

# MJESTO I ULOGA RODITELJA U (SUVREMENOJ) HUMANISTIČKOJ KONCEPCIJI PREDŠKOLSKOG ODGOJA

Arjana Miljak

Filozofski fakultet, Zagreb

UDK: 373.2

37.018.1:373.2

Prethodno priopćenje

Primljeno: 25. 10. 1995.

**A**utorica razmatra problematiku mjesta i uloge roditelja u odgojnoj praksi i u programima odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi u prijeratnom razdoblju. Na osnovi te analize zaključuje da je roditeljima bila dana drugorazredna uloga. Odgojno-obrazovna ustanova i obitelj bili su "dva odvojena svijeta". Roditelji su bili na izvjestan način potčinjeni ustanovi, a odgoj i obrazovanje su većim dijelom bili "stvar države". Posebice je to aktualno u sedamdesetim godinama. Drugi program iz 1983. daje određenu slobodu roditeljima, čak i "priznaje" postojanje i pokušava odrediti program za rad s djecom u drugoj obitelji. Autorica se zalaže za drukčiju koncepciju odgojno-obrazovnih programa, argumentirajući taj stav neskladima između programa i realnosti odgojno-obrazovne prakse. U humanističkoj koncepciji kurikuluma drukčije se pristupa gradnji i razvoju kurikuluma i drukčije odgojitelju, roditelju i svim sudionicima, izravno ili neizravno uključenim u odgojno-obrazovni proces. U takvoj koncepciji roditelji imaju posebno važno mjesto i ulogu. Raspravlja se o modelu roditelja kao konzumenta u izboru odgojnog programa koji se provodi u ustanovi i modelu partnerstva roditelja i odgojitelja. Na osnovi ispitivanja stavova odgojitelja na uzorku od 274 ispitanika, autorica konstatira da još uvijek postoje stavovi, a vjerojatno i u odgojnoj praksi izražene zablude i konzervatizmi glede autoritarnog stava odgojitelja u ponašanju i djelovanju u odgojnoj praksi, isto kao i u pogledu potcjenjivanja odosa, suradnje i partnerstva s roditeljima.

**V**jerojatno nećemo ništa novo reći ako kažemo da su promjene u koncepciji predškolskog odgoja te uloge i mjesta roditelja u njemu zbivale ovisno o mijenjanju društveno-političkih sustava, a tako i kulturnih, gospodarskih i obiteljskih uvjeta.

Socijalna skrb za djecu bez roditelja ili nahočad, siromašnu djecu itd. bila je dominantna u prvoj polovici devetnaestog stoljeća. Tek se u drugoj polovici istog stoljeća otvara (1872. g.) prva predškolska odgojno-obrazovna ustanova, "Dječje zabavište", u Zagrebu. Za djecu do treće godine također su postojale ustanove (pjestovališta, kolijevke, dadilišta) ali je njihova funkcija bila uglavnom zbrinjavajuća i socijalna. Većina tih ustanova bila je rezultat privatne inicijative pojedinaca i roditelji nisu imali neku značajnu ulogu u njihovu ustrojstvu.

U razdoblju poslije Drugog svjetskog rata većina je ustanova bila državna i imala je gotovo isključivo socijalnu, zaštitnu i zdravstvenu ulogu, i to najčešće za djecu bez roditelja. Poslije 1950. godine otvaraju se i druge ustanove – dječji vrtići, kojima je i dalje bila osnovna funkcija socijalna skrb i zdravstvena zaštita djece, uz posebno isticano "sa svrhom da se što većem broju žena omogućiti sudjelovanje u socijalističkoj izgradnji zemlje" (Miljak, 1986). Ulogu odgajanja djece, posebice djece bez roditelja, preuzela je država otvaranjem razmjerno velikog broja predškolskih ustanova (dječji domovi, čuvališta, obdaništa, dječja zabavišta) o kojima se brinula država preko različitih nestručnih udruženja, najčešće društveno-političkih organizacija, kao npr. Antifašistički front žena i, kasnije, Socijalistički savez. Roditeljima je u toj koncepciji bila dana drugorazredna uloga. Trebali su biti zadovoljni što su uspjeli smjestiti dijete u ustanovu u kojoj je država preuzela brigu o odgoju i zaštiti njihovog djeteta, kako bi oni mogli ispuniti svoju funkciju i ulogu u izgradnji zemlje.

"Vladalo je mišljenje da su obitelj i odgojno-obrazovna ustanova dva odvojena svijeta sa strogo podijeljenim ulogama i odgovornostima (...) u državnim ustanovama odgojitelji nisu smatrali potrebnim konzultirati se s roditeljima, a roditelji niti su se miješali u posao odgojitelja niti su s njima razgovarali o svojim odgojnim postupcima u obitelji" (Maleš, 1994: 10).

Tek sedamdesetih godina dogodio se određeni preokret u unutrašnjem ustrojstvu i funkciji predškolskih ustanova u Hrvatskoj, i to kao rezultat svjetskih događanja na području predškolskog odgoja (eksperimentalni predškolski programi) i nekih gospodarskih, ali i političkih zbivanja u Hrvatskoj.

Rezultat tih novih strujanja jest i prvi program odgojno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima (1971. godine), u kojem se izričito naglašava odgojno-obrazovna funkcija predškolskih ustanova, a značajno manje socijalno-zaštitna. Tako naglašena odgojno-obrazovna funkcija dječjih vrtića s tendencijom skolarizacije (podrobnije o tome u: Miljak, 1986), imala je cilj dati veću ozbiljnost i podići ugled ovim ustanovama i struci općenito. S tim u vezi indikativan je način promatranja odgojno-obrazovnog procesa u njima, posebice promatranja i provođenja "zanimanja" (poslije se nazivaju vođene, usmjerene aktivnosti) i slobodnih aktivnosti. Odgojno-obrazovna funkcija ponajprije se shvaćala i promatrala kroz realizaciju "zanimanja". To su bile odgojno-obrazovne aktivnosti u kojima se odvijalo djetetovo učenje u strogo određenim vremenskim segmentima, jedan ili dva puta dnevno, kad su sva djeca morala biti prisutna (zato su vrata vrtića u određeno vrijeme bila zatvorena) i sva su djeca u njima morala sudjelovati. Te su se aktivnosti smatrale "pravim" aktivnostima u kojima se nešto zbiva, u kojima odgojitelji zaista rade svoj pravi posao – izravno prenose znanje

grupi djece. Pojedinačno dijete bilo je zapostavljeno, ono se promatra kroz prizmu kolektiva pa su prosječnost, pasivnost, uniformnost i ovisnost o odrasloj osobi bile njegove glavne značajke. Čak se prema nekim posebnostima – individualnosti pojedinog djeteta, izražavala netrpeljivost i netolerancija.

Ustanove su također bile slično organizirane, karakterizirala ih je stroga organizacijska shema za sve ustanove u zemlji (zatvorena vrata vrtića u određeno vrijeme, "režim dana" – što nije slučajan naziv). Arhitektonska rješenja zgrada podsjećaju na škole u malome, poduži hodnici sa sobama i obvezatno zatvorena vrata grupa (razreda) da se djeca ne bi miješala ili se slobodno kretala po hodnicima i tako ometala organizirani odgojno-obrazovni rad u "zanimanjima".

Suradnja s roditeljima u ovako koncipiranom odgojno-obrazovnom programu potpuno je zapostavljena. O roditeljima se u ovom programu govori vrlo kratko (samo na pet mjesta i s nekoliko rečenica), kao npr. kako "porodica ima vrlo veliku ulogu u odgoju djeteta, ali ni najbolje organizirana porodica ne može potpuno udovoljiti svim potrebama i zahtjevima koji proizlaze iz prirode djeteta" (str. 12). Nadalje, u ostvarivanju cilja i zadataka predškolskog odgoja sudjeluje i obitelj, ali "potpuno i svestrano odgojno utjecanje na dijete predškolske dobi najadekvatnije se provodi u posebno organiziranoj predškolskoj ustanovi – dječjem vrtiću" (str. 14). Vrtić pomaže obitelji "u primjenjivanju suvremenih načela i metoda u odgoju i zdravstvenoj njezi djece..." (str. 14.) te se, izlažući o dnevnom rasporedu, smatra da ga "treba sačiniti i u dogovoru s roditeljima da bi se *život djeteta u roditeljskom domu što više usuglasio s rasporedom života djeteta u dječjem vrtiću...*" (str. 31. podcrtala A. M.). Očito da je obitelj, odnosno roditelji, bila podčinjena ustanovi i da su odgoj i obrazovanje djece bili većim dijelom "stvar države", tj. njezine posrednice – predškolske ustanove. U pitanju kontinuiteta u odgoju nazire se sljedeća logika: što je bio veći diskontinuitet između ovih dvaju odgojnih čimbenika, to se više u teoriji odgoja i obrazovanja (i u politici) isticalo načelo jedinstva odgojnih utjecaja. Međutim, treba istaknuti da je u to vrijeme ipak manji broj djece bio obuhvaćen organiziranim predškolskim odgojem (oko 7%), a veći je dio djece ipak bio pod okriljem šire ili uže obitelji ili pak "privatno" zbrinut.

U drugoj polovici sedamdesetih godina počinje se raditi na novom programu predškolskog odgoja u Hrvatskoj. Uviđaju se nedostaci i posljedice onog postojećeg, posebice njegova stroga organizacijska komponenta i usmjerenost na zanimanja kao najorganiziraniji oblik odgojno-obrazovnog rada, što sve zajedno rezultira tendencijom skolarizacije predškolskog odgoja. Pod utjecajem svjetskih zbivanja na ovom području (o tome detaljnije u: Miljak, 1986), i u nas se događaju promjene u praksi i teoriji predškolskog odgoja. Zahtijeva se fleksibilnija organizacija odgojno-obrazovnog procesa u predškolskim ustanovama, otvorena vrata vrtića kako bi roditelji mogli dovoditi djecu sukladno njihovim potrebama i mogućnostima, "zanimanja" mijenjaju ime i postaju "vođene" ili "zajedničke" aktivnosti, odgojno-obrazovna područja se integriraju. Značajna novina za to vrijeme jest integracija dječjih jaslica u sustav predškolskog odgoja, a predškolskog odgoja u sustav odgoja i osnovnog obrazovanja. Program iz 1983. godine (Osnove programa rada...) nastoji inkorporirati te novine i suvre-

mene spoznaje o kapacitetu djece ove dobi te ih ugraditi u temelje programa. Sukladno tim temeljnim opredjeljenjima preporučuje i fleksibilnu organizaciju procesa odgoja, njege i obrazovanja djece, ističe važnost vlastite djetetove aktivnosti i stvaranja uvjeta u kojima će djeca stjecati takva iskustva. Prvi put se javno priznaje, pa čak i donose upute i program za "dnevnu društvenu brigu o djeci u drugoj porodici" (str. 3). O obitelji i suradnji s roditeljima posebno se ne govori, ali je suradnja s roditeljima inkorporirana i u temeljna načela rada i u područje odgoja i obrazovanja, posebice u području "Dijete i njegova okolina". Međutim, osim pozitivnosti koju ovaj program ima, postoje i mnoge nedosljednosti, kao npr. odnos prvog dijela programa u kojem se razrađuje cilj, zadaci, temeljna načela te dijela u kojem se izlažu sadržaji rada – neki su sadržaji u suprotnosti s proklamiranim načelima, postoje pojmovne nepreciznosti itd. Konstatirali smo (vidi: Miljak, 1986) već tada da ovaj model programa znači izvjesni napredak u usporedbi s prethodnim, premda zadaci u njemu predstavljaju više popis lijepih želja nego realnih mogućnosti te da postoje mali izgledi da se koncepcija modela dosljedno realizira u praksi.

Raspravljajući o koncepciji naših odgojno-obrazovnih programa (Miljak, 1989), zalagali smo se za njihovu drukčiju koncepciju, za humanističku orijentaciju u izgradnji programa ili kurikuluma. Pokušali smo podacima iz istraživanja predškolskih eksperimentalnih programa dokazati da programi, njihovi teorijski modeli u odgojnoj praksi prolaze najmanje kroz tri ili četiri filtra ili stupnja. Kroz sva četiri stupnja program doživljava određenu preradu. Upitno jest što u odgojnoj praksi ostaje od onog što je bilo zapisano ili što je bila intencija programa?

Dokazuju to i evaluacijske studije tih programa. Razlike u rezultatima evaluacije programa nisu činili različiti teorijski modeli programa, već odgojitelji i uvjeti u kojima su se realizirali (Miljak, 1991: 8). Zato se s pravom postavlja pitanje vrijednosti teorijskog modela ili općenito teorijske konstrukcije programa.

Primjera za dokumentaciju i argumentaciju ovih stavova ima i u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu. Neki odgojitelji rade onako kako su radili i prije, bez obzira na nove intencije programskog usmjerenja. Ili pak razrađen i na dijete usmjeren kurikulum *Head starta* nije značajno utjecao na promjenu stila rada nekih odgojitelja i uz to što imaju dobre uvjete, opremu, određen broj djece i pomoćnog odgojitelja. Slično je i sa suradnjom s roditeljima. Većina roditelja je zadovoljna što je mogla smjestiti dijete u vrtić (obuhvat djece i dalje je oko 36%) pa je njihova suradnja s odgojiteljima najčešće ovisna o njihovu umijeću uspostavljanja kontakta i dragovoljnosti odgojitelja. Drugim riječima, želimo naglasiti da promjene koncepcije programa ne znače i promjene odgojne prakse. Odgojno-obrazovna praksa jest ukupnost interakcija djeteta s odraslim osobama, s drugom djecom i okruženjem (socijalnim i fizičkim). Sve ono što se se događa u ustanovi, a ne samo specifični sadržaji i metode koje se koriste u realizaciji tzv. zajedničkih aktivnosti (programa), ima odgojno djelovanje na dijete. Zato je teško ili gotovo nemoguće bogatstvo interakcija i događanja u ustanovi (realni kurikulum) zatvoriti ili okovati u odgojno-obrazovni program. Sve se više nastoji dokazati da realni kurikulum ili "program" ustanove ima svoju odgojno-obrazovnu poruku i ukoliko se službeni kurikulum ne bavi pitanjima konteksta u

kojima se odgojno-obrazovni proces odvija (prostorna, vremenska i opća organizacija vrtića), a u tom sklopu i način i oblici suradnje s roditeljima, utoliko postoje velike mogućnosti da djeluju dva različita kurikuluma i da prvi, tj. realni kurikulum, više djeluje od službenog. Pitanje koje se postavlja jest je li moguće, i ako jest kako, uskladiti ta dva kurikuluma?

### **Gradnja humanistički orijentiranog kurikuluma te mjesto i uloga roditelja**

Uzimajući u obzir iznesene nedostatke, humanistički orijentirana istraživanja tvorbe i primjene kurikuluma (Stenhouse, 1975) drukčije pristupaju ovoj problematici. U ovakvoj se koncepciji kurikuluma izlažu i predlažu teorijska osnova, načela i značajke odgojne koncepcije, što uključuje teorijsku koncepciju o razvoju, odgoju, učenju i poučavanju djeteta, o funkciji odgoja i obrazovanja, o ulozi roditelja i odgojitelja, o uređenju institucije, o tome kako će se i što će se poučavati, uzevši u obzir individualne razlike među djecom i razlike među ustanovama. Takva se koncepcija kurikuluma prevodi ili primjenjuje u praksi, ali tako da se ona ispituje, provjerava u praksi, te na osnovi primjene, rasprave i analiza učiteljâ, odgojiteljâ, dopunjuje, doraduje ili se pak uklanjaju prijedlozi koji se nisu pokazali funkcionalnim u praksi. Drugim riječima, kurikulum se gradi i razvija na osnovi konkretne prakse (u grupi), o njemu se komunicira, raspravlja s drugim odgojiteljima, roditeljima, u užem krugu, da bi se te rasprave širile i na druge odgojitelje, roditelje i stručnjake. Tako koncipiran kurikulum jest proces kojeg određuju načela postupanja s djecom (u interakciji), strategije učenja i poučavanja, dok su sadržaji (posebice za predškolsku dob) manje značajni. Zbog toga je ovakav pristup gradnji kurikuluma više istraživanje odgojno-obrazovne prakse, a znatno ga manje obilježava (samo) primjena teorijskih spoznaja (pogotovo prema prijašnjim koncepcijama programa). Novina je ovog pristupa u tome što je praktičaru-odgojitelju povjerena odgovornost da istražuje svoju praksu, tj. da izgrađuje takve postupke kojima provjerava teorijske hipoteze ili načela, dograđuje ih, ili pak uklanja ako nisu potvrđena u praksi.

Razvijanje kurikuluma pokušaj je prevladavanja jaza između teorije i prakse, znači stvaranje ili gradnja sinteze teorije, prakse i konkretnih uvjeta u kojima ustanova djeluje. Ovakav pristup kurikulumu zahtijeva i drukčiji metodološki pristup, drukčiji od "klasičnog". On je više orijentiran na akcijski pristup istraživanja u kojem su praktičari istodobno i istraživači.

Međutim, treba upozoriti na teškoće koje prate i koje su sastavni dio ovakvog pristupa gradnji kurikuluma i istraživanju odgojno-obrazovne prakse. Prije svega to se odnosi na analizu ili dijagnozu stanja u odgojno-obrazovnoj praksi. Jer, postavljanjem čak i ("visokih") preciznih ciljeva koje želimo postići u odgojno-obrazovnom radu nećemo unaprijediti ili mijenjati praksu. Da se poslužimo Stenhouseovim riječima: "Ne može se bolest izliječiti na osnovi određenja (cilja) onoga što predstavlja zdravlje." Tek nakon vrlo složene analize (dijagnoze) postojećih pogrešaka, dogmi, navika, tradicija, koje su prisutne u odgojno-obrazovnoj praksi, njihovog osvješćivanja, tek je tada moguće mijenjati i unapređivati je (detaljnije u Miljak, 1994), graditi i razvijati kurikulum.

## Uloga roditelja

U humanističkoj koncepciji kurikuluma institucijski kontekst zauzima značajno mjesto. S obzirom na temu ovoga rada ponajprije ćemo se koncentrirati na odnos ili suradnju s roditeljima kao bitnim čimbenicima ovog konteksta ili okruženja. Hoće li vrtičko okruženje biti poticajno za djecu ovisit će najvećim dijelom o odnosu roditelja, odgojitelja i djece. U većini zemalja u svijetu roditelji mogu birati vrtić odnosno program koji se u toj ustanovi realizira (roditelji kao konzumenti – Powell, 1994). Jedno od mjerila kvalitete ovih ustanova, osim omjera broja djece i odgojitelja, jest upravo mogućnost i način sudjelovanja roditelja u radu i organizaciji predškolske ustanove.

Kvaliteta okruženja u vrtiću ovisit će o usklađivanju odnosa i zahtjeva između roditelja i odgojitelja te o organizaciji vrtića općenito. Pretpostavljamo također da će postojati razlike između roditeljskih očekivanja o vrtiću kao institucijskom okruženju i onom što roditelj kreira u svom domu. Roditelji u svom domu kreiraju okruženje za dijete prema vrijednostima, očekivanjima i "slici" o djetetu koje oni zastupaju. Zbog toga se i postavlja pitanje je li moguće da većina značajki obiteljskog okruženja bude prisutna u istoj mjeri i kvaliteti i u institucijskom? Upitno je također je li moguće stvarati ili konstruirati institucijsko okruženje i kurikulum koji bi bio općevaljan, tj. jednako prihvatljiv i odgovarajući za svu djecu, sve sredine i za sve obitelji (zahtjev kakav se postavljao u prijašnjem društveno-političkom sustavu). Ako nije, je li i kako je moguće usklađivati zahtjeve roditelja, obiteljskog i institucijskog okruženja? Vrlo je aktualno pitanje partnerstva (za razliku od prvog, tj. konzumentske uloge roditelja) između roditelja i odgojitelja u odgoju djece, što ono znači?

Polazimo od stajališta da nikad neće biti potpunog sklada između ova dva okruženja, čak smatramo da to nije ni poželjno. Neskladi (ali samo optimalni) koji će uvijek postojati čine dijete adaptabilnijim i fleksibilnijim u ponašanju, mišljenju i učenju. Na drugo pitanje, o mogućnosti usklađivanja zahtjeva roditelja, njihovih očekivanja o institucijskom okruženju, kurikulumu i odgojiteljevima zahtjevima i očekivanjima, nije moguće jednoznačno odgovoriti. U orijentaciji koju zagovaramo, a koja se očituje u omogućavanju i osposobljavanju odgojitelja da bude istraživač i reflektivni praktičar, pruža mu se mogućnost da istraži kakvo je kulturno i tradicijsko naslijeđe djece u njegovoj grupi ("Odgojitelj kao antropolog", New, 1994). Od njega se očekuje da otkrije kakav je odnos između dječjih socioemocionalnih, fizičkih, intelektualnih karakteristika i načina odgajanja u roditeljskom domu te sukladnostima i razlikama između takvog načina odgajanja i odgajanja djece u institucijskom okruženju. Istražujući te odnose odgojitelj otkriva koji su to čimbenici koji su slični ili potpuno različiti od onih koje on zastupa i provodi, kako bi se mogao prilagoditi i selektivno reagirati na njih.

Zastupajući svoja prava na različitost u odgoju djece, roditelji pomažu odgojitelju u shvaćanju i interpretiranju razlika u vrijednostima i osobinama koje oni zastupaju. Istodobno mu pružaju priliku da u komunikaciji i raspravi s njima objasni i argumentira svoje razloge za koncepciju koju zastupa i provodi u vrtiću.

Na treće pitanje, o partnerstvu roditelja i odgojitelja u odgoju djece, znatno je teže odgovoriti. Partnerstvo ne pretpostavlja samo podržavajuću interpersonalnu komunikaciju odgojitelja i roditelja u kojoj se izmjenjuje znanje o djetetu i o konkretnoj odgojnoj praksi nego pretpostavlja i izravno sudjelovanje roditelja u izboru programa i u odgojnoj praksi, a ne samo u nekim odlukama o njoj. Očito da je lakše odrediti kako će odgojitelj pomoći roditelju u odgoju svoje djece, ali je teško odrediti kako će roditelj sudjelovati (kao volonter ili pomagač) i donositi neke odluke ili odabrati pravilne odgojno obrazovne postupke ili smjernice, vršiti izbor materijala ili sadržaja aktivnosti u konkretnoj praksi. Partnerstvo podrazumijeva ravnopravnost uloga roditelja i odgojitelja, podrazumijeva i prihvaćanje i uvažavanje osobnosti i sposobnosti drugih, i to ne samo odraslih nego i djece (npr. djeca će biti bolja u računalnim igrama od odraslih). Ono pretpostavlja i komplementarnost uloga – svaki je sudionik kompetentan u svom području, roditelj u poznavanju svog djeteta, ali i grupe djece s istim ili sličnim kulturnim, religijskim ili inim značajkama, i u nekim drugim područjima svog stručnog bavljenja, a odgojitelj će biti kompetentniji u pedagoško-metodičkim znanjima. Interakcija među njima može pružiti djeci kvalitetnije i raznovrsnije poticaje, omogućiti im kvalitetniju i raznovrsniju komunikaciju i interakciju. Odgojitelju i roditelju može pomoći u boljem razumijevanju djece i razumijevanju i zadovoljavanju njihovih potreba, interesa i osjećaja. Istodobno se i odgojiteljima, roditeljima i djeci pruža prilika za učenje demokratskih načela: slobode izbora, usuglašavanja stavova, razumijevanja, suradnje, tolerancije i odgovornosti. Za postizanje ovog cilja nije moguće unaprijed odrediti načine kako uključiti roditelje i pripremiti odgojitelje za partnerstvo među njima, onako kako smo ga izložili. Rješenje nalazimo u poduzimanju zajedničkih akcijskih istraživanja odgojitelja i roditelja (o tome detaljno u: Miljak, 1994), što je u svezi i s prije istaknutom ulogom odgojitelja kao istraživača i refleksivnog praktičara.

Iz svega izloženog moguće je zaključiti da nema nekog univerzalnog pravila, a pogotovo ne recepta, kako uključiti roditelje u humanistički orijentiranu koncepciju dječjeg vrtića. Svaki roditelj ima svoja očekivanja i svoje zahtjeve, svoje razloge zašto dijete šalje u vrtić. U tom odnosu bitna je zajednička intencija roditelja i odgojitelja o tome kakav vrtić žele, što očekuju od njega, pri čemu su uloge podijeljene. Odgojitelj treba biti svjestan da on ne može zamijeniti roditelje, ali se ne smije ni postavljati u ulogu 'ja sam profesionalac i znam bolje kako ću odgajati djecu/dijete od roditelja nestručnjaka'. Roditelji su prvi i pravi odgojitelji svoje djece, a odgojitelj jest stručnjak koji im može pomoći, ali im ne smije određivati načine odgajanja njihove djece. Poticajno institucijsko okruženje ovisit će o uspješnosti komunikacije, suradnje, partnerstva među njima i o mogućoj kompatibilnosti ovih dvaju okruženja, a sve zajedno velikim će dijelom ovisiti o izobrazbi odgojiteljâ, o razvoju njihove praktične kompetencije i o umješnosti komuniciranja s roditeljima.

## **Ispitivanje stavova odgojitelja u svezi sa suradnjom s roditeljima i nekim aspektima mikroorganizacije odgojne grupe**

Ispitivanje koje je poduzeto početkom 1995. godine dio je jednog opsežnijeg istraživačkog projekta, a imalo je cilj ispitati stavove odgojitelja u svezi s problematikom organizacije dječjeg vrtića, suradnjom između odgojitelja unutar vrtića, mikroorganizacijom odgojnih grupa, rješavanjem svađa i sukoba među djecom, razvojem samostalnosti i slike o sebi, razvojem kreativnosti i stjecanjem znanja te suradnjom s roditeljima. Istraživanje je provedeno na uzorku od 274 odgojitelja u tri regije, i to u dalmatinskoj regiji (113 ispitanika), u slavonskoj (80 ispitanika) i u karlovačko-ogulinskoj (81 ispitanik). Za tu je svrhu konstruiran poseban upitnik koji je podijeljen odgojiteljima i na koji je većina odgojitelja odgovarala u prisutnosti istraživača. Iz te opsežne problematike prezentirat ćemo one podatke koji su relevantni za temu ovog rada – stavovi odgojitelja glede suradnje s roditeljima, i još neke koji neizravno pokazuju stanje u odgojno-obrazovnoj praksi. Želimo naglasiti stajalište isticano u većini radova iz problematike istraživanja odgojno-obrazovne prakse (Miljak, 1992, 1993, 1994), o postojanju razlika između odgojiteljevih stavova, izjašnjavanja o onome što misli da radi, što nazivamo teorijom o akciji, i onoga što realizira u praksi (teorija u akciji). Taj nesklad je realno prisutan u velike većine odgojitelja. Oni se mogu deklarativno složiti s potrebom drukčijeg pristupa određenoj problematici u odgoju i obrazovanju kao i suradnji s roditeljima, ali u praksi to ne moraju i ostvarivati, mogu čak djelovati sasvim drukčije. Osim tog nesklada mogu postojati i neskladi ili nesuglasice i između stavova pojedinih odgojitelja.

### **Neke značajke mikroorganizacije odgojne grupe**

Izlažući o humanističkoj orijentaciji u predškolskom kurikulumu i mogućnosti provedbe u odgojnoj praksi, konstatirali smo potrebu analize ili dijagnoze stanja u odgojno-obrazovnoj praksi kako bismo utvrdili postojeće pogreške, zablude, dogme itd. Tako već pregledom i analizom podataka dobivenih ovim ispitivanjem možemo konstatirati da je u jednog dijela odgojitelja još uvijek prisutan autoritaran model ponašanja i djelovanja u radu s djecom. To konstatiramo prema slijedećim podacima: iako se većina odgojitelja (65%) nije složila s tvrdnjom po kojoj odgojitelj određuje pravila ponašanja u grupi a djeca ih se moraju pridržavati, ipak relativno velik postotak (35%) smatra sebe osobom koja ih određuje. Sukladan takvom rezultatu jest i podatak da se 26% odgojitelja složilo s tvrdnjom kako najviše uspjeha u održavanju reda i stege imaju oni odgojitelji kojih se djeca pomalo boje.

Nadalje, može se također konstatirati da još uvijek postoji želja i nastojanje odgojitelja za "zatvorenim vratima" ustanove, slično školi. Jer kako objasniti da jedan dio odgojitelja, njih 25%, smatra potrebnim da djeca u točno određeno vrijeme dođu u vrtić. Sukladno toj tvrdnji jest i činjenica postojanja strogo određenih vođenih aktivnosti (prije "zanimanja"), kad su vrata odgojne grupe zatvorena da bi odgojitelj mogao realizirati planirano. Većina se odgojitelja (61%) slaže s ovom tvrdnjom, a relativno ih se mali broj ne slaže.



Isto je tako aktualno pitanje individualnog pristupa djetetu ili pak davanje prvenstva grupi/kolektivu. To pretpostavljamo jer do nesuglasja među stavovima odgojitelja dolazi u svezi sa zadovoljavanjem potreba i interesa svakog pojedinog djeteta u odgojno-obrazovnom radu, s čime se slaže velika većina odgojitelja, čak njih 98 %. Međutim, u drugoj tvrdnji, upravo suprotnoj ovoj, kako se u odgojno-obrazovnom radu prilagođava prosječnom djetetu, također dolazi do većeg slaganja (66%) odgojitelja, a tek ih manji postotak (34%) ne prihvaća ovu tvrdnju.

U pitanju suradnje među odgojnim grupama ili suprotno – "zatvorena vrata" grupa – također nailazimo na nesuglasja. Većina odgojitelja (96%) smatra suradnju među grupama poželjnom, mogućom i ovisnom o suradnji među odgojiteljima. Međutim, kad se na drugom mjestu u redosljedu pojavi i tvrdnja kako je ona vrlo teško ostvariva zbog nadzora nad djecom, onda se 30% odgojitelja složilo s tom tvrdnjom.

### **Suradnja s roditeljima**

U dobivenim podacima o suradnji s roditeljima u odgojno-obrazovnom radu nailazimo također na neke konzervativizme i na nesuglasja u stavovima odgojitelja. Jednim dijelom ta su nesuglasja rezultat konkretnih uvjeta u ustanovi (npr. velik broj djece u odgojnoj grupi), ali i raskoraka između suvremenih demokratskih procesa u društvu, odgoju i obrazovanju i njihovog obrazovanja i profesionalne osposobljenosti. Većina se odgojitelja (93%) složila s tvrdnjom o potrebi dobre suradnje i poznavanja prilika u obitelji kako bi se razumjele i zadovoljile dječje potrebe, osjećaji i različite kulturne i druge vrijednosti. Istodobno, u drugoj tvrdnji, samo 66% njih smatra korisnim razgovor s roditeljima drugih nacionalnosti radi poznavanja, razumijevanja i uvažavanja njihovih raznolikosti.

Sukladno prilikama u našoj zemlji, velik je broj roditelja upućen na javne (državne) vrtiće. Drugim riječima, čak i funkcija konzumenta programa koji se realizira u dječjem vrtiću, većini roditelja nije osigurana. Sukladno tome, odgojitelji, njih 96%, smatraju kako su roditelji zadovoljni što su im djeca smještena u vrtić. Osim toga, jedan manji dio (17%) smatra da je većini roditelja to nužno rješenje i kad bi imali druge mogućnosti, ne bi ih vodili u vrtić. Suradnju i pomoć vrtiću roditelji, prema mišljenju većine odgojitelja (81%), najčešće ostvaruju donošenjem tzv. neoblikovanog materijala. Zanimaju se najviše što je njihovo dijete jelo i je li spavalo, smatra 63% odgojitelja. I pored toga većina odgojitelja (81%) izjavljuje da prijedloge roditelja nastoji ostvariti u svom radu, dok ih manji, ali ne i zanemariv broj (19%), to ne prihvaća. Najvjerojatnije je da im se tamo gdje su predškolske ustanove prepune djece i gdje postoje "liste čekanja" uzimanje u obzir prijedloga roditelja čini nepotrebnim, možda i gubljenjem vremena. O odnosu odgojitelja profesionalca i roditelja amatera, tj. na neizravno pitanje o mogućnosti partnerstva među njima, jedan dio odgojitelja (18%) smatra da roditelji nemaju potrebno znanje da bi pomogli odgojitelju u radu s djecom, dok većina odgojitelja ipak (82%) prihvaća tu mogućnost. Pitanje jest koliko je to samo njihovo deklarativno izjašnjavanje i koliko su zbiljski spremni takav odnos realizirati u praksi.

## LITERATURA

- Maleš, D. (1994): Roditelji i odgojitelji-partneri u procesu odgoja. U: *Zbornik radova*, 3. Dani predškolskog odgoja, Čakovec, 1994. Čakovec, Dječji centar Čakovec, str. 7-16.
- Miljak, A. (1986): Predškolski odgoj nekad i danas. *Obrazovanje i rad*. Zagreb, Vol. 9, br. 5, str. 20-27.
- Miljak, A. (1989): Program i programiranje u predškolskom odgoju. *Obrazovanje i rad*, Vol. 12, br. 3-4, str. 29-37.
- Miljak, A. (1991): *Istraživanje procesa odgoja i njege u dječjim jaslicama*. Zagreb, Školska knjiga.
- Miljak, A. (1993): Realni in razvojni kurikulum. *Educa*. Nova Gorica. Vol. 2. br. 5. str. 315-323.
- Miljak, A. (1994): Razlike između obiteljskog i vrtićkog okruženja. U: *Zbornik radova*, 3. Dani predškolskog odgoja, Čakovec, 1994. Čakovec, Dječji centar Čakovec, str. 16-23.
- Miljak, A. (1994): Kurikularni pristup predškolskom odgoju. U: *Predškolski odgoj danas i sutra*. Osijek, Pedagoški fakultet sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera, str. 70-78.
- New, R. (1994): Culture, Child Development, and Developmentally Appropriate Practices: Teachers as Collaborative Researchers. In: Mallory, B. ; New, R. (eds): *Diversity and Developmentally Appropriate Practices*. New York, Teachers College, Columbia Univ. str. 65-84.
- Powell, D. (1994): Parent, Pluralism, and the NAEYC Stetment on Developmentally Appropriate Practices. In: Mallory, B. ; New, R. (eds): *Diversity and Developmentally Appropriate Practices*. New York, Teachers College, Columbia Univ. str. 166-183.
- Stenhouse, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London, Heinemann.
- \*\*\* (1971) *Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću Zagreb*, Zavod za unapređenje osnovnog obrazovanja.
- \*\*\* (1983) *Osnove programa rada s djecom predškolskog uzrasta*. Zagreb, Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske.

## **THE POSITION AND ROLE OF PARENTS IN THE (CONTEMPORARY) HUMANISTIC CONCEPT OF PRE-SCHOOL EDUCATION**

**Arjana Miljak**

Faculty of Philosophy, Zagreb

The authoress discusses the position and role of parents in the process of education and in educational programs (curricula) for pre-school children in the pre-war period. Based on this analysis, she concludes that parents were given a minor role. The educational institution and the family were "two separate worlds". The parents were in a way subordinate to the institution, while education was mostly "a matter of the state". This was particularly so in the seventies. The second program, from the year 1983, gives a certain freedom to the parents, even "acknowledging" their existence and attempts to define a program for working with children in the second family. The authoress speaks in behalf of a different concept of educational programs, finding reason for her statement in the discrepancies between the program and the reality of education. In the humanistic concept of curricula the approach to the development of curricula differs from the approach to the educator/teacher, parent and all the participants, directly or indirectly included in the process of education. In such a concept the parents have a particularly important position and role. The article discusses the model of the parent consumer who chooses the educational program implemented at an institution and the model of partnership between the parent and educator/teacher. Based on research of educators' attitudes on a sample of 274 examinees, the authoress states that there still are attitudes, and that possibly in the educational process there still is misunderstanding and conservatism with regard to the educator's authoritarian behavior in education, as well as to his underestimating of cooperation and partnership with parents.

## **DIE LAGE UND ROLLE DER ELTERN IN DER (ZEITGENÖSSISCHEN) HUMANISTISCHEN KONZEPTION DER VORSCHULERZIEHUNG**

**Arjana Miljak**

Philosophische Fakultät, Zagreb

Die Verfasserin untersucht in ihrer Arbeit die Problematik der Stellung und Rolle von Eltern in der Erziehungspraxis sowie in Programmen zur Erziehungs- und Bildungsarbeit mit Kindern des Vorschulalters in der Zeit vor 1990. Aufgrund ihrer Analyse kommt sie zum Schluß, daß den Eltern eine zweitklassige Rolle zugewiesen war. Erziehungs- und Bildungseinrichtungen einerseits und die Familie andererseits – das waren "zwei verschiedene Welten". Die Eltern waren pädagogischen Einrichtungen in gewisser Weise untergeordnet, während Erziehung und Bildung größtenteils "Sache des Staates" waren. Dies ist besonders in den 70er Jahren aktuell. Ein 1983 inauguriertes Programm gewährte den Eltern gewisse Freiheit, "bestätigte" sogar ihr Bestehen und versuchte, ein Programm zur Arbeit mit Kindern in anderen Familien zu bestimmen. Die Autorin vertritt eine andere Konzeption erzieherisch-bildender Programme und argumentiert, daß die gegenwärtigen Programme nicht mit der Realität der Erziehungs- und Bildungspraxis übereinstimmen. In der humanistischen Curriculum-Konzeption geht man Aufbau und Entwicklung des Curriculums anders an als Erzieher, Eltern sowie alle übrigen direkt oder indirekt am erzieherisch-bildenden Prozeß Beteiligten. In einer solchen Konzeption nehmen Eltern eine besonders wichtige Stellung und Rolle ein. Zur Diskussion steht das Modell der Eltern als Konsumenten bei der Wahl eines Erziehungsprogramms, das institutionell und im Rahmen des Modells der Partnerschaft von Eltern und Erziehern durchgeführt wird. Aufgrund einer Umfrage unter 274 Erziehern stellt die Autorin fest, daß es auf der Seite der Erzieher, wahrscheinlich aber auch in der Erziehungspraxis selbst, immer noch Irrtümer und Konservatismen hinsichtlich der autoritären Stellung der Erzieher, ihres Verhaltens und ihrer erzieherischen Tätigkeit gebe, desgleichen hinsichtlich der Zusammenarbeit und Partnerschaft mit Eltern.