

## СУШТИНА ВАСПИТАЧКОГ ПОЗИВА

**Апстракт** *Сведена на огољену суштину, постоје само два основна приступа одређењу улоге васпитања (а тако и васпитача) који имају корене у спартанском и атинском васпитању, најлакше схватљивим кроз парадигму о “лончару” и “вртлару”. Примере за то налазимо у схватањима педагошких мислилаца и посленика, од Ф. Фребела, до наших савременика. Сваки од великих педагошких система имао је и своје схватање суштине васпитачког позива по којем је био препознатљив и разликовао се од других. У полемикама се ове разлике потенцирају и супротстављају (често једнострано и догматски), што није најбољи пут за одређење суштине васпитачког позива. Дух новог времена, обележен тежњом за демократичношћу, захтева приступ који антиномијско одређење ове суштине сагледава кроз дијалектику јединства супротности, тежећи успостављању више синтезе (суперпозиције) међу њима.*

**Кључне речи:** *васпитач, педагошке антиномије*

## THE ESSENCE OF PRESCHOOL TEACHING

**Abstract** *Reduced to its pure essence, there are only two basic approaches to determining the role of education (including educators, too) whose roots go back to ancient Spartan and Athenians education, which can be most easily grasped by using the paradigm of a “coppersmith” and a “gardener”. Examples of this kind can be found in the views of pedagogic theorists and practitioners from Fridrich Froebel to our contemporaries. Each of great educational systems had its own concept of the essence of educational profession by which it differentiated from others and was recognisable. In disputes these differences are often stressed and juxtaposed (too often unilaterally and dogmatically) which is not the best route towards establishing the essence of educational profession. New Zeitgeiss, characterised by a tendency towards democracy, requires an approach that scrutinizes the antinomic determination of the essence through the dialectics of the unity of the opposites, aiming at establishing a superordinate synthesis of the opposites.*

**Keywords:** *concept, mutual understanding, negotiating meaning.*

У мноштву педагошких праваца, идеја и система, могуће је сагледати два основна која имају корене у спартанском и атинском васпитању. Линија раздвајања међу њима налази се у односу према васпитанику, одговору који дају на питање – чему служи васпитање, и улози васпитача одређеној

одговором на ово питање. Док је васпитање у Атини имало за циљ да омогући хармоничан развој човека, служило човеку и полазило од његове људске суштине, у Спарти се тежило развоју функције војника, функције која није инхерентна људском бићу, него му је придодата. Данас ове идеје препознајемо у бихевиористичком и хуманистичком приступу васпитању и схватању улоге васпитача. Њих најбоље илуструје парадигма о васпитачу као “лончару” (који од бесловесне глине – детета, формира шта је наручиоцу продукта воља) или “вртлару” (који у врту пуном цвећа – деце, сваком детету пружа негу која му одговара, омогућавајући му да оформи оно што је већ носило у себи – као цвет који је, пре него што се расцвета, био пупољак).

Антиномије се у педагогији јављају од давнина, кад год се покушајима да се реши неки васпитно-образовни проблем прилазило “полазећи са супротних становишта, од којих свако, посматрано за себе, изгледа релативно тачно, али се ипак у суштини међусобно искључују” (*В. Јоковић у Теодосић: 1967, 35-6*). Има их у супротстављеним веровањима педагога у свемоћ васпитања, или признавању немоћи у односу на оно што дете доноси са собом на свет наслеђем, као и тези Лао-Цеа о “деловању без деловања”, претходници Русоове поставке да ћемо га најбоље васпитати ако га не васпитавамо уопште. Њу је прихватио покрет педоцентризма (коме је антиномија – адултоцентризам), а до екстрема довела антипедагогија, супротстављајући се “педагогизацији детињства”, “психичком инжењерингу” бихевиоризма и тоталитаристичкој педагогији. Њима се, као што упозорава М. Цекић, заговара “...потпуна слобода у васпитавању (која) нужно укида сам процес васпитања као сврсисходан процес, а стриктна примена ауторитета претворила би васпитање у дресуру”. Решење, којим би се избегла ова педагошка Сцила и Харибда, види се “у изграђивању таквих облика васпитног процеса у коме ће антиномије у јединству и међусобном условљавању једна другој укидати екстремистичке негативности и омогућити њихово позитивно деловање у педагошкој пракси” (*у Теодосић: 1967, 35-6*).

Постављене као алтернативе, педагошке антиномије се најчешће користе као аргументација у полемикама. Сасвим је једноставно одредити се за алтернативу која боље звучи, а ону другу приписати опоненту. На пример, “отворено” васпитање има лепшу конотацију од “затвореног” (иако њихова прихватљивост или неприхватљивост зависи од тога према чему смо отворени, а према чему нисмо). Вртић треба да буде “по мери детета” само уколико ова мера подразумева, поред индивидуалне, и друштвену димензију његових потреба (ако се не ради о малом Робинзону). Васпитач треба да буде “рефлексивни практичар” под условом да је његова рефлексивност ваљано теоријски заснована, иначе се претвара у “рефлексног импровизатора”.

Програм може да буде колико год се хоће разрађен под условом да васпитач има пуно право да из њега бира, прерађује и надограђује (парадигма таквог програма је “шведски сто” за разлику од празног стола), а то се посебно односи на циљеве васпитно-образовног рада, без којих важи пословица да је “броду који не зна куда плови сваки ветар лош”. И тако даље.

Пописане су и класификоване антиномије које се у последње време јављају у нашој периодици и званичним програмима, а односе се на значајна питања којима се одређује суштина васпитачког позива: улогу васпитача у односу на прописани програм, однос васпитача према деци, и начине на које васпитачи обављају свој посао. Оне су при томе постављене у облику “или-или” алтернативе, како би се рељефније истакле неподударности међу њима у случају опредељивања за само један од екстрема. Уз сваку је наведен и коментар којим се указује на могућност њиховог превазилажења сагледавањем кроз дијалектику јединства супротности и ради успостављања више синтезе (суперпозиције) међу њима. Уколико се у томе успе, то може бити од пресудног значаја за рехабилитацију педагошке науке и формирање начина мишљења који се неће саплитати о једностране ставове и симплификације, општа места и флоскуле, чиме се неспоразуми међу стручњацима свих профила умножавају, а теорија све више губи углед у јавности и применљивост у пракси.

### **Улога васпитача у односу на прописани програм**

*Антиномија 1* – Или ће се побољшања у предшколство уносити прописивањем званичних докумената, или ће у томе учествовати и васпитачи који ће деловати у реалном, конкретном контексту.

*Коментар:* Васпитач је свакако кључни фактор од кога зависи побољшавање стања у предшколству, а функција званичних докумената је да му то омогуће одговарајућим прописима и решењима. Вишегодишње непостојање закона који би регулисао функционисање предшколских установа нанело им је огромну штету.

*Антиномија 2* – Или ће се признати огроман утицај “имплицитних схватања” васпитача на његову праксу, или ће се остати при ставу да ова пракса искључиво зависи од експлицитно прописаних *Основа програма*.

*Коментар:* Ништа од поменутог није искључиво. Експлицитни програмски захтеви и препоруке претачу се у праксу кроз филтер “имплицитних схватања” васпитача, утичући на њих у већој или мањој мери.

*Антиномија 3* – Или ће се програм, који остварују васпитачи, развијати зависно од интересовања деце, или ће се, насупротив томе, остваривати *Опште основе програма предшколског васпитања и образовања*, које је прописао Национални просветни савет.

*Коментар:* Програм није могуће развијати искључиво на основу дечјих интересовања, иако их треба максимално уважавати. Њих треба будити и усмеравати у правцу корисном за дечји развој, о чему су водили рачуна творци *Општих основа програма*, што значи да их не треба раздвајати и супротстављати.

*Антиномија 4* – Или ће деца усвајати шта им је занимљиво и привлачно, или оно што им је корисно, о чему одлучује васпитач полазећи од *Основа програма*, на пример да се снађу у окружењу, да заштите здравље, да се припреме за школу и др.

*Коментар:* Оно што је за децу корисно треба им одговарајућим поступцима представити као занимљиво и привлачно, указујући и на његову применљивост у свакодневном животу и корист од његовог познавања.

*Антиномија 5* – Или је васпитач креатор програма васпитно-образовног рада, истраживач и критичар сопствене праксе, или то треба да раде неки други, који су “изнад њега”.

*Коментар:* У креацији програма, поред васпитача, учествује и низ других стручњака, а то је случај и с критичким односом према његовој пракси. Сваки од ових стручњака има своју функцију у пословима, чија успешност знатно зависи од њихове сарадње.

*Антиномија 6* – Или васпитач има право на избор приступа најпримеренијег условима у којима ради (право на различитост), или то право укида захтев за програмску јединственост којом се заговарају исти поступци, иста припрема, исти вртићи, иста деца, исти васпитачи....

*Коментар:* Постојање јединствених *Основа програма* никако не одређује да све буде исто, нити укида варијације потребне да се уваже жеље, потребе и интересовања конкретне деце. Њих захтевају препоруке за остваривање овог документа, а омогућава постојање општих и разрађених циљева, задатака и активности деце, уз право васпитача да их бира, дорађује, прерађује и конкретизује, прилагођавајући их деци с којом ради.

*Антиномија 7* – Или ће се на непосредне носиоце васпитно-образовног процеса – васпитаче, гледати само као на реализаторе циљева, садржаја и активности, које су смислили некакви експерти (теоретичари), или ће носиоци промена у васпитању и образовању постати васпитачи који више неће бити само тумачи и реализатори туђих идеја.

*Коментар:* Нема смисла супротстављати непосредне носиоце васпитно-образовног процеса онима који се тиме баве “посредно” – теоретичарима. И једни и други имају своју функцију у сложеном послу унапређивања васпитно-образовне делатности. Зато се каже да “нема ничег практичнијег од добре теорије”. Функције које стручњаци имају су комплементарне, а не конкурентске.

*Антиномија 8* – Или ће се васпитач, приликом планирања интеракције деце, индивидуализације рада, сарадње с породицом и организације средине за учење, бавити циљевима, или задацима васпитно-образовног рада.

*Коментар:* Циљеви (који одређују шта треба постићи васпитно-образовним радом) и задаци (који упућују васпитача шта треба да чини да би остваривао циљеве) се не искључују, штавише, међусобно су условљени. Без циљева нема ни задатака, нема критеријума за избор активности, нема евалуације...

*Антиномија 9* – Или ће *Основе програма*, по којима треба да се одвија васпитно-образовни рад (да би одговарале својој функцији) имати разрађене циљеве и активности деце, или ће програмирање у целости бити посао васпитача.

*Коментар:* Разрађени циљеви и активности могу само користити васпитачу обезбеђујући оквире у којима ће се остваривати васпитно-образовни рад, дајући му добре, педагошки и методички осмишљене идеје, под условом да има пуну слободу приликом њиховог избора и разраде.

*Антиномија 10* – Или се улога васпитача своди на реализацију унапред осмишљеног програма, или он има професионалну аутономију, што значи да посматра, анализира и критички реализује програмске идеје и садржаје (који потичу од саме деце) и самостално доноси одлуку о свом раду.

*Коментар:* Унапред осмишљене *Основе програма* (будући да су дате оријентационо и служе само као полазиште у програмирању) не нарушавају професионалну аутономију васпитача, уколико се под тиме не подразумева његова слобода да с повереном децом чини шта хоће и никоме не полаже за то рачуна, што је незамисливо. Творци *Основа* узели су у обзир оно што се зна у педагогији и психологији о деци одређеног узраста, а посао васпитача је да што боље упозна децу с којом ради и прилагоди програмске циљеве и садржаје њиховим жељама, потребама и могућностима. Педагошки принцип узрасне и индивидуалне примерености уважава и једну и другу, не супротстављајући их.

## **Однос васпитача према деци**

*Антиномија 11* – Или васпитач дечјим развојем управља споља, а дете је објекат васпитно-образовног поступка, или се развој препушта механизмима природног сазревања, а дете је његов субјекат.

*Коментар:* На дечји развој се утиче, при чему се уважавају законитости сазревања, али се од њега не очекује да учини оно што је функција васпитно-образовног деловања – да подржи развој у смеру који је детету прихватљив и користан. Ово деловање подразумева активно

учешће и одлучивање детета, тако да је оно истовремено субјекат и објекат у васпитно-образовном процесу.

*Антиномија 12* – Или је улога васпитача да буде “мотиватор”, или су деца сама по себи унутрашње мотивисана за активност и бављење нечим што има смисла.

*Коментар:* Васпитач “споља” мотивишући децу води рачуна и о томе за шта су “унутрашње” мотивисана и ослања се на то, уважавајући дечје иницијативе, али се не одричући ни своје дужности да интервенише кад год је то потребно.

*Антиномија 13* – Или су активности деце спонтане, или их усмерава васпитач (директивне).

*Коментар:* Васпитач чува спонтаност дечјих активности усмеравајући их индиректним методама, организацијом средине, пружањем прилика да бирају средства и материјале које ће користити и др.

*Антиномија 14* – Или су дечје игре слободне, или на њих утиче васпитач.

*Коментар:* Утицај васпитача на игру не подразумева обавезно и редукацију дечје слободе. Постоје многи начини утицања на игру који је чине богатијом, разноврснијом, маштовитијом, развојно вреднијом и др., ограничавајући у игри само оне поступке и садржаје који би могли бити штетни за децу.

*Антиномија 15* – Или ће васпитач, планирајући васпитно-образовни процес, полазити од стварне деце и конкретних ситуација, или од генералних апстрактних циљева и задатака.

*Коментар:* Планирање васпитно-образовног процеса представља конкретизацију апстрактних циљева и задатака тако да постану остварљиви са стварном децом и у конкретним ситуацијама. При томе се прво упознају деца (њихове потребе, могућности и интересовања) и ситуације у којима ће се одвијати васпитно-образовни рад, а затим конкретизују циљеви и задаци.

*Антиномија 16* – Или ће васпитач дечја интересовања, проблеме и потребе упознавати искључиво посматрањем конкретне деце, или о деци може много да сазна и из резултата педагошких, психолошких, антрополошких, социолошких и других проучавања раног узраста.

*Коментар:* Проучавања раног дечјег узраста дају глобалне и просечне податке о узрасним карактеристикама деце, културним системима у којима одрастају, редоследу којим се смењују развојни периоди и сл., што знатно олакшава и утврђивање индивидуалних особина конкретне деце, варијација које се јављају унутар њих. То значи да су корисна оба приступа, који се међусобно не искључују.

*Антиномија 17* – Или ће васпитач да чека спонтану појаву и испољавање неких интересовања деце да би их задовољио (уз ризик да се никада не појаве), или ће избећи да се заустави на њима, односно полазиће од дечјих интересовања и стварати их.

*Коментар:* Из неслагања с појавом да се деци намећу садржаји и активности за које нису заинтересована, никако не произилази захтев да се увек мора сачекати њихово спонтано испољавање. Уосталом, како да се испољи интересовање за нешто што је непознато или што, само по себи, није нарочито занимљиво (нпр., поступци одржавања хигијене и сл.). Отуда дечја интересовања треба уважавати, али и подстицати, усмеравати, изазивати...

*Антиномија 18* – Или дете има слободу да одабере шта ће да учи и чиме ће да се бави, или ће то да одреди васпитач коме је поверена брига о њему.

*Коментар:* Одустајање од наметања садржаја које ће деца учити и активности којима ће се бавити, не значи потпуно одустајање од тога да се на њих утиче, нарочито индиректним поступцима, усмеравањем пажње, мотивисањем и др. На пример, васпитач организује просторију у којој деца бораве у складу са програмом, чиме знатно (а ненаметљиво) утиче и на дечји избор.

*Антиномија 19* – Или ће васпитач прекидати децу у слободним активностима, пошто је “дошло време” за усмерене активности, или им допустити да наставе игру док желе и имати грижу савести због неоствареног плана.

*Коментар:* Васпитач ће флексибилно планирати активности, што значи да ће приликом остваривања планираног гледати више у децу него у сат, а ако не оствари све што је планирао, неће га грести савест.

*Антиномија 20* – Или су васпитачи одговорни за оно што се са децом дешава у вртићу (што подразумева да им деца буду пред очима), или ће она слободно тумарати по објекту, а постојаће и “цепови” у којима ће моћи да се окупљају, заштићена од погледа одраслих.

*Коментар:* Овде нема двоумљења. Васпитач у сваком тренутку треба да зна где су му деца и шта раде, нпр., паравани којима се раздваја простор радне собе треба да буду толико високи да се види дечја глава, на купатилима треба да постоје одговарајући прозори и сл.

## **Начини на које васпитач обавља свој посао**

*Антиномија 21* – Или ће униформни и безлични васпитач, у улози “предавача” и “жонглера”, подстицати само когнитивни аспект дечјег развоја, или ће дужну пажњу поклањати и етичким и афективним аспектима развоја детета као целовите личности.

*Коментар:* Традиција предшколских програма, па и праксе дечјих јаслица и вртића, јесте да се подстичу сви аспекти развоја (тзв. холистички приступ). Довољно је погледати врсте активности које садрже програми и рад васпитача, па се уверити да је ова антиномија исконструисана, нема потврду у стварности.

*Антиномија 22* – Или ће васпитач читав васпитно-образовни рад обављати на савремени, радионичарски начин, или путем превазиђеног фронталног облика рада.

*Коментар:* Васпитно-образовни поступци се не деле на “савремене” и “превазиђене”, него на коректан или некоректан начин примењене, комбиноване и прилагођене деци.

*Антиномија 23* – Или ће васпитач упознавати децу са начинима на које се стичу знања, или ће на њих преносити готова знања.

*Коментар:* Начини на које се стичу знања и чињенична знања не искључују се. То значи да, стављајући у први план оспособљавање деце да сразмерно самостално стичу знања, васпитач на њих преноси и нека полу-готова, па и готова сазнања (нарочито ако имплицирају начине на које се долази до њих). Не може се очекивати да деца све што треба да знају открију без помоћи одраслог.

*Антиномија 24* – Или ће васпитач свој ауторитет заснивати на већем животном искуству, или ће то избегавати с обзиром на поставку конструктивистичког егалитаризма по којој је свако искуство које појединци изграде подједнако вредно и удаљено од (иначе) несазнатљиве истине.

*Коментар:* Колико год поставка о знању као “унутрашњој конструкцији” била оправдана и имала смисла, из ње не произилази да је искуство васпитача и детета подједнако вредно и истинито, а још мање да у процесу његовог изграђивања дете треба препустити себи.

*Антиномија 25* – Или ће деца до сазнања долазити “освешћивањем” сопственог искуства и откривањем, или пажљивим слушањем васпитача и памћењем онога што им је саопштено.

*Коментар:* Живот је сувише кратак да бисмо све што треба сазнали кроз сопствено искуство и самостално открили, а “освешћивању” искуства свакако доприноси причање васпитача (иако не може да га замени). Није сувишно ни запамтити понешто од онога што чујемо од других.

*Антиномија 26* – Или ће се васпитно-образовни рад одвијати по атељеима, у којима ће се сваки васпитач специјализовати за једну област (нпр., за музику, ликовно изражавање, рекреацију и др.), или ће сваки васпитач имати “своју” групу деце са којом ће остваривати све (или скоро све) врсте васпитно-образовних активности.



*Коментар:* Захтев за “персоналном концентрацијом” (незаобилазан када су у питању мала деца) налаже њихову поделу на васпитне групе о којима се посебно старају један или два васпитача, остварујући целовито програм васпитно-образовног рада, што је у складу и с тематским планирањем. То, наравно, не спречава васпитаче да се укључују у рад других васпитних група и организују активности у којима су посебно вешти.

*Антиномија 27* – Или ће васпитач имати услове за самопроцењивање свог рада, и тако га побољшавати, или ће у томе бити спречен прецизно задатим програмом, чије се остваривање контролише од споља.

*Коментар:* Хоће ли прецизно задати програм бити помоћ или сметња васпитачу да унапреди свој рад, зависи највише од тога колико он има права да га разрађује, мења и прилагођава, бирајући циљеве и активности којима се задовољавају потребе конкретне деце. Осим тога, самопроцењивање, које врши васпитач, и спољашња контрола одређених просветних служби, међусобно се не искључују, него постоји потреба за њиховом сарадњом и допуњавањем.

Резиме који проистиче из цитираних антиномија и њихових коментара био би, кад је реч о улози васпитача у односу на прописани програм – да *Основама програма* васпитачу треба дати јасне смернице и оквире за рад, уз пуну слободу за избор, дораду, прераду и разраду циљева, задатака и активности, што ће му омогућити да буде креативан и да програм прилагоди узрасним и индивидуалним карактеристикама деце, њиховим потребама, интересовањима и могућностима, укључујући родитеље и локалну друштвену заједницу. При томе се треба ослонити на дечја интересовања која се јаве спонтано, али их и будити, потенцирати и усмеравати тако да сазнања, способности и особине личности, стечени на основу њиховог задовољавања, буду корисни деци и средини у којој одрастају. Да би васпитач био истраживач, критичар и евалуатор сопствене праксе, поред тога што треба да има одређене личне и професионалне квалитете<sup>1</sup>, треба да зна шта се од њега очекује, а то му може пружити само одговарајући курикулум у облику *Опитих основа предшколског програма*. Лични

<sup>1</sup> Просветном раднику се данас постављају изузетно високи захтеви за чије извршавање га, свакако, треба оспособити. Он, како каже Вудринг, треба да буде особа која поседује немогућу комбинацију врлина: мајсторско познавање васпитно-образовног процеса; способност да изазове и одржи пажњу деце из врло различитих социјалних, економских и културних средина; способност успешног комуницирања са децом квоцијента интелигенције од 50 до 150 и више; научничко познавање разних васпитно-образовних области; топлу, емпатичну личност; вештине потребне клиничком психологу; способност да успостави срдачне сарадничке односе са колегама, као и умешност да успешно сарађује са родитељима. Свакако, мало је људи који успешно могу да одиграју све ове улоге /Woodring, навод Landsheere: 1985, 5005/.

квалитети се обезбеђују добрим избором кандидата за васпитачку струку, а професионални школовањем и системом стручног усавршавања, у коме је наглашена лична компонента. Стручно усавршавање подразумева комплементарно унапређивање теоријске спреме васпитача и његове практичне оспособљености да теорију примењује у пракси, а праксу сагледава у светлу теоријских поставки.

Када је у питању однос васпитача према деци, треба имати у виду да се он развија, од потпуне зависности новорођенчета, када је оно неизбежно објект неге и васпитања, до значајног степена осамостаљености детета и сразмерне равноправности с одраслим, који су последица његовог сазревања, али и васпитно-образовног процеса у коме је дете све више субјект. Васпитач заправо помаже детету да се осамостали, и то је суштина њиховог односа. При томе васпитач делује “споља” (а како би другачије?!), али у пуној мери ослањајући се на оно што дете носи у себи, његове тежње, намере, предлоге, иницијативе ... све што се темељи на његовим унутрашњим мотивима, ослањајући се на њих. При томе у што већој мери чува спонтаност детета у партнерском односу који је подједнако удаљен како од наметања било чега што детету не одговара, тако и препуштања детета себи, које значи његово занемаривање (а доживљава се чак као одбацивање). Детету је, да би одрасло у зрелу, самосталну и аутентичну личност, потребан одговарајући утицај одраслог. Да би утицај био такав, потребно је што боље упознати децу на општем (просечном, узрасном) и конкретном (индивидуалном) нивоу. Општи ниво помоћи ће васпитачу да боље одабере циљеве и активности у складу с узрасним карактеристикама деце, а конкретни ниво да их прилагоди сваком појединцу, када ће се уважити разлике међу њима. О овим нивоима васпитач ће водити рачуна приликом свих фаза васпитно-образовног рада: планирања, остваривања планираног и евалуације. При томе ће остваривању планираног прилазити флексибилно и уважавајући ситуације које се појаве неочекивано, односно више ће гледати у децу него на сат, на конкретну ситуацију него у план васпитно-образовног рада. Међутим, то никако не значи да ће се планирање заменити непланским импровизацијама.

Начини на које васпитач обавља свој посао треба да задовоље неке од већ поменутих захтева. Осим тога, он треба да утиче да се у раду са децом не изостави ниједна врста активности значајних за развој, физичких и здравствених, активности којима се доприноси социјализацији, моралном развоју и позитивној слици о себи, сазнајних и логичко-математичких активности, као и активности којима се развија дечје стваралаштво. При томе он треба да користи комбинације свих методички оправданих метода и облика рада, под условом да су прилагођени деци и обезбеђују им активан

положај у васпитно-образовном процесу. Велика пажња треба да се поклони стицању личног искуства деце у непосредној стварности, али и њиховој преради и размењивању, у чему значајну улогу има васпитач са својим животним искуством, изграђеним ставовима и моралним вредностима за које се залаже. Свака васпитна група треба да има свог васпитача, уз истовремено отварање могућности деци да упознају друге људе како у вртићу, тако и ван њега, што је услов ваљане социјализације.

Најзначајније је постизање елементарног консензуса око тога шта је суштина васпитачког позива, како за укупну концепцију предшколског васпитања и образовања, тако и за ваљано образовање кадра на високошколском нивоу, које је започело недовољно припремљено.

*Рад је настао у оквиру пројекта Европске димензије промена у образовном систему у Србији (149009) који финансира Министарство за науку и заштиту животне средине Републике Србије (2006-2010).*

## Литература

- Landsheere, De G. (1985): *Teacher Education: Concepts in Husen*, T. and T. N. Postlethwaite: *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon Press, Oxford
- Поткоњак, Н. и П. Шимлеша (1989): *Педагошка енциклопедија*, I део, завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Теодосић, Р. (1967): *Педагошки речник*, I део, Завод за издавање уџбеника СР Србије, Београд