

ЗВЕЗДАН М. АРСИЋ¹

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

ЗОРИЦА Н. САВКОВИЋ²

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИЗАЦИЈУ
КАТЕДРА ЗА ДЕФЕКТОЛОГИЈУ

УЛОГА ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА У ПРЕВАЗИЛАЖЕЊУ ДИСКОНТИНУИТЕТА ИЗМЕЂУ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ШКОЛЕ

АПСТРАКТ. Опште је познато да деца у школи проведу највећи и најлепши период свог детињства и део младости. Сам тренутак поласка у школу увек је свечан и узбудљив, али он, поред радости и усхићења, носи са собом и прве бриге и проблеме. Различити облици институционалног предшколског васпитања и образовања подстичу развој дечјих потенцијала и способности у предшколском периоду, што значајно доприноси њиховој адаптацији на школске услове живота и рада. Међутим, и поред тога, у пракси се појављују бројни проблеми, који за последицу имају лошу адаптацију и слаб успех у савладавању програма предвиђених обавеза. Бројни су разлози који доприносе таквом стању, а један од њих је дисконтинуитет између предшколског и основношколског ступња васпитања и образовања. У раду се разматрају најчешћи узроци који доводе до дисконтинуитета између предшколског и основношколског

¹ zvezdanars@gmail.com

² zsavkovi@eunet.rs

Рад је примљен 14. априла 2016, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 22. августа 2016.

ступња васпитања и образовања и могућности за његово превазилажење, у чему васпитач и учитељ, имају посебно важну улогу и значај.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: васпитање, образовање, предшколска установа, школа, дисконтинуитет, васпитач, учитељ.

УВОД

У животу сваког човека постоје одређени тренуци и значајни догађаји који заувек остају у сећању. Полазак у школу је свакако један од њих, будући да њиме започиње нова етапа у животном циклусу. Први утисак који дете стекне о школи је од посебног значаја. Он у већини случајева, одређује успех детета и то не само у првом разреду, већ и у читавом процесу школовања, а самим тим и у животу уопште. С друге стране, предшколски период представља најбурнији и најинтензивнији период у развоју личности, који карактерише убрзани раст и развој. У њему се развијају способности потребне за школу и живот, у чему породица, и предшколске установе у којима је игра примарна активност, имају важну улогу и значај. Програмска концепција предшколског васпитања и образовања заснована је на идеји да дете кроз игру учи, учећи се игра, и на такав начин израста у активно и креативно биће, будући да је игра и креативни акт. Предшколски период брзо прође и дете се веома брзо нађе на прагу школе. Поласком у школу, круг око детета се шири, престаје игра, а учење постаје његова основна активност. Оно ће успешније извршавати школске обавезе и биће му пријатније у друштву својих вршњака уколико је успело да формира правилан однос према школи, обавезама које га у њој очекују, и учитељима. Васпитни рад у предшколској установи и школи усмерен је на остваривање задатака од којих зависи развој способности и потенцијала сваког детета или ученика. Током његове реализације, под утицајем бројних чинилаца, изазивају се промене у развоју личности, буде се психофизички потенцијали, подстичу се и усмеравају позитивне тенденције у развоју и учењу, изграђују се вољне и карактерне особине, развијају емоције и способности социјалне комуникације као и креативни потенцијали којима се личност одликује. Овако широк спектар непосредних и посредних утицаја на дете захтева перманентно и систематско деловање, које треба да буде у складу с његовим узрасним и индивидуалним карактеристикама. Једино тако могу се обезбедити неопходни услови за развој

и учење, интеграцију у групу вршњака, и прилагођавање свакодневним променама.

УЗРОЦИ ПОЈАВЕ ДИСКОНТИНУИТЕТА ИЗМЕЂУ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ШКОЛЕ

Опште је познато да предшколска установа и школа, као део јединственог васпитно-образовног система, остварују више значајних функција, међу којима се посебно истичу васпитна, образовна, припремна и компензаторска. Међутим, и поред тога што остваривање наведених функција ствара услове за остваривање континуитета у васпитно-образовном процесу, у пракси веома често долази до дисконтинуитета, који је нарочито изражен између предшколског и основношколског ступња васпитања и образовања. Иначе, реч дисконтинуитет латинског је порекла и потиче од речи *dis-continuitas*, што значи прекид, престанак, прекидност, непродужност (Вујаклија, 1961, стр. 238). Терминолошко порекло и етимолошко значење речи дисконтинуитет одређује и појам дисконтинуитета у васпитно-образовном систему, чија се суштина огледа у неповезаности између појединих ступњева система васпитања и образовања. Постојање дисконтинуитета између предшколског и основношколског ступња васпитања и образовања за последицу има појаву стреса и стрепње код деце, нарочито онда када прелазак није изведен у складу с њиховим очекивањима и психофизичким способностима. С друге стране, на основу сазнања о карактеристикама раног учења код деце и сазнања о развијању нових стратегија деловања и разумевања, може се закључити да дисконтинуитет има веома значајну улогу у процесу учења и развоја младог детета. Дисконтинуитет као форма новог стимулативног искуства са сигурним оквиром представља начин промишљања искуства детињег учења и разумевања, али да би се одржала његова корист, неподударност не сме бити велика (Андрек, 2004, стр. 24). Прелаз са једног нивоа васпитно-образовног рада на други неминовно доводи до осећања дисконтинуитета код деце, јер долази до промене средине, прекида с познатом околином, начином рада, прекида контакта с познатим особама, и до упознавања с новим. Дакле, иако дисконтинуитет може имати позитивну улогу у учењу и развоју и може постати ново стимулативно искуство,

„јаз између предшколског и основношколског ступња не би требао да буде сувише велики” (Андрек, 2004, стр. 24).

Проучавање проблема који настају као последица дисконтинуитета у васпитно-образовном систему и изналажење могућности њихова превазилажења, није могуће без познавања узрока који до њега доводе. Анализирајући развој схватања о васпитању и образовању на различитим ступњевима друштвеног развоја и карактеристичне проблеме нашег васпитно-образовног система, Е. Каменов (2002, стр. 201–203) сматра да су традиционалне разлике између предшколске установе и основне школе, недовољна сарадња између васпитача и учитеља, недовољно јасно дефинисање функција првог и другог ступња васпитања и образовања, као и програмске разлике између вртића и школе (нагли прелазак из система игровних активности у систем наставних активности), најчешћи узроци појаве дисконтинуитета између предшколског и основношколског ступња васпитања и образовања.

Традиционалне разлике између предшколских услова и основне школе настале су у прошлости, и биле су условљене тиме што је у појединим периодима, предшколско васпитање представљало супротност знатно формалнијој организацији школе. Такав однос ни данас није у потпуности превазиђен, па се онима који се баве предшколским васпитањем дешава „да забораве на чињеницу, да оно представља само један кратак период у константном процесу учења и оспособљавања за живот и рад” (Каменов, 2002, стр. 201). Развој деце у предшколском периоду одликује се одређеним карактеристикама и специфичностима које се не могу по рећи, али без обзира на ту чињеницу, не треба дозволити да се њиховим наглашавањем доведе у питање континуитет који треба да постоји између свих ступњева васпитно-образовног рада. Разлоге за наведену констатацију налазимо у сазнању до којих је дошла психолошка наука, која показују да не постоје значајнији разлози за чврсто раздвајање предшколског од основношколског васпитања и образовања, јер, као што је познато, нису утврђене оштре границе између појединих стадијума дечјег когнитивног развоја којима би се ово раздвајање могло оправдати. Чак и онда, када су те границе уочљиве, пре би се могло рећи да оне представљају последицу одређених околности, које су више карактеристичне за средину у којој се дете развија, и које захтевају нешто еластичнији приступ у одређивању спремности поједине деце за полазак у школу.

Недовољна сарадња између васпитача и учитеља заснована на антагонизму ставова о васпитно-образовном раду, значајно доприноси појави дисконтинуитета између предшколске установе и школе. Васпитачи веома често изражавају негативан однос према школи и за њих је она „место на којем се гуши дечја креативност, потискује игра и манипулише оценама као уценама” (стр. 202). С друге стране, има учитеља који на предшколску установу (вртић) гледају као на „место где деца губе време у некорисним забавама и не труде се да свој рад наставе на оно што је постигнуто на претходном ступњу” (Каменов, 2002, стр. 202).

Недовољно јасно дефинисање функција првој и другој ступња васпитања и образовања, такође, представља један од узрока за појаву дисконтинуитета. Ни сам систем није јасно дефинисан, ни у својим најважнијим елементима као што су: чему служи, којим вредностима се руководи, шта је свим ступњевима заједничко а шта различито, у зависности од узраста, потреба и интересовања деце и интереса друштва (Каменов, 2002, стр. 202). Овакво стање доприноси стварању великих разлика између предшколске установе и школе, јер за разлику од васпитно-образовног рада који се реализује у школи, а који је усмерен на наставне предмете и развој сазнајних способности, концепција предшколског васпитања и образовања више је усмерена на социјалноемоционални развој, развијање стваралаштва и слободног изражавања и то путем игре и по дечјој жељи изабраних активности.

Програмске разлике између вртића и школе, односно нагли прелазак из система игровних активности који карактерише рад у предшколској установи у систем наставних активности, заснованих на реализацији задатака према одређеним упутствима којих се треба придржавати већ у првом разреду, не одговара развојним могућностима деце и доводи их до осећања дисконтинуитета. Указујући на овај проблем Е. К. Вукашиновић (2006а, стр. 178–179), истиче да се због тога, код деце која полазе у школу, јављају различити проблеми, као што су: тешко је привући њихову пажњу, тешко им је да раде школске и домаће задатке, заборављају оно што су управо чула, не концентришу се довољно дуго, брзо им досаде активности на часу, врпоље се, праве несмотрене грешке и стално понављају исте грешке. Садржаје наставних програма могуће је реализовати правилно одабраним и у складу са дидактичко-методичким захтевима заснованим игровним активностима, иако је било покушаја да се оспори образовна вредност дечје игре, а рад у настави истакне као једини облик систе-

матског учења. У савременим педагошким концепцијама дечија игра у школском систему, посебно на млађем школском узрасту, добија свој смисао. Њена суштина огледа се у томе, што се, њоме стварају услови за лакши прелаз из предшколског у школски ступањ васпитно-образовног рада, али и за слободно, спонтано и креативно изражавање и развој дечијих способности и интересовања.

ОБЛАСТИ ИСПОЉАВАЊА ДИСКОНТИНУИТЕТА

Васпитно-образовни рад у предшколској установи заснован је на активностима по слободном избору, где деца у опуштеној и пријатној атмосфери, у складу са својим могућностима и сопственим темпом реализују предвиђене обавезе. У школи, динамику реализације предвиђених обавеза одређује учитељ. Он бира одговарајуће наставне садржаје, примењује одговарајуће наставне методе и наставна средства и уз поштовање законитости наставног рада реализује наставни програм. Такав однос деци даје мање простора за одлучивање и она морају бити спремна да прихватају обавезе које им школа намеће.

Када прими ученике у први разред, учитељ добија групу деце са различитим навикама и различитим психофизичким способностима и његов примарни задатак је да у што краћем периоду, од те групе изгради хомоген колектив. То није ни мало лак задатак, поготово ако се у обзир узме чињеница да први дани школовања нису на адекватан начин прилагођени потребама и навикама ученика који долазе из предшколских установа. У школи деца чекају да дође учитељ, да се заврши један час, да почне други, а и терминологија у комуникацији је апстрактнија, што доводи до појаве проблема у адаптацији на школске услове. За разлику од предшколске установе, у школи се инсистира на развоју сазнајних способности, а и константан је притисак у смислу постизања што бољих резултата. Све то доводи до појаве проблема у адаптацији деце на школски режим рада, који се најчешће манифестују кроз осећање дисконтинуитета у физичком окружењу, социјалном окружењу, језику и комуникацији, и дисциплини.

Дисконтинуитет условљен променом физичке средине, јесте једна од најочигледнијих промена приликом преласка деце из предшколске установе у школу. Долазећи из вртића као познатог објекта, дете се суочава са променама које захтевају упознавање,

и прилагођавање физичким променама које установе захтевају (Андрек, 2004, стр. 26). Деца су се у предшколској установи навикла на изглед и унутрашњу организацију објекта, који је прилагођен њиховим психофизичким карактеристикама и њиховим интересовањима, укључујући педагошко-психолошке и здравствено хигијенске критеријуме. Објекат у коме се налази предшколска установа, уређен је тако да је привлачан и разумљив за децу, а организација рада у њему стимулативно делује на избор и реализацију активности. Оно што је посебно битно, у предшколској установи, захваљујући начину на који је организован простор, деца се слободно крећу, остварују контакте с другом децом и повлаче се „сама у себе” када за то осете потребу. За разлику од свега на шта су деца навикла у предшколској установи, поласком у школу сусрећу се с великим променама када је објекат у питању. Школске зграде су, углавном, много веће него предшколске установе, с дугачким ходницима и са учионицама у низу у којима је и распоред другачији. Клупе и столице, поређане у низу једна за другом, могу се учинити веома страно деци која су први пут крочила у школу, а намештај и величина простора могу деловати чудно и пре свега рестриктивно, јер онемогућавају слободно кретање деце (Андрек, 2004, стр. 26). У учионицама нема простора за игру, нема ни места (кутка) у које би дете могло да се повуче када за то осети потребу, тако да је на извештај начин „присиљено” да све време борави с другом децом и да се бави истим активностима којима се и она баве. Осећај дисконтинуитета у физичком окружењу изражен је и када је у питању изглед школског дворишта, јер „велика травната и асфалтирана површина сама по себи делује застрашујуће на мало дете које се по правилу осећа сигурнијим на малим просторима уз присуство особе којој верује” (Каменов, 1997, стр. 49). Проблем с којим се сусрећу деца када пођу у први разред, а који свакако није занемарљив, односи се на буку, галаму и јурњаву старије деце на ходницима за време одмора и приликом уласка и изласка из школе, што може изазвати осећање несигурности. И тоалети у школи, односно коришћење „писоара” доводи до осећаја дисконтинуитета, јер никако не одговара навикама стеченим у предшколској установи.

Полазећи у школу, деца доживљавају *дисконтинуитет* условљен *променом социјалног окружења*. У предшколској установи, деца су стекла одређени ниво самосталности, али су без обзира на то, увек могла да рачунају на помоћ старије особе (васпитача).

Од деце у школи, очекује се већи ниво самосталности у свим активностима и обавезама, како школским тако и личним (облачење, свлачење, обување, сазување, брига о својим стварима, узимање ужине, задовољавање физиолошких потреба, активности за време школског одмора), на шта она нису навикла. Проблем представља и то што у домену самосталности постоји неслагање између запослених у предшколској установи и школи. Тај сукоб критеријума и очекивања доводи до велике забуне међу децом, која (можда) осећају да им се самосталност више гуши него што се подстиче и развија (Андрек, 2004, стр. 27). Такво стање условавају „дириговане” активности и веома строги наставни планови и програми, који не дозвољавају флексибилност у реализацији наставних задатака, што се одражава и на квалитет односа између одраслих и деце. У предшколској установи деца су одрасле (васпитаче) доживљавали као особе које су организовале, омогућавале и подстицале бављење различитим активностима. За разлику од тога, у школи, деца одрасле (учитеље) доживљавају као особе које доминирају свим активностима, што утиче на квалитет односа према њима и означава промену у односу на квалитет односа који је према одраслима постојао у предшколској установи. Поред промене односа према одраслима, поласком у школу, мења се у квалитет односа међу децом. За разлику од заједничке игре, дружења и сарадње која карактерише реализацију васпитно-образовних активности у предшколској установи, у школи деца седе тако, што су леђима окренути једни другима тако да не постоји могућност за међусобну комуникацију за време часова, а сарадња међу њима сведена је на период за време одмора.

Када пођу у школу, ђаци прваци имају одређених проблема и са језиком који се користи у школи и настави. То значи, да поласком у школу деца доживљавају *дисконинуишеи* и у *обласџи* *језика* и *комуникације*. Нека деца први пут доживљавају ситуације у којима им се неко не обраћа лично, него читавом одељењу, што код њих изазива неадекватну реакцију која се манифестује тако, што она почињу да одговарају као да су прозвана. Осим тога, за разлику од предшколске установе, у реализацији васпитно-образовних задатака у школи, мање се користе гестови и ситуациона комуникација, а и терминологија је апстрактнија. Све то отежава разумевање, што је посебно изражено код оне деце која долазе из културно мање развијених средина, затим код деце чији матер-

њи језик није онај на ком се изводи настава и посебно, код деце која из било којих разлога имају сметње у развоју говора.

Иако су деца пре поласка у школу суочена са одређеним очекивањима и ставовима, али и са одређеним вредносним системима који су карактеристични, најпре за породицу, а касније и за предшколску установу, највећи дисконтинуитет који дете доживљава поласком у школу односи се на *дисконтинуићеи у домену дисциплине*. У предшколским установама деца су дозвољени многи поступци, а у неким ситуацијама они се чак и подстичу. Дете у предшколској установи се васпитачу обраћа са „ти”, устаје са места када зажели, одлази у тоалет када оно за то осети потребу, може да одбије учешће у некој активности или да је прекине онда када му досади. Све то у школи није дозвољено и представља дисциплински прекршај. Иако су деца еластична и брзо науче које је понашање прихватљиво у различитим ситуацијама и различитим установама, Е. Андрек (2004, стр. 30), сматра да „прави пут дисциплиновања деце представља усклађивање различитих схватања дисциплине, доминантне у дому и у вртићу, или у школи”. Међутим, велике су разлике у схватању проблема дисциплине не само у оквиру породице, предшколске установе и школе, већ и међу запосленима у обе установе. Истичући потребу за уважавањем континуитета између детета и одраслог, Н. Копаћ (1984, стр. 262), стоји на становишту „да је и у васпитној пракси тзв. примитивних друштава веома уочљиво наглашавање континуитета између детета и одраслог, али уз пуно уважавање њихових међусобних и природних разлика”. У школи деца веома брзо науче да се повинују захтевима одраслих који произилазе из карактеристике организације васпитно-образовног рада у њој. Оно што је очигледно за одрасле који желе да дају смисао животу у учионици, јесте да се интеракција догађа у контексту, и да различити контексти захтевају различите стилове понашања. Тај контекст је неопходан, јер обезбеђује могућност за акцију како учитеља, тако и ученика (Galloway & Edwards, 1991, str. 48). Школа захтева од деце захтева правилно понашање и поштовање одраслих, док се у току игре деца могу понашати слободније, испољавајући своју машту.

УЛОГА ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА У ПРЕВАЗИЛАЖЕЊУ ДИСКОНТИНУИТЕТА ИЗМЕЂУ ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ И ШКОЛЕ

Суштина једног од основних педагошких правила, проистекла из логике система васпитања и образовања, односи се на захтев да се вештине и навике које треба формирати у одређеној фази развоја зачињу раније, односно у претходној фази. То је основни услов за успешан прелазак из једне у другу фазу и уколико он не буде реализован, неминовно ће доћи до појаве проблема који ће за последицу имати дисконтинуитет у областима о којима је претходно било речи. Из тог разлога, програм предшколског васпитања и образовања треба да обухвати оно што следи у програму основне школе, која треба да се надовеже на васпитно-образовни рад у предшколској установи, да га унапреди и појача његове ефекте. Веза између ова два ступња треба да постоји, како у погледу садржаја тако и у погледу метода рада, јер „квалитет знања не зависи само од количина информација које се деци нуде, већ и од начина стицања знања и способности њихове систематизације (Копас-Вукашиновић, 2006д, стр. 180).

Између васпитача, учитеља, али и родитеља, постоји висок степен сагласности о томе да рад у првом разреду треба да буде сличан васпитно-образовним активностима у предшколским установама из којих деца долазе. Поучени тим сазнањем и руковођени полазним основама програма предшколског и школског васпитања и образовања, као и методичким упутствима за њихову реализацију, а у циљу превазилажења постојећег дисконтинуитета између предшколске установе и школе, аутори који се ближе баве овим проблемом, (Антропова и Кољцова, 1986; Вегнер, 1973; Даниловић, 2003; Ељконин 1978; Какавулис, 1997; Каменов, 1989; Копас-Вукашиновић, 2006д; Ливајн, 2005; Марјановић, 1977; Пешић, 1985; Шефер, 2005; и други), показују веома висок степен сагласности о томе да суштинска својства игре предшколског детета треба пренети у одређене школске активности. Тиме би се учење у школи подредило одређеним начелима која су карактеристична за игру. У предшколском и на млађем школском узрасту, развој психофизичких способности деета у великој мери зависи од игре, јер кроз њу дете упознаје стварност и утиче на њу. Кроз игру, дете упознаје многе чињенице, повезује их и

сређује у мисаоне целине, успоставља односе и прави различите комбинације, што указује на то да игра има интегративну функцију. Проучавајући дубље феномен игре и њен значај за развој детета, Е. Копас-Вукашиновић (2006б, стр. 182–183) закључује да се у игри

„дете учи да делује у одређеној мисаоној ситуацији, што у извесном смислу одређује и често условљава промену у његовом понашању, што доводи до симболичке трансформације стеченог искуства што битно условљава развој детета”.

Да би игра била у функцији реализације наставних активности и превазилажења дисконтинуитета између предшколске установе и школе, потребно је за то обезбедити адекватне услове који могу деловати инспиративно и подстицати дечији развој. Да би могао да делује инспиративно и да подстиче дечији развој, простор у учионицама у којима се одвија настава треба да буде адекватно структуриран. Адекватан избор и распоред намештаја у учионици омогућава повољне услове за учење и развој, и потребну комуникацију свих који учествују у задатим активностима. То подразумева стварање одређених кутака (ликовни, литерарни, музички), у којима ће деца боравити у складу с њиховим потребама и интересовањима. Уколико је простор у учионици опремљен и сређен на сличан начин као у предшколској установи, он може значајно допринети њиховој адаптацији на школске услове живота и рада. Наравно, за реализацију наставних активности путем игре, потребно је применити одговарајуће дидактичке материјале, који се према М. Монтесори (2003, стр. 41) могу разврстати у две категорије:

- академски материјали (књиге, радни листови, дидактичке играчке, у којима деца проналазе, допуњују, слажу, откривају, испитују) који се примењују у настави почетног читања и писања и
- културно-уметнички материјали за развој креативних потенцијала (за цртање, сликање, обликовање, певање, играње).

Материјале је могуће разврстати и према нивоима тежине и сложености, при чему треба водити рачуна да деца на овом узрасту решавају задатке од једноставнијих ка сложенијим, од конкретних ка апстрактним (Копас-Вукашиновић, 2006а, стр. 182). Тако се она кроз игру припремају за учење, јер игра за њих није само забава, већ и начин задовољавања основних потреба, како

на предшколском тако и на основношколском узрасту, посебно у млађим разредима.

Игра, дакле, представља један од значајних аспеката за превазилажење дисконтинуитета између предшколске установе и школе у свим областима његовог испољавања, али у овом домену треба учинити и допунске напоре како би прелазак са једног нивоа васпитно-образовног рада на други био што безболнији и лакши. Јер, индивидуалне разлике међу децом истог календарског узраста за последицу имају то да свако дете другачије реагује на новонастале ситуације у његовом животу. Још је Ј. А. Коменски (1592–1670). у својој *Мајтеринској школи*,³ говорио да „старосна граница од 6 година (код нас деца у школу полазе са 6,5 година уз претходно похађање припремног предшколског програма), односно достизање календарског узраста, није сигуран показатељ да је дете спремно за школу” и да су знакови дететове зрелости за полазак у школу

„ако зна шта је имало да научи у материнској школи, ако приметимо да оно обраћа пажњу на оно што га питамо и уколико на питања може да одговори колико-толико разумно уз жељу да што више сазна”.

Изразећи из породичног окружења у коме је успоставило блиске односе са осталим члановима породице, посебно са мајком, дете, најпре, у предшколској установи а затим и у школи улази у систем односа са децом истог календарског узраста. Од њега се очекује да у процесу прилагођавања показује реакције сличне његовим вршњацима, које ће му омогућити лакшу адаптацију и интеграцију у ново окружење.

Помоћ деци да се лакше прилагоде организацији и начину живота на почетку школовања, један је од основних задатака васпитача из предшколских установа и учитеља запослених у основним школама. Да би се он успешно реализовао у пракси, неопходно је створити одређене услове који треба да буду усмерени ка постизању потребне прилагодљивости васпитно-образовних поступака. Из тог разлога потребно је:

- да се васпитно-образовни рад организује што је могуће флексибилније, нарочито у завршној години предшколског и првој години основношколског васпитања и образовања;

³ Дело *Мајтеринска школа* је на, чешком језику, написано 1628. године, али је прво објављен немачки превод 1633. године. На нашем језику први пут је објављено 1946. године.

- да се индивидуализују, колико је то могуће, поступци учења кроз прилагођавање и прераспodelу захтева за напредовањем, како би се онемогућило враћање уназад и понављање садржаја;
- да просветни радници који учествују у васпитно-образовном раду на оба ступња схвате повезаност и недељивост предшколског и основношколског васпитања и образовања;
- да се учини све што је могуће за успостављање континуитета између оба ступња (Каменов, 1982, стр. 59).

Реализација претходно наведених захтева подразумева и другачије улоге васпитача и учитеља у континуираном васпитно-образовном процесу. То значи, да се у складу са препорукама и захтевима за континуитетом, у предшколској установи морају имати у виду захтеви који ће деци бити постављени у школи. С друге стране, у реализацији програма у школи треба узети у обзир постигнућа стечена на претходном нивоу, у предшколској установи. Да би се то остварило и да би прелаз из предшколске установе у школу протекао без већих проблема, неопходна је сарадња ових институција и запослених у њима, посебно васпитача и учитеља, на свим нивоима, укључујући и децу и родитеље. Овај аспект је посебно битан, пре свега, због потребе за међусобним упознавањем са програмима који се остварују у њима, како би образовно искуство деце представљало континуирану целину и како би се избегле ситуације да деца у школи уче оно што су већ научила у предшколској установи. Јер

„програми предшколске установе и основне школе треба да представљају континуирану целину, али са битно различитим акцентима на формативној страни образовног процеса у предшколској установи, и давањем све веће улоге информативној страни у основној школи (без запостављања оне прве)”,

сматра Е. Каменов (1971, стр. 69).

Међутим, и поред тога што и васпитачи и учитељи знају (или би требало да знају) какве негативне последице на развој личности може да изазове дисконтинуитет између предшколске установе и школе, они још увек нису на нивоу захтева за превазилажењем проблема у овом домену. И даље међу њима не постоји воља за чвршћом сарадњом, коју захтева континуиран васпитно-образовни процес, па се и даље испољавају негативни трендови на релацији васпитач–учитељ, односно предшколска установа –

школа, о чему смо већ говорили у делу који се односи на узроке дисконтинуитета између предшколске установе и школе, што је са аспекта савременог развоја друштва неприхватљиво. Јер, период предшколског детињства и развоја представља период формирања појмовних структура, когнитивног стила и интересовања која представљају основу за даље учење, а искуства стечена у овом периоду развоја представљају основу за многа каснија сазнања. То значи да од квалитета предшколског васпитања и образовања у великој мери зависи даљи развој и учење васпитаника. С друге стране, учење представља континуиран процес и његове карактеристике и специфичности у току живота људске јединке условљене су специфичностима развојних стадијума кроз које она неминовно пролази. Зато, у циљу бољег разумевања и потребе континуитета, треба направити јасну разлику између учења детета у предшколској установи и детета које похађа основну школу. Учење у предшколском периоду одвија се на два плана: дете се развија, али истовремено стиче и специфична знања посредством менталних структура које су у датом моменту развијене (Пешић, 1985, стр. 31). Учење у школи се одвија према захтевима школског програма и његова основна карактеристика је сврсисходност, будући да се реализује у складу с постављеним задатком, проблемског или теоријског типа (Јаменов, 2006, стр. 177). Дакле, учење у школи, разликује се од стицања искуства путем игре и радних активности у којима се до знања долази спонтано, и оно представља

„рационално и економично усвајање друштвеног искуства у виду научних сазнања систематизованих у научни систем у оквиру планског, савремено организованог и целисходно вођеног наставног процеса” (Чановић, према: Арсић, 2014, стр. 97).

У циљу остваривања континуитета, с обзиром на карактеристике учења деце предшколског и школског узраста, на оба ступња треба пронаћи модел који ће омогућити хармонизацију, а не одвајање нечега што се реализује у континуитету. Употребљиво знање представља систем, и задатак школског учења је да напредаку из једне установе у другу задржи карактеристике учења у предшколском периоду. Исто тако и учење у предшколској установи, нарочито у припремном предшколском програму, постепено треба да постане сврсисходна активност. Умањивање вредности једног или другог типа учења, или њихова појединачна институционална фаворизација, може само да отежа процес

адаптације деце при преласку с једног ступња васпитно-образовног рада на други. Овакав однос према овом проблему никако не значи инсистирање на подударности. Напротив. У том случају не би било простора за развојна постигнућа и усмереност ка вишим нивоима, што је суштина учења уопште. Зато, васпитачи и учитељи треба да сарађују у оном делу реализације активности које ће бити у функцији успешне припреме деце за полазак у школу, а самим тим и у функцији стварања услова за превазилажење дисконтинуитета између предшколске установе и школе. Дисконтинуитет између предшколске установе и школе настао променом физичке средине, може се ублажити тако што ће васпитач постепено упознавати децу с школским објектом, јер упознавање нових делова школе, уколико је адекватно и постепено, може да буде узбудљиво искуство за дете, у смислу изазивања радозналости о ономе што га очекује када пође у школу. Учитељ може да, у сарадњи са школском управом, обезбеди адекватан простор и опрему која ће бити прилагођена деци. Дисконтинуитет између предшколске установе и школе, условљен променом социјалног окружења, може се ублажити усклађивањем ставова у овим установама у односу на битна питања која произилазе из домена социјалних односа и потреба деце. Да би се то постигло, васпитач у предшколској установи децу треба да постепено уводи у ситуације када она из мање групе прелазе у већу, да их вежба да седе мирно и да на постављена питања одговарају појединачно. Зарад остваривања истог циља, учитељ у школи треба да на почетку цело одељење држи на окупу како би се деца што боље упознала и успоставила везу с њим, а треба радити и на јачању веза између деце и учитеља, тако што ће се деци обраћати именом, а када за то постоји потреба (обраћање детету у групи, на пример), успостављати контакт погледом. У циљу превазилажења дисконтинуитета између предшколске установе и школе у области језика и комуникације, треба настојати да се максимално усклади терминологија коју користе васпитачи и учитељи и да се посебна пажња посвети правилној употреби речи и израза. Када се говори о стварању услова за превазилажење дисконтинуитета између предшколске установе и школе у области дисциплине, треба уважити чињеницу да код људи постоје разлике о схватању потребе и начина дисциплиновања деце и различити нивои толеранције према прихватљивом, односно неприхватљивом понашању. Из тог разлога, први корак у стварању услова за превазилажење дисконтинуитета у овој области, усмерен је на захтев за усклађи-

вањем критеријума који ће представљати основу за одређивање категорије и санкционисања понашања, а неопходно је и приближавање ставова ових институција у односу на контролу и управљање у учионици, у чему је улога васпитача и учитеља веома значајна.

Поред претходно наведених захтева који на изванредан начин представљају опште захтеве да се оствари континуитет између предшколских установа и школе, Е. Копас Вукашиновић (2006а, стр. 184), у циљу подстицања интересовања васпитача и учитеља за овај проблем, али и подстицања научних радника за истраживања у овој области, предлаже следеће кораке у процесу унапређивања васпитно-образовног рада у предшколским установама и млађим разредима основне школе:

- актуелизовати и јасно одредити васпитну функцију основне школе, самим тим конкретизовати васпитне задатке по аспектима дечјег развоја, као што је учињено у предшколском програму,
- извршити програмско повезивање у односу на циљеве, задатке и садржаје васпитно-образовног рада са децом предшколског и млађег школског узраста, при чему треба водити рачуна о узрасним карактеристикама и разликама предшколске и школске деце,
- према захтевима разредно-часовног система и образовних садржаја које деца морају усвојити, испитати могућност организације образовних активности кроз игру, која ће сигурно имати и васпитне ефекте,
- јединствена едукација васпитача у предшколским установама и учитеља у основним школама, о могућностима заједничког васпитног деловања на децу (ученике) и повезивање њихових активности у реализацији васпитних задатака,
- у систему универзитетског образовања будућих учитеља, кроз наставне садржаје и организовану педагошку праксу, већу пажњу посветити њиховој припреми за васпитни рад са ученицима.

ЛИТЕРАТУРА Арсић, З. (2014). *Сйицање и вредносйи йримене знања у насйави*. Косовска Митровица: Филозофски факултет.

Андрек, Е. (2004). „Превазилажење дисконтинуитета између предшколског и основношколског васпитања и образовања”. *Норма* 1-2, стр. 22-36.

- Антропова, М. В. и Кољцова, М. М. (1986). *Психофизиолошка зрелосћ деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Венгер, Л.А. (1973). *Педагојика способносћи*. Москва: Знание.
- Вујаклија, М. (1961). *Лексикон сѝраних речи и израза*. Просвета: Београд.
- Galloway, D. & Edwards, A. (1991). *Primary school teaching & educational psychology*. London: Longman.
- Даниловић, М. (2003). Могућност и значај примене компјутерских игара и симулације у образовном процесу. *Зборник Инсѝицијуа за љедагојска исѝраживања 1*, стр. 180–192.
- Ељконин, Д. Б. (1978). *Психолојија децје иѝре*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Какавулис, А. (1997). „Континуитет у васпитању у раном детињству: прелазак из предшколске установе у школу”. *Насѝава и васѝиѝање 1*, стр. 78–89.
- Каменов, Е. (1971). „Дискусија са саветовања на тему ’Повезивање предшколског и основношколског васпитања и образовања’”. *Предшколско деѝе 1*, стр. 67–74.
- Каменов, Е. (1982). *Ексѝериментални ѝроѝрама за рано образовање*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (1989). *Инѝелекѝуално васѝиѝање кроз иѝру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов Е. (1997). *Метѝодика III*. Нови Сад: Одсек за педагогију филозофског факултета – Заједница виших школа за образовање васпитача Републике Србије.
- Каменов, Е. (2002). *Предшколска љедагојиција 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (2006). *Модел Б ѝриѝремној ѝредшколској ѝроѝрама*. Нови Сад: Драгон.
- Коменски, Ј. А. (2000). *Маѝеринска школа*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2006а). „Васпитни рад у децјем вртићи и школи – остваривање континуитета у избору у реализацији задатака”. *Нова школа, 7*, стр. 176–185.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2006б). „Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста”. *Зборник Инсѝицијуа за љедагојска исѝраживања, 1*. стр. 174–189.
- Кораћ, Н. (1984). „О континуитету и дисконтинуитету у васпитању”. *Предшколско деѝе*, бр. 4, стр. 261–274.

- Ливајн, М. (2005). *Свако је дете његово на свој начин*. Београд: Моћ књиге.
- Марјановић, А. (1977). „Повезивање предшколског и основношколског образовања”. *Предшколско дете* 1, стр. 3–15.
- Монтесори, М. (2003). *Учијајући ум*- Београд: ДН Центар.
- Пешић, М. (1985). *Мотивација предшколске деце за учење*. Београд: Просветни преглед.
- Шефер, Ј. (2005). *Креативне активности у његовој настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

ZVEZDAN M. ARSIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA WITH TEMPORARY HEAD-OFFICE
IN KOSOVSKA MITROVICA, FACULTY OF PHILOSOPHY

ZORICA N. SAVKOVIĆ

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

SUMMARY

ROLE OF THE EDUCATOR AND TEACHER IN CREATING CONDITIONS
TO OVERCOME THE DISCONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL
AND ELEMENTARY SCHOOL

At school, children spend the most beautiful period of their childhood and youth, and the moment they start school is always festive and exciting. However, it is known that school brings also the first concerns and problems. Problems and difficulties, which can occur at the beginning of schooling may, have long-term effects on the adaptation and success of children, even on later adult life. The causes that lead to this situation are many and varied, and one of the most important is the educational gap in the educational system, whose essence lies in the disconnection between the various degrees of education. Taking into account the above findings, we discuss in this paper the most common causes that lead to the discontinuity between preschool and primary levels of education and areas in which the discontinuity is usually expressed. Also, the operation is determined and focused attention on central assumptions and conditions that need to be accomplished in order to eliminate the effects of discontinuity and achieve the necessary continuity between the pre-school and primary school children and facilitate the transition from lower to higher levels of education.

KEY WORDS: discontinuity, continuity, preschool, school, teacher.