

Projekcija modela obrazovanja pedagoga za rad u organizacijama predškolskog odgoja

Krstović, Jasna

Doctoral thesis / Disertacija

1992

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:188:590924>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International/Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-12**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka Library - SVKRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
PEDAGOŠKI FAKULTET
RIJEKA

JASNA KRSTOVIĆ

PROJEKCIJA MODELA OBRAZOVANJA PEDAGOGA
ZA RAD U ORGANIZACIJAMA PREDŠKOLSKOG ODGOJA

DOKTORSKA DISERTACIJA

SVEUČILIŠNA KNJIŽNICA
RIJEKA



930038013

Rijeka, 18. lipnja 1992.

**Podaci o doktorskoj disertaciji
I Autor**

Ime i prezime MR. JASNA KRSTOVIĆ
Datum i mjesto rođenja 10. listopada 1949. u Zagrebu
Ime oca i majke STJEPAN i INES
Datum mjesto i datum završene srednje škole Pedagoška gimnazija u Rijeci
1969.
Datum fakulteta-ustanove i datum završene nastave II i II stupnja Filozofski fakultet Zagreb, 10.5.1974.
Filozofski fakultet u Zagrebu 9.III 1982.
Težnja za daljnjim zaposlenjem Pedagoški fakultet u Rijeci

II Disertacija

naslov Projekcija modela obrazovanja pedagoga za rad u organizacijama predškolskog odgoja
Broj str., slika tablica literature 346 str. 92 tablice, 20 crteža i shema,
Bibliografskih jedinica 231
Mjesto odbrane ili mjesto gdje je odbrana završena PEDAGOŠKI FAKULTET U RIJECI
R I J E K A
Naučna disciplina iz koje je ostignut doktorat nauka Pedagogija
Fakultet na kojem je odbrana završena Pedagoški fakultet u Rijeci

III Ocjena i obrana

Datum prijave teme 10.07.1986.
Datum predaje rada 18.06.1992.
Datum sjednice Vijeća na kojoj je rad prihvaćen kao disertacija 15. 07. 1992.
Imena članova komisije koja je rad ocijenila Dr.Kresimir Bezić, dr.Nada Babić,
Dr.Vladimir Rosić i dr. Ilija Lavrnja
Datum obrane rada 22.07.1992.
Imena članova komisije pred kojom je rad odbranjen Dr.Krešimir Bezić, dr. Nada Babić
Dr. Vladimir Rosić i Dr. Ilija Lavrnja
Datum promocije
RESA KANDIDATA Rijeka, J.Vrazov prilaz

PODACI O DOKTORANDU

1. Ime i prezime : Jasna Krstović
2. Datum i mjesto rođenja : 10. 10. 1949, Zagreb
3. Mjesto i adresa stanovanja : Rijeka, Vrazov prijelaz 2
4. Naziv Fakulteta te godina diplomiranja i magistriranja : Filozofski fakultet
Zagreb, 1974, 1981
5. Fakultet gdje doktorand radi : Pedagoški fakultet Rijeka

PODACI O DOKTORSKOJ DISERTACIJI

1. Naslov disertacije : Projekcija modela obrazovanja pedagoga za rad u organizacijama predškolskog odgoja
2. Fakultet na kojem je disertacija obranjena : Pedagoški fakultet Rijeka
3. Datum prijave disertacije:
4. Datum sjednice Znanstveno-nastavnog vijeća na kojoj je disertacija usvojena:
5. Sastav Komisije za ocjenu disertacije:
 - 1) _____
 - 2) _____
 - 3) _____
 - 4) _____
6. Sastav komisije za obranu disertacije:
 - 1) _____
 - 2) _____
 - 3) _____
 - 4) _____
7. Datum obrane:
8. Datum promocije:

PREDGOVOR

Predškolski odgoj kao dio sustava društvene brige o djeci tek posljednjih desetljeća zauzima ono mjesto u društvu koje mu po važnosti i pripada. Shodno tomu i u stručnoj se literaturi o predškolskom odgoju u tom razdoblju raspravljalo neznatno. Pokazalo se još jednom - i u ovom slučaju - da se i na ovim zemljopisnim prostorima kasni za svijetom. To je zapravo jasno kada se zna da je predškolski odgoj sastavni dio jednog povijesnog i kulturološkog duha dobranog kaskanja za zapadnoevropskom civilizacijom.

Uočila sam to već prilikom studija pedagoških nauka, a osobito kada sam se potom nastavila baviti znanstvenoistraživački tom problematikom. Naime, zaposlivši se odmah nakon završenog studija na Pedagoškom fakultetu u Rijeci, moje je znanstveno područje rada postalo predškolski odgoj, svakako kao dio jednog cjelovitog odgojno-obrazovnog procesa.

Potom godinama radeći na Fakultetu i sa studentima koji se obrazuju za rad u predškolskim ustanovama - istodobno upoznavajući djelatnike u procesu odgoja i obrazovanja predškolske djece te značajke suvremeno organizirane predškolske ustanove - došla sam do spoznaje o nužnosti dubljeg i sveobuhvatnijeg proučavanja i istraživanja te djelatnosti. Shodno društvenim potrebama i vlastitom opredjeljenju, posebnu sam pozornost poklonila tek jednom dijelu te složene problematike. Odatle i tema proučavanja ove doktorske disertacije: Projekcija modela obrazovanja pedagoga za rad u organizacijama predškolskog odgoja. Nedovoljno bi bilo reći da mi je samo to bio motiv za obradu ove teme.

Višestruki su razlozi koji su utjecali na strukturu ove disertacije, a time i opseg pojedinih poglavlja. Trebalo je, svakako, istražiti najbitnije u iskustvu pojedinih zemalja, zatim u republikama bivše Jugoslavije, te u Hrvatskoj. Kako se građa skupljala već nekoliko godina, političke i državne promjene koje su nastale 90-ih godina dvostruko su usporile moje istraživanje: sve teže sam dolazila do podataka i morala sam djelomično usklađivati strukturu obrazlaganja građe s novonastalim promjenama.

Usprkos tomu, nije bilo moguće u potpunosti to ostvariti jer su načelno postavljene hipoteze disertacije i potom primijenjene znanstvene metode uvjetovale upravo ovakvu obradu građe kako je ovom prilikom i razmatrana. Ovome treba dodati da je još u začetku ozbiljnija stručna literatura u kojoj su znanstveno valorizirane najnovije društveno-političke promjene s aspekta predškolskog odgoja.

Upravo stoga dobiveni rezultati u ovoj disertaciji obvezuju me da se ovom znanstvenom problematikom nastavim intenzivno baviti. Tim više što ću spoznaje dobivene obradom ove problematike primjenjivati u teorijskom dijelu nastave i posebno u praktičnom dijelu sa studentima u predškolskim ustanovama.

U prikupljanju građe pomogli su mi pedagozi u predškolskim ustanovama Hrvatske i posebno kolegice, prosvjetne savjetnice u gradskim i republičkoj prosvjetno-pedagoškoj službi. U obradi građe pomogao mi je svojim stručnim savjetima kolega mr. Ž. Vukmirović, na čemu mu se zahvaljujem.

Posebno se zahvaljujem mentoru, red. prof. dr. Krešimiru Beziću koji mi je od postavljanja hipoteze do završnih poglavlja pomagao korisnim savjetima, te mu stoga dugujem posebnu zahvalnost.

J. Krstović

Rijeka, 1. 6. 1992.

SADRŽAJ

PREDGOVOR	
I. UVOD	1
II. DRUŠTVENO ORGANIZIRANI PREDŠKOLSKI ODGOJ U REPUBLICI HRVATSKOJ KAO OKRUŽENJE DJELOVANJA PEDAGOGA-STRUČNOG SURADNIKA.....	7
1. PREDŠKOLSKI ODGOJ KAO DIO SUSTAVA DRUŠTVENE BRIGE O DJECI PREDŠKOLSKOG UZRASTA	8
1.1. Oblici društvene brige o djeci predškolskog uzrasta.....	10
1.1.1. Minimalni program odgoja i obrazovanja	11
1.1.2. Kraći odgojno-kulturni i rekreativni programi predškolskog odgoja	12
1.1.3. Dnevna društvena briga o djeci u drugoj obitelji	15
1.1.4. Programi društvene brige o djeci predškolskog uzrasta osobnim radom samostalno u obliku zanimanja	16
1.2. Položaj i značenje predškolske ustanove u sustavu društvene brige o djeci predškolskog uzrasta.....	17
1.3. Neki kvantitativni pokazatelji stanja u području institucionalnog predškolskog odgoja.....	21
1.4. Elementi suvremenog određenja institucionalnog predškolskog odgoja	24
2. PROJEKCIJA RAZVOJA PREDŠKOLSKOG ODGOJA U OKRUŽENJU NOVIH DRUŠTVENIH ODNOSA U REPUBLICI HRVATSKOJ.....	27
2.1. Obilježja suvremene koncepcije predškolskog odgoja	27
2.2. Značajke suvremeno organizirane predškolske ustanove	30
2.3. Pretpostavke za primjenu humanističko-razvojne koncepcije suvremene predškolske ustanove	31
2.4. Djelatnici u procesu odgoja i obrazovanja predškolske djece.....	34
III. RAZVOJNO-PEDAGOŠKA SLUŽBA U PREDŠKOLSKOM ODGOJU	37
3. INOZEMNA ISKUSTVA I ZNAČAJKE RAZVOJNO-PEDAGOŠKE SLUŽBE	38
3.1. Razvoj ideje savjetodavnog rada u kontekstu institucionaliziranja u odgojno-obrazovne sustave.....	38
3.1.1. Značajke integracije ideje savjetodavnog rada u sklopu školskih sustava.....	40
3.1.2. Personalna rješenja školske službe savjetovanja	43
3.1.3. Značajke sustavnih rješenja institucionalnog predškolskog odgoja kao osnove ugradnje ideje savjetodavnog rada	46
3.1.4. Integracija ideje savjetodavnog rada u područje predškolskog odgoja	53

4. RAZVOJNO-PEDAGOŠKA SLUŽBA U PREDŠKOLSKOM ODGOJU U ZEMLJAMA BIVŠE JUGOSLAVIJE.....	60
5. KRATAK POVIJESNI PREGLED POSTANKA RAZVOJNO-PEDAGOŠKE SLUŽBE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA U HRVATSKOJ (S POSEBNIM OSVRTOM NA PEDAGOGA - STRUČNOG SURADNIKA)	64
6. KONCEPCIJA RAZVOJNO-PEDAGOŠKE SLUŽBE U REPUBLICI HRVATSKOJ.....	75
6.1. Cilj i zadaci razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju	75
6.1.1. Osnovna načela organizacije rada i djelovanja razvojno-pedagoške službe	77
6.1.2. Sadržaji rada	77
6.1.3. Nosioци djelatnosti - struktura razvojno-pedagoške službe	79
6.1.4. Stručna sprema.....	80
6.1.5. Normativi djelovanja.....	81
6.1.6. Operativno programiranje razvojno-pedagoške službe.....	82
6.1.7. Moralni kodeks.....	85
7. STRUČNI SURADNIK-PEDAGOG, NOSILAC RAZVOJNO-PEDAGOŠKE SLUŽBE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA REPUBLIKE HRVATSKE.....	86
7.1. Cilj rada pedagoga u predškolskoj ustanovi	86
7.2. Zadaci pedagoga - stručnog suradnika	87
7.2.1. Opći zadaci	87
7.2.2. Posebni zadaci.....	87
7.2.3. Sadržaji rada pedagoga	88
7.2.3.1. Popis poslova i zadataka	88
7.2.3.2. Plan i program rada.....	93
8. KRAĆI PREGLED KONCEPCIJSKIH PRISTUPA RAZVOJNO-PEDAGOŠKOJ SLUŽBI U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA BIVŠE JUGOSLAVIJE	100
8.1. SR Srbija.....	100
8.2. AP Vojvodina	107
8.3. SR Makedonija.....	113
8.4. SR Bosna i Hercegovina.....	121
8.5. SR Slovenija	123
8.6. AP Kosovo	128
8.7. Zaključna razmatranja	129
IV.OBRAZOVANJE PEDAGOGA - STRUČNOG SURADNIKA.....	137
9. INOZEMNA SHVAĆANJA I RJEŠENJA OBRAZOVANJA STRUČNIH SURADNIKA U RAZVOJNO-PEDAGOŠKOJ SLUŽBI U PREDŠKOLSKOM ODGOJU	138
9.1. Prikaz inozemnih iskustava.....	138

9.2. Obrazovanje djelatnika za rad u savjetodavnim službama nekih zapadnih zemalja	140
9.3. Obrazovanje djelatnika za rad u službama savjetodavnog rada u nekim istočnim zemljama	150
9.4. Zaključna razmatranja	164
10. OBRAZOVANJE PEDAGOGA-STRUČNOG SURADNIKA U PREDŠKOLSKOM ODGOJU U REPUBLIKAMA BIVŠE JUGOSLAVIJE	169
10.1. SR Srbija	171
10.2. AP Vojvodina	175
10.3. SR Bosna i Hercegovna	180
10.4. SR Makedonija	183
10.5. SR Slovenija	186
10.6. AP Kosovo	189
10.7. Zaključna razmatranja	191
11. OBRAZOVANJE PEDAGOGA U REPUBLICI HRVATSKOJ	195
11.1. Cilj i zadaci	195
11.2. Značajke nastavnog plana studija pedagogije	196
11.3. Konceptcija okvirnog obrazovnog programa	200
11.4. Plan i program studija pedagogije u funkciji posebnosti predškolskog odgoja	201
11.4.1. Zastupljenost sadržaja predškolskog odgoja u planu i okvirnim programima studija pedagogije u Republici Hrvatskoj	202
11.4.2. Sadržaj stručnih programskih osnova	202
11.4.3. Sadržaj predškolskog odgoja u izbornim kolegijima	203
11.5. Odnos obrazovanja pedagoga i Konceptcije razvojne - pedagoške službe (poslovi i zadaci pedagoga) u predškolskim ustanovama	208
11.6. Odnos određenih ciljeva i zadataka obrazovanja s ciljevima i zadacima razvojno-pedagoške službe	209
11.7. Odnos sadržaja obrazovanja pedagoga i sadržaja rada (poslovi i zadaci) pedagoga u predškolskim ustanovama	211
11.8. Zaključna razmatranja	215
V. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	217
12. METODOLOŠKE ODREDNICE	218
12.1. Predmet istraživanja	218
12.2. Cilj istraživanja	218
12.3. Hipoteza istraživanja	218
12.4. Zadaci istraživanja	219
12.5. Populacija istraživanja	219
12.6. Opći metodološki pristup	219
12.7. Instrumenti i postupci istraživanja	219
12.8. Statistički postupci obrade	220

13.	ANALIZA I INTERPRETACIJA PODATAKA.....	221
13.1.	Zastupljenost pedagoga u razvojno-pedagoškim službama u predškolskim ustanovama SR Hrvatske u 1989. godini	221
13.2.	Analiza rezultata istraživanja općih i obrazovnih značajki populacije.	221
13.3.	Statistička analiza odgovora na razini osnovnih pokazatelja (f, %, M, M ₀ , \bar{X})	228
13.4.	Mišljenja i prijedlozi o relevantnim problemima obrazovanja pedagoga iskazanih preko slobodno pisanih iskaza ispitanika (izvan anketnih pitanja).....	234
13.5.	Analiza i interpretacija I. grupe "križanih" varijabli.....	240
13.6.	Obrazovne kategorije	243
13.7.	Analiza i interpretacija II. grupacije povezanosti	244
13.8.	Zaključni rezultati.....	259
	Prilog : Tablice statističkih vrijednosti.....	267
VI.	TEORETSKE OSNOVE PROJEKCIJE NOVOG MODELA OBRAZOVANJA PEDAGOGA - STRUČNOG SURADNIKA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA	281
14.	KVALITATIVNA ANALIZA ČINITELJA DJELOTVORNOSTI MODELA OBRAZOVANJA PEDAGOGA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA KAO OSNOVA ZA PROJEKCIJU NOVOG.....	282
14.1.	Statusni činitelji - problemi koji proizilaze iz položaja predškolskog odgoja u sustavu i njihov odraz na razvojno - pedagošku službu.....	282
14.2.	Konstitutivno - teorijski problemi razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju i njihov odraz na pedagoga-stručnog suradnika	283
15.	KRITIČKA ANALIZA I PROCJENA POSTOJEĆEG MODELA OBRAZOVANJA PEDAGOGA-STRUČNOG SURADNIKA KAO ISHODIŠTE ZA PROJEKCIJU NOVOG.....	288
16.	AFIRMACIJA OBRAZOVANJA KAO OSNOVE RAZVOJA	293
16.1.	Obrazovanje za razvoj - osnova razvoja obrazovanja	294
17.	PROJEKCIJA MODELA OBRAZOVANJA PEDAGOGA ZA RAD U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA	298
17.1.	Osnovna teoretska određenja modela i modeliranja	298
17.2.	Koncepcijski okvir novog modela.....	301
17.3.	Koncepcijska osnova modela obrazovanja razvojnog djelatnika za rad u predškolskoj ustanovi	303
17.3.1.	I.varijanta - integrativni model obrazovanja	303
17.3.2.	II.varijanta - model obrazovanja pedagoga-stručnog suradnika za rad u predškolskim ustanovama	314
VII.	ZAKLJUČAK	322
	POPIS LITERATURE	328
	POPIS TABLICA.....	343
	POPIS CRTEŽA	345
	POPIS SHEMA	346
	POPIS PRILOGA.....	346

I.UVOD

Opredjeljenje za znanstvenu obradu problema obrazovanja djelatnika u tako složenoj djelatnosti kao što je predškolski odgoj i obrazovanje rezultat je profiliranog znanstvenog interesa autorice za ovo podsustavno odgojno-obrazovno područje.

Djelatnost predškolskog odgoja označuje bogata i dinamična struktura elemenata čije funkcioniranje s bilo kojeg gledišta promatranja može zaintrigirati znatiželju znanstvenog radnika. Složen odnos socio-zaštitno-zdravstvene te posebno odgojne dimenzije, kao osnove na kojoj se gradi suvremeno određenje predškolskog odgoja, posebno je aktualno. Razlog tome je afirmacija znanstveno utemeljenih spoznaja o važnosti predškolskog razdoblja u razvoju svake ličnosti stoga jer su razvojne osobnosti djeteta predškolske dobi pravi potencijali cjelokupnog razvoja. Kvaliteta njihove stimulacije rezultira određenjem razvojnog dosega u svim kasnijim životnim razdobljima, što ovom životnom razdoblju podrazumijeva atribut kritičnog.

Iz tih razloga, razumljivo je zanimanje širokog kruga znanstvenika različitih vokacija za proučavanjem predškolskog razdoblja. Pedagozima postaje izuzetno zanimljiv posebno u onom obliku u kojem se označuje kao odgojno razdoblje u sklopu kojeg svaka društvena zajednica ostvaruje temeljne odgojne utjecaje. Stoga se predškolski odgoj određuje kao osnova jedinstvenog odgojno-obrazovnog sustava čiji utjecaji su temelj za ostvarenje zahtjeva za neprekidnim i organiziranim odgojno-obrazovnim poticajima kao važnim preduvjetom njihove učinkovitosti. Pozornost pedagoga se usmjeruje k organiziranim odgojno-obrazovnim oblicima među kojima predškolska ustanova zauzima najznačajnije mjesto. Smisao postojanja određuje joj se naglašavanjem njezinog odgojno-obrazovnog opsega koji izgrađuje na suvremenim spoznajama o razvojnim odlikama predškolskog djeteta. Ono se onda, odgojnim postupcima prenosi u takve odgojne poticaje koji latentne razvojne potencijale pretvaraju u aktivne pozitivne ličnosti. Na taj način, predškolska ustanova postaje činitelj razvoja. Da bi mogla tako funkcionirati, i sama se u tom smjeru mora odrediti.

Razvoj predškolske ustanove ima temelj u razvojnoj orijentaciji cijelog odgojno-obrazovnog sustava zato što ovaj funkcionira kao složena cjelina sastavljena od elemenata različite strukture. Dinamični međuodnosi tih elemenata zasnovani su na određenim načelima i zakonitostima, što u krajnjoj liniji rezultira njegovim određenjem kao integrativne organizacije. Stoga se osnovne odrednice razvojne orijentacije određuju na razini cijelog odgojno-obrazovnog sustava te se zatim po kriteriju specifičnih oznaka autonomnih djelova razgrađuju na sve sastavne elemente sustava.

Orijentacija na razvoj bitna je čovjekova potreba koja ga pokreće u pronalaženju boljih viših kvaliteta života u cjelokupnom životnom okruženju. Ona potiče mnoge oblike ljudske djelatnosti. Odgoj i obrazovanje, spontano ili institucionalno čini značajnu mogućnost i sredstvo za ostvarenje razvojnih čovjekovih težnji. Procesima obrazovanja, stjecanja znanja i sposobnosti, čovjek je promicao dosege svojeg intelekta - pokretačke snage kojom je kretao stazama novog. Stoga je razumljiva sprega ovih dviju kategorija koje u uvjetima suvremenih društvenih promjena posebno dobivaju na značenju.

Orijentacija k razvoju očituje se u odnosu s odgojno-obrazovnim sustavom u određenim vanjskim značajkama određujući ga ključnim činiteljem u određenju

linije perspektive u njezinom futurološkom smjeru. Želi li odgoj i obrazovanje obaviti ulogu koja mu je u suvremenoj društvenoj podijeli rada pripala, nužno se mora podvrgnuti razvoju kao bitnoj oznaci koja označuje cjelokupnu strukturu suvremenog društva.

Unutarnji aspekt takve organizacije odgojno-obrazovnog sustava kojom naglašava razvojnu dimenziju, očituju se u ostvarivanju takvih procesa odgojno-obrazovnog rada kojima će maksimalno podsticati razvojne potencijale odgajnika u suvremeno organiziranim odgojnim ustanovama. Vanjski i unutarnji oblici funkcioniraju pri tom na osnovi složenih veza, međusobno se uvjetuju, prethode jedni drugima, i ravnomjerno utječu na krajnji smisao njihova funkcioniranja - afirmacije razvojne dimenzije odgoja i obrazovanja.

Valja istaknuti da je odraz svekolikih suvremenih razvojnih gibanja našao podlogu i u odgojno-obrazovnom sustavu koji je spremno na njih reagirao, uvodeći u svoju strukturu posebnu djelatnost kojoj je osnovni smisao razvoj i unapređivanje. Ta se djelatnost imenovala razvojno-pedagoškom. Područje njezina djelovanja sustav je u cjelini, ali i sami odgojno-obrazovni procesi koji se u pojedinim dijelovima ostvaruju, subjekti su tog procesa te sredina u svojoj odgojnoj dimenziji. Razvojno-pedagoška služba u odgoju i obrazovanju djeluje na poznatom Aristotelovu tvrđenju da je cjelina više nego zbir dijelova, čime se pokušava označiti jedinstvo cjeline kao rezultat unutrašnjih dijelova određene strukture. Nju čini organsko jedinstvo akcije stručnjaka različitih profila koji djeluju timski a interdisciplinarnost ostvaruju kao metodu rada.

Stručni suradnici akcijsko su jezgro razvojno-pedagoške službe u odgoju i obrazovanju i predstavljaju ključne činitelje za ostvarenje sveukupnog razvojnog djelovanja. Odraz su afirmirane spoznaje kojom se čovjek određuje kao ključni činitelj razvoja. Oni čine pokretačku silu svake razvojne akcije jer snagom svojeg intelektualnog potencijala djeluju kao inspiratori, inicijatori i realizatori u razvojnoj pojavi i procesu. Stoga je intelektualna dimenzija čovjekove ličnosti u središtu zanimanja jer čini izvorni potencijal za ostvarenje stvaralačke i razvojne dimenzije ljudskog duha. Usvaja se spoznaja o uvjetovanosti razvojnih dosega kvalitetom afirmiranog čovjekovog intelektualnog potencijala. Na taj se način otvara pitanje odnosa razvoja i onih djelatnosti koje smisao svojeg postojanja ostvaruju poticajem razvojnih dosega čovjekovog intelekta. U tom se smislu obrazovna djelatnost najtješnije povezuje s razvojem, usvajanjem gesla po kojem svaka razvojna akcija ima šanse za ostvarenje upravo koliko su pripremljeni ljudi za njezino oživotvorenje.

Složenost odnosa kvalitete obrazovanja ljudskog činitelja kao pokretača razvoja, posebnu dimenziju dobiva u onom obliku u kojem se povezuje s djelatnicima kojima je razvojna orijentacija bit postojanja. Ako je ne ostvare, oni negiraju smisao svojeg postojanja. Stoga se obrazovna dimenzija nameće kao ključna pretpostavka za razmatranje egzistencijalne perspektive razvojnih djelatnika u službama razvoja. Posebno se pri tom ovaj odnos preispituje po učinkovitosti funkcioniranja obrazovanja. Smjeranje je, dakle, na pronalaženju odgovora na pitanje da li, i u kojoj mjeri, aktualni modeli obrazovanja razvojnih kadrova funkcioniraju u pravcu usvajanja obrazovne kvalitete kao propulzatora njihove funkcije. Tako postavljen problem sužen je izdvajanjem iz sintagme "stručni suradnici" - stručni profil pedagoškog radnika. Istodobno složena sintagma "razvojno-pedagoška služba" ukazuje na pedagošku dimenziju razvojnih

akcija koje su po biti svojeg određenja, smještaja i odgojno-obrazovnom značenju, u potpunosti u području nadležnosti pedagoškog stručnog profila. Stoga se pedagog - stručni suradnik i u predškolskom odgoju označuje kao akcijsko jezgro cijele službe, njezin reprezent, inicijator i realizator velikog dijela razvojnih akcija u pedagoškom okruženju u kojem djeluje.

Shodno navedenom, uz potpuno uvažavanje širine problema (uvažavanje sustavnih oznaka položaja i uloge predškolskog odgoja, generalnog stava prema razvoju, obrazovanja kao dijela društvene strukture, kvalitete uzajamnih odnosa i sl.), u središte znanstvenih interesa postavljeno je pitanje djelotvornosti obrazovanja pedagoga stručnog suradnika u predškolskim ustanovama.

Istraživanje obrazovanja djelatnika stavljeno je u središte mojeg interesa, prije svega u ovoj dimenziji u kojoj postaje pretpostavka promicanju djelatnosti predškolskog odgoja u cjelini, a zatim i u njegovoj funkciji propulzatora razvojne dimenzije procesa odgojno-obrazovnog rada.

Radi se o veoma složenom zadatku usmjerenom na proučavanje raznolikih aspekata i temeljnih obilježja obrazovanja kao djelatnosti, procesa ali i rezultata kako bi se osvijetlile mnoge teorijske odrednice i dokučili dometi njihovih praktičnih primjena.

Istraživanja ovakve prirode veoma je malo u našoj aktualnoj pedagoškoj literaturi, iako bi se, na osnovi njihova općeg i nadasve pedagoškog značenja moglo očekivati suprotno. Naime, svjetska kretanja značajna za ovu problematiku veoma sporo dopiru u našu, još uvijek zatvorenu, tradicionalno organiziranu odgojno-obrazovnu strukturu. Kasni se u aktivnom uvažavanju spoznaja o značenju obrazovanja čovjeka kao njegove osnovne potrebe. Polako se u tom pravcu događaju promjene i mijenjaju prgledi na obrazovanje, posebno u odnosu društva u sklopu čije strukture ono još uvijek ne zauzima mjesto koje mu pripada. Očigledna je pasivnost za aktivnu (ne samo deklarativnu) afirmaciju značenja obrazovanja kao bitnog činitelja kvalitete društvene strukture i njegova utjecaja na cjelokupni društveni razvoj. Obrazovanje postaje danas najdjelotvornije sredstvo za ostvarenje bitnih čovjekovih kvaliteta, sredstvo njegova osamostaljenja. Na taj način ono postaje najisplativija društvena investicija kojom svako društvo podstiče više razvojne razine. Ono je perspektiva društvenog razvoja. Stoga je realno očekivati snažan angažman cjelokupne društvene strukture u podsticanju istraživanja ove djelatnosti kako bi se postigla viša razina djelotvornosti obrazovanja kao činitelja razvoja. Posebno se to očekuje od nauka koje svojim predmetom proučavanja dotiču bilo koji od aspekata navedenog.

Valja reći da u tom pogledu pedagoška nauka nije pokazala inicijativnost, niti osvijestila potrebu za djelovanjem u skladu s aktualnim inozemnim razvojem u proučavanju djelatnosti obrazovnog sustava u cjelini. Posebno u vezi njegove učinkovitosti u odnosu na službu koju je u tu svrhu osnovala. Zato pitanja obrazovne kvalitete razvojnih kadrova, posebno pedagoga u predškolskim ustanovama svojom aktualnošću i važnošću nalažu potrebu za njihovim proučavanjem.

Predmet ovog istraživanja jest proučavanje obrazovanja u funkciji uspješnog osposobljavanja pedagoga - stručnog suradnika u predškolskom odgoju. Kako se radi o problemu izrazito složene strukture, pokušalo se teoretskom analizom dokučiti mnoštvo bitnih činitelja koji profiliraju problem i doći do pedagoške

dimenzije obrazovanja, orijentacijom na onaj aspekt koji ga označuje kao proces a u određenim implikacijama kao rezultat. Smatralo se potrebnim tragati za odgovorom u kojoj mjeri ti bitni činitelji pridonose ocjeni u pogledu kvalitete i djelotvornosti obrazovanja. Zanimao me je omjer odgovornosti sustavnih i pedagoških činitelja u procjenjivanju doprinosa očigledno postojećoj krizi obrazovanja pedagoga. Sigurno je da je pri tom veća pozornost poklonjena pedagoškim razlozima smatrajući ih inicijalnim po značenju u procesu prevladavanja postojećeg stanja

S navedenim predmetom istraživanja povezan je i cilj: Na temelju široke teoretske analize bitnih činitelja empirijske verifikacije teoretskih spoznaja u aktualnij praksi predškolskog odgoja, projektirati model obrazovanja pedagoga kao pretpostavke uspješnog obnašanja njegove pedagoško-razvojne funkcije. Nakana je pritom na ustanovljavanju takvog modela obrazovanja koji će u potpunosti uvažavati upotpunjenje procesa obrazovanja i razvojne orijentacije predškolske ustanove i djelatnika koji je ostvaruju procesom svojeg rada.

Motiv za konstrukciju takvog cilja istraživanja pronađen je u očiglednoj krizi djelotvornosti postojećeg modela obrazovanja. Posljedice toga su u velikoj mjeri uzrokovale zaostalost djelatnosti u cjelini i negativno se odrazile na stručnu i statusnu perspektivu pedagoga - stručnog suradnika u predškolskom odgoju.

Složenost postavljenog cilja rezultirala je mnogobrojnim zadacima koji su postavljeni za njegovo ostvarenje. Tu je prije svega određivanje problema u obliku analize kvalitativnih obilježja predškolskog odgoja kao okruženja u kojem pedagog djeluje, posebno u njegovoj povijesnoj dimenziji. Na to se nadovezuje široki poredbeni prikaz postignute razine razvoja djelatnosti razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju. Posebnom je pažnjom prikazan proces prijenosa svjetski afirmirane ideje savjetodavnog rada u autohtonu pedagošku praksu u procesu kojeg je, zauzimajući vlastito viđenje otvoren put afirmacije službe, ali i stvorene pretpostavke koje su se u daljem razvojnom slijedu pokazale uzrokom određenih problema. Važan zadatak istraživanja odnosio se i na prikaz, analizu i usporedbu s dostupnim planovima i programima obrazovanja pedagoga u inozemstvu i na prostorima bivše Jugoslavije. Teoretski rezultati praktično su provjereni empirijskim istraživanjem u populaciji predškolskih pedagoga u Hrvatskoj. Na taj se način empirijske rezultate pridružilo teorijskim i kritičkom valorizacijom označili kao osnovu na koju se metodološkim postupcima projektira novi model obrazovanja pedagoga - stručnog suradnika u predškolskim ustanovama.

Tako postavljeni zadaci nalagali su i primjenu određenih metoda rada. Značajke predmeta istraživanja usmjerili su na deskriptivnu metodu. Pri tom se nije zadržalo samo na opisu istraživane pojave, već se u zavisnosti od pojedinih zadataka unosilo elemente kauzalnosti.

U zavisnost od odabranog metodološkog puta spoznaje, u prvim poglavljima (od II. do IV.) dominira teoretsko proučavanje problema zasnovano na teoretsko-analitičkim i komparativnim istraživačkim postupcima, zasnovanim prije svega na studiju literature i dokumentacije.

Peti dio u cjelosti je empirijski. U zavisnosti od postavljenih zadataka odabrani su i instrumenti i postupci istraživanja. Poseban je naglasak stavljen na statističku obradu rezultata istraživanja koja je zbog složenosti predmeta izvedena na više razina odgovarajućim postupcima statističke obrade podataka. U VI.

dijelu, tematski je zaokruženo istraživanje projekcijom modela obrazovanja pedagoga - stručnog suradnika za rad u predškolskim ustanovama. Rezultati istraživanja prostorno su ograničeni na Hrvatsku, premda su u postupcima prikupljanja podataka i teorijske analize pojave služilo dostupnim inozemnim iskustvima i rješenjima. Uzrok tog ograničenja jest prije svega želja autorice da svojim znanstvenim rezultatima pridonese unapređivanju teorije i prakse predškolskog odgoja u vremenu i prostoru u kojem djeluje.

Istodobno, činjenica je da je razvojno-pedagoška služba u odgoju i obrazovanju, a posebno u predškolskom, najviše domete postigla u Hrvatskoj. Stoga su i problemi vezani uz razvoj djelatnosti i potreba za njihovo rješavanje na ovom prostoru najočigledniji. U potrazi za inozemnim rješenjima iskazala se ograničena mogućnost njihove upotrebe stoga što se većina pokazala neprimjerena našim uvjetima. Inozemna shvaćanja su zato uvažena samo u onom dijelu u kojem nose oznake univerzalnog značenja teorijskog određenja istraživane pojave. U svim daljim etapama izgrađivan je samostojni znanstveni pogled u osvjetljavanju predmeta ovog istraživanja.

Projektiranjem modela obrazovanja pedagoga za rad u predškolskim ustanovama, nije zatvoren krug teoretskog, znanstvenog proučavanja, stoga što je odabrana tematika po teorijskoj i empirijskoj osnovi još uvijek neiscrpa mogućnost daljeg istraživačkog rada.

Mišljenja sam da bi smjer tih istraživanja trebalo odrediti u pravcu prevladavanja postojećih fragmentarnih epizoda ka sintetičkom pristupu koji bi rezultirao sažetom, autentičnom spoznajom odnosa razvoja kao svjetskog trenda i obrazovanja kao njegove funkcionalne djelatnosti sjedinjenog u procesima i rezultatima obrazovanja razvojnih kadrova. U tom smislu posebno se naznačuje praktični aspekt problema, ukazivanjem na značenje i mogućnosti koja se može postići djelotvornim racionalnim modelima obrazovanja. Takav pristup zahtjeva neprekidan znanstveno-istraživački rad i usporednu akciju svih bitnih činitelja koji svojim utjecajima profiliraju značenje odabranog predmeta istraživanja.

Shodno tomu, pedagogija kao znanost o odgoju i obrazovanju mora se izboriti za afirmaciju svoje teoretsko-znanstvene nadležnosti u onom dijelu u kojem se istraživana pojava nesumljivo iskazuje kao pedagoška. Ovo je istraživanje pokušaj pokretanja takvih znanstvenih akcija, posebno za onaj dio sustava odgoja i obrazovanja u kojem je hitna potreba za njima. To je područje predškolskog odgoja za koje autorica iskazuje znanstvene, stručne i osobne sklonosti te svoje snage usmjeruje k njegovu što cjelovitijem unapređivanju.

**II. DRUŠTVENO ORGANIZIRANI PREDŠKOLSKI ODGOJ U
REPUBLICI HRVATSKOJ KAO OKRUŽENJE DJELOVANJA
PEDAGOGA-STRUČNOG SURADNIKA**

1. PREDŠKOLSKI ODGOJ KAO DIO SUSTAVA DRUŠTVENE BRIGE O DJECI PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Sustavna briga o djeci predškolskog uzrasta u Republici Hrvatskoj započela je nakon drugog svjetskog rata. U početku, svodila se na zbrinjavanje i zaštitu sve djece, te djelomično u dijelu populacije kojima je ona bila nužna. Ubrzo, pojam društvene brige o djeci bitno se mijenja, jer se širi i na ostale oblike i sadržaje koji primarno nisu bili orijentirani na socijalnu i zdravstvenu zaštitu. Stvara se tako poseban sustav u koji se uključuju mnogi bitni činitelji koji osiguravaju uvjete i poduzimaju društvene mjere i akcije za ostvarivanje potreba i prava svakog djeteta na njegu, zaštitu i odgoj. Društvena se briga tako zakonski regulira donošenjem Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta 1974. god s nadopunama u 1977. god. Razvoj i osuvremenjivanje društvenim akcijama na planu proširivanja sustava uvjetovalo je potrebom novog zakona 1981. god. u koji se ugrađuju elementi samoupravnog preobražaja čitavog društveno-političkog sustava. U tom se cilju razvija cjelovit sustav društvene brige o djeci u sklopu kojeg se posebno utemeljuje briga o djeci predškolskog uzrasta.

Smisao društvene brige o djeci predškolske dobi ogleda se, dakle, u stvaranju uvjeta za ostvarivanje posebne društvene zaštite i prava djece na mjere, sadržaje i aktivnosti kojima se ostvaruju različiti oblici društveno organizirane:

- njege, odgoja i zaštite djece predškolskog uzrasta,
- sadržaja i djelatnosti kulture, fizičke i tehničke kulture,
- sadržaji zaštite materinstva, zdravstvene i socijalne, od utjecaja na skladan psihofizički razvoj djeteta u prenatalnom, dojenačkom, odnosno cjelokupnom predškolskom razdoblju.

" Cilj je društvene brige o djeci:

- ostvarivanje njege, odgoja i zaštite djece za vrijeme rada roditelja,
- ostvarivanje prava djece na minimalni program predškolskog odgoja posebno prije polaska u školu,
- pridonnošenje planiranju porodice i njenom socijalističkom prebražaju ."¹

Prema tome, sustav društvene brige o djeci predškolske dobi obuhvaća najširi skup zdravstvenih, odgojnih, socijalnih, kulturnih, rekreativnih sadržaja, mjera i aktivnosti koje djetetu omogućuju, u svim oblicima i sredinama, što ujednačene uvjete razvoja.

Društvena briga o djeci predškolske dobi oblast je od posebnog društvenog interesa. U sklopu toga posebno se ističe međuzavisnost zdravstveno-odgojno-socijalnih sadržaja u okviru jedinstva društvene brige, kao djelatnost od posebnog društvenog interesa. Osnovni je interes usmjeren na njegu, odgoj i zaštitu djece u predškolskim organizacijama, čiji je rad usklađen s radnim vremenom roditelja i potrebama socijalne sigurnosti djeteta. Uz predškolsku organizaciju, kao davaoci usluga u ovoj oblasti, ističu se i druge ustanove koje ostvaruju druge oblike rada s djecom te društvene organizacije koje imaju

¹ Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta , Narodne novine, 1981, 28, čl. 2.

programske obaveze prema djeci. To je rezultiralo proširenjem oblika i sadržaja društvene brige o djeci u primarnim programima koji se ostvaruju u pet oblika (umjesto dotadašnjeg jednog) i posebno u kraćim programima obogaćivanjem postojećih programa i unošenjem sasvim novih.

Posebna se pažnja poklanjala djeci s teškoćama u razvoju (čl. 17. i 18. utvrđena su sva prava djece u razvoju ovisno o vrsti i stupnju ustanovljenih teškoća) radi ostvarivanja njihova prava na jedan od programa društvene brige o djeci.

Proširuju se također posebni zdravstveno-odgojni programi uvođenjem npr. rekreativnih programa, te višednevnog boravka na ljetovanju i zimovanju. Kao nova obveza uvode se novi programi u posebnim uvjetima (npr. za djecu narodnosti).

Jasno je, dakle, kako je rječ o kvalitativnom pomaku potvrđivanjem teze da se radi o složenom sustavu u okviru kojeg se ostvaruju raznolike programske obveze prema djeci predškolskog uzrasta, koji se stručno određuju sustavnim zakonima odnosnih društvenih djelatnosti, prvenstveno Zakonom o odgoju i obrazovanju (čl. 81-88.) i Zakonom o zdravstvenoj zaštiti (čl. 26, 178. i 191).

Intenzivna društveno-političko-ekonomska previranja prisutna u SRH potkraj 80-ih godina, pridonijela su među ostalim, i potrebom mijenjanja i osuvremenjivanja sustava odgoja i obrazovanja². Shodno tomu promjene se odražavaju i u cjelokupnoj zakonskoj regulativi odgojno-obrazovnog sustava, pa prema tom i za područje predškolskog odgoja donošenjem Zakona o izmjenama i dopunama Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta (9.V.1990).

Taj je Zakon od temeljnog značenja za predškolski odgoj jer sadrži bitne novine u njegovu definiranju. Naime, ovu se djelatnost određivalo dosad s dva zakona što je po mišljenju pravnih stručnjaka bilo nelogično a i dovodilo je do bitnih poteškoća u njihovoj primjeni. Stoga se novim Zakonom prišlo reguliranju djelatnosti društvene brige o djeci jednim sustavnim zakonom na taj način što su se sve odrednice o predškolskom odgoju koje su dotad bile regulirane Zakonom o odgoju i obrazovanju unijele u jedinstveni Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta. Na taj način izdvajanjem predškolskog odgoja iz sustavnog zakona koji određuje sustav odgoja i osnovnog obrazovanja, on gubi svoju bitnu odrednicu u smislu njegova određenja kao integralnog djela cjelokupnog, jedinstvenog odgojno-obrazovnog sustava u kojem predstavlja njegov prvi stupanj na koji se programski nadovezuje cjelokupno dalje odgojno-obrazovno djelovanje. Predškolski odgoj postao je tako jedan dio raznovrsne oblasti društvene brige o djeci ravnopravan sa svim oblicima zdravstvene i socijalne zaštite (zaštita materinstva, dječji dodatak, socijalna zaštita i sl.) i njege djeteta predškolske dobi. Na taj se način predškolskom odgoju bitno negira njegov primarno odgojni identitet, a predškolskoj ustanovi njezina odgojno-obrazovna nadležnost.

Novim se zakonskim odredbama određuje na novi način i djelatnost predškolske ustanove jedinstvenim tretmanom odgoja i njege, prehrane, zdravstvene zaštite djeteta i rekreativnih programa. Status predškolske ustanove mijenja se u odnosu na njezino dotadašnje određenje prije svega na potrebu zadovoljavanja potreba obitelji odnosno roditelja i udruženog rada, a ne potrebe

² Zbog prirode problema koji istražujemo ne prikazujemo u potrebnoj širini spomenute promjene (mada su one izuzetno važne) već ih tumačimo u kontekstu nove zakonska regulative.

djeteta i njegova odgoja. Na taj način tretiranjem odgojne djelatnosti kao segmenta a ne kao suštine i njezine primarne funkcije, predškolske ustanove gube svoj teško stečeni i kratkotrajni (od 1980) status odgojno-obrazovne ustanove.

Nova zakonska rješenja unose u ovu djelatnost osim svih temeljnih, bitnih promjena u određenju djelatnosti i novine vezane uz samoupravno organiziranje, djelovanje i financiranje uvođenjem jedinstvenog Republičkog fonda društvene brige o djeci predškolskog uzrasta kao pravne osobe.

1.1. Oblici društvene brige o djeci predškolskog uzrasta

Novim se zakonskim aktom oblici društvene brige proširuju uvođenjem novih programa djelatnosti. Oni se ostvaruju :

- primarnim programima njege, odgoja i zaštite djece u predškolskim organizacijama čiji je rad usklađen s radnim vremenom roditelja i potrebama socijalne sigurnosti djeteta,
- oblicima njege bolesne djece zaposlenih roditelja,
- minimalnim programima odgoja i obrazovanja djece koja ne mogu ostvarivati primarne programe,
- kraćim programima organiziranih aktivnosti sa sadržajima s područja zdravstva, odgoja, kulture, fizičke i tehničke kulture i društvenog života djece,
- odgojno-zdravstvenim-rekreativnim programima,
- određenim programima njege, odgoja i zaštite djece, samostalnim osobnim radom građana ili kao sporedno zanimanje,
- obavljanjem poslova čuvanja djece samostalnim osobnim radom građana ili kao sporedno zanimanje.³

Oblici društvene brige o djeci ostvaruju se prvenstveno društveno-organiziranim predškolskim odgojem pod kojim se podrazumijeva " odgoj djece predškolskog uzrasta od navršene prve godine života do polaska u osnovnu školu koji se ostvaruju po određenom programu za dijete i to :

- u predškolskoj organizaciji (dječje jaslice i vrtići) i radom dadilje u drugoj porodici
- u drugim organizacijama
- u prostorima društvenih organizacija koje imaju programske obaveze prema djeci predškolskog uzrasta
- u određenim prostorima mjesnih zajednica

³ Prijedlog promjena u predškolskom odgoju. U Elaboratu o Prijedlogu promjena u sistemu odgoja i obrazovanja, Delegatski vjesnik, 1990, 492, čl. 14., i Zakon o izmjenama i dopunam Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta, Narodne novine, 1990, 20, čl. 4.

- samostalnim osobnim radom građana.⁴

Oblici društvene brige o djeci organiziraju se na osnovi programa koje donosi Republički fond za utvrđivanje jedinstvenih elemenata standarda društvene brige o djeci kojima se svoj djeci zaposlenih roditelja i iz socijalno ugroženih porodica osigurava ostvarivanje prava na primarni program usklađen s radnim vremenom roditelja, pravo na minimum odgojno-obrazovnog rada (250 sati) u godini prije polaska u školu za djecu izvan primarnih programa, a djeci s teškoćama u razvoju (500 sati) dvije godine prije uključivanja u osnovno obrazovanje.

Djeca s teškoćama u razvoju ostvaruju primarne i druge programe pod odgovarajućim uvjetima određenim Zakonom o društvenoj brizi te Zakonom o izmjenama, ali u sklopu redovnih, primarnih i drugih programa djelatnosti.

Sadržaji, opseg i način ostvarivanja oblika, određuje se jedinstvenim elementima standarda društvene brige o djeci koje donosi Sabor Republike Hrvatske. U tom se smislu utvrđuje potreban prostor, oprema, i druga sredstva rada, potrebni materijalni uvjeti i kadrovska struktura, broj djece u grupama za pojedine programe i sl., normativi zdravstvene zaštite i uvjeti ostvarivanja specijalnih programa.

Prva je obveza društvene brige o djeci predškolskog uzrasta razvijanje tzv. primarnih, cjelodnevnih programa njege i odgoja u predškolskim ustanovama. Na taj način one i sustavno čine osnovni oblik i metod društvene intervencije u odgoju najmlađih. No, mada su glavne, one nisu i jedini oblici. Stoga će se prije njihova temeljitijeg pojašnjavanja dati kraće teoretske postavke i ostalih spomenutih oblika.

1.1.1. Minimalni program odgoja i obrazovanja

Ovaj se oblik društvene brige za djecu predškolske dobi organizira uglavnom u populaciji djece u godini prije polaska u školu za djecu koja nisu obuhvaćena primarnim programima (mada se u programskoj strukturi naznačuje i populacija djece u trećoj godini života). Primarno su orijentirani u funkciji ostvarivanja zahtjeva po kojem bi svako dijete predškolskog uzrasta koje ne koristi redovni program ostvarivalo pravo na 250 sati organiziranog odgojno-obrazovnog rada u godini prije polaska u školu. Zadatak minimalnog odgojno-obrazovnog rada (ili popularnije "mala škola") ne iscrpljuje se samo u funkciji pripreme djeteta za školu (mada popularni naziv to napućuje). Osnovna mu je zadaća psihološko-socijalno-pedagoške prirode u smislu pripreme djeteta za prihvaćanje socijalnog okruženja u kojem se odvija proces odgojno-obrazovnog rada u osnovnoj školi. Stoga je izuzetno važno upravo u tom smislu usmjeravati oblike odgojnog rada u grupi 6-godišnjaka uključenih u te programe.

Sadržajno, minimalni program određuje se na osnovi Osnova programa s djecom predškolskog uzrasta i sadrži elemente odgojno-obrazovnih područja

⁴ Isto, čl. 15.

istovjetne kao za rad s djecom u primarnim programima. Izbor i raspored sadržaja u zavisnosti je od specifičnosti samog oblika a i konkretnih uvjeta rada, i u potpunosti je u nadležnosti programiranja odgajatelja koji ga ostvaruje.

Program minimuma provodi se uglavnom u prostorijama predškolskih organizacija a manje u osnovnim školama. Ostvaruju ga u pravilu stručno osposobljeni odgajatelji djece predškolske dobi.

Tablica 1. OBUHVAĆENA DJECA U HRVATSKOJ MINIMALNIM PROGRAMOM U GODINI PRIJE POLASKA U ŠKOLU - 1989.GOD.

Broj grupa	Broj djece	Broj odg.	Broj ustanov.	Broj sati ostvaren u toku godine			
				Manje od 250	250	251-400	401-više
690	13 969	336	266	132	79	24	31

Izvor : Godišnji sttistički izvještaj za predškolske radne organizacije za šk.god.1989/90, Republički zavod za statistiku SRH, Zagreb, 1990.

Postotak obuhvaćene djece minimalnim programom u godini prije polaska u školu⁵

1984/85 = 49%

1986/87 = 61%

1988/89 = 91%

Izraziti porast obuhvata djece ovim programom veliki je uspjeh cijelog sustava društvene brige o djeci predškolskog uzrasta, posebno nosilaca programa. Taj je kvantitativni pomak obilježen i kvalitativnim poboljšanjem, posebno u pogledu zastupljenosti stručnog kadra (1987. godine prvi puta se elementima standarda omogućuje zapošljavanje odgajatelja i to za 3 i više grupa) ali i u izrazitim naporima za poboljšanje uvjeta njihova rada radi optimalnije realizacije programskih zadataka.

1.1.2. Kraći, odgojno-kulturni i rekreativni programi predškolskog odgoja

Kraći se programi u pedagoškoj literaturi nazivaju jednoznačni izvaninstitucionalni, a ostvaruju se različitim oblicima i sadržajima. Njima se proširuje odgojno djelovanje na djecu predškolske dobi koja nisu uključena u redovne primarne programe. Osnovno načelo svakog od oblika kraćih programa zasniva se na dobrovoljnom okupljanju djece povremenim ili stalnim zajedničkim aktivnostima po vlastitom interesu, izboru i afinitetu. U tom se smislu prvenstveno

⁵ Izvještaj o stanju i problemima u ostvarivanju društvene brige o djeci predškolskog uzrasta na području SRH u 1985-86, Zavod za PPS, SRH, Zagreb 1987. i Skert, Z.: Predškolski odgoj danas u: Obrazovanje i rad, Zagreb, 1989, 3-4, str. 9-13.

afirmiraju programi kojima je osnovni sadržaj igra-igroteke, igraonice, kutiće, školigrice i sl. ali se time ne iscrpljuju. Sadržaji izvaninstitucionalnih oblika organiziraju se u mnogim drugim područjima (npr. aktivnosti iz fizičke kulture, iz područja glazbenog i likovnog stvarlaštva, lutkarski i scenski programi, sadržaji tehničke kulture i sl.).

Ostvarenja svih oblika kraćih odgojnih programa u funkciji su ostvarivanja prava svakog djeteta na organizirane odgojne utjecaje u njegovom ranom djetinjstvu. Oni predstavljaju moguće kvalitativna pomake u ostvarenju cilja i zadataka predškolskog odgoja a i kvantitativno proširuju društveno organizirane utjecaje. Istodobno u potpunosti afirmiraju bit cilja i zadataka predškolskog odgoja omogućavajući djetetu slobodan izbor sadržaja i oblika aktivnosti. Na taj način izravno pridonose razvoju cjelokupne ličnosti uz puno uvažavanje posebnosti interesa i sposobnosti svakog djeteta.

U novijim zakonskim i samoupravno utvrđenim dogovorima u sferi društvene brige o djeci predškolskog uzrasta (1990. godine) izražavaju se zalaganja svih društvenih subjekata za širenje mreže izvaninstitucionalnih oblika u okviru traženja novih sadržaja, oblika aktivnosti, kombinacijom postojećih ali i ostvarenjem sasvim novih, nestandardnih ideja. Teži se ka sve većem obuhvatu djece predškolske dobi barem jednim od postojećih oblika, njihovoj transformaciji od povremenih, prigodnih k stalnim, raznovrsnosti programa itd.

Na dijete se, ukoliko se jednom tjedno uključuje u bilo koji oblik kraćih programa, odgojni se utjecaj može ostvariti u fondu od oko 150 sati. To je približno jednako godišnjem fondu sati minimuma odgojnog rada u godini prije polaska u školu, dakle obliku u kojem se po statističkim pokazateljima postigne zavidni obuhvat djece.

Stoga je bilo sasvim opravdano zalaganje društvenih subjekata za podizanjem kvalitete odgojnih utjecaja putem izvaninstitucionalnih oblika predškolskog odgoja. U tom se smislu, prvi puta, 1983. godine u službene dokumente uvode Osnove rada kraćih programa s djecom predškolskog uzrasta,⁶ u sklopu Osnova redovnih, primarnih programa. Tako određeni, dobivaju i zakonsku legitimnost i postaju službeno priznat i uvažavan oblik odgojno-obrazovnog rada. Uz pretpostavku izvjesnog opreza,⁷ tim se oblicima proširuje suvremeno shvaćanje suštine društvene intervencije u formiranju mlade ličnosti. Stoga afirmacija tih oblika ima višeznačnu važnost :

1) stvaranje opće društvene klime za pitanja odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi jačanjem interesa ljudi svih zanimanja i zvanja o programima i akcijama tako organizirane društvene brige za najmlađe;

2) afirmiranje suvremenih znanstvenih spoznaja o odgoju djece predškolske dobi kroz puno uvažavanje zahtjeva po kojem taj proces nalazi svoju osnovu u totalnom životnom iskustvu djeteta. Na taj se način do maksimuma ostvaruje zahtjevno načelo predškolskog odgoja "da svaka životna situacija treba imati odgojne efekte";

⁶ Osnove programa, str. 77-78.

⁷ Opasnost da se institucionaliziraju prenošenjem oblika, metoda i sadržaja specifičnih za odgojni rad u predškolskoj ustanovi. I u jednom i u drugom obliku realizator je odgovatelj, koji zbog sadržaja svojeg obrazovanja može u tom smislu obaviti negativni transfer.

3) konstituiranje odgojne brige za najmlađu generaciju kao krajnje otvoreni sustav kojem je osnovna značajka brisanje granica između institucije i drugih oblika utjecaja. To znači stvaranje suvremenog sustava odgojnih utjecaja raznim mjestima, oblicima i sadržajima pomoću kojih će se društveni utjecaji ostvarivati kao zajednička organizacija života i rada djece i odraslih različitim oblicima zajedničkih aktivnosti.

Širenjem mreže izvaninstitucionalnih kraćih, povremenih oblika predškolskog odgoja djeluje se izravno na konstituiranje suvremenog sustava društvene orijentacije k najmlađima. Ta se suvremenost očituje kroz prevladavanje sadašnjeg stanja u obliku diskriminacije djece na one kojima je potreban i onima kojima nije potreban odgojni utjecaj predškolskog odgoja.⁸ Također i za stvaranje osnova za deklarirani cilj odgoja koji se ostvaruje kroz pravo svakog djeteta na optimalni odgoj i obrazovanje u predškolskom odgoju u društvenoj sredini koja će permanentno stvarati uvjete za unapređivanje njihova svestranog razvoja.

Međutim, obuhvat djece kraćim i rekreativnim programima u stalnom je opadanju. Razlozi tome leže prije svega u već naglašenom zadovoljavanju kvantitativnog aspekta obuhvata djece primarnim programima te samim tim i negiranjem potreba djeteta kojem taj program nije potreban. Slična je situacija i s tzv. rekreativnim programima koji su izgubili svoj primarni značaj iscrpljujući se uglavnom u formi organiziranog zimovanja i ljetovanja i to djece koja su i inače uključena u primarne programe.⁹

Pouzdana statistički podaci novijeg datuma o obuhvatu djece ovim programima ne postoje. Relevantni pokazatelji izneseni su za 1985. godinu na osnovi kojeg se nalazi ovo stanje :

- a) obuhvat djece kraćim redovnim programima vrtića u 1985 = 0,6 %
- b) drugi kraći program u vrtićima i izvan njega u 1985 = 2,5 %¹⁰

Iz podataka je vidljiva krajnja minorizacija kraćih povremenih programa predškolskog odgoja. Tako minimalni postotak obuhvata posebno je problematičan i stoga što razdoblje od 1985. do danas karakteriziraju restriktivne mjere štednje koje su se upravo najizrazitije osjetile na kraćim oblicima.

⁸ U tom smislu čl. 21. Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolsko uzrasta određuje se da " Pri organiziranju i ostvarivanju pojedinih oblika društvene brige, na osnovi utvrđenih potreba porodica, prvenstveno se osigurava ostvarivanje prava djece na primarne programe u dječjim jaslicama, vrtićima i radom dadilja u drugoj porodici, koji su usklađeni s radnim vremenom roditelja i potrebama djece".

⁹ Izuzetak su neki veći gradovi (Zagreb posebno) koji razvijaju višednevni program boravka djece u prirodi u drugačijim klimatskim uvjetima.

¹⁰ Analiza razvoja društvene brige o djeci predškolskog uzrasta u razdoblju 1881-1985. god, str. 62.

1.1.3. Dnevna društvena briga o djeci u drugoj obitelji

Oblici društvene brige o djeci predškolskog uzrasta mogu se u predškolskim organizacijama (vrtićima i jaslicama) ostvariti i radom dadilje u drugoj obitelji. To stoga što stalno nedostaju jaslički prostori. Taj se oblik društvene brige organizira u pravilu za djecu do 3 godine. Ovaj je oblik rada s djecom ranog predškolskog uzrasta u izrazitoj prednosti prema jasličkom prostoru i tretmanu (mala grupa djece u uvjetima sličnim primarnim obiteljskim, naspram jasličkih uvjeta institucije i znatno većeg broja djece).

Mogućnost organiziranja dnevne društvene brige o djeci u drugoj obitelji zakonski je regulirana Zakonom o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta iz 1981. te Zakonom o izmjenama i dopunama istog iz 1990.¹¹ U tom se smislu određuje zakonska osnova o povjeravanju društvene brige o djeci u drugoj obitelji samo osobama koje ispunjavaju određene uvjete. Ti se uvjeti odnose na utvrđivanje potrebnih kadrovskih pretpostavki za obavljanje djelatnosti, stambene uvjete te uvjete za fomiranje odgojnih grupa. U čl. 92. Zakona određuje se osoba kojoj se povjerava obavljanje dnevne društvene brige mora ispunjavati sljedeće uvjete:

- da ima smisla i ljubavi za rad s djecom,
- da ima opću zdravstvenu sposobnost i psihičke sposobnosti potrebne za njegovanje i odgajanje djece,
- da nije mlađa od 21 godinu,
- da ispunjava uvjete za odgajatelja ili da ima najmanje školsku spremu medicinske sestre pedijatrijskog ili općeg smjera, ili da ispunjava uvjete za nastavnika ili stručnog suradnika u odgojno-obrazovnoj organizaciji.¹²

Materijalni uvjeti ostvarenja te djelatnosti također su zakonski regulirani (stambeni uvjeti, veličina grupe, uvjeti prehrane, nadzora i sl.). No usprkos tim zalaganjima, taj se oblik ostvarivanja društvene brige izrarito slabo afirmirao. Razlozi tome višeznačni su. Tako su postojali primjetni pokušaji obezvrjeđivanja ovog oblika primarnih programa najčešće putem otpora za njihovo uvođenje, nedostatku organizirane društvene podrške ovom obliku, a sasvim sigurno i u relativno kompliciranoj zakonskoj regulativi (naročito u prvom zakonu iz 1975. godine).

Stanje u tom obliku društvene brige, 15 godina nakon konstituiranja, ne odgovara zakonski niti programski deklariranim odrednicama. Dokaz tomu je da je 1985. godine tim programom bilo u SRH obuhvaćeno 96-ero djece u 11 dobnih grupa (!) što u odnosu na prethodnu godinu predstavlja osjetan pad.¹³ Poslije toga rad dadilja smanjuje se iz godine u godinu te se taj oblik rada u posljednjim

¹¹ Prvim Zakonom o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta od 1975. god. uvodi se mogućnost da određene oblike njege, odgoja i zaštite izvan predškolske ustanove može pružati i obitelj u svom stambenom prostoru u ugovornom odnosu sa SIZ-om u skladu s utvrđenim uvjetima.

¹² Čl. 29. Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta (1981) i čl. 32. Zakona o izmjenama i dopunama Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta (1990).

¹³ Izveštaj o stanju i problemima u ostvarivanju društvene brige o djeci predškolskog uzrasta području SRH u 1985-1986, Zavod za PPS SRH, 1987, str. 7.

iskazima o stanju i problemima predškolskog odgoja u RH niti ne spominje.¹⁴

Stoga se smatra opravdanim ispitivanje uzroka stagnacije i nazadovanja ovog oblika društvene brige o djeci rane predškolske dobi. Pri tome je nužno posebnu pažnju usmjeriti k afirmiranju psiho-pedagoških razloga za ustanovljavanje ovog oblika, te pronaći odgovarajuće motivirajuće činitelje za afirmaciju rada dadilja prije svega kroz njihovu zakonsku regulativu i poboljšanje materijalne osnove.

1.1.4. Programi društvene brige o djeci predškolskog uzrasta osobnim radom samostalno u obliku zanimanja

Bitna kvalitativna novina nove zakonske regulative u području društvene brige o djeci predškolskog uzrasta izražena je uvođenjem osobnog rada u obliku zanimanja (stalnog i dopunskog) u obavljanju poslova zaštite, njege i odgoja djece predškolskog uzrasta. Inicijativa unošenja privatnog rada u ovu djelatnost rezultat je intenzivnih društvenih promjena u smislu afirmacije privatne inicijative u sve segmente društveno ekonomskog života. Izrazito teško materijalno stanje cjelokupnog društva odražuje se i u području društvene brige o djeci predškolskog uzrasta. Došlo je do smanjenja raspoloživih kapaciteta u odnosu na rastuće potrebe u obuhvatu djece. U takvoj situaciji, kad društveni kapaciteti ne mogu ni izdaleka zadovoljiti iskazane potrebe, rješenje se pronalazi u privatnoj inicijativi. Stoga se u skladu sa Ustavom Hrvatske prišlo i zakonskom reguliranju osobnog rada u kojem građani upotrebljavaju svoja osobna sredstva i ostvaruju programe njege, odgoja i zaštite djece predškolskog uzrasta. Zakonom o izmjenama i dopunama Zakona o društvenoj brizi odjaci predškolskog uzrasta utvrđuju se na temelju programske orijentacije Republičkog fonda i Prosvjetnog savjeta, uvjeti pod kojima građani mogu obavljati poslove njege, odgoja i zaštite djece predškolskog uzrasta samostalnim osobnim radom.¹⁵

U istom se smislu određuju uvjeti za stručnu spremu građana, koja mora biti u skladu s odrednicama ovog Zakona (odgajatelj ili stručni suradnik), te uvjeti za organizaciju djelatnosti koji se posebno utvrđuju jedinstvenim elementima standarda društvene brige o djeci (prostor, oprema, grupe, itd.).

Član 101. g ističe "Osoba koja radom samostalno u vidu zanimanja obavlja poslove njege, odgoja i zaštite djece predškolskog uzrasta dužna je da ostvaruje ciljeve i zadatke predškolskog odgoja."¹⁶ U tom smislu provodi se i stručno-pedagoški nadzor nad radom osoba od strane Zavoda za unapređivanje odgoja i obrazovanja SRH a za zdravstveni nadzor od strane općinskog organa uprave nadležnog za poslove zdravstva.

Novom se zakonskom regulativom po prvi puta uvodi u jedan segment odgojno-obrazovne djelatnosti osobni, privatni rad i samim time otvara nova etapa

¹⁴ Npr. u Prijedlogu promjena u predškolskom odgoju, Komisije za izradu elaborata u promjenama u sistemu odgoja i obrazovanja, Zagreb, 1989.

¹⁵ Isto čl. 101. g -

¹⁶ Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta, čl. 101 a - 101 š, Narodne novine br. 20, str 349-551, 4.5.1990.

u razvoju ideje društvene intervencije u odgoj najmlađih. Pri tome se, kao i pri uvođenju svake novine javljaju i mnoga razmimoilaženja u određivanju njihova ishodišta koja su u ovom slučaju primarno ideološke prirode.¹⁷ Po prvi se puta privatna inicijativa uvodi u djelatnost od posebnog društvenog interesa. Upravo ta činjenica uz to da se radi o odgoju, njezi i zaštiti djece ranog životnog uzrasta, u doba određeno kao razdoblje formiranja osnovnih kvaliteta ličnosti, osnovni su argumenti protivnika uvođenja osobnog rada u obliku zanimanja u područje društvene brige. Također, zakonskom se regulativom ostvaruju pretpostavke koje u ishodištu odbacuju navedene argumente (osobe koje ispunjavaju uvjete za odgajatelja mogu uspješno obavljati ovu djelatnost bilo u privatnom ili društvenom sektoru te posebno jedinstvenim elementima standarda društvene brige o djeci). Stoga se, budući da ne postoje konkretni rezultati u ostvarivanju programa društvene brige u "privatnim vrtićima" valja kloniti ishitrenih stavova u smislu za ili protiv. Dapače, tek djelovati u cilju afirmacije ideje odgojnog djelovanja u predškolskom razdoblju vodeći prvenstveno računa o poticanju velikih razvojnih potencijala te rane životne dobi, ne opterećujući se posebno pitanjem privatnog ili društvenog oblika organizacije.

1.2. Položaj i značenje predškolske ustanove u sustavu društvene brige o djeci predškolskog uzrasta

Funkcioniranje primarnih, cjelodnevnih programa njege i odgoja u predškolskim ustanovama valja promatrati s pozicija određivanja predškolskog odgoja kao djela sustava društvene brige o djeci predškolskog uzrasta i posljedica koje su se u tom smislu odrazile na njegovo bitno određenje. Određivanje predškolske ustanove kao mjesta jedinstvenog tretmana odgoja i njege djeteta, zdravstvene i socijalne zaštite s naglaskom na zadovoljavanje prvenstveno potreba obitelji, u potpunosti je primjena novih zakonskih rješenja na temeljni oblik društvene intervencije u odgoj najmlađih.

Takva rješenja, mada su se željela afirmirati kao "promjene radi ustanovljavanja djelotvornijeg, racionalnijeg i jeftinijeg sustava samoupravnog organiziranja koji će omogućiti veći obuhvat djece i zadovoljenja potreba radnih ljudi i građana"¹⁸ nisu nova. Korijene imaju u povijesnoj genezi predškolskog odgoja i predškolskih ustanova kao oblika praktične realizacije.

Po svom porijeklu, institucionalni predškolski odgoj nije pedagoška pojava. To potvrđuje geneza razvoja predškolskih ustanova od njihovog početka u azilima, sirotištima i čuvalištima uglavnom za djecu socijalno najugroženijeg djela stanovništva. Odgojno-obrazovna funkcija javlja se znatno kasnije i veoma dugo ostaje u odnosu na socijalnu u drugom planu. Novija zakonska rješenja sustavne društvene brige o djeci predškolskog uzrasta u Republici Hrvatskoj (1990)

¹⁷ Ovo se pitanje smatra od temeljne važnosti za afirmaciju razvojnih potencijala predškolskog razdoblja bez obzira kroz koji se oblik ostvaruje (društvena ili privatna inicijativa). Međutim u kontekstu problema koji se istražuje ovom se prilikom samo naznačuje bez pretenzije minorizacije

¹⁸ Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta, Narodne novine, 1990, 20, str.8.

naglašavaju primarnost socijalno-zdravstvene orijentacije predškolske ustanove u odnosu na odgojnu. Pri tome se sustav gradi s pozicija:

- prvenstva zadovoljavanja potreba suvremene obitelji, u obliku kvantitativne dimenzije, širenjem mreže predškolskih ustanova;
- ostvarivanja socijalno-kompenzacijske uloge a tek onda uvažavanja predškolskog razdoblja kao izuzetnog životnog doba za odgojno djelovanje.

Na taj se način ponovo aktualizira u svijetu prevladana dilema o određenju predškolskog odgoja: socijalno ili pedagoško, zanemarujući u potpunosti znatno širi kontekst. Razlozi tome leže u neznanstvenoj aplikaciji određenih značajki razvoja predškolskog institucionalnog odgoja i nemogućnosti njihovog prihvaćanja kao ishodišta za projekciju sustava predškolskog odgoja. Sve to u zavisnosti od suvremenih spoznaja o razvojnim značajakama odgajnika u svjetlu mogućih društvenih intervencija.

Orijentacija na obiteljske potrebe kao primarne u sustavu društvene brige o djeci predškolske dobi uvjetovana je činjenicom da porast interesa za predškolsku ustanovu leži prvenstveno u socio-ekonomskim razlozima. Pri tom se misli na promjene izazvane industrijsko-tehnološkim razvojem i njegovim odrazom na suvremenu obitelj, posebno u povezanosti njezine odgojne funkcije. Obiteljski život i organizacija najuspješniji su činitelji kojima se podstiče dječji razvoj. Utjecaj obitelji kao primarnog sredinskog činitelja nedvosmisleno se određuje kao prvi, najznačajniji i po učincima najutjecajniji odgojni čimbenik. Tijekom razvoja društva i čovjeka kao društvenog bića nije postojala ni jedna društvena sredina koja na obiteljski odgoj nije gledala kao na osnovni odgojni utjecaj. Od načina određenja obitelji, njezine odgojne nadležnosti i dosega djelovanja, zavisilo je u mnogome određenje mjesta i uloge institucionalnog predškolskog odgoja.

Geneza razvoja ideje institucionaliziranog predškolskog odgoja pokazala je koliko je dugo predškolski odgoj bio zapravo obiteljski odgoj. Tijekom pojedinih povijesnih razdoblja izdizan je na pijedestal svemogućih, sudbinskih i jedinih mogućih pozitivnih utjecaja u predškolskom uzrastu. Obitelj se određuje kao nezamjenjiva prirodna, emocionalana, socijalna sredina koja je jedina u stanju stvoriti nužne pretpostavke za pravilan socijalni i emocionalni razvoj djeteta. Idealizacija obiteljskih utjecaja na proces odgoja u ranom djetinjstvu nužno se odrazila na stanovišta oko određenja društvene intervencije u odgoj najmlađih. Predškolska ustanova smatra se kao "nužno zlo", nehumana, nepedagoška intervencija jer se bit njezine akcije temelji na izdvajanju odgojnih utjecaja iz primarne socio-emocionalne sredine, što je u ranom djetinjstvu krajnje neodgovarajuće zbog socio-emocionalnih osobina malog djeteta.

Istodobno, s idealizacijom obiteljskih uvjeta i s tim u vezi određenja institucionalnog predškolskog odgoja, prisutna su i suprotna stajališta koja problematiziraju sasvim drugi sklop problema na relaciji obitelj-institucija. Ona polaze od tvrdnje o slabljenju odgojne mjerodavnosti suvremene obitelji. Intenzivne promjene koje su se posljednjih desetljeća odigrale na društvenom planu, odrazuju se i na obitelj kao primarnu ljudsku zajednicu. Suvremeni način života doveo je do mijenjanja uvjeta života obitelji, te narušava njenu vanjsku i unutarnju stabilnost i kvalitetu odnosa. Vanjske i unutarnje tenzije postaju preprekom u obavljanju odgojno-socijalizatorske funkcije obitelji i dovode do otuđenja roditelja od njihove neodvojne uloge - prvih i najznačajnijih odgajatelja

svoje djece. Takvo stanje rezultira potrebom preuzimanja bar jednog djela odgojne funkcije obitelji, te prenošenja nekih oblika i sadržaja odgoja i obrazovanja dosad namijenjenih jedino obitelji, na ustanove i druge osobe.

Po razvojnom slijedu, tu se kao prve javljaju predškolske ustanove, koje se u povezanosti navedenog shvaćaju kao jedina "svjetla točka" u spašavanju integriteta osjetljive dječje ličnosti ozbiljno ugrožene u uvjetima odrastanja u suvremenoj, dezintegriranoj i otuđenoj obitelji.

Sasvim je jasno da se određenje mjesta, uloge i mogućnosti djelovanja predškolske ustanove ne mogu i ne smiju promatrati u tako uskim i još k tome krajnje polariziranim stanovištima.

Razvoj predškolskog odgoja izrazitijom orijentacijom u kvantitativnom smjeru nalazi podlogu u ideji socijalno-kompenzacijske uloge predškolskog odgoja.¹⁹

Osnovna je intencija kompenzatorskih programa, pedagoškom intervencijom djelovati na suzbijanje i kompenzaciju nepovoljnih sredinskih uvjeta koji se odražuju preko zaostajanja u napredovanju i postizanju izrazito lošeg uspjeha u osnovnoj školi djece koja žive i odrastaju u takvim deprimirajućim sredinama. Kompenzacija je to učinkovitija što se ranije započinje. Stoga se afirmira predškolski odgoj kao jedan od moćnih činitelja kompenzacija teškoća te kompenzatorski programi postaju osnova djelovanja predškolskih ustanova.

U pedagoškoj teoriji i praksi mnoštvo je programa koji su u sebi objedinjavali socijalne i pedagoške ciljeve a strategije ostvarenja bile su različite.²⁰ Zavisile su od teoretskih opredjeljenja autora, određenja pojma deprivacije (socijalno-kulturna, obrazovna) tumačenja odgojnih refleksija prisutne deprivacije određenja položaja djeteta u odgojno-obrazovnom procesu i sl.²¹

Kompenzatorski institucionalni predškolski programi snažno su utjecali na afirmaciju institucionalnog predškolskog odgoja i predstavljali bitan kvalitativni pomak naprijed u općem tretiranju predškolskog odgoja i kao činitelj razvoja društva. Pojedinačnim akcijskim istraživanjima dobilo se mnoštvo dragocjenih podataka o mogućnostima utjecaja prvenstveno na kognitivni razvoj djeteta. Iskustva koja se stječu u ranom djetinjstvu značajna su osnova za daljnji razvoj kognitivnih funkcija u kasnijem razdoblju. Postoji optimalno vrijeme za razvoj pojedinih sposobnosti. Ako se ono ne "iskoristi" u smislu stvaranja uvjeta za njihovo optimalno poticanje, kasnija se intervencija smanjuje u svom učinku. To optimalno vrijeme jest uglavnom rano djetinjstvo i čitavo predškolsko razdoblje.

¹⁹ U pedagoškim koncepcijama klasika predškolskog odgoja nalazi se naznačena ideja nadoknade putem institucionalnih utjecaja (npr. kod F.Fröbela, a posebno M.Montessori).

²⁰ Prikaz ideje kompenzatorskih programa u vezi problema koji se istražuje nužno je sažet na razinu osnovnih informacija.

²¹ Nastojanje kompenzatorskih predškolskih programa primarno je uvjetovano društveno-ekonomskim i političkim razlozima. Na njih se apliciraju spoznaje o značajkama razvoja u ranom djetinjstvu, i utjecajima činitelja sredine kao poticaja tom razvoju. Najpoznatiji kompenzatorski programi su tzv. Head-start koji nosi oznaku kompenzatorskog programa općeg tipa. Tu je, zatim, Program praćenja "Follow-through program" kojem je intencija kontinuitet kompenzacije ostvaren produžavanjem na osnovnu školu. Pokret "Open-Education", Program obogaćivanja "Enrichment-program" zasniva se na preventivno odgojnoj intervenciji s ciljem da se predusretne nepovoljno djelovanje sredine. Razni funkcionalni programi (Early Training project, Skill-development curriculum i sl., Individual tutorial Language program i sl.) prema: Kamenov, E. : Eksperimentalni programi za rano obrazovanje, Beograd, 1982, str. 38-42.

Moguće je dobro pripremljenom i kvalitetnom izvedenom pedagoškom intervencijom pod određenim uvjetima unaprijediti opći razvoj.²²

No usprkos sjajnim ciljevima i nadasve humanom osnovnom idejom, pokret kompenzacijskih programa nije izdržao dužu znanstvenu provjeru. Razlog neuspjeha treba tražiti i u njihovim socijalno-humanističkim postavkama kroz traženje uzroka neuspjeha u školi samo u socijalnim uvjetima i analogno tome djelovanje na taj neuspjeh samo kroz obrazovni sustav, ali i u nedostacima znanstveno pedagoško-psiholoških teorija na kojima su počivale.

Stoga je nerealno bilo očekivati da će obrazovni sustav sam po sebi izazivati očekivane promjene. Preveliko se breme spustilo na predškolsku ustanovu u smislu težnje da se ranom intervencijom nadoknadi sva širina prisutne deprivacije. Bilo je iluzorno očekivati promjene na tako širokom planu, bez široke akcije svih društvenih snaga. Pogrešno se zaključilo da će se intervencijom u obrazovanje unositi promjene u društvene uvjete i okolnosti. Ma kako dobro koncipirana, pedagoška intervencija sama za sebe nije dovoljna bez šireg sagledavanja uvjeta u kojima se odvija.

Temeljna pedagoška zamjerka postavila se u odnosu na kratkotrajnost učinaka programa jer je njihova primjena odbacila temeljnu tezu po kojoj su učinci kompenzacije trajniji što se s intervencijom započne ranije. U većini programa opadanje učinka zapaženo je već na početku osnovnog obrazovanja. Razlozi tome traženi su u samim programima, tj. u tipovima njihove strukture, širine djelovanja u odnosu na osobnost djeteta, eventualno loše strategije i sl. Istodobno gubitak učinka pripisivao se osnovnoj školi u smislu diskontinuiteta odgojnog djelovanja.

Razlozi su šireg značenja i leže prvenstveno u spoznaji da "brzina kojom se u predškolskom periodu postiže rezultat u vrijeme trajanja programa isto tako brzo djeluje na nestanak kad program nestane".²³

Nadalje, utjecaji su se sveli uglavnom na institucionalne oblike predškolskog odgoja zanemarujući gotovo u potpunosti ostale važne sredinske činitelje (prvenstveno obitelj ali i šire socijalno okruženje).²⁴

Ipak, najveći je uzrok kratkotrajnosti učinaka kompenzatorskih programa

²² Kao jedna od varijanti programa kompenzacije javlja se ideja akceleracije koja se u raznih autora različito vrednuje, nerijetko i s negativnim predznakom naročito u onim aspektima koji su rezultat dubiozne i površne interpretacije Piagetove teorije o razvojnim stupnjevima (intencija po kojoj ubrzani razvoj vodi većem krajnjem učinku). Bit ideje akceleracije je u tvrdnji da se kompenzacija postiže ubrzavanjem kognitivnog razvoja preko posebnih odgojnih programa. Sovjetski autori ukazuju na problem "umjetnog, friziranog, prijevremenog dostizanja viših genetičkih stadija" te u cilju poticanja kognitivnog razvoja preferiraju psihološko-pedagošku koncepciju "amplifikacije". Pod tim pojmom podrazumijevaju obogaćivanje psihološkog razvoja u cilju dostizanja maksimalno mogućeg nivoa koji se počinju izgrađivati na datoj uzrasnoj etapi". prema: Zaporozec, A.V.- Zmanovski, J.F.: Ispitivanje psihofizičkih mogućnosti predškolskog deteta i optimalnih pedagoških uslova njihove realizacije u SSSR, Predškolsko dete, Beograd, 1977, 3-4, str. 276.

²³ prema: Pešić, M.: Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa, Beograd, 1988, str. 42-48.

²⁴ Upravo stoga i prišlo se programiranju intervencija koje se uglavnom ostvarivale u porodičnim uvjetima. Pokazalo se naime da su i učinci programa trajniji šta su roditelji u njima više angažirani. Postojali su tzv. kompenzatorski obiteljski programi koji su funkcionirali kao oblik nadopune ili čak kao alternativa institucionalnim programima. Npr. (Bloomingtondale Family Program, Parent Intervention Programme, Home visiting Project i sl.).

orijentiranost na posljedice bez zadiranja u uzroke koji su doveli do raznih oblika deprivacije. Saniranje posljedica samo pedagoškom intervencijom, bez sagledavanja širine stanja i mogućeg djelovanja i s pozicije odgojnih utjecaja, moralo je završiti relativnim neuspjehom.

Kompenzatorski orijentirani programi posebno su aktualizirali ulogu predškolskih ustanova u pripremi djeteta za školu, stavljajući ih u poziciju instrumenata u procesu izjednačavanja uvjeta pri startu. I na taj način neopravdano se sužava područje pedagoških mogućnosti predškolske ustanove. Institucionalni predškolski odgoj se ne iscrpljuje samo u funkciji pripreme djeteta za školu, niti se njegova funkcija svodi na taj aspekt. Priprema za školu podrazumijeva znatno šire djelovanje mnogih subjekata iz sveukupne djetetove socijalne sredine u smislu poticanja razvoja svih osobina dječje osobnosti kako bi se olakšalo prilagođavanje na novu kvalitetu života koju sa sobom donosi osnovna škola. U tom smislu, predškolska ustanova može biti jedan od značajnijih činitelja pozitivnih utjecaja u procesu pripreme za školu, ali ne i jedini.

Stoga se kompenzacijski programi moraju razmatrati u svojoj razvojnoj dimenziji. U vremenu u kojem su nastali u razvoju ideje institucionalnog predškolskog odgoja odigrali su važnu ulogu ukazivanjem na velike odgojne potencijale ranog djetinjstva i na mogućnost intervencije preko institucionalno organiziranih programa. Također, afirmirajući ideju kompenzacije potencirali su širenje mreže predškolskih ustanova samo u toj funkciji i pridonijeli njihovu tretiranju kao sredstva izjednačavanja nepovoljnih sredinskih činitelja uglavnom u funkciji pripreme za osnovnu školu. Na taj su način bitno pridonijeli neopravdanom sužavanju djelovanja institucionalnog predškolskog odgoja.

Stoga se reafirmacija socijalno-zaštitne funkcije predškolskog odgoja u sustavnim oznakama društvene brige o djeci u pogledu označavanja područja institucije predškolskog odgoja te njena dominacija nad odgojnom, ne može prihvatiti kao pozitivno pedagoško rješenje. Svjesni činjenice o potrebi poduzimanja akcija radi proširivanja obuhvata djece barem jednim od organiziranih oblika predškolskog odgoja, a još više potreba zaposlenih roditelja, naglašava se opasnost od takvih rješenja. Prisutne tendencije koje rješavaju problem preko aktualizacije vraćanja na primarne socijalno-zdravstvene zaštitne programe ne mogu postati osnova djelatnosti predškolskog odgoja, već pretpostavka njegove stagnacije i nazadovanja.

1.3. Neki kvantitativni pokazatelji stanja u području institucionalnog predškolskog odgoja

Osnovna značajka stanja u području institucionalnog predškolskog odgoja kao djela sustava društvene brige o djeci predškolskog uzrasta u Republici Hrvatskoj jest prisutna stagnacija njezinog razvoja u kvantitativnom i kvalitativnom aspektu. Ta je stagnacija posebno vidljiva u posljednjem petogodišnjem razvoju. Vrijeme od 1975. do 1985. god. predstavlja u tom pogledu razdoblje intenzivnijeg razvoja u kojem je izgrađeno 427 novih objekata dok je uslijedećem razdoblju do 1988. došlo do stagnacije (izgrađeno je i adaptirano 111 objekata) što je znatno manje

od iskazanih potreba. Mreža predškolskih ustanova širila se dakle sporo i što je još važnije dosta neravnomjerno. Velik broj predškolskih ustanova starijeg je datuma. Radi se o nenamjenskim građenim objektima koji stoga ne predstavljaju adekvatno rješenje za realizaciju odgojno-obrazovnog rada (nema npr. dvorana za tjelesni odgoj, igrališta, većih prostora za igru i sl.).

Tablica 2. ORGANIZACIJE ZA PREDŠKOLSKI ODGOJ U HRVATSKOJ U ŠK.GOD. 1989/90.

Zajednica općina	Organizacija	Svega	Djeca		
			do 3 g.	od 3-5 g.	do 7 . g.
Bjelovar	42	3437	617	1 547	1 273
Dalmacije	232	17 666	1 986	7 444	8 236
Hrvatskog zagorja	14	866	182	382	286
Karlovac	19	1 921	436	834	651
Like	10	675	127	292	256
Osijek	119	10 873	1 886	4 755	4 232
Rijeka	198	13 068	1 842	5 895	5 331
Sisak	17	2 243	595	850	798
Varaždin	44	3 479	420	1 353	1 706
Grad Zagreb	217	33 028	8 886	14 072	10 070
ZO Zagreb	24	2 473	478	1 124	871

UKUPNO 936 89 729

Izvor:

- Izveštaj o stanju i problemima u ostvarivanju društvene brige o djeci predškolskog uzrasta na području SR Hrvatske u 1985-1986. god, Zavod za PPS SRH, Zagreb, 1986.
- Materijali sa savjetovanja o temi "Dostignuća i perspektive razvoja predškolskog odgoja u SR Hrvatskoj, u: Obrazovanje i rad 1989, 3-4.
- Prijedlog promjena u sistemu odgoja i odrazovanja, Delegatski vjesnik br. 492, od 18.01.1990.
- Saopćenja Republičkog zavoda za statistiku SRH, br. 191, ožujak 1990.

Broj djece koja nisu primljena zbog popunjenja kapaciteta predškolskih ustanova iznosi u 1989/90. ukupno 5226.

Posebno valja istaći da se u društveno organiziranim predškolskim odgojem daju prednost tzv. primarnim programima te se na taj način mora tumačiti porast broja obuhvata u pojedinim sredinama.

Tablica 3. BROJ DJECE U PREDŠKOLSKIM ORGANIZACIJAMA U HRVATSKOJ OBUHVAĆENIH PRIMARNIM PROGRAMOM

Broj djece u predškolskim organizacijama obuhvaćen primarnim programima				
Zajednica općina	1983/84	1984/85	1985/86	1987/1988
1. Bjelovar	3 026	3 320	3 389	31 452
2. Gospić	441	481	530	639
3. Karlovac	1 866	1 838	1 879	1 873
4. Osijek	9 625	9 691	9 959	10 542
5. Rijeka	14 556	11 899	12 411	12 788
6. Sisak	1 863	1 652	1 888	1 847
7. Split	17 729	15 837	16 606	17 425
8. Varaždin	2 954	2 973	3 168	3 456
9. Zagreb	28 576	22 244	32 599	32 708
10. ZO Zagreb	3 131	2 126	2 739	3 173
UKUPNO	83 039	80 569	71 520	87 903

Izvor : Isto kao i tablica 2.

Obuhvaćenost djece iskazana je u postocima:

1980. = 17,7 % 1985/86. = 22,8 % 1989/90. = 29 %
 1983/84. = 22 % 1987/88. = 24,7 %

Trajanje rada predškolske organizacije izraženo u satima (1989/90)

do 8 sati = 209 ili 22,3 %

više od 8 sati = 727 ili 77,7 %

Tablica 4. BORAVAK DJECE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA U HRVATSKOJ IZRAŽEN U SATIMA U ŠK.GOD. 1989/90.

Ukupno djece	Borave u predškolskoj organizaciji							
	do 4 sata	%	4-6 sati	%	6-8 sati	%	> 8 sati	%
89 729	1 353	1,5	9 348	10,4	6 831	7,6	72 197	80,5

Izvor : Isto kao i za tablicu 1.

Razlozi izrazite orijentacije k primarnim (cjelodnevnim) programima su prije svega u zadovoljavnju potreba zaposlenih roditelja a nikako u funkciji zadovoljavanju potreba djeteta. To stoga jer se oni ostvaruju u 10-satnom boravku djeteta u predškolskoj ustanovi što je loše rješenje glede socio-emocionalnih

karakteristika ličnosti djece te dobi. U odgojnoj praksi postoje velike centralizirane predškolske ustanove (gotovo 50 % prelazi veličinom i brojem djece utvrđene standarde) što stvara velike teškoće u organizacijskim i nadasve pedagoškom pogledu. Uz to znatna je i dislociranost pojedinih objekata u sastavu predškolske organizacije (npr. u Dubrovniku iznosi i 180 km).

Uz to postoje i poteškoće materijalne prirode (slaba opremljenost didaktičkim materijalima). Stoga se može zaključiti da su u djelatnosti društvene brige o djeci predškolske dobi u uvjetima bitno smanjenih sredstava za njenu redovnu (primarnu) djelatnost prisutni mnogobrojni problemi koji određuju stagnaciju i nazadovanje.

1.4. Elementi suvremenog određenja institucionalnog predškolskog odgoja

Suvremeno određenje institucionalnog predškolskog odgoja uvelike je određeno povijesnom genezom. Stoga je bitno pri pokušaju suvremenog određivanja biti djelovanja institucionalnog predškolskog odgoja i početi od geneze kao ishodišta. Institucionalni predškolski odgoj stoljećima je bio najslabije rasvijetljen aspekt cjelokupnog odgojnog djelovanja te najslabije teorijski razrađeno područje znanosti o odgoju. U ovisnosti o konkretnim društvenim uvjetima u pojedinim vremenskim razdobljima, otvorenost k svjetskim zbivanjima u smislu prihvaćanja suvremenih znanstvenih spoznaja o odgojnom djelovanju u tom razdoblju razvoja, predškolskom se odgoju pridaje manji ili veći značaj. Stoga se u tom svijetlu i prihvaća naprijed navedena stajališta o smislu i osnovnoj namjeni društvenog utjecaja u odgoj najmlđih generacija. U suvremenim uvjetima, određenim povećanjem znanstvenih interesa usmjerenih k ranom djetinjstvu takva uska shvaćanja nadilaze bit djelovanja predškolske ustanove.

Institucionalni predškolski odgoj, kao uostalom i cijeli predškolski odgoj, mora se afirmirati preko novih ciljeva, zadataka i sadržaja, a iz svog prvotnog značenja zadržati samo neke odrednice. I dalje se može afirmirati kao oblik nadopune obiteljskom odgoju afirmacijom takvih sadržaja, oblika i metoda rada, koji oni u potpunosti uvažavaju socio-emocionalne osobnosti malog djeteta, posebno u odvajanju iz primarne emocionalne sredine - obitelji. Istodobno, svoju punu afirmaciju predškolska ustanova postizat će akcijama na planu reafirmacije odgojne funkcije suvremene obitelji zalažući se za jedinstvo sukladnog djelovanja dvaju značajnih odgojnih činitelja. Isto tako, kompenzatorska funkcija, a s njome i socijalno-zdravstvena, osim njezine nesumljive važnosti nije i ne smije biti osnova djelovanja predškolske ustanove. U određivanju biti organizirane društvene intervencije preko institucionalnog predškolskog odgoja, naglašava se prvenstveno afirmacija njezine odgojne nadležnosti.

Pedagoški razlozi afirmacije institucionalnih oblika predškolskog odgoja leže prije svega u velikim promjenama u tretiranju obrazovanja i njegovog statusa u suvremenom društvu. Znanje postaje osnovna pretpostavka napretka svakog društva, ono čini najisplativiju društvenu investiciju. U tom se smislu težište interesa usmjerava na školske sustave - proizvođače znanja u koje se sa više ili

manje uspjeha unose određene promjene kojima je cilj podizanje razine obrazovanja mladih. Istodobno dolazi se do spoznaje o nužnosti širenja dobnih granica koje obuhvaća školski sustav. To se posebno odnosi na donju granicu, tj. područje predškolskog razdoblja koje se utvrđuje kao kritično za razvoj mentalnih sposobnosti te rezultira prihvaćanjem predškolskog odgoja kao temeljnog, osnovnog djela odgojno-obrazovnog sustava (u početku samo za uzrast neposredno prije polaska u školu).

Istodobno refleksije općeg interesa za odgojno-obrazovne intervencije, posebno su potakle istraživanja kojima je, generalno gledano, bio cilj pronaći znanstvene argumente o važnosti i potrebi odgojno-obrazovnih utjecaja u predškolskom razdoblju.

U tom se cilju afirmiraju rezultati istraživanja o značajkama razvoja u ranom djetinjstvu što znatno proširuje dotadašnje granice spoznaje o tom razdoblju razvoja ličnosti.

U najznačajnije²⁵ na tom planu ubrajaju se radovi Hunta²⁶ o promjenjivosti ljudske inteligencije koja nije isključivo genetski uvjetovana već su sredinski uvjeti važan činitelj tempa pa i dosega intelektualnog razvoja. Na te se spoznaje nadovezuju istraživanja Blooma²⁷ o nestabilnosti ljudske inteligencije, koja je proporcionalna s uzrastom. Bloom utvrđuje da je inteligencija u kasnijim uzrastima stabilnija i samim time manje podložna utjecajima sredine. Na osnovi toga zaključuje o važnosti utjecaja u ranom djetinjstvu.

Istraživanja kognitivnog razvoja u ranom djetinjstvu donosi nove spoznaje o mogućnostima učenja djeteta predškolske dobi, a razne teorije psihičkog razvoja, pridonose novom pristupu dječjoj inteligenciji. Ovom prilikom moraju se spomenuti radovi Piageta²⁸ na polju spoznaje o slijedu razvojnih etapa po kojima je uspješnost razvojnih dostignuća na nižem stupnju uvjet razvoja na sljedećem. Stoga, poticajna sredina može pospješiti dostignuća razvojnih etapa. L. S. Vigotski²⁹ ukazuje na mogućnost podizanja intelektualnih sposobnosti na viši stupanj u zavisnosti od kvalitete suradnje i pomoći koju dijete dobiva izvana, što daje posebni odraz na tretiranje biti djelovanja odgojno-obrazovne intervencije u predškolskom razdoblju.

Brunerova misao³⁰ da se "svakom djetetu na svakom stupnju njegova razvoja može efikasno predavati bilo koji predmet u odgovarajućem intelektualno prihvatljivom obliku", snažno utječe na afirmaciju predškolskih ustanova kao čimbenika intenzivnog odgojno-obrazovnog utjecaja.

Pod utjecajem takvih spoznaja dolazi do porasta istraživanja o mogućnostima utjecaja na velike potencijale u razvoju ličnosti koje se nalaze u ranom djetinjstvu. Utvrđuje se da se mnoge osobine formirane zrele ličnosti stvaraju u razdoblju prije polaska na redovno školovanje. Stoga su se i interesi psihologa i

²⁵ Kontekst problema ne dopušta širinu prikaza, kako autora, tako i njihovih radova. Stoga je prikaz nužno sažet na razinu osnovnih generalizacija.

²⁶ Hunt, Mc V. J.: Šta podrazumevaju promene u shvatanjima o detetovom intelektualnom razvoju, Predškolsko dete, 1974., 4.

²⁷ Bloom, B.S.: Stability and Change in Human Characteristics, Wiley, New York, 1964.

²⁸ Piaget, J.: Psihologija inteligencije, Nolit, Beograd 1977.

²⁹ Bruner J.S.: Proces obrazovanja, Pedagogija, 1976, 2-3, str.275-231.

³⁰ Isto.

još više pedagoga usmjerili na sredinske činitelje i njihove potencijalne mogućnosti na proces formiranja ličnosti.

Na prvom mjestu, jača u tom smislu, interes za različite oblike institucionalnog predškolskog odgoja što rezultira širenjem mreže predškolskih ustanova i njihovo tretiranje kao bitnih čimbenika u procesu formiranja sveukupnih potencijala svake ličnosti. Osnovna je pretpostavka prevladavanja prisutne i očigledne stagnacije u kvantitativnom i kvalitativnom razvoju društveno organiziranog predškolskog odgoja praćenje suvremenih znanstvenih spoznaja koje svojim rezultatima reafirmiraju ovo područje čovjekova života. To se prije svega odnosi na usvajanja spoznaja o kvalitetama predškolskog razdoblja kao razvojne etape svakog čovjeka. Na to valja nadograditi spoznaje o mogućnostima i dosezima društveno organiziranih akcija u cilju poticanja razvojnih dostignuća predškolskog uzrasta. Te spoznaje zbog svoje prirode imaju značajku univerzalnih, te ih je stoga nužno smišljenom akcijom prenijeti u okvire postojećeg sustava odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi. Pri tom valja početi od karakteristika dosadašnjih razvojnih linija vrednovanjem postignutih rezultata, te njihovom selekcijom stvoriti pretpostavke suvremenije koncepcije predškolskog odgoja i predškolske ustanove kao temeljnog oblika organizacije.

2. PROJEKCIJA RAZVOJA PREDŠKOLSKOG ODGOJA U OKRUŽENJU NOVIH DRUŠTVENIH ODNOSA U REPUBLICI HRVATSKOJ

2.1. Obilježja suvremene koncepcije predškolskog odgoja

Suvremeno stanje i projekcija razvoja predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj uvjetovano je intenzivnim kvalitativnim društveno-političkim i gospodarskim promjenama. Po svojoj prirodi, fundamentalnog su značenja za cjelokupno društveno okruženje suvremenog čovjeka. Stoga, njihov doseg neminovno dopire u sve djelove društvenog sustava pa tako i odgoja i obrazovanja.

Točno određenje bitnih oznaka odgojno-obrazovnog sustava društveno je uvjetovano jer u mnogome predstavlja odraz društvenih potreba i čini osnovu njegova razvoja. Određenje tih oznaka zavisi od značajki društvene strukture, sustava odnosa u društvu posebno s pozicije odnosa pojedinca i društva, izraženih društvenih interesa u kontekstu mogućeg ostvarenja određenih ciljeva i zadataka odgoja, aspiracija u pogledu društvene intervencije preko odgojne djelatnosti, psiho-pedagoške vrijednosne orijentacije, stupnja razvoja znanosti o odgoju i kvaliteti njezine društvene angažiranosti itd.

Istodobno, u osnovi svake odgojne djelatnosti je čovjek, pa je stoga, generalno gledajući, bit svakog odgojnog djelovanja u prirodi čovjeka u pravcu formiranja određenih poželjnih kvaliteta ličnosti (ciljevi odgoja). Stoga veoma često u koncepcijama odgojnih sustava bitno mjesto zauzimaju upravo ona svojstva ličnosti koja se u procesu odgojne djelatnosti žele afirmirati.

Suvremene društvene promjene prisutne u ovim vremenima na našim prostorima ostavljaju svoje odraze na planu socijalne dimenzije odgojne djelatnosti i posebno s pozicija određenja njezinih vrijednosnih orijentacija. Osnovna linija promjena izražava se u nastojanjima cjeline društva k iznalaženju novih kvalitativno viših razina humanog ljudskog okruženja koje se odražavaju na sveukupne činitelje koji u tom smislu čine jedinstvenu cjelinu. Stoga se odgojna djelatnost određuje u cilju poticaja razvoja takve ličnosti koja će se u svom krajnjem dosegu aktivno uključiti u sveukupnost društvenog života i tako se društveno afirmirati uz istodobno potpuno autonomno oslobođenje vlastite ličnosti.

U tako postavljenim širokim okvirima³¹ promovira se suvremena koncepcija odgojno-obrazovnog sustava čiji su elementi:

- promocija suvremenog koncepta odgojno-obrazovnog sustava u kojem predškolski odgoj postaje njegova stvarna osnova
- primjena ideje demokratičnosti u odgojnu djelatnost
- pluralizam pedagoških ideja i koncepcija

³¹ Detaljno obrazlaganje bitnih promjena društvenih odnosa i njihove refleksije na odgojno obrazovni sustav izuzetno su značajne ali bi se ulaskom u raspravu udaljili od predmeta ovih interesa. Stoga ih se obrazlaže u ovim uvodnim razmatranjima samo načelno.

- sloboda, raznolikost i otvorenost sustava predškolskog odgoja
- poticanje privatne inicijative.

Teži se k otvorenom, dinamičnom pedagoškom procesu zasnovanom na načelima odgoja individualiteta u funkciji njegove optimalne društvene promocije. Da bi funkcionirao tako određen suvremeni koncept odgojno-obrazovnog sustava, nužno ga je organizirati u smislu funkcionalnog povezivanja svih njegovih djelova u jedinstvenu cjelinu. Odrazi tog stava rezultirali su određivanjem statusa djelatnosti predškolskog odgoja kao specifičnog djela odgojno-obrazovnog sustava u koji se vraća nakon 10 godina postojanja u sklopu društvene brige o djeci predškolskog uzrasta. U njemu zauzima posebno mjesto na osnovi specifičnosti odgojnih značajki odgajnika i njihovog razvoja u okvirima određenih sustavnih utjecaja.

Određenje predškolskog odgoja kao ishodišta širih kontinuiranih procesa sustavnih odgojnih djelovanja zasniva se na spoznajama o važnosti predškolskog razdoblja u razvoju svake ličnosti. To je izuzetno važno razdoblje jer se u razvojnim značajkama tog razdoblja nalaze izvorni razvojni potencijali. Njihovo razvojno stimuliranje rezultira u doseg i kvaliteti razvoja ličnosti u kasnijim razdobljima jer se u zrelosti u tom slučaju postižu kvalitativno više razine. Kvalitet tih doseg bitno je uvjetovan i kvalitetom utjecaja sredinskih činitelja koji se stoga i usklađuju s izraženim, posebnim značajkama i potrebama predškolskog djeteta. Sve su to razlozi u prilog ponovnom određivanju predškolskog odgoja kao osnove jedinstvenog odgojno-obrazovnog sustava. Na taj se način ostvaruje mogućnost optimalnije organizacije sredinskih činitelja koji u ovom slučaju nose oznake sustavne djelatnosti organizirane tako da predstavljaju okruženje za afirmaciju razvojnih potencijala predškolskog djeteta. Osim toga, uključivanjem predškolskog odgoja u sustav, daje se osnova kontinuiranosti jedinstvenih odgojno-obrazovnih utjecaja koji predstavlja važan činitelj kvalitete njihovih krajnjih doseg.

Društveni kontekst promjena nalazi svoj odraz u definiranju suvremenih koncepcijskih okvira predškolskog odgoja. Polazi se od promovirane ideje demokratičnosti kao osnove ljudskog suživota. Ona se u područje odgojnog djelovanja preobrazuje nastojanjem za širenjem sustava organiziranih programa za djecu predškolske dobi. Posebno se pri tom naglašava kvalitativan aspekt promjena u obliku zahtjeva za pluralizmom pedagoških ideja i koncepcija u raznolikim ponuđenim programima. Organizacija i provođenje suvremene koncepcije predškolskog odgoja polazi od zahtjeva o pravima roditelja na aktivno sudjelovanje u svim oblicima izvanobiteljskog odgoja, prvenstveno u omogućavanju slobode izbora različito koncipiranih programa oblika organizacije, stručnog kadra koji ga provodi i načina svoje angažiranosti u njima. U tim se okvirima i realiziraju funkcije predškolskog odgoja preko:

- "- osiguravanja uvjeta za optimalni djetetov razvoj
- pomoći roditeljima u brizi za sigurnost i odgoj djeteta
- dopunjavanju obiteljskog odgoja".³²

Sloboda, raznolikost, otvorenost sustava predškolskog odgoja nastoji se

³² Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja, Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture RH, 7-8, 1991, str.

ostvariti prije svega putem transformiranja sustava u javni s obilježjima javne odgovornosti u kojem država svojim pravnim sustavom jamči njegovo funkcioniranje. Uz ta, prisutna su nastojanja za poticanjem privatne inicijative u cilju većeg obuhvata djece raznolikim, suvremeno koncipiranim programima predškolskog odgoja. Na taj se način uz stalna nastojanja za proširivanjem i obogaćivanjem već postojećih programa, ostvaruju bitni elementi suvremene koncepcije predškolskog odgoja. Ona se pak transponira u odgojnu djelatnost koja je ciljem usmjerena ka "očuvanju tjelesnog i mentalnog zdravlja djeteta, poticanje cjelovitog razvoja svih funkcija, sposobnosti i mogućnosti u skladu sa savremenim znanstvenim spoznajama, zakonitostima djetetova razvoja i njegovim stvarnim mogućnostima".³³

Tako određena bit odgojne djelatnosti predškolskog odgoja kao jedinstvenog djela odgojno-obrazovnog sustava, pretpostavlja organizaciju posebnih uvjeta zajedničkog života djece i odraslih u izvanobiteljskim organizacijama, koji će maksimalno funkcionirati u ostvarenju konkretnih zadataka odgoja djece predškolske dobi i "očuvanju zdravlja, razvoju emocionalne stabilnosti, samostalnosti, pozitivne slike o sebi, socijalne interakcije, komunikacije, slobodnog izražavanja, radoznalosti, ljubopitljivosti, te razvoja kreativnosti i intelektualnih sposobnosti."³⁴

Realizacija cilja i zadataka pretpostavlja suvremeno koncipiranu metodologiju ostvarenja u cjelokupnoj organizaciji i provođenju odgojno-obrazovnog rada na razini cijelog sustava i u njegovim pojedinačnim oblicima. To pretpostavlja uvažavanje pluralizma različitim koncepcijskim orijentacijama transponiranim u raznolikim programima rada, oblicima i metodama njihovog ostvarenja. Naglasak je na funkcioniranju cjelovitih programa, uz koje se na ravnopravnoj osnovi razvijaju interesni programi radi poticaja djetetovih mnogobrojnih posebnosti. Važna pretpostavka uspješne organizacije i provođenja suvremeno organiziranog predškolskog odgoja te procjene odgojno-obrazovnih učinaka, ostvaruje se uvažavanjem ovih načela :

- "- otvorenost sustava za potrebe okoline - različite vrste, oblici i koncepcije rada s predškolskom djecom,
- fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa - prilagodljivost konkretnim potrebama, mogućnostima i interesima djeteta,
- otvorenost prema roditeljima i drugim čimbenicima,
- ostvarivanje prava roditelja na sudjelovanje u organiziranom odgoju djeteta".³⁵

To su obilježja nove koncepcije predškolskog odgoja koja će se primijeniti u sustav odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi kao integralnog djela jedinstvenog odgojno-obrazovnog sustava. Potpunim uvažavanjem predškolskog razdoblja u razvoju ličnosti te prava djeteta na razvoj u skladu s njegovim potrebama, mogućnostima i sposobnostima razvija se autonomnost u odnosu na ostale djelove sustava uz istodobno uvažavanje općih razvojnih značajki čiji je

³³ Isto, str. 6

³⁴ Isto, str. 6

³⁵ Isto, str. 7

2.2.Značajke suvremeno organizirane predškolske ustanove

Ideje suvremene koncepcije predškolskog odgoja prenose se u konkretnu odgojnu djelatnost promocijom humanističko-razvojne koncepcije izvanobiteljskog odgoja i obrazovanja predškolske djece. To je i nov pristup određivanju biti djelovanja predškolskih ustanova zasnovan na ideji humanizma u funkciji spoznaja o razvojnim značajkama djeteta i njihovoj afirmaciji u izvanobiteljskim sredinama.

U humanističkoj razvojnoj koncepciji predškolskog odgoja u središnjem je interesu dijete, vrijednost sama po sebi, prihvaćena u svojoj posebnosti. Teži se k unapređivanju kvalitete djetetovog života u cjelini, organizacijom takvih demokratskih odnosa u njegovom socijalnom okruženju koji će u potpunosti funkcionirati u cilju poticaja djetetovih autentičnih razvojnih mogućnosti. Pri tom se posebno naglašava značenje povoljne obiteljske sredine i obiteljskog odgoja kao primarnog uvjeta kvalitetnog djetetovog razvoja. Stoga se i podržava obiteljska sredina u stvaranju što povoljnijih uvjeta za njegov razvoj.

Istodobno potiču se nastojanja za uvođenjem djeteta u razne izvanobiteljske oblike predškolskog odgoja koji pružaju mogućnost zadovoljavanja posebnih potreba djece i poticanja njihovih razvojnih mogućnosti. Oni se pri tom određuju kao nadopuna obiteljskom životu u onim oblicima u kojim s aspekta posebno organiziranih sredinskih činitelja mogu na sebi svojstven način funkcionirati kao poticajno životno okruženje predškolskog djeteta. Na taj se način, obiteljski i izvanobiteljski odgoj nadopunjuju kroz jedinstvo svojih posebnosti (a ne kao do sada suprotnosti) funkcionirajući u pravcu istog cilja - položaju sredinskih činitelja po mjeri djeteta i za dijete. Stoga se kao važan preduvjet njihovog funkcioniranja afirmira načelo otvorenosti i suradnje.

Osnovni organizacijski oblik izvanobiteljskog odgoja je dječji vrtić. On predstavlja autonomnu odgojnu sredinu koja s pozicija svojih posebnosti pridonosi cjelovitom razvoju djeteta i kvaliteti života u cjelini. Primarno je odgojna sredina prilagođena aktualnim razvojnim potrebama i mogućnostima predškolskog djeteta radi njihova daljnjeg razvoja. Stručnim i profesionalnim radom zasnovanim na suvremenim spoznajama o kvaliteti ovog razvojnog razdoblja, afirmira prvenstveno odgojno-obrazovnu djelatnost preko odgojnih postupaka sadržaja, metoda i oblika rada koji u sebi objedinjavaju komplementarnost procesa akceleracije i amplifikacije dječjeg razvoja. Istodobno, to je socijalna sredina koja u potpunosti uvažava socijalnu dimenziju odgojnog čina kao međuljudskog, stvaralačkog odnosa između odraslog i djeteta. Organizirana na dobrim osobinama obiteljskog odgoja postaje mjesto za uspostavljanje i proširivanje emocionalnih i socijalnih veza odnosa djece i odraslih. Ona omogućava aktivno sudjelovanje u mnogobrojnim zajedničkim aktivnostima koji strukturiraju bogate i proširuju djetetovo iskustvo o sebi i primarnoj socijalnoj sredini u kojoj se razvija.

Suvremeno koncipirana predškolska ustanova predstavlja dakle mjesto optimalno mogućeg organiziranja društvenog utjecaja u koji su ugrađene

mnogobrojne znanstvene spoznje o kognitivnim, spoznajnim, stvaralačkim i socio-emocionalnim aspektima cjelovitog razvoja dječje ličnosti. Tako organizirane predstavljaju osnovu konstituiranja takvog sredinskog okruženja kojemu je intencija kultiviranje aktualnih djetetovih razvojnih potencijala uz istodobno poticanje njihovog optimalnog doseg.

2.3 Pretpostavke za primjenu humanističko-razvojne koncepcije suvremene predškolske ustanove

Smisao svake inovacije ogleda se u težnji za kvalitativnim promjenama u praktičnoj djelatnosti na koju se odnosi. Usvoji li se humanističko-razvojnu koncepciju predškolskog odgoja kao svojevrsnu inovaciju,³⁶ pravac naznačenih promjena usmjeren je na mijenjanje postojeće odgojno-obrazovne djelatnosti izvan obiteljskih oblika predškolskog odgoja u kontekstu naznačenom koncepcijom. Bitna pretpostavka tog procesa kvalitativnog mijenjanja postojećeg, nalazi se u primijeni ideje u strukturu praktične odgojne djelatnosti kao njenog realizatora. Pri tom se podrazumijeva :

- "1) suvremena organizacija odgojno-obrazovne ustanove
- 2) programi odgojne djelatnosti
- 3) subjektne realizacije."³⁷

1) Bitna pretpostavka uspješnog provođenja suvremene koncepcije humanističko-razvojnog određenja predškolske ustanove kao osnovnog organizacijskog oblika izvanobiteljskog odgoja jest njezina organizacija u skladu s koncepcijskim obilježjima.

Polazne pretpostavke određenja suvremenog pristupa leže prije svega u određenju predškolske ustanove kao autonomne odgojne sredine unutar sustava predškolskog odgoja, koja se ostvaruje slobodom prigodom utvrđivanja organizacijskih oblika odgojno-obrazovnog rada. Pri tom se, kao posebno važno ističe stav kojim se vanjski oblici organizacije rada usklađuju s potrebama obitelji. Unutrašnja se organizacija odgojno-obrazovne djelatnosti u potpunosti okreće djetetu i u funkciji je afirmacije njegove ličnosti.

Predškolska ustanova zajednica je djece vrlo različita uzrasta (od 1. godine do polaska u školu) mogućnosti (od djece s teškoćama do nadarenih), socijalnog i edukativnog miljea, interesa, sposobnosti i sl. Upravo ta spoznaja pretpostavka je stvaranju takve organizacije odgojne djelatnosti koju će svako dijete doživljavati upravo s osjećajem da funkcionira za njega i radi njega. Činjenica da su djeca grupirana po dobi u odgojne grupe samo je okosnica odgojnog rada. Svi odgojni postupci usmjereni su k djetetu - pojedincu, stalnoj težnji da se podstiče optimalni

³⁶ Ne u potpunosti jer ideja humanizma u odgojnom procesu nije suvremena inovacija već predstavlja određenu revitalizaciju ideje ustanovljene na početku novog vijeka (XIV - XVI st.), vidi Pedagoška enciklopedija 1, str. 251.

³⁷ Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja, str. 2.

razvoj svakog djeteta u okvirima njegovih razvojnih mogućnosti. Bitan je stoga zahtjev za individualizacijom svih odgojnih postupaka unutar organizacije odgojnog rada svake predškolske ustanove. To istodobno znači stalnu mogućnost odgajatelja da neposredno kontaktira sa svakim djetetom, radi poticanja njegovih individualnih potencijala i stvaranja spoznaja vlastitih mogućnosti za zajednički život s vršnjacima. Izuzetno je stoga važno naglasiti važnost razvoja povjerenja u vlastite mogućnosti u kolektivu vršnjaka u doba kad su emocionalno-socijalne značajke takve da predstavljaju uzrok problemu adaptacije.

Stoga organizacija odgojnog rada mora biti elastična i fleksibilna te se odvijati u skladu sa životnim ritmom djeteta. Dnevni se raspored shvaća kao okosnicu oko koje će se krajnje prilagodljivo organizirati različiti oblici odgojnog rada. Stoga će se dati prednost individualnom i grupnom obliku odgojnog rada u odnosu na frontalne te poštovati dobrovoljnost sudjelovanja u aktivnostima.

Pri tom treba naglasiti da na dobrovoljno uključivanje treba gledati kao na pozitivnu motivaciju i značajku dječjih interesa (svaka aktivnost može za dijete biti dobrovoljna ako je bazirana na dječjem interesu i pozitivnoj motivacionoj situaciji). Takva će aktivnost :

- biti ispunjena aktivnostima u pravo vrijeme na pravom mjestu, u pravoj količini i na pravi način ;

- pružati mogućnost planskog i neprekidnog smjenjivanja pojedinih dnevnih aktivnosti i radnji radi ustanovljavanja elementarnih navika kod djece uz puno poštovanje slobodnog razvoja ;

- omogućavati djetetu stalni prisni doticaj s odgajanjem ali i s ostalom djecom raznih uzrasta, kako bi se u potpunosti ostvarivala interakcija i suradnja među njima i tako postala faktorom socijalizacije ;

- omogućiti odgajatelju stalni prisni doticaj s djecom odgojne grupe kako bi u potpunosti upoznao individualne razvojne osobine svakog od njih. Tada će moći sve aktivnosti odgojno-obrazovnog rada zasnovati na osnovu očevidnog dječjeg interesa, stvaralačkih mogućnosti i individualnih motiva. Jedino tako, ostvarenje zadataka odgojnog rada bit će u funkciji stalnog angažiranja svih intelektualnih potencijala i predstavljati za dijete stalni izazov koji ga pokreće na aktivnost.

Prema tome, suvremena organizacija svake predškolske ustanove ima krajnji cilj ustanovljavanje takve odgojne sredine koja će odisati atmosferom po mjeri djeteta i za dijete. Ona djetetu pruža osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i osamostaljenosti. Istodobno djeluje kao stimulativna sredina za unapređivanje optimalnog razvoja cjelokupnih razvojnih potencijala predškolskog djeteta koji svoju posebnu afirmaciju dobivaju u organiziranim, suvremenim, institucionalnim utjecajima.

2) Izuzetno važan činitelj ostvarenja odgojnih utjecaja svake predškolske ustanove predstavljaju sadržaji koji prijenosom ciljeva i zadataka predškolskog odgoja i spoznaja o kvaliteti razvoja djeteta predškolske dobi u neposredne odgojno-obrazovne sadržaje, predstavljaju bitan činitelj svakog institucionalnog djelovanja.³⁸ Pri tom se kao ključni stavovi naglašavaju pitanja identiteta

³⁸ Više o tome u :

programa, njegova znanstvena utemeljenost i orijentiranost, struktura i nadasve planirana strategija ostvarenja.

3) Suvremena koncepcija razvoja predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj oblikuje se u sadržajnom pogledu u prijedlogu Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece³⁹ kao stručnoj podlozi za provođenje raznih programa izvanobiteljskog odgoja predškolske djece. Spomenuti dokument poštuje načela:

- *- pluralizma i slobode u primjeni pedagoških ideja i koncepcija
- različitosti u vrstama i oblicima provođenja programa
- demokratizaciji društva prema subjektima koji se pravno i zakonom definiraju kao nositelji programa.⁴⁰

Sadržajno zasnovan je na humanističko-razvojnoj koncepciji odgoja i obrazovanja djece, što rezultira širokim humanističkim pristupom procesu odgojne djelatnosti uz potpuno uvažavanje suvremenih znanstvenih spoznaja o razvojnim mogućnostima i dosezima predškolskog odgoja.

Postavljeno na načelu smjernica za odgojno-odrazovni rad u raznolikim oblicima organizacije, novo je Programsko usmjerenje bitna kvalitativna pretpostavka cijele koncepcije suvremenog predškolskog odgoja.

Osnovna značajka dokumenta ogleda se prije svega u njegovim načelima te njihovim odrazima na konkretnu odgojnu djelatnost. Naglašava se načelo usmjeravanja programskih sadržaja kao pretpostavci slobode izbora i kreaciji konkretnih odgojno-obrazovnih programa, njihovom ostvarenju i procjeni u raznim oblicima izvanobiteljskog odgoja.

Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece stoga nadilazi tradicionalno poimanje programa rada i ne predstavlja skup sadržaja koji svako dijete treba usvojiti u određenoj fazi svog razvoja. Uz maksimalno uvažavanje spoznaja o posebnosti dječjeg razvoja u uvjetima izvanobiteljskog odgoja naznačuju se mogući sadržaji koji svojom strukturom i značenjem pretvaraju predškolsku ustanovu u stimulativnu odgojnu sredinu.

Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi, predstavlja kvalitativno široku podlogu za promišljanje posebnih užih programskih cjelina koje namjenskom strukturom polaze od danih koncepcijskih okvira. Istodobno smisao novog usmjerenja ogleda se upravo u tome što se kao pretpostavka njegova ostvarenja, naznačuje širina, raznolikost i bogatstvo užih programa. Oni svojom strukturom u potpunosti odgovaraju organizacijskom obliku u kojem se provode, specifičnoj koncepcijskoj orijentaciji, razvojnoj razini djece uključene u pojedine oblike, njihovim interesima, potrebama i mogućnostima.

Miljak, A. : Od intuitsijskog do znanstveno zasnovanog predškolskog programa, u : Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća, PKZ., Zagreb, 1988.

Miljak, A. : Program i programiranje u predškolskom odgoju, Obrazovanje i rad, Zavod za unapređivanje odgoja i obrazovanja SRH, Zagreb, 1989, 3-4, str. 29-37.

Pešić, M. : Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1987.

³⁹ Prijedlog Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece, Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, Zagreb, 1991, 7-8.

⁴⁰ Isto, str. 9

Pri tom, izuzetno važno mjesto zauzimaju djelatnici u predškolskom odgoju kojima Programsko usmjerenje prilazi s kvalitativno novih pozicija uvažavajući u potpunosti spoznaju da "sam model programa predstavlja samo jednu i to ne najvažniju determinantu odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima, odnosno da mijenjanje i usavršavanje programa ne garantira mijenjanje odgojne prakse u željenom pravcu. Bitan faktor su i odgajatelji, njihovo obrazovanje, stručni i društveni status."⁴¹

2.4. Djelatnici u procesu odgoja i obrazovanja predškolske djece

Bitna oznaka Konceptije razvoja predškolskog odgoja i Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja ogleda se u kvalitativno višoj razini aspiracija u pogledu stručnih djelatnika u predškolskom odgoju. To su u uvjetima suvremeno organiziranog predškolskog odgoja odgajatelji djece predškolske dobi te stručni suradnici - pedagozi prije svega, članovi stručnog tima razvojne pedagoške službe. Uz potpuno uvažavanje autonomnosti stručne kompetencije djelatnika-odgajatelja i stručnih suradnika, jednakopravno, svaki sa svog aspekta postaju prijenosnici iznesenih složenih koncepcijskih i programskih zahtijeva.

Odgajatelj djece predškolske dobi stručnjak je od neposrednog djelovanja. Humanistička razvojna koncepcija izvanobiteljskog odgoja i obrazovanja posebno naglašava važnost kvalitete socijalnog okruženja djeteta određujući ga kao značajnog činitelja njegova razvoja. U uvjetima institucionalnog predškolskog odgoja osnovni kreator tog okruženja je odgajatelj u veoma složenoj i sveobuhvatnoj novoj ulozi. Izuzetno je važna osoba, koja osobinama svoje ličnosti i stručnom kompetencijom stvara toplu emocionalnu atmosferu kao preduvjet djetetova postojanja u instituciji.

Istodobno suvremena koncepcija predškolskog odgoja stavlja odgajatelja u položaj neposrednog prijenosnika odgojnih zahtjeva iskazanih široko koncipiranim programskim usmjerenjem. Polazeći od specifičnosti organizacijskog oblika izvanobiteljskog odgoja u kojem djeluju, odgajatelji na osnovi svoje stručnosti procjenjuju razvojne mogućnosti i sposobnosti svoje odgojne grupe i svakog djeteta u njoj. Na osnovi toga programiraju cjelovite programe odgojno-obrazovnog rada radi postizanja viših razvojnih dosega. Istodobno, uvažavajući u potpunosti cjelovitost i posebnost svakog djeteta u grupi vršnjaka, kreiraju individualizirane programske poticaje kojima pridonose afirmaciji djetetova individualiteta u institucionalnim, grupnim uvjetima odgojnog rada.

Na taj način, odgajatelj se afirmira kao stručnjak u složenoj ulozi kreatora, organizatora i realizatora svog programa rada. Vrednuje ga, mijenja i unapređuje u zavisnosti od mnogih činilaca koji u tom procesu sudjeluju. Istodobno postaje i odgovoran za rezultate svog rada što predstavlja novu dimenziju njegove stručne autonomne kompetencije.

Nova koncepcijska obilježja razvoja predškolskog odgoja te Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece u velikoj mjeri se u svojoj

⁴¹ Kamenov, E. :Eksperimentalni programi za rano obrazovanje, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1985, str. 151.

primjeni oslanja i na razvojno-pedagošku službu u predškolskom odgoju, te stručne suradnike kao njene reprezentе.

Naime, cijela se humanistička koncepcija razvoja predškolskog odgoja, a posebno programska orijentacija temelji na razvojnim dimenzijama pojave s pozicija vanjskih obilježja sustava predškolskog odgoja, ili unutar njih kroz određenje razvojnih značajki odgajnika kao ishodišta odgojne akcije. Smisao suvremenog određenja predškolskog odgoja ogleda se u jedinstvenom i dinamičnom isprepletanju tih dvaju dimenzija upravo stoga što je afirmacija jedne od njih pretpostavka razvoja druge.

Razvojna pedagoška služba, tj. timovi stručnih suradnika obvezuju se javnom odgovornošću (uz odgajatelje i ravnatelje) za kvalitetu rada u odgojnom djelovanju institucije. Koncepcijom razvoja predškolskog odgoja "zapošljavanje stručnih suradnika čvrsto je povezano s oposobljavanjem dječjeg vrtića za optimano pedagoško djelovanje."⁴² Stoga se posebno naglašava onaj dio njihova rada koji je usmjeren na "poslove istraživanja odgojne prakse, uvođenje i promoviranje inovacija, podizanje kvalitete rada i zajedničkog življenja djece i odraslih. Stručni su timovi obvezni djelovati tako da se osnovna odgojno-obrazovna funkcija dječjeg vrtića razvija ne zanemarujući druge, zdravstvene i socijalno-zaštitne funkcije".⁴³

Tako jasno deklarirano određenje uloge razvojno-pedagoške službe izraženo u projekciji razvoja predškolskog odgoja određenih koncepcijskim i programskim odrednicama, predstavlja naznaku o prihvaćanju razvojne pedagoške službe u predškolskom odgoju kao integrativnog djela sustava i pretpostavke za njegovu afirmaciju.

Ta se spoznaja posebno odražava na položaj, ulogu i značenje pedagoga, stručnog suradnika, člana stručnog tima razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju. Predškolski pedagog operativno je jezgro razvojne pedagoške službe, njezin reprezent u povijesnoj dimenziji razvoja tako i u pogledu postignutih kvalitativnih dostignuća. Naime, kao što će povijesni razvoj službe pokazati, ovaj se stručni profil javlja kao osnova cijele buduće službe te u prvim počecima razvoja, a u nekim sredinama Hrvatske i danas predstavlja personifikaciju čitave složene razvojno-pedagoške djelatnosti. Kao što je već istaknuto, razvoj predškolskog odgoja unazad 15-tak godina odvijao se u okviru društvene brige o djeci predškolskog uzrasta kao jedan od njenih segmenata. U tim je okvirima predškolski odgoj dobio na značaju jačanjem njegove socijalno-zdravstvene funkcije, zakonskim reguliranjem desetosatnog cjelodnevnog primarnog programa koji se temeljio prvenstveno na potrebama zaposlene obitelji, a znatno manje na potrebama djece. Odgojno-obrazovni efekti u tim programima bitno su smanjeni i zbog prekapacitiranosti odgojnih grupa, prevelikih organizacija predškolskog odgoja, loše opremljenosti didaktičkim i drugim materijalima kao rezultata restriktivnih gospodarskih mjera prema društvenim djelatnostima. U takvim objektivnim uvjetima pedagozi su djelovali kao operativno jezgro razvojnih pedagoških službi na planu jačanja odgojnog identiteta predškolske ustanove i djelatnosti u cjelini. Efekti njihova rada bili su ograničeni statusnim problemima predškolskog odgoja koji su se stoga nužno reflektirali na njihov status, položaj,

⁴² Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, 1991, 7-8, (Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja, str. 8)

⁴³ Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, isto, str. 12.

ulogu i moguće (poželjne) dosege djelovanja.

Novi društveni odnosi odražavaju se kako je već naznačeno na sve segmente društvenog života pa tako i u odgojno-obrazovnu djelatnost predškolskog odgoja. Kvalitet promjena koje se naznačuju ukazuju da se radi o potpunoj reorganizaciji odgojno-obrazovne prakse na kvalitativno drugačijim osnovama. Mijenja se unutarnja klima i unosi drugačiji duh u predškolsku ustanovu. Radi se o konačnom napuštanju predimenzionirane socijalne i zaštitne funkcije predškolske ustanove u pravcu afirmacije odgojno-obrazovne djelatnosti kroz odgojne postupke, sadržaje i metode rada, koji se objedinjavaju u komplementarnosti procesa akceleracije i amplifikacije dječjeg razvoja u neprestanom poticanju kultiviranja aktualnih djetetovih razvojnih potencijala radi postizanja njihovih optimalnih odsega.

Riječ je dakle o promjeni djetetova okruženja iz socijalno-zaštitne prirode u pedagoško okruženje procesima odgojne internalizacije. Potpunu afirmaciju toga može postići upravo pedagog. Pretvaranje socijalne sredine u pozitivno pedagoško okruženje posao je neodvojiv njegovu stručnu profilu. Autoritetom svoje stručne kompetencije pedagog konačno postaje kreator suvremeno organizirane odgojno-obrazovne situacije. U tome je on nezamjenjiv. To je područje njegova rada i on mora rješavati zahtjeve koje pred predškolsku ustanovu postavlja nova, razvojno-humanistička koncepcija predškolskog izvanobiteljskog odgoja.

Stoga promicanje djelatnosti predškolskog odgoja u pravcu očitovanih promjena u mnogome zavisi od angažiranja pedagoga. Radi se o promicanju čitavog podsustava u kojem pedagozi preuzimaju ulogu pokretača razvojnih dimenzija odgojne djelatnosti institucionalnog predškolskog odgoja. Stoga su sva pitanja vezana uz razmatranje uloge, položaja, dostignuća i perspektive pedagoške dimenzije razvojnopedagoške službe u predškolskom odgoju, utjelovljene u liku stručnog suradnika pedagoga, od izuzetnog značenja. Složenost pojave dopušta njezino rasvjetljavanje s raznih stajališta. Ovim će se istraživanjem ukazati na jedan segment - obrazovanje stručnog suradnika pedagoga, člana stručnog tima razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju.

3.1.
odgoj
Pr
prilozi
pedagoški
možemo
zadati
Pr
možemo
istraživa

3.1.10

III. RAZVOJNO-PEDAGOŠKA SLUŽBA U PREDŠKOLSKOM ODGOJU

44. straz. 74
jevatel
našom
vade
vođenja
koje du
izlog
obila
L.D. - P
pomi
maju i
peoni
intmei
York, S
hum
priagor
Prentki
Podoty
pojma
preenti
spolno
U našu
prijevo
Sivito
autor oc
log i
Sivito
Sivito
prijevo
Sivito

3. INOZEMNA ISKUSTVA I ZNAČAJKE RAZVOJNO-PEDAGOŠKE SLUŽBE

Suvremeno stanje te dalji trendovi razvoja službe stručnih suradnika u odgojno-obrazovnoj djelatnosti u svjetskim relacijama istražuju mnoge znanosti.

Rezultati inozemnih teorijskih i empirijskih dostignuća izuzetno su vrijedni prilozi za unapređivanje naših iskustava. Ponajprije činjenice da se razvojna-pedagoška služba utemeljuje u našoj odgojnoj praksi kao izraz uvažavanja inozemnih (evropskih i američkih prije svega) iskustava, te zato ne predstavlja autentičnu odgojnu inovaciju.

Prenošenje inozemnih teorijskih i praktičnih dostignuća kao jedne od mogućih metoda unapređivanja vlastite djelatnosti, posebno je zanimljivo za istraživanje pedagoške službe u predškolskom odgoju.

3.1. Razvoj ideje savjetodavnog rada u kontekstu institucionaliziranja u odgojno-obrazovne sustave

Početak 20-og stoljeća (1908) na prostorima SAD utemeljena je služba "vocation guidance"⁴⁴. Njezin osnivač je bio Frank Parsons sa svojom poznatom

⁴⁴ Izraz "savjetodavni rad" (prije svega školski) pokušaj je prevođenja termina "guidance" na hrvatski jezik. U punom višeznačju gotovo ga nije moguće jednakovrijedno označiti jednom našom riječi. Savjetodavni rad čini određen pomak od etimološkog značenja termina "guidance". U izvornom značenju američki autori označavaju ga izrazito mnogoznačno npr. "akt vođenja k nečemu"; "usmjeriti"; "voditi"; "nadzor ili pomoć koju daje vođa"; "program ili služba koja daje pomoć".

- Iz toga proizilaze izvedenice koje označavaju "guidance" kao :

- oblik sistematične pomoći učenicima da bi postigli određeni stupanj prilagodbe u životu (Crow L.D. - Crow, A. : An Introduction to Guidance, American Book Company, New York, 1951);

- pomoć ljudima da razumiju i bolje primjene odgojne, obrazovne i vlastite mogućnosti koje imaju i koje lako mogu razviti (isto, str.172) ;

- proces pomaganja radi otkrivanja i razvijanja mogućnosti za osobnu sreću i društvenu afirmaciju. Froehlich, C.P. Guidance Service in Schools, Mc Grow Hill Book Company, New York, 1955;

- humaniziran i individualiziran oblik odgoja. Zadaća mu je pomoći odgajaniku da bude dobro prilagođen radi projekcije svoje budućnosti. Erickson, C.E. : "The Counseling interview", Prentice-Hall INC, New York, 1950.

Postoji približno 75 pokušaja određivanja širine pojma "guidance" što rezultira mnogobrojnim pojavnim oblicima koji se mogu rasčlaniti npr. prema stupnju sustava u kojem se javljaju, preferirajućeg pristupa (individual, group i sl.), problemsko (bračni, delikvencija, profesija, spolno i sl.) itd.

U našu odgojnu terminologiju uvodi ga dr. F. Pediček u mnoštvu mogućih interpretacija - prijevoda sveobuhvatnog pojma "guidance" npr. pedagoška pomoć, vođenje itd. (Pediček: Svetovalno delo in šola). Profesionalnim interesima orijentiran na "School Guidance" isti se autor opredjeljuje za termin "savetovalno delo" uz istodobnu ogradu kojom izriče ograničenje tog naziva na samo jedan od mogućih oblika rada u širokom pojmu "guidance". Slični problemi terminološkog određenja (prijevoda) termina "guidance" javljaju se i u drugim jezičnim sredinama. Pri tom se kao osnovno javlja sužavanje značenja zbog neodgovarajućeg jednakovrijednog prijevoda. U francuskom jeziku za to se uglavnom upotrebljava "l'orientation professionnelle", Nijemci koriste Beratung tj. Berufsberatung, itd. prema : A. Y Reed-C.V.Godd.

"ustanovom za profesionalnu orijentaciju" u sklopu koje se savjetodavni rad provodi kao pomoć mladima pri izboru zanimanja, pri zapošljavanju ili određeno usmjeravanje osobnih sposobnosti za rad i učenje. Ideja takvog savjetovanja ima svoje uporište prije svega u praktičnim životnim potrebama čovjeka u uvjetima rasta industrijalizacije i s njom povezane naučno-tehničke revolucije. Ona se u svom prvotnom obliku "vocation guidance" ne afirmira kao pedagoška već nastaje iz potrebe da svakog čovjeka u skladu s njegovim sposobnostima postavi na što odgovarajuće radno mjesto, da bi bio što korisniji. Stoga je potrebno svakom čovjeku pomoći da nađe svoj osobni put za ispunjenje svojih mogućnosti za odgovarajuće zanimanje. Tako zasnovan "vocation guidance" organizirao se izvan odgojno-obrazovnog sustava kao oblik relativno samostalne djelatnosti organizirane u različitim organizacijsko institucionalnim formama i kako je vidljivo ima sasvim pragmatičnu notu. Veoma brzo okviri tako organiziranog "guidancea" postaju preuski stoga što se ustanovilo da su problemi vezani uz odabir poziva samo jedan oblik problema mladih te da se u postupcima vođenja i savjetovanja nužno mora obraditi cjelina mlade ličnosti. Stoga se pod utjecajem razvoja znanosti primarna organizacija "vocation guidancea" počela rasčlanjivati u aktivnosti vođenja i savjetovanja mladih, "child-guidance", vođenja edukativnih potreba "educational guidance" te u poseban oblik usmjeren na sustave obrazovanja pod jednoznačnim nazivom "school guidance". Osnovna značajka tih pristupa jest njihova zasnovanost na metodama kliničko-psihološkog te mentalno-higijenskog savjetodavnog rada u pravilu organiziranog izvan odgojno-obrazovnog sustava.⁴⁵

Daljnijim takvim razvojem spoznalo se da su mnogobrojni problemi koji su bili predmetom savjetodavnog rada zapravo izrazito odgojne prirode što čini osnov za stvaranje odnosa između odgoja i savjetovanja kao dvaju procesa. L.C. March navodi da "nervozni ili psihički primjer" mora biti obrađen kao pedagoški objekt a ne kao pacijent. Treba ga preodgojiti a ne obrađivati⁴⁶. I.B. Morgan uvodi u tom smislu zanimljiv termin "Educational clinic" i razmišlja o potrebi izlaska mentalne higijene iz nadležnosti medicinskih problema u problem odgojne djelatnosti. U tom smislu prelazi se iz klinike za mentalne poteškoće u klinike odgojnog rada.⁴⁷ Takvi i slični stavovi dovode do kvalitativno nove dimenzije ophođenja "guidancea" bitno orijentiranog na odgojnu djelatnost. To rezultira orijentaciji savjetodavnog rada u sklopu odgoja u tolikoj mjeri da se neki autori zalažu čak za poistovjećivanje te dvije djelatnosti. S. A. Hamrin određuje savjetodavni rad kao zaseban individualiziran i humaniziran oblik odgoja.⁴⁸ R.H. Knap mu daje oznaku vodeće uloge u procesu odgoj jer "svaki oblik odgoja uključuje savjetodavni rad pa su stoga odgoj i savjetovanje dva oblika istog procesa"⁴⁹ E. Kerwin se u tom smislu opredjeljuje za stav "da je svako savjetovanje odgoj i sav odgoj savjetodavni

Dictionary of Education, McGraw-Hill Book Company, Inc, New York 1945, str 187.

⁴⁵ Razloge takvog pristupa nalazi se u intenzivnim društvenim promjenama te mnogobrojnim oblicima "društvenih bolesti", najprije ponašanja ljudi koji se tim promjenama ne mogu prilagoditi te stoga kao takvi postaju problematični. Zato se razvijaju takvi oblici koji su usmjereni na razne načine pomoći u postizanju prilagodbe. Otuda u mnogim opisima definicija "guidancea" postoje termini kao "pomoć" i "prilagodba.

⁴⁶ Pediček, F.: Svetovalno delo in šola, Cankarjeva založba, Ljubljana 1967, str 73.

⁴⁷ Morgan, J.B.: Psychology of Abnormal People, prema F. Pediček, Svetovalno delo in šola, str 73.

⁴⁸ Isto, str. 74

⁴⁹ Knap, R.H.: Practical Guidance Methods for Counselors, Teachers and Administrators, McGraw-Hill Book Company, INC, New York, 1953.

rad⁵⁰. U teoriji "guidancea" prevladala su stajališta o izuzetnom kvalitativnom odnosu između ta dva procesa koji su u zavisnosti od koncepcijskih ishodišta u složenom dinamičnom ispreplitanju. J. A. Kelly u tom smislu ukazuje na povezanost zadataka odgoja i savjetovanja u mnogim aspektima posebno u pogledu njihove podudarnosti u razvoju posebnih sposobnosti mladih ljudi, kvalitetnog oblikovanja slobodnog vremena uspješno profesionalno usmjeravanje i sl.⁵¹ G. Morris je mišljenja da se odgoj i savjetodavni rad isprepliću i tu ne treba ni postavljati određene granice. Razlika je samo u različitom podudaranju opredjeljenja kojima se određuje odgoj, odnosno njihov odnos.⁵²

Takva opredjeljenja korak su do ustanovljavanja sustavnog organiziranog savjetodavnog rada uvođenjem u školski sustav. Budući da je povezivanje službe savjetodavnog rada sa svim oblicima odgoja odnos jednog i drugog, riješit će se povezivanjem službe guidance s odgojnim sustavom na svim stupnjevima i područjima.⁵³ Nadalje, kako se škola određuje kao "jedna od najbolje razvijenih teorija odgoja"⁵⁴, onda je nužno savjetovanje kao djelatnost smjestiti u okvire nove, suvremeno točno određene osnovne škole, a time istodobno i u školski sustav čiji je osnov u ono vrijeme (pedesete godine) bila. Dolazi se tako do utemeljenja školske službe savjetodavnog rada - "school guidance" kao bitne oznake svake suvremeno organizirane odgojno-obrazovne djelatnosti. Mnogi se autori usprkos različitom određenju odnosa guidance - education - slažu u definiranju uzajamnog odnosa škola - savjetodavna djelatnost. Polaze od stajališta da je savjetodavni rad oblik pomoći mladima u suvremenom dinamičnom promjenjivom društvenom okruženju. Suvremeni odgojni rad namijenjen je upravo suvremenom društvu u kojem škola postoji kao bitan ostvarivatelj. Stoga ona ne može uspješno djelovati u pripremama mladih za suvremeni život bez sveobuhvatne službe školskog savjetodavnog rada. Dobro organiziran školski savjetodavni rad organizirana je djelatnost koja pomaže svakom djetetu u otkrivanju, vrednovanju i izboru stvarnih osobnih zadataka, te priprema svako djeteta za osobnu afirmaciju.⁵⁵

3.1.1. Značajke integracije ideje savjetodavnog rada u sklopu školskih sustava

Školski savjetodavni rad opće je humanistička orijentacija usmjerena cjelini djetetove ličnosti te primarno funkcionira kao oblik sustavne pomoći učenicima u razvoju njihovih mogućnosti, da afirmiraju svoje izvorne vrijednosti i sposobnosti, da razumiju sebe i usvoje svoje mogućnosti kao pretpostavku vlastite sreće,

⁵⁰ Knap, R.H.: Practical Guidance Methods for Counselors, Teachers and Administrators, Mc Graw-Hill Book Company, INC, New York, 1953., str. 174.

⁵¹ Kelley, J.A. : Guidance and Curriculum, Prentice Hall, INC, New York, 1956.

⁵² Reed, A.Y.: Guidance and Personal Services in Education, Cornell University Press, New York 1955.

⁵³ Isto, str. 176.

⁵⁴ Knap, R.H.: Practical Guidance Methods for Counselors, Teachers and Administrators, Mc Graw-Hill Book Company, INC, New York, 1953.

⁵⁵ Reed A.Z Guidance and Personal services in Education, Cornell University Press, New York, 1955, str. 202.

individualnu i društvenu afirmaciju kao najviši svoj cilj.

U sekundarnom aspektu školski savjetovni rad nalazi i svoju uže pedagošku zasnovanost prvenstveno u pronalaženju boljih metoda za provedbu obrazovnog programa. Pri tome se nužno ističe individualizacija kao odgojno načelo u usmjeravanju na individualne osobnosti svakog učenika, njegovim mogućnostima i osobnim potrebama, koje suvremena škola ne može ostvariti u potpunosti sama. U tom se smislu područje rada "osobne školske službe" stavlja u funkciju oblikovanja "personalnih programa" kao sastavnog djela svakog naprednog školskog sustava.

Tako organizirani školski savjetodavni rad prenosi se kao pedagoška inovacija u zemlje Zapadne Evrope⁵⁶ u sklopu koje se i dalje razvija u zavisnosti od konkretnog društveno pedagoškog okruženja. Ističe se u početku klinički psihološki pristup ali se on brzo napušta.⁵⁷ Evropska zamisao savjetodavnog rada različita je od američke posebno u strogom razdvajanju psihičkog aspekta savjetovanja od psihijatrijskog. Takav je stav činio osnovu za pedagoški smjer razvoja savjetodavnog rada zasnovanom na Sullyjevoj misli "da svaki učenik posebno zahtijeva brižljiv i planski SISTEM savjetodavnog rada". Stoga savjetodavni rad ne predstavlja posebnu pomoć samo za posebne učenike kao izlaz iz njihovih posebnih kriza već mora biti djelatnost za sve.⁵⁸

Na europskim se prostorima ideja "school-guidancea" razvijala u sklopu četiri koncepta ili organizacijska oblika:

- u obliku školske psihološke službe, (posebno u Francuskoj, Belgiji, Austriji)
- u obliku školskog pedagoškog laboratorija, (Belgija)
- kao školska psihološka ambulanta, (Švedska, Engleska, Škotska)
- razni oblici zdravstveno-psihološke i zdravstveno-pedagoške organizacije školskoga savjetodavnog rada, (Francuska, Engleska).⁵⁹

Različitost zamisli pri utemeljenju školskoga savjetodavnog rada izvire iz različitih potreba za tom službom u svakoj državi, iz pristupa u određenju odnosa odgoj-savjetovanje, ali i iz razine poznavanja složenog pojma "guidancea". Stoga je taj rad, u svojim počecima imao na svim prostorima više pokusni, odnosno

⁵⁶ Mnogi se evropski autori protive razmatranju savjetodavne službe kao uvezene inovacije. Razloge tome nalaze u nekim podacima razvoja savjetovanja na evropskim prostorima. Razvija se teza da je ideja savjetodavnog rada kao oblika pomoći čovjeka čovjeku (djetetu) da razotkrije svoje mogućnosti u skladu s mogućim vlastitim dosegom stara gotovo kao i čovjek i postojala je u svakom vremenu i u svim odgojnim sustavima npr. u dijelima antičkih pisaca i mislilaca, u razdoblju srednjeg vijeka, tzv. skolastički guidance u renesansi (više o tome u Pediček: Svetovalno delo in šola, str. 104.). Prve znanstvene obrise i temelje izvan ideje "vocation guidance" savjetodavni rad je dobio u Evropi u djelu F. Galtona koji izvodi antropometrijska mjerenja učenika, ustanovljava veliki broj tzv. "feebleminded" učenike te ih po toj značajci uključuje u posebne razrede. Veoma je značajan rad Sullyja koji je organizirao prvi psihološki laboratorij u čijoj osnovi je centar za studij djeteta (1892). "Duševnost djeteta jedinstvena je kao i njegov obraz; poznavanje tih osobnih razlika od temeljne je važnosti za odgoj" misao je vodilja Sullyja (isto str. 105).

⁵⁷ Godine 1928. otvorena je u Engleskoj prva klinika za savjetodavni rad s djecom orijentirana na svu populaciju koja za tim imaju potrebu (ne samo problematični). Bila je usmjerena za pomoć roditeljima i učiteljima.

⁵⁸ Mortensen, D.G., Shmuller, A.M.: Guidance in Today's Schools. New York, 1960.

⁵⁹ Pediček, F.: str. 119.

eksperimentalni značaj. Ono što je zajedničko jesu shvaćanja o mjestu školskog savjetovanja u odnosu na školski sustav. Uvriježena mišljenja o :

- izdizanju školskog savjetovanja iznad školskog sustava u širenju različitih službi za pružanje pomoći djetetu svih uzrasta i svih školskih stupnjeva,
- školskom savjetodavnom radu kao dijelu školskog programa namijenjenog svoj djeci, služba pomoći roditeljima i učiteljima
- školskom savjetodavnom radu kao osnovi odgojnog djelovanja škole, nezamjenjivom obliku savjetodavnog rada i ključnoj službi suvremeno organizirane škole.

Uz ta osnovna opredjeljenja postoje i mnoga druga u pogledu koncepcijskih stajališta, posebno organizacije i oblika rada. U zavisnosti od toga, u pojedinim se pristupima razvijaju i samostojni unutarnji podsustavi koji bitno obilježavaju cijelu službu "school-guidance services"⁶⁰

Takva stajališta rezultiraju izuzetno razgranatom mrežom različitih organizacijasko-operativnih pristupa školskoj savjetodavnoj službi pa je stoga izuzetno teško pronaći određena zajednička obilježja. Ono što se ipak može istaći kao određena vezivna linija jest činjenica o afirmaciji školskog savjetodavnog rada u svim reformskim zahvatima radi unapređivanja školskih sustava. Zasnovan je na suvremenom određenju savjetodavnog rada kao svojevrsnoj pomoći čovjeku koju on sve više traži u svom životu. Ponikao iz svojih povijesnih korijena, savjetodavni rad se danas javlja kao svojevrsna filozofija k čovjeku u procesima sve složenije humanizacije i socijalizacije. Istodobno to je nova, humana, socijalno usmjerena i organizirana služba koja je međunaučno zasnovana i stručno-grupno djeluje.⁶¹

U tim se uvjetima razvija djelatnost školskog savjetodavnog rada kao strukturalni element školstva i prosvjete. Bez obzira na prisutne različite koncepcijske pristupe i organizacijsko operativne modele, školski savjetodavni rad čini neprekidni proces pomoći djetetu da bi moglo u vlastitom nastojanju i interesu otkriti, ostvariti i razviti svoje mogućnosti radi postizanja osobnog zadovoljstva i afirmacije. Sa svojim interdisciplinarnim pristupom kvalitativno mijenja i širi naučnu podlogu suvremeno organiziranog odgojno-obrazovnog utjecaja škole. Rezultat takvog opredjeljenja ogleda se u vrednovanju savjetodavnog rada kao sredstva za utvrđivanje kvalitativnog dosega suvremenih školskih sustava. Tako određen

⁶⁰ Npr. na prostorima u kojima se daje prednost pristupu izvanškolskog sustava ističu se razni oblici vocation guidancea, te u tom slučaju daju osnovni "ton" cijeloj službi. Drugdje pak, razvija se "counseling" kao bitan oblik školskog savjetodavnog rada te cijela služba i dobiva naziv unutar sustava School causeling. Taj je pristup posebno razvijen u Americi i Engleskoj jer se iz kompleksnog savjetodavnog rada izdvaja osobno savjetovanje (counseling) i razvija se u posebni radni oblik, terapiju s vlastitim načelima, metodama i zadacima. Organizacijski djeluje u sklopu različitih savjetodavnih službi kao oblik osobnog rada ili kao samostojni oblik tj. služba. Kao takva, javlja se i u odnosu na školu "School counseling" kao jedan od sadržaja između mnogobrojnih ostalih, npr. Wooman couseling. U tom obliku veoma je razvijen i u mnogim sredinama se poistovjećuje sa savjetodavnim radom, tj. "gudance". Postoji zatim i mentalno-higijensko usmjerenje (Child-guidance clinic), diferencijalno-psihološko-usmjereno na testiranje i mjerenje individualnih razlika među djecom, psihoklinički i pedagoško korektivni aspekt, suvremeni osobni rad s djecom (pupil personal work) itd. Prema : Troelich C.P.: Services in School, Mc Graw-Hill Book, str 4-12.

⁶¹ Pediček. F.: Razvojne determinante školskog savjetodavnog rada, Zbornik radova s međurepubličkog i međupokrajinskog savjetovanja školskih pedagoga i psihologa, Skopje, 1976, str. 18-30.

razvija izvjesna operativna načela:

- proizilazi iz potreba djeteta i to svakog a ne samo onog s izraženim problemima neprilagođenosti,
- "predmet" službe je dijete u cjelini svoje ličnosti, promatrano u svojoj okolini, u odnosu na potrebe, težnje i probleme,
- u funkciji je djeteta na svim stupnjevima školskog sustava,
- savjetodavni rad djelatnost je ukomponirana u cjelinu školskog života i predmet djelovanja svih odgojno-obrazovnih radnika,
- mora biti timski, multidisciplinarno zasnovan na načelu ravnopravnog tretiranja svih struka koje čine interdisciplinarnost,
- mora biti jednostavna, svima dostupna, fleksibilna i dinamična, otvorena prema "unutra" i prema svim vanjskim mogućim činiteljima suradnje,
- ishodište savjetodavnog rada svuda mora biti učitelj, te školska savjetodavna služba nije i ne može biti takmac školskom savjetodavnom radu učitelja.⁶²

3.1.2. Personalna rješenja školske službe savjetovanja

Različitost koncepcijskih pristupa i operativno-organizacijskih modela organizacije školske savjetodavne službe posebno se ogleda u određenju stručnih profila - nosilaca savjetodavnog rada. Prevladava određenje školskog savjetodavnog rada kao timske, interdisciplinarne djelatnosti. U zavisnosti od unutarnjih koncepcijskih rješenja razvijaju se dva smjera: jedan u kojem prevladava kliničko-medicinsko-psihološki pristup koji pretpostavlja djelovanje školskog psihologa specijalista, i drugi pedagoški koji nastoji da se školski savjetodavni rad prenese u nadležnost za to posebno osposobljenog pedagoškog stručnjaka, prije svega učitelja. U tom se smislu posebno razmatra odnos učitelja kao osnovnog odgojnog djelatnika u procesu savjetodavnog rada u pogledu njegove stručne samostalne nadležnosti, njegova odnosa s ostalim profilima koji se javljaju u određenim koncepcijsko-organizacijskim oblicima.

Glede uloge učitelja u suvremenom školskom savjetodavnom radu univerzalno je shvaćanje kojim se on određuje kao osnovni, temeljni djelatnik u procesima savjetodavnog rada. Zamisao o učitelju-caunseloru proizašla je iz školske službe savjetovanja, njezinih koncepcijskih ishodišta, te prije svega potreba prakse. U vrijeme kad se u procesu savjetodavnog rada isticao izravni oblik savjetovanja (intenzivno, aktivno, vrlo blisko psihoterapijskom, razvija se po strogo određenim stupnjevima), u nadležnosti je rada kliničkih psihologa, psihijatarata. S razvojem nedirektivnog - short-time causelinga, ekstenzivnog, pasivnog savjetovanja usmjerenog na subjekt koji se savjetuje, posao savjetovanja se prenosi u područje rada učitelja koji dobiva novi stručni naziv -

⁶² McDaniel, H.B. : Guidance in the Modern School, The Dryden Press, New York, 1957, str. 29-37.

personal minded. Dio svog radnog vremena provodi u neposrednom radu, a dio na poslovima savjetovanja i postaje part-time counselor. Ni u jednom pristupu ne isključuje ga se iz tog procesa već se suprotno od toga razvija misao o nemogućnosti razvijanja suvremenog savjetodavnog rada bez nezamjenjive uloge učitelja kao njegova ishodišta. Stoga se pitanje njegova položaja ne razmatra s pozicija da ili ne, već se razvija ideja oko problema njegova područja rada. Kvalitativna distinkcija u tom smislu javlja se u kontekstu stupnja školskog sustava u sklopu kojeg se razvija rad školske savjetodavne službe. U svim se pristupima, na nižim stupnjevima obrazovanja, učitelju pridaje uloga osnovnog, a ponegdje i jedinog savjetodavnog djelatnika. U SAD to su tzv. "teach-counselor" koji po ideji Stronga "stoji na frontalnoj crti cijelog savjetodavnog rada."⁶³ Po svom stručnom profilu to su učitelji koji posjeduju određeno neposredno iskustvo i određeni oblik tzv. "in-services" obrazovanja za obavljanje poslova savjetovanja. Na višim stupnjevima, posebno u srednjoj školi, postoje razna razmimoilaženja oko tog pitanja .

Jedni smatraju da se razina savjetodavnog rada s obzirom na vrstu poteškoća u okvirima srednjoškolske populacije bitno produbljuje što onemogućuje učitelja da se uz svoj neposredni odgojni rad bavi pitanjima savjetovanja.⁶⁴ Drugi su upravo suprotnog mišljenja te navedene argumente pripisuju u korist određenja učitelja kao ishodišnog djelatnika. Oni smatraju da ni jedan savjetodavni program ne može biti uspješniji od onog koji provodi učitelj na osnovi dobrog poznavanja svakog učenika.⁶⁵

Međutim, u većini iskustava prevladava stav o potrebi djelovanja specijalista savjetnika koji se opet u zavisnosti od koncepcijskih pristupa razlikuju po stručnom profilu. Zajednički im je međutim naziv "school-counselor". U unutrašnjoj strukturi moguće su mnogobrojne varijante npr. "full time counselor" - specijalist koji se na školi bavi jedino savjetodavnim radom, "part-time counselor" koji uz posao savjetovanja može raditi na nekim drugim poslovima - npr. u poslovima rukovođenja školom ili u neposrednom odgojnom radu. Tu su zatim mogući oblici, opći savjetnici - general counselor koji se bave općim pitanjima svjetovanja, specijalisti-savjetnici za posebne aspekte savjetovanja te specijalisti-savjetnici za posebne aspekte savjetovanja npr. razvojno savjetovanje (development counseling) itd. Razvija se i ideja personalnog savjetovanja, profilom tzv. guidance counselor koji onda mogu biti "trenirani savjetnici" (specijalisti full-time guidance counselor) i netrenirani - najčešće sami učitelji.

Raznolikost pristupa izrazita je posebno na području SAD gdje se najviše razvila služba savjetodavnog rada. Bez obzira na jasne raznolikosti, univerzalno je razvijeno mišljenje o zasnovanosti suvremene školske savjetodavne službe na dva osnovna tipa savjetodavnih djelatnika:

- učiteljima
- specijalistima savjetnicima.

Pri tom je izrazito naglašen stav da služba savjetodavnog rada nije takmac

⁶³ Isto , str. 176.

⁶⁴ Npr. Knapp, R.H. i Strang u : Arbuckle, D.S. Teacher-counseling in Classroom, str. 16.

⁶⁵ Moris, B. : "Razredni učitelj je bitni realizator cijelog savjetdavnog programa i nijedan program ne može biti uspješan bez njegova sudjelovanja i kreiranja". U: Arbuckle, D.S. : Teacher-counseling in Classroom, str. 16.

odgojnom djelovanju učitelja niti ga otuđuje u njegovu savjetodavnom djelovanju. Ona, suprotno, bogati njegov pedagoški rad i širi njegov pedagoški vidokrug. Suvremena pedagoška služba afirmira učitelja kao prvog i temeljnog savjetodavnog radnika. S tim širi njegovo oblikovno područje i odgovornost ne sužava ga na posrednika ostvarenja obrazovne funkcije škole.

U pogledu stručne spreme školskih savjetodavnih radnika postoje zajednički stavovi i određena razmimoilaženja. Zajednički elementi iskazuju se prije svega u pogledu matične struke school-counselora koja svakako mora biti psihološka i pedagoška, te u pogledu posjedovanja određenog iskustva u neposrednom odgojno-obrazovnom radu (praksa). Razmimoilaženja su prisutna u zavisnosti od konceptulnih pristupa i operativno-funkcionalnih modela organizacije koja onda određuje prednost pojedinog stručnog profila.⁶⁶

Iz navedenog moguće je zaključiti:⁶⁷

- prvobitna ideja vođenja (guidancea), posebno "vocation guidance" pridonijela je svjetskoj ekspanziji službi savjetodavnog rada, generalno usmjerenoj na "znanstveno zasnovanoj pomoći čovjeku koju on traži u svom ličnom životu i javnoj angažiranosti. Danas se javlja kao svojevrsna akciona filozofija ka čovjeku kao nova humana i socijalno usmjerena i organizirana služba koja je međunaučno zasnovana i koja stručno-grupno djeluje."⁶⁸

- iz toga se izdvaja u autonomnu stručnu djelatnost služba savjetodavnog rada zaokružena u proces odgoja i obrazovanja. U tom određenju gotovo u pravilu djeluje kao školska služba savjetovanja (ali se pod tim terminom u najvećem broju podrazumijeva osnovna škola);

- tako određena razvija se u raznim pravcima, oblicima, sadržajima i metodama. U određenim sredinama zatvara se u uže okvire (npr. školska psihološka služba u Francuskoj, zatim "child guidance" klinike u Americi i Engleskoj) i nastoji reprezentirati školsku savjetodavnu službu kao cjelinu. U drugim sredinama razvija se šire u obliku suradnje različitih oblika školskog savjetodavnog rada (u SAD : School vocation guidance, "School counseling", "Child-study");

- u organizacijskom smislu uglavnom funkcionira unutar osnovne škole po raznim modelima (npr. 1 škola 1 služba ili 1 služba više škole : takav je pristup prisutan u SAD, DR Njemačkoj, Čehoslovačkoj, dijelu Engleske, Francuskoj, itd.).

⁶⁶ U tzv. kliničko-psihološkom pristupu daje se prednost profilu "čistog" psihologa kao nosioca službe. Francuska tako afirmira psihološki smjer savjetodavnog rada koji se bazira na profilu psihologa. Razvijen je i oblik "vocation guidance" (l'orientation professionnelle) i obrazovno usmjerenje (l'orientation scolaire). U razvijenim klinikama za savjetodavni rad s djecom razvijaju timski rad psihijatar, psiholog i socijalni radnik, Gal R. Educational caunseling in France, The Year Book of Education, str.291-301, 1955. U Nizozemskoj npr. razvijeno je zdravstveno (remedial) psihijatrijsko savjetovanje psychiatric guidance koje daje prednost liječniku specijalisti. U Danskoj se preferira školska psihološka služba, razvijena je i djelatnost profesionalne orijentacije (Vocation guidance offices) koje daju prednost profilu psihologa ili socijalnog radnika (Isto, str. 296.).

⁶⁷ Kvalitet iznesenih zaključaka bitno je određen okvirima koji proizilaze iz biti predmeta ovog istraživanja. Radi se o kratkom, sažetom pregledu nekih značajnih podataka u razvoju službe u svijetu. Tako pojednostavljenje nema ambiciju kvalitativnog prikaza razvoja jer bi takav pristup zahtijevao znatno više duljine i prostora.

⁶⁸ Pediček F. (isto kao br.20), str. 20.

Istodobno, školska savjetodavna služba funkcionira i izvan osnovne škole u obliku raznih specijaliziranih službi (development causeling, razni oblici savjetovanja baziranih na psihoterapeutskim postupcima) i u sklopu specijalnog odgoja. U novije se vrijeme razvija i tzv. sustavno savjetovanje čija je funkcija ustanovljavanje i sistematizacija strukturalnih slabosti i nedostataka čitavog školskog sustava i njihovo prevladavanje uvođenjem sustavnih inovacija. Smješteni su u raznim oblicima organizacija prosvjetnih vlasti - npr. ministarstvo prosvjete i raznih razvojnih službi zaduženih za sustavna pitanja i sl.⁶⁹

- u pogledu konceptijskih pristupa prisutne su velike razlike i u zavisnosti su od mnoštva činitelja. U mnogim sredinama ostao je odlučujući "school vocation guidance"⁷⁰ koji određuje bit metoda i sadržaja rada. U nekim se sredinama izrazito daje prednost kliničko-psihijatrijsko-psihološkom radu u obliku samostalne službe ili kao djela cjeline školskog savjetodavnog rada. U pojedinim se sredinama služba usmjerava na populaciju učenika s izrazitim oblicima neprilagođenosti;

- personalnim rješenjima školske savjetodavne službe gotovo u svim sredinama ističe se multipersonalizam i timski pristup. Različita su samo shvaćanja u pogledu određenih stručnih profila te autonomne nadležnosti članova timova uz istodobno potpuno slaganje u određenju školskog savjetodavnog rada;

- s navedenim u uskoj su vezi shvaćanja o potrebi obuhvaćanja sveukupne populacije mladih određenim oblicima savjetodavnog rada. Pri tom su jasni pogledi o razvoju te djelatnosti u odnosu na :

- sve stupnjeve školskog sustava (od predškolskog do visokoškolskog)

- svu populaciju djece (a ne samo u kontekstu termina neprilagođeni);

- takvi su stavovi pridonijeli određenju školskog savjetodavnog rada u afirmaciji cjelovite dječje ličnosti. Stoga savjetodavni rad prevladava zatvorenost pojedinih užestručnih pristupa i postaje predmetom cjelokupnog djetetovog socijalnog okruženja u sklopu kojeg se posebno afirmira kvalitet školskog obrazovnog okruženja.

3.1.3. Značajke sustavnih rješenja institucionalnog predškolskog odgoja kao osnove ugradnje ideje savjetodavnog rada

Navedena načela osnova su izgradnje školske službe savjetodavnog rada na svim prostorima u kojima se ističu suvremeniji pristupi organizaciji školskog sustava generalno, a posebno u osnovnoj školi. Ta je tvrdnja od ključne važnosti ovog istraživanja razvojne-pedagoške službe u predškolskom odgoju.

Mjesto, uloga i značenje predškolskog odgoja u pojedinim sustavima odgoja i obrazovanja izuzetno je važno za točno određenje problema ovog istraživanja-

⁶⁹ Npr. u SAD postoje savjetnici u tzv. Department of Administration gdje obavljaju poslove school-principal, school-superintendents, polycymaker, planners i sl. (prema Gaynor, A.: Administration Training and Policy Studies, Boston University sesquicentennial, 1989, str. 10 -14).

⁷⁰ Wall, W.D.: Guidance Services in Europe, UNESCO 1955.

razvojno-pedagoške službe kao njenog integralnog djela.⁷¹

Školski sustav se ne određuje samo kao skup institucija koje postoje u jednoj zemlji u određenom trenutku već kao "kompleks pedagoških činjenica i zakonitosti koje čine jednu koheziju dajući mu određeni sadržaj i specifičnost. U njima se reflektira historijsko nasljeđe, društveno-ekonomske snage, politika, ideologija, filozofija i pedagoška teorija".⁷²

Strukturu odgojno-obrazovnih sustava čine vrste i razine odgojno-obrazovnih ustanova, njihova povezanost, unutrašnja organizacija te odnos prema društvu odnosno državi. Tako određen veoma često odraz je razvijenosti zemlje i društva uopće, ali i pedagoške teorije. Odgojno-obrazovni sustav u pojedinim zemljama obuhvaća odgoj i obrazovanje na raznim razinama od predškolskog do visokoškolskog.

Predškolski odgoj gotovo u svim sredinama ima specifično mjesto. Ta specifičnost rezultat je njegova posebnog povijesnog razvoja socijalno-zaštitno-zdrastvenih okvira kao posljedice nedovoljnog poznavanja razvojnih karakteristika ovog uzrasnog razdoblja. Suvremene refleksije tog stanja očituju se u svojevrsnom i specifičnom položaju unutar odgojno-obrazovnih sustava. Bitna značajka te specifičnosti ogleda se u nesrazmjernom odnosu deklarativnih teorijskih određenja mjesta uloge i značenja predškolskog odgoja i njegova stvarna položaja u strukturi odgojno-obrazovnih sustava. U tom smislu u gotovo svim sredinama deklarativnu osnovu odgojno-obrazovnog sustava čini predškolski odgoj, koji onda u zavisnosti od kompleksnih društveno-političko-gospodarskih uvjeta ima svoje značenje. Da bi se potvrdilo navedeno, predočit će se određene odgojno-obrazovne sustave koji čine tipove ili modele. U tom smislu može se razlučiti sustave tzv. zapadnog te istočnog bloka i prikazati u reprezentnim modelima SAD, Englesku i Francusku te SSSR.

1) U **SAD**-u ne postoji jedinstveni sustav odgoja i obrazovanja već samo jedan konfederalni decentralizirani sustav organiziran u mnoštvu nezavisnih sustava s različitim oblicima organiziranosti državne i privatne inicijative.⁷³

Predškolski odgoj postoji kao dio sustava ali on po značenju i razini razvijenosti bitno odstupa od integralnog poimanja strukture sustava. U ovom razvojnom razdoblju daje se prednost obiteljskom odgoju na koji se prvenstveno s pozicija socijalno-zaštitne funkcije nadograđuje predškolski odgoj namijenjen djeci zaposlenih ili onih roditelja koji ne mogu pružiti osnovnu njegu i zaštitu. Na toj se osnovi organizira tzv. day care centers, day nursery schools, child care centers itd. ili pak family day centers, foster day care a private day care itd. Dječji vrtići namijenjeni su djeci između 5 i 6 godina i u mnogim su sredinama integrirani u škole. To su odgojno-obrazovne ustanove veoma promjenljiva programskog određenja zbog toga što nisu obvezne. Osim Kinder-gartena, u SAD su razvijeni i raznoliki programski oblici tzv. izvaninstitucionalnih oblika odgojnog djelovanja koji obuhvaćaju i predškolsku dob. To su "part-day care" centri, te "young school age child in classroom settings", "young school-age child", ili razni oblici after-school programa.

⁷¹ Prikaz određenih modela organizacije predškolskog odgoja nema pretenzije komparativnih studija, već je u funkciji pregleda pojave radi pojašnjenja naznačenog problema.

⁷² Mitrović D.: Moderni tokovi komparativne pedagogije, Svjetlost, Sarajevo, str. 56.

⁷³ Sigel, J.: Where is Preschool Education Going, Educational Testing Service, USA, 1973.

Osnovna značajka predškolskog odgoja u SAD očituje se u socijalno-zaštitnoj te kompenzatornoj ulozi, neobaveznosti, slobodnoj inicijativi u pogledu organizacije (privatne naročito) programskih određenja i organizacijskih oblika.

Pitanja obrazovanja, njegova cilja, sadržaja i organizacijskih formi predmet su interesa mnogobrojnih znanstvenih istraživanja,⁷⁴ gdje se posebno naglašava potreba promjene i prilagodljivosti sustava odgoja i obrazovanja novim uvjetima i smjernicama. Spomenute studije prilaze problemu s pozicija osnovnoškolskog obrazovanja i razvijaju ideju do univerzitetske nastave. Predškolski odgoj ne nalazi mjesta u njima što potkrepljuje ocjenu njegova deklarativnog a ne stvarnog, integralnog djela odgojno-obrazovnog sustava u SAD.⁷⁵

2) Strukturu školskog sustava u **Velikoj Britaniji**⁷⁶ čine tri stupnja obrazovanja: osnovno (od 5 do 11 godina), srednje (od 11 do 15 ili 18 godina) i tzv. daljnje (od 15 godina) obrazovanje koje uključuje i univerzitetsko. Predškolski odgoj kao dio sustava u Velikoj Britaniji nije dovoljno razvijen. Tome su razlozi djelomično i što osnovno obavezno obrazovanje započinje vrlo rano i obuhvaća dva ciklusa infant school (od 5 do 7 godina) i junior school (od 7 do 11 godina), te je to razdoblje kad se u drugim zemljama tek pripremaju za školu. Međutim, drugi su razlozi bitniji za relativno slabo razvijen ovaj dio sustava. On se prije svega sastoji u usvojenim teorijama razvoja u predškolskom razdoblju i glede toga ulozi sredinskih činitelja. Daje se prednost u tom smislu shvaćanju⁷⁷ o obitelji kao nezamjenjivoj odgojnoj sredini u ranom djetinjstvu. Takvi stavovi u krajnjem dosegu bitno određuju položaj i ulogu predškolskog institucionalnog odgoja određujući ga kao neobaveznu nadopunu obiteljskom odgoju posebno u funkciji njegove socijalno-zaštitne dimenzije. U sklopu toga se u Velikoj Britaniji razvijaju dva tipa predškolskih ustanova: zabavišta (nursery schools) i predškolski razredi (nursery classes). Osnovni smisao rada tih ustanova očituje se se u brizi za zdravije djece, poticanje socijalizacije u različitim neformalnim programskim zadacima kojima je osnovni oblik igra, umjetnički rad i slobodno izražavanje. Međutim naučne spoznaje i promjene u shvaćanju ranog djetinjstva kao izuzetno važnog razdoblja u razvoju ličnosti postoje u interesima progresivnih pedagoga i psihologa⁷⁸ koji u tom smislu ističu važnost sredinskih činitelja u obliku

⁷⁴ Street, D.: *Inovations in Mass Education*, Jolu Witey, New York, 1976.

Brikman, W.W.: *Educational Imperative in Changing Culture*, Philadelphia, 1977.

Kung, E.: *World perspective in education*, New York, 1972. Johnson, J.A.

⁷⁵ Pogrešno bi bilo zaključiti o nepostojanju interesa, tim više što je institucionalni predškolski odgoj doživio primarnu afirmaciju u okvirima poznatog Head-start programa upravo na prostorima SAD (naravno u strogo određenom kontekstu vremena i sadržaja). I danas je područje SAD prostor intenzivnog proučavanja pojedinih aspekata predškolskog odgoja posebno za razvojna-psihološka istraživanja. Međutim, sustavno organizirana istraživanja koja bi svojim predmetom ukazivala upravo na ovaj aspekt razmatranja predškolskog odgoja kao integralnog dijela sustava sa svim značajkama koje iz toga proizilaze, gotovo da i nema. Razlozi tome navedeni su.

⁷⁶ Woodhead, M.: *Preeschool Education in Western Europe, Issues, Policies and Trends*, Council of Europe, Longman, London, 1979.

⁷⁷ Npr. u pojedinim aspektima pragmatističke koncepcije odgoja kojoj je cilj u samorealizaciji ličnosti te shodno tomu tretiraju nezrelosti kao primarnog uvjeta razvoja posebno u kontekstu sredinskih činitelja. Izrazitiji je utjecaj neotomističke koncepcije odgoja koja se posebno ističe u zemljama Zapada pa tako i u Engleskoj.

⁷⁸ Morrison, C.M.: *Educational Priority*, Vol.5., EPA, Scottish Study HMSO, Edinburgh, 1974.

Owen, J.G.: *The Planing of alternative preescholl arrangements in an area where few*

organiziranog odgojnog rada u predškolskim institucijama.

Međutim u tradicionalnom, zatvorenom i tromom školskom sustavu takve se ideje sporo ostvaruju što potvrđuje izuzetnu prevlast privatne i crkvene inicijative te relativno slabu, društvenu i novčanu potporu za otvaranje predškolskih ustanova.. Rezultat toga ogleda se u tome da Engleska za društveno organizirani predškolski odgoj kao djela odgojno-obrazovnog sustava zaostaje u odnosu na neke druge manje razvijene evropske zemlje.

3) **Institucionalni predškolski odgoj u Francuskoj** ima dugu tradiciju.⁷⁹ Razvijao se na osnovi privatne i crkvene pa tek onda državne inicijative. Rezultat toga jest njegova zakonska neobaveznost. S pravne strane predškolske ustanove nisu integrirane u odgojno-obrazovni sustav koji u Francuskoj obuhvaća djecu od 6 do 16 godina. Ta činjenica bitno određuje kvalitetu djelovanja predškolskih ustanova za koje država ipak pokazuje izvjesno zanimanje. Osnovni oblici institucionalnog odgoja su materinske škole (*les ecoles maternelles*) i dječji razredi (*les classes enfantines*) i obuhvaćaju djecu od 2 do 6 godina života. Za djelovanje predškolskih ustanova u Francuskoj značajno je da nemaju neku opću, zajedničku koncepciju. Osjećaju se utjecaji raznih stranih pedagoških sustava⁸⁰ prepravljenih zbog specifičnih potreba. Izuzetno je naglašena socijalna i kompenzacijska uloga institucionalnog predškolskog odgoja uz koje se u novije vrijeme nastoji afirmirati pedagoška uloga zasnovana na shvaćanjima funkcionalne i razvojne psihologije te rezultatima inozemnih i vlastitih znanstvenih istraživanja.⁸¹

4) Za razliku od zemalja Zapada, **Sovjetski Savez**⁸² razvija kvalitativno drugačiji pristup institucionalnom pa i predškolskom odgoju. Njegove začetke nalazimo još u prošlom stoljeću.⁸³ Značajnija etapa razvoja započinje pošto je ustanovljeno socijalističko društveno uređenje. Uporedo s tim, donose se brojni propisi kojima se regulira državna obaveza za ostvarenje predškolskih ustanova.⁸⁴ i afirmira naučno zasnovana teorija kojom se određuje organizacija, sadržaj i metode odgojnog rada. Rezultat toga je stvaranje izrazito snažnog sustava društveno-organiziranog predškolskog odgoja. Predškolske ustanove sastavni su dio jedinstvenog sustava odgoja i obrazovanja i u nadležnosti Ministarstva prosvjete SSSR-a, iako ih uglavnom osnivaju poduzeća, tvornice i kolhozi. Cilj i zadaci predškolskog odgoja u skladu su s izraženim ciljem i zadacima odgoja i obrazovanja te usklađeni s osobinama djeteta tog uzrasta. Izražavaju se u nastojanjima za "osiguranje uvjeta za optimalni psihički i fizički

preeschool estblishment exist: Devon in the United Kingdom, CCC/EGT, 1976.

⁷⁹ Oblici predškolskog odgoja i sadržaji rada dobivaju u Francuskoj zakonsku podlogu već 1887. Dekretom Ministarstva narodnog obrazovanja 1929. godine određuje se kao odgojno-obrazovne predškolske ustanove, prema Mitrović, D.: Predškolska pedagogija, Svjetlost, Sarajevo, 1980, str. 205.

⁸⁰ Npr. Marija Montessori, Ogist Decrolya i sl.

⁸¹ Vidi: Problemes de l'evaluation dans l'education prescolaire, Conseil d l'Europe, Strasbourg, 1975.

⁸² Budući da je građa prikupljena znatno prije stvaranja novih država na europskom kontinentu 90-tih godina raspadom SSSR-a i socijalističkih zemalja, u ovoj će se disertaciji rabiti dotadašnji nazivi. Istodobno to znači da će se i strukturalno obrađivati cjelokupna građa na temelju ondašnjih činjenica (državnih, političkih, ekonomskih, itd.).

⁸³ 1866. otvoren u Petrogradu prvi narodni dječji vrtić.

⁸⁴ 1917. Deklaracija o predškolskom odgoju a kojom se određuje kao društveno obavezno.

razvoj djeteta od 2 do 7 godine. Odgoj u duhu kolektiviteta, ljubavi prema radu i sovjetskog socijalističkog patriotizma".⁸⁵ Predškolske ustanove (dietetički sad) organizirane su na načelima jedinstvenih određenja (Ministarstvo) oblika organizacije, sadržaja i metoda rada. Izrazito je naglašena državna regulativa koja se točno određuje mnoštvom zakonskih propisa i za uputa cjelokupno djelovanje predškolskih ustanova.⁸⁶ To je ujedno i najznačajnija značajka sovjetskog predškolskog odgoja u kojem se u potpunosti ostvaruju osnovna načela sovjetskog sustava odgoja i obrazovanja: demokratski centralizam, jedinstvo školskog sustava, državni karakter obrazovanja na svim stupnjevima, veza škole sa životom i društveno koristan rad učenika.

U pogledu unutrašnje koncepcijsko-sadržajne orijentacije odgojno-obrazovnog rada predškolskih ustanova važno je istaći teoretsko znanstvenu zasnovanost na rezultatima istraživača eminentnih sovjetskih pedagoga. Stoga je odgojno-obrazovna praksa predškolskog odgoja izrazito visoke stručne razine što se ogleda zahtjevom za stalnim uvođenjem inovacija u tzv. eksperimentalnim naučno-istraživačkim metodičkim predškolskim centrima

U predškolskim ustanovama djeluje kvalitetno obrazovan kadar na čelu s ravnateljima koji i u pogledu upravljanja i u pedagoškom smislu predstavlja osnovni autoritet. Odgojno osoblje čine odgajatelji (koji mogu biti i odgajateljimetodisti), muzički pedagog i zdravstveno osoblje (liječnik, medicinska sestra). Izrazito je razvijeno odgojno-obrazovno djelovanje što se ogleda i u strogo određenoj razini stručne kvalifikacije odgojnog kadra, zahtjevima za stalnim stručnim usavršavanjem koji podliježu provjerama. Unutar predškolske ustanove postoje pedagoški savjeti kao stručni organi kojima je osnovna zadaća unapređivanje odgojno-obrazovne funkcije.

Tako organiziran predškolski odgoj u SSSR-u značajno pridonosi unapređenju cjelokupnog sustava odgoja i obrazovanja.

Taj sovjetski sustav utjecao je na razvoj odgoja i obrazovanja gotovo u svim zemljama socijalističkog uređenja (pa i u bivšoj Jugoslaviji). Rezultat toga je postojanje školskih sustava u zemljama "istočnog bloka" koncepcijski vrlo bliskih izvornom.⁸⁷ To se posebno odnosi na Češkoslovačku, Poljsku i Rumunjsku.

⁸⁵ O koncepciji doškoljnogo vospitania, Doškoljnoe bospitanie, br. 8/68, Moskva, Prosveštenje, str. 34.

⁸⁶ Postojali su različiti zakonski propisi u pogledu njihove razine: generalne, kojima se određuju načelna stajališta organizacije predškolskog odgoja kao sustava, npr. Zakon o narodnom obrazovanju SSSR. U njemu se u članovima 16-22 zakonski regulira osnovna djelatnost, npr. opće opreme, zakonodavne, zadaci predškolskog odgoja, organizacije i sl. U uporabi su bili i dokumenti pod zajedničkim imenom Mjere za daljnji razvoj u kojima se jednostavnim metodologijom određuje djelovnje pojedinih djelatnosti npr. zdravstveni, zaštitni i sl. Zakonskom regulativom (na razini Ministarstva) određuje se sveukupnost djelovanja svake predškolske ustanove ustanovljavanjem tzv. ustava dječjeg vrtića kojim se uz opće odredbe određuju zadaci, struktura rada, uvjeti primanja djece, kadrovska određenja, suradnja s roditeljima i financiranje te prava dječjeg vrtića (isti izvor str. 57-66). Osim dokumenata načelne prirode postoje i oni kojima se propisuje svaki od navedenih dijelova djelovanja dječjeg vrtića do najsitnijeg detalja. U tom smislu posebno su značajni razlučiti normativi kojima se propisuje npr. kvaliteta namirnica, količina, njihov omjer i sl, ili normativno određivnje potrošnog materijala dječjeg vrtića i sl. (Isto kao 87 str. 276-380 ili 169-175 itd.).

⁸⁷ Npr, u Rumunjskoj je u predškolskim ustanovama bilo obuhvaćeno u 1977. god. oko 90 % djece (od 5-6 god.); u Poljskoj oko 67 %; Bugarskoj 76 %. Prema : Zdejín predškolni vychovy, Statani pedagogicke nakladitevstvi, Praha, 1980, str. 93-99.

Glede predškolskog odgoja, bitno je naznačiti da je u svim ovim prostorima sastavni dio školskog sustava (zakonski i sustavno), da se temelji na socijalističkim načelima poimanja odgoja i obrazovanja i ideološkoj doktrini (demokracija, kolektivizam). U većini zemalja nazivaju se "materinske škole" organizirane u rasprostranjenoj mreži kojom je obuhvaćen zavidno visok postotak djece predškolskog uzrasta.

Iz navedenog može se uočiti dvije osnovne linije razvoja i konceptijskih osnova suvremeno organiziranog predškolskog odgoja: bitno su određene društveno-političkim i ideološkim određenjima okruženja u kojima se razvija školski sustav. Na profil svakog školskog sustava bitno utječu socijalni, ekonomski i kulturni činitelji u uskoj sprezi sa znanstveno-teorijskim dostignućima edukacijskih znanosti kao teorijske razvojne osnove.

U tom se smislu razlikuju dva osnovna pristupa predškolskom odgoju : kao dijelu sustava, i posebno, institucionalnom predškolskom odgoju kao obliku organizirane društvene intervencije u odgoj najmlađih.

U zemljama Zapada naglašen je smjer "laissez faire" odnosa prema razmatranju predškolskog odgoja u oba njegova smisla. To se ogleda prije svega u njegovu određenju izvan sustava redovnog odgoja i obrazovanja, posebno u dobrovoljnosti i neobaveznosti pohađanja raznih oblika predškolskih programa. U organizacijskom smislu oni su najčešće izvan državne regulativa, te se tada izrazito daje prednost privatnoj inicijativi i dobrovoljnosti. Posebna značajka predškolskog odgoja u zemljama Zapada jest što je on zasnovan na pedagoškoj doktrini neotomizma. Takav je stav prisutan ne samo u obrazovnim sustavima onih zemalja gdje crkva i država nisu odvojene (Engleska, Italija), već i u mnogim zemljama gdje se proklamira načelo svjetovnosti (SAD, Francuska). To pridonosi izrazito snažnoj inicijativi u otvaranju i tretiranju predškolskih konfesionalnih ustanova koje svoje sadržaje baziraju na neotomističkom pogledu na prirodu malog djeteta, odgojne postupke i činitelje. Oni se pokušavaju ublažavati u ustanovama koje čine redovite oblike odgojno-obrazovnog sustava. Područje predškolskog odgoja izvan je tih pokušaja te stoga ostaje mogućnost navedene utjecaje čak u toj mjeri da oni ponegdje daju profil odgojoj djelatnosti predškolskih ustanova u cjelini.

Iduća važna odlika zapadnih pristupa ogleda se u njegovom pristupu pretežito s pozicija njegove socijalne i kompenzatorske funkcije. Određenjem predškolske ustanove kao instrumenta za pomoć suvremenom društvu i obitelji⁸⁸ u prevladavanju njenih odgojnih problema, bitno se sužava njezina nadležnost na jedan od djelova mogućeg djelovanja.

Izrazitija je i tendencija čvršćeg povezivanja predškolskih ustanova s osnovnom školom i tretiranju predškolskog odgoja kao odlučujućeg činitelja za stvaranje uvjeta za uspješan start u školu.⁸⁹ Takva nastojanja rezultat su istraživanja uzroka školskog neuspjeha i spoznaja o različitoj kvaliteti

⁸⁸ Poznati francuski psiholog Henry Pierron izjavljuje "Što se može učiniti ako obiteljska sredina nije podesna? Ključ je u ulozi materinskih škola i dječjih vrtića. Njihovom pomoći može se postići značajan napredak u razvijanju sposobnosti." Prema: Mitrović, D. str. 205.

⁸⁹ To je pridonijelo razvijenosti mreža pripremnih razreda ili malih škola (koje obuhvaćaju uzrast od 6 do 7 godina) gotovo u svim zapadnim školskim sustavima.

pripremljenosti djeteta za polazak u školu kao važnoj pretpostavci uspješnog starta. Zbog toga se razvija ideja o društvenoj intervenciji raznim predškolskim programima te se interesi pedagoške teorije usmjeruju na ovo razvojno razdoblje. Na osnovi toga izražena je danas jaka sklonost pretvaranja predškolskih ustanova u sastavne djelove školskih sustava i njihova obaveznost za svu predškolsku djecu.

Tako opisan predškolski odgoj u sustavu odgoja i obrazovanja postao je u teorijsko-koncepcijskim pristupima različit. Nije postojala određena trajna teoretsko-praktična koncepcija odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama. Eventualni zajednički elementi iskazani su u zahtjevima za njegovanjem i čuvanjem djetetova zdravlja, poticanjem slobodnog individualnog razvoja organiziranjem raznih slobodnih oblika rada kojima je središnja aktivnost igra.

Stoga bi se moglo zaključiti da je pitanje predškolskog odgoja u zapadnim zemljama jedno od najmanje poticanih u sklopu izgrađenih školskih sustava. Suvremene naučne spoznaje o kvaliteti ranog djetinjstva postoje u djelima progresivnih pedagoga i psihologa ali mogućnosti praktičnog ostvarenja bitno su ograničene pozicijama predškolskog odgoja u sustavu odgoja i obrazovanja.

Stoga su te spoznaje djelotvorne u pogledu individualnih, odnosno djelomičnih intervencija u podizanju institucionalnog predškolskog odgoja na kvalitativno višu razinu. Međutim globalno tretiranje predškolskog odgoja u većini je zapadnih zemalja na navedenoj poziciji neobveznog, dobrovoljnog izvan sustavnog odgojno-obrazovnog utjecaja.

Za razliku od zapadnih, zemlje "istočnog bloka" razvijaju drukčiji pristup sustavima odgoja i obrazovanja pa time u osnovi i predškolskom odgoju. Bitna oznaka tih pristupa ogleda se u centralizaciji (s nekim elementima decentralizacije) što pridonosi jedinstvenosti odgoja i obrazovanja svih stupnjeva sustava. Izrazita je državna regulativa s izgrađenim podsustavima nadzora. Predškolski odgoj sastavni je dio sustava odgoja i obrazovanja u svim istočnim zemljama. Izrazita državna regulativa svih sustavnih pitanja odražuje se na poziciju predškolskog odgoja dajući mu značaj gotovo suprotan od onog prisutan u zemljama zapada. Integracija predškolskog obrazovanja u sustav osnovnog, odnosno obveznog obrazovanja, rezultirala je u većini zemalja Istoka (naročito SSSR-a) njegovim određenjem na osnovi principijelnih odrednica osnovne škole (cilj, zadaci, sadržaji, zakonska regulativa unutar zakona o osnovnoj školi i sl.). Na taj način predškolski odgoj predstavlja stvarni temelj tih sustava prvenstveno na osnovi njegovih vanjskih sustavnih oznaka. Takva pozicija osigurava mu državnu potporu (budžet) i pretpostavka je njegova stalnog razvoja.

Istodobno takva sustavna rješenja bitno utječu na unutarnju, koncepcijsko-teorijsku orijentaciju predškolskih ustanova posebno u pogledu prenošenja pedagoško-didaktičkih načela osnovnih škola u organizaciju odgojno-obrazovnog rada. Zbog toga određena je krutost organizacije, programske orijentacije radi stjecanja znanja, vještina i navika. Gotovo u potpunosti nedostaje slobodne i privatne inicijative. Na taj se način u zemljama socijalističkog uređenja predškolskom sustavu pridodaje značenje stvarne osnove sustava odgoja i obrazovanja i osiguravaju uvjeti njegova jačanja u tim okvirima. Istodobno kao posljedica toga nedostaju pojedine specifičnosti odgojnih značajki djece predškolske dobi. Stoga institucije predškolskog odgoja (djetetski sad, materinske

škole) ne razvijaju potrebno značenje autentičnih odgojnih sredina, već funkcioniraju na osnovi zajedničkih, relativno krutih, državno-reguliranih i podupiranih oblika organizacije.

3.1.4. Integracija ideje savjetodavnog rada u područje predškolskog odgoja

U sklopu tako riješenih sustavnih položaja predškolskog odgoja u svijetu valja promatrati službu savjetodavnog rada. Razlog tome leži prije svega u značajkama razvojnog puta službe koji ukazuje na odnos pojmova savjetovanje-odgoj-odgojne institucije. Kvalitativno određenje tog odnosa od bitnog je značenja za predškolski odgoj.

Naime, kako je već prikazano, služba savjetodavnog rada, ishodišno nastala iz "vocation guidance", veoma brzo nalazi svoje mjesto u prostorima odgojnih problema djece i omladine. Od te spoznaje do njezina utemeljenja unutar sustavno organiziranih odgojno-obrazovnih utjecaja, proteklo je malo vremensko razdoblje. Služba modernog savjetodavnog rada stekla je priznanje kao ideja i djelatnost u zemljama Zapada (SAD, Engleska) u kojima sustavni odgojno-obrazovni utjecaji započinju s osnovnom školom. Stoga se služba savjetovanja veoma brzo uvažava kao školska, te se na načelima specifične organizacije škole razvija i njezina teoretsko-znanstveno-praktična osnova. Stoga je u mnogo slučajeva (posebno u zemljama Zapada) školska savjetodavna služba personificirala cijelu službu savjetodavnog rada. U tim okvirima valja promatrati odnos službe kao cjeline i predškolskog odgoja kao djelatnosti. U zemljama Zapada nema niti naznaka predškolskoj službi savjetodavnog rada u onom smislu kako je organizirana na višim stupnjevima.⁹⁰

⁹⁰ Npr. u Švicarskoj postoji izrazito razvijena školska psihološka služba uglavnom u školama drugog stupnja (uzrast od 12 do 15 godina). Oni se u sklopu školskog sustava uvode (podaci za Ženevski kanton) nakon reforme 1962. godine. Do tada, služba je djelovala u medicinskim ustanovama i ustanovama specijalnog odgoja i obrazovanja izvan redovnog obrazovnog sustava, te specijalnim centrima za profesionalnu orijentaciju. Djelatnici školske psihološke službe po stručnom profilu su psiholozi koji onda mogu biti školski savjetnici (pružaju pomoć učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, na poslovima profesionalne orijentacije i sl.), i klinički konzultanti koji prvenstveno provode tzv. personal caunseling, raznim oblicima izravnih doticaja s učenicima.

M. Croiser: School psychology in Geneva, br.460, str.176.

U Norveškoj služba savjetodavnog rada ima tradiciju od 25.god. Utemeljena je na pozitivnim dosezima engleskih i američkih iskustva. Naziva se socio-pedagoški servis i svojim je djelovanjem orijentirana na službe (caunseling) a tek onda na profesionalnu orijentaciju.

Smještena je unutar školskog sustava s posebnom naznakom obveznosti prema ostalim institucijama u lokalnoj sredini: socijalnim, zdravstvenim, kulturnim i sl., tretirajući školu kao sastavni dio socijalnog okruženja.

Erik Sjoemeling: Trends of Social-Pedagogical Services in Norwegian Education, str. 190.

U Danskoj postoji razvijena služba školskog savjetodavnog rada pod nazivom odgojno savjetovalište organizirano preko službe educational guidance services. Smještena je uglavnom u okvirima srednjoškolskog obrazovanja (uzrast od 14 do 21 godine). Nakon toga služba educational guidance ukorporirana je u institucije daljnjeg i visokog obrazovanja i vocational guidance za sve odrasle. Tako organizirana obuhvaćala je 1986.godine pola milijuna mladih ljudi u dobi do 21. god.

Poul Jorgensen: Education caunseling in Denmark, 1986, str.194.

Ta se činjenica posebno naglašava kada se zna za ishodišne ideje savjetodavnog rada koji, kako je već prikazano ima svoje korijene u raznim oblicima "child-guidance" pokreta i studija djeteta "child-stady" te posebno "developmental guidance" kao stalnu pomoć djetetu u rješavanju određenih poteškoća.

Osim sustavnih postoje i drugi razlozi što ne postoje službe savjetodavnog rada u području predškolskog odgoja. Oni prije svega proizilaze iz određenja biti savjetodavnog rada kao posebne službe za pomoć djetetu u prevladavanju njegovih osobnih poteškoća u podsticanju razvoja i otklanjanju problema, sve radi pronalaženja najboljih mogućnosti vlastite afirmacije. Na takvo određenje, nadovezuje se nedostatak znanstveno-zasnovanih spoznaja o kvaliteti predškolskog uzrasta posebno s aspekta njegovog prihvaćanja kao kritičnog razvojnog razdoblja.

Razmatranjem predškolskog razdoblja s pozicija socijalno-zaštitnih, kao vremena slobodne igre u slobodno organiziranim sredinskim činiteljima određuje ga kao vrijeme izvan mogućih problemskih situacija koje bi zahtijevale određenu službu u funkciji njihova otklanjanja. Stoga se služba savjetodavnog rada za djecu predškolske dobi ne razvija u zapadnim zemljama u sklopu institucionalnog predškolskog odgoja. U tom smislu prisutna su specifična rješenja u obliku organizacijskih službi savjetodavnog rada izvan školskih sustava koje onda svojim područjem rada pretpostavljaju ovaj uzrast. Uglavnom su orijentirana na djecu posebnih potreba te stoga daju prednost različitim oblicima kliničko-psihološkog rada i tehnika savjetovanja. Prvenstveno je zastupljen "child guidance study" u oblicima guidance centara, klinika ili servisa. Tako organiziran u najvećoj je mjeri monodisciplinarni, zasnovan na tehnikama psihološkog savjetovanja (s varijacijama pedo-psihijatrijskog, mentalno-higijenskog i kliničko-psihološkog). Služba savjetodavnog rada u okvirima "Theory of Education", odnosno u domeni "Early Childhood Education" u sklopu koje se tretira predškolsko dijete u odnosu na njegovao prirodno pedagoško okruženje u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama, nije još za sada u zemljama Zapada razvijena.

U zemljama Istoka funkciji savjetodavne službe prilazilo se s kvalitativno drugačijih pozicija. Njihova je bit u razmatranju savjetodavnog rada kao neodvojive ideje kapitalističkog društva u kontekstu njihova društveno-političkog ustrojstva. Ističu se negativne konotacije klasnog društva i s tim u vezi veliki porast raznolikih društvenih oboljenja koja su prisilila kapitalistička društva na ustanovljavanje posebnih službi za njihovo ublažavanje. Nasuprot toga socijalistički društveno politički sustavi nisu stvarali pogodnost i potrebe za takvom službom u školi niti na širem društvenom planu. Stoga ni jedna socijalistička zemlja nije u razdoblju primarne ekspanzije savjetodavne ideje na Zapadu (sredinom ovog stoljeća) razvijala ideju u okvirima svojih društvenih djelatnosti. No veoma brzo, pod utjecajem razvoja teoretsko-znanstvenih spoznaja o biti savjetodavnog rada, takva su uska ideološka shvaćanja prevladana, posebno u onim zemljama koje su stvarale "mekšu liniju" socijalističkog društvenog poretka. Usvaja se ideja savjetodavnog rada kao univerzalne pomoći čovjeka čovjeku. Ona se kao takva izdiže iznad specifičnih društveno-političkih uvjeta⁹¹, te predstavlja

ljudi u dobi do 21. god.

Poul Jorgensen: Education caunseling in Denmark, 1986, str.194.

⁹¹ Mada procesi preljevanja ideje u praksu pridonose raznim konkretnim oblicima savjetodavnog

odgovor na razvoj suvremenih tendencija čovjekova razvoja (industrijalizacija, urbanizacija, humanizam, demokracija i sl.). Rezultat toga ogleda se u utemeljenju sličnih službi i u zemljama Istoka (osim SSSR) koji su se u zavisnosti od specifičnih uvjeta gdje su stvorene, razvile u smjeru većeg ili manjeg odstupanja od ishodišne ideje "vocation guidance".

Danas zemlje Istoka organiziraju službu savjetodavnog rada gotovo istovjetno vanjskom obilježju kao i na Zapadu. Prisutna je tendencija profesionaliziranja i institucionaliziranja savjetodavnog rada u sustavu odgoja i obrazovanja. Posebno se razvija školski savjetodavni rad kao služba za pružanje obrazovne pomoći školi i učiteljima za uvođenjem inovacija, rad s djecom i omladinom s poteškoćama u učenju itd. Izrazita je njihova orijentacija na razne oblike profesionalne orijentacije te se u mnogim zemljama cijela služba tako i naziva (mada se u sadržajima rada naznačuju i drugi oblici savjetodavnog rada).⁹²

rada obojenim društveno-političkim utjecajima u kojim su se razvili.

⁹² U Češko-Slovačkoj se služba savjetodavnog rada razvija u okvirima centra za odgoj, profesionalnu orijentaciju i savjetovanja te preko službe školskog savjetodavnog rada u okviru školskog sustava. Takva shvaćanja rezultat su reforme sustava obrazovanja u godini 1986/87. Specijalizirana savjetovališta kojima je zadatak rješavanje problema djece i omladine za sada su organizirana u pedagoške, zdravstvene ili socijalne službe te centara za socijalni rad. Jednoznačno se nazivaju "Centar za odgojno-obrazovnu i profesionalnu orijentaciju". Sadržaj rada Centra je sljedeći:

- da specifičnim komponentama, formom i metodama rada pridonose formiranju svestrane i zdrave ličnosti djece i omladine u procesu odgoja i obrazovanja kako u obitelji tako i u školi;
- da sudjeluje u rješavanju problema tijekom razvoja, odgoja i obrazovanja djece i omladine;
- da pomogne u rješavanju pedagoških i psiholoških pitanja profesionalne orijentacije djece i omladine.

Osnovna načela rada uključuju: informiranje, specijalističke dijagnoze, savjetovanje (personalno) te metodološke i koordinacijske aktivnosti. Aktivnosti centara bazirane su na suvremenim dostignućima pedagoške i psihološke znanosti. U njima djeluje stručni kadar - uglavnom pedagozi i psiholozi. Godine 1987. na tim je mjestima bilo zaposleno ukupno 1100 specijalista (od toga 750 u Češkoj a 350 u Slovačkoj). Ti se stručnjaci zapošljavaju u punom radnom vremenu. Više od 75 % ih je fakultetski obrazovano, dok ostali posjeduju srednju školu s maturom a za taj su se posao osposobili na specijaliziranim tečajevima. Sustavno riješeno pitanje savjetodavnog rada i profesionalna orijentacija institucionalizira se u ČSSR preko pedagoga i psihologa unutar osnovnog školstva. U svim osnovnim školama i gimnazijama rade pedagozi. Od 1980. godine uvode se i u ostale srednje škole. Služba školskog savjetovanja organizirana je uz opće sadržaje i na:

*suradnju s ostalim obrazovnim ustanovama u pripremi predškolske djece za školu uključivši predhodnu provjeru njihove psiho-fizičke zrelosti; posebna se pažnja poklanja djeci sa smetnjama u razvoju

- pomoć nastavnicima u rješavanju raznih psihodidaktičkih i psihoedukativnih problema
- pomoć učenicima koji iz bilo kojeg razloga ne postižu uspjeh u školi kao i onima koji su nadareni
- pomoć profesionalne orijentacije i s tim u vezi problema adaptacije u prelasku iz osnovne u srednju školu itd."

Na planu napređivanja znanstveno-teoretskog osnova rada svih oblika savjetovanja ističe se postojanje i djelovanje Instituta za društvena istraživanja, vođenje i savjetovanje na Karlovu univerzitetu u Pragu uključenog unutar univerzitetskog pedagoškog fakulteta. Obavlja funkciju centralnog naučno-istraživačkog-metodološkog instituta za obrazovanje i profesionalnu orijentaciju u Češkoj. Glavna područja istraživanja su:

- *- sustavna istraživanja razvoja i formiranja ličnosti djeteta i omladinaca u procesu ogoja i obrazovanja u obitelji, školi;
- istraživanja problema koji se pojavljuju u toku razvoja, odgoja i obrazovanja

Izvan zajedničkih progresivnih tendencija u pogledu ustanovljavanja i razvoja službe savjetodavnog rada ostaje u čitavom njenom razvojnom sljedu SSSR. Rezultati su to specifično društveno-političkog okruženja te njihovih odraza na sustav odgoja i obrazovanja u cjelini.

Međutim, u područje predškolskog odgoja, na ovim prostorima postoje jasno određene specifične, autohtone službe unutar sustava institucionalnih odgojno-obrazovnih utjecaja. Radi se o posebnoj pedagoškoj službi koja predstavlja vlastito viđenje potrebe pedagoške pomoći svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa.

Riječ je o tzv. pedagoškim savjetima koji čine stručno tijelo unutar odgojno-obrazovnih predškolskih ustanova. Djeluju na osnovi određenih zadataka i sadržaja rada, jasne personalne distinkcije u pogledu obveza pojedinih njegovih članova.

Zadaci i sadržaji rada pedagoških savjeta su:

1. Pedagoški savjet djelatni je organ svake predškolske ustanove čija je prva zadaća kolegijalno razmatranje pitanja odgojno-obrazovnog rada s djecom te metodičkog rada s odgojnim osobljem. Djeluje u svim predškolskim ustanovama koje zapošljavaju tri odgajatelja i predstavljaju nezavisni stručni organ.

2. Povećanje kvalitete neposrednog odgojno-obrazovnog rada, unapređivanje cjelokupne organizacije rada predškolske ustanove uvođenjem

- teoretski rad i opsežna istraživanja o profesionalnoj orijentaciji učenika u osnovnim i srednjim te specijalnim školama kao i studentima na višim i visokim školama;

- daljnji razvoj teorijskog koncepta sustava profesionalne orijentacije i savjetovanja na polju odgoja i obrazovanja djece i omladine; istraživanja o aktivnostima njihovih institucija i daljnji razvoj sadržaja, forma i metoda njihove rada."

U GDR ta se služba nalazi u okviru centara za profesionalnu orijentaciju i savjetovanja koji su u svakom okrugu, u mnogim radnim organizacijama i ustanovama. Djelovanje centara zakonski je uređeno i programski određeno. Polazi se od činjenice da se razvijanjem znanja, vještina i sposobnosti i određene razine ponašanja u odgojnom procesu moguće navesti mlade ljude da se orijentiraju u pozitivnom pravcu te tako prihvate odgovarajuća znanja i sposobnosti i pospješuje razvoj svojih odgovarajućih sposobnosti i interesa i samim time usklade svoje ponašanje.

U Poljskoj služba se do 1972. godine razvijala u obliku profesionalne orijentacije i to izvan školskog sustava kroz posebne institucije. Kao takve nisu postizale željene učinke te se 1973. godine prišlo reorganizaciji i osnovao glavni metodološki odgojno-obrazovni centar za profesionalnu orijentaciju. Glavni zadaci Centra uključuju:

- istraživanja o zrelosti za osnovnu školu

- upućivanje i pomoć u poteškoćama u uspjehu kod lošeg školskog učenja

- upućivanje i pomoć prilikom lošeg ponašanja ili društvene neprilagođenosti.

Koordinator tako široko postavljenih zadataka je školski pedagog koji radi unutar školskog odgojno-obrazovnog procesa, kojemu je cilj "priprema mlade generacije za život u određenim društvenim uvjetima i takvi predstavljaju kreativnu komponentu stalnog društveno-ekonomskog napretka."

Centri su otvoreni za suradnju s organizacijama posebno s Organizacijom ujedinjene Poljske omladine, Društvom prijatelja djece, Zenskom ligom i sl.

U Republici Mađarskoj razvija se zanimljiva ideja savjetodavnog rada na razini visokoškolskog studija. Godine 1986. otvoreni su centri mentalne higijene pri 4 univerziteta (Debrecin 1, Budimpešta 3). Zadaci tih centara u uskoj su vezi s uočenim problemima mladih tog uzrasta.

Odnose se prije svega na prevladavanje adaptacijskih problema vezanih uz razvojne krize koje se pojavljuju u to vrijeme. Savjetovanje je zasnovano na raznim tehnikama psihološko-kliničkog rada a provode ga psiholozi ili psihijatri.

pedagoških dostignuća teoretske i eksperimentalne prirode, povećanje metodičkog iskustva odgajatelja te razvijanje njihovih stvaralačkih angažmana.

3. Razmatranje naredbi, instrukcija i raznih normativnih dokumenta dostavljenih iz Odjela za predškolski odgoj - djela narodnog obrazovanja Ministarstva savezne republike i Ministarstva SSSR-a. Pedagoški Savjet razmatra potom godišnji plan rada predškolske ustanove, mjere unapređivanja djetetova zdravlja i fizičkog razvoja, kvalitetu ostvarenja programa odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću za svaku odgojnu grupu, nadgleda probni rad odgajatelja u procesu uvođenja u praktičan rad i druga pitanja djelovanja u predškolske organizacije.⁹³

U sastav pedagoškog savjeta ulaze rukovoditelj (predsjedavajući) odgajatelj-metodist, odgajatelji, muzički rukovoditelj, liječnik, viša medicinska sestra, sekretar partijske organizacije te predsjedavajući mjesnog komiteta za narodno obrazovanje i predsjednik Komiteta roditelja.

U predškolskim ustanovama specijalnog odgoja, u zavisnosti od profila, u sastav pedagoškog savjeta uključeni su i učitelji defektolozi, odnosno učitelji-logopedi.

Pedagoški savjet djeluje na osnovi strogo određenog Pravilnika kojim se utvrđuje prava i obveze svakog člana te njihova stručna nadležnost. Otvoren je na utjecaje izvana ali samo u smislu instruktaze pomoći i arbitriranja u slučajevima određenog nesuglasja oko donesenih zaključaka koja se traži u rajonskim i mjesnim odjelima narodnog obrazovanja te gradskim komitetima.

Kao što je vidljivo, služba pedagoške pomoći u ustanovama SSSR-a bitno odstupa od svih prikazanih iskustava Zapada ili Istoka. Bitna joj je oznaka sužavanje djelatnosti savjetodavnog rada na jedan od oblika rada - pedagoškog savjetovanja u sklopu neposredne odgojno-obrazovne prakse.

Na tako organiziran rad nadovezuje se određena služba izvan predškolske ustanove u čijem jednom dijelu može uočiti izvjesne elemente savjetodavnog rada. Taj se rad odvija u sklopu Udruženja prosvjetnih vlasti u sastavu kojih je i Institut odgojno-metodičkih kabineta za stručno usavršavanje. Zajednička im je oznaka u provedbi određene vrste nadzora nad cjelokupnim djelovanjem organizacija predškolskog odgoja. Stručnjaci koji u njima djeluju su inspektor predškolskog odgoja (koji nadzire zakonsko-pravne regulative rada predškolske ustanove) i metodist u predškolskom odgoju koji predstavlja neku vrstu pedagoškog savjetnika. Djeluje u službama prosvjetnih oblasnih i rajonskih vlasti. Zadaća mu je da "izučava rad predškolskih organizacija u svrhu daljnjeg usavršavanja komunističkog odgoja, u svrhu pripreme djeteta za školu. Pruža metodičku pomoć odgajateljima i rukovoditeljima u usavršavanju pedagoškog procesa i poboljšanju kvalitete odgoja i obrazovanja u predškolskim organizacijama".⁹⁴

Osim tih oblika, odnosno oblika savjetodavnog rada orijentiranog na praćenje i unapređivanje neposrednog odgojnog rada, u posljednje vrijeme u SSSR-u postoje mogućnosti i za druge aspekte složene djelatnosti savjetodavnog rada, kao rezultata izvjesnih novih strujanja u društveno-političkom životu.

⁹³ Spravočnik po doškoljnomu vospitanio, Moskva, "Prosveštenije", 1980, str. 111-118.

⁹⁴ Isto, str.176.

Zaključci XXVII. kongresa Komunističke partije SSSR-a otvaraju nove pravce položaja i uloge mladih u daljnjem razvoju socio-ekonomskog napretka socijalističkog društva. Uočava se važnost kvalitete znanja i sposobnosti mladih te posebno važnost odgovarajućeg izbora zvanja. Afirmira se ideja profesionalne orijentacije kao pomoći mladima za pravilan izbor zanimanja otvorenjem Centra za profesionalnu orijentaciju. Osnovna zadaća tih centara jest razvoj znanstveno zasnovanih spoznaja o važnosti izbora zanimanja te metoda i tehnika profesionalnog rada. Njima se prije svega nastoji pomoći mladim ljudima u izboru takvog zanimanja kojim će maksimalno zadovoljiti svoje interese ali i interese društva podizanjem kvalitete rada i produktivnosti.⁹⁵

Na osnovi prikaza nekih bitnih značajki u razvoju službe savjetodavnog rada (koja se na našim prostorima naziva razvojno-pedagoška služba) te suvremenog stanja i razvoja, moguće je donijeti određene zaključke bitne za određenje i razumijevanje naših iskustava posebno u predmetu ovog istraživanja.

Ideja savjetodavnog rada odraz je humanizacije i demokratizacije društva te je kao takva doživjela intenzivnu afirmaciju prvenstveno u jačanju svoje znanstveno-teoretske osnove. Posljedica toga ogleda se u ustanovljavanju kvalitativno čvrsta odnosa s procesima odgoja i obrazovanja, posebno u okvirima obveznih stupnjeva školskih sustava. U tom se ističe snažno razvijena služba školskog savjetodavnog rada zavidne znanstveno-teorijsko-praktične razine. Područja odgojnog djelovanja ispod i iznad redovnih obveznih stupnjeva ostaju međutim marginalna.

Posebno se to odnosi na predškolski odgoj koji je gotovo na svim prostorima najslabije razvijeno društveno organizirano odgojno-obrazovno područje. Takvo se stanje nužno odrazilo i na kvalitativan aspekt primjene ideje i djelatnosti savjetodavnog rada na ovo uzrasno razdoblje. Sve to, usprkos činjenici očitovanja načela na osnovi koje služba savjetodavnog rada ima svoj smisao u potrebama svakog djeteta na svim stupnjevima odgojno-obrazovnog sustava".⁹⁶

Međutim, odgojna praksa savjetodavnog rada gotovo u potpunosti zanemaruje iskazano načelo. Posljedica toga, u zavisnosti od već iznesenih poteškoća sustavne prirode (mjesta i značenja predškolskog odgoja u sustavima odgoja i obrazovanja) ogleda se u tome što ne postoje postojano sustavno organizirane službe predškolskog savjetodavnog rada u svjetskim razmjerima.

Umjesto toga, ideja savjetodavnog rada ima svoju primjenu u predškolskom razdoblju primjenom parcijalnih oblika (SSSR) ili metoda i tehnika rada (child study, development caunseling i sl.). Time se s jedne strane u potpunosti negira načelo cjelovitosti dječje ličnosti posebno u kontekstu njegovih razvojnih aspekata ali i cjelovitost djelatnosti savjetodavnog rada.

Kvalitativni pomaci u afirmaciji savjetodavnog rada u područje odgojnog djelovanja u predškolskom odgoju pretpostavljaju određeno mijenjanje svijesti u pogledu savjetodavnog rada i u razmatranju predškolskog razdoblja u njegovoj

⁹⁵ Ryabushin, B.S. : Role of vocational guidance in the development of the level and structure of higher education, Youth, School and Guidance, str. 132.

⁹⁶ Mc Daniel, H.B. : Guidance in the modern school, The Dryden Press, New York, 1957, str. 29-37.

razvojnoj dimenziji. Smjer tih promjena određuje se jačanjem znanstvenih spoznaja o kvalitativnim potencijalnim mogućnostima koje određuju predškolsko razdoblje kao izuzetno važno u razvoju ličnosti. Posebno se naglašava uloga sredinskih činitelja i njihovih odgojnih utjecaja kao pretpostavka kvalitete krajnjih dosega razvoja ličnosti. U tim su okvirima u institucionalnom predškolskom odgoju mnoge pretpostavke za ostvarenje navedenih suvremenih znanstvenih spoznaja. Stoga je od izuzetne važnosti prevladavanje shvaćanja institucionalnog predškolskog odgoja izdvajanjem pojedinih njegovih aspekata (socijalni, zaštitna kompenzatorski i sl.) te s tim u vezi kreiranjem odgojnih sustava predškolskog odgoja. Suvremeno organizirana predškolska ustanova, zasnovana na znanstvenim spoznajama kvalitete razvija ovog razdoblja čini osnovu kvalitetnog sredinskog okruženja kojemu je u središtu dijete i aktualizacija njegovih potencijala.

U takvom okruženju ideja savjetodavnog rada ima izuzetno mnogo prostora za svoju afirmaciju. Utemeljena kao služba, u mogućnosti je maksimalnog razvoja svojih temeljnih odrednica u uvjetima djetetova prirodnog, kvalitetnog predškolskog okruženja. Na taj se način mogu stvoriti pretpostavke za prevladavanje u svijetu prisutnog stajališta zasnovanog na neznanstvenom tretiranju predškolskog razdoblja te usko-prakticističko-pragmatičnog poimanja savjetodavnog rada kao oblika pomoći u raznim oblicima neprilagođenosti.

Afirmacijom savjetodavnog rada kao procesa bitnog odgojnom djelovanju koji obuhvaća cjelinu djetetove ličnosti (s aspekta unutarnjih razvojnih determinanti ili s aspekta cjeline njegova socijalnog okruženja) te stavljanjem u funkciju suvremenih spoznaja o mogućnostima razvojnih dosega u uvjetima institucionalnih odgojnih utjecaja, stvorit će se pretpostavke za ustanovljavanje službe predškolskog savjetodavnog rada.

Takva su stajališta u svjetskim razmjerama tek u naznaci. Razlozi tome izrazito su složeni a djelomično su uzrokovani šarenilom raznovrsnih teorijskih pristupa u pogledu određenosti službe savjetodavnog rada i u određenju predškolskog odgoja preko njegovih mogućih institucionalnih oblika. Takvo stanje ukazuje na nedostatak jedne postojane metodološke osnove koja bi univerzalno predstavljala temelj za ustanovljavanje odnosa između te dvije kategorije u pogledu njihove teorijske i praktične zasnovanosti. Zbog toga postoji dezorijentiranost u pogledu određenja temeljnih ishodišta (cilj, zadaci, sadržaji i metode) suvremeno organiziranog savjetodavnog rada u predškolskom razdoblju.

4. RAZVOJNO-PEDAGOŠKA SLUŽBA U PREDŠKOLSKOM ODGOJU U ZEMLJAMA BIVŠE JUGOSLAVIJE

Ideja savjetodavnog rada koja se danas u našoj odgojno-obrazovnoj praksi imenuje kao razvojno-pedagoška služba⁹⁷ započela se afirmirati i na ovim prostorima unazad 35 godina. Razvojni put bio je obilježen brojnim dilemama i proturječnostima uglavnom stoga jer se radilo o prijenosu inozemnih ideja, iskustava i rješenja u specifičnu organizaciju naših društvenih prilika i odgojno-obrazovnih sustava s ciljem izgradnje vlastitog modela savjetodavne odgojne djelatnosti.

Pri tom se, kao kritični činitelj postavljalo pitanje metoda i postupaka prijenosa koje pretpostavljaju kvalitativnu analizu ideje savjetodavnog rada kao univerzalne kategorije. Glede toga i njezino je generaliziranje na razini pedagoške (odgojne) djelatnosti te isto takva analiza specifičnosti odgojno-obrazovnih struktura u koju se unosi kao pedagoška inovacija.

Problem kvalitativne analize svjetski (uglavnom zapadno) razvijene ideje savjetodavnog rada izuzetno je važno pitanje razvoja našeg pristupa, s idejnog, ali i s pedagoškog aspekta. Razlozi tome leže prije svega u značajkama društveno-političkih odnosa u zemljama u kojima ideja nastaje. Kako je već rečeno, radi se o građanskim sustavima te već i s tog aspekta ta ideja na našim prostorima ne nalazi odjeka (rane 50-te godine). U našoj pedagoškoj (i ne samo pedagoškoj) teoriji prevladavala je istočna varijanta pristupa vrednovanju ideje zasnovana na već iznesenoj tvrdnji da se radi nedvojbeno o građanskoj tvorevini preko koje loš društveni sustav pronalazi mogućnost kreativnog djelovanja.

Takva su se stajališta prevladala zahvaljujući svjetskom prodoru ideje savjetodavnog rada kao sustavno rješene službi, bilo kao sastavnih djelova školskih sustava, te našim otvaranjima k evropskim i svjetskim pedagoškim (i drugim) razvojnim inovacijama. Postavlja se problem kritičke valorizacije postignutih svjetskih iskustava radi sprečavanja njihova nekritičkog prenošenja u našu specifičnu odgojno-obrazovnu strukturu.

Usvaja se ideja savjetodavnog rada kao univerzalne službe pomoći čovjeka čovjeku u prevladavanju mnogobrojnih životnih problema kojima se susreće suvremeni čovjek u uvjetima urbanog i industrijaliziranog života. Svojim univerzalnim određenjem izdiže se iznad pragmatičnog oblika svoje društveno-političke konotacije i postaje izraz pomoći u svakom humanom, demokratskom društvu. Takva ideja u zemljama istočne Evrope razvijala se u pravcu izgradnje vlastitih vizija u skladu s promoviranim načelima društvenog i političkog čovjekovog okruženja.

Razvojni put ugradnje ideje savjetodavnog rada u naše odgojno-obrazovne sustave odvija se na osnovi svjetski afirmirane školske službe savjetodavnog rada "school-guidance". U tom vremenu,⁹⁸ u zemljama Evrope i SAD-a razvijaju se raznoliki koncepti i organizacijski oblici. Stoga ih je bilo nužno vrednovati te iz

⁹⁷ U Sloveniji svetovalno delo, u Srbiji vaspitno-obrazovna delatnost, u AP Vojvodini pedagoško-psihološka i socijalna služba, u Makedoniji pedagoško-psihološka služba, u BiH savjetodavni rad.

⁹⁸ 50-te godine ovog stoljeća

mnoštva preuzeti ona shvaćanja koja odgovaraju našoj filozofiji, poimanju čovjeka, njegovih sloboda i uloge u suvremenom društvu.

Značajka tih pristupa rezultat je kritičnosti u odnosu na određene zajedničke oznake stranih iskustava organizacije školskih službi savjetodavnog rada koje su se pokazale u tome manjkave.

Polazi se od kritike nepostojanja postojeane pedagoško-teorijske zasnovanosti školskih službi savjetodavnog rada bez obzira na organizacijski odnosno koncepcijski pristup. Gotovo u svim zapadnim zemljama školska služba savjetovanja izgrađuje se uz veće ili manje nepriznavanje pedagogijske znanosti kao njezine teorijske paradigme, svodeći je uglavnom na njezin obrazovni aspekt (theory of education). Rezultat toga ogledao se u stvaranju nepostojanih, nepovezanih i neusklađenih službi koje su djelovale usporedno i istodobno, čineći samo po nekim vanjskim oznakama jedinstvo kao pretpostavku funkcioniranja. Isto tako, davala se prednost pojedinačnom aspektu službe (npr. voeation-guidance ili school-caunseling i sl.) zasnovanom na jednoj koncepcijskoj osnovi (psihološki, psihološko-klinički, mentalno-higijenski i sl) i jednom stručnom profilu. U potpunosti se zanemaruje djetetovo pedagoško okruženje kao osnova školske službe savjetodavnog rada.

Takve su kritike⁹⁹ postale ishodištem za ustanovljavanje vlastite vizije školske savjetodavne službe. Njezinim se utemeljiteljem smatra slovenski autor Franc Pediček koji je svojim djelima u našu pedagošku teoriju unio njezine temeljne teorijske osnove.¹⁰⁰ U tom se smislu zalaže za izgradnju takve školske službe kojoj su ishodišta u školskoj pedagoškoj teoriji utemeljenoj na našoj pedagoškoj znanosti, u kojoj će pedagoški rad proizlaziti iz praktičnih potreba škole i djeteta koje ju polazi. "Naše poimanje pedagoške znanosti i s njm usuglašena pedagoška praksa otkriva nam unutar školskog savjetodavnog rada novi vidik. To je pedagoški koji funkcionira kao samostojni strukovno jednakovrijedan pedagoški vidik unutar školskog savjetodavnog rada."¹⁰¹ Na taj se način naša vizija opredmećuje u bitno drugačijem aspektu od ostalih, do tada afirmiranih pristupa. Personalni zastupnik tako organizirane službe postaje (uz učitelja) i školski pedagog - samostojni stručnjak član stručnog tima interdisciplinarno zasnovane školske službe savjetodavnog rada. Izuzetno se naglašava njegova autonomna stručna nadležnost kojom se u potpunosti ostvaruje jedinstvo složenih postupaka savjetodavnog rada u uvjetima školskog (pedagoškog) okruženja učenika.

Djela F. Pedičeka bitno su utjecala na profiliranje slovenske službe koja se izgrađuje na njegovim teoretskim radovima. U početku se daje prednost savjetodavnom radu kao znanstveno zasnovanoj pomoći djetetu u prevladavanju njegovih aktivnosti, da bi lakše prebrodio svoje probleme. Takvi su stavovi rezultat utjecaja priznatih stranih autora,¹⁰² koje u kasnijim radovima autor prevladava i opredjeljuje se za širi kontekst definicije kojim obuhvaća i aktivnosti ostalih

⁹⁹ Naznačeni su samo grubi detalji jer širina problema izlazi izvan ovog razmatranja i zahtijeva znatno više prostora.

¹⁰⁰ Riječ je o doktorskoj disertaciji "Svetovalno delo in šola" obranjenoj 1965. godine u kojoj autor sustavno obrađuje dotadašnja svjetska iskustva i izgrađuje vlastitu viziju školske pedagoške prakse.

¹⁰¹ Pediček, F.: "Svetovalno delo in šola", Cankarjeva založba, Ljubljana 1967, str. 181.

¹⁰² Prvenstveno Morthensena i Shmullra.

subjekata odgojnog čina (nastavnici i roditelji). U tom smislu autor razvija novu definiciju: "Školska služba savjetovanja kao nerazdvojni deo školskog života i rada je ona interdisciplinarno zasnovana i timski aktivna školska služba koja preko školske pedagoške, školske psihološke i školske socijalne službe pruža nastavnicima i roditeljima stručnu pomoć u različitim pitanjima razvoja učenika i školskog vaspitno-obrazovnog rada."¹⁰³

Gotovo istodobno¹⁰⁴ u Hrvatskoj se razvija koncepcija školske pedagoške službe koja svoje ishodište ima u funkcioniranju odgojno-obrazovnog procesa, a djelatnost personalnih reprezenata - pedagoga usmjerava se k raznim aspektima njegova unapređivanja.¹⁰⁵

Bitna značajka ove orijentacije ogleda se u isticanju unapređivačke funkcije školske pedagoške službe koja se između svih ostalih iskristalizirala kao najbitnija. Taj se pristup potkrepljuje i zakonskom regulativom¹⁰⁶ i afirmira u djelima autora u svim sredinama i izvan Hrvatske.¹⁰⁷

Daljnjim osmišljavanjem djelovanja službe stručnih suradnika u službama unapređivanja odgojno-obrazovnog rada dolazi do pojmovnog, sadržajnog i organizacijskog pomaka. U potpunosti se usvaja timski, multidisciplinarni pristup ostvarivanja rada te se uz pedagoge i psihologe uvode i stručnjaci drugih profila - defektolozi, socijalni radnici, liječnici. Donose se prvi programi rada, metodički priručnici, pravilnici za organizaciju rada (s izraženim normativima),¹⁰⁸ aktualizira se zapošljavanje u cilju timskog ekipiranja službe.¹⁰⁹

Kao rezultat aktivnosti mnogih odgojno-obrazovnih ustanova u kojima je djelovala stručno-pedagoška služba, te pojedinih teoretičara¹¹⁰ ostvaruje se razvitak pojmovnog određenja stručno-pedagoške službe u odgoju i obrazovanju, naglašavanjem njezinog razvojnog značenja. Područje njezina djelovanja cjelokupni je odgojno-obrazovni proces i svi njegovi subjekti čiji razvoj ova služba ostvaruje interdisciplinarnim pristupom i timskim radom. Stoga se na prostorima naše republike afirmira sintagma "razvojno-pedagoška služba u odgoju i

¹⁰³ Pediček, F.: Školska služba savjetovanja - Organizacijsko operativni model za rad školske pedagoške, školske psihološke i socijalne službe, Pedagogija, Beograd, 7(24), 1969, 2, str 335.

¹⁰⁴ Oko 1960-te godine.

¹⁰⁵ Tu su moguće akcije u osuvremenjivanju odgojno-obrazovnog rada škole, racionalizacije i intenzifikacije nastave, učenja i sl. ili rješavanju složenih pitanja nastave i odgojnog rada, suradnje s nastavnicima i pružanje pomoći u pripremanju i organizaciji odgojno-obrazovnog procesa, u traženju suvremenih nastavnih oblika i metoda, analize postignutih rezultata škole u nastavi i odgojnom radu itd. (Prema Švajcer, V.: Prijedlog organizacije studija za školske pedagoge osnovnih škola, Zagreb, 1969, str. 2 i 3).

¹⁰⁶ Zakonom o osnovnoj školi 1964, članom 111. pojačana je unapređivačka funkcija tadašnjih pomoćnika direktora. U djelu "Naša osnovna škola - Odgojno-obrazovna struktura" navodi se da je pedagoško-psihološka služba u školi "specijalizirana služba koja se na pedagoškom i psihološkom području bavi unapređivanjem odgojno-obrazovnog rada." (1972, str.341).

¹⁰⁷ Više o tome u radovima Staničić, S.: "Stručni suradnici u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja", Zagreb, Zajednica osnovnih škola Hrvatske, 1986.

¹⁰⁸ Godine 1979. donosi se prve "Osnove programa rada školskog pedagoga u osnovnoj školi" (Beograd, 1979). Prva metodika njihova rada je Jurić, V.: "Metodika rada školskog pedagoga" (Zagreb, 1977). Prosvjetni savjet SR Srbije donio je Pravilnik o osnovama za program rada stručnih suradnika u usmerenom obrazovanju" (Beograd, 1981).

¹⁰⁹ Rasprava u "Beogradskom školstvu" za zapošljavanje socijalnih radnika (1983), a u Školskim novinama (Zagreb) o zapošljavanju defektologa (1984).

¹¹⁰ Posebno V. Jurića i M. Sikova.

obrazovanju". Razvojna stoga što joj je temeljna funkcija da "anticipira, potiče i usmjerava razvoj i unapređuje cjelokupnu odgojno-obrazovnu djelatnost škole, na osnovi znanstvenih spoznaja, a u skladu sa potrebama društva i ličnosti učenika".¹¹¹ Atribut "pedagoška" zadržava i dalje zbog izričitog odgojno-obrazovnog značenja djelatnosti u kojoj se razvila i djeluje.

Tako koncipirana razvija svoju djelatnost u svim dijelovima odgojno-obrazovnog sustava s uočenom teoretskom i stručno-praktičnom dominacijom u području osnovnog odgoja i obrazovanja (školska razvojno-pedagoška služba). Na taj se način razvojni put ideje vocation-guidanca po svojim značajkama gotovo izjednačava sa svjetskim trendovima. Područja odgojno-obrazovnih sustava "ispod" i iznad osnovnog obveznog razvijaju ideju razvojno-pedagoškog djelovanja na osnovi već izgrađene teoretske osnove već afirmirane službe u ovom dijelu sustava. Na taj način djelovanje stručnih suradnika u osnovnim školama čini temeljno iskustvo za ustanovljavanje istih u ostalim dijelovima sustava i bitno utječe na kvalitet i dinamiku njihova vlastita profiliranja.

¹¹¹ Stančić, S.: "Razvojno-pedagoška djelatnost u školi", Zavod za PPS-SRH, Zagreb, 1989, str. 30.

5. KRATAK POVIJESNI PREGLED POSTANKA RAZVOJNO-PEDAGOŠKE SLUŽBE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA U HRVATSKOJ (S POSEBNIM OSVRTOM NA PEDAGOGA-STRUČNOG SURADNIKA)

Predškolski odgoj i njegove djelatnosti imaju svoj samostojni put razvoja kojem je značajna odrednica relativno zaostajanje za teorijskim i praktičnim dostignućima naše osnovne škole.¹¹² Međutim, u iniciranju i razvoju djelovanja stručnih suradnika u predškolskim ustanovama, ta se činjenica ne potvrđuje.

Prve naznake zanimanja za ustanovljavanje djelatnosti koja se danas naziva razvojno-pedagoška služba u predškolskom odgoju postoje u odgojnoj praksi već ranih 60-ih godina, dakle neznatno nakon pojave prvih pedagoga u osnovnim školama Hrvatske. Prema dinamici pojavljivanja i razvoju uočavaju se dvije faze:

- I. faza od pojave prvih stručnih suradnika do 1980. godine¹¹³, i
- II. faza od 1980. godine do danas.

I. faza

Prva faza u razvoju djelatnosti stručne razvojne službe u predškolskom odgoju je od 1961. do 1980. godine. Te su godine veoma značajne, čak u tolikoj mjeri da se zbog značajnih zbivanja mogu razlučiti u dva razdoblja:

- od 1960. do 1970. godine: vrijeme pojave prvih suradnika, i
- od 1970. do 1980. godine: vrijeme ustanovljavanja službe.

Između 1960. i 1970. godine pojavljuju se prvi stručni suradnici u predškolskim ustanovama Republike Hrvatske. U kvalitativnom pogledu to se razdoblje može označiti kao veoma značajno, što se očituje stalnim usponom u širenju mreže predškolskih ustanova kao odrazu opće društvene klime u razmatranju tog područja odgojnog djelovanja.¹¹⁴

Godine 1956. donosi se zakon o dječjim vrtićima kao temeljni zakonski regulator kojim se djelatnost institucionalnog predškolskog odgoja svrstava u opći

¹¹² Npr. samo u pogledu zakonske regulative moguće je izvući određene zaključke. Naime, tek 1980. god. predškolski odgoj postaje sastavni dio Zakona o odgoju i obrazovanju nakon dugotrajnog tretiranja u okvirima socijalno-zdravstvene regulative. Posebno je zaostajanje očigledno u teorijskom pogledu zbog zanemarenih interesa naše pedagoške teorije za ustanovljavanje vlastitog razvoja predškolskog odgoja. I prema statističkim podacima tek 30 % djece je bilo obuhvaćeno predškolskim odgojem.

¹¹³ Podatke o pojavi prvih pedagoga i razvoju cijele službe prikupljeno je istraživanjem koje je obavljeno tijekom 1989/90. U tu svrhu razasli su u sve predškolske organizacije Hrvatske (po podacima Adresara predškolskih organizacija na području SRH) upitnici kojima je tražen podatak o pojavi prvog stručnog suradnika, njegovoj školskoj spremi, te sadašnjoj ekipiranosti. Na upitnike je odgovorilo 96 % predškolskih organizacija, te se stoga predočuju rezultati kao relevantni. (Upitnik je priložen na kraju disertacije)

¹¹⁴ Iako je u predškolskim ustanovama broj djece bio skroman, stalno se povećava broj vrtića od 1956. do 1979. otvoren je 461 vrtić što u pogledu postotka obuhvata djece predstavlja bitan pomak od početnih 2,9 % 1956. godine do 24,2 % 1979. (npr. 1963: 5,8 %; 1966: 6 %; 1967: 7,1 %; 1975: 15,4 %). (Prema godišnjim izvještajima gradskih zavoda za unapređivanje osnovnog obrazovanja Zagreb, ZO Zagreb, Osijek, Varaždin, Split, Rijeka).

odgojno-obrazovni sustav. To je snažan motiv u razvoju djelatnosti radi jačanja i afirmacije njezine odgojne ovlasti. To je vrijeme aktivnosti na donošenju prvog Programa odgojno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima, ustanovljavanja sustava stalnog stručnog usavršavanja odgojnog kadra putem stručnih aktiva (općinskih, regionalnih), održavanja stalnih republičkih savjetovanja.¹¹⁵

Istodobno, donijet je i prvi službeni nastavni plan i program srednjoškolskog obrazovanja odgajatelja kao rezultat tradicije u obrazovanju kadra za rad u predškolskim ustanovama i predstavlja solidnu osnovu stručnog pedagoškog osposobljavanja.¹¹⁶

Bitan činitelj unapređivanja društvenog položaja predškolskih ustanova bila je Zajednica predškolskih ustanova Hrvatske kojoj je cilj djelovanja bio usmjeren k unapređivanju djelatnosti. Ona postaje inicijator mnogih inovacija.¹¹⁷ Iz dokumentacije¹¹⁸ je vidljivo da su članovi Zajednice bili istaknuti odgajatelji i prosvjetni savjetnici iz čijih je redova i potekao prvi pedagog - stručni suradnik. Godine 1961/62. u dječjem vrtiću "Josip Preskar" u Zagrebu raspoređuje se na poslove pomoćnika direktora - pedagoške rukovoditeljice Anđelka Stazić, istaknuta odgajateljica izrazitog senzibiliteta za inovacije.¹¹⁹ Ustanovljava se dakle nova funkcija pomoćnika upravitelja kao pedagoškog rukovoditelja. Ti su poslovi rezultat uočene potrebe za unapređivanjem odgojne oblasti djelovanja predškolske ustanove kao rezultata spoznaje o kvaliteti predškolskog razdoblja. U prvoj naznaci izdvajaju se, dakle, posebni poslovi vezani uz unapređivanje odgojnog rada u cjelini (organizacija, planiranje i sl.).

Veoma kratko nakon postavljanja prvog pedagoškog rukovoditelja javlja se potreba za njim i u drugim predškolskim ustanovama. Tako su u razdoblju od 1963. i nadalje pedagoški rukovoditelji postavljaju u DC "Anka Mitok" i u DC "25. svibnja" (OOUR Budućnost Zagreb) gdje je te poslove preuzela prof. Stanka Fućkar (1964).

U dalmatinskoj regiji prva pedagoška rukovoditeljica postavljena je 1965. Bila je to Ljubica Gamulin u splitskom dječjem vrtiću "Marjan". Slavonska regija zapošljava prvu pedagošku rukovoditeljicu Veru Fančović 1966. u Osijeku u dječjem vrtiću "Joža Vlahović".

Gotovo u isto vrijeme u riječkoj regiji razvija se nešto drugačiji pristup. U toj se sredini 1967. godine javljaju dva pedagoška rukovoditelja ali uže orijentirana na posebna odgojna područja: Katka Antunović - muzički pedagog i Dunja Krmpotić - likovni pedagog. Svojim su djelovanjem "pokrivale" u početku samo dječji vrtić u kojem su do tada radile kao odgajateljice (DV "Vežica"), ali su veoma brzo organizirale rad na razini gradskih dječjih vrtića. Na tim su poslovima radile do 1974. godine.

¹¹⁵ Godine 1959. u Samoboru, 1964. u Dubrovniku, 1967. u Iki, 1968. u Poreču, itd.

¹¹⁶ Nada, prva škola za odgajatelje djeluje još od 1949. u Zagrebu.

¹¹⁷ Izrada normativa, stručno usavršavanje odgajatelja, financiranje razvitka mreže; prema Rudež, A: Uloga i zadaci Zajednice predškolskih ustanova, Zagreb, 1966.

¹¹⁸ Zapisnik osnivačke skupštine Zajednice predškolskih ustanova (rukopis A. Stazić) Zagreb, 1966.

¹¹⁹ Bila je npr. inicijator rada likovne sekcije pri glavnom odboru društva "Naša djeca" u Zagrebu, član grupe za praćanje Orijentacijskog programa, rukovodilac radne grupe za unapređivanje rada na području materinskog jezika, izlagač na republičkim seminarima (Dubrovnik "64, Poreč "68), član Izvršnog odbora osnivačke Skupštine zajednice itd.

Razdoblje od 1970. godine je vrijeme pojave prvih pedagoških rukovoditelja u dječjim vrtićima u Hrvatskoj. Podaci prikupljeni osobnim istraživanjima pokazuju slijedeće stanje:

TABLICA 5. PEDAGOŠKI RUKOVODITELJI U DJEČJIM VRTIĆIMA U HRVATSKOJ OD 1961. DO 1970. GOD.

	1961.	1963.	1965.	1966.	1967.	1968.	1970.
Zagreb	1	2	2	4	4	8	15
Osijek	-	-	-	2	2	2	2
Split	-	-	1	1	1	1	1
Rijeka	-	-	-	-	2	2	2
Varaždin	-	-	-	-	-	-	1
Vukovar	-	-	-	-	-	-	1
Ukupno	1	2	3	7	9	13	22

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem

Valja istaći da su to u ovim prvim koracima pojedinačna djelovanja intuitivski orijentirana k težnji za unapređivanjem odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću. Pedagoški rukovoditelji birani su istom metodologijom kao i u osnovnim školama - iz redova istaknutih odgajatelja (nastavnika u osnovnim školama). Stoga su to po stručnom profilu odgajatelji uglavnom srednje stručne spreme, višeg i visokog obrazovanja (A. Stazić, nast. likovnog odgoja, S. Fućak, prof. glazbe i sl.) ali drugog profila. To je razumljivo uzme li se u obzir da se studij predškolskog odgoja VI. stupnja otvorio 1968. u Zagrebu, a u praksi se još uvijek nije propisivala za te poslove visoka stručna sprema.

Godine 1970. od 22 pedagoška rukovoditelja na području Hrvatske visoku spremu imaju 2 pedagoga (Zagreb), višu 9 (Split, Rijeka, Osijek, Varaždin, a Zagreb 5) te srednju 11 (Osijek, Rijeka, Zagreb).¹²⁰

U pedagoškoj literaturi objavljuje se i prvi rad koji se bavi problematikom rada pedagoga u dječjim vrtićima.¹²¹

Razdoblje od 1970. do 1980. god. je vrijeme primarnog širenja službe pedagoških rukovoditelja u predškolskim ustanovama Hrvatske. U svim većim sredinama istaknuti odgajatelji postaju pedagoški rukovoditelji s načelnom orijentacijom k unapređivanju odgojno-obrazovnog rada. Napušta se mjesto pomoćnika direktora i ustanovljavaju poslovi i zadaci pedagoškog rukovoditelja odnosno pedagoga. Godine 1973. na području Hrvatske djeluje već 28 pedagoških rukovoditelja, i to u Osijeku 3, Puli 1, Rijeci 2, Splitu 4, Zagrebu 18.¹²²

¹²⁰ Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem

¹²¹ Ninić, I.: O službi pedagoga u predškolskim ustanovama, Školski vjesnik (Split), 1968, br. 5-6.

¹²² Podaci na osnovu osobnih istraživanja.

Djelatnost se razvija u kvantitativno i kvalitativno. Godine 1975. djeluje samo u Zagrebu 20 pedagoga, dok ih je godinu kasnije već 30. Iste godine (1976) na području cijele Republike djeluju 53 pedagoga i to :¹²³

TABLICA 6. PEDAGOZI U HRVATSKOJ 1976. GODINE

ZO Zagreb	30	25 grad Zagreb
ZO Karlovac	1	
ZO Osijek	6	Osijek 2, Borovo 1, Virovitica 1, Slavonski Brod 1, Slavonska Požega 1
ZO Rijeka	7	Rijeka 4, Pula 2, Labin 1
ZO Split	4	
ZO Sisak	2	
ZO Varaždin	3	Varaždin, Novi Marof, Čakovec
Ukupno :	53	

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem

Po stručnom profilu to su i dalje odgajatelji ali se bitno mijenja njihova kvalifikacijska struktura. Od 52 pedagoga 30 ih je s višom spremom (57,7 %), 9 s visokom (17,3 %), i 13 (25 %) sa srednjom stručnom spremom.¹²⁴ Očita je orijentacija k VI. stupnju stručnosti kao pokazatelju potrebe za kvalificiranim pedagoškim rukovoditeljima.¹²⁵

U tom se razdoblju osmišljava njihov rad. Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja SRH izrađuje potkraj 60-tih godina orijentacijske godišnje planove rada pedagoga u predškolskim ustanovama. Dostupni podaci dostavljeni u sklopu spomenutog istraživanja pokazuju da se već 1971. god. rad pedagoginje Vere Frančović¹²⁶ ostvarivao na osnovi razrađenog godišnjeg plana rada (globalnog i mjesečnog).¹²⁷

Iz spomenutog dokumenta vidljiva je metodologija planiranja i programiranja rada koja se ostvaruje konkretizacijom poslova i zadataka u sadržajnim i kvantifikacijskim iskazima. Ističu se poslovi vezani uz točku I. - Rad na

¹²³ Lipovac, M.: Predškolski odgoj u Hrvatskoj, Narodne novine i Pedagoški fakultet, Osijek, Zagreb, 1985, str. 147.

¹²⁴ Podaci na osnovu osobnih istraživanja.

¹²⁵ Zanimljivo je istaći da se u službenim statističkim izvještajima ne iskazuju pedagoga. Tako npr. Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta SRH izdaje 1976. godine publikaciju "Društvena briga o djeci predškolskog uzrasta od 1976 - 1980." u kojoj se na cjelovit način obrađuje cijelo područje (analiza stanja i projekcije razvoja). U statističkim podacima o zaposlenima (do 30.08.1975.) nema naznake za pedagoge.

¹²⁶ Dječji vrtić "J. Vlahović" Osijek- Godišnji plan rada pedagoga šk. god. 1971/72, pedagoginja Vera Frančović.

¹²⁷ Kako je plan izrađen na osnovi uputa što ih je izdao Republički zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja, može se pretpostaviti da su i ostali pedagoga u SRH ostvarivali svoj rad na istim osnovama.

unapređivanju odgojno-obrazovnog rada, što nedvosmisleno potvrđuje osnovnu funkciju djelovanja pedagoga u predškolskim ustanovama.

Na osnovi uvida u radni materijal Republičke prosvjetno-pedagoške službe - Radna knjiga predškolskog pedagoga (1976)¹²⁸ godišnji plan rada, zaključuje se da se radi o suvremenom pristupu planiranja rada pedagoga. Uočava se detaljna razrada poslova i zadataka, uz naznaku izvora i oblika rada te subjekata suradnje. Od ukupnog godišnjeg fonda predviđenih sati rada (oko 2191) čak 42,5 % (930) raspoređuje se na poslove "unapređivanja odgojno-obrazovnog rada", što jasno oslikava mjesto pedagoga u predškolskoj ustanovi.

Kasne 70-te godine su za službu pedagoških rukovoditelja krajnji doseg prve faze konstituiranja. Njihovim se radom konačno potvrđuju razlozi uvođenja cijele službe kao bitnog integrativnog djela suvremeno koncipirane predškolske ustanove. U to se vrijeme u svim dijelovima Hrvatske razvija početno utvrđena služba, zapošljavanjem novih pedagoga te u 1978. god u području SRH djeluju 63 pedagoga :

TABLICA 7. PEDAGOZI U HRVATSKOJ 1978. GODINE

ZO Zagreb	40	Grad Zagreb 36
ZO Osijek	9	Osijek 3, Našice 1, Sl. Brod 1, Borovo, Virovitica, B. Manastir, Vukovar
ZO Rijeka	7	Rijeka 3, Pula 2, Opatija 1, Labin 1
ZO Split	7	Split 6, Dubrovnik 1
ZO Varaždin	4	Varaždin 2, Čakovec 1, Koprivnica 1
ZO Bjelovar	1	Bjelovar
ZO Sisak	2	Sisak 2

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem

Posebno valja istaći da se u odgojnoj praksi nalaze i tri psihologa (Zagreb, Osijek), a zahtijeva se i ekipiranje službe ostalim profilima.¹²⁹

Kvalifikacijska struktura pedagoga jest kako slijedi: u najvećem postotku to su odgajatelji s višom stručnom spremom - VI stupanj (58,6 % ili 41), zatim diplomirani pedagozi (28,6 % ili 20) i najmanji broj odgajatelja srednje stručne spreme IV. stupanj - (9 ili 12,8 %). Uočava se tendencija pomaka k višoj kvalifikacijskoj strukturi, mada se i dalje u najvećem postotku radi o odgajateljima djece predškolske dobi. Razlog tome leži u već spomenutoj činjenici da su prvi pedagoški rukovoditelji proistekli iz redova istaknutih odgajatelja koji su onda u zavisnosti od vremena postavljanja na novo radno mjesto imali IV. odnosno VI. stupanj stručne spreme. Upravo ta činjenica, da se radilo o stručnom profilu odgajatelja, bitno kvalitativno određuje ovo razdoblje u razvoju cijele službe, i to

¹²⁸ Radna knjiga predškolskog pedagoga, Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja, Zagreb, 1976.

¹²⁹ Defektolozi i dječji vrtić, Školske novine, Zagreb, 1977, 30, str. 2.

dvojako.

Kao prvo, valja istaći velike napore prvih pedagoških rukovoditelja u svim sredinama, jer su, zahvaljujući svojoj intelektualnoj radoznalosti promicali djelatnost predškolskog odgoja k novim višim kvalitativnim dostignućima. Dinamika preobrazbe djelatnosti od socijalno-zaštitno-zdravstvene u odgojno-obrazovnu u mnogome je rezultat rada pedagoških rukovoditelja. U priznanju svoje funkcije morali su poći iz početka. Valjalo je osmisliti novu funkciju, odrediti položaj unutar predškolske ustanove u kojoj su do jučer bili odgajatelji, profilirati zadatke i sadržaj rada, nametnuti se autoritetom stručnosti i slično. U tom početnom poslu mogli su se, nažalost, oslanjati uglavnom na vlastite snage, svesrdnu pomoć PPS-a, iskustva te službe u osnovnim školama. Suprotno tomu, gotovo nikako na pomoć pedagoške teorije koja za to područje nije bila zainteresirana. U tim okolnostima djelatnost prvih stručnih suradnika zahtijeva i zaslužuje veliko priznanje.

Međutim, u tom procesu afirmacije valja posebno naglasiti zavisnost ali i različitost stručnih profila odgajatelja i pedagoga koja se bitno odražavala na bit njihova djelovanja. Stoga je bilo realno očekivati i neke negativne posljedice "prelijevanja" jednog profila u drugi. Krenulo se od pogrešno postavljene pretpostavke (koja se generalizirala) da je visoka kvaliteta obavljanja poslova odgajatelja pretpostavka uspješnog rada pedagoškog rukovoditelja-pedagoga. Pridonijelo je to početnom nesnalaženju djela dojučerašnjih odličnih odgajatelja na novim poslovima i zadacima. Takvi su pedagozi doživljavali da ih u njihovu radu suradnici ne prihvaćaju.¹³⁰ I što je izuzetno značajno, predstavljali su iskrivljenu sliku same funkcije stručnog suradnika i cijele buduće službe čiji su oni reprezentivi bili.

II. faza

Druga faza u razvoju djelatnosti u načelu se određuje od godine 1980. do današnjih dana. I ovo se razdoblje može sadržajno podijeliti u dvije faze :

- od 1980. do 1986. godine,
- od 1986, tj. pojave Konceptije razvojne službe,¹³¹ do danas.

Sredina 1980. značajna je zbog donošenja određenih zakonskih akata kojima se po prvi put u zakonsku regulativu unose odrednice o stručnim suradnicima u predškolskom odgoju. To se odnosi na Zakon o odgoju i obrazovanju¹³² i Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta¹³³ te podzakonske akte, prije svega Odluku o elementima standarda društvene brige o djeci predškolskog uzrasta¹³⁴ i Pravilnika o vrsti stručne sprema koju mora imati

¹³⁰ Vidi npr. Krstović, J. : Kako odgajatelji djece predškolske dobi doživljavaju djelovanje pedagoga u predškolskoj ustanovi, Pedagoški rad, 1983, 3-4, ili Uloga i podaci predškolskog pedagoga u predškolskim ustanovama, Propisi i praksa, 1983, 11-12.

¹³¹ Radi se o temeljnom dokumentu : Konceptija razvojne-pedagoške službe u organizacijama udruženoga rada odgoja i obrazovanja, donesenom od Prosvjetnog savjeta SRH, Vjesnik republičkog komiteta za obrazovanje, nauku i tehničku kulturu, Zagreb 1986, 4.

¹³² Članom 75. propisuje se tko sve može biti stručni suradnik, a članom 180. stupanj i vrsta stručne sprema.

¹³³ Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta, Narodne novine, 1981, 28.

¹³⁴ Odluka o elementima standarda društvene brige o djeci predškolskog uzrasta, Narodne

stručni suradnik u predškolskoj ustanovi.¹³⁵

Donošenje tih zakonskih dokumenata bitno se odražavalo na dinamiku razvoja službe u kvalitativnom i kvantitativnom pogledu.

Godine 1981. očituje se znatan pozitivan pomak u stvaranju stručne službe u predškolskim ustanovama Hrvatske. Razlozi su prije svega u činjenici da je u to vrijeme došlo do početnog "odlijeva" znatnog broja pedagoških rukovoditelja IV. i VI. stupnja stručnosti koji se iz raznih razloga nisu željeli doškolovati, već se vraćaju u neposredan odgojno-obrazovni rad ili odlaze u mirovinu.¹³⁶ Na njihova se mjesta zapošljavaju novi, uglavnom mladi stručnjaci. Osim toga, spomenutim se elementima standarda određuju normativi u pogledu zastupljenosti stručnim suradnicima, te se predviđa njihovo zapošljavanje u predškolskim ustanovama koje obuhvaćaju više od 300 djece, što za te profile predstavlja garanciju afirmacije.¹³⁷ Tako se u 1981. godini u predškolskim ustanovama Republike zaposlilo 36 pedagoga visoke stručne spreme: u Zagrebu 17, Splitu 3, Varaždinu 1, Rijeci 4, Puli 3, Osijeku 3, Bjelovaru 3, pa tako u Republici djeluje 114 pedagoga.¹³⁸ I dalje se planira proširenje stručnih timova novim stručnim suradnicima u cijeloj Hrvatskoj. Zavod za PPS SR Hrvatske izradio je Nacrt potrebnog stručnog kadra po vrstama zadataka i poslova od 1979. do 1985. godine¹³⁹ kojima se za navedeno razdoblje za cijelo područje republike (specificirano po ZO) planira zaposliti 52 pedagoga, 2 specijalna pedagoga, 2 glavne medicinske sestre i 15 liječnika. Stoga je realno pretpostaviti da se službi stručnih suradnika pružila mogućnost afirmacije planiranjem njezinog razvoja zapošljavanjem tim stručnim profilima.

Početak osamdesetih godina znatno je poboljšana djelatnost službe u cjelini. Gotovo u potpunosti su prebrođeni problemi nastajanja. To se posebno odnosi na veće republičke centre u kojima je u svim dječjim vrtićima (na razini dječjih centara ili radnih organizacija) djelovao kompletan stručni tim.

Na svim značajnijim skupovima djelatnika u predškolskim ustanovama¹⁴⁰ naglašena je važnost djelovanja stručne službe, posebno s aspekta rada pedagoga koji je još uvijek i svuda jezgro, a nerijetko i jedini član stručnog tima. Posebno se naglašava potreba brže dinamike popunjavanja službe ostalim profilima stručnih suradnika. Uočava se određeni interes pedagoške teorije u, još uvijek, pojedinačnim teoretskim doprinosima u bavljenju znanstveno-teorijskom

novine, 1983, 29.

¹³⁵ Pravilnik o vrsti stručne spreme koju mora imati odgajatelj, nastavnik, stručni suradnik i suradnik u odgojno-obrazovnom radu u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja, Narodne novine, 1984, 1.

¹³⁶ Naime, novom zakonskom regulativom propisuje se za stručnog suradnika VII. stupanj stručnosti, ali i vrijeme potrebno za doškolovanje zatečenog kadra.

¹³⁷ Istovremeno, stručnjaci drugih profila ne ulaze u minimum standarda već je njihovo uvođenje u stručni tim zavisilo od standarda pojedinih SIŽ-ova. Ova se odredba stoga bitno i to s negativnim predznakom odrazila na dinamiku konstituiranja razvojne službe kao cjeline - stručnog tima.

¹³⁸ Podaci na osnovu osobnih istraživanja.

¹³⁹ Broj potrebnog stručnog kadra po vrstama zadataka i poslova od 1979-1985. Zavod za PPS SRH, (tabelarni prikaz, bez naznake autora) Zavod za PPS, Zagreb, 1980.

¹⁴⁰ Vidjeti: Zaključci republičkog seminara za stručni kadar u predškolskim organizacijama - Tuhejske Toplice, lipanj 84; Republičkog stručnog seminara za odgajatelje i pedagoge u predškolskim radnim organizacijama, Pula, 1985.

osnovom rada stručnih suradnika u predškolskim ustanovama.¹⁴¹ Godine 1981. održano je i I. republičko savjetovanje o predškolskom odgoju u organizaciji izvan neposredne odgojne prakse na temu "Predškolski odgoj u samoupravnom preobražaju odgoja i obrazovanja", na kojem je raspravljano o stručnim suradnicima i na kojem su oni iznijeli svoje radove.¹⁴²

Razdoblje od 1986. god. do danas za službu stručnih suradnika vrijeme je ponovnog poboljšanja u radu (nakon 1981. godine), što se očituje u brojčanim iskazima i u kvalitativnom unapređivanju cijele djelatnosti. Posebno valja u tom smislu izdvojiti 1986. god. kada se u predškolskim ustanovama zaposlio velik broj pedagoga u pravilu mladih stručnjaka početnika. Oni se, što je posebno značajno, javljaju u manjim sredinama (npr. u dalmatinskoj regiji pedagozi se te godine zapošljavaju na Braču, Hvaru, Kninu, Omišu)¹⁴³ ali i u većim sredinama. Razlozi su konačni odlazak dotadašnjih pedagoških rukovoditelja koji se nisu doškolovali, te činjenica da se 1986. godine moralo početi poštovati Odluka o elementima standarda. U školskoj godini 1985/86. u razvojno-pedagoškim službama radilo je u Republici 270 stručnih suradnika :

124 pedagoga	86 glavnih medicinskih sestara
36 psihologa	2 suradnika za glazbeni odgoj
19 defektologa	2 socijalna radnika
	1 bibliotekar ¹⁴⁴

Usporede li se navedeni podaci s projekcijom plana razvoja iskazanom za razdoblje od 1979. do 1985. godine, zaključuje se da je u potpunosti ostvaren a za pojedine profile čak i premašen (pedagozi, psiholozi). Kvalifikacijska struktura stručnih suradnika i dalje se mijenja prema visokoškolskoj. Iz odgojne prakse nestaju pedagozi IV. stupnja stručnosti. Najbrojniji je postotak suradnika s visokom spremom - 102 ili 82,3 %, dok je svega 22 suradnika VI. stupnja stručnosti i nisu se doškolovali.

Iako podaci dopuštaju dozu optimizma, u spomenutom se Izvještaju naznačuju problemi. To se prije svega odnosi na izrazitu neravnomjernost u zastupljenosti stručnih suradnika u stručnim timovima, i to po kriteriju stručnog profila. Veća gradska središta razvijaju stručno-razvojnu službu u minimalnom (pedagog, medicinska sestra) ili u optimalnom opsegu (tim stručnjaka). U tom smislu prednjači Zagreb koji je od početka ustanovljavanja službe prednjačio. To je najrazvijeniji centar čemu je i dokaz da je više od trećine svih suradnika djelovalo na području Zagreba (samo predškolskih pedagoga ima u Zagrebu 46 ili 37 %). Neravnomjernost je izrazita i u stručnim profilima. Još uvijek se pod stručnim suradnikom u najvećem broju slučajeva radi o pedagogu (45,9 % od

¹⁴¹ Npr. Ajceva, M., Balban, B.: "Neka iskustva iz rada pedagoško-psihološke službe u predškolskim ustanovama, Suvremeno obrazovanje, Bilten Pedagoškog zavoda Vojvodine, Novi Sad 1979, 1; Lipovac, M.: Funkcija pedagoga predškolske ustanove na radu na razvoju dječjeg govora, Život i škola, 1979, 1-1, str.77.

¹⁴² Vidjeti : Radovi u monografiji "Predškolski odgoj u samoupravnom preobražaju odgoja i obrazovanja", PKZ, Zagreb 1981.

¹⁴³ Podaci na osnovu osobnih istraživanja.

¹⁴⁴ Izvještaj o stanju i problemima o ostvarivanju društvene brige o djeci predškolskog uzrasta na području SRH, 1985-86, Zavod za PPS SRH, Zagreb, ožujak 1987, str. 15.

broja), slijedi 13,3 % psihologa, 6,3 % defektologa i 31,8 % glavnih medicinskih sestara. Razlozi su vjerojatno posljedica odredbi iskazanih u Odluci o elementima standarda u pogledu minimalnog standarda za razvojno-pedagošku službu.

Godina 1986. značajna je za razvojno-pedagošku službu i u kvalitativnom smislu. To se prije svega odnosi na Konceptciju razvojno-pedagoške službe u organizacijama udruženog rada u odgoju i obrazovanju,¹⁴⁵ čije je donošenje bitan događaj za cijelu djelatnost. Za područje predškolskog odgoja taj dokument bitan je iz dva razloga. Prvo, treba istaći da se djelatnost stručnih suradnika u predškolskom odgoju podrazumijeva pod sintagmom "organizacija udruženog rada odgoja i obrazovanja".¹⁴⁶ To je posebno važno kada postoje namjere obvezvrđivanja odgojno-obrazovne nadležnosti predškolske ustanove u korist nekih drugih (socijalne, zaštitne)¹⁴⁷; definiraju se osnovne kategorije kao što su naziv djelatnosti, cilj, zadaci; utvrđuju načela djelovanja, postupci planiranja i programiranja te naznačuje posebnost djelatnosti u području predškolskog odgoja.

Donošenje tog dokumenta¹⁴⁸ je značajan pomak u unapređivanju rada cijele djelatnosti jer od tada postoji i sadržajna pretpostavka njezinog kvalitativnog promicanja.¹⁴⁹ Međutim i uz tako izrazito važne pozitivne pomake u djelatnosti razvojne-pedagoške službe u predškolskim ustanovama Republike Hrvatske ima još uvijek problema. To se prije svega odnosi na neke kvantitativne pokazatelje. U godini 1989/90. na području RH djeluje ukupno 376 stručnih suradnika i to :

TABLICA 8. STRUČNI SURADNICI U HRVATSKOJ 1989/1990.

	Pedagozi	Psiholozi	Defektolozi	Gl. Sestre	Soc. rad.	Liječnici
ZO Bjelovar	5	-	-	3	-	-
Sisak	3	-	-	3	-	1
Karlovac	2	-	-	2	1	-
Zagreb	68	53	29	59	-	-
ZO Zagreb	3	1	-	3	-	-
Varaždin	4	2	2	2	-	-

¹⁴⁵ U daljnjem tekstu Konceptcija.

¹⁴⁶ Vidjeti : Intencije izmjena i dopuna Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta, str. 10.

¹⁴⁷ Iste kategorije odnose se na druge dijelove sistema ali su one bitno drugog značenja u kontekstu npr. snažno razvijene službe u osnovnoj školi.

¹⁴⁸ Prvi takve vrste u SRH i na području bivše Jugoslavije.

¹⁴⁹ Smatra se nužnim naglasiti uz već potvrđenu vrijednost Konceptcije da je i prije njezine pojave djelatnost stručnih suradnika u predškolskom odgoju kvalitativno osmišljena (posebno pedagoga), što je vidljivo iz već spomenutih materijala iz 1971. i 1976. Hrvatski pedagozi osmišljavaju rad i unapređuju ga na osnovi uputa PPS SRH i posebno PPS grada Zagreba. Posebno valja istaći pionirski rad Matilde Markovčić, prosvjetne savjetnice u Gradskom zavodu koja se već dugo godina bavi problematikom rada stručnih suradnika u predškolskom odgoju i svojom je aktivnošću unapređuje. Rezultat je njezina rada (i njenih suradnika A.Stazić, M.Knežević i T.Jelas) i prijedlog Konceptcije razvojne djelatnosti u predškolskim organizacijama, koji je predstavljao formalnu, sadržajnu i metodološku osnovu Konceptcije u onom dijelu u kojem se ona odnosi na predškolski odgoj.

ZO Rijeka	22	7	5	20	1	-
ZO Osijek	17	1	5	-	-	-
ZO Split	22	2	4	19	-	5
	146 (38,8 %)	66 (17,6 %)	45 (12 %)	111 (29,4 %)	2 (0,6 %)	6 (1,6 %)

Izvor: Izvještaj "Broj stručnog kadra u predškolskim ustanovama SRH u 1989" podnesene na stručnom skupu "Dostignuća i perspektive razvoja predškolskog odgoja u SR Hrvatskoj", Zagreb, 6. i 7. VI. 1989.

Najbrojniji su i dalje pedagozi (38,8 %), slijede glavne medicinske sestre (29,5 %), psiholozi (17,6 %), defektolozi 12 % i gotovo u neznačajnoj zastupljenosti socijalni radnik i liječnik. U sklopu tih podataka valja ponovo istaći problem neravnomjerne distribuiranosti stručnih radnika na hrvatskom teritoriju, po već ustanovljenim kriterijima mjesta i profila. Od ukupnog broja stručnih suradnika u Hrvatskoj čak 55,6 % ima sam grad Zagreb, (46,6 % pedagoga, 80 % psihologa, 64,4 % defektologa). Uvaži li se podatak po kojem je samo 29,8 % predškolskih ustanova u Hrvatskoj na području grada Zagreba,¹⁵⁰ podatak o broju stručnih suradnika je dovoljno ilustrativan. Za cijelo područje Hrvatske stanje u zastupljenosti stručnih suradnika te njihovi međusobni kvantitativni odnosi mogu se iskazati tablicom 9.

Jasna je dakle spomenuta neravnomjernost koja se bitno odražava i na probleme kvalitativne prirode. U pojedinim regijama stručno razvojna služba se popunjava (Karlovac, Sisak, Bjelovar) te je razumljivo da se u tim mjestima javljaju problemi utemeljenja službe kao tima. Istodobno u većim sredinama, posebno u gradu Zagrebu, razvojno-pedagoška služba afirmira svoju djelatnost kao pravi timski interdisciplinarni pristup u funkciji unapređivanja odgojnog djelovanja predškolske ustanove. Prevladavanje takvog stanja nužno zahtijeva intervenciju u Konceptijska određenja što se tiče normativa kojima se uvjetuje ustanovljavanje stručnog tima u punom sastavu. No, bez obzira na probleme, razvojno-pedagoška služba u predškolskom odgoju i dalje nastavlja laganim usponom. Pedagoška teorija još uvijek ne pokazuje bitniji interes za teorijsko-znanstveno proučavanje te djelatnosti. I dalje je prisutan nedostatak znanstvenih i stručnih kadrova. Radnici, udružuju se u stručne sekcije,¹⁵¹ objavljuju rezultate svojih akcijskih istraživanja. Time promiču svoju djelatnost prema njihovoj generalnoj orijentaciji - unapređivanju odgojnog djelovanja predškolske ustanove.

¹⁵⁰ Prema Saopćenju Republičkog zavoda za statistiku Republike Hrvatske, Organizacije za predškolski odgoj 1989/90., Zagreb, 1990.

¹⁵¹ Sekcija predškolskih pedagoga grada Zagreba osnovana 1987. a psihologa 1989. godine
Vidjeti: Obrazovanje i rad, 1989, 3-4, radovi s II. republičkog savjetovanja.

TABLICA 9. OPTEREĆENOST STRUČNO-RAZVOJNE SLUŽBE U HRVATSKOJ U ŠKOLSKOJ GODINI 1989/90.
(ISKAZANA U OPTEREĆENJU PO 1 SURADNIKU I UKUPNO)

	PEDAGOG				PSIHOLOG				DEFEKTOLOG				UKUPNO			
	Uku- pno	Broj obje- kata	Broj djece	Broj odga- jatelja	Uku- pno	Broj obje- kata	Broj djece	Broj odga- jatelja	Uku- pno	Broj obje- kata	Broj djece	Broj odga- jatelja	Uku- pno	Broj obje- kata	Broj djece	Broj odga- jatelja
Grad Zagreb	68	32	486	68	53	4	623	86	29	17,5	1138	160	150	1,4	220	31
ZO Zagreb	3	8	824	113		nema				nema				nema		
ZO Osijek	17	7	640	68	1	119	10873	1154	5	23,8	2175	231	22	5,4	494	53
ZO Sisak	3	5,6	748	87		nema				nema				nema		
ZO Rijeka	22	9	595	78	7	28,3	1867	245	5	39,6	2614	343	34	5,4	384	50
ZO Bjelovar	5	8,4	687	79		nema				nema				nema		
ZO Dalmacije	22	10,5	803	74	2	116	8833	812	2	116	8833	812	26	9	679	62
ZO Varaždin	4	11	870	100	2	22	1740	199	2	22	1740	199	8	5,5	435	50
ZO Karlovac	2	9,5	961	134		nema				nema				nema		

6. KONCEPCIJA RAZVOJNO-PEDAGOŠKE SLUŽBE U REPUBLICI HRVATSKOJ

Razvojno-pedagoška služba u predškolskoj ustanovi sastavni je dio cjelokupne djelatnosti razvojno-pedagoške službe u odgojno-obrazovnim institucijama

Teoretska ishodišta određena su Konceptijom razvojno-pedagoške službe u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja (u daljem tekstu Konceptija) kao normativnom dokumentu, kojim se regulira djelatnost stručnih suradnika u njezinom fundamentalnom značenju.

Taj temeljni dokument donesen je zbog potrebe određenja osnovnih područja, sadržaja rada i načela razvojno-pedagoške službe. Ona predstavlja osnovu "za ujednačavanje ostvarivanja preobražaja odgoja i obrazovanja, kako u pojedinim dijelovima sustava tako i u sistemu odgoja i obrazovanja u cjelini."¹⁵²

Jedinstveno određivanje biti djelovanja nove razvojne službe temelji se na jasnom određenju cilja i zadataka, osnovnih načela organizacije rada i djelovanja, potrebnih uvjeta rada stručnih suradnika, te planiranju i programiranju rada razvojno-pedagoške službe.

Na tako određena temeljna ishodišta, nastavljaju se specifičnosti ostvarivanja koncepcije i djelovanja razvojne službe po pojedinim dijelovima sustava odgoja i obrazovanja (predškolski odgoj). Za svaki od dijelova odgojno-obrazovnog sustava naznačeni su zadaci rada, uvjeti ostvarivanja, struktura razvojne službe i orijentacijski program rada.

6.1. Cilj i zadaci razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju

Određenje cilja i zadataka djelovanja razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju temelji se na određenju cilja i zadataka ukupnog djelovanja te djelatnosti u organizacijama odgoja i obrazovanja uz puno i potpuno uvažavanje specifičnosti odgojnog djelovanja u predškolskom razdoblju. Ishodišta se nalaze u određenju cjeline odgojno-obrazovnog procesa i svih subjekata ostvarenja kao temeljnog područja djelovanja razvojne službe u predškolskim ustanovama. Stoga se kao cilj djelovanja definira "stalno poticanje najvišeg individualno mogućeg razvoja i napretka svakog djeteta čime se doprinosi većem udovoljavanju obrazovnim i kadrovskim potrebama udruženog rada i društva u cjelini i integriranju odgojno-obrazovne organizacije u cjelinu udruženog rada i životne sredine."¹⁵³

Suvremena razvojno-pedagoška služba predškolskog odgoja svoju operativu ostvaruje na temeljnim načelima, zadacima, metodama i oblicima rada iskazanim zajedničkim konceptijskim određenjem čitave djelatnosti u području odgoja i

¹⁵² Konceptija razvojno pedagoške službe u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja, Vjesnik Republičkog komiteta za obrazovanje, nauku, tehničku i fizičku kulturu, Zagreb, 1986, 4.

¹⁵³ Konceptija, str. 11.

vjerodostojne fizionomije djelovanja razvojne službe, koja proizlazi iz kompleksnosti i specifičnosti odgojnog djelovanja u predškolskoj dobi. Stoga, želi li razvojno-pedagoška služba u predškolskim ustanovama djelovati u smjeru afirmacije postavljenog cilja svog rada, operativni modeli, sadržaji rada, personalna struktura itd. moraju biti u funkciji te specifičnosti i tako omogućiti djelatnosti predškolskog odgoja da se u potpunosti afirmira.

Zadaci razvojne pedagoške službe:

Iz određenog cilja proizlaze i konkretni zadaci. To su:

- pridonositi objektivnom uočavanju stanja i uspjeha u organizaciji i razini njege, odgoja i zaštite djece;
- stalno pratiti razvoj i zdravlje djece te sudjelovati u otkrivanju djece s posebnim potrebama i teškoćama u razvoju, posredno i neposredno u radu s djetetom otklanjati nepovoljne faktore za njegov razvoj i ublažavati nepovoljne posljedice;
- osigurati bržu primjenu suvremene koncepcije predškolskog odgoja u našem društvu i praksi i to proširivanjem stručnih spoznaja odgojno-obrazovnih radnika s pedagogije, psihologije i drugih relevantnih nauka uz obogaćivanje praktičnih iskustava;
- ostvariti specifične zadatke u unapređivanju njege, odgoja i zaštite djece, uvoditi inovacije prema radnoj dinamici i uputama PPS-a i drugih službi zaduženih za praćenje i unapređivanje rada predškolske organizacije;
- sudjelovanje u razvojnim istraživanjima;
- utjecati na unapređivanje uvjeta za razvoj i odgoj djeteta u porodici;
- pridonositi afirmaciji predškolskog odgoja u svojoj sredini i obuhvaćanju što većeg broja djece programima predškolskog odgoja;
- pridonositi unapređivanju programskog povazivanja predškolske organizacije s osnovnom školom;
- organizirati i razmjenjivati praktična iskustva o dostignućima u unapređivanju njege, odgoja i zaštite djece u kolektivu i s drugim predškolskim organizacijama, a zapažene rezultate publicirati radi omogućavanja i drugima da se njima koriste te da postanu sadržajem moguće stručne i kritičke rasprave.¹⁵⁴

Ovako uopćeno definirani zadaci razvojno-pedagoške službe u predškolskim ustanovama upućuju na osnove ali i krajnje dosege djelovanja stručnih suradnika. Kako koncepcija nije mogla u dovoljnoj mjeri iskazati specifičnosti djelovanja svakog spomenutog djela odgojno-obrazovnog sustava, zadaci razvojne službe u predškolskom odgoju ostali su na razini relativno površne naznake. To ukazuje na određenu nedosljednost, konfuznost i nespretnost iskaza danih u formulaciji zadatka. U težnji da se zadacima ostvari zahtjev cjelovitosti razvojne pedagoške službe u odnosu na cjelokupni odgojno-obrazovni rad (tj. da širina područja stručnog suradnika "pokrije" cjelinu procesa) oni se uopćavaju, proširuju na sve moguće pojavne oblike i sadržaje odgojnog djelovanja predškolske ustanove.

¹⁵⁴ Koncepcija, str. 13.

Osnovni je nedostatak određenih zadataka njihova nedovoljna orijentacija na razvojno istraživačko inovacijsko značenje rada stručnih suradnika u predškolskom odgoju kao njihovoj temeljnoj odrednici. Prisutna je tendencija razmatranja razvojno-pedagoške službe kao "pratećeg servisa" redovite odgojne djelatnosti predškolske ustanove, te se u tom smislu određuje i područje rada stručnih suradnika.

6.1.1. Osnovna načela organizacije rada i djelovanja razvojno-pedagoške službe

Načela rada stručnih suradnika u svim organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja u funkciji su ostvarenja određenog cilja i zadataka njihova djelovanja. Osim općih odgojnih načela kojima se u radu rukovode svi odgojno-obrazovni radnici, rad stručnih suradnika u razvojnim pedagoškim službama usmjeruje se i na osnovi nekih posebnih načela. To su:

- zajedništvo i suradnja među svim učesnicima odgojno-obrazovnog procesa;
- postupnost i sistematičnost u pristupu, dakle programiranju rada, kao i u procesu realizacije mnogobrojnih odgojno-obrazovnih zadataka;
- metodičnost i organiziranost rada razvojne pedagoške službe u praksi najčešće je problem efikasnosti rada stručnih suradnika
- povezanost stručnih i znanstvenih pretpostavki s realnom odgojno-obrazovnom praksom odgojne organizacije u kojoj služba djeluje.¹⁵⁵

6.1.2. Sadržaji rada

Na osnovi navedenih općih zadataka izrađuje se orijentacijski program poslova razvojno-pedagoške službe u predškolskim ustanovama. Osnovna ishodišta orijentacijskih sadržaja istovjetna su za sve profile stručnih suradnika članova stručnog tima.

U određivanju područja razvojno-pedagoške službe u predškolskim ustanovama usvaja se širok pristup koji u području rada podrazumijeva sve djelove i sve faze odgojno-obrazovnog rada. Problem dakle nije u generalnom određenju područja djelatnosti već u unutrašnjoj distribuciji operacionaliziranih poslova i zadataka te posebno njihovoj artikulaciji unutar ukupnog radnog angažmana svakog stručnog suradnika.

Područja razvojno-pedagoškog rada u predškolskoj ustanovi Konceptijom su sistematizirana uglavnom prema toku ostvarenja (fazama, etapama) odgojno-obrazovnog procesa kao cjeline odgojno-obrazovnih utjecaja predškolske ustanove.¹⁵⁶

¹⁵⁵ Konceptija, str. 12.

¹⁵⁶ Mogući su i drugi pristupi. Npr. programiranje na osnovi kriterija subjekata s kojima suradnici

Orijentacijski program poslova razvojne pedagoške službe u predškolskim ustanovama čine:

*1. Priprema za realizaciju programa predškolske organizacije

1.1 Planiranje i programiranje

1.2. Sudjelovanje u planiranju i programiranju njege i odgojno-obrazovnog rada u svim programima a napose za djecu sa posebnim potrebama

2. Razvojno-pedagoška djelatnost tokom realizacije programskih zadataka njege i zaštite, odgoja i obrazovanja djece

2.1. Poslovi prijema djece u primarne i druge programe

2.2. Utvrđivanje uvjeta za optimalno izvođenje njege, odgoja i zaštite

2.3. Organizacija i ostvarivanje procesa njege, odgoja i obrazovanja

2.4. Praćenje i procjena psihofizičkog razvoja i zdravlja djece, otkrivanje djece s posebnim potrebama u razvoju, odgoju i zaštiti te poduzimanje određenih postupaka,

2.5. Sudjelovanje u njezi, odgoju i obrazovanju te zaštiti djece i praćenju razine ostvarivanja tog procesa

2.6. Ostvarivanje specifičnih zadataka unapređivanja njege, obrazovanja i zaštite djece obuhvaćajući i inovacije te istraživanja radi unapređivanja cjelokupnog procesa.

2.7. Povezivanje s društvenom sredinom.

3. Razvojna pedagoška djelatnost na valorizaciji procesa njege, odgoja i obrazovanja djece

3.1. Polugodišnje analize, izvještaji krajem godine i analiza postignutih rezultata prema projektima istraživanja;

4. Stručno usavršavanje odgojno-zdravstvenih radnika i članova pedagoške razvojne službe

5. Bibliotečno-informacijska djelatnost

5.1. Vođenje pedagoško-psihološko zdravstvene knjižice, informiranje i vođenje dokumentacije

6. Ostali poslovi

ostvaruju svoj rad, pri čemu se kao subjekti mogu označiti djete, odgajatelj i roditelj. Za takav pristup zalaže se Jurman (vidjeti: Jurman, B.: Načrtovanje življenja in dela osnovne šole, Delo šolskih svetovalnih delavcev, Pedagoški inštitut pri Univerzi v Ljubljani, Ljubljana, 1978). Svi su ti pristupi (a u najvećoj mjeri i ovaj iskazan Konceptijom) našli ishodišta u inventarizaciji poslova i zadataka stručnih suradnika u školi. I u području predškolskog odgoja prenesena je ista metodologija koja stoga i ima izvjesne manjkavosti.

6.1. Učenička i studentska praksa.¹⁵⁷

Na osnovi iskazanog programa, sustavnim redosljedom poslova i zadataka, stručni suradnici izrađuju zajednički, operativni godišnji program rada predškolske ustanove.

Međutim, potrebno je istaći da tako iznesena globalna inventarizacija poslova i zadataka stručnih suradnika (bez posebne podvojenosti po kriteriju stručnog profila) ne upućuje dovoljno na ekstenzitet niti na intenzitet njihova djelovanja.

Prije svega, nedovoljno se naznačuje osnovni zadatak razvojno-pedagoške službe kao jezgre inovacijskih djelatnosti. Kako je bit (iskazana ciljem) njezina djelovanja u podudarnosti između suvremenih idejnih, znanstvenih i stručnih novina cijelog odgojno-obrazovnog sustava u operativnu razvojnu akciju, ta se osnova nedovoljno odražuje u globalnim poslovima i zadacima stručnih suradnika u predškolskoj ustanovi. Suradnici postaju odviše statični u procesu ostvarenja odgojno-obrazovnih utjecaja.

Osim toga, ekstenzitet predviđenih sadržaja ukazuje na složenost i sveobuhvatnost djelovanja stručnih suradnika ali i na moguću površnost u ostvarenju. Iz tog proizlaze bitni problemi rada stručnih suradnika koji se odražavaju u njihovu nesnalaženju u brojnom popisu poslova i zadataka, te u jasno izraženom očekivanju da se svi "konci drže u rukama". Shodno tomu izravno se ističe pitanje biti i krajnjeg dosega rada stručnih suradnika u određenju njihove globalne, sadržajne orijentacije te u poslovima i zadacima konkretiziranim unutar stručnog tima. Tako dugo dok se kreiranje i samostalno ostvarenje i evaluacija razvojno-istraživačkog rada ne postavi u fokus djelovanja, stručni će suradnici djelovati pretežno kao "servisna služba" predškolskih ustanova.

6.1.3. Nosioci djelatnosti - struktura razvojno-pedagoške službe

Cjelovitost, sveobuhvatnost i složenost odgojnih utjecaja suvremeno određene predškolske ustanove nije moguće ostvariti bez djelovanja stručnjaka koji su različito profilirani. Stručnjaci raznih profila uključuju se u razvojnu djelatnost prije svega zbog osobitosti odgojnih značajki djeteta predškolske dobi. Različite bitne aspekte formiranja cjelovite ličnosti (psihološke, pedagoške, socijalne, zdravstvene i sl.) nije moguće staviti u funkciju razvoja bez temeljitog stručnog ovladavanja njima. Istodobno, suvremena predškolska ustanova nadilazi samo pitanje njege, zaštite zdravlja i brige za zdravlje djeteta predškolske dobi. Svojom djelatnošću orijentirana je na slojevit i složeni utjecaj kojem je bitna značajka njegova stručna osnovanost. Stoga je sasvim jasno da se stručna služba kojoj je primarni cilj unapređivanje odgojne djelatnosti mora, želi li biti u funkciji svog postojanja, sastojati se od stručnjaka raznih profila koji timski, interdisciplinarno razvijaju svoju djelatnost.

¹⁵⁷ Konceptija, str. 13

Stručni suradnici čine operativno jezgro ostvarivanja razvojno-pedagoške funkcije predškolske ustanove.¹⁵⁸ Prema tome, razvojno-pedagoška služba u predškolskim ustanovama tim je stručnjaka raznih profila koji svojim interdisciplinarnim timskim, stručnim radom na osnovi suvremenih znanstvenih spoznaja, permanentno djeluju na unapređivanju sveobuhvatne djelatnosti odgojnog rada u predškolskoj ustanovi, u cilju afirmacije optimalnih razvojnih mogućnosti predškolskog djeteta.

Stručni tim razvojno-pedagoške službe u predškolskoj ustanovi čine: pedagog, psiholog, viša medicinska sestra, socijalni radnik, defektolog i liječnik pedijatarskog smjera. Konceptijom se određuju normativi kojima se na 1 500 djece određenog područja osigurava djelovanje stručnog tima u punom sastavu.

6.1.4. Stručna sprema

Zakonom o izmjenama i dopunama Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolske dobi (u čl. 87d) određuje da se za stručnog suradnika izabire osoba sa završenim VII. stupnjem stručnosti.¹⁵⁹ Republički komitet za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu na prijedlog Zavoda za PPS SRH donio je u skladu s navedenim zakonskim odredbama pravilnik o vrsti stručne spreme svih odgojnih radnika u predškolskom odgoju. Pravilnikom se određuje da odgovorni radnici moraju imati ovu spremu:

- *- pedagog - profesor ili diplomirani pedagog
- psiholog - profesor ili diplomirani psiholog
- stručni suradnik za rad s djecom s teškoćama u razvoju - profesor ili diplomirani defektolog
- stručni suradnik za rad s djecom s oštećenjem govora - diplomirani defektolog - logoped, prof. defektolog smjer oštećenje govora
- liječnik - liječnik pedijatar
- socijalni radnik - diplomirani socijalni radnik, diplomirani ing. socijalnog rada
- medicinska sestra - medicinska sestra pedijatrijskog smjera ili općeg.*¹⁶⁰

¹⁵⁸ Razvojna djelatnost nedjeljivi je dio cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada te je stoga imanentna i ostalim odgojnim radnicima koji je također u svom djelovanju ostvaruju.

¹⁵⁹ Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta, Narodne novine, 1991, 20, str. 548.

¹⁶⁰ Pravilnik o vrsti stručne spreme koju mora imati odgajatelj, nastavnik, stručni suradnik i suradnik u odgojno-obrazovnom radu u organizaciji udruženog rada odgoja i obrazovanja, Narodne novine, 1984, 1, čl. 2

6.1.5. Normativi djelovanja

Koncepcijom su predviđeni ovi normativi:

- 1) od 250 do 600 djece - od 15 do 23 grupe primarnog programa - 1 pedagog; 1 medicinska sestra
- 2) od 500 do 600 djece - uz pedagoga i sestru i 1 psiholog
- 3) za 1000 djece - uz pedagoga, medicinsku sestru, psihologa i 1 logoped
- 4) za 1500 djece - uz pedagoga, medicinsku sestru, psihologa, logopeda i 1 defektolog.

U zavisnosti od strukture stanovništva odnosno roditelja na području predškolske organizacije kao i postotku neobuhvaćene djece primarnim programom, a prema zakonskim odredbama na području socijalne zaštite, u rad se uključuje i socijalni radnik.

Liječnik - pedijatar uključuje se u rad stručnog tima kao izvanjski stručni suradnik: njegovo uključivanje regulirano je zakonskim odredbama iz područja zdravstvene zaštite i dogovaranjem u SIZ-u društvene brige o djeci predškolske dobi.

Prema tome, za 1 500 djece predškolske dobi uključene u predškolsku ustanovu osigurava se djelovanje stručnog tima u punom sastavu.

Međutim, Odlukom o elementima standarda¹⁶¹ koja se u praksi primjenjuje kao obveza od 1986. godine određuju se nešto drugačiji normativi za stručne suradnike.

Po toj odluci smatra se da se samo uvođenjem pedagoga i medicinske sestre smatra minimalnim standardnom društvene brige (i liječnika-pedijatar ali prema programu mjera zdravstvene zaštite) i to na osnovi ovih normativa:

- do 300 djece primarnog programa - 0.5 radnika (med. sestra i pedagog)
- više od 300 djece primarnog programa - 1 radnik

Stručnjaci ostalih profila (psiholog, defektolog i socijalni radnik) ne spadaju po spomenutoj Odluci u minimalni standard. Njihovo uvođenje u stručni tim u zavisnosti je od standarda pojedinog SIZ-a i to prema ovim okvirnim normativima:

Psiholog - do 600 djece - 0,5 radnika: a od 600 do 1000 - 1 radnik

Defektolog - do 1000 djece - 0,5 radnika: od 1000 do 2000 - 1 radnik

(ne navodi se uža specijalizacija profila)

Socijalni radnik se ne spominje u Odluci.

Navedeni normativi kojima se određuju razvojno-pedagoške službe u predškolskim ustanovama zahtijevaju posebni osvrt. Može ih se problematizirati na više načina:

¹⁶¹Odluka o elementima standarda društvene brige o djeci predškolske dobi, Narodne novine, 1983, 29.

- 1) prema iskazanim poželjnim (Konceptija) normama
- 2) prema normama iskazanim Odlukom
- 3) prema stvarnom stanju u odgojnoj praksi predškolskog odgoja.

1) Normativi iskazani Konceptijom određuju strukturu stručnih suradnika u optimalnim uvjetima. Sporno je određenje optimalnosti ustanove u kontekstu mogućeg djelovanja stručnih suradnika.

2) Bitna je oznaka normativa iskazanih Odlukom njihova orijentacija za minimum standarda koja u vrijeme ograničavanja politike prema društvenim djelatnostima postaje pravilo a ne iznimka.

Imajući u vidu osnovne zahtjeve suvremene koncepcije predškolskog odgoja, kao i zakonske obveze tog djelovanja, takvo određenje (i provedba minimuma standarda kao osnove) znatno utječe na kvalitativni aspekt djelatnosti predškolskog odgoja i sporo ostvarivanje očekivanih promjena na ovom području. Razlog tome je i u tvrdnji po kojoj svakom djetetu uključenom u predškolsku ustanovu, bez obzira nalazi li se ona u većem ili manjem mjestu, i da li je veća ili manja, razvojne potrebe zahtijevaju optimalne odgojne poticaje. Diferencijacija po tom kriteriju pedagoški je neprimjerena.

3) Stanje u odgojno-obrazovnoj praksi pokazuje stvarni stupanj razvijenosti ovog dijela sustava.

Iz navedenog opravdano je zahtijevati izmjene postojećih normativa (posebno u odnosu na minimalni standard) za rad i uvođenje stručnih suradnika u predškolske ustanove. Sve dok će stručni suradnici djelovati u takvim uvjetima rada, realno je očekivati minimalne učinke za ostvarenje njihove primarne funkcije - rada na unapređenju odgojno-obrazovnih utjecaja predškolske ustanove.

Bit razvojno-pedagoške službe jest u timsko-interdisciplinarnom promicanju kompleksne odgojno-obrazovne djelatnosti predškolske ustanove. Stoga ona može djelovati i potvrđivati se jedino ako je čini tim stručnjaka. Svako drugo određenje (djelomično ekipiranje po načelu 1+1+1 koje se naznačuje u Konceptiji) ukazuje na nerazumijevanje biti. Iz toga proizlazi i problem vrednovanja rada cijele službe na osnovi rada jednog suradnika, najčešće pedagoga kojem se tako podrazumijeva nekompetentnost. To se sasvim sigurno negativno odražava na suradnika koji je stjecajem okolnosti (normativa) u ulozi personifikatora cijele službe.

6.1.6 Operativno programiranje razvojno-pedagoške službe

Na osnovi orijentacijskog programa poslova razvojno-pedagoške službe u predškolskim radnim organizacijama (Konceptija) članovi tima izrađuju godišnje planove i programe svog djelovanja te plan i program radne organizacije.

Pri izradi operativnih planova poslovi i zadaci načelno se razrađuju za stručni tim kao cjelinu, s posebnim naglaskom za veće angažiranje pojedinih profila u odnosu na specifični posao odnosno zadatak. Takav globalni plan osnova je

diferencijacije zadataka u opisu poslova pojedinih profila stručnjaka članova tima.

U tom smislu razvojno-pedagoška služba predškolske ustanove ima ovu dokumentaciju :

1. Godišnji plan i program radne organizacije
2. Program rada svakog stručnog suradnika s konkretnim poslovima i zadacima
3. Zajednički radni plan na unapređivanju njege, odgoja i obrazovanja s (vlastitom orijentacijom sudjelovanja)
4. Dnevnu valorizaciju ostvarenih zadataka
5. Izvještaji, analize i ostalu dokumentaciju u zavisnosti od konkretnih uvjeta rada, zaduženja i sl.

U predškolskim ustanovama u kojima djeluje nepotpuno ekipirana razvojno-pedagoška služba zadaci se raspoređuju u zavisnosti od profila stručnog suradnika (najčešće pedagoga).

Posebno se pozornost usmjerava na kvantifikaciju poslova i zadataka unutar orijentacijski naznačenih područja rada koja se operacionalizira na razini godišnjeg (oko 1 925) i tjednog fonda (42) radnih sati. Ona je sljedeća :¹⁶²

Prilog 2. GODIŠNJA KVANTIFIKACIJA POSLOVA I ZADATAKA RAZVOJNO-PEDAGOŠKE SLUŽBE U PREDŠKOLSKIM RADNIM ORGANIZACIJAMA HRVATSKE 1986. GODINE

PODRUČJE	POSLOVI I ZADACI	Služba u cjelini	Stručni suradnici				
			ped.	ps.	med. ses.	def.	soc. rad.
1. Planiranje i programiranje	1.1 Sudijeluje u izradi godišnjeg programa RO	2-6	6	4	2	3	2
	1.2 Operativni godišnji plan i program	1-1,5 %	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
	1.3 Sudijelovanje u izradi zajedničkog radnog plana unapređivanja njege odgoja i zaštite djece	0,5-2,5	2,5	2,5	1,5	0,5	0,5
2. Ostvarivanje i praćenje ostvarivanja planova i	2.1 Poslovi prijema djece	1-6	1	6	6	2	3
	2.2 Uvjeti za izvođenje njege, organizacijski, materijalni	1-6 0-5	4 5	2 1	6 5	1 1	2 -

¹⁶² Prema prijedlogu koncepcije razvoja djelatnosti u predškolskim organizacijama, Zavod za PPS grada Zagreba, (radni materijal), 1986.

programa	2.3 Sudjelovanje u programiranju u svim programima		12	8	4	5	3
	2.4 Organizacija i ostvarivanje procesa njege i odg.obrazovnog rada	0-8	1	2	8	1	-
	2.5 Praćenje i procjenjivanje psihofizičkog razvoja i zdravlja djece, otkrivanje djece s posebnim potrebama, te poduzimanje mjera	2-20	2	15	20	5	5
	2.6 Sudjelovanje u njezi, odgoju i obrazovanju i zaštiti djece te praćenje razine ostvarivanja tog procesa (rehabilitacija)	0-60	14	11	11	60	-
	2.7 Ostvarivanje specifičnih zadataka unapređivanje njege, odgoja i obrazovanja, uključujući i inovacije, te sudjelovanje u istraživanjima	0-15	15	8	7	2	4
	2.8 Stručno usavršavanje	8	8	8	8	8	8
	2.9 Povezivanje s društvenom sredinom	3-55	7	8	3	4	55
3. Valorizacija plana i programa	Polugodišnje analize, izvještaji krajem godine, analiza postignutih rezultata prema projektima i dr.	2-8	7	8	4	4	2
4. Bibliotečno informacijska djelatnost	4.1 Vođenje pedagoško-psihološko-zdravstvene knjižice						
	4.2 Informiranje						
	4.3 Vođenje dokumentacije o djetetu	4-9	5	5	9	4	7
5. Ostali poslovi	5.1 Učenička i studentska praksa						
	5.2 Suradnja s organima samoupravljanja i dr.						

Iz kvantificirane strukture programa razvojno-pedagoške službe uočava se unutrašnja disperzija poslova i zadataka stručnih suradnika u predškolskom odgoju. Važno je naglasiti okvirnost predloženih postotaka, od kojih se u ostvarenju odstupa u zavisnosti od čitavog sklopa konkretnih uvjeta rada. Bitan je zahtjev u artikulaciji vremena za obavljanje određenih poslova predviđenih programom, izgrađivanje djelotvornog modela strukture radnog vremena u odnosu na :

- bit djelovanja razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju,
- specifične uvjete djelovanja predškolske ustanove
- bit djelovanja stručnog suradnika - njegova stručnog profila u odnosu na timsko ostvarenje poslova i zadataka.

Struktura orijentacijskog programa (sadržajna i vremenska) ukazuje na integrativan pristup u svim svojim elementima: u planiranju odgojno-obrazovne djelatnosti, ostvarenju i valorizaciji rezultata rada. Istodobno se uočava angažman pojedinih stručnih profila u zavisnosti od specifičnih poslova i zadataka.

6.1.7. Moralni kodeks

Stručni suradnici usklađuju svoj rad s moralnim kodeksom svoje struke. U tom je smislu posebno naglašena moralna odgovornost za podatke kojima se raspolaže bez obzira na koga se odnose (djecu, roditelje, suradnike). Izuzetna je stoga obveza u smislu njihova tumačenja i predočenja izvan svojeg područja rada. O tome čitava razvojna pedagoška služba mora voditi posebnu brigu.

7. STRUČNI SURADNIK PEDAGOG - NOSILAC RAZVOJNO-PEDAGOŠKE SLUŽBE U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA REPUBLIKE HRVATSKE

7.1. Cilj rada pedagoga u predškolskoj ustanovi

Osnovni nosilac razvojno-pedagoške službe u svim koncepcijama jest predškolski pedagog. Širina njegova stručnog profila stavlja ga u poziciju središta stručnog tima razvojno-pedagoške službe u svim odgojno-obrazovnim ustanovama pa tako i u predškolskoj. Veoma često, pogotovo u sredinama manje razvijenog pedagoškog standarda, pedagog je i jedini član stručnog tima i personificira razvojno-pedagošku službu u predškolskoj ustanovi.

Pedagoška služba se razvijala uvođenjem upravo tog profila koji je i danas u sastavu timova razvojno-pedagoške službe u Hrvatskoj i najbrojniji. Osim toga, sva teoretsko-praktična ishodišta za reguliranje te službe u predškolskom odgoju polaze od operacionalizacije poslova i zadataka rada pedagoga.

U predškolskoj ustanovi kao i u svakoj odgojnoj ustanovi usklađuju se društveni i pedagoški zahtjevi koji su u funkciji djelatnosti čitavog podsustava. U tom procesu veoma je bitno osigurati dijalektičko jedinstvo i povezanost društvenih i stručno-pedagoških zahtijeva. U današnjoj fazi razvoja sustava i predškolskog odgoja postavlja se u tom smislu zahtjev za osiguranje što kvalitetnijih odgojnih poticaja predškolske ustanove kao temeljnog oblika društvene intervencije u odgoj najmlađih.

U tom je cilju čitav podsustav društvenih činitelja koji djeluju u funkciji optimalizacije odgojnih utjecaja na dijete.

Jedan od podsustava jest i ustanovljavanje pedagoško-razvojne službe u predškolskim ustanovama čiji je temelj pedagog-stručni suradnik. U sklopu toga ostvaruje se i osnovni smisao djelovanja pedagoga. Ukazivanje na bit kvalitativnih promjena u odgojnom djelovanju u predškolskom razdoblju, te njihovo prebacivanje na konkretne uvjete rada svake predškolske ustanove, osnovni je smisao njegova djelovanja.

Odgojno-obrazovni rad s djecom predškolske dobi u predškolskim ustanovama ima svoje ishodište u razvojnom položaju dječje ličnosti u njenom totalitetu. Stoga je i središnji interes pedagoga dijete kao cjelovita ličnost i njegove odgojno-obrazovne potrebe. Odgojni utjecaji stoga čine stvaralački oblikovni proces koji svoj smisao nalazi u potpunoj afirmaciji razvojnih potencijala svakog djeteta. To je proces širenja dječjih razvojnih perspektiva usmjeren ka budućnosti. Stoga, zadaća je pedagoga da stalno djeluje u takvoj afirmaciji djeteta uključenog u predškolsku ustanovu. On je stručnjak koji predstavlja polugu razvoja djelatnosti institucije predškolskog odgoja radi neprestanog razvoja kvalitativno viših razina djetetovih odgojnih potencijala. Djelovanje je stoga usmjereno na stvaranje i osiguravanje takvih životnih uvjeta i rada predškolske ustanove u sklopu kojih će se u potpunosti moći afirmirati razvojni aspekti dječje cjelovite ličnosti. Može se stoga kao kriterij kvalitete odgojno-obrazovnog rada predškolske ustanove uspostaviti nastojanja ukupne djelatnosti na razvoju djeteta: u stvaralačku, samostojnu, slobodnu ličnost. U tom se smislu i određuje smisao djelovanja

stručnog suradnika - pedagoga. On stalno traga za novim, boljim, kvalitativno višim oblicima, sadržajima i metodama odgojno-obrazovnog djelovanja.

7.2. Zadaci pedagoga - stručnog suradnika

Zadaci rada predškolskog pedagoga izrazito su složeni, zahtjevni i opsegom široki. Uvjetno se ostvaruju na dvije razine.

7.2.1. Opći zadaci

Predškolska ustanova je odgojno-obrazovna institucija koja na specifičan način odražava dinamiku kretanja preobražaja odgoja i obrazovanja. U njoj se kao i u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi usklađuju društvena opredjeljenja i pedagoški zahtjevi. Zato je upućivanje na kvalitativne promjene te njihovo prenošenje na konkretne uvjete rada predškolske ustanove primarni zadatak predškolskog pedagoga. Bit je njegova djelovanja da daje neposrednu pomoć svim subjektima odgojno-obrazovnog procesa u ostvarivanju zadataka na unapređivanju odgojno-obrazovnog rada.

Zadatak je pedagoga da svoje snage usmjeri k stalnom traganju za novim, boljim i djelotvornijim oblicima i metodama rada, k bržem oslobađanju od šablona u organizaciji odgojno-obrazovnog rada. Kritičkim procjenjivanjem i usvajanjem svega što donosi brojne inovacije, poticanjem, organiziranjem i provođenjem suvremenih dostignuća teorije i prakse predškolskog odgoja, pedagozi ostvaruju svoj osnovni zadatak inicijatora i nosioca promjena.

7.2.2 Posebni zadaci

Posebni zadaci pedagoga ostvaruju se raznim oblicima neposredne akcije u konkretne uvjete rada predškolske ustanove u kojoj djeluje. To su :

- pronalaziti ishodišta za unapređivanje njege, odgoja i zaštite djece;
- stalno pratiti razvoj djece radi otklanjanja nepovoljnih i stvaranja stvarnih optimalnih uvjeta njege, odgoja i zaštite djeteta u predškolskoj ustanovi;
- surađivati s ostalim činiteljima unapređivanja odgojnog djelovanja predškolske ustanove:
 - odgojno-zdravstvenim radnicima
 - članovima stručnog tima pedagoške razvojne službe
 - roditeljima
 - ostalim članovima odgojnog rada (PPS-om, fakultetima, institutima, itd.)
- stalno vrednovati svoj rad te svih ostalih djelatnika predškolske ustanove radi pronalaženja boljih i kvalitetnijih odgojnih poticaja.

- stalno se stručno usavršavati ali i stvarati uvijete za usavršavanje ostalih odgojno-zdravstvenih radnika.

Takav rad pridonosi kvalitativnoj optimalizaciji uvjeta u skladu sa suvremenim spoznajama o razvoju djeteta predškolske dobi posebno u uvjetima suvremeno organiziranog institucionalnog predškolskog odgoja.

7.2.3. Sadržaji rada pedagoga

Navedeni cilj i zadaci rada pedagoga, člana razvojno-pedagoške službe u predškolskoj ustanovi ishodišta su za konkretizaciju programa rada iskazanog u tematskim područjima odnosno konkretnim poslovima i zadacima.

U tom smislu pedagog izrađuje operativni plan i program vlastita djelovanja za tekuću godinu s kvantificiranim obvezama konkretnih zadataka i prema strukturi programa rada cijele razvojno-pedagoške službe u predškolskim ustanovama.¹⁶³

7.2.3.1. Popis poslova i zadataka

Prilog 3. POPIS POSLOVA I ZADATAKA PEDAGOGA PREDŠKOLSKE ORGANIZACIJE S VREMENSKIM TERMINIMA¹⁶⁴

POSLOVI I RADNI ZADACI	ORIJENTACIJSKE NORME
1. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE	
1.1. Godišnji plan i program i izvedbeni program RO: sudjelovanje u izradi prijedloga plana i programa RO	do 50 sati
1.1.1. Sudjelovanje u izradi izvedbenih programa osobito za stručno usavršavanje, suradnju s društvenom sredinom, posjete i svečanosti	
1.2. Godišnji operativni plan i program pedagoga	20-30 sati
1.3. Radni plan unapređivanja njege, odgojno-obrazovnog procesa i zaštite (timski rad RS i direktora)	30-40 sati

¹⁶³ Sasvim je razumljivo da nije moguće dati jednoobrazni plan i program rada pedagoga, jer se on izrađuje u zavisnosti od konkretnih uvjeta rada svake predškolske ustanove, te je stoga različit od slučaja do slučaja. Ovdje je stoga prikazan orijentacijski raspored sadržaja i vremena u skladu s programom iskazane Konceptcije predložene u sklopu prijedloga razvojno-pedagoške službe u predškolskim organizacijama od Zavoda za PPS grada Zagreba, 1986. str. 23-30.

¹⁶⁴ To je orijentacijski prijedlog na osnovi koje pedagog konkretizira vlastite programe rada u zavisnosti od uvjeta rada svoje predškolske ustanove.

2. OSTVARIVANJE I PRAĆENJE OSTVARIVANJA PLANOVA I PROGRAMA

- 2.1. Prijem djece u primarne i druge programe:
- priprema i održavanje roditeljskih sastanaka.
- sudjelovanje u intervjuiranju roditelja do 15 sati
- 2.2. Uvjeti - materijalni i organizacijski za odvijanje njege, odgoja i zaštite.
- 2.2.1. Sudjelovanje u organizacijskim i materijalnim pripremama 5,5-1 h po grupi
- za početak radne godine
- raspored odgojno-zdravstvenog kadra
- raspored djece u odnosu na uzrast socio-kult. status, razvojni nivo, prostor i vrstu programa
- raspored opreme i didaktičkog materijala
- obogaćivanje didaktičkim materijalom
- 2.2.2. Nabava i raspodjela didaktičkog materijala za sve grupe do 20 sati
- 2.2.3. Dopunske nabave stručne literature, opreme, AV sredstava i dr.
- 2.2.4. Sugestije odg.zdravstvenim radnicima za oblikovanje materijalne sredine 1 sat po grupi
- 2.2.5. Sastanci užeg ili šireg sastava stručnog tima vezani uz poslove planiranja i organiziranja stalnih i povremenih zadataka (1-2 puta mjesečno) 30 sati
- 2.2.6. Radni dogovori direktora R.S. i odgojno-zdravstvenog kadra po objektima, tzv. "mala vijeća" 1-2 sata po sast.
- 2.2.7. Rad u odgajateljskom zdravstvenom vijeću 20-30 sati
- 2.2.8. Neposredna pomoć u radu radnih grupa
- 2.2.9. Organizacija izvođenja izvedbenih programa RO: posjete, interne i javne manifestacije, izleti, izložbe zimovanja i sl.
- 2.3. Organizacija i ostvarivanje procesa njege, odgoja i zaštite djece
- 2.3.1. Sudjelovanje u organizaciji izrade modela dnevnih aktivnosti za pojedinu odgojnu grupu 1 sat po grupi
- 2.3.2. Sudjelovanje u organizaciji izrade modela ljetne

organizacije rada	1 sat po grupi
2.4. Sudjelovanje na objedinjavanju prikupljenih podataka o djeci s posebnim potrebama i o djeci s teškoćama u razvoju	1-5 sati
2.5. Sudjelovanje u planiranju njege, odgoja i zaštite djece u svim programima a napose za djecu s posebnim potrebama	
2.5.1. Sudjelovanje u mjesečnom planiranju i programiranju odgojno-obrazovnog rada na osnovu mjesečne valorizacije ili po odgojno-obrazovnim cjelinama, sadržaja, načina i ostalih uvjeta:	
- priprema pedagoga	do 2 sata
- sudjelovanje u izradi	3-4 sata
2.5.2. Sudjelovanje u prilagođavanju programskih zahtjeva, načina i drugih uvjeta za njihovo ostvarivanje za dijete s posebnim potrebama	1 sat
2.5.3. Pružanje pomoći u konkretizaciji mjesečnih planova u dnevnom planiranju i dnevnom valoriziranju	1-2 sata
2.5.4. Sudjelovanje i izradi podsjetnika za mjesečnu i dnevnu valorizaciju njege i odgojno-obrazovnog rada	do 15 sati
2.5.5. Sudjelovanje u izradi planova rekreativnih programa	5-7 sati po prog.
2.5.6. Sudjelovanje u izradi plana i programa proslava i svečanosti za grupu:	
za internu na razini objekta	1-2 sata
za javnu na razini predškolske organizacije	3-4 sata 7-10 sati
2.6 Sudjelovanje u njezi, odgoju i obrazovanju, pomoć u ostvarivanju i praćenju ostvarivanja planova i programa njege, odgoja i zaštite djece	250 sati
2.6.1 Cjelovit pedagoško-instruktivni uvid u ostvarivanje programskih zadataka (5 sati) s osvrtom	7 sati
2.6.2. Djelomični pedagoško-instruktivni uvid u ostvarivanje pojedinih segmenata organizacije odg. obrazovnog procesa, s osvrtom	1-4 sata
2.6.3. Pedagoško instruktivni uvid u ostvarivanje programskih zadataka minimalnih ili kraćih programa s osvrtom	3-4 sata
2.6.4. Pedagoško instruktivni uvid u ostvarivanje programskih	

zadataka odgojno-rekreativnih programa s osvrtom	10 sati
2.6.5. Sudjelovanje u ostvarivanju individualnih programa s djetetom koje ima posebne potrebe, priprema i prema potrebi izvođenje	3 sata
2.7. Ostvarivanje specifičnog zadatka unapređivanja odgoja, njege i zaštite djece- uključujući inovacije te sudjelovanje u pedagoškim istraživanjima	
2.7.1. Rad na određenom stručnom problemu - zajednički radni plan RS	300 sati
2.8. Stručno usavršavanje	
2.8.1. Individualno stručno usavršavanje pedagoga	150-180 sati
- uključivanje u sve oblike stručnog usavršavanja	60-70 sati
- stalno praćenje literature i periodike	8 sati mjesečno
- upoznavanje s ostalim dostignućima u inovacijama drugih centara prema uputi PPS-a (2 x godišnje)	14 sati
2.8.2. Stručno usavršavanje odgojno-zdravstvenih radnika:	
- pružanje stručne pomoći u proradi stručne literature	1-2 sata
- održavanje i organiziranje predavanja i diskusija (predavanje pedagoga na temelju projekta, predavanje pedagoga izvan projekta, te organiziranje prisustvovanja predavanjima)	5 sati do 20 sati
- sudjelovanje u provođenju internih oblika stručnog usavršavanja (pomoć pojedinim odgojno-zdravstvenim radnicima za pripremanje tema za interni aktiv i sl, sudjelovanje u radu aktiva)	2 sata 2-3 sata 3 sata po aktivu
- rad u komisijama za uvođenje odgajatelja početnika	10 sati
2.9. Povezivanje s društvenom sredinom - faktorima s programskim obavezama prema RO	
2.9.1. Suradnja s roditeljima, pomoć odgojno-zdravstvenim radnicima u izradi godišnjeg plana i programa suradnje s roditeljima za njihovu odgojnu grupu	1 sat po grupi
- pomoć u pripremanju grupnih rod.sastanaka	1 sat po sast.
- sudjelovanje u grupnim roditeljskim sastancima	2 sata po sast.
- obrada pedagoške teme na nekim roditeljskim sastancima	do 10 sati
- individualni razgovori s roditeljima	1-2 sata po razgovoru
2.9.2. Suradnja s stručnim institucijama (PPS)	10 sati
2.9.3. Suradnja s predškolskim RO u općini, Republici ili	

međurepublička suradnja (10 sa republ. a do 30 za međurepublička)	10-30 sati
2.9.4.Suradnja s osnovnom školom	6-10 sati
2.9.5.Suradnja s ostalim institucijama - vanjskim faktorima organizacije ("Partizan", knjižnice, HV i sl.)	1 sat + trajanje
2.9.6.Suradnja s MZ, DPZ (društvo "Naša djeca"), SIZ	1 sat + trajanje
2.9.7.Sudjelovanje na kulturnim manifestacijama povodom obilježavanja društveno značajnih praznika i događaja	1 sat + trajanje
3. <u>VALORIZACIJA OSTVARENIH PROGRAMA</u>	
3.1 Etapno	
3.1.1.Obrada prikupljenih podataka i interpretacija rezultata s davanjem prijedloga i smjernica za poboljšanje	do 15 sati
3.1.2.Polugodišnja analiza ostvarivanja zacrtanih planova i rezultata odgojno-obrazovnog rada u RO " s prijedlogom smjernica za drugo polugodište"	do 15 sati
3.2. Kraj godine	
3.2.1.Sudjelovanje u izradi godišnjeg izveštaja RO	do 20 sati
3.2.2.Sudjelovanje u izradi izvještaja o realizaciji timskog rada s prijedlogom mjera za kvalitetne promjene	do 30 sati
3.2.3.Izrada izvještaja o realizaciji radnog plana i programa	15 sati
3.2.4.Bilješke realizacije plana i programa pedagoga	
3.2.5.Sudjelovanje za izradu podsjetnika za odgojno-zdravstvene radnike za polugodišnju analizu i godišnji izvještaj o realizaciji programskih zadataka u grupi	5 sati
3.2.6.Analiza izvještaja odgojno-zdravstvenih radnika	do 20 sati
4. <u>BIBLIOTEČNO INFORMACIJSKA DJELATNOST</u>	
4.1. Vođenje pedagoške knjižnice	do 30 sati
4.2. Stalni sustav informiranja o novinama u pedagoškoj literaturi i periodici	do 20 sati
4.3. Informativni obilasci knjižara i izbor literature	do 10 sati

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 4.4. Izrada raznih podsjetnika i obrazaca za vođenje dokumentacije | do 10 sati |
| 4.5. Vođenje dokumentacije o vlastitom radu | |
| 4.6. Dopunjavanje metodičkih kabineta oglednim primjercima | |
| 4.7. Vođenje kompletne dokumentacije o ostvarivanju svih programa | od 20-40 sati |
| 5. <u>OSTALI POSLOVI I ZADACI</u> | |
| 5.1. Organizacija studentske i učeničke prakse | do 20 sati |
| 5.2. Informiranje samoupravnih organa o problemima odgojno-obrazovne prakse | do 20 sati |
| 5.3. Suradnja s ostalim radnicima u RO vezano za ostvarivanje programskih zadataka (razgovori, predavanja i dr.) | po potrebi |

7.2.3.2. Plan i program rada

Jedan od uvjeta uspješnosti rada pedagoga je kvalitetno izrađen plan i program. Planiranje rada pedagoga bitno nadilazi osnovne odrednice tog procesa u smislu "čistog raspoređivanja sadržaja u određenim vremenskim okvirima". To s razloga što koncepcijska ishodišta upućuju na orijentacijske aspekte njegova djelovanja očekujući istodobno konkretizaciju na neposredne uvjete rada u izradi vlastitog, konkretnog plana i programa. U tom smislu Koncepcija predškolskog pedagoga postavlja zahtjev za izradu godišnjeg programa čije ishodište je potrebama odgojne organizacije.

"Program koji se sastavlja mora polaziti od koncepcije djelovanja službe, orijentacijskog programa te specifičnosti i potreba odgojne organizacije u kojoj djeluje služba, odnosno suradnici."¹⁶⁵

Koncepcijom se također daje prednost integralnom planiranju rada razvojne službe koja se ostvaruje jedinstvenim planom i programom na čijoj osnovi suradnici izvode svoje individualne operativne planove i programa. Iz toga se može zaključiti da operativnih planova rada može (i mora) biti koliko pedagoga djeluje u odgojnoj praksi predškolskog odgoja. No svi se oni rukovode ovim orijentacijskim primjerom na osnovi kojeg s više ili manje uspjeha izrađuju svoj operativni koncept.

Konkretnim orijentacijskim programom uočava se slijed toka procesa

¹⁶⁵ Koncepcija, str.13.

odgojno-obrazovnog rada inventariziranog brojnim konkretnim poslovima i zadacima. Za razliku od pristupa iskazanih u nekim drugim koncepcijama (SR Srbija) sadržajna operacionalizacija poslova i zadataka slijedi metodološki odnos općeg i posebnog u svakom radnom području. Stoga u primjeru operacionaliziranog plana i programa rada pedagoga u SRH nema nelogičnosti i nedosljednosti na toj razini planiranja.

Posebnu pozornost ipak zaslužuje predviđeni opseg poslova i zadataka i kvantificiranje vremena za ostvarenje. Jedan od uvjeta izrade dobrog plana i programa leži u mogućnosti dobre procjene opsega poslova koje se planom želi operacionalizirati. Efikasnost djelovanja suradnika procjenjuje se i na osnovi kvantitativnih i kvalitativnih procjena ostvarenih planiranih poslova i zadatak. Stoga se smatra opravdanim istaći određene sumnje za moguće rješavanje ovako dimenzioniranih poslova i zadataka pedagoga u predškolskim ustanovama i to u kvalitativnim i kvantitativnim argumentima.¹⁶⁶

Što se tiče kvalitativnog aspekta osnovna se primjedba postavlja u smislu postavljanja pitanja je li ovakav program rada može u danim okvirima biti u funkciji cilja i zadataka pedagoga u predškolskoj ustanovi. Osnovno ishodište planiranja rada moraju biti razvojne komponente odgojno-obrazovne djelatnosti predškolske ustanove u svoj cjelovitosti njezinog djelovanja. Stoga plan i program rada mora biti u funkciji razvoja djelatnosti u cjelini. Kako je rad pedagoga više operativan, treba ga neprekidno u svi aspektima vezati uz cjelinu odgojne djelatnosti.

Svako sužavanje rada po pojedinim problemima vodi pedagoga k otuđenju od njegova smisla postojanja. Zato je opravdano da se planom i programom rada osigura mogućnost djelovanja na najširoj osnovi. U tom smjeru treba stvarati prostor za djelovanje i daljnju afirmaciju svoje uže-stručne nadležnosti u sklopu timske organizacije rada u razvojnim pedagoškim službama. Tako pedagozi istodobno djeluju na rješavanje akutnih problema odgojno-obrazovnog rada i života cijele predškolske ustanove.

Takvom konkretizacijom poslova i zadataka primarni aspekt djelovanja nije dovoljno naglašen. Usvojena koncepcija određuje za ishodište rada stručnih suradnika cjelinu odgojno-obrazovnog procesa. Međutim detaljizirani i krajnje prakticistički konkretizirani poslovi i zadaci sasvim sigurno nisu odraz toga zahtjeva. Osim toga poštujući zahtjev za planiranjem rada u funkciji toka ostvarenja odgojno-obrazovnog procesa, pedagozi ostaju u njegovoj sjeni slijepo slijedeći taj tok, prilagođavajući mu se u gotovo svim dijelovima programa svojeg rada.

Na taj je način pedagog izgubio svoju osnovnu funkciju inovatora i operativne jezgre u procesu unapređivanja odgojno-obrazovnog rada, pretvorivši se u prateću službu i servis za održavanje djelatnosti odgojno-obrazovne ustanove. Ta se tvrdnja potkrepljuje i u analizi kvantitativnog aspekta plana i programa rada pedagoga u ostvarenju planiranih poslova i zadataka.

Stavljajući pedagoga u najširem opsegu poslova i zadataka izravno u funkciju praćenja i ostvarivanja programskih zadataka njege, zaštite odgoja i

¹⁶⁶ U prilog toj tvrdnji su rezultati istraživanja koje je autorica objavila u radu "Neki problemi u radu pedagoga - stručnog suradnika u predškolskim ustanovama", ("Pedagoški rad", Zagreb, 1983, 3-4), ukojem se u rangiranju bitnih problema u radu kategorije "predimenzioniranost poslova i zadataka" našla na drugom mjestu.

obrazovanja djece, neopravdano je suženo njegovo područje. Na taj način posredno mu je određen status unutar razvojno-pedagoške službe generalno, ali i samostojno kao stručnog suradnika nositelja te djelatnosti, koji je bitno različit od deklariranih ciljeva i zadataka.¹⁶⁷

Realna je opasnost takve orijentacije (znatno postoje u našoj pedagoškoj praksi) tretiranje pedagoga kao univerzalnog metodičara. Izvan svake je sumnje tvrdnja o potrebi dobrog poznavanja metodike odgojno-obrazovnog rada te stalnog praćenja i unapređivanja teoretske podloge svih metodičkih aspekata.

Bitno pitanje koje se pri tom postavlja jest o doseg u metodičkoj nadležnosti pedagoga, stručnog suradnika,¹⁶⁸ posebno u odnosu na odgajatelje djece predškolske dobi. Zadatak je pedagoga da istražuje suvremenije, novije i bolje putove unapređivanja metodike, odgojno-obrazovnog rada kao cjelovitog procesa. Stoga je dužan stalno djelovati i sa rezultatima rada upoznati odgajatelje. Njihov je zadatak da primjenjuju rezultate u odgojno-obrazovni proces. Pedagog u tom smislu može zorno pokazivati strategiju primjene novih spoznaja uvođenja metodičke inovacije, ali nije nužno. Vrednovati rad pedagoga upravo na osnovi toga do koje je mjere uspješan u odgojnom radu na primjeni svojih inovacija i rezultata istraživanja, pogrešno je iz temelja. Svatko tko poznaje bit djelovanja stručnih suradnika neće mjeriti uspješnost rada pedagoga samo na osnovi toga koliko je uspješan u odgovorima na metodička pitanja i njihovo "pokazivanje" u konkretnom odgojnom radu.

Na osnovi iskazanih poslova i zadataka zaključuje se da se njima daje prednost upravo metodičko-praktično-instruktažnom aspektu rada pedagoga. Ne

¹⁶⁷ Tu tvrdnju podvduju realni kvantitativni pokazatelji u pogledu normativa. Navedeni opseg poslova (generalno, a posebno u ovom području rada), pedagozi na području ZO Rijeka i Pula ostvaruju u svim uvjetima:

Tablica 10. PROSJEČNO OPTEREĆENJE PO PEDAGOGU NA PODRUČJU ZO RIJEKA I PULA (U 1989. godini)

	Broj djece	Broj grupa	Broj objekata
Rijeka	686	27,2	8,2
Pula	446	21,8	9,2
Ukupan prosjek	607,5	25,3	8,6

	Broj djece	Broj grupa	Broj objekata
Najviše opterećenje po pedagogu	961	44	10,5
Najmanje opterećenje po pedagogu	486	19	3,2

BROJ I VRSTA PROGRAMA KOJI SE OSTVARUJU

1. Redovni cjelodnevni	2 pedagoga
2. Redovni cjelodnevni + kraći programi + minimum + posebni programi	1 pedagog
3. Redovni cjelodnevni + kraći programi + minimum	12 pedagoga
4. Redovni cjelodnevni + minimum	2 pedagoga

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjima.

¹⁶⁸ Zanimljivo je istaći da se to pitanje aktualizira samo za poslove i zadatke pedagoga. Ostali stručni suradnici nemaju tih problema.

umanjujući njegovu važnost, takvim pristupom otuđuje se i pedagoga i odgajatelja od njihove bitne uloge. Pretjeranom detaljizacijom poslova i zadataka pedagoga i po opsegu i doseg u sve etape odgojnog procesa, postavlja se pitanje uloge i značenja nadležnosti odgajatelja djece predškolske dobi. Takvim pristupom u određenju dosega djelovanja pedagoga, bitno se utječe na osiromašenje i sužavanje područja odgajatelja u parcijalnu usku "proizvođačku" ulogu. Stavljajući pedagoga u položaj stručne osobe koja slobodno ulazi u sve aspekte djelovanja odgajatelja (sudjelovanje u planiranju, sudjelovanje u organiziranju, itd.) realno se postavlja pitanje mogućnosti otuđenja odgajatelja od cjeline odgojno-obrazovnog procesa kojeg je on neposredni realizator, te stvaranju neravnopravnog odnosa onih koji znaju (suradnici pa time i pedagog) i onih koji manje znaju pa im stoga treba pomoć suradnika. Odgajatelj je oduvijek bio i ostao osnovna jezgra odgojno-obrazovnog procesa, stručnjak koji na kreativan način ovladava cjelinom odgojno-obrazovnog rada ta ga u tom smislu stručni suradnik, operacionalizacijom svojih poslova i zadataka ne može i ne smije sužavati.

Istodobno takav pristup samo prividno naglašava značenje pedagoga u predškolskoj ustanovi. Usmjeravnjem na ovu oblast rada, pedagog se otuđuje od svoje bitne funkcije - unapređivanje odgojnog rada.

Stoga je analitičko-istraživački rad pedagoga, stručnog suradnika u predškolskom odgoju, ono područje rada čijem se kvalitetnom operacionalizacijom poslova i zadataka omogućava ostvarenje postavljenih ciljeva i zadataka cijele razvojno-pedagoške službe pa stoga i rada njezinog nositelja - pedagoga.

U skladu s tim, nužne su kvalitativne i kvantitativne promjene u razmatranju ovog područja rada pedagoga, počevši od konceptijskih odrednica, do konkretnih operativnih planova svakog pedagoga u predškolskim ustanovama.

Svi aspekti odgojno-obrazovnog rad koji se u navedenim poslovima i zadacima iskazuju dio su složenog života i rada cjelokupne predškolske ustanove. Uspješnost svojeg djelovanja pedagog će postići stalnim angažmanom u podizanju kvalitete svoje istraživačko-inovacijske djelatnosti stavljajući je u funkciju konkretnih uvjeta svoje odgojno-obrazovne ustanove kao nedjeljive cjeline.

Sadržaji rada pedagoga stručnog suradnika u predškolskoj ustanovi iskazani u popisu poslova i zadataka zahtijevaju sasvim sigurno podrobnu analizu, koja prelazi okvire problema koji se istražuju te stoga treba dati samo kraći osvrt.

Potrebno je naglasiti mišljenje na osnovi kojeg donošenje Konceptije predstavlja određen kvalitativan predložak za definiranje, djelovanje i afirmaciju rada razvojno-pedagoške službe u cjelini. Posebno u onim dijelovima sustava u kojima je služba djelovala bez točno određenog sadržajnog koncepta. Stoga, kritičke primjedbe treba tako i prihvaćati jer one nisu negacija postojećeg teoretskog osmišljavanja rada razvojno-pedagoške službe. Dapače usmjerene su k težnji za daljnjim kvalitativnim razvojem u konceptijskom određenju biti djelovanja stručnih suradnika, posebno pedagoga u predškolskim ustanovama Republike Hrvatske.

Međutim, tako određena Konceptija otvorila je u svojoj primjeni brojna pitanja. Kao i uz svaku kvalitativnu novinu javljaju se i određene teškoće koje utječu na djelotvornost inovacije. Te se teškoće odnose i na neka temeljna pitanja Konceptije - definiranje cilja i zadataka, načela rada suradnika, ali i na brojna

operativna pitanja (operacionalizacija zadataka po dijelovima sustava, naznačena metodologija planiranja i sl.).

Posebno se izdvajaju problemi nositelja djelatnosti - stručnog suradnika pedagoga u čitavom odgojno-obrazovnom sustavu a posebno u onim dijelovima u kojima su u tom pogledu prolazili specifičan put razvoja. Radi se o postojanju brojnih problema (sadržaj rada, planiranje rada, mogućnosti i uvjeta ostvarenja i sl.). Pri tome se kao nit vodilja u mnoštvu pojavnih poteškoća pojavljuje pitanje mogućnosti ali i kvalitete rezultata obavljenih poslova i zadataka.

Već i površan uvid u složenost i sveobuhvatnost cjeline odgojnih utjecaja suvremene pedagoške ustanove i s tim u vezi određenjem područja rada stručnjaka koji primarno djeluje na planu razvoja djelatnosti, upućuje na potrebu razmatranja njegova obrazovanja. Polazi se od pretpostavke da je uspješnost rada svakog stručnjaka njegovo kvalitetno obrazovanje, koje tek tada može aktivno djelovati u ostvarenju postavljenog cilja i zadataka te afirmaciji svoje djelatnosti.

Pitanje stručne osposobljenosti i kvalitete obrazovanja pedagoga ma kako se možda činilo samo po sebi jasno, izuzetno je, upravo na primjeru pedagoga, specifično i značajno. U prvoj fazi svoga djelovanja, pedagoški rukovodioci - odgajatelji, prolazili su izuzetno težak put. Primijenjivali su prije svega svoje dugogodišnje iskustvo u neposrednom odgojno-obrazovnom radu, dobro poznavanje svih praktičnih aspekata djelovanja predškolske ustanove, izmijenjivali iskustva putem aktiva i drugih oblika stručnog usavršavanja, te se koristili rezultatima već afirmirane službe školskih pedagoga. Značajnijih teoretskih radova niti interesa za znanstveno i stručno osmišljavanje njihova rada ne postoji u radovima pedagoških teoretičara. Međutim, kao što je već iskustvo školskih pedagoga potvrdilo, a osmislila teoretska nadgradnja, nastavnik i pedagog, odgajatelj i pedagog, dva su različita stručna profila u odgojno-obrazovnim ustanovama. Oni se osim u mnoštvu zajedničkog pa i nadopunjavajućeg razlikuju upravo po biti djelovanja i stručne osposobljenosti. Svaki je odgojno-obrazovni radnik u predškolskoj ustanovi obrazovan stručnjak jasnog dosega djelovanja. U tom se smislu i ustanovljavanje svakog novog profila primarno određuje jasnim određenjem područja djelovanja u zavisnosti od razine osposobljenosti.

Odgajatelj djece predškolske dobi, nadležan je po svojem obrazovnom profilu i stupnju stručnosti za neposredni odgojno-obrazovni rad. Za taj je posao osposobljen i stručni je autoritet.

Pedagog je stručnjak u načelu orijentiran na afirmaciju razvojnog aspekta odgojno-obrazovne djelatnosti i u tom smislu određen u svom obrazovnom profilu.

I jedan i drugi profil afirmiraju svoju djelatnost u okvirima određenim bitom svojeg obrazovnog profila, uz potpuno pridržavanje načela timskog rada i pozitivne suradnje.

Stoga se smatra, da je svako ulaženje jednog profila u područje drugog i to u oba smjera i u svakom pojavnim obliku djelovanja, nepotrebno jer se time ne shvaća bit odgojno-obrazovne djelatnosti predškolske ustanove.

Stoga je upravo u tom pogledu, strategija ustanovljavanja djelatnosti razvojno-pedagoške službe u predškolskim ustanovama rezultirala određenim problemima koji će se, kako će se vidjeti, pokazati temeljnim u pogledu razvoja te

djelatnosti u predškolskim ustanovama.

Veoma brzo nakon ustanovljavanja, pedagoški rukovoditelji - odgajatelji pokazali su u svojem radu u novoj funkciji i s novim kvalitativno zahtjevnijim poslovima i zadacima, izvjesno nesnalaženje. Dojučerašnji odlični odgajatelji pertvorili su se u relativno slabe pedagoge, (ne)stručne osobe koje su se i u onako teškim uvjetima ustanovljavanja nove razvojne djelatnosti izuzetno teško afirmirali.

Razlozi tome sasvim su sigurno u velikoj mjeri u činjenici da su za nove poslove i zadatke bili nedovoljno i neodgovarajuće obrazovani. Kao pokazatelj ispravnosti te tvrdnje mogu poslužiti istraživanja koja je autorica provela upravo u fazi ustanovljavanja nove djelatnosti predškolske ustanove (1980. god.) u dječjim vrtićima u Zajednici općine Pula i Rijeka.¹⁶⁹

U tom je razdoblju na tom području djelovalo 7 pedagoških rukovoditelja.

Po stručnoj spremi sve su to bili odgajatelji djece predškolske dobi na IV. i VI. stupnju stručnosti - završenom školom za odgajatelje i studijom predškolskog odgoja na tadašnjim pedagoškim akademijama. Svi pedagoški rukovoditelji imali su više od 20 godina radnog iskustva u području predškolskog odgoja (direktori, odgajatelji). U odgovorima na brojna pitanja o njihovom radu iskazivali su visok stupanj nesnalaženja i mnoštvo najrazličitijih problema (opseg poslova, nedefiniranost statusa, nepostojanje stručne pomoći u radu, slaba suradnja prvenstveno s odgajateljima i sl.). Rezultat takvog stanja jesu odgovori na osnovi kojih 42,9 % ispitanika ne bi ponovo prihvatilo posao pedagoga u predškolskim ustanovama.

Podaci dobiveni anketiranjem odgajatelja u dječjim vrtićima u kojima su djelovali pedagozi (N-110) izuzetno su ilustrativni. U načelu oni nisu zadovoljni suradnjom s pedagogom. Razlozi tome široko su obrazlagani a najčešće spominjani (78,6 %) su da je prelaskom odgajatelja u pedagoge u najvećem broju (69,7 %) došlo do narušavanja suradničkog i naglašavanja nadzornog odnosa pojačanog od pedagoga. Odmah nakon toga razloga odgajatelji svoje nezadovoljstvo u suradnji izražavaju nedovoljnom stručnom osposobljenošću novopostavljenih pedagoga. Odgajatelji dakle smatraju da je stručno znanje nužna (a ne samo važna) osobina pedagoga kojom on stvara uvjete za dobru suradnju.

U procjeni u kojoj se mjeri tražena nužna osobina stručne nadležnosti nalazi u ličnosti "njihova" pedagoga korelacijski iskaz Pearsonovog koeficijenta korelacije $\varphi = 0,30$ govori o stanju u odgojnoj praksi kojom odgajatelji ne povezuju bitno tu osobinu sa stručnim dosegom svojeg pedagoga.

Smatra se stoga potrebnim iznijeti te pokazatelje uz određenu dozu opreznosti u zavisnosti od činjenice da se rezultati odnose na podskup pedagoških rukovoditelja jedne manje regije relativno istovjetne strukture. Istodobno objektivnost i pouzdanost procjene odgajatelja djelovali su određeni činitelji koje se zbog prirode samog istraživanja nije moglo otkloniti.

Ipak, ono što se utvrđuje jest činjenica da se takav razvojni put utemeljenja razvojno-pedagoške službe duboko odredio u njenom temeljnom

¹⁶⁹ Istraživanje je provedeno u sklopu izrade magistarskog rada. Iz mnoštva podataka izdvojeni su samo bitni pokazatelji o problemu obrazovanosti.

određenju. Ti i takvi pedagozi bili su u odgojnoj praksi predškolskog odgoja prvi i svojim radom utirali put današnjim stručnim suradnicima.

Bremeniti problemima, ostavljali su u svijesti većine svojih suradnika (uglavnom odgajatelja što su po stručnom profilu i sami bili) negativistički odraz, iskrivljenu sliku prema cijeloj službi čiji su bili predstavnici. Razlog tome uvelike je da za poslove i zadatke koje su preuzeli nisu bili odgovarajuće obrazovani. Nažalost ti problemi postoje i danas : status pedagoga nije odgovarajuć, orijentirani su na metodičko-instruktažnu funkciju, oni su često zamjena za odsutnog odgajatelja ili direktora, od njih se očekuje da su univerzalni servis za cjelokupno funkcioniranje djelatnosti itd.

Ostali profili stručnih suradnika, psiholozi, i defektolozi gotovo da i nisu imali takvih problema. Razlog tome je u zakonskoj regulativi koja je usvojena istodobno s njihovim uvođenjem u praksu predškolskog odgoja, jasnim i nedvosmisleno određenim dosegom djelovanja (u koji odgajatelj ne usuđuje ulaziti jer je procijenio da to ne zna, dok mu se poslovi pedagoga čine dostupnim).

U prevladavanju postojećih problema valja djelovati u poticanja inicijativa za znanstvenim produbljivanjem svih aspekata rada i djelovanja razvojno-pedagoške službe, a posebno u onim dijelovima sustava koji su njezin slabije razvijen dio. Time bi se konačno prevladalo povijesno iskustvo unapređivanje djelovanja službe na osnovi intuitivskih, pragmatičnih i prakticističkih rješenja.

Izuzetno je značajno kritičko valoriziranje postojećih problema u radu stručnih suradnika, njihova analiza te ustanovljavanje strategije njihova razvoja. Rezultati nekih mojih istraživanja te povijesna geneza razvoja službe stručnih suradnika ukazuju da problem obrazovanja pedagoga (stupanj, definiranost stručnog profila, sadržaj i sl.) zauzima visoko mjesto na rang-listi činitelja od bitnog, temeljnog značenja u konstituiranju, djelovanju, afirmaciji i nadasve perspektivi razvoja ove djelatnosti u predškolskim ustanovama.

Stoga će se problemu obrazovanja pedagoga - stručnih suradnika u predškolskom odgoju posvetiti posebna pozornost u idućim dijelovima ovog istraživanja.

8. KRAĆI PREGLED KONCEPCIJSKIH PRISTUPA RAZVOJNO-PEDAGOŠKOJ SLUŽBI U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA BIVŠE JUGOSLAVIJE

8.1. SR Srbija

U predškolskim ustanovama SR Srbije djeluje afirmirana razvojno-pedagoška služba s jasno određenim ciljem, zadacima i programom rada. Zakonski je regulirana Zakonom o društvenoj brizi o deci (čl.56) koji određuje profile stručnih suradnika i stupanj njihove stručne osposobljenosti.¹⁷⁰

Koncepcija Osnova programa rada stručnih suradnika proizilazi iz opće koncepcije predškolskog odgoja i obrazovanja i sažeto je formulirana "Osnovama vaspitnog rada sa decom ranog uzrasta" i "Osnovama programa vaspitno-obrazovne delatnosti u dečjim vrtićima".¹⁷¹

1) Cilj i zadaci

Cilj rada stručnih suradnika u predškolskim ustanovama SR Srbije određuje se na dvije razine : prvo, radi općeg djelovanja suradnika u unapređivanju daljnjeg razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja kao sastavnog djela odgojno-obrazovnog sustava i cjelovite društvene brige o djeci predškolskog uzrasta. Također, određenjem rada stručnih suradnika za pospješivanje primjene odgojno-obrazovnih programa i stvaranja optimalnih uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta uključenog u predškolsku ustanovu. Na osnovi ovako određenog cilja, konkretiziraju se zadaci rada stručnih suradnika. To su :

- obavljanje stručnih konsultacija i uvida u stručni rad vaspitača u vaspitnoj grupi;
- pružanje pomoći u tumačenju i daljnjoj razradi programa vaspitno-obrazovnog rada i proceni vaspitno-obrazovnih efekata;
- u saradnji sa vaspitačima i medicinskim sestrama izdvajaju najbolja iskustva vaspitne prakse u pedagoškoj praksi i predškolskom vaspitanju.
- kontinuirano prate uslove i daju predloge za struktuiranje fizičkog i socijalnog okruženja deteta kao i za otklanjanje i ublažavanje faktora koji ometaju razvoj deteta;
- doprinose pravilnom postavljanju organizacije i rasporeda života dece prema biološkim i psihološkim karakteristikama pojedinih uzrasta;
- programiraju i planiraju permanentno stručno usavršavanje;
- razvijaju saradnju sa porodicom, školom i širom društvenom zajednicom radi većeg podruštljavanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja;
- realiziraju manje istraživačke projekte;
- najuže saraduju sa zavodima za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, zdravstvenim ustanovama, i drugim institucijama koje brinu o razvoju i

¹⁷⁰ Zakon o društvenoj brizi o deci, Službeni glasnik SR Srbije, 1987, 48.

¹⁷¹ Prosvetni glasnik, 1975, 5-6.

vaspitanju i obrazovanja dece;

- rade ne afirmaciji društveno-organiziranog predškolskog vaspitanja i obrazovanja u široj društvenoj zajednici.¹⁷²

2) Nosioци djelatnosti - profili stručnih suradnika

U predškolskim radnim organizacijama SR Srbije djeluju ovi profili stručnih suradnika : pedagog, psiholog, pedagog fizičkog vaspitanja, pedagog muzičkog vaspitanja, logoped i glavna medicinska sestra.

Godine 1988.¹⁷³ na užem području SR Srbije zaposleno je bilo 125 stručnih suradnika i to: 86 pedagoga, 23 psihologa, 10 muzičkih pedagoga, 6 pedagoga fizičke kulture. Distribucija je neravnomjerna (u Beogradu djeluje 86 stručnih suradnika). Velike radne organizacije imaju cjelovite stručne timove dok su u manjima prisutni samo pedagozi ili psiholozi. Zastupljenost stručnog tima regulira se normativima koji propisuju kadar u predškolskim ustanovama. U tom se smislu predviđa:

- na 24 odgojne grupe 1 suradnik šireg profila (pedagog ili psiholog)
- na svakih novih 24 grupa angažira se stručni suradnik drugog profila
- na 48 odgojnih grupa angažira se glavna medicinska sestra.

Tri grupe minimalnog programa čine jednu odgojnu grupu redovnog primarnog programa.¹⁷⁴

Po brojčanim pokazateljima ovo je stanje u zastupljenosti suradnika:

TABLICA 11. ZASTUPLJENOST STRUČNIH SURADNIKA U SR SRBIJI
1988. GODINE

	Broj odg. grupa	Broj djece	Broj suradnika	Prosječno opterećenje	
				Po grupi	Br. djece
Beograd	1 778	49 944	86	20,7	580
Ostala SR Srbija bez SAP	2 451	63 384	39	62,8	1 625
UKUPNO	4 229	113 328	125	33,8	1102,5

Izvor: Izvještaj o stanju i problemima u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja na teritoriju SR Srbije, Beograd, 1989.

Na osnovi iskazanih pokazatelja očevidna je velika razlika u poštivanju normativa u odnosu Beograda i ostalih djelova uže Srbije. Sasvim se sigurno takvo stanje odražava i na kvalitativnu analizu stanja, te u sklopu toga treba

¹⁷² Osnove programa rada stručnih saradnika u predškolskim vaspitno-obrazovnim organizacijama (Predlog), Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja SR Srbije, Beograd, 1988.

¹⁷³ Izvještaj o stanju i problemima u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanje na teritoriju SR Srbije, Republički Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd 1989.

¹⁷⁴ Isto, str. 3.

promatrati iskazane prosjeke.

Složenost poslova i zadataka stručnih suradnika pretpostavlja visoku razinu njihove osposobljenosti. Prema zakonskim određenjima¹⁷⁵ imaju VII₁ stupanj stručne spreme, tj. visoko stručno obrazovanje:

- Pedagog - obrazovni profil diplomirani pedagog (pedagogija bez smjerova) ili pedagogija - smjer predškolski, odnosno predškolsko-školski smjer ili školska pedagogija i psihologija;
- Psiholog - diplomirani psiholog; psihologija bez smjerova (psihologija - smjer školsko-klinički / školska psihologija-pedagogija);
- Muzički pedagog - diplomirani muzički pedagog sa završenim odjelom za opću muzičku pedagogiju ili odsjekom teorije muzike na muzičkoj akademiji
- Pedagog za fizičko vaspitanje - diplomirani pedagog za fizičku kulturu sa završenom visokom školom za fizičko vaspitanje ili filozofskim fakultetom - odsjek za fizičko vaspitanje
- Likovni pedagog - fakultet likovnih umjetnosti (svi odsjeci) ili akademija likovnih umjetnosti (svi odsjeci)
- Logoped - defektološki fakultet, logopedski odsjek
- Medicinska sestra - viša medicinska škola smjer pedijatrijski.

3) Osnovna načela organizacije rada stručnih suradnika

Složenost odgojno-obrazovnog rada u suvremeno organiziranim predškolskim ustanovama nameće kao činitelj uspješnosti, poštovanje određenih načela organizacije cjelokupnog rada stručnih suradnika. Ona se ostvaruju u zahtjevu za:

- metodičnost i organiziranost te djelotvornost u radu,
- postupnost i sustavnost u programiranju i ostvarenju postavljenih zadataka
- njegovanju timskog rada, suradnje, izgrađivanjem interdisciplinarne komunikacije, te međusobnim razumijevanjem stručnjaka raznih profila koji zajednički djeluju.

4) Sadržaji rada stručnih suradnika

Sadržaji rada stručnih suradnika određuju se službenim dokumentom "Osnove programa rada stručnih saradnika i saradnika u predškolskim vaspitno-obrazovnim organizacijama". Osnove određuju orijentacijsku strukturu poslova i zadataka na osnovi kojih odgojno-obrazovne organizacije utvrđuju konkretne poslove i zadatke i to iz svih područja rada navedenim Osnovama, prema potrebama i uvjetima rada.

¹⁷⁵ Pravilnik o vrsti stručne spreme vaspitača, medicinskih sestara i stručnih saradnika u dečjem vrtiću, Informativni delegatski list dečje zaštite, Beograd, 1988, 27-28, čl. 4.

Poslovi i zadaci rada podjeljeni su u Osnovama po kriteriju profila stručnog suradnika (pedagog, psiholog itd), poštujući u potpunosti specifičnost djelovanja svakog od njih. Stoga i ne postoji jedinstven "popis" poslova i zadataka, već se sadržaji navode posebno za svakog stručnog suradnika. Orijentacijski su ovako strukturirani:

Prilog 4. SADRŽAJI RADA STRUČNIH SURADNIKA U SR SRBIJI U 1988. GODINI

POSLOVI I ZADACI	SURADNICI					
	pedagog	psiholog	muz.ped.	fiz.ped.	logoped	gl.med.s.
1.Programiranje i planiranje	♦	♦	♦	♦	♦	♦
2.Rad na stvaranju uvjeta za optimalni psihofizički razvoj	♦	♦	♦	♦		
3.Organizacija vaspitno-obrazovnog rada	♦			♦		
4.Pedagoško-instruktivni rad	♦		♦	♦		
5. Praćenje i vrednovanje programa i analitičko-istraživački rad	♦	♦		♦		
6. Permanentno stručno usavršavanje	♦	♦	♦	♦	♦	♦
7. Informativno-dokumentacijski rad	♦	♦	♦	♦	♦	
8. Praćenje i usmeravanje razvoja dece i praćenje realizacije vaspitno-obrazovnog rada		♦				
9. Kulturno-javna i zabavno-rekreacijska delatnost						
10. Praćenje i vrednovanje programa			♦			

11. Prevencija, otklanjanje i dijagnostika dece sa smetnjama u razvoju govora					◆	
12. Korektivno-terapeutski rad					◆	
13. Praćenje razvoja govora					◆	
14. Saradnja u stručnom timu						
15. Saradnja s roditeljima i društvenom sredinom, praćenje i realizacija rada	◆	◆				◆
16. Njega dece i zaštita zdravlja						◆
17. Valorizacija programa	◆	◆	◆	◆	◆	◆

Navedeni poslovi i zadaci stručnih suradnika u radnim organizacijama, točno se određuju prema vrsti poslova ili prema uzrastu djece i vremenski se raspoređuju u okvir 42-satnog radnog vremena za sve navedene stručne profile ovako :¹⁷⁶

Prilog 5. STRUKTURA 42-SATNOG RADNOG VREMENA STRUČNIH SURADNIKA U SRBIJI U 1987. GODINI

PEDAGOG, PSIHOLOG, MUZIČKI PEDAGOG I PEDAGOG FIZ. KULTURE

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 1. Planiranje programiranje, izrada izvještaja i analiza | 6 sati |
| 2. Unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada | 2 sata |
| 3. Instrukтивно-pedagoški rad sa vaspitačima i medicinskim sestrama | 20 sati |
| 4. Priprema za rad uz primenu savremene pedagoške i psihološke teorije i primena dostignuća specifičnih naučnih oblasti | 7 sati |
| 5. Stručno usavršavanje | 2 sata |
| 6. Praćenje razvoja i izbor adekvatnih metoda i postupaka s pojedinom decom | 2 sata |
| 7. Unapređivanje saradnje s porodicom | 1 sat |
| 8. Unapređivanje i učešće u realizaciji programa saradnje sa društvenom sredinom | 1 sat |
| 9. Vođenje dokumentacije | 1 sat |

¹⁷⁶ Prema Strukturi 42-časovne radne nedelje stručnih radnika u predškolskom vaspitanju i obrazovanju u SR Srbiji, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, 1987.

Shodno zajedničkim iskazanim orijentacijskim osnovama rada, svaki stručni suradnik izrađuje vlastitu orijentacijsku strukturu poslova i zadataka u zavisnosti od specifičnosti svog stručnog profila i uvjeta rada predškolske ustanova.

Prilog 6. STRUKTURA POSLOVA I ZADATAKA PEDAGOGA-STRUČNOG SARADNIKA U PREDŠKOLSKIM VASPITNO-OBRAZOVNIM ORGANIZACIJAMA SR SRBIJE U 1987. GODINI

PODRUČJE RADA	POSLOVI I ZADACI
1. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE RADA	<ul style="list-style-type: none">1.1. Učestvovanje u izradi srednjoročnog plana razvoja1.2. Učestvovanje u izradi godišnjeg plana rada<ul style="list-style-type: none">- za RO; pomoć u izradi odgojnom kadru; za stručno usavršavanje; za saradnju s porodicom; za programiranje rada stručnih saradnika; izrada vlastitog godišnjeg plana;1.3. Učestvovanje u izradi mesečnih planova rada po odgojnim grupama; izrada vlastitog mesečnog plana
2. RAD NA OSTVARIVANJU OPTIMALNIH USLOVA ZA PSIHO-FIZIČKI RAZVOJ	<ul style="list-style-type: none">2.1. Stručna pomoć odgojno-zdravstvenim radnicima na stvaranju povoljne pedagoške klime2.2. Poslovi vezani uz didaktički materijal (nabava opreme, sugestije, raspoređivanje obogaćivanj i sl.)2.3. Sugestije odgajateljima i roditeljima za izradu sredstava.
3. ORGANIZACIJA ODGOJNO-OBR. RADA	<ul style="list-style-type: none">3.1. Učestvovanje u formiranju grupa, izbor i raspored odgojno-vaspitnog kadra, rad na prijemu dece.3.2. Učestvovanje na planiranom roditeljskom sastanku3.3. Učestvovanje u izradi rasporeda života dece u skladu s njihovim potrebama3.4. Pružanje pomoći u organiziranju rada na zimovanju, ljetovanju, izletima; suradnja sa školom.
4. PEDAGOŠKO INSTRUKTIVAN RAD	<ul style="list-style-type: none">4.1. Sticanje uvida u ostvarivanje programa sa pedagoško instruktivnog rada4.2. Usmeravanje rada odgajatelja na planu adekvatnog zadovoljavanja potreba uz odgovarajuće postupke u pojedinim životnim situacijama.

- 4.3. Poslovi oko uvođenja inovacija
 - podsticanje aktivnosti na uvođenju inovacija; pružanje pomoći odgajateljima za primenu novina;
 - proučavanje i praćenje prioritnog zadatka na unapređivanju rada zacrtanog na početku godine
 - učestvovanje u metodičkom usavršavanju i to unošenjem inovacije u rad, upućivanjem na nove spoznaje
- 4.4. Učešće u organiziranju uglednih aktivnosti
- 4.5. Uključivanje roditelja u život odgojno-obrazovne ustanove

5. PRAĆENJE I VREDNOVANJE I ANALITIČKO-ISTRAŽIVAČKI RAD

- 5.1. Učestvovanje u izradi instrumenata za praćenje i vrednovanje aspekata nege i vaspitno-obrazovnog rada; pomoć odgojnom osoblju u praćenju i vrednovanju (mesečna reali.)
- 5.2. Analiziranje problema u ostvarivanju Osnovnog programa
- 5.3. Učestvovanje i izrada izveštaja i analiza o praćenju i vrednovanju
- 5.4. Učestvovanje u radu stručnih timova ili individualan rad na empirijskim istraživanjima
- 5.5. Učestvovanje u projektiranju i procjenjivanju novih pedagoških sredstava i opreme; evidentiranje najboljih iskustava pedagoške prakse i prezentacija na stručnim skupovima a prema potrebi i publiciranje.

6. PERMANENTNO STRUČNO USAVRŠAVANJE

- 6.1. Obrada tema iz pedagoške teorije i marksističkog obrazovanja za rad stručnog vijeća te učestvovanje u organiziranju razgovora o stručnim i organizacijskim pitanjima
- 6.2. Pružanje stručne pomoći pri korištenju literature - za radne grupe; pojedinim odgajateljima pri pripremanju tema i oglednih aktivnosti, aktive roditeljske sastanke
- 6.3. Učestvovanje u radu roditeljskog sastanka, stručnih aktiva, diskusijama, ugledom aktiv.
- 6.4. Programiranje uvođenja odgajatelja početnika u samostalan rad u suradnji s mentorom
- 6.5. Kontinuirano praćenje stručne literatura; uključivanje u sve oblike stručnog usavršavanja koje organiziraju odgovarajuće stručne službe; uspostavljanje saradnje sa naučnim institutima zavodima za unapređivanje odgojno-obrazovnog rada, pedagoškim akademijama, metodičkim centrima, radi konzultiranja i organiziranja primjenjnih istraživanja i primjena inovacija u

odgojno-obrazovnom radu

7. INFORMATIVNO
DOKUMENTACIONI
RAD

- 7.1. Permanentno informiranje o predškolskoj literaturi i periodici
- 7.2. Vođenje pedagoške biblioteke i njeno dopunjavanje; vođenje i dopunjavanje metodičkog kabineta
- 7.3. Vođenje evidencije (dnevnik rada) i pedagoške dokumentacije odgojno-obrazovne organizacije

Kvantifikacija radnih sati u 42-satnom radnom tjednu - struktura radnog tjedna stručnih suradnika u predškolskom odgoju ukazuje na orijentacijsko težište rada pedagoga i nije iskazan je jer se propisuje posebnim dokumentom u kojem se ne poštuje podjela sadržaja rada pedagoga data u službenom dokumentu.

8.2. AP Vojvodina

Pedagoško-psihološka i socijalna stručna služba u predškolskim ustanovama AP Vojvodine organizirana je na osnovi Zakona o vaspitanju i obrazovanju (čl. 200) i Pravilnika o profilu stručne spreme nastavnika (vaspitača), saradnika i stručnih saradnika u predškolskom vaspitanju i obrazovanju.

1) Cilj službe

Na temelju tih dokumenata, cilj pedagoško-psihološke i socijalne službe jest unapređivanje svih funkcija djelatnosti predškolske ustanove na stručnim osnovama u skladu s dostignućima pojedinih nauka i ciljem odgoja u društvu.

U ostvarivanju cilja i zadataka predškolskog odgoja i obrazovanja, a posebno u ostvarivanju unutarnje forme tog djela odgojno-obrazovnog sustava koji je u AP Vojvodini intenziviran primjenom novog "Programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja" (1985/86), stručni suradnici imaju značajno mjesto. Oni, u neposrednoj suradnji s istaknutim odgajateljima daju izuzetan doprinos preobražaju i razvoju predškolskog odgoja i obrazovanja kao cjelovite stručne i šire društvene brige o djeci predškolskog uzrasta.

2) Zadaci pedagoško-psihološke službe

Određivanje zadataka rada stručnih suradnika u predškolskim ustanovama Vojvodine zasniva se na određenju biti odgojno-obrazovnog utjecaja na predškolsko dijete uključeno u suvremenu predškolsku ustanovu. Odgojno-

obrazovni rad zasnovan je na težnji da se integriraju naučne činjenice o razvoju, odgoju i obrazovanju s marksističkim, humanističkim poimanjem čovjeka kao svestrano razvijene ličnosti.

Stoga je osnovni zadatak pedagoško-psihološke službe, da unaprijede odgojno-obrazovni rad radi uspješnijeg ostvarivanja cilja i zadataka odgoja i obrazovanja. Taj se zadatak ostvaruje jedinstveno, polazeći prije svega od potreba i mogućnosti djece u predškolskoj ustanovi, od njihovih roditelja, odgajatelja i ostalih činitelja koji neposredno ili posredno sudjeluju u odgoju djeteta. Stručni se suradnici stoga uključuju u dinamiku njege i odgojno-obrazovnog procesa kojeg označavaju stalne promjene u razvoju djece s velikim uzrasnim i individualnim razlikama. Zapažaju sve bitne činitelje za planski rad na unapređivanju procesa njege, zdravstvene zaštite i odgoja, kao i za otklanjanje i ublažavanje ometajućih činitelja za razvoj djeteta.

Osim toga, zadatak je stručnih suradnika da što objektivnije sagledaju postojeće stanje u odgojno-obrazovnom radu, daju podršku i podsticaj kreativnim odgajateljima, prenose i uopćavaju najbolja iskustva iz prakse, uočavaju manjkavosti u radu i zajedno s njima pripremaju promjene uvjeta i djelovanja na dijete, u skladu sa suvremenijim spoznajama o razvoju i odgoju djece predškolske dobi i na toj osnovi obavljaju valorizaciju odgojno-obrazovnog rada.

Posebno se ističe preventivni aspekt u radu cijele stručne službe u osiguravanju optimalnih uvjeta za razvoj i učenje djece a tek potom na kurativnom i korektivnom radu u otklanjanju eventualnih poremećaja. Praćenje dječjeg razvoja i dijagnostički rad ne smiju postati sami sebi cilj.

Zadatak pedagoško-psihološke i socijalne službe posebno se naglašava u svim fazama ostvarivanja programa odgojno-obrazovnog rada od njegove analize, sagledavanja programskih ciljeva, zadataka i sadržaja, preko sudjelovanja u planiranju i programiranju sve do sagledavanja rezultata i uopćavanja pozitivne prakse.

U tom se smislu posebno naglašava djelovanje stručnih suradnika na stručnom usavršavanju odgajatelja u njihovoj stručnoj osposobljenosti upoznavanjem suvremenih dostignuća odgovarajućih naučnih disciplina organiziranjem različitih oblika stručnog usavršavanja.

Najodgovorniji zadatak pedagoško-psihološko-socijalne službe očituje se u formiranju odgojnih grupa i vođenju računa o njihovom izrastanju u kolektiv uz stalno napredovanje. Isto tako i u tretiranju svakog djeteta kao male ličnosti s brojnim individualnim posebnostima i potrebama koje treba u pravo vrijeme i na pravi način zadovoljavati radi ostvarivanja ciljeva i zadataka odgojno-obrazovnog rada. U ostvarenju tog zadatka stručni suradnici obavljaju brojne konkretne poslove od kojih se posebno naglašava izrada malih istraživačkih projekata kojima je osnovni cilj pružanje pouzdanih informacija za unapređivanje odgojno-obrazovnog rada i sudjelovanje u projektima koje ostvaruju istraživačke ustanove, instituti i zavodi.

3) Profil stručnih suradnika

Pravilnikom o profilu stručne spreme vaspitača (suradnika) i stručnih

suradnika u predškolskom vaspitanju i obrazovanju predviđeni su ovi profili :

- pedagog, psiholog, stručni suradnici za pojedine oblasti (za fizički i zdravstveni odgoj, za razvoj govora, za likovni i muzički odgoj), defektolog (logoped, oligofrenopedagog, surdopedagog-androlog), stručni suradnik za preventivnu zdravstvenu zaštitu i socijalni radnik.

Svi stručni suradnici, zbog složenosti sadržaja rada, tj. poslova i zadataka koje obavljaju, koraju imati visoku stručnu spremu VII stupnja stručnosti (osim medicinske sestre).

Zastupljenost stručnih suradnika usklađena je s normativima kojima se određuje optimalan broj djece, odnosno odgojnih grupa na jednog stručnog suradnika. Stoga se kao poželjno određuje

SURADNIK	BROJ DJECE	BROJ GRUPA
1	600	24

U manjim predškolskim organizacijama (do 24 skupine) nužno je da rade barem stručni suradnici općeg profila, dok bi razvijene integrirane predškolske ustanove mogle imati kompletniju stručnu službu sastavljenu od svih stručnih suradnika koji su Pravilnikom predviđeni.

Godine 1988. na teritoriju AP Vojvodine bilo je sljedeće stanje :¹⁷⁷

Prilog 7. PREDŠKOLSKE USTANOVE U AP VOJVODINI U 1988. GODINI

Broj ustanova	Broj djece	Broj grupa	Broj surad. odgajatelja	Broj stručnih suradnika	Od tog po profilu
28 sa sur. 12 bez sur.	4 484	298	326	50	29 pedagoga 4 psihologa 1 soc. radnik 1 logoped 1 posebni (fiz. lik.) 9 med. sestra
40 ukupno					

¹⁷⁷ [zvešta] o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, 1989.

Prilog 8. PROSJEČNO OPTEREĆENJE STRUČNIH SURADNIKA U
VOJVODINI U 1988.

	Broj grupa	Broj djece	Prosjek po 1 suradniku
Pedagog	10,3	154	90 djece
Psiholog	74,5	1121	6 grupa
Posebni pedagog	49,7	747	6,5 odgajatelja
Medicinska sestra	33	498	
Logoped, soc. rad., defekt.	298	4484	

Radno vrijeme stručnih suradnika jest 42-satni radni tjedan s tim što je 6 sati predviđeno za ostvarenje planiranih zadataka a preostalo na pripreme , sastanke stručnih tijela i sl.

4) Sadržaji rada (poslovi i zadaci)

Svaki stručni suradnik u zavisnosti od svog stručnog profila ostvaruje specifične poslove i zadatke koji su orijentacijski određeni "Osnovama programa rada pedagoško-psihološke i socijalne službe u predškolskom vaspitanju i obrazovanju". Oni se orijentacijski mogu sažeti na slijedeće:

1. Poslovi i zadaci planiranja i programiranja (vlastitog, RO, te sudjelovanje u planiranju rada odgajatelja).
2. Praćenje ostvarenja programskih zadataka odgojno-obrazovne organizacije (posredno i neposredno).
3. Suradnja i pedagoško instruktivni rad s odgajateljima.
4. Praćenje i proučavanje razvoja djeteta.
5. Suradnja i savjetodavni rad s roditeljima.
6. Odgojni rad s djecom s poteškoćama (identifikacija, dijagnostika, organizacija specijalnog tretmana, otklanjanje pojedinih kategorija smetnji i poremećaja).
7. Analitičko-istraživački rad.
8. Stručno usavršavanje (vlastito, te sudjelovanje u usavršavanju odgajatelja
9. Vođenje dokumentacije.
10. Sudjelovanje u stručnim i samoupravnim organima.

Polazeći od Osnova programa rada stručni suradnici sastavljaju godišnji

program rada, izabiru poslove i zadatke u skladu s potrebama svoje predškolske ustanove i u zavisnosti od vlastite mogućnosti, raspoloživog vremena i drugih uvjeta. Planovi i programi rada stručnih suradnika sastavni su dio godišnjeg programa rada cijele odgojno-obrazovne ustanove.

Na osnovi godišnjeg globalnog plana izrađuje se mjesečni, operativni planovi i program kojim se konkretiziraju tekući poslovi, dinamika i metodologija njihova ostvarenja, nosioci i suradnici.

Priroda problema kojima se bavi pedagoško-psihološka i socijalna služba, složenost zadataka i raznorodnost poslova postavljaju pred stručne suradnika imperativ timske organizacije rada, u kojem svaki sudionik ima jasno određeno mjesto i funkciju.

5) Poslovi i zadaci pedagoga u predškolskom odgoju i obrazovanju

U zavisnosti od posebnosti svog profila, a na osnovi zajedničkog osnovnog, orijentacijskog rasporeda područja rada, pedagog provodi operacionalizaciju tih područje na cijeli niz poslova i zadataka. To su:¹⁷⁸

Prilog 9. POSLOVI I ZADACI PEDAGOGA U PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U AP VOJVODINI U 1987. GODINI

PODRUČJE RADA	POSLOVI I ZADACI
1. PROGRAMIRANJE I PLANIRANJE	1.1. Učešće u izradi srednjoročnog programa razvoja djelatnosti 1.2. Učešće u izradi programa njege, zdravstvene zaštite, prehrane i odgojno-obrazovnog rada 1.3. Izrada svog globalnog plana i operativnog plana rada 1.4. Stručna pomoć odgajateljima u programiranju i planiranju 1.5. Učešće u programiranju rada stručne službe 1.6. Izrada programa suradnje s roditeljima na nivou RO i pomoć odgajateljima u planiranju te suradnje
2. RAD NA STVARANJU OPTIMALNIH USLOVA ZA PSIHO-FIZIČKI RAZVOJ DECE I ZA ODGOJNO OBRAZOVNI RAD	2.1. Stručna pomoć odgajateljima, saradnicima u stvaranju povoljne klime za interakciju i komunikaciju među djecom 2.2. Rad na ujednačavanju uvjeta i opreme 2.3. Davanje ideja i uključivanje u estetskom i pedagoškom oblikovanju prostora
3. ORGANIZACIJA	3.1. Učešće u formiranju odgojnih grupa, izboru i

¹⁷⁸ Osnovi programa rada pedagoško-predškolske i socijalne službe u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, 1987.

- ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA
- 3.2. Stručna pomoć odgajateljima u radu s djecom sa posebnim potrebama
- 3.3. Stručna pomoć odgajateljima u praćenju i usmjeravanju razvoja
- 3.4. Rad na izradi režima dana u skladu s razvojnim potrebama i mogućnostima dece u saradnji s odgajateljima i ostalim saradnicima
- 3.5. Stručna pomoć u organiziranju odgojno-obrazovnog rada izvan dečjeg vrtića (ljetovanje, zimovanje, izleti i sl.)
4. RAD SA ODGAJATELJIMA
- 4.1. Stručna pomoć odgajateljima u podsticanju i usmeravanju razvoja
- 4.2. Usmeravanje rada saradnika u odgojno-obrazovnom radu na planu adekvatnog zadovoljavanja potreba dece uz odgovarajuće odgojne postupke prema deci u svim životnim situacijama
- 4.3. Rad na stručnom, pedagoško-psihološkom i metodičkom usavršavanju
5. RAD NA STRUČNIM TELIMA
- 5.1. Učešće u radu u stručnim telima aktivima, većima, grupe
- 5.2. Učešće u pripremi i obradi tema u stručnim telima
- 5.3. Učešće u pedagoškom rukovođenju OOUR-a u okviru rada stručnih tela
- 5.4. Priprema analize i informacije vezanih za planiranje i organizaciju odgojno-obrazovnog rada
- 5.5. Iniciranje i organiziranje saradnje s porodicom te individualni rad s roditeljima, stručna pomoć odgajateljima u pripremi i organizaciji saradnje
- 5.6. Iniciranje, organizacija i provođenje saradnje s osnovnom školom, mesnom zajednicom, s prosvetnim, kulturnim, naučnim i ostalim organizacijama u užoj i široj sredini.
6. SARADNJA S RUKOVODIOCIMA I OSTALIM STRUČNIM SARADNICIMA U RO
- 6.1. Saradnja s direktorom i rukovodiocima radnih jedinica
- 6.2. Saradnja s ostalim stručnim saradnicima u cilju da se doprinese unapređivanju i osavremenjivanju I OOUR-ima odgojno-obrazovnog rada
7. ANALITIČKO-ISTRAŽIVAČKI RAD
- 7.1. Rad u okviru stručnih grupa ili individualni rad na empirijskim ispitivanjima i istraživanjima
- 7.2. Učešće u projektiranju i procenjivanju novih pedagoških sredstava i opreme za odgojno-obrazovni rad
- 7.3. Rad na sumiranju i uopćavanju najboljih iskustava prakse čije rezultate iznosi na stručnim skupovima

i prema potrebi publicira

8. VOĐENJE
PEDAGOŠKE
DOKUMENTCIJE

- 8.1. Rad na vođenju, čuvanju i unapređivanju pedagoške dokumentacije
- 8.2. Vođenje svoje dokumentacije (program, plan aktivnosti, analize, informacije, projekti i sl.

9. RAD NA (SVOM)
STRUČNOM
USAVRŠAVANJU

- 9.1. Praćenje i proučavanje savremene pedagoško-psihološke literature
- 9.2. Uključivanje u sve oblike stručnog usavršavanja koje organiziraju odgovarajuće stručne institucije i udruženja

8.3 SR Makedonija

Pedagoško-psihološka služba u SR Makedoniji regulirana je Zakonom o predškolskom i osnovnom obrazovanju, čl. 119.¹⁷⁹

Na razini republičkog dokumenta ne postoji zajednička koncepcija rada stručnih suradnika (kao što se to vidi za Srbiju i Vojvodinu). Republički Zavod za unapređivanje obrazovanja i odgoja objavio je 1989. godine Osnove programa rada pedagoga i psihologa¹⁸⁰ (za svaki profil posebno) kojima se određuje cilj, zadaci te sadržaji rada stručnih suradnika u predškolskom odgoju. Analizom navedenih dokumenata nalaze se zajedničke smjernice za rad tih dvaju stručnih profila:

1) Cilj i zadaci rada

Cilj rada stručnih suradnika ostvaruje se u njihovu doprinosu općem cilju i zadacima predškolskog odgoja i obrazovanja, u smislu unapređivanja odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolskog uzrasta.

Iz tako određenog cilja, određuju se zadaci rada stručnih suradnika za svaki profil posebno. Uvjetno se mogu sažeti na ove zajedničke odrednice:

1. praćenje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada uvođenjem novih formi i djelotvornijih metoda odgojno-obrazovnog rada;
2. stvaranje uvjeta za optimalni i svestrani razvoj djeteta;
3. proučavanje pedagoško-psiholoških problema djece u toku odgojno-obrazovnog procesa;

¹⁷⁹ Zakonot za preučilišno i osnovno vospitanie i obrazovanie, SL.besnik na SRM, 1983, 19, člen 119.

¹⁸⁰ Osnovi na programata za rabota na pedagogot bo PO za zgrimuvanje, vospitanie i obrazovanie na decata od preučilišna vozrast, Skopje, 1989.

4. suradnja s roditeljima (posebno s onima čija djeca imaju određene poteškoće u razvoju),
5. širenje i produbljanje znanja među odgojiteljima, roditeljima i širom društvenom sredinom.¹⁸¹

2) Nositelji djelatnosti

Stručni tim pedagoško-psihološke službe čine predškolski pedagozi i predškolski psiholozi, VII1 stupnja stručnosti.

Na području SR Makedonije djeluje 1989. godine 29 stručnih suradnika (statistički se ne razdvajaju po profilima).

Brojčani podaci pokazuju slijedeće stanje:¹⁸²

Prilog 10. STRUČNI SURADNICI U SR MAKEDONIJI U 1989. GODINE

Broj ustanova	Broj objekata	Broj djece	% obuhvata
47	175	29 615	13,5 %

Vrsta sprema	Stručni radnici		
	njevodatelji sestre	odgajatelji	stručni suradnici
srednja	1 500	125	-
viša	-	695	-
visoka	-	131	29
	1 500	951	29

Prosječno opterećenje po suradniku:

1 021 djece

52 njevodatelja

33 odgajatelja

84,5 suradnika

Od ukupnog broja stručnih suradnika, 14 djeluju u Skopju dok su ostali po ostalim većim gradovima.

¹⁸¹ Prema osnovama programa, str. 21.

¹⁸² Prema Izvještaju Republičkog zavoda za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Skopje; 1990, str. 16.

3) Sadržaj rada

Poslovi i zadaci rada stručnih suradnika određuju se Osnovama programa rada pedagoga / psihologa u radnoj organizaciji za zaštitu, odgoj i obrazovanje djece predškolskog uzrasta. Osnove su orijentacijskog značenja i upućuju na osnovna područja rada stručnih suradnika i to za oba profila istovjetno. To su ova područja rada:

1. sudjelovanje u programiranju i planiranju odgojno-obrazovnog rada predškolske ustanove;
2. praćenje ostvarenja plana i programa odgojno-obrazovnog rada;
3. pedagoško-instruktivni rad i suradnja s odgajateljima i medicinskim sestrama radi unapređivanja odgojno-obrazovnog rada;
4. uvođenje suvremene obrazovne tehnologije, inoviranje i modernizacija odgojno-obrazovnog rada;
5. praćenje razvoja i neposredni rad s djecom;
6. suradnja i savjetodavni rad s roditeljima;
7. analitičko-istraživački rad;
8. sudjelovanje u radu stručnih organa i stručno usavršavanje odgojnog kadra;
9. suradnja sa stručnim institucijama i društvenom sredinom;
10. individualno stručno usavršavanje;
11. vođenje pedagoške dokumentacije.

Polazeći od Osnova programa, stručni suradnici izrađuju svoje godišnje programe rada provodeći izbor poslova i zadataka s obzirom na specifičnosti svojeg stručnog profila i potreba, mogućnosti i uvjeta svoje predškolske ustanove. Plan i program rada stručnih suradnika usko je povezan sa zadacima predviđenim godišnjim programom rada predškolske ustanove i njegov je sastavni dio.

Na osnovi godišnjeg globalnog plana rada, izrađuje se mjesečni, operativni plan s konkretnim poslovima i zadacima te dinamikom njihova izvršavanja.

Stručni suradnici ostvaruju svoje zadatke jedino u timskom radu. U ovom slučaju to su uz pedagoga i psihologa, odgajatelji, medicinska sestra kao nosioci i neposredni provedbenici programskih sadržaja, direktor kao pedagoški i organizacijski rukovodilac te drugi stručnjaci (ako ih predškolska ustanova ima - npr. pedijatar).

4.) Područja rada - zadaci

Sadržaji rada stručnih suradnika postoje u dvije razine:

1. poslovi i zadaci zajednički za oba profila

2. poslovi i zadaci specifični za profil pedagoga, te poslovi i zadaci specifični za profil psihologa.

Prilog 11. POSLOVI I ZADACI STRUČNIH SARADNIKA U SR MAKEDONIJI U 1989. GODINI¹⁸³

1. Sudjelovanje pri planiranju
 - 1.1. Plan odgojno-obrazovne djelatnosti
 - dnevni programi
 - drugi programi (izvan dnevnog - poludnevni, kraći i sl.)
 - 1.2. Planiranje odgojnog rada
 - sudjelovanje pri izradi tromjesečnih planova
 - operacionalizacija odgojnih načela
 - primjena oblika i metoda rada
 - sudjelovanje u izradi individualnih i grupnih planova
2. Sudjelovanje pri izvođenju odgojnog rada
 - 2.1. Proučavanje odgojne klime u grupi i u kolektivu
 - 2.2. Primjena oblika i metoda rada
 - 2.3. Primjena odgojnih postupaka
3. Analiza i evaluacija odgojnog rada
 - 3.1. Usmjeravanje rada odgajatelja pri analizi odgojnog rada
 - 3.2. Sistematično-analitična analiza cjeline odgojnog rada
 - 3.3. Na osnovi analize oblikovanja zaključaka i smjernica
 - 3.4. Zaključci i smjernice za dalji rad
4. Razvojno-istraživački rad
 - 4.1. Istraživanja (snimanja postojećeg stanja)
 - 4.2. Na osnovi analize uvođenja novina i vrednovanja efekata
 - 4.3. Generalizacija rezultata
5. Izbor i korištenje odgojnih sredstava
 - 5.1. Ustanovljavanje potreba za odgojnim sredstvima u ustanovi i uvid u stanje na tržištu
 - 5.2. Plan nabavke
 - 5.3. Savjetovanje odgajatelja o načinu korištenja sredstava
6. Sudjelovanje pri prijemu, rasporedu i uključivanju djece
7. Praćenje razvoja djeteta
8. Organizacijski poslovi
9. Sudjelovanje pri rješavanju aktualne problematike
 - 9.1. Neposredna suradnja s odgojnim kadrom

¹⁸³ Ovdje će se prikazati zajedničke elemente sadržaja, jer će se poslovi pedagoga kasnije posebno izdvojiti u samostalnoj analizi.

9.2. Rad u stručnim organima

10. Sudjelovanje u radu s roditeljima
 - 10.1. Usmjeravanje odgajatelja i njegovatelja
 - 10.2. Neposredno sudjelovanje
11. Uključivanje u rad društvenih organizacija, stručnih institucija i sl.
12. Sudjelovanje pri obrazovanju radnika i izvođenju radne prakse za učenike.

Stručni radnik snosi odgovornost za svoj rad, posebno za pitanja izbora i stručne primjene suvremenih metoda, postupaka i propisa u unapređivanju odgojnog rada. Odgovoran je i za rezultate obavljenih istraživanja, posebno u odnosu na dobivene podatke pri ispitivanju djece koji se smatraju službenom tajnom i mogu se predočiti samo u posebnoj formi kojom se ne vrijeđa ličnost djeteta i ne šteti njegovim interesima.

U ostvarivanju cjeline odgojno-obrazovnih utjecaja suvremene predškolske ustanove, stručni suradnici imaju izuzetno važno mjesto. Oni u suradnji s istaknutim odgajateljima daju velik doprinos razvoju predškolskog odgoja i obrazovanja kao djela cjelovite stručne i široke općedruštvene brige za djecu predškolskog uzrasta u SR Makedoniji.

Osnovni nositelj razvojno-pedagoške službe u predškolskim ustanovama Makedonije jest stručni suradnik - pedagog. Od ukupnog broja suradnika njih 23 su pedagozi. Svoje djelovanje operacionaliziraju konkretizacijom područja rada iskazanih pojedinačnim Osnovama rada stručnih suradnika u predškolskom odgoju i obrazovanju.

Prilog 12. PRIJEDLOG OPERATIVNOG MODELA RADA ZA PEDAGOGA U SR MAKEDONIJI U 1989. GODINI

PODRUČJE RADA	POSLOVI I ZADACI
1. SUDJELOVANJE U PLANIRANJU I PROGRAMIRANJU	<ol style="list-style-type: none">1.1. Izrada godišnjeg plana svog rada1.2. Sudjelovanje u konkretizaciji razvojnog programa i godišnjeg programa odgojno-obrazovnog rada u ustanovi posebno u aspektu:<ul style="list-style-type: none">- njege, odgojno-obrazovnog rada, zdravstvene zaštite- plana i programa stručnog usavršavanja- programa za inoviranje i moderniziranje rada- plana rada stručnih organa u predškolskoj ustanovi1.3. Pomoć odgajateljima i pedagoško-medicinskim sestrama u planiranju i programiranju odgojno-obrazovnog rada1.4. Sudjelovanje u izradi plana suradnje s roditeljima

i pomoć odgajateljima

- 1.5. Sudjelovanje u izradi plana suradnje s društvenom sredinom
- 1.6. Sudjelovanje u izradi programa izvaninstitucionalnih oblika rada i minimuma pred polazak u školu, ljetovanja i zimovanja, izleta i sl.
- 1.7. Sudjelovanje u općoj organizaciji odgojno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi i rada na stručnim organima
- 1.8. Sudjelovanje u pravilnom uspostavljanju režima dana radi zadovoljavanja razvojnih potreba djeteta, u suradnji s odgajateljima i drugim stručnim suradnicima
- 1.9. Proučavanje pedagoških aspekata igre radi planiranja odgojno-obrazovnog rada
- 1.10. Stručna pomoć odgajateljima u stvaranju povoljne klime za interakciju i komunikaciju među djecom
- 1.11. Upute pri formiranju i strukturiranju odgojnih grupa prema individualnim osobinama djece, te izbor i raspored kadra
- 1.12. Davanje prijedloga za nabavku, opremanje i upotrebu didaktičkih sredstava

2. PRAĆENJE OSTVARENJA PLANA I PROGRAMA

- 2.1. Kvalitativno i kvantitativno praćenje ostvarivanja zadataka u pojedinom uzrastu
- 2.2. Praćenje cjeline ostvarenog plana i programa (odmjerjenost, prilagođenost, upotreba metoda, oblika, sredstava)
- 2.3. Praćenje ostvarivanja mjesečnog i dnevnog plana
- 2.4. Izrada instrumenata za praćenje
- 2.5. Izrada analiza i izvještaja o praćenju
- 2.6. Sudjelovanje u pojedinim aktivnostima radi praćenja forme, metoda, sredstava u cilju davanja poticaja za uvođenje inovacija u odgojno-obrazovni rad

3. PEDAGOŠKO- INSTRUKTIVNI I SURADNJA U CILJU UNAPRE- ĐIVANJA

- 3.1. Suradnja s odgajateljima:
 - radi poduzimanja teoretske osnove odgojno-obrazovnog rada, konkretizacije i organizacije, izbora metoda, sredstava, oblika rada, u cilju upoznavanja s rezultatima svog istraživanja radi organizacije posebnih aktivnosti (izleta, posjeta i sl.). Također radi pomoći za izradu didaktičkih materijala i njihove pripreme.
- 3.2. Informiranje o rezultatima istraživanja radi unapređivanja odgojno-obrazovnog rada; davanje inicijative za unošenje inovacija u rad
- 3.3. Demonstriranje uspješnih pedagoških rješenja
- 3.4. Vođenje nestruktivno-konzultativnih razgovora

- 3.5. Instruiranje i pomoć odgajateljima u radu s djecom sa smetnjama u razvoju
- 3.6. Davanje pomoći odgajateljima za izgradnju zdravog dječjeg kolektiva i formiranje pozitivnih osobina u djeteta.
- 3.7. Sudjelovanje i koordiniranje suradnje predškolske ustanove s drugim činiteljima u društvenoj sredini

4.UVOĐENJE
SUVREMENE
TEHNOLOGIJE,
UVJETA INOVIRANJE
I MODERNIZACIJA

- 4.1. Sudjelovanje u stvaranju optimalnih uvjeta za djeteta u predškolskoj ustanovi (uređenje prostora, estetska komponenta) i stvaranje za primjenu inovacija u radu
- 4.2. Izbor inovacijskih oblika, metoda, postupaka i sredstava i predlaganje stručnim organima za uvođenje u neposredan rad
- 4.3. Praćenje suvremene literature i informiranje radi bržeg protoka i usvajanja stručnih informacija
- 4.4. Praćenje suvremenih rješenja i uvođenje u rad, davanje pomoći odgajateljima za kreativnu primjenu sredstava, oblika i ostalog u ostvarivanju programskih zadataka.

5.PRAĆENJE -
RAZVOJA I
NEPOSREDAN
RAD S DJECOM

- 5.1. Stalno praćenje i proučavanje razvoja djeteta
- 5.2. Ispitivanje i praćenje interpersonalnih odnosa među djecom i predlaganje mjera za poboljšanje
- 5.3. Razrada sustava mjera za što bolji prijem djece i njihovo prilagođavanje, ispitivanje sklonosti djece
- 5.4. Pomoć odgajateljima u praćenju razvoja djece, posebno u djece sa specifičnostima u razvoju i po potrebi sudjelovanja u radu radi podizanja više razine razvoja
- 5.5. Praćenje individualnih rezultata odgojno-obrazovnoga rada, vođenje djetetovog dosjea
- 5.6. Organizacija posebnog rada s djecom s teškoćama u razvoju
- 5.7. Suradnja s pedagogom i psihologom u osnovnoj školi radi ispitivanja zrelosti za polazak u školu

6.SURADNJA I
SAVJETODAVNI
RAD S
RODITELJIMA

- 6.1. Razrada različitih oblika suradnje s roditeljima i upoznavanje odgajatelja s tim saznanjima.
- 6.2. Predlaganje tema te održavanje sastanka s roditeljima
- 6.3. Vođenje savjetovaništa za roditelje (uz psihologa i druge suradnike)
- 6.4. Pribavljanje podataka od roditelja značajnih za unapređivanje razvoja djeteta, ispitivanje interesa za konkretna pitanja i davanje savjeta za djelotvorniji utjecaj, ispitivanje želja i sklonosti radi uključivanja u neki oblik rada ustanove

- 6.5. Individualni rad s roditeljima djece koja imaju određene probleme ali i s roditeljima nadarene djece
- 6.6. Grupni rad s roditeljima čija djeca imaju slične teškoće
- 6.7. Suradnja s odgajateljima radi uključivanja roditelja u neku odgojnu aktivnost
- 7. ANALITIČKO ISTRAŽIVAČKI RAD
 - 7.1. Proučavanje organizacije i rasporeda života u raznim oblicima organizacije predškolske ustanove
 - 7.2. Uopćavanje najboljih iskustava pedagoške prakse i njihovo predočenje na stručnim skupovima i publiciranje
 - 7.3. Izrada pregleda, informacija i analiza za ostvarivanje godišnjeg plana u pogledu primjene, praćenja i rezultata u unošenju inovacija u odgojno-obrazovni rad
 - 7.4. Planiranje i realizacija akcijskih istraživanja
 - 7.5. Uključivanje u istraživanja koje organiziraju druge stručne ustanove, organizacije i instituti
- 8. SUDJELOVANJE U RADU STRUČNIH ORGANA I STRUČNO USAVRŠAVANJE
 - 8.1. Sudjelovanje u radu stručnih tijela - aktiva, grupa; priprema i izvođenje stručnih razgovora i tema na stručnim aktivima
 - 8.2. Analiza i informiranje vezani uz ostvarenje plana i programa odgojno-obrazovnog rada, informiranje o rezultatima istraživanja i davanje mišljenja i prijedloga
 - 8.3. Sudjelovanje u pedagoškom rukovođenju ustanovom -suradnja s direktorom i drugim stručnim suradnicima radi unapređivanja i osuvremenjivanja rada
 - 8.4. Sudjelovanje u planiranju, organiziranju i ostvarenju različitih formi stručnog usavršavanja i vođenje evidencije
 - 8.5. Praćenje i pomoć u radu odgajateljima početnicima
- 9. SURADNJA SA STRUČNIM INSTITUCIJAMA I DRUŠTVENOM SREDINOM
 - 9.1. Sudjelovanje u ostvarenju programa kulturne i javne djelatnosti
 - 9.2. Suradnja s pedagogom i psiholozima osnovne škole radi izmjene iskustva osiguravanja kontinuiteta utjecaja
 - 9.3. Suradnja s ostalim činiteljima (PPS - Zavod za mentalno zdravlje, zdravstvene, socijalne i druge usluge)
- 10. INDIVIDUALNO STRUČNO USAVRŠAVANJE
 - 10.1. Vlastiti program usavršavanja i sudjelovanje organiziranim oblicima-razmjena iskustva, dogovori aktivni i sl.

11.VOĐENJE
DOKUMENTA-
CIJE

- 11.1. Izrada godišnjeg plana i programa rada
- 11.2. Vođenje dokumentacije o istraživačkom radu
- 11.3. Vođenje dokumentacije o ostvarivanju procesa odgojno-obrazovnog rada
- 11.4. Vođenje dokumentacije o djeci s posebnim potrebama
- 11.5. Ostala dokumentacija (o stručnom usavršavanju, izvještaji i rad na njenom usavršavanju (pregledi, o praksi i sl.)).

8.4. SR Bosna i Hercegovina

1) Cilj i zadaci

U SR Bosni i Hercegovini djelovanje stručnih suradnika u odgoju i obrazovanju (pa tako i predškolskom) određen je pojmom savjetodavno-pedagoško-instruktivni rad, ili (kraće) savjetodavni rad.

Savjetodavni rad ima funkciju unapređivanja svih oblika cjelovitog pojma "odgojno-obrazovni rad". On je jasno određen ciljem i zadacima. To je pedagoška djelatnost kojom se teži k svestranijem i potpunijem razvoju ličnosti.

Savjetodavni rad ima funkciju da prati proces odgojno-obrazovnog rada, procjenjuje kvalitetu utjecaja i poduzima mjere i aktivnosti kojima se djelatnost kvalitativno mijenja i time stvaraju uvjeti za najuspješniji razvoj ličnosti svakog djeteta. Orijentiran je na cjelinu odgojno-obrazovnog rada i sastavni je njegov dio, jer u svom krajnjem cilju teži k najdjelotvornijem razvoju cjelovite ličnosti. "Savjetodavni rad je kreativan proces koji ima zadatak da podstiče razvoj, otkanja probleme i teškoće u razvoju i traga za najboljim putovima samoaktualizacije ličnosti."¹⁸⁴

Stručni savjetodavni-pedagoško-instruktivni rad na razini predškolske ustanove programiraju i ostvaruju stručni suradnici pedagozi i psiholozi, organizatori odgojno-obrazovnog rada i direktori. Nositelji pedagoško-instruktivnog rada neovisni su u obavljanju svojih stručnih poslova. Jedinstvo i kvalitet osigurava se sadržajnom i programskom povezanošću, suradnjom i sustavom stručno-instruktivnog i nadzorno-pedagoškog rada prema jedinstvenoj metodologiji i programskoj orijentaciji na razini republičke pedagoške službe.

Cilj pedagoško savjetodavno-instruktivnog rada jest usavršavanje i unapređivanje sustava, oblika, postupaka, metoda, tehnika i tehnologija odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama.

¹⁸⁴ Mandić, P.: Savjetodavni vaspitni rad, Svjetlost, Sarajevo 1986, str. 16.

2) Nositelji djelatnosti

Poslovi savjetodavno-pedagoško-instruktivnog rada imaju odrednice visoko stručnog i kreativnog rada. Stoga zahtijevaju i osposobljene stručnjake. U SR BiH nositelji djelatnosti su stručni suradnici: pedagog-psiholog ili pedagog i psiholog.¹⁸⁵

Na području SR BiH djelovalo je u 1989. godini 22 stručnih suradnika pedagoga-psihologa:¹⁸⁶

Sarajevo 11	Zenica 3
Banja Luka 3	Mostar 3
	Tuzla 2 ¹⁸⁷

Broj stručnih suradnika odgovarajućih profila i razine stručnosti u predškolskoj ustanovi utvrđuje se na osnovi plana i programa za svaki oblik organizacije, broja odgojnih grupa i programa rada organizacije u cjelini.

Prilog 13. STRUČNI SURADNICI U BOSNI I HERCEGOVINI

a) Pedagozi, psiholozi i drugi

1. Do 10 odgojnih grupa	0,5
2. Za 10-17 odgojnih grupa pedagog-psiholog i pedagog	1
3. Za više od 17 odgojnih grupa, po svakoj grupi	0,05
4. Psiholog u odgojnoj grupi	0,03
5. Nastavnik muzičkog i fizičkog odgoja po odgojnoj grupi	0,03

b) Ostali stručni suradnici

1. Za svaku odgojnu grupu - liječnik pedijatar	0,01
2. Za svaku odgojnu grupu - stomatolog-protetičar	0,01
3. Za svaku odgojnu grupu - logoped	0,03
4. Do 20 odgojnih grupa - viši medicinski tehničar	1
5. Više od 20 odgojnih grupa - viši medicinski tehničar	0,03
6. Za svakih 100 djece - socijalni radnik	0,50

¹⁸⁵ Zakonska regulativa predviđa uvođenje i drugih profila stručnih suradnika (pedagozi odgojnih područja: likovni, glazbeni, nastavnici stranih jezika, logopedi, socijalni radnici, liječnici), ovisno o organiziranosti. Njihov se rad regulira u dogovoru sa SIZ-ovima dječje i socijalne zaštite. Prema: Pedagoški standardi za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, Školski glasnik, Sarajevo, 1988, 3-4.

¹⁸⁶ U SR BiH prevladava profil pedagog-psiholog stoga jer u toj Republici postoji studij pedagogije i psihologije kao jednopredmetni.

¹⁸⁷ Republički pedagoški zavod, Sarajevo, interni materijal, Sarajevo, 1990.

3) Sadržaji rada (poslovi i zadaci) pedagoga-psihologa

U SR BiH ne postoji jedinstvena koncepcija djelovanja stručnih suradnika u predškolskim ustanovama. Uvid u poslove i zadatke pedagoga-psihologa u predškolskoj ustanovi dobila sam u dokumentu¹⁸⁸ kojim se određuje struktura njihova radnog vremena. Stoga ću je tako i prikazati.

Prilog 14. SADRŽAJI RADA (POSLOVI I ZADACI) PEDAGOGA-PSIHOLOGA

Br.	Radni zadaci - opis	Broj sati u 42-satnom tjednu	%	Broj sati u god.	%
1.	<u>Poslovi planiranja, praćenja i analiziranja</u>				
	1.1. Sudjelovanje u programiranju rada predškolskih ustanova, praćenje i analiza rezultata odgojno-obrazovnog rada	5	11,9	220	11,9
	1.2. Analitičko-istraživački rad	7	16,7	308	16,7
	1.3. Inoviranje organizacije, oblika i metoda rada	6	16,3	264	14,3
2.	<u>Ostali stručni poslovi</u>				
	2.1. Dnevni i sustavatski individualni i grupni rad s djecom	3	7,1	132	7,1
	2.2. Suradnja s porodicom	3	7,1	132	7,1
	2.3. Rad s odgajateljima na stručnom usavršavanju i mentorski rad s pripravnicima	2	4,8	88	4,8
	2.4. Rad u stručnim organima i društvenim organizacijama	1	2,4	44	2,4
	2.5. Rad na stručnoj dokumentaciji	2	4,8	88	4,8
	2.6. Suradnja s društvenom sredinom te kulturna i javna djelatnost	2	4,8	88	4,8
	2.7. Priprema za rad i stručno usavršavanje	10	23,8	440	23,8
	2.8. Ostali poslovi	1	2,4	44	2,4

8.5. SR Slovenija

U odgojno-obrazovnom sustavu SR Slovenije djeluje afirmirana služba školskog savjetodavnog rada. Kao što sam naziv upućuje orijentirana je na odgojno-obrazovnu djelatnost škole, uglavnom osnovne ali i srednjeg usmjerenog obrazovanja.

Područje predškolskog odgoja najslabije je razvijen dio sustava u pogledu

¹⁸⁸ Pedagoški standardi za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, Školski glasnik, Sarajevo, 1988, 3-4, str.7.

obrazovne strukture odgojnog kadra u cjelini. U predškolskim ustanovama Slovenije djeluju u najvećem broju odgajatelji IV. stupnja stručnosti te velik broj njegovatelja.

Prilog 15. ODGOJNI KADAR PO STRUČNOJ SPREMI U SR SLOVENIJI U 1989.g

USTANOVA	ODGAJATELJI	MEDICINSKE SESTRE		NJEHOVATELJICE		UČITELJI	UKUPNO
		sa školskom spremom	bez školske spreme	sa školskom spremom	bez školske spreme		
JASLICE	224	257	65	81	197	-	824
VRTIĆI	3290	-	98	348	665	23	4424
UKUPNO	3514	257	163	429	862	23	5248

Od ukupno zaposlenog odgojnog kadra

51,6 % su odgajatelji (2,4 % bez odgovarajuće spreme)

3,7 % medicinskih sestara, a čak

41,0 % njegovatelji (9,5 % bez školske spreme)

Odgojna praksa predškolskog odgoja poznaje termin stručni radnik, ali pod njim podrazumijeva ravnatelje, pomoćnike ravnatelja i "vodje enot" - vođe pojedinih vrtića. Oni (osim ravnatelja) djeluju već duže vrijeme i zapravo su pedagoški rukovodioci predškolske ustanove koji organiziraju, rukovode i unapređuju odgojne djelatnosti ustanove. Njih je u protekloj godini u predškolskim ustanovama bilo 108 od toga 91 je odgajatelj, 1 medicinska sestra, 7 učitelja, 8 stručnih radnika, 1 ostale spreme.

Opis poslova i zadataka pomoćnika ravnatelja

a) kao pedagoški rukovoditelj :

- vodi rad odgajateljskog vijeća;
- prisustvuje odgojnom radu pojedinih odgajatelj, analiza sadržaj, oblike i metode njihova rada;
- brine za organizaciju odgojno-obrazovnog rada usklađujući ih s idejnom usmjerenošću socijalističkog samoupravnog društva;
- brine za razvijanje oblika i metoda odgojno-obrazovneog rada;
- brine za povezivanje odgojno-obrazovne ustanove s društvenom sredinom;
- brine za mentorstvo za pripravnike;
- priprema program za pripravnike i prati izvođenje;
- brine za pedagoško-političko-društveno i drugo stručno usavršavanje;
- provodi kao pedagoški vođa i druge poslove koje mu nalaže zakon i statut;

b) kao pomoćnik ravnatelja

- usklađivanje zakonske odrednice s odgojno-obrazovnom djelatnosti;
- organizira skraćeni program pripreme za školu;
- brine za zamjenu odgajatelja i njegovatelja kad su odsutni;
- priprema osnovu radnog plana;
- rukovodi upisom u ustanovu i raspoređivanjem u odgojne grupe;
- raspoređuje odgojno osoblje.

Služba savjetodavnog rada posebno je dobro organizirana u sklopu općinskih dječjih dispanzera, mentalno higijenskog centra i savjetodavnog centra. Predškolske ustanove tijesno surađuju s tim službama a po potrebi i s veoma dobro razvijenim službama školskog savjetodavnog rada.

Zakonska regulativa iskazana u Zakonu o odgoju i njezi predškolske djece iz 1980, te pedagoški standardi minimalnog kadrovskog normativa, ne predviđaju kao obavezu zapošljavanje stručnih suradnika u predškolske ustanove SR Slovenije.

Prosvjetno-pedagoška služba izvjesno je vrijeme upozoravala na potrebu zapošljavanja tog stručnog profila. Ti su naponi donijeli određenog rezultata tako da je u SR Sloveniji u 1989. djelovalo 9 stručnih suradnika pedagoga u predškolskim ustanovama. Osim njih, djelovalo je i 11 psihologa, 12 socijalnih radnika, 12 specijalnih pedagoga i 40 zdravstvenih radnika (više medicinske sestre, prehrambeni tehnolozi, viši sanitarni tehničari i sl.).

1) Osnovna ishodišta rada¹⁸⁹

Pedagoško psihološke službe u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama djeluju za cjelokupnu populaciju predškolske djece bez obzira u koji su oblik odgojnog rada uključeni. Bit djelovanja službe jest u nastojanju da se prevladaju svakodnevni problemi djece uključene u predškolsku ustanovu. Pedagoško-psihološka služba ima za zadatak stvoriti takve uvjete rada koji će najviše pogodovati napredovanju većine djece.

Djelovanje je prvenstveno preventivnog karaktera a u iznimnim slučajevima terapeutsko.

Posebna pozornost se poklanja timskom radu. Pedagog i psiholog surađuje s ostalim članovima stručne službe u odgojno-obrazovnoj ustanovi ali se povezuju i s različitim stručnim službama izvan institucije i to u zavisnosti od sadržaja koji pokreće suradnju.

¹⁸⁹ Područje rada pedagoško-psihološke službe u pedagoškim ustanovama SR Slovenije nije reguliran službenim dokumentima. Stoga će se dati prikaz njihova rada na osnovi radnih materijala izrađenih u VVO Ljubljana VIČ-RUDNIK.

2) Organizacija rada

Psiholog i pedagog većinu poslova obavljaju zajednički na taj način da određeni problem obrađuju svaki sa svog stručnog stajališta. Pri tom, usko surađuju s odgojnim osobljem i po potrebi drugim stručnjacima. Rezultate rada također zajednički vrednuju.

U svom radu primijenjuju različite oblike rada :

- neposredno uključivanje u odgojne grupe,
- individualno savjetovanje : s odgojnim osobljem, stručnim radnicima, roditeljima,
- uključivanje u rad stručnih organa u ustanovi i izvan ustanove,
- posredovanje u prenošenju stručnih znanja odgajateljima i roditeljima,
- pripremanje za rad,
- analiza rada, studij literature, stručno usavršavanje itd.

3) Područja rada pedagoga - stručnog suradnika

Sadržaji rada pedagoga raspoređeni su u tzv. radna područja. U glavnoj raspodijeli istovjetna su za oba profila (pedagog i psiholog) a u poslovima i zadacima određuju se po stručnim profilima:

PRILOG 16. PODRUČJE RADA PEDAGOGA - STRUČNOG SURADNIKA

PODRUČJA RADA	RADNI ZADACI
1. SUDJELOVANJE U PLANIRANJU	<ul style="list-style-type: none">1.1. Planiranje odgojno-obrazovne djelatnosti<ul style="list-style-type: none">- dnevna organizacija- drugi programi izvan dnevnih1.1.1. Metodičko i didaktičko planiranje odgojne djelatnosti izvan dnevne organizacije1.1.2. Postavljanje modela za planiranje odgojne djelatnosti (provjera sadašnjeg modela - svih dokumenata)1.1.3. Usklađivanje rada aktiva odgajatelja i stručnog rada u aktivima - pedagoško savjetovanje.1.2. Planiranje odgojnog rada:<ul style="list-style-type: none">- sudjelovanje u izradi tromjesečnih planova rada- operacionalizacija odgojnih načela- korištenje metoda i oblika rada- sudjelovanje u izradi individualnih i grupnih odgojnih planova u suradnji s odgajateljima
2. SUDJELOVANJE PRI IZVOĐENJU	<ul style="list-style-type: none">2.1. Proučavanje i opažanje klime u grupi i kolektivu2.2. Korištenost metoda i oblika rad (primjernost)

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ODGOJNOG RADA | 2.3. Korištenost postupaka |
| 3. ANALIZA I
EVALUACIJA
ODGOJNOG RADA | 3.1. Usmjeravanje rada odgajatelja pri analizi odgojnog rada
3.2. Sistematično i analitično analiziranje problematike odgojno-obrazovnog rada kao cjeline
3.3. Na osnovi analize priprema zaključaka i smjernica
3.4. Novine (ideje, zapisi, zapažanja) |
| 4. RAZVOJNO
-ISTRAŽIVAČKI
RAD | 4.1. Istraživanja- ustanovljavanje postojećeg stanja
4.2. Na osnovi analize - uvođenje novina i vrednovanje efekata
4.3. Iznošenje zaključaka i smjernica (generalizacija) |
| 5. IZBOR I KORIŠTENJE
ODGOJNIH
SREDSTAVA | 5.1. Ustanovljavanje stanja o primjerenosti odgojnih sredstava u odgojnoj ustanovi i na tržištu
5.2. Planiranje nabave
5.3. Savjetovanje odgajatelja o uporabi sredstava |
| 6. SUDJELOVANJE U
PRIJEMU I RASPOREDU
I UKLJUČIVANJU DJECE | |
| 7. PRAĆENJE RAZVOJA | |
| 8. ORGANIZACIJSKI
ZADACI | |
| 9. SUDJELOVANJE PRI
RJEŠAVANJU
AKTUALNIH
PROBLEMA | 9.1. Neposredna suradnja s odgojnim kadrom
9.2. Rad u stručnim organima |
| 10. RAD S
RODITELJIMA | 10.1. Usmjeravanje njegovatelja i odgajatelja
10.2. Neposredno sudjelovanje u suradnji s roditeljima |
| 11. UKLJUČIVANJE
U RAD DRUŠTVENIH
I DRUGIH
INSTITUCIJA | 11.1. Proučavanje programa rada stručnih institucija i institucija koje se uključuju u ostvarivanje programa rad ustanove
11.2. Uskađivanje tih programa s izvođenjem odgojne djelatnosti u vrtiću
11.3. Oblikovanje zajedničkih novih programa u jednakom opsegu djelovanja |
| 12. SUDJELOVANJE
U OBRAZOVANJU
RADNIKA I IZVO-
ĐENJU RADNE
UČENIČKE PRAKSE | |

8.6. AP Kosovo

Autonomna pokrajina Kosovo razvija službu stručnih suradnika u predškolskim ustanovama tek od potkraj 80-ih godina. Opće stanje razvoja predškolskog odgoja bitno se odražuje na sve njegove djelove pa tako i na područje djelovanja i rada stručnih suradnika. Statistički podaci ukazuju da je razvijenost mreže institucionalnog predškolskog odgoja nezadovoljavajuće. Djeca predškolske dobi obuhvaćena su predškolskim odgojem tek oko 4,6 % (godine 1981. iznosio je 1,8 %) ¹⁹⁰ što je sasvim sigurno posljedica općeg privrednog i društvenog stanja na Kosovu.

Među pozitivne pomake sasvim se sigurno može ubrojiti i zakonsku reguliranost ovog djela odgojno-obrazovnog sustava. Godine 1978. donesen je Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju ¹⁹¹ koji u potpunosti regulira ovu djelatnost određujući je kao djelatnost od posebnog društvenog interesa (čl.2). Tim se Zakonom u članu 28. određuje postojanje stručnih suradnika (pedagoga, psihologa, socijalnog radnika i sl.), "sa zadatkom da učestvuju u posebnim pedagoško-psihološkim socijalno-zdravstvenim i drugim poslovima koji se odnose na vaspitno-obrazovni rad i brigu o deci." ¹⁹²

Iste godine Pokrajinski zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja donosi Program rada stručnih suradnika - pedagoga - psihologa u odgojno-obrazovnim ustanovama. Program je isključivo orijentiran na rad suradnika u osnovnim školama.

U predškolskim ustanovama Pokrajine djelovala su četiri pedagoga: dva u Prištini, jedan u Prizrenu i jedan u Titovoj Mitrovici. Zajedno s psiholozima čine pedagoško-psihološku službu čije zadatke, organizaciju i rad određuje Prosvjetni savet SAP Kosova.

Njihovo je djelovanje regulirano Pravilnikom o radu i organizaciji pedagoško-psihološke službe u predškolskim ustanovama ¹⁹³ kojim se određuje osnivanje, programski zadaci, rad i organizacija. Pravilnikom se usmjerava djelovanje službe kao cjeline, posebno svakog njezinog člana: pedagoga i psihologa, te naznaku njihova zajedničkog rada. Ostali profili stručnih suradnika ne naznačuju se ovim Pravilnikom.

Djelatnost pedagoško-psihološke službe usmjerena je u tri osnovna područja rada:

- pomoć odgajateljima u unapređivanju odgojno-obrazovne djelatnosti
- neposredni rad s djecom koja imaju potrebe za specifičnim tretmanom
- sudjelovanje u ostvarenju pune suradnje predškolske ustanove s roditeljima.

¹⁹⁰ Prema: Analiza programa vaspitno-obrazovnog rada i njegovo ostvarivanje u predškolskim organizacijama, Pokrajinski zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, str. 20.

¹⁹¹ Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Službeni list SAP Kosova, 1978, 24.

¹⁹² Isto, čl. 28.

¹⁹³ Pravilnik o radu i organizaciji pedagoško-psihološke službe u predškolskim ustanovama, Pokrajinski zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Priština, 1977.

Iz tako općenitih naznaka aktivnosti cijele službe proizilaze zadaci pedagoga, koji se spomenutim Pravilnikom određuje u dva člana. Prema tim odrednicama rad pedagoga usmjeren je k unapređivanju odgojno-obrazovne djelatnosti "korištenjem znanja o osobnostima djece predškolske uzrasta i specifičnostima pedagoškog rada u predškolskoj ustanovi. Osim toga, pedagog radi na organizaciji i realizaciji stručnog usavršavanja odgajatelja."¹⁹⁴ Posebno ističemo odrednice u trećoj alineji čl.6. kojim se određuje da pedagog neposredno radi sa decom na realizaciji vaspitno-obrazovnih zadataka.

Pedagoško-psihološka služba u AP Kosovo nalazi se u početnoj fazi razvoja u pogledu kvantitativne zastupljenosti stručnim suradnicima te posebno u kvalitativnim određenjima njezina djelovanja. Naznake pravca aktivnosti službe iskazane u spomenutom Pravilniku ne mogu se ni po formi ni po sadržaju razmatrati kao konceptijska određenja. Stoga će stručni suradnici, žele li afirmirati svoj rad u okruženju spomenutih okolnosti u stanju i razvijenosti predškolskog odgoja u Pokrajini, morati mnogo uraditi, prije svega u pravcu kvantitativno višeg dosega u određenju svoje djelatnosti.

8.7. Zaključna razmatranja

Na osnovi pregleda stanja u pogledu postignutih dosega razvojno-pedagoške službe (u daljem tekstu RPS) u predškolskom odgoju na prostorima zemalja bivše Jugoslavije, moguće je donijeti određene zaključke s aspekta elemenata komparativne, vrednosne analize.

Prije svega valja istaći činjenicu da se u većini spomenutih prostora razvila djelatnost stručnih suradnika u predškolskom odgoju. U zavisnosti od raznih činitelja (stanja razvijenosti sustava odgoja i obrazovanja u cjelini, sustava društvene brige o djeci predškolskog uzrasta, razine znanstvene osmišljenosti teorije predškolskog odgoja itd.) u pojedinim područjima (R Hrvatska, AP Vojvodina) postoje više ili niže kvalitativne dosege ali i potpuna odsutnost njihova djelovanja (R Crna Gora).

Kvalitativna dimenzija postignutih dosega zahtijeva nešto sveobuhvatniju analizu koja se može strukturirati na nekoliko razina:

1) Prva nosi značajku općenitosti i predmijeva analizu i vrednovanje razine autentičnosti u prenošanju ideje savjetodavnog rada u naše prostore.

2) Druga razina analize odnosi se na odraz općih kretanja na djelatnost predškolskog odgoja te u toj dimenziji nosi oznaku posebnosti.

3) Treća razina - pojedinačne prirode ima smisao u vrednovanju općih i posebnih dosega u kontekstu užeg predmeta našeg interesa usmjerenog na stručni profil pedagoga stručnog suradnika u razvojno-pedagoškoj službi u predškolskoj ustanovi.

¹⁹⁴ Isto čl.6.

1. Smatram nužnim zaključna razmatranja započeti ovom razinom problema iz razloga koji proizilaze iz činjenice koja ukazuje da RPS ne predstavlja autentičnu pedagošku inovaciju naše odgojno-obrazovne teorije, već se radi o "uvezenoj" ideji nastaloj u određeno vrijeme u određenom društvenom i političkom okružju. Pri tom je od izuzetnog značenja kvalitativna analiza prijenosa ideje u autohtonu odgojno-obrazovnu strukturu radi utvrđivanja postignute kvantitativne razine autentičnosti koja je nužno morala nastati kao proizvod uključenja u naše društvene i pedagoške uvjete.

Kraći pregled razvoja ideje savjetodavnog rada na prostorima u kojima se javila (prije svega SAD), ukazuje i na put njezina prenošenja i u zemlje izvan tadašnjeg građansko društveno-političkog okružja. Onog trenutka kad se od ideje savjetodavnog rada otklonio negativno konotiran atribut neodvojiv građanskom društvu i prihvatila njezina odlika univerzalnosti kao ideje pomoći čovjeka čovjeku, ona je prevladala okvire jednog društvenog ustrojstva i postala prihvatljivija i za zemlje drugačijeg pogleda. U tom se ishodišnom obliku savjetodavni rad približuje našoj odgojno-obrazovnoj djelatnosti kao svojevrsna inovacija. Od opće ideje usvaja se njezino ishodište u "vocation guidanceu", njegovo prerastanje u kvalitativan odnos s odgojem i odgojnom djelatnosti te posebno usvajanjem njihova sjedinjavanja u novu dimenziju ustanovljavanjem školske službe savjetodavnog rada. Rezultat potrebe za prilagođavanjem navedenih općih trendova, našim društvenim i odgojno-obrazovnim uvjetima,¹⁹⁵ izražen je prije svega uočavanjem činjenice da se u postignutim školskim savjetodavnim službama djelatnost razmatra u obliku pojedinačnih, uže strukovnih, relativno zatvorenih i samostojnih djelatnosti u kojima se ističe jedna struka.

Usvajanjem škole kao institucije prirodnog djetetova pedagoška okruženja, uočena je potreba za ustanovljavanjem pedagoške dimenzije savjetodavnog rada kao rezultata vlastitog, autentičnog pristupa. Razlozi se pronalaze u prirodi praktične djelatnosti koja je pedagoška stoga što je okruženje škola, školski sustav i školski odgojno-obrazovni rad. Na taj se način školskoj savjetodavnoj službi dala nova dimenzija koja se odražava kroz ustanovljavanje njezinog šireg, interdisciplinarnog, raznostrukovnog vidokruga. Stoga ona postaje "međuznanstvena i timsko djelujuća, čvrsto ukorporirana u okvire školskog odgojno-obrazovnog rada i zasnovana na posebnostima naše škole, odgojno-obrazovnog sustava ali i naše pedagoške znanosti kao teorijske podloge".¹⁹⁶

Konkretni odraz iskazanog opredjeljenja predstavlja uvođenje smostojnog stručnog profila u školsku službu savjetovanja u liku pedagoga koji u sklopu službe funkcionira kao stručnjak autonomne nadležnosti.

To su okviri u kojima se osmišljava praktično-teoretska osnova prevođenja svjetske ideje savjetodavnog rada u naše prostore. Daljim razvojem dolazi se do određenog odstupanja od ishodišne ideje i od generalno prihvaćenog opredjeljenja za pedagoški aspekt savjetodavne službe. U pojedinim sredinama (R Slovenija i BiH) ona se zadržavaju u ishodišnim oblicima uz neznatna odstupanja te djelatnost zadržava autentični naziv (svetovalno delo, odnosno

¹⁹⁵ Ovaj se zahtijev jasno iskazuje već u prvom cjelovitom djelu naše pedagoške teorije autora Pedičeka (Pediček, F.: Svetovalno delo in šola, Ljubljana 1967, str.162-178) koji se zalaže za prevladavanje nekritičnog presađivanja ideje u našu školsku službu savjetodavnog rada.

¹⁹⁶ Isto, str 143.

savjetodavno-pedagoško-instruktivni rad). U ostalim sredinama dolazi do okretanja prema odgojno-obrazovnom procesu stavljajući ga u središte interesa djelatnosti. U tom se smislu mijenja naziv, nastojeći se i semantički odrediti u funkciji središnjeg predmeta i postaje u Hrvatskoj razvojno-pedagoška služba, u Srbiji pedagoško-psihološko-socijalna, u Makedoniji pedagoško-psihološka služba itd. Središte interesa stručnih suradnika postaje funkcioniranje odgojno-obrazovnog procesa u najširoj njegovoj kompleksnoj cjelovitosti. Takav pristup, u središte službe stavlja stručni profil pedagoga kao stručnjaka kojem je ovaj aspekt djelovanja njegovo temeljno opredjeljenje. Stoga se on u svim našim pristupima određuje kao osnova službe, njezino jezgro.

Kvalitativni doseg ovog opredjeljenja moguće je vrednovati na osnovi analize postignute razine znanstveno-teorijskog opredmećivanja autentične praktične djelatnosti. Naime, valja se prisjetiti da unošenje ideje savjetodavnog rada u našu odgojno-obrazovnu djelatnost nije u potpunosti predstavljalo novinu. Kao i u mnogim slučajevima ranije, odgojno-obrazovna praksa ostvarivala je elemente pojedinih oblika savjetovanja s djecom i omladinom i prije uvođenja iste kao uvezene inovacije.¹⁹⁷ Teoretskom osmišljavanju ove djelatnosti prišlo se stoga i na osnovi određenih praktičnih iskustava, njihovom analizom, usporedbom, generalizacijom i sl. Takav se put mogao razumijeti u vremenu početaka utemeljenja službe u odgoju i obrazovanju. Stvaranje vlastita pedagoškog vidika nužno je zahtijevalo izdizanjem iznad tih pojedinačnih iskustava radi ustanovljavanja vlastite, autentične znanstveno zasnovane postojane teorijske osnove kao ključne pretpostavke za dalju afirmaciju djelatnosti. Pedagoška teorija nije našla u ovim prostorima svoj interes te se stoga nedopustivo dugo djelatnost u cjelini, a posebno u pogledu njezinog temeljnog profila, temelji uglavnom na stručnim, praktičnim (i prakticističkim) pojedinačnim iskustvima¹⁹⁸ koji se dubioznim metodama predočuju u obliku uopćenih, općeprihvaćanih stajališta. Takvo je stanje nužno odraz činjenice o nepostojanju postojane znanstveno-teorijske osnove operativnom djelovanju ove djelatnosti u vremenu kad ona na našim prostorima dosiže određena povijesna iskustva (60-ak godina).

Rezultat takvog stanja ogleđa se u zasnovanosti djelatnosti na regulativnim (a ne znanstvenim i stručnim) aktima koji usmjeravaju, preporučaju, određuju, uređuju njezino funkcioniranje na osnovi vanjskih formalnih odrednica. Argumentacija se pronalazi u prikazu zakonskih elemenata regulacije službe, pravilnicima, normativima i sl. kojima se u svim sredinama određuje razvojno-pedagoška djelatnost. Posebno valja u tom smislu istaknuti postojanje

¹⁹⁷ Više o tome u Pediček, F.: *Svetovalno delo in šola*, str 151-162. ili Staničić, S.: *Razvojno-pedagoška djelatnost u školi*, Zavod za PPS-SRH, Zagreb, 1989.

¹⁹⁸ Potvrdu iznesenog može se naći u činjenici o nepostojanju cjelovitog znanstvenog opusa autora (jednog ili više) kojim bi ova djelatnost mogla izvoditi operativne smjernice rada. Pregled odabrane bibliografije (Silov-Staničić: *Stručni suradnici u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja*, odabrana bibliografija, Zavod za PPS SR Hrvatske, Zagreb, 1986) nastale 1983.godine potvrđuje iznesenu tvrdnju. Autori su prikupili ukupno 809 bibliografskih jedinica od kojih je 93,7 % na jezicima južnoslavenskih naroda. Od tog broja je 98,8 % pojedinačnih članaka publiciranih u časopisima, zbornicima i novinama. Radi se o radovima stručne razine koji u zavisnosti od užeg interesa autora, problematiziraju mnoge aspekte djelovanja stručnih suradnika u odgoju i obrazovanju. U najvećem broju usmjereni su na problematiku u osnovnoj školi, dok su ostali dijelovi (organizacije udruženog rada odgoja i obrazovanja) sistema marginalno zastupljeni ne stoga što ih autori nisu obradili već stoga što ih nema u stručnoj periodici.

dokumenata koncepcijske prirode koji se u većini sredina usvajaju kao osnovni regulacijski dokumenti ali i stručne osnove rada, (Vojvodina, Srbija, Makedonija, Hrvatska), što oni ni u kom slučaju nisu i ne mogu biti.¹⁹⁹ Razlozi za utvrđivanje Konceptije²⁰⁰ jasno ukazuju na njezini kvalitativni doseg jer se obrazlažu potrebom da se "na osnovu uvažavanja stečenih iskustava u dosadašnjem radu razvojno-pedagoških službi jedinstveno definiraju osnovna područja, sadržaje i načela rada kao idejne (a ne stručne) osnove za ujednačavanje uvjeta za ostvarivanje preobražaja odgoja i obrazovanja."²⁰¹

Radi se, dakle, o dokumentu koji ne nosi atribut stručno-znanstvene osnove rada stručnih suradnika u razvojnim pedagoškim službama. Njegovi autori su nepoznati, znanstvena osnova i metodologija izrade također, što ukazuje na nužnu potrebu opreza u njezinom usvajanju kao načelne i sadržajne osnove rada.

2. Analiza posebnih aspekata postignutih razvojnih dosega odraz je općih značajki na područje predškolskog odgoja kao okruženja djelovanja RPS-a.

Kvalitativni dosezi razvoja djelatnosti RPS u predškolskom odgoju bitno su određeni:

a) odrazom ideje savjetodavnog rada zauzimanjem pedagoškog aspekta usmjerenog na proces odgojno-obrazovnog (školskog) rada, a ne na dijete kako se to u originalnoj ideji naglašava.

b) položajem predškolskog odgoja u odgojno-obrazovnom sustavu.

a) Razvojna linija uvođenja djelatnosti stručnih suradnika u odgoj i obrazovanje rezultirala je ustanovljavanjem modela cijele službe po uzoru na njezine strukturalne značajke u osnovnoj školi: (opis cilja, zadataka, strukture poslova i zadataka u spomenutoj Konceptiji). Nastojanja da se koncepcijski povežu svi dijelovi sustava očigledno nije dovoljno naglasilo pojedine djelove školskog sustava. Takva metodologija preslikavanja koncepcijskih odrednica višeg stupnja sustava uz neznatne zahvate bitno je utjecala na određenje te službe u predškolskom odgoju jer se tako samo formalno naznačuje njegova specifičnost odnosno posebnost. Dokazi postoje u analizi i usporedbi temeljnih Koncepcijskih odrednica (za R Hrvatsku) u kojima se specifičnosti djelovanja razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju naglašava tek na razini prijedloga orijentacijskih zadataka i programa rada. Svi ostali elementi su istovjetni (cilj, zadaci i načela rada, planiranje programiranje). Zasebnim razmatranjem specifičnosti po dijelovima sustava tek na navedenoj razini ukazuje na nedovoljno poznavanje biti određenja pojma "odgojno-obrazovni sistem"²⁰² tako i pojma RPS

¹⁹⁹ Konceptija. str.11

²⁰⁰ Odnosi se na Konceptiju razvojno-pedagoške službe u SR Hrvatskoj koja je prva nastala (1986) i služila kao predložak za istu u drugim republikama (1987. AP Vojvodini, 1988. u Srbiji, 1989. u Makedoniji).

²⁰¹ Ako ni zbog čega drugog, ono zbog naziva koji određuje sadržaj pojma koji se iscrpljuje na "zamisliti, nedotjerani nacrt, ovakvo ili onakvo shvaćanje nečega, način razmatranja nekih pojava, glavna misao, prvotna predodžba", prema Klaić, B. : Veliki rječnik stranih riječi, izraza i kratica, Zora, Zagreb, 1974, str 681.

²⁰² To stoga jer on ne predstavlja zbir pojedinačnih stupnjeva obrazovanja već ima dublje značenje koje se bitno određuje njegovim kohezivnim elementima dajući mu oznaku

u odgoju i obrazovanju koji svoju specifičnost ne može početi ostvarivati ako ona nije ugrađena u temeljne odrednice službe kao djelatnosti. Ta je oznaka vidljiva u pristupu kojim se pojačava okomita ujednačenost strukture poslova, zadataka i sadržaja rada stručnih suradnika u istovjetnosti područja njihova rada u predškolskom te osnovnom i srednjem stupnju odgoja i obrazovanja. Ta se odrednica bitno odražuje upravo za područje predškolskog odgoja kojem je među ostalim "differentia species" određeni otklon od školske sheme organizacije odgojno-obrazovnog rada (kojem je funkcioniranje procesa primarno važno). Održi pedagoškog aspekta razvojno-pedagoške službe, stavljanjem u središte djelovanja stručnog suradnika - proces, a ne dijete, bitno je znakovito u odnosu na navedeno. Čak u tolikoj mjeri da zahtijeva preispitivanje odnosa tih posebnosti u uvjetima organiziranog odgojno-obrazovnog rada u kontekstu njegova određenja kao činitelja razvoja latentnih djetetovih razvojnih mogućnosti.

b) Činitelji posebne prirode posebno su zanimljivi u pogledu njihova razmatranja u kontekstu specifičnosti razvojnog puta afirmacije predškolskog odgoja kao djela odgojno-obrazovnog sustava. Očigledna je činjenica, iskazana u uvodnim poglavljima, da se u vremenu kvalitativnog razvoja viših stupnjeva (posebno osnovne škole) djelatnost predškolskog odgoja bavila svojim elementarnim statusnim problemima, čiji je smisao u organiziranju složenog odnosa njegove odgojne, zaštitne - zdravstveno-socijalne funkcije. Rezultat toga je kvalitativna stagnacija djelatnosti, posebno u pogledu njezina određenja u odgojno-obrazovnoj funkciji te u tom aspektu područja i prostora djelovanja razvojno-pedagoške službe.

3. Pojedinačni elementi analize odnose se na odnos općih i posebnih na položaj, ulogu i mogućnost djelovanja stručnog suradnika pedagoga u RPS-u u predškolskom odgoju.

Kao što je vidljivo, u svim sredinama usvojen je termin stručni suradnici. Postoje sličnosti i razlike u strukturiranju njihovih koncepcijskih elemenata kojima se određuje opseg i doseg njihova djelovanja.

Zajednički elementi koji su pretpostavka za koncipiranje posebnosti proizlaze prije svega iz određenja RPS kao stručnog tima specijaliziranih stručnjaka. Taj se zahtjev naznačuje kao njezino temeljno određenje samo do razine određenja specifičnosti ostvarivanja djelovanja službe u pojedinim njezinim dijelovima, posebno u elementima njihova normativnog usvajanja. Upravo ta normativnost ukazuje na određene probleme izuzetno znakovitog značenja jer se njima predviđa (a u praksi i svuda ostvaruje) ekipiranje službe po postupnom redosljedu 1+1+1 itd. na osnovi kriterija količine (broja) odgajnika u odgojnim ustanovama. Pri tom su izrazito dubiozni prvi i drugi pokazatelji.

Naime bitna je odredba RPS da je ona timski zasnovana, interdisciplinarna organska cjelina, kojoj je upravo ova osobina njezin bitan temelj. Stoga se ne može razmatrati RPS na osnovi djelovanja jednog profila ma koji on bio jer on ne čini službu. Ako u odgojno-obrazovnoj ustanovi ne postoji tim, ne postoji ni služba. Svako drugo objašnjenje predstavlja nepoznavanje biti stvari. U tom smislu i smatram ovaj aspekt iskazanih normativa krajnje dubioznim. U tom su pogledu u

svim analiziranim pristupima napravljene iste pogreške. Takvo se shvaćanje bitno odražava na status, položaj i djelovanje onog stručnog suradnika koji takvom metodom postaje prvi. U našim prilikama to je pedagog koji se u svim prilikama određuje kao temelj službe i koji nerijetko zbog tih istih razloga normativne prirode ostaje i jedini. Na taj način on preuzima na sebe složenu funkciju djelatnosti koju zbog biti stvari ne može i ne smije obnašati. Posljedica toga, pedagogova je neučinkovitost i nestručnost jer se nužno suočava s kompleksnim aspektima složene razvojno-pedagoške djelatnosti.

Drugi aspekt takvog normativnog određenja odnosi se na metodologiju utvrđivanja potreba za djelovanjem RPS-a. Za predškolsku ustanovu u R Hrvatskoj "na 1 500 djece određenog područja osigurava se djelovanje stručnog tima u punom sastavu"²⁰³ (za pedagoga od 250-600 djece, psihologa 500-600). Ocjenjujem takav pristup neznastvenim postavljanjem pitanja: "Na kojim se to temeljima procjenjuju potrebe za stručnim suradnicima matematičkim (i prostornim) kvantifikacijama?" "Na osnovi kojih spoznaja predškolskoj ustanovi koju pohađa stotinjak djece ne treba stručni suradnik, a čak 500 djece uvjet je za djelovanje stručnog suradnika psihologa. Zašto je taj limit za školsku RPS drugačiji, itd?"

Idući aspekt pojedinačnih elemenata analize odnosi se na strukturiranje posebnosti pedagoškog vidika u razvojno-pedagoškoj službi. U pojedinim pristupima razlikuje se orijentacijske programe vodoravne uniformiranosti (istovjetne za sve članove tima - R Hrvatska, Srbija) zajedničku strukturu sadržaja uz naznaku specifičnosti po profilima (Slovenija) ili pak posebnost određenja za svaki stručni profil u RPS (Vojvodina).

U svim su sredinama programi rada stručnog suradnika-pedagoga iskazani Konceptijama orijentacijskog karaktera i pretpostavljaju konkretizaciju poslova i zadataka u kontekstu specifičnih uvjeta rada svake predškolske ustanove. Bitnije su razlike u unutarnjoj strukturi sadržaja rada po kriteriju npr:

- različitosti u pogledu sistematizacije poslova i zadataka na razini okvirnih područja rada, njihova broja, opsega, zatim na razini konkretizacije tih područja u neposredne poslove i zadatke, unutarnja distribucija podzadataka, njihov broj i omjer;

- različitost u artikuliranju vremena za njihovo obavljanje što je izuzetno važno u kontekstu procjene sukladnosti sadržaja rada s određenjem cilja zadataka stručnog suradnika-pedagoga.

Upravo to je značajno za ustanovljavanje određenog zajedničkog elementa koji snagom svog značenja bitno određuje obilježje cjelokupnog razmatranja, uloge, položaja i postignutih dosega u djelovanju stručnih suradnika u RPS u predškolskom odgoju. Naime, analiza artikulacijske strukture poslova i zadataka stručnog suradnika pedagoga na primjeru RPS u Hrvatskoj ukazuje na temeljni problem njegova rada koji se po mojem mišljenju očituje u očiglednoj različitosti deklariranog i djelatnog. Ona se očituje u "efektu gubljenja" temeljnih teorijskih pretpostavki djelovanja RPS do razine konkretizacije poslova i zadataka. Stavljajući pedagoga u najširem opsegu poslova i zadataka izravno u funkciju procesa odgojno-obrazovnog rada, i to u onoj dimenziji u kojoj se on iscrpljuje u

²⁰³ Konceptija, str. 13.

praćenju i ostvarivanju praćenja programskih zadataka njege, zaštite te odgoja i obrazovanja, smisao mu je određen u njegovoj pragmatičnosti. Gotovo u potpunosti se marginalizira njegovo analitičko-istraživačko područje rada čijom bi se kvalitetnom operacionalizacijom do razine poslova i zadataka omogućilo ostvarenje njegova primarna zadatka - usmjeravanje na stalno unapređivačko djelovanje.

Iznesena kritička analiza ima svoj smisao samo ukoliko predstavlja ishodišnu točku za pronalaženje putova i načina za prevladavanje očiglednih manjkavosti u analiziranoj pojavi. U kontekstu ovog istraživanja taj put vodi kroz:

a) Ustanovljavanje postojane znanstveno-teorijske i operativne osnove rada RPS u odgoju i obrazovanju kojom će se jasno odrediti teorijske određenosti njezinog djelovanja i u predškolskom odgoju. Taj je zahtjev od temeljne važnosti jer određuje doseg mnogih problema vezanih uz djelovanje pedagoga-stručnog suradnika u predškolskom odgoju. Nepostojanje takve osnove vodi u kritičku analizu posljedica bez prethodnog vrednovanja uzroka. Opređeljenje za autentičnim pristupom ideji savjetodavnog rada afirmacijom njezine pedagoške dimenzije, jasno određuje područje djelatnosti, označavajući da se navedena funkcija odnosi na odgoj i obrazovanje, na sam odgojno-obrazovni proces i njegove subjekte. Tako se nedvosmisleno pedagogija određuje kao matična znanstvena disciplina u čijoj je oblasti (ili je to ona sama?) ostvarenje navedenog zadatka. Teorijska dostignuća razvoja suvremene pedagojske misli u Republici Hrvatskoj očito nisu sukladna s postavljenom tezom. Takvo stanje pridonosi nepostojanju postojane znanstvene i operativne osnove rada RPS-e u odgoju i obrazovanju. Smisao joj je u povezanosti njezinih izvora koji proizlaze iz praktičnih potreba odgojne institucije, obitelji djeteta a nalazi svoje opredmećenje u autentičnosti naše pedagoške znanosti.

Na osnovi suvremeno koncipirane postojane znanstveno određene teorijske osnove rada RPS, proizlazi nužna potreba izrade konceptijskih pristupa. Osnova njezine metodologije morala bi se ogledati u ostavljanju znatno većeg prostora za izraz specifičnosti pojedinih dijelova odgojno-obrazovnog sustava.

b) Autonomnost konceptijskih određenja RPS nužna je radi različitosti razvojnih potreba djeteta u pojedinim stupnjevima a područje predškolskog odgoja bitna je pretpostavka njegove daljnje afirmacije. Svoje stručno opravdanje u kontekstu predškolskog odgoja taj zahtjev nalazi u specifičnim značajkama ovog djela sustava. Ta shvaćanja poprimaju danas značenje univerzalnih spoznaja, a u našem su kontekstu posebno značajna. Osim toga autonomnost konceptijskog određenja djelovanja RPS-a u predškolskom odgoju dobiva posebno na značenju i u odnosu na onaj dio opće usvojenog ishodišta u kojem je u središtu odgojne akcije stručnih suradnika briga za odgojno-obrazovni proces. Preslikavanjem opće prihvaćene ideje savjetodavnog rada koja u središtu akcije ima dijete, te zaokretom prema procesu, posebno je značajno u kontekstu razvojnih mogućnosti djeteta predškolske dobi. Pri tom je potencirajući vodeću ulogu stručnog suradnika unapređivanjem odgojno-obrazovnog rada kao procesa usmjeravajući i koncentrirajući njegovo djelovanje u tom pravcu, "izgubljeno dijete". Pozornost suradnika usmjerena je bila na vanjske oznake odgojno-obrazovnog procesa, na njegove didaktičko-metodičke aspekte, na kvalifikaciji problemskih situacija, na fenomenološko i pragmatično bavljenje odgojnim radom.

Svi su ti činitelji pridonijeli stanjem koje je nužno potrebno mijenjati.

Kvalitativni prostor za to, otvara se po našem mišljenju inaguriranjem suvremene koncepcije predškolskog odgoja te humanističko-razvojne koncepcije odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi.

Kvalitet promjena koje se naznačuju ukazuju da se radi o potpunoj reorganizaciji odgojno-obrazovne prakse na kvalitativno drugačijoj osnovi. Mijenja se unutarnja klima i unosi drugačiji duh u predškolsku ustanovu. Nova, humanističko-razvojna koncepcija u potpunosti se suprotstavlja postojećoj poziciji djeteta u uvjetima izvanobiteljskog odgoja, afirmirajući vlastitu viziju činitelja razvoja, stavljajući u prvi plan djetetovu socijalnu sredinu pedagoški je oblikujući. Zaokretom prema djetetu i njegovim razvojnim potencijalima, odgojna se akcija temelji na spoznaji o važnosti djetetova vlastitog angažmana u procesu razvoja. Poznavanje i uvažavanje potreba djeteta specifičnih za to životno razdoblje, preduvjet je na kojem se organizira odgojna akcija. Dijete se usvaja kao bio-psihosocijalna cjelina koja u zavisnosti od specifičnih razvojnih značajki postaje središte odgojne akcije u pravcu postizanja što veće razine integracije njegova socijalna i individualnog identiteta.

To su okviri u kojima se strukturira odgojna akcija i koji bitno mijenja profil suvremene odgojne institucije.

Riječ je dakle u prijemu djetetova socijalnog okruženja u pedagoško u procesu odgojne (a ne samo psihološke) internalizacije. U tim se okvirima strukturira odgojna akcija suvremeno organizirane predškolske ustanove kojoj je stoga bitna egzistencijalna pretpostavka postojanje operativne suvremene, interdisciplinarne razvojno-pedagoške službe. Ona svojom akcijom potvrđuje novi identitet predškolske ustanove, organizacijom odgojno-obrazovnog rada na suvremenim spoznajama, stručnom i racionalnom podjelom rada zasnovanoj na visoko stručnoj specijalizaciji kao pretpostavci za izgradnju interdisciplinarne osnove suvremenog odgojno-obrazovnog procesa. Na taj način institucija predškolskog odgoja nužno stvara prostor za djelovanje RPS jer otvara mogućnost njezine stvarne (a ne samo deklarativne) afirmacije. Istodobno suvremeno organizirana predškolska ustanova postaje zavisna od RPS koji čini pretpostavku za ostvarenje navedenih kvalitativnih određenja.

U sklopu toga potpunu afirmaciju može postići pedagog-stručni suradnik. Pretvaranje socijalne sredine u pozitivno pedagoško okruženje posao je neodvojiv njegovu stručnu profilu. Autoritetom svoje stručne nadležnosti on definitivno postaje kreator suvremeno organizirane odgojno-obrazovne institucije. Na tom je planu on nezamjenjiv. To je područje njegova rada i on s pozicije svojeg pedagoškog vidika opredmećuje zahtjeve koje pred predškolsku ustanovu postavlja nova, razvojno-humanistička koncepcija predškolskog (izvanobiteljskog) odgoja.

c) Vidljiva je dakle posebna orijentiranost suvremenih koncepcijskih odrednica na one djelatnike kojima razvojna dimenzija predstavlja bit njihova djelovanja. Pretpostavka za usvajanje uloge pokretača razvojnih dimenzija odgojne djelatnosti institucionalnog predškolskog odgoja suvremeno je obrazovan stručni suradnik. Usvojimo li tvrdnju o kvaliteti obrazovanja kao bitnoj pretpostavci za uspješno djelovanje, otvara se novi prostor za dublje, znanstvenije i djelotvornije sagledavanje postignutih kvalitativnih dosega postignutog razvojnog dosega RPS u predškolskom odgoju uopće, te posebno s pozicije njezina središta - pedagoga stručnog suradnika.

IV. OBRAZOVANJE PEDAGOGA - STRUČNOG SURADNIKA

9. INOZEMNA SHVAĆANJA I RJEŠENJA OBRAZOVANJA STRUČNIH SURADNIKA U RAZVOJNO-PEDAGOŠKOJ SLUŽBI U PREDŠKOLSKOM ODGOJU

9.1. Prikaz Inozemnih Iskustava

Problem obrazovanja odgojnog kadra za rad u službama savjetovanja (razvojno-pedagoškim službama) izuzetno je zanimljivo i složeno pitanje suvremene pedagoške (i ne samo pedagoške) inozemne teorije. Razloge tome prije svega valja tražiti u dinamičnom, krivolinijskom i nepostojanom razvoju ideje savjetodavnog rada. Posljedice toga su različite teorijske koncepcije i operativni modeli organizacije. Takvo stanje pridonijelo je različitim pristupima određenja personalne strukture službe, uloge i nadležnosti njezinih djelatnika. Određenje stručnog profila, te kvalitete obrazovanja kadrova u savjetodavnim službama nužno je promatrati i u povezanosti ustanovljenih odnosa s odgojnom djelatnošću posebno u onom aspektu u kojem se služba uključuje u školske sustave i postala institucionalna. Nadalje, od izuzetne je važnosti i stupanj školskog sustava u kojem djeluje služba savjetovanja i to posebno u vezi ovog predmeta istraživanja.

Jasno je da postoje različiti i mnogobrojni činitelji koji se neposredno ili posredno odražuju na jedan od djelova suvremeno organizirane službe savjetodavnog rada - njegovim djelatnicima. No, usprkos tomu, postoje u svjetskim, inozemnim iskustvima u tom pogledu i određene zajedničke komponente.

1. One se prije svega odnose na univerzalno razmatranje svih pojava oblika službe savjetodavnog rada s pozicija njegova određenja kao interdisciplinarnog i timske djelatnosti. Radi se dakle o višeznačnoj ili multidisciplinarnoj te međunaučnoj ili interdisciplinarno utvrđenoj stručnoj službi koja djeluje stručno-grupno-timski te stoga uključuje više zanimanja i djeluje multiprofesionalno.²⁰⁴

Razlog takvog pogleda pronalazi se u biti određenja savjetodavnog rada "kao oblika naučno utvrđene pomoći savremenom čovjeku u procesu sve složenije humanizacije i socijalizacije"²⁰⁵ te kao takva nije i ne može biti doktrina samo jedne univerzalne nauke.

2. Iduća generalna, u mnogim sredinama opće usvojena spoznaja odnosi se na određenje savjetodavnog rada kao djela stručne nadležnosti djelatnika u procesima odgoja i obrazovanja. Autonomnost stručne nadležnosti različita je u zavisnosti od mnoštva činitelja (stupanj sustava, koncepcije službe itd) te se u mnogim sredinama uz djelatnike u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu uvode i stručnjaci, specijalisti za savjetodavni rad.

3. Problem obrazovanja specijalista službe savjetodavnog rada jedno je od

²⁰⁴ Pediček, F.: Razvojne determinante školskog savjetodavnog rada, Zbornik radova s međurepubličkog i međupokrajinskog savjetovanja školskih pedagoga i psihologa, Skopje, 1976. str. 17.

²⁰⁵ Takve stavove iznose npr. Mortenson, D. i Schumuller, A.M.: Guidance in Today's School, (str.125); Crow, L.D.-Crow, A.: An Introduction to Guidance, Basic Principles and Practices, str. 14-15; Hall, R.K.-Larwarys, J.A.: Guidance and Counseling, str. 87.

najslabije riješeno pitanje cjelokupne već izgrađene teorijske osnove suvremeno određenog savjetodavnog rada. Relativno malo je znanstvenih radova koji svojim predmetom obrađuju ovaj problem.²⁰⁶

Posljedica toga je dezorganiziranost u znanstvenim pristupima u određenju stručnih profila i stupnjeva stručne spreme savjetnika u službama savjetodavnog rada. Izuzetak u tom smislu je školska služba savjetodavnog rada s bogatom bibliografijom radova. Iz tog razloga problem obrazovanja specijalista za rad u savjetodavnim službama teoretski se osmišljava pretežito za ovaj dio školskog sustava. Na taj se način neopravdano sužava problem podizanjem određenih spoznaja na razinu univerzalnih rješenja, mada su svojom biti oni važni samo u vezi mjesta i položaja u sustavu odgoja i obrazovanja u kojem se nalaze.

Taj se problem posebno naglašava s pozicija ovog predmeta istraživanja - razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju. Rasprava o stručnoj, obrazovnoj dimenziji djelatnika bitno je određena mjestom institucionalnog predškolskog odgoja u inozemnim sustavima odgoja i obrazovanja te odrazima tog položaja u suvremene dosege u svjetskim razmjerima razvijenim službama savjetodavnog rada.²⁰⁷ U tim relacijama mjesto i pozicija predškolske razvojno-pedagoške službe jasno je određena²⁰⁸ i izravno se odrazuje na problem određenja djelatnika, njihovih stručnih profila, sadržaja i stupnja obrazovanja.

U zemljama Zapada nije za sada razvijena postojana služba predškolskog savjetodavnog rada. Time je i pitanje stručnog kadra bitno određeno. Pođe li se međutim, od tvrdnje na osnovi koje se pojedini podsustavi savjetodavnih službi nužno grade na osnovama određenih zajedničkih teorijsko-znanstvenih spoznaja cjelokupne teorije savjetodavnog rada i primijeni na jedan od djelova djelovanja - stručnjake koji u njoj stvaraju, može se pronaći ishodišne elemente za raspravu o njihovom obrazovanju. Konceptijska osnova obrazovnog procesa kojim se obrazuju specijalisti savjetnici u svojim okvirnim odrednicama mora biti u funkciji univerzalnog poimanja službe savjetodavnog rada kao sveobuhvatne humane inicijative u pružanju različitih poticaja za afirmaciju cjeline čovjekove ličnosti.

Stoga je i proces obrazovanja kadrova za djelovanje u tom pravcu zasnovan na određenoj zajedničkoj konceptijskoj jezgri na koju se onda u zavisnosti od mnoštva činitelja (oblik organizacije, dominantne metode i tehnike rada, stupanj sustava u kojem djeluju) nadograđuju spoznaje u funkciji tih posebnosti.

Pristupi obrazovanju kadrova u zapadnim sustavima funkcioniraju u tom smislu za razne oblike školskog savjetodavnog rada. Zbog već navedenih razloga, razmatranje specifičnih problema vezanih uz službu u predškolskom odgoju moguće je usvojiti jedino s pozicija prikaza sustava obrazovanja specijalista na pozicijama cijele službe.

Procjenu uspješnosti sustava obrazovanja u povezanosti njegove

²⁰⁶ U svom radu, za naše područje fundamentalnog značenja "Školsko svetovalno delo", autor F. Pediček navodi izuzetno velik broj bibliografskih jedinica (246) od kojih se samo 8 odnosi na određene probleme u obrazovanju savjetnika.

Autori Staničić-Silov u svojoj bibliografiji "Stručni suradnici u OUR-ima odgoja i obrazovanja" kojom je obrađeno 728 bibliografskih jedinica, o ovom su problemu pronašli svega 3.

²⁰⁷ Više u: Gimeno, J.B.: The Education of Primary and Secondary School Teacher, UNESCO, Paris, 1981.

²⁰⁸ Više o tome u poglavlju III.

usklađenosti sa specifičnim aspektima djelovanja predškolske službe savjetodavnog rada u tom obliku nije moguće prikazati zbog već iznijetih razloga.

9.2. Obrazovanje djelatnika za rad u savjetodavnim službama nekih zapadnih zemalja

1) SAD

Sustav obrazovanja specijalista savjetnika prikazat će se za područje SAD na temelju nastavnog plana i koncepcija studija na School of Education pri Univerzitetu u Bostonu. No prije toga nužno je istaći određene okvire prikaza koji proizlaze iz specifičnog rješenja pitanja djelatnika u savjetodavnim službama u odnosu na naša iskustva, i bitno drugačijeg koncepcijskog rješenja školskog sustava SAD, posebno u vezi raznolikosti visokog školstva gdje se provodi obrazovanje specijalista.²⁰⁹

U američkom pristupu personalnih rješenja savjetodavne službe razvija se stav o učitelju kao osnovnom savjetodavnom djelatniku autonomne savjetodavne nadležnosti. Uz njega se, posebno u službama izvan, a i na višim stupnjevima školskog sustava zapošljavaju specijalisti-savjetnici-stručnjaci posebno obrazovani za rad u raznim savjetodavnim službama. Njihov stručni profil, a još više stupanj školske spreme različit je, u zavisnosti od koncepcijskih i organizacijskih rješenja službe te od sustava visokoškolskog obrazovanja koje u američkom školstvu funkcionira i na specifičnoj osnovi.

Temeljna obilježja visokoškolskog studija u School of Education pri Bostonskom univerzitetu,²¹⁰ odnose se na određenje raznovrsnih programa studija (opseg, kvalitativno određenje pojedinih ponuđenih programa) te posebno mogućeg dostignutog stupnja obrazovanja u sklopu odabranog programa. Temeljno je načelo upisivanja programa studija koji onda u izvedbi omogućava različitosti. Okosnicu sustava čine ponuđeni stupnjevi stručne razine u sklopu kojih se pojedini program može ostvarivati. Postoje ovi akademski stupnjevi:

- 1) Undergraduate level studies koji rezultira titulom Bachelor of Education (Be)
- 2) Graduate level studies kojim se dobivaju tri moguća stručna naziva:
 - Master of Education (Edm)

²⁰⁹ Već je prije spomenuta činjenica da se u SAD razvija mnoštvo nezavisnih školskih sustava s različitim organizacijskim i programskim rješenjima. Visoko obrazovanje organizirano je na koledžima, univerzitetima i institutima. Tradicionalno poimanje akademskog obrazovanja pretpostavlja neprekidno četverogodišnje obrazovanje na univerzitetima, dok se razina višeg obrazovanja postiže studiranjem na raznim tipovima koledža. Osim univerziteta osmišljenih za postizanje tzv. općeg akademskog obrazovanja, postoje i specijalizirani koji pripremaju studente za obavljanje pojedinih profesija. Takav je pristup usvojen u Boston School of Education koji djeluje pri Bostonskom univerzitetu te osposobljava razne nastavničke profile na svim razinama višeg, odnosno visokoškolskog do najvišeg akademskog zvanja.

²¹⁰ Boston University (USPS 061-540). Volume LXXVIII, Number 15. School of Education, October 15, 1989.

- The Master of Arts in Teaching (MAT)

- Doctor of Education (EdD) i

diplomski naziv Certificate of Advanced Graduate Study (CAGS).

U svakom od ukupno 30 programa studija može se napredovati do određenog akademskog stupnja. Pojedini programi mogu se studirati do najvišeg stupnja (EdD), a drugi su određeni u zavisnosti od programa. Postoji pet razina programa:

- 1) opće dodiplomski kolegiji (General Undergraduate)
- 2) napredni dodiplomski kolegiji (Advanced Undergraduate)
- 3) napredni dodiplomsko-diplomski (Advanced Undergraduate-Graduate)
- 4) seniorski-diplomski uz dopuštenje mentora (Graduated-senior with permission)
- 5) diplomski (Graduate).

Programi studija razvrstani su u četiri osnovne grupacije:

- 1) Administration Training and Policy Studies (3 programa ili studijske grupe)
- 2) Curriculum and Teaching (11 programa)
- 3) Developmental Studies and Counseling (9 programa)
- 4) Special Education (7 područja).

Student može pod određenim uvjetima upisati više programa unutar i između pojedinih grupacija predmeta. Isto tako, moguće je upisati dio nekog drugog programa i odabrati željeni akademski stupanj do kojeg se želi svladati program. Za postizanje višeg stupnja obrazovanja student se obvezuje određenim uspjehom u prethodnom stupnju te preporukom nadležnog stručnjaka (mentora). Režim studija omogućava upisivanje pojedinih programa izvan School of Education, tj. na ostalim fakultetima Bostonskog sveučilišta²¹¹, što je uređeno određenim fakultetskim propisima.

Moguće je studirati redovitim načinom, studijem uz rad, tzv. "in services" studijem, te na osnovi široko razrađene mreže specijaliziranih tečajeva.²¹²

Prvi akademski stupanj Undergraduate ili Bachelor s Program s (Bs) osnova je studija na School of Education. Priprema studente za profesionalno obavljanje odgojnog rada na mnogim odgojnim područjima. Obrazovni program studija raspoređen je u sklopu četiri grupacije:

- 1) opći studijski programi (Liberal Studies)
- 2) specijalizirani programi temeljeni na specifičnim znanjima u zavisnosti od odabranog programa studija (Specialized Knowledge)
- 3) specijalizirani programi uže stručno obojeni (Professional Studies)
- 4) praktičnim vježbama koje se provode po sustavu nadgledanja i vođenja (Field Experience).

²¹¹ Taj se pristup naziva dual-degree program.

²¹² Npr. veoma su popularni weekend tečajevi, večernji, ljetni i slični tečajevi.

Opći studijski programi obvezni su za sve studente School of Education. Njihova je osnova u primjenjivanju znanja iz različitih područja umjetnosti, humanističkih znanosti te edukacijskih znanosti. Cilj im je usmjeren k ustanovljavanju širokih opće-kulturnih i profesionalnih horizonata studenata upisanih na School of Education.

Za svaki akademski stupanj obvezan je određeni opseg tih programskih osnova (Liberal Studies). Za Bs level to je npr.:

- najmanje 64 sata Liberal Studies Programa koji uključuje najmanje - semestar engleskog jezika, najmanje 3 semestra programa humanističkih kolegija (umjetnost, povijest, muzika, literatura, strani jezik), najmanje 3 semestra matematike i prirodnih znanosti, te 3 semestra društvenih znanosti.

Na sadržaje Liberal Studies Programa nadograđuje se usvajanje tzv. specijaliziranih znanja (Specialized Knowledge) temeljenih na posebnim interesima studenata za produblivanjem znanja u sklopu jednog (ili više) odabranih područja.

Studenti "undergraduate level" izabiru jedno od uže profesionalnih programa studija i daju mu značenje A programa (major field). Ukupno je na toj razini moguće odabrati 13 programa.²¹³ Omogućava se upis i više programa istodobno ili uzastopno, te dio programa višeg stupnja (graduated) za što treba posebno dopuštenje mentora (advisor). Unutar "undergraduate level" postoje i programski podstupnjevi (junior and senior) i u njihovoj funkciji raspoređeni su predmeti po broju i po sadržaju koji su studenti obvezni apsolvirati. Sastavni dio profesionalnog obrazovanja su i tzv. praktični tečajevi iz pojedinih odabranih interesnih područja unutar programa, zatim eksperimentalni radovi studenata (u obliku naših seminara, vježbi i sl.), te raznih oblika praktikumskog rada. Za sve te oblike određuje se donja granica obrazovnog apsolviranja.

Značajno mjesto u obrazovanju "undergraduate level" zauzima praksa u odgojno-obrazovnim ustanovama. Pri tom se polazi od promatranja, asistiranja, i vođenja mentorova do raznih tzv. naprednih oblika praktičnog rada koji završavaju samostalnim, nezavisnim praktičnim aktivnostima u odabranoj sredini za koju se student odlučio (razred, odgojne službe u školi ili izvan nje, posebnim društvenim službama, industrijskim poduzećima i sl.).

Napredni studenti motiviraju se za obavljanje samostalnih eksperimentalnih istraživanja pod vodstvom mentora i u sklopu ponuđenih programa rada.

Viši akademski stupanj postiže se na bostonskoj "School of Education" apsolviranjem Graduate level Program's koji se može upisati na osnovi postignutog Bs-stupnja ili završetkom jednog od mnogobrojnih oblika usavršavanja, tzv. "in services training". Priprema studente za više zvanja u sklopu odabranog programa studija koji se organizira u manjem dijelu kao full-time studies, a u većem dijelu preko različitih kombinacija full-time and part-time

²¹³ To su: Bilingvalno obrazovanje, Obrazovanje u doba djetinjstva (uključujući i osnovnu školu), Studij za obrazovanje gluhe djece, Studij za odgoj u ranom djetinstvu, Engleski jezik, Zdravstveni odgoj, Osnove kinezioloških studija, Odgoj u slobodno vrijeme, Studij matematičkog obrazovanja, Suvremeno obrazovanje stranih jezika, Društvene nauke, Studij socijalnog odgojnog rada, Specijalni odgoj, Isto, str.6

studija. Tim je stupnjem moguće postići nekoliko razina. U zavisnosti od odabranog programa i razine akademskog stupnja određuje se unutarnja struktura slušanih sadržaja. Na Graduate Level studiju moguće je odabrati ukupno 29 programa (razvrstanih u već spomenute 4 grupacije) od kojih 11 predstavlja nastavak s "undergraduated level" studija, a 18 ih je "čisto" graduated. I na tom studijskom stupnju postoje tzv. obvezni opći predmeti i predmeti struke. Cijeli sustav Graduate level zasnovan je na načelu obveznih kolegija na koji se zatim u zavisnosti od čitavog niza činitelja nadograđuju kolegiji izabrani po kriteriju studentovih potreba i interesa usklađenih sa širokom lepezom ponuđenih programskih sadržaja.

Sadržaji bitni za ovaj predmet istraživanja - obrazovanje kadrova za posebne savjetodavne (razvojno-pedagoške) službe u predškolskom odgoju u programskoj orijentaciji School of Education in Boston, nalaze se u dvije grupacije predmeta. Prvu grupaciju čini 14 programa pod nazivom Curriculum and Teaching u sklopu kojih je poseban program (studij) Early Childhood Education i druga grupacija predmeta Development Studies and Counseling sa studijem Counseling and Counseling Psychology.

(1) Early Childhood Education je program koji se može završiti na oba spomenuta akademska stupnja. Namijenjen je studentima koji se žele pripremiti za obavljanje raznovrsnih poslova u odgojnom radu s populacijom djece uzrasta od 0-8 god. Studenti se u tijeku svojeg obrazovanja (bez obzira na upisani akademski stupanj) mogu izborom kolegija usredočivati na rad s predškolskom djecom u tzv. day-care centrima, kliničkim službama, dječjim vrtićima ili jaslicama, u sklopu osnovne škole s populacijom mlađeg školskog uzrasta u redovnim i izvanškolskim aktivnostima.

Sadržaji studija uvjetovani su akademskim stupnjem kojeg student želi završiti. Bitna je kvalitativna razlika između tzv. graduate i undergraduate stupnja, složenost poslova koji se obavljaju u odgojnoj praksi te položajno zvanje. Studenti nižeg akademskog stupnja uglavnom se obrazuju za neposredan odgojni rad u navedenim oblicima predškolskog i ranoškolskog uzrasta. Graduated level students se pripremaju za različite vodeće funkcije i poslove u odgojno-obrazovnom radu u raznim oblicima predškolskog odgoja, zatim za rad u raznim službama koje se bave pitanjima odgoja predškolskog djeteta u cjelini, te za poslove nastavnika za obrazovanje kadrova za "undergraduated level" program.

Struktura programa - broj i sadržaj kolegija koje student upisuje, različiti su s obzirom na akademski stupanj i za Undergraduate level su okvirno naznačeni u opsegu i doseg. Graduate level program u potpunosti je zasnovan na već prikazanim načelima koji se na programu Early Childhood Education konkretiziraju u zavisnosti od razine željenog stupnja, studentova uspjeha, interesa i potpore mentora. Studenti su obvezni savladati i profesionalno se osposobiti na područjima ovih kolegija studija:

1. Teorija i istraživanje dječjeg razvoja
2. Razvoj govora
3. Metodologija istraživanja
4. Praktične vježbe u predškolskom odgoju
5. Teorija obrazovanja u predškolskom odgoju

6. Vrednovanje i razvoj predškolskog odgoja.²¹⁴

Tu programsku osnovu student nadograđuje izborom ponuđenih kolegija čiji broj i programski opseg zavisi od odabrane akademske razine. Pojedini kolegiji slušaju se na svim stupnjevima a pojedini samo na jednom ili više. Struktura sadržaja obrazovnog programa Early Childhood Education čine ovi kolegiji :

1. Vrednovanje (školsko) (N u/G)²¹⁵
2. Primarni predpraktikum (NU)
3. Uvod u odgoj predškolskog djeteta (NU)
4. Razvoj djeteta i odgojna djelatnost (N U/G)
5. Opći problemi u ranom odgoju (N U/G)
6. Uloga igre u predškolskom odgoju (N U/G)
7. Uloga roditelja u predškolskom odgoju (N U/G)
8. Predškolski praktikum (od 3-5 g.) (N U/G)
9. K - Primarni praktikum (N U/G)
10. Proučavanja u ranom djetinjstvu (N U/G)
11. Predškolski odgoj (N U/G)
12. Seminar predškolskog odgoja (G)
13. Uvod u odgoj (U)
14. Osnove odgojne prakse (NU)
15. Pregled književnosti za djecu (NU)
16. Razvojne dimenzije odgojne djelatnosti (rano djetinjstvo-adolescencija) (NU)
17. Uvod u razvoj govora (N U/G)
18. Metode poučavanja matematike (N U/G)
19. Osnove matematike za učitelje (N U/G)
20. Uvod u specijalni odgoj (NU)²¹⁶

Navedeni prikaz elemenata nastavnog plana studijskog programa Early Childhood Education u sklopu School of Education u Bostonu omogućava donošenje određenih zaključaka. Tim se programom obrazuju stručnjaci za razne oblike i sadržaje odgojnog djelovanja u populaciji djece rane dobi, predškolskog te

²¹⁴ Isto, str. 17.

²¹⁵ U zagradi je oznaka akademskog stupnja i označava (u tom smislu) obveznost kolegija, U = dodiplomski; NU = napredni dodiplomski; NU/G = napredni dodiplomski ka diplomskom; G = diplomski.

²¹⁶ Isto, str.17.

ranog školskog uzrasta. U pogledu akademskog stupanja vidljiva je orijentacija ka Undergraduated level s naznačenim usmjeravanjem k višem akademskom stupnju do njegove srednje razine (Master+Edm).²¹⁷ Ta se orijentacija potvrđuje i profilom kolegija koji su u najvećoj mjeri opće pedagoško-psihološki s elementarnim naznakama specifičnosti odgojnog djelovanja u razdoblju ranog i predškolskog uzrasta.

Što se tiče sadržaja vezanih uz posebne poslove savjetodavnog rada, ne nalaze se u programima obrazovanja odgojnog kadra za ovaj uzrast. Time se u predškolskom odgoju odstupa od načelnog stava američkog pristupa službi savjetodavnog rada koji se iskazuje zahtjevom za vodećom ulogom neposrednog odgajatelja (učitelja) u svim oblicima savjetodavnog rada. Razlozi tome poznati su i iskazani značajkom mjesta i uloge predškolskog odgoja u američkom sustavu odgoja i obrazovanja te odrazima tog stanja na konceptijska i sustavna rješenja savjetodavnom radu kao službi.²¹⁸

(2) Obrazovanje specijalista za rad u savjetodavnim službama organizirano je na School of Education u okviru posebnog odjela pod nazivom Odjel za razvojne studije i savjetovanje (Department of Developmental Studies and Counseling) u sklopu kojeg postoje 9 programa (studijskih grupa).²¹⁹ Osnovni cilj obrazovanja u ovom dijelu izražen je u "nastojanju postizanja jednog integrativnog pogleda na razvojne specifičnosti ljudskog života kao procesa uže fokusiranog na probleme spoznajnog, kognitivnog, socijalnog, psihološkog i moralnog razvoja u svim fazama čovjekova životnog ciklusa."²²⁰

U sklopu tako naznačenog cilja obrazovanja nalazi se i studij Savjetovanja i Psihologije savjetovanja (Counseling and Counseling Psychology) kao jedinstven obrazovni program na akademskoj razini Graduate. Upis u program uvjetovan je i u zavisnosti je od stručnog naziva koji se želi postići. Program se zasniva na razvojnoj psihologiji na koju se nadograđuju mnoge specijalizacije. Na stupnjevima EdD i CAGS može se specijalizirati: školski savjetodavni rad, savjetovanja omladine (koledž), socijalno savjetovanje i savjetovanje žena. Za te stupnjeve predviđa se full-time studij. Studenti upisuju obvezne kolegije koji su zajednički za sve stručne nazive na Graduate level programu. To su:

1. Uvod u savjetovanje (Introduction to Counseling)
2. Kliničko procijenjivanje: Psihodijagnoze (Clinic Assesment: Psychodiagnosis)
3. Školska osobna služba savjetovanja - Razvoj i organizacija (Pupil Personnel Counseling - Development and Organization)
4. Psihologija pozivnog savjetovanja - Razvoj - (Psychology of Vocation - Development)

²¹⁷ U spomenutom izvoru napominje se i omjer između akademskih stupnjeva koji se u ovom programu upisuju. Polovina studenata završava stupanj Bs (Bachelor's), četvrtina stupanj Master of Education, a ostali više stupnjeve obrazovanja.

²¹⁸ Više o tome u pogl. III.

²¹⁹ To su: Razvojni studij; Ljudski razvoj i odgoj; Savjetovanje i psihologija savjetovanja; Dvojezično obrazovanje; Zdravstveni odgoj; Odgoj slušno-oštećenih; Primjenjena lingvistika; Odgoj u slobodno vrijeme; Obrazovanje učitelja za poučavanje engleskog jezika za strane studente (ostalih jezičnih skupina).

²²⁰ Isto, str. 25.

5. Nasilje nad djecom (Child Abuse)
6. Osnovni problemi razvoja odraslih (Issues in Adult Development)
7. Savjetovanje žena (Women Counseling)
8. Psihologija mladih (Psychology of the Young Adult)
9. Obiteljski sustavi i obiteljska terapija - (Family systems and Family therapy)
10. Ljudski razvoj i Teorija i praksa - (Human development - Theory and Practice)
11. Psihologija savjetovanja i organizacijski kontekst - (Psychology Counseling and Organizational Contexts)
12. Aktivne i igrovne terapije (Action and Play Therapies)
13. Seminar: Ljudska seksualnost - (Seminar: Human Sexuality).²²¹

Na zajedničke programske osnove nadograđuju se sadržaji u zavisnosti od željenog stručnog naziva. Tako se za naziv Master of Education (EdM zahtijeva (uz prethodni Bs stupanj te određeni uspjeh u studiju) apsolviranje najmanje 8 kolegija u ukupnom trajanju od 32 semestralna sata. To su kolegiji iz područja teorije savjetodavnog rada, ljudskog razvoja, sadržaji kros-kulturalnih perspektiva, mjerenje (vrsta statističkih vježbi) te praksa u savjetodavnom radu. Uz te sadržaje studenti upisuju i kolegije u zavisnosti od odabrane specijalizacije. Za školski savjetodavni rad predviđa se 12-mjesečni program u sklopu kojeg studenti svladavaju 10 kolegija-kurseva u ukupnom trajanju od 40 semestralnih sati.

To položajno stručno zvanje u odgojnoj praksi savjetodavnog rada je najčešće i savjetnici u školskim službama najčešće su titule Master of Educational.

Za studente EdM ranga koji se žele usavršiti, otvoreni su tzv. CAGS (Certificate of Advanced Graduate Study) i EdD studij (Doctor of Education). CAGS program uglavnom se temelji na individualnim programima koji se organiziraju za svakog studenta i zavise od njegovog daljnjeg smjera specijalizacije. Tim se programima daje u toku studija središnje mjesto i usko su povezani sa studentovom praksom koja se najčešće provodi u sklopu kliničke psihologije. Programi i režim studija izuzetno su promjenjivi te omogućavaju studentu studij u obliku doškoloavanja. To je ujedno i najviši mogući stručni naziv za područje savjetovanja.

Doktorski studij drugačije je strukture i prije svega je orijentiran ka znanstvenom usavršavanju modela savjetodavnog rada u raznim službama (prvenstveno javnim). Provodi se isključivo za područje Psihologije savjetovanja. U tom su smislu i postavljeni uvjeti za studij koji uz određeni uspjeh u dosadašnjem studiju zahtijevaju i određeni stupanj praktičnog iskustva u vođenju samostalne prakse savjetodavnog rada. Taj je program izravno u nadležnosti Američkog psihološkog društva (APA) u programskom i posebno u financijskom smislu (dodjela stipendija). Program studija opsežan je i predviđa apsolviranje 17 kolegija izrazito orijentiranih na sadržaje kliničke psihologije, teorijske i

²²¹ Isto, str. 26.

metodološke aspekte suvremenog savjetodavnog rada. Studij završava disertacijom zasnovanom na originalnom istraživanju koje se odnosi na psihologiju savjetovanja.

Kao što je vidljivo iz prikaza sustava obrazovanja nastavnika nekih relevantnih programa na School of Educational na univerzitetu u Bostonu (Early Childhood Educational i Counseling and Counseling Psychology), očit je problem obrazovanja kadrova za savjetodavne službe u predškolskom odgoju.

Naime, u programima obrazovanja odgajatelja za odgojne uzraste ranog djetinjstva programski sadržaji ne obuhvaćaju problematiku savjetodavnog rada za taj uzrast. Takva orijentacija u uskoj je vezi s mjestom i ulogom predškolskog institucionalnog odgoja u SAD, te s tim u vezi interesnim dosezima suvremeno organiziranih savjetodavnih službi koje ne djeluju u ovom području odgojne prakse.

Obrazovanje stručnjaka za savjetodavni rad u SAD na visokoj je akademskoj razini i na svim prostorima se organizira unutar²²² specijaliziranih nastavničkih fakulteta (koledža, škola, instituta i sl.). Ta je orijentacija odraz usvajanja savjetodavnog rada kao djela cjelovite odgojne djelatnosti. Na svim se prostorima SAD daje prednost psihologijskom aspektu savjetodavnog rada. To se posebno ističe unutrašnjom programskom strukturom obrazovnog procesa i rezultira afirmiranom mrežom službi psihološkog savjetodavnog rada. Izuzetno je razvijen oblik savjetodavnog rada školski savjetodavni rad koji po svom opsegu obuhvaća savjetovanje u sklopu osnovnoškolskog i srednjeg obrazovnog stupnja. U tom se smislu i predviđa posebna specijalizacija u toku studija. Posebno se ističe zapažanje o nepostojanju kolegija pedagogije (Educational theory) ma u kom opsegu u programima obrazovanja savjetnika za školski (ili bilo koji) savjetodavni rad, što se smatra izrazito indikativnim za razmatranje stručne kompetencije školskog savjetnika - psihologa.

U široko naznačenim okvirnim obrazovnim programima studija savjetodavnog rada i psihologije savjetovanja ne nalazi se sadržaje koji bi upućivali na problematiku savjetodavnog rada u ranom djetinjstvu. To predstavlja potvrdu već iznesenog stanja zastupljenosti službe savjetodavnog rada u

²²² U državi New Jersey na Columbia University, obrazovanje savjetnika organizirano je u sklopu Teacher College - katedra za nastavnička zvanja kojih u programu studija ima čak 22 (uz razne druge kraće kurseve i programe). Jedan od programa je i Counseling u odjelu za Psihologiju i obrazovanje (uz još 4) i izvodi se također na Graduate level. Izrazita je orijentacija k psihologijskom savjetodavnom radu zasnovanom na raznim kliničkim metodama i tehnikama što potvrđuje struktura kolegija:

- Tehničke procjene u odgojnom i pozivnom savjetovanju
- Medicinski aspekti poteškoća u razvoju i rehabilitacija
- Teorija savjetodavnog rada i psihoterapija
- Savjetovanje u postupcima rehabilitacije - principi i praksa
- Teorije braka i bračno savjetovanje
- Dijagnostička i remedijalna funkcija školskog psihologa
- Pristupi terapeutskim tehnikama
- Seminar iz savjetovanja u populaciji neprilagođenosti
- Praksa u psihologijskom savjetovanju
- Praktikum školskog savjetovanja
- Praktikum bračnog savjetovanja
- Praktikum kliničkih metoda savjetovanja

Prema : Teachers Colleg Columbia University - Bulletin Series 87, No. 2, May 1978, str. 22-25.

institucionalnom predškolskom odgoju na prostorima SAD.

2) Zemlje Zapadne Evrope

U zemljama Zapadne Evrope pristup obrazovanja kadrova za rad u savjetodavnim službama u zavisnosti je od sustava obrazovanja, položaja predškolskog odgoja u njima posebno u pogledu njegova odnosa s usvojenim konceptijskim pristupima savjetodavnom radu i njegovim institucionalnim okvirima.

Danska razvija pristup obrazovanju kadrova za savjetodavnu službu na načelu in-services treninga tj. putem razvijenog sustava doškoloavanja. Takav je pristup usko povezan s određivanjem nastavnika kao osnovnog savjetodavnog radnika u sklopu razvijene službe školskog savjetodavnog rada. U tim službama daje se stoga prednost part-time counselor - kojih je u 1986. godini na raznim stupnjevima školskog sustava (7 do 21 god.) bilo oko 4000.²²³ Obrazovanje savjetnika usko je zavisno od stupnja sustava u kojem djeluje stoga što su u toj vezi naznačeni i različiti sadržaji njegova rada. Najrazvijeniji je "in-servis" obrazovanje za savjetnike u nižim srednjim školama - Folkenskolen (dob od 14 do 17 god.) u sklopu Royal Danish School of Educational Studies.

Obrazovanje savjetnika obavlja se na načelu doškoloavanja nastavnika pojedinih struka, sadržajima teorije i prakse savjetodavnog rada. Nastavnici u načelu zadržavaju svoje mjesto u neposrednom obrazovnom radu (part-time) te se uz taj rad obrazuju za poslove savjetovanja. Opseg "in-servis" sadržaja u procesu doškoloavanja zavisi od stupnja školskog sustava u kojem djeluju. Nastavnici niže srednje škole slušaju oko 250 lekcija, u tehničkim i drugim stručnim školama 400, u gimnazijama i školama višeg stupnja 210, u obrazovanju odraslih 210, i u ustanovama visokog školstva 210.²²⁴

Obrazovanje se organizira raznim oblicima doškoloavanja. Npr. za nastavnike u Folkenskolen koji se žele osposobiti za savjetodavni rad organizira se u oko 20 centara Teacher-Training Colleges jednogodišnji "in-services trening" stalnog obrazovanja po načelu 1 dan u tjednu + 1 tjedan godišnje. Sadržaji obrazovanja raspoređeni su u 4 grupacije od kojih svaka sadrži oko 60 lekcija. To su:

1. Metode savjetodavnog rada
2. Obrazovanje za odabir poziva u Folkenskolen
3. Teorije i procesi zapošljavanja i odgojni sustav
4. Uloga profesionalnog savjetovanja i njegov razvoj.²²⁵

Takvo obrazovanje daje podlogu nastavnicima za osnovno snalaženje u procesu savjetodavnog rada s omladinom i omogućava im razumijevanje utjecaja onih činitelja koji su u tom procesu označeni kao bitni.

²²³ Youth, School, Guidance and Counseling, Proceedings of international Seminar, Prague, November 1986, str. 194.

²²⁴ Youth, School, Guidance and Counseling, Proceedings of International Seminar, Prague, November 1986, str. 195.

²²⁵ Isto, str. 195.

Iz tog primjera jasna je osnovna koncepcijska linija danskog pristupa službi savjetodavnog rada koja se uglavnom zadržava u okvirima ishodišne ideje "vocation guidance". U tom smislu Danska ne razvija određenu stalnu znanstveno naučnu osnovu savjetodavnog rada kao univerzalne djelatnosti već se usmjerava na određene prakticističke oblike prvenstveno u formi profesionalne orijentacije. U povezanosti tako naznačene koncepcijske orijentacije provodi se i obrazovanje kadrova za rad u tim službama. Daje se također prednost pragmatičnom pristupu koji se ogleda u nepostojanju cjelovitog podsustava obrazovanja savjetnika u sklopu sustava obrazovanja nastavničkog kadra.

Danska, zemlja visokog ekonomskog i društvenog standarda razvija zavidnu mrežu institucionalnih predškolskih oblika (Day nurservis, Kinder gartens, Pree-School clases)²²⁶ izvan obveznog školskog sustava. Odgajatelji se u najvećoj mjeri obrazuju na razini višeg obrazovnog stupnja u posebnim odjeljenjima na Teacher Training Colleges (kojih je u Danskoj 26) u trogodišnjem trajanju.

U Danskoj nije razvijena služba savjetodavnog rada u populaciji djece predškolske dobi niti u jednom od mogućih oblika organiziranosti (kao služba ili kao dio institucionalnog djelovanja).

U Švicarskoj postoji razvijena služba školskog savjetodavnog rada u sklopu službe školskih psihologa. Sustav njihova obrazovanja različit je od kantona do kantona jer u Švicarskoj postoji gotovo 20 nezavisnih obrazovnih sustava koji se često razlikuju veoma mnogo. Očigledna je autonomnost u odnosu na mnoge obrazovne kategorije (planovi, programi, trajanje i početak obrazovanja i sl.).

Školski savjetnici školuju se u Ženevskom kantonu na institutu J.J. Rousseau koji je u sastavu Ženevskog sveučilišta. Osnovno obrazovanje stječe se apsolviranjem studija psihologije i na taj se način dobiva svjedodžba kvalificiranosti za poslove školskog savjetnika. U Ženevskom kantonu nije potrebna pedagojska naobrazba niti iskustvo u školskoj nastavi, ali je nužna specijalizacija u toku studija kojom studenti stječu kvalifikaciju za određena područja školskog savjetodavnog rada (npr. primijenjena psihologija u odgoju i obrazovanju ili profesionalna orijentacija).

Osoba koja želi obavljati poslove školskog savjetnika dužna je obaviti tzv. probni rok u trajanju od 2 godine u toku kojeg mora nastaviti svoje obrazovanje. Smisao tog probnog roka ogleda se u pružanju mogućnosti kandidatu u saživljavanju sa stvarnim problemima odgojne prakse i preispitivanja vlastitih mogućnosti u njihovu rješavanju. U prvoj godini probnog roka kandidat radi pola radnog vremena u neposrednoj odgojnoj praksi pod nadzorom mentora a drugu polovinu posvećuje raznim oblicima obrazovanja putem predavanja i seminara. Sadržaji tih seminara u šk. god. 1986/87. su bili :

- poteškoće učenika koji dolaze iz nepovoljnih socio-ekonomskih sredina,
- metode rada s roditeljima,
- suradnja s drugim institucijama koje se bave odgojnim problemima

²²⁶ U 1981. god. u predškolskim ustanovama bilo je obuhvaćeno ukupno 90.5 % djece i to u populaciji ispod 3 god., 37,5 %, a između 3 i 6 god. 53 %. Tzv. predškolsku nastavu (od 6 do 7 god.) pohađalo je oko 90 % djece. Prema: Early Childhood Education and Pree-School Education in Denmark, Danish Ministry of Education, Copenhagen, 1982.

adolescenata,

- odnosi u obitelji i njihov utjecaj na uspjeh u školi kao i na ponašanje učenika-adolescenta.

Zahtjevi koje škola postavlja na rad školskih savjetnika i metode kojima se njima može udovoljiti su višestruki.²²⁷

U toku druge godine probnog roka kandidat može obavljati poslove savjetodavnog rada u za to odobrenoj skupini učenika. Istodobno dužan je teoretski obraditi određene probleme koje samostalnim savjetodavnim radom rješava. Taj dio poslova obavlja kandidat samostalnim radom ili u skupini savjetnika u istom položaju. U tim se skupinama razmatraju problemi i poteškoće na koje nailazi u radu, proučava odgovarajuća literatura, surađuje s ostalim kolegama u školi i u bitnim institucijama izvan nje.

Nakon probnoga roka kandidat polaže neku vrstu stručnog ispita kojim postaje kvalificiran školski savjetnik.

U Švicarskoj nije razvijena služba savjetodavnog rada u predškolskom odgoju jer se on ne nalazi ni u jednom kantonu u školskom sustavu, a osnovna linija razvoja savjetodavnog rada usmjerena je na razne oblike školskog savjetovanja. Stoga se u obrazovanju stručnjaka polazi od specifičnosti školske organizacije savjetodavne službe a ovim je prikazom izdvojen jedan od mogućih oblika njegove organizacije.

9.3. Obrazovanje djelatnika za rad u službama savjetodavnog rada u nekim istočnim zemljama

U zemljama Istoka osposobljavanje kadrova za rad u savjetodavnim službama razlikuje se u određenim odrednicama od zapadnog. Te su razlike uvjetovane brojnim specifičnostima.

Bitna razlikovna značajka ogleda se u personalnim rješenjima razvojnih službi savjetodavnog rada. Usvaja se ideja timske, interdisciplinarne i interstrukovne zasnovanosti suvremeno organiziranog savjetodavnog rada s izrazitom orijentacijom k njegovu pedagogiziranju kao rezultatu integrativnih procesa uključivanja savjetodavnog rada u sklop školskog (osnovnoškolskog) sustava. Shodno tomu, središnje mjesto u timu školskih savjetodavnih službi daje se specijalsti pedagoškog stručnog profila, najčešće školskom pedagogu.

Obrazovanje stručnjaka za savjetodavni rad organizacijski je i u ovim prostorima smješteno u sklopu visokog ili višeg obrazovanja edukativnih kadrova, najčešće u sustave obrazovanja nastavnika. Razlog tome, prije svega jest u određenju djelatnosti savjetovanja kao neodvojivog područja rada neposrednog odgojnog konteksta te je stoga u nadležnosti svakog nastavnika - praktičara.²²⁸

²²⁷ Croiser, M. : School Psychology in Geneva, u : Youth School Guidance and Caunseling Central library informativ centre of Pedagogical faculty, Prague, 1988, str. 179.

²²⁸ Npr. u GDR djelovalo je 1988. god. 10 000 učitelja - savjetnika (Beratunglehrer) koji su uz

Nastavnici se obrazuju u sklopu Pedagoških instituta (SSSR), Visokih pedagoških škola (GDR), Pedagoških fakulteta (Češko-Slovačka, Poljska) na višem ili visokom stupnju stručnosti. Međutim, u sadržajima redovnog obrazovnog programa kojima se obrazuju nastavnici (osnovne i srednje škole) postoje sadržaji kojima se studenti upoznaju sa svojom ulogom nastavnika - savjetodavnog radnika - osnovne savjetodavne službe u školskim savjetodavnim službama samo na razini jedne od pedagoških disciplina. Stoga se i u istočnim zemljama razvio sustav dopunskog osposobljavanja nastavnika koji uz svoj redovni odgojni rad obavljaju i savjetodavni.

U **Češko-Slovačkoj** služba savjetodavnog rada organizirana je izvaninstitucionalno u sklopu Centra za odgoj, profesionalnu orijentaciju i savjetovanje i institucionalno u sklopu školske savjetodavne službe. U centrima u načelu djeluju specijalisti savjetnici u punom radnom angažmanu. Više od 75 % tih stručnjaka fakultetski je obrazovano, a ostali imaju srednju spremu s maturom i specijalne tečajeve kojim su se osposobili za poslove savjetovanja.

U svim osnovnim, specijalnim školama i gimnazijama rade pedagozi u sklopu školske službe savjetovanja. Od 1980, pedagozi se uvode i u ostale srednje (profesionalne) škole. Većina su nastavnici (posebno u osnovnom obrazovanju) i njih su na ta mjesta postavili školski organi upravljanja. Oni posjeduju višu stručnu spremu pedagoškog usmjerenja s najmanje 3 godine radnog iskustva. Za obavljanje poslova pedagoga moraju imati i položen specijaliziran tečaj za koji prilažu posebno uvjerenje.²²⁹

Pedagozi specijalisti obrazuju se na visokoškolskom studiju u sklopu pedagoških fakulteta koji su od 1989. u intenzivnoj fazi transformacije. Pedagoški fakultet Karlova univerziteta u Pragu najznačajnija je visokoškolska ustanova tog tipa kojom se obrazuju pedagoški radnici za sve stupnjeve i vrste škola češko-slovačkog školskog sustava. Svrha je cjelokupne pedagoške djelatnosti fakulteta "pružati budućim i postojećim učiteljima specijaliziranu stručnu naobrazbu na naučnoj i umjetničkoj bazi, širok uvid u filozofiju i socijalne nauke te obrazovanje u pedagoškim, psihološkim i biološkim disciplinama usmjerenim na praktičan rad u učiteljskom zanimanju."²³⁰

Djelatnost fakulteta usmjerena je k organizaciji redovitog studija različitih vrsti obrazovnih programa, studija uz rad, raznih oblika doškoloavanja, specijalizacije, rekvalifikacije, te postdiplomski i doktorandski studij.

Rezultati intenzivnih promjena očituju se već u organizaciji studija u školskoj godini 1991/92. na osnovi novih programa koji se uvode od I. godine. Raznovrsniji su nastavni programi stoga što se za dio studija uvode potpuno novi programi, za dio se usklađuju, a u završnim (postojećim) godinama ostaju isti.

U šk.god. 1991/92. Pedagoški fakultet u Pragu pripremao je u redovitom studiju:

- učitelje prvog stupnja osnovnih škola s usmjerenjem za tjelesni, glazbeni ili

svoju nastavnu ostvarivali i savjetodavnu funkciju u svim dijelovima školskog sustava. Prema :
Biondić, I. : Razvojno-pedagoška (savjetodavna služba), Školske novine, 1990, 42, str. 3.
²²⁹ Do 1986. god. na Pedagoškom fakultetu u Pragu takvu je kvalifikaciju steklo oko 2 000
nastavnika raznih vrsta škola. U : Youth. School, Guidance and Counseling, str. 22.
²³⁰ Universitas Carolina Pragensis : Seznam prednasek na pedagogicke fakultete, te studijnim
roce 1991/92, Praha, 1991, str.7.

likovni odgoj, te studij stranih jezika,

- učitelje za općeobrazovne predmete u osnovnim i srednjim školama,
- učitelje i odgajatelje za sve vrste specijalnih škola i odgojnih institucija,
- studij pedagogije u kombinaciji s jednim od nastavnih predmeta.

U studiju uz rad izvodi se program za :

- učiteljice materinske škole
- učitelje prvog stupnja obrazovanja
- učitelje odgajatelje u specijalnom obrazovanju
- učitelje koji pružaju kvalifikaciju za jedan od odabranih nastavnih predmeta
- dopunski pedagoški studij za učitelje, odgajatelje i majstore stručnih škola.

Studiji bitni za ovaj predmeta istraživanja su u organizacijskom obliku u sklopu Katedre školske pedagogije koja obuhvaća:

- odjel za učiteljstvo za materinske škole
- odjel za učiteljstvo za 1. stupanj osnovnih škola
- odjel za učiteljstvo za općeobrazovne predmete
- odjel za učiteljstvo za školsku praksu, te samostalne Katedre za opću pedagogiju.²³¹

Obrazovanje kadrova za rad u predškolskim ustanovama organizira se na Pedagoškom fakultetu Karlova univerziteta u Pragu samo u obliku studija uz rad u trajanju od 9 semestara. Radi se dakle o petogodišnjem dodiplomskom studiju koji nosi oznake eksperimentalnog.²³²

Nastavni plan studija sadrži:

²³¹ Ukupno postoji 16 katedri s 32 odjela studija.

²³² Razlog tome je u povijesnoj genezi tog studija. Naime neposredno nakon II. svjetskog rata organizirao se studij predškolskog odgoja na Pedagoškom fakultetu kao dvosemestralni (za škole I. stupnja razredne nastave, četverosemestralni za II. stupanj, šestsemestralni za III. stupanj (srednja škola), te osamsemestralni. Nakon 1948. (a u vezi političkog okruženja) obrazovanje učitelja za materinske škole i učitelje I. stupnja vraćeno je na srednješkolsku razinu. Za ostale, (II., III.) stupnjeve obrazovanje se isključuje iz Univerziteta u posebne pedagoške visoke škole. Godine 1964. ponovo se otvaraju PF i uključuju u univerzitetske studije. Studij učitelja za osnovnu školu izjednačio se s drugim visokoškolskim disciplinama i prerastao u četverogodišnji (VIII semestara). Godine 1976 studij učiteljstva za II. stupanj osnovne škole postaje jednogodišnji. Studij učitelja za materinske škole ostao je sve vrijeme izvan spomenutih promjena i zadržan je na razini srednjeg obrazovanja. Godine 1991/92. uvodi se stoga eksperimentalni kontinuirani petogodišnji visokoškolski studij predškolskog odgoja kao određena pedagoška inovacija. Na taj je način izjednačeno obrazovanje svih odgojnih kadrova u svim dijelovima sustava.

Prilog 17. NASTAVNI PLAN DODIPLOMSKOG STUDIJA PREDŠKOLSKOG ODGOJA U ČEŠKO-SLOVAČKOJ

I. godina studija - KOLEGIJI	sati	sati
	zimski semestar	ljetni semestar
1. Povijest pedagogije	10+1	4+0
2. Opća i komparativna pedagogija	14+0	-
3. Uvod u studij s informatikom	0+6	-
4. Uvjeti integracije u predškolskim institucijama *	4+0	4+0
5. Komunikacija i njezine razvojne faze	4+0	4+0
6. Materinski jezik	10+0	0+3
7. Kultura govora	-	0+6
8. Uvod u filozofiju	8+0	8+0
9. Glazbeni odgoj s metodikom	-	-
10. Fizički odgoj	2+3	0+6
11. Ljetni tečaj obuke tehničkog odgoja		
* Napomena : na kraju 2. godine (4. semestra) polaže se 3 ispita		
<u>II. godina studija</u>		
1. Predškolska pedagogija	12+0	12+0
2. Sociologija odgoja	10+0	-
3. Pravni propisi na području predškolskog odgoja	-	-
4. Alternativni modeli predškolskog odgoja *	4+0	4+0
5. Pedagoška dijagnostika i terapijska praksa	4+0	4+0
6. Materinski jezik	0+6	0+5
7. Kultura govora	0+4	-
8. Literatura za omladinu s didaktikom	-	5+0
9. Uvodni tečaj filozofije i socijalnih nauka	8+0	8+0
10. Glazbeni odgoj s metodikom	-	0+3
11. Fizički odgoj	2+4	2+2
12. Zimski tečaj obuke tehničkog odgoja	30	-
13. Likovni odgoj s metodikom	-	0+3
14. Obuka u tehničkim predmetima	4+10	4+10
15. Radni odgoj s metodikom	-	0+3
* Napomena : na kraju 2.god. (4 semestra) polaže se 4 ispita		
<u>III. godina studija</u>		
1. Predškolska pedagogija	12+0	-
2. Pedagoški projekti u predškolskom odgoju	-	12+0
3. Moralni odgoj s metodikom	4+0	0+3
4. Intelektualni odgoj s metodikom	-	0+4
5. Tečaj situacijski orijentiranog obrazovanja	-	0+4
6. Radiona stvaralačke dramatike	0+4	0+4
7. Literatura za omladinu s didaktikom	14+0	-
8. Matematika	4+6	4+6
9. Specijalni tečaj filozofije i socijalnih nauka	8+2	8+0
10. Glazbeni odgoj s metodikom	0+6	0+3
11. Fizički odgoj	2+2	2+3
12. Likovni odgoj s metodikom	3+3	2+1

13. Radni odgoj s metodikom	0+2	0+3
<u>IV. godina studija</u>		
1. Moralni odgoj s metodikom	4+2	2+0
2. Intelektualni odgoj s metodikom	12+0	9+0
3. Igre s metodikom	-	16+0
4. Metodika rukovođenja predškolskim odgojem	-	14+0
5. Organizacijski sustavi predškolskog odgoja	4+0	-
6. Diplomski seminar	-	0+6
7. Specijalna pedagogija	-	2+0
8. Odgojno savjetovanje u predškolskom razdoblju	2+2	2+2
9. Metodologija istraživanja u predškolskoj pedagogiji	2+2	2+2
10. Matematika	4+6	4+6
11. Specijalni tečaj filozofije i specijalnih nauka	izbor	
12. Glazbeni odgoj s metodikom	0+6	-
13. Specijalizacija u glazbenom odgoju (izborna)	-	22
14. Fizički odgoj	3+3	0+22
15. Izborni likovni odgoj	3+3	-
16. Radni odgoj s metodikom	-	6+6
17. Izborna specijalizacija odgoja	-	22

V. godina studija

1. Metodika rada u mješovitoj grupi	-	10+0
2. Metodika priprema za školu	10+0	-
3. Ekološki odgoj	10+0	-
4. Igračke u predškolskom odgoju	5+5	-
5. Diplomski seminar	0+6	-
6. Seminar o problemima rada u specijalnim ustanovama	0+4	-
7. Ekskurzija u specijalne ustanove	-	0+10
8. Specijalizacija glazbenog odgoja (izborna)	4+2	4+2
9. Fizički odgoj	5+3	6+0
10. Izborni likovni odgoj	4+2	4+2
11. Izborna specijalizacija odgoja ²³³	6+0	6+0

Iz takve koncepcije nastavnog plana studija predškolskog odgoja na Pedagoškom fakultetu u Pragu, može se zaključiti da se radi o izrazito zahtjevnom i sveobuhvatnom studiju odgojnog rada s predškolskom populacijom. Znanstveno teorijska zasnovanost koncepcije očigledna je i iskazuje se velikim brojem kolegija široke pedagoške orijentacije. Stručno-praktično polazište naglašeno je s velikim brojem kolegija metodika koji svojim kvantitativnim iskazima i dužinom trajanja čine pretpostavnu solidnog stručnog obrazovanja odgojnog kadra za rad u predškolskim ustanovama.²³⁴

²³³ Universitas, Carolina Pragensis - Seznam Prednasek na pedagogicke fakultete ve studijnim roce 1991/92, Praha 1991, str. 129 - 131.

²³⁴ Koncepcija studija i struktura nastavnog plana studija predškolskog odgoja izuzetno je zanimljiva, posebno s pozicija naših dosadašnjih iskustava. Stoga bi bilo vrijedno učiniti

S gledišta ovog predmeta istraživanja - obrazovanja stručnjaka za razvojno-pedagošku službu u predškolskom odgoju - ovaj nastavni plan posebno se ističe stoga što se u sklopu 4 godine studija sluša poseban kolegij "Odgojno savjetovanje u predškolskom razdoblju" (2+2;2+2).

Taj kolegij u procesu obrazovanja odgajatelja izuzetno je značajan zbog razmatranja savjetodavnog rada u odgojnom sustavu i posebno s pozicija njegove transmisije u odgojni rad s djecom predškolske dobi. Analiza programskih sadržaja nije moguća stoga što je studij u šk.god. 1991/92. tek započeo te su nastavni programi za više studijske godine u intenzivnoj pripremi.

Međutim, već i sama zastupljenost u nastavnom planu studija ukazuje na uvažavanje predškolskog razdoblja kao izuzetno značajnog za provedbu specifične odgojne djelatnosti savjetodavnog rada, koji se u Češko-Slovačkoj razvija i unutar institucija odgojno-obrazovnog sustava. Do sada, predškolski je odgoj bio u sustavnom institucionalnom smislu izvan općih smjernica razvoja savjetovanja. Obrazovanjem odgojnog kadra koji djeluje u predškolskom odgoju stvara se pretpostavka (istina za sada samo u jednom kolegiju) za otvaranjem ovog vida djelovanja i u populaciji djece predškolske dobi. Odgajatelji djece predškolske dobi postaju na taj način jednaki ostalim stručnjacima koji djeluju u višim stupnjevima obrazovanja, posebno uvažavanjem njegove stručne nadležnosti u složenim poslovima savjetodavnog rada.

Stručni radnici - pedagozi, obrazuju se za poslove savjetodavnih radnika u sklopu studija pedagogije, koju je moguće studirati samo u kombinaciji s jednim od nastavnih predmeta. Nakana je radi unapređivanja studija pedagogije da se uvede specijalizacija koju će apsolvirani i diplomirani studenti moći birati iz područje odgojnog savjetovanja :

- analitičkog, istraživačkog i rukovodećeg djelovanja škole
- obrazovanja odraslih.

Studij pedagogije moguće je kombinirati s:

- češkim jezikom
- glazbenim odgojem
- likovnim odgojem
- tehnikom.

Nastavni plan studija pedagogije u svim kombinacijama je isti. Kolegiji su raspoređeni u 6 semestara u ukupnom trajanju od 3 godine studija.

Strukturalno se raspoređuju na:

- zajedničke kolegije za sve programe
- kolegije pedagogije
- kolegije drugog predmeta koji se odabire u kombinaciji s

kvalitativnu analizu na znatno višoj razini koja onda nužno izlazi izvan ovog predmeta istraživanja. U tom smislu ističem zanimljive pristupe u pogledu npr. dužine studija, broja kolegija u toku studija, njihov raspored (opće - posebno - pojedinačno), strukturu nastavnih sati kolegija (bez seminara, npr. metodika samo sa satovima vježbi i sl.).

pedagogijom.

Zajednički kolegiji za sve nastavničke profile mogu biti obvezni, izborni i fakultativni. Raspoređeni su tijekom cijelog studija (5 godina) i sastoje se od filozofskih, psiholoških, povijesnih disciplina, ekologije i informatike te stranog jezika i tjelesnog odgoja.

Struktura nastavnog plana studija pedagogije²³⁵

Prilog 18. NASTAVNI PLAN STUDIJA PEDAGOGIJE U ČEŠKO-SLOVAČKOJ

	semestri	
<u>I. godina studija</u>	I.	II.
Opća pedagogija	2+2	-
Povijest pedagogije	3+2	3+2
Uvod u psihologiju	2+1	-
Sociologija odgoja	-	1+1
Razvojna psihologija	-	0+2
<u>II. godina studija</u>	III.	IV.
Opća didaktika	1+1	1+1
Predškolska pedagogija	2+2	-
Specijalna pedagogija	-	2+2
Pedagoška i socijalna pedagogija	2+0	2+1
Stručna praksa	4 dana	4 dana
<u>III. godina studija</u>	V.	VI.
Filozofija odgoja	2+0	-
Osnove patopsihologije	2+0	-
Metode pedagoških istraživanja	1+1	-
Komparativna pedagogija	2+0	-
Odgojno savjetovanje	1+1	0+4
Pedagoško-psihološka dijagnostika	2+0	0+2
Pedagoška praksa	4 dana	4 dana
Izborni seminar	-	0+2
Izborni seminar psihologije	0+2	-

Očito je da se radi o specifičnom obliku studija dvopredmetnih studijskih programa. Ta značajka bitno označuje oznake studija pedagogije koji funkcionira kao jedan od predmeta struke u sklopu nastavničkih studija na Pedagoškom fakultetu. U vezi ovog predmeta istraživanja, navedeni studijski plan Pedagoškog fakulteta Karlova univerziteta u Pragu daje mogućnost uvida u način obrazovanja stručnjaka - savjetnika u službama savjetodavnog rada izvan i unutar školskog sustava. U osnovnim školama Češko-Slovačke, prednost se daje školskom savjetniku - pedagogu školovanom iz profila nastavnika jednog od nastavnih predmeta. Ova koncepcija studija pedagogije to potvrđuje jer je u strukturi nastavnog plana zastupljen poseban kolegij - Odgojno savjetovanje. Na taj se

²³⁵ Isto, str. 83.

način budući nastavnik - pedagog upoznaje na razini posebne znanstvene discipline i s osnovama djelatnosti savjetovanja u procesima odgoja i obrazovanja.

Namjera je međutim da se uvedu razni oblici specijalizacije za ovo područje odgojnog djelovanja što ukazuju na izuzetnu važnost koju češka pedagoška teorija pokazuje ovom aspektu odgojnog djelovanja. U tom se smislu priprema oblik specijalističkog studija savjetovanja i postdiplomskih studija pedagogije koji u svojoj strukturi naznačuju posebno područje znanstvenog usavršavanja - odgojno savjetovanje.

Osnovne značajke specijalističkih, postdiplomskih studija na pedagoškom fakultetu u Pragu.²³⁶

Zakonom o visokim školama (svibanj 1990.god.) reformira se cijeli sustav visokog školstva od fakultetskog do postdiplomskog studija za stjecanje doktorata znanosti.

Svrha postdiplomskog studija ogleda se u pružanju potrebnih znanja studentima koji se žele osposobljavati za naučni rad, te za stručnu razinu koja je nužna za rukovodeće i kontrolne funkcije u području odgoja i obrazovanja. Apsolviranje postdiplomskog studija "u funkciji je stvaranja i produblivanja vlastitih pedagoških refleksija pri svladavanju načina analize pedagoške realnosti i pri formiranju programa za njezinu optimalizaciju. Treba da kultivira način konceptijskog mišljenja i drugih pedagoških radnji ne samo na području spoznavanja već i na području projektiranja i usmjeravanja inovacija."²³⁷

Postdiplomski studij organizacijski će funkcionirati u obliku redovitog ili studija uz rad. U unutrašnjoj strukturi predviđa se stupnjevito usavršavanje do stupnja doktorata znanosti. Trajanje studija u zavisnosti je od stupnja koji se želi postići i može trajati od 2 do 5 godina. Podjeljen je u tri faze koje su sadržajno povezane linijom intenziviranja po načelu koncentričnih krugova.

Prva faza će biti usmjerena:

- a) na predavanje i seminare općeg značenja s naglaskom na filozofiju odgoja pedagoške discipline, pedagošku psihologiju, te eventualno i drugo;
- b) na predavanja i seminare užeg usmjerenja s naglaskom na problematiku specijalne didaktike i njezinih povezanosti;
- c) na skupne i individualne konzultacije s naglaskom na definiranje individualnih istraživačkih tema.

Prva faza obuhvatit će osim toga intenzivno usavršavanje u izabranim stranim jezicima.

Prva faza studija traje godinu dana i završava :

- a) pripremom i obrazlaganjem okvirne studije, koja analizira teoretske i metodološke doprinose svjetske stručne literature usmjerenih na izabranu individualnu temu ;
- b) recenzijom aktualnog naučnog rada koji je obavljen u konkretnom

²³⁶ Za sada je to nacrt plana i programa.

²³⁷ K pojati a organizaci postgradualniho doktorantskeho studia na Pedagogicke fakulte UK - Pracovni verze projektu, str.2

stručnom časopisu, te koji je usmjeren na individualnu temu postdiplomanta ;

- c) polaganjem ispita iz prvog od izabranih stranih jezika.

Druga faza obuhvatit će prije svega predavanja, seminare i vježbe iz uže stručne specijalizacije s posebnim naglaskom na metodologiju i na metode te istraživačke strategije iz područja specijalizacije dizertanta. Glavna svrha te faze je obrada operacionaliziranog istraživačkog projekta i njegova provjera. Obrada projekta temelji se većim djelom na individualnom radu uz vodstvo odabranog konzultanta. Nastavit će se usavršavanje u drugom izabranom jeziku.

Ova faza završava :

- a) obrazlaganjem istraživačkog projekta i parcijalnih rezultata iz orijentacijskog istraživačkog sondiranja ;
- b) predavanjem bar jednog poglavlja iz uže specificirane problematike tematskog usmjerenja postdiplomanta, i bar jednog popularizirajućeg stručnog teksta za konkretan časopis;
- c) polaganjem ispita iz drugog stranog jezika.

Treća faza obuhvatit će prije svega ostvarenje glavnog istraživanja s konkretnim rezultatima i njegovu obradu u obliku monografije. Provodit će se individualnim konzultacijama i rezultirati samostalnim naučnim radom. Ova će faza završiti obranom doktorske disertacije i polaganjem rigoroznog ispita, koji će imati značenje rasprave o disertaciji. Razmatrat će se uže i šire suvislosti tematskog usmjerenja. Sastavni dio ispita bit će i vrednovanje publikacija dizertanta, te od toga posebno vrednovanje studije pripremljene iz disertacije za neki od konkretnih stručnih časopisa.

Disertacija

Disertacijski rad je glavni rezultat postdiplomskog studija. Mora dokumentirati da je disertant :

- a) sposoban u sklopu zadane teme iz svoje struke obraditi naučnu problematiku, te ju analizirati u skladu sa suvremenom situacijom u istraživanju ;
- b) sposoban podvrgnuti zadanu problematiku detaljnom istraživanju uz uporabu odgovarajuće izabranih metodoloških strategija;
- c) sposoban formulirati rezultate i diskutirati o njihovoj aktualnosti, izvući zaključke te procijeniti teoretske i metodološke doprinose rada te primijeniti ih u praksi.

Program postdiplomskog studija zasnovan je na tzv. zajedničkim programskim sadržajima koje su svi postdiplomanti obvezni apsolvirati bez obzira na upisanu fazu (stupanj studija). Planom su predviđeni ovi zajednički kolegiji :

1. Filozofija odgoja

Položaj čovjeka u svijetu s aspekta današnjih filozofskih sustava i utjecaj na shvaćanje odgoja

broj sati 10

2. Psihologija

Aktualna saznanja iz područja razvojne, pedagoške, socijalne i kliničke psihologije

broj sati 40

3. Opća i komparativna pedagogija

Odnos razvoja i odgoja u skladu s novim istraživanjima; analiza zadataka obrazovanja u ekonomici; socijalna istraživanja, funkcija obrazovanja; značenje nauke i umjetnosti u nastavi; tendencija razvoja obrazovnih sustava u glavnim razvijenim zemljama; istraživanje strukture i sadržaja nastave; pokusne škole u današnjem svijetu; razvoj organizacijskih oblika nastave; istraživanje djelotvornih metoda nastave i obuke; analiza učiteljske profesije.

broj sati 40

4. Statistika u pedagoškom istraživanju

broj sati 40

5. Informatika

broj sati 40

6. Teorija rukovođenja

broj sati 20

7. Pedagoška dijagnostika

broj sati 10

U toku postdiplomskog studija student je obvezan odabrati i posebno područje uže specijalizacije koje znanstveno razmatra do stupnja doktorata znanosti. Ponuđena su ova područja specijalizacije:

1. Istraživanja u predškolskom odgoju
2. Odgoj na prvom stupnju osnovne škole
3. Srednje obrazovanje
4. Obrazovanje odraslih
5. Visokoškolska pedagogija
6. Savjetovanje
7. Povijest pedagogije
8. Problematika obiteljskog odgoja.²³⁸

Odabrano područje specijalizacije sluša se u ukupnom fondu od 100 sati i može (a i ne mora) završiti doktorskom disertacijom.

Za područje istraživanja koje se obrađuje u ovoj disertaciji izuzetno je interesantna spoznaja o mogućnosti specijaliziranog studija postdiplomske razine za područje odgojnog savjetovanja. Takav je pristup inovacija u sustavu

²³⁸ Isto, str. 7-11.

obrazovanja stručnjaka za savjetodavni rad u zemljama socijalističkog uređenja²³⁹ i čini podlogu njegova kvalitativnog promicanja. Kako se radi o nacrtu plana, programski okvirni sadržaji još nisu poznati i fazi su pripreme. Stoga se sada može raspravljati jedino o odrazima podizanja obrazovanja stručnjaka za rad u češkim savjetodavnim službama na razinu poslijediplomskog studija kao posljednici uočenih nedostataka dodiplomskog obrazovnog stupnja u vezi složenosti poslova i zadataka savjetnika- pedagoga. Kvalitativna rasprave nisu moguće zbog manjka okvirnih programa studija.

Češko - slovački primjer koncepcije obrazovanja stručnjaka za savjetodavni rad u službama unutar i izvan odgojnih sustava znakovit je iz više razloga.

Prije svega valja naglasiti da se organizira u sklopu pedagoških studija što jasno određuje njegovu pedagošku dimenziju i odnos s procesom institucionalnih odgojno -obrazovnih utjecaja.

Stupanj obrazovanja za sve nastavničke profile visokoškolske je razine što dopušta zaključak da se radi o kvalitetnom obrazovanju svih nastavnika u odgojno-obrazovnom sustavu Češko-Slovačke.

Međutim, u sklopu nastavnčkih profila ne obrazuju se samostojnim studijem pedagogi - savjetnici, već se oni za te poslove obrazuju u kombinaciji s određenim nastavnim predmetom. Takav pristup u skladu je s određenjem savjetodavne službe u sastavu školskog sustava.

Koncepcija nastavnog plana studija uvažava ovu dimenziju rada nastavnika-pedagoga uvrštavanjem zasebnog kolegija odgojnog savjetovanja u trećoj godini studija.

Isti se pristup ogleda i u studiju za odgajatelje u materinskom školama u sklopu kojeg je također kolegij Savjetovanja u predškolskom odgoju. To je ujedno i jedini primjer nastavnog plana obrazovanja odgajatelja kojim se stručnu dimenziju odgajatelja proširuje i na ovaj oblik odgojnog rada.

Češko-slovački pristup obrazovanju savjetnika posebno je zanimljiv u onom dijelu u kojem se nastoji prevladati određene manjkavosti dodiplomskog studija pedagogije (trogodišnje obrazovanje, nesamostojni profil pedagoga). Shodno tomu nastoji se unaprijediti studij uvođenjem specijalizacijskih i poslijediplomskih studija u sklopu kojih se djelatnost odgojnog savjetovanja može specijalizirati do stupnja doktorata znanosti.

ZND (SSSR)

Sustav obrazovanja kadrova za rad u posebnim službama uvjetno imenovanim u sklopu savjetodavnog rada, na prostorima SSSR-a (ZND), mora se sagledavati u vezi određenih organizacijskih i koncepcijskih specifičnosti.²⁴⁰

U području predškolskog odgoja u zemljama SSSR-a postoji relativno jasno određena pedagoška služba kao oblik unpređivanja cjelokupnog odgojnog djelovanja predškolske ustanove.

²³⁹ | u Češko-Slovačkoj još nije praktično verificiran jer se tek od šk.god.1991/92. upisala prva generacija postdiplomata koji se usavršavaju na osnovi ovog nacrtu nastavnog plana studija.

²⁴⁰ Vidi poglavlje III. str 79.-80.

U skladu s opće usvojenom metodologijom organizacije prosvjetne politike koja se očituje u točno naznačenim zakonskim regulativama nadležnih te državnog Ministarstva prosvjete, i ovo je područje rada organizirano u okvirima propisa o vrsti i stupnju školske spreme svih djelatnika u predškolskom odgoju. U tom je smislu Ministarstvo prosvjete SSSR svojom uredbom od 24.10.1977. godine donijelo propis pod nazivom Kvalifikacijske karakteristike i dužnosti rukovodnog i pedagoškog osoblja u dječjim predškolskim i drugim organizacijama²⁴¹ na osnovi ustanovljene jedinstvene nomenklature zanimanja u prosvjetnoj struci a konkretizirana su po sustavu platnih razreda.

Tim se dokumentom određuje opis poslova svakog djelatnika i u zavisnosti od toga potrebna kvalifikacija.

Kvalifikacijske značajke određuju se na osnovi tri elementa:

- a) dužnosti i obveze (opis poslova)
- b) dužna znanja
- c) potrebna kvalifikacija

U vezi ovog predmeta istraživanja, posebno je zanimljiva kvalifikacijska struktura odgajatelja-metodista.

Odgajatelj-metodist u dječjem vrtiću:

1) Dužnosti i obveze

- Ostvaruje metodičko rukovodstvo u procesu odgojno-obrazovnog djelovanja predškolske ustanove.
- Osigurava i nadzire ostvarenje programa odgojno-obrazovnog rada generalno i u svakoj uzrasnoj grupi.
- Organizira i nadzire rad odgojnog i medicinskog osoblja.
- Pruža metodičku pomoć odgajateljima, medicinskim sestrama te ostalim osobama koje izvode neposredni odgojno-obrazovni rad.
- Organizira rad metodičkog kabineta u dječjim vrtićima, raspoređuje metodičku opremu, nadzire njihovu pravilnu upotrebu.
- Organizira i izučava eksperimentalni rad s odgojnim osobljem.
- Provođi konzultativni rad radi pružanja praktične pomoći.
- Priprema raspravu o aktualnim pitanjima organizacije odgojnog rada za sastanke pedagoškog savjeta, aktivno sudjeluje u njegovu radu, te nadgleda provedbu donesenih zaključaka.
- Radi na populariziranju odgojne problematike s roditeljima.

²⁴¹ Svornik prikazov i instrukcij Ministerstva prosvjeterija SSSR, 24.10.1977., No 24. i Spravočnik po doškoljnomu vospitaniju, str. 449.

2) Dužna znanja

Odgajatelj-metodist je dužan znati zadatke Partije i uprave za predškolski odgoj, zapovijedi, instrukcije i druge dokumente koje pretpostavljeni organi donose radi organizacije i rada predškolskih ustanova.

Dužan je posjedovati stručna znanja iz područja predškolske pedagogije, dječje psihologije, pravila i propisa njege i brige za djetetovo zdravlje, osnove socijalističkog predškolskog odgoja i obrazovanja, osnovne ekonomike te osnove radnog zakonodavstva.

3) Potrebna kvalifikacija odgajatelja-metodista

Visoko ili više obrazovanje uz obvezni radni staž koji ne smije biti manji od tri godine. Za odgajatelja-metodista u jaslicama treba završiti tečaj o odgoju i njezi djeteta ranog uzrasta.²⁴²

Više i visoko obrazovanje u SSSR-u se ostvaruje na univerzitetima, specijaliziranim institutima te akademijama nauka s njezinim specijaliziranim odjeljenjima. Temelji se na tradicionalnom akademskom obrazovanju koje se mijenja i prilagođava potrebama specifičnog društvenog uređenja. Temeljna značajka tih promjena ogleda se u intenziviranju visokog specijaliziranog obrazovanja (uz prevladavanje čistog akademizma) gotovo u svim područjima znanosti. Nastojanja su usmjerena k obrazovanju visokokvalificiranih stručnjaka odgajanih na osnovama marksizma i lenjinizma uz postizanje visoke obrazovne razine u dostignućima svjetske i domaće nauke i tehnologije, stručnjaka osposobljenih za naučnoistraživački rad u raznim grupama znanosti, kulturi, obrazovanju i sl.

Univerzitetski studij ima zadaću obrazovati specijalista za teorijske discipline i naučno istraživački rad i u najvećoj mjeri čini osnovu za dalje postdiplomsko obrazovanje do stupnja doktora nauka. Univerzitetski studiji traju u prosjeku 5 godina. Dvije do tri godine posvećene su širem proučavanju predmeta koji se studira, a ostalo vrijeme u funkciji je znanosti koja se studira.

Profesionalno obrazovanje provodi se na institutima kojima je prvenstvena zadaća osposobljavati visokokvalificirane stručnjake - praktičare. Obrazovanje nastavnika ostvaruje se na pedagoškim institutima u trajanju 4 do 5 godina. Uvjet za upis je da kandidat ima završenu srednju školu. U sklopu pedagoških instituta postoje različiti fakulteti jezično-umjetnički, povijesni, geografski te fakultet predškolskog odgoja. Za sve studijske programe, odnosno fakultete, unutar pedagoškog instituta obvezne su tri grupe predmeta²⁴³

- društveno-politička grupa predmeta
- pedagoško-psihološka grupa predmeta
- stručna grupa predmeta (u zavisnosti od predmeta koji se studira).

Odgojni kadar za predškolski odgoj obrazovao se do 1958.god. u sklopu učiteljskih škola, odnosno pedagoških učilišta, posebnom tipu srednjih škola.

²⁴² Isto, str. 269-273.

²⁴³ Ogorodnikov, J.T. : Suvremenie problemi viššego pedagogičesko obrazovanja, Sov.pedagogika br. 4, 1968, str. 70-78.

Obrazovanje je trajalo dvije godine. Nakon 1958.god. kada je reformiran cjelokupan školski sustav njihovo se obrazovanje uzdiže na razinu višeg obrazovanja i ostvaruje se na specijaliziranim odsjecima pedagoških instituta.

Kasnijim provedenim reformama u društvu (1972, 1987) te razvojem nauke, otvorena su posebna odjeljenja za studij predškolskog odgoja u sklopu pedagoških instituta.

Na taj se način stvara pretpostavka kvalitetnijeg obrazovanja kadrova za predškolski odgoj koji po toj karakteristici - stupnju obrazovanja djelatnika - čini jedinstveni, jednakopravni dio sovjetskog sustava odgoja i obrazovanja.

Obrazovanje odgajatelja-metodista ostvaruje se na fakultetima predškolskog odgoja pri pedagoškim institutima.²⁴⁴ Okvirni nacrt nastavnog plana studija sastoji se od ovih kolegija:²⁴⁵

1. Povijest KP SSSR	160 sati
2. Politička ekonomija	88 sati
3. Dijalektički materijalizam	140 sati
4. Organizacija, ekonomika i rukovođenje u predškolskom odgoju	90 sati

Predmeti struke

1. Anatomija, fiziologija i higijena djeteta predškolskog uzrasta	220 sati
2. Psihologija (opća i dječja)	260 sati
3. Pedagogija (opća, povijest pedagogije, predškolska pedagogija)	410 sati
4. Teorija i metodika fizičkog odgoja	110 sati
5. Osnovi prirodnih nauka i metodika upoznavanja djeteta s prirodom	130 sati
6. Osnovi procesa spoznavanja djeteta i metodika odgojnog rada	150 sati
7. Teorija i metodika glazbenog odgoja	100 sati
8. Metodika formiranja elementarnih matematičkih predodžbi	110 sati
9. Metodika razvijanja materinske riječi s praktikumom odgojno-obrazovnog-rada	200 sati
10. Suvremeni ruski jezik	120 sati
11. Literatura (dječja književnost)	200 sati
12. Specijalizacija (1 disciplina)	256 sati
13. Praksa	32 tjedna ²⁴⁶

²⁴⁴ Taj je program u prvom redu namijenjen i svim rukovodećim kadrovima u predškolskom odgoju (inspektorima, metodistima-savjetnicima, direktorima).

²⁴⁵ Prikazat će se nastavni plan studija koji se od šk.god.1989. ostvaruje na Fakultetu predškolskog odgoja na Pedagoškom institutu u Murmansku.

²⁴⁶ Belaeva, L.: O njegovotnih problemah vuzovskoi podgotovki specijalistov po doškoljnomu

Student izabire specijalizaciju u sklopu jednog metodičkog područja. Nastavna praksa provodi se neprekidno tijekom cijelog studija po posebnom programu prakse. Započinje u III. semestru praktikumom nastavne prakse i proširuje se sve do završnog ciklusa u VIII. semestru. Studenti obavljaju praksu u raznim odgojnim oblicima, prvenstveno u predškolskim ustanovama u sklopu svih oblika organizacije (dnevnim, noćnim, u poljoprivrednim kolhozima, u tvornicama i sl.) zatim u ljetnim dječjim zdravstvenim kampovima, u srednjim i višim školama za obrazovanje odgajatelja).

Studij završava nakon VIII. semestra nastave izradom diplomskog rada iz područja odabranog specijalizacijom. Rad mora biti zasnovan na znanstveno-teorijsko-istraživačkoj osnovi primijenjenoj na određene probleme odgojno-obrazovne prakse predškolskog odgoja.

Riječ je o programskoj koncepciji visoke stručne razine koja u potpunosti pokriva cjelinu odgojno-obrazovnog procesa u predškolskoj ustanovi. Kao takva predstavlja realnu osnovu za kvalitetno obrazovanje odgajatelja djece predškolske dobi. Planom se ne naznačuju posebni poslovi koji se iskazuju u opisu poslova odgajatelja-metodista. To stoga što je njegova stručna nadležnost zapravo izvedena iz profila odgajatelja koji se na te poslove raspoređuje ne na osnovi svoje stručno-profesionalne obrazovne nadležnosti zasnovane na autonomnom obrazovnom konceptu, već uglavnom na osnovi različitih oblika vrednovanja uspješnog redovnog odgojnog rada u odgojnim grupama u predškolskim ustanovama.

9.4. Zaključna razmatranja

Na osnovi svega iznesenog, moguće je uz određene ograde²⁴⁷ iznijeti nekoliko generalnih zaključaka vezanih za strana iskustva o načinu, koncepciji i sadržaju obrazovanja stručnjaka za rad u savjetodavnim, odnosno stručnim razvojnim pedagoškim službama u predškolskom odgoju.

U odgojnoj teoriji bez obzira kako se u pojedinim sredinama imenuje (edukacijske znanosti, pedagogija i sl.) obrazovanju djelatnika posvećuje se itekako važno mjesto. Međutim problem znanstveno-teorijskog ustanovljavanja teorijske osnove obrazovnog koncepta za profile djelatnika u raznim oblicima suvremenog savjetodavnog rada, gotovo da je marginalno interesno područje ove (a i srodnih) znanosti. Pedagoška teorija, koja se u svim pristupima, određuje kao subordinarna, razvija doduše bogatu bibliografsku građu kao osnovu teoretskih određenja složenih procesa savjetodavnog rada, što se ne može reći za poseban dio djelatnosti - obrazovanje njezinih personalnih reprezentata.

Posljedice takvog stanja očigledne su u odgojnoj praksi u kojoj na poslovima savjetodavnog rada djeluje široka i raznolika lepeza stručnjaka različita stručna profila i stupnja obrazovanja. Osim te generalne naznake, problem obrazovanja odgojnog kadra dodatno je teže prikazati u neku vrstu pregleda zbog brojnih problema koji proizilaze iz krajnjeg raznolikog, krivolinijskog i nadasve dinamičnog razvoja cijele ideje savjetodavnog rada.

vospitanju, Doškolojne vospitanie 7/90, str. 2-3.

²⁴⁷ Radi se o odabranim dostupnim prikazima pojedinih obrazovnih koncepcija studija.

Problem dobiva svoju razvojnu dimenziju u vezi ustanovljavanja službi savjetodavnog rada u sklopu odgojnih sustava, posebno u onaj dio koji se obrađuje u ovoj radnji - predškolski odgoj. Razlog tome postoji u odnosu te razvojne linije koja rezultira mnogostруким različito riješenim odnosom procesa savjetodavnog rada, odgoja, te institucionalnih odgojnih utjecaja. Ta različitost postaje okvir za sagledavanje gotovo svih djelova pojave pa tako i onog koji se odnosi na probleme obrazovanja stručnjaka koji u njoj djeluju.

Nadalje, suvremene tendencije u obrazovanju djelatnika u određenim svjetskim razmjerima dvojako su uvjetovane. Ponajprije bitno su uvjetovane konceptijskim stajalištima na kojima se izgrađuje služba savjetodavnog rada koja se onda odrazuju na sva operativna rješenja kao što su npr. metode i tehnike rada, oblici organizacije, personalna rješenja generalno te posebno u određenju njihove stručne nadležnosti i potrebnog stupnja obrazovanja.

Istodobno, od izuzetne su važnosti i pitanja organizacije i značajki odgojno-obrazovnih sustava kao osnove u koju se ugrađuje ideja savjetodavnog rada, te kvalitete njihova uspostavljena odnosa.

U tom se smislu, kao bitni činitelji, mogu označiti i značajke stupnja sustava koji se u najvećem broju slučajeva preferira kao optimalno rješenje obrazovanja savjetnika (U ovom su slučaju to razni oblici visokoškolskih studija).

Stoga, smatram da je nužno ove izdvojene aspekte usvojiti kao okvire u kojima se nastojalo prikazati pojedine probleme vezane za obrazovne značajke procesa obrazovanja odgojnog kadra.

Prikaz određenih značajki obrazovnih koncepcija za osposobljavanje djelatnika u službama savjetodavnog (razvojnog) rada može se predočiti u dvije razine. Prva, kojom se određuju značajke konceptijskih odrednica za obrazovanje specijalista u savjetodavnom procesu na razini njegova određenja kao i oblika odgojne djelatnosti - dakle kao afirmirane službe u sustavima odgoja i obrazovanja. Druga, kojom se te konceptijske odrednice stavljaju u kontekst jednog djela odgojnog sustava u kojem se služba javlja i jednom djelatniku u njoj - stručnjaku-pedagogu u savjetodavnim (razvojnim) službama u području predškolskog odgoja.

Prva se razina opravdava spoznajom o nužnosti jedinstvenog funkcioniranja cijelog sustava kao preduvjeta njegove djelotvornosti. Bitne oznake cijelog sustava, da bi mogle biti uzdignute na tu razinu, nužno moraju svojim dosegom pokrivati sve djelove podsustava. Prenijevši taj stav u problem ove rasprave, zaključujemo da se bitne značajke obrazovnih koncepcija za osposobljavanje kadrova moraju svojim generalnim opredjeljenjem "pokrivati" sve moguće pojavne oblike u raznim dijelovima podsustava.

Istodobno, bitna je pretpostavka uspješnog funkcioniranja pojedinih djelova podsustava, kvalitetna nadgradnja specifičnosti koje proizilaze iz njegove autonomije. U vezi ovog problema, izuzetno je zanimljivo transponiranje sustavnih konceptijskih odrednica osposobljavanja specijalista za savjetodavni rad u funkciji specifičnih zahtjeva koje diktira posebnost podsustava u kojem djeluju. Razlog tome naznačen je u određenju načela savjetodavnog rada kao procesa kojima se naznačuje njegova širina u vodoravnoj dimenziji (po kojoj je kao djelatnost namijenjena svoj djeci), tako i u okomitoj u pogledu nužnosti njegova

institucionaliziranja na svim stupnjevima odgojno-obrazovnog sustava.

Inozemna iskustva u pogledu obrazovnih koncepcija osposobljavanja stručnjaka za rad u savjetodavnim službama stoga označuje izrazita raznorodnost gotovo u svim bitnim odrednicama kojima se označava pojedini konceptijski pristup. Određeni elementi zajedništva ogledaju se u pogledu određenja stupnja obrazovanja specijalista - savjetnika(suradnika) koji se na svim prostorima određuju na razini fakultetskog, visokoškolskog obrazovanja. U većini pristupa to se obrazovanje ostvaruje unutar sustava obrazovanja nastavnika koji onda u zavisnosti od toga razvijaju specifičnu unutarnju organizaciju. Ta se specifičnost prije svega odražava u određenim podsustavnim značajkama obrazovnih koncepcija i rezultira:

- organizacijom samostojnog programa studija koji funkcionira na razini autonomno određenog stručnog profila (studij Counseling u SAD i Engleskoj) i osposobljava stručnjake, specijaliste za poslove savjetodavnog rada kao procesa, odnosno posebne službe unutar odgojno-obrazovne djelatnosti.
- organizacijom studija unutar pedagogije kao edukacijske znanosti u sklopu koje se savjetodavna djelatnost izražava kao jedan dio.
- raznim tipovima stručnog osposobljavanja - doškolovanja nastavnika (in-services trening, kursevi, tečajevi) za obavljanje savjetodavne djelatnosti u obliku dodatnog rada ili kao sastavnog djela njihove neposredne odgojno-obrazovne djelatnosti.

Vrijednost američkog pristupa prije svega se ogleda određenjem konceptijske obrazovne osnove u sklopu samostojnog studija, čime se stručnom profilu, (savjetnik-specijalista), legitimizira njegova autonomnost u nastavničkoj struci. Iz toga zatim proizilazi i njegov najveći nedostatak koji se prije svega ogleda u određenju studija u sklopu psihologije kao matične znanosti. Takav pristup rezultira minoriziranjem (koncepcijom nastavnog plana i okvirnih programa) edukacijske znanosti kao suvremene paradigme odgojnog procesa, što je u izrazitom raskoraku s okvirnim sustavnim određenjem službe savjetodavnog rada u njezinoj odgojnoj dimenziji.

Istodobno određenje konceptijske obrazovne osnove u okvirima monodisciplinarnog jednopredmetnog studija jedne znanosti, te određivanjem pedagoga kao osnovnog i često jedinog stručnjaka-savjetnika, stručni profil specijaliste ogoljen je na razinu jednog od djelova njegove kompleksne funkcije savjetodavnog radnika u složenim procesima savjetodavnog rada.

Problem posebno postaje akutan analizom konceptijskih okvira studija pedagogije koji (a to je izrazito vidljivo na suvremenom češkom modelu, a radi se o inoviranoj modernoj, suvremenoj verziji studija) svojom orijentacijom ka odgojno-obrazovnoj dimenziji institucionalnog odgojnoobrazovnog rada (posebno na razini osnovne škole) bitno sužavaju širinu odgojne dimenzije savjetodavnog rada na jedan od mogućih aspekata.

Manjkavosti takvog pristupa očigledni su i u samim prostorima na kojima se takva obrazovna koncepcija afirmirala, što se posebno vidi u uvođenju poslijediplomskog specijalističkog studija (Švicarska, Češka) za specijaliste-savjetnike. Međutim, ti specijalistički studiji ne funkcioniraju svojim konceptijskim

određenjem u smislu njihova određenja kao oblika stručno-znanstvene nadogradnje iz razloga što se studenti na toj razini ozbiljnije upoznaju sa specifičnim djelom složene odgojno-obrazovne djelatnosti u obliku njegove savjetodavne dimenzije.

Obrazovne koncepcije zasnovane na raznim oblicima doškoloovanja ili stručnog usavršavanja, najlošije su rješenje. Razlozi te kvalifikacije su prije svega u pobudama koje su rezultirale takvim rješenjima. U najvećoj su mjeri sasvim pragmatične prirode a proizilaze iz neznanstvenog uskog tretiranja složenog savjetodavnog rada u vezi jednog od mogućih njegovih oblika. U zavisnosti od toga, u pojedinim se sredinama razvija takav parcijalni pristup što rezultira ustanovljavanjem službi po tom kriteriju (npr. veoma je razvijen primarni oblik "vocation guidance" - u obliku snažno razvijene službe profesionalne orijentacije koja je onda nerijetko zastupnik cijele službe i s njom se poistovjećuje. Prisutna je i orijentacija k populaciji neprilagođenih i njihovog tretiranja kao osnove djelatnosti - npr. razvojni problemi, obrazovni neuspjesi, odgojna delikvencija i sl.. Suglasno tome, obrazovanje stručnjaka za rad u tim službama usko se pragmatično konceptualizira u cilju kratkog, efikasnog osposobljavanja kadra za kurativno djelovanje u smjeru pragmatične orijentacije same službe).

U pogledu prijenosa sustavnih koncepcijskih obrazovnih odrednica osposobljavanja stručnjaka za razvojne, savjetodavne službe, u područje predškolskog odgoja, očigledno je generalno odstupanje od naprijed naznačenog načela organizacije posebno u pogledu njegova ostvarenja u okomitoj dimenziji. Refleksije položaja i značenja službe savjetodavnog rada u predškolskim institucionalnim odgojnom utjecajima prisutne su i u određenju okvirnih koncepcijskih obrazovnih značajki odgojnog kadra koji u njima djeluje. U zapadnim pristupima postoje doduše, samostojni programi obrazovanja odgojnog kadra za rad u predškolskom odgoju uglavnom u sklopu sustava obrazovanja nastavnika. Koncepcijska određenja stručnog profila u pogledu stupnja stručnosti, te programskih odrednica u većini slučajeva daju prednost nižem stupnju stručne spreme u odnosu na ostale nastavničke profile. U programskoj orijentaciji daje se primat zaštitno-zdravstveno-socijalnoj dimenziji predškolske ustanove u odnosu na odgojnu.

Sadržaje vezane uz bilo koji aspekt savjetodavnog rada ne nalazi se ni u jednom od prikazanih tipova obrazovnih modela obrazovanja odgajatelja. Čak ni u onoj dimenziji prisutnoj gotovo u svim pristupima savjetodavnom radu kojim se neposrednom odgojnom djelatniku pridaje značenje osnovne, temeljne i ishodišne ličnosti u procesima savjetodavnog rada. Od tog temeljnog načela savjetodavnog rada odstupa se u kontekstu odgajatelja u predškolskom odgoju.

Izuzetak u tom smislu predstavlja sustavno rješenje obrazovanja odgajatelja djece predškolske dobi u Češko-Slovačkoj, ali samo u sklopu najnovijih akcija usmjerenih k unapređivanju cjelokupnog sustava obrazovanja odgojnog kadra u materinskim školama. U SSSR-u postaje kvalitativno drugačije pristupi koji proizilaze iz specifičnog društveno-političkog okruženja i njegovih snažnih utjecaja na sustave odgoja i obrazovanja u cjelini i u svim njegovim dijelovima.

Smisao mu je u :

- određenju predškolskog odgoja kao stvarne a ne deklarativne osnove odgojno-obrazovnog sustava i s tim u vezi postignutim stupnjem njegova

razvoja;

- vlastitom viđenju potrebe pedagoške pomoći i načina njegove organizacije koja ne rezultira samostojnom programskom koncepcijom obrazovanja odgojnog kadra već se ostvaruje u okvirima visokoškolskog studija predškolskog odgoja na posebnim institutima.

Iz svega navedenog zaključujem da je problem obrazovanja specijalista-savjetnika za rad u savjetodavnim-razvojno-pedagoškim službama "otvoren problem" brojnih znanosti koje se dotiču složenog procesa savjetovanja kao oblika odgojne djelatnosti. Prisutnost raznolikih pristupa i načina rješavanja tog pitanja u odgojno-obrazovnoj praksi ukazuje na potrebu izdizanja tog aspekta na razinu predmeta znanstveno-teorijskih istraživanja prvenstveno one znanosti u okviru kojih se afirmira - kao oblik složene, savremene odgojne djelatnosti.

Očigledan je u tom smislu manjak određene postojeane znanstveno teorijske osnove suvremenog određenog savjetodavnog rada kao osnove izgradnje takvih sustava obrazovanja djelatnika koji će u svom krajnjem doseg u funkcionirati u pravcu njegova daljnjeg razvoja.

10. OBRAZOVANJE PEDAGOGA-STRUČNOG SURADNIKA U PREDŠKOLSKOM ODGOJU U REPUBLIKAMA BIVŠE JUGOSLAVIJE²⁴⁸

Obrazovanje stručnih suradnika u razvojno-pedagoškim službama u odgoju i obrazovanju na području bivše Jugoslavije bitno je određeno iz :

- kvalitativnog opredjeljenja usvojene univerzalne ideje savjetodavnog rada u strukturi odgojno-obrazovnog rada u koje se kao pedagoška inovacija uvodila,
- specifičnosti odgojno-obrazovnih sustava kao osnove ugradnje, te
- specifičnostima sustava obrazovanja nastavnika u sklopu kojih se ostvaruje kao stručni profil.

Kraći pregled prenošenja inozemne ideje "vocation guidancea" u područje bivše Jugoslavije ukazao je na osnovno konceptijsko opredjeljenja univerzalne ideje, usvojene i afirmirane u tadašnji sustav i obrazovanje. Razvija se pedagoški aspekt djelatnosti, stavljanjem u središte interesa odgojno-obrazovni proces i subjekte njegova ostvarenja. U tom se smislu djelatnost imenuje razvojno-pedagoškom jer predstavlja operativnu jezgru stručnog rada dinamične, interdisciplinarne strukture. Ona inicira i potiče akcije k stalnom razvoju i unapređivanju cjelokupne odgojno-obrazovne djelatnosti. Nesumljivo odgojno-obrazovno značenje djelatnosti određuje stoga stručnog suradnika u sklopu nastavničkih profila. Za matičnu struku stručnog suradnika pedagoga određuje pedagogiju, kao nauku o odgoju i obrazovanju.

Dinamika i kvalitativna linija razvoja vlastite vizije savjetodavnog rada izražene u konstituiranje stručnih pedagoških službi, ukazuje na raskorak s pojavom njezinih stručnih reprezenata. Činjenica je da su se prvi stručni suradnici u jugoslavenskoj odgojno-obrazovnoj praksi (posebno u osnovnom odgoju i obrazovanju) pojavili prije nego što je započelo teorijsko osmišljanje njihove uloge. Posebno valja u tom smislu istaći taj problem u vezi njihova obrazovanja u pogledu stupnja stručne spremne, te sadržaja. Prvi stručni suradnici-pedagozi po svom su stručnom profilu bili nastavnici, a ne stručno odgovarajuće obrazovani stručnjaci. To bitno određuje kvalitativni aspekt njihova djelovanja, ali isto tako dinamiku i kvalitativni razvoj cijele razvojno-pedagoške službe.

Sustav obrazovanja nastavnika sastavni je dio sustava odgoja i obrazovanja te u krajnjem dosegu predstavlja njegovu izvedenicu.

Sustav odgoja i obrazovanja mijenjao se u proteklom razdoblju²⁴⁹ u zavisnosti od intenziteta društvenih promijena. Te promjene odražavale su se i na sustav obrazovanja nastavničkog kadra kao pretpostavci za njihovo ostvarenje. Razvojne faze sustava odgoja i obrazovanja odvijale su se u proteklom razdoblju sukladno ondašnjim smjernicama i utjecaju jugoslavenskog društva na tu djelatnost: od prvih početaka u toku razdoblja državnocentralističkog sustava (1945-1950), i potom idućih desetljeća sve do raspada te državne zajednice.

²⁴⁸ Svi podaci za ovo poglavlje skupljeni su u 1990. godini pa se shodno tomu, bez obzira na raspad Jugoslavije i stvaranje novih država oni predočuju i obrazlažu prema ondašnjem državno-republičkom ustrojstvu. Među ostalim i stoga što su prekinuti svi komunikacijski tokovi pa se ne može doći do novijih informacija.

²⁴⁹ Od pojave prvih stručnih suradnika, tj. unazad 30-tak godina.

Stoga je sustav odgoja i obrazovanja pratio potrebe društveno-političkog okruženja i njime je bio bitno određen. Osnovu politike obrazovanja nastavnika činila je u cijelom poslijeratnom razdoblju jasna ideološka indoktrinacija, sadržana u izrazitoj partijskoj regulativi cjelokupnog društvenog okruženja.

Za odgojno-obrazovni sustav u cjelini i posebno za sustav obrazovanja nastavnika ta se značajka očituje u zasnovanosti politike i strategije razvoja sustava njegovih strukturalnih kategorija (ciljevi, zadaci, sadržaj, unutrašnja organizacija rada i sl), na partijskim dokumentima i rezolucijama. U tom smislu kao najznačajnije i dalekoposljednice valja naznačiti idejne osnove X. kongresa SKJ koji donosi zadatke SKJ u socijalističkom samoupravnom preobražaju vaspitanja i obrazovanja²⁵⁰ koji postaju osnova politike i strategije razvoja cijelog sustava. Na osnovi tog dokumenta strukturalni elementi sustava odgoja i obrazovanja te osnove sustava obrazovanja nastavnika utvrđuju se republičkim i pokrajinskim zakonima i uredbama na različitim razinama i tijelima. Istodobno ističe se nužnost usklađivanja razvoja na zajedničkim idejnim osnovama donijetim na X. kongresu SKJ.

U skladu s iskazanim zahtjevom o nužnosti usklađivanja razvoja sustava odgoja i obrazovanja, prišlo se preobražaju postojećeg sustava obrazovanja nastavnika na istim osnovama i u skladu sa istim načelima na kojima je izgrađen čitav sustav samoupravnog socijalističkog odgoja i obrazovanja. U tom je cilju izgrađen i usvojen Društveni dogovor o zajedničkim osnovama sustava odgoja i obrazovanja²⁵¹, te brojni drugi Dogovori kojima se osigurava njegovo ostvarenje u svim dijelovima podsustava. Tako je izgrađena jedinstvena osnova za kvalifikaciju zanimanja i stručne spreme²⁵² te osnova obrazovanja i usavršavanja nastavnika.²⁵³

Spomenutim Dogovorom donijete su osnove za utvrđivanje profila nastavničke struke i stupnja, njihove stručne spreme prema specifičnosti i složenosti poslova i zadataka koje obavljaju u raznim vrstama i razinama odgoja i obrazovanja.

Za odgojno-obrazovni rad u području predškolskog odgoja mogu biti angažirani odgajatelji djece predškolske dobi V, VI, ili VII. stupnja stručnosti i stručni suradnici VI. odnosno VII. stupnja stručnosti.

Dogovorom o zajedničkim osnovama obrazovanja i usavršavanja nastavnika, elementi zajedništva uvode se i u obrazovne sadržaje. U tom se smislu sadržaji obrazovanja nastavnika u svim republikama i pokrajinama raspoređuju u okviru:

- općedruštvenog područja - koje se provodi neprekidno na svim stupnjevima i čini osnovu općeg obrazovanja nastavnika.
- općestručnog područja - u funkciji je stvaranja osnove struke i čine ga

²⁵⁰ Zadaci SKJ u socijalističkom samoupravnom preobražaju vaspitanja i obrazovanja, Izdavački centar Komunist, Beograd, 1975.

²⁵¹ Dogovor socijalističkih republika i SA pokrajina o osnovama sistema odgoja i obrazovanja, Službeni glasnik SR Srbije, 1985, 40.

²⁵² Društveni dogovor o jedinstvenim osnovama za klasifikaciju zanimanja i stručne spreme, Službeni list SFRJ, 1980, 29.

²⁵³ Društveni dogovor o zajedničkim osnovama obrazovanja i usavršavanja nastavnika i saradnika, Službeni glasnik SR Srbije, 1985, 40.

sadržaji psihološko-pedagoške, didaktičko-metodičke grupacije, hospitiranje i praktičan rad u odgojno-obrazovnim ustanovama.

- užeg stručnog područja - koje se ostvaruje izučavanjem znanstvenih disciplina iz osnova struke, s metodikom i praktičnim radom u odgovarajućoj odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Nastavne planove i programe obrazovanja donose nadležni organi republika i pokrajina u skladu s odredbama ovog dogovora uz puno uvažavanje odgovarajućih specifičnosti.

Odredbe ovih Dokumentata primjenjivane su na prostorime SFRJ i rezultirale su utemeljenjem uglavnom jedinstvenog sustava obrazovanja nastavnih profila koji se organizira na raznim stupnjevima. Obrazovanje pedagoga stručnih suradnika u predškolskom odgoju provodilo se na cijelom prostoru Jugoslavije na dogovorenoj razini (VII stupanj stručnosti) i programskih područja.

10.1. SR SRBIJA

U predškolskim ustanovama SR Srbije (bez AP) djeluju stručni suradnici pedagozi čiji je stupanj obrazovanja zakonski određen Pravilnikom o vrsti stručne spreme vaspitača, medicinskih sestara i stručnih suradnika. Na osnovi čl. 4. tog Pravilnika, zahtijeva se za pedagoga VII₁ stupanj stručne spreme, obrazovnog profila dipl. pedagog - pedagogija bez smjerova ili pedagogija smjer predškolski, odnosno predškolsko školski smjer ili školska pedagogija i psihologija.

Studij pedagogije prikazat će se na osnovi analize plana studija na Filozofskom fakultetu u Beogradu koji se ostvaruje nastavnim planom u trajanju od VIII semestara u ukupnom fondu od 2 880 sati.

Tablica 12. NASTAVNI PLAN OBRAZOVNOG PROFILA-DIPLOMIRANI
PEDAGOG U SR SRBIJI

PREDMETI	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Ukupno
I. OPŠTEOBRAZOVNI									
1. Marksizam i savremeno društvo	2+2	2+2							120
2. Strani jezik	2+2	2+2	2+2						180
3. ONO i DSZ	2+0	2+0	2+0						90
4. Fizičko vaspitanje i obrazovanje	0+2	0+2							60
									450
II. OPŠTE STRUČNI									
1. Uvod u filozofiju s osnovama etike	2+2	2+2							120
2. Logika s opštom metodologijom	2+1	2+1							90

3. Opšta psihologija s psihologijom ličnosti	2+2	2+2							120
4. Razvojna psihologija			2+2	2+2					120
5. Pedagoška psihologija			2+2	2+2					120
6. Osnovi andragogije			2+0	2+0					60
7. Estetika ili socijalna psihologija ili Sociologija porodice ili Psihologija detinjstva i mladosti					2+0	2+0			60
8. Uvod u pedagogiju	2+1	2+1							90
9. Opšta pedagogija			2+2	2+2					120
10. Teorija vaspitanja					3+3	3+3			180
11. Opšta istorija pedagogije			2+2	2+2					120
12. Istorija pedagogije naroda Jugoslavije					2+2	2+2			120
13. Savremeni pedagoški pravci							2+0	2+0	60
14. Metodologija pedagoških istraživanja					3+2	3+2			150
15. Statistika u pedagogiji			2+1	2+1					90
									1620
III. UŽESTRUČNI									
1. Didaktika					3+2	3+2			150
2. Predškolska pedagogija I.					2+2	2+2			120
3. Predškolska pedagogija II.							2+2	2+2	120
4. Školska pedagogija							2+2	2+2	120
5. Metodika jezičkog obrazovanja							2+1	2+1	90
6. Metodika matematičkog obrazovanja							2+1	2+1	90
7. Posebne metodike vaspitno-obrazovnog rada							2+2	2+2	120
	14+	14+	16+	14+	15+	15+	12+	12+	
	12	12	11	9	11	11	8	8	
UKUPNO	26	26	27	25	26	26	20	20	2880

Izvor : Plan studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beograd.

Stručna praksa u vaspitno-obrazovnim organizacijama:

10 dana u VI semestru

15 dana u VIII semestru.

Unutarnji odnos kolegija može se iskazati ovim pokazateljima:

PREDMETNO PODRUČJE	BROJ KOLEGIJA	BROJ SATI	% U ODNOSU NA UKUPNI FOND
OPŠTE OBRAZOVNI	4	450	15,6
OPŠTE STRUČNI	15	1620	56,3
- filozofsko-sociološki	2 (1+1)		
- psihološki	4 (1+1)		
- pedagoški	9		
UŽE STRUČNI	7	810	28,1
UKUPNO	26	2880	100,0
po godini studija	6,5	720	
po semestru	(3,2+3,2)	360	
po tjednu		24	
Broj ispita: ukupno	26		
	I. god.	6	
	II.god.	8	
	III.god.	6	
	IV.god.	6	

Nastavni plan studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Beogradu klasični je primjer standardnog jednopredmetnog visokoškolskog studija. Očigledna je klasičnost planiranja po načelu od općeg k posebnom te pojedinačnom u odabiru studijskih disciplina, njihovom planskom kvantifikacijom te rasporedom po semestrima.

Svojom strukturom upućuje na zaključak da se radi o studiju pedagogije općeg smjera ili orijentacije jer nema naznaka eventualnih posebnosti u obliku usmjerenja ili nekih drugih užih tematsko-profilnih orijentacija. To se posebno odnosi na nepostojanje izbornih kolegija koji bi svojim sadržajima proširili standardne okvire programske strukture. U prilog toj tezi stoji omjer broja kolegija te broja njihovih sati u području opštstručnih i užestručnih kolegija (2:1).

U kolikoj mjeri ovakav plan i program studija pedagogije osposobljava pedagoga za obavljanje složenih poslova i zadataka stručnog suradnika u predškolskim ustanovama SR Srbije?

Ako se usvoji postavku na osnovi koje su svi pedagoški predmeti (bez obzira bili oni općestručni ili užestručni) osnova profila općeg pedagoga te ga upravo tom svojom općenitošću upućuju na specifičnosti uz pojedine stručne profile onda ovaj nastavni plan može u određenoj mjeri upućivati na potvrđan odgovor.

Ako se prihvati teza o posebnosti, specifičnosti i kritičnosti predškolskog razdoblja kao razvojne faze, te shodno tomu značenja kvalitete odgojnih poticaja u specifičnoj organizaciji predškolske ustanove, onda potvrđan odgovor dolazi u znak pitanja. Potvrda dane teze pronalazi se i u sljedećim kvantifikacijama nastavnog plana koja iskazuje zastupljenost kolegija izravno u funkciji struke:

Broj kolegija - ukupno: 26

Broj kolegija u funkciji struke : 2

Broj sati u % na PO = 2880 - ili 8,3 %

Strukturu okvirnog programa kolegija Predškolska pedagogija I. i II. čine ovi sadržaji:²⁵⁴

I. Predškolska pedagogija I. - semestar V. i VI:

broj sati 2+2

1. Vaspitanje u ranom detinjstvu kao predmet predškolske pedagogije
2. Socijalizacija u dečjoj ustanovi
3. Učenje i obrazovanje predškolskog deteta
4. Dečja igra i kultivisanje stvaralaštva predškolskog deteta

Studenti se obavezuju izradom seminarskog rada, sudjelovanjem u seminarskim vježbama te praktičnim vježbama u dječjim ustanovama.

II. Predškolska pedagogija II. - semestar VII. i VIII.

broj sati 2+2

1. Sustavi i programi predškolskog vaspitanja
2. Teorija dečjeg vrtića - institucionalnog vaspitanja
3. Metodologija razvijanja i vrednovanja vaspitnih programa
4. Pitanja konstituisanja predškolske pedagogije kao naučne discipline.

Obveze studenata: seminarska vježbanja, grupna pilotska istraživanja na terenu, izrada seminarskog rada.²⁵⁵

Na osnovi navedenih okosnica plana i programa moguće je zaključiti da se radi o suvremenoj koncepciji obrade sadržaja iz široke problematike predškolskog odgojnog djelovanja. Distribucija vremena predviđenog nastavnim planom na satove predavanja i seminara predstavka je za osposobljavanje studenata za ovladavanje određenim praktičnim radnjama. No, kako se programom ne razrađuju sadržaji vježbi, seminara i predavanja, ovaj je zaključak na razini pretpostavke. Ono što se može zaključiti jest da se radi o izrazito suvremenom znanstveno, na zavidnoj razini zasnovanom programu koji u potpunosti upućuje studenta na ovladavanje složene problematike odgojnog djelovanja u predškolskom razdoblju.

²⁵⁴ Navodi se samo osnovna struktura programa.

²⁵⁵ Uz okvirni program navodi se veoma opsežan popis literature.

U programu tih kolegija gotovo da i nema sadržaja koji bi bili u funkciji cilja i zadataka rada pedagoga u predškolskim ustanovama. Sasvim je jasno da program studija ne može biti niti nije slijepi odraz praktične primjene ni u jednom njegovom dijelu mogućeg ostvarenje. Stoga bi bilo pogrešno zaključiti da ova analiza kao kriterij uzima upravo taj odraz. Ipak, smatram da se studijem osposobljavaju stručnjaci za praktično ovladavanje sveg predvidivog opsega poslova i zadataka koji pred njim stoje. Upoređujući zadatke i sadržaje rada pedagoga - stručnog suradnika iskazane u već spomenutom dokumentu i prikazane u prethodnom poglavlju, s planom studija pedagogije i programom dvaju relevantnih kolegija, može se prikloniti stavu po kojem se pod sumnju stavlja odgovor na postavljeno pitanje.

Studij pedagogije opće je orijentacije i veoma solidno obrazuje tzv. pedagoga opće prakse. Kolegiji koji upućuju na uže stručno područje svojim su kvantitetom nedovoljno zastupljeni u funkciji osposobljavanja stručnjaka uže stručno profiliranog. Sadržaji tih kolegija izrazitije su teoretske orijentacije, pružaju studentu mjerodavne spoznaje o užem stručnom području ali ga nedovoljno osposobljavaju za uspješno svladavanje zahtjevnih poslova i zadataka stručnog suradnika u predškolskim ustanovama.

10.2. AP VOJVODINA

U AP Vojvodini na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu provodi se studij pedagogije po nastavnom planu koji je na snazi od 1988. godine. Bitne značajke tog plana odražavaju se u nastojanju da se stalnim četverogodišnjim studijem omogući svladavanje temeljnih pedagoških spoznaja.

Tablica.13 NASTAVNI PLAN STUDIJSKE GRUPE PEDAGOGIJA NA FILOZOFSKOM FAKULTETU U NOVOM SADU

	SEMESTRI							
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VII.
	PSV	PSV	PSV	PSV	PSV	PSV	PSV	PSV
I. OPŠTE OBRAZOVNI								
1. Sociologija	1-2	2-1						
2. Socijalističko samoupravljanje				2--	1-1			
3. ONO i DSZ SFRJ	2--	2--	2--	2--				
4. Fizičko vaspitanje	--2	--2	--2	--2				
II. OPŠTE STRUČNO OBRAZOVNI								
5. Uvod u pedagogiju	2-2	2-2						
6. Istorija pedagoških teorija			3-1-2	3-1-2				
7. Teorija socijalističkog vaspitanja					3-1-2	3-1-2		
8. Sistem vaspitanja i obrazovanja u SFRJ	2-2	2-2						
9. Pedagoška metodologija		2-2	2-2	2-2				
10. Filozofija	2--	2--						

11. Logika	2--	2--						
12. Etika ili estetika			2--					
13. Strani jezik	2-2	2-2	2-2	2-2				
14. Opšta psihologija	2-2	2-1						
15. Razvojna psihologija			3-2	3-2				
16. Pedagoška psihologija					3-2	3-2		
III. UŽE STRUČNO OBRAZOVANJE								
17. Didaktika					2-2	3-3	2-3	1
18. Andragogija					3-2	2-2	3-3	1
19. Školska pedagogija					2-2	2-1-2	2-1-2	1
20. Predškolska pedagogija					2-2	2-1-2	2-4	1
IV. PRAKTIČNI RAD - STAŽIRANJE								
21. Pedagoško-metodičke vežbe (120 h u VIII. semestru)								
V. IZBORNI PREDMETI								
22. Porodična pedagogija							2	2
23. Psihologija rada							2	2
24. Socijalna psihologija							3	3
25. Pedagogija slobodnog vremena							2	2
26. Metodičke osnove vaspitno obrazovnog rada							2	2
UKUPNO	27	30	25	25	30	30	33	15+ m.v.

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni

Ovaj studijski plan inovirana je verzija plana iz 1980. godine i rezultat je nastojanja koja su težila k unapređivanju dotadašnjeg. Bitna mu je značajka da su napuštena postojeća usmjerenja (predškolsko i školsko), te da je prestrukturirano područje užih stručnih disciplina uvođenjem kolegija Andragogija i Didaktika.

Studijski plan obuhvaća 5 sadržajnih područja ovog unutarnjeg odnosa:

Tablica 14: SADRŽAJNA PODRUČJA UNUTARNJEG ODNOSA
STUDIJSKE GRUPE PEDAGOGIJA

	Broj kolegija	Broj sati	% u odnosu na ukupan fond
1. OPĆEOBRAZOVNI	4	390	11,8
2. OPĆESTRUČNI	12	1650	49,6
3. UŽESTRUČNI	4	965	29,1
4. PRAKSA	1	120	3,5
5. IZBORNI PREDMETI	3(5)*	198(330)	6,0
UKUPNO	24	3323(3455)	100,0

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni

Broj ispita ukupno: 26, kolokvija 6

Poslije I. godine postoji ispita 7 kolokvija 1

II. godine postoji ispita 7 kolokvija 1

III. godine postoji ispita 3 kolokvija 4

IV. godine postoji ispita 9

*Studenti obvezno upisuju 3 izborna kolegija

Predmeti općeg obrazovanja po broju i sadržaju utvrđeni su na razini Fakulteta i istovjetni su za sve nastavne programa. Općestručni kolegiji zastupljeni su u najvećem broju sati. Težilo se k ostvarivanju unutrašnje logičke i funkcionalne povezanosti radi ostvarivanja temeljnog teorijsko-praktičnog obrazovanja. Na njih se vremenskim slijedom nadovezuju kolegiji užeg stručnog obrazovanja (bivši smjerovi Predškolski odgoj i Školske pedagogije, obogaćeni kolegijima Didaktika i Andragogija). Oni su u funkciji pripremanja studenata za širinu mogućeg djelovanja u odgojno-obrazovnoj praksi (ne samo u predškolskim ustanovama i školama -osnovnim i srednjim, nego i šire npr. radnički i narodni univerziteti, udruženi rad i sl.).

Novina su ovog studijskog plana izborni kolegiji koje student u zavisnosti od užeg stručnog interesa, bira u opsegu predviđenom nastavnim planom (3 kolegija su obavezna).

U postojećoj strukturi nastavnog plana, posebno u zavisnosti od problema koji se ovom prilikom istražuje, zanimljiva je zastupljenost sadržaja predškolskih kolegija. Treba istaknuti da je u tom pogledu postojeći plan studija malen korak unazad, jer su napuštanjem (do ovog plana postojećeg) predškolskog usmjerenja, ti sadržaji raspršeni po nastavnom planu. Uže stručne discipline zadržale su se i dalje, nešto smanjenog broja sati, ali stoga djelotvornijom i racionalnijom organizacijom metodičko-praktičnog djela studija.

Tablica 15: KOLEGIJI KOJI SE OSTVARUJU U FUNKCIJI STRUKE

KOLEGIJ	SEMESTAR				Ukupno u studiju	% Od ukupnog fonda sati
	V:	VI.	VII.	VII.		
Predškolska pedagogija	2+0+2	2+1+2	2+0+4	0+1+0	240	7,2
Pedagoško-metodičke vježbe	35 sati	-	-	-	35	1,1
Metodičke osnove vaspitno-obrazovnog rada	-	-	2+0+0	2+0+0	60	1,8

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni

Ovo je ukupan fond sati kolegija. U programskoj se orijentaciji ne navodi eventualna diferencijacija po stupnjevima obrazovanja, ali se predškolski podrazumijeva.

Uvidom u programsku orijentaciju dolazi se do ovih spoznaja: Kolegij

Predškolska pedagogija izvodi se u V. (2+0+0), VI. (2+1+2), VII. (2+0+4) i VIII. (0+1+0) semestru. Ispit se polaže nakon VIII. semestra pošto se prethodno položeni kolokvij (VI. semestar). Cilj nastave jest neposredna priprema budućih predškolskih pedagoga za obavljanje poslova i zadataka stručnih suradnika u predškolskom odgoju. Polazeći od osnovnih područja njihova rada u dječjim jaslicama i vrtićima određuju se i zadaci čitavog kolegija. To su:

"1.) Da polazeći od fundamentalnih znanja koja su studenti stekli u okviru ostalih nastavnih predmeta steknu uvid u problematiku odgojno-obrazovnog rada s djecom od rođenja do polaska u školu. Njima će se pružiti razvojno-normativna znanja o načinima i sredstvima utjecaja na razvoj deteta na osnovi obrazovnih i razvojnih zadataka u predškolskom periodu. To su prije svega znanja o aktivnostima bitnim za razvoj - igri, učenju i socijalnoj interakciji kao i osnovnim društvenim činiocima razvoja - porodici i predškolskoj ustanovi.

2.) Da se osposobe za učešće u planiranju, izvođenju i procjenjivanju efikasnosti vaspitno-obrazovnog procesa, kao i njegovom stalnom usavršavanju.

3.) Da se osposobe za proučavanje vaspitno-obrazovnog procesa u predškolskim ustanovama, učestvuju u njemu i stvaralački pronalaze najbolje putove kojima će se ostvarivati zadaci samoupravnog socijalističkog vaspitanja i metode koje proizilaze iz osnovnih saznanja o razvoju djeteta.

4.) Da se osposobe da samostalno prate stručnu literaturu i lično se usavršavaju."²⁵⁶

U funkciji ostvarenja postavljenih zadataka, programski se sadržaji raspoređuju u ova okvirna područja:

1. Predmet predškolske pedagogije (operacionalizirano na 10 poglavlja)
2. Vaspitanje predškolskog deteta (operacionalizirano na 8 poglavlja)
3. Obrazovanje predškolskog deteta (operacionalizirano na 5 poglavlja)
4. Igra (operacionalizirano na 6 poglavlja)
5. Odnos porodičnog i institucionalnog vaspitanja
6. Verifikacioni kontinuitet između vaspitno-obrazovnih ustanova
7. Vaspitač
8. Pedagog u predškolskoj ustanovi (operacionalizirano na 10 poglavlja)

Program se ostvaruje predavanjima, seminarima i vježbama. Težište u praktičnom dijelu obrazovanja jest na produbljavanju svih aspekata rada pedagoga u predškolskim ustanovama. Studenti sudjeluju u istraživačkom radu, uključujući se u rad predškolskih ustanova na razini cjeline njezina odgojnog djelovanja i posebno u pogledu praćenja rada predškolskog pedagoga.

Pedagoško-metodičke vježbe ostvaruju se u području predškolskog odgoja u ukupnom fondu od 35 sati,²⁵⁷ u obliku stažiranja studenata u dječjim jaslicama i

²⁵⁶ Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju: Plan i program vaspitno-obrazovnog rada na nastavnoj grupi za pedagogiju, Novi Sad, 1988, str. 92.

²⁵⁷ Ukupni fond od 120 sati pedagog-met. vježbi raspoređuje se tako da 50 sati ostvari u osnovnim i srednjim školama, 35 u predškolskim ustanovama, a 35 u radnim organizacijama udruženoga rada i organizacijama obrazovanja odraslih.

vrtićima. Stažiranje čini:

- analitičko-istraživački rad studenata
- instruktivno-savjetodavni rad studenata
- operativni (praktični) rad studenata.

Predviđeni programski zadaci koncipirani su u tri razine: predškolska ustanova, odgojna grupa, dijete. Generalno su usmjereni prvenstveno k upoznavanju studenata sa svom širinom odgojnog djelovanja predškolske ustanove posebno s aspekta djelovanja stručnih suradnika, ali i na sasvim posebne i pojedinačne aspekte djelovanja pedagoga, posebno u funkciji poticaja razvojnih mogućnosti predškolskog djeteta uključenog u predškolsku ustanovu.

Kolegij Metodičke osnove vaspitno-obrazovnog rada ostvaruje se tijekom VII. i VIII. semestra u ukupnom fondu od 120 sati (2+0+0, 2+0+0). Svrha mu je da priprema buduće pedagoge za uspješnije uključivanje u konkretan odgojno-obrazovni rad koji se po pojedinim nastavnim oblastima odvija u predškolskoj i školskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Studenti treba da savladaju osnovne pojmove iz pojedinih metodika razvrstane po područjima na:

1. Prirodno-matematičko područje
 - nastava prirodnih nauka
 - nastava matematike i primjenjena matematička metoda
2. Društveno-proizvodno područje
 - nastava društvenih nauka
 - pripremanje za uključivanje u udruženi rad
3. Jezičko-umjetničko područje
 - jezičko izražavanje i stvaranje
 - likovno izražavanje i stvaranje
 - muzičko izražavanje i stvaranje
 - izražavanje i stvaranje pokretom.

Zadaci kolegija su da se studenti upoznaju s načinima na koji se sadržaji nauka i umjetničkih disciplina prenose u sadržaje pojedinih područja, da se upoznaju s teoretskim i praktičnim aspektima pojedinih područja, i to u zavisnosti od specifičnosti svakog područja, i posebno u zavisnosti od stupnja obrazovanja u kojima se ostvaruju (od predškolskog do obrazovanja odraslih).

Iz ovako preglednog prikaza studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu može se zaključiti sljedeće:

Studij pedagogije općeg je smjera, zasnovan na koncepciji funkcionalno povezanih opće teorijskih disciplina na koje se nadovezuju sadržaji uže stručnih kolegija.

Ono što se posebno ističe (a različito je npr. od studija pedagogije u Srbiji) jest potpuna usmjerenost studija prema profilu stručnog suradnika u raznim stupnjevima obrazovanja.

Sadržaji u funkciji predškolskog odgoja razvrstani su u tri kolegija i svojim opsegom dobro "pokrivaju" ovo područje. Programski su orijentirani na profil predškolskog pedagoga - stručnog suradnika u predškolskim ustanovama.

Usporednom analizom programskih sadržaja navedenih kolegija sa sadržajima rada pedagoga u predškolskim ustanovama nalazi se mnogo zajedničkog. Zaključuje se da se ovim studijem stručni suradnici-pedagozi uspješno obrazuju za obavljanje svoje složene zadaće.

Suvremnom koncepcijom studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu uspjelo se pronaći jedinstvo znanstveno-teorijske širine i stručno-praktične uspješnosti u procesu osposobljavanja pedagoga za rad u predškolskim ustanovama. Zbog toga se pedagozi, nakon završenog studija pedagogije uključuju u rad predškolska ustanova Vojvodine bez većih problema.

10.3. SR BOSNA I HERCEGOVINA

Studij pedagogije izvodi se u SR BiH na Filozofskom fakultetu u Sarajevu kao dvopredmetni: Pedagogija-psihologija. Može se studirati redovito i uz rad.

Tablica 16. NASTAVNI PLAN STUDIJSKE GRUPE PEDAGOGIJA-PSIHOLOGIJA NA FILOZOFSKOM FAKULTETU U SARAJEVU

NAZIV PREDMETA I OBLICI NAUČNO-NASTAVNOG RADA	SEMESTRI								Uk. sati
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
1. Pedagogija s metodikom vaspitnog rada									
predavanja	38	38	38	38	19	19	38	57	285
vježbe	38	38	19	-	19	19	38	38	209
konzultacije	19	19	19	19	19	19	19	19	
mentorski rad	19	19	19	19	19	19	19	19	
praksa	-	-	-	-	-	19	57	57	
2. Opća psihologija									
predavanja	57	38	38	38	-	-	-	-	171
vježbe	38	38	38	11	-	-	-	-	125
konzultacije	38	38	38	38	-	-	-	-	
3. Pedagoška psihologija s metodikom vaspitnog rada									
predavanja	-	-	-	-	-	-	-	-	190
vježbe	-	-	-	-	19	19	76	57	171
konzultacije	-	-	-	-	60	60	60	60	
4. Didaktika									
predavanja	-	-	38	38	38	38	-	-	152
vježbe	-	-	38	38	-	19	-	-	95
konzultacije	-	-	38	38	38	38	-	-	
5. Socijalna psihologija predavanja									
predavanja	-	-	38	38	-	-	-	-	76
vježbe	-	-	19	38	-	-	-	-	57
konzultacija	-	-	24	24	-	-	-	-	
6. Metodika razredne nastave									
predavanja	-	-	-	-	38	38	38	38	152
vježbe/seminari	-	-	-	-	19	-	19	38	95
konzultacije	-	-	-	-	32	32	32	32	
7. Andragogija									
predavanja	-	-	-	-	-	-	38	38	76
vježbe	-	-	-	-	-	-	38	38	76
konzultacije	-	-	-	-	-	-	38	38	

8. Psihologija djetinjstva i mladosti									
predavanja	-	-	-	-	38	38	-	-	76
vježbe	-	-	-	-	19	19	-	-	38
konzultacije	-	-	-	-	19	19	-	-	
9. Psihologija djetinjstva i mladosti s mentalnom higijenom									
predavanja	-	-	-	-	38	38	-	-	76
vježbe	-	-	-	-	19	19	-	-	38
konzultacije	-	-	-	-	19	19	-	-	
10. Predškolska pedagogija									
predavanja	-	-	-	-	38	38	-	-	76
vježbe	-	-	-	-	19	19	-	-	38
konzultacije	-	-	-	-	30	30	-	-	
hospitacije	-	-	-	-	-	15	-	-	15
11. Metodologija naučno-istraživačkog rada									
predavanja	-	-	-	-	38	38	-	-	76
konzultacije	-	-	-	-	38	38	-	-	
12. Statistika									
predavanja	38	38	-	-	-	-	-	-	76
vježbe	38	38	-	-	-	-	-	-	76
konzultacije	38	38	-	-	-	-	-	-	
13. Psihometrija									
predavanja	-	-	38	38	-	-	-	-	76
vježbe	-	-	38	38	-	-	-	-	76
konzultacije	-	-	38	38	-	-	-	-	
14. Strani jezik									
predavanja	19	19	-	-	-	-	-	-	38
vježbe	19	19	-	-	-	-	-	-	38
15. Osnovi socijal. i praksa soc.samoup.									
predavanja	20	20	-	-	-	-	-	-	40
vježbe	10	10	-	-	-	-	-	-	20
16. ONO I DSZ									
predavanja	15	16	15	15	-	-	-	-	61
vježbe	15	14	15	15	-	-	-	-	59
17. Srpskohrvatski ili hrvatskosrpski jezik									
predavanja	-	-	-	-	10	-	-	-	10
vježbe	-	-	-	-	20	-	-	-	20
18. Fizičko vaspitanje									
predavanja	7	8	-	-	-	-	-	-	15
vježbe	23	22	-	-	-	-	-	-	25
UKUPNO									3013

Nastavna praksa obavlja se u toku:

III. god. 14 dana u školama, prosvjetno pedagoškim zavodima

IV.god. 16 dana u drugim pedagoškim institucijama

Studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Sarajevu specifičan je po sadržaju i načinu izvođenja. Ta specifičnost proizlazi prvenstveno iz činjenice da se radi o dvopredmetnom jedinstvenom studiju dviju znanosti od kojih su obje integrirane u cjelovit studij i ne nalaze se u poziciji A ili B predmeta.

Nastavni plan čine 18 kolegija u ukupnom fondu od 3013 sati:

	Broj kolegija	%
1. Opće obrazovni sadržaji	5 ili	27,8
2. Sadržaji pedagogije	5 ili	27,8
3. Sadržaji psihologije	6 ili	33,3
4. Sadržaji struke	2 ili 11,1	
Ukupno	18 ili	100,0

Temeljni kolegij studija jest Pedagogija s metodikom vaspitnog rada s ukupnim fondom od 494 sata (ili 48,8) u svih osam semestara. Ovaj kolegij zajedno s Pedagoškom psihologijom s metodikom vaspitnog rada - 361 sat (35,6 %) profilira čitav studij dajući mu oznaku orijentiranosti prvenstveno ka psihopedagoškim odrednicama odgojno-obrazovnog rada u osnovnoj školi. Svi ostali sadržaji koji se bave odgojnom problematikom izvan osnovne škole marginalno su zastupljeni (predškolska pedagogija, andragogija) ili ih uopće nema (obiteljska pedagogija, slobodno vrijeme i sl.).

Sadržaji predškolskog odgoja koncentrirani su isključivo u kolegiju Predškolska pedagogija koji se izvodi u III. godini studija u fondu od 114 sati, preko nastave predavanja, vježbi i hospitacija. U ukupnom fondu sati ti sadržaji zauzimaju 11,3 %.

Sadržaji su raspoređeni u ove programske cjeline :

1. Predškolska pedagogija kao naučna disciplina
2. Specifičnost predškolskog vaspitanja u društvenim institucijama
3. Sadržaji i oblici vaspitno obrazovnog rada
4. Metode vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim vaspitno-obrazovnim organizacijama udruženog rada
5. Fizičko vaspitanje
6. Intelektualno vaspitanje
7. Društveno-moralno vaspitanje
8. Estetsko vaspitanje
9. Saradnja predškolske ustanove, porodice i škole
10. Ličnost vaspitača

Program predškolske pedagogije klasični je primjer tradicionalnog prikaza pojavnih fenomena procesa odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama fröbelovske orijentacije. Upućuje studente na upoznavanje i svladavanje osnovnih znanja na razini općih informacija, bez pretenzija dubljeg suvremenog teorijsko-znanstvenog proučavanja složene problematike odgojnog djelovanja u predškolskom razdoblju.

Stavljajući program studija u funkciju pripremanja stručnih suradnika za rad u

predškolskim ustanovama, zaključuje se da se njime pedagozi ne osposobljavaju za uspješan rad. Studij ovog profila daje studentima studijske grupe Pedagogija-psihologija neke osnovne informacije o specifičnostima odgojno-obrazovnog rada u predškolskom razdoblju u predškolskim ustanovama, ali ni izdaleka ne čini znanstveno-teorijsko-praktičnu osnovu osposobljavanja pedagoga za uspješan rad u predškolskim ustanovama SR Bosne i Hercegovine.

10.4. SR MAKEDONIJA

U SR Makedoniji studij pedagogije se izvodi u RO Fakulteta za filozofsko-historijske nauke, OOUR Filozofski fakultet u Skoplju.

Znanstveno-nastavni studij pedagogije izvodi se na osnovi nastavnog plana jedinstvenog četverogodišnjeg jednopredmetnog studija.

Tablica 17. NASTAVNI PLAN STUDIJA PEDAGOGIJE NA FILOZOFSKOM FAKULTETU U SKOPJU

NASTAVNI PREDMETI	SEMESTRI								Uk.
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII	
1. Opća psihologija	4+2								90
2. Opća sociologija	4+0								60
3. Opća pedagogija I.	4+2	4+2							180
4. Dječja psihologij i psih. mladenaštva		4+2							90
5. ONO i DSZ I.	2+0	1+1							60
6. Strani jezik	0+2	0+2							60
7. Logika		2+0	2+0						60
8. Pedagoška psihologija		2+1	2+1						90
9. Opća pedgogija II.			3+2	3+2					150
10. Povijest filozofije			2+0	2+0					60
11. Opća povijest pedagogije			4+2	4+2					180
12. Predškolska pedagogija s osnovama metodike			3+2	3+2					150
13. ONO I DSZ II.			1+1	2+0					60
14. Povijest pedagogije naroda i narodnosti u SFRJ				2+2	2+2				120
15. Metodika					3+4	3+4			210
16. Andragogija					3+2	3+2			150
17. Metodologija sa statistič. praktikumom					2+3	2+3			150
18. Didaktika					3+3	3+3	2+0		210
19. Metodika II.							2+4	2+4	180
20. Fizički odgoj	0+2	0+2	0+2	0+2	0+2	0+2	0+2	0+2	240
UKUPNO									2 550
IZBORNI KOLEGIJ ²⁵⁸ - I.grupa									
21. Metodika predškolskog odgoja							2+2	2+2	120
22. savjetovanje i orijentacija							2+2	2+2	120

²⁵⁸ Od navedenih grupa izbornih kolegija student bira jednu grupu. Osim toga studenti su u mogućnosti da kao izborni kolegij izaberu i neki od nastavnih predmeta na drugim studijskim grupama na Filozofskom fakultetu ili na drugim fakultetima na Univerzitetu u Skoplju. Nastavna praksa se izvodi u III. i IV. godini u trajanju od po 10 dana, sli se programom ne razrađuju sadržaji i zadaci prakse.

23. Opća metodika odgojnog rada							2+2	2+2	120
II. grupa									120
21. Socijalna psihologija							2+2	2+2	120
22. Industrijska andragogija							2+2	2+2	120
23. Opća metodika odgojnog rada							2+2	2+2	120

Sveukupno 2 960

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni

Uvidom u strukturu nastavnog plana naučnog-nastavne studijske grupe pedagogije, zaključuje da se radi o suvremenijem pristupu proučavanju ove znanosti. Planom su predviđene uglavnom sve znanstvene discipline i oblasti koje u sklopu ovakve planske koncepcije čine jedinstvo stručnog profila općeg pedagoga. Dubljom analizom određenih okvirnih programa uočava se da se planom daje prednost osnovno-školskoj pedagogiji, odnosno procesu odgojno-obrazovnog rada u osnovnoškolskoj nastavi. To se posebno odnosi na kolegije koji u svom nazivu unaprijed određuju širinu znanstvene oblasti a u programskoj se konkretizaciji sužavaju na probleme škole, naročito osnovne (npr. Metodika I. i II. odnosi se na metodiku pojedinih odgojno-obrazovnih područja u razrednoj nastavi. Opća metodika odgojnog rada razrađuje se na osnovama zakonitosti odgojnog rada u nastavi).

Sadržaji predškolskog odgoja ostvaruju se preko programa Predškolske pedagogije s osnovama metodike, kao obveznog kolegija studija pedagogije. Po svom opsegu to je dvosemestralni kolegij koji se izvodi u sljedećoj formi i broju sati:

II. semestar - 3+0+2
= 150 sati ili 5,9 %

IV. semestar - 3+0+2

Zadaci nastave predškolske pedagogije jesu:

- da studenti usvoje osnovna znanja o odgoju u ranom djetinjstvu odnosno predškolsko doba,
- da se postigne sposobnost planiranja i organiziranja odgojnog procesa,
- da se sagleda važnost i značenje odgojnih postupaka, sadržaja, metoda i sredstava odgojnog djelovanja,
- da se studenti osposobe za samostalno praćenje stručne literature i stručno usavršavanje,
- da se pronalaze samostojni i osnovni postupci u odgojno-obrazovnom radu koji proizilaze od cilja i zadataka odgoja i od razvitka djeteta."

Sadržaji kolegija obuhvaćaju ove cjeline:²⁵⁹

1. Osnovni pojmovi predškolske pedagogije
2. Odgojno djelovanje i uzrast
3. Odgoj kao faktor razvoja

²⁵⁹ Zbog širine programa naznačit će se samo osnovne cjeline koje su u programu šire obrađene.

4. Sustavi predškolskog odgoja
5. Značenje i zadaci fizičkog odgoja
6. Socio-emocionalni razvoj djeteta
7. Sredstva socio-emocionalnog i moralnog razvoja
8. Sadržaj socio-emocionalnog i moralnog razvoja
9. Igra, oblici igre, funkcija igre u razvoju ličnosti, odgojno-obrazovna vrijednost igre, igračka i njena odgojno-obrazovna vrijednost
10. Učenje i aspekti učenja
11. Metode odgojno-obrazovnog rada
12. Forme odgojno-obrazovnog rada - zanimanja, igra, rad i sl.
13. Sadržaji odgojno-obrazovnog rada
14. Zrelost za školu
15. Suvremeni i eksperimentalni obrazovni programi
16. Predškolski odgoj u odgojno-obrazovnom sistemu u SFRJ.

Iz navedenih poglavlja vidljiva je opća orijentacija na osnovne pojmove predškolske pedagogije kao naučne discipline ali i na neke pojmove vezane uz specifičnu odgojnu djelatnost predškolske ustanove. Analizom sadržaja predviđenih predavanjima i vježbama (praktičnog rada nema) zaključuje se da se radi o suvremenijem pristupu proučavanja predškolske pedagogije kao znanstvene discipline koja je u ovoj formi dostatna studentima opće (školske) pedagogije u elementarnom spoznavanju zakonitosti odgojnog djelovanja u predškolskom uzrastu. Stoga sam sklona naziv kolegija usvojiti s određenom rezervom koja proizlazi iz analize okvirnog programa i upućuje naziv Osnove predškolske pedagogije (ali bez dodatka jer se o osnovama metodike u ovakvoj strukturi sadržaja ne može govoriti).

Ako se student opredjeli za I. grupu izbornih predmeta, postoji realna mogućnost proširivanja osnovnih spoznaja o predškolskom odgoju kroz kolegij:

Metodika predškolskog odgoja:

semestar VII. - 2+2; VIII. - 2+2²⁶⁰ = 120 sati ili 33,3 % od izborne grupe

Sadržaji predškolskog odgoja zastupljeni su tako u ukupnom fondu od 270 sati ili 9,3 % od ukupnog fonda cijelog studija.

Metodika predškolskog odgoja je kolegij koji se ostvaruje preko satova predavanja i vježbe mada se u okvirnom programu ne razlučuju, već su dani integralno.

Analizom sadržaja okvirnog programa kolegija ustanovilo se da se zapravo pod tim nazivom nalaze sadržaji metodika odgojno-obrazovnih područja predviđenih za ostvaranje u programima odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama. Sadržaji su podjeljeni na:

²⁶⁰ Ostala dva kolegija, mada svrstana u istu grupu, nemaju u svom sadržaju orijentaciju na predškolski odgoj.

1. Metodiku razvoja govora (predmet i zadaci; načela izbora programskih sadržaja, razvitak artikulacije itd.)
2. Metodiku upoznavanja prirodne i općedruštvene sredine
3. Metodiku formiranja početnih matematičkih pojmova
4. Metodiku glazbenog, likovnog i tjelesnog odgoja

Vidi se dakle da je riječ o Metodikama odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama (a ne o Metodici predškolskog odgoja) koja u ovakvu strukturu sadržaja daje pedagogima solidan uvid u programske sadržaje odgojno-obrazovnih područja. Veliki je manjak programa da ne postoje oznake praktičnog rada studenata, jer bi se time sasvim sigurno dobio bolji uvid u njegovu kvalitetu.

Stavi li se pak u odnos sadržaj studija pedagogije i struktura poslova i zadataka pedagoga suradnika u predškolskim ustanovama SR Makedonije, može zaključiti sljedeće:

Svojom programskom orijentacijom studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Skopju suvremeniji je oblik jedinstvenog četverogodišnjeg studija. Generalno je usmjeren na osnovnu školu s neznatnom orijentacijom na područje predškolskog odgoja (9,3 % sadržaji su predškolskog odgoja) Na osnovi toga se zaključuje da je ograničena mogućnost kvalitetnog, cjelovitog i znanstveno stručnog obrazovanja predškolskog pedagoga. Takav studij pedagogije uglavnom zadovoljava tretiranje predškolske pedagogije kao ravnopravne pedagoške discipline.

Međutim, analizom složenih i sveobuhvatnih zadataka stručnih suradnika u predškolskim ustanovama, te posebno analiza sadržaja njihova rada dovodi do spoznaje da se postojećem sustavu obrazovanja (studijem pedagogije) oni ne mogu kvalitetno osposobiti za uspješno ovladavanje svojim poslovima i zadacima. Sadržaji kolegija Predškolske pedagogije na razini su općih spoznaja, a sadržaji Metodike predškolskog odgoja (koja to nije) prakticistički su strukturirani i u mnogome se približavaju sadržajima za obrazovanje odgajatelja djece predškolske dobi. Složena problematika djelovanja razvojno-pedagoške službe u predškolskim ustanovama, a posebno specifičnosti djelovanja pedagoga člana stručnog tima, nisu niti naznačene ni u jednom od ovih dvaju predškolskih (ni drugih) programa.

10.5. SR SLOVENIJA

Visokoškolski studij pedagogije izvodi se u SR Sloveniji na Univerzitetu "Edvard Kardelj" u Ljubljani, odnosno na Filozofskom fakultetu. Izvodi se u obliku jednopredmetnog i dvopredmetnog studija. Dvopredmetni studij predviđa studiranje pedagogije kao "A" predmeta u programskom jedinstvu s bilo kojim studijskim područjem na Filozofskom fakultetu. Pri tome, daje se prednost takvom studijskom povezivanju koje omogućuje veće nadopunjavanje znanja s aspekta osposobljavanja studenata za stručno djelovanje u području odgoja i obrazovanja

Tabela 18. NASTAVNI PLAN STUDIJA PEDAGOGIJE NA FILOZOFSKOM
FAKULTETU U LJUBLJANI

I. ZAJEDNIČKI SADRŽAJI

IME PREDMETA	Studijska godina				Ukupno
	I.	II.	III.	IV.	
	P S V	P S V	P S V	P S V	
1. Filozofija	30 --	15 --	---	---	45
2. Politička ekonomija	30 --	---	---	30 --	60
3. Politologija	---	---	---	30 --	30
4. SLO - DS	45 --	60 --	---	---	105
5. Sociologija i ekonomija odgoja i obrazovanja	---	30 15 15			60
6. Komparativna pedagogija i povijest školstva	40 20 -	40 20 -	30 15 15		180
7. Opća i komparativna andragogika	20 20 20	15 60 15			150
8. Teorija odgoja		20 20 20	20 20 20	10 10 10	150
9. Didaktika	30 15 15	30 15 15			120
10. Pedagoška metodologija I		40 - 20	40 20 -	---	120
11. Pedagoška metodologija II				30 30 -	60
12. Uvod u pedagošku statistiku	60 - 60				120
13. Pedagoška psihologija		30 - 30	30 30 -		120
14. Razvojna psihologija	30 30 -				60
15. Pedagoška sociologija			40 20 -	40 20 -	120
16. Psihologija ličnosti s psihodinamikom	30 30 -				60
17. Teorija domskog odgoja				50 20 20	90
18. Smetnje u ponašanju ličnosti				30 - 30	60
19. Teorija i metodika savjetodavnog rada			30 15 15		60
20. Predškolska pedagogija s elementima obiteljskog odgoja			40 20 -	20 10 -	90
21. Industrijska pedagogija i andragogija			30 15 15		60
22. Andragoška didaktika I			30 15 15		60
23. Školski savjetodavni rad				60 - 60	120
24. Odgoj za slobodno vrijeme				60 - 30	90
II. IZBORNE GRUPE PREDMETA					
1. Domska					
1. Didaktika domskog odgoja				30 - 30	60
2. Tretman djece i omladine sa smetnjama u ponašanju i ličnosti			30 --	30 15 15	90
3. Rad u grupi i grupna dinamika				15 - 15	30
4. Socijalna psihologija				20 10 -	30
			30	95 25 60	210
2. Školska					
1. Didaktika			15 - 15	15 60 15	120
2. Školski savjetodavni rad I.				30 - 30	60
3. Pedagoška psihologija II.				- 15 15	30
			15 - 15	45 75 60	210
3. Predškolska					
1. Obiteljska pedagogija				30 - 30	60
2. Institucionalni predškolski odgoj i predškolska didaktika			30 --	- 30 30	90

3. Psihologija predškolskog djeteta				30 30 -	60
			30	60 60 60	210
4. Andragoška					
1. Industrijska pedagogija i andragogija II.				30 30 30	90
2. Andragoška didaktika				15 15 30	60
3. Komparativna andragogija				- 30 -	30
4. Psihologija rada			30 - -	- - -	30
			30	45 75 60	180
				UKUPNO	2130

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni

Ovako koncipiran studij pedagogije na Filozofskom fakultetu u Ljubljani na snazi je od 1985/86. god. Radi se, dakle, o jednom suvremenom pristupu studiju pedagogije koji studente osposobljava za ovladavanje pedagoškom problematikom na mnogim područjima odgojno-obrazovne prakse, prije svega u odgojno-obrazovnim ustanovama ali i u drugim radnim organizacijama i grupama. Studij priprema studente za znanstveno-istraživački, analitički i stručni rad na području odgoja i obrazovanja, ali i u istraživačkim centrima, razvojnim centrima, stručnim službama i organizacijama, upravnim i drugim službama. Mogućnost izbora grupe izbornih predmeta u funkciji je produbljavanja i proširivanja znanja iz posebnih područja rada. Važno je naglasiti činjenicu da rasčlanjivanje studijskog plana pedagogije na zajedničke i izborne kolegije ne vodi k sužavanju stručne nadležnosti diplomiranog pedagoga u vezi izabrane grupe izbornih kolegija, već je strogo u funkciji konkretizacije i primjene temeljnih znanja na izabrano uže područje.

Takav široko profilirani studij omogućuje studentima svladavanje i specifičnosti savjetodavnog rada u odgojno-obrazovnim i drugim organizacijama prvenstveno kroz oblik školskog savjetodavnog rada s elementima profesionalne orijentacije učenika, ali i za rad s roditeljima, rad u centrima socijalnog rada, ustanovama za obrazovanje odraslih i sl.

Diplomirani pedagog osposobljen je i za izvođenje određenih predmeta u osnovnoj i srednjoj školi (pedagoška grupa predmeta, društveno-moralni odgoj, vođenje interesnih i drugih djelatnost u osnovnoj i srednjoj školi, poslova animatora kulture, mentorskog rada i sl.).

I dvopredmetnim studijem osposobljavaju se pedagozi za izvođenje stručnih predmeta u osnovnoj i srednjoj školi, u organizacijama za obrazovanje odraslih, za vođenje stručnih djelatnosti u školama i domovima, na području specijalnih didaktika i metodika.

Osim teoretskih znanja, studenti pedagogije izvode i nastavnu praksu u trajanju od 45 dana raspoređenih u II, III. i IV. godini studija. Upoznaju se s praktičnim problemima odgojno-obrazovnog rada osnovnih i srednjih škola, radničkih sveučilišta, obrazovnih centara i drugih (ne spominje se posebno predškolska ustanova).

Na studiju pedagogije moguć je postdiplomski studij.

Sadržaji predškolskog odgoja ostvaruju se ovim studijem na 2 načina:

- 1) u sklopu općih, zajedničkih kolegija : 1 kolegij = 90 sati, ili 4,7 %
- 2) u sklopu posebne izborne grupe predmeta: 3 predmeta = 210 sati ili 10 %
- Ukupan broj kolegija u studiju : 4 predmeta = 300 sati ili 14 %

U sklopu zajedničkog programskog jezgra, studenti se upoznaju s osnovama predškolskog i obiteljskog odgoja u zasebnom kolegiju Predškolska pedagogija s elementima obiteljskog odgoja. Sadržaji kolegija u funkciji su osvjetljavanja raznih činitelja koji djeluju na predškolsko dijete od njegova vođenja do polaska u školu a važni su za razvoj zdravih temelja buduće mlade ličnosti. Struktura sadržaja predmeta u funkciji je upoznavanja studenta s teorijom predškolskog odgoja (predmet predškolske pedagogije, povijesni razvoj, periodizacija i tok razvojno-odgojnih faza, glavni odgojni problemi predškolskog djeteta, igra, suvremeno shvaćanje njege i odgoja male djece itd) i sa teorijom i posebnostima odgoja u obitelji.

Takvom strukturom sadržaja studenti dobiju osnovne informacije o nekim specifičnostima odgojnog djelovanja u predškolskom razdoblju.

Produblavanje i proširivanje sadržaja predškolskog odgoja omogućava se izborom III. grupe izbornih kolegija. Usmjerenje čine 3 kolegija od kojih je po fondu sati najznačajniji onaj koji ukazuje na specifičnosti odgojnog rada u instituciji predškolskog odgoja - dječjim vrtićima. Kolegij Institucionalni predškolski odgoj i Predškolska didaktika daju opći pregled bitnih spoznaja o specifičnostima odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama. Na taj način studenti upoznaju značajne zadatke i važnost institucionalnog predškolskog odgoja radi stvaralačkog i kritičkog ovladavanja teorijom i praksom predškolskog odgoja.

U sadržajima okvirnih programa studija pedagogije, a posebno u kolegijima predškolskog područja ne nalaze se elementi u funkciji obrazovanja pedagoga za obavljanje poslova stručnih suradnika, barem ne u onim okvirima koji se pojavljuju u iskazanim poslovima i zadacima pedagoga u nekim predškolskim ustanovama u SR Sloveniji. U tom smislu predškolski pedagozi ne mogu u svom radu primjenjivati znanja stečena svojim obrazovanjem, iz razloga što specifičnost odgojnog djelovanja stručnih suradnika u predškolskom odgoju nije zastupljen u sadržajima obrazovanja pedagoga na studijskoj grupi Pedagogija na Filozofskom Fakultetu u Ljubljani.²⁶¹

10.6. AP KOSOVO

Studij pedagogije izvodi se u AP Kosovo na Filozofskom fakultetu u Prištini po nastavnom planu usvojenom 1990. godine. Nastavni okvirni programi su u fazi pripreme te je stoga studij pedagogije moguće analizirati samo na razini plana.

²⁶¹ U Sloveniji djelatnost stručnih suradnika razvija se pod pojmom "svetovalno delo" s izuzetno razvijenom službom školskog savjetodavnog rada. Stoga se kao bitni sadržaji u funkciji obrazovanja stručnih suradnika u predškolskom odgoju moraju uzeti u obzir i sadržaji kolegija "Teorija i metodika svetovalnog dela".

Tablica 19. PLAN STUDIJA PEDAGOGIJE NA FILOZOFSKOM FAKULTETU U PRIŠTINI

PREDMETI	SEMESTRI								Uk.
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
1. Uvod u psihologiju	2+1	2+1							90
2. Opća psihologija	2+2	2+2							120
3. Uvod u filozofiju s osnovama etika	2+2	2+2							120
4. Logika	2+0	2+0							60
5. ONO I DSZ	3+0	3+0							90
6. Strani jezik	2+2	2+2	2+2	2+2					240
7. Marksizam i sociologija			2+1	2+1					90
8. Razvojna psihologija			2+2	2+2					120
9. Pedagoška psihologija			2+2	2+2					120
10. Komparativna pedagogija			2+2	2+2					120
11. Pedagoška statistika			2+1	2+1					90
12. Opća pedagogija i Pedagogija I.			2+2	2+2					120
13. Povijest pedagogije					2+2	2+2			120
14. Terija vaspitanja i pedagogija					3+2	3+2			150
15. Metodologija pedagoških istraživanja					2+2	2+2			120
16. Didaktika					4+2	4+2	2+2		240
17. Predškolska pedagogija					2+2	2+2			120
18. Školska pedagogija					2+2	2+2			120
19. Andragogija							2+2	2+2	120
20. Metodika jezičnog obrazovanja							2+1	2+1	90
21. Metodika matematičkog obrazovanja							2+1	2+1	90
22. Posebne metodike							2+2	2+2	120
23. Savremeni pravci							2+1	2+1	90
UKUPNO	13+ 7	13+ 7	14+ 12	14+ 12	14+ 12	14+ 12	12+ 7	10+ 7	2760

Izvor: Nastavni plan iz 1990. godine

Nastavni plan studija klasični je primjer standardnog studija pedagogije općeg smijera i predstavlja tradicionalni oblik visokoškolskog obrazovanja diplomiranih pedagoga. Svojom općom orijentacijom sklon je osnovnoj školi. Sadržaji izvan standardnog okvira školskog sustava malo su zastupljeni ili ih uopće nema (andragogija, obiteljska pedagogija, slobodno vrijeme npr). Studijem nisu predviđeni smjerovi niti područja eventualne dodiplomske specijalizacije. Isto tako, ne predviđaju se izborni kolegiji. Planom se ne navode satovi nastavne prakse.

Sadržaji predškolskog odgoja zastupljeni su u ovom nastavnom planu s 1 kolegijem u ukupnom fondu od 120 sati ili 4,3 %. Već i na osnovi tog podatka i samog naziva predmeta zaključuje se da se vjerojatno radi o općoj teoriji predškolskog odgoja na razini informacijskih spoznaja o toj pedagoškoj disciplini. Ali, kako ne postoji izrađeni okvirni program, svaka daljnja generalizacija nije moguća.

10.7. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Obrazovanje pedagoga stručnih suradnika u predškolskim ustanovama ostvaruje se na cijelom prostoru bivše Jugoslavije u skladu s donesenim i prihvaćenim Dogovorom o jedinstvenim osnovama obrazovanja u pogledu stupnja i sadržajnih područja obrazovanja nastavnih profila. U većini republika postoji zakonska regulativa kojom se određuje profil stručnih suradnika, te stupanj i vrsta stručne spreme. U najvećem broju slučajeva zahtijeva se završni studij pedagogije koji se izvodi na filozofskim ili pedagoškim fakultetima. U zavisnosti od konkretnih uvjeta, tj. programa visokoškolskog studija koji se izvodi u svakoj republici, zakonodavac određuje opseg sadržaja koji se podvodi pod pojam diplomirani profesor pedagog (naznaka smjera unutar programa ili veza s drugim programima npr. psihologijom). Svi stručni suradnici u predškolskim ustanovama dužni su posjedovati visoku stručnu spremu te su po stupnju obrazovanja izjednačeni.²⁶²

Na osnovi prikaza bitnih pokazatelja određenih značajki nastavnih planova studija pedagogije u bivšoj Jugoslaviji (vidjeti tablicu 20), te analize okvirnih obrazovnih programa, može se zaključiti da je u većini slučajeva riječ o klasičnom, standardnom, u nekim slučajevima i tradicionalističkom načinu visokoškolskog studija pedagogije. Organiziran je na temelju osmosemestralnog plana i programa studija u formi predavanja, seminara i vježbi raspoređenih u velikom broju kolegija sa relativno malim brojem nastavnih sati. Ni u jednom od prikazanih planova nema naznake suvremenijih oblika nastavnog rada koji bi određenim pristupima dao oznake moderne visokoškolske nastave. Studenti pedagogije slušaju u prosjeku oko 20 sati sa varijacijama od 29 u Sloveniji do 18 u B i H²⁶³, s prosječnim brojem od 2 527 sati studija. Najviše su opterećeni studenti u Novom Sadu, a najmanje u Sarajevu.

Nastavni planovi se u najvećem broju izrično označuju u pravcu profila općeg pedagoga, a u strukturi iskazanoj kroz pojedine kolegije i njihov broj sati izrazito daju prednost pedagogu osnovne škole. Stoga zaključujem da se u najvećoj mjeri na području bivše Jugoslavije studira školska pedagogija, jer su pomaci izvan toga (npr. predškolski, usmjereno obrazovanje, slobodno vrijeme, andragogija i sl.) djelomično zastupljeni.

Studij pedagogije zahtjevan je i u odnosu na obveze studenata. Tablicom broj 20, prikazani su samo ispiti i kolokviji, kojih je u prosjeku 27 u toku studija, a godišnje 6-8. Uz to, spominje se diplomski ispit u svim programima, a i velik broj drugih obveza - seminara, vježbi, hospitacije, nastavne prakse.

²⁶² Izuzetak je Crna Gora koja jedina nema visokoškolski studij pedagogije zbog čega među ostalim ne postoje stručni suradnici u predškolskim ustanovama ove Republike.

²⁶³ Pri tom je važno spomenuti da je u slučaju BiH iskazan broj sati predavanja i vježbi. U obveznom fondu sati iskazanom planom (a ne i programom) postoji i određen broj sati mentorskog rada i sati predviđeni za konsultacije.

TABLICA 20. PRIKAZ NEKIH BITNIH PODATAKA O STUDIJU PEDAGOGIJE U BIVŠOJ JUGOSLAVIJI (BEZ HRVATSKE)

	Ukupni broj kolegija	Ukupni broj sati	Prosječno opterećenje studenata				Sadržaji predškolskog odgoja			Smjerovi ili izborni kolegij/k.	Nastavna praksa		Od toga praksa u PO
			god.	sem.	tjedno	ispiti/kol	broj kol.	broj sati	% od uk.		Ukupno	Semest.	
SR SRBIJA	26	2880	720	360	24	26	2	240	8,3	ne postoje	25 dana	VI (10) VII (15)	nije iskazano
AP VOJVODINA	24	3325	831	416	28	26/6	3	300	9	da (1)	120 sati	VIII	35 sati
SR BiH	18	1013	253	127	8,4	25	1	129	12,7	ne	28 dana	VII (14) VIII (14)	nije iskazano
SR MAKEDONIJA	23	2910	728	364	24	20/8	2	270	9,3	da (3)	20 dana	VII (10) VIII (10)	nije iskazano
SR SLOVENIJA	29	2130	533	266	18	30	4	300	14	da (3)	45 dana	II. god. III. god. IV. god.	nije iskazano
AP KOSOVO	23	2760	690	345	23	nije iskaz. (23)	1	120	4,3	ne	nije iskaz.	-	-
Prosječni iskazi	20,3	2527	632	315	21		2	227	9,5				

U svim sredinama studenti pedagogije izvode nastavnu praksu ali u nejednakom opsegu i u različito vrijeme. U većini slučajeva (osim u Vojvodini) okvirnim se programima ne razrađuju sadržaji, te stoga ozbiljnija kvalitativna analiza i nije moguća. Jedino se u Novom Sadu posebno iskazuje broj sati nastavne prakse koji se mora ostvariti u predškolskim ustanovama. Za taj fond sati postoji poseban program. U ostalim sredinama nema posebnog iskaza za to područje. Stoga je, u zavisnosti od opće orijentacije studija, moguća pojava da se u nekim sredinama vrijeme predviđeno za nastavnu praksu niti ne raspoređuje na područje predškolskog odgoja (npr. u Sloveniji izborom nekog drugog smjera studija). Iduća generalna značajka nastavnih planova studija pedagogije, koja može potvrditi tezu da se radi, barem u većini slučajeva, o standardnim oblicima studija je izrazito slaba zastupljenost izbornih kolegija (Vojvodina i Makedonija) i potpuna odsutnost fakultativnih (uz izuzetak Slovenije koja naznačuje mogućnost).

Jedino u Sloveniji studij je organiziran u obliku smjerova studija (4) koje student upisuje nakon drugog semestra. Jedan od smjerova je i smjer Predškolskog odgoja.

Sadržajna osnova studija pedagogije različita je od republike do republike i u najvećoj je mjeri u zavisnosti od programske orijentacije i koncepcije studija pedagogije (a ne od zahtjeva iskazanih konceptijskim pristupima kojima se određuju osnove djelovanja stručnih suradnika u predškolskom odgoju).

Sadržaji predškolskog odgoja nalaze se u svim programima studija pedagogije u bivšoj Jugoslaviji, što je za ovo područje napredak. Uvidom u nastavne planove pojedinih studija samo unazad jedne generacije (4 godine) vidljivo je da se u nekim, ovo područje niti ne naznačuje kao bitno za djelovanje stručnih suradnika.

U prosjeku se sadržaji predškolskog odgoja ostvaruju u dva kolegija s 227 sati što čini prosječno 9,5 % ukupnog fonda sati. U sadržajima zajedničkih kolegija (bez smjerova i izbornih programa) u svim se programima nalazi jedan kolegij - Predškolska pedagogija s različitim fondom sati. Ostali kolegiji (ako ih ima) su u grupi predmeta smjera studija (Slovenija) ili izbornoj. Po zastupljenosti sadržaja u kvantitativnom pogledu prednjači Slovenija što je rezultat činjenice da se u tom programu javlja samostojni smjer predškolskog odgoja. Najmanje sadržaja predškolskog odgoja slušaju studenti u Prištini.

U svim sredinama studenti pedagogije upoznaju se sa specifičnostima odgojnog djelovanja u predškolskom razdoblju na znanstveno-stručnoj razini proučavanja jedne od pedagoških disciplina. Shodno tomu u programima može se vrednovati kvaliteta stečenih spoznaja iz područja predškolskog odgoja (čak i u Sloveniji koja ima usmjerenja). Izuzetak u smislu naprijed rečenog stava o potrebi općeg, zajedničkog, ali i specifično-operativnog obrazovanja pedagoga za poslove i zadatke u odgojno-obrazovnoj praksi u predškolskog odgoja, čini program Vojvodine te se stoga ocjenjuje uspješnim. Svojom osnovnom odrednicom usmjeren je na profil stručnog suradnika u odgojno-obrazovnom sustavu pa tako i na stručnog suradnika u predškolskom odgoju. U tom je smislu koncipiran nastavni plan studija i razrađeni okvirni obrazovni programi. Stoga i studij pedagogije u Novom Sadu u najvećoj mjeri, u odnosu na sve ostale analizirane programe, daje solidnu osnovu predškolskim pedagogima - stručnim suradnicima u

predškolskim ustanovama Vojvodine za kvalitetno ovladavanje složenih poslova i zadataka.

U svim ostalim pristupima, nastavnim se planovima studija pedagogije, te okvirnim obrazovnim programima svih kolegija a posebno predškolskih, nije uspelo pronaći jedinstvo znanstveno teorijske širine i stručno-praktične osposobljenosti kao pretpostavci uspješnog djelovanja predškolskih pedagoga u odgojno-obrazovnoj praksi predškolskog odgoja.

11. OBRAZOVANJE PEDGOGA U REPUBLICI HRVATSKOJ²⁶⁴

11.1. Cilj i zadaci

Vrsta i stupanj stručne spreme stručnih suradnika u organizacijama odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj zakonski je regulirana. Zakonodavac propisuje da "za stručnog suradnika (pedagog, psiholog, defektolog, socijalni radnik i drugi) u predškolskoj organizaciji može biti izabrana osoba koja je završila odgovarajući studij za stjecanje više ili visoke stručne spreme".²⁶⁵ Republički komitet za prosvjetu, kulturu, fizičku i tehničku kulturu na prijedlog Zavoda za prosvjetno-pedagošku službu donio je u skladu s navedenim zakonskim odredbama Pravilnik o vrsti stručne spreme²⁶⁶ kojim se za pedagoga pod sintagmom "odgovarajuća stručna sprema" navodi završeni studij pedagogije i zvanje diplomirani pedagog ili profesor pedagogije. U Hrvatskoj program visokoškolskog redovnog studija pedagogije izvodi se na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, Filozofskom fakultetu u Zadru i Pedagoškom fakultetu u Rijeci.

Nastavni plan i okvirne obrazovne programe za obrazovni profil - profesor pedagogije - donio je SIZ usmjerenog obrazovanja u djelatnosti obrazovanja, znanosti, kulture i fizičke kulture SR Hrvatske, odnosno Koordinacionog odbora Programskih savjeta usmjerenog obrazovanja, u studenom 1984. godine.

Stručni naziv obrazovnog profila je profesor pedagogije, stupanj stručne spreme VII, područje struke - odgojno-obrazovna, iz znanstvene oblasti humanističkih i društvenih znanosti.

Studij pedagogije osposobljava profesore pedagogije VII. stupnja stručnosti za poslove stručnih suradnika na zadacima odgoja i obrazovanja. Prednost se daje prije svega pripremi za ostvarenje zadataka sa područja školske pedagogije u osnovnim školama i centrima usmjerenog obrazovanja, a tek nakon toga i ostalim dijelovima sustava (predškolskim ustanovama, obrazovanju odraslih, stručnim službama obrazovanja, društveno-političkim i stručnim organizacijama udruženog rada i sl.). Osim toga, ovim se profilom osposobljava i nastavnički kadar za izvođenje nastave pedagoških disciplina kao specifičnih nastavnih predmeta.

U tom se smislu određuju cilj i zadaci obrazovanja:

"Cilj je obrazovati stručno osposobljanog pedagoga i širokim uvidom u teorijsko-praktična pitanja pedagoške znanosti kako bi se u složenim i različito povezanim uvjetima mogao uključiti u svijet rada, shvaćen u najširem smislu riječi.

Zadaci obrazovanja diplomiranog pedagoga su:

- usvojiti temeljna znanja iz fundamentalnih pedagoških disciplina

²⁶⁴ Cjelokupna analiza u ovom poglavlju odnosi se na nastavni plan iz 1984. godine koji do danas nije mijenjan.

²⁶⁵ Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta, Narodne novine, 1990, 20, član 87.

²⁶⁶ Pravilnik o vrsti stručne spreme koju mora imati odgajatelj, nastavnik, stručni suradnik i suradnik u odgojno-obrazovnom radu u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja, Narodne novine, 1984, 1, čl.2.

- usvojiti temeljna znanja u srodnih znanstvenih disciplina;
- osposobljavanje studenata za samostalni znanstveno istraživački rad na području odgoja i obrazovanja u širem smislu riječi;
- razviti znanstvenu kritičnost prema zastarjelom pedagoškom nasljeđu i razvijati intelektualne potrebe za stalne znanstvene inovacije, za permanentnom reformom u institucijama odgoja i obrazovanja;
- osposobiti ga za kritičko promatranje socijalnih pojava i okolnosti koje djeluju u procesu odgoja i obrazovanja;
- osposobiti ga za kompletno sudjelovanje i organiziranje neposredne i slobodne razmjene rada za samoupravno odlučivanje o financiranju obrazovanja i planiranju kadrova i obrazovanja;
- osposobiti ga za svakodnevno snalaženje, proučavanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog rada u adekvatnim institucijama.²⁶⁷

11.2. Značajke nastavnog plana studija pedagogije

Bitna značajka nastavnog plana studija pedagogije u Hrvatskoj (1984) jest napuštanje dotadašnjih usmjerenja iskazanih planom iz 1980 u korist diferencijalnih obrazovnih kolegija po kriteriju mjesta izvođenja studija. Uz opće i stručne programske osnove, uvode se diferencijalni sadržaji kao "rezultat razvoja pedagogije i njene diferencijacije u povezanosti s aktualizacijom pedagogije i povezivanje s pedagoškim dostignućima u svijetu".²⁶⁸

Tablica 21. NASTAVNI PLAN STUDIJA PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ
1984. GODINE

KOLEGIJ	SEMESTRI								Uk.
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
I. OPĆE PROGRAMSKE OSNOVE									
1. Marksizam i TIPSS	1+1	1+1	1+1	1+1					120
2. ONO i DSZ	1+1	1+1	1+1	1+1					120
3. Strani jezik	0+2	0+2	0+2	0+2					120
4. Tjelesni odgoj	(2)	(2)	(2)	(2)					120
II. STRUČNE PROGRAMSKE OSNOVE (Zajednički plan)									

²⁶⁷ Delegatske informacije, 1984, 6.

²⁶⁸ Nastavni plan studija pedagogije iz 1980. godine bio je koncipiran na osnovi usmjerenja (4) koji su studenti birali u IV godini studija. Jedan od smjerova bio je i predškolski. Već tijekom prve generacije studija pedagogije po tom planu, došlo je do njegove izmjene (što je izuzetno kratko vrijeme za izmjenu planova čak i u našim okvirima a da ne govorimao u svjetskim gdje pojedini planovi studija uz konstantna osuvremenjivanja, traju znatno duže vrijeme). Razlozi intervencije u nastavni plan širokog su konteksta a mogu se generalno podvesti u razlog po kojem nastavni plan po usmjerenjima bitno sužava opći profil dipl.pedagoga (a time i mogućnost kasnijeg zapošljavanja).

1. Filozofija odgoja	2+1	1+2							90
2. Logika	2+1								45
3. Opća psihologija	2+1	2+1							90
4. Razvojna psihologija			2+1	2+1					90
5. Pedagoška psihologija					2+1	2+1			90
6. Uvod u znanost o odgoju	2+1	2+1							90
7. Metodologija pedagoških istraživanja sa statistikom	2+2	2+2	2+2	2+2					240
8. Povijest pedagogije	3+2	3+2							150
9. Komparativna pedagogija			2+1	2+1					90
10. Opća pedagogija			2+1	2+1	2+2	2+3			210
11. Specijalna pedagogija			2+1	2+1					90
12. Predškolska pedagogija					2+2	2+2			120
13. Školska pedagogija					2+2	2+2			120
14. Pedagogija slobodnog vremena							2+1	2+1	90
15. Obiteljska pedagogija								2+1	45
16. Andragogija					2+2	2+2			120
17. Didaktika			2+1	2+1	2+2	2+2			210
18. Obrazovna tehnologija							2+1		45
19. Metodika rada školskog pedagoga							2+1	2+1	75
20. Metodika - jezično umjetničkog područja, ili - matematičko-prirodno-znanstvenog područja ili - društvenog područja							2+1	2+1	105
21. Osnove kibernetike i informatike	2+1								45
22. Sociologija odgoja i obrazovanja		2+1							45
23. Planiranje i ekonomika obrazovanja							2+1	1+1	75
24. Praktični rad					0+3	0+3	0+3	0+3	180
25. Seminar diplomskog rada							0+2	0+2	60
UKUPNO	27	28	25	25	29	29	17	19	2625

DIFERENCIJALNI NASTAVNI PLAN

KOLEGIJ	SEMESTRI								Uk.
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
Filozofski fakultet Zagreb									
1. Futurologija odgoja							1+1	1+1	60
2. Politika odgoja i obrazovanja			1+1	1+1	1+0	1+0	2+1	2+1	165
3. Antropološka pedagogika	1+1	1+1							60
4. Metodika jezično-umjetničkog područja			2+1	2+1					105
5. Međunarodni problemi obrazovanja							1+1	1+1	60
UKUPNO	29	30	30	30	30	30	24	25	450

KOLEGIJ	SEMESTRI								Uk.
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
Pedagoški fakultet Rijeka									
1. Pedagogija udruženog rada							2+2	2+2	120
2. Organizacija i studij rada					3+1				60
3. Metodika pedagogije							2+2	1+2	105
4. Zdravstveni odgoj			2+1						45
5. Kultura govora i pisanja	0+2								30
UKUPNO	29	28	28	29	29	29	25	25	360

KOLEGIJ	SEMESTRI								Uk.
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
Filozofski fakultet Zadar									
1. Politika odgoja i obrazovanja			2+1	1+1					75
2. Osnove socijalne patologije			2+0	2+1					75
3. Metodika pedagogije							2+2	1+2	105
4. Pedagogija udruženog rada							2+2	2+2	120
5. Zdravstveni odgoj	2+1								45
UKUPNO	29	28	28	29	29	29	25	25	420

IZBORNI KOLEGIJ	SEMESTRI								Uk.
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
1. Andragoška didaktika							1+1	1+1	60
2. Andragoška metodika							1+1	1+1	60
3. Andragogija udruženoh rada							1+1	1+1	60
4. Andragoška psihologija							1+1	1+1	60
5. Metodika predškolskog odgoja							1+2	1+2	90
6. Istraživanja u predškolskom odgoju							1+2	1+1	75
7. Metodika rada s roditeljima							1+1	1+1	60
8. Metodika rada s nadarenom i hendikepiranom djecom							1+1	1+1	60
9. Domska pedagogija							1+1	1+1	60
10. Profesionalna orijentacija							1+1	1+1	60
11. Sociologija slobodnog vremena							1+1	1+1	60
12. Programirana nastava							1+1	1+1	60
13. Programiranje i pedagoška analitika rada							1+1	1+1	60
14. Sociologija jugoslavenskog društva i obitelji							1+1	1+1	60

Izborne: Delegatske informacije, 1984, 6, str 18.

Izborne kolegije studenti biraju do iznosa pune satnice (30 sati tjedno).²⁶⁹

Tablica 22. NEKI KVALITATIVNI POKAZATELJI NASTAVNOG PLANA
STUDIJA PEDAGOGIJE

NAZIV KOLEGIJA	BROJ KOLEGIJA	BROJ SATI	% UKUPNOG FONDA
Opće programske osnove	4	360	10,0
Stručne programske osnove	25	2625	75,0
Diferencijalni program	5	390	11,6
Izborni kolegij	2(14) ²⁷⁰	120(885)	3,4
Ukupno	36	3495	100,0

Za program koji se realizira u Rijeci s aspekta opterećenja studenata u školskoj godini 89/90.

²⁶⁹ Realno je pretpostaviti da će student po danom kriteriju (dopune satnice) moći izabrati 2 izborna kolegija. Stoga je taj fond sati bitan za kvantitativni iskaz.

²⁷⁰ U zagradi je naznačen ukupan broj izbornih kolegija i pripadajući fond sati.

Broj kolegija	Ukupno sati	Prosjeak opterećenja studenata			
		godišnje	semestralno	tjedno	praksa
35	3390	8745	424	28,3	180

Broj ispita

I. godina	II. godina	III. godina	IV. godina	UKUPNO
10	10	6	8	34 ²⁷¹

Distribucija kolegija po godini

	I. godina	II. godina	III. godina	IV. godina
Opće	3	3	-	-
Stručne	7	7	8	7
Diferencijalni	1	2	-	2
Izborni	-	-	-	1 ²⁷²
Ukupno				

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni

Nastavni plan studija pedagogije u Hrvatskoj suvremen je po svojoj strukturi diferenciranja nastavnih kolegija u funkciji cjelovitog, znanstveno-teorijskog i praktičnog proučavanja zakonitosti procesa odgoja i obrazovanja.

Struktura plana određena je distribucijom kolegija unutar četiri programske cjeline :

1) **Opće programske osnove** u ukupnom fondu od 360 sati čine 11,7 % od ukupnog sadržaja obrazovanja i zajedničke su za sve programe VII. stupnja obrazovanja u Hrvatskoj.

2) **Stručne programske osnove** čine okosnicu obrazovnih sadržaja nastavnog plana u kvalitativnom i kvantitativnom aspektu te stoga profiliraju čitavu obrazovnu koncepciju. Zastupljene su u 25 kolegija u ukupnom fondu od 2 625 sati, što čini čak 73,5 % ukupnog fonda sati. Bitne im je značajka široka razgranjenost pedagoških (i drugih) disciplina u funkciji ovladavanja znanstveno-teorijsko praktičnih znanja o kompleksnoj suvremenoj znanosti o odgoju. Njihovo uvođenje rezultat je "višegodišnjeg razvoja pedagogije i njene diferencijacije u povezanosti s aktualizacijom pedagogije i povezivanjem s pedagoškim dostignućima u svijetu."²⁷³

Velik je broj kolegija zastupljenih stručnim programskim osnovama te njima i odgovarajućim brojem sati. Njima se mogu u najvećoj mjeri ostvariti cilj i zadaci obrazovanja diplomiranih pedagoga. Za razliku od nekih drugih pristupa iskazanih u planovima obrazovanja pedagoga u republikama bivše Jugoslavije, ovim se planom stručnih programskih osnova ne daje prednost do razine isključivosti, problematici odgojnog rada osnovne škole, i samim time i profilu školskog pedagoga, ali se ipak naglašava u znatnoj mjeri.

²⁷¹ Ovom se broju dodaje i diplomski ispit.

²⁷² U okviru izbornih predmeta studenti mogu birati: Andragogiju udruženog rada (60) ili Domsku pedagogiju (60).

²⁷³ Delegatske informacije, 1984, 6 str. 18.

3) **Diferencijalni** nastavni plan obrazovnih kolegija novina je u nastavnom planu studija pedagogije. Nastavni kolegiji diferencirani su po kriteriju lokaliteta, tj. mjesta gdje se u Hrvatskoj izvodi studij pedagogije. U odnosu na ukupan fond sati oni čine 14,3 % i raspoređani su u 5 kolegija s prosječnim fondom od 390 sati. Nemaju značenje usmjerenja već su rezultat nastojanja uvođenja obrazovnih specifičnosti u jedinstveni profil diplomiranog pedagoga s aspekta suvremene diferencijacije pedagoških disciplina, te interesne orijentacije pojedinih visokoškolskih ustanova.

4) Suvremenost nastavnog plana studija pedagogije u velikoj mjeri čine i **izborni kolegiji**. Ukupno je predviđeno 14 kolegija što pretpostavlja realnu osnovu za interesno izabiranje. Takvim se pristupom planiraju u potpunosti omogućiti obrazovanje suvremenog visokoobrazovanog stručnjaka koji širinom svojeg stručnog profila i svojim obrazovnim kvalitetom može mjerodavno djelovati u odgojno-obrazovnoj praksi.

Kontinuitet nastavnog plana pretpostavlja redoslijed i logičnu povezanost pojedinih kolegija u zavisnosti od značajke toka odgojno-obrazovnog procesa. Stoga se temeljne pedagoške (ali i psihološke i filozofske) discipline proučavaju u prve dvije godine studija i predstavljaju osnovu za daljnje ulaženje u specifičnosti složenog odgojnog procesa. Tokom III. i IV. godine, težište plana usmjereno je na veliki broj pedagoških disciplina koje svojom razgranjenošću obrađuju gotovo sve moguće oblike odgojnog djelovanja. Završni semestri predviđeni su (osim za stručne kolegije) u velikoj mjeri za programe koji se ostvaruju u sklopu diferencijalnog nastavnog plana, te izborne kolegije.

11.3. Konceptija okvirnog obrazovnog programa

"Cilj i zadaci okvirnih obrazovnih programa određeni su radi osiguravanja temeljnih znanja, stjecanje sposobnosti, navika i metoda rada putem predavanja, seminara, vježbi, nastavne prakse u obrazovnim institucijama, praktičnog rada u izvanškolskim radnim organizacijama na poslovima organizacije obrazovanja i terenske prakse."²⁷⁴

Svrha takvog obrazovanja jesu visokostručno obrazovani pedagozi osposobljeni za samostalno unapređivanje i osuvremenjavanje odgojno-obrazovne prakse u najširem smislu kao i za samoobrazovanje.

Ishodišta za izradu koncepcije okvirnih obrazovnih programa jesu suvremene znanstvene spoznaje i dostignuća svih pedagoških i drugih bitnih disciplina koje čine jedinstvo u proučavanju zakonitosti procesa odgoja i obrazovanja. Struktura programa u funkciji je logičkog i sadržajnog proučavanja sadržaja radi osiguravanja njihove interakcije i povezanosti. Takav pristup nužan je u svakom suvremenom nastavnom programu, a u ovom slučaju nužno proizilazi iz predmeta kojim se u svom proučavanju bavi pedagogija kao znanost o odgoju.

Znanstveni pristup u određenju bitnih oznaka obrazovnih programa prisutan je u naznaci bitnih pedagoških disciplina i njihovoj programskoj povezanosti u

²⁷⁴ Delegatske informacije, 1984,6. str. 18.

fundamentalnim znanstvenim područjima, orijentacijom k interdisciplinarnosti (uz nužnu samostojnost pojedinih disciplina ali i integrativnosti gdje je to nužno), koncepcijom diferencijalnih programskih sadržaja, te nadasve širokim opsegom izbornih kolegija studija.

Uz teorijska znanja, program predviđa i praktično osposobljavanje studenata u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja - predškolskim ustanovama, osnovnim školama, centrima usmjerenog obrazovanja, domovima učenika, oragnizacijama udruženog rada privrednih ili društvenih djelatnosti, ustanovama za organizaciju slobodnog vremena.

11.4. Plan i program studija pedagogije u funkciji posebnosti predškolskog odgoja

U zavisnosti od predmeta istraživanja, moji se interesi posebno usmjeruju k problematici zastupljenosti sadržaja predškolskog odgoja u postojećem planu i programu studija pedagogije. Razlozi tome dvojno su uzrokovani i proizilaze iz odrednica :

1) zakonske regulative koja pod pojmom odgovarajućeg studija za stjecanje visoke stručne spreme za poslove i zadatke stručnih suradnika u predškolskom odgoju određuje studij pedagogije,

2) službeno određenog obrazovnog profila profesora pedagogije koji i u svom krajnjem dometu pretpostavlja osposobljavanje diplomiranog pedagoga za obavljanje poslova i zadataka stručnih suradnika na zadacima odgoja i obrazovanja.

U tom smislu, zanimljivo je u kojoj je mjeri postojeći plan i program studija pedagogije u Hrvatskoj odgovarajući studij za pripremanje pedagoga u ovladavanju složenog kompleksa poslova i zadataka stručnih suradnika u predškolskim ustanovama.

Odgovor na to pitanje proslijedit će na osnovi:

- kvalitativne i kvantitativne analize zastupljenost sadržaja predškolskog odgoja u nastavnom planu studija pedagogije u Republici Hrvatskoj;
- ustanovljavanjem odnosa između plana i programa studija i zahtjeva iskazanih Koncepcijom razvojne - pedagoške službe u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja kojim se u potpunosti određuje djelovanje pedagoga - stručnog suradnika u predškolskom odgoju.

11.4.1. Zastupljenost sadržaja predškolskog odgoja u planu i okvirnim programima studija pedagogije u Hrvatskoj ²⁷⁵

Sadržaji predškolskog odgoja zastupljeni su u planu i okvirnim programima studija pedagogije u četiri kolegija. Valja naglasiti da je samo jedan kolegij - Predškolska pedagogija, sadržaj stručnih programskih osnova, dok su ostala tri: Metodika predškolskog odgoja, Metodika rada s roditeljima i Istraživanja u predškolskom odgoju, izborni kolegiji. Kako izborne kolegije studenti biraju po navedenom kriteriju do popunjenja fonda tjedne satnice, a njihov se broj utvrđuje izvedbenim planom svake godine u zavisnosti od broja studenata i veličine grupe, razumljivo je da se oni ne mogu tretirati kao kolegij stručnih programskih osnova. Stoga kvantitativni iskaz zastupljenosti sadržajima predškolskog odgoja u studiju pedagogije su sljedeći :

Broj kolegija	Broj sati	%
1	120	3,6

11.4.2. Sadržaj stručnih programskih osnova

Kolegij Predškolska pedagogija slušaju svi studenti treće godine studija u ukupnom fondu od 120 sati (V. sem 2+2, VI. sem. 2+2) raspoređenih u satove predavanja, seminara i vježbi.

Cilj je kolegija da se ustanovi fundamentalna spoznaja s područja predškolske pedagogije kao znanstvene discipline.

Zadatak je "da upozna studente sa suvremenim dostignućima znanosti na ovom području, osposobi ih da kritički i samostalno razmišljaju i promišljaju o postojećem stanju na ovom području; stvoriti potrebu za praćenjem suvremene literature te razviti kritički pristup u procjeni novih dostignuća (u odnosu na stare).

Okvirni programski sadržaji:

1. Konstituiranje predškolske pedagogije kao znanstvene discipline.
2. Odgoj kao predmet predškolske pedagogije (teorija odgoja, odgoj kao

²⁷⁵ Posebno smatramo potrebnim ponovo istaknuti teze po kojoj se kvaliteta obrazovanja i osposobljenosti pedagoga ne može niti ne smije mjeriti isključivo s pozicija opisa poslova i zadataka njegova radnog mjesta i istodobno samo s količinom obrazovnih sadržaja koji su izravno u toj funkciji. Takvo je shvaćanje izrazito prakticističko i neznanstveno. Suvremeno obrazovanje diplomiranog pedagoga čini prije svega širina njegova pedagoškog pogleda koje je rezultat suvremeno koncipiranog obrazovnog programa u njegovoj funkciji. Međutim, zalažem se također za stav na osnovi kojeg smatram da se stručna nadležnost i autoritet stručnjaka izgrađuje i na osnovi toga koliko se na opće široki pedagoški profil nadograđuje osposobljenost za ovladavanje specifičnim poslovima i zadacima u djelatnostima odgoja i obrazovanja. U tom se smislu i koncepcijom obrazovnog profila, uz puno uvažavanje njegove širine, stručni suradnik označuje kao njegova temeljna odrednica. Stoga sam se i priklonila stavu na osnovi kojeg se kao mjeru djelotvornosti odgojno-obrazovnog plana i programa, u smislu osposobljavanja za sasvim određene poslove i zadatke kao bitan činitelj promatra upravo zastupljenost konkretnim sadržajima.

društvena aktivnost, ciljevi predškolskog odgoja i problemi realizacije, obiteljski i institucionalni odgoj).

3. Aspekti institucionaliziranog odgoja predškolske djece (najznačajnija teoretska i praktična pitanja institucionaliziranog predškolskog odgoja, načini strukturiranja odgojnog procesa u predškolskim ustanovama).
4. Senzoričko-motorički razvoj i odgoj u predškolskoj dobi. Problemi institucionaliziranog predškolskog odgoja u prve tri godina života.
5. Socioemocionalni razvoj i njegova važnost u odgoju predškolskog djeteta za formiranje ličnosti, za kognitivni razvoj, govorni razvoj.
6. Učenje i obrazovanje u predškolskim institucijama.
7. Igra i kultiviranje stvaralaštva u predškolskoj ustanovi (igra i adaptacija, igra i razvoj individualnosti, funkcija igre u psihofizičkom razvoju djeteta, igra i stvaralaštvo, igra i odgoj).
8. Sistemi i programi predškolskog odgoja (povijesni pregled razvoja predškolskog odgoja u svijetu i kod nas; postojeći sistemi institucionalnog odgoja u svijetu, suvremeni eksperimentalni programi u svijetu; sistem predškolskog odgoja u SFRJ)²⁷⁶

Struktura²⁷⁷ okvirnog obrazovnog programa kolegija Predškolske pedagogije ukazuje na bit njegova postojanja u planu studija pedagogije. Radi se naime o temeljitom, znanstvenom i opsegom široko naznačenom proučavanju jedne od pedagoških disciplina - predškolske pedagogije. Programska orijentacija u potpunosti je u funkciji deklariranog cilja i zadataka kolegija - davanja temeljnih znanja s područja predškolske pedagogije kao znanstvene discipline.

Uža programska područja polaze od osnovnih kategorija svake znanstvene discipline - određenjem predmeta proučavanja "odgoja djeteta predškolske dobi" - razmatrajući ga u nužnoj znanstvenoj širini samog pojma, a posebno u odnosu na senzomotoričke i socioemocionalne osobine odgajnika.

Težište interesa čitavog okvirnog programa usmjereno je ipak prema institucionalnom predškolskom odgoju. Naznačuju se svi bitni sadržaji kojim će se u izvedbenim programima, u potpunosti, i na znanstveno-teorijskoj razini, studenti upoznati sa specifičnostima institucionalnog odgojnog djelovanja.

Međutim, fondom sati i brojem kolegija ne može se biti zadovoljan. Nastavni plan studija pedagogije u RH, u pogledu zastupljenosti sadržajima predškolskog odgoja je na dnu u odnosu na istu problematiku u drugim republikama i AP (vidjeti: Tablica 20. Prikaz nekih bitnih podataka o studiju pedagogije u bivšoj Jugoslaviji). U ukupnom fondu sati studija kolegij Predškolska pedagogija zauzima svega 3,6 % (120 sati) od ukupnog fonda sati studija.

11.4.3. Sadržaji predškolskog odgoja u izbornim kolegijima

Kvantitativni iskazi zastupljenosti sadržaja predškolskog odgoja u okviru

²⁷⁶ Delegatske informacije, 1984, 6, str. 23.

²⁷⁷ Okvirnim obrazovnim programom sadržaji se ne naznačuju fondom sati. Stoga nije moguć uvid u sadržaje koji se odnose posebno na predavanja te seminare i vježbe.

izbornih kolegija pokazuju na sljedeće:

Broj izbornih kolegija	Broj sati	% od ukupnog broja kolegija	% od ukupnog broja sati	Broj kolegija predškolskog odgoja	Ukupni broj sati	% od ukupnog broja izbornih kolegija	% od ukupnog broja sati izbornih kolegija
14	885	41,2	25,3	3	225	21,4	25,4

Od ukupnog predviđenog broja kolegija studija, 41,2 % odnosi se na izborne. Od toga čak 21,4 % čine sadržaji predškolskog odgoja što je veoma dobro.

Izborne sadržaje iz područja predškolskog odgoja čine 3 kolegija: Metodika predškolskog odgoja - 90 sati (VII. sem 1+2, VIII. sem. 1+1); Istraživanja u predškolskom odgoju - 75 sati (VII. sem. 1+2, VIII. sem. 1+1) i Metodika rada s roditeljima - 60 sati (VII. sem. 1+1, VIII. sem. 1+1).

Ukupni fond sati predviđen za ove sadržaje iznosi 225 što čini četvrtinu (25,4 %) ukupnog fonda sati.

1) Metodika predškolskog odgoja

To je izborni kolegij koji se po prvi puta javlja u studiju pedagogije u Hrvatskoj. Svrha ovog kolegija je u zahtjevu za povezivanjem teorijskih znanja s odgojno-obrazovnom praksom u nastojanju njezina stručnog i znanstvenog unapređivanja. U tom se cilju operacionalizira i zadatak kolegija za osposobljavanje studenata za promatranje, procjenjivanje i evaluaciju prakse.

"Sadržaj:

1. Organizacija procesa njege i odgoja djece u predškolskim institucijama, faktori odgojnog djelovanja (uloga odgajatelja, pedagoga, stručnog tima)
2. Stvaranje uvjeta za socioemocionalni, senzoričkomotorički spoznajni i govorni razvoj djece u odgojnim grupama (prema dobnim karakteristikama i specifičnim uvjetima)
3. Adaptacijski period (organizacija, uvjeti, učestvovanje roditelja, odgovornost odgajatelja, pedagoga i stručnog tima)
4. Struktura Osnova programa rada s djecom predškolskog uzrasta (1983)
5. Planiranje i programiranje odgojnog rada (makro i mikro planiranje, odnos zadataka i sadržaja rada, odnos planiranih i slobodnih aktivnosti, igre, igrolike aktivnosti i ostale aktivnosti djece)
6. Odgojno-obrazovna područja (ciljevi i zadaci u odnosu na dob djece u odgojnim grupama)
Dijete i njegova okolina
Govor izražavanje i stvaranje
Zdravstvena i tjelesna kultura
7. Odnos odgojnih područja u planu i realizaciji do 3 g. i od 3-6 god.

8. Odnosi među djecom u odgojnoj grupi i među grupama i njegovanje dječje društvenosti, emocionalnih odnosa, samostalnosti, pozitivne slike o sebi)
9. Odnos djeteta odgajatelj i drugi odrasli
10. Otvorenost predškolske ustanove prema društvenoj sredini.

Ovaj kolegij pretpostavlja intenzivnu studentsku praksu u predškolskim institucijama uz mentorstvo voditelja kolegija.²⁷⁸

Uvidom u strukturu taksativno naznačenih sadržaja može se zaključiti da se radi o kolegiju uže stručne orijentacije. Struktura planiranih sati (u smislu 1:2 u odnosu predavanja i vježbe) upućuje na zaključak da se radi pretežno o praktičnoj primjeni teorijskih spoznaja, što je uostalom i navedeno ciljem kolegija. Okvirnim obrazovnim programom ne naznačuju se sadržaji po kriteriju vrste nastavnih sati (predavanja, seminari i vježbe) te stoga nismo u mogućnosti saznati sadržaj koji se ostvaruje u ukupno 60 sati vježbi.²⁷⁹

Nastavnim sadržajem ovog kolegija studenti pedagogije upoznaju se sa specifičnostima odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi u institucijama predškolskog odgoja. Program je u potpunosti u funkciji predškolske ustanove kao značajnog činitelja odgojnog djelovanja u predškolskom razdoblju. Studenti se upoznaju s osnovnim pretpostavkama odgojnog djelovanja predškolske ustanove (organizacija procesa njege i odgoja, stvaranje uvjeta za ostvarenje u kontekstu specifičnosti odgojnih osobina djeteta predškolske dobi (posebno od 0-3 god. i od 3 god. do polaska u školu). U tom se smislu programski sadržaji koncentriraju na predškolsku ustanovu s aspekta njezine socijalne organiziranosti. Na taj način, pedagozi se u velikoj mjeri upoznaju sa bitnim činiteljima koji u značajnoj mjeri određuju specifičnost institucionalnog odgojnog utjecaja uz istodobno sagledavanje svoje uloge i mogućnosti pedagoškog djelovanja.

Težište okvirnog programa usmjereno je na proučavanje Osnova programa odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolskog uzrasta. Razrađuje se njegova struktura, metodologija planiranja i programiranja odgojno-obrazovnog rada, specifičnosti pojedinih odgojno-obrazovnih područja posebno u jaslitskom uzrastu i uzrastu predškolske dobi. Posebna se pozornost usmjeruje na pojedine aktivnosti djeteta predškolske dobi - slobodne i vođene, uočavanjem njihove specifične razlike, njihovoj organizaciji, međusobnim odnosima programskih zadataka s aspekta njihova odnosa prema dječjoj igri.

Okvirni se program zaokružuje u svojoj cjelini razmatranjem predškolske ustanove kao sastavnog djela uže i šire socijalne sredine. Posebno se naznačuju, pedagoški, psihološki i sociološki razlozi otvorenosti, mogući oblici organiziranja te činitelji suradnje (roditelji, prosvjetne i kulturne ustanove, isl.).

Može se zaključiti da se kolegijem Metodika predškolskog odgoja, kao djelom sadržaja izbornih programa u studiju pedagogije, cjelovito i stručno

²⁷⁸ Delegatske informacije, 1984, 6, str. 3.

²⁷⁹ U tom sam cilju analizirala i izvedbeni nastavni program ovog kolegija koji se izvodi na studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, ali ni u njemu nisam našla tražene podatke. Razloge toga nalazim u činjenici da se radi o izbornom kolegiju za kojeg nije bilo zainteresiranih slušača, te se stoga nije izrađivao izvedbeni program.,

razmatraju mnogi dijelovi složenog procesa odgojno-obrazovnog rada u dječjim jaslicama i vrtićima, naznačujući u nekim aspektima njegovu složenost i značenje.

Uz uvažavanje ograničavajućih činitelja koji prije svega proizilaze iz činjenice da se radi o izbornom kolegiju, ali i iz raspoloživog broja sati i njihove strukture, jasno je da se radi o kolegiju kojim se studenti u velikoj mjeri mogu upoznati sa specifičnim metodičkim aspektima organizacije i djelovanja predškolske ustanove kao posebnog i temeljnog oblika institucionalnog odgojnog utjecaja u predškolskom razdoblju.

2) Istraživanja u predškolskom odgoju

I ovaj se kolegij po prvi puta javlja kao samostalni na studiju pedagogije. Usmjeren je k suvremenim dostignućima u istraživanju predškolskog odgoja pa se stoga njegov zadatak određuje u zahtjevu za ovladavanjem suvremenim metodama i tehnikama u istraživanju predškolskog odgoja radi osposobljavanja studenata za istraživački rad:

Sadržaj kolegija:

1. Etološka istraživanja i njihova primjena u istraživanju predškolskog odgoja (neverbalne interakcije)
2. Etnometodologije (etnografska istraživanja, sudjelujuće promatranje, informativni intervju)
3. Ekološki eksperiment (ekologija ljudskog razvoja, prirodni eksperiment, mikrosustav, egzo, mazo i makro sustav u proučavanju razvoja)
4. Program i planiranje odgojnog rada (kritička analiza, sredstva i sadržaji, izvori iz kojih se educiraju, shema za komparativnu analizu programa, drugi modeli planiranja - tematski)
5. Evaluacija (definicija, vrste evaluacije s obzirom na predmet, na razvojni period, formativna i sumativna)
6. Kvalitativna strategije evaluacije efekata programa (program kao eksperimentalna varijabla, pravi i kvazi eksperiment kao nacrt istraživanja, osobine i ograničenja ove strategije, operacionalizacija ciljeva, standardizacija postupaka pretpostavka o linearnom djelovanju programa, problem adekvatnosti mjernih instrumenata, odnos modela i stvarnog programa)
7. Kvalitativna strategija (program kao prirodni eksperiment, razumijevanje odgojnog procesa nasuprot procjeni globalnih efekata, etnometodologija i tehnika antropoloških studija)
8. Primjeri i rezultati dosadašnjih evaluacija predškolskih programa
9. Akciona istraživanja (evaluacija kao akciono istraživanje, participatorsko istraživanje kao varijanta akcionog istraživanja).²⁸⁰

Kolegij se ostvaruje u ukupnom fondu od 75 sati, u satovima predavanja i

²⁸⁰ Nastavni plan izbornog kolegija "Istraživanje u predškolskom odgoju" koji se izvodi na studiju pedagogije u Zagrebu, interni materijal.

vježbama. Uvidom u izvedbeni nastavni plan²⁸¹ saznaje se da studenti u satovima vježbi primjenjuju stečena znanja u odgojno-obrazovnoj praksi ali se ne navode posebni sadržaji.

Ispit iz ovog kolegija u funkciji je ostvarenja istraživačkog mini-projekta.

Analitičkim uvidom u ovako koncipirane sadržaje kolegija, može se zaključiti da je riječ o znanstvenom na visokoj razini razrađenom specifičnom području metodoloških istraživanja. Ta se visoka razina odražava u uspješnoj sprezi kvalitetno odabranih sadržaja iz područja metodologije pedagoškog istraživanja stavljenih u funkciju specifičnosti odgojne djelatnosti predškolske ustanove.

Upravo stoga, osnovna mu je značajka visoka razina zahtijevnosti u odnosu na opća znanja koje studenti usvajaju u prethodnim i stoga bazičnim kolegijima u sadržajima Metodologije pedagoških istraživanja, te u sadržajima iz sklopa "predškolskih kolegija".

Program je suvremen. U svojoj sadržajnoj orijentaciji usmjeren je na nove aspekte u istraživačkom radu u području predškolskog odgoja, posebno u njegovim institucionalnim uvjetima.

Stoga i bitno odudara od klasično programski orijentiranog kolegija (posebno u odnosu na npr. Metodologiju pedagoškog istraživanja sa statistikom ali i u odnosu prema svim drugim programima), i u potpunosti je u funkciji osposobljavanja pedagoga za specifično područje istraživačkog rada u predškolskom razdoblju.

3) Metodika rada s roditeljima

Kolegij metodika rada s roditeljima ima za svrhu osposobiti buduće pedagoge za uspješan rad s roditeljima. Shodno tome proizilaze ovi zadaci:

- "- upoznavanje osnova društvenog djelovanja na odgoj djece u obitelji
- osposobljavanje studenata za uspješnu suradnju s roditeljima
- pripremanje studenata za rad na podizanju pedagoške kulture roditelja."²⁸²

Koncepcija programa uglavnom slijedi zacrtane zadatke te se u tom smislu raspoređuje na slijedeće sadržaje (navode se samo okvirni):

1. Osnove društvenog djelovanja na odgoj djece u obitelji
2. Uloga pedagoga i drugog pedagoškog osoblja u predškolskoj ustanovu u području rada s roditeljima
3. Suradnja roditelja i predškolskih ustanova
4. Odgojno-obrazovni rad na podizanju pedagoške kulture roditelja
5. Obrazovanje pedagoškog osoblja za rad s roditeljima.

Metodika rada s roditeljima, kolegij je šireg pedagoškog značenja i po toj odrednici mu nije mjesto u sklopu predškolskih izbornih kolegija.

Međutim, sadržajima okvirnog programa kolegija, široka problematika rada s

²⁸¹ Delegatske informacije, 1984, 6, str. 34.

²⁸² Delegatske informacije, 1984, 6, str. 34.

roditeljima, programski se u najvećoj mjeri konkretizira u vezi predškolske ustanove.²⁸³ To je razlog njegova tretiranja kao izbornog kolegija predškolskog odgoja. Sadržaji Metodike rada s roditeljima programski slijede sadržaje kolegija Obiteljska pedagogija koji je dio stručnih programskih osnova (VIII. sem. 2+1). Međutim, zbog nedosljednosti nastavnog plana (jer Metodika se predaje prije Obiteljske) ruši se taj programski slijed. Osim toga, u okvirnim se programima uočavaju određena preklapanja sadržaja koja su izvedbenim programima vjerojatno izbjegnuta.

U pogledu vrednovanja programa kolegija Metodika rada s roditeljima u vezi navedenih napomena, zaključuje se da se radi o sadržajima kojima se obrađuje složena problematika metodičkih aspekata rada s roditeljima. To se posebno odnosi na onaj dio sadržaja koji je usmjeren na probleme (i njihovo rješavanje) komunikacije na liniji roditelj - predškolska ustanova. Svakako i na sadržaje u funkciji podizanja predškolske kulture roditelja radi ustanovljavanja takve kvalitete osnosa na relaciji roditelj - ustanova koja će pridonijeti njihovom uspješnom suradnjom.

11.5. Odnos obrazovanja pedagoga i Konceptije razvojne-pedagoške službe (poslovi i zadaci pedagoga) u predškolskim ustanovama

Na osnovi analize plana i okvirnih programa studija pedagogije u Hrvatskoj pokušano je dati odgovor na pitanje u kolikoj su mjeri zastupljeni sadržaji predškolskog odgoja. Razvojna linija određenog problema istraživanja vodi k idućoj etapi analize koja smisao nalazi u pokušaju stavljanja sadržaja programa studija pedagogije (generalno i posebno u kolegijima predškolskog odgoja) u funkciju osposobljavanja pedagoga, stručnog suradnika, člana stručnog tima razvojne, pedagoške službe u predškolskim ustanovama.

Razlozi orijentacije takvoj analizi su prvenstveno u već spomenutoj činjenici zakonske regulative, koja određuje studij pedagogije kao odgovarajući studij za stjecanje stručnog naziva diplomirani pedagog. Istodobno definicijom obrazovnog profila profesora pedagogije primarno se ističe upravo stručni suradnik na poslovima odgoja i obrazovanja te se na taj način između ta dva činitelja uspostavlja značajna odnosna relacija.

Međutim, smatra se u navedenom kontekstu, istaći još neke momente koji bitno također određuju analizu problema koji se istražuje. Prije svega, valja ponovo istaći tezu po kojoj se obrazovanost svakog stručnjaka smatra izuzetno visoko na rang-listi utjecajnih činitelja u afirmaciji njegove nadležnosti. Stoga je razumljiva pretpostavka koja sustav obrazovanja razmatra kao činitelj od izuzetnog značenja u procesu izgrađivanja budućeg stručnjaka - u našem slučaju diplomiranog pedagoga. U tom smislu Konceptija ističe: "Karakteristika obrazovanja stručnjaka za razvojnu pedagošku službu manifestira se stupnjem usklađenosti njihova obrazovanja i zahtjeva za njihovim djelovanjem u odgojno-obrazovnoj organizaciji. Zavisno od radnih zadataka, odnosno djelatnosti predviđene za pojedine djelove sistema odgoja i obrazovanja, stručni suradnik

²⁸³ Sadržaj kolegija napućuje stoga i naziv usmjeren ka predškolskoj ustanovi.

treba biti obrazovan a time u osnovi osposobljen za uspješno provođenje zadataka koji se pred njega postavljaju."²⁸⁴

Zanima me dakle, je li Konceptcija obrazovanja odgovorila na taj zahtjev, tj. je li diplomirani pedagog u biti osposobljen za obavljanje djelatnosti stručnog suradnika u predškolskom odgoju. Odgovor na postavljeno pitanje tražit će se analizom odnosa između obrazovnih kategorija (cilj, zadaci i sadržaji obrazovanja) i Konceptijski izraženih osnova rada stručnog suradnika-pedagoga u razvojno-pedagoškim službama u predškolskom odgoju. (Konceptcija razvojno-pedagoške službe)

11.6. Odnos određenih ciljeva i zadataka obrazovanja s ciljevima i zadacima razvojno-pedagoške službe

Ishodišna pretpostavka analize odnosa između određenih ciljeva i zadataka obrazovanja pedagoga u koncepciji okvirnih obrazovnih programa te cilja i zadataka razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju, odražava se u očekivanju značajnog stupnja njihova međusobne usklađenosti.

Razlozi tome leže prije svega u postavkama iskazanim definicijom obrazovnog profila koja svoju praktičnu primjenu nalazi upravo u profilu stručnog suradnika-pedagoga u organizacijama odgoja i obrazovanja. Istodobno očekivanja se opravdavaju i zbog razine definiranja osnovnih konceptijskih elemenata (cilja i zadataka) jer u jednom i drugom slučaju definiranost podrazumijeva uže stručno područje djelovanja. Definicija obrazovnog profila pretpostavlja stručnog suradnika na zadacima odgoja i obrazovanja, prvenstveno na zadacima školske pedagogije. U tom se smislu navodi da profesor pedagogije "u predškolskim radnim organizacijama realizira zadatke pedagoga specifične za odgoj djece ove dobi."²⁸⁵

Konceptija razvojno-pedagoške službe kao nositelja djelatnosti imenuje stručnog suradnika po stručnom profilu pedagoga i to visoko stručno osposobljenog jer razvojno-pedagoška služba svoje djelovanje usmjerava na područje za koje je specijalistički obrazovana.

Stoga je zanimljivo u kojoj se mjeri cilj i zadaci obrazovanja stručnog suradnika pedagoga prenose u definiranje istog uvođenja područja njegova rada u organizacijama odgoja i obrazovanja s posebnim naglaskom na predškolsku. Cilj i zadaci okvirnih obrazovnih programa studija pedagogije u funkciji su osposobljavanja pedagoga širokog stručnog vidokruga. "Njegova upotrebljivost je u otvorenosti njegove pripremljenosti za stručno-teorijski rad nužan za prilike permanentnog mijenjanja uvjeta i sklopova obrazovanja u institucijama, kao i suradničko interdisciplinarnu kvalitetu neophodne za aktualno stanje povezivanja među disciplinama i praksama".²⁸⁶

U Konceptiji je iskazani cilj djelovanja razvojno-pedagoške službe gotovo u

²⁸⁴ Konceptija razvojno-pedagoške službe u organizacijama udružanog rada odgoja i obrazovanja, Delegatski vjesnik, Zagreb, 1984, 4.

²⁸⁵ Delegatske informacije, 1984, 6, str. 36.

²⁸⁶ Delegatske informacije, 1984, 6, str. 18.

potpunosti usvojen jer je bit njezina djelovanja ostvarivanje razvojno-istraživačke inovacijske funkcije usmjereno na stalno unapređivačko djelovanje koje se odražava u kvalitativnim promjenama u odgojno-obrazovnoj praksi.

Zadaci obrazovanja pedagoga slijede iskazan cilj, ali svojom konkretizacijom ostaju na razini deklarativnih izraza svedenih pod pojam stručno osposobljen pedagog širokog obrazovnog habitusa. U pokušaju ustanovljavanja odnosa sa zadacima razvojno-pedagoške službe nailazi se na određene probleme koji su uzrokovani prisutnošću "efekta gubljenja"²⁸⁷ te se iz tog razloga ne mogu kvalitativno iskazati.

Moguće je ipak, u tom smjeru, otići korak dalje i staviti u odnos zadatke obrazovanja pedagoga sa zadacima razvojno-pedagoške službe u predškolskim ustanovama (jer to u krajnjoj mjeri i dopušta definicija obrazovnog profila).

Već je u prethodnim poglavljima naznačeno da se zadaci u predškolskog pedagoga izvode na osnovi zadataka odgojno-obrazovne ustanove i istodobno na osnovi zadataka razvojno-pedagoške službe (kao cjeline) u predškolskim radnim organizacijama iskazanim Konceptijom. To zapravo znači, (poštuje li se načelo jedinstva djelovanja stručno-razvojne službe u smislu timske organizacije) da su iskazani zadaci cijele službe jednaki za svakog njezinog člana. Usvoji li se isto načelo u tretiranju zadataka obrazovanja pedagoga-stručnog suradnika, dobiju se relevantna uporišta za uspostavljanje odnosa.

U tom smislu, stupanj "slaganja" bitno se razlikuje od onog iskazanog u pogledu određenju cilja. Razlozi tome višeznačni su, a shodno ovom mogu se djelomično pojasniti sljedećim argumentima:

Definiranost zadataka obrazovanja krajnje je deklarativna. U tim se iskazima mogu (i ne moraju) prepoznati i školski i predškolski pedagog, stručni savjetnici i svi oni koji se definiraju obrazovnim profilom. U zavisnosti od ugla gledanja takva se definiranost zadatka može ocijeniti negativno stoga što su tako određeni zadaci gotovo u potpunosti izvan svoje praktične primjene u području predškolskog odgoja.²⁸⁸

Takav pristup posljedica je (ili uzrok?) definiranja obrazovnog profila diplomiranog pedagoga koji je širok i sveobuhvatan. Upravo se stoga i čini opravdano problematiziranje odnosa na relaciji opsega i dosega u određenju obrazovnog profila. Posebno u prisutnoj tezi iskazivanja određene suglasnosti u odnosu na teorijsko znanstvenu odnosno stručno-praktičnu dimenziju profila diplomiranog pedagoga. Mišljenje je da je u tom smislu nužno opredjeljenje u jednom ili u drugom smjeru. Tako dugo dok se u određenju obrazovnog profila, a suglasno tome i u određenom cilju i zadacima bude davao prednost bilo kojem obliku kompromisa, studijem pedagogije neće se moći zadovoljiti težnje jednog ili

²⁸⁷ Taj se problem nalazi u gotovo svim službenim dokumentima pa i ova dva koja se stavljaju u odnos. Razlog tome jest izrazito slaba metodološka koncipiranost dokumenta naročito u pogledu raspoređivanja sadržaja na uže programske cjeline. Gotovo u pravilu dolazi do pojave i efekta gubljenja koja se odražava time što sadržaj uže cjeline ne odgovara naslovu iz kojeg slijedi. To je npr. vidljivo u Konceptiji, u poglavlju Cilj i zadaci razvojne pedagoške službe, gdje se iskazi označeni brojevima ne mogu prikazati kao zadaci po formi niti po sadržaju.

²⁸⁸ Rezultat analize još je negativniji u vezi zadatka pedagoga-stručnog suradnika u predškolskim ustanovama, iskazanim u radnom materijalu - Prijedlogu programa rada stručnog suradnika-pedagoga, prikazanog u poglavlju br.7.

drugog. To se u vezi određenih zadataka u funkciji njihove praktične primjene na poslove razvojne-pedagoške službe u organizacijama odgoja i obrazovanja, tj. tog istog stručnog suradnika, veoma dobro ilustrira bez obzira o kojem se stupnju obrazovanja radi, pa tako i u kontekstu poslova i zadataka pedagoga stručnog suradnika u predškolskom odgoju.

11.7. Odnos sadržaja obrazovanja pedagoga i sadržaja rada (poslovi i zadaci) pedagoga u predškolskim ustanovama

Analiza odnosa na razini sadržaja ima za cilj provjeru teze (iskazanu općim Konceptijskim naznakama programa obrazovanja) o funkcioniranju obrazovanja radi osposobljavanja pedagoga za samostalno unapređivanje i osuvremenjivanje odgojno-obrazovnog rada u odgovarajućim institucijama u kojima će djelovati. Posebno je nadalje zanimljivo u kolikoj mjeri obrazovanje pedagoga može zadovoljiti očekivanja odgojno-obrazovne prakse iskazane u zahtjevu po kojem "stručni suradnik treba biti obrazovan i time u osnovi osposobljen za uspješno provođenje zadataka koji se pred njega postavljaju bilo kao samog izvršioca, bilo kao člana radnog tima".²⁸⁹

Postavljanje ishodišta za sadržajnu analizu pretpostavlja postojanje određenih poteškoća načelnog značenja. Naime, u definiranju faktora analize našla sam se pred problemom njihova odgovarajućeg izbora posebno u vezi razine konkretizacije. Postavila se dilema oko prihvaćanja programa studija pedagogije u cjelini ili s aspekta posebnosti u smislu zastupljenosti sadržaja predškolskog odgoja. Istodobno Konceptijom razvojno-pedagoške službe ne izdvaja se u posebnom sadržaju poslova i zadataka pedagog, stručni suradnik (mada je orijentacijski program ishodište njegova rada).

U tom smislu opredijelila sam se za slijedeću razinu u okviru koje treba vrednovati odnosnu analizu sadržaja. Pedagogija kao znanost izuzetno je složena znanstvena disciplina zbog svojeg predmeta proučavanja ali i društvenih uvjeta u kojima postoji. Iz toga razloga se s aspekta sadržaja obrazovanja pošlo od shvaćanja po kojem je cijeli obrazovni program osposobljavanja stručnog suradnika u funkciji njegova općeg stručnog profila. Habitus stručno osposobljenog pedagoga ne može se mjeriti samo u sklopu konkretnih poslova i zadataka koje obavlja jer bi to predstavljalo prakticističku i neznanstvenu orijentaciju. Ali poslovi razvojno-pedagoške službe u organizacijama odgoja i obrazovanja, pa time i u predškolskim ne mogu se, zbog svoje egzistencijalne biti uspješno prenositi u popis poslova i zadataka. Svatko tko poznaje razloge njezina ustanovljavanja i bit njezina djelovanja, takav popis poslova i zadataka mora prihvatiti samo kao jedan od načina njezine konkretizacije u uvjete određene ustanove, a nikako kao optimalni doseg njezina određenja.

U razmatranju odnosnih komponenti sadržaja, kao jedan od bitnih činitelja podrazumijeva se cijeli program studija pedagogije jer se tek njegovim apsolviranjem osigurava široki, znanstveno-teorijski i stručno-praktični vidokrug diplomiranog pedagoga-stručnog suradnika u složenoj djelatnosti razvojno-

²⁸⁹ Konceptija, str. 12.

pedagoške službe.

Istodobno autoritet stručnog suradnika te u tom smislu i njegova afirmacija, postiže se kvalitetom neposredne stručne akcije u odgojno-obrazovnoj instituciji u kojoj pedagog djeluje.²⁹⁰ To pretpostavlja jedinstvo stručnih znanja i sposobnosti u svoj širini cjeline obrazovnog profila ali i osposobljenost za akciju u specifičnim uvjetima institucije u kojoj djeluje.

Nužno je posebno izdvojiti sadržaje predškolskog odgoja iz programa studija pedagogije te "pronalaziti" u njima sadržaje koji se odražuju u poslove i zadatke pedagoga u predškolskim ustanovama.

U opredjeljivanju razine u sferi određenih sadržaja rada pedagoga u predškolskim ustanovama također se javlja dilema. Ona je uzrokovana činjenicom (ovdje već naznačenom) što se Konceptijom ne specificiraju posebnosti sadržaja pedagoga (ali se podrazumijevaju). U našoj odgojnoj praksi ne postoji službeni dokument operacionalizacije poslova i zadataka pedagoga u predškolskim ustanovama,²⁹¹ te sam se stoga (a i zbog drugih spomenutih razloga) u analizi priklonila orijentacijskom programu razvojno-pedagoške službe, iskazanom u Konceptiji.

U prethodnom je poglavlju utvrđen kvantitet zastupljenosti sadržaja predškolskog odgoja u obrazovnom planu i okvirnim programima studija pedagogije. Iz tog kvantitativnog iskaza moguće je donijeti određene zaključke koji mogu u velikoj mjeri odrediti okvire kvalitativne analize. Oni se prije svega odnose na izrazito mali broj kolegija predškolskog odgoja (u stručnim i izbornim sadržajima) i njihovog broja sati u nastavnom planu studija pedagogije. Već i taj aspekt problema dopušta problematiziranje u smjeru mogućeg kvalitetnog osposobljavanja predškolskih pedagoga takvim obrazovnim planom. Mada se u određenju obrazovnog profila profesora pedagogije izričito određuje njegova širina, ona se u konceptiji nastavnog plana ne potvrđuje. Nastavni je plan izrazitije "školski obojen" i profilira problematiku školske (tj. osnovnoškolske) pedagogije. Diferencijalni nastavni plan to u potpunosti potvrđuje jer mada određen po kriteriju mjesta izvođenja studija, nije uspio ni u jednom slučaju posebno profilirati definirane studije. Stoga su svi oni dijelovi odgojno-obrazovnog sustava "ispod" i "iznad" osnovne škole, tj. djelatnost stručnih suradnika u njima na marginama ovakvog nastavnog plana studija pedagogije.

Sadržaji okvirnih obrazovnih programa stručnih i diferencijalnih programskih osnova (bez obzira na lokalitet) koji se utvrđuju u funkciji osposobljavanja pedagoga-stručnog suradnika u predškolskom odgoju, su u samo jednom kolegiju - Predškolskoj pedagogiji. Radi se o proučavanju jedne od pedagoških disciplina u cilju upoznavanja studenata s njezinim temeljnim kategorijama. U tom su smislu

²⁹⁰ U predškolskom odgoju prisutna je krajnost izražena u vrednovanju rada pedagoga u funkciji njegova konkretnog angažmana na "pokazivanju kako se šta radi". U tom se smislu i ocjenjuje pa je uspješniji onaj koji u svako doba ima spreman odgovor i akciju za neposredan odgojni rad u odgojnoj grupi.

²⁹¹ U poglavlju br.7. prilazan je prijedlog programa rada pedagoga koji je izradila radna grupa zagrebačkih pedagoga i savjetnika. On je uvelike usvojen u našoj odgojnoj praksi ali službeno nije nigdje verificiran. To je djelomice razlogom njegova neprihvatanja kao relevantnog dokumenta u analizi koja se ovdje provodi. Istodobno, ne slažem se s metodologijom operacionalizacije poslova i zadataka iskazanom u navedenom dokumentu te ga se stoga u ovoj analizi ne obrađuje.

sadržaje kolegija i razmatrani i dobili su onu odgovarajuću vrijednosnu težinu.

Želeći pak sadržaje kolegija staviti u odnosne relacije sadržajima rada pedagoga u predškolskoj ustanovi, nailazi se na očekivane probleme. U okvirnom obrazovnom programu ne nalazi se naznaku sadržaja vezanih uz subjekte odgojno-obrazovnog procesa - odgajatelje i stručne suradnike mada bi se oni, u zavisnosti od predmeta kolegija, ovdje trebali naći. Već i stoga je moguće u ovoj analizi donijeti određeni zaključak u procjeni uspješnosti programa studija u funkciji osposobljavanja pedagoga za ovladavanje složenim poslovima stručnog suradnika u predškolskoj ustanovi. Međutim, u donošenju ocjene, valja uzeti u obzir određene okolnosti.

Sadržajima predškolske pedagogije moraju se na određani način tretirati svi subjekti odgojno-obrazovnog procesa, te je u tom smislu izostavljanje jednih (odgojnog kadra) u sadržajima temeljne predškolske discipline, ozbiljan propust. Međutim, traženje sadržaja specifičnih za poslove i zadatke pedagoga u predškolskim ustanovama na razini konkretnih uporišta u sadržajima predškolske pedagogije bilo bi krajnje metodološki pogrešno. Razlozi tome leže prije svega u bitnoj orijentaciji programskog određenja kolegija, koji je u funkciji znanstveno-teorijskog proučavanja zakonitosti odgojno-obrazovnih procesa u predškolskom uzrastu s elementarnim naznakama moguće praktične primjene Predškolska pedagogija, teorijska je pedagoška disciplina koja obrađuje svukupnost odgojnih utjecaja u predškolskom razdoblju.

Cilj i zadaci kolegija to nedvosmisleno određuju a sadržaji kolegija u velikoj su mjeri u njihovoj funkciji. Riječ je dakle o teorijskom aspektu proučavanja specifičnosti odgojnog djelovanja u predškolskom razdoblju u sklopu kojih se predškolska ustanova razmatra kao jedan (a ne jedini) od činilaca odgojnog utjecaja. Tako treba procjenjivati djelotvornost pedagoga za rad u predškolskim ustanovama.

Može se zaključiti da se diplomirani pedagozi, tijekom svojeg studija u sklopu stručnih programskih osnova, upoznaju sa sadržajima predškolskog odgoja isključivo na razini temeljnih znanstveno-teorijskih spoznaja predškolske pedagogije kao pedagoške discipline. Takva znanja i određene sposobnosti dio su habitusa općeg pedagoga kao stručnjaka u predmetu koji je studirao i kao takva izuzetno su vrijedna.

Problem, dakle, nije u kolegiju Predškolske pedagogije kao takvom, već u činjenici da je on jedini kolegij stručnih programskih osnova, programski orijentiran na područje predškolskog odgoja. Stoga, ma kako bio koncipiran, on je prvenstveno u funkciji svoga teorijskog određenja (funkcionira kao jedna od pedagoških disciplina) i tako ga treba vrednovati.

U nastavnom programu studija pedagogije sadržaji predškolskog odgoja zastupljeni su i u sklopu izbornih kolegija. Uspostavljanje odnosa u smislu analiziranja njihova sadržaja i sadržaja rada pedagoga u predškolskim ustanovama krajnje je ograničena.

Razlozi tome su prvenstveno u prirodi izbornih kolegija. Nadalje, određivanje broja izbornih kolegija koji će se u okviru programa studija pedagogije ostvarivati određuje se na razini izvedbenih programa svakog fakulteta koji ga izvodi u uvjetima ograničavajućih okolnosti (veličina grupe, interesi studenata, kadrovske mogućnosti realizacije i sl.). Stoga je realno zaključiti da se sadržaji predškolskog

odgoja ne moraju naći u izbornim kolegijima u sklopu programa studija pedagogije.²⁹² Osim toga, ukoliko se ipak realiziraju ne izvode se u punom opsegu (tri kolegija)²⁹³ i što je još značajnije student ih ne mora izabrati.

Želi li se usprkos navedenom, analizirati sadržaje izbornih kolegija u funkciji specifičnosti poslova i zadataka pedagoga u predškolskoj ustanovi iskazanih Konceptijom razvojno-pedagoške službe, dolazi se do sljedećih zaključaka:

Sadržaji svih triju izbornih kolegija - Metodika predškolskog odgoja, Istraživanja u predškolskom odgoju i Metodika rada s roditeljima, u velikoj su mjeri u funkciji specifičnosti odgojnog rada u sklopu institucionalnog predškolskog odgoja. U zavisnosti od specifičnosti cilja i zadataka svakog od njih, sadržajima se "pokriva" široka problematika odgojno-obrazovnog rada uglavnom u predškolskim ustanovama (što je u njihovu prikazu u prethodnom poglavlju i očigledno).

Tražeci pak u njima konkretan odraz poslova i zadataka pedagoga u formi iskazanoj Konceptijom, gotovo da ih se i ne nalazi. To međutim ne dopušta negativnu ocjenu njihova vrednovanja iz dva razloga. Prvi leži u činjenici iskazanoj stavom po kojem programi obrazovanja nisu i ne smiju biti točno odraženi u konkretnosti pojedinih poslova i zadataka. U tom smislu treba procjenjivati njihove odnosne relacije.

Drugo, poslovi i zadaci pedagoga - stručnog suradnika u predškolskoj ustanovi, programiraju se u najvećoj mjeri u slijedu etape odgojno-obrazovnog rada (priprema, realizacija i vrednovanje) što je u svakom slučaju sužavanje njihova područja rada.²⁹⁴ Stoga ako bi se analiza odnosa sadržaja zadržala samo na tim relacijama dostigla bi u svom krajnjem dometu jedino prakticističku razinu.

Iz svega navedenoga, može se zaključiti da se izbornim kolegijima u programima studija pedagogije, studenti na određen način upoznaju s aspektima široke problematike odgojnog djelovanja u predškolskom razdoblju. Sadržaji su u velikoj mjeri i u funkciji predškolske ustanove, ne sužavajući se pri tom na razinu prakticističke operativnosti. Stoga se može analiza odnosa sadržaja pozitivno ocjeniti u pogledu generalne djelotvornosti izbornih programa u funkciji osposobljavanja budućih predškolskih pedagoga. Njihovim apsolviranjem studenti stječu široke znanstveno-teorijske osnove koje čine solidnu pretpostavku za nadogradnju posebnih, specifičnih znanja u funkciji uspješnog ovladavanja poslovima i zadacima konkretne odgojne ustanove u kojoj će djelovati. Međutim, posebnih, specifičnih sadržaja usmjerenih na osposobljavanje za ovladavanjem složenim, brojnim poslovima pedagoga člana razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju, gotovo da i nema. U programima svih izbornih kolegija u najvećoj je mjeri izostavljena ova sadržajna spona na relaciji znanstveno-teorijsko i stručno-praktično. Stoga se sadržaji izbornih kolegija mogu samo uvjetno označiti kao djelotvorni u smislu odnosa sa sadržajima rada pedagoga u predškolskim ustanovama. Ta je uvjetnost rezultat njihove prirode²⁹⁵ te sadržaja

²⁹² U školskoj godini 1989/90. izborni kolegiji predškolske grupe predmeta nisu se izvodili ni na jednom studiju pedagogije u SRH.

²⁹³ Studenti ih biraju po kriteriju nadopune do punog tjednog fonda sati, što u uvjetima opsežne satnice predstavlja bitno ograničenje njihova izbora.

²⁹⁴ Taj je pristup osnova određenja orijentacijskog programa rada u Konceptiji razvojno-pedagoške službe. Još je više prisutan na primjeru izvedbenog plana rada. U tom smislu treba posebno naglasiti autorovo neslaganje s takvim načinom programiranja.

²⁹⁵ Ocjenjujem pozitivno koncepciju visokoškolskog studija pedagogije kojom se standardni okviri

kojima u velikoj mjeri studenti stječu teorijsku, znanstvenu podlogu svoga djelovanja.

11.8. Zaključna razmatranja

Analiza studija pedagogije u Hrvatskoj obavljena je u skladu s njegovim zakonskim određenjem kao odgovarajućeg studija za stjecanje visoke stručne sprema VII. stupnja stručnosti za poslove i zadatke stručnog suradnika na poslovima i zadacima odgoja i obrazovanja.

Sintagma "odgovarajući studij" podrazumijeva takav proces visokoškolskog obrazovanja koji će polaznike djelotvorno obrazovati a time zapravo osposobljavati za uspješno obavljanje poslova koji se pred njih postavljaju u neposrednoj odgojnoj-obrazovnoj situaciji.

Učinkovitost sustava očituje se stupnjem njegove usklađenosti (cilj, zadaci, sadržaj) sa zahtjevima koje pred stručnjake postavlja odgojno-obrazovna praksa u strukturi njihovih poslova i zadataka (iskazanih Konceptcijom).

Iznesena shvaćanja određena su kao pretpostavka kojih je studij pedagogije podvrgnut kritičkoj analizi želeći utvrditi u kojoj su mjeri navedeni atributi (odgovarajući i djelotvoran) u funkciji jednog djela odgojno-obrazovnog sustava (predškolski odgoj) koji se naznačuje u određenju opsega stručnog naziva obrazovnog profila. Zanimalo me je dakle da li se studij pedagogije u Hrvatskoj može ocijeniti kao odgovarajući studij za uspješno obrazovanje i osposobljavanje stručnih suradnika pedagoga u predškolskim ustanovama. Provedena analiza Konceptcijskih odrednica studija pedagogije te nastavnog plana i okvirnih obrazovnih programa, rezultirala je ocjenom istog na elementima kvantitativne i kvalitativne prirode.

Kvantitativni elementi izraženi su u broju kolegija i njihovom opsegu (broju sati) koji sadržajem "pokrivaju" područje predškolskog odgoja. Vidljiva je krajnja marginalizacija sadržaja predškolskog odgoja. Studij koji u svom osamsemestralnom planskom tijeku, području predškolskog odgoja posvećuje 1 kolegij sa 3,6 % sati, ne može nositi atribut odgovarajući u smislu uspješnog obrazovanja i osposobljavanja stručnjaka u odgojno-obrazovnoj praksi predškolskog odgoja. Kvalitativni aspekt analize bio je usmjeren na vrednovanje sadržaja obrazovanja u odnosu na utvrđeni profil stručnog suradnika u predškolskom odgoju radi utvrđivanja njegove obrazovne djelotvornosti. Analiza je pokazala da je stupanj slaganja sadržaja obrazovanja i sadržaja rada predškolskog pedagoga razmjernan razini njihova određanja.

U ishodišnim se postavkama konceptcijskih pristupa obaju sadržaja (i programu studija i programu rada) nalaze mnoge postavke koje ih stavljaju u čvrstu odnosnu vezu. Što se više udaljuje od načelnih odrednica, usklađenost opada. To zapravo znači sljedeće:

proširuju ponudom velikog broja izbornih kolegija. No tako dugo dok se kriterij njihova ostvarenja budu određivali odlukama, izvaninstitucionalnih tijela (prije SIZ-ovi, sada fondovi), oni neće funkcionirati u svojoj bitnoj funkciji.

- Konceptija okvirnih obrazovnih programa pruža kvalitetu uvida u cjelokupnu znanost o odgoju i time obuhvaća široku znanstveno-teorijsku (a na slučaju školskog pedagoga i praktičnu) obrazovanost diplomiranog profesora pedagogije.
- Ciljem i zadacima obrazovanja pedagoga utvrđuje se obrazovni profil stručnog suradnika kao osnovni pojavni oblik.
- Programske osnove u velikoj mjeri su u funkciji njegova osposobljavanja za uspješno djelovanje u skladu s određenim zadacima stručno razvojne službe, ali u osnovnoj školi.
- Sadržaji predškolskog odgoja marginalno su zastupljeni i bitno određuju kvalitetu obrazovanja predškolskog pedagoga. Svojom osnovnom orijentacijom gotovo se u potpunosti određuju samo kao jedna (od mnogih) pedagoških disciplina te se na toj razini i ostvaruju.

Stoga diplomirani pedagozi mjerodavno vladaju spoznajama koje čine opću stručnu kulturu profesora pedagogije, poznaju na razini znanstvenih informacija specifičnost predškolske pedagogije kao pedagoške discipline i u toj mjeri predmet njenog proučavanja. Međutim u najvećoj mjeri ne poznaju značenje, složenost i specifičnost djelovanja pedagoga u uvjetima suvremeno organiziranog institucionalnog predškolskog odgoja.

Stoga se zaključuje da studij pedagogije ni u kvalitativnom aspektu nije izdržao kritičku valorizaciju. Ocjenjujem zato studij pedagogije u Hrvatskoj, kojim se obrazuju profesori pedagogije VII. stupnja stručnosti za poslove stručnih suradnika na zadacima odgoja i obrazovanja - neodgovarajućim.

Teoretskom je analizom dokazana njegova nedjelotvornost u procesu pripremanja studenata za uspješno obavljanje poslova i zadataka pedagoga - stručnog suradnika u predškolskom odgoju. Te teoretske pretpostavke valja potkrijepiti empirijskim istraživanjem radi dobivanja sveobuhvatne i cjelovite osnove za izradu prijedloga promjena u sustavu obrazovanja stručnih suradnika-pedagoga u predškolskim ustanovama Republike Hrvatske.

V. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

12. METODOLOŠKE ODREDNICE

Teoretska analiza plana i programa studija pedagogije na visokoškolskim institucijama u Hrvatskoj razmatrana je s pozicija određenja tog studija kao odgovarajućeg za stjecanje visoke stručne spreme pedagoga stručnog suradnika u predškolskom odgoju.

Osnovni je zadatak bio pronaći teoretsko uporište za kvalifikaciju postojećeg studija pedagogije u sklopu naznačene sintagme (odgovarajući) u funkciji posebnosti djelovanja određenog obrazovnog profila - profesor pedagogije na poslovima pedagoga - stručnog suradnika u predškolskim ustanovama.

Rezultati teorijske analize ukazuju na bitne manjkavosti postojećeg studija pedagogije u Hrvatskoj koji se očituje u visokom stupnju neusklađenosti obrazovanja pedagoga i zahtjeva koje pred njih postavlja struktura poslova i zadataka stručnih suradnika u razvojno-pedagoškoj službi u predškolskom odgoju.

U vezi rezultata teorijske analize problema istraživanja postavljena su ishodišta za njezinu empirijsku provjeru. Zanimalo me je da li se, i u kojoj mjeri, u praksi predškolskog odgoja očituje ustanovljen stupanj neusklađenosti obrazovanja i djelovanja pedagoga - stručnih suradnika u predškolskim ustanovama Hrvatske.

12.1. Predmet istraživanja

Ovim istraživanjem prikupljat će se mišljenja bitnih subjekata - pedagoga stručnih suradnika o njihovu dodiplomskom obrazovanju. Posebno je zanimljiva procjena međuovisnosti obrazovanja, tj. stupnja osposobljenosti s radnim učincima u obavljanju predviđenih poslova i zadataka, te shodno tomu naznačiti potrebe, intenzitet, model i sadržaje eventualnih promjena u dodiplomskom obrazovanju diplomiranih pedagoga.

12.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja usmjeren je na provjeru rezultata teorijskih spoznaja uvidom u njihov odraz na odgojno-obrazovnu praksu radi dobivanja smjernica za izradu projekcije novog modela obrazovanja pedagoga-stručnih suradnika u predškolskom odgoju.

12.3. Hipoteza istraživanja

U empirijskom istraživanju pošlo se od pretpostavke da se studijem pedagogije na visokoškolskim ustanovama Hrvatske profesori pedagogije ne obrazuju, a time u osnovi i ne osposobljavaju, za uspješno provođenje poslova i zadataka stručnih suradnika u razvojno-pedagoškoj službi u predškolskim ustanovama. Stoga, pedagozi nisu zadovoljni učincima svojeg rada te predlažu

promjenu sustava obrazovanja.

12.4. Zadaci istraživanja

Radi provjere postavljene hipoteze postavljeni su ovi zadaci:

1. Snimiti stanje o zastupljenosti pedagoga u razvojno-pedagoškim službama u Republici Hrvatskoj.
2. Analizirati populaciju istraživanja na osnovi relevantnih općih i obrazovnih značajki.
3. Ispitati mišljenja pedagoga - stručnih suradnika o njihovu studiju.
 - 3.1. Ispitati mišljenja o stupnju zadovoljstva njime
 - 3.2. Ispitati mišljenje o povezanosti kvalitete studija i osposobljenosti za poslove i zadatke koje obavljaju
 - 3.3. Ustanoviti potrebu mijenjanja studija
 - 3.4. Prikupiti mišljenja o modelu i sadržajima promjena studija pedagogije u funkciji osposobljavanja pedagoga-stručnog suradnika.
4. Određenim statističkim postupcima ustanoviti veze i odnose među pojavama koje se istražuju, analizirati ih i interpretirati.

12.5. Populacija istraživanja

Populaciju istraživanja čine svi pedagozi - stručni suradnici u razvojnoj pedagoškoj službi u predškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj.

12.6. Opći metodološki pristup

U ovom istraživanju primjenjivat će se pretežno metoda deskripcije istraživane pojave. Pritom se neće ostati samo na opisu istraživane pojave već će se u analizu i interpretaciju podataka unositi elementi kauzalnosti, uspoređujući i tražeći uzročno-posljedične veze među pojavama koje se istražuju.

12.7. Instrumenti i postupci istraživanja

U zavisnosti od postavljenih zadataka istraživanja jest i upotreba sljedećih instrumenata i postupaka istraživanja :

1) Analiza dokumentacije

Analizirat će se koncepcijski pristup normativnom određenju objektivnih uvjeta djelovanja razvojno-pedagoške službe u predškolskim ustanovama s pozicija stručnog suradnika-pedagoga. Prikupit će se dokumentacija republičkih i gradskih zavoda za unapređivanje odgoja i obrazovanja radi dobivanja uvida u sadržaj zadatka br. 1. i 2.

2) Anketiranje

Radi ostvarenja zadataka 3. i 4. izrađen je anketni upitnik za ispitivanu populaciju - pedagoge stručne suradnike u predškolskim ustanovama Republike Hrvatske. Struktura, opseg i sadržaj pitanja u funkciji je postavljenog predmeta istraživanja i prikazat će se u analizi i interpretaciji rezultata.

12.8. Statistički postupci obrade

Statistička obrada podataka istraživanja u skladu je s općim metodološkim pristupom i bit će obavljena na sljedećim razinama.

Prva obrada podataka na razini je statističke analize na osnovi iskazanih srednjih vrijednosti istraživanih pojava (χ^2 , σ , M_0 , M).

Druga razina obrade bit će usmjerena k ustanovljavanju povezanosti između varijabli: numeričkih i atributivnih. Obavljen je velik broj "križanja" statističkim postupcima izračunavanja povezanosti na osnovi χ^2 , odnosno koeficijenta kontingencije C. U numeričkih varijabli računala se analiza varijance. Predviđene su dvije grupacije križanja:

(1) u kojoj će se stavljati u odnos opće i obrazovne značajke populacije s određenim mišljenjima o pojedinim aspektima obrazovanja;

(2) u kojoj će tražiti veze i odnose između pojedinih mišljenja.

Odgovarajućim računskim postupcima dobiveni su preliminarni statistički iskazi navedenih mjera povezanosti ali metodološki nekorektni. Naime, u najvećem postotku, od čak 97 %, javljali su se nedopušteno veliki iskazi teoretskih frekvencija koje svojom pojavom umjetno povišuju iskazane vrijednosti povezanosti χ^2 i povećavaju utjecaj faktora slučaja. Stoga je u svim tim pojavama primijenjena Yatesova korekcija te nakon toga provedena eliminacija po kriteriju iskazane, odnosno neiskazane povezanosti.

13. ANALIZA I INTERPRETACIJA PODATAKA

ZADATAK BR.1.

13.1. Zastupljenost pedagoga u razvojno-pedagoškim službama u predškolskim ustanovama SR Hrvatske u 1989. godini

Osnovni je smisao ovog zadatka ustanovljavanje okvira istraživanja u vezi odabira populacije (numeričkog aspekta). Radi toga je prikupljena bitna dokumentacija koju su činili izvještaji gradskih Zavoda za prosvjetno-pedagošku službu (Zagreb, Split, Osijek, Rijeka, Varaždin, Bjelovar, Sisak).²⁹⁶ Analizom navedenih dokumenata dobiven je ovaj iskaz o zastupljenosti pedagoga-stručnih suradnika u razvojno-pedagoškim službama u predškolskim ustanovama na području Hrvatske. Oni čine osnovnu populaciju ovog istraživanja :

ZO Zagreb	66	ZO Varaždin	4
ZO Osijek	16	ZO Bjelovar	5
ZO Split	20	ZO Sisak	3
ZO Rijeka	21	ZO Karlovac	3

Ukupno 138

ZADATAK BR.2.

13.2. Analiza rezultata istraživanja općih i obrazovnih značajki populacije

Radi ostvarenja ovog zadatka istraživanja proveden je postupak anketiranja u već opisanoj populaciji. U tu svrhu izrađen je poseban instrument - anketni upitnik. Kontrola kvalitete anketnog lista obavljena je pokusnom primjenom na populaciji poduzoraka pedagoga na području ZO Rijeka (Pula, Labin, Opatija, Rijeka -17). Pokusna primjena instrumenata ukazala je na određene nedostatke. To se prije svega odnosilo na njegovu duljinu, a samo djelomično na tip, stilizaciju i sadržaj pojedinih pitanja. Stoga je u skladu s dobivenim povratnim informacijama obavljena određena izmjena : bitno je skraćen broj pitanja, a podaci za neke opće značajke populacije prestrukturirani su, sažeti i stavljani izvan kategorije pitanja u kojima se traže mišljenja i procjene. Na taj je način dobiven anketni upitnik strukturalno podjeljen na tri djela :

Prvi dio - u funkciji zadatka br. 2, kojim se željelo saznati opće podatke o ispitanicima u vezi predmeta istraživanja (podaci o radnom mjestu,

²⁹⁶ Razlog orijentacije na spomenute izvore jest dvojaka : 1) te se godine nije pisao izvještaj o stanju i problemima u predškolskom odgoju na razini Republike, i 2) u godišnjim statističkim Saopćenjima zavoda za statistiku SRH ne izdvajaju se posebnim statističkim iskazima stručni suradnici.

godinama iskustva te posebno o obrazovanju kojeg su stekli)

Drugi dio - koji čine anketna pitanja : (njih 12)

Treći dio - (na kraju anketnog upitnika nakon pitanja) u kojem se tražilo slobodnu viziju problema istraživanja u vezi eventualnog nedostatnog elaboriranja u sadržaju pitanja u anketnom upitniku.

Opće i obrazovne značajke populacije čini ukupno 11 vrsta podataka (4 opća i obrazovnih). Istraživanjem je prikupljeno 99,4 % traženih podataka koje će biti prikazani ovim redoslijedom :

- I. Rezultati odaziva po kriteriju mjesta rada
- II. Obilježja populacije po kriteriju radnog iskustva :
 1. Ukupnog
 2. Na poslovima u predškolskoj ustanovi
 3. Na poslovima pedagoga u predškolskoj ustanovi
- III. Obilježja populacije po kriteriju stručne spreme (obrazovanja)
 1. Srednja škola
 2. Fakultetsko obrazovanje
 - 2.1. Vrsta fakulteta
 - 2.2. Mjesto studija
 - 2.3. Usmjerenje u studiju
 - 2.4. Oblik studija
 - 2.5. Vrsta nastavnog plana
 - 2.6. Trajanje studija
 - 2.7. Uspjeh u studiju
 3. Tipologija obrazovne vertikale

I. Rezultati odaziva po kriteriju mjesta rada

Na osnovi uvida u zastupljenost pedagoga stručnih suradnika u razvojno-pedagoškim službama u Republici Hrvatskoj u radnoj godini 1989/90. (Vidjeti zadatak br.1) odlučila sam se za populaciju istraživanja kao osnovnog skupa te su anketni upitnici upućeni svim evidentiranim pedagogima - njih 138. U toku provođenja istraživanja (prva polovina 1990. god.) na radnom mjestu nije bilo 9 pedagoga (7 na porodijskom odsustvu, 2 na dužem bolovanju). Stoga je ukupno razaslano 129 upitnika. Upitnici su manjim djelom upućeni poštom, a većim djelom u osobnom kontaktu istraživača i ispitanika. Ukupni broj prispjelih odgovora po kriteriju mjesta rada je :

Tablica 23. PRISPJELI ODGOVORI PEDAGOGA IZ HRVATSKE

ZAJEDNICA OPĆINA	a	b	c	%
Zagreb	66	63	55	87,3
Osijek	16	15	13	86,6
Split	20	18	18	100
Rijeka	21	19	19	100
Varaždin	4	4	4	100
Bjelovar	5	5	5	100

Sisak	3	2	2	100
Karlovac	3	3	3	100
UKUPNO	138	129	119	86 % / 92 %

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni

A - broj pedagoga po statističkom izvještaju

B - broj pedagoga na radnom mjestu u vrijeme istraživanja

C - broj prispjelih odgovora (f i %)

Ukupan broj odgovora koji nisu vraćeni ne prelazi statistički dopušteni postotak te se stoga ne narušava reprezentativnost anketnog upitnika u osnovnoj populaciji. Broj relevantnih podataka iznosio je 17. Broj i postotak primljenih odgovora te dinamika pristizanja, ukazuje na veću otvorenost i suradnju istraživača s pedagogima u manjim gradskim sjedištima. U tome prednjače pedagozi iz Siska i Karlovca koji su prvi i u punom sastavu odgovorili. Najmanji postotak odgovora stigao je iz Zagreba u kojem je i najveći broj pedagoga.

II. Obilježja populacije po kriteriju radnog iskustva.

1. Ukupno radno iskustvo

Tablica 24 : RADNO ISKUSTVO PEDAGOGA HRVATSKE 1989. GOD.

godine	f	%
od 0 do 5 god.	23	19,5
od 6 do 10 god.	33	27,9
od 11 do 15 god.	25	21,2
od 16 do 20 god.	17	14,4
od 21 do 25 god.	11	9,3
od 26 do 30 god.	8	6,7
od 31 do 35 god.	1	1,0
UKUPNO	118	100

$M_0 = 7$
Medijan = 11,5
 $\bar{X} = 12,4$

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni

Iz podataka u tablici br. 24. je vidljivo da u populaciji pedagoga prevladava kategorija radnika koji imaju između 6-10 godina radnog iskustva, na što i ukazuje najčešće iskazivana vrijednost ($M_0 = 7$). Veličina medijana jest 11,5, što kazuje da je to upravo srednja vrijednost godina radnog iskustva uposlenih pedagoga.

Raspon godina radnog iskustva jest od 1 do 33 godina s tim da se najviši postotak nalazi u gornjoj polovini distribucije. Čak 68 % pedagoga ima do 15 godina radnog iskustva. Bitno se razlikuju i krajnje vrijednosti frekvencija. Dok se u prvom rasponskom razdoblju (od 0 do 5 god.) nalazi 19,3 % populacije, vrijednost frekvencije opada obrnuto proporcionalno s godinama radnog iskustva, tako da se u zadnjoj (31 - 35 god.) nalazi samo 0,8 % ispitane populacije. Takve nam vrijednosti distribucije dopuštaju zaključak da se radi o stručnjacima mlađe životne dobi.

2. Radno iskustvo na poslovima u predškolskoj ustanovi

Od ukupnog broja pedagoga 50 nema prethodnog iskustva (42,4 %) na poslovima u predškolskoj ustanovi, svi ostali posjeduju to iskustvo. Srednja vrijednost \bar{X} ukazuje na prosječni iskaz godina prethodnog iskustva na poslovima u predškolskoj ustanovi i iznosi 4,6 god., a veličina medijana ($M = 2$) da se broj godina po srednjoj vrijednosti kreće oko 2 godine prethodnog iskustva u predškolskoj ustanovi. Tim je potkrijepljen podatak o specifičnosti ekipiranja razvojno-pedagoške službe u predškolskim ustanovama Republike Hrvatske koja se, kako je povijesna geneza pokazala, u najvećem broju slučajeva odvijala prekvalifikacijom odgajatelja u pedagoge. U čak 94,1 % slučajeva pod prethodnim iskustvom naznačuje se posao odgajatelja, a 5,8 % pedagoga radilo je na poslovima direktora.

III. Obilježja populacije po kriteriju stručne spreme (obrazovanja)

1. Srednja škola

Od ukupnog broja ispitanika 43,7 % završilo je gimnaziju, a 42, % srednju školu odgojno-obrazovne struke i to 26,9 % odgajateljsku a 16 % CUO kadrova u obrazovanju. Uvodom u kategoriju "ostale 13,4 %" saznaje se da se u 8,2 % radi o srednjoj medicinskoj školi, odnosno CUO za kadrove u zdravstvu a svega 5,1 % su srednje škole raznih drugih struka (ekonomska, turistička).

2. Fakultetsko obrazovanje

Kako je predmet istraživanja u cijelosti usmjeren k problemu visokoškolskog obrazovanja pedagoga stručnih suradnika, u empirijskom je dijelu ova varijabla posebno naznačena. Zakonodavac jasno propisuje stupanj obrazovanja ali ne i sadržaj već ga objašnjava sintagmom "odgovarajući".

Svi ispitanici stoga imaju VII. stupanj stručne spreme što znači da su fakultetski obrazovani. Podzakonskim aktom određuje se sadržaj obrazovanja što je za pedagoga studij pedagogije.

Varijabla studij pedagogije pokušana je pojasniti određenim užim kategorijama, stoga što se taj studij u Hrvatskoj izvodi na različitim lokacijama, sadržajno se razlikuje, oblikom i sl.

2.1. Vrsta fakulteta

U potkategoriji Vrsta fakulteta podaci kazuju da je čak 82,3 % od ukupnog broja pedagoga završilo studij pedagogije na filozofskom fakultetu, i to jednopredmetni studij pedagogije 64,7 % ispitanika, a dvopredmetni 17,6 %. Studij pedagogije na pedagoškom fakultetu završilo je 13,4 % ispitanika, a ostale studije 4,2 % (studij defektologije, psihologije, OKD-a).

2.2. U pogledu mjesta studiranja izdvaja se populacija od čak 70,6 % ispitanika (84) koji su studij pedagogije završili na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Ostali broj ispitanika studirao je na ostalim fakultetima u Hrvatskoj i to 10,1 % na Pedagoškom fakultetu u Rijeci, 9,2 % na Filozofskom fakultetu u Zadru, a 5 % na Pedagoškom fakultetu u Osijeku. Na ostalim fakultetima studiralo je 5 % ispitanika (Na Filozofskim fakultetima u Ljubljani i Zagrebu).

2.3. Teoretska analiza nastavnih planova pokazala je da se studij pedagogije

organizira po različitim nastavnim planovima kojima je "diferencija specia" postojanja ili nepostojanja usmjerenja u studiju. Iz odgovora na ovu podvarijablu saznaje se da je polovina svih pedagoga ili 52,1 % studirala pedagogiju bez usmjerenja, a 47,9 % s usmjerenjima u toku studija, i to : 23,5 % smjer školske pedagogije, 14,3 % smjer predškolske pedagogije, andragoški 5,9 %, domsku pedagogiju 3,4 % i ostala usmjerenja 8 %.

2.4 Pedagozi su u najvećem postotku studirali redivit 62,2 %. Uz rad je studiralo 45 pedagoga, odnosno 38,7 % populacije.

2.5. Podatkom o godini upisa studija pedagogije željelo se doznati vrstu nastavnog plana po kojem je pedagog studirao. Iz teoretske analize saznaje se o promjenama nastavnog plana studija pedagogije unazad 15 godina. Kako je povijesna analiza pokazala da se ekipiranje razvojno-pedagoške razvojne službe na osnovi iskazane zakonske regulative o obveznom stupnju obrazovanja (Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju iz 1980. god.) pedagoga javlja kao relevantan faktor tek 1981. godine, razdoblje na koje je podjeljena varijabla "godina upisa" s tim je u vezi. Izdvojeno je razdoblje do 1980. god., razdoblje od 1980. do 1985. god, te od 1985. god. dalje jer su ona u skladu s izmjenama nastavnog plana studija pedagogije i Hrvatskoj.

Iz podataka je vidljivo da je 64,7 % pedagoga započelo studij do 1980. godine, 29,4 % u razdoblju do 1985.god. i samo 5,9 % do 1990. god.

2.6. Ispitanici su pokazali da je prosječna dužina studija 5 godina. 37,8 % pedagoga studiralo je četiri godine, 34,5 % pet godina a ostali se broj raspoređuje na ostalo vremensko razdoblje. Manje od 4 godine studiralo je 10,1 % pedagoga i to onih koji su se doškolovali na studiju pedagogije. Više od 5 godina studiralo je 16 % pedagoga. Najduža vrijednost dužine studija je 8 godina koliko je studiralo 2,5 % ispitanika. Na ovo pitanje nije odgovorilo 1,7 % (2) ispitanika.

2.7. Uspjeh u studiju iskazan je prosječnom ocjenom u toku studija. Distribucija frekvencija govori da su pedagozi u predškolskim ustanovama bili u najvećem postotku vrlo dobri studenti (33,6 %) što pokazuju i srednje vrijednosti prije svega $\bar{X} = 3,98$ te vrijednost $M_0 = 4$, $M = 4$. Posebno valja istaći najnižu prosječnu ocjenu u toku studija 2,9 koji je iskazao samo jedan pedagog (0,8 %), dok je u kategoriji odličnih zastupljeno 12,6 % ili 15 pedagoga.

Tablica 25. PROSJEČNA OCJENA U STUDIJU

OCIJENA	%
od 2,6 do 3,5	22,7
od 3,6 do 4,6	64,7
od 4,6 do 5	12,6

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni

3. Tipologija obrazovne vertikale

Na osnovi prikupljenih podataka o nekim aspektima obrazovanja (srednja škola i fakultetsko obrazovanja) uvidjelo se da je raspon mogućih tipova obrazovne vertikale među ispitanim pedagozima prilično velik. Stoga je radi preglednosti pojave, te kasnije statističke obrade obavljena tipologija obrazovne vertikale na 8 tipova za koji se iznosi osnovne statističke pokazatelje :

1. Srednja odgajateljska studij Predškolski odgoj na predškolskim akademijama studij Pedagogije bez usmjerenja	9,2 % ispitanika ili 11 pedagoga	1.	4
2. Srednja odgajateljska (ili CUO) studij Predškolski odgoj na predškolskim akademijama studij Pedagogije sa usmjerenjem Predškolski odgoj	59,7 % ispitanika ili 70 pedagoga	2.	6
3. Srednja odgajateljska (ili CUO) studij Pedagogij bez usmjerenja	22,7 % ispitanika ili 27 pedagoga	3.	2
4. Srednja odgajateljska studij Pedagogije sa usmjerenjem Predškolski odgoj	1,7 % ispitanika ili 2 pedagoga	4.	8
5. Gimnazija studij pedagogije bez usmjerenja	35,5 % ispitanika ili 42 pedagoga	5.	1
6. Gimnazija studij pedagogije sa usmjerenjem Predškolski odgoj	3,4 % ispitanika ili 4 pedagoga	6.	7
7. Gimnazija studij Predškolski odgoj na pedagoškim akademijama studij Pedagogije (doškolovanje) bez usmjerenja	14,3 % ispitanika ili 17 pedagoga	7.	3
8. Ostale ²⁹⁷	7,6 % ispitanika ili 9 pedagoga	8.	5

Izrada obrazovne vertikale imala je za cilj dobivanje uvida u raznolikost mogućih putova obrazovanja pedagoga stručnih suradnika u predškolskim ustanovama. Razlike potječu od razine IV. stupnja sprema, posebno u načinu stjecanja VII. stupnja stručnosti (2+2), a i u samom VII. stupnju gdje je kao diferencija specia označen studij Pedagogije po kriteriju postojanja ili nepostojanja usmjerenja predškolskog odgoja u studiju. Te su razlike posebno zanimljive ako se uzme u obzir prosječne iskaze o radnom iskustvu (općem i na poslovima pedagoga) ispitanika na osnovi kojih se zaključuje o relativno kratkom vremenskom razdoblju u sklopu kojeg su se pedagozi obrazovali (posebno za VII. stupanj stručnosti) a u kojem se ipak javljaju velike razlike bez obzira što su i po mjestu studja (u ovom slučaju Republika Hrvatska) izrazito homogena grupa.

Iz distribucije frekvencija i postotaka vidljivo je da je najviše pedagoga suradnika završilo studij pedagogije bezusmjerenja koji su nastavili na gimnaziji. Slijedi tip br.2 - srednja odgajateljska i studij pedagogije bez usmjerenja. Najmanje pedagoga završilo je srednju odgajateljsku školu (ili CUO) i studij pedagogije s usmjerenjem Predškolski odgoj.

Zbog niskih frekvencija u pojedinim tipovima, a za koje je pretpostavljeno da će se pokazati statistički neupotrebljivim, sužena je u to svrhu obrazovna kategorija u tri grupacije :

1. Srednja odgajateljska škola i gimnazija Pedagoška akademija - studij pedagogije	23,8 %
2. Srednja odgajateljska studij pedagogije	22,4 %

²⁹⁷ U kategoriji Ostali podrazumijeva se neka druga srednja škola (IV stupanj), dok su u pogledu VII. stupnja u 95,8 % slučajeva završio studij pedagogije.

3. Gimnazija i ostale
studij pedagogije

53,8 %

Na osnovi te tipologije i dalje je na prvaom mjestu obrazovna vertikalna zasnovana na gimnaziji kao školi IV. stupnja stručnosti te studij pedagogije na VII. stupnju.

Iz svega iznesenog zaključuje se sljedeće opće i obrazovne značajke populacije istraživanja :

- To su stručnjaci, visoko obrazovani (VII. stupanj stručnosti), mlađe životne dobi s određenim radnim iskustvom (11,6 god.). Na poslove pedagoga u razvojnim službama u predškolskim ustanovama Republike Hrvatske u najvećoj su mjeri došli s poslova odgajatelja djece predškolske dobi;

- U pogledu karakteristika obrazovne strukture ispitivane populacije uočava se velika raznolikost. Ona se očituje u IV. i VII. stupnju stručnosti. Pozornost je usmjerena na fakultetsko obrazovanje, odbosno studij pedagogije kao odgovarajući za stjecanje VII. stupnja stručnosti, te ističem veliku razliku i u toj karakteristikici. Kako se radi o relativno mladoj službi (zakonski regulirana tek 1981) očekivala se u tom smislu veća homogenost u grupama po kriteriju mjesta studija, dok je nema u svim drugim značajkama. Populaciju istraživanja karakterizira raznolikost u pogledu načona stjecanja potrebnog stupnja stručnosti (stupnjevito, na osnovu VI. stupnja, uz rad, redovno) vrsti fakulteta (pedagoški, filozofski), studijskim kombinacijama (jednopedmetni, dvopedmetni A/B) itd. Posebno je naznačena različitost u sadržajima studija u pogledu zastupljenosti sadržajima predškolskog odgoja u nastavnim planovima (generalno, u pogledu usmjerenja ili diferencijalnih programa).

ZADATAK BR.3.

Pitanja koja čine drugi dio anketnog upitnika (12) u funkciji su zadatka br.3. Uglavnom su zatvorenog tipa (9) te kombinacija otvorenog i zatvorenog tipa (4). To su pitanja višestrukog izbora u kojima su alternative navođene po intenzitetu.

Svi anketirani pedagozi odgovorili su na sva pitanja zatvorenog tipa što je bitno u generaliziranju njihovih stavova i mišljenja o predmetu istraživanja. U pitanjima kombiniranog tipa, 100 % -ni odgovori prisutni su u onom djelu koji je također zatvoren. Suprotno tomu spremnost pedagoga na slobodno izražavanje o predmetu koji se istražuje u formi slobodnog odgovora iskazan je veoma malim postotkom, jer je svega 17 % iskoristilo mogućnost otvorenog djela u kombiniranim pitanjima.

U anketnom upitniku bilo je ukupno 12 pitanja. Sadržajno se mogu podijeliti na :

- pitanja o procjeni dodiplomskog studija
- pitanja o procjeni konkretne osposobljenosti za poslove i zadatke stručnog suradnika pedagoga u predškolskoj ustanovi u zavisnosti od kvalitete studija
- pitanja o prijedlogu promjena u sustavu obrazovanja pedagoga.

13.3. Statistička analiza odgovora na razini osnovnih pokazatelja (f, %, M, M_0 , \bar{X})

Pitanje br. 1. odnosilo se na davanje mišljenja o obrazovanju kao pretpostavci uspješnog rada. U visokom postotku od čak 73,9 % (88 pedagoga) smatra obrazovanje veoma bitnim preduvjetom uspješnog rada. Njih 26,1 % opredijelilo se za alternativu b) - dosta bitna, dok se nijedan od anketiranih podagoga nije opredijelilo za alternative c) i d) koje određuju obrazovanje kao nebitnu pretpostavku uspješnoga rada. Takva distribucija odgovora dopušta zaključak o visokom uvažavanju obrazovanja kao pretpostavci uspješnog rada (Tablica 32).

Pitanje br. 2. Željelo se doznati stupanj zadovoljstva vlastitim fakultetskim obrazovanjem u intenzitetu od potpunog zadovoljstva od nezadovoljstva. Daleko najveći broj pedagoga - 93, ili 78,2 %, svojim je studijem samo djelomično zadovoljno. Alternative kojima se izražava nezadovoljstvo zastupljene su u 15,9 % dok je potpuno zadovoljstvo iskazano samo u 7 slučajeva ili 5,9 % (Tablica 33).

Pitanje br.3. U pokušaju procjene osposobljenosti za obavljanje poslova i zadataka stručnog suradnika pedagoga u predškolskim ustanovama, najviše je odgovora koji ukazuju na djelomičnu osposobljenost - 65,5 %. Slijedi alternativa koja ukazuje na to da 28 pedagoga (23,5 %) nije u najvećoj mjeri osposobljeno za te poslove. Krajnje alternative potpune osposobljenosti (5 %) i neosposobljenosti (5,9 %) odabrao je najmanji postotak ispitanika (Tablica 34).

Potvrdu na gornje pitanje nalazi se djelomice i u analizi odgovora na pitanje br.3. kojim se doznaje kvantitativni iskaz zastupljenosti sadržaja predškolskog odgoja u programima studija koji su završili pedagozi, te shodno tomu njihove teorijske i praktične osposobljenosti.

Pitanje br.4. je bilo kombiniranog tipa (Tablica 35). Iz zatvorenog djela pitanja saznaje se da 13,4 % ispitanika nije u toku studija slušalo ni jedan kolegij predškolskog odgoja. Za alternativu a) - samo jedan kolegij - opredijelilo se najveći postotak pedagoga - 57,1 %. Iz otvorenog djela pitanja saznaje se da se u 100 % slučajeva (od ukupnog broja ispitanika na taj dio odgovorilo je 67 %) radi o kolegiju Predškolska pedagogija. Više od jednog kolegija - alternativa, b) slušalo je 26 % ispitanika. To su: Metodika rada s roditeljima, Metodika odgojnoobrazovnog rada, Istraživanja u predškolskom odgoju. 3,4 % ispitanika nije odgovorilo na ovo pitanje.

Zanimalo me je u kojoj su mjeri slušani kolegiji bili po sadržaju u funkciji osvjetljavanja teorijskih i praktičnih problema rada pedagoga u predškolskoj ustanovi. Od ukupne populacije izdvojeni su pedagozi koji su u bilo kojoj mjeri slušali kolegije predškolskog odgoja (N = 99 ili 83,2%).

Odgovorima na **pitanje br.5.** (Tablica 36) saznaje se da u najvećem postotku slušani sadržaji nisu bili u funkciji poslova i zadataka pedagoga 56,6 % (tj. 17,2 % uopće nisu a 39,4 % uglavnom nisu). Njih 17,2 % smatra da su sadržaji u funkciji poslova i zadataka pedagoga (od toga 5,1 % smatra da su u potpunosti a 12,1 % djelomično).

Pedagozi također izražavaju nezadovoljstvo praktičnim osposobljavanjem za poslove i zadatke u predškolskoj ustanovi. U odgovoru na to (**pitanje br.6**)

prevladavaju alternative kojima se izražava neosposobljenost u čak 64,8 % (potpuno neosposobljeni 30,3 %, djelomično 34,5 %). Potpuno zadovoljstvo praktičnom osposobljenošću izražava samo 1 pedagog što čini 0,8 % od ukupne populacije. Ostatak od 31,1 % pedagoga osjeća se samo djelomično osposobljen za poslove i zadatke koje obavlja kao stručni suradnik (Tablica 37).

Pitanjem br.8. (Tablica 39) željelo se doznati stupanj osposobljenosti (tokom studija) u odnosu na konkretne poslove i zadatke koje pedagozi obavljaju kao stručni suradnici. Alternative su određene po kriteriju intenziteta. Uz određene grupe poslova i zadataka trebalo je naznačiti intenzitet spremnosti za njihovo svladavanje. Grupe poslova i zadataka raspodjeljene su u 8 kategorija, a moguće alternative u 3 : potpuna osposobljenost 3, djelomična osposobljenost 2, te neosposobljenost 1. Pri tome valja odmah naglasiti stav kojim se rukovodilo pri uvođenju ovog pitanja u upitnik i pri njegovoj konstrukciji. Tvrdim, što je i u teoretskom dijelu naglašeno, da visokoškolski studij određene znanosti, u ovom slučaju pedagogije, ne može funkcionirati do razine pripreme studenata za svaki posebni ili pojedinačni zadatak u okviru njegova budućeg zanimanja. Stoga bi, gledajući tako, uvođenje ovog pitanja u instrument istraživanja bilo neopravdano. Razlog zbog kojeg se ipak odlučilo uvrstiti ovo i ovakvo pitanje u anketni upitnik je prije svega u rezultatima teorijskog razmatranja o zastupljenosti studija pedagogije sadržajima predškolskog odgoja (odrazima takvog stanja u odgojno-obrazovnoj praksi) koji u potpunosti negiraju bilo koju razinu konkretizacije u funkciji profila stručnog suradnika u predškolskom odgoju.

Isto tako, valja istaći da se u konstrukciji pitanja odstupilo od poznate grupacije poslova i zadataka stručnog suradnika u predškolskom odgoju iskazanih u Konceptiji. Razlog tome je što pedagozi u predškolskim ustanovama Republike Hrvatske, polazeći od Konceptije, konkretiziraju svoje poslove i zadatke. Navedene su samo osnovne grupacije poslova i zadataka (od I do VIII) koje su svima zajedničke. One se u praksi znatno više razrađuju, npr. zadatak br. 2 ima 23 podzadatka.

I. grupa poslova grupirana je kroz sadržaje **planiranja i programiranja**. Za te poslove pedagozi su u najvećem postotku djelomično osposobljeni - 55,5 %. Ostale dvije alternative zastupljene su u sljedećim postocima: 25,2 % pedagoga nije osposobljeno, a samo 17,6 % smatra da su u potpunosti osposobljeni za obavljanje poslova planiranja i programiranja ($\bar{X} = 1,92$ što se može zaokružiti na 2, tj. srednji izbor koji je u statističkoj obradi nosio oznaku 2). Bez odgovora je svega 1,7 %.

II. grupa poslova vezana je uz **organizaciju njege i odgojno-obrazovnog rada**. Prevladava procjena djelomične osposobljenosti - 53,8 % odgovora, slijedi neosposobljenost 31 % slučajeva, dok se potpuno osposobljenim procjenjuje svega 11,8 % pedagoga. Na pitanje nije odgovorilo 2,5 % ispitanika.

III. **Praćenje ostvarivanja njege i odgojno-obrazovnog rada** treća je grupa poslova, za koju se čak 63,9 % ispitanika osjeća djelomično osposobljenim. Slijedi 21 % neosposobljenih pedagoga i svega 13,4 % potpuno osposobljenih za ovu vrstu poslova i zadataka.

IV. **Valorizacija ostvarenih programa** poslovi su i zadaci za koje se 64,7 % pedagoga osjeća djelomično osposobljenim, 24,4 % neosposobljenim, a samo 10,1 % potpuno osposobljenim. Za tu vrstu poslova samo 0,8 % nije dalo

odgovore.

V. Od ukupnog broja ispitanika 34,5 % osjeća se potpuno osposobljenima u poslovima **stručnog usavršavanja**, više od polovine 52,1 % djelomično, dok je neosposobljenih pedagoga u ovoj grupi poslova najmanje - 10,8 %.

VI. Poslovi i zadaci za **suradnju s roditeljima** imaju sljedeću distribuciju : 59 pedagoga (50,4 %) djelomično je osposobljeno, 39 (33,3 %) potpuno osposobljeno, a 19 ili 16,2 % nije osposobljeno za tu vrstu poslova.

VII. grupu poslova čini **analitičko istraživački rad** za koji su pedagozi također u najvećem postotku djelomično osposobljeni (63,1 %). Gotovo su ravnomjerno zastupljene: 19,3 % potpuno je osposobljenih pedagoga i 17,6 % neosposobljenih.

VIII. Poslovi **informacijsko-bibliotečne djelatnosti** zadnji su u popisu poslova i zadataka pedagoga stručnih suradnika u predškolskom odgoju za koje su oni u najvećoj mjeri - 57,1 % djelomično osposobljeni. Slijedi broj od 32 pedagoga koji se osjećaju neosposobljeni, te zatim 18 pedagoga koji su se u potpunosti osposobili za te poslove. Odgovorio nije 1 pedagog.

IX. **Ostali poslovi** - nisu se navodili.

Radi boljeg uvida u stanje osposobljenosti pedagoga za obavljanjem određenih poslova i zadataka, rangirani su svi poslovi i zadaci po intenzitetu izraženog stupnja osposobljenosti, te izračunane prosječne vrijednosti (\bar{X}) svake grupe poslova i zadataka u odnosu na stupanj osposobljenosti. Dobivene su ove vrijednosti ranga :

Tablica 26. POSLOVI I ZADACI PEDAGOGA PO INTENZITETU

Poslovi i zadaci	Rang izraženog stupnja osposobljenosti				\bar{X}	X aritmetičke sredine
	Potpuno osp.	Djelomično osp.	Neosposob	.		
I. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE	17,6 4	55,5 5	25,2 4	4	1,92	1,96
II. ORGANIZACIJA NJEGE	11,8 7	53,8 6	31,9 1	8	1,79	
III. PRAĆENJE OSTVARIVANJA	13,4 6	63,9 2	21,0 5	4	1,92	
IV. VALORIZACIJA	10,8 8	64,7 1	24,4 4	7	1,86	
V. STRUČNO USAVRŠAVANJE	34,5 1	52,1 7	10,9 8	1	2,24	
VI. SURADNJA S RODITELJIMA	32,8 2	49,6 8	16,0 7	2	2,17	
VII. ANALITIČKO ISTRAŽIVANJE	19,3 3	61,3 3	17,6 6	3	2,02	
VII. INFORMACIJSKO BIBLIOTEČNA DJEL.	15,1 5	57,1 4	16,9 2	6	1,88	

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni

Iz podataka navedenih ovim tabelarnim prikazom može se dobiti uvid u rang osposobljenosti za ovladavanje pojedinim poslovima i zadacima. Izdvojiti će se

samo ekstremni rangovi u svakoj kategoriji.

Najviši rang u kategoriji potpune osposobljenosti imaju poslovi i zadaci stručnog usavršavanja, a najmanje ali ipak potpuno u poslovima valoriziranja njege, i odgojno-obrazovnog rada. Ti su poslovi stoga i zauzeli u kategoriji djelomične osposobljenosti najviši rang. Suradnja s roditeljima je u kategoriji djelomične osposobljenosti na najnižem, 8. mjestu. U kategoriji "1 - neosposobljenost" najviši rang je zauzela grupa poslova organizacije njege i odgojno-obrazovnog rada, dok su za poslove stručnog usavršavanja pedagozi najmanje neosposobljeni.

Na osnovi iskazanog ranga \bar{X} može se dobiti uvid u prosječnu osposobljenost za obavljanje poslova i zadataka stručnog suradnika. Pedagozi najmanje problema imaju s poslovima stručnog usavršavanja i suradnje s roditeljima. Istodobno najviše problema zadaju im poslovi organizacije i njege odgojno-obrazovnog rada i njihove valorizacije. Generalizacija koju dopušta iskaz prosječne vrijednosti \bar{X} (1,96) ide k tvrdnji da su pedagozi - stručni suradnici po intenzitetu svoje stručne osposobljenosti za ovladavanjem poslova i zadataka tijekom svojeg studija za sve poslove izadatkne samo djelomično osposobljeni.

Pitanje br. 7 (Tablica 38) imalo je za cilj dijagnosticiranje stupnja poteškoća u obavljanju poslova i zadataka koje pedagog pripisuje kvaliteti svojeg dodiplomskog obrazovanja. Na pitanje su odgovorili svi anketirani pedagozi. Od ukupnog broja od 119 ispitanika, poteškoće u radu uzrokovane kvalitetom obrazovanja ima čak 93,3 % i to : neznatne 18,5 %, bitne poteškoće 68,1 % te velike poteškoće 6,7 %. Osam pedagoga 6,7 % nema poteškoća u radu uzrokovanih kvalitetom obrazovanja.

Slijedeća grupa pitanja 9, 10, 11. postavljena su pedagozima radi dobivanja odgovora kojima se doznaje njihovo mišljenje o potrebi mijenjanja postojećeg sustava obrazovanja stručnih suradnika. Svi pedagozi izjasnili su se u pitanju br.9 (Tablica 40) za potrebu mijenjanja postojećeg sustava obrazovanja stručnih suradnika, i to za bitne promjene 73,1 %, 9,2 % za manje promjene, a 63,9 % za nebitne. Samo 2 pedagoga proveli bi neznatne promjene dok bi 21,8 % mijenjalo u potpunosti obrazovanje uvođenjem novog sustava. Na pitanje nije odgovorilo 4 pedagoga.

Shodno s prethodnim pitanjem zanimljivo je koji od predloženih modela studija pedagozi zamišljaju kao oblik realizacije promjene (Tablica 41). Polovina anketiranih - 51,3 % smatra da je to četverogodišnji kontinuirani studij pedagogije s usmjerenjem Predškolski odgoj, slijedi odabir modela 2+2 - dvogodišnji studij Predškolskog odgoja, te nakon toga doškolovanje na studiju Pedagogije 20,2 % te ponovno četverogodišnji studij ali ovaj puta Predškolske pedagogija 17,6 %. Najmanji broj odabira - 3,4 % pedagozi su usmjerili prema četverogodišnjem studiju opće pedagogije.

Ovo je pitanje bilo kombiniranog tipa jer je zadnja alternativa omogućavala odabir ostalih modela studija. Njih 7 pedagoga opredjelilo se za neki drugi model studija.

Jedan pedagog predlaže dvopredmetni studij pedagogije i psihologije, dvojica pedagoga četverogodišnji studij predškolskog odgoja, a troje pedagoga nisu naveli koji je to model koji smatraju boljim od onih predloženih alternativama

(a-d).

Pitanje br. 11. Pedagozi su u ovom pitanju (Tablica 42) navodili promjene u sadržaju obrazovanja u odnosu na postojeće stanje. Alternative su činili bitni sadržaji u sklopu studija pedagogije te stu pedagozi procjenjivali stupanj potrebne inovacije u odnosu na svaku predloženu alternativu. Pitanje je kombiniranog tipa jer je zadnja alternativa dopuštala unošenje novih prijedloga sadržaja obrazovanja.

- a) Alternativu a) činila je opća pedagoška grupa predmeta. Njih 56,3 % pedagoga smatra da su ti sadržaji dovoljni u postojećem opsegu, 19,3 % smatra da je potrebno smanjiti te sadržaje, a 10,9 % da treba više sadržaja općepedagoških. 13,4 % ispitanika nije se opredjelilo odgovorima na ovu alternativu.
- b) Psihološku grupu predmeta potrebno je "pojačati" misli 58,8 % ispitanika. Njih 27,7 % smatra da tih sadržaja treba zadržati kao u postojećem stanju a samo 7,6 % smanjilo bi opseg sadržajima ove grupe predmeta. Ukupno 7 pedagoga nije odgovorilo (5,9 %).
- c) Da filozofsko-sociološku grupu predmeta ne treba mijenjati misli 47 % pedagoga koji su se opredjelili za alternativu kojom ne traže ni smanjivanje ni povećavanje sadržaja. Njih 25,2 % smatra potrebnim smanjiti sadržaje a 21 % predlažu povećanje sadržaja. Osam pedagoga nije odgovorilo.
- d) Za povećanje sadržaja teorije predškolskog odgoja zalaže se 61,3 % pedagoga, njih 22,7 % smatra da je potrebno isto, a samo 7,6 % smanjilo bi opseg ovih sadržaja u obrazovanju pedagoga.
- e) Metodika odgojno-obrazovnog rada je čak u 82,4 % sadržaj koji treba više u obrazovanju pedagoga. Samo 2 pedagoga smatra da je te sadržaje potrebno smanjiti, a 9,2 % da ih je potrebno koliko ih sada ima.
- f) Najviše je opredjeljena za proširenje sadržajima Metodike rada pedagoga - 83,2 % što je vidljivo i po podatku da svega 10,0 % smatra te sadržaje dovoljnim (9,2 %) odnosno izražava potrebu smanjivanja (0,8 %).
- g) Sadržaji specijalne pedagogije također se ozčuju u najvišem postotku (58 %) u alternativu 3 - više sadržaja. Njih 27,7 % ispitanika smatra da nije potrebno mijenjati opseg, a svega 2,5 % da je te sadržaje potrebno smanjiti.
- h) Obiteljska pedagogija sadržaj je u obrazovanju pedagoga za koji su se ispitanici u najvišim postocima opredijeli za povećanje opsega - 68,1 %. Slijedi 20,2 % odabira kojima se označuje da u tim sadržajima ne treba ništa mijenjati i najmanji postotak za smanjivanje - 3,4 %. Deset pedagoga nije se opredijelilo.
- i) Ukupno 66,4 % pedagoga smatra da je u sadržaje obrazovanja potrebno unijeti više metodologije pedagoških istraživanja, njih 25,2 % je za isti opseg, a samo 2,5 % smatra potrebnim smanjivanje.
- j) Izbornih sadržaja kao djela obrazovnih programa potrebno je više po mišljenju 60,5 % pedagoga. Nešto je manji postotak pedagoga koji smatraju da ih ne treba mijenjati po opsegu - 20,2 %, a svega 5,9 % misle da je potrebno smanjiti njihov opseg. Na ovu alternativu nije odgovorilo 13,4 %

ispitanika.

Tablica 27: INTENZITET ISKAZANIH PROMJENA U POGLEDU SADRŽAJA OBRAZOVANJA

	Više sadržaja		Isto sadržaja		Manje sadržaja		Prosječni rang	
	%	rang	%	rang	%	rang	\bar{X}	
a) OPĆA PEDAGOŠKA GRUPA	10,9	10	56,3	1	19,3	2	1,90	10
b) PSIHOLOŠKA GRUPA	58,3	7	27,7	3	7,6	3	2,54	8
c) FILOZOFSKO-SOCIOLOŠKA GRUPA	21,0	9	47,1	2	25,2	1	1,95	9
d) TEORIJA PREDŠKOLSKOG OBRAZOVANJA	61,3	5	22,7	6	7,6	3	2,58	7
e) METODIKA ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA	82,4	2	9,2	9	1,7	9	2,86	2
f) METODIKA RADA PEDAGOGA	83,2	1	9,2	9	0,8	10	2,88	1
g) SPECIJALNA PEDAGOGIJA S METODIKOM	58,0	8	27,7	3	2,5	7	2,62	6
h) OBITELJSKA PEDAGOGIJA	68,1	3	20,2	7	3,4	6	2,70	3
i) METODOLOGIJA PEDAGOŠKIH ISTRAŽIVANJA	66,4	4	25,2	5	2,5	7	2,67	4
j) IZBORNI KOLEGIJI	60,5	6	20,2	7	5,9	5	2,61	5

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni $\bar{X} = 2,53$

Iz podataka tablice br. 27 vidljiv je prosječni iskaz intenziteta promjena koje je potrebno unijeti u postojeći sustav obrazovanja $\bar{X} = 2,53$. Prema tome može se zaključiti da se pedagozi generalno zalažu (u vezi predloženih alternativa) za intenziviranje programa studija navedenim sadržajima. Po kategorijama to izgleda ovako: najveći rang u kategoriji 3 (više sadržaja) zauzela je alternativa f. Pedagozi smatraju da je tu potrebno najviše promjena. Istodobno opća pedagoška grupa predmeta najniže je rangirana alternativa. U kategoriji 2 koja označava "status quo" ta se grupa pojavljuje s najvišim rangom, dok posljednja mjesta dijele alternativa koje su u kategoriji 3 zauzele visoka mjesta Metodika odgojno-obrazovnog rada i Metodika rada pedagoga. Istodobno i u kategoriji 1 upravo ove alternative zauzimaju posljednja mjesta, što je u odnosu na iskaze ranga u kategoriji 3 trebalo i očekivati. U toj kategoriji prvi rang zauzima filozofsko-sociološka grupa sadržaja za koju dakle pedagozi predlažu smanjenje u opsegu. Iskazane srednje vrijednosti pedagoške grupe predmeta ($\bar{X} = 1,90$) te filozofsko-socioloških ($\bar{X} = 1,95$) najniže su u distribuciji. Stoga se može zaključiti da je u tim sadržajima obrazovanja srednje opredjeljenje k postojećem stanju. U svim ostalim alternativama srednje su vrijednosti iznad 2,5 te se može zaključiti o intenzitetu potrebnih inovacija u sadržaje obrazovanja pedagoga.

Pitanje br. 12 (Tablica 43) Posljednjim pitanjem u anketom upitniku željelo se doznati mišljenje pedagoga o poslijediplomskom obrazovanju. Pitanje je bilo zatvorenog tipa i na njega je odgovorilo 97,5 % ispitanika. Za alternative kojima se opredjeljuje za poslijediplomski studij izjasnilo se 75,7 % ispitanika i to 55,5 % za specijalistički studij, a 20,2 % za magistarski oblik studija. Najmanji postotak ispitanika smatra nepotrebnim poslijediplomski studij 21,8 %.

13.4. Mišljenja i prijedlozi o relevantnim problemima obrazovanja pedagoga iskazanih preko slobodno pisanih iskaza ispitanika (izvan anketnih pitanja)

Iz prikaza konstrukcije anketnog upitnika vidljivo je da se u prikupljanju mišljenja o kvalitativnim aspektima obrazovanja pedagoga željelo s ispitanicima uspostaviti određeni oblik nevezane pismene komunikacije. U tu je svrhu predviđen treći dio anketnog upitnika u kojem se pedagoge zamolilo za savjete i prijedloge u vezi predmeta istraživanja a koji nisu po njihovu mišljenju ponuđeni anketnim pitanjima.

Tu mogućnost iskoristilo je svega 8 (!) pedagoga ili 6,7 %. Razloge takvog odaziva može se pokušati obrazložiti dvojako. Prva je pretpostavka takvog odaziva zaokruženost i sveobuhvatnost anketnih pitanja kojima se od ispitanika željelo na isto takav način dobiti mišljenje o predmetu istraživanja. Stoga pedagozi nisu imali nikakve posebne prijedloge koje bi iznosili slobodnim pisanim zapažanjima. Ako je tako, onda se s brojem odgovora može biti posve zadovoljno.

Međutim, uz izvjesnu dozu samokritičnosti, pretpostavljam da uz prisutan broj pitanja realno nisu mogli obrazložiti svu širinu predmeta istraživanja, posebno u vezi specifičnosti obrazovnih značajki ispitivane populacije. Upravo to je i bio razlog slobodnije forme odgovora u trećem dijelu anketnog upitnika.

Gledajući s tog aspekta, ne može se biti zadovoljno odazivom ispitanika, u kvalitativnom tako i u kvalitativnom pogledu. Što se tiče sadržaja pisanih primjedbi i sugestija, one se ne mogu sažeti ni po kojem kriteriju. Pedagozi su naime u najvećoj mjeri svojim slobodnim iskazima pojašnjavali odgovore na pitanja koja su odabrali zaokruživanjem odabrane varijante. U tom smislu najviše je intervencije bilo u pogledu modela studija obrazlaganjem odabrane alternative, te prijedloga promjena u sadržaje obrazovanja i to samo u sklopu predloženih alternativa.

Zbog svega toga mora se ustvrditi da se ovim djelom anketiranog upitnika nije dobilo očekivane rezultate i stoga nije ostvaren dio predviđenih zadataka. Sklona sam razlog tome tražiti u zasićenosti ispitanika administrativnim obvezama (izveštaji, analize, valorizacije), te shodno time nemotiviranosti za dodatne napore koje u tom smislu zahtijeva "otvoreni" dio anketnog upitnika. Ako tome nije tako, veoma teško bi se usvojilo moguće razloge neodaziva činjenicom o nezainteresiranosti ispitanika za ovo istraživanje.

ZADATAK BR. 4.

1) Na osnovi primarne analize i interpretacije podataka dobivenim anketnim upitnikom, dobilo se početni, izričiti uvid u značajke populacije istraživanja u pogledu njihova mišljenja o obrazovanju (vlastitom, postojećem sustavu, budućem). Pri tome se zadržalo na opisu pojave bez ulaženja u uzročno-posljedične veze i odnose. Smisao ovog istraživanja ogleda se, međutim, upravo u pronalaženju mogućih veza između postavljenih varijabli radi pronalaženja bitnih uzročno-posljedičnih odnosa i veza koje uvjetuju određene izjave ispitivane populacije o obrazovanju kao kvalitativnoj pretpostavci uspješnog rada.

Stoga se u sljedećoj etapi empirijskog istraživanja pristupilo statističkoj obradi dobivenih iskaza kojoj je svrha upravo pronalaženje veza i odnosa između postavljenih varijabli. U tom se smislu služilo postupcima neparametrijske procjene povezanosti pomoću χ^2 , te shodno tomu koeficijentom kontingencije, a u slučajevima "varirajućih" varijabli (kategorijalnost, diskontinuiranost) jednosmjernom analizom varijance - model za nezavisne grupe.

Pretpostavka međuzavisnosti postavljena je u velikom broju ispitivanih varijabli. Struktura pretpostavljenih veza složena je te se stoga njihov prikaz podijelio u dvije skupine:

U prvoj grupaciji tražila se moguća povezanost između varijabli koje su u prvom dijelu anketnog upitnika i odnose se na opće i obrazovne značajke ispitivane populacije i mišljenja pedagoga o obrazovanju (stečenom, sadašnjem, budućem). U drugoj grupaciji povezanosti u odnose su stavljana pojedina mišljenja ispitanika o istraživanoj pojavi dobivena odgovorima na anketna pitanja. Prilikom izrade tablica kontingencije pojavilo se u nekim slučajevima više od 20 % ćelija s očekivanim frekvencijama manjim od 5, te se u tim slučajevima spajalo susjedne ćelije po kriteriju intenziteta iskazanih varijabli $a=(a+b)$; $b=(c+d)$.

1) Za I. grupaciju križanja postavljena je ova generalna 0 hipoteza: Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenjima ispitanika o obrazovanju s obzirom na njihove opće i obrazovne karakteristike. Ta se hipoteza konkretizirala na sljedeće pojedinačne veze i odnose između "križanih varijabli".²⁹⁸

²⁹⁸ - χ^2 koeficijent kontingencije C

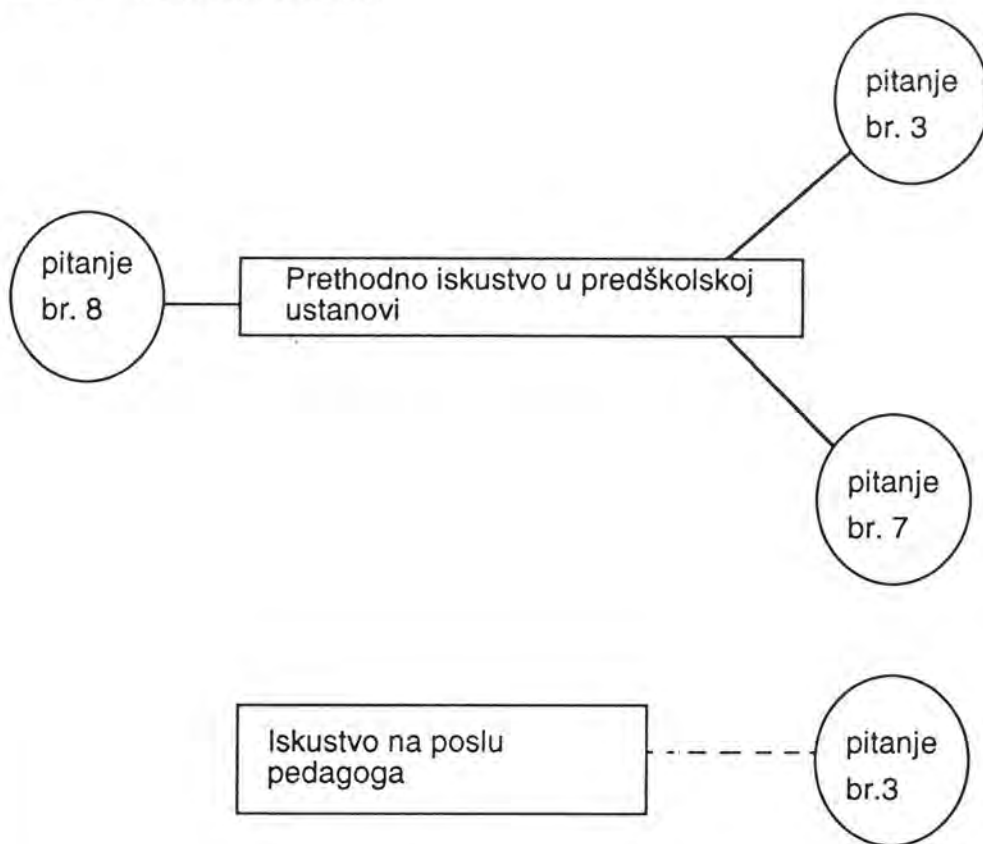
- - - - - analiza varijance

- ===== postojanje statistički značajnog koeficijenta korelacije.

- navodit će se samo broj pitanja a ne i sadržaj

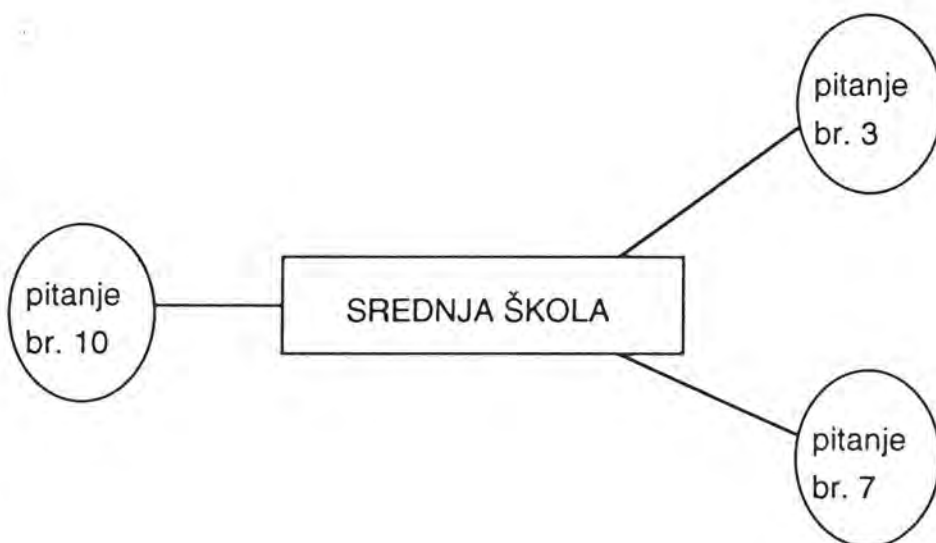
(1) OPĆE KARAKTERISTIKE POPULACIJE

CRTEŽ 1. Radno iskustvo

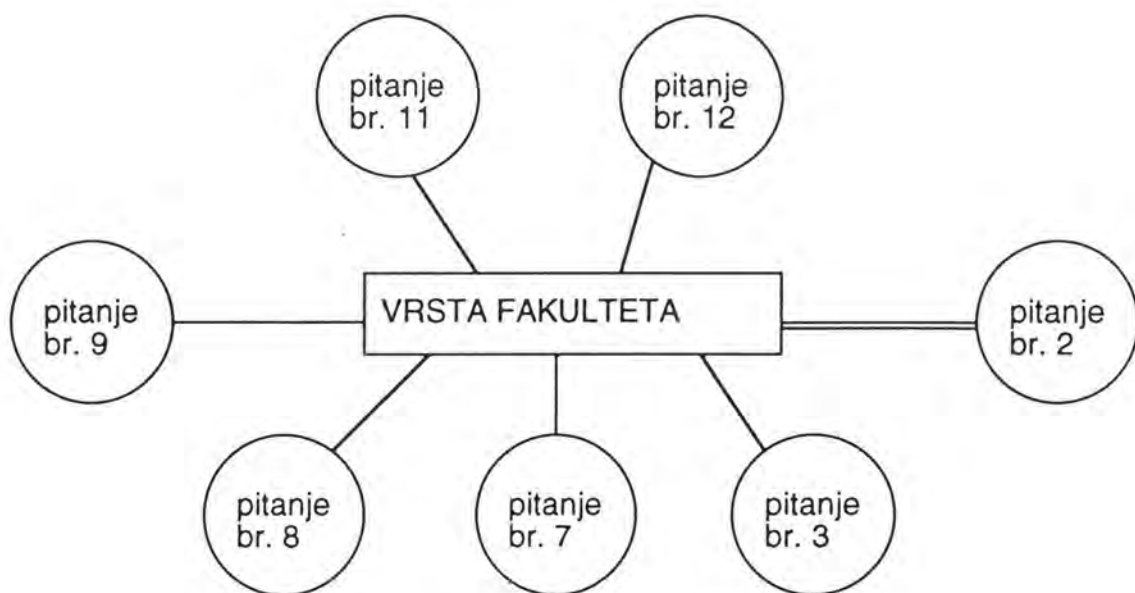


(2) OBRAZOVNE KARAKTERISTIKE POPULACIJE

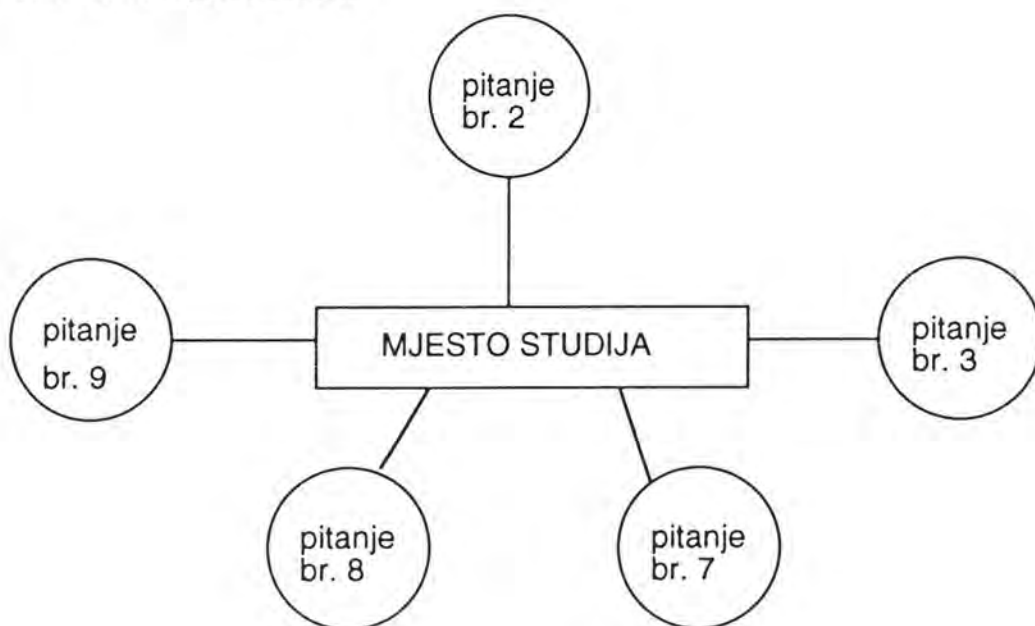
CRTEŽ 2. Srednja škola



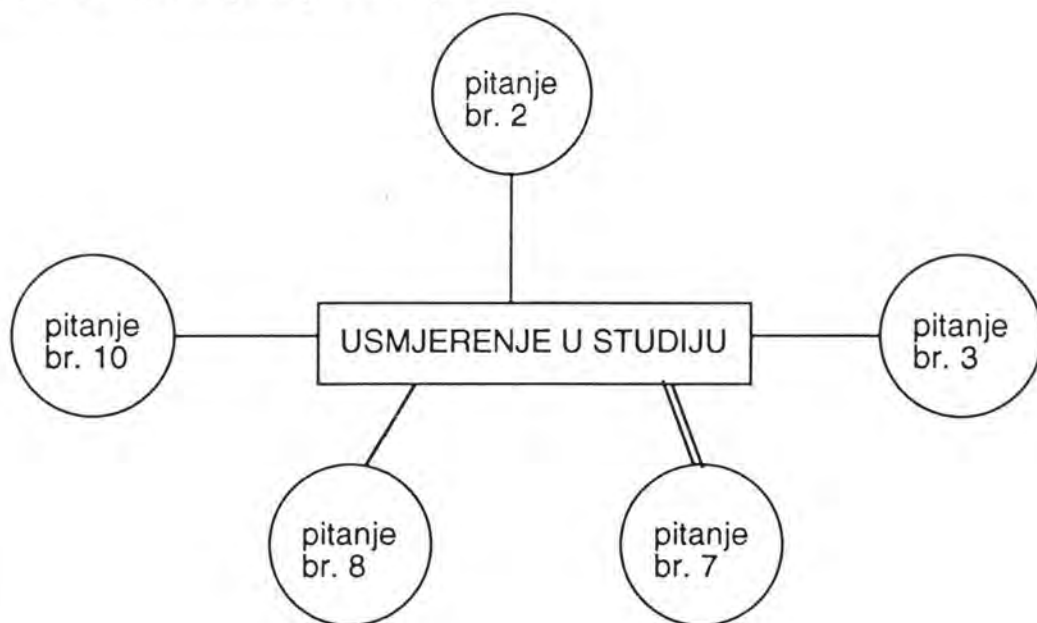
CRTEŽ 3. Fakultetsko obrazovanje



CRTEŽ 4. Mjesto studija



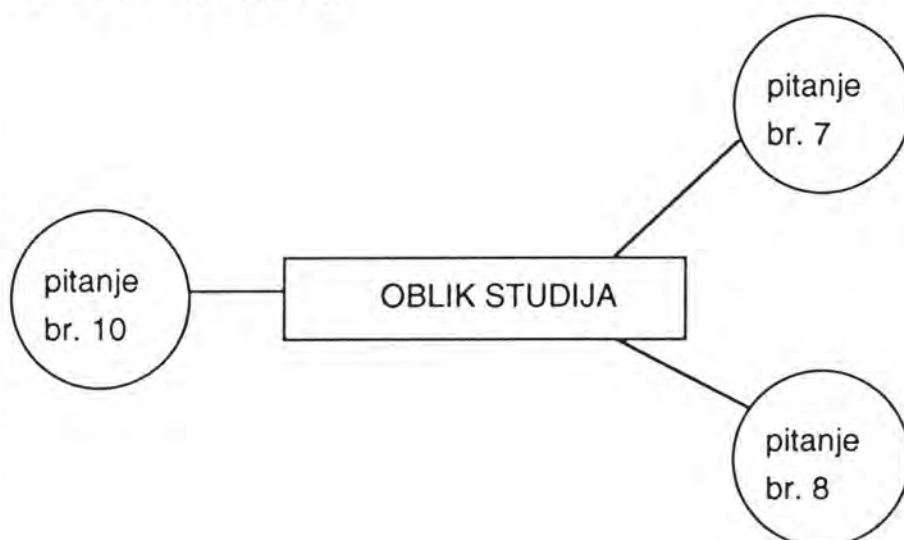
CRTEŽ 5. Usmjerenje u studiju



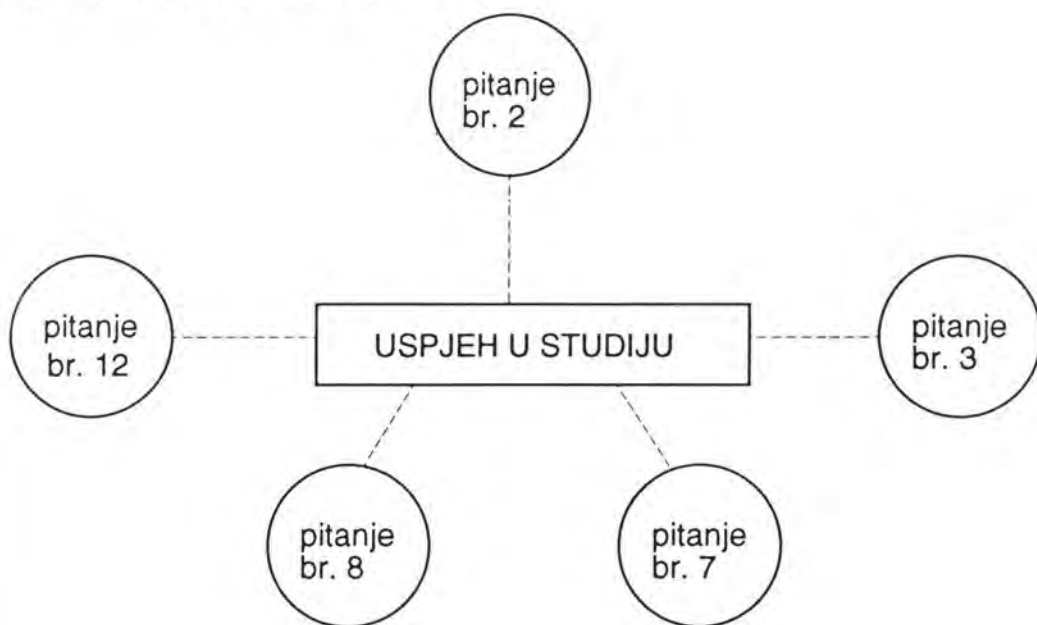
CRTEŽ 5. Trajanje studija



CRTEŽ 6. Oblik studija

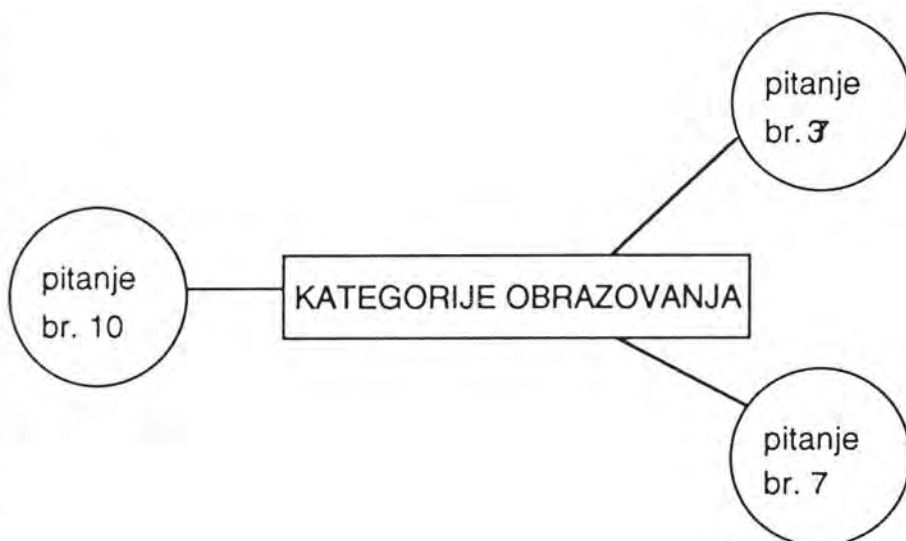


CRTEŽ 7. Uspjeh u studiju



(3) TIPOLOGIJA OBRAZOVNE VERTIKALE

CRTEŽ 8.



Ukupan broj križanja u 1. grupaciji ispitivanih varijabli je 42.

13.5. Analiza i Interpretacija I. grupe "križanih" varijabli

U ovoj su grupaciji pitanja pretpostavljena širokom rasponu mogućih veza i odnosa među istraživanim pojavama. Pošlo se od pretpostavke, na osnovi koje je i formulirana "0" hipoteza o povezanosti iskazanih mišljenja ispitanika o obrazovanju kao generalnoj ispitivanoj kategoriji, s objektivnim podacima o njihovu obrazovanju. To je i razlog njihova uvrštavanja u strukture anketnog upitnika i širine mreže obavljenih ukrštanja varijabli.

U rezultatima u grupaciji 1 - "opći podaci" željelo se utvrditi postojanje i visinu povezanosti između nekih onilježja radnog iskustva i mišljenja o pojedinim aspektima obrazovanja pedagoga za poslove stručnog suradnika (pitanje u anketnom upitniku pod red. br. 3, 7, i 8.). Za utvrđivanje veza služilo se s χ^2 , koeficijentom C i analizom varijance.

Na osnovi iskazanih vrijednosti mjera povezanosti (veličina χ^2 ; te F omjera može se usvojiti 0 hipoteza o nepostojanju statistički značajnih veza među pojavama. Pri tome se valja zadržati na činjenici o usvajanju 0 hipoteze jer je ona izrazito zanimljiva s obzirom na očekivanu povezanost. Posebno se ističe u tom smislu iskaz o nepostojećoj povezanosti prethodnog iskustva u predškolskoj ustanovi s mišljenjem pedagoga o stupnju njihove osposobljenosti za poslove pedagoga generalno (odgovori na pitanje br. 3), i u vezi posebnih poslova i zadataka (odgovori na pitanje br.8) i procjeni stupnja teškoća u radu. Nepostojanje statistički značajne veze između tih pojava opovrgava u praksi hvaljen stav o prethodnom iskustvu na poslovima odgajatelja kao bitnoj pretpostavci uspješnog rada pedagoga. Takva su se prakticistička rješenja javljala u vrijeme ustanovljavanja službe stručnih suradnika u predškolskom odgoju, a i danas im se daje prednost u dijelu odgojne prakse. Središnje mjesto u drugoj grupaciji pitanja zauzela je varijabla obrazovanje što je i realno s obzirom na predmet ovog istraživanja. Varijablu srednja škola smatralo se relevantnom s obzirom na već naznačenu i u praksi prisutnu tendenciju o preferiranju odgajateljske struke kao pretpostavke za uspješno obrazovanje pedagoga stručnog suradnika (pitanje br. 3) i procjenu stupnja teškoća u radu (pitanje br. 10) s obzirom na završenu srednju školu. I u jednom i u drugom slučaju nije se iskazala potrebna vrijednost mjere povezanosti, te se i ovdje može zaključiti u smjeru prihvaćanja 0 hipoteze i odbacivanja uvriježenog mišljenja o srednjoj školi kao značajnom činitelju u osposobljavanju pedagoga za uspješno savladavanje poslova stručnih suradnika.

Fakultetsko obrazovanje razlučeno je u nekoliko podvarijabli. Iz prethodne analize podataka dobilo se uvid u frekvencije po kriteriju vrsta završenog fakulteta (VII stupanj) te određene mjere srednjih vrijednosti. Zbog izrazito niskih teorijskih frekvencija u pojedinim kategorijama (ostali) koji bitno utječu na povećanje vrijednosti mjere povezanosti χ^2 prišlo se korekciji, tj. sažimanju pojedinih varijabli u okviru statistički dopuštenih granica. Varijable su sažimane tako da se redu odbacila kategorija ostali, a u koloni po intenzitetu.

Kao što je vidljivo, mreža pretpostavljenih veza i odnosa s varijablom fakultetsko obrazovanje izrazito je mnogostrana. Zanimalo me je da li i u kojoj mjeri o vrsti završenog fakulteta zavisi mišljenje pedagoga o kvaliteti njihova

obrazovanja, stupnju osposobljenosti za poslove stručnog suradnika u predškolskoj ustanovi uopće (odgovori na pitanje br.3) i po poslovima i zadacima (odgovori na pitanje br. 8) procjeni stupnja poteškoća u radu. Statistički značajna razlika pokazala se u vezi "fakultetsko obrazovanje" i "procjena zadovoljstva stečenim obrazovanjem". Visina koeficijenta ukazuje na neznatnu povezanost ($C = 0,284$) što govori u prilog odbacivanja 0 hipoteze o nepostojanju povezanosti. Stoga se zaključuje da je iskaz stupnja zadovoljstva stečenim obrazovanjem u zavisnosti od vrste završenog fakulteta (Tablica 44) u pravcu jednopremetnog studija pedagogije na filozofskim fakultetima. U svim ostalim križanjima odnosno ni u jednom slučaju ne pojavljuje se statistički značajna razlika među promatranim pojavama. Stoga je u pogledu traženja zavisnosti pojedinih iskaza ispitanika o njihovu studiju prijedlozima promjena i sl, te vrsti završenog fakultetskog obrazovanja, nužno usvojiti 0-hipotezu o nepostojanju povezanosti među njima.

Varijabla "mjesto studija" zanimljiva je zbog izrazite neravnomjernosti u frekvencijama iskazanim u prethodnoj analizi u korist "centralnog", tj. zagrebačkog Filozofskog fakulteta. Istodobno, zanimalo me je da li na mišljenje ispitanika o nekim aspektima obrazovanja (pitanja br. 2, 3, 7, 8, 9. i 12.) utječe mjesto završetka studija. Valja odmah naglasiti da se u svim predviđenim "križanjima" (77) ne pojavljuju statistički značajne razlike što dopušta usvajanje 0-hipoteze i ustanovljavanje nepovezanosti između svih spomenutih varijabli s varijablom mjesta studija. Takva situacija, dakle može donekle ići u prilog fakultetima izvan središta (Zagreba) jer je očito da se iskazi ispitanika ne povezuju s mjestom studija. U pozadini takvog zaključka su u praksi prisutni pokušaji minoriziranja stručne nadležnosti ostalih fakulteta na kojima se na području Republike Hrvatske studira pedagogija, u korist studija na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

Iz teoretske analize programa studija pedagogije u Republici Hrvatskoj vidljivo je da se studij pedagogije organizirao u toku posljednjeg desetljeća kroz usmjerenja i diferencijalne programe. Iz podataka o frekvencijama vidi se da je određeni postotak ispitanika (47,9 %) završilo studij pedagogije s usmjerenjima. Stoga je zanimljivo postoji li statistički značajna razlika u procjeni pojedinih aspekata obrazovanja (pitanja br. 3, 7, 8, 10) između ispitanika koji su završili studij pedagogije s usmjerenjem, odnosno "čisti" studij bez usmjerenja. Pretpostavljena veza između ispitivanih varijabli iskazana je visinom $\chi^2 = 5,05$, a $C = 0,206$ (vidi tablicu br. 45) jedino u odnosu na procjenu stupnja teškoća u radu. Stoga se može odbaciti 0 hipotezu o nezavisnosti tih dvaju varijabli te obaviti generalizacija u smislu ustanovljavanja zavisnosti (doduše krajnje umjerene) stupnja poteškoća u radu sa završenim studijem pedagogije po kriteriju usmjerenja. Smjer povezanosti ukazuje da je intenzitet prisutnih problema u radu izraženiji u populaciji ispitanika koji nisu imali usmjerenje u studiju (u odnosu na intenzitet neznatnih poteškoća) u odnosu na one koji su u toku studija "slušali" smjer Predškolskog odgoja.

Međutim visina iskazanog stupnja povezanosti kazuje o tek naznačenoj vezi između tih dvaju varijabli te stoga u generalizaciji valja biti krajnje oprezan. U prilog toj tvrdnji je podatak o potpunoj nepovezanosti ove varijable sa svim ostalim. Tako npr. ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika koji su slušali smjer Predškolski odgoj i onih koji nisu u procjeni stupnja osposobljenosti za poslove i zadatke stručnog suradnika (br. 3. i br. 8), u projekciji poželjnog modela studija, u prijedlozima za izmjene sadržaja studija itd.

Mišljenje je da je statistički podatak indikativan u pogledu generalnog koncipiranja studija pedagogije po kriteriju usmjerenja. Naime, iz ovakvog prikaza stanja vidljivo je da se usmjerenje u toku studija "gubi" kao bitan činitelj u nekim aspektima njegove teorijske i praktične procjene u odnosu na profil stručnog suradnika u predškolskom odgoju. Razloge tome može se, u ovom slučaju, potražiti u relativno malom broju ispitanika koji su završili studij s odgovarajućim usmjerenjem (svega 14,3 %). Studij pedagogije koncipiran po usmjerenjima trajao je svega 4 godine, od 1980. do 1984., tako da ga je apsolvirala svega jedna generacija studenata.

Iz podataka distribucije frekvencija saznaje se da je određeni broj ispitanika (38,7 %) studirao uz rad. Stoga je zanimljivo postoji li statistički značajna razlika u procjeni pojedinih aspekata obrazovanja pedagoga (pitanja br. 7, 8, 9) u zavisnosti od oblika studija. Ni u jednom od obavljenih statističkih postupaka nije se pokazala statistički značajna razlika što govori u prilog prihvaćanju 0-hipoteze. Stoga se može obaviti generalizacija na osnovi koje se varijablu "oblik studija" označuje kao nerelevantnu u procjeni pojedinih stajališta ispitanika o predmetu istraživanja. Očekivana povezanost pojavila se u "križanjima" varijabli "oblik studija" i "duljina studija" i ona iznosi $X^2 = 11,9$ a $C = 0,35$ (Vidjeti tablicu 46 u prilogu). Iz ukupne populacije ispitanika izdvojeni su samo oni koji su studirali 4-godišnji studij pedagogije ($N = 81$) različitog oblika - redovito ili uz rad, dok ispitanike koji su se doškolovali ($N = 28$) nije se uzimalo kao relevantne. Ova pojava ukazuje na povezanost dužine studija s oblikom te se u ovom slučaju može ove varijable razmotriti kao zavisne. Evidentna je statistički značajna razlika između varijabli dužine studija između redovitih i izvanrednih studenata s tim da u populaciji studenata ima najmanje onih s najdužim vremenom studija.

Iz odgovora na pitanje o prosječnoj ocjeni u toku studija saznaje se o visokom prosjeku ocjena koji su u toku studija postigli ispitanici. Zanimalo me je stoga postoji li veza između uspjeha u studiju s pojedinim aspektima procjene kvalitete obrazovanja pedagoga u predškolskim ustanovama (pitanje br. 2, 3, 7, 8, 12). Kao mjeru povezanosti koristila sam F omjer (analiza varijance) i koeficijent povezanosti Eta (η).

Statistički pokazatelji F vrijednosti u svim su ispitivanim vezama (5) manji od graničnih vrijednosti na razini značajnosti od 0,05 % (uz određene stupnjeve slobode) te usvajanjem 0 hipoteze utvrđuje se da su razlike nastale između pojedinih podgrupa toliko malene da se mogu pripisati slučaju. Stoga se ne može zaključiti da veličina ocjene (uspjeh u studiju) napućuje i različitost pojedinih traženih mišljenja u ovom istraživanju. Razlozi tome mogu se tražiti u već poznatom geslu po kojem "ocjena ne predstavlja mjerilo znanja" zatim u vezi samog pojma "prosječna ocjena u toku studija" i sl. Istodobno valja priznati da se u pretpostavljanju uzajamnih odnosa i veza očekivalo znatniju povezanost npr. u odnosu između uspjeha studija i zadovoljstva stečenim obrazovanjem (pitanje br. 2). Još se više očekivalo u procjeni ovisnosti školskog, studijskog uspjeha u odnosu na procjenu teškoća u radu smatrajući povezanost nužnom. Očito se prevarilo te se stoga i ovi rezultati mogu smatrati relevantnima u kontekstu mnogih pedagoških istraživanja u kojima se ocjena smatra kao ključni činitelj u procjeni određenih osobina ispitanika (uspjeh, mišljenja, stavovi i sl.)

13.6. Obrazovne kategorije

Varijabla "obrazovne kategorije" unesena je u statističku obradu mada se izričito ne nalazi u kategoriji obrazovnih značajki ispitanika. Razlog tome objašnjen je u primarnoj analizi podataka.

Kao varijablu statističkoj obradi upotrebljena je tipologija na drugoj (suženoj razini). U prethodnim se statističkim operacijama povezivalo varijable srednja škola i mišljenja o obrazovanju, te usmjerenje o studiju - mišljenja o obrazovanju. Sada me zanima vjerojatnost povezanosti i s obzirom na obrazovnu vertikalu gdje se kao specifičnost pojavljuje VI. stupanj spremne (PA - studij predškolski odgoj). Stoga je postavljena hipoteza na osnovi koje se pretpostavlja da ne postoje statistički značajne razlike u mišljenjima ispitanika o pojedinim aspektima obrazovanja (pitanja br. 3, br. 7, br. 10) u odnosu na činjenicu da su završili prethodno do fakultetsko obrazovanje VI. stupnja stručnosti.

Veličine dobijenih χ^2 (odnosno koeficijenta C) su u prilog usvajanju 0 hipoteze. Takav rezultat nije predviđen u preliminarnim pretpostavkama povezanosti. No, nakon ustanovljavanja odnosa između ostalih varijabli koje pripadaju kategoriji obrazovna karakteristika (posebno srednja škola, te smjer u studiju) realno je pretpostavljeno da će se isto dogoditi i ovdje.

Prema tome može se zaključiti da postoji nezavisnost tih varijabli. To zapravo znači da ne postoji statistički značajna razlika u procjeni osposobljenosti za poslove i zadatke pedagoga u zavisnosti od obrazovne vertikale odnosno od činjenice da li je pedagog u svom obrazovanju završio i studij PA ili nije. Isto tako od toga ne zavisi i stupanj teškoća u radu koji su iskazivali ispitivani pedagozi.

Što se tiče povezanosti obrazovne vertikale s projekcijom optimalnog modela studija za stjecanje VII. stupnja stručnosti za poslove i zadatke stručnog suradnika, iznenadila je prisutna nepovezanost. Naime, model studija 2+2 nalazi se po frekvencijama na drugom mjestu jer se za njega izjasnilo 20,2 % ispitanika. Stoga je zanimljivo razmotriti pojavu u kojoj pedagozi, njih 23,8 % završava ovaj tip obrazovne vertikale. Gotovo sličan postotak smatra tu vertikalu optimalnom, a vjerojatnost povezanosti između njih nije se pokazala statistički značajna.²⁹⁹

Taj podatak može poslužiti kao argument o kritičnosti u procjeni vlastite obrazovne vertikale. Najviše govori o mogućnosti rušenja u praksi prisutnog ponosa odgajateljske struke kao osnove za stjecanje obrazovanja za poslove stručnog suradnika-pedagoga u predškolskim ustanovama.

²⁹⁹ U jednom mojem istraživanju (vidjeti: Krstović, J.: "Neki problemi u obrazovanju pedagoga u predškolskim ustanovama", *Obrazovanje i rad*, 1990, 3, str. 18) ta se povezanost pokazala značajna u tom smislu jer su pedagozi predlagali upravo onaj model obrazovanja kao optimalan, koji su i sami završili.

13.7. Analiza i interpretacije - II. grupacija povezanosti

Okosnicu međuzavisnih veza i odnosa u ovoj grupaciji "križanja" čine pitanja anketnog upitnika (12) kojima je traženo mišljenje pedagoga o kvalitetama njihova obrazovanja (stečenom, sadašnjem i budućem). Zanimalo me je postoji li međuzavisnost u odgovorima ispitanika na pojedine aspekte istraživane pojave. Stoga su "križani" odgovori samo unutar drugog dijela upitnika po sljedećoj shemi ukrštanja:

Pitanje br.1.

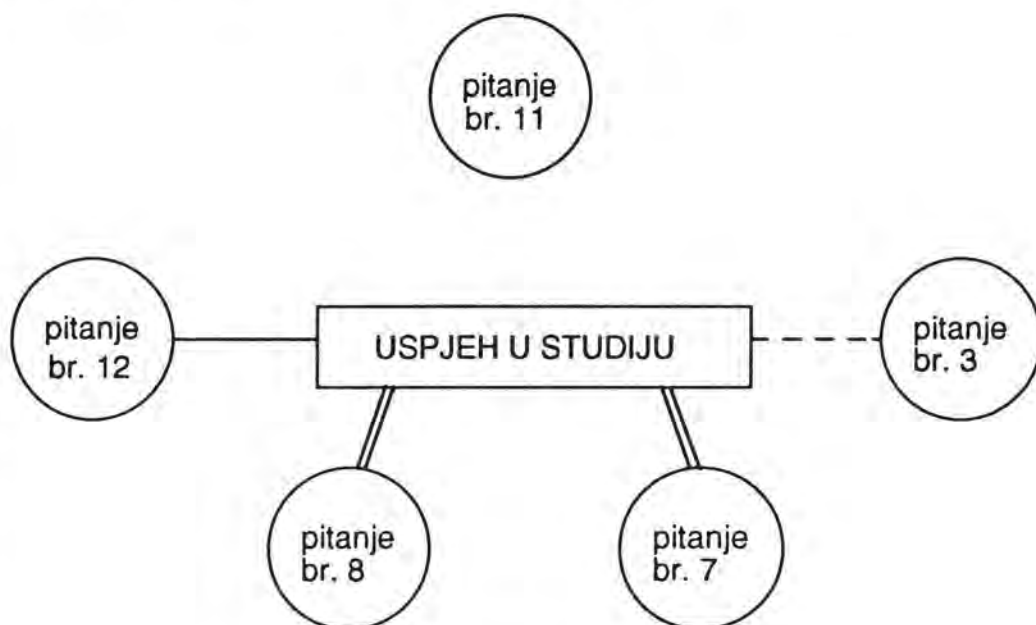
CRTEŽ 9. OBRAZOVANJE KAO PRETPOSTAVKA USPJEŠNOSTI



Ni u jednoj od traženih veza nije se pojavila statistički značajna povezanost. To zapravo znači da je mišljenje o važnosti obrazovanja kao pretpostavci uspješnoga rada (za koji su se svi ispitanici odlučili u najintenzivnijoj alternativni) neovisno o ispitivanim aspektima predmeta istraživanja.

Pitanje br. 2.

CRTEŽ 10. ZADOVOLJSTVO STEČENIM OBRAZOVANJEM³⁰⁰



³⁰⁰ Veza sa pitanjem br. 11 bit će za ovo i sva kasnija povezivanja objašnjenja u sklopu pitanja br.11.

Odgovori na pitanje br. 2 ukazali su na stupanj zadovoljstva pedagoga svojim dodiplomskim obrazovanjem. Stoga je zanimljivo da li je, i u kojoj mjeri, procjena intenziteta zadovoljstva zavisna i od spomenutih varijabli (pitanje br. 3, 7, 8, 9). U tom je smislu i postavljena 0-hipoteza kojom se utvrđuje da ne postoji statistički značajna razlika između procjene zadovoljstva studijem s odgovorima na pitanja br. 3, 7, 8, 9, 13.

Kao mjera povezanosti korišten je χ^2 - test te koeficijent C. Statistički značajna povezanost iskazana je između zadovoljstva stečenim znanjem i sposobnostima tokom studija i procjene stupnja osposobljenosti za poslove pedagoga (tablica br. 47). Veličina $\chi^2 = 46,47$ uz 1 stupanj slobode te Yatesovu korekciju za kontinuiranost ukazuje na povezanost koja je uz koeficijent C = 0,53 (na razini 0,01) značajna. Stoga se može odbaciti 0-hipotezu o nepovezanosti te dvije varijable i zaključiti da su pedagozi koji su izrazili veći stupanj nezadovoljstva studijem istodobno i nezadovoljni svojom osposobljenošću za obavljanje poslova i zadataka stručnih suradnika pedagoga u predškolskim ustanovama. Zavisnost je izražena u odnosu varijabli zadovoljstvo studijem (br. 2) i stupanj osposobljenosti za pojedine poslove i zadatke stručnog suradnika (br. 8).

Zanimalo nas je postoji li statistički značajna razlika između procjene stupnja zadovoljstva stečenim znanjem i sposobnostima te procjene svake grupe poslova i zadataka u "opisu posla" pedagoga u predškolskoj ustanovi.

U tom je smislu postavljena i 0-hipoteza. Stupanj zadovoljstva kvalitetom stečenih znanja i sposobnosti u toku studija ne djeluje na procjenu stupnja osposobljenosti za pojedinačne poslove i zadatke (I - VIII).

U traženju vjerojatnosti povezanosti upotrebljen je χ^2 a stupnja povezanosti koeficijent kontingencije C.

U svim traženim vezama iskazana je povezanost (osim u VIII) i to :

Tablica 28. ZADOVOLJSTVO STEČENIM TIJEKOM STUDIJA

ZADOVOLJSTVO STEČENIM TIJEKOM STUDIJA	I. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE	$\chi^2 = 15,07$	C = 0,36	(1 st.sl)
	II. ORGANIZACIJA NJEGE I ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA	$\chi^2 = 18,87$	C = 0,37	(1 st.sl)
	II. PRAĆENJE I OSTVARIVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA	$\chi^2 = 16,01$	C = 0,39	(1 st.sl)
	IV. VALORIZACIJA OSTVAREN OG PROGRAMA	$\chi^2 = 11,86$	C = 0,30	(1 st.sl)
	V. STRUČNO USAVRŠAVANJE	$\chi^2 = 5,51$	C = 0,21	(1 st.sl)
	VI. SURADNJA S RODITELJIMA	$\chi^2 = 5,38$	C = 0,21	0,05
	VII. ANALITIČKO ISTRAŽIVAČKI RAD	$\chi^2 = 5,69$	C = 0,22	0,05

(Vidjeti tablice χ^2 od 17 do 24)

Na osnovi iskazanih vrijednosti mjera povezanosti odbacuje se 0 hipotezu i utvrđuje da navedene varijable nisu međusobno nezavisne. Veze između stupnja zadovoljstva studijem pedagogije te stupnja osposobljenosti za poslove i zadatke

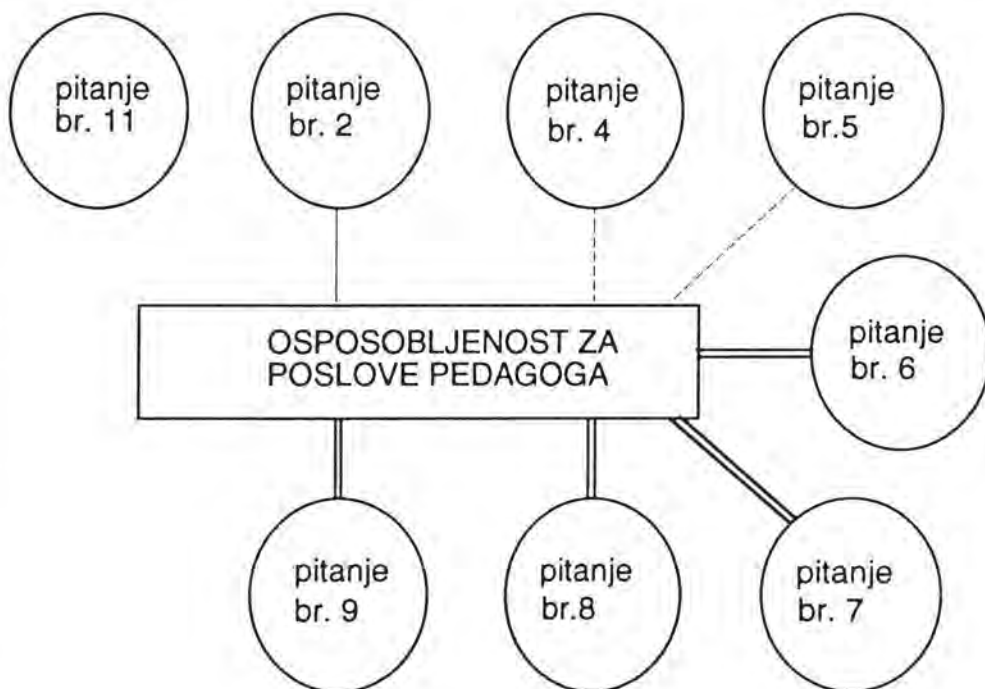
pedagoga nisu slučajne. Visine koeficijenta kontingencije su različite i kreću se od neznatne povezanosti ($C = 0,21$) do umjerene ($C = 0,40$). Zanimljivo je istaknuti da se najviši $C = 0,40$ pokazao u vezi sa zadatkom br. 2. koji je u pogledu ranga u kategoriji najmanje osposobljeni zauzeo prvo mjesto.

U traženju povezanosti stupnja zadovoljstva (pitanje br. 2) i intenziteta prisutnih poteškoća (pitanje br. 7) pojavila se također očekivana povezanost. Visina $X^2 = 42,80$ a $C = 0,47$ uz 1 stupanj slobode (0,01 razina) (vidjeti tablicu broj 55). Kao što je vidljivo povezanost je značajna pa se stoga može zaključiti zavisnost između procjene stupnja osposobljenosti i stupnja poteškoća u radu. Pedagozi koji iskazuju veći stupanj zadovoljstva u svojem radu iskazuju neznatne poteškoće, dok oni s manjim stupnjem zadovoljstva izražavaju veći stupanj poteškoća koje su uzrokovane njihovim obrazovanjem. To je ujedno i jedini slučaj tako bitne povezanosti.

Zanimalo me je nadalje da li procjena stupnja zadovoljstva fakultetskim obrazovanjem utječe na stav pedagoga o potrebi uvođenja poslijediplomskog studija. Kao i u slučaju traženja veza u pitanju br. 1, ni ovdje se nije pokazala zavisnost između tih dvaju varijabli.

Pitanje br. 3.

CRTEŽ 11: OSPOSOBLJENOST ZA POSLOVE PEDAGOGA



Veza između pitanja br.3 i br. 2 iskazana je naprijed. Smisao traženja povezanosti između pitanja br. 3 i grupacije pitanja br. 4, 5. i 6. može se iskazati postavljenom 0-hipotezom. Ne postoji statistički značajna razlika između ispitanikovih iskaza o stupnju njihove osposobljenosti za poslove i zadatke

stručnog suradnika u procesu fakultetskog obrazovanja i količine sadržaja predškolskog odgoja koji su kao studenti slušali tijekom svojeg studija (br. 4), njihove teoretske (br.5) i praktične (br. 6) konkretizacije u funkciji specifičnosti djelovanja pedagoga u predškolskom odgoju.

Povezanost između varijabli (br.3 i br.4 te br.3 i br.5) tražena je analizom varijance iz razloga što se u odgovorima na pitanja br. 4 i 5 obavila kategorijalna analiza - sažete su varijable i dala im se karakteristika numeričkih varijabli (kvantifikacija). Veličina F omjera u vezi procjene stupnja osposobljenosti i količine slušanih sadržaja ($F = 4,12$ uz stupnjeve slobode $2/56$ i na razini značajnosti od $0,05$) ukazuje na mogućnost odbacivanja 0-hipoteze jer među grupama postoji značajni varijabilitet koji se ne može pripisati slučaju. Intenzitet povezanosti iskazan je Eta koeficijentom i iznosi $\eta = 0,31$ (vidjeti tablicu 56).

U odnosu varijabli u pitanjima br. 3 i br. 5 nije se iskazao statistički značajan F omjer mada je očekivan, posebno u odnosu na naprijed iskazanu preliminarnu statističku analizu odgovora.

Zanimljivo je nadalje postoji li međuzavisnost u odgovorima ispitanika o općoj osposobljenosti za poslove stručnog suradnika i procjene njihova praktičnog osposobljavanja tijekom studija (pitanja br. 3 i br. 6). Vjerojatnost povezani tražena je hi-kvadratom, a na osnovi preliminarne analize podataka očekivana određena povezanost. Ona se i iskazala veličinom $X^2 = 13,5$ uz 2 stupnja slobode i $0,01$ % razini značajnosti. Koeficijent kontingencije $C = 0,33$ ukazuje na umjerenu povezanost među pojavama. Stoga se može zaključiti da ispitivani pedagozi povezuju stupanj osposobljenosti za ovladavanje poslova i zadataka stručnog suradnika sa stupnjem svoje praktične osposobljenosti (vidjeti prilog, tablicu br.57)

U odnosu na pitanja br. 3. i br. 7. tražila se povezanost između procjene stupnja poteškoća. I u ovom je slučaju očekivana povezanost koja se i ostvarila. Naime, iskazani $X^2 = 0,16$ uz 2 stupnja slobode te značajnosti na razini $0,01$ rezultira koeficijentom kontingencije $C = 0,26$, te se zaključuje postojanje zavisnosti između ispitivanih varijabli (vidjeti tablicu br. 58).

Struktura pitanja br. 8 objašnjena je u vezi njegove povezanosti s pitanjem br. 2. U tom slučaju zanimalo me je postoji li statistički značajna razlika u odgovorima kojima pedagozi procjenjuju svoju opću osposobljenost za poslove stručnih suradnika i osposobljenosti za obavljanje posebnih grupa poslova i zadataka. Postavljena je i 0-hipoteza: ne postoji statistički značajna povezanost između postavljenih varijabli. Statističkim postupcima računana vrijednost X^2 i koeficijenta C dobiveni su sljedeći pokazatelji povezanosti.

Tablica 29. OSPOSOBLJENOST ZA POSLOVE STRUČNOG SURADNIKA

Pitanje br. 3.	Pitanje br. 8.	X^2	C
OSPOSOBLJENOST ZA POSLOVE STRUČNOG SURADNIKA	I. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE	14,9	0,34
	II. ORGANIZACIJA NJEGE I ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA	12,9	0,33
	III. PRAĆENJE I OSTVARIVANJE	6,9	0,24
	IV. VALORIZACIJA	12,9	0,31
	V. STRUČNO USAVRŠAVANJE	7,2	0,24
	VI. SURADNJA S RODITELJIMA	9,8	0,29

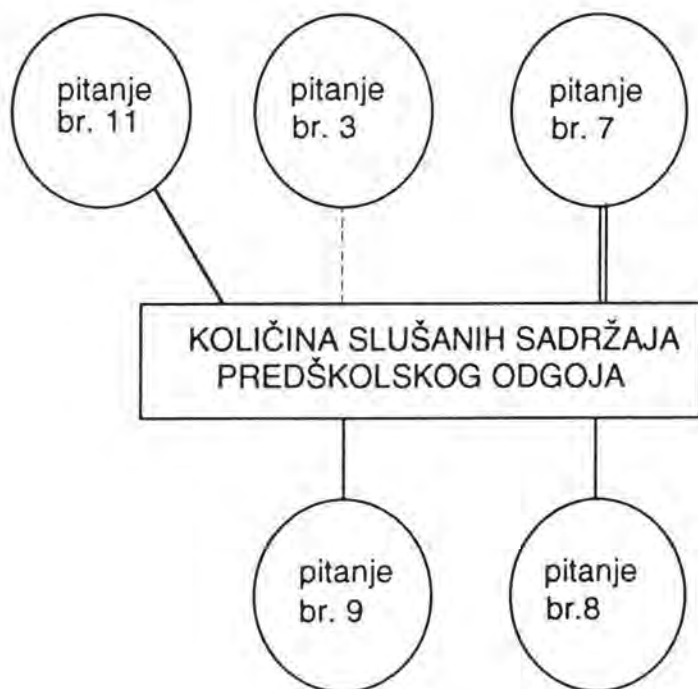
VII. ANALITIČKO-ISTRAŽIVAČKI RAD	13,6	0,31
VIII. INFORMACIJSKO-BIBLIOTEČNI POSLOVI	11,5	0,20

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni

U svim ispitivanim vezama ostvarena je statistički značajna povezanost. Korelacija je niska i povezanost među pojavama je mala ali ipak prisutna i dopušta odbacivanje 0-hipoteze i usvajanje alternativne. Stupanj procjene opće osposobljenosti za poslove i zadatke stručnih suradnika u zavisnosti je s procjenom osposobljenosti za pojedine konkretne poslove i zadatke (vidjeti tablice od 58. do 66).

Slijedeća pretpostavljena veza tražena je između varijabli iskazanih pitanjem br. 3. i br. 9. U tom smislu postavljena je i pretpostavka (0-hipotezu) koja je odbačena na osnovi iskazanih vrijednosti X^2 . Postoji zavisnost između stupnja opće osposobljenosti za poslove stručnih suradnika i intenziteta predlaganih promjena sustava obrazovanja. (Korelacija je niska ali su zanimljivi iskazi teorijskih frekvencija u tabeli br. 66). Pedagozi koji su iskazali niži stupanj osposobljenosti traže intenzivnije promjene sustava obrazovanja.

CRTEŽ 12. KOLIČINA SLUŠANIH SADRŽAJA PREDŠKOLSKOG ODGOJA
Pitanje br. 4.



Smisao ustanovljavanja veza između "križanih" varijabli ogleda se u tvrdnji po kojoj su određene procjene obrazovnih karakteristika ispitivane populacije

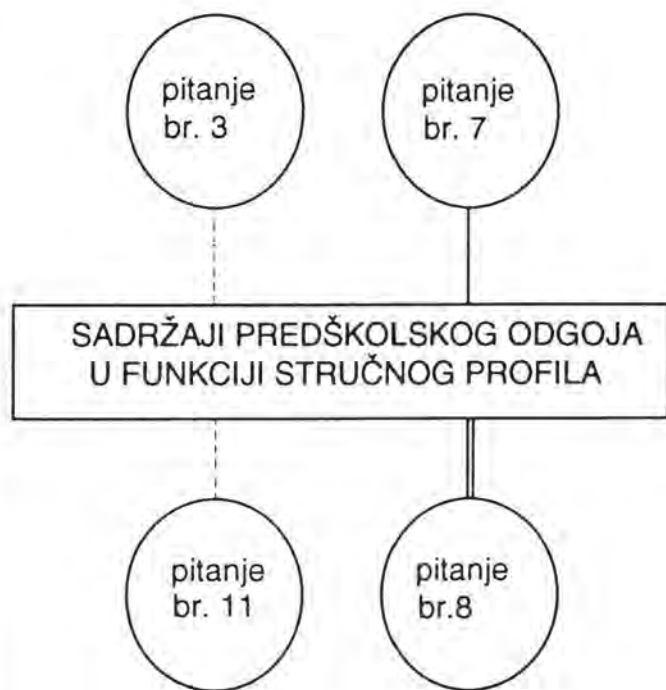
uvjetovane upravo kvantitativnom dimenzijom obrazovnih programa. Stoga se u postavljene veze i odnose prišlo s određenim optimizmom. Međutim, iskazane vrijednosti X^2 i koeficijenta kontingencije te F omjera i Eta koeficijenta u većini su se traženih povezanosti pokazali statistički nedovoljno značajnim. Zato je utvrđeno postojanje nezavisnosti između pojedinih procjena obrazovnih karakteristika stručnih suradnika i količine slušanih sadržaja "uže" struke. Drugim riječima, ne postoji statistički značajna razlika u procjenama sustava obrazovanja (uži aspekti u pitanjima 7,8,9,11) između pedagoga koji su slušali 1, 2 ili više kolegija predškolskog odgoja i onih koji nisu slušali te sadržaje. Takvi podaci mogu ukazivati na problem s 2 aspekta: ili je kvalitativna dimenzija potpuno nevažna ili je u ovom slučaju tolika da ne ostavlja učinke u smislu različitosti mišljenja ispitanika po tom kriteriju. Moje je mišljenje da je ova druga tvrdnja ispravnija.

Izuzetak čine vrijednosti X^2 u odnosima iskazanim pitanjima 4 i 7 te potrebi mijenjanja sustava obrazovanja u zavisnosti od količine slušanih sadržaja. Visina korelacije je neznatna ($X^2 = 7,89$ uz 4 stupnja slobode $C = 0,26$ - vidi tablicu br. 67) što govori o povezanosti između ovih dvaju iskaza. Smjer promjene iskazuju očekivane (teorijske) frekvencije koje jasno ukazuju na intenzitet očekivanih promjena u zavisnosti od količine slušanih sadržaja.

U vezi iskazanih odnosa očekivalo se pojavu korelacije i u odnosima prema konkretnim sadržajima koji čine smisao promjene (pitanje br.11.). Ona se međutim nije pokazala kao značajna te se zaključuje nezavisnost između prijedloga promjena sadržaja u programima obrazovanja i količine slušanih sadržaja struke.

Pitanje br. 5.

CRTEŽ 13. SADRŽAJI PREDŠKOLSKOG ODGOJA U FUNKCIJI STRUČNOG PROFILA



Iz preliminarne analize vidljivo je da su se ispitanici u pitanju br.5 izjašnjavali u kolikoj su mjeri slušani kolegiji predškolske grupe predmeta bili u funkciji profila stručnog suradnika. Zanimljiva je stoga zavisnost tih odgovora u odnosu na pojedine aspekte ispitivane pojave. Korelacija je ispitivana postupcima računanja X^2 - odnosno koeficijenta C (veza s pitanjem br. 7 i 8), te analizom varijance tj. F omjerom (veza s pitanjem br.3 i br.11).

Iskazi X^2 nisu statistički značajni te je stoga utvrđena međusobna nezavisnost tih dvaju varijabli, tj. intenzitet sadržaja uže struke u programima studija ne utječe na stupanj poteškoća koje pedagozi iskazuju.

Određen stupanj zavisnosti iskazan je veličinom χ^2 u odnosima varijabli u pitanju br. 8 u kojem su pedagozi procijenjivali stupanj osposobljenosti za pojedine poslove i zadatke.

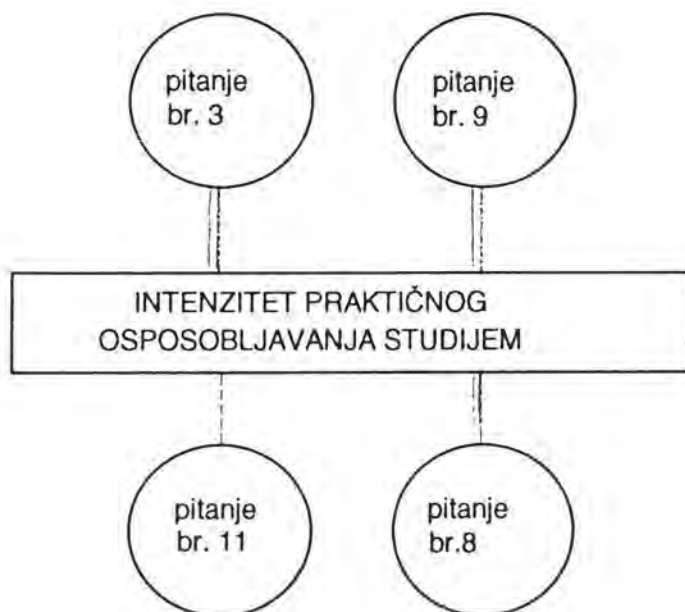
Ta se zavisnost iskazala u odnosima s prve dvije grupacije poslova i zadataka.

Količina slušanih sadržaja i PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE	$X^2 = 4,99$ C = 0,23
ORGANIZACIJA NJEGE I ODGOJNO- OBRAZOVNOG RADA	$X^2 = 11,36$ C = 0,33

Intenzitet povezanosti neznatan je ali dopušta tvrdnju da od intenziteta sadržaja u funkciji profila zavisi stupanj procjene osposobljenosti za ovladavanjem tim poslovima i zadacima. U ostalim zadacima ta se povezanost ne iskazuje. Objašnjenje za takve iskaze može se dati u podatku da su zadaci grupe I. i II. opsežni u izvedbenim programima rada pedagoga u predškolskim ustanovama te ih stoga veoma često ističu kao osnovu cijelog programa rada (vidi tab. 68 i 69).³⁰¹

Pitanje br. 6.

CRTEŽ 14: INTENZITET PRAKTIČNOG OSPOSOBLJAVANJA STUDIJEM



³⁰¹ Vidi poglavlje br. III.

Vjerojatnost povezanosti između procjene stupnja praktične osposobljenosti tijekom studija nezavisan je s procjenom stupnja osposobljenosti za obavljanje pojedinačnih poslova i zadataka pedagoga stručnog suradnika.

Statističkim postupcima dobivene su slijedeće vrijednosti (tablica br. 30) :

Tablica 30. INTENZITET PRAKTIČNE OSPOSOBLJENOSTI TIJEKOM STUDIJA

		χ^2	C
INTENZITET PRAKTIČNE OSPOSOBLJE- NOSTI TIJEKOM STUDIJA	I. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE	20,4	0,38
	II. ORGANIZACIJA NJEGE I ODGOJNO- OBRAZOVNOG RADA	16,51	0,35
	III. PRAĆENJE I OSTVARIVANJE	10,22	0,29
	IV. VALORIZACIJA	19,43	0,37
	V. STRUČNO USAVRŠAVANJE	9,61	0,27
	VI. SURADNJA S RODITELJIMA	5,56	0,21
	VII. ANALITIČKO-ISTRAŽIVAČKI RAD	5,17	0,21
	VIII. INFORMACIJSKO-BIBLIOTEČNI POSLOVI	9,81	0,27

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni

Veličine koeficijenta kontingencije ukazuju na mogućnost odbacivanja 0-hipoteze i utvrđivanja zavisnosti između ispitivanih varijabli. Posebno valja istaći da se korelacija pokazala u svim ispitivanim slučajevima. Stoga se može tvrditi da postoji zavisnost u procjeni stupnja ovladavanja pojedinim poslovima i zadacima užeg stručnog profila koje studenti stječu tijekom svojeg obrazovnog procesa. Iskazi teoretskih frekvencija ukazuju na smjer pojave te se u svim slučajevima uočava ta proporcionalna zavisnost u intenzitetu. Tu se međuzavisnost i očekivalo već na osnovi preliminarne obrade podataka u pitanju br 6 (postotak i frekvencija odgovora), koja je jasno ukazala na pojavu očitog manjka praktičnog osposobljavanja studenata pedagogije za ovladavanjem poslovima i zadacima stručnog suradnika izvan sustava osnovne škole (PO, CUO i sl.).

Povezanost između varijabli pokazala se i u odnosu prema potrebi mijenjanja sustava obrazovanja (pitanje br. 9). Visina $\chi^2 = 20,60$ (uz 4 stupnja slobode te razini značajnosti od 0,01) rezultira koeficijentom kontingencije $C=0,39$ (tablica br. 78). Stoga se zaključuje da stupanj praktične osposobljenosti nije nezavisan u odnosu na procjenu stupnja intenziteta predloženih promjena sustava obrazovanja pedagoga. Pedagozi koji su iskazali veći stupanj praktične neosposobljenosti studijem predlažu i veći intenzitet promjena u obrazovanju.

Procjena intenziteta praktičnog osposobljavanja studijem povezana je i s prijedlozima promjena u obrazovanju. Postavljena je hipoteza o njihovoj međusobnoj nezavisnosti. Tu se povezanost tražilo analizom varijance. Zavisnost je tražena na dvije razine: prva u kojoj se intenzitet praktične osposobljenosti stavlja u odnos s intenzitetom predlaganih promjena generalno, i druga, uža u kojoj se ta povezanost tražila u odnosu na pojedine podgrupe sadržaja.

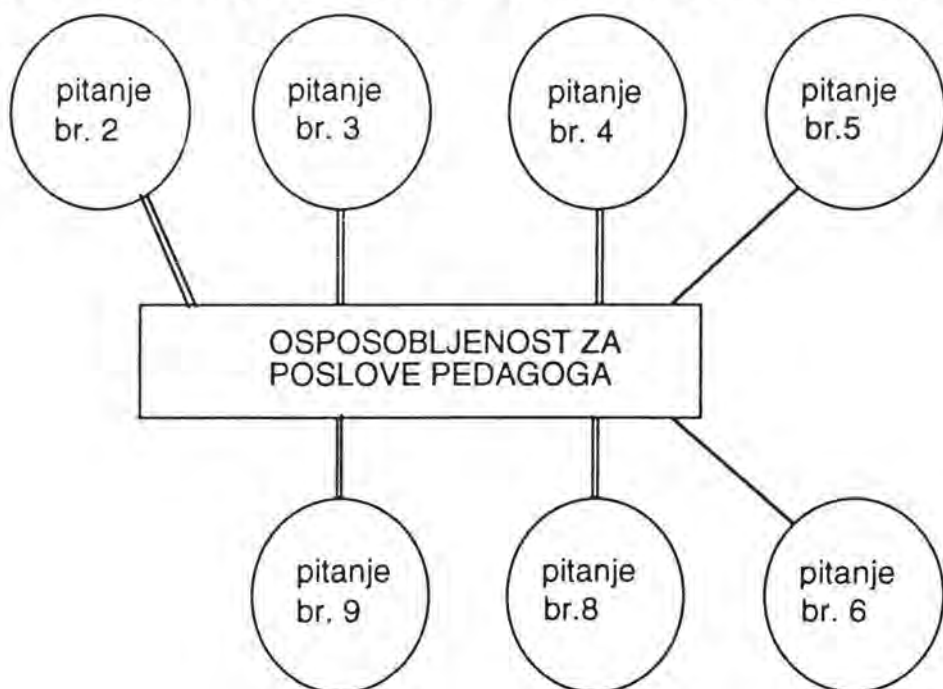
U prvoj razini povezanost se nije pokazala statistički značajnom tj. varijacije su toliko neznatne da se ne može odbiti hipoteza kako su one nastale slučajno.

U drugoj razini istraživanih veza, značajna se varijacija javila u odnosima

između procjene intenziteta praktične osposobljenosti i intenziteta promjena u sadržajima metodičke grupe predmeta. Dobiven F omjer u iznosu od 4,61 (na razini 0,01 i 2 stupnja sl.) i Eta koeficijent ($\eta = 0,30$) ukazuju na slabiji intenzitet uspostavljene zavisnosti te se stoga razlike koje su nastale (u grupama i između pojedinih grupa) ne mogu pripisati slučaju. Utvrđeno je da među tim varijablama postoji zavisnost te da u ovom slučaju prijedlozi promjena u sadržajima metodičkog obrazovanja zavise od stupnja praktične osposobljenosti ispitanika (vidjeti tabelu br. 79).

Pitanje br. 7.³⁰²

CRTEŽ BR. 15 OSPOSOBLJENOST ZA POSLOVE PEDAGOGA



Uvidom u frekvencije odgovora na pitanje br. 7 vidljivo je da čak 93,3 % pedagoga ima problema u radu koje pripisuju kvaliteti svog dodiplomskog obrazovanja. Stoga je ova tvrdnja povezivana s raznim aspektima istraživane pojave. Zanimalo me je li se intenzitet prisutnih problema odrazuje na pojedine stavove ispitanika.

Povezanost je već iskazana u odnosu s pitanjima br. 2, br. 3 i br. 4, a nepovezanost s brojem 5 i brojem 6. Statistički značajna povezanost uočena je između procjene stupnja teškoća i količine slušanih kolegija koji sadržajem pokrivaju (pitanje br. 4) predškolski odgoj. To je ujedno jedina veza koja se ostvarila u odnosu na kvalitativnu dimenziju. Visina $X^2 = 4,65$ i tome odgovarajući intenzitet povezanosti $C = 0,21$ (vidjeti tablicu br. 82) naznačuje blagu povezanost koja vodi u zaključak da ispitanici koji su slušali manje sadržaja predškolskog odgoja tijekom studija imaju znatnije poteškoće u svojem radu.

U odnosima procjene stupnja teškoća koje su pripisane faktoru obrazovanja

³⁰² Djelomično povezanost samo s zadacima br.1. i br. 2. za pitanje broj 8.

te stupnja ovladavanja pojedinim poslovima i zadacima pedagoga u predškolskoj ustanovi (pitanje br.8), postavljena je 0-hipoteza o njihovoj nezavisnosti. Na osnovi iskazanih veličina X^2 i koeficijenta kontingencije C, ta se hipoteza odbacuje u odnosu na prve dvije grupacije zadataka.

STUPANJ TEŠKOĆA U RADU:

- I. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE
(s 2 stupnja slobode i 99 % razini) :
 $X^2 = 5,67$ C = 0,22
- II. ORGANIZACIJA NJEGE I ODGOJNO
OBRAZOVNOG RADA
(s 2 stupnja slobode i 99 % razini) :
 $X^2 = 8,63$ C = 0,26

Povezanost dakle postoji, ali u slabom intenzitetu. Stoga se može zaključiti da pedagozi koji imaju viši stupanj poteškoća u radu uzrokovanih obrazovanjem to stanje povezuju s razinom osposobljenosti za obavljanje tih dviju grupa poslova i zadataka.

Objašnjenje tome može se dati opsežnošću tih dvaju poslova i zadataka koji se stoga veoma često razmatraju kao osnovni.

U ostalim odnosima nije se pokazala statistički značajna razlika te je stoga usvojena 0-hipoteza o nezavisnosti stupnja poteškoća s ostalim poslovima i zadacima pedagoga.

Posebno je važno osvrnuti se na nepostojanje statistički značajnih veza između stupnja teškoća uzrokovanih obrazovanjem s pitanjima br.5 i br. 6 (koja svako na svoj način procjenjuje sustav obrazovanja - teoretski i praktično) posebno zbog činjenice o visokom postotku ispitanika koji su te teškoće iskazali (93,3 %). Objasnenje tome moguće je dati u tvrdnji na osnovi koje pedagozi procjenjuju stupanj svojeg obrazovanja generalno bez ulaženja u pojedinosti koje su izražene pitanjima br. 4, 5 i 6. Na taj način, generalizirajući svoje obrazovanje kao proces, pronalaze u njemu uzroke koji ih u tako velikom postotku ometaju u poslu. To istodobno kazuje o tome da se upravo te poteškoće ne iskazuju preko problema u obliku njihovih kvantitativnih ili kvalitativnih aspekata. Pedagozi najvjerojatnije procjenjuju sustav (ad genere) obrazovanja što se može djelimice potvrditi postojanjem povezanosti s pitanjima br. 2 i br. 3.

Navedenu tvrdnju potkrepljuje i ustanovljena veza pitanja br. 7. i br. 9. kojima ispitanici procjenjuju stupanj potrebnih promjena u sustavu obrazovanja. Povezanost je tražena X^2 koji je na razini značajnosti od 0,99 % uz 2 stupnja sl. ($X^2 = 7,08$) značajan. Veličina koeficijenta kontingencije C = 0,24 ukazuje na intenzitet povezanosti koji dopušta generalizaciju o postojanju zavisnosti te dvije pojave (tablica broj 83).

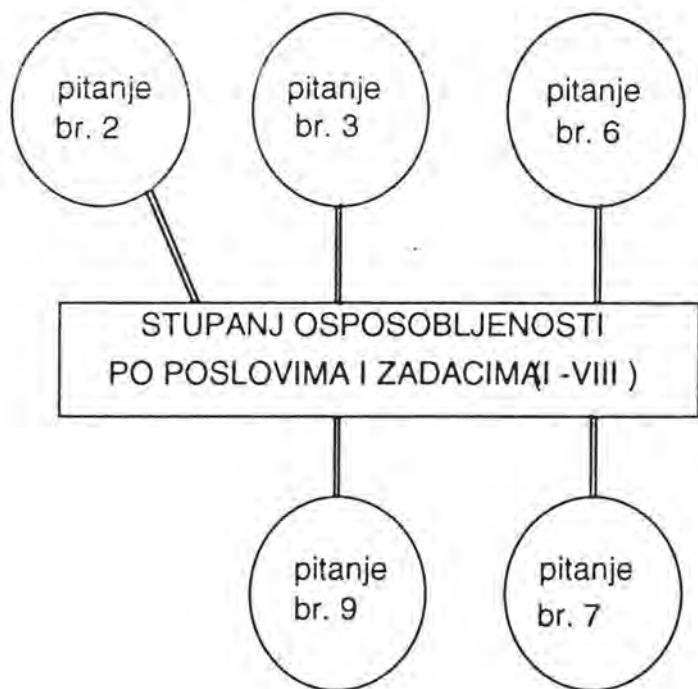
Pitanje br. 8.

Uvođenjem pitanja br. 8 u shemu "križanja" kao zavisnu ili nezavisnu

varijablu nužno je usvojiti uz obrazloženje dano u preliminarnom dijelu analize podataka. Potvrdu da se nije pogriješilo njegovim uvrštavanjem (generalno i kao varijablu) nalazi se u mnogobrojnim statistički značajnim vezama ostvarenim u ukrštanjima varijabli.

Procjena stupnja osposobljenosti stavljena je u slijedeće veze i odnose:

CRTEŽ 16. STUPANJ OSPOSABLJENOSTI PO POSLOVIMA I ZADACIMA



Ukupno je obavljeno 40 ukrštanja - svaki posao i zadatak (od I. - VIII.) stavlja se u odnos s varijablama u navedenim pitanjima. Kao mjeru povezanosti primijenjivan je hi-kvadrat i njemu odgovarajući koeficijent C.

Postavljena je za svaku naznačenu moguću vezu i odgovarajuća 0-hipoteza. Od 40 mogućih ostvareno je čak 33 statistički značajnih korelacija koje se kreću od umjerenih (najniža iskazana $C= 0,21$ u vezi s pitanjem 8/V. i br.2) do značajnih $C= 0,43$ u vezi s pitanjem br.9. Kao što je vidljivo iz dosadašnjeg prikaza korelacijskih odnosa, statistički značajna veza ostvarila se s nekim pitanjima u svim poslovima i zadacima (npr. pitanja br.2 i br.3) a u nekim samo u pojedinim (br. 7, 9). Svi spomenuti odnosi i veze već su prikazane.

Zanimalo me je nadalje postoji li zavisnost u odgovorima ispitanika u procjeni stupnja osposobljenosti za ovladavanje poslova i zadataka i procjeni stupnja promjena u sustavu obrazovanja (br. 9). Postavljena je i 0-hipoteza: ne postoji međusobna povezanost između te dvije varijable. Statističkim postupkom izračunavanja X^2 utvrđena je njegoa statistička značajnost u sljedećim veličinama (tablice br. 84-90):

Tablica 31. STUPANJ PROMJENE POSTOJEĆEG MODELA
OBRAZOVANJA (uz 4 stupanj slobode i 0,01 vj.)

	POSLOVI I ZADACI	χ^2	C
STUPANJ PROMJENE	I. PLANIRANJE I PROGRAMIRANJE	26,54	0,43
	II. ORGANIZACIJA NJEGE I ODGOJNO- OBRAZOVNOG RADA	22,53	0,41
	II. PRAĆENJE I OSTVARIVANJE	22,95	0,41
	IV. VALORIZACIJA	19,33	0,38
	V. STRUČNO USAVRŠAVANJE	8,59	0,26
	VIII. INFORMACIJSKO-BIBLIOTEČNI POSLOVI	9,16	0,27

Izvor: Podaci prikupljeni osobnim istraživanjem i obrađeni

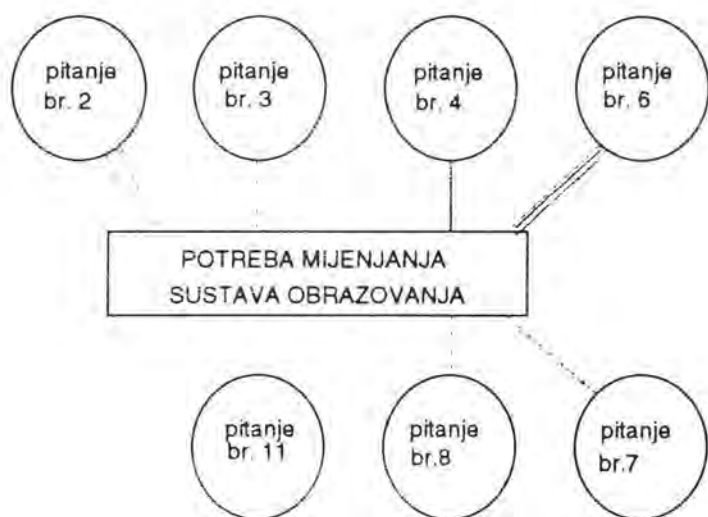
Povezanost se dakle pojavljuje u 6 (od 8) traženih veza i odnosa. Visine koeficijenta korelacije ukazuju na umjerenu vezu. Stoga se u tih 6 slučajeva može odbaciti 0-hipoteza o međusobnoj nezavisnosti tih ispitivanih varijabli. Stupanj osposobljenosti za ovladavanje poslovima i zadacima planiranja i programiranja u zavisnosti je od stupnja procjene intenziteta promjena u obrazovanju, jer npr. ispitanici koji su iskazali niži stupanj osposobljenosti u najvećoj se mjeri zalažu za potpuno novi sustav obrazovanja pedagoga (vidjeti tablicu br. 84). Slična se interpretacija može izvesti za sve ostale varijable (od II do VIII), što zapravo i pokazuju iskazani koeficijenti kontingencije.

Moglo bi se zaključiti da ma kako struktura i sadržaj pitanja (varijable) br.8 može na prvi pogled izgledati dubiozno, u ovom su se istraživanju pokazali izrazito ilustrativnim. Rezultati ukupnog broja povezanosti upućuju na to da su pedagozi znatno osjetljiviji u procjeni pojedinih aspekata vlastitog obrazovnog doseg u vezi posve konkretnih poslova i zadataka, nego u slučajevima kada su procjene tražene za opće stavove.

Pitanje br. 9.

Pitanjem br. 9 željelo se doznati mišljenja ispitanika o potrebi mijenjanja sustava obrazovanja stručnih suradnika te da li su, i u kojoj mjeri, ta mišljenja zavisna od nekih već utvrđenih stavova (pitanja br. 2, 3, 4, 6 itd.). Stoga su korelacijski odnosi postavljeni po sljedećoj mreži "križanja":

CRTEŽ 17. POTREBA MIJENJANJA SUSTAVA OBRAZOVANJA



Već na osnovi određenih osnovnih statističkih podataka, statističkom obradom frekvencija i postotaka, očekivalo se određeni smjer povezanosti s ispitivanom varijablom. Većinu povezanosti prikazalo se po redoslijedu pitanja (osim s pitanjem br. 11 koje će se samostalno obraditi).

Ono što svakako valja istaći jest činjenica da se povezanost pojavljuje gotovo u svim križanim varijablama. To zapravo znači da ispitanici povezuju promjenu sustava obrazovanja s mnogim kvalitativnim procjenama svojeg obrazovanja općenito (br. 2, br. 3, donekle 5 i 6) ili u vezi odraza na konkretne poslove i zadatke (br. 7 ili br. 8), pronalazeći u promjenama mogući pomak naprijed.

Pitanje br. 10.

Pitanje br. 10 povezano je kako je vidljivo, samo s općim i obrazovnim značajkama i tamo su prikazani rezultati.

Pitanje br. 11

Kako su se svi ispitanici u odgovoru na pitanje br. 9. opredjelili za promjene sustava obrazovanja, zanimljiv je sadržaj tih promjena, intenzitet, te ovisnost o pojedinim aspektima ispitivane pojave. Prve su dvije značajke (sadržaj i intenzitet promjena) već prikazani.

U ustanovljavanju veza i odnosa s ostalim varijablama primijenjivan je statistički postupak analize varijance. Zbrajanjem većeg broja varijabli ordinarnih karakteristika dobivena je kompozitna kontinuirana zavisna varijabla koja ima karakter intervalne (odgovori su pretvoreni u bodove). Željelo se utvrditi postojanje nezavisnosti procjene sadržaja promjena i intenziteta tih promjena generalno za sve alternative i posebno za svaku od predloženih (od a - k) u odnosu na određene aspekte istraživane pojave. Ali, zbog niskih teorijskih frekvencija sadržaji predloženih promjena grupirani su u statističkom postupku računanja F

omjera u III grupacije (a ne u IX koliko ih je u anketnom pitanju bilo).

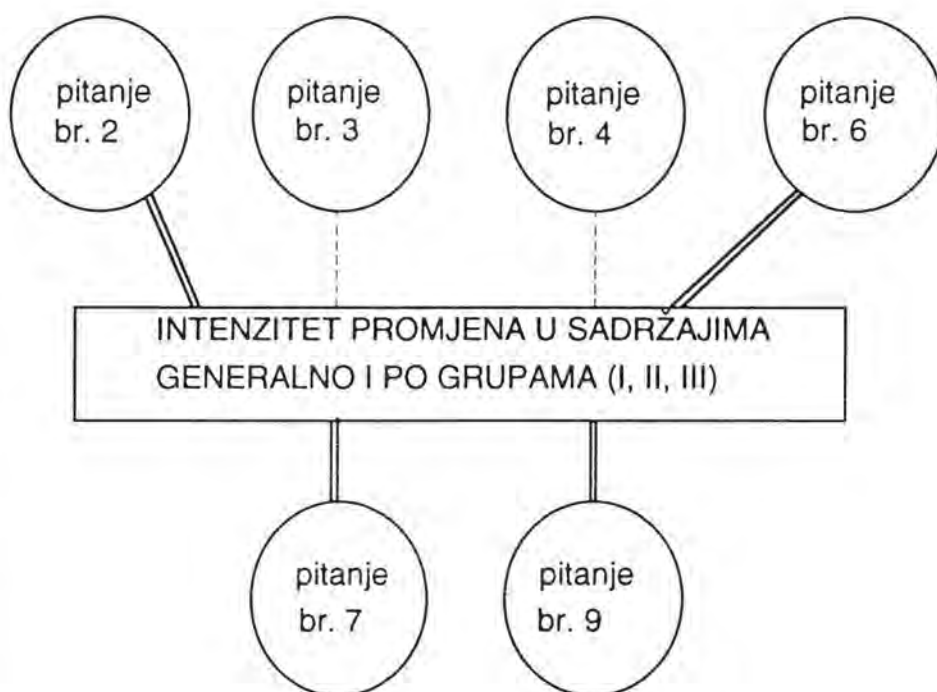
- I. grupa sadržaja: opći pedagoško-psihološko-filozofski sadržaji (alternative a, b, c)
- II. grupa sadržaja: teorija predškolskog odgoja (alternative d, g, h, i, j)
- III. grupa sadržaja: sadržaji metodičkog obrazovanja (ali. e, f).

Intenzitet promjena bodovan je od 1 do 3. Aritmetičke sredine po grupacijama sadržaja su:

- I. grupa $\bar{X} = 2,14$
- II. grupa $\bar{X} = 2,68$ $\bar{X}\bar{X} = 2,56$
- III. grupa $\bar{X} = 2,89$

Postavljena je sljedeća mreža križanja varijabli: (ukupno 24)

CRTEŽ 18. INTENZITET PROMJENA U SADRŽAJIMA



Intenzitet promjena u sadržaje obrazovanja stavljen je u vezu s drugim varijablama na osnovi \bar{X} grupa sadržaja (I, II, III) te zajedničkom \bar{X} . Na taj će se način i prikazati rezultate. Odnos intenziteta promjena sadržaja (generalno) i stupnja zadovoljstva vlastitim obrazovanjem u toku studija (pitanje broj 2) pokazao se značajnim. Veličina F omjera ($F = 3,37$) te njemu odgovarajuće mjere intenziteta povezanosti ($\eta = 0,23$) na odabranoj razini značajnosti od 0,05 % (tablica broj 90) ukazuje na neznatnu povezanost. Može se utvrditi povezanost

među ispitivanim pojavama radi utvrđivanja određenog intenziteta varijacija koje u ispitivanim odnosima nisu rezultat slučaja.

Veza između intenziteta promjena u sadržajima u odnosu na podgrupe sadržaja, te stupnja zadovoljstva stečenim obrazovanjem, nije se pokazala statistički značajnom.

U odnosu pitanja br. 11 i pitanja br. 3 (stupanj praktične osposobljenosti za poslove stručnog suradnika) postavljena 0-hipoteza o nezavisnosti tih dvaju varijabli pokazala se potvrđenom (jer veličina F omjera na odabranoj razini značajnosti ne dopušta generalizaciju o razlikama među \bar{X}). Nezavisnost tih dvaju varijabli kazuje da ne postoji statistički značajna razlika u pogledu promjena u sadržaju obrazovanja u odnosu na stupanj osposobljenosti.

Nepostojanje statistički značajnog F omjera pojavilo se u vezi s pitanjem br. 4. Promjene u sadržaju. Njihov intenzitet u pogledu svih alternativa (a - k), ili podgrupa (I, II. i III) ne zavisi od količine sadržaja predškolskog odgoja koje su ispitanici slušali tijekom svojeg studija.

Povezanost, doduše neznatna, pojavila se u vezi s pitanjem br.6, ali samo u odnosu s podgrupom III. koju čine metodički sadržaji. Veličina F omjera statistički je značajna na razini značajnosti 0,01 % i iznosi $F = 4,61$ a $\eta = 0,30$ (tablica broj 91). Ta se povezanost i očekivala jer se sadržaj pitanja br. 6 odnosio na procjenu stupnja praktične osposobljenosti studijem, a podgrupu III. u pitanju br. 11 čine metodički sadržaji.

Veličina F omjera u odnosima pitanja br.11 (svi sadržaji i po grupama I,II. i III) i pitanja br. 7 kojim su pedagozi procijenjivali stupanj teškoća u obavljanju poslova, nije statistički značajna. Stoga se utvrđuje nezavisnost između te dvije varijable.

U odnosima s pitanjem br. 9 postavljena je sljedeća 0-hipoteza. Razlike u sastavnim dijelovima varijance toliko su male da se ne odbacuje hipoteza kako su nastale slučajno.

Statistički značajan F omjer iskazan je samo u odnosu na negrupirane promjene u sadržaju: $F = 2,30$ na razini značajnosti od 0,01 %. Intenzitet povezanosti $\eta = 0,32$ što ukazuje na laku povezanost među ispitivanim pojavama (tablica broj 90). Stoga je odbačena 0-hipoteza i usvojena alternativna. Sastavni dijelovi varijance toliko su različiti da se s dovoljnom vjerojatnošću može utvrditi kako razlika nije nastala slučajno. Razlike u odgovorima, kojima se procjenjuje intenzitet promjena predloženih sadržaja, nisu slučajne nego su rezultat mišljenja ispitanika o stupnju promjena cijelog sustava obrazovanja stručnih suradnika.

Pitanje br. 12.

Pitanjem br. 12 utvrđeno je mišljenje ispitanika o potrebi uvođenja poslijediplomskog studija. Zanimalo me je da li su, i u kojoj mjeri, ta mišljenja zavisna od :

- obrazovanja kao pretpostavke uspješnog rada (br. 1)
- općeg zadovoljstva studijem (br. 2)

- potrebe mijenjanja sustava obrazovanja (br. 9).

Povezanost između spomenutih varijabli tražena je X^2 , odnosno njemu odgovarajućim koeficijentom G .

Podaci o frekvencijama odgovora na pitanje o potrebi uvođenja poslijediplomskog studija govore da se čak 70 (75,7 %) ispitanika opredijelilo za neki od predloženih oblika. Stoga je postavljena 0-hipoteza: mišljenja ispitanika o potrebi uvođenja poslijediplomskog studija nezavisna su od njihova općeg zadovoljstva studijem (br. 2), s mišljenjem o obrazovanju kao pretpostavci rada (br. 1) te o mišljenjima potrebe mijenjanja sustava obrazovanja u cjelini (br. 9).

Veličine X^2 u sva tri spomenuta "križanja" nisu se pokazala statistički značajnim te se u sva tri slučaja može usvojiti postavljenu 0-hipotezu o nezavisnosti tih varijabli. To zapravo znači da se ispitanici zalažu za poslijediplomski studij kao oblik obrazovanja neovisno od nekih drugih mišljenja (pitanja br. 1, 2. i 9) o kvalitativnim aspektima dodiplomskog obrazovanja - studija pedagogije.

13.8. Zaključni rezultati

Empirijskim se istraživanjem, u skladu s postavljenim ciljem i predmetom istraživanja, u odgojno-obrazovnoj praksi predškolskog odgoja, potražilo potkrepljenje rezultata teorijske analize kako bi se na taj način dobilo smjernice za izradu novog modela obrazovanja pedagoga - stručnih suradnika u predškolskom odgoju.

U tu su svrhu postavljeni zadaci istraživanja (od 1 do 4). Oni su u potpunosti ostvareni predviđenim metodama i postupcima na za to odabranoj populaciji i potvrdili su postavljenu hipotezu koja je u operativnom smislu razlučena na sljedeće pretpostavke:

1. stručni suradnici - pedagozi u predškolskim ustanovama Republike Hrvatske, usvajaju stav kojim obrazovanje predstavlja pretpostavku uspješnog rada;
2. svojim dodiplomskim obrazovanjem nisu zadovoljni i ne procjenjuju se osposobljenim za obavljanje poslova iz područja svojeg stručnog profila;
3. stoga u obavljanju svojih poslova imaju poteškoća;
4. predlažu promjene u obrazovanju pedagoga stručnih suradnika.

Ispravnost postavljene hipoteze potvrđena je statističkom analizom i interpretacijom:

- a) podataka o općim i obrazovnim karakteristikama populacije istraživanja;
- b) mišljenjima ispitanika o odabranim aspektima predmeta istraživanja;
- c) ustanovljenim međusobnim vezama i odnosima među utvrđenim

varijablama;

(1) Smisao, a time i bit ovog istraživanja (teorijskog i empirijskog), ogleda se u određenju obrazovanja kao pretpostavke uspješnog svladavanja konkretnih poslova i zadataka.

U ovom se istraživanju željelo utvrditi empirijsku dimenziju postavljene tvrdnje te je u tom smislu postavljeno anketno pitanje. Odgovorima na nj u potpunosti je potvrđeno postavljeno određenje i time otvorena mogućnost rasvjetljavanja predmeta ovog istraživanja i s drugih predviđenih aspekata i razina.

(2) Kao što je vidljivo iz formulacije druge pretpostavke, svoje sam interese usmjerila na dodiplomsko obrazovanje pedagoga - stručnih suradnika, odnosno na studij pedagogije koji se u našim zakonskim aktima označuje kao odgovarajući za VII. stupanj stručnosti. Tom se stupnju posebnu pažnju posvetilo u teoretskom dijelu odakle je i dobivena osnova za formulaciju iskazane pretpostavke, koju se određenim anketnim pitanjima željelo empirijski provjeriti.

Statističkom obradom podataka saznalo se o mišljenjima kojima pedagozi procijenjuju rezultate svojeg studija, generalno i u pogledu osposobljenosti za ovladavanje poslovima stručnih suradnika u predškolskoj ustanovi. U oba su se slučaja opredjelili u najvećoj mjeri za alternative djelomičnog zadovoljstva njime, a samo je 5 % populacije u potpunosti zadovoljno kvalitetom stečenih znanja i sposobnosti tijekom studija. Intenzitet procjene stupnja nezadovoljstva obrnuto je proporcionalan s razinom predmeta procjene jer pedagozi izražavaju viši stupanj zadovoljstva kad je u pitanju generalno cijeli studij. U toj bi se procjeni moglo dobiti potvrdu stava iz teorijskog djela istraživanja na osnovi kojeg je čitav obrazovni program studija pedagogije u funkciji osposobljavanja studenata za ovladavanje teoretsko-praktičnim pitanjima pedagogije kao znanosti. Također i u toj dimenziji osposobljava profesore pedagogije VII. stupnja stručnosti za poslove stručnih suradnika u razvojno-pedagoškoj službi u odgoju i obrazovanju. Što se više ide ka konkretnijim aspektima, posebno u funkciji stručnog profila, stupanj zadovoljstva se smanjuje do potpune odsutnosti, npr. u procjeni stupnja praktične osposobljenosti za obavljanje poslova u predškolskom odgoju. U procjenama stupnja zadovoljstva studijem i stupnja osposobljenosti za obavljanje poslova i zadataka pedagoga u predškolskom odgoju nalazi se korelativnu vezu. Pedagozi koji iskazuju viši stupanj zadovoljstva osjećaju se i više osposobljeni za poslove i zadatke na kojima djeluju.

Moguće razloge samo djelimičnog zadovoljstva studijem pedagogije, a posebno u takvoj procjeni stupnja osposobljenosti u funkciji stručnog profila, nalazi se u izuzetno vrijednim podacima o kvantitativnoj i kvalitativnoj zastupljenosti sadržaja obrazovanja u funkciji osposobljavanja za poslove i zadatke stručnog suradnika pedagoga u predškolskom odgoju. Tim se rezultatima gotovo u potpunosti potkrepljuje teorijska analiza studija pedagogije s pozicija nastavnog plana i programa.

Stoga je sasvim razumljiv stupanj procjene studija u pogledu osposobljenosti u populaciji u kojoj je čak 49,6 % slušalo u toku studija samo jedan kolegij iz područja predškolskog odgoja, 16 % nijedan, a najviši broj slušanih kolegija u populaciji od 31,1 % je - 3. Uz to, slušani kolegiji u najvećem postotku nisu bili u

funkciji poslova i zadataka pedagoga u predškolskom odgoju, nego se radilo o teorijskim sadržajima orijentiranim na područje predškolskog odgoja kao djela odgojno-obazovnog sustava, a ne u funkciji djelovanja razvojno-pedagoške službe i njezinih djelatnika.

Izraženi stupanj djelomičnoga zadovoljstva studijem pedagogije ima stoga odraz i u nekim drugim procjenama, prije svega u stupnju osposobljenosti za ovladavanje poslovima i zadacima pedagoga u predškolskoj ustanovi u odnosu kojih se i iskazuje statistički značajna korelacija. Procjena zadovoljstava studijem u zavisnosti je od procjene stupnja osposobljenosti opće razine i u odnosu sa svim grupacijama konkretnih poslova i zadataka pedagoga (od I do VIII). Statistički pokazatelji govore o prosječno djelomičnoj osposobljenosti za obavljanje pojedinačnih grupacija poslova i zadataka (pitanje br.8 = od I do VIII) čime bi se u vezi prethodnih podataka moglo biti čak i zadovoljno (kvalitet i kvantitet slušanih sadržaja predškolskog studija tijekom studija). Iskazi rangova \bar{X} intenziteta osposobljenosti za pojedine poslove i zadatke posebno su zanimljivi jer pokazuju njihov redosljed (po intenzitetu). Uočava se proporcionalnost po kriteriju razine opće pedagoške strukture poslova i zadataka: što je on više opće pedagoški, to zauzima i viši rang u postojećem redosljedu. Niže rangove zauzimaju poslovi i zadaci vezani uz specifičnost organizacije njege i odgojnog rada u predškolskoj ustanovi i shodno tomu, konkretizirani poslovi pedagoga koji u njoj djeluje. Ispitanici, za svoju realizaciju osjećaju najviši intenzitet neosposobljenosti.

U sklopu ovog redosljeda prosječnih rangova osposobljenosti za posebne poslove i zadatke pedagoga, posebno se ističe relativno visok prosječni iskaz ranga za poslove pod br. VII - analitičko-istraživački rad ($\bar{X} = 2,02$ što nosi rang br.3 od ukupno 8). Taj podatak posebno potkrepljuje tvrdnju iskazanu u teorijskom dijelu na osnovi koje se pedagoga određuje kao jezgru razvojno-pedagoške službe u predškolskoj ustanovi dajući mu pri tome ulogu pokretača u pokretanju, organizaciji i provedbi akcija k unapređenju njezinog odgojnog djelovanja. Shodno tome, smatram da je analitičko-istraživački rad ono područje rada pedagoga koje stoji izravno u toj funkciji te se stoga založilo za njegovu redefiniranost u sklopu navedenih poslova i zadataka. Smatram da se upravo time otvara mogućnost afirmacije rada pedagoga kao stručnjaka u timu razvojno-pedagoške službe u njezinoj cjelini. Stoga i posebno raduje empirijski dobivena potvrda da se pedagozi osjećaju za te poslove osposobljenim.

Iskazana mišljenja pedagoga o kvaliteti njihova studija pedagogije u funkciji ovladavanja poslovima i zadacima stručnih suradnika pedagoga u predškolskom odgoju čine okvir za provjeru treće pretpostavke postavljene hipotezom. Valjalo je očekivati da takvo stanje pridonese određenim problemima. Odgovori ispitanika to i potvrđuju jer se njih čak 93,3 % u toku svog rada susreće s teškoćama koje su uzrokovane kvalitetom studija. To je ozbiljna ocjena o kojoj bi valjalo voditi računa u projekciji novog modela studija. Ovakvo visok postotak iskazanih poteškoća u radu ukazuje na potrebu bitnijih intervencija u ovaj studij pedagogije kao odgovarajući za stjecanje potrebnog stupnja stručnosti pedagoga u predškolskim ustanovama.

Rezultat svih procjena navedenih aspekata istraživanja jesu mišljenja ispitanika o potrebi mijenjanja postojećeg načina njihova obrazovanja. Bit tih promjena ogleda se u zahtjevu za temeljnim promjenama postojećeg sustava

obrazovanja (21,8 % se izjasnilo za potpuno novi sustav). Prevladava stav za ustanovljavanjem usmjerenja u sklopu studija pedagogije koje bi sadržajima intenzivnije "pokrivalo" područje predškolskog odgoja generalno u pogledu djelovanja razvojno-pedagoške službe, i posebno, pedagoga-stručnog suradnika, koji čini njezinu jezgru.

Rezultate empirijskog istraživanja o mišljenjima pedagoga-stručnih suradnika o studiju pedagogije kao odgovarajućem za stjecanje potrebnog stupnja stručnosti posebno valja raspraviti shodno njihovim međusobnim vezama i odnosima. Naime, u ovom se istraživanju nije moglo zadržati samo na opisima pojave, već se pokušalo pronaći uzroke tih iskaza u sklopu podataka kojima se raspolagalo.

Tu se prije svega obratilo pozornost na neke opće i obrazovne značajke populacije smatrajući ih bitnim činiteljima za iznesene procjene o kvaliteti studija pedagogije.

Kao rezultat prethodne statističke obrade podataka (f, %) očigledna je struktura populacije na osnovi nekih općih i posebnih obrazovnih značajki. Radi se o velikom broju raznolikih podataka za koje se pretpostavljalo da uvjetuju neka mišljenja o predmetu istraživanja.

Rezultati ustanovljenih veza i odnosa iznenadili su s pozicija općih, a posebno obrazovnih značajki. Gotovo u svim ispitivanim odnosima utvrđena je nezavisnost što upućuje na zaključak na osnovi kojeg mišljenja o pojedinim aspektima predmeta istraživanja ne zavise od iskustva (općeg i prethodnog) niti od značajki vlastitog obrazovnog puta.

Nepostojanje statistički značajnih veza prema kategoriji "radno iskustvo" rezultira odbacivanjem hipoteze o prethodnom iskustvu na poslovima u predškolskoj ustanovi (posebno na poslovima odgajatelja) kao pretpostavci uspješnij rada pedagoga. Ovi su rezultati ukazali, da, premda je čak 65 ispitanika na poslove stručnog suradnika-pedagoga "prešlo" s poslova odgajatelja, (čime je empirijski verificirano teorijsko-povijesno nastajanje te službe u predškolskom odgoju), ni u jednom slučaju to se iskustvo nije pokazalo kao zavisna varijabla, pa čak i procjenama stupnja teškoća u radu koje su ispitanici iznosili u pitanju br. 7. S time usko u vezi stoji i kategorija prethodno obrazovanje (do ulaska u VII. stupanj) koja potvrđuje da se mišljenja ispitanika ne razlikuju u zavisnosti od vrste dodiplomskog obrazovanja, posebno u kategoriji onih kod kojih je to prethodno obrazovanje u funkciji stručnog profila odgajatelja djece predškolske dobi (IV. ili VI. stupanj stručnosti)

Takvi empirijski rezultati potvrđuju mišljenja iznesena u teorijskom dijelu o potrebi kvalitativne razlike stručnjaka koji djeluju u praksi predškolskog odgoja koja svoju osnovu nalazi u različitosti njihove stručne nadležnosti, koja se mora odraziti i u pogledu njihova obrazovanja. Što se tiče rezultata istraživanja u odnosu na obrazovne značajke populacije (dakle one s kojima su ispitanici "ušli" u istraživanje i koja su razmatrana kao neovisna) valja dati opću ocjenu da su se one takve i pokazale. U odnosu na rezultate teorijskog djela, očekivano je znatno više veza i odnosa u kvantitativnom i u kvalitativnom pogledu (intenzitet veza tamo gdje su se javile).

Mišljenja ispitanika o predmetu istraživanja ne razlikuju se na osnovi vanjskih oznaka njihova studija VII. stupnja tj. vrsti fakulteta (filozofski, pedagoški), mjestu studija, obliku studija (redoviti, izvanredni). U sklopu tih pokazatelja izdvaja se

podatak na osnovi kojeg se "ruši" u praksi veličano značenje studija pedagogije na filozofskim fakultetima, posebno na Sveučilištu u Zagrebu, jer se u tom smislu (iako je čak 70,6 % ispitanika završilo taj studij) ni u jednoj povezanosti nije javila statistički značajna korelacija. Takvi su rezultati u početku pripisivani činjenici da se pod kategorijom vrste fakulteta podrazumijevalo samo neke vanjske značajke studija pedagogije bez ulaženja u unutarnje programske i planske različitosti. Tako gledano, odsutnost očekivanih povezanosti nije posebno iznenadila, jer se radi o procjenama mišljenja u zavisnosti od studija pedagogije koji je na razini Republike funkcionalno na osnovi jedinstvenih koncepcijskih odrednica. No ipak, činjenica je da nema razlike u mišljenjima ispitanika o kvaliteti stečenog obrazovanja studijem pedagogije, bez obzira jesu li završili npr. jednopredmetni ili dvopredmetni studij, četverogodišnji kontinuirani studij ili stupnjeviti (2+2), uz rad, redovito itd. Nezavisna je kategorija: prethodno obrazovanje, oblik studija, trajanje, a vidjelo se i uspjeh u toku studija, a takvi podaci govore dosta o studiju pedagogije. Izgleda da je on tako sažet da je bez obzira na organizaciju postizao približno slične učinke pa se stoga mišljenja ispitanika o predmetu istraživanja nedovoljno razlikuju u zavisnosti od tih obilježja. Istodobno ako je tako, postavlja se smisao organizacije fakultetskog studija na raznim osnovama (a ovdje ih je nekoliko prikazano) ako one ne polučuju određenu kvalitativnu razliku. Na osnovi tih pokazatelja zaključuje se da je studij pedagogije (koji su završili svi ispitanici, i to u najvećem postotku u Republici Hrvatskoj u posljednjih 15 god.) po svim svojim vanjskim oznakama takav da bez obzira na različitost nije rezultirao određenim učincima na osnovi kojih bi oni koji su ga završili mogli ma u kom pogledu činiti određenu podgrupu, te se na osnovi vrste fakultetskog obrazovanja razlikovati u pojedinim mišljenjima o predmetu istraživanja.

Što se tiče nekih "unutarnjih" oznaka studija pedagogije, valja napomenuti da se ovdje očekivalo znatno više međusobnih veza nego što su pokazali rezultati. Teoretska analiza je pokazala da se studij pedagogije u posljednjih 15 godina u Republici Hrvatskoj razlikovao u pogledu unutrašnje plansko-programске orijentacije. Tu se prije svega mislilo na postojanje smjerova, diferencijalnih programa i na njihovu zastupljenost sadržajima predškolskog odgoja (kvalitativno i kvantitativno). Populacija ovog istraživanja razlikuje se u strukturi po tom kriteriju. Rezultati statističke analize ukazuju na neovisnost ove oznake na mišljenja ispitanika o predmetu istraživanja.

Ovisnost ocjene učinaka vlastitog studija, posebno s aspekta osposobljenosti za obavljanje poslova i zadataka stručnog suradnika ne pokazuje se statistički značajnom u odnosu na unutarnju strukturu programa završnog studija pedagogije. (Krajnje usmjerena ovisnost pojavljuje se samo prema ocjeni stupnja teškoća u radu).

Takva pretežna neovisnost svih ispitivanih mišljenja o unutrašnjoj organizaciji studija pedagogije kazuje izuzetno mnogo. Ono što ne bi valjalo odmah zaključiti jest dubioznost unutarnjeg profiliranja studija pedagogije sadržajima predškolskog odgoja (bez obzira da li je to smjer, diferencija, izbor ili sl.) zato što se tim rezultatima oni ne iskazuju djelotvorni u toj mjeri da rezultiraju statistički značajnim razlikama. Smatra se ispravnim naglasiti određenu nelogičnost dobivenih rezultata jer oni u potpunosti umanjuju vrijednost postojećih smjerova studija pedagogije. Očekivalo se statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika u pogledu te značajke bez obzira na njihov predznak jer se smisao usmjerenja ogleda u raznovrsnosti studija po tom kriteriju i sasvim logično

različitošću učinkovitosti na mišljenja ispitanika. Stoga je kao rezultat toga bila očekivana različitošću ispitivanih mišljenja (pogotovo npr. onih koji su završili smjer školske pedagogije a rade na poslovima pedagoga u predškolskoj ustanovi) koja se nije pojavila.

Posebno se u tom smislu očekivalo od djela populacije koja je završila usmjerenje Predškolski odgoj (14,3 %), u svim ispitivanim mišljenjima a naročito u procjeni osposobljenosti za obavljanje poslova i zadataka pedagoga u predškolskoj ustanovi, stupnja poteškoća u radu i prijedloga promjena obrazovanja. Značajna povezanost pokazala se jedino u odnosu na stupanj teškoća u radu u korist ispitanika s usmjerenjem. Ostala očekivanja povezanosti nisu se pokazala opravdanim. Razloge tome valja u pogledu usmjerenja Predškolski odgoj tražiti u činjenici o malobrojnosti ispitanika koji su završili taj smjer, o njegovu kratku vijeku trajanja, te nemogućnosti teorijsko-praktične verifikacije, a vjerojatno i u nekim aspektima njegove koncepcije.

Mišljenja sam da bi na pitanje o strukturi studija pedagogije, o postojanju smjerova, diferencijalnih studija i sl., usprkos ovakvim empirijskim pokazateljima, valjalo odgovoriti afirmativno. Na takav stav upućuje i onaj dio rezultata kojim se ispitanici opredjeljuju za model četverogodišnjeg studija pedagogije s usmjerenjem za predškolski odgoj smatrajući ga odgovarajućim za jedinstvo opće pedagoške širine, te istodobno uže praktične osposobljenosti za obavljanje poslova i zadataka stručnog suradnika - pedagoga u predškolskom odgoju.

U traženju međuzavisnosti u odgovorima ispitanika unutar anketnog upitnika (druga grupacija zavisnosti), utvrđeno je nešto izraženija povezanost u odnosu na opće i obrazovne značajke populacije. To zapravo znači da su razna mišljenja o studiju pedagogije kao objektu ocjenjivanja, što su izraziti pedagozi-stručni suradnici, međusobno zavisna na razini uzročno posljedičnih veza.

Prikazan pojedinačni odnos postavljenih varijabli i intenzitet povezanosti to potvrđuje, a sveukupnost tih odnosa dopušta određene generalne zaključke.

Prije svega valja naglasiti kvantitet ustanovljenih veza koje u toj dimenziji ukazuju na opravdanost očekivanih veza koji je u našem istraživanju izgleda bio precijenjen, što ilustrira velik broj prihvaćenih 0-hipoteza. To zapravo znači da se mnoge pretpostavke koje su postavljene u ocjenjivanju studija pedagogije nisu ostvarile u uzajamnom uzročno posljedičnom-odnosu. To se prije svega odnosi na pretpostavke o postojanju veza u nekim posebnim i pojedinačnim aspektima studija pedagogije (npr. u traženju veza u odgovorima na pitanje br. 4, 5, 7 itd). Razlozi očekivanja postojanja povezanosti proizilaze iz detaljne teorijske analize predmeta istraživanja koja je ukazivala na bitne manjkavosti studija pedagogije upravo na toj razini rasprave. Stoga su ti rezultati i prebačeni u elemente anketnog postupka želeći dobiti njihovu empirijsku provjeru. U tom pogledu nisu dobiveni očekivani rezultati, što po mojem mišljenju ne umanjuje teorijski zasnovanu analizu.

Naime, kvalitativni aspekt ustanovljenih veza u ocjenjivanju studija pedagogije što su učinili pedagozi-stručni suradnici u odgojno-obrazovnoj praksi, ukazuje na određenu zakonitost koja se očituje u sljedećem: Ispitanici pokazuju izraženiju notu kritičnosti u odnosu na opće, generalne procjene studija pedagogije u procjeni stupnja zadovoljstva njima, te u njegovoj djelotvornosti u funkciji njihova stručnog profila. Te se generalne ocjene stavljaju u poziciju uzroka

u određenim vezama (npr. stupnju praktičnom osposobljenošću, uzrokom su poteškoća u radu) ili posljedica (zahtjev za promjenama, njihov sadržaj). Očito je da ispitanici ocjenjuju studij pedagogije u cjelini jer ga takvog doživljavaju djelomično uspješnim.

Mnoge pretpostavljene veze na toj razini potvrđene su određenim mjerama povezanosti, te se stoga zaključuje da se opća procjena učinka studija pedagogije pokazala bitnom za mnoge posebne i pojedinačne ocjene. Linija ocjene zadovoljstva i ocjene efikasnosti studija pedagogije progresivno opada sa stupnjem konkretizacije sadržaja u funkciji obrazovanja stručnih suradnika u predškolskom odgoju. Na to posebno ukazuju rezultati empirijskog istraživanja na osnovi kojih je iskazan stupanj osposobljenosti studijem pedagogije za obavljanje poslova i zadataka pedagoga koji je gotovo obrnuto proporcionalan njihovoj pedagojskoj razini (opće-posebno-pojedinačno). Pedagozi takve ocjene povezuju s ispitivanim aspektima studija pedagogije, prije svega u odnosu na kvantitativnu i kvalitativnu zastupljenost sadržajima predškolskog odgoja i njihovo funkcioniranje za osposobljavanje razvoja pedagoške službe u predškolskom odgoju. Pritom je intenzitet uzročno-posljedičnih veza veći u zavisnostima u kojima se te ocjene stavljaju u odnos s praktičnim aspektima osposobljavanja (nastavna praksa, sadržaji metodike i sl.).

Na taj način ti sadržaji dobivaju značenje bitnih činitelja za procjenu učinkovitosti cijelog studija pedagogije kao odgovarajućeg za obrazovanje pedagoga u predškolskim ustanovama. Takav zaključak potvrđuju podaci o intenzitetu traženih promjena koji se u pogledu modela i posebno sadržaja zasnivaju na uvažavanju sadržaja predškolskog odgoja u studiju pedagogije kao osnove za kvalitativne pomake.

Na osnovi svega iznesenog može se zaključiti da su empirijski rezultati dali praktičnu dimenziju razmatranog problema istraživanja te ih s te pozicije valja uvažavati. U metodološkom smislu u potpunosti su u funkciji postavljenih okvira istraživanja i u najvećem dijelu potkrepljuju rezultate teorijske analize. Ti rezultati odraz su mišljenja mjerodavnih stručnjaka u odgojno-obrazovnoj praksi, i pokazuju realno stanje u pogledu ocjene njihova vlastita obrazovnog dosega posebno u analizi dodiplomskog studija pedagogije koji su ocijenjivali s raznih aspekata i nivoa.

U toj su analizi, polazeći od pozicija vlastite ocjene osposobljenosti, ukazali na potrebu mijenjanja studija pedagogije na smijer, sadržaj i stupanj promjena.

U tom sam smislu zadovoljna rezultatima istraživanja, jer su oni gotovo u cijelosti potvrdili teoretska ishodišta. Oni su odraz teoretske analize u odgojno-obrazovnoj praksi, njezine praktične verifikacije. Tu visoku usaglašenost rezultata teorijskog i praktičnog doživljava se kao potvrdu opravdanosti rasprave o ovom predmetu istraživanja. Istodobno oni predstavljaju okvir projekcije novog modela studija pedagogije. U njoj valja poći s pozicije kritike postojećeg stanja teorijskog razvoja koncepcija studija pedagogije na ovim našim prostorima, i shodno tomu preuzeti ono što je najbolje. Isto je tako potrebno kritički analizirati postojeća dostignuća odgojno-obrazovne prakse predškolskog odgoja posebno s aspekta njezine specifične obrazovne strukture. U tom pravcu postaviti će se ishodišta na koja valja nadograditi suvremena dostignuća istraživanja pedagogije kao znanosti. Svakako, tada i njih prenijeti u takvu koncepciju studija koja će u realnim okolnostima djelotvorno funkcionirati u obrazovanju i osposobljavanju stručnjaka

koji u odgojno-obrazovnoj praksi predstavljaju jezgro razvojne dimenzije odgojno-obrazovne djelatnosti.

PRILOG
TABLICE STATISTIČKIH VRIJEDNOSTI

TABELARNI PRIKAZ OSNOVNIH STATISTIČKIH POKAZATELJA (f. %)

Pitanje br. 1

	f	%
a	88	73,9
b	31	26,1
c	0	0
d	0	0
Σ	119	100

Tablica br.32

Pitanje br. 2

	f	%
a	1	0,8
b	18	15,1
c	93	78,2
d	7	5,9
Σ	119	100

Tablica br. 33

Pitanje br. 3

	f	%
a	7	5,9
b	28	23,5
c	78	65,5
d	6	5
Σ	119	100

Tablica br.34

Pitanje br.4

	f	%
a	68	57,1
b	31	26
c	16	13,4
d		
Σ	115	100

Tablica br.35

Pitanje br. 5

	f	%
a	5	5,1
b	12	12,1
c	39	39,4
d	17	17,2
Σ	99	100

Tablica br.36

Pitanje br. 6

	f	%
a	36	30,3
b	41	34,5
c	37	31,1
d	4	3,4
Σ	118	100

Tablica br.37

Pitanje br. 7

	f	%
a	8	6,7
b	22	18,5
c	81	68,1
d	8	6,7
Σ	119	100

Tablica br.38

Pitanje br. 8

	ZADACI																	
	I.		II.		III.		IV.		V.		VI.		VII.		VIII.		IX.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I.	30	25,2	38	31,9	25	21	29	24,4	13	10,9	19	16	21	17,6	32	26,9	8	6,7
II.	66	55,5	64	53,8	76	63,9	77	64,7	62	52,1	59	49,6	73	61,3	68	57,1	2	1,7
III.	21	17,6	14	11,8	16	13,4	12	10,1	41	34,5	39	32,8	23	19,3	18	15,1	2	1,7
Σ	117		116		117		118		116		117		117		118		12	

Tablica br.39

Pitanje br. 9

	f	%
a	2	1,7
b	11	9,2
c	76	63,9
d	26	21,8
Σ	115	

Tablica br. 40

Pitanje br. 10

	f	%
a	4	3,4
b	61	51,3
c	21	17,6
d	24	20,2
e	7	5,9
Σ	117	

Tablica br. 41

Pitanje br. 11

			I.	II.	III.	UKUPNO
S	a	f	23	67	13	103
		%	19,3	56,3	10,9	
A	b	f	9	33	70	112
		%	7,6	27,7	58,8	
D	c	f	30	56	25	111
		%	25,2	47,1	21	
R	d	f	9	27	73	109
		%	7,6	22,7	61,3	
Ž	e	f	2	11	98	111
		%	1,7	9,2	82,4	
A	f	f	1	11	99	111
		%	0,8	9,2	83,2	
J	g	f	3	33	69	105
		%	2,5	27,7	58	
I	h	f	4	24	81	109
		%	3,4	20,2	68,1	
	i	f	3	30	79	112
		%	2,5	25,2	66,4	
	j	f	7	24	72	103
		%	5,9	20,2	60,5	
	k	f	3	2	14	19
		%	2,5	1,7	11,8	

Tablica br.42

Pitanje br. 12

	f	%
a	66	55,5
b	24	20,2
c	26	21,8
	119	100

Tablica br. 43

II. PRIKAZ STATISTIČKIH MJERA POVEZANOSTI

I. grupacija :

1. Vrijednost χ^2 u povezanosti varijabli: vrsta fakulteta , zadovoljstvo studijem (br. 2)

Vrsta fakulteta	uglavnom ne	dijelomično	UKUPNO	$\chi^2 = 2,69$ st.slobode = 2 C = 0,28
Filozofski jednop.	15 (12,2)*	62 (64,8)	77	
Filozofski dvopredm.	1 (3,3)	20 (17,7)	21	
Pedagoški	2 (2,5)	14 (13,5)	16	
UKUPNO	18	96	114	

Tablica br. 44 (vrsta fakulteta, stupanj zadovoljstva - pitanje br.2)

* teoretske frekvencije

2. Vrijednost χ^2 u povezanosti varijabli : usmjerenje u studiju, stupanj teškoća u radu (pitanje br.7.)

	Neznatne teškoće	Bitne teškoće	Ukupno
bez usmjerenja	13 (15,6)	49 (46,4)	62
usmjerenje PO	8 (4,3)	9 (12,7)	17
ostala	9 (10,1)	31 (29,9)	40
UKUPNO	30	89	119

$$\chi^2 = 5,05$$

$$\text{st. slobode} = 2$$

$$C = 0,21$$

Tablica br.45

3. Vrijednost χ^2 u povezanosti varijabli : dužina studija
oblik studija

duljina	uz rad	redovno	
4 godine	2 (4,14)	10 (7,6)	13
5 godina	12 (10,4)	18 (19,6)	30
6 godina	3 (7,3)	18 (13,7)	21
7 godina	5 (3,1)	4 (5,9)	9
8 godina	6 (3,1)	3 (5,9)	9
UKUPNO	28	53	81

$$\chi^2 = 11,9$$

$$\text{st.sl.} = 4$$

$$C = 0,35$$

Tablica br. 46

II. grupacija povezanosti

1. Vrijednosti χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 2
u pitanju br. 3

↓3 2→	uglavnom da	uglavnom ne	ukupno
uglavnom ne	18 (5,6)	17 (29,4)	35
uglavnom da	1 (3,1)	83 (70,6)	84
ukupno	19	100	119

$$\chi^2 = 46,47$$

$$\text{st.sl.} = 1$$

$$C = 0,53$$

Tablica br. 47

2.1. Vrijednosti χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 2 i br. 8 (I. zadatak)

	1	2	3	ukupno
uglavnom ne	13 (5,9)	4 (9,9)	1 (2,2)	18
uglavnom da	25 (32,1)	60 (54,1)	13 (11,8)	98
ukupno	38	64	14	116

$$\chi^2 = 15,07$$

$$\text{st.sl.} = 2$$

$$C = 0,36$$

Tablica br. 48

2.2. Vrijednosti χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 2 i br. 8 (II. zadatak)

	1	2	3	ukupno	
uglavnom ne	12 (4,6)	5 (10,2)	1 (3,2)	18	$\chi^2=18,87$
uglavnom da	18 (25,4)	61 (55,8)	20 (17,8)	99	st.sl.=2
ukupno	30	66	21	117	C=0,37

Tablica br. 49.

2.3. Vrijednosti χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 2 i br. 8 (III. zadatak)

	1	2	3	ukupno	
uglavnom ne	7 (3,8)	10 (11,7)	1 (2,5)	18	$\chi^2=16,01$
uglavnom da	18 (21,1)	66 (64,3)	15 (13,5)	99	st.sl.=2
ukupno	25	76	16	117	C=0,39

Tablica br. 50.

2.4. Vrijednosti χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 2 i br. 8 (IV. zadatak)

	1	2	3	ukupno	
uglavnom ne	10 (4,4)	8 (11,7)	0 (1,8)	18	$\chi^2=11,86$
uglavnom da	19 (24,6)	69 (65,3)	12 (10,7)	100	st.sl.=2
ukupno	29	77	12	118	C=0,30

Tablica br. 51.

2.5. Vrijednosti χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 2 i br.8 (V. zadatak)

	1	2	3	ukupno	
uglavnom ne	3 (2)	13 (9,6)	2 (6,4)	18	$\chi^2=5,51$
uglavnom da	10 (11)	49 (52)	39 (34,6)	98	st.sl.=2
ukupno	13	62	41	116	C=0,21

Tablica br. 52.

2.6. Vrijednosti χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 2 i br.8 (VI. zadatak)

	1	2	3	ukupno	
uglavnom ne	5 (2,9)	11 (9,1)	2 (6)	18	$\chi^2=5,38$
uglavnom da	14 (16,1)	48 (49,9)	37 (33)	99	st.sl.=2
ukupno	19	59	39	117	C=0,21

Tablica br. 53.

2.7. Vrijednosti χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 2 i br.8 (VII. zadatak)

	1	2	3	ukupno	
uglavnom ne	3 (3,2)	15 (11,2)	0 (3,5)	18	$\chi^2=5,69$
uglavnom da	18 (17,8)	58 (61,8)	23 (19,5)	99	st.sl.=2
ukupno	21	73	23	117	C=0,21

Tablica br. 54.

3. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 2 i br.7

	uglavnom da	uglavnom ne	ukupno	
uglavnom ne	16 (3,2)	19 (18,6)	35	$\chi^2=42,80$ st.sl.=1 C=0,47
uglavnom da	3 (15,2)	80 (62,4)	83	
ukupno	19	99	118	

Tablica br. 55.

4. Veličine F omjera (analiza varijance) u varijablama u pitanju br.3 i br.4³⁰³

	Suma kvadrata	Stupanj slobode	Prosj. suma kvadrata	
varijacija između grupa	0,916	2	0,458	F=4,12
varijacija u grupama	21.435	56	0,218	$\xi=0,31$

Tablica br. 56.

5. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 3 i br.6

↓6	3→	uglavnom NE	uglavnom DA	ukupno	
uglavnom ne		17 (10,7)	19 (25,3)	36	$\chi^2=13,5$ st.sl.=2 C=0,33
dijelomično		14 (12,2)	27 (28,8)	41	
uglavnom da		4 (12,2)	37 (28,8)	41	
ukupno		35	83	118	

Tablica br. 57.

6. Vrijednosti χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 3 i br.7

↓7	3→	uglavnom NE	uglavnom DA	ukupno	
malo teškoća		15 (8,3)	21 (16,8)	36	$\chi^2=9,16$ st.sl.=2 C=0,33
dosta teško		16 (12,1)	27 (21,2)	43	
veoma teško		5 (13,4)	35 (28,5)	40	
ukupno		35	83	119	

Tablica br. 58.

7.1. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 3 i br.8 (I. zadatak)

↓3	8	1	2	3	ukupno	
→						
uglavnom ne		16 (8,7)	17 (19,2)	1 (1,6)	34	$\chi^2=14,93$ st.sl.=2 C=0,34
uglavnom da		14 (21,3)	49 (46,8)	20 (14,9)	83	
ukupno		30	66	21	117	

Tablica br. 59.

³⁰³Kompletan postupak računanja ANALIZE VARIJANCE obavljen je računarskim strojem (kompjutorom) stoga se prikazuju samo krajnje rezultate.

7.2. Vrijednosti χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 3 i br.8 (II. zadatak)

↓3 8→	1	2	3	ukupno	
uglavnom ne	19 (11,1)	14 (18,8)	1 (4,1)	34	$\chi^2=12,87$ st.sl.=2 C=0,33
uglavnom da	19 (26,9)	50 (45,2)	13 (9,9)	82	
ukupno	38	64	14	116	

Tablica br. 60.

7.3. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 3 i br.8 (III. zadatak)

↓3 8	1	2	3	ukupno	
→					
uglavnom ne	11 (7,1)	21 (21,4)	1 (4,5)	33	$\chi^2=6,90$ st.sl.=2 C=0,24
uglavnom da	14 (17,9)	55 (54,6)	15 (11,5)	84	
ukupno	25	76	16	117	

Tablica br. 61.

7.4. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 3 i br.8 (IV. zadatak)

↓3 8	1	2	3	ukupno	
→					
uglavnom ne	15 (8,4)	19 (22,2)	0 (3,5)	34	$\chi^2=12,92$ st.sl.=2 C=0,31
uglavnom da	14 (20,6)	58 (54,8)	12 (8,5)	84	
ukupno	29	77	12	118	

Tablica br. 62.

7.5. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 3 i br.8 (V. zadatak)

↓3 8	1	2	3	ukupno	
→					
uglavnom ne	6 (3,8)	22 (18,2)	6 (12)	24	$\chi^2=7,2$ st.sl.=2 C=0,24
uglavnom da	7 (9,2)	40 (43,8)	35 (29)	82	
ukupno	13	62	41	116	

Tablica br. 63.

7.6. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 3 i br.8 (VI. zadatak)

↓3 8	1	2	3	ukupno	
→					
uglavnom ne	6 (5,5)	20 (17,1)	8 (11,3)	34	$\chi^2=9,8$ st.sl.=2 C=0,29
uglavnom da	15 (14,9)	39 (41,9)	31 (27,7)	83	
ukupno	19	59	39	117	

Tablica br. 64.

7.7. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 3 i br.8 (VII. zadatak)

↓3 8→	1	2	3	ukupno	
uglavnom ne	6 (6,1)	24 (21,2)	4 (6,7)	34	$\chi^2=13,6$ st.sl.=2
uglavnom da	15 (14,9)	49 (51,8)	19 (16,3)	83	

ukupno	21	73	23	117	C=0,31
--------	----	----	----	-----	--------

Tablica br. 65.

7.8. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 3 i br.8 (VIII. zadatak)

↓3 →	8	1	2	3	ukupno	
uglavnom ne	12 (9,2)	19 (19,6)	3 (5,2)	34	$\chi^2=11,5$	
uglavnom da	20 (22,8)	49 (48,4)	15 (12,8)	84	st.sl.=2	
ukupno	32	68	18	118	C=0,20	

Tablica br. 66.

8. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 3 i br.9

	uglavnom NE	uglavnom DA	ukupno	
manje promj.	1 (4)	12 (9)	13	$\chi^2=13,36$
bitne promj.	19 (23,1)	57 (52,9)	76	st.sl.=2
novi sustav	15 (7,9)	11 (18,1)	26	C=0,32
ukupno	35	80	118	

Tablica br. 66.

9. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 4 i br.9

↓4 →	9	manje promj.	bitne promj.	novi sustav	ukupno	
nisu slušali	1 (2,1)	11 (11,7)	6 (4,2)	18	$\chi^2=7,89$	
slušali 1	6 (6,6)	33 (36,3)	17 (13,1)	56	značaj = 0,01	
više od 1	6 (4,3)	28 (24)	3 (8,7)	37	st.sl.=4	
ukupno	13	72	26	111	C=0,26	

Tablica br. 67.

10.1. Vrijednosti χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 5 i br.8

↓5 →	8	1	2	3	ukupno	$\chi^2=4,99$
uglavnom ne	11 (9,1)	25 (22,8)	3 (7,1)	39	značaj = 0,01	
uglavnom da	11 (12,9)	30 (32,2)	14 (9,9)	55	st.sl.=2	
ukupno	22	55	17	94	C=0,22	

Tablica br. 68.

10.2. Vrijednosti χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 5 i br.8

↓5	8	1	2	3	ukupno	$\chi^2=11,36$ značaj = 0,01 st.sl.=2 C=0,32
→						
uglavnom ne	17 (11,7)	22 (23,1)	0 (4,2)	39		
uglavnom da	11 (16,3)	33 (31,9)	10 (5,8)	54		
ukupno	28	55	10	93		

Tablica br. 69.

11.1. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 6 i br.8 (I.zadatak)

↓6	8	nisu	dijelomično	potpuno	ukupno	$\chi^2=20,4$ značaj = 0,01 st.sl.=4 C=0,38
→						
nisu	16 (9,3)	19 (20,2)	1 (6,5)	36		
nisu dijelom.	10 (10,6)	25 (23)	6 (7,7)	41		
da dijelom.	4 (10,1)	21 (21,9)	14 (7,1)	39		
ukupno	28	65	21	114		

Tablica br.70 .

11.2. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 6 i br.8 (II.zadatak)

↓6	8	nisu	dijelomično	potpuno	ukupno	$\chi^2=16,5$ značaj = 0,01 st.sl.=4 C=0,35
→						
nisu	20 (11,9)	15 (20)	1 (4,1)	36		
nisu dijelom.	12 (13,2)	24 (22,3)	4 (4,5)	40		
da dijelom.	6 (12,9)	25 (21,7)	8 (4,4)	39		
ukupno	38	64	13	115		

Tablica br. 71.

11.3. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 6 i br.8 (III.zadatak)

↓6	8→	nisu	dijelomično	potpuno	ukupno	$\chi^2=19,43$ značaj = 0,01 st.sl.=4 C=0,37
→						
nisu	14 (7,5)	18 (22,9)	3 (4,5)	35		
nisu dijelom.	6 (8,8)	29 (26,9)	6 (5,3)	41		
da dijelom.	5 (8,6)	29 (26,9)	6 (5,2)	40		
ukupno	25	76	15	116		

Tablica br. 72.

11.4. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 6 i br.8 (IV.zadatak)

↓6	8	nisu	dijelomično	potpuno	ukupno	$\chi^2=19,43$ značaj = 0,01 st.sl.=4 C=0,37
→						
nisu	18 (8,9)	16 (23,4)	2 (3,7)	36		
nisu dijelom.	8 (10,2)	28 (26,6)	5 (4,2)	41		
da dijelom.	3 (9,9)	32 (26)	5 (4,1)	40		
ukupno	29	76	12	117		

Tablica br. 43.

11.5. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 6 i br.8 (V.zadatak)

↓6	8	nisu	dijelomično	potpuno	ukupno
→					
nisu		7 (4,1)	21 (19,4)	8 (12,5)	36
nisu dijelom.		4 (4,5)	24 (21,6)	12 (13,9)	40
da dijelom.		2 (4,4)	17 (21)	20 (13,6)	39
ukupno		13	62	40	115

$\chi^2=9,61$
značaj = 0,01
st.sl.=4
C=0,27

Tablica br. 74.

11.6. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 6 i br.8 (VI.zadatak)

↓6	8	nisu	dijelomično	potpuno	ukupno
→					
nisu		7 (6,3)	24 (21,7)	4 (6,9)	35
nisu dijelom.		8 (7,4)	25 (25,4)	8 (8,1)	41
da dijelom.		6 (7,2)	23 (24,8)	11 (7,9)	40
ukupno		21	72	23	116

$\chi^2=5,56$
značaj = 0,01
st.sl.=4
C=0,21

Tablica br. 75.

11.7. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 6 i br.8 (VII.zadatak)

↓6	8	nisu	dijelomično	potpuno	ukupno
→					
nisu		7 (6,3)	24 (21,7)	4 (6,9)	36
nisu dijelom.		8 (7,4)	25 (25,4)	8 (8,1)	41
da dijelom.		6 (7,2)	23 (24,8)	11 (7,9)	40
ukupno		21	72	23	116

$\chi^2=5,18$
značaj = 0,01
st.sl.=4
C=0,21

Tablica br. 76.

11.8. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 6 i br.8 (VIII.zadatak)

↓6	8	nisu	dijelomično	potpuno	ukupno
→					
nisu		13 (9,8)	21 (20,9)	2 (5,2)	36
nisu dijelom.		14 (11,2)	19 (23,8)	8 (6)	41
da dijelom.		5 (10,9)	28 (23,2)	7 (5,8)	40
ukupno		32	68	17	117

$\chi^2=9,81$
značaj = 0,01
st.sl.=4
C=0,27

Tablica br. 77.

12. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 6 i br.9.

↓6	9	manje promj.	bitne promj.	novi sustav	ukupno
→					
nisu		2 (3,9)	15 (22,4)	17 (7,8)	34
nisu dijelom.		5 (4,4)	29 (25,7)	5 (8,9)	39
da dijelom.		6 (4,7)	31 (27)	4 (9,4)	41
ukupno		13	75	26	114

$\chi^2=20,60$
značaj = 0,01
st.sl.=4
C=0,39

Tablica br. 78.

13. Veličina F omjera (analiza varijance) u varijablama u pitanju br.6 i br.11

	Suma kvadrata	Stupanj slobode	Pros. suma kvadrata	značenje = 1
varijacija izmađu grupa	0,8338	2	0,4169	F=4,61
varijacija u grupama	8,3115	92	0,093	$\xi=0,30$

Tablica br. 79.

14.1. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 7 i br.8. (I. zadatak)

↓7 →	8	1	2	3	ukupno	značaj=0,01
neznatne teškoće	4 (7,7)	17 (16,9)	9 (5,4)	30	$\chi^2=5,67$	
velike teškoće	26 (22,3)	49 (49,1)	12 (15,6)	87	st.sl.=2	
ukupno	30	66	21	117	C=0,22	

Tablica br. 80.

14.2. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 7 i br.8. (II. zadatak)

↓7 →	8	1	2	3	ukupno	značaj=0,01
neznatne teškoće	7 (9,8)	15 (16,6)	8 (3,6)	30	$\chi^2=8,63$	
velike teškoće	31 (18,2)	49 (47,9)	6 (10,4)	86	st.sl.=2	
ukupno	38	64	14	116	C=0,26	

Tablica br. 81.

15. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 4 i br.7.

↓6 →	9	manje poteškoće	bitne poteškoće	ukupno	$\chi^2=4,65$
nisu slušali	4 (4,8)	15 (14,2)	19	značaj = 0,01	
samo 1 kolegij	11 (14,9)	48 (44,1)	59	st.sl.=2	
više od jednog kol.	14 (9,3)	23 (27,7)	37	C=0,21	
ukupno	29	86	115		

Tablica br. 82.

16. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 7 i br.9.

↓7	9→	manje promjene	bitne promjene	novi sustavi	ukupno	značaj=0,01
neznatne teškoće		7 (3,3)	18 (19,2)	4 (6,6)	29	$\chi^2=7,07$
velike teškoće		6 (9,7)	58 (56,8)	22 (19,4)	86	st.sl.=2
ukupno		13	76	26	115	C=0,24

Tablica br. 83.

17.1. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 8 i br.9. (I. zadatak)

↓9	8→	1	2	3	ukupno	značaj=0,01
manje promj.		0 (3,3)	6 (7,4)	7 (2,3)	13	
bitne promj.		15 (19)	47 (41,9)	12 (13,1)	74	$\chi^2=26,54$
novi sustav		14 (6,7)	11 (14,7)	1 (4,6)	26	st.sl.=4
ukupno		29	64	20	113	C=0,43

Tablica br. 84.

17.2. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 8 i br.9. (II. zadatak)

↓9	8→	1	2	3	ukupno	značaj=0,01
manje promj.		0 (4,3)	9 (7,2)	4 (1,5)	13	
bitne promj.		20 (24,1)	45 (40,4)	8 (8,5)	73	$\chi^2=22,53$
novi sustav		17 (8,6)	8 (14,4)	1 (3)	26	st.sl.=4
ukupno		37	62	13	112	C=0,41

Tablica br. 85.

17.3. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 8 i br.9. (III. zadatak)

↓9	8→	1	2	3	ukupno	značaj=0,01
manje promj.		1 (2,8)	7 (8,6)	5 (1,6)	13	
bitne promj.		11(15,9)	55 (49,3)	9 (9,3)	75	$\chi^2=22,95$
novi sustav		12 (5,3)	13 (16,6)	0 (3,1)	25	st.sl.=4
ukupno		24	75	14	113	C=0,41

Tablica br. 86.

17.4. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 8 i br.9. (IV. zadatak)

↓9 8→	1	2	3	ukupno	značaj=0,01
manje promj.	2 (3,2)	7 (8,6)	4 (1,3)	13	$\chi^2=19,33$ st.sl.=4 C=0,38
bitne promj.	13 (18,4)	55 (49,3)	7 (7,2)	75	
novi sustav	13 (6,4)	13 (17,1)	0 (9,2)	26	
ukupno	28	75	11	114	

Tablica br. 87.

17.5. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 8 i br.9. (V. zadatak)

↓9 8→	1	2	3	ukupno	značaj=0,01
manje promj.	0 (1,4)	5 (7)	8 (4,6)	13	$\chi^2=8,59$ st.sl.=4 C=0,26
bitne promj.	7 (7,9)	40 (39,9)	27 (26,2)	74	
novi sustav	5 (2,8)	16 (14,0)	5 (9,2)	26	
ukupno	12	61	40	113	

Tablica br. 88.

17.6. Veličine χ^2 u povezanosti varijabli u pitanju br. 8 i br.9. (VI. zadatak)

↓9 8→	1	2	3	ukupno	značaj=0,01
manje promj.	3 (3,6)	7 (7,4)	3 (1,9)	13	$\chi^2=9,16$ st.sl.=4 C=0,27
bitne promj.	17 (21,1)	44 (42,8)	14 (11,2)	75	
novi sustav	12 (7,3)	14 (14,8)	0 (3,9)	26	
ukupno	32	65	17	114	

Tablica br. 89.

18. Veličina F omjera (analiza varijance) u varijablama u pitanju br.11 i br.2

	Suma kvadrata	Stupanj slobode	Pros. suma kvadrata	značenje = 0,01
varijacija izmađu grupa	0,114	1	0,114	F=3,37
varijacija u grupama	3,027	89	0,034	$\xi=0,23$

Tablica br. 90.

19. Veličina F omjera (analiza varijance) u varijablama u pitanju br.11 (III: god.) i br.6

	Suma kvadrata	Stupanj slobode	Prosj. suma kvadrata	značenje = 0,01
varijacija izmađu grupa	0,833	2	0,416	F=4,61
varijacija u grupama	8,315	92	0,090	$\xi=0,30$

Tablica br. 91.

20. Veličina F omjera (analiza varijance) u varijablama u pitanju br.9 i br.11

	Suma kvadrata	Stupanj slobode	Prosj. suma kvadrata	značenje = 1
varijacija izmađu grupa	0,156	2	0,078	F=2,30
varijacija u grupama	2,975	87	0,034	$\xi=0,32$

Tablica br. 92.

**VI. TEORETSKE OSNOVE PROJEKCIJE NOVOG MODELA
OBRAZOVANJA PEDAGOGA-STRUČNOG SURADNIKA U
PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA**

14. KVALITATIVNA ANALIZA ČINITELJA DJELOTVORNOSTI MODELA OBRAZOVANJA PEDAGOGA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA KAO OSNOVA ZA PROJEKCIJU NOVOG

Problem obrazovanja pedagoga za rad u predškolskim ustanovama proučavan je u dosadašnjem toku istraživanja s različitih pozicija kojima je dano značenje bitnih činitelja. Rezultat toga su postignute teorijske i empirijske spoznaje koje zahtijevaju određenu sintezu kao pretpostavku za izgradnju nove kvalitete određenjem elemenata za projekciju novog modela obrazovanja. Radi se, dakle, o metodološkom pristupu o svojevrsnoj etapi procesa istraživanja koja ima zadatak da shodno postignutim spoznajama odredi raspon važnosti u kojem se određuje definiran predmet istraživanja.

Konstrukcija cjelokupnog istraživačkog rada zasnovana je na pronalaženju bitnih značajki određenih relevantnih činitelja koji svojom strukturom, funkcijom ili drugim obilježjima bitno određuju kvalitativni doseg predmeta istraživanja - djelotvornost obrazovanja pedagoga u predškolskim ustanovama.

14.1. Statusni činitelji - problemi koji proizlaze iz položaja predškolskog odgoja u sustavu i njihov odraz na razvojno-pedagošku službu

Razlozi prihvaćanja statusnih obilježja predškolskog odgoja kao relevantnih za ocjenu djelotvornosti obrazovanja djelatnika koji ga ostvaruju postoje u tvrdnji o izrazitoj međuzavisnosti i uvjetovanosti značajki sustavnih određenja predškolskog odgoja na cjelokupnu njegovu unutarnju strukturu. Predškolski odgoj dio je složenog sustava odgoja i obrazovanja. Svaki je sustav složena kategorija jer istodobno funkcionira i kao podsustav nekog složenijeg, i kao autonomni sustav vlastite strukture. Stoga se funkcioniranje svakog sustava odvija na osnovi dinamike tih dvaju komplementarnih osobina koje se u interakcijskim akcijama međusobno uvjetuju, nadopunjavaju ali i ograničavaju.

Predškolski odgoj određuje se kao podsustav složenog sustava odgoja i obrazovanja sa svim što se podrazumijeva da iz tog statusa proizlazi. Istodobno, suvremeni dosezi proučavanja predškolskog životnog razdoblja rezultiraju znanstvenim spoznajama o važnosti njegova tretiranja kao odgojnog, te u tom pogledu jača značenje utjecaja sredinskih, institucionalnih utjecaja. Na taj način, predškolski odgoj afirmira se i kao autonomni sustav bogate strukture, čiji elementi složenim, međuzavisnim odnosima, razvijaju značenje podsustavnih. Razvojno-pedagoška služba u predškolskoj ustanovi može, dakle u danim okvirima nositi obilježja podsustavnog elementa, djela autonomnog sustava predškolskog odgoja. Značajke podsustava razvojno-pedagoške službe zasnovane su na specifičnim osnovama njihova koncepcijskog određenja koje joj daju prostor relativne autonomije. Istodobno, kako nosi oznaku podsustavnog elementa, njezina punovrijedna afirmacija bitno je određena složenom dinamikom sustavnih odnosa u cjelini i u svim posebnim i pojedinačnim elementima.

Ova analiza konkretne odgojne djelatnosti³⁰⁴ gotovo u potpunosti ilustrira navedeno, dokazujući prednosti i nedostatke sustavnih rješenja na razini cijelog sustava predškolskog odgoja i posebno na razini problema - predmeta ovog istraživanja.

Cjelokupnost djelovanja razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju određena je njezinim položajem u sklopu viših sustavnih struktura do te mjere da određuje položaj, status, afirmaciju i perspektivu rada svakog njezinog pojedinačnog člana. Analiza je pokazala dalekosežnost neodgovarajućeg tretiranja podsustava predškolskog odgoja kvalitativnim i kvantitativnim iskazima, koji ilustriraju očiglednu stagnaciju pa i nazadovanje djelatnosti u cjelini, ali i svakog elementa posebno. Bit tih nedostataka može se objasniti u prisutnom dugotrajnom tretiranju predškolskog razdoblja naglašavanjem njegove kompenzatorsko-socijalno-zaštitne komponente zanemarivanjem i nedovoljnim naglašavanjem odgojne dimenzije.

Tim se okvirima posebno dalekosežno ograničavala afirmacija onog djela sustava koji bit akcije nalazi u promicanju odgojne dimenzije institucionalnog predškolskog odgoja - razvojno-pedagoškoj službi i njezinim djelatnicima - stručnim suradnicima.

Spoznaja o značenju postojanja i djelovanja posebne službe za razvoj veoma se teško probijala u ovaj dio sustava što je bitno utjecalo na proces konstituiranja i odredilo kvalitetu postignutih dosega djelovanja.

14.2. Konstitutivno-teorijski problemi razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju i njihov odraz na pedagoga - stručnog suradnika

Statusni problemi razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju predstavljali su značajni činitelj ograničavanja mogućih kvalitativnih dosega u njezinom djelovanju. Misli se pretežno na poremećaje njezine vanjske strukture (organizacija, normativi, financijska podloga) na koje je bilo moguće djelovati jačanjem "unutarnje", afirmacijom spoznaje o potrebi njezina djelovanja kao činitelja razvoja cijele strukture podsustava. Radilo se dakle o mogućnosti prevladavanja zakonsko-regulativnih odrednica djelovanja, snagom argumenata stručno-znanstvene prirode, koji dokazuje i ukazuje na potrebu i pravac djelovanja stručnih suradnika u predškolskim ustanovama. Riječ je o afirmaciji i popularizaciji stručne (na znanstvenim argumentima) osnove rada zasnovane na znanstveno-teorijskoj podlozi.

Analiza postignute razine razvoja djelatnosti stručnih suradnika, posebno pedagoga, ukazala je na stanje kojem je bitna značajka upravo nepostojanje znanstveno zasnovane konzistentne, autohtone osnove rada. Ova je konstatacija od izuzetne važnosti, stoga što po prirodi svojeg značenja predstavlja važan činitelj za cijeli kompleks problema vezanih za djelovanje stručnih suradnika. Posebno i u vezi ovog predmeta istraživanja - njihova obrazovanja.

³⁰⁴ Vidjeti II. poglavlje.

Razlozi tome, obrazloženi su u prethodnoj etapi istraživanja, i mogu se sažeti na razmatranje uzroka i posljedica. Korijeni stanja dosežu do činjenice da se u pogledu razvojno-pedagoške službe radilo o inovaciji univerzalnog, ljudskog značenja, koja se u složenim društvenim procesima na osnovi svoje kvalitetne dimenzije ukorporirala u odgojnu djelatnost i u sustavu odgoja i obrazovanja, u društvenim i pedagoškim okruženjima različitog (drugačijeg) uređenja. Prenošene ideje u naše prilike zahtijevalo je izuzetno razvijenu metodologiju kao pretpostavku za uspješno prevladavanje bitnih značajki razlika koje valja uvažavati u procesu uvođenja inozemnih inovacija u autohtone strukture. Naša pedagoška praksa,³⁰⁵ intuitivno je pokazala na smjer prijenosa, očekujući akciju teoretičara kao logičan razvojni slijed. Akcija je i uslijedila te rezultirala određenim kvalitativnim pomacima kojima je bitno obilježje zauzimanje autentičnog pogleda na bit inkorporiranja svjetske ideje savjetodavnog rada u naše odgojno-obrazovne sustave afirmacijom njezinog pedagoškog aspekta. To je ključno u procesu procjene dosadašnjih kvalitativnih dosega, jer bitno određuje smjer razvoja djelatnosti do razine gotovo maksimalnog izdvajanja pedagoškog vidika i njegovim proučavanjem u sklopu školskih sustava.

Na taj se način univerzalna ideja savjetodavnog rada u procesu prijenosa u autohtonu odgojno-obrazovnu djelatnost, bitno sužava u odnosu na njezino ishodišno određenje po strukturalnim elementima (sužavanje na pedagoški vidik) i u odnosu na populaciju odgajnika (uvođenjem i afirmiranjem prvenstveno u školske sustave).

Takvu orijentaciju nije pratila određena (i nužna) znanstvena argumentacija kojom bi se obrazložio i opravdao zauzeti originalni pristup savjetodavnom radu. Interesi pedagoga dosižu razinu individualnih, parcijalnih, prakticističkih, stručnih radova usmjerenih na široku lepezu pojava problema školskih pedagoških službi.³⁰⁶ Izostala je nadgradnja u obliku znanstveno teorijskog konzistentnog autentičnog pristupa kao konstitutivnog elementa djelatnosti.

Posljedice takvog stanja dalekosežne su iz razloga što se radi nedostatku fundamentalnog uporišta iz kojeg po prirodi stvari proizilaze oznake svih elemenata složene strukture razvojno-pedagoške djelatnosti. Izostanak takve osnove rezultirao je pojavom krize u djelatnosti čak do razmjera potpune negacije postignutog, iz čega slijedi besperspektivnost daljnjeg razvoja. Argumenti takvog stava su u činjenici nepostojanja operativne osnove rada stručnih suradnika kao podloge praktične akcije. Četrdesetak godina nakon pojave prvih stručnih suradnika, njihova je djelatnost osmišljena tek na razini Konceptije rada čija se vrijednost gotovo u potpunosti iscrpljuje u njezinu semantičkom značenju. Nedostaci takvog pristupa obrađeni su u prethodnim poglavljima. Zbrajajući ih ovdje, naglašavam najznačajnije. Očiglednom posljedicom metodologije koja svoja uporišta nalazi u intuicijsko-praktičnim te zakonodavno-regulacijskim osnovama (a ne znanstveno-teorijskim spoznajama) prisutna je različitost između deklariranog i djelatnog. Nedostatak teorijske osnove kao fundamentalnog

³⁰⁵ U prvim počecima u praksi odgoja i obrazovanja javio se prototip stručnjaka kasnije nazvanih stručni suradnici, npr. socijalni radnici, psiholozi. Više o tome u: Pediček, F.: Svetovalno delo in šola, Cankarjeva Založba, Ljubljana, 1967.

³⁰⁶ Izuzetak čini cjeloviti znanstveni opus F. Pedičeka kojim on utemeljuje teorijsko-znanstveni pristup tretiranja savjetodavne službe u školi.

ishodišnog elementa Konceptije rezultirao je njezinim formalnim ustrojstvom podloge u kojoj stručni suradnici nisu pronašli odgovarajuće poticaje za izgradnju i afirmaciju deklariranog.

Operacionalizacijom konceptijskih osnova (cilj, zadaci, načela rada) do razine poslova i zadataka stručnih suradnika te posebno artikulacijom njihova međusobnog odnosa (kvantifikacijskim iskazima) dolazi do gubljenja bitnih oznaka djelatnosti. Ona ostaje pedagoška jer se odvija u okruženju odgojno-obrazovnog rada ali gubi atribut razvojna stoga što se cjelokupna organizacija rada prilagođava danj strukturi. Razvojno usmjerene akcije perifernog su značenja. Iz tog razloga stručni suradnici postaju sredstvo održavanja sustava a ne poluga njegova razvoja. Problem se posebno produbljuje u okomitoj dimenziji sužavanjem djelatnosti razvojno-pedagoške službe po kriteriju stupnja odgojno-obrazovnog sustava dajući svim prethodnim pojavama posebnu težinu. Zauzimanje pedagoškog vidika koji se usmjeruje na odgojno-obrazovni proces u školskim institucijama, bitno je utjecalo na profiliranje djelatnosti u predškolskom odgoju. Nedostatak metodologija prijenosa rezultirala je izjednačavanjem pojava jer se pod sintagmom "razvojno-pedagoška služba u odgoju i obrazovanju" uglavnom podrazumijeva ona u osnovnoj školi. Taj se metodološki put odrazuje i na sve ostale elemente strukture i dovodi do nedostatnih i površnih iskaza specifičnosti predškolskog razdoblja kao odgojnog posebno u vezi njihovih odraza na djelatnost razvojno-pedagoške službe i stručnih suradnika. Konceptijski pristup razvojno-pedagoške službe u odgoju i obrazovanju postaje tako formalni okvir u kojem se istim metodološkim postupkom izjednačavaju različite strukture. Na taj način one gube svoju specifičnost kao osnovu na kojoj su gradile autonomnost u složenom sustavu odgoja i obrazovanja čiji su konstitutivni element.

Usvoji li se spoznaja na osnovi koje je *differentia species* predškolske ustanove i škole upravo određeni kvalitativni otklon u tretiranju procesa odgojno-obrazovnog rada, dimenzija probleme se povećava. Bit mu je u nedostatnoj znanstvenoj argumentaciji zauzetog pedagoškog vidika kao osnove razvojno-pedagoške službe u odgoju i obrazovanju, posebno za one djelove koji po tom kriteriju razvijaju specifičnost i autonomnost. Iz tog razloga razvojno-pedagoška služba u predškolskom odgoju nije mogla naći ozbiljniju teorijsku osnovu u određenim teorijskim dosezima koji su sa pozicija dane službe u osnovnoj školi predstavljali određeni kvalitativni pomak naprijed. Stoga razvojno-pedagoška služba u predškolskom odgoju stagnira jer u postojećim okvirima definiranog pedagoškog vidika ne može razviti autonomnost kao važnu pretpostavku razvoja. Ona je nužna radi različitosti razvojnih potreba djeteta predškolske dobi uključenog u odgojno-obrazovni proces u predškolskoj ustanovi, koji se u mnogočemu razlikuje od istog u osnovnoj školi, i kao takav mora se razmatrati.

Argumentacija iskazanog posebno je ilustrativna u odnosu na pedagoga stručnog suradnika u predškolskom odgoju. Odrazi sustavnih oznaka položaja predškolskog odgoja rezultirale su financijskim restrikcijama koje su posebno pogađale odgojnu dimenziju djelatnosti u odnosu na socijalno-zdravstvenu. Zakonska regulativa slijedi taj tok, te kasno³⁰⁷ uvodi obvezu uvođenja razvojno-pedagoške službe u predškolski odgoj. To rezultira zaostajanjem ove djelatnosti u odnosu na istu u višem stupnju sustava (osnovnoj školi).

³⁰⁷ U odnosu na osnovnu školu.

Nepostojanje trajne znanstveno-teorijske osnove rada koja bi rezultirala autonomnom operativnom koncepcijom posebno je važna, prije svega u odnosu na zauzeti pedagoški vidik kao osnovu djelatnosti. Po logici stvari i u predškolskom se odgoju stručni profil pedagoga javlja kao predstavnik zauzetog stajališta stoga što je "pedagoško" neodvojiva osobina njegova stručnog profila. Međutim zbog već navedenih razloga (sustavnih i strukovnih) u ovom se dijelu sustava odgoja i obrazovanja pristup službi maksimalno vulgarizira što rezultira volontarističkim normativnim standardima koji u potpunosti odražavaju nepoznavanje biti djelovanja razvojno-pedagoške službe njezine timske, interdisciplinarne strukture.³⁰⁸ Takvo shvaćanje usvojeno kao pravilo (a ne izuzetak) rezultira stanjem po kojem pedagog ostaje jedini član razvojno-pedagoške službe i njezina personifikacija. Na taj se način pedagogu podrazumijeva cjelina djelovanja razvojno-pedagoške službe koju on zbog ograničenosti svojeg pedagoškog vidika ne može (i ne smije) obnašati.

U tim uvjetima, nepostojanje osnove rada koja bi uz maksimalno poštivanje općeg, jasno naznačila posebnosti djelovanja cijele službe u predškolskom razdoblju i sa te pozicije gradila operativnu osnovu rada, posebno je značajno.

Predškolski pedagog postao je stoga "školski u malom" jer ga Koncepcija kao osnova rada na to upućuje, određujući mu proces odgojno-obrazovnog rada kao osnovu akcije. Zbog razloga normativne prirode, on taj proces u najvećem broju slučajeva tretira isključivo s pozicija svoje stručne nadležnosti i na taj način ogoljuje. Istodobno kako je sam, niti taj pedagoški aspekt nije u mogućnosti obaviti u sklopu postojeće strukture poslova i zadataka. Stoga, pedagog procesu odgojnoga rada prilazi površinski, pokušavajući da u što većoj mjeri zadovolji postavljenim očekivanjima koje je obuhvatio prihvaćajući ulogu personifikatora cijele službe. Istodobno, takav ga pristup čini "nestručnjakom" jer ga odvlači od biti njegova postojanja kojoj je smisao u unapređivanju i razvoju djelatnosti predškolskog odgoja (a ne samo procesa odgojno-obrazovnog rada). Pedagog je takvim zahtjevima, preslikanim iz višeg sustavnog djela suzio prostor djelovanja, što je posebno dalekosežno upravo u odnosu na značajke djeteta predškolske dobi i njihovih odraza i odnosa s procesom odgojno-obrazovnog rada kao njihova centralnog interesa.

Pedagogu - stručnom suradniku u predškolskom odgoju, takva pozicija bitno određuje kvalitetu dosega rada, mogućnost afirmacije a u krajnjoj liniji i njegov status.

Na postojeće statusne i teoretske činitelje, nadovezuje se problem stručne nadležnosti pedagoga, promatran s aspekta njegova dodiplomskog obrazovanja. Taj oblik problema uvjetovan je njima i ne može se u najvećoj mjeri izvan tog konteksta razložiti.

³⁰⁸ Kvantitativni pokazatelji ukazuju da od ukupne populacije stručnih suradnika u Republici Hrvatskoj (u 1990. g.), 59,9 % čine pedagozi. Njih 10,1 % djeluju sami kao jedini članovi zamišljenog stručnog tima. Podatak je izuzetno ilustrativan ako se istakne da ti pedagozi "pokrivaju" 4 zajednice općina i populaciju od 3 220 djece i rade s 413 odgajatelja. Na prostorima gdje djeluje cijeli stručni tim (230 stručnjaka od kojih je 56 % pedagoga, 28 % psihologa i 16 % defektologa) nalazi se 3 370 djece (omjer je dakle gotovo 1:1) u 5 zajednica općina. Od ukupnog broja stručnih suradnika u Republici Hrvatskoj u gradu Zagrebu ih se nalazi 62,5 % (46 % pedagoga, 71 % psihologa, 67 % defektologa), a sve ustanove imaju ekipiranu razvojno-pedagošku službu.

Statusni problemi djelatnosti u sprezi s nedostacima teoretske prirode rezultirale su svojevrsnosti razvojnog puta konstituiranja razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju. Zauzimanje pedagoškog vidika službe u središtu je interesa postavio pedagoga kao jezgru cijele službe. Iz već navedenih razloga, u predškolskom se odgoju od toga odstupilo, angažiranjem na poslove pedagoga drugi, kvalitativno različit stručni profil djelatnika - odgajatelje djece predškolske dobi.³⁰⁹ Radilo se, dakle, o neznanstvenom pristupu problemu, grešci koja je rezultirala nesuglasjem između deklariranog i djelatnog. Očigledno je nepoznavanje biti stvari koje se očituje u različitosti pogleda na proces odgojno-obrazovnog rada sa stajališta dvaju različitih stručnih profila. Stoga se u počecima razvoja službe u predškolskom odgoju uz mnoštvo problema konstitutivne prirode kao otežavajuća okolnost javlja i problem nemogućnosti korištenja kadrovskog potencijala kao činitelja razvoja. To rezultira dugotrajnijom stagnacijom cijele službe zadržavanjem oznake značajnih za određene početke djelovanja. Pri tom se kao ključni činitelj izdvaja obrazovni doseg tog stručnog profila, koji se i po svojoj kvalitativnoj (sadržaj) i kvantitativnoj dimenzije (stupanj obrazovanja) pokazao krajnje neodgovarajućim. Stoga se na osnovi zakonske regulative a ne snagom znanstvenih elemenata mijenja obrazovna stuktura stručnih suradnika (uglavnom pedagoga) u predškolskom odgoju. Odgojnu praksu napuštaju odgajatelji-pedagozi a dolaze visokoobrazovani stručnjaci odgovarajućeg stručnog profila. Na taj se način stvorila predodžba da su se zadovoljili preduvjeti za promicanje djelatnosti razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju u prevladavanju problema u kojima se ona nalazila.

Rezultati ovog empirijskog istraživanja pokazali su da to nije tako. Mada u praksi predškolskog odgoja djeluju visokoobrazovani stručnjaci, kvalitativna dimenzija problema ukazuje na činjenicu da postojanje odgovarajućeg stručnog kadra nije rezultiralo kvalitativnim pomacima. Razvojno-pedagoška služba u predškolskom odgoju bremenita je problemima fundamentalnog značenja. Obrazovno-stručna nadležnost djelatnika očito nije bila poluga razvoja. Razloge tome valja tražiti i u širim aspektima pojave vezanim uz statusne i teorijsko-operativne probleme djelatnosti, ali i u tretiranju obrazovanja.

³⁰⁹ Takva se "politika" provodila i u višim stupnjevima sustava u počecima konstituiranja službe. Uvidjevši mnoštvo nedostataka (uz minimalne prednosti), od nje se brzo odstupilo, tako da su posljedice manjeg intenziteta. Predškolski odgoj nije učio na tuđim pogreškama nego je slijedio ovu liniju, koja je izuzetno dugo (do 1981) bila glavna i stoga u konstitutivnom smislu dalekoposljednica.

15. KRITIČKA ANALIZA I PROCJENA POSTOJEĆEG MODELA OBRAZOVANJA PEDAGOGA - STRUČNOG SURADNIKA KAO ISHODIŠTA ZA PROJEKCIJU NOVOG

Problem obrazovanja pedagoga-stručnog suradnika u predškolskom odgoju moguće u potpunosti izdvajati iz navedenih statusnih i konstitutivnih obilježja te njima određen stoga što ne predstavlja zatvoren autonoman, neovisan proces već iz njih proizilazi u svojim mnogim aspektima. Ta je činjenica posebno važna stoga što problemu obrazovanja daje posebnu dimenziju. Naime uvjeti obrazovanja stručnog suradnika - pedagoga bili su bitno određeni statusnim problemima djelatnosti u kojoj se njegova akcija ostvarila. Na to se nadovezuje problem nepostojanja znanstveno-ergološke analize radnog mjesta, tj. odgovarajuće teoretske i operativne osnove rada na kojoj bi gradio svoje obrazovanje. Tu nezavidnu situaciju mogao je ublažiti oslanjanjem na svoju stručnu kompetenciju koja je po prirodi stvari trebala biti rezultat njegova procesa obrazovanja i osposobljavanja za odabrano zanimanje. Postojeći model obrazovanja nije ispunio očekivanja u tom smjeru. Razlozi tome obrazloženi su u narednom poglavlju a mogu se pregledno izraziti u najkraćem:

Očigledno je određeno odstupanje od univerzalne svjetski afirmirane ideje metodavnog rada zauzimanjem svojstvenog pravca razvoja, i u pogledu obrazovanja kadrova. To je sasvim razumljivo, stoga što se vlastita vizija službe mogla razviti jedino njezinim ukorporiranjem u obrazovni proces gdje su se pojavili kadrovi koji su tu viziju prezentirali. Međutim, u postupku prijenosa ideje u konceptijska obrazovna ishodišta gotovo u potpunosti su se zanemarila inozemna iskustva koja je bilo nužno uvažavati upravo stoga što je ideja u biti usvojena u domaćini. Vlastita vizija predstavljala je određenu nadogradnju koju je valjalo temeljiti na već postignutim iskustvima. U tom se smislu kao najočigledniji primjer razvojnog procesa učenoga uočava odstupanje od tretiranja službe kao cjeline, organski povezane strukture različitih strukovnih vidika. Obrazovanje djelatnika slijedeći logični put obrazovanjem za pedagoški aspekt a ne za službu kao cjelinu.

Opredjeljenje za pedagoškim vidikom predstavljalo je u vremenu stvaranja procesa u našim prostorima novu dimenziju ideje savjetodavnog rada. Razvojni put koji je zahtijevao brojne sinhronizirane akcije od kojih je zavisila daljnja razvoja koncepcija vlastitog vidika. Osnovu pri tom čini izgradnja autentične teorije koja se mora nužno odrazuje na sve aspekte pojave, pa tako i na obrazovanje djelatnika kao reprezentanta tog vlastitog puta. To se, međutim, nije dogodilo prije svega što je bila teorijska podloga kao rezultat vlastitog pristupa. Stoga ona nije mogla biti osnova na koju se izgrađuje koncepcija obrazovanja. Takvi temeljni ostaci rezultirali su stanjem različitim od ishodišnog i izdvajanjem pedagoškog dijela službe u samostojni, zatvoreni dio, a ne njegovom kvalitativnom povezivanju u složenu strukturu razvojno-pedagoške službe kao cjeline.

Odrzi toga jasno su vidljivi u pristupu i načinu rješavanja problema obrazovanja djelatnika za razvojno-pedagošku službu u odgoju i obrazovanju pa i u predškolskom. Osnovna pretpostavka za konstituiranje uspješnog modela obrazovanja, njegova je korespodencija sa znanstveno-teorijskom osnovom djelatnosti tako da se nalaze u dinamičnom međusobnom odnosu unapređivanja. Teorijska podloga tako postaje pretpostavka za izgradnju djelotvornog modela obrazovanja koji u svojim krajnjim dosezima postaje činilac njezinog daljnjeg razvoja.

Već je u prethodnom dijelu kritike naznačen problem vezan uz nepostojanje takve osnove rada nove stručne službe u odgoju i obrazovanju koja bi logično rezultirala ergološkom analizom radnog mjesta njezinih kadrovskih reprezentata prosljeđenom u odgovarajući sustav njihova obrazovanja. Nepoštivanje ovog logičnog slijeda uzročno posljedičnih veza i odnosa u rješavanju fundamentalnih pitanja jedne odgojno-obrazovne inovacije, nužno je moralo rezultirati problemima razne prirode i razine, od kojih su neki i naznačeni.

U pogledu obrazovanja pedagoga u razvojno-pedagoškoj službi u odgoju i obrazovanju, a posebno u predškolskom, problem se pokazao veoma brzo nakon njihova uvođenja. Naime, zauzeta pedagoška dimenzija orijentacijom usmjerena na sve aspekte odgojno-obrazovnog procesa kao temeljnog interesa djelovanja stručnih suradnika, rezultirala je njezinim izjednačavanjem sa zatečenim studijem pedagogije koji se u tom smislu i naznačuje kao odgovarajući studij za stjecanje potrebnog stupnja i sadržaja.

Pogrešno je izveden zaključak koji pedagoški aspekt razvojno-pedagoške službe u potpunosti izjednačava s pedagogijom i u sklopu koje se i iscrpljuje. Prije svega valja naglasiti činjenicu da problemi odgoja i obrazovanja nisu i ne mogu biti u oblasti samo pedagoške teorije. Odgoj u svom bitnom određenju mora biti predmet interesa i drugih znanstvenih stajališta koja tako značajno unapređuju pedagoški aspekt i pridonose boljem razumijevanju odgojnih pojava i zakonitosti odgoja i obrazovanja. Šansu za uvažavanjem takvog postupka dobila je pedagogija uvođenjem razvojno-pedagoške službe u odgoj i obrazovanje u sklopu koje u potpunosti može razviti autonomiju pedagoškog aspekta interdisciplinarnog poimanja odgojno-obrazovnog fenomena. Takvo stajalište ne predstavlja negaciju njezine autonomne nadležnosti već naprotiv šansu za prevladavanje tradicionalnog shvaćanja uske predmetne zatvorenosti i podjeljenosti.

Naša pedagoška teorija nije tu šansu iskoristila. Razlog tome je prije svega u njezinoj pasivnosti. Pedagogija kao teorija odgoja i obrazovanja sa svojim sustavima mišljenja, svojim postulatima, stavovima i izgrađenom koncepcijom, nije dovoljno pratila aktualne tokove promjena. One su se događale a pedagogija ih nije uočavala i na njih reagirala. Bit problema jest u osjetljivosti na promjene koje se događaju u društvenom i odgojno-obrazovnom biću. Sigurno pri tom valja utvrditi da se jedan dio promjena javlja kao nužnost i ne čeka znanstvenu obradu da bi se dogodio. Međutim, u pogledu iniciranih, svjesnih promjena, kao što je uvođenje inovacija u djelatnost odgoja i obrazovanja, problem se posebno postavlja pitanjem koliko je znanost o odgoju pokrenula promjene, predviđala ih, i koliko pridonijela svojim angažmanom u smislu stvaranja uvjeta za njihovu stvarnu afirmaciju. Uz potpuno uvažavanje teze da su sve odgojno-obrazovne promjene istodobno široko društveno uvjetovane te stoga pedagogija ne može cjelovito na njih odgovoriti, u onoj oblasti u kojoj su "čisto" njezine, ona mora u tom smislu biti osjetljiva na njih. Ako se uvođenje razvojno-pedagoške službe u odgoj i obrazovanje promatra kao jedna od akcija reforme cijelog sustava, onda inovacije u mnogim aspektima prevladavaju okvire same znanosti o odgoju. U tom pogledu umanjuju značenje njezine neodgovarajuće angažiranosti. Međutim, bitne odrednice razvojno-pedagoške službe su pedagoške te je s tih pozicija akcija znanosti o odgoju nužna pretpostavka njezina razvoja. Izgrađena teorijska osnova nove djelatnosti pokazala bi otvorenost pedagogije kao znanosti i njezinim tretiranjem inicijatora kvalitativnih promjena u svojoj oblasti. Logičkim slijedom odrazila bi se u procese obrazovanja djelatnika, stvarajući na taj način

etpostavke nužne za ostvarivanje inovacijske akcije.

Međutim, takav se proces nije dogodio. Rješenje obrazovanja pedagoga ručnih suradnika nađeno je u zatečenom studiju pedagogije (koji u svojim osnovnim konceptijskim odrednicama nije naznačavao orijentaciju ka tom obliku, u praksi već inauguriranom stručnom profilu). Organizacija studija pedagogije pretrpjela je pritom neznatne strukturalne promjene. Radilo se o udiju pedagogije akademske orijentacije. Njegove ambicije prvenstveno su bile krenute k proučavanju pedagogije kao opće teorije odgojnog rada, a znatno manje k njezinoj stručno-praktičnoj dimenziji - osposobljavanju za konkretno zanimanje. U takvu su se akademsku koncepciju metodom intuitivnog planiranja unosili elementi zamišljenog novog pedagoškog profila nastojeći ga barem djelomično odrediti u njegovoj funkciji. Istodobno osnovna se koncepcija akademskog "čistog" studija pedagogije nastojala što više očuvati. Rezultat takvog pristupa ogleđa se u dualizmu koncepcije studija čiji učinci se iskazuju u nezadovoljavajućem stanju na planu obrazovanja i osposobljavanja za poslove pedagoškog zanimanja (stručni suradnik) i na planu kvalitativnog promicanja pedagogije kao znanstveno-teorijske osnove odgojno-obrazovnog fenomena.³¹⁰ Na taj se način pedagogija kao znanost suočava s krizom egzistencijalne prirode koja se posljedično proširuje na sve njezine pojavne oblike i posebno primjenjuje na postojeći studij pedagogije. Pri tom je kao osnovna zamjerka nedorečenost kompromisnog stava između tradicionalnog akademskog pristupa pedagogije i suvremenijih potreba njezine praktične operacionalizacije.

Problem uspješnog preobražaja pedagogije kao znanosti u praktični model obrazovanja temeljnog profila te njegova korespondencija s očitovanim značajkama istog, posebno je zanimljiva s pozicija pojedinih djelova odgojno-obrazovnih sustava. Podsustav predškolskog odgoja afirmira se u složenom sustavu specifičnošću razvojnih značajki odgajnika. Njegovo je značenje aktualizirano novim spoznajama o utjecaju i kvaliteti sredinskih utjecaja kao temeljnog razvoja. Takvi pristupi proširuju predmet znanosti o odgoju i nužno zahtijevaju intervenciju na tom planu. Međutim, u središtu naše pedagogije još uvijek je teorija nastave i učenja s osnovnom orijentacijom na osnovnu školu, u toj mjeri da se u mnogim aspektima pod pojmom pedagogije podrazumijeva školska (kao jedna od disciplina). Koncepcijsko određenje aktualnog studija pedagogije to u potpunosti potvrđuju. Očigledno je planska i programska orijentacija na sveukupnost djelovanja školskog sustava i u kontekstu toga školskog pedagoga temeljnog stručnog profila. Na taj se način odstupa od ambiciozno postavljene cilja obrazovanja kojim se osobito naznačuje stručno osposobljen profesor pedagogije VII. stupnja stručnosti za poslove stručnih suradnika na

³¹⁰ Vidljivo je to na osnovi aktualizacije tematike vezane uz statusne probleme pedagoga u odgoju i obrazovanju koji u posljednje vrijeme postaje predmetom interesa stručnih i znanstvenih skupova u Republici Hrvatskoj (npr. Okrugli stol - "Status pedagoga u predškolskom odgoju, osnovnim i srednjim školama, Zagreb 1992.) ali i predmet stalne rasprave među pedagozima. Mišljenja su pritom različita: od naglašavanja njihove nužnosti u suvremenoj organizaciji odgoja i obrazovanja (radovi M. Silova) do problematizacije njihove uloge i mogućnosti rada (Bezic, K., "Raspelo za školskog pedagoga, Školske novine, 1989, 13.; "Svi poslovi školskog pedagoga", Školske novine, 1989, 24.) do potpunog negiranja njihova smisla i budućnosti (radovi Biondića). Aktualne su i rasprave o statusnim i problemima perspektive pedagogije kao znanosti. (Npr, sadržaj znanstvenog skupa "Pedagogija i društvena zbilja", Zagreb, 1989.; tematike I. i II. kongresa pedagoga SRH, itd.).

zadacima odgoja i obrazovanja. Teoretska analiza aktualnog studija pedagogije u Republici Hrvatskoj pokazala je na taj problem "nepokrivanja" cjeline odgojno-obrazovnog sustava. Zato je bilo moguće kvalitativni doseg i djelotvornost studija pedagogije analizom istog plana i programa studija evaluirati sasvim suprotnim ocjenama u zavisnosti od kuta gledanja. Za školske pedagoge je uspješan. Za predškolske, ocjenjuje se kao nedjelotvoran, što posebno potvrđuju rezultati empirijskog istraživanja gotovo u svim istraživanim aspektima.

Stoga postojeći model obrazovanja pedagoga za rad u predškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj valja mijenjati u smjeru prevladavanja navedenih problema koji ga čine nedjelotvornim. Karakter, razina i doseg promjena različit je i u određenim okvirima prevladava okvire strukturiranja procesa prijenosa znanosti u suvremene studijske modele. To se prije svega odnosi na one aspekte problema koji nose karakter sustavnih mjera i akcija na planu regulacije odnosa u kompleksnoj sferi predškolskog odgoja i obrazovanja kao oblika društvene nadgradnje (položaj, status djelatnosti, financijska osnova, projekcija razvoja itd.), a koje u ovom slučaju bitno određuju strukovne elemente promjena. Smisao im je u aktualizaciji zahtjeva za konstituiranjem autentičnog znanstveno-teorijskog osmišljavanja djelatnosti razvojno-pedagoške službe u odgoju i obrazovanju kao osnovi izgradnje autonomnih koncepcija njihove operativne osnove rada. Iz tog zahtjeva proizlazi potreba za ergološkom analizom radnog mjesta pedagoga stručnog suradnika u predškolskom odgoju, člana tima razvojno-pedagoške službe kao organske cjeline. To su pretpostavke za konstituiranje samostojne pedagoške teorije - pedagogije razvojno-pedagoške službe kao osnove za izgradnju modela i obrazovanja pedagoga stručnih suradnika - reprezenta prihvaćenog pedagoškog vidika u razvojno-pedagoškoj službi u odgoju i obrazovanju. Na nju se argumentima temeljenim na specifičnim razvojnim i odgojnim potrebama odgajnika, nadograđuju posebnosti iste u pojedinim dijelovima sustava odgoja i obrazovanja.

Takav logički slijed akcija prethodi koncipiranju suvremenog modela obrazovanja jer se u elementima naznačenog nalaze ishodišta za njegovu konstrukciju. Međutim, veoma je važno uočiti da se o teorijsko-metodološkim aspektima konstrukcije modela obrazovanja u našoj pedagoškoj teoriji ne pridaje dužno značenje. Znanstvena istraživanja predmetom usmjerena na složenu problematiku prijenosa pedagoške znanosti kao kompleksne teorije odgojno-obrazovnog fenomena u efikasne modele obrazovanja različitih stručnih profila koji su imanentni njezinoj nadležnosti, gotovo da i nema. Stoga je i moguće saznanje koje ukazuje da je linija razvoja pedagogije kao znanosti u proturječju s vlastitim studijskim modelom. To rezultira teškoćama i slabostima u ostvarivanju moćne uloge obrazovanja kao činitelja njezina unapređivanja. Tradicionalno orijentirana k školskim sustavima, pasivna na promjene u dinamičnoj strukturi svoje praktične operative, pedagogija postaje kočničar vlastitog razvoja stavljajući se u situaciju koja zahtijeva radikalnu intervenciju u tradicionalne okvire obrazovnih koncepcija njezina studija.³¹¹

³¹¹ Argumente navedenog može se naći u činjenici da ne postoje znanstveno-teorijske osnove na kojima bi se nužno morale temeljiti mnogobrojne reforme cijelog sustava odgoja i obrazovanja, te reforme studija pedagogije kao užeg predmeta našeg interesa. Umjesto toga, one se temelje na intuitivno-prakticističkim projekcijama pojedinih grupa i (moćnih) pojedinaca, što je neminovno dovelo do stanja u kojem se sada nalazi. Ne postoje istraživanja usmjerena na evaluaciju postignutog kao pretpostavka novog.

Suvremene spoznaje o odgojnim potencijalima ranog djetinjstva i s njim u vezi važnosti kvalitetnog strukturiranja sredinskih činitelja, zahtijevaju drugačije ustrojstvo sustava obrazovanja njenih djelatnika. Očigledno nepostojeća nedjelotvornost odražuje se u odgojno-obrazovnoj praksi predškolskog odgoja činivši obrazovanje djelatnika potpuno nebitnim. Istodobno, teorijske implikacije stanja odražavaju se na koncipiranju obrazovne politike u kontekstu određenja njezinih razvojnih ciljeva, što se može dalekosežno odraziti na djelatnost predškolskog odgoja u cjelini. Realna opasnost takvog stanja ogleda se u sklonosti ocjene posljedica bez valjane analize uzroka. U vezi ovog predmeta istraživanja takva su stajališta dovela pedagoga u poziciju preispitivanja njegovog profesionalnog statusnog položaja u predškolskoj ustanovi s ozbiljnim odrazima njegove daljnje perspektivnosti.

Izlaz iz postojećeg stanja nalazi se prije svega u revitalizaciji značenja obrazovanja djelatnika kao osnovne pretpostavke razvoja. Ne umanjujući važnost ostalih komponenti složenog problema položaja, uloge, značenja pedagoga u predškolskom odgoju (sustavne, npr) u projekciji njegove daljnje profesionalne afirmacije, najznačajnije mjesto pridaje se njegovu kvalitetnom profesionalnom obrazovanju kao pretpostavci uspješnog svladavanja poslova i zadataka koji pred njim stoje. Zato promjene u obrazovanju pedagoga moraju biti temelj suvremeno strukturiranoj razvojno-pedagoškoj službi u predškolskom odgoju. Osnovu nalaze u suvremenoj teoriji predškolskog izvanobiteljskog odgoja i kao takve zahtijevaju fleksibilnije, modernije i djelotvornije ustrojstvo sustava obrazovanja. To se postiže prevladavanjem tradicionalnih, postojećih modela studija obrazovanja. Modernizacija ili stvaranje novih modela zasnovana je na evaluaciji postojećih, razgrađivanju klasičnih modela nastalih u sklopu tradicionalne pedagogije i iznalaženju novih načela modeliranja. Promjene u obrazovanju zasnivaju se na kvalitativnom naglašavanju i prevladavanju različitosti između deklariranog i djelatnog. To nalaže prije svega redefiniranje konceptijskih okvira razvojno-pedagoške službe koje će rezultirati ustanovljavanjem novih obrazovnih potreba. One postaju osnova za mijenjanje postojećeg modela obrazovanja. Na taj način obrazovanje dobiva na značenju univerzalnog ključnog činitelja razvoja i postaje uvjet stručne, društvene i osobne afirmacije, društvenog i stručnog ugleda te profesionalne afirmacije pedagoga-stručnog suradnika u predškolskom odgoju.

16. AFIRMACIJA OBRAZOVANJA KAO OSNOVE RAZVOJA

Obrazovanje kao uvjet ili pretpostavka uspješnog rada izuzetno je složena kategorija te se mora razmatrati u širokim okvirima. Polazi se pri tom od proučavanja odnosa općeg razvoja društva kao složene kategorije i obrazovanja koje se određuje kao djelatnosti, proces ali i rezultat.

Obrazovanje kao djelatnost u tijesnoj je vezi s vitalnim društvenim procesima. Bit određenja obrazovanja kao djelatnosti (oznake strukture, sustavna rješenja, vrijednosna obilježja i sl.) razlikuje se u zavisnosti od mjesta u kojima se ostvaruje, jer je to izrazito dinamična kategorija, usko povezana sa svim procesima određenog društvenog konteksta. Svojom strukturom i dinamikom, prati njihov tok prilagođavajući mu se. Istodobno, mnogim procesima prethodi te na taj način postaje uvjet njihova osamostaljenja. Obrazovanje jest bitan činitelj društvenih promjena. Ono pridonosi razvoju cjeline čovjekova okruženja i ukazuje na moguće putove njegove afirmacije kao aktivnog, stvaralačkog bića. Smisao mu je u stvaranju mogućnosti čovjeku da kreira uvjete svog optimalnog razvoja, i proširuje granice ljudskog uma. Ono zato postaje sredstvo čovjekove afirmacije i mogućnost njegovog određivanja kao bića intelekta sposobnog da mijenja svijet oko sebe, kreira ga i u tom procesu stalno unapređuje. Iz tog se razloga javlja potreba za redefiniranjem tradicionalnog poimanja obrazovanja u pravcu usmjeravanja na problem odnosa općeg ljudskog razvoja i obrazovanja kao djelatnosti. Pitanje se usmjeruje na analizu postignute kvalitativne razvojne razine cjelokupnog čovjekovog okruženja u kontekstu preispitivanja djelotvornosti putova koji su do tog doveli. Pri tom, afirmira se trend koji potiče inovacijske akcije koje se oslanjaju na znanstvena dostignuća čovjekova uma. To je začetak novih vrijednosti u određenju činitelja razvoja što predstavlja na određen način "kopernikanski obrat" u kojem čovjek, njegov um i mogućnosti koje pred njim leže u ovoj sferi djelovanja, postaju instrumenti moći i činitelji razvoja uopće. Ljudski um i znanje, te čovjekova sposobnost da razmišlja i stvara, postaje odlučujuća društvena vrijednost. Izvor društvenog bogatstva ostvaruje se napuštanjem oslanjanja na tradicionalne oblike kapitala, usmjeravanjem na intelektualni, koji počiva na ljudskom činitelju posebno u njegovoj obrazovnoj dimenziji. Ulaganje u tom pravcu postaje osnova projekcije razvoja jer se proizvodne snage društva stvaraju u oblasti proširivanja granica ljudskog uma. Pri tom se interesi prvenstveno usmjeruju na obrazovanje kao izuzetno značajnog činitelja proizvodnih snaga, na preispitivanje djelotvornosti i utjecaja na razvoj uopće. Obrazovanje postaje na taj način poluga razvoja i bitan činitelj njegova podsticaja k višoj kvalitativnoj razini.

Na taj se način u najuži odnos postavljaju kategorije razvoja i obrazovanja kao nova kvalitativna dimenzija složenog procesa ljudskog napretka uopće. Pri tom se kao ishodišni problem javlja potreba afirmacije uvjerenja o njihovoj međuzavisnosti, koja se temelji na suvremenom tretiranju razvoja. Ovo proizilazi iz spoznaja da se njegovi izvorni potencijali ostvaruju u stvaralačkim mogućnostima čovjekovog intelekta i prihvaćanjem čovjeka kao najvažnijeg činitelja razvoja. Stoga se sveukupna nastojanja društva usmjeravaju na aktivizaciju latentnih čovjekovih mogućnosti koje se ostvaruju uvažavanjem obrazovanja kao osnovne pretpostavke njegova osamostaljenja. Suvremeno određenje obrazovanja kao djelatnosti ogleđa se kroz njegovo promatranje i

tretiranja s aspekta razvoja, dajući mu tako novu dimenziju u njegovu širokom pojmovnom određenju.

16.1. Obrazovanje za razvoj - osnova razvoja obrazovanja

Razvoj kao pojam izuzetno je složena kategorija³¹² univerzalnog značenja i složene strukture, vezana uz neprekidnost ljudskog postojanja u njegovoj povijesnoj dimenziji. Elementarni smisao razvoja očituje se u neprestanoj potrebi čovjeka za iznalaženjem novih putova i načina za prevladavanje aktualnog stanja u kojem se nalazi, koje ga po prirodi zasnovanoj na njegovoj intelektualnoj radoznalosti ne zadovoljava i stoga pokreće na akciju. Težnja čovjeka za razvojem je univerzalna. Motiv joj čini potreba za promjenom koja rezultira povećanjem složenosti ukupnog ljudskog okruženja pri čemu kao rezultat nastaje struktura nove kvalitativne razine. Razvoj je izrazito dinamičan proces u kojem dolazi do interakcije čitavog niza činitelja koji tu strukturu mijenjaju i obogaćuju.

Razvoj kao proces ostvaruje se u svojoj makrostrukturalnoj i mikrostrukturalnoj dimenziji. Makrostrukturalna dimenzija razvoja očituje se u njegovom doseg u sveukupnost ljudskog okruženja te se u tom smislu može promatrati kao najveći mogući sustav povezan s djelovanjem sustava u svekolikom čovjekovom okruženju. Stoga pojam razvoja podrazumijeva nadležnost širokog kruga zainteresiranih za njegovo proučavanje. Ono proizilazi iz prirode nauka koje su po osnovi svojeg predmeta orijentirane na pojedine njegove aspekte (ekonomski, politički, povijesni i sl.). Takav pristup proizilazi iz značajki razvoja kao integrativnog pojma i postavlja kao nužnost njegovo tretiranje na interdisciplinarnoj osnovi koja proizilazi iz njegove strukturalne raznovrsnosti.³¹³

Razvoj kao kategoriju odlikuju određeni strukturalni elementi. Mada se on u svom određenju tretira kao "homogena cjelina u kretanju"³¹⁴ ta se cjelina sastoji od međuaktivno djelujućih elemenata autonomne strukturalne organiziranosti koji ga određuju u njegovom mikrostrukturalnom značenju. Kvalitativnu osnovu te mikrostrukture razvoja čine bogatstvo veza i odnosa među činiteljima razvoja. Njihovo djelovanje zasnovano je na sinhronizaciji i koordinaciji kao pretpostavci postizanja više kvalitativne razvojne razine rezultata razvoja. Pri tom se kao osnova svakog razvoja afirmira spoznaja o značenju subjektivnog činitelja dajući mu značenje pokretačke sile. Snaga čovjekova intelekta bitno je jezgro, inspirativna i inicirajuća energija svake razvojne akcije.

³¹² Razvoj podrazumijeva moć preživljavanja, ali se njegova bit izražava u pospješivanju postojećih i iznalaženju novih mogućnosti za stalni napredak čovjeka, društva i prirode. (Filipović, D.: Razvoj i obrazovanje, str. 24.)

³¹³ S tim u vezi ističem nastojanja za prevladavanjem tradicionalnog poimanja razvoja koje sužava pojam na njegov znanstveno-tehnološki aspekt. Npr. mišljenje A. Clausea koji se zalaže za sveobuhvatnosti pojma koji nužno implicira i "intelektualne i tehničke instrumente čovjekove pobjede nad preprekama koje mu postavlja priroda ili koje je zbog nemoći sam sebi postavljao" (A. Clause, Međunarodni informativni bilten, 1983, 58)
Postoji mišljenje Sinaceura koji smatra da reduciranje pojma razvoj samo na tehnološki napredak znači i osiromašenje njega samog. (Naselić, F.: Tehnika, kultura, društvo, Politička misao Zagreb, 1958.)

³¹⁴ Filipović, D.: Razvoj i obrazovanje, Kultura, Beograd, 1989, str. 47.

Ulaganje u razvoj čovjekova intelekta osnovna je pretpostavka funkcioniranja razvojnih kretanja, bilo da se radi o njihovom sustavnom obilježju, ili ostvarenju pojedinih njegovih strukturalnih elemenata. Ako se razvoj označi u njegovu totalitarnom značenju, onda je za njegovo funkcioniranje nužno osiguranje uvjeta za afirmaciju intelekta kao pokretačke jezgre razvoja. Interes se stoga usmjerava na obrazovanje koje na osnovi specifičnosti svojeg funkcioniranja postaje pretpostavka za ostvarenje čovjekovih intelektualnih potencijala.

Iz tog razloga pristupa se reformama obrazovanja radi postizanja što većeg stupnja sukladnosti između tih dvaju bitnih činitelja. Radi se o strukturiranju djelatnosti u funkciji razvoja, o ustanovljavanju takve kvalitativne osnove koja će suštinom svojih odrednica biti pretpostavka za ostvarenje stava o povezanosti i uvjetovanosti tih dvaju procesa. Šansu za ostvarenje razvoj nalazi u svom opredmećivanju u djelatnosti obrazovanja. Doseg svake razvojne akcije bitno je određen obrazovnom kvalitetom ljudi koji je ostvaruju. Isto tako, moderno se obrazovanje ne može odrediti u toj svojoj dimenziji ukoliko ga se izričito ne odredi u njegovoj razvojnoj dimenziji. Ono nadilazi u njoj svoj smisao postojanja, ali i jedini pravac svoje perspektive.

Stoga je obrazovanje za razvoj osnova razvoja obrazovanja i kao takvo veoma je kompleksno, društveno pitanje za rješavanje koje valja potaknuti ukupnost strukture koju čine društveni odnosi u danom razvojnom stupnju. Teži se za što većom usklađenošću zahtjeva iskazanih dugoročnim projekcijama razvoja sa spoznajom da je obrazovanje bitna komponenta razvojnog promaknuća cjelokupnog društvenog bića.

Suvremeno tretiranje obrazovanja aktualizira nužnost znanstvenog produbljavanja i proširivanja spoznaja usmjerenih u matičnoj znanosti koja ga predmetom svojeg proučavanja obuhvaća gotovo u cijelomu opsegu pojma. Pedagoška nauka primarni zadatak svojeg znanstvenog interesa mora postaviti u jačanju svoje autonomne znanstveno-teorijske nadležnosti u onom aspektu u kojem obrazovanje za razvoj postoji kao dominantna pedagoška kategorija. Ono to u mnogim dimenzijama i jest. Stoga se kao pretpostavka afirmacije obrazovanja u njegovom kvalitativno novom određenju, određuje znanstveno-teorijska paradigma na kojoj počiva. U toj se dimenziji mjerodavnost pedagogije ne može osporiti. Istodobno novo određenje odnosa obrazovanja i razvoja zahtijeva od pedagogije reorganizaciju postojećih načina mišljenja i stavova koje obrazovanje ograničava u tradicionalne okvire školskih obrazovnih institucija s monodisciplinarnim modelom organizacije. Obrazovanje u svojoj razvojnoj dimenziji, inauguriranjem integralnosti kao bitnog obilježja, nalazi znanstvenu podlogu u integrativnom, internaučnom pristupu kao posljedici suvremenog trenda integracije cjelokupnog ljudskog znanja. Stoga pedagogija mora pokrenuti akciju za prevladavanjem prisutne fragmentarnosti, podjeljenosti znanstvenih područja i disciplina koje zatvaranjem u svoju usku predmetnost ograničavaju učinke obrazovanja i time mu umanjuju značenje kao činitelja razvoja.

Obrazovanje za razvoj posebnu dimenziju dobiva u onom svojem elementu u kojem se dotiče pitanja vezanih uz organiziranu društvenu aktivnost usmjerenu na osposobljavanje kadrova koji ostvaruju deklarirane razvojne ciljeve. Pri tom se aktualizira određenje obrazovanja kao procesa ostvarenje kojeg se organizira u različito strukturiranim odgojno-obrazovnim sustavima. Intencija je svakog društva da organizira takav sustav obrazovanja djelatnika u kojem će ostvarivati ličnosti

takvog kvaliteta i svojstava koje će postati akcijsko jezgro razvojnog promicanja u više kvalitativne razine. Stoga se interes društvenih činitelja usmjeruje na procese obrazovanja koji u sebi podrazumijevaju nastojanje za pružanjem najviših znanja i sposobnosti i njihove korenspondencije s potrebama, uvjetima i mogućnostima ostvarivanja razvojnih dosega. Pri tom se nužno naglašava zahtjev ka prevladavanjem tradicionalnog poimanja sustava obrazovanja kao cjeline same sebi dovoljne, u pravcu njegova određenja kao šire kompleksnosti čije funkcioniranje zavisi i od kvalitete i dinamike njegove unutarnje strukture, ali i od zbivanja u njegovu ukupnom okruženju.

Neusvajanje takvog shvaćanja rezultira raskorakom između trendova u razvoju i očekivanja koje se u tom smislu postavljaju pred obrazovnim sustavima koji afirmiraju znanje kao pokretač razvoja. Pogreška je u tome što se i razvoj i obrazovni sustav tretiraju kao autohtone strukture koje funkcioniraju svako na svojstven način. Javlja se sindrom "paralelnih tračnica" koji je očigledan u izrazito slabom prožimanju tih dvaju, tako izuzetno isprepletenih u uzajamnim vezama razvijenih odnosa. Na taj način obje se strane odriču mogućnosti pozitivne interakcije čiji je krajnji rezultat mogao biti globalni razvoj.

Pokušaj prevladavanja suprotnosti između općeg trenda razvoja kao iskoraka u budućnost te s tim u vezi afirmacije obrazovnog čovjeka kao njegova pokretača ogleda se u spremnosti obrazovne djelatnosti za uspostavljanjem međusobnih odnosa između tih dvaju društvenih procesa. Takav pristup postaje nužnost za obrazovanje i za ukupan razvoj. Operativna konkretizacija tog zahtjeva ostvaruje se uvođenjem posebnih službi u djelatnosti odgoja i obrazovaja koje smisao svojeg postojanja nalaze u razvojnoj dimenziji, promicanje k novim, višim dosezima. Razvojno-pedagoška služba u odgoju i obrazovanju predstavlja kvalitativno jezgro, u kojem se sjedinjavaju razvojni trendovi u okviru djelatnosti od posebnog društvenog (razvojnog) značenja. Stoga pitanje odnosa razvoja kao tendencije i procesa obrazovanja djelatnika koji taj razvoj ostvaruju, dobiva posebnu dimenziju kroz preispitivanje njegove djelotvornosti. Takvo je shvaćanje zasnovano na zahtjevu za pronalaženjem optimalnog konceptijskog okvira i operativne konstrukcije koje će osigurati djelotvornost obrazovanja djelatnika za razvoj u ime razvoja. Društvena akcija usmjeruje se na povezivanje spoznaja o razvoju u njegovu složenom određenju, ulozi djelatnika kao njegove inicijalizacije te obrazovanju kao osnovnom putu za njihovo ostvarenje. Obrazovanje djelatnika koji ostvaruju razvoj odražava stoga bitne veze između obrazovanja kao nositelja ukupnog razvoja i ljudskog činitelja. Zbog toga u ovoj dimenziji međusobnih veza i odnosa ne smije dolaziti do suprotnosti jer vode ka krizi odnosa.

Moja su iskustva prikazana teorijskom i empirijskom analizom, pokazala na kvalitativnu dimenziju odnosa obrazovanja u funkciji razvoja u onom dijelu u kojem se evaluirao teorijski koncept i operativni model obrazovanja pedagoga - stručnog suradnika u razvojno-pedagoškoj službi u predškolskom odgoju. Generalna ocjena ukazuje na postojanje krize obrazovanja koja se odražuje u nedovoljnoj osposobljenosti visokoobrazovanih stručnjaka za uspješno obavljanje poslova i zadataka koji su se obrazovali.

Razlozi tome su u spoznajama najšire razine koji pokazuju na pojavu inertnosti i sporosti prilagodbe odgojno-obrazovnih sustava u procesu postizanja jedinstva s razvojnim kretanjima koje označuje moderno društvo. Prisutne tendencije zatvaranja u nezavisni institucionalni skup aktivnosti moraju se

prevladati intenzivnim naporima za ustanovljavanjem široko razgranatih veza i odnosa sa razvojem kao totalnom kategorijom društva. To je generalni put izlaska iz krize, operativno usmjeren k određivanju strategije razvoja obrazovanja kao izvora stjecanja znanja i učenja, kao izuzetno značajnih putova razvoja. Na taj se način stvara osnova za određenje obrazovanja kao propulzije razvoja a interes društva usmjeruje osiguranjem uvjeta za afirmaciju razvojne funkcije obrazovanja. Konkretizacija tih interesa ostvaruje se organiziranjem razvojnih djelatnosti koje se funkcionalno određuju u tom pravcu (razvojne službe) a pozornost usmjeruje na djelatnike koji je ostvaruju. Stoga je pitanje obrazovne kvalitete "razvojnih radnika" ključno u planiranju razvoja cijele djelatnosti i kreće se u smjeru nužnosti k projektiranju djelotvornih modela obrazovanja kao pretpostavci kvalitativnog sjedinjavanja razvoja u funkciji obrazovanja te obrazovanja djelatnika kao čimbenika razvoja.

17. PROJEKCIJA MODELA OBRAZOVANJA PEDAGOGA ZA RAD U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

17.1. Osnovna teoretska određenja modela i modeliranja

Sagledavanje uloge obrazovanja kao pretpostavke uspješnog djelovanja pedagoga u predškolskoj ustanovi konkretizirano je u postupcima preispitivanja djelotvornosti aktualnog modela njegova studija. Smisao tih postupaka je ustanoviti parametre koje valja uvažavati pri projektiranju novog, djelotvornijeg modela kao pretpostavke za prevladavanje očigledne različitosti između očekivanih i postignutih učinaka obrazovanja.

Postupak projektiranja rezultira izradom nacrtu, plana ili određenom zamisli, kojima se utvrđuju elementi projektirane pojave, procesa ili modela.

Pojmovno određenje modela usko se vezuje uz metodološki postupak modeliranja čiji je on rezultat. U suvremenoj metodološkoj literaturi nema jedinstvene definicije modela. Razlog tome jest da se radi o jednoj od najmlađih metoda istraživanja. Uz to, pojam modela predmijeva različita značenja u zavisnosti od znanstvenog ugla gledanja (model u fizici, matematici, modeliranje psihičkih procesa i sl.). Osim toga termin "model" primijenjuje se u svakodnevnoj terminologiji u višeznačnom označenju. Kao rezultat naučnog postupka model predstavlja "sustav određenih suštinskih struktura i odnosa analognih predmeta istraživanja, to je odraz fakta stvari i odnosa određene oblasti znanja u obliku prostije, očiglednije materijalne strukture te ili koje druge oblasti".³¹⁵

Prema Bogdanu Šešiću "model je svaki teorijski, tj. pojmovni ili praktični realni, predmetu istraživanja analogni sistem (S^1) pomoću koga se istražuje izvestan osnovni predmet ili sistem (S^0). Sistem S^0 je predmet, original ili uzor. S^1 je predmet odnosno sistem analogan originalu, t.j. model".³¹⁶

Metoda modeliranja primijenjuje se i u proučavanju zakonitosti u odgoju i obrazovanju. Tada se pod modelom podrazumijeva "konkretna interpretacija (manje ili više idealiziranog) nekog sistema, jednog ili više podsistema, procesa, dela procesa itd."³¹⁷

U pedagogiji model ima nešto uže značenje koje proizilazi iz tumačenja da je to "kopija originala, objekat koji u liku fizičkog predmeta, crteža, sheme ili logičko-matematičkog iskaza na jednostavan, pristupačan i egzaktn način izražava strukturu, svojstva i funkcije originala."³¹⁸ Zato se pod pojmom modela najčešće označuje struktura obrazovnih sadržaja odnosno procesi i rezultati te strukture. U metodici i didaktici model je nastavno sredstvo koje predočuje određeni objekt i služi za lakše proučavanje sastava i funkcije predmeta - originala kojeg zamjenjuje.

Opći metodološki postupak koji rezultira izradom modela je modeliranje. Filipović je drži kao jednu od fundamentalnih metoda empirijskog istraživanja

³¹⁵ Klaus, G. : Kibernetika i filozofija, Moskva, 1963, str. 262 u Šešić, B.: Osnovi metodologije nauke, Naučna knjiga, Beograd 1973, str. 115.

³¹⁶ Šešić, B. : Osnovi metodologije nauke, Naučne knjiga, Beograd, 1973, str. 443.

³¹⁷ Filipović, D. : Razvoj i obrazovanje, Kultura, Beograd, 1989, str. 443.

³¹⁸ Pedagoška enciklopedija br. 2, (uredili Potkonjak, N. - Šimleša, P., 1989, str. 60.)

odgojno-obrazovne djelatnosti "jer se njome obezbeđuje efikasan i racionalan rad na odgojno-obrazovnom procesu primjeren stvarnim potrebama i mogućnostima subjekta".³¹⁹

Modeliranje je složen spoznajni proces stoga što se ne oslanja samo na perceptivnu razinu predočavanja, već podrazumijeva složenije intelektualne procese. To je "spoznajni dijalektički proces kretanja spoznaje od prakse ka teoriji i od teorije praksi."³²⁰ Osnovna značajka metode modeliranja očituje se u jedinstvenom i svojstvenom načinu povezivanja teorijskih spoznaja i praktičnih aspekata njihove provedbe kroz "jedinstvo izabrane praktične i teorijske djelatnosti koja vodi slici određene pojave, procesa, predmeta ili odnosa među njima. Takav put ljudskog saznanja, za razliku od teorijskih metoda jest empirijsko-iskustven."³²¹ To je put spoznaje kojim se ostvaruje svojevrsna integracija teorije i prakse nastao zbog potrebe da se "koncentriranom integracijom relevantnih znanja unapređuje praktična djelatnost."³²²

Metoda modeliranja jest svojevrsno odražavanje složenih teoretsko-misaonih procesa u praktičnu (fizičku) realnost, izgradnjom strukturom ili funkcijom analognih modela kao nadomjestaka originalne realnosti koju se istražuje. Zato je taj postupak zasnovan na jedinstvu teorijskih i praktičnih aspekata procesa znanstvenog istraživanja. To je "svojeobrazna istraživačka procedura tokom koje se izgrađuje neki stvarni ili idealni znakovni sistem (model) sposoban prvo, da zameni predmet koji se istražuje, drugo, koje mu na određen način odgovara, treće, koji daje određenu informaciju o njemu i, najzad, to je sistem na kome je zahvaljujući navedenim svojstvima moguće izvršiti eksperimentalna istraživanja, ili proračune ili logičku analizu, da bi se na ovaj način dobiveni podaci, proširili na proučavanu pojavu, da bi se o njoj steklo pouzdano znanje."³²³

Na osnovi izrečenog Šešić definira cilj modeliranja: "što točnije i dublje saznanje bilo kojih predmeta, stvari - procesa, odnosno njihove strukture, funkcije ili ponašanja."³²⁴

Metoda modeliranja primijenjuje se i u području istraživanja odgojno-obrazovne djelatnosti i procesa. U pedagoškom istraživanju modeliranje se označava "kao metodološki pristup, postupak ili procedura putem koje se do uočene istine dolazi utvrđivanjem stupnja korespondentnosti između objekta prema kojem smo u neposrednom odnosu i objekta prema kojem smo u posrednom odnosu. Prvi objekt je znak a drugi je model. Jedan je znak istinit ako adekvatno označava jedan realni model".³²⁵

Specifična primjena metode modeliranja postoji u kibernetičkim istraživanjima pedagoških pojava i procesa. Konstrukcija kibernetičkih modela omogućuje istraživanje unutrašnje strukture složenih procesa odgoja i obrazovanja, te otkrivaju i objašnjavaju zakonitosti na osnovi kojih se oni odvijaju. Za predstavljanje zakonitosti primjenjuju se simbolički modeli koji na određen

³¹⁹ Filipović, D. : Razvoj i obrazovanje, Kultura, Beograd, 1989, str. 442.

³²⁰ Šešić, B. : Osnovi metodologije društvenih nauka, Naučna knjiga, Beograd, 1978, str. 119.

³²¹ Filipović, D.: Permanentno obrazovanje - globalna strategija i model, Privredna štampa, Beograd, 1980, str. 87.

³²² Šešić, B.: Osnovi metodologije društvenih nauka, Naučna knjiga, Beograd, 1978, str. 114.

³²³ Batorev, K.V.: Modeliranje kao teorija spoznaje, u Šešić, B. str. 114.

³²⁴ Isto, str. 115.

³²⁵ Pedagoška enciklopedija 2, str. 58.

način (kvalitativno ili strukturalno) karakteriziraju odnose u pojavama koje se istražuju. Pri tom se pod modelom podrazumijeva "izomorfno odražavanje invarijantnih odnosa elemenata jednog sistema materijalnih objekata pomoću odnosa elemenata drugog sistema materijalnih objekata".³²⁶ Modeli koji odražavaju zakonitosti mogu biti kvantitativni i strukturalni.³²⁷ Pedagogija se najviše koristi kvalitativnim, kojima je osnovni nedostatak nedovoljna objektivnost u formuliranju općih veza među pojavama kao osnove za njihovo uzdizanje na razini pedagoških zakona. Kibernetičko modeliranje pedagoških pojava i procesa ostvaruje se pomoću matematičkog prikazivanja biti pojava i veza koje u njima djeluju. Ono se ostvaruje konstrukcijom probabilističkog modela zasnovanom na kibernetičkim metodama funkcionalnih analogija,³²⁸ matematičkim, logičko-matematičkim i fizičkim sredstvima. Na taj se način kibernetičkim modeliranjem maksimalno objektivizira proces formuliranja pedagoških zakona do razine naučne generalizacije jer izaziva konstantnu vezu među činjenicama, koja u određenim uvjetima "pokriva" sve pojavne oblike istraživanih procesa.³²⁹

Osnovna značajka metode modeliranja jest njezina zasnovanost na analogiji. Sličnosti stvari i pojava objektivnoj stvarnosti osnova je na kojoj metoda modeliranja izdiže analogijski pristup na višu kvalitativnu razinu dajući joj značenje puta znanstvene spoznaje. Osnova tog pristupa jest u teoriji sličnosti koja se jednoznačno izražava geslom po kojem sličnost posljedica daje osnovu za zaključivanje o kvalitativnoj dimenziji istovjetnosti uzroka. Na taj način, analogija se koristi kao sredstvo za modeliranje nepoznatih svojstava i veza u pojavama koje se izučavaju preko poznatih i već usvojenih. Prilikom istraživanja složenijih pojava ili sustava koristi se sličnost između njih i već poznatih jednostavnijih struktura koje mogu postati osnova (model) kojima se postupcima analogije, dolazi do spoznaja bitnih za tumačenje odnosa u pojavi koja se istražuje.

Kao i svaka znanstvena metoda, i ova metoda modeliranja ima određene manjkavosti ali i prednosti. Osnovni nedostatak iskazuje se u činjenici njezine ograničenosti u odnosu na predmet istraživanja stoga što su mnoge pojave i procesi ograničeni u modeliranju, a neke se, zbog svojih osobina uopće ne mogu modelirati (npr. mišljenje). Nadalje, zasnovanost metode na analogiji kao putu spoznaje predstavlja problem stoga što sličnost nikad ne može biti i istovjetnost. Izomorfnost modela i originala ne rezultira njihovom identičnošću zato što je sličnost gotovo uvijek povezana s različitosti. Stoga se u tom smislu kao

³²⁶ Heljson, L.B. : Matematičke i kibernetičke metode u pedagogiji, Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvjetnih pitanja, Beograd, 1969, str. 16.

³²⁷ Ovo je podjela modela u kibernetici. Postoje međutim i drugačije podjele koje polaze od kriterija tretiranja modeliranja kao metode znanstvenog istraživanja. Veoma iscrpnu podjelu nalazimo kod Šešića koji ih po kriteriju njihove gnoseološke prirode razvrstava u čak 14 vrsti "čistih" tipova i 6 vrsti tzv. "mješovitih". Šešić: Osnovi metodologije društvenih nauka, Naučna knjiga, Beograd, 1978, str. 116.

Klaus dijeli modele na osnovi četiri vrste (prema strukturi originala, funkciju, rezultate djelovanja, sistem originala), u Mayer : Kibernetika i nastavni proces, Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvjetnih pitanja, Beograd, 1968, str. 52.

³²⁸ Metoda kibernetičkog modeliranja uz mnogobrojne prednosti ima i određene nedostatke koji je organiziraju u primjeni. To se prije svega odnosi na činjenicu po kojoj se mnogobrojni aspekti složenog procesa odgoja i obrazovanja ne mogu svoditi pod određene matematičko-kibernetičke sheme (psihički npr.) pa se stoga tim metodološkim postupkom ne mogu istraživati.

³²⁹ Jedan od putova za postavljanje funkcionalnih modela pedagoških pojava otkriva i teorija informacija.

interesantan termin izvodi "metaforičnost"³³⁰ odnosa između modela i originala kao izraz kojim se označuje njihova istovremena sličnost i različitost. Stoga model uvijek nosi oznaku približnosti, pa se i metoda modeliranja zaustavlja na toj razini. Značajke modela određuju ovu metodu kao posredni put spoznaje. Ona se u pravilu zasniva na konstrukciji idealnih tipova modela i načina njegova funkcioniranja, koji stoga u praktičnoj primjeni mogu bitno odstupati od svoje realne osnove - originala.

Prednosti metode modeliranja najočigledniji su u njezinu određenju kao suvremene, nove metode spoznaje kojoj je smisao u svojevršnom izravnom posredovanju između teorije i prakse. Ona obznanjuje novi metodološki postupak koji se očituje u tzv. "modelnom kriteriju istine kao osnovu metodi modelske ekstrapolacije naučne spoznaje kojom se verificira valjanost znanstvenih hipoteza koje se njom provjeravaju, korigiraju i postavljaju osnov za nove znanstvene spoznaje."³³¹

Modeliranjem je moguće predvidjeti značajku i tok razvoja istraživane pojave, te rezultate koje polučuje. Na njih se u toku istraživanja može djelovati izmjenom uvjeta u kojima djeluju i usmjeriti ih u željenom pravcu. Na taj način ovom se metodom može ostvariti i krajnji cilj svakog istraživanja - njegova razvojna dimenzija. Modeliranje istraživanih pojava rezultira konstrukcijom razvojnih modela kao višoj razini jedinstva između teorije i prakse jer se opći teorijski rezultati razvojno usmjeruju. Na taj način modeliranje se ostvaruje i kao metoda kojom se promiču postignute spoznaje znanstvenog istraživanja k njezinoj futuruloškoj dimenziji kao krajnjeg dometa svakog znanstveno definirana cilja.

U tom će se određenju usvojiti metodu modeliranja kao put spoznaje i pristupiti projekciji novog modela obrazovanja pedagoga za rad u predškolskim ustanovama u Hrvatskoj.

17.2. Konceptijski okvir novog modela

Osnova za projekciju novog modela obrazovanja pedagoga za rad u predškolskim ustanovama postoji u potvrđenoj (teoretskim razmatranjima i empirijskim rezultatima) hipotezi kojom se dokazala nedjelotvornost postojećih modela obrazovanja stručnjaka ovog profila u Republici Hrvatskoj. Korespondentnost modela obrazovanja s brojnošću bitnih činitelja koji na određen način uvjetuju njegovo funkcioniranje, minimalna je. Zbog složenosti pojave koju se istražuje, ta se različitost dokazivala s pozicija nekoliko važnijih činitelja koji se, na osnovi razine njihova značenja, izdvojilo te iscrpno elaboriralo prethodnim razmatranjima. Takav je pristup usvojen stoga što se težište interesa usmjerilo na pedagoški aspekt predmeta istraživanja. Na taj način, problem je sužen u njegovoj dimenziji, koja po prirodi stvari mora biti promatrana u znatno širem kontekstu. Pošlo se od pretpostavke uvjetovanosti pedagoške dimenzije sa širim društvenim kontekstom u kojem se ona ostvaruje. Problem obrazovanja djelatnika višestruko je dinamična kategorija u izrazito složenim odnosima sa svim vitalnim društvenim

³³⁰ Zaječaronović, G.: Osnovi metodologije nauke, Naučna knjiga, Beograd, 1987, str. 63.

³³¹ Šešić, B.: Osnovi metodologije društvenih nauka, Naučna knjiga, Beograd, 1978, str. 118.

procesima koji je zato mnogostruko određuju. Stoga se u proučavanju ma kojeg od odabranih oblika (a ovom prilikom je odabran pedagoški) ta međusobna uvjetovanost mora elaborirati kako bi se utvrdila granica između društvenih, sustavnih i pedagoških kategorija istraživane pojave. Nužnost takvog pristupa ima opravdanje i u analitičkim postupcima istraživanja kojima se razotkriva slojevitost istraživanog problema ali i u sintezi u kojoj je problem postupcima generalizacije želi riješiti. Razgraničavanjem sustavnih i pedagoških dimenzija problema obrazovanja pedagoga za rad u predškolskim ustanovama pokazano je u kolikoj je mjeri čitav sklop sustavnih (i društvenih) odrednica determinirao i profilirao "čisto" pedagoške. Ta je spoznaja od izuzetne važnosti stoga što određuje smjer akcija u cilju prevladavanja problema djelotvornosti modela obrazovanja pedagoga kao čistoj pedagoškoj kategoriji. Želi li se intervenirati u ovaj dio procesa obrazovanja, mora se znati da istodobno ono mora biti dio složenih društveno usmjerenih na ostale njegove aspekte. Promjene u pravcu kvalitativnog promicanja djelotvornosti obrazovnih modela ne mogu se ostvariti samo "čistom" pedagoškom intervencijom. Pedagogija svojom znanstveno-teoretskim određenjem podrazumijeva bit promjena, predstavlja u tom smislu akcijsko jezgro i mora usvojiti obvezu koja joj pripada na toj osnovi. Problem unapređivanja ovog aspekta njezina predmeta istraživanja stoga je naglašen u toj njegovoj pedagoškoj dimenziji i u tim će se okvirima pokušati pronaći djelotvorne načine za njegovo prevladavanje. Shodno tomu valja usvojiti i projekciju novog modela obrazovanja pedagoga za rad u predškolskim ustanovama. Radi se dakle o zamisli autora, o pokušaju projiciranja "idealnog" modela obrazovnog procesa koji će svojim značajkama predstavljati prije svega pedagošku kategoriju. Stoga je važno naglasiti da takva projekcija modela obrazovanja pedagoga za rad u predškolskim ustanovama predstavlja određenu pedagošku nadgradnju, osnovu koje nalazi u širokim društvenim akcijama promocije obrazovanja kao činitelja razvoja. U tom se pravcu naglašava značenje posebnih službi koje, u djelotvornosti odgoja i obrazovanja predstavljaju oživotvorenja razvojnih akcija, posebno u onim dijelovima sustava koji razvojnost određuju kao osnovu svoje odgojne akcije.

Radi se dakle o projekciji modela obrazovanja pedagoga stručnih suradnika kao pedagoškoj kategoriji, koja podrazumijeva širinu akcija, prihvaćajući ih s pozicija pedagoškog optimizma - kao da su se dogodile. Na taj način stvaraju se objektivni uvjeti za projekciju novog modela obrazovanja koji u dinamičnoj interakciji s njima nalazi osnovu za afirmaciju svoje pedagoške dimenzije. Ona se zasniva na suvremenom određenju pedagogije kao složene znanosti o odgoju koja obznanom novih metoda znanstvenog istraživanja gradi suvremene modele obrazovanja svojih razvojnih kadrova i na taj način određuje u svojoj razvojnoj orijentaciji. Takav pristup rezultirat će tretiranjem obrazovanja pedagoga - stručnog suradnika kao osnove na kojoj gradi svoju stručnu, profesionalnu i osobnu afirmaciju i utire put svojoj budućnosti.

17.3. Konceptijska osnova modela obrazovanja razvojnog djelatnika za rad u predškolskoj ustanovi

Projektiranje novog modela obrazovanja pedagoga-stručnog suradnika za rad u predškolskim ustanovama završna je etapa ovog istraživanja. U rezultatu koji slijedi iskazat će se sveukupnost spoznaja do kojih se došlo u toku istraživačkog procesa. Radi se o novom kvalitativno drugačijem pristupu modeliranju koji nužno u sebi podrazumijeva spoznaje generalizirane prethodnim etapama istraživanja. Smisao projiciranja je u pronalaženju novih kvalitativnih struktura elemenata koji ukazuju na putove i načine prevladavanja onih slabosti koje su uzrokovale potrebu za njegovom promjenom. Istodobno novi se model ne iscrpljuje samo u ispravljanju manjkavosti i ne predstavlja rekonstrukciju starog stoga što svaka projekcija, predmijeva određenu dozu vizionarstva. Zamišljanje novog nosi u sebi futurološku dimenziju koja se u određenim elementima može (ili mora!) izdići iznad postojećih, evaluiranih priznatih načina mišljenja.

Projekcija ovog modela teži k postizanju pomirenja između ove dvije dimenzije. Nastojanja su usmjerena u zamisli koja će svoja osnovna obilježja temeljiti na kritici analizirane aktualne prakse na koju će se nadgraditi vlastito viđenje modela koji svojim oznakama izlaze izvan postojećih, uvaženih rješenja.

Projekcija modela obrazovanja pedagoga-stručnog suradnika osmišljena je u dvije varijante. Svaka od njih, u zavisnosti od procjene ishodišnih konceptijskih okvira, nosi u sebi elemente koji su označeni kao pretpostavke k promicanju novoj kvaliteti obrazovanja.

17.3.1. I. Varijanta - Integrativni model obrazovanja

1) Polazne osnove

Prva varijanta modela obrazovanja pedagoga-stručnog suradnika u predškolskom odgoju temelji se na suvremenom određenju razvojno-pedagoške službe u odgoju i obrazovanju kao ishodište za projekciju obrazovanja djelatnika koji je ostvaruju. To je kvalitativno nov pristup³³² koji se temelji na određenju razvojne djelatnosti kao složene strukture elemenata koji se uz maksimalno uvažavanje njihovih posebnosti integrativno povezuju u novu kvalitativnu cjelinu te je jedinstvom zajedničkih akcija stalno obogaćuju i usavršavaju.

Razvojna djelatnost u odgoju i obrazovanju svojevrsna je autonomna teorija,

³³² Važno je spomenuti da se i u postojećim aktualnim koncepcijama obrazovanja stručnih suradnika u razvojnim-pedagoškim službama u predškolskom odgoju i obrazovanju takav pristup deklarativno označavao kao ishodišni. No, u procesu njegove konkretizacije u operativne modele obrazovanja, on se u potpunosti gubi što je i u prethodnim poglavljima iscrpno analizirano. Taj učinak nestajanja, tj. odstupanja od načelnih odrednica službi u kojoj pedagog djeluje u procesu određenja konceptijskih okvira njegova obrazovanja, procijenjen je kao izuzetno važan uzrok manjkavosti u analiziranom modelu koji je bitno utjecao na njegovu neefikasnost.

temeljena na vlastitoj stalnoj znanstvenoj osnovi izgrađenoj na autentičnoj operativi rada. Ona nije zbir pojedinih nauka i naučnih disciplina koje se svaka s pozicije svojeg, strogo autonomnog i zatvorenog predmeta dotiču pitanja razvoja odgojno-obrazovnog sustava i kao takve polučuju djelomične spoznaje.

Djelatnost razvojno-pedagoških službi u odgoju i obrazovanju zasniva se na svojevrsnom znanstvenom kompleksu svih znanosti i njihovih disciplina koji se predmetom dotiču razvojne dimenzije odgojno-obrazovnog sustava bilo u poticanju njegova globalnog razvoja ili takvih akcija u pojedinim dijelovima. Sasvim je jasno da se u tom određenju javljaju mnoge nauke i naučne discipline, između kojih se izgrađuje složen odnos interdisciplinarnosti kao kvalitativno nova struktura. Radi se dakle o svojevrsnoj novoj teoriji razvojne djelatnosti u odgoju i obrazovanju koja nužno podrazumijeva pedagoški, sociološki i druge vidike kao nedjeljive elemente jedne konzistentne strukture. Integrativni pristup izgrađuje se uglavnom interdisciplinarnim interaktivnim povezivanjem na osnovi metodološkog pluralizma pri čemu se sinteza opredmećuje određenjem autentičnog predmeta proučavanja načela ali i metoda i koncepcijskih osnova. Na osnovi jedinstvenog koncepta izgrađenog na postojećoj znanstvenoj teoriji koja u osnovi afirmira složenu strukturu djelatnosti, proizilazi raznolikost pojedinih njezinih elemenata. Integracija njihovih autohtonih teorijskih dosega postavlja se na razinu postulata jer se takvim poimanjem doseže nova kvaliteta koja osigurava povezanost spoznaja koje su istinite samo onda kada su u cjelini. To ne umanjuje značenje elemenata koji čine novu strukturalnu cjelinu i ne narušava dosege njihova određenja predmeta proučavanja. Integrativni karakter teorije razvojne djelatnosti u odgoju i obrazovanju pretpostavlja punu afirmaciju njezinih elemenata kao osnovu vlastite. Radi se dakle o novom kvalitativnom odnosu nastalom izdvajanjem pojedinih aspekata iz veoma širokog određenja predmeta pojedinih znanosti koje tretiraju razvojne procese odgoja i obrazovanja, a rezultat su očigledne potrebe sasvim profilirane obrazovne baze za znanstveno-teorijskim uporištima na kojima bi se dalje izgrađivala.

2) Pedagoška dimenzija razvojne djelatnosti

Inozemna i vlastita teorijska i empirijska iskustva i spoznaje upućuju na određenje elemenata koji čine tu novu strukturu. Tu je u osnovi pedagoška znanost kojoj predmet proučavanja "pokriva" globalno određenje sintagme "odgojno-obrazovni sistem". Opseg određenog predmeta proučavanja daje joj značajnu nadležnost u proučavanju razvojnih procesa radi vlastite promocije. To je međutim nova dimenzija u tradicionalnom poimanju predmeta pedagogije kojim se otvara prostor novom obliku njegova proučavanja. Radi se o pedagoškoj dimenziji³³³ razvojnih akcija u proučavanju čitavog odgojno-obrazovnog sustava ka višim razvojnim dosezima kao dijelu složene strukture koju čini teorija razvojne

³³³ U hrvatskom konceptu razvojno-pedagoške službe u odgoju i obrazovanju ta se dimenzija i do sada promovirala. U pristupima u SAD-u i nekim zemljama Zapada (vidi poglavlje III.) taj se primat daje psihološkoj ili nekoj drugoj dimenziji, npr. profesionalne orijentacije. Gledajući s tog ugla ovaj pristup ne predstavlja novinu. Međutim, u razvojno-pedagoškoj službi u Hrvatskoj ova se dimenzija izdvaja kao zasebna (a u nekim slučajevima i jedina) što u biti predstavlja negaciju tretiranja službe kao integrativne cjeline. Afirmacijom pedagoške dimenzije kao integrativnog elementa složene strukture razvojne djelatnosti kvalitativna je novina nastala kao rezultat uvažavanja inozemnih iskustava autorovog poimanja razvojne djelatnosti.

djelatnosti. Uz nju jednakopravno postoje psihološka i defektološka čineći u integrativnom jedinstvenu novu kvalitativnu strukturu.³³⁴

Pedagoška dimenzija razvojne djelatnosti šansa je za promociju novih oblika tradicionalno određene znanosti o odgoju i obrazovanju. Nazire se nova naučna disciplina znatno više okrenuta društvenoj stvarnosti, znanstvenim i kulturnim dostignućima, kao osnovi na kojoj kreira inovacijske akcije u organizaciji, sadržajima i metodama kojima se ostvaruje operativni koncept svojeg predmeta izučavanja. Novi trendovi razvoja zahtijevaju dakle posvemašnju aktualizaciju pedagoške znanosti u pravcu vlastitog razvojnog položaja kao pretpostavke za njezino određenje kao odgovarajuće znanstvene osnove u procesu osposobljavanja pedagoškog reprezentu u složenu razvojnu službu u svojoj operativi.

Takva pedagoška teorija određuje se kao fundamentalna znanstvena osnova u kojoj se razvojni djelatnici obrazuju za složene poslove i zadatke koje obavljaju. Radi se dakle o svojevrsnoj novoj pedagoškoj disciplini - pedagogiji razvojnih djelatnosti koja ulazi u znanstveno područje pedagogije a putem njega u društveno-humanističku znanstvenu oblast.

3. Definicija obrazovnog profila

Pedagogija razvojne djelatnosti rezultira i vlastitim autonomnim obrazovnim profilom³³⁵ stručnim djelatnicima razvojnog opredjeljenja koji osnovu svojeg rada nalaze u iznalaženju optimalnog puta i načina za promicanje djelatnosti k višim razinama.

Nema sumnje da se radi o stručnjaku pedagoškog profila novog identiteta. On nije samo praktičar pedagoške nauke koji smisao svojeg rada nalazi u primjeni usvojenih znanja i stečenih sposobnosti. Radi se o stručnjaku koji prije svega promovira pedagošku dimenziju u timskom, interdisciplinarnom naučnom pristupu razvoju odgoja i obrazovanja. Zastupanjem svojeg stručnog profila on ostvaruje naučnu istinu o tome da odgoj i obrazovanje nije i ne može biti stvar samo jedne nauke. Time dokazuje da je pedagogija osvijestila spoznaju o nemogućnosti prisvajanja odgoja i obrazovanja kao pedagoškog lena, već da je to stvar odgovornosti globalnog kompleksa suvremenih nauka o čovjeku u sklopu kojih ona zauzima poziciju konstitutivnog elementa te kompleksnosti.

³³⁴ Za sada u postojećoj odgojno-obrazovnoj praksi postoje uz predškolski ove dvije dimenzije razvojno-pedagoške službe, što tematički gledano ne predstavlja realni odraz strukture koja se tim nazivom imenuje. Istodobno vizionarska promišljanja dopuštaju (u zavisnosti od složenosti odgojno-obrazovne djelatnosti) uvođenje i nekih novih dimenzija, npr. sociološke, koju se iz tog ugla gledanja nikako ne može negirati. U kontekstu razvojnih akcija zanimljivo je razmišljanje o dimenziji odgojno-obrazovnog managamenta kao integralnog dijela djelatnosti kojoj je razvoj neodvojiva odlika.

³³⁵ Takav pristup predstavlja određeni otklon od postojećeg aktualnog određenog obrazovnog profila - stručnog suradnika u odgoju i obrazovanju. Bit tog otklona ogleda se u naznaci razvojnih akcija kao okosnici oko koje se određuju njegovi poslovi i zadaci. To naravno ne znači njihovo apsolutiziranje do razine isključivosti u smislu "istraživanje radi istraživanja", već označuje put u prevladavanju dosadašnjeg "adjustment - pristupa" ka razvojnog. Takav se pomak bazira na jačanju stručne nadležnosti neposrednih odgojno-obrazovnih djelatnika (odgajatelja, učitelja) koja se ostvaruje njihovim posvemašnjim ovladavanjem cjelinom odgojno-obrazovnog procesa koji je osnova njihova rada.

Pedagog razvojne djelatnosti elemenat je složene strukture u kojoj potiče i usmjerava razvoj i unapređivanje cjelokupne djelatnosti odgoja i obrazovanja u dimenzijama nedjeljivim njegovu stručnu profilu. To u globalnom određenju označuje iniciranje znanstveno - stručno utemeljene akcije ka konsteliranju sredinskih uvjeta kao odgojno-obrazovnih. Na taj način pedagog - razvojni stručnjak stvara uvjete za funkcioniranje djelatnosti kao propulzije razvojnih trendova društvene strukture čiji je ona element. Istodobno svojom pedagoškom-razvojnou akcijom ostvaruje mogućnost ostvarenja odgojno-obrazovnog sustava i njegovih institucija kao mikrosocijalne sredine u kojem se svakom subjektu, na osnovi suvremeno organiziranih odgojno-obrazovnih procesa, stvaraju uvjeti za maksimalno aktiviranje i unapređivanje razvojnih potencijala koje u sebi nosi.

Složenost poslova i zadataka koje obavlja pedagog novog razvojnog određenja je izuzetna. Ona se očituje u nekoliko dimenzija. Tu je prije svega širina područja koje podrazumijeva "odgojno-obrazovna djelatnost", a koja uključuje sve pedagoške aspekte funkcioniranja u sklopu te dimenzije. Moguća su podrazumijevanja razvojno-pedagoške dimenzije u elementima društvene strukture u kojima se kreira dugoročnija politika razvoja. U njima stručnjak ovog profila intervenira uključivanjem odgojno-obrazovne djelatnosti kao ključnog elementa koji podstiče globalni društveni razvoj.

Uz to, ovaj profil razvojnih djelatnika afirmira se kao jezgro u kreiranju razvojnih projekcija cjelokupne djelatnosti odgoja i obrazovanja. Na taj se način politika razvoja djelatnosti određuje na znanstvenim spoznajama (a ne kao dosad tehnostrukturnim intervencijama izvana) bitnih nauka i naučnih disciplina među kojima pedagogija zauzima izuzetno važno mjesto.

Pedagog razvojne djelatnosti nalazi svoje mjesto u stručnim službama koje se organiziraju u funkciji razvoja odgojno-obrazovnog sustava globalno (npr. ekvivalenti postojećih prosvjetno-pedagoških službi) ili djelomično orijentacijom na izdvojene problemske elemente (npr. stručne službe permanentnog obrazovanja djelatnika u odgoju i obrazovanju). Isto tako njegova se uloga naznačuje u mogućnosti povezivanja odgojno-obrazovne djelatnosti s različitim socijalnim sustavima i podsustavnim elementima (kulturne institucije, zdravstvene, socijalne i sl.).

Posebno, cjelovito, područje djelovanja ovog stručnog profila je u ustanovama odgojno-obrazovnog sustava. Složenost poslova i zadataka u ovom aspektu očituje se prije svega u okomitoj dimenziji koja podrazumijeva nadležnost pedagoga u svim njegovim stupnjevima. Radi se dakle o razini tretiranja sustava kao kompleksa pedagoških činjenica i zakonitosti koje čine jednu cjelovitu strukturu.

Istodobno ovaj se stručnjak usmjeruje svojim razvojnim akcijama na odgojno-obrazovne institucije koje na osnovi određenih specifičnosti funkcioniraju kao više ili manje autonomne cjeline. Predmet njegovih akcija može postati razvojno promicanje jednog sustavnog djela (predškolski odgoj, osnovna škola, itd.). Na taj način pedagog otvara vodoravnu dimenziju svojih razvojnih akcija tretiranjem cjeline odgojno-obrazovnih poticaja određene institucije. Tada, svoje djelovanje usredotočava oko kompleksnih autonomnih područje rada koncentriranih oko subjekata a ne kao dosad oko procesa odgojno-obrazovnog rada s kojih unapređuje odgojno-obrazovni rad. Stoga u središtu svojih razvojnih

akcija mora postaviti dijete, učenika, odgajanika za kojeg pronalazi optimalne mogućnosti organizacije sredinskih, institucijskih odgojno-obrazovnih činitelja (vrtići, škole) koji će funkcionirati kao poticajni elementi njegova razvoja. Pedagog stoga inicira i provodi razvojne akcije kojima istražuje mogućnosti optimalne afirmacije djetetovih potencijala u uvjetima pedagoški oblikovane socijalne sredine. Svojim akcijama istražuje, mijenja i unapređuje tu sredinu stavljajući je maksimalno u službu kultiviranja djetetovih razvojnih potencijala stvarajući na taj način od institucije prirodni razvojni odgojni milje.

U kontaktima sa subjektima - realizatorima odgojno-obrazovnih procesa djeluje prije svega na osvještavanju spoznaja o nužnosti njihove afirmacije kao inicijalne karike u razvojnim akcijama. Odgajatelj i učitelj osnovni su inicijatori razvoja u svakoj odgojno-obrazovnoj instituciji. Takav pristup zahtijeva valorizaciju njihovih praktičnih iskustava kao osnove za inovacijsku akciju. Stoga pedagog-razvojni djelatnik potiče odgajatelje i učitelje na preuzimanje aktivne uloge suradnika u mnogim razvojnim akcijama u kojima je njihova stručna nadležnost dominantna (npr. u kreiranju programa rada, oblikovanju odgojne sredine po mjeri odgajanika, u istraživanju novih oblika i metoda rada, kreiranju sredstava i sl.)

Aktivni subjekt svakog odgojnog procesa jest i roditelj. Smisao kontakata pedagoga i roditelja ogleda se na razvoju spoznaje o socijalnoj dimenziji odgojno-obrazovnog oblikovanja dječje ličnosti i mogućnostima koje na tom planu omogućuje razvojno organizirana odgojno-obrazovna ustanova. Veoma važno područje djelovanja pedagoga ostvaruje kao član znanstveno istraživačkih timova konstituiranih izvan djelatnosti predškolskog odgoja (fakulteti, instituti i sl.) u kojima se on javlja kao posrednik u ostvarenju njihovih istraživačkih zadataka.

Očigledna je dakle složenost poslova i zadataka pedagoga. Na osnovi te činjenice određuje se potrebnu širinu i dubinu potrebnih znanja i posebnih sposobnosti za njihovo djelotvorno savladavanje. Tim parametrima određuje se stupanj stručne spreme koji za osnovni kriterij uzima složenost obrazovnog cilja i zadataka i sadržaja koje treba apsolvirati da bi se stekao određeni stupanj stručne osposobljenosti. Za obavljanje određenih poslova i zadataka potrebna su specijalistička znanja, široke teorijske i praktične osnove, sposobnosti koje omogućavaju ostvarenje visoko složenih poslova i rješavanje teorijskih i praktičnih problema u specijalnim radnim zadacima razvojne orijentacije. Ekvivalent stručne spreme ovoj složenosti radnih zadataka jest specijalistički studij poslije završenog VII 1 stupnja stručnosti.

4. Cilj i zadaci obrazovanja

Cilj obrazovanja pedagoga u razvojnim službama u odgoju i obrazovanju zasnovan je na potrebi da se suvremenim obrazovanjem aktivira razvojna dimenzija čovjeka kao osnova na kojoj izgrađuje sposobnost za stvaralačko sučeljavanje sa društvom naglih promjena; osposobiti mladog čovjeka da shvati i usvoji znanstvena dostignuća pomoću kojih usavršava svoju ličnost; da ih primijenjuje u procesu kreiranja novih znanja; da razvija uvjerenje kako od obrazovanja zavisi društveni razvoj, kulturni i tehnički napredak te da je ono uvjet društvene, stručne i lične afirmacije svake ličnosti.

Zato, suvremeno obrazovan stručnjak novog pedagoškog profila mora biti kvalitetno obrazovan kako bi njime stekao osnovu za preuzimanje funkcije koja

mu pripada kao činitelju razvoja. Svojim obrazovanjem razvija intelektualnu dimenziju svoje ličnosti, razvija se u stručnjaka izuzetno fleksibilnog, inventivnog, prijemljivog na novine, osposobljenog da predviđa, planira, organizira, provodi, upravlja i evaluira procese koje unapređuje.

Zadaci obrazovanja proizilaze iz bitnog određenja cilja i određuju se u smislu postizanja visokog stupnja njihova podudaranja kako bi rezultirali suvremenim obrazovnim procesima koji u sebi podrazumijevaju složenost odnosa razvoja u funkciji specifičnosti obrazovnog profila.

Stoga u procesu obrazovanja valja ostvariti:

- optimalno teorijsko-znanstveno proučavanje područja djelovanja zasnovano na znanstvenim spoznajama teorije razvojne djelatnosti u odgoju i obrazovanju;

- teorijsko-znanstveno ovladavanje pedagoškom dimenzijom razvojne djelatnosti - usvajanje osnova struke;

- osposobljavanje stručnjaka pedagoškog profila za provođenje znanstvenih istraživanja u području svog djelovanja, u cilju njegova permanentnog unapređenja;

- ovladavanje praktičnim znanjima i sposobnostima kao osnove na kojima gradi istraživačke akcije.

5) Organizacijski model obrazovanja

Uzimajući u obzir polazne osnove, cilj i zadatke obrazovanja, osposobljavanje razvojnih kadrova za potrebe odgoja i obrazovanja moguće je organizirati promocijom vlastitog modela obrazovanja. Njime se maksimalno odražava integrativna, kompleksna struktura, koja je u dosadašnjim rješenjima organizacijskih modela obrazovanja bila bitno narušena. Osnova nove organizacijske strukture modela temelji se na koncentraciji raznolikih dimenzija razvojnih akcija u odgoju i obrazovanju u jedinstvenu složenu teoriju razvojne djelatnosti kojom se studenti prvenstveno obrazuju u funkciji te složene strukture, dakle za službu kao cjelinu, a ne za pojedine aspekte kao hermetički zatvorene naučne discipline.

Student stoga studira integrativni studij razvojnih djelatnosti u odgoju i obrazovanju, koncipiran na integrativnom jedinstvu njegovih komponenata, koje čine pedagoška, psihološka i defektološka dimenzija razvojnih akcija.

Integrativni pristup koncentrira se u početnoj i završnoj godini dodiplomskog studija VII. stupnja stručnosti. Osnove I. godine studija čini proučavanje opsega sintagme "razvojna djelatnost u odgoju i obrazovanju", radi stjecanja znanja kojima student osvjetljava naučno područje svojeg integrativnog studija.

Druga i treća godina studija prostor je samostalnog proučavanja jedne od odabranih razvojnih dimenzija. Osnovni je cilj takve diferencijacije nužnost temeljitog teorijskog te stručno-praktičnog ovladavanja osnovama struke koja diferencira razvojnog djelatnika u pedagoškoj (psihološkoj, defektološkoj) dimenziji.

U završnoj godini studija integrativnost se uzdiže na metodološku razinu, a

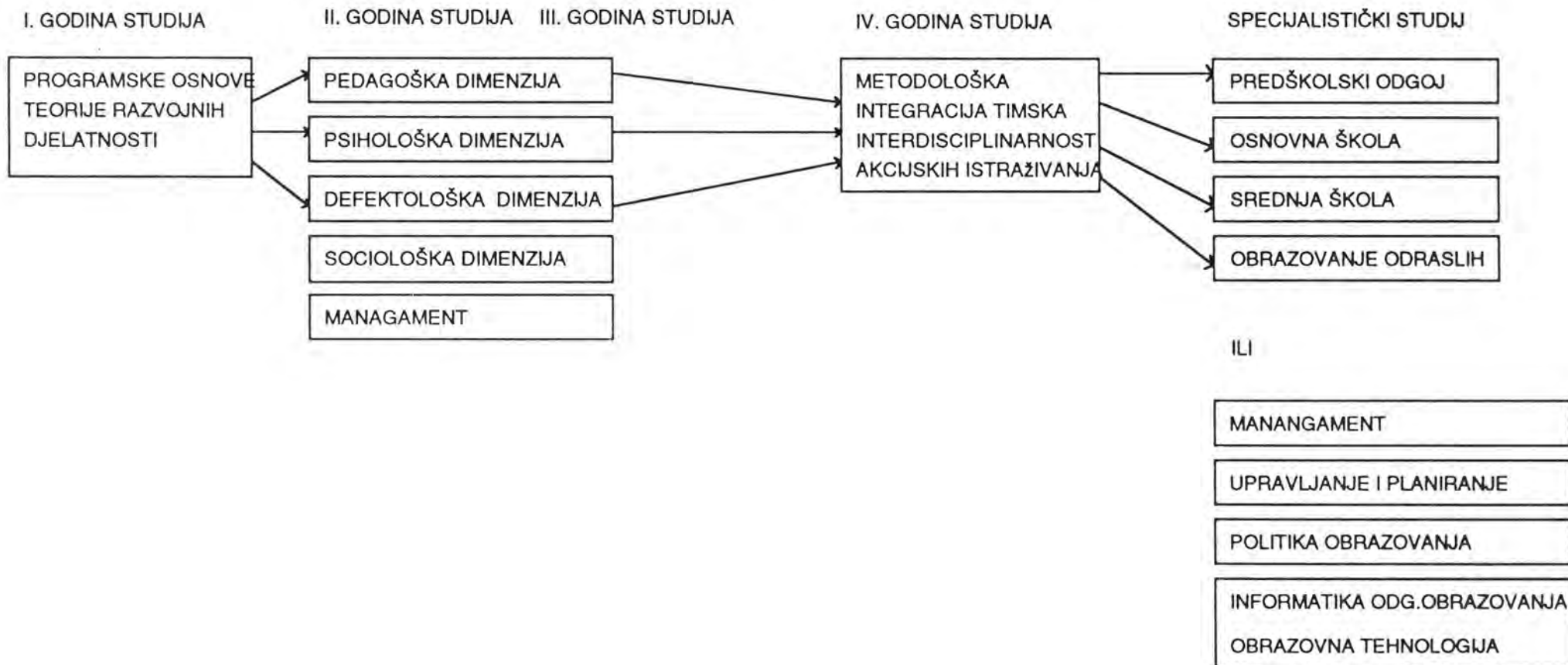
nalazi operativnu osnovu u akcijskim, timskim, interdisciplinarnim istraživanjima odgojno-obrazovne prakse kojima se promovira akcijska istraživačka strategija cijelog studija.

Proces obrazovanja razvojnih kadrova zaokružuje se VII₁ stupnjem u obliku specijalističkih studija³³⁶ kao svojevrsne nadgradnje široke, funkcionalne osnove obrazovanja kao pretpostavke za adaptaciju u uvjetima interdisciplinarno definirane razvojne djelatnosti u odgoju i obrazovanju.

Specijalističkim studijem razvojni stručnjak zadovoljava svoje specifične interese i za njih se funkcionalno specijalizira. Poslijediplomsko specijalističko obrazovanje organizira se u cilju produbljavanja specifičnosti pojedinih razvojnih dimenzija u pojedinim dijelovima odgojno-obrazovnog sustava nastalih na osnovi posebnosti dobnih karakteristika odgajnika. Taj oblik studija mora biti vrlo fleksibilan i u pogledu trajanja i u pogledu stručne usmjerenosti. U odnosu na trajanje može biti jednogodišnji (dvosemestralni) ili dvogodišnji (četverosemestralni). U odnosu na stručnu usmjerenost moguće je struktura obveznih specijalističkih sadržaja kao posljednje etape obrazovnog procesa. Uz njih treba omogućiti i ostala raznovrsna usmjerenja u skladu s potrebama razvijanja pedagoške dimenzije razvojne djelatnosti i unapređivanja odgojne prakse.

³³⁶ Zaokruživanje obrazovnog procesa stupnjem specijalističkog obrazovanja ne isključuje se mogućnost poslijediplomskog studija u funkciji znanstvenog usavršavanja (magisterij i doktorat znanosti). U tom smislu valjalo bi uspostaviti koordinaciju i suradnju svih matičnih znanosti koje se u teoriji razvojne djelatnosti iskazuju u obliku sastavnih elemenata - dimenzija.

HEMA : PRIKAZ INTEGRATIVNIH RAZVOJNIH DJELATNOSTI U ODGOJU I OBRAZOVANJU



Na taj se način na široku integrativnu osnovu koja čini habitus suvremeno obrazovanog pedagoga stručnjaka za razvoj, nadograđuje i funkcionalni oblik njegova osposobljavanja koji ga čini izrazito "upotrebljivim" u odabranom, užem području djelovanja.

Koncepcija nastavnog plana (izbor kolegija) i programa studija temelji se na složenosti poslova i zadataka koje obnaša razvojni stručnjak, opredmećenoj u integrativnoj teoriji razvojnih akcija u odgoju i obrazovanju (a ne na djelomičnim spoznajama pojedinih znanosti koje čine ovu strukturu). Stoga se sadržaji tretiraju kao funkcionalne cjeline u kojima se kolegiji integrativno povezuju. Takav je pristup nužan stoga što razvojni stručnjak ne može integrativno djelovati ako je proces njegova obrazovanja zasnovan na dezintegriranim sadržajima.

Struktura obrazovnih programa temelji se na načelu logičnog redosljeda kojim se osigurava integrativna kvaliteta studija. Sadržaji u početnoj godini studija koncentrirani su u kolegijima kojima se afirmira pluridisciplinarnost studija kao sučeljavanja različitih disciplina koje su manje ili više povezane.

Njima se proučavaju osnovne zakonitosti funkcioniranja razvojnih akcija u odgoju i obrazovanju. Po svojoj naučnoj fundiranosti obuhvaćaju pedagoške, psihološke, socio-filozofske i njima srodne naučne discipline koje se svojim predmetima dotiču složene sintagme "odgojno-obrazovna djelatnost". One predstavljaju osnov na koji se nadograđuje teorijsko i praktično proučavanje specifičnih dimenzija.

Proučavanje pedagoške dimenzije nastavlja se njezinim izdvajanjem u samostojni studijski smjer zasnovan na koncentraciji sadržaja kojima student proučava specifične probleme razvojno-pedagoškog djelovanja. Obrazovni programi u funkciji su usvajanja temeljnih znanja i sposobnosti nužnih za uspješnu integraciju pedagoške dimenzije u razvojne akcije kojima se unapređuje i odgojno-obrazovna djelatnost.

Takva programska orijentacija osnova je na kojoj se obrazovni proces dodiplomskog studija zaokružuje u svojoj metodološkoj dimenziji i usmjeruje ga ka konceptu stručnog profila za istraživanje, inovacije i razvoj. Student se stoga u procesu svojeg obrazovanja mora osposobiti za istraživački rad za aktivno uključivanje u njegove tokove i procese. To se ostvaruje koncentracijom metodoloških obrazovnih sadržaja kojima se upoznaje sa suvremenim metodama i postupcima kojima je moguće upoznavati i unapređivati prirodu, suštinu, i zakonitosti razvojno-pedagoških akcija u odgoju i obrazovanju. Pri tom se metodološki sadržaji interdisciplinarno povezuju i izgrađuju novu kvalitetu izraženu u metodološkom pluralizmu. To omogućava stručnjaku svakog od navedenih profila stvarnu interdisciplinarnu, timsku istraživačku akciju, jer uzdižu interdisciplinarnost na razinu naučnog metoda.

Struktura sadržaja programa specijalističkih studija u zavisnosti je od odabranog specijalističkog područja.

Za pedagoga-razvojnog djelatnika u predškolskom odgoju ti se sadržaji zasnivaju na određenom broju kolegija kojima se student specijalizira za specifične poslove razvojne orijentacije u području predškolskog odgoja. Mogu se koncentrirati oko razvojnih programa koji specificiraju opće razvojno-pedagoško djelovanje po kriteriju dobi odgajnika. Oni se određenim vremenskim i logičkim

slijedom diferenciraju prema mjestu događanja odgoja - bilo da se radi o organiziranim institucionalnim oblicima (predškolska ustanova) ili raznim oblicima neinstitucionalnih odgojnih poticaja u ranom djetinjstvu.

Sadržaji specijalističkih kolegija u funkciji su intenzivnog studija specifičnog odgojnog područja na osnovi kojih pedagog-razvojni djelatnik primijenjuje zakonitosti razvojnih akcija u uvjetima određenim tim specijalnostima. To znači da se pedagog u toku svojeg studija mora što temeljitije upoznati s prirodom, biti i zakonitostima odgojno-obrazovnih procesa u ustanovama predškolskog odgoja, kako bi ih unapređivao istraživačkim metodama razvojnih akcija.

Stoga se u obrazovnim sadržajima specijalističkog studija moraju integrativno i funkcionalno povezivati i metodički i metodološki oblici. Metodičkim kolegijima pedagog upoznaje bit rada odgajatelja kao osnovnog realizatora odgojno-obrazovnog rada, specifičnost organiziranja i funkcioniranja procesa rada, u kontekstu posebnosti odgojno-razvojnih mogućnosti malog djeteta uključenog u instituciju, osnove programskih određenja, na kojima se zasniva rad itd. Metodološki sadržaji upućuju ga na pronalaženje i primjenu novih postupaka i metoda pomoću kojih je moguće istraživati i unaprijediti odgojno-obrazovni rad. Zato pedagog-razvojni djelatnik u predškolskom odgoju mora biti besprijekorno metodološki osposobljen i metodički obrazovan.

Specijalizacijskim studijem VII₂ stupnja stručnosti završava obrazovni proces kojim se razvojni stručnjaci pedagoškog profila u razvojnim službama u odgoju i obrazovanju osposobljavaju za uspješno uključivanje u svijet rada.

Konstrukcija integrativnog modela obrazovanja zasnovana je obilježjima cjelovitosti strukture kojom je označena teorija razvojne djelatnosti u odgoju i obrazovanju. Predočena je posebna pedagoška dimenzija razvojnog stručnjaka na razini projekcije (nacrt, zamisli) s naznakom osnovnih elemenata modela obrazovnog ciklusa. Stoga ona ni u kom slučaju ne predstavlja zaključno definiranu cjelinu, tj. nema pretenzije finalnog oblika modela. Smisao ove etape modeliranja ogleda se u stvaranju osnove za daljnje istraživačke akcije kojima projekcija može predstavljati znanstveno-teorijski okvir. Istodobno njome se otvaraju brojna pitanja, kao npr :

- pitanje "ulaza" u proces obrazovanja određenja programske osnove IV. stupnja stručnosti; određenje elemenata za klasifikacijske postupke na osnovi kojih se zasniva izbor kandidata;
- u pogledu samog modela zanimljiva su pitanja koja su otvorena ovom nestandardnom projekcijom. Misli se prije svega (uz rješenu pripadnost struci) utemeljenje nove integrativne teorije razvojne djelatnosti određenjem matične(ih) znanosti, određenjem konstitutivnih elemenata (cilja, zadataka, metodološke osnove i sl.);
- "otvara" se pitanje određenja odnosa nove teorije s postojećim naukama iz kojih se "izvodi" njezina autonomna znanstvena osnova;
- isto tako, zanimljiv je kvalitativan odnos dimenzije koje čine složenu teoriju razvojne djelatnosti u odgoju i obrazovanju (zasad 3) ali i znanstveno-teorijski doseg njihove autonomnosti;
- veoma je značajno pitanje programskog (i planskog) utemeljenja cijelog studija i pojedinih njegovih dimenzija, prvenstveno u odedživanju

odnosa cjeline i djelova, kako bi se uz optimalno proučavanje pojedinih dimenzija ostvarilo neprekidno interdisciplinarno teorijsko i nadasve njihovo metodološko jedinstvo;

- zanimljivo bi bilo odrediti omjer teorijskih i praktičnih sadržaja programa radi postizanja teorijske širine i praktične operativnosti pedagoga razvojnih djelatnosti;

- modernizacija načina izvođenja visokoškolske nastave važan je uvjet na kojem se zasniva projekcija. To podrazumijeva napuštanje tradicionalnih oblika nastave (posebno prenaplašenog predavačkog), uvođenje fleksibilnog režima studija zasnovanog na programskim cjelinama. Omogućavanje savladavanja programa individualnim tempom (bez vanjskih formalnih prepreka) stalnim ili simultanim redoslijedom; uvođenje mentorske nastave, aktualizacija akcijskih istraživanja kao kvalitativnog oblika visokoškolske nastave kojim se ostvaruje jedinstveni odnos teorijskog i praktičnog itd. Takvim se pristupom stvara osnova za daljnje usavršavanje do VIII. stupnja stručnosti koje stoga nužno poprima karakter razvojnog;

- važno pitanje je vezano i uz sam naziv profila novog stručnjaka koji stječe svojim obrazovanjem. Nije odabran dosadašnji naziv "stručni suradnik" stoga jer se njegov sadržaj rada orijentira na drugu (razvojnu) dimenziju. Istodobno atribut "stručan" podsjeća i na mogućnost višeg ili manjeg intenziteta i uključuje svoju negaciju (nestručan). Promoviran je u tom smislu naziv "razvojni djelatnik" i stručni naziv "diplomirani pedagog - razvojni djelatnik" (u predškolsko odgoju).

- značajno pitanje postoji i za internacionalizaciju profila. Mišljenja sam da se ovom projekcijom modela obrazovanja približilo određenim inozemnim stajalištima (obrazovanje za službu) i stvorilo pretpostavke za uključivanje stručnjaka u međunarono tržište ideja i rada.

- dotiče se i pitanje razvojne perspektive obrazovnog profila. Smatram da je u tom pogledu izvjestan njegov položaj ključnog čimbenika u svim projekcijama razvoja obrazovanja, bilo da se radi o mikroelementima (dijelovi sustava) makroelementima (razvoj sustava obrazovanje u cjelini) ili globalnoj razini koja određuje strategiju razvoja društva.

Sva ova pitanja (i vjerojatno mnoga druga) stvaraju osnovu na kojoj se grade pretpostavke za provedbu (svojevrse) završne etape procesa modeliranja - primjene teoretskog modela obrazovanja u konkretnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Tada bi se, primjenom autentičnih istraživačkih metoda svojstvenih modeliranju, ostvarile mnoge istraživačke akcije u cilju ispitivanja stupnja korespondentnosti između teorijskih osnova projekcije modela obrazovanja i njegove praktične upotrebljivosti.

17.3.2. II. Varijanta - model obrazovanja pedagoga-stručnog suradnika za rad u predškolskim ustanovama

(funktionalni model obrazovanja na fakultetu predškolskog odgoja)

Koncepcijske osnove druge varijante modela obrazovanja pedagoga-stručnog suradnika u predškolskom odgoju temelje se na ideji personalne integracije različitih dimenzija razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju i obrazovanju. Ta se ideja opredmećuje obrazovanjem stručnjaka "full timera" koji će svojim stručnim profilom objedinjavati pedagošku, psihološku i defektološku dimenziju razvojnog djelovanja. Osnovna polazišta ove varijante naglašavaju načelo obrazovanja za službu kao strukturalnu jedinstvenu cjelinu složenih dimenzija. Stoga se ovim profilom ne narušava osnovna ideja iskazana prethodnim modelom studija. Mijenja se put ostvarenja koji u krajnjem dosegu dovodi do istog cilja. Obrazovni koncept temelji se na integrativnoj teoriji razvojnih djelatnosti čija je bitna osnova interdisciplinarnost (teorijska i metodološka) različitih dimenzija funkcionalno usmjerena na predškolski odgoj. Mijenja se samo osnovno načelo kojim se ostvaruje interdisciplinarnost. Timsko djelovanje, u našem slučaju ne predmijeva pluripersonalnost već se ostvaruje razvojnim akcijama jednog stručnjaka koji je ostvaruje kao svojevrsnu metodu rada.

Više je razloga za afirmaciju takvog pristupa projekciji modela obrazovanja razvojnog stručnjaka u predškolskom odgoju. Većina pritom temelji se na specifičnosti ovog djela odgojno-obrazovnog sustava (u njegovim vanjskim i unutarnjim oznakama) na osnovi koje se izgrađuje poseban odnos s razvojnom službom. Te specifičnosti proizilaze prije svega iz dobnih značajki odgajnika na osnovi kojih se u ovom dijelu sustava izgrađuje posebnost odgojno-obrazovnih institucionalnih utjecaja. Jedna od bitnijih oznaka tih posebnosti ogleda se u organizaciji sredinskih odgojnih činitelja kojima je u središnjem interesu unapređivanje kvalitete djetetova života u cjelini. Teži se ka organizaciji socijalnog okruženja koji maksimalno funkcioniraju radi poticanja cjelovitosti autentičnih razvojnih potencijala koje u sebi nosi dijete predškolske dobi. Ostvarenje tih zahtjeva temelji se stoga na integrativnom pristupu organizaciji odgojne sredine, odgojnih postupaka sadržaja, metoda i oblika rada koji cjelovitost prihvaćaju kao postulat.³³⁷ Prihvaćanje integralnog pristupa ogleda se i u personalnoj dimenziji. Odgojno-obrazovni proces ostvaruje odgajatelj koji se u procesu obrazovanja osposobljava za ovladavanje cjeline odgojno-obrazovnog rada. Ta cjelovitost očituje se i po okomitom kriteriju (dobni uzrast širokog raspona od 0 do 7 godina) a i vodoravnom jer procese odgojno-obrazovnog rada ostvaruje u cjelini sam. To su razlozi koji dopuštaju promišljanje o postojanju razvojnog djelatnika koji će širinom svojeg stručnog profila objedinjavati tu integrativnu osnovu i biti pretpostavka za njezino unapređivanje. Smatram razložnim zalaganje za proširivanjem načela integrativnosti na sve personalne reprezentate koji ostvaruju odgojno-obrazovnu djelatnost predškolskog odgoja. Ovo se načelo posebno dimenzionira u odnosu na stručnjaka koji svoje djelovanje ostvaruje akcijama

³³⁷ Nacrt suvremene koncepcije predškolskog odgoja temeljen na humanističko-razvojnoj koncepciji izvanobiteljskog odgoja i obrazovanja promovira u potpunosti to načelo. Ilustrativan je primjer napuštanja podjeljenosti programske osnove koja se dosad temeljila na tri odgojno-obrazovna područja, promocijom jedinstvenih orijentacijskih ishodišta koje se sažimaju u integrativne sadržaje što kreira svaki odgajatelj.

usmjerenim na unapređivanje i razvoj. Stoga je od izuzetnog značenja da se primjenjuje i u djelovanju stručnog suradnika integracijskim objedinjavanjem pojedinih dimenzija razvojno-pedagoške službe u jedinstvenim trajnim razvojnim akcijama.

Pedagoška, psihološka i defektološka dimenzija integrativno su povezane u čvrstu kvalitativnu strukturu. Smisao personalne integracije upravo je u tom kvalitativnom jedinstvu koje zbog prirode malog djeteta (u kontekstu koje se organiziraju odgojni postupci) nije dobro odvajati u zasebne, zatvorene elemente. Priroda konkretne razvojne akcije dopušta naglašavanje jedne od njih (npr. odgojni rad s djetetom koje iskazuje poteškoću) podrazumijevajući istodobno odraz u odgojne postupke i sve ostale.

Personalna integracija složene teorije razvojne djelatnosti u predškolskom odgoju rezultira promoviranjem polivalentnog razvojnog stručnjaka koji habitusom svoje stručne nadležnosti objedinjava različite dimenzije razvojne djelatnosti i omogućava njezinu cjelovitu reprezentaciju u unapređivanju odgojno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi. Takve će akcije moći ostvariti stručnjak obrazovan na kvalitativno drugačijoj osnovi od dosadašnje što pretpostavlja mijenjanje postojećeg modela obrazovanja.

Obrazovni profil koncentrira se stoga na predškolski uzrast, odnosno predškolski odgoj kao osnove jedinstvenog sustava odgoja i obrazovanja. Na taj način određuje uz definirano područje i strukovnu pripadnost tog profila razvojnog stručnjaka.

Sužavanjem prostora djelovanja u određeni dio sustava ne umanjuje složenost poslova i zadataka neodvojivih ovom stručnom profilu. Ona je izuzetna zbog:

- širokog dobnog raspon koji obuhvaća sintagma "predškolski uzrast". Kvalitativne razlike unutar tog raspona velike su što ovom razdoblju daje osobito značenje posebno u vezi organizacije razvojnih stimulusa;
- označavanja predškolskog odgoja kao izvanobiteljskog, organizacijom raznolikih sredinskih činitelja kao njegovih reprezenata. U tom se određenju predškolska ustanova definira kao jedna od (mnogobrojnih) mogućih oblika organizacije u kojoj se ostvaruju izvanobiteljski utjecaji;
- suvremeno određenog institucionalnog predškolskog odgoja koji se temelji na naučnim spoznajama o razvojnim potencijalima predškolskog djeteta, mogućnostima njihovog razvojnog stimuliranja u pedagoško oblikovanim sredinskim činitejima;
- nove strukture razvojne akcije temeljene na jedinstvenom sažimanju njezinih pedagoških, psiholoških, defektoloških dimenzija (koje su u dosadašnjem modelu razvojnog djelovanja zastupali posebni, autonomni stručni profil).

Složenost poslova i zadataka razvojnog stručnjaka u predškolskom odgoju određuje opseg mogućeg angažmana na konkretnim poslovima. Stručnjak ovog profila može djelovati u svim izvansustavskim službama i organizacijama na radnim zadacima kreiranja prosvjetne politike predškolskog odgoja, projektiranja promjena u njemu, kao ključni činitelj određenja dosega pedagoško-razvojne dimenzije koju svaka razvojna akcija pretpostavlja. Taj je aspekt posebno važan

stoga što se u tim službama i organizacijama marginalizira profil razvojnog djelatnika (dosada uglavnom pedagoga). To rezultira raskorakom između deklariranog (de iure) i stvarnog (de facto) uvažavanja ove dimenzije u projiciranju razvoja predškolskog odgoja.³³⁸ Veoma je značajan opseg mogućih poslova i zadataka u samom sustavnom području - predškolskom odgoju. U tom se smislu otvara nova dimenzija akcije u promoviranju i afirmaciji izvaninstitucionalnih oblika predškolskog odgoja kao punovrijednih u ostvarenju izvanobiteljskih odgojnih utjecaja. Posebno se pri tom naglašava njegovo sudjelovanje za ostvarenje zahtijeva za pluralizmom pedagoških ideja i koncepcija u raznoliko ponuđenim programima.

Na taj način razvojni stručnjaci postaju promotori slobode i raznolikost sustava predškolskog odgoja kao osnove suvremene koncepcije predškolskog odgoja. Suvremeno određena predškolska ustanova zasnovana na humanističko-razvojnoj koncepciji izvanobiteljskog odgoja i obrazovanja predškolske djece,³³⁹ predstavlja autonomni kompleks poslova i zadataka novog profila razvojnog stručnjaka. Personalna integracija razvojnih dimenzija nova je kvalitativna osnova na kojoj gradi strategiju rada.

Složenost poslova i zadataka raslojava se usmjeravanjem akcija k pojedinim kompleksnim područjima rada. Ona se raspoređuju prvenstveno po kriteriju subjekata odgojno-obrazovnog rada (dijete, odgajatelj, roditelj) procesa koji unapređuje (sadržaji odgojno-obrazovnog rada, metode, ostvarenja optimalizacija tijekom, priprema, evaluacije itd.) ali i ostalih činitelja različite prirode s kojih se predškolska ustanova dotiče u ostvarenju svoje odgojno-obrazovne funkcije (socijalne, zdravstvene, kulturne ustanove i institucije).

Takva složenost poslova i zadataka ukazuje na stupanj i vrstu stručne spreme kojom se određuje potrebnu širinu i dubinu znanja i posebnih sposobnosti kao uvjeta za njihovo uspješno obavljanje u praksi predškolskog odgoja.

Stoga je za obavljanje tih poslova i zadataka nužno zaokruženo znanje kao rezultat znanstveno-teorijsko-praktičnog obrazovanja koje se stječe VII 1 stupnjem obrazovanja na fakultetima ili visokim školama.

Projekcija modela obrazovanja razvojnog stručnjaka za unapređivanje predškolskog odgoja temelji se na ustanovljavanju institucije u kojoj bi se objedinjavao proces obrazovanja svih profila djelatnika u predškolskom odgoju. Predviđa se fakultet predškolskog odgoja koji bi unutar njom organizacijom obrazovnih programa omogućavao koordinaciju funkcionalne i znanstveno-teorijske dimenzije obrazovanja kadrova. Takvim bi se rješenjem prevladao postojeći pristup u obrazovanju djelatnika za rad u predškolskom odgoju koji je sustavno i programski krajnje nekonzistentan. U predškolskom odgoju kao jedinstvenom, autonomnom dijelu odgojno-obrazovnog sustava djeluju tri stručna profila koja proces obrazovanja ostvaruju sasvim zasebno. Djelatnici koji "pokrivaju" najmanji uzrast (jaslice) još uvijek su u području pretežno zdravstvene

³³⁸ Tako nas je stanje dovelo u poziciju prevladavanja socijalno-zaštitne dimenzije predškolskog odgoja u odnosu na odgojnu, njegovim izdvajanjem iz sustava odgoja i obrazovanja u dio društvene brige o djeci predškolske dobi čije posljedice su višeznačno rezultirale stagnacijom i nazadovanjem.

³³⁹ Karakteristike suvremenog definiranja predškolskog odgoja iscrpno su obrazlagane u I. poglavlju.

struke. Odgajatelji djece predškolske dobi obrazuju se na Pedagoškim fakultetima u sklopu jedinstvenog obrazovnog procesa VI. stupnja stručnosti. Najveća je disperzivnost prisutna u odnosu na stručne suradnike i očituje se u autonomnoj, nekomunikacijskoj zatvorenosti unutar vodoravne razine (posebno pedagozi, posebno psiholozi itd.), i u pomanjkanju iste u odnosu s ostalim subjektima s kojima zajednički ostvaruju odgojno-obrazovne utjecaje predškolskoj ustanovi. Takvi separatistički obrazovni modeli rezultiraju isto takvim stručnjacima koji ovladavaju osnovama svojeg stručnog profila kao autonomno teorijsko-praktičnih spoznaja zasebnih nauka i naučnih disciplina.³⁴⁰ Integracijsko objedinjavanje odgojnih akcija zasnovano na zajedničkom "predmetu" djelovanja potpuno je odsutno, jer se integrativni pristup ne može postići ukoliko nije utkan u procese obrazovanja.

Promoviranje jedinstvene visokoškolske ustanove kojim se obrazuju kadrovi za područje predškolskog odgoja nalazi svoje opravdanje i u brojnim sustavnim pitanjima. Rezultati ovog istraživanja ukazali su na kompleks problema ove prirode, koji bitno profiliraju dimenziju stručnih. Važna je pritom spoznaja o nepostojanju znanstveno-teorijskih pristupa njihovom rješavanju. Problemi predškolskog odgoja nisu se našli u središtu interesa znanstvenih, teorijskih istraživanja kao autonomni istraživački predmet, već su se uvijek rješavali u sklopu određenih sintagmi³⁴¹ (odgojno-obrazovni sustav, društvena briga o djeci i sl.).

Ključni razlog tome je u nepostojanju obrazovne institucije kojom se obrazuju kadrovi samo za ovaj dio sustava. Znanstveno-teorijska osnova takvog studija je u izrazitom povećanju znanja koje posebno dimenzioniraju ovo područje dajući predškolskom odgoju oznaku predmeta naučnog istraživanja samostalne pedagoške discipline - predškolske pedagogije. Samostojnim visokoškolskim obrazovanjem "regrutirali" bi se visokoobrazovani stručnjaci kojima takav proces obrazovanja priznaje znanstveno-teorijsku autonomnost po kriteriju jednog odgojnog razdoblja. Istodobno ono bi postalo osnova za obrazovanje znanstveno-istraživačkog kadra primarno orijentiranog na probleme predškolskog odgoja. Oni bi svoje istraživačke interese ostvarili razvojnim istraživanjima cijelog kompleksa problema vezanih uz funkcioniranje predškolskog odgoja djeteta u pedagoški oblikovanim, razvojno-stimulirajućim sredinskim činiteljima.

Na fakultetu predškolskog odgoja organiziraju se programski studiji različitog obrazovnog dosega. Kvalitativno se distingviraju programi koji se temelje pretežno na zakonitostima rada koji će stručnjaci obavljati u odgojno-obrazovnoj praksi predškolskog odgoja i stoga rezultiraju funkcionalnim obrazovanjem. To su programi kojima se obrazuju neposredni izvođači odgojno-obrazovnog rada -

³⁴⁰ Analiza procesa obrazovanja pedagoga-stručnog suradnika provedena uvidom u postojeći model obrazovanja-studij pedagogije, pokazala je da se u ovom slučaju ne ostvaruje niti ova osnovna zadaća obrazovanja.

³⁴¹ Takav se pristup promovira i u najnovijim prijedlozima globalne projekcije školskog sustava Republike Hrvatske (autori Bežen-Kujundžić). Autori tretiraju predškolski odgoj na marginama, bez unošenja ikakve novine ili prijedloga. Projekcija se zasniva na opisu datosti i ne sadrži elemente razvojne projekcije. U prijedlogu Instituta za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu izlaže se sustav odgoja i obrazovanja kojim početak obrazovanja započinje osnovnom školom. U tom se smislu određuju elementi sustava (popis organizacija i institucija sustava) među kojima nema ustanova za odgoj i obrazovanja predškolske djece,

Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, Školske novine, 1992, 23.

odgajatelji djece predškolske dobi. Programi za obrazovanje razvojnih djelatnika nadograđuju funkcionalnu osnovu određenjem sadržaja obrazovanja na zakonitostima integrativne teorije razvojnih djelatnosti u funkciji specifičnosti predškolskog uzrasta.

SHEMA II: PRIKAZ II. VARIJANTE MODELA OBRAZOVANJA RAZVOJNIH DJELATNIKA U PREDŠKOLSKOM ODGOJU



Na fakultetu predškolskog odgoja objedinjavaju se procesi obrazovanja svih stručnih profila koji djeluju u ovom uzrasnom razdoblju. Student opisuje programe različite složenosti. Kvalitativna razlika određuje se različitom dimenzioniranom definiranošću obrazovnog cilja, zadataka i sadržaja koje obrazovanjem treba apsolvirati, a proizilaze iz strukture složenosti poslova i zadataka koji će se obavljati.

Na prvoj je razini (VI. stupanj) obrazovanje djelatnika za rad u nižem uzrasnom razdoblju koje se institucionalizira u dječje jaslice. Izuzetno je važno uvođenje ovog profila u okviru obrazovnog sustava odgojno-obrazovne struke radi prevladavanja dosad naglašenije zdravstvene dimenzije. Svoju autonomnost, ovaj profil gradi na specifično integriranim sadržajima obrazovanja kojima se prožimaju aspekti njege, zaštite zdravlja i odgojno-obrazovnih poticaja u radu s djecom ranog predškolskog uzrasta. Program se ostvaruje u toku IV. semestra studija i rezultira VI. stupnjem stručnosti.

Obrazovni programi za stručni profil diplomiranog odgajatelja u predškolskom odgoju i diplomiranog razvojnog djelatnika traju 8 semestara, a studenti postižu VII. stupanj stručne spreme. Radi se o studijima istog stupnja stručnosti kojima se obrazuju različiti stručni profili. Oni svoje djelovanje ostvaruju u istoj strukturi odgojno-obrazovne prakse. Svaki joj prilazi s pozicija svojeg stručnog profila, te takvom različitosti biti svojih akcija ostvaruju jedinstvo cilja - funkcioniranje predškolske ustanove kao poticajnog odgojnog miljea za razvoj latentnih sposobnosti koje u sebi nosi predškolsko dijete.

Visokoškolski studij predškolskog odgoja kojim se osposobljavaju za rad

odgajatelji djece predškolske dobi izuzetno je važna pretpostavka za funkcioniranje istog takvog za profil razvojnog djelatnika. Njime se stvara osnov za ustanovljavanje ravnopravnog odnosa između dvaju stručnjaka koji imaju zajednički "predmet" rada. Obrazovanje odgajatelja VII. stupnjem stručnosti valja organizirati tako da se njime osposobi neposrednog odgojnog djelatnika za cjelovito ovladavanje procesima odgojno-obrazovnog rada. To znači jačanje njegove stručne nadležnosti u ovom aspektu odgojno-obrazovne djelatnosti predškolske ustanove. Na taj način posredno se utječe i na profiliranje obrazovnog programa studija razvojnih djelatnika. To stoga što se on usmjeruje na funkciji osposobljavanja za poslove i zadatke imanentne njegovom stručnom profilu - razvojnim akcijama unapređivanja. Znači da se obrazovnim procesom jača njegova nadležnost na ovom području ostvarenja odgojno-obrazovnog rada. Kvalitetno obrazovan odgajatelj oslobađa razvojnog djelatnika svih onih poslova i zadataka koje nisu u području njegovog habitusa. Postojeći profil stručnog suradnika u predškolskom odgoju obavlja brojne poslove i zadatke koji nisu u području određenja njegova stručnog profila i na taj način ga od njega otuđuju. Rezultati istraživanja³⁴² pokazali su da poslovi i zadaci takve prirode čine 86 % radnog angažmana stručnog suradnika u predškolskom odgoju. Stoga se iz razvojnog djelatnika pretvorio u didaktičko-metodičkog servisanta odgajatelja i postao stručnjak za održavanje (a ne razvijanje) djelatnosti.

Kvalitetno obrazovan odgajatelj stoga oslobađa razvojnog djelatnika od svih poslova i zadataka izvan njegove nadležnosti. Na taj se način stvara prostor za ostvarenje njegove biti djelovanja - da sveukupnost odgojno-obrazovnih utjecaja predškolske ustanove promiče k višim kvalitativnim razinama. Ostvarenje takvih djelatnosti zasnovana je na njegovu obrazovnom dosegom temeljenom na integrativnoj teoriji razvojnog rada primijenjenoj u kontekst specifičnosti odgojnih značajki predškolskog razdoblja.

Obrazovanje stručnih radnika za rad u predškolskom odgoju (odgajatelja i razvojnih djelatnika) organizira se dakle autonomnim programima VII₁ stupnja stručnosti koji jedinstvo ostvaruju u zajedničkoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Diferencija specia koja uvjetuje autonomnost izražava se omjerom didaktičko-metodičkih, odnosno metodoloških sadržaja u programima obrazovanja.

Programi za obrazovanje odgajatelja koncentriraju se u sadržajima metodike odgojno-obrazovnog rada kojima se studenti upoznaju kako postizati bolju funkcionalnost i uspješnost različitih metoda odgojno-obrazovnog rada. Odgajatelj u toku svojeg obrazovanja mora u potpunosti ovladati metodikom kao teorijom (naukom o raznim načinima, postupcima i prilazima odgojno-obrazovnom radu) i kao praksom u kojoj provjerava i nadopunjuje ovu teorijsku osnovu.

Sadržaji obrazovanja razvojnih djelatnika temelje se na metodologiji integrativne teorije razvojne djelatnosti u funkciji specifičnosti odgojno-obrazovnog rada predškolske ustanove. Težište je na proučavanju metoda s kojima se upoznaje bit i zakonitost odgojno-obrazovnog rada na kojima se grade putovi i načini njegova unapređivanja.

Takav pristup osnova je na kojoj se provodi razlika obrazovnih profila. Izuzetno je pri tom važno da se ne ostvari do granica isključivosti. To znači da se

³⁴² Vidjeti II. poglavlje.

sadržaji obrazovanja odgajatelja ne promatraju posve ametodološki. Isto tako u programima obrazovanja razvojnog djelatnika sadržaji metodike zauzimaju određeno mjesto. Razlog tome je u novoj kvaliteti odnosa ovih dvaju profila nastaloj na kvalitativno višoj razini njihova procesa obrazovanja. Razvojno unapređivačke akcije razvojnog djelatnika nije moguće ostvariti bez angažmana odgajatelja. On je u svojem radu zadužen za primjenjivanje metodoloških akcija u sklopu raznih istraživanja konkretne odgojno-obrazovne problematike. Stoga on svojim obrazovanjem mora biti osposobljen za participaciju u akcijama istraživanja svojeg područja rada.

Razvojni djelatnik ostvaruje istraživačke zadatke, a odgajatelj mu pri tom postaje prvi suradnik, osoba koja obnaša praksu odgojno-obrazovnog rada koja se istražuje. Pri tom, afirmira se određenje odgajatelja primarno kao dobrog odgojnog radnika a tek tada kao pomoćnika razvojnog djelatniku u istraživanju odgojno-obrazovnog procesa.

Razvojni djelatnik u predškolskom odgoju ne može ostvariti svoju bitnu ulogu ako ne poznaje metodiku odgojno-obrazovnog rada. Zato se u programima obrazovanja s tim sadržajima mora upoznati. Smisao je pri tom na njihovom tretiranju kao osnovi istraživačkog zadatka. Razvojni djelatnik mora poznavati metode rada, pratiti njegov razvoj, osvjetljavati njihovu teorijsku osnovu te je istraživačkim postupcima unapređivati. Takve istraživačke rezultate prenosi odgajatelju koji ih onda primijenjuje u svojoj svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Zato se diferentia specia između ova dva stručna profila određuje upravo time što razvojni djelatnik mora biti izuzetno metodološki osposobljen i metodički obrazovan, dok je odgajatelju potrebno znanje, i sposobnost i stručnost u metodici odgojno-obrazovnog rada.

Studijski programi obrazovanja razvojnog djelatnika koji personalnom integracijom objedinjava različite dimenzije razvojne akcije zasnivaju se na kompleksnim programima koji sukcesivnim ili simultanim tijekom ostvaruju tu integrativnost. Pri tom, sve dimenzije (pedagoška, psihološka i defektološka) razvijaju značenje jednakovažnih. Smisao njihova izdvajanja u eventualne zasebne cjeline, opravdava se potrebom njihova svestranijeg teoretsko-znanstvenog proučavanja. Bit obrazovanja ogleda se u metodološkoj integraciji razvojnih akcija koje integriraju različite dimenzije razvojnog djelovanja stručnjaka. Na taj se način promiče sveukupnost odgojno-obrazovnih dosega predškolske ustanove, ostvaruju uvjeti za jednakovrijedno valoriziranje svih pojedinačnih aspekata razvojnih područja koji čine složenu strukturu teorije razvojnih djelatnosti u predškolskom odgoju i obrazovanju.

Studij na fakultetu predškolskog odgoja predmijeva fleksibilnu organizaciju nastavnog procesa. Student upisuje program koji može (ali i ne mora) apsolvirati do određenog stupnja stručnosti. Moguć je izlaz iz sustava u VI. stupnju ali i "prelijevanje" iz jednog u drugi profil do određene razine. To se postiže programiranjem jezgre svakog obrazovnog profila određenog stupnja stručnosti čijim apsolviranjem se stječu osnove za prohodnost (okomitu i vodoravnu). Na osnovnu jezgru obrazovnih sadržaja, nadograđuju se ostali programi koji profiliraju obrazovni profil i osiguravaju potrebna znanja i sposobnosti odgovarajućih određenom stupnju stručne spreme. Programi završavaju VII₁ stupnjem stručnosti ali se proces obrazovanja otvara i na razini poslijediplomskog studija. Može nositi

oznaku funkcionalne nadgradnje (VII₂ stupanj) i preferira se za stručni profil odgajatelja. Ono mu omogućava napredovanje u struci (koje se zasniva na rezultatima njegova stručna usavršavanja), ali i specijalizaciju za pojedine specifične poslove u predškolskom odgoju (rekreativni programi, vaninstitucionalni oblici i sl.). Poslijediplomsko usavršavanje (za oba profila) predmijeva i usavršavanje do VIII. stupnja stručnosti - magisterij i doktorat znanosti. Organizacija visokoškolskog studija VII₁ stupnja stručnosti po kriteriju dobnih karakteristika odgajanika (predškolski) i mjesta odgojnog utjecaja, omogućava potpunu afirmaciju osmog stupnja u njegovoj razvojnoj domeni. Njime se osposobljava tako deficitaran kadar u ovom dijelu sustava odgoja i obrazovanja, koji osigurava znanstveno-istraživačku osnovu njegovog unapređivanja.

Konstrukcija funkcionalnog modela obrazovanja razvojnih djelatnika za rad na unapređivanju odgojno-obrazovne djelatnosti predškolskog odgoja iskazana je njegovim osnovnim konturama. Glavni motiv takvog pristupa pronađen je u rezultatima empirijskog istraživanja, čiji rezultati su odraz mišljenja postojećih stručnih suradnika kojima ukazuju na model studija kako ga oni projiciraju iz svojeg ugla gledanja. Ističe se iskazana težnja ka "vlastitom" modelu obrazovanja kojem je osnovna oznaka pripadnost području predškolskog odgoja kao samostalnom, autentičnom dijelu sustava odgoja i obrazovanja.

Stoga se osnovni obris ovog modela temelji na ovoj oznaci. Svijesna sam da je time tek naznačena sva širina problema vezana uz konkretizaciju njegova teorijskog osmišljavanja kao osnove na kojoj bi gradio operativnu primjenjivost. Isto tako, smatram da je ova projekcija okvirnih oznaka modela obrazovanja etapa u daljnjim postupcima istraživanja složenih metoda modeliranja. Ti se postupci koncentriraju oko raznih aspekata koji su ovom globalnom projekcijom samo naznačeni (npr. konstituiranje autonomne integrativne teorije razvojne djelatnosti u predškolskom odgoju i obrazovanju, izgradnja autentičnog metodološkog puta istraživanja, konstrukcija organizacije studija temeljena na okomitoj i vodoravnoj prohodnosti; programiranje sadržaja obrazovanja uvažavanjem iskazane diferentia species itd.).

Svi ti i mnogi drugi aspekti određenog predmeta istraživanja osnov su za daljnja istraživanja kojima je zadaća stalno traganje za novim, boljim razvojnim postignućima u kojim svaki znanstvenik izražava svoju dimenziju orijentacije na razvoj kao bitne čovjekove potrebe koja ga pokreće u pronalaženju boljih, viših kvaliteta života u njegovu cjelokupnom životnom i radnom okruženju.

VII. ZAKLJUČAK

Doktorska disertacija pod naslovom "Projekcija modela obrazovanja pedagoga za rad u organizacijama predškolskog odgoja" nastala je na osnovi dugotrajnog autorova bavljenja problemima obrazovanja djelatnika za rad u predškolskom odgoju. Rezultat toga je profiliran znanstveni interes za stalnim teorijsko-znanstvenim proučavanjem.

Središnji interes usmjeren je na populaciju pedagoga-stručnih suradnika u razvojno-pedagoškim službama koje djeluju u organizacijama predškolskog odgoja. Iz širokog opusa raznorodnih problema kojima se susrećem izdvojila sam problem njihova obrazovanja i dala mu oznaku predmeta znanstveno-istraživačkog rada. Problem sam razvojno odredila, želeći rezultatima istraživanja pridonijeti prevladavanju postojećih manjkavosti, jednoznačno iskazanih kroz nespojivost između očekivanja koje pred njih postavlja odgojna praksa, i obrazovanja kao pretpostavke njihova ispunjenja.

Radilo se o izrazito složeno strukturiranom istraživačkom zadatku primarno pedagoške prirode čije otkrivanje je zbog brojnih okolnosti u različitim etapama istraživanja, predstavljao ozbiljan problem.

Zato je bilo potrebno najprije teoretski predstaviti kompleksne pojmove kojima je određeno središnje mjesto ovog istraživanja: predškolski odgoj, razvojno-pedagoška služba i pedagog kao njeno jezgro, obrazovanje, te model i modeliranje kao metoda znanstvene spoznaje kojom je projicirana vlastita vizija novog modela obrazovanja.

Svako od navedenih aspekata predstavlja kompleks sam za sebe. Stoga je valjalo teoretskom analizom dokučiti bit njihova funkcioniranja u njihovoj autonomnoj sveobuhvatnosti, a zatim postupcima sinteze osvijetliti kvalitativnu dimenziju njihova međusobnog odnosa.

Na tom putu pošlo se od ocrtavanja osobitosti predškolskog odgoja kao djela odgojno-obrazovnog sustava i okruženja u kojem djeluje predškolski pedagog. Željelo se pokazati njegovu složenost u pedagoškom aspektu i posebno u statusnim određenjima. Otkrilo se pritom njihovu međusobnu zavisnost iskazanu dinamično isprepletenim vezama i odnosima. Razlučene su sustavne od pedagoških, i ustanovilo kvalitete njihova odnosa, posebno u pogledu određenja dosega sustavnih mjera i odrednica kao osnov za promicanje pedagoških.

Slijedila je sveobuhvatna analiza složene sintagme "razvojno-pedagoška služba u predškolskom odgoju", te mjesto i uloga pedagoga-stručnog suradnika kao njezinog strukturalnog elemenata. Pri tom je akcenat stavljen na njezino određenje kao svojevrsne "uvezene inovacije" i s tim otvoreno složeno pitanje puta i načina njezina prijenosa u autentičnu odgojno-obrazovna djelatnost. U tim je okvirima pronađen osnov za ocjenu postignute razine autentičnosti, postavljanje vlastite teorijske osnove kao odgovor na svojevrsan otklon od svjetski usvojene univerzalne ideje savjetovanja (counseling).

Ocijenom - nisam zadovoljna, stoga što proces prijenosa ideje nije rezultirao postavljenom znanstveno-teorijskom osnovom autentičnog pedagoškog vidika kao njegove osnovne oznake. Taj je problem označen ključnim stoga što iz njegove kompleksnosti izvire velik broj ostalih, koji prirodno, širinom i dubinom bitno određuju sveobuhvatni doseg afirmacije djelovanja, cijele službe i svakog njezinog pojedinačnog člana. Odrazi takve prirode posebno su intenzivni u odnosu na

problem obrazovanja djelatnika za rad u razvojno-pedagoškoj službi u predškolskom odgoju. One se odražavaju na gotovo sve njegove dimenzije : na obrazovanje kao djelatnost, proces i kao rezultat. Stoga se u ovom istraživanju s posebnom pozornošću pristupilo analizi tih odraza. Ustanovljena je razina međuodnosa između sustavnih činitelja i obrazovanja kao djelatnosti jer upravo u toj dimenziji ono stvara intenzivne veze i odnose sa svim vitalnim društvenim (sustavnim) procesima. Na taj je osnovi građena teoretska analiza procesa obrazovanja pedagoga kao pedagoške kategorije. Pošlo se od analize inozemnih iskustava i rješenja koja su promatrana i s pozicija njihove autonomnosti ali i s pozicija njihove korespodencije s istim takvim rješenjima u autohtonoj pedagoškoj teoriji i praksi. Organizacijski oblici procesa obrazovanja pedagoga su u teoretskom dijelu posebno opisani, uočena je povezanost i različitost među njima uvjetovana različitim konceptima razvojno-pedagoške službe na kojima su zasnovani. Posebna pozornost poklonjena je analizi stanja u Republici Hrvatskoj. Konceptualizacija sustava obrazovanja pedagoga-stručnog suradnika u predškolskom odgoju po svojoj sadržajnoj osnovi neposredno je određena značajkama studija pedagogije. Stoga se analizu obrazovanja kao procesa temeljilo na proučavanju aktualne koncepcije studija pedagogije koji se u Republici Hrvatskoj provodi na filozofskim i pedagoškim fakultetima. Teoretskom analizom nastavnog plana i okvirnih obrazovnih programa ukazano je na značajno odstupanje od objavljenog opisa stručnog profila koji se njima obrazuje. To odstupanje rezultira njegovom neučinkovitošću stoga što se takvim procesom obrazovanja pedagozi u predškolskim ustanovama ne obrazuju i ne osposobljavaju za uspješno obavljanje poslova i zadataka koji pred njima stoje.

Analizom se takvu ocjenu argumentiralo te izlučilo osnovni čimbenik koji je po mojoj procjeni, do takvog stanja doveo. Osnovna je pretpostavka uspješnijeg modela obrazovanja, njegova korespodencija sa znanstveno-teorijskom osnovom djelatnosti za koju se provodi proces obrazovanja. Ona se prenosi u suvremenu znanost ili znanstvenu disciplinu koja čini osnov operativnom modelu obrazovanja. Taj se logični slijed akcija nije poštivao, što je rezultiralo neodgovarajućim modelom obrazovanja ovog stručnog profila.

Teorijske spoznaje potkrepljene su empirijskim rezultatima istraživanja, kao rezultata uvida u praktičnu dimenziju proučavane pojave. Osnovna mu je značajka visok stupanj korespodencije s teorijskim spoznajama do kojih se došlo u prethodnim etapama istraživanja. Na taj način dobiveni su podaci koji su numeričkom dimenzijom potvrdili deskriptivne, u zajedničkoj ocjeni nedjelotvornosti postojećeg ustrojstva sustava obrazovanj pedagoga u predškolskim ustanovama Republike Hrvatske.

Dobivene rezultate široke znanstveno-teorijske i praktične elaboracije problema nastajalo se uzajamno povezati u novu kvalitetu kao osnov za projekciju novog modela obrazovanja. Pri tom je poseban naglasak stavljen na pedagoški aspekt elemenata na kojima je temeljen postupak konstrukcije novog modela obrazovanja. Takav pristup ne isključuje u potpunosti i ostale (sustavne, npr.) već ih uključuje kao izrazito bitne. Potenciranje pedagoškog proizilazi iz biti pojave koju se istražuje i nedvojbeno je takva. Istodobno sve su ostale komponente složenog procesa obrazovanj usvojene kao utjecajne i nastojalo ih udružiti u integrativnu cjelinu jer jedino tako povezane mogu pozitivno utjecati na učinkovitost obrazovanja. Okosnica projekcije novog modela temelji se na prihvaćanju obrazovanja u njegovu razvojnom određenju. Založilo se stoga za

afirmaciju sintagme "obrazovanje za razvoj - osnova razvoja obrazovanja" i nju nastojali ugraditi u nove modele obrazovanja pedagoga za rad u predškolskim ustanovama. Stoga ova projekcija modela predstavlja iskorak iz postojećih, prisutnih, verificiranih i promovira određenu futurološku dimenziju neodvojivu svakom promišljanju novog. Takvim su pristupom otvorena mnoga pitanja, koja u ovim zaključnim razmatranjima zahtijevaju zaokružene odgovore. To su prije svega pitanja da li je i u kojoj mjeri, ispunjen postavljeni zadatak, kakva je njihova kvalitativna razina u odnosu na postavljena teorijska ishodišta, koliko je u tome zaokružen istraživački proces, da li je i koliko otkriveno novo kao osnova za teorijsko i praktično generaliziranje na razini nove spoznaje.

U pokušaju davanja odgovora na ta (a sigurno još i mnoga druga) pitanja valja poći od ishodišta definicije ovog istraživačkog zadatka koji je prije svega bio usmjeren na ustanovljavanje teorijsko-znanstvene osnove za projiciranje novog modela obrazovanja pedagoga u specifičnom okružju razvojno-pedagoške službe u predškolskom odgoju. Problemu je pridano širokim, ekstenzivnim pristupom kakav je uostalom nužan u proučavanju složenih kategorija kao što je obrazovanje. Na tom su putu otkriveni brojni problemi koji do sada u našoj pedagoškoj teoriji nisu uopće, ili su samo djelomično osvijetljeni. Ono što je posebno zanimljivo, a proizilazi iz specifične strukture njihove biti je da se oni na prvi pogled ne vezuju uz konkretni predmet istraživanja - sam model obrazovanja. No, to je samo privid, rezultat nedovoljne osjetljivosti istraživača koji su ih do sada zanemarivali kao predmete svojih znanstvenih interesa. Ovo je istraživanje, upravo tim ekstenzivnim pristupom prodrlo do njihove biti i uočilo njihove moćne utjecaje na predmet ovog istraživanja. Tu prije svega mislim na elaboraciju čitavog spektra oznaka, mjera i rješenja kojima društvena struktura regulira svoj odnos sa predškolskim odgojem kao djelom svojega odgojno-obrazovnog sustava. Osnovna mu je oznaka stalno utjecanje na funkcioniranje podsustava u tolikoj mjeri da poprima značenje temeljnog regulatora. Podsustav predškolskog odgoja izuzetno je osjetljiv na raznolike vanjske sustavne uplive, stoga što sam nije izgradio određene "obrambene mehanizme" kojima bi se odredio doseg tih utjecaja. Razlozi tome veoma su raznorodni i u prvim poglavljima disertacije djelomično (pretežno u kontekstu predmeta istraživanja) i naznačeni. Međutim, problem utjecaja sustavnih činitelja dobiva posebnu dimenziju otvaranjem pitanja njihove kvalitativne osnove. Tako dugo dok oni funkcioniraju kao propulzija razvoja djelatnosti, prihvaćaju se u svoj njihovoj snazi. Nažalost, iskustvo predškolskog odgoja razmatrano u relativno kratkoj povijesnoj retrospektivi (10 godina) pokazalo je u kolikoj se mjeri moćni sustavni utjecaji temeljeni na neznanstvenim osnovama, mogu dalekosežno odraziti na krajnje dosege djelatnosti čiji su bili osnovni regulatori. Stoga smatram da je iz ovog djela sadržaja izuzetno vrijedno naglasiti upravo ovu spoznaju, koja je pokazala svu širinu problema nastalih u području predškolskog odgoja, uzrokovanih neodgovarajućom obradom neznanstveno zasnovanih sustavnih utjecaja. Stoga je u tom pravcu izuzetno značajno djelovanje činitelja znanosti i struke, jer jedino oni mogu pridonijeti stavljanju stvari na svoje mjesto. Njihova je nedovoljna angažiranost dala je prostora tolikoj afirmaciji sustavnih činitelja. Znanost i struka predškolskog odgoja moraju se u tom pravcu afirmirati i postati ishodišni element za regulaciju svoje djelatnosti. Sustavne činitelje valja uvažavati, i djelovati u tom smislu da mu postaju instrumenti za promociju pedagoških. Zato smatram da iz postojećih iskustava valja izvući pouku koja je na primjeru predškolskog odgoja

pokazala u kolikoj je mjeri sustavna regulativa "dobar sluga a loš gospodar".

Rezultati ovog istraživanja ukazali su jedno veoma zanimljivo pitanje vezano uz problem metodologije prijenosa inozemnih pedagoških iskustava u autohtonu odgojno-obrazovnu strukturu. Ovo je posebno aktualno u kontekstu prisutnih društvenih promjena koji u mnogim elementima upravo naglašavaju otvaranje Evrope kao personifikaciji novog, boljeg, kvalitetnijeg.

Iskustvo prijenosa svjetski afirmirane ideje savjetodavnog rada koja se u naše prostore uvodila pod nazivom "razvojno-pedagoška služba u odgoju i obrazovanju", pokazalo je kuda se može doći ako se tom procesu ne pristupi sa dužnom ozbiljnošću. Metodologija prevođenja mora biti zasnovana na određenim znanstvenim spoznajama kojima je smisao u procesima selekcije, tj. odabira onih elemenata inozemne inovacije koji po svojim oznakama odgovaraju značajkama autohtone djelatnosti u koju se uvode. Na njih se nadograđuju akcije koje osiguravaju daljnju razvojnu afirmaciju inplantirane inovacije u obliku osiguranja znanstveno-teorijsko praktične osnove u koji se unosi. Ako se ne ostvare te pretpostavke, posljedice takvog prenošenja mogu biti izrazito negativne za ideju koja predstavlja inovaciju koja se uvozi, i za djelatnost koja za nju nije pripremljena.

Zbog izuzetno velikog značenja koji u sebi nosi razvojno-pedagoška služba u odgoju i obrazovanju, posebno zbog njezine razvojne dimenzije, propusti takve prirode nisu se u tolikoj mjeri smjeli dogoditi. Izostala je znanstvena metodologija prijenosa, što je rezultiralo posvemašnjom dezorijentacijom u zauzimanju vlastitog puta razvoja i bitno pridonijelo značajnim problemima fundamentalne prirode u kojima se služba nalazi i danas, gotovo 40-tak godina nakon prvih naznaka njezina konstituiranja.

Iz tog proizilazi i usko je vezano načelno pitanje uloge znanosti kao kreatora sveukupnog društvenog okruženja kojeg se dotiče, i posebno onih aspekata koji su nesumnjivo pod nejinim utjecajem. Problem se sužava u kontekst pedagogije kao znanosti čiji predmet proučavanja nedvojbeno podrazumijeva svu širinu problema ovog istraživanja. Otvara se pitanje njezine angažiranosti u svim onim područjima u kojima se po prirodi svojeg određenja ona mora očitovati. (Primjer negativnih odraza prijenosa inozemnih iskustava samo je jedan od brojnih koji je rezultat neodgovarajućeg znanstvenog angažmana pripadajuće nauke). Na osnovi dobivenih rezultata ocjenjujem pedagogiju negativnom ocjenom! Aktualna hrvatska pedagoška teorija označuje pasivnost, inertnost, zatvorenost ka promjenama koje su osnov prisutnih dinamičnih društvenih zbivanja. Ona i dalje njeguje tradicionalnost u svojim sustavima mišljenja, postulatima, stavovima i izgrađenim koncepcijama, i čeka da joj se dogode promjene. Takvim stavom dovodi se u poziciju negacije vlastite perspektivnosti. Argumentacija izrečenog izrazito je ilustrativna u kontekstu predmeta ove disertacije. Aktualni modeli studija pedagogije postali su kočničari afirmacije (umjesto propulzatori) upravo onih djelatnika koji svojim bitnim oznakama podrazumijevaju (i njezin) razvoj - stručnim suradnicima u razvojno-pedagoškoj službi u odgoju i obrazovanju. Svojom inertnošću pedagogija je otvorila prostor mnogim nenadležnim činiteljima koji su umjesto nje "vodili politiku" razvoja djelatnosti, izvanznanstvenim i stručnim parametrima i doveli do pozicija u kojima se danas nalazi.

Izlaz iz takvog stanja jednosmjernan je i nalaže pedagogiji uključivanje u sve djelove društvene strukture u kojima se dotiču pitanja neodvojiva njezinu

predmetu proučavanja. U njima ona mora postati aktivni sudionik, angažiranim akcijama temeljnim na svom znanstvenom dignitetu. Istodobno nužna je i obnova "iznutra" u pravcu jačanja osjetljivosti za promjenama koje pokreće, kreira i ostvaruje u svojoj odgojno-obrazovnoj sferi. Smjer te obnove naznačen je orijentacijom ka razvoju na globalnom planu i posebno u odnosu na kadrove kojima je razvoj neodvojiva oznaka njihove biti.

U tom se cilju i pristupilo intervencijama u procesu obrazovanja pedagoga-stručnog suradnika u predškolskom odgoju dajući mu značenje ključnog činitelja.

Odabrana je metoda modeliranja kao određeni metodološki put spoznaje koji rezultira izradom novog modela obrazovanja. Na taj je način otvoreno novo područje problema vezanih uz primjenu metode modeliranja u pedagogiji. Istraživanja takve prirode gotovo da i ne postoje u našoj pedagoškoj teoriji. Razloge tome može se pronaći u činjenici da se radi o relativno mladoj metodi, zatim u prirodi pedagoških procesa koji se u mnogim slučajevima ne mogu istraživati ovom metodom, ali i već naznačenoj pasivnosti pedagogije za usvajanjem novina kakva je i ova metoda istraživanja. U pedagoškoj znanosti naime postoje mnogobrojna područja čiji se razni aspekti mogu proučavati primjenom metode modeliranja. Jedan od njih svakako je i problem modela obrazovanja u najširem opsegu značenja tog pojma. Istraživanja takve prirode bilo je realno očekivati upravo stoga što su promjene obrazovnih modela u našoj pedagoškoj praksi česte unazad proteklog desetljeća (promjene u usmjerenom obrazovanju, npr. odgajatelja djece predškolske dobi jedinstvenim zatvorenim ciklusom do VI. stupnja stručnosti, promjene u cijelom srednjem školstvu, promjene u osnovnoškolskom obrazovanju u odnosu na početak - dobni uzrast polaznika itd.). Ni jedna od navedenih promjena nije zasnovana na znanstvenoj metodi modeliranja mada njezine metodološke mogućnosti pružaju osnov za to.³⁴³ Stoga je projekcija modela obrazovanja pedagoga stručnog suradnika za rad u predškolskim ustanovama svojevrsnih novina, koja kao i svaka druga nosi u sebi niz otvorenih pitanja.

Projekcije modela prišlo se stoga sa pozicija slobodnog znanstvenog promišljanja u koje je ugrađena određena futurološka dimenzija. Ona se očituje u zamisli koja u izuzetno malo elemenata "poštuje" datost postojećih, priznatih modela obrazovanja ovog stručnog profila. Razlog takvog pristupa "branim" tvrdnjom na osnovi koje svako znanstveno istraživanje mora rezultirati iskorakom k novom obliku promišljanja koji upravo time gradi osnovu svoje originalnosti. Naravno, takav pristup ne isključuje svoju osnovu u realnoj datosti iz koje se ipak u promišljanju novog pronalaze objektivna ishodišta.

Prikazani modeli obrazovanja razvojnih djelatnika različiti su. Osnova te različitosti jest u načinu ostvarenja istovjetne teoretske osnove na kojoj se temelji svoju zamisao - teorija razvojnih djelatnosti.

Prvi je model odgovor na izuzetno argumentirana inozemna iskustva koja razvojnu djelatnost temelje na široko postavljenim interdisciplinarnim akcijama stručnjaka različitih stručnih profila integriranih u konzistentnu cjelinu. Ta se kvaliteta akcije temelji na isto takvom obrazovanju, stoga što stručnjak ne može integrativno djelovati ako je proces njegova obrazovanja dezintegriran na određen

³⁴³ "Utješna" je činjenica da nisu zasnovane ni na jednoj drugoj znanstvenoj metodi što u potpunosti odaje njihovu prirodu i nesumljivo ukazuje na predznak njihovih rezultata.

broj autohtonih, zatvorenih nauka i naučnih disciplina.

Drugi je model odgovor na izričito iskazana mišljenja dobivena empirijskim istraživanjem u populaciji stručnjaka koji u aktualnoj pedagoškoj praksi predškolskog odgoja obnašaju složene i zaključne poslove pedagoga - stručnih suradnika. Ona se koncentriraju u težnji za ustanovljavanjem vlastita modela obrazovanja kojem se objedinjuju specifičnosti ovog djela sustava odgoja i obrazovanja i specifičnosti djelovanja razvojnih kadrova koji u njima djeluju. Model je i odgovor i na složenu strukturu problema ovog djela sustava koji su intenzitetom izuzetni, a uvelike određena činjenicom nepostojanja konzistentne, kontinuirane, znanstvene akcije usmjerene primarno na predškolski odgoj. Obrazovanjem visokoosposobljenih stručnjaka razvojne orijentacije stvara se kadrovski potencijal interesno usmjeren upravo i samo za predškolski odgoj. Na taj se način stvara pretpostavka za stvarnu (a ne deklarativnu) akciju k afirmaciji značajnih latentnih mogućnosti koji postoje u predškolskom uzrastu u kontekstu njegova određenja kao odgojnog područja djelovanja.

Izradom modela obrazovanja razvojnih djelatnika za rad u predškolskim organizacijama, proces modeliranja, kao svojevrsna završna etapa ovog istraživanja nije završen. Dapače, doveo je do novih problema metodološke prirode koji se zasniva na otvaranju pitanja podudarnosti između njegove teorijske koncepcije i praktične operativne djelotvornosti. U traganju za odgovorom valjalo bi verificirati teoretske modele praktičnom primjenom. Tim bi se putem uspjela doreći mnogobrojna pitanja koja su teorijskim promišljanjima tek naznačena. Realnost trenutka u kojem se živi ukazuje na promišljanje tako zaokruženog istraživačkog projekta za neka druga, bolja vremena.

Međutim i ova razina apsolviranja, iskazuje potrebu daljnjeg istraživanja. Spoznaje do kojih se došlo i rezultati mogu stoga postati osnova za nova istraživanja globalno određenog predmeta ili izdvojenih problema koji su proizašli iz široko elaboriranog predmeta ove doktorske disertacije. To je moguće stoga, sasvim sigurno nije otkrivena sva kompleksnost istraživane pojave. Svoje znanstvene potencijale angažirala sam u cilju promicanja cjelokupne teorije i prakse predškolskog odgoja za koje sam očitovala poseban afinitet. Iz mnoštva problema vezanih uz to područje, izdvojeno je obrazovanje pedagoga razvojnog djelatnika u razvojnim službama procjenjujući ga izuzetno moćnim činiteljem razvoja. Projekcijom novog modela obrazovanja željelo se integrirati dva tako važna aspekta čovjekova života- težnju k razvoju, stalnim traganjem za novim, i potrebu za obrazovanjem kojom je maksimalno ostvaruje. Željelo se projicirati suvremene učinkovite modele koji će obrazovnoj komponenti dati dužno značenje. Isto tako pretvoriti je u moćnog čimbenika kojim pedagog-razvojni djelatnik u predškolskom odgoju ostvaruje svoju stručnu, profesionalnu i osobnu afirmaciju.

POPIS LITERATURE

1) KNJIGE

1. ARANĐELOVIĆ, Đ.: Obrazovanje i usavršavanje nastavnika, vaspitača i suradnika, Nova prosveta, Beograd, 1986
2. BEZIĆ, K. - LAVRNJA, I.: Model obrazovanja učitelja, vlastito izdanje, Rijeka, 1990.
3. BEZIĆ, K. - LAVRNJA, I. - RAFAJAC, B.: Izobražovanje učiteljev v prohodnosti, Pedagoška obzorja, Novo Mesto, 1990.
4. BLOOM, B. S.: Stability and Change in Human Characteristics, Willey, New York, 1964.
5. BOGOVAC, T.: Škola za sadašnjost i budućnost, Dečje novine, Gornji Milanovac, 1979.
6. BOSANAC, G.: Edukacijski izazov, Školske novine, Zagreb, 1983.
7. BRIKMAN, W. W.: Educational Imperative in Changing Culture, Philadelphia, 1977.
8. BRKIĆ, M.: Odgojno-obrazovni sistem u novim prilikama, Naša škola, Sarajevo, 1990.
9. CROISER, M.: School Psychology in Geneva, Central library of Pedagogical Faculty - Prague, 1988.
10. CROW, L. D. - CROW, A.: An Introduction to Guidance, American Book Company, New York, 1951.
11. DELANEY D. J. - EISENBERG, S.: The Counseling Proces Rand Mc Nally, Chicago, 1973.
12. ERICKSON, C. E.: The Counseling Interview, Prentice Hall, INC, New York, 1950.
13. FILIPOVIĆ, D.: Razvoj i obrazovanje, Kultura, Beograd, 1989.
14. FROELICH, C. P.: Guidance Service in Schools, Mc Grow Hill Book Company, New York, 1955.
15. GALL, R.: Educational Counseling in France, The Year Book of Education Paris, 1986.
16. GAYNOV, A.: Administration Training and Policy Studies, Boston University sesquicentennial, 1989.
17. GIMENO, J. B.: The education of Primary and Secondary School Teacher, UNESCO, Paris, 1981.
18. HALL, R. J. - LARWARYS, J. A.: Guidance and Counseling, Word Book Company, Yonkers-on-Hudson, New York, 1955.

19. HERRERA, A. - MANDIĆ, P.: *Obrazovanje za XXI stoljeće*, Svjetlost, Sarajevo, 1989.
20. ITELJSON, L. B.: *Matematičke i kibernetičke metode u pedagogiji*, Jugoslavenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd, 1969.
21. IVANOVIĆ, S.: *Savremene potrebe i usmereno obrazovanje*, Prosvetni pregled, Beograd, 1984.
22. JAKŠIĆ, S.: *Savremene teorije o položaju deteta u društvu*, Fakultet političkih nauka, Beograd, 1985.
23. JEVIĆ, V.: *Stanje i problemi pedagoške službe u SAP Vojvodini*, Institut za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu i Međuopćinski prosvetno-pedagoški zavod, Novi Sad, 1981.
24. JURIĆ, V.: *Metodika rada školskog pedagoga*, Pedagoško-književni zavod, Zagreb, 1977.
25. KAMENOV, E.: *Eksperimentalni programi za rano obrazovanje*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1985.
26. KAMENOV, E.: *Predškolska pedagogija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1986.
27. KAMINSKA, U.: *Specifity of educational and vocational guidance services in Poland*, Proceeding of International seminar, Prague, November, 1986.
28. KEAT, D. B.: *Fundamentals of Child Counseling*, Houghton Mifflin, Boston, 1974.
29. KELLEY, J. A.: *Guidance and Personal Services in Education*, Cornell University, New York, 1955.
30. KLIMOVA, M.: *Further development and iniprovement of the Czechoslovakia educational and vocational guidance and counseling* - Proceedings of International Seminar, Prague, November 18-21, 1986.
31. KNAP R. H.: *Practical Guidance Methods For Counsellors, Teachers and Administrators*, Mc Graw - Hill Book Company, INC, New York, 1953.
32. KUNG, E. - JOHNSON, J. A.: *World perspective in education*, New York, 1972.
33. LEKIĆ, Đ.: *Pedagoško-psihološka služba u suvremenoj školi*, Misao, Novi Sad, 1982.
34. LIPOVAC, M.: *Predškolski odgoj u Hrvatskoj*, Narodne novine i Pedagoški fakultet u Osijeku, Zagreb, 1985.
35. MANDIĆ, P.: *Savjetodavni vaspitni rad*, Svjetlost, Sarajevo, 1986.
36. MARTENSEN, D. G. - SHMULLER, A. M.: *Guidance in Today's Schools*, New York, 1955.
37. MAYER, I.: *Kibernetika i nastavni proces*, Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, Beograd, 1968.

38. MC DANIEL, H. B.: Guidance in the Modern School, The Dryden Press, New York, 1957.
39. MITROVIĆ, D.: Moderni tokovi komparativne pedagogije, Svjetlost, Sarajevo, 1976.
40. MITROVIĆ, D.: Predškolska pedagogija, Svjetlost, Sarajevo, 1980.
41. MORRISON, C. M.: Educational Priority, Vol.5, EPA, Scotish Study Edinburgh, 1974.
42. MUŽIĆ, V.: Metodologija pedagoškog istraživanja, Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo, 1986.
43. NIKOLIĆ, M.: Glavne tendencije razvoja obrazovanja u svijetu, Školska knjiga, Zagreb, 1984.
44. OWEN, J. G.: The planing of alternative arrangements in an area Where few preschool establishment exist, Devon in the United Kingdom, CCC/EGT, 1976.
45. Pedagoško-psihološka služba u ustanovama opšteg i pozivnog usmerenog obrazovanja u proširivanju kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada, Institut za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, Novi Sad, 1981.
46. PEDIČEK, F.: Svetovalno delo in šola, Cankarjeva založba, Ljubljana, 1967.
47. Perspektive obrazovanja 2 (radaktor Šoljan, N. N), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1987.
48. Perspektive obrazovanja 3 (radaktor Šoljan, N. N), Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989.
49. PETZ, B.: Osnove statističke metode za matematičare, SNL, Zagreb, 1981.
50. PERROUX, F.: Za filozofiju novog razvoja, Matica srpska, Novi Sad, 1986.
51. PEŠIĆ, M.: Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1987.
52. POTKONJAK, N.: Metodski problemi sistemskih proučavanja u pedagogiji, Prosveta, Beograd, 1982.
53. RATKOVIĆ, M.: Obrazovanje za razvoj, Školska knjiga i Pedagoški fakultet Osijek, Zagreb, 1987.
54. RITOOK, M.: Counseling at universities in Hungary, Proceedings of International Seminar, Prague, 1986.
55. ROZMARIĆ, A.: Unapređenje razvojno-pedagoške službe u osnovnoj školi, Školska knjiga, Zagreb, 1989.
56. RYABUSKIN, B. S.: Role of vocational guidance in the development of the level and structure of higher education, Proceedings of International Seminar, Prague, 1986.

57. SCHNEIDER, G.: The system of vocational guidance for vocation demanding higher education level in GDR, Proceedings of International Seminar, Prague, 1986.
58. SIGEL, J.: Where is Preschool Education Going, Educational Testing Service, 1973.
59. STANIČIĆ, S.: Razvojno-pedagoška djelatnost u školi, Zavod za PPS, Zagreb, 1989.
60. STREET, D.: Inovations in Mass Education, John Wiley, New York, 1976.
61. ŠEŠIĆ, B.: Osnovi metodologije nauke, Naučna knjiga, Beograd, 1973.
62. TRNAVAC, N.: Školski sistemi na raskršću, Dečje novine, Gornji Milanovac, 1987.
63. TROELICH, C. P.: Services in School, Mc Graw-Hill Book Company, New York, 1957.
64. WOODHEAD, M.: Preeschool Education in Western Europe; Issues, Policies and Trends, London, 1979.
65. ZAJAČARANOVIĆ, G.: Osnovi metodologije nauke, Naučna knjiga, Beograd, 1987.
66. Znanost i obrazovanje, (urednici Šoljan, N. N.- Pivac, J) Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i PKZ, Zagreb, 1979.

2) ČLANCI, REFERATI, STUDIJE, RASPRAVE, ZBORNICI

67. AJCEVA, M. - BALABAN, B.: Neka iskustva iz rada pedagoško-psihološke službe u predškolskim ustanovama, Suvremeno obrazovanje, Bilten Pedagoškog zavoda Vojvodine, Novi Sad, 1979, 1.
68. AKSENTIJEVIĆ, B.: Stručna služba i naučno-istraživački rad u oblasti obrazovanja. Nastava i vaspitanje, Beograd, 1964, 7-8.
69. BIONDIĆ, I.: Razvojno-pedagoška (savjetodavna služba), Školske novine, 1990, 42.
70. BABIĆ, N.: Neke karakteristike društveno-organiziranog predškolskog odgoja, Predškolsko dete, Beograd, 1982, 1.
71. BABIĆ, N.: O nekim zabudama u predškolskom odgoju, Obrazovanje i rad, Zagreb, 1989, 3-4.
72. BARIĆ, N.: Stručno-razvojne službe u odgoju i osnovnom obrazovanju, Život i škola, Beograd, 1981, 7-8.
73. BELAEVA, L. O.: O njegovotornih problemah vuzovoskoj podgotovotki specialistov po doškoljamu vospitania, Doškoljove vospitanie, Moskva, 1990, 7.
74. BELER, K.: Efekti organiziranih programa za predškolsko vaspitanje,

- Predškolsko dete, Beograd, 1971, 4.
75. BENINI, G.: L'Italia dei midi, Reforma della scuola, Roma, 1986, 6.
 76. BER, R.: Problemi ranog učenja i predškolskog vaspitanja, Predškolsko dete, Beograd, 1971, 4.
 77. BEZIĆ, K.: Raspelo za školskog pedagoga, Školske novine, Zagreb, 1989, 13.
 78. BEZIĆ, K.: Svi poslovi školskog pedagoga, Školske novine, Zagreb, 1989, 24.
 79. BOTTANI, N.: Ključni problemi društvene brige o deci, Predškolsko dete, Beograd, 1979, 3.
 80. BRUNER, J. S.: Proces obrazovanja, Pedgogija, Beograd, 1976, 2-3.
 81. BRUNER, J. S. - ŠERVUD, V. - KALDVEL, B.: Kakva sredina pruža malom detetu najpovoljnije uslove za učenje, Predškolsko dete, Beograd, 1977, 2.
 82. BULLETIN SERIES 87, Teachers College Columbia University, 1978, 2.
 83. ČALIĆ, V. - BALATINAC, K.: Neka iskustva o suradnji direktora i pedagoga u dječjem vrtiću, Život i škola, Osijek, 1981, 1-2.
 84. ČEHIĆ, E.: Predškolska organizacija kao prioritetna potreba razvoja ličnosti deteta, Naša škola, Sarajevo, 1980, 1-2.
 85. ČERPINSKI, N. N.: O nekim pitanjima naučne organizacije pedagoškog rada, Revija školstva i prosvetna dokumentacija, Beograd, 1976, 1.
 86. DAMJANIĆ, K.: Zakonske i reformske inovacije u predškolskom odgoju, Obrazovanje i rad, - Zavod za PPS SRH, Zagreb, 1982, 4-5.
 87. Defektolozi i u dječji vrtić, Školske novine, Zagreb, 1977, 30.
 88. DEMOS, G. D.: Every Guidance Worker a Researcher, Education, Indianapolis, SAD, 1974, 4.
 89. DERVIŠBEGOVIĆ, M.: Aktualno pitanje socijalističkog vaspitanja i brige o deci predškolskog uzrasta, Naša škola, Sarajevo, 1980, 1-2.
 90. DIMITROV, N.: Razvoj i problemi službe školskih pedagoga u SR Makedoniji, Prosvetni radnik, Skopje, 1979, 4.
 91. DIZDAREVIĆ, J.: Iskustva pedagoško-psihološke službe i socijalnog radnika na unapređivanju i vaspitanju vaspitno-obrazovne prakse, Suvremeno obrazovanje - Bilten Pedagoškog zavoda Vojvodine, Novi Sad, 1979, 1.
 92. DOBUD, D.: O nekim stanovištima i dilemama u predškolskom odgoju, Predškolsko dete, Beograd, 1982, 1-2.
 93. DOSTANIĆ, R.: Problemi predškolskog odgoja u SAP Vojvodini, Pedagoška stvarnost, Novi Sad, 1984, 1.
 94. ĐORĐIĆ, M.: Osnove sistema društvene brige o detetu u Jugoslaviji, Predškolsko dete, Beograd, 1979, 3.

95. Early Childhood Education and Pree-School Education in Denmark, Copenhagen, 1982.
96. GAJENović, N.: Utjecaj predškolskog odgoja na razvoj i afirmaciju psiholoških osobina djece, Naša škola, Sarajevo, 1980, 1-2.
97. GAZEPOVA-MARKOVA, S.: Pedagogot i rabotata na stručnost kolegium vo preučilišnite ustanovi, Prosvetno delo, Skopje, 1976, 9-10.
98. GLIHKA, D.: Organizacija, oblici i metode rada prosvjetno-pedagoške službe za osnovno obrazovanje i predškolski odgoj u SR Hrvatskoj, Pogledi i iskustva o reformi školstva, Zagreb, 1966, 5.
99. HES, R.: Rano učenje kao proces socijalizacije, Predškolsko dete, Beograd, 1971, 4.
100. HORVAT, L.: Nekoliko podataka o razvoju kognitivnih procesa kod predškolskog deteta i formiranju vaspitnih programa, Predškolsko dete, Beograd, 1971, 4.
101. HORVAT, L.: Psihološka analiza programa za rad s predškolskom decom, Predškolsko dete, Beograd, 1981, 2-3.
102. HUNT, V. J.: Što podrazumijevaju promene u shvatanjima o detetovom intelektualnom razvoju, Predškolsko dete, Beograd, 1971, 4.
103. Ideja usmjeravanja u sistem usmjerenog obrazovanja i školski savjetodavni rad. Zbornik radova s 10. savjetovanja školskih savjetodavnih radnika Jugoslavije, Ljubljana, 1978.
104. IVIĆ, J.: Dete u Srbiji, uslovi za njegov razvoj, njegove potrebe i neki rezultati istraživanja njegova razvoja, Predškolsko dete, Beograd, 1979, 3.
105. IVIĆ, J.: Društvena briga o deci u Srbiji. Predškolsko dete, Beograd, 1978, 3.
106. JURIĆ, V.: Projekti u radu školskog pedagoga, Pedagoški rad, Zagreb, 1978, 3-4.
107. JURMAN, B.: 10 posvetovanje šolskih svetovalnih delavcev Jugoslavije, Sodobna pedagogika, Ljubljana, 1977, 9-10.
108. KAMENOV, E.: Kakav nam je program potreban, Predškolsko dete, Beograd, 1983, 1-2.
109. KAMENOV, E.: Metodološka iskustva psihopedagoških istraživanja razvojnih efekata eksperimentalnih programa za predškolsku decu, Predškolsko dete, Beograd, 1981, 2-3.
110. KAMENOV, E.: Opšti principi organizacije vrtića kao faktora formiranja ličnosti deteta, Predškolsko dete, Beograd, 1981, 4.
111. KAMENOV, E.: Ostvarivanje funkcije predškolskog vaspitanja, Pedagogija, Beograd, 1984, 1.
112. KOLAR, N.: Usmjeravanje i spontanost djelatnosti deteta u predškolskim vaspitnim ustanovama, Predškolsko dete, Beograd, 1974, 1-2.

113. KOLBERG, L.: Rano obrazovanje i kognitivno-razvojno shvatanje, Predškolsko dete, Beograd, 1976, 4.
114. KOMADINA, S.: Uloga i zadaci stručno-razvojne službe u ostvarivanju integracije djece i omladine s teškoćama u razvoju u redovne oblike odgojno-obrazovnog rada, (diplomski rad) Filozofski fakultet - OOUR Odjel za pedagogiju, Zagreb, 1981.
115. KONDIĆ, K.: Predškolska ustanova i emocionalno-socijalna zrelost, Predškolsko dete, Beograd, 1976, 1.
116. KREN, G.: Vaspitni rad u savremenim organizacijama vaspitno-obrazovnog rada i delatnost pedagoga, psihologa i socijalnog radnika kao vaspitača u njima, Savremeno obrazovanje, Novi Sad, 1979, 1.
117. KRSTOVIĆ, J.: Kako odgajatelji doživljavaju djelovanje pedagoga u predškolskoj ustanovi, Pedagoški rad, Zagreb, 1983, 3-4.
118. KRSTOVIĆ, J.: Uloga i zadaci predškolskog pedagoga u predškolskim ustanovama, Propisi i praksa, Zagreb, 1983, 11-12.
119. LIPOVAC, M.: Funkcija pedagoga predškolske ustanove na radu na razvoju dječjeg govora, Život i škola, Osijek, 1979, 1-2.
120. LOVRIĆ, M. - NASTIĆ, Z.: Organizacije za vaspitanje i brigu o deci i predškolsko vaspitanje, Predškolsko dete, Beograd, 1979, 3.
121. MACCODY, E.: Rano učenje i ličnost, Predškolsko dete, Beograd, 1971, 3.
122. MARJANOVIĆ, A.: Šta je to društveno vaspitanje male dece, Predškolsko dete, Beograd, 1979, 4.
123. MARJANOVIĆ, A.: Teze za diskusiju o temi "Sistem predškolskog vaspitanja", Predškolsko dete, Beograd, 1976, 3.
124. MARJANOVIĆ, A.: Nauka i obrazovanje predškolskog deteta, Predškolsko dete, Beograd, 1971, 4.
125. MARJANOVIĆ, A.: Teorijska i praktična pitanja obrazovanja predškolskog deteta, Predškolsko dete, Beograd, 1973, 4.
126. MARJANOVIĆ, A.: Psihološke karakteristike spoznajnog razvoja u vaspitnim programima za predškolsku decu, Predškolsko dete, Beograd, 1973, 4.
127. MARKOČIĆ, M. - STAZIĆ, A.: Razvojna pedagoška služba u funkciji unapređivanja predškolskog odgoja, Obrazovanje i rad, Zagreb, 1989, 3-4.
128. MIALARE, G.: Ciljevi predškolskog vaspitanja, Predškolsko dete, Beograd, 1976, 2.
129. MILAT, J.: Funkcija razvoja u unutrašnjoj organizaciji odgojno-obrazovne organizacije, U: Stručno-razvojna služba u usmjerenom obrazovanju, (skripta), Zavod za PPS SRH, Zagreb, 1978.
130. MILOŠEVIĆ, P.: Reforma društvenog predškolskog vaspitanja u SSSR, Revija obrazovanja, Beograd, 1979, 4.

131. MILJAK, A.: Novi pristupi u istraživanju fenomena predškolskog odgoja, Pedagoški rad, Zagreb, 1989, 3-4.
132. MILJAK, A.: Od intuicijskog do znanstveno zasnovanog predškolskog programa, U: Odgoj i obrazovanje na pragu 21. stoljeća, PKZ, Zagreb, 1988.
133. MILJAK, A.: Predškolski odgoj nekad i danas, Obrazovanje i rad, Zagreb, 1986, 5.
134. MILJAK, A.: Program i programiranje u predškolskom odgoju, Obrazovanje i rad, Zagreb, 1989, 3-4.
135. MLADENović, U.: Afirmacije rada stručnih suradnika u vaspitanju i obrazovanju, Pedagogija, Beograd, 1978, 4.
136. MLADENović, U. - JELIĆ, V.: Neki problemi pedagoško-psihološke službe, Pedagoška stvarnost, Novi Sad, 1979, 9.
137. NINIĆ, T.: O službi pedagoga u predškolskim ustanovama, Školski vjesnik, Split, 1968, 5-6.
138. OGRODNIKOV, J.T.: Suvremeni problemi višeg pedagoškog obrazovanja, Sovjetska pedagogika, Mostva, 1968, 4.
139. OREŠKOVIĆ - PEKLIĆ, M. Društvena briga o djeci predškolskog uzrasta u SRH, Obrazovanje i rad, Zagreb, Zagreb, 1986, 5.
140. PALOV, M.: Pedagog kao stručni suradnik u funkciji unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada, Nastava i vaspitanje, Beograd, 1982, 3-4.
141. PANTIĆ, D.: Osposobljavanje pedagoga za stvaralački rad na unapređivanju vaspitanja i obrazovanja, Nastava i vaspitanje, Beograd, 1982, 3-4.
142. PANTIĆ, D.: Aktualni problemi uloge i položaja stručnih suradnika u školi, Nastava i vaspitanje, Beograd, 1981, 1.
143. PASTUOVIĆ, N.: Prijedlog promjena u sistemu odgoja i obrazovanja, Pedagoški rad, Zagreb, 1990, 1.
144. PEDIČEK, F.: Razvojne determinante školskog savjetodavnog rada. Zbornik radova s međurepubličkog i međupokrajinskog savjetovanja školskih predagoga i psihologa, Skopje, 1976.
145. PEDIČEK, F.: Školska služba savjetovanja - organizacijsko operativni model za rad školske pedagoški, psihološke i socijalne, službe, Pedagogija, Beograd, 1969, 2.
146. PEDIČEK, F.: Razmišljanja o razvoju sodobnih šolanih službi, Sodobna pedagogika, Ljubljana, 1965, 5-6.
147. PEDIČEK, F.: Što je metodologija, a što metodika vaspitno obrazovnog rada u školama. Zbornik radova s međurepubličkog i međupokrajinskog savjetovanja školskih predagoga i psihologa, Skopje, 1976.
148. PEDIČEK, F.: Dileme savremenog školskog savjetodavnog rada. Zbornik radova 10. savjetovanja radnika Jugoslavije, Ljubljana, 1978.
149. PEDIČEK, F.: Vaspitni rad u savremenim organizacijama vaspitno-

obrazovnog rada i delatnost pedagoga, psihologa i socijalnog radnika u njima, Savremeno obrazovanje, Novi Sad, 1979,1.

150. PEDIČEK, F.: Timski rad na području vaspitanja i obrazovanja, Nastava i vaspitanja, Beograd, 1981, 2.
151. PEŠIĆ, M.: Skica programa za praćenje i evaluaciju vaspitno-obrazovnog rada u dečjim ustanovama SR Srbije bez pokrajina, Predškolsko dete, Beograd, 1979, 4.
152. PETROF, N.: Osvrt na novi zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju u SR Makedoniji, Predškolsko dete, Beograd, 1975, 3.
153. PETROF, N.: Novi tendenci i sfakanja za predučilišnoto vaspitanie, Prosvetni rabotnik, Skopje, 1981, 538.
154. POTKORNJAK, N.: Mesto i uloga školskih pedagoga i psihologa u samoupravnom socijalističkom preobražaju vaspitanja i obrazovanja, Nastava i vaspitanje, Beograd, 1981, 1.
155. POTKORNJAK, N.: Jugoslavenska pedagogija između reforme i samoupravnog socijalističkog preobražaja vaspitanja i obrazovanja, Nastav i vaspitanje, Beograd, 1985, 1.
156. Predškolski odgoj u samoupravnom socijalističkom preobražaju odgoja i obrazovanja (zbornik), PKZ, Zagreb, 1981.
157. PAKIĆ, B.: Pedagoška taksonomija ciljeva i zadataka u ranom vaspitanju, Pedagogija, Beograd, 1985, 1.
158. ROZMARIĆ, A.: Neki aspekti bitnih informacija o djelovanju razvojne stručno-pedagoške službe u organizaciji odgoja i usmjerenog obrazovanja, Obrazovanje i rad, Zagreb, 1980, 1-2.
159. RUDOLF, V.: Društvena briga o deci u SFRJ, Predškolsko dete, Beograd, 1979,3.
160. SALONSKI, S.: Pedagog u procesu unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada u predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Život i škola, Osijek, 1982, 3.
161. SALONSKI, S.: Institucionalno predškolsko vaspitanje i obrazovanje u funkciji postavljanja osnove za daljnje uspješno vaspitanje i obrazovanje, Pedagoška stvarnost, Novi Sad, 1982, 5-6.
162. School of Education, Boston University, 1989, 15.
163. SHELLDON, W.: Društvene nauke i socijalna politika u oblasti predškolskog vaspitanja, Predškolsko dete, Beograd, 1971, 4.
164. SILOV, M.: Razmatranje osnovnih problema u radu pedagoške službe, Propisi i praksa, Zagreb, 1981, 7-8.
165. SILOV, M. - STANIČIĆ, S.: Stručni suradnici u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanje - odabrana bibliografija, Informativni bilten Zajednice osnovnih škola Hrvatske, Zagreb, 1986, 18. ➤
166. SILOV, M.: Pedagoška služba u organizacijama udruženg rada

- odgojnih djelatnosti, Pedagoški rad, Zagreb, 1981, 7-8.
167. SILOV, M.: Stručno-pedagoška služba i razvojne djelatnost, Život i škola, Osijek, 1987, 1.
 168. SKERT, Z.: Predškolski odgoj danas, Obrazovanje i rad, Zagreb, 1989, 3-4.
 169. SLAK, V.: Periodi osjetljivosti, Predškolsko dete, Beograd, 1971, 4.
 170. SMAJLOVIĆ, S.: Pedagog u predškolskoj ustanovi, Porodica i dijete, Sarajevo, 1985, 3.
 171. STANKOVIĆ, A. - AMPOV, B.: Zadaci prosvetno-pedagoške službe i školske stručne službe u unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada, Pedagogija, Beograd, 1980, 4.
 172. ŠARIĆ, I.: Suradnja pedagoga i roditelja, Predškolsko dete, Beograd, 1982, 3.
 173. ŠĆEPANOVIĆ, S.: Stanje i mogućnosti daljnjeg razvoja predškolskog vaspitanja u Crnoj Gori, Vaspitanje i obrazovanje, Titograd, 1981, 6.
 174. ŠNAJDER, Z.: Zahtjevi roditelja - orijentir za vrednovanje planiranja razvoja društvene brige o djeci predškolskog uzrasta u SRH, Predškolsko dete, Beograd, 1979, 3.
 175. ŠPOLJAR, K.: Reforma institucionalnog predškolskog odgoja: orijentacija na socijalno-situacijski pristup, Pedagoški rad, Zagreb, 1986, 7-10.
 176. THIRION, M.: Evaluation of Compulsatory Education Programmes, Information Bulletin Council of Europe, Strasbourg, 1974.
 177. TIZAR, J. - MANTOVANI, S.: Problemi institucionalnog predškolskog vaspitanja, Predškolsko dete, Beograd, 1982, 3.
 178. TOLIČIĆ, J.: Utjecaj sistemskog predškolskog odgoja na razvoj sposobnosti djeteta i njegov uspjeh u školi, Predškolsko dete, Beograd, 1979, 3.
 179. UMEK, N. - MARJANOVIĆ, LJ.: Psihološke karakteristike spoznajnog razvoja u vaspitnim programima za predškolsku djecu, Predškolsko dete, Beograd, 1981, 2-3.
 180. VASILEV, S.: Školska pedagoško-psihološka služba - inicijator, organizator, i kreator rada s roditeljima, Nastava i vaspitanje, Beograd, 1981, 2.
 181. VASILEVSKA, N.: Rano vaspitanje u predškolskoj ustanovi, Predškolsko dete, Beograd, 1982, 3.
 182. VIGOTSKI, L. S.: Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu,
 183. WALL, W. D.: Guidance Services in Europe, UNESCO, 1955.
 184. Youth- School- Guidance and Counseling (zbornik radova sa simpozija), Prague, 1988.
 185. Za edinstvo principov vaspitanja deti, Moskva, 1982.

186. ZAPOROŽAC, A: V: - ZMANOVSKI, J. F.: Ispitivanje psihofizičkih mogućnosti predškolskog deteta i optimalnih pedagoških uslova njihove realizacije u SSSR, Predškolsko dete, Beograd, 1977, 3-4.

OSTALI IZVORI (enciklopedije, rječnici, zakoni, izvještaji, pravilnici i sl.)

187. ANIĆ, V.: Rječnik hrvatskog jezika, Novi liber, Zagreb, 1991.
188. Analiza razvoja društvene brige o djeci predškolskog uzrasta od 1981 do 1985., Republički zavod za PPS, Zagreb, 1987.
189. Dogovor socijalističkih republika i SA pokrajina o osnovama sistema odgoja i obrazovanja, Službeni glasnik SR Srbije, 1985, 40.
190. Društveni dogovor o jedinstvenim osnovama za klasifikaciju zanimanja i stručne spreme, Službeni list SFRJ, 1980, 29.
191. Društveni dogovor o zajedničkim osnovama obrazovanja i usavršavanja nastavnika, Službeni glasnik SR Srbije, 1985, 40.
192. Godišnji statistički izvještaj za predškolske radne organizacije za školsku godinu 1989/90, Republički zavod za statistiku SR Hrvatske, Zagreb, 1991.
193. Izvještaj o stanju i problemima u ostvarivanju društvene brige o djeci predškolskog uzrasta na području SRH u šk. god. 1985/86, Zavod za PPS, SRH, 1987.
194. Izvještaj o stanju i problemima u oblasti predškolskog vaspitanja i obrazovanja na teritoriju SR Srbije, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, 1989.
195. Izvještaj o studijima pedagogije (Komisija Filozofskog fakulteta u Beogradu), Nastava i vaspitanje, Beograd, 1969, 3, str. 277- 286.
196. Izvještaj o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, 1989
197. KLARIĆ, B.: Veliki rječnik stranih riječi, izraza i kratica, Zora, Zagreb, 1974.
198. Konceptija razvojno-pedagoške službe u organizacijama udruženog rada, Vjesnik Republičkog komiteta za obrazovanje, nauku, tehničku i fizičku kulturu, Zagreb, 1986, 4.
199. Nastavni plan i okvirni obrazovni programi za profil - profesor pedagogije, Delegatske informacije, Zagreb, 1984, 6.
200. Odgoj i obrazovanje na pragu 21.stoljeća (Drugi kongres pedagoga Hrvatske), Pedagoški rad, Zagreb, 1988, 2.
201. Odgoj i pedagogija u uvjetima demokratske preobrazbe, Zbornik radova, HPKZ, Zagreb, 1991.
202. Odluka o elementima standarda društvene brige o djeci predškolskog uzrasta, Narodne novine, Zagreb, 1983, 29.
203. Okvirni obrazovni programi za VI. i VII. stupanj stručne spreme

usmjerenog obrazovanja - profesor pedagogije, Delegatske informacije, SIZ usmjerenog obrazovanja u djelatnosti obrazovanja, znanosti, kulture i fizičke kulture, Zagreb, 1984 (poseban broj).

204. Orijentacioni program rada pedagoško-psihološke službe u predškolskom, osnovnom i srednjem odgoju i obrazovanju (grupa prosvjetnih savjetnika Pedagoškog zavoda SAP Vojvodina), Propisi i praksa, Zagreb, 1982,5.
205. Osnove programa rada stručnih suradnika u predškolskim vaspitno-obrazovnim organizacijama (Predlog), Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja SR Srbije, Beograd, 1988.
206. Osnovi za programata za rabota na pedagogot bo PO za zgrimuvanje vaspitanie i obrazovanie na decata od preučilišne vazrast, Skopje, 1989.
207. Pedagoška enciklopedija, Beograd, Zagreb, Sarajevo, Novi Sad, Titograd, 1989.

TOM I.

Odrednice

- 1) Bazično obrazovanje, str. 46
- 2) Cilj odgoja u SFRJ, str. 75
- 3) Defektologija, str. 103
- 4) Deskriptivna metoda pedagoškog istraživanja, str. 110
- 5) Dete, detinjstvo, str. 113
- 6) Dezintegracija ličnosti, str. 116
- 7) Didaktički modeli nastave, str. 121
- 8) Društvena briga o deci, str. 155
- 9) Efekti obrazovanja, str. 166
- 10) Fundamentalno pedagoško istraživanje, str. 218
- 11) Funkcionalno vaspitanje, str. 220
- 12) Igra, str. 256
- 13) Integracija dece s teškoćama u razvoju, str. 276
- 14) Interiorizacija, str. 284
- 15) Kibernetika i pedagogija, str. 385
- 16) Kritične faze razvoja, str. 417
- 17) Kultivisanje dečje igre, str. 413

TOM II.

- 18) Metodika vaspitnog rada, str. 49
 - 19) Modeli, str. 60
 - 20) Modeli u nastavi, str.60
 - 21) Načela predškolskog vaspitanja, str. 77
 - 22) Obdanište, str. 121
 - 23) Obrazovanje, str. 126
 - 24) Obrazovanje kao faktor društvenih promena, str. 128
 - 25) Odgajatelj - vaspitač, str. 137
 - 26) Pedagoško-psihološka služba, str. 183
 - 27) Planiranje u predškolskoj nastavi, str. 200
 - 28) Porodica (obitelj), str. 219
 - 29) Porodično vaspitanje, str. 220
 - 30) Predškolska pedagogija, str. 237
 - 31) Predškolska ustanova, str. 238
 - 32) Predškolski pedagog, str. 240
 - 33) Predškolski psiholog, str. 240
 - 34) Predškolsko vaspitanje, str. 241
 - 35) Prosvetno-pedagoška služba, str. 271
 - 36) Razvojna psihologija, str. 298
 - 37) Savjetovanje, str. 334
 - 38) Sistemi predškolskog vaspitanja, str.342
 - 39) Socijalizacija, str. 358
 - 40) Specijalni odgoj, specijalno vaspitanje, str. 375
 - 41) Stručni saradnik, str. 400
 - 42) Teorijsko istraživanje, str. 440
 - 43) Vanškolsko obrazovanje, str. 491
 - 44) Vaspitač dečjeg vrtića, str. 492
 - 45) Visokoškolsko obrazovanje, str. 500
 - 46) Zabavište, str. 511
 - 47) Zakon i zakonitost u pedagogiji, str. 514
208. Pedagogija u samoupravnom socijalističkom preobražaju vaspitanja i obrazovanja (Prvi kongres pedagoga SR Srbije), Nastava i vaspitanje,

- Beograd, 1982, 3-4 i 1983, 1-2.
209. Pedagoški standardi za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, Školski glasnik, Sarajevo, 1988, 3-4.
 210. Pedagoški standardi za predškolsko vaspitanje i obrazovanje, Školski glasnik, Sarajevo, 1989, 5-6.
 211. Plan i program vaspitno-obrazovnog rada na nastavnoj grupi za pedagogiju, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju, Novi Sad, 1988.
 212. Pravilnik o radu i organizaciji pedagoško -psihološke službe u predškolskim ustanovama, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Priština, 1977.
 213. Pravilnik o vrsti stručne spreme vaspitača, medicinskih sestara i stručnih suradnika u dečjem vrtiću. Informativni delegatski list dečje zaštite, Beograd, 1988, 37-38.
 214. Pravilnik o vrsti stručne spreme koju mora imati odgajatelj, nastavnik, stručni suradnik i suradnik u odgojno-obrazovnom radu u organizacijama udruženog rada odgoja i obrazovanja, Narodne novine, Zagreb, 1984, 1.
 215. Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja, Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, Zagreb, 1991, 7-8.
 216. Prijedlog promjena u sistemu odgoja i obrazovanja, Delegatski vjesnik, Zagreb, 1990, 492.
 217. Prijedlog programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece, Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture Republike Hrvatske, Zagreb, 1991, 7-8.
 218. Programska orijentacija za društveno organizirani odgoj djece predškolske dobi koji se ostvaruje u posebnim oblicima u godini prije polaska u školu, Predškolsko dete, Beograd, 1976, 4.
 219. Programski zadaci pedagoško-psihološke službe u školama, Prosvetni glasnik SR Srbije, Beograd, 1970, 4.
 220. Radna knjiga predškolskog odgoja, Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja, Zagreb, 1976.
 221. REED, A.Y. - GOOD, C.V.: Dictionary of Education, McGraw-Hill Book Company, New York, 1975.
 222. Saopćenje Republičkog zavoda za statistiku SRH (Organizacije za predškolski odgoj u 1989/90), Zagreb, 1990, 19.1.
 223. Spravočnik po doskoljnomu vaspitanio, Moskva, 1980.
 224. Svirnik prikazov i instrukcij Ministerstva prosvetema SSSR, Moskva, 1977, 27.
 225. Uputstvo o radu i organizaciji psihološko-pedagoške službe u predškolskim ustanovama, Prosvetni glasnik, Beograd, 1975, 1.
 226. Zakon o društvenoj brizi o deci, Službeni glasnik SR Srbije, Beograd, 1987, 48.

227. Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta, Narodne novine SR Hrvatske, Zagreb, 1981, 28.
228. Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o društvenoj brizi o djeci predškolskog uzrasta, Narodne novine SR Hrvatske, Zagreb, 1990, 20.
229. Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju, Propisi i praksa, Zagreb, 1981, 2-3.
230. Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Službeni list SAP Kosovo, 1978, 24
231. Zakonot za predučilišno i osnovno vaspitanie i obrazovanie, Sl. vesnik na SRM, 1983, 19.

POPIS TABLICA

1. Obuhvaćena djeca u Hrvatskoj minimalnim programom u godini prije polaska u školu - 1989. godine	12
2. Organizacije za predškolski odgoj u Hrvatskoj u šk.god. 1989/90.....	22
3. Broj djece u predškolskim organizacijama u Hrvatskoj obuhvaćenim primarnim programima.....	23
4. Boravak djece u predškolskim ustanovama u Hrvatskoj od 1961. do 1970. godine	23
5. Pedagoški rukovoditelji u dječjim vrtićima u Hrvatskoj od 1961. do 1971. godine	66
6. Pedagozi u Hrvatskoj 1976. godine	67
7. Pedagozi u Hrvatskoj 1978. godine	68
8. Stručni suradnici u Hrvatskoj u šk. god. 1989/90.....	72
9. Opterećenost stručno razvojne službe u Hrvatskoj u školskoj godini 1989/90. (iskazana u opterećenju po 1 suradniku i ukupno)	74
10. Prosječno opterećenje po pedagogu na području Zajednice općine Rijeka i Pula u 1989. godini	95
11. Zastupljenost stručnih suradnika u SR Srbiji 1988. godine.....	101
12. Nastavni plan obrazovnog profila - diplomirani pedagog u SR Srbiji ...	171
13. Nastavni plan studijske grupe Pedagogija na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu	175
14. Sadržajna područja unutarnjeg odnosa studijske grupe Pedagogija	176
15. Kolegiji koji se ostvaruju u funkciji struke	177
16. Nastavni plan studijske grupe Pedagogija - psihologija na Filozofskom fakultetu u Sarajevu	180
17. Nastavni plan studija Pedagogije na Filozofskom fakultetu u Skopju ..	183
18. Nastavni plan studija Pedagogije na Filozofskom fakultetu u Ljubljani	187
19. Plan studija Pedagogije na Filozofskom fakultetu u Prištini	190
20. Prikaz nekih bitnih podataka o studiju Pedagogije u bivšoj Jugoslaviji (bez Hrvatske).....	192
21. Nastavni plan studija Pedagogije u Hrvatskoj 1984. godine	196
22. Neki kvalitativni pokazatelji nastavnog plana studija Pedagogije.....	198
23. Prispjeli odgovori pedagoga iz Hrvatske	222
24. Radno iskustvo pedagoga Hrvatske 1989. godine	223
25. Prosječna ocjena u studiju	225

26. Poslovi i zadaci pedagoga po intenzitetu	230
27. Intenzitet iskazanih promjena u pogledu sadržaja obrazovanja	233
28. Zadovoljstvo stečenim tijekom studija.....	245
29. Osposobljenost za poslove stručnog suradnika.....	247
30. Intenzitet praktične osposobljenosti tijekom studija	251
31. Stupanj promjene postojećeg modela obrazovanja	255
32. - 92. Tablice statističkih vrijednosti	267-280

POPIS CRTEŽA

1. Radno iskustvo	236
2. Srednja škola	236
3. Fakultetsko obrazovanje	237
4. Mjesto studija	237
5. Trajanje studija.....	238
6. Oblik studija	238
7. Uspjeh u studiju	239
8. Kategorija obrazovanja	239
9. Obrazovanje kao pretpostavka uspješnosti	244
10. Zadovoljstvo stečenim obrazovanjem	244
11. Osposobljenost za poslove pedagoga	246
12. Količina slušanih sadržaja predškolskog odgoja.....	248
13. Sadržaji predškolskog odgoja u funkciji stručnog profila.....	249
14. Intenzitet praktičnog osposobljavanja studijem	250
15. Osposobljenost za poslove pedagoga	252
16. Stupanj osposobljenosti po poslovima i zadacima.....	254
17. Potreba mijenjanja sustava obrazovanja	256
18. Intenzitet promjena u sadržajima	257

POPIS SHEMA

1. Prikaz integrativnih razvojnih djelatnosti u odgoju i obrazovanju	310
2. Prikaz II. Varijante modela obrazovanja razvojnih djelatnika u predškolskom odgoju	318

POPIS PRILOGA

1. Upitnik o prvim stručnim suradnicima u Hrvatskoj	349
2. Godišnja kvantifikacija poslova i zadataka razvojno-pedagoške službe u predškolskim radnim organizacijama Hrvatske 1986. godine	83
3. Popis poslova i zadataka pedagoga predškolske organizacije s vremenskim terminima	88
4. Sadržaji rada stručnih suradnika u SR Srbiji u 1988. godini	111
5. Struktura 42-satnog radnog vremena stručnih suradnika u Srbiji u 1987. godini	104
6. Struktura poslova i zadataka pedagoga-stručnog suradnika u predškolskim vaspitno-obrazovnim organizacijama SR Srbije u 1987. godini	105
7. Predškolske ustanove u AP Vojvodini u 1988. godini	109
8. Prosječno opterećenje stručnih suradnika u AP Vojvodini u 1988. godini	110
9. Poslovi i zadaci pedagoga u predškolskom odgoju i obrazovanju u AP Vojvodini u 1987. godini	111
10. Stručni suradnici u SR Makedoniji 1989. godine	114
11. Poslovi i zadaci stručnih suradnika u 1989. godini u SR Makedoniji	116
12. Prijedlog operativnog modela rada za pedagoga u SR Makedoniji u 1989. godini	117
13. Stručni suradnici u SR Bosni i Hercegovini	122
14. Sadržaji rada (poslovi i zadaci) pedagoga-psihologa	123
15. Odgojni kadar po stručnoj spremi u SR Sloveniji u 1989. godini	124
16. Područje rada pedagoga-stručnog suradnika	126
17. Nastavni plan dodiplomskog studija predškolskog odgoja u ustanovama Češko-Slovačke	153
18. Nastavni plan studija Pedagogije u ustanovama Češko-Slovačke	156

ISPRAVCI I PROMJENE

STR.	RED	PIŠE	TREBA
11	1	građana. ⁴	građana. ⁴
12	28	jednoznačni	jednoznačno
22	33	da se u društveno	da se društveno
22	34	daju	daje
25	37	ranom	ranom
32	32	predškolske	predškolske
38	4	Ponajprije činjenice	Ponajprije zbog činjenice
40	10	opredeljenja	opredjeljena
40	29	djeteta	dijete
63	11	iznad	"iznad"
64	25	zakon	Zakon
65	40	Nada	Mada
93	21	Koncepcija predškolskog	Koncepcija ispred predškolskog
93	23	je potreban	je u potrebama
93	29	programa.	programe.
98	5	pertvorili	pretvorili
98	15	studijom	studijem
109	7	koraju	moraju
111	9	suradnika	suradnike
111	15	područje	područja
111	36	Osnovi	Osnove
124	28	odgajatelj	odgajatelja
124	30	usklađujući ih	usklađujući ga
130	6	kvantitativne	kvalitativne
147	33	Conseling	Counseling
148	38	Zouth	Youth
154	40	pretpostavnu	pretpostavku
160	6	posljednici	posljedici
160	43	str. 79-80	str. 49-51
170	33	V.	IV.
189	7	vođenja	rođenja
191	20	raspoređanih	raspoređenih
191	24	sati sa	sati tjedno sa
193	47	pedagizima	pedagozima
198	27	izbome	Izvor
202	19	ustanovi fundamentalna spoznaja	usvoji fundamentalne spoznaje
208	14	predškolske	pedagoške
209	30	uvođenja	u određenju
222	7	i obrazovnih	i 9 obrazovnih
227	3	prvaom	prvom
232	30	takođ se ozčuju	također se označuju
264	25	izraziti	izrazili
264	26	uzraočno	uzročno
264	39	očekivani	očekivani
265	16	za osposobljavanje razvoja	osposobljavanje za razvojne
296	44	zadataka koji	zadataka za koji
305	33	predškolski	pedagoški
305	34	tematički	semantički
309	4	VII ₁	VII ₂

Prilog 1. UPITNIK O PRVIM STRUČNIM SURADNICIMA U HRVATSKOJ

NAZIV I ADRESA PREDŠKOLSKE ORGANIZACIJE:

Molimo Vas da u navedenu tabelu unesete podatke o pojavi stručnih suradnika u vašoj predškolskoj organizaciji, njihov stručni profil (poslove i zadatke koje je obavljao) te vrstu stručne spreme

Vrsta spreme	1961-1965.	1966-1970.	1971-1975.	1976-1980.	1981-1985.	1986-1990.
	P Ps. D.O.	P Ps. D.O.	P Ps. D.O.	P Ps. D.O.	P Ps. D.O.	P Ps. D.O.
SREDNJA						
VIŠA						
VISOKA						

P - pedagog

D - defektolog

Ps - psiholog

O - ostali (socijalni radnik, liječnik)

NAPOMENA!

Ako posjedujete kakav dokumenat (odluku, normative, zaključke, programe i sl.) koji se na bilo koji način odnose na pojavu prvih suradnika (naročito do 1980.), molimo Vas da nam ih posebno naznačite!

ANKETNI LIST

- I. Ime i prezime: _____
- II. Naziv i mjesto predškolske ustanove _____
- III. Godine radnog iskustva: ukupno _____
na poslovima u predškol.ustanovi _____
na poslovima pedagoga u pred.ustanovi _____

- IV. Stručna sprema:
- srednja škola : koja _____
 - fakultet : koji _____
 - mjesto studiranja : _____
 - usmjerenje ustudiju: ne ____ da (koje) _____
 - oblik studija: studij uz rad _____
redovni _____
(označite oblik križićem)
 - godina upisa _____; godina diplomiranja _____
 - prosječna ocjena u toku studija: _____

V. Smatrate li da je obrazovanost bitna pretpostavka uspješnog rada?

- a) da veoma je bitna
- b) dosta je bitna
- c) uglavnom nije bitna
- d) uopće nije bitna

Molimo zaokružite jednu tvrdnju!

Da li ste zadovoljni kvalitetom stečenih znanja i sposobnosti tokom Vašeg studija?

- a) da u potpunosti
- b) samo djelomično
- c) uglavnom niste
- d) uopće niste

Zaokružite ispravnu tvrdnju!

Smatrate li da ste se svojim studijem osposobili za ovladavanje poslova i zadataka stručnog suradnika - pedagoga u predškolskoj ustanovi?

- a) da u potpunosti
- b) samo djelomično
- c) uglavnom niste
- d) uopće niste

Molimo, zaokružite ispravnu tvrdnju!

Možete li se prisjetiti koliko ste sadržaja predškolskog odgoja, "slušali" tokom svog studija?

- a) samo u okviru 1 kolegija (kojeg) _____
- b) više od jednog kolegija (kojih) _____

c) niste uopće slušali sadržaje predškolskog odgoja.

Molimo, zaokružite ispravnu tvrdnju!

kojoj su mjeri navedeni kolegiji obradivali sadržaje iz područja rada pedagoga u predškolskoj ustanovi?

- a) u potpunosti
- b) samo djelomično
- c) uglavnom nisu
- d) uopće nisu

Molimo zaokružite ispravnu tvrdnju!

6. Smatrate li da ste se tokom studija adekvatno praktično (nastavna praksa) osposobili za rad u praksi predškolskog odgoja?

- a) da u potpunosti
- b) samo djelomično
- c) uglavnom niste
- d) uopće niste

Zaokružite ispravnu tvrdnju!

7. Da li se u toku rada susrećete sa teškoćama koje su po Vašoj procjeni uzrokovane kvalitetom Vašeg obrazovanja?

- a) da, imate znatne teškoće koje ne uspijevate prevladati
- b) imate određene teškoće ali ih prevladavate
- c) imate neznatne teškoće takve vrste
- d) uopće nemate teškoće te vrste

Zaokružite ispravnu tvrdnju

8. Pokušajte procijeniti stupanj Vaše osposobljenosti (tokom studija) u odnosu na konkretne poslove i zadatke

Poslovi i zadaci	potpuno osposoblj.	djelomično osposoblj.	niste osposoblj.
I. Planiranje i programiranje			
II. Organizacija njege i odg. obr. rada			
III. Praćenje ostvarivanja njege i odgojno-obrazovnog rada			
IV. Valorizacija ostvarenih programa			
V. Stručno usavršavanje			
VI. Suradnja sa roditeljima (i drust. sred.)			
VII. Analitičko-istraživački rad			
VIII. Informacijsko-bibliotečna djelatnost			
IX. Ostali poslovi (koji _____)			

Za svaki navedeni posao i zadatak označite križićem stupanj osposobljen.

Smatrate li potrebnim mijenjanje postojećeg sistema obrazovanja pedagoga - stručnih suradnika u predškolskim ustanovama?

- a) da, potrebno je izgraditi sasvim novi sistem obrazovanja?
- b) da, potrebne su bitne promjene u postojećem sistemu
- c) potrebne su manje promjene
- d) potrebne su neznatne promjene
- e) nije potrebno ništa mijenjati

Molimo zaokružite ispravnu tvrdnju

Koji biste od predloženih modela studija označili kao odgovarajući za uspješno obrazovanje pedagoga u predškolskim ustanovama.

- a) četverogodišnji kontinuirani studij pedagogije
 - b) četverogodišnji kontinuirani studij pedagogija sa predškolskim usmjerenjem
 - c) četverogodišnji kontinuirani studij predškolske pedagogije
 - d) stupnjevito obrazovanje - dvogodišnji studij predškolskog odgoja i odgovarajući studij pedagogije
 - e) neki drugi model (koji) _____
-

Molim, zaokružite ispravnu tvrdnju!

U odabranom modelu studija naznačite potrebne inovacije u pogledu sadržaja obrazovanja (u odnosu na postojeća iskustva)

Sadržaji	Potrebno je		
	Više	Manje	Isto
a) opća pedagoška grupa			
b) psihološka grupa			
c) filozofsko-sociološka grupa			
d) teorija predškolskog odgoja			
e) metodika odgojno-obrazovnog rada			
f) metodika rada pedagoga			
g) specijalna pedagogija s metodikom			
h) obiteljska pedagogija			
i) metodologija pedagoških istraživanja p.odg.			
j) izborni (interesni) sadržaji			
k) ostali sadržaji (koji)			

Za predložene alternative označite križićem potreban stupanj promjene:

Smatrate li potrebnim poslijediplomski studij kao oblik stručno-znanstvenog stručnog usavršavanja pedagoga - stručnih suradnika u predškolskim ustanovama?

- a) da kroz oblik specijalističkog studija
- b) da kroz oblik magistarskog studija
- c) ne, mislite da je dodiplomski studij dovoljan
zaokružite ispravnu tvrdnju?

Ukoliko smatrate da smo ovim upitnikom propustili
aznačite određene relevantne probleme obrazovanja pedagoga
tručnih suradnika u predškolskim ustanovama molimo, Vas da ih
znesete u obliku slobodnih odgovora.

Zahvaljujemo se na suradnji!