



**UNIVERZITET U BANJOJ LUCI**  
UNIVERSITY OF BANJA LUKA

**FILOZOFSKI FAKULTET**  
FACULTY OF PHILOSOPHY



**Tanja Glišić**

**PEDAGOŠKO-METODIČKE VRIJEDNOSTI I  
PRIMJENLJIVOST IDEJA EMI PIKLER U KONTEKSTU  
SAVREMENOG JASLIČKOG VASPITANJA I  
OBRAZOVANJA**

**DOKTORSKA DISERTACIJA**

Banja Luka, 2024. godine



**UNIVERZITET U BANJOJ LUCI**  
UNIVERSITY OF BANJA LUKA



**FILOZOFSKI FAKULTET**  
FACULTY OF PHILOSOPHY

**Tanja Glišić**

**THE PEDAGOGIC AND METHODOLOGICAL VALUE AND  
APPLICABILITY OF EMI PIKLER'S IDEAS IN THE  
CONTEXT OF PRESENT-DAY NURCERY EDUCATION**

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2024

## Informacije o mentoru i doktorskoj disertaciji

**Mentor:** prof. dr Tamara Pribišeć Beleslin, redovni profesor, Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

**Naslov doktorske disertacije:** Pedagoško-metodičke vrijednosti i primjenljivost ideja Emi Pikler u kontekstu savremenog jasličkog vaspitanja i obrazovanja

### Rezime

Disertacija se bavi Pikler pristupom koji je posvećen vaspitanju i njezi djece jasličkog uzrasta, a čiji je tvorac Emi Pikler. Emi Pikler je poznato ime u teoriji i praksi ranog vaspitanja i obrazovanja na globalnom nivou, međutim u kontekstu jasličkog vaspitanja Republike Srpske i okruženja nije poznata. Teorijska polazišta rada su Bolbijeva, Pijaževa i učenja Vigotskog. U radu se daje osvrt na razvoj djece u prve tri godine života, pri čemu se zauzima stav protiv normiranja razvoja. Potom se bavi mogućnostima podržavanja cjelovitog razvoja na jasličkom uzrastu.

Teorijskom proučavanju se pristupilo jer u dostupnoj literaturi nije nađen sistematičan prikaz specifičnosti rada sa jasličkim grupama po Pikler pristupu. Identifikovane su pedagoško-metodičke specifičnosti u okviru različitih segmenata organizacije vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama. Ovi rezultati su korišteni kao osnova empirijskog istraživanja. Urađena je komparacija Pikler pristupa i pristupa razvojno primjerene prakse, te pristupa zasnovanog na odnosima, te je nađena usaglašenost sa oba.

Sprovedeno je empirijsko istraživanje, mješovitog tipa u tri faze. U prvoj fazi izdvojena su četiri domena rada u okviru kojih je provjerena usaglašenost između jasličkog vaspitanja Republike Srpske i Pikler pristupa. Usaglašenost je pronađena u okviru tri domena rada: organizacije prostora, omogućavanja slobode i odlaganja intervencije tokom dječijih igara i drugih aktivnosti, dok su razlike pronađene u pogledu organizovanih aktivnosti. Primjenom statističkih postupaka nađeno je da više nivoa blagostanja imaju djeca koja su povjerena vaspitačima čiji je rad, u cjelini gledano, više usaglašen sa Pikler pristupom; da više nivoa uključenosti imaju djeca koja su povjerena vaspitačima čiji je rad u pogledu organizovanih aktivnosti i omogućavanja slobode više usaglašen sa Pikler pristupom; da su odnosi bliži između djece i vaspitača čiji je rad u cjelini te u pogledu organizovanih aktivnosti i omogućavanja slobode više usaglašen sa Pikler pristupom. U drugoj fazi sprovedeno je akciono istraživanje, organizovano oko obuke vaspitača da primjenjuju odabrane postupke zasnovane

na idejama Emi Pikler. Vaspitači su iskustveno opazili pozitivne efekte u okviru svog angažovanja, te u odnosu na ponašanja i doživljavanja djece. Teškoće u primjeni razmatranih preporuka po iskustvima vaspitača su najviše bile u vezi sa okolnostima na koje nemaju uticaj, kakve su broj djece u grupi, uzrasni sastav grupe, obilježja prostora i druge. U trećoj istraživačkoj fazi, statističkim postupcima su provjereni efekti akcionog istraživanja. Dobila su se povećanja u nivoima blagostanja i uključenosti djece te u bliskosti, kao jednoj od dvije mjerene dimenzije odnosa djece i vaspitača. Dobijeni rezultati su prodiskutovani. Razmotrena su ograničenja istraživanja kao i implikacije njegovih rezultata. Na osnovu ukupnog teorijskog i empirijskog rada izdvojene su vrijednosti primjene ideja Emi Pikler u kontekstu savremenog jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa.

**Ključne riječi:** djeca jasličkog uzrasta, njega i vaspitanje, vaspitno-obrazovni proces u jasličkim grupama, Emi Pikler, Pikler pristup.

**Naučna oblast:** Društvene nauke

**Naučno polje:** Pedagogija

**Klasifikaciona oznaka za naučnu oblast prema CERIF šifrarniku:** S 270

**Tip odabrane licence kreativne zajednice:** autorstvo – nekomercijalno – bez prerade (CC BY-NC-ND)



## **Information about the mentor and doctoral dissertation**

**Mentor:** Tamara Pribišev Beleslin, PhD, Full Professor, Faculty of Philosophy, University of Banja Luka

**Title of doctoral dissertation:** The pedagogic and methodical value and applicability of Emi Pikler's ideas in the context of present-day nursery early education

### **Summary**

This dissertation studies the approach to nursery care and education developed by Emmi Pikler. Emmi Pikler is a global household name in the theory and practice of infant education; however, she is practically unknown in the context of nursery education in the Republic of Srpska and the wider area. The theoretical postulates underlying the dissertation are those of Bowlby, Piaget, and Vygotsky. The dissertation focuses on the development of children aged 0-3 years, and the stance taken is against normative education. In addition, it discusses the possibility of supporting holistic infant and toddler development.

The theoretical study was conducted because the available literature provides no systematic overview of the unique nature and characteristics of working with infants and toddlers according to Emmi Pikler's teachings. The pedagogic and methodological particularities were identified in different aspects of the organisation of nursery care and education, and these results served as a basis for the empirical research. A comparison of the Pikler Approach with Developmentally Appropriate Practice and the Relationship-Based Approach to Teaching showed its compatibility with both.

The empirical research was conducted in three stages using mixed methods. The first stage focused on four aspects of the organisation of the educational process with the aim of assessing the compatibility of early childhood education in the Republic of Srpska with the Pikler Approach. The results showed compatibility in the following three domains: spatial organisation, free movement, and postponing intervention during play and other sessions, while there were differences regarding structured/goal-oriented activities. Statistical analysis was carried out, showing that children taken care of by teachers whose work overall was more compatible with the Pikler Approach had a greater sense of well-being; children who participated more actively and were more involved in sessions worked with teachers who ran structured/goal-oriented activities and permitted free movement in a way more compatible with Pikler's ideas; lastly, teachers who had the closest relationship with children were those whose

work overall as well as structured/goal-oriented activities and permitting free movement and play were more aligned with Dr Pikler's approach. The second stage included action research, during which nursery teachers underwent training in selected procedures based on Emmi Pikler's ideas and subsequently implemented them in their practice. These teachers reported noticing positive effects in their work and children's behaviour and experience. From these teachers' experience, the biggest challenges to implementing the recommended procedures concerned circumstances or conditions they had no control over, such as the number of children per group, the age structure of the groups, and the characteristics of the classrooms/space. In the third stage, statistical analysis was performed to validate the action research results. It showed an increase in children's well-being and participation/involvement, as well as in the level of closeness between children and teachers, one of the two aspects of the child-teacher relationship measured. The obtained results are analysed, and the research limitations and result implications are discussed. The benefits of implementing Emmi Pikler's ideas in the context of present-day nursery education are stated relative to the combined conclusions of the theoretical and empirical parts of the dissertation.

**Keywords:** infants and toddlers, care and education, educational processes with infants and toddlers, Emmi Pikler, Pikler Approach

**Scientific area:** Social Sciences

**Scientific field:** Pedagogy

**Classification designation for the given scientific area according to the Common European Research Classification Scheme (CERIF):** S 270

**Creative Commons license type:** Attribution – Noncommercial – Without processing (CC BY-NC-ND)

*Teodoru i Nikši*

## SADRŽAJ

UVOD .....	1
TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA .....	3
Djeca jasličkog uzrasta .....	3
Vaspitanje djece jasličkog uzrasta i srodni pojmovi .....	6
Teorije o razvoju i učenju djece jasličkog uzrasta .....	8
Bolbijeva teorija afektivnog vezivanja .....	8
Pijažeova kognitivno-razvojna teorija .....	14
Socio-kulturna teorija Vigotskog .....	18
Razvoj djece od rođenja do treće godine .....	21
Podržavanje razvoja djece od rođenja do treće godine .....	29
Podržavanje motoričkog razvoja .....	29
Podržavanje kognitivnog razvoja .....	32
Podržavanje razvoja komunikacije i govora .....	34
Podržavanje socio-emocionalnog razvoja .....	36
Jaslice – institucionalni kontekst vaspitanja i njege djece jasličkog uzrasta .....	39
Potreba za institucionalnim vaspitanjem i obrazovanjem djece jasličkog uzrasta .....	39
Karakteristike jasličkog institucionalnog vaspitanja u Republici Srpskoj .....	41
Pikler pristup organizaciji vaspitanja i njege djece jasličkog uzrasta .....	44
Emi Pikler i nastanak Pikler pristupa .....	44
Obilježja Pikler pristupa .....	47
Značaj rada Emi Pikler .....	53
Pikler pristup danas .....	55
PREGLED TANGENTNIH ISTRAŽIVANJA .....	59
METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA .....	65
Problem i predmet istraživanja .....	65
Značaj istraživanja .....	66
Ciljevi, zadaci i hipoteze istraživanja .....	68
Varijable istraživanja .....	72
Metode, tehnike i instrumenti istraživanja .....	73
Naučno-istraživačke metode .....	73
Istraživačke tehnike i instrumenti .....	74

Populacija i uzorak empirijskog istraživanja .....	78
Organizacija i tok istraživanja.....	80
I faza .....	81
II faza.....	83
III faza .....	85
Kvalitativna i kvantitativna obrada podataka .....	88
Etička razmatranja.....	89
REZULTATI TEORIJSKOG PROUČAVANJA .....	92
Pedagoško-metodičke specifičnosti pristupa Emi Pikler za rad u jasličkim grupama .....	92
Pristup Emi Pikler u relaciji sa savremenim pristupima u organizaciji jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa.....	109
Pristup Emi Pikler i razvojno primjerena praksa .....	109
Pristup Emi Pikler i pristup zasnovan na odnosima .....	114
REZULTATI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA .....	119
Pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj .....	119
Faktorska analiza skale SVPMV/Pikler .....	120
Analiza deskriptivnih statističkih pokazatelja u okviru četiri dobijene komponente i uzorka vaspitača u vezi usaglašenosti rada u jasličkim grupama u Republici Srpskoj i pristupa Emi Pikler.....	126
Rezultati kvalitativne analiza sadržaja transkripata inicijalnih intervjua sa vaspitačima .....	127
Sinteza rezultata o usaglašenosti pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj i pristupa Emi Pikler .....	131
Pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama i izabrani pokazatelji kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa.....	133
Pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama i nivoi blagostanja i uključenosti djece .....	133
Pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama i odnosi djece i vaspitača.....	138
Efekti akcionog istraživanja primjene Programa obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama.....	142
Program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama i nivoi blagostanja i uključenosti djece.....	142
Program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama i odnosi između djece i vaspitača.....	144
Rezultati akcionog istraživanja primjene programa obuke vaspitača .....	146

DISKUSIJA REZULTATA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA.....	158
Usaglašenost pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj i pristupa Emi Pikler .....	158
Rad po pristupu Emi Pikler i blagostanje i uključenost djece .....	164
Rad po pristupu Emi Pikler i odnosi djece i vaspitača .....	168
Primjenljivost pristupa Emi Pikler u savremenom kontekstu organizacije jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa .....	169
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	174
LITERATURA .....	180
PRILOZI.....	203
Prilog 1: Levenska skala blagostanja i uključenosti sa primjerom opservacionog protokola za bilježenje.....	204
Prilog 2: Vodiči dubinskih intervjuja sa vaspitačima.....	207
Prilog 3: Skala – odnos djeteta i vaspitača (SODV), kratka verzija.....	212
Prilog 4: Relijabilnost kratke verzije Skale – odnos djeteta i vaspitača (SODV) .....	213
Prilog 5: Skala stavova vaspitača o pedagoško-metodičkim specifičnostima njihovog rada u jasličkim grupama u odnosu na pristup Emi Pikler (SVPMV/Pikler) – početna verzija ...	214
Prilog 6: Plan i kalendar rada za Program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama .....	217
Prilog 7: Primjeri pisanih materijala kreiranih za Program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama .....	221
Prilog 8: Faktorska analiza Skale SVPMV/Pikler.....	236
Prilog 9: Relijabilnost Skale SVPMV/Pikler .....	249
Prilog 10: Deskriptivne statističke tabele u vezi sa prvim zadatkom empirijskog istraživanja .....	254
Prilog 11: Statističke tabele u vezi sa drugim zadatkom empirijskog istraživanja .....	256
Prilog 12: Deskriptivni statistički pokazatelji u vezi sa vaspitačima i grupama učesnicima akcionog istraživanja.....	271
Prilog 13: Primjeri davanja povratnih informacija vaspitača u pismenoj formi unutar dobijenog pisanog materijala .....	272

## UVOD

Značajan broj djece uzrasta do tri godine je obuhvaćen institucionalnim vaspitano-obrazovnim procesom. Jaslički uzrast, kako teorije razvoja i naučna istraživanja pokazuju, je značajan ali i veoma osjetljiv period u razvoju. Međutim, vaspitno-obrazovni proces na jasličkom uzrastu je smatran „pepeljugom” predškolskog vaspitanja (Abbott i Langston<sup>1</sup>, 2005, str. 163). Manje je teorijskih promišljanja i empirijskih istraživanja o organizaciji ovog procesa, a naročito o mogućnostima njegovog unapređivanja.

Teorijska polazišta u ovom radu su Bolbijeva teorija afektivnog vezivanja, Pijaževa kognitivno-razvojna teorija i socio-kulturna teorija Vigotskog, koje su prepoznate kao najznačajnije za razumijevanje razvoja i učenja djece jasličkog uzrasta, te sa njima povezanih fenomena vaspitanja i njege. U teorijskom dijelu rada daje se i kraći osvrt na razvoj djece u prve tri godine života, pri čemu se zauzima i argumentuje stav protiv normiranja razvoja, a potom se bavi mogućnostima podržavanja cjelovitog razvoja na jasličkom uzrastu.

Jedan od interesantnih pedagoških pristupa u oblasti rada sa djecom jasličkog uzrasta je Pikler pristup. Ovaj pristup, na čelu sa njegovim tvorcem, mađarskom pedijatricom Emi Pikler, je dobar primjer posvećenog bavljenja djecom jasličkog uzrasta i vaspitno-obrazovnim procesom koji se sa njima organizuje. Razvoj ovog pristupa počinje prije Drugog svjetskog rata. Korijeni njegovog nastanka leže u pedijatrijskoj praksi Emi Pikler, a razvoj se veže za njenu pedagošku djelatnost unutar poznatog Loci doma za nezbrinutu djecu u Budimpešti. S vremenom, pristup se razvijao, te se proširio na cjelokupni kontekst institucionalnog i porodičnog zbrinjavanja djece. Kao takav, danas je poznat, priznat i aktuelan na globalnom nivou. U pedagoškom kontekstu Republike Srpske i okruženja je ipak ostao prilično nepoznat.

Ova doktorska disertacija je usmjerena dubljoj analizi ovog pristupa, jer je prepoznat kao zanimljiv za proučavanje. Naročito se željelo istražiti koliko je primjenljiv u radu sa jasličkim grupama u našem vaspitno-obrazovnom kontekstu, te koji su potencijalni pozitivni efekti njegove primjene.

Zbog nesistematčnosti u prikazivanju ovog pristupa u dostupnoj literaturi, prvi značajan korak u njegovom istraživanju je bio da se identifikuju njegove specifičnosti i obilježja u radu sa jasličkim grupama. Ovaj rad je pokazao da Pikler pristup nudi veliki broj pedagoških

---

<sup>1</sup> U radu je korišten APA stil navođenja izvora. U tekstu su strani izvori navođeni u skladu sa srpskim jezikom, dok su u popisu literature navođeni u originalu po preporukama APA (American Psychological Association, 2020).

preporuka te metodičkih rješenja, strategija i postupaka u radu. Nađeno je da su metodičke strategije i postupci unutar ovog pristupa veoma detaljni, te da iza njih stoje racionalna objašnjenja, koja su u vezi sa načinom na koji se unutar pristupa doživaljavaju razvoj i učenje djece jasličkog uzrasta, te u vezi sa značenjem koje se pripisuje potrebi poštovanja male djece. Rezultati ovog rada se daju u vidu detaljnog pregleda, koji sadrži i objašnjenja razloga koji stoje iza konkretnih postupaka. Urađena je i komparacija koja je ukazala na usaglašenost Pikler pristupa i dva izabrana savremena pristupa: pristupa razvojno primjerene prakse i pristupa zasnovanog na odnosima, koji su prepoznati kao aktuelni i utemeljeni na najznačajnijim teorijama i savremenim naučnim saznanjima o razvoju i učenju djece u prvim godinama života.

Sprovedeno je empirijsko istraživanje mješovitog tipa. U njegovom kvantitativnom dijelu nađena je usaglašenost između određenih pedagoško-metodičkih specifičnosti rada po Pikler pristupu i rada u jasličim grupama u Republici Srpskoj. Blagostanje i uključenost djece, te odnosi djece i vaspitača, koji se smatraju pokazateljima kvaliteta jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa, su dovedeni u vezi sa organizacijom vaspitno-obrazovnog procesa koji ima određena obilježja Pikler pristupa. Pokazane su i pozitivne promjene u izabranim pokazateljima kvaliteta koje su djelimično pripisane efektima akcionog istraživanja. Kvalitativni dio istraživanja je omogućio dublje razumijevanje dobijenih rezultata.

Akcionim istraživanjem su se željeli ispitati mogućnosti i efekti primjene preporuka Emi Pikler. Izazovno je bilo postaviti dizajn istraživanja koji bi omogućio provjeravanje vrijednosti ovog pristupa u kontekstu u kojem je nepoznat. Zbog toga je izrađen program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler, putem kojeg su vaspitači o Pikler pristupu i njegovim konkretnim preporukama saznali, te ih koristili u svom radu sagledavajući njihove efekte i mogućnosti primjene. Rezultat akcionog istraživanja je kritičko sagledavanje primjenljivosti istraživanih preporuka ovog pristupa.

U radu su prodiskutovani dobijeni rezultati na osnovu čega su izvedeni zaključci o vrijednostima primjene ideja Emi Pikler u savremenom jasličkom vaspitanju i obrazovanju.



## TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

U teorijsko dijelu rada daće se pregled teorijskih saznanja koja su bila osnova kreiranja i realizacije istraživanja, te interpretacije istraživačkih rezultata. To će se uraditi kroz nekoliko tematskih cjelina. Prvo će se dati analiza različitih termina kojima se djeca jasličkog uzrasta označavaju, te termina koji su u vezi sa vaspitno-obrazovnim procesom na ovom uzrastu. Potom slijedi prikaz teorija razvoja i učenja koje su izabrane kao najprimjerenije za razumijevanje vaspitno-obrazovnog procesa koji se sa djecom jasličkog uzrasta realizuje. Zatim slijedi kraći osvrt na razvoj djece uz obrazloženja na koji način se razvoj na jasličkom uzrastu u okviru ovog rada doživljava. Nakon toga će se detaljnije analizirati mogućnosti podsticanja razvoja djece jasličkog uzrasta, jer je podsticanje značajno iz ugla postavljene teme. Daće se i kraći osvrt na institucionalni kontekst jasličkog vaspitanja i obrazovanja i njegovu organizaciju u Republici Srpskoj. Na kraju će se dati detaljan prikaz lika i djela Emi Pikler, te Pikler pristupa koji je u fokusu interesovanja ovog rada.

### Djeca jasličkog uzrasta

Djeca jasličkog uzrasta su djeca koja se nalaze u uzrasnom periodu od rođenja do navršene treće godine. U literaturi kao i u praksi je prisutna raznovrsnost termina kojima se označavaju djeca ovog uzrasta. Najčešći su: *djeca jasličkog uzrasta*, *jasličari*, *djeca ranog uzrasta*. Postoje i posebni termini kojima se označavaju različiti stadijumi razvoja unutar ovog uzrasta. Neki od njih su: *novorođenče*, *beba*, *dojenče*, *puzač*, *gegavac* i drugi (Tabela 1). Ova pojava je indikativna – mnoštvo termina govori o potrebi da se ukaže na to da svaki od uzrasnih perioda nosi svoje razvojne specifičnosti i ne može se poistovijetiti sa prethodnim ili narednim. U periodu od tri godine dolazi do veoma burnog razvoja, te su vidljive značajne psihofizičke razlike između djece koja se uzrasno razlikuju u samo nekoliko mjeseci. Drugim riječima, svaki od ovih razvojno-uzrasnih stadijuma ima svoje značajne specifičnosti i moguće je govoriti posebno o njima.

**Tabela 1**

*Pregled različitih termina kojima se označavaju djeca od rođenja do treće godine i njihova određenja*

Termin	Određenje
Dijete jasličkog uzrasta Jasličar Jaslički uzrast	Od rođenja do navršene treće godine.
Dijete ranog uzrasta Rani uzrast	Od rođenja do treće godine. (Po nekim izvorima obuhvata čitav predškolski period, odnosno period od rođenja do polaska u školu)
Dijete mlađeg jasličkog uzrasta Mlađi jaslički uzrast	Od rođenja do kraja 12. mjeseca života (prva godina života).
Djeca srednjeg jasličkog uzrasta Srednji jaslički uzrast	Od 13. do kraja 24. mjeseca života (druga godina života).
Dijete starijeg jasličkog uzrasta Stariji jaslički uzrast	Od 25. do kraja 36. mjeseca života (treća godina života).
Beba	Od rođenja do kraja 12. mjeseca (prva godina života).
Nedonošče	Dijete rođeno prije fiziološkog roka (280. dana, odnosno prije kraja 37. sedmice trudnoće majke).
Novorođenče	Od rođenja do 28. dana (prvi mjesec života).
Dojenče	Od kraja 1. mjeseca do kraja 12. mjeseca života.
Odojče	(Po nekim izvorima do kraja 8. mjeseca)
Pužać	Djeca koja pužu (od 8. do 18. mjeseca).
Gegavac	Djeca koja prohodavaju i koja su tek prohodala.
Malo dijete	Od prve do treće godine.
Todler	Od 13. do kraja 36. mjeseca života (druga i treća godina života).
Mlađi todler	Od 13. do kraja 24. mjeseca života (druga godina života).
Stariji todler	Od 25. do kraja 36. mjeseca života (treća godina života).

(na osnovu: Kovrigine, 1980; Nenadić, 2022; Squibb i Deitz, 2000; Stokes Szanton, 2005; Wittmer i Petersen, 2018)

Doktorska disertacija, naročito njen empirijski dio, se najviše bavi djecom uzrasta između navršene prve i treće godine (od 12 do 36 mjeseci), jer su to djeca koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim procesom unutar predškolskih vaspitno-obrazovnih institucija u Republici Srpskoj. Analizirajući riječi kojima se djeca ovog uzrasta nazivaju u različitim jezicima (Tabela 2), moguće je primijetiti sljedeće pojave, interesantne za ovaj rad:

- neki jezici (kao na primjer engleski, francuski, grčki, poljski, mađarski, slovački, nizozemski, finski) imaju poseban termin za ovaj uzrast, dok drugi, poput srpskog, nemaju;
- unutar jezika koji nemaju posebne termine, moguće je primijetiti, da jedna grupa jezika (kao što su njemački, norveški, švedski, danski, španski, bugarski, slovenački) koriste riječi koje ističu karakteristiku malo, sitno, a druga grupa jezika (kao što su italijanski, portugalski, rumunski, ruski, turski) koriste riječi kojima su naglašene karakteristike prohodavanje, početak hodanja i/ili specifično hodanje.

**Tabela 2**

*Riječi kojima se označavaju djece uzrasta od prve do treće godine u različitim jezicima*

Jezik	Riječ	Značenje na engleskom	Značenje na srpskom
engleski	toddler	toddler	mališan
francuski	bambin tout-petit	toddler tiny	mališan sićušan
italijanski	bambino che fa i primi passi	child taking first steps	dijete koje pravi prve korake
njemački	kleinkind	a small child	malo dijete
portugalski	criança que começa a andar	child who starts to walk	dijete koje počinje da hoda
norveški	småbarn	a small child	malo dijete
švedski	småbarn	a small child	malo dijete
danski	lille barn	a small child	malo dijete
španski	niño pequeño	a small child	malo dijete
grčki	νήπιο	toddler	mališan
poljski	berbec	toddler	mališan
rumunski	copil care începe să umble	child starting to walk	dijete koje počinje da hoda
ruski	ребенок, начинающих ходить	child beginner in walking	dijete početnik u hodanju
turski	yeni yürümeye başlayan çocuk	toddler child who is new to walk	dijete koje tek prohodava
mađarski	totyogó	toddler	mališan
bugarski	малко дете	a small child	malo dijete
slovenački	malček	little one	maleni
slovački	batol'a	toddler	mališan
nizozemski	een peuter	toddler	mališan
finski	taapero	toddler	mališan

Djeca ovog specifičnog uzrasta su u engleskom jeziku nazvani „todlerima” (*toddler*) i ovaj termin je široko u upotrebi. U srpskom jeziku ne postoji adekvatan prevod ovog termina. U suštini, ovim terminom se označava dijete koje pored određenog uzrasta ima specifičan način hodanja i kretanja koje je u osnovi nestabilno, „gegavo”, te specifično ukupno ponašanje koje je pod uticajem toga da je dijete skoro prohodalo i progovorilo, odnosno da ove vještine tek uči i usavršava. U literaturi je moguće naići i na „todlerovski način bivanja” (Engdahl, 2011, str. 23), koji pored specifičnog načina kretanja ima i specifično ponašanje sa karakteristikama poput slobode, spontanosti i radosti. Na osnovu prethodnog, vidljivo je da su djeca uzrasta od kraja prve do kraja treće godine viđena kroz dva obilježja: veličine (maleni su) i kretanja (tek počinju da hodaju).

Od svih razmotrenih, u radu će se najšeeće koristiti sljedeći termini: dijete jasličkog uzrasta kojim će se označavati dijete starosti od rođenja do treće godine, beba, kojim će se označavati dijete do godinu dana starosti, malo dijete kao zamjenski termin za dijete jasličkog uzrasta.

## Vaspitanje djece jasličkog uzrasta i srodni pojmovi

Vaspitno-obrazovni proces koji se organizuje sa djecom jasličkog uzrasta je potrebno razmotriti kroz njegova tri elementa: vaspitanje, njegu i obrazovanje, uz napomenu da se u ovom radu zauzima stav prema kojem je ova tri pojma potrebno shvatiti integrativno. Pored ovih pojmova, za razumijevanje djece jasličkog uzrasta i vaspitno-obrazovnog procesa koji se sa njima organizuje, značajni su i pojmovi briga, rast, razvoj i učenje.

Pod *vaspitanjem* se podrazumijeva složen i sveobuhvatan proces usmjeren na cjeloviti razvoj djeteta mlađeg od tri godine. Podrazumijeva intencionalni i neintencionalni uticaj na formiranje svih sposobnosti, znanja, osobina i karakteristika djeteta (fizičkih, intelektualnih, govornih, emocionalnih, socijalnih, voljnih i drugih) (Лексикон образовних термина, 2014). U fokusu vaspitanja na jasličkom uzrastu je stvaranje povoljne i djetetu individualno prilagođene sredine (Шаин и сар., 1996).

Pod *njgom* se podrazumijeva sistem različitih postupaka (spontanih i planiranih) koji su usmjereni ka zadovoljavanju svih razvojnih potreba djeteta od rođenja do treće godine, s ciljem podržavanja ukupnog razvoja i zdravlja djeteta. Pod uticajem je fiziološke osjetljivosti i relativne fizičke zavisnosti djece jasličkog uzrasta. Uključuje postupke i ponašanja odraslog tokom higijenskih aktivnosti i aktivnosti zadovoljavanja fizioloških potreba djece (presvlačenje, oblačenje, hranjenje, spavanje, pranje, pomaganje oko odlaska na toalet i slične), ali i postupke i ponašanja koji govore o ukupnom načinu na koji odrasli tretiraju malu djecu (kako djecu podižu, uzimaju i drže, kako pomažu u motoričkim radnjama poput prohodavanja, kako se osmjehuju djeci i odgovaraju na dječije poglede i tako dalje) (Gerber, 2013b).

Pod *obrazovanjem* se podrazumijeva složen proces namjernog (intencionalnog, planiranog) i nenamjernog (spontanog) podržavanja djece od rođenja do treće godine u usvajanju osnovnih znanja, vještina i navika. Vaspitanje na jasličkom uzrastu podrazumijeva i obrazovanje, odnosno termin vaspitanje u sebi sadrži obrazovnu dimenziju (Лексикон образовних термина, 2014).

Vaspitno-obrazovni proces na jasličkom uzrastu podrazumijeva jedinstvo njege i vaspitanja, gdje je obrazovanje integrativni dio vaspitanja (Goldschmied i Jackson, 1994; Министарство просвјете Републике Србије, 1996; Stokes Szanton, 2005; Шаин и сар., 1996). Zbog tijesne povezanosti psihičkog i fizičkog razvoja na uzrastu do treće godine, njega i vaspitanje su jednako značajni procesi. Oni se prožimaju i preklapaju. Dakle, vaspitni rad se ostvaruje preko njege djece, a njega može biti sastavni dio vaspitno-obrazovnih aktivnosti (Gerber, 2013b; Rutanen i Hännikäinen, 2017; Шаин и сар., 1996).

Pored ovih termina, u upotrebi je i termin *briga*, koji se često koristi kao zamjenski termin koji obuhvata sva tri prethodna kada je u pitanju jaslički uzrast. Ovo je naročito izraženo na engleskom govornom području. Dakle, pod brigom se podrazumijeva ukupnost svih aktivnosti i postupaka iz domena vaspitanja, obrazovanja i njege, usmjerenih na podržavanje razvoja i blagostanja djece jasličkog uzrasta (Goldschmied i Jackson, 1994).

Zbog svih prethodnih uvida, u radu će se najčešće koristiti termini njega i vaspitanje, pri čemu će se podrazumijevati da vaspitanje obuhvata i obrazovanje.

*Razvoj* na jasličkom uzrastu podrazumijeva kvalitativne i kvantitativne promjene u okviru fizičkih i psihičkih karakteristika djece. Razvoj djece jasličkog uzrasta se dešava holistički, a pod zajedničkim i isprepletenim uticajem naslijeđa odnosno biološkog potencijala i sredinskih uslova (fizičkih, socijalnih i kulturnih), gdje je aktivnost djeteta značajan njegov činilac (Шаин и сар., 1996). Razvojne promjene na jasličkom uzrastu se dešavaju brže nego u bilo kojem drugom periodu života (Bredenkamp, 1996; Nenadić, 2002; Шаин и сар., 1996). Pri tome, termin *rast* obuhvata kvantitativni aspekt razvoja. Sa povećanjem uzrasta se mogu izmjeriti povećanja u okviru različitih fizičkih i psihičkih karakteristika i sposobnosti djece (Лексикон образовних термина, 2014).

Pod *učenjem* na jasličkom uzrastu se podrazumijeva proces koji dovodi do promjena u znanju, sposobnostima, doživljavanju i ponašanju. Učenje na jasličkom uzrastu ima značajne i trajne posljedice po ukupni razvoj (Лексикон образовних термина, 2014). Zasniva se na interakciji djeteta sa fizičkim i socijalnim okruženjem (Baucal, 2012). Odvija se kroz sve aktivnosti djece, a naročito one koje imaju obilježja igre i istraživanja. Pri učenju djeteta jasličkog uzrasta, od primarne važnosti su njegova zainteresovanost i uključenost (Baucal, 2012; Stokes Szanton, 2005; Шаин и сар., 1996).

## Teorije o razvoju i učenju djece jasličkog uzrasta

Od najznačajnijih i opšteprihvaćenih teorija razvoja, kao najrelevantnije za razumijevanje razvoja i učenja djece jasličkog uzrasta izdvojene su: Bolbijeva teorija afektivnog vezivanja, Pijažeova kognitivno-razvojna teorija i socio-kulturna teorija Vigotskog. Ove teorije su izabrane kao najčešće spominjane i korištene u literaturi koja se bavi proučavanjem i objašnjavanjem cjelokupnog razvoja i/ili razvoja u okviru pojedinih razvojnih područja djece do treće godine (Berk, 2014; 2015; Berk i Mayers, 2016; Cassidy, 2016; Elkind, 2015; Meadows, 1986; 2006; Minett, 2014; Neaum, 2010; Oates i sar., 2005; Santrock, 2016; 2020). Iz pomenutih teorija u nastavku će se izdvojiti ona učenja koja su značajna za razumijevanje razvoja, učenja, te procesa vaspitanja i njege na jasličkom uzrastu. Napominje se će se u radu ova učenja u cilju razumijevanja dječijeg razvoja i vaspitanja uvažavati na integrativan način.

### ***Bolbijeva teorija afektivnog vezivanja***

*Teorija afektivnog vezivanja* ili *teorija privrženosti* britanskog psihologa Džona Bolbija (John Bowlby, 1907–1990) je nezaobilazna u razumijevanju razvoja djece do treće godine. Od kada je Bolbi 1957. godine pred naučnu javnost izneo svoju originalnu teoriju (Salter Ainsworth i sar., 2015), ista je bila predmet interesovanja njegovih savremenika i sljedbenika te i danas ostala nezaobilazna u istraživanju dječijeg razvoja (Cassidy, 2016). Ova teorija se može sažeti na sljedeći način: najraniji odnosi koje dijete razvije sa svojim primarnim starateljima (što je obično, ali ne i isključivo majka) tijesno su povezani i utiču na ukupno dječije ponašanje i razvoj kako u ranoj, tako i u kasnijoj dobi. Kako bi se bolje razumio razvoj i vaspitanje djece jasličkog uzrasta, iz ove teorije su izdvojeni sljedeći elementi: privrženost, sigurna baza, vrste privrženosti, faktori razvoja privrženosti, figure privrženosti.

**Privrženost.** Od prvih dana života između malog djeteta i osobe koja se o njemu brine dolazi do afektivnog vezivanja, odnosno kroz iskustvo međusobnog odnosa (Cassidy, 2016), stvara se posebna emocionalna veza označena kao privrženost (atačment) (Bowlby, 1988; Salter Ainsworth i sar., 2015). Osnovni mehanizam uspostavljanja privrženosti je zadovoljavanje različitih potreba djeteta (kako onih fizioloških tako i potrebe za socijalnim kontaktom) putem svih interakcija, a naročito onih koje su obojene osjetljivom brigom odraslog prema djetetu (pažnjom, nježnošću, toplinom) (Cassidy, 2016). Dijete kroz ponašanja kao što su plakanje, osmjesi, praćenje i reagovanje, staratelja orijentiše prema sebi i prema zadovoljavanju svojih potreba, što vodi povezivanju i sa jedne i sa druge strane. Na privrženost Bolbi je gledao sa

evolucionističkog gledišta (Van Rosmalen i sar., 2014), odnosno smatrao je da postoje biološke predispozicije uspostavljanja i razvoja bliskih veza djeteta sa starateljima, a njihova svrha je preživljavanje djeteta (Bowlby, 1988).

Razvoj privrženost, kao što je već rečeno, počinje od rođenja djeteta ali se ne dešava odmah, nego prolazi kroz faze (Berk, 2015; Bowlby, 1982; Van Rosmalen i sar., 2014):

- *predprivrženost* (koja traje do 6. sedmice po rođenju djeteta) kada dijete pokazuje prvu preferenciju prema ljudskom glasu i blizini, a odrasli reaguju na urođene signale djeteta (poput hvatanja, gledanja u oči, osmjehivanja) što ih zadržava u djetetovoj blizini i interakciji sa djetetom,
- *nastanak privrženosti* (koja traje od 6. sedmice do 8. mjeseca starosti djeteta) kada dijete pokazuje preferencije prema poznatim osobama, odnosno pokazuje različite reakcije prema primarnim starateljima od onih prema nepoznatim osobama (na primjer majci se smije i brblja, a to ne radi u prisustvu nepoznate osobe), čime pokazuje da razvija osjećaj povjerenja prema poznatim i najbližim odraslima,
- *jasno uspostavljena privrženost* (koja traje od 8. do 18. odnosno 24. mjeseca) kada je privrženost djeteta prema primarnim starateljima vidljiva i kada dijete u njihovom odsustvu pokazuje uznemirenost odnosno takozvanu separacionu anksioznost ili separacioni strah,
- *stvaranje recipročnog odnosa* (koja počinje nakon 18. odnosno 24. mjeseca), kada je dijete proaktivno u nastojanjima da bude u interakciji sa primarnim starateljima, ali i razvija nezavisnost od njihove fizičke blizine.

Vidljivo je da se sve pomenute faze odnose na jaslički uzrast, što govori da se upravo na ovom uzrastu uspostavlja temelj privrženosti, koji će uticati na ostatak djetinjstva i kasnijeg života.

**Sigurna baza.** Prolazeći kroz pomenute faze, dijete sa primarnim starateljem, najčešće roditeljem, razvija trajnu vezu zasnovanu na sigurnosti i povjerenju. Njegova blizina u djetetu izaziva zadovoljstvo i radost, a odsustvo već pomenuti separacioni strah. Vremenom, dijete shvata da će se odsutni staratelj vratiti, te strah slabi (Berk, 2015). Ta trajna veza i osjećaji koji su sa njom povezani postaju djetetova *sigurna baza* (Bowlby, 1988) i kada staratelj nije prisutan. Postojanje sigurne baze dijete manifestuje kroz ponašanja u kojima se vidi njegova radoznalost, želja i inicijativa za istraživanjem, samopouzdanje, odlučnost i slično. Sigurna baza vremenom postaje nezavisna od toga da li se dijete nalazi u fizičkoj blizini staratelja ili ne. Odnosno, i kada nije prisutan ona je djetetov osnovni resurs za trenutni i kasniji razvoj i učenje (za razvoj povjerenja i sigurnosti u sebe i druge, samosvijesti, osjećaja prihvaćenosti, samopouzdanja,

samokontrole i emocionalne samoregulacije, odlučnosti, volje, empatije i drugo) (Thomson, 2006; 2016). Takođe, sigurna baza je i osnova za ostvarivanje i razvoj bliskih odnosa sa drugim ljudima (odraslim i vršnjacima) u budućnosti (Thomson, 2006; 2016), pa samim tim i sa vaspitačima u vrtiću, što je za ovaj rad značajno.

**Vrste privrženosti.** Nije svaka privrženost jednaka po svojim specifičnostima i kvalitetu. Moguće je razviti različite oblike privrženosti, što je u vezi sa načinima na koje je odrasli odgovarao na dječije potrebe, što su pokazala istraživanja Meri Ejnsvort (Mary Ainsworth, 1913–1999). Istraživanja koja je ona krajem sedamdesetih godina XX vijeka sprovedla sa saradnicima, a od kojih su najpoznatiji eksperimenti pod nazivom „nepoznata situacija” su pokazala da na uzrastu između prve i druge godine djeca sa svojim primarnim starateljem (u eksperimentu je to bila majka) mogu razviti sigurnu i nesigurnu privrženost (Salter Ainsworth i sar., 2015).

*Sigurna privrženost* je privrženost zvanovana na sigurnosti koju dijete razvije prema primarnom staratelju, odnosno osjećaju povjerenja u to da će osoba zadovoljiti djetetove potrebe odnosno zbrinuti dijete (Cassidy, 2016), iz čega proizilazi i osjećaj da je okruženje sigurno i predvidljivo (Van Rosmalen i sar., 2014). U ovom slučaju, šta god da se dešava, primarni staratelj je djetetova sigurna baza. U pomenutom eksperimentu ova privrženost se manifestovala kroz reakcije djeteta na odlazak majke iz prostorije i dosljedno traženje utjehe kada se majka vrati u prostoriju, te kroz zainteresovanost djeteta da, vođeno radoznalošću, istražuje ponuđene igračke (Salter Ainsworth i sar., 2015). Ova privrženost je poželjna jer su njeni efekti na kognitivni, emocionalni, socijalni, odnosno ukupni razvoj djeteta najpozitivniji (Thomson, 2006).

S druge strane, dijete razvije privrženost i u okolnostima kada od staratelja nije dobilo adekvatnu brigu ili čak kada je bilo izloženo zlostavljanju (Van Rosmalen i sar., 2014). Tada se javlja *nesigurna privrženost* koja ukazuje da dijete nema sigurnost u svog staratelja odnosno osjećaj povjerenja da će on uvijek kada je potrebno biti tu za dijete i adekvatno odgovoriti na djetetove potrebe. Iz toga i proizilazi opšti osjećaj da svijet nije sigurno, pouzdano i predvidljivo mjesto (Van Rosmalen i sar., 2014). Nesigurna privrženost ima više oblika. Istraživanja Meri Ajnsvort i saradnika (Salter Ainsworth i sar., 2015) su identifikovala dva: izbjegavajuću i ambivalentnu privrženost, a kasnija istraživanja koja su sprovedli Mejn i Solomon (Main i Solomon, prema Duschinsky, 2015; Van Rosmalen i sar., 2014) su identifikovala i treću vrstu nesigurne privrženosti, označenu kao dezorganizovano-dezorijentisana privrženost.

*Izbjegavajuća privrženost* se manifestuje kroz neosjetljivost djeteta na prisustvo ili odsustvo primarnog staratelja i netraženje njegove utjehe u situacijama uznemirenosti, uprkos



tome što je dijete osjećalo strah kada je staratelj izašao iz prostorije. Dijete koje ima ovu vrstu privrženosti u svom ponašanju naoko ne pravi razliku između primarnog staratelja i neke druge osobe, ne traži utjehu od staratelja nego pokazuje pokušaje da se samo smiri (Salter Ainsworth i sar., 2015). Ovo je posljedica takvih iskustava u kojima dijete u situacijama kada je osjetilo strah ili imalo druge potrebe nije dobijalo adekvatne odgovore od svog staratelja (Van Rosmalen i sar., 2014)

*Ambivalentna privrženost* se manifestuje kroz ponašanja koja su ambivalentna: u isto vrijeme dijete traži utjehu, ali i opire se. Zbog ranijih nedosljednih ponašanja staratelja (Van Rosmalen i sar., 2014), dijete nije sigurno u sposobnosti staratelja da će adekvatno odgovoriti na njegove potrebe, te pokazuje veliku dozu uznemirenosti ili ljutnje po povratku staratelja koji je bio odsutan, čime kroz prenegalašavanje teži obezbijediti njegovu pažnju. Pri tome nastojanja staratelja da umiri dijete nisu toliko uspješna zbog odbijanja i opiranja djeteta istima (Salter Ainsworth i sar., 2015).

*Dezorganizovano-dezorijentisana privrženost* se manifestuje kroz dječija ponašanja koja su nedosljedna, neočekivana i promjenljiva. Na primjer, dijete po povratku primarnog staratelja ravnodušno prilazi, pokazuje zbunjene ili ravnodužne izraze lica, iznenadno zaplače nakon što se prethodno umirilo i slično. Ovo je posljedica prethodnih iskustava koji su u djetetu izazvali u isto vrijeme strah prema staratelju, ali i potrebu da mu bude blizu (Van Rosmalen i sar., 2014). Ovaj oblik privrženosti se najčešće sreće kod djece koja su zlostavljana od strane primarnih staratelja (Berk, 2015; Van Rosmalen i sar., 2014).

Postojanje različitih oblika privrženosti ukazuje na značaj ali i složenost mehanizama razvoja privrženosti. Vidljivo je da u okviru razvoja različitih vrsta privrženosti naročit značaj ima priroda interakcija djece i značajnih odraslih u najranijim godinama.

**Faktori razvoja privrženosti.** Od 70-ih godina XX vijeka do danas sprovedena su brojna istraživanja koja su ponavljala metodologiju eksperimenta „nepoznata situacija”, ali njihovi rezultati su samo u određenoj mjeri međusobno saglasni (Berk, 2015). Mnoga od ovih istraživanja su nastojala dati odgovor na pitanje koliko su rani oblici privrženosti stalni, a samim tim i koliko se može očekivati da ova rana iskustva imaju direktan uticaj na ukupni život djeteta i nakon ranih godina. Najstabilniji oblik privrženosti je sigurna privrženost, što znači da je veća vjerovatnoća da će djeca koja su u ranom djetinjstvu razvila sigurnu privrženost istu imati prema najbližim osobama u svom životu i u kasnijem razvoju, te imati i njene pozitivne posljedice u vidu emocionalne i ponašajne samoregulacije (Berk, 2015; Thomson, 2016; Vondra i sar., 2001). Postoje različiti faktori koji utiču na kvalitet privrženosti u ranom

djetinjstvu od kojih su najvažniji: mogućnost uspostavljanja privrženosti, kvalitet brige, karakteristike djeteta, porodične okolnosti (Berk, 2015).

Ukoliko dijete nije imalo brižne odrasle koji su bili konstantno prisutni tokom njegovih prvih mjeseci i godina života, ono neće imati mogućnost da razvije privrženost (Berk, 2015). Na ovo ukazuju različite studije odrastanja u institucionalnim i porodičnim uslovima, od kojih su možda najpoznatije studije Renea Špica (René Spitz, 1887–1974) koje ukazuju da se štetne posljedice ranog odrastanja djece u institucionalnim uslovima kakvi su dječiji domovi i bolnice pripisuju upravo depriviranosti djeteta od majčine pažnje i brige (Maclean, 2003; Palombo i sar., 2009). Špicove i slične studije su pokazale da djeca koja su odrasla u dječijim domovima u kojima je postojao veliki broj različitih odraslih koji su se često mijenjali, te nije bilo kontinuiranog prisustva istih osoba sa djecom i/ili u kojima je kvalitet brige odraslih za djecu bio veoma nizak, nisu imala mogućnosti da uspostave bliske odnose i razviju privrženost sa odraslim osobama iz fizičke blizine (Berk, 2015; David i Appel, 2007; Palombo i sar., 2009).

Kvalitetna roditeljska (starateljska) briga koja podrazumijeva dosljedno, adekvatno, brižno zadovoljavanje djetetovih potreba, veću fizičku blizinu i učestalije kontakte sa djetetom, osjetljivo reagovanje na djetetove signale i drugo, pozitivno je povezana sa uspostavljanjem sigurne privrženosti kod djeteta i obrnuto, nedosljedno, neadekvatno reagovanje na djetetove potrebe, rutinsko postupanje sa djetetom, smanjeni fizički kontakti odraslog i djeteta vode uspostavljanju nesigurne privrženosti (Berk, 2015; Salter Ainsworth i sar., 2015). Ustanovljeno je da je naročito izrazito neadekvatna briga koja uključuje zlostavljanje i zanemarivanje djeteta veoma tijesno povezana sa razvojem nesigurne privrženosti (Campbell i sar., 2004). Pored kvaliteta, na razvoj i stabilnost privrženosti utiče i kontinuitet roditeljske brige tokom dužeg perioda djetinjstva (Cassidy, 2016). Međutim, važi i obrnuto: sigurna privrženost djeteta na ranom uzrastu kod roditelja „proizvodi” odnosno podstiče dosljednu, kontinuiranu i istrajnu osjetljivost i brigu (Berk, 2015).

Osobine, odnosno karakteristike djeteta su još jedan faktor čiju je vezu sa procesom razvoja i uspostavljanja privrženosti značajno razmotriti. Privrženost se razvija u dijadi staratelj – dijete. Karakteristike djeteta poput crta temperamenta (kakve su emocionalne reakcije djeteta, kojom brzinom se smjenjuju njegova emocionalna stanja, kakvo mu je opšte raspoloženje, koliko je lako/teško zadovoljiti njegove potrebe i slične) i postojanje zdravstvenih problema ili poteškoća u razvoju utiču na prirodu i kvalitet interakcija između staratelja i djeteta, odnosno na dešavanja u ovoj dijadi (Berk, 2015). Međutim, na karakteristike djeteta se ne može gledati izolovano od reakcija roditelja na iste. Neka istraživanja pokazuju da bebe za koje se teže brinuti imaju anksiozne majke, gdje nije jasno da li je anksioznost majke uzrok ili

posljedica težeg temperamenta djeteta ili se jednostavno međusobno dopunjuju (Symons, 2001). U svakom slučaju, ovakva kombinacija češće vodi nesigurnoj privrženosti (Berk, 2015; Symons, 2001). Prema tome, veoma je značajno i to kako staratelji prilagođavaju svoje reakcije u odnosu na karakteristike djeteta, čime se opet dolazi do važnosti kvalitetne roditeljske brige ali i do porodičnih okolnosti.

Porodične okolnosti pod kojima se podrazumijevaju ukupna dešavanja (ekonomska i finansijska stabilnost porodice, odnosi u braku, kvalitet socijalne podrške i drugi) utiču na kvalitet i dosljednost brige, ukupni kvalitet odnosa staratelj – dijete, a prema tome i na razvoj privrženosti (McConnell i Moss, 2011). Stresori prouzrokovani nepovoljnim ili nestabilnim porodničnim okolnostima kakve su gubitak posla, finansijska nesigurnost, razvod braka ili bračni problemi, bolest člana porodice i drugi, mogu negativno uticati na uspostavljanje i/ili stabilnost privrženosti staratelja i djeteta (Berk, 2015; McConnell i Moss, 2011).

**Figure privrženosti.** Kao što je već rečeno privrženost se najčešće posmatra i istražuje na dijadi odrasli – dijete, gdje je odrasli primarni staratelj djeteta što je najčešće majka. Dakle, prethodno rečeno o privrženosti se odnosi na privrženost koju dijete razvije sa primarnim starateljem. Međutim, takozvane „figure privrženosti” (Bowlby, 1988) mogu biti druge osobe, te u isto vrijeme može biti više njih, pa se često govori o višestrukim privrženostima djeteta (Cassidy, 2016). Od rođenja pa tokom čitavog djetinjstva dijete privrženost razvija u više dijada, odnosno sa više osoba iz svog okruženja. Pored majke, obično se uporedo dešava i proces razvoja privrženosti sa ocem i/ili drugim osobama koje su fizički prisutne i angažovane oko djeteta (na primjer sa braćom i sestrama, bakama i djedovima i tako dalje). Posebnost veze o kojoj je Bolbi govorio (Bowlby, 1988) ne znači i izolovanost i ekskluzivnost te veze. Dakle, tokom svog života, stupajući u bliske i kvalitetne interakcije, dijete je u prilici da sa više osoba razvije posebne emocionalne veze koje imaju obilježja privrženosti. Na primjer, u zapadnoj kulturi, ali i drugim kulturama kakve se na primjer sreću u Indiji i Japanu nađeno je da su sadržine interakcija koje djeca imaju sa majkama različite od onih koje imaju sa očevima. Majke su više u interakciji sa djetetom tokom fizičke njege djeteta, dok su očevi češće u interakcijama koje imaju obilježja igre (Berk, 2015). To ukazuje da nije sadržaj interakcija, već njihov kvalitet taj koji određuje privrženost, kao što je već prethodno razmatrano. Uz prethodno se mora naglasiti i da ranija iskustva utiču na ona kasnija. Teorija afektivnog vezivanja govori da djeca formiraju *unutrašnje radne modele* (reprezentacije odnosa) koji oblikuju njihove buduće odnose (Berk, 2015). Kada dijete u ranom djetinjstvu nije imalo priliku razviti sigurnu privrženost sa najbližima, odnosno razvilo je neki od oblika nesigurne privrženosti, to utiče na njegove mogućnosti povezivanja u kasnijem životu (Howes i Spieker, 2016; Thomson, 2016).

Teorija afektivnog vezivanja ukazuje da su prve tri godine ključne za emocionalno oblikovanje. Ostalo je još da se razmotri pitanje odsustva roditelja i uticaja na dijete iz ugla ove teorije? Ovo pitanje je naročito bitno s obzirom da se ovaj rad bavi upravo situacijom kada je porodica na dnevnom nivou dijete prepustila pažnji i brizi druge osobe u institucionalnim uslovima kakvi su vrtići. I ovdje je u održavanju sigurne privrženosti i njenom uticaju na ukupni razvoj djeteta od presudne važnosti visoki kvalitet brige, koja je u ovim okolnostima izvanporodična i zavisi od različitih faktora poput stručnosti osoblja, veličina grupa, omjera broja vaspitača i broja djece (Berk, 2015; Sosinsky i sar., 2016). U ranom djetinjstvu, do treće godine, mehanizam formiranja odnosa između vaspitača i djeteta je sličan onom koji se formira između djeteta i roditelja (Howes i Spieker, 2016). Pod kvalitetnom vrtićkom brigom podrazumijeva se briga koja je razvojno primjerena. U slučaju jasličkih grupa, izmeđuostalog to podrazumijeva uvažavanje potreba za bliskošću i privrženošću, odnosno mogućnost da mala djeca imaju stabilne i tople odnose sa vaspitačima (Berk, 2015). Privrženost vaspitaču se razvija kroz osjetljive i prilagođene interakcije koje su ispunjene pažnjom i toplinom, a vode zadovoljavanju različitih potreba djeteta. Zbog toga će, na primjer, dijete u jaslicama aktivno nastojati tražiti pažnju ili utjehu od vaspitača koji mu je poznat i čijoj je brizi kontinuirano povjereno određeni vremenski period. Ipak, na kvalitet privrženosti sa vaspitačem će uticati prethodna iskustva djeteta, odnosno kakvu je privrženost dijete već ostvarilo u porodičnom kontekstu (Howes i Spieker, 2016).

### ***Pijaževa kognitivno-razvojna teorija***

*Kognitivno-razvojna teorija* švajcarskog psihologa Žana Pijažea (Jean Piaget, 1896–1980), ili kako se u literaturi još naziva i biologistička teorija (Kamenov, 2006), je jedna od najprihvaćenijih i najviše korištenih teorija kada je u pitanju razmatranje kognitivnog razvoja (Berk, 2014; 2015; 2016; Berk i Mayers, 2016; Gutović, 2005; Hwang i Nillsson, 2000; Матијић Ђуричић, 2016; Oates i sar., 2005; Pribišev Beleslin, 2016; Santrock, 2016; 2020). Ova teorija na čovjeka gleda kao na biološko biće, a proces razvoja objašnjava prirodnim zrenjem svih funkcija. Pijaže je na temelju pažljivog posmatranja i bilježenja razvoja svoje troje djece, postepeno oblikovao svoju teoriju (Berk, 2015; Santrock, 2016). Uvidio je da se kognicija i znanje postepeno konstruišu kroz aktivnost, te stoga njegova teorija pripada konstruktivističkom pristupu u proučavanju razvoja (Berk, 2015). Za razumijevanje razvoja,

učenja i vaspitanja djece jasličkog uzrasta najznačajnije je izdvojiti Pijaževa gledišta na urođene sposobnosti za učenje i na stadijume razvoja.

**Urođene sposobnosti za učenje.** Prema Pijažeu, djeca se rađaju sa urođenom sposobnošću za učenje (Santrock, 2016). Dok uči odnosno konstruiše razumijevanje svijeta koji ga okružuje, beba ili dijete u mozgu razvija takozvane *scheme* (Piaget, 1999). *Scheme* su organizovane akcije ili mentalne reprezentacije kroz koje dijete „pretvara” doživljeno iskustvo u znanje. U početku su *scheme* manifestovane kroz fizičke aktivnosti (na primjer, jednostavne radnje poput hvatanja predmeta ili sisanja placa), a kasnije postaju kognitivne aktivnosti, koje se dešavaju na mentalnom planu (na primjer, potraga za skrivenim predmetom) i manifestovane su kroz složenije radnje koje uključuju planiranje, zaključivanje i slično.

U razvoju se neprestano dešavaju dva komplementarna procesa – proces *akomodacije* (mijenjanje postojećih kognitivnih shema pod uticajem novih iskustava, odnosno onoga što iz okoline dolazi i prepoznato je kao novo) i procesa *asimilacije* (usvajanje novih informacija kroz njihovu obradu i prilagođavanje na već postojeće *scheme*) (Berk, 2015; Kamenov, 2002b; Santrock, 2016). Ovi procesi ukazuju na to da dijete aktivno i postepeno konstruiše svoje znanje o svijetu, gdje u skladu sa onim što je već izgradilo, odnosno što je „sazrelo” u njemu, usvaja sve novo, a taj proces neprestano teče (Berk, 2015). Drugim riječima, dijete se neprestano adaptira na nova iskustva i nova saznanja. Ovo je vođeno kontinuiranom potrebom da se uspostavi unutrašnja ravnoteža, odnosno *ekvilibrijum* (Berk, 2015; Kamenov, 2002b; Santrock, 2016).

*Scheme* se mijenjaju i međusobno kombinuju kroz proces *organizacije* (Piaget, 1999). Kombinacijom i grupisanjem pojedinačnih shema (izolovanih ponašanja koja su na fizičkom ili mentalnom planu) dijete dolazi do novih radnji i ponašanja, odnosno nadograđuje znanja. Svi navedeni procesi (stvaranje shema, akomodacija, asimilacija, uspostavljanje akvilibrijuma i organizacija) su kontinuirani. Sa odrastanjem dijete, a potom odrasla osoba, konstruiše i organizuje veliki broj različitih shema što omogućava ovladavanje složenim vještinama i razumijevanje kompleksnih koncepata (Santrock, 2016).

**Stadijumi razvoja (koji obuhvataju jaslički period).** Pijaže je razvoj podijelio na četiri stadijuma koji su redoslijedom nepromjenljivi i univerzalni u razvoju sve djece (Berk, 2015). To su redom: senzomotorički stadijum, predoperacioni stadijum, stadijum konkretnih operacija i stadijum formalnih operacija (Berk, 2015; Santrock, 2016; 2020). Uzrast kojim se ovaj rad bavi, prema Pijaževoj teoriji, pripada senzomotoričkom stadijumu razvoja (prve dvije godine života djeteta), te ulazi u početak predoperacionog stadijuma razvoja (treća godina; ovaj

stadijum traje do sedme godine), te će ova dva stadijuma, odnosno periodi koji pripadaju jasličkom uzrastu, biti detaljnije prikazani u nastavku.

*Senzomotorički stadijum* razvoja počinje rođenjem i traje do kraja druge godine života djeteta. Njegov naziv upućuje na to da je dječiji kognitivni (i ukupni razvoj) vođen razvojem i korištenjeme senzomotoričkih sposobnosti, odnosno upotrebom svih čula (mirisa, ukusa, vida, sluha, dodira) i kretanjem tijela po prostoru. Dakle, razvoj je pod uticajem čulnih i motoričkih iskustava. Na početku ove faze beba raspolaže refleksnim radnjama, a na njenom kraju, dijete koristi složene senzomotoričke obrasce i jednostavne simbole (Santrock, 2016). Prema tome, u periodu od prve dvije godine u djetetovom kognitivnom razvoju dolazi do velikih promjena i značajnog napretka, te je Pijaže ovaj stadijum podijelio na šest podstadijuma (Berk, 2015; Pijaže i Inhelder, 1996; Santrock, 2016):

- *refleksne sheme ili jednostavni refleksi* (od rođenja do kraja 1. mjeseca) – kada su radnje pod uticajem refleksnog ponašanja novorođenčeta (na primjer novorođenče refleksno sisa);
- *prve navike i primarne cirkularne reakcije* (od 1. do 4. mjeseca) – kada beba počinje da ponavlja radnje koje je prethodno uradila slučajno kako bi postigle isti efekat (zadovoljila potrebu koju je prethodno na taj način uspjela zadovoljiti); reakcije su cirkularne jer beba u narednoj situaciji ponavlja senzomotorički odgovor koji je u prethodnoj bio slučajan i na taj način ga učvršćuje, što dovodi do uspostavljanja prvih navika;
- *sekundarne cirkularne reakcije* (od 4. do 8. mjeseca) – kada beba više postaje orijentisana za objekte iz okoline te ima bolju kontrolu nad svojom motorikom, usljed čega sve uspješnije izvodi radnje kako bi ponovila različite zanimljive događaje odnosno izazvala zanimljive posljedice (na primjer, trese zvečkom), takođe počinje da imitira jednostavne radnje koje vidi (ali samo one koje je već prethodno uspjela izvesti);
- *koordinacija sekundarnih cirkularnih reakcija* (od 8. do 12. mjeseca) – kada beba razvija mogućnost koordinacije oko – ruka i njena ponašanja postaju namjerna i ciljno usmjerena (nisu proizvod slučajne radnje) te počinje da rješava jednostavnije probleme (na primjer, pronalazi skriveni predmet);
- *tercijarne cirkularne reakcije, novina i radoznalost* (od 12. do 18. mjeseca) – kada dijete unosi varijacije u svoja ponašanja i rješava problemske situacije uz pokušaje i pogreške; obrasci ponašanja postaju fleksibilniji i do izražaja dolazi istraživačko ponašanje djeteta (na primjer, dijete istražuje kako sve može baciti kocku);

- *mentalno predstavljanje ili internalizacija shema* (od 18. do 24. mjeseca) – kada dijete počinje na mentalnom nivou da predviđa i rješava probleme, te upotrebljava jednostavne simbole – počinje da imitira ponašanja i kada ih ne vidi i da se igra prvih simboličkih igara.

*Predoperacioni stadijum* razvoja počinje sa trećom godinom djetetovog života i traje do sedme. U ovom stadijumu dijete postepeno ostvaruje napredak u mentalnom predstavljanju, što znači da dijete svoja iskustva prenosi u unutrašnji plan i ne vezuje ih više za direktnu akciju, nego ima mogućnosti da predvidi, zaključi i na osnovu toga donosi odluke „u mislima”. Dijete formira stabilne koncepte o svijetu. Međutim, u njegovom rasuđivanju su vidljiva obilježja kao što je egocentrizam (nesposobnost djeteta da sagleda perspektivu drugoga) i različita vjerovanja koja se mogu svrstati u magijska: realizam (vjerovanje da drugi mogu da vide djetetove misli i snove), animizam (pripisivanje osobina živih bića predmetima, odnosno neživom dijelu prirode), artifizijelizam (vjerovanje da je čovjek tvorac svega i da sve postoji zbog čovjeka) (Piaget, 1929), koja ukazuju da je kognicija još uvijek nezrela. Ovaj stadijum se dijeli na dva podstadijuma: simboličkih funkcija i intuitivnog mišljenja (Santrock, 2016).

Podstadijum *simboličkih funkcija* traje od druge do četvrte godine života. Tokom ovog perioda dijete postaje sve uspješnije da objekte i iskustva predstavi na mentalnom planu. Dijete koristi simbole, odnosno u mogućnosti je da svijet predstavi kroz riječi, slike, crteže (Santrock, 2016). Dijete razvija razumijevanje svijeta izvan fizičkog prisustva, odnosno razmišlja i razumije i ono što mu trenutno nije dostupno, te može i da predviđa (Матвијић Ђуричић, 2016; Santrock, 2016; 2020). Kvalitativne promjene u dječijoj kogniciji su tokom treće godine naročito vidljive u dječijoj igri. Igra više nije isključivo orijentisana na predmete i manipulaciju sa njima. U igru dijete je sve više u mogućnosti da fleksibilno koristi simbole odnosno zamjenske predmete (na primjer, u datom trenutku, bilo šta može predstavljati telefon), manje ju usmjerava na sebe (na primjer, hrani lutku, a ne sebe), te igra sadržajno postaje složenija jer uključuje sve više kombinacija shema (igra uključuje niz od nekoliko radnji i/ili druge saigrače) (Berk, 2015).

Učenje o stadijumima razvoja Pijaže je izveo na osnovu posmatranja svoje troje djece, usput izlažući ih određenim kognitivnim izazovima (na primjer, traženju sakrivenog predmeta) te je jasno da je uzorak na osnovu kojeg je izveo svoje zaključke veoma mali (Berk, 2015). Danas postoje izvjesne kritike Pijažeove teorije, u kojima se obično sreće mišljenje da je Pijaže potcjenjivao kompetencije djeteta u određenim stadijumima razvoja, da je potcjenjivao značaj jezika u kognitivnom razvoju, te zanemarivao značaj podučavanja. Istraživanja pokazuju da uspješnost djece na zadacima pijažeovskog tipa zavisi od konteksta zadatka, upoznatosti djeteta

sa zadatkom i situacijom (dakle, ne samo od trenutnih kognitivnih sposobnosti), te da se uspješnost može popraviti uvježbavanjem, što ukazuje da učenje ne može biti shvaćeno isključivo kao individualno (Berk, 2015; Доналдсон, 1989; Матијић Ђуричић, 2016; Santrock, 2016; 2020).

Ipak, učenja Pijaže, kao što je već rečeno, su još uvijek veoma prihvaćena, a njihov značaj je u tome što skreću pažnju na aktivnost djeteta u procesu sopstvenog kognitivnog i ukupnog razvoja. Prema ovoj teoriji, u prve tri godine djetete prolazeći kroz kvalitativno različite faze ili stadijume razvoja, neprestano razvija sopstvene kognitivne sposobnosti, što često nije dovoljno očigledno jer je govor djeteta u početku nepostojeći, a potom veoma ograničen (Pijaže i Inhelder, 1996). Pijažeova objašnjenja da senzomotoričke aktivnosti (kretanje i ukupna motorička, taktilna i senzorna iskustva) imaju značajnu ulogu u ukupnom razvoju i učenju male djece, idu u prilog tome da se začeci logičkog mišljenja nalaze u jasličkom uzrastu (Berk, 2015). Ova teorija prikazuje djetete jasličkog uzrasta kao istraživača, koji koristi i razvija svoju urođenu senzomotoričku inteligenciju.

### ***Socio-kulturna teorija Vigotskog***

*Socio-kulturna teorija* ruskog psihologa Lava Vigotskog (Лев Семёнович Выготский, 1896–1943) objašnjava na koji način ukupni razvoj djeteta zavisi od djetetovih interakcija sa socijalnim okruženjem. Za razumijevanje razvoja, vaspitanja, obrazovanja i učenja djece jasličkog uzrasta iz ugla ove teorije najznačajnija su njena učenja o: društvenom kontekstu učenja, zoni proksimalnog razvoja, razvoju jezika, simboličkoj igri.

**Društveni kontekst učenja.** Po Vigotskom, s obzirom da je po rođenju orijentisano na drugog čovjeka (jer drugačije ne bi moglo preživjeti) djetete je primarno socijalno biće (Vygotsky, 1978). Učenje i razvoj, naročito onaj kognitivni, je smatrao društveno posredovanim procesima (Berk, 2015; Daniels, 2001; Матијић Ђуричић, 2016; Pribišev Beleslin, 2016). On je takođe smatrao da su djeca aktivna bića i da svoja znanja stvaraju, odnosno konstruišu otkrivajući svijet (Santrock, 2016). Za razliku od Pijaže, naglasak je stavio na značaj interakcija djece sa drugima u tom procesu, te samim tim na njihov uticaj u usmjeravanju i podsticanju razvoja. Pod interakcijama se podrazumijevaju različiti vidovi kontakata djece i drugih kompetentnijih članova društva (odraslih, starije djece i naprednijih vršnjaka), kao što su pomaganje, saradnja, razgovori, razmjene i drugo. U tom kontekstu, Vigotski uvodi pojam *kulturni alati*, koje djeca dobijaju od odraslih, a pod kojima se



podrazumijevaju dostignuća kulture i civilizacije, materijalna (poput igračaka, knjiga, oruđa i drugih predmeta) i nematerijalna (poput jezika, običaja, načina razmišljanja,...) (Oates i sar., 2005). Putem interakcija, sa onih koji znaju više na djecu se prenosi kultura u najširem smislu, dakle vrijednosti, uvjerenja, običaji, vještine, pravila i tako dalje. Interakcije u koje djeca od rođenja stupaju postepeno oblikuju njihova mišljenja, ponašnja, sposobnosti, znanja i drugo koji pripadaju kulturi u kojoj odrastaju (Berk, 2015; Santrock, 2016).

**Zona proksimalnog razvoja.** Učenje o *zoni narednog* ili *proksimalnog razvoja (ZPR)* (Vygotsky, 1978) objašnjava kako Vigotski shvata razvoj i učenje i konkretizuje socijalnu dimenziju istih. Pod ZPR Vigotski je podrazumijevao „rastojanje između stvarnog razvojnog nivoa koji je određen nezavisnim rješavanjem problema i nivoa potencijalnog razvoja koji je određen rješavanjem problema pod vođstvom odraslih ili u saradnji sa sposobnijim vršnjacima” (Vygotsky, 1978, str. 86). Vigotski je smatrao da se djetetovo učenje i napredak dešavaju unutar onih zadataka i situacija koji su preteški da ih samostalno riješi ali koje može riješiti uz pomoć adekvatne podrške i instrukcije odraslih, starije djece ili kompetentnijih vršnjaka (Berk, 2015; Daniels, 2001; Lee, 2005; Oates i sar., 2005; Santrock, 2016). Time ova teorija naglašava važnost podučavanja. U okviru ovoga značajan je pojam *podupiranje*, kojim se označava prilagođavanje nivoa podrške djetetu u skladu sa djetetovim rastućim sposobnostima (Berk, 2015; Oates i sar., 2005; Santrock, 2016). Drugim riječima, nivo podrške se smanjuje sa povećanjem djetetovih sposobnosti. Iako je značaj podučavanja djece od strane odraslih očigledniji na višim uzrastima, uloga odraslih u podsticanju djece u usvajanja različitih vještina, naročito onih iz domena usvajanja jezika i normi kulture, je vidljiva već na jasličkom uzrastu.

**Razvoj jezika.** Vigotski je smatrao da je jezik najvažniji alat u razvoju viših kognitivnih funkcija. Jezik je medijator u prenošenju znanja (Vigotski, 1977). Po ovoj teoriji, tokom prve godine života djeteta, posredovano kontaktom sa socijalnim okruženjem, razvijaju se urođene sposobnosti djeteta poput percepcije, pažnje i pamćenja (Berk, 2015). Međutim, do najvažnije prekretnice dolazi oko druge godine života, kada se počinje ubrzano razvijati djetetov jezik i kada se jezik i mišljenje, koji su se do tada razvijali nezavisno jedno od drugog, spajaju. Tada mišljenje postaje verbalno i odvija se putem jezika, a govor postaje intelektualan, korišten kao sredstvo saznavanja (Vigotski, 1977). Drugim riječima, djeca oko druge godine, pored toga što jezik koriste za komunikaciju, počinju ga koristiti kako bi podržala svoje kognitivne procese i rješavala probleme na sličan način na koji su putem jezika podržana od strane odraslih (Berk, 2015; Lee, 2005; Oates i sar., 2005; Santrock, 2016). Manifestacijom ovoga Vigotski je smatrao pojavu takozvanog *privatnog govora* (ili spoljašnjeg govora) (Vigotski, 1977), putem kojeg dijete samo sebi daje podršku (planira, vodi, nadgleda, kontoliše, vrednuje) u situaciji koja mu

je kognitivno izazovna (Berk, 2015; Santrock, 2016). Interesantno je da u situacijama koje su previše kognitivno zahtjevne pa ih dijete ne može nikako riješiti samo, privatni govor izostaje (Berk, 2015). (Pijaže takođe govori o ovoj vrsti govora označavajući ga egocentričnim i smatrajući ga manifestacijom nezrelosti djetetove kognicije, dok Vigotski smatra da je upravo on važan alat razvoja (Daniels, 2001; Santrock, 2016)). S vremenom, privatni govor prerasta u unutrašnji govor, gdje dijete više nema potrebu da verbalizuje svoje misli, međutim, ovo se dešava nakon jasličkog perioda (Vigotski, 1977).

**Simbolička igra.** Vigotski je pridavao veliki značaj simboličkoj igri u dječijem razvoju u ranim godinama (Vygotsky, 1978). Uporedo sa razvojem jezika, javlja se i simbolička igra. Unutar simboličke igre, dijete se kreće u zoni narednog razvoja jer tokom igre isprobava ideje i koncepte, te rješava zadatke i situacije koji su složeniji od onih koje je već razvilo (Vygotsky, 1978). U „kao da” situacijama dijete zamjenjuje uobičajeno značenje predmeta nekim novim, simboličkim (pa, na primjer, kocka u igri postaje telefon) čime razdvaja mišljenje od predmeta, od konkretnog i fizičkog, te operiše na nivou ideja i simbola (Berk, 2015). Ovo značajno doprinosi kognitivnom razvoju (Vigotski, 1977). Sadržaji simboličke igre djeteta su društveni, te bivaju prošireni uz pomoć drugog, odnosno u interpersonalnoj relaciji (Vigotski, 1977). Time igra uloga doprinosi razumijevanju socijalnih normi i razvoju društvenosti djeteta.

Teorija Vigotskog u prvi plan stavlja odnos razvoja i vaspitanja, odnosno značaj vaspitanja u vođenju razvoja (Kamenov, 2002b). Teorija Vigotskog je najviše prihvaćena i razmatrana u kontekstu predškolskog (od treće godine) i školskog vaspitanja i obrazovanja (Berk, 2016; Santrock, 2020). Ipak, ima i nekih rjeđih pozivanja na ovu teoriju kada je u pitanju kognitivni razvoj djece jasličkog uzrasta (Csibra i Gergely, 2011; Minett, 2014). Značaj teorije Vigotskog za temu ovog rada je u tome što dijete jasličkog uzrasta prikazuje kao socijalno biće, neodvojivo od kulture u kojoj je rođeno, te objašnjava koliko su interakcije sa socijalnim okruženjem, odnosno interpersonalne situacije u koje dijete stupa bitne u kognitivnom i ukupom razvoju djeteta. Sadržaji djetetovog učenja po ovoj teoriji i na najranijem uzrastu uvijek imaju socijalno porijeklo. Osnovne kritike teorije Vigotskog idu u pravcu toga da je zanemario i zapostavio značaj bioloških činilaca u razvoju. Na primjer, zanemario je značaj zrenja kognitivnih funkcija (Berk, 2015). Takođe, zamjera mu se i to što je potcijenio dječije sposobnosti da oblikuju i usmjeravaju vlastiti razvoj, posmatrajući razvoj i učenje kroz njihovu socijalnu dimenziju, kao interpersonalne procese (Berk, 2015; Santrock, 2016). Poput Pijažeove, perspektiva razvoja Vigotskog je takođe konstruktivistička, s tim da je on vodeću ulogu dao interpersonalnoj dimenziji. Dok je Pijaže u fokus stavio učenje putem samostalnog otkrivanja, Vigotski je fokus stavio na učenje kao potpomognuto otkrivanje. Pijaže je zastupao

stanovište po kojem je kognitivni razvoj univerzalana, a Vigotski po kojem je kulturološki uslovljen (Oates i sar., 2005). Pijaže je jeziku dao minimalnu ulogu u razvoju, a Vigotski je tu ulogu preglasio (Santrock, 2016). Teorija Vigotskog ne naglašava dovoljno da djeca aktivno učestvuju u interakcijama i, usvajajući jezik, pojmove, vrijednosti, i drugo, to rade na produktivan način, preoblikujući ih. Uzimajući sve prethodno u obzir, ove dvije teorije, odnosno njihove prethodno opisane dijelove, je potrebno uzeti kao koplementarne, da bi se cjelovitije razumio razvoj na jasličkom uzrastu. U tom smislu, socijalna dimenzija i individualistička dimenzija djetetovog razvoja imaju uravnotežene uloge.

## **Razvoj djece od rođenja do treće godine**

Jaslički uzrast je period značajnih, kontinuiranih, progresivnih promjena koje se dešavaju u veoma kratkom periodu, te koje se mogu pripisati ubrzanom i intenzivnom razvoju djeteta. Razvoj djece nije jednostavno analizirati, opisati niti definisati. S obzirom da je pitanje kako vaspitati malu djecu neodvojivo od pitanja kako se djeca i njihov razvoj doživljavaju (Meadows, 1986), ovo poglavlje će se osvrnuti na to kako se u ovom radu razvoj djece doživljava, te prikazati osnovne karakteristike i postignuća u razvoju djece na jasličkom uzrastu.

Saznanja koja o razvoju male djece danas nudi razvojna psihologija su veoma bogata i značajna. Ipak, uobičajeni, tradicionalni pristup „normiranja” razvoja, kojim se služi razvojna psihologija, proizašao od autora Arnolda Gezela (Gessel, 1925, kako je navedeno u Baucal, 2012), sa sobom nosi izvjesne probleme. Ovaj pristup razvoj razmatra kroz takozvane stadijume i područja (aspekte). Ovi pokazatelji su dobijeni težnjama da se razvoj kvantifikuje, svede na statističke pokazatelje i na taj način olakša njegovo opisivanje i istraživanje (Morss, 1996). Unutar područja, a u odnosu na pojedine stadijume, određuje se i opisuje ono što se smatra „tipičnim”, „očekivanim”, „normalnim” razvojem. Ovim se dolazi do jednostavnih načina da se kroz poređenje u odnosu na ono šta je određeno kao „normalni razvojni tok”, razvoj konkretnog djeteta procijeni i vrednuje. Ipak, ovo može imati štetne posljedice (Abbott i Lanston, 2005a; Baucal, 2012), te je moguće navesti niz argumenata da se ovakav pristup, ako ne odbaci, barem kritički koristi.

Udžbenici razvojne psihologije, iako govore o individualnim i jedinstvenim razvojnim putanjama svakog djeteta, razvoj ipak svedu na „priču... u kojoj se raznolikost svede na idealizovani razvoj djeteta” (Morss, 1996, str. 152). Ishod je kategorizacija konkretne djece –

prerano, neosnovano zaključivanje o sposobnostima koje se tek razvijaju i za koje se, u datom trenutku, ne može znati u kojem smijeru, na koji način i kada će se ispoljiti. Tokom prve tri godine razvoj je toliko intenzivan, djeca ga na različite načine manifestuju, te je kod korištenja ovakvog pristupa potrebno biti izuzetno oprezan. Naročito je značajno izbjegavati bilo kakva ocjenjivanja i zaključivanja o tome kakvo je dijete i kakvo će biti. U jasličkom periodu su očigledne velike razlike između djece istih uzrasta, te promjene koje jedno dijete ispolji za kratak vremenski period. Na jasličkom uzrastu, ono što bi se pri poređenju sa standardima moglo nazvati kašnjenje u razvoju, je čak uobičajeno (Ivić, 1986; Neaum, 2010). Ova „kašnjenja” djeca obično u određenom vremenskom periodu prirodno prevaziđu i nadoknade. Zbog svega rečenog, zaključci o tome kakav je razvoj konkretnog djeteta doneseni na osnovu poređenja sa standardima mogu biti neosnovani, pa i štetni.

Saznanja o razvoju djece ne mogu biti konačna. Mnoga saznanja o razvoju djece koja se danas sreću u literaturi su utemeljena na saznanjima iz prošlosti, a koja su dobijena primjenom, za današnje naučne standarde, manjkavih metodoloških postupaka (Callaghan i sar., 2015). Nauka danas otkriva da bebe i mala djeca imaju sposobnosti i potencijale koji im se nikako ne bi pripisali prije pedeset godina (Berk, 2015; Gopnik, 2011; Gopnik i sar., 1999). Prema tome, napredak metoda proučavanja razvoja pokazuje da saznanja o razvoju male djece moraju biti pod stalnom revizijom (Morss, 1996).

Na prethodno se nadovezuje činjenica da je odgovor na suštinsko pitanje o odnosu između bioloških i socijalnih faktora razvoja još uvijek nepotpun. Ovo pitanje nauku neprestano intrigira a time i vodi naprijed, u dalja istraživanja razvoja i preispitivanja onoga što se misli da se o razvoju (djeteta) zna. Zna se da su biološki faktori značajni, te da socijalni faktori uslovljavaju biološke da budu ispoljeni (Berk, 2015; 2016; Meadows, 1986). Takođe, jasno je da „teorija i istraživanje moraju zajedno da se bave njima [biološkim i socijalnim faktorima]... Šta je bitnije u objašnjavanju određene pojave će varirati, zavisiće od pojave i vrste traženog objašnjenja” (Meadows, 1986, str. 16). Trenutna nedokučivost odnosa između bioloških i socijalnih faktora, ukazuje na potrebu opreza kod sagledavanja trenutnog razvoja svakog pojedinog djeteta, te na potrebu da se razvoj svakog djeteta podržava osjetljivo i kritički.

Razmatranje razvoja je usko povezano sa razmatranjima fenomena vaspitanja, gdje se nameće pitanje – da li su razvoj i vaspitanje odvojeni procesi, kako se često doživljavaju (Matijić Đuričić, 2012). Veza između razvoja i vaspitanja je prirodna i neraskidiva, ali kompleksna. Razvoj se ne može razmatrati bez vaspitanja niti obrnuto. „Da bi se razvijalo, dete mora da uči i da se vaspitava, čime vaspitanje postaje nužni konstituent psihičke ontogeneze. S druge strane, da bi se ostvario proces vaspitanja, potrebno je razvojno napredovanje deteta,

čime razvoj postaje nužni konstituent procesa vaspitanja, budući da dijete nije pasivan primalac uticaja koji dolaze „spolja“, već je aktivno uključeno u zajedničku aktivnost sa odraslima i socijalno opštenje... Vaspitavajući se, dijete se razvija; razvijajući se, dijete se vaspitava” (Matijić Đuričić, 2012, str. 275). Dakle, ovo su dva komplementarna procesa i neodvojivi su jedan od drugog u ljudskom životu. Praćenje razvoja djece ima smisla samo ukoliko se razvoj dovede u vezu sa ukupnim kontekstom njegovog ispoljavanja, pri čemu je vaspitanje njegov značajan dio.

Navedeni su samo neki argumenti kritike tradicionalnog pristupa razvojne psihologije. Njeni najstrožiji kritičari odriču mogućnost proučavanja razvoja djeteta – jer je život svakog pojedinačnog djeteta toliko jedinstven da se nikako ne može dovesti u vezu sa nečim što se naziva zajedničkom riječju razvoj (Morss, 1996).

Zbog svih napomena koje su date o tome kako se razvoj male djece doživljava unutar ovog rada, a kako bi se izbjegle prethodno iznesene pogreške normiranja razvoja, daje se kraći pregled značajnih razvojnih postignuća, pri čemu se taj pregled, samo uslovno, preglednosti radi, daje kroz područja odnosno aspekte, te kroz uzrasne periode (Tabela 3). Razvojna postignuća se navode hronološki, onako kako obično slijede jedno iza drugog. Pregled je urađen na taksativan način, jer je tok dječijeg razvoja dobro potkrepljen različitom literaturom, te se nije smatralo potrebnim da se ovaj rad na njega detaljnije osvrće.

**Tabela 3**

*Pregled razvojnih postignuća koja dijete ostvari na polju različitih aspekata u periodu od rođenja do treće godine*

Aspekt razvoja		Od rođenja do 4. mjeseca dijete:	Od 5. do 18. mjeseca dijete:	Od 18. do 36. mjeseca dijete:
Motorički razvoj	Razvoj krupne motorike	<ul style="list-style-type: none"> <li>- drži glavu usparavnom kada je u vertikalnom položaju,</li> <li>- podiže se na ruke kada je u potrbušnom položaju,</li> <li>- okreće glavu u pravcu izvora zvuka,</li> <li>- prevrće se sa boka na leđa, a potom i obrnuto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- postavlja se u sjedeći položaj,</li> <li>- samostalno sjedi,</li> <li>- puže,</li> <li>- podiže se u stojeći položaj,</li> <li>- samostalno stoji,</li> <li>- samostalno hoda,</li> <li>- samostalno čučne i ustane,</li> <li>- podiže predmet sa poda bez sjedanja i oslanjanja,</li> <li>- penje se, a potom i silazi niz stepenice uz pomoć,</li> <li>- trči (nestabilno),</li> <li>- skače u mjestu,</li> <li>- hoda na prstima.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hoda sve stabilnije i ujednačenije,</li> <li>- trči,</li> <li>- poskakuje, skače i preskače,</li> <li>- penje se na različite manje uspone i prepreke,</li> <li>- hvata, baca (sa krutim gornjim dijelom tijela),</li> <li>- stoji i hoda na prstima,</li> <li>- hoda prvo uz, a potom i niz stepenice samostalno uz pridržavanje za oslonac,</li> <li>- stoji na jednoj nozi kraće vremenske periode.</li> </ul>
	Razvoj sitne motorike	<ul style="list-style-type: none"> <li>- drži predmet koji mu se stavi u ruku,</li> <li>- hvata predmet koji je bio u blizini, cijelim dlanom i svim prstima,</li> <li>- stavlja prste i predmete u usta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uzima, trese, udara i pušta predmet,</li> <li>- premješta predmet iz jedne ruke u drugu,</li> <li>- udara predmetom o predmet držeći ih u rukama,</li> <li>- kažiprstom opipava i ispituje neravnine na predmetu,</li> <li>- pljeska rukama (uz pjesmice i pokretne igre),</li> <li>- gradi „kulu” od dvije kocke,</li> <li>- umeće posudu jednu u drugu,</li> <li>- hvata sitnije predmete kažiprstom i placem,</li> <li>- šara po papiru ili drugoj površini uz značajan pritisak,</li> <li>- drži flašicu, potom šolju/čašu, prinosi ustima i pije,</li> <li>- drži kašiku sa hranom, prinosi ustima i jede</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lista slikovnice, savija i cjepka papir pomažući se sa obje ruke,</li> <li>- drži makaze i grubo sječka,</li> <li>- pokazuje dominaciju jedne ruke,</li> <li>- gradi vertikalne i horizontalne nizove („kulu” i „vozić”) postepeno povećavajući broj elemenata,</li> <li>- dlanom pritiska i valja mekane materijale (glina, plastelin),</li> <li>- koristi rotacione pokrete iz podlaktice (odvrće i zavrće),</li> <li>- šara i crta krug,</li> <li>- samostalno jede prilagođenim priborom,</li> <li>- samostalno skida, a potom i oblači neke odjevne predmete,</li> <li>- toči tečnost u čašu.</li> </ul>

Aspekt razvoja	Od rođenja do 4. mjeseca dijete:	Od 5. do 18. mjeseca dijete:	Od 18. do 36. mjeseca dijete:
Senzo-perceptivni razvoj	<ul style="list-style-type: none"> <li>- slabije vidi udaljene i sitnije objekte,</li> <li>- trza se na iznenadne i glasne zvukove,</li> <li>- reaguje (obično tako što se umiri) na početak kontinuiranih zvukova (poput usisavača, muzike,...),</li> <li>- opaža kretanja predmeta u blizini, pokrete sopstvenih ruku,</li> <li>- opaža zvuk majčinog glasa (čak i kad je ne vidi) i reaguje osmijehom.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pogledom može fokusirati udaljene objekte i prepoznati poznata lica u daljini,</li> <li>- pogledom može da prati objekte koji se brzo kreću,</li> <li>- obraća pažnju na zvukove (umiri se i usmjeri pogled u pravcu izvora zvuka),</li> <li>- čuje tihe zvukove i pokušava da ih locira,</li> <li>- prepoznaje i reaguje na zvuk sopstvenog imena i na druge poznate riječi i zvukove.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vidi sve što odrasli mogu da vide,</li> <li>- opaža sve boje.</li> </ul>
Kognitivni razvoj	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ima refleksne radnje,</li> <li>- pokazuje prve naučene reakcije (rezultat ponavljanja).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pokazuje prve oblike inteligentnih radnji – ponavlja one radnje koje dovode do konkretnih ishoda,</li> <li>- pokazuje namjeru (da ima cilj koji određuje radnju),</li> <li>- traži skriveni predmet,</li> <li>- aktivno istražuje (kroz pokušaje i pogreške dolazi do novih rješenja senzomotoričkih problema),</li> <li>- rješava senzomotoričke probleme na osnovu analogije sa prethodnim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ima sposobnost reprezentativnog mišljenja (radnju preduzima nakon uviđanja rješenja na mentalnom planu),</li> <li>- ima svijest o postojanosti predmeta (da predmet nastavlja postojati na lokaciji koju je dijete napustilo),</li> <li>- imitira sa razumijevanjem (uzima u obzir namjere modela imitacije),</li> <li>- sortira predmete u jednu kategoriju,</li> <li>- pronalazi predmet nakon nevidljivog premiještanja,</li> <li>- sortira predmete u dvije kategorije,</li> <li>- pokazuje elementarno razumijevanje odnosa simbola i stvarnog svijeta (kroz igre pretvaranja, kroz prepoznavanje motiva na fotografijama, crtežima i slično).</li> </ul>

Aspekt razvoja	Od rođenja do 4. mjeseca dijete:	Od 5. do 18. mjeseca dijete:	Od 18. do 36. mjeseca dijete:
Razvoj komunikacije i govora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- glasa se plačem, spontano izražavajući prijatnost ili neprijatnost,</li> <li>- guče (proizvodi samoglasnike, neke suglasnike ili suglasnike udružene sa samoglasnicima),</li> <li>- traži sagovornika očima,</li> <li>- gukanjem odgovara na prisustvo ili reakciju odrasle osobe,</li> <li>- koristi veliki repertoar glasova od kojih neki nisu prisutni u maternjem jeziku (glasovna ekspanzija),</li> <li>- smanjuje broj izgovorenih glasova zadržavajući one prisutne u maternjem jeziku (glasovna kontrakcija).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- brblja (prozvodi udružene suglasnike i samoglasnike u vidu niza slogova),</li> <li>- nastoji održati kontakt sa okolinom i koristi neverbalni „jezik osjećanja” – pruža ruke, plače, smije se, traži da ostvari kontakt očima,...,</li> <li>- sloguje (proizvodi slogove koji podsjećaju na riječi),</li> <li>- ponavlja ono što čuje uz uživanje – igra se govorom (eholalija),</li> <li>- proizvodi prvu „pravu” riječ (riječ koja je izgovorena namjerno i sa značenjem) – obično imenica,</li> <li>- shvata veliki dio onoga što mu se govori i to pokazuje reakcijama i radnjama (najčešće motoričkim),</li> <li>- jednu riječ koristi u značenju čitave rečenice,</li> <li>- povećava fond riječi sa značenjem,</li> <li>- koristi gestovni jezik rukama (pozdrav, pokazivanje, traženje,...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- povećava brzinu i količinu usvajanja riječi koje koristi i razumije,</li> <li>- „tepa” (sve glasove ne izgovara čisto i/ili ispušta prve ili posljednje glasove u riječima),</li> <li>- odgovara na pitanja (govorom i gestovno),</li> <li>- postavlja „šta je to?” pitanja (period imenovanja i učenja velikog broja novih riječi),</li> <li>- proizvodi rečenicu od dvije riječi (smisleno udružuje i koristi dvije riječi (imenicu i glagol ili imenicu i pridjev) sa značenjem rečenice),</li> <li>- o sebi govori u trećem licu, a kasnije pravilno koristi zamjenice,</li> <li>- postavlja „gdje je?”, potom i jednostana „kako?” i „zašto?” pitanja,</li> <li>- prepričava uz slikovni materijal,</li> <li>- prepričava kraće priče i događaje i recituje jednostavne pjesme,</li> <li>- izgovara pravilno sve samoglasnike i većinu suglasnika,</li> <li>- proizvodi rečenice od tri ili četiri riječi (pri tome primjenjuje gramatički pravilan redosljed riječi),</li> <li>- posjeduje riječnik od 250 do 500 riječi (a razumije mnogo više).</li> </ul>



Aspekt razvoja	Od rođenja do 4. mjeseca dijete:	Od 5. do 18. mjeseca dijete:	Od 18. do 36. mjeseca dijete:
Socio-emocionalni razvoj	<ul style="list-style-type: none"> <li>- osmjehuje se instinktivno (nesvjena reakcija kao manifestacija osjećaja ugone na glas ili lice osobe koja se o njemu brine, te tokom REM faze sna),</li> <li>- pokazuje socijalni osmijeh (svjesno reaguje na prisustvo osobe koja se o njemu brine),</li> <li>- plače na različite načine u odnosu na različite potrebe (različit plač kao posljedica gladi, boli, neugodnosti,...),</li> <li>- smije se glasno,</li> <li>- okreće glavu i traži pogledom osobu koja se o njemu brine kada čuje njen glas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pozitivno reaguje na svaki ljudski lik,</li> <li>- licem odražava istu emociju kao osoba u koju gleda i koja mu se obraća,</li> <li>- pokazuje pojavu sposobnosti socijalnog referisanja (na osnovu emocija koju ispoljavaju drugi adekvatno emocionalno reaguje na situaciju),</li> <li>- reaguje na svoje ime,</li> <li>- prestaje plakati kada mu se obraća,</li> <li>- smije se svom liku u ogledalu,</li> <li>- učestalije pokazuje emocije ljutnje i straha,</li> <li>- počinje da ispoljava separacioni strah,</li> <li>- pokazuje privrženost prema roditeljima ili drugima koji se o njemu najviše brinu,</li> <li>- pokazuje zadovoljstvo kada postigne nešto,</li> <li>- pokazuje ljutnju i simpatiju prema osobama, životinjama i predmetima,</li> <li>- pokazuje ljubomoru.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trči u susret poznatoj, bliskoj osobi,</li> <li>- pokazuje osjećaj vlasništva u odnosu na igračke i drage predmete,</li> <li>- pokazuje interes prema vršnjacima,</li> <li>- pokazuje korijene empatije,</li> <li>- imitira radnje i ponašanja odraslih,</li> <li>- ispituje granice tako što pokušava prkositi pravilima koja mu se nameću,</li> <li>- reaguje kroz povremene izlive bijesa (pojava prvih tantruma),</li> <li>- pokazuje strahove (u odnosu na jake zvukove, prirodne pojave, odvajanje od bližnjih, na nepoznata lica,...),</li> <li>- u govoru adekvatno koristi emocionalne termine,</li> <li>- pokazuje svjest o sebi u odnosu na druge i o svojim osobinama,</li> <li>- pokazuje emocije samosvijesti (stid, krivicu, ponos, zavist),</li> <li>- igra se u manjoj grupi vršnjaka i poštuje jednostavna pravila, usklađuje svoje postupke sa igrom vršnjaka.</li> </ul>

(na osnovu: Babić, 1983; Baucal, 2012; Berk, 2014; 2015; Berk i Mayers, 2016; Gutović, 2005; Hwang i Nillsson, 2000; Ignjatović-Savić, 1997; Ivić, 1986; Leach, 2004; Матијић Ђуричић, 2016; Meadows, 1986; Minett, 2014; Neaum, 2010; Oates i sar., 2005; Santrock, 2016; 2020; Stojaković, 2012; Šmit, 1999; Wittmer i Petersen, 2018)

U svojoj složenosti moguće je govoriti o nekim karakteristikama dječijeg razvoja, koje nisu uslovljene problemima razmatranja o kojima je već bilo riječi, a njihovo razmatranje pomaže boljem razumijevanju razvoja djece. Te karakteristike su:

- *Individualnost.* S obzirom da je razvoj pod uticajem mnogobrojnih faktora, koji su okupljeni u dva termina označena kao biološki i socijalni faktori, a čije je međudejstvo veoma kompleksno (Berk, 2015; 2016; Meadows, 1986), razvoj svakog djeteta je individualan i potrebno ga je takvog posmatrati (Berk, 2014; 2015; Ivić, 1986; Neaum, 2010). Naročito se djeca međusobno razlikuju u brzini ostvarivanja progressa i napretka u razvoju (Berk, 2014; Santrock, 2020).
- *Cjelovitost i integrativnost.* Dječiji razvoj je cjelovit. Iako se u razvojnoj psihologiji govori o razvojnim područjima (ili aspektima) poput, kognitivnog, govornog, socijalnog, emocionalnog i drugih, razvoj se dešava integrativno. Ova područja su međusobno zavisna, povezana i suštinski neodvojiva (Neaum, 2010). Svako postignuće u razvoju bilo kojeg područja je i posljedica i uzrok postignuća u svim ostalim područjima. Podjela na područja ili aspekte je suštinski „lažna” (Neaum, 2010, str. 33) i služi u svrhu preglednijeg i jednostavnijeg analiziranja i opisivanja razvoja djece.
- *Kumulativnost i progresivnost.* Dječiji razvoj je kumulativan, što znači da je svako novo postignuće rezultat prethodnih i podrška onim sljedećim. Svaki period razvoja se oslanja na prethodni i njegov je rezultat (Neaum, 2010). U prve tri godine, razvoj je veoma intenzivan i dijete se velikom brzinom, neprestano mijenja. Zbog ovoga, vremenom, dolazi do progresije i unapređivanja kvaliteta i kvantiteta razvojnih funkcija.
- *Konstantnost u razvojnom redu.* Iako se djeca međusobno razlikuju prema brzini razvoja, razvoj se prirodno odvija ustaljenim, predvidljivim redoslijedom i pravcima (Neaum, 2010). Zato se govori o konstantnosti redoslijeda u razvoju različitih funkcija, prema kojima jedne slijede iza drugih. Primjer za rečeno je taj da će beba prije nego što propuže, prvo početi da se okreće sa leđa na stomak. U ovom pogledu postoje rijetki izuzeci. Na primjer, iako u većini slučajeva djeca prvo propužu, a potom prohodaju, zabilježeni su pojedinačni slučajevi djece koja su se uspravila i napravila svoje prve nesigurne korake prije nego što su propuzala (Berk, 2015).

Navedene karakteristike su naročito značajne iz ugla promišljanja o mogućnostima podržavanja razvoja djece jaslčkog uzrasta.

## **Podržavanje razvoja djece od rođenja do treće godine**

Jaslički uzrast je uzrast kada mala djeca postepeno ovladavaju velikim, za njihov život suštinski značajnim sposobnostima: „oni koji drže glave uspravno, koji gledaju, koji komuniciraju, koji sjede, koji stoje, koji istražuju, koji pokreću, koji tresu, koji se igraju, koji hodaju, koji govore, koji se pretvaraju” (Abbott i Lanston, 2005a, str. 137). Pri razmatranju njegovog podržavanja potrebno je imati u vidu da je razvoj male djece pod uticajem više faktora, od kojih su najvažniji: biološki potencijal, okruženje (fizičko i socijalno) i aktivnost samog djeteta (Berk, 2015; 2016; Матијић Ђуричић, 2016; Meadows, 1986). O mogućnostima podržavanja istog u nastavku će se, ponovo preglednosti radi, govoriti u okviru različitih aspekata. Pri tome, će se izuzeti biološki faktori, budući da se na njih iz pedagoškog ugla ne može uticati.

### ***Podržavanje motoričkog razvoja***

Pod motorikom se podrazumijeva ukupnost kretanja čovjekovog tijela (svjesnog, nesvjesnog i refleksnog). Krupna motorika (gruba ili statomotorika) podrazumijeva vještine kretanja u okolini – kotrljanje, puzanje, sjedenje, stajanje, hodanje, skakanje, trčanje, penjanje i druge. Za ove vještine su sa jedne strane potrebni tjelesna snaga, izdržljivost i gipkost, kako bi se postepeno povećavala koordinacija i ravnoteža, a sa druge je potrebno rasuđivanje (Neaum, 2010). Sitna motorika (fina ili senzomotorika) se odnosi na manje pokrete, posebno upotrebu ruku u koordinaciji sa očima kako bi se izveli pokreti poput hvatanja, držanja, bacanja, udaranja, šaranja i drugi. Sve ove motoričke vještine su važne i sve su dio zajedničkog motoričkog sistema koji se postepeno razvija.

Motorički napredak predvodi i značajan je faktor ukupnog razvoja djeteta, psihofizičkog i psihosocijalnog (Santrock, 2016; 2020). Dostignuća koja dijete ostvari na polju krupne i sitne motorike postaju instrumenti razvoja na ostalim područjima. „Čim ovlada novim pokretima, dijete počinje intenzivno da ih koristi. Svaka nova mogućnost znači veću i bogatiju aktivnost, a time i kvalitetnije iskustvo” (Ivić, 1986, str. 84). Zahvaljujući motoričkom razvoju, dijete osvaja i upoznaje prostor u kojem boravi i sve stvari koje se u njemu nalaze, čime bogati svoja iskustva, a pri tome razvija sve fizičke i psihičke kapacitete. Na primjer, kada dijete propuže u mogućnosti je da se približi i dohvati predmet interesovanja i kroz manipulaciju bliže ga istraži, što posljedično razvija percepciju i kogniciju. Dakle, može se slobodno reći da su trenutne motoričke sposobnosti same po sebi i uzrok i proizvod razvoja djeteta.

Motorički razvoj je tijesno povezan sa senzornim i perceptivnim razvojem. Pod percepcijom se podrazumijeva tumačenje i prepoznavanje senzacija koje osoba osjeća. Osjećaj ili senzacija se javlja kada informacija stupi u interakciju sa čulima – vidom, mirisom, ukusom, sluhom ili dodirom. Perceptivni razvoj djeteta je neodvojiv od razvoja djetetovih čula (Oates i sar., 2005; Santrock, 2020).

Iskustva djeteta značajno doprinose brzini dostizanja motoričkih postignuća, ali i njihovom kvalitetu (Santrock, 2020). Fizičko i socijalno okruženje treba da budu izvor bogatih i adekvatnih iskustava za djecu, a podrška motoričkom razvoju mora obuhvatiti i jedno i drugo.

Motorički razvoj se dešava pod uticajem dječijih trenutnih mogućnosti i motivisanosti djeteta da ovlada svojim fizičkim okruženjem. Fizičko okruženje djeteta je od ključnog značaja za razvoj svih motoričkih vještina. Dijete u skladu sa svojim trenutnim motoričkim razvojem „koristi” prostor u kojem se nalazi. Čak se i za dijete koje se tek počelo okretati sa leđa na stomak može reći da se kreće po prostoru. Počevši sa ovim motoričkim dostigućem, kretanje djeteta po prostoru nikada ne prestaje.

Značajna su dva obilježja prostora u kojem dijete boravi – njegova sigurnost i njegova razvojna primjerenost (Gerber, 2002; Gerber i Johnson, 1998). Prostor ne smije ugrožavati sigurnost djeteta. Na primjer, dijete ne smije biti postavljeno na visoku površinu sa koje se može otkotrljati. Pad ne samo da može izazvati ozbiljnu fizičku povredu, već može i obeshrabriti dijete i sputati prirodnu težnju za istraživanjem mogućnosti kretanja sopstvenog tijela. Kada je na primjer riječ o djetetu koje puže ili hoda, odnosno koje je u većoj mjeri pokretno u prostoru, ono će pokupiti i vjerovatno staviti u usta sve što mu se nalazi u vidnom polju, te je neophodan oprez pri izboru predmeta fizičkih dostupnih djetetu. Dakle, prostor bi trebalo da bude apsolutno siguran kako dijete, zbog svog neiskustva i nezrelosti motoričkih i drugih sposobnosti ne bi bilo u opasnosti.

Sa druge strane, potrebno je da prostor bude prilagođen kretanju djeteta, na način da kretanje olakšava, omogućava i podstiče, a ne otežava i sprečava. Na primjer, podna površina na kojoj dijete propuzava ili prohodava treba pomagati djetetu da bude stabilno, odnosno onemogućiti proklizavanje. Zbog prethodno rečenog se preporučuje, da djeca do godine dana većinu svog budnog vremena provode na podu, koji je topao, stabilan, neklizajući (Gerber, 2002; Gerber i Johnson, 1998). Ukoliko dijete u prostoru u kojem boravi ima adekvatno izabrane i postavljene predmete i igračke, biće motivisano da im se približi, da ih dohvati, a potom i istraži, što će doprinositi razvoju krupne i fine motorike. Kako se prostor u skladu sa razvojem djetetovih motoričkih sposobnosti postepeno proširuje, tako njegova sigurnost i primjerenost moraju biti neprestano revidirani.

Za motorički razvoj socijalna podrška koju dijete dobija je veoma značajna. Tu su na prvom mjestu pažnja koju dijete dobija od najbližih koji se o njemu brinu, te prilike za kvalitetnu interakciju sa njima. Dodir kao prvo sredstvo interakcije između bebe i odraslih koji o njoj brinu igra značajnu ulogu u podsticanju motoričkog razvoja (Berk, 2015). Takođe, socijalni podsticaji u vidu adekvatne gestikulacije i ekspresije lica, kontekstualni, djetetu i situaciji prilagođeni govor, adekvatno emocionalno reagovanje na dječije motoričke radnje, igraju u ovom domenu veoma značajnu ulogu. Pokazalo se i da ponašanja roditelja poput imenovanja boja, oblika, veličina i drugih karakteristika predmeta kojima oni podučavaju dijete da opaža svijet oko sebe podržava i ubrzava perceptivni razvoj djece (Матијић Ђуричић, 2016).

Značajno je pitanje, da li namjerno, sistematski podržavati i pomagati djetetu da se okrene u ležećem položaju, da sjedi, da stoji i hoda? Postoje značajne kulturološke razlike u ovom pogledu, a pokazalo se da sistem njege male djece, poput položaju u kojem se novorođenčad stavlja da spava, načini povijanja i slično, ima veze sa naknadnim motoričkim razvojem (Santrock, 2016; 2020). Na primjer, danas se puzanje smatra veoma značajnim za motorički razvoj. Međutim, u nekim podnevljima (na primjer na Jamajci) značajan broj djece preskače ovaj stadijum razvoja (Santrock, 2016; 2020).

Razvoj motoričkih i perceptivnih vještina je pod uticajem izloženosti djece adekvatnim podražajima (Santrock, 2016). Većina stručnjaka se ne slaže sa stimulacijom u smislu mehaničkog vježbanja djece (Santrock, 2020). Količina i adekvatnost podražaja su veoma važni. Na primjer, jedno istraživanje je pokazalo da djeca koja su bila izložena umjerenom količini vizuelne stimulacije na način da su im bili ponuđeni jednostavniji oblici i viseći mobilni koje bi mogli dohvatiti su u prosjeku dohvaćala šest sedmica ranije nego djeca koja nisu imala nikakvih stimulusa. S druge strane, djeca koja su bila izložena velikom količini vizuelne stimulacije (okačeni mobilni od rođenja, ogradice različitih boja i oblika), su takođe ranije razvijala sposobnost dohvaćanja, ali su bila i mnogo razdražljivija, te imala nestabilniju vizuelnu pažnju (White i Held, 1996, kako je navedeno kod Berk, 2015). Ovo govori da prevelika količina podražaja, odnosno stimulacije takođe nije dobra.

Ima autora koji u potpunosti odbacuju potrebu i korist od bilo kakve stimulacije male djece. Jedna od takvih je Emi Pikler, kojom se bavi ova doktorska disertacija. Ona je razradila sistem podrške motoričkom razvoju djece po kojem je razvoj motoričkih vještina tokom prve i druge godine života u potpunosti prepušten prirodi (Pikler, 2007). U svojim istraživanjima je pokazivala da djeca koja u ovom domenu nisu bila stimulirana, nego su „puštena” da sopstvenim tempom osvoje pokrete kao što su okretanje, sjedenje, puzanje, hodanje, iako su

ove razvojne prekretnice dosezala nešto kasnije u odnosu na svoje vršnjake koji su bili izloženi stimulaciji, ove vještine su razvijali kvalitetnije, odnosno bila su stabilnija, manje su padala, te se nisu povređivala (Pikler, 1968; 1972; 2007).

Zaključno o podržavanju dječijeg motoričkog i perceptivnog razvoja može se reći da su fizičko i socijalno okruženje jednako značajni, odnosno značajno je njihovo međudejstvo. Fizičko okruženje djeteta je socijalno uslovljeno – dijete ne bira materijalne karakteristike prostora koji ga okružuje nego one zavisi od objektivnih mogućnosti ili izbora odraslih (Матијић Ђуричић, 2016). Ponašanja odraslih u odnosu na dijete i u odnosu na fizičke karakteristike prostora u kojem se zajedno nalaze, određuje dječija iskustva koja su motor njegovog razvoja.

### ***Podržavanje kognitivnog razvoja***

Za razumijevanje kognitivnog razvoja djece, po mnogim autorima (Berk, 2014; 2015; 2016; Berk i Mayers, 2016; Gutović, 2005; Hwang i Nillsson, 2000; Kamenov, 2002a; Матијић Ђуричић, 2016; Santrock, 2016; 2020; Oates i sar., 2005) neizostavna je Pijažeova kognitivno-razvojna teorija, o kojoj je već bilo riječi. Dva stadijuma kroz koja dijete prema ovoj teoriji u jasličkom uzrastu prolazi upućuju na to da, u prve tri godine života, dječije kognitivne sposobnosti od praktičnih, zasnovanih na senzomotornim iskustvima polako prelaze na simboličke (Berk, 2015; Santrock, 2016; 2020). To se manifestuje kroz dječija ponašanja koja se, od onih početnih manipulativno-senzorno-istraživačkih, postepeno bogate i proširuju na način da uključuju razmišljanje, predviđanje, zaključivanje i slične mentalne sposobnosti.

Dječije saznanje počiva na interakciji djeteta i materijalnog svijeta koji ga okružuje (Pijaže i Inhelder, 1996), gdje dijete kroz sopstvenu aktivnost usvaja (sa)znanje i razvija svoje kognitivne (ali i sve druge sposobnosti). Ukoliko se kognicija (ili inteligencija) najjednostavnije shvati kao sposobnost da se realnost sazna (razumije, shvati i razjasni) (Матијић Ђуричић, 2016; Neaum, 2010) za period jasličkog uzrasta se može reći da je čitavo ponašanje djeteta okrenuto upravo ka ovom cilju. Ova istraživačka dimenzija dječijeg ponašanja, iako uvijek prisutna, očigledna postaje tek nešto kasnije. Jasličko dijete, naročito kada mu dostignuća na polju motorike to dozvole eksperimentiše svime što mu je interesantno i dostupno u materijalnom svijetu. Pokazuje „istraživački pristup svijetu” (Berk, 2015, str. 228). U stanju je da varira svoja ponašanja kako bi izazvalo različite reakcije, odnosno istražilo šta se sve može dogoditi (na primjer, baca loptu na različite načine, pa je gura da padne i tako dalje). Zbog ovih

kapaciteta malog djeteta, neki autori poput Emi Pikler i Magde Gerber (Pikler, 1968; 1972; Gerber, 2002; Gerber i Johnson, 1998) za dijete jasličkog uzrasta govore da je ono „onaj/ona koji rješava probleme” (*problem solver*). Time u prvi plan stavljaju djetetova uporna nastojanja da istraži i riješi probleme na koje nailazi u svom neposrednom materijalnom okruženju, bilo one u vezi sa manipulacijom i korištenjem predmeta, bilo one u vezi sa kretanjem po prostoru. U odnosu na prethodno rečeno o kognitivnom razvoju, za njegovo podsticanje bitno je razmotriti značaj fizičkog i socijalnog okruženja.

Budući da su, naročito u prve dvije godine djetetovog života motorni i kognitivni razvoj tijesno i neodvojivo povezani, jer se kognitivni razvoj zasniva na dječijem senzomotornom djelovanju (Pijaže i Inhelder, 1996), sve rečeno o značaju fizičkog okruženja u podsticanju motornog razvoja, jednako je važno i u podsticanju djetetove kognicije. Prema tome, materijalne karakteristike prostora (njegova veličina, boje, osvjetljenost, prilagođenost djetetovim potrebama i sposobnostima kretanja kao i zahtjevima sigurnosti) kao i predmeta i materijala koji se u njemu nalaze (njihovi oblici, boje, teksture i druge osobine, te dostupnost i prilagođenost djetetu), ukoliko odgovaraju djetetovim razvojnim potrebama i interesovanjima, motivisaće dijete na manipulativne i istraživačke aktivnosti te time podsticati progese u kognitivnom razvoju koji su navedeni u prethodnom dijelu.

Dijete će sa pažnjom posmatrati lica, njihove izraze, pokrete, slušati govor ljudi koji ga okružuju. Jedan od mehanizama putem kojeg dijete uči, a koji uključuje blizinu druge osobe je *imitacija* (Berk, 2015; Santrock, 2016). Malo dijete će pokušati imitirati gestove, zvukove, pokrete iz svoje okoline, prvo one jednostavne, a onda i one složenije. Još jedan mehanizam učenja je *udružena pažnja*, kada se dijete usmjerava na isti objekat ili događaj kao i osoba koja mu je blizu, pri čemu osoba podstiče dijete, te dolazi do reciprociteta u interakciji (Santrock, 2016). Postojanje ovih mehanizama govori o tome da odrasli mogu aktivno podsticati ovakve dječije aktivnosti i time bogatiti dječija iskustva, odnosno podržavati razvoj kognicije u socijalnim situacijama. Na osnovu svega prethodnog, ponašanja odraslih koja uključuju: obraćanja djetetu, pokazivanja i imenovanja predmeta i događaja, dodavanja predmeta, pokazivanje pokreta i radnji, igranja sa djetetom igara poput sakrivanja predmeta, te pričanja i čitanja jednostavnih priča, pjevanja jednostavnih pjesama i slično, podstiču interakciju i saradnju dok ujedno i angažuju dječiju kogniciju (Minett, 2014; Neaum, 2010). Značajno je i da odrasli vode računa o tome kako pozicioniraju dijete u prostoru, kako bi i dijete koje još nije pokretno moglo vidjeti šta se oko njega dešava. Takođe, već je razmotreno da su fizičke karakteristike prostora i materijala dostupnih djeci pod kontrolom odraslih. Na kraju, reakcije

kojima odrasli ohrabruju i motivišu dijete da samo uradi, isproba, pogleda, kaže i slično imaju svoj značaj u podsticanju kognitivnog razvoja male djece (Minett, 2014).

### ***Podržavanje razvoja komunikacije i govora***

U literaturi je prihvaćeno stanovište (Berk, 2015; 2016; National Research Council and Institute of Medicine Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, 2000) da se naznačajnija dostignuća kada je razvoj komunikacije i govora u pitanju ostvare do kraja treće godine i da su ona temelj kasnijeg razvoja ovih sposobnosti, ali i cjelokupnog razvoja djeteta. Razvoj govora nije istovjetan sa razvojem komunikacije, ali je od razvoja komunikacije neodvojiv. Dijete odmah po rođenju komunicira sa svojom okolinom. Njegovi „alati” komunikacije koje koristi postepeno bivaju sve raznovrsniji i suptilniji, te s vremenom uključuju i govor. Pri tome, dijete je sposobno da razumije govor značajno prije nego je sposobno da se sa govorom služi (Berk, 2015; Santrock, 2020; Stojaković, 2012). Govorni razvoj djeteta je usko povezan sa njegovim intelektualnim razvojem (Neaum, 2010), a njega podstiče socijalni razvoj djeteta time što dijete i njegove sagovornike približava (Trevvarthen i Delafield-Butt, 2013).

Svoje komunikacione i govorne sposobnosti dijete razvija kroz interakciju i komunikaciju sa svojom okolinom, na prvom mjestu sa odraslima koji se o njemu neposredno brinu. Smatra se da su dječija predverbalna ponašanja poput gukanja i vokalizacije urođena, jer ih i gluhe bebe upotrebljavaju (Berk, 2015). Da bi se od slogovanja prešlo na upotrebu prave riječi neophodna je izloženost govoru. „Izloženost govoru je ključna da bi se mogla dogoditi organizacija mozga koja je nužna za normalno procesiranje mozga” (Berk, 2015, str. 369). Drugim riječim, neophodno je da dijete čuje ljudski glas te da njegova glasanja budu praćena adekvatnim odgovorima odraslih.

Dijete veoma rano uspijeva da inicira interakciju sa osobom koja mu je blizu, tako što će uputiti ili skrenuti pogled. Takođe, dijete rano postaje osjetljivo na smijer gledanja osobe kojoj je blizu što se vidi iz toga da dijete svoj pogled upućuje u istom smijeru u kojem ta osoba gleda. Ovo je označeno kao *udružena pažnja* (Berk, 2015; 2016), a već je spomenuto kao značajno za kognitivni razvoj. Često ostvarivanje ovakvih interakcija, praćeno time da odrasla osoba komentariše ono što dijete i ona vide, doprinosi razvoju pažnje djeteta, razumijevanju govora, odnosno povezivanju govora sa situacijom, te potom progovaranju i bržem razvoju govora (Berk, 2015). Ovakve rane interakcije imaju obilježja uzajamnosti – odrasli i dijete daju i



primaju, odnosno oboje doprinose interakciji. Dakle, najranija podrška razvoju govora i komunikacije podrazumijeva da se dijete od rođenja tretira kao aktivni učesnik interakcionih i komunikacionih situacija.

Način na koji se odrasli obaćaju djetetu koje ne govori doprinosi progovaranju. Pokazalo se da postoji poseban način na koji se roditelji, drugi odrasli te starija djeca obraćaju maloj djeci prilagođavajući svoj govor (Meadows, 1986). To je označeno kao *govor usmjeren na dijete*, a njegova su obilježja: kratke rečenice, visoka intonacija, naglašavanje fraze ili njenog dijela, pauze između fraza ili njihovih dijelova, ponavljanje novih riječi u različitim kontekstima i praćenje odgovarajućim gestama (Berk, 2015; 2016; Santrock, 2016). U istraživanjima se pokazalo da mala djeca preferiraju ovakav način govora u odnosu na druge načine (Aslin, Jusczyi i Pisoni, 1998, kako je navedeno kod Berk, 2015). Koristeći ovakav način govora odrasli djecu podržavaju u otkrivanju smisla u jeziku, u prepoznavanju i razumijevanju riječi, a potom i progovaranju (Berk, 2015).

Dijete svoje komunikacione sposobnosti razvija prije nego što progovori i to pokazuje upotrebom gestovnog jezika (Goldin-Meadow, 2000). Dijete značajno prije prvog rođendana uspješno koristi geste rukama da bi nešto izrazilo (Santrock, 2016; 2020). Odrasli ga podržavaju tako što imenuju ono što dijete pokazuje ili što time želi ostvariti. Time djetetu pomažu da shvati da upotreba govora daje željene rezultate što motiviše dijete da istražuje i počinje da upotrebljava isti (Berk, 2015; 2016). Dijete koje je tek progovorilo pokazuje da je vješt komunikator primjenjujući komunikacione strategije kao što su komunikacija licem-u-lice, gledanje u oči, čekanje odgovora, adekvatno odgovaranje na izjave sagovornika, izmjenjivanje redoslijeda. Geste i strategije neverbalne komunikacije ostaju u upotrebi i kada djetetu progovori jer mu pomažu da se bolje izrazi (Goldin-Meadow, 2000). Odrasli ovo podržavaju tako što verbalizuju sve ono što dijete ne uspijeva izgovoriti, te osjetljivo i strpljivo pristupaju djetetu – prilagođavaju se njegovom tempu, razumijevanju, mogućnostima i interesovanjima. Takođe, strategije poput: imenovanje onoga šta dijete hoće da kaže ali ne uspijeva, te nadogradnja i proširivanje dječijeg iskaza kada je nepotpun, uveliko doprinose bržem i kvalitetnijem razvoju govornih sposobnosti djeteta (od izgovaranja prvih riječi, preko bogaćenja rječnika, do adekvatnijih sklapanja rečenica) (Berk, 2015; Santrock, 2016).

Pored pola (u korist djevojčica nasuprot dječaka), temperamenta (u korist otvorenije nasuprot stidljivijoj djeci), na brzinu razvoja ranog rječnika značajno utiče jezičko okruženje djeteta (Berk, 2015; 2016; Santrock, 2020). Količina verbalne stimulacije određuje kada će dijete progovoriti i kojim tempom će usvajati nove riječi (i sa stanovišta razumijevanja i sa stanovišta izgovora). Drugim riječima, koliko i na koji način roditelji i drugi bliski odrasli

govore djeci i sa djecom uveliko utiče. Takođe, prisustvo starije braće i sestara povećava količinu verbalnih interakcija kojima je dijete izloženo što pozitivno utiče na djetetov govorni razvoj (Oshima-Takane i Robbins, 2003, kako je navedeno kod Berk, 2015). Čitanje i pričanje priča, te upotreba slikovnica u značajnoj mjeri doprinose povećanju kvaliteta i količine vrebale stimulacije koju odrasli može pružiti djeci (Berk, 2015; Фурлан, 2009). Birajući slikovnice i priče sa adekvatnim sadržajima, odrasli može povećati opseg tema razgovora, a samim tim i opseg jezičkih podsticaja.

Sve prethodno rečeno implicira da se komunikacija, govor i jezik „uči u dijalogu” (Trevarthen i Delafield-Butt, 2013, str. 167). Način na koji se sa djetetom komunicira i govori, sadržaj govora kojem je dijete izloženo, kao i količina ovih komunikacionih situacija su karakteristike koje određuju ukupnu izloženost djeteta govoru, a koja je značajan faktor podržavanje dječijih govornih i komunikacionih sposobnosti (Фурлан, 2009; Santrock, 2020). Pored izloženosti govoru, fizička bliskost i emocionalna povezanost sa najbližim su uslovi razvoja ovih sposobnosti (Berk, 2015; Ivić, 1986; Santrock, 2016). S druge strane, razvoj govornih i komunikacionih sposobnosti djetetu omogućava da se dublje povezuje sa svojim socijalnim okruženjem, da ga bolje razumije, te da shvata svoje mjesto u njemu (Trevarthen i Delafield-Butt, 2013).

### ***Podržavanje socio-emocionalnog razvoja***

U prve tri godine života dijete ostvari značajan napredak u pogledu razvoja emocija, njihovog prikladnog i prihvatljivog izražavanja u socijalnim situacijama, te ostvari značajan napredak u pogledu razumijevanja i poštovanja društvenih normi i razvijanja svijesti o sopstvenoj poziciji i ulozi u socijalnom okruženju.

Adekvatnog socio-emocionalnog razvoja nema bez adekvatne podrške socijalne okoline. Na prvom mjestu, tu je značajan kvalitet interakcija u koje dijete odmah po rođenju stupa sa odraslim osobama koje o njemu brinu. Na početku života, ključni za emocionalni razvoj beba i male djece su dodir, odnosno fizički kontakt i blizina djeteta i odraslih, jer vode do razvoja privrženosti – snažne emocionalne veze malog djeteta i odrasle osobe (Berk, 2015, Berk i Mayers, 2016; Bowlby, 1988; Cassidy, 2016; Meadows, 1986; Salter Ainsworth i sar., 2015; Santrock, 2016), o čemu je već bilo riječi pri prikazivanju Bolbijeve teorije afektivnog vezivanja. Ova veza djetetu pruža osjećaj ugodnosti, radosti, kao i utjehe u stanjima neugodnosti, te iz nje proizilazi osjećaj povjerenja da će odrasla osoba odgovoriti na dječije

potrebe, što se razvija u opšti osjećaj sigurnosti djeteta i postaje baza za ispoljavanje prirodnih kapaciteta za cjelokupni razvoj (Bowlby, 1988; Thomson, 2006; 2016). Neki od načina na koji se privrženost razvija i kako se može obezbijediti su: blizak kontakt bebe, a potom malog djeteta sa manjim brojem osoba (kroz nježne dodire, poglede, obraćanja djetetu, pažnju usmjerenu prema djetetu), dosljedno, pravovremeno, adekvatno, pažljivo i nježno reagovanje na emocionalne reakcije djeteta i isto takvo zadovoljavanje djetetovih potreba (Berk, 2015). Interakcije odraslih i male djece koje imaju prethodno opisane karakteristike podstiču razvoj sposobnosti emocionalne samoregulacije djece i ukupni emocionalni razvoj (Berk, 2015).

Pozitivne emocionalne reakcije djeteta, koje se razvijaju postepeno, od refleksnih do svjesnih, pozitivno podstiču osobe u njegovoj blizini da uzvraćaju pozitivnim emocionalnim reakcijama (osmijehom, oduševljenjem, govorom,...), ali i obrnuto, dijete pozitivno reaguje na aktivne podsticaje odraslih iz okoline (Berk, 2014; 2015; Berk i Mayers, 2016; Матијић Ђуричић, 2016; Santrock, 2016; 2020). Mehanizam koji pomaže u proširivanju djetetovih emocionalnih reakcija je takozvano *socijalno referisanje*, gdje dijete na osnovu emocionalnih reakcija drugoga (prvenstveno različitih izraza lica) uči da razumijeva situaciju i adekvatno reaguje na nju (Berk, 2015; Santrock, 2016). Na primjer, ukoliko dijete kod roditelja opaža uplašen izraz lica kada je prisutna neka nova osoba i samo će početi reagovati emocijom straha. Ovo ukazuje da je emocionalni razvoj usko poveza sa perceptivnim, kognitivnim i motoričkim razvojem.

Reakcije odraslih na djetetove emocije i ponašanja su značajan faktor socio-emocionalnog razvoja djece. Poželjne reakcije odraslih su: pokazivanje saosjećanja i razumijevanja emocionalnog stanja djeteta, adekvatno postavljanje granica u vidu nuđenja alternativa za ono što djetetu nije dozvoljeno, uključivanje djeteta u prihvatljive aktivnosti, adekvatno (što znači smireno, emocionalno neutralnije) reagovanje na dječije pokušaje kršenja pravila i granica, pokazivanje strpljivosti, davanje verbalnih uputstava kako da regulišu svoje emocije, modelovanje kroz pokazivanje adekvatnih strategija nošenja sa emocijama i situacijama i slične (Berk, 2015; Goleman, 2005; Slunjski, 2013). Značajno je naglasiti da način na koji se odrasli nose sa sopstvenim emocijama i njihova izgrađena emocionalna regulacija značajno doprinose mogućnostima da dijete adekvatno uči o svojim i tuđim emocijama i adekvatnim emocionalnim reagoanjima (Goleman, 2005).

Reagovanje na dječija emocionalna ispoljavanja je ključno. Mala djeca često veoma burno ispoljavaju svoje emocije (Матијић Ђуричић, 2016; Slunjski 2013). Način na koji odrasli tumače i vrednuju dječije emocije, značajno utiče na to kako će na njih reagovati i samim tim, da li će pružati adekvatnu podršku. Pogotovo emocije nezadovoljstva poput ljutnje, tuge i

straha, odrasli na različite, nekad i na neadekvatne načine vrednuju, usljed čega na njih neadekvatno reaguju (Slunjski, 2013). Razlozi ili okidači ovih dječijih emocija odraslima mogu djelovati nerazložni i neadekvatni, što vodi u smijeru nipodaštavanja i zanemarivanja dječijih emocija. Na primjer, dječiji izlivi bijesa, takozvani tantrumi, koji se obično javljaju nakon druge godine, znaju biti veoma neugodna i frustrirajuća iskustva za odrasle (Wittmer i Petersen, 2018). Ako ih odrasli shvate kao izraze frustracija zbog nemogućnosti malog djeteta da izrazi ili zadovolji svoje potrebe (Goldschmied i Jackson, 1994), u takvim situacijama će pokazati veći stepen empatije i razumijevanja malog djeteta (Goleman, 2014). Jedna od dilema iz ovog domena sa kojima se često susreću odrasli je dilema da li je na plač malog djeteta uvijek potrebno reagovati pružajući utjehu ili je nekada priličnije pustiti dijete da se samo smiri odnosno prestane da plače. Uporedo sa ovom dilemom ide jedna pretpostavka da je malo dijete moguće „razmaziti” odnosno naučiti na konstantnu pažnju i pomoć od strane odraslog, usljed čega se dijete neće moći naučiti samostalnosti. Istraživanja ipak pokazuju da, barem u ranim godinama života, a naročito u prvoj, dijete ne može biti previše tješeno, odnosno razmaženo, dakle, najadekvatnija reakcija je utješiti dijete (Santrock, 2020). Važno je napomenuti da tješjenje djeteta sa jednim ciljem da dijete prestane da plače takođe nije adekvatno, jer se time ne uvažavaju dječija osjećanja i doživljavanja. Što je dijete manje, njemu je plač važnije sredstvo komunikacije jer mu nedostaju drugi načini, te je plač potrebno prihvatiti i dozvoliti kao prirodan način ispoljavanja i komuniciranja djeteta (Gerber, 2013a; Gerber i Johnson, 1998). Utjeha djeteta bi trebala da ide u pravcu uklanjanja objektivnih uzroka dječije neugodnosti, ali ne i u pravcu uklanjanja dječijih osjećanja.

Kako dijete razvija samoprepoznavanje i samosvijest, odrasli imaju značajnu ulogu da pruže pomoć u djetetovom razumijevanju sebe (i na kognitivnom i na emocionalnom nivou), razlika u odnosu na druge, te da razvija pozitivnu sliku o sebi (Матијић Ђуричић, 2016; Slunjski 2013). Pri tome je važno adekvatno učiti djecu granicama ponašanja i socijalnim pravilima. Adekvatno u ovom slučaju znači pravovremeno, dosljedno, stpljivo uz mnogo ponavljanja i komuniciranja istih, jer će mala djeca iste često kršiti (jer im je u prirodi da sve istražuju) (Goldschmied i Jackson, 1994; Goleman, 2014). Reakcije odraslih poput pohvala, odobravanja ali i kritika i sprečavanja su potrebne i dijete će ih samo tražiti. Ove reakcije bi trebalo da idu u pravcu vrednovanja dječijeg ponašanja, a ne dječije ličnosti, kako ne bi došlo do negativnog *etiketiranja* djeteta (Gerber, 2002; Gerber i Johnson, 1998; Lensberi, 2019).

## **Jaslice – institucionalni kontekst vaspitanja i njege djece jasličkog uzrasta**

Na globalnom nivou sve je više djece uzrasta do tri godine obuhvaćeno institucionalnim vaspitanjem i obrazovanjem (Degotardi i Pearson, 2009; Shah i sar., 2021; Wittmer i Petersen, 2018). U praksi postoje različiti oblici institucionalnog vaspitanja i obrazovanja djece jasličkog uzrasta, označeni zajedničkim terminom jaslice (Лексикон образовних термина, 2014). U Republici Srpskoj, Bosni i Hercegovini kao i okolnim državama, budući da dijele sličnu istoriju razvoja institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja, jaslice se najčešće sreću u vidu jasličkih grupa pri predškolskim ustanovama u okviru javnog i privatnog sektora. U jaslicama, djeca su raspoređena u grupe prema uzrastu, sa njima rade, u zavisnosti od zakonske regulative, vaspitači, medicinske sestre i drugi stručnjaci primjenjujući uzrasnim karakteristikama odgovarajuće metode i oblike rada (Лексикон образовних термина, 2014). Prije nego se prikažu specifičnosti organizacije jasličkog institucionalnog vaspitanja Republike Srpske, daće se osvrst na potrebu za organizacijom vaspitno-obrazovnog procesa sa djecom jasličkog uzrasta.

### ***Potreba za institucionalnim vaspitanjem i obrazovanjem djece jasličkog uzrasta***

Vaspitno-obrazovni proces koji se organizuje sa djecom jasličkog uzrasta ima svoje značajne specifičnosti i razlike u odnosu na proces koji se organizuje sa djecom starijom od tri godine, a iste proizlaze iz specifičnosti razvoja i učenja na ovom uzrastu. Postavlja se pitanje, da li su jaslice uopšte adekvatan kontekst odrastanja djece, s obzirom da su potrebe djece ovog uzrasta takve da se najbolje zadovoljavaju kroz blizinu i interakciju sa malim brojem odraslih osoba koje o djetetu brinu i koje su djetetu posvećene? Odgovor nije jednoznačan. Ima mišljenja po kojima su jaslice negativan, štetan kontekst odrastanja, budući da su nastale zbog potreba roditelja (odraslih), a na štetu potreba djece (Sigman, 2011). Takođe, ima mišljenja da jaslice nisu idealan, ali ni štetan kontekst odrastanja, te da su odraz društvenih potreba i ujedno i rješenje problema koji su nastali za vrijeme i nakon industrijalizacije, te da bi rješenja u praksi trebalo da budu bolja (Marjanović, 1979; 1987). Ima i onih po kojima su jaslice dobra dopuna porodičnom vaspitanju i kompenzacija manjkavosti istoga (McMullen i Dixon, 2008). Ovaj rad zastupa odgovor koji je u sredini dvije krajnosti (između toga da su štetne i toga da su neophodne). Dakle, jaslice su nužne kao društveni odgovor na potrebe, kao takve neće nestati niti se treba zalagati za njihovo ukidanje, nego je potrebno tragati za rješenjima kojima se otklanjaju njihovi nedostaci.

Kao što Aleksandra Marjanović (1979; 1987) kaže, institucionalno vaspitanje je društveno-istorijska, a ne pedagoška pojava. Istorijski gledano, osnovni razlog nastanka predškolskih ustanova, a u okviru njih i jaslica, je preuzimanje brige o djeci dok su roditelji na poslu (Богојевић, 2021; Kamenov, 2002). S vremenom, funkcija jaslica se mijenjala. Sa socijalno-zdravstvene se proširila u pravcu pedagoške funkcije (Лексикон образовних термина, 2014). Međutim, istorija pedagogije nam pokazuje da su čak i prvi oblici institucionalnog jasličkog zbrinjavanja imali pedagošku dimenziju. Tako, jedan od prvih institucionalnih oblika predškolskog vaspitanja (a možda i prvi), *Institut za formiranje karaktera* Roberta Ovena (otvoren 1816. godine u Nju Lenarku, Škotska) je u okviru *škole za odojčad*, uključivao djecu uzrasta od jedne do tri godine. Ova „škola”, odnosno jaslice nisu bile samo „čuvalište” najmanje djece nego su imale i vaspitno-obrazovne funkcije, proizašle iz Ovenovih humanih ideja (Михајловић, 2021). U vremenski bliskom istorijskom periodu, Fridrih Frebel je oformio svoj *dječiji vrt* (otvoren 1837. godine u Blankenburgu, Njemačka), koji je takođe uključivao djecu jasličkog uzrasta i koji je bio utemeljen na njegovim originalnim pedagoškim idejama i vizijama (Михајловић, 2021; Pribišev Beleslin, 2016).

Funkcije i karakteristike jaslica zavise od toga kako su djeca ovog uzrasta percipirana. Ovaj uzrast je veoma osjetljiv, a djeca su u značajnoj mjeri zavisna od brige odraslih, te su tradicionalno percipirana kao zavisna, nesamostalna i nesposobna (Спевак, 2009). Prethodno pomenuti pedagoški klasici, kao i mnogi poslije njih, su, za vrijeme u kojem su živjeli, imali, progresivne pedagoške ideje. Ipak, sve do polovine XX vijeka, institucionalno vaspitanje i obrazovanje djece jasličkog uzrasta je bilo organizovano u pravcu njihovog čuvanja, a malo vaspitanja (Kamenov, 2002a). Šezdesetih godina XX vijeka shvatanje cjelokupnog predškolskog uzrasta se mijenja u pravcu otkrivanja njegovog velikog značaja i velikih potencijala, a interesovanje za rano djetinjstvo raste, te je posebno u novije vrijeme doživjelo procvat (Rayna i Laevers, 2011). Ovo je vodilo tome da se djelovanje predškolskih ustanova postepeno proširuje sa očuvanja zdravlja i higijene na socio-emocionalni razvoj, a kasnije i na kognitivni razvoj, te posljedično i širenju predškolskih ustanova (Kamenov, 2002a). Sve ovo je uključivalo i jaslice.

Gledano iz savremene perspektive, institucionalno predškolsko vaspitanje i obrazovanje ima više važnih funkcija. Cjelokupno institucionalno predškolsko vaspitanje, a samim tim i njegov jaslički dio je dopuna porodičnom vaspitanju (Kamenov, 2002a). Jaslice su za mnoge porodice nužnost zbog zaposlenosti roditelja i nemogućnosti da organizuju druge načine zbrinjavanja djece, poput čuvanja od strane baka i djedova, dadilja ili drugih alternativnih „servisa” (Graorac, 2017). Ipak, danas jaslice pružaju mnogo više od takozvanog „higijenskog

režima” (Kamenov, 2002a), odnosno naglašene zdravstveno-higijenske funkcije zbog čega su u prošlosti za djecu ovog uzrasta bili zaduženi medicinski radnici. Pored funkcije *čuvanja, njege i ishrane djece dok su roditelji na poslu*, između različitih funkcija koje se danas pripisuju predškolskim ustanovama (šire u Kamenov, 2002a) mogu se prepoznati funkcije koje direktnije pripadaju jaslicama: *pružanje pomoći porodici u vaspitanju djece, aktivno učesvovanje djeteta u zajednici djece, zadovoljavanje dječijih razvojnih potreba, pedagoško-psihološko obrazovanje roditelja*.

Danas je sve više promišljanja i istraživanja o različitim mogućnostima organizacije institucionalnog vaspitno-obrazovnog procesa u jaslicama, o tome kako isti učiniti što kvalitetnijim, odnosno prilagođenijim potrebama djece i njihovih roditelja. To je dovelo i do razvijanja različitih pristupa za rad sa jasličkom djecom. Neki od najznačajnijih i za ovaj rad najinteresantnijih su: pristup razvojno primjerene prakse (Getwicki, 2017; NAEYC, 2009; 2020), pristup zasnovan na odnosima (Albin-Clark i sar., 2016; Degotardi i Pearson, 2009; Ebbeck i sar., 2018; McMullen i Dixon, 2008), pristup zasnovan na poštovanju djece (Gerber i Johnson, 1998; Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018; Petrie i Owen, 2005; Pikler, 1994) i drugi.

### ***Karakteristike jasličkog institucionalnog vaspitanja u Republici Srpskoj***

Jasličko vaspitanje i obrazovanje je integralni dio sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja Republike Srpske, koji je u posljednjih dvadeset godina doživio značajne promjene. Od najznačajnijih se izdvajaju: donošenje Zakona (Закон о предшколском васпитању и образовању Републике Српске, 2008) i odgovarajućih podzakonskih akata kojim je izvršena integracija predškolskog i školskog sistema vaspitanja i obrazovanja, stavljanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja u nadležnost Ministarstva prosvjete i kulture (predhodno je bilo u nadležnosti Ministarstva zdravlja i socijalne zaštite), te podizanje obrazovanja vaspitača na nivo visokog obrazovanja (Николић, 2011; Pribišev Beleslin, 2019; Влада Републике Српске, 2016). U vrijeme početaka ovih promjena je donesen i prvi cjeloviti „Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja” (Министарство просвјете и културе Републике Српске, 2007). Jedna od posljedica ovih reformi je ta da su u to vrijeme zaposleni vaspitači bili usmjereni na doškolovanja i dokvalifikacije kako bi ispunili uslove o potrebi visoke stručne spreme. To je obuhvatalo i vaspitače koji su radili u jasličkim grupama od kojih je velika većina radila sa završenom srednjom medicinskom školom (Николић, 2012).

Pomenute promjene su sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja Republike Srpske svrstale u red savremenih sistema (Pribišev Beleslin, 2019). Može se reći da je sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja Republike Srpske zasnovan na nizu značajnih propisa kojima se uređuju svi njegovi aspekti od kojih su najznačajniji: zaštita fizičkog i mentalnog zdravlja i razvoja djece, sigurnost djece, kvalitet vaspitno-obrazovnog rada sa djecom i drugi (Dukić, 2012).

U Republici Srpskoj jaslice se sreću u vidu jasličkih grupa pri javnim ili privatnim predškolskim ustanovama. Aktuelni Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Republike Srpske (2015) propisuje da jasličke grupe obuhvataju djecu u uzrasnom periodu od šest mjeseci do tri godine, koja su raspoređena u uzrasno heterogene ili homogene vaspitne grupe (Tabela 4), te da sa njima vaspitno-obrazovni rad obavljaju vaspitači na osnovu zvaničnog „Programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja” (Министарство просвјете и културе Републике Српске, 2022). Potrebno je napomenuti da se, na osnovu povratnih informacija iz prakse, te na osnovu zvaničnih podataka Republičkog zavoda za statistiku Republike Srpske (Милуновић, 2023), zaključilo da se u jasličkim grupama rijetko sreću djeca mlađa od godinu dana, iako je zakonski moguće. Razlog za to je najvjerovatnije taj što po Zakonu od radu Republike Srpske (2016), svaka žena ima pravo na porodiljsko odsustvo u trajanju od godinu dana, te porodice nemaju potrebu da djecu mlađu od godinu dana daju u jaslice.

#### **Tabela 4**

*Maksimalno dozvoljen broj djece u grupi u odnosu na uzrast kako je propisano Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Republike Srpske iz 2015. godine*

Naziv grupe	Uzrast djece	Maksimalan broj djece u grupi
Mlađa jaslička grupa	Od 6 do 12 mjeseci	Do 6 djece
Srednja jaslička grupa	Od 12 do 24 mjeseca	Do 12 djece
Starija jaslička grupa	Od 24 do 36 mjeseci	Do 15 djece
Mješovita jaslička grupa	Od 6 do 36 mjeseci	Do 14 djece

U pomenutom Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Republike Srpske se navodi da je „zadatak vaspitača da, u timu i pojedinačno, stručnim znanjem i djelovanjem, osigura postizanje propisanih ciljeva i zadataka vaspitanja, obrazovanja i njege koji su određeni programom predškolskog vaspitanja i obrazovanja, a u skladu sa potrebama, mogućnostima i interesovanjima djece” (Закон о предшколском васпитању и образовању Републике Српске, 2015, čl. 48, str. 7). Ciljevi i zadaci, kako je navedeno u „Programu predškolskog vaspitanja i obrazovanja” podrazumijevaju podsticanje cjelovitog razvoja djeteta „u skladu sa njegovim sposobnostima, potencijalima, osobenostima, potrebama i interesovanjima, da bi razvilo sigurnu osnovu za cjeloživotno učenje” (Министарство просвјете и културе Републике Српске, 2022, str. 9). Vaspitno-obrazovni rad se ostvaruje preko sistema učećih i



igrolikih aktivnosti. Kako bi se olakšala primjena programa, njegovi sadržaji su raspoređeni prema aspektima razvoja: govor, komunikacija i pismenost, fizički razvoj i zdravlje, društveni i emocionalni razvoj, otkrivanje i razumijevanje svijeta, umjetnost i stvaralaštvo. Planiranje se vrši na osnovu unaprijed postavljenih ishoda učenja, raspoređenih prema pomenutim aspektima (Министарство просвјете и културе Републике Српске, 2022). Planiranje, realizacija i vrednovanje vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama je dio programa i ostvaruje se na istim principima kao i u starijim uzrasnim grupama.

U školskoj 2022/2023. godini kada je realizovano empirijsko istraživanje u Republici Srpskoj je bila 121 predškolska ustanova (47 javnih i 74 privatne), sa 200 objekata (100 javnih i 100 privatnih). Djeca su bila raspoređena u 706 vaspitnih grupa. Od toga je bilo ukupno 225 jasličkih grupa (141 u javnom i 84 u privatnom sektoru) (Милуновић, 2023).

Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku (2023a), ukupno rođene djece u 2021. godini i 2022. godini, što su godine rođenja djece koja su obuhvaćena empirijskim istraživanjem ovog rada je 18392 i što se može smatrati većinom ukupne populacije djece koja, uzrasno gledano, mogu pohađati jasličke grupe. Broj djece koja su pohađala jasličke grupe u radnoj 2022/2023. godini je 3739 (Милуновић, 2023; Republički zavod za statistiku Republike Srpske, 2023b). Poredeći ova dva podatka, zaključuje se da je obuhvat djece jasličkim vaspitanjem oko 20%, dok je trenutni zvanični ukupni obuhvat djece predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem 28% (Влада Републике Српске, 2022).

O detaljnijim karakteristikama jasličkih grupa Republike Srpske, te vaspitno-obrazovnog procesa u njima će biti više riječi u rezultatima istraživanja.

## **Pikler pristup organizaciji vaspitanja i njege djece jasličkog uzrasta**

U naučno-stručnoj pedagoškoj literaturi našeg govornog područja, Pikler pristup je relativno nepoznat. Njega je kreirala Emi Pikler, mađarska pedijatrica i direktorica poznatog Loci doma za nezbrinutu djecu, u okviru kojeg je razvijala specifičan pristup za rad sa djecom jasličkog uzrasta, danas na svjetskom nivou poznat kao Pikler pristup. U nastavku će se prikazati nastanak ovog pristupa kroz činjenice iz biografije Emi Pikler. Potom će se objasniti osnovna obilježja pristupa, njegovo mjesto u savremenoj teoriji i praksi vaspitanja i njege djece jasličkog uzrasta te njegov potencijalni značaj za unapređivanje iste. Identifikacija konkretnih pedagoško-metodičkih specifičnosti ovog pristupa u radu sa jasličkim grupama biće dio rezultata teorijskog proučavanja doktorske disertacije.

### ***Emi Pikler i nastanak Pikler pristupa***

Emi Pikler (rođena Emilie (Emmi) Madeleine Reich) rođena je u Beču (Austrija) 9. januara, 1902. godine, od oca Mađara i majke Austrijanke. Sa roditeljima se oko 1908. godine preselila u Budimpeštu (Mađarska), gdje je (ako se izuzmu godine studiranja medicine u Beču) provela većinu svog životnog i radnog vijeka.

Lično je svjedočila da su na njena pedagoška interesovanja imali uticaj: njena majka koja je bila vaspitač i koja je umrla kada je Emi imala dvanaest godina (Libertiny i Tardos, 2021; Mason, 2018), potom za vrijeme studiranja medicine njeni profesori i saradnici pedijatar Klemens fon Pirke (Clemens von Pirquet) i dječiji hirurg Hans Sajcar (Hans Salzer) koji su razvijali noviji pristup u pedijatriji u čijem su fokusu bili prevencija, saradnja i odnos sa djetetom-pacijentom (Falk, 1994; 2007a; Tardos i Strub, 2020), a po udaji i njen suprug, Đorđ Pikler (György Pikler), koji se kao profesor matematike u srednjoj školi zanimalo za napredne pedagoške ideje toga perioda (Falk, 1994; 2007a; Petrie i Owen, 2005; Pikler, 1968). Tokom studija medicine je svoje interesovanje usmjerila na povezanost fizičkog i psihičkog zdravlja, uslova i okruženja u kojem je dijete raslo, te na rad sa djecom na način prevencije bolesti kroz omogućavanje slobodnog kretanja i neometanog prirodnog motoričkog razvoja. To je bilo u suprotnosti sa tadašnjom tradicionalnom pedijatrijskom praksom u okviru koje su mala djeca posmatrana i tretirana kao pasivni objekti koji se liječe i čije stanje nije dovođeno u vezu sa načinima postupanja prema dječijem razvoju i kretanju, te kada koncept psihosomatske veze još uvijek nije postojao (Falk, 1994; 2007a; Petrie i Owen, 2005). Po rođenju svoje prve kćerke

Ane (Anna), 1931. godine, sa suprugom je nastavila istraživati efikasnost ideja o podržavanju slobodnog motoričkog razvoja, praćenju dječije inicijative i omogućavanju slobodne igre i istraživanja na primjeru sopstvenog djeteta (Falk, 1994; 2007a; Petrie i Owen, 2005; Pikler, 1968).

Sa porodicom (suprugom Đorđom i kćerkom Anom) se 1932. godine preselila u Budimpeštu. Tamo je 1935. godine započela svoju privatnu pedijatrijsku praksu, budući da joj, zbog djelimično židovskog porijekla, tamošnje vlasti nisu željele dati državnu službu (Libertiny i Tardos, 2021; Tardos, 2010a). Pedijatrijska praksa koju je sprovodila u narednih desetak godina, a kroz koju je prošlo više od stotinu djece, je imala nekoliko specifičnosti: promovisala je integrativni pristup fizičkom i psihičkom razvoju i zdravlju djece, zagovarala je slobodni motorički razvoj beba i male djece, savjetovala je ukidanje hodalice i sličnih pomagala kretanju i prohodavanju djece, na sedmičnom nivou je posjećivala porodice koje su dobile prinovu, te u tim prilikama obučavala roditelje kako da postupaju prema bebama u situacijama njege kakve su kupanje, presvlačenje, hranjenje, kako da organizuju fizičko okruženje koje bi bilo podsticajno za ukupni razvoj djeteta, te kako da poštuju razvojni tempo svog djeteta (Falk, 2007a; Gerber, 2005; Libertiny i Tardos, 2021; Tardos, 2010a; Weber, n.d.). Ovakva praksa, koja je imala obilježja pedagoške djelatnosti je bila osnov za razvijanje njenog pristupa njezi i vaspitanju male djece (Pikler, 1972). Zbog svega navedenog imala je mnogo pristalica i protivnika, te je bila poznat ali i kontraverzan pedijatar (Gerber, 2005).

U međuvremenu se njena porodica proširila sa još dvoje djece. Zbog već pomenutog židovskog porijekla, imala je problema tokom Drugog svjetskog rata koji je sa porodicom preživjela upravo uz pomoć svojih pacijenata (Tardos, 2010a).

Nakon što je rat završio, 1946. godine postala je direktor novoosnovanog doma za nezbrinutu djecu jasličkog uzrasta (Falk, 2007a; Pikler, 1968; Tardos, 2010a; Weber, n.d.). Iz literature nije jasno da li je osnivanje doma bila njena ili inicijativa lokalnih vlasti. Ovaj dom je tokom svog postojanja imao više naziva: *Metodološki dom-jaslice* – naziv od 1961. godine, *Metodološki institut za njegu i vaspitanje beba i male djece* – naziv od 1964. godine; *Nacionalni metodološki institut Emmi Pikler za rezidencijalne jaslice* – naziv nakon Emine smrti, od 1986. do zatvaranja 2011. godine (Falk, 1994; 2007a). Danas je najpoznatiji pod nazivom koji je dobio po ulici u kojoj je bio smješten – *Loci* (Lóczy).

U domu su bila smještena djeca koja su zbog rata ostala siročad ili se za njih zbog bolesti (usljed epidemije tuberkuloze) ili siromaštva roditelji nisu mogli brinuti (Gnaoré, 2021; Pikler, 1968; Tardos, 2010a). Posebne i specifične ideje koje je Emi Pikler imala su vidljive iz mnogih inovacija koje je u domu primijenila: odmah po preuzimanju doma napravila je suštinske

promjene u dizajnu i organizaciji prostora samog objekta (cilj je bio da sve sobe imaju izlaz na dvorište), otpustila je početnu postavu medicinskih sestara koje su tu bile postavljene od strane vlasti (jer nisu prihvatale da rade na način na koji je odredila, a koji se značajno razlikovao od za to vrijeme uobičajenog, često surovog načina postupanja sa djecom u domovima), na njihovo mjesto je regrutovala mlade žene iz ruralnih područja koje su bile bez formalne obuke u vaspitanju i njezi djece i koje je potom obučavala da rade, svo osoblje je obavezala trogodišnjim ugovorom o posvećenom radu i kontinuiranom obučavanju za isti, kontinuirano je razrađivala program obuke za rad sa djecom (koji je kasnije prerastao u posebnu obuku koju je dom pružao i koju su mogli pohađati medicinske sestre i pedijatri koji rade u domovima za djecu) i tako dalje (Falk, 1994; 200a7; Libertiny i sar., 2021; Petrie i Owen, 2005; Weber, n.d.).

Emi je bila direktorica doma sve do 1979. godine (do svoje sedamdeset i sedme godine). Tada je rukovodstvo domom preuzela Judit Falk (Judith Falk, rođena 1922. godine), njena dugogodišnja saradnica, koja je na toj poziciji ostala do 1991. godine. Pored nje, u radu je imala još nekoliko bliskih i značajnih saradnika: Mariku Rejn (Márka Reintz, godine rođenja i smrti nisu pronađene) glavnu medicinsku sestru u domu, koja je u početku rada doma zajedno sa Emi bila zadužena za opserviranje i praćenje svih podataka o razvoju djece, Mariu Rejzman (Marian Reisman, 1911– 991), svjetski priznatu fotografkinju djece čije su slike djece nastale tokom Emine privatne pedijatrijske prakse i potom u Loci domu danas poznate i često izlagane, Magdu Gerber (Magda Gerber, 1910–2007), koja je po preseljenju u SAD preselila i Emino učenje i ugradila ga u svoj pristup vaspitanju i njezi djece jasličkog uzrasta, danas poznat kao „Rai” (*RIE*) pristup, Anu Tardoš (Anna Tardos, rođena 1931. godine), svoju najstariju kćerku, dječijeg psihologa, koja joj se 1956. godine pridružila u radu i koja je 1998. godine postala direktorica Loci doma i na toj poziciji bila do njegovog zatvaranja (Ana Tardoš i danas radi u okviru Loci kuće). Ova imena su prva koja su zaslužna za promovisanje Pikler pristupa izvan granica Mađarske. Emi Pikler je umrla 6. juna, 1984. godine u osamdeset i drugoj godini života.

Emi Pikler se bavila i naučnim radom. Doktorirala je na temi razvoja motorike i kretanja beba i male djece (Libertiny i Tardos, 2021). Napisala je više od šezdeset naučnih i stručnih članaka (Kallo, 2007), najviše publikovanih na mađarskom i francuskom jeziku, kroz koje je prezentovala svoje nalaze iz domena vaspitanja i njege djece ranog izrasta, sa posebnim naglaskom na obrascima u motoričkom razvoju djece i njegovim podržavanjem za koji se najviše interesovala. Posjećivala je naučne konferencije na kojima je prezentovala rezultate svog rada i istraživanja. Pod njenom režijom snimljeno je devet filmova (Kallo, 2007). Bila je autor jedanaest knjiga (Kallo, 2007). Najpoznatija je njena knjiga, nastala na osnovu njene pedijatrijske prakse, prvi put objavljena 1940. godine na mađarskom jeziku pod nazivom „Šta

beba već zna?" (u originalu „Mit tud már a baba?“), a koja je kasnije u nekoliko izdanja objavljena na njemačkom jeziku kada joj je promijenjen naziv pod kojim je ostala i poznatija „Mirne bebe – srećne majke“ (u originalu „Friedliche babys – zufriedene mütter“) (Falk, 2007a; Libertiny i Tardos, 2021; Roche, 1994).

Loci je kao dom za nezbrinuti djecu radio šezdeset i pet godina. Kroz njega je prošlo više od dvije hiljade djece bez roditeljskog staranja, od kojih je najviše djece bilo uzrasta od rođenja do treće godine, mada je bilo djece koja su u domu ostajala i do sedme godine života (djeca bi obično iz doma izlazila kada bi bila usvojena ili kada bi se stekli uslovi da se vrate u svoje primarne porodice) (Murphy, 2011). Zatvoren je 2011. godine zbog finansijske neodrživosti jer je vlada Mađarske prestala da daje finansijsku podršku.

### ***Obilježja Pikler pristupa***

Prije razmatranja obilježja Pikler pristupa, napominje se da je termin odnosno sintagma Pikler pristup franšizirana, stoga će se u radu umjesto „Pikler pristup“, češće koristiti sintagma „pristup Emi Pikler“.

Pristup Emi Pikler ima mnogo svojih specifičnosti. Analiza dostupne literature, kako one originalno pripadajuće ovom pristupu (David i Appel, 2007; Falk, 1994; 2007a; 2007b; 2013; Kallo, 2007; Kállo i Balog, 1996; Roche, 1994; Pikler, 1968; 1972; 1984; 1994; 2007; 2013; Tardos, 2007a; 2007b; 2007c; 2010a; 2010b; 2013; Vincze, 2007a; 2007b; 2007c; 2007d), tako i one koja se bavi teorijskim i empirijskim razmatranjem ovog pristupa (Belasko i sar., 2019; Belza i sar., 2019; 2020; Falk, 2013; Gutknecht i Bader, 2021; Gonzalez-Mena, 1990; 2004; 2012; Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018; Marlen, 2014; 2015; 2017; Mason, 2018; Petrie i Owen, 2005; Sagastui i sar., 2020; 2022; Swain, 2009; 2011; Vamos, 2010) pokazuje da su njegova osnovna obilježja:

- poštovanje djece,
- podržavanje prirodnog motoričkog razvoja i omogućavanje potpune slobode kretanja, samoinicirajućih aktivnosti, igre i istraživanja djece,
- omogućavanje razvoja bliskih odnosa deteta i odraslih.

Pristup Emi Pikler naročito govori o poštovanju beba i male djece, što se može smatrati svojevrsnom filozofijom pristupa. Emi Pikler je u svojim radovima dosta govorila o potrebi da se mala djeca poštuju, te konkretizovala kako bi to poštovanje u praksi vaspitanja i njege male djece trebalo izgledati. U literaturi ovog pristupa moguće je naći jasne i konkretne smjernice o

tome šta znači poštovati malo dijete kao ljudsko biće, njegovo dostojanstvo, autonomiju, emocije, autentičnost, te kako poštovati dijete u svakodnevnoj interakciji i komunikaciji sa njim (Glišić, 2021). Konkretizaciju je moguće naći u mnogim primjerima kojima je ilustrovana praksa Loci doma (Tardos, 2007a, 2007c). Jedno od obilježja poštovanja male djece se tiče pažljivog postupanja prema djetetovom tijelu. S tim u vezi, u literaturi je moguće naći različite, specifične i vrlo razrađene preporuke u vezi onoga što se naziva *baby handling*, odnosno u vezi sa tim kako vaspitači treba da drže i nose malu djecu, kako da ih njeguju (presvlače, brišu, hrane,...) kako bi ispoštovali zahtjev poštovanja. Osnovni smisao ovih preporuka je spriječiti da vaspitač djetetu, koje je malo i nesamostalno te mu je stoga potrebna značajna pomoć odraslog, nešto radi na silu, te time kod djeteta uzrokuje osjećaj neudobnosti i fizičke ugroženosti (Tardos, 2007a; 2007c). Drugim riječima, sa djecom nikako ne treba postupati mehanički, rutinski, odnosno automatski, bez uvažavanja njegovog cjelovitog ljudskog bića. Uz pažljive fizičke kontakte, idu i preporuke pristupa o poštujućem načinu ophođenja prema djeci. Obraćanje djetetu na način da se dijete obavijesti za sve što se njega tiče, gledanje djeteta u oči, korištenje takozvanih otvorenih gesti (pozivanje, nuđenje i traženje nečega uz gestikulaciju) uz čekanje reakcije odnosno signala da je dijete razumjelo i da je spremno (ovdje se misli i na najmanju djecu koja još ne govore), prilagođavanje sopstvenog govora i radnji djetetovom tempu koji je obično sporiji od onoga kako odrasli očekuju, omogućavanje potpune slobode pokreta u skladu sa trenutnim razvojnim mogućnostima djeteta, samo su neke od mnogih preporuka iz ovog domena (Christie, 2012; David i Appel, 2007; Tardos, 2007a; Tardos, 2013).

Emi Pikler se posebno zanimala za motorički razvoj djece, kao što je već rečeno. Smatrala je da je proces motoričkog razvoja zasnovan na postojanju unutrašnje sklonosti, potrebe, pogona i inicijative djeteta za razvoj (Kallo, 2007; Marlen, 2017; Pikler, 1984). Njena osnovna ideja iz ovog domena se najjednostavnije može sažeti kroz zahtjev da se dječiji razvoj ni na koji način ne treba ubrzavati. Kako bi se ovo ostvarilo, pristup Emi Pikler nudi konkretne preporuke i strategije postupanja prema maloj djeci. Na primjer, jedna od njegovih najpoznatijih preporuka glasi: djecu ne treba dovoditi ni u kakve položaje u koje se sama ne mogu dovesti (misli se na okretanje u ležećem položaju, sjedenje, stajanje i slične položaje koje dijete uspostavi postepenim motoričkim razvojem i sazrijevanjem) (Libertiny i Tardos, 2021; Pikler, 2007; Swain, 2009; Tardos, 2007c). Uz prethodnu preporuku ide i stav zagovornika pristupa koji glasi „ranije nije bolje” (Marlen, n. d.). Emi Pikler je izražavala protivljenje da odrasli na bilo koji način asistiraju djeci u usvajanju pokreta iz područja krupne motorike (kao što su okretanje, sjednje, puzanje, hodanje,...), te se stoga i protivila upotrebi bilo kakvih pomagala

iz tog domena (posebnih stolica za podupiranje djece koja još ne sjede, hodalice i sličnih) (Falk, 2007a; Libertiny i Tardos, 2021; Pikler, 1968; 1972; 2007). Istraživanja Emi Pikler i njenih saradnika koja su trajala više od pedeset godina su pokazala da, ukoliko se ovaj uslov ispuni, djeca samostalno i kvalitetno osvajaju sve razvojne prekretnice, ali to rade različitim tempom u zavisnosti od sopstvenih individualnih karakteristika (Pikler, 1968; 1972; 1984; 2007). Jedna od dobrobiti ovakvog postupanja je i ta da, na ovaj način odrasli imaju mogućnost da objektivno opserviraju dječije razvojne kapacitete i razviju povjerenje u kompetentnost i „opremljenost” svakog djeteta za samostalan razvoj (Libertiny i Tardos, 2021; Swain, 2009; 2011; Tardos, 2007c; Tardos i Strub, 2020). Emi Pikler je govorila i da je ovakvo postupanje značajno i u pružanju mogućnosti malom djetetu da uči kako da uči, da uči pratiti sopstvenu inicijativu i interes i time razvija samosvijest i samopouzdanje (Pikler, 1994; Tardos, 2007c).

Uticaj odraslog na motorički razvoj djece prema pristupu Emi Pikler je posredan – kroz pripremu adekvatnog fizičkog okruženja u kojem će se dječije kretanje, a samim tim i razvoj moći neometano odvijati (Pikler, 1984; 1994). Pristup daje konkretna metodička rješenja kako fizičko okruženje malog djeteta učiniti sigurnim i razvojno primjerenim (Glišić, 2021), odnosno prilagođenim različitim fazama razvoja malog djeteta (Kallo, 2007). Ova rješenja se tiču svih karakteristika prostora – od njegove veličine i izgleda do opremljenosti namještajem, igračkama i materijalima. U skladu sa već objašnjenim zahtjevom da odrasli djeci ne asistiraju u kretanju, ponašanja odraslih u odnosu na ponašanja djece u prostoru po pristupu Emi Pikler su takođe specifična – djeca se u prilagođenom prostoru slobodno kreću, igraju i istražuju, bez ili sa jako malo intervencija odraslih (Kallo, 2007; Kállo i Balog, 1996; Pikler, 1984; Tardos, 2010a; 2010b; Vamos, 2010). Vrijednost koja se njeguje je samoinicirajuća igra (Chahin, 2020), odnosno potpuno slobodna igra (istraživačka i druga aktivnost) djeteta na koju odrasli ne utiču (ne usmjeravaju, ne podučavaju).

Pristup Emi Pikler ne zanemaruje značaj socijalnog okruženja za razvoj male djece. Najznačajniju ulogu odraslih vidi u domenu razvoja odnosa male djece i odraslih. Odnos je u isto vrijeme razvojna potreba i kontekst zadovoljavanja svih potreba male djece (Chahin, 2020; Libertiny i sar., 2021). U okviru Pikler literature moguće je naći konkretne strategije putem kojih odrasli (vaspitači) obezbjeđuju uslove da kod male djece razviju osjećaj privrženosti, povezanosti, povjerenja i sigurnosti. Po pristupu, odnos između vaspitača i malog djeteta se razvija kroz svakodnevne interakcije u koje stupaju (Falk, 2007b; Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018), te se kvalitetu i obilježjima tih interakcija daje značajna pažnja. Sa tim u vezi, pristup izuzetnu pažnju posvećuje takozvanim rutinskim aktivnostima (aktivnostima njege djece kakve su presvlačenje, prepovijanje, hranjenje, pomaganje djeci oko zadovoljavanja

higijenskih potreba i uspostavljanja higijenskih navika,...). U organizaciono-metodičkom pogledu ovim aktivnostima se daje veliki značaj i mjesto u jednom danu (Marlen, 2015; 2017). Budući da po svojoj prirodi usmjeravaju dijete i vaspitača jedno na drugo, smatraju se najboljim prilikama za kvalitetnu interakciju djeteta i vaspitača, odnosno putem koje malo dijete, u grupnim uslovima, od vaspitača može i treba da dobije punu pažnju (Kallo, 2007). Dakle, nisu samo smatrane važnim zbog njihove fiziološke uloge u djetetovom životu (jer putem njih odrasli djetetu pomažu da zadovolji svoje fiziološke potrebe), nego i zbog mogućnosti da se kroz njih razvija i oblikuje kvalitetan odnos između djeteta i vaspitača. Sve preporuke pristupa u pogledu realizacije ovih aktivnosti idu u tom pravcu. Bitno obilježje im je nježnost i pažljivost u postupanju „koje nije samo odraz ljubaznosti nego i svjesnosti da je dijete osjetljivo na sve što mu se učini i ne bi ga trebalo tretirati onako kako odgovara odraslima” (David i Appel, 2007, str. 40). Ipak, nježnost vaspitača nije jedino obilježje ovih aktivnosti (Tardos, 2007a). Pristup Emi Pikler daje jasne smjernice kako da vaspitač omogući aktivno učešće čak i najmanjeg (najnesamostalnijeg) djeteta tokom ovih aktivnosti – dopuštajući da dijete ima uticaj na to šta se dešava. Time se dijete uči i saradnji, te kroz osjećaj da je uvaženo razvija pojam o sebi (David i Appel, 2007; Kallo, 2007; Marlen, 2017; Vincze, 2007d).

Još je značajno naglasiti da po pristupu Emi Pikler odnosi između djece i vaspitača nisu niti treba da budu istovjetni sa onim koje bi djeca razvila u porodici (sa roditeljem ili drugim najbližim koji se o njima brinu). Odnosi koje su djeca razvijala u Loci domu sa medicinskim sestrama su „imali drugačije korijene, drugačiju motivaciju, bili su sačinjeni od drugačijih komponenti i imali su drugačiju budućnost” (Falk, 2007b, str. 32). Od djece se nije očekivalo da medicinske sestre doživljavaju kao majke, niti se od medicinskih sestara očekivalo da djeluju preko „majčinskih instinkata”. Pristup na vaspitače gleda kao na profesionalce koji su upućeni u razvojne potrebe djece, obučeni da svako dijete pažljivo opserviraju i na osnovu toga prilagođavaju svoj rad (David i Appel, 2007; Vincze, 2007c). Pristup jasno određuje kriterijume i procedure kvalitetne njege i brige za svako dijete, čime istu svodi na profesionalno djelovanje (koje nije podložno subjektivizaciji). Iz toga proizlazi da je njegov značaj i u tome što su, pod ovim uslovima, vaspitači u mogućnosti da se sa jednakom pažnjom posvete svakom djetetu, odnosno da dosljedno sprovode sve preporuke pristupa (Falk, 2007b).

Emi Pikler je smatrala da je malom djetetu potreban mir i sigurnost da bi ispoljavalo sve svoje razvojne potencijale (Libertiny i Tardos, 2021; Pikler, 1994). Kada je u pitanju kreiranje ukupnog okruženja, još će se izdvojiti i preporuke pristupa koje govore o kontinuitetu brige i konstantnosti okruženja – da se vaspitači, fizičko okruženje, sastav grupa, raspored dnevnih aktivnosti i drugo ne mijenjaju kako bi svako dijete bilo u okruženju koje mu je poznato i samim



tim u kojem se osjeća sigurno, prihvaćeno i koje smatra svojim (Falk, 2007b; Kallo, 2007; Vincze, 2007c).

Iz prethodno opisanih osnovnih obilježja pristupa su proizašle brojne organizacione specifičnosti rada u Loci domu, od kojih se izdvajaju sljedeće (David i Appel, 2007; Falk, 2007a; 2007b; Kallo, 2007; Majoros, 2022; Petrie i Owen, 2005; Tardos, 2007a; 2007b; Vincze, 2007b; 2007c; 2007d):

- poslove vaspitača su obavljale medicinske sestre koje su prolazile posebnu obuku za rad po pristupu,
- djeca su bila raspoređena u, većinom, uzrasno homogene grupe (sa izuzecima zbog dolaska/odlaska djece i primanja braće/sestara različitih po uzrastu u istu grupu),
- u grupama je bilo deset djece i o njima su se brinule ukupno tri medicinske sestre, od kojih je svaka imala svoju smjenu (naknadno su grupe smanjene na osam djece, a broj medicinskih sestara povećan na četiri),
- grupe djece su bile konstantne (do promjena je dolazilo samo kada jedno dijete izađe iz grupe i na njegovo mjesto dođe drugo),
- medicinske sestre se nisu mijenjale (nije bilo čestih promjena osoblja),
- svako dijete je imalo medicinsku sestru koja je za njega posebno zadužena i njemu naročito posvećena (takozvani primarni ili sopstveni vaspitač);
- prostor u kojem je boravila grupa djece je činila jedna velika prostorija u kojoj su se odvijale sve aktivnosti (igra, obroci, spavanje), iz koje se direktno ulazilo u kupatilo i koja je imala direktan izlaz u dvorište,
- soba u kojoj su boravila djeca je imala samo osnovni namještaj, prilagođen potrebama djece i vaspitača u vezi rutinskih aktivnosti (presvlačenja, obroka, spavanja), mnogo slobodnog prostora kako bi djeca mogla slobodno da se kreću i sadržavala uzrastu i konkretnoj djeci prilagođene igračke i materijale,
- djeca su ostajala u istoj sobi koja se prilagođavala kako se uzrast djece mijenjao ili su sobu mijenjali pri čemu su promjene bile unaprijed sistematično isplanirane što je uključivalo i pažljivu pripremu djece na iste,
- posebna pažnja se posvećivala rutinskim aktivnostima (aktivnostima iz domena njege kao što su prepovijanje, presvlačenje, hranjenje i ostale higijensko-zdravstvene aktivnosti) za koje je korišteno značajno vremena tokom dana,
- ove aktivnosti su bile organizovane po principu „jedan na jedan” (odrasli i jedno dijete),

- medicinske sestre su posebno obučavane da ove aktivnosti njege sprovode na karakterističan način: da dodiruju, podižu, nose i drže dijete na određeni način, da komuniciraju sa djetetom gledajući ga u oči, čekaju reakciju djeteta, da odvoje dovoljno vremena i da postupaju na način kojim bi omogućile da dijete bude aktivni učesnik ovih aktivnosti u skladu sa svojim trenutnim razvojnim mogućnostima (što je uključivalo i novorođenčad),
- za djecu do druge godine, vrijeme obroka i spavanja je bilo prilagođeno njihovim potrebama (djeca nisu jela niti spavala u isto vrijeme),
- nakon druge godine, kada su djeca već ovladala samostalnim oblačenjem, hranjenjem i slično, ovakve aktivnosti su se odvijale djelimično kolektivno (grupno), a medicinska sestra je pomagala svakom djetetu koliko je potrebno puštajući dijete da što više uradi samo,
- djeci nikada ništa nije rađeno na silu (na primjer, kada bi dijete odbilo zalogaj, nije bilo prisiljeno da ga pojede na silu),
- nakon trećeg ili četvrtog mjeseca starosti djeca su u krevetima bila samo dok su spavala, a ostalo vrijeme su provodila na podu u prostoru za igru, okružena vršnjacima i jednostavnim predmetima i igračkama,
- djeca su veliki dio godine preko dana spavala napolju u dvorištu u krevetićima smještenim pod nadstrešnicu,
- djeca su oblačena u komotnu odjeću kako ista ne bi sputavala njihovo kretanje,
- medicinske sestre se nisu miješale u igre djece – djeca su puštana da se samostalno i samoinicijativno igraju i istražuju prostor, materijale i sopstveno tijelo,
- djeca nikada nisu smiještana u pozicije u koje se sama još nisu uspjela dovesti (nisu okretana, posjedana, uspravljena, podupirana pomagalima i slično),
- kada su djeca dovoljno stasala, svakodnevno su izvođena u šetnje, kako ne bi bila izolovana u domu i kako bi bila dio lokalne zajednice i upoznala okruženje (šetnje u grupi od troje ili četvoro djece koju prati psiholog, pedijatar ili glavna medicinska sestra, (a ne medicinska sestra zadužena za tu grupu djece)),
- medicinske sestre su svakodnevno vršile opservacije djece na osnovu kojih su vodile dokumentaciju za svako dijete posebno,
- dokumentaciju rada sa djecom su činili dnevni izvještaji (sadržavali su informacije o ishrani, zavlju, svim aktivnostima, te znakovima napretka i razvoja djece i omogućavali da medicinske sestre dobro upoznaju djecu, te razmjenjuju informacije između smijena), mjesečni izvještaji (pisani kao rezimeji o napretku djeteta na osnovu

dnevnih izvještaja za period od mjesec dana) i završni (konačni) izvještaji (pisani kada su djeca odlazila iz doma kako bi njihovi roditelji/staratelji imali informacije o njihovom cjelokupnom dotadašnjem razvoju),

- medicinske sestre su imale podršku savjetnika, koji je bio pedagog ili psiholog (jedan savjetnik je nadzirao maksimalno pet grupa),
- u domu je radio i drugi raznovrsni kadar: administrativni radnici, radnici na održavanju, pedijatri, istraživači (obično psiholozi) koji su se bavili isključivo istraživačkim radom i drugi,
- djeca su iz doma najčešće odlazila prije treće godine, a mogući razlozi odlaska su: vraćanje porodicama, usvajanje ili prelazak kod staratelja (ukoliko bi se desilo da dijete u domu ostane do sedme godine, prelazila bi u novi dom koji zbrinjava djecu starijih uzrasta).

### ***Značaj rada Emi Pikler***

Četrdesete i pedesete godine XX vijeka su bile godine nastanka značajnih i danas aktuelnih teorije o razvoju djece, od kojih je jedna od najznačajnijih teorija atačmenta (afektivne vezanosti) Džona Bolbija koja je ukazivala na važnost ranih veza i odnosa (Bowlby, 1988), o čemu je već bilo riječi. Vremenski i sadržinski bliska Bolbijevim učenjima su i učenja već spomenutog Renea Špica u kojima se nailazi na termin *hospitalizam*, kojim se označavaju štetne posljedice ranog odrastanja u institucijama, kakve su dječiji domovi (Maclean, 2003; Palombo i sar., 2009). To je i period nastanka i razvoja Pikler pristupa, koji je pokazao da štetne posljedice odvojenosti od roditelja i odrastanja u dječijim sirotištima nisu automatske, nego su prije svega vezane za manjak kvalitetne, maloj djeci prilagođene institucionalne brige (Brownlee, 2015). Loci dom je pokazao da je, kada se napusti tradicionalna praksa tretiranja djece tipična za dječje domove tog perioda, moguće izbjeći štetu od institucionalizacije (David i Appel, 2007; Falk, 2007a; Libertiny i sar., 2021; Petrie i Owen, 2005; Tardos, 2010a;). Prije svega, pozitivni efekti su pripisani tome što su u Loci domu bebe i mala djeca mogli da razviju kvalitetne odnose koji bi bili supstitucija onima koje bi imali u porodičnom kontekstu (David i Appel, 2007; Falk, 2007b). Zbog toga, iako je u vrijeme svog nastanka i razvoja pristup Emi Pikler bio drugačiji, nekonvencionalan i u organizacionom smislu prilično zahtijevan, naišao je na značajno odobravanje (Czimmek, 2007; Falk, 2007a).

Iskustvo u Loci domu Emi Pikler je omogućilo sljedeće: da pokaže da je moguće u uslovima institucije kakva je sirotište stvoriti optimalne uslove za zdrav psihofizički razvoj djece, da pod kontrolisanim uslovima razvija metode, postupke i strategije rada sa malom djecom i time provjerava efikasnost pristupa, te da kroz dugogodišnje sistematsko posmatranje naučno istraži prirodni razvoj beba i male djece (Falk, 2007a). Svojim radom Emi Pikler je pokazala kakvi to institucionalni uslovi (kadrovski, strukturalni, fizički i socijalni) omogućavaju dobro mentalno i fizičko zdravlje djece (Kallo, 2007). Pri tome se sistem rada sa djecom s vremenom mijenjao, jer se stalno težilo unapređivanju (Falk, 2007a).

Značaj pristupa Emi Pikler moguće je vidjeti i u tome što je jedan o rijetkih pristupa posvećenih vaspitanju, obrazovanju i njezi djece jasličkog uzrasta (Libertiny i Tardos, 2021). Pri tome je veoma jasan i konkretan, odnosno ima jasnu istoriju razvoja, filozofiju na kojoj je zasnovan, te principe, preporuke i strategije rada koje iznosi.

Budući da je naročito bila zainteresovana za područje motoričkog razvoja djece, kroz svoj pedijatrijski, a potom i pedagoški rad Emi Pikler je utvrdila da je zdravo dijete sposobno da, ukoliko mu se omogući slobodno, neometano kretanje, istraživanje i igra, bez intervencija odraslih, sopstvenim tempom dostigne sve značajne razvojne motoričke prekretnice (Pikler, 1984; 2007). U svojim istraživanjima je pokazala da djeca koja se na ovaj način razvijaju, iako neke od motoričkih prekretnica dostignu kasnije u odnosu na svoje vršnjake, te pokrete usvoje kvalitetnije. Na primjer, u Loci domu su djeca bila stabilnija, manje su padala i bilo je značajno manje povreda usljed padova (Marlen, n. d.; Pikler, 1968; 1972; 2007; Tardos i Strub, 2020). Interesantno je da su njena istraživanja pokazala da su djeca u Loci domu u pravilu propuzala prije nego što su se posjedala (Swain, 2009), što je suprotno od opšteprihvaćenih razvojnih pokazatelja. Objašnjenje tih razlika vjerovatno leži u tome što su djeca u uobičajenoj praksi posjedana mnogo prije nego što su motorički za to sazrela, a djeca u Loci domu su taj, kao i sve druge položaje, potpuno samostalno osvajala (Marlen, n.d.; 2014). Danas neuronauka potvrđuje Emine poglede na dječije urođene kapacitete za prirodni razvoj i dječiju aktivnu ulogu u sopstvenom razvoju (Gnaoré, 2021; Gopnik, 2011; Gopnik i sar., 1999), a savremena pedijatrija potvrđuje preporuke da se djeca prerano ne stimulišu u sjedenju, prohodavanju i sličnim motoričkim vještinama, te da je štetna upotreba pomagala iz tog domena (Czimmek, 2007; Gnaoré, 2021).

Kada se sagledaju neke specifičnosti pristupa, moguće je uvidjeti da je pristup zanimljiv i po tome što pored blagostanja djece, u fokus stavlja i blagostanje vaspitača. Sve zajedničke aktivnosti vaspitača i djece se smatraju iskustvima koja treba da budu ugodna i za odraslog i za dijete (Vincze, 2007b). Na primjer, u preporukama pristupa o kreiranju prostornog okruženja

ugrađene su i preporuke o tome da sve što vaspitač radi sa djecom i oko djece treba da radi na način da mu bude udobno, zbog čega je posebna pažnja pridavana izboru i kreiranju adekvatnog namještaja za aktivnosti njege (Kallo, 2007; Vincze, 2007d). Takođe, posebna pažnja se pridavala tome da vaspitač osjeti zadovoljstvo i značaj svog bavljenja djecom, da osjeti produktivnost svog rada (Jacobson i Christie, 2021), da osjeti zadovoljstvo u odnosima koje ostvaruje sa djecom (Libertiny i sar., 2021), zbog čega njegov rad ne počiva na unaprijed postavljenim ciljevima (ishodima ili planovima), već ih vaspitač kreira u odnosu na svako dijete pojedinačno.

U profesionalnoj literaturi rad Loci doma se naziva *Loci model* (Falk, 2007a). Pored Emi Pikler i stručni kadar Loci doma se bavio naučnim i stručnim istraživačkim radom i rezultat toga je preko dvije stotine objavljenih članaka i priručnika na francuskom, italijanskom, španskom, njemačkom, engleskom i mađarskom jeziku, nastalih u prvih četrdeset godina rada Loci doma (Falk, 2007a; Pescador, 2020; Roche, 1994; Tardos, 2007c). Od početka rada Loci doma, čuvani su izvještaji o razvoju svakog djeteta koje je u njemu boravilo, kao i zapisi o specifičnostima konkretnog rada sa djecom što je omogućilo da Loci model tokom svog postojanja bude studiozno analiziran (Falk, 2007a; Majoros, 2022; Petrie i Owen, 2005). Neke od ranih studija koje su sprovedene šezdesetih i sedamdesetih godina XX vijeka (1961, 1968, 1971. i 1978. godine) su pokazale da je razvoj djece u Loci domu bio kvalitetno podržavan, te da su djeca koja su svoje najranije godine provela u njemu odrastala u fizički i mentalno zdrave odrasle, koji su vodili uredne živote i zasnivali stabilne porodice, te nisu imali štetnih posljedica hospitalizma (Falk, 2007a; 2007b; Murphy, 2011; Palmov, 2020; Petrie i Owen, 2005).

### ***Pikler pristup danas***

Pristup Emi Pikler je nastao u specifičnim okolnostima domskog zbrinjavanja djece čiji su zdravlje i razvoj zbog gubitka porodičnog okruženja bili ugroženi. Ipak, njegovi predstavnici smatraju da djeca u domovima, porodicama i vrtićima imaju iste potrebe, koje se zadovoljavaju na isti način, odnosno da su osnovne preporuke pristupa primjenljive i efikasne bez obzira na kontekst (Libertiny i sar., 2021). Vremenom se razvio u pristup koji je danas prihvaćen kao univerzalni pristup kvalitetnog vaspitanje i njege djece jasličkog uzrasta, kako u institucionalnim (domskim i vrtićkim), tako i u porodičnim uslovima (Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018; Gutknecht i Bader, 2021; Petrie i Owen, 2005).

Kao što je već rečeno, Loci kuća je više od šezdeset godina (od 1946. do 2011. godine) imala funkciju dječijeg doma, odnosno zbrinjavanja, njegovanja i vaspitanja djeca bez roditeljskog staranja uzrasta od rođenja do treće ili u nekim slučajevima, do sedme godine. Vremenom, njene funkcije su se proširile. Bila je Nacionalna zdravstvena uprava nadležna za sva pitanja organizacije, istraživanja i stručnog obrazovanja za dječije domove u celoj Mađarskoj (Falk, 2007). Loci kuća je 2002. godine proširila svoje usluge i otvorila prve igraoničko-edukativne grupe za roditelje i djecu, takozvano „Pikler igralište” (*Pikler JátékTér*). Riječ je o programu podrške roditeljima koji je realizovan u grupnim uslovima kroz koji se roditelji iskustveno obučavaju da postupaju sa svojom djecom po preporukama Pikler pristupa (realizovano kroz zajednički boravak više roditelja i njihove djece, te Pikler savjetnika u posebno opremljenom prostoru). Potom, 2006. godine u Loci kući su otvorene prve redovne jasličke grupe za djecu i njihove porodice (Liberty i sar., 2021; PIKLER®, n.d.-c).

Danas Loci kuća postoji u istom objektu na istoj adresi i ima zvaničan naziv Pikler® kuća. U svom sastavu ima jaslice, odnosno tri jasličke grupe po dvanaest djece mješovitog uzrasta – od dvadeset nedjelja do tri godine starosti (Tardos, 2022). Takođe je i sjedište udruženja pod nazivom *Mađarsko društvo Pikler-Lóczy* (*Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság*) (PIKLER®, n.d.-a) koje se bavi zaštitom originalnosti ideja Emi Pikler, produkcijom i distribucijom Pikler literature, dokumenata, filmova, namještaja i drugih materijala, organizacijom i koordinacijom različitih programa podrške za roditelje kao i programa obuke profesionalaca u oblasti razvoja, vaspitanja i njege djece jasličkog uzrasta, organizacijom i učešćem na domaćim i međunarodnim konferencijama, te saradnjom sa drugim organizacijama sličnih ciljeva.

S vremenom je širom svijeta nastajalo sve više organizacija i udruženja čiji je rad inspirisan i postavljen na temeljima rada Emi Pikler. Prvo *Međunarodno udruženje Pikler Lóczy* je osnovano 1997. godine u Francuskoj sa ciljem finansijske podrške Loci domu koja mu je u to vrijeme bila neophodna, jer je istu sve manje dobijao od mađarskih vlasti. Ono je vremenom ugašeno, a potom je novoosnovano 2012. godine pod nazivom *Međunarodni Pikler* (Pikler International, n.d.), takođe sa sjedištem u Francuskoj (u Parizu) koje je imalo novu strukturu i šire ciljeve funkcionisanja. Osnovni cilj ovog udruženja je očuvanje originalnosti ideja Emi Pikler i njegovanje intelektualnih vrednosti akumuliranih u nekadašnjem Loci domu (današnjoj Pikler® kući). Ono takođe okuplja i umrežava veliki broj pojedinačnih Pikler udruženja i organizacija, od kojih se navode sljedeća:

- „RAI” organizacija – *Resources for Infant Educators (RIE)* – nastala 1978. godine u SAD-u, sa sjedištem u Los Angelesu (Kalifornija) od strane Emine saradnice Magde

Gerber u čija je učenja ugrađeno mnogo Eminih ideja (Roche, 1994) (Resources for Infant Educators<sup>®</sup>, n.d.);

- Francusko udruženje Pikler-Lóczy (*Association Pikler – Lóczy de France*), osnovano 1984. godine sa sjedištem u Parizu (Association Pikler Lóczy-France, n.d.);
- Američko Pikler Lóczy udruženje (*Pikler<sup>®</sup>/Lóczy USA*), koje postoji od 1991. godine, sa sjedištem u Tulsi (SAD, Oklahoma) (Pikler<sup>®</sup>/Lóczy USA, n.d.);
- Švajcarsko Udruženje Emmi Pikler Lóczy Švajcarska (*Association Emmi Pikler Lóczy Suisse*), sa sjedištem u Lozani, osnovano 1993. godine (Association Emmi Pikler Lóczy Suisse, n.d.);
- Piklerovo društvo u Berlinu (*Pikler Gesellschaft Berlin*), nastalo 1998. godine u Njemačkoj, sa sjedištem u Berlinu (Pikler Gesellschaft Berlin, n.d.);
- Austrijsko udruženje Pikler (*Pikler-Hengstenberg-Gesellschaft*) sa sjedištem u Beču (Pikler-Hengstenberg-Gesellschaft, n.d.);
- Pikler udruženje Velike Britanije (*Pikler<sup>®</sup> UK Assosiation*) (Pikler<sup>®</sup> UK Assosiation, n.d.)
- Evropsko Pikler udruženje (*Pikler<sup>®</sup> Verband Europa*), sa sjedištem u Minhenu (Njemačka), koje je nastalo okupljajući profesionalce iz Mađarske, Njemačke, Austrije, Švajcarske i Nizozemske (Pikler<sup>®</sup> Verband Europa, n.d.);
- Baskijsko udruženje Pikler-Lóczy (*Pikler-Lóczy Euskalerriko Elkartea*) (Pikler-Lóczy Euskalerriko Elkartea, n.d.);
- Južnoamerička Pikler mreža (*Red Pikler Nuestra America*) (Red Pikler Nuestra America, n.d.);
- Udruženje Pikler Brazil (*Associação Pikler Brésil*) (Associação Pikler Brésil, n.d.).

Osnovne djelatnosti navedenih Pikler udruženja i organizacija su: promocija adekvatnih praksi postupanja prema djeci jasličkog uzrasta, organizovanje različitih („online” i „uživo”) edukacija iz primjene Pikler pristupa za profesionalce i roditelje, organizovanje seminara i konferencija iz oblasti ranog razvoja, vaspitanja i njege, priprema i distribucije literature i materijala, finansijska i druga podrška Pikler<sup>®</sup> kući u Budimpešti, umrežavanje sa ostalim srodnim organizacijama i udruženjima i slično.

Danas je naziv Pikler<sup>®</sup> zakonski zaštićen i koristi se kako bi se označili organizacije, institucije i pojedinci koji zvanično rade po Pikler pristupu. Postoje zvanični Pikler<sup>®</sup> materijali i namještaj, koji su prvenstveno namijenjeni podsticanju razvoja krupne motorike. Najpoznatiji je takozvani „Pikler trougao”, ali su tu i različiti lavirinti za puzanje i provlačenje, platforme za penjanje i drugi (PIKLER<sup>®</sup>, n.d.-b). U čast Emi Pikler, 2007. godine jedan trg u Parizu je dobio

naziv Emi Pikler (puni naziv *Jardin Emmi-Pikler*, u prevodu sa francuskog Vrt Emi Pikler). Rad Emi Pikler je najpoznatiji u Mađarskoj, SAD-u, Francuskoj, Austriji, Njemačkoj, Belgiji, Švajcarskoj, Španiji sa tendencijom proširivanja uticaja na globalnom nivou.



## PREGLED TANGENTNIH ISTRAŽIVANJA

U ovom dijelu rada će se navesti dostupna istraživanja koja su fokusirano proučavala Pikler pristup. Napominje se da je malo pronađenih istraživanja koja su proučavala specifičnosti i efikasnosti Pikler pristupa, naročito značajnih iz ugla postavljene teme ovog rada.

Do sada najopširnija istraživanja Loci modela i njegove efikasnosti su sprovele francuski psiholozi Miriam Dejvid (Myriam David) i Dženeviv Apel (Geneviève Appel) (Falk, 1994; Marlen, 2017). Svoja istraživanja su počele 1971. godine dvosedmičnim boravkom u Loci domu, sa namjerom da opserviraju i dokumentuju kompletan rad istog, diskutuju sa Emi Pikler i njenim osobljem te iskustveno dožive specifičnosti Pikler pristupa. Svoje rezultate su iznijele u knjizi „Lóczy neobičan pristup majčinstvu”, prvi put objavljanoj 1972. godine (David i Appel, 2007). Istraživale su tri domena rada Loci doma: njegu i vaspitanje djece, proces istraživanja dječijeg razvoja i njegov uticaj na razvoj njege i vaspitanja, te proces kontinuiranog treniranja i podrške osoblja (David i Appel, 2007). U spomenutoj knjizi autorke su studiozno i detaljno prikazale sve segmente rada sa djecom, kao što su načini formiranja grupa, opremanja i korištenja prostora, konkretna postupanja odraslih prema djeci u različitim aktivnostima i mnoge druge. Iz njihovog izlaganja je vidljivo da u okviru pristupa Emi Pikler ništa nije prepušteno slučaju, već da je svaki aspekt rada promišljen i razrađen do detalja, te da iza svakog konkretnog postupka prema djeci i u odnosu na djecu postoji konkretan razlog. Izmeđuostalog, zapazile su da je djeci uvijek bilo omogućeno aktivno učešće u svemu šta se oko njih dešava, da su podržana u razumijevanju i afirmaciji sebe kao pojedinaca, da nikada nisu tretirana kao objekti već uvijek kao subjekti, uz primjedbu da je fascinantno vidjeti kako to ima efekta čak i u odnosu na najmanju djecu (David i Appel, 2007). Svoje nalaze su sumirale kroz identifikaciju četiri vrijednosti pristupa Emi Pikler koje su zaslužne za kvalitet i efikasnost rada sa djecom: 1) vrijednost podržavanja samoinicirajuće, nezavisne aktivnosti djeteta od najranijeg uzrasta, 2) vrijednost posebnog odnosa koji odrasli razvija sa djetetom u čijoj suštini je poštovanje ličnosti svakog djeteta, njegovih autentičnih potreba, te uvažavanje konteksta institucije, 3) vrijednost podržavanja svakog djeteta u razvoju njegove samosvijesti (sebe, svojih potreba i aktivnosti) i svjesnosti o svom okruženju i 4) vrijednost podržavanja dobrog zdravlja, odnosno zdravstvene zaštite (David i Appel, 2007). Ove četiri vrijednosti odnosno četiri principa rada, po ovim autorkama su jednako, kontinuirano i simultano podržavani u Loci domu i očitavaju se u svemu što zagovara pristup Emi Pikler. Ove autorke su nastojale da iskustva iz Loci doma primijene u Francuskoj, odnosno prenesu u francuske domove (David i Appel, 2007).

Pronađeno je istraživanje koje se bavilo analizom primjene upitnika o razvoju djece razvijenog od strane Emi Pikler i njenih saradnika (Strassburg i sar., 2006). Pomenuti upitnik je razvijen i korišten za potrebe dokumentovanja razvojnog napretka 8871 djeteta u Loci domu, a obuhvata motorički razvoj, govor i razumijevanje govora, aktivnosti ruku i ponašanje tokom hranjenja i drugih aktivnosti njege. Autori istraživanja su kroz saradnju sa osam pedijataru prikupili podatke o 127 zdrave djece u Njemačkoj, a na osnovu pomenutog upitnika. Potom su poredili rezultate koje je pružao upitnik sa onima koje pruža konvencionalni instrument za praćenje razvoja djece (Denverski razvojni upitnik). Zaključili su da je Pikler upitnik jednako adekvatan instrument praćenja razvoja, te da su njegove prednosti jednostavnost primene i definisan razvojni koncept, te su preporučili ovaj upitnik za širu upotrebu u pedijatrijskoj praksi (Strassburg i sar., 2006).

Nekoliko je novijih istraživanja koja su se provodila u Loci kući (Budimpešta) i koja su razmatrala specifičnosti i efikasnost pristupa Emi Pikler. Jedno takvo istraživanje je bilo posvećeno posmatranju jednog vaspitača i grupe od devetoro djece uzrasta između dvije i tri godine tokom tri mjeseca i analiziranju ponašanja vaspitača i djece tokom situacija oblačenja djece (idiografski pristup). Ovo istraživanje je pokazalo da je vaspitač u jaslicama Loci kuće osnovne zahtjeve ovog pristupa (o poštovanju djece, o uključivanju djece u sve aktivnosti koje se njih tiču, o podržavanju dječije autonomije i samostalnosti) revnosno provodio u naoko jednostavnim i kratkotrajnim situacijama kakve su pomaganje djeci oko oblačenja pred izlazak u dvorište (Belasko i sar., 2019). Vaspitač je svojim strategijama i ponašanjima koji su veoma suptilni, poput postavljanja odjevnog predmeta pred dijete, strpljivog čekanja djetetove reakcije, pojednostavljivanja aktivnosti raščlanjivanjem na manje „korake”, prilagođavanja dječijem individualnom ritmu i tempu,... postizao motivišuću participaciju i saradnju djece (Belasko i sar., 2019). Ovo istraživanje je pokazalo da je vaspitač svakodnevnim i dosljednim ponavljanjem ovakvih ponašanja iz domena njege, odnosno takozvanih rutinskih aktivnosti, doprinosa razvoju dječijeg razumijevanja koncepta brige za sebe i za druge, svoje uloge i sposobnosti, ali i samostalnosti u domenu vještina oblačenja.

Slična dva istraživanja su fokusirala ponašanja i interakcije djece i vaspitača tokom obroka u jaslicama Loci kuće. Prvo je putem sistematskog posmatranja analiziralo uobičajena ponašanja jednog vaspitača i grupe od dvanaest djece uzrasta dvije do tri godine tokom doručka (idiografski pristup) (Belza i sar., 2019). Analiza deset situacija serviranja doručka odnosno ponašanja vaspitača tokom istih (načina na koji koristi prostor te načina gestovnog obraćanja djeci) je pokazala da je vaspitač, primjenjujući Pikler pristup u dvije dimenzije aktivnosti doručka, situacionoj i relacionoj, koristio specifičan repertoar gestovnih i posturalnih radnji

čime je za djecu oblikovao prilagođenu, jasnu i poznatu rutinu obroka. Zaključilo se da specifične geste i ponašanja koje preporučuje pristup Emi Pikler, koje su svjesne i promišljene i dio ukupnog svakodnevnog repertoara ponašanja vaspitača doprinose kvalitetu ukupne njege i vaspitanja u institucionalnim uslovima (Belza i sar., 2019).

Drugo istraživanje istog autorskog tima (Belza i sar., 2020), organizovano je u vidu primjene sistematskog posmatranja verbalnih i gestalnih ponašanja vaspitača i djece tokom doručka u periodu od tri mjeseca. Učesnici istraživanja su jedan vaspitač i šest djece uzrasta dvije do tri godine (nomotetički pristup). Rezultati su pokazali da je, putem postepenog uvođenja različitih verbalnih i neverbalnih strategija (poput označavanja početka, pokazivanja radnje, upozorenja, obavještanja, strateškog pozicioniranja predmeta, čekanja, usredsređivanja pogleda,...) koje je prilagođavao svakom djetetu, vaspitač bio posrednik između djece i upotrebe adekvatnog pribora za jelo, te time podsticao da djeca s vremenom postaju sve uspješnija u regulaciji svog ponašanja tokom obroka, a ono je postajalo sve socijalizovanije. Autori su zaključili da pomenuti rezultati ukazuju na važnost autonomije u jasličkom uzrastu koju Pikler pristup na ovaj način podstiče tokom analiziranih aktivnosti (Belza i sar., 2020).

Spomenuće se još i dva istraživanja koja su analizirala kakva su ponašanja vaspitača koji rade u jaslicama u okviru Loci kuće tokom dječijih slobodnih igara i aktivnosti i koji su efekti istih. Istraživanje sprovedeno putem sistematskog posmatranja ponašanja dva vaspitača tokom slobodne igre djece u dvije jasličke grupe Loci kuće je pokazalo da su vaspitači tokom ovih situacija nastojali da budu nedirektivni, odnosno da nisu učestvovali niti intervenisali. Svoje direktivnije intervencije primjenjivali su isključivo u situacijama kada su djeca inicirala kontakt, odnosno tražila pomoć tokom rješavanja nekog izazova (Sagastui i sar., 2020). Ukoliko je vaspitač pomagao djetetu, to je radio kako bi mu obezbijedio uslove da uradi nešto (na primjer, ponudio mu, dohvatio ili pridržio igračku), pri tome nastojeći da ne remeti tok dječije aktivnosti. Djelovanje vaspitača čiji je rad opserviran tokom slobodnih igara djece je išlo u pravcu obezbjeđivanja i prilagođavanja prostora u kojem se djeca igraju. Rezultati su pokazali da su kroz ovakve promišljene i minimalne intervencije, vaspitači podsticali samostalnost i osjećaj lične kompetentnosti kod djece, razvoj vještina samostalnog rješavanja problema, samoregulacije i nošenja sa frustracijama (Sagastui i sar., 2020).

Ista grupa autora (Sagastui i sar., 2022) je sprovela i istraživanje u kojem je sistematski posmatrala kako jedan vaspitač kombinuje instrumentalnu i relacionu dimenziju svoje vaspitne delatnosti tokom slobodne igre grupe od deset djece uzrasta dvije do tri godine u periodu od tri mjeseca (idiografski pristup). Rezultati su pokazali da je vaspitač na specifičan način

kombinovao instrumentalnu i relaciju dimenziju svojih vaspitnih intervencija (gdje relaciona dimenzija utiče na instrumentalnu, odnosno karakteristike odnosa vaspitača sa svakim djetetom određuju njegovo djelovanje), prilagođavajući ih svakoj konkretnoj situaciji, te time podstičući unutrašnju motivaciju i volju za autonomnim otkrivanjem i učenjem djece. Takođe, u skladu sa preporukama Pikler pristupa, vaspitač je nastojao da bude nedirektivan, da interveniše samo po potrebi, ali da su pri tome djeca uvijek svjesna njegovog prisustva, što im obezbjeđuje osjećaj sigurnosti (Sagastui i sar., 2022).

Iako su prethodno prikazana istraživanja kvalitativnog tipa i realizovana na malom uzorku, njihovi rezultati su interesantni. Oni pokazuju efikasnost konkretnih strategija i načina rada koje promoviše pristup Emi Pikler. Situacije koje su neizostavan dio dana poput obroka i higijenskih aktivnosti u ovom pristupu se koriste veoma promišljeno i funkcionalno kao autentične situacije učenja i podržavanja razvoja male djece. U situacijama kada su dječije potrebe namirene, kada se djeca igraju, vaspitači nastoje biti što „pasivniji”, prepuštajući inicijativu djeci. Na ove različite načine, vaspitači koji rade po ovom pristupu demonstriraju šta znači poštovanje djece, te kako se podržava razvoj kvalitetnog odnosa sa djecom i razvoj autonomije i autentičnosti svakog djeteta.

Jedno istraživanje je analiziralo da li su Pikler i RIE pristup koji mu je srodan usaglašeni sa teorijom atačmenta kao jednom od najvažnijih teorija razvoja djece mlađe od tri godine (Triulzi, 2009). Riječ je o istraživanju zasnovanom na primjeni kvalitativne ankete koja je sadržavala pitanja esejskog, otvorenog tipa. Anketu je popunilo trideset Pikler i RIE praktičara u SAD-u. Ovo istraživanje je okrenuto porodičnom kontekstu, odnosno ispitivalo je u kojoj mjeri primjena pristupa u porodici promoviše pozitivne privržene odnose između majki i djece, a po mišljenjima Pikler praktičara. Rezultati su pokazali da ovaj pristup sa jedne strane promoviše i podstiče pozitivnu privrženost na dijadi majka-dijete, čime se naslanja na teoriju atačmenta, a sa druge uvažava dječje razvojne potrebe i razvojne kompetencije (Triulzi, 2009). Ovim se ukazalo da konkretne strategije i postupci pristupa Emi Pikler, mogu poslužiti kao smjernice kako podržavati i razvijati povezanost i kvalitetne odnose djece i odraslih kao bazu mentalnog zdravlja kasnije u životu.

Pronađena je jedno istraživanje autorke Toni Christie (2010) koje je sproveda za potrebe master teze. Riječ je o kvalitativnom istraživanju, dizajniranom u vidu studije slučaja. Kao slučaj je izabrala dvije jasličke grupe u Velingtonu (Novi Zeland) u okviru kojih je istraživala primjenu preporuka Pikler i RIE pristupa. Istraživačke podatke je prikupljala u dvosedmičom periodu putem sistematskog posmatranja, polustrukturisanih intervju sa vaspitačima, fokus grupa sa roditeljima i analize sadržaja relevantne dokumentacije. Postavila je sljedeća

istraživačka pitanja: 1) Kako izgledaju prakse koje su inspirisane RIE i Pikler pristupom u izabranima jasličkim grupama, koje su iz ovih pristupa primjenjivale koncept primarnog vaspitača, preporuke o podsticanju slobodnog kretanja i o poštovanju kompetencije male djece? i 2) Kakva su shvatanja vaspitača i roditelja o efikasnosti ovih praksi i koji faktori bi mogli omogućiti i/ili ograničiti ove prakse? Istraživanje je dalo zanimljive rezultate. Koncept primarnog vaspitača koji se sreće u Pikler pristupu je bio suštinski poštovan od strane vaspitača, te dosljedno sproveden, što je od vaspitača tražilo izuzetan stepen dugoročne posvećenosti i visok kvalitet timskog rada. Roditelji djece su razumijevali i cijenili primjenu ovog koncepta. Ovaj koncept je omogućavao adekvatno zadovoljavanje potreba svakog djeteta te primjenu principa poštovanja djece. Vaspitači su na različite načine demonstrirali poštovanje djece: kroz pažljivo posmatranje i „čitanje” dječijih verbalnih i neverbalnih signala te adekvatno odgovaranje na iste, kroz saopštavanje svega što rade sa i oko djece te čekanje dječijeg odgovora i reakcije i usaglašavanje sa istima, kroz neubrzanje i poštovanje dječijeg individualnog tempa. U pogledu omogućavanja slobode pokreta, vaspitači su vodili računa o prostornim faktorima (odstranjivali sve što vodi ograničavanju kretanja, te kreirali čist i nenatran prostor koji nije prestimulišući ali koji nudi mnoštvo mogućnosti istraživanja djeci). Intervenirali su minimalno, samo kad je bilo zaista neophodno. Istraživanje je pokazalo da su u pogledu preporuke o omogućavanju potpune slobode kretanja vaspitači čija je praksa posmatrana iste više prilagodili nego preuzeli, budući da nisu uvijek striktno poštovali pravila o nedovođenju djece u položaje u koje se sama nisu još dovela. Vaspitači su djeci davali mogućnost izbora i suverenitet tokom radnji koje se njih tiču, najviše onih u vezi njege (presvlačenja i obroka) čime su poštovali dječije kompetencije, te jačali samopouzdanje i samosvijest djece. Sve to je vodilo boljoj saradnji od strane djece. Iako je nedostatak istraživanja, po priznanju autorke, veoma mali uzorak i dužina posmatranja od samo dvije sedmice, te je prednost posmatranih jaslica neuobičajeno mali odnos broja djece i broja vaspitača, zaključila je da vaspitno-obrazovna praksa u posmatranim jasličkim grupama može biti primjer dobre prakse podizanja kvaliteta jasličkog vaspitanja i obrazovanja (Christie, 2010).

Prikazaće se i jedno pronađeno istraživanje, komparativnog tipa, koje se bavilo upoređivanjem uloge koja se kretanju i senzornoj stimulaciji daje u četiri pristupa radu sa djecom, od kojih je jedan Pikler pristup, a ostali su Montesori pristup, senzorna integracija i psihomotorna terapija (Gnaoré, 2021). Autorka istraživanja u radu analizira pomenute pristupe, međusobno ih upoređuje te upoređuje svoje nalaze sa savremenim naučnim saznanjima o djelotvornosti pokreta i čulnih nadražaja u vaspitno-obrazovne i terapijske svrhe. Njeni zaključci idu u smjeru da sva četiri pristupa uvažavaju i koriste pokret i senzorne stimulse, te

ovi faktori igraju važnu ulogu u radu sa djecom po pomenutim pristupima, ali da se metode primjene istih među pristupima razlikuju. Takođe, zaključuje da je u sva četiri pristupa zajedničko oslanjanje na samomotivaciju deteta i neprimjenjivanje nikakve vrste pritiska. Pikler pristup je izabran jer je Emi Pikler naglašavala da je mogućnost slobodnog kretanja ključna za zdrav razvoj i da intenzivan kontakt tokom aktivnosti njege donosi djeci sigurnost, umiruje ih i reguliše njihovo ponašanje. Ovaj rad daje sljedeće zaključke u vezi Pikler pristupa: preporuke o važnosti omogućavanja slobodnog kretanja i neubrzavanog motoričkog razvoja su relevantne i dokazane u savremenoj naučnoj literaturi; iako u pristupu nije eksplicirano, njegove preporuke nude mnogo prilika za senzornu stimulaciju što je opet naučno dokazano kao efikasno i važno u podsticanju razvoja djece (ovo se tiče preporuka o organizaciji aktivnosti njege, potom preporuka u vezi pažljivog kreiranja okruženja u kome će dijete slobodno da se kreće i pri tome istražuje, te preporuka o davanju slobode djetetu u istraživanju sopstvenog tijela i njegovih mogućnosti). Autorka zaključuje da Pikler pristup, iako nije nastao u terapijske svrhe, zbog svojih vrijednosti može biti korišten i u tom pravcu, što bi trebalo dalje istraživati i promovisati. Takođe zaključuje da bi bilo poželjno da svi koji rade sa djecom u vaspitno-obrazovnom i terapijskom domenu prođu obuku iz primjene Pikler kao i ostala tri pristupa (Gnaoré, 2021).

Za sada se nije naišlo na istraživanja koja su detaljnije empirijski provjeravala efikasnost pristupa Emi Pikler, izvan konteksta u kojem je nastao, odnosno izvan Loci kuće. To je naročito slučaj u pogledu jasličkog vaspitanja Republike Srpske i okolnih država gdje je pristup Emi Pikler skoro nepoznat (iako je Mađarska u kojoj je nastao relativno blizu). Pronađen je jedan naučni članak objavljen na našem govornom području posvećen životu i radu Emi Pikler. Autorke istog su Tanja Brkljač i Srbislava Pavlov (2020), a članak je preglednog tipa. Takođe, Emi Pikler je spominjala Alaksandra Šindić u nekim svojim radovima (Šindić, 2018; 2019). Ipak, ovaj je pristup popularan i sprovodi se u vaspitno-obrazovnim ustanovama u različitim zemljama (Njemačka, Francuska, Španija, Italija, SAD,...). Posljednjih nekoliko godina raste interesovanje za ovaj pristup te on postepeno dobija na popularnosti, naučnoj i posebno stručnoj (Gutknecht i Bader, 2021). To se vidi i iz predstavljenih empirijskih istraživanja koja su većinom novijeg datuma. Za očekivati je da će sličnih istraživanja biti više u budućnosti.

# METODOLOGIJA ISTRAŽIVAČKOG RADA

U nastavku slijede osnovni metodološki elementi teorijskog i empirijskog istraživanja. Primijenjen je mješoviti pristup, odnosno kombinovana je kvalitativna i kvantitativna istraživačka metodologija, kako bi se došlo do dubljeg uvida u složene pojave koje su se istraživale. Dakle, kombinovane su kvalitativne i kvantitativne istraživačke metode i tehnike, koje su određene konstruktivističkom paradigmom kao epistemološkom osnovom.

## Problem i predmet istraživanja

*Problem* istraživanja je: razmatranje ideja Emi Pikler i Pikler pristupa u kontekstu savremenog jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa. O problemu istraživanja već je prethodno pisano u teorijskom dijelu doktorske disertacije. U nastavku će se dati još nekoliko argumenata zašto je ovaj problem značajan i interesantan za istraživanje.

Analiza pedagoške literature, prije svega one koja se može svrstati u oblast predškolske pedagogije, pokazuje da je ista u značajnoj mjeri manje posvećena razmatranjima vaspitanja, razvoja i učenja djece jasličkog uzrasta u odnosu na djecu uzrasta iznad treće godine. Ovo je slučaj i kada su u pitanju empirijska istraživanja koja su dominantno posvećena istraživanjima vaspitno-obrazovnog procesa sa djecom iznad treće godine starosti. Za sada su identifikovani sljedeći razlozi za ove pojave: rad sa malom djecom se smatra nezanimljivim jer nudi manje prilika za promociju, te je i česta pojava da se u jaslice stavlja da radi mlađi i neiskusniji vaspitački kadar (Abbott i Langston, 2005b); istraživanja o djeci i sa djecom mlađom od tri godine nose niz posebnih zahtjeva i izazova, te su stoga i izbjegavana.

Savremena pedagogija (treba da) naglašava sve mogućnosti u radu sa djecom, te da eksplicitnije ističe značaj bavljenja ovim uzrastom. Savremena istraživanja iz oblasti razvojne psihologije i neuronauka dokazuju ono što su mnogi od najznačajnijih imena pedagogije već (davno) rekli – da se djeca razvijaju putem postepenog ovladavanja kretanjem, a samim tim putem upoznavanja svoje najbliže okoline i stupanja u interakcije sa onima koji o njima brinu; da pri tome neprestano ispitujući i istražujući definišu i redefinišu svoja poimanja svijeta i sebe u njemu (Gopnik, 2011; Gopnik i sar., 1999). Iz ovoga proizilazi da je potrebno razvijati diskurs o maloj djeci koji nije okrenut njihovoj budućnosti nego se bavi djetetom kakvo jeste u svakom trenutku svog razvoja (Goldschmied i Jackson, 2004), te da je neophodno promišljati o

vaspitno-obrazovnom procesu i okruženju koji će maksimalno podržavati kapacitete i sposobnosti djece jasličkog uzrasta.

Pristup koji je osmislila i razradila Emi Pikler ima svoje specifičnosti koje proizilaze iz pogleda na dijete kao aktivnog i kompetentnog činioca sopstvenog razvoja, koje je neophodno poštovati. Ovaj pristup je veoma interesantan, izmeđuostalog i iz razloga što je posebno usmjeren vaspitanju i njezi djece do treće godine – a po trenutnim saznanjima malo je pristupa koji su nastali isključivo za potrebe rada sa ovim uzrastom. Različiti autori koji su se bavili analizom ovog pristupa (Belasko i sar., 2019; Belza i sar., 2019; Falk, 2013; Gonzalez-Mena, 2004; Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018; Mason, 2018; Petrie i Owen, 2005; Sagastui i sar., 2020; Vamos, 2010) ukazuje na njegovu veliku pedagošku vrijednost. Među idejama Emi Pikler moguće je naći one koje imaju potencijal unapređivanja kvaliteta savremenog vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama.

Stoga je *predmet* istraživanja definisan na sljedeći način: ispitivanje pedagoško-metodičkih specifičnosti pristupa Emi Pikler i mogućnosti njihove primjene u uslovima organizacije savremenog institucionalnog vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama, te utvrđivanje pedagoško-metodičkih vrijednosti ovog pristupa.

## **Značaj istraživanja**

Istraživački dio rada ima dva dijela: teorijski i empirijski. Oba dijela će se uzeti u razmatranje u pogledu analize njihovog značaja na teorijskom, metodološkom, praktičnom i društvenom nivou.

*Teorijski značaj* istraživanja se ogleda u rasvjetljavanju teorijski i empirijski nedovoljno istraženog područja – vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama. Kao što je već obrazloženo, na našem govornom području i u našem pedagoškom kontekstu pristup Emi Pikler je nepoznat. Zbog toga je značajno što je on detaljno analiziran i prikazan sa identifikovanim pedagoško-metodičkim specifičnostima, na osnovu čega je kreiran program akcionog istraživanja kao jedna vrsta izvedbenog modela. Time su teorijske postavke i izvedbene specifičnosti ovog pristupa učinjene dostupnim, te je omogućeno njihovo kritičko sagledavanje iz perspektive naše vaspitno-obrazovne i kulturološke stvarnosti. Željelo se doći i do konkretnijeg razumijevanja institucionalnog vaspitno-obrazovnog procesa sa djecom jasličkog uzrasta u Republici Srpskoj. Rezultati istraživanja proširuju postojeću sliku o dinamizmima,



faktorima, mogućnostima, ograničenjima, poteškoćama, prednostima i tako dalje, u radu sa djecom jasličkog uzrasta. Sinteza koja je data kao ukupni rezultat teorijskog i empirijskog istraživanja, a koja se tiče pedagoško-metodičkih vrijednosti ideja Emi Pikler i mogućnosti njihove primjene u kontekstu našeg savremenog jasličkog vaspitanja i obrazovanja, ukazuje na to kako vaspitno-obrazovni proces učiniti kvalitetnim i podržavajućim za djecu ovog značajnog i osjetljivog uzrasta. Time se u određenoj mjeri dopunila teorija predškolskog vaspitanja, sa naglaskom na područje metodike vaspitno-obrazovnog rada sa djecom jasličkog uzrasta, koje je, po trenutnim saznanjima, veoma nerazvijeno. Namjera rada je izmeđuostalog bilo i skretanje pažnje na značaj poštovanja beba i male djece i na mogućnosti da se u poštovanju sa deklarativnog pređe na konkretni plan. Ovaj rad je otvorio nova pitanja koja se mogu uzeti kao polazna osnova budućih istraživanja ovog problema, te skrenuo pažnju na značaj bavljenja njegovom i vaspitanjem djece ovog uzrasta.

Budući da je vaspitno-obrazovni proces u jasličkim grupama malo i rijetko istraživani problem u našem institucionalnom kontekstu, rad ima i *metodološki značaj* koji se zasniva na provjeravanju mogućnosti istraživanja ovog procesa, i konkretnije, mogućnosti istraživanja primjene specifičnog pristupa u ovom procesu. Tokom istraživanja su primijenjena i dva instrumenta, široko poznata i prihvaćena, ali koja do sada nisu bila primijenjena u našem kontekstu. Takođe, rezultati primjene pomenutih instrumenata su se doveli u vezu sa pokazateljima sa kojima do sada nisu bili razmatrani, što se sve smatra interesantnom metodološkom provjerom. Istraživanje je pokazalo koje su mogućnosti, prednosti i nedostaci izabranog metodološkog pristupa.

Istraživanjem se težilo doći do rezultata koji imaju *praktičan značaj*. Provjereni su konkretni postupci i načini rada u jasličkim grupama, a usmjereni na unapređivanje kvaliteta istog. To je urađeno kroz primjenu konkretnog programa akcionog istraživanja kao izvedbenog modela Pikler pristupa koji pruža mogućnost ponavljanja i provjeravanja vrijednosti i efikasnosti ovog pristupa u praksi, te obučavanja praktičara za njegovu primjenu. Time se na konkretnom planu od teorije došlo do prakse. Pristup koji ima tradiciju i koji je nastao na drugačijem kulturno-istorijskom podnevlju je provjeren i izdvojene su smjernice i postupci koji imaju praktičnu korist. Tako se došlo do saznanja o konkretnim praktičnim rješenjima, odnosno o efikasnosti različitih metodičkih strategija koje se mogu primjenjivati u vaspitno-obrazovnom radu sa djecom jasličkog uzrasta, od kojih su neke drugačije od naše konvencionalne prakse. Ova rješenja su data na uvid, kako onim praktičarima koji su tokom istraživanja prošli kroz iskustveni proces, tako i onima koji se sa istima mogu upoznati naknadno.

U pogledu šireg *društvenog značaja*, smatra se da saznanja do kojih se došlo imaju potencijal da izazovu interesovanje vaspitača, pedagoga, rukovodioca predškolskih ustanova, kreatora prosvjetne politike, roditelja i drugih, odnosno svih koji se u bilo kojem smislu bave vaspitanjem i obrazovanjem djece jasličkog uzrasta. Radom se prije svega željela skrenuti pažnja na djecu ove uzrasne grupe i na rad sa njima, koji su neopravdano zapostavljeni. Ukazalo se na važnost poštovanja male djece, njihove perspektive i inicijative i na osjetljivost rada sa njima. Istaknuta je potreba da se djetetu od rođenja pruži adekvatna pažnja i podrška kako bi se razvijalo slobodno, aktivno i autentično.

## **Ciljevi, zadaci i hipoteze istraživanja**

S obzirom da je pristup Emi Pikler u našem pedagoškom kontekstu nepoznat iz različitih razloga, rad je pored empirijskog istraživanja značajnim dijelom posvećen teorijskom proučavanju, rasvjetljavanju i konkretizaciji ideja i pristupa Emi Pikler. Zbog toga su definisana dva cilja – cilj teorijskog proučavanja i cilj empirijskog istraživanja.

*Cilj teorijskog proučavanja* je utvrditi pedagoško-metodičke specifičnosti rada u jasličkim grupama po pristupu Emi Pikler, te utvrditi koje ideje i preporuke pristupa Emi Pikler su usaglašene sa izabranim savremenim pristupima u organizaciji jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa.

Iz postavljenog cilja teorijskog proučavanja izvedeni su sljedeći *zadaci*:

1. Identifikovati pedagoško-metodičke specifičnosti rada u jasličkim grupama po pristupu Emi Pikler na osnovu analize dostupnih izvora ovog pristupa.
2. Utvrditi usaglašenost između pristupa Emi Pikler i dva izabrana savremena pristupa u organizaciji jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa: pristupa razvojno primjerene prakse i pristupa zasnovanog na odnosima.

Iz cilja teorijskog proučavanja proizašla je *opšta hipoteza teorijskog proučavanja* koja glasi: moguće je utvrditi različite pedagoško-metodičke specifičnosti rada u jasličkim grupama po pristupu Emi Pikler kao i identifikovati ideje i preporuke pristupa Emi Pikler koje su usaglašene sa izabranim savremenim pristupima u organizaciji jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa.

Opšta hipoteza teorijskog proučavanja je razložena na dvije posebne hipoteze:

1. Moguće je identifikovati različite pedagoško-metodičke specifičnosti u pogledu svih segmenata rada sa jasličkim grupama po pristupu Emi Pikler na osnovu analize dostupnih izvora ovog pristupa.
2. Moguće je prepoznati ideje i preporuke pristupa Emi Pikler koje su usaglašene sa onima koje se mogu naći u dva izabrana savremena pristupa u organizaciji jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa: pristupa razvojno primjerene prakse i pristupa zasnovanog na odnosima.

*Cilj empirijskog istraživanja* je identifikovati pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj koje su usaglašene sa specifičnostima rada po pristupu Emi Pikler, potom ispitati mogućnosti i efekte primjene pristupa Emi Pikler u organizaciji vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama, te izvesti zaključke o njegovim pedagoško-metodičkim vrijednostima.

Iz postavljenog cilja empirijskog istraživanja operacionalizovani su sljedeći *istraživački zadaci*:

1. Identifikovati pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj koje su usaglašene sa radom po pristupu Emi Pikler.
2. Ispitati u kakvoj su vezi pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj koje su usaglašene sa pristupom Emi Pikler sa pokazateljima:
  - 2.1. nivo blagostanja i uključenosti djece;
  - 2.2. odnosi između djece i vaspitača.
3. Utvrditi da li će se i na koji način putem akcionog istraživanja u čijem je fokusu program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama izazvati pozitivni efekti u okviru pokazatelja:
  - 3.1. nivo blagostanja i uključenosti djece;
  - 3.2. odnosi između djece i vaspitača.
4. Provjertiti primjenljivost odabranih elemenata pristupa Emi Pikler u savremenom kontekstu organizacije jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa Republike Srpske putem akcionog istraživanja u čijem je fokusu program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama.

Na osnovu cilja empirijskog istraživanja postavljena je *opšta hipoteza empirijskog istraživanja* koja glasi: na osnovu procjena vaspitača je moguće uvrđiti pedagoško-metodičke

specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj koje su usaglašene sa specifičnostima rada po pristupu Emi Pikler, te je moguće identifikovati različite mogućnosti i pozitivne efekte primjene pristupa Emi Pikler u organizaciji vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama, kao i utvrditi pedagoško-metodičke vrijednosti ovog pristupa.

Iz opšte hipoteze empirijskog istraživanja izvedene su sljedeće posebne hipoteze:

1. Na osnovu procjena vaspitača moguće je utvrditi pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj koje su usaglašene sa specifičnostima rada po pristupu Emi Pikler.
2. Postoji povezanost između izabranih pokazatelja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa i usaglašenosti pedagoško-metodičkih specifičnosti rada vaspitača sa pristupom Emi Pikler. Iz ove hipoteze su izvedene dvije pojedinačne hipoteze:
  - 2.1. Postoji povezanost između nivoa blagostanja i uključenosti djece i usaglašenosti pedagoško-metodičkih specifičnosti rada vaspitača sa pristupom Emi Pikler.
  - 2.2. Postoji povezanost između odnosa djece i vaspitača i usaglašenosti pedagoško-metodičkih specifičnosti rada vaspitača sa pristupom Emi Pikler.
3. Postoji razlika u izabranim pokazateljima kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa djece u jasličkim grupama prije i nakon sprovedenog akcionog istraživanja u čijem je fokusu program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama. Iz ove hipoteze su izvedene dvije pojedinačne hipoteze:
  - 3.1. Postoji razlika u nivoima blagostanja i uključenosti djece u jasličkim grupama prije i nakon sprovedenog akcionog istraživanja u čijem je fokusu program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama.
  - 3.2. Postoji razlika u pogledu dvije dimenzije odnosa djece i vaspitača – bliskost i konflikt, prije i nakon sprovedenog akcionog istraživanja u čijem je fokusu program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama.
4. Moguće je identifikovati elemente pristupa Emi Pikler koji su primjenjivi u uslovima organizacije savremenog vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama Republike Srpske, kao i pozitivne efekte njihove primjene, putem akcionog istraživanja u čijem je fokusu program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupam.

\*\*\*

U odnosu na prvobitni plan, učinjene su određene izmjene u postavljanju istraživačkih ciljeva, zadataka i hipoteza. Izmjene su sljedeće:

- postavljeni ciljevi, zadaci i hipoteze teorijskog proučavanja i empirijskog istraživanja su jezički preformulisani kako bi bili jasniji, odnosno lakši za razumijevanje, ali je osnovno značenje ostalo isto.
- treći zadatak empirijskog istraživanja je prvobitno sadržavao dio o provjeravanju efekata akcionog istraživanja, odnosno programa obuke vaspitača, u vidu analize ima li promjena u njihovim mišljenjima o vrijednostima i mogućnostima primjene pristupa. S obzirom da je istraživanje pokazalo da su početna mišljenja vaspitača o pristupu bila pozitivna, te da četvrti istraživački zadatak obuhvata cjelovitu analizu mišljenja i iskustava vaspitača o vrijednostima i primjenljivosti preporuka Pikler pristupa, smatralo se da nije potrebno da se posebno analiziraju njihova mišljenja, jer bi bilo preklapanja sa rezultatima četvrtog zadatka. U skladu sa tim izbačena je i odgovarajuća pojedinačna hipoteza.
- način navođenja hipoteza je promijenjen kako bi očiglednije odgovarale postavkama zadataka (umjesto numeracije hipoteza od 1 do 10, postavljene su da odgovaraju numeraciji zadataka, pri čemu su odvojeni ciljevi, zadaci i hipoteze teorijskog proučavanja od onih empirijskog istraživanja).

## Varijable istraživanja

U skladu sa postavljenim ciljem i zadacima empirijskog istraživanja određene su zavisne i nezavisne istraživačke varijable. U Tabeli 5 se daje pregled varijabli.

**Tabela 5**

*Prikaz zavisnih i nezavisnih istraživačkih varijabli i njihovih podvarijabli*

	Varijable	Podvarijable
Zavisne istraživačke varijable	Blagostanje djece Uključenost djece	
	Odnos djece i vaspitača	Bliskost Konflikt
Nezavisne istraživačke varijable	Pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama	Organizacija prostora Organizovane aktivnosti Omogućavanje slobode Odlaganje intervencije
	Program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama	

Zavisne istraživačke varijable su bile unaprijed operacionalizovane. Nezavisna varijabla *pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama* je bila djelimično operacionalizovana, te je njena operacionalizacija dopunjena u okviru rezultata istraživanja. Konačna operacionalizacija nezavisne varijable *Program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama* je rezultat akcionog dijela istraživanja.

## Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju su korištene različite naučno-istraživačke metode, te njima odgovarajuće tehnike i instrumenti.

### *Naučno-istraživačke metode*

*Metoda teorijske analize i sinteze* je korištena tokom proučavanja dostupne teorijske i empirijske građe. S obzirom da u osnovi omogućava „stvaralačku preradu postojećih saznanja” (Bandur i Potkonjak, 1999, str. 124), dominantna je bila pri proučavanja dostupnih izvora pristupa Emi Pikler, te ostale za ovaj rad relevantne literature, kako bi se ostvario cilj teorijskog proučavanja, te kako bi se postavila metodološka osnova empirijskog istraživanja. Značajna je bila i pri analizi prikupljene istraživačke građe i izvođenju zaključaka empirijskog istraživanja, te na kraju u sintezi zaključaka odnosno odgovaranju na postavljenu temu rada.

*Servej istraživački metod* je korišten u prvoj fazi empirijskog istraživanja da bi se „snimilo” postojeće stanje, odnosno kako bi se „uhvatile” pojave kao što su nivo blagostanja i uključenosti djece, odnos djece i vaspitača, pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama, onakve kakve trenutno jesu, bez opstruisanja. Težilo se opisivanju, objašnjavanju, interpretiranju i razumijevanju ovih pojava što ovaj metod omogućava (Bandur i Potkonjak, 1999).

*Akciona metoda*, što je u osnovi akciono istraživanje (Bandur i Potkonjak, 1999) je primijenjena tokom druge faza empirijskog istraživanja. Ova metoda podrazumijeva aktivnost radi promjene (Hatch, 2002), što je u istraživanju bila realizovana na način unošenja elemenata pristupa Emi Pikler u svakodnevni rad vaspitača (kroz program obuke) te praćenja procesa koji se pri tome dešava, traganja za eventualnim promjenama i slično. Akciono istraživanje je dominantno imalo kvalitativnu metodologiju.

*Metoda diskursa* je navedena, jer je po nekim autorima (Kundačina i Bandur, 2004) glavna metoda u okviru akcionog istraživanja. Pod diskursom se podrazumijeva rasprava odnosno razmjena i usaglašavanje o tome šta je potrebno preduzeti kao akciju. U tom smislu se govor, odnosno jezik koriste kao sredstva opisivanja, analize i dubinskog promišljanja o predmetu istraživanja (Maksimović, 2012). Konkretno, tokom akcionog istraživanja – primjene programa obuke, težilo se razmjeni sa vaspitačima, usaglašavanju, zajedničkom promišljanju, odlučivanju i planiranju narednih koraka i tako dalje.

## ***Istraživačke tehnike i instrumenti***

U istraživanju je korišteno nekoliko istraživačkih tehnika i njima odgovarajući istraživački instrumentarij koji su proizašli iz prethodno obrazloženih naučno-istraživačkih metoda.

Tehnika *naučno posmatranje* je primijenjena u dvije varijante: neposredno posmatranje i posmatranje sa učešćem.

*Neposredno posmatranje* je primijenjeno tokom prve i treće istraživačke faze, a kako bi se pojave zahvatile u realnom prostoru i vremenu njihovog ispoljavanja (Fajgelj, 2005). Pojave koje su putem ove istraživačke tehnike posmatrane, odnosno zahvaćene su blagostanje i uključenost djece.

Instrument korišten u tu svrhu je *Levenska skala blagostanja i uključenosti* (Leuven Well-being Scale – LWS i Leuven Involvement Scale – LIS), odnosno njena verzija prilagođena djeci jasličkog uzrasta (Laevers i sar., 2005) koja je uz saglasnost autora preuzeta i prevedena (Prilog 1). Ovaj instrument je dosta primjenjivan u praksi u odnosu na djecu jasličkog uzrasta, pri čemu je pokazao visok stepen pouzdanosti (Laevers, 2006a). Ovaj instrument je izabran zbog indikatora koje mjeri, te zbog načina mjerenja. Blagostanje i uključenost su pokazatelji kvaliteta institucionalnog vaspitanja i obrazovanja (Laevers, 2006a; 2006b), a ova skala omogućava da se oni „mjere” putem posmatranja verbalnih i neverbalnih ponašanja djece što je najadekvatniji pristup kada su djeca jasličkog uzrasta u pitanju jer je neopstruzivan u odnosu na djecu i njihovu svakodnevicu. Putem skale se dječija opservirana ponašanja svrstavaju u jednu od pet ponuđenih kategorija, te istima dodjeljuju brojačane vrijednosti. Instrument je primijenjen prema predviđenom istraživačkom protokolu (Laevers i sar., 2005), odnosno na način na koji preporučuju njegovi autori.

*Posmatranje sa učešćem* je korišteno tokom sve tri istraživačke faze, a naročito za potrebe akcionog istraživanja, što je vrlo čest kontekst primjene ove tehnike (Kundačina i Bandur, 2004; Hatch, 2002). Posmatranja su bila slabije strukturisana i zasnivala su se na vođenju dnevnika pri čemu je istraživač bio uključen kao privremeni član sredine u okviru koje je proučavao (Kundačina i Bandur, 2004; Fajgelj, 2005). Istraživač je bio fizički prisutan u prostorijama jasličkih grupa i za to vrijeme imao povremene interakcije sa vaspitačima i djecom. Pri tome je bio u ulozi „posmatrača učesnika” (Maksimović, 2012) pri čemu se slobodno kretao u istraživanom prostoru, a ostalim učesnicima – ispitanicima je bila poznata njegova uloga. Aktivnosti posmatranja su takođe realizovali vaspitači – učesnici akcionog istraživanja, koji su imali uloge saistraživača, jer su posmatrali procese koji se dešavaju, pod uticajem određenih



postupaka koje su koristili i promjena koje su unosili, te su time učestvovali direktno u procesu koji su ujedno i posmatrali.

Za registrovanje pojava posmatranih tokom akcionog istraživanja u okviru ove tehnike, korišteni su „protokoli” posmatranja u dvije varijante:

- *Dnevnik posmatranja istraživača (aktivnosti prije, tokom i nakon primjene programa obuke)* – vodio je istraživač tokom svojih posjeta jasličkim grupama u vidu slobodnih zapisa o svemu primijećenom u okviru kategorija: ponašanja vaspitača i djece, obilježja prostora radne sobe, načini organizacije različitih aktivnosti; kao i u vidu zapisa različitih informacija dobijenih od vaspitača (o navikama i problemima djece, režimu dana, tekućim dešavanjima, specifičnim okolnostima i slično);
- *Bilješke vaspitača (povratne informacije) tokom primjene programa obuke* – vodili su vaspitači na način da su unutar obezbijeđenog pisanog materijala zapisivali sva relevantna dešavanja u grupi i svoja promišljanja u vezi realizacije dobijenih instrukcija.

*Dubinski intervju* (kvalitativni intervju ili nestrukturisani intervju) primijenjen je u više navrata sa vaspitačima učesnicima akcionog istraživanja. U zavisnosti od mogućnosti organizacije, sprovedeni su individualni ili grupni intervjui. Osnovna svrha primjene ove istraživačke tehnike je bila da omogući ispitivanje mišljenja vaspitača o specifičnostima njihovog rada te o vrijednostima i mogućnostima primjene pristupa Emi Pikler. Tokom primjene intervjuja vaspitači su podsticani da obrazlažu i pojašnjavaju svoje stavove i iskustva, odnosno svoja razumijevanja pojava koje su u datoj fazi istraživanja bile u fokusu interesovanja. Za potrebe ovoga izrađena su dva instrumenta u vidu vodiča za dubinski intervju (Prilog 2). Prvi, *Vodič intervjuja o specifičnostima rada vaspitača u jaslicama i mogućnostima primjene ideja Emi Pikler* je kreiran za potrebe inicijalnog dijela istraživanja. Drugi, *Vodič intervjuja o vrijednostima i mogućnostima primjene ideja Emi Pikler nakon programa obuke*, kreiran za potrebe finalnog mjerenja, je pored ispitivanja zaključnih mišljenja vaspitača o vrijednostima i mogućnostima primjene ideja Emi Pikler ispitivao i njihova mišljenja o procesu obuke kroz koji su prošli.

Tehnika *skaliranja* je korištena tokom prve i treće faze istraživanja kako bi se ispitale procjene vaspitača o odnosima koje imaju sa svakim djetetom i o pedagoško-metodičkim specifičnostima njihovog vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama.

Procjene vaspitača o odnosima koje imaju sa svakim djetetom su se dobile putem instrumenta *Skala – odnos djeteta i vaspitača, kratka verzija* (SODV) čiji je autor Robert Pianta

(Pianta, 1994; 1999; 2001). Instrument je uz saglasnost autora preuzet i preveden (Prilog 3). Riječ je o skali Likertovog tipa koja se sastoji iz 15 tvrdnji podijeljenih u dvije dimenzije odnosa: bliskost (8 tvrdnji) i konflikt (7 tvrdnji), odnosno dvije subskale. Napominje se da postoji i duža verzija ove skale, koja sadrži treću subskalnu koja mjeri dimenziju u odnosu označenu kao zavisnost. S obzirom da su neka istraživanja ukazala na probleme u relijabilnosti treće subskale i na povezanost dimenzije zavisnost sa kulturološkim faktorima (Stensen i sar., 2023), odlučeno je da se u istraživanju primijeni kratka verzija. Subskala bliskost mjeri procjenu vaspitača o tome koliko u njegovom odnosu sa djetetom ima topline, otvorenosti, međusobne naklonosti. Viši skorovi upućuju na bliže odnose i pozitivnije interakcije između djece i vaspitača. Subskala konflikt mjeri procjenu vaspitača o tome koliko u njegovom odnosu sa djetetom ima nesklada, nesigurnosti i sukoba. Viši skorovi upućuju na neizvjesnije odnose i negativnije interakcije između djece i vaspitača. Skalu popunjava vaspitač na osnovu lične procjene odnosa koje ima sa svakim djetetom pojedinačno, prema ponuđenim tvrdnjama. Više istraživanja je potvrdilo dobre metrijske karakteristike i pouzdanost ove skale (Doumen i sar., 2009; Pianta, 2001; Pianta i Steinberg, 1992; Sette i sar., 2018; Stensen i sar., 2023; Tatalović Vorkapic, 2017). Za svaku od dvije subskale, po inicijalnoj primjeni na uzorku istraživanja, posebno je izračunat Kronbahov koeficijent pouzdanosti alfa, a dobijene vrijednosti su:  $\alpha = 0,827$  za subskalnu bliskost i  $\alpha = 0,864$  za subskalnu konflikt, koje ukazuju na njihovu visoku pouzdanost (Prilog 4).

Procjene vaspitača o pedagoško-metodičkim specifičnostima njihovog vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama su se dobile putem *Skale stavova vaspitača o pedagoško-metodičkim specifičnostima njihovog rada u jasličkim grupama u odnosu na pristup Emi Pikler* (SVPMV/Pikler). Instrument je autorski, a kreiran je kako bi se moglo procijeniti koliko su uobičajeni i aktuelni postupci u radu vaspitača sa djecom u jasličkim grupama srodni sa preporukama u okviru pristupa Emi Pikler. Tvrdnje unutar skale su kreirane na osnovu prethodno ustanovljenih pedagoško-metodičkih specifičnosti rada po pristupu Emi Pikler. Svaka specifičnost koju opisuje konkretna tvrdnja je prisutna u radu po ovom pristupu. Izuzetak od prethodnog je urađen kod kreiranja tvrdnji koje se odnose na organizovane aktivnosti (tvrdnje 33-38), budući da Pikler pristup ne preporučuje aktivnosti koje vaspitač unaprijed planira, te realizuje u smjeru podučavanja cijele grupe, a vaspitači koji rade u jasličkim grupama Republike Srpske imaju radnu obavezu da planiraju i realizuju takve aktivnosti. Zbog ovih očiglednih razlika u ovom dijelu skale se odstupilo od formulisanja tvrdnji na način da ukazuju na specifičnosti prisutne u radu po pristupu Emi Pikler, jer bi u tom slučaju u pogledu organizacije aktivnosti tvrdnje morale biti negativno formulisane. Tvrdnje su kreirane u

pozitivnom obliku, odnosno na način da ukazuju na organizaciju i angažman vaspitača u ovom domenu. Smatralo se da pozitivno formulisane tvrdnje, gledano iz ugla vaspitača koji skalu popunjavaju, neće odstupati od ostatka skale, te da će ovakav pristup za vaspitače imati više smisla i neće ih zbunjivati, što bi se u suprotnom moglo desiti. Ove tvrdnje su kod analize i obrade podataka rekodirane, odnosno obrnute su im vrijednosti. Popunjavajući skalu, vaspitači su davali procjene o tome koliko ponuđene tvrdnje opisuju specifičnosti njihovog rada sa djecom. Skala je kreirana pod pretpostavkom da viši skorovi ukazuju na to da je rad vaspitača iz istraživačkog uzorka više usaglašen sa preporukama pristupa Emi Pikler u pogledu obuhvaćenih specifičnosti i obrnuto. Instrument ima formu petostepene skale Likertovog tipa. Početna, odnosno na uzorku vaspitača primijenjena verzija skale se sastoji od 53 tvrdnje koje su raspoređene u tri tematski određene subskale (Prilog 5). Prva je subskala *poštovanje u interakcijama vaspitača i djeteta* koja sadrži 17 tvrdnji formulisanih tako da ukazuju na različite manifestacije poštovanja (ponašanja vaspitača koja bi ukazivala na poštovanje djeteta) u svakodnevnim interakcijama vaspitača i djece. Druga subskala *organizacija različitih aktivnosti*, obuhvata 21 tvrdnju, koje se dalje mogu rasporediti prema pripadnosti jednoj od tri vrste aktivnosti – rutinske, slobodne i organizovane (svakoj pripada po 7 tvrdnji), a formulisane tako da opisuju neke od konkretnih specifičnosti ponašanja i pristupa vaspitača u ove tri različite kategorije aktivnosti. Treća subskala se odnosi na *prostorno okruženje* i pripada joj 15 tvrdnji formulisanih tako da opisuju neke specifičnosti prostora koje se izdvajaju u pristupu Emi Pikler, gdje je prostor tretiran kao bitan uslov koji omogućava da se svi ostali zahtjevi ostvare. Subskale poštovanje u interakcijama vaspitača i djeteta i organizacija različitih aktivnosti su spojene. Subskala o prostornom okruženju je fizički odvojena kako bi se vaspitačima moglo dati kratko uputstvo o temi kojom se bavi ovaj dio instrumenta radi lakšeg snalaženja. Za kompletnu skalu dobijeni Kronbahov koeficijent pouzdanosti alfa iznosi  $\alpha = 0,813$  (Prilog 9), što ukazuje na visoku pouzdanost. S obzirom da je računanje Kronbahovog koeficijenta pouzdanosti alfa za svaku od subskala pokazalo da subskala *poštovanje u interakcijama vaspitača i djeteta* ima nisku vrijednost ovog pokazatelja, na skali je urađena faktorska analiza (Prilog 8), koja je pokazala četiri faktora, te je skala redukovana na 27 tvrdnji, raspoređenih u četiri subskale. Izračunat je Kronbahov koeficijent pouzdanosti alfa za svaku od dobijene četiri subskala i ukupnu redukovanu verziju skale i dobijene su vrijednosti koje ukazuju na visoku pouzdanost cijele redukovane skale, te četiri subskale (Prilog 9). Ovo je detaljnije objašnjeno u rezultatima empirijskog dijela istraživanja (prvi zadatak). Ovo faktorsko rješenje je dalje korišteno u analizi i obradi podataka.

*Kvalitativna analiza sadržaja* je u istraživanju primijenjena u više navrata. Pod analizom sadržaja se podrazumijeva kvalitativna ili kvantitativna analiza teksta, ikoničkog materijala i zvukova (Fajgelj, 2005). Ova tehnika je primijenjena na više različitih sadržaja tekstualnog tipa (na transkriptima sa individualnih i grupnih intervjuja, dnevnicima posmatranja, protokolima posmatranja, registrovanim povratnim informacijama). Za primjenu ove tehnike su izrađeni odgovarajući protokoli: *Protokol za kvalitativnu analizu sadržaja dnevnika posmatranja istraživača*, *Protokol za kvalitativnu analizu sadržaja bilješki vaspitača tokom primjene Programa* i *Protokol za kvalitativnu analizu transkripata dubinskih intervjuja*. Takođe je korištena i pri teorijskom proučavanju predmeta istraživanja, odnosno analizi dostupne literature.

## **Populacija i uzorak empirijskog istraživanja**

U okviru različitih istraživačkih zadataka i istraživačkih faza fokus je bio na djeci, na vaspitačima, te na jasličkim grupama (grupama djece u cjelini). Prema tome, *populaciju istraživanja* čine:

- djeca koja su tokom radne 2022/2023. godine bili jasličkog uzrasta i pohađala jasličke grupe predškolskih ustanova Republike Srpske;
- vaspitači koji su tokom radne 2022/2023. godine radili u jasličkim grupama predškolskih ustanova na teritoriji Republike Srpske;
- jasličke grupe predškolskih ustanova Republike Srpske tokom radne 2022/2023. godine.

U periodu između početka i kraja istraživanja bilo je određenih promjena u uzorku koje se nisu mogle unaprijed predvidjeti niti spriječiti. U početku je za istraživanje određeno dvadeset vaspitača koji su trebali proći kroz sve tri faze, te je sa istima dogovoren rad. Međutim, od te početne grupe vaspitača, do kraja u istraživanju je ostalo trinaest. U periodu trajanja istraživanja osam vaspitača je izašlo iz jasličkih grupa – jedan vaspitač je iz jedne premješten u drugu jasličku grupu obuhvaćenu istraživanjem, šest vaspitača je premješteno u vaspitne grupe koje nisu bile obuhvaćene istraživanjem i jedan vaspitač je otišao na bolovanje. Na njihovo mjesto su došli novi vaspitači, te se još njih troje priključilo istraživanju. U samo četiri od početnih deset jasličkih grupa nije bilo promjena vaspitača. U četiri grupe promijenio se po jedan vaspitač dok je drugi ostao, a u dvije su se promijenila oba vaspitača. Detaljniji pregled

ovih promjena je dat u Tabeli 6. Iz ovih razloga je uzorak vaspitnih grupa sa početnih deset smanjen na devet jer su u jednu grupu došla dva nova vaspitača koja nisu mogla da se adekvatno priključe istraživanju. Završni uzorak vaspitača iznosi šesnaest (u sedam grupa oba vaspitača i u dvije grupe po jedan). Takođe, do kraja istraživanja bilo je određenih osipanja uzorka djece u odnosu na početni jer su neka u međuvremenu prešla iz jasličke u vrtićku grupu.

Uvažavajući prethodno obrazložene promjene, *uzorak istraživanja* čine:

- u prvoj fazi istraživanja, a za potrebe realizacije prvog zadatka, uzorak čine 140 vaspitača (najmlađi vaspitač je imao 23, a najstariji 62 godine, prosjek godina starosti je iznosio 37,4; svi su bili ženskog pola),
  - od toga je 20 vaspitača koji su vodili izabrane jasličke grupe nastavilo učestvovati u drugoj istraživačkoj fazi i 16 vaspitača učestvovalo do kraja istraživanja;
- 141 dijete (63 djevojčice i 78 dječaka) od 12 do 38 mjeseci starosti (prosječna starost je 27,3 mjeseci), koja su obuhvaćena izabranim jasličkim grupama,
- 10 jasličkih grupa u kojima je istraživanje započeto, odnosno 9 u kojima je završeno.

Vaspitači u okviru većeg uzorka (140) su radili u jasličkim grupama predškolskih ustanova sa čitave teritorije Republike Srpske. Vaspitači, djeca, odnosno jasličke grupe koje su prošle kroz sve tri faze pripadaju različitim vrtićima jedne javne predškolske ustanove sa teritorije grada Banja Luka. U Tabeli 6 se daje detaljniji pregled ovog dijela uzorka i njegovog „kretanja”.

**Tabela 6**

*Pregled uzorka u odnosu na pripadnost predškolskoj ustanovi/vrtiću i u odnosu na osipanje*

Vrtić (objekat) izabrane predškolske ustanove	Br. jasličkih grupa	Br. djece po grupi	Br. vaspitača na početku istraživanja	Promjene vaspitača u grupi		Br. vaspitača na kraju istraživanja
				Br. vaspitača koji su izašli iz istraživanja	Br. vaspitača koji su ušli u istraživanje	
A	1	15	2	1	1	2
B	1	13	2	1	-	1
D	2	14	2	-	-	2
F	2	15	2	1	1	2
		14	2	2	-	-
C	2	15	2	2	1	2
		15	2	-	-	1
E	2	14	2	1	1	2
		12	2	-	-	2
6	10	141	20	8	4	16

Prema zvaničnim podacima Republičkog zavoda za statistiku Republike Srpske (Милуновић, 2023) u radnoj 2022/2023. godini, jasličkim institucionalnim vaspitanjem u okviru javnog i privatnog sektora je bilo obuhvaćeno ukupno 3739 djece (od čega je 1732 djevojčice i 2007 dječaka). Javnim sektorom je obuhvaćeno 2448 djece, a privatnim 1291 dijete. Uzorak od 141 djeteta iznosi 3,7% od ove ukupne populacije. Ukupna populacija vaspitača koji su u školskoj 2022/2023. godini radili u jasličkim grupama je 404. Uzorak od 140 vaspitača iz prve faze čini 34,6% ukupne populacije, a uzorak od 16 vaspitača koji su učestvovali do kraja istraživanja iznosi oko 3,9% te populacije. Ukupna populacija jasličkih grupa je iznosila 225, te uzorak od 9 grupa koje su do kraja ostale u istraživanju čini 4% populacije.

Uzorak djece i vaspitača je zavisio od izbora konkretnih jasličkih grupa u kojima je trebalo da bude sprovedeno istraživanje. Izabrana je Banja Luka i najveća javna predškolska ustanova u Republici Srpskoj, kako bi se istraživačke aktivnosti lakše realizovale. Na molbu za sprovođenje istraživanja rukovodstvo predškolske ustanove je odredilo koje jasličke grupe će učestvovati u istraživanju što je automatski odredilo i uzorak djece i vaspitača. Stoga se, u odnosu na način izbora uzorka (Павловић, 2016), ovaj uzorak može smatrati prigodnim, dok je veći uzorak vaspitača (ostalih 120 vaspitača) slučajni.

## **Organizacija i tok istraživanja**

Empirijskom istraživanju je prethodilo proučavanje literature. Tragalo se za najrelevantnijim izvorima o pristupu Emi Pikler, kao i za ostalom relevantnom literaturom iz oblasti vaspitanja i njege djece jasličkog uzrasta sa naglaskom na institucionalni vaspitno-obrazovni proces, literaturom o savremenim pristupima u vaspitanju djece jasličkog uzrasta, literaturom iz razvoje psihologije i drugom. Pronađena, odnosno izabrana literatura je potom analizirana kako bi se izdvojili metodički elementi pristupa Emi Pikler kao i elementi po kojima je ovaj pristup usaglašen sa izabranim savremenim pristupima u organizaciji jasličkog vaspitanja i obrazovanja (cilj teorijskog proučavanja, odnosno prvi i drugi istraživački zadatak). Identifikacijom različitih metodičkih elemenata pristupa Emi Pikler koji će se dalje razmatrati iz ugla njihove primjenljivosti i vrijednosti u našem institucionalnom kontekstu jasličkog vaspitanja su postavljeni temelji empirijskog istraživanja. Ovo je rađeno tokom 2020, 2021. i prve polovine 2022. godine.

Empirijskom istraživanju je takođe prethodilo nekoliko pripremnih koraka (preduzetih tokom jula, avgusta i septembra, 2022. godine):

- a) traženje i dobijanje saglasnosti Ministarstva prosvjete i kulture Republike Srpske o realizaciji istraživanja u predškolskim ustanovama – pismeno, putem zahtjeva, a prema dokumentu „Uputstva o etičkom kodeksu tokom realizacije programa, projekata i istraživanja sa djecom u predškolskim ustanovama” (Министарство просвјете и културе Републике Српске, 2020);
- b) traženje i dobijanje saglasnosti predškolskih ustanova o realizaciji istraživanja unutar njihovih jasličkih grupa – pisanim i usmenim putem.

Empirijsko istraživanje je ukupno trajalo dvanaest mjeseci i bilo je podijeljeno u tri faze, od kojih svaka ima svoju specifičnu organizaciju i vremensku dinamiku.

### ***I faza***

U prvoj istraživačkoj fazi vršene su posjete jasličkim grupama radi pripreme istraživanja, a potom i primjenjivanja istraživačkog instrumentarija, kako bi bila izvršena inicijalna mjerenja u okviru postavljenih varijabli. U nastavku je dat radoslijed i opis aktivnosti u ovoj fazi.

**Početni dogovori.** Nakon dobijanja saglasnosti predškolske ustanove i dogovora o tome koji će vrtići odnosno jasličke grupe učestvovati u istraživanju, kontaktirani su vaspitači tih jasličkih grupa, te realizovani inicijalni dogovori. Inicijalni dogovori su podrazumijevali: informisanje vaspitača o svrsi, toku i radnom kalendaru istraživanja, ulogama i zadacima vaspitača tokom istraživanja, traženje saglasnosti od vaspitača za učešće (usmenim i pismenim putem – pojedinačni obrazci saglasnosti), te po dobijanju iste, predavanje instrumentarija za vaspitače svakom vaspitaču i predavanje obrazaca saglasnosti za roditelje djece.

**Primjena instrumentarija namijenjenog vaspitačima.** Svaki od izabranih 20 vaspitača je dobio set instrumenata sa uputstvima za njihovo popunjavanje u papirnoj verziji. Set instrumenata su činili:

- *Skala – odnos djeteta i vaspitača* (vaspitač je popunjavao u odnosu na svako dijete);
- *Skala stavova vaspitača o pedagoško-metodičkim specifičnostima njihovog rada u jasličkim grupama u odnosu na pristup Emi Pikler.*

Ostali dio uzorka vaspitača je popunjavao samo instrument *Skala stavova vaspitača o pedagoško-metodičkim specifičnostima njihovog rada u jasličkim grupama u odnosu na pristup Emi Pikler*, u papirnoj verziji (24 vaspitača) ili elektronskoj verziji (96 vaspitača).

**Primjena Skale blagostanja i uključenosti djece.** Nakon što su vaspitači istraživaču vratili obrasce saglasnosti koje su popunili roditelji, istraživač je posjećivao jasličke grupe radi opservacija djece. Poštovane su preporučene procedure primjene skale blagostanja i uključenosti (Laevers i sar, 2005). Djeca su opservirana u periodu nakon doručka kada su u radnoj sobi u slobodnim aktivnostima i igrama. Time se željelo postići, barem u određenoj mjeri, ujednačavanje konteksta posmatranja za svu djecu iz uzorka, jer su slobodne igre situacije u kojima su djeca najviše prepuštena sopstvenom tempu i izboru, te barem djelimično „oslobođena” od usmjeravanja i intervenisanja vaspitača. Pazilo se da su okolnosti u kojima su djeca uobičajene, odnosno da se djeca ne posmatraju tokom specifičnih i vanrednih situacija. Opservacije djece su vršene u sesijama posmatranja. Svaka sesija posmatranja je realizovana na sljedeći način: konkretno dijete je posmatrano dva minuta, potom su na osnovu skale u pripremljeni protokol unošena dva broja koji određuju trenutne nivoe blagostanja i uključenosti djeteta. Uz brojčanu vrijednost, po potrebi su zapisane i neke specifičnosti koje je bilo moguće zapaziti u verbalnim i neverbalnim ponašanjima djeteta, a koje su smatrane relevantnim za konkretno dijete. Takođe, registrovane su i informacije o nekim specifičnim okolnostima djeteta koje su saopštavali vaspitači (na primjer, ukoliko je dijete upućeno na opservacije kod stručne službe ili tretmane kod logopeda i/ili defektologa, ukoliko postoje sumnje za određene poteškoće u razvoju djeteta, ukoliko su se porodične okolnosti djeteta naglo promijenile i slično). Kada je završena opservacija jednog djeteta, locirano je sljedeće dijete te je na isti način vršeno dvominutno posmatranje, bilježenje podataka i tako dalje. Ove sesije posmatranja su ukupno trajale između trideset i četrdeset i pet minuta, odnosno dok god nisu opservirana sva prisutna djeca za koju su roditelji dali saglasnost. Djeca koja nisu bila prisutna (zbog bolesti ili slično) su opservirana u narednom terminu. Svako dijete je opservirano ukupno dva puta, odnosno u okviru dvije sesije posmatranja. Sesije u okviru kojih je posmatrano isto dijete su se dešavale u različitim danima (najčešće u razmaku ne većem od sedam dana). Ova istraživačka aktivnost je završena kada se došlo do podataka sa dvije opservacije za svu djecu za koju je dobijena saglasnost o učešću. Takođe, za vrijeme ovih posjeta, od vaspitača je preuziman popunjeni instrumentarij.

Tokom boravaka u jasličkim grupama u vidu slobodnih zapisa vođen je dnevnik posmatranja, u kojem je bilježeno sve primijećeno tokom boravka u konkretnoj grupi (ponašanja vaspitača i djece, obilježja prostora radne sobe, načina organizacije različitih aktivnosti i tako dalje) kao i različite informacije koje su dobijane od vaspitača u vezi navika djece, režima dana, nekih specifičnih okolnosti i tako dalje.



**Realizacija intervjua sa vaspitačima.** Krajem prve faze, realizovani su intervjui sa vaspitačima, koji su u zavisnosti od mogućnosti organizacije bili individualni (intervju samo sa jednim vaspitačem) ili grupni (zajedno učestvuju dva vaspitača iz tima). Tokom ove aktivnosti su takođe dogovarani i naredni koraci odnosno početak akcionog istraživanja.

Kada su svi instrumenti bili popunjeni i intervjui obavljeni, formirana je baza podataka. Na istoj su izvršene preliminarnе kvalitativne analize i osnovne deskriptivne statističke analize kako bi se dobili početni rezultati u okviru postavljenih pokazatelja.

Ova faza je trajala tri mjeseca, od kraja septembra do decembra, 2022. godine.

## *II faza*

Na početku druge faze istraživanja, uzorak vaspitača, djece i vaspitnih grupa je bio isti. Uzorak vaspitača se tokom akcionog istraživanja mijenjao zbog toga što su neki od vaspitača napustili jasličke grupe, zbog odlaska na bolovanje ili premiještanja u druge vaspitne grupe koje nisu obuhvaćene istraživanjem. Takođe, jedna od jasličkih grupa nije učestvovala u akcionom istraživanju jer su na njegovom početku u grupu došla dva nova vaspitača koji nisu mogli da se priključe istraživanju.

Akciono istraživanje je podrazumijevalo postepeno upoznavanje vaspitača sa specifičnostima rada po pristupu Emi Pikler, kontinuirano obučavanje vaspitača za primjenu određenih metodičkih postupaka i elemenata ovog pristupa, te provjeravanje mogućnosti i efikasnosti njihove primjene.

Najznačajnije specifičnosti organizacije i realizacije akcionog istraživanja su sljedeće:

- akciono istraživanje je bilo podijeljeno na dvosedmične cikluse,
- na početku svakog ciklusa (ponedjeljkom) putem kraćih snimljenih video predavanja i pripremljenog štampanog materijala, vaspitačima su davane informacije i instrukcije, te su na taj način obučavani za primjenu nekog od metodičkih elemenata pristupa Emi Pikler,
- vaspitači su u predviđenom vremenskom periodu od dvije sedmice, primjenjivali odnosno isprobavali konkretizovane elemente pristupa, inkorporirajući ih u svoj svakodnevni rad sa djecom u grupi,
- na kraju svakog dvosedmičnog ciklusa, vaspitači su davali povratne informacije o tome šta se dešavalo, koje su od elemenata pristupa mogli da primijene, na koji način, pod kojim uslovima i koje potencijalne efekte su pri tome primijetili,

- sljedeći ciklus je planiran na osnovu povratnih informacija iz prethodnog ciklusa.

Obuka vaspitača je vršena na osnovu izrađenog *Program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama* (u nastavku skraćeno *Program*). Na početku akcionog istraživanja *Program* je bio u radnoj verziji, koja se tokom istraživanja mijenjala i prilagođavala na način da su naredni koraci birani na osnovu povratnih informacija vaspitača, uvažavajući aktuelna dešavanja i zahtjeve koje konkretni period rada u vrtiću stavlja pred vaspitače. Konačan plan i kalendar rada u okviru *Programa* se nalazi u prilogima (Prilog 6).

Prvo, početno predavanje, koje je označilo početak obuke i akcionog istraživanja je bilo organizovano „uživo”, a imalo je svrhu da vaspitačima u cjelini prikaže specifičnosti pristupa Emi Pikler, kao i osnovne informacije njegovog nastanka i razvoja. Ostala predavanja su bila u *online* formi, putem snimljenih video predavanja i tematski su obuhvatala pojedinačne elemente pristupa.

Materijali i literatura obuke su bili:

- 11 snimljenih video predavanja (u rasponu trajanja od 18 do 45 minuta), koja su snimana i pohranjivana na YouTube kanal posebno kreiran za ove potrebe; video predavanja su putem linka dostavljana vaspitačima na početku svakog novog ciklusa (ponedjeljkom) na kreiranu zajedničku viber grupu koja je okupljala sve vaspitače učesnike obuke;
- 11 pisanih materijala koji prate video predavanja i koji sadrže najosnovnije informacije, uputstva i instrukcije, pitanja za povratne informacije i prostor za zapisivanje dodatnih promišljanja (sastavljeno čini jednu cjelovitu skriptu pod nazivom „Primjena ideja Emi Pikler u jasličkim grupama. Skripta za vaspitače”); pisani materijali su lično dostavljani vaspitačima na početku svakog novog ciklusa (ponedjeljkom) i oni zajedno čine jednu cjelinu (primjeri pisanih materijala se nalaze u Prilogu 7);
- knjigu „Vaspitanje i njega djece uzrasta do tri godine iz ugla poštovanja” (Glišić, 2021) koju su vaspitači dobili na početku akcionog istraživanja, a iz koje su mogli saznati dodatne informacije.

Tokom realizacije akcionog istraživanja, vaspitači su kontinuirano pojedinačno kontaktirani radi pružanja podrške, dobijanja informacija, davanja pojašnjenja i slično. Takođe, periodično su obilježene grupe i vaspitači tokom njihovog djelovanja (kako bi se stekao uvid u procese) i pri tome bilo u interakciji sa vaspitačima (dogovaranja, razmjene mišljenja i zapažanja) i djecom (spontane, kako bi bio dio procesa, a ne ometajući faktor). Uporedo je nastavljeno vođenje dnevnika posmatranja na isti način kao i u prvoj fazi.

Vaspitači su unutar pisanih materijala koji su im bile dostavljeni za svaki ciklus, imali navedena pitanja koja su služila za oblikovanje povratne informacije, kao i ostavljen prostor za zapisivanje svojih dodatnih promišljanja o dešavanjima tokom aktuelnog ciklusa primjene nekog od elemenata Pikler pristupa. Svoje povratne informacije vaspitači su, po sopstvenom izboru, davali na različite načine: pismeno, putem zapisa unutar skripti, ili usmeno, kroz razgovor sa istraživačem. Takođe, vaspitači su u radnoj sobi jasličke grupe, na za te potrebe posvećenom dijelu zida (obično u blizini svog radnog stola) „kačili” podsjetnike, zapise ideja, dilema i slično, sa svrhom vizuelne podrške u radu i istraživanju. Ove aktivnosti su ih stavljale u ulogu saistraživača i reflektivnih praktičara. S druge strane, vodeći registar svih povratnih informacija vaspitača, formirana je baza povratnih informacija, te time dobijan sistematičan uvid u razmišljanja, zapažanja, dešavanja, poteškoće i slično, koje su vaspitači imali tokom prolaženja programa obuke te realizacije pripadajućih zadataka.

Vremensko trajanje ove faze, odnosno akcionog istraživanja je pet i pol mjeseci. Ova faza je počela 17. januara, kada je organizovano početno predavanje, a završila 30. juna, kada je bio kraj posljednjeg ciklusa obuke.

### ***III faza***

Treća faza istraživanja je bila posvećena ispitivanjima finalnog stanja u pogledu postavljenih varijabli. Na njeno odvijanje djelimično je uticalo to što se dio uzorka vaspitača osuo tokom druge istraživačke faze.

Finalna mjerenja su izvršena na sljedeći način:

- na uzorku djece ponovo je primijenjena *Skala blagostanja i uključenosti* (na jednak način kao i pri inicijalnom mjerenju);
- vaspitači koji su ostali u istraživanju su ponovo popunili instrumente *Skala – odnos djeteta i vaspitača* (u odnosu na svako dijete za koje su popunili u inicijalnom mjerenju);
- sa vaspitačima koji su učestvovali do kraja u akcionom istraživanju obavljani su intervjui koji su u zavisnosti od mogućnosti organizacije bili individualni (intervju samo sa jednim vaspitačem) ili grupni (zajedno učestvuju dva vaspitača iz tima).
- Nastavljeno je vođenje dnevnika posmatranja.

Ova faza je zbog organizacionih razloga (osipanje djece tokom ljetnih mjeseci i izmjene u načinu rada vrtića, odnosno takozvane „ljetnje šeme rada”) pomjerena prema naprijed, te se

svojim početnim dijelom preklapila sa krajem druge faze. Trajala je tri mjeseca. Tokom juna su opservirana djeca, a intervjui su rađeni tokom jula i avgusta, 2023. godine.

U Shemi 1 daje se pregled organizacije empirijskog istraživanja, po fazama.

## Shema 1

### Organizacija empirijskog istraživanja po fazama

I faza				II faza				III faza			
Septembar	Oktobar	Novembar	Decembar	Januar	Februar	Mart	April	Maj	Jun	Jul	Avgust
2022.				2023.							
Inicijalno mjerenje Analiza trenutnog stanja Priprema akcionog istraživanja				Akciono istraživanje: Program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama i praćenje njegove realizacije				Finalno mjerenje			
Aktivnosti istraživača: - opserviranje djece prema <i>Skali blagostanja i uključenosti djece</i> - vođenje dnevnika posmatranja otvorenog tipa; - realizacija intervjua sa vaspitačima - kreiranje baze podataka; - vršenje preliminarnih analiza.				Aktivnosti istraživača (relizacija obuke i praćenje) - Kontinuirana priprema video i štampanog materijala i prosleđivanje vaspitačima (na dvosedmičnom nivou); - Kreiranje baze podatka povratnih informacija vaspitača; - Kontaktiranje sa vaspitačima – pojedinačno i grupno; - Obilaženje vaspitnih grupa; - Vođenje dnevnika posmatranja otvorenog tipa.				Aktivnosti istraživača: - opserviranje djece prema <i>Skali blagostanja i uključenosti djece</i> ; - vođenje dnevnika posmatranja otvorenog tipa; - realizacija intervjua sa vaspitačima; - kreiranje finalne baze podataka.			
Aktivnosti vaspitača: - popunjavanje instrumentarija: <i>Skala stavova vaspitača o pedagoško-metodičkim specifičnostima njihovog rada u jasličkim grupama u odnosu na pristup Emi Pikler, Skala - odnos djeteta i vaspitača</i> ; - učestvovanje u intervjuu.				Aktivnosti vaspitača: - realizacija konkretnih preporuka pristupa Emi Pikler na osnovu pripremljenog video i štampanog materijala (na dvosedmičnom nivou); - davanje povratnih informacija istraživaču (na dvosedmičnom nivou).				Aktivnosti vaspitača: - popunjavanje instrumenta: <i>Skala - odnos djeteta i vaspitača</i> ; - učestvovanje u intervjuu.			

## Kvalitativna i kvantitativna obrada podataka

Pri obradi podataka primijenjen je mješoviti pristup, odnosno kombinovana je kvantitativna (statistička) i kvalitativna obrada podataka.

Pri kvantitativnoj obradi podataka su primijenjeni sljedeći statistički postupci:

- računanje Kronbahovog koeficijenta relijabilnosti alfa ( $\alpha$ ) za ispitivanje pouzdanosti Skale – odnos djeteta i vaspitača i Skale stavova vaspitača o pedagoško-metodičkim specifičnostima njihovog rada u jasličkim grupama u odnosu na pristup Emi Pikler i njihovih subskala,
- faktorska analiza na Skali stavova vaspitača o pedagoško-metodičkim specifičnostima njihovog rada u jasličkim grupama u odnosu na pristup Emi Pikler da bi se došlo do pročišćene verzije skale za potrebe daljih analiza,
- analize deskriptivnih statističkih pokazatelja (frekvencije, procenti, aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimum, maksimum) u okviru različitih istraživačkih varijabli,
- procjena normalnosti raspodjele unutar različitih istraživačkih varijabli,
- računanje Spirmanovog ro koeficijenta korelacije, da bi se utvrdilo da li postoji statistički značajna korelacija između pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama dva vaspitača koji rade u istoj jasličkoj grupi,
- neparametrijski postupci Kruskal-Volisov test i Man-Vitnijev U test kako bi se utvrdilo ima li statistički značajnih korelacija između pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama i inicijalnih nivoa blagostanja i uključenosti djece, odnosno inicijalnih odnosa djece i vaspitača,
- neparametrijski postupak Vilkoksonov test ranga (Vilkoksonov test ekvivalentnih parova) kako bi se utvrdilo ima li statistički značajnih razlika između inicijalnih i finalnih vrijednosti pokazatelja blagostanje i uključenost djece i odnosi između djece i vaspitača,
- računanje veličine efekta (uticaja) preko koeficijenta korelacije  $r$  pri testiranju razlika između vrijednosti unutar više pokazatelja, uz primjenu Koenovog kriterijuma za veličinu efekta (do 0,1 – mali uticaj; 0,3 – srednji uticaj; preko 0,5 – veliki uticaj (Kolesarić i Tomašić Humer, 2016; Pallant, 2009).

Za potrebe statističke obrade i prikazivanja kvantitativnih rezultata istraživanja korišten je statistički program SPSS (SPSS 20.0 for Windows).

Kvalitativna analiza je rađena putem tematske analize sadržaja (Merriam i Tisdell, 2015; Creswell, 2009) i to na sadržajima dnevnika istraživača, transkriptima dubinskih intervju sa vaspitačima i registrovanih povratnih informacija vaspitača tokom programa obuke. Analiza sadržaja transkripata dubinskih intervju sa vaspitačima je obavljena uz pomoć QCAmap softvera za kvalitativnu analizu sadržaja (Mayring, 2014; 2020). Kvalitativna analiza sadržaja dnevnika istraživača i registra povratnih informacija vaspitača umjesto uz upotrebu softvera, obavljena je „ručno”. Iskazi i zapisi su kodirani i na osnovu semantičke bliskosti grupisani u kategorije i potkategorije (Popadić i sar., 2018). U okviru određenih podataka izvršena je i kvantifikacija da bi se sagledala i frekvencijska zastupljenost istih.

## **Etička razmatranja**

U nastavku će se obrazložiti načini na koje su ispunjeni osnovni etički zahtjevi istraživanja: dobijanje odobrenja za istraživanje i pristanka za učešće, jasnoća i transparentnost, povjerljivost i zaštita podataka, poštovanje dostojanstva i integriteta učesnika, objektivnost (American Psychological Association, 2020; Cohen i sar., 2007; Creswell, 2009; Fajgelj, 2005; Hatch, 2002; MacDonald, 2013). Težilo se uvažiti sve navedene zahtjeve naročito u odnosu na subjekte istraživanja – vaspitače i djecu, pri čemu se vodilo računa da uključivanje male djece pitanje etičnosti istraživanja čini posebno osjetljivim (Đurić, 2012; MacDonald, 2013).

*Dobijanje odobrenja za istraživanje i pristanka za učešće.* Prije početka empirijskog istraživanja, tražena je i dobijena saglasnost Ministarstva prosvjete i kulture Republike Srpske o realizaciji istraživanja u predškolskim ustanovama kao prvi i obavezni korak istraživanja koja se sprovode sa djecom u vaspitno-obrazovnim ustanovama. Ovo je rađeno po predviđenom protokolu, pismenim putem. Potom je usmenim i pismenim putem tražena i dobijena saglasnost rukovodstva predškolske ustanove o realizaciji istraživanja unutar deset jasličkih grupa. Vaspitači koji su unutar deset jasličkih grupa učestvovali u istraživanju su svoj pristanak dali usmenim i pismenim putem po posjeti istraživača. S obzirom na mali uzrast, djeca nisu mogla biti uključena u proces donošenja odluka o učešću u istraživanju. Za svako dijete iz uzorka pristanak za učešće u istraživanju je dobijen pismenim putem od roditelja uz posredstvo vaspitača. Svaki vaspitač i dijete su bili slobodni da u svakom trenutku izađu iz istraživanja.

*Jasnoća i transparentnost.* Tema, dizajn, ciljevi, načini korištenja dobijenih podataka i drugi relevantni podaci empirijskog istraživanja su od početka bili predloženi i jasni svim

stranama. Saglasnost od Ministarstva prosvjete i kulture republike Srpske je dobijena na osnovu pismenim putem predočenog projekta istraživanja unutar tražene dokumentacije. Rukovodstvo predškolske ustanove je na uvid dobilo projekat istraživanja čiji su detalji obrazloženi na sastanku istraživača i rukovodioca. U prvim susretima vaspitačima su usmeno obrazloženi svi detalji istraživanja. Tokom trajanja istraživanja kroz susrete, putem privatne prepiske i razgovora telefonom, svaki od preduzetih koraka su obrazloženi vaspitačima kako bi im dešavanja u svakom trenutku bila jasna. Roditelji djece su takođe u pismenoj formi dobili osnovne informacije o istraživanju na osnovu kojih je tražena njihova saglasnost. Težilo se tome da djeci takođe bude jasno istraživanje, barem onaj njegov dio kada je istraživač boravio u grupi radi opservacija djece. Zbog toga su vaspitači zamoljeni da djecu obavijeste i objasne im prisustvo istraživača na razumljiv način (da će u grupi boraviti osoba koja će posmatrati šta ona rade).

*Povjerljivost podataka i zaštita identiteta učesnika.* Informacije i podaci prikupljeni tokom istraživanja su korišteni naučno i odgovorno, isključivo za potrebe dolaska do rezultata, odnosno zaključaka istraživanja u odnosu na postavljenu temu, ciljeve i zadatke. Podaci o svakom djetetu i vaspitaču su kodirani, odnosno identiteti učesnika su zaštićeni šiframa. U prikazivanju rezultata se strogo vodilo računa o privatnosti i zaštiti identiteta djece i vaspitača.

*Poštovanje dostojanstva i integriteta učesnika.* Ovaj etički princip je povezan sa ukupnom temom ovog rada (poštovanje djece u vaspitno-obrazovnom procesu). Da bi se ovaj princip ispoštovao, istraživanje je sprovedeno u prirodnim situacijama, u djeci i vaspitačima poznatom prostorno-materijalnom i socijalnom ambijentu. Vaspitno-obrazovni proces i život djece u predškolskoj ustanovi se odvijao prirodno i nesmetano, a promjene koje su se unosile su bile u skladu sa osnovnim principima vaspitanja, obrazovanja i njege male djece. Nije se remetila redovna primjena Programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Министарство просвјете и културе Републике Српске, 2022) i sve aktivnosti koje su realizovane tokom istraživanja su bile usklađene sa redovnim obavezama koje su imali vaspitači. S obzirom da se istraživanje, u nekim dijelovima, naročito oslanjalo na angažman vaspitača, težilo se tome da njihov angažman ne zahtijeva suvišno trošenje vremena i energije, kao i da zahtjevi ne izlaze iz okvira svakodnevnog posla i profesionalnih vještina vaspitača. Izabrana metodologija istraživanja je neopstruzivna u odnosu na djecu. Istraživačke aktivnosti u kojima su učestvovala djeca su se zasnivale na posmatranju djece tokom njihovih prirodnih i uobičajenih aktivnosti u jasličkim grupama. Ukupni dizajn istraživanja je tako osmišljen da djeca što manje osjete istraživačke aktivnosti. Vaspitač je čitavo vrijeme bio prisutan sa djecom, te je sa djecom stupao u prirodne interakcije. Vršena je kontinuirana refleksija o procesu istraživanja, kako bi se eventualna



odstupanja od uobičajenog procesa u jasličkoj grupi mogla na vrijeme uočiti, te u skladu sa tim preduzeti adekvatni koraci, a sve u korist sigurnosti i blagostanja djece u grupi.

*Objektivnost.* Tokom svih faza istraživanja – kreiranja, sprovođenja, obrade rezultata i izvođenja zaključaka težilo se kontinuiranom kritičkom i samokritičkom promišljanju i odnošenju prema svim opserviranim pojavama i dobijenim podacima, bez obzira koliko su zanimljivi ili ne u odnosu na početne pretpostavke i očekivane rezultate. Vodilo se računa da se ostvari objektivnost pri tumačenju prikupljene građe. Iskazi ispitanika i drugi podaci se nisu izvlačili iz konteksta i prilagođavali ličnom mišljenju. Validnost prikupljene građe i njene interpretacije se pokušala ostavariti tako što se predmet zahvatio na više različitih načina (posmatranjem, skaliranjem, interjvuisanjem i drugim načinima) i od više subjekata.

## REZULTATI TEORIJSKOG PROUČAVANJA

Teorijsko proučavanje je podrazumijevalo analizu dostupne literature kako bi se identifikovale pedagoško-metodičke specifičnosti rada u jasličkim grupama po pristupu Emi Pikler i kako bi se utvrdila usaglašenost ovog pristupa sa izabranim savremenim pristupima u organizaciji jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa. Rezultati ovog rada su prikazani u nastavku.

### **Pedagoško-metodičke specifičnosti pristupa Emi Pikler za rad u jasličkim grupama**

Prvi zadatak teorijskog proučavanja je bio da se identifikuju pedagoško-metodičke specifičnosti rada u jasličkim grupama po pristupu Emi Pikler na osnovu analize dostupnih izvora ovog pristupa.

Analizom svih dostupnih izvora (literature čiji su autori Emi Pikler i njeni saradnici i koja prikazuje rad Loci doma, literature u kojoj je pristup Emi Pikler naknadno analiziran i/ili prikazan, literature koja se bavi analizom primjene ovog pristupa u kontekstu savremenih vaspitno-obrazovnih institucija kakve su vrtići, video materijala sa konferencija i predavanja organizovanih od strane različitih Pikler organizacija i internet stranica različitih Pikler udruženja i drugih srodnih izvora) identifikovane su konkretne pedagoško-metodičke specifičnosti koje se odnose na različite domene planiranja, organizacije, realizacije i evaluacije vaspitno-obrazovnog rada u jasličkim grupama, a proizašle iz načina na koji se u okviru pristupa shvataju razvoj i učenje djece jasličkog uzrasta.

Radi preglednosti rezultati ovog rada se daju tabelarno razloženi na kategorije pedagoško-metodičkih pokazatelja. Prvo se daje pregled kategorija identifikovanih pedagoško-metodičkih specifičnosti (Tabela 7) kao uvod u detaljan pregled identifikovanih pedagoško-metodičkih specifičnosti rada u jasličkim grupama po pristupu Emi Pikler (Tabela 8). Ovi rezultati su bili osnov kreiranja *Programa obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama* što je dio akcionog istraživanja. Važno je napomenuti da su prikazane samo one specifičnosti koje su pronađene kao jasne, konkretne i nedvosmislene. Zbog kompleksnosti analize i karakteristika dostupnih izvora, od kojih je jedna i ta da nisu pronađeni izvori koji u cjelini, na

praktičan i strukturisan način prikazuju pedagoško-metodičke specifičnosti pristupa Emi Pikler, izostavljene su one koje nisu bile dovoljno jasne i potkrepljene.

**Tabela 7**

*Pregled kategorija identifikovanih pedagoško-metodičkih specifičnosti rada u jasličkim grupama po pristupu Emi Pikler*

Obuhvaćeni domeni rada	Kategorije pedagoško-metodičkih specifičnosti unutar domena rada
Polazne osnove	Shvatanje razvoja i učenja Individualizacija Povoljno socijalno okruženje Osnovni princip rada
Organizacijsko-strukturalne specifičnosti	Struktura grupa Koncept kontinuitet brige Koncept primarni vaspitač
Aktivnosti djece i vaspitača	Režim dana Rutinske aktivnosti (aktivnosti njege djece) Slobodne aktivnosti (igre, razgovori, istraživanja djece) Organizovane aktivnosti (aktivnosti podučavanja) Aktivnosti napolju Dodatne specifičnosti neposrednog rada vaspitača sa djecom Vaspitač kao posmatrač
Materijalni uslovi i organizacija prostora	Unutrašnji prostor (organizacija „radne sobe”) Vanjski prostor Igračke i materijali
Planiranje i dokumentovanje rada, saradnja sa porodicom, obrazovanje vaspitača	Plan i program rada Vođenje pedagoške dokumentacije Nadzor rada i podrška vaspitačima Saradnja sa roditeljima Obrazovanje vaspitača

**Tabela 8**

*Pregled identifikovanih pedagoško-metodičkih specifičnosti rada u jasličkim grupama po pristupu Emi Pikler*

Domen rada/ kategorija	Objašnjenja pedagoško-metodičkih specifičnosti	Dodatna obrazloženja specifičnosti	
POLAZNE OSNOVE	Shvatanje razvoja i učenja	Holističko shvatanje razvoja i učenja zbog čega su njega i vaspitno-obrazovni rad usmjereni da podstiču cjelovit razvoj djeteta. Dijete je inicijator sopstvenog razvoja i učenja. Vaspitač rad prilagođava aktuelnim potrebama, interesovanjima i mogućnostima djeteta, i nije usmjeren ubrzavanju i stimulaciji, nego praćenju. Ukupni razvoj i učenje su motorički vođeni. Učenje nije odvojeno od života i odvija se kroz higijenske i druge svakodnevne aktivnosti i situacije. Učenje je produkt interakcija djeteta sa fizičkim i socijalnim (odraslima i vršnjacima) okruženjem.	Smatra se da je dijete u svakom trenutku razvoja opremljeno kompetencijama i sposobnostima koje su mu potrebne za aktuelni trenutak/fazu razvoja (Pikler, 1968; 1972; 1984; 2007). Zbog toga se smatra da su sva dostignuća u razvoju produkt dječije aktivnosti, odnosno zasluga djeteta a ne odraslog. Emi Pikler je smatrala da odrasli svojim djelovanjem sa ciljem ubrzavanja i stimulisanja razvoja isti ometaju (Falk, 2007a; Libertiny i Tardos, 2021; Pikler, 1968; 1972; 2007).
	Individualizacija	Razumijevanje i poštovanje individualnih potreba, interesa, mogućnosti,... odnosno razvojnih i drugih razlika među djecom. Pažljivo posmatranje djece radi prepoznavanja jedinstvenih karakteristika svakog djeteta.	
	Povoljno socijalno okruženje	Razvoj bliskih odnosa djece i vaspitača zbog kojih će se djeca osjećati sigurno i prihvaćeno. Blage, osjetljive i strpljive interakcije sa djecom. Stvaranje raznolikih mogućnosti za komunikaciju prilagođenu mogućnostima razumijevanja i izražavanja djece. Emocionalna i fizička dostupnost i blizina vaspitača u odnosu na djecu.	Smatra se da je razvojna potreba djeteta jasličkog uzrasta blizak odnos sa odraslom osobom iz neposredne blizine (takozvanom „ključnom osobom”), putem kojeg se kod djeteta razvijaju osjećaj privrženosti, povjerenja i sigurnosti, što je u institucionalnom kontekstu vaspitač, te da vaspitač na dijete djeluje preko odnosa koji je sa njim razvio (Chahin, 2020; Libertiny i sar., 2021).
	Osnovni princip rada	<i>Poštovanje djece</i> – temeljni zahtjev rada koji se uzima kao kriterijum svakog djelovanja vaspitača u odnosu na dijete. Konkretizovan kroz pojedinačne postupke i strategije u svim situacijama njege, vaspitanja i obrazovanja djece u jaslicama, te kroz kreiranje ukupnog socijalnog i fizičkog okruženja jaslica.	

Kategorija/ domen rada	Objašnjenja pedagoško-metodičkih specifičnosti	Dodatna obrazloženja specifičnosti
ORGANIZACIJSKO-STRUKTURALNE SPECIFIČNOSTI	<p>Struktura grupa</p> <p><i>Veličina grupe</i> Od 8 do 12 djece Ukoliko u grupi boravi dijete sa poteškoćama, broj djece se smanjuje.</p> <p><i>Broj vaspitača u grupi</i> 2 ili 3</p> <p><i>Uzrasni sastav grupe</i> Uzrasno homogene ili heterogene (u zavisnosti od okolnosti). Minimalan uzrast djece je 20 mjeseci, a maksimalan je 36 mjeseci.</p>	<p>Uzrasna homogenost je težnja, ali je često neostvariva, te sa vremenom, zbog odlaska djece i dolaska nove, dolazi do uzrasne heterogenosti (Falk, 1994; 2007a; 2007b; Libertiny i sar., 2021)</p>
	<p>Koncept kontinuitet brige</p> <p>Odnosi se na ostvarivanje konstantnosti i kontinuiteta u socijalnom i fizičkom okruženju djece čime se postiže da isti budu poznati za djecu i izvor njihove sigurnosti. Ima nekoliko načina ostvarivanja, koji se simultano primjenjuju:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>kontinuitet vaspitača</i> – djeca su povjerena vaspitačima koji se ne mijenjaju,</li> <li>- <i>kontinuitet grupe</i> – grupe djece su konstantne (konkretno dijete ne mijenja grupu),</li> <li>- <i>kontinuitet aktivnosti</i> – redosljed i način realizacije aktivnosti je konstantan, a tokom svih aktivnosti vaspitači se prema djeci ponašaju na dosljedan način,</li> <li>- <i>kontinuitet prostora</i> – sa povećanjem uzrasta grupa djece obično ostaje u istom prostoru koji se prilagođava njima (ukoliko se prostor, na primjer radna soba mijenja, onda se teži pažljivom upoznavanju djece sa novim prostorom i postepenoj tranziciji).</li> </ul>	<p>Potreba da ukupno okruženje djetetu bude poznato se smatra razvojnom potrebom i visoko se poštuje. Kako bi dijete imalo priliku da se nesmetano povezuje sa odraslima i vršnjacima iz svog okruženja (i ostvaruje privrženost), potrebno je da je ukupno okruženje stabilno i da se ne mijenja. Kontinuitet brige omogućava da dijete u institucionalnim uslovima socijalno i fizičko okruženje prepoznaje i prihvata kao poznato i svoje, te razvija osjećaj sigurnosti, povjerenja i samopouzdanja. Ovim se takođe izbjegava da se djeca moraju konstantno prilagođavati na promjene (Kallo, 2007).</p>

Koncept  
primarni  
vaspitač

Primarni vaspitač („sopstveni vaspitač” u starijoj, a „ključna osoba” u novijoj literaturi) je način raspodjele brige i zaduženja između vaspitača u timu na način da grupa djece bude „podijeljena” tako da svako dijete ima svog primarnog vaspitača, odnosno svaki vaspitač ima svoju primarnu djecu (na primjer, grupa od 9 djece za koju se brinu 3 vaspitača, je tako podijeljena da je svakom vaspitaču dodijeljeno troje djece). Iako vaspitač u smjeni jednako brine za svu djecu, bez obzira da li su „njegova primarna”, za djecu kojoj je primarni vaspitač je više zadužen u segmentu nadzora i brige za njihov razvoj (on je zadužen za vođenje dnevnih, mjesečnih i drugih razvojnih izvještaja te djece), te za ukupno blagostanje te djece, naročito u fazi njihove adaptacije na vrtić (posebno vodi dijete kroz fazu adaptacije). Stoga interakcijama sa djecom koja su mu dodijeljena posvećuje posebnu pažnju.

Ciljevi ovog koncepta su: da vaspitač konkretnu djecu može što bolje upoznati (jer na njih obraća posebnu pažnju) te samim tim u radu uzimati u obzir sve njihove individualne karakteristike, da može voditi dokumentaciju u kojoj detaljno bilježi sve pojave u dječjem ponašanju i razvoju počev od dnevnog nivoa, da svoje uvide može razmjenjivati sa ostalim vaspitačima kako bi im pomogao da bolje razumiju konkretno dijete (Falk, 2007b; Kallo, 2007; Libertiny i sar., 2021; Murphy, 2011; Vincze, 2007c).

Ne želi se postići „ekskluzivna” veza djeteta i vaspitača nego to da se vaspitač može intenzivnije posvetiti razumijevanju konkretne djece, budući da se na ovaj način, u grupnim uslovima smanjuje njihov broj. U isto vrijeme odgovornost za djecu je podijeljena između svih vaspitača (Vincze, 2007c). Ovim se takođe izbjegava da samo neka djeca u grupi budu favorizovana od strane vaspitača, a ostala zanemarena, odnosno na ovaj način svako dijete je „favorizovano” od određenog vaspitača (Vincze, 2007c).

Kategorija/ domen rada	Objašnjenja pedagoško-metodičkih specifičnosti	Dodatna obrazloženja specifičnosti
Režim dana	<p>Konstantan raspored dnevnih aktivnosti prilagođenih potrebama djece. Redoslijed, vrijeme i načini realizacije svih aktivnosti (obroka, higijenskih aktivnosti, spavanja, slobodnih igara, izlaska napolje,...) su jasni i konstantni.</p> <p>U danu se mogu prepoznate dvije kategorije aktivnosti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>rutinske aktivnosti ili aktivnosti njege</i> (aktivnosti u vezi sa zadovoljavanjem higijenskih potreba i razvijanjem zdravstveno-higijenskih navika djece kakve su presvlačenje (pelena i odjeće), obroci, spavanja, odlasci na toalet i slične) i</li> <li>- <i>slobodne aktivnosti</i> (slobodne igre, istraživanja, kretanja, razgovori djece).</li> </ul> <p>Raspored je organizovan oko aktivnosti njege u odnosu na svako dijete. Osnovni kriterijum su individualne potrebe i sposobnosti djeteta. Režim dana se mijenja u odnosu na promjene u uzrastu i potrebama djece. Za djecu do druge godine raspored aktivnosti je prilagođen njihovom tempu i različit je u odnosu na potrebe različite djece. Ne teži se da sva djeca u isto vrijeme jedu i spavaju, odnosno svako dijete ima obroke i spavanje kada je njemu potrebno. Sa vremenom i povećanjem uzrasta djece (nakon druge godine) ove aktivnosti postaju grupne.</p> <p>Svaki dan se izlazi napolje, a aktivnosti se mogu realizovati ili u unutrašnjem prostoru ili napolju, jer su oba prilagođena za sve aktivnosti.</p> <p>Način realizacije svih aktivnosti je dobro promišljen. Vaspitači vode računa o mnogim detaljima. Na primjer, ukoliko kupatilo nije dovoljnog kapaciteta da sva djeca u isto vrijeme mogu prati ruke, polovina djece iz grupe je u slobodnim igrama, dok je druga polovina upućena na pranje ruku, jer se time nastoji izbjeći čekanje u redu.</p> <p>Kod rasporeda aktivnosti se uzima u obzir i doba godine. Na primjer, u zimskom periodu se ostavlja više vremena za oblačenje djece za izlazak napolje, te je to unaprijed uračunato u ukupnu organizaciju dana.</p>	<p>Individulane i uzrasne razvojne potrebe su primarni kriterijum kod organizacije dana u jaslicama (David i Appel, 2007). Grupa se ne posmatra kao entitet, nego je svako dijete pojedinačno posmatrano kao zasebna cjelina, te je i rad i raspored na ovaj način postavljen (Libertiny i sar., 2021).</p> <p>Dva su prioriteta: razvoj kvalitetnih odnosa vaspitača i djece za šta se rutinske aktivnosti koriste kao idealne prilike i podsticanje slobodnog kretanja i igre, a samim tim prirodnog motoričkog razvoja (Falk, 2007b; Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018; Kallo, 2007; Pikler, 2007).</p> <p>Smatra se da je u jasličkom uzrastu veoma važan razvoj i uspostavljanje zdravstveno-higijenskih navika, kroz koje djeca otkrivaju sebe i razvijaju pojam o sebi, samostalnost, samopouzdanje, uče kako da uče i drugo (David i Appel, 2007).</p> <p>Posebna pažnja se posvećuje tome kako su aktivnosti realizovane, gdje je osnovni kriterijum poštovanje djece (David i Appel, 2007). Mnogo pažnje i promišljanja se posvećuje detaljima jer se smatra da su upravo detalji bitni kako bi se istinski poštovala mala djeca (Kallo, 2007; Libertiny i sar., 2021).</p>

<p>Rutinske aktivnosti ili aktivnosti njege djece (aktivnosti u vezi sa zadovoljavanjem higijenskih potreba i razvijanjem zdravstveno-higijenskih navika djece: presvlačenje, mijenjanje pelena, obroci, spavanje, odlasci u toalet i ostale)</p>	<p>Visoko vrednovane kao važne i zbog toga vremenski produžene. Vaspitač ne teži da ih ubrza i završi što prije, nego suprotno – da u interakcijama sa djecom tokom ovih aktivnosti ostane duže, prateći potrebe svakog djeteta. Prilagođene individualnim potrebama svakog djeteta uz uključivanje djeteta.</p> <p>Realizovane kroz „jedan na jedan” interakciju vaspitača sa djetetom, dok god uzrast to traži (obično do druge godine) odnosno dok je god djetetu potrebna značajna pomoć vaspitača. Nakon druge godine ove aktivnosti obično dobijaju grupni karakter – vaspitač ih realizuje sa cijelom ili dijelom grupe (na primjer, zajednički obroci) na način da je prisutan kao pomagač dok djeca većinu radnji obavljaju sama.</p> <p>Imaju specifičnu proceduru koja podrazumijeva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vaspitač započinje aktivnost kada postoji dječija potreba i interesovanje za istu,</li> <li>- vaspitač nježno dodiruje dijete,</li> <li>- vaspitač pokrete prilagođava uzrastu djeteta kako bi dijete fizički moglo maksimalno učestvovati u skladu sa trenutnim uzrastom i sposobnostima (na primjer, kako bi beba koja još ne sjedi u ležećem položaju pružila nogu, kako bi dijete koje je pokretno samo leglo na podlogu za presvlačenje ili kako bi dijete koje vaspitač hrani otvorilo usta kada je spremno za novi zalogaj),</li> <li>- vaspitač sa djetetom komunicira „oči u oči”,</li> <li>- vaspitač i dijete su u konstantnoj verbalnoj i neverbalnoj razmjeni,</li> <li>- vaspitač primjenjuje otvorene geste (poziva, nudi, traži uz gestikulaciju),</li> <li>- vaspitač verbalizuje sve šta se dešava (daje verbalne opise i obavještenja šta on radi, šta će se desiti, šta dijete radi i tako dalje),</li> <li>- vaspitač čeka da dijete pruži povratnu reakciju (u vidu verbalnog ili neverbalnog odgovora) nakon svake geste, obavještenja, instrukcije, pitanja,....,</li> <li>- vaspitač sporije izvodi svoje pokrete i radnje i sporije priča, kako bi osigurao da dijete može razumjeti, reagovati i učestvovati.</li> </ul>	<p>Rutinske aktivnosti se smatraju veoma značajnim, jer su to prilike da vaspitač, u grupnim uslovima, svakom djetetu pojedinačno posveti značajnu, individualnu pažnju i vrijeme (David i Appel, 2007).</p> <p>Iako su grupni uslovi, njega i briga za djecu je individualna i individualizovana (Libertiny i sar., 2021).</p> <p>Specifično su organizovane kako bi se omogućilo njihovo prilagođavanje osobenostima svakog djeteta (mogućnostima, potrebama, temperamentu, karakteru,...). Individualne karakteristike djeteta se smatraju značajnijim faktorom od uzrasta (Libertiny i sar., 2021).</p> <p>Ove aktivnosti imaju dvije ravnopravne komponente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. nježnost, razmjena i povezivanje – kako bi svako dijete razvilo blizak odnos sa vaspitačem i osjetilo se sigurno i zbrinuto, i</li> <li>2. omogućavanje aktivnog učestvovanja djeteta – kako bi svako dijete moglo imati osjećaj da je poštovano, viđeno, uvaženo što je osnova razvoja samosvijesti, samostalnosti i samopouzdanja (Tardos, 2007a).</li> </ol> <p>Smatra se da kroz ovakve aktivnosti dijete najbolje uči o sebi i uči o drugim (Vincze, 2007d).</p>
---	---	---



### *Presvlačenje pelena i odjeće*

Presvlačenje pelena i oblačenje djece se vrši kroz jasne *baby handling* procedure (propisani načini držanja, podizanja, spuštanja male djece) i prethodno opisane procedure koje omogućavaju povezivanje i saradnju (čak i kada su u pitanju bebe od 20 mjeseci).

Do druge godine, odnosno dok je djetetu potrebna pomoć vaspitača, oblačenje je individualna, „jedan na jedan” aktivnost. Nakon toga, postaje grupna aktivnost (više djece se mogu oblačiti u isto vrijeme), a vaspitač pomaže po potrebi, najčešće na način da djeci adekvatno postavi odjeću. Prostor (na primjer kutak za presvlačenje) u kojem se dešavaju ove aktivnosti je adekvatno opremljen (omogućava djelimično odvajanje djeteta i vaspitača, komunikaciju oči u oči, da vaspitač i dijete zauzmu udobne položaje, kako se vaspitač ne bi zamorio, a kako bi dijete što više moglo učestvovati, da je vaspitaču sve nadohvat ruke i slično) što omogućava da se vaspitač posveti djetetu i da aktivnost traje koliko god je potrebno.

### *Obroci*

Obroci za djecu koja su mlađa i kojima je potrebna značajna pomoć kod hranjenja su individualne aktivnosti – vaspitač u datom vremenskom periodu hrani jedno dijete ili eventualno manji broj djece (dvoje do troje). Redoslijed hranjenja djece u datom vremenskom periodu je konstantan.

Djecu koja još ne sjede samostalno vaspitač hrani držeći u krilu.

Djecu koja sjede ali koja nisu u mogućnosti da samostalno jedu vaspitač hrani tako što sjedi ispred ili pored djeteta koje je smješteno na nisku, djetetovom uzrastu prilagođenu stolicu ili klupicu za hranjenje. U nekim slučajevima, na ovaj način vaspitač u istom vremenskom periodu hrani maksimalno do troje djece.

Djeca koja samostalno jedu, obroke imaju kao grupnu aktivnost. Obično su smještena za stolicima po četvoro. Vaspitač je smješten ispred djece, „na dohvata ruke” kako bi mogao da pomogne kada je potrebno.

Vaspitač ne posjeda djecu koja su pokretna nego dozvoljava i čeka da se sama smjeste.

Sva hrana i tečnost se stavljaju uvijek pred dijete, kako bi moglo da vidi i voljno, na način na koji može, posegne za hranom, odnosno aktivno

Ne teži se ranijem osamostaljivanju djece, jer se smatra da je to domen slobodnog motoričkog razvoja, nego osamostaljivanju u skladu sa individualnim tempom svakog djeteta (Vincze, 2007d). Vaspitač ovim aktivnostima ciljano posvećuje značajno vrijeme, puštajući da dijete diktira tempo (a ne vaspitač). Jedan od osnovnih zahtjeva djelovanja vaspitača je „uspori!” (Tardos, 2022).

Jasna je razlika između učenja djece da budu poslušna i učenja djece saradnji. Svrha podsticanja saradnje djeteta nije da se dijete što prije nauči određenim radnjama kako bi se proces ubrzao i skratilo vrijeme potrebno za ove aktivnosti. „U instituciji saradnja je alat za shvatanje odnosa” (Vincze, 2007d, str. 43). Odnos je osnovni kontekst zadovoljavanja potreba male djece (Liberty i sar., 2021). Želi se omogućiti i da vaspitač (kao i dijete) ima osjećaj da razvija kvalitetan odnos sa djetetom, jer dijete kroz svoje odgovore i reakcije daje povratnu informaciju i uzvraća pažnju, te vaspitač ima svijest da njegov rad ima efekta.

Ne očekuje se niti se djeca stavljaju u poziciju da zajedno prelaze pragove higijenskih navika (na primjer, da svi zajedno kreću na tutu, da svi zajedno počinju u isto vrijeme samostalno jesti i tako dalje), niti da sva djeca u isto vrijeme imaju iste potrebe (na primjer da budu gladna ili pospana) te se zbog toga rutinske aktivnosti organizuju individualno u odnosu na konkretno dijete, a vaspitač na osnovu posvećenog posmatranja i dokumentovanja razvoja donosi odluku kada je dijete spremno da pređe u

učestvuje u procesu hranjenja i kada je nesamostalno (na primjer, čeka se da dijete otvori usta kako bi mu se dao sadržaj iz kašike).

Poštuje se dječija autonomija u tome koliko želi da pojede – kada dijete odbija hranu ista mu se ne daje na silu, obrok se završava (dječiji signal je ultimatum).

Obroci se nikada ne požuruju i djeci se ostavlja dovoljno vremena da jedu tempom kojim mogu i žele.

### *Spavanje*

Mlađa djeca se spremaju za spavanje i spavaju u različito vrijeme. Obično postoji jasan redoslijed i raspored, međutim ukoliko je dijete umorno, stavlja se na spavanje i ako nije uobičajeno vrijeme njegovog spavanja. Ukoliko dijete ne može da spava, spavanje nije obavezno, ali je onda upućeno da se odmara i da tihuje (u krevet je smješteno posljednje, a ustaje prvo).

Djeca spavaju u krevetićima napolju tokom čitave godine (kada vremenski uslovi dozvoljavaju).

### *Odvikavanje od pelena i odlasci u toalet*

Sa odvikavanjem od pelena se ne žuri. Čeka se zrelost odnosno spremnost djeteta koja uključuje sposobnost kontrole mišića sfingtera, intelektualno razumijevanje, zainteresovanost i emocionalnu spremnost. Vaspitač djecu ne stavlja da sjede na tuti, prije nego što je siguran da su spremna i prije nego što je to iskomunicirao sa roditeljima. Obično se čeka da dijete samo pokaže inicijativu i volju za prelazak na tutu.

Nema „kolektivnog” sjedenja i odvikavanja od pelena, pristup je individualizovan.

sljedeću fazu (Libertiny i sar., 2021; Vincze, 2007b).

Postojanje jasne procedure omogućava da svako dijete ima jednak tretman (kao i njegovi vršnjaci) i dosljedan tretman od više odraslih (Falk, 2007b).

Slobodne aktivnosti (igre, razgovori, istraživanja djece)

Svo vrijeme izvan rutinskih aktivnosti, djeca provode u slobodnim igrama, istraživanjima, razgovorima,... pri čemu vaspitači djeci nastoje maksimalno omogućiti slobodu uz minimalne intervencije.

Djeca koja nisu pokretna (nisu propuzala ili prohodala) su smještena da leže na toploj podnoj površini, okružena sa manjim brojem jednostavnih igračaka (kod uzrasno heterogenih grupa u dijelu prostora koji je ogradicama izolovan od veće djece). Djecu koja nisu pokretna vaspitač

Na igre se gleda kao na nezavisne aktivnosti djece (Libertiny i sar., 2021). Teži se njegovanju i podržavanju dječije slobodne, samoinicirajuće igre odnosno aktivnosti i stvaranju uslova da se ispolji prirodna potreba djeteta za kretanjem i istraživanjem (David i Appel, 2007). Pošto su obezbijedili sigurnost

nikada ne postavlja u položaje i pozicije u koje se sama još ne mogu dovesti (na primjer da sjede).  
 Djeca sama biraju šta će raditi, sa čim će se igrati i na koji način (igračke i materijali su im dostupni u prostoru).  
 Djecu vaspitač ne uči kako da koriste određene igračke i materijale (na primjer, djeca slobodno koriste penjalice, bez upućivanja i asistencije vaspitača ili kockama se igraju kako žele, bez pokazivanja kako da ih sastavljaju).  
 Za vrijeme dječijih igara, vaspitač je u prostoru sa djecom, dostupan ali postrani. Posmatra djecu i njihove aktivnosti, po potrebi daje povratne informacije sa ciljem motivacije (u vidu komentara i pohvala) i interveniše minimalno.  
 Tokom igre vaspitač interveniše u tri slučaja: kada dijete ima problem, kada se dešava konflikt među djecom i kada dijete pokazuje znake dosade i umora (interveniše u smijeru motivacije, pomoći, sprečavanja, utjehe i slično).  
 Ukoliko djeca zovu vaspitača u igru, on se kratko uključuje nastojeći ih „vratiti” u njihovu nezavisnu aktivnost, odnosno nastojeći ne mijenjati tok igre.

prostora, vaspitači nisu zabrinuti za bezbjednost djece (Kallo, 2007; Libertiny i sar., 2021; Szanto-Feder, 2020). Njeguje se povjerenje u dječije sposobnosti i procjene (Tardos i Strub, 2020), te se vaspitači relaksirano ponašaju tokom slobodnih igara („pasivni” su, u ulozi su posmatrača). „Djeca koja nisu ograničena u svom kretanju su hrabra, ali oprezna” (Kallo, 2007, str. 176).  
 Djeca u slobodnim igrama su naviknuta na to da se vaspitač ne upliće, te ne teže njegovoj konstantnoj pažnji. S druge strane, vaspitač za to vrijeme može da se posvetiti pojedinoj djeci u vezi različitih potreba iz domena njege (Falk, 2007b). Vaspitač, iako interveniše minimalno, u prostoru sa djecom se nalazi intencionalno – motiviše, štiti i usmjerava na učenje pravila i prihvatljivih normi ponašanja (David i Appel, 2007; Libertiny i sar., 2021).  
 Intervencije vaspitača tokom igre idu u smijeru da razriješe situacije i pomognu djetetu ali na minimalan način, kako bi dijete što više učestvovalo u rješavanju (David i Appel, 2007).

Organizovane aktivnosti (aktivnosti podučavanja)

Nema grupnih podučavalačkih aktivnosti (aktivnosti u kojima vaspitač bira temu, sadržaje, sredstva i materijale rada sa cijelom grupom).  
 Prostor je pažljivo organizovan i opremljen da pruža mnoštvo iskustava djeci, te time i mnoštvo prilika za učenje.  
 Individualne interakcije koje imaju sa djecom tokom rutinskih aktivnosti (ali i drugih kontakata) vaspitači koriste kao učeće i podučavalačke prilike, pri čemu ne nameću sadržaj učenja nego puštaju da ih djeca i kontekst situacije vodi.

Smatra se da je saznanje individualano, a ne grupno iskustvo.  
 Vaspitač se ne smatra najvažnijim izvorom saznanja, jer je izvor saznanja cjelokupno dječije iskustvo. Djeci se žele omogućiti takva iskustva iz kojih će učiti o sopstvenoj kompetenciji za samostalno istraživanje i učenje (Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018).  
 Smatra se da svaka interakcija djeteta i vaspitača ima podučavalački potencijal, što je naročito intenzivno tokom situacija njege (Libertiny i sar., 2021).

Aktivnosti napolju	<p>Obavezan je svakodnevni izlazak napolje tokom većinskog dijela godine (ne izlaze samo kada su ekstremni vremenski uslovi).</p> <p>Djeca vrijeme napolju provode u slobodnim igrama i istraživanjima (vrlo često bosa), a napolju mogu da se obavljaju i različite rutinske aktivnosti (na primjer obroci i higijenske aktivnosti).</p> <p>Tipično je i spavanje napolju u krevetićima tokom cijele godine, čak i kada je kiša (osim za vrijeme loših vremenskih uslova kakvi su gusta magla, jak vjetar ili snijeg).</p>	<p>Smatra se da je svakodnevni boravak napolju presudan za zdravlje (David i Appel, 2007; Tardos i Strub, 2020), te djeca značajan dio vremena provode napolju, gdje i spavaju veći dio godine (Kallo, 2007).</p> <p>Igre sa pijeskom i vodom kao tipični predstavnici senzomotoričkih aktivnosti su prepoznate kao razvojna potreba male djece (Kallo, 2007).</p>
Dodatne specifičnosti neposrednog rada vaspitača sa djecom	<p>Vaspitač govori polako, mirnim i nižim tonom glasa (nema povišavanja glasa).</p> <p>Vaspitač dijete nikada ne ostavlja da plače, ali ne reaguje ni automatski.</p> <p>Nakon što uvidi da je djetetu potrebna utjeha (da neće moći da se smiri samo) pobrine se za dijete.</p> <p>Nema kažnjavanja djece.</p> <p>Djetetu su dozvoljene sve aktivnosti (jer je prostor prilagođen tako da ono što dijete ne smije i ne treba, nije mu ni dostupno).</p> <p>Jedino što se sprečava su agresivna i autoagresivna ponašanja djece.</p> <p>Djetetu vaspitač ništa ne radi na silu, odnosno nikada ne prisiljava dijete da nešto uradi (na primjer da jede, da obriše nos ili slično,..).</p>	<p>Iako se, najviše putem rutinskih aktivnost, teži razviti blizak odnos djeteta i vaspitača, vaspitač postavlja granicu na način da ni jednom djetetu neće dati posebnu pažnju u odnosu na druge iako dijete to traži. Vaspitač teži jednakim i umjerenim emocionalnim razmjenama sa svom djecom (David i Appel, 2007).</p>
Vaspitač kao posmatrač	<p>Vaspitač izvan interakcija sa djecom, svoje vrijeme koristi posmatrajući djecu. Nalazi se u prostoru tako da su djeca svjesna njegovog prisustva, ali postrani, naoko pasivan i miran. Posmatra aktivnosti djece intencionalno, kako bi uvijek bio upoznat sa svim trenutnim karakteristikama, potrebama, interesovanjima, sposobnostima, poteškoćama,... djece.</p> <p>Vaspitač na osnovu posmatranja pravi zabilješke u okviru dokumentacije.</p>	<p>Posmatranje vaspitaču omogućava ne samo da poznaje svako dijete, nego da u svakoj situaciji adekvatno reaguje u odnosu na specifičnosti svakog djeteta. Posmatranje je u funkciji podsticanja razvoja odnosa sa djetetom, dječijeg ukupnog razvoja i blagostanja (David i Appel, 2007).</p>

Kategorija/ domen rada	Objašnjenja pedagoško-metodičkih specifičnosti	Dodatna obrazloženja specifičnosti
MATERIJALNI USLOVI I ORGANIZACIJA PROSTORA	<p>Unutrašnji prostor (organizacija „radne sobe”)</p> <p>Bira se veća prostorija otvorenog koncepta u kojoj se obavljaju sve aktivnosti (slobodna igra, obroci, spavanje i druge) i u kojoj se nalazi samo osnovni namještaj i dosta slobodnog prostora namijenjenog za kretanje i igru djece. Soba je tako organizovana da je u vizuelnom smislu jasno koji njen dio je čemu namijenjen (na primjer gdje se jede, gdje se spava i tako dalje).</p> <p>Obično radna soba ima direktan izlaz u vanjski prostor odnosno dvorište (preko natkrivene terase).</p> <p>Sa povećanjem uzrasta djece u grupi organizacija radne sobe se mijenja i prilagođava.</p> <p>Namještaj je u količinskom smislu minimalan, ali namjenski i praktičan kako bi ostalo dovoljno slobodnog prostora za kretanja i igre djece. Svaki komad ima jasnu namjenu i prilagođen je mogućnostima i potrebama djece, kako bi djeca u skladu sa uzrastom mogla što samostalnije da ga koriste.</p> <p>Često u upotrebi namjenski, sertifikovani Pikler® namještaj.</p> <p>Osnovni kriterijumi pri opremanju i organizaciji prostora su:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sigurnost,</li> <li>- razvojna primjerenost,</li> <li>- praktičnost i udobnost za dijete i vaspitača.</li> </ul> <p>Dijelovi prostora u koje djeca iz sigurnosnih ili drugih razloga ne treba da ulaze ili u njima borave su zaštićeni (obično su postavljene zaštitne ogradice).</p> <p>Kod uzrasno heterogenih grupa, gdje sa djecom koja su pokretna i aktivna borave i bebe, prostor radne sobe se pregrađuje ogradicama, unutar kojih se smještaju bebe, kako kretanje starije djece ne bi ugrožavalo njihovu sigurnost.</p>	<p>Slobodno kretanje, igra i istraživanje se smatraju osnovnim razvojnim potrebama i temeljima cjelokupnog razvoja djece jasličkog uzrasta. Zbog toga je u organizaciji prostora imperativ osloboditi prostor za ovakve dječije slobodne aktivnosti, kako bi djeca imala što manje prepreka i poteškoća u ovakvim aktivnostima, a vaspitač se što manje u iste uplitao (Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018; Kallo, 2007).</p> <p>Sigurnost prostora – mnogo se pažnje posvećuje sigurnosti prostora iz više razloga: kako bi djeca bila bezbjedna, kako bi mogla biti slobodna u svim aktivnostima i kako bi vaspitač mogao što više biti postrani, odnosno što manje intervenisati. „... opremanje treba da bude takvo da deca mogu da zadovolje svoje potrebe za aktivnosti i težnju za samostalnošću, a da se ne miješaju ni u kakvu opasnu situaciju, omogućavajući tako odraslima da ne moraju da zabranjuju stvari” (Kallo, 2007, str. 166).</p> <p>Razvojna primjerenost prostora – teži se da prostor nadopunjava dječiju prirodu i bude saglasan sa trenutnim potrebama, mogućnostima i interesovanjima djece u grupi. U svim aktivnostima dijete se smatra i tretira aktivnim učesnikom i onim čija se saradnja podstiče. Zato prostor (namještaj i drugo) treba da omogućava i podstiče samostalnost i</p>

### *Toalet*

Povezan sa radnom sobom i iz njega vaspitač ima pregled prostorije (obično putem djelimično zastakljenog zida koji pruža pogled na radnu sobu), čime se omogućava djelimična izolacija djeteta kojem vaspitač pomaže u toaletu ali i istovremeni nadzor vaspitača nad grupom. Sadrži umivaonike, wc šolje i drugo čije su dimenzije u potpunosti prilagođene sposobnostima djece.

### *Kutak za presvlačenje djece*

Organizovan tako da vaspitač može biti djelimično izolovan sa djetetom, ali da u isto vrijeme ima nadzor nad grupom.

Opremljen u odnosu na uzrast djeteta.

Za djecu koja nisu prosjedila, propuzala ili prohodala – visoki stolovi za presvlačenje na kojima dijete leži na leđima, a vaspitač stoji pored (obezbijeđeni od mogućnosti pada djeteta).

Za djecu koja sjede, pužu ili su tek prohodala – niži stolovi pored kojih vaspitač sjedi, a koji omogućavaju da dijete ne leži ako to ne želi, odnosno da sjedi ili stoji i drži se za ivicu stola kako bi se lakše mogli očistiti intimni dijelovi.

Za stariju djecu koja ne nose pelene (od 2 do 3 godine) – strunjača ili dušek na podu, kako bi dijete imalo mogućnost da se samo djelimično ili u potpunosti obuče, a vaspitač sjedi pored na podu ili niskoj stolici i može pomagati koliko je potrebno.

Svaka od ovih opcija omogućava motoričku mobilnost djeteta konkretnog uzrasta, komuniciranje vaspitača i djeteta „oči u oči” i udobnost djeteta i vaspitača.

Sva potrebna oprema i rekviziti (pelene, kreme, maramice i slično) smješteni su nadohvat ruke vaspitaču.

### *Prostor za obroke*

Dio radne sobe u kojem je smješten namjenski namještaj za potrebe hranjenja – stabilni stolovi i stolice, na koje se djeca sama mogu smjestiti, dimenzija koje odgovaraju djeci (da su ima noge na podu). U upotrebi i takozvana Loci-klupica za hranjenje – mali stolić i stolica izgrađeni zajedno (povezani) tako da omogućavaju stabilnost, udobnost i samostalnost djeteta. Koristi se za manju djecu jer je stabilnija od uobičajenih stolova i stolica. Nema visokih hranilica na koje vaspitači moraju podizati djecu.

ne smije da pasivizira dijete, niti da dijete drži u položajima koji mu nisu prirodni (na primjer, dijete koje je prohodalo, želi da se kreće i tokom presvlačenja, te je prostor i namještaj za presvlačenje osmišljen da to podstiče). Od djeteta se ne očekuje da bude pasivno i poslušno, nego aktivno i saradljivo, te se ta njegova priroda poštuje i na ovaj način (Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018; Kallo, 2007; Vincze, 2007d).

Praktičnost i udobnost prostora – teži se da se i vaspitač i dijete osjećaju relaksirano i udobno u svakoj aktivnosti i položaju u kojem se nađu. Time se omogućava da aktivnost traje koliko god dijete i vaspitač žele (na primjer, ukoliko je vaspitaču neudoban položaj u kojem presvlači dijete, aktivnost presvlačenja će ubrzati i skratiti, a napetost će se reflektovati i na dijete) (Libertiny i sar., 2021; Vincze, 2007d).

### *Prostor za spavanje*

Dio radne sobe u kojem su smješteni niski kreveti u koje djeca sama mogu ući i iz njih izaći.

### *Kutići za igru*

Ukoliko u grupi ima djece starijeg uzrasta (iznad druge godine) soba ili njen dio može biti podijeljen nižim pregradama na kutke za igru, koji omogućavaju da u isto vrijeme u njima boravi manji broj djece (2-4). Kutci mogu biti tematski osmišljeni, a tipični su: za tihovanje i mirne aktivnosti, za igre uloga i slični.

Vanjski prostor	<p>Dvorište je povezano sa radnom sobom, obično preko terase. Teži se tome da je prostor napolju veliki i oslobođen kako bi se djeca slobodno kretala i istraživala.</p> <p>Dvorište obično posjeduje terasu na kojoj su smješteni krevetići u kojima djeca mogu da spavaju (natkrivena kako bi pružala zaštitu od kiše i jakog sunca). Prilagođeno je i za ostale rutinske aktivnosti (obroke i higijenske aktivnosti) tako što ima zasebne dijelove opremljene za iste.</p> <p>Dvorište obično sadrži pješčanik, a ljeti i male bazene ispunjene vodom.</p>	<p>Smatra se da je vanjski prostor idealan izvor raznovrsnih senzomotoričkih iskustava, te je dvorište tako pripremljeno kako bi djeca mogla biti „puštena” da se napolju slobodno kreću i istražuju (Kallo, 2007).</p>
Igračke i materijali	<p>Igračke i materijali koji se koriste se mogu podijeliti na one namijenjene razvoju krupne motorike, sitne motorike (za senzomotorne i manipulativne igre) i igračke za igre uloga.</p> <p>Od igračaka namijenjenih podsticanju razvoja krupne motorike i kretanja najčešće se spominju: različite platforme, kutije u koje djeca mogu ući, lavirinti, ljestve i druge strukture za penjanje, strukture za provlačenje, manji tobogani i slične. Ove igračke po potrebi mogu biti dio unutrašnjeg i/ili vanjskog prostora. Obično su u upotrebi sertifikovani Pikler® materijali za razvoj krupne motorike.</p> <p>U dvorištu se obično nalaze pješčanik i balans bicikli, te ljeti i manji bazeni sa vodom.</p>	<p>U izboru igračaka je vidljiv naglasak na razvoju motorike, koja se smatra bazom cjelokupnog razvoja (David i Appel, 2007; Kallo, 2007). Biraju se jednostavnije igračke, koje su često predmeti za svakodnevnu upotrebu, koji u isto vrijeme djeci pružaju mnoštvo mogućnosti manipualcije sa njima (David i Appel, 2007; Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018).</p> <p>Izbor igračaka se vrši u odnosu na dječije razvojne potrebe i individualna interesovanja (Libertiny i sar., 2021).</p> <p>Količina igračaka je važna jer se smatra da sva djeca treba da imaju mogućnost izbora sa čim</p>



Od igračaka namijenjenih senzomotoričkim, manipulativnim, te igrama uloga, najčešće se spominju: predmeti različitih tekstura, boja i velična koji se mogu držati, sa kojima se može na različite načine manipulirati, međusobno uklapati, graditi i slično (korpe, cijevi, čaše, kutije, posude, tanjiri,...), zbirke predmeta za sakupljanje i ubacivanje u posude (veće drvene perle, alke i slično), jednostavne zvečke, pribor za igre u pjesku, lutke i pribor za hranjenje i brigu o lutkama (odjeća, dekice,...), šalovi i slični komadi materijala, plišani medvjedići, lopte, kocke različitih veličina, boja i tekstura, autići,...

Koriste se i razvojno prilagođene slikovnice.

U upotrebi nisu: elektronske igračke (sa svjetlosnim i zvučnim efektima), gotovi setovi za igre uloga (na primjer za frizera, za doktora,...) jer se teži podsticanju mašte.

U upotrebi nije televizor niti drugi ekrani.

*Kriterijumi izbora igračaka i materijala:*

- lakoća održavanja higijene, izdržljivost i sigurnost od povreda,
- razvojna primjerenost,
- mogućnost manipulisanja i korištenja na različite načine (takozvane igračke otvorenog tipa),
- dovoljna količina (odnosi se na ukupnu količinu igračaka, ali i na količinu istih igračaka – da postoji više komada iste igračke (na primjer ne samo jedna lutka nego više njih kako bi svako dijete moglo da se igra lutkom kad poželi).

Igračke i materijali su tako organizovani da su djeci dostupni, odnosno da ih djeca samostalno mogu uzeti i koristiti kada to žele. Tokom dana vaspitač postavlja igračke u prostoru da djeci budu vidljive i da ih zainteresuju, ali im ne nameće iste.

Ukoliko nešto iz različitih razloga trenutno nije namjenjeno za djecu, djeci nije dostupno niti vidljivo.

će se igrati (igračaka treba da bude dovoljno za svu djecu, ali ne previše). Pored toga, više primjeraka iste igračke se smatra bitnim kako bi se spriječili konflikti između djece zbog jedne igračke. Smatra se da nije razvojno primjereno očekivati da djeca ovog uzrasta imaju razvijenu sposobnost dijeljenja igračaka, te se ne ubrzava razvoj sposobnosti dijeljenje i saradnje u igri (Kallo, 2007). Primjena principa „daj mi vremena” (Pikler, 2007).



Kategorija/ domen rada	Objašnjenja pedagoško-metodičkih specifičnosti	Dodatna obrazloženja specifičnosti
<b>PLANIRANJE I DOKUMENTOVANJE RADA, SARADNJA SA PORODICOM, OBRAZOVANJE VASPITAČA</b>	<p>Ne postoji formalni dokument koji je označen kao „program” ili „kurikulum”. Smatra se da je dijete kurikulum.</p> <p>Svoj rad vaspitač planira u odnosu na svako dijete pojedinačno, na osnovu svojih svakodnevnih opservacija djeteta i unosa u pedagošku dokumentaciju.</p>	
	<p>Pedagoška dokumentacija je individualna u odnosu na svako dijete. Dijete je u fokusu. Za svako dijete vaspitač vodi dokumentaciju na nekoliko nivoa:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. dnevnic (dnevni izvještaji) – vaspitač na dnevnom nivou u vidu slobodnih biljki u dnevniku zapisuje sve bitne informacije o djetetovim aktivnostima, interakcijama, navikama, emocionalnim stanjima, pokazateljima razvoja ili poteškoća;</li> <li>2. mjesečni izvještaji – u vidu rezimea na osnovu dnevnika vaspitač za svako dijete piše izvještaj o napretku za period od mjesec dana (u nekim izvorima je naznačen period od tri mjeseca);</li> <li>3. mjesečni unosi u razvojne šeme – unaprijed pripremljene specifične razvojne šeme (ili mape) vaspitači popunjavaju za svako dijete na mjesečnom nivou;</li> <li>4. završni izvještaj – rezimei ukupnog razvoja djeteta koje vaspitači pišu po izlasku djeteta iz vrtića.</li> </ol> <p>Vaspitač piše dokumentaciju u odnosu na djecu kojoj je on primarni vaspitač (naročito mjesečnu dokumentaciju).</p>	<p>Svrha ovakve detaljne dokumentacije, sa djetetom u fokusu je:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dobro poznavanje djeteta i prilagođavanje rada i okruženja, te razvijanje kvalitetnog odnosa sa djetetom koji iz toga proizilazi,</li> <li>- refleksiju na sopstveni rad (jer je vaspitač u poziciji da pažljivo posmatra, a potom i zapisuje),</li> <li>- planiranje intervencija u odnosu na potrebe i mogućnosti djeteta,</li> <li>- razmjenu informacija između vaspitača u različitim smjenama,</li> <li>- analizu ukupnog rada i diskusiju sa kolegama (vaspitačima i pedagoškim savjetnicima) (Libertiny i sar., 2021; Majoros, 2022; Vincze, 2007c).</li> </ul>
	<p>Nadzor rada i podrška vaspitačima</p> <p>Pedagoški savjetnici pomažu vaspitačima. Njihovi zadaci su:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- svakodnevno posjećivanje grupe i posmatranje djece i dešavanja,</li> <li>- pomaganje vaspitačima u razumijevanju djece i razvoja,</li> <li>- pomaganje vaspitačima u pisanju mjesečnih izvještaja.</li> </ul> <p>Pored posjeta grupi sa vaspitačima organizuju sastanke na kojima diskutuju o tekućim pitanjima i zajednički analiziraju dokumentaciju.</p>	

Saradnja sa roditeljima	<p>Vaspitači na dnevnom nivou detaljno informišu roditelje o svim aktivnostima djece i obavljaju detaljne razgovore.</p> <p>Vaspitači sa roditeljima dogovaraju sve u vezi potreba i razvojnih prekretnica djece (na primjer, proces odvikavanja od pelena vaspitači započinju kada sa roditeljima dogovore povoljan trenutak i plan djelovanja).</p> <p>Prije polaska djeteta u vrtić, sa roditeljima vaspitač obavlja detaljne razgovore u kojima prikuplja sve relevantne informacije, te dogovara plan procesa adaptacije.</p> <p>Roditelji imaju slobodan pristup u prostor kada je dijete u vrtiću, naročito u adaptacionom periodu.</p>	<p>Smatra se da vaspitač sa porodicom dijeli odgovornost za vaspitanje i njegu djece. Ne govori se o vrtiću kao o instituciji, nego kao o zajednici koju čine odrasli (vaspitači i roditelji) i djeca (Libertiny i sar., 2021). Vaspitači se ne smatraju zamjenskim roditeljima nego dopunom i podrškom porodičnom vaspitanju (Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018), zbog toga se veoma cijeni kvalitetna saradnja sa roditeljima i istoj se teži. Na saradnju se gleda kroz razvoj kvalitetnog odnosa vaspitača i roditelja koji je zasnovan na uzajamnom poštovanju (Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018).</p> <p>Na porodicu gledaju kao na najbolji kontekst odrastanja djeteta, te se kreće od toga da roditelji najbolje poznaju svoju djecu. Ne teži se mijenjanju roditelja, zadatak vaspitača je da u vrtiću primjenjuje preporuke Pikler pristupa. Edikacija roditelja se dešava posredno kroz informisanje roditelja (Libertiny i sar., 2021; Libertiny i Tardos, 2021).</p>
Obrazovanje vaspitača	<p>Vaspitači pored bazičnog (višeg ili visokog) obrazovanja iz područja vaspitanja i njege djece predškolskog uzrasta moraju proći zvaničnu Pikler obuku, odnosno posjedovati sertifikat i imati zvanje Pikler® vaspitač.</p>	

Uvidom u Tabelu 8, dolazi se do zaključka da su putem analize dostupnih izvora pristupa Emi Pikler identifikovane njegove različite pedagoško-metodičke specifičnosti, u okviru svih segmenata organizacije vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama. Time je prva hipoteza u okviru cilja teorijskog proučavanja potvrđena.

## **Pristup Emi Pikler u relaciji sa savremenim pristupima u organizaciji jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa**

Drugi zadatak teorijskog proučavanja je bio da se uporede specifičnosti pristupa Emi Pikler i izabranih savremenih pristupa u organizaciji jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa, kako bi se utvrdilo ima li usaglašenosti između njih. U literaturi je moguće naići na različite pristupe koji su jednim svojim dijelom orijentisani na vaspitno-obrazovni rad sa djecom u jaslicama. U nastavku će se uporediti pronađene specifičnosti pristupa Emi Pikler i dva savremena pristupa koji su prepoznati kao najaktuelniji i za temu rada najzanimljiviji: pristup razvojno primjerene prakse i pristup zasnovan na odnosima. Prije predstavljanja ovih rezultata, neophodno je napomenuti da termin „pristup” nije jedini moguć, niti je uvijek najadekvatniji. U pedagoškoj terminologiji ne postoji usaglašenost oko toga koje su razlike između pristupa, pravca, pokreta, orijentacije, koncepcije, teorije i tako dalje (Potkonjak, 1978; Поткоњак, 2003). Radi pojednostavljenja, uglavnom će se koristiti termin pristup.

### ***Pristup Emi Pikler i razvojno primjerena praksa***

Istorijski gledano ono što se u literaturi može naći pod terminom razvojno primjerena praksa (*developmentally appropriate practice, DAP*) se javlja 1987. godine u Americi. Ova orijentacija razvoj doživljava kao cjeloviti proces (svi razvojni aspekti su jednako značajni). Podržavanje cjelovitog razvoja podrazumijeva podržavanje svih dječijih potreba, interesovanja, aktivnosti i iskustava. Polazi se od naučnih saznanja o tome kako se djeca razvijaju i kako uče, te se ona uzimaju kao osnova za planiranje, realizaciju i evaluaciju rada sa djecom. Koncept razvojne primjerenosti ima tri dimenzije: uzrasnu primjerenost, individualnu primjerenost (Bećirović-Karabegović, 2018; Bredekamp, 1996; Gestwicki, 2017) i kulturološku primjerenost (NAEYC, 2020; Pribišev Beleslin, 2019). Podržavanje cjelovitog razvoja u odnosu na ove tri dimenzije podrazumijeva: poznavanje uzrasnih specifičnosti razvoja i učenja, procjenjivanje, poznavanje i uvažavanje individualnih specifičnosti svakog djeteta i poznavanje

i uvažavanje socijalno-kulturoloških specifičnosti okruženja kojem svako dijete pripada. Razvojno primjerena praksa obuhvata „metode koje promovišu optimalan razvoj i učenje svakog djeteta, kroz pristup koji se zasniva na snazi i igri, a vodi ka radosnom i angažovanom učenju” (NAEYC, 2020, str. 5). Dakle, osnovni postupak onoga što se smatra razvojno primjerenom praksom je poznavanje svakog konkretnog djeteta, karakteristika njegovog uzrasta ali i drugih brojnih individualnih karakteristika (Courson i Wallace, 2010).

Razvojno primjerena praksa nije isključivo posvećena jasličkom uzrastu, nego uzrastu od rođenja do osme godine. Ipak, posebno razmatra jaslički uzrast i daje konkretne smjernice za rad u uslovima institucionalnog jasličkog vaspitanja (Gestwicki, 2017). U pogledu kreiranja programa rada sa djecom jasličkog uzrasta kreće se od toga da ne može da bude riječ o „oponašanju dobrih predškolskih programa na nižem stepenu” (Lally i sar., 1996, str. 25) jer djeca u prve tri godine imaju jedinstvena obilježja i jedinstvene potrebe uzrokovane ubrzanim razvojem i velikom zavisnošću od odraslih. U pogledu planiranja, realizacije i evaluacije rada smatra se neophodnim uvažiti specifične načine na koje mala djeca uče – uče čulima kroz kretanje i istraživanje okoline, kroz prikupljanje iskustva, te kroz socijalne interakcije. Smatra se da je ostvarivanje bliskih kontakata veoma važno, jer su osnova razvoja osjećaja povjerenja i sigurnosti (uvažavanje teorije atačmenta). S povećanjem uzrasta, prema približavanju treće godine pojačava se naglasak na razvoju motorike, te važnost usvajanja govora (Bredenkamp, 1996; Gestwicki, 2017; Lally i sar., 1996).

U vaspitno-obrazovnom procesu, na svim uzrastima, pa tako i na jasličkom, razvojno primjerena praksa važno mjesto daje igri, budući da se smatra da je ona u razvojnom smislu najbolje sredstvo, pokretač, posrednik, metod,... razvoja (Courson i Wallace, 2010; Gestwicki, 2017). Razlozi za prethodno su brojni: u igri se podstiču svi aspekti razvoja, učenje je aktivno i interaktivno, igra proizvodi visok stepen motivacije za učenje, igra podržava različitosti (u sposobnostima, interesovanjima, potrebama,...), omogućava ponavljanje koje je važno za razvoj i utvrđivanje vještina i ideja, promoviše i podržava samoregulaciju, doprinosi razvoju mozga, u igri se razvijaju fundamentalne vještine i tako dalje.

U literaturi je moguće naći mnogo obilježja, preporuka i/ili zahtjeva razvojno primjerene prakse, koji su različiti po opštosti. Od obilježja koja su jasna, konkretna i pojedinačna, usko vezana za jedan postupak ili segment u djelovanju vaspitača, do onih koja su formulisana uopšteno i obuhvataju mnogo različitih načina realizacije. U Tabeli 9 je dat pregled u literaturi najčešće spominjanih opštih obilježja razvojno primjerene prakse na jasličkom uzrastu, raspoređenih u kategorije radi lakšeg poređenja sa pristupom Emi Pikler.

Razvojno primjerena praksa nije pristup sa konkretnim metodičkim rješenjima, nego više orijentacija u radu sa djecom, koja sadrži veliki niz preporuka koje proizilaze iz značaja koji je dat onome što je određeno kao razvojna primjerenost. Nema samo jednog načina sprovođenja razvojno primjerene prakse (Gestwicki, 2017). Različiti pristupi poput Montessori, Redio Emilio ili Valdorf pristupa su primjeri razvojno primjerene prakse (Elkind, 2015; Gestwicki, 2017). Takođe, za učenja nekih od najpoznatijih imena iz područja predškolske pedagogije poput Pijažea i Vygotskog se smatra da pripadaju razvojno primjerenosti praksi (Elkind, 2015). Dakle, različiti programi i pristupi mogu da budu zasnovani na preporukama razvojno primjerene prakse (Bredekamp, 1996).

S obzirom na prethodno rečeno, umjesto pitanja usaglašenosti između Pikler pristupa i razvojno primjerene prakse, a kako bi se odgovorilo na postavljeni zadatak teorijskog proučavanja, smatra se primjerenijim pitanje preformulisati odnosno postaviti alternativno istraživačko pitanje: Da li se unutar Pikler pristupa mogu prepoznati obilježja razvojno primjerene prakse, i koja?

Na osnovu prethodnim zadatkom utvrđenih pedagoško-metodičkih specifičnosti izvršeno je poređenje Pikler pristupa i identifikovanih obilježja razvojno-primjerene prakse što je dato u Tabeli 9.

**Tabela 9**

*Poređenje obilježja razvojno primjerene prakse i Pikler pristupa*

Kategorije obilježja	Obilježja razvojno primjerene prakse	Prepoznato u Pikler pristupu
Organizacijsko-strukturalne karakteristike institucije	Male grupe djece.	✓
	Sistem primarne brige (primarni vaspitač).	✓
	Ostvarivanje kontinuiteta brige.	✓
Shvatanje razvoja i učenja	Holistički pristup – njega i vaspitno-obrazovni rad koji podstiču cjelovit razvoj djeteta.	✓
	Učenje je produkt interakcija djeteta sa socijalnim (odraslima i vršnjacima) i fizičkim okruženjem.	✓
	Učenje nije odvojeno od života i odvija se kroz higijenske i druge svakodnevne aktivnosti i situacije.	✓
Individualizacija	Razumijevanje i poštovanje individualnih potreba, interesa, mogućnosti,... odnosno razvojnih i kulturoloških razlika među djecom.	✓
	Pažljivo posmatranje radi prepoznavanja jedinstvenih karakteristika svakog djeteta	✓
Povoljno socijalno okruženje	Razvoj bliskih odnosa zbog kojih će se djeca osjećati sigurno i prihvaćeno.	✓
	Blage i strpljive interakcije sa djecom i podsticanje istih između djece.	✓

	Stvaranje raznolikih mogućnosti za komunikaciju prilagođenu nivou razumijevanja i mogućnosti izražavanja djece.	✓
Raspored i organizacija aktivnosti	Fleksibilan raspored aktivnosti prilagođen dječijim potrebama, mogućnostima i interesovanjima, koji je djeci predvidljiv.	✓
	Aktivnosti i izazovi prilagođeni trenutnom stepenu razvoja djece.	✓
	Učeće aktivnosti se temelje na igri i djeci bitnim i bliskim sadržajima.	✓
Povoljno fizičko okruženje	Kreiranje fizički sigurnog okruženja prilagođenog potrebama i mogućnostima djece.	✓
	Prostor koji sadrži kutke za spavanje i hranjenje, dijelove koji su povoljni za kretanje (puzanje i prohodavanje) i pripremljeni za istraživanje i senzorno učenje.	✓
	Prostor koji sadrži adekvatan broj različitih igračaka i materijala prilagođenih razvojnim fazama i interesima djece.	✓
Važnost zdravstveno-higijenskih aktivnosti	Visoko vrednovanje aktivnosti iz područja zdravstvene zaštite i zadovoljavanja fizioloških potreba djece.	✓
	Briga o fizičkom i emocionalnom blagostanju svakog djeteta, uz poštovanje individualnih ritmova spavanja, prehrane i mijenjanja pelena.	✓
	Aktivnosti njege i hranjenja prilagođene individualnim potrebama svakog djeteta uz uključivanje djeteta.	✓
Planiranje i procjenjivanje	Planiranje rada na osnovu kontinuiranog praćenja i evaluacije razvoja i učenja djece kako bi se odgovorilo na njihove rastuće potrebe.	✓
Saradnja sa porodicom	Redovna komunikacija i razmjenjivanje informacija sa roditeljima.	✓
	Podsticanje učestvovanja porodice u vaspitno-obrazovnom procesu i zajedničko odlučivanje.	✓
Obrazovanje vaspitača	Profesionalizacija vaspitačkog poziva.	✓
	Visoki nivo školovanja uz permanentno stručno usavršavanje.	✓

(obilježja razvojno primjerene prakse su identifikovana na osnovu: Bećirović-Karabegović, 2018; Bredekamp, 1996; Courson i Wallace, 2010; Gestwicki, 2017; Lally i sar., 1996; NAEYC, 2019; 2020)

Pristup Emi Pikler, iako nastao u drugačijem kulturno-istorijskom okruženju, ima obilježja kojima zadovoljava kriterijume razvojne primjerenosti. Emi Pikler na prvom mjestu ističe potrebu za poštovanjem trenutnih razvojnih mogućnosti svakog djeteta, te potrebu da odrasli koji se bave djecom budu adekvatno pripremljeni i obučeni za rad sa specifičnim uzrastima (Pikler, 1994; Tardos, 2010a; 2010b). Kao što se uvidom u Tabelu 8 vidi, ovaj pristup zagovara poznavanje i podržavanje cjelovitog razvoja, te samim tim i oblikovanje pedagoškog okruženja (fizičkog i socijalnog) koje će biti podržavajuće za cjeloviti razvoj. Saznanja o

razvoju djece jasličkog uzrasta su rezultati posvećenog istraživačkog rada Emi Pikler i njenih saradnika. Razvoj i učenje djece jasličkog uzrasta Pikler pristup vidi kao holistički i dinamičan proces, u kojem primarnu ulogu ima slobodna dječija aktivnost (igra, kretanje, istraživanje) koja se dešava u djetetu poznatom, predvidljivom okruženju, te u kojem dijete ima priliku da se povezuje i ostvaruje bliske odnose. Sadržaji učenja proizilaze iz svakodnevnih, djetetu važnih aktivnosti i situacija, a podučavalačka uloga odraslog proizilazi iz brige za dijete i bliskosti sa djetetom. Pikler pristup planiranje, praćenje i procjenjivanje rada vidi kao međuzavisne komponente u čijem je centru posmatranje djece radi njihovog dobrog poznavanja i adekvatnog podržavanja njihovog razvoja. Saradnju i uključivanje porodice vidi veoma važnima kako bi se ostvario kontinuitet između porodičnog i institucionalnog okruženja. Vaspitače vidi kao školovane profesionalce koji se kontinuirano usavršavaju.

U okviru Pikler pristupa očigledne su dvije dimenzije primjerenosti: uzrasna i individualna. Nije eksplicirana potreba poštovanja kulturološke primjerenosti, što je i razumljivo u odnosu na period nastanka. Budući da je u fokusu pristupa poštovanje djeteta kao cjelovitog bića, može se zaključiti da to uključuje i poštovanje jedinstvenih socio-kulturnih iskustava svakog djeteta. Međutim, u novije vrijeme u literaturi koja pripada pristupu Emi Pikler (Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018), može se naći isticanje potrebe uvažavanja i ove dimenzije u radu sa djecom. Razlog je vjerovatno u tome što su kulturološki faktori u novije vrijeme značajnije prisutni u pedagoškim razmatranjima (Hmelak i sar., 2021).

Što se tiče razlika, između obilježja razvojno primjerene prakse i Pikler pristupa, one su male i vezane su za podučavanje i podučavalačku ulogu vaspitača. U Pikler pristupu direktnom podučavanju djece od strane vaspitača nije dat veliki značaj, te je ono viđeno kao individualan i individualizovan proces (vaspitač, ukoliko podučava to radi u situacijama jedan na jedan sa djetetom), a sadržaj proizilazi iz konteksta situacije i potrebe koja je u datom trenutku uočena. Razvojno primjerena praksa takođe prednost ne daje planiranom podučavanju djece (zbog specifičnosti uzrasta). Međutim, u nekim izvorima moguće je naći na konkretne preporuke koje su u vezi grupnog podučavanja, poput planiranja sadržaja podučavanja u odnosu na grupu, kreiranja centara za učenje kao savremenih prostornih rješenja koja imaju i obrazovni karakter, te sprovođenja grupnih aktivnosti poput čitanja priča i pjevanja pjesmica (Gestwicki, 2017). Ovo nije vidljivo u Tabeli 9 jer su u njoj data opšta obilježja razvojno primjerene prakse, a ne konkretne i pojedinačne preporuke.

### ***Pristup Emi Pikler i pristup zasnovan na odnosima***

Pristup zasnovan na odnosima (*relationship-based approach*) okuplja različite programe i prakse koji naglašavaju da je odnos koji dijete jasličkog uzrasta i odrasli koji o njemu brine razviju osnovni faktor vaspitanja. Ovaj pristup nije izričito namijenjen jasličkom vaspitanju i obrazovanju, ali je razmatran kao odgovarajući za jaslički kontekst. Velikim dijelom se naslanja na Bolbijevu teoriju atačmenta (Bowlby, 1982; 1988) koju je neophodno uvažiti kako bi se razumio razvoj djece ranog uzrasta. Bebama i maloj djeci su neophodni odrasli koji će se o njima brinuti, štiti ih i pomagati im, a na osnovu čega će mala djeca sa njima razvijati pozitivne i brižne odnose. Ovi odnosi su od suštinskog značaja za razvoj osjećaja sigurnosti, samopoštovanja, samopouzdanja i motivacije za učenje kod djece. Prema tome, pristup zasnovan na odnosima pripada razvojno primjerenj praksi (Elicker, 1997; Lee, 2006).

Ovaj pristup, ili model kako ga neki autori zovu (Wittmer i Petersen, 2018), smatra da mreža dijadnih odnosa (majka – dijete, otac – dijete, majka – otac, majka – baka, otac – baka, dijete – baka, majka – poslodavac, otac – poslodavac, i mnogi drugi) u kojima dijete posredno ili neposredno učestvuje, utiče na djetetov razvoj i blagostanje (Albin-Clark i sar., 2016; Brebner i sar., 2015; Degotardi i Pearson, 2009; Edelman, 2004; Hinde i Stevenson-Hinde, 1987; Wittmer i Petersen, 2018). Odnosi u jednoj dijadi utiču na kvalitet odnosa u drugoj. Na primjer, blizak i pozitivan odnos u dijadi majka – dijete, uzrokuje da dijete očekuje takav odnos sa vaspitačem. Ili kvalitet odnosa majka – vaspitač utiče na formiranje i kvalitet odnosa vaspitač – dijete, a to opet utiče na odnose djeteta sa svakim vršnjakom u grupi, i tako dalje. Mreža odnosa u kojoj se nalazi dijete je veoma kompleksna i svaki odnos ima svoj manji ili veći uticaj na druge odnose. Na razvoj i karakteristike odnosa u koje će stupati dijete utiču sa jedne strane individualne karakteristike djeteta, a sa druge karakteristike ukupnog okruženja (socijalnog, fizičkog, kulturološkog). „Kada su bebe i mala djeca fizički, emocionalno i kognitivno zdrava i doživljavaju pozitivne odnose, to je zbog sistema podrške koji uključuje porodicu, kulturu, komšiluk, zajednicu i društvo koje zna i duboko brine o važnosti prve tri godine života” (Wittmer i Petersen, 2018, str. 12). Ovakvim stavovima ovaj pristup se naslanja na Bronfenbrennerovu teoriju ekoloških sistema (Bronfenbrenner, 1997).

Iz pomenute mreže odnosa se, za potrebe organizacije vaspitanja i njege u jasličkim grupama, izdvaja odnos vaspitač – dijete, kao najvažniji. Osnovna premisa je sljedeća: „Program zasnovan na odnosima primjenjuje znanje o važnosti sigurnih, povjerljivih, brižnih odnosa vaspitača sa djecom. Djeca su tada sposobna da vole i uče” (Wittmer i Petersen, 2018, str. 23). Više istraživanja starijeg (Bain i Barnett, 1980; Mayall i Petrie, 1983; Rutter, 1972; Tizard, 1991; Van den Eyken, 1984, vidi u: Goldschmied i Jackson, 1994) i novijeg datuma



(Albin-Clark i sar., 2016; Ebbeck i sar., 2018; Elliot, 2007; Hunter i Hemmeter, 2009; Kim, 2015; Lee, 2006) potvrđuju da je mogućnost da malo dijete razvije kvalitetan odnos sa vaspitačem jedan od najznačajnijih faktora kvaliteta institucionalnog jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa. Ova istraživanja pokazuju i to da se ova mogućnost povećava sa porastom broja vaspitača i smanjenjem broja djece u grupi, te da direktno zavisi od toga imaju li dijete i vaspitač prilike za zajedničke međusobne interakcije. S tim u vezi, veličina grupe i omjer broja vaspitača i broja djece su veoma važne karakteristike da bi se u jasličkim grupama primjenjivao pristup zasnovan na odnosima (Sosinsky i sar., 2016).

Vidljivo je da ni ovdje nije riječ o jednom zaokruženom pristupu, nego o više preporuka ili praksi koje u fokus stavljaju mogućnost izgradnje kvalitetnog odnosa između djeteta i vaspitača (te drugih odnosa kao što su odnos između roditelja i vaspitača i između djeteta i vršnjaka) što može i treba biti inkorporirano u druge pristupe i/ili programe rada u jaslicama. U literaturi koja zagovara ovaj pristup se najčešće sreću dvije specifične strategije kojima se omogućava kvalitetnija izgradnja odnosa: sistem primarne brige i kontinuitet brige (Sosinsky i sar., 2016; Wittmer i Petersen, 2018). Ovim strategijama stvaraju se povoljni uslovi za mogućnost razvoja odnosa u jaslicama. Obije strategije se preporučuju simultano i obuhvataju različite strukturalne i proceduralne karakteristike njege i vaspitanja male djece.

Sistem primarne brige podrazumijeva da je svakom djetetu u jasličkoj grupi dodijeljen vaspitač koji djeluje u pravcu uspostavljanja veoma bliskog i privrženog odnosa sa djetetom. Primarni vaspitač je taj koji najviše njeguje (hrani, uspavljuje, tješi,...) djecu koja su mu dodijeljena, pri čemu teži što boljem poznavanju djece i odgovaranju na njihove potrebe. On takođe uspostavlja kvalitetnu vezu sa porodicama djece da bi poštovao porodičnu kulturu, želje i potrebe. Važno je napomenuti da ova strategija ne sprečava razvijanje toplih odnosa i povjerenja između svih vaspitača i sve djece u grupi (Sosinsky i sar., 2016; Wittmer i Petersen, 2018).

Kontinuitet brige podrazumijeva neprekidne, kontinuirane odnose vaspitača, dece i vršnjaka (Sosinsky i sar., 2016; Wittmer i Petersen, 2018). Vaspitač(i) ostaje(u) sa djecom dok rastu, mijenjaju sobu i slično. Dijete ostaje u istoj grupi i sa istim vaspitačima. Istraživanja su pokazala da primjena ove strategije doprinosi višem nivou interakcija djece i vaspitača i smanjenju problematičnih ponašanja djece u jaslicama (Ruprecht i sar., 2016).

U okviru pristupa zasnovanog na odnosima termin responzivan je često u upotrebi, a opisuje proces vaspitanja, obrazovanja i njege male djece koji je zasnovan na razumijevanju dječijeg iskustva i znanju kako adekvatno na ista reagovati u svim aspektima, situacijama i aktivnostima (Wittmer i Petersen, 2018). Na primjer, govori se o responzivnom fizičkom i

socijalnom okruženju, responzivnim aktivnostima, responzivnim interakcijama i tako dalje. Pažnja se poklanja posmatranju svakog djeteta kako bi se ono upoznao i kako bi se adekvatno reagovalo na njegove individualne potrebe i karakteristike. Vaspitači putem posmatranja uče o interesovanjima, razvoju i perspektivama pojedinačnog djeteta, a zatim planiraju rad koji odgovara interesima svakog djeteta. Porodice koriste dobijene informacije za planiranje iskustava kod kuće. I vaspitači i roditelji koriste informacije dobijene posmatranjem da bi napravili potrebne promjene u dječijoj rutini i okruženju. Ovo uključuje i vođenje različitih vidova pedagoške dokumentacije putem koje se čuvaju zapažanja o dječijim iskustvima i ista analiziraju. Sve ovo omogućava vaspitačima da izgrade kvalitetan odnos sa svakim djetetom i njegovom porodicom (Wittmer i Petersen, 2018). Pri tome, na vaspitače se gleda kao na profesionalce koji odnose grade kroz profesionalno, a ne isključivo emocionalno ponašanje (Degotardi i Pearson, 2009).

Pristup zasnovan na odnosima se ne bavi sadržajima, planovima i programima rada nego je fokusiran na osobine i ponašanja kojima vaspitač doprinosi razvoju bliskih odnosa sa svakim djetetom. Često se spominju osobine poput responzivnosti, osjetljivosti na potrebe djece, emocionalne dostupnosti, ponašanja koja su emocionalno i kognitivno podržavajuća i tako dalje. Zbog toga se o podučavanju u okviru ovog pristupa govori kao o kreiranju prilika za učenje i otkrivanje putem sopstvene aktivnosti djece (Wittmer i Petersen, 2018). Pregled obilježja pristupa zasnovanog na odnosima se daje u Tabeli 10, uz napomenu da, iako je u literaturi moguće naići na mnogo preporuka i obilježja, pojedinačnog i opšteg tipa, izdvojena su obilježja koja su u funkciji ostvarivanja i razvijanja odnosa u jasličkoj grupi.

Postavljeni istraživački zadatak teorijskog dijela istraživanja u vezi utvrđivanja usaglašenosti između pristupa Emi Pikler i pristupa zasnovanog na odnosima riješiće se kroz odgovaranje na istraživačko pitanje: Da li se unutar Pikler pristupa mogu prepoznati obilježja pristupa zasnovanog na odnosima, i koja? Poređenje Pikler pristupa i identifikovanih obilježja pristupa zasnovanog na odnosima dato je u Tabeli 10.

## **Tabela 10**

### *Poređenje obilježja pristupa zasnovanog na odnosima i Pikler pristupa*

Kategorije obilježja	Obilježja pristupa zasnovanog na odnosima	Prepoznato u Pikler pristupu
Organizacijsko-strukturalne karakteristike institucije	Male grupe djece.	✓
	Mali omjer broja djece i broja vaspitača.	✓
	Sistem primarne brige (primarni vaspitač).	✓
	Ostvarivanje kontinuiteta brige.	✓
Shvatanje razvoja i učenja	Učenje je produkt interakcija djeteta sa socijalnim (odraslima i vršnjacima) i fizičkim okruženjem.	✓

Individualizacija	Razumijevanje i poštovanje individualnih potreba, interesa, mogućnosti,... odnosno razvojnih i kulturoloških razlika među djecom.	✓
	Pažljivo posmatranje radi prepoznavanja jedinstvenih karakteristika svakog djeteta.	✓
Povoljno socijalno okruženje	Razvoj čvrstih i bliskih odnosa vaspitača i djece.	✓
	Responzivne, osjetljive, uzajamne interakcije vaspitača sa djecom.	✓
	Emocionalna i fizička dostupnost i blizina vaspitača u odnosu na djecu.	✓
	Podsticanje prijateljstva među djecom.	✓ x
Raspored i organizacija aktivnosti	Fleksibilan raspored aktivnosti prilagođen dječijim potrebama, mogućnostima i interesovanjima, koji je djeci predvidljiv.	✓
	Kreiranje prilika za učenje djece kroz sopstvenu aktivnost, igru i istraživanje uz podupiranje.	✓
	Posebna pažnja posvećena situacijama adaptacije djece (prilagođavanju djece na jaslice) i tranzicijama (prelascima iz aktivnosti u aktivnost, promjenama situacija ili okolnosti na dnevnom ili širem nivou).	✓
Povoljno fizičko okruženje	Kreiranje fizički i higijenski sigurnog okruženja prilagođenog potrebama i mogućnostima djece.	✓
	Prostor koji je dizajniran da smanjuje stimulaciju, stvara osećaj smirenosti i omogućava fokusiranje djece jednih na druge, na vaspitače i materijale koje istražuju.	✓
	Prostor koji podržava odrasle u interakciji, nadgledanju i posmatranju dece.	✓
Važnost zdravstveno-higijenskih aktivnosti	Aktivnosti njege kao prilike za povezivanje, emocionalne razmjene i razvoj bliskih odnosa djeteta i vaspitača.	✓
Planiranje i procjenjivanje	Individualno planiranje (u odnosu na svako dijete) i grupno planiranje (u odnosu na grupu) rada na osnovu kontinuiranog praćenja, dokumentovanja i evaluacije razvoja i učenja djece i uz saradnju sa roditeljima.	✓ x
Saradnja sa porodicom	Podrška odnosu djeteta i roditelja.	✓
	Razvoj partnerstva sa porodicom kroz redovnu komunikaciju i razmjenu informacija te kroz uključivanje porodice u vaspitno-obrazovni proces.	✓
	Uvažavanje kulturoloških specifičnosti porodica djece (kulturalna osjetljivost).	✓
Obrazovanje vaspitača	Profesionalizacija vaspitačkog poziva i permanentno usavršavanje.	✓
	Obrazovanje u smjeru visokog vrednovanja emocionalnih veza i odnosa.	✓

(obilježja pristupa zasnovanog na odnosima su identifikovana na osnovu: Degotardi i Pearson, 2009; McMullen i Dixon, 2008; Sosinsky i sar., 2016; Wittmer i Petersen, 2018)

Efikasnost i uspješnost pristupa institucionalnoj njezi i zbrinjavanju koji je razradila Emi Pikler, po istraživanjima (David i Appell, 2007) izmeđuostalog leže u fokusiranju na odnos koji dijete i odrasli razvijaju i na organizaciju cjelokupnog rada oko stvaranja mogućnosti za razvoj kvalitetnog odnosa vaspitača sa svakim djetetom. Emi Pikler je u Loci dom od samog

njegovog početka uvela sistem primarne brige i kontinuitet brige (Pikler, 1972), što je zadržano i danas (Libertiny i sar., 2021). Ova dva koncepta su strogo poštovana i često zagovarana od strane predstavnika ovog pristupa. Postojanje primarnih vaspitača, ili kako neki autori nazivaju „ključnih osoba” (Goldschmied i Jackson, 1994; Kallo, 2007), koji su kontinuirano prisutni duži vremenski period, omogućava da sve potrebe svakog djeteta u grupnim uslovima budu adekvatno zadovoljene, te da se svako dijete u instituciji osjeća prihvaćeno i sigurno. Konkretno preporuke pristupa Emi Pikler u pogledu organizacije rutinskih aktivnosti na način da budu prilike za povezivanje, specifično osmišljenih intervencija vaspitača u odnosu na dječija ponašanja, te uopšte poštovanja djece su kreirane kako bi doprinosile razvoju kvalitetnog odnosa djeteta i vaspitača. Takođe, preporuke u vezi kreiranja režima dana, rasporeda i organizacije aktivnosti, dizajniranja fizičkog prostora i tako dalje, počivaju na zahtjevu da ukupna organizacija i funkcionisanje institucionalnog vaspitanja i njege budu povoljni za razvoj kvalitetnih odnosa između vaspitača i djece, pa onda i vaspitača i roditelja, a sve sa ciljem blagostanja male djece.

Pronađena je specifičnija razlika između Pikler pristupa i pristupa zasnovanog na odnosima u pogledu na vršnjačke odnose i u bavljenju njima. Pikler pristup ne ignoriše vršnjačke odnose kao značajne za razvoj, ali se istima posebno i ne bavi. U vezi djelovanja vršnjaka jednih na druge, Pikler pristup govori o potrebi da se kreira fizičko okruženje koje ne bi bilo faktor međuvršnjačkih konflikata. Na primjer, preporučuju se velike prostorije kako djeca ne bi nalijetala jedna na druge, dovoljan broj istih igračaka kako se djeca ne bi morala otimati za njih i slično (Kallo, 2007). S druge strane, pristup zasnovan na odnosima eksplicira ulogu vaspitača u pogledu podsticanja i njegovanja prijateljskih odnosa između djece (Degotardi i Pearson, 2009; Sosinsky i sar., 2016; Wittmer i Petersen, 2018). Pored ove, tu je i razlika u pogledu planiranja. Pikler pristup ne zagovara planiranje u odnosu na grupu, nego zagovara planiranje u odnosu na svako dijete pojedinačno, dok u pristupu zasnovanom na odnosima se, pored individualnog, preporučuje i planiranje u odnosu na grupu (Wittmer i Petersen, 2018).

\*\*\*

Na kraju komparacije pristupa Emi Pikler sa razvojno primjerenom praksom i sa pristupom zasnovanim na odnosima može se zaključiti da je druga hipoteza u okviru cilja teorijskog proučavanja potvrđena jer su pronađene usaglašenosti u idejama, obilježjima i preporukama između pristupa Emi Pikler i oba izabrana pristupa, te su pronađene i manje razlike.

## REZULTATI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

Empirijskim istraživanjem su prikupljeni i analizirani različiti kvantitativni i kvalitativni podaci. U nastavku će se prikazati rezultati primijenjenih kvantitativnih i kvalitativnih analiza koje su sprovedene kako bi se odgovorilo na četiri postavljena istraživačka zadatka, odnosno kako bi se ostvario postavljeni cilj empirijskog istraživanja.

### **Pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj**

Prvi zadatak empirijskog istraživanja podrazumijeva identifikaciju pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj koje su usaglašene sa preporukama pristupa Emi Pikler. U jasličkim grupama na teritoriji Republike Srpske rade vaspitači na osnovu svog formalnog obrazovanja i formalne obuke, te iskustvenog učenja i praktičnih saznanja do kojih su došli. Dakle, očekivano je da u praksi postoje razrađene specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege, koje su ujedno i konvencionalne, uobičajene za ovaj kontekst jasličkog vaspitanja i njege. „Pedagoško-metodičke specifičnosti” je veoma neprecizna sintagma. U ovom radu se pod njom podrazumijevaju pristupi, načini, postupci, ponašanja vaspitača koji uključuju specifičnosti organizacije svih aktivnosti (sa stanovišta vremenske dinamike, izbora sadržaja, postupaka, oblika, metoda, sredstava i drugo), te uređenja i organizacije prostora. Da bi se odgovorilo na postavljeni zadatak, na specifičan način su kombinovani kvantitativni i kvalitativni istraživački pristupi.

Za potrebe ovoga je kreiran instrument u formi petostepene skale stavova (SVPMV/Pikler), koju je popunilo 140 vaspitača koji su u vrijeme popunjavanja radili u jasličkim grupama širom Republike Srpske. Takođe, sa 20 vaspitača čije učešće je planirano i u ostalim fazama istraživanja obavljani su inicijalni intervjui u okviru kojih su objašnjavali specifičnosti njihovog rada u jaslicama. Nakon formiranja baze podataka dobijenih skalom, te urađenih transkripata intervjua, preduzete su sljedeće analize:

1. faktorska analiza skale SVPMV/Pikler,
2. analiza deskriptivnih statističkih pokazatelja u okviru dobijenog faktorskog rješenja,
3. analiza deskriptivna statističkih pokazatelja u okviru uzorka vaspitača,

4. kvalitativna analiza sadržaja početnih dubinskih intervju sa vaspitačima u odnosu na komponente (faktore) dobijene faktorskom analizom skale SVPMV/Pikler.

### ***Faktorska analiza skale SVPMV/Pikler***

U metodološkom dijelu rada je već objašnjeno da je provjera relijabilnosti skale SVPMV/Pikler za svaku od njene inicijalne tri subskele pokazala da subskala označena kao „poštovanje u interakcijama vaspitača i djeteta” ima nizak alfa koeficijent relijabilnosti. Zbog toga je urađena faktorska analiza na skali u cjelini, zanemarujući njenu prvobitnu strukturu od tri subskele. Provjera ispunjenosti uslova za primjenu faktorske analize na nivou svih ajtema skale je pokazala njenu opravdanost (Bartletov test sferičnosti je pokazao statističku značajnost ( $\chi^2 = 3942,334$ ) na nivou  $p < 0,01$ , a vrijednost Kajzer-Majer-Olkinovog pokazatelja adekvatnosti uzorka je  $K = 0,727$ , što je iznad 0,6 što se po nekim autorima preporučuje kao donja granica (Pallant, 2009)).

U prvom koraku faktorske analize Kajzerov kriterijum karakterističnih vrijednosti je ukazao na 15 mogućih faktora. Katelov kriterijum dijagrama prevoja je ukazao na četiri faktora. Hornova paralelna analiza karakterističnih vrijednosti je ukazala na šest faktora. Dublja analiza rješenja sa šest faktora pokazala je da veoma mali broj ajtema iz skale ima težinu za peti i šesti faktor, pri čemu su te težine niske (Prilog 8). Zbog toga se u drugom koraku provjerilo rješenje od četiri faktora. Ovo rješenje se pokazalo zadovoljavajućim te se za njega i odlučilo (Tabela 11). U četvorofaktorskom rješenju, primjenom varimax rotacije, ukupni postotak objašnjene varijanse je iznosio 40,47.

### **Tabela 11**

*Dobijena rotirana matrica komponenti na početnoj skali SVPMV/Pikler (53 ajtema)*

Ajtemi skale	Faktori (komponente)			
	1	2	3	4
14(P). Prostor radne sobe je udoban i prijatan za vas (vaspitača).	,759			
1(P). U radnoj sobi se djeca mogu bezbjedno kretati kako god žele jer je sav namještaj i prostor potpuno zaštićen.	,756			
7(P). Prostor u kojem presvlačim djecu je adekvatno opremljen za te potrebe.	,755			
2(P). Igračke i materijali iz radne sobe su sigurni za slobodno korištenje djece.	,747			
5(P). Raspoložem dovoljnom količinom igračaka, sredstava i materijala za potrebe jasličke grupe sa kojom radim.	,722			
10(P). Prostor i oprema koji se koriste za spavanje omogućavaju samostalnost i udobnost djece.	,713			
15(P). Dok presvlačim djecu ili ih držim u krilu u mogućnosti sam da zauzmem udoban položaj.	,708			

13(P). U radnoj sobi postoji dovoljno velik dio prostorije za slobodno kretanje, trčanje, prevrtanje, puzanje,...	,702		
6(P). Sve igračke i vaspitno-obrazovna sredstva koje djeca koriste su adekvatni za razvojne i uzrasne specifičnosti djece.	,691		
3(P). U radnoj sobi ima dovoljno prostora kako bi se djeca mogla slobodno kretati bez međusobnog naletanja i sudaranja.	,687		
11(P). U radnoj sobi postoji udoban prostor za tihovanje i mirne aktivnosti u kojem se dijete po potrebi može osamiti i odmarati.	,612		
12(P). U radnoj sobi postoji jasno ograničen i adekvatno opremljen prostor za senzomotorne aktivnosti (aktivnosti sa pijeskom, plastelinom, vodom,...)	,574		
4(P). Sve igračke i materijali su djeci dostupni kako bi ih slobodno koristila kad žele.	,468	,450	
8(P). Prostor gdje se djeca presvlače i koriste tutu je odvojen i omogućava intimnost djeteta i vaspitača.	,441		-,375
<hr/>			
20. Dok presvlačim dijete ili ga vodim u toalet, pažnju posvećujem njemu jer nisam zabrinuta za sigurnost ostale djece.			
29. Dopuštam djeci da samostalno uzimaju igračke i materijale kada god žele da ih koriste.		,613	
27. Više vremena ostavljam za dječije slobodne igre i aktivnosti nego za one usmjeravane.		,606	
21. Tokom vremena predviđenog za obroke, ne ubrzavam djecu kako bi svako dijete imalo mogućnost da jede svojim tempom.		,586	
32. Nastojim da se učenje djece odvija više na spontan nego na organizovan način.		,573	
24. Aktivnosti poput presvlačenja, pomaganja oko odlaska u toalet i slične, ne ubrzavam, nego nastojim da se odvijaju u skladu sa potrebama, interesima i mogućnostima djeteta.		,551	,371
25. Djeci uvijek dajem da izaberu čega će se igrati.		,539	
19. Ne hranim djecu, nego pomažem da se hrane sama.		,536	
26. Djeci uvijek dajem da izaberu kojim igračkama i materijalima će se igrati.		,532	
12. Uključujem svako dijete u razgovor o svemu što se njega tiče.		,530	-,416
13. Kada vidim da je dijete frustrirano, ne intervenišem nego puštam da se dijete proba samo izboriti sa frustracijom.		,500	
18. Aktivnosti mijenjenja pelena ili presvlačenja djeteta obavljam tako što se sa djetetom djelimično osamim kako bih se posvetila samo njemu.		,486	
16. Razgovaram sa djetetom koje još nije progovorilo.		,486	-,484
30. Svakodnevno se uključujem u slobodne igre djece u grupi.	,402	,451	
4. Dozvoljavam da dijete koristi i istražuje svoje tijelo i njegove mogućnosti kako god želi.		,428	
10. Uvijek obavijestim dijete prije nego što mu nešto uradim (na primjer, kažem mu da ću mu obrisati nos prije nego što to uradim).		,420	
22. Aktivnosti presvlačenja, pomaganja oko odlaska u toalet i slične, koristim kao prilike u kojima dijete može da nauči nešto o sebi i svojim sposobnostima.		,387	-,358
23. Kada dijete odbija da jede, ne pokušavam da ga nahranim, nego poštujem njegov trenutni osjećaj.		,328	
28. Dozvoljavam da se djeca kreću kako i kuda žele po prostoru u kojem se nalaze.		,325	
<hr/>			
1. Kada razgovaram sa djecom, upotrebljavam kratke i jednostavne rečenice.			

3. Kada dijete plače ne nastojim mu odvući pažnju kako bih zaustavila plač.		
9(P). Prostor koji se koristi za obroke je organizovan i opremljen na način da podržava samostalnost djece.		
34. Svakodnevno organizujem aktivnosti pričanja priča i pjesmica.	,802	
36. Svakodnevno organizujem aktivnosti u kojima djecu podučavam različitim znanjima (na primjer bojama, brojevima, biljnom i životinjskom svijetu, ...).	,767	
37. Svakodnevno organizujem različite likovne i muzičke aktivnosti.	,725	
35. Svakodnevno organizujem različite pokretne igre.	,709	
33. Svakodnevno organizujem različite aktivnosti kroz koje podučavam djecu različitim vještinama (motoričkim, govornim, socijalnim, ...).	,670	-,312
38. Svakodnevno organizujem različite senzomotorne aktivnosti (sa pijeskom, vodom, plastelinom, ...).	,630	
7. Uvijek se prilagođavam razumijevanju i rječniku djeteta sa kojim razgovaram.	-,452	
31. Mnogo vremena provodim posmatrajući djecu kako bih uočila njihove potrebe i interesovanja.	,330	-,438
<hr/>		
8. Sa roditeljem ne pričam o problemima i poteškoćama djeteta ukoliko je dijete prisutno.		
5. Djecu ne učim, niti usmjeravam kako da sjede, pužu i hodaju.	,872	
9. Konflikte između djece ne prekidam odmah kada se jave.	,732	
6. Svakom djetetu sam jednako posvećena i dostupna.	-,725	
15. Kada se djeca posvađaju (na primjer oko igračke), prije nego što se umiješam, uvijek prvo posmatram da li će sama moći riješiti svoj problem.	,720	
14. Kada god treba nešto da mu uradim, upitam dijete za dozvolu (na primjer da mu nešto obučem, obrišem mu nos i slično).	,591	
11. Ne reagujem odmah u trenutku kada vidim da je dijete ljuto i dopuštam da ljutnju proživi.	,487	
17. Ukoliko se dijete protivi kada mu nešto radim (na primjer, kada mu brišem usta ili nos), svoju radnju prekinem i odložim do trenutka kada će voljno pristati.	,371	
2. Tokom oblačenja ili sličnih aktivnosti djetetu pomažem na način da što više uradi samo.		

Napomene: U tabeli nisu prikazane faktorske težine manje od 0,3.

Oznaka P pored rednog broja ajtema označava da je taj ajtem prvobitno pripadao subskali koja je bila fizički odvojena od ostatka skale, a ajtemi su bili označeni rednim brojevima od 1, te je na ovaj način napravljena distinkcija kako ne bi bilo preklapanja.

Željelo se doći do skale u kojoj bi ukupni postotak objašnjene varijanse za četiri faktora iznosio barem 50. Zbog toga se dalje pristupilo ponavljanju faktorske analize (varimax rotacije) na skali iz koje su odstranjeni oni ajtemi čije su faktorske težine bile manje od 0,5, te oni koji su faktorske težine imali u dvije komponente. Ovaj proces je ponovljen ukupno dva puta (Prilog 8) čime je dobijena skala koja se, u odnosu na četvorofaktorsko rješenje, smatrala „najčistijom” (sa vrijednostima faktorskih težina većim od 0,5 i bez preklapanja u više komponenti) (Tabela 12) i sa ukupnim postotkom objašnjene varijanse od 56,27 (Prilog 8). Ovo je početnu skalu



značajno skratilo, te je ostalo 27 ajtema. S obzirom da se u literaturi mogu naći preporuke o važnosti uvažavanja odnosa veličine uzorka i broja ajtema skale tokom faktorske analize, te da je prema nekim izvorima (O'Rourke i sar., 2005) odnos od 5 jedinica uzorka naspram 1 ajtema skale adekvatan, utvrdilo se da je ovo skraćenje skale poželjno. U odnosu na uzorak od 140 vaspitača, dužina skale od 27 ajtema dobro ispunjava spomenuti kriterijum ( $140/5 = 28$ ).

**Tabela 12**

*Dobijena rotirana matrica komponenti na pročišćenoj skali SVPMV/Pikler (27 ajtema)*

Ajtemi skale	Faktori (komponente)			
	1	2	3	4
1(P). U radnoj sobi se djeca mogu bezbjedno kretati kako god žele i raditi šta god žele jer je sav namještaj i prostor potpuno zaštićen.	,779			
14(P). Prostor radne sobe je udoban i prijatan za mene (vaspitača).	,771			
5(P). Raspoložem dovoljnom količinom igračkaka, sredstava i materijala za potrebe jasličke grupe sa kojom radim.	,760			
7(P). Prostor u kojem presvlačim djecu je adekvatno opremljen za te potrebe.	,756			
2(P). Igračke i materijali iz radne sobe su nelomljivi i sigurni za slobodno korištenje djece.	,753			
10(P). Prostor i oprema koji se koriste za spavanje omogućuju samostalnost i udobnost djece.	,736			
6(P). Sve igračke i vaspitno-obrazovna sredstva koje djeca koriste su adekvatne za razvojne i uzrasne specifičnosti djece.	,733			
3(P). U radnoj sobi ima dovoljno prostora kako bi se djeca mogla slobodno kretati bez međusobnog naletanja i sudaranja.	,717			
15(P). Dok presvlačim djecu ili ih držim u krilu u mogućnosti sam da zauzmem udoban položaj.	,694			
13(P). U radnoj sobi postoji dovoljno velik dio prostorije za slobodno kretanje, trčanje, prevrtanje, puzanje,...	,671			
11(P). U radnoj sobi postoji udoban prostor za tihovanje i mirne aktivnosti u kojem se dijete po potrebi može osamiti i odmarati.	,597			
36. Svakodnevno organizujem aktivnosti u kojima djecu podučavam različitim znanjima (na primjer bojama, brojevima, o biljkama i životinjama, ...).		,806		
37. Svakodnevno organizujem različite likovne i muzičke aktivnosti.		,795		
34. Svakodnevno organizujem aktivnosti pričanja priča i pjesmica.		,775		
38. Svakodnevno organizujem različite senzomotorne aktivnosti (sa pijeskom, vodom, plastelinom, ...)		,714		
35. Svakodnevno organizujem različite pokretne igre.		,677		
26. Djeci uvijek dajem da izaberu kojim igračkama i materijalima će se igrati.		,771		
25. Djeci uvijek dajem da izaberu čega će se igrati.		,752		
29. Dopuštam djeci da samostalno uzimaju igračke i materijale kada god žele da ih koriste.		,725		
28. Dozvoljavam da se djeca kreću kako i kuda žele po prostoru u kojem se nalaze.		,683		
27. Više vremena ostavljam za dječije slobodne igre i aktivnosti nego za one usmjeravane.		,649		
32. Nastojim da se učenje djece odvija više na spontan nego na organizovan način.		,610		
5. Djecu ne učim, niti usmjeravam kako da sjede, pužu i hodaju.				,849
9. Konflikte između djece ne prekidam odmah čim se jave.				,784

15. Kada se djeca posvađaju (na primjer oko igračke), prije nego se umješam, uvijek prvo posmatram da li će sama moći riješiti svoj problem.	,764
14. Kada god treba nešto da mu uradim, upitam dijete za dozvolu (na primjer da mu nešto obučem, obrišem mu nos i slično).	,677
11. Ne reagujem odmah u trenutku kada vidim da je dijete ljuto i dopuštam da ljutnju proživi.	,575

Napomena: Oznaka P pored rednog broja ajtema iznačava da je taj ajtem prvobitno pripadao subskali koja je bila fizički odvojena od ostatka skale, a ajtemi su bili označeni rednim brojevima od 1, te je na ovaj način napravljena distinkcija kako ne bi bilo preklapanja.

U Tabeli 13 se prikazuju procenti objašnjene varijanse za dobijena četiri faktora te njihovi nazivi, koji su dati na osnovu analize sadržaja ajtema koji pripadaju istom faktoru.

**Tabela 13**

*Procenti objašnjene varijanse za četiri imenovana faktora*

Redni broj	Naziv faktora (komponente)	Svojstvena vrijednost	Postotak objašnjene varijanse	Kumulativni postotak objašnjene varijanse
1.	Organizacija prostora	6,822	25,268	25,268
2.	Organizovane aktivnosti	3,183	11,788	37,056
3.	Omogućavanje slobode	2,631	9,746	46,802
4.	Odlaganje intervencije	2,489	9,217	56,019

Potom je provjerena relijabilnost ukupne dobijene skale i njene četiri subskale (grupe ajtema koje pripadaju istoj komponenti odnosno faktoru). Kronbahov koeficijent pouzdanosti alfa za cijelu skalu ima vrijednost od  $\alpha = 0,795$ . Konačne četiri subskale imaju sljedeće vrijednosti Kronbahovog koeficijenta pouzdanosti alfa i broj ajtema (analize date u Prilogu 9):

1. organizacija prostora,  $\alpha = 0,907$ ; 11 ajtema;
2. organizovane aktivnosti,  $\alpha = 0,823$ ; 5 ajtema;
3. omogućavanje slobode,  $\alpha = 0,772$ ; 6 ajtema;
4. odlaganje intervencije,  $\alpha = 0,757$ ; 5 ajtema.

Sve dobijene vrijednosti (postotak objašnjene varijanse, Kronbahov koeficijent pouzdanosti, izdvojeni broj ajtema) su smatrane zadovoljavajućim te je ova verzija skale (Tabela 14) korištena za dalje analize.

**Tabela 14**

Zadržanih 27 ajtema raspoređenih u četiri komponente (pročišćena verzija skale SVPMV/Pikler koja je korištena za dalje analize)

Naziv subskale	Redni broj ajtema u izvornoj skali	Ajtem
Organizacija prostora	1(P).	U radnoj sobi se djeca mogu bezbjedno kretati kako god žele i raditi šta god žele jer je sav namještaj i prostor potpuno zaštićen.
	2(P).	Igračke i materijali iz radne sobe su nelomljivi i sigurni za slobodno korištenje djece.
	3(P).	U radnoj sobi ima dovoljno prostora kako bi se djeca mogla slobodno kretati bez međusobnog naletanja i sudaranja.
	5(P).	Raspolažem dovoljnom količinom igračaka, sredstava i materijala za potrebe jasličke grupe sa kojom radim.
	6(P).	Sve igračke i vaspitno-obrazovna sredstva koje djeca koriste su adekvatne za razvojne i uzrasne specifičnosti djece.
	7(P).	Prostor u kojem presvlačim djecu je adekvatno opremljen za te potrebe.
	10(P).	Prostor i oprema koji se koriste za spavanje omogućuju samostalnost i udobnost djece.
	11(P).	U radnoj sobi postoji udoban prostor za tihovanje i mirne aktivnosti u kojem se dijete po potrebi može osamiti i odmarati.
	13(P).	U radnoj sobi postoji dovoljno velik dio prostorije za slobodno kretanje, trčanje, prevrtanje, puzanje,...
	14(P).	Prostor radne sobe je udoban i prijatan za mene (vaspitača).
15(P).	Dok presvlačim djecu ili ih držim u krilu u mogućnosti sam da zauzmem udoban položaj.	
Organizovane aktivnosti	34	Svakodnevno organizujem aktivnosti pričanja priča i pjesmica.
	35.	Svakodnevno organizujem različite pokretne igre.
	36.	Svakodnevno organizujem aktivnosti u kojima djecu podučavam različitim znanjima (na primjer bojama, brojevima, o biljkama i životinjama, ...).
	37	Svakodnevno organizujem različite likovne i muzičke aktivnosti.
	38.	Svakodnevno organizujem različite senzomotorne aktivnosti (sa pijeskom, vodom, plastelinom, ...)
Omogućavanje slobode	25.	Djeci uvijek dajem da izaberu čega će se igrati.
	26.	Djeci uvijek dajem da izaberu kojim igračkama i materijalima će se igrati.
	27.	Više vremena ostavljam za dječije slobodne igre i aktivnosti nego za one usmjeravane.
	28.	Dozvoljavam da se djeca kreću kako i kuda žele po prostoru u kojem se nalaze.
	29.	Dopuštam djeci da samostalno uzimaju igračke i materijale kada god žele da ih koriste.
	32.	Nastojim da se učenje djece odvija više na spontan nego na organizovan način.
Odlaganje intervencije	5.	Djecu ne učim, niti usmjeravam kako da sjede, pužu i hodaju.
	9.	Konflikte između djece ne prekidam odmah čim se jave.
	11.	Ne reagujem odmah u trenutku kada vidim da je dijete ljuto i dopuštam da ljutnju proživi.
	14.	Kada god treba nešto da mu uradim, upitam dijete za dozvolu (na primjer da mu nešto obučem, obrišem mu nos i slično).
	15.	Kada se djeca posvađaju (na primjer oko igračke), prije nego se umješam, uvijek prvo posmatram da li će sama moći riješiti svoj problem.

***Analiza deskriptivnih statističkih pokazatelja u okviru četiri dobijene komponente i uzorka vaspitača u vezi usaglašenosti rada u jasličkim grupama u Republici Srpskoj i pristupa Emi Pikler***

Analiza osnovnih deskriptivnih statističkih pokazatelja na nivou četiri dobijena faktora (komponente) ima za svrhu razmatranje njihovih vrijednosti u smjeru prepoznavanja koje pedagoško-metodičke specifičnosti pristupa Emi Pikler se mogu prepoznati u vaspitno-obrazovnom procesu sa jasličkim grupama u Republici Srpskoj. Dobijene vrijednosti se daju u Tabeli 15 (detaljnije u Prilogu 10).

**Tabela 15**

*Deskriptivna statistička obilježja četiri dobijene komponente*

Redni broj	Naziv faktora (komponente)	N	M	SD	Min.	Max.
1.	Organizacija prostora	138	3,97	0,79	1	5
2.	Organizovane aktivnosti	140	1,88	0,62	1	3,4
3.	Omogućavanje slobode	140	3,81	0,67	2,33	5
4.	Odlaganje intervencije	140	3,97	0,84	1,8	5

Uzimajući u obzir način na koji je postavljena skala SVPMV/Pikler, što je detaljno objašnjeno u okviru metodologije istraživačkog rada, odnosno da viši skorovi ukazuju na to da je rad vaspitača iz istraživačkog uzorka više usaglašen sa preporukama pristupa Emi Pikler u pogledu obuhvaćenih specifičnosti i obrnuto, vrijednosti deskriptivnih statističkih pokazatelja u okviru četiri komponente (Tabela 14) ukazuju na to da se u praksi rada sa jasličkim grupama Republike Srpske sreću pedagoško-metodičke specifičnosti koje su u pogledu organizacije prostora, omogućavanja slobode i odlaganja intervencije usaglašene sa ovim specifičnostima pristupa Emi Pikler, dok je u pogledu organizovanih aktivnosti usaglašenost manja.

Pregled uzorka takođe nudi neke značajne uvide o specifičnostima rada u jasličkim grupama Republike Srpske. U Tabeli 16 se daje pregled najinteresantnijih podataka dobijenih od vaspitača iz uzorka, koji će se uporediti sa nekim obilježjima pristupa Emi Pikler.

**Tabela 16**

*Pregled relevantnih podataka o vaspitačima iz uzorka i jasličkim grupama sa kojima su radili*

	Kategorije	Potkategorije	f	%
Obilježja vaspitača	Stepen stručne sprema	Srednja stručna sprema	8	5,7
		Viša stručna sprema	1	0,7
		Visoka stručna sprema	<b>131</b>	<b>93,6</b>
Obilježja jasličkih grupa	Uzrast grupe (heterogenost/homogenost)	Mlađa jaslička	41	29,3
		Starija jaslička	33	23,6
		Mješovita jaslička	<b>66</b>	<b>47,1</b>
		Do 10 djece	3	2,1
Broj djece u grupi	11-14 djece	19	13,6	
	15-17 djece	<b>68</b>	<b>48,6</b>	

18-20 djece	31	22,1
21-24 djece	12	8,6
Preko 25 djece	7	5,0

---

S obzirom da obuhvaćeni uzorak vaspitača čini 34,6% ukupne populacije, pri čemu je velika većina uzorka slučajna (86% od ukupnog uzorka), podaci koje pruža uzorak se smatraju ilustrativnim i indikativnim u pogledu objašnjavanja specifičnosti konteksta jasličkog vaspitanja i obrazovanja na nivou Republike Srpske. Ovo otvara mogućnost analize njegove usaglašenosti sa pristupom Emi Pikler u pogledu nekih najinteresantnijih podataka u okviru uzorka. Na primjer, vaspitači koji rade sa djecom u jaslicama su visokoobrazovani, što je značajna specifičnost s obzirom da pristup Emi Pikler zagovara visok nivo obrazovanja vaspitača. Podaci o broju djece u jasličkim grupama sa kojima rade vaspitači iz uzorka su takođe interesantni. Broj djece u 48,6% na ovaj način obuhvaćenih jasličkih grupa je između 15 i 17, a u 31% grupa, između 18 i 20 djece. Ovo ukazuje na neusaglašenost sa preporukama pristupa Emi Pikler u pogledu veličina grupa, jer pristup preporučuje grupe manje po veličini (između 8 i 12 djece). Podaci o uzrasnoj homogenosti odnosno heterogenosti jasličkih grupa pokazuju da su u našem kontekstu prisutne uzrasno homogene (mlađe i starije) i uzrasno heterogene (mješovite) jasličke grupe, što je djelimično usaglašeno sa pristupom Emi Pikler budući da on preporučuje uzrasnu homogenost ako je okolnosti u praksi dozvoljavaju.

### ***Rezultati kvalitativne analiza sadržaja transkripata inicijalnih intervju sa vaspitačima***

Kako bi se nalazi o specifičnostima institucionalnog jasličkog konteksta Republike Srpske u pogledu četiri komponente dobijene faktorskom analizom još više produbili i bolje razumjeli urađena je kvalitativna analiza sadržaja transkripata inicijalnih intervju sa dvadeset vaspitača, u dva koraka. U prvom koraku iz svih iskaza kojima su vaspitači objašnjavali različite specifičnosti svog rada izdvojene su izjave koje su se u semantičko-sadržinskom smislu mogle rasporediti u četiri komponente (organizacija prostora, organizovane aktivnosti, omogućavanje slobode, odlaganje intervencije). U drugom koraku, u okviru svake komponente, izjave su se dalje kodirale, te su dobijene kategorije i potkategorije istih. To je urađeno pomoću QCAmap softvera za kvalitativnu analizu sadržaja, što je podrazumijevalo i automatsku kvantifikaciju. Opisanim putem, izdvojeno je i kodirano ukupno 200 izjava vaspitača. Rezultati ove kvalitativne analize su dati u Tabeli 17.

**Tabela 17**

*Specifičnosti rada vaspitača u okviru četiri komponente dobijene analizom sadržaja inicijalnih intervjuja*

Komponente	f (%)	Kategorije	Potkategorije (kodovi)	Primjeri iskaza vaspitača	f (%)
Organizacija prostora	20 (10)	Loše strane prostora (izvan domena djelovanja vaspitača)	Ograničenost (u pogledu funkcionalnosti, bezbijednosti, mogućnosti adaptacije)	<i>Sama grupa je prevelika, soba premala, namještaja k'o u priči,...</i>	10 (5)
			Nedovoljna opremljenost (igračkama, materijalima i adekvatnim namještajem)	<i>Meni ovdje fali didaktičkih igara, edukativnih igračaka i slikovnica... Mi nemamo skoro ni jedne knjige.</i>	4 (2)
		Dobre strane prostora (u domenu djelovanja vaspitača)	Organizovanost i funkcionalnost	<i>Ovdje je rođendanski kutak, gore je za predstave, dramski kutak, ... još smo osmislile i za biblioteku pa ćemo uraditi... ovako funkcioniše.</i>	4 (2)
			Siguran (bezbijedan) prostor	<i>Mi smo sebi organizovale sobu, neke stvari smo podigle na ormare, pa mogu reći da je okruženje sigurno.</i>	2 (1)
Organizovane aktivnosti	55 (27,5)	Vrste organizovanih aktivnosti	Govorno-jezičke aktivnosti	<i>Učimo pjesmicu „Lete, lete sanke”, jednostavna pjesmica, ali to je samo da vježbaju izgovor glasova, ne mislim uopšte da oni razumiju značenje te pjesmice, ali oni ponavljaju.</i>	15 (7,5)
			Senzomotorne i grafičko-likovne aktivnosti	<i>Sa njima često radim likovne aktivnosti, otisak, modelovanje plastelinom,...</i>	12 (6)
			Saznajno-intelektualne aktivnosti	<i>Sad kad smo radili zimsku odjeću, ja sam njima stavila njihove jakne na pod, oni su tražili svako svoju. Meni je to sasvim dovoljno za jaslčki uzrast.</i>	4 (2)
			Motoričke i muzičko-ritmičke aktivnosti	<i>Ples, nešto mi je ovih dana to najkvalitetnija aktivnost. Tad se nekako opuste, oslobode se.</i>	3 (1,5)
		Doživljaj organizovanih aktivnosti	Organizovane aktivnosti kao radna obaveza	<i>Mi moramo. Svaki dan sa njima radimo neku usmjerenu aktivnost, što je jako teško.</i>	8 (4)
			Fleksibilan pristup organizovanim aktivnostima	<i>Poslije doručka obično djecu uvodim u temu. Ali ima dosta djece koja ne mogu pratiti, pa ih pustim. Ko želi da razgovara i radi, on je sa mnom za stolom, a ko ne želi... Ne želim da ih posadim na silu.</i>	7 (3,5)
			Organizovane aktivnosti nisu primjerene jaslicama	<i>Mislim da su za vaspitače opterećujuće usmjerene aktivnosti u jaslicama, i za djecu, ali prosto je tako.</i>	6 (3)

Omogućavanje slobode	45 (22,5)	Uslovi slobode	„Uhodanost” grupe	<i>Sada kada je prošao adaptacioni period. Mislim da su naša djeca nekako doslovno baš slobodna u smislu da ne prate neki šablon, nego kad nešto žele da im je dozvoljeno.</i>	5 (2,5)
			Usvojena pravila	<i>Ja u jaslicama imam pravila, pravilo stajanja u redu, pravilo da ne guraš drugoga, da ne možeš sve,...izvan toga imaju slobodu.</i>	4 (2)
			„Moranje”	<i>Kad je veliki broj djece, ti si tu negdje za stolom, oni se igraju, pratiš situaciju, gledaš, ali se ne miješaš, prosto nemaš vremena.</i>	3 (1,5)
		„Područja” slobode	Igra i kretanje	<i>Gdje god žele da se igraju, oni se igraju. Oni su čas ovdje, čas tamo, a mi im dajemo slobodu kretanja i izbora.</i>	20 (10)
			Izbor dostupnih igračaka	<i>Sve im je dostupno. Kocke su dole, lutke su dole, autići,... Sami mogu uzeti šta žele.</i>	8 (4)
			Higijenske navike (osamostaljivanje)	<i>Samostalnost mi je bitna u svemu, od ručka do podizanja tanjira. Kad curi nos, ja dam maramicu da obriše samo, nekad će naučiti i poslije nekog perioda stvarno obriše taj nos kako treba.</i>	5 (2,5)
Odlaganje intervencije	80 (40)	Razlozi intervencije	Bezbjednost (sprečavanje neželjenog ponašanja)	<i>Mi smo tu, i reagujemo u slučaju kada krene situacija da se grizu ili nešto.</i>	20 (10)
			Okolnosti (žurba zbog rasporeda i/ili većeg broja djece u grupi)	<i>Bude situacija, da se dijete mora presvući a odbija, plače. U tim trenucima, zbog vremena i zbog svega, zbog ostale djece uzme se dijete i presvuče.</i>	15 (7,5)
			Podsticanje osamostaljivanja i saradnje	<i>Ja kroz takve aktivnosti (rutinske) gledam da ih navedem da nauče, da prate, saraduju, pa opominjem i podsjećam, govorim,...</i>	9 (4,5)
			Uspostavljanje odnosa i komunikacije	<i>On uđe u sobu i nas ni ne primjećuje. Onda pridemo mi, govorimo, ne bi li malo obratio pažnju, zainteresovao se.</i>	8 (4)
			Specifično ponašanje djeteta (poteškoće u razvoju)	<i>On nikad neće sam kazati, nego ga moraš za ruku, pa povući i reći, na primjer, hajde da piješ vode.</i>	7 (3,5)
			Pružanja utjehe	<i>Kada vidim da se ne osjeća dobro, ja pridem, uzmem u krilo ako mi dozvoli.</i>	5 (2,5)
			Razlozi odlaganja intervencije	Pružanje prilike da dijete samo riješi situaciju	<i>Ja volim sačekati, volim da vidim kako djeca razmišljaju, kako rješavaju te probleme (svađe oko igračaka).</i>
		Dijete u slobodnoj igri	<i>Ako se u tom momentu zaigrao nečim, odbija, zovem onda drugo dijete, nekog ko mi je bliži.</i>	4 (2)	
Ukupno					200

Izjave koje su od vaspitača prikupljene putem intervjua, a koje su svrstane u komponentu organizacija prostora su išle u dva pravca. Prvi je identifikacija ograničenja i nedostataka prostora radnih soba u kojima borave sa djecom (u vezi funkcionalnosti, bezbjednosti, opremljenosti, mogućnosti adaptacije i unapređivanja), na koje oni nemaju mnogo uticaja, a koji na različite načine utiču na njihovo vaspitno-obrazovno djelovanje, često otežavajući i ograničavajući ga. Drugi pravac je određivanje dobrih karakteristika prostora koje su u domenu njihovog uticaja. Takve su bezbjednost i organizovanost prostora (naročito u pogledu izdijeljenosti prostora na zasebne cjeline različite namjene i organizacije igraćaka i materijala). U ova dva domena, vaspitači ulažu konkretne napore.

Komponenta organizovane aktivnosti sadrži izjave vaspitača koji se tiču različitih vrsta aktivnosti koje organizuju sa djecom, te izjave o tome kako vaspitači doživljavaju organizovane aktivnosti u kontekstu jaslica. Vaspitači na organizovane aktivnosti gledaju kao na radnu obavezu, koju moraju da ispunjavaju, ali u pogledu njihove realizacije primjenjuju fleksibilan pristup, odnosno aktivnosti u tematskom i sadržinskom smislu prilagođavaju trenutnim okolnostima (zainteresovanosti djece, broju i uzrastu prisutne djece, potrebama djece,...). Stoga vaspitači ove aktivnosti obično planiraju u hodu, tako da se njihova realizacija često dosta razlikuje od pisanog plana. Neki od intervjuisanih vaspitača smatraju da su organizovane aktivnosti suviše i neadekvatne za kontekst jaslica. Razlozi koje navode se tiču uzrasta djece (jer su u pitanju mješovite jasličke grupe, a po njihovom iskustvu, ove aktivnosti mogu pratiti samo starija djeca u grupi), i opterećenosti vaspitača, jer oni u svakom trenutku imaju mnogo različitih izazova u pogledu ponašanja i potreba djece koje treba da stave na prvo mjesto.

Izjave vaspitača koje pripadaju komponenti omogućavanje slobode su raspoređene na one koje određuju uslove da vaspitač u jaslicama omogući djeci slobodu i one koje određuju koja su to područja u kojima vaspitači omogućavaju djeci slobodu. Ova analiza pokazuje da apsolutnu slobodu vaspitači djeci u jaslicama ne mogu dati iz različitih razloga, te sloboda postaje mogućnost kada su vaspitači sigurni u grupu, dobro upoznati sa mogućnostima i navikama djece, a djeca dobro prilagođena i naučena pravilima i granicama u ponašanju. Međutim, vaspitači smatraju da postoje okolnosti koje nalažu da jednostavno moraju pustiti djecu da rade šta žele. To se dešava kada je grupa „puna” (kada su sva djeca u grupi prisutna te je stoga grupa brojna). Takođe, dešava se i kada vaspitač ima izazove u ponašanjima jednog djeteta (obično djeteta sa kojim je često u konfliktu i/ili djeteta koje ima poteškoće u razvoju) ili izazove u vezi higijenskih potreba djece (na primjer, kada je dijete poslije vršenja nužde potrebno otuširati). U vezi područja, vaspitači u jaslicama djeci omogućavaju da budu slobodna



tokom igara i biranja igračaka, da se slobodno kreću po prostoru, te im daju slobodu pri obavljanju različitih zdravstveno-higijenskih radnji, što je usaglašeno sa pristupom Emi Pikler.

Kvalitativna analiza je pokazala da se iskazi vaspitača koji su svrstani u komponentu odlaganje intervencije tiču razloga zbog kojih vaspitači preduzimaju određene intervencije prema djeci ili iste odlažu. Vaspitači naročito često intervenišu da bi sprečili neka neželjena ponašanja djece, koja su obično u vezi sa ugrožavanjem sigurnosti (kao u situacijama udaranja, griženja i sličnim). Međutim, vaspitači intervenišu i iz drugih razloga. Nekada im raspored aktivnosti i/ili prilike u grupi (izazovi u pogledu broja djece, djece sa poteškoćama i problemima u ponašanju i/ili razvoju i slični) nalažu da intervenišu u pravcu prekidanja i/ili usmjeravanja djece u njihovoj aktivnosti. Takođe, prema djeci koja imaju određene poteškoće u razvoju vaspitači procjenjuju da intervenišu na ustaljen način, predviđajući šta bi dijete moglo uraditi i šta je djetetu od njih potrebno. Ali vaspitači svoje intervencije preduzimaju i kako bi izazvali neke efekte poput podsticanja djeteta u osamostaljivanju, saradnji, te kako bi sa djecom uspostavili odnos, stupili u komunikaciju ili im pružili potrebnu utjehu. S druge strane, odgovori vaspitača upućuju na to da u našem kontekstu jaslica, kada okolnosti to dozvoljavaju, vaspitači svoje intervencije odlažu kako bi djeci pružili prilike da problemske i druge situaciju riješe sama (situacije međuvršnjačkih konflikata kada nije ugrožena sigurnost, situacije frustracija djece zarad razvoja samoregulativnih sposobnosti i slične), ili kako ne bi prekidali djecu u slobodnoj igri, što je usaglašeno sa pristupom Emi Pikler.

### ***Sinteza rezultata o usaglašenosti pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj i pristupa Emi Pikler***

Uvid u istraživačke aktivnosti i dobijene rezultate u okviru prvog zadatka empirijskog istraživanja pokazuje da je istraživani fenomen – pedagoško-metodičke specifičnosti rada u jasličkim grupama – isuviše kompleksan, zbog čega su u istraživanju i interpretaciji dobijenih podataka kombinovani kvantitativni i kvalitativni pristup. Utvrdile su se neke od pedagoško-metodičkih specifičnosti rada vaspitača koje su svojstvene institucionalnom jasličkom kontekstu Republike Srpske. Radi preglednosti i zaokruživanja prvog zadatke, u Tabeli 18 se daje sinteza rezultata o postojanju usaglašenosti između pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj i pristupa Emi

Pikler. Pri tome se naglašava da nisu analizirane sve postojeće specifičnosti rada, nego samo neke.

**Tabela 18**

*Postojanje usaglašenosti između razmatranih pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj i pristupa Emi Pikler*

Aspekt rada	Kontekst Republike Srpske	Ima li usaglašenosti	Pristup Emi Pikler
Obrazovanje vaspitača	Visoko obrazovan vaspitački kadar	✓	Visoko obrazovan vaspitački kadar
Obilježja grupa	Broj djece u grupi	✗	Male grupe djece (od 8 do 12 djece)
	Uzrastna struktura grupa	✓	Uzrasno homogene grupe (heterogene kada nema mogućnosti za homogene)
Organizacija prostora	Prostor organizovan da bude siguran, razvojno primjeren, praktičan i udoban (težnja ka tome)	✓	Prostor organizovan da bude siguran, razvojno primjeren, praktičan i udoban
Organizovane aktivnosti	Svakodnevno prisutne u planiranju i radu	✗	Nema organizovanih aktivnosti
Omogućavanje slobode	Vaspitač djeluje u pravcu omogućavanja slobode djeci u pogledu igara, kretanja i drugih aktivnosti (težnja ka tome)	✓	Vaspitač djeluje u pravcu omogućavanja slobode djeci u pogledu kretanja, igara i drugih aktivnosti
Odlaganje intervencije	Vaspitač odlaže svoje intervencije, odnosno interviše u situacijama kada procijeni da je neophodno (težnja ka tome)	✓	Vaspitač odlaže svoje intervencije, odnosno interviše u situacijama kada procijeni da je neophodno

Zaključuje se da je prva hipoteza empirijskog istraživanja potvrđena, odnosno, identifikovane su pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj koje su usaglašene sa specifičnostima rada po pristupu Emi Pikler.

## **Pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama i izabrani pokazatelji kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa**

U okviru drugog zadatka empirijskog dijela istraživanja ispitale su se veze između pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama usaglašenih sa pristupom Emi Pikler i 1) nivoima blagostanja i uključenosti djece i 2) odnosima između djece i vaspitača, koji se smatraju pokazateljima kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama (Albin-Clark i sar., 2016; Ebbeck i sar., 2018; Laevers i Declercq, 2018). Prije donošenja odluke o tome koji statistički postupci će se koristiti, izvršene su preliminarne analize varijabli pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama, blagostanje djece, uključenost djece i odnosi djece i vaspitača, koje su ukazale da njihova distribucija odstupa od normalne, te su stoga za analizu izabrani neparametrijski statistički postupci.

### ***Pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama i nivoi blagostanja i uključenosti djece***

Za potrebe ovog dijela drugog istraživačkog zadatka korišteni su podaci dobijeni pročišćenom verzijom skale SVPMV/Pikler (odnosno dobijene četiri subskale) i podaci dobijeni inicijalnom primjenom instrumenta Levenska skala blagostanja i uključenosti. U analizama su korišteni prosječni bodovi za nivoe blagostanja i za nivoe uključenosti djece dobijeni putem dvije opservacije svakog djeteta realizovane primjenom predviđenih istraživačkih protokola (Laevers i sar., 2005). Baza podataka je formirana u odnosu na uzorak djece, pri čemu su uneseni podaci iz skale SVPMV/Pikler za svakog od dva vaspitača koji rade u grupi djeteta, i time adekvatno pripojeni svakom djetetu. Kako bi se provjerilo da li je opravdano vrijednosti na skali dobijene od dva vaspitača koji rade sa istim djetetom sumirati u vidu prosječnih vrijednosti, i time od dvije dobiti jednu promjenljivu, izračunat je Spirmanov ro koeficijent korelacije. Rezultati ovog testiranja su ukazali da postoji statistički značajna korelacija između pedagoško-metodičkih specifičnosti rada dva vaspitača koji rade u istoj jasličkoj grupi na nivou značajnosti od 0,01 (Prilog 11), te je za dalju analizu korištena promjenljiva koja predstavlja prosjek vrijednosti na pročišćenoj verziji SVPMV/Pikler skale dobijene od dva vaspitača, odnosno promjenljive koje predstavljaju prosjek vrijednosti dobijene od dva vaspitača na svakoj od četiri subskale.

Kako bi se utvrdilo da li su u vezi pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama i inicijalni nivoi blagostanja i uključenosti djece, primijenjeni su sljedeći neparametrijski postupci: 1) Kruskal-Volisonov test i 2) Man-Vitnjev U test, kada je Kruskal-Volisonov test pokazao statistički značajnu razliku. Kako bi se navedeni postupci mogli uraditi, promjenljiva koja predstavlja prosjek vrijednosti na pročišćenoj verziji SVPMV/Pikler skale dva vaspitača je, putem metode percentila, pretvorena u kategorijsku promjenljivu sa tri kategorije (najniže vrijednosti, srednje vrijednosti i najviše vrijednosti). U skladu sa inicijalnom logikom kreiranja SVPMV/Pikler skale, tri kategorije ili grupe predstavljaju: a) vaspitače čije su pedagoško-metodičke specifičnosti rada najmanje usaglašene sa pristupom Emi Pikler, b) vaspitače čije su pedagoško-metodičke specifičnosti rada srednje usaglašene sa pristupom Emi Pikler i c) vaspitače čije su pedagoško-metodičke specifičnosti rada najviše usaglašene sa pristupom Emi Pikler. Isto je urađeno i za svaku od četiri subskele. Testirana je veza svake promjenljive posebno sa nivoima blagostanja i posebno sa nivoima uključenosti djece. Testiranja su pokazala sljedeće (statističke tabele su u Prilogu 11):

1. Kruskal-Volisonov test je utvrdio da postoji statistički značajna razlika u nivoima blagostanja djece u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama sa pristupom Emi Pikler (Gp1 (srednja usaglašenost),  $n=33$ ; Gp2 (najviša usaglašenost,  $n=35$ ; Gp3 (najniža usaglašenost),  $n=55$ ;  $\chi^2=7,87$ ,  $p=0,02$ ), na nivou značajnosti od 0,05; pri tome
  - Man-Vitnjev U test je utvrdio statistički značajnu razliku između nivoa blagostanja djece sa kojom rade vaspitači čije su pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama najviše usaglašene sa pristupom Emi Pikler ( $Md=4$ ,  $n=35$ ) u odnosu na nivoe blagostanja djece sa kojom rade vaspitači čije su pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama najmanje usaglašene sa pristupom Emi Pikler ( $Md=3$ ,  $n=55$ ),  $U=694,5$ ,  $z=-2,54$ ,  $p=0,011$ ), na nivou značajnosti od 0,05. Izračunata vrijednost  $r=0,3$  ukazuje na srednji uticaj. Razlika ukazuje na to da *više nivoe blagostanja imaju djece sa kojom rade vaspitači čije su pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama najviše usaglašene sa pristupom Emi Pikler u odnosu na djecu sa kojom rade vaspitači čije su pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama najmanje usaglašene sa pristupom Emi Pikler.*

2. Kruskal-Volison test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u nivoima uključenosti djece u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama sa pristupom Emi Pikler (Gp1(srednja usaglašenost),  $n=33$ ; Gp2(najviša usaglašenost,  $n=35$ ; Gp3(najniža usaglašenost),  $n=55$ ;  $\chi^2=2$ ,  $p=0,37$ ).
3. Kruskal-Volison test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u nivoima blagostanje djece u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti pedagoško-metodičkih specifičnosti organizacije prostora jasličkih grupa sa onima po pristupu Emi Pikler (Gp1(srednja usaglašenost),  $n=36$ ; Gp2(najviša usaglašenost),  $n=35$ ; Gp3(najniža usaglašenost),  $n=52$ ;  $\chi^2=4,96$ ,  $p=0,08$ ).
4. Kruskal-Volison U test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u nivoima uključenosti djece u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti pedagoško-metodičkih specifičnosti organizacije prostora jasličkih grupa sa onima po pristupu Emi Pikler (Gp1(srednja usaglašenost),  $n=36$ ; Gp2(najviša usaglašenost),  $n=35$ ; Gp3(najniža usaglašenost),  $n=52$ ;  $\chi^2=0,18$ ,  $p=0,99$ ).
5. Kruskal-Volison test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u nivoima blagostanje djece u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti organizovanih aktivnosti sa pristupom Emi Pikler u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (Gp1(najviša usaglašenost),  $n=24$ ; Gp2(srednja usaglašenost),  $n=47$ ; Gp3(najniža usaglašenost),  $n=52$ ;  $\chi^2=3,43$ ,  $p=0,18$ ).
6. Kruskal-Volison test je utvrdio da postoji statistički značajna razlika u nivoima uključenosti djece u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti organizovanih aktivnosti sa pristupom Emi Pikler u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (Gp1(najviša usaglašenost),  $n=24$ ; Gp2(srednja usaglašenost),  $n=47$ ; Gp3(najniža usaglašenost),  $n=52$ ;  $\chi^2=8,6$ ,  $p=0,01$ ), na nivou značajnosti od 0,01; pri tome
  - Man-Vitnijev U test je utvrdio statistički značajnu razliku između nivoa uključenosti djece sa kojom rade vaspitači čiji rad je u pogledu organizovanih aktivnosti najviše usaglašen sa pristupom Emi Pikler ( $Md=4$ ,  $n=24$ ) u odnosu na nivoe uključenosti djece sa kojom rade vaspitači čiji rad je u pogledu organizovanih aktivnosti najmanje usaglašen sa pristupom Emi Pikler ( $Md=3$ ,  $n=52$ ),  $U=394,0$ ,  $z=-2,89$ ,  $p=0,004$ ), na nivou značajnosti od 0,01. Izračunata

vrijednost  $r=0,3$  ukazuje na srednji uticaj. Razlika ukazuje na to da *više nivoje uključenosti imaju djece sa kojom rade vaspitači čiji rad je u pogledu organizovanih aktivnosti najviše usaglašen sa pristupom Emi Pikler u odnosu na djecu sa kojom rade čiji rad je u pogledu organizovanih aktivnosti najmanje usaglašen sa pristupom Emi Pikler.*

7. Kruskal-Volison test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u nivoima blagostanje djece u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti sa pristupom Emi Pikler u pogledu omogućavanja slobode u radu sa djecom (Gp1(srednja usaglašenost),  $n=50$ ; Gp2(najniža usaglašenost),  $n=27$ ; Gp3(najviša usaglašenost),  $n=46$ ;  $\chi^2=3,61$ ,  $p=0,16$ ).
8. Kruskal-Volison test je utvrdio da postoji statistički značajna razlika u nivoima uključenosti djece u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti sa pristupom Emi Pikler u pogledu omogućavanja slobode u radu sa djecom (Gp1(srednja usaglašenost),  $n=50$ ; Gp2(najniža usaglašenost),  $n=27$ ; Gp3(najviša usaglašenost),  $n=46$ ;  $\chi^2=7,9$ ,  $p=0,02$ ), na nivou značajnosti od 0,05; pri tome
  - Man-Vitnijev U test je utvrdio statistički značajnu razliku između nivoa uključenosti djece sa kojom rade vaspitači čije su pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u pogledu omogućavanja slobode najviše usaglašene sa pristupom Emi Pikler ( $Md=4$ ,  $n=46$ ) u odnosu na nivoje uključenosti djece sa kojom rade vaspitači čije su pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u pogledu omogućavanja slobode najmanje usaglašene sa pristupom Emi Pikler ( $Md=3$ ,  $n=27$ ),  $U=812,5$ ,  $z=-2,79$ ,  $p=0,005$ ), na nivou značajnosti od 0,01. Izračunata vrijednost  $r=0,3$  ukazuje na srednji uticaj. Razlika ukazuje na to da *više nivoje uključenosti imaju djece sa kojom rade vaspitači čiji rad je u pogledu omogućavanja slobode djeci najviše usaglašen sa pristupom Emi Pikler u odnosu na djecu sa kojom rade vaspitači čiji rad je u pogledu omogućavanja slobode djeci najmanje usaglašen sa pristupom Emi Pikler.*
9. Kruskal-Volison test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u nivoima blagostanje djece u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti sa pristupom Emi Pikler u pogledu odlaganja intervencije u radu sa djecom (Gp1(najniža usaglašenost),  $n=38$ ; Gp2(najviša usaglašenost),  $n=39$ ; Gp3(srednja usaglašenost),  $n=46$ ;  $\chi^2=0,29$ ,  $p=0,87$ ).

10. Kruskal-Volison test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u nivoima uključenosti djece u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti sa pristupom Emi Pikler u pogledu odlaganja intervencije u radu sa djecom (Gp1(najniža usaglašenost),  $n = 38$ ; Gp2(najviša usaglašenost),  $n = 39$ ; Gp3(srednja usaglašenost),  $n = 46$ ;  $\chi^2 = 0,39$ ,  $p = 0,82$ ).

Radi jednostavnijeg uvida u rezultate i olakšavanja kasnije diskusije istih, osnovni zaključci prethodno navedenih testiranja su predstavljeni u Tabeli 19.

**Tabela 19**

*Pregled postojanja statistički značajnih razlika između nivoa blagostanja i uključenosti djece u odnosu na promjenljive u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama*

Promjenljive u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti	Nivo blagostanja djece	Nivo uključenosti djece
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama usaglašene sa pristupom Emi Pikler (ukupna skala)</li> </ul>	<b>Postoji</b>	Ne postoji
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagoško-metodičke specifičnosti organizacije prostora jasličkih grupa usaglašene sa onima po pristupu Emi Pikler (1. faktor skale: organizacija prostora)</li> </ul>	Ne postoji	Ne postoji
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizovane aktivnosti usaglašene sa pristupom Emi Pikler u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (2. faktor skale: organizovane aktivnosti)</li> </ul>	Ne postoji	<b>Postoji</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omogućavanje slobode u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama usaglašenih sa pristupom Emi Pikler (3. faktor skale: omogućavanje slobode)</li> </ul>	Ne postoji	<b>Postoji</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odlaganje intervencije u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama usaglašenih sa pristupom Emi Pikler (4. faktor skale: odlaganje intervencije)</li> </ul>	Ne postoji	Ne postoji

Na osnovu svih nalaza postavljena hipoteza se djelimično prihvata. Zaključuje se da postoji razlika u nivoima blagostanja i uključenosti djece u jasličkim grupama u kojima su neke od pedagoško-metodičkih specifičnosti rada više usaglašene sa pristupom Emi Pikler i djece u jasličkim grupama u kojima su neke pedagoško-metodičke specifičnosti rada manje usaglašene sa ovim pristupom. Drugim riječima, utvrđena je povezanost između viših nivoa blagostanja i uključenosti djece i rada vaspitača koji je u okviru nekih od pedagoško-metodičkih specifičnosti više usaglašen sa pristupom Emi Pikler.

## ***Pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama i odnosi djece i vaspitača***

Kako bi se riješio ovaj dio drugog istraživačkog zadatka korišteni su podaci dobijeni pročišćenom verzijom skale SVPMV/Pikler (odnosno dobijene četiri subskale) i podaci dobijeni inicijalnom primjenom Skale – odnos djeteta i vaspitača (SODV). Baza podataka je formirana na način da su dijade odnosa svakog djeteta i svakog vaspitača tretirane kao jedinica uzorka. S obzirom da svako dijete ima odnos sa svakim od dva vaspitača kojima je povjereno, dobila se veličina uzorka od  $n = 259$ . Podaci iz skale SVPMV/Pikler za svakog vaspitača, a u odnosu na svako dijete su adekvatno pripojeni.

Primijenjena je u prethodnom dijelu opisana procedura pretvaranja promjenljive „pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama” u kategorijsku promjenljivu sa tri kategorije, čime su vaspitači grupisani u tri grupe: a) vaspitači čije su pedagoško-metodičke specifičnosti rada najmanje usaglašene sa pristupom Emi Pikler, b) vaspitači čije su pedagoško-metodičke specifičnosti rada srednje usaglašene sa pristupom Emi Pikler i c) vaspitači čije su pedagoško-metodičke specifičnosti rada najviše usaglašene sa pristupom Emi Pikler. Isto je urađeno i za svaku od četiri subskale. Promjenljiva odnos djeteta i vaspitača je tretirana u odnosu na dvije dimenzije mjerene subskalama instrumenta: bliskost i konflikt. Subskala bliskost mjeri percepciju vaspitača o tome koliko su njegovi odnosi i interakcije sa djetetom pozitivni, a subskala konflikt mjeri njegovu percepciju o tome koliko su njegovi odnosi i interakcije sa djecom negativni i nepredvidljivi (Painta, 1999; 2001).

Testirana je veza svake promjenljive u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti sa a) dimenzijom odnosa djeteta i vaspitača – bliskost i b) dimenzijom odnosa djeteta i vaspitača – konflikt. Pri tome su primijenjeni sljedeći neparametrijski postupci: 1) Kruskal-Volisonov test i 2) Man-Vitnijev U test, kada je Kruskal-Volisonov test pokazao statistički značajnu razliku. Rezultati testiranja su sljedeći (statističke tabele su u Prilogu 11):

1. Kruskal-Volisonov test je utvrdio da postoji statistički značajna razlika u dimenziji odnosa djece i vaspitača – bliskost u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti ukupnih pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama sa pristupom Emi Pikler (Gp1(srednja usaglašenost),  $n = 82$ ; Gp2(najniža usaglašenost),  $n = 82$ ; Gp3(najviša usaglašenost),  $n = 95$ ;  $\chi^2 = 8,67$ ,  $p = 0,013$ ), na nivou značajnosti od 0,05; pri tome
  - Man-Vitnijev U test je utvrdio statistički značajnu razliku između bliskosti u odnosu djece i vaspitača čije su pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-



obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama najviše usaglašene sa pristupom Emi Pikler ( $Md = 4,5$ ,  $n = 95$ ) i bliskosti u odnosu djece i vaspitača čije su pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama najmanje usaglašene sa pristupom Emi Pikler ( $Md = 4,19$ ,  $n = 82$ ),  $U = 2931,0$ ,  $z = -2,85$ ,  $p = 0,004$ ), na nivou značajnosti od 0,01. Izračunata vrijednost  $r = 0,2$  ukazuje na mali uticaj. Razlika ukazuje na to da je veća bliskost u odnosima djece i vaspitača čije su pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama najviše usaglašene sa pristupom Emi Pikler u odnosu na odnose djece i vaspitača čije su pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama najmanje usaglašene sa pristupom Emi Pikler.

2. Kruskal-Volisonov test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u dimenziji odnosa djece i vaspitača – konflikt u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti ukupnih pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama sa pristupom Emi Pikler (Gp1(srednja usaglašenost),  $n = 82$ ; Gp2(najniža usaglašenost),  $n = 82$ ; Gp3(najviša usaglašenost),  $n = 95$ ;  $\chi^2 = 5,2$ ,  $p = 0,074$ ).
3. Kruskal-Volisonov test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u dimenziji odnosa djece i vaspitača – bliskost u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti pedagoško-metodičkih specifičnosti organizacije prostora jasličkih grupa sa onima po pristupu Emi Pikler (Gp1(najviša usaglašenost),  $n = 86$ ; Gp2(srednja usaglašenost),  $n = 63$ ; Gp3(najniža usaglašenost),  $n = 110$ ;  $\chi^2 = 2,4$ ,  $p = 0,3$ ).
4. Kruskal-Volisonov test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u dimenziji odnosa djece i vaspitača – konflikt u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti pedagoško-metodičkih specifičnosti organizacije prostora jasličkih grupa sa onima po pristupu Emi Pikler (Gp1(najviša usaglašenost),  $n = 86$ ; Gp2(srednja usaglašenost),  $n = 63$ ; Gp3(najniža usaglašenost),  $n = 110$ ;  $\chi^2 = 1$ ,  $p = 0,61$ ).
5. Kruskal-Volisonov test je utvrdio da postoji statistički značajna razlika u dimenziji odnosa djece i vaspitača – bliskost u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti organizovanih aktivnosti sa pristupom Emi Pikler u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama

(Gp1(najniža usaglašenost),  $n = 63$ ; Gp2(srednja usaglašenost),  $n = 82$ ; Gp3(najviša usaglašenost),  $n = 114$ ;  $\chi^2 = 17,04$ ,  $p = 0,000$ ), na nivou značajnosti od 0,01; pri tome

- Man-Vitnijev U test je utvrdio statistički značajnu razliku između bliskosti u odnosima djece i vaspitača čiji rad je u pogledu organizovanih aktivnosti najviše usaglašen sa pristupom Emi Pikler ( $Md = 4,5$ ,  $n = 114$ ) i bliskosti u odnosima djece i vaspitača čiji rad je u pogledu organizovanih aktivnosti najmanje usaglašen sa pristupom Emi Pikler ( $Md = 4,1$ ,  $n = 63$ ),  $U = 2260,5$ ,  $z = -4,1$ ,  $p = 0,000$ ), na nivou značajnosti od 0,01. Izračunata vrijednost  $r = 0,3$  ukazuje na srednji uticaj. Razlika ukazuje na to da *djeca i vaspitači čiji rad je u pogledu organizovanih aktivnosti najviše usaglašen sa pristupom Emi Pikler imaju bliže odnose u odnosu djecu i vaspitače čiji rad je u pogledu organizovanih aktivnosti najmanje usaglašen sa pristupom Emi Pikler.*

6. Kruskal-Volisonov test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u dimenziji odnosa djece i vaspitača – konflikt u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti organizovanih aktivnosti sa pristupom Emi Pikler u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (Gp1(najniža usaglašenost),  $n = 63$ ; Gp2(srednja usaglašenost),  $n = 82$ ; Gp3(najviša usaglašenost),  $n = 114$ ;  $\chi^2 = 2,4$ ,  $p = 0,3$ ).

7. Kruskal-Volisonov test je utvrdio da postoji statistički značajna razlika u dimenziji odnosa djece i vaspitača – bliskost u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti sa pristupom Emi Pikler u pogledu omogućavanja slobode u radu sa djecom (Gp1(najniža usaglašenost),  $n = 51$ ; Gp2(srednja usaglašenost),  $n = 64$ ; Gp3(najviša usaglašenost),  $n = 144$ ;  $\chi^2 = 12,64$ ,  $p = 0,002$ ), na nivou od 0,01; pri tome

- Man-Vitnijev U test je utvrdio statistički značajnu razliku između bliskosti u odnosima djece i vaspitača čiji rad je u pogledu omogućavanja slobode u radu sa djecom najviše usaglašen sa pristupom Emi Pikler ( $Md = 4,5$ ,  $n = 144$ ) i bliskosti u odnosima djece i vaspitača čiji rad je u pogledu omogućavanja slobode u radu sa djecom najmanje usaglašen sa pristupom Emi Pikler ( $Md = 4,1$ ,  $n = 51$ ),  $U = 2493,5$ ,  $z = -3,4$ ,  $p = 0,001$ ), na nivou značajnosti od 0,01. Izračunata vrijednost  $r = 0,2$  ukazuje na mali uticaj. Razlika ukazuje na to da *djeca i vaspitači čiji rad je u pogledu omogućavanja slobode u radu sa djecom najviše usaglašen sa pristupom Emi Pikler imaju bliže odnose u odnosu djecu i vaspitače čiji rad je u pogledu omogućavanja slobode u radu sa djecom najmanje usaglašen sa pristupom Emi Pikler.*

8. Kruskal-Volison test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u dimenziji odnosa djece i vaspitača – konflikt u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti sa pristupom Emi Pikler u pogledu omogućavanja slobode u radu sa djecom (Gp1(najniža usaglašenost),  $n = 51$ ; Gp2(srednja usaglašenost),  $n = 64$ ; Gp3(najviša usaglašenost),  $n = 144$ ;  $\chi^2 = 4,67$ ,  $p = 0,1$ ).
9. Kruskal-Volison test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u dimenziji odnosa djece i vaspitača – bliskost u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti sa pristupom Emi Pikler u pogledu odlaganja intervencije u radu sa djecom (Gp1(najviša usaglašenost),  $n = 82$ ; Gp2(najniža usaglašenost),  $n = 91$ ; Gp3(srednja usaglašenost),  $n = 86$ ;  $\chi^2 = 5,49$ ,  $p = 0,06$ ).
10. Kruskal-Volison test je utvrdio da ne postoji statistički značajna razlika u dimenziji odnosa djece i vaspitača – konflikt u odnosu na tri grupe vaspitača formirane prema usaglašenosti sa pristupom Emi Pikler u pogledu odlaganja intervencije u radu sa djecom (Gp1(najviša usaglašenost),  $n = 82$ ; Gp2(najniža usaglašenost),  $n = 91$ ; Gp3(srednja usaglašenost),  $n = 86$ ;  $\chi^2 = 3,37$ ,  $p = 0,19$ ).

Osnovni zaključci testiranja veza između pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama i odnosa djece i vaspitača su predstavljeni u Tabeli 20.

### Tabela 20

*Pregled postojanja statistički značanih razlika između dimenzija odnosa djece i vaspitača u odnosu na promjenljive u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama*

Promjenljive u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti	Dimenzija odnosa – bliskost	Dimenzija odnosa – konflikt
• Pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama usaglašene sa pristupom Emi Pikler (ukupna skala)	<b>Postoji</b>	Ne postoji
• Pedagoško-metodičke specifičnosti organizacije prostora jasličkih grupa usaglašene sa onima po pristupu Emi Pikler (1. faktor skale: organizacija prostora)	Ne postoji	Ne postoji
• Organizovane aktivnosti usaglašene sa pristupom Emi Pikler u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (2. faktor skale: organizovane aktivnosti)	<b>Postoji</b>	Ne postoji
• Omogućavanje slobode u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama usaglašenih sa pristupom Emi Pikler (3. faktor skale: omogućavanje slobode)	<b>Postoji</b>	Ne postoji

- Odlaganje intervencije u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama usaglašenih sa pristupom Emi Pikler (4. faktor skale: odlaganje intervencije) Ne postoji      Ne postoji
- 

Dobijeni nalazi ukazuju na to da je postavljenu hipotezu moguće djelimično prihvatiti. Odnosno na to da postoji razlika u pogledu dimenzije bliskosti u odnosima između djece i vaspitača u jasličkim grupama u kojima su neke od pedagoško-metodičkih specifičnosti rada više usaglašene sa pristupom Emi Pikler i u jasličkim grupama u kojima su neke pedagoško-metodičke specifičnosti rada manje usaglašene sa ovim pristupom. Drugim riječima, utvrđena je povezanost između bliskosti u odnosima djece i vaspitača čiji rad je u okviru nekih od pedagoško-metodičkih specifičnosti više usaglašen sa pristupom Emi Pikler.

## **Efekti akcionog istraživanja primjene Programa obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama**

Treći istraživački zadatak ispituje efekte primjene *Programa obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama* realizovanog putem akcionog istraživanja i ima dva dijela. Ovaj dio empirijskog istraživanja je imao „pretest-posttest” dizajn, odnosno zasnivao se na upoređivanju inicijalnih i finalnih vrijednosti izabranih pokazatelja, kako bi se utvrdilo ima li promjena koje bi se pripisale djelovanju akcionog istraživanja.

### ***Program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama i nivoi blagostanja i uključenosti djece***

Prvi dio trećeg istraživačkog zadatka se ticao provjeravanja da li će se putem akcionog istraživanja u čijem je fokusu *Program obuke vaspitača za primjenu pristupa Emi Pikler u jasličkim grupama* (u nastavku skraćeno *Program*) izazvati pozitivni efekti u okviru pokazatelja blagostanje i uključenost djece.

*Program* je tretiran kao nezavisna istraživačka varijabla korištena u svojstvu intervencije kojom bi se unaprijedio vaspitno-obrazovni proces u jasličkoj grupi, a što bi potencijalno vodilo povećanju nivoa blagostanja i uključenosti djece u jasličkoj grupi kao zavisnim istraživačkim varijablama. Kako bi se procijenio uticaj *Programa* na pomenute parametre preduzeti su sljedeći koraci:

- 1) u razmaku od šest mjeseci izvršeno je inicijalno (prije realizacije *Programa*) i finalno (po završetku *Programa*) mjerenje nivoa blagostanja i uključenosti djece u jasličkim grupama (dobijene vrijednosti nivoa blagostanja i nivoa uključenosti predstavljaju prosječne vrijednosti dobijene sa po dvije opservacije ovih pokazatelja (dvije opservacije u finalnom i dvije opservacije u inicijalnom mjerenju));
- 2) primijenjen je Vilkoksonov test ranga kako bi se procijenio uticaj realizacije *Programa* na nivoe blagostanja i uključenosti djece.

U odnosu na ukupni uzorak od 141 djeteta, uzorak na kojem je primijenjen Vilkoksonov test ranga je  $n = 92$ , jer su kod 92 djece bile registrovane i inicijalne i finalne vrijednosti nivoa blagostanja i uključenosti. U Tabeli 21 dati su dobijeni rezultati.

**Tabela 21**

*Rezultati testiranja značajnosti razlika između inicijalnih i finalnih nivoa blagostanja i uključenosti djece putem Vilkoksonovog testa ranga (ekvivalentnih parova)*

Rangovi		N	Prosječan rang	Suma rangova	z	p
Razlike između finalnih i inicijalnih nivoa blagostanja djece	Rangovi negativnih razlika	10 <sup>a</sup>	18,50	185,00	-3,18	0,01
	Rangovi pozitivnih razlika	29 <sup>b</sup>	20,52	595,00		
	Nema razlike	53 <sup>c</sup>				
	Ukupno	92				
Razlike između finalnih i inicijalnih nivoa uključenosti djece	Rangovi negativnih razlika	17 <sup>d</sup>	34,79	591,50	-4,08	0,000
	Rangovi pozitivnih razlika	55 <sup>e</sup>	37,03	2036,50		
	Nema razlike	20 <sup>f</sup>				
	Ukupno	92				

a. Finalni nivo blagostanja djeteta < Inicijalni nivo blagostanja djeteta

b. Finalni nivo blagostanja djeteta > Inicijalni nivo blagostanja djeteta

c. Finalni nivo blagostanja djeteta = Inicijalni nivo blagostanja djeteta

d. Finalni nivo uključenosti djeteta < Inicijalni nivo uključenosti djeteta

e. Finalni nivo uključenosti djeteta > Inicijalni nivo uključenosti djeteta

f. Finalni nivo uključenosti djeteta = Inicijalni nivo uključenosti djeteta

Md blagostanja (inicijalno) = 3,5; Md blagostanja (finalno) = 4

Md uključenosti (inicijalno) = 4; Md uključenosti (finalno) = 4

Vilkoksonovim testom ranga utvrđeno je:

- 1) statistički značajno povećanje finalnih (nakon realizacije *Programa*) vrijednosti u nivoima blagostanja djece u odnosu na inicijalne (prije realizacije *Programa*), na nivou značajnosti od 0,01. Izračunata vrijednost  $r = 0,2$  ukazuje na mali uticaj.
- 2) statistički značajno povećanje finalnih (nakon realizacije *Programa*) vrijednosti u nivoima uključenosti djece u odnosu na inicijalne (prije realizacije *Programa*), na nivou značajnosti od 0,01. Izračunata vrijednost  $r = 0,3$  ukazuje na srednji uticaj.

Na osnovu dobijenih rezultata se prihvata postavljena hipoteza o tome da postoji razlika u nivoima blagostanja i uključenosti djece u jasličkim grupama prije i nakon sprovedenog akcionog istraživanja u čijem je fokusu program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama. Zaključuje se da su primjenom Programa izazvani pozitivni efekti u posmatranim pokazateljima, odnosno povećani nivoi blagostanja i uključenosti djece u jasličkim grupama.

### ***Program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama i odnosi između djece i vaspitača***

Drugi dio trećeg istraživačkog zadatka je podrazumijevao provjeravanja da li će primjena *Programa obuke vaspitača za primjenu pristupa Emi Pikler u jasličkim grupama* (u nastavku skraćeno *Program*) putem akcionog istraživanja imati pozitivne efekte na odnose između djece i vaspitača u jasličkim grupama

Dio *Programa* (četiri od jedanaest ciklusa) je sadržinski naročito bio posvećen razvijanju i unapređivanju odnosa između djece i vaspitača (na način kako preporučuju ideje Emi Pikler). Program u istraživanju se tretira kao cjelovita, u ovom slučaju nezavisna istraživačka varijabla, čije se potencijalno djelovanje na odnose između djece i vaspitača (zavisna istraživačka varijabla) željelo ispitati.

Kako bi se procijenili efekti Programa na odnose između djece i vaspitača urađeno je sljedeće:

- 1) prije početka akcionog istraživanja (primjene Programa) primijenjena je Skala – odnos djeteta i vaspitača (koju je popunjavao svaki vaspitač u odnosu na svako dijete), te je ponovo primijenjena nakon šest mjeseci (po realizaciji Programa);
- 2) primijenjen je Vilkoksonov test ranga kako bi se utvrdilo ima li uticaja realizacije Programa na dvije mjerene dimenzije odnosa (bliskost i konflikt).

Odnos svakog djeteta i svakog vaspitača koji je obuhvaćen inicijalnim i finalnim mjerenjem tretiran je kao jedinica uzorka, te je veličina uzorka za primjenu Vilkoksonov test ranga iznosila  $n = 123$ . U Tabeli 22 su dati dobijeni rezultati.

**Tabela 22**

*Rezultati testiranja značajnosti razlika između inicijalnih i finalnih odnosa djece i vaspitača putem Vilkoksonovog testa ranga (ekvivalentnih parova)*

Rangovi		N	Prosječan rang	Suma rangova	z	p
Razlike između finalne i inicijalne bliskosti u odnosima djece i vaspitača	Rangovi negativnih razlika	36 <sup>d</sup>	41,75	1503,00	-4,75	0,000
	Rangovi pozitivnih razlika	75 <sup>e</sup>	62,84	4713,00		
	Nema razlike	12 <sup>f</sup>				
	Ukupno	123				
Razlike između finalnih i inicijalnih konflikata u odnosima djece i vaspitača	Rangovi negativnih razlika	51 <sup>g</sup>	47,54	2424,50	-0,54	0,59
	Rangovi pozitivnih razlika	44 <sup>h</sup>	48,53	2135,50		
	Nema razlike	28 <sup>i</sup>				
	Ukupno	123				

d. FinalnoBliskost < InicijalnoBliskost

e. FinalnoBliskost > InicijalnoBliskost

f. FinalnoBliskost = InicijalnoBliskost

g. FinalnoKonflikt < InicijalnoKonflikt

h. FinalnoKonflikt > InicijalnoKonflikt

i. FinalnoKonflikt = InicijalnoKonflikt

Md bliskost (inicijalno) =4,38; Md bliskost (finalno) =4,5

Md konflikt (inicijalno) =1,43; Md konflikt (finalno) =1,57

Vilkoksonovim testom ranga se pokazalo:

- 1) statistički značajno povećanje finalnih (nakon realizacije Programa) vrijednosti u okviru dimenzije odnosa bliskost između djece i vaspitača u odnosu na inicijalne (prije realizacije Programa), na nivou značajnosti od 0,01. Izračunata vrijednost  $r = 0,3$  ukazuje na srednji uticaj;
- 2) da nema statistički značajne razlike između finalnih (nakon realizacije Programa) vrijednosti u okviru dimenzije odnosa konflikt između djece i vaspitača u odnosu na inicijalne (prije realizacije Programa).

Na osnovu dobijenih rezultata postavljena hipoteza o postojanju razlika u pogledu dvije dimenzije odnosa djece i vaspitača – bliskost i konflikt, prije i nakon sprovedenog akcionog istraživanja u čijem je fokusu program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama se djelimično prihvata. Rezultati ukazuju na to da su primjenom Programa izazvani pozitivni efekti u dimenziji bliskost, te da nisu izazvani efekti u dimenziji konflikt.

## Rezultati akcionog istraživanja primjene programa obuke vaspitača

Posljednji zadatak empirijskog istraživanja se ticao provjere toga koliko su identifikovane pedagoško-metodičke specifičnosti pristupa Emi Pikler, vrijedne i primjenljive unutar institucionalnog jasličkog vaspitanja i obrazovanja Republike Srpske. Provjera u praksi je podrazumijevala upoznavanje vaspitača sa specifičnostima rada po ovom pristupu, te njihovo obučavanje za primjenu izabranih elemenata pristupa odnosno konkretnih pedagoško-metodičkih postupaka kako bi se provjerila njihova efikasnost. Zbog toga je sprovedeno akciono istraživanje za čije potrebe je izrađen program obuke vaspitača pod nazivom *Program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama* (u nastavku skraćeno Program).

Izrađeni Program ima dvije dimenzije:

- 1) izabrane ideje, preporuke ili elementi pristupa Emi Pikler, koje su konkretizovane u vidu pojedinačnih pedagoško-metodičkih postupaka, što čini njegov sadržaj i
- 2) obuka vaspitača za sprovođenje i provjeravanje efikasnosti istih u jasličkim grupama sa kojima rade, koja je organizovana na specifičan način, što čini njegov plan i način realizacije.

Program je produkt istraživanja. Na početku istraživanja nije ga bilo moguće unaprijed u potpunosti operacionalizovati. Na početku akcionog istraživanja izrađena je njegova radna verzija, koje je tokom istraživanja modifikavana, odnosno prilagođavana u odnosu na ono šta se dešavalo u praksi. Konkretnije, Program je bio podijeljen u dvosedmične cikluse, te je svaki naredni ciklus kreiran na osnovu povratnih informacija iz prethodnog. Svaki ciklus je sadržavao sljedeće elemente: 1) predavanje na izabranu temu (specifičan element Pikler pristupa) sa prpratnim pisanim materijalom, 2) instrukciju za vaspitače o tome šta konkretno da rade tokom ciklusa (kako da primijene dati element pristupa) i 3) povratnu informaciju (o tome kako je tekla primjena datog elementa) koju su vaspitači davali na kraju ciklusa.

U dizajnu akcionog istraživanja, odnosno Programa, se težilo da ispunjava kriterijume iskustvenog učenja odraslih: uključenost cijelog učesnika (intelekta, emocija i čula), mogućnost kontrole sopstvenog procesa učenja učesnika, refleksiju kroz povezivanje ranijih sa novim iskustvima i saznanjima, orijentaciju na proces i na ishode, facilitaciju procesa kroz saradnju i dogovaranje (Andresen i sar., 2000). Takođe, težilo se i sljedećem:

- da se kroz pažljivo sročene i kreirane lekcije filozofija Pikler pristupa svede na nivo ponašanja, odnosno na konkretne postupke i strategije rada vaspitača izvodljive u istraživanom kontekstu jaslica,



- da se informacije, zadaci, instrukcije i materijali prilagode okolnostima i kontekstima u kojima rade vaspitači, te da odgovaraju njihovim potrebama i sposobnostima, odnosno da ne idu iz okvira kompetencija vaspitača,
- da čitav proces obuke donese pozitivna iskustva i za djecu i za vaspitače.

Sadržaj Programa su činile posebno izabrane i formulisane teme, odnosno lekcije iz rada po Pikler pristupu, sročene tako da sadrže preporuku/element pristupa, pojašnjenje, rasčlanjenje, konkretizaciju uz navođenje adekvatnih primjera, te obrazloženje njihovih potencijalnih korisnosti i vrijednosti. Materijal za obuku su činili 11 snimljenih video predavanja, 11 pisanih materijala koji prate video predavanja (sastavljeni čine jednu cjelovitu skriptu pod nazivom „Primjena ideja Emi Pikler u jasličkim grupama. Skripta za vaspitače”, obima 60 stranica) i knjiga „Vaspitanje i njega djece uzrasta do tri godine iz ugla poštovanja” (Glišić, 2021) iz koje su vaspitači mogli saznati dodatne informacije. Plan i kalendar rada Programa se nalazi u Prilogu 6. Primjeri pisanih materijala su dati u Prilogu 7.

Program je ukupno trajao jedanaest dvosedmičnih ciklusa, odnosno ukupno pet i pol mjeseci. Obuka vaspitača je bila u *online* formi izuzev prvog, uvodnog predavanja, koje je bilo uživo jer je imalo cilj da vaspitače na početku upozna sa suštinom i cjelinom Pikler pristupa. Vaspitači su svoje povratne informacije na kraju svakog ciklusa davali pismenim putem (kroz popunjavanje za to predviđenog dijela unutar dobijene skripte ili usmenim putem, u vidu kraćeg usmenog izlaganja koje je istraživač snimao). Istraživač je sve povratne informacije kontinuirano registrovao i analizirao, te na osnovu istih planirao dalji rad.

Ovakav pristup obuci je izabran iz više razloga:

- snimljeni video materijali koje je istraživač slao vaspitačima su omogućavali fleksibilnost u organizaciji aktivnosti obuke, jer su vaspitači iste mogli pogledati kada je njima najpovoljnije, čime su se nastojale ukloniti organizacione prepreke poput nemogućnosti svih vaspitača da prisustvuju predavanjima „uživo”, nemogućnosti obezbjeđivanja prostora i termina za predavanja „uživo” i slično; istu fleksibilnost su pružali i predviđeni načini dobijanja povratnih informacija od vaspitača;
- time što je obuka bila podijeljena u dvosedmične cikluse, gdje je svaki ciklus podrazumijevao konkretizaciju i primjenu jednog elementa pristupa postizalo se da vaspitači dobijaju konkretizovane i dozirane informacije, čime se nastojala obezbijediti njihova motivisanost, a izbjeći preopterećenost i zasićenost informacijama; time se takođe i postizao jasan uvid u tok istraživanja odnosno dobijale povratne informacije u vezi primjenljivosti konkretnog elementa pristupa na

osnovu kojih su se birali i kreirali sljedeći sadržaji obuke, odnosno moglo se odlučivati o daljim koracima.

Na kraju prve istraživačke faze, analizirani su dobijeni podaci u okviru svojih dnevnika posmatranja (koji su vođeni tokom povremenih boravaka u svakoj jasljičkoj grupi) i sadržaja inicijalnih intervju sa vaspitačima. Rezultat ovih preliminarnih analiza (Tabela 23) je uvid u neke od specifičnosti rada vaspitača učesnika obuke, te u izazove u pogledu prostorno-materijalnih uslova, struktura grupa, određenih radnih zadataka sa kojima se vaspitači susreću.

**Tabela 23**

*Osnovni zaključci prve istraživačke faze u pogledu specifičnosti i izazova u radu vaspitača učesnika Programa koji su uzeti kao polazna osnova za akciono istraživanje*

Kategorije	Specifičnosti i/ili izazovi u radu
Prioriteti u radu vaspitača	Sigurnost i bezbijednost djece. Osamostaljivanje djece.
Igre djece	Djeca dosta vremena provode u slobodnim igrama, pri čemu se vaspitači rjeđe uključuju u igre (manji broj vaspitača se redovno uključuje u igre djece, pri čemu te situacije dijelom koriste kao podučavalačke).
Rutinske (zdravstveno-higijenske) aktivnosti	Najčešće organizovane kao grupne aktivnosti (na primjer, cijela grupa ili njen dio ide na toalet). Tokom ovih aktivnosti interakcija vaspitača nije „jedan na jedan” nego je sa više djece istovremeno.
Aktivnosti podučavanja	Svakodnevna realizacija aktivnosti grupnog podučavanja (naglasak na razvoj govora). Senzomotoričke aktivnosti najčešće u vidu otisaka (tempera) i plastelina. Planiranje i dokumentovanje najčešće obavljeno rutinski, dok je realizacija na osnovu planiranja u hodu. Aktivnosti podučavanja počinju u vidu rada sa cijelom grupom djece, ali tokom realizacije prelaze u rad sa malom grupom ili individualni rad (dio grupe se ospe). Obavezujući poslovi oko dokumentovanja rada (pismene pripreme aktivnosti, popunjavanje „Radne knjige”) koji uzimaju vrijeme.
Prostorno-materijalni uslovi soba u kojima borave vaspitači i jasljičke grupe	Radne sobe ograničenih kapaciteta i mogućnosti unapređivanja (manje do srednje veličine, neke nepravilnog oblika, sa dosta namještaja). Bezbijednost djece u prostorijama nije u potpunosti prisutna. Improvizovani dijelovi sobe namijenjeni presvlačenju djece (najčešće krevetić koji ujedno služi i za spavanje djece). Nesigurnost u pogledu radnog mjesta vodi pasivnosti u pogledu unapređivanja i osmišljavanja prostora. Podjela igračkaka na one koje su uvijek dostupne djeci (kocke, autići, lutke) i one koje su dostupne kada ih vaspitač ponudi (sitnije kocke, slagalice, umetaljke i druge igračke didaktičkog tipa, koje vaspitači teže nabavljaju). Udobnost vaspitača nije uvijek moguća.
Odnosi vaspitača sa djecom	Sa većinom djece vaspitači imaju tople odnose. Lošiji odnosi su zasnovani na: - konfliktima sa pojedinom djecom (djecom težom za disciplinovanje, odnosno djecom sa kojom se „teže izlazi na kraj”), - nezainteresovanosti pojedine djece za kontakt sa vaspitačem (djece koja ne iniciraju kontakt, ne traže pažnju i utjehu od vaspitača, koja kao da su „sama sebi dovoljna”).

	Vaspitači nisu jednako posvećeni svoj djeci, „prednost” imaju djeca koja „prave probleme” i djeca koja su inicijativnija u traženju pažnje i interakcije sa vaspitačem.
Intervencije vaspitača	Tokom emocionalnih izliva djece i međuvršnjačkih konflikata vaspitači nisu reaktivni (ne intervenišu „na prvu”).
Izazovi u radu	Velike grupe djece. Mješovite grupe. Prisustvo djece za koju se sumnja da imaju nekih razvojnih poteškoća ili za koju se to zna (djeca koja su uključena u neke od tretmana – kod logopeda, psihologa, defektologa). Dijelovi dana kada se u kratkom vremenskom periodu mora nešto obaviti sa svom djecom iz grupe (na primjer pripreme za ručak, izlazak napolje,...). Promjene vaspitača (prelazak u drugu grupu).

Ovi uvidi su uvaženi kod kreiranja sadržaja Programa odnosno izbora i konkretizacije elemenata pristupa i kreiranja instrukcija za vaspitače. Na primjer, pristup Emi Pikler ne preporučuje grupne aktivnosti koje usmjerava vaspitač, a koje imaju podučavalački karakter, odnosno zagovara da takvih aktivnosti ne treba biti. S druge strane, vaspitači učesnici su ovakve aktivnosti organizovali svakodnevno jer su one bile obavezan dio njihovog planiranja i dokumentovanja rada u jaslicama. Zbog toga, kada je provjeravana primjenljivosti preporuka pristupa Emi Pikler iz ovog domena, nije se insistiralo na tome da vaspitači zanemare ove svoje radne zadatke, nego je instrukcija išla u smjeru traženja refleksija vaspitača na ove preporuke. Takođe, kod kreiranja instrukcija za provjeravanje primjenljivosti preporuka o kreiranju prostornog okruženja, kao i preporuka u vezi omogućavanja slobodne igre i neuplitanja vaspitača, izdvajane i prilagođavane su one preporuke koje su bile realno ostvarive u odnosu na mogućnosti koje vaspitačima nudi prostor radnih soba u kojima borave sa djecom.

U akcionom istraživanju je učestvovalo devet jasličkih grupa i ukupno devetnaest vaspitača, od kojih nisu svi učestvovali od početka do kraja. Sve jasličke grupe su bile uzrasno mješovite. U pogledu veličine odnosno broja upisane djece, sve osim jedne je pohađalo sedamnaest djece. U jednu grupu je išlo četrnaest djece. Neki vaspitači su u jasličkoj grupi u vrijeme početka akcionog istraživanja proveli manje od mjesec dana. Vaspitači su imali različito radno iskustvo u pogledu dužine rada u vrtićkim i posebno u jasličkim grupama. Ovi i drugi podaci su dati u Prilogu 12.

Realizaciju akcionog istraživanja je otežavalo osipanje uzorka vaspitača. Svoje učešće u programu obuke je započelo osamnaest vaspitača, a završilo njih šesnaest. Tri vaspitača su tokom trajanja programa obuke napustila jasličke grupe. Jedan vaspitač je obuku napustio tokom trajanja četvrtog ciklusa zbog odlaska na bolovanje. Vaspitač koji je došao na njegovo mjesto priključio se i ostao do kraja. Dva vaspitača su obuku napustila tokom osmog ciklusa, a razlog je premiještanje u druge grupe. Vaspitači koji su došli na njihovo mjesto nisu priključeni

jer je prošlo više od polovine programa. Takođe, u određenim periodima neki od vaspitača su privremeno odsustvovali sa radnih mjesta, a samim tim i iz programa obuke zbog godišnjih odmora, bolest i sličnih razloga. Vaspitači koji su bili odsutni realizaciju programom predviđenih aktivnosti su nastavljali po povratku. Nastavljali su tamo gdje su stali, a u slučaju veće pauze, propušteno su preskakali odnosno nastavljali su u tekućem ciklusu.

Svoje povratne informacije, kao što je već rečeno, vaspitači su davali u pismenoj i u usmenoj formi. Davali su ih odgovarajući na pripremljena pitanja koja su bila zapisana unutar odgovarajućeg štampanog materijala, te takođe saopštena na kraju svakog video predavanja. Primjeri povratnih informacija vaspitača datih u pismenoj formi unutar štampanog materijala se daju u Prilogu 13. Na kraju svakog ciklusa obuke, pravljen je registar prikupljenih povratnih informacija od vaspitača. Dopunske refleksije i povratne informacije od vaspitača su dobijene i po završetku akcionog istraživanja, putem završnih intervjua.

Pri kvalitativnoj analizi svih povratnih informacija vaspitača se težilo odgovoriti na sljedeća tri pitanja:

- 1) Na koji način i u kojoj mjeri su vaspitači primijenili konkretne postupke i strategije pristupa u svom radu tokom predviđenog perioda?
- 2) Da li je bilo određenih poteškoća u primjeni, te koji uslovi i okolnosti su otežavali, odnosno olakšavali primjenu?
- 3) Da li su vaspitači primijetili neke efekte primjene (pozitivne ili negativne)?

Kvalitativnom analizom sadržaja registra povratnih informacija vaspitača te sadržaja transkripata završnih intervjua sa vaspitačima, izdvojile su se četiri tematske cjeline, koje su u vezi sa različitim domenima rada vaspitača po pristupu Emi Pikler. Te četiri cjeline, odnosno domena rada su: interakcija vaspitača sa djecom, slobodne aktivnosti djece i posmatračka uloga vaspitača, kreiranje i organizacija prostora, aktivnosti podučavanja i vođenje pedagoške dokumentacije. Rezultati analize primjenljivosti preporuka pristupa Emi Pikler koje se mogu naći u okviru ova četiri domena rada su organizovani u dvije tabele, od kojih se prva odnosi na načine i uslove (Tabela 24), a druga na iskustveno opažene efekte primjene (Tabela 25).

**Tabela 24**

*Načini i uslovi primjene izabranih preporuka pristupa Emi Pikler*

Domen rada	Načini primjene preporuka	Uslovi i okolnosti koji olakšavaju primjenu	Uslovi i okolnosti koji otežavaju primjenu
Interakcije vaspitača sa djecom tokom rutinskih i	Vaspitači su tokom različitih interakcija sa djecom, primjenjivali konkretizovane strategije i postupke verbalne i	Manji broj prisutne djece. Period dana kada su oba vaspitača prisutna u grupi.	Brojnost djece. Uzrasna mješovitost grupe.

drugih aktivnosti	neverbalne komunikacije koje doprinose poštovanju u interakciji. To su realizovali kroz jedan na jedan interakciju sa svakim djetetom. Situacije interakcije su bile najčešće u vezi sa aktivnostima njege kao što su odlazak u toalet, mijenjanje pelena, brisanje nosa, pranje ruku.		Otežan izbor povoljnog trenutka i nedostatak vremena. Situacije koje nepogoduju. Nedovoljno poznavanje i/ili razumijevanje konkretnog djeteta od strane vaspitača (obično djeteta koje je u periodu adaptacije ili djeteta sa poteškoćama u razvoju).
Slobodna igra djece i posmatračka uloga vaspitača	Vaspitači su tokom slobodnih aktivnosti djece nastojali da se ne upliću i da minimalno intervenišu (intervenirali su samo kada je neophodno zbog sigurnosti djece). Posmatrali su djecu u slobodnim igrama i drugim aktivnostima nastojeći da pri tome uočavaju različita obilježja dječijih aktivnosti i promišljaju o razvoju i učenju djece.	Manji broj prisutne djece. Uzrasna mješovitost grupe. Vrijeme koje je moguće posvetiti ovakvim aktivnostima.	Brojnost djece. Karakteristike radne sobe (veličina, neadekvatan namještaj, nedostatak igračkaka). Adaptacija djece.
Kreiranje i organizacija prostora	Vaspitači su između više ponuđenih, birali i činili intervencije u prostoru radne sobe kako bi unaprijedili karakteristike prostora: sigurnost, praktičnost i udobnost.	Uobičajeni dio radnih zadataka vaspitača.	Karakteristike prostora radne sobe na koje vaspitači nemaju uticaj (veličina, star i neadekvatan namještaj, postojeće igračke i materijali,...).
Aktivnosti podučavanja i vođenje pedagoške dokumentacije	Vaspitači su davali refleksiju na pristup organizovanim aktivnostima poredeći sa svojim iskustvom. Vodili su pedagošku dokumentaciju fokusiranu na jedno dijete.	Fleksibilnost u ispunjavanju radnih zadataka.	Brojnost djece. Nedostatak vremena.

Vaspitači su tokom trajanja programa obuke uspijevali da „isprobaju” sve zadane elemente pristupa, odnosno da svoje djelovanje usklade sa zadanim instrukcijama. Nađene poteškoće u primjeni preporuka pristupa Emi Pikler su najviše u vezi sa strukturom jasličkih grupa. Broj djece u grupi je najčešće prijavljen ometajući faktor za primjenu svih preporuka. Na primjer, predložene procedure poštujuće interakcije i komunikacije sa djecom su podrazumijevale interakciju „jedan na jedan” vaspitača i djeteta, tokom koje vaspitač na sve svoje prijedloge i radnje čeka odgovor i reakciju djeteta, te uvažava djetetov individualni tempo. Ovo je zahtijevalo da vaspitači za interakciju sa svakim djetetom izdvoje značajno više vremena

u odnosu na svoj uobičajeni rad. Zbog toga su situacije poput mijenjanja pelena ili pomaganja oko odlaska u toalet trajale duže u odnosu na to kako vaspitači inače rade. To je vaspitačima stvaralo poteškoće da se na isti način stignu posvetiti svojoj djeci. Brojnost djece je povlačila i pojačanu brigu za njihovu sigurnost, naročito kada su vaspitači u interakcijama sa djecom pojedinačno. Vaspitači su izjavljivali da im je bilo veoma teško u datom vremenskom periodu usmjeriti svoju pažnju samo na jedno dijete na način na koji nalaže Pikler pristup, zbog stalne zabrinutosti za sigurnost ostale djece. Takođe, primjenu preporuka iz domena neuplitanja i neintervenisanja vaspitača tokom dječijih slobodnih igara i drugih aktivnosti otežavala je brojnost djece, zbog koje su vaspitači morali češće intervenisati radi zaštite djece. Brojnost djece je, smatrali su vaspitači i glavna prepreka da bi mogli voditi pedagošku dokumentaciju usmjerenu na svako dijete posebno, kako preporučuje Pikler pristup, jer zbog velikog broja djece ovakvo dokumentovanje od vaspitača traži mnogo uloženog vremena i energije. Najviše ovih poteškoća je bilo kada je grupa „puna” odnosno u periodima kada je dolaznost djece velika. S druge strane, vaspitači su prijavljivali da u periodima kada je dolaznost djece bila manja nisu imali probleme u primjeni zadatih postupaka interakcija i komunikacija sa djecom, kao ni većine ostalih preporuka pristupa. Takođe, po njima prisustvo drugog vaspitača je na neki način kompenzovalo poteškoće izazvane brojnošću grupe.

Još jedna od prijavljenih poteškoća u vezi sa strukturom grupe je i uzrasna mješovitost grupa. Zbog razlika u uzrastima, a time i u mogućnostima i potrebama djece, vaspitači su tokom primjene preporuka pristupa morali dodatno da promišljaju o njihovom prilagođavanju u odnosu na različite uzraste djece. Isticali su da im je preporuke, naročito one iz domena interakcije i komunikacije sa djecom, bilo teže primijenjivati sa mlađom djecom u grupi. Po njihovim iskustvima, uključivanje mlađe djece je tražilo dodatno vrijeme i dodatni angažman da predložene postupke adekvatno prilagode i sprovedu. Na primjer, predloženi postupci komunikacije sa djecom uključuju čekanje da dijete reaguje odnosno da povratnu informaciju, a taj dio „čekanja”, odnosno uvažavanja dječijeg sporijeg tempa za vaspitače je izazivao poteškoće, jer su smatrali da na to troše previše vremena. Interesantno je da u pogledu nekih drugih preporuka pristupa koje su primjenjivali, uzrasna mješovitost grupe po iskustvima nekih vaspitača učesnika se javljala kao olakšavajuća okolnost. Na primjer, vaspitači su smatrali da im upravo zajedničko prisustvo starije i mlađe djece olakšava primjenu preporuka u vezi neuplitanja i neintervenisanja tokom slobodnih aktivnosti i igara djece. Osnovni razlog koji su navodili je taj da im je samostalnost starije djece olakšavala djelovanje.

Vaspitači su prijavljivali da im je bilo izazovno izabrati povoljan trenutak, odnosno izdvojiti vrijeme za primjenu nekih preporuka. Na primjer, preporučeni postupci interakcije i

komunikacije podrazumijevaju usaglašavanje sa djetetom, dječiji pristanak i saradnju, međutim, smatrali su da su nekada u situaciji da nešto jednostavno moraju obaviti (na primjer, presvući dijete) i da ne mogu izdvojiti vrijeme koje bi bilo potrebno da dijete pristane i da se adekvatno uključi u aktivnost. Sa tim u vezi, vaspitači su izdvojili i to da neke situacije ne pogoduju da se predloženi postupci revnosno i dosljedno sprovode. Takve situacije se dešavaju tokom određenih perioda dana kada se nešto mora uraditi, odnosno završiti sa cijelom grupom djece. Na primjer, za pripreme za obrok je predviđen ograničen vremenski period zbog čega vaspitači nisu bili u mogućnosti da u potpunosti realizuju preporuke pristupa. Dakle, po iskustvima vaspitača, nisu sve situacije pogodne da se ispoštuje dječiji tempo i drugi zahtjevi unutar preporučenih postupaka.

Neke otežavajuće okolnosti za primjenu preporuka prisupa, naročito onih iz domena promišljenog djelovanja vaspitača u odnosu na dijete kakve su postupci tokom interakcija su bile u vezi sa trenutnim odnosom djeteta i vaspitača. Povratne informacije vaspitača su ukazale na to da su imali određenih nesigurnosti u prilagođavanju svojih postupaka prema djeci koju nisu dovoljno poznavali ili razumjeli. Tu se obično radilo o djeci koja su tek došla u grupu ili o djeci koja su imala određenih poteškoća u razvoju u koje vaspitači nisu bili dovoljno upućeni. U vezi sa ovim, teškoće su se javljale i kod primjene preporuka o neintervenisanju tokom slobodnih aktivnosti djece, jer su vaspitači u odnosu na ovu djecu morali više intervenisati zbog njihove trenutne neprilagođenosti.

Neke prijavljene otežavajuće okolnosti su bile u vezi sa karakteristikama prostora radnih soba u kojima su vaspitači boravili sa djecom. Dijelovi sobe u kojima su postojale određene potencijalne opasnosti (oštre ivice, nestabilan namještaj i slično) i male sobe u kojima se djeca nisu mogla slobodno kretati bez međusobnog nalijetanja jednih na druge su uticali na to da su vaspitači morali češće intervenisati u pravcu prekidanja i preusmjeravanja djece kako ne bi došlo do povreda. Takođe, zbog nedovoljnog broja određenih igračaka javljali su se konflikti između djece, te su vaspitači morali intervenisati kada bi došlo do fizičkih sukoba. Zbog ovih razloga vaspitači su morali napuštati svoju posmatračku ulogu i biti direktivni u odnosu na ponašanja djece. U okviru programa obuke neke od instrukcija su se ticale izmjena u prostoru kako bi se unaprijedile neke karakteristike prostora radnih soba iz ugla sigurnosti, praktičnosti, i udobnosti. Vaspitači su između više predloženih birali one intervencije koje su smatrali najzanimljivijim i/ili najkorisnijim, činili ih u prostoru te pratili ponašanja djece u odnosu na učinjene izmjene. I u okviru ovih preporuka, neke karakteristike prostora su izazivale poteškoće. Prvenstveno, karakteristike na koje nisu mogli uticati, poput veličine sobe, starosti, količine i nefunkcionalnosti namještaja, su uticale na to da učinjene intervencije, iako su imale

pozitivne efekte, nisu mogle biti usvojene kao trajna, odnosno trajnija rješenja. Dakle, vaspitači su preporuke pristupa u vezi izmjena unutar prostora mogli primjenjivati samo privremeno.

U pogledu Pikler preporuka o nerealizovanju organizovanih aktivnosti odnosno aktivnosti podučavanja nije bilo otežavajućih okolnosti, osim činjenice da njihovu realizaciju vaspitači smatraju svojom profesionalnom obavezom. Okolnosti koje su olakšavale primjenu izabranih preporuka su bile u vezi njihove sličnosti sa uobičajenim načinima rada vaspitača. Vaspitači su i prije programa obuke preferirali da djeci omogućavaju samostalnost, slobodu u igrama i drugim aktivnostima. Za to su imali dosta vremena tokom dana, izmeđuostalog i zbog toga što su aktivnosti koje su organizovali sa grupom djece često trajale veoma kratko i vaspitači su im pristupali fleksibilno. Takođe, neke od predloženih intervencija u pogledu unapređivanja prostora, naročito njegove sigurnosti, vaspitači su već obavljali kao svakodnevni dio svojih radnih zadataka u jaslicama.

### Tabela 25

*Iskustveno opaženi efekti primjene izabranih preporuka pristupa Emi Pikler*

Domen rada	Opazeni efekti	Iskazi vaspitača
Interakcije vaspitača sa djecom tokom rutinskih i drugih aktivnosti	Otvorenost i zainteresovanost djece za interakciju. Zadovoljstvo i uživanje djece. Veća saradnja djece. Kvalitetnija komunikacija sa djecom i bolje međusobno razumijevanje. Razvoj odnosa, privrženosti i bliskosti sa djecom. Osviješteno djelovanje vaspitača.	<i>S obzirom da on inače ne sarađuje i ne daje povratnu informaciju, iznenađena sam jer je počeo da reaguje, makar da se približi (kod pranja ruku i brisanja nosa).</i>  <i>Naš odnos napreduje, počela je više da me doživljava, jutros je prvi put ušla u vrtić bez plakanja i počela da se mazi, za kratko vrijeme primijetim napredak.</i>
Slobodna igra djece i posmatračka uloga vaspitača	Relaksiranost i opuštenost vaspitača. Samostalnost djece. Dublje razumijevanje djece i njihove igre na jasličkom uzrastu. Uočavanje zanimljivih i važnih trenutaka u razvoju i u interakcijama djece.	<i>Sa ovim preporukama sam još opuštenija u smislu da sam se još manje uključivala u dječiju slobodnu igru, čak i kada su mi se oni sami obraćali podsticala sam ih da pokušaju sami riješiti problem.</i>  <i>Uočila sam kako ih motivišu mnoge stvari za koje ne bih pretpostavila da hoće. Na primjer kartonska kutija.</i>
Kreiranje i organizacija prostora	Djeca su se duže zadržavala u dijelovima prostora u kojima su učinjene intervencije. Djeca su bila motivisana da koriste odabrane i organizovane materijale i igračke.	<i>Promijenila sam raspored stolova u sobi. Sada imamo slobodan prostor za igru u jednom dijelu sobe, a prostor za obroke i određene aktivnosti u drugom. Djeca se mogu slobodnije kretati.</i>  <i>Napravile smo kutak za tihovanje – slobodni prostor iza ormara i stavile strunjaču na pod kako bi djeca mogla leći i uživati u samoći. Djeca</i>



Aktivnosti podučavanja i vođenje pedagoške dokumentacije	Podučavanje doživljeno kao spontan proces. Vaspitač fokusiran na dijete, njegove karakteristike i potrebe. Vjerodostojnije registrovanje razvojnih promjena djece.	<i>obožavaju uzeti igračku i u miru se igrati, vole se pokriti dekimom.</i> <i>U potpunosti se slažem sa Emi Pikler, jer svaka riječ koju razmijenimo sa njima je učenje, svaka prelistana slikovnica, prvo vršenje nužde na tuti i aplauz i sreća zbog toga su naše najvažnije aktivnosti.</i>  <i>Mislim da je ovaj način vođenja dokumentacije dobar, jer polazi od konkretnog djeteta, a ne od moje predstave o njemu i opštih stavova o karakteristikama uzrasta.</i>
--	--	---

Povratne informacije vaspitača upućuju na različite primijećene pozitivne efekte primijenjenih preporuka pristupa Emi Pikler. Vaspitači su zaključili da je potrebno vrijeme i kontinuitet u primjeni preporuka Pikler pristupa kako bi pozitivni efekti bili trajniji. Prijavljenih negativnih efekata nije bilo.

Vaspitači su prijavili pozitivne reakcije djece tokom „jedan na jedan” interakcija u kojima su primjenjivali preporučene strategije i postupke poštujuće verbalne i neverbalne komunikacije. Obilježja tih interakcija – pažnja posvećena jednom djetetu, čekanje reakcija djeteta i pažljivo, prilagođeno odgovaranje na iste, duže vremensko trajanje – kod neke djece su izazivala vidljivo zadovoljstvo i uživanje. Takođe, vaspitači su prijavili da su djeca pokazivala otvorenost i zainteresovanost tokom ovih interakcija, te da su bila saradljivija. Međutim, primjećivali su i da nisu sva djeca očekivano reagovala iz prvog pokušaja. Djece koja su zatvorenija u odnosu na vaspitača su pozitivne reakcije pokazala nakon nekoliko ovakvih interakcija, odnosno bilo im je potrebno više vremena kako bi pokazala otvorenost i volju za saradnju.

Zbog izdvojenog vremena, individualnog i individualizovanog pristupa tokom interakcija sa djecom, vaspitači su bili u situaciji da više promišljaju o svojim verbalnim i neverbalnim postupcima, da provjeravaju dječije razumijevanje istih te na osnovu toga svoje postupke adekvatnije prilagođavaju djeci. Davali su djeci potrebno vrijeme i priliku da se izraze, te time, smatrali su neki vaspitači, podsticali razvoj govora kod djece. Ovakvim interakcijama su podsticali da komunikacija bude dvosmjerna, čak i sa djecom koja još uvijek nisu verbalna, odnosno koja vrlo malo i/ili nerazumljivo govore.

Vaspitači su primijetili i da su ove interakcije doprinijele da svoje odnose sa pojedinom djecom iz grupe prodube, odnosno da se sa pojedinom djecom više zbliže. Tome su vjerovatno doprinijeli prethodno razmotreni pozitivni efekti – mogućnost da se vaspitač i dijete bolje

međusobno razumiju, te primijećeno zadovoljstvo kod djece kao potkrepljenje za trud vaspitača. Nastojeći da djeci posvete svoju nepodijeljnu pažnju, da interakciju ne ubrzavaju, da djeci omoguće aktivno učestvovanje i doprinos, vaspitači su podržavali djecu i unapređivali svoj odnos sa njima.

Sva obilježja ovih interakcija su stavljala vaspitače u situaciju da više razmišljaju o sebi, svojim postupcima, da primjećuju razliku između svog uobičajenog, naviknutog reagovanja i reagovanja na osnovu razmišljanja o preporukama koje je trebalo da primijene. To je vaspitače stavljalo u situaciju osvještavanja sopstvenog djelovanja odnosno refleksivnog promišljanja, a time i razvoja njihovog strpljenja u odnosu na djecu, što su izdvojili kao jedan od pozitivnih efekata.

Primjenjujući preporuke pristupa u vezi omogućavanja djeci što više igre i kretanja bez ili sa minimalno uplitanja i intervenisanja vaspitača, te u vezi preuzimanja uloge posmatrača dječijih aktivnosti, vaspitači su uočili nekoliko pozitivnih efekata. Prije svega, primijetili su da ovakvi postupci doprinose njihovoj slobodi i relaksiranosti u odnosu na aktivnosti djece. Ovakvi postupci su ih oslobađali pritiska da djeluju, da reaguju, da podstiču i podučavaju, a stavljali su ih u poziciju istraživača, onog koji uči o djeci. Time su bili u mogućnosti da uočavaju različite zanimljive trenutke dječijih igara i interakcija. Na primjer, neki od vaspitača su prijavili da su stekli nove uvide na osnovu kojih su se njihova mišljenja o prirodi dječijih igara na jasličkom uzrastu promijenila. Uočavali su da su dječije igre individualne, a njihove međusobne interakcije u igri povremene, odnosno da su zajedničke igre djece rijetke. Uvidi koje su stekli su na neki način osporili njihovu potrebu za podsticanjem djece u smjeru međusobne saradnje i dijeljenja igračkaka tokom igre, što je prethodno bio dio uobičajenih djelovanja vaspitača. Uviđali su da osamostaljivanje djece mogu podržati kroz neuplitanje u dječije aktivnosti. Njihovo neuplitanje, neintervenisanje, odnosno odlaganje istog je pokazalo da djeca svoje probleme tokom igara i interakcija mogu riješiti sama. Na primjer, da su djeca sposobna i preduzimljiva da sama pomjere tobogan na drugo mjesto u sobi, da sama uzmu vode kada su žedna i slično. Vaspitači su prijavili i to da su primjenjujući preporuke u vezi posmatranje djece i njihovih aktivnosti uočili neka nova dostignuća pojedine djece te uočili da djeca primjenjuju znanja koja su im vaspitači prethodno prenosili. Posmatrajući međusobne interakcije djece uočavali su neke postupke djece jednih prema drugima u kojima se naziru elementi empatije, drugarstva, samopouzdanja, inicijativnosti. Sve prethodno vaspitači su u svojim povratnim informacijama naveli kao zanimljive i korisne uvide koji su doprinijeli boljem poznavanju i razumijevanju djece u grupi.

Vaspitači su prijavili i to da su uočili ponašanja djece koja su pratila učinjene izmjene u prostoru. Djeca su adekvatno koristila izmijenjene odnosno adaptirane dijelove prostora. Na primjer, u kreiranom kutku za tihovanje su rado boravila i dugo se u njemu zadržavala. Takođe, primijetila su i nove načine organizacije igračaka, te su pokazala motivaciju da se sa njima igraju.

U pogledu razmatranja organizovanih aktivnosti, njihovog smisla u jaslicama, te poređenja sa pristupom Emi Pikler, vaspitači su primijetili da, kada nemaju radnu obavezu da realizuju ove aktivnosti, podučavanju mogu spontano da pristupe, što je prirodnije zbog karakteristika uzrasta djece. Podučavanje je na taj način kontekstualno uslovljeno, i dešava se kao autentičan dio interakcija djece i vaspitača, pri čemu je povezano sa interesovanjima svakog djeteta posebno. Umjesto planiranja i vođenja pedagoške dokumentacije koja je fokusirana na ishode i sadržaje podučavanja, dokumentacija usmjerena na dijete, kako su primijetili vaspitači, vodi boljem poznavanju djeteta, njegovih karakteristika i potreba ali i blagovremenom primjećivanju i vjerodostojnijem registrovanju razvojnih promjena, kako onih pozitivnih, tako i onih koje ukazuju na probleme i zastoje. Ovakvo vođenje dokumentacije vaspitačima omogućava trajan uvid, te adekvatnije prilagođavanje rada, kako onog individualnog tako i timskog.

Analiza povratnih informacija i transkripata finalnih intervju sa vaspitačima ukazuje i na to da su neki vaspitači i po završetku programa smatrali da postoje neki segmenti rada koje ipak ne bi u potpunosti preuzeli od pristupa Emi Pikler. Dio vaspitača (njih četvoro) je uobičajeno praktikovao uključivanje u dječije slobodne igre, iz razloga što su takve situacije koristili u obrazovne svrhe te u svrhe boljeg međusobnog upoznavanja i povezivanja sa djecom, te bi ovakva djelovanja i zadržali. Takođe, neki vaspitači (njih troje) nisu vidjeli potrebe u mijenjanju svog uobičajenog pristupa rutinskim aktivnostima (naročito u vezi presvlačenja djece i mijenjenja pelena). Odnosno, nisu se usaglasili sa stavovima Emi Pikler prema kojima ove aktivnost treba usporiti, posvetiti im dodatnu pažnju i vrijeme, odnosno dati im prednost u odnosu na druge aktivnosti. Interesantno je da je u prvom slučaju riječ o vaspitačima mlađe, a u drugom o vaspitačima starije generacije.

Dodatna analize sve prikupljene građe ukazuje na to da postoje određena područja Pikler pristupa za koja su vaspitači smatrali da su lakša za realizacije jer su bliža i sličnija njihovom uobičajenom radu, i ona za koja su smatrali da su teža i kompleksnija jer više odstupaju od njihovog uobičajenog rada. Ovim prvim pripadaju elementi pristupa u vezi slobodnih igara i aktivnosti djece i posmatračke uloge vaspitača, te kreiranja i organizacije prostora. Teži zbog

razilaženja od onoga na šta su navikli su bili elementi pristupa u vezi sa interakcijama vaspitača i djece, naročito tokom rutinskih aktivnosti, te vođenjem pedagoške dokumentacije.

\*\*\*

Na osnovu svih prethodno analiziranih okolnosti koje su olakšavale i otežavale primjenu programa kao i na osnovu iskustveno opaženih efekata programa zaključuje se da je postavljenu hipotezu moguće prihvatiti. Odnosno, da su se putem akcionog istraživanja u čijem je fokusu program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupam identifikovali elementi pristupa Emi Pikler koji su primjenljivi u uslovima organizacije savremenog vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama Republike Srpske, te su identifikovani i pozitivni efekti njihove primjene.

## DISKUSIJA REZULTATA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

U prethodnom dijelu rada prikazani su rezultati dobijeni kvantitativnim i kvalitativnim putem. U nastavku će se izdvojiti i prodiskutovati oni najinteresantniji. Pri tome će se rezultati dobijeni u okviru različitih zadataka empirijskog istraživanja pokušati dovesti u međusobnu vezu, sa krajnjim ciljem izdvajanja najvažnijih zaključaka u vezi primjenljivosti i vrijednosti pristupa Emi Pikler u kontekstu savremenog jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa.

### **Usaglašenost pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj i pristupa Emi Pikler**

Kao polaznu osnovu razmatranja pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama Republike Srpske su uzete četiri komponente dobijene faktorskom analizom. Ove četiri komponente se uzimaju i kao osnova za diskusiju o usaglašenosti između specifičnosti rada u jasličkim grupama u Republici Srpskoj i pristupa Emi Pikler.

*Usaglašenost u pogledu organizacije prostora.* Prva komponenta, organizacija prostora, objašnjava 25,27 procenata ukupne varijanse (prikazano u rezultatima u Tabeli 13) što ukazuje da je najdominantnija komponenta unutar skale. Pikler pristup u pogledu organizacije prostora, prvenstveno radne sobe u kojoj borave jasličke grupe daje mnogo konkretnih preporuka, od kojih su neke obuhvaćene tvrdnjama u okviru prve komponente skale. Prostor u kojem se odvija vaspitno-obrazovni proces je po savremenim shvatanjima veoma značajan faktor kvaliteta tog procesa (Goldschmied i Jackson, 2004; Hunter i Hemmeter, 2009; Miljak, 2009; Slunjski, 2015). Obilježja organizacije prostora u kojem borave mala djeca utiču na njihov razvoj i učenje na različite načine: kroz opremljenost vaspitno-obrazovnim sredstvima koja služe kao očigledan izvor saznanja (Slunjski, 2015), kroz organizaciju koja omogućava samoinicirane, samousmjeravane, samostalne i slobodne aktivnosti djece, kako u pogledu izbora igračaka i materijala, tako i u pogledu ukupnog kretanja i ponašanja (Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018; Slunjski, 2015; Станковић-Јанковић, 2017), kroz obilježja koja usmjeravaju uključivanje djece u različite društvene interakcije sa odraslim i sa vršnjacima (Musatti i Mayer, 2011; Slunjski, 2015). Prostor u jasličkom kontekstu je naročito važan jer, kako je u teorijskom dijelu rada razmotreno, ukupni razvoj i učenje djece jasličkog uzrasta su motorički vođeni, a

interakcije djeteta sa prostorom vode motoričkim i senzornim iskustvima (Musatti i Mayer, 2011). Pristup Emi Pikler se bavi organizacijom prostora iz specifičnih razloga. Posebno organizovan prostor (na primjer radna soba) je temeljna pretpostavka za ostvarivanje drugih preporuka ovog pristupa, kao što su minimalne intervencije vaspitača u pogledu dječijih ponašanja i aktivnosti, jer je prostor bezbijedan, dopuštanje slobode u pogledu dječije igre, kretanja i istraživanja, jer je prostor primjeren dječijim potrebama i mogućnostima, te puštanje da se učenje djece odvija spontano, jer je prostor prilagođen kognitivnim potrebama, interesovanjima i mogućnostima djece (Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018). To što je faktorskom analizom organizacija prostora dobijena kao prva i najdominantnija komponenta usaglašeno je sa time da je adekvatan prostor važan temelj ostvarivanja ostalih pedagoško-metodičkih preporuka rada sa najmlađom djecom, od kojih su neke obuhvaćene ostalim dobijenim komponentama.

Osnovna obilježja prostora po pristupu Emi Pikler su sigurnost, razvojna primjerenost, praktičnost i udobnost za dijete i vaspitača (Glišić, 2021; Kallo, 2007; Libertiny i sar., 2021; Vincze, 2007d), a obuhvaćena su tvrdnjama u okviru ove komponente. Dobijena prosječna vrijednost ove komponente (3,97) ukazuje na to da se u našem institucionalnom kontekstu sreću obilježja organizacije prostora koje preporučuje pristup Emi Pikler. Sa druge strane, kada se pogledaju deskriptivni pokazatelji kao što su minimalne i maksimalne vrijednosti (prikazano u rezultatima u Tabeli 15 i u šire u Prilogu 10), može se zaključiti da se u praksi sreću prostori jasličkih grupa koji su na osnovu procjena vaspitača u različitoj mjeri usaglašeni sa pristupom Emi Pikler. Drugim riječima, u praksi ima radnih soba u kojima borave djeca i vaspitači koje u pogledu sigurnosti i/ili razvojne primjerenosti i/ili udobnosti nisu usaglašene sa preporukama pristupa. Na primjer, ima radnih soba koje po procjenama vaspitača nisu dovoljno sigurne i bezbijedne za boravak, slobodno kretanje i/ili igre djece. Kvalitativna analiza iskaza vaspitača u vezi organizacije prostora je pokazala da vaspitači u ovom pogledu imaju ograničen uticaj, omeđen karakteristikama kakve su veličina sobe, primjerenost i količina nemjaštaja, količina i raznovrsnost vaspitno-obrazovnih sredstava, igraćaka i materijala (prikazano u rezultatima u Tabeli 17). U okviru objektivnih ograničenja, vaspitači aktivno nastoje ostvariti karakteristike poput sigurnosti, prilagođenosti razvojnim i individualnim potrebama, interesovanjima i mogućnostima konkretne djece što je usaglašeno sa preporukama pristupa Emi Pikler.

*Usaglašenost u pogledu organizovanih aktivnosti.* Druga komponenta, označena kao organizovane aktivnosti objašnjava 11,79 procenata ukupne varijanse (prikazano u rezultatima u Tabeli 13). Njom su obuhvaćene aktivnosti koje vaspitač organizuje sa grupom djece, koje imaju podučavalački karakter, odnosno čija svrha je usvajanje određenih (sa)znanja i razvoj

određenih vještina. Pikler pristup ne preporučuje aktivnosti koje vaspitač planira, te realizuje i usmjerava sa unaprijed postavljenim ciljem u vezi sa učenjem i podučavanjem grupe djece. Vaspitač ne organizuje aktivnosti u vidu rada sa cijelom ili malom grupom djece, a svo učenje i podučavanje djece se odvija kroz spontane igre i istraživanja djece ili kroz individualnu interakciju vaspitača i djeteta (Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018; Libertiny i sar., 2021). S druge strane, uvid u primjenu „Programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja” (Министарство просвјете и културе Републике Српске, 2022) pokazuje da je organizacija aktivnosti koje imaju podučavalački karakter sastavni dio vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama Republike Srpske. Vaspitači imaju radnu obavezu da sa jasličkim grupama djece realizuju aktivnosti koje imaju podučavalački karakter. Na to ukazuje i dobijena prosječna vrijednost ove komponente (1,88) i njena maksimalna vrijednost (3,4) (prikazano u rezultatima u Tabeli 15 i šire u Prilogu 10). Dakle, u pogledu organizovanih aktivnosti postoji razilaženje rada u kontekstu jasličkih grupa Republike Srpske i rada po pristupu Emi Pikler. Procjene vaspitača ukazuju na to da je organizacija različitih aktivnosti obuhvaćenih tvrdanjama, a koje imaju elemente podučavanja (jezičkih, likovnih, muzičkih, sazajnih, senzomotoričkih i drugih) sastavni dio njihovog rada sa jasličkim grupama, što nije usaglašeno sa pristupom Emi Pikler. U okviru kvalitativnih rezultata, dobijeni uvidi koji pokazuju da, iako vaspitači grupne aktivnosti podučavalačkog karaktera sprovode svakodnevno, njihovoj realizaciji pristupaju fleksibilno (prikazano u rezultatima u Tabeli 17), dobro objašnjavaju dobijene kvantitativne pokazatelje u vezi organizovanih aktivnosti, prema kojima su u našem kontekstu jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa ove aktivnosti svakodnevni dio radnih zadataka vaspitača, a samim tim i iskustava djece, što je suprotno od specifičnosti rada po pristupu Emi Pikler.

Ovo otvara pitanje podučavanja djece jasličkog uzrasta. Dilema nije u tome da li je djecu ovog uzrasta potrebno podučavati, nego u tome koji način u podučavanju je najprimjereniji. Pristup Emi Pikler ne isključuje podučavalačku ulogu vaspitača, ali se ona u radu sa grupom realizuje na drugačiji način od onog prisutnog u jasličkom kontekstu Republike Srpske. Po ovom pristupu, situacije podučavanja su uvijek individualne (Libertiny i sar., 2021). Nalazi dobijeni kvantitativnim dijelom istraživanja ne isključuju individualne situacije podučavanja (jer ih ne obuhvataju), nego upućuju da su u radu sa jasličkim grupama Republike Srpske prisutne grupne situacije podučavanja, odnosno takve gdje vaspitači sa jasličkim grupama nastoje ostvariti aktivnosti planirane i usmjerene prema ostvarivanju konkretnih ishoda u odnosu na cijelu grupu djece. Uvažavajući u teorijskom dijelu spomenute teorije razvoja i učenja djece do treće godine (Bolbijevu teoriju afektivnog vezivanja, Pijažeovu kognitivno-razvojnu teoriju i socio-kulturnu teoriju Vigotskog), zaključuje se da su za razvoj i učenje u

ovom periodu osnova socijalne interakcije i interakcije sa fizičkim okruženjem. Temeljeno na ovome, osnovni uslovi podučavanja djece ovog uzrasta su izgrađeni interpersonalni odnosi djece i odraslih (vaspitača) (Lally, 2010; 2012). Da bi podučavalačke situacije bile prilagođene djeci jasličkog uzrasta moraju imati sljedeća obilježja: da su zasnovane na igri, da omogućavaju individualizaciju, da uključuju interakciju, podršku i povratnu informaciju, da omogućavaju samostalno kretanje i istraživanje djece, da angažuju senzomotoriku, da uključuju realna životna iskustva (David i sar., 2003; Mashburn i sar., 2008; Rutanen i Hännikäinen, 2017; Siraj-Blatchford, 2005). Ova obilježja ne isključuju rad sa cijelom grupom. Međutim, ukoliko se grupni pristup shvata kao osnovni zahtjev, moguće je da budu zanemarena. Iako je pronađeno da su organizovane aktivnosti svakodnevno prisutne u praksi, zbog svega rečenog jasno je zašto im vaspitači pristupaju fleksibilno, te zbog čega ih neki smatraju neprimjerenim, o čemu govori i pristup Emi Pikler.

*Usaglašenost u pogledu omogućavanja slobode.* Treća komponenta objašnjava 9,75 procenata ukupne varijanse i nazvana je omogućavanje slobode (prikazano u rezultatima u Tabeli 13). Važan dio rada po pristupu Emi Pikler je omogućavanje slobode djeci u najširem smislu. Po ovom pristupu, djeca se slobodno kreću kako i kuda žele, koriste sve materijale i igračke, te najveći dio svog vremena u vrtiću provode u slobodnim, samoiniciranim igrama i istraživanjima (David i Appel, 2007; Libertiny i sar., 2021). U okviru ove komponente dobijena prosječna vrijednost iznosi 3,81 (prikazano u rezultatima u Tabeli 15 i šire u Prilogu 10), što ukazuje na to da vaspitači procjenjuju da u svom radu dopuštaju i omogućavaju djeci slobodu u pogledu aktivnosti, kretanja, igara, izbora igračaka i materijala, što je usklađeno sa pristupom Emi Pikler. S druge strane, rezultati kvalitativne analize su pokazali da okolnosti ograničavaju slobodu koju vaspitači mogu dati djeci. Okolnosti su različite, neke su u vezi sa karakteristikama djece, a druge u vezi sa karakteristikama situacije (prikazano u rezultatima u Tabeli 17).

*Usaglašenost u pogledu odlaganja intervencije.* Četvrta komponenta, odlaganje intervencije, obuhvata 9,22 procenta ukupne varijanse (prikazano u rezultatima u Tabeli 13). Intervencije su različite aktivnosti vaspitača, od njega inicirane, a usmjerene prema pojedinom djetetu i koje imaju za cilj da djeluju na ponašanje djeteta. U pristupu Emi Pikler vaspitač je rijetko u ulozi onog koji interveniše (sprečava, usmjerava, koriguje). Omogućujući djeci slobodu, vaspitač se suzdržava od uplitanja u dječije aktivnosti, intervenisanja tokom igara, konflikata, rješavanja različitih izazova i problema u saznavanju i učenju, odnosno on interveniše samo kada procjenjuje da je neophodno (na primjer, kada je ugrožena sigurnost djece) (David i Appel, 2007; Kallo, 2007; Tardos i Strub, 2020). Prosječna dobijena vrijednost



ove komponente je 3,97, što ukazuje na to da vaspitači procjenjuju da odlažu intervencije u pogledu situacija objašnjenih ajtemima, kakve su konflikti među djecom, izlivi emocija i druge (prikazano u rezultatima u Tabeli 15 i šire u Prilogu 10), što je usaglašeno sa pristupom Emi Pikler.

Kvalitativnom analizom iskaza vaspitača se došlo do više razloga za intervenciju nego što je obuhvaćeno ajtemima unutar skale. Identifikovane su i intervencije koje idu u pravcu podsticanja nekih ponašanja djece poput samostalnosti, saradnje i drugih (prikazano u rezultatima u Tabeli 17). Intervencije preduzete zbog navedenih efekata su intervencije kojima vaspitači daju podršku pozitivnim ponašanjima djece (Hunter i Hemmeter, 2009), a vaspitači ih naročito preduzimaju prema djeci sa kojom nisu još uspostavili određeni odnos i/ili koja rijetko sama iniciraju kontakte sa vaspitačima. S obzirom da ove intervencije nisu obuhvaćene kvantitativnim pokazateljima, kvalitativna analiza ovaj aspekt djelovanja vaspitača dublje i šire obuhvata. U Pikler pristupu ovakve intervencije nisu jasno eksplicirane, međutim, njihova usklađenost sa ovim pristupom se na neki način podrazumijeva, budući da je uloga vaspitača u Pikler pristupu takva da svoj rad prilagođava svakom djetetu individualno, te da svoje djelovanje ostvaruje kroz interakciju jedan na jedan pri čemu je odnos koji razvija sa djetetom instrument djelovanja (Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018; Roche, 1994; Petrie i Owen, 2005).

Prethodno dobijeni kvantitativni pokazatelji u okviru komponenti omogućavanje slobode i odlaganje intervencije ukazuju na to da vaspitači u svom radu pružaju djeci slobodu, te da odlažu svoje intervencije. Analize iskaza vaspitača u pogledu ove dvije komponente ukazuje na mogućnosti i razloge djelovanja vaspitača u ovim aspektima. U srži omogućavanja slobode djeci i odlaganja intervencije u odnosu na ponašanja djece, gledano iz ugla pristupa Emi Pikler, su: težnja da se dijete svojim tempom osamostali, povjerenje u dječije kompetencije, razumijevanje da je za dječiji ukupni razvoj potrebno što više samostalnog kretanja, istraživanja i samonicirane igre (David i Appel, 2007; Kallo, 2007; Tardos i Strub, 2020; Vincze, 2007d). Omogućavanje slobode i odlaganje intervencije su u literaturi prepoznate kao strategije kojima vaspitač podstiče autonomiju djece jasličkog uzrasta (Cote-Lecaldare i sar., 2016). Kvalitativna analiza pokazuje i to da su sloboda i intervencija dvije krajnje tačke istog kontinuuma. Odnosno, da je odlaganje intervencije takvo djelovanje vaspitača koje je srodno i usko povezano sa omogućavanjem slobode. Različita epistemološka uvjerenja, odnosno uvjerenja o tome kako djeca uče vode različitim praksama, a ona se oblikuju pod uticajem obrazovnih i profesionalnih iskustava vaspitača (Brownlee i sar., 2004). U učenjima Emi Pikler i Pikler pristupu ova epistemološka uvjerenja su jasno eksplicirana. Jasan je stav o tome da je dječije učenje

individualni proces za koji su djeca u potpunosti „opremljena” kako bi se velikim dijelom odvijao kroz dječije igrovne i istraživačke aktivnosti oslobođene uticaja vaspitača (Falk, 2007b; Vincze, 2007d). U ovim uvjerenjima leže razlozi djelovanja vaspitača u pravcu omogućavanja slobode i odlaganja intervencije. Uvid u rezultate kvalitativne analize u okviru ove dvije komponente ukazuje na to da, iako u pogledu ova dva domena djelovanja vaspitača postoji usaglašenost između rada sa jasličkim grupama u našem kontekstu i po pristupu Emi Pikler, neki od razloga su različiti. U našem kontekstu su prisutni razlozi koji izlaze iz domena shvatanja razvoja i učenja djece i njihovih potreba, a tiču se domena mogućnosti i okolnosti koje ima vaspitač.

U okviru prikazanih podataka koje nudi uzorak vaspitača (prikazano u rezultatima u Tabeli 16), prodiskutovaće se nekoliko nalaza. Velika većina visokoobrazovanih vaspitača koji rade u jaslicama ukazuje na uvažavanje potrebe da sa djecom jasličkog uzrasta rade visokokvalifikovani kadar, što je zahtijev i po Pikler pristupu. To je važno i zbog toga što se pokazalo da viši stepen obrazovanja i obuke vaspitača vodi kvalitetnijim interakcijama vaspitača i djece u jaslicama (Barros i sar., 2018), što je iz ugla ovog rada naročito interesantno. Ovo je interesantno i zbog toga što u zemljama regiona, poput Srbije, u jasličkim grupama većinom rade vaspitači sa srednjom stručnom spremom (Закон о предшколском васпитању и образовању Републике Србије, 2010). S druge strane, podaci o broju djece u jasličkim grupama, pored toga što se ne slažu sa propisanim zakonskim okvirom po kojem u jasličku grupu može biti uključeno maksimalno 15 djece (Закон о предшколском васпитању и образовању Републике Српске, 2015), ukazuju i na velike jasličke grupe (OECD, 2019). Pristup Emi Pikler zagovara grupe djece koje su značajno manje (8-12 djece) (Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018). Ovu razliku je značajno imati u vidu, jer kako istraživanja pokazuju, broj djece u grupi je, percipirano iz ugla vaspitača koji sa njima rade, važan faktor efikasnosti njihovih postupaka i strategija (Williams i sar., 2015). Postojanje uzrasno homogenih i heterogenih jasličkih grupa u praksi je regulisano zakonom (Закон о предшколском васпитању и образовању Републике Српске, 2015), a sudeći po uzorku uzrasno heterogene grupe su brojnije. Pikler pristup zagovara uzrasno homogene grupe djece, odnosno zagovara da se njima treba težiti pri čemu okolnosti i potrebe u praksi diktiraju mogućnost ostvarivanja (Falk, 2007a; 2007b; Libertiny i sar, 2021), što je slučaj i u jasličkim grupama Republike Srpske.

## **Rad po pristupu Emi Pikler i blagostanje i uključenost djece**

Već je navedeno da se blagostanje i uključenost smatraju pokazateljima kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama (Albin-Clark i sar., 2016; Ebbeck i sar., 2018; Laevers i Declercq, 2018), te je to jedan od razloga zbog čega su mjereni u istraživanju kako bi se ispitala njihova veza sa vaspitno-obrazovnim procesom u jaslicama koji ima neka obilježja rada po pristupu Emi Pikler. Blagostanje i uključenost se u kontekstu analize kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa kao varijable često uzimaju zajedno. Postoje različita određenja blagostanja i uključenosti, a u radu se koriste određenja Fere Leversa (Ferre Laevers) i njegovog tima (Laevers i sar., 2005), koji su ove varijable odredili i operacionalizovali za potrebe izrade instrumenta za njihovo mjerenje, koji je i korišten u ovom istraživanju. Pod blagostanjem se podrazumijeva: koliko se dijete u okruženju i procesu osjeća opušteno, dobro raspoloženo, samopouzđano, slobodno i rasterećeno, koliko može biti inicijativno i koliko se može izraziti, što je sve ključno za mentalno zdravlje djece (Laevers i sar., 2005; Laevers, 2006a). Mjerenjem blagostanja se dobija povratna informacija o tome koliko su dječije potrebe (fizičke potrebe, potrebe za nježnošću i socijalnom prihvaćenošću, sigurnošću, potreba za osjećajem kompetentnosti, potreba za smislom u životu i moralnim vrijednostima i slične) ispunjene kao rezultat dječijih akcija i kvaliteta vaspitno-obrazovnog okruženja (Laevers i Declercq, 2018). Indikatori blagostanja su: uživanje, zadovoljstvo i veselje, opuštenost i mir, vitalnost i energičnost, otvorenost i pristupačnost, samopouzđanje i samopoštovanje, fleksibilnost i prilagodljivost, samoodbrana, asertivnost i kongruentnost (Laevers i sar., 2005). Većinu ovih indikatora djeca neverbalno pokazuju, pogotovo djeca mlađa od tri godine. Uključenost je u ovom radu shvaćena kao izrazita angažovanost djeteta u aktivnosti, zaokupljenost, uronjenost, otvorenost za podsticaje, fokus, što rezultira osjećajem zadovoljstva i to se najviše može primijetiti u dječijoj slobodnoj igri (Laevers i sar., 2005; Laevers, 2006a). Indikatori uključenosti su motivacija, koncentracija, intenzivna mentalna aktivnost, zadovoljstvo, istraživački pogon, djelovanje „na granici mogućnosti”, odnosno ulazak u zonu narednog razvoja (Laevers i sar., 2005).

Još je nekoliko razloga zbog kojih su istraživanjem obuhvaćeni ovi pokazatelji. Blagostanje je izabrano jer je, najjednostavnije rečeno, pokazatelj toga kako se djeca jasličkog uzrasta u institucionalnim uslovima osjećaju, te zbog toga što je u uskoj vezi sa kontekstom u kojem se djeca nalaze. Uključenost je izabrana jer je pokazatelj toga na koji način proces jasličkog vaspitanja djeluje na angažovanost, aktivnost i motivisanost djece (Laevers, 2006a), te zbog toga što, iako nije oslobođena razvojnih uticaja, takođe je veoma zavisna od konteksta

u kojem se djeca nalaze. Još jedan značajan razlog izbora ovih pokazatelja je i taj što su oni usaglašeni sa temom ovog rada. Provjeravanje blagostanja i uključenosti djece, odnosno istraživanje toga kako se djeca u vaspitno-obrazovnom procesu osjećaju i koliko su unutrašnje motivisana da budu aktivna, po Leversu i njegovim kolegama (Laevens, 2005; Laevens i Declercq, 2018) se tiče poštovanja djece što je osnovni temelj rada po pristupu Emi Pikler. Takođe, savremena istraživačka orijentacija provjeravanja blagostanja i uključenosti podrazumijeva usmjerenost na sadašnji trenutak djece (a ne na njihovo blagostanje u budućnosti, kada odrastu), čime se djetinjstvo ne doživljava kao prolazni trenutak u razvoju, nego kao suštinski bitno samo po sebi (Raghavan i Alexandrova, 2015) što je takođe usaglašeno sa pristupom Emi Pikler.

Različita istraživanja blagostanje djece povezuju sa ukupnim kontekstom jasličke i predškolske ustanove (Declercq i sar., 2011), kao i sa različitim obilježjima vaspitno-obrazovnog procesa, te različitim specifičnostima rada vaspitača. Za ovaj rad su najinteresantnije istraživanjima utvrđene veze između blagostanja djece i specifičnosti vaspitno-obrazovnog procesa i rada vaspitača kakve su karakteristike fizičkog okruženja (Sando, 2019; Sando i Mehus, 2021), priroda intervencija, interakcija i veza između djece i odraslih i djece i vršnjaka (Love i sar., 1996; Seland i sar., 2015), emocionalna atmosfera i podrška (Aydoğan i sar., 2015; Bjørgen, 2015; Coelho i sar., 2019; Curby i sar., 2014; Laevens i sar., 2005a; Mashford-Scott i sar., 2012), postojanje slobode i prilika za inicijativu i odlučivanje djece (Coelho i sar., 2019; Mackinder, 2017; Storli i Hansen Sandseter, 2019). U cjelini gledano, ove specifičnosti su smatrane važnim u okviru Pikler pristupa, te su i dijelom obuhvaćene primijenjenim instrumentom, što može objasniti utvrđenu vezu između viših nivoa blagostanja kod djece koja su povjerena vaspitačima čiji rad je, u cjelini gledano, više usaglašen sa preporukama pristupa Emi Pikler. Takođe, ove specifičnosti su uključene u program obuke kroz koji su prošli vaspitači. Učestvujući u programu, vaspitači su u kontinuitetu od pet i pol mjeseci primjenjivali različite preporuke Pikler pristupa koje su išle u smjeru unapređivanja interakcija i komunikacije sa djecom, podržavanja interesa i potreba djece, unapređivanja fizičkog okruženja, podržavanja dječije inicijative i motivacije za samostalnom igrom, istraživanjem i ukupnim djelovanjem u grupi. Dobijeni rezultati pokazuju da vaspitno-obrazovni proces koji je u cjelini više usaglašen sa pristupom Emi Pikler vodi zadovoljavanju različitih potreba djece jasličkog uzrasta, a time i osjećajima koji su integrisani u blagostanje (Laevens i sar., 2005) poput uživanja, opuštenosti, sigurnosti, vitalnosti, samopouzdanju i drugih.

Dobijeni rezultati su pokazali više nivoie uključenost djece kada je razmatrana usaglašenost rada vaspitača sa pristupom Emi Pikler u pogledu organizovanih aktivnosti i omogućavanja slobode. Ova dva parametra – omogućavanje slobode i organizovane aktivnosti iz ugla usaglašenosti sa pristupom Emi Pikler se međusobno nadopunjavaju, budući da manje organizovanog i dirigovanog rada omogućava više slobodne igre i drugih aktivnosti djece. Drugim riječima, kada vaspitači djeci pružaju više prilika i mogućnosti da se slobodno igraju, kreću i obavljaju druge aktivnosti, djeca pokazuju više nivoie uključenosti u jasličkom vaspitno-obrazovnom procesu. Pozitivnu vezu između omogućavanja slobode djeci i uključivanja djece potvrđuju i rezultati drugih istraživanja. Na primjer, pokazalo se da je više vremena provedenog u slobodnoj igri prediktor viših nivoa uključenosti djece (Coelho i sar., 2019; Storli i Hansen Sandseter, 2019) dok je više vremena provedenog u grupnim vođenim aktivnostima prediktor nižih nivoa uključenost djece (Coelho i sar., 2019). Takođe, da davanje djeci više slobode doprinosi razvoju autonomije djece, a time i aktivnijem uključivanju djece u proces, te da omogućavanje slobode koje ima takve efekte nije stihijsko već planirano djelovanje vaspitača (Mackinder, 2017). Ovim se može barem djelimično objasniti i dobijeno statistički značajno povećanje nivoa uključenosti djece nakon realizacije programa obuke vaspitača za rad po pristupu Emi Pikler, budući da su preporuke o omogućavanju da djeca provode što više vremena u slobodnim igrama i drugim aktivnostima bile njegov integralni dio.

Istraživanje u okviru drugog zadatka nije pokazalo vezu između nivoa blagostanja i uključenosti djece i usaglašenosti pedagoško-metodičkih specifičnosti rada vaspitača sa pristupom Emi Pikler u pogledu organizacije prostora i odlaganja intervencije. Iako je važnost fizičkog okruženja dosta razmatrana u kontekstu kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa u institucionalnim uslovima (Goldschmied i Jackson, 2004; Gonzalez-Mena i Widmeyer Eyer, 2018; Hunter i Hemmeter, 2009; Miljak, 2009; Slunjski, 2015), o čemu je već bilo riječi u diskusiji rezultata, veza blagostanja i fizičkog okruženja nije dovoljno istražena, a po nekim istraživanjima uticaj fizičkog okruženja na blagostanje djece je ograničen (Sando i Mehus, 2019). Kada su u pitanju intervencije vaspitača, neka istraživanja su pokazala da angažovanost i uključenost vaspitača tokom dječijih igara, na način da su djeca svjesna njegovog prisustva, podrške i utjehe pozitivno djeluje na blagostanje i uključenost djece (Bjørgen, 2015), te da emocionalna i obrazovna angažovanost vaspitača tokom dječijih aktivnosti, zajednički pozitivno djeluje na uključenost djece (Aydoğan i sar., 2015; Curby i sar., 2014). Prethodni nalazi djeluju suprotstavljeni djelovanju vaspitača koje se može nazvati odlaganjem intervencije, budući da se ono odnosi na minimalna uplitanja vaspitača tokom slobodnih aktivnosti i igara djece. Međutim, iako na prvi pogled djeluje da odlaganje intervencije

podrazumijeva neuključenost vaspitača u dječije aktivnosti, to nije tako. Jedna od većih zamjerki pristupu Emi Pikler je upravo u vezi ovog njegovog dijela, po kojem vaspitač djeluje pasivno u odnosu na aktivnosti djece, „puštajući” djecu da motoričke, kognitivne, emocionalne, socijalne i druge probleme rješavaju sama (Tardos i Strub, 2020). Ova zamjerka proizilazi iz površnog razumijevanja ovog pristupa. Vaspitač je u prostoru sa djecom, emocionalno i fizički dostupan, ali nenametljiv. Njegov cilj je da na osnovu dobrog poznavanja svakog djeteta, koje izmeđuostalog postiže kroz naoko „pasivno” posmatranje, svakom djetetu pruža minimalnu podršku, odnosno podršku kojom postiže da sve probleme na koje nailaze djeca što više riješe sama, te kroz taj proces razviju osjećaj samopouzdanja i lične kompetentnosti (David i Appel, 2007; Petrie i Owen, 2005). Dakle, neuključivanje vaspitača odnosno odlaganje intervencije je promišljeno djelovanje vaspitača kojim vaspitač podstiče dječiji razvoj i učenje. Moguće je da razlog nepronađene veze između ove specifičnosti i blagostanja i uključenosti djece leži u tome što ajtemi koji pripadaju ovom faktoru ne prave ovu važnu distinkciju. S druge strane, program obuke vaspitača je uključivao i preporuke o odlaganju intervencije, odnosno prilagođavanju intervencije u odnosu na potrebe i interese svakog djeteta koje vaspitač čini na osnovu pažljivog posmatranja, što takođe može biti dio objašnjenja nađenog statistički značajnog povećanja blagostanja i uključenosti djece po završetku programa, u odnosu na njegov početak.

Dobijeni rezultati u okviru drugog istraživačkog zadatka, po kojima nađena veza između nekih parametara u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti rada u jasličkim grupama i blagostanja ne podrazumijeva i vezu sa uključenošću i obrnuto, te rezultati u okviru trećeg istraživačkog zadatka po kojima je nađeno statistički značajno povećanje i u nivoima blagostanja i u nivoima uključenosti djece po sprovođenju programa obuke vaspitača, ukazuju na to da su blagostanje i uključenost veoma kompleksni pokazatelji i u svom ispoljavanju i u svom međuođnosu, te da na njih utiče još različitih faktora koji nisu obuhvaćeni sprovedenim istraživanjem. Takođe, interesantno je i to da po nekim mišljenjima blagostanje i uključenost nisu dva zasebna pokazatelja, nego se mogu podvesti pod jedan. Na primjer, zaključci jedne norveške studije (Seland i sar., 2015) ukazuju na to da je uključenost integralni dio blagostanja, te da u situacijama duboke uronjenosti i angažovanosti djeteta kakve su slobodne igre, djeca ne pokazuju blagostanje kroz osmijeh i iskazivanje veselja, nego kroz smirenost, zainteresovanost, angažovanost, duboku koncentraciju, te se ova obilježja mogu podvesti pod ono što Levers naziva uključenost (Laegers i sar., 2005; Laegers, 2006a). Sve prethodno otvara mnogo pitanja u vezi blagostanja i uključenosti koja bi trebalo da budu u fokusu daljih istraživanja.

## **Rad po pristupu Emi Pikler i odnosi djece i vaspitača**

Varijabla odnos djece i vaspitača je uzeta iz više razloga. Prvi je taj što je kvalitetan odnos djeteta i vaspitača jedan od najznačajnijih uslova razvoja i učenja djece u kontekstu institucionalnog jasličkog vaspitanja i obrazovanja, te u isto vrijeme uzrok i posljedica kvalitetnog institucionalnog vaspitanja (Albin-Clark i sar., 2016; Ebbeck i sar., 2018; Elliot, 2007; Hunter i Hemmeter, 2009; Kim, 2015; Lee, 2006). Rezultati nekih istraživanja pokazuju da su djeca koja imaju blizak odnos sa vaspitačem sigurnija i nezavisnija u istraživanju, jezički razvijenija, empatičnija, uspješnija u saradnji i interakcijama sa vršnjacima, te spremnija za školu (Degotardi i Pearson, 2009; Howes, 1997; Mashburn i sar., 2008; McMullen i Dixon, 2008; Pianta i Stuhlman, 2004; Sosinsky i sar., 2016). Ova varijabla je uzeta i zbog toga što pristup Emi Pikler odnos djeteta i odraslog stavlja u fokus rada i daje konkretne smjernice i preporuke kako omogućiti da se taj odnos razvija na kvalitetan način. Dimenzije odnosa – bliskost i konflikt, izabrane su da budu u fokusu obuhvatanja ove varijable, jer dobro objašnjavaju prirodu odnosa između djece i odraslih koji nisu njihovi roditelji (Pianta, 1992).

Razvoj kvalitetnog odnosa između djece i vaspitača zavisi od više faktora. Neki od istraživanjima identifikovanih su: unutrašnje lične i profesionalne osobine vaspitača, osobine i iskustva djece, međusobna kompatibilnost djeteta i vaspitača, politika institucije, situacioni faktori poput veličina grupe i postojanje prilika za jedan na jedan interakcije djeteta i vaspitača i drugi (Kim, 2015; Lee, 2006; Wang i sar., 2024). Specifičnosti rada vaspitača po pristupu Emi Pikler koje su dovedene u vezu sa kvalitetom odnosa djece i vaspitača na osnovu rezultata drugog i trećeg istraživačkog zadatka se mogu smatrati djelimično situacionim faktorima, a djelimično faktorima koji su u vezi profesionalnih osobina vaspitača.

Istraživanjem su dobijeni rezultati po kojima je rad vaspitača koji je sa Pikler pristupom usaglašen u cjelini te u pogledu organizovanih aktivnosti i omogućavanja slobode, u vezi sa bliskošću u odnosima djece i vaspitača. Interesantno je da su nađene veze istih područja rada (organizovanih aktivnosti i omogućavanja slobode) i sa učešćem djece, što je prethodno bilo prodiskutovano. I ovdje potencijalni uticaj ovih specifičnosti rada na bliskost u odnosu djeteta i vaspitača vjerovatno leži u suštini ovih specifičnosti – omogućavanje djeci više prilika i mogućnosti da se slobodno igraju uz manje dirigovanog rada, kroz koje vaspitači svoj rad usaglašavaju sa potrebama djece i sa djecom stupaju u pozitivne interakcije, što su i temelji razvoja bliskosti u odnosu (Pianta, 1999).

Mjerenje dvije dimenzije odnosa djece i vaspitača prije i nakon realizacije programa obuke vaspitača je pokazalo statistički značajno povećanje u dimenziji bliskost, ali ne i promjene u

dimenziji konflikt. Istraživanja su pokazala da se konflikt teže mijenja, odnosno kao obilježje odnosa ostaje stabilnije kroz vrijeme (Jerome i sar., 2009). Konflikt se javlja u odnosima vaspitača sa djecom sa kojima imaju negativne interakcije, a najčešće u vezi sa problemima u ponašanju i nepoštovanju pravila od strane djece, te nemogućnostima usmjeravanje dječijeg ponašanja (Pianta, 1999). Takođe, prema nekim istraživanjima stres vaspitača na poslu je povezan sa konfliktima u njihovom odnosu sa djecom (Whitaker i sar., 2015). Programom obuke vaspitača nisu doticani osnovni stresori za vaspitače, poput brojnost djece u grupi i prisustvo djece sa poteškoćama. Oni su postojali kako na početku tako i na kraju akcionog istraživanja. S druge strane, iako su istraživanja pokazala da je bliskost u pogledu protoka vremena takođe stabilna dimenzija odnosa (Jerome i sar., 2009), njeni prediktori su pozitivne interakcije između vaspitača i djece (Pianta, 1999). Takođe prediktor međusobne povezanosti djece i vaspitača je i učestalost njihovih pozitivnih interakcija (Zainuddin i sar., 2021). Povećanju u dimenziji bliskost su možda djelimično doprinijeli programom obuke predviđeni zadaci u vezi pažljivih, osjetljivih i pozitivnih interakcija vaspitača sa djecom. Međutim, ovakvi zaključci se daju sa rezervom, jer je vrijeme faktor mijenjanja i unapređivanja odnosa (Hinde, 1995) i kao takav mora biti uvažan. Pokazalo se da vrijeme doprinosi jačanju privrženosti djece i vaspitača (Raikes, 1993), a time i međusobnom zbližavanju. Između inicijalnog i finalnog mjerenja odnosa vaspitača i djece je prošlo šest mjeseci. Zbog toga se uticaj programa smatra faktorom čije je djelovanje dopunsko, a ne primarno.

## **Primjenljivost pristupa Emi Pikler u savremenom kontekstu organizacije jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa**

Rezultati akcionog istraživanja su potvrdili primjenljivost provjeravanih postupaka i preporuka pristupa Emi Pikler. Vaspitači su identifikovali neke od pozitivnih efekata njihove primjene ali i više otežavajućih okolnosti i poteškoća, odnosno identifikovali su uslove koji bi bili potrebni za primjenu pristupa Emi Pikler u našem jasličkom institucionalnom kontekstu.

U pogledu primjenljivosti najznačajnije je prodiskutovati uočene poteškoće, koje su najviše u vezi sa strukturalnim specifičnostima obuhvaćenih grupa. Brojnost djece u grupi je najčešće spominjana poteškoća tokom realizacije akcionog istraživanja. Debata o uticaju veličina grupe u predškolskoj ustanovi na rad vaspitača, te na razvoj i učenje djece u literaturi je često prisutna. Empirijski nalazi u ovom pogledu nisu konačni, odnosno prednost po brojnosti manjih u odnosu na veće grupe djece nije apsolutno potvrđena. Na primjer, neka istraživanja



pokazuju da grupe različite po veličini jednako povoljno djeluju na razvoj i učenje djece, međutim vaspitači ih percipiraju kao nepovoljne zbog povećanja i usložnjavanja njihovog posla (Williams i sar., 2015). Sprovedeno akciono istraživanje, kako pokazuju rezultati, imalo je pozitivne efekte na blagostanje i uključenost djece. Dakle, veličina grupa nije nužno nepovoljan faktor ukoliko se posmatraju interesi i blagostanje djece, ali se kao takav javlja kada se posmatraju interesi, potrebe i blagostanje vaspitača.

Neka istraživanja orijentisana unapređivanje vaspitno-obrazovnog procesa unutar dječijih domova u Rusiji kroz trening vaspitača za primjenu strategija i postupaka u radu sa djecom koji su, po izjavama jednog od autora istraživanja (Palmov, 2020), imali velikih sličnosti sa Pikler pristupom, su pokazala dugoročne pozitivne efekte na kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj djece (McCall, 2019). Treninzi vaspitača u domovima su bili usmjereni na unapređivanje interakcija vaspitača u pravcu njihove učestalosti, posvećenosti i osjetljivosti prema djeci, te su podrazumijevali neke strukturalne promjene u funkcionisanju domova, a najviše one u vezi sa smanjenjem broja djece i zadržavanjem vaspitača u grupama (Groark i sar., 2005; McCall, 2013; 2019). Pokazalo se da bez suštinskih i temeljitih promjena strukturalnih karakteristika institucija, kakve su smanjenje broja djece u grupama i zadržavanje vaspitača u grupama, vaspitači nisu bili u mogućnosti da u svom djelovanju trajno zadrže i primjenjuju naučene postupke u intervencijama (Groark i sar., 2005; McCall i sar., 2013; 2019; Muhamedrahimov i sar., 2004; Warner i sar., 2017). Ovo ukazuje na to da su strukturalne karakteristike poput spomenutih baza ostvarivanja preporuka koje su fokusirane na posvećeno djelovanje vaspitača u odnosu na djecu, kakve se mogu naći u pristupu Emi Pikler. Prema tome, programom usmjerenim na upoređivanje rada kroz implementaciju Pikler pristupa bi trebalo da budu obuhvaćena oba ova segmenta – strukturalne promjene i promjene u vezi ponašanja i djelovanja vaspitača. Akcionim istraživanjem su bile obuhvaćene samo ove druge, dok se na prve nije moglo uticati. Pored brojnosti grupa, iz perspektive istraživača i onog koji kreira i realizuje program obuke, otežavajući faktor su takođe bile i česte promjene vaspitača unutar jasličkih grupa. S obzirom da pristup Emi Pikler preporučuje strukturalne uslove koji su znatno drugačiji u odnosu na istraživani kontekst (manji broj grupa, kontinuitet u vidu stalnosti vaspitača sa grupom djece, primarnu brigu i slične, što je u cjelini navedeno kod prikazivanja rezultata teorijskog proučavanja u Tabeli 8) nije realno očekivati da se bez ovakvih prilagođavanja mogu u potpunosti i trajno primjenjivati sve njegove druge preporuke te očekivati trajni efekti istih.

Sve jasličke grupe uključene u istraživanje su bile uzrasno heterogene, odnosno mješovite. Uzrasna mješovitost viđena kao otežavajuća okolnost je u vezi sa izazovima prilagođavanja preporuka u odnosu na individualne karakteristike djece uzrokovane

izmeđuostalog i razlikama u uzrastima. Drugim riječima, u vezi su sa potrebama za dodatnim angažovanjem vaspitača u prilagođavanju preporuke konkretnoj situaciji. Ovdje je bilo riječ o preporukama koje od vaspitača traže više neposrednog rada sa svakim djetetom individualno. S druge strane, uzrasna mješovitost grupe viđena kao olakšavajuća okolnost se javljala tokom primjene preporuka koje traže više samostalnosti od djece, na primjer tokom slobodnih igara i aktivnosti djece. Tada je prisustvo starije i samim tim samostalnije djece bila olakšavajuća okolnost jer se time u datoj situaciji smanjivao broj djece koja više zavise od pomoći i djelovanja vaspitača. Ipak, neka istraživanja pokazuju da snalaženje u mješovitim grupama te preferiranje rada u istima zavisi od iskustava vaspitača, na način da vaspitači sa manje iskustva, i obično na početku profesionalne karijere, preferiraju rad u uzrasno homogenim grupama jer ga smatraju lakšim, dok iskusniji vaspitači mješovitost grupa smatraju prednošću jer takve grupe nude povoljnije uslove za podržavanje kognitivnog i emocionalnog razvoja u odnosu na uzrasno homogenu grupu (Rochovska i sar., 2019). Ukupno vrijeme rada u vrtiću većine vaspitača (13 od ukupno 19 koji su učestvovali barem u dijelu akcionog istraživanja) je bilo do pet godina (Prilog 12). Ovo ukazuje na to da su njihova radna iskustva ograničena što može biti jedan od faktora njihovog percipiranja uzrasne heterogenosti grupa kao otežavajućeg faktora u realizaciji nekih zadataka predviđenih programom obuke.

Vaspitači su iskustveno opazili pozitivne efekte primjene različitih preporuka Pikler pristupa tokom trajanja programa obuke u vidu pozitivnih reakcija djece, razvoja saradnje i samostalnosti djece, boljeg upoznavanja i razumijevanja djece, boljeg povezivanja sa djecom, razvoja bliskih odnosa i drugih. Istraživanja koja su sprovedena u Loci kući i posvećena provjeravanju primjene različitih pojedinačnih strategije vaspitača (Belasko i sar., 2019; Belza i sar., 2019; 2020; Sagastui i sar., 2020; 2022) ukazuju na slične pozitivne efekte. Tokom trajanja akcionog istraživanja vaspitači su bili u poziciji da promišljaju o sopstvenom ponašanju u različitim svakodnevnim situacijama u jaslicama, te da svoje djelovanje prilagođavaju prema preporukama Pikler pristupa. To ih je stavljalo u poziciju da više opažaju efekte svog djelovanja. Ostaje otvoreno pitanje u kojoj mjeri su očekivanja određenih pozitivnih efekata dovela i do njihovog primjećivanja.

Dizajn obuke vaspitača je bio specifičan i potrebno ga je razmotriti kao faktora njene efikasnosti. Program obuke u pogledu njegovog sadržaja, aktivnosti, načina sprovođenja i dinamike rada je imao prednosti i nedostatke. Glavna prednost se ogleda u tome što je bio fokusiran na iskustva vaspitača, a iskustveno učenje je neophodno da bi vaspitači mogli adekvatno mijenjati svoje profesionalno djelovanje (Donegan-Ritter i Van Meeteren, 2018). Vaspitači su dolazili do zaključaka o primjenljivosti i vrijednosti različitih preporuka pristupa

Emi Pikler ne samo na osnovu promišljanja o njima, nego na osnovu njihovog sistematičnog isprobavanja u sopstvenom radu tokom vremena. Još jedna prednost je ta što je dizajn podrazumijevao učešće vaspitača kao saistraživača, odnosno međusobnu saradnju i zajedničku refleksiju vaspitača i istraživača, a pokazalo se da istraživačke prakse koje podrazumijevaju ovakvo učešće vaspitača efikasnije djeluju na njihovo profesionalno učenje (Elm i Nordqvist, 2019). U pogledu nedostataka, dizajn koji bi uključivo mogućnost snimanja rada, odnosno omogućavao vaspitačima refleksiju o sopstvenom radu na osnovu posmatranja snimaka vjerovatno bi i njima i istraživaču dao bolje uvide. Neke od primjenjivanih preporuka su bile veoma specifične i detaljne te ostaje dilema koliko su vaspitači mogli biti objektivni u pogledu procjenjivanja koliko su svoje djelovanje usklađivali sa njima. Različita istraživanja ukazuju na to da je ovakav dizajn najefikasniji za potrebe ispitivanja i unapređivanja djelovanja vaspitača kada su u pitanju suptilne strategije (Donegan-Ritter i Van Meeteren, 2018; Eurofound, 2015) kakve su bila u okviru nekih od provjerenih preporuka.

U okviru prvog istraživačkog zadatka vaspitači su davali svoje procjene u odnosu na usaglašenost njihovog rada sa pristupom Emi Pikler. U okviru četvrtog istraživačkog zadatka, do procjena o usaglašenosti su dolazili na osnovu iskustvene provjere. Kada se uporede nalazi prvog i četvrtog zadatka mogu se naći neke podudarnosti u vidu identifikovanja područja rada vaspitača u okviru kojih postoji usaglašenost sa pristupom Emi Pikler. Ova identifikovana područja su organizacija prostora, omogućavanje slobode i odlaganje intervencije. U okviru ovih područja se nalaze i preporuke pristupa Emi Pikler za koje su vaspitači procijenili da su najlakše za primjenu. Dakle, sličnost sa uobičajenim radom se ovdje javlja kao faktor primjenljivosti. S druge strane, realizacija preporuka u vezi interakcija i komunikacije vaspitača sa djecom tokom rutinskih i drugih aktivnosti, te u vezi vođenja pedagoške dokumentacije usmjerene na dijete, je za vaspitače bila zahtjevniji dio programa obuke. Ova područja su dijelovi pristupa Emi Pikler koji zahtijevaju konstantni angažman vaspitača, a u odnosu na pronađene izazove sa kojima su se vaspitači susretali (na prvom mjestu broj djece u grupi) razumljivo je zbog čega su ih doživjeli kao veoma zahtjevne i teške za primjenu.

Većina vaspitača učesnika akcionog istraživanja je u svojoj praksi rada sa jasličkim grupama uobičajeno djelovala u smijeru neuključivanja, odnosno povremenog uključivanja u dječije slobodne igre. Međutim, neki vaspitači su se izjašnjavali da se u dječije slobodne igre uključuju redovno, zbog obrazovnih potencijala takvih situacija, kao i mogućnosti upoznavanja djece i razvoja bliskih odnosa sa djecom. Pristup Emi Pikler ovim situacijama ne dodjeljuje takve uloge. U okviru ovog pristupa druge situacije interakcija sa djecom, naročito situacije njege, su korištene u obrazovne svrhe i u svrhe razvoja bliskih odnosa sa djecom. Ipak, neki

empirijski podaci pokazuju da angažovanje i uključivanje vaspitača u igre djeci omogućava autentična komunikacijska i obrazovna iskustva, odnosno pomaže u razvoju govora i usvajanju znanja (Røe-Indregård i sar., 2024). Ovo vodi promišljanjima o tome da preporuke Pikler pristupa ne treba shvatiti kao apsolutne i isključive. Jedino pronađeno istraživanje primjene Pikler pristupa izvan konteksta u kojem je nastao je pokazalo da u praksi preporukama Pikler pristupa treba pristupiti iz ugla njihovog prilagođavanja, a ne potpunog usvajanja (Christie, 2010). Među preporukama pristupa treba birati i adaptirati one preporuke koje odgovaraju institucionalnom kontekstu u koji se implementiraju, programu u okviru kojeg će se primjenjivati, potrebama i uvjerenjima vaspitača, vrijednostima i očekivanjima zajednice, širem kulturološkom kontekstu i tako dalje. Ovakvo pristupanje omogućava da se sačuva autentičnost i jedinstvenost konteksta koji se želi unaprijediti.

## ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Po saznanjima do kojih se došlo, na globalnom nivou posmatrano, Emi Pikler je poznato ime u teoriji i praksi jasličkog vaspitanja. Pristup koji je razvila je specifičan po tome što je nastao za potrebe vaspitanja i njege djece jasličkog uzrasta, te je na ovaj uzrast i fokusiran. Međutim, Emi Pikler nije dovoljno poznata na našem govornom području, niti je njen pristup prepoznat kao značajan za primjenu u institucionalnom predškolskom kontekstu Republike Srpske i okruženja. U dostupnoj literaturi nije nađen sistematičan prikaz obilježja rada po Pikler pristupu, odnosno nedostaje konkretizacija njegovih pedagoško-metodičkih specifičnosti primjenljivih u jasličkim grupama. Zbog toga se prije empirijskog istraživanja pristupilo teorijskom proučavanju svih dostupnih izvora u vezi sa radom Emi Pikler, te nastankom i razvojem onoga što se danas smatra pod savremenim Pikler pristupom. Kao rezultat ovoga dat je pregled svih identifikovanih pedagoško-metodičkih specifičnosti, u okviru različitih segmenata organizacije vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama (organizacije institucije, strukture grupa djece, rasporeda aktivnosti, različitih vrsta aktivnosti djece i vaspitača, materijalnih uslova i organizacije prostora, planiranja i dokumentovanja rada, saradnje sa porodicom i drugih). Ovi rezultati su korišteni kao osnova empirijskog istraživanja, naročito njegovog akcionog dijela.

U okviru teorijskog proučavanja urađena je komparacija Pikler pristupa i dva izabrana savremena pristupa koji se bave jasličkim vaspitanjem i obrazovanjem djece: pristupa razvojno primjerene prakse i pristupa zasnovanog na odnosima. Pomenuti pristupi su utemeljni na najznačajnijim teorijama razvoja male djece, te na savremenim naučnim saznanjima o razvoju i učenju u prvim godinama života. Razmatranje usaglašenosti Pikler pristupa i ovih pristupa je pokazalo da Pikler pristup ima obilježja koja sadrže oba pristupa, odnosno da se rad po Pikler pristupu može smatrati razvojno primjerenom praksom, te da rad po Pikler pristupu uvažava osnovne zahtjeve pristupa zasnovanog na odnosima.

Empirijskim istraživanjem se željelo utvrditi da li je moguće identifikovati pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama u Republici Srpskoj koje su usaglašene sa specifičnostima rada po pristupu Emi Pikler, potom ispitati mogućnosti i efekte primjene pristupa Emi Pikler u organizaciji vaspitno-obrazovnog procesa u jasličkim grupama, te izvesti zaključke o njegovim pedagoško-metodičkim vrijednostima. Primijenjen je mješoviti istraživački pristup.

Kvantitativnim dijelom istraživanja su pronađene usaglašenosti između Pikler pristupa i konteksta jasličkog vaspitanja Republike Srpske u okviru nekih od razmatranih domena rada. Ti domeni su organizacija prostora, omogućavanje slobode i odlaganje intervencije tokom dječijih igara i drugih aktivnosti. Vaspitači u jaslicama Republike Srpske organizaciji prostora pristupaju na načine kakve preporučuje Pikler pristup: djeluju u pravcu obezbjeđivanja sigurnosti prostora i njegove organizacije koja omogućava slobodno kretanje djece te slobodno korištenje dostupnih igračaka i materijala. Takođe, tokom slobodnih igara i drugih aktivnosti djece djeluju u pravcu omogućavanja slobodnog kretanja i istraživanja djece, pri čemu intervišu samo kada je neophodno, odnosno svoje intervencije odlažu da bi omogućili djeci da svoje motoričke, kognitivne, međuvršnjačke i druge izazove rješavaju samostalno, što se susreće i u preporukama Pikler pristupa. Pronađene su razlike u pogledu organizacije aktivnosti koje imaju elemente podučavanja kroz rad sa grupom. Dok vaspitači Republike Srpske sa jasličkim grupama organizuju različite jezičke, likovne, muzičke, sazajne i druge aktivnosti, Pikler pristup ih ne preporučuje odnosno za podučavanje djece koristi individualne, a ne grupne interakcije djece i vaspitača.

Ovakve nalaze je potvrdio i kvalitativni pristup obavljen kroz analizu sadržaja inicijalnih intervjua sa vaspitačima, te u okviru akcionog istraživanja. Međutim, kvalitativne analize su ukazale i na to da, iako postoji usaglašenost u okviru spomenutih domena rada, neki od razloga postupanja u kontekstu jasličkog vaspitanja Republike Srpske nisu usaglašeni sa razlozima koji stoje iza ovakvih postupanja u Pikler pristupu. Odnosno, iza ovakvih postupanja vaspitača stoje i razlozi koji nisu u vezi sa shvatanjima razvoja i učenja djece i njihovih potreba, nego su u vezi sa mogućnostima i okolnostima koje imaju vaspitači.

Sprovedeno je akciono istraživanje tokom kojeg su vaspitači bili obučavani da u svojoj praksi primjenjuju postupke i strategija u radu koje su bile inspirisane i zasnovane na idejama Emi Pikler. Pored preporuka iz domena organizacije prostora, omogućavanja slobode i odlaganja intervencija tokom slobodnih igara i drugih aktivnosti djece, izrađeni program obuke vaspitača je sadržavao i preporuke u vezi interakcija i komunikacija vaspitača i djece tokom rutinskih i drugih aktivnosti, te preporuke u okviru vođenja pedagoške dokumentacije. Iskustveno opaženi pozitivni efekti u odnosu na vaspitače i njihovo djelovanje se ogledaju u rasterećenju vaspitača i njegovom oslobađanju od reaktivne uloge, osvještavanju sopstvenog ponašanja i djelovanja, dubljem razumijevanju djece i kvalitetnijem povezivanju sa njima. Opaženi su i pozitivni efekti u vidu zadovoljstva, otvorenosti, zainteresovanosti, napretka u saradnji i samostalnosti djece. Teškoće u primjeni razmatranih preporuka po iskustvima vaspitača su najviše u vezi sa okolnostima u okviru kojih oni nemaju uticaj, kakve su broj djece

u grupi, uzrasni sastav grupe, obilježja prostora, prisustvo djece sa poteškoćama. Zbog ovih faktora, određene preporuke, a najviše one u vezi neposrednog individualnog rada sa djecom, vaspitači su ocjenjivali kao veoma teške za primjenu. Zaključilo se da uspješna primjena preporuka Pikler pristupa traži usaglašavanje ovih uslova sa onima koje on preporučuje.

Putem statističkih postupaka je provjerena povezanost između pedagoško-metodičkih specifičnosti u radu sa jasličkim grupama usaglašanih sa pristupom Emi Pikler i blagostanja i uključenosti djece, te odnosima djece i vaspitača. U okviru ovih razmatranja nađeni su sljedeći rezultati:

- više nivoe blagostanja su imala djeca koja su povjerena vaspitačima čiji je rad, u cjelini gledano, više usaglašen sa pristupom Emi Pikler;
- više nivoe uključenosti su imala djeca koja su povjerena vaspitačima čiji je rad u pogledu organizovanih aktivnosti i omogućavanja slobode više usaglašen sa pristupom Emi Pikler;
- nisu pronađene razlike u nivoima blagostanja djece kada su obuhvaćeni domeni rada u okviru kojih postoji usaglašenost sa pristupom Emi Pikler posmatrani pojedinačno,
- nisu pronađene razlike u nivoima uključenosti djece bez obzira na nivo usaglašenosti rada vaspitača sa pristupom Emi Pikler u pogledu organizacije prostora i odlaganja intervencija, te kada su pedagoško-metodičke specifičnosti rada vaspitača posmatrane u cjelini;
- bliže odnose imaju djeca sa vaspitačima čiji je rad, u cjelini gledano, te u pogledu organizovanih aktivnosti i omogućavanja slobode više usaglašen sa pristupom Emi Pikler;
- nisu pronađene razlike u dimenziji odnosa bliskost bez obzira na nivo usaglašenosti rada vaspitača sa pristupom Emi Pikler u pogledu organizacije prostora i odlaganja intervencija,
- nisu pronađene razlike u dimenziji odnosa konflikt između djece i vaspitača bez obzira na usaglašenost rada vaspitača sa pristupom Emi Pikler kada su obuhvaćeni domeni rada gledani pojedinačno ili u cjelini.

Statističkim postupcima su provjereni i efekti akcionog istraživanja. Dobila su se statistički značajna povećanja u pokazateljima nivoi blagostanja i uključenosti djece te u bliskosti, kao jednoj od dvije mjerene dimenzije odnosa djece i vaspitača, dok u dimenziji konflikt nisu dobijene statistički značajne promjene. Iako se dobijena povećanja ne mogu pripisati isključivo djelovanju akcionog istraživanja zbog kompleksnosti istraživanih varijabli, na koje izmeđuostalog utiče i protok vremena, ono se smatra dopunskim faktorom. Vaspitači

su u svom radu u kontinuitetu tokom vremenskog perioda od pet i pol mjeseci koliko je trajalo akciono istraživanje, primjenjivali posebno birane i prilagođene strategije i postupke, što ih je stavljalo u poziciju da promišljaju o svom radu, te adekvatnije prilagođavaju isti u odnosu na potrebe djece u grupi.

Kada se uzmu u obzir svi rezultati sprovedenog teorijskog i empirijskog rada, mogu se izdvojiti sljedeće vrijednosti primjene ideja Emi Pikler u kontekstu savremenog jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa:

- značaj koji pridaje kvalitetnom odnosu između djeteta i odraslog je usaglašen sa teorijom afektivnog vezivanja kao važnom za razumijevanje razvoja na jasličkom uzrastu,
- preporuke iz tog domena mogu poslužiti unapređivanju odnosa djece i vaspitača u institucionalnim uslovima,
- pogled na dijete kao aktivno biće koje izgrađuje svoje poimanje svijeta kroz iskustva sa njim, kroz usvajanje i prilagođavanje svega što je otkrilo, te viđenje da su razvoj kretanja i motorike te senzorna iskustva presudni i neophodni za razumijevanje cjelokupnog razvoja malog djeteta je usaglašeno sa Pijaževom kognitivno-razvojnom teorijom,
- strategije u okviru omogućavanja slobode u svim aktivnostima djece, odnosno kreiranja uslova da djeca neometano istražuju okruženje su primjenljive u institucionalnim uslovima,
- ideje o značaju socijalnih interakcija su usaglašene sa socio-kulturnom teorijom Vigotskog,
- strategije u okviru realizacije interakcija vaspitača i djece, naročito onih u formi jedan na jedan, vaspitači mogu koristiti kako bi djelovali oblikujuće na ukupni razvoj i učenje djece,
- strukturalne preporuke, naročito u vezi organizacije jasličkih grupa, te konkretni postupci rada vaspitača, vode razvojno-primjerenjivosti praksi,
- preporuke koje daje su raznovrsne i sveobuhvatne, te njihovo primjenjivanje vaspitačima omogućava da kreiraju fizičko i socijalno okruženje jaslica koje će biti podržavajuće, a ne ograničavajuće za djecu,
- preporuke imaju potencijalnu primjenu u unapređivanju blagostanja i uključenost djece u institucionalnim uslovima,
- orijentacija na sadašnji trenutak u razvoju, učenju i življenju djeteta jasličkog uzrasta koja je u pozadini svih ideja i preporuka, vaspitačima omogućava bolje razumijevanje



svakog djeteta, te povjerenje u dječije unutrašnje kompetencije sa razvoj sopstvenim tempom,

- ukazivanje na važnost poštovanja male djece, njihove perspektive i inicijative i na osjetljivost rada sa njima, te jasnost, konkretnost i primjenljivost konkretnih strategija kojima se to postiže,
- preporuke vaspitača stavljaju u poziciju reflektivnog praktičara i onog koji kontinuirano uči o djeci jasličkog uzrasta, odnosno promišlja o sopstvenoj praksi i njenom unapređivanju.

Daće se osvrst na ograničenja ovog rada i sprovedenog istraživanja. Nesistematičnost u literaturi o Pikler pristupu, te postojanje malog broja istraživanja ovog pristupa izvan konteksta u kojem je nastao, odnosno nepostojanje istraživanja koja bi u odnosu na postavljenu temu rada bila u suštinskom smislu „tangenta”, je vodilo teškoćama u kreiranju instrumenta putem kojeg bi se mogle sagledati specifičnosti pristupa Emi Pikler u cjelini i njihova usaglašenost sa jasličkim kontekstom Republike Srpske. Zbog toga su se u okviru kvantitativnog dijela istraživanja obuhvatili samo određeni domeni rada. S obzirom da su vaspitači bili glavni nosioci većeg dijela aktivnosti unutar istraživanja, njihovo osipanje se mora uzeti kao ograničenje, jer se ne može znati da li bi se dobili isti rezultati da nije bilo promjena u uzorku. Značajan dio empirijskog istraživanja je imao kvalitativnu metodologiju. Iako su preduzimate mjere da bi se postigla objektivnost, odluke koje su donošene u vezi izbora na šta će biti fokus su uticale na dobijene rezultate, čime je u određenoj mjeri ograničena njihova objektivnost, što je u skladu sa kvalitativnom istraživačkom paradigmom. Takođe, dobijena saznanja su vezana za specifičan kontekst jasličkog vaspitno-obrazovnog procesa, što ograničava mogućnost njihove generalizacije.

Ukupnim istraživačkim radom dobijeni rezultati, te identifikovane vrijednosti ideja Emi Pikler ukazuju na njihove moguće implikacije. Implikacije u odnosu na prosvjetnu politiku idu u smjeru zagovaranja potrebe da se revidiraju propisi u oblasti predškolskog vaspitanja, a naročito oni u okviru standarda u vezi veličina jasličkih grupa odnosno maksimalnog broja djece u njima. Takođe, u pogledu objekata predškolskih ustanova, postojećih i onih koji će se graditi u budućnosti, potrebno je promišljati u smjeru adekvatnosti prostorija koje su namijenjene boravku djece jasličkog uzrasta, sa stanovišta njihove veličine, dizajna i opremanja. U okviru javnog promovisanja predškolskog vaspitanja, potrebno je više pažnje usmjeriti na njegov jaslički dio. Ideje koje se mogu naći unutar Pikler pristupa bi trebalo dati na uvid javnosti. Naročito bi ih trebalo učiniti dostupnim praktičarima, na prvom mjestu vaspitačima i pedagozima, kako bi o istima mogli promišljati, te ih provjeravati u svojoj

svakodnevnoj praksi. Provjeravani model obuke bi mogao poslužiti za organizaciju sličnih obuka koje bi obuhvatile širu populaciju vaspitača. U pogledu školovanja budućih vaspitača lik i djelo Emi Pikler, te njene ideje bi trebalo da budu sastavni dio sadržaja, a relaciona pedagogija i metodika rada sa djecom jasličkog uzrasta bi trebalo da budu više eksplicirane u okviru programa.

Dobijeni rezultati istraživanja nisu konačni što otvara prostor za promišljanje o budućim istraživanjima. Rad se nije bavio ishodima učenja kao okosnicom rada u jasličkim grupama Republike Srpske. Buduća istraživanja bi mogla biti usmjerena provjeravanju veze ishoda učenja i pedagoško-metodičkih specifičnosti rada naročito onih usaglašenih sa pristupom Emi Pikler, te sa nivoima blagostanja i uključenosti djece, te odnosima djece i vaspitača. Takođe, u analizama nisu bili obuhvaćeni parametri poput pola i različitih uzrasta djece unutar jasličkog uzrasta, te starosti i dužine staža vaspitača. U budućim istraživanjima bi se mogla provjeriti veza ovih i sličnih parametara sa onima koji su obuhvaćeni istraživanjem. Nije razmatrana mogućnost primjene preporuka pristupa u vrtićkim grupama, u pravcu ostvarivanja kontinuiteta tokom čitavog predškolskog perioda, što bi se moglo obuhvatiti u budućnosti. Takođe, s obzirom da je Pikler pristup nastao u kulturološki specifičnom podnevlju, bilo bi značajno i interesantno sagledati i kulturološke faktore koji potencijalno utiču na njegovo sprovođenje.

Nevedene su samo neke ideje za buduća istraživanja. Ukupni rad upućuje na to da je riječ o zanimljivim i korisnim uvidima i idejama kojima treba naći mjesto u savremenom jasličkom vaspitanju i obrazovanju.

## LITERATURA

- Abbott, L., & Lanston, A. (2005a). Birth to three matters: A framework to support children in their earliest years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 129–143. <https://doi.org/10.1080/13502930585209601>
- Abbott, L. & Langston, A. (2005b). Training matters. In L. Abbot, & A. Langston (Eds.), *Birth to three matters: Supporting the framework of effective practice* (pp. 162 –169). Open University Press.
- Albin-Clark, J., Shirley, I., Webster, M., & Woolhouse, C. (2016). Relationships in early childhood education – Beyond the professional into the personal within the teacher–child dyad: Relationships ‘that ripple in the pond’. *Early Child Development and Care*, 188, 88–101. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1220374>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association: The official guide to APA style* (7th ed.). American Psychological Association.
- Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000). Experience-based learning: Contemporary issues. In Foley, G. (Ed.), *Understanding adult education and training* (2nd. ed., pp. 225–239). Allen & Unwin.
- Associação Pikler Brasil. (n.d.). Emmi Pikler. <https://pikler.com.br/emmi-pikler/>
- Association Emmi Pikler Lóczy Suisse. (n.d.). L'association Emmi Pikler Loczy Suisse. <https://www.pikler.ch/fr>
- Association Pikler Lóczy-France. (n.d.). Introduction. <https://www.pikler.fr/>
- Aydoğan, C., Farran, D. C., & Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children’s engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604–618. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1104036>
- Babić, N. (1983). *Dječja pitanja. Priručnik za odgajateljce*. Školska knjiga.
- Bandur, V., i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Bryant, D. M., Pessanha, M., Peixoto, C., & Coelho, V. (2018). The quality of caregiver-child interactions in infant classrooms in Portugal: The

- role of caregiver education. *Research Papers in Education*, 33, 427–451.  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353676>
- Baucal, A. (Ur.). (2012). *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i Unicef.
- Bećirović-Karabegović, J. (2018). *Razvojno-primjereni predškolski kurikulum u teoriji i praksi*. Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Belasko, M., Herrán, E., & Anguera, T. M. (2019). Dressing toddlers at the Emmi Pikler nursery school in Budapest: Caregiver instrumental behavioral pattern. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 872–887.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678928>
- Belza, H., Herrán, E., & Anguera, T. M. (2019). Early childhood education and cultural learning: Systematic observation of the behaviour of a caregiver at the Emmi Pikler nursery school during breakfast. *Journal for the Study of the Education and Development*, 42(1), 128–178. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1553268>
- Belza, H., Herrán, E., & Anguera, T. M. (2020). Early childhood, breakfast, and related tools: analysis of adults' function as mediators. *Eur J Psychol Educ* 35, 495–527.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-019-00438-4>
- Berk, E. L. (2014). *Development through the lifespan* (6th ed.). Pearson.
- Berk, E. L. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap.
- Berk, E. L., & Mayers, A. E. (2016). *Infants and children. Prenatal through middle childhood* (8th ed.). Pearson.
- Bjørgen, K. (2015). Children's well-being and involvement in physically active outdoors play in a Norwegian kindergarten: Playful sharing of physical experiences. *Child Care in Practice*, 21(4), 305–323. <https://doi.org/10.1080/13575279.2015.1051512>
- Богојевић, С. (2021). *Педагогија као повезница постојеће и постајуће стварности*. Друштво педагога Републике Српске.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment* (2nd ed.). Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent – child attachment and healthy human development*. Basic books.
- Brebner, C., Hammond, L., Schaumlöffel, N., & Lind, C. (2015). Using relationships as a tool: Early childhood educators' perspectives of the child–caregiver relationship in a childcare setting. *Early Child Development and Care*, 185(5), 709–726.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.951928>

- Bredenkamp, S. (1996). Stajalište Nacionalne udruge za predškolski odgoj o razvojno primjerenosti praksi u predškolskim programima namijenjenim djeci od rođenja do osme godine života. U S. Bredenkamp (Ur.) *Kako odgajati djecu. Razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine* (prošireno izdanje) (pp. 8–24). Educa.
- Бркљач, Т., и Павлов, С. (2020). Еми Пиклер – живот и рад. *Нова школа*, 15, 7–22. <https://doi.org/10.7251/NSK2015007B>
- Bronfenbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Brownlee, P. (2015). Only Pikler can do Pikler. [https://thepiklercollection.weebly.com/uploads/9/4/5/3/9453622/only\\_pikler\\_can\\_do\\_pikler.pdf](https://thepiklercollection.weebly.com/uploads/9/4/5/3/9453622/only_pikler_can_do_pikler.pdf)
- Brownlee, J., Berthelsen, D., & Boulton-Lewis, G. (2004). Working with toddlers in child care: Personal epistemologies and practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 55–70. [https://eprints.qut.edu.au/1195/1/1195\\_1.pdf](https://eprints.qut.edu.au/1195/1/1195_1.pdf)
- Callaghan, J., Andenæs, A., & Macleod, C. (2015). Deconstructing developmental psychology 20 years on: Reflections, implications and empirical work. *Feminism & Psychology*, 25(3), 155–165. <https://doi.org/10.1177/0959353515583702>
- Campbell S. B., Brownell, C. A., Hungerford, A., Spieker, S. I., Mohan, R., & Blessing, J. S. (2004). The course of maternal depressive symptoms and maternal sensitivity as predictors of attachment security at 36 months. *Dev Psychopathol.*, 16(2), 231–52. <https://doi.org/10.1017/s0954579404044499>
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 3–24). The Guilford Press.
- Chahin, E. (2020, November 10). What is Pikler®Pedagogy? Introduction to basic principles of Dr. Emmi Pikler. In E. Chahin (Chair), Fourth Annual Pikler® USA Conference: Envisioning a bright present and future for infants and young children [Conference]. PiklerUSA
- Christie, T. (2010). Practicing with respect: What does that mean for teachers working with infants? [Master thesis, Victoria University of Wellington Faculty of Education]. <https://pikler.org/wpcontent/uploads/2017/07/youngchildren92004.pdf>
- Christie, T. (2012). Respectful care is only fair. [https://thepiklercollection.weebly.com/uploads/9/4/5/3/9453622/toni\\_respectful\\_care.pdf](https://thepiklercollection.weebly.com/uploads/9/4/5/3/9453622/toni_respectful_care.pdf)

- Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2019). Child engagement in inclusive preschools: Contributions of classroom quality and activity setting. *Early Education and Development, 30*(6), 800–816. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1591046>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap.
- Cote-Lecaldare, M., Joussement, M. & Dufour, S. (2016). How to support toddlers' autonomy: A qualitative study with child care educators. *Early Education and Development, 27*(6), 822–840. DOI: 10.1080/10409289.2016.1148482
- Courson, D., & Wallace, C. (2010). *Planning a developmentally appropriate program for children* (2nd ed.). Arkansas State University.
- Creswell, W. J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3th ed.). Sage.
- Csibra, G. (2010). Recognizing communicative intentions in infancy. *Mind and Language, 25*, 141–168.
- Csibra, G., & Gergely, G. (2011). Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B, 366*, 1149–1157. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0319>
- Curby, T. W., Downer, J. T., & Booren, L. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. *Early Child Res Quarterly, 29*(2), 193–204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.01.002>
- Czimmek, A. (2007, April, 19–21). Emmi Pikler – A pediatrician and teacher – Aspects of her work as a doctor – Then and now [Conference session]. Sensing, understanding and supporting – the relevance of Emmi Pikler's work for 21st century. Transmitting Pikler's ideas to parent and earlychildhood professionals. Emmi Pikler, Pikler Institut–Internationale Konferenz in Budapest. [https://we-ev.de/images/we-ev/pdf/unser-stammbaum/weitere\\_personen/anna\\_czimmek/Pikler\\_Vortrag\\_05\\_07\\_en.pdf](https://we-ev.de/images/we-ev/pdf/unser-stammbaum/weitere_personen/anna_czimmek/Pikler_Vortrag_05_07_en.pdf)
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
- David, M., & Appel, G. (2007). *Lóczy an unusual approach to mothering* (2nd ed.). Pikler-Lóczy Társaság.
- David, T., Gooch, K., Powell, S., & Abbott, L. (2003). *Birth to three matters: A review of the literature: Compiled to inform the framework to support children in their earliest years*. Department for Education and Skills, Research Report RR444. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR444.pdf>

- Declercq, B., Ebrahim, H., Koen, M., Martin, C., van Zyl, E., Daries, G., Olivier, M., Venter, R., Ramabenyane, M., & Sibeko, L. (2011). Levels of well-being and involvement of young children in centre-based provision in the free state province of South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 1(2), 64–80. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187422.pdf>
- Degotardi, S., & Pearson, E. (2009). Relationship theory in the nursery: Attachment and beyond. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 144–155. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.144>
- Доналдсон, М. (1989). *Ум детета*. Завод за уџбенике.
- Donegan-Ritter, M., & Van Meeteren, Beth. (2018). Using practice-based coaching to increase use of language facilitation strategies in Early Head Start and Community Partners. *Infants & Young Children* 31(3), 215–230.
- Doumen, S., Verschuere, K., Buyse, E., De Munter, S., Max, K., & Moens, L. (2009). Further examination of the convergent and discriminant validity of the student–teacher relationship scale. *Inf. Child. Dev.*, 18, 502–520. <https://doi.org/10.1002/icd.635>
- Dukić, G. (2012). Predškolsko vaspitanje u Republici Srpskoj iz perspektive propisa o vaspitanju i obrazovanju. *Sportske nauke i zdravlje*, 2(1), 80–86. <http://dx.doi.org/10.7251/494>
- Duschinsky, R. (2015). The emergence of the disorganized/disoriented (D) attachment classification, 1979–1982. *History of Psychology*, 18(1), 32–46. doi:10.1037/a0038524
- Đurić, S. (2012). Etički problemi u istraživanjima o deci. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(3), 449–468. <https://doi.org/10.5937/specedreh11-2552>
- Ebbeck, M., Warrier, S., & Goh, M. (2018). Early experiences matter: A relationships-based curriculum for the birth-to-three age group. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 83–92. <https://dx.doi.org/10.1007/s10643-017-0847-9>
- Edelman, L. (2004). A relationship-based approach to early intervention. [https://cacenter-ecmh.org/wp/wp-content/uploads/2012/03/relationship\\_based\\_approach.pdf](https://cacenter-ecmh.org/wp/wp-content/uploads/2012/03/relationship_based_approach.pdf)
- Elicker, J. (1997). Introduction to the special issue: Developing a relationship perspective in early childhood research. *Early Education and Development*, 8(1), 5–10. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801\\_1](https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_1)
- Elliot, E. (2007). *We're not robots. The voices of daycare providers*. State University of New York Press.
- Elkind, D. (2015). *Giants in the nursery. A biographical history of developmentally appropriate practice*. Redleaf Press.

- Elm, A., & Nordqvist, I. (2019). The research circle - a tool for preschool teachers' professional learning and preschool development. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 621–633. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1652899>
- Eurofound. (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Publications Office of the European Union.
- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Centar za primenjenu psihologiju.
- Falk, J. (1994). The forty years of Lóczy. A talk given at Lóczy in 1986, on occasion of its fortieth anniversary by Judit Falk, M.D., Director of Lóczy from 1979 to 1991. *The Pikler Bulletin*, 14, 38–44.
- Falk, J. (2007a). Some information about history of Pikler Institute. In A. Tardos, & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 7–22). Pikler- Lóczy Társaság.
- Falk, J. (2007b). The importance of person-oriented adult-child relationships and its basic conditions. In A. Tardos, & K. Pap (Eds.) *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 23–37). Pikler- Lóczy Társaság.
- Falk, J. (2013). The Importance of person-oriented adult-child relationships and basic conditions thereto. In M. Gerber (Ed.), *The RIE manual for parents and professionals. Expanded edition* (pp. 114–124). Resources for Infant Educators (RIE).
- Фурлан, И. (2009). Како помоћи развој говора предшколског детета. У В. Милатовић (Ур.), *Методика развоја говора* (стр. 101–108). Учитељски факултет Универзитет у Београду.
- Gerber, M. (1986). Selecting toys for infants. *Educaring*, 7(2). <https://www.magdagerber.org/selecting-toys-for-infants---vol-vii-no-2-spring-1986.html>
- Gerber, M. (2002). *Dear Parent: Caring for infants with respect*. Resources for Infant Educators (RIE).
- Gerber, M. (2005). RIE Principles and Practices. In S. Petrie & S. Owen (Eds.), *Authentic relationships in group care for infants and toddlers – Resources for infant educators (RIE) principles into practice* (pp. 35–50). Jessica Kingsley Publishers.
- Gerber, M. (2013a). Practical suggestions for parents. In M. Gerber (Ed.), *The RIE manual for parents and professionals. Expanded edition* (pp. 5–42). Resources for Infant Educators (RIE).



- Gerber, M. (2013b). What is appropriate curriculum for infants and toddlers. In M. Gerber (Ed.), *The RIE manual for parents and professionals. Expanded edition* (pp. 77–83). Resources for Infant Educators (RIE).
- Gerber, M., & Johnson, A. (1998). *Your self-confident baby. How to encourage your child's natural abilities – From the very start*. John Wiley and Sons.
- Gestwicki, C. (2017). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education* (6th ed.). Cengage Learning.
- Glišić, T. (2021). *Vaspitanje i njega djece uzrasta do tri godine iz ugla poštovanja*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Gnaoré, K. (2021). The role of movement and sensorial stimuli for therapy and education. A comparative study. *Journal of Educational Sciences*, 44(2), 19–36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1338110.pdf>
- Goldin-Meadow, S. (2000). Beyond words: The importance of gesture to researchers and learners. *Child Development* 71(1), 231–239. <http://www.jstor.org/stable/1132237>
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (1994). *People under three. Young children in daycare*. Routledge.
- Goleman, D. (2005). *Emocionalna inteligencija*. Geopoetika.
- Goleman, D. (2014). *Socijalna inteligencija*. Geopoetika.
- Gonzales-Mena, J. (1990). *Infant-toddler caregiving: A guide to routines*. California Department of Education.
- Gonzales-Mena, J. (2012). Peace begins with babies. *The Space*, 29, 12–3. <https://thepiklercollection.weebly.com/uploads/9/4/5/3/9453622/s29p12-13.pdf>
- Gonzalez-Mena, J. (2004). What can an orphanage teach us? Lessons from Budapest. *Young Children*, 59(5), 26–30. <https://pikler.org/wp-content/uploads/2017/07/youngchildren92004.pdf>
- Gonzalez-Mena, J., & Widmeyer Eyer, D. (2018). *Infants, toddlers, and caregivers: A curriculum of respectful, responsive, relationship-based care and education* (11th ed.). McGraw-Hill Education.
- Gopnik, A. (2011). *Beba filozof: što nam djeca govore o istini, ljubavi i značenju života*. Algoritam.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib. What early learning tell us about the mind*. HarperCollins..
- Graorac, I. (2017). *Predškolska pedagogija. Prilozi*. Zavod za udžbenike i Sajnos.

- Greenwald, D. (2013). RIE Enviroments. In M. Gerber (Ed.), *The RIE manual for parents and professionals. Expanded edition* (pp. 177–186). Resources for Infant Educarers (RIE).
- Groark, C. J., Muhamedrahimov, R. J., Palmov, O. I., Nikiforova, N. V., & McCall, R. B. (2005). Improvements in early care in Russian orphanages and their relationship to observed behaviors. *Infant Ment Health J.*, 26(2), 96–109. <https://doi.org/10.1002/imhj.20041>
- Gutknecht, D., & Bader, C. (2021). The Pikler approach to infant and toddler education and care. In: D. Gutknecht (Ed.), *Aspects U3 – Study Texts Network QuiCC, 1*. [https://www.researchgate.net/profile/Dorothee-Gutknecht/publication/354637638\\_The\\_Pikler\\_Approach\\_to\\_Infant\\_and\\_Toddler\\_Education\\_and\\_Care/links/6155eb9de7bb415a5d439239/The-Pikler-Approach-to-Infant-and-Toddler-Education-and-Care.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dorothee-Gutknecht/publication/354637638_The_Pikler_Approach_to_Infant_and_Toddler_Education_and_Care/links/6155eb9de7bb415a5d439239/The-Pikler-Approach-to-Infant-and-Toddler-Education-and-Care.pdf)
- Gutović, V. (2005). *Razvojna psihologija. Od fetusa do zrelosti*. Univerzitet u Banjoj Luci. Fakultet za fizičku kulturu i sport.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York.
- Hinde, R. A. (1995). A suggested structure for a science of relationships. *Personal Relationships*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1995.tb00074.x>
- Hinde, R. A., & Stevenson-Hinde, J. (1987). Interpersonal relationships and child development. *Developmental Review*, 7(1), 1–21. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(87\)90002-5](https://doi.org/10.1016/0273-2297(87)90002-5)
- Hmelak, M., Lepičnik Vodopivec, J. & Barbareev, K. (2021). Interculturalism from the perspective of pedagogics and integration in preschool with emphasis on cooperation with parents. *Economic research – Ekonomska istraživanja*, 34(1), 53–65. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2020.1751674>
- Howes, C. (1997) Teacher sensitivity, children's attachment and play with peers. *Early Education and Development*, 8(1), 41–49. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_4)
- Howes, C., & Spieker, S. (2016). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.) (pp. 314–329). The Guilford Press
- Hunter, A., & Hemmeter, M. L. (2009). The center on the social and emotional foundations for early learning: Addressing challenging behavior in infants and toddlers. *Zero to Three*, 29(3), 5–12. [https://www.earlychildhoodconnections.com/Index\\_htm\\_files/Pyramid%20Model%20Articles%20Combo.pdf](https://www.earlychildhoodconnections.com/Index_htm_files/Pyramid%20Model%20Articles%20Combo.pdf)

- Hwang, P., i Nillsson, B. (2000). *Razvojna psihologija – od fetusa do odraslog*. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Ignjatović-Savić, N. (1997). *Razvoj govora kod deteta. Izabrani radovi*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivić, I. (1986). *Vaspitanje dece ranog uzrasta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jacobson, T., & Christie, T. (2021, June 22). Respecting infants and young children [Webinar]. PiklerUSA.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Soc Dev.*, 18(4), 915–945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>
- Kallo, E. (2007). Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution. In A. Tardos, & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 151–211). Pikler- Lóczy Társaság.
- Kálló, É., & Balog, G. (1996). *Von den Anfängen des freien Spiels*. Pikler Gesellschaft.
- Kamenov, E. (2002a). *Predškolska pedagogija. Knjiga prva*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (2002b). *Predškolska pedagogija. Knjiga druga*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kim, Y. (2015). Relationship-based developmentally supportive approach to infant child care practice. *Early Child Development and Care*, 186, 734–749. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1057579>
- Kolesarić, V., i Tomašić Humer, J. (2016). *Veličina učinka. Sveučilišna skripta*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Kovrigine, M. D. (1980). *Sestra odgajateljica u jaslicama i dječjem vrtiću. Priručnik za njegu i odgoj djeteta do treće godine života*. Školska knjiga.
- Kundačina, M., i Bandur, V. (2004). *Akciono istraživanje u školi*. Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Laevers, F. (2005). The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17–29. <https://doi.org/10.1080/13502930585209531>
- Laevers, F. (Ed.) & Daems, M., De Bruyckere, G., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., Van Kessel, M. (2005). *Sics (Ziko) well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument. Manual*. Kind & Gezin and Research Centre for

- Experientiel Education. [https://expertisecentrum.cego.be/wp-content/uploads/2019/07/Manual\\_Sics-1.pdf](https://expertisecentrum.cego.be/wp-content/uploads/2019/07/Manual_Sics-1.pdf)
- Laevers, F. (2006a). Uvod u iskustveno učenje – Kako odgoj i obrazovanje učiniti djelotvornijim kroz dobrobit i uključenost. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12(45), 2–6. [file:///C:/Users/User/Downloads/45\\_DVO\\_3\\_Uvod\\_u\\_iskustveno\\_ucenje.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/45_DVO_3_Uvod_u_iskustveno_ucenje.pdf)
- Laevers, F. (2006b). Kako odgoj i obrazovanje učiniti djelotvornijim kroz dobrobit i uključenost – Uvod u iskustveno učenje. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12(46), 6–10. <https://hrcak.srce.hr/file/261926>
- Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *Eur J Educ.* 53, 325–335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
- Lally, R. J., Provence, S., Szanton, E., & Weissbourd, B. (1996). Razvojno primjerena skrb za djecu od rođenja do treće godine života. U S. Bredekamp (Ur.), *Kako odgajati djecu. Razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine* (prošireno izdanje) (pp. 25–41). Educa.
- Leach, P. (2004). *Vaše dijete*. Algoritam.
- Lee C. D. (2005). Signifying in the zone of proximal development. In H. Daniels (Ed.), *An Introduction to Vygotsky* (2nd ed., pp. 248–278). Routledge
- Lee, S. Y. (2006). A journey to a close, secure and synchronous relationship. Infant-caregiver relationship development in a childcare context. *Journal for Early Childhood Research*, 4(2), 133–151. <https://doi.org/10.1177/1476718X06063533>
- Лексикон образовних термина. (2014). Учитељски факултет.
- Lally, R. J. (2010). School readiness begins in infancy. *The Phi Delta Kappan*, 92(3), 17–21. <https://www.calfund.org/wp-content/uploads/School-Readiness-Begins-in-Infancy-.pdf>
- Lally, R. J. (2012). Want success in school? Start with babies! *Kappa Delta Pi Record*, 48(1), 10–16. <http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2012.654713>
- Lensberi, Dž. (2019). *Ne postoje loša deca. Vaspitavajte decu dostojanstveno*. Publik praktikum.
- Libertiny, Z., Szöke, A., & Bakos, G. (2021, July 1–2 ). The Pikler approach in the daycare. In E. Chahin (Chair), *The Pikler approach: What does it offer to families and childcare professionals today?* [Symposium]. PiklerUSA and Pikler®House Budapest.

- Libertiny, Z., & Tardos, A. (2021, July 1–2 ). The Pikler approach in the family. In E. Chahin (Chair), *The Pikler approach: What does it offer to families and childcare professionals today?* [Symposium]. PiklerUSA and Pikler®House Budapest.
- Love, J. M., Schochet, P. Z., & Meckstroth, A. L. (1996). *Are they in any real danger? What research does – and doesn't – tell us about child care quality and children's well-being*. Mathematica Policy Research, Inc
- MacDonald, A. (2013). Researching with young children: considering issues of ethics and engagement. *Contemporary Issues in Early Childhood* 14(3), 255–269. <https://doi.org/10.2304/ciec.2013.14.3.2>
- Maclean, K. (2003). The impact of institutionalization on child development. *Development and Psychopathology*, 15(4), 853–884. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000415>
- Mackinder, M. (2017). Footprints in the woods: 'tracking' a nursery child through a Forest School session. *Education 3-13*, 45(2), 176–190. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1069368>
- Majoros, M. (2022, September 24). The role of documentation in Pikler's pedagogy. The Piklerian eye [Conference session]. Casa do Povo & Pikler® House.
- Maksimović, J. (2012). *Akciona istraživanja u pedagoškoj teoriji i praksi*. Filozofski fakultet u Nišu.
- Marjanović, A. (1979). Stvaralaštvo, igra i vaspitanje predškolske dece. *Predškolsko dete*, 1-2, str. 3–33.
- Marjanović, A. (1987). Protivrečna pitanja javnog vaspitanja predškolske dace. *Predškolsko dete*, 1-4, str. 11–27.
- Marlen, D. (2017). All about...: Pikler. *Nursery World*, 5, 23–27. <https://doi.org/10.12968/nuwa.2017.5.23>
- Marlen, D. (n. d.). Faster is not better. [https://thepiklercollection.weebly.com/uploads/9/4/5/3/9453622/tn\\_4.8\\_pikler.pdf](https://thepiklercollection.weebly.com/uploads/9/4/5/3/9453622/tn_4.8_pikler.pdf)
- Marlen, D. (2014). Respect, care, wisdom. *Eye*, 16(6), 28–30. [https://thepiklercollection.weebly.com/uploads/9/4/5/3/9453622/eyed\\_2014\\_16\\_6\\_28\\_30.pdf](https://thepiklercollection.weebly.com/uploads/9/4/5/3/9453622/eyed_2014_16_6_28_30.pdf)
- Marlen, D. (2015). Respectful mealtime. *Eye*, 16(9), 24–26. [https://thepiklercollection.weebly.com/uploads/9/4/5/3/9453622/eyed\\_2015\\_16\\_9\\_24\\_26.pdf](https://thepiklercollection.weebly.com/uploads/9/4/5/3/9453622/eyed_2015_16_9_24_26.pdf)

- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2012). Seeking children's perspectives on their wellbeing in early childhood settings. *IJEC 44*, 231–247. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7>
- Mason, R. (2018). Interfere less, observe more. Dr. Emmi Pikler revolutionized orphan's care. Why her ideas matter now. <https://www.lilith.org/articles/interfere-less-observe-more/>
- Matijić Đuričić, Z. (2012). Neke konceptualizacije razvoja i vaspitanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 11*(2), 167–284. <https://doi.org/10.5937/specedreh1202267M>
- Матијић Ђуричић, З. (2016). Психологија раног дјетињства. [https://www.fasper.bg.ac.rs/do2016/nastavnici/Matejic\\_DJ\\_Zorica/predavanja/Raz\\_senzomoto\\_funk/PSIRD.pdf](https://www.fasper.bg.ac.rs/do2016/nastavnici/Matejic_DJ_Zorica/predavanja/Raz_senzomoto_funk/PSIRD.pdf)
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Gesis.
- Mayring, P. (2020). *QCAmap step by step – a software handbook*. <https://qualitative-content-analysis.org/wp-content/uploads/QCAmapSoftwareHandbook.pdf>
- McCall, R. B., Groark, C. J., Fish, L., Muhamedrahimov, R. J., Palmov, O. I., & Nikiforova, N. V. (2013). Maintaining a social-emotional intervention and its benefits for institutionalized children. *Child Development, 84*(5), 1734–1749. <http://www.jstor.org/stable/24029479>
- McCall, R. B., Groark, C. J., Hawk, B. N., Julian, M. M., Merz, E. C., Rosas, J. M., Muhamedrahimov, R. J., Palmov, O. I., & Nikiforova, N. V. (2019). Early caregiver-child interaction and children's development: Lessons from the St. Petersburg-USA orphanage intervention research project. *Clinical Child and Family Psychology Review, 22*(2), 208–224. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0270-9>
- McConnell, M., & Moss, E. (2011). Attachment across the life span: Factors that contribute to stability and change. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 11*, 60–77. [https://www.newcastle.edu.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0018/100278/V11\\_McConnell-and-Moss.pdf](https://www.newcastle.edu.au/__data/assets/pdf_file/0018/100278/V11_McConnell-and-Moss.pdf)
- McMullen, M., & Dixon, S. (2008). In support of a relationship-based approach to practice with infants and toddlers in the United States. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson

- (Eds.), *Participatory learning and the early years: Research and pedagogy* (pp. 109–128). Routledge.
- Meadows, S. (1986). *Understanding Child Development. Psychological perspectives in an interdisciplinary field of inquiry*. Routledge.
- Meadows, S. (2006). *A child as thinker. The development and acquisition of cognition in childhood* (2nd ed.). Routledge.
- Merriam, S. B., & Tisdell, J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Михајловић, Т. В. (2021). *Историја идеја о предшколском васпитању и образовању*. Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци.
- Милуновић, Д. (Ур.) (2023). Предшколско образовање 2022/2023. Статистички билтен. Републички завод за статистику Републике Српске.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. SM Naklada
- Minett, P. (2014). *Child care & development* (6th ed.). Hodder Education.
- Министарство просвете Републике Србије. (1996). *Основе програма васпитног рада с децом узраста до три године*. Просветни преглед.
- Министарство просвете и културе Републике Српске. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Завод за уџбенике и наставна средства.
- Министарство просвете и културе Републике Српске. (2020). *Упутства о етичком кодексу током реализације програма, пројеката и истраживања са децом у предшколским установама*.
- Министарство просвете и културе Републике Српске. (2022). *Програм предшколског васпитања и образовања*.
- Morss, J. R. (1996). *Growing critical: Alternatives to developmental psychology*. Routledge.
- Muhamedrahimov, R. J., Palmov, O. I., Nikiforova, N. V., Groark, C. J., & McCall, R. B. (2004). Institution-based early intervention program. *Infant Mental Health J.*, 25(5), 488–501. <https://doi.org/10.1002/imhj.20021>
- Murphy, R. (2011). Respect is key to baby development. <https://littliverschool.wordpress.com/2011/03/04/respect-is-key-to-baby-development/>
- Musatti, T., & Mayer, S. (2011). Sharing attention and activities among toddlers: the spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 207–221. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574408>

- NAEYC. (2020). *Developmentally appropriate practice (DAP). Position statement*.  
[https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap-statement\\_0.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap-statement_0.pdf)
- NAEYC. (2019). *Professional standards and competencies for early childhood educators*.  
[https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/standards\\_and\\_competencies\\_ps.pdf](https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/standards_and_competencies_ps.pdf)
- NAEYC. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
- National Research Council and Institute of Medicine Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. J. P. Shonkoff, & D. A. Phillips (Eds.). National Academies Press (US).
- Neaum, S. (2010). *Child development for early childhood studies*. Learning Metters.
- Nenadić, S. (2002). *Odgoj u jaslicam*. Naklada „Potjeh”.
- Николић, С. (2011). Стање у предшколском васпитању и образовању Републике Српске. У Н. Ћурак (Ur.), *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja Bosne i Hercegovine* (pp. 185–190). Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- Николић, С. (2012). Образовна структура васпитача РС: између затеченог стања, законског захтјева и потреба локалне заједнице. У И. Pehlić, Е. Vejo, и А. Hasanagić (Ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju i obrazovanju. Znanstvena monografija* (pp. 365–376). Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Oates, J., Wood, C., & Grayson, A. (2005). *Psychological development and early childhood*. Blackwell Publishing.
- OECD. (2019). *Providing quality early childhood education and care: Results from the starting strong survey 2018*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.
- O'Rourke, N., Hatcher, L., & Stepanski, E. J. (2005). *A step-by-step approach to using SAS® for univariate & multivariate* (2nd ed.). SAS Institute Inc.
- Palmov, O. (2020, November 10). Pikler® approach as part of intervention program to improve caregiving in orphanages for young children in Russia. In E. Chahin (Chair), Fourth Annual Pikler® USA Conference: Envisioning a bright present and future for infants and young children [Conference]. PiklerUSA



- Palombo, J., Bendicson, H. K., & Koch, B. J. (2009). *Guide to psychoanalytic developmental theories*. Springer.
- Pallant, J. (2009). *SPSS: priručnik za preživljavanje*. Mikro knjiga
- Павловић, З. (2016). *Увод у педагошку статистику*. Универзитет у Источном Сарајеву Филозофски факултет Пале.
- Pescador, O. (2020, November 10). Piklerian pedagogy: personal, professional and societal reflections. In E. Chahin (Chair), Fourth Annual Pikler® USA Conference: Envisioning a bright present and future for infants and young children [Conference]. PiklerUSA
- Petrie, S., & Owen, S. (2005). *Authentic relationships in group care for infants and toddlers – Resources for infant educators (RIE) principles into practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Pianta, R. C. (1992). Conceptual and methodological issues in research on relationships between children and nonparental adults. *New Directions for Child Development*, 57, 121–129. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925709>
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationship between children and kindergarten teachers. *J. Sch. Psychol.* 32, 15–31. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(94\)90026-90024](https://doi.org/10.1016/0022-4405(94)90026-90024)
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 61–80. <https://doi.org/10.1002/cd.23219925706>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Pikler, E. (1968). Some contributions to the study of the gross motor development of children. *Journal of Genetic Psychology*, 113(1), 27–39. <https://doi.org/10.1080/00221325.1968.10533806>
- Pikler, E. (1972). Data on gross motor development of the infant. *Early Child Development and Care*, 1(3), 297–310. <https://doi.org/10.1080/0300443720010303>
- Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Narcea
- Pikler, E. (1994). Peaceful babies – Contented mothers. Excerpts from book. *The Pikler Bulletin*, 14, 5–24.

- Pikler, E. (2007). Give me time: Gross motor development under the conditions at Lóczy. In A. Tardos, & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 135–150). Pikler-Lóczy Társaság.
- Pikler, E. (2013). A quarter of a century of observing infants in a residential center. In M. Gerber, (Ed.), *The RIE manual for parents and professionals* (Expanded edition) (pp. 5–42). Resources for Infant Educators (RIE).
- Pikler Gesellschaft Berlin. (n.d.). Verein Pikler Gesellschaft Berlin e.V. – How we became what we are. <https://www.pikler.de/verein-pikler-r-gesellschaft-berlin-e-v-wie-wir-wurden-was-wir-sind.html>
- Pikler-Hengstenberg-Gesellschaft. (n.d.). Pikler Kleinkindpädagogik Beziehung auf Augenhöhe – von Anfang an. <https://pikler-hengstenberg.at/pikler-aus-und-weiterbildung/pikler-kleinkindpaedagogik>
- Pikler International. (n.d.). L'association internationale Pikler (Lóczy) (1997-2012): The first international Pikler-Lóczy association. <https://piklerinternational.com/en/about-us/history-en>
- Pikler-Lóczy Euskalerriko Elkarte. (n.d.). Emmi Pikler and the Lóczy Institute. <https://www.piklerloczy.org/es/emmi-pikler-y-el-instituto-1%C3%B3czy>
- Pikler® UK Assosiation. (n.d.). Benefits and principles of the Pikler approach. <https://pikler.co.uk/about>
- Pikler®/Lóczy USA. (n.d.). Mission. <https://pikler.org/about/>
- Pikler® Verband Europa. (n.d.). Pikler® Association Europe - Who are we? What do we do? <https://www.pikler-verband.org/en/>
- PIKLER®. (n.d.-a). Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság. <https://www.pikler.hu/magyarorszagi-pikler-loczy-tarsasag>
- PIKLER®. (n.d.-b). Information on the official Pikler® children's furniture and gross motor equipment. <https://resources.pikler.hu/>
- PIKLER®. (n.d.-c). Történetünk. <https://www.pikler.hu/tortenetunk>
- Piaget, J. (1999). *The construction of reality in the child*. Routledge.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Routledge & Kegan Paul LTD.
- Pijaže, Ž., i Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta. Izabrani radovi*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Popadić, D., Pavlović, Z., i Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača – metodi i tehnike istraživanja u društvenim naukama*. Clio.
- Potkonjak, N. (1978). *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*. Prosveta.

- Поткоњак, Н. (2003). *XX век – ни "век детета" ни век педагогије: има наде – XXI век*. Савез педагошких друштава Војводине и Педагошко друштво Републике Српске.
- Pribiřev Beleslin, T. (2016). *Matematičko obrazovanje i deca. Pedagoško-metodičke ideje i modeli kroz istoriju*. Grafid.
- Pribiřev Beleslin, T. (2019). *Predškolski kurikulum u teoriji i praksi*. Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Raghavan, R., & Alexandrova, A. (2015). Toward a theory of child well-being. *Soc Indic Res* 121(3), 887–902 (2015). <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0665-z>
- Raikes, H. (1993). Relationship duration in infant care: Time with a high-ability teacher and infant-teacher attachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 309–325. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80070-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80070-5)
- Rayna, R., & Laevers, F. (2011). Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies' side? Origins and evolutions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 161–172. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.574404>
- Red Pikler Nuestra America. (n.d.). Principles and objectives of the Pikler network of our America (RPNA). <https://www.piklerna.org/quienes-somos/>
- Republički zavod za statistiku Republike Srpske (2023a). Rođeni i umrli u Republici Srpskoj 2022. Statistika stanovništva. Godišnje saopštenje. Broj 130/23.
- Republički zavod za statistiku Republike Srpske (2023b). Predškolske ustanove u radnoj 2022/2023. godini. Godišnje saopštenje. Prethodni podaci. Broj 15/23.
- Resources for Infant Educators® (RIE). (n.d.). The founding of resources for infant educators® (RIE®). <https://rie.org/our-founder/>
- Roche, M. A. (1994). Introduction. *The Pikler Bulletin*, 14, 2–3.
- Rochovska, I. Hulová, Z. Klein, V., & Gařparová, M. (2019). The opinions of pre-primary education teachers on the advantages and disadvantages of heterogeneous age groups. *Problems of Education in the 21st Century*, 77(3), 424–436. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1338942.pdf>
- Ruprecht, K., Elicker, J., & Choi, J. Y. (2016). Continuity of care, caregiver–child interactions, and toddler social competence and problem behaviors. *Early Education and Development*, 27(2), 221–239. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102034>
- Rutanen, N., & Hännikäinen, M. (2017). Care, upbringing and teaching in ‘horizontal’ transitions in toddler day-care groups. In E. J. White, & C. Dalli (Eds.), *Under-three year*

- olds in policy and practice* (pp. 57–72). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2275-3_4)
- Røe-Indregård, H., Brinchmann, E. I., Rydland, V., Rowe, M. L., Hagtvet, B. E., & Zambrana, I. M. (2024). Teacher–child interactions during toy play and book sharing. *Early Education and Development*, 35(2), 234–249. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2142028>
- Sagastui, J., Herrán, E., & Aguera, T. (2020). A systematic observation of early childhood educators accompanying young children’s free play at Emmi Pikler nursery school: Instrumental behaviors and their relational value. *Front. Psychol.* 11, 1731. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01731>
- Sagastui, J., Herrán, E., & Anguera, M.T. (2022). Adult intervention levels in young children’s free play: an observational study on how Pikler educators combine the instrumental and relational dimensions of their educational activity. *Eur J Psychol Educ* 37, 707–728. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00560-2>
- Salter Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall S. N. (2015). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Routledge.
- Sando, O. J. (2019). The physical indoor environment in ECEC settings: children’s well-being and physical activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 506–519. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634238>
- Sando, O. J., & Mehus, I. (2021). Supportive indoor environments for functional play in ECEC institutions: a strategy for promoting well-being and physical activity? *Early Child Development and Care*, 191(6), 921–932. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1651305>
- Santrock, J. W. (2016). *Children* (13th ed.). McGraw-Hill Education.
- Santrock, J. W. (2020). *A topical approach to life-span development* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Seland, M., Hansen Sandseter, E. B., & Bratterud, Å. (2015). One-to three-year-old children’s experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood* 16(1), 70–83. <https://doi.org/10.1177/1463949114567>
- Sette, S., Zuffianò, A., Lucidi, F., Laghi, F., Lonigro, A., & Baumgartner, E. (2018). Evaluating the student–teacher relationship scale in Italian young children: An exploratory structural equation modeling approach. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 284–290. <https://doi.org/10.1177/0734282916674601>

- Shah, H., De Mond, A., Monahan, S., & Tarullo, L. (2021). *We grow together professional development system: Implementation with infant-toddler teachers and caregivers*. OPRE Report #2021-164. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research, and Evaluation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED617054.pdf>
- Sigman, A. (2012). *Razmažena generacija: kako uništavamo budućnost naše dece*. Psihopolis institut.
- Siraj-Blatchford, I. (2005). Interaction matters. In L. Abbot, & A. Langston (Eds.), *Birth to three matters: Supporting the framework of effective practice* (pp.140 –150). Open University Press.
- Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da...upozna svoje emocije (i nauči njima upravljati)*. Element.
- Slunjski, E. (2015). Multidisciplinary approach to designing space of early childhood education institutions as a condition for high-quality education process. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 253–264. <https://hrcak.srce.hr/file/203031>
- Спевак, З. (2009). Кратак преглед поштовања – однос према детету од Квинтилијана до Дјуја. У Н. Поткоњак (Ур.), *Будућа школа I део*. Зборник радова са научног скупа (стр. 27–38). Српска академија образовања.
- Squibb, B., i Deitz, S. J. (2000). *Aktivnosti namenjene deci uzrasta do tri godine. Vodič za svakodnevnu upotrebu*. Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Sosinsky, L., Ruprecht, K., Horm, D., Kriener-Althen, K., Vogel, C., & Halle, T. (2016). *Including relationship-based care practices in infant-toddler care: Implications for practice and policy*. Brief prepared for the Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/nitr\\_inquire\\_may\\_2016\\_070616\\_b508compliant.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/nitr_inquire_may_2016_070616_b508compliant.pdf)
- Станковић-Јанковић, Т. (2017). *Поглед на дијете кроз методику васпитно-образовног рада*. Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет.
- Stensen, K., Lydersen, S., Ranøyen, I., Klöckner, C. A., Вуџен, Е. S., Lekhal, R., & Drugli, M. B. (2023). Psychometric properties of the student-teacher relationship scale-short form in a Norwegian early childhood education and care context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 41(5), 514–525. <https://doi.org/10.1177/07342829231166251>
- Stojaković, P. (2012). *Prvih šest godina. Psihologija za vaspitače i roditelje*. Grafid.

- Stokes Szanton, E. (2005). *Kurikulum za jaslice. Razvojno-primjereni program za djecu od 0 do 3 godine*. POU Korak po korak.
- Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Strassburg, H. M., Bretthauer, & Küstermann, W. (2006). Continuous documentation of the development of infants by means of a questionnaire for the parents. *Early Child Development and Care*, 176(5), 493–504. <https://doi.org/10.1080/03004430500147276>
- Symons, D. K. (2001). A dyad-oriented approach to distress and mother – Child relationship outcomes in the first 24 months. *Parenting: Science and Practice*, 1(1–2), 101–122. <https://doi.org/10.1080/15295192.2001.9681213>
- Swain, J. (2009). Piklers trust in the wise infant. <https://www.activematters.org/wp-content/uploads/pdfs/Pikler%20article%20-%20Jane%20Swain.pdf>
- Swain, J. (2011). Pikler, point and periphery. <https://www.waldorflibrary.org/journals/15-gateways/586-springsummer-2011-issue-60-pikler-point-and-periphery>
- Szanto-Feder, A. (2020, November 10). Moving with pleasure from the beginning. In E. Chahin (Chair), Fourth Annual Pikler® USA Conference: Envisioning a bright present and future for infants and young children [Conference]. PiklerUSA
- Шаин, М., Марковић, М., Ковачевић, И., Даневски, Д., и Пађан, М. (1996). *Корак по корак 1. Васпитање деце до три године. Приручник за родитеље и медицинске сестре*. Креативни центар.
- Šindić, A. (2018). *Upoznavanje predškolske djece s okolinom i društvenom sredinom*. Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet.
- Šindić, A. (2019). Perspektive vaspitanja djece jasličke dobi u Bosni i Hercegovini. V S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drljić & G. Jelovčan (Eds.), *Vloga vrtca pri vzgoji otroka prvega starostnega obdobja* (pp. 77–89). Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- Šmit, V. H. O. (1999). *Razvoj deteta. Biološki, kulturološki i vaspitni okvir proučavanja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Tardos, A. (2007a). From the hands of caretaker. In A. Tardos, & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 55–62). Pikler-Lóczy Társaság.
- Tardos, A. (2007b ). Lóczy – 25 years later. Postface. In M. David, & G. Appel, G., *Lóczy an unusual approach to mothering* (2nd ed., pp. 148–152). Pikler- Lóczy Társaság.

- Tardos, A. (2007c). The child as an active participant in his own development. In A. Tardos & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 127–133). Pikler- Lóczy Társaság.
- Tardos, A. (2010a). Introducing the Piklerian developmental approach: History and principles. *The Signal*, 18(3–4), 1–5. <https://pikler.nl/pdf/WAIMH-nieuwsbrief-the-signal-dec-2010.pdf>
- Tardos, A. (2010b). The researching infant. *The Signal*, 18(9–14), 1–5. <https://pikler.nl/pdf/WAIMH-nieuwsbrief-the-signal-dec-2010.pdf>
- Tardos, A. (2013). Fokus na...Anna Tardos: vrijeme viđeno dječijim očima. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 5(10), 30–32. [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=213900](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=213900)
- Tardos, A., & Strub, U. (2020, November 10). Building resilience in young children. In E. Chahin (Chair), Fourth Annual Pikler® USA Conference: Envisioning a bright present and future for infants and young children [Conference]. PiklerUSA
- Tardos, A. (2022, September 24). Pediatrician Emmi Pikler and photographer Marian Reismann, two pioneering personalities. The Piklerian eye [Conference session]. Casa do Povo & Pikler® House.
- Tatalović Vorkapić, S. (2017). Psychometric properties of student-teacher relationship scale – short form: croatian validation study from preschool education context. *ICERI2017 Proceedings*, 155–161. <https://doi.org/10.21125/iceri.2017.0077>
- Thomson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed.) (pp. 24–98). Wiley.
- Thomson, R. A. (2016). Early attachment and later development: Reframing the questions. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.) (pp. 330–348). The Guilford Press.
- Tillema, H. H. (1994). Training and professional expertise: Bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10(6), 601–615. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90029-9)
- Trevarthen, C., & Delafield-Butt, J. (2013). Biology of shared experience and language development. Regulations for the intersubjective life of narratives. U M. Legerstee, D. W. Haley, & M. H. Bornstein (Eds.), *The infant mind: Origins of the social brain* (str. 16–199). The Guilford Press

- Triulzi, M. (2009). Do the Pikler and RIE methods promote infant-parent attachment? [Master thesis, Smith College, Northampton]. <https://scholarworks.smith.edu/theses/446>
- Vamos, J. (2010). The role of body caring: Activities in the Piklerian approach of mothering. *The Signal*, 18(3–4), 7–8. <https://pikler.nl/pdf/WAIMH-nieuwsbrief-the-signal-dec-2010.pdf>
- Van Rosmalen, L., Van Ijzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). ABC + D od attachment theory: The strange situation procedure as the gold standard of attachment assessment. In P. Holmes, & S. Farnfield (Eds.), *The Routledge handbook of attachment: Theory* (pp. 11–30). Routledge.
- Van Trijp, C. P. J. (2023). Toddlers' social-emotional well-being in early childhood education and care: The role of child temperament and process quality. [Doctoral thesis, Department of Education Faculty of Educational Sciences University of Oslo]. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/102472/1/PhD-Van-Trijp-2023.pdf>
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Nolit.
- Vincze, M. (2007a). Feedings as one of the main scenes of the adult-child relationship. In A. Tardos, & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 93–104). Pikler- Lóczy Társaság.
- Vincze, M. (2007b). From bottle feeding to independent eating. In A. Tardos, & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 105–125). Pikler- Lóczy Társaság.
- Vincze, M. (2007c). Own caregiver – Own child. In A. Tardos, & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 63–92). Pikler- Lóczy Társaság.
- Vincze, M. (2007d). The meaning of cooperation during care. Dressing on the diapering table, dressing table, cushion. In A. Tardos, & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 39–53). Pikler- Lóczy Társaság.
- Влада Републике Српске. (2016). *Програм за рани раст и развој дјеце у Републици Српској 2016–2020*.
- Влада Републике Српске. (2022). *Програм за рани раст и развој дјеце у Републици Српској за период од 2022. до 2028*.
- Vondra, J. I., Shaw, D. S., Swearingen, L., Cohen, M., & Owens E. B. (2001). Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Dev Psychopathol.* 13(1), 13–33. doi: 10.1017/s095457940100102x.



- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, Y., Pan, B., Yu, Z., & Song, Z. (2024). The relationship between preschool teacher trait mindfulness and teacher-child relationship quality: the chain mediating role of emotional intelligence and empathy. *Curr. Psychol.*, *43*, 2667–2678. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04512-5>
- Warner, H. A., McCall, R.B., Groark, C. J., Kim, K. H., Muhamedrahimov, R. J., Palmov, O. I., & Nikiforova, N. V. (2017). Caregiver-child interaction, caregiver transitions, and group size as mediators between intervention condition and attachment and physical growth outcomes in institutionalized children. *Infant Ment Health J.*, *38*(5), 645–657. <https://doi.org/10.1002/imhj.21666>
- Weber, S. (n. d.). The work of Emmi Pikler. [https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal\\_Articles/RB15\\_2weber.pdf](https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/RB15_2weber.pdf)
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, *30*, 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>
- Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H., & Pramling Samuelsson, I. (2015). Does group size matter in preschool teacher’s work? The skills teachers emphasise for children in preschool groups of different size. *Journal of Early Childhood Education Research*, *4*(2), 93–108.
- Wittmer, D. S., & Petersen, S. H. (2018). *Infant and toddler development and responsive program planning. A relationship-based approach*. Pearson.
- Zainuddin, S. S., Surianti, N. M., & Alfiasari. (2021). The competencies of daycare caregivers in building interaction and attachment with children to optimize their cognitive development. *Journal of Family Sciences*, *6*(1), 67–79. <https://doi.org/10.29244/jfs.v6i1.33341>
- Закон о предшколском васпитању и образовању Републике Србије. (2010). Службени Гласник РС бр. 18/2010, 101/2017, 113/2017, 10/2019.
- Закон о предшколском васпитању и образовању Републике Српске. (2008). Службени Гласник Републике Српске бр. 119/08.
- Закон о предшколском васпитању и образовању Републике Српске. (2015). Службени Гласник Републике Српске бр. 79/15.
- Закон о раду Републике Српске. (2016). Службени Гласник Републике Српске бр. 1/16.

## **PRILOZI**

## Prilog 1: Levenska skala blagostanja i uključenosti sa primjerom opservacionog protokola za bilježenje<sup>2</sup>

SKALA BLAGOSTANJA LWS		
NIVO BLAGOSTANJA	SIGNALI/INDIKATORI	
<b>1</b>	<b>Izuzetno nisko</b>	Dijete jasno pokazuje znakove nelagodnosti: <ul style="list-style-type: none"> <li>• cvili, jeca, plače, vrišti;</li> <li>• izgleda utučeno, tužno ili prestrašeno, u panici je;</li> <li>• ljuto je ili bijesno;</li> <li>• pokazuje znakove nogama, vrti/vrpolji se, baca predmete, povređuje druge;</li> <li>• sisa palac, trlja oči;</li> <li>• ne reaguje na okolinu, izbjegava kontakt, povlači se;</li> <li>• povređuje se: lupa glavom, baca se na pod,...</li> </ul>
<b>2</b>	<b>Nisko</b>	Držanje, izraz lica i postupci ukazuju na to da se dijete ne osjeća ugodno. Međutim, signali/znaci su manje izraženi nego na prvom stepenu, ili dijete ne izražava osjećaj nelagodnosti sve vrijeme.
<b>3</b>	<b>Umjereno</b>	Dijete je neutralnog držanja. Izraz lica i držanje tijela pokazuju malo ili nimalo emocija. Nema znakova koji ukazuju na tugu ili zadovoljstvo, ugodnost ili nelagodu.
<b>4</b>	<b>Visoko</b>	Dijete pokazuje očigledne znakove zadovoljstva (kako je navedeno pod nivoom 5). Međutim, ti znaci nisu stalno prisutni s istim intenzitetom.
<b>5</b>	<b>Izuzetno visoko</b>	Tokom sesije posmatranja, dijete uživa, zapravo se osjeća sjajno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• izgleda srećno i veselo, smiješi se, blista, više iz zabave;</li> <li>• spontano je, to je što jeste;</li> <li>• razgovara sa sobom, poigrava se zvukovima, pjevuši i/ili pjeva;</li> <li>• opušteno je, ne pokazuje znakove tjeskobe ili napetosti;</li> <li>• otvoreno je i dostupno okruženju/prijemčivo za okolinu;</li> <li>• živahno je, puno energije, zrači;</li> <li>• izražava samopouzdanje i sigurnost u sebe.</li> </ul>

<sup>2</sup> Urađena je srpska verzija skale (prevod urađen uz pomoć lektora za engleski jezik).

## SKALA UKLJUČENOSTI LIS

NIVO UKLJUČENOSTI		PRIMJERI
1	<b>Izuzetno niska</b>	<p>Dijete jedva da pokazuje bilo kakvu aktivnost:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bez koncentracije je, zuri, sanjari</li> <li>• ima odsutan, pasivan stav;</li> <li>• nema ciljanih aktivnosti, radnje su besciljne i ne vode ničemu;</li> <li>• nema znakova istraživanja i zainteresovanosti;</li> <li>• ništa ne shvata/ne pamti, nema mentalne aktivnosti.</li> </ul>
2	<b>Niska</b>	<p>Dijete pokazuje određen stepen aktivnosti, uz česte prekide:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ima ograničenu koncentraciju: skreće pogled ili gleda u stranu tokom aktivnosti, nekontrolisano dotiče predmete ili se igra njima, sanjari;</li> <li>• lako mu odluta pažnja;</li> <li>• radnje i postupci djeteta imaju za rezultat ograničeno postignuće.</li> </ul>
3	<b>Umjerena</b>	<p>Dijete je zauzeto sve vrijeme, ali bez stvarne koncentracije:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ima rutinske/automatske radnje, pažnja mu je površna;</li> <li>• nije okupirano aktivnostima, ne udubljuje se u aktivnosti, tako da su one kratkog daha;</li> <li>• ima ograničenu motivaciju, bez stvarne predanosti, nema podsticaja na aktivnost;</li> <li>• dijete ne stiče dublja iskustva;</li> <li>• ne koristi svoje sposobnosti u potpunosti;</li> <li>• aktivnost ne podstiče dijete na uključivanje mašte.</li> </ul>
4	<b>Visoka</b>	<p>Postoje jasni znakovi učešća, ali oni nisu uvijek prisutni u punom obimu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dijete učestvuje u aktivnosti bez prekida;</li> <li>• veći dio vremena kod djeteta je prisutna stvarna koncentracija, ali je na trenutke pažnja površnija;</li> <li>• kod djeteta se vidi podsticaj, postoji određeni stepen motivacije;</li> <li>• u određenoj mjeri aktivnost podstiče dijete na korištenje sposobnosti i pokreće mu maštu.</li> </ul>
5	<b>Izuzetno visoka</b>	<p>Tokom posmatranja dijete neprekidno učestvuje u aktivnosti i njome je potpuno obuzeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apsolutno je fokusirano, skoncentrisano bez prekida;</li> <li>• visoko je motivisano, aktivnost ga jako privlači, istrajava/ne odustaje;</li> <li>• čak mu ni jaki stimuli ne mogu odvratiti pažnju;</li> <li>• budno je i prisutno, obraća pažnju na detalje, pokazuje preciznost;</li> <li>• mentalna aktivnost i iskustvo su mu intenzivni;</li> <li>• dijete neprestano koristi sve svoje sposobnosti: mašta i mentalne sposobnosti su u punoj brzini;</li> <li>• očigledno uživa u tome što je zadubljeno u aktivnost.</li> </ul>

### Primjer protokola za bilježenje

Ime i prezime djeteta Datum rođenja – tačan uzrast u trenutku posmatranja Pol	Datum I POSMATRANJE		Datum II POSMATRANJE		DODATNI PODACI O DJETETU I NAPOMENE (informacije o posebnim okolnostima i drugo)
M    Ž	Blagostanje		Blagostanje		
	Uključenost		Uključenost		
M    Ž	Blagostanje		Blagostanje		
	Uključenost		Uključenost		
M    Ž	Blagostanje		Blagostanje		
	Uključenost		Uključenost		
M    Ž	Blagostanje		Blagostanje		
	Uključenost		Uključenost		
M    Ž	Blagostanje		Blagostanje		
	Uključenost		Uključenost		
M    Ž	Blagostanje		Blagostanje		
	Uključenost		Uključenost		

## Prilog 2: Vodiči dubinskih intervjuja sa vaspitačima

### Vodič intervjuja o specifičnostima rada vaspitača u jaslicama i mogućnostima primjene ideja Emi Pikler (primijenjen u I fazi istraživanja)

#### O poštovanju djece

*Pristup Emi Pikler počiva na zahtjevu poštovanja beba i male djece. Poštovanje je ponašanje prema bebama i djeci, postupanje prema bebama i djeci, komuniciranje sa bebama i djecom, koji proizilaze iz shvatanja i prihvatanja beba i male djece kao ravnopravnih, cjelovitih, dostojanstvenih, sposobnih ljudskih bića (kakvi i jesu). Emi Pikler o poštovanju govori vrlo praktično, konkretizujući kako bebe i malu djecu vaspitavati i njegovati, kako se prema njima ponašati, kako sa njima komunicirati i tako dalje.*

- Šta podrazumijevate pod poštovanjem male djece?
- Koliko je poštovanje djece važno?
- Šta mislite o primjenljivosti sljedećih zahtijeva? Od čega zavisi dosljednost u primjeni? Ima li poteškoća ili ograničenja? Kako se mogu otkloniti?
- *Prije bilo koje aktivnosti i radnje sa djetetom i oko djeteta (svega što se direktno djeteta tiče), saopštiti djetetu šta slijedi (na primjer, sada ću da te uzmem), tražiti dozvolu i pristanak od djeteta i čekali odgovor; pristupati radnji, odnosno aktivnosti sa djetetom (mijenjanju pelena, hranjenju, podizanju sa poda, pranju ruku, umivanju,...) nakon što dijete iskaže svoj svjesni pristanak (što može učiniti i samo zainteresovanim pogledom).*
- *Djeci upućivati izvinjenja, zahvaljivati, tražiti dozvolu, upućivati molbe i slično - ponašati se prema djeci na isti način na koji se ponaša prema odraslim osobama u sličnim situacijama.*
- *Dječiji plač ne suzbijati niti pokušavati djetetu odvratiti pažnju (ne djelovati u smjeru distrakcija – ne pokušati dijete zabaviti, odvući mu pažnju od emocije i situacije koja je izazvala emociju i slično).*
- *Poštovati, dopuštati i prihvatati sve dječije emocije (ugodne i neugodne) i ne suzbijati njihovo ispoljavanje dok god je isto bezbijedno za dijete i okolinu.*
- *Tokom interakcija sa djetetom ili grupom djece, sve što se dešava verbalno pratiti. Govor koristiti kontekstualno, oslanjajući se na sadržaj situacije, te govoriti jasno, pravilno, prirodno (bez „bebećeg” govora) i slično. Truditi se razumijeti i prilagoditi jedinstvenim načinima komunikacije svakog djeteta.*
- *Govoriti, odnosno „razgovarati” sa djetetom koje još nije progovorilo.*
- *Ne požurivati dijete ni u čemu. Ostavljati dovoljno vremena da dijete slobodno može da funkcioniše u skladu sa trenutnim mogućnostima.*
- Da li je poštovanje djece ograničeno? Ima li poteškoća i koje poteškoće? Kako ih je moguće prevazići?

#### O razvoju odnosa djeteta i vaspitača

*Odnos koji vaspitač razvija sa svakim djetetom pojedinačno je osnov i uslov vaspitnog djelovanja, i najznačajniji faktor kvaliteta procesa vaspitanja i njege po Emi Pikler. To*

*podrazumijeva da vaspitač sa svakim djetetom razvija poseban odnos zasnovan na međusobnom poznavanju, povjerenju, razumijevanju, bliskosti, poštovanju,... Razvija se kroz interakcije djeteta i vaspitača u okviru svih aktivnosti u vrtiću.*

- Da li možete reći da ste u mogućnosti da razvijete i imate kvalitetan odnos sa svakim djetetom pojedinačno u grupi? Ima li tu nekih poteškoća? Koje su?
- Navedite kao primjer odnosa sa jednim djetetom iz grupe koji je povezan, kvalitetan, uzajaman?
- Možete li navesti primjen nekog odnosa sa djetetom sa kojim niste zadovoljni?
- Uspijevate li da svoj djeci posvetite jednako pažnju? Od čega to zavisi? Imate li tu nekih poteškoća?
- Šta bi vam moglo olakšati da negujete kvalitetan odnos sa svakim djetetom posebno?

### O rutinskim aktivnostima i interakciji jedan na jedan djeteta i vaspitača

*Zapažanja i preporuke u vezi sa rutinskim aktivnostima koje daje Emi Pikler su specifični, i u određenoj mjeri suprotstavljeni konvencionalnoj praksi u vrtićima. Rutinske aktivnosti poput presvlačenja, prepovijanja, hranjenja i slične su posmatrane kao prilike za povezivanje i razvoj kvalitetnog odnosa vaspitača i djece. Ovim aktivnostima se daje značajno mjesto u danu i njima vaspitači posvećuju posebnu pažnju, na način da teže da ih što više organizuju kao interakciju jedan na jedan, uz poštovanje i maksimalno uključivanje djeteta.*

- Koja su vaša doživljavanja preporuke da aktivnosti kao što su mijenjanje pelena ili presvlačenja djece obavljate na nači jedan na jedan, djelimično izolovani sa djetetom, posvećeni u datom trenutku samo tom djetetu i aktivnosti? Koji uslovi su potrebni da se tako radi?
- Da li su prostori gdje se djeca presvlače jasni, omogućavaju li određeni nivo intimnosti djeteta i vaspitača?
- Koje su vam tu mogućnosti da ukoliko ne postoje, takve prostore kreirate? Šta vidite kao prepreke, a šta kao pozitivne ishode kada biste unijeli ovakve promjene?
- Da li biste mogli više vremena i svoje pažnje da posvetite ovim aktivnostima? Od čega to zavisi? Šta bi vam bilo potrebno?

### O kreiranju prostornog okruženja

*Osnovne ideje i zahtjevi koje je Emi Pikler postavila o kreiranju prostornog okruženja su da bude postavljeno tako da omogućuje potpunu/maksimalnu samostalnost i slobodu djece uz minimalnu intervenciju vaspitača. Ovo bi podrazumijevalo dva osnovna zahtijeva: sigurnost i razvojnu prilagođenost.*

**Sigurnost fizičkog okruženja** – djeca sigurna čak i u slučaju da vaspitač trenutno nije prisutan.

- U kojoj mjeri su vaše radne sobe sigurne za djecu čak i kada vi trenutno niste prisutni?
- Ima li određenih izvora opasnosti u prostoriji koje smatrate da ne možete ukloniti ili na drugi način riješiti? Koji su?
- Ima li određenih promjena koje biste sutra mogli unijeti da određene segmente unaprijedite u smislu sigurnosti? Šta biste mogli konkretno uraditi?
- Koliko smatrate da je sigurnost fizičkog okruženja vaša odgovornost? Vaša obaveza? I u domenu vaših mogućnosti?

**Razvojna adekvatnost fizičkog okruženja** – podrazumijeva da je okruženje kreirano na način da je u skladu sa svim razvojnim potrebama i mogućnostima djece koja u njemu borave.

- U kojoj mjeri je vaša radna soba organizovana i opremljena u skladu sa razvojnim potrebama djece koja u njoj borave?
- Koliko veličina prostora i njegov dizajn omogućava slobodno kretanje i istraživanje djece? Ima li određenih ograničenja u prostoru?
- Ima li određenih ograničenja koje oprema, namještaj i sam dizajn prostora postavljaju pred djecu u njihovom samostalnom obavljanju aktivnosti poput spavanja, jela, higijenskih aktivnosti i drugih. Kakve su poteškoće?
- Koje su vaše mogućnosti u otklanjanju poteškoća ovog tipa?
- Da li su u prostoriji postoje distinkcije između određenih dijelova u odnosu na njihovu upotrebu – na primjer prostor za presvlačenje, prostor za jelo, prostor za spavanje, prostor za kretanje, prostor za mirne igre i slično?
- Koliko su izabrane igračke i materijali razvojno adekvatni? Koje su vaše mogućnosti u njihovom izboru? Imate li tu određen poteškoća, na primjer u prikupljanu, izboru igračkama i slično.

### O slobodnim aktivnostima i o poučavanju djece

*Emi Pikler se posebno bavila proučavanjem prirodnog motoričkog razvoja djece i naglašavala značaj nestimulisanja, odnosno dopuštanja djeci da se razvijaju i kreću slobodno, spontano i prirodno, bez pritisaka i težnje da se razvoj na bilo koji način ubrza. Emi Pikler je u potpunosti izostavljala upotrebu bilo kakvih postupaka, materijala, pomagala i namještaja koji vode pasivnosti djece (kao što su na primjer „hodalice”, ili kao što je na primjer vođenje za ruke djeteta koje još nije prohodalo). S tim u vezi, dijete treba imati uslove i prilike da samostalno, samoinicirano i svojim tempom slobodno istražuje – da se kreće, igra i manipuliše sa predmetima, materijalima i igračkama, bez ili sa što manje intervencija odraslog.*

*Emi Pikler je naglašavala i da u radu sa djecom mlađom od tri godine nema direktnog poučavanja, odnosno poučavanja koje je unaprijed planirano i orijentisano prema konkretnim ishodima.*

#### **Slobodno kretanje, igre, istraživanja djece**

- Da li i na koje načine u vrtiću pomažete djeci da se kreću i istražuju?
- Kako bi izgledalo kada ne biste intervenisali?
- Kako bi bilo da se ne miješate u dječije aktivnosti? Kada morate da se umješate u dječije aktivnosti?

#### **Organizovanje aktivnosti sa djecom (poučavanje djece)**

- Koje i kakve aktivnosti planirate da radite sa djecom? Kako planirate?
- Šta se dešava kada realizujete aktivnosti koje ste vi osmislili, pripremili, isplanirali? Kakva su vaša čekivanja i koliko ona budu ispunjena? Očekujete li ušeeće cijele grupe? Kako vam se čini situacija da ne mora cijela grupa da učestvuje?

### O posmatračkoj ulozi vaspitača

*Emi Pikler naglašava da je osnovna aktivnost vaspitača posmatranje, putem kojeg se vaspitač se oslobađa „glavne” uloge i postaje istraživač ranog uzrasta.*

- Koliko vremena provodite „samo” posmatrajući šta djeca rade? Kada imate prilike za to? Šta vam otežava? Šta bi ste mogli uraditi da obezbijedite više ovakvih prilika, vremena za posmatranje? Šta bi trebalo da se promijeni da biste bili u mogućnosti da više vremena provedete posmatrajući djecu?
- Šta bi bili benefiti toga da više posmatrate djecu?

### Zaključivanje



- Postoji li nešto o čemu biste još razgovarali, šta biste još spomenuli? Imate li dodatnih komenatra?

## **Vodič intervjuja o vrijednostima i mogućnostima primjene ideja Emi Pikler nakon programa obuke (primijenjen u III fazi istraživanja)**

### Uvodno

- Kada uporedite Pikler preporuke i sopstvenu praksu, gdje ste uvidjeli sličnosti i razlike?
- Da li su vam se mišljenja o Pikler pristupu promijenila u odnosu na ona početna? Zbog čega jesu ili nisu? Ako jesu, koja mišljenja su se promijenila?

### O poštovanju djece

*Sve preporuke u Pikler pristupu počivaju na osnovnom zahtjevu poštovanja djece.*

- Da li je obuka doprinijela da više razmišljate o poštovanju djece? Na koji način? Ima li kakvih promjena u vašem radu koje ste uradili, a pod uticajem ovih učenja o poštovanju?

### O razvoju odnosa djeteta i vaspitača

*Na početku je obuka bila posećena interakcijai i komunikaciji, sa svom, a potom i sa pojedinačnom djecom, po preporukama pristupa.*

- Da li je obuka doprinijela da više razmišljate o svom odnosu sa djecom u grupi? Na koji način?
- Ima li kakvih promjena u vašim odnosima sa pojedinom djecom?
- Ako da, navedite kao primjer odnosa sa jednim djetetom iz grupe koji je poboljššan.
- Da li ste zbog obuke nekoj djeci posvećivali više pažnje, i šta su rezultati? Da li ste možda neko dijete bolje upoznali zbog toga?

### O rutinskim aktivnostima i interakciji jedan na jedan djeteta i vaspitača

*Preporuke Pikler pristupa u domenu rutinskih aktivnosti (aktivnosti njege) su da se ovim aktivnostima posveti više pažnje i vremena, da je pri tome pojedinačno dijete u fokusu, da su to prilike za povezivanje sa tim djetetom, da dijete bude aktivni učesnik, ...*

- Da li su ove preporuke pristupa doprinijele vašem drugačijem razmišljanju o rutinskim aktivnostima? Ima li nekih promjena u načinu na koji pristupate ovim aktivnostima?

### Slobodno kretanje, igre, istraživanja djece

- Kako vam se sada čine preporuke da tokom slobodnih igara što manje intervenišete? Da se ne miješate u dječije aktivnosoti? Da djeci što manje pomažete u kretanju? Da ih puštate da se zanimaju i istražuju ono što njih interesuje? Da ih puštate da svoje probleme što više rješavaju sama i slične iz domena slobodnih aktivnosti djece? Radite li išta drugačije pod uticajem obuke?

### O posmatračkoj ulozi vaspitača

- Kako vam se sada čine preporuke koje govore o tome da vaspitač dosta vremena treba da provodi pasivno, po strani, posmatrajući djecu? Koliko je to blisko onome što inače radite i što smatrate da treba da se radi?

### Organizovanje aktivnosti sa djecom (poučavanje djece)

*Na organizovane (podučavalačke, usmjerene) aktivnosti Pikler pristup gleda specifično – nema grupnih aktivnosti koje vaspitač planira i realizuje sa svom djecom, vodi se ,računa o individualnom a ne grupnom učenju.*

- Kada biste bili u mogućnosti, koji dio toga biste primijenili u svojoj praksi? Da li biste nešto iz pristupa voljeli primjenjivati, a da se tiče usmjerenih aktivnosti sa djecom?

### O kreiranju prostornog okruženja

- Jeste li, nakon preporuka organizaciji radne sobe na način da bude sigurna, razvojno primjerena i udobna, novim očima sagledali svoju radnu sobu? Da li ste dobili neke nove uvide i da li je bilo nekih preporuka koje su vam koristile?

### O vođenju pedagoške dokumentacije

- Kako vam se čine preporuke o vođenju dokumentacije (o tome da ona bude usmjerena na praćenje svakog djeteta pojedinačno)? Da li biste nešto od toga voljeli primjenjivati u svom radu?

### Zaključno o pristupu

- Šta su bile smetnje da pratite instrukcije i primjenjujete preporuke pristupa?
- Šta ćete iz pristupa zadržati, nastaviti primjenjivati?

### O iskustvima iz Programa obuke

- Kada sagledate proces obuke koji ste prošli – šta je bilo dobro? Imate li neke prijedloge kako bi se proces učinio efikasnijim, prijatnijim, lakšim,...?
- Kako procjenjujete svoju ličnu angažovanost tokom obuke? Koliko ste bili motivisani? Koliko ste mogli učestvovati, ispratiti sve cikluse i zbog čega? Od kojih faktora je zavisila vaša angažovanost i učešće?

### Prilog 3: Skala – odnos djeteta i vaspitača (SODV), kratka verzija<sup>3</sup>

Pripremljen je instrument pod nazivom Skala – odnos djeteta i vaspitača u onoliko primjeraka koliko imate djece u jasličkoj grupi. Instrument istražuje odnose koje vaspitač razvija sa svakim djetetom iz jasličke grupe.

Koristeći ponuđenu skalu, znak X upišite u odgovarajuće polje i tako označite koliko se svaka tvrdnja donosi na *Vaš trenutni odnos sa konkretnim djetetom* iz jasličke grupe sa kojom radite.

IME I PREZIME DJETETA						
DATUM POPUNJAVANJA						
Tvrdnje		Definitivno se ne odnosi	Ne odnosi se u potpunosti	Nisam sigurna	Odnosi se donekle	Odnosi se u potpunosti
1	S ovim djetetom imam nježan, topao odnos.					
2	Čini se kao da se ovo dijete i ja uvijek borimo jedno s drugim.					
3	Ovo dijete će tražiti utjehu od mene ako se uznemiri.					
4R	Ovom djetetu ne prijavu izražavanje nježnosti ili dodir s moje strane.					
5	Ovo dijete cijeni svoj odnos sa mnom.					
6	Ovo dijete blista od ponosa kada ga hvalim.					
7	Ovo dijete spontano saopštava informacije o sebi.					
8	Ovo dijete se lako naljuti na mene.					
9	Osjećanja ovog djeteta lako razumijem.					
10	Sprovođenje discipline nad ovim djetetom kod njega izaziva ljutnju ili otpor.					
11	Bavljenje ovim djetetom mi crpi energiju.					
12	Kada je ovo dijete neraspoloženo, znam da nas čeka dug i težak dan.					
13	Osjećanja ovog djeteta prema meni mogu biti nepredvidljiva ili se mogu iznenada mijenjati.					
14	Ovo dijete je podmuklo i manipuliše mnome.					
15	Ovo dijete sa mnom otvoreno dijeli svoja osjećanja i iskustva.					

#### Dodatni podaci o djetetu

Datum rođenja djeteta:	
Pol djeteta:	M      Ž
Kada je dijete krenulo u jaslice?	
Koliko dugo dijete pohađa ovu jasličku grupu u kojoj je trenutno?	
Koliko dugo je dijete povjereno ovom vaspitaču?	

<sup>3</sup> Urađena je srpska verzija skale (prevod urađen uz pomoć lektora za engleski jezik).

**Prilog 4: Relijabilnost kratke verzije Skale – odnos djeteta i vaspitača (SODV)**

**Relijabilnost subskale bliskost**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	259	75,5
	Excluded <sup>a</sup>	84	24,5
	Total	343	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,827	,844	8

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
1.	4,63	,618	259
3.	4,63	,618	259
4.	4,59	,890	259
5.	4,08	,907	259
6.	4,37	,841	259
7.	3,59	1,371	259
9.	4,31	,857	259
15.	3,90	1,211	259

**Relijabilnost subskale konflikt**

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	259	75,5
	Excluded <sup>a</sup>	84	24,5
	Total	343	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,864	,869	7

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
2.	1,71	1,231	259
8.	1,79	1,097	259
10.	2,35	1,440	259
11.	1,56	1,067	259
12.	1,78	1,179	259
13.	1,78	1,082	259
14.	1,29	,757	259

**Prilog 5: Skala stavova vaspitača o pedagoško-metodičkim specifičnostima njihovog rada u jasličkim grupama u odnosu na pristup Emi Pikler (SVP MV/Pikler) – početna verzija**

Molim Vas, upišite potrebne podatke:

Ime i prezime vaspitača:	
Pol (zaokružite):	M      Ž
Godina rođenja:	
Koji fakultet ste završili?	
Godina diplomiranja:	
Koliko godina radnog staža u vrtiću imate ukupno?	
Koliko godina radite u jasličkim grupama?	
Uzrast grupe sa kojom radite:	
Broj djece u grupi sa kojom radite:	
Koliko dugo radite sa trenutnom grupom djece?	

Sljedeće tvrdnje opisuju neka ponašanja vaspitača i pristupe u radu sa djecom. Koristeći postavljenu skalu (1 – *potpuno netačno*, 2 – *uglavnom netačno*, 3 – *niti tačno niti netačno*, 4 – *uglavnom tačno*, 5 – *potpuno tačno*) znak X upišite u odgovarajuće polje i time označite koliko je svaka od ponuđenih tvrdnji za Vas tačna, odnosno koliko tačno opisuju Vaš svakodnevni rad sa djecom.

TVRDNJE		Potpuno netačno	Uglavnom netačno	Niti tačno niti	Uglavnom tačno	Potpuno tačno
1	Kada razgovaram sa djecom, upotrebljavam kratke i jednostavne rečenice.					
2	Tokom oblačenja ili sličnih aktivnosti djetetu pomažem na način da što više uradi samo.					
3	Kada dijete plače ne nastojim mu odvući pažnju kako bih zaustavila plač.					
4	Dozvoljavam da dijete koristi i istražuje svoje tijelo i njegove mogućnosti kako god želi.					
5	Djecu ne učim, niti usmjeravam kako da sjede, pužu i hodaju.					
6	Svakom djetetu sam jednako posvećena i dostupna.					
7	Uvijek se prilagođavam razumijevanju i rječniku djeteta sa kojim razgovaram.					
8	Sa roditeljem ne pričam o problemima i poteškoćama djeteta ukoliko je dijete prisutno.					
9	Konflikte između djece ne prekidam odmah kada se jave.					
10	Uvijek obavijestim dijete prije nego što mu nešto uradim (na primjer, kažem mu da ću mu obrisati nos prije nego što to uradim).					
11	Ne reagujem odmah u trenutku kada vidim da je dijete ljuto i dopuštam da ljutnju proživi.					
12	Uključujem svako dijete u razgovor o svemu što se njega tiče.					

13	Kada vidim da je dijete frustrirano, ne intervenišem nego puštam da se dijete proba samo izboriti sa frustracijom.					
14	Kada god treba nešto da mu uradim, upitam dijete za dozvolu (na primjer da mu nešto obučem, obrišem mu nos i slično).					
15	Kada se djeca posvađaju (na primjer oko igračke), prije nego što se umiješam, uvijek prvo posmatram da li će sama moći riješiti svoj problem.					
16	Razgovaram sa djetetom koje još nije progovorilo.					
17	Ukoliko se dijete protivi kada mu nešto radim (na primjer, kada mu brišem usta ili nos), svoju radnju prekinem i odložim do trenutka kada će voljno pristati.					
18	Aktivnosti mijenjenja pelena ili presvlačenja djeteta obavljam tako što se sa djetetom djelimično osamim kako bih se posvetila samo njemu.					
19	Ne hranim djecu, nego pomažem da se hrane sama.					
20	Dok presvlačim dijete ili ga vodim u toalet, pažnju posvećujem njemu jer nisam zabrinuta za sigurnost ostale djece.					
21	Tokom vremena predviđenog za obroke, ne ubrzavam djecu kako bi svako dijete imalo mogućnost da jede svojim tempom.					
22	Aktivnosti presvlačenja, pomaganja oko odlaska u toalet i slične, koristim kao prilike u kojima dijete može da nauči nešto o sebi i svojim sposobnostima.					
23	Kada dijete odbija da jede, ne pokušavam da ga nahranim, nego poštujem njegov trenutni osjećaj.					
24	Aktivnosti poput presvlačenja, pomaganja oko odlaska u toalet i slične, ne ubrzavam, nego nastojim da se odvijaju u skladu sa potrebama, interesima i mogućnostima djeteta.					
25	Djeci uvijek dajem da izaberu čega će se igrati.					
26	Djeci uvijek dajem da izaberu kojim igračkama i materijalima će se igrati.					
27	Više vremena ostavljam za dječije slobodne igre i aktivnosti nego za one usmjeravane.					
28	Dozvoljavam da se djeca kreću kako i kuda žele po prostoru u kojem se nalaze.					
29	Dopuštam djeci da samostalno uzimaju igračke i materijale kada god žele da ih koriste.					
30	Svakodnevno se uključujem u slobodne igre djece u grupi.					
31	Mnogo vremena provodim posmatrajući djecu kako bih uočila njihove potrebe i interesovannja.					
32	Nastojim da se učenje djece odvija više na spontan nego na organizovan način.					
33	Svakodnevno organizujem različite aktivnosti kroz koje podučavam djecu različitim vještinama (motoričkim, govornim, socijalnim, ...).					
34	Svakodnevno organizujem aktivnosti pričanja priča i pjesmica.					
35	Svakodnevno organizujem različite pokretne igre.					
36	Svakodnevno organizujem aktivnosti u kojima djecu podučavam različitim znanjima (na primjer bojama, brojevima, biljnom i životinjskom svijetu, ...).					

37	Svakodnevno organizujem različite likovne i muzičke aktivnosti.					
38	Svakodnevno organizujem različite senzomotorne aktivnosti (sa pijeskom, vodom, plastelinom, ...).					

Sljedeće tvrdnje opisuju prostor u kojem vaspitač boravi sa djecom, kao i materijalne uslove ovog prostora. Koristeći postavljenu skalu (1 – potpuno netačno, 2 – uglavnom netačno, 3 – niti tačno niti netačno, 4 – uglavnom tačno, 5 – potpuno tačno), znak X upišite u odgovarajuće polje i time označite koliko je svaka od ponuđenih tvrdnja tačna u slučaju prostora radne sobe u kojoj Vi boravite sa djecom.

TVRDNJE		Potpuno netačno	Uglavnom netačno	Niti tačno niti netačno	Uglavnom tačno	Potpuno tačno
1	U radnoj sobi se djeca mogu bezbjedno kretati kako god žele jer je sav namještaj i prostor potpuno zaštićen.					
2	Igračke i materijali iz radne sobe su sigurni za slobodno korištenje djece.					
3	U radnoj sobi ima dovoljno prostora kako bi se djeca mogla slobodno kretati bez međusobnog naletanja i sudaranja.					
4	Sve igračke i materijali su djeci dostupni kako bi ih slobodno koristila kad žele.					
5	Raspolažem dovoljnom količinom igračaka, sredstava i materijala za potrebe jasličke grupe sa kojom radim.					
6	Sve igračke i vaspitno-obrazovna sredstva koje djeca koriste su adekvatni za razvojne i uzrasne specifičnosti djece.					
7	Prostor u kojem presvlačim djecu je adekvatno opremljen za te potrebe.					
8	Prostor gdje se djeca presvlače i koriste tutu je odvojen i omogućava intimnost djeteta i vaspitača.					
9	Prostor koji se koristi za obroke je organizovan i opremljen na način da podržava samostalnost djece.					
10	Prostor i oprema koji se koriste za spavanje omogućavaju samostalnost i udobnost djece.					
11	U radnoj sobi postoji udoban prostor za tihovanje i mirne aktivnosti u kojem se dijete po potrebi može osamiti i odmarati.					
12	U radnoj sobi postoji jasno ograničen i adekvatno opremljen prostor za senzomotorne aktivnosti (aktivnosti sa pijeskom, plastelinom, vodom,...)					
13	U radnoj sobi postoji dovoljno velik dio prostorije za slobodno kretanje, trčanje, prevrtanje, puzanje,...					
14	Prostor radne sobe je udoban i prijatan za vas (vaspitača).					
15	Dok presvlačim djecu ili ih držim u krilu u mogućnosti sam da zauzmem udoban položaj.					

## Prilog 6: Plan i kalendar rada za Program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama

Red. br. ciklusa	Datum lansiranja	Period na koji se odnosi	Tema, instrukcija i ostalo	Materijal
1.	17. 1. uživo 21. 1. video	Od 17. 1. do 20. 1.	<p>1. Ideje Emi Pikler za rad u jaslicama – uvodno predavanje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Najava šta će se dešavati tokom Programa</li> <li>- Kreiranje viber grupe/zajednice</li> <li>- Predavanje u živo u vrtiću „Neven” – 17. 1. 2023., od 17.30 do 19.00.</li> </ul>	<p>Predavanje „uživo”</p> <p>Skripta</p> <p>Video predavanje od 45 minuta</p>
2.	23. 1. 2023.	Od 23. 1. do 12. 2.	<p>2. Interakcije vaspitača i djeteta po Pikler pristupu tokom aktivnosti njege i brige</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedura poštujuće interakcije u 5 koraka</li> <li>➤ Instrukcija: Tokom pojedinačnih interakcija sa djecom u aktivnostima pomaganja, brige i njege (presvlačenje pelena, oblačenje, obuvanja, brisanje nosa, umivanje, pranje ruku, pomaganje oko odlaska u toalet, pomaganje pri hranjenju,... ) ispoštovati opisanu proceduru</li> <li>➤ 3. sedmica instrukcija: Tokom ove sedmice, dok radite normalno sa djecom, i primjenjujete proceduru tokom interakcija, da probate uočiti ima li djece sa kojom ste rjeđe i manje u interakciji u odnosu na većinu grupe. Ništa ne treba da mijenjate, nego samo da uočite ako ima.</li> </ul>	<p>Skripta</p> <p>Video predavanje od 20 minuta</p> <p>Instrukcija</p>
3.	13. 2. 2023.	Od 13. 2. do 26. 2.	<p>3. Razvojno podstičuća komunikacija tokom svih interakcija djeteta i vaspitača po Pikler pristupu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Strategije/postupci verbalne i neverbalne komunikacije tokom svih interakcija</li> <li>➤ Instrukcija: Izabrati dvoje ili troje djece koja imaju izazove u komunikaciji i sa njima dosljedno primjenjivati strategije tokom svih interakcija (igrama, rutinskim i drugim aktivnostima)</li> </ul>	<p>Skripta</p> <p>Video predavanje od 24 minuta</p> <p>Podsjetnik za pano</p> <p>Instrukcija</p>



4.	27. 2. 2023.	Od 27. 2. do 12. 3.	<p>4. Osnovni principi rada sa djecom po Pikler pristupu i kako ih ostvarivati</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Razvoj odnosa sa djecom i uporedno podržavanje razvoja autonomije i saradnje djeteta. Kroz svakodnevne komunikacije prilagođenu djetetu.</li> <li>➤ Instrukcija: U narednom periodu nastaviti primjenjivati strategije verbalne i neverbalne komunikacije u svim interakcijama sa dvoje djece. Pri tome se pokušajte što više posvetiti djeci koju ste izabrali.</li> <li>➤ Možete izabrati dvoje nove djece (djece sa kojom je teže saradivati ili sa kojom imate slabije razvijen odnos), ili nastaviti raditi na ovaj način sa već izabranom djecom iz prethodnog perioda.</li> </ul>	<p>Skripta Video predavanje od 18 minuta Instrukcija</p>
5.	13. 3. 2023.	Od 13. 3. do 26. 3.	<p>5. Podržavanje razvoja djece tokom njihovih slobodnih igara po Pikler pristupu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Instrukcija: U narednom periodu nastojte da djeci omogućite što više samostalnosti tokom njihovih slobodnih igara. Intervenirajte što manje – pratiti preporuke o tome kada ne intervenirati. Intervenirajte samo u situacijama kada je to zaista neophodno.</li> </ul>	<p>Skripta Video predavanje od 19 minuta Instrukcija</p>
6.	27. 3. 2023.	Od 27. 3. do 9. 4.	<p>6. Fotografisanje trenutaka u jaslicama (Posmatranje u radu vaspitača)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Instrukcija: Fotografisati spontane trenutke dječijih individualnih i zajedničkih igara i aktivnosti, te interakcija djece i djece, te djece i vaspitača u jaslicama.</li> </ul>	<p>Skripta – uputstva za fotografisanje Video predavanje od 21 minuta Instrukcija</p>
7.	10. 4. 2023.	Od 10. 4. do 23. 4.	<p>7. Posmatranje djece – jedan od osnovnih aktivnosti vaspitača po Pikler pristupu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Instrukcija: Nastaviti za fotografisanjem spontanih trenutaka djece tokom različitih individualnih i grupnih igara i aktivnosti te interakcija sa vršnjacima i sa vaspitačima. Ovo sagledati iz ugla posmatranja djece kao jedne od važnih aktivnosti i vještina vaspitača.</li> </ul>	<p>Skripta Video predavanje od 11 minuta Instrukcija</p>

8.	24. 4. 2023.	Od 24. 4. do 7. 5.	<p>8. Razvojno podstičuće fizičko okruženje jaslica: sigurnost prostora po Pikler pristupu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Instrukcija: U narednom periodu probajte sagledati karakteristike vaše radne sobe iz ugla sigurnosti. U radnoj sobi uradite jednu intervenciju kako biste, makar malo, unaprijedili sigurnost prostora radne sobe. Intervencija može biti i najsitnija poput uklanjanja kockica koje su se polomile ili nešto krupnije od toga.</li> <li>➤ Povrtane informacije uključuju: Ček listu za analizu sigurnosti radne sobe koju je potrebno ispuniti. Dva pitanja o mogućnostima unapređenja sigurnosti radne sobe.</li> </ul>	<p>Skripta sa ček listom Video predavanje od 15 minuta Instrukcija</p>
9.	8. 5. 2023.	Od 8. 5. do 21. 5.	<p>9. Razvojno podstičuće fizičko okruženje jaslica: praktičnost i udobnost prostora po Pikler pristupu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Instrukcija: U narednom periodu probajte sagledati karakteristike vaše radne sobe iz ugla razvojne primjerenosti i praktičnosti. Od preporuka datih na kraju materijala (str. 4) izaberite dvije ili tri i učinite te konkretne intervencije u prostoru vaše radne sobe. Te promjene uradite u prvoj sedmici ove etape, kako biste u sljedećoj već mogli pratiti dešavanja.</li> <li>➤ Povrtane informacije uključuju odgovor na pitanja za svaku učinjenu intervenciju: Koje ste intervencije, na osnovu datih preporuka učinili i šta se dešavalo? Za svaku učinjenu intervenciju dajte i mali osvrt na to jeste li išta zanimljivo primijetili u ponašanjima djece, u vašem angažmanu i slično</li> </ul>	<p>Skripta Video predavanje od 17 minuta Instrukcija</p>
10.	22. 5. 2023.	Od 22. 5. do 4. 6.	<p>10. Pikler pogled na organizovane (usmjerene) aktivnosti sa djecom</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Instrukcija: U narednom periodu razmislite o usmjerenim aktivnostima koje realizujete sa djecom. O tome kako balansirate između zahtjeva koje u ovom domenu imate spolja (od uprave, dokumentacije, Programa) i onoga što smatrate realnim i adekvatnim u radu sa vašom grupom. Ne treba ništa da mijenjate, nastavite da radite kao i do sad.</li> </ul>	<p>Skripta Video predavanje od 16 minuta Instrukcija</p>

11.

5. 6. 2023.

Od 5. 6. do 18. 6.

11. Vođenje pedagoške dokumentacije po Pikler pristupu

- Instrukcija: U periodu od pet dana u kontinuitetu pratite jedno dijete (dijete izaberite po sopstvenoj želji). U odnosu na izabrano dijete, svaki dan zabilježite nešto što ste zanimljivo primijetili u pogledu njegovih jakih strana i/ili eventualnih poteškoća. Na osnovu ovog iskustva, promislite o prednostima i nedostacima ovakvog pristupa dokumentovanju vaspitno-obrazovnog procesa.

Skripta  
Video  
predavanje od  
16 minuta  
Instrukcija

## **Prilog 7: Primjeri pisanih materijala kreiranih za Program obuke vaspitača za primjenu ideja Emi Pikler u jasličkim grupama**

**TEMA BR. 2**      **INTERAKCIJE VASPITAČA I DJETETA PO PIKLER**  
**PRISTUPU** Tokom aktivnosti njege i brige  
**PERIOD**            30. januar – 12. februar, 2023.

**POSTUPAK**        U svakoj interakciji sa djetetom koja je vezana za obavljenje neke  
**PO PIKLER**        aktivnosti koja je u vezi sa djetetom, vaspitač pita ili barem  
**PRISTUPU**        obavijesti dijete o njegovom učešću, čeka saglasnost djeteta,  
                         provjerava razumijevanje djeteta i aktivnost obavlja uz  
                         uključivanje djeteta.

**INSTRUKCIJA**    ➤ Tokom pojedinačnih interakcija sa djecom, pokušati  
                         ispoštovati opisanu proceduru: 1. posmatranje,  
                         2. prijedlog, 3. čekanje, 4. zajednički rad, 5.  
                         završavanje.  
                         ➤ Ovo isprobavati u aktivnostima pomaganja, brige i njege:  
                         presvlačenje pelena, oblačenje, obuvanja, brisanje nosa,  
                         umivanje, pranje ruku, pomaganje oko odlaska u toalet,  
                         pomaganje pri hranjenju,...  
                         ➤ Ukoliko tako već djelimično ili u potpunosti radite, probajte  
                         svjesno nastaviti i malo usporiti.  
                         ➤ Probajte dosljedno primjenjivati sa djecom sa kojom ide teže.

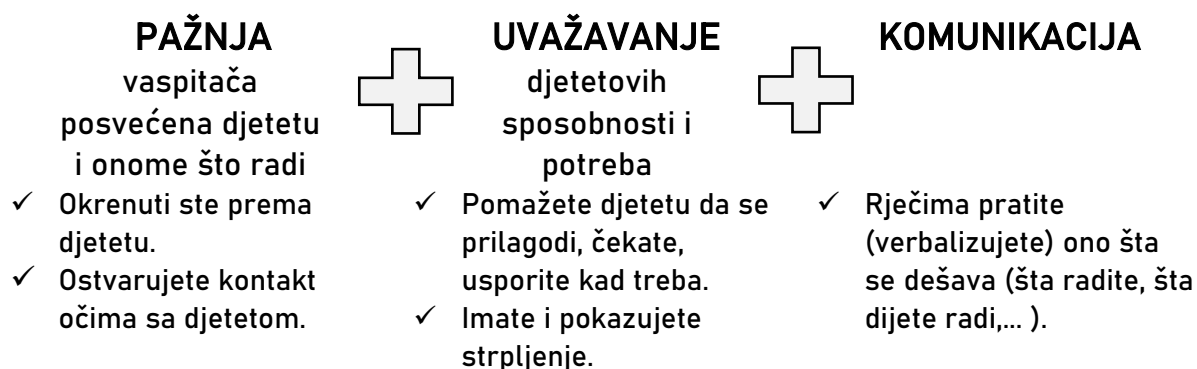
### **Pitanja za povratnu informaciju:**

1. Koliko od postavljene 'procedure' već primjenjujete?
2. Koliko ste mogli biti dosljedni, sa svakim djetetom, u svakoj situaciji?
3. Da li ste nešto specifično uočili?
4. Šta su moguće prednosti ovakvih postupaka?
5. Da li je bilo poteškoća?

## PROCEDURA

1. POSMATRANJE kako bi se izabrao povoljan trenutak (ukoliko je vaspitač inicijator)
2. PRIJEDLOG (obavještenje ili pitanje)
3. ČEKANJE (povratne reakcije djeteta)
4. ZAJEDNIČKI RAD praćen komunikacijom i pažnjom
5. ZAVRŠAVANJE

### Tri uslova



## „PROCEDURA“ ZA POŠTUJUĆU INTERAKCIJU

Koraci	Ponašanja vaspitača	Obrazloženja i napomene
<b>1. POSMATRANJE</b> – izbor povoljnog trenutka	Prije interakcije odnosno aktivnosti koju želite da inicirate dijete posmatrajte. Koliko god je moguće sačekajte i birajte povoljan trenutak da djetetu predložite šta slijedi.	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Ukoliko ne morate, dijete ne prekidajte kada je već uronjeno u neku aktivnost (na primjer, ukoliko se igra i vidite da mu je pažnja i koncentracija na visokom nivou). Aktivnost odgodite, odnosno sačekate kada ćete primijetiti da dijete završava sa igrom.</li><li>➤ Ukoliko je dijete bilo inicijator, prišlo vama i tražilo pomoć ili slično, ovaj i naredna dva koraka preskačete, jer je dijete samo izabralo povoljan trenutak. (Na primjer, došlo je do vas tražeći da mu obujete papuču, prvog, drugog i trećeg koraka nema, a postupke prilagođavate 4. koraka pa na dalje. Primjenjujete korake 4 i 5.</li><li>➤ Kada aktivnost/radnju morate uraditi odmah, bez biranja/čekanja povoljnog trenutka, odnosno u slučajevima kada dijete morate prekinuti u onome šta radi, izvinite se djetetu uz uvažavanje onoga što je dijete već radilo.</li></ul> <p>Na primjer: Vidim da se baš lijepo igraš ubacivanja kockica u posudu, ali sada te moram prekinuti jer je potrebno da ti presvučemo pelenu.</p>
<b>2. PRIJEDLOG</b> – pitanje ili obaviještenje	Saopštite djetetu šta je potrebno da (zajedno) uradite. Ili/i Upitajte dijete da li je saglasno (u vezi same radnje, trenutka radnje, načina,...).	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Ukoliko smatrate da je besmisleno upitati dijete jer je radnja neophodna, onda nemojte postavljati pitanje nego samo djetetu saopštite šta je potrebno da radite.</li><li>➤ Dijete upitajte samo u slučajevima kada možete ispoštovati njegovo odbijanje (da ako kaže da neće, onda ništa nećete u tom trenutku ni raditi).</li></ul> <p>Na primjer: Sada dođi do kreveta presvlačenje kako bismo ti promijenili prljavu pelenu. Ili Hoćeš li da ti sada promijenim pelene ili malo kasnije?</p>

<b>3. ČEKANJE</b> povratne reakcije	Ostavite barem sekundu, dvije vremena da dijete odreaguje. Odnosno sačekajte djetetovu reakciju o tome da je razumjelo, da je saglasno,... pa onda postupajte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reakcija djeteta može biti i vrlo suptilna, kao što je na primjer približavanje, pogled, klimanjem glavom ili slično... naročito ako dijete malo i/ili slabo govori.</li> <li>➤ Kada dijete ne daje nikakvu reakciju ili se protivi? Uradite kako biste i inače i onako kako smatrate da je neophodno. Probajte da primijenite korake br. 4 i 5. Alternativni put: Ukoliko imate mogućnost aktivnost odgodite. Na primjer, ukoliko je mijenjanje pelena u pitanju, pozovete drugo dijete, a dijete koje se protivilo ostavite za malo kasnije.</li> </ul>
<b>4. ZAJEDNIČKI RAD</b> praćen komunikacijom i pažnjom	Radnju/aktivnost obavljajte bez žurbe (koliko je god moguće). Tokom radnje/aktivnosti kontinuirano verbalno prartite svoja i ponašanja djeteta i dijete uključujete u razgovor (poziva, objašnjava, pita, daje uputstva, imenuje i tako dalje). Prilagođavate se tempu i sposobnostima djeteta kako bi ono moglo što više učestvovati i doprinosti (da što više uradi samo). Pažnja vam je što više na djetetu, kako bi bilo svjesno da ste trenutno njemu posvećeni.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Četvrti korak je sam cjelina za sebe. U njemu se ponavljaju dva prethodna – šta god se radi, dijete se konstantno obavještava, i čeka se reakcija, poziva se na učešće,... i to se stalno smjenjuje..... Ovo je naročito važno u složenijim aktivnostima kakva je na primjer mijenjanje pelena ili presvlačenje i oblačenje djeteta.</li> </ul> <p>Na primjer: Prvo ćemo ti skinuti hlače, izvuci nogu,... sada drugu... Vidim da moraš da se pridžiš. Hoćeš li da sjedneš?...</p>
<b>5. ZAVRŠAVANJE</b>	Nakon obavljene radnje, iskomunicirate da je gotovo. Nudite izbor/mogućnost da dijete postupi kako želi, ili saopštavate šta će se dalje dešavati.	<p>Na primjer: Dobro, sada smo završili. Možeš ići da se igraš ako želiš.</p>

(Na osnovu: Gerber, 2002; Janet Gonzalez-Mena, 1990)

## Obrazloženja razloga zbog kojih je korisna predložena „procedura”

*„Koliko to može biti različito, kakvu drugačiju sliku svijeta dijete dobija kad tiha, strpljiva, pažljiva, ali sigurna i odlučna ruka brine o njemu – i koliko se svijet čini drugačijim kad su ove ruke nestrpljive, grube ili ishitrene, neugodne i nervozne” (Pikler, 1994, str. 20).*

Emi Pikler je posebnu pažnju pridavala interakcijama odraslih i djece tokom aktivnosti njege i brige, poput presvlačenja pelena, oblačenja, obuvanja, brisanja nosa, umivanja, pranje ruku, pomaganje oko odlaska u toalet, pomaganja pri hranjenju,... Razradila je preporuke za ponašanja vaspitača prema djeci tokom ovakvih interakcija. Te njene preporuke su predstavljene u vidu opisane procedure.

Postojanje „precedure” omogućava:

### ➤ DA SVAKO DIJETE DOBIJE JEDNAK TRETMAN OD VASPITAČA

Kada postoji jasna procedura, onda su veće šanse da sva djeca dobiju isti tretman, odnosno da svako dijete dobiju jednako kvalitetnu pažnju i posvećenost vaspitača. (Ovdje se ne radi o količini pažnje, odnosno vremena, nego o kvalitetu). Pri tome, djelovanje odnosno ponašanje vaspitača je tako usmjereno da podržava i uvažava individualne potrebe, interesovanja kao i mogućnosti saradnje svakog djeteta.

### ➤ DA VASPITAČ KREIRA ZA DJECU SIGURNO I PREDVIDLJIVO SOCIJALNO OKRUŽENJE

Maloj deci je potrebna poznatost, predvidljivost, ponavljanje istih obrazaca njege, odnosno, potrebna im je rutina. Postojanje jasne procedure koja se na sličan način ponavlja, pomaže maloj djeci da im ove situacije interakcije sa vaspitačem postanu poznate, predvidljive, a samim tim i bliske. Ovo utiče na razvoj osjećaja sigurnosti. To što mogu predvidjeti šta će se dogoditi djeci daje mogućnost da imaju očekivanja koja će biti ispunjena, te izvjesni stepen voljnog angažovanja i učestvovanja. Ovo vodi većoj saradnji male djece. Takođe, poznatost podstiče dječju samostalnosti da istražuju, napreduju, ispoljavaju svoju radoznalost i slično.

### ➤ DA VASPITAČ RAZVIJA KVALITETAN ODNOS SA SVAKIM DJETETOM

Odnos između vaspitača i malog djeteta se u velikoj mjeri odvija kroz fizički kontakt. Takođe, istraživanja su pokazala da se kvalitetan uzajamni odnos vaspitača i djeteta razvija najviše kroz situacije interakcije jedan na jedan vaspitača i djeteta. Situacije interakcije u aktivnostima njege na najprirodniji način pružaju mogućnost jedan na jedan interakcije djeteta i vaspitača. U jasličkim uslovima, ovo su jedinstvene prilike da se vaspitač barem na nekoliko trenutaka posveti svakom djetetu pojedinačno. Malo dijete ima potrebu za pažnjom odraslog, te se u ovakvim interakcijama zadovoljava ta njegova potreba. Ovaj kratki, ali vrijedan vremenski period gdje je dijete dobilo kvalitetnu pažnju vaspitača samo za sebe, djetetu pruža osjećaj povjerenja i sigurnosti, osjećaj da je viđeno i uvaženo. Takođe, pošto se interakcije ne odvijaju automatski, vaspitač sa svakim djetetom razvija zajedničke „rituale” koji vode i međusobnom boljem poznavanju i jačanju međusobnih odnosa.

### ➤ DA VASPITAČ PODRŽAVA UČEŠĆE DJETETA I NJEGOVU INDIVIDUALNOST

Tokom ovakvih interakcija, s obzirom da vaspitač promišlja kako da svoje ponašanje prilagodi svakom djetetu, ima priliku upoznati jedinstvenost svakog djeteta, uvažiti je i njoj se prilagoditi. Postavljena procedura omogućava vaspitaču da podržava prirodni, spontani i samoinicijativni angažman djeteta. Participacija djeteta sprečava da dijete bude objektivizirano, i tretirano kao predmet za koji vaspitač brine, do čega je u suprotnom veoma lako doći.

### ➤ DA VASPITAČ PODRŽAVA UČENJE I RAZVOJ DJETETA

Tokom ovakvih interakcija, dijete ima priliku da razvija mnogo različitih osobina i vještina, koje nužno ne moraju biti povezane sa sadržajem konkretne aktivnosti njege. Dijete razvija neke od sljedećih esencijalnih sposobnosti: slušanje, poštovanje, saradnja, učestvovanje, prilagođavanje, strpljenje, nezavisnost, samokontrola, pamćenje,... Takođe, vaspitač od svakog djeteta dobija povratne informacije značajne za organizaciju cjelokupnog vaspitno-obrazovnog procesa u jaslicama.



## Primjeri

### Primijetili ste da djetetu curi nos te da je potrebno da ga obrišete

Posmatrate dijete i trudite se da nađete trenutak u kojem ga nećete prekinuti u igri i istraživanju.

Posmatranje - izbor povoljnog trenutka

Priđete djetetu sa punom pažnjom i zainteresovanošću. Kažete nešto poput: Vidim da ti curi nos i da je potrebno da ga obrišemo, evo vidi, imam maramicu. Ili Hoćeš li mi dozvoliti da ti obrišem nos? Ili Približi se malo da ti obrišem nos.

Prijedlog

Čekate djetetovu reakciju (klimanje, ili približavanja. ....)

Čekanje saglasnosti

Stavite maramicu djetetu, ili sačekate da dijete stavi nos u maramicu koju ste namjestili na nos i verbalizujete nešto poput: Puhni malo...

Zjednički rad

Kada obrišete djetetu nos, kažete, nešto poput: Tako, to smo dobro obavili, možeš da ideš da se igraš ako želiš...

Završavanje

### Situacija pranja ruku (kada je vaspitač odabrao trenutak, bez mogućnosti čekanja)

Pozvali ste svu djecu da peru ruke i organizovali ste redoslijed.

Prijedlog

Vi stojite kod lavaboa i svoju pažnju posvećujete onom djetetu koje je trenutno na redu. Dajete potrebne instrukcije ali pri tome dajete svakom djetetu koje je na redu vremena da se prilagodi, približi, ispruži ruke,... Govorom pratite ono šta se dešava (na primjer, uzmi sapun, vidim baš dobro trljaš,...) i čekate i omogućavate da dijete većinu toga uradi što samostalnije i svjesnije. Vaš pogled je usmjeren na dijete.

Zajednički rad

Iskomunicirate da je dijete završilo. Na primjer, završio si, pa otiđi sad i sjedi za stol.

Završavanje

### Situacija presvlačenja pelena

Vrijeme je presvlačenja pelena.

Vi ste kod krevetića za presvlačenje i postupate na uobičajeni način – pozivate dijete koje sada treba da presvučete. Kada dijete dođe do vas, sačekate da se samo namjesti ili mu pomogne, trudite se da mu date vremena da se prilagodi.

Prijedlog

Čekanje saglasnosti

Dok mijenjete pelene trudite se da što više kontaktirate sa djetetom, pogled vam je na njemu. Dajete mu instrukcije, na primjer da podigne guzu, čekate, da ono sve štp treba uradi što svjesnije, odnosno da pomaže vama dok pomažete njemu. Govorom izražavate šta se dešava.

Zajednički rad

Završavanje

Kada završite, dijete pohvalite i saopštite da može ići...



**TEMA BR. 3 RAZVOJNO PODSTIČUĆA KOMUNIKACIJA tokom svih interakcija djeteta i vaspitača po Pikler pristupu**  
**PERIOD 13 – 24. februar, 2023.**

**POSTUPAK PO PIKLER PRISTUPU** Tokom svih interakcija vaspitač komunicira sa djetetom na poštujući način, uvažavajući dijete kao ravnopravnog sagovornika čak i kada dijete nije verbalno razvijeno. Vaspitač govori sa djetetom, a ne 'pored' djeteta.

**INSTRUKCIJA**

- Tokom svih interakcija sa djecom, naročito sa djecom koja imaju poteškoća u govoru i komunikaciji, primijeniti prikazane strategije verbalne i neverbalne komunikacije.
- Izabrati dvoje ili troje djece koja imaju izazove u komunikaciji i sa njima dosljedno primjenjivati. Na primjer:
  - dijete koje malo ili loše govori,
  - dijete koje slabo reaguje na vaše instrukcije i podsticaje,
  - dijete sa kojima ste u interakciji veoma rijetko jer slabo inicira kontakte, i slično.
- Ovo isprobavati u svim interakcijama sa djetetom (igrama, rutinskim i drugim aktivnostima)
- One elemente strategije koje već primjenjujete nastaviti primjenjivati uz samorefleksiju, a ostale isprobati.

STRATEGIJE VERBALNE KOMUNIKACIJE	STRATEGIJE NEVERBALNE KOMUNIKACIJE
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>OZNAČAVANJE POČETKA</b> - povezivanje sa djetetom, imenovanje djeteta i saopštavanje šta će se desiti</li> <li>➤ <b>ODGOVARANJE NA INICIJATIVU DJETETA</b> - reagovanje na ono što je dijete započelo, primjećivanje, komentarisanje</li> <li>➤ <b>IMENOVANJE (KONTINUIRANA VERBALIZACIJA)</b> - imenovanje sopstvenih radnji i ponašanja, imenovanje i opisivanje onoga što dijete radi</li> <li>➤ <b>AFIRMISANJE</b> - potvrđivanje i odobravanje radnji i ponašanja djeteta</li> <li>➤ <b>RAŠČLANJIVANJE</b> - detaljno vođenje uz razdvajanje zadatka na manje korake</li> <li>➤ <b>DAVANJE 'ZATVORENIH' IZBORA</b> - nuđenje alternativa (ili ili)</li> <li>➤ <b>INFORMISANJE</b> - objašnjavanje šta je potrebno da se uradi kada dijete radi nešto što ne treba (a ne ispravljanje!)</li> <li>➤ <b>PONAVLJANJE ONOGA ŠTO JE DIJETE REKLO</b> - ponavljanje glasova, riječi, rečenica djeteta (na pravilan način)</li> <li>➤ <b>PROŠIRIVANJE ONOGA ŠTO JE DIJETE REKLO</b> - proširivanje riječi i rečenica djeteta sa dodatnim riječima (dodavanje elemenata)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>DOBRO LICE</b></li> <li>➤ <b>DOBAR TON</b></li> <li>➤ <b>DOBAR GOVOR TIJELA</b></li> <li>➤ kontakt očima</li> <li>➤ spuštanje na dječiji nivo</li> <li>➤ fizička blizina (20 cm udaljenosti)</li> <li>➤ <b>ČEKANJE</b> (da dijete obradi informaciju, da se uključi, da odgovori, da se usaglasi, da se prilagodi, ...)</li> </ul>

**Dodatni savjeti:**

- Sporije govoriti (tada djeca bolje razumiju rečeno)
- Ostaviti djetetu malo vremena da formuliše svoj odgovor i komentar (djeci koja slabije komuniciraju potrebno je 3 ili 4 puta više vremena da odgovore).
- Uvažiti individualne razlike u temperamentima djece (npr. sporija/brža djeca, zatvorenija/otvorenija djeca, mirnija/živahnija djeca,... )
- Izbjegavati koristiti 'bebeći' govor.
- Pustiti da se dešavaju šutnja i pauze u komunikaciji.

VERBALNA KOMUNIKACIJA	Primjeri iskaza
➤ OZNAČAVANJE POČETKA	Marko, dođi sa mnom do lavaboa da ti operemo ruke. Petre prišla sam ti da vidim šta radiš. Vidim da si uzeo kockice. Hajde da napravimo nešto od njih.
➤ ODGOVARANJE NA INICIJATIVU DJETETA	Pokazuješ mi ruke, nešto želiš. Da ih opereš možda? Vidim da mi pokazuješ taj list na zemlji, čini se kao da te baš zanima. Kažeš mi beba... hoćeš da se igramo sa bebom.
➤ IMENOVANJE (KONTINUIRANA VERBALIZACIJA)	Pustila sam vodu i namjestila da bude topla... Vidim da hoćeš da dohvatiš to... evo ja ću ti malo približiti. Pokazuješ mi tu kocku. Evo dajem ti još jednu. Sada ćemo da ih spojimo. Eto tako. Sada nam treba još jedna.
➤ AFIRMISANJE	Dobro si istraljao, vidi koliko si pjenice napravio. Da, uzeo si i sada da nunaš bebu. Baš ti lijepo beba spava. Došao si da ti obrišem nos i doneo mi maramicu. Super, sad ćemo zajedno...
➤ RAŠČLANJIVANJE	Sada ću da pustim toplu vodu... pruži ruke da ti stavim sapun... sada traljaj... Sada ćemo da istresemo kockice... pronađi mi jednu kockicu koja ti se sviđa da stavimo ovdje... sada još jednu...
➤ DAVANJE 'ZATVORENIH' IZBORA (ili ili)	Hoćeš li malo i puno sapuna da ti stavima na ruke? Hoćeš li toplu ili hladniju vodu? Hoćeš li da bebu stavimo da spava ili da jede?
➤ INFORMISANJE kada dijete radi nešto što ne treba	Potrebo je da dobro ispereš pjenicu sa rukica. Ne želimo da ti ruke budu klizave. (Umjesto: Nisi dobro isprao) To su moje naočale i trebaju mi na licu da bolje vidim. (Umjesto: Nemoj da mi diraš naočale)
➤ PONAVLJANJE ONOGA ŠTO JE DIJETE REKLO	Kapa. (Dijete kaže 'apa'). Prljave su ti ruke. (Dijete govori 'jave uke')
➤ PROŠIRIVANJE ONOGA ŠTO JE DIJETE REKLO	Hoćeš da piješ vode. (Dijete pokazuje na čašu i kaže 'vode'). Auto vozi cestom. (Dijete govori 'auto voziiii')

## Neki razlozi zbog kojih su predložene strategije korisne

Emi Pikler je posebnu pažnju posvećivala obukama vaspitača da adekvatno komuniciraju sa djecom.

Tri aspekta su najvažnija za razvoj djece do treće godine u vrtičkom kontekstu:

1. Sigurna povezanost djeteta sa vaspitačem,
2. Osjetljivost vaspitača za potrebe djeteta,
3. Bogatstvo i kvalitet govornih i učećih interakcija djeteta i vaspitača za vrijeme igre i rutinskih aktivnosti.

Sva ova tri uslova se ostvaruju isključivo kroz svakodnevne kvalitetne interakcije i komunikacije vaspitača i djece. Interakcija i komunikacija koju vaspitač obezbjeđuje svakom djetetu je suština i srž vaspitno-obrazovnog djelovanja.

Primjena opisanih strategija komunikacije omogućava:

### ➤ EFIKASNO PODSTICANJE RAZVOJA GOVORA DJECE

Mehanizam putem kojeg dijete uči komunicirati sa okolinom, a potom govoriti se zasniva na primjerenom, pažljivoj, toploj, poštujućoj komunikaciji odraslog sa djetetom. Kvalitetna komunikacija je uslov razvoja govora djeteta i jedini način da se pruži podrška djetetu koje ima poteškoće. Opisane strategije imaju slučajnost sa takozvanim Merte Meo metodom koji je široko prihvaćen u radu sa djecom.

Naučno je dokazano da su opisane strategije vrebale i neverbalne komunikacije efikasne:

- za djecu koja tek treba da progovore i
- za djecu koja imaju poteškoća sa govorom i komunikacijom.

### ➤ RAZVOJ SPOSOBNOSTI SARADNJE DJETETA

Opisanom procedurom i strategijama komunikacije se postiže da se dijete postepeno uči saradnji. 'Mehanizam' učenja saradnje je sljedeći:

**odrasli i dijete se povezuju → dijete uči da učestvuje → dijete uči da sarađuje**

Razvojno zdravije i iz ugla poštovanja djece prihvatljivije je učiti djecu saradnji, a ne poslušnosti.

DIJETE KOJE SARADUJE	DIJETE KOJE JE POSLUŠNO
Saradnja je vještina i dijete je postepeno usvaja kao što usvaja govor i sve druge vještine, te u je potrebna podrška.	Poslušnost je osobina koja se pogrešno povezuje sa dobrotom. Od dece se očekuje da budu poslušni, a potom, kad odrastu, da se od toga 'oduče'.

### ➤ DA SE VASPITAČ ORIJENTIŠE PREMA DJETETU I PRILAGODI DJETETU

Čak i u situacijama kada dijete ne komunicira adekvatno i vaspitač ima poteškoće da ga razumije, opisane strategije olakšavaju vaspitaču. Prateći opisane strategije vaspitač je u poziciji da u isto vrijeme razmišlja i o svojoj ulozi i o djetetovoj ulozi. Često se dešava da odrasli umjesto da govori sa djetetom, govori 'pored' djeteta. Kada se vaspitač svjesno fizički orijentiše prema djetetu i svoju pažnju usmjeri prema reakcijama djeteta, on uključuje dijete kao ravnopravnog učesnika razgovora, bez obzira što su govorne sposobnosti djeteta nerazvijene. Takođe, opisane strategije oslobađaju vaspitača od očekivanja koja odrasli često ima prema djetetu, a dijete oslobađaju pritiska.

## PROSTOR ZA POVRATNE INFORMACIJE

Dijete:

Koji su glavni izazovi u interakcijama sa djetetom? Koji su ključni trenuci u kojima dolazi do izazova? Opišite djetetove reakcije i ponašanja koji su najizazovniji.

Šta se dešavalo kada ste primjenjivali ponuđene strategije verbalne i neverbalne komunikacije?

**Dijete:**

**Koji su glavni izazovi u interakcijama sa djetetom? Koji su ključni trenuci u kojima dolazi do izazova? Opišite djetetove reakcije i ponašanja koji su najizazovniji.**


**Šta se dešavalo kada ste primjenjivali ponuđene strategije verbalne i neverbalne komunikacije?**





## PODSJETNIK

### RAZVOJNO PODSTIČUĆA INTERAKCIJA I KOMUNIKACIJA VASPITAČA I DJETETA

KORACI INTERAKCIJE	STRATEGIJE VERBALNE KOMUNIKACIJE	STRATEGIJE NEVERBALNE KOMUNIKACIJE
1. POSMATRANJE (izbor povoljnog trenutka)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OZNAČAVANJE POČETKA</li> <li>• ODGOVARANJE NA INICIJATIVU DJETETA</li> </ul>	 <p>DOBRO LICE DOBAR TON DOBAR GOVOR TIJELA</p>
2. PRIJEDLOG (obavještenje ili pitanje)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IMENOVANJE (KONTINUIRANA VERBALIZACIJA)</li> <li>• AFIRMISANJE</li> <li>• RAŠČLANJIVANJE</li> </ul>	 kontakt očima spuštanje na dječiji nivo  fizička blizina (20 cm udaljenosti)
3. ČEKANJE (povratne reakcije djeteta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DAVANJE 'ZATVORENIH' IZBORA (ili ili)</li> </ul>	 ČEKANJE (da dijete obradi informaciju, da se uključi, da odgovori, da se usaglasi, da se prilagodi, ...)
4. ZAJEDNIČKI RAD praćen komunikacijom i pažnjom	<ul style="list-style-type: none"> <li>• INFORMISANJE kada dijete radi nešto što ne treba (a ne ispravljanje!)</li> <li>• PONAVLJANJE ONOGA ŠTO JE DIJETE REKLO</li> </ul>	
5. ZAVRŠAVANJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PROŠIRIVANJE ONOGA ŠTO JE DIJETE REKLO</li> </ul>	

## Prilog 8: Faktorska analiza Skale SVPMV/Pikler

### Faktorska analiza svih ajtema skale

#### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,727
Approx. Chi-Square		3942,334
Bartlett's Test of Sphericity	df	1378
	Sig.	,000

#### Communalities

	Initial	Extraction
1. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,638
2. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,746
3. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,714
4. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,595
5. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,824
6. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,735
7. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,653
8. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,749
9. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,765
10. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,644
11. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,785
12. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,713
13. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,782
14. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,749
15. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,657
16. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,764
17. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,700
18. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	1,000	,656
19. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	1,000	,668
20. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	1,000	,610
21. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	1,000	,693
22. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	1,000	,685
23. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	1,000	,650
24. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	1,000	,791
25. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,797
26. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,785
27. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,730
28. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,483
29. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,638
30. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,658
31. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,609
32. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,667
33. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,681
34. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,722
35. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,746
36. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,768
37. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,799
38. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,702
1. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,777
2. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,779
3. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,680
4. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,596
5. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,698
6. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,799
7. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,723
8. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,730
9. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,786
10. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,693

11. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,655
12. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,665
13. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,718
14. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,760
15. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,725

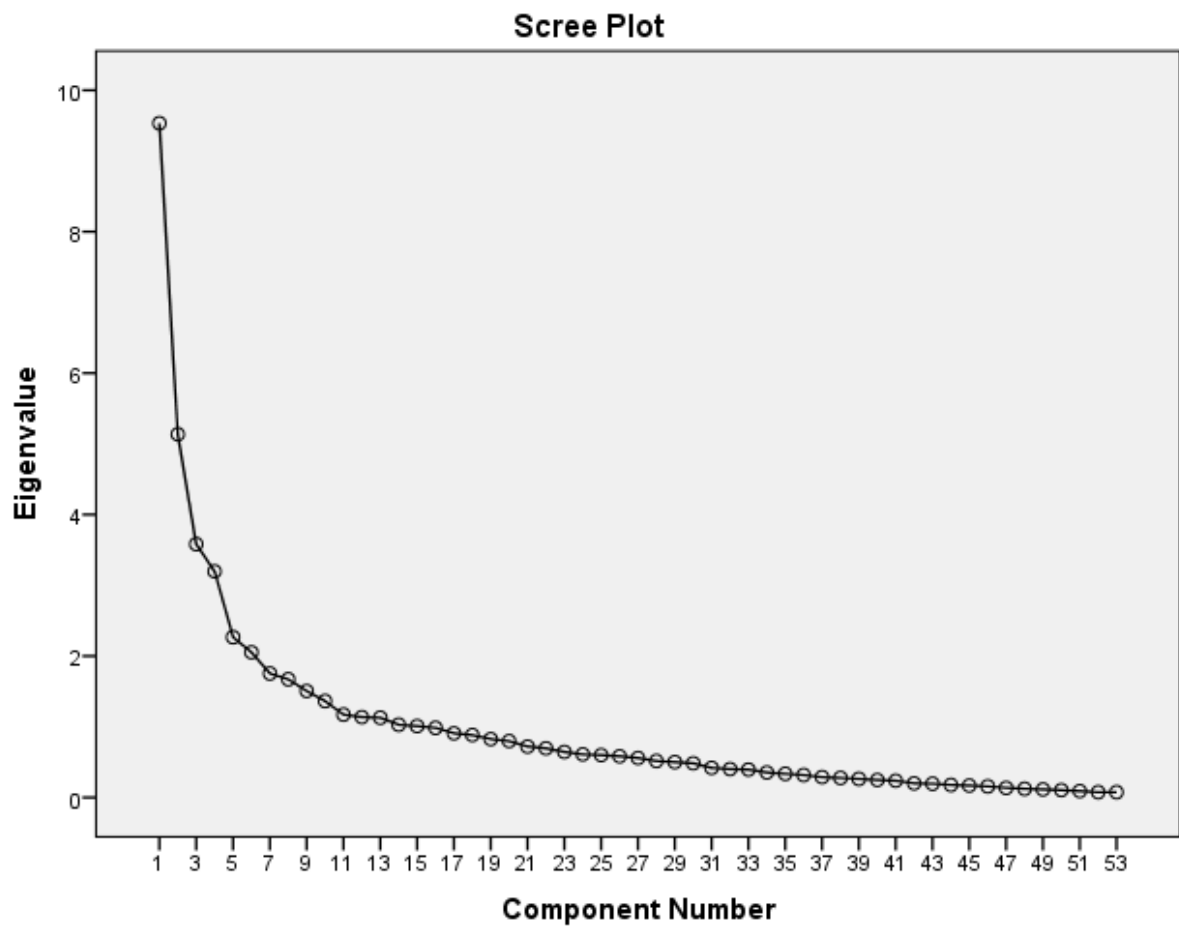
Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,533	17,987	17,987	9,533	17,987	17,987
2	5,135	9,689	27,676	5,135	9,689	27,676
3	3,582	6,759	34,435	3,582	6,759	34,435
4	3,197	6,033	40,468	3,197	6,033	40,468
5	2,267	4,277	44,745	2,267	4,277	44,745
6	2,053	3,873	48,618	2,053	3,873	48,618
7	1,754	3,310	51,927	1,754	3,310	51,927
8	1,671	3,154	55,081	1,671	3,154	55,081
9	1,506	2,841	57,922	1,506	2,841	57,922
10	1,363	2,573	60,494	1,363	2,573	60,494
11	1,172	2,212	62,706	1,172	2,212	62,706
12	1,137	2,145	64,851	1,137	2,145	64,851
13	1,128	2,129	66,979	1,128	2,129	66,979
14	1,028	1,940	68,919	1,028	1,940	68,919
15	1,010	1,905	70,824	1,010	1,905	70,824
16	,984	1,857	72,681			
17	,908	1,714	74,395			
18	,883	1,666	76,061			
19	,826	1,559	77,620			
20	,797	1,504	79,124			
21	,720	1,359	80,482			
22	,695	1,311	81,793			
23	,645	1,216	83,010			
24	,609	1,149	84,159			
25	,600	1,131	85,290			
26	,583	1,100	86,391			
27	,558	1,053	87,444			
28	,516	,973	88,417			
29	,502	,946	89,363			
30	,484	,913	90,277			
31	,419	,791	91,068			
32	,402	,758	91,826			
33	,395	,746	92,572			
34	,354	,668	93,240			
35	,335	,631	93,871			
36	,318	,600	94,471			
37	,288	,543	95,014			
38	,277	,523	95,537			
39	,264	,498	96,034			
40	,247	,467	96,501			
41	,237	,447	96,949			
42	,201	,379	97,328			

43	,194	,367	97,694		
44	,178	,336	98,030		
45	,168	,317	98,348		
46	,157	,296	98,643		
47	,136	,257	98,900		
48	,123	,233	99,133		
49	,113	,214	99,347		
50	,104	,197	99,544		
51	,091	,172	99,716		
52	,076	,143	99,859		
53	,075	,141	100,000		

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Poređenje karakterističnih vrijednosti dobijenih u spss-u i vrijednosti dobijenih paralelnom analizom

Redni broj faktora	Initial Eigenvalues	Random Eigenvalue*	Standard Dev
1	9,533	2,4736	.0813
2	5,135	2,3073	.0757
3	3,582	2,1801	.0671
4	3,197	2,0832	.0462
5	2,267	1,9990	.0468
6	2,053	1,9140	1.984512
7	1,754	1.8468	1.898645
8	1,671	1.7757	1.821073

\*Paralelna analiza je urađena putem aplikacije Monte Carlo PSA for Parallel Analysis by Marley W. Watkins, preuzete sa sajta: [https://download.cnet.com/monte-carlo-pca-for-parallel-analysis/3000-2053\\_4-75332256.html](https://download.cnet.com/monte-carlo-pca-for-parallel-analysis/3000-2053_4-75332256.html)

Component Matrix<sup>a</sup>

	Component			
	1	2	3	4
6. ajtem specificnosti rada/prostor	,744			
10. ajtem specificnosti rada/prostor	,736			
7. ajtem specificnosti rada/prostor	,690	-,305		
15. ajtem specificnosti rada/prostor	,667			
9. ajtem specificnosti rada/prostor	,664			
14. ajtem specificnosti rada/prostor	,652	-,337		
1. ajtem specificnosti rada/prostor	,626			
2. ajtem specificnosti rada/prostor	,586	-,409		
5. ajtem specificnosti rada/prostor	,576	-,304		
4. ajtem specificnosti rada/prostor	,571			
30. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	,571			
12. ajtem specificnosti rada/prostor	,561	-,312		
13. ajtem specificnosti rada/prostor	,546			
3. ajtem specificnosti rada/prostor	,534			
24. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	,524	,390		
11. ajtem specificnosti rada/prostor	,524	-,349		
22. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	,517			
35. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	-,516			,483
11. ajtem specificnosti rada/postovanje	,514		-,321	
31. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	,507			
33. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	-,493		,392	,385
8. ajtem specificnosti rada/prostor	,458			
18. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	,397	,312		
19. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	,394	,377		,311
7. ajtem specificnosti rada/postovanje	,344			-,328
2. ajtem specificnosti rada/postovanje				
1. ajtem specificnosti rada/postovanje				
29. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,614		
27. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,598		
28. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,552		
32. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane		,551		
13. ajtem specificnosti rada/postovanje		,508		
26. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,505		
25. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,502		
21. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	,386	,463		
4. ajtem specificnosti rada/postovanje		,430		
10. ajtem specificnosti rada/postovanje		,384		
23. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske				
3. ajtem specificnosti rada/postovanje				

5. ajtem specifičnosti rada/postovanje	,383		-,655	,440
6. ajtem specifičnosti rada/postovanje	-,348	,332	,590	
15. ajtem specifičnosti rada/postovanje	,401		-,585	
9. ajtem specifičnosti rada/postovanje	,466		-,510	,325
12. ajtem specifičnosti rada/postovanje		,433	,481	
16. ajtem specifičnosti rada/postovanje		,440	,469	
14. ajtem specifičnosti rada/postovanje	,330		-,445	
17. ajtem specifičnosti rada/postovanje				
20. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske				
36. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	-,333			,687
37. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	-,337			,614
34. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	-,431			,610
38. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	-,345			,465
8. ajtem specifičnosti rada/postovanje				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

#### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component			
	1	2	3	4
1. ajtem specifičnosti rada/prostor	,757			
7. ajtem specifičnosti rada/prostor	,754			
14. ajtem specifičnosti rada/prostor	,747			
2. ajtem specifičnosti rada/prostor	,741			
10. ajtem specifičnosti rada/prostor	,740			
5. ajtem specifičnosti rada/prostor	,734			
15. ajtem specifičnosti rada/prostor	,712			
6. ajtem specifičnosti rada/prostor	,705			
9. ajtem specifičnosti rada/prostor	,679			
3. ajtem specifičnosti rada/prostor	,678			
13. ajtem specifičnosti rada/prostor	,675			
11. ajtem specifičnosti rada/prostor	,598			
12. ajtem specifičnosti rada/prostor	,570			
4. ajtem specifičnosti rada/prostor	,475	,454		
8. ajtem specifičnosti rada/prostor	,440		-,378	
20. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske				
29. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,642		
27. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,616		
32. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane		,583		
21. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske		,579		
28. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,560		
24. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske		,556		,353
25. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,551		
26. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,544		
19. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske		,524		
13. ajtem specifičnosti rada/postovanje		,508		
12. ajtem specifičnosti rada/postovanje		,498		-,435
18. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske		,475		
30. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	,415	,452		
4. ajtem specifičnosti rada/postovanje		,433		
10. ajtem specifičnosti rada/postovanje		,403		
22. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske		,391	-,355	
23. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske		,321		
1. ajtem specifičnosti rada/postovanje				
3. ajtem specifičnosti rada/postovanje				
34. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane			,799	
36. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane			,770	
37. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane			,730	
35. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane			,707	
33. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane			,669	-,307

38. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane			,632
7. ajtem specifičnosti rada/postovanje			-,445
31. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	,341		-,435
8. ajtem specifičnosti rada/postovanje			
5. ajtem specifičnosti rada/postovanje			,872
6. ajtem specifičnosti rada/postovanje			-,732
9. ajtem specifičnosti rada/postovanje			,728
15. ajtem specifičnosti rada/postovanje			,719
14. ajtem specifičnosti rada/postovanje			,588
16. ajtem specifičnosti rada/postovanje	,460		-,498
11. ajtem specifičnosti rada/postovanje			,475
17. ajtem specifičnosti rada/postovanje			,369
2. ajtem specifičnosti rada/postovanje			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

#### Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,780	,323	-,407	,348
2	-,420	,901	-,105	-,019
3	,436	,223	,317	-,813
4	,159	,183	,850	,467

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

### Faktorska analiza skale kada su odstranjeni ajtemi sa faktorskim težinama manjim od 0,5 i ajtemi koji su faktorske težine imali u dvije komponente

#### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,782
Approx. Chi-Square		2166,344
Bartlett's Test of Sphericity	df	435
	Sig.	,000

#### Communalities

	Initial	Extraction
5. ajtem specifičnosti rada/postovanje	1,000	,729
6. ajtem specifičnosti rada/postovanje	1,000	,537
9. ajtem specifičnosti rada/postovanje	1,000	,667
13. ajtem specifičnosti rada/postovanje	1,000	,339
14. ajtem specifičnosti rada/postovanje	1,000	,440
15. ajtem specifičnosti rada/postovanje	1,000	,597
19. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	1,000	,379
21. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	1,000	,327
25. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,508
26. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,544
27. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,498
29. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,462
32. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,406
34. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,608
35. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,505



36. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,648
37. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,669
38. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,561
1. ajtem specifičnosti rada/prostor	1,000	,597
2. ajtem specifičnosti rada/prostor	1,000	,580
3. ajtem specifičnosti rada/prostor	1,000	,513
5. ajtem specifičnosti rada/prostor	1,000	,576
6. ajtem specifičnosti rada/prostor	1,000	,625
7. ajtem specifičnosti rada/prostor	1,000	,614
10. ajtem specifičnosti rada/prostor	1,000	,601
11. ajtem specifičnosti rada/prostor	1,000	,431
12. ajtem specifičnosti rada/prostor	1,000	,463
13. ajtem specifičnosti rada/prostor	1,000	,482
14. ajtem specifičnosti rada/prostor	1,000	,614
15. ajtem specifičnosti rada/prostor	1,000	,538

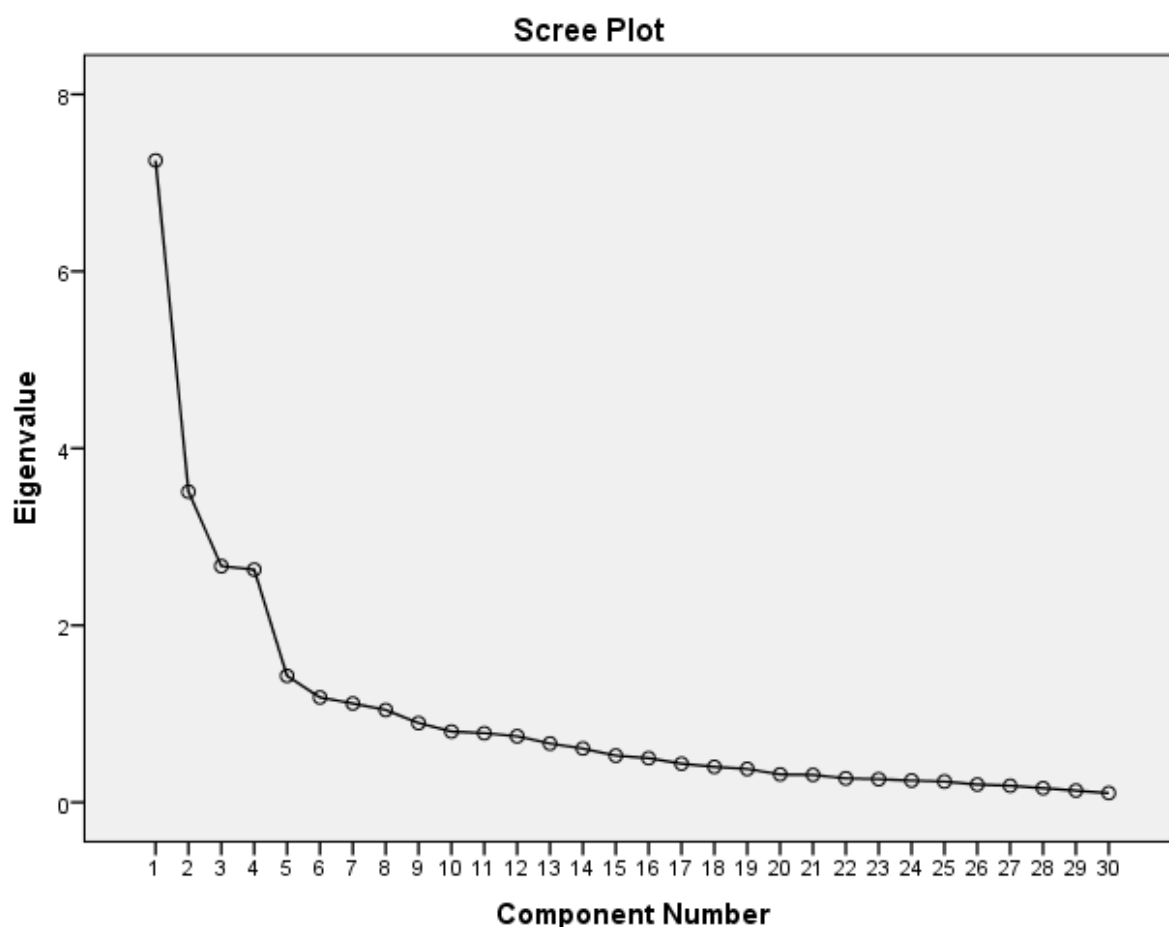
Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,254	24,179	24,179	7,254	24,179	24,179	6,385	21,282	21,282
2	3,509	11,697	35,877	3,509	11,697	35,877	3,257	10,857	32,140
3	2,669	8,896	44,773	2,669	8,896	44,773	3,214	10,712	42,852
4	2,630	8,766	53,539	2,630	8,766	53,539	3,206	10,687	53,539
5	1,429	4,763	58,302						
6	1,186	3,952	62,255						
7	1,117	3,723	65,977						
8	1,044	3,480	69,457						
9	,896	2,987	72,444						
10	,800	2,667	75,111						
11	,782	2,605	77,716						
12	,747	2,490	80,206						
13	,664	2,214	82,420						
14	,608	2,025	84,445						
15	,528	1,759	86,204						
16	,498	1,661	87,866						
17	,436	1,454	89,320						
18	,401	1,337	90,657						
19	,377	1,257	91,914						
20	,316	1,054	92,968						
21	,310	1,034	94,002						
22	,271	,902	94,904						
23	,262	,873	95,778						
24	,246	,819	96,597						
25	,235	,783	97,380						
26	,201	,670	98,050						
27	,186	,622	98,672						
28	,161	,535	99,207						

29	,133	,442	99,649					
30	,105	,351	100,000					

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Component Matrix<sup>a</sup>

	Component			
	1	2	3	4
6. ajtem specifcnosti rada/prostor	,771			
10. ajtem specifcnosti rada/prostor	,760			
7. ajtem specifcnosti rada/prostor	,749			
14. ajtem specifcnosti rada/prostor	,743			
15. ajtem specifcnosti rada/prostor	,719			
1. ajtem specifcnosti rada/prostor	,681			
2. ajtem specifcnosti rada/prostor	,681			
5. ajtem specifcnosti rada/prostor	,663			
13. ajtem specifcnosti rada/prostor	,644			
12. ajtem specifcnosti rada/prostor	,633			
11. ajtem specifcnosti rada/prostor	,620			
3. ajtem specifcnosti rada/prostor	,610		,306	
32. ajtem specifcnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane		,573		
29. ajtem specifcnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,568		
13. ajtem specifcnosti rada/postovanje		,563		
27. ajtem specifcnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,535	,415	
26. ajtem specifcnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,516	,306	-,429
25. ajtem specifcnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,506	,327	-,377
21. ajtem specifcnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	,483			

19. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske		,418	,338	
37. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organizovane	-,358		,685	
36. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organizovane			,655	
34. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organizovane	-,332	-,404	,558	
38. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organizovane		-,456	,502	
35. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organizovane	-,438	-,302	,457	
5. ajtem specifičnosti rada/postovanje	,394			,710
15. ajtem specifičnosti rada/postovanje	,394			,601
9. ajtem specifičnosti rada/postovanje	,447	,331		,597
6. ajtem specifičnosti rada/postovanje	-,431			-,590
14. ajtem specifičnosti rada/postovanje		,348		,496

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component			
	1	2	3	4
14. ajtem specifičnosti rada/prostor	,772			
1. ajtem specifičnosti rada/prostor	,765			
7. ajtem specifičnosti rada/prostor	,758			
5. ajtem specifičnosti rada/prostor	,756			
2. ajtem specifičnosti rada/prostor	,747			
6. ajtem specifičnosti rada/prostor	,734			
10. ajtem specifičnosti rada/prostor	,733			
3. ajtem specifičnosti rada/prostor	,701			
15. ajtem specifičnosti rada/prostor	,697			
13. ajtem specifičnosti rada/prostor	,685			
11. ajtem specifičnosti rada/prostor	,619			
12. ajtem specifičnosti rada/prostor	,565			-,317
5. ajtem specifičnosti rada/postovanje		,843		
9. ajtem specifičnosti rada/postovanje		,788		
15. ajtem specifičnosti rada/postovanje		,752		
6. ajtem specifičnosti rada/postovanje		-,661		
14. ajtem specifičnosti rada/postovanje		,645		
26. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne			,712	
25. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne			,698	
27. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne			,681	
29. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne			,675	
32. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organizovane			,617	
21. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske			,499	
19. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske		,368	,463	
13. ajtem specifičnosti rada/postovanje		,307	,451	
37. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organizovane				,804
36. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organizovane				,796
34. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organizovane				,761
38. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organizovane				,719
35. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organizovane				,659

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

### Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,891	,337	,054	-,300
2	-,309	,341	,799	-,388
3	,241	,030	,488	,838
4	-,230	,877	-,348	,238

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

**Faktorska analiza skale kada su odstranjena još tri ajtemi koja su u prethodnom koraku imala faktorske težine u dvije komponente**

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,775
Approx. Chi-Square		1925,177
Bartlett's Test of Sphericity	df	351
	Sig.	,000

**Communalities**

	Initial	Extraction
1. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,612
2. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,585
3. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,527
5. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,580
6. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,625
7. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,620
10. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,613
11. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,397
13. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,464
14. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,617
15. ajtem specificnosti rada/prostor	1,000	,544
34. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,632
35. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,528
36. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,662
37. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,652
38. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,537
25. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,574
26. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,608
27. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,447
28. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,480
29. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	1,000	,534
32. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,000	,426
5. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,742
9. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,649
11. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,454
14. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,475
15. ajtem specificnosti rada/postovanje	1,000	,609

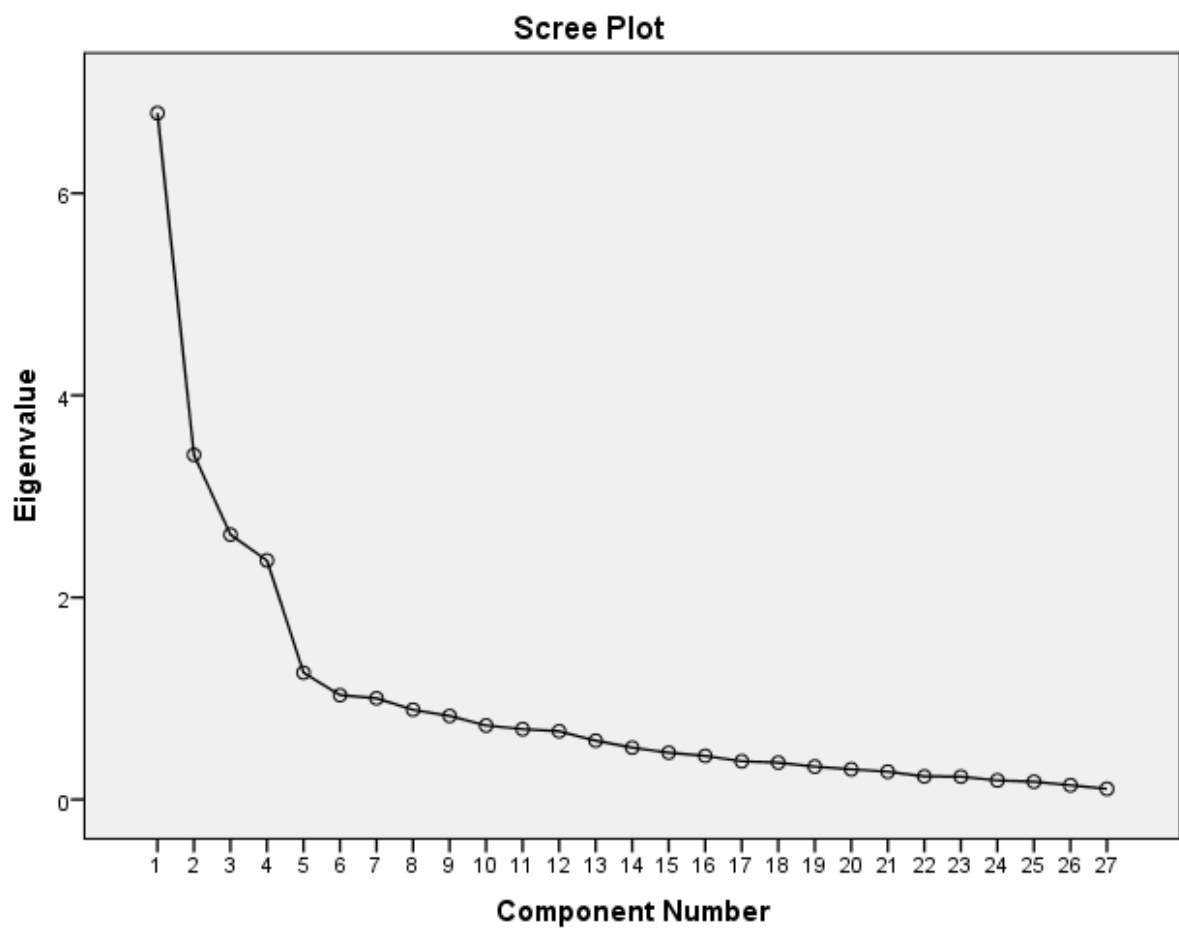
Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,793	25,160	25,160	6,793	25,160	25,160	5,993	22,195	22,195
2	3,411	12,635	37,795	3,411	12,635	37,795	3,147	11,656	33,850
3	2,621	9,707	47,502	2,621	9,707	47,502	3,094	11,458	45,309
4	2,367	8,765	56,267	2,367	8,765	56,267	2,959	10,958	56,267
5	1,255	4,649	60,916						
6	1,033	3,827	64,743						
7	1,001	3,708	68,451						
8	,888	3,290	71,741						
9	,827	3,063	74,805						
10	,732	2,712	77,517						

11	,696	2,577	80,095					
12	,676	2,502	82,597					
13	,582	2,156	84,753					
14	,513	1,901	86,654					
15	,463	1,715	88,369					
16	,431	1,597	89,967					
17	,378	1,401	91,367					
18	,365	1,354	92,721					
19	,326	1,206	93,927					
20	,299	1,109	95,036					
21	,275	1,018	96,054					
22	,228	,845	96,899					
23	,226	,835	97,734					
24	,189	,700	98,434					
25	,176	,653	99,087					
26	,141	,522	99,609					
27	,106	,391	100,000					

Extraction Method: Principal Component Analysis.



**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component			
	1	2	3	4
6. ajtem specifičnosti rada/prostor	,777			
10. ajtem specifičnosti rada/prostor	,774			
7. ajtem specifičnosti rada/prostor	,758			
14. ajtem specifičnosti rada/prostor	,750			
15. ajtem specifičnosti rada/prostor	,714			
1. ajtem specifičnosti rada/prostor	,694			
2. ajtem specifičnosti rada/prostor	,685			
5. ajtem specifičnosti rada/prostor	,667			
13. ajtem specifičnosti rada/prostor	,638			
3. ajtem specifičnosti rada/prostor	,618		,320	
11. ajtem specifičnosti rada/prostor	,603			
11. ajtem specifičnosti rada/postovanje	,466	,324		,342
35. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	-,445	-,354	,399	
29. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,615	,395	
28. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,602	,339	
32. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane		,588		
26. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,573	,496	
25. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,553	,496	
27. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne		,491	,440	
38. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane		-,476	,390	,307
37. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	-,360	-,309	,555	,346
36. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	-,306	-,331	,497	,459
34. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	-,350	-,458	,472	
5. ajtem specifičnosti rada/postovanje	,376			,740
9. ajtem specifičnosti rada/postovanje	,433			,615
15. ajtem specifičnosti rada/postovanje	,380			,589
14. ajtem specifičnosti rada/postovanje		,306		,546

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

**Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component			
	1	2	3	4
1. ajtem specifičnosti rada/prostor	,779			
14. ajtem specifičnosti rada/prostor	,771			
5. ajtem specifičnosti rada/prostor	,760			
7. ajtem specifičnosti rada/prostor	,756			
2. ajtem specifičnosti rada/prostor	,753			
10. ajtem specifičnosti rada/prostor	,736			
6. ajtem specifičnosti rada/prostor	,733			
3. ajtem specifičnosti rada/prostor	,717			
15. ajtem specifičnosti rada/prostor	,694			
13. ajtem specifičnosti rada/prostor	,671			
11. ajtem specifičnosti rada/prostor	,597			
36. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane		,806		
37. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane		,795		
34. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane		,775		
38. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane		,714		
35. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane		,677		
26. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne			,771	
25. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne			,752	
29. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne			,725	
28. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne			,683	
27. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne			,649	
32. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane			,610	

5. ajtem specifcnosti rada/postovanje				,849
9. ajtem specifcnosti rada/postovanje				,784
15. ajtem specifcnosti rada/postovanje				,764
14. ajtem specifcnosti rada/postovanje				,677
11. ajtem specifcnosti rada/postovanje				,575

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

**Component Transformation Matrix**

Component	1	2	3	4
1	,890	-,312	,027	,331
2	-,299	-,478	,772	,292
3	,310	,664	,629	-,260
4	-,148	,484	-,082	,859

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

## Prilog 9: Relijabilnost Skale SVPMV/Pikler

### Relijabilnost početne skale SVPMV/Pikler (53 ajtema)

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	138	98,6
	Excluded <sup>a</sup>	2	1,4
	Total	140	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,813	,826	53

#### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
1. ajtem specificnosti rada/postovanje	4,09	,911	138
2. ajtem specificnosti rada/postovanje	4,38	,766	138
3. ajtem specificnosti rada/postovanje	2,26	1,353	138
4. ajtem specificnosti rada/postovanje	3,50	,983	138
5. ajtem specificnosti rada/postovanje	3,52	1,529	138
6. ajtem specificnosti rada/postovanje	2,83	1,509	138
7. ajtem specificnosti rada/postovanje	4,47	,737	138
8. ajtem specificnosti rada/postovanje	3,08	1,302	138
9. ajtem specificnosti rada/postovanje	3,78	1,318	138
10. ajtem specificnosti rada/postovanje	3,72	1,053	138
11. ajtem specificnosti rada/postovanje	4,23	,882	138
12. ajtem specificnosti rada/postovanje	3,51	1,154	138
13. ajtem specificnosti rada/postovanje	3,22	1,164	138
14. ajtem specificnosti rada/postovanje	3,73	1,104	138
15. ajtem specificnosti rada/postovanje	4,59	,625	138
16. ajtem specificnosti rada/postovanje	3,68	1,290	138
17. ajtem specificnosti rada/postovanje	3,43	1,306	138
18. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	2,92	1,302	138
19. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	3,86	1,055	138
20. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	2,01	1,293	138
21. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	3,96	1,024	138
22. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	4,36	,693	138
23. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	3,12	1,097	138
24. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/rutinske	4,09	,797	138
25. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,99	,824	138
26. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,80	,887	138
27. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,87	,950	138
28. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,78	1,891	138
29. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,39	1,143	138
30. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	4,28	,928	138
31. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	4,49	,675	138
32. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	4,22	,852	138
33. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,53	,664	138
34. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,59	,732	138
35. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,56	,715	138



36. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,80	,794	138
37. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,93	,803	138
38. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	2,50	,961	138
1. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,02	1,057	138
2. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,38	,915	138
3. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,24	1,000	138
4. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,75	1,166	138
5. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,83	1,152	138
6. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,25	,853	138
7. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,71	1,352	138
8. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,49	1,415	138
9. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,44	2,633	138
10. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,49	,747	138
11. ajtem specifičnosti rada/prostor	2,95	1,358	138
12. ajtem specifičnosti rada/prostor	2,33	1,216	138
13. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,82	1,234	138
14. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,36	,943	138
15. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,58	1,306	138

### Reliabilnost pročiščene skale SVPMV/Pikler (27 ajtema)

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	138	98,6
	Excluded <sup>a</sup>	2	1,4
	Total	140	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,795	,780	27

#### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
32. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	4,22	,852	138
5. ajtem specifičnosti rada/postovanje	3,52	1,529	138
9. ajtem specifičnosti rada/postovanje	3,78	1,318	138
11. ajtem specifičnosti rada/postovanje	4,23	,882	138
14. ajtem specifičnosti rada/postovanje	3,73	1,104	138
15. ajtem specifičnosti rada/postovanje	4,59	,625	138
25. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,99	,824	138
26. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,80	,887	138
27. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,87	,950	138
28. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,63	1,074	138
29. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,39	1,143	138
34. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,59	,732	138
35. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,56	,715	138
36. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,80	,794	138
37. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,93	,803	138
38. ajtem specifičnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	2,50	,961	138
1. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,02	1,057	138
5. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,83	1,152	138

14. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,36	,943	138
10. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,49	,747	138
7. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,71	1,352	138
2. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,38	,915	138
6. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,25	,853	138
3. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,24	1,000	138
11. ajtem specifičnosti rada/prostor	2,95	1,358	138
13. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,82	1,234	138
15. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,58	1,306	138

### Relijabilnost subskale „organizacija prostora” (1. faktor)

#### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	138	98,6
	Excluded <sup>a</sup>	2	1,4
	Total	140	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,907	,915	11

#### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
1. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,02	1,057	138
14. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,36	,943	138
5. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,83	1,152	138
7. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,71	1,352	138
2. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,38	,915	138
3. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,24	1,000	138
6. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,25	,853	138
10. ajtem specifičnosti rada/prostor	4,49	,747	138
11. ajtem specifičnosti rada/prostor	2,95	1,358	138
13. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,82	1,234	138
15. ajtem specifičnosti rada/prostor	3,58	1,306	138

## Relijabilnost subskale „organizovane aktivnosti” (2. faktor)

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	140	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	140	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,823	,828	5

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
34. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,59	,738	140
35. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,56	,722	140
36. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,80	,797	140
37. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	1,94	,807	140
38. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	2,50	,956	140

## Relijabilnost subskale „omogućavanje slobode” (3. faktor)

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	140	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	140	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,772	,779	5

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
25. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,99	,818	140
26. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,81	,881	140
27. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,87	,943	140
28. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,61	1,091	140
29. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/slobodne	3,37	1,153	140

## Relijabilnost subskale „odlaganje intervencije” (4. faktor)

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	140	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	140	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,757	,763	6

### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
32. ajtem specificnosti rada/organizacija aktivnosti/organozovane	4,21	,852	140
5. ajtem specificnosti rada/postovanje	3,52	1,529	140
9. ajtem specificnosti rada/postovanje	3,77	1,321	140
11. ajtem specificnosti rada/postovanje	4,24	,878	140
14. ajtem specificnosti rada/postovanje	3,73	1,111	140
15. ajtem specificnosti rada/postovanje	4,59	,623	140

## Prilog 10: Deskriptivne statističke tabele u vezi sa prvim zadatkom empirijskog istraživanja

### Deskriptivna statistička obilježja četiri dobijene komponente

		Statistics			
		1. prostor	2. organizovane aktivnosti	3. omogućavanje slobode	4. odlaganje intervencije
N	Valid	138	140	140	140
	Missing	2	0	0	0
Mean		3,9657	1,8786	3,8095	3,9686
Std. Error of Mean		,06752	,05227	,05701	,07097
Std. Deviation		,79315	,61851	,67458	,83976
Skewness		-,900	,478	-,092	-,676
Std. Error of Skewness		,206	,205	,205	,205
Kurtosis		,575	-,466	-,690	-,625
Std. Error of Kurtosis		,410	,407	,407	,407
Minimum		1,00	1,00	2,33	1,80
Maximum		5,00	3,40	5,00	5,00

### Deskriptivna statistička obilježja po komponentama

#### 1. komponenta: organizacija prostora

		Statistics										
		1(P). ajtem	2(P). ajtem	3(P). ajtem	5(P). ajtem	6(P). ajtem	7(P). ajtem	10(P). ajtem	11(P). ajtem	13(P). ajtem	14(P). ajtem	15(P). ajtem
N	Valid	140	140	140	140	140	140	139	140	140	140	139
	Missing	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Mean		4,03	4,39	4,24	3,84	4,25	3,72	4,48	2,96	3,82	4,36	3,59
Std. Error of Mean		,089	,077	,084	,097	,072	,114	,063	,114	,104	,079	,111
Std. Deviation		1,052	,910	,994	1,148	,849	1,347	,746	1,354	1,225	,937	1,307
Skewness		-1,073	-	-	-,685	-	-,822	-	-,040	-,749	-	-,704
Std. Error of Skewness		,205	,205	,205	,205	,205	,205	,206	,205	,205	,205	,206
Kurtosis		,714	3,741	2,045	-,559	,995	-,504	3,085	-	-,535	3,313	-,566
Std. Error of Kurtosis		,407	,407	,407	,407	,407	,407	,408	1,217	,407	,407	,408
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

## 2. komponenta: organizovane aktivnosti

		Statistics				
		34. ajtem	35. ajtem	36. ajtem	37. ajtem	38. ajtem
N	Valid	140	140	140	140	140
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,59	1,56	1,80	1,94	2,50
Std. Error of Mean		,062	,061	,067	,068	,081
Std. Deviation		,738	,722	,797	,807	,956
Skewness		,925	,995	,808	,619	,251
Std. Error of Skewness		,205	,205	,205	,205	,205
Kurtosis		-,164	,055	,676	-,009	-,270
Std. Error of Kurtosis		,407	,407	,407	,407	,407
Minimum		1	1	1	1	1
Maximum		4	4	5	4	5

## 3. komponenta: omogučavanje slobode

		Statistics					
		25. ajtem	26. ajtem	27. ajtem	28. ajtem	29. ajtem	32. ajtem
N	Valid	140	140	140	140	140	140
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		3,99	3,81	3,87	3,61	3,37	4,21
Std. Error of Mean		,069	,074	,080	,092	,097	,072
Std. Deviation		,818	,881	,943	1,091	1,153	,852
Skewness		-,707	-,637	-,522	-,380	-,510	-,907
Std. Error of Skewness		,205	,205	,205	,205	,205	,205
Kurtosis		1,087	,766	-,117	-,666	-,396	,528
Std. Error of Kurtosis		,407	,407	,407	,407	,407	,407
Minimum		1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5

## 4. komponenta: odlaganje intervencije

		Statistics				
		5. ajtem	9. ajtem	11. ajtem	14. ajtem	15. ajtem
N	Valid	140	140	140	140	140
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,52	3,77	4,24	3,73	4,59
Std. Error of Mean		,129	,112	,074	,094	,053
Std. Deviation		1,529	1,321	,878	1,111	,623
Skewness		-,648	-,898	-1,127	-,465	-1,417
Std. Error of Skewness		,205	,205	,205	,205	,205
Kurtosis		-1,097	-,380	,993	-,887	1,740
Std. Error of Kurtosis		,407	,407	,407	,407	,407
Minimum		1	1	1	1	2
Maximum		5	5	5	5	5

## Prilog 11: Statističke tabele u vezi sa drugim zadatkom empirijskog istraživanja

### Testiranje korelacije između pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama dva vaspitača koji rade u istoj jasličkoj grupi

Correlations			V1 specifičnosti ukupno za sva 4 faktora	V2 specifičnosti ukupno za sva 4 faktora
Spearman's rho	V1 specifičnosti ukupno za sva 4 faktora	Correlation Coefficient	1,000	,882**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	141	141
	V2 specifičnosti ukupno za sva 4 faktora	Correlation Coefficient	,882**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	141	141

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Testiranje veza između pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama i inicijalnih nivoa blagostanja i uključenosti djece

#### 1. Nivoi blagostanja djece i ukupne pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama

Ranks			
	Perc2V_uk	N	Mean Rank
Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek	1,00	33	67,12
	2,00	35	70,53
	3,00	55	53,50
	Total	123	

#### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek
Chi-Square	7,866
df	2
Asymp. Sig.	,020

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
Perc2V\_uk

### Report

Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek

Perc2V_uk	Mean	Median	N	Std. Deviation
1,00	3,64	4,00	33	,603
2,00	3,71	4,00	35	,519
3,00	3,38	3,00	55	,652
Total	3,54	4,00	123	,617

### Ranks

	Perc2V_uk	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek	2,00	35	53,16	1860,50
	3,00	55	40,63	2234,50
	Total	90		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek
Mann-Whitney U	694,500
Wilcoxon W	2234,500
Z	-2,541
Asymp. Sig. (2-tailed)	,011

a. Grouping Variable: Perc2V\_uk

## 2. Nivoi uključenosti djece i ukupne pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama

### Ranks

	Perc2V_uk	N	Mean Rank
Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek	1,00	33	68,33
	2,00	35	61,51
	3,00	55	58,51
	Total	123	

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek
Chi-Square	2,008
df	2
Asymp. Sig.	,366

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
Perc2V\_uk

### Report

Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek

Podijeljen ukupni zbir za dva vaspitaca specifičnosti	Mean	Median	N	Std. Deviation
1,00	3,58	4,00	33	,663
2,00	3,49	4,00	35	,562
3,00	3,38	4,00	55	,707
Total	3,46	4,00	123	,657



**3. Nivoi blagostanja djece i pedagoško-metodičke specifičnosti organizacije prostora jasličkih grupa (1. faktor: organizacija prostora)**

Ranks			
	Perc2V_1. FAKTOR	N	Mean Rank
Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek	1,00	36	68,69
	2,00	35	65,60
	3,00	52	54,94
	Total	123	

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek
Chi-Square	4,960
df	2
Asymp. Sig.	,084

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Perc2V\_1. FAKTOR

Report				
Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek				
Perc2V_1. FAKTOR	Mean	Median	N	Std. Deviation
1,00	3,67	4,00	36	,586
2,00	3,63	4,00	35	,547
3,00	3,40	3,50	52	,664
Total	3,54	4,00	123	,617

**4. Nivoi uključenosti djece i pedagoško-metodičke specifičnosti organizacije prostora jasličkih grupa (1. faktor: organizacija prostora)**

Ranks			
	Perc2V_1. FAKTOR	N	Mean Rank
Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek	1,00	36	62,32
	2,00	35	62,33
	3,00	52	61,56
	Total	123	

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek
Chi-Square	,018
df	2
Asymp. Sig.	,991

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Perc2V\_1. FAKTOR

### Report

Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek

Perc2V_1. FAKTOR	Mean	Median	N	Std. Deviation
1,00	3,47	4,00	36	,654
2,00	3,49	4,00	35	,612
3,00	3,44	4,00	52	,698
Total	3,46	4,00	123	,657

### 5. Nivoi blagostanja djece i organizovane aktivnosti u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (2. faktor: organizovane aktivnosti)

#### Ranks

	Perc2V_2.FAKTOR	N	Mean Rank
Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek	1,00	24	71,63
	2,00	47	61,94
	3,00	52	57,62
	Total	123	

#### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek
Chi-Square	3,433
df	2
Asymp. Sig.	,180

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

Perc2V\_2.FAKTOR

### Report

Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek

Perc2V_2.FAKTOR	Mean	Median	N	Std. Deviation
1,00	3,75	4,00	24	,442
2,00	3,53	4,00	47	,654
3,00	3,46	4,00	52	,641
Total	3,54	4,00	123	,617

### 6. Nivoi uključenosti djece i organizovane aktivnosti u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (2. faktor: organizovane aktivnosti)

#### Ranks

	Perc2V_2.FAKTOR	N	Mean Rank
Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek	1,00	24	76,69
	2,00	47	63,33
	3,00	52	54,02
	Total	123	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	Inicijalni nivo ukljucenosti djeteta prosjek
Chi-Square	8,596
df	2
Asymp. Sig.	,014

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

Perc2V\_2.FAKTOR

**Report**

Inicijalni nivo ukljucenosti djeteta prosjek

Perc2V_2.FAKTOR	Mean	Median	N	Std. Deviation
1,00	3,75	4,00	24	,532
2,00	3,49	4,00	47	,655
3,00	3,31	3,00	52	,673
Total	3,46	4,00	123	,657

**Ranks**

	Perc2V_2.FAKTOR	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Inicijalni nivo ukljucenosti djeteta prosjek	1,00	24	48,08	1154,00
	3,00	52	34,08	1772,00
	Total	76		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	Inicijalni nivo ukljucenosti djeteta prosjek
Mann-Whitney U	394,000
Wilcoxon W	1772,000
Z	-2,887
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004

a. Grouping Variable: Perc2V\_2.FAKTOR

**7. Nivoi blagostanja djece i omogucavanje slobode u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (3. faktor: omogucavanje slobode)****Ranks**

	Perc2V_3.FAKTOR	N	Mean Rank
Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek	1,00	50	58,78
	2,00	27	56,54
	3,00	46	68,71
	Total	123	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek
Chi-Square	3,614
df	2
Asymp. Sig.	,164

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

Perc2V\_3.FAKTOR

### Report

Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek

Perc2V_3.FAKTOR	Mean	Median	N	Std. Deviation
1,00	3,48	4,00	50	,646
2,00	3,44	4,00	27	,641
3,00	3,67	4,00	46	,560
Total	3,54	4,00	123	,617

### 8. Nivoi uključenosti djece i omogućavanje slobode u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (3. faktor: omogućavanje slobode)

#### Ranks

	Perc2V_3.FAKTOR	N	Mean Rank
Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek	1,00	50	53,15
	2,00	27	62,57
	3,00	46	71,28
	Total	123	

#### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek
Chi-Square	7,911
df	2
Asymp. Sig.	,019

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

Perc2V\_3.FAKTOR

### Report

Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek

Perc2V_3.FAKTOR	Mean	Median	N	Std. Deviation
1,00	3,30	3,00	50	,647
2,00	3,48	4,00	27	,643
3,00	3,63	4,00	46	,645
Total	3,46	4,00	123	,657

#### Ranks

	Perc2V_3.FAKTOR	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek	1,00	50	41,75	2087,50
	3,00	46	55,84	2568,50
	Total	96		

#### Test Statistics<sup>a</sup>

	Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek
Mann-Whitney U	812,500
Wilcoxon W	2087,500
Z	-2,791
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005

a. Grouping Variable: Perc2V\_3.FAKTOR

**9. Nivoi blagostanja djece i odlaganje intervencije u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (4. faktor: odlaganje intervencije)**

**Ranks**

	Perc2V_4. FAKTOR	N	Mean Rank
Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek	1,00	38	59,89
	2,00	39	63,51
	3,00	46	62,46
	Total	123	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek
Chi-Square	,285
df	2
Asymp. Sig.	,867

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Perc2V\_4. FAKTOR

**Report**

Inicijalni nivo blagostanja djeteta prosjek

Perc2V_4. FAKTOR	Mean	Median	N	Std. Deviation
1,00	3,50	4,00	38	,647
2,00	3,56	4,00	39	,641
3,00	3,57	4,00	46	,583
Total	3,54	4,00	123	,617

**10. Nivoi uključenosti djece i odlaganje intervencije u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (4. faktor: odlaganje intervencije)**

**Ranks**

	Perc2V_4. FAKTOR	N	Mean Rank
Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek	1,00	38	63,00
	2,00	39	59,40
	3,00	46	63,38
	Total	123	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek
Chi-Square	,391
df	2
Asymp. Sig.	,822

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Perc2V\_4. FAKTOR

### Report

Inicijalni nivo uključenosti djeteta prosjek

Perc2V_4. FAKTOR	Mean	Median	N	Std. Deviation
1,00	3,50	4,00	38	,604
2,00	3,41	4,00	39	,677
3,00	3,48	4,00	46	,691
Total	3,46	4,00	123	,657

## Testiranje veza između pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama i odnosa djece i vaspitača

### 1. Dimenzija odnosa djece i vaspitača – bliskost i ukupne pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama

#### Ranks

	PercSpec_UK	N	Mean Rank
PodUINICOBlikost8	1,00	82	135,31
	2,00	82	110,39
	3,00	95	142,34
	Total	259	

#### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	PodUINICOBlikost8
Chi-Square	8,672
df	2
Asymp. Sig.	,013

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

PercSpec\_UK

### Report

PodUINICOBlikost8

PercSpec_UK	Median	Mean	N	Std. Deviation
1,00	4,3750	4,3140	82	,60197
2,00	4,1875	4,0777	82	,71703
3,00	4,5000	4,3776	95	,55782
Total	4,3750	4,2625	259	,63649

#### Ranks

	PercSpec_UK	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PodUINICOBlikost8	2,00	82	77,24	6334,00
	3,00	95	99,15	9419,00
	Total	177		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	PodUINICOBliiskost8
Mann-Whitney U	2931,000
Wilcoxon W	6334,000
Z	-2,846
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004

a. Grouping Variable: PercSpec\_UK

**2. Dimenzija odnosa djece i vaspitača – konflikt i ukupne pedagoško-metodičke specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama**

**Ranks**

	PercSpec_UK	N	Mean Rank
PodUINICOKonflikt7	1,00	82	142,79
	2,00	82	131,77
	3,00	95	117,44
	Total	259	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	PodUINICOKonflikt7
Chi-Square	5,196
df	2
Asymp. Sig.	,074

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
PercSpec\_UK

**Report**

PodUINICOKonflikt7

PercSpec_UK	Median	Mean	N	Std. Deviation
1,00	1,6429	1,8815	82	,83021
2,00	1,4286	1,7456	82	,84620
3,00	1,2857	1,6481	95	,84741
Total	1,4286	1,7529	259	,84389

**3. Dimenzija odnosa djece i vaspitača – bliskost i pedagoško-metodičke specifičnosti organizacije prostora jasličkih grupa (1. faktor: organizacija prostora)**

**Ranks**

	PercSpec_1.FAKTOR	N	Mean Rank
PodUINICOBliiskost8	1,00	86	138,96
	2,00	63	131,06
	3,00	110	122,39
	Total	259	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	PodUINICOBliiskost8
Chi-Square	2,396
df	2
Asymp. Sig.	,302

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

PercSpec\_1.FAKTOR

**Report**

PodUINICOBliiskost8

PercSpec_1.FAKTOR	Median	Mean	N	Std. Deviation
1,00	4,5000	4,3169	86	,66330
2,00	4,5000	4,2917	63	,59441
3,00	4,2500	4,2034	110	,63914
Total	4,3750	4,2625	259	,63649

**4. Dimenzija odnosa djece i vaspitača – konflikt i pedagoško-metodičke specifičnosti organizacije prostora jasličkih grupa (1. faktor: organizacija prostora)**

**Ranks**

	PercSpec_1.FAKTOR	N	Mean Rank
PodUINICOKonflikt7	1,00	86	135,37
	2,00	63	131,56
	3,00	110	124,90
	Total	259	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	PodUINICOKonflikt7
Chi-Square	,996
df	2
Asymp. Sig.	,608

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

PercSpec\_1.FAKTOR

**Report**

PodUINICOKonflikt7

PercSpec_1.FAKTOR	Median	Mean	N	Std. Deviation
1,00	1,4286	1,8206	86	,86306
2,00	1,4286	1,8231	63	,97996
3,00	1,2857	1,6597	110	,73711
Total	1,4286	1,7529	259	,84389



5. Dimenzija odnosa djece i vaspitača – bliskost i organizovane aktivnosti u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (2. faktor: organizovane aktivnosti)

**Ranks**

	PercSpec_2.FAKTOR	N	Mean Rank
PodUINICOBliskost8	1,00	63	100,39
	2,00	82	127,05
	3,00	114	148,49
	Total	259	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	PodUINICOBliskost8
Chi-Square	17,036
df	2
Asymp. Sig.	,000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
PercSpec\_2.FAKTOR

**Report**

PodUINICOBliskost8

PercSpec_2.FAKTOR	Median	Mean	N	Std. Deviation
1,00	4,1250	4,0238	63	,65564
2,00	4,3750	4,2439	82	,63004
3,00	4,5000	4,4079	114	,59265
Total	4,3750	4,2625	259	,63649

**Ranks**

	PercSpec_2.FAKTOR	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PodUINICOBliskost8	1,00	63	67,88	4276,50
	3,00	114	100,67	11476,50
	Total	177		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	PodUINICOBliskost8
Mann-Whitney U	2260,500
Wilcoxon W	4276,500
Z	-4,092
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable:  
PercSpec\_2.FAKTOR

6. Dimenzija odnosa djece i vaspitača – konflikt i organizovane aktivnosti u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (2. faktor: organizovane aktivnosti)

**Ranks**

	PercSpec_2.FAKTOR	N	Mean Rank
PodUINICOKonflikt7	1,00	63	142,13
	2,00	82	123,35
	3,00	114	128,08
	Total	259	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	PodUINICOKonflikt7
Chi-Square	2,413
df	2
Asymp. Sig.	,299

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
PercSpec\_2.FAKTOR

**Report**

PodUINICOKonflikt7

PercSpec_2.FAKTOR	Median	Mean	N	Std. Deviation
1,00	1,5714	1,8435	63	,83879
2,00	1,3571	1,5923	82	,63616
3,00	1,4286	1,8183	114	,96035
Total	1,4286	1,7529	259	,84389

7. Dimenzija odnosa djece i vaspitača – bliskost i omogućavanje slobode u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (3. faktor: omogućavanje slobode)

**Ranks**

	PercSpec_3.FAKTOR	N	Mean Rank
PodUINICOBliskost8	1,00	51	97,17
	2,00	64	133,44
	3,00	144	140,10
	Total	259	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	PodUINICOBliskost8
Chi-Square	12,641
df	2
Asymp. Sig.	,002

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
PercSpec\_3.FAKTOR

### Report

PodUINICOBlistkost8

PercSpec_3.FAKTOR	Median	Mean	N	Std. Deviation
1,00	4,1250	4,0172	51	,61187
2,00	4,5000	4,2852	64	,65103
3,00	4,5000	4,3394	144	,62099
Total	4,3750	4,2625	259	,63649

### Ranks

	PercSpec_3.FAKTOR	N	Mean Rank	Sum of Ranks
PodUINICOBlistkost8	1,00	51	74,89	3819,50
	3,00	144	106,18	15290,50
	Total	195		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	PodUINICOBlistkost8
Mann-Whitney U	2493,500
Wilcoxon W	3819,500
Z	-3,416
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Grouping Variable:  
PercSpec\_3.FAKTOR

8. Dimenzija odnosa djece i vaspitača – konflikt i omogućavanje slobode u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (3. faktor: omogućavanje slobode)

### Ranks

	PercSpec_3.FAKTOR	N	Mean Rank
PodUINICOKonflikt7	1,00	51	150,02
	2,00	64	126,89
	3,00	144	124,29
	Total	259	

### Test Statistics<sup>a,b</sup>

	PodUINICOKonflikt7
Chi-Square	4,669
df	2
Asymp. Sig.	,097

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
PercSpec\_3.FAKTOR

### Report

PodUINICOKonflikt7

PercSpec_3.FAKTOR	Median	Mean	N	Std. Deviation
1,00	1,5714	1,8880	51	,81331
2,00	1,4286	1,6696	64	,73722
3,00	1,2857	1,7421	144	,89689
Total	1,4286	1,7529	259	,84389

9. Dimenzija odnosa djece i vaspitača – bliskost i odlaganje intervencije u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (4. faktor: odlaganje intervencije)

**Ranks**

	PercSpec_4.FAKTOR	N	Mean Rank
PodUINICOBliskost8	1,00	82	144,64
	2,00	91	118,13
	3,00	86	128,60
	Total	259	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	PodUINICOBliskost8
Chi-Square	5,486
df	2
Asymp. Sig.	,064

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

PercSpec\_4.FAKTOR

**Report**

PodUINICOBliskost8

PercSpec_4.FAKTOR	Median	Mean	N	Std. Deviation
1,00	4,5000	4,3963	82	,54178
2,00	4,2500	4,1580	91	,67310
3,00	4,5000	4,2456	86	,66406
Total	4,3750	4,2625	259	,63649

10. Dimenzija odnosa djece i vaspitača – konflikt i odlaganje intervencije u okviru pedagoško-metodičkih specifičnosti vaspitno-obrazovnog rada i njege u jasličkim grupama (4. faktor: odlaganje intervencije)

**Ranks**

	PercSpec_4.FAKTOR	N	Mean Rank
PodUINICOKonflikt7	1,00	82	134,39
	2,00	91	118,64
	3,00	86	137,84
	Total	259	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	PodUINICOKonflikt7
Chi-Square	3,374
df	2
Asymp. Sig.	,185

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:  
PercSpec\_4.FAKTOR

**Report**

PodUINICOKonflikt7

PercSpec_4.FAKTOR	Median	Mean	N	Std. Deviation
1,00	1,5000	1,8136	82	,81609
2,00	1,2857	1,5808	91	,70399
3,00	1,5000	1,8771	86	,97537
Total	1,4286	1,7529	259	,84389

## Prilog 12: Deskriptivni statistički pokazatelji u vezi sa vaspitačima i grupama učesnicima akcionog istraživanja

### Godine starosti vaspitača

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 26-30 godina	7	36,8	36,8	36,8
31-35 godina	6	31,6	31,6	68,4
36-40 godina	1	5,3	5,3	73,7
46-50 godina	2	10,5	10,5	84,2
preko 56 godina	3	15,8	15,8	100,0
Total	19	100,0	100,0	

### Godine staža u vrtiću

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 6-12 mjeseci	1	5,3	5,3	5,3
1-2 godine	3	15,8	15,8	21,1
3-5 godina	8	42,1	42,1	63,2
6-10 godina	4	21,1	21,1	84,2
16-20 godina	1	5,3	5,3	89,5
Preko 21 godinu	2	10,5	10,5	100,0
Total	19	100,0	100,0	

### Godine rada u jaslicama

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Do 6 mjeseci	4	21,1	21,1	21,1
1-2 godine	6	31,6	31,6	52,6
3-5 godina	6	31,6	31,6	84,2
Preko 16 godina	3	15,8	15,8	100,0
Total	19	100,0	100,0	

### Vrijeme rada sa grupom

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0-3 mjeseca	3	15,8	15,8	15,8
3-6 mjeseci	4	21,1	21,1	36,8
6-12 mjeseci	4	21,1	21,1	57,9
Preko 12 mjeseci	8	42,1	42,1	100,0
Total	19	100,0	100,0	

### Uzrast grupe

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Mjesovita jaslicka	9	100,0	100,0	100,0

### Broj djece u grupi

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 14 djece	1	11,1	11,1	11,1
17 djece	8	88,9	88,9	100,0
Total	9	100,0	100,0	

## Prilog 13: Primjeri davanja povratnih informacija vaspitača u pismenoj formi unutar dobijenog pisanog materijala

### Primjer br. 1: Skeniran zaspis vaspitača

Pripremila: Tanja Glišić  
OBUKA VASPITAČA ZA PRIMJENU IDEJA EMI PIKLER U JASLICAMA

### PROSTOR ZA POVROTNE INFORMACIJE

To što ste fotografisali djecu se može smatrati jednim od načina posmatranja djece, jer ste bili u situaciji da posmatrate kako biste uočili zanimljive i povoljne trenutke za fotografije. Kakve ste zanimljive uvide stekli 'hvatajući' ovakve povoljne trenutke?

Stekla sam uvide da se djeca više igraju individualno, sama za sebe, čak i kada se igraju grupno to su zasebne igre u nekim manjim grupicama gdje povremeno dođe do interakcija.

Takođe, stekla sam uvid da su dosta samostalniji i sve manje traže pomoć vaspitača, npr. kada im se piše vrela odu na malu česmu i sami sebi uspu (pojedinci), kada žele tobogan na određenom mjestu u sobi sami ga pomjere.

Postali su kreativniji, u igranju, sve više je prisutna igra uloga

Koliko vremena, kada se sve sabere na dnevnom nivou, možete da odvojite na to da 'samo' posmatrate djecu?

Magu dosta vremena jer imam veći broj samostalne djece, koja ne nose pelene, sami sebi loncu nosić, dokuvaće i vrata igraćae sa kojima se žele igrati, tako da imam dosta slobodnog vremena za posmatranje djece.

Šta bi se sve trebalo promijeniti da biste imali mogućnost da više vremena provedete tako što 'samo' posmatrate djecu?

Smatram da bi trebao biti izjednačen broj dji u grupi koja su samostalna i ona koja su zavisna od vaspitača, jer ukoliko u grupi dominiraju bebe, vaspitač nije u mogućnosti toliko da se fokusira na posmatranje djece kao aktivnosti, već je to u tim situacijama više usputno i manje kvalitetno jer je u žurbi i dosta toga se može propustiti.



Primjer br. 2: Skeniran zapis vaspitača

Pripremila: Tanja Glišić  
OBUKA VASPITAČA ZA PRIMJENU IDEJA EMI PIKLER U JASLICAMA

PROSTOR ZA DODATNA PROMIŠLJANJA O OVOJ TEMI

Zao čudo <sup>ali</sup> ~~ovaj~~ prisutnostu prepoznaje značaj ruzičinskih aktivnosti, odnosno  
djelja moćnošću razvoja i neodoljiv djeteta, međuvremeno i razvoja odnosa djeteta  
vlasništva, ja, kroz višestruke iskustva i pravou u radu sa djetetom ras. uzr.  
nabratan potpuno da i neke aktivnosti koje nisu uobitajeno ruzičinske što i budu.  
Npr. jutarnje imenikama je poskama, događem i jutarnje proslovke, javlja-  
nos prisutnosti, dječake - rak i na ovom mjestu uzrastu. Grupe aktivnosti,  
sa ovom djetetom koja su adaptirana - ga, bez obzira što se neke uvođenim  
neko vidljivo znake, polako ali sigurno te se razvijati ove sposobnosti koje  
na ovom uzrastu jesu u poboj, ali ih preda podstignati, imitiranim načinu  
pobju i razvoju. Fokusiranošću, usredotočenost, sposobnost odražava zadovoljstvo trenutne  
xave i zadovoljstva, potpuno - što su prioritetni ~~sa~~ ishodci tuje razvoju i tekni  
kroz realizaciju usredotorenih aktivnosti. Štete aktivnosti su u drugom i taku,  
može se je da su su otkriva djetu, ali djetu je i svemir avizak, ma sa  
potpunošću energijom osvjetljava, zaerko sa djetetom djetove što svemira i de-  
gajntim srujem, dužom i umom. Što bi dobro da su djetu što više u kontaktu  
sa prirodom, životom u prirodi i da kroz praktična iskustva i aktivnosti  
stvaraju, ali što nam najviše nije moćnošću odosrednosti - dječake otkorenosti  
prirodi, zemlje, vode, posebno kada je riječ o jaslicama. Kada bi djetu djele  
dno prirode - xabjela bi u skladu sa drugim živim bićima i razvijala bi dakle  
veći prijateljski odnos i ljubav, druženje... Razmišljajući me dovelo do a  
-odjek je odjeku buk- i sunce u otvorenosti <sup>i usredotočenosti</sup> ~~potpunošću~~ <sup>individualnosti</sup> ~~vlasti-~~  
tva i odnosa... - ako posmatramo iz ulje potpunošću djeteta :)



## **BIOGRAFIJA**

Tanja (Čedomir) Glišić (rođ. Vujić) je rođena 12. januara, 1986. godine u Banjoj Luci. U rodnom gradu je završila osnovnu školu, gimnaziju, te 2009. godine diplomirala na Studijskom programu pedagogije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci. Na istom fakultetu je 2014. godine odbranila master tezu pod nazivom „Pedagoško-metodičke vrijednosti dječijih pitanja u organizovanom procesu predškolskog vaspitanja”, čime je stekla zvanje magistra pedagogije.

U pogledu profesionalnog angažovanja, dvije godine (2008–2010) je vodila Udruženje građana „Cipelići”, koje je realizovalo aktivnosti predškolske ustanove, gdje je radila na mjestu vaspitača i rukovodioca. Od oktobra 2010. godine je zaposlena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci, prvo kao asistent, a potom kao viši asistent u nastavi na studijskim programima Predškolsko vaspitanje, Pedagogija i Učiteljski studij. Do sada je bila učesnik u više naučnih i stručnih skupova, konferencija i seminara, bila je saradnik u nekoliko projekata, te je u koautorstvu i samostalno objavila više naučnih radova i drugih publikacija.

Svoje naučno i stručno interesovanje i djelovanje je posvetila predškolskoj pedagogiji i metodici vaspitno-obrazovnog rada. Neke od tema kojima se bavi su: razvoj govora i komunikacije, vaspitanje i njega djece jasličkog uzrasta, profesionalno usavršavanje vaspitača, institucionalno i porodično vaspitanje i obrazovanje i druge.

Udata je i majka je dvoje djece.

**УНИВЕРЗИТЕТУ У БАЊОЈ ЛУЦИ**  
**ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Име и презиме аутора дисертације

Тања Глишић

Датум, мјесто и држава рођења аутора

12.01.1986. године, Бања Лука, Босна и Херцеговина

Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, 2009. година

Датум одбране мастер / магистарског рада аутора

15.07.2014. године

Наслов мастер / магистарског рада аутора

Педагошко-методичке вриједности дјечијих питања у организованом процесу предшколског васпитања

Академска титула коју је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада

Магистар педагогије

Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације

Доктор педагошких наука

Назив факултета/Академије на коме је докторска дисертација одбрањена

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Назив докторске дисертације и датум одбране

Педагошко-методичке вриједности и примјенљивост идеја Еми Пиклер у контексту савременог јасличког васпитања и образовања

Научна област дисертације према CERIF шифрарнику

S 270

Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације

Проф. др Тамара Прибишев Белеслин, ментор;

Проф. др Тања Станковић-Јанковић, предсједник,

Проф. др Александра Шиндић Радић, члан,

Проф. др Јурка Лепичник Водопивец, члан.

У Бањој Луци, дана 23.08.2024. године



Декан

Проф. др Срђан Душанић

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ  
ФАКУЛТЕТ: ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Образац 3



**ИЗВЈЕШТАЈ**  
*о оцјени урађене докторске дисертације*

1. ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ		
Орган који је именовано комисију: Сенат Универзитета у Бањој Луци, на основу Приједлога одлуке Научно-наставног вијећа Филозофског факултета (број 07/3.990-15/24, од 12.06.2024. године)		
Датум именовања комисије: 04.07.2024. године		
Број одлуке: 02/04-3.1453-57/24		
Чланови комисије:		
1. Проф. др Станковић-Јанковић, Тања	редовни професор	Педагошке науке, Методика васпитно- образовног рада
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци		предсједник
Установа у којој је запослен-а		Функција у комисији
2. Проф. др Шиндић Радић, Александра	редовни професор	Педагошке науке, Методика васпитно- образовног рада
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци		члан
Установа у којој је запослен-а		Функција у комисији
3. Проф. др Лепичник Водопивец, Јурка	редовни професор	Педагошке науке, Општа педагогија
Презиме и име	Звање	Научно поље и ужа научна област
Педагошки факултет Универзитета на Приморском у Копру		члан
Установа у којој је запослен-а		Функција у комисији

<b>2. ПОДАЦИ О СТУДЕНТУ</b>					
Име, име једног родитеља, презиме: Тања, Чедомир, Глишић (рођ. Вујић)					
Датум рођења: 12.01.1986. године					
Мјесто и држава рођења: Бања Лука, Република Српска, Босна и Херцеговина					
<b>2.1. Студије првог циклуса или основне студије или интегрисане студије</b>					
Година уписа:	2004.	Година завршетка:	2009.	Просјечна оцјена током студија:	9,78
Универзитет: Универзитет у Бањој Луци					
Факултет/и: Филозофски факултет					
Студијски програм: Педагогија					
Стечено звање: дипломирани педагог					
<b>2.2. Студије другог циклуса или мастер студије</b>					
Година уписа:	2010.	Година завршетка:	2014.	Просјечна оцјена током студија:	10
Универзитет: Универзитет у Бањој Луци					
Факултет/и: Филозофски факултет					
Студијски програм: Педагогија					
Назив завршног рада другог циклуса или мастер тезе, датум одбране: Педагошко-методичке вриједности дјечијих питања у организованом процесу предшколског васпитања, 15.07.2014. године					
Ужа научна област завршног рада другог циклуса или мастер тезе: Методика васпитно-образовног рада					
Стечено звање: магистар педагогије					
<b>2.3. Студије трећег циклуса</b>					
Година уписа:	2016.	Број ECTS остварених до сада:	180	Просјечна оцјена током студија:	9,83
Факултет/и: Филозофски факултет					
Студијски програм: Педагогија					
<b>2.4. Приказ научних и стручних радова студента</b>					
РБ	Подаци о референци				Категорија <sup>1</sup>
1.	<b>Glšić, T., Šindić, A., &amp; Lepićnik-Vodopivec, J. (2024). Assessment of early childhood teachers' competencies for care and education of toddlers. <i>Pedagoška obzorja</i>, 39(1), 17–31.</b> <a href="https://www.dsposi/index.php/dspos/article/view/122/version/122">https://www.dsposi/index.php/dspos/article/view/122/version/122</a> (оригинални научни рад)				Scopus
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет</b>					<b>ДА</b>   <b>НЕ</b>

<sup>1</sup> Категорија се односи на оне часописе и научне скупове који су категорисани у складу са Правилником о публикавању научних публикација („Службени гласник РС”, бр. 77/17) и Правилником о мјерилима за остваривање и финансирање Програма одржавања научних скупова („Службени гласник РС”, бр. 102/14) односно припадност рада часописима индексираним у свјетским цитатним базама.



<b>истраживања докторске дисертације</b>			
РБ		Категорија	
2.	Глишић, Т. (2023). Васпитач у остваривању континуитета у предшколском васпитању и образовању. <i>Наша школа</i> , 29(2). Рад је у припреми за штампу. (оригинални научни рад)	ERIH PLUS	
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<u>ДА</u>	<u>НЕ</u>
РБ		Категорија	
3.	Šindić, A., <b>Glišić, T.</b> , i Lepičnik-Vodopivec, J. (2024). Predispozicije i preporuke za uspješan odgoj i skrb djece jasličke dobi. U A. Višnjic-Jevtić, i H. Biškup (ur.), <i>Perspektiva djeteta za održivu budućnost: zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa OMEP 2023</i> (str. 40–50). Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, OMEP Hrvatska. <a href="https://omep.hr/radovi/Zbornik_OMEP_2023.pdf">https://omep.hr/radovi/Zbornik_OMEP_2023.pdf</a> (оригинални научни рад)	Међународни научни скуп	
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<u>ДА</u>	<u>НЕ</u>
РБ		Категорија	
4.	Popović, K., <b>Glišić, T.</b> , i Jorgić, D. (2023). Percepcija studenata o vrijednostima i ograničenjima nastave na daljinu tokom pandemije COVID-19. <i>Research in Pedagogy</i> , 13(1), 119–130. <a href="https://doi.org/10.5937/IstrPed2301119P">https://doi.org/10.5937/IstrPed2301119P</a> (оригинални научни рад)	DOAJ	
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<u>ДА</u>	<u>НЕ</u>
РБ		Категорија	
5.	Glišić, T. (2021). <i>Vaspitanje i njega djece uzrasta do tri godine iz ugla poštovanja</i> . Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.	Научна монографија од националног значаја	
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<u>ДА</u>	<u>НЕ</u>
РБ		Категорија	
6.	Stanković Janković, T., Partalo S., Josifović Elezović, S., <b>Glišić, T.</b> , i Kević Zrnić, S. (2021). <i>Vršnjačko obrazovanje u inkuziji. Inicijalni priručnik za studente i nastavnike</i> . Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.		
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<u>ДА</u>	<u>НЕ</u>
РБ		Категорија	
7.	Глишић, Т. (2020). Интеракција детета и васпитача иницирана дечјим питањем. [Teacher-child interaction initiated with children's questions]. <i>Зборник Института за педагошка истраживања</i> , 52(1). 181–215. <a href="https://doi.org/10.2298/ZIPI2001181G">https://doi.org/10.2298/ZIPI2001181G</a> (оригинални научни рад)	Scopus ERIH PLUS	
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<u>ДА</u>	<u>НЕ</u>
РБ		Категорија	
8.	Glišić, T. (2019). Primjena intervjua u istraživanjima sa djecom predškolske	Међународни	

	dobi. U M. Orel, i C. Jurjevčić (ur.), <i>Zborniku radova sa međunarodne konferencije EDUvision 2019, Modern Approaches to Teaching the Coming Generations</i> (str. 1010–1020). EDUvision. (оригинални научни рад)	научни скуп	
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<b>ДА</b>	<b><u>НЕ</u></b>
РБ		Категорија	
9.	Глишић, Т. (2018). Дјечја питања у педагошко-методички обликованом окружењу предшколске установе. У С. Маринковић (ур.), <i>Зборнику радова са међународног научног скупа Језик, култура и образовање</i> (стр. 425–440). Педагошки факултет. (прегледни научни рад)	Међународни научни скуп	
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<b><u>ДА</u></b>	<b>НЕ</b>
РБ		Категорија	
10.	Глишић, Т. (2018). Улога ментора у инклузији студената са инвалидитетом. У Д. Јоргић (ур.), <i>Зборнику радова са мултидисциплинарног научног скупа: Инклузија студената са инвалидитетом</i> (стр. 115–135). Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци. (прегледни научни рад)	Научни скуп	
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<b>ДА</b>	<b><u>НЕ</u></b>
РБ		Категорија	
11.	Glišić, T. (2017). Uloga Karijernih centara/Centara za podršku studentima sa invaliditetom. U D. Jorgić (ur.), <i>Obuka studenata s invaliditetom</i> (str. 20–26). Centar modernih znanja. (прегледни научни рад)	Научна монографија од националног значаја	
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<b>ДА</b>	<b><u>НЕ</u></b>
РБ		Категорија	
12.	Глишић, Т. (2017). Зашто дјеца питају – нова класификација питања предшколске дјеце. <i>Иновације у настави</i> , 30(2), 114–127. doi: 10.5937/inovacije1702114G (оригинални научни рад)	DOAJ ERIH PLUS	
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<b><u>ДА</u></b>	<b>НЕ</b>
РБ		Категорија	
13.	Глишић, Т. (2016). Питање у васпитно-образовном процесу. <i>Наша школа</i> , 78(1–2), 65–80. doi: 10.7251/NSK1601065G (оригинални научни рад)		
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<b><u>ДА</u></b>	<b>НЕ</b>
РБ		Категорија	
14.	PribišeV Beleslin, T., Šindić, A. i Vujić, T. (2015). Model integriranja posebnih metodika odgoja u ranom djetinjstvu: perspektive studenata o njihovom učenju u autentičnim okruženjima. <i>Croatian Journal of Education</i> , 17(1), 179–195. doi:10.15516/cje.v17i0.1485 (оригинални научни рад)	WoS	
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<b><u>ДА</u></b>	<b>НЕ</b>



РБ		Категорија
15.	Вујић, Т. (2014). Питања предшколске дјеце у функцији развоја критичког мишљења. У Д. Бранковић (ур.), <i>Зборнику радова са научног скупа Бањалучки новембарски сусрети: Критичко мишљење – фактор развоја науке и друштва</i> (стр. 355–364). Филозофски факултет Универзитета Бањој Луци. (оригинални научни рад)	Научни скуп
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<u>ДА</u> <u>НЕ</u>
РБ		Категорија
16.	Скопљак, М., Прибишев Белеслин, Т. и <b>Вујић, Т.</b> (2013). Противурјечности у развоју професије педагога. У Д. Бранковић (ур.), <i>Зборнику радова са научног скупа Бањалучки новембарски сусрети: Вриједности и противурјечја друштвене стварности</i> (стр. 235–250). Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци. (оригинални научни рад)	Научни скуп
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<u>ДА</u> <u>НЕ</u>
РБ		Категорија
17.	Pribiřev Beleslin, T. and <b>Vujić, T.</b> (2013). Acquiring methodical skills of pre-service preschool teachers: From abstract knowlege to situation-based learning. <i>Metodički obzori</i> , 8(2013)2(8), 47–65. <a href="https://doi.org/10.32728/mo.08.2.2013.04">https://doi.org/10.32728/mo.08.2.2013.04</a> (оригинални научни рад)	
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<u>ДА</u> <u>НЕ</u>
РБ		Категорија
18.	Скопљак, М., Партало, С. и <b>Вујић, Т.</b> (2011). Праћење и оцјењивање студената у настави по болоњском систему. У Д. Бранковић (ур.), <i>Зборнику радова са научног скупа Бањалучки новембарски сусрети: Квалитет научног и наставног рада и болоњски процес</i> (стр. 225–240). Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци. (оригинални научни рад)	Научни скуп
<b>Припадност рада ужој научној области којој припада предмет истраживања докторске дисертације</b>		<u>ДА</u> <u>НЕ</u>

### 3. УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

Наслов докторске дисертације: *Педагошко-методичке вриједности и примјенљивост идеја Еми Пиклер у контексту савременог јасличког васпитања и образовања*

Научно поље и ужа научна област: педагошке науке, методике васпитно-образовног рада

Тема докторске дисертације је одобрена 29.09.2022. године Одлуком бр. 02/04-3.1395-104/22 коју је Сенат Универзитета у Бањој Луци донео на основу Приједлога одлуке бр. 07/3.1390-14/22 Научно-наставног вијећа Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци од 14.09.2022. године.

Извјештај комисије за оцјену подобности студента, теме и ментора за израду докторске дисертације је прихваћен 29.09.2022. године Одлуком бр. 02/04-3.1395-

104/22 коју је Сенат Универзитета у Бањој Луци донио на основу Приједлога одлуке бр. 07/3.1390-14/22 Научно-наставног вијећа Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци од 14.09.2022. године.

Садржај докторске дисертације са ознакама броја страница је сљедећи:

УВОД (стр. 1-2)

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА (стр. 3)

Дјеца јасличког узраста (стр. 3-5)

Васпитање дјеце јасличког узраста и сродни појмови (стр. 6-7)

Теорије о развоју и учењу дјеце јасличког узраста (стр. 8)

Болбијева теорија афективног везивања (стр. 8-14)

Пијажеова когнитивно-развојна теорија (стр. 14-18)

Социо-културна теорија Виготског (стр. 18-21)

Развој дјеце од рођења до треће године (стр. 21-28)

Подржавање развоја дјеце од рођења до треће године (стр. 29)

Подржавање моторичког развоја (стр. 29-32)

Подржавање когнитивног развоја (стр. 32-34)

Подржавање развоја комуникације и говора (стр. 34-36)

Подржавање социо-емоционалног развоја (стр. 36-38)

Јаслице – институционални контекст васпитања и њега дјеце јасличког узраста (стр. 39)

Потреба за институционалним васпитањем и образовањем дјеце јасличког узраста (стр. 39-41)

Карактеристике јасличког институционалног васпитања у Републици Српској (стр. 41-43)

Пиклер приступ организацији васпитања и њега дјеце јасличког узраста (стр. 44)

Еми Пиклер и настанак Пиклер приступа (стр. 44-47)

Обилежја Пиклер приступа (стр. 47-53)

Значај рада Еми Пиклер (стр. 53-55)

Пиклер приступ данас (стр. 55-58)

ПРЕГЛЕД ТАНГЕНТНИХ ИСТРАЖИВАЊА (стр. 59-64)

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЧКОГ РАДА (стр. 65)

Проблем и предмет истраживања (стр. 65-66)

Значај истраживања (стр. 66-68)

Циљеви, задаци и хипотезе истраживања (стр. 68-71)

Варијабле истраживања (стр. 72)

Методе, технике и инструменти истраживања (стр. 73)

Научно-истраживачке методе (стр. 73)

Истраживачке технике и инструменти (стр. 74-78)

Популација и узорак емпиријског истраживања (стр. 78-80)

Организација и ток истраживања (стр. 80-81)

I фаза (стр. 81-83)

II фаза (стр. 83-85)

III фаза (стр. 85-88)

Квалитативна и квантитативна обрада података (стр. 88-89)

Етичка разматрања (стр. 89-91)

РЕЗУЛТАТИ ТЕОРИЈСКОГ ПРОУЧАВАЊА (стр. 92)

Педагошко-методичке специфичности приступа Еми Пиклер за рад у јасличким групама (стр. 92-109)

Приступ Еми Пиклер у релацији са савременим приступима у организацији јасличког васпитно-образовног процеса (стр. 109)

Приступ Еми Пиклер и развојно примјерена праксе (стр. 109-113)

Приступ Еми Пиклер и приступ заснован на односима (стр. 114-118)

РЕЗУЛТАТИ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА (стр. 119)

Педагошко-методичке специфичности васпитно-образовног рада и њега у јасличким групама у Републици Српској (стр. 119-120)

Факторска анализа скале СВПМВ/Пиклер (стр. 120-125)

Анализа дескриптивних статистичких показатеља у оквиру четири добијене компоненте и узорка васпитача у вези усаглашености рада у јасличким групама у Републици Српској и приступа Еми Пиклер (стр. 126—127)

Резултати квалитативне анализа садржаја транскрипата иницијалних интервјуа са васпитачима (стр. 127-131)

Синтеза резултата о усаглашености педагошко-методичких специфичности васпитно-образовног рада и њега у јасличким групама у Републици Српској и приступа Еми Пиклер (стр. 131-132)



Педагошко-методичке специфичности васпитно-образовног рада и њега у јасличким групама и изабрани показатељи квалитета васпитно-образовног процеса (стр. 133)

Педагошко-методичке специфичности васпитно-образовног рада и њега у јасличким групама и нивои благостања и укључености дјече (стр. 133-137)

Педагошко-методичке специфичности васпитно-образовног рада и њега у јасличким групама и односи дјече и васпитача (стр. 138-142)

Ефекти акционог истраживања примјене Програма обуке васпитача за примјену идеја Еми Пиклер у јасличким групама (стр. 142)

Програм обуке васпитача за примјену идеја Еми Пиклер у јасличким групама и нивои благостања и укључености дјече (стр. 142-144)

Програм обуке васпитача за примјену идеја Еми Пиклер у јасличким групама и односи између дјече и васпитача (стр. 144-145)

Резултати акционог истраживања примјене програма обуке васпитача (стр. 146-157)

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА (стр. 158)

Усаглашеност педагошко-методичких специфичности васпитно-образовног рада и њега у јасличким групама у Републици Српској и приступа Еми Пиклер (стр. 158-163)

Рад по приступу Еми Пиклер и благостање и укљученост дјече (стр. 164-167)

Рад по приступу Еми Пиклер и односи дјече и васпитача (стр. 168-169)

Примјенљивост приступа Еми Пиклер у савременом контексту организације јасличког васпитно-образовног процеса (стр. 169-173)

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА (стр. 174-179)

ЛИТЕРАТУРА (стр. 180-202)

ПРИЛОЗИ (стр. 203)

Прилог 1: Левенска скала благостања и укључености са примјером опсервационог протокола за биљежење (стр. 204-206)

Прилог 2: Водичи дубинских интервјуа са васпитачима (стр. 207-211)

Прилог 3: Скала – однос дјетета и васпитача (СОДВ), кратка верзија (стр. 212)

Прилог 4: Релијабилност кратке верзије Скале – однос дјетета и васпитача (СОДВ) (стр. 213)

Прилог 5: Скала ставова васпитача о педагошко-методичким специфичностима њиховог рада у јасличким групама у односу на приступ Еми Пиклер (СВПМВ/Пиклер) – почетна верзија (стр. 214-216)

Прилог 6: План и календар рада за Програм обуке васпитача за примјену идеја Еми Пиклер у јасличким групама (стр. 217-220)

Прилог 7: Примјери писаних материјала креираних за Програм обуке васпитача за примјену идеја Еми Пиклер у јасличким групама (стр. 221-235)

Прилог 8: Факторска анализа Скале СВПМВ/Пиклер (стр. 236-248)

Прилог 9: Релијабилност Скале СВПМВ/Пиклер (стр. 249-235)

Прилог 10: Дескриптивне статистичке табеле у вези са првим задатком емпиријског истраживања (стр. 254-255)

Прилог 11: Статистичке табеле у вези са другим задатком емпиријског истраживања (стр. 256-270)

Прилог 12: Дескриптивни статистички показатељи у вези са васпитачима и групама учесницима акционог истраживања (стр. 271)

Прилог 13: Примјери давања повратних информација васпитача у писменој форми унутар предвиђене скрипте (стр. 272-273)

Докторска дисертација је написана латиничним писмом, на српском језику. Писана је фонтом *Times New Roman*, са словима у величини 12, проредом од 1,5 и у формату А4. Укупан обим дисертације је 283 станице, од чега 10 нумерисаних (насловне странице на српском и енглеском језику, резиме на српском и енглеском језику, страницу са поветом и садржај дисертације) и 273 нумерисане странице. Структуру дисертације чини сљедећих 10 поглавља: Увод (на 2 странице), Теоријске основе истраживања (на 56 страница), Преглед тангентних истраживања (на 6 страница), Методологија истраживачког рада (на 27 страница), Резултати теоријског проучавања (на 27 страница), Резултати емпиријског истраживања (на 39 страница), Дискусија резултата емпиријског истраживања (на 16 страница), Закључна разматрања (на 6 страница), Литература (на 23 странице), Прилози (на 71 страници). Дисертација садржи 25 табела, 1 схему и у литератури наведене 293 референце. Писана је академским стилем уз поштовање АПА стила цитирања и навођења извора.



1. Наслов докторске дисертације.
2. Научно поље и ужа научна област.
3. Датум прихватања теме докторске дисертације и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета.
4. Датум прихватања Извјештаја комисије за оцјену подобности студента, теме и ментора за израду докторске дисертације и бројеви одлука одговарајућих органа чланица и Универзитета.
5. Садржај докторске дисертације уз навођење броја страна.
6. Истаћи основне податке о докторској дисертацији: обавезно укључујући обим, број и називе поглавља, број табела, слика, шема, графикана и број литературних навода.

#### 4. УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Кандидаткиња Тања Глишић у дисертацији се бави теоријским проучавањима Пиклер приступа и начинима и могућностима подстицања васпитања и њега, те развоја и учења дјецe јасличког узраста путем његове примјене, као и емпиријским истраживањем примјенљивости и вриједности овог приступа у контексту савременог јасличког васпитања и обазовања са нагласком на институционални јаслички контекст Републике Српске. Истраживање је спровела након што је утврдила да је значајно мање теоријских разматрања и емпиријских истраживања посвећених васпитању и њези дјецe јасличког узраста у односу на дјецу узраста изнад треће године. Приступ Еми Пиклер је издвојила као један од ријетких приступа који је настао за потребе рада са дјецом јасличког узраста. Различити аутори чија схватања кандидаткиња анализира и приказује у дисертацији указали су на педагошку вриједност овог приступа. Међу идејама Еми Пиклер кандидаткиња је издвојила оне које имају потенцијал унапређивања квалитета савременог васпитно-образовног процеса у јасличким групама.

Постављени *проблем истраживања* је разматрање идеја Еми Пиклер и Пиклер приступа у контексту савременог јасличког васпитно-образовног процеса.

*Предмет истраживања* је испитивање педагошко-методичких специфичности приступа Еми Пиклер и могућности њихове примјене у условима организације савременог институционалног васпитно-образовног процеса у јасличким групама, те утврђивање педагошко-методичких вриједности овог приступа.

У дисертацији су постављена два циља: циљ теоријског проучавања и циљ емпиријског истраживања.

*Циљ теоријског проучавања* је утврдити педагошко-методичке специфичности рада у јасличким групама по приступу Еми Пиклер, те утврдити које идеје и препоруке приступа Еми Пиклер су усаглашене са изабраним савременим приступима у организацији јасличког васпитно-образовног процеса. Разложен је на два *задатка теоријског проучавања*:

1. Идентификовати педагошко-методичке специфичности рада у јасличким групама по приступу Еми Пиклер на основу анализе доступних извора овог приступа.
2. Утврдити усаглашеност између приступа Еми Пиклер и два изабрана савремена приступа у организацији јасличког васпитно-образовног процеса: приступа развојно примјерене праксе и приступа заснованог на односима.

*Општа хипотеза теоријског проучавања* гласи: могуће је утврдити различите педагошко-методичке специфичности рада у јасличким групама по приступу Еми Пиклер као и идентификовати идеје и препоруке приступа Еми Пиклер које су усаглашене са изабраним савременим приступима у организацији јасличког васпитно-образовног процеса. Разложена је на двије *посебне хипотезе теоријског проучавања*:



1. Могуће је идентификовати различите педагошко-методичке специфичности у погледу свих сегмената рада са јасличким групама по приступу Еми Пиклер на основу анализе доступних извора овог приступа.
2. Могуће је препознати идеје и препоруке приступа Еми Пиклер које су усаглашене са онима које се могу наћи у два изабрана савремена приступа у организацији јасличког васпитно-образовног процеса: приступа развојно примјерене праксе и приступа заснованог на односима.

*Циљ емпијског истраживања* је идентификовати педагошко-методичке специфичности васпитно-образовног рада и њега у јасличким групама у Републици Српској које су усаглашене са специфичностима рада по приступу Еми Пиклер, потом испитати могућности и ефекте примјене приступа Еми Пиклер у организацији васпитно-образовног процеса у јасличким групама, те извести закључке о његовим педагошко-методичким вриједностима.

Операционализован је кроз сљедеће *задатке емпијског истраживања*:

1. Идентификовати педагошко-методичке специфичности васпитно-образовног рада и њега у јасличким групама у Републици Српској које су усаглашене са радом по приступу Еми Пиклер.
2. Испитати у каквој су вези педагошко-методичке специфичности васпитно-образовног рада и њега у јасличким групама у Републици Српској које су усаглашене са приступом Еми Пиклер са показатељима:
  - 2.1. ниво благостања и укључености дјецe;
  - 2.2. односи између дјецe и васпитача.
3. Утврдити да ли ће се и на који начин путем акционог истраживања у чијем је фокусу програм обуке васпитача за примјену идеја Еми Пиклер у јасличким групама изазвати позитивни ефекти у оквиру показатеља:
  - 3.1. ниво благостања и укључености дјецe;
  - 3.2. односи између дјецe и васпитача.
4. Провјерити примјенљивост одабраних елемената приступа Еми Пиклер у савременом контексту организације јасличког васпитно-образовног процеса Републике Српске путем акционог истраживања у чијем је фокусу програм обуке васпитача за примјену идеја Еми Пиклер у јасличким групама.

*Општа хипотеза емпијског истраживања* гласи: на основу процјена васпитача могуће је уврдити педагошко-методичке специфичности васпитно-образовног рада и њега у јасличким групама у Републици Српској које су усаглашене са специфичностима рада по приступу Еми Пиклер, те је могуће идентификовати различите могућности и позитивне ефекте примјене приступа Еми Пиклер у организацији васпитно-образовног процеса у јасличким групама, као и утврдити педагошко-методичке вриједности овог приступа.

Из ње су изведене четири *посебне хипотезе емпијског истраживања* и њима одговарајуће четири *појединачне хипотезе*:

1. На основу процјена васпитача могуће је утврдити педагошко-методичке специфичности васпитно-образовног рада и њега у јасличким групама у Републици Српској које су усаглашене са специфичностима рада по приступу Еми Пиклер.
2. Постоји повезаност између изабраних показатеља квалитета васпитно-образовног процеса и усаглашености педагошко-методичких специфичности рада васпитача са



приступом Еми Пиклер. Разложена је на двије појединачне хипотезе:

- 2.1. Постоји повезаност између нивоа благостања и укључености дјече и усаглашености педагошко-методичких специфичности рада васпитача са приступом Еми Пиклер.
- 2.2. Постоји повезаност између односа дјече и васпитача и усаглашености педагошко-методичких специфичности рада васпитача са приступом Еми Пиклер.
3. Постоји разлика у изабраним показатељима квалитета васпитно-образовног процеса дјече у јасличким групама прије и након спроведеног акционог истраживања у чијем је фокусу програм обуке васпитача за примјену идеја Еми Пиклер у јасличким групама. Разложена је на двије појединачне хипотезе.
  - 3.1. Постоји разлика у нивоима благостања и укључености дјече у јасличким групама прије и након спроведеног акционог истраживања у чијем је фокусу програм обуке васпитача за примјену идеја Еми Пиклер у јасличким групама.
  - 3.2. Постоји разлика у погледу двије димензије односа дјече и васпитача – блискост и конфликт, прије и након спроведеног акционог истраживања у чијем је фокусу програм обуке васпитача за примјену идеја Еми Пиклер у јасличким групама.
4. Могуће је идентификовати елементе приступа Еми Пиклер који су примјенљиви у условима организације савременог васпитно-образовног процеса у јасличким групама Републике Српске, као и позитивне ефекте њихове примјене, путем акционог истраживања у чијем је фокусу програм обуке васпитача за примјену идеја Еми Пиклер у јасличким групама.

У теоријском дијелу рада кандидаткиња анализира основне појмове који су кључни за постављену тему те даје одређења како су ти појмови схваћени и кориштени у дисертацији. Издаваја теорију атачмента, Пијажеову теорију и теорију Виготског као најзначајније за разумијевање развоја и учења дјече на јасличком узрасту те приказује основна сазнања која у овом домену нуде споменуте теорије. Потом даје преглед основних савремених сазнања о развоју и учењу дјече јасличког узраста те њиховом подстицању. Осврће се и на савремена схватања институционалног јасличког васпитања и образовања при чему се дотиче и његове потребе, те приказује основне специфичности организације институционалног јасличког васпитања и образовања Републике Српске. Приказује настанак Пиклер приступа и биографске податке његовог творца, Еми Пиклер, те образлаже основна обиљежја овог приступа, његово мјесто у савременој теорији и пракси васпитања и њега дјече јасличког узраста те његов потенцијални значај за унапређивање праксе.

У дијелу рада који се бави анализом тангентних истраживања кандидаткиња је на основу критичке анализе доступне литературе закључила да је веома мали број истраживања која су проучавала специфичности и ефикасност Пиклер приступа, односно да није нашла истраживања која су детаљније емпиријски провјеравала ефикасност овог приступа изван контекста у којем је настао. Закључила је и да није нашла литературу која припада нашем говорном подручју а која разматра Пиклер приступ у цјелини, те да не постоје истраживања која се тичу проучавања примјене овог приступа унутар васпитно-образовног контекста Републике Српске и окружења. Због ових запажања, у овом дијелу рада приказује истраживања која је пронашла у оквиру литературе писане на енглеском језику. Издвојила је и анализирала неколико истраживања која су спроведена у посљедњих пет година, а која су разматрала специфичности и ефикасност Пиклер приступа. На примјер, пронашла је два истраживања фокусирана на посматрање понашања васпитача према дјечи током



ситуација оброка, а која су показала да специфични гестови и понашања васпитача које препоручује Пиклер приступ доприносе развоју способности саморегулације и аутономије на јасличком узрасту (Belza и сар., 2020), те да доприносе унапређивању квалитета укупне његе и васпитања у институционалним условима (Belza и сар., 2019). Анализирала и истраживање које је показало да су васпитачи поштовали основне захтјеве Пиклер приступа у јаслицама током ситуација помагања дјецу око облачења пред излазак у двориште, те да су позитивни ефекти тога били развој партиципације и сарадње дјецу, развој концепта бриге за себе и за друге, те развој самосталности у домену вјештина облачења (Belasko и сар., 2019). Кандидаткиња је издвојила и два истраживања посвећена анализи понашања Пиклер васпитача током дјечијих слободних активности чији резултати указују на позитивне ефекте у виду развоја самосталности, осјећаја личне компетентности, вјештина самосталног рјешавања проблема и саморегулације дјецу јасличког узраста (Sagastui и сар., 2020), те подстицања унутрашње мотивације и воље за аутономним откривањем и учењем дјецу (Sagastui и сар., 2022). На основу критичке анализе свих пронађених истраживања, кандидаткиња је закључила да резултати ових истраживања указују на ефикасност конкретних стратегија и начина рада које промовише Пиклер приступ, да постоји тенденција пораста интересовања педагошке науке и струке за овај приступ, те да је потребно да истраживања посвећена Пиклер приступу буду бројнија и методолошки разноврснија.

Кандидаткиња је темељно приступила идентификовању и издвајању научних сазнања које је уградила у теоријски дио дисертације те је критички приступила издвајању и анализи тангентних истраживања. Овај рад је омогућио добру основу за постављање методолошког оквира за истраживање примјенљивости Пиклер приступа у савременом контексту јасличког васпитања и образовања.

Резултат рада кандидаткиње у оквиру теоријског проучавања Пиклер приступа је систематичан и детаљан приказ педагошко-методичких специфичности овог приступа у свим доменама рада са дјецом јасличког узраста у институционалним условима. Ове резултате кандидаткиња је користила као основу за емпиријску провјеру вриједности и могућности примјене овог приступа у истраживаном институционалном контексту. Укупни резултати рада кандидаткиње у оквиру дисертације нуде значајна педагошка сазнања усмјерена у правцу унапређивања васпитно-образовног процеса у јасличким групама.

Вриједност постављене теме дисертације је у томе што се тиче теоријски и емпиријски недовољно истраженог подручја јасличког васпитања и образовања, са нагласком на могућности његовог унапређивања. Кандидаткиња анализира и детаљно приказује Пиклер приступ који је глобално препознат као квалитетан и ефикасан у раду са дјецом јасличког узраста у институционалним условима, а који је у Републици Српској и окружењу непознат, идентификације његове педагошко-методичке специфичности и даје изведбени модел за примјену у јаслицама. Теоријске поставке и изведбене специфичности овог приступа чини доступним јавности чиме омогућава њихово критичко сагледавање из перспективе васпитно-образовне и културолошке стварности Републике Српске. Израђен програм акционог истраживања пружа могућност понављања и провјеравања вриједности и ефикасности Пиклер приступа у пракси, те обучавања практичара за његову примјену. Синтеза укупних резултата теоријског и емпиријског рада указује на начине унапређивања васпитно-образовног процеса у јасличким групама, те тиме у одређеној мјери допуњава теорију предшколског васпитања, односно методiku васпитно-образовног рада са дјецом јасличког узраста. Сазнања до којих је кандидаткиња дошла имају потенцијал да



изазову интересовање васпитача, педагога, руководиоца предшколских установа, креатора просвјетне политике, родитеља и других који се баве васпитањем и образовањем дјете јасличког узраста.

1. Укратко описати разлоге због којих су истраживања предузета и представити проблем, предмет, циљеве и хипотезе.
2. На основу прегледа литературе, сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан (водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету).
3. Навести допринос тезе у рјешавању изучаваног предмета истраживања.
4. Навести очекивани научни и практични допринос дисертације.

## 5. МАТЕРИЈАЛ И МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Истраживање које је кандидаткиња спровела је мјешовитог типа јер је комбиновала квантитативни и квалитативни методолошки приступ. Истраживање је укупно трајало дванаест мјесеци, а подијелно је у три фазе. У првој фази истраживања кандидаткиња је вршила иницијална мјерења у оквиру изабраних показатеља. Другу фазу чини акционо истраживање организовано у виду обуке васпитача за примјену изабраних поступака Пиклер приступа у јасличким групама, за шта је израдила план и програм рада. У трећој истраживачкој фази кандидаткиња је вршила финална мјерења у оквиру изабраних показатеља. Дио емпиријског истраживања је имао „претест-посттест” дизајн, односно кандидаткиња је упоређивала иницијалне и финалне вриједности изабраних показатеља, како би утврдила има ли промјена које би се приписале дјеловању акционог истраживања. Узорак истраживања се мијењао у односу на истраживачке фазе. Популацију истраживања су чиниле јасличке групе и васпитачи који су у њима радили током радне 2023/2024. године на нивоу Републике Српске, односно дјете која су похађала јасличке групе.

У истраживању је кандидаткиња комбиновала различите научно-истраживачке методе, те њима одговарајуће истраживачке технике и инструменте.

Од научно-истраживачких метода користила је:

- *методу теоријске анализе и синтезе*, за потребе проучавања доступних извора Пиклер приступа, те остале релевантне литературе, а како би поставила теоријске темеље и методолошке основе истраживања, те ову методу користи при анализи и интерпретацији прикупљене истраживачке грађе, а за потребе извођења закључака емпиријског истраживања;
- *дескриптивну* односно *сервеј методу*, током прве фазе истраживања за потребе регистравања и интерпретације појава ниво благостања и укључености дјете, однос дјете и васпитача, педагошко-методичке специфичности васпитно-образовног рада и њега у јасличким групама, у њиховом изворном облику без опструисања;
- *акциону методу*, током друге фазе истраживања за потребе провјеравања примјенљивости и ефикасности изабраних елемената Пиклер приступа у јасличким групама кроз израђени програм обучавања васпитача за рад по Пиклер приступу;
- *методу дискурса*, коју је издвојила као саставну методу акционог истраживања, а за потребе стављања учесника акционог истраживања у позицију саистраживача, односно заједничког одлучивања и планирања корака унутар акционог истраживања са васпитачима.

Кандидаткиња је користила сљедеће истраживачке технике:

- *научно посматрање* у двије варијанте: 1) *непосредно посматрање* током прве и треће истраживачке фазе, како би захватила појаве ниво благостања и укључености дјецe и 2) *посматрање са учешћем* током све три истраживачке фазе, а нарочито за потребе акционог истраживања;
- *дубински интервју*, током прве и треће фазе истраживања како би испитала мишљења васпитача о специфичностима њиховог рада те о вриједностима и могућностима примјене Пиклер приступа;
- *скалирање*, током прве и треће фазе истраживања како би испитала процјене васпитача о односима које имају са сваким дјететом и о педагошко-методичким специфичностима њиховог васпитно-образовног рада и њега у јасличким групама;
- *квалитативну анализу садржаја*, током свих фаза истраживања а како би анализирали различите садржаје (изабрану литературу, транскрипте интервјуа, дневнике посматрања, протоколе посматрања, повратне информације васпитача).

Кандидаткиња је користила сљедеће истраживачке инструменте:

- *Левенску скалу благостања и укључености* (коју је уз сагласност аутора преузела и превела),
- *Протокол посматрања* у двије варијанте,
- *Водич интервјуа о специфичностима рада васпитача у јаслицама и могућностима примјене идеја Еми Пиклер*,
- *Водич интервјуа о вриједностима и могућностима примјене идеја Еми Пиклер након програма обуке*,
- *Скалу – однос дјетета и васпитача, кратку верзију* (коју је уз сагласност аутора преузела и превела),
- *Скалу ставова васпитача о педагошко-методичким специфичностима њиховог рада у јасличким групама у односу на приступ Еми Пиклер*,
- *Протокол за квалитативну анализу садржаја дневника посматрања истраживача*,
- *Протокол за квалитативну анализу садржаја биљешки васпитача током примјене Програма*,
- *Протокол за квалитативну анализу транскрипата дубинских интервјуа*.

При обради података кандидаткиња је примијенила мјешовити приступ. Квантитативну односно статистичку обраду података вршила је уз помоћ статистичког програма (SPSS 20.0 for Windows), а примијенила је сљедеће статистичке поступке: рачунање Кронбаховог алфа коефицијента релијабилности, факторску анализу, анализе дескриптивних статистичких показатеља (фреквенције, проценти, аритметичке средине, стандардне девијације, минимум, максимум) у оквиру различитих истраживачких варијабли, процјене нормалности расподеле унутар различитих истраживачких варијабли, рачунање Спирмановог р<sub>s</sub> коефицијента корелације, непараметријске поступке Крускал-Волисов тест, Ман-Витнијев У тест, Вилкоксон тест ранга, и рачунање величине ефекта (утицаја) преко коефицијента корелације  $r$  при тестирању разлика између вриједности унутар више показатеља. Квалитативну анализу је радила путем тематске анализе садржаја. Дио квалитативне анализе је обавила уз помоћ QCAmap софтвера за квалитативну анализу садржаја.

Методологија истраживачког рада је адекватно изабрана у односу на постављене



циљеве, задатке и хипотезе истраживања. Изабране методе, технике и инструменти те поступци квалитативне и статистичке обраде података су савремени и научно коректно примијењени уз поштовање етичких стандарда.

У односу на првобитни план, кандидаткиња је учинила одређене измјене у постављању истраживачких циљева, задатака и хипотеза, које нису суштински мијењале одбрањени истраживачки пројекат. Кандидаткиња наводи сљедеће измјене и аргументе за исте:

- постављене циљеве, задатке и хипотезе теоријског проучавања и емпиријског истраживања је језички преформулисала како би били јаснији за разумијевање,
- одустала је од првобитно постављеног дијела трећег задатка емпиријског истраживања и одговарајуће појединачне хипотезе који су се односили на провјеравање ефеката акционог истраживања у виду промјена мишљења васпитача о вриједностима и могућностима примјене приступа, због тога што је истраживање показало да су почетна мишљења васпитача о приступу била позитивна, те због тога што је четврти истраживачки задатак обухватио цјеловиту анализу мишљења и искустава васпитача о вриједностима и примјенљивости препорука Пиклер приступа;
- нумерацију навођења хипотеза је промијенила како би очигледније одговарала поставкама задатака, при чему је раздвојила циљеве, задатке и хипотезе теоријског проучавања од оних емпиријског истраживања.

Кандидаткиња је укупном теоријском проучавању и емпиријском истраживању приступила научно, објективно и критички. Реализовано истраживање је по обиму те по приступу адекватно. Може се закључити да су резултати које је кандидаткиња добила и интерпретирала, односно закључци до којих је дошла поуздани и значајни у оквиру постављене теме дисертације.

1. Описати и дати основне карактеристике материјала који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала.
2. Дати кратак увид у примијењени метод истраживања, при чему је важно оцијенити сљедеће:
  - 2.1. Да ли су примијењене методе истраживања адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетском оквиру;
  - 2.2. Образложити евентуалне измјене првобитног плана истраживања;
  - 2.3. Да ли је обим истраживања довољан за доношење поузданих закључака или је потребно проширити постојеће или увести нове методе;
  - 2.4. Да ли је статистичка обрада података адекватна, ако је кориштена при обради резултата.

## **6. РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА**

Кандидаткиња је утврдила да Пиклер приступ није довољно познат на нашем говорном подручју, те да у доступној литератури недостаје систематичан приказ обиљежја рада по Пиклер приступу, односно конкретизација његових педагошко-методичких специфичности примјенљивих у јасличким групама. Резултати теоријског проучавања кандидаткиње су сљедећи:

- на основу детаљног теоријског проучавања свих доступних извора у вези са радом Еми Пиклер и настанком Пиклер приступа дала је преглед свих идентификованих педагошко-методичких специфичности, у оквиру различитих сегмената организације васпитно-образовног процеса у јасличким групама;



- на основу компарације Пиклер приступа и два приступа у раду са дјецом јасличког узраста које је идентификовала као савремене и научно утемељене (приступа развојно примјерене праксе и приступа заснованог на односима) закључила је да Пиклер приступ има обиљежја која садрже оба приступа.

Најзначајнији резултати квантитативног дијела емпиријског истраживања кандидаткиње су сљедећи:

- утврдила је да постоји усаглашеност између Пиклер приступа и контекста јасличког васпитања Републике Српске у оквиру три разматрана домена рада (организација простора, омогућавање слободе и одлагање интервенције током дјечијих игара и других активности),
- пронашла је да постоје суштинске разлике између Пиклер приступа и контекста јасличког васпитања Републике Српске у оквиру домена рада васпитача који се односи на организацију активности које имају елементе подучавања,
- утврдила је да статистички значајно више нивое благостања имају дјеца која су повјерена васпитачима чији је рад, у цјелини гледано, више усаглашен са приступом Еми Пиклер ( $z = -2,54, p = 0,011$ ), и да статистички значајно више нивое укључености имају дјеца која су повјерена васпитачима чији је рад у погледу организованих активности ( $z = -2,89, p = 0,004$ ) и омогућавања слободе ( $z = -2,79, p = 0,005$ ) више усаглашен са приступом Еми Пиклер,
- утврдила је да статистички значајно ближе односе имају дјеца са васпитачима чији је рад, у цјелини гледано ( $z = -2,85, p = 0,004$ ), те у погледу организованих активности ( $z = -4,1, p = 0,000$ ) и омогућавања слободе ( $z = -3,4, p = 0,001$ ) више усаглашен са приступом Еми Пиклер,
- утврдила је позитивне ефекте акционог истраживања у виду статистички значајних повећања у показатељима нивоа благостања ( $z = -3,18, p = 0,01$ ) и укључености ( $z = -4,08, p = 0,000$ ) дјеце те у блискости ( $z = -4,75, p = 0,000$ ), као једној од двије мјерене димензије односа дјеце и васпитача.

Најзначајнији резултати квалитативног дијела емпиријског истраживања кандидаткиње су сљедећи:

- потврдила је квантитативним дијелом утврђене усаглашености и разлике између Пиклер приступа и контекста јасличког васпитања Републике Српске, те дошла до сазнања о разлозима који стоје иза конкретних поступања васпитача у различитим доменима рада,
- током акционог истраживања утврдила је позитивне ефекте примјене изабраних препорука Пиклер приступа у јасличким групама у виду растерећења васпитача, освјештавања сопственог понашања и дјеловања, дубљег разумијевања дјеце и квалитетнијег повезивања са њима, те у виду задовољства, отворености, заинтересованости, напретка у сарадњи и самосталности дјеце,
- идентификовала је различите тешкоће у примјени разматраних препорука Пиклер приступа од којих су најзначајније број дјеце у групи, узрасни састав групе, обиљежја простора, присуство дјеце са потешкоћама, због чега је закључила да успјешна примјена препорука Пиклер приступа тражи усаглашавање ових услова са онима које он препоручује.

Резултате које је добила кандидаткиња је кроз дискусију довела у везу са резултатима различитих савремених истраживања.

На основу свих резултата теоријског и емпиријског рада кандидаткиња је



издвојила вриједности примјене идеја Еми Пиклер у контексту савременог јасличког васпитно-образовног процеса. Кандидаткиња је закључила да препоруке Пиклер приступа не треба схватити као апсолутне и искључиве, односно да их је потребно адаптирати како би одговарале специфичностима институционалног и друштвеног контекста у који се имплементирају.

Комисија сматра да је кандидаткиња резултате приказала јасно, правилно и логично, те да је при њиховом приказивању, тумачењу, дискусији и интерпретацији показала критичност и објективност.

Кандидаткиња указује на ограничења спроведеног истраживања као што су осипање узорка, селективност у обухватању различитих домена рада васпитача, недостаци повезани са примјеном квалитативне истраживачке парадигме, те везаност за један институционални контекст која ограничава могућност генерализације резултата.

Кандидаткиња даје пројекцију за различита будућа истраживања. Сматра да би будућа истраживања могла бити усмјерена провјеравању веза исхода учења и педагошко-методичких специфичности Пиклер приступа, затим испитивању веза између параметара који су обухваћени истраживањем и параметара као што су пол, узрасти дјецe унутар јасличког, дужина стажа васпитача и други, затим испитивању утицаја културолошких фактора на спровођење Пиклер приступа, те испитивању могућности примјене препорука приступа током читавог предшколског периода.

Комисија сматра да је кандидаткиња укупним радом одговорила на постављену тему дисертације, те да добијени резултати те синтеза коју је кандидаткиња дала у виду идентификованих вриједности идеја Еми Пиклер имају значајне педагошке импликације.

1. Укратко навести резултате до којих је студент дошао.
2. Оцијенити да ли су добијени резултати јасно приказани, правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући их са резултатима других аутора и да ли је студент при томе испољавао довољно критичности.
3. Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, те да ли указују на нове правце истраживања.

## 7. ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација *Педагошко-методичке вриједности и примјенљивост идеја Еми Пиклер у контексту савременог јасличког васпитања и образовања* је настала на основу самосталног, систематичног и студиозног рада кандидаткиње Тање Глишић. Дисертација садржи интердисциплинарно и научно засновано теоријско утемељење, те методолошки прикладно и оригинално истраживање, чији су резултати дати систематично, те дискутовани и интерпретирани критички.

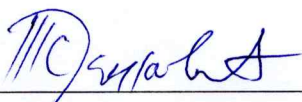
Резултати емпиријског истраживања су прегледни и коректно интерпретирани, а на основу њих су изведени научно поуздани и педагошко вриједни закључци о вриједностима и могућностима примјене истраживаног приступа у савременом контексту јасличког васпитања и образовања. Укупни резултати теоријског проучавања и емпиријског истраживања кандидаткиње проширују досадашња сазнања о специфичностима организације процеса васпитања, образовања и њега дјецe јасличког узраста и могућностима његовог унапређивања, те могу бити основа за будућа истраживања. Тиме дисертација даје значајан допринос педагошкој науци, нарочито у оквиру подручја предшколске педагогије и методике васпитно-образовног рада.

Комисија позитивно оцјењује докторску дисертацију *Педагошко-методичке*

*вриједности и примјенљивост идеја Еми Пиклер у контексту савременог јасличког васпитања и образовања кандидаткиње Тање Глишић те предлаже Научно-наставном вијећу Филозофског факултета и Сенату Универзитета у Бањој Луци да се прихвати и да се кандидаткињи одобри јавна одбрана докторске дисертације пред назначеном Комисијом.*

1. Навести најзначајније чињенице које дају научни значај тези.
2. На основу укупне оцјене дисертације, комисија предлаже:
  - да се докторска дисертација прихвати, а студенту одобри одбрана,
  - да се докторска дисертација враћа студенту на дораду (да се допуни или измијени) или
  - да се докторска дисертација одбија.

Мјесто и датум: 15.07.2024. године  
Бања Лука и Копар,

  
Проф. др Тања Станковић-Јанковић, редовни  
професор  
Предсједник комисије

  
Проф. др Александра Шиндић Радић, редовни  
професор  
Члан

  
Проф. др Јурка Лепичник Водопивец, редовни  
професор  
Члан

**ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ**

**Изјављујем  
да је докторска дисертација**

Наслов рада Педагошко-методичке вриједности и примјенљивост идеја Еми Пиклер у контексту савременог јасличког васпитања и образовања

Наслов рада на енглеском језику The pedagogic and methodical value and applicability of Emi Pikler's ideas in the context of present-day nurcery education

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци, дана 22.08.2024. године

Потпис докторанта





## Изјава 2

### Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом Педагошко-методичке вриједности и примјенљивост идеја Еми Пиклер у контексту савременог јасличког васпитања и образовања

која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.


Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

- Ауторство
- Ауторство – некомерцијално
- Ауторство – некомерцијално – без прераде
- Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима
- Ауторство – без прераде
- Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, дана 22.08.2024. године

Потпис докторанта



### Изјава 3

#### Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора      Тања Глишић

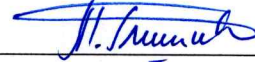
Наслов рада                      Педагошко-методичке вриједности и примјенљивост идеја Еми  
Пиклер у контексту савременог јасличког васпитања и образовања

Ментор                              проф. др Тамара Прибишев Белеслин

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци, дана 22.08.2024. године

Потпис докторанта



---