

ПЕРСПЕКТИВА ВАСПИТАЧА И РОДИТЕЉА О РАЗВИЈАЊУ ИНИЦИЈАТИВНОСТИ, САРАДЊЕ И СТВАРАЛАШТВА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ*

Нада Половина** и Драган Весић

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Анстракт. Рад полази од концептуалног модела који обједињује појмове *иницијатива, сарадња и стваралаштво* (ИСС модел) у контексту постмодерних визија пожељних промена образовно-васпитних пракси у предшколским установама. С обзиром на непосредни значај мишљења васпитача и родитеља за афирмацију и подршку променама васпитно-образовних пракси, истражили смо њихова уверења и процене о значењима, значају и могућем личном доприносу развијању иницијативности, спремности на сарадњу и стваралачког понашања деце. Васпитачи (N=86) и родитељи (N=108) деце која похађају предшколске установе једне београдске општине испитани су упитником који је садржао питања отвореног и затвореног типа, а добијени подаци анализирани су квалитативно и квантитативно. Резултати истраживања показују да: васпитачи и родитељи поседују широко прихваћена традиционална схватања о индикативним аспектима иницијативе, сарадње и стваралаштва; васпитачи највећи развојни значај придају развијању сарадње код деце што процењују као поље у коме могу да дају највећи лични допринос у чему се битно разликују од родитеља који већи развојни значај придају развијању иницијативности; нешто већи број васпитача него родитеља придаје значај балансираном развоју и подршци иницијативности, спремности на сарадњу и стваралачком понашању. У завршном делу рада дискутоване су импликације подударности/неподударности концептуализација ИСС модела и уверења васпитача и родитеља, као и потенцијал ИСС модела за унапређивање квалитета пракси у предшколском образовању и васпитању.

Кључне речи: иницијативност, сарадња, стваралачко понашање, предшколски узраст, васпитачи, родитељи.

* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

** E-mail: npolovina@ipi.ac.rs

УВОД

Теоретичари различитих оријентација, доносиоци одлука и истакнути практичари сагласни су у становишту о пресудном значају квалитета раних искустава учења деце у предшколској установи и у породици за њихов добробитан когнитивни, емоционални и социјални развој и касније образовне и шире животне исходе (Bronfenbrenner, 1997; Katz, 1999; Key competences for lifelong learning, 2006; Jalongo, Fennimore, Pattnaik, Laverick, Brewster & Mutuku, 2004; Vandekerckhove, Trikić, Miškeljin, Peeters, Lakićević i Koruga, 2013). Ово опште становиште конкретизовано је кроз препоруке родитељима и кроз успостављање критеријума квалитета предшколских програма који се, како истиче Тобин (Tobin, 2005), мењају од генерације до генерације пратећи промене научних парадигми, као и у зависности од услова локалне средине (економске могућности и културне вредности) и перспектива различитих актера (родитеља, васпитача, доносиоца одлука).

У овом раду у средишту разматрања је концептуални радни модел који обједињује појмове *иницијатива*, *сарадња* и *стваралаштво* (у даљем тексту користећемо скраћеницу ИСС модел¹, односно ИСС понашања када говоримо о испољавањима и развоју иницијативности, спремности на сарадњу и стваралачког приступа решавању проблема) као чиниоца квалитета искуства учења и оптимализовања образовног развоја деце на предшколском и основношколском узрасту. Модел кореспондира са кључним одредницама две актуелне и широко прихваћене парадигме: парадигма о целоживотном учењу (Key competences for lifelong learning, 2006) и парадигма о позитивном развоју деце и младих (Larson, 2000). У обе парадигме наглашава се да развијање иницијативности и предузетништва, капацитета за повезивање са другима, изражавање идеја и експериментације у креативном приступу решавању проблема води ка добром будућем животу појединаца и друштвених заједница у којима живе.

Концептуални модел ИСС уобличен је у нашој средини. Модел је био предмет емпиријског сагледавања у оквиру пракси рада у основним школама (Džinović i Marušić, 2016; Polovina i Jakšić, 2016; Polovina, Jošić i Jakšić, 2013; Šefer i Radišić, 2013), али не и сегменту предшколског образовања. Овај рад попуњава ту празнину анализом уверења васпитача и родитеља о: индикативним аспектима кључних концепата ИСС модела, о развојној важности ИСС понашања и о могућем доприносу васпитача и родитеља развоју ових својстава понашања. Сагледавање потенцијала ИСС концептуалног модела на предшколском узрасту може допринети разумевању у ком правцу треба преиспитивати квалитет и обogaћи-

¹ Модел иницијално назван ИСС модел, касније је колоквијално именован као „Тролист” и детаљно представљен у више публикација доступних на сајту Института за педагошка истраживања (Šefer i sar., 2012, 2013, 2015).

вати садржаје раних предшколских програма. Такође, резултати овог истраживања могу осветлити стање друштвеног контекста у Србији у смислу односа декларисаних вредности нових европских и локалних образовних политика и локалних пракси које су још увек под утицајем социокултурних норми изграђених на социјалистичким политичким уверењима које не повезују питање квалитета образовања са иницијативношћу ученика и њиховим истраживачко-аналитичко-критичким приступом стицању знања (Marjanović-Shane, 2012; Verdery, 1990).

*Концептуални модел који обједињује иницијативу,
сарадњу и стваралаштво*

Концептуални модел ИСС је модел дескриптивног карактера, лабаво структурисан, конституишу га три сложена, равномерно позиционирана и међусобно повезана појма која се односе на широк круг садржаја и активности. Науке о образовању (педагогија, развојна и педагошка психологија, социологија образовања) су се одувек директно или индиректно бавиле појмовима који граде модел (*иницијатива, сарадња, стваралаштво*) и повезивале их са кључним циљевима образовања (Bodroški-Spangosu, 2012). Стога не чуди бројност теоријских основа кроз које се назначени појмови могу објашњавати и ширина емпиријских показатеља кроз које се могу елаборисати.

Кључне компоненте модела чине појмовна одређења иницијативе, сарадње и стваралачког понашања и претпоставка да се појмовима имплецирана својства понашања повезано развијају током одрастања деце на начине који су индивидуално специфични и детерминисани како унутрашњим потенцијалима и потребама самог детета, тако и подржавајуће-подстицајним доприносима средине (Polovina, 2012).

Развој иницијативности. У научној литератури иницијативност се означава и описује као индивидуални потенцијал који се испољава способношћу претварања идеја у циљеве који се остварују креативним приступом, планирањем и акцијом у оквиру датих ситуационих могућности (Halász & Michel, 2011; Polovina, 2014), односно интринзички мотивисаним, психолошки енергичним, усмереним истрајавајућим ангажовањем у односу на изазовне циљеве у конкретном окружењу (Larson, 2000). Посматрано кроз призму предшколског развоја корен оријентације да се буде иницијативан може се тражити у дететовом акционом систему (Langer, 1981) који се током развоја исказује све већим функционалним могућностима и кроз повезано деловање акционог и других система понашања – посебно система експлораторног понашања (Polovina, 2012). Кроз спонтано испољено или средински подстакнуто експлораторно понашање дете испољава своју радозналост и интересовања што доприноси упознавању и искуственом сазнавању света (Flum & Kaplan, 2006; Koras-Vukašinić, 2012). Тако, на предшколском узрасту деца истра-

жују своје могућности и могућности средине кроз покретање игре и/или покретање вршњака на игру и/или кроз маштом подстакнуто увођење нових елемената у процес игре. Ентузијазам и истрајавање деце у оваквој врсти активности зависе од социјалне климе и услова које значајни одрасли у дететовом окружењу (васпитачи и родитељи) стварају, укључујући и синхроност њиховог приступа и међусобну сарадњу за добробит детета.

Развој спремности на сарадњу са другима теоријско-емпиријски се уобличава на два начина. Први је конструкт „интерперсоналне вештине” који обухвата понашања уважавања вршњака, дељење и интеракцију са вршњацима (Bronson, 1994). Други је конструкт „социјалне вештине повезане са учењем” који обухвата понашања типа слушања и праћења упутстава, одговарајућег учествовања у групи током усмерености на задатак и организовање радног материјала везаног за задатак (McCliffend & Morrison, 2003), а развијање ових понашања већ од предшколског узраста сматра се посебно важним за потоње школско функционисање (кооперативно учење, академско постигнуће). Сложена природа својстава и вештина које граде спремност на сарадњу са другима на предшколском узрасту се контекстуализује у оквиру општег развоја друштвености и комуникације током свакодневних игровних активности. Те активности су прилика да се деца подрже и подстакну у: (1) повезивању са вршњацима на начин који афирмише међузависност, слушање других, дељење материјала и улога у заједничким активностима (Green & Rechis, 2006; Pramling-Samuelsson & Johansson, 2006); (2) социјално-емоционалном артикулисању искуства и саморегулацији у смислу разграничавања властитих емоција и мишљења, као и у прављењу разлика између свог искуства и онога што се дешава око њих (Dunham & Weissberg, 2004; Skowron & Dendy, 2004). Рад на унапређивању ова два аспекта искуства има потенцијал да допринесе развоју вештине детета да се повеже са вршњацима на начин који иде изван властитог емоционалног искуства током развојног усложњавања свакодневних социјалних интеракција предшколаца (Denhem & Weissberg, 2004).

Развој стваралачког понашања у ИСС моделу односи се на облик креативности означен конструктом „мини креативност” (ориг. *mini-c creativity*) који обухвата креативност у свакодневном животу као „нове и за особу смислене интерпретације искуства, акција и догађаја” (Kaufman, & Beghetto, 2009: 3). Овакав приступ постулира да креативни потенцијал постоји код све деце и да се може развијати кроз свакодневицу у којој постоје услови да се деца исказују кроз различите облике експресија, мишљења, активности и приступа решавању проблемских ситуација (Šefer, 2012). Бујност креативне имагинације на врхунцу је испољавања управо на предшколском узрасту, па не чуди што је неговање креативног потенцијала деце млађег узраста „дуго сматрано кључним сегментом предшколског образовања које представља значајну при-

прему за живот” (Kemple & Nissenberg, 2000: 67). Развојне корене креативности можемо тражити у свету дететове маште и имагинативног мишљења, интуиције, радозналости и потребе за истраживањем кроз коју дете упознаје свет који га окружује и развија стратегије решавања проблема (Flum & Kaplan, 2006). Сматра се да развој креативности олакшава процес игре који је дизајниран тако да подстиче когнитивне и емоционалне компоненте стваралачког акта, као и дивергентно мишљење као начина мишљења које генерише мноштво идеја и асоцијација везаних за проблемску ситуацију (Guilford, 1968, према: Russ, 2003: 292). Искуство учења кроз игру и истраживање као и спонтане или питањима подстакнуте имагинативне експресије и нагађања кроз која деца исказују своје идеје јесу начини који стимулишу развој креативности код предшколске деце јер стварају прилике да се „капитализују дечја интересовања и страсти” (Jalongo & Isenberg, 2006: 120). Мајецка (Mayesky, 2015) посебно указује на значај имагинативно-експресивних понашања и значај уважавања перцепција, стилова мишљења и приступа сваког детета различитим аспектима ситуације/реалности.

*Предшколски развој детета:
усклађеност циљева васпитача и родитеља*

Широко је прихваћено становиште да су родитељи и васпитачи кључни за обезбеђивање квалитетне развојне средине и раног учења (Jolongo *et al*, 2004; Tobin, 2005). Ово становиште односи се, како на родитељске доприносе дететовом развоју у породичној средини и доприносе васпитача кроз организоване програмске активности у предшколским установама, тако и на карактеристике односа родитеља и васпитача. Међу карактеристикама односа родитеља и васпитача које су важне за квалитет раних искустава учења значајно место има и то да васпитачи и родитељи „говоре истим језиком”, односно да су усклађени у погледу уверења о вредностима и циљевима које сматрају значајним за њихову децу (Katz, 1999). Овome треба додати да се о квалитету предшколског образовања говори као о непрекидном процесу који мора почивати на континуираним разменама и договорима родитеља и васпитача као заинтересованих учесника (Vandekerckhove *i sar.*, 2013). Када је реч о подршци развоју ИСС понашања, генерално гледано, усклађеност родитеља и васпитача тематизује се око питања подршке дететовој самосталности, неконфликтног повезивања са другом децом, испољавања дететових интересовања и оригиналности и узрасно примереног експериментисања у средински створеним изазовним условима.

Усклађеност уверења васпитача и родитеља битна је претпоставка њиховог социјалног партнерства у подршци васпитнообразовном развоју детета. Чињеница да се родитељи, у односу на различите институције система, управо најчешће сусрећу са васпитачима (Polovina, 2009) чини

питање назначене усклађености специфичним у смислу неопходног високог нивоа „поверења, дељења циљева и вредности ... стабилности у повезивању и препознавања обостране одговорности” (Latipov, Вукова & Zhigalova, 2016: 656). Како циљеви и вредности васпитача и родитеља извиру из њихових уверења (Runco & Johnson, 2002), када родитељи и васпитачи деле иста уверења о васпитнообразовним циљевима, они детету шаљу јасне поруке о својим очекивањима и о подршци/неподршци одређеним активностима и понашањима. У таквим околностима васпитачи имају више успеха у подстицању ових својстава кроз програме и активности у предшколским установама (Kemple & Nissenberg, 2000).

Усклађеност уверења васпитача и родитеља о томе колико су иницијатива, спремност на сарадњу и стваралачки приступ реалности значајна својства за развој деце, као и њихове процене о томе колико могу да допринесу развоју ових својстава, предуслов су њиховог синергичног деловања. Поред непосредних ефеката који се могу очекивати када постоји усклађеност (или неусклађеност) мишљења и процена васпитача и родитеља, обједињено сагледавање односа перспектива васпитача и родитеља према оптимализованим циљевима ИСС модела даје могућност сагледавања односа перцепција и процена које су непосредно везане за праксу и концепцијских норматива предложених у оквиру модела који нису у целости потекли из локалне средине и реалних могућности у пракси.

Проблем и циљеви истраживања. Предмет интересовања у овом раду представљала су уверења и процене родитеља и васпитача о значењима кључних појмова ИСС модела и њиховим проценама значаја и могућег личног доприноса развоју ИСС понашања. Конкретно, истраживали смо: (а) имплицитна уверења родитеља и васпитача о индикативним аспектима иницијативе, сарадње и стваралаштва; (б) мишљења родитеља и васпитача о важности развијања ИСС понашања код деце; (в) мишљења родитеља и васпитача о могућем личном доприносу развоју ИСС понашања код њихове деце/деце са којом раде. Уопштено гледано, овако постављени истраживачки задаци пружају могућност емпиријске провере ИСС модела у контексту предшколског образовања, у смислу сагледавања: (1) да ли постоји сличност између општег оквира и одређења појмова ИСС модела и уверења родитеља и васпитача; (2) у којој мери васпитачи и родитељи „деле” циљеве/вредности ИСС модела што је претпоставка њиховог синергичног деловања на развој деце.

МЕТОД

Узорак. Истраживање је реализовано на пригодном узорку који је обухватило 86 васпитача запослених у шест предшколских установа једне београдске општине и 108 родитеља деце која похађају ове установе. У групи васпитача већину су чиниле жене (95,8%), просечна старост

васпитача је 45,6 година, а просек радног стажа у образовном сектору је 16,8 година. Мајке су чиниле 82,2% групе родитеља деце узраста од 3 године до 6 година, а просечне године старости родитеља су 42,7 година.

Инструмент. За потребе истраживања креиран је упитник (две паралелне форме за васпитаче и за родитеље) који је, поред питања о општим карактеристикама испитаника (пол, године старости, радни стаж), садржао више тематских целина. Предмет анализе у овом раду су делови упитника за родитеље и васпитаче који чине две тематски повезане целине представљене сукцесивним следом питања. Прво смо, у форми задатка слободних асоцијација, испитанике питали да продукују до 5 асоцијација на сваку од три стимулус речи – иницијатива, сарадња и стваралаштво. Био нам је циљ да осветлимо имплицитна уверења испитаника кроз увид у њихово поимање индикативних аспеката назначених концепата. За овакав приступ определили смо се због тога што омогућава сагледавање критеријума који су значајни у реалном свету, односно у праксама родитеља и васпитача који се „на дневној бази баве образовноваспитним активностима кроз непосредне интеракције са децом, те су важан извор смислених информација” (Runco & Johnson, 2002: 428). Потом смо испитанике питали да дају своје процене о важности развијања ИСС понашања код деце предшколског узраста (васпитачи и родитељи)² и о могућем личном доприносу развоју ИСС понашања код деце (васпитачи и родитељи).³ Васпитачи и родитељи су своје процене давали дељењем понуђених кругова (такозване „пите”) сходно инструкцијама датим уз питање. Инспирирани истраживањем Керпелманове и Шваневлета (KerpeIman & Schvaneveldt, 1999), за овакав приступ смо се определили због тога што пружа могућност да испитаници истовремено искажу своје мишљење у вези са сваким од три концепта појединачно (колико је важан, колико могу да допринесу развоју), као и у погледу њиховог односа у смислу придавања истог значаја (балансиран приступ) или давања веће важности развоју аспеката понашања повезаних за један од појмова ИСС модела.

Истраживање је реализовано 2012. године. После претходне припреме упитнике су дистрибуирали педагог и психолог који раде у предшколским установама дате општине. Попуњавање упитника било је индивидуално и за родитеље и за васпитаче, а одвијало се у просторијама предшколске установе.

² Васпитаче и родитеље смо замолили да простор понуђеног круга А поделе на три дела тако да величина сваког дела одражава њихово мишљење о томе колико су за развој и добро функционисање деце у будућности *важна* следећа својства: (1) спремност на иницијативу, (2) спремност на сарадњу и (3) стваралачки приступ решавању проблема.

³ Васпитаче и родитеље смо замолили да простор понуђеног круга Д поделе на *три* дела тако да величина сваког дела одражава њихово мишљење о томе колико они као васпитачи односно родитељи *могу допринети развоју*: (1) спремности на иницијативу (2) спремности на сарадњу и (3) стваралачком приступу решавању проблема.

Анализа података. Први сегмент анализе података обухватио је анализу индикативних аспеката иницијативе, сарадње и стваралаштва применом квалитативне методе анализе садржаја који омогућава тематско груписање речи и једноставно квантификовање. Наш приступ у поступку анализе добијених речи-асоцијација био је индуктиван – речи смо груписали по семантичкој сличности тежећи да останемо што ближе непосредним подацима. Други сегмент анализе односио се на одговоре васпитача и родитеља на питања која су садржала процене исказане дељењем понуђених кругова. У овом делу коришћене су психометријске технике обраде података по моделу анализе који су дали Керпелманова и Шваневлет (Kerpelman & Schvaneveldt, 1999), а који је обухватио: транспонована вредности углова круга (распон од 0° до 360°) у проценте; позиционирање (разврставање) величина углова који репрезентују одговоре испитаника у доњих 33%, средњих 33% или горњих 33% емпиријског распона скорова. Поред наведеног, у поступку анализе података коришћени су поступци дескриптивне статистике, као и поступци статистике закључивања (Хи-квадрат тест, ANOVA за поновљена и не-поновљена мерења).

РЕЗУЛТАТИ

Резултате истраживања представимо у оквиру три целине. Прва обухвата резултате тематске анализе о значењима појмова иницијатива, сарадња и стваралаштво како их виде васпитачи и родитељи. Другу и трећу целину чини квантитативна анализа мишљења васпитача и родитеља о значају и могућем личном доприносу развијању ИСС понашања – сагледано у контексту модела као целине и у односу на сваки појединачни аспект модела.

Иницијатива, сарадња, стваралаштво: уверења васпитача и родитеља

Циљ анализе материјала који су испитаници продуковали на задатку асоцијација био је стварање опште слике о типичним понашањима и карактеристикама које васпитачи и родитељи повезују са појмовима/ стимулус речима *иницијатива, сарадња и стваралаштво*. У складу са циљем, тежиште анализе било је на садржају продукованих асоцијација. Испитаници су добили инструкцију да продукују по 5 асоцијација на дате појмове, али је просечан број продукованих речи за васпитаче био 4,66 а за родитеље 3,74. У односу на очекиваних 430 речи на сваку стимулус реч васпитачи су продуковали 403 речи (иницијатива), 402 речи (сарадња) и 398 речи (стваралаштво), а родитељи, којих је у узорку више, су продуковали 411 речи (иницијатива), 395 речи (сарадња) и 407 речи (стваралаштво) у односу на 540 очекиваних. Што се разноврснос-

ти у погледу значења тиче, може се рећи да су родитељи били нешто дивергентнији продукујући 180 различитих термина за „иницијативу”, 163 за „сарадњу” и 163 за „стваралаштво”, док су васпитачи продуковали 130 различитих термина за „иницијативу”, 118 за „сарадњу” и 117 за „стваралаштво”. Очекивано, васпитачи су, у односу на родитеље, продуковали просечно већи број речи али су те речи биле мање разноврсне у погледу значења, што се може тумачити као одраз „хомогенизације” значења током школовања и у оквиру развоја професионалне улоге.

Десет најфреквентнијих речи које су васпитачи и родитељи наводили као асоцијације на стимулус речи *иницијатива*, *сарадња*, и *стваралаштво* приказане су у Табели 1. Може се уочити да је у погледу најчешће асоцираних речи на стимулус-речи више сличности него разлика између васпитача и родитеља. Такође, уочава се да је највећи степен „преклапања” асоцираних речи (број и учесталост истих речи) везан за појам *сарадња*, потом за појам *стваралаштво* (учесталост истих речи) и на крају за појам *иницијатива* (број истих речи).

Заједничко семантичко језгро у асоцијацијама васпитача и родитеља за појам *иницијатива* чине речи: *идеја*, *покрет*, *активност*, *мотивација*, *подстрек/подстицај*, *упорност*. У том смислу можемо рећи да васпитачи и родитељи деле широко прихваћено колоквијално разумевање иницијативе као идејног и акционог потенцијала који покреће, подстиче и одржава активности. Додатно, васпитачи су асоцирали и речи које упућују на креативно ангажовање и унутрашњу мотивацију (*креативност*, *самосталност*, *спремност*, *заинтересованост*) што се подудара са делом одређења присутним у постојечим теоријским концептуализацијама (Halász & Michel, 2011; Larson, 2000; Polovina, 2012) инкорпорираним у ИСС модел. Додатно коришћене речи у асоцијацијама родитеља упућују на енергетско-вољни аспект понашања и на лидерство (*енергија*, *воља*, *лидер*, *одлучност*).

Табела 1: Асоцијације васпитача и родитеља на речи „иницијатива”, „сарадња” и „стваралаштво” (рангиране по учесталости)

	Иницијатива	%	Сарадња	%	Стваралаштво	%
В А С П И Т А Ч И	Идеја	7,6	Тим	9,5	Креативност	13,3
	Покрет	5,5	Кооперација	6,0	Машта	6,8
	Активност	4,0	Толеранција	5,5	Идеја	5,3
	Креативност	3,7	Дружељубивост	5,2	Уметност	4,5
	Мотивација	3,2	Договор	4,7	Музика	2,8
	Подстрек	3,0	Заједништво	3,7	Оригиналност	2,8
	Упоран	3,0	Комуникација	3,2	Слобода	2,5
	Самосталност	2,2	Уважавање	3,2	Сликање	2,3
	Спремност	2,2	Помоћ	2,2	Умеће	2,3
	Заинтересованост	2,0	Успешност	2,0	Истраживање/ Лепота/ Рад/ Стварање	1,8
Р О Д И Т Е Љ И	Акција	3,9	Тим	6,1	Креативност	11,5
	Идеја	3,9	Другарство	5,6	Уметност	6,4
	Лидер/Вођа	3,8	Толеранција	4,3	Машта	4,9
	Покрет	2,9	Разумевање	3,5	Рад	3,4
	Предузимљивост	2,7	Комуникација	3,0	Идеја	2,7
	Подстицај	2,4	Посао	3,0	Успех	2,5
	Енергија	2,2	Успех	2,8	Музика	2,0
	Воља/Жеља	3,9	Напредак	2,0	Таленат	2,0
	Мотивација	1,9	Пријатељство	2,0	Филм	1,7
	Одлучност Упорност	1,7	Помоћ	1,8	Иновација; Ново	1,7

Напомена: проценти су изражени у односу на укупан број продуктованих асоцијација.

Када је реч о појму *сарадња*, заједничко семантичко језгро у асоцијацијама васпитача и родитеља чине речи: *тим*, *толеранција*, *дружељубивост*, *комуникација*, *помоћ*, *успешност*. Додатно, васпитачи су навели и речи које указују на квалитет учешћа и комуникације у групи (*кооперација*, *договор*, *заједништво*, *уважавање*), док додатне речи које користе родитељи упућују на квалитет интерперсоналних односа и на-

предовање (*разумевање, пријатељство, посао, напредак*). У односу на теоријско-емпиријска уопштавања (Bronson, 1994; Dunham & Weissberg, 2004; McClillend & Morrison, 2003) већи број речи које су асоцирали васпитачи и родитељи упућује на одређења конструкта „интерперсоналне вештине” (толеранција, дружељубивост, комуникација, уважавање, разумевање, пријатељство), а нешто мањи број на одређења конструкта „социјалне вештине повезане са учењем” (помоћ, успешност, посао, напредак).

Заједничко семантичко језгро асоцираних речи васпитача и родитеља за појам *стваралаштво* чине речи које се сматрају синонимима: *креативност, машта, идеја, уметност, оригиналност/иновативност* (Kaufman & Beghetto, 2009). Додатно, васпитачи су наводили и речи које упућују на унутрашњу мотивацију/потребе (слобода, истраживање) и на различите уметничке дисциплине (музика, сликање), а родитељи речи које упућују на личне предиспозиције и успех (таленат, успех) и на различите уметничке дисциплине (музика, филм). Продуковане асоцијације васпитача и родитеља у садржајном смислу су ближе теоријско-емпиријским одређењима „истакнуте креативности” (ориг. *eminent creativity*) него одређењима „мини креативности” (ориг. *mini-c creativity*) која се односи на креативност у свакодневном животу (Kaufman & Beghetto, 2009) и која је постулирана у ИСС моделу.

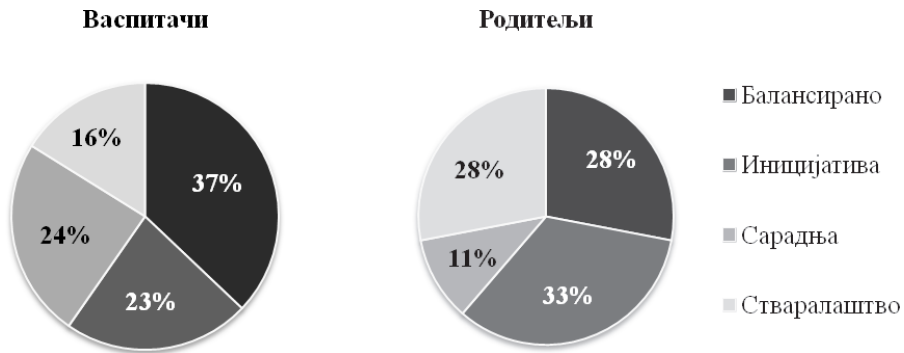
ИСС модел као целина из перспективе васпитача и родитеља

Полазна основа на овом нивоу анализе је модел као целина, односно поставке: три конструкта су једнако позиционирана; индикативна понашања која конкретизују три конструкта развијају се симултано и повезано. У том смислу, процене васпитача и родитеља о развојном значају и могућем личном доприносу развијању ИСС понашања анализирамо усредсређујући се на релативну важност процена, што је постигнуто „превођењем” и позиционирањем величина добијених углова који репрезентују одговоре испитаника у доњих, средњих или горњих 33% емпиријског распона скорова. На основу одговора свих испитаника издвојене су четири тенденције: (1) *Балансирана* – испитаници придају једнаку важност/једнаки лични допринос развоју ИСС понашања; (2) *Иницијатива* – испитаници придају већу важност/већи лични допринос развоју иницијативности у односу на развој сарадње и стваралачког приступа у решавању проблема (3) *Сарадња* – испитаници придају већу важност/већи лични допринос развоју спремности на сарадњу у односу на спремност на иницијативу и стваралачки приступ решавању проблема; (4) *Стваралаштво* – испитаници придају већу важност/већи лични допри-

нос стваралачком приступу у решавању проблема у односу на развијању иницијативности и спремности на сарадњу⁴.

Значај развијања компонената ИСС модела. На овом нивоу анализе добијени резултати показују да постоји разлика између васпитача и родитеља у расподелама учесталости четири идентификоване тенденције, $\chi^2(3, N=137)=8,07, p=,045$; Крамерово $V=,24$ (Графикон 1). Наиме, када у оквиру целине модела издвојене тенденције посматрамо у групи васпитача, најбоље је позиционирана *Балансирана* тенденција (37%), док је у групи родитеља најбоље позиционирана тенденција *Иницијативност* (33%).

Графикон 1: Разлике у заступљености четири тенденције у погледу процене важности развијања иницијативности, спремности на сарадњу и стваралачког решавања проблема

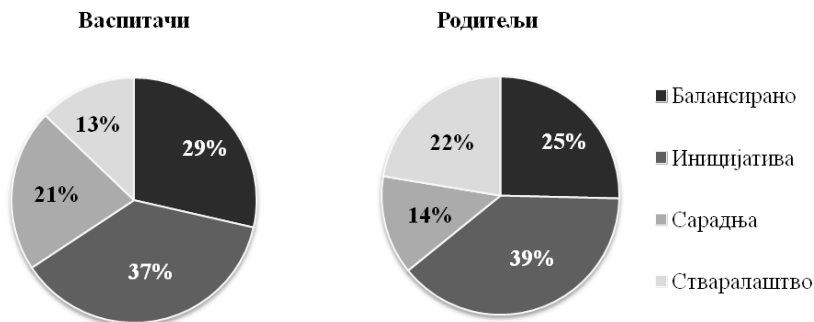


Налаз индикатора да је мишљење о важности балансираног развоја ИСС понашања знатно више присутно у групи васпитача него у групи родитеља (37% васпитача; 28% родитеља) што можемо повезати са особеностима професионалне улоге васпитача. Наиме, чини се да је већем броју васпитача него родитеља блиско гледиште да ће добро функционисање њихове деце у очекиваној будућности захтевати вишеструке компетенције које стварају шири основ за прилагодљивије радно и укупно животно функционисање.

Могући допринос васпитача и родитеља. Анализа расподеле тенденција у процени релативног личног доприноса васпитача и родитеља развоју ИСС понашања показала је да нема разлика, односно да су у обе групе испитаника тенденције на сличан начин распоређене, $\chi^2(3, N=137)=3,18, p=,365$ (Графикон 2).

⁴ Поред њих, издвојене су и групе испитаника које два концепта сматрају важнијим од трећег, али су искључене из анализе због мале учесталости.

Графикон 2: Разлике у заступљености четири тенденције у погледу релативног доприноса развоју три концепта ИСС

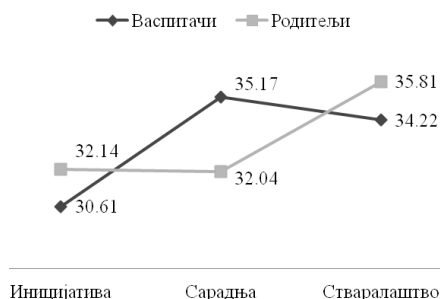


Дакле, упркос разликама у испољеним тенденцијама везано за важност појединачних аспеката модела ИСС (Графикон 1), у терминима доприноса тенденције су на сличан начин распоређене у две групе испитаника.

Појединачни аспекти ИСС модела из перспективе васпитача и родитеља

Значај развијања компонената ИСС модела. Да бисмо сагледали значај који васпитачи и родитељи дају развоју ИСС понашања и карактеристика као појединачних аспеката модела (независно од позиционирања у ИСС моделу као целини), урађене су једнофакторске анализе варијансе за поновљена мерења. Резултат ове анализе (Графикон 3) показује да васпитачи сматрају да је подстицање сарадње и стваралаштва важније него подстицање иницијативности, $F(2, 158)=7,17$, $p=,001$, $\eta^2=,083$, док родитељи сматрају да је подстицање стваралаштва важније од подстицања иницијативности и спремности на сарадњу, $F(2, 192)=4,85$, $p=,009$, $\eta^2=,048$.

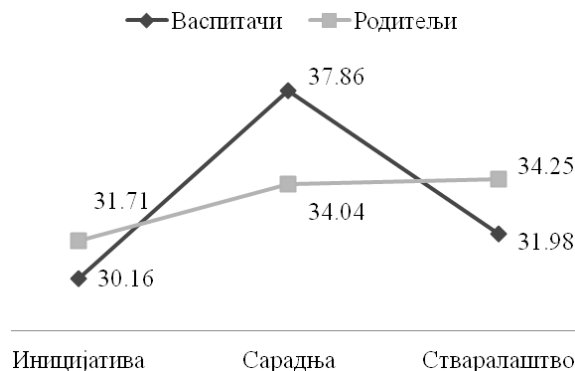
Графикон 3: Поређење васпитача и родитеља по питању развојне важности подстицања иницијативности, сарадње и стваралачког понашања



Поређењем процена васпитача и родитеља по сваком од анализираних аспеката модела добијена је статистички значајна разлика само по питању важности развоја спремности на сарадњу коју васпитачи сматрају важнијом него што то чине родитељи $F(1, 175)=9,12, p=,003, \eta^2=,05$). Важност развоја иницијативе и стваралачког приступа у решавању проблема је на истом нивоу код родитеља и васпитача (нема статистички значајних разлика).

Могући допринос васпитача и родитеља. Анализа процена васпитача и родитеља о значају појединачних аспеката модела, односно о могућем личном доприносу развоју ИСС понашања код деце показала је да васпитачи процењују да више могу да допринесу развоју сарадње него развоју стваралаштва и иницијативе, $F(2, 154)=13,61, p<,000, \eta^2=,150$ (Графикон 4). Родитељи, са друге стране, сматрају да у подјенакој мери могу да допринесу развоју сва три аспекта ИСС модела, $F(2, 152)=1,65, p=,195$.

Графикон 4: Поређење васпитача и родитеља по питању личног доприноса развоју концепата ИСС



Поређење процена васпитача и родитеља о могућем личном доприносу развоју сваког од три аспекта модела показало је да васпитачи, за разлику од родитеља, у већој мери сматрају да могу да допринесу развоју сарадње $F(1, 153)=10,91, p=,001, \eta^2=,067$, док по питању иницијативе и стваралаштва нема статистички значајних разлика.

Повезаност процена о значају и могућем доприносу. Када се посматра повезаност процена о важности коју васпитачи придају појединачним аспектима ИСС модела и о могућем личном доприносу развоју сваког од три аспекта модела, јављају се умерено ниске корелације (Табела 2). Процена важности сваког појединачног аспекта модела у корелацији је са проценом могућег личног доприноса развоју конкретног аспекта. Очекивано, васпитачи и родитељи показују спремност да раде на развоју оних аспеката понашања деце које лично сматрају важнима, при чему не

треба изгубити из вида да су у питању умерено ниске корелације које указују на мали проценат дељене варијансе корелираних варијабли.

Табала 2: Пирсонови коефицијенти корелације између процене важности и процене личног доприноса концептима ИСС

Процена важности концепата ИСС	Процена личног доприноса развоју ИСС			
		Иницијатива	Сарадња	Стваралаштво
Иницијатива	<i>r</i>	,26**	-,12	-,17*
	<i>N</i>	151	151	151
Сарадња	<i>r</i>	-,13	,26**	-,09
	<i>N</i>	150	150	150
Стваралаштво	<i>r</i>	-,12	-,11	,24**
	<i>N</i>	150	150	150

Напомена. **Корелација значајна на нивоу ,01; *Корелација значајна на нивоу ,05

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Предмет проучавања овог рада су мишљења васпитача и родитеља деце предшколског узраста о значењима, значају и могућој подршци развоју деце заснованом на кључним одредницама ИСС концептуалног модела. За разматрање теме битно је истаћи да ИСС модел није потекао из локалне средине иако, у својој еkleктичности, садржи и структурне елементе који су „традиционално” присутни у уверењима и праксама васпитача у нашој средини, што се, пре свега, односи на аспекте развоја дететове друштвености и социјализације у групи вршњака и на разнолика креативна испољавања кроз игровне активности. Елемент новине у моделу представља увођење појма *иницијатива* и развој иницијативности кроз идејом/идејама усмерен експлораторни активизам, као и обједињавање три сегмента понашања као једнако важних и развојно међусобно повезаних аспеката понашања. Такође, модел инкорпорира становиште о потенцијалу социјалног партнерства васпитача и родитеља заснованог на дељењу циљева и вредности ИСС модела, што је у раду конкретизовано сагледавањем сличности мишљења васпитача и родитеља везано за значења, значај и могући лични допринос развоју ИСС понашања. Претпоставља се да оваква сличност може бити ресурс за индивидуалне доприносе и синергично деловање васпитача и родитеља у правцу имплементирања одредница ИСС модела. Експлораторни карактер нашег истраживања и чињеница да је реализовано на пригодно фор-

мираном узорку ограничава генерализацију добијених резултата, чији значај видимо у почетном сагледавању актуелног стања односа између концептуализација понуђених ИСС моделом и актуелних потенцијала у пракси, али и у смислу отварања питања из круга односа кључних актера непосредне праксе.

Резултати истраживања показују да васпитачи и родитељи поседују широко прихваћена схватања о индикативним аспектима иницијативе, сарадње и стваралаштва и да су, очекивано, схватања васпитача (у односу на схватања родитеља) нешто ближа научним сазнањима везаним за наведене појмове. Ипак резултати упућују на то да су и поимања васпитача и поимања родитеља на линији широко постављених традиционалних схватања о концепту *сарадње* као аспекту развоја дететове друштвености утемељене на комуникацијским вештинама и пријатељским односима, за разлику од савремених спецификовања различитих типова сарадње од којих је у ИСС моделу наглашен значај развијања сарадње као социјалне вештине повезане са учењем. Такође, васпитачи и родитељи у својим схватањима креативности наглашавају аспекте еминентне креативности (уметничка испољавања, таленат и унутрашња мотивисаност), што отвара питање (не)препознавања значаја и следствене подршке испољавању свакодневне креативности која се, у научном оквиру и ИСС моделу, сматра посебно значајном припремом за живот. Резултати који се односе на позиционирање мишљења васпитача и родитеља у односу на ИСС модел као целину указују да, у односу на остале аспекте модела, васпитачи једнаки значај придају развијању сарадње и иницијативности код деце док је за родитеље најважније развијање иницијативности. Посебно је занимљив налаз да и васпитачи и родитељи сматрају да су сва три аспекта понашања/модела једнако значајна и да свој лични допринос виде, пре свега, у балансираном доприносу развоју дететове иницијативности. Слика о важности циљева/вредности које модел инкорпорира додатно се кристализује када мишљења васпитача и родитеља анализирамо из угла појединачних аспеката модела. И у том оквиру васпитачи сматрају да је развијање сарадње (што процењују као поље свог највећег личног доприноса) и стваралачког понашања важније од развијања иницијативности, док је за родитеље развијање стваралачког понашања код деце важније од развијања иницијативности и спремности на сарадњу, мада сматрају да могу подједнако да допринесу развоју сваког од три аспекта понашања. Иако мишљења о значају и могућем личном доприносу ИСС понашањима не морају да значе и примену тих мишљења у пракси, налази истраживања показују да су васпитачи и родитељи који су учествовали у нашем истраживању доследни у процени важности и могућег личног доприноса (мисле да лично могу да допринесу развоју оних аспеката понашања које сматрају важним).

Добијени резултати отварају два значајна питања: У којој мери се одреднице ИСС модела подударују са мишљењима родитеља и васпи-

тача? Шта добијени резултати „поручују” креаторима модела? У вези са првим питањем, резултати упућују на то да је највећи број васпитача у исказаним мишљењима препознао значај балансираног приступа развоју деце, али и тежњу да остану у „зони познатог” (кључни значај сарадње). Родитељи су, такође, испољили пријемчивост за одреднице модела као целине (балансирани приступ; једнако могу да допринесу; препознат значај развијања иницијативности). У том смислу, резултати указују на то да постоје добре основе за сарадњу, али и простор за разговоре, заједничка промишљања и договоре родитеља и васпитача о томе који су важни циљеви бављења децом и како их програмски уобличити у контексту реалних услова и могућности. Слично се може рећи и за однос креатора модела и васпитача – постоји значајан простор за дијалог, и отварање питања о образовноваспитним циљевима и програмским активностима у предшколским установама које би више биле у складу са актуелним и очекиваним животним условима и изазовима одрастања и функционисања који су пред садашњим генерацијама предшколаца и њиховим родитељима. Истовремено, отварање оваквог дијалога између креатора модела и васпитача пружило би прилику за сагледавање разлога због којих се у подизању квалитета пракси у предшколским установама није далеко одмакло, за преиспитивање различитих врста предубеђења (на пример, о приоритету развијања сарадње) и за анализу динамике односа реалних локалних услова и изазова нових концептуализација у научном дискурсу на светској сцени.

Мишљења смо да већа отвореност и флексибилност у програмском смислу и у погледу коришћења времена (одсуство ригидних норматива) у предшколским установама и током првог циклуса школовања представљају веома погодан оквир за имплементирање основних вредности које ИСС модел настоји да афирмише. У том смислу, реално је да одређени аспекти модела који нису довољно препознати у праксама васпитача добију место као надоградња постојећих активности. Битни почетни кораци у имплементацији били би: стварање већег броја прилика (доступни материјали и разнолике програмске активности) и подстицаја да деца слободно бирају активности и исказују своје идеје и самосталност; развијање социјалног партнерства са родитељима које укључује усаглашавање развојних циљева, дељење сазнања о дететовим интересовањима и склоностима, начину функционисања у групи и начину савладавања тешкоћа и различитих ситуација учења.

Коришћена литература

- Bodroški-Spariosu, B. (2012). Filozofske osnove stvaralaštva, inicijative i saradnje u pedagoškim teorijama. U J. Sefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: Novi pristup obrazovanju* (str. 69–95). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Bronson, M. B. (1994). The usefulness of an observational measure of young children's social and mastery behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 19–43.
- Dunham, S. & Weissberg, R. (2004). Social-emotional learning in early childhood. In E. Chesebrough, P. King, M. Bloom & T. P. Gullotta (Eds.), *A Blueprint for the promotion of pro-social behavior in early childhood* (pp. 13–50). New York: Kluwer Academic/Plenum Publications. Retrieved April 4, 2017, from <https://goo.gl/8Q79as>
- Flum, H. & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99–110.
- Green, V. & Rechis, R. (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: A literature review. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 42–59. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.002>
- Halász, G. & Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289–306. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x
- Jalongo, M. R., Fennimore, B., Pattnaik, J., Laverick, D., Brewster, J. & Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143–155.
- Jalongo, M. R. & Isenberg, J. P. (2006). *Creative expression and thought in kindergarten*. Retrieved April 15, 2017, from <https://www.esd113.org/cms/lib010/WA01933587/Centricity/Domain/290/Creativity.pdf>
- Key competences for lifelong learning: European reference framework* (2006). Retrieved February 29, 2012 from <http://ec.europa.eu/dgs/education>
- Katz, L. G. (1999). Multiple perspectives on the quality of programs for young children. ERIC Document Reproduction Service No. ED 428 868.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.
- Kemple, K. & Nissenberg, S. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67–71.
- Kerpelman, J. & Schvaneveldt, P. (1999). Young adults' anticipated identity importance of career, marital, and parental roles: Comparisons of men and women with different role balance orientations. *Sex Roles*, 41(3/4).
- Kopas-Vukašinović, E. (2012). Pristup podsticanju dečje inicijative, saradnje i stvaralaštva na predškolskom uzrastu. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu* (str. 113–139). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Langer, Dž. (1981). *Teorije psihičkog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.170
- Latipov, Z., Bykova, S. & Zhigalova, M. (2016). The family club activities for organizing a social partnership of the pre-school educational institution and the family. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(5), 655–662.
- Mayesky, M. (2015). *Creative activities and curriculum for young children*. Stanford, US. Retrieved April 15, 2017, from <https://goo.gl/j6fT3A>
- Marjanović-Shane, A. (2012). Ka novoj paradigmi obrazovanja. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: Novi pristup obrazovanju* (str. 45–69). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- McClelland, M. & Morrison, F. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206–224.
- Polovina, N. (2009). Roditeljstvo u tranziciji: Obrasci odnosa sa institucijama javnog sektora. U A. Milić i S. Tomanović (ur.), *Porodica u Srbiji danas u komparativnoj perspektivi* (str. 247–263). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.

- Polovina, N. (2012). Doprinos roditelja razvijanju inicijativnosti, stvaralačkog pristupa realnosti i spremnosti na saradnju: teorijske osnove. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu* (str. 15–33). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina N., Jošić, S. i Ćirović, I. (2013). Novi pristup saradnji sa roditeljima kroz perspektivu nastavnika razredne i predmetne nastave. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 298–321.
- Polovina, N. (2014). Inicijativnost učenika: konceptualna analiza. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 320–338.
- Polovina, N. i Jakšić, I. (2016). Conceptions and perceptions of student initiative held by elementary school teachers and students. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 61–75.
- Pramling-Samuelsson, I. & Johansson, E. (2006). Play and learning – inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47–65.
- Runco, M. A. & Johnson, D. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3–4), 427–438.
- Russ, S. (2003). Play and creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291–303. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830308594>
- Skowron, E. A. & Dendy, A. K. (2004). Differentiation of self and attachment in adulthood: Relational correlates of effortful control. *Contemporary Family Therapy*, 26, 337–357.
- Šefer, J. (2012). Stvaralačko ponašanje. U J. Šefer i S. Ševkušić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: Novi pristup obrazovanju* (str. 95–125). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. i Radišić, J. (2013). Podsticanje stvaralaštva inicijative i saradnje u školi – perspektiva nastavnika i učenika. *Nastava i vaspitanje*, 62(4), 553–575.
- Tobin, J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education & Development*, 16(4), 421–434.
- Vandekerckhove, A., Trikić, Z., Miškeljin, L., Peeters, J., Lakićević, O. i Koruga, D. (ur.) (2013). *Priručnik za diversifikaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Verdery, K. (1990). *National ideology under socialism: Identity and cultural politics in Ceausescu's Romania*. Berkeley: University of California Press.
- Džinović, V. i Marušić, M. (2016). Saradnja u nastavi: efekti primene modela „Trolist”. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 48(1), 27–47.

Примљено 19.7.2017; прихваћено за штампу 25.9.2017.

THE PERSPECTIVE OF PRE-SCHOOL TEACHERS AND PARENTS
ON THE DEVELOPMENT OF INITIATIVE, COOPERATION
AND CREATIVITY AT PRESCHOOL AGE

Nada Polovina and Dragan Vesić

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Abstract

The starting point of the paper is a conceptual model which unites the concepts of initiative, cooperation and creativity (the ICC model) in the context of the post-modern visions of the desirable changes in educational practice at preschool institutions. Considering the immediate relevance of the opinion of preschool teachers and parents for the affirmation and support of the changes in educational practice, we examined their beliefs and assessments of the meaning, significance and possible personal contribution to the development of initiative, readiness for cooperation and creative behaviour in children. Preschool teachers (N=86) and parents (N=108) of the children who attend the preschool facilities of Belgrade municipality filled in the questionnaire containing open-ended and close-ended questions. The obtained data were analysed both quantitatively and qualitatively. Research results indicate that preschool teachers and parents hold the widely accepted traditional notions of indicative aspects of initiative, cooperation and creativity. Preschool teachers ascribe the greatest developmental significance to the development of cooperation among children, which is assessed as a field in which they can provide the greatest personal contribution. This is an important difference compared to parents, who ascribe greater developmental significance to developing initiative in children. A slightly larger number of parents than preschool teachers assessed as significant the balanced development and support to initiative, readiness for cooperation and creative behaviour. The concluding part of the paper discusses the implications of the match/mismatch between the conceptualisations of the ICC model and the beliefs of preschool teachers and parents, as well as the potential of the ICC model to enhance the quality of practice in preschool education.

Key words: initiative, cooperation, creative behaviour, preschool age, preschool teachers, parents.

ПЕРСПЕКТИВА ВОСПИТАТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ О РАЗВИТИИ
ИНИЦИАТИВНОСТИ, СОТРУДНИЧЕСТВА И ТВОРЧЕСТВА
НА ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Нада Половина и Драган Весич

Институт педагогических исследований, Белград, Сербия

Аннотация

Авторы предлагаемой работы исходят из концептуальной модели, объединяющей понятия *инициатива*, *сотрудничество* и *творчество* (ИСТ модель) в контексте постмодернистских видений желательных изменений образовательно-воспитательных практик в дошкольный учреждения. Имея в виду непосредственное значение позиций воспитателей и родителей относительно принятия воспитательно-образовательных практик и поддержки их изменениям, аврами были исследованы их позиции и оценки в связи со значениями, значении и возможном личном вкладе в развитие инициативности, готовность к сотрудничеству и творческое поведение детей. Воспитатели (N=86) и родители (N=108) детей, воспитывающихся в дошкольных учреждениях одного белградского района были опрошены при помощи вопросника, содержавшего вопросы открытого и закрытого типа, причем полученные данные анализировались в качественном и количественном отношениях. Результаты исследования показывают, что воспитателям и родителям присущи широко распространенные традиционные позиции в связи с индикативными аспектами инициативы, сотрудничества и творчества; воспитатели наиболее значительный вклад с точки зрения возрастной педагогики придают развитию сотрудничества у детей, что, в свою очередь, оценивается как сфера, в которой они могут внести наиболее весомый личный вклад, в чем они существенно отличаются от родителей, которые больше настаивают на развитии инициативности; заметно большее число воспитателей, чем родителей, чем воспитателей придает значение сбалансированному развитию и поддержке инициативности, готовности к сотрудничеству и творческому поведению. В заключительной части работы обсуждаются импликация тождественности/нетождественности концептуализаций ИСТ модели и позиций воспитателей и родителей, а также потенциал ИСТ модели в деле усовершенствования качества практик в дошкольном образовании и воспитании.

Ключевые слова: инициативность, сотрудничество, творческое поведение, дошкольный возраст, воспитатели, родители.