

# VRIJEDNOSNI SUSTAV ODRASLIH, ODGOJNA PRAKSA I RAZVOJNI UČINCI

Nada Babić, Stanislava Irović

Pedagoški fakultet, Osijek

Jasna Krstović

Pedagoški fakultet, Rijeka

UDK 37.018.1

Pregledni rad

Primljeno: 7. 1. 1997.

Istraživanja 70-ih i 80-ih godina aktualizirala su problem odrastanja i razvoja djece u sklopu učenja kojih je zajednička osobina isticanje bitnosti ranog djetetovog iskustva s odraslima i međusobnog djelovanja internaliziranog modela odraslih i osobina djeteta. U radu se razmatraju vjerovanja (o djetetu, razvoju, odgoju) i ponašanja odraslih – roditelja i odgojitelja, njihovi mogući učinci u odgajanju odnosno razvoju djece te mogući i stvarni kontrasti u odnosu roditelji – neroditelji. Opća dominantna pitanja u istraživanjima implicitne pedagogije roditelja tiču se naravi roditeljskih vjerovanja, njihovog podrijetla, odnosa između vjerovanja i ponašanja, veze između vjerovanja roditelja i djetetovog razvoja. Roditeljeva vjerovanja o djetetovu razvoju te njegova procjena djetetovih mogućnosti utječe na način ponašanja: sofisticiraniji sustav roditeljevog vjerovanja i točnija procjena rezultirat će njegovim adaptivnijim ponašanjem. Tumačenje naravi vjerovanja, njihovog odnosa prema konkretnom ponašanju te njihovih razvojnih učinaka pretpostavlja uvažavanje činjenica o kulturnoj pozadini vjerovanja i motivacijsko afektivnim potrebama roditelja. Istraživanje implicitne pedagogije odgojitelja na razini ciljeva i osobina djeteta govore o prividnoj suglasnosti između programskih ciljeva i ciljeva odgojitelja, o socijalizaciji kao temeljnoj vrijednosti te o tome da odgojitelji preferiraju one osobine koje su preduvjet uspostavljanja komunikacije i ostvarivanja odgojnih utjecaja. Narav i stupanj konzistentnosti vrijednosnog sustava i ponašanja roditelja i odgojitelja uvjetuju kontinuitet i/ili diskontinuitet odgoja. Konkretnije, vrijednosni sustav roditelja i odgojitelja i njihova odgojna praksa osnovne su determinante utjecaja na djetetovo ponašanje i njegov razvoj.

## Suvremeni pristup tumačenju odgoja i razvoja u predškolskoj dobi

**P**roblem odrastanja i razvoja djece u sklopu učenja kojima je zajednička osobina isticanje bitnosti ranog djetetovog iskustva s odraslima (roditelji, od-

gojitelji) i međusobnog djelovanja unutarnjeg, prihvaćenog (internaliziranog) modela odraslih i djetetovih osobina predmet je brojnih istraživanja 70-ih i 80-ih godina. Uporišta su im činjenice iz različitih psihologijskih, sociologijskih, etnografskih i drugih istraživanja kojima se potvrđuju i redefiniiraju postojeći prevladavajući teorijski modeli o djetinjstvu (narav, sazrijevanje, rast i razvoj: povijesni i aktualni socijalno-kulturni aspekt).

Za predškolski odgoj posebice su važna istraživanja iz ekološke razvojne psihologije i etnopsihologije djetinjstva.

Ekologija ljudskog razvoja nudi nove odgovore na pitanja o međudjelovanju socijalno-kulturnih uvjeta i aktivnog ljudskog bića u razvoju, prilagodbom na promjenljive životne uvjete te uzajamnim utjecajem različitih razina (slojeva) kompleksnog socijalno-kulturnog sustava. Umjesto statičnog opisa strukture odnosa i vrijednosti socijalno-kulturnog konteksta odnosno okruženja, tvoritelji ekološkog pristupa ljudskom razvoju predlažu propitivanje dinamičnih odnosa između organizma i njegovog okruženja – njihovih uzajamnih odnosa (veza) i aktivnosti (Bronfenbrenner, 1979). Cjelokupni ekološki kontekst ljudskog razvoja obuhvaća pet sredinskih sustava koji se kreću od "djelovanja izravne interakcije sa socijalnim čimbenicima do šire utemeljenih djelovanja kulture"(Bronfenbrenner, cit. prema Santrock, 1995:50). To su: mikrosustav, mezosustav, egzosustav, makrosustav i kronosustav.<sup>1</sup> Svaki od njih sadrži ideologijski podsloj kojemu se pripisuje motivacijsko značenje u odnosu spram društvenih odnosa, institucija, uloga, aktivnosti i njihovog međusobnog odnosa. Konkretno, viđenje djeteta i postupanje prema njemu ovisi o službenoj ideologiji na razini društva do mikrorazine, tj. do obiteljskog vjerovanja.

Metodologijska novina ekološke teorije ljudskog razvoja očituje se u izboru i korištenju deskripcije u naravnim ekološkim uvjetima (naravni situacijski ekološki konteksti) te eksperimenta u laboratoriju i izvan njega. Ekologijski validni eksperiment i deskripcija rabe se radi potpunijeg razumijevanja i tumačenja uzročno-posljedičnih odnosa u individualnom čovjekovu razvoju, posebice s gledišta mogućih promjena u promjenljivim uvjetima sredine (Bronfenbrenner, 1979).<sup>2</sup>

1

Mikrosustav čini okružje (fizičko i socijalno) u kojem jedinka – dijete živi i ostvaruje neposrednu interakciju sa "socijalnim agensima". Jedinka je aktivni tvoritelj svog mikrokonteksta (dvosmjerni utjecaj odraslih i djece). Mezosustav je struktura uzajamnih veza između dvaju ili više okružja u kojima jedinka u razvoju aktivno sudjeluje. Na primjer, veza između obiteljskog i institucionalnog iskustva odnosno veza između obitelji, institucije i skupine vršnjaka iz susjedstva. Egzosustav obuhvaća specifične formalne i neformalne društvene strukture koje djeluju na razvoj jedinke iako ona sama u njima ne djeluje aktivno. Na primjer, mreža društvenih veza roditelja, njihova radna mjesta, mediji i sl. Makrosustav čini kulturu u kojoj jedinka živi, odnosno kulturne vrijednosti, vjerovanja i svi produkti koji se prenose s generacije na generaciju. Kronosustav uključuje sredinske događaje i njihovo djelovanje na tijek života i socijalno-povijesne okolnosti.

2

"Za otkrivanje odnosa ovisnosti između okruženja (situacijskog konteksta) i ponašanja koristi se analitičko promatranje (izdvojeno u jedinicama istog reda vrijednosti) utjecaja koji proizlaze iz njegove psihološke habitacije i same individue." (Babić, 1996:119).

Ekolozi ljudskog razvoja svoja istraživanja usmjeravaju, osim navedenog, i na brojna druga pitanja teorijsko-metodologijske i spoznajne naravi. Riječ je o nastojanjima za identifikacijom i opisom ekološke sredine, određivanjem njezinih prirodnih jedinica (Barker, 1968), o ekološkoj analizi djeteta kao tvorca osobnog razvoja (provjera pojmova "kontekstualizam" i "uzajamnost djelovanja organizma i sredine") primjenom Bronfenbrennerova koncentričnog modela (Belsky, 1981), o utjecaju djetetovog iskustva iz jednog mikrookruženja na kvalitetu interakcije u drugom mikrookruženju i dr.

Etnografska istraživanja djetinjstva polaze od etnopsihološkog pristupa u proučavanju i tumačenju djeteta, djetinjstva i socijalizacije u najširem značenju riječi.<sup>3</sup> Komparativna kroskulturalna istraživanja djetinjstva omogućuju shvaćanje djetetove naravi i različitih načina odgajanja djece u različitim kulturama kao osnove za potpunije razumijevanje postojećih teorija i prakse socijalizacije.

Kon (1988) u svojoj "etnografiji djetinjstva" artikulira epistemološke i teorijsko metodološke probleme etnopsihološkog proučavanja djeteta i djetinjstva. Proces djetetove socijalizacije, koji se događa u kontekstu dane kulture i subkulture i ideologije, on proučava kompleksno, cjelovito i kroskulturalno.

Za ovaj rad bitno je Konovo tumačenje socijalizacije i odgoja. Pod pojmom socijalizacije podrazumijeva različitost i ukupnost sredinskih, često i spontanijih utjecaja, dok odgoj određuje kao sustav svjesnog djelovanja usmjerenog na oblikovanje poželjnih osobina, vrijednosti, stavova i crta ličnosti. Formalizirani institucionalizirani proces obuke, kao sustavno prenošenje znanja, stavova i vještina, pripada polju obrazovanja.<sup>4</sup>

Proučavanje socijalizacije i odgoja pretpostavlja analizu ciljeva, sredstava, socijalnih čimbenika i razvojnih učinaka. Ciljevi odgoja kao elementi vrijednosno-normativne kulture svakog društva uzrokovani su eksplicitnim i implicitnim stavovima, predodžbama o tome što je dijete i što se od njega očekuje kao posljedica odgojnih utjecaja (neformalne i formalne naravi) u različitim dobima djetinjstva. Eksplicitni stavovi i stilovi odgajanja socijalno su određeni. Dopu-

3

Etnopsihološka teorijska analiza djeteta i djetinjstva obuhvaća tri razine: 1. djetetov stvarni položaj u društvu, 2. simbolična prezentacija, predodžba djeteta u kulturi (normativna slika djeteta, dobni kriteriji, kriterij zrelosti) i 3. djetetov subjektivni svijet (djetetov psihički život, njegovi interesi, osjećaji itd.) (Kon, 1988).

4

Predložena diferencijacija pojmova socijalizacija, odgoj i obrazovanje uvjetna je. Teorijski kontekst kao i razvijenost i diferenciranost socijalnih institucija uvjetuju tumačenje navedenih pojmova i njihov međusobni odnos (Kon, 1988). Ostaje pitanje o personalizaciji u sklopu djelovanja varijabli socijalnog determinizma te osobne aktivnosti i individualne predodređenosti. Nadalje, pitanje o pedagojskom redukcionizmu koji se očituje u intencionalnosti utjecaja – odgojni ideal kao ogledalo ideološkog sustava društva, države. Priklanjamo se shvaćanju prema kojem je pojam odgoj subordiniran pojmu socijalizacije, jer ona uključuje socijalnost i osobnost ljudskog bića, koje se ostvaruju interakcijom – različiti oblici socijalnog posredovanja i osobna aktivnost pojedinca.

njuju ih subjektivni individualni interesi i ljudske potrebe te etički razlozi.<sup>5</sup> Svjesni činjenice da teorijske pretpostavke, slično svjetonazorima, utječu na viđenje i tumačenje činjenica (R. H. Thompson, prema Spajić-Vrkaš, 1996), ostajemo otvoreni i prema drugim, ovdje samo naznačenim, teorijskim konceptima (teorijama) koji s različitih motrišta proučavaju i tumače odgoj i razvoj u ranoj, tj. predškolskoj dobi (obiteljski i institucionalni kontekst).

## Implicitna pedagogija i odgoj

Socijalno-interakcijska narav socijalnog i spoznajnog razvoja predmetom je brojnih istraživanja (Hess, 1974; Perret-Cleremont, 1981; Wertsch, 1984, 1985, 1988; M. Cole, 1985; J. M. Belmont, 1989 i dr.). Ona ne samo da su potvrdila bitnost emocionalne i spoznajne interakcije između odraslih i djeteta u obiteljskom i institucionalnom kontekstu nego su aktualizirala problem učinaka (razina i trajnost) socijalnih utjecaja – različiti predškolski programi kompenzacijske naravi. Učinci u smislu postizanja očekivanih promjena u ponašanju djece (socijalna, kognitivna, jezična i druge kompetencije) pretpostavljaju postojanje strukturiranog edukacijskog konteksta u kojem su jednako značajni program (ideologija i praksa programa) i osobnost odraslih (ostvaritelji programa): osobine ličnosti, njihova prijašnja iskustva s djecom te njihova privatna teorija odgoja odnosno implicitna pedagogija. Prema Nickelovim riječima (1985), na socijalizaciju djece u obiteljskom i institucionalnom kontekstu utječu ove tri temeljne varijable:

1. odgojni ciljevi – normativne intencije odgojitelja/roditelja,
2. odgojni stavovi – dispozicije ponašanja usvojene tijekom osobne socijalizacijske biografije te
3. odgojna praksa – ukupnost konkretnih radnji/ postupaka u određenim odgojnim situacijama.

Sve tri varijable egzistiraju na općoj socijalnoj i individualnoj razini u eksplicitnim i implicitnim teorijama odgoja.

S obzirom na činjenicu da se bavimo proučavanjem razvojnih učinaka interakcije s roditeljima i odgojiteljima na djetetovu autonomiju, pozornost usmjeravamo na vrijednosni sustav roditelja i odgojitelja jer on "leži iza" njihove odgojne prakse.

Sustav vrijednosti razmjerno je koherentan sklop individualnih, društvenih i apsolutnih vrijednosti (Reber, 1985). Za razumijevanje djelovanja sustava vrijednosti nužno je objasniti ove pojmove: vrijednosti, uvjerenja, stavovi.

5

Na primjer, orijentacija na odgajanje poslušnosti može biti socijalno determinirana "potrebom za održavanjem stabilnosti postojećeg društvenog ustroja, što je karakteristično za konzervativne, tradicionalne sustave. Ovakvo se stajalište redovito argumentira i interesima samog djeteta – da ne pravi greške, da se ne povrijedi i tomu slično. A stvarni pokretački motiv roditelja i odgojitelja često je osobna udobnost: dobro dijete je ono koje minimalno smeta" (Kon, 1988:139).

Vrijednosti su "skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tom što je ispravno, dobro ili poželjno, koji se formira kroz proces socijalizacije" (Šverko, U: B. Petz, 1992:500). Odnosno, to je apstraktno i opće načelo koje se odnosi na sklopove ponašanja unutar društva koji su visoko cijenjeni, a rezultat su socijalizacije (Reber, 1985). Prema tome, vrijednosti, kao "svojevrsni kriteriji prioriteta", mogu biti individualne i socijalne (prevladavajuće i tipične za konkretnu socijalnu i kulturnu zajednicu).<sup>6</sup>

Na podrijetlo i uloge vrijednosti upozorava Mougnotte (1994). Navodi tri teorije o podrijetlu vrijednosti: idealističku (vrijednosti su univerzalne i vječne), sociološku (vrijednosti su ovisne o društvenom priznanju te su različite od društva do društva) te teoriju prema kojoj je pojedinac, na određeni način, tvorac osobnih vrijednosti.

Kao svojevrsni ideali, vrijednosti imaju ulogu pokretača volje te su polazna veličina, tj. referent usporedbe pri vrednovanju osobnog i tuđeg ponašanja.

Uvjerenje je "znanje koje imamo o svijetu (ljudima i stvarima) i koje varira prema tome koliko nam je važno to znanje" (Pennigton, 1997:83). Usvojene postavke, tvrdnje ili učenja mogu biti "središnje" – one koje utječu i određuju kognitivnu strukturu pojedinca i "periferne" – bez značajnijeg utjecaja na "promišljanje svijeta" (Pennigton, 1997).

Vjerovanje je emocionalno prihvaćanje određenih načela, tvrdnji, doktrina praćeno uvjerenjem u njihovu točnost (Petz, U: Petz, 1992; Reber, 1985). Snaga vjerovanja neovisna je (ili to može biti) od stvarnih činjenica.

Stavovi su razmjerno trajna, intimno prihvaćena emocionalna orijentacija koja objašnjava ponašanje pojedinca. Konkretnije, to je usvojen sustav pozitivnog ili negativnog ocjenjivanja, osjećanja i reagiranja prema predmetima, osobama ili pojavama (Pennigton, 1997; Petz, 1992; Reber, 1985). Navedeni autori izdvajaju sljedeće tri strukturne komponente stavova: kognitivnu, emocionalnu i konativnu. Kognitivna komponenta odnosi se na uvjerenja o predmetu stava, emocionalna na vrednovanje predmeta stava, a konativna na ponašanje, akciju prema predmetu stava. Ako prihvatimo strukturni pristup u tumačenju stavova, onda je moguće ustvrditi da su uvjerenja i vrijednosti polazišne odrednice stavova koji određuju čovjekove namjere i ponašanje.<sup>7</sup>

6

U pedagoškoj teoriji postoji pojam "odgojne vrijednosti" koji obuhvaća aspekt odgoja usmjeren na "obučavanje" i "usvajanje" etičkih i moralnih vrijednosti društva. Pitanje je njegove utemeljenosti na te-orijama o razvoju morala u ontogenezi i/ili aktualnoj prosvjetnoj ideologiji. Rječ je o odnosu "jest" i "mora" ili treba" u odgojnoj djelatnosti. U socijalnoj psihologiji dominira pojam "kulturnih vrijednosti", koje se određuju kao "način života koji većina pripadnika jednog društva smatra po-željnim" (Allport, 1991:123). Usvajanje kulturnih vrijednosti objašnjava se akulturacijom.

7

To ne znači da odbacujemo i druge pristupe – među kojima posebice funkcionalni – u tumačenju stavova. Moguće rješenje je u kompromisu u smislu višeslojnog tumačenja stavova sa stajališta pojedinca i njegova odnosa prema vanjskom svijetu.

Implicitna pedagogija<sup>8</sup> stožerna je vrijednosna orijentacija koja se odnosi na sve oblike socijalnog ponašanja (pojedinaac – pojedinac, pojedinac – grupa te pojedinac i društvo), uključujući podizanje i odgoj djece i mladeži. Čine je osvijestiti i prihvaćeni smisao života koji određuje smjer i sadržaj aktivnosti pojedinca (individualna i socijalna razina).

U odnosu na dijete, djetinjstvo i odgoj, implicitna pedagogija je sustav vrijednosti o djetetovoj naravi, o njegovim potrebama i mogućnostima, o činiteljima njegova razvoja, o ciljevima odgoja te primjerenim i mogućim odgojnim postupcima.

Razina suglasja između normativnog sustava vrijednosti konkretne socijalne i kulturne zajednice i individualne vrijednosne orijentacije roditelja i odgojitelja uvjetuje učinkovitost na razini procesa i krajnjih ishoda. Sa stajališta roditelja i odgojitelja, to znači uspješnost i kompetenciju, sa djetetova stajališta, prilagođenost (kao konzervacija instrumentalne funkcije odgoja ili autonomija) te sa stajališta društva, željene ili očekivane promjene u ponašanju i djetetovoj ličnosti.

Dva su stajališta o podrijetlu implicitnih pedagogija:

1. one su "self konstrukt" individualnog iskustva i
2. one su "kulturni scenariji" ili "etno" teorije, koje su rezultat "kolektivne mudrosti" (Goodnow, 1988).

Prema prvom stajalištu, implicitne pedagogije kao personalne konstrukcije rezultat su osobnog iskustva pojedinaca, te su vrlo promjenljive bez obzira na sličnost socijalnog i kulturnog podrijetla.

Drugo stajalište o implicitnim pedagogijama kao "kolektivnoj mudrosti" ukazuje na varijabilnost između socijalnih i kulturnih zajednica iako i unutar pojedinih kultura postoje različite predodžbe o djetetu – alternativne ili komplementarne (Goodnow, 1988; Kon, 1988).

Suglasno elaboriranom shvaćanju socijalizacije i odgoja pretpostavljamo da tumačenje nastanka implicitnih pedagogija odnosom "ili" – "ili" predstavlja redukciju interakcijske naravi razvoja ličnosti na isključivo transmisijsku narav, u

---

8

U sinonimskom se značenju rabe ili privatna teorija odgoja, ili implicitna teorija ličnosti, ili narodna pedagogija i sl. Zajedničko im je laičnost, nekoherentnost i teorijska neelaboriranost. Moguća je distinkcija prema parametru usmjerenosti, pa je tako moguće razlikovati implicitne filozofijske, psihologijske i pedagogijske teorije ličnosti. Pretpostavljamo da je uporaba implicitne pedagogije prihvatljivija (uvjetno) s obzirom na činjenicu da problem odrastanja i razvoja obvezno uključuje uvjerenja, vjerovanja, odnosno stavove o ciljevima, načinima njihova postignuća i vrednovanja na razini društvene i individualne svijesti. Pojmu kulturna tradicija u psihologijskoj teoriji odgovara sinonim implicitna pedagogija jer "određuje zadatke kojima roditelj obučava dijete, kao i način kako se tim zadacima obučava" (Allport, 1991:124).

kojoj su uloge podučavatelja i podučavanog (odraslog i djeteta) unaprijed zadane i strogo određene.<sup>9</sup>

Osobna socijalizacijska biografija, odnosno osobno iskustvo roditelja i odgojitelja iz djetinjstva, djeluje na stvaranje unutarnje mentalne reprezentacije, tj. modelske slike o sebi i drugima. Ovaj model postupno se inkorporira u individualnu strukturu ličnosti. Strane ličnosti roditelja i odgojitelja, koje su proizvod njihove razvojne povijesti, filter su putem kojega odrasli "odgovaraju" na bitne značajke i ponašanje djece. Postoji tendencija ponavljanja osobnog iskustva odraslih u odgoju djece. Unutarnji model odraslog djeluje selekcijski i kvalitativno na njegovu rezpozivnost (u smislu prijemljivosti i odzivljivosti) i osjetljivost prema djetetu (Crowell, Feldman, 1988)<sup>10</sup>

## Vjerovanja o odgoju i ponašanje odraslih

U sklopu implicitne pedagogije jedna od bitnih sastavnica jesu vjerovanja odraslih – onih koju su izravno uključeni u odgoj djece. Goodnow (1988) rabi sintagmu "ideje roditelja" o djetetu, djetinjstvu i roditeljstvu. Pod "idejama" podrazumijeva "predodžbe, sheme, scenarije koje ljudi izgrađuju tumačeći narav socijalnog svijeta u kojem žive" (Goodnow, 1988:287). Ovaj autor ne koristi termin "vjerovanja", jer želi izbjeći emocionalnu konotaciju. Sintagmu "ideje o djetinjstvu i roditeljstvu" smatra neutralnijom i obuhvatnijom.

Mi ćemo u daljnjem tekstu rabiti pojam odnosno termin vjerovanja jer je on u literaturi uobičajeniji.

Ako su roditelji dominantni odrasli u prvim godinama socijalizacije djece, onda je važno znati nešto više o njihovim vjerovanjima. Prema Milleru (1988), četiri su opća značajna pitanja (koja prevladavaju u istraživanjima) o roditeljskim vjerovanjima:

9

Institucije socijalizacije osiguravaju modele željenog ponašanja, kontroliraju; nagrađivanjem i sankcioniranjem uobličuju ponašanje. Osim toga, njihova učinkovitost ovisi o neutralizaciji alternativnih utjecaja i "inputa". Na primjer, procjenjivanje učinkovitosti socijalizacijskih agenasa (Hess, 1974) moguće je pomoću ovih kriterija: 1. stupanj centraliziranosti kontrole ponašanja, 2. stupanj definiranosti statusa i kompetencija osoba – modela, 3. stupanj usklađenosti različitih modela u podržavanju sličnog ponašanja, 4. stupanj uzajamne podrške socijalizacijskih agenasa, 5. stupanj suglasnosti između ponašanja i grupnih normi (slaganje se nagrađuje, a odstupanje sankcionira), 6. definiranost uloga članova grupe i dr.

10

Selekcijsko i kvalitativno djelovanje majčinog unutarnjeg modela na njezino aktualno roditeljsko ponašanje Crowel i Feldman (1988) propituju primjenog adaptiranog Belskova modela. U laboratorijskim uvjetima, u situaciji igre, izučavano je djelovanje osobne povijesti majke i izdvojenih karakteristika djece na interakcijsko ponašanje majki – stupanj i stil asistencije, kontrole i podrške djetetu. Nalazi su pokazali da je ponašanje majki i djece ne samo u korespondenciji sa situacijskim čimbenicima (aktualnim ponašanjem majke i stupnjem težine zadatka) nego i sa stalnim karakteristikama majki – sigurnošću, vezanošću ili distanciranošću u odnosu s djetetom.

prvo, narav vjerovanja. Što roditelji misle o naravi djetetova razvoja? Na primjer, do koje mjere su djetetove mogućnosti urođene a do koje su rezultat osobnog iskustva? Je li dijete pasivni primatelj utjecaja iz sredine ili aktivni sudionik, čimbenik svog osobnog razvoja? Koja i kakva je uloga roditelja u različitim područjima djetetova razvoja? Jesu li djetetove sposobnosti stabilne ili se tijekom razvoja mijenjaju? i dr.<sup>11</sup>

Drugo, podrijetlo roditeljskih vjerovanja. Potječu li ona iz osobnog iskustva, tj. "self-konstrukcije" i /ili iz konkretnog socijalno-kulturnog scenarija?<sup>12</sup>

Treće, odnos vjerovanja i ponašanja. Utječe li vjerovanje roditelja o dječjim mogućnostima (sposobnostima) na njihovo ponašanje prema djeci? Bitna je narav odnosa između vjerovanja i ponašanja, a ne samo konkretni načini ponašanja.<sup>13</sup>

Četvrto, veza između vjerovanja i djetetova razvoja. Razvijaju li se djeca uspješnije ako je predodžba o njihovim mogućnostima ispravnija? Mogu li neke vrste općenitih vjerovanja o djeci i njihovu razvoju biti osnovom za uspješniji razvoj u specifičnim područjima? Ispravnost i neispravnost odnosno točnost i netočnost vjerovanja roditelja i neroditelja shvaća se u smislu njihove sukladnosti sa znanjima o djetetu i djetinjstvu.<sup>14</sup>

11

Osim toga, dio ovih istraživanja usmjeren je i na vjerovanja roditelja o razvoju specifičnih djetetovih sposobnosti. Johnson i Martin (prema Miller, 1988) primjenjuju upitnik za roditelje u kojem nude sudove o razvoju djetetovih specifičnih sposobnosti o kojima roditelji iskazuju stupanj slaganja. Metodološki problem ovakvih istraživanja jest u validnosti postupka koji pretpostavlja (unaprijed) određivanje i "nametanje" vrijednosnih kategorija.

12

Goodnow (prema Miller, 1988) konstatira da većina objašnjenja o izvorima roditeljskih vjerovanja naglašava kognitivne izvore (različite vrste informacija koje oblikuju vjerovanja). Pritom upozorava i na moguću motivacijsko-afektivnu utemeljenost roditeljskih vjerovanja. Stevens (prema Miller, 1988) ustvrđuje da se roditelji različitog socijalno-ekonomskog statusa u različitoj mjeri oslanjaju na formalne i neformalne izvore. Na primjer, majke višeg socijalno-ekonomskog statusa više se oslanjaju na informacije iz literature o odgoju i razvoju djeteta, a majke nižeg socijalno-ekonomskog statusa na savjete vlastitih majki. Ponovno je prisutno pitanje o međudjelovanju makro- i mikrosocijalno-kulturnog okruženja na razvoj socijalne i individualne dimenzije ličnosti te vrijednosne orijentacije. Proturječni odgovori odgovaraju različitim teorijsko-metodološkim pristupima.

13

Stevens (prema Miller, 1988), istražujući vezu između roditeljskih vjerovanja i ponašanja, identificira stil ponašanja roditelja u interakciji s djetetom usmjerenu na zajedničko (roditelj i dijete) rješavanje zadaće. Roditelji koji zastupaju konstruktivističko stajalište o razvoju, primjenjuju stil asistencije koji dijete potiče na distanciranje od aktualne situacije, uporabu imaginacije za rješavanje problema, anticipiranje rješenja. Ovim stilom ponašanja roditelji potpomažu razvoj djetetova simboličkog mišljenja.

14

Millerovo istraživanje (1988) ukazuje na postojanje posredne veze: vjerovanja roditelja o djetetovu razvoju i mogućnostima odražavaju se na ponašanje roditelja u smislu strukturiranja fizičke sredine, izbora igračaka, slikovnica te drugih važnih roditeljskih odluka. Osim toga upozorava i na kumulativni utjecaj roditeljskih vjerovanja na djetetov razvoj – u kumulativnoj povijesti interakcije s roditeljima dijete shvaća da roditelj, na primjer, vrednuje njegovu znatizelju i istraživački duh.



Prema stupnju općenitosti, vjerovanja mogu biti: vjerovanja o djetetu i djetinjstvu uopće (koja nisu uvijek temeljena na iskustvima s vlastitom djecom) i vjerovanja o vlastitoj djeci koja potječu iz iskustva s njima. Zatim, vjerovanja o razvojnim procesima i specifičnim sposobnostima u sklopu navedenih vjerovanja. Vjerovanja o razvojnim procesima odnose se uglavnom na čimbenike razvoja: naslijeđe, okruženje, djetetova osobna aktivnost. Iako su ta vjerovanja promjenljiva, pojedinačna istraživanja ustvrđuju prevagu interakcijskog stajališta u većine roditelja, što znači da smatraju važnim sva tri nabrojena čimbenika (Miller, 1988). Isti autor upozorava na postojanje razlika u vjerovanjima o čimbenicima djetetova razvoja u odnosu na dob djece. Navodi kako roditelji smatraju da su rane djetetove sposobnosti uglavnom urođene, a starije uglavnom stečene.

Slijedeću kategoriju čine vjerovanja o odgojnim postupcima – prioritet i učinkovitost.

U istraživanju vjerovanja roditelja (i neroditelja) važno je i pitanje o njihovim tipičnim ili vjerojatnim ponašanjima u interakciji s djecom u različitim situacijskim kontekstima (od hranjenja preko svakodnevnih rutinskih situacija do podučavanja).<sup>15</sup> Dosadašnja istraživanja, uglavnom usmjerena na ranu dob, govore o postojanju veze između vjerovanja roditelja i njihova ponašanja. Vjerovanja o djetetovu razvoju te procjena njegovih mogućnosti (na aktualnoj i neposrednoj budućoj razini) utječu na način ponašanja roditelja: razrađeniji sustav vjerovanja i točnija procjena djeteta uzrokovat će (ili to može) adaptivnije ponašanje roditelja.

Značajno je i pitanje o odnosu između vjerovanja roditelja i kvalitete stvarnog djetetova razvoja. Istraživanja u sklopu kognitivnog razvoja govore u prilog pretpostavke o visokoj korelaciji između vjerovanja roditelja o spoznajnom razvoju i kvalitete djetetova spoznajnog djelovanja. Prema Milleru (1988), najuspješniji su oni roditelji koji zagovaraju "konstruktivistički" stav o razvoju – oni koji dijete smatraju aktivnim čimbenikom osobnog razvoja.

Tumačenje naravi vjerovanjâ, njihova odnosa s konkretnim ponašanjem te njihovih razvojnih učinaka pretpostavlja uvažavanje činjenica o kulturnoj pozadini vjerovanja i motivacijsko-afektivnim potrebama roditelja. To govori o složenom odnosu između vjerovanja i ponašanja. Na primjer, opći sustav vjerovanja oblikuje ponašanje roditelja kada su u pitanju nedovoljno poznati (ili osviješteni) "ciljevi", a kada su u pitanju specifični odnosno konkretniji i jasniji "ciljevi", djelotovnija su specifična znanja roditelja.<sup>16</sup> Riječ je o postojanju pro-

15

Jednako tako i posredno utječu na interakciju putem strukturiranja fizičke sredine (od izbora igračkâ, slikovnica i drugih predmeta te njihovog smještanja u određeni prostor). Zatim, strukturiranjem (svjesno ili ne) socijalnog okruženja od izbora sudionika (odraslih i djece) i njihova uključivanja u djetetov svakodnevni život.

16

Znanja eksplicitne i implicitne naravi kao strukturna komponenta uvjerenja i stavova koja imaju afektivnu podlogu – doživljajna razina koja djeluje motivacijski i regulacijski. Ona se manifestiraju najčešće u "pedagoškom" oblikovanju mikrokonteksta djetetova života i odabiru postupaka procijenjenih prema kriteriju prioriteta kao "dobrih" odnosno učinkovitih, prije svega u smjeru ostvarivanja "ciljeva".

turječnosti u smislu da se pojedinačni postupci i ponašanja ne uklapaju uvijek "glatko" u opći sustav vjerovanja roditelja. Svjesnost o proturječnosti olakšava razumijevanje niza problema u sklopu "pedagoškog usmjeravanja" roditelja na razini vrijednosnog sustava i ponašanja.

## **Odgojna praksa i učinci na djetetovo ponašanje**

Pod odgojnom praksom shvaćamo interakciju<sup>17</sup> između odraslih (roditelja i odgojitelja) i djece u svakodnevnim situacijskim kontekstima (od životno korisnih do u igri ekspresivnih i istraživačkih). Njoj pripadaju i neizravni pojavnici interakcije kao što su: odabir i strukturiranje prostora, vremena, socijalnih odnosa itd. Interakcija različitih namjera određuje položaj i uloge djeteta i odraslog (podučavanog i podučavatelja), pripadajuća ponašanja i promjene u očekivanom sklopu djetetove ličnosti. Prema kriteriju samostalnosti, interakcija odraslog i djeteta može biti slobodna (sa djetetova stajališta: od izbora situacije, aktivnosti, do načina sudjelovanja, postupanja) i vođena (odrasli kao voditelj i vrednovatelj procesa i učinaka).

Učinci obuhvaćaju postignuća koja se očituju u razmjerno trajnim oblicima djetetova ponašanja. Odabranim tumačenjem pokušavamo pomiriti pedagojsku normativnost sa psihološkom razvojnošću – odnos "jest" i "treba" ili "mora" s odnosom "jest" i "može". Odnosno, pokušavamo naći most između pedagogije ili ideologijske pedagogije kojoj je najbitnije ostvariti propisano, zadano, i psihologije, kojoj je primarno objasniti djetetovu narav i otkriti mogućnosti za ostvarivanje djetetove osobnosti, tj. objasniti mehanizam djelovanja bioloških, socijalno-kulturnih varijabli i varijable djetetove osobne aktivnosti.

Znanja o kvalitativnim osobitostima aktualne odgojne prakse – interakcije u institucionalnom i obiteljskom mikroekološkom sustavu uporišta su u traženju odgovora na pitanja o temeljnim varijablama odgoja i razvoja djeteta te o mogućem modelu – paradigmi odgoja. Dva su istraživačka projekta u Hrvatskoj<sup>18</sup> koji se bave proučavanjem socijalne interakcije kao tvorbenog čimbenika razvoja predškolskog djeteta u obiteljskom i institucionalnom kontekstu. Provedene analize interakcije u institucionalnom predškolskom kontekstu pokazuju da je učenje u interakciji dijaloškog tipa razvojno najproduktivnije. Na-

17

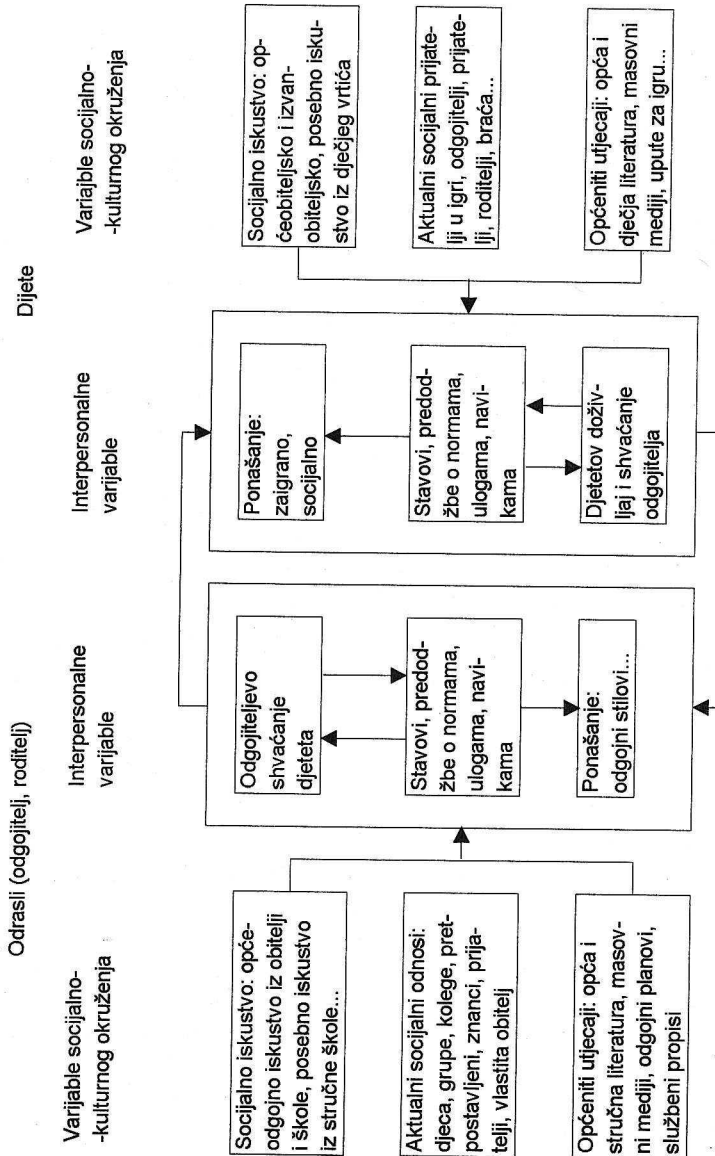
Koja jest "međusobno djelovanje ili odnos dviju ili više osoba posljedice kojega se manifestiraju na praktičnoj razini (situacijske aktivnosti, ponašanje), na intelektualno-misaonoj (znanja, stavovi, uvjerenja) i emocionalno-voljnoj razini (doživljaj, predodžbe i pojmovi o sebi i drugima)" (Babić, Duran, Irović, Kuzma, 1993:164).

18

Prvi projekt, Neki aspekti komunikacijskog modela predškolskog odgoja (5-07-123), Ministarstvo znanosti i tehnologije, Pedagoški fakultet u Osijeku, glavni istraživač N. Babić i suradnici: S. Irović i Z. Kuzma, realiziran je u vremenu od 1990. do 1995. godine te drugi, Razvojni učinci interakcije s roditeljima i odgojiteljima na djetetovu autonomiju (122002), Ministarstvo znanosti i tehnologije, Pedagoški fakultet u Osijeku, glavni istraživač N. Babić, i suradnici: S. Irović, J. Krstović i Z. Kuzma, koji je u tijeku.

dalje, da je narav asistencije odraslog primjerena samo ako predstavlja uravnotežen sustav podrške u kooperativnoj, udruženoj akciji koja pretpostavlja sposobnost odraslog da "osjeti polje" u kojem interakcija pokreće razvoj. Odnos između odraslog i djeteta u opisanoj interakcijskoj paradigmi odgoja moguće je zorno predočiti prilagođenim modelom B. Ungelenka (B. Ungelenk, 1985).

**Slika 1**  
**Interakcijski model odnosa odrasli (roditelj, odgojitelj) – dijete**  
 (B. Ugelnik, 1985, str. 175)



Odgojno-razvojni učinci očituju se na općem – socijalnom i specifičnom – individualnom planu. Socijalno iskustvo, aktualni socijalni odnosi i opći utjecaji kojima su izloženi odrasli i dijete djeluju na njihovu vrijednosnu orijentaciju i ponašanje. Pretpostavljamo da će nam istraživanje o razvoju dječje autonomije, koje je u tijeku, ponuditi dodatne činjenice za objašnjenje ponuđenog interakcijskog modela odgoja.

U nastavku dajemo pregled nekih istraživanja o odnosu implicitne pedagogije i učinaka odgojne prakse. Istraživanja smo grupirali na one koja navedeni odnos proučavaju unutar obiteljskog konteksta i na ona koja obuhvaćaju institucionalni kontekst.

Winterbotom (1958) dovodi u vezu djetetovu potrebu za postignućem i stil njegove rane obuke. Narav iskustava koje je dijete imalo u stjecanju samostalnosti i samokontrole, majčini ciljevi u odgoju djeteta, dob u kojoj majka očekuje da će ih dijete usvojiti, njezina opća procjena djetetove uspješnosti, varijable su koje određuju djetetovu potrebu za postignućem. Rano podučavanje samostalnosti i samokontroli (postavljanje većeg broja zahtjeva u mlađoj dobi, uz više nagrađivanja uspjeha, manja ograničenja u mlađoj a veća u starijoj djetetovoj dobi) pridonose razvoju jake motivacije za postignućem. Motiv postignuća kulturalno je uvjetovan -on je posebice značajan u europskoj i američkoj civilizaciji, a neznatno prisutan u nekim drugim civilizacijama.

Prema Beu i dr. (1969), struktura djetetove spoznajne aktivnosti u izravnoj je vezi s ponašanjem majke i karakteristikama interakcije koju s njom ostvaruje. Majke različitog socijalno-ekonomskog statusa razlikuju se po načinu i stupnju vođenja dječjih aktivnosti, po uporabi negativnog/pozitivnog *feedbacka* te po stupnju razrađenosti jezičnog koda. U zajedničkoj interakciji s djetetom, usmjerenoj na rješavanje problema, majke različite klasne pripadnosti primjenjuju različite oblike općeg ustrojstva aktivnosti – sugestije nasuprot naredbama, odobravanje nasuprot neodobravanju (kuđenju). Razlike u ponašanju majki iz različitih društvenih klasa objašnjavaju se različitim sustavima vrijednosti koje su socijalno-kulturno uvjetovane.

O utjecaju majčinih procjenjivanja djetetovih sposobnosti na stil njezine interakcije s vlastitim djetetom govori Stevens (prema Miller, 1988). On je promatrao mlade majke (adolescentice) u interakciji s bebama i identificirao tri stila interakcije: 1. "nijema" interakcija – odsutnost verbalne aktivnosti, interakcija je svedena na fizičku brigu; 2. "uzajamnost" – visoka razina verbalne aktivnosti, zajedničko sudjelovanje, izbor primjerene stimulacije; 3. "dirigiranje" – verbalne naredbe, strogo usmjeravanje djetetovih aktivnosti, obavljanje aktivnosti umjesto djeteta i za dijete. Martinez (87) u istraživanju govorne interakcije majki i djeteta i njihove uloge u regulaciji djetetova ponašanja (na uzorku majki i djece španjolske i engleske jezične prakse) ustvrđuje: govorne interakcije majki s njihovom djecom razlikuju se prema stupnju asimetričnosti, regulacijskoj funkciji, stupnju preuzimanja odgovornosti za održavanje dijaloga. Nadalje, iskustva s majkom djeca prenose u vršnjački kontekst – rabe postupke regulacije slične

majčinima. Iako mehanizam "prijenosa" s odraslog na dijete nije eksplicitno objašnjen, moguće je zaključiti da je riječ o socijalno-konstruktivnom pristupu.

Promatramo li odgojnu praksu sa stajališta Kohlbergove teorije razvoja (Kohlberg, 1981), zamijetit ćemo razlike u tumačenju naravi i tvorbene funkcije interakcije odrasli-dijete. Razina reglementacije (zahtjevi, prisila) i uključenosti u zajednicu oblici su socijalno-normativne orijentacije na makro- i mikrosocijalnim razinama koji uvjetuju karakteristike ponašanja pojedinca. Visoki stupanj reglementacije i uključenosti govori o statusnoj hijerarhiji sredine, koja determinira ponašanje u smislu privrženosti zajednici i njezinim pravilima. Poštovanje i uvažavanje osnovne su vrijednosti hijerarhijskog ustroja odnosa. Suprotno tome, sredine (zajednice) u kojima je niski stupanj reglementacije i niski stupanj uključenosti maksimalno omogućuju pokretljivost pojedinca neopterećenu posebnim ograničenjima i vezanošću za skupinu. Međusobni odnosi su natjecateljski i konkurentski (Kon, 1988).

Kvaliteta iskustva i narav interakcije s okruženjem određuje veličinu strukturalnih promjena – uvjet za prijelaz na viši stupanj razvoja (konkretno, moralnog razvoja). U Kohlbergovoj teoriji razvoja upitan je moralni razvoj putem unutarnjeg prihvaćanja moralnih standarda određene socijalne zajednice. Time se opovrgava vrijednost neposrednog podučavanja u razvoju moralnosti u smislu direkcijskog nametanja vrijednosti djetetu (to više što je dijete mlađe). Važnost i uloga roditelja, institucija, vršnjaka (Kohlberg i dr., 1975) očituje se ponajprije u omogućavanju što različitijeg iskustva interakcijske naravi. Odgojna praksa u kojoj se djeci daje mogućnost kušanja centriranja na pozicije partnera interakcije ima dvojaki učinak: s jedne strane dijete postaje svjesno postojanja drugih koji su istodobno i slični i različiti, a sposobno je svoje ponašanje promatrati s motrišta drugih, s druge strane. Na kognitivnom planu to znači stvaranje uvjeta u kojima će djeca moći misaono i praktično provjeravati svoju prosudbu. Osim navedenog, bitne su i situacije za prakticiranje osnovnih moralnih vrijednosti. U odgojnoj praksi koja je upravljana izvanjskim autoritetom dijete nema mogućnosti za doživljavanje partnerstva, štovanja, pravednosti itd. Ponovno se javlja problem djelovanja implicitne pedagogije odraslih na praksu odgajanja djece. Za razliku od drugih teorija i istraživanja, Kohlberg i suradnici (1975) daju posrednu ulogu vrijednosnom sustavu odraslih.

Lubeck (1985) promatra odgojnu praksu dvaju predškolskih institucijskih programa ("crna i bijela Amerika"). Uspoređujući strategije odgojitelja, ustvrđuje kako alternativne orijentacije odraslih rezultiraju različitim bihevioralnim i kognitivnim stilovima djece polaznika programa. Iza alternativnih strategija (postupaka) odraslih – odgojitelja – leže jasne ideje o tome kako djeca uče i kako bi se trebala ponašati. Implicitna pedagogija ostvaritelja programa djeluje na strukturiranje vremena i prostora, izbor materijala i aktivnosti te narav interakcije odrasli-dijete. Komparativne etnografije predškolskih programa (Lubeck, 1985) služe kao polazište u propitivanju djelovanja kulture na podizanje i odgoj djece te način kojim podizanje djece oblikuje kulturu.

Vandell i dr. (1988) proveli su longitudinalno istraživanje o učincima predškolskih programa različitih kvaliteta i ustanovili da kvaliteta programa<sup>19</sup> dugoročno djeluje na socijalnom planu razvoja djece (socijalnost, kooperativnost, poslušnost, kontrola impulzivnosti i afekata). Kriterijske varijable za procjenjivanje kvalitete programa bile su: stručnost odgojitelja, omjer broja odraslih i djece, broj djece u odgojnoj skupini, materijalna opremljenost i primjerenost prostora. Pomoću njih utvrdili su da kvalitetniji programi imaju bolje osposobljene odgojitelje, bolju materijalnu opremu, manje skupine djece te primjereniju proporciju djece i odraslih. Osnovnu vrijednost u predškolskim programima imaju osobnost i osposobljenost odgojitelja. Kvalitetniji programi omogućuju djeci brojnije prilike za pozitivne interakcije s odraslima, koje rezultiraju socijalnijim i kooperativnijim ponašanjem djece (višom socijalnom kompetencijom, prihvaćenošću od vršnjaka, većom empatijom, sposobnosti rješavanja konflikata, manjom impulsivnosti, većom sposobnosti svladavanja frustracije i dr.). Nabrojani učinci su, prema tvđenju Vendella i dr. (1988), dugotrajni – traju i u školskoj dobi.

Slične oblike interakcije zapazili smo u institucionalnom kontekstu između odgojitelja i djece (Babić, 1989). U dječjim vrtićima prevladavaju postupci kontroliranja i ispravljanja ponašanja djece. Odgojitelji inzistiraju na korektnom izražavanju djece (priopćavanje svojih želja, namjera, molbi, traženje pomoći ili podrške, oslovljavanje i dr.) i ponašanju, što je u opreci s proklamiranim ciljevima kao što su samostalnost, sloboda, socijalna, jezična i kognitivna kompetencija. Objašnjenje zamijećenih osobitosti interakcije odgojitelja i djece u vrtićima potražili smo u stavovima odgojitelja prema djetetu i njegovu razvoju, u osobitostima aktivnosti te u programu (ciljevi, razina strukturiranosti i metodologija). Hipotetički smo zaključili da u stavovima odgojitelja dominira statusna orijentacija te vjerovanje o djetetovoj nekompetenciji (malo djetete ne zna i ne može ili malo zna i malo toga može, ono griješi i pogrešno uči, pa je stoga potrebno ispravljati ga kako bismo ga izveli na pravi put i "usadili" mu ono što je najbolje) (Babić, 1989).

U istraživanju implicitnih pedagogija odgojitelja u Hrvatskoj na razini ciljeva i osobina (poželjnih i nepoželjnih) djece (Babić, 1992) utvrdili smo sljedeće:

1. U implicitnim pedagogijama odgojitelja najfrekventniji ciljevi (u smislu željenih promjena) jesu: kulturne, higijenske i radne navike, socijalizacija i zdrava ličnost te konkretne osobine ličnosti (samostalnost, sigurnost, stabilnost, otvorenost...).

2. Suglasje između programskih ciljeva i ciljeva odgojitelja jest prividno – samo na općoj razini. U osobnim teorijama odgojitelja prevladavaju ciljevi iz područ-

---

19

Predškolski programi u smislu programa kao modela, osobnih programa odgojitelja (njegova implicitna pedagogija), stvarnih programa (konkretna predškolska stvarnost – praksa) te socijalno-kulturnog konteksta u kojem se program ostvaruje (institucijske osobitosti, sudionici, "realizatori" itd.).

ja tjelesnog, senzomotornog, emocionalno-voljnog i socijalno-moralnog razvoja, koji su najčešće kratkoročni, tj. usmjereni na sadašnjost, a manje na budućnost.

3. Odgojitelji preferiraju one djetetove osobine koje su preduvjet uspostavljanja komunikacije i ostvarivanja odgojnih utjecaja.

O utjecaju stavova odraslih na očekivanja i ponašanje prema djeci u institucionalnim uvjetima (vrtić, škola) dragocjene podatke nude istraživanja o postignućima djece različitog socijalnog podrijetla. Prema Woodu (1995), postoji niz objašnjenja. Jedno od njih odgovornost za razlike u postignućima djece pridaje učiteljima i njihovim stavovima.<sup>20</sup>

"Budući da učitelji manje očekuju od djece iz nekih društvenih sredina, ta se djeca i manje poučavaju i manje uče" (Wood, 1995:113). Prema drugom objašnjenju, razlike u obrazovnim učincima uvjetovane su različitim vrijednostima, stavovima i očekivanjima različitih socijalnih skupina "unutar suvremenih društava". "Djeca iz različitih društvenih sredina različito se socijaliziraju, pa prihvaćaju i donose u školu različita gledišta za koja otkrivaju da su u različitoj mjeri podudarna s prikrivenim vrijednosnim sustavom formalnog obrazovanja. Tamo gdje postoje značajne razlike između dva sustava djeca mogu postati neprijateljski nastrojena, nezainteresirana ili zbunjena" (Wood, 1995:114). Od učitelja se očekuje "preispitivanje vlastitih vrijednosti i stavova o svrsi obrazovanja i njihovoj usporedbi s onima koje u školu donose djeca i njihove obitelji" (Wood, 1995:114). Ustanovljene razlike u obrazovnim učincima i ponuđena objašnjenja otkrivaju nova viđenja problema kontinuiteta i diskontinuiteta iskustva i odgoja, koja se najprije očituju u predškolskoj dobi (roditeljsko i institucionalno iskustvo iza kojih leže vrijednosne orijentacije roditelja i odgojitelja).

Kontinuitet i diskontinuitet prisutan je i unutar obaju kontekstâ (obitelj i predškolska institucija). Oni se očituju ponajprije u razini suglasja/nesuglasja između učenja u djetinjstvu i očekivanog ponašanja u zrelosti. "Na primjer, svi oblici poslušnosti koji odgovaraju potčinjenosti i vrijednosnom sustavu kojega odlikuje konformizam 'prihvatljivi' u doba djetinjstva, u sukobu su s autonomijom i odgovornošću u doba zrelosti" (N. Babić, 1994:23).

Proučavajući strategije koje odgojitelji primjenjuju u interakciji s djecom u polustrukturiranim eksploracijskim situacijama, Irović (1995) otkriva da se iza pojedinih prevladavajućih strategija odgojitelja mogu "očitati" neke vrijednosti njihovih implicitnih pedagogija. Tako, na primjer, iza postupaka iniciranja dječje eksploracije, poticanja razrađenijih eksploracijskih oblika, stoji visoko vredno-

20

"Prema tom gledištu, učitelji smatraju da su djeca koja ne govore prihvaćenim izgovorom i standardnim oblikom jezika nesposobnija i manje motivirana od djece čiji je govor bliži trenutno prevladavajućem dijalektu. Izvodeći (možda prikrivene i nesvjesne) sudove o dječjim obrazovnim mogućnostima na temelju njihova govora, učitelji postavljaju samoispunjavajuća proročanstva koja onda dovode do očekivanih razlika u razinama postignuća" (Wood, 1995:113).

vanje djetetove inicijative, uvjerenje o njegovim mogućnostima, namjera postizanja "transfera odgovornosti". Iza postupaka ignoriranja i sprečavanja djetetove eksploracije leži težnja za manipulacijama djetetom, za discipliniranjem, netolerancija prema "dilemama"... Nabrojene činjenice potvrđuju i podaci iz intervjua s odgojiteljima (rang koji daju znatizeljnosti kao osobini ličnosti, motivi koje pripisuju djetetovoj eksploraciji itd.).

Unutar implicitne pedagogije odraslih u njezinoj kognitivnoj komponenti važna varijabla je profesionalna osposobljenost.<sup>21</sup> Kontos i Wilcox-Herzog (1997) promatraju kvalitetu odgojiteljeve interakcije s djecom kao funkciju karakteristika djeteta (spol, osobni stil, etnička pripadnost i socijalno-ekonomski status), osobina odgojitelja (vrsta i stupanj profesionalne poduke/izobrazbe), broja djece u skupini te razvojne primjerenosti programa. Ustvrdjuju da je osposobljeniji odgojitelj osjetljiviji i "odzivljiviji" u interakciji s djecom. Veličina skupine i omjer broja odraslih i djece varijable su koje posredno djeluju na tip interakcije. Nadalje, u razvojno primjerenijim programima odgojitelj u većoj mjeri postavlja divergentna pitanja, osjetljiviji je na dječje potrebe, iskazuje više topline, daje jasnije instrukcije, a u manjoj mjeri koristi prijetnje, naredbe, izrugivanja. Kontos i Wilcox-Herzog zaključuju da postoji pozitivna relacija između senzitivne, uključujuće interakcije djeteta s odgojiteljem i djetetovog kognitivnog, socijalno-emocionalnog i jezičnog razvoja.

## **Diskontinuitet i kontinuitet odgoja u obitelji i predškolskoj instituciji**

U obiteljskom i institucionalnom interakcijskom kontekstu bitna su pitanja o naravi i stupnju suglasja i/ili nesuglasja vrijednosnog sustava i ponašanja roditelja i odgojitelja te njihov utjecaj na razvoj djeteta uopće a posebno na njegovu autonomiju.

Nazivi kontinuitet i diskontinuitet u literaturi se uglavnom rabe u smislu suglasja i/ili nesuglasja uz elemente povezanosti odnosno nepovezanosti. U ovom radu naglasak je na razlikovnim obilježjima na razini vrijednosnog sustava i odgojne prakse roditelja (obiteljski kontekst) i neroditelja (institucionalni kontekst).

Selekcija društvenih vrijednosti koju obavlja obitelj ovisna je o vrijednosnim orijentacijama roditelja, o njihovu promišljanju postojećeg sustava vrijednosti i mogućnostima suprotstavljanja drugih alternativnih i autonomnih vrijednosti. Između vrijednosti unutar obitelji postoje razlike (nema potpunog konsenzusa

21 Osposobljenost u smislu postignuća stručne i komunikacijske kompetencije odgojitelja kao temeljnog uvjeta za ostvarivanje različitih uloga i utjecaja: odgojitelj kao podučavatelj, odgojitelj kao roditelj, odgojitelj kao sustručnjak, odgojitelj kao vrednovatelj itd. U suvremenim programima izobrazbe budućih odgojitelja podjednaku važnost imaju kognitivna i afektivna područja. Posebice smatramo važnim područje ljudskih emocija i ponašanja koja su temeljna u stjecanju komunikacijske kompetencije.



obaju roditelja o stožernim vrijednostima kao i onima koje se tiču odgoja djeteta). Osim toga, razlike su prisutne i unutar porodice – različite implicitne pedagogije generacije roditelja i generacije djedova i baka.

Svojim međusobnim odnosima roditelji utječu na dijete. Praper (1992) naglašava da je emocionalno topao i partnerski odnos roditelja kao zrelih ličnosti prognostično prikladan za razvoj djetetove ličnosti.

Autori ekološke orijentacije ukazuju na kružno djelovanje roditelja i djece, što znači da dijete povratno utječe na ponašanje roditelja te da je tako tvorac svoga razvoja. Belsky i Tolan (1985), oslanjajući se na empirijska istraživanja, zaključuju:

– djeca mogu utjecati na ponašanje osoba koje ih podižu, što recipročno djeluje na razvoj te djece,

– djeca mogu utjecati na bračni odnos, djelujući time i na ponašanje roditelja u bračnoj i roditeljskoj ulozi,

– djeca mogu utjecati na roditelje kao pojedince u njihovim neroditeljskim ulogama uz povratni utjecaj na njihovu roditeljsku ulogu, a time i na svoj razvoj.

Djetetov utjecaj može se širiti i izvan obitelji, na mrežu mezosustava,<sup>22</sup> ponovno uz povratno djelovanje na odnose u obitelji i na vlastiti razvoj.

Smatramo da je međusobno suglasje u vrijednosim orijentacijama roditelja<sup>23</sup> bitnije za djetetov razvoj od suglasja sustava vrijednosti roditelja s društvenim vrijednosnim sustavom. Sigurnost koju djetetu pruža suglasje među vrijednosnim orijentacijama roditelja neutralizira ili ublažuje posljedice nesuglasja između sustava vrijednosti promoviranog u obitelji i vrijednosti koje promoviraju druge socijalne zajednice (vršnjaci, vrtić, škola...). Negativne posljedice sukoba vrijednosti mogu biti uzrokovane i načinima njihova posredovanja djetetu – strogost u tradicionalnom prihvaćanju vrijednosti uz inzistiranje, bez objašnjenja i mogućnosti izbora. Razvojni problem strogosti i inzistiranja odnosno "discipliniranja" djeteta Praper (1992) vidi u otežavanju diferencijacije koja je važna

22

Rubinstein i Howes (prema Powel, 1994) navode činjenice o utjecaju djetetovih osobnih karakteristika (tjelesni izgled, temperament, prilagodljivost, socijalna kompetencija) na njegovo iskustvo kontinuiteta ili diskontinuiteta. Neke djetetove bihevioralne ili tjelesne osobitosti mogu provocirati ili potaknuti slične odgovore u različitim socijalnim okruženjima. Na primjer, starije dijete kojemu u obitelji daju dodatnu odgovornost brige o mlađem bratu može dobiti sličnu ulogu brige za mlađu djecu i u vrtiću. Vandell (1984), proučavajući utjecaj djetetovog iskustva iz skupine za igru na interakciju djece (dječaka) s majkama i očevima, ustvrđuje da takvo iskustvo popravljiva odnosno optimizira interakcije s roditeljima.

23

"U slučaju nesuglasja između vrijednosti (životne filozofije) obitelji i socijalnih vrijednosti izvan nje, poteškoće u razvoju ličnosti djeteta se javljaju samo ukoliko dijete nema dostatni oslonac u roditeljima u smislu uzora za identifikaciju, uporište za osobni izbor i odlučivanja" (Babić, 1994:23).

u procesu "integracije" – put ka građenju osobnog identiteta. U implicitnoj pedagogiji roditelja orijentiranih na "discipliniranje" djeteta prevladavaju nerealne – pretjerane ambicije i njihove osobne želje koje su u opreci s djetetovim mogućnostima. Korijen takve orijentacije Praper (1992) vidi u nerazriješenom konfliktnom odnosu roditelja i funkcioniranju preko načela nadređeni – podređeni.

Međudjelovanje vrijednosnih sustava i ponašanja roditelja i odgojitelja vodi pitanju o kontinuitetu i/ili diskontinuitetu odgoja. Prema Powellu (1994), kontinuitet se odnosi na povezanost i kongruentnost na relaciji obitelj – odgojne institucije. Pod povezanošću Powell (1994) podrazumijeva razinu i tip uspostavljene komunikacije između obitelji i institucije, a kongruentnost se odnosi na stupanj sličnosti među vrijednostima, ciljevima, očekivanjima te sličnost u upotrebi jezičnih kodova i stilova interakcije. Responzivnošću institucionalnih programa prema obiteljskim vrijednostima, uz uzajamnu kooperativnost obitelji, ostvarit će se kontinuitet odgojnog djelovanja.

U sklopu problematike kontinuiteta/diskontinuiteta smatramo bitnim ova pitanja:

- Kakav je opseg kontinuiteta i diskontinuiteta između obitelji i odgojne institucije?
- Kakva je narav učinaka kontinuiteta/diskontinuiteta na dijete?

U traženju odgovora na ova pitanja polazimo od pretpostavke o postojanju diskontinuiteta između obiteljskog i institucionalnog konteksta, o riziku diskontinuiteta za djetetov razvoj te o mogućnostima ostvarivanja kontinuiteta "zblizavanjem" ovih čimbenika socijalizacije.

Određeni tip diskontinuiteta između obitelji i odgojne institucije neizbježan je. On potječe iz razlika u karakteristikama obitelji i institucije. Dok je u obitelji naglasak na pozitivnim emocijama, spontanosti i mnogovrsnim ciljevima, u instituciji je naglasak na postignuću, specijalizaciji i "neosobnim" odnosima (Litwak i Mayer, prema Powell, 1994).

Stupanj diskontinuiteta institucija – obitelj veći je u odnosu na obitelji niskog socijalnog ekonomskog statusa i manjinske pripadnosti. Hess i drugi (prema Powell, 1994) ustvrđuju kako su osnovni elementi diskontinuiteta u razlikama među vrijednostima, jezičnim kodovima te stilu interakcije.

Mogući "loši" učinci diskontinuiteta između obitelji i institucije najčešće se očituju u "akademsom" neuspjehu djece iz obitelji niskog socijalnog i ekonomskog statusa te manjinskih populacija. Rješenje se nalazi u nastojanjima koja će "program institucije učiniti kompatibilnijim s kulturom kojoj djeca pripadaju" (Powell, 1994:33).<sup>24</sup>

24

Podsjećamo da slično tumačenje nudi Wood (1995), o kojem smo govorili u kontekstu implicitne pedagogije i odgojne prakse. Ostaje pitanje o mogućnostima postizanja nužne – minimalne razine kongruentnosti na relaciji obitelj – institucija.

Long i Garduque (prema Powell, 1994) smatraju kako je "adekvatna" razina diskontinuiteta korisna za dijete, jer mu pomaže u prilagođavanju socijalnim zahtjevima u različitim situacijama pri prijelazu iz obitelji u šire socijalno okruženje. Bronfenbrenner (1979) također smatra da pojedinca potiče sudjelovanje u više različitih socijalnih okruženja odnosno potpomaže njegovu adaptaciju, fleksibilnost, socijalnu i kognitivnu kompetenciju.

Ligtfoot (prema Powell, 1994) razlikuje "kreativni konflikt" i "negativnu disonancu". "Kreativni konflikt" reprezentira neizbježnu razliku između institucije i obitelji (koja proistječe iz njihove različite strukture i ustrojstva). Apsolutna homogenost između njih obeshrabrivala bi djetetov kreativni i prilagodbeni razvoj. "Negativna disonanca" javlja se u slučajevima kada je institucionalna odgojna praksa kruto određena tradicijama dominantne kulture koja negira ili nastoji "poništi" obiteljske vrijednosti.<sup>25</sup>

Diskontinuitet, dakle, djetetu "nudi istodobno i razvojne mogućnosti i rizike" (Powell, 1994:37). Učinci diskontinuiteta ("dobri" ili "loši") ovisit će o stupnju diskontinuiteta, njegovu trajanju, ali i o trenutku njegova javljanja – javlja li se u kritičnoj dobi u djetetovu razvoju.

Slijedeće pitanje tiče se naravi učinaka kontinuiteta/diskontinuiteta u smislu rizika u odnosu na djetetov razvoj. Podsjećamo da obiteljske vrijednosti i vrijednosti predškolske institucije nisu uvijek sukladne. One mogu zastupati različite vrijednosne sustave, preferirati i prakticirati bitno različite načine i sredstva posredovanja ovih (različitih) vrijednosti, njegovati različite stilove interakcije, postavljati različita pravila ponašanja.<sup>26</sup>

I ciljevi i vrijednosti unutar odgojne institucije samo su prividno sukladni – razlike između "službene" (eksplicitne) pedagogije i implicitnih pedagogija odgojitelja.

Nesuglasja unutar čimbenika socijalizacije i između njih (sustav vrijednosti i odgojna praksa) mogući su izvor diskontinuiteta s negativnim posljedicama na djetetov razvoj – otežano postizanje odgojnih ciljeva ili neuspjeh u njihovu ostvarivanju, intrapsihički konflikt djeteta u svijetu odraslih, zahtjevi i postupci kojih nisu uvijek koordinirani.

25

Prema našem stajalištu, "negativna disonanca" može biti uzrokovana i ideologijskom monolitnošću koja se očituje u strogo normiranim ciljevima, sadržajima i načinima njihova ostvarivanja.

26

"Ponekad konflikti (pravi ili prividni) mogu proisteci iz različitih pravila ponašanja koje djetetu postavlja obiteljska i institucionalna sredina. One su po prirodi stvari različite (svojom strukturom, organizacijom, omjerom broja odraslih i djece, kvalitetom i opsegom interakcije). Kada se pojave konflikti te vrste, a kompromis nije moguć, bolje je djetetu ukazati na činjenicu da različite sredine mogu imati, a najčešće i imaju, različita pravila ponašanja. Ovo je produktivnije od diskreditiranja roditelja potcjenjivanjem njihovih standarda ili implicitnom porukom djetetu (ali i roditelju) da je vrtić uvijek apsolutno u pravu, a roditelji potpuno u krivu" (Irović, 1994:62).

## Kako ostvariti optimalan stupanj kontinuiteta odgoja na razini obitelj – predškolska institucija?

Pri traženju odgovora na ovo pitanje ne zagovaramo "apsolutno jedinstvo odgojnih utjecaja" (koje dominira u službenim pedagogijama totalitarnih društava).<sup>27</sup> Takvo jedinstvo je neostvarivo, a vrijednost mu je upitna. Rješenje nije u održavanju privida o suglasju već u razumijevanju naravi i uzroka mogućih konflikata te u traženju strategija njihova produktivnog razrješavanja. Tvorbom suradničke povezanosti između odgojne institucije i obitelji, dijete je u mogućnosti biti dobitnik. Povezivanje znači uzajamno bolje upoznavanje i spoznavanje usporednih prednosti, češće i kvalitetnije sudjelovanje roditelja. Znanstveno propitivanje učinaka povezivanja – učinci s položaja djeteta te položaja roditelja (roditeljstvo) i odgojitelja (profesionalna kompetencija).

Lippit (prema Powell, 1990) tvrdi da učinkovitost procesa socijalizacije u kojem sudjeluje više čimbenika socijalizacije ovisi o tipu komunikacije i koordinacije koja se među njima ostvaruje. Bronfenbrenner (1979) smatra da će djetetova socijalizacija biti olakšana ukoliko je međupovezanost odgojne institucije i obitelji karakterizirana čestom interakcijom i komunikacijom između doma i škole, potpunijom razmjenom informacija, odnosom u kojem se ostvaruje uzajamno uvažavanje. Osim toga on ukazuje na konkretne okolnosti koje omogućuju ostvarivanje kontinuiteta odgojnog djelovanja različitih socijalnih čimbenika. Kontinuitet je ostvariv:

- konsenzusom u odnosu na odgojne ciljeve, uzajamnim podržavajućim vezama koje djetetu olakšavaju ulazak u novo okruženje,
- prisutnošću bliske osobe u novom okruženju,
- otvorenom dvosmjernom komunikacijom između socijalnih okruženja,
- personaliziranim oblicima komunikacije na relaciji obitelj – institucija.<sup>28</sup>

27

"Pedagoški recepti tipa 'jedinstvenog djelovanja' ili općeg deklaracijskog 'humanističkog pristupa' i sl. ne mogu riješiti postojeće proturječnosti života i odgoja djece. Pretpostavljamo nužnim pružanje pomoći u ostvarivanju roditeljstva i partnerstva između obitelji i institucije. Partnerstvo podrazumijeva uzajamnost, jednakovrijednost, međusobno razumijevanje i odgovornost. Ostvaruje se uzajamnom interakcijom ovih osobina: iskrenost, povjerenje, uvažavanje, zainteresiranost i tolerancija. Pri tomu se ne zanemaruje činjenica da osobnost partnera utječe na uspješnost odnosa" (Babić, 1994:30).

28

Neka istraživanja ukazuju na postojanje uzajamne negativne percepcije obitelji i odgojne institucije. Na primjer, Huges (1989) tvrdi kako odgojitelji djetetov stupanj govornog razvoja ("negramatičnost", nemogućnost praćenja logičnog sljeda i sl.) pripisuju lošem govornom modelu u obitelji, nedostatnoj stimulaciji, zauzetosti i nemaru roditelja. Odgojitelji ne smatraju obiteljski kontekst pogodnom sredinom za djetetov razvoj, posebice spram obitelji niskog socijalno-ekonomskog statusa i niske razine izobrazbenosti. Odnos institucije prema obitelji očituje se u "politici zatvorenih ili otvorenih vrata" (Litwak, prema Powell, 1990), tj. u poticanju ili ograničavanju participacije roditelja. Osim toga, predodžba roditelja o primjerenom i vrijednom programu vrtića često se ne poklapa sa stvarnošću, što može izazvati konflikt. Dio konflikata može nastati zbog nedovoljne transparentnosti (roditelju) ciljeva institucije kao i zbog neslaganja spram ustrojstva i pravila institucije (Irović, 1994).

\* \* \*

Empirijske provjere i potvrde prikazanih stajališta nisu potpune, nedostaju istraživanja kojima bi se propitale posljedice (na djetetov razvoj) različitih tipova povezivanja i komuniciranja obitelji i institucija, učinci različitih oblika sudjelovanja roditelja u provedbi i vrednovanju institucionalnih programa, učinci različitih pristupa edukaciji roditelja i dr.

Analizirani teorijski pristupi i empirijska istraživanja o vrijednosnom sustavu odraslih (roditelji, odgojitelji), odgojnoj praksi i razvojnim učincima (narav, međusobni odnosi, posljedice) upućuju na sljedeće tvrdnje:

1. vrijednosni sustav roditelja i odgojitelja i njihova odgojna praksa osnovne su odrednice utjecaja na djetetovo ponašanje i razvojne učinke;
2. osobitosti vrijednosnog sustava određuju interakcijsko ponašanje roditelja i odgojitelja;
3. opća aktivnost i stupanj djetetove autonomije u korelaciji su s "direktivnošću" odgojnih postupaka;
4. razina suglasja vrijednosnog sustava i ponašanja roditelja i odgojitelja uvjetuje smjer, intenzitet i učinke djelovanja na razvoj djetetove autonomije;
5. nepostojano ponašanje roditelja i odgojitelja uzrokuje diskontinuitet u razvoju djetetove autonomije;
6. učinci diskontinuiteta mogu biti "dobri" i/ili "loši" ovisno o njegovom stupnju te
7. suradnja na razini odgojnih ciljeva i prakse uvjet je kontinuiteta i učinkovitosti djetetove socijalizacije.

Upozoravamo na relativnost navedenih tvrdnji, što znači da ih je nužno i dalje znanstveno provjeravati u sklopu predloženog (ili drugog) teorijskog okvira. Ostaje pitanje o produktivnosti predočenih znanja za odgojnu praksu i poboljšavanje života i socijalizacije predškolske djece u obiteljskom i institucionalnom kontekstu.

## LITERATURA

- Allport, G. V. (1991), *Sklop i razvoj ličnosti*, Bugojno, Katarina.
- Babić, N. (1989), *Govor odgajatelja i dječje aktivnosti*, Zagreb, Školske novine.
- Babić, N. (1992), *Predškolski odgoj danas i sutra (recenzirani rukopis)*, Pedagoški fakultet, Osijek.
- Babić, N. (1994), Diskontinuitet i kontinuitet odgoja u obitelji i dječjem vrtiću. U: *3. dani predškolskog odgoja Čakovec '94*, (str. 23-31), Čakovec.
- Babić, N. (1996), Kvalitativni pristup evaluaciji institucionalnog predškolskog odgoja. U: Mužić, V.,

Peko, A. (ur.), *Vrednovanje obrazovnog procesa, programa, ostvarivanja, učinaka* (str. 111-132), Osijek, Sveučilište J. J. Strossmayera, Pedagoški fakultet.

Babić, N., Duran, M., Irović, S., Kuzma, Z. (1993), *Komunikacija i razvoj predškolskog djeteta, Napredak*, 134(2):163-132.

Bee, H. L., Van Egeren, L. F., Streissguth, A. P., Niman, B. A., Leckie, M. S. (1969), *Social Class Differences in Maternal Teaching and Speech Patterns, Developmental Psychology*, 1(6): 726-734.

Barker, R. (1985), *Ekološka sredina*. U: Levkov Lj. (ur.), *Ekološka dečja psihologija* (str. 32-34), Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Belmont, J. M. (1989), *Cognitive Strategies and Strategic Learning: Socioinstructional Approach, American Psychologist*, (44):142-148.

Belsky, J. (1979), *Mother – Father – Infant Interaction: A Naturalistic Observational Study, Developmental Psychology*, 15 (55): 83-96.

Belsky, J. (1981), *Early Human Experience: A Family Perspective, Developmental Psychology*, 17 (17):3-23.

Belsky, J. (1984), *The Determinants of Parenting: A Proces Model, Child Development*, 55(55):83-96.

Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harverd University Press.

Cole, M. (1985), *The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create Each Other*, U: Wertsch J. V. (ur.), *Culture, Communication and Cognition* (str. 146-162) New York, Cambbridge University Press.

Connolly, K., Bruner, J. (ur.), (1974), *The Growth of Competence*, New York, Academic Press.

Crowell, J. A., Feldman, S. S. (1988), *Mothers' Internal Models of Relationships and Children's Behavioral and Developmental Status: A Study of Mother-Child Interaction*, 59(5):1273-1286.

Goodnow, J. J. (1988), *Parent's Ideas, Actions and Feelings: Models and Methods for Developmental and Social Psychology, Child Development*, 59(2): 286-320.

Harper, L. V., Huie, K. S. (1987), *Relations among Preschool Children's, Adult and Peer Contacts and Later Academic Achievement, Child Development*, 57(4): 1050-1065.

Hess, R. D. 1974, *Social Competence and the Educastional Process*. U: Connolly K., Bruner Y. (ur.), *The Growth of Competence* (str. 283-299), Academic Press.

Huges, M. (1989), *The Child as a Learner: The Contrasting Views of Developmental Psychology and Early Education*. U: Desforges C. W. (ur.), *Early Childhood Education* (str. 144-158), Edinburgh, *The British Journal of Educational Psychology*, Scottish Academic Press.

Irović, S. (1994), *Komunikacija odgojitelj – roditelj*, U: 3. dani predškolskog odgoja Čakovec '94. (str. 61-66), Čakovec, Dječji centar Čakovec.

Irović, S. (1995), *Teacher's Strategies and Explorational Behaviour of the Preschool Child*. U: Pšunder M. (ur.), *Mednarodni simpozij Raziskovalni dosežki v vzgoji in izobraževanju* (str. 121-128), Maribor, Pedagoška Fakulteta.

Kohlberg, L., Kauffman, K., Scharf, P., Hickey, J. (1975), *The Just Community Approach to Corection: A Theory, Journal of Moral Education*, 4:243-260.

Kohlberg, L. (1981), *Essays in Moral Development, Vol. I. The Philosophy of Moral Development*, San Francisco.

Kon, I. S. (1988), *Rebonok i občestvo. Istoriko-etnografičeskaja perspektiva*, Moskva, Nauka.

Kontos, S., Wilcox-Herzog, A. (1977), *Teacher's Interactions with Children: Why are They so Important?*, *Young Children*, 52(2): 4-12.

- Lubeck, S. (1985), *Sandbox Society: Early Education in Black and White America*. Philadelphia, The Falmer Press.
- Martinez, M. A. (1987), Dialog among Children and between Children and Their Mother, *Child Development*, 58(4):1034-1043.
- Miller, S. A. (1988), Parent's Beliefs about Children's Cognitive Development, *Child Development*, 59(2): 259-286.
- Mougniotte, A. (1995), *Odgajati za demokraciju*, Zagreb, Educa.
- Nickel, H. (1985, a), Vorschulisches Erziehverhalten im Spiegel empirischer Untersuchungen – Einführung Überblick. U: Nickel H. (ur), *Sozialisation im Vorschulalter* (str. 92-108), Weinheim, VCH.
- Nickel, H. (ur.) (1985, b), *Sozialisation im Vorshulalter: Trends und Ergebnisse Institutionelles Erziehung*, Weinheim, VCH.
- Pennington, D. C. (1997), *Osnove socijalne psihologije*, Jastrebarsko, Slap.
- Perret – Clermont, A. N., Schubacher – Leoni, M. L. (1981), Conflict and Cooperation as Opportunities for Learning. U: Robinson P. (ur.) *Communication and Development*, New York, Academic Press.
- Powell, D. R. (1994), *Families and Early Childhood Programs*, Washington, National Association for the Education of Young Children.
- Petz, B. (ur.), (1992), *Psihologijski rječnik*, Zagreb, Prosvjeta.
- Praper, P. (1992), *Tako majhen, pa že nervozen!?*, Nova Gorica, Educa.
- Reber, A. S. (1985), *Dictionary of Psychology*, London, Penguin Books.
- Santrock, J. W. (1995), *Children*, New York, WCB Brown and Benchmark.
- Spajić-Vrkaš, V. (1996), Antropološko konstruiranje etniciteta, *Društvena istraživanja*, 5(2): 273-293.
- Ungelenk, B. (1985), Verfahren zur Forderung der Handlungskompetenz bei Vorschulerziehern. U: Nickel H. (ur.), *Sozialisation im Vorschulalter* (str. 173-177), Weinheim, VCH.
- Vandell, D. L., Hendeerson, V. K., Wilson, K. S. (1988), A Longitudinal Study of Children with Day-Care Experiences of Varying Quality, *Child Development*, 59(5):1286-1293.
- Wertsch, J. V. (1984), The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues, *New Directions for Child Development*, 55 (23):7-19.
- Wertsch, J. V. (ur.), (1985), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*, New York, University Press.
- Wertsch, J. V. (1988), Semiotičeskie mehanizmy v sovместnoj poznavatel'noj dejatel'nosti. U: Lomov B. F. (ur.), *Poznanie i obščenie*, Moskva, Nauka.
- Winterbottom, M. R. (1958), Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery, U: Atkinson W. J. (ur.), *Motives in Fantasy, Action and Society*.
- Wood, D. (1995), *Kako djeca misle i uče: društveni konteksti spoznajnog razvitka*, Zagreb, Educa.

## **THE ADULT'S SYSTEM OF EVALUATION, EDUCATIONAL PRACTICE AND DEVELOPMENTAL EFFECTS**

**Nada Babić, Stanislava Irović**

Faculty of Education, Osijek

**Jasna Krstović**

Faculty of Education, Rijeka

**R**esearch during the 70s and 80s pointed towards the problem of children's growing up and developing within the process of learning, the common characteristics of which are the importance of the child's early experience with adults and mutual interaction of the adult model and characteristics of children. In this work, we study the behaviour and beliefs (about the child, the child's development and education) of adults – parents and educators, their possible effects in the up-bringing of children as well as contrasts of the parents – nonparents relationship. General dominant issues in the research of the implicit pedagogy of parents deal with the character of parental beliefs, their origin and relationship between beliefs and behaviour, and link between the belief of the parent and the child's development. Parental belief of the child's development and his estimation of the child's capability affects the way of behaviour: a more sophisticated system of parental belief and more accurate estimation (evaluation) will result in more adaptable behaviour. Analysis of the nature of beliefs, their relationship to concrete behaviour and their effects of development show the importance of the cultural background of beliefs and motivational - affective needs of the parents. Research of the implicit pedagogy of educators concerning the goals and characteristics of children show the illusory co-ordination between program goals and the goals of educators, and also tell us about socialization as the basic value, as well as indicate that the educators prefer those features of children which are necessary for communication and the realisation of the purpose of education. The nature and degree of consistency of the system of evaluation and behaviour of parents and educators determine the continuity and/or discontinuity of education. It means that the system of evaluation of parents and educators and their educational practice are the basic determinants that affect the child's behaviour and development.



## **WERTESYSTEM BEI ERWACHSENEN. ERZIEHUNGSPRAXIS UND KINDESENTWICKLUNG**

**Nada Babić, Stanislava Irović**  
Pädagogische Fakultät, Universität Osijek

**Jasna Krstović**  
Pädagogische Fakultät, Universität Rijeka

**F**orschungsarbeiten der 70er und 80er Jahre haben das Problem des Erwachsenwerdens und der Entwicklung des Kindes im Rahmen von Lernprozessen aktualisiert. Allen diesen Forschungsarbeiten war der Hinweis gemeinsam, wie wichtig eine frühe Erfahrung des Kindes im Umgang mit Erwachsenen und die Wechselwirkung zwischen Erwachsenen- und Kindeseigenschaften (im internalisierten Modell) seien. Die Arbeit untersucht das Verhalten von Erwachsenen – Eltern und Erziehern –, ihre Ansichten (über Kinder, Kindesentwicklung und -erziehung), mögliche Auswirkungen auf Erziehung bzw. Entwicklung des Kindes sowie mögliche und echte Kontraste im Vergleich von Eltern und Nicht-Eltern. Die allgemein in Untersuchungen zur impliziten elterlichen Pädagogik vorherrschenden Fragen betreffen Art und Ursprung elterlicher Erziehungsansichten, das Verhältnis zwischen solchen Ansichten und tatsächlichem Erziehungsverhalten sowie das Verhältnis zwischen elterlichen Ansichten und der Entwicklung des Kindes. Die Einstellung der Eltern zur Entwicklung ihres Kindes und ihre Einschätzungen seiner Möglichkeiten beeinflussen das elterliche Verhalten: je sophistizierter die elterlichen Ansichten und je genauer ihre Einschätzungen sind, desto anpassungsfähiger treten sie ihrem Kind gegenüber auf. Eine Interpretation der Einstellungen und des Erziehungsverhaltens der Eltern sowie der Auswirkungen auf die Kindesentwicklung setzt voraus, daß man den kulturellen Hintergrund dieser Einstellungen und die motivationsbegründeten und affektiven Bedürfnisse der Eltern berücksichtigt. Untersuchungen zur impliziten Pädagogik von Erziehern auf der Ebene der Erziehungsziele und der Kindeseigenschaften verweisen auf eine scheinbare Übereinstimmung von programmatischen Erziehungszielen mit den Zielen der Erzieher, ferner auf die Sozialisierung als das Hauptziel sowie darauf, daß Erzieher bei Kindern jene Eigenschaften bevorzugen, die die Voraussetzung zur Kommunikation und Verwirklichung von Erziehungszielen darstellen. Die Konsistenz des Wertesystems und des Verhaltens von Eltern und Erziehern ist Voraussetzung für die Kontinuität und/oder Diskontinuität in der Erziehung. Das heißt konkret, daß das Wertesystem von Eltern und Erziehern sowie die Erziehungspraxis selbst das Verhalten und die Entwicklung des Kindes auf entscheidende Weise beeinflussen.