

ВАСПИТАЧ У ОСТВАРИВАЊУ КОНТИНУИТЕТА У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Тања Глишић¹

Резиме

Рад се бави анализом континуитета у предшколском васпитању и образовању, са фокусом на улогу васпитача у креирању досљедног, стабилног и подржавајућег социјалног и физичког окружења предшколске установе. У раду је посебно размотрен континуитет схваћен као задржавање васпитача у групи дјеце дужи временски период као широко прихваћена пракса која води позитивним исходима у погледу развоја односа васпитача и дјеце, организације васпитно-образовног рада на основу доброг разумијевања развоја и учења све дјеце, тимског рада међу васпитачима, сарадње васпитача и родитеља, односно квалитета васпитно-образовног процеса у цјелини. Сprovedено истраживање квалитативног и експлоративног типа указало је да, на основу искустава интервјуисаних васпитача, у контексту институционалног предшколског васпитања и образовања Републике Српске долази до дисконтинуитета у виду мијењања васпитача у групама дјеце, а због различитих разлога, како оних административне природе, тако и оних у вези са личним одлукама васпитача донесених на основу тога како се на радном мјесту осјећају (у погледу ефикасности, компетентности, тежине посла, професионалног угледа, могућности професионалног развоја и доказивања и друго). Васпитачи су се такође изјаснили да је модел континуитета по којем сви васпитачи имају прилику да раде са дјецом кроз све узрасте (од јасличког до поласка у школу) најбољи јер као такав доприноси равноправности свих васпитача, развоју квалитетних односа са дјецом, те осјећају професионалне ефикасности. Пронађени налази имају импликације у виду потребе за обимнијим истраживањима као и потребе заговарања континуитета на нивоу просвјетних политика и институционалних пракси.

Кључне ријечи: континуитет, предшколско васпитање и образовање, задржавање васпитача у групи дјеце, квалитет васпитно-образовног процеса.

¹ Тања Глишић је магистар педагогије и виши асистент Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Електронска адреса: tanja.glisic@ff.unibl.org

Увод

Континуитет је термин којим се обухватају програми, политике и праксе усмјерене обезбјеђивању услова да дјеца и породице из којих долазе буду досљедно обухваћени и ангажовани у оквиру стабилног социјалног и физичког контекста васпитно-образовне институције, те унутар истог имају стабилна и подржавајућа искуства током времена. Односи се на цјелокупни васпитно-образовни систем, а у раду ће се размотрити његово испољавање у контексту предшколског васпитно-образовног процеса.

Концепт континуитета има вертикални и хоризонтални аспект примјене у институционалном васпитању и образовању (Allen & Kelly, 2015). *Вертикални континуитет* подразумева стабилност и константност дјечијих искустава у оквиру васпитно-образовног процеса током времена, кроз различита окружења која се природно мијењају због прилагођавања развоју, односно повећању узраста и способности дјеце. Постојање вертикалног континуитета омогућава да су сви професионалци који раде са дјецом (васпитачи, учитељи, наставници и други) упућени у сва претходна као и будућа васпитно-образовна искуства дјеце (Allen & Kelly, 2015) што води адекватнијем одговарању на развојне и учеће потребе дјеце у датом тренутку. У погледу нашег институционалног васпитно-образовног контекста, у литератури је доста разматрања о континуитету између предшколског и основношколског васпитања и образовања будући да је транзиција између та два контекста веома значајна, те ју је потребно адекватно спровести (Андрек, 2003; 2004; Арсић и Савковић, 2016; Каменов, 1997; Марјановић, 1977; Miošić, 2023). Мање је бављења континуитетом у васпитно-образовном процесу током предшколског периода. Уколико се вертикални аспект континуитета сагледава искључиво унутар предшколске установе, онда би он подразумевао сталност социјалног и физичког окружења предшколске установе дужи временски период (McMullen & Kim, 2015). Конкретније, односи се на задржање тима васпитача и групе дјеце заједно дужи временски период, те на пажљиво испраћене транзиције (промјене васпитача, окружења, циљева, поступака рада и друго) уколико их буде. Термин са значењем претходног који је у контексту предшколског васпитања и образовања често употребљаван јесте „континуитет бриге” (Aguillard et al., 2005; Allen & Kelly, 2015), а у савреме-

ној литератури је посебно разматран као неопходан у јасличком узрасту (Taintor et al., 2023).

Хоризонтални континуитет подразумејева координацију свих фактора који у датом тренутку утичу на дјецу (Allen & Kelly, 2015). У контексту предшколске установе, ту се првенствено мисли на међусобну координацију васпитача у групи, васпитача и служби унутар предшколске установе, васпитача и породице, те породице и служби, а све у сврху обезбјеђивања досљедних, стабилних и подржавајућих искустава дјеце у сваком тренутку њиховог живота, развоја и учења. У организационом смислу, подразумејева комуникацију и сарадњу између свих поменутих актера са сврхом заједничког подстицања сваког дјетета. У теорији, хоризонтални континуитет премашује дјеловање предшколске установе и проширује се на све секторе који се тичу психофизичког здравља и благостања дјеце. Стога он подразумејева међусобну координацију не само васпитно-образовних већ и других сектора, попут здравственог, сектора социјалне заштите и других. Овакав континуитет омогућава ефикасније дјеловање свих сектора кроз међусобно повезивање и упућивање једних на друге (Allen & Kelly, 2015), што је веома значајна подршка васпитачима, јер се у пракси често сусрећу са проблемима који се испољавају у вртићу, али се у истом не могу искључиво ријешити, попут потешкоћа у развоју, и других.

Препоуруке за остваривање континуитета су утемељене у општеприхваћеним теоријама развоја дјеце. У контексту овог рада, најзначајнија теорија у погледу овога је теорија афективног везивања (Bowlby, 1988; Salter Ainsworth et al., 2015), незаобилазна за разумијевање развоја у раном узрасту. Иако се овом теоријом првенствено објашњавају односи између дјеце и њихових примарних старатеља, она може послужити за дубље разумијевање и других блиских односа које дијете развија са особама из околине (Berk, 2015; Santrock, 2016; Cassidy, 2016), као што су васпитачи у предшколским установама. На раном узрасту, однос између васпитача и дјетета развија се на сличан начин на који се развија између дјетета и родитеља (Howes & Spieker, 2016), односно кроз осјетљиве и дјетету прилагођене интеракције путем којих се задовољавају његове различите потребе. Неопходан (али не и једини) услов за то је континуирана и досљедна брига васпитача за дијете, односно постојање прилика и могућности да се однос блискости развија кроз вријеме. Према томе, континуитет посматран кроз могућност да су дјеца дужи временски пе-

риод повјерена истим васпитачима, који досљедно о њима брину, пружа могућност да се између васпитача и дјеце развијају блиски односи који су, како теорија афективног везивања објашњава, значајан фактор цјелокупног развоја дјетета (развоја осјећаја повјерења, самопоуздања, способности самоконтроле и саморегулације, мотивације за учење и истраживање, и друго) (Thomson, 2016).

Идеја о важности континуитета у васпитно-образовном процесу није нова. Међутим, може се примијетити да је континуитет као један од услова квалитета васпитно-образовне праксе, све више заговаран у оквиру различитих савремених приступа и програма у предшколском васпитању и образовању. У оквиру неких приступа континуитет је посматран као неопходан услов да се сви остали принципи приступа остваре. На примјер, у оквиру онога што је у литератури означено као „развојно примјерена праска” (DAP, developmentally appropriate practice), континуитет у значењу сталности васпитача са групом дјеце је један од битних и увијек експлицираних захтијева (Gestwicki, 2017; NAEYC, 2020). При томе је континуитет посматран као услов да васпитач свој рад (дјеловање и окружење) организује на начин примјерен свим узрасним, индивидуалним и културолошким специфичносима дјеце са којом ради (Courson & Wallace, 2010). Слично се може наћи и у оквиру „приступа заснованог на односима” (relationship-based approach), по којем је у фокусу васпитно-образовног процеса однос који васпитач развија са дјететом и породицом (Wittmer & Petersen, 2018). У погледу континуитета, овај приступ заговара вишегодишњи рад истих васпитача са истом групом дјеце и њиховим породицама (McMullen & Dixon, 2008; Sosinsky et al., 2016). Из сличних разлога континуитет заговарају и други савремени приступи и програми попут Пиклер приступа (David & Appel, 2007; Pikler, 2007), RIE приступа (Gerber, 2005; Gonzalez-Mena & Widmeyer Eyer, 2018), HighScope приступа (Holt, 2010), Head Start програма (Head Start, 1996; Xue et al., 2022) и други.

Улога васпитача у остваривању континуитета у предшколској установи

Главни носилац остваривања континуитета у предшколским установама је васпитач. Овај рад се посебно бави континуитетом у виду задржавања истог васпитача (или тима васпитача) у групи дјеце. Када

је васпитач континуирано у дужем временском периоду одговоран за васпитно-образовни процес са групом дјеце која су му повјерена, током времена доприноси досљедним, стабилним, позитивним и развојно подржавајућим окружењима и искуствима за дјецу.

Значај континуитета у присуству васпитача са дјецом унутар предшколске установе је емпиријски доказан. Истраживања показују да је квалитетан однос дјетета и васпитача један од најзначајнијих фактора квалитета институционалног васпитања и образовања и да могућност да се он развије зависи од тога имају ли васпитач и дјеца довољно прилика за међусобне интеракције (Albin-Clark et al., 2016; Kim, 2015; Lee, 2006; Hunter & Hemmeter, 2009). Васпитачу је изазовно посветити се сваком дјетету појединачно у групним условима. У ту сврху рад са истом групом током дужег временског периода васпитачу омогућава да боље упозна свако дијете појединачно, а на основу тога и сваком дјетету прилагоди своје дјеловање (Essa et al., 1999; Raikes, 1993). Ово постаје важније што је узраст дјеце мањи. На примјер, посебно је за адекватну његу, васпитање и образовање дјеце јасличког узраста неопходан индивидуалан и индивидуализиран приступ васпитача (Goldstein et al., 2007; McMullen et al., 2015). Истраживања су такође показала да су интеракције васпитача и дјеце интензивније што је вријеме које проведу заједно дужи, и да то води смањењу проблематичних понашања дјеце у јаслицама (Ruprecht et al., 2016). С друге стране, велика флукуација васпитача окружење за дјецу чини нестабилним и нарушава односе васпитача и дјеце (Mathers et al., 2014).

Присутност са истом дјецом и посвећеност истој дјечи дужи временски период васпитачу омогућава стицање знања у вези с развојем дјеце датог узраста, али и разумијевање јединственог раста и развоја сваког дјетета појединачно (Aguillard et al., 2005; Mathers et al., 2014). У предшколској установи, „крећући се” из године у годину, дјеца наилазе на различите транзиције и промјене у погледу физичког и социјалног окружења. Пратећи развој дјечијих способности, могућности, потреба током времена унутар групе дјеце, васпитач прилагођава планове и програме рада, физичко окружење за учење, методичке поступке и стратегије и све друге сегменте васпитно-образовног процеса. У ту сврху, васпитач своје професионално дјеловање усклађује са познавањем конкретне групе и сваког појединог дјетета, а на основу доброг разумијевања развоја, васпитно-образовних принципа рада, методичких

и других поступака и својих професионалних одговорности. Другим ријечима, васпитач својим присуством и ангажовањем током времена помаже да се дјечија искуства надограђују и проширују.

У погледу организације рада предшколских установа, групе дјеце узрасно гледано дијеле се на јасличке (у које су укључена дјеца до треће године) и вртићке (у које су укључена дјеца од треће године до поласка у школу). У смислу присуства васпитача са истом групом дјеце током њиховог јасличког и вртићког периода у оквиру одређеног физичког простора предшколске установе, у пракси су присутна три модела континуитета (Taintir et al., 2023):

1. васпитач континуирано ради са истом групом дјеце (обично узрасно хомогеном) током читавог предшколског узраста – јасличког и вртићког (до поласка у школу), те са дјецом остаје у истом простору вртића, који се с временом адаптира у односу на промјене у потребама и способностима дјеце,

2. васпитач континуирано ради са истом групом дјеце (обично узрасно хомогеном) током читавог предшколског узраста – јасличког и вртићког (до поласка у школу), али са дјецом мијења физичко окружење, односно прелази у простор (собу) који је адекватнији у односу на повећање узраста дјеце у групи,

3. васпитач са истом групом дјеце (узрасно хомогеном или хетерогеном) ради током њиховог јасличког периода, након којег дјеца прелазе код другог васпитача код којег остају до поласка у школу, при преласку дјеца мијењају и физичко окружење (прелазе у другу собу унутар истог или унутар другог објекта предшколске установе).

Иако је континуитет у прва два модела јасан јер подразумејева стабилност и трајност односа дјеце и васпитача због њиховог дуготрајног заједничког боравка у предшколској установи, и трећи модел, будући да су дјеца и васпитачи заједно окупљени барем двије године (трајање јасличког периода у вртићу) у теорији је доста заговаран (Taintir et al., 2023). Наравно, сталност васпитача није једини услов нити гаранција ефикасности континуитета, већ се уз сталност подразумејева да васпитач организује висококвалитетни васпитно-образовни процес и окружење (Allen & Kelly, 2015).

Упркос јасним предностима описаних модела континуитета, они се не срећу увијек у пракси. Предшколска установа је динамична и сложена организација, а остваривање континуитета зависи од многих

услова – актуелних законских регулатива, кадровских услова, структуралних и организационих специфичности, капацитета установе у погледу броја дјеце, политике управе установе и других. Дисконтинуитет се може манифестовати у виду честог мијењања васпитача у групи дјеце и/или честог „кретања” дјеце из простора у простор (из собе у собу). И једно и друго могу да имају своје негативне ефекте. Показало се да, уколико дјеца као појединци мијењају собу и васпитача, то утиче на слабљење односа и повећање конфликта између дјеце и васпитача, те појаву незадовољства дјеце предшколском установом (Le et al., 2015). Промјене васпитача са собом вуку и друге промјене на које дјеца морају да се адаптирају, попут промјена у погледу начина комуникације, васпитно-образовних поступака, начина организовања различитих активности, начина регулисања дјечијег понашања и других (Allen & Kelly, 2015).

Не мора свака промјена водити дисконтинуитету, нити бити негативно искуство за дјецу, родитеље или васпитаче. Промјене могу имати позитивне ефекте на развој и учење дјеце (Андрек, 2004; Арсић и Савковић, 2016). На примјер, показало се да када дјеца мијењају физичко окружење и васпитача, али при томе остају заједно као група, негативних ефеката је мање, те има и оних позитивних у виду развоја повезанијих односа међу дјецом у групи (Le et al., 2015).

Различитих транзиција и промјена током предшколског периода несумњиво мора бити. Да ли ће оне допринијети подржавању развоја и учења дјеце или ће га ометати, зависи од квалитета односа и сарадње васпитача и родитеља дјеце (O’Farrelly & Hennessy, 2014), те од међусобне сарадње васпитача и других служби у вртићу (Allen & Kelly, 2015). Овдје на снагу ступа важност већ споменутог хоризонталног континуитета у предшколској установи (Allen & Kelly, 2015). Свакој промјени, да би се избјегле њене негативне, а подстакле позитивне посљедице по дјецу, треба приступити плански и систематично. На примјер, промјене васпитача у групи могу се ублажити пажљивим усклађивањем ставова и размјеном информација васпитача који групу преузима и васпитача који из групе излази у погледу питања која се тичу очекивања од дјеце, актуелних потреба, навика и способности дјеце, самосталности и дисциплине дјеце, комуникације како са дјецом тако и са родитељима и других. Припрема дјеце на промјене је такође веома битна. У ту сврху различите активности које имају функцију „премошћавања” могу

подржати и олакшати процес транзиције. На примјер, у оквиру Пиклер приступа, у ситуацији када дјеца треба да пређу из једног простора у други, транзиција се дешава постепено, тако што дјеца прво посјеђују простор како би га упознала, те се, када коначно пређу у њега, води рачуна да је он организован на сличан начин као претходни, како би се олакшало почетно сналажење дјеце у њему (David & Appel, 2007).

Из свега претходно размотреног, може се закључити да је континуитет посматран као дуже задржавање васпитача у групи дјеце значајан и користан за све укључене у процес – дјецу, њихове породице и васпитаче (Reidt-Parker & Chainski, 2015).

У погледу користи за дјецу, сталност васпитача у групи омогућава да дјеца социјално и физичко окружење доживљавају као познато, предвидиво, а самим тим и сигурно, што је важан услов за њихово цјелокупно благостање и учење (Goldschmied & Jackson, 1994; Gonzalez-Mena & Widmeyer Eyer, 2018). Континуитет омогућава развијање и одржавање блиских односа дјеце и васпитача, те дјеце међусобно, а квалитетни односи воде бољим исходима развоја и учења дјеце (Reidt-Parker & Chainski, 2015). Такође, континуитет омогућава да се за дјецу креирају позитивна и подржавајућа искуства, која воде адекватној припремљености дјеце за наредне нивое васпитања и образовања, те омогућава да се потенцијални проблеми на вријеме идентификују и рјешавају (Allen & Kelly, 2015).

Из континуитета се развија веће повјерење родитеља према васпитачима, а тиме и предшколској установи, што даље охрабрује родитеље да са васпитачима дијеле више информација током времена (Reidt-Parker & Chainski, 2015), чиме се њихова међусобна сарадња даље унапређује. То помаже родитељима да адекватније разумију, а тиме и продужавају развој и учење своје дјеце (Aguillard et al., 2005). Све наведено води међусобном оснаживању васпитача и родитеља (McMullen et al., 2015), а тиме и до истинског партнерства породице и предшколске установе.

Праксе унутар којих је васпитачу омогућен континуирани вишегодишњи рад са истом групом дјеце, доприносе да васпитач развије дубље разумијевање дјечијег развоја и учења кроз све узрасте, те унапређује своје компетенције адекватног подржавања истог, у односу на групу и свако поједино дијете (Aguillard et al., 2005; McMullen et al., 2015). Све претходно води до осјећаја професионалне ефикасности, а тиме и укупног и дугорочног професионалног задовољства васпитача (Lipscomb et al., 2022; Reidt-Parker & Chainski, 2015).

Мogućности остваривања континуитета у предшколском васпитању и образовању

Размотриће се још и питање како изградити стабилан систем континуитета у предшколском васпитању и образовању, са васпитачем у фокусу. На првом мјесту, континуитет би требало да буде адекватно обухваћен просвјетним политикама и прописима, односно законским и другим регулативама. Просвјетне политике, регулативе и прописи требало би да јасно заговарају задржавање васпитача односно васпитачког тима унутар групе дјеце дужи временски период (Reidt-Parker & Chainski, 2015), те да заговарају услове који погодују остваривању континуитета. То би укључивало прописе о смањењу броја дјеце у групи и/или повећању броја васпитача у групи, минимизирању промјена у радим захтјевима васпитача, прописе о професионалном усавршавању васпитача и стручној подршци коју би требало да добијају, и друге (Allen & Kelly, 2015; Mathers et al., 2014; Reidt-Parker & Chainski, 2015).

Такођер, континуитет у васпитно-образовним стандардима требало би да буде јасно експлициран, како би се обезбиједила квалитетна подршка развоју и учењу на нивоу програма, али и његове реализације током прелазака дјеце из једног у други ниво учења (Allen & Kelly, 2015). Постојање стандарда који су јединствени и кохерентни током различитих нивоа (узраста) омогућује васпитачима да њихово васпитно-образовно дјеловање уважава претходне, актуелне и будуће развојне путање дјеце, да у складу са актуелним потребама и изазовима рада развијају своје компетенције, те добију адекватну подршку (од различитих стручних органа и служби). Уз ово би требало да иде и континуитет у примјени педагошко-методичких стратегија којима васпитачи дјеци пружају досљедно искуство прилагођено сваком развојном тренутку, али које има своју прогресију током временског периода. Тиме би се омогућило да се, уколико група дјеце промијени васпитача, рад новог васпитача природно настави на претходно искуство дјеце.

Задржавање васпитача у групама дјеце унутар предшколских установа Републике Српске

У постојећој литератури још увијек није довољно проучавано питање континуитета у нашем систему предшколског васпитања и образовања. Овај рад ће размотрити један његов сегмент – већ поменуто задржавање васпитача у групама дјеце дужи временски период. У оквиру актуелног закона у предшколском васпитању и образовању (*Закон о предшколском васпитању и образовању Републике Српске*, 2015) и одговарајућих подзаконских аката, нису пронађени конкретни и експлицитни прописи који су у вези са временским периодом задржавања васпитача унутар исте групе дјеце. У пракси, континуитет у смислу сталности васпитача са групом дјеце се на неки начин подразумијева и заговара, али недостају емпиријски засновани докази о могућностима и препрекама његовог остваривања. У погледу тога, жељело се истражити каква су искуства васпитача.

Метод

Сprovedено је емпиријско истраживање квалитативног типа чији је предмет био анализа континуитета у виду задржавања васпитача у групама дјеце дужи временски период у контексту предшколског васпитања и образовања Републике Српске. Циљ истраживања је био да се утврде искуства и перспективе васпитача у погледу њиховог задржавања дужи временски период у групама дјеце и између јасличких и вртићких група. Постављена су два истраживачка питања: 1) Који су разлози задржавања (континуитета) односно незадржавања (дисконтинуитета) васпитача унутар групе дјеце? и 2) Који модел континуитета у погледу сталности васпитача од јасличке до вртићке групе васпитачи сматрају најбољим и зашто?

Подаци су прикупљени путем дубинског интервјуа, за чије потребе је израђен инструмент под називом *Водич интервјуа о искуствима (не) задржавања васпитача у групама дјеце*, који је по типу полуструктурисан и који се састојао из два дијела. Првим дијелом су се прикупљали основни подаци о испитаницима, а другим њихова искуства, мишљења и перспективе у односу на истраживачки предмет. Интервјуи су спроведени са 20 васпитача запослених у највећој предшколској установи

Републике Српске, и који имају искуства рада и у јасличким и вртићким групама (просјечне године рада у јасличким групама $M = 2,35$; $SD = 1,51$; просјечне године рада у вртићким групама $M = 1,9$; $SD = 1,78$; просјек укупног стажа у вртићу $M = 4,25$; $SD = 2,08$). Најмлађи учесник је имао 26, а најстарији 47 година ($M = 32,6$; $SD = 6,64$) и сви су особе женског пола. Васпитачи су бирани намјерним и пригодним путем. Намјерним, јер су критеријуми њиховог избора били да имају искуства у погледу рада и у јасличким и у вртићким групама, те искуства са промјенама група и вртића. Пригодним, јер су бирани између васпитача који су већ били учесници у једном ширем истраживању које је спровео аутор. У тренутку интервјуисања, сви су радили у јасличким групама. Према званичним подацима Републичког завода за статистику Републике Српске (Милуновић, 2023) у радној 2022/2023. години, када је спроведено истраживање, предшколска установа у којој су запослени васпитачи из узорка састојала се из тридесет једног објекта (вртића), што је чинило 15,5% од укупно 200 објеката предшколских установа Републике Српске, те имала 113 васпитних група дјеце, односно 16% од укупно 706 васпитних група унутар предшколских установа Републике Српске. Подаци су прикупљени током маја и јуна 2023. године.

Као метод анализе података кориштена је тематска анализа садржаја (Merriam & Tisdell, 2015; Creswell, 2009), која је обављена уз кориштење QCAmap софтвера за квалитативну анализу садржаја (Mayring, 2014; 2020). Искazi испитаника су кодирани, те по критеријуму семантичке блискости груписани у категорије (Popadić i sar., 2018). Једном одговору испитаника је било могуће додијелити више кодова. Квантификација података је извршена како би се издвојиле најзаступљеније категорије и поткатегорије одговора.

У истраживању су поштовани захтјеви етичности: добровољност и анонимност учесника, те објективност при анализи, обради и приказивању истраживачких налаза (Fajgelj, 2005).

Резултати и дискусија

У погледу континуитета размотреног као задржавање васпитача са истом групом дјеце током њиховог јасличког и вртићког периода, од претходно поменутих модела континуитета (Taintir et al., 2023) у Републици Српској су присутна сва три. Анализа актуелног закона у предш-

колском васпитању и образовању (*Закон о предшколском васпитању и образовању Републике Српске*, 2015) и одговарајућих подзаконских аката је показала да ниједан модел није заговоран кроз законске и подзаконске прописе. Стога, примјена одређеног модела зависи од организационе политике конкретне предшколске установе. Предшколска установа у којој раде интервјуисани васпитачи примјењује трећи модел по којем долази до промјене васпитача након јасличког узраста, односно дјеца након навршене треће године бивају пребачена у нову групу и код новог васпитача, при чему прелазе и у другу собу унутар истог или другог објекта предшколске установе. Тиме су искуства интервјуисаних васпитача специфична, али и интересантна из угла постављеног истраживачког предмета.

Прво истраживачко питање је у вези с разлогом (не)задржавања васпитача у групама дјеце. Основни налази у виду идентификованих разлога незадржавања (дисконтинуитета) су дати у Табели 1, а у виду идентификованих разлога задржавања (континуитета) васпитача су дати у Табели 2.

Табела 1.

Разлози незадржавања (дисконтинуитета) васпитача унутар групе дјеце из перспективе васпитача

Категорије	Поткатегорије (кодови)	Искази васпитача	f %
Спољашњи разлози (изван контроле васпитача)	Одрађивање приправничког стажа	<i>Као приправник сам обишла много вртића (објеката). Ишла сам на замјене као приправник, кад год би требало негдје ускочити.</i>	11 14,3
	Попуњавање привремено упражњеног радног мјеста	<i>Васпитачица из ове групе је отишла на трудничко боловање, па су мене ставили ту, иначе сам била у мјешовитој. И прошли пут и овдје сам дошла као замјена.</i>	10 13

Категорије	Поткатегорије (кодови)	Искази васпитача	f %
Унутрашњи разлози (под контролом васпитача)	Професионални углед	<i>Васпитачи који раде у старијим групама су више цијењени. Сви бјеже од јаслица чим им се укаже прилика, као да су јаслице неки нижи ранг.</i>	15 19,5
	Изазов и жеља за промјеном услјед засићења	<i>Осјећам да сам овдје већ упала у монотонију. Вољела бих да могу више да се искажем, имам много идеја и волим да експериментирам.</i>	14 18,2
	Бољи услови рада (пребацивање из приватног у јавни сектор, близина посла)	<i>... Чекала сам прилику да радим у државном вртићу. Отворила ми се могућност да радим у вртићу прекопута.</i>	9 11,7
	Могућност развоја и исказивања (показивања)	<i>У јаслицама се као васпитач не можеш доказати. Можемо напредовати више са старијим групама јер има више тога шта их можемо научити, више активности које можемо организовати.</i>	9 11,7
	Смањење тежине посла (прелазак у мање изазовну групу)	<i>У прошлој групи су била све мања дјеца, било је напорно, имала сам утисак да читав дан само трчим за њима. Имала сам двоје дјеце за које сам сматрала да имају потешкоће, ништа нисам могла урадити.</i>	9 11,7

На питања у вези са (не)мијењањем група са којима раде, васпитачи су одговарали из свог личног искуства (јер су нешто од тога већ прошли), те из искуства у раду са другим васпитачима. На основу њихових одговора идентификовани су разлози за прелазак из једне у другу групу, који су подијељни у двије категорије према томе да ли су под контролом васпитача, односно да ли припадају унутрашњем и личном домену или су наметнути споља, те нису под њиховом контролом.

Одрађивање приправничког стажа и попуњавање тренутно упражњеног радног мјеста су два главна разлога због којих су неки од интервјуисаних васпитача мијењали групе у којима раде, некада, према њиховим свједочењима и на свака два мјесеца. Ово се обично дешава на почетку њихове васпитачке каријере, када су као приправнички и/или млади кадар прије него што добију стално радно мјесто, у ситуацији да „обилазе” различите групе и/или објекте предшколске установе, како би тиме биле задовољене потребе настале због тренутног недостатка кадра (услјед боловања, годишњих одмора и слично).

Више је идентификованих унутрашњих (личних) разлога да васпитачи прелазе из једне групе у другу када се за то укаже могућност. Сви пронађени разлози (*професионални углед, изазов и жеља за промјеном услјед засићења, бољи услови рада, могућност развоја и исказивања [показивања], смањење тежине посла*) су у директној вези са незадовољством обимом, структуром, тежином пословних задатака и/или услова рада, те жељом за промјеном. Доживљај радног окружења као неповољног (из угла карактеристика групе, радних захтјева, услова рада, могућности развоја и других) негативно утиче на стрес и благостање васпитача, а тиме и на њихово задржавање радног мјеста (Lipscomb et al., 2022), па је и већа вјероватноћа да ће га промијенити чим им се укаже прилика за то (Mathers et al., 2014).

Интересантни су разлози означени као *професионални углед и могућност развоја и исказивања (показивања)*, који се посебно односе на жељу или потребу васпитача да пређу из јасличке у неку од старијих, односно вртићких група, а у вези су са тим да сматрају да су као васпитачи у јасличким групама, упркос истом нивоу образовања, мање цијењени од осталих у погледу важности посла који обављају, компетенција које посједују, обима и врсте пословних задатака и слично. Нека истраживања су такође показала да васпитачи који раде са јасличким узрастом не осјећају адекватно професионално признање (међу друштвеном заједни-

цом, послодавцима, родитељима и колегама) (Vujičić et al., 2015; Davis & Dunn, 2019), што је важан фактор у контексту разматрања задржавања васпитача у јасличким групама. Јасличке групе пред васпитаче стављају специфичне изазове и задатке, те много посла који обављају са дјецом јасличког узраста на неки начин остаје невидљиво (Elliot, 2007), што онемогућава да промовишу свој рад, креативност, идеје, као што то раде васпитачи радећи са старијим групама.

Табела 2.

Разлози задржавања (континуитета) васпитача унутар групе дјеце из перспективе васпитача

Категорије	Поткатегорије (кодови)	Искази васпитача	f %
Социо- -емоционални разлози	Односи са дјецом	<i>Навикла сам се на ову дјецу, добро на мене реагују. Кроз шта су ова дјеца прошла, ја сам прошла са њима, некако их доживљавам својом.</i>	11 29,7
	Добра сарадња у тиму	<i>Колегица и ја смо се пронашле у овој групи, исто размишљамо.</i>	3 8,1
Тренутно задовољство групом и радом	Олакшан рад (због узраста или састава групе)	<i>Ова група је баш добра, дјеца су некако самостална, лако је радити са њима. Мени је сада лакше него када сам радила у претходној групи, некако се психички одморим, ваљда је таква група.</i>	9 24,3
	Формирана група и уходан рад	<i>Навикла сам на ову дјецу, знам како реагују и шта пролазе, не бих ништа мијењала. Не бих вољела поново пролазити почетак рада са групом, адаптација... Сад је све на свом мјесту.</i>	9 24,3
	Већ уложен труд	<i>Прошао је турбулентан период адаптације и ту сам се максимално ангажовала да сада све буде у реду и да је у групи свима лијепо.</i>	5 13,5

Разлози због којих васпитачи не би мијењали групе у којима раде су сви унутрашњи, односно произилазе из личног и професионалног домена. У погледу тога су идентификоване двије категорије. Прва, означена као *социо-емоционални разлози*, је у вези са dobrим односима које васпитачи развијају са дјецом, али и са радним колегама из тима. Друга категорија, *тренутно задовољство групом и радом*, односи се на задовољство које васпитачи осјећају јер виде ефекте свог рада и залагања или због тога што сматрају да је састав и/или узраст групе у којој су повољан за рад. Када васпитачима радно окружење (колеге и дјеца са којима раде) пружа осјећај сигурности, удобности и ефикасности, васпитачи осјећају задовољство послом, те лично и професионално благостање (McMullen & McCormick, 2018), што их задржава на радном мјесту, али и обезбјеђује њихово континуирано залагање (Lipscomb et al., 2022).

Са претходним су повезани и одговори васпитача на питања у вези са најбољим моделом континуитета у погледу сталности васпитача од јасличке до вртићке групе, према њиховом мишљењу. Њихова одређивања и разлози за иста су дати у Табели 3.

Табела 3.

Избор модела континуитета у погледу сталности васпитача од јасличке до вртићке групе из перспективе васпитача

Категорије	f (избор модела)	Поткатегорије (кодови)	Искази васпитача	f %
Модел по коме исти васпитач/и води/е дјецу кроз све узрасте (јасличке и вртићке)	18	Уложен труд и његови ефекти	<i>Мени је најжалије што они оду од нас као већ формиран, са изграђеним навикама, свашта су научили, а онда иду даље, и крећемо испочетка. Ја бих вољела да се то промијени, изврши реформа, да дође дијете мало и да га испратиш до школе и онда знаш шта си све постигао јер видиш.</i>	12 38,8

Категорије	f (избор модела)	Поткатегорије (кодови)	Искази васпитача	f %
Модел по коме исти васпитач/и води/е дјецу кроз све узрасте (јасличке и вртићке)	18	Једнакост свих васпитача (у погледу угледа и могућности професионалног развоја)	<i>И ово није фер према васпитачима у јаслицама јер треба да будемо сви једнаки. Према сваком васпитачу би било коректно да изведе групу до краја. Тако не би васпитачи бјежали из јаслица.</i>	10 32,3
		Повезаност са дјецом	<i>Таман се са њима повежемо, навикну се на нас и онда их шаљемо даље. Ја њих заволим и упознам како дишу, а она пређу код друге тете која им је потпуно непозната.</i>	7 22,6
Модел по коме дјецу након јасличког узраста преузима/ју нови васпитач/и и води/е их до поласка у школу	2	Идентификација	<i>Видим себе као васпитача у јаслицама.</i>	1 3,2
		Карактеристике рада са групом	<i>Мени је лакше радити у јаслицама. Што се мене тиче, остала бих ту стално. Приготово у психичком смислу је лакше.</i>	1 3,2

Скоро сви интервјуисани васпитачи (18 од 20 васпитача) сматрају да би модел по којем исти васпитач/и води/е дјецу кроз све узрасте (јасличке и вртићке) био најбољи и то из различитих разлога. Разлог који је означен као *уложен труд и његови ефекти* лежи у искуству прекидања рада са дјецом када наврше три године, те у осјећају да стално

иду испочетка. Васпитачи сматрају да много труда и енергије уложи да дјецу у јаслицама подрже у развоју свих важних способности и навика (говор, кретање, самосталност у обављању хигијенских и других активности). Када васпитачи осјећају сопствену ефикасност више су посвећени унапређењу сопствене васпитно-образовне праксе (Lipscomb et al., 2022), а у условима када дјецу врло брзо „предају” другима, васпитачи могу имати осјећај константног мијењања групе и радног окружења, те недостатка могућности да „уживају у плодовима свог рада”.

Други разлог избора овог модела је тај што по мишљењу васпитача он доприноси међусобној *једнакости свих васпитача*, а тиме и равноправности. Васпитач има различите потребе и изазове у односу на различите узрасне групе са којима ради (у вези са компетенцијама, радним условима и ресурсима) (Kwon et al., 2022), те модел по којем сви васпитачи воде групу дјеце током читавог предшколског периода, васпитачима пружа прилику да имају слична радна искуства у погледу свих узраста дјеце, а тиме и сличне могућности професионалног развоја и доказивања.

Трећи идентификован разлог, *повезаност са дјецом*, има социо-емоционалну и личносну димензију. Указује на то да васпитачи важнима сматрају однос који развијају са дјецом који са собом носи обиљежја попут љубави, блискости, топлине, доброг међусобног познавања и других. Дужи временски период заједничког бивања у предшколској установи води развоју квалитетних односа дјеце и васпитача (Albin-Clark et al., 2016; Essa et al., 1999; Kim, 2015; Lee, 2006; Raikes, 1993; Hunter & Hemmeter, 2009), а транзиција дјеце у старије групе то прекида, што примјећују и интервјуисани васпитачи.

Само два васпитача су се изјаснила да им је у реду трећи модел и да би били задовољни да раде искључиво са јасличким групама.

Закључна разматрања

Континуитет је у теорији добро размотрен, а у пракси тешко остварив захтјев, који је повезан са укупним квалитетом предшколског васпитања и образовања. Континуитет у погледу задржавања васпитача у групи дјеце дужи временски период води различитим позитивним исходима, као што су квалитетни односи између васпитача и дјеце, међусобно разумијевање васпитача и родитеља, стабилни сараднич-

ки односи између васпитача, те разумијевање развоја и учења дјеце на групном и индивидуалном нивоу, а на основу тога и адекватније подржавање истог. С друге стране, често мијењање васпитача у групи пред квалитет васпитно-образовног процеса, тимски рад и сарадњу породице и предшколске установе, ставља веома велике изазове, те је између осталог окарактерисан и као један од индикатора лоших услова рада (Mathers et al., 2014).

Како се континуитет у предшколском васпитању и образовању може институционално организовати и у пракси спровести, комплексно је питање. Резултати приказаног истраживања, иако су засновани на малом узорку и могу се окарактерисати као индикативни, указују да у нашем контексту институционалног предшколског васпитања и образовања долази до дисконтинуитета у виду мијењања васпитача у групама дјеце. У резултатима су приказани разлози које наводе васпитачи, а који воде континуитету односно дисконтинуитету у погледу задржавања васпитача у групи дјеце дужи временски период. Поред разлога који су административне природе, ту су и разлози који зависе од васпитача, односно највише од тога како се на радном мјесту осјећају (у погледу ефикасности, компетентности, тежине посла, професионалног угледа, могућности професионалног развоја и доказивања и друго). Васпитачи су препознали да је модел континуитета по којем исти васпитач/и води/е дјецу кроз све узрасте (јасличке и вртићке) најбољи јер као такав доприноси равноправности свих васпитача, развоју квалитетних односа са дјецом, те осјећају професионалне ефикасности. Овим су идентификовани потенцијални узроци дисконтинуитета, односно незадржавања васпитача у групама дјеце.

Сprovedено истраживање има експлоративни карактер (Fajgelj, 2005), односно задржава се на дескрипцији изабраног сегмента континуитета у специфичном контексту (обухваћена предшколска установа). Његови резултати могу послужити као полазна основа у истраживању феномена континуитета и проблема у његовом остваривању. Какви су ефекти осталих модела континуитета у погледу задржавања васпитача од јасличких до вртићких група који су заступљени у систему предшколског васпитања и образовања Републике Српске? Које су могућности заговарања континуитета у оквиру законске регулативе? Који су начини и могућности спровођења континуитета на системском и институционалном нивоу као и посљедице његовог (не)спровођења? Ово су само

нека од питања која се намећу за даља истраживања. Пронађени налази имају импликације у виду потреба заговарања континуитета на нивоу просвјетних политика и улагања у праксе које ће спроводити континуитет у предшколском васпитању и образовању због различитих идентификованих користи повезаних са унапређивањем квалитета предшколског васпитања и образовања.

Литература

- Aguillard, A. E., Pierce, S. H., Benedict, J. H., & Burts, D. C. (2005). Barriers to the implementation of continuity of care practices in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 329–344. https://www.researchgate.net/publication/248544853_Barriers_to_the_implementation_of_continuity-of-care_practices_in_child_care_centers/citations
- Albin-Clark, J., Shirley, I., Webster, M., & Woolhouse, C. (2016). Relationships in early childhood education – Beyond the professional into the personal within the teacher–child dyad: Relationships ‘that ripple in the pond’. *Early Child Development and Care*, 188, 88–101. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1220374>
- Allen, L., & Kelly, B. B. (Eds.). (2015). *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8. A Unifying Foundation*. National Academies Press
- Андрек, Е. (2003). Континуитет међу нивоима система васпитања и образовања. *Норма*, 9(1), 55–64. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-7129/2003/0353-71290301055A.pdf>
- Андрек, Е. (2004). Превазилажење дисконтинуитета између предшколског и основношколског васпитања и образовања. *Норма*, 10(1–2), 23–36. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-7129/2004/0353-71290402023A.pdf>
- Арсић, С. М., и Савковић, З. Н. (2016). Улога васпитача и учитеља у превазилажењу дисконтинуитета између предшколске установе и школе. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 46(2), 219–237. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-3293/2016/0354-32931602219A.pdf>
- Berk, E. L. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap.

- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent – Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic books.
- Vujičić, L., Boneta, Ž. i Ivković, Ž. (2015). Social Status and Professional Development of Early Childhood and Preschool Teacher Profession: Sociological and Pedagogical Theoretical Frame. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 49–60. <https://hrcak.srce.hr/137695>
- Gerber, M. (2005). RIE Principles and Practices. In S. Petrie & S. Owen (Eds.), *Authentic relationships in group care for infants and toddlers – Resources for infant educators (RIE) principles into practice* (pp. 35–50). Jessica Kingsley Publishers.
- Gestwicki, C. (2017). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education* (6th ed.). Cengage Learning.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (1994). *People under three. Young children in daycare*. Routledge.
- Goldstein, A., Hamm, K., & Schumacher, R. (2007). *Supporting growth and development of babies in child care: What does the research say?* <https://www.zerotothree.org/wp-content/uploads/2022/12/Supporting-Growth-and-Development-of-Babies-in-Child-Care.pdf>
- Gonzalez-Mena, J., & Widmeyer Eyer, D. (2018). *Infants, toddlers, and caregivers: A curriculum of respectful, responsive, relationship-based care and education* (11th ed.). McGraw-Hill Education.
- David, M., & Appel, G. (2007). *Lóczy an unusual approach to mothering* (2nd ed.). Pikler- Lóczy Társaság.
- Davis, B., & Dunn, R. (2019). Professional identity in the infant room. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(3), 244–256. <https://doi.org/10.1177/1836939119855222>
- Elliot, E. (2007). *We're not robots. The voices of daycare providers*. State University of New York Press.
- Essa, E. L., Favre, K., Thweatt, G., & Waugh, S. (1999). Continuity of Care for Infants and Toddlers. *Early Child Development and Care*, 148(1), 11–19, <https://www.bowdoin.edu/childrens-center/pdf/continuity-of-care-for-infants-and-toddlers-essa-.pdf>
- Закон о предшколском васпитању и образовању Републике Српске. (2015). Службени Гласник Републике Српске бр. 79/15.

- Каменов, Е. (1997). *Методика III*. Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду.
- Kim, Y. (2015). Relationship-based developmentally supportive approach to infant child care practice. *Early Child Development and Care*, 186, 734–749. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1057579>
- Kwon, K. A., Ford, T. G., Salvatore, A. L. Randall, K., Jeon, L., Malek-Lasater, A., Ellis, N., Kile, M., Horm, D. M., Kim, S. G., & Han, M. (2022). Neglected Elements of a High-Quality Early Childhood Workforce: Whole Teacher Well-Being and Working Conditions. *Early Childhood Educ J*, 50, 157–168. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01124-7>
- Le, V.-N., Schaack, D., Setodji, C. M. (2015). Examining the Associations Between Daily Caregiving Discontinuity and Children's Social-Emotional Outcomes. *Developmental Psychology*, 51(5), 635–648. <https://doi.org/10.1037/a0039093>
- Lee, S. Y. (2006). A journey to a close, secure and synchronous relationship. Infant-caregiver relationship development in a childcare context. *Journal for Early Childhood Research*, 4(2), 133–151. <https://doi.org/10.1177/1476718X060635>
- Lipscomb, S. T., Chandler, K. D., Abshire, C., Jaramillo, J., & Kothari, B. (2022). Early Childhood Teachers' Self-efficacy and Professional Support Predict Work Engagement. *Early Child Educ J*, 50(4), 675–685. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01182-5>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Gesis.
- Mayring, P. (2020). *QCAmap Step by Step – a Software Handbook*. <https://qualitative-content-analysis.org/wp-content/uploads/QCAmapSoftwareHandbook.pdf>
- Mathers, S., Eisenstadt, N., Sylva, K., Elena Soukakou, E., & Ereky-Stevens, K. (2014). *Sound Foundations: A review of the research evidence on quality for early childhood education and care for children under three. Implications for policy and practice*. Sutton Trust.
- Марјановић, А. (1977). Повезивање предшколског и основношколског образовања. *Предшколско дете*, 1, 3–15.
- McMullen, M. B., Yun, N. R., Mihai, A., & Kim, H. (2015). Experiences of Parents and Professionals in Well-Established Continuity of Care

- Infant Toddler Programs. *Early Education and Development*, 27(2), 190–220. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102016>
- McMullen, M., & Dixon, S. (2008). In support of a relationship-based approach to practice with infants and toddlers in the United States. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning and the early years: Research and pedagogy* (pp. 109–128). Routledge.
- McMullen, M., & McCormick, K. I. (2018). Caring for the well-being of early childhood care and education professionals. *Exchange*, 16–20. file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Caring_for_the_Well_being_of_Early_Child.pdf
- Merriam, S. B., & Tisdell, J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Милуновић, Д. (Ур.) (2023). *Предшколско образовање 2022/2023. Статистички билтен*. Републички завод за статистику Републике Српске.
- Miočić, M. (2023). Modeli istraživanja procesa prijelaza djeteta iz predškolske ustanove u osnovnu školu. *Magistra Iadertina*, 18(2), 97–110. <https://hrcak.srce.hr/file/453924>
- NAEYC. (2020). *Developmentally appropriate practice (DAP). Position statement*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap-statement_0.pdf
- O'Farrelly, C., & Hennessy, E. (2014). Watching transitions unfold: a mixed-method study of transitions within early childhood care and education settings. *Early Years*, 34(4), 329–347, <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.968838>
- Pikler, E. (2007). Give me time: Gross motor development under the conditions at Lóczy. In A. Tardos & K. Pap (Eds.), *Bringing up and providing care for infants and toddlers in an institution* (pp. 135–150). Pikler-Lóczy Társaság.
- Popadić, D., Pavlović, Z. i Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača – metodi i tehnike istraživanja u društvenim naukama*. Clío.
- Raikes, H. (1993). Relationship duration in infant care: Time with a high-ability teacher and infant-teacher attachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 309–325. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80070-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80070-5)

- Reidt-Parker, J. & Chainski, MJ. (2015). *The importance of continuity of care: policies and practices in early childhood systems and programs*. <https://www.startearly.org/app/uploads/pdf/NPT-Continuity-of-Care-Nov-2015.pdf>
- Ruprecht, K., Elicker, J., & Choi, J. Y. (2016). Continuity of care, caregiver–child interactions, and toddler social competence and problem behaviors. *Early Education and Development*, 27(2), 221–239. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102034>
- Salter Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall S. N. (2015). *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. Routledge.
- Santrock, J. W. (2016). *Children* (13th ed.). McGraw-Hill Education.
- Sosinsky, L., Ruprecht, K., Horm, D., Kriener-Althen, K., Vogel, C., & Halle, T. (2016). *Including Relationship-Based Care Practices in Infant-Toddler Care: Implications for Practice and Policy*. Brief prepared for the Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/oprenitr_inquire_may_2016_070616_b508compliant.pdf
- Taintor, A., LaMarr, T., Ruiz, W., Marquez, M., Elam, E., Carnahan C., & Seegers, A. (2023). *Infant and Toddler Care and Development*. LibreTexts.
- Thomson, R. A. (2016). Early attachment and later development: Reframing the questions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.) (pp. 330–348). The Guilford Press.
- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Centar za primenjenu psihologiju.
- Head Start. (1996). *Effective Transition Practices: Facilitating Continuity Training Guides for the HeadStart Learning Community*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407143.pdf>
- Holt, N. (2010). *Bringing the High/Scope approach to your early years practice* (2nd ed.). Routledge.

- Howes, C., & Spieker, S. (2016). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.) (pp. 314–329). The Guilford Press.
- Hunter, A., & Hemmeter, M. L. (2009). The center on the social and emotional foundations for early learning: Addressing challenging behavior in infants and toddlers. *Zero to Three*, 29(3), 5–12. https://www.earlychildhoodconnections.com/Index_htm_files/Pyramid%20Model%20Articles%20Combo.pdf
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.) *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.) (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Courson, D., & Wallace, C. (2010). *Planning a Developmentally Appropriate Program for Children* (2nd ed.). Arkansas State University.
- Creswell, W. J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3th ed.). Sage.
- Wittmer, D. S., & Petersen, S. H. (2018). *Infant and toddler development and responsive program planning. A relationship-based approach*. Pearson.
- Xue, Y., Atkins-Burnett, S., Vogel, C., & Cannon, J. (2022). *Teacher-Child Relationship Quality and Beyond: Unpacking Quality in Early Head Start Classrooms in 2018. OPRE Report 2022-122*. Administration for Children & Families. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED626047.pdf>

THE ROLE OF EDUCATOR IN ESTABLISHING THE CONTINUITY IN PRE-SCHOOL MORAL EDUCATION AND EDUCATION

Tanja Glišić

Abstract

The paper deals with an analysis of the continuity in pre-school moral education and education, with focus on the role of educator in establishing a consistent, stable, and supporting social and physical environment in a pre-school institution. The paper highlights the continuity understood as keeping an educator within a group of children for a longer period as a widely accepted practice leading to positive outcomes from the aspect of developing rapport between the educator and children, of organising educational work based on adequate understanding of development and learning of all children, and of encouraging team work between educators and cooperation between educators and parents, that is, the quality of educational process on the whole. The conducted qualitative and explorative research points out that, based on the experience of the interviewed educators, within the context of institutional pre-school moral education and education in the Republic of Srpska, there is discontinuity reflected in the practice of alternating educators designated to particular groups of children for different reasons, such as those regarding administration, personal decisions of educators made on the basis of how they feel at work (regarding efficiency, competence, work complexity, professional reputation, possibility of professional development, affirmation, etc.). In addition, the educators state that the continuity model, according to which all educators have an opportunity to work with children of all ages (from the nursery age to the pre-school age), is the best one, since it contributes to the equality of all educators, to the development of quality relationships with children, and to the feeling of professional efficiency. The findings imply that there is a need for a more detailed research and a need to advocate continuity at the level of educational policies and institutional practices.

Key words: continuity, pre-school moral education and education, keeping an educator in a group of children, quality of the educational process.

ПЕДАГОГ В ДОСТИЖЕНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

Таня Глишич

Резюме

Работа посвящена анализу преемственности в дошкольном воспитании и образовании с акцентом на роль педагогов в создании последовательной, стабильной и поддерживающей социальной и физической среды дошкольного учреждения. В работе, в частности, рассматривается преемственность, понимаемая как удержание воспитателя в группе детей в течение длительного периода времени, как широко принятая практика, ведущая к положительным результатам в отношении развития отношений воспитателя и ребенка, организации воспитательной работы на основе хорошего понимания развития и обучения всех детей, командной работы между воспитателями, сотрудничества воспитателя и родителей, то есть качества образовательного процесса в целом. Проведенные исследования качественного и исследовательского типа показали, что, основываясь на опыте опрошенных педагогов, в контексте институционального дошкольного воспитания и образования Республики Сербской наблюдается разрыв в виде смены педагогов в группах детей и по разным причинам, как административного характера, так и в отношении личных решений педагогов, принятых на основе того, как они себя чувствуют на рабочем месте (с точки зрения эффективности, компетентности, сложности работы, профессиональной репутации, возможностей профессионального развития и прочее). Педагоги также заявили, что модель непрерывности, при которой все педагоги имеют возможность работать с детьми всех возрастов (от детского сада до поступления в школу), является лучшей, поскольку она способствует равенству всех педагогов, развитию качественных отношений с детьми, а также ощущению профессиональной эффективности. Полученные результаты имеют последствия в виде необходимости более обширных исследований, а также необходимости отстаивать преемственность на уровне политики в области образования и институциональной практики.

Ключевые слова: преемственность, дошкольное воспитание и образование, удержание воспитателя в группе детей, качество воспитательно-воспитательного процесса.