



UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

**IMPLIKACIJE EKOLOŠKIH PROGRAMA NA SOCIO-
EMOCIONALNI RAZVOJ DECE PREDŠKOLSKOG
UZRASTA IZ PERSPEKTIVE ODRŽIVE ZAJEDNICE**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor:

Prof. dr Jasmina Klemenović

Kandidat:

MA Stanislava Marić Jurišin

Novi Sad, 2014. godine

UNIVERZITET U NOVOM SADU

FILOZOFSKI FAKULTET

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	MA Stanislava Marić Jurišin
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Dr Jasmina Klemenović, vanredni profesor
Naslov rada: NR	Implikacije ekoloških programa na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta iz perspektive održive zajednice
Jezik publikacije: JP	Srpski (latinica)
Jezik izvoda:	srp. / eng.

JI	
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Vojvodina, Novi Sad
Godina: GO	2014.
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

Fizički opis rada: FO	Rad se sastoji od 9 poglavlja, 215 stranica, 58 tabela, 21 grafikona, 141 reference i 3 priloga
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Predškolska pedagogija
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Ekološko vaspitanje i obrazovanje, socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta, održiva zajednica, zeleni kurikulumi, vaspitač, ustanove za predškolsko vaspitanje i obrazovanje dece
UDK	
Čuva se: ČU	Biblioteka Filozofskog fakulteta u Novom Sadu
Važna napomena: VN	Nema

<p>Izvod:</p> <p>IZ</p>	<p>Rad se bavi pitanjem značaja uvođenja ekoloških programa utemeljenih na vrednostima održive zajednice na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta. Stoga se u teorijskom delu razmatraju najaktuelnije postavke o održivosti, ekološkom vaspitanju i obrazovanju, socio-emocionalnom razvoju dece i drugim važnim temama iz oblasti predškolske pedagogije, kao što su valjanost kurikuluma i kompetentnost vaspitača. U okviru empirijskog dela rada predstavljeni su nalazi dobijeni ispitivanjem implikacija ekološki orijentisanih programa na socio-emocionalni aspekt razvoja dece, posebno njihov uticaj na usvajanje ekoloških i humanističkih vrednosti. Izabrani pristup temelji se na premisi da osećanja i emocije imaju nezamenljivu ulogu u uspostavljanju ekoloških normi i ekološke etike, te da je za njihovo usvajanje posebno važna adekvatna pedagoška komunikacija sa nosiocima ovih vrednosti. S obzirom da najveći vaspitno-obrazovni uticaj na dete u institucionalnim uslovima ostvaruju kurikulum i vaspitač koji ga realizuje, u radu su analizirani različiti aktuelni programi ekološkog vaspitanja i obrazovanja i predstavljeni nalazi dobijeni ispitivanjem praktičara o tome kako razumeju svoju ulogu u realizaciji takvih programa, te kako procenjuju značaj ekoloških saznanja u svom inicijalnom obrazovanju i dosadašnjem stručnom usavršavanju.</p>
-------------------------	--

Empirijsko istraživanje koncipirano je kao ex-post-facto eksperiment čiji su istraživački cilj i zadaci realizovani uz pomoć instrumenata konstruisanih za potrebe ovog rada. Uzorak je obuhvatio 190-oro dece iz 6 pripremnih predškolskih grupa jedne ustanove koje su podeljene u tri klastera – grupe u kojima se vaspitno-obrazovni rad organizuje prema redovnom programu, grupe u kojima se radi prema ekohumanističkom programu "Mi smo Zemljani" i grupe koje su uključene u vaspitno-obrazovni program ekološkog vrtića. Analizom je obuhvaćeno i 10 vaspitača koji su sa ispitivanim grupama predškolske dece realizovali vaspitno-obrazovni rad. Dobijeni rezultati istraživanja delimično su potvrdili postavljene hipoteze, i što je još značajnije, ukazali na dileme u oblasti ekološkog vaspitanja i obrazovanja i istakli izvesne slabosti u organizaciji vaspitno-obrazovnog procesa kod nas. Oni se, s jedne strane, mogu tumačiti kao pokazatelj trenutne situacije na polju uvođenja ekološke pismenosti i vrednosti održive zajednice, dok sa druge nude mogućnost sagledavanja "neuralgičnih tačaka" u funkcionisanju celine vaspitno-obrazovnog sistema u našoj sredini. Može se reći da su nalazi ovog istraživanja od značaja za dalje koncipiranje vaspitno-obrazovnog procesa utemeljenog na vrednostima održive zajednice na svim nivoima sistema vaspitanja i

	obrazovanja.
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	24.05.2013.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: član: član:

University of Novi Sad

Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Ph. D. Thesis
Author: AU	Stanislava Marić Jurišin MA
Mentor: MN	Prof. dr Jasmina Klemenović, Associate Professor
Title: TI	Implications of environmental programs od socio-emotional development op preschool children from the perspective of sustainable community
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian/English
Country of publication:	Republic of Serbia

CP	
Locality of publication: LP	Vojvodina, Novi Sad
Publication year: PY	2014.
Publisher: PU	Autor's reprint
Publication place: PP	Novi Sad, dr Zorana Đinđića 2

Physical description: PD	Thesis consist of 9 chapters, 215 pages, 58 tables, 21 graphs, 141 references and 3 appendices.
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	Preschool pedagogy
Subject, Key words SKW	Environmental education, socio-emotional development of preschool children, sustainable community, green curricula, preschool teacher, institutions of preschool education.
UC	
Holding data: HD	Library of Faculty of Philosophy, University in Novi Sad
Note: N	No

Abstract:

AB

The thesis deals with the issue of significance of introducing environmental programs based on the values of sustainable community on the socio-emotional development of preschool children. Therefore, the theoretical part discusses the most recent hypothesis on sustainability, ecological education, socio-emotional development of children, and other important topics in the field of preschool pedagogy, such as validity of the curriculum and teacher's competences. Within the empirical part of the thesis, there are presented findings obtained by examining the implications of environmentally oriented programs on socio-emotional aspects of children's development, particularly on the adoption impact of environmental and humanistic values. The selected approach is based on the premise that feelings and emotions have an indispensable role in establishing environmental standards and environmental ethics, and that an appropriate educational communication with the holders of these values is particularly important. Taking into consideration that a curriculum and a teacher who implements the curriculum have the greatest educational impact on a child in institutional terms, the thesis analyzes various current curricula on ecological education, and presents findings obtained by examining practitioners on how they understand their role in the implementation of such curricula, as well

as how they assess the importance of ecological knowledge in their initial and previous professional development.

The empirical research was carried out as an ex-post-facto experiment, which research objectives and tasks were implemented by instruments designed for this study. The sample included 190 children from 6 preparatory preschool groups from one institution, which were divided into three clusters: the groups in which the educational work is organized according to the regular curriculum, the groups that work according to eco-humanistic program `` We, the people from Earth``, and the groups involved in the educational program of ecological kindergarten. The analysis included 10 preschool teachers who implemented the educational work with the involved groups of preschool children.

The obtained research results have partly confirmed the set hypotheses, and more importantly, they have emphasized dilemmas in the field of ecological education, pointing out particular weaknesses in the organization of educational process in our country. On one hand, the results could be interpreted as an indicator of the current situation in the field of introducing environmental literacy and values of a sustainable community. On the other hand, they offer a possibility to perceive the "trouble spots" in functioning of the entire educational

	system in our country. It could be said that the findings of this research are significant for further designing of the educational process based on values of the sustainable community at all levels of education system.
Accepted on Scientific Board on: AS	24.05.2013.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	president: member: member:

REZIME

Rad se bavi pitanjem značaja uvođenja ekoloških programa utemeljenih na vrednostima održive zajednice na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta. Stoga se u teorijskom delu razmatraju najaktuelnije postavke o održivosti, ekološkom vaspitanju i obrazovanju, socio-emocionalnom razvoju dece i drugim važnim temama iz oblasti predškolske pedagogije, kao što su valjanost kurikuluma i kompetentnost vaspitača. U okviru empirijskog dela rada predstavljeni su nalazi dobijeni ispitivanjem implikacija ekološki orijentisanih programa na socio-emocionalni aspekt razvoja dece, posebno njihov uticaj na usvajanje ekoloških i humanističkih vrednosti. Izabrani pristup temelji se na premisi da osećanja i emocije imaju nezamenljivu ulogu u uspostavljanju ekoloških normi i ekološke etike, te da je za njihovo usvajanje posebno važna adekvatna pedagoška komunikacija sa nosiocima ovih vrednosti. S obzirom da najveći vaspitno-obrazovni uticaj na dete u institucionalnim uslovima ostvaruju kurikulum i vaspitač koji ga realizuje, u radu su analizirani različiti aktuelni programi ekološkog vaspitanja i obrazovanja i predstavljeni nalazi dobijeni ispitivanjem praktičara o tome kako razumeju svoju ulogu u realizaciji takvih programa, te kako procenjuju značaj ekoloških saznanja u svom inicijalnom obrazovanju i dosadašnjem stručnom usavršavanju.

Empirijsko istraživanje koncipirano je kao ex-post-facto eksperiment čiji su istraživački cilj i zadaci realizovani uz pomoć instrumenata konstruisanih za potrebe ovog rada. Uzorak je obuhvatio 190-oro dece iz 6 pripremnih predškolskih grupa jedne ustanove koje su podeljene u tri klastera – grupe u kojima se vaspitno-obrazovni rad organizuje prema redovnom programu, grupe u kojima se radi prema ekohumanističkom programu "Mi smo Zemljani" i grupe koje su uključene u vaspitno-obrazovni program ekološkog vrtića. Analizom je obuhvaćeno i 10 vaspitača koji su sa ispitivanim grupama predškolske dece realizovali vaspitno-obrazovni rad. Dobijeni rezultati istraživanja delimično su potvrdili postavljene hipoteze, i što je još značajnije, ukazali na dileme u oblasti ekološkog vaspitanja i obrazovanja i istakli izvesne slabosti u organizaciji vaspitno-obrazovnog procesa kod nas. Oni se, s jedne strane, mogu tumačiti kao pokazatelj trenutne situacije na polju uvođenja ekološke pismenosti i vrednosti održive zajednice, dok sa druge nude mogućnost sagledavanja "neuralgičnih tačaka" u funkcionisanju celine vaspitno-obrazovnog sistema u našoj sredini. Može se reći da su nalazi ovog istraživanja

od značaja za dalje koncipiranje vaspitno-obrazovnog procesa utemeljenog na vrednostima održive zajednice na svim nivoima sistema vaspitanja i obrazovanja.

***Ključne reči:** ekološko vaspitanje i obrazovanje, socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta, održiva zajednica, zeleni kurikulumi, vaspitač, ustanove za predškolsko vaspitanje i obrazovanje dece*

SUMMARY

The thesis deals with the issue of significance of introducing environmental programs based on the values of sustainable community on the socio-emotional development of preschool children. Therefore, the theoretical part discusses the most recent hypothesis on sustainability, ecological education, socio-emotional development of children, and other important topics in the field of preschool pedagogy, such as validity of the curriculum and teacher's competences. Within the empirical part of the thesis, there are presented findings obtained by examining the implications of environmentally oriented programs on socio-emotional aspects of children's development, particularly on the adoption impact of environmental and humanistic values. The selected approach is based on the premise that feelings and emotions have an indispensable role in establishing environmental standards and environmental ethics, and that an appropriate educational communication with the holders of these values is particularly important. Taking into consideration that a curriculum and a teacher who implements the curriculum have the greatest educational impact on a child in institutional terms, the thesis analyzes various current curricula on ecological education, and presents findings obtained by examining practitioners on how they understand their role in the implementation of such curricula, as well as how they assess the importance of ecological knowledge in their initial and previous professional development.

The empirical research was carried out as an ex-post-facto experiment, which research objectives and tasks were implemented by instruments designed for this study. The sample included 190 children from 6 preparatory preschool groups from one institution, which were divided into three clusters: the groups in which the educational work is organized according to the regular curriculum, the groups that work according to eco-humanistic program `` We, the people from Earth``, and the groups involved in the educational program of ecological kindergarten. The analysis included 10 preschool teachers who implemented the educational work with the involved groups of preschool children.

The obtained research results have partly confirmed the set hypotheses, and more importantly, they have emphasized dilemmas in the field of ecological education, pointing out particular weaknesses in the organization of educational process in our country. On one hand, the results could be interpreted as an indicator of the current situation in the field of introducing

environmental literacy and values of a sustainable community. On the other hand, they offer a possibility to perceive the "trouble spots" in functioning of the entire educational system in our country. It could be said that the findings of this research are significant for further designing of the educational process based on values of the sustainable community at all levels of education system.

Key words: environmental education, socio-emotional development of preschool children, sustainable community, green curricula, preschool teacher, institutions of preschool education.

SADRŽAJ

REZIME.....	12
SUMMARY	14
SADRŽAJ.....	16
1. UVOD.....	19
1.1. UVODNA ZAPAŽANJA	20
2. TEORIJSKO-METODOLOŠKO ODREĐENJE OSNOVNIH POJMOVA I PRISTUPA.....	24
2.1. OSNOVNI POJMOVI	25
2.1.1. Ekološko vaspitanje i obrazovanje i program njegovog ostvarivanja.....	25
2.1.1.1. Pristupi i modeli u ekološkom vaspitanju i obrazovanju.....	28
2.1.2. Održiva zajednica.....	33
2.1.3. Socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta.....	35
2.2. TEORIJSKA POLAZIŠTA VASPITANJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVO DRUŠTVO..	39
2.2.1. Filozofsko – etičko utemeljenje ekološkog vaspitanja i obrazovanja	39
2.2.1.1. Socijalna ekologija.....	42
2.2.1.2. Socijalni konstruktivizam	44
2.2.1.3. Humanistički diskurs kao teorijsko polazište.....	47
2.2.2. Bronfenbrennerova ekološka teorija ljudskog razvoja.....	49
2.2.3. Kulturna pedagogija.....	50
2.2.3.1. Waldorf pedagogija.....	51
2.2.3.2. Opus orijentacija ekološkog vaspitanja i obrazovanja	52
3. KONCEPT ODRŽIVE ZAJEDNICE I ULOGA RANOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA U ODRŽIVOJ ZAJEDNICI.....	55
3.1. ISTORIJSKI RAZVOJ EKOLOŠKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA – OD OBRAZOVANJA ZA ZAŠTITU PRIRODE DO OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVO DRUŠTVO.....	56
3.1.1. Dete – aktivni građanin zajednice.....	63
3.2. USTANOVE ZA PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE DECE, KAO PREDUSLOV ODRŽIVOSTI	65
4. ZELENI KURIKULUMI.....	71
4.1. ZNAČAJ VALJANOG KURIKULUMA.....	72
4.2. "OZELENJENI" KURIKULUMI.....	73

4.2.1.	Primeri dobre prakse vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo na ranom uzrastu u svetu ..	75
4.2.2.	Razvoj i zastupljenost ekoloških programa u Srbiji.....	78
4.3.	“MI SMO ZEMLJANI”	82
5.	VASPITAČ KAO NOSILAC USPEŠNOG EKOLOŠKOG PROGRAMA.....	88
5.1.	ZNAČAJ IMPLICITNE PEDAGOGIJE I LIČNIH KONCEPCIJA VASPITAČA.....	89
5.2.	VASPITAČ U “VRTLOGU” EKOLOGIJE	92
5.2.1.	Strukovne škole za obrazovanje vaspitača.....	93
6.	SOCIO-EMOCIONALNI I DUHOVNI RAZVOJ DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA U AKTUELNIM PROGRAMIMA	100
6.1.	UVOD U OPŠTE OSNOVE PROGRAMA	101
6.2.	SOCIO-EMOCIONALNI ASPEKAT RAZVOJA U MODELU A I B	102
6.2.1.	Društvene aktivnosti	104
6.2.2.	Afektivne aktivnosti.....	107
6.2.3.	Ekološke aktivnosti.....	110
7.	METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	112
7.1.1.	DEFINISANJE I OPIS PREDMETA (PROBLEMA) ISTRAŽIVANJA	113
7.1.2.	CILJ ISTRAŽIVANJA I ZADACI ISTRAŽIVANJA	116
7.1.3.	HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	117
7.1.4.	VARIJABLE ISTRAŽIVANJA	118
7.1.5.	METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI	119
7.1.6.	POPULACIJA I UZORAK.....	124
7.1.7.	TOK ISTRAŽIVANJA	126
7.1.8.	METODE STATISTIČKE OBRADE PODATAKA	127
8.	ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	128
8.1.	SOCIJALNI RAZVOJ DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA.....	129
8.1.1.	Odnos sa vršnjacima	132
8.1.2.	Odnos sa odraslima	134
8.1.3.	Pravila	136
8.1.4.	Kulturna svest	136
8.1.5.	Komunikacija.....	138
8.1.6.	Igra	139
8.1.7.	Vaspitači i skorovanje komponenti socijalnog razvoja.....	141

8.2.	EMOCIONALNI RAZVOJ DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA.....	146
8.2.1.	Emocionalna svesnost.....	150
8.2.2.	Upravljanje sobom.....	151
8.2.3.	Socijalna svesnost.....	152
8.2.4.	Društveno-emocionalna ravnoteža.....	153
8.2.5.	Vaspitači i skorovanje komponenti emocionalnog razvoja.....	155
8.3.	EKOLOŠKO-HUMANISTIČKE VREDNOSTI.....	158
8.4.2.	Socio-emocionalni razvoj i ekološko humanističke vrednosti, vrednosti održive zajednice ..	171
8.4.	SOCIO-EMOCIONALNI I DUHOVNI RAZVOJ.....	166
8.4.1.	Socio-emocionalni razvoj.....	166
8.5.	INTERVENIŠUĆE VARIJABLE.....	172
8.5.1.	Pol dece.....	172
8.5.2.	Promene u strukturi porodice.....	174
8.5.3.	Stručna sprema roditelja.....	175
8.6.	VASPITAČI I NJIHOVO SAGLEDAVANJE ZNAČAJA EKOLOGIJE.....	176
8.6.1.	Inicijalno obrazovanje vaspitača.....	176
8.6.2.	Stručno usavršavanje vaspitača sa akcentom na ekologiji.....	177
8.6.3.	Zastupljenost ekologije i zaštite životne sredine u predškolskim programima i njihova primena.....	178
8.6.4.	Realizacija ekoloških programa i aktivnosti u predškolskoj praksi.....	179
8.6.5.	Saradnici vaspitača u realizaciji ekoloških aktivnosti/programa.....	180
8.6.6.	Upoznatost vaspitača sa ekološkim programima.....	181
8.6.7.	Pozitivni činioci ekoloških programa/aktivnosti.....	181
8.7.	SOCIO-EMOCIONALNA KLIMA.....	183
9.	ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	186
9.1.	REZULTATI I DISKUSIJA.....	187
9.2.	OGRANIČENJA STUDIJE.....	189
9.3.	ZAKLJUČAK.....	190
	LITERATURA.....	197
	PRILOZI.....	205
	PRILOG 1.....	206
	PRILOG 2.....	208
	PRILOG 3.....	210

1. UVOD

‘‘Earth provides enough to satisfy
every man's need, but not
every man's greed’’.

Mahatma Gandhi

1.1. UVODNA ZAPAŽANJA

U svetlu velikih tehnoloških podviga i poduhvata koji su proizveli robote, računare, mikročipove, biotehnologiju, nuklearno naoružanje, lekove za savremene bolesti, nažalost, podnete su i velike žrtve. Uspon tehnike i tehnologije dovodi do pada humane civilizacije. Aktuelni potrošački koncept života, materijalističko društvo današnjice i politike koje se vode stavili su svet pred ozbiljan problem zvan ‘‘ekološka kriza’’. Upravo iz tog razlog, ukoliko se želi osigurati budućnost narednim pokolenjima neminovno je promeniti ‘‘filozofiju življenja’’. Savremeno društvo ulazi u eru ekologizacije, a kako će se u njoj snaći ostaje da se vidi. Ekologizacija podrazumeva spoj ekoloških i humanističkih sadržaja, prirodno – tehnoloških i društveno-humanističkih nauka sa tendencijom održivosti i permanentnosti.

U razvijenim zemljama gde su degradacija životne sredine i ekološka kriza dostigle kritičan stepen, uz relativno stabilnu ekonomiju, težište je na otklanjanju i saniranju te krize uz donošenje i doslednu primenu zakonskih normi i regulativa u cilju zaštite životne sredine. Intenzivno se radi na informisanju javnosti i jačanju svesti stanovništva obrazovanjem i vaspitanjem.

Imajući u vidu da ovaj problem nije nešto što datira odskora, već traje i polako osvaja planetu i njene stanovnike, izdvojena su dva ključna momenta. To su nerešivost ekoloških problema na lokalnom nivou i jaz između nerazvijenih i razvijenih zemalja.

Razvijene zemlje imaju uređenu ekološku politiku i ekološku etiku koje počivaju na mudrom upravljanju prirodnim resursima i primeni novih zelenih tehnologija kao i preventivnom pristupu u oblasti zaštite živone sredine, podizanju svesti o značaju i nužnosti očuvanja zdrave životne sredine (Đermanov, Marić Jurišin i Kosanović, 2011).

Analize problema globalizacije, individualizacije, stila života, identiteta, multikulturalnosti dovode do drugačijeg sagledavanja kulturnih, istorijskih i političkih prilika kao i same

pedagogije. U tom smislu važno je pomenuti jedan od osnovnih dokumenata u borbi za planetu Zemlju. "Agenda 21" je oficijelni dokument Konferencije Ujedinjenih nacija, održane u Rijiju 1992. godine na temu *Okolina i razvoj*. U preambuli ovog dokumenta stoji da je "Agenda 21" izraz globalnog konsenzusa i politička obaveza sa najvišeg ranga za zajednički rad u oblasti sveukupnog razvoja i okoline (Andevski, Knežević – Florić, 2002, 9). Kao produkt ove agende "rađa se" i koncept *Održivog razvoja*.

Na svetskom samitu Ujedinjenih nacija 2005. godine jedan od donetih zaključaka odnosio se i na razvoj vaspitno-obrazovne prakse u cilju unapređivanja održivog razvoja na ranom uzrastu. Kao posebni izazovi za profesionalce koji se bave vaspitanjem i obrazovanjem istakli su se razvoj obrazovnog sistema, kurikulum i pedagoška praksa koji bi bili održivi u tri segmenta održivog razvoja. Reč je o socijalnom razvoju, ekonomskom razvoju i očuvanju životne sredine. Ova tri "stuba" održivog razvoja moraju po definiciji participirati ravnopravno i kohezivno u praksi, u suprotnom su osuđeni na neuspeh (Siraj- Blatchford, 2009). Obrazovanje za održivi razvoj je veoma specifično pre svega po svom cilju i suštini, i u skladu sa tim konceptualizovano je na sličan način kao i obrazovanje za mir, obrazovanje za demokratiju, građansko obrazovanje... (Björneloo, 2007; Björneloo & Nyberg, 2007; Hägglund, 1996, 1999; Hägglund & Hill, 1999; Siraj-Blatchford, 2008; Wickenberg et al, 2004; Öhman, 2007 prema Hägglund and Pramling Samuelsson, 2009). Po ovoj definiciji održivog obrazovanja to praktično znači da ono mora počivati na vrednostima kao što su demokratija, solidarnost, tolerancija, jednakost i pravda.

S obzirom da predškolsko vaspitanje i obrazovanje predstavlja prvi stupanj vaspitno-obrazovnog sistema jednog društva, s pravom se očekuje da se upravo na tom nivou preduzmu prvi koraci za celoživotno učenje. Shodno tome potrebno je koncipirati kurikulume koji će osigurati intelektualni i socijalni razvoj dece. Kurikulum koji utiče samo na razvoj intelektualnih i sazajnih potencijala dece ne može biti održiv. Upravo mu ta socijalo-emocionalna komponenta koja utiče na stavove i vrednosti dece, kao i na razvoj njihove samodiscipline, moralnosti i etike, donosi epitet "održivosti". Od deteta koje se obrazuje za održivi razvoj očekuje se da postane osoba sa sposobnošću da se suoči sa kompleksnim i ozbiljnim istinama o životu, kako danas tako i u budućnosti. Ova deca imaju pravo da zahtevaju ozbiljne napore od

odgovornih odraslih i institucija od kojih se očekuje da stvore efikasne kontekste za učenje o premisama za održivost (Hägglund and Pramling Samuelsson, 2009).

Upravo iz tog razloga zanimalo nas je koliki je značaj uvođenja ekoloških programa i uticaj samog vaspitača na socio-emocionalni razvoj dece ranog uzrasta, na šta smo u radu i pokušali da damo odgovor.

Socio-emocionalni aspekt razvoja odabran je s obzirom na njegov izuzetan značaj u utemeljenju vrednosnog sistema i formiranju vrednosne matrice. Upravo se posredstvom ovog aspekta razvoja dete u pravom smislu reči vaspitava i prenose mu se kulturne vrednosti. Vrednosti su te koje će doprineti utemeljenju održive zajednice. Sve što dete uči ili radi na ranom uzrastu pokrenuto je i obojeno nekom emocijom, tj. emocije su osnovni pokretači svake vrste delanja i od njih zavisi i krajnji ishod aktivnosti. Stoga za sam koncept održivosti nije toliko značajno samo šta će dete naučiti i usvojiti na kognitivnom planu, već kako će se osećati i koje će vrednosti usvojiti putem socijalnih interakcija koje ga okružuju. Odavde proizilazi jedno krajnje filozofsko pitanje a to je na kakvoj je vrednosnoj matrici uopšte utemeljen naš vaspitno-obrazovni sistem i koje su to vrednosti koje se njime žele preneti na mlađe generacije?

Istraživanje problematike implikacija ekoloških programa utemeljenih u vrednostima održive zajednice na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta ima za cilj utvrđivanje prisustva ili odsustva određenih vrednosnih koncepcija kod svih učesnika u ovom procesu, kao i utvrđivanje njihove uloge i značaja u njemu. Odnosno da li i u kojoj meri ekološki programi utiču na razvoj vrednosti održive zajednice kod dece?

U radu se neminovno, postavlja pitanje šta su to programi ekološkog vaspitanja i obrazovanja i koji je njihov značaj? Šta znači koncept održive zajednice, te koja je njegoova uloga i značaj? Otvoreno je i pitanje koja su to teorijska polazišta vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo? Postavlja se i pitanje uloge ranog vaspitanja i obrazovanja u održivoj zajednici? Kakva je situacija sa socio-emocionalnim i duhovnim razvojem dece predškolskog uzrasta u aktuelnim predškolskim programima? I na posletku, ali ne manje značajno pitanje, na koji način vaspitač može biti nosilac uspešnog ekološkog programa? Odgovore na sva postavljena pitanja pokušali smo da pronađemo u teorijskom i empirijskom istraživanju, a zatim i putem analize i interpretacije dobijenih rezultata istraživanja. Shodno tome u teorijskom delu rada bavili smo se

Teorijsko-metodološkim određenjem osnovnih pojmova i pristupa, Teorijskim polazištima vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo, Konceptom održive zajednice i ulogom ranog vaspitanja i obrazovanja u održivoj zajednici, "Zelenim" kurikulumima, Vaspitačem kao nosiocem uspešnog ekološkog programa i Socio-emocionalnim i duhovnim razvojem dece predškolskog uzrasta u aktuelnim programima. U drugom delu rada dat je Metodološki okvir istraživanja, a zatim i Analiza i interpretacija dobijenih rezultata.

2. TEORIJSKO-METODOLOŠKO ODREĐENJE OSNOVNIH POJMOVA I PRISTUPA

“Ako moja filozofija nije dovoljno jaka da kaže nešto novo, ona, ipak, ima dovoljno hrabrosti za to da ne smatra potpuno verodostojnim ono u šta se već tako dugo veruje”.

G. K. Lihtenberg

2.1. OSNOVNI POJMOVI

Započinjući jednu novu istraživačku dilemu, smatrali smo da je nužno poći od određenja osnovnih pojmova kako bi se izbegli eventualni nesporazumi koji su neizbežni kada se podrazumeva da svi pojmovima pripisujemo isto značenje. Budući da je cilj ovog rada bio da se ispita da li postoji uticaj savremenih ekoloških programa na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta, a zatim i da se utvrdi njihov doprinos senzibilisanju predškolaca za razumevanje vrednosti održive zajednice i delovanje u skladu sa njima, kao ključne pojmove možemo istaći: *programe ekološkog vaspitanja i obrazovanja, koncept održive zajednice i socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta.*

Mišljenja smo da su upravo ova tri pojma fundamentalna za dalju razradu postavljenih ideja i ostvarenja postavljenog cilja.

2.1.1. Ekološko vaspitanje i obrazovanje i program njegovog ostvarivanja

Novi vek donosi i novu paradigmu vaspitanja i obrazovanja, jer i istorija pokazuje da se sve menja osim potrebe za promenom. Paradigma *ekologizacije vaspitanja i obrazovanja* javlja se kao mehanizam za formiranje i razvoj ekološke kulture. Osnovne postavke na kojima se utemeljuje jesu nastojanje da se razume celovitost i jedinstvo sveta, odgovornost čoveka za sudbinu Zemlje, uspostavljanje dijaloga između čoveka i prirode... Iz takvih postavki proizašlo ekološko vaspitanje i obrazovanja ima za zadatak da se kao proces transformiše: od jednosmernog komunikacionog odnosa i siromašne interakcije ka odnosima saradnje, bogate socijalne interakcije i dvosmerne komunikacije; od parcijalizovane predmetne nastave ka

integralno didaktičkom pristupu; od jednoobraznog formalnog sistema do raznovrsnih obrazovnih ustanova, alternativnih nastavnih programa i modela (Klemenović, 2004, 107).

Temeljnu komponentu i preduslov ekologizacije čini vaspitanje i obrazovanje za održivi razvoj (*sustainable development*). Međutim za razliku od ekologizacije koja predstavlja unošenje ekoloških ideja, pojmova, principa na svim nivoima vaspitno-obrazovnog procesa, razmišljanja i delanja u skladu sa njima, vaspitanje i obrazovanje za održivi razvoj predstavlja neposredno usvajanje znanja različitog karaktera i nivoa iz svih oblasti (Đermanov, Marić Jurišin, Kosanović, 2011).

Savremeno ekološko obrazovanje obeleženo je postulatima pedagogije doživljaja i inovacijama u metodama rada, te usklađivanjem sa zahtevima ekoloških organizacija u zajedničkoj brizi za okolinu. U literaturi se ono pominje i kao "socio-ekološko obrazovanje o okolini". Akcenat je na odgovornom delanju pojedinca u društvu u skladu sa socijalnim normama (Andevski, Knežević – Florić, 2002). Ekološko vaspitanje i obrazovanje predstavlja samo deo jedne celine, kao sastavni deo ukupnog razvoja svake ličnosti. Nažalost, čini se da se društvo našlo u dobu protivrečnosti jer deluje da je ekološko vaspitanje i obrazovanje ranije bilo znatno zastupljenije u razvoju ličnosti, dok danas kada se o tome konstantno govori ono ostaje potisnuto i skrajnuto. Samim propagiranjem ekohumanizacije vaspitno-obrazovnog sistema odgovornost se deli na više institucija i za njenu realizaciju su podjednako odgovorni i porodica i vaspitno-obrazovne institucije i mediji.

U Pedagoškoj enciklopediji (1989) navodi se da je ekološko vaspitanje sticanje savremenih znanja, veština, navika i stavova o ekološkim osobenostima, procesima i zakonima u životnoj sredini; upoznavanje sa delovanjem čoveka na životnu sredinu u različitim formama i dimenzijama; razumevanje savremenih težnji i mogućnosti nauke, tehnologije, društvenih nauka i umetnosti za celovitu zaštitu i unapređenje životne sredine; navikavanje na pravilan odnos prema objektima u prirodi, kulturnim vrednostima, radom stvorenim vrednostima, posebno prema sveukupnim međuljudskim odnosima. Ekološko vaspitanje je usko i neraskidivo povezano sa svim aspektima ličnosti, jer ekološka svest postaje sastavni i neotuđivi deo savremenog čoveka, tj, ona je to oduvek i bila, ali danas savremeno ekološko društvo traži svesno i konstantno promišljanje na tu temu.

Ekološko obrazovanje i vaspitanje ima svoje zadatke i principe. Prema M. Kundačini (Kundačina, 1998) u literaturi se navode sledeći zadaci ekološkog vaspitanja i obrazovanja:

- usvajanje sistema ekoloških znanja
- izgradnja vrednosnog ekološkog sistema
- formiranje ekoloških navika
- ovladavanje ekološkom kulturom

Postoje i različita gledišta kada je reč o principima ali se kao osnovni navode:

- princip svestranog razvoja ekološke svesti
- princip ekološke interpretacije naučnih sadržaja koji se mogu dovesti u vezu sa ekologijom
- princip urgentnosti uvođenja ekološkog vaspitanja

Ekološko vaspitanje i obrazovanje ima za cilj da kod pojedinca razvija ekološku svest, da omogući sagledavanje incijalnog stanja, ali i da pruži perspektivu i strategiju za buduće naraštaje, koje će se temeljiti na održivosti (Marić Jurišin, 2011).

Razvoj ideje o ekološkom vaspitanju i obrazovanju podstaknut je, s jedne strane strategijama, dokumentima, deklaracijama itd. donetim od strane organizacija međunarodnog, regionalnog i nacionalnog značaja (UN, UNESCO, UNEP, OECD, EU...), a sa druge strane primerima dobre prakse ekološkog obrazovanja iz različitih zemalja sveta. Ekološko vaspitanje i obrazovanje je na svom razvojnom putu pretrpelo brojne transformacije pre svega u svom suštinskom smislu, odnosno od "sredstva za gašenje požara" preraslo je u filozofiju života uz ideju da njegova funkcija iz kurativne preraste u preventivnu i da naposljetku prevaziđe i nju i postane stil života. Pomenuti razvojni period moguće je prikazati analizom tri razvojne etape i četvrtom kao idejom o njegovom daljem razvoju. Razvojni put ideja o ekološkom vaspitanju i obrazovanju tekao je od a) obrazovanja za zaštitu prirode, b) obrazovanja za životnu sredinu, c) obrazovanja za održivi razvoj i d) obrazovanja za održivo društvo.

Prvi uslov za sprovođenje ekoloških aktivnosti u praksi jeste upravo zastupljenost ekoloških aspekata u programu predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Polazišta za izradu programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja i za isticanje značaja ekološkog obrazovanja u njemu, mogu predstavljati različita teorijska usmerenja i pristupi, pri čemu se kao relevantni smatraju

oni koji kao osnovu uzimaju dete uz uvažavanje okoline u kojoj se ono razvija i odrasta. Analizirajući razlike između mogućih teorijskih pristupa slovenačka autorka J. Lepičnik–Vodopivec (1999) analizira razlike biheviorističkog, psihoanalitičkog, kognitivnog, humanističkog i ekološkog pristupa dečijem razvoju. Kao njihove najznačajnije odlike mogu se izdvojiti sledeće: *bihevioristička teorija* ima ograničenu primenu budući da se prema njenim postavkama razvoj osetljivosti prema životnoj sredini tretira prevashodno kao reakcija deteta na draži iz okoline; *psihoanalitički pristup* ističe značaj detinjstva kao razvojne faze u životu čoveka, koja je najoptimalnija za sve procese učenja, pa tako i za učenje o životnoj sredini; *kognitivistički pristup* ističe u prvi plan zonu narednog razvoja, kao i postavke da se određeni oblik dečijeg mišljenja (pa i ekološkog) razvija kao rezultat genetske pripremljenosti, čija je realizacija uslovljena podsticajnošću sredine; *humanistički pristup* se ogleda u podsticanju razvoja samosvesti i psihičkog zdravlja, osećanja zadovoljstva i kompetentnosti, poštovanja osnovnih ljudskih potreba, kvalitetne inter i intrapersonalne komunikacije (Klemenović, 2004). N. Veresov smatra da je humanistički pristup problemu ekološkog vaspitanja zasnovan na ideji da su čovek i svet jedan sistem, koji u isti mah uključuje i čoveka i okolinu, ali se ne sastoji od njih. Sistem se ne sastoji od subjekata i objekata već od njihovih relacija i odnosa; *ekološki pristup* podrazumeva poznavanje porodice, predškolske ustanove, vaspitača, vidljivog i prikrivenog kurikulumu, stavova roditelja, i lokalne zajednice prema ekološkom vaspitanju i obrazovanju (Veresov, 2002a).

2.1.1.1. Pristupi i modeli u ekološkom vaspitanju i obrazovanju

Jedno od ključnih pitanja jeste i to kako se ovi koncepti uopšte uvode u vaspitno-obrazovne sisteme. Reč je mogućim pristupima i modelima koji se koriste u praksi. Pristup se određuje kao najopštija strategija ili taktika za ostvarivanje određene orijentacije ekološkog vaspitanja i obrazovanja, dok je model u stvari način sprovođenja određenog pristupa.

U vaspitno-obrazovnoj praksi najčešće se koriste informativno-obrazovni pristup i njegovi modeli, akcioni pristup i modeli kao i kontekst socijalnog i ekološkog ambijenta kao pristup i neki njegovi modeli.

- Informativno-obrazovni pristup i njegovi modeli

Osnovne postavke su mu da se "opšta slika o životnoj sredini i faktorima koji deluju, kao i spremnost da se u okviru ličnih i društvenih okvira zalaže i deluje u skladu sa ekološki prihvatljivim ponašanjem", može ostvariti upoznavanjem "kako se razne oblasti znanja i ljudske prakse odnose prema sredini"(Brun, 2001, 124). Prema ovom pristupu problemi životne sredine se susreću u vidu informativnog sadržaja koji se razrađuje u nastavnim programima većeg broja nastavnih predmeta i to kako prirodnih tako i društvenih. Pažnja se posvećuje temama i problemima (zagađenost, recikliranje, globalno zagrevanje...) sa kojima se učenici upoznaju tokom obrazovanja na različitim nivoima.

Tri su moguća modela implementacije ovih sadržaja u formalne obrazovne programe:
multidisciplinarni, interdisciplinarni i transdisciplinarni model.

- Multidisciplinarni model podrazumeva da se ekološki sadržaji implementiraju u druge već postojeće discipline, čime se postiže njihova međuzavisnost. Ovaj model shodno tome zahteva rad na korelaciji predmeta i koordinaciji nastavnih planova i programa. S druge strane iziskuje manje pojedinačno izdvojenog vremena za realizaciju (nema uvođenja novih predmeta već se sadržaji realizuju u okviru postojećih predmeta.). Mana mu je što ne postoje kurikulumom posebno utvrđeni standardi te mnogo toga zavisi od afiniteta, sposobnosti i same ekološke pismenosti svakog pojedinačnog nastavnika.
- Interdisciplinarni model podrazumeva da su svi ekološki sadržaji obuhvaćeni izučavanjem jednog posebnog nastavnog predmeta, koji zahteva izradu planova i programa, vreme, mesto kako u kurikulumu tako i fizički (laboratoriju), kao i posebno obučeni kadrovi. Ovakvim modelom se stiču isključivo znanja vezana za ekološku problematiku, samim tim izostaje vaspitna komponenta i udaljujemo se od same suštine ekologizacije. Predmet tog tipa ne bi bio na odmet, ali je sam za sebe kao takav neodrživ.
- Transdisciplinarni model podrazumeva da se ekološka problematika obrađuje izborom jedne ili više tema iz oblasti životne sredine koje se istražuju iz različitih aspekata i disciplina i uglavnom imaju projektnu formu. Ovakvi projekti su izuzetno značajni kada se koriste kao dopuna ili demonstracija određenih (konkretnih) sadržaja.

Najveći nedostatak informaciono-obrazovnog pristupa jeste što se on uglavnom svodi na obradu sadržaja u učionici ili eventualno laboratoriji, što nažalost ne vodi nužno i do formiranja željene ekološke svesti, odnosno pismenosti.

- Akcioni pristup i njegovi modeli

Akcioni pristup usmeren je na neposredno osposobljavanje za ekološko delovanje. Počiva na zajedničkom traženju rešenja za zajednički formulisane probleme koji proizilaze iz vaspitanikovog stvarnog života (Andevski, Knežević – Florić, 2002, 33). U ovom modelu akcentat je na aktivnom učenju, što znači da se prati razvoj deteta, polazi se od njegove osetljivosti, emocionalnosti, radoznalosti i ličnog angažovanja. Sadržaji se tako i najbolje usvajaju jer su emocionalno obojeni, pretpostavka je takođe da su u pitanju aktuelni i savremeni problemi. Važno je da se prilikom planiranja ekoloških aktivnosti polazi od ličnih interesovanja i različitih stilova učenja konkretnih učesnika, što omogućava da se svaki od njih uključi u određenu ekološku aktivnost i obavi određeni zadatak (Klemenović, 2004, 118). On pruža mogućnost da se zaštitimo od uniformnosti i da se svaka lokalna zajednica bavi svojim problemima u okviru ekološke svesti, a samim tim se dela i globalno. Model ovog pristupa je i *model projektnog pristupa ekološkim aktivnostima*. Počiva na zadovoljenju osnovnih potreba učesnika aktivnosti i razvoju osećanja uspešnosti prilikom obavljanja radnji. Iskustvo u praksi pokazuje da akcioni pristup često nije dovoljno uspešan za sprovođenje novih sadržaja.

- Kontekst socijalnog i ekološkog ambijenta kao pristup ekološkom vaspitanju i obrazovanju i njegovi mogući modeli

Ekološki menadžment, raspolaganje resursima, privredna i društvena pitanja za ekološki odgovorno delovanje postaju aktuelne teme svakodnevnih školskih delatnosti (Andevski i Knežević – Florić, 2002, 35). Primer ovakvog modela je i EIC model (Environment as an Integration Context for Learning), koji se sprovodi u Americi.

Analizom pristupa i modela koji se mogu koristiti u ekološkom vaspitanju i obrazovanju, možemo zaključiti da su neki od njih više orijentisani na obrazovanje. Ono što je alarmantno jeste da se obrazovanjem kod dece utiče na znanje, navike, veštine i sposobnosti, ali se samo vaspitanjem menja cela ličnost, a posredno i njena okolina. Činjenica je da bez dobre obrazovne

osnove nema celovitog, harmonijskog i svestranog vaspitanja ličnosti, ali se zato ni razvoj i vaspitanje ne mogu završiti samo na njegovoj obrazovnoj osnovi. Ekološka "vaspitanost" (možemo reći i ekološka pismenost) ne zavisi samo od čovekovih znanja već i od ubeđenja, stavova, vrednosnog sistema, emocija i svega onoga što ga može motivisati na ekološko delovanje. Samim tim ekologizacija je usko povezana sa principom doživotnog i permanentnog obrazovanja. Ni u ovom procesu ne smemo biti jednostrani, jer ideal je pojedinac sposoban da se ostvari na saznavnom, vrednosnom, afektivnom i delatnom planu. Cilj ekološke pismenosti jeste da deca nauče da postavljaju pitanja, hipoteze, da spekuliraju i razrađuju odgovore na sopstvena pitanja. Da razumeju proces i sistem životne sredine, što zahteva poznavanje određenih disciplina, kao i da budu u stanju da empatišu te da preuzmu ličnu i društvenu odgovornost. Ekološka znanja nisu znanja koja će doneti prolaznu ocenu u školi već znanja koja obezbeđuju budućnost, pa ih shodno tome treba i tretirati. Ekologizacija mora sa sobom doneti i delatna znanja (Đermanov, Marić Jurišin, Kosanović, 2011).

Kako bi se osiguralo pounutrenje znanja koja deca stiču tokom ovog procesa, treba imati u vidu individualne životne snage deteta (gledanje, slušanje, mirisanje, osećanje, opažanje, mišljenje, pamćenje, radoznalost, znatiželja, htenje, mašta, ljubav) samo dovedene u odnos prema predmetu (obrazovnom dobru) koji odgovara životnoj snazi, mogu se istodobno delom potvrđivati i delom razvijati. To znači da se procesom učenja mora omogućiti oku da gleda, mozgu da misli, srcu da oseća, uhu da sluša, prstima da osećaju, dodirnu... Kada se kaže delom da razvija znači da je neophodno omogućiti transformaciju biološkog u ljudsko, odnosno omogućiti biološkom oku da postane ljudsko oko (da uživa u lepom), biološkom srcu transformaciju u ljudsko srce (da voli), biološkom uhu u ljudsko uho (da uživa u muzici) (Slatina, 2005)... Svi ovi procesi jesu u službi saznavanja prirodnih i društvenih pojava. U ovom smislu neophodno je da interakciju između individualnih životnih snaga i obrazovnog dobra prate odgovarajuće aktivnosti. Te aktivnosti nazivaju se nosiocima učenja i one istovremeno doprinose ličnom oslobađanju i razvoju ličnosti kao i njenom samoizgrađivanju i samopotvrđivanju. Da bi se sadržaj koji se uči pretvarao u obrazovno dobro neophodno je uspostaviti istovetno funkcionisanje kognitivnih i nekognitivnih procesa učenja. Ukoliko je dete razumelo i doživelo sadržaj, to je znak da je on postao obrazovno dobro. Ukoliko se pođe od toga da svaka ljudska spoznaja

počinje sa osećanjima, sasvim je jasno da procesi kognitivne i afektivne prirode ne idu jedni bez drugih. Na ovaj način povezuju se vaspitna i obrazovna funkcija u jedan proces.

Ekološka svest je osnovni produkt ekološkog vaspitanja i obrazovanja. Postoje različite definicije ovog koncepta, što je u potpunosti opravdano s obzirom da je ekološka svest dinamička dimenzija koja se iz dana u dan menja, kako se menja i sam čovek, priroda i njegov odnos prema njoj. To i jeste ohrabrujuće jer ukoliko se razvije pozitivna ekološka svest i pojedinac osposobi da se na savestan i odgovoran način ponaša prema prirodi, a samim tim i prema sebi, imamo mogućnost da se kao društvo nadamo i nekim boljim prognozama. Pojmom ekološka svest obuhvaćene su vrednosti, spremnost da se preuzme odgovornost za druge ljude i kvalitet njihove okoline. Ovde se okolina ne podrazumeva kao nešto konkretno zauvek dato, već kao promenljiva kategorija koja se spoznaje apstraktno, gde potencijalna oštećenja okoline najčešće ugrožavaju čitavo čovečanstvo. Evidentno je da je ekološka svest usko povezana i sa politikom, te tako kriza društva uslovljava i odnos prema prirodi. Ekološka svest je sastavni deo čovekove svesti uopšte, sa većom ili manjom individualnom spremnošću da se u skladu sa njom reaguje. Može se reći da ekološku svest karakterišu određena: ekološka znanja, ekološki stavovi, ekološke vrednosti i ekološko ponašanje.

Prema I. Cifriću ekološka svest je svest o nužnosti ukidanja dominacije čovjeka nad prirodom u njenom izvornom kao i socijalno konstituiranom obliku i uspostavljanju ravnoteže između prirodnih sistema i čovekovog sistema; svest o objektivnom postojanju ekološke krize, kao i svest o ekološkoj krizi kao društveno uzrokovanoj, odnosno o društvenoj krizi (Andevski, 2002). Danas se mnogo govori o globalnom zagrevanju, reciklaži, neracionalnom iskorišćavanju prirodnih resursa, istrebljenju određenih biljnih i životinjskih vrsta, organskoj ishrani, eko turizmu... a sve su to u stvari činioци ekološke svesti. Problem je u tome što se ekološka svest teško može izmeriti, kao i što to što je neko svestan ne implicira nužno da će uvek i delati u skladu sa svojom svešću. Zato se kao značajne navode zajedničke akcije porodice, škole, medija, lokalne samouprave, mesne zajednice, ekoloških organizacija...

Sa ekološkim vaspitanjem i obrazovanjem, razvojem ekološkog mišljenja i delanja, nužno je započeti na najranijem uzrastu. Reč je o procesu koji zahteva ozbiljan pristup, zakonsku regulativu, nacionalnu strategiju, strukturane planove i programe... Radi se o procesu koji mora

omogućiti sveobuhvatnu "ekološku reformu" vaspitno-obrazovnog sistema (Marić Jurišin, 2013). Savremena predškolska pedagogija i njeni pedagozi se uglavnom slažu oko opštih ciljeva i zadataka predškolskog vaspitanja, postoji ipak velika diskrepancija stavova oko puteva kojima oni treba da se ostvare. S obzirom da je ovde reč o usvajanju naučnih i apstraktnih pojmova značajno bi bilo analizirati na koji način predškolci formiraju pomenute procese saznanja. Pođemo li od uzrasta deteta, a uvažavajući osnovna didaktička načela jasno je da metode koje se primenjuju u radu sa školskom decom nisu adekvatne u predškolskom uzrastu, već ih je potrebno transformisati i prilagoditi karakteristikama ovog uzrasta. One se moraju zasnivati na načelu vaspitno-obrazovnog rada, moraju uvažavati dečije potrebe i mogućnosti, kao i predviđene vaspitno-obrazovne zadatke. Moraju podsticati unutrašnju aktivnost deteta i ne smeju se zasnivati na prenošenju gotovih verbalnih znanja koja nemaju funkciju (Štrbac, Miljanović, 2011). Osim značaja metoda bitno je istaći i neophodnost uvođenja ekoloških principa, za šta se zalažu autori koji ističu značaj ekoloških aktivnosti uz obrazloženje da one predstavljaju jednu vrstu konkretizacije sadržaja vaspitno-obrazovnog rada iz oblasti zaštite životne sredine koja omogućava plansko razvijanje osetljivosti najmlađih za životnu sredinu i bogaćenje njihove ekološke svesti (Klemenović, 2004). Uzmemo li u obzir značaj razvoja ekofilije na najranijem uzrastu, nužno je proučiti i načine na koje teče taj razvoj. Reč je o specifičnim sadržajima koji zahtevaju i specifičan pristup. Značaj rada sa decom u predškolskom uzrastu samo je uvertira za čitav proces školovanja, odnosno sistema u kome pojedinac provede formalno barem trećinu svog života, dok se neformalno taj proces tretira kao celoživotni. Dečije učenje se mora odvijati kroz interakciju deteta sa okolinom, što direktno utiče tj. određuje šta će i u kojoj meri dete internalizovati (Marić Jurišin, Budić, 2012).

2.1.2. Održiva zajednica

Održivi razvoj i održiva zajednica javljaju se kao moguće rešenje osnovnog planetarnog problema današnjice, a kao cilj se ističe zadovoljavanje potreba sadašnjosti bez bojazni da buduće generacije neće moći da zadovolje svoje potrebe. Reč je o društvenom idealu koji treba da dovede do poboljšanja uslova života na ekonomskom i društvenom planu bez narušavanja

prirodnog ekvilibrijuma. Održivost je dvostruko obavezujuća, kako prema čoveku tako i prema prirodi. Ona nije recept ili gotov program, već koncept koji integriše sve činioce jednog društva i u skladu sa njima daje smernice za delanje individue na lokalnom i globalnom nivou. Reč je o etičkom imperativu čiji su ciljevi: pravednost, ekonomska izdržljivost, kulturni identitet, vraćanje prirodi, samoostvarenje, globalna povezanost, partnerstvo, humanističke vrednosti... Naučno posmatrano radi se o utopiji novog doba, savremenoj paradigmi i determinišućem faktoru promena u vaspitno-obrazovnom sistemu.

U suštini održivi razvoj je proces promena unutar kojeg su eksploatacija resursa, usmeravanje investicija, orijentacija tehnološkog razvoja i institucionalne promene u harmoniji i omogućavaju korišćenje sadašnjih i budućih potencijala kako bi se zadovoljile ljudske potrebe i aspiracije. World Commission on Environment and Development, 1987.

(<http://www.freewebs.com/odrzivirazvoj/VIII%20cas.pdf>)

Održivost kao briga za budućnost objedinjuje u sebi paletu argumenata moralne, ekološke i ekonomske prirode:

– *Moralni argument (Teorija pravičnosti Džona Roulsa (John Rawls, 1971)):*

- fundamentalni princip moralne pravde, sadržan u podjednakom pravu svakog čoveka na najšire osnovne slobode, koje ne protivreče slobodi drugih
- pravo sadašnje generacije na iskorišćavanje resursa i životne sredine, ne sme ugroziti isto takvo pravo narednim generacijama

– *Ekološki argument*

- priroda predstavlja vrednost samu po sebi
- čovek je samo deo prirode i nema pravo da je nepovratno menja
- dakle, neprihvatljiv je svaki vid ekonomske aktivnosti kojim se narušava diverzitet živog sveta, ili bogatstvo resursa

– *Ekonomski argument*

- održivi razvoj je efikasniji

(<http://www.freewebs.com/odrzivirazvoj/VIII%20cas.pdf>)

Prema I. Cifriću put u održivo društvo, a samim tim i održivu zajednicu, povezan je sa promenom industrijskog metabolizma, što u stvari znači revalorizovanje uloge tehnike i

celokupnog kulturnog okruženja. Ovakvo društvo je dinamično u zavisnosti od razvojnih mogućnosti koje će uticati na njegovo stalno održivo preoblikovanje (Cifrić, 2012). Održiva zajednica je ona zajednica koja je ekonomski, ekološki, socijalno i zdrava i otporna. Ona zadovoljava postavljene izazove putem integrisanih rešenja, a ne kroz fragmentarni pristup kojim ispunjava jedan od ciljeva ali na uštrb drugih. Održiva zajednica ima dugoročnu perspektivu, baziranu na aktuelnoj situaciji ali i na viziji budućnosti.

Nacrtom nacionalne strategije Održivog razvoja Republika Srbije iz aprila 2008. godine obuhvaćeni su sledeći principi održivog razvoja: Međugeneracijska solidarnost i solidarnost unutar generacije; Otvoreno i demokratsko društvo - učešće građana u odlučivanju; Znanje kao nosilac razvoja; Uključenost u društvene procese; Integrisanje pitanja životne sredine u ostale sektorske politike; Princip predostrožnosti; Princip zagađivač/korisnik plaća, uključenje troškova vezanih za životnu sredinu u cenu proizvoda; Održiva proizvodnja i potrošnja.

Zajednica je po pravilu socijalna grupa koja živi na nekom ograničenom području sa uspostavljenim socijalnim i moralnim pravilima o unutrašnjim odnosima među njenim članovima. Može se odrediti sa četiri aspekta: 1) Osećajem "građanske dužnosti" da se učestvuje u brizi za javne probleme; 2) "Političkom jendakošću" u pravima i obavezama svih; 3) "Solidarnošću, poverenjem i tolerancijom" među građanima; 4) Visokom stopom "uključenosti građana u različite asocijacije" koje razvijaju i jačaju norme i vrednosti civilne zajednice (Putnam, 1992 prema Cifrić, 2012). Ovako koncipirana održiva zajednica zahteva aktivnu participaciju svih svojih činilaca: institucionalnih, pravnih, fizičkih i ličnih.

2.1.3. Socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta

Rane godine života deteta su ključne u postavljanu temelja za njegov dalji razvoj. Od vremena začeca pa do prvog dana škole, razvoj teče i prolazi kroz različite biološke i socijalne forme. U pitanju je period u kojem se mozak još uvek intenzivno razvija, a deca stiču sposobnost da govore, misle, uče...

Razvoj socijalnih i emocionalnih veština omogućava deci da uče od svojih vaspitača (odraslih), da sklapaju prijateljstva, da izraze svoje misli i osećanja, i da se uspešno nose sa frustracijom. Ove veštine pak, za uzvrat, direktno utiču na kognitivna postignuća deteta i

njegovu sposobnost ovladavanja ranom pismenošću, matematikom i jezičkim veštinama. U prvim godinama života deca naglo razvijaju socijalne i emocionalne kapacitete koji treba da ih pripreme i osposobe da budu samouvereni, da imaju poverenja, da budu empatični, intelektualno radoznali, sposobni da ovladaju jezikom i komunikacijama. To konkretno znači da se očekuje da dete razvije sledeće sposobnosti:

- iskustvo, upravljanje i izražavanje čitavog spektra pozitivnih i negativnih emocija;
- razvijanje bliskih, zadovoljavajućih odnosa sa drugom decom i odraslima;
- aktivno istraživanje svoje okoline i učenje (Cohen et al., 2005).

U ranom detinjstvu na socijalni i emocionalni razvoj utiču biologija/nasleđe, veze i odnosi sa drugima i životna sredina. Biologija se odnosi pre svega na ono sa čim se dete rađa, kao što su njegov ili njen genetski potencijal. Veze i odnosi usmereni su na uspostavljanje interperosnalnih veza sa značajnim ljudima u detetovom životu, dok se pod životnom sredinom podrazumeva mesto gde dete provodi svoje vreme, poput kuće, institucije ranog vaspitanja i obrazovanja ili neko drugo okruženje gde dete stiče iskustva koja se mogu kretati od pozitivnih pa do krajnje neprijateljskih.

U ranom detinjstvu socijalni i emocionalni razvoj su usko vezani za svaku drugu oblast rasta i razvoja deteta (fizičkog rasta i razvoja, razvoja komunikacije i jezičkih veština, razvoja kognitivnih veština kao i uspostavljanja ranih veza i odnosa). Ukoliko je detetu uskraćena mogućnost da na vreme i na adekvatan način razvija svoje socio-emocionalne potencijale ono može biti pod većim rizikom od školskog neuspeha, maloletničke delinkvencije kao i raznih drugih problema kasnije u životu. Upravo je ovo razlog zbog kojeg se socio-emocionalnom razvoju pridaje posebna pažnja u institucijama vaspitni-obrazovnog karaktera. Od njega direktno zavise kako akedmska postignuća deteta tako i njegova samoaktuelizacija, životne vrednosti i stavovi.

Istraživanja socijalnog razvoja deteta su posle dugog zanemarivanja, značajno učestala u poslednjih 30 godina. Ovome su značajno doprinele i brojne studije koje su uočile vezu između problematičnih odnosa sa vršnjacima i lošeg socijalnog, emocionalnog i akademskog postignuća (Kupersmidt et al., 1990; Newcomb et al., 1993; Parker, Asher, 1987; Parker et al., 1995 prema Petrović, 2006). Različiti autori različito definišu sam koncept socijalnog razvoja, ali se

pregledom literature stiče utisak da se pod socijalnom kompetencijom najčešće podrazumevaju različite socijalne, emocionalne i kognitivne veštine ponašanja koje su potrebne za uspešnu socijalnu adaptaciju (Anderson, Messick, 1974) ili se pak, efikasnost u socijalnim interakcijama ističe kao centralni aspekt ovog fenomena (Dodge, 1985; Rubin, Rose-Krasnor, 1992 prema Petrović, 2006).

Prikladan socijalni razvoj zahteva poznavanje i razumevanje normi, pravila i vrednosti zajednice iz koje dete potiče i u kojoj živi, kao i ovladavanje umećima koja su potrebna za delotvornu interakciju unutar te zajednice. Da li će i u kojoj meri dete postati socijalno kompetentno zavisi direktno od njegove sposobnosti regulacije emocija, poznavanja i razumevanja okoline, socijalnim veštinama te njegovoj sposobnosti da se ponaša u skladu sa tim spoznajama. Osnovne socijalne veštine čine veštine slušanja, lepog i odvažnog govora, traženja pomoći i naklonosti od drugih, veštine postavljanja pitanja, čekanje na red i uključivanje u igru, prikladno praćenje uputstava, traženje prijatelja za igru i pružanje pomoći drugima. Socijalno kompetentno dete može iskoristiti podsticaje iz okoline kao i svoje lične, i postići dobre razvojne rezultate koji omogućavaju zadovoljavajuće i kompetentno učestvovanje u zajednici kojoj dete pripada (Katz i McClellan, 1997; Raver i Zigler, 1997; Rose-Krasnor, 1997 prema Brajša-Žganec, 2003).

Emocije čine osnovne elemente socijalnih interakcija tokom čitavog života, determinišući tako smisao svake interakcije. Naglašavanju socijalne prirode emocija doprineo je jedan relativno nov termin u psihologiji – emocionalna kompetencija. Takođe se smatra da je dečija emocionalna kompetencija ključna za uspešne interpersonalne odnose sa vršnjacima (Brown, Dunn, 1991; Cassidy et al, 1992; Denhman, 1986; Hubbard, Coie, 1994 prema Petrović, 2006).

Ključna obeležja emocionalnog razvoja obuhvataju sposobnost deteta da identifikuje i razume sopstvena osećanja, da tačno tumači i razume emotivna stanja drugih, da se nosi sa snažnim emocijama i izrazi ih na konstruktivan način, da reguliše sopstveno ponašanje, da razvija empatiju, i da uspostavlja i održava veze i odnose sa drugima (Naučni nacionalni savet za razvoj deteta, 2004 prema <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/itf09socemodev.asp>).

Emocije kao posledice socijalnih iskustava iz okoline motivišu kognitivne procese i ponašanja te regulišu fiziološke, kognitivne i bihevioralne aspekte ponašanja pojedinaca u

okolini (Goodyer, 1990; Vander-Zander, 1993 prema Bajša-Žganec, 2003). Bajša-Žganec takođe navodi da se prema nekima autorima faze emocionalnog razvoja mogu podeliti u tri grupe, a to su usvajanje emocija, diferencijacija i transformacija emocija.

Shodno pomenutom, zadatak predškolske ustanove bi bio da se uključi u kultivisanje emocionalne sfere, što podrazumeva izazivanje odgovarajućeg raspoloženja, pozitivnih stavova ličnosti, humanih težnji, estetskih doživljaja ili radosti saznanja. Šire gledano reč je o negovanju emocionalne kulture, koja obuhvata sledeće elemente: 1) spremnost da se emocionalno reaguje na širok krug pojava u društvenom životu, u umetnosti, na pojave stvaralaštva, na svet moralnih vrednosti; 2) razvijenu sposobnost da se shvate, poštuju i cene osećanja drugih ljudi; 3) razvijenu sposobnost saosećanja sa emocijama drugih ljudi i sa doživljajima junaka iz književnosti i umetnosti; 4) umenje da se sopstvena preživljavanja dele sa bliskim ljudima; 5) osećanje odgovornosti za svoja preživljavanja pred sobom, sa sobom i ljudima oko sebe (Jakobson, 1976 prema Kamenov, 2006).

Adekvatan socio-emocionalni razvoj na ranom uzrastu u značajnoj meri uslovljava detetovo napredovanje u životu u svim njegovim sferama. Upravo je zato značajno raditi na programima koji su od značaja za rani razvoj dece, koji će kasnije doprineti pozitivnim ishodom učenja u svim oblastima, održavajući fokus na promociji pravilnog socio-emocionalnog razvoja.

“Koliko je neki čovek vredan za svoju zajednicu zavisi, u prvom redu, od toga koliko su njegovi osećaji, misli i dela usmereni na unapređivanje života drugih ljudi...”

Albert Anštajn

2.2. TEORIJSKA POLAZIŠTA VASPITANJA I OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVO DRUŠTVO

O vaspitanju i obrazovanju za održivo društvo može se raspravljati iz različitih perspektiva i to ne iz razloga što su njegova određenja u suprotnosti jedna sa drugim, već iz potrebe da se ova koncepcija analizira i implementira u duhu holističke filozofije. Naime vaspitanje i obrazovanje za održivo društvo u sebi sublimira brojne teorijske pravce i učenja s tendencijom osmišljavanja koncepata koji će biti realno ostvarljivi i osigurani da ne skliznu u utopiju.

Najveći uticaj na oblikovanje vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo imaju teorijske osnove na kojima ono izrasta, te se posebna pažnja poklanja sagledavanju ovih uticaja. Reč je o filozofskim i pedagoškim kategorijama, i to *Filozofsko-etičkim osnovama, Socijalnoj ekologiji, Socijalnom konstruktivizmu, Humanističkom diskursu, Kulturnoj pedagogiji, Bronfenbrennerovoj ekološkoj teoriji, Valdorf pedagogiji i Opusu orijentacija ekološkog vaspitanja i obrazovanja.*

2.2.1. Filozofsko – etičko utemeljenje ekološkog vaspitanja i obrazovanja

Prema mišljenju A. Kirn (1986, 294), naučna i filozofska misao su postale predmet ekološke kritike jer predstavljaju zaleđinu današnje tehnološke, ekonomske i društvene prakse, čiji se negativni ekološki učinci dovode u vezu sa antiekološkim načinom mišljenja klasične nauke, njenim metodama ispitivanja i modelima konstruisanja sveta. Kako bi prevazišao postojeće stanje, savremeni čovek je u situaciji da oslonac potraži u “zahvatanju apsolutnog” i suočavanju sa “istinom koja se tiče celine bitka”, odnosno u filozofskom promišljanju ekološke

krize i njenom mestu u okviru filozofije istorije ljudske kulture. Otuda u središte analize filozofsko-ekološkog diskursa ulaze ne samo pojam prirode već i vrednosni stavovi o odnosima čoveka i prirode (Hösle, 1996 prema Klemenović, 2007).

Kao najprimereniji model u ovakvom tumačenju sveta uzima se holističko, ekološki model, koji se prema S.R.Sterlingu zasniva na interaktivnom karakteru čovekovog odnosa prema svetu. Ekološko-holističko viđenje sveta se može tretirati i kao organsko, participativno i ekocentrično. Ono počiva sa sledećim postavkama: *Činjenice i vrednosti su u vezi; Etika i svakodnevni život su integrisani; Subjekt i objekt su u interakciji; Čovek i priroda su neodvojivi – postoji odnos sistematskog uzajamnog delovanja; Znanje je nedeljivo, puno vrednosti, istovremeno empirijsko i intuitivno određeno; Ciklična je koncepcija vremena i uzročnosti; Shvatanje da je priroda sastavljena od međusobno povezanih celina koje su više od zbira delova; Kvalitet međusobnih odnosa sistema se izjednačava s blagostanjem; Zainteresovanost za kvalitativno; Zainteresovanost za fizičku i metafizičku realnost; Sintezi se daje veći značaj; Instrumentalne suštinske vrednosti integrisane su kroz sistemske vrednosti; Ekološke granice određuju granice tehnike; Decentralizacija moći; Multidisciplinarni pristup; Isticanje saradnje; Povećanje raznovrsnosti i integracije; Ekonomija stabilnom državom ili kvalitativni rast* (Klemenović, 2007, 188).

U okviru ekološkog modela ističu se dva različita pristupa: 1) reformska, površinska, environmentalistička ekologija i 2) radikalna, dubinska ekologija ili ekosofija. Suštinska razlika ova dva pristupa se ogleda u njihovom različitom odnosu prema duhovno-vrednosnom sistemu antropocentričnog humanizma. Reformni ekolozi nastoje da sačuvaju prirodne izvore i zalažu se za kontrolu zagađenja uz nastojanje da se istovremeno održi visok životni standard ljudi. Nasuprot njima radikalni, dubinski ekolozi tvrde da bez napuštanja vrednosnog sistema antropocentričnog humanizma, koji i predstavlja neposredni izvor ekološke krize, nije moguće prevladati destrukciju biosfere. Ovaj pravac jedini izlaz vidi u razvoju neantropocentrične, ekocentrične, odnosno holističke ekološke etike ili ekosofije (Klemenović, 2007). Koncept ekološke etike počiva na dva osnovna stožera, a to su umerenost i odgovornost. Put u takvo ekološki uravnoteženo društvo predstavljala bi promena sveukupne duhovnosti čoveka, odnosno uspostavljanje drugačijeg etičkog koncepta čiji bi etički principi bili primenjivi ne samo na

čoveka već i na životinje, biljke i nežive prirodne entitete. Isto tako kvalitativno poboljšanje uslova života nije moguće bez dovođenja u vezu prirodnog i istorijsko-kulturnog sveta jer su to sfere kojima ljudska vrsta simultano pripada. Otud se kao ključ u određivanju tačaka harmonizacije ljudske logike sa logikom života javlja načelo odgovornosti (Đurić, 1998 prema Klemenović, 2007).

Ekološka etika svoje uporište pronalazi u određenom sistemu vrednosti na kojem počiva, i upravo ta vrednosna orijentacija društva ima presudan značaj i uticaj na ukupne promene u oblasti obrazovanja i čovečanstva uopšte. Odnos obrazovanja i vrednosti je međuzavistan. Dok sa jedne strane obrazovanje kreira vrednosti, sa druge strane ono predstavlja socijalnu praksu koja ih prenosi i implementuje (Tuomisto, 1990 prema Milutinović, 2008). Upravo je iz ovog razloga za obrazovanje izuzetno značajna aksiologija. Aksiologija se bavi ispitivanjem i proučavanjem opštih karakteristika svih oblika vrednosti. Ona, prema navodu Životića (1986, 23), ispituje njihove uzajamne odnose, uslove nastanka, forme i sadržaje oblikovanja, uslove važenja i promene sadržaja, kao i procenu samih vrednosti (prema Milutinović, 2008). Polazeći od maksime da su vrednosti načela prema kojima usmeravamo svoje ponašanje i izbore, a zatim shodno tom izričemo sudove, one se u obrazovanju razmatraju prilikom izbora i formulisanja ciljeva, sadržaja, oblika rada, metoda i evaluacije u vaspitno-obrazovnom procesu. Svaki kurikulum počiva na vrednosnim matricama koje treba da prenese učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa. Održivi kurikulum temelji se na etičkom diskursu koji ima za cilj da deci pomogne da nauče kako da artikulišu vlastita verovanja i osećanja, kao i da nauče da poštuju različitost među pojedincima i grupama. Na taj način, deca treba da učestvuju u oblikovanju multietničke, ekološke, antirasističke i nepatrijarhalne vizije demokratske zajednice (Milutinović, 2008,173).

Polazeći od svega navedenog, može se zaključiti da u strukturi kulture svakodnevnog života ekološka kultura obuhvata znanja, uverenja, vrednosti i spremnosti da se deluje u cilju zaštite životne sredine. Posebno važan društveno-personalni proces koji doprinosi uspostavljanju i formiranju ekološke kulture, zasnovane na ekološkoj umnosti, ekološkoj svesti i ekološkoj etici, predstavlja proces vaspitanja i obrazovanja u kome je ekološka dimenzija

naročito naglašena, odnosno proces ekološkog vaspitanja i obrazovanja (Klemenović, 2007, 383).

2.2.1.1. Socijalna ekologija

Termin ekologija skovao je nemački biolog Ernest Hekel (1866) od dve starogrčke reči "oikos" i "logos" što bi u prevodu značilo dom i nauka. Čak i po svom izvornom značenju ekologija je oduvek težila širem aspektu delovanja od biološkog. Permanentne promene savremenog čovečanstva takođe su doprinele kretanju ekološke problematike od biološkog ka socijalnom polju i procesu širenja predmeta njenog proučavanja od lokalne ograničenosti ka svetskom i globalnom nivou. Tako se pored "biološke, medicinske, humane, političke" sve više govori o "socijalnoj ekologiji" (Mišković, 2013). Ivan Cifrić (2012) socijalnu ekologiju (social ecology) definiše kao sociološki, odnosno ekološki intoniranu disciplinu koja prevazilazi sociološka i ekološka ograničenja predmeta i metoda. U njenom razvoju značajnu ulogu imala je čikaška škola kojoj se pripisuje termin *Humana ekologija*. Navode ga E.R. Park i E.W. Burges (1921) i oni pod socijalnom ekologijom podrazumevaju ekološki način promatranja ljudskog društva sa akcentom na planiranje velikih gradova. Kasnije, na razvoj socijalnoekološkog pristupa uticale su i neke okolnosti u prirodnim i društvenim naukama poput: 1) disciplinarnog približavanja prirodnih i društvenih (humanističkih) nauka usled porasta kompleksnosti predmeta istraživanja; 2) upotrebe pojma sistem u prirodnim i socijalnim naukama; 3) nastanka ekološke krize i pomaka u pronalaženju uzroka i rešenja od biološkog prema socijalnom području; 4) globalizacije ekoloških i socijalnih problema od lokalne prema globalnom nivou pa se i ekologija shvata kao globalna ekologija (Glavač, 2011 prema Cifrić, 2012).

U disciplinarnom pogledu socijalna ekologija može se smatrati produktom "povezivanja" prirodnih i društvenih nauka. Neki teoretičari smatraju da je reč o sociologiji sa ekološkim aspektom, a drugi da je reč o ekologiji sa društvenim aspektom (predmetom istraživanja) pa je to područje ekologije koja istražuje uzajamne odnose između okoline i socijalnog ponašanja ljudi. Socijalna ekologija tretira se i kao teorija formiranja i funkcionisanja (Markov, 1986 prema Cifrić, 2012). Suštinski ona polazi od teze da ekološki problemi imaju društvene uzroke i da

samim tim moraju biti i rešavani od strane društva što implicira promenu postojeće razvojne paradigme u socijalnoekološku paradigmu.

Predstavnici socijalne ekologije smatraju da je nedopustivo ograničavanje ekoloških proučavanja na životnu sredinu kao na isključivo prirodnu sredinu, u okviru prirodnih nauka i prirodno-naučnog pristupa. Ukoliko su čovek i ljudsko društvo suštinski i sastavni činiooci globalnog ekosistema, onda je nedopustivo i bespredmetno zaobilaženje društvenih nauka u bavljenju ekološkom problematikom.

Socijalna ekologija je u korespondenciji sa pojmovima poput socijalnoekološka paradigma, ekozofija, ekopedagogija, ekološko vaspitanje, ekološko obrazovanje. *Socijalnoekološka paradigma* predstavlja obrazac istraživanja odnosa društva i prirode u društvenom i individualnom delovanju. Značajno je istaći da se uprkos dualističkom poimanju sveta u mnogim kulturama stvarni život društva (zajednice) događa prema istoj socijalnoekološkoj paradigmi. Osim jedinstva kulture i prirode, u socijalnoekološkoj paradigmi visoko se kotiraju i socijalnoekološka ravnoteža, promena sistema vrednosti u društvu, razvojna pitanja, odnos prema životu, vaspitno-obrazovni proces... *Ekozofija* se definiše kao životna filozofija koja vrednuje ljudske uslove života u zajednici sa drugim bićima u prirodi, promenu svesti pojedinaca i društva u odnosu na ličnu odgovornost, pri čemu su vrednosti zajednice osnova etičkih kriterijuma i moralnog vrednovanja (Cifrić, 2012, 120). Isti autor *Ekopedagogiju* definiše kao opus svih ekopedagoških strujanja koja polaze od nužnosti radikalnih promena bazičnih predstava o društvu, ulozi vaspitanja i obrazovanja i odnosima čovek – priroda. U kontekstu ekološke i obrazovne krize iznedrile su se različite sponje između pedagogije i ekologije te različiti pristupi u pedagoškoj interpretaciji ekoloških pitanja, te je osim ekološkog vaspitanja i ekološkog učenja nastala i ekopedagogija kao sveobuhvatna interpretacija pedagoškog diskursa u ekologiji. Socijalna ekologija u svojim učenjima sublimira znanja i pojmovna određenja iz različitih nauka poput sociologije, pedagogije, filozofije, antropologije, ekologije, biologije, psihologije, teologije i drugih.

2.2.1.2. Socijalni konstruktivizam

U koncepciji obrazovanja za održivi razvoj polazi se od stanovišta da sadržaj učenja ne sme biti serviran detetu već da ga dete mora samostalno izgrađivati i konstruisati uz pomoć vaspitača. Kada se govori o konstruktivizmu potrebno je praviti razliku između tzv. psihološkog konstruktivizma Žana Pijažea i socijalnog konstruktivizma Lava S. Vigotskog. Zajedničko im je da oba polaze od samostalne misaone aktivnosti učenika/deteta, s tim da se prvi akcenat stavlja na individualne a drugi na socijalne aktivnosti. Suštinska razlika između konstruktivizma (Pijaže) i ko-konstruktivizma (Vigotski) je u tome što predstavnici prve teorije polaze od premise da se ključne razvojne promene u kognitivnom razvoju formiraju unutar individue, dok ko-konstruktivisti polaze od pretpostavke da se ključne promene u kognitivnom razvoju dece izgrađuju u okviru interakcije sa drugima da bi se potom individualizovale (Baucal, 2003). Konstruktivizam u centar postavlja dete koje je aktivni stvaralac i mislilac u procesu učenja, ali se ne zanemaruje ni uloga učitelja/vaspitača. On je tu da osigura podršku i potporu te da stvori podsticajnu sredinu za rad i napredak dece. D. Wolff (Milutinović, 2005) navodi sledeće konstruktivističke principe:

- 1) Prema konstruktivističkoj perspektivi nema striktnog pridržavanja propisanog kurikuluma, jer se može dogoditi da učenici neće biti u stanju da povežu aktuelne sadržaje učenja sa pređašnjim iskustvom, stoga jedino sržni sadržaj kurikuluma može biti fiksni.
- 2) Ciljevi učenja, prema konstruktivističkoj didaktici, vođeni su fundamentalnim principom da interakcija sa okolinom ima za cilj isključivo da osigura opstanak učenika kao autopoietičnog sistema. Cilj je razviti veštine ili sposobnosti koje imaju praktičnu vrednost u realnom životu.
- 3) Okruženje učenja treba da reflektuje kompleksnost okoline u stvarnom svetu, te da omogućiti da ono što se nauči u takvom okruženju može koristiti na konkretne načine.
- 4) Učenje učenja jedna je od karakteristika konstruktivističkog učenja. Razvoj metakognitivnih sposobnosti paralelan je proces koji kontinuirano prati svako konstruktivističko učenje.

- 5) Učeniku je potrebna interakcija sa drugima (kooperativno učenje) u svrsi uspostavljanja konsenzusa u pogledu načina na koji je okruženje konstruisano. Imajući u vidu navedene principe možemo zaključiti da je konstruktivističko učenje najsvrsishodniji oblik učenja kada su u pitanju ekološki sadržaji, s obzirom da nije reč o visoko naučnim znanjima već na delatnom aspektu, pri čemu je najbitnija aktivnost svakog deteta, koja ima za cilj suštinske promene u mišljenju i ponašanju.

Konstruktivizam se posmatra kao heterogen skup teorijskih pristupa u različitim naučnim oblastima (Vianna & Stetsenko, 2006) pri čemu se u domenu filozofije izazov konstruktivizma najčešće svodi na preispitivanje održivosti dve temeljne tvrdnje naučnog realizma (Stojanov, 2005). Prva podrazumeva da objekti saznavanja postoje nezavisno od uma onoga koji saznanje, a druga da naučne teorije predstavljaju istinu o objektivnom svetu (Milutinović, 2011, 178). U literaturi se navode različite forme konstruktivizma kao na primer: individualni konstruktivizam, radikalni konstruktivizam, socijalni konstruktivizam, socijalni konstrukcionizam, kritički konstruktivizam, kontekstualni konstruktivizam, kognitivni, epistemski, semantički, metafizički konstruktivizam, egzogeni, endogeni i dijalektički konstruktivizam (Moshman, 1996; Geelan, 1997; Irzik, 2001, prema Milutinović, 2011).

Ekološko vaspitanje i obrazovanje je po definiciji neodvojivo od socio-kulturnog okruženja, stoga bi kao osnovu ovog vida učenja i procesa formiranja saznanja mogli istaći upravo socijalni konstruktivizam. Njegova osnovna premisa jeste da se mentalna aktivnost deteta ne može odvojiti od socijalnog i kulturnog konteksta. Socijalni konstruktivizam usmeren je na interpsihičke procese, odnosno na oblike i sadržaje diskursa među individuama. Ova saznanja teorija naglašava ulogu društva i kulture u procesu učenja, pri čemu se smatra da upravo kultura i socijalna zajednica formiraju načine na koje pojedinci percipiraju, interpretiraju i pripisuju značenja vlastitom iskustvu. Shodno tome socijalni konstruktivizam tretira znanja kao proizvod socijalnih procesa i upotrebe jezika (Jordan et al., 2008 prema Milutinović, 2011). Signifikantnost implementacije ideja socijalnog konstruktivizma u ranom uzrastu reflektuje se u smeštanju individualnog u socijalni kontekst. Ključne promene u dečijem razvoju dešavaju se u socijalnim procesima i interakcijama koje omogućavaju deljenje značenja unutar grupe i konačno njihovo internalizovanje od strane pojedinačnih članova. Na taj način deca aktivno

konstruišu znanja u interakciji sa svojom okolinom pri čemu se i sama okolina, ljudi i njihovi odnosi menjaju.

Određeni primeri socijalno konstruktivističkog pristupa mogu se pronaći u našoj predškolskoj teoriji i praksi u Modelu A, koji u centar stavlja dete, njegovu urođenu sposobnost da uči u interakciji sa okruženjem konstruišući samostalno i kroz saradnju sa drugima svoja znanja. Na taj način dete se osposobljava za ulogu aktivnog i odgovornog člana svoje zajednice. Osnovna uloga vaspitača jeste da pruži pomoć detetu kako bi ono doseglo zonu narednog razvoja. Vigotski je zastupao tezu da dete uz saradnju i pomoć iskusnije osobe uvek može uraditi više nego samostalno. Za razumevanje procesa učenja važnu ulogu ima i koncept zone narednog razvoja. Prema učenjima razvojne psihologije i Pijažea navodi se da dete u toku svog razvoja prolazi kroz mirne etape i periode krize (kriza prve, treće i sedme godine), gde krize predstavljaju skokove u razvoju deteta. Kada predškolsko dete ulazi u krizu, i najneupućenijem posmatraču pada u oči da ono odjednom gubi naivnost i neposrednost; u ponašanju, u odnosima sa okolinom, ono se više ne da "pročitati" kao što je to bio slučaj ranije (Vigotski, 1996). Prolaženje deteta kroz krizu sedme godine nezaobilazan je uslov za prelazak na osnovnoškolski uzrast i osposobljavanje za učenje koje će u narednom periodu zameniti igru kao vodeću aktivnost. Iz ove teorije sledi da nivo rada sa detetom mora odgovarati njegovom stepenu razvoja kao i da nivoi razvoja i učenja moraju biti usklađeni. Vigotski se slaže sa Pijažecom da postoje nivoi razvoja deteta ali ih drugačije određuje. Naime on smatra da dete ima najmanje dva nivoa razvoja: aktuelni razvoj i nivo potencijalnog razvoja. Zona aktuelnog razvoja ili trenutnog karakteriše ono što dete može samo da uradi. Nivo potencijalnog razvoja karakteriše mogućnost deteta da rešava određene zadatke uz pomoć odraslog. Između ova dva nivoa postoji raspon koji se definiše zonom narednog razvoja ili senzitivnim razdobljem. Učenje treba da bude saglasno potencijalnom razvoju. Tu ključnu ulogu ima vaspitač. Kompetentniji partner/vaspitač treba da ima sposobnost da razume strategiju koju primenjuje dete i da može da ga vodi kroz proces zajedničke izgradnje adekvatnije strategije. Na taj način dete će ispoljiti sposobnost za rešavanje problema koju nije ispoljilo u uslovima individualnog funkcionisanja. To je uvertira za narednu fazu kognitivnog razvoja u kojoj će se pomenute radnje internalizovati i postati deo kognitivne strukture deteta. Ovo implicira da je učenje dobro samo onda kada prethodi razvoju.

Vigotski je zone aktuelnog i narednog razvoja poredio sa vrtlarstvom. On ističe da vrtlar neće biti u pravu ako potencijal svog voćnjaka meri samo prema plodovima koji su trenutno zreli, već mora uzeti u obzir i voćke koje tek sazrevaju. Tako je i sa decom u procesu nastave, gde zona narednog razvoja (plodovi koji sazrevaju) ima neposredniji značaj za dinamiku intelektualnog razvoja i uspeh u nastavi nego aktuelan nivo njihovog uspeha (Vigotski, 1996.)

Potrebno je naglasiti da po Vigotskom neće svaka socijalna interakcija biti u zoni narednog razvoja deteta. Ona jeste nužan ali ne i dovoljan uslov za kognitivni razvoj. Da bi došlo do formiranja novih kognitivnih struktura potrebno je zadovoljiti sledeće uslove:

- 1) Dete treba aktivno da učestvuje u procesu interakcije sa odraslom osobom, a ne da bude samo pasivni posmatrač
- 2) Potrebno je da se formira zajednička aktivnost gde oba partnera ravnopravno doprinose razrešenju problema
- 3) Zadatak koji se rešava mora biti u zoni narednog razvoja deteta

Odrasla osoba treba da omogući detetu da postepeno preuzima kontrolu nad strategijom koju su zajednički formirali, odnosno da omogući proces interiorizacije (Baucal, 2003).

Osim modela A javljaju se i izolovani humanističko-holistički programi koji se takođe baziraju na ovim polaznim osnovama. Jedan od njih je i ekološki program N.N. Veresova "Mi smo Zemljani".

2.2.1.3. Humanistički diskurs kao teorijsko polazište

Humanistička pedagogija - pravac u savremenoj teoriji i praksi obrazovanja i vaspitanja, razvio se 50-ih godina prošlog veka u Americi kao pedagoško ostvarivanje ideja humanističke psihologije (Rodžers, Maslov i drugi). U središtu pažnje humanističke pedagogije nalaze se shvatanja o celovitoj ličnosti, usmerenosti ka višim vrednostima i maksimalno ostvarivanje mogućnosti pojedinca, njegovih sposobnosti, potreba, interesovanja, posebno stvaralaštva.

Začeci humanizma u istoriji ljudske civilizacije dosežu još do Konfučija i Aristotela, međutim ukoliko se govori o razvoju "savremenih" humanističkih teorija vaspitanja značajno je istaći brojne izvore koji su delovali kao inspiratori pomenutog razvoja. To su iskustva nastala iz obrazovne i nastavne prakse u nizu škola sa reformnim ili eksperimentalnim programom krajem

19. i početkom 20. veka, a zatim i F. Niče, F. Dostojevski i Kjerkegor koji su bili glavne preteče egzistencijalizma devetnaestog veka (Milutinović, 2008). Stoga se humanizam u dvadesetom veku povezuje sa egzistencijalističkim i fenomenološkim pravcem filozofskog mišljenja. U okviru teorije egzistencijalizma čovek se ne shvata kao neko gotovo dato biće, već kao biće koje se menja i razvija, tj. samostalno donosi odluke i kreira svoju budućnost. Fenomenologija se, sa druge strane bavi sistematskim istraživanjem svesti i njenih objekata, tj. analizira kako svesni subjekti prepoznaju objekte i kako ljudska svest doživljava i uočava sve tipove fenomena. Kada je reč o psihološkim osnovama humanističkih teorija u oblasti obrazovanja onda je neminovno spomenuti humanističku psihologiju, tzv. "treću silu" u psihologiji. Jedan od njenih najznačajnijih predstavnika je i Abraham Maslov i njegova teorija samoaktualizacije.

U okviru humanističkih teorija razvijen je optimističan pogled na ljudsku prirodu koji proizilazi iz stava da postoje svi unutrašnji preduslovi za zdrav i kreativan razvoj ličnosti. Ukoliko se taj razvoj ne ometa pojedinac će biti u prilici da koristi sve svoje mogućnosti kako bi se razvio u ono što jeste. Otud se u vaspitanju i obrazovanju treba osloniti na personalne unutrašnje snage i kapacitete ličnosti i njen samorazvoj. Shodno tome mnogi humanisti zastupaju gledište da obrazovanje treba fokusirati na razvoj unutrašnjeg sopstva (selfa), na konstrukciju individualnog identiteta (Milutinović, 2011).

Humanističke teorije ističu značaj sredine za učenje pre svega pri razvoju samoaktualizacije. Zbog toga je važno osigurati uslove koji će detetu omogućiti da osvesti vlastiti značaj i izgradi autonomiju. Humanistički pristup u prvi plan ističe osećanja i mišljenje i teži pre svega razvoju pozitivnih uzajamnih humanih odnosa i iskrene međusobne komunikacije.

U celini posmatrano humanističke teorije su dominirale u periodu između 1965. i 1975. godine dvadesetog veka i u tom periodu su se pod uticajem Maslova, Rodžersa, Levina i drugih razvijale brojne alternativne škole. Humanistički pogled na obrazovanje evoluirao je i iz njega su izrasle mnoge savremene perspektive sa fokusom na brigu za osobu kao celinu (Bertrand, 2003 prema Milutinović, 2011). To su: samoaktualizujuće teorije, teorije grupne dinamike i spiritualističke teorije.

Humanističke teorije u saglasnosti su sa demokratskim vrednostima u čijim se osnovama nalaze koncepti nezavisnosti, autentičnosti i samoispunjenja. Vrednost humanističkog pristupa

upravo leži u naglasku na dignitetu ljudskog bića i njegovom celokupnom razvoju. Osim toga, akcenat na sopstvu ne znači isključivanje drugih (Milutinović, 2011, 106).

2.2.2. Bronfenbrennerova ekološka teorija ljudskog razvoja

Ekologija ljudskog razvoja čini jednu od mogućih perspektiva za istraživanja koja se tiču ljudskog razvoja. Polazeći od hipoteze da je vrsta *Homo sapiens* veoma elastična, promenljiva, te sposobna da se prilagodi, toleriše i stvori sredinu u kojoj će rasti i razvijati se, tvorac ove teorije, Juri Bronfenbrenner (Uri Bronfenbrenner) naglašava da se pomenuti ljudski razvoj i promene ne mogu posmatrati van konteksta grupe, zajednice, društva i kulture kojoj pojedinac pripada. Njegova teorija ekoloških sistema temelji se na pretpostavci da je za razumevanje razvoja potrebno razmotriti međusobno delovanje deteta i njegove okoline koje je uvek dvosmerno. Razvoj je ovde definisan kao trajno menjanje načina na koji osoba opaža svoju sredinu i odnosi se prema njoj, dok se sredina tj. ekološko okruženje doživljava kao set ugneždenih struktura od kojih se svaka nalazi u narednoj, kao set ruskih babuški, dok se osoba koja je u razvoju nalazi u njihovom jezgru. Kako bi se moglo konstatovati da li je do ljudskog razvoja zaista i došlo, potrebno je ustanoviti da li se promene u koncepcijama i/ili aktivnostima osobe prenose i u druga okruženja i na druga vremena.

Bronfenbrenner smatra da dete i okolina neprekidno utiču jedno na drugo na dvosmeran, transakcijski način (Bell, Sameroff, prema: Vasta, Haith, Miller, 2005, 60). Ekosistem (okolina) *transakcijskim* (interaktivnim) putem na dete (čoveka) deluje kroz mikrosistem (okolina najbliža detetu: porodica, vrtić, škola, crkva, igralište...), mezosistem (sistem koji povezuje više detetovih mikrosistema, npr. roditelje i učiteljicu), egzosistem (socijalna okruženja u kojima dete neposredno ne učestvuje: lokalna vlast, školsko veće...) i makrosistem (kultura i subkultura u kojoj dete živi: država – zemlja, pojedini delovi zemlje...) (Vasta, Haith, Miller, 2005, 59–61). Ovi su sistemi međusobno povezani kronosistemom koji je “... struktura događaja iz okoline i promena tokom života, kao i sociokulturalne okolnosti” (Santrock, 2008) (prema Eret, 2012, 143-144).

Prema ekološkoj teoriji, razvojni potencijal dva ili više okruženja povećava se kada osobe koje su uključene u zajedničke aktivnosti čine zatvorenu mrežu aktivnosti, odnosno razvojni potencijal povećava se kada svaki član sistema učestvuje u zajedničkim aktivnostima sa svakim drugim članom sistema. Ovaj sklop postaje optimalan ukoliko je svaki član u interakciji sa svim ostalim članovima u svim okruženjima i ako je ispunjen uslov da se raspodela moći postepeno menja u korist osobe koja je u razvoju (Bronfenbrenner, 1997).

Ekologija ljudskog razvoja leži na tački konvergencije disciplina bioloških, psiholoških i društvenih nauka onoliko koliko se one tiču razvoja individue u društvu.

Bronfenbrenner je takođe naglašavao i značaj moralnih aktivnosti, kao značajnog elementa makrosistema koji ujedno čini glavnu i najneposredniju manifestaciju razvoja individue i najmoćnijih sredinskih snaga koje podstiču razvoj, tj. akcije drugih ljudi. Stoga ih on definiše kao tekuće ponašanje koje ima sopstvenu pokretačku snagu i koje se opaža kao ponašanje sa značenjem ili namerom od strane učesnika u okruženju (Bronfenbrenner, 1997).

U novije vreme značajan je interes istraživača usmeren na ekološki pristup u proučavanju dečijeg razvoja koji se temelji upravo na Brunerovoj teoriji ekoloških sistema. Pri čemu istraživači stavljaju akcenat na važnost okoline za dečiji razvoj i psihosocijalnu adaptaciju i prilagođavanje dece (Brajša-Žganec, 2003).

2.2.3. Kulturna pedagogija

Diskurs kulturne pedagogije razvio se u prvim decenijama XX veka na teritoriji Nemačke. Reč je o veoma raznorodnom pedagoškom pravcu, koji se temelji na filozofiji vrednosti. Kulturna pedagogija se razvila direktno iz duhovno-naučne psihologije i pedagogije V. Diltaja, a jedan od njenih dominantnih predstavnika je E. Špranger.

Kulturne vrednosti su po definiciji trajne, objektivne i univerzalne. One su nezavisne od društvenih slojeva, staleža i klasa. Njih stvaraju generacije i generacije ljudi i zatim ih prenose na naredna pokolenja. Smisao i cilj vaspitanja, prema predstavnicima kulturne pedagogije jeste da se nasleđene kulturne vrednosti prenesu na mlade. U cilju osiguranja "kulturnog procesa" mlade treba osposobiti da osim što usvajaju određene vrednosti, budu sposobni i da stvaraju nove. Kako "kulturne vrednosti" obuhvataju naučna i druga saznanja i tekovine, umetničke i druge

vrednosti, a one obuhvataju sve sfere ljudskog života i delatnosti, to njihovo usvajanje vaspitanjem treba, istovremeno, da omogući razvijanje intelektualnih, emotivnih i moralnih svojstava svake individue ponaosob (Potkonjak, 2003, 82). Upravo se u ovome ogleda značaj kulturne pedagogije u utemeljenju održivog ekološkog vaspitno-obrazovnog sistema. Kulturna pedagogija takođe nastoji da izmiri jednostranosti pedagoških pravaca koji u centar vaspitanja stavljaju zajednicu ili pojedinca, insistirajući na tome da je ovde reč o dva neodvojiva entiteta koja se nalaze u međuzavisnom odnosu.

2.2.3.1. Waldorf pedagogija

Spiritualističke teorije pažnju usmeravaju pre svega na duhovno povezivanje pojedinca i univerzuma i svoje utemeljenje pronalaze u vrhunskim vrednostima poput istine, lepote, mira, pravde, ljubavi i nenasilja. Cilj ovakvih teorija je duhovna samorealizacija ljudskog bića koja se posmatra kao važan činilac transformacije globalnog društva. Jedan od primera primene spiritualističke teorije u praksi jeste i sistem valdorfskog obrazovanja, utemeljen na antropozofskoj duhovnoj nauci austrijskog filozofa i pedagoga, Rudolfa Štajnera (Milutinović, 2011). Radi što boljeg razumevanja i sagledavanja Valdorfske pedagogije potrebno je pre svega definisati antropozofiju, koju je R. Štajner predstavio kao nauku o telu, duši i duhu i njihovoj međuzavisnoj povezanosti u čoveku i svetu. Valdorfska pedagogija je zasnovana na holističkom pristupu ljudskom biću. Nijedan fenomen ne postoji izolovano od sistema kojem pripada, ili od delova od kojih se sastoji i s kojima je povezan. Holistički pristup podrazumeva celovit pristup, sagledavanje celovitosti deteta u vremenu i prostoru u kojem odrasta. Oduvek je bilo zagovornika holističkog obrazovanja koji su naglašavali da uloga vaspitno-obrazovnih institucija nije samo u tome da deci pruže znanja koja ona usvajaju, već da podstaknu njihov razvoj na svim nivoima: fizičkom, emocionalnom, intelektualnom, socijalnom i duhovnom. Imperativ savremenih vaspitno-obrazovnih institucija, stoga bi trebao da bude da decu uči da kritički misle, analiziraju i rešavaju probleme, ostvaruju uspešnu komunikaciju i saraduju sa drugima u timu.

Na temelju antropozofske spoznaje deteta i holističke paradigme izgrađuje se i vaspitno-obrazovna praksa u valdorfskim školama i vrtićima. U institucijama ovog tipa posebna pažnja se

usmerava na razvijanje i negovanje ekološkog duha i ekološke kulture koje imaju pozitivan upliv na celovit razvoj dečije ličnosti. Takav koncept rada kao jedan od svojih postulata uzima i održivost u svim sverama.

2.2.3.2. Opus orijentacija ekološkog vaspitanja i obrazovanja

Svaka orijentacija nosi sa sobom drugačija pedagoška polazišta i usmerena je na jedinstvene ciljeve i zadatke pri određenju i realizaciji vaspitno-obrazovnog procesa, u ovom slučaju ekološkog vaspitanja i obrazovanja. Budući da od date orijentacije zavise i ishodi vaspitno-obrazovnog procesa u nastavku je dat pregled orijentacija koje su modelovale i stvarale aktuelnu orijentaciju ove značajne oblasti vaspitno-obrazovne teorije i prakse.

Prema analizi koju daje J. Klemenović moguće je izvršiti podelu na a) osnovne orijentacije u ekološkom vaspitanju i obrazovanju (biološka, usmerena na životnu sredinu i humanistička) i b) usmerenja unutar humanističke orijentacije ekološkog vaspitanja i obrazovanja (Klemenović, 2004).

a) Biološka (naturalistička) ili ‘‘ekologija opstanka’’ je orijentacija koja je usmerena na saznanja iz bio-ekologije i bavi se proučavanjem štetnih uticaja na organizme (radijacija, zagađenost, polarne noći, itd.). Neosporno je da su ovi problemi realni, ali su upitni cilj i svrha ekološkog obrazovanja ukoliko je ono u potpunosti zasnovano na ovom principu. Druga orijentacija usmerena na *životnu sredinu*, pristupa problemu iz suprotnog ugla, odnosno predstavlja antipod naturalističkoj orijentaciji u ekološkom vaspitanju i obrazovanju. Njegova suština je da informiše o uništavanju okoline na koju utiču ljudske industrijske aktivnosti. Ovo usmerenje utemeljeno je na ideji da je zagađena životna sredina praktičan problem i da ga na taj način treba i tretirati i rešavati. U ovoj orijentaciji kao ishodišta ekoloških aktivnosti dece predškolskog uzrasta pored sadržaja iz eko-biologije (biljke, životinje, voda, hrana, otpad, energija...) u institucionalnim uslovima javljaj se i proširenje programskih dimenzija ekološkog vaspitanja i obrzovanja uključivanjem sadržaja drugih područja učenja. Pri čemu V. Uzelac posebno naglašava značaj tema kao što su zavičaj (lokalna zajednica) i njegova tradicija i istorija, te estetsko i etičko područje, područje matematike, sporta i razna druga (Uzelac, 2000 prema Klemenović, 2004). Zajednička osobina i osnovni princip ‘‘klasičnog’’ pristupa ekologiji

(biološki i pristup sa aspekta životne sredine) i odgovarajući pristup ekološkom obrazovanju jeste podela između organizama i okoline, čoveka i sveta. Nasuprot tome, **humanistički pristup** problemu ekološkog vaspitanja i obrazovanja i ekološke svesti je zasnovan na ideji da su tela i okolina tj. čovek i svet jedan sistem (Jarvilelito, 1994 prema Veresov, 2002a). Reč je o procesu izgrađivanja odnosa prema životnoj sredini, pri čemu su ti odnosi objektivni i stvarni u tom smislu da ih možemo prepoznati ali po sebi ne predstavljaju materijalne objekte poput drveća ili zgrada. Iz ovoga proizilazi da je problem razvoja ljudske svesti u stvari problem stvaranja eko sistema svakog konkretnog deteta, pri čemu se svako to dete uključuje u taj sistem ljudskih odnosa, uz napomenu da se sistem prvo mora otkriti detetu (Veresov, 2002a).

b) Isticanje uzajamnih sprega koje povezuju čoveka i svet koji ga okružuje postaje još dominantnije u okviru tzv. **eko-humanističke** orijentacije. Brojni ruski autori (Tarasov, 1997; Glazačev, 1997; Memedov, 1997) propagiraju novu paradigmu vaspitanja i obrazovanja, koju nazivaju ekologizacija vaspitanja i obrazovanja koja služi kao mehanizam za razvoj i formiranje ekološke kulture. Osnovne postavke na kojima se utemeljuje ta nova paradigma, prema V. Nikoliću su sledeće ideje: priznaje se i nastoji razumeti celovitost i jedinstvo sveta; naglašava se odgovornost čoveka za sudbinu Planete; nastoji se uspostaviti dijalog između prirode i čoveka pri čemu se koevaluacija vidi kao optimizacija međusobnih veza društva koje se razvija i prirode koju ono menja; dolazi do tendencije da se u kontekstu ekološke kulture priznaje prioritet prirodnih faktora ljudskog postojanja nad socijalnim (Nikolić, 2001, 104). Nova paradigma dovodi i do promovisanja čitavog niza konceptualnih stavova koje S. N: Glazančev (1997) izdvaja na sledeći način:

- ❖ ekološko mišljenje, ekološko shvatanje i ekološka kultura predstavljaju vodeću komponentu nove civilizacijske paradigme prelaska na model stabilnog razvoja i model ekološkog društva;
- ❖ ekološko vaspitanje i obrazovanje ne predstavlja odvojen proces vaspitanja i obrazovanja već ono iznova osmišljava celokupnu vaspitno-obrazovnu delatnost kao osnovni uslov opstanka i razvoja ljudske civilizacije;

- ❖ ekološko vaspitanje i obrazovanje predstavlja temeljnu komponentu vaspitno-obrazovnog procesa, koja određuje njegove strateške ciljeve i vodeće pravce, koja stvara intelektualnu, moralnu i duhovnu osnovu škole budućnosti;
- ❖ cilj ekološkog obrazovanja je usvajanje i razvoj ekoloških saznanja, formiranje i razvoj kulture društva i ličnosti, korekcija postojećeg i formiranje novog ekološkog pogleda na svet;
- ❖ ekološko obrazovanje podrazumeva primenu kako svih opštih didaktičkih principa tako i onih specifičnih, neophodnih za uspešnu realizaciju vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka kao što su: princip ekohumanizacije, princip poučne vaspitne funkcije prirode, princip komplementarnosti i integrativnosti i dr.;
- ❖ u nastavnom planu i programu oblast ekološkog obrazovanja ne može biti određena samo nastavnim predmetima ili njihovom ukupnošću već ono mora predstavljati sferu korekcije pogleda na svet koja bi se mogla označiti kao ekološka kultura;
- ❖ ekološku kulturu odlikuje usmerena ljudska aktivnost na očuvanje prirodnih uslova neophodnih za život, a nivo te kulture je utoliko viši, ukoliko ljudi uspevaju da realizuju takvo usmerenje;
- ❖ ekološka kultura društva predstavlja sintezu istorijskog iskustva i tradicije ponašanja usaglašenog sa prirodom i delovanje naroda koji je naseljavaju pa je otud mera harmonije, stepen koevolucije društva i prirode pokazatelj zrelosti civilizacije (Nikolić, 2001, 105-6).

Iz svega navedenog nameće se zaključak da ekološko vaspitanje i obrazovanje ima smisla samo ako se vidi kao **planetarno ekološko humanistički** orijentisano vaspitanje i obrazovanje tj. **globalno obrazovanje** (Marković, 2002 prema Klemenović, 2004). Tako usmereno ekološko vaspitanje i obrazovanje predstavlja zapravo deklarisan pravac razvoja vaspitno-obrazovnog procesa industrijski razvijenih zemalja, koje se opredeljuju za uvažavanje međuzavisnosti tehnološkog, ekonomskog, socijalnog i kulturnog razvoja kroz **koncept održivog razvoja**. U prvom planu tog koncepta nalaze se kvalitet života ljudi i operacionalizacija smernica i pravila u odnosu na raspoložive resurse.

3. KONCEPT ODRŽIVE ZAJEDNICE I ULOGA RANOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA U ODRŽIVOJ ZAJEDNICI

“Vaša deca nisu vaša deca.

Oni su sinovi i kćeri života koji čezne za sobom.

Ona dolaze kroz vas, ali ne od vas. I mada su s vama, ona vam ipak ne pripadaju. Možete im dati svoju ljubav, ali ne i svoje misli. Jer ona imaju vlastite misli.

Možete udomiti njihova tela, ali ne i njihove duše, Jer njihove duše obitavaju u domu sutrašnjice koji vi ne možete posetiti, čak ni u snovima. Možete stremiti da budete poput njih, ali ne nastojte da ih učinite sličnima sebi. Jer život ne ide natraške, niti se zadržava na jučerašnjici.”

Halil Džubran

3.1. ISTORIJSKI RAZVOJ EKOLOŠKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA – OD OBRAZOVANJA ZA ZAŠTITU PRIRODE DO OBRAZOVANJA ZA ODRŽIVO DRUŠTVO

a) Obrazovanje za zaštitu prirode

Za početak prvog razvojnog perioda uzet je momenat kada su ekološke ideje prvi put prerasle nacionalne okvire i svoju potvrdu dobile na međunarodnom nivou od strane osamnaest vodećih zemalja (Bern, 1913). Tom prilikom je predloženo da se posebna pažnja posveti zadacima propagande znanja za zaštitu prirode i vaspitanja čoveka za odgovarajući odnos prema životnom okruženju u prirodi (Stojanović i saradnici, 1997 prema Klemnović, 2004). Intenzivniji angažman međunarodne zajednice na ovom polju usledio je šezdesetih godina 20. veka u vidu apela za zaštitu prirode od različitih aspekata zagađenja ali i o načinima implementacije ovakvih sadržaja u obrazovne sisteme. Tako je 1963. godine Komisija za obrazovanje pri UNESCO, organizovala prvi seminar za obrazovanje onih koji se bave zaštitom prirode i tom prilikom je

promovisan i prvi program pod nazivom *Zaštita prirode* (1962). Nakon ovog seminara u Najrobiju (Kenija) usledili su i seminari u Bangkoku (Tajland, 1965), Lucernu (Švajcarska, 1966), San Karlos de Bariločeu (Argentina, 1968), Nju Delhiju (Indija, 1969), Livingstonu (Zambija, 1971), Ontariju (Kanada, 1972). Organizovane su i konferencije ekspertskih grupa koje su se bavile različitim aspektima zaštite prirode između ostalog i obrazovanjem. Tom prilikom afirmisani su i neki od suštinskih elemenata današnje definicije ekološkog vaspitanja i obrazovanja (Eksanprovans, 1972). Važne probleme u oblasti obrazovanja za zaštitu životne sredine smatra se da je pokrenula Konferencija u Beogradu (1975). Tom prilikom je na osnovu referata u kojima je prikazano stanje i tendencije u ovoj sveri obrazovanja, evidentiran izostanak interdisciplinarnog pristupa koji otežava sagledavanje kompleksnosti ekoloških problema i sticanje znanja za njihovo rešavanje, što se na nivou školskih programa ispoljava redukovanjem ekoloških sadržaja na samo prirodni aspekt životne sredine (Stojanović i saradnici, 1997, 30 prema Klemenović, 2004). Ovako definisano obrazovanje imalo je za cilj poboljšanje kvaliteta egzistencije svih živih bića.

b) Obrazovanje za zaštitu životne sredine

Drugi razvojni period nastupio je osamdesetih godina 20. veka konstituisanjem didaktičkog koncepta ekološkog obrazovanja i proklamovanjem nove uloge i mesta čoveka u ekološkom sistemu kao i naglašavanje značaja stava javnosti. Ovaj novi pristup vidi čoveka kao inicijativno i kompetentno biće koje ima mogućnost da kroz samoorganizovane grupe za učenje razvija kritičku distancu prema postojećem društvu (Andevski i Knežević-Florić, 2002). U nizu značajnih skupova i deklaracije koje su obeležile ovaj period treba pomenuti: Deklaraciju sa konferencije UN o čovekovoј sredini iz Najrobija (Kenija, 1982) gde je posebno istaknut značaj obrazovanja i informisanja za jačanje javne i političke svesti o značaju čovekove sredine; Konferenciju UN posvećenu održivom razvoju u Otavi (Kanada, 1986); Međunarodni kongres UNESCO i UNEP u Moskvi (SSSR, 1987); Međuregionalni skup posvećen obuci u oblasti ekološkog obrazovanja (Kolumbo, 1989); Međunarodnu radionicu u organizaciji OECD *Učenje za održivi razvoj* (Pariz, 1989); Međunarodnu konferenciju o ekološkom obrazovanju (Australija, 1990); Međunarodnu konferenciju u organizaciji UNESCO i UNEP u Jomitenu (Tajland, 1990)

na kojoj je usvojena Svetska deklaracija o obrazovanju za sve. Ono po čemu se ovaj razvojni period posebno izdvaja jeste koncept akcionog učenja. Ono je praćeno zahtevom za samoodređenjem, ali i za dijalogom i kooperacijom učesnika u procesu učenja. Nove forme interaktivnog, delatno-orjentisanog ekološkog učenja koje izrastaju iz konteksta socijalnog pokreta kao idealnu formu promovišu "projektnu nastavu" i uvode pojmove, koji i danas imaju izuzetnu važnost, kao što su "orijentacija na doživljaj" i "delatna orijentacija" (Andevski, 1999, 742-743, prema Klemenović, 2004). Što se tiče situacije u Jugoslaviji može se konstatovati da iako je naglašen značaj ekološkog vaspitanja i obrazovanja (kao obrazovanja za zaštitu životne sredine), ono nije pronašlo svoje mesto u strukturi pedagoške nauke te nije tretirano kao vaspitno obrazovno područje koje se odnosi na jednu novu komponentu celovito vaspitane ličnosti već se ostvaruje kroz vaspitna područja definisana u tradicionalnoj pedagogiji (Kundačina, 1998).

c) Obrazovanje za održivi razvoj (*Sustainable development*)

Treći period u razvoju ideja o ekološkom vaspitanju i obrazovanju obuhvata poslednju deceniju prošlog veka i prvu deceniju tekućeg. Osnovna odlika ovog perioda jeste upravo njegova socijalo-ekološka nota, usled čega se on u literaturi označava i kao "socijalno-ekološko obrazovanje o okolini". Po definiciji socijalna ekologija pronalazi modus za ekološki odgovorno delovanje pojedinca u društvu u određenim privrednim uslovima i socijalnim normama (Andevski i Knežević-Florić, 2002). Kao reakcija na konferenciju u Rio de Ženeiru, 1992. godine javlja se termin "obrazovanje za održivi razvoj". Tom prilikom je u dokumentima Okolina i razvoj i Agenda za 21. vek jasno definisano mesto ekološkog vaspitanja i obrazovanja, odnosno obrazovanja za zaštitu životne sredine u funkciji ostvarivanja održivog razvoja. Za ovaj period takođe je karakteristično i postepeno prenošenje sve veće odgovornosti na nacionalni, a zatim i lokalni nivo. U cilju harmonizacije zajedničkih napora vladinih i nevladinih organizacija u kreiranju zajedničke politike u oblasti zaštite životne sredine u Parizu (Francuska, 1993) su organizovane konsultacije pod pokroviteljstvom UN i tom prilikom je predložena jasna strategija i plan akcija za zajednički rad pri čemu je UNESCO dobio ulogu koordinatora. Međunarodni program ekološkog vaspitanja i obrazovanja je tada dopunjen u cilju vaspitanja i obrazovanja

stanovništva na Planeti za održivi razvoj, pri čemu se kao ciljne grupe za delovanje, pre svih, navode deca i profesionalci u predškolskim ustanovama, osnovnim, srednjim, industrijskim i poljoprivrednim školama, studenti na fakultetima, donosioci privrednih i političkih odluka, porodica itd. (Klemenović, 2004). Okosnicu Međunarodnog programa ekološkog obrazovanja predstavljaju: razvijanje ekološke i razvojne svesti; unapređivanje informisanja i znanja, definisanje koncepta metoda i pristupa; ugrađivanje ekoloških, razvojnih i populacionih dimenzija u sve obrazovne procese i u svim zemljama; promovisanje vrednosti, ponašanja i stavova; jačanje etičke odgovornosti; promovisanje doprinosa kroz akcije u zaštiti i unapređivanju životne sredine; stimulisanje učešća u donošenju odluka i aktivnostima vezanim za održivi razvoj i unapređenje kvaliteta života (IEEP, 1993 prema Klemenović, 2004). Kao odgovor na ove ideje javlja se i pokušaj revizije i reforme obrazovanja i vaspitanja sa aspekta diskursa o održivom razvoju koji obuhvata sledeće momente: 1) Određena tema se u određenom vremenu opaža kao važna. U ovom slučaju: Održivi razvoj; 2) Teoretičari vaspitanja i drugi, identifikuju temu kao značajnu za proces učenja. Ispituju se premise koje su značajne za pedagoški kontekst; 3) Identifikuju se naučni koncepti, vodeći uzori i vrednosno prosuđivanje (konstruktivizam, istraživanje uzora, reflektivnost, integracijska pravednost, proces individualizacije, participacija); 4) Oni postaju baza za kurikularnu reformu sistema obrazovanja; 5) Traži se mogućnost pripojenja naučnih koncepata vodećih uzora i vrednosnog prosuđivanja na trendove razvoja u sistemu obrazovanja; 6) Svođenje naučnih koncepata, vodećih uzora i vrednosnog prosuđivanja na trendove razvoja u sistemu obrazovanja; 7) Jedno ili drugo uređenje obrazovanja adaptira ova razmišljanja u: *Obrazovanje za održivi razvoj* (G. de Haan, 1998 prema Andevski i Kundačina, 2004). Što se tiče ekološkog vaspitanja i obrazovanja kod nas u tom periodu ono se u celini gledano ocenjuje i dalje kao nekoordinisano, nesistematsko i nedovoljno osmišljeno. U osnovi konstatovanih problema nalaze se teškoće organizacione, programske i didaktičko-metodičke prirode, koje su dobrim delom uslovljene neodgovarajućim obrazovanjem nastavnih kadrova iz oblasti zaštite životne sredine (Nikolić, 2001 prema Klemnović, 2004).

Održivo društvo je ono koje može napredovati bez katastrofalnih neuspeha u doglednoj budućnosti. Možemo li mi to reći za naše društvo?

d) Obrazovanje za održivo društvo (*Sustainable society*)

Smatra se da je održivo društvo ono koje može napredovati bez katastrofalnih neuspeha u doglednoj budućnosti, i stoga bi četvrta faza trebala da simboliše period kada je društvo sazrelo i prihvatilo da postane održivo. Reč je o preuzimanju lične i kolektivne odgovornosti uz razvoj empatije, poštovanja prema drugima, ljubavi, briga, pripadnosti...

Treći i četvrti period u razvoju ideja o ekološkom vaspitanju i obrazovanju su usko povezani, međutim i među njima je moguće napraviti distinkciju. Kao začetak četvrte faze uslovno bi se mogla uzeti odluka Ujedinjenih nacija da se 2005-2014 proglasi za dekadu obrazovanja za održivi razvoj, pri čemu je UNESCO proklamovan za vodeću instituciju u ovom procesu.

Obrazovanje za održivo društvo pruža mogućnost svakom ljudskom biću da stekne znanje, veštine, stavove i vrednosti neophodne da i sam učestvuje u oblikovanju održive budućnosti. Ono podrazumeva inkorporiranje ključnih pitanja o održivom razvoju u nastavu i učenje, kao što su npr. klimatske promene, smanjenje rizika od katastrofa, biodiverzitet, održiva potrošnja, smanjenje siromaštva... To takođe zahteva određene metode rada i učenja koje će motivisati decu da promene svoje ponašanje i da preduzmu mere kako bi se osigurao održivi razvoj a zatim i održivo društvo. Obrazovanje za održivo društvo, stoga promoviše kompetencije kao što su kritičko mišljenje, zamišljanje budućih scenarija i donošenje odluka u saradnji sa drugima.

Ujedinjene nacije su takođe inicirale i konferenciju o održivom razvoju, Rio+20 koja je održana u Rio de Ženeiru 2012. godine. Tom prilikom su države članice odlučile da pokrenu proces razvoja grupe ciljeva vezanih za održivi razvoj koji će se temeljiti na Milenijumskim razvojnim ciljevima i biti u konvergenciji sa razvojnom agendom za period nakon 2015. godine. Neki od ciljeva koji su se iskristalisali tom prilikom su:

1. Da će šefovi država i vlada i visoki predstavnici, pošto su se sreli u Rio de Žaneiru u Brazilu, od 20. do 22. juna 2012, uz puno učešće civilnog društva, obnoviti svoju posvećenost održivom razvoju i obezbeđivanju promocije ekonomski, socijalno i ekološki održive budućnosti za našu planetu, kao i za njene sadašnje i buduće generacije.

2. "Mi prepoznamo planetu Zemlju i njene ekosisteme kao naš dom i u skladu sa tim "Majka Zemlja" je postao uobičajen izraz u velikom broju zemalja i regiona, a napominjemo da neke zemlje posebno promovišu prava prirode u kontekstu promocije održivog razvoja. Uvereni

smo da je u cilju postizanja pravednog balansa između ekonomskih, socijalnih i ekoloških potreba sadašnjih i budućih generacija, potrebno promovirati harmoniju sa prirodom”.

3. Učesnici konferencije pozivaju na holistički i integrisan pristup održivom razvoju koji će čovečanstvo voditi ka životu u harmoniji sa prirodom i koji će osigurati zdravlje i integritet ekosistema zemlje.

4. Učesnici konferencije podržavaju prirodnu i kulturnu raznolikost sveta i ističu da sve kulture i civilizacije doprinose održivom razvoju.

5. Učesnici konferencije se obavezuju da će ojačati međunarodnu saradnju i na taj način postići univerzalni pristup osnovnom obrazovanju, posebno za zemlje u razvoju. Oni se takođe zalažu za: sveobuhvatni pristup kvalitetnom obrazovanju na svim nivoima, što je bitan uslov za postizanje održivog razvoja, iskorenjivanje siromaštva, uspostavljanje jednakosti polova i osnaživanje žena, kao i samog ljudskog razvoja; za postizanje međunarodno dogovorenih ciljeva razvoja, uključujući i Milenijumske razvojne ciljeve uz punopravno učešće žena, muškaraca i posebno mladih ljudi. U tom smislu, ističe se potreba za obezbeđivanjem jednakog pristupa obrazovanju za osobe sa invaliditetom, za domorodačke narode, za lokale zajednice etničkih manjina i za ljude koji žive u ruralnim područjima.

6. Učesnici konferencije su svesni da su mlađe generacije čuvari budućnosti i potrebe za boljim kvalitetom i pristupom obrazovanju izvan primarnog nivoa. Stoga smatraju da je potrebno poboljšati kapacitete obrazovnih sistema kakao bi pripremili ljude za održivi razvoj, uključujući tu i pojačanu obuku nastavnika/vaspitača, razvoj održivosti kurikuluma, razvoj programa obuke koji pripremaju studente za karijere u oblastima koje se odnose na održivost, kao i efikasniju upotrebu informacionih i komunikacionih tehnologija za poboljšanje ishoda učenja. Oni apeluju na pojačanu saradnju između škola, lokalnih zajednica i vlasti u naporima da se promoviše pristup kvalitetnom obrazovanju na svim nivoima.

7. Učesnici konferencije podstiču države članice da promovišu svest održivog razvoja među mladima, između ostalog, kroz promovisanje programa za neformalno obrazovanje u skladu sa ciljevima Dekade Ujedinjenih nacija za obrazovanje za održivi razvoj, 2005-2014. godine.

8. Naglašavaju značaj intenzivnije međunarodne saradnje u poboljšanju pristupa obrazovanju, uključujući tu i izgradnju i jačanje obrazovne infrastrukture i povećanje ulaganja u

obrazovanje, posebno ulaganja u poboljšanje kvaliteta obrazovanja za sve u zemljama u razvoju. Oni podržavaju međunarodne obrazovne razmene i partnerstva, uključujući tu i osnivanje fondova za stipendije koje bi pomogle pri ostvarivanju globalnih ciljeva obrazovanja.

9. Namerni su da promovišu obrazovanje za održivi razvoj i aktivniju integraciju održivog razvoja u obrazovanju i nakon Decenije Ujedinjenih nacija za obrazovanje za održivi razvoj.

10. Oni podstiču obrazovne institucije da razmotre usvajanje dobre prakse u upravljanju održivosti na svojim kampusima i u svojim zajednicama uz aktivno učešće učenika, nastavnika i lokalnih partnera, a da nastava o održivom razvoju bude integrisana kao komponenta u neku širu disciplinu.

11. Učesnici konferencije naglašavaju značaj podrške obrazovnim institucijama, posebno visokoškolskim ustanovama, u zemljama u razvoju, u sprovođenju istraživanja i implementaciji inovacija za održivi razvoj, u cilju razvoja kvalitetnijih i inovativnijih programa, uključujući tu i preduzetništvo, zatim profesionalno, tehničko i stručno osposobljavanje za doživotno učenje, usmereno na unapređivanje nacionalnih ciljeva održivog razvoja (<http://sustainabledevelopment.un.org/futurewewant.html>).

Svi pomenuti ciljevi imali su za cilj utemeljivanje održivog društva.

Jedna od aktuelnih tema kojom se UNESCO bavi jeste i "Nauka za održivu budućnost". Oni ističu značaj uzajamne povezanosti i usmerenosti između nauke i društva, pri čemu su jasno shvatanje nauke i aktivno učešće građana u njoj od suštinske važnosti za koncipiranje društva gde ljudi imaju potrebna znanja kako bi svoje profesionalne, lične i političke izbore mogli da upotrebe u stimulativnom svetu otkrivanja. Autohtoni sistemi znanja razvijeni dugom i bliskom interakcijom sa prirodom, treba da budu dopuna sistemu znanja utemeljenom na osnovi moderne nauke (<http://www.unesco.org>).

Na sedmoj konferenciji EAP (Environment Action Programme), koja je održana u novembru 2013. godine pod geslom "Živeti dobro, u okviru ograničenja naše planete", Evropski parlament i Savet Evropske Unije usvojili su novi akcioni program za zaštitu životne sredine do 2020. godine. Oni su otišli čak i malo dalje u budućnosti ističući svoju viziju za 2050. godinu. "U 2050. godini mi živimo dobro, u okviru ekoloških ograničenja naše planete. Naš prosperitet i zdravo okruženje temelje se na inovativnoj, cirkularnoj ekonomiji gde se ništa ne gubi i gde se

prirodnim resursima upravlja na održiv način. Biodiverzitet je zaštićen, cenjen i obnovljen na način koji povećava otpornost našeg društva. Nizak rast emisije ugljenika posledica je održivog upravljanja resursima, što stvara mogućnost za konstituisanje zdravog i održivog globalnog društva” (7th Environment Action Programm).

(<http://ec.europa.eu/environment/newprg/index.htm>)

Vaspitanje i obrazovanje za održivo društvo usmereno je pre svega na razvoj empatije, solidarnosti, socijalne i ekološke odgovornosti, zrelosti i autonomije, kompetencije, sposobnosti samooblikovanja i jačanja ličnosti.

3.1.1. Dete – aktivni građanin zajednice

Preškolskoj ustanovi i školi je po automatizmu dodeljena uloga institucija koje predstavljaju i zastupaju moralni “glas” društva. P. Kemp (2005) kaže da ukoliko moralni glas današnjice nije glas građanina sveta, u tom slučaju se sistem vaspitanja i obrazovanja može smatrati propalim. Ovakvim stavom Kemp ističe dva bitna momenta: 1) moralnu dimenziju održivog razvoja i 2) neprocenjivu ulogu koju ima vaspitanje i obrazovanje na ranom uzrastu za razvoj globalnog građanstva (Johansson, 2009).

Sve negativne posledice koje sa sobom nosi industrijalizacija i preterana eksploatacija, nažalost, ponajviše se odražavaju upravo na najmlađim naraštajima. Ukoliko se pođe od premise “održivosti” kao logičan sled nameće se i potreba za *promenama*. Šansu za to moguće je potražiti upravo u obrazovanju. Sa stanovišta UNESCO-a iz 1997, obrazovanje je čovečanstvu najbolja nada i najefikasnije sredstvo za postizanje održivog razvoja i održivog društva. Obrazovanje osnažuje ljude i omogućava im da usvajaju i razvijaju vrednosti i veštine koje će im omogućiti da kritički reflektuju stvarnost i donose ispravne odluke po pitanju mira, socijalne jednakosti i pravde. Obrazovanje tako pomaže onima koji su eksploatisani da brane svoje interese i samim tim stvaraju bolju zajednicu. Kako bi obrazovanje otvaralo put održivosti, neophodno je da počiva na sledećim principima i vrednostima: integraciono jedinstvo; rodna jednakost; društvena tolerancija; smanjenje siromaštva; zaštita životne sredine; restauracija i konzervacija prirodnih resursa i “miroljubivo” društvo (UNESCO, 2006). Sa ovakvim obrazovanjem mora se započeti po rođenju, pa čak i ranije. Vaspitno-obrazovni rad na tako

ranom uzrastu predstavlja i osnovu za kasnije učenje i razvoj. Osnovne životne veštine kao što su komunikacija, saradnja, autonomija, kreativnost, rešavanje problema, pozitivni i negativni stavovi prema učenju i sama društvenost uobličuju se na ranom uzrastu i to treba uzeti u obzir prilikom koncipiranja vaspitno-obrazovne prakse. Veštine i sklonosti naučene u ranom detinjstvu kasnije se tokom života razvijaju i nadograđuju, na šta veliki uticaj imaju i porodica, vaspitno-obrazovne institucije i zajednica (Kaga, 2008).

Suludo je zahtevati i očekivati da će odrastao čovek biti aktivan i samosvestan član svoje zajednice ukoliko mu za to nije pružena prilika još u detinjstvu. U kojoj meri je naša realnost paradoksalna svedoči i podatak da i pored toga što smo kao društvo koncipirali i usvojili dokumenta poput ‘Konvencije o pravima deteta’, a zatim stavili decu pod ‘staklena zvana’, i onemogućili im da ostvare svoja zakonom zagarnatovana prava. Pre svega pravo na aktivno učestvovanje, odgovornost i samostalnost. Mogućnost deteta da aktivno učestvuje važan je preduslov za razvoj njegovih građanskih kompetencija potrebnih za aktivno učestvovanje deteta u životu zajednice. Na taj način dete se podstiče i ohrabruje da kritički misli i donosi vlastite sudove. Jer, krajnji cilj vaspitanja i obrazovanja nije formiranje poslušnika bez vlastitog mišljenja, stava i samopouzdanja, nego razvoj aktivnih, odgovornih i inicijativnih osoba koje se u složenom svetu u kojem žive mogu snaći i koje ga mogu učiniti boljim (Slunjski, 2012, 43).

Imajući u vidu da je R Srbija po svom uređenju demokratska zemlja i da je demokratija proklamovana kao jedan od imperativa održivog društva, nužno je život i rad same predškolske ustanove koncipirati na taj način. U pitanju je takav oblik zajedničkog življenja dece i odraslih u ustanovi, koji se temelji na jednakosti, učestvovanju, slobodi i odgovornosti svih članova. Vrednosti i veštine potrebne za život u demokratskom društvu nije moguće razvijati samo poučavanjem dece o njima, jer su takva znanja mahom deklarativnog karaktera. Potrebno je stvoriti preduslove koji će omogućiti sticanje iskustva demokratskog življenja u predškolskoj ustanovi. Reč je o predškolskoj ustanovi shvaćenoj kao svojevrsan forum civilnog društva, u kojoj se deca tretiraju kao građani, tj. članovi zajednice i koja je prepoznatljiva po kulturi uključenosti i dijaloga (Dahlbergm Moss i Pence, 1999).

Demokratija se uči u uslovima koji podstiču aktivno učestvovanje, u kojima se slobodno iznose različiti stavovi i o njima se otvoreno raspravlja. Jer, ‘samo demokratija odgaja za

demokratiju” (Henting, 2006, 121 prema Slunjski, 2012). Drugim rečima “održivost nije održiva” bez demokratski utemeljenog društva.

3.2. USTANOVE ZA PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE DECE, KAO PREDUSLOV ODRŽIVOSTI

Tokom poslednjih decenija sve je aktuelnija tematika vezana za ekološke probleme i njihovo razrešavanje. Među brojnim strategijama koje se bave ovom problematikom važno mesto pripada obrazovanju i vaspitanju za rešavanje ekoloških problema, razvijanje ekološke kulture i izgrađivanje održivog društva. Otuda se može reći da jedna od sržnih funkcija savremenog vaspitanja i obrazovanja postaje usvajanje i razvijanje novih stilova života i mišljenja usmerenog ka sprečavanju novih ekoloških problema te saniranju postojećih. Prema brojnim međunarodnim dokumentima kao primarni cilj ekološkog vaspitanja i obrazovanja izdvaja se da svaki žitelj planete Zemlje bude u stanju da preuzme sopstvenu odgovornost u odnosu na životnu sredinu, kao i da se ličnim angažovanjem aktivno uključi u utemeljenje nove ekološke paradigme. Polazi se od postavke da pedagoški proces svojim delovanjem na kulturne obrasce i vrednosti u društvu može da doprinese razumevanju i ostvarivanju koncepta održivog razvoja utemeljenog na izmenjenom viđenju mesta i uloge čoveka u svetu prirode (Klemenović, 2007).

Kvalitet rada ustanova koje se bave vaspitanjem i obrazovanjem predškolske dece zavisi od dva ključna faktora – kurikuluma i vaspitača - koja po principu povratne sprege utiču jedan na drugi. Preduslov kvalitetnog, adekvatnog i održivog rada jedne takve ustanove jeste dobar kurikulum. U savremenim uslovima kurikulum postaje jedno od najvažnijih sredstava za obezbeđivanje kvalitetnog i ravnopravnog obrazovanja za sve predstavljajući ne samo odraz datog društva i kulture već i projekciju budućeg izgleda tog društva (Klemenović, 2009). To znači da “valjan” kurikulum podrazumeva prevođenje vaspitno-obrazovne koncepcije, njenih osnovnih ideja i načela u vaspitno-obrazovnu praksu uz maksimalno uvažavanje konteksta vaspitno-obrazovne ustanove i svih njenih članova. To, međutim, ne implicira nužno da će dobar, valjano teorijski utemeljen kurikulum dati takve rezultate i u praksi. Svaka pa i

‘najbolja’ teorija u praksi postane onakva kakvom je vaspitač učini, odnosno kako je on razume, percipira, a zatim na osnovu toga modifikuje i primeni u svom radu. Vrednosne orijentacije vaspitača spadaju u osnovne prediktore od koji direktno zavisi njihov rad i uspeh u ostvarivanju kvalitetne vaspitno-obrazovne prakse. Postavlja se pitanje, sa kakvim to vrednosnim orijentacijama vaspitači uopšte ulaze u institucije, ukoliko im ni sistem njihovog školovanja nije omogućio usvajanje adekvatnog sistema vrednosti. Nažalost, čini se, da poslednjih dvestak godina naš vaspitno-obrazovni sistem ne nudi jasnu poruku koje su to vrednosne matrice na kojima on počiva i koje mladi naraštaji treba da usvoje, da žive po tim načelima i prenose ih dalje. Budući da je razvoj vrednosne sfere proces, koji je sam po sebi veoma ozbiljan i dugotrajan, ali u našem slučaju i veoma nejasan i prikriven, teško je sa sigurnošću utvrditi koji su to sistemi vrednosti na kojima počiva naš obrazovni sistem i koje vrednosne orijentacije samih vaspitača uslovljavaju uspeh ovog procesa.

Kurikulum koji nastaje u skladu sa ovim postavkama implicira potrebu stalnog usavršavanja vaspitno-obrazovne prakse u celini, kao i svakog njenog učesnika. Kvalitetna vaspitno-obrazovana praksa zajedničko je postignuće vaspitača koje se temelji na direktnom posmatranju, razumevanju i menjanju vaspitno-obrazovne prakse upravo kroz zajedničko istraživanje. Takvo participiranje praktičara u istraživanju nema za cilj stvaranje teorije izvan polja prakse, nego direktnom razvoju prakse na čijim će se temeljima razvijati nova teorija, odnosno kurikulum (Slunjski, 2011). Na taj način kurikulum i vaspitač zajednički doprinose održivosti u vaspitno-obrazovnom procesu.

U svetu su odavno zastupljeni programi ovog tipa, koji u isto vreme za svoje polazište uzimaju i kurikulum i vaspitača ne dopuštajući da jedna od ove dve komponente bude u podređenom položaju. Budući da su Ujedinjene nacije period od 2005. do 2014. godine proglasile dekadom posvećenom vaspitanju i obrazovanju za održivi razvoj, UNESCO je u cilju podrške rastućem interesovanju za poboljšanje ranog razvoja počeo da prati i objavljuje primere dobre prakse iz čitavog sveta. Ovoj tematici je posvećeno i poglavlje 4.2.1. ali nije na odmet i ovom prilikom naglasiti da su u pitanju programi koji na holistički način pristupaju vaspitanju i obrazovanju za održivo društvo.

U našoj zemlji je još krajem sedamdesetih godina prošlog veka stručna javnost zauzela jasan stav (*Beogradska povelja*, 1975; SANU *Čovek-društvo-životna sredina*, 1979) da je opšteobrazovne sadržaje unutar sistema obaveznog obrazovanja neophodno "ozeleneti", tj. upotpuniti sadržajima iz oblasti zaštite životne sredine kako bi se doprinelo razvoju ekološke kulture i aktivnog odnosa dece i omladine prema problemima životne sredine (Klemenović i Marić Jurišin, 2012). Zakonom o zaštiti životne sredine iz 1992.godine ustanove iz oblasti vaspitanja i obrazovanja postaju obavezne da u svoje programe ugrade i ekološke sadržaje/aktivnosti, što dovodi do formiranja prvih ekoloških vrtića, ekspanzije ekoloških seminara i rada na ekološkoj literaturi. Posebnu ulogu i u ovoj reformi odigrale su nevladine organizacije, ekološke organizacije i pojedinci entuzijasti, što je dovelo do implementacije ekoloških sadržaja u nove programske osnove rada sa predškolskom decom *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina – 1996*, koje se javlja u dva modaliteta: model A i model B. Model A gravitira otvorenom tipu vaspitanja i u njemu ne postoje zahtevi koji bi vaspitače i stručne saradnike obavezali na realizaciju ekoloških aktivnosti, već praktično zavise od afiniteta samih vaspitača. Modelom A preporučeni su određeni sadržaji koji obuhvataju ekološke segmente: biljni svet, životinjski svet, prirodne pojave, zaštitu i očuvanje životne sredine. Činjenica je da iako ovaj model može da zadovolji ispoljena interesovanja roditelja i njihove dece u vezi sa ekološkom tematikom, on u praksi ipak zavisi od afiniteta, interesovanja, osetljivosti i spremnosti svakog vaspitača pojedinačno da se upusti u realizaciju ovih itekako važnih aktivnosti. S druge strane model B nudi koncept strukturiranog programa, gde se opšti cilj ostvaruje kroz sistem aktivnosti koje doprinose ostvarivanju pojedinih aspekata razvoja ali i razvoju dečije ličnosti u celini. Ovom problematikom detaljno se bavio prof. dr Emil Kamenov. Autor ovog modela u knjizi "Opšte osnove predškolskog programa, model B" ekološke aktivnosti razmatra u okviru socio-emocionalnog aspekta dečijeg razvoja. Da bi postavljeni ciljevi bili u potpunosti zadovoljeni i da bi se osigurao razvoj ekološke kulture potrebno je ekološku paradigmu utkati u svaku poru programa i prakse, kako bi to postao stil i način života dolazećih generacija.

U prvoj polovini 2002. godine Ministarstvo za zaštitu prirodnih bogatstava i životne sredine Srbije sprovelo je anketu, putem koje se došlo do podataka da je od oko 150 predškolskih

ustanova svega jedna četvrtina njih u svoj vaspitno-obrazovni rad uvrstila ekološke aktivnosti. Ovde je uglavnom reč o pojedinačnim aktivnostima osvešćenih entuzijasta ili o par ustanova koje su stekle status ekoloških vrtića (Klemenović, 2009). Dublje razumevanje ovakvog stanja nude rezultati istraživanja koje je 2008. godine sprovedeno u 17 novosadskih vrtića, od kojih su 4 deklarirane kao "ekološka", sa ukupno 183 vaspitača (Štrbac, 2009). Tema ovog istraživanja bila je percepcija ekološke problematike od strane vaspitača i sagledavanje mesta ekologije u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Rezultati istraživanja su pokazali da su za realizaciju ekoloških aktivnosti u radu sa decom vaspitači uglavnom zainteresovani kao i za ostale aspekte vaspitanja dece. Takav stav zastupa 76,11% vaspitača iz neekoloških vrtića i 70% vaspitača iz ekoloških vrtića. Da su ekologija i zaštita životne sredine delimično zastupljene u programu predškolskog vaspitanja i obrazovanja smatra 63,72% vaspitača iz ekoloških i 50% vaspitača iz neekoloških vrtića. Dok svega 15,93% vaspitača iz neekoloških vrtića procenjuje da su ekološke aktivnosti dovoljno zastupljene takav stav ima 37,14% vaspitača iz ekoloških vrtića. Međutim, čak 20,35% vaspitača iz neekoloških i 12,86% vaspitača iz ekoloških vrtića misli da su ekološke aktivnosti nedovoljno zastupljene u programu predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Najveći procenat vaspitača smatra da su ekološke aktivnosti i sadržaji zaštite životne sredine delimično sadržani u programu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, moramo ipak konstatovati da delimično ne znači i dovoljno. Na pitanje da li su upoznati sa postojanjem ekoloških programa čak 81,42% iz neekoloških i 60% vaspitača iz ekoloških vrtića je odgovorilo negativno. Značajan je i podatak da nezanemarljiv broj anketiranih vaspitača u svom radu sa decom ne realizuje ekološke programe, čak 81,42% vaspitača iz neekoloških vrtića i 68,57% vaspitača iz ekoloških vrtića. Poražavajuće je da čak ni vaspitači koji rade u ekološkim vrtićima i koji lako mogu da se uvere u primere dobre prakse svojih kolega koji sprovode ove programe često ostaju po strani, nemotivisani i nespremni da se upuste u realizaciju istih. Nesumnjivo je da je ovakva situacija između ostalog i posledica nedovoljnog obrazovanja vaspitača u toku studija iz oblasti ekologije i zaštite životne sredine o čemu svedoče i njihovi odgovori, gde njih 59 izjavljuje da se nije susrelo sa ovakvim sadržajima za vreme studija, 104 jeste ali u nedovoljnoj meri, dok svega njih 20 smatra da je ovih sadržaja bilo dovoljno. Slična je situacija i kada se postavi pitanje o stručnoj osposobljenosti vaspitača. Ono što ohrabruje jeste da većina vaspitača, čak njih 71,43% iz

ekoloških vrtića smatra da aktivnosti koje doprinose moralnom vaspitanju najviše doprinose i ekološkom vaspitanju dece, odnosno oni percipiraju ovu problematiku u ‘‘Bronfenbrenеровskom duhu’’ i novom ekološkom paradigmatom, koja u sebi objedinjuje ekološke i demokratske vrednosti koje čine osnovu održivog i humanističkog društva. Naposljetku kao zaključci iz ovog istraživanja mogu se istaći da vaspitači u svom školovanju nisu adekvatno pripremljeni; u PU ‘‘Radosno detinjstvo’’ ne postoje adekvatni uslovi za sprovođenje ekoloških aktivnosti; ekologija je dovoljno zastupljena u programu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, ali neadekvatna obučenost vaspitača u stručnom ekološkom smislu utiče na kvalitet i kvantitet realizacije ekoloških aktivnosti u praksi; a kao jedno od mogućih rešenja predlaže se i zapošljavanje stručnog lica (diplomiranog ekologa) koji bi zaposlenima u vrtiću pružio stručnu pomoć i podršku...

Polazeći od toga da predškolske ustanove predstavljaju sastavni deo obrazovnog sistema, njihov rad je nužno uskladiti sa brojnim drugim aktivnostima unutar školskog i vanškolskog sistema, kao i sa životom lokane zajednice iz koje deca dolaze. Jedan od prvih zahteva koji se nameće jeste uspostavljanje koordinisanog delovanja ustanova koje se bave ekološkim vaspitanjem i obrazovanjem. Bilo bi poželjno i kada bi svaka ustanova preuzela obavezu da u okviru programa svog rada konkretizuje vaspitno-obrazovne zadatke iz oblasti ekologije i zaštite životne sredine putem celovito osmišljenih programa, koji bi bili integrisani u sve aktivnosti i celokupan život ustanove. Suština se ogleda u tome da razvijanje ekološke svesti i ekološki prihvatljivog ponašanja u svakodnevnom životu postane cilj vaspitno-obrazovnih aktivnosti u predškolskim ustanovama. Kada je reč o programu neophodno je voditi računa i o tome da se prilikom implementacije ekološkog aspekta u programe rada predškolskih ustanova vodi računa o njegovoj usaglašenosti sa humanističkim usmerenjem predškolskih kurikuluma. Kako bi efekti pomenutih aktivnosti bili što dalekosežniji potrebno je organizovati i što više programskih aktivnosti koje uključuju porodicu, jer su stavovi i vrednosti koje dete nosi i razvija pre svega pod uticajem efekata primarne socijalizacije, tj. porodice iz koje dolazi. Nezanemarljiv uticaj na postizanje održivosti svakako ima i uvođenje inovacija u vaspitno-obrazovni proces u cilju ostvarivanja zadataka ekološkog vaspitanja i obrazovanja, koje se ogleda: u kombinovanju različitih pristupa i raznovrsnih modela, pokretanju časopisa za ekološko vaspitanje i

obrazovanje, web-stranica i linkova; organizovanje brojnih događaja i manifestacija povodom obeležavanja značajnih praznika iz kalendara zaštite životne sredine i održivog razvoja; i naposljetku obezbeđivanje odgovarajućih didaktičkih materijala koji doprinose razumevanju složenih procesa i pojava sa kojima se deca susreću (Klemenović, 2009). Sledeći, i možda čak i najznačajniji uslov za uspostavljanje održivosti jesu kompetencije vaspitača. Osim njegovog kontinuiranog stručnog usavršavanja, koje je nužno, i dalje ostaje otvoreno pitanje uvođenja ekološkog obrazovanja u nastavne planove institucija koje se bave obrazovanjem i usavršavanjem vaspitačkog kadra. Koliko god stručno usavršavanje bilo bitno i korisno njime se teško može nadoknaditi propušteno, a tu se pre svega misli na određeni sistem vrednosti koji je skoro pa nemoguće promeniti tokom jednog seminara u trajanju od dana ili dva. Ukoliko vaspitač i sam ne veruje u vrednosti održive zajednice i ne živi u skladu sa tim uverenjima malo je verovatno da će biti u stanju da takva osećanja probudi kod dece i doprinese tranziciji predškolske ustanove na putu ka održivosti. Naposljetku nezaobilazan element ove koncepcije predstavlja i evaluacija ekološkog aspekta ostavrenih programa radi stalnog unapređivanja ove oblasti, ali i samoevaluacija svih stručnjaka koji se bave ovom problematikom.

Kako bi predškolska ustanova bila u stanju da ispuni zadate ciljeve i visoka očekivanja koja se pred nju postavljaju ona mora kontinuirano da se menja. Upravo to kontinuirano menjanje vaspitno-obrazovne ustanove implicira potrebu kontinuiranog učenja svih subjekata vaspitno-obrazovnog procesa. Odnosno, koncept organizacije koja deluje u trajnom stanju učenja, stvarajući promene (Senge, 2003) možda se više odnosi na vaspitno-obrazovne nego na bilo koje druge ustanove, jer upravo one pripremaju mlade naraštaje za snalaženje u promenljivom okruženju budućeg vremena. Stoga, da bi neka organizacija opstala i razvijala se, brzina učenja u organizaciji mora biti jednaka ili veća od brzine promena u spoljnjem okruženju (Stoli i Fink, 2000 prema Slunjski, 2011). Tako koncipiran vrtić u stanju je da sam sebe neprestano i iznova organizuje i osmišljava.

4. ZELENİ KURIKULUMI

“Vaspitanje za zrelost i za zajednicu, za samoodređenje i korisnost – vaspitanje za budućnost koja je još otvorena a ne bilo kakva, koja na prirodan način obuhvata ono što zahteva ,, vaspitanje vrednosti,, to je vaspitanje suprotno svemu što teži tome da se ljudi drže na uzici, da se potčine onome što se smatra dobrim, da se unapred sačuvaju od onoga što se smatra lošim, umesto da se osposobe za uspeh i prosuđivanje, za samodisciplinu i samokritiku i za korišćenje svojim sposobnostima”

Henting

4.1. ZNAČAJ VALJANOG KURIKULUMA

Baveći se određenjem pojma kurikulum, može se konstatovati da određivanje i tumačenje ovog pojma može biti sve pre nego univerzalno, konzistentno i jednoznačno (Slunjski, 2011). Imajući pomenuto u vidu kurikuluma je moguće klasifikovati na više načina tj. na osnovu više kriterijuma. Tako Previšić (2007) kao polaznu osnovu klasifikacije uzima strukturu kurikuluma i metodologiju njegovog izvođenja i razlikuje tri vrste kurikuluma: *zatvoreni, otvoreni i mešoviti*. Isti autor ističe da se metodologija izrade kurikuluma takođe može razmatrati i u odnosu na namenu kurikuluma odnosno vrste i područja primene. On dalje navodi: *metodologiju predmetnog kurikuluma, metodologiju cikličnog kurikuluma, metodologiju integralnog kurikuluma, metodologiju funkcionalnog kurikuluma i metodologiju kombinovanog pristupa*. Prema Hewittu (2006) kurikulumi se mogu klasifikovati i u odnosu na njihovu svrhu i cilj, iz kojih proizilaze i različite orijentacije: *humanistički orijentisani, postmodernistički orijentisani,*

kognitivno orijentisani, razvojno orjentisani, tehnološki orijentisani i akademski orijentisani. Rukovodeći se ovim kriterijumima Ellis (2004) moguće orijentacije kurikuluma sažima u tri osnovne kategorije: *kurikulum usmeren na dete, kurikulum usmeren na društvo i kurikulum usmeren na znanje.*

Prilikom orijentacije i oblikovanja kurikuluma značajnu ulogu imaju i različita epistemološka polazišta. O tome svedoče i Pijažeova filozofija *konstruktivizma* i teorija *socio-konstruktivizma* Vigotskog, kao i Gardnerova teorija *višestrukih inteligencija*, od kojih svaka ima implikacije na oblikovanje kurikuluma (Slunjski, 2011).

Pristup oblikovanju i koncipiranju kurikuluma u nekoj državi, i to već od najranijeg uzrasta, reflektuje vrednosti sadržane u njenoj nacionalnoj strategiji razvoja obrazovanja, tj. u njemu se direktno ogleda odnos države prema svojoj "budućnosti". Među najpoznatije savremene predškolske programe ubrajaju se: Model kreativnog programa, Razvojno-interaktivni pristup, Program direktne instrukcije, Program pune slobode, Montesori model, Valdorf pristup, Ređo Emilija pristup, Te Whariki.... Kao primeri dobre prakse izdvajaju se još i nacionalni kurikulumi Velike Britanije i Švedske (Klemenović, 2009; Slunjski, 2011).

4.2. "OZELENJENI" KURIKULUMI

Vaspitavanje i obrazovanje za ekološki i razvojno održivo društvo mladim naraštajima treba da omogući sticanje znanja, veština i vrednosti za rešavanje ekoloških i socijalnih izazova u narednim decenijama. Oni su pozvani da uče da ekološki misle, osećaju, razumeju i poštuju povezanost ljudskih i prirodnih sistema što implicira razvoju kapaciteta za primenu stečenih veština u cilju napretka ljudske zajednice i prirodnog ekosistema, čineći svojom kohezijom makrosistem. Cilj je na prirodan i holistički način osnažiti, podržati i inspirisati decu da se razviju u kreativne, inovativne i odgovorne "zelene" lidere.

Tako zamišljeno vaspitanje i obrazovanje mora se zasnivati na "zelenom" kurikulumu, ili bar njegovoj "ozelenjenoj" formi. "Ozelenjavanje" kurikuluma podrazumeva stvaranje prilika za razvoj svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa koji, sledeći autentičnu motivaciju za učenje, proširuju smisao sentenci "biti globalni građanin" i "biti ekološki odgovoran čovek".

Ovako shvaćen kurikulum postaje jedno od najvažnijih sredstava za obezbeđivanje kvalitetnog i ravnopravnog obrazovanja za sve predstavljajući ne samo odraz datog društva i kulture, već i projekciju budućeg izgleda tog društva. Cilj ‘‘ozelenjenog’’ kurikuluma je razvoj ekološke svesti (ekoloških znanja, stavova, vrednosti i ekološkog ponašanja) i ekološko opismenjavanje dece kroz ‘‘zelene’’ aktivnosti i sadržaje (Klemenović, Marić Jurišin, 2012).

U radu sa decom akcenat treba da je na opštem doživljaju prirode i buđenju emocionalne osetljivosti, koji udruženi pobuđuju osećaj brižnosti na kojem se sigurnije može utemeljiti ekološko delovanje. Odnosno na predškolskom uzrastu se već kod dece javlja razvojna sklonost da se sa empatijom odnose prema prirodi i da je slobodno istražuju (Wilson, 1997 prema Klemenović, 2009).

Iskustva u ostvarivanju ekološki usmerenih programu u svetu su mnogobrojna. U Sjedinjenim Američkim Državama ističu se programi *Ohio EE2000: A Strategic Plan for Environmental Education in Ohio*; zatim *The Early Childhood Outdoors (ECO) Institute* koji je razvio brojne programe poput *The Children's Forest*; program *Earth Child: Games, Stories, Activities, Experiments and Ideas About Living Lightly on Planet Earth* (Sheehan, Waidner 1997). U ovoj oblasti svakako ne zaostaju ni skandinavske zemlje poput Norveške, Švedske, Finske, Danske i Islanda. Norveško ministarstvo prosvete je zajedno sa ministarstvom za zaštitu životne sredine razvilo i pripremilo *Beli papir* (1988) kojem se posebna pažnja pridaje obrazovanju za životnu sredinu. Finska se još 1974. godine priključila projektu *Obrazovanja za zaštitu životne sredine nordijskih zemalja*. Ruska iskustva na ovom polju takođe datiraju još iz 1969. godine što je za rezultat imalo i koncipiranje *Nacionalne strategije ekološkog obrazovanja u Ruskoj federaciji* (Popova, 2002 prema Klemenović, 2009), a tu je i program ruskog psihologa N.N. Veresova koji je od početka devedesetih, kada je koncipiran, pa do danas dosegao globalne razmere. Reč je o programu humanističko-ekološkog vaspitanja predškolaca pod nazivom *Mi smo zemljani* (1994). Indonezijska ‘‘Zelena škola’’ proglašena je za najzeleniju školu sveta u 2012. godini. U okviru škole funkcioniše i vrtić koji radi po posebnom zelenom kurikulumu za decu ranog i predškolskog uzrasta (*Curriculum: Early Years Program: Pre-K and Kindergarten*). Jedna od zemalja u tranziciji koja se aktivno uključila u proces ‘‘ozelenjavanja’’ svojih kurikuluma jeste i Bugarska. Naime Bugarska se prvo priključila projektu *The Learning*

About Forest (2003) a zatim su razvili i *Program ekološkog obrazovanja i vaspitanja u dečijem vrtiću o nacionalnim parkovima "Rila" i "Centralni Balkan"* (Koleva, 2000 prema Klemenović, 2009).

Analize nesumnjivo ukazuju na trend da se u gotovo svim razvijenim zemljama i većini zemalja koje su u procesu tranzicije ekološki aspekt jasno eksplicira kao segment kurikuluma prema kojem se organizuje vaspitno-obrazovni rad u predškolskim ustanovama, nevezano za to da li je na snazi jedinstven nacionalni model ili se rad odvija prema više različitih modela. Ono što je takođe značajno za napomenuti jeste da analiza ciljeva i zadataka ekološkog vaspitanja i obrazovanja u pomenutim kurikulumima ukazuje na postojanje izvesnih razlika u fokusiranim aspektima ekološke svesti. Kod jednih je akcenat stavljen na afektivni i konativni aspekt ekološke svesvti, dok je kod drugih u prvom planu kognitivni aspekt razvoja ekološke svesti.

Ekološki aspekt vaspitanja i obrazovanja jasno je ekspliciran kao segment kurikuluma u predškolskim programima jednog broja zemalja (Švedska, Nemačka, Irska, Japan, Singapur), dok se u drugim sredinama razvoj ekološke svesti i ekološke kulture postepeno ugrađuje u programe u vidu koncepta održivog razvoja (Brazil, Francuska, UK, Australija, Kina, Čile, Koreja) (Klemenović, 2009, 120).

4.2.1. Primeri dobre prakse vaspitanja i obrazovanja za održivo društvo na ranom uzrastu u svetu

Ujedinjene nacije su period od 2005. do 2014. godine proglasile dekadom posvećenom vaspitanju i obrazovanju za održivi razvoj, pri čemu je posebna pažnja posvećena upravo vaspitanju i obrazovanju na najranijem uzrastu. U cilju podrške rastućem interesovanju za poboljšanje ranog razvoja UNESCO prati i objavljuje primere dobre prakse iz čitavog sveta na ovom polju rada. Među brojnim programima (2012) posebno se ističu: *Creating socio-environmental safety nest for Early Childhood integrated approaches to sustainability*, Grahamstown – Južna Amerika; *Earth Kids Space Programme*, Tokyo – Japan; *Green Kindergartens – environmental education for young children*, Port Vila – Novi Zeland; *How are you ... Earth? 15 animated films*, Paris – Francuska; *Leben gestalten lernen – Werte leben /*

Learning to shape life – living values, Bayern – Nemačka; *Sustainable Human Development in Rio Santiago*, Ekvador...

Creating socio-environmental safety nest for Early Childhood integrated approaches to sustainability je program namenjen deci iz depriviranih zajednica, nastao iz potrebe da se ovoj deci obezbedi kvalitetniji život. Program se fokusira na integrisanom pristupu osnaživanju, razvoju veština, obrazovanju i pristupu lokalnim resursima u cilju ostvarivanja svakodnevnih dečijih potreba. Aktivnosti su usmerene na decu i njihove primarne i sekundarne staratelje, kao i na širu društvenu mrežu koja ih okružuje, uz upotrebu raspoloživih resursa zajednice. Ovaj inovativni program nasto je iz potrebe da se za ovu decu stvore jake sigurnosne mreže. U zajednici sa malim ili nikakvim prihodima, slabim pristupom održivim resursima i visokoj stopi nepismenosti, potreba da se osposobe primarni staratelji postala je prioritetna. Uzimajući u obzir sve pomenute okolnosti rešenje ovih problema je zahtevalo održiv, holistički i integrisan pristup. Tako održivi razvoj predstavlja kičmu ovog programa koji radi na tome da obezbedi dostupnost resursa za najmlađe članove svoje zajednice, uz naglašavanje njihovih osnovnih ljudskih prava i osnažuje ih da se suoče sa kompleksnim izazovima koji utiču na njih. Teme koje program obuhvata su: prevazilaženje siromaštva; rodna ravnopravnost; promocija zdravlja; HIV i AIDS; građansko vaspitanje; mir, ljudska prava i bezbednost; upravljanje prirodnim resursima; demokratija; pravda; održiva urbanizacija; ruralni razvoj; preuzimanje odgovornosti u lokalnom i globalnom kontekstu. Program je ostvario značajne rezultate. Ovaj integrisani pristup koji se bavi društveno-ekološkim izazovima rezultirao je razvojem i jačanjem društvenih mreža između primarnih staratelja i članova zajednice koji rade na rešavanju problema značajnih za njihovu decu i samu zajednicu. Program je doprineo da se dečijem razvoju pristupa na način koji je više holistički, čime se proširuje dobit i na zajednicu i na decu koja nisu ni bila obuhvaćena ovim programom, pri čemu se omogućava bolja i kvalitetnija nega u ranom detinjstvu i unapređuju se veštine i kapaciteti u okviru zajednice uz tendenciju samorazvoja.

Earth Kids Space Programme je program koji je usmeren na razvoj održivih vrednosti kod dece. Osnovna vodilja programa jeste omogućavanje detetu da od ranog uzrasta postane odgovoran globalni građanin. Četiri osnovne vrednosti koje se kod dece neguju putem različitih aktivnosti su: Nezavisnost – razvoj osećaja preuzimanja odgovornosti za sebe i sopstvene

postupke; Harmonija – kultivacija sposobnosti da se inicira komunikacija i kooperacija; Globalno razumevanje – podsticanje globalne perspektive i duh aspiracije prema planeti Zemlji; Mir i ljubav – negovanje i podsticanje u cilju doprinošenja miru i blagostanju. Centralne teme ovog programa su: etika; interkulturalno razumevanje; kulturna različitost; mir, ljudska prava i bezbednost; životna sredina; biodiverzitet; preuzimanje odgovornosti u lokalnom i globalnom kontekstu. Ovaj program je ostvario značajan uticaj ne samo na decu koja su bila direktni učesnici, već i na njihove porodice i širu lokalnu zajednicu. Više od 80% dece koja su učestvovala u njemu smatraju da su razvili značajne humane relacije i odnose i zahvalnost prema prirodi i životnoj sredini. Earth Kids Space je program sa jedinstvenom filozofijom koja neguje duhovni razvoj dece.

Green Kindergartens – environmental education for young children program na Novom Zelandu je imao za cilj da: smanji količinu otpada i potrošnju energije i vode u predškolskim ustanovama; da pomogne deci da shvate svoje mesto u prirodi i načinu na koji oni mogu da doprinesu prevazilaženju ekoloških izazova sa kojima se suočavaju; da osigura uslove da nastavnici, vaspitači i roditelji budu u stanju da uče decu kako da se brinu za životnu sredinu. Teme koje su se obrađivale su: promocija zdravlja; životna sredina; voda; biodiverzitet; održiva proizvodnja i potrošnja. Učesnici programa su bili zadovoljni njegovim tokom i zatražili su da se njegovo sprovođenje nastavi kako bi se osigurala neophodna održivost.

Leben gestalten lernen – Werte leben / Learning to shape life – living values je program koji ima za cilj obrazovanje za održivi razvoj, čime se podstiče i razvoj vrednosti u ranom detinjstvu. To su vrednosti koje su orijentisane ka deci i pomažu im da odluče šta im je zaista potrebno i kako da se ponašaju i deluju prema drugima. Reč je o vrednosti koje se mogu usvojiti prilikom svakodnevnog rada u vrtićima. Te vrednosti kao što su na primer odgovornost, otvorenost, poverenje i poštovanje su neophodne za adekvatan razvoj detetove ličnosti, kako bi dece mogla da imaju aktivnu ulogu u svom životu i društvu uopšte, u pogledu održivog razvoja. Teme na kojima se bazira program su: interkulturalno razumevanje; životna sredina; promocija zdravlja; klimatske promene; voda; biodiverzitet; etika; demokratija; pravda; održiva proizvodnja i potrošnja. Ostvareni rezultati programa su izuzetno pozitivni.

Sustainable Human Development in Rio Santiago je program koji se istovremeno odvija i u Peruu i u Ekvadoru, u okviru binacionalnog plana za mir i razvoj. Razvijen je od strane vlada obe zemlje, a podržan i praćen od strane UNICEF – Ekvadora. Projekat ima za cilj da deci i adolescentima osigura ostvarivanje sledećih prava: pravo na dobar start u životu; pravo na ime i državljanstvo; pravo na zdravlje; pravo na kvalitetno osnovno obrazovanje. Teme koje se obrađuju su: smanjenje siromaštva; promocija zdravlja; interkulturalno razumevanje; kulturna raznolikost; građansko vaspitanje; mir, ljudska prava i bezbednost. Program je ostvario značajne rezultate na lokalnom, pokrajinskom, nacionalnom i internacionalnom nivou.

4.2.2. Razvoj i zastupljenost ekoloških programa u Srbiji

Osamdesetih godina predstavljeni su i prvi "ozelenjeni" programi (*Čovekova sredina u osnovnom i srednjem usmerenom obrazovanju*, 1983) sa razrađenim ciljevima, zadacima i sadržajima iz oblasti obrazovanja za zaštitu životne sredine za nivo predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog (zajedničke osnove) obrazovanja i vaspitanja. Tokom ovog perioda *Rezolucijom o zaštiti životne sredine u SR Srbiji* (1986) obrazovanje za zaštitu životne sredine dobija svoje mesto u okviru zakonske regulative, a početkom devedesetih prerasta u zakonsku obavezu (*Zakon o zaštiti životne sredine*, 1992, čl.10) ustanova iz oblasti obrazovanja, nauke, kulture i informisanja (Klemenović, 2003).

Pojačana aktivnost kulturnih, informativnih, naučnih i obrazovnih ustanova proklamovana zakonskom regulativom omogućila je da se tokom devedesetih godina pojave eksperimentalni programi (npr. *Naša bio-bašta*, 1996), brojni priručnici (*Kako deca mogu spasiti Zemlju*, 1992; *Srce za planetu*, 1992; *Čuvari prirode*, 1994; *Zeleni putokazi*, 1995; *Priručnik za ekološke sekcije u osnovnim školama*, 1996; *Nacionalni park Fruška Gora*, 1997), organizuju stručni i naučni skupovi (*Ekologija duha deteta*, 1995), promocije i seminari namenjeni ozelenjavanju vrtića i škola (*Globalno ekološko obrazovanje*, *Eko-obrazovanje*, *Očuvanje životne sredine*, *Eko sistemi u prirodi*, *Eko-san*, *Ekologija i bio-bašte*, *Mi smo Zemljani*), kao i sportsko-rekreativne (brojni kampovi), kulturno-umetničke (*Festival ekološkog pozorišta za decu*, 1995) i druge manifestacije

sa ekološkim predznakom koje afirmišu zdrave stilove življenja i brižan odnos prema životnoj sredini (prema Klemenović i Marić Jurišin, 2012).

Već sredinom devedesetih usvojen je novi programski dokument za prvi stupanj institucionalnog vaspitanja i obrazovanja (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina*, 1996) u kojem su svoje mesto našle “zelene” aktivnosti i sadržaji. Njihov smisao i značaj posebno su prepoznati u programskoj koncepciji modela B autora profesora dr Emila Kamenova.

Novosadska predškolska ustanova “Radosno detinjstvo” je još 1991. god. kao prva u Srbiji uvela sadržaje i aktivnosti za zaštitu životne sredine u svoj program rada sa decom predškolskog uzrasta, da bi već 1992. na Dan planete zemlje novosadski vrtić Maslačak stekao status prvog ekološkog vrtića u Srbiji. U Radosnom detinjstvu ističu da ekološka ideja danas predstavlja multidisciplinarni pristup shvatanju i definisanju pojma čovekovog okruženja, što se posebno odnosi na razvijanje ekološkog mišljenja kod dece. Dete već na uzrastu od 3 do 7 godina saznaje osnovne pojmove iz mnogih oblasti, stiče i razvija veštine i navike, formira sliku o sebi i ta saznanja koja dete stiče su emocionalno obojena. Suština je da dete postane svesno da je ono samo mali deo sveta prirode i da u skladu sa tim treba i da živi. Danas se vrtić Maslačak znatno ozbiljnije bavi ekološkom problematikom, što pokazuje i sve veći broj vaspitača, dece i roditelja koji uzimaju aktivno učešće u mnoštvu ekoloških aktivnosti, kao i saradnja sa gradskim i pokrajinskim ekološkim pokretom, nevladinim sektorom, Poljoprivrednim fakultetom, lokalnom zajednicom i sa drugim vrtićima. 1998. godine vrtiću Maslačak priključuju se i vrtići Bubamara, Zvončić i Cvrčak, te se u cilju postavljanja kriterijuma za buduće vrtiće ekološke orijentacije formira radna grupa pedagoško-psihološke službe koja je polazeći od modela B pripremila Programsku orijentaciju za rad ekoloških vrtića u PU “Radosno detinjstvo”. Kao cilj ekološkog obrazovanja programske orijentacije ističe se omogućavanje i podsticanje ekoloških, estetskih i higijenskih opažanja, razumevanja i postupanja u procesu stvaralačkog življenja. Sadržaji programa obuhvataju: vaspitno obrazovni rad sa decom, uređivanje i održavanje unutrašnjeg prostora vrtića, uređenje i održavanje šireg prostora, humanitarne akcije, stručno usavršavanje kadra i vođenje pedagoške dokumentacije. Kao rezultat dugogodišnje prakse stručni timovi PU “Radosno detinjstvo” su 2007. god. publikovali *Zbirku ekoloških aktivnosti*. Zbirka nudi niz

ekoloških aktivnosti koje je moguće primeniti u originalnoj formi, ali je isto tako ostavljena sloboda realizatorima da se njima posluže kao okvirom koji mogu dopuniti sopstvenim idejama shodno datim okolnostima i potrebama. Ona takođe nudi konkretne primere određivanja koji vrtić i u kojim uslovima se može nazvati ekološkim vrtićem, a predstavlja i dobar primer saradnje između vaspitača, stručnih saradnika, roditelja i drugih aktera koji se bave ekologijom na posredan ili neposredan način. Načela od kojih se polazi u Zbirci su: načelo praćenja i podsticanja dečijeg razvoja, načelo usklađivanja sa uzrasnim i individualnim karakteristikama dece i načelo aktivnosti i životnosti (Radojković i Laković, 2007).

Sredinom devedestih se i u drugim sredinama u zemlji organizuju aktivnosti ekološkog karaktera, kao recimo:

1) Ustanova za predškolsko vaspitanje i obrazovanje dečiji vrtić "Vito Pantović" Užice je 1994. godine otpočeo sa radom prema posebnom programu ekoloških aktivnosti kojim je predviđeno formiranje dramskih, ekoloških i slikarskih radionica. Ove radionice bile su u službi ostvarivanja ekoloških sadržaja, te su tako formirane eko-laboratorije, oslikani su dvorišni prostori i po jedan eko-kutak u svakom objektu, realizovane su predstave sa ekološkom tematikom, izvedene su akcije ozelenjavanja i obeleženi su važni ekološki datumi (Dan životinja, Dan planete Zemlje, Dan proleća...).

2) Vrtić "Nada Purić" PU "Vračar" Beograd od 1993. godine vaspitava decu u skladu sa očuvanjem životne sredine a jednom godišnje se organizuje ekološka manifestacija u kojoj deca prikazuju kroz različite aktivnosti sve ono što su naučila. Titulu ekološkog vrtića „zaradio” je isključivo zbog ekoloških aktivnosti, koje se u njemu kontinuirano odvijaju: od sadnje saksijuskog bilja, preko vođenja ekoloških dnevnika i izrade herbarijuma, do reciklaže i upotrebe prirodnih materijala, kao što je glina.

3) Ekološki vrtić "Bambi" PU "Bor" realizuje projekat ekološko-estetskog uređenja vrtića kojim je predviđeno upoznavanje dece sa značajem i značenjem zdrave prirodne okoline putem ekoloških radionica i igraonica. Projekat sadrži sledeće zadatke: razvoj navika i kulture u odnosu prema životnoj sredini kod dece; obogaćivanje sadržaja usmerenih i slobodnih aktivnosti dece kroz uvođenje tema iz oblasti prirode, zaštite i negovanja biljnog i životinjskog sveta; formiranje zdravog stila života pojedinca i porodice; uključivanje ustanove u programe i akcije usmerene na

zaštitu životne sredine; podsticanje i drugih institucija da preuzmu inicijativu na ovom polju. Manjkavost ovog programa leži u konkretnim aktivnostima koje se mahom temelje na „časovima upoznavanja prirodne okoline,, gde se jasno vidi da programu nedostaje dublji smisao, iako realizacija ovakvog programa ne može da naškodi čini se da ne može ni da da dugoročne rezultate (Nedeljković, 2003).

4) Predškolska ustanova *Povratak prirodi – centar za razvoj dečijih interesovanja* u Zemunu radi od 2008. godine sa decom uzrasta od 3 do 12 godina. Svoj vaspitno-obrazovni program realizuje kroz 20-tak originalnih radionica, prateći potrebe i interesovanja dece. U vrtiću je zastupljen princip rada “learning by doing” (deca uče čineći) i tako stečena znanja i veštine imaju trajnost i upotrebljivost i u drugim životnim situacijama. Vrtić je koncipiran na filozofijama i teorijama Rusoa, Montesori, Gardnera, Vigotskog... Okosnicu njihovog rada čini prostrano dvorište. Kreativne radionice po kojima vrtić funkcioniše su: *Bukvar dečijih prava, Decokratija, EKO-radionice, Engleski jezik, Jestastvenica, Eureka, Mudrovanje, Pričalica, Prljajuća radionica, Rad na projektima, Reči su prozori ili zidovi, Ruka ruci, Sa decom oko sveta, Svilen konac, Ukulturivanje, TataMata, Zdravi Aladin, Zvrkasta zvukotvornica, Žive priče, Platonova akademija...* (<http://povratakprirodi.net/>)

Mnogi od ovih programa predstavljaju ideje pojedinaca ili grupa da preduzmu nešto po pitanju zaštite životne sredine i menjanju i razvijanju ekološke svesti, ali je njihov najveći nedostatak što se uglavnom vezuju za pojedinačne aktivnosti koje za cilj imaju samo obrazovanje dece, a ne i vaspitanje. Vaspitanje koje je usmereno na zaštitu životne sredine i razvoj održive zajednice smatra se primarnim, jer se vezuje za jedan sasvim novi stil življenja, razmišljanja i delanja. Ekološke aktivnosti nisu dovoljne za održivost, za to su potrebni ekološki programi. Upravo je to ono što N.Veresev nudi u svom humanističkom i holističkom programu “Mi smo Zemljani” saznanje da naš dom nije samo naša kuća, ulica, grad ili država, jer ih sve možemo promeniti, već upravo naša planeta Zemlja kao jedna jedina i nezamenljiva (Veresev, 2002a). Suštinu programa čini specifična metodika utemeljena na psihološko-pedagoškim sredstvima komunikacije koja omogućavaju da sadržaji postanu unutrašnje postignuće deteta. Upravo je ovaj program i uzet za okosnicu istraživanju, budući da je to jedini program te vrste koji je zaživeo u Srbiji.

4.3. "MI SMO ZEMLJANI"

Program "Mi smo Zemljani" specifičan je po tome što je to program razvoja saznanja deteta koji se temelji na učenjima razvojne psihologije. To je program za ekološko vaspitanje i kreiranje sistema ličnih znanja kao osnove ekološke svesti namenjen deci uzrasta od 5 do 7 godina. Čitava teza proizilazi iz filozofske koncepcije vaspitanja i obrazovanja kao procesa kultivacije koji uključuje ličnost u kulturu (Veresov, 2002a). On ne donosi samo nova znanja već doprinosi formiranju sistema ličnih značenja, na kojima se temelji ekološka svest. U osnovi programa je teza o humanističkom pristupu ekologiji koji se bazira na ideji da su svet i čovek elementi jednog sistema u smislu da on uključuje čoveka i okolinu, ali se ne sastoji od njih već od odnosa (Veresov, 2002a). Da bi dete uspešno ovladalo ovim sistemom ono prvo mora da ga otkrije. Veresov smatra da odnos prema svetu zavisi od stavova koji se grade i stiču u detinjstvu. On takođe zastupa učenje da je ljudska svest deo sveta značenja, a svet značenja je kultura. Posredstvom relacija između ličnosti i kulture dolazi do formiranja stavova i sistema ličnih znanja.

Humanističko-ekološki program "Mi smo Zemljani" implementira se u praksu putem svojih ciljeva i zadataka. Osnovni cilj je obezbeđivanje uslova za razvoj ekološke svesti kod predškolaca. Ovde se pojam ekologije tumači kao odnos prema domu, kao безусловnoj vrednosti. Akcenat je na svesti a ne na znanju i to je ujedno i jedna od osnovnih karakteristika koja ovaj program izdvaja u odnosu na niz drugih programa i aktivnosti koji se sprovode u vrtićima i uglavnom teže upoznavanju dece sa ekološkim prilikama i pojmovima. Razvijena ekološka svest ima za cilj određene načine delanja pojedinca, odnosno deteta, a da bi se to postiglo nužno je dotaći dublje strukture detetove ličnosti, svesti i njegov socio-emocionalni aspekt razvoja. Posebno je značajno naglasiti i značaj uticaja na moralni aspekt detetovog razvoja, koji je usko povezan sa njegovim socio-emocionalnim razvojem (Kamenov, 2007). Program odlikuju specifične karakteristike među kojima se posebno ističu igrovni karakter, osnova koja je poznata i data, otvorenost programa i varijantnost, tj. stalan rad na programu i njegov permanentni razvoj.

Zadaci programa su sledeći:

- Obezbeđivanje uslova za izgrađivanje vrednosnih ciljeva, od kojih je najvažniji biti Zemljanin, naslednik, odgovoran građanin;
- Stvaralačko izražavanje deteta i pedagoga;
- Razvoj sposobnosti deteta;
- Bogaćenje dečijih znanja (Veresov, 2002b).

Ekološko učenje po Veresovu ima formu koju ćemo prikazati na pojmu "Stanište". Pojam stanište – gde se definiše značenje staništa (stanište kao rođeno dečije stanište – ulica – grad ili selo gde dete živi – država – planeta Zemlja – stanište). Prvi korak je stvaranje glavnog ekološkog koncepta kod dece, tj. koncepta staništa (Šta je stanište?). Drugi korak je obogaćivanje datog koncepta sadržajem kulturnog značenja (Šta znači stanište?) (Veresov, 2002a). Na ovaj način deca dolaze do saznanja da je moguće promeniti kuću ili stan, ulicu, grad pa i državu, ali je nemoguće promeniti naše pravo stanište planetu Zemlju. Deca dolaze do, za njih, epohalnog otkrića da je Zemlja jedini dom koji imaju i da shodno tome moraju naučiti i da se ponašaju.

Program sadrži 21 tematsku oblast i realizuje se na predškolskom uzrastu (od 5 do 7 godina). Od vaspitača i stručnih saradnika, koji čine tim koji realizuje program, zavisi da li će se on sprovesti u toku jedne ili dve školske godine. Dinamika rada na svakoj temi zavisi pak od interesovanja i spremnosti dece da se bave konkretnom problematikom. Prati se njihov tempo i njihova aktivnost i shodno tome može da se radi jednom ili dva puta nedeljno, ili jednom u dve nedelje – bitno je da se deca ne zasite, da budu motivisana i da neguju pozitivan emocionalni odnos prema učenju. Teme (scenarija) koje se obrađuju su sledeće: Gde živi čovek; Šta je najdraže; Šta je to zemlja; Šta je to dom; Dom u kojem mi živimo; Moj dom-moj prijatelj; Ulice i ljudi; Ime moje ulice; Portret ulice; Grad gde živimo; Domovina; Kosmičko putovanje oko Zemlje u kosmičkom brodu; Putovanje vazdušnim balonom – cepelinom; Putovanje po površini Zemlje; Putovanje u unutrašnjost Zemlje... (Veresov, 2002b). U okviru svakog scenarija, tim koji ga realizuje treba da uvažava pravilo da u svakom scenariju postoji deo koji ne treba menjati. Veresov to zove nepromenljiva osnova programa i razlikuje sadržinsku nepromenljivu i tehnološku nepromenljivu. Sadržinsku nepromenljivu čine osnovni ekološki pojmovi koji se otkrivaju kroz svaku aktivnost i čine unutrašnju logiku samog programa, dok tehnološku

nepromenljivu definiše tehnologija rada koja počiva na psihološkim zakonitostima razvoja. Značajno je istaći da se u realizaciji programa ne uvažavaju samo psihološke zakonitosti već da se tehnologija programa u potpunosti gradi na njihovoj osnovi. Upravo iz tog razloga autor ovde ne govori o metodici već o tehnologiji. N.N. Veresov je registrovao razvojne psihološke principe pedagoške tehnologije "Mi smo Zemljani" prema kojima se program realizuje u Centru ekološkog obrazovanja grada Utrehta.

Analizirajući dat program možemo konstatovati da Veresova koncepcija ekološkog razvoja za polazište uzima konstruktivističku paradigmu, tj. Socijalni konstruktivizam L.N. Vigotskog i zonu narednog razvoja kao okosnicu svog učenja.

N.N.Veresev polazi od stanovišta da sadržaj učenja ne sme biti serviran detetu već da ga dete mora samo izgrađivati i konstruisati uz pomoć vaspitača. Shodno ovome jasno je da se Veresova koncepcija razvijala pod uticajem konstruktivizma i stava da se detetu ne može davati znanje u gotovoj formi, niti mu se ono može direktno preneti. Kada govorimo o konstruktivizmu potrebno je praviti razliku između tzv. psihološkog konstruktivizma Žana Pijažea (Jean Piaget) i socijalnog konstruktivizma Lava S. Vigotskog (Lev Vygotsky). Zajedničko im je da oba polaze od samostalne misaone aktivnosti učenika/deteta, s tim da se prvi akcenat stavlja na individualne a drugi na socijalne aktivnosti.

Osim zone narednog razvoja koju stavlja u centar svojih ekoloških aktivnosti, Veresov od Vigotskog preuzima i ideju da se kod deteta razvija više komplikovanijih, viših funkcija čiji razvoj ne teče simetrično i pralelno. U svakom periodu neka od funkcija nalazi se u ekspanziji i tada je i potrebno delovati na nju.

Ekološki programi su po svojoj prirodi razvojni programi i upravo je ta razvojnost esencijalna za njihov značaj u vaspitno-obrazovnom pa i životnom smislu. Stoga Veresov program "Mi smo Zemljani" temelji na još jednoj ideji Vigotskog. Vigotski smatra da nije svaka promena razvoj, tek kada je u pitanju kvalitativna promena ili skok možemo govoriti o razvoju u suprotnom reč je o rastu ili promeni. Razvoj je prelazak iz jednog kvalitativnog stanja u drugo. Shodno tome program je i namenjen deci uzrasta od pet do sedam godina koja se nalaze u razvojnoj fazi kada nastaje oštar kvalitativni skok i promene se mogu uočiti trenutno. Izuzetno je značajno da vaspitači i pedagozi mogu da prate, posmatraju i učestvuju u tom razvoju.

Program ‘‘Mi smo Zemljani’’ takođe je baziran na ideji filozofskog dijaloga što se jasno može uočiti imajući u vidu ozbiljnost tema i načina obrade istih. Međutim filozofski dijalog samo je jedan od elemenata koji imaju za cilj uspešnu realizaciju projekta. Druga bitna stavka jeste delatni karakter programa. Sve programske aktivnosti teže razvoju apstraktnog mišljenja kod dece, koje se i razvija kao produkt detetovog delanja. Čovek najpre misli rukama (predmetna aktivnost), odnosno dela sa predmetima koji ga okružuju, zatim se iz te delatnosti razvija predstava o predmetima, a odatle apstraktno mišljenje. Shodno tome može se zaključiti koliki je značaj kvalitetno organizovane spoljašnje sredine, tj. adekvatnih i podsticajnih sredinskih uslova kao i samog vaspitača čiji je to posao. Program je zamišljen tako da svaka usmerena aktivnost treba da se realizuje u formi zajedničkog delanja u toku kojeg će vaspitač i pedagog moći da zapaze realne promene u umu deteta i gde detetova spoljašnja aktivnost prelazi u unutrašnju s tendencijom da se kod svakog deteta razvija apstraktno logičko mišljenje već u sedmoj godini. Bogatstvo dečijeg mišljenja ogleda se u njihovoj sposobnosti da spontano misle, njihovoj zainteresovanosti i istraživačkoj radoznalosti za svet u kome žive. Ta radoznalost manifestuje se dečijom sposobnošću da pitaju. Tako ono famozno dečije ‘‘zašto’’ poprima karakter epskih razmera. Upravo tim ‘‘zašto’’ dete teži da ispita razlog postojanja stvari.

Program ‘‘Mi smo Zemljani’’ je konstruisan tako da planski i sistematski vodi i olakšava proces prelaska sa opažajno-praktičnog na opažajno-predstavno mišljenje kod dece. Osnovno obeležje opažajno-praktičnog mišljenja je neraskidiva povezanost misaonih procesa sa praktičnim radnjama, kao i principijelna nemogućnost da se postavljeni zadatak reši bez učešća praktičnih radnji. Pri prelasku na plan predstava dolazi do zamene spoljašnje materijalne delatnosti predstavama predmeta, a konkretan postupak delatnosti se preobražava i javlja kao radnja na planu predstava. Uspešnost ovog prelaska zavisi od strukture sredstava koja se koriste pri vršenju materijalnih radnji. Sam proces je znatno olakšan ukoliko decu obučavamo da ta sredstva prvo raščlane na delove a zatim ih naknadno spajaju u celine. Još jedan od faktora koji mogu olakšati razvoj opažajno – predmetnog mišljenja jeste upotreba modela i shema. Detetova sposobnost za operisanje predstavama nije neposredan rezultat usvajanja znanja, već uzajamnog delovanja različitih aspekata psihičkog razvoja deteta, kao što su: razvoj predmetnih i instrumentalnih radnji, govora, imitativnih radnji, igrovne aktivnosti itd. (Podđakov, 1992).

Da bi dete počelo da se ponaša ekološki mora najpre da misli ekološki. Ne sme se zaboraviti da je preduslov za oba navedena procesa postojanje pozitivne emocije deteta prema prirodi. Da bi počelo da misli dete mora da zadovolji dva uslova: da formira neke pojmove (barem fundamentalne) i mora imati formirane intelektualne sposobnosti. Ovo je vrlo transparentno ukoliko imamo u vidu da je mišljenje intelektualna aktivnost s pojmovima. Naravno samo postojanje pojmova ne znači automatski i mišljenje. Mišljenje iziskuje sposobnost formiranja veza među pojmovima i težnju da se dosegne apstraktan oblik. Program "Mi smo zemljani" svojim aktivnostima i metodama zahteva, podstiče i razvija apstraktno mišljenje kako kod dece tako i kod odraslih partnera koji sa njima rade. Postavlja se pitanje kako naučiti dete da misli? Veresov u svom programu preuzima tehnologiju Davidova koji je istakao tri stavke koja treba realizovati sa decom: formirati sistem pojmova, formirati intelektualne aktivnosti i obezbediti uslove da se one pojave kod dece (zadatak odraslog). Da bi se obezbedio adekvatan nivo intelektualnog razvoja pomenute aktivnosti treba realizovati sledećim redosledom: obezbeđivanje uslova, formiranje sistema pojmova i formiranje intelektualnih sposobnosti.

Razvoj pojmova o prirodi jeste i nužan zahtev za razumevanje odnosa u njoj. Poznavanje okoline uvodi dete u percipiranje i shvatanje odnosa u neposrednom okruženju, pomaže razvoj dečijeg mišljenja, bogati dečiji rečnik i pruža mogućnost aktivnog uključivanja i interakcije sa istom. Praktično učešće deteta u raznovrsnim aktivnostima, oblicima i vidovima komunikacije sa odraslima pomaže detetu da sa opažajno-praktičnog i opažajno-predstavnog prelazi na pojmovni plan. Pedagoška praksa koja se temelji na učenjima konstruktivizma u procesu učenja ističe da je učenje istraživački akt u kojem dete uči istraživanjem u interakciji sa odraslim, drugom decom i materijalima, da je to delanje u kome su deca fizički i mentalno aktivna u konkretnim aktivnostima koje su značajne za njihovo životno iskustvo. Na isti način zbiva se i proces učenja pojmova o prirodi na ranom uzrastu (Cvjetićanin, Sučević, 2011). Na saznanjima Pijažea, Vigotskog, Brunera i Eljkonjina izgrađen je osnovni didaktičko-metodički put razvoja pojmova o prirodi koji se može izraziti na način kako je to prikazala Libekova: I – iskustvo fizičkih promena, G – govorni jezik koji opisuje to iskustvo, S – slike koje prikazuju to iskustvo i Z – pismeni znakovi koji generalizuju to iskustvo (Cvjetićanin, Sučević, 2011).

O važnosti uspostavljanja mnogobrojnih veza u svakodnevnom životu deteta govori i autor Hejny Milan (Hejny Milan, 2004), koji kaže da je stupanj razumevanja pojma određen stupnjem veze ličnog iskustva i direktnog znanja o drugim pojmovima i idejama u mišljenju (Cvjetićanin, Sučević, 2011). Nemerljiv je značaj korišćenja igre za shvatanje prirodnih odnosa prilikom razumevanja i razvijanja pojmova o prirodi kod dece predškolskog uzrasta, te se igra javlja kao vodeća aktivnost programa ‘Mi smo Zemljani’.

Prilikom formiranja pojmova autor programa ne odstupa od načela postupnosti (gde svaki prethodni pojam stoji u osnovi formiranja narednog), kao ni od sledećih uslova: visok stepen profesionalne osposobljenosti vaspitača i pedagoga na području razvojne psihologije, pedagogije, prirodnih i društvenih nauka, metodike i ekologije.

Formiranje pojma predstavlja prelaz iz jednog stanja u drugo, dok je mišljenje odraz suštine same pojave, tj. orijentacije na suštinu. Postoje deca koja shvataju suštinu, odnosno ona znaju kako da struktuiraju ono što saznaju, odvoje bitno od nebitnog. To su deca koja imaju metod. Suština je da dete ne treba da traži rešenje zadatka već način na koji će ga rešiti. Program je konstruisan tako da deca zajedno sa vaspitačem otkrivaju, uče i asimiluju metod, a samim tim razvijaju i sposobnosti. Odnosno znaju da koriste metod i uz postavljanje pitanja *Šta je to? Zašto? i Zašto to tako izgleda?* počinju da operišu pojmovima. Bazirajući se na sadržajni metod deca ne dobijaju gotova znanja već mogućnost da otkrivaju suštinu i na taj način ovladaju pojmovima. Akcenat je na uviđanju odnosa među pojavama.

Što se tiče formiranja sistema intelektualnih aktivnosti Veresov je svoj program bazirao na učenjima Galjperina (I.R.Galperin) i sve radionice (scenarija) su projektovane tako da prate tok Galjperinove teorije etapnog formiranja umnih radnji od upoznavanja sa zadatkom, preko izvršenja spoljašnje radnje, prevođenja na glasni govor, zatim faze bezglasnog rešavanja zadatka pa do unutrašnjeg govora tj. svođenja radnje na smisao (Bojović, 2003).

5. VASPITAČ KAO NOSILAC USPEŠNOG EKOLOŠKOG PROGRAMA

“Na kvalitetne promene u vaspitno-obrazovnoj praksi nije moguće uticati instrukcijama, uputstvima i davanjem ideja, nego postupcima kojima se svakom praktičaru pomaže da razvije samopouzdanje i da vlastito stvaralaštvo reformiše kao način svog postojanja”

L. Bognar

5.1. ZNAČAJ IMPLICITNE PEDAGOGIJE I LIČNIH KONCEPCIJA VASPITAČA

Odlučujući faktor pri uticaju dečijeg vrtića na razvoj i učenje deteta nisu programske aktivnosti, same po sebi i sredstva putem kojih se ostvaruju, već osoba koja je posrednik između nje i deteta. Tako ni najbolje odabrani sadržaji i materijalni uslovi za njihovo ostvarivanje ne mogu umanjiti ulogu vaspitača, od čijeg će predanog učešća u planiranju i realizaciji programa, kao i posvećenosti u programske ciljeve i načine njihovog ostvarivanja, zavisiti konačni uspeh vaspitno-obrazovnog delovanja na dete (Kamenov, 2006, 44).

Kako je vaspitač ključna karika u samom funkcionisanju vrtića ne sme se zanemariti ni njegov značaj u “oživljavanju” savremenih teorija i kurikuluma u direktnoj praksi. Naime postoji čitav niz primera kako neka teorija i kada postane “službena” ne mora nužno imati uticaj i na vaspitno-obrazovnu praksu. Jedan od razloga zbog kojeg se to dešava jeste i raskol između teorije i prakse, tj. dihotomije između pojmova teoretičar i praktičar, koja se ogleda u različitom polju interesovanja, različitim odgovornostima i ingerencijama. Neki autori čak smatraju da teoretičari i praktičari ne žive u istom svetu (Hammersley, 2002. prema Slunjski, 2011). Postoji više razloga zbog kojih se nove teorije ne mogu direktno implemetirati u praksu i biti uspešne. Pre svega praktičari često nemaju neophodna inicijalna znanja, zatim nedovoljno razumljive teorije, direktno preuzimanje tuđih teorija, nepripremljenost terena i neprilagođenost konkretnim konzumentima iste...

Ne postoji mogućnost uvođenje nove teorije bez prethodne promene svesti. Mnogi autori, među kojima je i Senge sa saradnicima (2007) smatraju da postoji samo jedna stvar koja može menjati svest i način razumevanja čoveka, a to je učenje. Pravo znanje praktičara jeste ono koje njihovu svakodnevnu vaspitnu praksu čini kvalitetnijom, a to može samo ono znanje koje su praktičari "proživeli" i prihvatili, tj. znanje koje su sami izgradili (Slunjski, 2011). Ovde na videlo izlazi drugi problem a to je odsustvo povezanosti teorije i prakse, naime njih dve moraju uzajamno da se prožimaju i proizilaze jedna iz druge. Tako vaspitno-obrazovnom praksom svakog pojedinačnog vaspitača ponajviše upravlja njegova "lična" koncepcija koju različiti autori nazivaju različitim imenima npr. "folk-uverenja učitelja" (Bruner, 2000), drugi "slikom učitelja o detetu" (Malaguzzi, 1998), treći "implicitnim teorijama učitelja/vaspitača" (Elliott, 1998), a neki "mentalnim modelima" (Senge, 2003 prema Slunjski, 2011). Kako god ih nazivali reč je o vrednostima i stajalištima koja predstavljaju svojevrsnu prizmu kroz koju praktičar definiše sopstvenu ulogu u vaspitanju i obrazovanju dece.

Problem ograničenih mogućnosti prevođenja teorije u praksu, najčešće uzrokovan upravo neskladom "implicitnih" i "eksplicitnih" teorija vaspitača, odnosno njihovih "teorija o akciji" i "teorija u akciji" (Schoon, 1990). Iako deklarativno oni mogu prihvatiti promenu, delatno do nje neće doći ukoliko ona nije usklađena sa njihovom implicitnom pedagogijom. Ono što vaspitače može podstaći na proces promene lične paradigme jeste bolje upoznavanje vlastitih vrednosti, uverenja i stajališta, koja su i njima samima često nedovoljno poznata, te bolje razumevanje vlastite vaspitno-obrazovne prakse, ali i sticanje znanja o različitim teorijskim polazištima. U skladu sa tim Patton iznosi tri teorijska polazišta na kojima se mogu temeljiti pokušaji postizanja promena u vaspitno-obrazovnoj praksi. Prvi je bihevioristički pristup koji je okrenut realizaciji neke teorijske koncepcije koju su koncipirali stručnjaci a sa kojom praktičari nisu imali dodirnih tačaka. Drugi pristup je humanistički, koji uzima u obzir praktičara kao osobu i daje mu mogućnost odabira između različitih ideja koje predlažu stručnjaci. Na ovaj način praktičari se osećaju poštovano i podržano u procesu uvođenja promena, iako do tih promena nisu došli oni sami već su ih inicirale kompetentnije osobe. I treći, razvojni pristup koji polazi od spoznaje da čovek može sprovesti samo one promene do kojih je došao vlastitim razvojem i tada one imaju održivi karakter (Bognar, 2000).

U ostvarivanju kvalitete prakse značajno mesto zauzima i proces samovrednovanja. Preispitivanje i razvijanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja utemeljeno je i u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, Standardima kvaliteta rada predškolskih ustanova i Pravilniku o vrednovanju kvaliteta rada ustanova (Bennett, Madigan, Radulović i Miškeljin, 2013). Dobar praktičar konstantno preispituje svoju praksu i na taj način razvija profesionalno samopouzdanje i usavršava svoje veštine, permanentno se usavršava i uči. Na taj način predškolska ustanova postaje otvoren sistem uz praktičare u vrtićima kao ključnim akterima predškolskog vaspitanja i obrazovanja i potencijalnim nosiocima promena.

Kovi i Kar (2003) u članku ‘‘Posledice sociokulturnog pristupa proceni ustanova za rano vaspitanje i obrazovanje’’ ističu da samovrednovanje: doprinosi građenju zajednice koja uči; može da pomogne da se razvije kompetentnost; ilustruje i podržava kontinuiranost u učenju, i podržava gledište da je učenje neprekidan proces (Ibidem).

Samovrednovanje, takođe, treba da predstavlja polaznu osnovu za kreiranje i usvajanje planova značajnih za pravilno i kvalitetno funkcionisanje ustanove i same vaspitno-obrazovne prakse u njoj. Odnosno dobre vaspitno-obrazovne organizacije i njihovi praktičari imaju visok nivo samopouzdanja i samosvesti, svesni su šta rade dobro kao i onoga što rade manje dobro i spremni su da se na tom polju usavršavaju i menjaju i na taj način doprinesu razvoju i unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse.

5.2. VASPITAČ U "VRTLOGU" EKOLOGIJE

Kako bi vaspitač adekvatno obavljao još jednu od uloga koju pred njega postavlja savremena civilizacija neophodno je da za to bude i adekvatno obučan. Prema istraživanju koje je 2009. godine na području Novog Sada i Predškolske ustanove "Radosno detinjstvo" sprovedla Snežana Štrbac pokazalo se, da vaspitači u svom školovanju nisu adekvatno pripremljeni za sprovođenje ekoloških sadržaja kao i da nemaju mogućnost da se adekvatno stručno usavršavaju na ovom polju (Štrbac, 2009). Kako je zakonskom regulativom propisano permanentno stručno usavršavanje zaposlenih, koncipirana je i adekvatna baza seminara koji bi trebalo da omogućе nadogradnju stečenog znanja vaspitača: *Globalno ekološko obrazovanje, Eko obrazovanje, Očuvanje životne sredine, Eko sistemi u prirodi, Eko-san, Ekologija i bio-bašte, Mi smo Zemljani, Bukvar životne sredine, Daci prirodnjaci, Obrazovanje za opstanak, Naši koraci kroz ekologiju, Predškolsko dete kao istraživač prirode, Ekologija sa decom – kritičko mišljenje u razvoju ekološke svesti u nastavi, Igrolike aktivnosti zaštite životne sredine...* (www.zuov.gov.rs). Međutim osnovni problem koji se ovde javlja jeste neadekvatno inicijalno obrazovanje vaspitača u pogledu ekološke problematike. Evidentno je da je neophodno staviti akcenat na sadržaje koji se izučavaju u toku studija na visokim školama za obrazovanje vaspitača. Shodno ovome vaspitače je potrebno ne samo upoznati sa osnovnim pojmovima ekologije, već ih osnažiti da usvoje ekološku paradigmu kao postulat prema kome će se rukovoditi u svom radu. Ekologija u vrtiću treba da ima karakter ekologije ljudskog razvoja. "Ekologija ljudskog razvoja obuhvata naučno istraživanje progresivne, uzajamne akomodacije između aktivnog ljudskog bića u razvoju i promenljivih odlika neposrednih okruženja u kojima živi osoba u razvoju dok na ovaj proces utiču odnosi između okruženja i širi kontekst u kome se okruženja nalaze" (Bronfenbrenner, 1997:32). Tako ekologija mora pronaći svoje mesto u predškolskim kurikulumima, naravno njena funkcija ne sme biti deklarativog karaktera i ostati u formalnim okvirima. To konkretno znači, da na tako ranom uzrastu ekologiju treba pre svega doživeti a zatim i "izučavati" posredstvom već prisutnih disciplina. Na visokim školama za obrazovanje vaspitača ovaj tematici treba prisupiti interdisciplinarno, uz realizaciju konkretnih kurseva koji bi se bavili ovom problematikom na dubljem nivou. U istraživanju koje je 2011. godine sprovedla S.Marić

Jurišin analizirano je da li u planovima i programima visokih škola za obrazovanje vaspitača egzistiraju predmeti koji se bave ovom problematikom, koji im je naziv, kakav im je status, koji su im ciljevi, sadržaji i željeni ishodi.

5.2.1. Strukovne škole za obrazovanje vaspitača

1. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad

Na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu kao izborni predmet se studentima nudi predmet *Socijalna ekologija*. Sam naziv već ukazuje na to, da ovaj predmet nema za cilj samo upoznavanje sa osnovnim postulatima ekologije već je reč o sveobuhvatnijoj koncepciji koja teži buđenju i razvoju ekološke svesti, formiranju stavova o ličnom i odgovornom odnosu prema životnoj sredini, ali i prema sebi. Akcenat je na razvijanju i bogaćenju neophodnih znanja, umenja i veština za aktivno učestvovanje u zaštiti i unapređenju životne sredine kao i za realizaciju programa ekoloških aktivnosti u dečijim vrtićima. Posebna pažnja usmerena je na proučavanje socijalnoekoloških problema savremenog društva, kao i na analizu društvene realnosti i aktuelnih i akutnih problema koji se javljaju kao posledica njihove međusobne uslovljenosti i povezanosti. Među sadržaje socijalne ekologije ubrajaju se predmet, podela, nastanak, razvoj i osnovne kategorije kako ekologije tako i socijalne ekologije; etika i ekologija; ekološka svest; ekološka kultura; globalizacija; ekološki pokreti... Kao ishodi ovog predmeta ističu se osposobljenost studenata da prepoznaju savremene ekološke probleme i da identifikuju njihove uzroke, posledice i načine rešavanja. Kritičko promišljanje stavlja se u centar studentskih aktivnosti, što bi implicitno moralo da dovede do izgrađivanja i razvoja ekoloških stavova i principa. U programu se navodi da su nakon ovog kursa studenti osposobljeni da samostalno vode ekološke radionice u dečijim vrtićima.

2. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Kikinda

Visoka škola strukovnih studija u Kikindi obavlja svoju delatnost putem osnovnih i specijalističkih studija. U okviru osnovnih strukovnih studija gde su izdiferencirana tri smera (strukovni vaspitač dece predškolskog uzrasta; strukovni vaspitač za tradicionalne igre; strukovni vaspitač dece u jaslicama, zdravstvenim i socijalnim ustanovama) nije prisutan ni jedan predmet

koji se neposredno bavi ekološkim sadržajima ili socijalnom ekologijom. Međutim, u okviru studijskog programa – Strukovni vaspitač dece predškolskog uzrasta – SPECIJALISTA nudi se izborni predmet *Teorijske osnove ekološkog obrazovanja u predškolskoj ustanovi sa edukativnim radionicama*. Kao cilj predmeta ističe se izučavanje sadržaja ekologije i njihovo prilagođavanje deci predškolskog uzrasta. Ishod predmeta definisan je ovladavanjem sistemima postupaka za uvođenje dece u svet ekologije, tj. živi svet na Zemlji, gde su međusobne veze neraskidive kao i veze živih organizama sa faktorima koji vladaju u životnoj sredini (<http://www.vaspitacka.edu.rs>). Sadržaji koji su obuhvaćeni ovim predmetom su sledeći: priroda predškolskog deteta i njegov proces saznanja, osnovni pojmovi iz ekologije, ekološki faktori, međusobni odnosi živih organizama, čovek i priroda, oblici ugrožavanja i zaštite iste.

3. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera u Subotici

Prema studijskom programu osnovnih strukovnih studija za obrazovanje strukovnih vaspitača predškolske dece u prvoj godini studentima se kao jedan od izbornih predmeta nudi i *Ekologija*. Kao cilj predmeta apostrofira se potreba da studenti usvoje znanja iz oblasti ekologije i zaštite životne sredine u cilju osposobljavanja za rad u oblasti očuvanja i zaštite životne sredine; razvijanja ekološke kulture i organizovanje i izvođenje eksperimenata i projekata iz oblasti ekologije i zaštite životne sredine sa decom predškolskog uzrasta. Ishodi predmeta definisani su u skladu sa postavljenim ciljevima što implicira sledeće: da studenti steknu znanja i ovladaju veštinama koje će kod dece predškolskog uzrasta razviti osnovne predstave i pojmove iz ekologije i zaštite životne sredine kao i njihovo povezivanje; sposobnost posmatranja i uočavanja; verbalno, likovno, manuelno i scensko izražavanje i opisivanje pojmova i pojava; razvoj estetskih osećanja, poželjnog ponašanja; kao i razvoj humanosti, ravnopravnosti i tolerancije.

4. Učiteljski fakultet u Beogradu

Učiteljski fakultet u Beogradu obavlja svoju naučnu delatnost obuhvatajući dva smera: smer za obrazovanje vaspitača u predškolskim ustanovama i smer za obrazovanje profesora razredne nastave. Uvidom u nastavni plan i program osnovnih studija i diplomskih akademskih master studija za obrazovanje vaspitača došli smo do zaključka da se ni na jednom od ovih stupnjeva

obrazovanja budućih vaspitača ne pruža prilika da izučavaju neki od predmeta koji za cilj imaju upravo njihovo osposobljavanje za rad sa decom predškolskog uzrasta na polju ekologije, socijalne ekologije, zaštite životne sredine ili pak obrazovanja za održivi razvoj.

5. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Piro

Na prvoj godini osnovnih strukovnih studija za obrazovanje vaspitača studentima se kao jedan od izbornih predmeta nudi i predmet *Ekološko vaspitanje u dečijem vrtiću*. Cilj mu je upoznavanje studenata sa osnovama ekološkog razvoja i njihovo osposobljavanje za kritičko promišljanje i procenu savremene ekološke stvarnosti. Kao ishod predmeta ističe se formirana ekološka svest studenata, što podrazumeva da su studenti nakon ovog kursa spremni i sposobni da prate ekološke promene, da vrednuju ekološke probleme, kao i da preuzmu odgovornost prema društvu i lokalnoj zajednici. Među sadržaje *Ekološkog vaspitanja u dečijem vrtiću* ubrajaju se predmet ekološkog vaspitanja; ciljevi i zadaci istog; ekološka kultura; uloga i značaj porodice na ovom polju; ekološka kriza – činioci i zaštita; poimanja ekološke svesti; elementi ekološke svesti i njen razvoj; ekološka svest i ekološka politika u oblasti obrazovanja za održivi razvoj; ekološko vaspitanje i ekološka etika; ekološka politika i principi; mogućnost uticaja društva na oblikovanje poželjnog ekološkog ponašanja.

6. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov", Vršac

Ostvarenim uvidom u knjigu predmeta za studente Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Vršcu, možemo zaključiti da studenti nemaju ni priliku a ni obavezu da izučavaju neki od predmeta ekološke orijentacije.

7. Visoka škola strukovnih studija za vaspitače, Šabac

U studijskom programu – Obrazovanje strukovnih vaspitača predškolske dece, kao izborni predmet se studentima u trećoj godini nudi nastavni predmet *Ekologija*. Kao ciljevi izučavanja *Ekologije* postavljene su sledeće stavke: pružiti studentima temeljna znanja iz područja humane ekologije kao interdisciplinarne nauke; upoznati ih sa edukacijskim pitanjima i problemima neposredne okoline; razvijati stvaralački i kritički odnos prema problematici vaspitanja i obrazovanja predškolske dece i odraslih za ekologiju okoline. Ovakvim ciljevima žele se postići sledeći ishodi, tj. da studenti postanu kompetentni edukatori koji će biti i inicijatori i

inovatori na polju razvijanja ekološke svesti najmlađih. Shodno tome kao sadržaji predmeta ističu se različiti pristupi okolini (geografski, biološki, sociološki, filozofski, psihološki, etički, estetski, politički, zdravstveni, pedagoški...) i humana ekologija utemeljena na pedagoškim pristupima (pojam vaspitanja i obrazovanja za okolinu – kompleksnost, funkcionalnost, procesualnost).

8. Visoka škola za vaspitače strukovnih studija, Aleksinac

Pregledom postjeće dokumentacije zapazili smo da u okviru nastavnog plana i programa za obrazovanje vaspitača strukovnih studija u Aleksincu nisu ponuđeni predmeti ekološke orijentacije.

9. Pedagoški fakultet u Jagodini

U okviru osnovnih akademskih studija za sticanje stručnog naziva – Vaspitač u predškolskim ustanovama – studentima se kao izborni predmeti na prvoj i trećoj godini nude *Ekologija i Zeleni putokazi*. Nastavni predmet *Ekologija* ima za cilj upoznavanje studenata sa osnovnim ekološkim pojmovima, pojavama i mehanizmima zaštite životne sredine. Shodno tome očekuje se da će studenti na ovaj način ovladati osnovnim pojmovima iz oblasti ekologije kao i principima za očuvanje prirode, njenih dobara i ugroženih vrsta. Pretpostavlja se da će biti u stanju da prepoznaju probleme vezane za zaštitu ekosistema i da svoj profesionalni rad usklade sa istim. Sadržaji koji se realizuju su sledeći: pojam ekologije; njen istorijski razvoj; životna sredina i ekosistem; biotop, biocenoza; ekološki faktori – uslovi života u staništu; abiotički i biotički faktori; populacija; odnosi ishrane u životnoj zajednici; proticanje energije i kruženje materije; uslovi života u vodi, na kopnu; čovek i priroda; zagađenje i ugrožavanje prirode; zaštita... Za razliku od prethodnog predmeta, u okviru *Zelenih putokaza* teži se usvajanju osnovnih ekoloških sadržaja koji će implicitno dovesti do razumevanja prirodnih zakonitosti i života u skladu sa prirodom. Smatra se da će se kod studenata pobuditi radoznalost za sopstveno okruženje, razvijati ljubav prema prirodi, a samim tim i preneti poruka najmlađima da žive u harmoniji sa okolinom. U okviru ovog predmeta studenti izučavaju sledeće sadržaje: uvod u ekologiju; ekologija – nauka o opstanku; okvir života; ekološki faktori – abiotički, biotički, antropogeni faktori; populacija; biocenoza, biosfera; voda, Zemlja, vazduh; nacionalni parkovi; ostala

zaštićena prirodna dobra; prirodne retkosti; Bon ton u prirodi; biomonitoring; biodiverzitet... U okviru praktične nastave uglavnom se navodi upoznavanje sa živim svetom u prirodi. Uporednom analizom nastavnih predmeta Ekologija i Zeleni putokazi možemo zaključiti da u suštini nema razlike između njih.

10. Visoka škola za obrazovanje vaspitača, Kruševac

Uvidom u nastavni plan i program visoke škole strukovnih studija u Kruševcu, možemo konstatovati da budući vaspitači nemaju dodirnih tačaka sa predmetima ekološke tematike ni među obaveznim, niti među izbornim predmetima.

Neophodno je da dete od najranijeg uzrasta ima mogućnost da upozna i shvati specifičnost odnosa koji egzistira između čoveka i prirode, što je u skladu sa hipotezom socijalno ekološkog optimuma Ivana Cifrića. Prema I. Cifriću upravo je ekološki optimum motiv za razvoj socijalne ekologije, gde se kao osnovni cilj proklamuje uspostavljanje balansa na relaciji između prirodnog ambijenta i čovekovog delovanja (Cifrić, 1989). Presudnu ulogu u tom procesu ima vaspitač čiji je zadatak da stvori sigurno i podsticajno okruženje za dečiju spoznaju sveta. Da bi vaspitač to postigao neophodne su određene kompetencije, koje stiče za vreme svog školovanja.

11. Ekologija u kurikulumima visokoškolskih ustanova za obrazovanje vaspitača

Analizom stanja na visokim školama strukovnih studija za obrazovanje vaspitača može se zaključiti sledeće:

- Od deset visokih strukovnih škola za obrazovanje vaspitača koje su obuhvaćene analizom, njih šest nudi studentima neki od predmeta ekološke tematike;
- Status predmeta je u svim školama isti – izborni i nudi se studentima na osnovnim studijama, osim u visokoj školi za obrazovanje vaspitača u Kikindi, gde je ponuđen u okviru studijskog programa “Strukovni vaspitač dece predškolskog uzrasta – SPECIJALISTA”;
- Imena pod kojima se javlja su: *Socijalna ekologija, Teorijske osnove ekološkog obrazovanja u predškolskoj ustanovi sa edukativnim radionicama, Ekologija, Ekološko vaspitanje u dečijem vrtiću, Ekologija, Ekologija i Zeleni putokazi;*

- Osim razlika u nazivu predmeta primetne su i programsko-sadržajna odstupanja, a samim tim i razlike u ciljevima. Tako na primer predmet *Socijalna ekologija* u Novom Sadu ima za cilj buđenje i razvoj ekološke svesti, formiranje stavova o ličnom i odgovornom odnosu prema životnoj sredini i prema sebi, kao i razvoj ekoloških stavova i principa. U *Teorijskim osnovama ekološkog obrazovanja u predškolskoj ustanovi sa edukativnim radionicama u Kikindi* kao cilj se ističe izučavanje sadržaja ekologije i njihovo prilagođavanje deci predškolskog uzrasta, a kao ishod predmeta navodi se ovladavanje sistemima postupaka za uvođenje dece u svet ekologije. U Subotici se na predmetu *Ekologija* takođe teži usvajanju znanja iz oblasti ekologije i zaštite životne sredine, a kao cilj predmeta *Ekološko vaspitanje u dečijem vrtiću* u Pirotu ističe se osposobljavanje studenata za kritičko promišljanje i procenu savremene ekološke stvarnosti, a kao ishod se proklamuje razvoj ekološke svesti. U okviru predmeta *Ekologija* na visokoj školi u Šapcu kao prioritetno izdvaja se sticanje znanja iz područja humane ekologije kao interdisciplinarnе nauke uz težnju da studenti postanu kompetentni edukatori, inicijatori i inovatori. Predmeti *Ekologija i Zeleni putokazi* na visokoj školi u Jagodini baziraju se na ovladavanju osnovnim pojmovima iz oblasti ekologije, principima očuvanja iste, kao i pobuđivanje radoznalosti za sopstveno okruženje, ljubav prema prirodi te život u harmoniji sa prirodom.
- Dubljom razradom programskih sadržaja pomenutih predmeta, došlo se do zaključka da bi trebalo značajnije da se poradi na socijalnoj komponenti ekologije. Često je primetno usko stručno poimanje ekologije, čime je uskraćen sveobuhvatni holistički pristup.

Apropos istkanutih manjkavosti može se ukazati na sledeće preporuke:

- Kako bi se postigao izistinski socijalno ekološki optimum neophodno je osim pojedinačnih predmeta ekološke tematike ekološke sadržaje inkorporirati i implementirati u već postojeće predmete, čime bi se istakla njihova međuzavisnost. Akcenat je na konceptualnoj povezanosti i interdisciplinarnom pristupu, što će osigurati i aplikativnu vrednost pomenutih sadržaja
- Kompletan program treba koncipirati u duhu ekologije ljudskog razvoja, gde pod ljudskim razvojem podrazumevamo "proces putem kojeg osoba u razvoju usvaja širu,

diferenciraniju i validniju predstavu ekološke sredine i postaje motivisana i sposobna da se uključi u aktivnosti koje otkrivaju odlike sredine, održavaju ili restrukturiraju tu sredinu na nivoima slične ili veće složenosti oblika i sadržaja'' (Bronfenbrenner, 1997, 38).

- Svi pomenuti predmeti javljaju se u formi izbornih sadržaja, što je potreban ali ne i dovoljan uslov za razvoj ekološke pismenosti. Dovoljan uslov će postati samo u slučaju ako se ekološkim sadržajima bude pristupalo i holistički (integrativno i interdisciplinarno), kroz sadržaje drugih predmeta.
- Pojačan rad u okviru tako koncipiranih programa može biti perspektiva visokim školama koje bi se odlučile za školovanje ekološki opismenjenog kadra. U eri ekologije i ekoloških vrtića to bi mogla biti dobra prilika za profilisanje visokih škola za obrazovanje vaspitača koje prepoznaju značaj i vrednost socijalno ekološkog optimuma, ekološkog opismenjavanja, razvoja ekološke svesti i života u skladu sa prirodom, tj. dostizanja ličnog ekvilibrijuma.

6. SOCIO-EMOCIONALNI I DUHOVNI RAZVOJ DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA U AKTUELNIM PROGRAMIMA

“And the world cannot be discovered by a journey of miles, no matter how long, but only by a spiritual journey, a journey of one inch, very arduous and humbling and joyful, by which we arrive at the ground at our feet, and learn to be at home”

Wendell Berry

6.1. UVOD U OPŠTE OSNOVE PROGRAMA

Predškolska ustanova svoj rad operacionalizuje putem opštih osnova predškolskog programa, pri čemu je važno terminološki razjasniti razliku između “programa” i “opštih osnova programa”. Razilika između ova dva termina ogleda se u njihovom obimu, koji je kod “osnova programa” manji uz određene implikacije. Skraćivanje obima treba da se obavi uz uvažavanje kriterijuma opštosti, pri čemu u “osnovama” ostaju opštije odrednice nego u samom “programu”. Funkcija svakog programa, pa i opštih osnova programa, jeste da bude dokument na kome će se temeljiti vaspitno-obrazovni rad u odgovarajućim institucijama, jasno uputstvo za programiranje, planiranje i vrednovanje rada u skladu sa karakterom ustanove, potrebama dece i roditelja, al i društvene zajednice (Kamenov, 2006).

Opšte osnove predškolskog programa ne propisuju obrazovne sadržaje, već samo daju opšte naznake o njima što se zatim operacionalizuje putem jednog od dva moguća modela, modela A ili modela B. Ova dva modela razlikuju se po načinu na koji se ostvaruju dati ciljevi, ali oni nisu u suprotnosti sa osnovnim opredeljenjima Opštih osnova predškolskog programa. Oba modela imaju zajedničke sledeće karakteristike: ciljne orijentacije; funkcije predškolske ustanove; načela rada; orijentaciju na saradnju sa okruženjem; zakonske regulative. Oni takođe dele i vaspitno-obrazovne ciljeve: sticanje pozitivne slike o sebi; razvijanje poverenja u sebe i druge; podsticanje samostalnosti, individualne odgovornosti i autentičnosti izraza i delovanja; razvoj intelektualnih kapaciteta u skladu sa razvojnim potrebama, mogućnostima i interesovanjima; razvoj socijalnih i moralnih vrednosti u skladu sa humanističkim i tolerantnim vrednostima

demokratski uređenog društva osetljivog na porodične, kulturološke i verske različitosti; kultivisanje dečjih emocija i negovanje odnosa nenasilne komunikacije i tolerancije; razvoj motornih sposobnosti i spretnosti; podsticanje kreativnog izražavanja deteta; pripremu dece za nastupajuće tranzicione i kompleksnije periode života; razvijanje svesti o značaju zaštite i očuvanja prirodne i društvene sredine (Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa - "Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik", br. 14/2006). Oba ova modela imaju za cilj da u potpunosti obezbede uslove za normalan fizički, intelektualni, socijalni, emocionalni i moralni razvoj deteta.

6.2. SOCIO-EMOCIONALNI ASPEKAT RAZVOJA U MODELU A I B

Analizom osnova programa predškolskog vaspitanja dece od tri godine pa do uključivanja u program pripreme za školu evidentno je da je socio-emocionalni aspekt razvoja ravnomerno zastupljen u oba aktuelna modela vaspitno-obrazovnog rada. U oba modela polazi se od fizičkog, saznavnog, socijalnog i afektivnog bića koje je aktivno u procesu vaspitanja. Model A gravitira otvorenom sistemu vaspitanja i akcionom razvijanju programa zavisno od interesovanja deteta. U interakciji sa drugima dete treba da razvija i stiče svest o sebi i drugima, opaža i razume sosptevena emocionalna stanja, kao i emocionalna stanja drugih, shvata odnose među ljudima, razume socijalne pojave i razvija veštine rešavanja socijalnih problema i konflikata. Vaspitno-obrazovni proces ima ulogu da podstiče stalnu integraciju raznovrsnih socio-emocionalnih iskustava kojima se širi repertoar detetovih socio-emocionalnih veština. Na taj način se nastoje stvoriti uslovi u kojima bi svako dete moglo da: razvija poverenje i samopoštovanje; brine o sebi i svojoj ličnoj sigurnosti i bezbednosti; traži, daje i prima podršku i pomoć druge dece i odraslih; razvija samostalnost i inicijativnost; izražava svoja osećanja i potrebe na konstruktivan način; razvija saosećajnost i veštine slušanja; stiče veštine za građenje konstruktivnih odnosa sa drugom decom i odraslima te da razvija prijateljstva; prepoznaje i poštuje potrebe i osećanja svoja ali i drugih; razvija osećanje pripadnosti grupi; preuzima odgovornost, učestvuje u donošenju i poštovanju pravila i osamostaljuje se u njihovoj primeni u svakodnevnom životu; usmerava svoju aktivnost u skladu sa zahtevom ili pravilom koje pred njega postavi odrasli; organizuje,

vodi i učestvuje u manjim i većim grupama; pravi i izražava izbore, planove i odluke; konstruktivno učestvuje u kooperativnim i takmičarskim igrama i aktivnostima; opaža i prihvata sopstvenu i različitost drugih; neguje i brine o prirodnoj, fizičkoj i društvenoj sredini. Sadržaji pomoću kojih je moguće ostvariti socio-emocionalni razvoj deteta po modelu A su: Samosaznavanje: izgled, građa sopstvenog tela; lične, porodične, uzrasne, polne, zdravstvene, socijalne, kulturne, rasne, jezičke osobenosti; osećanja; različiti načini izražavanja; sopstvena ponašanja, misli, namere, motivi; Intersovanja, želje, potrebe; izbori, planovi i odgovornosti; zalaganje, uspeh i neuspeh; prihvatanje sebe i drugih; poštovanje i samopoštovanje; opažanje i izražavanje sopstvenih ograničenja, slabosti, mogućnosti i snaga; kontinuitet identiteta kroz vreme i situacije. Opažanje i razumevanje drugih: uzrasne, polne, zdravstvene, socijalne, kulturne, rasne i jezičke osobenosti drugih; istovetnosti, sličnosti i razlike; osećanja; različiti načini izražavanja; ponašanje, misli, namere i motivi drugih; intersovanja, želje i potrebe drugih; izbori, planovi i odgovornosti drugih; prihvatanje drugih i od strane drugih; poštovanje drugih; opažanje, razumevanje i prihvatanje ograničenja, slabosti, mogućnosti i snaga drugih; kontinuitet identiteta drugih kroz vreme i situacije. Shvatanje odnosa među ljudima: dečija prava; norme i pravila; socijalne uloge; porodica – uža i šira, vršnjaci i odrasli; odnosi među ljudima: saradnja, suparništvo, prijateljstvo; zanimanja ljudi; oblici udruživanja; igre: društvene, rekreativne, umetničke, sportske i istraživačke; aktivnosti dece i odraslih. Prihvatanje sebe kao člana grupe: opažanje i prihvatanje sebe i drugih kao članova svoje porodice, vršnjačkog para, manje i veće grupe; opažanje i razumevanje svoje, vršnjačkih i uloga odraslih u grupi; opažanje i prepoznavanje (ne)konstruktivnih svojih uloga i ponašanja i uloga i ponašanja drugih u grupnoj aktivnosti; razvijanje i poštovanje pravila funkcionisanja grupe; opažanje obeležja (ne)konstruktivnog timskog rada u grupi; uloge organizatora, voditelja, člana, posmatrača grupne aktivnosti; rivalstvo i uzajamnost u grupi; podela moći/odgovornosti i promenljivost grupne hijerarhije; obeležja emocionalnih reaganja pojedinaca i uloga u grupi; praćenje i vrednovanje grupne aktivnosti; promena uloga i pravca u funkcionisanju i strukturi male i velike grupe; upoznavanje i primena tehnika za analizu, predupređivanje i rešavanje problema/ konflikata u maloj i velikoj grupi; opažanje i razlikovanje ličnih i grupnih interesa; upravljanje i kontrola vremena i prostora u funkcionisanju grupe; iniciranje promene, predlozi, diskusija, debata i

različiti kompromisi; vrednovanje rada (procesa) i rezultata (produkta) grupe. Razumevanje socijalnih pojava: opažanje, razumevanje i uključivanje u različite socijalne odnose; socijalno i emocionalno prilagođavanje različitim i novim socijalnim situacijama; socijalni status pojedinca i grupe u zajednici; opažanje, upoznavanje i prihvatanje kultura i pluralizma kultura u porodici, grupi i zajednici (tradicija, običaji, vrednosti, simboli, praznici i sl.). Uočavanje i rešavanje problema u socijalnom kontekstu: opažanje potreba, osećanja, misli, ponašanja kao mogućih izvora konflikata; veštine komunikacije (postavljanje pitanja, saopštavanje, argumentovanje, zaključivanje, preporučivanje); veštine praktikovanja tolerancije i pravičnosti/pravednosti u odnosima sa drugima; upoznavanje i praktikovanje konstruktivnih postupaka u predupređivanju i rešavanju socio-emocionalnih sukoba, konflikata. (Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa - "Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik", br. 14/2006).

Za razvijanje znanja o prirodi i društvu važno je da deca uče u fizičkoj sredini unutar dečijeg vrtića, prirodnom i društvenom okruženju i socijalnoj sredini.

U opštim osnovama predškolskog programa, model B, analizirajući strukturu programske osnove vaspitno-obrazovnog rada socio-emocionalni i duhovni razvoj ističe se kao jedan od aspekata razvoja i odnosi se pre svega na odnos prema sebi, drugima i okolini. Aktivnosti koje su obuhvaćene ovim aspektom razvoja jesu društvene, afektivne i ekološke a ponuđeni sadržaji odnose se na: svet ljudi, filosofiju (odnos prema sebi, prema drugima, prema životu i prema okolini), etiku i moral sa pravilima ponašanja, socijalno iskustvo, ekološka saznanja (Kamenov, 2007). Uzimajući u obzir da PU "Radosno detinjstvo" iz Novog Sada, u kojoj je realizovano istraživanje ovog rada, mahom svoj rad bazira na modelu B u nastavku je data njegova dublja analiza.

6.2.1. Društvene aktivnosti

Pod društvene aktivnosti ubrajaju se *socijalizacija, društveno ponašanje i moralni razvoj i sticanje pozitivne slike o sebi* (Kamenov, 2007). Sve navedene društvene aktivnosti mogle bi se podvesti pod pojam *Socijalna kompetencija*. Sam pojam socijalna kompetencija se koristi uglavnom za označavanje pozitivnih odnosa sa vršnjacima, mada među autorima ne postoji

konsenzus oko jedinstvenog značenja ovog termina. Pregledom literature stiže se utisak da se pod ovim terminom uglavnom podrazumevaju različite socijalne, emocionalne i kognitivne veštine i ponašanja koja su neophodna za uspešnu socijalnu adaptaciju (Anderson, Messick, 1974) ili se pak efikasnost u socijalnim odnosima ističe kao centralni aspekt ovog fenomena (Dodge, 1985; Rubin, Rose- Krasnor, 1992 prema Petrović, 2006). Smatra se da adekvatan socijalni razvoj zahteva poznavanje i razumevanje normi, vrednosti i pravila zajednice i kulture u kojoj pojedinac živi, egzistira i aktivno učestvuje u njenim interakcijama. Dete koje je to postiglo smatra se da je razvilo veštine socijalne kompetencije. S druge strane to da li će dete biti uspešno u postizanju pomenute kompetencije zavisi od njegove sposobnosti regulacije emocija, poznavanja i razumevanja okoline, i njegovom sposobnošću da se ponaša u skladu sa stečenim saznanjima. Kompetentno dete može iskoristiti svoje lične kapacitete i podsticaje koje mu okolina pruža i samim tim postići dobre razvojne rezultate koji mu omogućavaju kompetentno participiranje u zajednici kojoj pripada (Katz i McClellan, 1997; Raver i Zigler, 1997; Rose-Krasnor, 1997 prema Brajša-Žganec, 2003).

Krosnorova (Rose-Krosnor, 1997) je na sledeći način klasifikovala različita određenja socijalne kompetencije koja se najčešće navode u literaturi: 1) Socijalna kompetencija kao skup različitih veština; 2) Socijalna kompetencija kao status u grupi vršnjaka; 3) Socijalna kompetencija kao uspešnost u interpersonalnim odnosima; 4) Funkcionalističko određenje socijalne kompetencije (Petrović, 2006).

Uz uvažavanje svih različitosti u tumačenju i analizi socijalne kompetencije (White, 1959; Weinstein, 1969; Goldfried, D'Zurilla, 1969; Ogbu, 1981; McFall, 1982; Ford, 1982; Waters, Sroufe, 1983; Taylor, Asher, 1984; Howes, 1987; Duck, 1989; Yeates, Selman, 1989; Attili, 1990; Rubin, Rose-Krosnor, 1991 prema Rose-Krosnor, 1997) moguće je u svojstvu osnovnih socijalnih veština istaći veštinu slušanja, lepog i odvažnog govora, traženja pomoći i naklonosti od drugih. Veštine povezane sa funkcionisanjem u grupi uključuju postavljanje pitanja, čekanje na red i uključivanje u igru, prikladno praćenje uputstava, traženje prijatelja za igru i pružanje pomoći drugima.

Socijalni razvoj moguće je pratiti analizom sledećih aspekata: odnos sa vršnjacima (Dodge, 1985; Furman, 1984; Gresham, 1986, prema Petrović 2006); odnos sa odraslima (Bowlby, 1975;

Booth i sar., 1998; van Ijzendoorn, 1997; Maccoby, 1980; Vander-Zender, 1993; Schaffer, 2000 prema Brajša-Žganec, 2003); pravila (Kohlberg, 1963., 1964., 1969.; E.E. Maccoby, 1968; Popović, Miočinović i Ristić, 1981. prema Rot, 2006.); kulturna svest (Mid, 1930; Benedikt, 1934; Tomson i Joseph, 1947; Whiting i Child, 1953; Krech, Crutchfield i Ballachey, 1962 prema Rot, 2006); komunikacija (Gottman, 1983; Waters i Srouf, 1997 prema Valjan – Vukić, 2009.); igra (Brendt, Perry, 1986; Parker, Asher, 1987; Furman, Buhrmester, 1992; Denham, Holt, 1993; prema Petrović, 2006).

a) *Socijalizacija*

Kao primarni ciljevi u ostvarivanju socijalizacije dece na predškolskom uzrastu u modelu B ističu se: Šire, zrelije i središnje socijalno iskustvo od onog koje je dete steklo u porodici, što podrazumeva razumevanje drugih ljudi, njihovih delatnosti i osnovnih društvenih odnosa u užoj i široj društvenoj zajednici u kojoj dete odrasta; Aktivno uključivanje dece u društvene događaje i društveni život zajednice; Oslobođanje vezanosti za sopstveno stanovište postavljajući se na stanovišta drugih; Objektivnije postavljanje u socijalnim odnosima, uvažavajući stavove drugih i prihvatajući ih kao ispravne a različite od sopstvenih; Shvatanje smisla usklađivanja svojih želja i potreba sa željama i potrebama drugih, kao i same koncepcije i značaja kompromisa; Sposobnost za interakciju i razmenu iskustva koje podrazumeva slušanje, kritičko promišljanje, diskutovanje uz uvažavanje ličnosti sagovornika; Sposobnost da se sopstveni ciljevi integrišu u grupne ciljeve i aktivnosti; Poverenje i pouzdanje u sebe i druge; Uspostavljanje bliskih odnosa sa ljudima oko sebe, te razvijanje čovekoljublja i solidarnosti; Razumevanje porodičnih odnosa, rodbinskih i prijateljskih veza; Svest o pripadnosti kulturi i tradiciji svog naroda, ali i svoje planete (Kamenov, 2007).

b) *Društveno ponašanje i moralni razvoj*

Kao primarni ciljevi u ostvarivanju društvenog ponašanja i moralnog razvoja dece na predškolskom uzrastu u modelu B ističu se: Poznavanje društvenih konvencija, običaja i pravila ponašanja, kao i razumevanje recipročne koristi od pridržavanja pravila ponašanja važnih za život i rad u maloj i velikoj grupi; Shvatanje da su norme ponašanja i disciplinska pravila arbitrarnog karaktera; Internalizacija određenih principa ponašanja tako da postanu sastavni deo vrednosnog sistema ličnosti; Poznavanje, razumevanje i pridržavanje pravila lepog ponašanja;

Voljna kontrola nad svojim impulsima, potrebama i željama koja se ogleda u svesnom regulisanju sopstvenog ponašanja; Poznavanje elementarnih moralnih normi kojima se reguliše odnos prema sebi, drugima i svetu; Pojam i osećaj za pravdu...

c) *Sticanje pozitivne slike o sebi*

Kao primarni ciljevi u sticanju pozitivne slike o sebi kod dece na predškolskom uzrastu u modelu B ističu se: Pojam o sebi, svom nastanku i budućnosti u kontekstu u kome dete odrasta; Svest o sopstvenim mislima, osećanjima, potrebama, željama, snovima i svemu ostalom što predstavlja unutrašnji svet deteta, njegovu specifičnost ali i ono što mu je zajedničko sa unutrašnjim svetom drugih, uz pravljenje analogije na kojoj počiva empatija; Svest o svom fizičkom identitetu i o sopstvenoj polnoj ulozi; Sigurnost i poverenje u svoje snage i posedovanje zdravog pojma o sebi; Osećanje sopstvene vrednosti i ličnog dostojanstva bez precenjivanja i potcenjivanja sebe i drugih... (Kamenov, 2007).

6.2.2. Afektivne aktivnosti

Različiti autori različito definišu pojmove emocija i emocionalnost i afektivan i afektivnost. Neki polaze sa stanovišta da je emocija "uzbuđenje, uzbuđenost pokrenuta situacijom koja je za osobu značajna, a koju prate osoben subjektivni doživljaj, karakteristične promene u ponašanju i određene fiziološke promene" (Pedagoški leksikon, 1996), a pojam afekt se definiše kao „snažan emocionalni doživljaj koji se naglo javlja, ima buran tok i praćen je izrazitim telesnim promenama,, (ibidem). U "Pedagoškom rečniku" se pak navodi da značenje ovog termina nije dovoljno razgraničeno od značenja termina afekt i osećanja (Pedagoški rečnik, 1967). Uprkos pomenutom, brojni su autori koji ipak smatraju da se pojmovi emocija i afekt mogu koristiti sinonimno. "Termin afekat i emocija se upotrebljavaju u sinonimnom značenju i onda označavaju kompleksna stanja uzbuđenja sa doživljajnim, motornim, glandularnim i visceralnim komponentama koje nastaju u situacijama životno važnim za subjekta" (ibidem, str. 293).

Emocije predstavljaju jedan od osnovnih činilaca koji utiču na celokupno formiranje pojedinca i imaju presudnu ulogu u interpersonalnim odnosima. Odnosno naši interpersonalni odnosi utiču na naše emocije, a sa druge strane, emocije igraju važnu ulogu unutar socijalnih

odnosa. Pojam emocionalne kompetencije može se tako definisati kao sposobnost ili spremnost ličnosti da razume vlastite kao i emocije drugih, da vlada svojim emocijama i da ih nadgrađuje ili usavršava te koristi u socijalnim i životnim situacijama (Suzić, 2005).

Mnogi stručnjaci koji su se bavili ovom oblašću smatraju da je dečija emocionalna kompetencija ključna za uspešne interpersonalne odnose sa vršnjacima (Brown, Dunn, 1991; Cassidy et al, 1992; Denhman, 1986; Hubbard, Coie, 1994 prema Petrović, 2006). Popularizaciji ovog koncepta doprineo je i D. Goleman zastupajući teoriju da su emocionalne kompetencije naučene sposobnosti koje svoje uporište pronalaze u emocionalnoj inteligenciji, koja predstavlja potencijal za njihovo učenje.

Emocionalna inteligencija se može definisati kao "skup emocionalnih veština koje omogućuju osobi da odabere ispravan način upotrebe osećaja i nesvesnih, instinktivnih mehanizama u interakciji sa drugim ljudima, kao i u shvatanju i poboljšanju samoga sebe" (Daniel Goleman, 2006). Emocionalnu inteligenciju karakteriše pet osnovnih veština: 1) *Poznavanje sopstvenih emocija – emocionalna svesnost*, 2) *Posedovanje iskrene sposobnosti za empatiju – socijalna svesnost*, 3) *Upravljanje sopstvenim emocijama*, 4) *Popravljanje emocionalne štete*, 5) *Spajanje veština*. Ovaj termin su prvi put upotrebili i definisali Piter Salovej i Džon Majer 1990. godine. To naravno ne znači da se ranije nije o tome govorilo, ali se mora priznati da je EI (emocionalna inteligencija) uvek bila u senci IQ. Ipak, još je Trondajk 20-ih, 30-ih pretpostavio da je emocionalna inteligencija poseban vid IQ. Ovo je kasnije odbačeno jer je 1960. socijalna inteligencija proglašena "beskorisnom", iz razloga što ju je bilo teško izmeriti. Upravo je kognitivna psihologija imala snažan uticaj i na pedagošku praksu. Smatralo se da emocije ometaju misaoni proces i da otežavaju učenje, iako je još Platon govorio o vaspitanju emocija. Međutim u narednom periodu sve je više psihologa koji se bave ovom temom, povećava se broj istraživanja koja pokazuju značaj emocionalne inteligencije i njenog uticaja na životni uspeh. Upravo je Gardner taj koji donosi prekretnicu, naime on je klasifikovao sedam područja u kojima se prepoznaju mnogostruke ljudske sposobnosti: verbalno – lingvističke, logičko – matematičke, vizuelno – prostorne, telesno – kinestetičke, muzičko – ritmičke, interpersonalne i intrapersonalne. Gardnerovom pojmu intrapersonalnih sposobnosti

odgovara Golemanov pojam emocionalne kompetencije, a pojmu interpersonalnih sposobnosti pojam socijalne kompetencije (Suzić, 2005.)

Jednu od novijih definicija emocionalne pismenosti daju Majer, Salovej i Karuzo: "Emocionalnu inteligenciju definišemo kao sposobnost percepcije emocija, pristup i generisanje emocija kao i emocionalnu podršku mišljenju, razumevanju emocija i emocionalno znanje te regulaciju emocija koja promovise emocionalni i intelektualni razvoj" (Suzić, 2005).

Kod Golemana se ne pronalazi direktno odvajanje emocionalne pismenosti od emocionalne inteligencije, dok Štajner govori da je emocionalna pismenost, emocionalna inteligencija koja se zasniva na ljubavi. Ipak emocionalna inteligencija je ključ pre svega ličnog uspeha i zbog toga Goleman insistira na učenju emocionalne inteligencije. On daje brojne primere učenja emocionalne inteligencije i njenog uvođenja u vaspitno-obrazovnu praksu. Takođe pokazuje i povezanost između emocionalnih veština i akademskog uspeha.

Socijalni konstruktivisti na čelu sa Sarnijevom (Saarni et al., 1999) ističu osam različitih emocionalnih kompetencija, iako smatraju da ta lista nije konačna: 1) *Svesnost o sopstvenim emocionalnim stanjima*, 2) *Sposobnost uočavanja tuđih emocija*, 3) *Sposobnost upotrebe emocionalnog vokabulara*, 4) *Sposobnost za uživljavanje i saosećanje sa tuđim emocionalnim stanjima*, 5) *Sposobnost shvatanja da unutrašnje emocionalno stanje ne mora nužno da odgovara spoljašnjem izrazu*, 6) *Sposobnost prevladavanja stresnih situacija upotrebom samoregulatornih strategija prevladavanja*, 7) *Svest o tome da je priroda interpersonalnih odnosa delom određena kvalitetom emocionalne komunikacije unutar odnosa, tj. da je emocionalna komunikacija neraskidivo isprepletana sa dinamikom odnosa*, 8) *Emocionalna delotvornost*. Emocionalni razvoj moguće je pratiti analizom sledećih aspekata: emocionalna svesnost, upravljanje sobom, socijalna svesnost, društveno – emocionalna ravnoteža.

U opštim osnovama predškolskog programa – model B, kao ciljevi afektivnih aktivnosti ističu se: Emocionalna stabilnost i odnegovane pozitivne emocije na osnovu osećanja sigurnosti, poverenja i prihvaćenosti u grupi; Spremnost da se emocionalno reaguje na širok krug pojava iz svih svera života; Sačuvana autentičnost; Izgrađivanje sopstvenih načina za izražavanje emocija prihvatljivih i prepoznatljivih i za druge, kao i sposobnost realnog interpretiranja emocija drugih; Osetljivost na osećanja drugih ljudi, tj. sposobnost za empatiju; Razumevanje uzroka sopstvenih

emocija, sposobnost suočavanja sa njima, predviđanja situacija u kojima se one javljaju, kao i sposobnost da se emocije artikulišu, interpretiraju, slobodno izražavaju i menjaju; Otpornost prema stresovima, napetostima i frustracijama na koje dete nailazi i oslobađanje od iracionalnog stida i straha kao preventiva od mogućih traumatskih posledica; Poznavanje elementarnih tehnika modifikacije ponašanja i opuštanja, sposobnost da se kontroliše ispoljavanje svojih negativnih osećanja, kao i oslobađanje od istih na konstruktivan način (Kamenov, 2007).

6.2.3. Ekološke aktivnosti

Ekološke aktivnosti svoju svrhu imaju u razvoju ekološko-humanističkih vrednosti na najranijem uzrastu. U pitanju su vrednosti koje bi trebalo da doprinesu tome da dete nauči da razmišlja i deluje najpre lokalno (u svojoj zajednici) a zatim i globalno, da svoje okruženje percipira kao vodilju i da konstantno ima na umu na koji će način njegovi unuci biti pogođeni njegovim aktuelnim postupcima. Vrednosti o kojima je ovde reč jesu integritet, odgovornost, empatija, održivost, mir, ravnopravnost, zajedništvo, poverenje... Ekološke aktivnosti direktan su produkt ekološko-humanističkih vrednosti. U prilog tome koliki je značaj uticanja na razvoj ovih vrednosti kod dece govori i mnogobrojna literatura za decu nastala pre svega u Americi, ali i u drugim zemljama širom sveta koje su permanentni ekološki razvoj prepoznale kao jedan od imperativa vaspitno-obrazovne prakse. Između ostalih navode se: B. Baylor – *Your Own Secret Place*, 1979; K. Mizumura – *If I Built a Village...*, 1971; P.S.Busch – *At Home in Its Habitat: Animal Neighborhood*, 1970; J. Ryder – *Under Your Feet*, 1990; U. Jacobs – *Earth Calendar*, 1985; H. Milgrom – *ABC of Ecology*, 1972; V.L. Burton – *The Little House*, 1942; F. Lehrman – *Loving the Earth: A Sacred Landscape Book for Children*, 1990; J. Bendick – *A Place to Live*, 1970; J. Sheldon – *The Adventures of Checker*; J. Elkington and J. Hailes – *Going Green: A Kid's Handbook ta Saving the Planet*, 1990; The Earth Works Group – *50 Simple Things Kids Can Do to Save the Earth*, 1990; L. Schwartz – *Earth Book for Kids*, 1990; J. Baker – *The Window*, 1991; G. Ingoglia – *Look Inside the Earth*, 1989; B. Miles – *Save the Earth: an Action Handbook for Kids*, 1991,...(prema Sheehan and Waidner, 1997); *Živjeti i učiti prava* – D.

Maleš, M. Milanović i I. Stričević; *Učimo živjeti zajedno u miru od ranog detinjstva – Svetsko udruženje vaspitača u ranom detinjstvu AMEI - WAECE*...

Koliki je značaj ekoloških aktivnosti može se posmatrati i u odnosu na to što su osnovni ciljevi ekoloških aktivnosti pronašli svoje mesto i u Modelu B, Osnova programa (1997). U njemu se ističe sledeće: poštovanje i ljubav prema svemu živom, poznavanje blaga koja potiču iz prirode, saznanje čoveka kao dela biosfere, shvatanje čovekovog uticaja na okolinu i zapažanje nastalih promena u njoj, shvatanje posledica nepromišljenog odnosa čoveka prema prirodi, razumevanje potrebe harmoničnog odnosa između čoveka i prirode, shvatanje uticaja sredine na rast i razvoj živih bića, svest o uticaju svih ljudskih aktivnosti na okruženje i sopstveno mesto u tom lancu, izgrađivanje ličnog stava deteta prema prirodi, sposobnost donošenja ekoloških odluka... (Kamenov, 2007). U cilju efikasnijeg sprovođenja ekoloških sadržaja propisanih modelom B, E. Kamenov u knjizi *Zelena planeta – program vaspitanja i obrazovanja za zaštitu životne sredine dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta* daje polaznu osnovu za razvijanje sposobnosti doživljavanja i upoznavanja prirode, za njeno očuvanje i život u skladu sa njom. Reč je o programu koji praktičarima nudi programsko jezgro sa potrebnim smernicama, praktičnim primerima i uputstvima za njegovo realizovanje, a u skladu su sa ciljevima koje postavlja u knjizi "Opšte osnove predškolskog programa, model B". Autor ovoj problematici pristupa interdisciplinarno u cilju sticanja i razvoja ekološke kulture. Ovaj program mahom čini okosnicu ekoloških planova i aktivnosti koje se sprovode u ekološkim vrtićima PU "Radosno detinjstvo" u Novom Sadu (Kamenov, 2004).

Razvoj ekološke svesti zahteva permanentan i interdisciplinarni rad na ekološkim sadržajima, povezan i utkan u svakodnevne dečije aktivnosti.

7. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

7.1.1. DEFINISANJE I OPIS PREDMETA (PROBLEMA) ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja fokusira implikacije ekološki orijentisanih programa na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta. Ovaj aspekt razvoja od posebnog značaja je za usvajanje vrednosti održive zajednice zasnovane na demokratskim i humanističkim postulatima. Savremeno društvo počiva na zajednici koja svoju egzistenciju duguje promišljenom odnosu prema sadašnjim i budućim resursima svih vrsta. Stoga moralni imperativ 21. veka postaje razvoj „zelenih“ vaspitno-obrazovnih ustanova (Klemenović i Marić Jurišin, 2012). Paradoksalno je što su upravo, toliko hvaljeni i s nestrpljenjem iščekivani, tehnološki napredak i individualnost doveli do neslućenog otuđenja. Otuđenja od prirode, od ljudi i na kraju od sebe samih. Odlaženje u krajnost je počelo da nagriža i sam koncept čovečnosti uvodeći ga u eru čistog egoizma. Smatra se da upravo ekološko-humanistička paradigma nosi u sebi spoj društva, pojedinca i prirode kao i dobrobiti za sve pobrojane. U tom kontekstu ekologija nije samo nauka o suživotu biljnih i životinjskih vrsta i njihovom očuvanju, niti samo o problemima degradacije i iscrpljivanja različitih planetarnih resursa, iznalaženju obnovljivih izvora energije ili reciklaži, već predstavlja koncept života koji održanje svih vrsta i resursa planete stavlja u ruke visoko osvešćenog čovečanstva.

Ekološko razmišljanje predstavlja shvatanje mesta čoveka u svetu prirode koje nije privilegovano, već podrazumeva korišćenje potencijala ljudske vrste za odgovorno i zaštitničko postupanje sa svim vrstama, izvorima i resursima (Klemenović, 2009). U izgrađivanju te nove etičke perspektive opšte važnosti, koja bi mogla da osigura budućnost naše vrste i omogući razvoj strategije čovečanstva za uspostavljanje i očuvanje ravnoteže između čoveka (društva) i prirode, ključnu ulogu ima razvoj ekološke svesti (Marković, 1996, 281). No kako bi se osiguralo pojavljivanje i razvijanje naznačene moralne dimenzije, na razvoj ekološke svesti ne treba gledati kao na sticanje znanja o životnoj sredini, nego više kao na razumevanje prirodnih procesa i njihove uzajamne povezanosti te izgrađivanje pozitivnog odnosa prema životnoj sredini u praksi, u akciji, u življenju za šta najveća prijemчивost postoji tokom predškolskog detinjstva (Petrović-Sočo, 2000, 43). Otuda se može reći da ekološko razmišljanje neposredno izrasta iz interakcije osobe sa socijalnim i prirodnim okruženjem, odnosno iz načina na koji osoba opaža svoju sredinu i odnosi se prema

njoj. Osnov za razumevanje međusobne uslovljenosti individualnog razvoja i promena u socijalom okruženju razrađuje J. Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1997) u okviru ekologije ljudskog razvoja. U cilju podsticanja ekološkog načina razmišljanja i delovanja u vaspitno-obrazovnu praksu se poslednjih godina implementira sve veći broj ekološki orijentisanih programa. Ističući značaj ovakvih programa za razvoj celokupnog društva ali i pojedinca, jer "vraćanje" humanizaciji svakako ne znači odricanje od individualnosti, nego samo težnju da čovek promeni predstavu o sebi, značajno bi bilo ispitati da li se javljaju razlike u nivou socio-emocionalnog razvoja među decom predškolskog uzrasta koja su pohađala ekološke vrtiće, one obuhvaćene ekološko-humanističkim programima i decom koja su pohađala redovan predškolski program.

U svetu se javlja niz ekološki orijentisanih programa koji svoja uporišta pronalaze u vrednostima održive zajednice kao što su preuzimanje odgovornosti, empatija, briga, tolerancija, pripadnost, pravednost, poštovanje, poštenje, humanost, moral, etika... Među takve projekte ubrajaju se i sledeći: *program Earth Child: Games, Stories, Activities, Experiments and Ideas About Living Lightly on Planet Earth* u Sjedinjenim Američkim Državama; *Obrazovanje za zaštitu životne sredine nordijskih zemalja*, Finska; *Nacionalna strategija ekološkog obrazovanja u Ruskoj federaciji*, zatim *program humanističko-ekološkog vaspitanja predškolaca pod nazivom "Mi smo Zemljani"*, Rusija; *Program ekološkog obrazovanja i vaspitanja u dečijem vrtiću o nacionalnim parkovima "Rila" i "Centralni Balkan"*, Bugarska... Program koji je zaživeo i u pojedinim vrtićima u Srbiji jeste ekološko-humanistički program N. N. Veresova "Mi smo Zemljani". Namenjen je ekološkom vaspitanju i obrazovanju predškolske dece uzrasta od 5 do 7 godina i zasniva se na holističkom pristupu svetu, vaspitnoj filozofiji "kultivacije", metodi "značenjskog dijaloga" i modernoj humanističkoj psihologiji (Klemenović, 2009). Autor je u svom programu sublimirao učenja Vigotskog, Pijažea, Davidova, Brunera, Galjperina, Elkoljina i drugih. On takođe naglašava da pre nego što se od dece zatraži da uče o prirodi kako bi se pripremili da postanu njeni čuvari, potrebno im je omogućiti da razviju ljubav prema sopstvenom domu, planeti Zemlji. Da bi se to postiglo neophodno je deci u vrtićima pružiti potpunu sliku sveta u kome žive, a ne samo naučiti ih kako izgledaju pojedine prirodne pojave. Akcenat je na

detetovoj permanentnoj interakciji sa prirodom kao i na interdisciplinarnom pristupu ekološkom entitetu (Veresov, 2002).

Kritičnim periodom za buđenje osjetljivosti i intuitivne povezanosti sa svetom prirode smatra se predškolsko detinjstvo, a predškolska ustanova je kao prvi stupanj vaspitno-obrazovnog sistema društva pozvana da osigura rad sa decom zasnovan na opštem doživljaju prirode i buđenju emocionalne osjetljivosti. Savremena predškolska ustanova svoje oslonce pronalazi u kontekstualnom učenju, socijalnom konstruktivizmu i ekološko-humanističkoj paradigmi. Konstruktivizam u centar postavlja dete koje je aktivni stvaralac i mislilac u procesu učenja, ali se ne zanemaruje ni uloga odraslog/vaspitača. On je tu da osigura podršku i potporu te da stvori podsticajnu sredinu za rad i napredak dece. Koncept održivog razvoja pretpostavlja holistički pristup u kome su čovek, njegov svet i odnos prema prirodi neodvojivi i čine jedinstvenu celinu. Otuda i potreba za humanističko-holističkim pristupom kao strateškim prioritetom razvoja ekološki održive zajednice.

Komponenta najzaslužnija za usvajanje i delanje u skladu sa istaknutim ljudskim vrednostima jeste upravo socio-emocionalni razvoj. Reč je o intenzivnom periodu razvoja i usvajanja: društvenih vrednosti, elementarnih moralnih normi, razumevanja sveta i svog mesta u njemu; pozitivne slike o sebi; objektivnog postavljanja u socijalnim odnosima; usklađivanja sopstvenih želja i potreba sa željama i potrebama drugih; sposobnošću za interakciju sa drugima; sposobnosti da se lični ciljevi integrišu u grupne ciljeve; poverenja i pouzdanja u sebe i druge; svesti o pripadnosti svojoj kulturi i tradiciji ali i povezanosti sa kulturom i tradicijom drugih naroda; poznavanja društvenih konvencija, običaja i pravila ponašanja; internalizacije određenih principa ponašanja; prelaska od discipline ka samodisciplini; pojma i osećaja za pravdu; pojma o sebi; emocionalne stabilnosti; razvoja empatije; poštovanja i ljubavi prema svemu živom; shvatanja čovekovog uticaja na okolinu i preuzimanja odgovornosti za isti; shvatanja značaja ``zdravlja`` planete za sve ljude; izgrađenosti ličnog stava prema prirodi...(Kamenov, 2007). Kako bi se doprinelo razvoju ovih veština, znanja i sposobnosti potrebno je angažovati autentične individualne životne snage svakog deteta (gledanje, slušanje, mirisanje, osećanje, opažanje, mišljenje, pamćenje, radoznalost, znatiželja, htenje, mašta, ljubav). To znači da se tokom procesa učenja na predškolskom uzrastu mora omogućiti, s jedne strane, oku da gleda,

mozgu da misli, srcu da oseća, uhu da sluša, prstima da osete, dodirnu... (Slatina, 2005). Sa druge, neophodno je stvarati uslove za spontanu razmenu tako stečenih ličnih doživljaja, kao i njihovo zajedničko analiziranje i sistematizovanje čime se obezbeđuje da iskustava prerastaju u znanja i vrednosti neophodne za život u održivoj zajednici. Kao najznačajnije karakteristike socio-emocionalnog razvoja iz perspektive održive zajednice ističu se: odnos sa vršnjacima, odnos sa odraslima, pravila, kulturna svest, igra, komunikacija, emocionalna svesnost, upravljanje sobom, socijalna svesnost i društveno-emocionalna ravnoteža (Goleman, 1998; Saarni, 1999; Petrović, 2006).

Problem istraživanja sastoji se u odgovoru na pitanje: Da li postoji, i koliki je, uticaj savremenih ekoloških programa na socio-emocionalni i duhovni razvoj dece predškolskog uzrasta, te u kojoj meri oni doprinose usvajanju ekološko-humanističkih vrednosti. U okviru problema istraživanja, utemeljenom na koncepcijama biofilije i ekofilije, posebno se nametnulo i pitanje uloge vaspitača i njegovih kompetencija za realizaciju i uvođenje savremenih (ekološko-humanističkih) koncepcija u rad predškolske ustanove, u cilju osnaživanja održive zajednice. Deca imaju urođenu sklonost i genetske predispozicije da istražuju i razvijaju ljubav prema prirodi (biofilija) i svom okruženju. Reč je o ljubavi iz koje se rađa nova ekološka kultura holističkog, celovitog moralnog pogleda na svet (ekofilija). Da bi se ta urođena dečija sklonost razvila potrebno je ispuniti niz uslova za šta su upravo odgovorni vaspitači (White & V. L. Stoecklin, 2008).

7.1.2. CILJ ISTRAŽIVANJA I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita da li postoji uticaj savremenih ekoloških programa na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta i utvrdi njihov doprinos senzibilisanju predškolaca za razumevanje vrednosti održive zajednice (preuzimanje odgovornosti, empatija, briga, tolerancija, pripadnost) i delovanja u skladu sa njima.

Imajući u vidu kompleksnost iskazanog istraživačkog cilja predviđena je realizacija sledećih istraživačkih zadataka:

1. Ispitati da li se javljaju razlike u dostignutom nivou socijalnog razvoja između dece koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološkog programa "Mi smo Zemljani" i njihovih vršnjaka koji su pohađali redovan predškolski program, te one dece koja su bila uključena u vaspitno-obrazovne programe ekoloških vrtića;
2. Ustanoviti da li se javljaju razlike u dostignutom nivou emocionalnog razvoja među decom koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološkog programa "Mi smo Zemljani" i njihovih vršnjaka koji su pohađali redovan predškolski program, te one dece koja su bila uključena u vaspitno-obrazovne programe ekoloških vrtića;
3. Utvrditi da li se zapaža razlika u dostignutom nivou usvojenosti ekološko-humanističkih vrednosti među decom koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološkog programa "Mi smo Zemljani" i njihovih vršnjaka koji su pohađali redovan predškolski program, te one dece koja su bila uključena u vaspitno-obrazovne programe ekoloških vrtića;
4. Utvrditi da li se zapaža značajna razlika u dostignutom nivou socio-emocionalnog i duhovnog razvoja među decom koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološkog programa "Mi smo Zemljani" i njihovih vršnjaka koji su pohađali redovan predškolski program, te one dece koja su bila uključena u vaspitno-obrazovne programe ekoloških vrtića;
5. Utvrditi na koji način vaspitači razumeju značaj ekoloških tema, kako se pripremaju za rad, i u kojoj meri angažovanje u ovim oblastima modeluje njihovo razumevanje osnovnih strategija savremenog vaspitanja i obrazovanja.

7.1.3. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

U skladu sa postavljenim ciljevima definišu se i sledeće hipoteze:

1. Postoji razlika u dostignutom nivou socijalnog razvoja između dece koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološkog programa "Mi smo Zemljani" i njihovih vršnjaka koji su pohađali redovan predškolski program, te one dece koja su bila uključena u vaspitno-obrazovne programe ekoloških vrtića;

2. Postoji razlika u dostignutom nivou emocionalnog razvoja među decom koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološkog programa "Mi smo Zemljani" i njihovih vršnjaka koji su pohađali redovan predškolski program, te one dece koja su bila uključena u vaspitno-obrazovne programe ekoloških vrtića;
3. Postoji razlika u dostignutom nivou usvojenosti ekološko-humanističkih vrednosti među decom koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološkog programa "Mi smo Zemljani" i njihovih vršnjaka koji su pohađali redovan predškolski program, te one dece koja su bila uključena u vaspitno-obrazovne programe ekoloških vrtića;
4. Postoji razlika u dostignutom nivou socio-emocionalnog i duhovnog razvoja među decom koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološkog programa "Mi smo Zemljani" i njihovih vršnjaka koji su pohađali redovan predškolski program, te one dece koja su bila uključena u vaspitno-obrazovne programe ekoloških vrtića;
5. Vaspitačima je poznat ekološki koncept, ali su nedovoljno pripremljeni za njegovu realizaciju što se direktno odražava i na njihovo razumevanje osnovnih strategija savremenog vaspitanja i obrazovanja.

7.1.4. VARIJABLE ISTRAŽIVANJA

U skladu sa problemskom analizom istraživanja predviđeno je uvođenje varijabli koje se razlikuju po funkciji i samim tim u istraživanju imaju različit status. S obzirom na to, varijable su uslovno podeljene na nezavisne, zavisne i intervenišuće, jer su u toku statističke analize podataka varirane njihove veze i odnosi.

Nezavisna varijabla u istraživanju je ekološki program, odnosno prisustvo ili odsustvo njegove realizacije u praksi, koje za cilj ima vaspitanje i obrazovanje predškolske dece za život u održivom društvu.

Zavisna varijabla u istraživanju odnosi se na socio-emocionalni i duhovni razvoj, koji se operacionalizuje putem sledećih komponenata: socijalni razvoj, emocionalni razvoj i ekološko-humanističke vrednosti, a za cilj imaju razvoj formativnih aspekata detetove ličnosti.

Za *intervenirajuće* varijable u ovom istraživanju uzeti su vaspitač, pol dece, porodični status i stručna sprema roditelja.

7.1.5. METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI

Teorijske postavke rada i istraživanja nastale su upotrebom deskriptivne metode. To znači da su se istraživanjem nameravale verodostojno opisati činjenice koje prikazuju stanja, procese, veze i odnose među pedagoškim pojavama koje su predmet istraživanja sa ciljem opisa i izučavanja značajnih pojmova rada i detaljnije analize praćenja i istraživanja, jer se njena namena nalazi u istraživanju vaspitne prakse. Deskriptivna metoda je takođe korišćena za istraživanje i razjašnjavanje odnosa zavisnih i nezavisnih varijabli.

Istraživački deo primenjenog istraživanja koncipiran je i na *ex-post-facto* eksperimentu. Reč je o istraživanju koje se realizuje tek nakon delovanja nekog faktora (činioca) u određenoj pedagoškoj situaciji ili procesu, što bi u ovom konkretnom slučaju bilo delovanje ekološkog programa u prvoj grupi i sprovođenje ekoloških aktivnosti u drugoj grupi dece koja pohađaju ekološki vrtić, dok je treća grupa u kojoj deca pohađaju redovan predškolski program bila kontrolna.

Kao tehnike prikupljanja istraživačkih podataka u empirijskom delu rada korišćene su tehnike anketiranja, skaliranja, sistematskog posmatranja i intervjuisanja. Kako na pedagoškom polju nema standardizovanih instrumenata iz oblasti socio-emocionalnog i duhovnog razvoja, koji bi bili odgovarajući za potrebe ovog istraživanja, za tu priliku konstruisani su sledeći instrumenti: *deskriptivna skala procene* socio-emocionalnog razvoja deteta za vaspitače; *ekološka priča* za decu i vaspitača, *protokol posmatranja* reakcija dece tokom tematske usmerene aktivnosti; *upitnik* za vođenje produbljenog intervjua sa vaspitačima.

Deskriptivna skala procene socio-emocionalnog razvoja deteta je konstruisana za potrebe ovog istraživanja. U preambuli instrumenta dato je objašnjenje koje se odnosi na svrhu i cilj istraživanja, kao i uputstvo o načinu davanja odgovora ispitanika. Instrument sadrži deset varijabli sa po pet modaliteta sa rastućom frekvencijom pozitivnosti odgovora, od čega se šest varijabli odnosi na socijalni razvoj i četiri na emocionalni razvoj deteta. Segment koji se bavi

socijalnim razvojem razrađen po ugledu na skale koje su korišćene u okviru PIPS testa za vaspitače, PIPS Beseline On Entry Assesment for use in The Netherlands – Performance Indicators in Primary Schools. Pomenuti test konstruisan je od strane CEM centra sa Univerziteta u Durhamu, u Engleskoj.

*Tabela 1. Kornbahov koeficijent alfa za skalu
procene socio-emocionalnog razvoja*

Kornbahov alfa	Kornbahov alfa na osnovu standardizovanih ajtema	N
.924	.925	10

Analizirajući pouzdanost konstruisane skale, tj. stepen srodnosti stavki od kojih se skala sastoji, dobijen je Kornbahov koeficijent alfa koji iznosi 0,924 što implicira visok stepen pouzdanosti (Tabela 1).

Konstruisana skala sastoji se iz dve subskale, kao što je već i pomenuto. Subskala - socijalni razvoj sastoji se iz pet ajtema: detetov odnos sa vršnjacima, odnos sa odraslima, pravila, kulturnu svest, komunikaciju i igru. U Tabeli 2 dat je prikaz jednog ajtema (Odnos sa vršnjacima) subskale socijalni razvoj. Značajno je napomenuti da je skala konstruisana kao spoj numeričke i deskriptivne procene.

Tabela 2. Ajtem subskale socijalnog razvoja

SOCIJALNI RAZVOJ – ODNOS SA VRŠNJACIMA	
1	Veoma teško komunicira sa drugom decom i sklapa prijateljstva. Izgleda da ne obraća pažnju na druge i da je neviđajan/a.
2	Često ima teškoće da komunicira sa drugom decom i da sklapa prijateljstva.
3	Prilično lako komunicira sa drugom decom i sposoban/a je da sklopi prijateljstva. Uzima u obzir osećanja drugih kada su veoma očigledna.
4	Prilično lako komunicira sa drugom decom i spremno sklapa prijateljstva. Uzima u obzir osećanja drugih.
5	Vrlo lako komunicira sa drugom decom i spremno sklapa prijateljstva. Svestan/a je drugih i odgovara na njihove potrebe. Osećajan/a je.

Analizirajući pouzdanost Subskale – Socijalni razvoj dobijen je Kornbahov koeficijent alfa u iznosu od 0,861 što ukazuje na visok stepen pouzdanosti (Tabela 3).

Tabela 3. Kornbahov koeficijent alfa za subskalau
– Socijalni razvoj

Kornbahov alfa	Kornbahov alfa na osnovu standardizovanih ajtema	N
.861	.862	6

Druga subskala posvećena je emocionalnom razvoju. Pomenuta subskala sastoji se od 4 ajtema: emocionalna svesnost, upravljanje sobom, socijalna svesnost i društveno-emocionalna ravnoteža. U Tabeli 4 dat je prikaz jednog od ajtema (Emocionalna svesnost) subskale emocionalni razvoj.

Tabela 4. Ajtem subskale emocionalnog razvoja

EMOCIONALNI RAZVOJ – EMOCIONALNA SVESNOST	
1	Nije sposoban/na da prepozna i prati sopstvene i tuđe emocije.
2	Prepoznaje par bazičnih emocija kod sebe ali ih ne imenuje.
3	U stanju je da prepozna i imenuje sopstvene emocije.
4	Vlada sopstvenim emocijama i prepoznaje tuđe.
5	Prepoznaje i imenuje lična i tuđa emocionalna stanja.

Analizirajući pouzdanost Subskale – Emocionalni razvoj dobijen je Kornbahov koeficijent alfa u iznosu od 0,902 što ukazuje na visok stepen pouzdanosti (Tabela 5).

Tabela 5. Kornbahov koeficijent alfa za subskalau –
Emocionalni razvoj

Kornbahov alfa	Kornbahov alfa na osnovu standardizovanih ajtema	N
.902	.906	4

Ekološka priča ‘‘Laza i sivi dim’’ za decu i vaspitača takođe je konstruisana za potrebe ovog istraživanja s ciljem da se stekne uvid u stepen razvoja ekološko-humanističkih vrednosti kod dece, tj. senzibilisanost za razumevanje vrednosti održive zajednice (preuzimanje odgovornosti, empatija, briga, tolerancija, pripadnost) i delovanja u skladu sa njima. Priča je osmišljena po uzoru na slične priče koje se primenjuju u radu sa decom ranog uzrasta (*Earth Child* – Kathryn Sheehan and Mary Waidner; *Živjeti i učiti prava* – D. Maleš, M. Milanović i I. Stričević; *Učimo živjeti zajedno u miru od ranog detinjstva* – Svetsko udruženje vaspitača u ranom detinjstvu AMEI - WAECE).

U skladu sa ekološkom pričom, proistekao je i *protokol za praćenje dečijih odgovora i reakcija* na obrađenu priču, kao i pitanja i aktivnosti koje su se nametnule u procesu obrade same priče. Deca su nakon slušanja priče stavljena u problemsku situaciju tokom koje im je vaspitač postavljao pripremljena pitanja, koja su postupno vodila do suštinskog pitanja tj. ‘‘Zašto je važno da sačuvamo našu planetu?’’. Deca su zatim svoja rešenja problema trebala da predstavljaju i putem produktivne aktivnosti-crtanja. Njihovi odgovori su beleženi i klasifikovani u devet opserviranih kategorija (Tabela 6) prema broju dece koja su dala tačan odgovor, po sledećim kriterijumima: 1. niko nije odgovorio; 2. da, jedno dete; 3. da, poneko dete; 4. da, većina dece; 5. da sva deca.

Tabela 6. Opservirana ponašanja

1	2	3	4	5
Odgovorima i drugim komentarima prilikom obrade priče deca su pokazala da su stekla znanja o potrebi vođenja brige o prirodi i zaštite životne sredine	Svesni su šta može da se uradi po tom pitanju što su pokazali iznoseći predloge i moguća konstruktivna rešenja (kritičko mišljenje)	Ispoljili su pozitivne emocije i osećanja u pogledu očuvanja prirode i brige o njoj	Bila im je potrebna pomoć da objasne i opišu ono što se tražilo od njih	Deca imaju prilike da o ovoj temi razgovaraju i sa svojim roditeljima
6	7	8	9	
U produktivnim aktivnostima (crtanju) pokazali su da su shvatili poruku priče	U produktivnim aktivnostima (crtanju) ispoljili su osećanje brige prema prirodi	Deca su shvatila da se svet satoji iz niza odnosa između čoveka i prirode	Deca su shvatila poruku da je planeta Zemlja naš jedini dom - ispoljili su osećaj odgovornosti, pripadnosti i empatije	

Uz adekvatno praćenje dečijih odgovora, tokom realizacije ove aktivnosti analiziran je i rad vaspitača sa akcentom na uspostavljanju socio-emocionalne klime u grupi. Na ovakav korak istraživači su se opredelili, imajući u vidu značaj samog vaspitača za adekvatan razvoj deteta. Ovaj segment istraživanja realizovan je po uzoru na Vitholovo istraživanje (Withall, 1949) u kome je socio-emocionalna klima tretirana kao grupni fenomen određen prvenstveno nastavnikovim/vaspitačevim verbalnim ponašanjem (Kostović, 2008). Istraživački postupak sastojao se u snimanju realizacije aktivnosti "Laza i sivi dim", a zatim analiziranju i proučavanju. Time je omogućeno objektivno procenjivanje realizovane usmerene aktivnosti. Vaspitačevo ponašanje (verbalno) praćeno je po uzoru na Vitholovo istraživanje preko sedam kategorija:

- 1) Struktuiranje problema i pomoć deci pri njihovom rešavanju;
- 2) Objasnjavanje i podržavanje dece (pohvale, ohrabrenja);
- 3) Podsticanje dece u izražavanju ideja ili osećanja;
- 4) Neutralne izjave;
- 5) Direktive i prekori;
- 6) Neodobravanje i osuđivanje;
- 7) Pozivanje na vlastiti autoritet.

Analizom dominirajućih izjava moguće je zaključiti da li je reč o vaspitaču u čijem radu je zastupljena "usmerenost na decu" ili "usmerenost na vaspitača".

Produbljeni intervju sa vaspitačem imao je za cilj sticanje uvida u stepen kompetentnosti vaspitača, njegovog stručnog usavršavanja, odnosa prema ekološkoj filozofiji kao filozofiji života, saradnji sa roditeljima i ostalim raspoloživim resursima... U tu svrhu postavljeno im je 21 pitanje pri čemu su svega tri pitanja bila sa ponuđenim odgovorima, dok je ostalih osamnaest pitanja bila otvorenog tipa. Upitnik sadrži sedam segmenata ispitivanja. Prvi segment odnosi se na inicijalno obrazovanje vaspitača. Drugi deo instrumenta odnosi se na stručno usavršavanje vaspitača sa akcentom na ekološkoj tematici, i stavove vaspitača po tom pitanju. Treći deo bazira se na zastupljenosti ekologije i zaštite životne sredine u predškolskim planovima i na realizaciji istih. Četvrti deo odnosi se na realizaciju ekoloških programa ili aktivnosti od strane samih vaspitača, te mišljenje vaspitača o razlikama između ekoloških programa i ekoloških aktivnosti.

Peti deo je posvećen saradnji vaspitača sa dostupnim resursima na polju ekologije. Šesti deo se pre svega odnosi na poznavanje vaspitača konkretnih ekoloških programa, dok se sedmi deo bavi pozitivnim činiocima i produktima ekoloških programa.

7.1.6. POPULACIJA I UZORAK

Polazeći od postavljenih ciljeva i zadataka, istraživanje je sprovedeno na namernom uzorku koji obuhvata 190 dece PRIPREMNE GRUPE (5,5/6,5 godina) predškolskog uzrasta (N=190), iz šest pripremljenih predškolskih grupa (Tabela 7). Reč je o ex-post-facto istraživanju u kome su dve grupe bile kontrolne, tj. grupe koje su radile po redovnom programu, dok su ostale četiri grupe biti eksperimentalne, tj. grupe na koje je već delovao ekološki faktor (dve grupe pohađaju ekološki vrtić i dve rade po humanističko-ekološkom programu "Mi smo Zemljani"). Sva deca pohađaju Predškolsku ustanovu "Radosno detinjstvo" u Novom Sadu, vrtiće: Vendi, Maslačak, Bubamaru i Čaroliju. Ukupan uzorak u prvoj grupi iznosi 64, u drugoj grupi takođe 64 i u trećoj grupi 62 dece (Grafikon 1).

Grafikon 1. Uzorak istraživanja

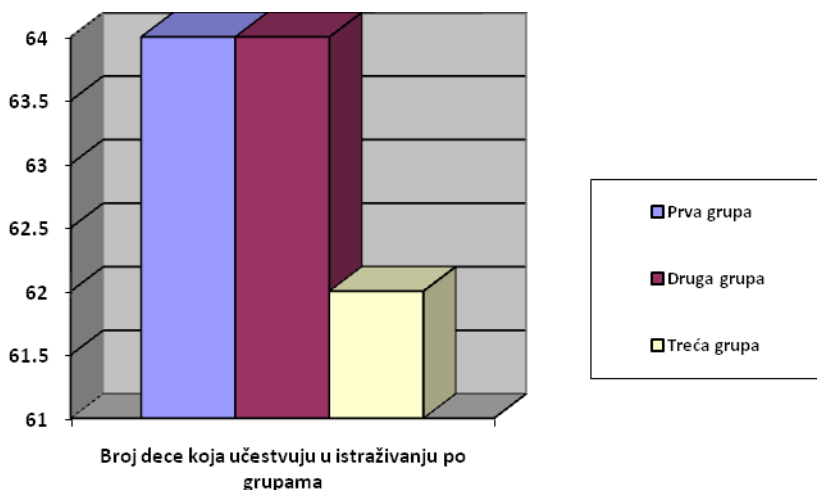


Tabela 7. Uzorak istraživanja

Poduzorc ispitanika	I grupa	II grupa	III grupa	Σ	
	Dece koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološkog programa „Mi Zemljani“	Dece koja su uključena u vaspitno-obrazovni program ekološkog vrtića	Deca koja su pohađala redovan predškolski program		
	Vrtići: Bubamara i Čarolija	Vrtić: Maslačak	Vrtić: Vendi	4	
Deca	64	64	62	190	
<u>Pol dece</u>	M Ž	M Ž	M Ž	M	Ž
	32 32	32 32	24 38	88	102
Vaspitači	4	2	4	10	
<u>Stož</u>					
Do 5 god.	0	0	0	0	
Od 5 do 15 god.	3	2	3	8	
Preko 15 god.	1	0	1	2	
<u>Nivo obrazovanja</u>					
Visoka strukovna škola	4	1	4	9	
Fakultet	0	1	0	1	

U istraživanju je učestvovalo i deset vaspitača iz pomenuta četiri vrtića i to četiri vaspitača iz prve grupe, dva iz druge grupe i četiri iz treće. U grupama gde su učestvovala oba vaspitača (Bubamara, Čarolija i Vendi) vaspitači su imali zadatak da zajednički ispune *deskriptivnu skalu*

procene socio – emocionalnog razvoja, kao i da zajednički realizuju aktivnost, u cilju dobijanja što pouzdanijih rezultata.

7.1.7. TOK ISTRAŽIVANJA

Pripreme za neposrednu realizaciju istraživanja započele su u februaru 2013. godine. Realizaciji istraživanja prethodio je dogovor sa direktorom PU “Radosno detinjstvo” i stručnim saradnicima u okviru koga je obrazložen cilj i karakter istraživanja, kao i način ispitivanja grupa ispitanika. Nakon odobrenja od strane ustanove da se istraživanje realizuje usledilo je prikupljanje saglasnosti od strane roditelja da njihova deca učestvuju u istraživanju.

Istraživanje je obavljeno u periodu od aprila do juna školske 2012/2013. godine u Predškolskoj ustanovi “Radosno detinjstvo” u Novom Sadu u četiri zasebne jedinice (vrtić Bubamara, vrtić Čarolija, vrtić Vendi i vrtić Maslačak). Prvi kontakt sa vaspitačima podrazumevao je upoznavanje vaspitača sa planiranim istraživanjem i njihovo donošenje odluke da li žele da učestvuju u njemu, kao i upoznavanje istraživača sa decom koja su učestvovala u istraživanju. Prilikom drugog kontakta sa vaspitačima podeljene su im skale procene socio-emocionalnog razvoja uz precizna uputstva o njihovom popunjavanju i dogovoren je rok za predaju istih kao i termin realizacije planirane aktivnosti sa decom. Treći susret sa vaspitačima imao je za cilj realizaciju produbljenog intervjua, kao i prikupljanje niza značajnih podataka o njihovom radu putem neformalnog razgovora. U toku trećeg susreta usledila je i realizacija planirane aktivnosti sa decom.

Zahvaljujući svim ispitanicima koji su, u većini, vrlo ozbiljno pristupili popunjavanju predviđenih instrumenata i na vreme ih vratili, a posebno stručnim saradnicima-pedagozima, koji su bili koordinatori u svojim vrtićima, istraživanje je obavljeno bez većih teškoća.

7.1.8. METODE STATISTIČKE OBRADJE PODATAKA

Nakon obavljenog istraživanja izvršena je priprema podataka za statističku analizu. Pregledom prikupljenih instrumenata izvršena je provera potpunosti podataka. Nakon faze unošenja sirovih podataka, a na osnovu varijabli, svrhe analize i distribucije odgovora, izvršen je odabir statističkih postupaka. Prilikom kvantitativne obrade podataka korišćen je SPSS program za statistička izračunavanja i to sledeće statističke mere i postupci :

- * Aritmetička sredina AS
- * Standardna devijacija SD
- * t – test nezavisnih uzoraka za utvrđivanje značajnosti razlika između aritmetičkih sredina (t)
- * Analiza varijanse (F) sa post hoc testom (pomoćni test analize varijanse) koji je korišćen radi utvrđivanja razlika između velikog broja varijabli

Nivo značajnosti ("significant") (p) govori o stepenu pouzdanosti sa kojim je donet zaključak. Nivo 0,05 ukazuje na pouzdanost od 95%, nivo 0,04 = 96%, nivo 0,03 = 97%, nivo 0,02 = 98%, i nivo 0,01 o pouzdanosti od 99%. Ako nema statističke značajnosti, to znači da su dobijene razlike (ili povezanost između varijabli) slučajne, a ne sistematske.

Analiza varijanse je postupak kojim je utvrđivano koliki deo ukupnog variranja vrednosti neke varijable (koja mora poticati sa intervalne merne skale) se može pripisati razlikama između pojedinih grupa (poduzoraka) ispitanika u odnosu na ukupnu varijansu te varijable. O tome govori vrednost "F" testa. Ukoliko je vrednost F testa statistički značajna, to znači da postoji bar jedna statistički značajna razlika između aritmetičkih sredina grupa (poduzoraka). Ukoliko vrednost F testa nije statistički značajna, to znači da nema ni jedne statistički značajne razlike između aritmetičkih sredina (uzevši u obzir poređenje svake sa svakom). O značajnosti razlika između aritmetičkih sredina zaključivano je na osnovu postupka za izračunavanje *t*-testa.

Kod pitanja otvorenog tipa vršena je kvalitativna analiza dobijenih odgovora, i to kroz razmatranje sadržaja najkarakterističnijih i najdominantnijih odgovora. Ovakav pristup imao je za cilj upotpunjavanje i produbljivanje nalaza koji su dobijeni putem primene kvantitativne analize.

8. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

8.1. SOCIJALNI RAZVOJ DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Socijalizacija je proces učenja koji počinje ubrzo posle rođenja te se tako i rano detinjstvo podrazumeva kao najintenzivniji i najvažniji period za uspešnu socijalizaciju. U tom periodu čovek uči jezik i stiče osnove kulture u kojoj odrasta. To međutim ne znači da, on ne nastavlja da se socijalizuje tokom čitavog života. Odrastanjem, čovek menja svoj status i neophodno je da nauči odgovarajuće uloge za pomenute statuse. Smatra se da su deca po rođenju akulturalna, te da ona moraju biti transformisana od strane roditelja, nastavnika i drugih u kulturna i društvena bića. Opšti proces sticanja kulture se naziva socijalizacija. Socijalni razvoj dece je jedan od osnovnih aspekata razvoja kojim se bavi predškolska ustanova, a takođe je i jedan od nužnih uslova za ostvarivanje i osnaživanje održive zajednice.

Ovim istraživanjem se pokušalo doći do saznanja postoji li razlika (i u kojoj meri) u dostignutom nivou socijalnog razvoja između dece koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološkog programa "Mi smo Zemljani" i njihovih vršnjaka koji su pohađali redovan predškolski program, te one dece koja su bila uključena u vaspitno-obrazovne programe ekoloških vrtića. Aspekti socijalnog razvoja na koje je ovom prilikom stavljen akcenat jesu: odnos sa vršnjacima, odnos sa odraslima, pravila, kulturna svest, komunikacija i igra.

Ukrštanjem postavljenih varijabli istraživanja dobijeni su sledeći podaci:

Tabela 1.1 Socijalni razvoj

Socijalni razvoj	N	F	p
	190	11.742	.000

Podaci pokazuju da je na ukupnom uzorku dece zabeležena statistički značajna razlika u nivou socijalnog razvoja (N=190, F=11.742, p=.000) (Tabela 1). Akcenat je stavljen na razliku među grupama, koja je prikazana u Tabeli 1.2.

Tabela 1.2 Postojanje statistički značajne razlike među grupama

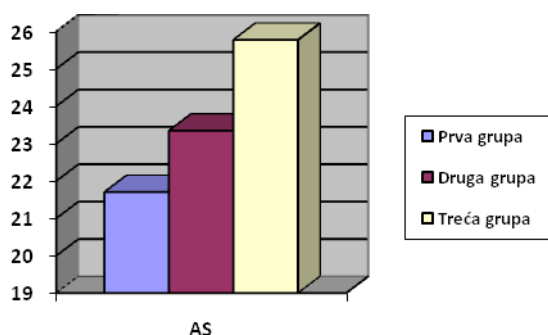
(I) grupa	(J) grupa	F	Standardna greška	p
1	2	-1.64063	.83784	.052
	3	-4.07107*	.84457	.000
2	1	1.64063	.83784	.052
	3	-2.43044*	.84457	.004
3	1	4.07107*	.84457	.000
	2	2.43044*	.84457	.004

Na osnovu dobijenih rezultata može se konstatovati da postoji statistički značajna razlika između **prve i treće grupe** ($p=.000$) (prvu grupu su činila deca koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološkog programa "Mi smo Zemljani", drugu grupu deca iz ekoloških vrtića i treću grupu deca koja su pohađala redovan predškolski program), kao i između **druge i treće grupe dece** ($p=.004$) (Tabela 1.2). Posmatrajući Tabelu 1.3. i Grafikon 2 može se zaključiti da najveći stepen dostignuća socijalnog razvoja beleži treća grupa dece $AS= 25.7742$, zatim druga grupa $AS= 23.3437$ i na kraju prva grupa dece $AS= 21.7031$. Odnosno, najviše skorove ostvarila su deca koja pohađaju redovan vrtić, a najniže deca koja sa svojim vaspitačima učestvuju u realizaciji ekološkog programa "Mi smo Zemljani".

Tabela 1.3 Aritmetičke sredine sve tri grupe na
subskali – Socijalni razvoj

grupa	AS	N	SD
1	21.7031	64	5.82736
2	23.3437	64	4.42295
3	25.7742	62	3.68613
Σ	23.5842	190	5.00167

Grafikon 2. Aritmetičke sredine sve tri grupe na subskali – Socijalni razvoj



Ovim je moguće konstatovati da je prva hipoteza potvrđena i da postoji statistički značajna razlika u dostignutom nivou socijalnog razvoja između dece koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološkog programa "Mi smo Zemljani" i njihovih vršnjaka koji su pohađali redovan predškolski program, te one dece koja su bila uključena u vaspitno-obrazovne programe ekoloških vrtića. Međutim, ističući značaj ekoloških programa u socijalnom razvoju, u ranijem poglavlju, za očekivati je bilo da će prva grupa biti ta koja će se značajno razlikovati u odnosu na druge dve. U pokušaju da se utvrdi šta je moglo da doprinese ovakvim rezultatima analizirana je detaljno svaka od komponenta socijalnog razvoja koja je ispitivana, a kod koje se istovremeno i pokazalo da postoji statistički značajna razlika (Tabela 1.4). U pitanju su komponente: odnos sa vršnjacima, odnos sa odraslima, kulturna svest i igra.

Tabela 1.4 Komponente subskale Socijalni razvoj i postojanje statistički značajne razlike među njima

Komponente	F	p
Odnos sa vršnjacima	9.955	.000
Odnos sa odraslima	11.124	.000
Pravila	1.918	.150
Kulturna svest	18.220	.000
Komunikacija	3.471	.033
Igra	7.371	.001

8.1.1. Odnos sa vršnjacima

Prihvaćenost od strane vršnjačke grupe je često smatrana najpreciznijom merom socijalne kompetencije (Dodge, 1985; Furman, 1984; Gresham, 1986, prema Petrović 2006). Integracija deteta u spletove socijalnih odnosa kakvi vladaju u dečijoj zajednici, u kojoj se polazi od toga da među decom postoje razlike ali se one ne potiskuju već neguju, omogućava afirmaciju detetove ličnosti i razvoj njegove individualnosti. Analizirajući odnos sa vršnjacima, od vaspitača se tražilo da procene koliko je dete uspešno u komunikaciji sa svojim vršnjacima, kao i u sklapanju prijateljstava. Najveći broj istraživanja razvoja socijalnih odnosa je baziran upravo na Salivenovoj teoriji razvoja dečijih prijateljstava (Sullivan, 1953 prema Petrović, 2006). Saliven naglašava da je za psihičko zdravlje deteta/čoveka od neprocenjivog značaja kontakt sa drugima, u vidu interakcija koje uključuju prijateljstvo, zajedništvo i prihvaćenost. Predškolski period se karakteriše kao period tokom kojeg vršnjačka interakcija postaje izraženija i intenzivnija, te je stoga bilo značajno ispitati trenutnu situaciju u praksi.

Posmatrajući Tabelu 1.5 može se zaključiti da postoji statistički značajna razlika između prve i treće grupe dece ($p=.000$) i druge i treće grupe dece ($p=.000$) kada je u pitanju odnos sa vršnjacima.

Uvidom u Tabelu 1.6 postaje jasno da razlika između prve ($AS= 3,3125$) i treće grupe dece ($AS= 4,1129$) ide u korist treće, tj. deca iz vrtića koji nema ekološki status pokazuju najveći stepen razvoja kada je u pitanju *odnos sa vršnjacima*. Razlika između druge grupe ($AS= 3,4063$) i treće grupe ($AS= 4,1129$) opet je statistički značajna i takođe ide u prilog trećoj grupi dece. Između dece koja su pohađala program "Mi smo Zemljani" i dece iz ekološkog vrtića nije zabeležena statistički značajna razlika na polju *odnosa sa vršnjacima*. Ovakav rezultat u proporciji je sa rezultatima ukupnog socijalnog razvoja (Grafikon 3), tj. najniže skorove ostvaruju deca koja su pohađala ekološki program, dok najviše skorove beleže deca koja su pohađala redovan vrtić.

Tabela 1.5. Postojanje statistički značajne razlike među grupama po komponentama subskale – Socijalni razvoj

Komponenta	grupe		F	Standardna greška	p
Odnos sa vršnjacima	1	2	-,09375	,19408	,630
		3	-,80040*	,19564	,000
	2	1	,09375	,19408	,630
		3	-,70665*	,19564	,000
	3	1	,80040*	,19564	,000
		2	,70665*	,19564	,000
Odnos sa odraslima	1	2	-,03125	,17617	,859
		3	-,74244*	,17758	,000
	2	1	,03125	,17617	,859
		3	-,71119*	,17758	,000
	3	1	,74244*	,17758	,000
		2	,71119*	,17758	,000
Pravila	1	2	,03125	,18443	,866
		3	-,29940	,18591	,109
	2	1	-,03125	,18443	,866
		3	-,33065	,18591	,077
	3	1	,29940	,18591	,109
		2	,33065	,18591	,077
Kulturna svest	1	2	-,81250*	,19889	,000
		3	-1,17994*	,20049	,000
	2	1	,81250*	,19889	,000
		3	-,36744	,20049	,068
	3	1	1,17994*	,20049	,000
		2	,36744	,20049	,068
Komunikacija	1	2	-,43750*	,19446	,026
		3	-,45212*	,19602	,022
	2	1	,43750*	,19446	,026
		3	-,01462	,19602	,941
	3	1	,45212*	,19602	,022
		2	,01462	,19602	,941
Igra	1	2	-,29688	,15420	,056
		3	-,59677*	,15543	,000
	2	1	,29688	,15420	,056
		3	-,29990	,15543	,055
	3	1	,59677*	,15543	,000
		2	,29990	,15543	,055

Grafikon 3. Poređenje rezultata ukupnog socijalnog razvoja i njegove komponente Odnos sa vršnjacima

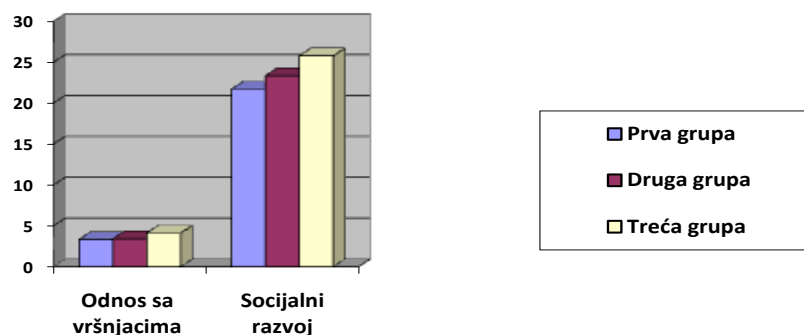


Tabela 1.6. Aritmetičke sredine u okviru komponente Odnos sa vršnjacima

Odnos sa vršnjacima			
Grupa	AS	N	SD
1	3,3125	64	1,20679
2	3,4063	64	1,12290
3	4,1129	62	,94270
Σ	3,6053	190	1,14872

8.1.2. Odnos sa odraslima

Značaj odraslih na ovom nivou se pre svega ogleda u osiguravanju podsticajne i povoljne atmosfere za razvoj socijalnih odnosa u vrtiću, razvoj pozitivne slike o sebi, razvoj samopoštovanja, doprinos razvoju interpersonalnih odnosa među decom. Od odnosa deteta počevši sa vaspitačem, a zatim i ostalim odraslim osobama sa kojima dolazi u interakciju (a da nisu u pitanju članovi njegove uže i šire porodice) zavisi direktno i stepen socijalizacije samog deteta. Cilj istraživanja komponente *odnos sa odraslima* prevashodno je bio da se ispita na koji

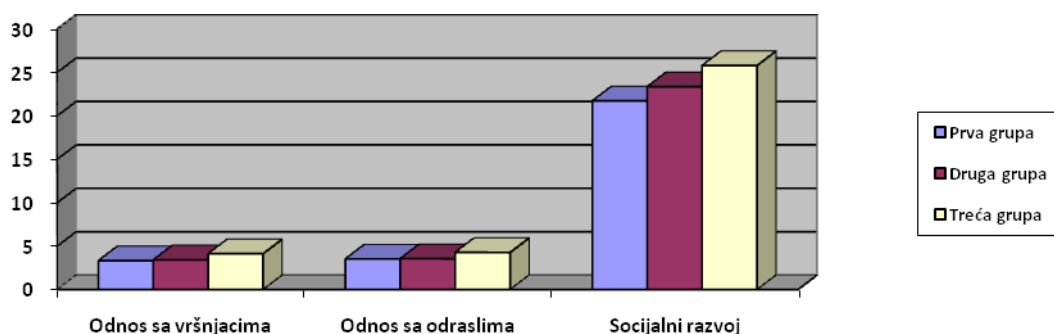
način dete stupa u interakciju sa vaspitačem, koji na tom uzrastu predstavlja kariku između deteta i ustanove i uopšte svih raspoloživih resursa sa kojima se dete u njoj susreće.

U okviru stavke *odnos sa odraslima* takođe je zapaženo postojanje statistički značajne razlike među ispitivanim grupama dece (Tabela 1.5). Uvidom u Tabelu 1.7 može se konstatovati da je situacija istovetna onoj u prethodnoj komponenti, statistički značajna razlika postoji između prve (AS= 3,5156) i treće grupe (AS= 4,2581) ($p=.000$), još jednom u korist treće grupe, zatim između druge (AS= 3,5469) i treće grupe dece (AS= 4,2581) ($p=.000$) takođe u korist treće grupe dece. Između prve i druge grupe dece nema statistički značajne razlike ($p=.859$) kada je u pitanju komponenta *odnos sa odraslima*. Ovakav rezultat je takođe u saglasnosti sa ukupnim rezultatom koji pokazuje da treća grupa ima najviše skorove u poređenju sa drugom i prvom grupom (Grafikon 4).

Tabela 1.7. Aritmetičke sredine u okviru komponente *Odnos sa odraslima*

Odnos sa odraslima			
Grupa	AS	N	SD
1	3,5156	64	1,24712
2	3,5469	64	,94162
3	4,2581	62	,72282
Total	3,7684	190	1,04858

Grafikon 4. Poređenje rezultata ukupnog socijalnog razvoja i njegovih komponenti *Odnos sa vršnjacima* i *Odnos sa odraslima*



8.1.3. Pravila

Pravila čine komponentu socijalnog razvoja koja se direktno odnosi na društveno ponašanje i moralnu svest. Moralna svest čini opštu pokretačku snagu kod čoveka i dolazi do izražaja u velikom broju aktivnosti i delatnosti ljudi, istovremeno ona je i najizrazitiji rezultat procesa socijalizacije (Rot, 2006). Svako društvo ima određene standarde o tome šta je pravo i pravilno, a šta nije. Reč je o pravilima koja deca usvajaju od najranijeg uzrasta, usvajajući na taj način društvene i moralne norme. Sa uzrastom se pod uticajem moralnih normi kod dece razvijaju i moralni principi koji postaju unutrašnja pokretačka snaga koja upravlja njihovim postupcima.

Na nivou ove komponente nije zabeležena statistički značajna razlika između tri grupe što se može videti i u Tabeli 1.5.

8.1.4. Kulturna svest

Sledeća komponenta socijalnog razvoja kod koje se beleži statistički značajna razlika među grupama jeste *kulturna svest*. Kulturna svest predstavlja sposobnost deteta da uvidi postojanje razlika između ljudi, te da te razlike poštuje i uvažava, očekujući istovetan povratni tretman. Takozvana kros-kulturna inteligencija sastavni je deo socijalizacije pojedinca. Ovom prilikom ona se poistovećuje sa kulturnom svešću.

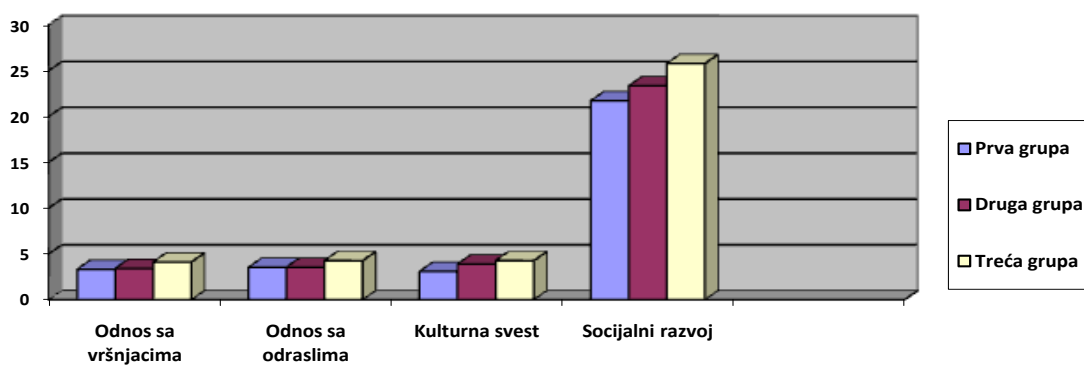
Statistički značajna razlika beleži se između prve grupe dece koja su pohađala program "Mi smo Zemljani" i druge grupe dece koja su pohađala ekološki vrtić ($p=.000$), kao i između prve i treće grupe dece čiji vrtić nema status ekološkog ($p=.000$). Između druge i treće grupe dece nije zabeležena statistički značajna razlika ($p=.068$) (Tabela 1.5).

Tabela 1.8. Aritmetičke sredine u okviru komponente Kulturna svest

Kulturna svest			
Grupa	AS	N	SD
1	3,0781	64	1,14510
2	3,8906	64	1,28628
3	4,2581	62	,90419
Σ	3,7368	190	1,22332

Kao i u slučaju prethodnih analiziranih komponenata prva (AS= 3,0781) grupa dece imala je najniže skorove u poređenju sa drugom (AS= 3,8906) i trećom (AS= 4,2581) grupom. Dobijeni rezultat u skladu je sa rezultatima prethodinih komponenata (Grafikon 5).

Grafikon 5. Poređenje rezultata ukupnog socijalnog razvoja i njegovih komponenti Odnos sa vršnjacima, Odnos sa odraslima i Kulturna svest



8.1.5. Komunikacija

Potreba za ljudskim odnosom i komunikacijom, jedna je od vitalnih potreba koju dete teži da zadovolji od najranijeg uzrasta. Na uzrastu kada deca počinju da pohađaju vrtić jezik, kao sredstvo saznavanja, počinje da igra sve značajniju ulogu. Zahvaljujući prenošenju iskustva u simbolički oblik otvara se područje intelektualno mogućeg, što pruža daleko veće mogućnosti nego operacije predstavama. Otud je jedan od najvažnijih zadataka dečijeg vrtića da razvija i oplemenjuje detetovu sposobnost za sve vidove komunikacije (verbalna, neverbalna), a naročito da ovlada govorom kao osnovnim sredstvom za uobličavanje, transformaciju i saopštavanje svojih ideja, što će indirektno uticati i na njegovo samopouzdanje (Kamenov, 2006).

Nakon *kulturne svesti* statistički značajna razlika među grupama beleži se i kod *komunikacije*, gde je situacija veoma slična (Tabela 1.9).

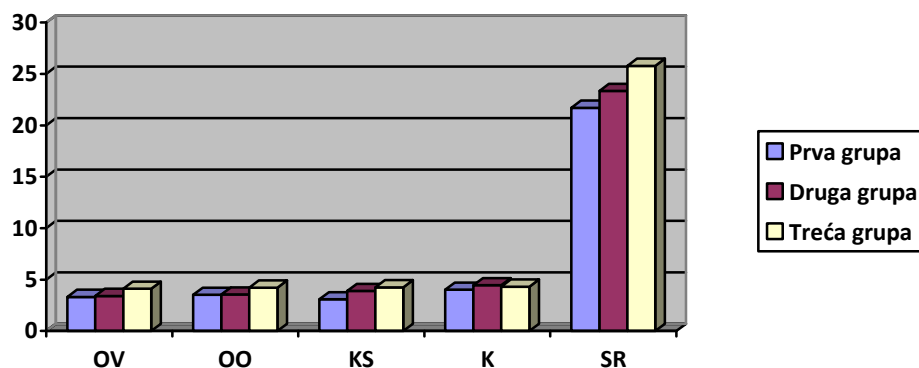
Tabela 1.9. Aritmetičke sredine u okviru komponente Komunikacija

Komunikacija			
Grupa	AS	N	SD
1	4,0156	64	1,20175
2	4,4531	64	,99091
3	4,4677	62	1,09721
Σ	4,3105	190	1,11431

Statistički značajna razlika postoji između prve (AS= 4,0156) i druge grupe (AS =4,4531) ($p=.026$), kao i prve (AS= 4,0156) i treće (AS= 4,4677) ($p=.022$) grupe dece pri čemu najniže skorove imaju deca iz prve grupe. Dobijena vrednost F testa ($F=.01462$; $p=.941$) (Tabela 1.9) ukazuje da ne postoji statistički značajna razlika između druge i treće grupe ispitanika kod komponente *komunikacija*. Poredeći aritmetičke sredine prilikom analize komponente *komunikacija* može se konstatovati da je i ovde situacija u saglasnosti sa rezultatima dobijenih analizom prethodnih komponenti socijalnog razvoja, tj. najveće skorove od strane svojih vaspitača dobila su deca koja pohađaju redovan vrtić, dok su najniže skorove dobila deca koja pohađaju ekološki program "Mi smo Zemljani" (Grafikon 6 pri čemu je OV- odnos sa

vršnjacima, OO – odnos sa odraslima, KS – kulturna svest, K – komunikacija, SR – socijalni razvoj).

Grafikon 6. Poređenje rezultata ukupnog socijalnog razvoja i njegovih komponenti Odnos sa vršnjacima, Odnos sa odraslima, Kulturna svest i Komunikacija



8.1.6. Igra

Sledeća značajna komponenta kod koje se beleži postojanje statistički značajne razlike je igra. Istraživanja su pokazala da je uspešna interakcija sa vršnjacima u igri tokom detinjstva centralni prediktor za kasnije mentalno zdravlje, kako na predškolskom uzrastu, tako i kasnije (Denham, Holt, 1993; Parker, Asher, 1987 prema Petrović, 2006). Na kraju predškolskog perioda, igra sa vršnjacima, da bi se uspešno odvijala, postavlja pred dete teške zadatke: verbalne veštine, regulaciju emocija i preuzimanje perspektive drugoga. Iako se na ovom uzrastu još ne može govoriti o pravim prijateljstvima, predškolska deca koja su uključena u zajedničku igru predstavljaju jedni druge kao prijatelji (Brendt, Perry, 1986; Furman, Buhrmester, 1992 prema Petrović, 2006). Takođe različite vrste igara postavljaju pred decu različite socijalne zahteve, pri čemu se posebno izdvaja simbolička igra koja iziskuje socijalnu koordinaciju jer deca često menjaju uloge.

Tabela 1.10. Aritmetičke sredine u okviru komponente Igra

Igra			
Grupa	AS	N	SD
1	4,0000	64	1,08379
2	4,2969	64	,79041
3	4,5968	62	,68854
Σ	4,2947	190	,90119

Razlika u ovoj komponenti je prema dobijenim rezultatima, evidentirana između prve i treće grupe dece ($F=,59677$; $p=.000$; $AS1=4,0000$; $AS3=4,5968$), dok se postojanje statistički značajne razlike ne beleži između prve i treće grupe ($F=,29688$, $p=.056$), kao ni između druge i treće grupe ($F=,29990$, $p=.055$) međutim s obzirom na vrednosti F testa može se konstatovati da su rezultati na granici statističke značajnosti (Tabela 1.5 i Tabela 1.10).

8.1.7. Vaspitači i skorovanje komponenti socijalnog razvoja

Signifikantno je da prilikom analize pojedinačnih komponenata treća grupa dece u svakoj od analiziranih komponenata, ima najveće skorove, sledi je druga grupa i na posletku je prva grupa dece.

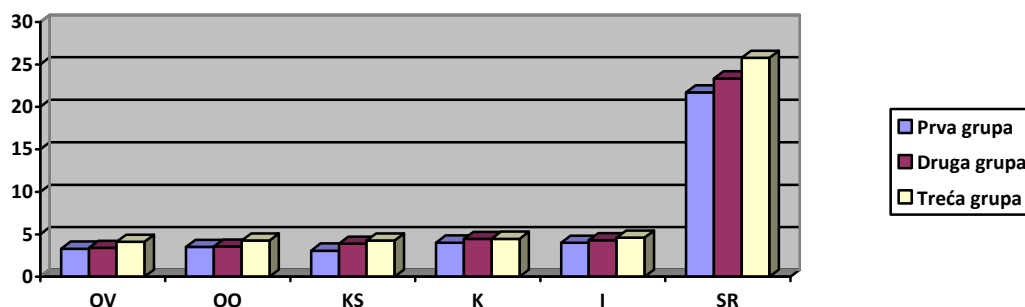
Tabela 1.11. Skorovanje svakog pojedinačnog vaspitača

Analizirane komponente	(I) vaspitač	(J) vaspitač	Razlika među AS parova (I-J)	Standardna greška	p
Socijalni zbir	1	2	-.11134	1.19301	.926
		3	-.18081	1.13445	.874
		4	-3.09968*	1.11535	.006
		5	-3.50877*	1.14481	.003
		6	-4.68586*	1.12464	.000
	2	1	.11134	1.19301	.926
		3	-.06948	1.24653	.956
		4	-2.98834*	1.22918	.016
		5	-3.39744*	1.25597	.007
		6	-4.57452*	1.23761	.000
	3	1	.18081	1.13445	.874
		2	.06948	1.24653	.956
		4	-2.91887*	1.17242	.014
		5	-3.32796*	1.20048	.006
		6	-4.50504*	1.18126	.000
	4	1	3.09968*	1.11535	.006
		2	2.98834*	1.22918	.016
		3	2.91887*	1.17242	.014
		5	-.40909	1.18246	.730
		6	-1.58617	1.16294	.174
	5	1	3.50877*	1.14481	.003
		2	3.39744*	1.25597	.007
		3	3.32796*	1.20048	.006
		4	.40909	1.18246	.730
		6	-1.17708	1.19122	.324
	6	1	4.68586*	1.12464	.000
		2	4.57452*	1.23761	.000
		3	4.50504*	1.18126	.000
		4	1.58617	1.16294	.174
		5	1.17708	1.19122	.324

Ovakvi rezultati u skladu su sa ukupnim rezultatom dobijenim za socijalni razvoj (Grafikon 7). Da su se rezultati menjali u zavisnosti od komponenata mogli bismo zaključiti da su deca iz

pojedinih grupa jednostavno bila uspješnija u razvoju iz pojedinih segmenata, međutim izuzetno visoki skorovi iz svih kategorija kod pojedinih vaspitača signaliziraju na nešto drugo. Upravo ovakav nalaz može biti indikator da je ključna varijabla u ovom segmentu istraživanja upravo vaspitač, tj, njegovo obrazovanje, iskustvo, stavovi, motivisanost za rad, spremnost da evaluira i bude evaluiran, te njegova senzitivnost i senzibilisanost za rad sa decom. U prilog ovome govore i rezultati koji svedoče o postojanju statistički značajne razlike između vaspitača prilikom vrednovanja ponuđenih skorova, kao i produbljeni intrevju koji je sa njima obavljen, te posmatranje i snimanje aktivnosti koju su vaspitači realizovali sa decom.

Grafikon 7. Poređenje rezultata ukupnog socijalnog razvoja i njegovih komponenti Odnos sa vršnjacima, Odnos sa odraslima, Kulturna svest, Komunikacija i Igra



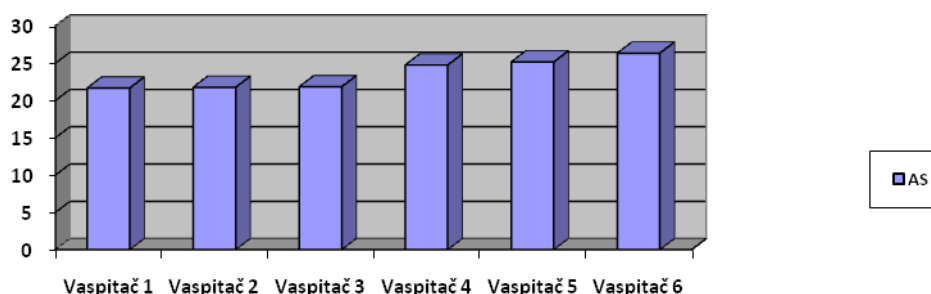
Skorovanje svakog pojedinačnog vaspitača može se pratiti putem Tabele 1.11 uz uvažavanje sledećih postavki: Vaspitači 1 i 2 su vaspitači iz dve pripremne predškolske grupe koje rade po ekološko-humanističkom program ‘‘Mi smo Zemljani’’; vaspitači 3 i 4 su vaspitači iz dve pripremne predškolske grupe iz vrtića koji ima status ekološkog vrtića; vaspitači 5 i 6 su vaspitači iz dve pripremne predškolske grupe iz vrtića koji nema status ekološkog vrtića i radi po redovnom programu. Analizirajući datu tabelu, a u skladu sa gore navednim rezultatima, tj. činjenicom da treća grupa (vaspitači 5 i 6) ima najveće skorove u domenu socijalnog razvoja, zatim sledi druga grupa (vaspitači 3 i 4) i naposljetku prva grupa (vaspitači 1 i 2) zapaža se sledeće: statistički značajna razlika postoji između prvog i četvrtog vaspitača ($p=.006$), prvog i petog vaspitača ($p=.003$), prvog i šestog vaspitača ($p=.000$); zatim između drugog i četvrtog vaspitača ($p=.016$), drugog i petog vaspitača ($p=.007$) i drugog i šestog vaspitača ($p=.000$); trećeg i četvrtog vaspitača ($p=.014$), trećeg i petog vaspitača ($p=.006$) i trećeg i šestog vaspitača

($p=.000$). Statistički značajne razlike nema između prvog i drugog vaspitača ($p=.926$), prvog i trećeg vaspitača ($p=.874$) i između drugog i trećeg vaspitača ($p=.956$); kao i između četvrtog i petog vaspitača ($p=.730$), četvrtog i šestog vaspitača ($p=.174$) i između petog i šestog vaspitača ($p=.324$) (Tabela 1.11 i 1.12). Uvažavajući dobijene rezultate vaspitači se uslovno mogu podeliti u dve grupe gde bi prvu činili prvi, drugi i treći vaspitač i drugu grupu koju bi činili četvrti, peti i šesti vaspitač.

Tabela 1.12. Aritmetičke sredine za skorovanje koje su radili vaspitači na subskali – Socijalni razvoj

Socijalni zbir	1. vaspitač	2. vaspitač	3. vaspitač	4. vaspitač	5. vaspitač	6. vaspitač	Total
AS	21.6579	21.7692	21.8387	24.7576	25.1667	26.3438	23.5842
N	38	26	31	33	30	32	190
SD	5.70100	6.12083	4.17210	4.23549	3.32268	3.96443	5.00167

Grafikon 8. Aritmetičke sredine za skorovanje koje su radili vaspitači na subskali – Socijalni razvoj



Najveći skorovi zabeleženi su kod 4., 5., i 6. vaspitača (Grafikon 8). Konsultujući produbljeni intervju i snimak realizovane aktivnosti dobijeni rezultati se mogu tumačiti na sledeći način:

- Vaspitači 1, 2, i 3 pokazuju veći stepen senzibilisanosti za rad i usavršavanje što svedoči podatak da su vaspitači 1 i 2 samoinicijativno odlučili da započnu sa realizacijom ekološko-humanističkog programa ‘‘Mi smo Zemljani’’, dok je vaspitač pod brojem 3, jedini od preostalih vaspitača istakao da zna za pomenuti program kao i koje su njegove

- pozitivne strane. Vaspitači 4, 5, i 6 nisu upoznati sa ovim, ili nekim drugim ekološkim programom i ne pokazuju inicijativu za uključivanje u isti, iako deklarativno izjavljuju da su ovakvi program značajni za razvoj dece. Odatle verovatno potiče i veća kritičnost, osećaj za nijanse koje su neosporno prisutne kod dece, što su vaspitači bili u stanju da (ne)prepoznaju kod dece prilikom skorovanja, kao i zainteresovanost za učešće u samom istraživanju. U prilog ovome idu i odgovori vaspitača na pitanje što ih sprečava ili ometa u realizaciji ekoloških programa/aktivnosti pri čemu njih troje kaže da ih u tome ništa ne sprečava, dvoje kao ometajući faktor navode nedostatak materijalnih sredstava, dok ostali daju sledeće odgovore: ‘Nedovoljna obaveštenost, nedostatak materijala’; ‘Aktivnosti koje roditelji sprovode kod kuće a koje su u suprotnosti sa onim što se uradi u vrtiću’; ‘Brojne druge obaveze koje moraju da se odrade’; ‘Slaba organizovanost stručne službe i loše planiranje’; ‘Nedovoljna edukacija, nedostatak literature i materijalnih i finansijskih sredstava’. Ovakvi rezultati u skladu su sa prethodnim istraživanjem gde čak 80% posto ispitanih vaspitača smatra da su uslovi za realizaciju ekoloških sadržaja nedovoljni i kao osnovne uzročnike toga navode nedovoljno poznavanje ove oblasti, a zatim i probleme materijalne prirode (Štrbac, 2009). Nakon prethodnog pitanja logički se nametnulo i naredno gde je od vaspitača zatraženo da razmisle kako bi oni unapredili ekološki vaspitno-obrazovni rad u Predškolskoj ustanovi. Odgovori su grupisani u tri kategorije: programi i akcije, edukacija i stručno usavršavanje, strateško planiranje.
- Vaspitači 4, 5 i 6 nisu bili sigurni na koji nači i u kojoj meri ekološki programi utiču na socio-emocionalni razvoj kod dece. Oni takođe smatraju da su u radu sa decom adekvatnije ekološke aktivnosti, dok su vaspitači 1, 2 i 3 mišljenja da su za dečiji razvoj adekvatniji ekološki programi. Primetno je da vaspitači 4, 5 i 6 imaju problem oko terminološkog određenja programa i aktivnosti o čemu će kasnije biti više reči.
- Prisustvujući radu ovih grupa u više navrata moglo se zapaziti da je kod vaspitača 1, 2 i 3 dominantan demokratski stil vođenja, dok je kod vaspitača 4 i 5 zastupljen autoritativni stil, a kod vaspitača 6 kombinacija demokratskog i *Laissez faire*.
- Primetno je da godine radnog staža ne igraju značajnu ulogu u tumačenju ovih rezultata

- S obzirom da vaspitači u toku svog inicijalnog obrazovanja još uvek nisu u mogućnosti da steknu potrebne kompetencije na polju ekološko-humanističkog pristupa, pomak u ovoj oblasti i dalje direktno zavisi od afiniteta i svesti samog vaspitača (Marić Jurišin, 2013), što potvrđuju i odgovori dobijeni putem produbljenog intervjua.

Tabela 1.13. Odgovori vaspitača

Programi i akcije	Edukacija i stručno usavršavanje	Strateško planiranje
<p>“Trebalo bi uvesti konkretnije programe, od najranijeg uzrasta”</p> <p>“Ne bih ništa menjao samo bih dopunio program nekim novim idejama koje bi bile zanimljive deci”</p> <p>“Upoznavanje sa ekološkim programima i aktivnostima, kao i programima za sveobuhvatni razvoj dece”</p> <p>“Uvođenjem programa Mi smo Zemljani”</p> <p>“Organizacija čestih akcija”</p>	<p>“Organizovanjem više ekoloških seminara, proširenjem fonda literature u biblioteci, kao i bolja povezanost sa ekološkim društvima”</p> <p>“ Više sredstava, seminara i proctor”</p> <p>“Edukacija vaspitača i razne ekološke aktivnosti u okviru ustanove”</p> <p>“Organizovati seminare na tu temu, organizovati češće akcije sakupljanja papira, plastike...”</p>	<p>“Da se konačno osmisli rad sa decom od prvog do poslednjeg dana u vrtiću i da se onasamo poboljšava i nadograđuje, a ne da se svake godine eksperimentiše sa nečim drugim”</p>

8.2. EMOCIONALNI RAZVOJ DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Priroda je obdarila ljude emocionalnošću, ali je ljudska uključenost u odnose sa drugima ta koja obezbeđuje različitosti unutar emocionalnih iskustava i bogat repertoar načina na koji ljudi komuniciraju svoje emocionalne doživljaje drugima. Tako, interpersonalni odnosi utiču na emocije, a sa druge strane, emocije igraju važnu ulogu unutar socijalnih odnosa (Petrović, 2006). Upravo je to jedan od razloga zašto je sa negovanjem emocionalne sfere neophodno započeti na najranijem uzrastu. Smatra se da je dečija emocionalna komponenta ključna za uspešne interpersonalne odnose sa vršnjacima (Brown, Dunn, 1991; Cassidy et al, 1992; Denham, 1986; Hubbard, Coie, 1994 prema Petrović, 2006). Ovim istraživanjem se pokušalo doći do saznanja postoji li razlika (i u kojoj meri) u dostignutom nivou emocionalnog razvoja između dece koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološkog programa "Mi smo Zemljani" i njihovih vršnjaka koji su pohađali redovan predškolski program, te one dece koja su bila uključena u vaspitno-obrazovni program ekološkog vrtića. Aspekti emocionalnog razvoja na koje je ovom prilikom stavljen akcenat jesu: emocionalna svesnost, upravljanje sobom, socijalna svesnost i društveno-emocionalna ravnoteža. Komponente su apstrahovane iz Golemanove teorije o emocionalnim kompetencijama, gde on iznosi stanovište da su emocionalne kompetencije naučene sposobnosti koje se temelje na emocionalnoj inteligenciji, koja pak određuje potencijal za učenje ovih veština. Goleman smatra da postoji dvadesetak različitih kompetencija koje su organizovane u 4 klastera: 1) Emocionalna svesnost – poznavanje ličnih i tuđih emocionalnih stanja; 2) Upravljanje sobom – kontrola sopstvenih emocija; 3) Socijalna svesnost – empatija, prepoznavanje potreba pojedinaca i grupa; 4) Društvene veštine – uticajnost, komunikativnost, rešavanje konflikata, vođstvo, sposobnost za timski rad, itd... (Goleman, 1998). Učenje Sarnijeve, takođe je uzeto za jednu od polaznih osnova (Saarni, 1999). Ona navodi 8 različitih emocionalnih kompetencija, iako smatra da ta lista nije konačna: 1) svesnost o sopstvenim emocionalnim stanjima; 2) sposobnost uočavanja tuđih emocija; 3) sposobnost upotrebe tuđeg emocionalnog vokabulara; 4) sposobnost za uživljavanje i saosećenje sa tuđim emocionalnim stanjima; 5) sposobnost shvatanja da unutrašnje emocionalno stanje ne mora nužno da odgovara spoljašnjem izrazu; 6) sposobnost prevladavanja stresnih situacija

upotrebom samoregulatornih strategija prevladavanja; 7) svest o tome da je priroda interpersonalnih odnosa delom određena kvalitetom emocionalne komunikacije unutar odnosa; 8) emocionalna delotvornost (Saarni, 1999).

Istraživanjem emocionalne komponente su dobijeni sledeći podaci:

Tabela 2. Emocionalni razvoj

Emocionalni razvoj	N	F	p
	190	6.115	.003

Uvidom u Tabelu 2 može se konstatovati da postoji statistički značajna razlika za varijablu emocionalni razvoj ($F= 6.115$; $p=.003$). Od posebnog je značaja bilo utvrditi značajnost razlike među grupama dece koja su učestvovala u istraživanju (Tabela 2.1).

Tabela 2.1. Emocionalni razvoj po grupama

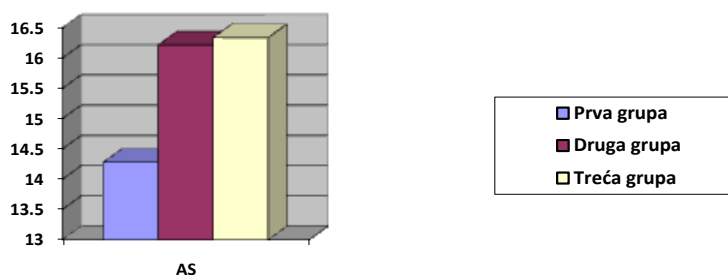
(I) grupa	(J) grupa	Razlika među AS parova (I-J)	Standardna greška	p
1	2	-1.93750*	.65837	.004
	3	-2.05746*	.66366	.002
2	1	1.93750*	.65837	.004
	3	-.11996	.66366	.857
3	1	2.05746*	.66366	.002
	2	.11996	.66366	.857

Analizom dobijenih rezultata ustanovljeno je da postoji statistički značajna razlika između prve i druge grupe ($p=.004$) i prve i treće grupe dece ($p=.002$). Između druge i treće grupe nije zabeležena statistički značajna razlika ($p=.857$). Poredeći aritmetičke sredine (Tabela 2.2) ove tri grupe evidentno je da su deca iz treće grupe, tj. iz vrtića koji nema ekološki status postigla najveće skorove $AS= 16.3387$ od strane svojih vaspitača, tik uz njih su deca iz druge grupe, čiji vrtić ima status ekološkog vrtića $AS= 16.2188$ i među njima nema statistički značajne razlike. Najniže skorove su od strane svojih vaspitača dobila deca iz prve grupe $AS= 14.2812$, tj. deca koja pohađaju ekološko-humanistički program "Mi smo Zemljani" (Grafikon 9)

Tabela 2. 2. Aritmetičke sredine sve tri grupe na
subskali – Emocionalni razvoj

grupa	AS	N	SD
1	14.2812	64	4.10756
2	16.2188	64	4.16893
3	16.3387	62	2.67314
Σ	15.6053	190	3.82376

Grafikon 9. Aritmetičke sredine sve tri grupe na subskali – Emocionalni razvoj



Dobijeni rezultati uslovno potvrđuju postavljenu hipotezu, tj. utvrđeno je da postoji značajna razlika u dostignutom nivou emocionalnog razvoja između ove tri grupe dece. Kao i kod rezultata dobijenih za socijalni aspekt razvoja, očekivano je bilo da će deca iz prve grupe ostvariti najviše skorove međutim rezultati ne pokazuju takvo stanje, odnosno u skladu su sa ranije dobijenim i analiziranim rezultatima. Iz potrebe da se protumače dobijeni rezultati i da se pronade potencijalno objašnjenje za iste i u ovoj situaciji su detaljno analizirane pojedinačne komponente emocionalnog razvoja.

Uvidom u datu Tabelu 2.3. nameće se zaključak da je na nivou svake ispitivane komponente emocionalnog razvoja zabeleženo postojanje statistički značajne razlike između grupa, što potvrđuju i rezultati iz Tabele 2.4.

Tabela 2.3 Komponente subskale Emocionalni razvoj i postojanje statistički značajne razlike među njima

		Suma kvadrata	df	Ocena varijanse	F	p
Emocionalna svesnost	Između grupa	13.958	2	6.979	5.553	.005
	Unutar grupa	235.011	187	1.257		
	Total	248.968	189			
Upravljanje sobom	Između grupa	5.754	2	2.877	3.466	.033
	Unutar grupa	155.214	187	.830		
	Total	160.968	189			
Socijalna svesnost	Između grupa	15.438	2	7.719	7.369	.001
	Unutar grupa	195.873	187	1.047		
	Total	211.311	189			
Društveno emocionalna ravnoteža	Između grupa	15.981	2	7.990	5.803	.004
	Unutar grupa	257.472	187	1.377		
	Total	273.453	189			

Tabela 2.4. Postojanje statistički značajne razlike među grupama

Analizirane komponente	(I) grupa	(J) grupa	Razlike među AS parova (I-J)	Standardna greška	p
Emocionalna svesnost	1	2	-.29688	.19817	.136
		3	-.66482*	.19977	.001
	2	1	.29688	.19817	.136
		3	-.36794	.19977	.067
	3	1	.66482*	.19977	.001
		2	.36794	.19977	.067
Upravljanje sobom	1	2	-.42188*	.16105	.010
		3	-.24849	.16235	.128
	2	1	.42188*	.16105	.010
		3	.17339	.16235	.287
	3	1	.24849	.16235	.128
		2	-.17339	.16235	.287
Socijalna svesnost	1	2	-.53125*	.18092	.004
		3	-.65726*	.18238	.000
	2	1	.53125*	.18092	.004
		3	-.12601	.18238	.490
	3	1	.65726*	.18238	.000
		2	.12601	.18238	.490
Društveno emocionalna ravnoteža	1	2	-.68750*	.20743	.001
		3	-.48690*	.20909	.021
	2	1	.68750*	.20743	.001
		3	.20060	.20909	.339
	3	1	.48690*	.20909	.021
		2	-.20060	.20909	.339

8.2.1 Emocionalna svesnost

Emocionalna svesnost podrazumeva poznavanje ličnih i tuđih emocionalnih stanja. Pojedinci koji nisu u stanju da prepoznaju i prate sopstvene emocije istovremeno su ograničeni po pitanju shvatanja složenosti njihovih interpersonalnih odnosa, te je u skladu sa tim njihova efikasnost u socijalnim odnosima ograničena ili umanjena. U sprezi sa svešću o sopstvenim emocijama ide i sposobnost uočavanja tuđih emocija. Sarni smatra da deca da bi došla do sofisticirane spoznaje o tuđem emocionalnom iskustvu, moraju: 1) znati da dešifruju uobičajena značenja emocionalnih izraza lica; 2) razumeju situacije koje najčešće izazivaju emocije; 3) shvate da i drugi ljudi imaju sopstvene namere, verovanja (unutrašnja stanja); 4) moraju uzeti u obzir specifične informacije o drugima koje bi mogle učiniti razumljivom nestereotipnu emocionalnu reakciju ili reakciju koja se razlikuje od toga kako bi se neko drugi osećao u istoj situaciji; 5) znati da imenuju određena emocionalna iskustva kako bi mogli verbalno da komuniciraju o svojim osećanjima (Saarni, 1999 prema Petrović, 2006).

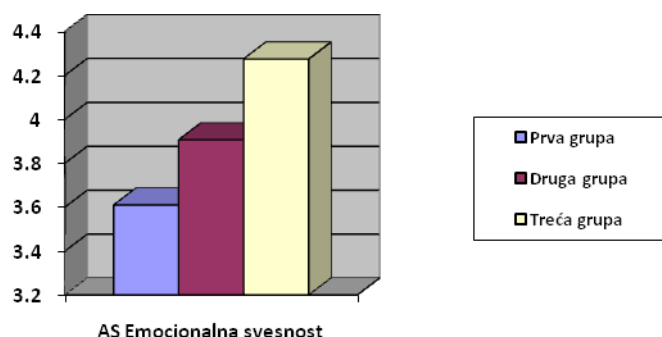
Analizirajući komponentu *Emocionalna svesnost* statistički značajna razlika beleži se samo između prve i treće grupe dece ($p=.001$) (Tabela 2.4).

Tabela 2.5. Aritmetičke sredine u okviru komponente *Emocionalna svesnost*

Emocionalna svesnost			
Grupa	AS	N	SD
1	3.6094	64	1.16315
2	3.9063	64	1.25633
3	4.2742	62	.90842
Σ	3.9263	190	1.14773

Najviše skorove, analizirane komponente, beleže deca iz treće grupe (AS= 4.2742), zatim deca iz druge grupe (AS= 3.9063) i naposljetku deca iz prve grupe (AS= 3.6094) (Tabela 2.5 i Grafikon 10). Primetno je da dobijeni rezultati ne odstupaju od rezultata zabeleženih u ranije analiziranim komponentama socijalnog razvoja.

Grafikon 10 . Aritmetičke sredine u okviru komponente Emocionalna svesnost



8.2.2. Upravljanje sobom

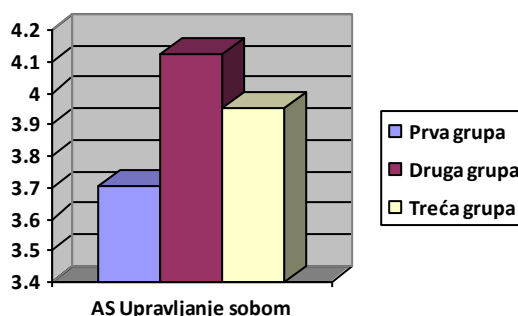
Naredna analizirana komponenta emocionalnog razvoja je *upravljanje sobom*. Upravljanje sobom podrazumeva sposobnost kontrole sopstvenih emocija. Kako deca sazrevaju njihove rastuće kognitivne sposobnosti, izloženost raznim društvenim modelima i širina socijalnog i emocionalnog iskustva pridonose njihovoj sposobnosti osmišljavanja sve većeg broja strategija prevladavanja u problemskim situacijama.

Postojanje statistički značajne razlika ovog puta se beleži između prve i druge grupe dece ($p=.010$) (Tabela 2.4). Evidentirana razlika ide u korist druge grupe, tj. dece koja pohađaju vrtić sa ekološkim statusom (AS= 4.1250), dok prva grupa (AS= 3.7031) i ovde beleži najniže skorove dobijene od strane svojih vaspitača (Tabela 2.6). Između prve i treće grupe ($p=.128$) i druge i treće grupe ($p=.287$) nije zabeležena statistički značajna razlika na nivou komponente *upravljanja sobom*. U ovoj situaciji se prvi put beleži pojava da druga grupa ostvaruje najviše skorove (Grafikon 11).

Tabela 2.6. Aritmetičke sredine u okviru komponente Upravljanje sobom

Upravljanje sobom			
Grupa	AS	N	SD
1	3.7031	64	1.00285
2	4.1250	64	.98400
3	3.9516	62	.71121
Σ	3.9263	190	.92287

Grafikon 11. Aritmetičke sredine u okviru komponente Upravljanje sobom



8.2.3. Socijalna svesnost

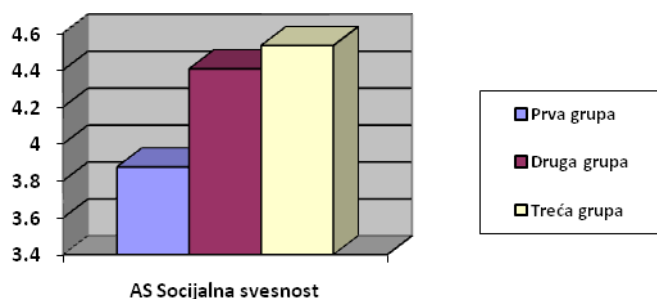
Socijalna svesnost ponajviše se odnosi na sposobnost pojedinca da empatiše, te da bude u stanju da prepoznaje potrebe pojedinca i grupe. Empatijsko reagovanje jedno je od najvažnijih stvari za unapređivanje društvenih veza među ljudima i negovanja prosocijalnog ponašanja. Empatija je ona emocionalna reakcija koja čoveka povezuje sa drugima, i najverovatnije čini najvažniju emocionalnu preteču prosocijalnog ponašanja (Saarni, 199 prema Petrović, 2006).

Tabela 2.7 Aritmetičke sredine u okviru komponente Socijalna svesnost

Socijalna svesnost			
Grupa	AS	N	SD
1	3.8750	64	1.21499
2	4.4063	64	1.06486
3	4.5323	62	.71787
Σ	4.2684	190	1.05738

U okviru komponente *socijalna svesnost* statistički značajna razlika se beleži između prve (AS= 3.8750) i druge (AS= 4.4063) grupe dece ($p = .004$), kao i između prve (AS= 3.8750) i treće (AS= 4.5323) grupe dece ($p = .000$) (Tabela 2.4 i Tabela 2.7). Iako između druge i treće grupe nema statistički značajne razlike ($p = .490$) može se konstatovati da su i u ovom slučaju deca iz treće grupe (deca koja su pohađala redovan program) postigla najveće skorove (Grafikon 12).

Grafikon 12. Aritmetičke sredine u okviru komponente Socijalna svesnost



8.2.4. Društveno-emocionalna ravnoteža

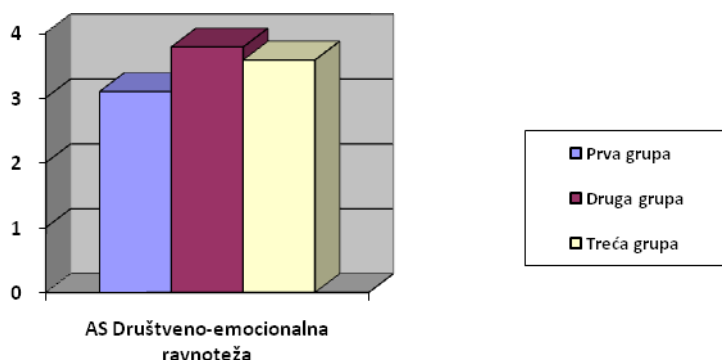
Poslednju komponentu čini *društveno-emocionalna ravnoteža* i u okviru nje je apstrahovana razlika aproksimalna dobijenim rezultatima u okviru prethodne komponente (Tabela 2.4). *Društveno-emocionalna ravnoteža* se može definisati kao sposobnost shvatanja da unutrašnje emocionalno stanje ne mora nužno odgovarati spoljašnjem izrazu. Takvo emocionalno ‘‘pretvaranje’’ može se shvatiti kao interpersonalna strategija koja ima za cilj održavanje društveno-emocionalne ravnoteže. Ova sposobnost je posebno delotvorna kada je u pitanju konflikt jer može da olakša pregovaranje za vreme sukoba. Već predškolska deca mogu da odvoje svoje unutrašnje osećaje od svog emocionalno – izražajnog ponašanja, pri čemu su svesni da skrivaju svoje prave osećaje kako bi izbegli negativne društvene posledice (Saarni, 1999 prema Petrović, 2006).

Tabela 2.8. Aritmetičke sredine u okviru komponente Društveno-emocionalna ravnoteža

Društveno-emocionalna ravnoteža			
Grupa	AS	N	SD
1	3.0937	64	1.15083
2	3.7813	64	1.39692
3	3.5806	62	.91523
Σ	3.4842	190	1.20285

Statistički značajna razlika u okviru ove komponente se beleži između prve (AS= 3.0937) i druge (AS= 3.7813) grupe dece ($p=.001$), kao i između prve (AS= 3.0937) i treće (AS= 3.5806) grupe dece ($p=.021$)(Tabela 2.4 i Tabela 2.8). Jedina razlika u odnosu na prethodnu komponentu jeste u tome što su sada najviše skorove ostvarila deca iz druge grupe, iako je razlika između druge i treće grupe neznatna i ne postoji statistički značajna razlika između njih (Grafikon 13).

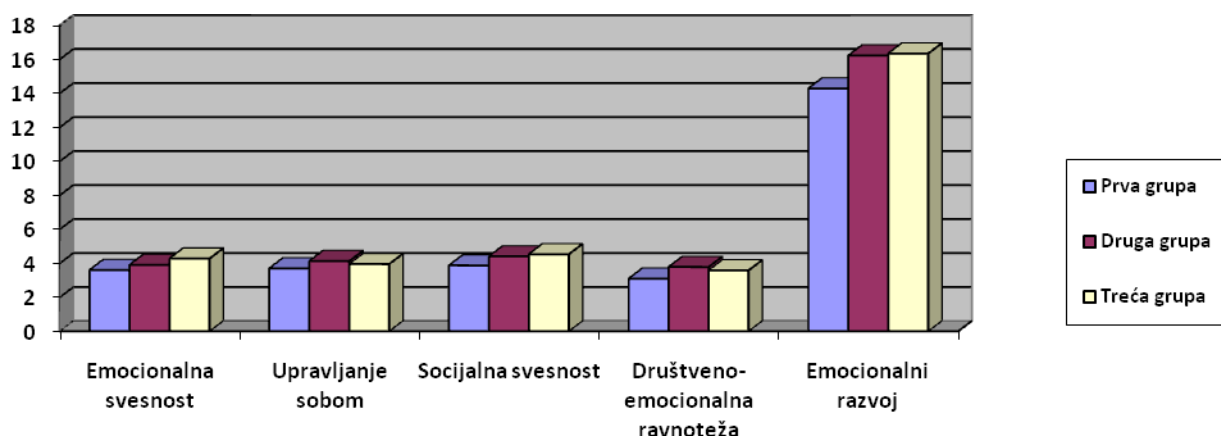
Grafikon 13. Aritmetičke sredine u okviru komponente Društveno-emocionalna ravnoteža



8.2.5. Vaspitači i skorovanje komponenti emocionalnog razvoja

Anlizirajući gore navedene rezultate primećuje se da je situacija malo drugačija u odnosu na rezultate dobijene analizom socijalnog razvoja. Naime tamo je treća grupa dece (deca koja su pohađala redovan program) konstatno imala najviše skorove (Grafikon 7), dok su u ovom slučaju najviši skorovi podjednako zastupljeni između druge i treće grupe (Grafikon 14). S obzirom da je razlika neznatna, uslovno se i ovde može primeniti objašnjenje navedeno kod socijalnog razvoja.

Grafikon 14. Poređenje rezultata ukupnog Emocionalnog razvoja i njegovih komponenti: Emocionalna svesnost, Upravljanje sobom, Socijalna svesnost i Društveno-emocionalna ravnoteža



Polazeći od pretpostavke da će deca iz prve grupe imati najviše skorove, što se nije potvrdilo ovim istraživanjem, kao i u prethodnom slučaju analizirano je kako je koji vaspitač skorovao komponente emocionalnog razvoja, kao i to da li postoji značajna razlika među njima. Skorovanje svakog pojedinačnog vaspitača može se pratiti putem tabele 2.9 uz uvažavanje sledećih postavki: Vaspitači 1 i 2 su vaspitači iz dve pripremljene predškolske grupe koje rade po ekološko-humanističkom programu “Mi smo Zemljani”; vaspitači 3 i 4 su vaspitači iz dve pripremljene predškolske grupe iz vrtića koji ima status ekološkog vrtića; vaspitači 5 i 6 su

vaspitači iz dve pripreme predškolske grupe iz vrtića koji nema status ekološkog vrtića i radi po redovnom programu.

Tabela 2.9. Skorovanje svakog pojedinačnog vaspitača na subskali Emocionalni razvoj

Komponente	(I) vaspitač	(J) vaspitač	Razlika između AS parova (I-J)	Standardna greška	p
Emocionalni zbir	1	2	-.75709	.89036	.396
		3	.10272	.84666	.904
		4	-4.45056*	.83241	.000
		5	-2.19298*	.85439	.011
		6	-2.52632*	.83934	.003
	2	1	.75709	.89036	.396
		3	.85980	.93031	.357
		4	-3.69347*	.91736	.000
		5	-1.43590	.93735	.127
		6	-1.76923	.92365	.057
	3	1	-.10272	.84666	.904
		2	-.85980	.93031	.357
		4	-4.55327*	.87500	.000
		5	-2.29570*	.89594	.011
		6	-2.62903*	.88160	.003
	4	1	4.45056*	.83241	.000
		2	3.69347*	.91736	.000
		3	4.55327*	.87500	.000
		5	2.25758*	.88249	.011
		6	1.92424*	.86792	.028
	5	1	2.19298*	.85439	.011
		2	1.43590	.93735	.127
		3	2.29570*	.89594	.011
		4	-2.25758*	.88249	.011
6		-.33333	.88903	.708	
6	1	2.52632*	.83934	.003	
	2	1.76923	.92365	.057	
	3	2.62903*	.88160	.003	
	4	-1.92424*	.86792	.028	
	5	.33333	.88903	.708	

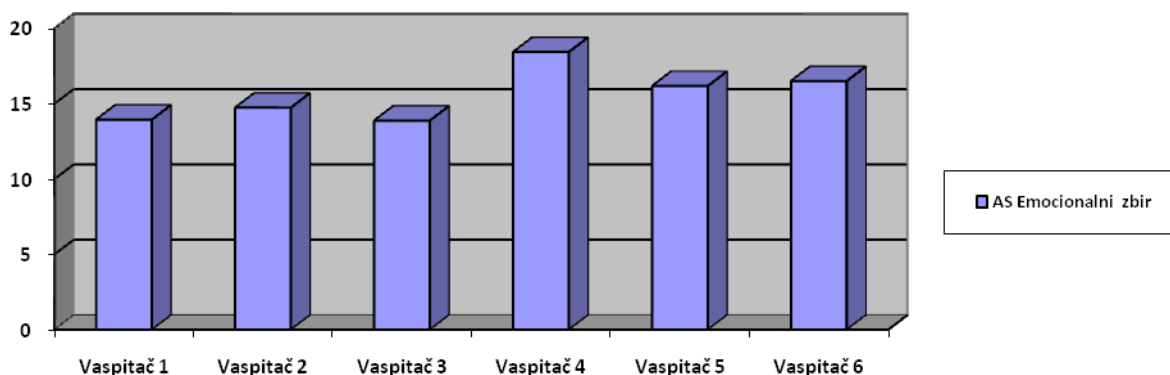
Prema Tabeli 2.9 može se konstatovati da statistički značajna razlika postoji između: prvog vaspitača i četvrtog (p=.000), prvog i petog (p=.011) i prvog i šestog vaspitača (p=.003); drugog i četvrtog vaspitača (p=.000); trećeg i četvrtog vaspitača (p=.000), trećeg i petog vaspitača

($p=.011$) i trećeg i šestog vaspitača ($p=.003$); četvrtog i prvog vaspitača ($p=.000$), četvrtog i drugog vaspitača ($p=.000$), četvrtog i trećeg vaspitača ($p=.000$), četvrtog i petog vaspitača ($p=.011$) i četvrtog i šestog vaspitača ($p=.028$); petog i prvog vaspitača ($p=.011$), petog i trećeg vaspitača ($p=.011$) i petog i četvrtog vaspitača ($p=.011$); šestog i prvog vaspitača ($p=.003$), šestog i trećeg vaspitača ($p=.003$) i šestog i četvrtog vaspitača ($p=.028$).

Tabela 2.10. Aritmetičke sredine za skorovanje koje su radili vaspitači na subskali – Emocionalni razvoj

Emocionalni zbir	1. vaspitač	2. vaspitač	3. vaspitač	4. vaspitač	5. vaspitač	6. vaspitač	Total
AS	13.9737	14.7308	13.8710	18.4242	16.1667	16.5000	15.6053
N	38	26	31	33	30	32	190
SD	3.88682	4.45024	4.38742	2.41131	1.48750	3.45478	3.82376

Grafikon 15. Aritmetičke sredine za skorovanje koje su radili vaspitači na subskali – Emocionalni razvoj



Ono što se posebno izdvaja analizom Tabele 2.10 jeste da 4.vaspitač ima najviše skorove i to u tolikoj meri da postoji statistički značajna razlika između njega i svih ostalih vaspitača. Ovo je naročito zanimljivo, ako se uzme u obzir da je način rada ovog vaspitača okarakterisan kao autoritaran, pri čemu je vaspitač izuzetno dominantan u radu sa decom. Tokom posmatrane aktivnosti često je postavljao pitanja na koja je sam odgovarao, a od dece tražio samo potvrdu

sopstvenog odgovora. Pitanja su mu takođe neretko bila retorička. Osim ove razlike situacija je veoma slična onoj kod socijalnog razvoja, pri čemu 4., 5., i 6. vaspitač imaju najviše skorove (Tabela 2.10 i Grafikon 15). Mogući razlozi su već komentarisani ranije, a biće pomenuti i u nastavku teksta.

8.3. EKOLOŠKO-HUMANISTIČKE VREDNOSTI

Ekološko-humanističke vrednosti obuhvataju društveno ponašanje, moralni razvoj i ekološko ponašanje. Usvajanje ovih vrednosti ima za cilj da dete oseti poštovanje i divljenje prema onome što ljudi nisu stvorili, prema živom i neživom svetu koji ga okružuje, odgovornost za njega i potrebu da ga upozna i čuva (Kamenov, 2007). To takođe podrazumeva da su deca stekla znanja o potrebi vođenja brige o prirodi i zaštiti životne sredine; da su ovladala elementarnim moralnim normama kojima se reguliše odnos prema sebi, prema drugim ljudima i svemu što okružuje dete uz svest o univerzalnim moralnim vrednostima; da su shvatila da se svet satoji iz niza odnosa između čoveka i prirode, kao i da su deca shvatila poruku da je planeta Zemlja jedini dom koji čovek ima (pri čemu ujedno ispoljavaju osećaj odgovornosti, pripadnosti i empatije). Upravo ovo poslednje se pokazalo kao ključno pitanje u ovom delu istraživanja i čini se da je to bilo najdiskriminativnije pitanje koje je jasno pokazalo razliku između tri grupe dece i njihovih vaspitača.

Sa namerom da se stekne uvid u realno stanje razvijenosti i usvojenosti ekološko-humanističkih vrednosti kod ove tri grupe dece, specijalno za ovo istraživanje osmišljena je ekološka priča „Laza i sivi dim,, (prilog 1). Vaspitač je imao zadatak da deci pročita priču, bez posebne pripreme dece za ovo temu, a zatim i da im postavi sledeća pitanja: 1) Kako vi dolazite u vrtić?; 2) Kako ste se osećali dok ste slušali priču?; 3) Zašto je sivi dim loš?; 4) Da li ste razgovarali sa mamom i tatom o ovome?; 5) Kako treba da se ponašamo prema prirodi?; 6) Zašto je važno da sačuvamo našu planetu? Istraživač je na osnovu ovih šest pitanja i dečijih odgovora na njih, kao i dečijih crteža na ovu temu beležio i klasifikovao dečije odgovore prema pet kategorija (gde 1 označava da ni jedno dete nije dalo tačan odgovor, dok 5 označava da su sva deca dala tačan odgovor), a u odnosu na sledećih devet opserviranih komponenti: Odgovorima i

drugim komentarima prilikom obrade priče deca su pokazala da su stekla znanja o potrebi vođenja brige o prirodi i zaštiti životne sredine; Svesni su šta može da se uradi po tom pitanju što su pokazali iznoseći predloge i moguća konstruktivna rešenja (kritičko mišljenje); Ispoljili su pozitivne emocije i osećanja u pogledu očuvanja prirode i brige o njoj; Bila im je potrebna pomoć da objasne i opišu ono što se tražilo od njih; Deca imaju prilike da o ovoj temi razgovaraju i sa svojim roditeljima; U produktnim aktivnostima (crtanju) pokazali su da su shvatili poruku priče; U produktnim aktivnostima (crtanju) ispoljili su osećanje brige prema prirodi; Deca su shvatila da se svet satoji iz niza odnosa između čoveka i prirode; Deca su shvatila poruku da je planeta Zemlja naš jedini dom (ispoljili su osećaj odgovornosti, pripadnosti i empatije).

Obradom prikupljenih podataka može se zaključiti da postoji statistički značajna razlika između ove tri grupe dece (Tabela 3) čime je potvrđena i treća hipoteza.

Tabela 3. Postojanje statistički značajne razlike u okviru komponente Ekološke vrednosti

zbir	Suma kvadrata	df	Ocena varijanse	F	p
Između grupa	44.333	2	22.167	66.500	.003
Unutar grupa	1.000	3	.333		
Σ	45.333	5			

Tabela 3.1 Postojanje statistički značajne razlike između grupa u okviru komponente Ekološke vrednosti

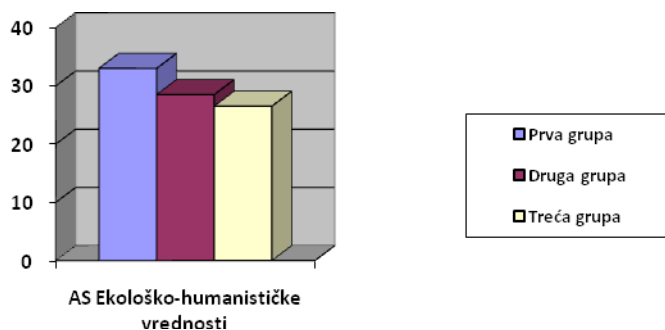
(I) grupa	(J) grupa	Razlika između parova (I-J)	Standardna greška	p
1	2	4.50000*	.57735	.004
	3	6.50000*	.57735	.002
2	1	-4.50000*	.57735	.004
	3	2.00000*	.57735	.041
3	1	-6.50000*	.57735	.002
	2	-2.00000*	.57735	.041

Uvidom u Tabelu 3.1 može se konstatovati da statistički značajna razlika postoji između svih grupa i to u sledećoj frekvenciji: između prve i druge grupe ($p=.004$), prve i treće grupe ($p=.002$); između druge i treće grupe ($p=.041$). Za razliku od prethodno analiziranih aspekata socio-emocionalnog razvoja, ovoga puta najviše skorove imaju deca iz prve grupe $AS= 33.00$, zatim deca iz druge grupe $AS= 28.50$ i naposljetku deca iz treće grupe $AS= 26.50$ (Tabela 3.2 i Grafikon 16). Ovakav redosled obrnuto je proporcionalan onome kod socijalnog razvoja i sličnog njemu emocionalnog razvoja (Grafikon 17).

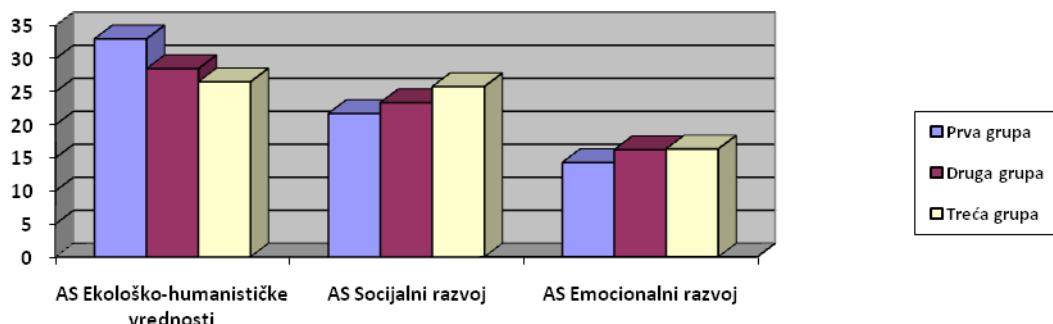
Tabela 3.2 Aritmetičke sredine u okviru
komponente Ekološko-humanističke vrednosti

grupa	AS	N	SD
1	33.0000	2	.00000
2	28.5000	2	.70711
3	26.5000	2	.70711
Σ	29.3333	6	3.01109

Grafikon 16. Aritmetičke sredine u okviru komponente Ekološko-humanističke vrednosti



Grafikon 17. Komparacija aritmetičkih sredina Socijalnog razvoja, Emocionalnog razvoja i Ekološko-humanističkih vrednosti



Analizirajući pojedinačne komponente može se zapaziti da je statistički značajna razlika, ona koja je i ponajviše doprinela ovako velikoj razlici na sveukupnom nivou, upravo razlika na nivou poslednje komponente (komponenta 9) (Tabela 3.3) tj. stavka: ‘‘ Deca su shvatila poruku da je planeta Zemlja naš jedini dom (ispoljili su osećaj odgovornosti, pripadnosti i empatije). ‘‘ Statistički značajna razlika zapaža se između prve i druge grupe dece ($p=.009$) i prve i treće grupe dece ($p=.009$). Razlike između druge i treće grupe nema ($p=1.000$) (Tabela 3.4). Prva grupa dece, deca koja su pohađala program ‘‘Mi smo Zemljani’’ je ostvarila znatno veću aritmetičku sredinu ($AS= 3,5000$) od druge i treće grupe ($AS= 1,000$) (Tabela 3.5).

Dobijeni rezultati ne iznenađuju i moglo se pretpostaviti kakvi će biti još u toku realizacije same aktivnosti. Ono što je značajno za pomenuti jeste da iako su svi vaspitači na samom početku aktivnosti dobili direktnu instrukciju o načinu postavljanja zadatih pitanja (tj. da je neophodno da postavite svih šest pitanja), to su pravilno uradili samo vaspitači iz prve grupe koji sa decom realizuju program ‘‘Mi smo Zemljani’’. Vaspitači iz druge i treće grupe su pak svi do jednog izostavili upravo šesto, poslednje i ujedno najznačajnije pitanje ‘‘Zašto je važno da sačuvamo našu planetu?’’. Nakon dodatne sugestije istraživača deci su postavili pomenuto pitanje, i to uglavnom u izmenjenoj i parafraziranoj formi čije je značenje bilo znatno drugačije u odnosu na izvornu formu pitanja (npr. ‘‘Zašto je važno da sačuvamo našu prirodu?’’ ili su sami i odgovorili na isto). Iz ovoga proizilazi da je bilo teško za očekivati da deca budu u stanju da daju odgovor na postavljeno pitanje, kad ni vaspitači ne prepoznaju njegov značaj i suštinu.

Tabela 3.3 Postojanje statistički značajne razlike prema opserviranim ponašanjima

		Suma kvadrata	df	Ocena varijanse	F	p
Opservirano 1	Između grupa	1,000	2	,500	1,500	,354
	Unutar grupa	1,000	3	,333		
	Total	2,000	5			
Opservirano 2	Između grupa	,333	2	,167	1,000	,465
	Unutar grupa	,500	3	,167		
	Total	,833	5			
Opservirano 3	Između grupa	1,000	2	,500	3,000	,192
	Unutar grupa	,500	3	,167		
	Total	1,500	5			
Opservirano 4	Između grupa	3,000	2	1,500	1,500	,354
	Unutar grupa	3,000	3	1,000		
	Total	6,000	5			
Opservirano 5	Između grupa	4,333	2	2,167	13,000	,033
	Unutar grupa	,500	3	,167		
	Total	4,833	5			
Opservirano 6	Između grupa	1,000	2	,500	1,500	,354
	Unutar grupa	1,000	3	,333		
	Total	2,000	5			
Opservirano 7	Između grupa	,333	2	,167	1,000	,465
	Unutar grupa	,500	3	,167		
	Total	,833	5			
Opservirano 8	Između grupa	2,333	2	1,167	7,000	,074
	Unutar grupa	,500	3	,167		
	Total	2,833	5			
Opservirano 9	Između grupa	8,333	2	4,167	25,000	,013
	Unutar grupa	,500	3	,167		
	Total	8,833	5			

Gore pomenuto je rezultiralo time da ni jedno dete iz ove četiri grupe nije dalo odgovor na pomenuto pitanje. Ovim je prvi put uočena očekivana signifikantna razlika u socio-emocionalnom i duhovnom napretku između dece koja pohađaju ekološki program i dece iz druge dve grupe.

Statistički značajna razlika zabeležena je još kod dve opservirane komponente. U pitanju su komponente 5 (“Deca imaju prilike da o ovoj temi razgovaraju i sa svojim roditeljima”) i komponenta 8 (“Deca su shvatila da se svet sastoji iz niza odnosa između čoveka i prirode”) (Tabela 3.4). Kod tvrdnje da deca imaju prilike da o ovoj temi razgovaraju sa svojim roditeljima razlika postoji između prve i treće grupe dece ($p=.035$) i druge i treće grupe dece ($p=.016$). Deca iz ekološkog vrtića imaju najviše prilike da o ovoj temi razgovaraju sa svojim roditeljima ($AS=3,0000$), zatim slede deca iz vrtića koja pohađaju ekološki program ($AS=2,5000$) i naposletku su deca iz vrtića koji radi po redovnom programu ($AS=1,0000$) (Tabela 3.5). Dobijeni rezultati su najverovatnije posledica čestih organizovanja ekoloških aktivnosti, dece iz druge grupe, u koje se uključuju i roditelji.

Tabela 3.4. Postojanje statistički značajne razlike među grupama prema opserviranim ponašanjima

Opservirane komponente	(I) grupa	(J) grupa	Razlika između AS parova grupa (I-J)	Standardna greška	p
Opservirano 1	1	2	,50000	,57735	,450
		3	1,00000	,57735	,182
	2	1	-,50000	,57735	,450
		3	,50000	,57735	,450
	3	1	-1,00000	,57735	,182
		2	-,50000	,57735	,450
Opservirano 2	1	2	,50000	,40825	,308
		3	,00000	,40825	1,000
	2	1	-,50000	,40825	,308
		3	-,50000	,40825	,308
	3	1	,00000	,40825	1,000
		2	,50000	,40825	,308
Opservirano 3	1	2	,50000	,40825	,308
		3	1,00000	,40825	,092
	2	1	-,50000	,40825	,308
		3	,50000	,40825	,308
	3	1	-1,00000	,40825	,092
		2	-,50000	,40825	,308

Opservirano 4	1	2	-1,50000	1,00000	,231
		3	-1,50000	1,00000	,231
	2	1	1,50000	1,00000	,231
Opservirano 5	2	3	,00000	1,00000	1,000
	3	1	1,50000	1,00000	,231
		2	,00000	1,00000	1,000
Opservirano 6	1	2	-,50000	,40825	,308
		3	1,50000*	,40825	,035
	2	1	,50000	,40825	,308
Opservirano 7	2	3	2,00000*	,40825	,016
	3	1	-1,50000*	,40825	,035
		2	-2,00000*	,40825	,016
Opservirano 8	1	2	1,00000	,57735	,182
		3	,50000	,57735	,450
	2	1	-1,00000	,57735	,182
Opservirano 9	2	3	-,50000	,57735	,450
	3	1	-,50000	,57735	,450
		2	,50000	,57735	,450
Opservirano 10	1	2	,50000	,40825	,308
		3	,50000	,40825	,308
	2	1	-,50000	,40825	,308
Opservirano 11	2	3	,00000	,40825	1,000
	3	1	-,50000	,40825	,308
		2	,00000	,40825	1,000
Opservirano 12	1	2	1,00000	,40825	,092
		3	1,50000*	,40825	,035
	2	1	-1,00000	,40825	,092
Opservirano 13	2	3	,50000	,40825	,308
	3	1	-1,50000*	,40825	,035
		2	-,50000	,40825	,308
Opservirano 14	1	2	2,50000*	,40825	,009
		3	2,50000*	,40825	,009
	2	1	-2,50000*	,40825	,009
Opservirano 15	2	3	,00000	,40825	1,000
	3	1	-2,50000*	,40825	,009
		2	,00000	,40825	1,000

Deca iz prve grupe su se najbolje pokazala i kod razumevanja odnosa koji vladaju između čoveka i prirode (komponenta 8). Razlika je značajna između prve i treće grupe dece ($p=.035$) pri čemu je AS prve grupe 4,0000 a AS treće grupe 2,5000 (Tabela 3.5). Može se reći da je ovakv rezultata očekivan i da je on u direktnoj sprezi sa rezultatom dobijenim pri analizi komponente 9.

Tabela 3.5 Aritmetičke sredine po grupama, za opservirana ponašanja kod kojih je zabeleženo postojanje statistički značajne razlike

grupa		Opservirano 5	Opservirano 8	Opservirano 9
1	AS	2,5000	4,0000	3,5000
	N	2	2	2
	SD	,70711	,00000	,70711
2	AS	3,0000	3,0000	1,0000
	N	2	2	2
	SD	,00000	,00000	,00000
3	AS	1,0000	2,5000	1,0000
	N	2	2	2
	SD	,00000	,70711	,00000
Σ	AS	2,1667	3,1667	1,8333
	N	6	6	6
	SD	,98319	,75277	1,32916

Značajno je pomenuti korelaciju pojedinačnih skorova opserviranog ponašanja međusobno (Tabela 3.6).

Tabela 3.6 Korelacija pojedinačnih skorova opserviranog ponašanja

	OP1	OP2	OP3	OP4	OP5	OP6	OP7	OP8	OP9
OP1	1								
OP2	.000	1							
OP3	.999**	.000	1						
OP4	-.866	-.500	-.866	1					
OP5	.721	-.693	.721	-.277	1				
OP6	.500	.866	.500	-.866	-.240	1			
OP7	.866	.500	.866	-.999**	.277	.866	1		
OP8	.982	.189	.982	-.945	.577	.655	.945	1	
OP9	.866	.500	.866	-.999**	.277	.866	.999**	.945	1

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Iz Tabele 3.6 može se zaključiti da je takav slučaj sa varijablama OP1 i OP3 koje su pozitivno korelirane (dakle sa porastom skorova na jednoj varijabli rastu skorovi i na drugoj, i obrnuto), a isti je slučaj i sa povezanošću između varijabli OP7 i OP9. Značajno negativno je povezana varijabla OP4 sa varijablama OP7 i OP9 (kako rastu skorovi na jednoj varijabli, skorovi na drugoj opadaju, i obrnuto). Ovakvi rezultati ne iznenađuju ukoliko se uzme u obzir da varijable OP1 i OP3 označavaju spregu kognitivnog i konativnog delovanja, pri čemu OP1 podrazumeva da su stekli određena znanja o potrebi vođenja brige o prirodi i zaštiti životne sredine, dok OP3 ukazuje da su ispoljili pozitivne emocije i osećanja u pogledu očuvanja prirode

i brige o njoj. Varijabla OP7 (U produktivnim aktivnostima (crtanju) ispoljili su osećanje brige prema prirodi) i OP9 (Deca su shvatila poruku da je planeta Zemlja naš jedini dom (ispoljili su osećaj odgovornosti, pripadnosti i empatije) takođe pozitivno koreliraju, što je i logično budući da se radi o istoj grupi vrednosti (briga, odgovornost, pripadnost, empatija...). Dok se varijabla OP4 (Bila im je potrebna pomoć da objasne i opišu ono što se tražilo od njih) našla u negativnoj korelaciji sa varijablama OP7 i OP9. Ovakav rezultat takođe ne iznenađuje budući da je i logično da deca kojoj je trebala pomoć pri razumevanju i odgovaranju na postavljena pitanja (Kako vi dolazite u vrtić?; Kako ste se osećali dok ste slušali priču?; Zašto je sivi dim loš?) nisu ni usvojila vrednosti poput brige, odgovornosti, empatija...

8.4. SOCIO-EMOCIONALNI I DUHOVNI RAZVOJ

8.4.1. Socio-emocionalni razvoj

Socio-emocionalni i duhovni razvoj obuhvata društvene, afektivne i ekološke aktivnosti dece i vaspitača bazirajući se na sledeće sadržaje: svet ljudi, filozofija (odnos prema sebi, drugima, prema životu i prema okolini), etika i moral sa pravilima ponašanja, socijalno iskustvo, ekološka saznanja... Polazeći od osnovnog cilja ovog istraživanja, odnosno težnje da se ispita uticaj savremenih ekoloških programa na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta i utvrdi doprinos njihovom senzibilisanju za razumevanje vrednosti održive zajednice (preuzimanje odgovornosti, empatija, briga, tolerancija, pripadnost) i delovanja u skladu sa njima, a kako su do sada već prezentovani rezultati svih pojedinačnih segmenata koji sačinjavaju socio-emocionalni razvoj analizirani su i sveukupni rezultati.

Analizirajući ponaosob socijalni i emocionalni razvoj, može se konstatovati da postoji statistički značajna razlika među grupama i to kod socijalnog razvoja u korist treće grupe dece, kod emocionalnog razvoja najviše skorove beleže druga i treća grupa dece. Uvidom u Tabelu 4 može se konstatovati da na ukupnom nivou takođe postoji statistički značajna razlika među grupama ($F=9.275$; $p=.000$).

Tabela 4. Postojanje statistički značajne razlike na nivou Socio-emocionalnog razvoja

Socio-emocionalni razvoj	Suma kvadrata	df	Ocena varijanse	F	p
Između grupa	1196.235	2	598.117	9.275	.000
Unutar grupa	12058.944	187	64.486		
Σ	13255.179	189			

Statistički značajna razlika zabeležena je između prve i druge grupe dece ($p=.013$) i prve i treće grupe dece ($p=.000$) (Tabela 4.1). Nema značajne razlike između druge i treće grupe ($p=.076$), što se podudara sa rezultatima dobijenim kod analize emocionalnog razvoja (Tabela 2.1).

Tabela 4.1 Postojanje statistički značajne razlike na nivou Socio-emocionalnog razvoja među grupama

(I) grupa	(J) grupa	Razlika između AS parova grupa (I-J)	Standardna greška	p
1	2	-3.57813*	1.41958	.013
	3	-6.12853*	1.43098	.000
2	1	3.57813*	1.41958	.013
	3	-2.55040	1.43098	.076
3	1	6.12853*	1.43098	.000
	2	2.55040	1.43098	.076

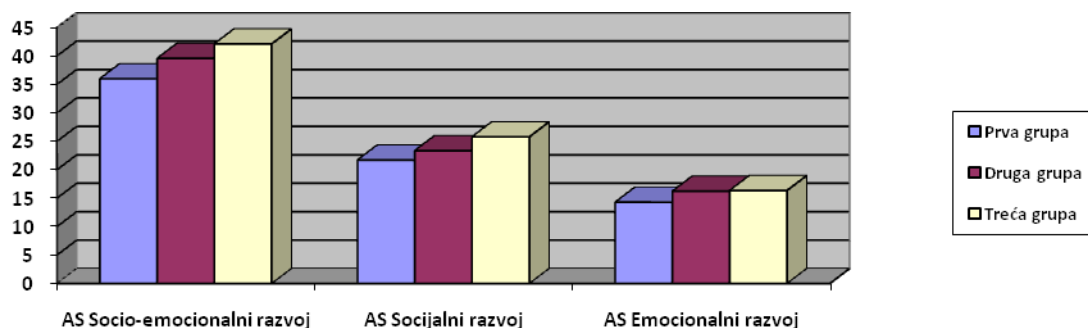
*Tabela 4.2 Aritmetičke sredine u okviru
komponente Socio-emocionalni razvoj*

grupa	AS	N	SD
1	35.9844	64	9.58420
2	39.5625	64	8.09443
3	42.1129	62	5.92883
Σ	39.1895	190	8.37456

I u sveukupnom socio-emocionalnom razvoju, kao i u pojedinačnim segmentima, najviše skorove su od strane svojih vaspitača dobila deca iz treće grupe, tj. deca koja pohađaju vrtić koji nema ekološki status i u kojem se ne sprovodi ekološki program (Tabela 4.2 i Grafikon 18).

Grafikon 18 Aritmetičke sredine po grupama i komponentama Socio-emocionalni razvoj, Socijalni razvoj i

Emocionalni razvoj



Sledeća stavka koja je analizirana na ukupnom nivou socio-emocionalnog razvoja jeste skorovanje vaspitača. Na osnovu ranije analiziranih podataka moglo se zapaziti da je i u okviru pojedinačnih komponenta bilo statistički značajne razlike u skorovanju od strane vaspitača, što je ujedno poslužilo i kao osnova za tumačenje pojedinih odstupanja od očekivanih rezultata, a uvidom u Tabelu 4.3 mogu se komentarisati i dobijeni rezultati na sveukupnom nivou.

Tabela 4.3 Postojanje statistički značajne razlike u skorovanju vaspitača po komponentama Socio-emocionalni razvoj, Socijalni razvoj i Emocionalni razvoj

Vaspitači		Suma kvadrata	df	Ocena varijanse	F	p
Socio-emocionalni razvoj	Između grupa	2135.655	5	427.131	7.068	.000
	Unutar grupa	11119.524	184	60.432		
	Total	13255.179	189			
Socijalni razvoj	Između grupa	685.345	5	137.069	6.238	.000
	Unutar grupa	4042.808	184	21.972		
	Total	4728.153	189			
Emocionalni razvoj	Između grupa	511.595	5	102.319	8.361	.000
	Unutar grupa	2251.800	184	12.238		
	Total	2763.395	189			

Tabela 4.3 svedoči o podatku da postoji statistički značajna razlika na ukupnom nivou Socio-emocionalnog razvoja ($F=7.068$; $p=.000$), dok Tabela 4.4 ukazuje kako je pomenuta razlika distribuirana među vaspitačima. Shodno navedenom može se konstatovati da su dobijeni rezultati veoma slični onim dobijenim kod analize socijalnog razvoja. Statistički značajna razlika postoji između prvog i četvrtog vaspitača ($p=.000$), prvog i petog vaspitača ($p=.003$) i prvog i šestog vaspitača ($p=.000$); između drugog i četvrtog vaspitača ($p=.001$), drugog i petog vaspitača ($p=.021$) i drugog i šestog vaspitača ($p=.002$); između trećeg i četvrtog vaspitača ($p=.000$), trećeg i petog vaspitača ($p=.005$) i trećeg i šestog vaspitača ($p=.000$), kao i obrnuto. Statistički značajne razlike nema između prvog, drugog i trećeg vaspitača, kao ni između četvrtog, petog i šestog vaspitača. Ovim je potvrđeno da su pojedinačni rezultati u koherentnom odnosu sa ukupnim rezultatom. Konkretno ovo bi značilo da su deca iz neekološkog vrtića postigla najviši stepen socio – emocionalnog razvoja, zatim slede deca iz vrtića koji ima ekološki status i naposljetku deca iz vrtića koji sprovode ekološko-humanistički program. Dobijeni rezultati mogu se posmatrati i na sledeći način. Ukoliko bi se vrtići poređali po gradaciji prema njihovoj osvešćenosti na ekološko-humanističkom planu, od prve grupe koju čine deca koja pohađaju program “Mi smo Zemljani”, preko druge grupe koju čine deca iz vrtića koji ima ekološki status pa do treće grupe dece koja pohađaju vrtić koji nema ekološki status i koji radi po redovnom programu, dobili bi se obrnuto proporcionalni rezultati tj. najviše skorove su uglavnom postizala deca iz treće grupe, zatim deca iz druge i naposljetku deca iz prve grupe. Ovakvi rezultati mogu se potencijalno pripisati upravo osposobljenosti i osvešćenosti vaspitača, tj. što je veća njihova svest o ekologiji ljudskog razvoja to su i oni sami kritičniji, ali značajnu ulogu igra i njihova senzibilisanost za rad sa decom kao i sposobnost kreiranja podsticajne socio-emocionalne klime u grupi (Tabela 4.5).

Tabela 4.4 Distribucija statistički značajne razlike među vaspitačima

Analizirane komponente	(I) vaspitač	(J) vaspitač	Razlike između AS parova grupa (I-J)	Standardna greška	p
Socio-emocionalni razvoj	1	2	-.86842	1.97854	.661
		3	-.07810	1.88142	.967
		4	-7.55024*	1.84976	.000
		5	-5.70175*	1.89861	.003
		6	-7.21217*	1.86516	.000
	2	1	.86842	1.97854	.661
		3	.79032	2.06730	.703
		4	-6.68182*	2.03853	.001
		5	-4.83333*	2.08296	.021
		6	-6.34375*	2.05252	.002
	3	1	.07810	1.88142	.967
		2	-.79032	2.06730	.703
		4	-7.47214*	1.94440	.000
		5	-5.62366*	1.99094	.005
		6	-7.13407*	1.95906	.000
	4	1	7.55024*	1.84976	.000
		2	6.68182*	2.03853	.001
		3	7.47214*	1.94440	.000
		5	1.84848	1.96104	.347
		6	.33807	1.92867	.861
	5	1	5.70175*	1.89861	.003
		2	4.83333*	2.08296	.021
		3	5.62366*	1.99094	.005
		4	-1.84848	1.96104	.347
		6	-1.51042	1.97558	.446
	6	1	7.21217*	1.86516	.000
		2	6.34375*	2.05252	.002
		3	7.13407*	1.95906	.000
		4	-.33807	1.92867	.861
		5	1.51042	1.97558	.446

Tabela 4.5 Aritmetičke sredine skorovanja po vaspitačima

Emocionalni zbir	1. vaspitač	2. vaspitač	3. vaspitač	4. vaspitač	5. vaspitač	6. vaspitač	Total
AS	35.6316	36.5000	35.7097	43.1818	41.3333	42.8438	39.1895
N	38	26	31	33	30	32	190
SD	9.39356	10.02098	8.05479	6.34653	4.32581	7.10797	8.37456

8.4.2 Socio-emocionalni razvoj i ekološko humanističke vrednosti, vrednosti održive zajednice

U pokušaju da se sintetizuju dobijeni rezultati na skali socio-emocionalnog razvoja i skorova opserviranih ponašanja, koje predstavljaju vrednosti održive zajednice može se konstatovati da se nijedna korelacija između skorova na skali socio-emocionalnog razvoja i opserviranih ponašanja nije pokazala statistički značajnom (Tabela 4.6). Pored korelacija između ukupnog socio-emocionalnog razvoja i skorova na pojedinim opserviranim ponašanjima (Tabela 4.6), posmatrana je i korelacija ovog konstrukta sa sumiranim prosečnim skorom na svim opserviranim ponašanjima posmatranim zajedno, čije deskriptivne karakteristike prikazuje Tabela 4.7. Pirsonov koeficijent korelacije između ova dva konstrukta takođe se nije pokazao statistički značajnim, $r = -.85$, $p > .05$. Ovakav rezultat nije iznenađujući, imajući u vidu da sa skorovima na pojedinim ponašanjima ukupan socio-emocionalni razvoj nije značajno bio povezan, ništa se ne menja ni kada se opservirana ponašanja zbroje i posmatraju kao jedna varijabla.

Tabela 4.6 Korelacije između skorova na skali socio-emocionalnog razvoja (SER) i skorova na opserviranim ponašanjima (OP)

	SER	OP1	OP2	OP3	OP4	OP5	OP6	OP7	OP8	OP9
SER	1									
OP1	-.923	1								
OP2	.386	.000	1							
OP3	-.923	.999**	.000	1						
OP4	.606	-.866	-.500	-.866	1					
OP5	-.932	.721	-.693	.721	-.277	1				
OP6	-.127	.500	.866	.500	-.866	-.240	1			
OP7	-.606	.866	.500	.866	-.999**	.277	.866	1		
OP8	-.833	.982	.189	.982	-.945	.577	.655	.945	1	
OP9	-.606	.866	.500	.866	-.999**	.277	.866	.999**	.945	1

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabela 4.7 Deskriptivni pokazatelji sumativnih skorova opserviranih ponašanja i socio-emocionalnog razvoja

	Min	Max	M	SD
OP	3.92	4.21	4.03	.16
SER	2.94	3.72	3.29	.39

Na osnovu ovih rezultata čini se da skorovi na testovima iz dve matrice koji su korelirani nisu značajno povezani, što i ne iznenađuje uzimajući u obzir ranije analizirane rezultate na pojedinačnim matricama. Analizom prve matrice (socio-emocionalni razvoj) zapaža se da najviše skorove postižu deca iz treće grupe, dok je pri analizi druge matrice (vrednosti održive zajednice) situacija drugačija i najviše skorove postiže prva grupa dece. Mišljenja smo da je na ovakav rezultat presudan uticaj imala intervenišuća varijabla – vaspitač, o čemu će u nastavku biti više reči.

8.5. INTERVENIŠUĆE VARIJABLE

Istraživanjem su bile obuhvaćene i potencijalno intervenišuće varijable kao što su pol dece, promene u strukturi porodice, stručna sprema roditelja i vaspitač.

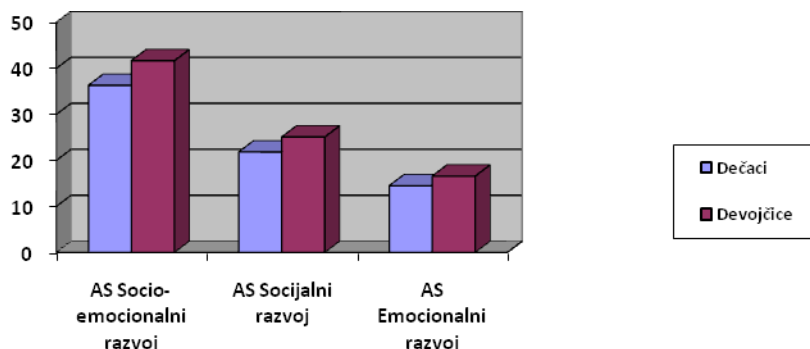
8.5.1. Pol dece

Postojanje statistički značajne razlike zabeleženo je pri analizi dobijenih skorova u odnosu na pol dece. Između dečaka i devojčica postoji statistički značajna razlika na nivou emocionalnog razvoja pri čemu aritmetička sredina za dečake iznosi 14.4773, a za devojčice 16.5784 (Tabela 5 i Tabela 5.1). Ovakav rezultat je bio očekivan, i u skladu je sa ranijim istraživanjima, koja idu u prilog tezi da devojčice generalno pokazuju veći stepen emocionalnog razvoja što je rezultat njihovog ubrzanog biološkog, kognitivnog i socio-emocionalnog razvoja u odnosu na dečake (Keenan, Shaw, 1997 prema Žunić-Pavlović i Kovačević-Lepojević, 2011). (Grafikon 19).

Tabela 5. Postojanje statistički značajne razlike prema polu.

Pol	F	p
Socio-emocionalni razvoj	13.186	.000
Socijalni razvoj	3.685	.056
Emocionalni razvoj	24.231	.000

Grafikon 19. Postojanje statistički značajne razlike prema polu



Na nivou ukupnog socio-emocionalnog razvoja situacija je analogna prethodnoj (AS za devojčice je 41.6765, a AS za dečake je 36.3068) (Tabela 5.1 i Grafikon 19). Statistički značajna razlika se ne registruje jedino kod komponente socijalni razvoj, međutim s obzirom da je $p = .056$ vrlo blizu granice može se čak reći da je razlika na granici statističke značajnosti. Ovakav rezultat nije uticao značajnije na sveukupnu sliku. Ilustracije radi i ovde su devojčice imale više skorove u odnosu na dečake (Tabela 5.1 i Grafikon 19).

Tabela 5.1. Postojanje statistički značajne razlike prema polu uz komparaciju aritmetičkih sredina

	pol	N	AS	SD	Standardna greška
Socio-emocionalni razvoj	dečaci	88	36.3068	9.28026	.98928
	devojčice	102	41.6765	6.60057	.65355
Socijalni razvoj	dečaci	88	21.8295	5.21761	.55620
	devojčice	102	25.0980	4.28562	.42434
Emocionalni razvoj	dečaci	88	14.4773	4.44630	.47398
	devojčice	102	16.5784	2.87508	.28467

8.5.2. Promene u strukturi porodice

Od značaja je bilo ispitati da li promene u strukturi porodice utiču na socio-emocionalni razvoj u globalu, kao i na njegove pojedinačno analizirane aspekte (posebno socijalni i posebno emocionalni razvoj). Od ukupnog uzorka koji broji 190 dece njih 12 je iz nepotpunih porodica, tj. nisu navedeni podaci za jednog od roditelja dok su kod ostalih 178 istraživaču bili dostupni podaci za oba roditelja (Tabela 5.2).

Tabela 5.2. Postojanje statistički značajne razlike prema promenama u strukturi porodice uz uvažavanje aritmetičkih sredina

	Promene u strukturi porodice	N	AS	SD	Standardna greška
Socio-emocionalni razvoj	Potpune porodice	178	39.3371	8.23997	.61761
	Nepotpune porodice	12	37.0000	10.33969	2.98481
Socijalni razvoj	Potpune porodice	178	23.7079	4.87517	.36541
	Nepotpune porodice	12	21.7500	6.59373	1.90345
Emocionalni razvoj	Potpune porodice	178	15.6292	3.79676	.28458
	Nepotpune porodice	12	15.2500	4.37191	1.26206

Tabela 5.3 Postojanje statistički značajne razlike prema promenama u strukturi porodice

Porodični status	F	p
Socio-emocionalni razvoj	1.930	.160
Socijalni razvoj	3.580	.060
Emocionalni razvoj	.207	.650

Uvidom u Tabelu 5.3 može se konstatovati da ne postoji statistički značajna razlika ni kod jedne od analiziranih komponenti. Iako je kod komponente socijalni razvoj p blizu granice (.060) ipak nije zabeležena značajna razlika. Moguće je da bi rezultati bili drugačiji da je istraživačima bio dostupan podatak koliko dece živi u razvedenim porodicama, ovako se uzorak od 12 njih koji nemaju jednog od roditelja pokazao kao nedovoljan da ukaže na neku značajniju razliku.

8.5.3. Stručna sprema roditelja

U okviru potencijalno intervenišućih varijabli analizirana je i stavka *stručna sprema roditelja*, gde takođe nisu zabeležene značajnije razlike. Stručna sprema oca: Socio-emocionalni razvoj $F=1.872$, $p=.157$; Socijalni razvoj $F=1.896$, $p=.153$; Emocionalni razvoj $F=1.439$, $p=.240$ (Tabela 5.4). Stručna sprema majke: Socio – emocionalni razvoj $F=2.126$, $p=.122$; Socijalni razvoj $F=1.991$, $p=.140$; Emocionalni razvoj $F=1.874$, $p=.157$ (Tabela 5.5). Dobijeni rezultati implicitno ukazuju da nije zabeležena povezanost stručne spreme oca i majke sa razlikom među grupama dece u odnosu na njihov ukupan socio-emocionalni razvoj, kao ni njegove pojedinačne aspekte.

Tabela 5.4 Postojanje statistički značajne razlike na nivou Socio-emocionalnog razvoja, Socijalnog razvoja i Emocionalnog razvoja u odnosu na stručnu spremu oca

Stručna sprema oca		Suma kvadrata	df	Ocena varijanse	F	p
Socio-emocionalni razvoj	Između grupa	251.467	2	125.734	1.872	.157
	Unutar grupa	12089.527	180	67.164		
	Total	12340.995	182			
Socijalni razvoj	Između grupa	90.355	2	45.178	1.896	.153
	Unutar grupa	4290.115	180	23.834		
	Total	4380.470	182			
Emocionalni razvoj	Između grupa	40.709	2	20.355	1.439	.240
	Unutar grupa	2545.487	180	14.142		
	Total	2586.197	182			

Tabela 5.5 Postojanje statistički značajne razlike na nivou Socio-emocionalnog razvoja, Socijalnog razvoja i Emocionalnog razvoja u odnosu na stručnu spremu majke

Stručna sprema majke		Suma kvadrata	df	Ocena varijanse	F	p
Socio-emocionalni razvoj	Između grupa	295.259	2	147.629	2.126	.122
	Unutar grupa	12636.493	182	69.431		
	Total	12931.751	184			
Socijalni razvoj	Između grupa	97.506	2	48.753	1.991	.140
	Unutar grupa	4457.272	182	24.491		
	Total	4554.778	184			
Emocionalni razvoj	Između grupa	55.047	2	27.523	1.874	.157
	Unutar grupa	2673.548	182	14.690		
	Total	2728.595	184			

8.6. VASPITAČI I NJIHOVO SAGLEDAVANJE ZNAČAJA EKOLOGIJE

Budući da ni jedna inovacija ne može zaživeti u praksi bez ljudi koji bi se bavili njenom implementacijom u ovom delu istraživanja akcenat je stavljen upravo na njih, na vaspitače. Tretirajući ih kao intervenišuće varijable ovog istraživanja, a koja se u tumačenju dobijenih rezultata pokazala kao presudna, od izuzetnog značaja je bilo realizovanje produbljenog intervjua sa vaspitačima kako bi što bolje razumeli dobijene podatke i uvideli na koji način unaprediti postojeću praksu.

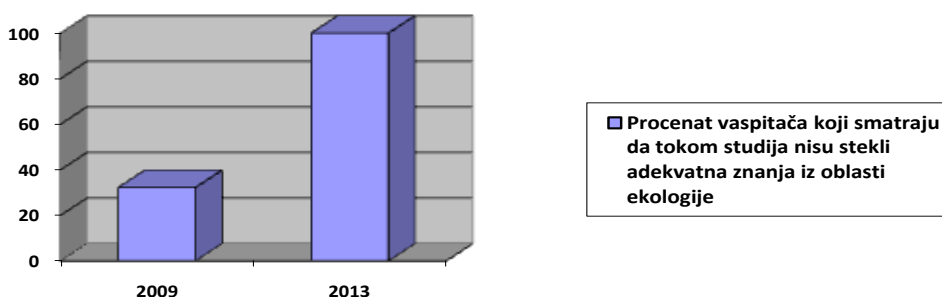
Cilj ovog dela istraživanja je bio utvrditi na koji način vaspitači razumeju značaj ekoloških tema, kako se pripremaju za rad, i u kojoj meri angažovanje u ovim oblastima modeluje njihovo razumevanje osnovnih strategija savremenog vaspitanja i obrazovanja. Dobijeni odgovori klasifikovani su u sedam klastera: 1) Inicijalno obrazovanje vaspitača; 2) Stručno usavršavanje vaspitača na polju ekologije i njihov stav o tome; 3) Zastupljenost ekologije i zaštite životne sredine u predškolskim programima i njihova primena; 4) Realizacija ekoloških programa ili aktivnosti od strane vaspitača i njihovo mišljenje o tome; 5) Saradnja vaspitača na polju ekologije; 6) Poznavanje ekoloških programa od strane vaspitača; 7) Pozitivni činoci ekoloških programa po mišljenu vaspitača.

8.6.1. Inicijalno obrazovanje vaspitača

Prva ispitivana stavka bila je inicijalno obrazovanje vaspitača. Vaspitačima je postavljeno pitanje da li smatraju da su tokom studija stekli adekvatno znanje iz oblasti ekologije. Svi vaspitači su bili saglasni oko odgovora na ovo pitanje (100%), tj. odgovorili su negativno. Troje od njih je čak naglasilo da se takvi sadržaji nisu ni pominjali tokom njihovog školovanja. Bitno je naglasiti da je od 10 ispitanih vaspitača njih devetoro završilo visoku strukovnu školu, dok je jedan/na od njih završio/la učiteljski fakultet. Ovakvi nalazi mogu se porediti i sa istraživanjem S. Štrbac iz 2009. i delimično su saglasni. U pomenutom istraživanju je najveći broj vaspitača 67,76% izjavio da su se tokom studija susreli sa nekim vidom ekološkog obrazovanja, ali

nedovoljno, dok je njih 32, 24% odgovorilo negativno (Štrbac, 2009). Moguće odstupanje u odgovorima može se tražiti kako u veličini uzorka tako i u povećanoj svesti o značaju ekologije među vaspitačima pa samim tim i izmenjenoj percepciji vaspitača o sopstvenom inicijalnom obrazovanju. Čini se da što se više vaspitači upoznaju sa ekologijom, to su svesniji sopstvenog neznanja (Grafikon 20).

Grafikon 20 Procenat vaspitača koji smatraju da tokom studija nisu stekli adekvatna znanja iz oblasti ekologije



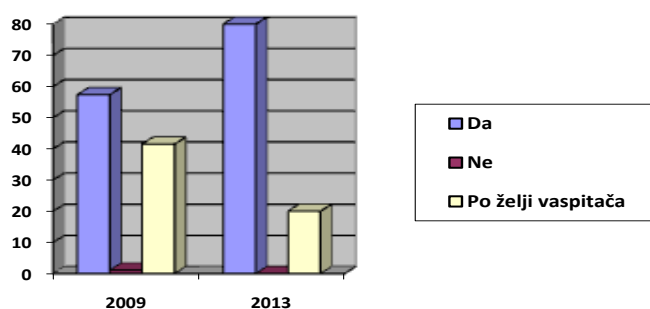
Dobijeni rezultati keherentni su sa rezultatima istraživanja S. Marić Jurišin iz 2012. godine koje se bavilo kopmetencijama vaspitača za razvoj ekološke pismenosti kod dece, gde je utvrđeno da se od deset visokih strukovnih škola za obrazovanje vaspitača koje su obuhvaćene analizom samo u njih šest studentima nudi neki od predmeta ekološke tematike pri čemu je status predmeta u svim pomenutim školama izborni (Marić Jurišin, 2013).

8.6.2. Stručno usavršavanje vaspitača sa akcentom na ekologiji

Vaspitačima je postavljeno pitanje koliko je po njihovom mišljenju važno Ekološko stručno usavršavanje. Njih 80% smatra da je potrebno dok 20% smatra da to zavisi od afiniteta samog vaspitača. Ovakvi rezultati su u koheziji sa ranijim istraživanjima (Štrbac, 2009) gde 57,38% vaspitača smatra da je potrebno, 41,53% smatra da zavisi od želje vaspitača i 1,1% smatra da nije potrebno. Može se zaključiti da postoji kontinuirani rast svesti kod vaspitača o važnosti konstantnog stručnog usavršavanja na polju ekologije (Grafikon 21). Međutim kada im je postavljeno pitanje da li su se dodatno usavršavali na tom polju svi su odgovorili negativno.

Ovakvi rezultati idu u prilog tvrdnji da je ekologija sistemski još uvek nedovoljno zastupljena. Kao i da je paradoksalno usavršavati stručni kadar, a prethodno mu ne obezbediti adekvatno inicijalno obrazovanje iz oblasti ekologije, pogotovo ako se ima u vidu da je stručno usavršavanje pre svega dopuna i nadogradnja stečenog znanja.

Grafikon 21 Značaj konstantnog stručnog usvaršavanja vaspitača na polju ekologije



8.6.3. Zastupljenost ekologije i zaštite životne sredine u predškolskim programima i njihova primena

Na pitanje da li smatraju da su u predškolskim programima ekologija i zaštita životne sredine zastupljene u dovoljnoj meri samo jedan od vaspitača odgovara potvrdno, šestoro smatra da su delimično zastupljene dok troje smatra da nisu dovoljno zastupljene. I kod ovog pitanja se može povući paralela sa ranijim istraživanjem gde su odgovori uglavnom proporcionalni dobijenim rezultatima gde najveći broj vaspitača njih 58,47 % smatra da su delimično zastupljeni (Štrbac, 2009). Vaspitači su takođe saglasni oko tvrdnje da je primena ekoloških programa od izuzetnog značaja na ranom uzrastu što argumentuju komentarima poput: ‘‘Značajno jer su to temelji za dalje’’; ‘‘ Veoma je značajno jer razvija kod dece ekološku svest od malih nogu. Učiti ih kako se treba ponašati u sredini u kojoj odrastaju’’; ‘‘Važno, jer se od najranijeg uzrasta izgrađuju stavovi i navike’’; ‘‘Značajno je zato što deca najlakše usvajaju nova znanja na tom uzrastu’’; ‘‘Značajno je zbog stvaranja i razvoja svesti o očuvanju prirode i formiranja ličnosti’’...

8.6.4. Realizacija ekoloških programa i aktivnosti u predškolskoj praksi

Na pitanje da li u svom radu sa decom realizuju neke ekološke aktivnosti ili ekološki program svi vaspitači su odgovorili potvrdno. Od toga njih četvoro realizuje ekološki program dok su ostalih šestoro uključeni u realizaciju ekoloških aktivnosti. U skladu sa ovim postavljeno im je i pitanje da li smatraju da je za dečiji razvoj adekvatnija primena ekoloških aktivnosti ili ekoloških programa. Njih petoro smatra da su adekvatnije ekološke aktivnosti iz sledećih razloga: "Jer je iskustvo mnogo vrednije od programa. Potrebno je odmah pokazati šta se i kako radi"; "Ekološke aktivnosti jer deca kroz njih uče"; "Ekološke aktivnosti jer deca kroz konkretan rad stiču saznanja". Četvoro vaspitača je mišljenja da su za dečiji razvoj adekvatniji ekološki programi i to argumentuju sledećim tvrdnjama: "Ekološki programi, jer su temeljniji i detaljniji, pružaju konkretnije informacije i aktivnije utiču na razvoj ekološke svesti"; "Adekvatniji je ekološki program jer je konstantan, konkretniji, temeljniji"; "Ekološki program je bolji jer se duže radi i deca saznaju više i duže im ostaje u sećanju"; "Program jer pomaže u izgradnji karaktera, deca postaju osećajnija, brižnija, spremnija za saradnju". Jedan od ispitanih vaspitača nije želeo da prednost kako ekološkim programima tako ni aktivnostima već smatra da je za decu dobro sve ono što ima neki ekološki sadržaj ili poruku. Primetno je da vaspitači imaju problem oko terminološkog određenja programa i aktivnosti, te da previđaju da su ekološke aktivnosti sastavni delovi ekoloških programa odnosno njegova operacionalizacija, s tom razlikom da je ovde reč o skupu povezanih i usklađenih ekoloških aktivnosti nasuprot ekološkim aktivnostima kao izolovanim slučajevima motivisanih pojedinaca.

Na pitanje što ih sprečava ili ometa u realizaciji ekoloških aktivnosti njih troje kaže da ih u tome ništa ne sprečava, dvoje kao ometajući faktor navodi nedostatak materijalnih sredstava, dok ostali daju sledeće odgovore: "Nedovoljna obaveštenost, nedostatak materijala"; "Aktivnosti koje roditelji sprovode kod kuće a koje su u suprotnosti sa onim što se uradi u vrtiću"; "Brojne druge obaveze koje moraju da se odrade"; "Slaba organizovanost stručne službe i loše planiranje"; "Nedovoljna edukacija, nedostatak literature i materijalnih i finansijskih sredstava". Ovakvi rezultati u skladu su sa prethodnim istraživanjem gde čak 80% posto ispitanih vaspitača smatra da su uslovi za realizaciju ekoloških sadržaja nedovoljni i kao osnovne

uzročnike toga navode nedovoljno poznavanje ove oblasti, a zatim i probleme materijalne prirode (Štrbac, 2009).

Analizom dobijenih odgovora može se zaključiti da su vaspitači uglavnom spremni da se više angažuju u svom radu na polju ekologije, ali je primetno i da očekuju da će neko drugi pokrenuti takvu inicijativu.

8.6.5. Saradnici vaspitača u realizaciji ekoloških aktivnosti/programa

Vaspitačima je postavljeno pitanje da li i sa kim saraduju prilikom realizacije ekoloških aktivnosti/programa. Analizom dobijenih odgovora može se konstatovati da vaspitači najviše saraduju sa roditeljima (njih 8), zatim sa stručnim saradnicima (6) i sa drugim vaspitačima (5). S obzirom na visok stepen saradnje sa roditeljima postavljeno im je pitanje u čemu se ogleda njihova saradnja i dobijeni su sledeći odgovori: "Roditelji aktivno učestvuju u programu Mi smo Zemljani"; "Roditelji su se rado odazivali na sve akcije koje smo pokretali, donosili su cveće za vrtić, i učestvovali u radionici gde smo od recikliranog materijala pravili muzičke instrumente"; "Saradujemo u vidu akcija koje se sprovode periodično a vezane su za uređenje vrtića"; "Roditelji nam uglavnom pomažu u nabavci materijala"; "Zajedno sa roditeljima organizujemo različite radionice"; "Roditelji učestvuju u akciji prikupljanja plastične ambalaže i starog papira na nivou vrtića". Zanimljivo je primetiti da je prema rezultatima istraživanja S. Štrbac iz 2009. godine saradnja sa roditeljima tek na četvrtom mestu (11%), i to posle saradnje sa stručnim saradnicima iz drugih oblasti (13%), zatim onih koji ne saraduju ni sa kim (15%) i saradnje sa drugim vaspitačima (najveći procenat njih 43%). Ovakvi rezultati mogu se tumačiti intenziviranim radom ustanove na polju poboljšanja saradnje sa roditeljima i njihovim uključivanjem u rad ustanove u poslednjih par godina. Svakako zabrinjavajuće je što niko od ispitanih vaspitača nije pomenuo saradnju sa lokalnom zajednicom, ekološkim društvima i raznim preduzećima...

8.6.6. Upoznatost vaspitača sa ekološkim programima

Od vaspitača je zatraženo da prokomentarišu koji su im ekološki programi poznati, njih četvoro je odgovorilo da im nije poznat ni jedan program, dok je njih četvoro navelo program ‘‘Mi smo Zemljani’’, dvoje ‘‘Bio-baštu’’ i dvoje ‘‘Ptice, voda, reciklaža’’ i ‘‘Parkovi, šume, godišnja doba’’. Ranije je već komentarisano da vaspitači imaju problem sa terminološkim određenjem pojma program što se i ovde potvrdilo jer su neki pod programe podveli i ekološke aktivnosti koje se nalaze u redovnom predškolskom programu koji realizuju. Ovakvi rezultati se uglavnom podudaraju sa ranijim istraživanjem gde je svega njih 27% upoznato sa postojanjem ekoloških programa dok se 73% vaspitača izjasnilo da nisu upoznati sa istim (Štrbac, 2009).

Uzimajući u obzir da su vaspitači u najvećoj meri kao program koji im je poznat naveli humanističko-ekološki program ‘‘Mi smo Zemljani’’, upitani su i iz kog su se razloga opredelili baš za njega. Kao jedan od najzanimljivijih komentara koji ujedno i svedoči o kvalitetu ovog programa izdvaja se odgovor jedne od vaspitačica: ‘‘Opredelile smo se za njega pre svega zbog promene i želje da radimo nešto novo. Ni slutile nismo kuda će nas to odvesti...’’. I ostale vaspitači su imali slične odgovore: ‘‘Htele smo da radimo nešto drugačije a ovaj program nam je delovao interesantno i znale smo da pozitivno utiče na razvoj apstraktnog mišljenja’’; ‘‘Opredelile smo se za njega pre svega jer je neuobičajen i vrlo zanimljiv i deci prikazuje značaj naše planete na sasvim drugi način’’; ‘‘Dopao mi se prilikom prezentacije jer je vrlo zanimljiv i sveobuhvatan, a pokazalo se da i deca isto misle’’. Još troje vaspitača je reklo da je čulo za program, ali da ga ne sprovode dok ostalih troje ne zna za postojanje ovog programa.

S obzirom da je istraživanje sprovedeno na namernom uzorku, neophodno je istaći da su ove četiri vaspitačice i jedine koje u ovom momentu realizuju program ‘‘Mi smo Zemljani’’ na nivou cele PU ‘‘Radosno detinjstvo’’.

8.6.7. Pozitivni činioci ekoloških programa/aktivnosti

Vaspitači su naposljetku zamoljeni da prokomentarišu koji su to po njima pozitivni ishodi do kojih dovodi primena ekoloških aktivnosti/programa. Vaspitači kao pozitivne ishode navode: proširivanje gledišta prema prirodi i veće interesovanje; nova, šira saznanja, drugačiji pogled na prirodu, direktno učestvovanje, veliko interesovanje za sebe i svet oko sebe, razvijanje empatije;

razvijane svesti kod dece da treba da čuvaju prirodu oko sebe i da i oni sami mogu pozitivno da utiču na okolinu svojim "malim" postupcima; deca su svesnija činioca neophodnih za život, pa bi to trebalo da doprinese većoj ekološkoj svesti i očuvanju životne sredine i utiče na vaspitanje njihove dece; poštovanje i ljubav prema živom svetu; sve ono što navodi decu da razmišljaju u pozitivnom smeru je pozitivan učinak; saradnja sa roditeljima i lokalnom zajednicom; aktiviranje čitave porodice i lokalne zajednice. Ohrabrujuće je što su vaspitači i uprkos tome što ne poznaju ekološke programe, zatim što ne znaju razliku između programa i aktivnosti, bili u stanju da izlistaju brojne pozitivne posledice sprovođenja ekoloških aktivnosti/programa. Ovim se potvrđuje njihov zaključak da im ne dostaje upravo ovaj segment u inicijalnom obrazovanju koje su stekli.

Uzimajući u obzir sve navedeno može se konstatovati da je i peta hipoteza potvrđena, tj. da su vaspitači upoznati sa ekološkim konceptom, ali su nedovoljno pripremljeni za njegovu realizaciju što se direktno odražava i na njihovo razumevanje osnovnih strategija savremenog vaspitanja i obrazovanja.

8.7. SOCIO-EMOCIONALNA KLIMA

Polazeći od postavljenih hipoteza, a u pokušaju da se što adekvatnije analiziraju i objasne dobijeni rezultati koji nisu u skladu sa očekivanjem, analizirana je i socio-emocionalna klima u svim grupama koje su učestvovala u istraživanju. Naime pošlo se od hipoteze da od socio-emocionalne klime koju vaspitač kreira u grupi sa kojom radi tj. da li je usmeren na sebe ili na dete, zavisi i njegova senzibilisanost odnosno sposobnost da što objektivnije i realnije percipira mogućnosti i sposobnosti svakog pojedinačnog deteta. Ovome u prilog svakako svedoče i brojna istraživanja koja u prvi plan stavljaju ličnost i kompetencije vaspitača u odnosu na programe (Kamenov, 2006.), odnosno ukoliko vaspitač ne poseduje navedene kvalitete i najbolje osmišljen program ostaje u senci vaspitača. Istraživanja su pokazala da svaka pa i "najbolja" teorija u praksi postaje onakva kakvom je vaspitač "učini" odnosno oživi. On u skladu sa svojim razumevanjem modifikuje svaku teoriju polazeći od svoje vlastite i subjektivne interpretacije iste, odnosno on "novu" teoriju prilagođava svom sopstvenom razumevanju koje zapravo određuje šta će od teorije u praksi nastati (Slunjski 2011). Vaspitno-obrazovnom praksom vaspitača najviše upravlja njegova lična koncepcija, sadržana od vrednosti i stajališta koja oblikuju vaspitačevu percepciju i razumevanje samog vaspitno-obrazovnog rada. Promena kvaliteta takve prakse zahteva pre svega promenu načina razmišljanja vaspitača, tj. njegove lične svesti na čiju izgradnju nije moguće uticati nečim do čega on sam nije došao.

Analizirajući vaspitačevo verbalno ponašanje posredstvom sedam kategorija: 1) Struktuiranje problema i pomoć deci pri njihovom rešavanju; 2) Objašnjavanje i podržavanje dece (pohvale, ohrabrenja); 3) Podsticanje dece u izražavanju ideja ili osećanja; 4) Neutralne izjave; 5) Direktive i prekori; 6) Neodobravanje i osuđivanje; 7) Pozivanje na vlastiti autoritet dobijeni su sledeći rezultati:

- vaspitači iz vrtića koji rade po ekološkom programu "Mi smo Zemljani" orijentisani su na dete. (Tabela 7.1).
- vaspitači iz ekološkog vrtića Maslačak orijentisani su na sebe i to vaspitač pod brojem 3 ima indeks klime 0.25, dok vaspitač 4 ima indeks klime 0.09 (Tabela 7.1).

- vaspitači koji rade po redovnom programu u vrtiću Vendi, postigli su sledeće skorove. Indeks klime vaspitača br. 5 je 0.23 a kod vaspitača br. 6 iznosi 3. Odavde se može konstatovati da je vaspitač br. 5 usmeren na sebe dok je vaspitač br. 6 usmeren na dete (Tabela 7.1).

Tabela 7.1. Koeficijent indeksa klime prema vaspitačima

Vrtić/ Vaspitač	Indeks klime
Bubamara / Vaspitač 1	5
Čarolija / Vaspitač 2	15
Maslačak / Vaspitač 3	0.25
Maslačak / Vaspitač 4	0.09
Vendi / Vaspitač 5	0.23
Vendi / Vaspitač 6	3

U slučaju socijalne i emocionalne komponente dobijeni su obrnuto proporcionalni rezultati te tako kod komponente socijalnog razvoja najviše skorove su davali vaspitači dece koja pohađaju redovan vrtić, a uslovno rečeno najniže vaspitači dece koja učestvuju u realizaciji ekološkog programa "Mi smo Zemljani". Zanimljivo je primera radi da vaspitač br. 4 koji ima najniži indeks klime (0.09) daje deci najviše skorove u okviru emocionalne komponente, te je ovaj paradoks moguće tumačiti jedino u svetlu njegove uvrežene orijentacije isključivo na sebe, pri čemu visoko skorujući dečije mogućnosti on u stvari teži ka tome da prida sebi što veći značaj ili jednostavno nije u dovoljnoj meri zainteresovan i motivisan da da realne odgovore na postavljena pitanja (iako je učešće u istraživanju bilo na dobrovoljnoj bazi!). Ovaj vaspitač takođe postiže i najviše skorove u celokupnom zbiru AS= 43.18 (Tabela 4.5). Može se pretpostaviti da su visoki skorovi koje on daje u direktnoj sprezi sa njegovom orijentisanošću na sebe što je veoma signifikantno u njegovom radu. O ovome svedoči podatak da je na svako pitanje koje je postavio sam i odgovorio, ili ih je formulisao u retoričkoj formi te se od dece očekivalo samo da ponove za njim. U nerealno visokom skorovanju uz vaspitača br. 4 istakli su se u vaspitači br. 5 i 6. Uprkos tome što im je indeks klime na relativno niskom nivou (posebno vaspitaču br. 5) aritmetičke sredine celokupnog zbira su im odmah iza vaspitača br. 4 (vaspitač br. 5 – AS= 41.33

; vaspitač br. 6 – AS= 42.84) . Vaspitača br. 5 karakteriše direktivni pristup pri čemu se insistira na strogom pridržavanju pravila uz prenaplašen formalizam. Čini se da su kod njega visoki skorovi u stvari posledica njegove lične potrebe da potporu svom načinu rada, pri čemu polazi od hipoteze da je kruta disciplina potreban i dovoljan uslov za uspeh. Nasuprot ovome kod vaspitača br. 6 primetno je odsustvo bilo kakve vrste stukture i discipline i on najviše nalikuje vaspitaču kod kojeg je dominantan permisivan pristup. Međutim kod ovog vaspitača se posebno ističe i jedna pozitivna karakteristika a to je **pohvala**. Visoki skorovi kod vaspitača br. 6 su posledica blagosti i nedovoljno jasno postavljenih kriterijuma. Vaspitač br. 3 ima indeks klime 0.25 i AS= 35.71 u njegovom radu i skorovanju dominantna je kritika, što se i potvrdilo u dobijenim rezultatima. U radu vaspitača br. 1 dominantan je drugarski i opušten odnos sa decom, ali sa istovremeno jasno postavljenim ciljem i granicama. Vaspitač br.1 usmeren je na decu što potkrepljuje i indeks klime (5) i uprkos tome što ovaj vaspitač ima najniže skorove AS= 35.63 to nije odraz slabog napretka dece već posledica nerealno visokog skorovanja pojedinih vaspitača. Vaspitač br. 6 je u potpunosti usmeren na dete o čemu svedoči i indeks klime 15 (Tabela 7.1). I kod ovog vaspitača dominira demokratski stil vođenja uz apsolutno uvažavanje ličnosti deteta i programa na čijoj implementaciji radi. AS= vaspitača br. 6 za ukupni skor iznosi 36.50 i spada među niže, usled ranije pomenutih uzroka.

Dobijeni rezultati svedoče o tome koliki je zaista značaj samog vaspitača u odnosu na program. Ovo je pokazatelj da na menjanje lične koncepcije vaspitača najveći uticaj može imati sama praksa ali samo ako je vaspitač istraži, bolje upozna i na temelju toga bogati, menja i unapređuje (kao kod vaspitača br. 1 i 2). Iz toga proizilazi da istraživanje i postizanje kvalitativnih promena prakse zapravo prethode menjanju ličnih paradigmi vaspitača, što nije bio slučaj sa vaspitačima br. 3 i 4 koji unatoč tome što jesu deo ekološkog vrtića nisu uskladili svoje lične paradigme sa idejom i koncepcijom same ustanove koja nosi epitet "ekološkog" vrtića.

9. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

“Ukoliko razmišljaš godinu unapred — posadi semenku.
Ukoliko razmišljaš godinama unapred - posadi stablo.
Ukoliko razmišljaš 100 godina unapred - podučavaj ljude.”

Konfučije

9.1. REZULTATI I DISKUSIJA

Naglašavajući značaj i nužnost oživljavanja koncepta održivosti na nivou celine vaspitno-obrazovnog sistema smatrali smo važnim ispitati da li se u našoj praksi na prvom stupnju institucionalnog obrazovanja mogu sresti programi utemeljeni na ovim vrednostima (preuzimanje odgovornosti, empatija, briga, tolerancija, pripadnost) i kakvi su njihovi efekti. Otuda opredeljenje da se analizi ekoloških programa realizovanih do sada kod nas na predškolskom nivou pristupi njihovom empirijskom proverom kroz procenu dostignutog nivoa socio-emocionalnog razvoja dece u pripremnim grupama. Istraživanje je bilo, pre svega, usmereno na praćenje eventulanih odstupanja u različitim dimenzijama socijalnog, emocionalnog i duhovnog razvoja među decom koja su u okviru iste predškolske ustanove pohađala pripreme grupe u kojima se vaspitno-obrazovni rad organizuje prema uputstvima ekološko-humanističkog programa “Mi smo Zemljani”, zatim u okviru ekoloških vrtića, te prema opštim smernicama redovnog programskog dokumenta. Rezultati dobijeni empirijskim istraživanjem značajni su za razumevanje stanja u vaspitno-obrazovnoj praksi, kao i unapređivanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja, unatoč tome što su istraživačke hipoteze potvrđene na neočekivane načine. Naime, empirijskim istraživanjem je ustanovljeno da:

- postoji statistički značajna razlika u dostignutom nivou socijalnog razvoja između dece koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološko-humanističkog programa “Mi smo Zemljani” i njihovih vršnjaka koji su pohađali redovan program, te one dece koja su bila uključena u vaspitno-obrazovne programe ekoloških vrtića (poglavlje 8.1). Razlika je neočekivano u korist treće grupe dece koja su pohađala redovan program vaspitanja i obrazovanja.

- postoji statistički značajna razlika u dostignutom nivou emocionalnog razvoja između pomenute tri grupe dece (poglavlje 8.2). Takođe, ustanovljena razlika se pokazala značajnom u korist treće grupe dece koja su bila obuhvaćena redovnim programom.
- postoji razlika u dostignutom nivou usvojenosti ekološko-humanističkih vrednosti i vrednosti održive zajednice među decom koja su obuhvaćena vaspitno-obrazovnim aktivnostima kreiranim u okviru ekološko-humanističkog programa “Mi smo Zemljani” i njihovih vršnjaka koji su pohađali redovan predškolski program, te one dece koja su bila uključena u vaspitno-obrazovne programe ekoloških vrtića (poglavlje 8.3). Razlika se očekivano pokazala u korist prve grupe dece koja su pohađala program “Mi smo Zemljani”.
- iako je na nivou socio-emocionalnog razvoja ustanovljena statistički značajna razlika u korist grupe dece koja su pohađala redovan predškolski program, ona nije potvrđena u korelaciji koja je uključila i aspekt duhovnog razvoja (poglavlje 8.4). Odnosno, na nivou socio-emocionalnog i duhovnog razvoja zajedno nije potvrđena statistička značajnost uočene prednosti ove grupe dece u odnosu na ostale vršnjake.
- postoji statistički značajna razlika dobijenih skorova s obzirom na pol predškolske dece, pri čemu devojčice beleže viši stepen socio-emocionalnog razvoja (poglavlje 8.5.1).
- analiza dostignutog nivoa socio-emocionalnog razvoja dece s obzirom na strukturu porodice i stručnu spremu roditelja (poglavlja 8.5.2. i 8.5.3) nije potvrdila statističku značajnost ustanovljenih razlika.
- vaspitači su upoznati sa ekološkim konceptom, ali nisu u dovoljnoj meri pripremljeni za njegovu realizaciju što se direktno odražava i na njihovo razumevanje osnovnih strategija savremenog vaspitanja i obrazovanja (poglavlje 8.6).
- lik i delo vaspitača su se pokazali kao jedan od presudnih činilaca u vaspitno-obrazovnom sistemu, njegovom funkcionisanju, usavršavanju i transformisanju (poglavlja 5 i 8.6).
- valjan kurikulum je potreban ali ne i dovoljan uslov za podsticanje socio-emocionalnog razvoja kod dece predškolskog uzrasta, što je ekvivalentno činjenici da je kompetentan vaspitač takođe potreban ali ne i dovoljan uslov za postizanje istog cilja. Sinergija ova

dva faktora direktno utiče na stvaranje pozitivne soci-emocionalne klime u grupi koja dovodi do željenih rezultata (poglavlja: 2.2.; 3.2.; 4; 5; i 8.6).

Dobijeni rezultati govore o trenutnoj situaciji na polju ekološke pismenosti i održivosti u našoj zajednici na samom ulasku u obrazovni sistem i ukazuju na to kakva nam je perspektiva ukoliko ne dođe do nekih značajnijih promena u ovom domenu vaspitno-obrazovnog delovanja. Evidentno je da su vaspitno-obrazovni uticaji osim valjanim (ekološko-humanističkim) programom neposredno uslovljeni spremnošću i motivacijom vaspitača da se profesionalno usavršavaju i budu nosioci promena. Naime, delovanje vaspitno-obrazovnih ustanova u održivim zajednicama računa na sinergiju različitih činilaca i uticaja. Vrednuju se kvalitet programa jednako kao i kompetencije vaspitača osposobljenih da svakodnevno deluju u skladu sa obrazovnom filozofijom koja izrasta na sistemu vrednosti održive zajednice. Takva vaspitno-obrazovna ustanova moguća je u zajednici koja se ne oslanja samo na potencijale profesionalaca, već objedinjuje svekolike ljudske potencijale svog stanovništva i podržava ekološko osveščivanje svih pripadnika zajednice u kojoj ustanova funkcioniše.

Stoga rezultate dobijene ovim empirijskim istraživanjem treba shvatiti kao priliku da se uočene tendencije u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja izdvoje, objasne i razumeju. Posebno je važno ukazati na elemente koji ometaju realizaciju adekvatno osmišljenih ekološko-humanističkih programa i osmisliti odgovarajuće postupke i strategije kojima se može delovati na ispravljanje slabosti, uz pružanje podrške onima segmentima koji unapređuju funkcionisanje prvog nivoa obrazovnog sistema.

9.2. OGRANIČENJA STUDIJE

Budući da je reč o istraživanju veoma kompleksne problematike, tokom realizacije ispitivanja ispoljila su se izvesna ograničenja. Iako smo vaspitače tretirali kao intervenišuću varijablu pokazalo se da su oni bili i više od toga. Pre svega, u svojim pretpostavkama pošli smo od značaja samog programa stavljajući u drugi plan uticaj vaspitača i njegovu ulogu u tom procesu. Ovaj aspekt, do izvesne mere, držali smo pod kontrolom prateći i procenjujući rad

vaspitača za vreme boravka u vaspitnoj grupi i snimanjem usmerene aktivnosti (pričanja ekopriče).

Sledeće ograničenje evidentirano je tokom obrade upitnika kojim je procenjivan nivo socio-emocionalnog razvoja svakog deteta gde je mogla da se ispolji subjektivnost vaspitača i njihova različitost. Na vaspitače kao procenjivače smo se oslonili imajući u vidu pre svega uzrast dece, ali i uvažavajući činjenicu da oni najbolje mogu da ocene karakteristično ponašanje svakog deteta s obzirom da duži vremenski period svakodnevno saraduju sa njima. Tako se u šest pripremljenih vaspitnih grupa pojavilo šest različitih procenjivača. Ovaj problem se mogao eventualno prevazići uvođenjem nezavisnog procenjivača što je tehnički bilo teško realizovati. To bi zahtevalo da jedna ista osoba duže vreme boravi u svim vaspitnim grupama uključenim u istraživanje kako bi upoznala decu a zatim da, u kratkom vremenskom intervalu, obavi pojedinačnu procenu socio-emocionalnog razvoja za 190-oro predškolaca. Iako se pitanje procenjivača pojavilo kao izvesno ograničenje studije, moglo bi se reći da je ono još više istaklo delikatnost ove pozicije koja je pod uticajem razumevanja vrednosti održive zajednice, problematike ekološke pismenosti, ali i opštih pedagoških kompetencija vaspitača. Smatramo da se upravo ovim aspektom mogu objasniti izvesni neočekivani rezultati dobijeni na osnovu procena vaspitača. Argumente za takvo objašnjenje nude i podaci dobijeni produbljenim intervjuom sa vaspitačima, kao i podaci iz analize obrade ekopriče.

9.3. ZAKLJUČAK

Tokom druge polovine XX veka ekološka nauka je na sasvim nov način postavila odnos između čoveka i prirode. Ona je, za relativno kratko vreme, od prirodne prerasla u društvenu nauku koja nastoji da doprinese uspostavljanju racionalnog i odgovornog odnosa čoveka prema životnoj sredini, njenim prirodnim i humanim resursima. Nedugo zatim proširila se i na domen humanističkih nauka kao oznaka za vid posebnog pristupa razumevanja ljudskog razvoja kojim se svaki pojedinac sagledava kao celovita jedinica koja se razvija funkcionišući u kontekstu svoje fizičke, biološke i kulturne sredine (Klemenović, 2007, 374). Utemeljujući novi, ekološki

način mišljenja i etiku odgovornog međuzavisnog zajedničkog življenja, socijalna ekologija postaje nezaobilazni teorijski okvir vaspitanja i obrazovanja koji pretenduje da doprinosi razvoju ekološke svesti i negovanju vrednosti održive zajednice.

S obzirom da se osnovom vaspitno-obrazovnog procesa smatra razvijanje i prenošenje vrednosnih matrica, koje počivaju na podsticanju emocionalnih doživljaja i socijalnih iskustava i doprinose usvajanju moralnih i ekoloških normi održivosti, savremeno ekološko vaspitanje i obrazovanje se, s jedne strane, oslanja na postavke kulturne pedagogije i Bronfenbrennerove ekološke teorije, dok sa druge dopunu nalazi u postulatima sociokonstruktivizma koji nude temelje za komplementarnost različitosti datih entiteta. Naime, život u ekološki održivoj zajednici zahteva od ljudi osetljivost za najraznovrsnija pitanja i probleme drugih i različitih, te spremnost da se uloži napor za preispitivanje postojećih i iznalaženje novih rešenja koja garantuju opstanak za sve. Otuda na razvoj ekološke svesti ne treba gledati kao na proces sticanja znanja o životnoj sredini, nego više kao na osposobljavanje za razumevanje prirodnih i društvenih procesa i njihove uzajamne povezanosti te negovanje pozitivnog odnosa prema drugima, različitim i zajedničkoj životnoj sredini u praksi i akciji (Klemenović, 2007).

U takvim okolnostima značaj obrazovanja se uvećava, jer su navedeni aspekti suštinski povezani sa obrazovnom filozofijom, vaspitno-obrazovnim ciljevima i obrazovnom politikom. U ovom kontekstu ne treba prevideti činjenicu da ciljevi vaspitanja i obrazovanja proizilaze iz potreba, a potrebe iz vrednosti i ideala. Budući da sa stanovišta humanističkih teorija vaspitanja čovek poseduje unutrašnje vrednosti, smatra se da glavne izvore normi treba tražiti u samoj prirodi čoveka. Svaki pojedinac kreira vlastiti sistem vrednosti budući da se on ne temelji na samoj stvarnosti, već na njenom personalnom doživljavanju i viđenju. Tako primarna etička obaveza svakog pojedinca postaje prihvatanje odgovornosti za posledice svojih odluka i akcija (Milutinović, 2008).

Svi navedeni koncepti zajedno uspostavljaju relevantan teorijski okvir za razvoj ekološkog vaspitanja i obrazovanja utemeljenog na vrednostima održive zajednice čije postavke su važne i u oblikovanju institucionalnog vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta. U brojnim istraživačkim studijama novijeg datuma ističe se značaj kvalitetnog institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja za dečji razvoj i učenje. U prilog ovoj tvrdnji ide i longitudinalno

istraživanje realizovano u Velikoj Britaniji pod nazivom “Delotvorno pružanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja” (Silva et al., 2003) kojim je ustanovljeno da:

- predškolsko iskustvo, kao nijedno drugo, unapređuje razvoj deteta;
- kvalitet je uopšteno bio viši u ustanovama koje su integrisale negu sa vaspitanjem i obrazovanjem (celovit sistem vaspitanja i obrazovanja dece)
- deca iz osetljivih grupa imaju velike koristi od kvalitetnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja posebno kada su u grupi deca različitog kulturnog i društvenog nasleđa;
- predškolsko vaspitanje i obrazovanje visokog kvaliteta doprinosi boljem intelektualnom i socijalnom razvoju dece;
- u sredinama gde zaposleni imaju više kvalifikacije, deca više napreduju;
- u sredinama gde se obrazovni i socijalni razvoj posmatraju kao komplementarni i jednako važni, deca bolje napreduju u svim aspektima razvoja (Bennett, Madigan, Radulović i Miškeljin, 2013).

Takođe, ustanovljeno je da postoje značajne razlike između uticaja različitih predškolskih sredina. Treba istaći da dobit od predškolskog vaspitanja za dete značajno zavisi i od prilika u konkretnom vrtiću. Upravo ta decentralizacija i u oblasti vaspitanja i obrazovanja je ključna u postizanju održivosti zajednice i društva. Stoga i ne iznenađuje da su Ujedinjene nacije na svetskom samitu 2005. godine posebno istakle značaj razvoja vaspitno-obrazovne prakse u cilju unapređivanja održivog razvoja na ranom uzrastu.

S obzirom da razvoj formalizovanih ekoloških saznanja nije dovoljan, potencira se razvoj ekološke pismenosti kod dece koja se vidi kao *paiedeia*. To znači da se neophodnim smatra kod dece razvijati svest o prirodi kao iskonskom izvoru života. Ekološka kultura predstavlja deo kulture življenja, odnosno područje života koje zahteva razumevanje vrednosnih sistema i orijentacija (Koković, 1996). Od suštinskog je značaja već u predškolskom detinjstvu razvijati kritičku svest kod dece u odnosu prema svim segmentima života, što ekološko opismenjavanje upravo potencira. Ekološka pismenost podrazumeva poimanje sveta poput tangrama sastavljenog od mnoštva činilaca koji svojim kombinovanjem stvaraju različite ishode, a time i različite načine bivstvovanja. S obzirom da ekološko i održivo društvo počiva na određenoj grupi

vrednosti koje su u direktnoj sprezi sa socio-emocionalnim razvojem, upravo je na toj vaspitnoj komponenti najviše i potrebno raditi, što je u ovom radu stavljeno u prvi plan.

Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita da li postoji uticaj savremenih ekoloških programa na socio-emocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta i utvrdi njihov doprinos senzibilisanju predškolaca za razumevanje vrednosti održive zajednice (preuzimanje odgovornosti, empatija, briga, tolerancija, pripadnost) i delovanja u skladu sa njima. Shodno tome u radu su dati odgovori na pitanja: ‘‘ Da li postoji, i koliki je, uticaj savremenih ekoloških programa na socio-emocionalni i duhovni razvoj dece predškolskog uzrasta, te u kojoj meri oni doprinose usvajanju ekološko-humanističkih vrednosti?’’

Rezultati dobijeni istraživanjem vaspitno-obrazovne prakse signaliziraju na trenutno stanje u predškolskim ustanovama kod nas i pozivaju na promene koje za cilj imaju približavanje ekološko-humanističkoj paradigmi. U skladu sa postavljenim ciljem i zadatkom ovog istraživanja, može se zaključiti da valjano utemeljen ekološko-humanistički program ima značajnu ulogu u ostvarivanju nove vaspitno-obrazovne paradigme usmerene na razvoj održive zajednice. Preduslov uvođenja ovakvih programa jeste kontinuiran i osavremenjan rad sa budućim vaspitačima i drugim profesionalcima koji se pripremaju za rad sa decom predškolskog uzrasta, ali i sa praktičarima u vaspitno-obrazovnim ustanovama svih nivoa čijim profesionalnim razvojem je potrebno delovati imajući u vidu da je za istinsku promenu potrebno vreme. Kako kaže Ralf Darendorf: ‘‘za promenu vlasti potrebno šest dana, za promenu zakona šest meseci, za promenu institucije šest godina, a za promenu vrednosti i izgradnju slobodnog društva 60 godina’’ (Darendorf, 1990). Dakle za ostvarivanje istinskih promena u duhu održive zajednice potrebna je vizija, istrajnost i kontinuitet, koji nažalost u praksi često izostaju.

Ipak, na osnovu nalaza istraživanja, detektovanih problema i različitih postavki koje objedinjuje koncept održivosti moguće je dati *preporuke za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta u duhu eko-humanističke paradigme* koje se mogu razumeti i kao smernice za prevazilaženje akutnog stanja. Dakle, potrebno je:

- Pre svega, da *programi predškolskih ustanova budu koncipirani tako da uvažavaju interakcionistički pristup dečijem razvoju i učenju. To znači da je funkcionisanje ovih ustanova u neposrednoj vezi sa potrebama dece koja ih pohađaju i njihovih porodica,*

kao i lokalnom zajednicom. Otuda savremena predškolska ustanova oslonce za svoje funkcionisanje pronalazi u kontekstualnom učenju, socijalnom konstruktivizmu i ekološko-humanističkoj paradigmi (poglavlje: 2.2; 4).

- *Budući da predškolske ustanove predstavljaju sastavni deo obrazovnog sistema kojim započinju vaspitno-obrazovne aktivnosti sa decom njihov rad je potrebno uskladiti sa drugim brojnim aktivnostima unutar školskog i vanškolskog sistema. *Potrebno je organizovati više programskih aktivnosti koje uključuju porodicu, kao i ostvariti koordinisano delovanje ustanova koje se bave ekološkim vaspitanjem i obrazovanjem. Nužno je i aktivno uključivanje lokalne samouprave koja ima određen stepen autonomije i odgovornosti u odnosu na problem životne sredine i uspostavljanje saradničkih i partnerskih odnosa među svim relevantnim činionicima ekološkog vaspitanja i obrazovanja (poglavlje 3).**
- *Posebno je važno podržati napore svih zainteresovanih strana za unapređvanjem opšte socio-emocionalne klime u vaspitno-obrazovnim ustanovama, budući da se ona pokazala kao jedan od odlučujućih faktora u podsticanju socijalnog i emocionalnog aspekta dečjeg razvoja. Kako je potvrđeno našim, ali i brojnim drugim istraživanjima, socio-emocionalna klima uslovljena je sinergijom kompetencija vaspitača i valjanog kurikulumu. Ona oblikuje opštu atmosferu u vaspitnoj grupi kojom se podstiče ili koči socio-emocionalni razvoj, uspostavljanje moralnih normi i usvajanje (eko)humanističkih vrednosti. Socio-emocionalna klima koju vaspitač kreira u grupi u direktoj je vezi i sa njegovom osetljivošću za potrebe, mogućnosti dece i njihova prava (poglavlje 8.7).*
- *Unapređivanje socio-emocionalne klime moguće je podržati razvijanjem ekološke svesti i ekološki prihvatljivog ponašanja budući da ono računa na razumevanje potreba i prava drugih i drugačijih. Otuda je razumljiv zahtev da buđenje i negovanje ekološke svesti predstavlja segment vaspitno-obrazovnih aktivnosti u predškolskim ustanovama. Iako njihovo izgrađivanje uglavnom počiva na spontanim iskustvima i doživljajima dece predškolskog uzrasta koja svakodnevnim međusobnim razmenama, igrom i istraživačkim aktivnostima nastoje da otkriju svojstva životne sredine koja ih okružuje, aktivnosti otkrivanja međusobne uslovljenosti živog i neživog sveta, odnosno prirodnog i kultunog*

aspekta svekolikog života moguće je i potrebno planirati i razvijati u različitim oblicima i formama u duhu eko-humanističke perspektive (poglavlja: 2.1.3; 6; 8.4).

- *Neophodno je povesti računa i o tome da uvođenje inovacija u vaspitno-obrazovni process u cilju ostvarivanja zadataka ekološkog vaspitanja i obrazovanja kombinuje prednosti različitih pristupa i raznovrsnih modela, zatim je potrebno obezbediti i odgovarajuće didaktičke i obrazovne materijale koji doprinose razumevanju složenih procesa i pojava sa kojima se deca susreću, kao i adekvatnu i konstantnu pomoć i podršku stručnjaka različitih specijalnost koji praktičarima omogućavaju da kritički sagledaju stanje i razumeju nove koncepte..* (poglavlja: 4.2.1; 4.2.2; 4.3; 8.6)
- *Neophodno je povesti računa o inicijalnom obrazovanju budućih profesionalaca koji rade sa decom predškolskog uzrasta, i obezbediti uslove za njihovo kontinuirano stručno usavršavanje.* Vaspitače je tokom njihovog školovanja potrebno ne samo upoznati sa osnovnim pojmovima ekologije, već ih i osnažiti da usvoje ekološku paradigmu kao postulat prema kome će se rukovoditi u svom radu. Ekologija u vrtiću treba da ima karakter ekologije ljudskog razvoja. Trenutna situacija je poražavajuća i to se direktno odražava na vaspitno-obrazovni rad i učinak vaspitača (poglavlja: 5.2; 5.2.1; 8.6.1; 8.6.2).

Koordinaciju svih predstavljenih elementa olakšala bi *celovito koncipirana Nacionalna strategija održivog razvoja* kojom bi i *aktivnosti vaspitno-obrazovnih ustanova svih nivoa unutar sistema obrazovanja postale jasno vidljive*. Ključnu ulogu u tim procesima trebalo bi da preuzme Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Iako je proces koncipiranja strategije otpočeo pre više od jedne decenije (*Obrazovanje o životnoj sredini u reformisanoj školi i društvu*, 2003) usvojena je Nacionalna strategija održivog razvoja (2008) u kojoj se vaspitanje i obrazovanje uzgredno pominje i ocenjuje kao nezadovoljavajuće. Posebno je važno naglasiti da je obrazovanje o životnoj sredini od strane UN prepoznato kao ključni deo obrazovanja za održivi razvoj. S tim u vezi strateški okvir definisan je i u „Zajedničkoj izjavi ministara životne sredine i obrazovanja zemalja UNECE regiona o obrazovanju za održivi razvoj”, kojom se iskazuje potreba i spremnost da se pojačaju naponi za njegovu implementaciju (*Životna sredina za Evropu*, 2007). U skladu sa navedenim prvi korak na putu ka održivoj zajednici bi bio donošenje međusobno usaglašenih *zakona, pravilnika,*

strategija na nacionalnom i lokalnom nivou koji bi bili usklađeni sa aktuelnom legislativom zemalja koje se uspešno bave ovom problematikom. Sledi preuzimanje odgovornosti i inicijative za plansko i sistematsko rešavanje problematike od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (poglavlje 2.1.1).

LITERATURA

1. Andevski, M. (2002) O nedoslednosti ekološkog obrazovanja, *Pedagoška stvarnost* br. 9-10, str. 655-664.
2. Andevski, M. & Knežević – Florić, O. (2002) *Obrazovanje i održivi razvoj*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine: Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
3. Andevski, M. & Kundačina, M. (2004) *Ekološko obrazovanje od brige za okolinu do održivog razvoja*. Užice: Učiteljski fakultet.
4. Baucal, A. (2003) Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: Da li Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?. *Psihologija*, 36(4), str. 517-542.
5. Bennett, M., Madigan, I., Radulović, L., Miškeljin, L. (2013) *Vodič za samovrednovanje u predškolskim ustanovama*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Digital Art.
6. Bognar, L. (2000) *Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa*. Zbornik učiteljske akademije u Zagrebu, vol 2, br. 1(2), str. 45-54.
7. Bojović, Ž. (2003) Teorije učenja i udžbenici, *Pedagogija XII*, 3-4, str. 72-84.
8. Brajša-Žganec, A. (2003) *Dijete i obitelj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
9. Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (2006) Socijalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnog ponašanja. *Društvena istraživanja*, vol.16, br.3, str. 477-496.
10. Bronfenbrenner, J. (1997) *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Brun, G. (2001) *Obrazovanje i vaspitanje za opstanak*. Beograd: Udruženje "Nauka i društvo".
12. Cifrić, I. (1989) *Socijalna ekologija*. Zagreb: Globus.
13. Cifrić, I. (2012) *Leksikon socijalne ekologije*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Cohen, J., and others. (2005). Helping Young Children Succeed: Strategies to Promote Early Childhood Social and Emotional Development. Washington, DC: National Conference of State Legislatures and Zero to Three. <http://www.zerotothree.org/policy> (accessed on December 7, 2006)
15. Cvjetićanin, S., Sučević, V. (2011) Teorijski okviri razvoja pojmova o prirodi u predškolskoj ustanovi. *Pedagogija LXVI*, 3, str. 497-506.
16. Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives* (1st Ed.). London: Falmer Press.
17. Davis, J. (2008) What might education for sustainability look like in early childhood? *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. p 18-24. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355E.pdf>
18. Darendorf, R. (1990) *Reflections on the Revolution in Europe*. New York: random House.
19. Didonet, V. (2008) Early childhood education for a sustainable society. *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. p 25-31. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355E.pdf>
20. Đermanov, J., Marić Jurišin, S., Kosanović, M. (2011) Environmental education as a dimension of quality of life and the modern concept of education. U: *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi: zbornik radova, knjiga 1. Ka uspostavljanju vrednostnih okvira i standarda kvaliteta*. str. 83-95. Novi Sad: Filozofski fakultet.

21. Đorđević, D. (1988) *Razvojna psihologija*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
22. Engadahl, I. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2008) Swedish preschool children show interest and are involved in the future of the world – Children’s voices must influence education for sustainable development. *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. p 116-122.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355E.pdf>
23. Eret, L. (2012) Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi*, 19/1, str. 143-161.
24. Goleman, D. (2006) *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
25. Goleman, D. (2008) *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
26. Haddad, L. (2008) For a specific dignity of ECE: Policy and research issues relating the education of young children and sustainable society. *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. p 31-37.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001593/159355E.pdf>
27. Hägglund, S & Pramling Samuelsson, I. (2009) Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, Vol.41, No2, p 49-63.
28. Havelka, N. (1992) *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
29. Herbert, T. (2008) Eco-intelligent education for a sustainable future life. *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. p 63-67.
30. Johansson, E. (2009) The preschool child of today – the world – citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood*, Vol.41, No2, p 75-95.
31. Jurčević-Lozančić, A. & Šagud, M. (2000) Eko-psiho-pedagoški uvjeti institucionalnog konteksta za spriječavanje problema u ponašanju predškolskog djeteta. U: *Ekologija: korak biže djetetu – zbornik radova stručno znanstvenog skupa*. s. 62-67. Rijeka: Dječiji vrtić Rijeka: Adamić.
32. Kaga, Y. (2008) Early childhood education for a sustainable world. *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. p 53-57.
33. Kamara, H. (2008) Early childhood education for a sustainable society. *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. p 102-107.
34. Kamenov, E. (2004) *Zelena planeta – Program vaspitanja i obrazovanja za zaštitu životne sredine dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta*. Novi Sad: Dragon.
35. Kamenov, E. (2006) *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
36. Kamenov, E. (2006) *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
37. Kamenov, E. (2006) *Vaspitno – obrazovni rad u pripremljenoj grupi dečjeg vrtića: teorija i praksa*. Novi Sad: Dragon.
38. Kamenov, E. (2006) *Opšta metodika: vaspitno – obrazovni rad u dečjem vrtiću*. Novi Sad: Dragon.
39. Kamenov, E. (2006) *Obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
40. Kamenov, E. (2007) *Opšte osnove predškolskog programa – Model B*. Novi Sad: Dragon.

41. Kirn, A. (1986) Tendencija k ekologizaciji znanstvenog mišljenja, društvene zavesti in praxe. *Pravni vjesnik*, 2 (3-4), str. 107-135.
42. Klemenović, J. (2003) Razvoj ideja ekološkog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, br. 5-6, str. 408-425.
43. Klemenović, J. (2004) *Ekološko vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta – doktorska disertacija odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.*
44. Klemenović, J. (2005) Socio – ekološki aspekt obrazovanja kao okosnica savremene škole – Primer američkog EIC modela škole. U: *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno – obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi – zbornik radova posvećen jubileju Prof. Dr Jovana Đorđevića, međunarodni naučni skup.* s. 530 - 540. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
45. Klemenović, J. (2007) Ekološko vaspitanje i obrazovanje dece predškolskog uzrasta u svetu. *Nastava i vaspitanje*, br. 1, str. 76-87.
46. Klemenović, J. (2007) Filozofsko-etičko utemeljenje ekološkog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija LXII* 2, str. 182-191.
47. Klemenović, J. (2007) Filozofsko-etičko utemeljenje ekološkog vaspitanja i obrazovanja – drugi deo. *Pedagogija LXII* 3, str.374-384.
48. Klemenović, J. (2009) *Savremeni predškolski programi.* Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine: Vršac: Viša škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
49. Klemenović, J. i Marić Jurišin, S. (2012) "Ozelenjavanje" kurikulumu u sistemu vaspitanja i obrazovanja Republike Srbije. U: *Sodobni pristopi poučavanja prihaja- jocih generacija.* str. 507-515.
50. Knežević-Florić, O. (2005) *Pedagogija razvoja.* Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
51. Koković, D. (2002) Ekologija – novi izazov za obrazovanje. U: *Ekološka svest i ekološko obrazovanje dece i omladine.* s. 17 – 23. Šabac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
52. Kostović, S. (2008) *Pigmalion u razredu.* Novi Sad: Filozofski fakultet.
53. Kundačina, M. (1998) *Činioci ekološkog vaspitanja i obrazovanja učenika.* Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
54. Lepičnik-Vodopivec, J. (2000) Stavovi odgajatelja o ekološkom odgoju djece u vrtiću. U: *Ekologija: korak biže djetetu – zbornik radova stručno znanstvenog skupa.* s. 71-76. Rijeka: Dječiji vrtić Rijeka: Adamić.
55. Makević, S. (2002) Koncepcija i struktura sadržaja ekološkog obrazovanja i vaspitanja u predškolskim i školskim institucijama. U: *Ekološka svest i ekološko obrazovanje dece i omladine.* s. 131 – 141. Šabac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
56. Marić Jurišin, S. (2011) Ekohumanizacija vaspitno-obrazovnog sistema i razvoj ekološke svesti na primarnom stupnju obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, br. 7-8. str. 725-740.
57. Marić Jurišin, S. i Budić, S. (2012) Razvoj mišljenja dece predškolskog uzrasta kroz ekološke aktivnosti. U: *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi, zbornik radova knjiga 2.* str. 231-242.
58. Marić Jurišin, S. (2013) Ekološko opismenjavanje kroz prizmu vaspitno-obrazovnog sistema R Srbije – zastupljenost i obrada. *Pedagoška stvarnost*, br. 1. str. 55-66.

59. Markoska, D. (2002) Porodica i vrtić u prvim koracima ekološkog edukovanja predškolske dece. U: *Ekološka svest i ekološko obrazovanje dece i omladine*. s. 84 – 101. Šabac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
60. Marković, D.Ž. (1996) *Socijalna ekologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
61. Milivojević, Z. (2007) *Emocije*. Novi Sad: Psihopolis institute.
62. Milutinović, J. (2005) Konstruktivizam, konstrukcija znanja i promene u obrazovanju. *Zbornik Odseka za pedagogiju, god. XXII*, sv. 19, str. 19-34.
63. Milutinović, J. (2008) *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
64. Milutinović, J. (2011) *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja – put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
65. Milutinović, J. (2011) Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, br.2, str. 177-194.
66. Mišković, M. (2013) Novi prilog interdisciplinarnom području istraživanja – Ivan Cifrić: Leksikon socijalne ekologije – kritičko promišljanje, Školska knjiga, Zagreb, 2012. *Pedagoška stvarnost*, vol.59, br.4, str. 711-716.
67. *Mogući pravci razvoja obrazovanja i vaspitanja za zaštitu, obnovu i unapređivanje životne sredine*. Novi Sad: Prirodno – matematički fakultet: Institut za biologiju (1997).
68. Nacionalna strategija održivog razvoja
http://www.zzps.rs/novo/kontent/stranicy/propisi_strategije/Nacionalni_program_zastite_%20zs.pdf
69. National Curriculum <http://curriculum.qcda.gov.uk/>
70. Nedeljković, M. (2003) Ekološki vrtić "Bambi" (projekat ekološkog vrtića i ekoloških radionica). *Ekološka istina 2003 – Zbornik radova XI naučno-stručnog skupa o prirodnim vrednostima i zaštiti životne sredine*. str. 385-387. Bor: Tehnički fakultet u Boru Univerziteta u Beogradu. Zaječar: Zavod za zaštitu zdravlja "Timok": Centar za poljoprivredna i tehnološka istraživanja.
71. Nikolić, V. (2001) *Zaštita životne sredine u sistemu savremenog vaspitanja I obrazovanja – doktorska disertacija odbranjena na Fakultetu zaštite na radu Univerziteta u Nišu*.
72. Norddahl, K. (2008) What might early childhood education for sustainability look like? *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. p 73-81.
73. *Obrazovanje o životnoj sredini u reformisanoj školi u društvu* (2003) Zbornik sa nacionalnog savetovanja održanog u Beogradu 24. januara 2003. Beograd: Ecolibri.
74. Oljača, M. (2005) Osnovne pretpostavke uspešne komunikacije u procesu učenja. U: *Savremene koncepcije, shvatanja i inovativni postupci u vaspitno – obrazovnom i nastavnom radu i mogućnosti primene u savremenoj školi – zbornik radova posvećen jubileju Prof. Dr Jovana Đorđevića, međunarodni naučni skup*. s. 351 - 360. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
75. Orr, D. (1992) *Ecological literacy – Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: State University of New York.
76. Otieno, L. (2008) Cultural considerations in early childhood education for sustainable development. *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. p 93-98.

77. Pavlović, B. (2000) Vrednosti i socijalni razvoj. U: *Zbornik IPI*, 33. s. 86-104. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
78. Pearson, E. & Degotardi, S. (2009) Education for Sustainable Development in Early Childhood: A global solution to local concerns? *International Journal of Early Childhood*, Vol.41, No2, p 97-111.
79. *Pedagoška enciklopedija* (1989) Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
80. Potkonjak, N.M., i dr., ur. (1996) *Pedagoški leksikon*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
81. Petrović, J. (2006) *Emocionalna i socijalna kompetencija – karakteristike i međusobni odnosi* – magistarski rad odbranjen na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.
82. Petrović-Sočo, B. (2000) Neke suvremene stručno-metodičke osnove ekološkog odgoja u predškolskoj ustanovi. U: *Ekologija: korak bliže djetetu* – zbornik radova stručno znanstvenog skupa, str. 43-48. Rijeka: Dječiji vrtić Rijeka: Adamić.
83. Pešić, M. (1987) *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
84. Pjer, Ž. (1979). *Sve o životnoj sredini*. Beograd: BIGZ.
85. Podđakov, N. (1992) *Praktično mišljenje kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
86. Potkonjak, N. (2003) *XX vek: Ni "vek deteta" ni vek pedagogije*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Banja Luka: Pedagoško društvo Republike Srpske.
87. *Pravilnik o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (1990) Službeni glasnik Republike Srbije, broj 5/90. Beograd: Službeni glasnik.
88. *Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa* (2006) Službeni glasnik Republike Srbije, broj 14/2006. Beograd: Službeni glasnik.
89. Qemuge, S. (2008) The role of early childhood education establishing a sustainable society. *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. p 81-87.
90. Radojković, D. (2006) *Zbirka ekoloških aktivnosti*. Novi Sad: Tampograf.
91. Radojković, D., Laković, Z. (2007) *Zbirka ekoloških aktivnosti*. Novi Sad: P.U. "Radosno detinjstvo": Tampograf.
92. Rivkin, Maray S. (2000) Outdoor Experiences for Young Children. *ERIC Digest*. http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed448013.html
93. Rose-Krosnor, L. (1997) The nature of social competence: A theoretical Review. *Social Development*, 6, 1, pg. 111-135.
94. Rot, N. (2006) *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
95. Rozenberg, M. (2002) *Jezik saosećanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
96. Salovay, P., Sluyter, D.J. (1999) *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa.
97. Saarni, C. (1999) *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
98. Schon, D. (1990) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey-Bass.
99. Senge, P.M. (2003) *Peta disciplina – principi i praksa učešće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.

100. Sheehan, K., Waidner, M. (1997) *Earth Child: Games, Stories, Activities, Experiments and Ideas About Living Lightly on Planet Earth*. Tulsa: Council Oak Books.
101. Silva WA Jr, Bonatto SL, Holanda AJ, Ribeiro-dos-Santos AK, Paixão BM, Goldman GH, Abe-Sandes K, Rodriguez-Delfin L, Barbosa M, Paçó-Larson ML, Petzl-Erler ML, Valente V, Santos SEB, Zago MA (2003) Correction: mitochondrial DNA variation in Amerindians. *Am J Hum Genet* 72:1346–1348
102. Siraj-Blatchford, J. (2009) Editorial: Education for Sustainable Development in Early childhood. *International Journal of Early Childhood*, Vol.41, No2, p 9-22.
103. Slatina, M. (2005) *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: Dom štampe.
104. Slunjski, E. (2011) *Kurikulum ranog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
105. Slunjski, E. (2012) *Tragovima dječijih stopa*. Zagreb: Profil International.
106. Smojver, V. (2000) O ekološkom programu u vrtiću. U: *Ekologija: korak biže djetetu – zbornik radova stručno znanstvenog skupa*. s. 118-123. Rijeka: Dječiji vrtić Rijeka: Adamić.
107. Stajner, K. (2007) *Školovanje srca*. Novi Sad: Psihopolis institut.
108. Stanković, T. (2006) Značaj emocionalnog vaspitanja. s.375-385. U: *Pedagoška stvarnost br. 5 – 6*.
109. Stefanović – Stanijević, T. (2004) *Emocionalni razvoj ličnosti*. Niš: Prosveta.
110. Stepić, J. (2000) Osjećaj pripadnosti snažan poticaj za ekološko osvješćivanje. U: *Ekologija: korak biže djetetu – zbornik radova stručno znanstvenog skupa*. s. 126-129. Rijeka: Dječiji vrtić Rijeka: Adamić.
111. Stojnov, D. (2005): *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba: konstruktivizam kao nova platforma u obrazovanju i vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
112. Stokes, E., Edge, A. & West, A. (2001). *Environmental education in the educational systems of the European Union*. Centre for Educational Research. London School of Economics and Political Science
113. Suzić, N. (2005) *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT – Centar.
114. Štrbac, S. (2009) *Ekologija u sistemu predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (Nepublikovana magistarska teza). Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.
115. Štrbac, S., Miljanović, T. (2011) Didaktičko-metodička organizacija ekološkog vaspitno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama. *Pedagogija LXVI*, 2, str. 282-288.
116. Teodosić, R., Vučenov, N. (1967) *Pedagoški rečnik*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Jugoslavije.
117. Uzelac, V. & Starčević, I. (1999) *Djeca i okoliš*. Rijeka: Adamić.
118. Uzelac, V. (2000) Ekologija temelj na pedagojskim pristupima i problemima odgoja predškolske djece za okoliš. U: *Ekologija: korak biže djetetu – zbornik radova stručno znanstvenog skupa*. s. 16-31. Rijeka: Dječiji vrtić Rijeka: Adamić.
119. Valjan-Vukić, V. (2009) Obitelj i škola – temeljni čimbenici socijalizacije. *Magistra Iadertina, vol.4. br.1.*, str. 171-178.
120. Vasta, R., Haith, M., Miller, S. (2005) *Dječja psihologija – moderna znanost*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
121. Veresov; N. N. (2002a) Naš dom je Zemlja. *Kreativno vaspitanje*. Br. 10. 16-22.

122. Veresov, N.N. (2002) Program Humanističkog ekološkog vaspitanja predškolaca. *Kreativno vaspitanje*. Br. 10. 23-32.
123. Vianna, E. & A. Stetsenko (2006) Embracing history through transforming it: contrasting Piagetian versus Vygotskian (activity) theories of learning and development to expand constructivism within a dialectical view of history, *Theory & Psychology*, Vol. 16, No. 1, 81-108.
124. Vigotski, L. (1996) *Problemi opšte psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
125. Vigotski, L. (1996) *Dečija psihologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
126. White, R. and Stoecklin, L.V. (2008) Nurturing Children's Biophilia: Developmentally Appropriate Environmental Education for Young Children. White Hutchinson Leisure and Learning Group. <http://www.whitehutchinson.com/children/articles/nurturing.shtml>
127. Wilson, R. A. (1996) Starting Early: Environmental Education During the Early Childhood Years. *ERIC Digest*. Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education. <http://studio5.ericse.org/digests/dse96-2.html>
128. Wilson, R. A. (2002) The Wonders of Nature: Honoring Children's Ways of Knowing. *Early Childhood News*. March/April. <http://www.earlychildhood.com/Arti.../index.cfm?FuseAction=Article&A=70PrintVersion=9>
129. Wilson, R.A. Using the Environmet to Promote Literacy Skills http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=684
130. Zazo, R. (1985) *Poreklo čovekove osećajnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike I nastavna sredstva.
131. *Zeleni paket* (2003) Studija potreba za obrazovnim paketom nastavnicima u oblasti životne sredine. Beograd: Regionalni centar za životnu sredinu za Centralnu i Istočnu Evropu, Kancelarija u Jugoslaviji.
132. Žarden, DŽ. (2006) *Ekološka etika uvod u ekološku filozofiju*. Beograd: Službeni glasnik.
133. Žunić-Pavlović, V. i Kovačević-Lepojević, M. (2011) Prevalencija i razvoj poremećaja ponašanja u detinjstvu. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*. Vol.10, br.4, str. 725-742.

Elektronski izvori:

134. www.unesco.org
135. <http://ec.europa.eu/environment/newprg/index.htm>
136. <http://www.freewebs.com/odrzivirazvoj/VIII%20cas.pdf>
137. <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/itf09socemodev.asp>
138. <http://sustainabledevelopment.un.org/futurewewant.html>
139. <http://povratakprirodi.net/>
140. www.zuov.gov.rs
141. <http://www.vaspitacka.edu.rs>

PRILOZI

PRILOG 1

Laza i SIVI DIM

U Novom Sadu živi jedan šestogodišnji dečak po imenu Laza. Lazu tata svako jutro dovozi u vrtić. Jednog jutra dok je gledao kroz prozor automobila, na putu do vrtića, Laza je primetio nešto iznenađujuće! Otkrio je da se oko njihovog automobila pojavio ogroman oblak sivog dima! Pomalo uznemiren Laza je pogledao i u ostale automobile na putu ne bi li otkrio da li i njih jure veliki sivi oblaci dima. Na Lazino iznenađenje, veliki sivi dimni oblaci lebdeli su oko svih automobila koji su se kretali putem. Laza je upitao tatu: "Tata, šta je taj sivi dim oko našeg automobila?". Lazin tata je bio pomalo iznenađen njegovim pitanjem, ali je odgovorio: "Lazo, to se zove zagađenje". "Zagađenje? Šta je to zagađenje" pitao je Laza? Čekajući nestrpljivo da njegov tata odgovori. "Pa, na primer, to je taj sivi dim koji se vidi iznad našeg automobila. Automobili koji se pokreću na benzin ili dizel izbacuju gasove u atmosferu, koji su veoma loši za sva živa bića i našu planetu. Danas možeš videti mnogo sivog dima jer kiša nije padala već dugo vremena", odgovorio mu je tata. Laza je proveo neko vreme razmišljajući o tome, a zatim je sabrao dva i dva! Ako je sivi dim toliko štetan, i ako je sve to zbog automobila, zašto onda ima tako mnogo automobila na putu? "Tata", rekao je Laza polako, "Ako je taj sivi dim zagađenje i loš je za nas, zašto idemo u vrtić kolima?" "Zato da mogu da stignem na posao na vreme, sina", odgovorio je Lazin tata. Od tog jutra, Laza nije mogao da prestane da razmišlja o tome zašto ljudi toliko koriste automobile, kada oni stvaraju taj veliki sivi dim. Laza nije baš bio zadovoljan tatinim odgovorom, i jednog dana, dok su se njegovi drugari igrali kockama, otišao je da razgovara sa svojom vaspitačicom Jelicom. "Jelice, želim da te pitam nešto?", rekao je Laza. "Pitaj Lazo", odgovorila je vaspitačica Jelica. "Zašto ljudi koriste toliko automobile, ako se onda stvara sav taj sivi dim?" pitao je Laza. "Sivi dim?, pretpostavljam da misliš na zagađenje, Lazo?", rekla je Jelica. "Da", odgovorio je on. "Lazo vidim da si ozbiljno razmišljao o tome i to je baš lepo i odraslo od tebe. Mislim da si u pravu i meni se čini da bi zagađenja bilo manje kada bismo manje koristili automobile... Šta ti misliš o tome?" pitala je Jelica. "Ja neću da pravim sivi dim, želim da ga nema!", odgovorio je Laza. "Bravo Lazo! Ali to što mi nešto ne želimo ne znači da tako i mora da bude, da ne bismo pravili sivi dim moramo nešto i da uradimo. Šta ti misliš, šta bismo mogli da uradimo i da prestanemo da pravimo sivi dim i zagađujemo okolinu?", upitala ga je Jelica. Laza se malo zamislio pa tužno odgovorio, "Ne znam". "Znam ja" odgovorila je Jelica, "Šta misliš da pitamo tvoje drugare, možda nam oni pomognu?", upitala ga je. Laza se sa osmehom složio. "Drugari, Laza i ja imamo problem, hajde da pokušamo zajedno da ga rešimo. Pokušavamo da smislimo šta bismo mogli da uradimo pa da počnemo manje da koristimo automobile i tako prestanemo da pravimo oblake sivog dima i zagađujemo okolinu. Šta vi mislite, kako biste vi rešili taj problem? Kako još možemo dalaziti u vrtić?" upitala je Jelica decu. KRAJ

Pitanja:

A kako vi dolazite u vrtić?

Kako ste se osećali dok ste slušali priču?

Zašto je sivi dim loš?

Da li ste razgovarali sa mamom i tatom o tome?

Kako treba da se ponašamo prema prirodi?

Zašto je važno da sačuvamo našu planetu?

Crtanje (Kako biste vi pomogli Lazi da reši problem? Kako da dođe u vrtić, a da ne pravi sivi dim?)

Procena aktivnosti po kriterijumima

Opservirano ponašanje	Ne, uopšte	Da, jedno dete	Da, poneko dete	Da, većina dece	Da, sva deca
Odgovorima i drugim komentarima prilikom obrade priče deca su pokazala da su stekla znanja o potrebi vođenja brige o prirodi i zaštite životne sredine					
Svesni su šta može da se uradi po tom pitanju što su pokazali iznoseći predloge i moguća konstruktivna rešenja (kritičko mišljenje)					
Ispoljili su pozitivne emocije i osećanja u pogledu očuvanja prirode i brige o njoj					
Bila im je potrebna pomoć da objasne i opišu ono što se tražilo od njih					
Deca imaju prilike da o ovoj temi razgovaraju i sa svojim roditeljima.					
U produktnim aktivnostima (crtanju) pokazali da su shvatili poruku priče					
U produktnim aktivnostima (crtanju) ispoljili su osećanje brige prema prirodi					
Deca su shvatila da se svet satoji iz niza odnosa između čoveka i prirode.					
Deca su shvatila poruku da je planeta Zemlja naš jedini dom (ispoljili su osećaj odgovornosti, pripadnosti i empatije)					

PRILOG 2

Upitnik o socio-emocionalnom razvoju dece pripremne predškolske grupe

Poštovana/i vaspitačice/ču :)

pred Vama se nalazi deset pitanja predstavljenih putem petostepene deskriptivne skale. Molim Vas da kod svakog pitanja zaokružite broj ispred tvrdnje sa kojom ste saglasni. Pre toga molim Vas da popunite tražene opšte podatke. Unapred Hvala!

Ime i prezime vaspitača: _____ Naziv grupe: _____

Inicijali deteta: _____ Pol deteta: Ž M

Znimanje roditelja: Otac _____ Majka _____

Stepen stručne spreme roditelja: Otac _____ Majka _____

I SOCIJALNI RAZVOJ – ODNOS SA VRŠNJACIMA	
1	Veoma teško komunicira sa drugom decom i sklapa prijateljstva. Izgleda da ne obraća pažnju na druge i da je neuidajan/a.
2	Često ima teškoće da komunicira sa drugom decom i da sklapa prijateljstva.
3	Prilično lako komunicira sa drugom decom i sposoban/a je da sklopi prijateljstva. Uzima u obzir osećanja drugih kada su veoma očigledna.
4	Prilično lako komunicira sa drugom decom i spremno sklapa prijateljstva. Uzima u obzir osećanja drugih.
5	Vrlo lako komunicira sa drugom decom i spremno sklapa prijateljstva. Svestan/a je drugih i odgovara na njihove potrebe. Osećajan/a je.
II SOCIJALNI RAZVOJ – ODNOS SA ODRASLIMA	
1	Veoma teško komunicira sa odraslima. Ne prilazi odraslima niti sa njima priča. Neprimereno se ponaša u odnosu sa odraslima.
2	Često ima teškoće u komuniciranju sa odraslima. Nerado prilazi odraslima i priča sa njima. Uglavnom se primereno odnosi prema odraslima.
3	Komunicira sa odraslima ali teško. Prilazi odraslima i priča sa njima. Retko se ponaša neprimereno u odnosu sa odraslima.
4	Samouvereno prilazi odraslima kada je to neophodno. Dobro se odnosi prema odraslima i ponaša se adekvatno.
5	Samouvereno prilazi odraslima kada je to potrebno. Lako stupa u odnos sa odraslima i ponaša se adekvatno. Prirodno i lako razumljivo se obraća odraslima.
III SOCIJALNI RAZVOJ – PRAVILA	
1	Ne obraća pažnju na pravila. Smeta drugima i prekida aktivnosti.
2	Obraća malo pažnje na pravila. Može da smeta drugima i da prekida aktivnost.
3	Ponekad ignoriše pravila. Povremeno može da smeta drugima.
4	Uglavnom poštuje pravila i retko smeta drugima.
5	Uvek poštuje pravila i nikada ne smeta drugima.
IV SOCIJALNI RAZVOJ – KULTURNA SVEST	
1	Pokazuje da je svestan/a rutina u kućnom okruženju. Na primer kroz igru uloga u "kućnom kutku".
2	Pokazuje da razume razumevanje za pripadanje porodici/domaćinstvu tako što govori o odnosima i iskustvima sa roditeljima/braćom, sestrama i rođacima.
3	Svestan/a je da je član šire zajednice u svom susedstvu i školskom okruženju. Priča o iskustvima povezanim sa tim okruženjem.
4	Prepoznaje da se način života drugih može razlikovati od njegovog/njenog načina života. Ponosi se svojim dostignućima.
5	Svestan/a je drugih i poštuje njihov način života. Razume da druga deca i odrasli treba da poštuju njegov/njen način života.

V SOCIJALNI RAZVOJ – KOMUNIKACIJA	
1	Komunicira sa drugima upotrebljavajući jednostavne reči, gestove i izraze lica.
2	Govori upotrebljavajući jednostavne rečenice. Koristi intonaciju kada postavlja pitanja pre nego gramatički ispravan jezik.
3	Počinje da kombinuje rečenice da bi izrazio/la smislen argument ili objašnjenje. Izgovorene rečenice su uglavnom kombinacija ideja i obično su gramatički netačne.
4	Postavlja jednostavna pitanja. Izgovorene rečenice su ponekad gramatički tačne.
5	Priča tečno i smisleno. Govor je uglavnom ali ne i uvek gramatički tačan. Pažljivo sluša mišljenja drugih i odgovara primereno, čeka svoj red u razgovoru.
VI SOCIJALNI RAZVOJ – IGRA	
1	Ne učestvuje u igri.
2	Igra se samo, izolovano od ostale dece.
3	Učestvuje u paralelnoj igri.
4	Učestvuje u simboličkoj igri, uz česte konflikte.
5	Aktivan je učesnik/ca simboličkih igara pri čemu se ističe njegov/njen obogaćen rečnik, sposobnost regulacije emocija i preuzimanje perspektive drugog
VII EMOCIONALNI RAZVOJ – EMOCIONALNA SVESNOST	
1	Nije sposoban/na da prepozna i prati sopstvene i tuđe emocije.
2	Prepoznaje par bazičnih emocija kod sebe ali ih ne imenuje.
3	U stanju je da prepozna i imenuje sopstvene emocije.
4	Vlada sopstvenim emocija i prepoznaje tuđe.
5	Prepoznaje i imenuje lična i tuđa emocionalna stanja.
VIII EMOCIONALNI RAZVOJ – UPRAVLJANJE SOBOM	
1	Nije sposoban/na da kontroliše svoje emocije.
2	Retko je u stanju da kontroliše svoje emocije.
3	Ponekad kontroliše svoje emocije.
4	Sposoban/na je da kontroliše svoje emocije i uglavnom to čini.
5	Uspešno kontroliše svoje emocije.
IX EMOCIONALNI RAZVOJ – SOCIJALNA SVESNOST	
1	Nije u stanju da prepozna potrebe pojedinca i grupe.
2	Retko je u stanju da prepozna tuđe potrebe.
3	Ne prepoznaje uvek tuđe potrebe.
4	Prepoznaje potrebe pojedinca i grupe, ali ne empatiše sa njima.
5	Prepoznaje potrebe pojedinca i grupe i ponaša se u skladu sa tim. Ima razvijen osećaj za empatiju.
X EMOCIONALNI RAZVOJ – DRUŠTVENO-EMOCIONALNA RAVNOTEŽA	
1	Ne shvata da unutrašnje emocionalno stanje ne mora nužno da odgovara spoljašnjem izrazu .
2	U stanju je da shvati da unutrašnje stanje ne mora nužno da odgovara spoljašnjem izrazu, ali to ne sprovodi u delo .
3	Razume mehanizam postizanja društveno-emocionalne ravnoteže.
4	Sposoban/na je da odvoji svoje unutrašnje od svog emocionalno-izražajnog ponašanja i uglavnom to radi.
5	U stanju je da odvoji svoje unutrašnje od svog emocionalno-izražajnog ponašanja i vešt/a je u tome.

Hvala na saradnji! :)

Stanislava Marić Jurišin

PRILOG 3

Produbljeni intervju sa vaspitačem

1. Ime i prezime vaspitača _____
2. Vaspitna grupa, vrtić

3. Završena škola _____
4. Radni staž u predškolskoj ustanovi _____
5. Stručno usavršavanje (sa akcentom na ekološke sadržaje):
 - *
 - *
 - *
 - *
 - *
 - *
 - *
 - *
 - *
6. Da li smatrate da ste tokom studija stekli adekvatna znanja iz oblasti ekologije?

7. Ekološko usavršavanje vaspitača je po Vašem mišljenju: a) potrebno, b) nije potrebno, c) po želji vaspitača
8. Da li je u Nastavnom planu i programu za decu predškolskog uzrasta ekologija i zaštita životne sredine dovoljno zastupljena?
a) Dovoljno je zastupljena b) delimično je zastupljena c) nije dovoljno zastupljena
9. Kakvi su vaši stavovi po pitanju ekologije?

10. Da li smatrate da je primena ekoloških programa od značaja na predškolskom uzrastu?

Zašto? _____

11. Da li u svom radu sa decom realizujete neke ekološke aktivnosti ili ekološki program?
Koje/i i u kom obimu?

12. Smatrate li da je za dečiji razvoj adekvatnija primena ekoloških aktivnosti ili ekoloških programa? Zašto?

13. Sa kim saradujete pri realizaciji ekoloških aktivnosti/programa?

a) Sa drugima vaspitačima b) sa stručnim saradnikom c) sa roditeljima d) _____

14. Saradnja sa roditeljima: Postoji li uopšte? Da li postoji na polju ekoloških tema i socio-emocionalnog razvoja?

15. Zašto ste se opredelili za program „Mi smo Zemljani,,? / da li ste čuli za program „Mi smo Zemljani,,?

16. Koji ekološki programi su Vam poznati?

17. Da li smatrate da će se bolji efekti postići ekološkim programima koji se baziraju na konkretnim ekološkim saznanjima i aktivnostima ili bi ekološki programi trebalo sadržinski da budu utkani u ostale aktivnosti koje se realizuju sa decom?

18. Smatrate li da ekološki programi direktno utiču na socio-emocionalni razvoj kod dece predškolskog uzrasta? Na koji način?

19. Šta su po Vama pozitivni učinci ekoloških programa?

20. Šta je to što Vas sprečava ili ometa u realizaciji ekoloških aktivnosti?

21. Kako biste unapredili ekološki vaspitno-obrazovni rad u Predškolskoj ustanovi?
