

Tatjana Novović
Filozofski fakultet
Nikšić

PREDŠKOLSTVO U KONTEKSTU BOLONJSKIH PROMJENA

PRESCHOOL EDUCATION IN CONTEXT OF BOLOGNA CHANGES

ABSTRACT: This work is focused on analysis and consideration of our higher education system through the prism of The Bologna Declaration in the field of Preschool education. After a brief consideration of the crucial points in this amended high educational system, we analyse the situation in our preschool educational system, the innovations that are being implemented, and also the ideas for fitting solutions. The emphasis is on the analysis of the results acquired by the implementation of different questionnaires about students' current attitudes towards the educational system, advantages, deficiencies, and suggestions for its promotion.

Within this micro-investigation conducted for the needs of this work, the following variables of the education were analyzed: class organization, the teaching structure (how do students find the lucidity of teaching, and the structure of school curricula); support and motivational quality of classes (stimulation of different aspects of students' attention); individualism, social climate, and the implementation of different forms and strategies in work with students of the Department for preschool education in Nikšić.

Key words: Bologna declaration, innovations, ECTS, preschool, curricula, individualism.

APSTRAKT: U fokusu ovog rada nalazi se analiza i sagledavanje temeljnih aspekata našeg visokoobrazovnog sistema kroz prizmu primjene Bolonjske deklaracije na području predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Nakon kratkog sagledavanja ključnih tačaka u izmijenjenom sistemu visokog obrazovanja, analiziramo stanje našeg predškolskog sistema, inovacije koje se sprovode, kao i ideje za cjelishodnija rješenja. Poseban akcenat staviće se na analizu rezultata dobijenih primjenom upitnika o stavovima studenata o aktuelnom načinu studiranja, prednostima, nedostacima, prijedlozima za njegovo unapređenje.

U okviru mikro istraživanja, sprovedenog za potrebe ovoga rada, analizirana su slijedeća obilježja (varijable) nastave: organizacija nastave; strukturisanost nastave (kako studenti percipiraju jasnoću nastave, pregnantnost, strukturisanost predmetnih i nastavnih sadržaja); podrška i motivacijski kvalitet nastave (stimulisanje različitih aspekata pažnje studenata); individualizacija; socijalna klima, primjena različitih oblika i strategija u radu sa studentima na Studijskom programu za predškolsko vaspitanje u Nikšiću.

Ključne riječi: Bolonjska deklaracija, inovacije, ECTS, predškolstvo, kurikulum, individualizacija.

Uvod

Ideja o potrebi stvaranja jedinstvenog prostora evropskog visokog obrazovanja projektovana je u Povelji evropskih univerziteta, koju su još 1988. godine potpisali rektori brojnih univerziteta u Bolonji. Tokom naredne decenije kreiran je niz važnih dokumenata o ustrojstvu ovog segmenta u društvenom kontekstu. Tako 1998. godine nastaje temeljni dokument pod nazivom *Zaje-*

dnička deklaracija evropskih ministara obrazovanja okupljenih u Bolonji pod nazivom *Evropski prostor visokog obrazovanja*, odnosno *Bolonjska deklaracija*, koja predstavlja polazište za obnovu visokog školstva. Riječ je o intenciji uspostavljanja jedinstvenog prostora znanja i obrazovanja kroz kreiranje autonomnih, integrisanih univerziteta posvećenih nastavi i istraživanju.

Konkretno odrednice pomenute jedinstvene univerzitetske platforme, na širem planu, su:

- Prihvatanje sistema lako uporedivih univerzitetskih nivoa i unapređivanje zapošljavanja i konkurentnosti na međunarodnom nivou.
- Prihvatanje sistema obrazovanja koji se temelji na dva ciklusa, od kojih prvi ciklus traje najmanje 3 godine i omogućava zaposlenje na evropskom tržištu rada a drugi ciklus vodi magistarskom odnosno doktorskom stepenu obrazovanja.
- Uvođenje bodovnog sistema ECTS koji omogućava mobilnost studenata.
- Unapređivanje mobilnosti koja treba da omogući studentima lakši prelazak na druge univerzitete.
- Unapređivanje evropske razmjene s ciljem poboljšanja kvaliteta podučavanja i istraživanja na svakom univerzitetu.
- Uvođenje integrisanih programa koji promovišu evropsku dimenziju.

Akademski okvir visokoškolskog obrazovanja

Akademski profil određuje obrazovne ciljeve, zahtjeve i ishode u određenom akademskom području. Profesionalni okvir je polazište za definisanje kurikuluma utemeljenog na kompetencijama u studijima koji obrazuju za profesiju.

- Ciljevi podučavanja na nivou studija i svakog posebnog Studijskog programa definišu se kao ishodi učenja.
- Ishodi učenja opisuju se kao kompetencije koje student stiče nakon što odgovori važećim studijskim obavezama.
- Ishodi učenja odnosno stečene kompetencije treba da budu prepoznatljive i objektivno mjerljive.
- Ishodi učenja povezani su sa studentskim opterećenjem u satima i ECTS bodovima.
- Određivanje ishoda učenja i opterećenja podloga je za razvoj strategija podučavanja, učenja i provjere naučenog .

ECTS Guidebook, 2005

I Ključni pojmovi

Kompetencije predstavljaju dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti. U visokom obrazovanju kompetencije se razvijaju u svim programskim jedinicama i utvrđuju se posebno za svaki nivo studijskog programa (*Tuning pojmovnik, 2007*).

Ishodi učenja, projektovani od strane nastavnika o tome što se od studenta očekuje da zna, razumije i/ili da je sposoban pokazati nakon završetka

procesa učenja. Ishodi učenja su praćeni odgovarajućim kriterijima vrednovanja prema kojima se može utvrditi jesu li ostvareni.

Budući da je student u centru obrazovnog procesa, ovo podrazumijeva formulisanje jasnih ishoda učenja za sve navedene nivoe kurikuluma, a ne spisak tema koje predavač treba da obradi tokom jedne nastavne cjeline. Potencijal ishoda učenja proističe iz nove filozofije obrazovanja koja podrazumijeva promjenu fokusa obrazovanja sa procesa predavanja/nastave na proces učenja.

Ishodi učenja su operacionalizacija kompetencija pomoću aktivnosti koje su mjerljive i vidljive i treba da zadovolje kriterijume:

1. jasnosti – da nema nejasnih termina,
2. logičke usklađenosti – međusobno i sa ishodima učenja šire celina učenja,
3. operativnosti – da budu provjerljivi.

Teorijska podloga za navedene ishode učenja je *Bloomova taksonomija obrazovnih ciljeva*.

Taksonomija obrazovnih ciljeva klasifikuje ishode učenja duž kontinuuma prema kriterijumu kompleksnosti procesa učenja u nekom od područja (kognitivno – Bloom 1956, Anderson, 2001, afektivno – Krathwol i sar., 1964, psihomotoričko – Simpson, 1972).

Prednosti upotrebe ishoda učenja

Za učenike:

- Vođenje kroz proces učenja.
- Razjašnjenje očekivanih ishoda.
- Razumijevanje zahtjeva i obaveza u programu.
- Mogućnost praćenja vlastitog napretka u programu.

Za nastavnike:

- Preusmjeravanje od pristupa usmjerenog na sadržaj na postignuće studenata.
- Pomoć nastavniku da artikuliše zahtjeve nastavne jedinice.
- Jačanje veze između ciljeva i vrednovanja postignuća (Vincent, 2008, Kreger, 2008).

Pristup podučavanju koji podrazumijeva da planiranje kurikuluma započinje jasnom slikom o tome što će studenti biti u stanju učiniti nakon realizovanih obaveza koje određeni kurikulum nalaže, zahtijeva utvrđivanje organizacije programa, usklađivanje metoda podučavanja i na kraju se pristupa provjeri naučenog kako bi se potvrdilo je li učenje dovelo do željenih promjena u znanju, vještinama i uvjerenjima. *Kurikulum* (eng. *curriculum*) podrazumijeva cjelovit odgovor na pitanja „ko uči?“, „šta uči?“ i „kako uči?“. Predstavlja širi pojam od pojmova „nastavni plan i program“ i „studijski program“.

Pri određivanju pristupa učenju i podučavanju treba voditi računa o osobenostima učenja odraslih:

- kognitivnom funkcionisanju: pamćenje, učenje, kognitivni stilovi
- profesionalnom iskustvu i predznanju

- motivacijsko/afektivnim obilježjima: ciljevi, vrijednosti, očekivanja, stavovi, interesi.

Studentsko opterećenje obuhvata sve oblike rada studenata tokom njihovog obrazovanja, tj. ne odnosi se samo na vrijeme koje student provede u direktnom kontaktu sa profesorom ili asistentom već uključuje i svaki oblik samostalnog rada, npr. pisanje seminarskog rada, pripremu za kolokvijum ili ispit, pripremu predavanja, pa čak i izradu završnog rada.

II Pozicija i uloga predškolskog vaspitanja i obrazovanja u univerzitetском kontekstu Crne Gore

II. 1. Kratak osvrt na pedagoško obrazovanje vaspitača u Crnoj Gori

Na Cetinju 1947. godine osnovana je Viša pedagoška škole, koju je pohađao budući nastavni kadar osnovne škole, a pod nazivom Pedagoška akademija. Od 1963. godine djelovala je u Nikšiću a 1977. godine transformisana je u Nastavnički fakultet. U skladu sa Programom racionalizacije visokoškolskog obrazovanja i naučno-istraživačkog rada 1988. godine, Nastavnički je preimenovan u Filozofski fakultet, kao složenu obrazovnu i naučnu instituciju koja u okviru svoje matične djelatnosti organizuje i realizuje osnovne, specijalističke i poslijediplomske studije.

Odsjek za predškolsko vaspitanje na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, otvoren je 1972. godine. Nastavni plan je kreiran prema procijenjenim potrebama prakse predškolskih ustanova, i usklađen sa programima sličnih studijskih odsjeka u neposrednom okruženju. Stalnim praćenjem efekata primjene programa moguće je bilo praviti formativnu i sumativnu evaluaciju postignuća i revidirati i unapređivati Program. Nastavni plan iz 1987. godine sadržavao je 19 predmetnih programa koji su realizovani u dvogodišnjem trajanju. Aktuelne društvene promjene odražavale su se na uvođenje novih obrazovnih paradigmi te je, usljed pomenutih gibanja došlo do unutrašnje transformacije i osavremenjavanja Plana koji će i dalje zadržati dvogodišnji okvir obrazovanja za budući vaspitački kadar (Delibašić: 2003).

Od 2004. godine, na programskim osnovama Bolonjskog procesa, ovaj Studijski program dobija novu strukturu i transformiše se u primijenjeni visokoškolski studijski program u trogodišnjem trajanju uz mogućnost nastavka pohađanja dvosemestralnih specijalističkih studija.

II. 2. Studijski program za predškolsko vaspitanje danas

Studijski program za predškolsko vaspitanje na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, koncipiran je na temelju dosadašnjeg iskustva u domenu obrazovanja vaspitačkog kadra, savremenih evropskih tendencija u sferi visokoškolskog obrazovanja i prestrukturiran u skladu sa principima Bolonjske deklaracije 2004. godine u primijenjeni trogodišnji studij. Uporišta za oblikovanje inoviranog kurikulumu za predškolsko vaspitanje u nas, nalaze se u slijedećim ključnim dokumentima za promjene visokoškolskog obrazovanja u evropskom prostoru:

Svjetska deklaracija o visokom obrazovanju (Pariz, 1998), Zajednička deklaracija o harmonizaciji strukture visokog školstva u Evropi (Pariz, Sorbona, 1998), gore pomenuta Zajednička deklaracija evropskih ministara obrazovanja (Bolonja, 1999), Knjiga promjena obrazovnog sistema u Crnoj Gori (Podgorica, 2001), Zakon o visokom opbrzovanju RCG (2003), Zakon o predškolskom vaspitanju (2003). U kontekstu transformacije univerzitetskih programa i usklađivanja sa principima Bolonjske deklaracije, urađena je adaptacija ovog Studijskog programa. U okviru osnovnih studija (6 semestara) razrađeno je 34 jednosemestralna predmetna programa i izbalansiran je stepen opterećenja po semestrima u ECTS kreditima (od 2 do 7 ECTS). Ukupno opterećenje po semestru je 30 ECTS a na kraju trogodišnjih studija 180 ECTS kredita. Pored obaveznih predmeta, studenti mogu da se opredijele za neki od izbornih predmeta (Pedagoška komunikologija, Audiovizuelna kultura u III semestru i Psihopatologija djece, Primjena računara u vrtiću, Vaspitno-obrazovni rad sa darovitom djecom u IV semestru).

Nakon završenih osnovnih studija, studenti mogu upisati postdiplomske-specijalističke studije u trajanju od dva semestra (10 predmetnih programa).

Program *primijenjenih studija za predškolsko vaspitanje* kombinuje usvajanje osnovnih teorijskih znanja sa sticanjem profesionalnih vještina i kompetencija.

Cjelokupni kurikulum utemeljen je na aktuelnom humanističkom socio-konstruktivističkom pristupu i struktuiran u skladu sa savremenim tendencijama u pedagogiji i psihologiji, uz puno uvažavanje praktičnog iskustva kao i osobnosti naše tradicije i kulture. Polazišta za oblikovanje aktuelnog kurikuluma, sadržana su u nekim zajedničkim vrijednostima savremenog društva (demokratija, otvorenost, odgovornost, pluralizam, identitet...) i novim saznanjima u pedagoškoj teoriji i praksi. Umjesto tradicionalne normativno-pozitivističke pedagoške paradigme koja je bila u temeljima prethodnog sistema, savremeno obrazovno ustrojstvo počiva na postmodernom pristupu humanoj i kreativnoj nauci o vaspitanju. Zajedničke odrednice u nauci o vaspitanju i obrazovanju predstavljaju referentni okvir za kreiranje cjelokupnog sistema inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika predškolskog vaspitanja:

- Nova filozofija obrazovanja.
- Otvoreno vaspitanje.
- Fleksibilne prosvjetne politike i strategije.
- Podsticanje individualnosti i sosijalizacije.
- Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje.
- Alternativne pedagoške ideje i pravci.
- Interdisciplinarni dijalog (Hrvatić, Piršl, 2007: 393).

Novi pristup u cjelokupnom obrazovnom sistemu ogleda se, ne samo na planu promjena u načinu struktuiranja samog kurikuluma, odabiru odgovarajućih programa, izboru prateće literature i izvora, već i na nivou njegove primjene: kombinovanje različitih metodskih postupaka i strategija, podsticanje

timskog rada, usvajanje demokratskih vrijednosti, osnaživanje motivacije i individualizacije, putem izmijenjenog načina rada/učenja-*učiti kako učiti*, standardizacije obrazovanja, primjene novih tehnika i tehnologija, novih pismenosti i vrijednosti. Zbog promjena koje se dešavaju u savremenom pred/škoolstvu, položaj i potrebne kompetencije vaspitača postaju složenije. Dominantna područja primjene novog načina obrazovanja, osposobljavanja i stručnog usavršavanja vaspitača su: istorijski i tradicionalni razvoj obrazovanja ovog kadra, stepen profesionalne autonomije, kurikulumske promjene i perspektive podučavanja i učenja.

Polazeći od činjenice da vaspitno-obrazovna institucija (vrtić) ne može biti samo „poligon“ za preuzimanje i primjenu gotovih rješenja, već njihov aktivan promoter i nosilac, postaje jasno koliko mora biti složena uloga vaspitača u organizaciji otvorenoj za promjene i nova naučna saznanja.

Dalji razvoj predškolskog vaspitanja treba zasnivati na kvalitativnim promjenama pedagoške prakse u predškolskim ustanovama kao i na razvoju savremenih koncepcija profesionalnog obrazovanja i usavršavanja vaspitača.

III Uloga nastavnika¹ u savremenom obrazovnom sistemu-novi profesionalni i društveni izazovi

Profesija nastavnika znatno se promijenila tokom posljednjih nekoliko decenija, posebno s obzirom na kompetencije koje treba da posjeduju i novih vještina koje je poželjno razvijati kako bi iste podsticali i razvijali kod djece. Mada neki autori ukazuju na činjenicu da je navedeno zanimanje preraslo u etabliranu profesiju (Mijatovic, 2000; Lucic, 2007), čini se kako u našem društvu još uvijek postoje predrasude prema ovom zanimanju te kako je ugled vaspitača još uvijek nesrazmjeran značaju i odgovornosti koje oni imaju u društvu.

Šta se promijenilo u pogledu pozicije i uloge/a nastavnika predškolskog vaspitanja (vaspitača) u aktuelnom vaspitno-obrazovnom ambijentu kod nas i na kojim se poljima prepoznaju potrebe za osnaživanjem profesionalnih kompetencija ovog kadra a time i njihovog unaprijeđenog profesionalnog statusa u obrazovnom i društvenom kontekstu ?

Marris ističe, da je profesionalni identitet nastavnika, konglomerat ličnih iskustava i iskustava svih, koji su tu struku gradili prije njih i zajedno sa njima, te stečene mudrosti o tome kako da se efikasnije realizuje vaspitno-obrazovni proces. Stoga nije čudno što nastavnici teže da održe postojeće stanje što duže. Promjene prijete da dovedu u pitanje pomenuta iskustva a time i vještine koje su bile u primjeni, da naruše fine racionalizacije i kompenzacije, pomoću kojih su usklađivali različite aspekte vlastitog položaja (Marris, v. Fullan, 1991: 36).

Tradicionalno poimanje profesije nastavnika temelji se na biheviorističkom poimanju učenja i transmisijom modelu vaspitno-obrazovnog procesa

¹ Nastavnik predškolskog vaspitanja/vaspitač.

sa, pozitivističkom modelu pedagoškog istraživanja, tehničko-racionalnom poimanju profesionalnog djelovanja i stručnog razvoja. Na drugoj strani, kritičko-refleksivno poimanje nastavničke struke temelji se na socio-konstruktivističkom učenju, paradigmi znanja i modelu pedagoškoga istraživanja, širem poimanju profesionalizma. Po Tehartu, nastavnici u procesu stručnog napredovanja izgrađuju profesionalne kompetencije na tri područja – na kognitivnom, praktičnom i moralnom. Na sva tri područja, prepliću se „2R“-refleksija i rutina (Valenčić-Zuljan, 2001). Profesionalni razvoj predstavlja cjeloviti proces rasta, koji zahvata ličnu, socijalnu i uže stručnu ravan. Prelaz sa transmisivskog na transformacijski kurikulum, koji uključuje sakonstrukciju znanja između svih učesnika, snažno utiče na promijenjenu ulogu nastavnika kao i na poglede na to šta je kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa i kvalitetan nastavnik (Vonta, 2009).

Otvorenost vaspitno-obrazovne institucije, kao organizacije koja uči, uticala je na izmijenjenu ulogu/e nastavnika dopunjenu novim zadacima i obavezama. Profesionalci se okreću prema drugačijoj koncepciji rada u kojoj treba djecu podsticati da uče „znati, činiti, biti, živjeti zajedno“ (Delors, 1998). Nastavnik više ne može biti samo dosledni realizator zadatih rješenja već postaje „razmišljajući praktičar“, „kritički profesionalac“ i posrednik programskih ideja koje dooblikuju sama djeca. Stoga je njegova uloga vrlo složena. On/ona kreira uslove za rad i život u zajednici, bira i pažljivo modeluje vlastite profesionalne tehnike i strategije rada, permanentno prati, posmatra i procjenjuje napredovanje i razvoj djeteta, odnosno grupe uz kontinuiranu samoevaluaciju u cilju planiranja vlastitog profesionalnog rasta i unapređivanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa. Nastavnik kreira prilike za dječju aktivnu participaciju u sagledavanju i otkrivanju stvarnosti, odnosa među ljudima, pojavama, preispitivanju vlastitih mogućnosti, ne nudeći gotove odgovore i zaokružene prijedloge. Jalongo i Isenbergova navode, pored već pomenutih i slijedeće uloge: vaspitač je specijalista za dječji razvoj, kreator sredine za učenje, planer kurikuluma, evaluator, posrednik i model, partner porodice, timski vođa i saradnik (Vonta, 2009).

Empirijskim istraživanjima utvrđena su četiri krucijalna područja kompetencija vaspitača/nastavnika (Palekčić, 2004, prema Weinert, Schrader, Helmke, 1997) potrebna za ostvarivanje kvalitetne nastave: sadržajno-predmetne/stručne kompetencije, dijagnostičke, didaktičko-metodičke i kompetencije u vođenju zajednice djece/učenika.

U skladu sa novonastalim zahtjevima ukupnih promjena u obrazovnom sistemu kod nas, kao i novoprepoznatim potrebama svih participatora u vaspitno-obrazovnom procesu u svijetlu savremenih naučno-tehnoloških dostignuća, aktuelnih promjena u praksi (promjene „odozdo-nagore“, Fullan), prirodno se nametnula potreba za promjenom programa studija za vaspitače/nastavnike.

III. 1. Strategije obrazovanja nastavnika u svijetu

Očigledno da je orijentacija obrazovanja nastavnika na određene tradicionalne akademske discipline umjesto na procese predavanja–učenja i sticanja

znanja kod studenata nastavničkih fakulteta bila diskutabilna i zahtijevala preispitivanje i revizije. U većini modela obrazovanja nastavnika nedostajala je istraživačka i razvojna dimenzija. Takođe, poentiranje metoda aktivnog učenja i obezbjeđivanje povoljnog okruženja za učenje pojavljivali su se više kao deklarativni ciljevi ali manje vidljivi u programima obrazovanja nastavnika. U tom smislu je Evropska komisija kroz planirane i realizovane aktivnosti SOCRATES za izradu nastavnih planova, širom Evrope doprinijela koncipiranju brojnih rješenja koja su utemeljena na tematskom pristupu i principima aktivnog učenja (Buchberger, Berghammer, 2000). Osim pitanja motivisanosti i sklonosti nastavničkom radu sa djecom, neminovno se nameće problem uslova na fakultetu za adekvatno inicijalno obrazovanje za budući profesionalni angažman. Kvalitet nastavnih programa, praćenje i primjena pedagoških inovacija, uvođenje novih nastavnih metoda, inteziviranje praktičnog studentskog rada, praćenje inovativnih projekata, koje se dešavaju „na terenu“, su neke od okolnica, na kojima počiva proces obrazovanja i stručnog pripremanja budućeg nastavnog kadra. Očigledno je da se od nastavnika/vaspitača očekuje bolje poznavanje razvojnih karakteristika, potreba i interesovanja djece, razumijevanje procesa učenja, upotrebljivosti znanja, vještina komuniciranja na različitim nivoima, ovladavanje savremenom organizacijom vaspitno-obrazovnog procesa uz korišćenje različitih postupaka i metodskih strategija.

Uticaj internacionalizacije obrazovanja kao pretpostavke za život i rad u širem, međunarodnom kontekstu, osnaživanje komunikacijskih, interkulturalnih kompetencija, ključne odrednice savremenog društva, poput otvorenosti, odgovornosti, autonomije, ljudskih resursa i dr. utiču na način kreiranja kurikuluma za bazično obrazovanje kao i strukturalne promjene u pedagoškoj teoriji i praksi. Na izmijenjene zahtjeve u pogledu obrazovanja nastavnika utiče nužno: nova pedagoška paradigma u osnovi obrazovnog sistema, humanistički otvoreni koncept vaspitanja, apostrofiranje individualizacije i socijalizacije, demokratske participacije i kooperativnog učenja, interkulturalnost, interdisciplinarni diskurs, alternativne pedagoške teorije i pravci (Hrvatić, Piršl, 2004: 385). U kontekstu ukupnih globalnih društvenih promjena i intezivirane razmjene na makro-planu, visoko obrazovanje postaje sve više internacionalizovano. Na institucionalnom nivou, to se odnosi na međunarodnu razmjenu studenata i profesora, saradnju u okviru naučno-istraživačkih poduhvata, međunarodno priznavanje stečenih kvalifikacija. Stoga kreatori visokoškolskog kurikuluma za nastavnike moraju imati u vidu ključne kompetencije potrebne za akomodaciju u savremenom profesionalnom kontekstu: komunikacija na maternjem i stranim jezicima, ICT vještine, matematička i naučna pismenost, preduzetništvo, cjeloživotno učenje, interpersonalne i građanske kompetencije i kulturna ekspresija (Key competences for lifelong learning: A European reference framework, 2004). Najvažnije promjene u podizanju nivoa nastavničkih kvalifikacija ogledaju se u usklađivanju opšte, stručne i praktične dimenzije obrazovanja od početka studija, postepenoj izmjeni studijskog programa u skladu s minimumom vještina koje nastavnik, mora steći tokom studija, traženju odgovarajućih modela podsticanja, priznavanja i nagrađivanja.

Danas postoji mnoštvo različitih poznatih strategija obrazovanja nastavnika koje se primjenjuju u posebnim društvenim kontekstima (Buchberger, 2000). Na opštem nivou, u toku prethodne decenije u zemljama, članicama Evropske unije kao i u većini drugih zemalja članica OECDa dešavaju se značajne društvene, političke, ekonomske i kulturne promjene koje se reflektuju na konkretne strategije za obuku nastavnika. Bijela knjiga „Nastava i učenje – ka društvu za sticanje znanja“ Evropske komisije (1995) ukazuje na uticaj internacionalizacije, informatičkog društva, naučno-tehničkih napredaka na obrazovni sektor.

Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika (Bucheberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000) predstavlja detaljan pregled stanja u obrazovanju s akcentom na promjenu vrijednosti i stavova, demografske promjene, izmijenjenu ulogu države u obrazovnom sektoru i implikacije na obrazovni sektor i strategije obuke nastavnika. S jedne strane, zapaža se na opštem nivou trend konvergencije u pogledu obrazovnih strategija i opredjeljenja a, s druge strane praksa profilise vrlo heterogena rješenja, determinisana različitim društveno kontekstualnim determinantama. Za razliku od zemalja poput Škotske, Irske, Švedske, Finske i Islanda u kojima nastavnička profesija vec tradicionalno ima dobar društveni status koji se i danas kao takav potvrđuje, ne baš dobrim procjenjuje se društveni status nastavnika u Engleskoj, Francuskoj, Njemackoj, SAD-u, Novom Zelandu i Austriji.

Kako je u mnogim obrazovnim sredinama preovlađivala statična koncepcija obrazovanja nastavnika, fokusirana na relativno kratak period inicijalnog obrazovanja, neophodno je ponovo razmotriti ciljeve i planove inicijalnog obrazovanja nastavnika, ulogu profesionalnog razvoja, odnosa između programa obrazovanja nastavnika, škola i nastavničke profesije.

III. 2. Savremene kompetencije nastavnika – izazov za izmijenjeni kurikulum

Krucijalne odrednice kurikuluma inicijalnog obrazovanja vaspitača su rezultat usaglašavanja teorijsko-naučnog saznanja i aktuelno potrebnih nastavničkih kompetencija. Stoga je važeći Studijski program kod nas (kurikulum, način rada, dinamika i interakcija, ukupna pedagoška komunikacija na svim nivoima) koncipiran:

- prema sticanju teorijskih znanja ali i njihovoj adekvatnoj primjeni,
- fleksibilan, modularan (izborni programi) i usmjeren prema pripremi studenata za snalaženje u različitim konkretnim vaspitno-obrazovnim uslovima,
- omogućava uvođenje inovacija tj. novih pedagoških saznanja.

Cilj visokoškolskog obrazovanja budućih nastavnika predškolskog vaspitanja je razvijanje njihovih profesionalnih kompetencija, koje uključuju stručna znanja i pedagoško-psihološke vještine. Takođe, nužno je osposobljavati ih da učestvuju u istraživačkim projektima u skladu sa narastajućim zahtjevima društva znanja. Stoga, zadatak univerzitetskih nastavnika postaje kompleksniji i,

pored stručno-predmetnih i metodičkih kompetencija, zahtijeva prosocijalne, empatijske, asertivne, stvaralačke sposobnosti. U stvari, osnovne kompetencije univerzitetskih nastavnika i vaspitača su zajedničke i obuhvataju: stručne kompetencije, pedagoške vještine vođenja procesa učenja i didaktiko-metodičke transformacije obrazovnih sadržaja, komunikativne kompetencije, savjetodavnu i konsultativnu spretnost, evaluativne kompetencije i otvorenost za promjene (Hrvatić, Piršl, 2009). Naravno, sve navedene zadatke/uloge nastavnici realizuju u savremenom multikulturalnom društvu što iziskuje od profesionalaca usavršavanje i u domenu interkulturalnih kompetencija.

Načelno, postoji konsenzus oko toga da obrazovanje nastavnika treba da bude otvoren i dinamičan sistem, dio kontinuiranog procesa profesionalnog razvoja. Istraživanje i usavršavanje u obrazovanju kao i istraživačka kultura nastave i učenja u obrazovanju nastavnika mogu se smatrati ključnim komponentama dinamičnih sistema učenja i usavršavanja. To, međutim znači konkretne zajedničke akcije na putu promovisanja i razvijanja kulture permanentnog usavršavanja. Sistemska reforma obuke nastavnika zahtijeva blisku vezu istraživanja i razvoja u obrazovanju, početnog obrazovanja nastavnika i njihov konkretan rad u vaspitno-obrazovnim institucijama (Griffin, 2007). U tom smislu neophodno je da se akteri u obrazovanju, sa različitih pozicija i nivoa uključe u jedinstvenu zajednicu za učenje.

IV. Zašto je potrebno ulagati u rano obrazovanje?

Iako se 85% moždanih struktura formira do treće godine života, u to razdoblje ulaže se samo 4% javnih investicija.
(John Benett, 2008)

Nasuprot nekadašnjum naučnim mišljenjima o konstantnosti kapaciteta mozga kao i invarijantnosti intelektualnog potencijala, naučnici danas nedvosmisleno ukazuju na činjenicu da iskustvo koje djeca svakodnevno dobijaju, način na koji primaju i odgovaraju na utiske iz okoline, stimulacije na koje reaguju – oblikuju njihov mozak, kao i njihovu ličnost u cjelini. Činjenica je da se najveći dio razvoja mozga odvija u prvim godinama života, a najveći dio razvoja inteligencije javlja se *prije nego što dijete navršu sedmu godinu*. Treba istaći da se u toku prve tri godine života, odvija najintenzivniji rast moždanih ćelija, uz permanentno formiranje neuronskih veza u mozgu. Tokom prvih godina života uspostavljaju se (ili ne) temelji za cijeli život, pa je ono što se djetetu događa u tom periodu kao i mogućnost koju ima za rast i razvoj, od presudne važnosti za dalje napredovanje. Humanistički model djetinjstva, uvodi u koncept zdravog i prirodnog dječjeg razvoja, osim primarnih i druge socijalizacijske aktere. Razvoj djeteta se počinje pratiti od fetalnog života, a fiziološki, neurološki razvoj je u neprestanom prožimanju sa psihološkim dispozicijama. Raniju orijentaciju na normativno proučavanje razlika između ponašanja djeteta i ponašanja zrele, odrasle osobe, zamijenila su istraživanja usmjerena na interakciju

između djeteta i odraslih i među djecom, kao i istraživanja dječjeg autentičnog iskustva (Pešić, 2009). Ovaj put vodi holističkom, integrativnom praćenju i stimulanju ukupnog razvoja djeteta a ne samo pojedinih aspekata. Umjesto isključivo medicinskog modela, postepeno se promoviraju socijalni, inkluzivni model zaštite djetinjstva, koji implicira izmještanje težišta stručnog i, uopšte društvenog interesovanja sa razvojno-bioloških karakteristika djeteta na širi ekološki kontekst. Dijete se prepoznaje, priznaje i poštuje u svojoj osobitosti. Nauke koje se bave uže i suptilnije ovom fazom u odrastanju ukazuju na veliku mogućnost primanja uticaja i sklonost promjenama, prilagođavanju, usavršavanju, napredovanju, čime se artikulišu ozbiljni zahtjevi za osmišljenim i promišljenim intervencijama upućenim djetetu na ranom uzrastu. Djetetu je, prirodno data težnja za razvojem, samoaktualizacijom, stvaranjem. Kulturno-istorijski model djetinjstva, čiji su predstavnici, dominantno, Vigotski i Valon, polazi sa stanovišta da je dječja priroda zadana, te da sopstvenim aktivnostima dijete izrasta u zrelu formiranu ličnost. Dakle, ono što latentno posjeduje kao urođeni potencijal dijete može tek putem aktivnosti u datom kulturološkom kontekstu da „oživi“. Prema ovom shvatanju, dijete u interakciji sa različitim pripadnicima zajednice kao i putem vrlo značajnih igrovih aktivnosti, usvaja ili sasvim internalizuje kulturne obrasce datog društvenog konteksta.

Programi podrške djeci, stoga moraju obuhvatiti različite forme podrške i pomoći potrebne kako bi svako dijete napredovalo u životu, kao i podršku porodici i zajednici koja je potrebna za promovisanje zdravog dječijeg razvoja.

V. Prednosti i nedostaci Programa iz ugla studenata predškolskog vaspitanja

U cilju sagledavanja stavova studenata/kinja Filozofskog fakulteta (Studijski program za predškolsko vaspitanje) o kvalitetu nastavnog procesa, u kontekstu Bolonjskog režima studiranja, izvršili smo anketiranje polaznika druge, treće i četvrte godine (specijalističke studije). U okviru pomenutog uzorka ispitanika, izdvojili smo petnaest studenata treće godine koji, zbog specifičnih okolnosti, tj. radnih obaveza, nastavu pohađaju u danima vikenda. Riječ je o studentkinjama koje su, u godinama prije organizovanja ovog Studijskog programa po principima Bolonje, završili dvogodišnju višu školu a sada se, u uslovima koji su im prilagođeni, doškoluju.

Analizirana su slijedeća obilježja (varijable) nastave: organizacija nastave; strukturisanost nastave (kako studenti percipiraju jasnoću nastave, pregnantost, strukturisanost predmetnih i nastavnih sadržaja); podrška i motivacijski kvalitet nastave (stimulisanje različitih aspekata pažnje studenata); individualizacija; socijalna klima, primjena različitih oblika i strategija u radu sa studentima na Studijskom programu za predškolsko vaspitanje u Nikšiću. Naravno, kako ovdje nije primijenjena složenija metodologija i više istraživačkih instrumenata, smatramo da je moguće uočiti i otvoriti nova područja za razmišljanje u domenu fokusirane problematike, bez pretenzija da, u okviru ovog rada i

jednostavne analize koja slijedi (bez primjene više instrumenata i složenije kvantitativne i kvalitativne analize), pravimo neke slojevitije generalizacije i projektujemo pravce za temeljnije promjene.

INTERPRETACIJA REZULTATA:

Istraživanje je realizovano u septembru 2010. godine

- Uzorkovanje je realizovano na bazi svih studenata predškolskog vaspitanja 2., 3. i 4. godine, odnosno, specijalističkih studija.
- Stratifikovan uzorak sa slučajnim izborom.
- Ukupno – 90 ispitanika.

Godina studija	Frequency	Valid Percent
Druga	26	28,9
Treća	20	22,2
Specijalističke studije	29	32,2
Treća/pohađali nastavu vikendom	15	16,7
Total	90	100,0

Od ukupnog broja ispitanika njih 67,8% se finansira iz budžeta dok se 32,2% sufinansira.

Od ukupnog broja ispitanika 48,3% misli da je selekcija na početku školovanja dobro planirana dok 42,7% ne može da procijeni ili ne zna. Samo 9% ispitanika misli da se o selekciji na početku školovanja nije vodilo računa.

Kao motiv za upis na ovaj studijski program, 90% ispitanika navodi želju da se bave ovim poslom u budućnosti dok 5,6% ispitanika je upisalo ovaj program jer nije imao drugih mogućnosti. Takođe 4,4% ispitanika se opredjeljuje za treću opciju tj.: mišljenja su da će na ovaj način sigurno obezbijediti posao, da je ovo poziv koji ima perspektivu, bolju platu i dodatno obrazovanje (oni koji su zaposleni).

Od ukupnog broja ispitanika njih 64,4% misli da je nastavni sistem koncipiran prema bolonjskim zahtjevima, veoma dobar. Sa druge strane, njih 12,2% misli da je Bolonjski sistem loš, dok 23,3% ispitanika ne može da procijeni i nema stav o bolonjskom sistemu.

Kad je riječ o struktuiranju programa po ECTS kreditima, ispitanici odgovaraju na način predstavljen u tabeli koja slijedi:

Struktuiranju programa po ECTS kreditima	Frek.	procenti
Potpuno jasno	52	57,8
Nije jasno po kojim kriterijumima je urađeno opterećenje	29	32,2
Nije valjano napravljeno opterećenje	9	10,0
Total	90	100,0

Za 36,7% ispitanika, program po predmetima je dobro planiran dok 22,2% ispitanika misli da program ima nepotrebnih oblasti. Takođe, 21,1%

ispitanika misli da se pojedini sadržaji programa nepotrebno ponavljaju dok 20% ispitanika misli da ima preklapanja premetnih sadržaja u programu.

Po mišljenju 32,6% ispitanika način realizacije programa zavisi od nastavnika. Ipak najveći broj ispitanika, njih 37,1% je reklo da nastavnici realizuju program kombinacijom predavačkog i interaktivnog pristupa. Manji broj smatra da nastavnici program realizuju kroz stalnu interakciju sa studentima (18%) dok je 12,4% ispitanika mišljenja da profesori realizuju program isključivo predavački.

Najveći broj ispitanika (54,4%) misli da samo neki profesori izlažu na jasan i zanimljiv način dok njih 38,9% ispitanika smatra da to uglavnom svi profesori rade a 6,7% ispitanika smatra da zanemarljivo mali broj nastavnika izlaže na jasan i zanimljiv način.

Najveći udio ispitanika smatra da samo neki nastavnici umiju da zainteresuju studente. Ovaj iskaz je iznijelo 56,7% ispitanika. Sa druge strane za 38,9% ispitanika uglavnom svi nastavnici iznaju da zainteresuju studente i 4,4% ispitanika misli da samo zanemarljivo mali broj nastavnika umije da zainteresuje studente.

Vežano za pripremljenost nastavnika, od ukupnog broja ispitanika 48,3% smatra da su samo neki nastavnici dobro pripremljeni dok 47,2% smatra da su uglavnom svi nastavnici dobro pripremljeni. Samo 4,5% ispitanika smatra da je samo zanemarljivo mali broj nastavnika dobro pripremljen.

Za više od polovine uzorka tj. za 52,2% uglavnom svi nastavnici podstiču uključivanje i učestvovanje studenata u nastavi dok 46,7% ispitanika da to podstiču samo neki nastavnici. Za 1,1% ispitanika samo zanemarljivo mali broj nastavnika podstiče uključivanje i učestvovanje studenata u nastavi.

52,2% ispitanika misli da uglavnom svi nastavnici daju korisne informacije o radu pojedinih studenata dok 45,6% ispitanika misli da samo neki nastavnici daju korisne informacije.

Pola uzorka smatra da uglavnom svi nastavnici odgovaraju na pitanja i komentare dok 47,8% misli da samo neki nastavnici odgovaraju na pitanja i komentare.

Za najveći broj ispitanika, njih 56,7% komunikacija u nastavi je višesmjerna tj svi imaju prilike da aktivno učestvuju. Sa druge strane 41,1% ispitanika misli da je komunikacija dvosmjerna dok 2,2% ispitanika misli da je komunikacija jednosmjerna tj komunikacija od nastavnika ka studentima.

Najveći broj ispitanika misli da dobijaju veoma malo praktičnog iskustva 38,9%. Takođe 34,4% ispitanika misli da može biti više prilika za praktičan rad dok 24,4% smatra da ima dovoljno prilika da upozna praksu. Od ukupnog boja ispitanika njih 2,2% je navelo nešto drugo za praksu od čega se izdvaja: da samo neki nastavnici pružaju praksu kao i da smatraju da bi praktičan rad trebao biti zastupljen svakodnevno.

Po mišljenju 74,4% ispitanika, nastavnici u radu primjenjuju uglavnom predavanja i frontalni rad dok 23,3% misli da nastavnici u radu primjenjuju različite oblike i metode rada kao što su: radionice, debate, diskusije, okrugle sto-

love...) što nije ssvim kompatibilno sa prethodnim odgovorom o nivou interakcije i aktivnog uključivanja studenata.

Od ukupnog broja ispitanika njih 47,8% misli da nastavnici rad prate najviše preko kolokvijuma i eseja dok 37,8% misli da nastavnici vrednuju kolokvijume i usmeni ispit. Sa druge strane 11,1% ispitanika misli da nastavnici rad prate kontinuirano na različitim poljima kao što su radionice, debate, prezentacije eseja, projekti.

Za pripremanje ispita po mišljenju 52,2% ispitanika nastavnici preporučuju obaveznu literaturu dok 24,4% ispitanika misli da nastavnici preporučuju širu literaturu za pripremanje ispita. Za 20% ispitanika nastavnici preporučuju proširenu literaturu. Od ukupnog broja ispitanika njih 3,3% je navelo da im profesori preporučuju nešto drugo kao što su skripte.

Ocjenjivanje je	Frequency	Valid Percent
Jasno,otvoreno i obuhvatno	47	52,8
Djelimično jasno	16	18,0
Zatvoreno i nejasno	1	1,1
Zavisi od nastavnika	25	28,1
Total	89	100,0
System	1	
	90	

Za 52,8% ispitanika ocjenjivanje je jasno, otvoreno i obuhvatno dok 28,1% ispitanika misli da ocjenjivanje zavisi od nastavnika. Takođe 18% ispitanika smatra da je ocjenjivanje djelimično jasno.

Značajan broj ispitanika, njih 78,9%, smatra da se završni ispit realizuje kao usmeni razgovor koji se naslanja na prethodno postignuće dok 5,6% ispitanika misli da je završni ispit nezavisan od prethodnog postignuća. Samo 1,1% ispitanika tvrdi da nema završnog ispita dok 14,4% ispitanika navodi *nešto ostalo* kao vid završnog ispita odnosno ističu da završni ispit zavisi od nastavnika i da nastavnici određuju da li ima usmenog ispitivanja ili ne.

Računare i informacione tehnologije u učenju studenti najviše koriste prilikom pripreme eseja i prezentacija na casovima, smatra 37,9% ispitanika. Sa druge strane 27,6% ispitanika smatra da se računari i informacione tehnologije ne koriste dok opciju da su u primjeni u svrhe istraživanja i izučavanja tema kojih nema u planovima, bira 10,3% ispitanika.

Za 64,4% studenata Bolonjska deklaracija se uglavnom primjenjuje a 8,9% ispitanika, opredjeljujući se, takođe za opciju – uglavnom, obrazlaže svoj odgovor, navodeći argumente kojima potkrepljuju svoj odgovor: previše studenata, nema dovoljno razmjene i interakcije, nedovoljna upoznatost nastavnika sa studentima pa otuda i neshvatanje njihovih potreba; nema dovoljno prilike za grupni rad i radionice. Od ukupnog broja ispitanika, 12,2% studenata misli da se u potpunosti primjenjuje Bolonjski koncept nastave. Samo 3,3% ispitanika misli da se Bolonja ne primjenjuje a samo 1,1%, njih smatra da se više deklarativno primjenjuje.

Ocijena zadovoljstva po segmentima (prosječna vrijednost za moguće ocjene po nivou zadovoljstva od 1 do 4)

Perspektivom nakon studija	2,8667
Nivoom znanja koje ste stekli	3,2556
Radom studentske službe	3,1000
Kvalitetom saradnika	3,2333
Kvalitetom nastavnika i njihovim predavanjima	3,4333
Literaturom	2,8764
Opremom	2,7111
Prostorom	3,0222
Predmetima	3,3333
Sistemom informisanja	3,0111
Ukupnom organizacijom rada	3,0706

Na posljednje pitanje otvorenog tipa, usmjereno na moguće prijedloge, primjedbe, sugestije, zabilježili smo nekoliko zanimljivih i od više ispitanika markiranih odgovora:

- Bilo bi dobro da se organizuju master studije, usmjerene na neku posebnu oblast koja nas zanima više.
- Bilo bi dobro da specijalističke studije budu usmjerene na neku posebnu oblast koja nas zanima više.
- Da nam se omogući nastavak usavršavanja i na nekim drugim studijskim programima i prohodnost na druge fakultete.
- Dobro bi bilo da se studenti uključuju u praksu i i neka mala istraživanja kao volonteri u vrtiću. To bi bilo svima korisno.
- Potrebno je praviti selekciju studenata koji će istinski i s ljubavlju raditi sa djecom. Bilo bi poželjno prije upisa vršiti psihološko testiranje.
- Mislim da se upisuje previše studenata na predškolsko i zato je puno nezaposlenih.
- Nije mi jasno šta dobijam sa diplomom *bačelor*.
- Nije nam jasno na osnovu čega je jedino naš program primijenjeni i zašto nemamo akademski status da možemo napredovati kao i ostali (doktorat, npr.).
- Nepotrebno je ovoliko insistiranje na redovnosti jer je standard studenata loš i moramo da radimo uz studiranje. Skupe su i knjige, literatura.
- Smatram da studentima treba ponuditi više smjerova na spec. studijama.
- Treba jasnije napraviti razliku između tro i četvorogodišnjeg studija. To bi trebalo vidljivije razgraničitiu praksi.
- Treba obezbijediti širu literaturu i časopise na fakultetu vezane za rani razvoj.
- Treba uticati na sistem da prepozna važnost ovog segmenta i otvara nove ustanove i radna mjesta za nas.
- Više usavršavanja za rad u jaslicama sa djecom do 3. godine i novih saznanja o radu sa djecom sa posebnim potrebama.

Studenti koji rade:

- Ne znamo zašto mi, pored polaganja ispita razlike i nove kvalifikacije imamo isti koeficijent (zaposleni).
- Nejasna razlika između dvogodišnjeg i trogodišnjeg studija-isti koeficijent.
- Ne znam koja je razlika po pitanju statusa na poslu kad dobijemo bačelor.
- Smatramo da je ovo odlično rješenje da osiguramo radnu poziciju. Naučili smo neke korisne stvari.
- Naši pretpostavljeni ne uvažavaju naše napredovanje.
- Više razumijevanja za naše probleme – posao, troškovi.

Zaključak

Nakon sagledavanja dobijenih rezultata u odnosu na početno projektivane kriterijske varijable, razmatrane i već interpretirane u kontekstu prethodne analize odgovora naših studenata/kinja, apostrofiraćemo, na kraju, samo nekoliko zanimljivih uvida u aktuelni sistem studiranja na ovom Studijskom programu.

Pored značajnih promjena usklađenih sa savremenim obrazovnim i nastavnim koncepcijama, o kojima je bilo riječi, i dalje se zapaža izvjesna jednodličnost u pogledu metoda nastave. Naime, u okviru nekih predmeta, nastava je organizovana frontalno i predavački (*ex cathedra*). Ostavlja se nedovoljno prostora za diskusiju sa studentima, a u jednom broju slučajeva čak i za pitanja studenata vezana za pojašnjavanje sadržaja predavanja. Osim toga, treba imati u vidu da u učionicama ne sjede *prosečni studenti*, već *oni* imaju različite stilove učenja, te je neophodno varirati metode nastave kako bi se svim studentima obezbijedili, u mjeri mogućeg, jednaki uslovi učenja.

Kad je u pitanju provjera znanja studenata zapažamo da se vrši na ograničeni broj načina – kolokvijumi, pismeni ili usmeni ispiti koji se svode na testove, izradu eseja ili usmeno/pismeno i, samim tim testira ograničen skup stečenih kompetencija. Sistem kontinuiranog ocenjivanja zahtijeva motivisanje studenata da aktivno učestvuju u nastavi i kontinuirano uče, aktivno učestvuju tokom predavanja, vježbi, diskusija, prezentacija, postavljanja pitanja, obradivanje dijela gradiva...

Ukoliko nije tako, proces studiranja se svodi na zadovoljavanje očekivanja sistema ili pojedinačnih profesora, što može negativno uticati na formiranje profesionalnih i akademskih kompetencija studenata.

Iako studenti/kinje izražavaju afirmativan stav po pitanju perspektive nakon završenih studija, na kraju se pojavljuje pitanje: U kakvom su odnosu ciklusi studija sa zvanjima? U kontekstu Evropskog okvira kvalifikacija, nivo 6 odgovara prvom ciklusu studija (*Bachelor*) a slijedeći stepen je vezan za specijalističke studije no prepoznavanje i razlikovanje kvalifikacija od strane tržišta rada nije, po mišljenju ispitanika, riješeno na adekvatan način. Studenti/kinje smatraju da bi trebalo jasnije definisati ishode učenja na kraju ciklusa kako bi se lakše razlikovali mogući poslovi za koje bi student trebalo da bude kvalifikovan. Takođe, određivanje profila (akademski odnosno primijenjeni) Studijskog programa treba izvršiti preciznije, na osnovu definisanih ishoda učenja.

L i t e r a t u r a

- Blum, B. S. (1981), *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*, Knjiga 1 – kognitivno područje. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Buchberger, F. (2000), *Politika obrazovanja nastavnika u Evropskoj uniji*.
- Fullan, M. (2000), *Sile promjene*, London: The Falmer Press.
- Griffin, G. (2007), *Promjene u obrazovanju nastavnika – pogled u budućnost*, Sarajevo: Pedagoški zavod BiH.
- Jukić, T., Reic-Ercegovac. I. (2008), *Zanimanja učitelja i odgajatelja iz perspektive studenata*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Odsjek za pedagogiju
- Marjanović, A. (1987), *Dečji vrtić – otvoreni vaspitni sistem*, Beograd: Predškolsko de- te br. 3-4.
- Miljak, A. (2007), *Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja*, Zagreb: Za- vod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagreb.
- Palekčić, M. (2007), *Od kurikuluma do obrazovnih standarda*, Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagreb.
- Pašalić-Kreso, A. (2000), *Rano učenje ili učenje u funkciji uvećavanja kapaciteta mo- zga*, Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative, Step by step, BiH.
- Pešić, M. (1987), *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*, Beograd: ZUNS.
- Pešić, M. (2009), Filozofski fakultet, Beograd – „Otvoreni kurikulum u dečjem vrtiću zajednici učenja“, Filozofski fakultet u Beogradu – Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.
- Piršl, E., Hrvatić, N. (2007), *Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja*, Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagreb.
- Špoljar, K. (1999), *Istraživanje i unapređivanje odgojne prakse i koncepcije permanen- tog usavršavanja odgojitelja*, Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu, Vol. 1, br. 1, Izvorni znanstveni članak.
- Vonta, T. (2009), *Organizirana predškolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*, Lju- bljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica.