. i Hanzec, I. (2015). Self-Regulation, Emotion Understanding and Aggressive Behaviour in Preschool Boys. *Croatian Journal of Education*, 17(1): 13-24. Doi: 10.15516/cje.v17i0.1493. 33. Braun, V. & Clarke. V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101. Doi: 10.1191/1478088706qp063oa. 34. Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (eds) (2004). *Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. København: Samfunnsforlaget. 35. Broekhuizen, M., Slot, P., Van Aken, M. & Dubas, J. (2017). Teachers' Emotional and Behavioral Support and Preschoolers' Self-Regulation: Relations with Social and Emotional Skills during Play. *Early Education and Development*, 28(2): 135 - 153. Doi: 10.1080/10409289.2016.1206458. 36. Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. 37. Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press. 38. Brooker, L. & Woodhead, M. (2008). *Developing Positive Identities, Early Childhood in Focus 3*. United Kingdom, Millon Kynes: The Open University. 39. Brooker, L. (2008). *Supporting Transitions in the Early Years*. Maidenhead: Open University Press. 40. Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children: School Readiness: Closing Racial and Ethnic Gaps*, 15(1): 139-168. Doi: 10.1353/foc.2005.0001. 41. Brown, G., Mangelsdorf, S., Neff, C., Schoppe-Sullivan, S. & Frosch, C. (2009). Young Children's Self-Concepts: Associations with Child Temperament, Mothers' and Fathers' Parenting, and Triadic Family Interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(2): 184-216. Doi: 10.1353/mpq.0.0019. 42. Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University press. samokontrole i inicijativnosti 43. Bub, K. L., Buckhalt, J. A., & El-Sheikh, M. (2011). Children's sleep and cognitive performance: A cross-domain analysis of change over time. *Developmental Psychology*, 47: 1504-1514. Doi: 10.1037/a0025535. 44. Buckingham, D. (2008). *Introducing Identity*. In: Buckingham, MacArthur & MacArthur (Eds.). *Youth, Identity and Digital Media*. Cambridge, MA: The MIT Press. 45. Burke et al. (2003). Relationships among Multiple Identities. In: Burke et al. (eds.). *Advances in Identity Theory and Research*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic / Plenum Publishers. Doi: 10.1007/978-1-4419-9188-1_1. 46. Burke, P. & Stets, J. (2009). *Identity theory*. Oxford: Oxford University Press. 47. Burke, P. (2004). Identities and social structure: The 2003 Cooley-Mead award address. *Social Psychology Quarterly*. 67, 5-15. Doi: 10.1177/019027250406700103. 48. Burkitt, E. & Barrett, M. (2011). The effects of different drawing materials on children's drawings of positive and negative human

figures. *Educational Psychology*, 4 (11): 459- 479. Doi: 10.1080/01443410.2011.568472. 49. Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. Abingdon : Routledge. 50. Byrne, B.M. (1996). *Measuring the self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC: APA. Doi: 10.1037/10197-000. 51. Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In: Brownell & Kopp (Eds.). *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations* (pp. 261–284). New York, NY: Guilford Press. 52. Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In: Barbarin & Wasik (Eds.). *Handbook of child development and early education: Research to practice*, (pp. 172–198). New York, NY: Guilford Press. 53. Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23: 141–158. Doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.004. samokontrole i inicijativnosti 54. Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3): 605-619. Doi: 10.1037/A0015365. 55. Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40(6): 1105-1122. 56. Carpendale, J. & Lewis, C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*. Carlton, Australia; Oxford, UK; MA, USA.: Blackwell Publishers. 57. Carter, D. B., & Levy, G. D. (1988). Cognitive aspects of children's early sex-role development: The influence of gender schemas on preschoolers' memories and preferences for sex-typed toys and activities. *Child Development*, 59(3): 782–793. Doi: 10.2307/1130576. 58. Census of Population, Household and Dwellings in Montenegro 2011, retrieved on 25th July, 2018. available at: www.monstat.org. Popis stanovništva, domaćinstava i stanova u Crnoj Gori 2011. godine. 59. Christensen, P.M., & James, A. (2000). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press. 60. COI New Beginnings Preschool: Putting Identity into Community. (2016). Dostupno na: <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/22551/22559>, pristupljeno 15.09.2016. 61. Connolly, P. (1998). *Racism, gender identities and young children: social relations in a multi-ethnic, inner-city primary school*. New York: Routledge. Doi: 10.4324/9780203026878. 62. Connolly, P. (2004). *Boys and Schooling in the Early Years*. London: Routledge/Falmer. Doi: 10.4324/9780203643082. 63. Convention on the Rights of the Child, United Nations General Assembly, 1989. Pristupljeno 10.02.2017. Dostupno na www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx. 64. Cooper, D. H., & Farran, D. C. (1988). Behavioral risk in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3: 1–19. Doi: 10.1016/0885-2006(88)90026-9. samokontrole i inicijativnosti 65. Corsaro, W. (2003). *We're Friends, Right? Inside Kids Culture*. Washington DC: Joseph Henry Press. Doi: 10.17226/10723. 66. Corsaro, W. (2015). *The Sociology of Childhood*, 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press. Doi: 10.4135/9781483399027. 67. Corsaro, W.A. and Molinari, L. (2005). *I Compagni: Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School*. New York: Teachers College Press. 68. Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles (etc.): SAGE Publications Inc. 69. Creswell, J. & Tashakkori, A. (2007). Editorial: Differing Perspectives on Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Method Research*, 1(4): 303-308. Doi: 10.1177/1558689807306132. 70. Creswell, J. (2012). *Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Education, Inc. 71. Curby W. T., Brock L. L. & Hamre K. B. (2013). Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education and Development*, 24(3): 292-309. Doi: 10.1080/10409289.2012.665760. 72. Curriculum for the Preschool Lpfö 98, Revised 2010. (2011). Stockholm. Pristupljeno 20.10.2017. Dostupno na: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5

cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf2704.pdf?k=27 04. 73. Dahlberg, G. (2009). Policies in Early Childhood Education and Care: Potentialities for Agency, Play and Learning. In: Qvortrup, Corsaro & Honig (Eds.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London; New York: PALGRAVE MACMILLAN. Doi: 10.1057/9780230274686. 74. Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education. Languages of Evaluation*, 2nd edn. London: Routledge. Doi: 10.4324/9780203966150. 75. Daum, T & Wiebe, G. (2003). Locus of control Personal Meaning and Self-Concept before and after an Academic Critical Incident, Trinity Western University. Zajednički rad u samokontrole i inicijativnosti sklopu master disertacije. Pristupljeno: 25.10.2016. Dostupno na: <https://www.coursehero.com/file/17417522/LOCUS/>. 76. Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In: Stuss & Knight (Eds.). *Principles of frontal lobe function* (pp. 466–503). New York, NY: Oxford University Press. Doi: 10.1093/acprof:oso/9780195134971.003.0029. 77. Dryden, G. & Vos, J. (2004). *Revolucija u učenju: kako promeniti način na koji svet uči*. Beograd: Timgraf. 78. Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P. ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43: 1428– 1446. Doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428. 79. Education for All – EFA, UNESCO, 1990. Pristupljeno 10.02.2017. Dostupno na www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf. 80. Einarsdottir J. (2003). The role of play-schools and play-school teachers: Icelandic playschool educator's discourses. *Early Years. An international Journal of Research & Practice*, 3: 47–68. Doi: 10.1080/09575140303110. 81. Elkin, F. (1960). *The Child and Society*. New York: Random House. 82. Erikson, E. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike. 83. Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54: 65–75. Doi: 10.1037/h0087330. 84. Fantuzzo, J. W., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology*, 94: 79-87. Doi: 10.1037//0022-0663.94.1.79. 85. Feldman, R., Weller, A., Sirota, L., & Eidelman, A. I. (2002). Skin-to-skin contact (kangaroo care) promotes self-regulation in premature infants: Sleep-wake cyclicality, arousal modulation, and sustained exploration. *Developmental Psychology*, 38: 194–207. Doi: 10.1037/0012-1649.38.2.194. samokontrole i inicijativnosti 86. Fenwick, T.J., Edwards, R. & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the sociomaterial*. Milton Park, Abington, Oxon: Routledge. 87. Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In: Denzin & Lincoln (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (695-727). Thousand Oaks, CA: Sage. 88. Ford, R. M., McDougall, S. J., & Evans, D. (2009). Parent-delivered compensatory education for children at risk of educational failure: Improving the academic and self-regulatory skills of a sure start preschool sample. *British Journal of Psychology*, 100(4): 773-797. Doi: 10.1348/000712609x406762. 89. Foucault, M. (1997). *Ethics, subjectivity and truth*. New York: New Press. 90. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1): 59-109. Doi: 10.3102/00346543074001059. 91. Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. 92. Friesse, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: Sage. 93. Fuhs, M. W., Farran, D. C., & Nesbitt, K. T. (2013). Preschool Classroom Processes as Predictors of Children's Cognitive Self-Regulation Skills Development. *School Psychology Quarterly*. Advance online publication. Doi: 10.1037/spq0000031. 94. Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence. *Early Education and Development*, 12(1): 29-48. Doi: 10.1207/s15566935eed1201_3. 95. Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1): 31–60. Doi: 10.1037/0033-2909.134.1.31. 96.

Giddens, A. (1979). *The Central Problems of Social Theory*. Cambridge: Polity Press. Doi: 10.1007/978-1-349-16161-4.

97. Ginsburg, H. P., & Oppen, S. (1988). *Piaget's theory of intellectual development* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

98. Golubović, Z. (1999). *JA i DRUGI. Antropološka istraživanja individualnog i kolektivnog identiteta*. Beograd: Republika.

99. Greene, S. & Hill, M. (2005). *Researching children's experience: Methods and methodological issues*. In: Green & Hogan (Eds.). *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp. 1-19). London: Sage. Doi: 10.4135/9781849209823.n1.

100. Greimas, A. & Porter, C. (1977). *Elements of Narrative Grammar*. *Diacritics*, 7(1): 23- 40. Doi: 10.2307/464872.

101. Gurlanick, M. J. (2003). *Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13(3): 344-371. Doi: 10.1177/10227112149301300310.

102. Habermas J., (1979). *Communication and the Evolution of Society (»Moral Development and Ego Identity«)*. London: Heinemann.

103. Hammack, P. L. (2008). *Narrative and the cultural psychology of identity*. *Personality and Social Psychology Review*, 12: 222–247. Doi: 10.1177/1088868308316892.

104. Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*. *Child Development*, 72(2): 625-638. Doi: 10.1111/1467-8624.00301.

105. Hamre, B. K., Hatfield, B. E., Jamil, F., & Pianta, R. C. (2014). *Evidence for general and domain specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development*. *Child Development*, 85(3): 1257-1274. Doi: 10.1111/cdev.12184.

106. Hansen, K. A., Kaufmann, R.K. & Burke Walsh, K. (2001). *Kurikulum za vrtiće*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.

107. Härkönen, U. (2011). *The Process of Creating the Pedagogical Systems Theory for Early Childhood and Preschool Education.. U: Global Perspectives in Early Childhood Education: Diversity, Challenges and Possibilities*. (Veisson, M. Hujala, E. Smith P., Waniganayake, M. & Kikas, E. ured.). (Peter Lang Editors: dostupno na: https://www.researchgate.net/profile/Eve_Kikas/publication/257758150_Classroom_samokontrole_i_inicijativnosti_Practices_in_Finnish_and_Estonian_preschools_Subgroups_of_Observed_Teaching_Practices/links/54f7246c0cf28d6dec9e0660.pdf#page=29, preuzeto 21.02.2018).

108. Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford.

109. Harter, S. (2006). *The self*. U: Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 505-570). Hoboken, NJ: Wiley.

110. Hasse, C. (2015). *The material co-construction of hard science fiction and physics*. *Cultural studies of Science Education*, 10 (4): 921-940. Doi: 10.1007/s11422-013-9547-y.

111. Henriques, J. et al. (eds). (1984). *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Methuen.

112. Hermans, H. J. M. (2013). *The dialogical self in education: Introduction*. *Journal of Constructivist Psychology*, 26(2): 81-89.

113. Higgins, E. T., & Parsons, J. E. (1983). *Social cognition and the social life of the child: Stages as subcultures*. In: Higgins, Ruble, & Hartup (Eds.), *Social cognition and social development* (pp. 15–62). New York: Cambridge University Press.

114. Hilppö, J. (2016). *Children's sense of agency: a co-participatory investigation*. *Doktorska disertacija*. Helsinki: University of Helsinki. Dostupno na: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160434/Children.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Pristupljeno 15.06.2018.

115. Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Rainio, A. (2016). *Children's Sense of Agency in Preschool: A Sociocultural Investigation*. *International Journal of Early Years Education*. 24 (2): 157-171. Doi: 10.1080/09669760.2016.1167676.

116. Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Virlander, M. (2015). *Sense of Agency and Everyday Life: Children's Perspective*. *Learning, Culture and Social Interaction*. 10: 50- 59. Doi: 10.1016/j.lcsi.2015.10.001.

117. Hofer, J., Busch, H. & Kärtner, J. (2011). *Self-regulation and well-being: The influence of identity and motives*. *European Journal of Personality*, 25(3):211 – 224. Doi: 10.1002/per.789.

118. Hogg, M. A. (2006). *Social identity theory*. In: Burke (Ed.). *Contemporary social psychological theories*. Stanford: Stanford University Press.

119. Holligan, C. (2000). *Discipline and normalization in the nursery: the*

Foucaultian gaze. In: Penn (Ed.). *Early Childhood Services: Theory, Policy and Practice*. Open University Press: Buckingham; 134–146.

120. Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(217).

121. Howes, C. (2000). Social-emotional climate in childcare, child-teacher relationships, and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9: 191-204. Doi: 10.1111/1467-9507.00119.

122. Howes, C. (2010). *Culture and child development in early childhood education: Practices for quality education and care*. New York: Teachers College Press.

123. Hurlock, E. B. (2001). *Child Development*, 6 edition. India: McGraw-Hill Education Pvt Limited.

124. Ibarra, H. & Barbulescu, R. (2010). Identity as narrative: Prevalence, effectiveness, and consequences of narrative identity work in macro work role transitions. *The Academy of Management Review*, 35(1): 135-154. Doi: 10.5465/amr.35.1.zok135.

125. James, A. & James, A. (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Palgrave: New York. Doi: 10.1007/978-0-230-21427-9.

126. James, A. & Prout, A. (eds). (1990). *Constructing and Re-constructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.

127. James, A. (2009). Agency. U: Qvortrup, Corsaro & Honig (Eds.) *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London; New York: PALGRAVE MACMILLAN. Doi: 10.1057/9780230274686.

128. James, A., Jenks, C. & Prout A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

129. James, W. (1890, 2007). *The Principles of Psychology, Volume 1*. New York: Cosimo, Inc.

130. Jelić, M. i Zorić, V. (2017). *Современные концепции куррикулума дошкольного воспитания в Черногори. (Savremene koncepcije kurikuluma predškolskog vaspitanja u Crnoj Gori)*. *Inovacije u nastavi*, 30(4): 14–34. Doi: 10.5937/inovacije1704014.

131. Jenks, C. (1996). *Childhood*. Routledge: London. Doi: 10.4324/9780203129241.

132. Jensen, M. (1985). Development of a preschool self-concept scale. *Early Child Development and Care*, 22 (2): 89-107. Doi: 10.1080/0300443850220201.

133. Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4): 385–398. Doi: 10.1080/03069880802364528.

134. Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Researcher*, 1(2): 112-133. Doi: 10.3102/0013189x033007014.

135. Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3): 850-867. Doi: 10.1037/a0014939.

136. Jurčević-Lozančić, A. (2011). *Socijalne kompetencije i rani odgoj*. U zborniku: *Nove paradigme ranog odgoja*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 153–174.

137. Jyrkämä, J. (2008). *Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä: hahmottelua teoreettis- metodologiseksi viitekehukseksi*. *Gerontologia*, 22(4): 190–203. [Agency, aging and everyday life: a sketch of a theoretical- methodological framework.].

138. Kamenov, E (2008). *Vaspitanje predškolske djece*. Beograd: Zavod za udžbenike.

139. Kamenov, E (2008a). *Obrazovanje predškolske djece*. Beograd: Zavod za udžbenike.

140. Katz, L. & McClellan, D. (1997). *Fostering Children's Social Competences: The Teacher's Role*. Washington, D.C: NAEYC.

141. Klafki, W. (2000). *Didaktik analysis as the Core of Preparation of Instruction*. In: Westbury, Hopmann & Riquarts (eds.). *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik Tradition*. London: LEA.

142. Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, 72: 1091–1111. Doi: 10.1111/1467- 8624.00336.

143. Kohlberg, L. A. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In: Maccoby (Ed.). *The development of sex differences* (pp. 82– 173). Stanford, CA: Stanford University Press.

144. Kopas-Vukašinić, E. (2006). *Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta*, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1): 174-189.

145. Kopas-Vukašinić, E. (2007). *Igrom do znanja predškolskog djeteta*, *Nastava i vaspitanje*, 56(4): 455-469.

146. Kopp, C.B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology*, 18(2): 199-214. Doi: 10.1037/0012-1649.18.2.199.

148. Kovač Šebart, M. &

Hočevar, A. (2018). Assessing and ensuring preschool quality in Slovenia – a systemic analysis and overview of the current state of affairs. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 69 (135), 4: 106–132/ 260–288. 149. Krnjaja, Ž. (2012). *Igra na ranim uzrastima*. U: Baucal (ur.). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. 150. Kroger, J. i Marcia J. (2011). The identity Statuses: Origins, Meanings, and Interpretations. In: Schwartz et al. (Eds.). *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer Science+Business Media, LLC, 31-53. Doi: 10.1007/978-1-4419-7988-9_2. 151. Krueger, R. & Casey, M. (2002). *Focus group: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, Ca: Sage. 152. Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J., & Mikkola, A. (2014). Building on the positive in children's lives: a co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184(2): 211-229. Doi: 10.1080/03004430.2013.778253. samokontrole i inicijativnosti 153. Kurikulum za vrtce, Kindergarten curriculum. (1999). Ljubljana: Office of the Republic of Slovenia for Education. Pristupljeno: 22.12.2017. Dostupno na: http://www.mizs.gov.si/en/legislation_and_documents/. 154. Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relationships and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press. 155. Ladd, G.W., Birch, S.H., & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70 (6): 1373-1400. Doi: 10.1111/1467-8624.00101. 156. Lambert, W. E., & Klineberg, O. (1967). *Children's views of foreign peoples*. New York: Appleton-Century-Crofts. 157. Layard, R. & Dunn, J. (2009). *A good childhood*. London: Penguin. 158. Leary, M. R. & Tangney, J. P. (editors). (2012). *Handbook of Self and Identity*. New York: The Guilford Press. 159. Leary, M. R. (2004). *The curse of the self: Self-awareness, egotism, and the quality of human life*. Oxford, UK: Oxford University Press. 160. Lee, N. (2001). *Childhood and Society*. Buckingham: Open University Press. 161. Liebermann, D., Giesbrecht, G. F., & Müller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers. *Cognitive Development*, 22 (4): 511-529. Doi: 10.1016/j.cogdev.2007.08.005. 162. Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 27(5): 812-819. Doi: 10.1016/j.tate.2011.01.001. 163. Livesley, W., & Bromley, D. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. London: John Wiley & Sons. 164. Locke, J. (1998/original 1693). *Some Thoughts Concerning Education*. New York: Seaman. Doi: 10.1037/12985-000. 165. Luther, S., & Zelazo, B. (2003). Resilience and vulnerability: An integrative view. In: Luther (Ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood samokontrole i inicijativnosti adversities*: 510–550. Cambridge: Cambridge University Press. Doi: 10.1017/cbo9780511615788. 166. Macfarlane, K., & Cartmel, J. (2008). Playgrounds of learning: valuing competence and agency in birth to three-year-olds. *Australasian Journal of Early Childhood*, 33 (2): 41-47. Doi: 10.1177/183693910803300207. 167. Magnuson, K., Lahaie, C. & Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *Social Science Quarterly*, 87(5): 1241–1262. Doi: 10.1111/j.1540-6237.2006.00426.x. 168. Marcia, J. (1988). Identity, cognitive/moral development, and individuation. In: Lapsley & Power (Eds.). *Self, ego, and identity: Integrative approaches* (pp. 211–225). New York: Springer-Verlag. 169. Mark, E. (2009). *Identitetska izgradnja pojedinca*. U: Harpen, K. i Ruano-Borbalan (ured.) *Identitet(i). Pojedinac, grupa, društvo*. Beograd: Clio. 170. Markström, A.M. & Halldén, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society* 23 (2): 112–122. Doi: 10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x. 171. Martin, C. L., Fabes, R. A., Evans, S. M., & Wyman, H. (1999). Social cognition on the playground: Children's beliefs about playing with girls versus boys and their relations to sex segregated play. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16 (6): 751–771. Doi: 10.1177/0265407599166005. 172. Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128 (6): 903–933. Doi: 10.1037//0033-2909.128.6.903. 173. Mason, J. & Falloon, J. (2001). Some Sydney Children Define Abuse: Some Implications for Agency in Childhood. In: Alanen and

Mayall (Ed.s). *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London: Routledge/Falmer. 174. Matović, N. (2013). *Kombinovanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u pedagoškom istraživanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. samokontrole i inicijativnosti 175. Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3): 689- 704. Doi: 10.1037/A0014240. 176. Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood, Thinking from Children's Lives*. Buckingham: Open University Press. 177. McCall, G. & Simmons, J. (1978). *Identities and interactions*. New York: Free Press. 178. McClelland M. M. & Cameron C. E. (2012). Self-Regulation in early childhood: improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspective* 6 (2): 136–142. Doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x. 179. McClelland, M. M., & Wanless, S. B. (2012). Growing up with assets and risks: The importance self-regulation for academic achievement. *Research in Human Development*, 9 (4): 278–297. Doi:10.1080/15427609.2012.729907. 180. McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3): 307-329. Doi: 10.1016/s0885-2006(00)00069-7. 181. McClelland, M., Cameron, C., Connor, C., Farris, C., Jewkes, A., & Morrison, F.J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43 (4): 947-959. Doi: 10.1037/0012-1649.43.4.947. 182. McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In Bailey & Wolery (Eds.). *Teaching Infants and Preschoolers with Disabilities* (2nd ed. Pp. 230- 255). Toronto: Maxwell Macmillan Canada; New York: Maxwell Macmillan International. 183. McWilliam, R. A., & Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company. 184. McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., & Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development*, 14 (1): 7-28. 185. Medić, S. i drugi (1997). *Škola za roditelje. Socio-Edukativni program za porodicu*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta. 186. Meeus, W., ledema, J., Maassen, G. & Engels, R. (2005). Separation–individuation revisited: on the interplay of parent–adolescent relations, identity and emotional samokontrole i inicijativnosti adjustment in adolescence. *Journal of Adolescence*, 28(1): 89-106. Doi: 10.1016/j.adolescence.2004.07.003. 187. Meeus, W., Oosterwegel, A. & Vollebergh, W. (2002). Parental and Peer Attachment and Identity Development in Adolescence. *Journal of Adolescence*, 25 (1): 93-106. Doi: 10.1006/jado.2001.0451. 188. Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam*. Zagreb: Školska knjiga. 189. Milić, S. (2008). *Savremeni obrazovni sistemi*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore. 190. Miljak, A. (2007). *Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja*. U: Previšić (ured.). *Kurikulum*. Zagreb: Školska knjiga. 191. Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L., & Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4): 432-449. Doi: 10.1016/j.ecresq.2010.01.002. 192. Montroy, J., J. (2014). *The development of behavioral self-regulation across preschool and its association with academic achievement*. Doktorska disertacija. Michigan: Michigan State University. 193. Morgan, D. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology* 22: 129-152. 194. Morrow V. & Richards M. (1996). The ethics of social research with children: an overview. *Children and Society* 10(2): 90-105. Doi: 10.1002/(sici)1099-0860(199606)10:2%3C90:aid-chi14%3E3.0.co;2-z. 195. Murphy, E. & Dingwall, R. (2007). The Ethics of Ethnography. In: Atkinson et al. (Edit.). *Handbook of Ethnography*. London; Thousand Oaks; New Delhi; Singapore: SAGE Publications Ltd. 196. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, Republika Hrvatska. Pristupljeno: 22.12.2017. Dostupno na: <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalnikurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>. samokontrole i inicijativnosti 197. NAEYC (1991). *Accreditation Criteria & Producers*. Washington, D.C.: National Center

for the Early Childhood Work Force. 198. National Core Curriculum for Pre-primary Education. (2010). Finnish National Board of Education. Pristupljeno 15.10.2017. Dostupno na: https://www.opf.fi/english/curricula_and_qualifications/pre-primary%20_education. 199. Newman, L. S., & Ruble, D. N. (1988). Stability and change in self-understanding: The early elementary school years. *Early Child Development and Care*, 40 (1): 77–99. 200. Nicolopoulou, A., Barbosa de Sá, A., Ilgaz, H., & Brockmeyer, C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, & Activity*, 17(1): 42-58. Doi: 10.1080/10749030903312512. 201. Niemi, R., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2015). Pupils as active participants: Diamond ranking as a tool to investigate pupils' experiences of classroom practices. *European Educational Journal* 14 (2): 138-150. Doi: 10.1177/1474904115571797. 202. Novović, T. (2012). Značaj i uloga ranog predškolskog vapitanja u obrazovnom sistemu Crne Gore. *Inovacije u nastavi*. 25 (3): 100-113. 203. Novović, T. (2014). Razvoj kurikulumu u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori. U: Hrvatić (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti* (120-136). Zagreb: Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu. 204. Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5): 242–249. 205. Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The neural architecture of emotion regulation. In: Gross & Buck (Eds.). *The Handbook of Emotion Regulation* (pp. 87–109). New York: Guilford Press. 206. Pajares, F. & Schunk, D.H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: An historical perspective. In: Aronson (ed.) *Improving Academic Achievement: The Impact of Psychological Factors in Education*. New York: Academic Press. Doi: 10.1016/b978-012064455-1/50004-x. samokontrole i inicijativnosti 207. Paris, C. & Lung, P. (2008). Agency and Child-Centered Practices in Novice Teachers: Autonomy, Efficacy, Intentionality, and Reflectivity. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(3): 253-268. Doi: 10.1080/10901020802275302. 208. Pašalić - Kreso, A. (2011). Nauka za predškolski odgoj, predškolski odgoj za nauku. U zborniku: *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. 209. Paul, O. (2004). *Writing your thesis*. Thousand Oaks, CA: Sage. Doi: 10.4135/9781446294994.n1. 210. Pavlović Brenesalović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U: Baucal (ur.). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. 211. Pavlović, J. (2012). Identitet i uloga. U: Šefer Ševkušić (ured.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Deo I. Novi pristup obrazovanju*, 183-200. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 212. Pellegrini, A. D., Galda, L., Dresden, J., & Cox, S. (1991). A longitudinal study of the predictive relations among symbolic play, linguistic verbs, and early literacy. *Research in the Teaching of English*, 25(2): 219-235. 213. Pennington, D. (2004). *Osnove socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike. 214. Petrović Sočo B. (2009). Međuovisnost kurikulumu ranoga odgoja i institucijskoga konteksta. U zborniku: *Kurikulumi ranog odgoja i obaveznog obrazovanja*. Bouillet, i Matijević (ured.). Zagreb: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu. 215. Petrović-Sočo, B. (2007). Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup. Zagreb: Mali professor. 216. Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9(1-2): 34–49. Doi: 10.1177/0272431689091004. 217. Piaget, J. (2013). *Child's Conception of the World: Selected Works vol 1: "The Child's Conception of the World" (1929) Vol X*. London and New York: Routledge. Doi: 10.4324/9781315006215. samokontrole i inicijativnosti 218. Pianta, R. C., & Steinberg, M. S. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57: 61-80. Doi: 10.1002/cd.23219925706. 219. Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In: Christenson, Reschly & Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 65-386). Springer US. Doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_17. 220. Pianta, R.C. & Nimetz, S.L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied*

Developmental Psychology, 12 (3): 379–393. Doi: 10.1016/0193-3973(91)90007-q. 221. Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 353: 1915–1927. Doi: 10.1098/rstb.1998.0344. 222. Powell, D. R., Burchinal, M. R., File, N., & Kontos (2008). An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1): 108-123. Doi: 10.1016/j.ecresq.2007.04.001. 223. Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. (2007). Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore i Zavod za školstvo. Pristupljeno 15.12.2016. Dostupno na: https://www.academia.edu/4691122/Program_za_podru%C4%8Dja_aktivnosti. 224. Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. (2011). Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore i Zavod za školstvo, Pristupljeno 15.12.2016. Dostupno na: <http://www.zzs.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rId=84311&rType=2>. 225. Prout, A. & James, A. (1990). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: James & Prout (Eds.) *Constructing and Re-constructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press. 226. Puchta, C. & Potter, J. (2004). Focus group practice. London: Sage. samokontrole i inicijativnosti 227. Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig M.S. (eds.) (2009) - *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London; New York: PALGRAVE MACMILLAN. Doi: 10.1057/9780230274686. 228. Rimm-Kaufman, S., Curby, T., Grimm, V., Nathanson, D., & Brock, L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4): 958-972. Doi: 10.1037/a0015861. 229. Rothbart, M. K. & Hwang, J. (2005). Temperament and the development of competence and motivation. In Elliot & Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 167-184). New York: Guilford Press. 230. Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp.105-176). New York: Wiley. 231. Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L. & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3-7 years: The children's behavior questionnaire. *Child Development*, 72(5): 1394-1408. Doi: 10.1111/1467-8624.00355. 232. Rothbart, M. K., Posner, M. I., & Kieras, J. (2006). Temperament, attention, and the development of self-regulation. In: McCartney & Phillips (Eds.). *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338–357). Malden: Blackwell Publishing. Doi: 10.1002/9780470757703.ch17. 233. Rubin, K, Bukowski, W. & Parker, J. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. . U: Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571-645). Hoboken, NJ: Wiley. Doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0310. 234. Ruble, D. N. & Martin, C. L. (1998). Gender development. In Damon (Ed.) *Handbook of Child Psychology, Vol. 3* (5th ed.). New York: John Wiley & Sons. 235. Ruble, D. N., & Frey, K. S. (1991). Changing patterns of comparative behavior as skills are acquired: A functional model of self-evaluation. In Suls & Wills (Eds.). *Social samokontrole i inicijativnosti comparison: Contemporary theory and research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 236. Ruble, D. N., Alvarez, J., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., Garcia Coll, S. & Rhee, E. (2004). The development of a sense of "we": The emergence and implications of children's collective identity. In: Bennet & Fabio (Eds.). *The Development of the Social Self* (29-77). New York, USA: Psychology Press. Doi: 10.4324/9780203391099_chapter_2. 237. Russell, B.S., Lee, J. O., Spieker, S. & Oxford, M. (2016). Parenting and Preschool Self – Regulation as Predictors of Social Emotional Competence in 1st grade. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2): 153-169. Doi: 10.1080/02568543.2016.1143414. 238. Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2012). Multiple Identities within a Single Self: A Self- Determination Theory Perspective on Internalization within Contexts and Cultures, In: Leary & Tangney (Eds.). *Handbook of Self and Identity*. New York: The Guilford Press. 239. Šagud, M. (2006). Odgajatelj kao refleksivni praktičar. *Petrinja: Visoka učiteljska škola*. 240. Sairanen, H. & Kumpulainen,

K. (2014). A visual narrative inquiry into children's sense of agency in preschool and first grade. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2): 141-174. Doi: 10.4471/ijep.2014.09. 241. Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1): 6-22. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x. 242. Samuels, S.C: (1977). *Enhancing self-concept in early childhood: Theory and practice*. New York: Human Sciences Press. 243. Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1997). *Lasting Differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through Age 23*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press. 244. Seefeldt, C. & Barbour, N. (1998). *Early childhood education : an introduction*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill. 245. Segal, L. (2008). After Judith Butler: Identities, who needs them? *Subjectivity* 25 (1): 381-394. Doi: 10.1057/sub.2008.26. samokontrola i inicijativnosti 246. Sektnan, M., McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4): 464–479. Doi: 10.1016/j.ecresq.2010.02.005. 247. Semaj, L. T. (1980). The development of racial evaluation and preference: A cognitive approach. *The Journal of Black Psychology*, 6(2): 59–79. 248. Serbin, L. A., Powlishta, K. K., & Gulko, J. (1993). The development of sex-typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(2):1- 99. DOI: 10.2307/1166118. 249. Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). *Self-Concept: Validation of Construct Interpretations*. *Review of Educational Research*, 46(3): 407-441. Doi: 10.3102/00346543046003407. 250. Shonkoff, J.P. & D. Phillips, D.A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: the Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press. Doi: 10.17226/9824. 251. Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2011). *How children develop*. New York: Worth Publishers. 252. Siolta - Research Digest - Standard 14 Identity and Belonging. www.siolta.ie/media/pdfs/pristupljeno_17.02.2014. 253. Siraj-Blatchford, J. (2001). What is an Anti-Racist Atom? (Revised). In: Amos & Boohan (Eds.) *Aspects of Teaching and Learning Science*, Open University PGCE COURSE READER, 1. London: Routledge Falmer. 254. Siry, C, Wilmes, S. & Haus, J. (2016). Examining Children's Agency within Participatory Structures in Primary Science Investigations. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10: 4-16. Doi: 10.1080/17457823.2016.1159971. 255. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumuma*. Zagreb: Mali profesor. 256. Smart, C., Neale, B. and Wade, A. (2001). *The Changing Experience of Childhood*. London: Polity Press. samokontrola i inicijativnosti 257. Smith-Lovin, Lynn. (2003). Self, identity, and interaction in an ecology of identities. In: Burke, Owens, Serpe & Thoit (Eds.). *Advances in identity theory and research*, New York: Kluwer/Plenum. 167–78. Doi: 10.1007/978-1-4419-9188-1_12. 258. Sokol, B. W. & Müller, U. (2007). The development of self-regulation: Toward the integration of cognition and emotion. *Cognitive Development*, 22(4): 401-405. Doi: 10.1016/j.cogdev.2007.08.008. 259. Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspjeh*. Beograd: Insitut za pedagoška istraživanja. 260. Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (Vol. 16) pp. 41-83. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates. 261. Stayton DJ, Hogan R & Ainsworth M. (1971). Infant obedience and maternal behavior: the origins of socialization reconsidered. *Child Development*. 42(4): 1057–1069. DOI: 10.2307/1127792. 262. Stephenson, N. & Papadopoulos, D. (2006). *Analysing Everyday Experience: Social Research and Political Change*. New York: PALGRAVE MACMILLAN. Doi: 10.1057/9780230624993. 263. Stets, J. E. (1995). Role identities and person identities: Gender identity, mastery identity, and controlling one's partner. *Sociological Perspectives*. 38 (2): 129–50. Doi: 10.2307%2F1389287. 264. Stifter, C., Spinrad, T., & Braungart-Rieker, J. (1999). Toward a developmental model of child compliance: The role of emotion regulation in infancy. *Child Development*, 70(1): 21 – 32. Doi: 10.1111/1467-8624.00003. 265. Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 266. Strandell, H. (1997). *Doing Reality with Play: Play as a Children's Resource in Organizing Everyday Life*

in Daycare Centers. *Childhood*, 4(4): 445–464. Doi: 10.1177/0907568297004004005. samokontrole i inicijativnosti 267. Strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2016-2020). (2016). Ministarstvo Prosvjete i Nauke Crne Gore. 268. Stryker, S. & Burke, P. (2000). The Past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly* 63(4): 284–97. Doi: 10.2307/2695840. 269. Sylva, K. & Wiltshire, J. (1993). The Impact of Early Learning on Children's Later Development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1): 17–40. Doi: 10.1080/13502939385207331. 270. Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. In: Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61–76). London: Academic Press. 271. Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social Psychology*, 18(2): 183–90. Doi: 10.1111/j.2044-8260.1979.tb00324.x. 272. Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In Austin & Wochel (Eds.). *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole. 273. Te Whāriki - He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa - Early childhood curriculum (2017). Wellington, New Zealand: The Ministry of Education. Pristupljeno 15.10.2017. Dostupno na: <https://education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/te-whariki>. 274. The Core Curriculum for Preschool Education (2000). Helsinki: Finnish National Board of Education. Pristupljeno 15.10.2017. Dostupno na: http://www.oph.fi/download/123162_core_curriculum_for_pre_school_education_2000.pdf 275. Thoits, P. A., & Virshup, L. K. (1997). Me's and we's: Forms and functions of social identities. In: Ashmore & Jussim (Eds.). *Self and identity: Fundamental issues. Rutgers series on self and social identity, Vol. 1* (pp. 106–133). New York: Oxford University Press. 276. Thompson, R.A. & Goodvin, R. (2005). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. In: Bornstein & Lamb (Eds.). *Developmental science: An advanced textbook*. 5. Mahwah, NJ: Erlbaum. samokontrole i inicijativnosti 277. Tice, D. M., & Wallace, H. M. (2003). The reflected self: Creating yourself as (you think) others see you. In: Leary & Price Tangney (Eds.). *Handbook of Self and Identity*. New York: Guilford Press. 278. Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*, 22(3): 489–519. Doi: 10.1080/10409289.2011.574258. 279. Topping, K. & Ehly, S. W. (2001). Peer Assisted Learning: A Framework for Consultation, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2): 113-132. Doi: 10.1207/s1532768xjepc1202_03. 280. Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In Tajfel (Ed.). *Social identity and intergroup relations* (pp. 15–40). Cambridge: Cambridge University Press. 281. United Nations Committee on the Rights of the Child. (2005). *Implementing Child Rights in Early Childhood, General Comment No 7*. Geneva: United Nations; 282. Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2): 169–181. Doi: 10.1016/j.ecresq.2010.09.002. 283. Vasta, R., Haith, M. & Miller, S. (1998). *Dječja psihologija – Moderna znanost*. Zagreb: Naklada Slap. 284. Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio. 285. Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T., & Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2): 210-220. Doi: 10.1016/j.ecresq.2011.08.005. 286. Vranješević, J. (2012). *Razvojne kompetencije i participacija djece: od stvarnog ka mogućem*. Beograd: Učiteljski fakultet. 287. Vygotsky, L. S. (1977). The development of higher psychological functions. *Russian Social Science Review*, 18(3): 38–51. Doi: 10.2753/RSS1061-1428180338. samokontrole i inicijativnosti 288. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Doi: 10.2307/j.ctvjf9vz4. 289. Walkerdine, V. (1999). Violent boys and precocious girls: regulating childhood at the end of the millennium. *Contemporary Issues in Early Childhood* 1(1): 3-23. Doi: 10.2304/ciec.2000.1.1.5. 290. Walsh, B. K. (2001). *Kreiranje*

vaspitno-obrazovnog procesa u kojem dijete ima centralnu ulogu. Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore. 291.

Wanless, S. B. (2009). Measuring behavioral regulation in young children. Doktorska disertacija. Preuzeto 20.07.2016. Dostupno na: http://ir.library.oregonstate.edu/jspui/bitstream/1957/10409/1/Pretext_pages_%26_Dissertation_final-REVISED.pdf, 292.

Weikart, D. (2000). Early Childhood Education: Need and Opportunity. UNESCO: Paris. 293.

Weinreich, P. (2009). 'Enculturation', not 'acculturation': Conceptualising and assessing identity processes in migrant communities. *International Journal of Intercultural Relations*. 33(2): 124–139. Doi: 10.1016/j.ijintrel.2008.12.006. 294.

Wetherell, M. (2005). Unconscious Conflict or Everyday Accountability? *British Journal of Social Psychology* 44 (2): 169–173. Doi: 10.1348/014466605x39619. 295.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy- Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1): 68-81. Doi: 10.1006/ceps.1999.1015. 296.

Williford, A., Whittaker, J., Vitiello, V. & Downer, J. (2013). Children's Engagement Within the Preschool Classroom and their Development of Self-Regulation. *Early Education and Development*, 24(2): 162-187. Doi: 10.1080/10409289.2011.628270. 297.

Willis, B. (2013). How identity develops: using attachment, differentiation, mood, communication, and personal narrative, to predict identity status among emerging adult. Greensboro: Faculty of Graduate School at the University of North Carolina, Doktorska disertacija, preuzeto 20.10.2016. Dostupno na: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Willis_uncg_0154D_11156.pdf. 298.

Willis, P. (1977) Learning to Labour. Aldershot: Avebury. samokontrole i inicijativnosti 299.

Wills, T. A., Walker, C., Mendoza, D. & Ainette, M. G. (2006). Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3): 265-278. Doi: 10.1037/0893-164x.20.3.265. 300.

Yıldız, T. G., Kara, H. G. E., Tanrıbuyurdu F. E. & Gönen B.M.(2014). Examining Self- Regulation Skills According to Teacher-Child Interaction Quality. *Education and Science*, 39(176): 329-338. Doi: 10.15390/EB.2014.3648. 301.

Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In: Goswami (Ed.). *Handbook of childhood cognitive development* (pp. 445– 469). Oxford: Blackwell. Doi: 10.1002/9780470996652.ch20. 302.

Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2): 155-169. 303.

Zhang, Li (2013). Preschool Experience, School Readiness, Self-regulation, and Academic Achievement: A Longitudinal Study in Rural China. Doktorska disertacija. Hong Kong: The University of Hong Kong. 304.

Zimmerman, B. J. (2001). Self-Regulated Learning. In: Smelser & Baltes (Eds.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (13855–13859). Oxford: Pergamon. Doi: 10.1016/B0-08-043076-7/02465-7. 305.

Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation: An essential dimension of self- regulated learning. In: Schunk & Zimmerman (Eds.). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (1-30). Boca Raton, FL: Erlbaum/Taylor & Francis Group. 306.

Žiropađa, L.J. (2009). Uvod u psihologiju, Beograd: Čigoja. 307.

Zloković, J. & Nenadić-Bilan, D. (2018). Theoretical starting points and characteristics of the National Curriculum for early and preschool education in the Republic of Croatia. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*, 69 (135), 4: 68–86/ 220–240.

samokontrole i inicijativnosti **PRILOZI PRILOG 1. Vodič za fokus grupe Protokol intervjuja – Vaspitači - Identiteti putem samoregulacije i inicijativnosti**

Pitanja

Napomena

Identiteti kod djece predškolskog uzrasta

1. Da li je kod djece potrebno razvijati snažan osjećaj identiteta, da li je potrebno da se djeca osjećaju poštovano i jedinstveno? Zbog čega tako mislite?

2. Na koji način to pokušavate ostvariti?

3. Koliko je značajan osjećaj grupnog identiteta, na koji način? Navedite primjere kako ga pokušavate (ili ne pokušavate) podsticati?

4. Nastojite li da upoznate svako dijete u grupi i da odgovorite na njihove potrebe i zahtjeve? Pojasnite zbog čega tako činite?

5. Nastojite li da se upoznate sa kulturama iz kojih dolaze djeca?

6. Trudite li se da u radnoj sobi kreirate ugodnu atmosferu djeci, koja bi podsticala njihov razvoj i napredak. Navedite mi primjer kako to činite.

7. Podstičete li i na koji način djecu da usvajaju društvene norme?

Samoregulacija u domenu izgradnje identiteta kod djece 8. Šta je samokontrola/samoregulacija 9. Ko je prema Vašem mišljenju najzaslužniji za razvoj samokontrole? 10. Koliko često djelujete reflektivno, spontano ili intuitivno? 11. Kako se može kod djece podsticati samostalna kontrola ponašanja? 12. Da li je neophodno da djeca poštuju zahtjeve koje postavljate? Zbog čega tako mislite? 13. Šta je važno uzeti u razmatranje prilikom kreiranja zahtjeva koje postavljate djeci? 14. Kako posmatrate Vaš odnos sa djetetom, u smislu disciplinovanosti? Pojasnite. 15. Da li ste dosljedni prilikom postupanja sa djecom? Zbog čega je dosljednost bitna? 16. Koliko je važno obrazložiti stav o prihvatljivosti ili neprihvatljivosti nečega? 17. Na koji način se nosite sa konfliktnim situacijama? 18. Da li koristite nagrade kao sredstvo podsticanja samokontrole kod djeteta? Primjer. Inicijativnost – 'children's sence of agency' u domenu izgradnje identiteta 19. Šta najviše podstiče inicijativnost kod djece? Pojasnite. -sloboda izbora, samostalnost... 20. Šta činite kada primijetite da dijete može samostalno da obavlja neki zadatak, radi...? 21. Navedite primjer jasnih/eksplicitnih uputstava koje dajete djetetu. 22. Na koji način najlakše rješavate probleme na koje nailazite prilikom sa svojim djecom? (kada želite da im pomognete da nešto nauče, savladaju neku teškoću...) 23. Koliko je važna vršnjačka interakcija za usvajanje pravila ponašanja, samoregulaciju i inicijativnost? Zbog čega tako mislite? 24. Koji su načini izkazivanja i razvijanja inicijativnosti kod djece? 25. Da li djeca imaju pozitivan ili negativan model na koji se ugledaju (vršnjaci, odrasli...)? Pojasnite i navedite primjer pozitivnog i negativnog modela. 26. U čemu se ogleda značaj dječijeg okruženja za razvoj inicijativnosti i samokontrole? 27. Koliko je važno okruženje u vrtiću za razvoj inicijativnosti i samokontrole? Pojasnite. 28. Da li postoje mogućnosti individualizacije rasporeda dnevnih aktivnosti, na koji način ukoliko postoje? 29. Da li djeca učestvuju u planiranju i izboru aktivnosti i materijala za taj radni dan? Navedite primjer ukoliko učestvuju. 30. Trudite li se da prilikom rada sa djecom pronađete uzročnu vezu između dječijih sposobnosti, aspiracija, kao i prilika i ograničenja koje se naziru u cilju promovisanja i podsticanja inicijativnosti (agentivnosti) 31. Koliko je značajna saradnja sa roditeljima za razvoj samokontrole i inicijativnosti djece? Zbog čega tako mislite? 32. Da li imate nešto da dodate u vezi pitanja o kojima smo razgovarali? PRILOG 2. Plan posmatranja Samoregulacija i inicijativnost kao faktori izražavanja identiteta u predškolskoj učionici Interakcije u radnoj sobi Interakcije vaspitač – dijete Vaspitač je ljubazan, prijatan i spreman da pomogne djeci/ Vaspitač govori glasno i reaguje burno 1 2 3 4 5 Napomena Vaspitač se uglavnom obraća cijeloj grupi, a pojedincima ukoliko želi da istakne primjer pozitivnog ili negativnog ponašanja. 1 2 3 4 5 Razgovara sa djecom o njihovim individualnim potencijalima i interesima, te unaprjeđivanju mogućnosti Vaspitač podstiče djecu da preuzimaju inicijativu prilikom aktivnosti 1 1 2 2 3 3 4 4 5 5 Pomaže kada je potrebno, ali djeci dopušta i da sama rade ono što mogu 1 2 3 4 5 Vaspitač podstiče djecu ka međusobnoj komunikaciji i komunikaciji sa njim (Učestvuje u komunikaciji sa djecom i pokušava da uvaži i prihvati njihove komentare i prijedloge) 1 2 3 4 5 Osigurava dovoljno podstičućeg materijala, kako bi djeca iskazala inicijativu i samostalnost 1 2 3 4 5 Osigurava potrebno vrijeme kako bi djeca uspješno izvršila postavljene zadatke 1 2 3 4 5 Poznaje biološki ritam djece u grupi 1 2 3 4 5 Trudi se da nauči par riječi stranog jezika ukoliko u grupi ima djece kojima crnogorski jezik nije maternji 1 2 3 4 5 Pokušava djeci omogućiti da što više uče putem čula Pravi dječije portfolije i na taj način prati napredovanje svakog djeteta 1 1 2 2 3 3 4 4 5 5 Vršnjačke interakcije Napomena Djeca slobodno komuniciraju u radnoj sobi Djeca zajednički koriste dostupne materijale 1 1 2 2 3 3 4 4 5 5 Djeca samostalno izvršavaju postavljene zadatke 1 2 3 4 5 Djeca u parovima rade na izvršavanju zadataka 1 2 3 4 5 Djeca u grupama rade na izvršavanju zadataka 1 2 3 4 5 Djeca imaju „favorite-vođe“ u grupama 1 2 3 4 5 Djeca se ugledaju jedna na druge 1 2 3 4 5 Djeca pomažu jedni drugima prilikom izvršavanja zadataka 1 2 3 4 5 Djeca su motivisana i prihvaćena u grupi Postoje mogućnosti za međusobne dječije interakcije, te sloboda izbora sa- saznavaoa (onoga sa kime žele da uče) 1 1 2 2 3 3 4 4 5 5 Aktivnosti vaspitača – Mogućnosti za dječiju inicijativnost i izbore Napomena Pomaže djeci da upoznaju sebe i okolinu 1 2 3 4 5 u kojoj žive;

Razgovara sa djecom o različitim 1 2 3 4 5 tipovima porodica, kultura, vjera i slično U saradnji sa ostalim vaspitačima planira aktivnosti koje će podstaći druženje djece različitih uzrasta (Obezbjeduje vrijeme za dječiju zajedničku igru...) 1 2 3 4 5 U saradnji sa društvenom zajednicom planira posjete (park, tržnica, biblioteka, igralište...) 1 2 U radu podstiče razvoj pravilnog govora, pažljivo posmatra i sluša šta djeca imaju da kažu (Čita djeci, razgovara sa njima...) Saosjeća sa djecom i pomaže im ukoliko su uplašena ili zabrinuta 1 1 2 2 3 4 5 3 4 5 3 4 5 Poštuje i vrjednuje stvari koje su bitne djeci (porodica, odnosi, interesovanja...) Podstiče kreativnost kod djece (kroz stvaranje situacija za izražavanje kreativnosti) 1 2 1 2 3 4 3 4 5 5 Podstiče interakciju među djecom, dječije izbore aktivnosti i aktivno angažovanje djece 1 2 3 4 5 Podstiče diskusije o dječijem radu ili igri 1 2 3 4 5 Podstiče djecu da izražavaju svoje mišljenje 1 2 3 4 5 Uključuje djecu u donošenje odluka o 1 2 3 4 5 Planira i organizuje proces učenja 1 2 Direktno poučava – saopštava gotova 1 2 znanja 3 4 5 3 4 5 Ukazuje na sljedeće korake u procesu 1 2 3 4 5 učenja Usmjeren je više ka cilju učenja nego procesu učenja 1 2 3 4 5 Dječija predznanja i interesovanja se koriste i vrjednuju na različite načine 1 2 3 4 5 Aktivnosti u učionici su takve da 1 2 3 4 5 zahtjevaju znanja iz više oblasti, njihovo korišćenje i povezivanje Kurikulum po kome se radi smileno 1 2 3 4 5 integriše informacije i vještine koje djeca posjeduju ili usvajaju Vaspitači refleksivno djeluju (preispituju prethodna saznanja u odnosu na nove situacije)/ Vaspitači spontano i intuitivno prepoznaju potrebe djece 1 2 3 4 5 Vaspitači poštuju i dosljedno izvršavaju zahtjeve koje su postavili 1 2 Vaspitači obrazlažu svoje postupke 1 2 (kazne i nagrade) Prilikom konflikata vaspitači reaguju... 1 2 3 4 5 3 4 5 3 4 5 Vaspitači obezbjeđuju zanimljive materijale i osmišljaju aktivnosti koje podstiču dječiju inicijativost i samostalnost Vaspitači djeci daju jasne direktive koje se odnose na upotrebu materijala 1 2 1 2 3 4 3 4 5 5 Ekološke dimenzije Organizacija prostora Vrata radnih soba su zatvorena/otvorena Funkcionalne prostorije/hodnici Fleksibilan razmještaj u radnoj sobi koji se može prilagođavati potrebama djece Pistor je takav da podstiče nezavisno 1 2 1 2 1 2 1 2 Napomena 3 4 5 3 4 5 3 4 3 4 5 5 kretanje Pistor je takav da podstiče interakcije među djecom 1 2 3 4 5 Pistor je takav da podstiče interakcije odrasli-djeca 1 2 3 4 5 Pistor je takav da podstiče samostalnu 1 2 3 4 5 upotrebu materijala Pistor je takav da podstiče dječije želje 1 2 3 4 5 u domenu samostalne inicijative, te vršenja akcija Dovoljno prostora u radnim sobama za istraživanje, eksperimentisanje, druženje, sve vidove dnevnih aktivnosti 1 2 3 4 5 Podstičući materijal u sobama – fizička dostupnost djeci i bogatstvo materijala (Vrste i zastupljenost materijala u sobi – gotovi, didaktički, konstrukcioni, za 1 2 3 4 5 dramske igre...) Odrasli imaju zaseban prostor (sto i 1 2 3 4 5 stolice) koje djeca ne upotrebljavaju Upotreba tehnoloških sredstava Radna soba/ustanova posjeduje tehnološka sredstva – koja su to... 1 2 3 4 5 Napomena Sredstva se koriste racionalno i svrhovito 1 2 3 4 5 Tehnološka sredstva su dostupna i djeci za samostalno korišćenje i istraživanje u radnoj sobi 1 2 3 4 5 Strategije menadžmenta u učionici - Vaspitna klima u učionici Napomena Režim rada u učionici je jasan 1 2 3 4 Postavljen i jasan raspored aktivnosti na 1 2 3 4 vidnom mjestu 5 5 Raspored je koncipiran tako da ostavlja 1 2 3 4 dovoljno vremena i prostora za „self- 5 directed“ aktivnosti, te za samostalno istraživanje (pojedinačno ili zajedno sa drugom djecom) Raspored i fleksibilnost prostora, kao i formiranja grupa ostavljaju mogućnosti 1 2 3 4 5 vaspitačima i djeci da aktivno istražuju Dnevna rutina podržava dječije „self- 1 2 3 4 5 directed“ aktivnosti PRILOG 3. Nacrt protokola posmatranja: HTKS (Head-Toes-Knees-Shoulders - Glava-Prstići-Koljena- Ramena) Ime: _____ Pol: _____ Vrtić: _____ Datum: _____ Komande Reakcije Modus Ispravan Rezultat djeteta14 reakcije15 odgovor (reakcija) Zagrijevanje Dodirnite glavu GPKR 123 Dodirnite prstiće GPKR 123 Dodirnite ramena GPKR 123 Dodirnite koljena GPKR 123 Vježba Dodirnite glavu Dodirnite prstiće GPKR GPKR 123 123 P G Dodirnite ramena GPKR 123 K Test Dodirnite koljena Dodirnite ramena GPKR GPKR 123 123 R K 01 2 Dodirnite prstiće GPKR 123 G 01 3 Dodirnite koljena GPKR 123 R 01 4 Dodirnite glavu GPKR 123 P 01 5 Dodirnite ramena GPKR 123 K 01 6 Dodirnite koljena GPKR 123 R 01 7 Dodirnite glavu 8 Dodirnite ramena GPKR GPKR 123 123 P K 01 01 9 Dodirnite glavu 10

Dodirnite prstiće Vježba Dodirnite glavu i ramena GPKR GPKR GPKR 123 123 123 P G P&K 01 01 Dodirnite prstiće i koljena GPKR 123 G&R Test Dodirnite ramena i prstiće GPKR 123 K&G 012 12 Dodirnite glavu i ramena 13 Dodirnite koljena i prstiće GPKR GPKR 123 123 P&K R&G 012 012 14 Dodirnite glavu i koljena GPKR 123 P&R 012 15 16 17 18 19 20 Dodirnite ramena i prstiće Dodirnite glavu i ramena Dodirnite glavu i koljena Dodirnite ramena i prstiće Dodirnite prstiće i koljena Dodirnite koljena i glavu GPKR GPKR GPKR GPKR GPKR GPKR 123 123 123 123 123 123 K&G P&K P&R K&G G&R R&P 012 012 012 012 012 012 Rezultat: 0- Bez odgovora ili netačana odgovor 1- Tačan odgovor u prvom dijelu ili tačan odgovor pogrešnim redosledom u drugom dijelu testa 2- Tačan odgovor u drugom dijelu testa. 14 Reakcije djeteta mogu da budu : G- Glava; P- prstići na nogama; K-koljena; R- Ramena. Treba zabilježiti redosled dječije reakcije (odgovora) na obje komande. 15 Modus reakcije: 1. Verbalno, 2. Ponašanjem; 3. Verbalno i ponašanjem PRILOG 4.

Anketni upitnik – Roditelji - Identiteti putem samoregulacije i inicijativnosti U okviru doktorske disertacije Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte samoregulacije i inicijativnosti, mr Milice Jelić obavlja se istraživanje sa ciljem da se utvrde načini pedagoškog uticanja na razvijanje i izražavanje identiteta kod djece predškolskog uzrasta, podsticanjem samoregulacije i inicijativnosti, te kako se to čini u Crnoj Gori. Kratak uvid u proučavanu problematiku: Prilikom formiranja i izražavanja identiteta ličnost izgrađuje sopstveni stil života pomoću kulture (Golubović, 1999). Identitet raste i predstavlja nastajanje (Allport, prema Golubović, 1999). Evidentne su razlike između svijesti koja postoji na ranom uzrastu (odnosi se na izvršavanje uputstava i naredbi dobijenih od autoriteta, a najčešće je regulisana osjećajem krivice i brige), od svijesti koja vlada kasnije u zreloom dobu i pomaže individui da pravi izbore i ponaša se u skladu sa sopstvenim principima. Prilikom procesa identifikacije je potrebno adekvatno povezivanje i usaglašavanje ličnog i socijalnog/grupnog identiteta, koji predstavljaju dva procesa humanizacije. Kako se mogu definisati slike o sebi - identiteti kod djece? Da li se ona odnosi na pojedinačno dijete ili je ona uvriježena na globalnom nivou? Kako se ona razvija? Da li se može podsticati socijalnim ili kulturnim kontekstom? Sve su to pitanja koja predstavljaju brojne teme za istraživanje i često se oko njih vode rasprave na raznim nivoima (filozofskom, psihološkom, sociološkom...). Inicijativnost se često definiše kao dinamičan proces koji se konstruiše uzajamnom socijalnom interakcijom djeteta sa društvenom sredinom. (Kumpulainen i dr., 2014). Na nju značajno mogu uticati roditelji, vaspitači i nastavnici kreirajući okruženje koje bi podsticalo razvijanje inicijativnosti i izgradnju dječjeg identiteta (Johnson, 2008; Luther & Zelazo, 2003). Samoregulacija/samokontrola se može definisati kao nečija sposobnost da fokusira pažnju, upravlja emocijama i kontroliše ponašanje, da uspješno savlada zahtjeve sredine (Baumeister & Vohs, 2004; Blair & Razza, 2007; Calkins & Williford, 2009; Rimm-Kaufman i dr., 2009). Ona utiče na brojne segmente života djeteta od kognitivnog razvoja (Carlson, Mandell & Williams, 2004) do dječjeg formiranja ličnosti (Stifter, Spinrad & Braungart-Rieker, 1999). Kada djeca ne bi umjela da upravljaju sopstvenim ponašanjem (izbjegavati, pričekati...) ne bi se uspjela snalaziti u svom okruženju (McClelland et al., 2007). Na predškolskom uzrastu razvoj samokontrole predstavlja jedno od najvećih djetetovih dostignuća, a ispoljava se unutrašnjom samokontrolom. Prve znake samokontrole vidimo u dječijoj želji da budu samostalna, kada žele sami da rade neke stvari i slično. Poslije treće godine ona postaje razrađenija i složenija, na primjer, odriču se malih nagrada u zamjenu za veće koje su odgođene. Takođe usvajaju i dodatne tehnike kojima upravljaju drugim aspektima svoje ličnosti (Vasta, Haith & Miller, 1998). Molimo Vas da najiskrenije popunite ovaj upitnik, a eventualne sugestije iskažete pismeno. Upitnik je anonimn, pa ni u kom slučaju nalazi neće biti korišteni za procjenu Vaših aktivnosti, već će isključivo biti korišćeni u svrhu naučno-istraživačkog rada! Unaprijed hvala na saradnji!

Pitanja Odgovori 1. Koliko godina ima Vaše dijete 2. Koliko dugo Vaše dijete pohađa predškolsku ustanovu? 3. Koliko djece imate? 4. Da li je kod djece potrebno razvijati snažan osjećaj identiteta? Veoma Potrebno Djelimično Nije potrebno potrebno potrebno 5. Da li je potrebno da se djeca osjećaju poštovano i jedinstveno? Veoma Potrebno Djelimično Nije

potrebno potrebno potrebno 6. Zbog čega tako mislite? 7. Na koji način to pokušavate ostvariti? (možete zaokružiti više odgovora) 1. Uvažavajući njihova mišljenja; 2. Poštujući njihove želje i potrebe; 3. Podstičući ih na samostalne akcije; 4. Podstičući pozitivne strane djeteta; 5. Ostvarujući sa djetetom odnos uzajamnog poštovanja i razumijevanja; 6. Razvijam kod djeteta osjećaje odgovornosti; 7. Vodeći računa o njihovoj bezbjednosti; 8. Pomažući im da završe zadatke; 9. Prateći i kontrolišući svaki njihov postupak; 10. Dajući im sugestije i vodeći njihove aktivnosti. 11. Nešto drugo_____ 8. Koliko je značajan osjećaj grupnog identiteta? Veoma Značajan Djelimično Nije značajan značajan značajan 9. Zbog čega? 10. Navedite primjere kako ga pokušavate/ne pokušavate podsticati? 11. Nastojite li da odgovorite na potrebe i zahtjeve Vašeg djeteta? Uvijek Često Ponekad Nikad 12. Pojasnite. 13. Trudite li se da bolje upoznate različite kulture? Uvijek Često Ponekad Nikad 14. Zbog čega? 15. Podstičete li djecu da usvajaju društvene norme? Uvijek Često Ponekad Nikad 16. Na koji način to činite? 17. Šta je prema Vašem mišljenju samokontrola? 18. Šta je prema Vašem mišljenju najzaslužnije za razvoj samokontrole? (možete zaokružiti više odgovora) 1. Dijete; 2. Roditelji; 3. Braća i/ili sestre; 4. Vaspitači; 5. Vršnjaci; 6. Okruženje u kom dijete odrasta; 7. Podstičući materijal dostupan djetetu; 8. Okruženje u vrtiću; 9. Društvena zajednica; 10. Tradicija i kulturni milje društva; 11. Nešto drugo_____ 19. Koliko često djelujete refleksivno, spontano u odnosu sa djetetom? Uvijek Često Ponekad Nikad 20. Koliko često djelujete intuitivno u odnosu sa djetetom? Uvijek Često Ponekad Nikad 21. Da li je neophodno da djeca poštuju zahtjeve koje postavljate? Veoma Neophodno je Donekle Nije neophodno 22. Zbog čega? 23. Šta je važno uzeti u razmatranje prilikom kreiranja zahtjeva koje postavljate djeci? (možete zaokružiti više odgovora) 1. Mogućnosti djece; 2. Sposobnosti djece; 3. Bezbjednost djece; 4. Potrebe djece; 5. Želje djece; 6. Interesovanja djece; 7. Krajnji ishod koji postižete zahtjevima; 8. Potrebe odraslih; 9. Želje odraslih; 10. Nešto drugo_____ 24. Kako posmatrate Vaš odnos sa djetetom, u smislu disciplinovanosti? Veoma sam Disciplinov Donekle sam disciplinovan an/a sam disciplinovan/a /a Nijesam disciplinovan /a 25. Pojasnite. 26. Da li ste dosljedni prilikom postupanja sa djecom? Uvijek Često Ponekad Nikad 27. Zbog čega je dosljednost bitna? 28. Koliko je važno obrazložiti stav o prihvatljivosti ili neprihvatljivosti nečega djetetu? Veoma Važno je Donekle je važno Nije važno 29. Na koji način se rješavate konfliktne situacije? (možete zaokružiti više odgovora) 1. Zahtjevam da sve bude onako kako ja kažem; 2. Trudim se da riješim problem u svoju korist; 3. Trudim se da problem riješim na način prihvatljiv i meni i djetetu. 4. Trudim se da dijete bude pošteđeno nervoze i brige. 5. Trudim se da ugodim djetetu. 6. Neki drugi način_____ 30. Da li koristite nagrade kao sredstvo podsticanja samokontrole kod djeteta? Uvijek Koristim Rijetko koristim Ne koristim koristim ponekad 31. Navedite primjer ukoliko koristite ili ne koristite nagrade kao sredstvo podsticanja. 32. Šta činite kada primijetite da dijete može samostalno da obavlja neki zadatak, radi...? 1. 2. 3. 4. 5. 6. Prikliučujem se i zajednički rješavamo zadatak Pomažem mu da riješi zadatak samostalno (dajem neke smjernice) Iskazujem svoju podršku i bodrim ga da nastavi sa radom Posmatram ga i ukoliko uočim da može samostalno da riješi zadatak povlačim se i ne ometam ga. Kada se igra i radi nešto ne pratim ga. Nešto drugo_____ 33. Navedite primjer jasnih/eksplicitnih uputstava koje dajete djetetu. 34. Na koji način najlakše rješavate probleme na koje nailazite prilikom rada sa svojim djetetom? (kada želite da mu pomognete da nešto nauči, savlada neku teškoću...) a) Uradim zadatak, savladam teškoću umjesto njega b) Prikliučujem se i zajednički rješavamo zadatak/problem c) Pomažem mu da riješi zadatak/problem samostalno (dajem neke smjernice) d) Iskazujem svoju podršku i bodrim ga da nastavi sa radom e) Posmatram ga i ukoliko uočim da može samostalno da riješi zadatak povlačim se i ne ometam ga. f) Kada se igra i radi nešto ne pratim ga. g) Nešto drugo_____ 35. Koliko je važna vršnjačka interakcija za samoregulaciju? Veoma Važna je Donekle je Nije važna važna 36. Zbog čega tako mislite? 37. Koliko je važna vršnjačka interakcija za inicijativnost?

Veoma Važna je Donekle je Nije važna važna 38. Zbog čega tako mislite? 39. Koji su načini razvijanja inicijativnosti kod djece? (možete zaokružiti više odgovora) 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. Socijalnom interakcijom djeteta sa društvenom sredinom; Putem vršnjačkih interakcija; Kroz odnose sa porodicom; Putem različitih igara (slobodnih i dirigovanih); Kroz svakodnevne aktivnosti djeteta; Poštujući želje djeteta; Uvažavajući mogućnosti i saznanja djeteta. Uvažavajući karakteristike ličnosti djeteta. Nešto drugo _____ 40. Da li Vaše dijete ima pozitivan ili negativan model na koji se ugleda (vršnjaci, odrasli...). Uvijek Često Ponekad Nikad 41. Pojasnite i navedite primjer pozitivnog i/ili negativnog modela na koji se Vaše dijete ugleda. 42. Kakav je značaj dječijeg okruženja za razvoj inicijativnosti? 1. 2. 3. 4. 5. 6. Jako podstiče razvoj inicijativnosti; Podstiče razvoj inicijativnosti; Donekle podstiče razvoj inicijativnosti; Ne podstiče razvoj inicijativnosti; Negativno utiče na razvoj inicijativnosti; Neki drugi način _____ 43. Kakav je značaj dječijeg okruženja za razvoj samokontrole? 1. 2. 3. 4. 5. 6. Jako podstiče razvoj samokontrole; Podstiče razvoj samokontrole; Donekle podstiče razvoj samokontrole; Ne podstiče razvoj samokontrole; Negativno utiče na razvoj samokontrole; Neki drugi način _____ 44. Koliko je važno okruženje u vrtiću za razvoj inicijativnosti? Veoma važno Važno je Donekle je važno Nije važno 45. Molimo Vas da pojasnite odgovor. 46. Koliko je važno okruženje u vrtiću za razvoj samokontrole? Veoma važno Važno je Donekle je važno Nije važno 47. Molimo Vas da pojasnite odgovor. 48. Da li dijete ima sopstveni prostor kod kuće gdje može da radi, uči, igra se? Ima svoju sobu Ima kutak u dnevnoj sobi Ima dio radnog stola Nema svoj prostor 49. Čemu doprinosi postojanje sopstvenog prostora? 50. Koliko je značajna saradnja sa vaspitačima i predškolskim ustanovama za razvoj samokontrole djece? Veoma je značajna Značajna je Donekle je značajna Nije značajna 51. Zbog čega tako mislite? 52. Da li imate nešto da dodate u vezi pitanja o kojima smo razgovarali? **PRILOG 5. ISTRAŽIVAČKA PITANJA I PITANJA IZ VODIČA ZA FOKUS GRUPE ISTRAŽIVAČKA PITANJA PITANJA IZ VODIČA VEZA IZMEĐU ISTRAŽIVAČKIH CILJEVA I PITANJA IZ VODIČA** Istraživačko pitanje 1: Istražiti li djeca predškolskog uzrasta i na kom nivou posjeduju saznanja o ličnom i grupnom identitetu, da li si oni prepoznati, tj. da li djeca žive sa osjećajima istih. Kada djeca stižu u vrtić? Do kada ostaju? Čime se bave prije Opšta pitanja organizacija doručka? Imaju li problema prilikom odvajanja od roditelja po vaspitno-obrazovnog rada dolasku u vrtić? 1. Identiteti kod djece predškolskog uzrasta 1.1. Da li je kod djece potrebno razvijati snažan osjećaj Pitanja koja uvode u tematiku identiteta, da li je potrebno da se djeca osjećaju poštovano i razvoja identiteta. jedinstveno? Zbog čega tako mislite? Ispitivanje stavova vaspitača o 1.2 Na koji način to pokušavate ostvariti? osjećaju identiteta kod djece 1.3 Koliko je značajan osjećaj grupnog identiteta, na koji način? predškolskog uzrasta. Navedite primjere kako ga pokušavate (ili ne pokušavate) Mišljenje vaspitača o potrebi podsticati? formiranja grupnog identiteta. 1.4 Nastojite li da upoznate svako dijete u grupi i da odgovorite Percepcija vaspitača o djeci. na njihove potrebe i zahtjeve? Pojasnite zbog čega tako činite? 1.5 Šta je ili ko prema Vašem mišljenju najzaslužniji za razvoj i izražavanje identiteta? Kulturni uticaju na razvijanje 1.6 Nastojite li da se upoznate sa kulturama iz kojih dolaze identiteta. djeca? 1.7 Koliko kulturna raznolikost utiče na formiranje identiteta? Okruženje i uticaj na identitet. 1.8 Trudite li se da u radnoj sobi kreirate ugodnu atmosferu djeci, koja bi podsticala njihov razvoj i napredak. Navedite mi primjer kako to činite. Vršnjačke interakcije 1.9 Da li su djeca pod uticajem druge djece kada borave u vrtiću? Društvene norme kao podsticaji 1.10 Podstičete li i na koji način djecu da usvajaju društvene grupnih identiteta. norme? Istraživačko pitanje 2. Samokontrola u domenu izgradnje identiteta kod djece 2: 2.1 Šta je samokontrola Ispitati segmente u 2.2 Ko je prema Vašem mišljenju najzaslužniji za razvoj Mišljenja vaspitača o kojima je kod djece samokontrole? samokontroli. predškolskog uzrasta 2.3 Koliko često djelujete refleksivno, spontano ili intuitivno? razvijena 2.4 Kako se može kod djece podsticati samostalna kontrola Načini vaspitavanja samokontrole samokontorola. ponašanja? – 2.3; 2.4; 2.5; 2.6. 2.5 Da li je neophodno da djeca

poštuju zahtjeve koje postavljate? Zbog čega tako mislite? 2.6 Šta je važno uzeti u razmatranje prilikom kreiranja zahtjeva koje postavljate djeci? 2.7 Kako posmatrate Vaš odnos sa djetetom, u smislu Disciplinovanje kao faktor disciplinovanosti? Pojasnite. podsticanja i vaspitanja 2.8 Da li ste dosljedni prilikom postupanja sa djecom? Zbog samokontrole. čega je dosljednost bitna? Dosljednost – podsticanje 2.9 Koliko je važno obrazložiti stav o prihvatljivosti ili samokontrole. neprihvatljivosti nečega? Stavovi vaspitača i djece 2.10 Na koji način se nosite sa konfliktnim situacijama? 2.11 U čemu se ogleda značaj dječijeg okruženja za razvoj Konfliktne situacije samokontrole? 2.12 Da li koristite nagrade kao sredstvo podsticanja Okruženje i uticaj na razvijanje samokontrole kod djeteta? Primjer. samokontrole. Istraživačko pitanje 3: Ispitati da li djeca predškolskog uzrasta izražavaju inicijativnost i na koji način se ona podstiče. 3.2 Šta činite kada primijetite da dijete može samostalno da uopštena mišljenja vaspitača obavlja neki zadatak, radi...? 3.3 Navedite primjer jasnih/eksplicitnih uputstava koje dajete Podsticaji uputstava koje djetetu. vaspitači daju djeci 3. Inicijativnost – 'children's agency' u domenu izgradnje identiteta 3.1 Šta najviše podstiče inicijativnost kod djece? Pojasnite. Podsticaji inicijativnosti – 3.4 Na koji način najlakše rješavate probleme na koje nailazite prilikom sa djecom? (kada želite da im pomognete da nešto Problemi sa djecom - rješenje nauče, savladaju neku teškoću...) 3.5 Koliko je važna vršnjačka interakcija za usvajanje pravila Vršnjačka interakcija kao faktor ponašanja, samoregulaciju i inicijativnost? Zbog čega tako podsticanja. mislite? 3.6 Koji su načini iskazivanja i razvijanja inicijativnosti kod Načini iskazivanja i razvijanja djece? inicijativnosti 3.7 Da li djeca imaju pozitivan ili negativan model na koji se ugledaju (vršnjaci, odrasli...)? Pojasnite i navedite primjer Model ugledanja za djecu pozitivnog i negativnog modela. 3.8 U čemu se ogleda značaj dječijeg okruženja za razvoj Okruženje i uticaj na razvoj inicijativnosti? inicijativnosti 3.10 Da li postoje mogućnosti individualizacije rasporeda Načini podsticanja inicijativnosti dnevnih aktivnosti, na koji način ukoliko postoje? 3.10, 3.11 3.11 Da li djeca učestvuju u planiranju i izboru aktivnosti i materijala za taj radni dan? Navedite primjer ukoliko učestvuju. 3.12 Trudite li se da prilikom rada sa djecom pronađete uzročnu vezu između dječijih sposobnosti, aspiracija, kao i prilika i ograničenja koje se naziru u cilju promovisanja i Individualizacija u cilju podsticanja inicijativnosti (agentivnosti) podsticanja inicijativnosti 3.13 Koliko je značajna saradnja sa roditeljima za razvoj Saradnja sa roditeljima - značaj samokontrole i inicijativnosti djece? Zbog čega tako mislite? PRILOG 6.

ISTRAŽIVAČKA PITANJA I AJTEMI PROTOKOLA POSMATRANJA ISTRAŽIVAČKA AJTEMI IZ PROTOKOLA VEZA IZMEĐU PITANJA ISTRAŽIVAČKIH CILJEVA I AJTEMA

Istraživačko pitanje 1. Identiteti kod djece predškolskog uzrasta 1: Vaspitač razgovara sa djecom o njihovim individualnim Pitanja koja uvode u tematiku Istražiti li djeca potencijalima i interesima, te unaprjeđivanju mogućnosti razvoja identiteta. Percepcija predškolskog uzrasta (4) vaspitača o djeci. i na kom nivou Vaspitač je usmjeren više ka cilju učenja nego ka procesu posjeduju saznanja o (9) 4, 9, 10, 11, 24, 25, 26, 36 iz ličnom i grupnom Dječija predznanja i interesovanja se koriste i vrjednuju opservacione tabele identitetu, da li si oni na različite načine (10) prepoznati, tj. da li Aktivnosti u učionici su takve da zahtjevaju znanja iz više djeca žive sa oblasti, njihovo korišćenje i povezivanje (11) osjećajima istih. Poznaje biološki ritam djece u grupi (24) Vaspitač u radu podstiče razvoj pravilnog govora, pažljivo posmatra i sluša šta djeca imaju da kažu (čita djeci, razgovara sa njima...) (25) Vaspitač podstiče diskusije o dječijem radu ili igri (26) Pravi dječije portfolije i na taj način prati napredovanje svakog djeteta (36) Saosjećá sa djecom i pomaže im ukoliko su uplašena ili Stavovi vaspitača o formiranju zabrinuta (28) ličnog identiteta kod djece Podstiče kreativnost kod djece kroz stvaranje različitih predškolskog uzrasta situacija za učenje (29) 28, 29, 30, Podstiče djecu da izražavaju svoje mišljenje (30) Stavovi vaspitača o potrebi Vaspitač podstiče djecu ka međusobnoj komunikaciji i formiranja grupnog identiteta komunikaciji sa njim (Učestvuje u komunikaciji sa Društvene norme kao podsticaji djecom i pokušava da uvaži i prihvati njihove komentare i grupnih identiteta. prijedloge) (12) 12, 27, 37, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51 Vaspitač u saradnji sa društvenom zajednicom planira posjete (park, tržnica, biblioteka,

igralište...) (27) Djeca slobodno komuniciraju u radnoj sobi (37) Djeca u grupama rade na izvršavanju zadataka (43) Djeca imaju „favorite-vođe“ u grupama (44) Djeca se ugledaju jedna na druge (45) Djeca pomažu jedni drugima prilikom izvršavanja zadataka (46) Djeca su motivisana za rad u grupi (47) Djeca su prihvaćena u grupi (48) Vaspitač u saradnji sa drugima planira aktivnosti koje će podstaći druženje djece različitih uzrasta (obezbjeđuju vrijeme za zajedničku dječiju igru...) (51) Razgovara sa djecom o različitim tipovima porodica, kultura, vjera i slično (34) Trudi se da nauči par riječi stranog jezika ukoliko u grupi ima djece kojima crnogorski jezik nije maternji (35) Vaspitač je ljubazan, prijatan i spreman da pomogne djeci Kulturni uticaju na razvijanje identiteta. 34, 35 (1) Okruženje i uticaj na identitet. Vaspitač govori glasno i reaguje burno (2) Pitanja 1, 2, 3, 13, 63 iz Vaspitač se uglavnom obraća cijeloj grupi, a pojedincima opservacione tabele ukoliko želi da istakne primjer pozitivnog ili negativnog ponašanja (3) Pomaže djeci da upoznaju sebe i okolinu u kojoj žive (13) Odrasli imaju zaseban prostor koji djeca ne upotrebljavaju (63) Istraživačko pitanje 2. Samokontrola u domenu izgradnje identiteta kod djece Načini vaspitavanja 2: Vaspitačica koristi nagrade prilikom rada sa djecom (20) samokontrole. Konfliktno Ispitati segmente u Vaspitačica koristi kazne prilikom rada sa djecom (21) situacije kojima je kod djece Vaspitači obrazlažu svoje postupke (nagrade i kazne) (22) 20,21,22,23 predškolskog uzrasta Prilikom konflikata vaspitači reaguju... (23) razvijena samokontrola. Disciplinovanje djece je najčešće na nivou razgovora (16) Disciplinovanje se zasniva na uskraćivanju nekih aktivnosti (17) Vaspitačica je dosljedna u radu sa djecom (18) Disciplinovanje kao faktor Vaspitačica zahtjeva od djece da poštuju zahtjeve koje je podsticanja i vaspitanja postavila (19) samokontrole. Dosljednost – Djeca zajednički koriste dostupne materijale podsticanje samokontrole Djeca samostalno izvršavaju postavljene zadatke (39) 16,17,18,19,38,39,41 pitanja iz Kod djece je evidentno razvijen osjećaj samokontrole (41) opservacione tabele Vrata radne sobe su otvorena (52) Hodnici i prostorije su funkcionalne (53) Fleksibilan razmještaj u radnoj sobi, koji se može prilagođavati potrebama djece (54) Prostor je takav da podstiče nezavisno kretanje (55) Prostor je takav da podstiče interakcije među djecom (56) Okruženje i uticaj na razvijanje Prostor je takav da podstiče interakcije odrasli-djeca (57) samokontrole. Režim rada u učionici je jasan (67) 52, 53, 54, 55, 56, 57, 67, 68, 70 Postavljen i jasan raspored aktivnosti na vidnom mjestu (68) Vaspitač planira i organizuje proces učenja (70) Istraživačko pitanje 3. Inicijativnost – 'children's agency' u domenu izgradnje 3: Ispitati da li djeca identiteta predškolskog uzrasta Vaspitač podstiče djecu da preuzimaju inicijativu prilikom Podsticaji inicijativnosti, izražavaju aktivnosti (5) samostalnosti. Načini inicijativnost i na koji Vaspitač direktno poučava – saopštava gotova znanja (6) podsticanja inicijativnosti način se ona Vaspitač ukazuje na sljedeće korake u procesu učenja (7) 5, 6, 7, 8, 64, 65, 66, 69, 71, 72 podstiče. Pomaže kada je potrebno, ali djeci dopušta i da sama rade ono što mogu (8) U radnoj sobi se nalaze tehnološka sredstva (64) Sredstva se koriste racionalno i svrhovito (65) Tehnološka sredstva su dostupna i djeci za samostalno korišćenje i istraživanje u radnoj sobi (66) Raspored je koncipiran tako da ostavlja dovoljno vremena i prostora za „self-directed“ aktivnosti, te za samostalno istraživanje (pojedinačno ili zajedno sa drugom djecom) (69) Dnevna rutina podržava dječije „self-directed“ aktivnosti (71) Raspored i fleksibilnost prostora, kao i formiranja grupa ostavljaju mogućnosti vaspitačima i djeci da aktivno istražuju (72) Osigurava dovoljno podstičućeg materijala, kako bi djeca iskazala inicijativu i samostalnost (14) Osigurava potrebno vrijeme kako bi djeca uspješno Okruženje i podsticanje izvršila postavljene zadatke (15) inicijativnosti Vaspitači obezbjeđuju zanimljive materijale i osmišljavaju 14, 15, 31, 52, 53, 54, 55, 56, 57, aktivnosti koje podstiču dječiju inicijativnost i 58, 59, 60, 61, 62 samostalnost (31) Vrata radne sobe su otvorena (52) Hodnici i prostorije su funkcionalne (53) Fleksibilan razmještaj u radnoj sobi, koji se može prilagođavati potrebama djece (54) Prostor je takav da podstiče nezavisno kretanje (55) Prostor je takav da podstiče interakcije među djecom (56) Prostor je takav da podstiče interakcije odrasli-djeca (57) Prostor je takav da podstiče samostalnu upotrebu materijala (58) Prostor je takav da podstiče dječije želje u domenu samostalne inicijative, te vršenja akcija (59) Dovoljno

prostora u radnim sobama za istraživanje, eksperimentisanje, druženje i sve vidove dnevnih aktivnosti (60) Podstičući materijal u sobama – fizička dostupnost djeci i bogatstvo materijala (vrste i zastupljenost materijala u sobi – gotovi, didaktički, konstrukcioni, za dramske igre...) (61) Vaspitači djeci daju jasne direktive koje se odnose na upotrebu materijala (62) Djeca u parovima rade na izvršavanju zadataka (40) Postoje mogućnosti za međusobne dječije interakcije, te sloboda izbora sa-saznavaoca (onoga sa kime žele da uče) (49) Vršnjačka interakcija Vaspitač podstiče interakcije među djecom, dječije izbore, 40, 49, 50, 51 aktivno angažovanje... (50) Vaspitač u saradnji sa drugima planira aktivnosti koje će podstaći druženje djece različitih uzrasta (obezbjeđuju vrijeme za zajedničku dječiju igru...) (51) Vaspitač uključuje djecu u donošenje odluka o dnevnom režimu rada (32) Vaspitač poštuje i vrjednuje stvari koje su bitne djeci (porodica, odnosi, interesovanja...) (33) Načini iskazivanja i razvijanja Djeca pokazuju inicijativu u radu (42) inicijativnosti 32,33, 42 PRILOG 7. ISTRAŽIVAČKA PITANJA I PITANJA IZ ANKETNOG UPITNIKA ZA RODITELJE

ISTRAŽIVAČKA PITANJA IZ VODIČA VEZA IZMEĐU PITANJA ISTRAŽIVAČKIH CILJEVA I PITANJA IZ VODIČA

Istraživačko pitanje 4.:Razmotriti stavove roditelja u domenu podsticanja razvoja i izražavanja identitet(a) kod djece predškolskog uzrasta. Podpitanje 1. : Ispitati stavaove roditelja o formiranju i podsticanju razvijanja dječijih identiteta 1 Identiteti kod djece predškolskog uzrasta 1.1. Da li je kod djece potrebno razvijati snažan osjećaj Pitanja koja uvode u tematiku identiteta? razvoja identiteta. 1.2. Da li je potrebno da se djeca osjećaju poštovano i Ispitivanje stavova roditelja o jedinstveno osjećaju identiteta kod djece 1.3. Zbog čega tako mislite? predškolskog uzrasta. 1.4. Na koji način to pokušavate ostvariti 1.5. Koliko je značajan osjećaj grupnog identiteta, na koji Mišljenje roditelja o potrebi način? formiranja grupnog identiteta. 1.6. Navedite primjere kako ga pokušavate (ili ne pokušavate) podsticati? 1.7. Nastojite li da odgovorite na potrebe i zahtjeve Vašeg djeteta? 1.8. Pojasnite 1.9. Trudite li se da bolje upoznate različite kulture? Kulturni uticaju na razvijanje 1.10. Zbog čega? identiteta. 1.11. Podstičete li djecu da usvajaju društvene norme? Društvene norme kao podsticaji 1.12. Na koji način to činite? grupnih identiteta. Istraživačko podpitanje 2: Ispitati stavove roditelja koji se odnose na razvijanje samokontrole kod djece predškolskog uzrasta. 2. Samokontrola u domenu izgradnje identiteta kod djece 2.1 Šta je prema Vašem mišljenju samokontrola 2.2 Šta je prema Vašem mišljenju najzaslužnije za razvoj Mišljenja roditelja o samokontroli? samokontroli. 2.3 Koliko često djelujete refleksivno, spontano u odnosu sa djetetom? Načini vaspitavanja 2.4 Koliko često djelujete intuitivno u odnosu sa djetetom ? samokontrole Zbog čega? 2.5 Da li je neophodno da djeca poštuju zahtjeve koje postavljate? Istraživačko podpitanje 3: Ispitati stavove roditelja koji se odnose na razvijanje inicijativnosti kod djece predškolskog uzrasta. 2.6 Zbog čega tako mislite? Disciplinovanje kao faktor 2.7 Šta je važno uzeti u razmatranje prilikom kreiranja zahtjeva podsticanja i vaspitanja koje postavljate djeci? samokontrole. 2.8 Kako posmatrate Vaš odnos sa djetetom, u smislu disciplinovanosti? 2.9 Pojasnite. Dosljednost – podsticanje 2.10 Da li ste dosljedni prilikom postupanja sa djecom? samokontr. 2.11 Zbog čega je dosljednost bitna? Stavovi vaspitača i djece 2.12 Koliko je važno obrazložiti stav o prihvatljivosti ili neprihvatljivosti nečega? Konfliktne situacije 2.13 Na koji način rješavate konfliktne situacije? 2.14 Da li koristite nagrade kao sredstvo podsticanja Okruženje i uticaj na razvijanje samokontrole kod djeteta? samokontrole. 2.15 Navedite primjer ukoliko koristite ili ne koristite nagrade kao sredstvo podsticanja. 2.16 Kakav je značaj dječijeg okruženja za razvoj samokontrole? 3. Inicijativnost – 'children's agency' u domenu izgradnje identiteta 3.1 Šta činite kada primijetite da dijete može samostalno da Podsticaji inicijativnosti – obavlja neki zadatak, radi...? uopštena mišljenja roditelja 3.2 Navedite primjer jasnih/eksplicitnih uputstava koje dajete djetetu. Podsticaji uputstava koje 3.3 Na koji način najlakše rješavate probleme na koje nailazite roditelji daju djeci prilikom rada sa svojim djetetom (kada želite da im pomognete da nešto nauče, savladaju neku teškoću...) Problemi sa djecom - rješenje 3.4 Koliko je važna vršnjačka interakcija za usvajanje pravila ponašanja, samokontrolu i inicijativnost? Vršnjačka interakcija kao faktor 3.5 Zbog čega tako mislite?

podsticanja. 3.6 Koji su načini razvijanja inicijativnosti kod djece? Načini iskazivanja i razvijanja inicijativnosti 3.7 Da li Vaše dijete ima pozitivan ili negativan model na koji se Model ugledanja za djecu ugleda (vršnjaci, odrasli...). 3.8 Pojasnite i navedite primjer pozitivnog i/ili negativnog Okruženje i uticaj na razvoj modela na koji se Vaše dijete ugleda. inicijativnosti 3.9 Kakav je značaj dječijeg okruženja za razvoj inicijativnosti? 3.10 Da li dijete ima sopstveni prostor kod kuće gdje može da radi, uči, igra se? Saradnja sa roditeljima - značaj 3.11 Čemu doprinosi postojanje sopstvenog prostora? 3.12 Koliko je značajna saradnja sa vaspitačima i predškolskim ustanovama za razvoj samokontrole i inicijativnosti djece? 3.13 Zbog čega tako mislite? PRILOG 8. ANALIZA KURIKULUMA Ključna polja - kodovi: identiteti (I), podsticanje samokontrole (SK), podsticanje inicijativnosti (IN) 1 -ne; 2-uglavnom ne; 3 - i da i ne; 4- uglavnom da; 5-da. KOD Indikatori I 1 Kurikulum sadrži utvrđene ciljeve i ishode formulisane iz ugla djeteta Dječije aktivnosti Šta dijete uči/postiže... Veza sa istraživačkim pitanjem Razvijanje svijesti o ličnom i grupnom identitetu 1 2 3 4 5 I 2 Kurikulum povezuje i balansira intelektualni, emocionalni, socijalni i lični razvoj učenika (uvažavanje razlika u tempu razvoja, sposobnostima, potrebama) Ciljevi i aktivnosti sadrže različite nivoe očekivanja primjerene razvojnim karakteristikama djece Razvijanje svijesti o ličnom i grupnom identitetu I 3 Kurikulum učeniku nudi određene mogućnosti izbora čija je jasna namena izlaženje u susret individualnim potrebama i interesovanjima i mogućnostima učenika (uvažavanje individualnih razlika) Aktivnosti sadrže različite mogućnosti u pogledu dječijih potrebe, preferencija i nivoa učenja i razumijevanja Razvijanje svijesti o ličnom i grupnom identitetu I4 Kurikulum ima u vidu pojedinačno dijete kao jedinstvenu osobu u razvoju Ciljevi/aktivnosti upućuju na individualno prilaženje svakom djetetu Podsticanje inicijativnosti IN1 Kurikulum ukupnu povezanost i usklađenost rada postiže mogućnošću da se primjenjuju prethodno stečena znanja, veštine i sl. Ciljevi/aktivnosti upućuju na prethodna iskustva i znanja djece Podsticanje samokontrole i inicijativnosti I5 Kurikulum omogućava da se raznovrsni zadaci i podsticaji prilagođavaju individualnim mogućnostima učenika , podstiče Ciljevi/aktivnosti podstiču na individualnost i kreativnost djece Razvijanje svijesti o ličnom i grupnom identitetu individualizaciju aktivnosti u skladu sa potrebama i mogućnostima učenika. I6 Kurikulum dopušta različite vidove grupisanja učenika u interesu efikasnog i kvalitetnog učenja / Konceptija kurikuluma omogućava njegovo prilagođavanje i diferenciranje s obzirom na potrebe različitih grupa dece Podsticanje osjećaja pripadnosti grupi / dijete izvodi istraživačko- saznanje, izražajno- stvaralačke, društvene, životno-praktične aktivnosti Podsticanje osjećaja pripadnosti/ grupni identitet SK1 Kurikulum osigurava da učenik postepeno uspostavlja samostalnost u mišljenju i odgovornost u postupanju Podsticanje samostalnosti u smislu inicijativnosti Podsticanje samostalnosti, odgovornosti... IN2 Kurikulum iziskuje i omogućava da se proces učenja obavlja kroz mnogobrojne i raznovrsne oblike socijalne interakcije / timski rad, rješavanje problema, prezentacija tema Razgovara o nekoj temi pažljivo slušajući druge učesnike / Sarađuje u manjoj grupi koja radi na rješavanju nekog problema (zadatka...) / Sarađuje u manjoj grupi koja zajednički priprema i prezentuje neku temu Podsticanje interakcija u radnoj sobi i kooperacije među djecom i odraslima IN3 Kurikulumom su predviđeni mehanizme koji omogućuju ispoljavanje dječije inicijative. Djeca znaju šta mogu, žele, hoće, znaju... Podsticanje inicijativnosti I7 Kurikulum podstiče i sadrži stavove koji priznaju i promovišu višestrukost dječijih identiteta (uloga). Djeca su svjesna svojih uloga u društvu i odrasli im pomažu da ih razumiju Podsticanje razvijanja i izražavanja identiteta SK2 Kurikulum predlaže aktivnosti kojima pomaže da se nauče Podstiče se samostalnost djece, ohrabruju Podsticanje samokontrole strategije za podsticanje samokontrole kod djece. se nova saznanja djece, podstiče dječija saradnja, te participacija u donošenju odluka, pravila i zaduženja. IN 4 Kurikulum kod djece podstiče razvijanje saradničkih odnosa s drugom djecom i starijima u društvenoj zajednici Ciljevi/aktivnosti upućuju na njegovanje saradnje u grupi koja nešto istražuje Podsticanje samokontrole I8 Kurikulum uzima u obzir vrijednosti koje djeca donose iz porodice / uvažava porodične razlike u okruženju Ciljevi/aktivnosti sadrže elemente porodičnih uticaja/ Koristi elemente

različitih dječjih porodičnih sredina Podsticanje identiteta I9 Kurikulum uzima u obzir interkulturalne vrijednosti U kurikulum su uključeni kultura, vrijednosti i osobnosti porodica Podsticanje identiteta SK 3 Kurikulum uzima u obzir usvajanje navika za stvaranje bezbjednog i zdravog ambijenta djeci. Praktikovanje zdravih životnih navika Podsticanje samokontrole SK 4 Kurikulum nudi različite centre interesovanja djeci Afirmisanje različitih centara interesovanja Podsticanje samokontrole SK 5 Kurikulum prihvata stanovište da sredina za učenje reflektuje aktuelna dešavanja i oblikuje ličnost, podstiče samokontrolu, inicijativnost i izražavanje identiteta. materijali, produkti, panoi...reflektuju aktuelne projekte, teme Podsticanje samokontrole, inicijativnosti i identiteta PRILOG 9. Saglasnosti vaspitačica za posmatranje aktivnosti u radnoj sobi U okviru doktorske disertacije Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte samoregulacije i inicijativnosti, mr Milice Jelić obavlja se istraživanje sa ciljem da se utvrde načini pedagoškog uticanja na razvijanje i izražavanje identiteta kod djece predškolskog uzrasta, podsticanjem samoregulacije i inicijativnosti, te kako se to čini u Crnoj Gori. Dajem saglasnost da se u svrhu pomenutog naučno-istraživačkog rada vrši video snimanje, fotografisanje i praćenje dnevne rutine u mojoj vaspitnoj grupi. Vaspitačica/e

PRILOG 10. Saglasnost Ministarstva prosvjete PRILOG 11.

Saglasnost Zavoda za školstvo PRILOG 12. Primjer rada u Atlas.ti programu, prvobitni sirovi kodovi PRILOG 13. Primjer rada u Atlas.ti softveru - povezanosti kodova BIOGRAFIJA DOKTORANDA Kandidatkinja MA Milica Jelić, rođena je 06.10.1981. godine u Nikšiću, gdje je završila osnovnu i srednju školu. Osnovne akademske studije na Studijskom programu za pedagogiju završila je 2007. godine, kada stiče Stepen Bachelor (BA). Studijske 2007/08 godine upisuje i završava postdiplomske specijalističke akademske studije, sa srednjom ocjenom "A" (9.75), i time stiče Stepen Specijaliste (Spec. Art). Akademske magistarske studije pedagogije upisala je 2008/2009. godine takođe na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, i položila ispite sa prosječnom ocjenom "A" (10.00). Magistarski rad "Različiti oblici profesionalne orijentacije srednjoškolaca" pod mentorstvom prof. dr Saše Milića odbranila je 06.06.2011. godine sa najvišom ocjenom "A" (10.00). Doktorske studije pedagogije na Filozofskom fakultetu u Nikšiću upisala je školske 2013/14. godine. Nakon završenih osnovnih studija 2008. godine, zasniva radni odnos kao pedagog pripravnik u JUOŠ Ratko Žarić. Iste godine je angažovana i kao honorarni saradnik na Filozofskom fakultetu, na Studijskom programu za pedagogiju, Studijskom programu za obrazovanje učitelja i Studijskom programu za predškolsko vaspitanje. Radni odnos na Filozofskom fakultetu u Nikšiću zasniva 2009.godine. Saradnik je u nastavi na Studijskom programu za pedagogiju na predmetima: Uvod u pedagogiju, Istorija pedagogije, Teorija vaspitanja i Pedagoški praktikum I; Studijskom programu za obrazovanje učitelja na predmetima: Osnove pedagogije i Savremeni obrazovni sistemi; Studijskom programu za predškolsko vaspitanje na predmetima: Uvod u pedagogiju i Teorija vaspitanja, te na Fakultetu za sport i fizičko vaspitanja, Studijskom programu Fizička kultura na predmetu Didaktika. Objavila je niz radova u relevantnim publikacijama, učestvovala kao istraživač u nekoliko naučno-istraživačkih nacionalnih i projekata međunarodne saradnje. Oblasti njenog najužeg naučnog interesovanja su opšta pedagogija, predškolska pedagogija, školska pedagogija i istorija pedagogije.

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte 1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte 1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte 1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte 1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte 1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte 1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte 1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte 1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte 1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte 1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte 1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte	1
Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte	1
Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte	1
Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte	1
Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte	1
Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte	1
Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte	1
Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte	1
Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte	1
Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte	1
Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte	1
Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte	1
Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte	1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

Vaspitni uticaji na razvoj identiteta kod djece predškolskog uzrasta kroz aspekte

1

-
- 8 77 words / < 1% match - Internet from 03-Dec-2014 12:00AM
www.zzs.gov.me
-
- 9 72 words / < 1% match - Internet from 21-Nov-2018 12:00AM
www.mpin.gov.me
-
- 10 64 words / < 1% match - Internet from 26-May-2019 12:00AM
www.savremena-gimnazija.edu.rs
-
- 11 48 words / < 1% match - Internet from 12-Sep-2017 12:00AM
d.lib.msu.edu
-
- 12 43 words / < 1% match - Internet from 14-Jul-2016 12:00AM
www.scribd.com
-
- 13 38 words / < 1% match - Internet from 12-Mar-2020 12:00AM
www.bib.irb.hr
-
- 14 26 words / < 1% match - Internet from 26-Jul-2018 12:00AM
dvlabin.hr
-
- 15 24 words / < 1% match - Internet from 28-Sep-2014 12:00AM
www.erisee.org
-
- 16 24 words / < 1% match - Internet from 13-Dec-2016 12:00AM
www.sociaalwerknederland.nl
-
- 17 22 words / < 1% match - Internet from 14-Aug-2017 12:00AM
www.minsaob.gov.me
-
- 18 22 words / < 1% match - Internet from 30-Jul-2019 12:00AM
www.vaspitacns.edu.rs
-
- 19 22 words / < 1% match - Internet from 15-Apr-2016 12:00AM
doiserbia.nb.rs
-
- 20 22 words / < 1% match - Crossref
[Crocetti, Elisabetta, Susan Branje, Monica Rubini, Hans M. Koot, and Wim Meeus. "Identity Processes and Parent-Child and Sibling Relationships in Adolescence: A Five-Wave Multi-Informant Longitudinal Study", Child Development, 2016.](#)
-
- 21 20 words / < 1% match - Internet from 06-Nov-2017 12:00AM
nardus.mpn.gov.rs
-
- 22 15 words / < 1% match - Internet from 01-Jun-2017 12:00AM
www.vrtic-pinokio.hr

23

15 words / < 1% match - Internet from 13-Dec-2018 12:00AM
volimpodgoricu.me

24

14 words / < 1% match - Internet from 12-Nov-2015 12:00AM
www.ffzg.unizg.hr

25

14 words / < 1% match - Internet from 06-Sep-2019 12:00AM
j4c.ba

26

13 words / < 1% match - Internet from 10-Mar-2016 12:00AM
lib.euser.org

27

13 words / < 1% match - Internet from 19-Jan-2017 12:00AM
eprints.ugd.edu.mk

28

12 words / < 1% match - Internet from 09-Nov-2018 12:00AM
www.ipf.unze.ba

29

12 words / < 1% match - Internet from 18-Mar-2020 12:00AM
www.tandfonline.com

30

12 words / < 1% match - Internet from 11-Dec-2016 12:00AM
senat.ucg.ac.me

31

11 words / < 1% match - Internet from 30-Jan-2020 12:00AM
www.unirepository.svkri.uniri.hr

32

11 words / < 1% match - Crossref
["Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years", Springer Science and Business Media LLC, 2017](#)

33

10 words / < 1% match - Internet from 28-Jan-2020 12:00AM
www.unirepository.svkri.uniri.hr

34

10 words / < 1% match - Internet from 28-Nov-2018 12:00AM
www.ucg.ac.me

35

10 words / < 1% match - Internet from 16-May-2009 12:00AM
www.icv.hr

36

10 words / < 1% match - Internet from 02-Jan-2017 12:00AM
milicapetrovicexpopovic.blogspot.com

37

10 words / < 1% match - Crossref

[Ann-Marie Markström. "Children's Strategies for Agency in Preschool", Children & Society, 4/25/2008](#)
