

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Ivana M. Stamenković

**Drama kao metodski pristup u obrazovanju
vaspitača za refleksivnu praksu**

doktorska disertacija

Beograd, 2022

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Ivana M. Stamenković

**Drama as a method in education of preschool
teachers for reflexive practise**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2022

Mentor:

prof. dr Dragana Pavlović Breneselović, redovni profesor u penziji
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi komisije:

prof. dr Dragana Pavlović Breneselović, redovni profesor u penziji (mentor)
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

prof. dr Živka Krnjaja, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Lidija Miškeljin, docent
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

prof. dr Lidija Radulović, vanredni profesor
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Datum odbrane: _____

Izjava zahvalnosti

Neizmernu zahvalnost dugujem studentima koji su učestvovali u istraživačkom projektu, mentorki, koja mi je konstruktivnim kritikama, sugestijama i savetima pomagala u svim fazama rada, kao i porodici, prijateljima i kolegama koji su mi pružali podršku.

DRAMA KAO METODSKI PRISTUP U OBRAZOVANJU VASPITAČA ZA REFLEKSIVNU PRAKSU

Sažetak

Predmet ovog rada odnosi se na potencijale drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača, u svetlu postmodernih perspektiva o praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja, profesiji vaspitača i inicijalnom obrazovanju vaspitača. Postmoderne perspektive predstavljale su osnovu za razvijanje modela nastave zasnovanog na drami kao metodskom pristupu (konceptije novog kursa "Refleksivni dramski praktikum"), sa težnjom ka unapređivanju programa i prakse inicijalnog obrazovanja vaspitača.

Razvojno istraživanje sopstvene prakse podrazumevalo je praćenje realizacije (početne i modifikovane) konceptije kursa, ispitivanje perspektiva studenata, te zajedničku kritičku refleksiju, evaluaciju i analizu da bi se rasvetljavali potencijali i efektivnost, kvalitet i značaj kursa, kroz sledeće dimenzije: Efektivnost - kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama vaspitno-obrazovne prakse (prirodi odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu i pretpostavkama koje su u osnovi akcija - percepcije o deci, predstave o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača, stavovi o vaspitanju i obrazovanju i o vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse); Nivo angažovanja i način participacije studenata; Atmosfera i međusobni odnosi; Vrednosti i značaj, slabosti, nedostaci i ograničenja konceptije Praktikum, procesa i načina rada.

Analiziranje podataka je podrazumevalo kvalitativnu analizu sadržaja. Dobijeni podaci su sistematizovani kroz dimenzije potencijala i efektivnosti, kvaliteta i značaja kursa. Istraživanje je pokazalo da konceptija Praktikum ima potencijala da doprinese unapređivanju programa i prakse obrazovanja vaspitača, da podstiče grupno refleksivno promišljanje o meta-temama, kooperaciju i kolaboraciju, osećaj zajedništva, međusobno ohrabrivanje i pozivanje na angažovanje.

Ključne reči: inicijalno obrazovanje vaspitača, drama kao metodski pristup, meta-teme vaspitno-obrazovne prakse, obrazovanje vaspitača za refleksivnu praksu, razvojna evaluacija, postmodernizam, predškolsko vaspitanje i obrazovanje, profesija vaspitača

Naučna oblast: Pedagogija

Uža naučna oblast: Predškolska pedagogija

DRAMA AS A METHOD IN EDUCATION OF PRESCHOOL TEACHERS FOR REFLEXIVE PRACTISE

Abstract

The subject matter of this dissertation refers to the potentials of drama as a method in education of preschool teachers, in the light of postmodern perspectives on practice of preschool education, profession of preschool teachers and initial education of preschool teachers. Postmodern perspectives represented the ground for the development of a model of drama-based teaching (concept of the new course "Reflexive Drama Practicum"), aspiring to improve the curriculum and practice of initial education of preschool teachers.

Developmental research of my own practice involved the observation of the (initial and modified) course concept implementation, as well as examining students' perspectives, and joint critical reflection, evaluation and analysis so as to shed light on the potential and effectiveness, quality and importance of the course, via following dimensions: Effectiveness - critical reflection on meta-topics of educational practice (nature of relationships in the educational process and assumptions the actions are based on - perceptions about children, understandings of the profession, roles and responsibilities of preschool teachers, viewpoints on education and values the educational practices are based on); Level of engagement and manner of students' participation; Atmosphere and interpersonal relationships; Values and importance, weaknesses, shortcomings and limitations of the Practicum concept, working process and functioning.

Data analysis included qualitative content analysis. The obtained data have been systematized via the dimensions of potential and effectiveness, quality and importance of the course. The research indicated that the concept of the Practicum has the potential to contribute to the improvement of the curriculum and practices of education of preschool teachers, to provoke group reflection on meta-topics, to initiate cooperation and collaboration, the sense of community, mutual encouraging and calling for engagement.

Key words: initial education of preschool teachers, drama as a method in education, meta-topics of educational practice, education of preschool teachers for reflexive practice, developmental evaluation, postmodernism, preschool education, preschool teacher profession

Scientific field: Pedagogy

Scientific subfield: Preschool pedagogy

Sadržaj

Uvod.....	1
1. Postmoderna teorijska polazišta kao okvir rada.....	2
1.1. Poimanje deteta, detinjstva, razvoja i učenja iz postmoderne perspektive.....	8
1.2. Rekonceptualizacija predškolskog vaspitanja i obrazovanja iz postmoderne perspektive.....	9
1.3. Postmoderni pristup u razumevanju profesije vaspitača	15
1.3.1. Sagledavanje profesije vaspitača kao etičke i emocionalne prakse	15
1.3.2. Rekonceptualizacija uloga vaspitača kao refleksivnih praktičara	16
1.3.3. Očekivanja i zahtevi koji se postavljaju pred profesiju vaspitača	22
2. Inicijalno obrazovanje vaspitača iz perspektive postmodernih teorijskih polazišta	29
2.1. Vrednosti i ciljevi u koncipiranju i realizaciji programa inicijalnog obrazovanja vaspitača ...	29
2.2. Konceptualni okvir obrazovanja vaspitača za refleksivnu praksu.....	33
2.2.1. Holistički pristup obrazovanju.....	33
2.2.2. Prevažilaženje dihotomije između teorijskog i praktičnog obrazovanja: učenje putem delanja i kroz istraživanje	35
2.2.3. Građenje zajednice koja uči	39
2.2.4. Uvažavanje iskustava i različitih vrsta znanja koja studenti poseduju	42
2.2.5. Podsticanje različitih nivoa i oblika refleksije	43
2.2.6. Kontekstualno primeren pristup obrazovanju i organizacija nastave bez predodređenog sadržaja	47
2.2.7. Podsticanje imaginacije kroz umetnost, buđenje emocija i potrebe za angažovanjem	48
3. Dramska pedagogija	51
3.1. Najpoznatije dramske i/ili pozorišne tehnike	55
3.2. Dramski pristupi u obrazovanju	56
3.3. Pozorišni pristupi u obrazovanju	64
3.4. Potencijali i vrednosti drame u obrazovanju, nastavi i učenju	73
3.4.1. Holističko iskustvo učenja, integrisan pristup učenju i holistički razvoj	74
3.4.2. Razvijanje refleksivnosti, metakognitivnih sposobnosti, kritičkog i istraživačkog duha	76
3.4.3. Osveščivanje i razvijanje osetljivosti za različita pitanja i probleme	77
3.4.4. Građenje značenja, promene u razumevanju, promena percepcije i perspektiva	80
3.4.5. Promene sistema vrednosti i stavova, razvijanje veština samokontrole i modifikovanje ponašanja	81
3.4.6. Osnaživanje, emancipacija i proaktivnost	82
3.4.7. Građenje zajednice koja uči kroz kooperaciju, kolaboraciju, dijalog i međusobnu podršku	85
3.5. Programi obrazovanja i profesionalnog razvoja praktičara koji su zasnovani na dramskim i/ili pozorišnim pristupima	86

4. Istraživački okvir.....	95
4.1. Kritički osvrt na postojeći studijski program za obrazovanje vaspitača u Kruševcu	99
4.2. Potreba za pokretanjem promena, pretpostavke i težnje	101
4.3. Svrha, predmet, cilj i zadaci istraživanja i istraživačka pitanja.....	103
4.4. Kontekst i tok istraživanja	105
4.5. Učesnici istraživanja.....	106
4.6. Postupak istraživanja: način praćenja, prikupljanja i analiziranja podataka	107
4.7. Okvirna koncepcija kursa Refleksivni dramski praktikum	112
5. Prikaz, analiza i interpretacija podataka istraživanja	114
5.1. Efektivnost Praktikuma - kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama.....	114
5.1.1. Priroda odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu	116
5.1.2. Percepcije o deci i njihovoj moći.....	121
5.1.3. Predstave o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača.....	124
5.1.4. Stavovi o vaspitanju i obrazovanju i o vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse	127
5.2. Nivo angažovanja i način participacije studenata.....	133
5.2.1. Angažovanje u dramskoj akciji.....	135
5.2.2. Učešće u diskusiji	136
5.2.3. Intervencije pojedinih studenata povodom angažovanja kolega u dramskoj akciji i učešća u diskusiji	136
5.2.4. Razlozi odsustva angažovanja ili slabijeg angažovanja u dramskoj akciji, odsustva učešća ili slabijeg učešća u diskusiji i šta smo po tom pitanju radili	137
5.2.5. Aktivno učešće u modifikovanju koncepcije Praktikuma i menjanju procesa i načina rada	148
5.2.6. Proaktivizam – inicijativa vezana za utilizaciju i diseminaciju koncepcije Refleksivnog dramskog praktikuma	150
5.3. Atmosfera i međusobni odnosi	151
5.3.1. Atmosfera.....	152
5.3.2. Međusobni odnosi.....	154
5.3.3. Okolnosti koje su nepovoljno uticale na atmosferu i međusobne odnose	159
5.3.4. Problemi u međusobnim odnosima i njihovo prevazilaženje	163
5.3.5. Pozitivan uticaj odnosa koji smo gradili	168
6. Vrednosti i značaj Praktikuma	169
6.1. Motivacija za učenje na drugačiji način	169
6.2. Povezivanje znanja i iskustava	170
6.3. Građenje i produbljivanje znanja.....	171
6.4. Otvaranje novih tema i iskrsavanje novih problema	173
6.5. Građenje zajednice koja uči.....	174
6.6. Podsticanje refleksivnosti	175
6.7. Razvijanje osetljivosti.....	176

6.8. Podsticanje kritičnosti.....	178
6.9. Empatija.....	180
6.10. Promena percepcija i perspektiva.....	183
6.11. Primenljivost znanja i iskustava.....	185
6.12. Suočavanje sa prirodom profesije vaspitača	186
6.13. Samopreispitivanje i samospoznaja	191
6.14. Lično i profesionalno osnaživanje.....	194
6.15. Inspirišuća i pokretačka snaga drame.....	196
6.16. Vrednosti pojedinih dramskih pristupa i tehnika i značaj njihovog kombinovanja	197
7. Slabosti, nedostaci i ograničenja koncepcije Praktikumuma i načina rada.....	199
7.1. Pitanje (ne)realnosti koncepcije Praktikumuma s obzirom na vremenski okvir	199
7.2. Pitanje (ne)jasnosti koncepcije Praktikumuma i zadataka za profesionalnu praksu	200
7.3. Pitanje kvaliteta zadataka za profesionalnu praksu: osmišljenost i stepen zahtevnosti	202
7.4. Pitanje efekata: igra uloga i grupna kritička refleksija ponekad ne ostavljaju „trag“	203
7.5. Pitanje različitih očekivanja, utisaka i perspektiva o značaju situacija koje su se razmatrale i tema koje su se pokretale.....	204
7.6. Pitanje nastavničke umešnosti: Lične greške i propusti i šta sam po tom pitanju radila.....	206
7.7. Zamke, izazovi i problemi u korišćenju dramskih pristupa i tehnika.....	208
7.8. Osvrt na kontekst realizacije istraživačkog projekta	217
8. Zaključna razmatranja.....	222
8.1. Potencijali Praktikumuma u programu inicijalnog obrazovanja vaspitača.....	222
8.2. Kritički osvrt na istraživanje.....	225
8.3. Šta sam naučila na osnovu istraživanja i razvijanja sopstvene prakse	232
Literatura.....	234
Prilozi	246
Prilog 1: Početna koncepcija Refleksivnog dramskog praktikuma	246
Prilog 2: Vodič za (samo)refleksivni dnevnik	248
Prilog 3: Pitanja za tematske refleksivne kartice	249
Prilog 4: Modifikovana koncepcija Refleksivnog dramskog praktikuma	250
Prilog 5: Upitnik za prospektivnu razvojnu evaluaciju	255
Prilog 6: Modifikovani upitnik za prospektivnu razvojnu evaluaciju	257
Prilog 7: Upitnik za retrospektivnu razvojnu evaluaciju	259
Prilog 8: Kolaži fotografija sa časova.....	265
Prilog 9: Najnovija koncepcija Refleksivnog dramskog praktikuma	271
Prilog 10: Osnovne smernice (preporuke i praktični saveti) za primenu drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača.....	278

Uvod

U radu se bavimo istraživanjem potencijala drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača, razmatrajući ih kroz prizmu postmodernih perspektiva o praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja, o profesiji vaspitača i o inicijalnom obrazovanju vaspitača. Prepoznavanje vaspitno-obrazovne prakse kao kompleksnog sistema građenja odnosa i sagledavanje profesije vaspitača kao etičke, emocionalne i refleksivne prakse, ne samo da ukazuje na kompleksnost uloga i odgovornosti vaspitača, već implicira potrebu da se preispituje program inicijalnog obrazovanja vaspitača i kreiraju takvi uslovi kojima bi se podupirao razvoj refleksivnosti, osetljivosti za odnose i responzivnosti. Istraživanje je upravo pokrenuto sa svrhom promene prakse i unapređivanja programa inicijalnog obrazovanja vaspitača kroz koncipiranje i razvijanje programa obrazovanja zasnovanog na konceptu refleksivne prakse. Polazišta za istraživanje nalaze se u dramskoj pedagogiji, budući da njeni zagovornici, na osnovu iskustveno zasnovanih spoznaja, ali i na osnovu specifičnih istraživačkih projekata, ukazuju na sledeće potencijale drame koje su posebno relevantne za profesiju i inicijalno obrazovanje vaspitača: osvešćivanje i kritičko preispitivanje (vlastitih) perspektiva i uverenja, razvijanje refleksivnosti i metakognitivnih sposobnosti, kritičkog i istraživačkog duha, razvijanje osetljivosti za različita pitanja i probleme, osnaživanje i razvijanje proaktivnosti. Međutim, potencijali drame kao dominantnog metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača nedovoljno su istraživani, naročito u našoj zemlji. Upravo iz toga proističe potreba za istraživanjem potencijala (značaja, vrednosti i ograničenja) drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača za refleksivnu praksu, sa težnjom da se traga za načinima koji bi provocirali kritičko promišljanje o pitanjima značajnim za razumevanje prirode profesije, uloga i odgovornosti vaspitača, naročito u pogledu građenja odnosa sa decom.

U teorijskom delu rada razmatraju se postmoderne perspektive o detinjstvu, detetu i njegovom učenju, o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, o profesiji vaspitača kao refleksivnoj praksi i o inicijalnom obrazovanju vaspitača. Zatim se razmatraju različiti pristupi u korišćenju dramskih i/ili pozorišnih tehnika u obrazovanju, kao i potencijali i vrednosti drame u obrazovanju, nastavi i učenju, što predstavlja osnovu za sagledavanje potencijala drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača, odnosno za koncipiranje modela intervencije - koncepcije novog kursa "Refleksivni dramski praktikum", zasnovanog na konceptu refleksivne prakse i na drami kao metodskom pristupu.

U poglavlju *Istraživački okvir*, najpre se obrazlaže koncept razvojnih pedagoških istraživanja, i posebno koncept participativnih interventnih istraživanja i koncept razvojne evaluacije zasnovane na brikolažu, što je bio osnov za postavljanje okvira našeg istraživanja kao razvojnog pedagoškog istraživanja koje je podupreto umetnošću, zasnovano na konceptu brikolaža, principima refleksivne prakse i participacije. Potom se obrazlažu svrha, predmet, cilj, zadaci istraživanja i istraživačka pitanja, predstavlja kontekst i tok istraživanja, način praćenja, prikupljanja i analiziranja podataka.

Prikaz, analiza i interpretacija podataka istraživanja sintetizovani su prema zadacima istraživanja i interpretirani kroz dimenzije potencijala i efektivnosti, kvaliteta i značaja kursa „Refleksivni dramski praktikum“. Poseban deo čini kritički osvrt na istraživanje. Na kraju je predstavljen rekonceptualizovan model Praktikum (koji će se dalje razvijati i modifikovati kroz refleksivnu praksu sa narednim generacijama studenata), kao i neke od osnovnih smernica (preporuka i praktičnih saveta) za primenu drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača.

1. Postmoderna teorijska polazišta kao okvir rada

Postmoderne perspektive o detetu i detinjstvu, učenju i razvoju, funkciji predškolskog vaspitanja i obrazovanja, te o odgovornosti i ulogama vaspitača, oslanjaju se na međusobno isprepletana polazišta poststrukturalizma, socio-kulturne teorije, sociologije detinjstva, kritičke pedagogije i pedagogije odnosa. Razmatranje pitanja vrednosti, ideologija, identiteta, odnosa sa decom i položaja dece, posebno odnosa moći i autoriteta, uticalo je na problematizovanje dominantnih znanja, ideologije i prakse vezane za rano detinjstvo i pojavu alternativnih perspektiva i koncepcija predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Pre svega se dovode u pitanje tradicionalna poimanja deteta i detinjstva kao univerzalnih kategorija, poimanje razvoja kao univerzalnog, prirodnog i individualnog procesa, poimanje učenja kao individualnog čina i pasivnog memorisanja informacija, fokus na razvojno primerenu praksu vaspitanja i obrazovanja i sagledavanje programa kao gotovog modela koji treba primeniti u praksi. Vaspitno-obrazovna praksa se prepoznaje kao kompleksan sistem građenja odnosa i zajednice učenja, dok se prilikom kreiranja politike, programa i prakse vaspitanja i obrazovanja u prvi plan stavlja kontekstualno primeren pristup (Bennett, 2008; Dahlberg, Moss, & Pence, 1999; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2014; Vudhed, 2012).

Uz napomenu da često postoje preklapanja, te da je veoma teško, čak i nepoželjno svrstati koncepcije pojedinih autora u određeni pravac, kao i da se pojedine perspektive ne odnose konkretno na predškolsko vaspitanje i obrazovanje, već na obrazovanje uopšte, u nastavku ovog poglavlja napravićemo kratak osvrt na pitanja koja se pokreću u okviru socio-kulturnih teorijskih polazišta, sociologije detinjstva, kritičke pedagogije i pedagogije odnosa, da bi se na kraju ova teorijska polazišta sistematizovala kroz diskusiju u okviru pokreta rekonceptualizacije predškolskog vaspitanja i obrazovanja, rekonceptualizacije uloga vaspitača kao reflektivnih praktičara, te rekonceptualizacije programa i prakse inicijalnog obrazovanja vaspitača.

Socio-kulturna teorijska polazišta

Prema socio-kulturnim teorijskim polazištima, rano detinjstvo se sagledava kao socijalni konstrukt, pa se samim tim ističe da postoje različiti načini na koje se detinjstvo shvata, kako od strane odraslih, tako i od strane dece, što dalje utiče na definisanje ciljeva, modela i standarda vezanih za vaspitanje, ali i na odlučivanje o tome ko će učestvovati u njihovom definisanju (Vudhed, 2012). Pod uticajem socio-kulturne perspektive o ranom detinjstvu, istraživanja i politika koje se odnose na rano detinjstvo sve ređe se oslanjaju na razvojne norme (Ibid). Ističe se da postoje različita, pa čak i oprečna kulturna stanovišta o potrebama male dece u zavisnosti od brojnih faktora, a među njima se izdvajaju individualnost, rod i etnička pripadnost dece (Ibid), te da se u zavisnosti od konteksta različito definišu i razvoj i najbolji interes deteta (Boyden et al., 1998 prema Pavlović Breneselović, 2010a). To je doprinelo proširivanju okvira za proučavanje ranog detinjstva, kako bi se identifikovale različite okolnosti, uslovi i prakse predškolskog vaspitanja, dekonstruisali diskursi vezani za rano detinjstvo koji se uzimaju „zdravo za gotovo“ i prepoznale različite interesne strane i perspektive u okviru »debate o kvalitetu« (Vudhed, 2012, str. 51). Međutim, upozorava se i na opasnost da isticanje socio-kulturnog relativiteta može da dovede do opravdavanja moralnog i političkog relativiteta (Evans & Myers, 1994 prema Vudhed, 2012). U tom kontekstu Vudhed (Vudhed, 2012, str. 51) navodi da ponekad mogu postati nejasne granice između »poštovanja različitosti« i uvažavanja »višestrukih perspektiva«, sa jedne strane, i borbe protiv nejednakosti i diskriminacije, sa druge strane, te da preterano uvažavanje kulturnog konteksta i tradicije može da doprinese nejednakoj raspodeli resursa i pomoći, ali i da može ugroziti pokušaje delovanja protiv štetne prakse vaspitanja i zloupotrebe dece. Upravo zbog toga se zastupa mišljenje da kritika dominantnih diskursa vezanih

za rano detinjstvo treba da bude polazište za prepoznavanje načina na koji se održavaju društvena kontrola, ugnjetavanje, diskriminacija i nepravda u društvu, kako bi se, sa višim stepenom političke svesti o tim problemima, zastupali interesi dece (Dahlberg & Moss, 2005 prema Vudhed, 2012).

Pored pitanja društveno-kulturne konstrukcije detinjstva, socio-kulturna teorijska polazišta otvaraju pitanja učešća dece u zajedničkim aktivnostima u zajednici i uticaja kulture na učenje i razvoj deteta. Pod uticajem socio-konstruktivističke teorije Vigotskog, zastupa se stanovište da se razvoj ne može odvojiti od socijalnog i kulturnog konteksta. Prema socio-kulturnim teorijskim polazištima, deca uče tako što ko-konstruišu razumevanja, kreiraju i razmenjuju značenja i uspostavljaju zajednička razumevanja svakodnevnih iskustava u interakciji sa odraslima i drugom decom (Arthur, Beecher, Death, Dockett & Farmer, 2012). Samim tim, ukazuje se da ključnu ulogu u omogućavanju i podsticanju dečjeg učenja igraju porodice i zajednice kao specifični socijalni i kulturni kontekst (Rogoff, 2003 prema Arthur et al., 2012), ali i svrsishodna participacija u zajedničkim aktivnostima u okviru njima poznatog socio-kulturnog konteksta (Gee, 1990 & Wertsch, 1991 prema Arthur et al., 2012), kao i povezanost programa predškolskog vaspitanja sa njihovim svakodnevnim životnim iskustvima i interesovanjima (Arthur et al., 2012). Posebno se naglašava značaj uključivanja dece i odraslih u različite aktivnosti i odnose u zajednici prakse, kako bi se u zajedničkoj interakciji omogućilo deljenje iskustava i kreiranje zajedničkih razumevanja i značenja (Arthur et al., 2012; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2014; Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2014), kako bi se razvijale kulturne kompetencije i gradio identitet (Vudhed, 2012). Budući da se u situacijama učenja prepliću personalni, interpersonalni i društveni plan odnosa, smatra se da u tim odnosima svaki pojedinac svojim iskustvom doprinosi zajedničkom razumevanju i ko-konstrukciji značenja (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2014).

Sociologija detinjstva

Sociologija detinjstva pokreće pitanja položaja i prava deteta kao socijalnog aktera u datom kulturno-društveno-političkom kontekstu, te pitanja odnosa sa decom.

»Nova paradigma sociologije detinjstva« takođe upućuje na shvatanje detinjstva kao društvene konstrukcije, „konstruisane za [decu] i od strane dece“ (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 49). Društvena uslovljenost načina na koji se razume detinjstvo implicira da ne postoji „prirodno niti univerzalno detinjstvo“ (Ibid, str. 49), odnosno da ne postoje takva poimanja deteta kao suštinskog bića ili detinjstva kao stanja razvoja, koja „čekaju da budu otkrivena, definisana i shvaćena“, već da svaka konstrukcija zavisi od „našeg razumevanja detinjstva i onoga što deca jesu i treba da budu“ (str. 43). U okviru nove paradigme sociologije detinjstva, deca se sagledavaju kao „društveni akteri, koji učestvuju u konstruisanju i određivanju sopstvenog života, ali i života onih oko njih i društva u kojima žive“ (Ibid, str. 49), kao jedinstvene i kompleksne ličnosti koje aktivno učestvuju u ko-konstruisanju znanja, kulture i sopstvenog identiteta u interakciji sa drugom decom i odraslima (Ibid). Ukazuje se da deca imaju svoj glas, da treba da budu saslušana i uzeta za ozbiljno, uključena u demokratski dijalog (naročito po pitanju razumevanja detinjstva) i donošenje odluka (Ibid). Budući da se malo dete shvata i priznaje kao deo, član društva, ono ima prava, ali i odgovornosti građanina, zato što se smatra da je u stanju da ih prihvati (Ibid).

Teorija dečjih prava i sociologija detinjstva nude teorijsku podršku za različite pristupe koji sagledavaju decu kao kompetentna bića, sposobna da tumače svoja iskustva, da donose odluke i preduzimaju akciju, pa se samim tim ističe značaj poštovanja dečjeg doprinosa kao validnog i pouzdanog (Arthur et al., 2012). Zastupanje dece i ranog detinjstva je u sve većoj meri zasnovano na uvažavanju univerzalnih prava deteta, koja se zasnivaju na etičkim i pravnim principima. Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima deteta nalaže da se sva deca poštuju kao osobe koje su nosioci sopstvenih prava (Komitet za prava deteta Ujedinjenih nacija, 1989 prema Vudhed, 2012). Posebno

je važno izdvojiti pravo na najbolji interes deteta (član 3)¹, koji treba da se razmatra u svim situacijama, kao i pravo na poštovanje mišljenja i osećanja deteta (član 12)². Iz perspektive ljudskih prava se postavlja okvir po kome se teorije, politike, istraživanja i prakse baziraju na punom uvažavanju dostojanstva male dece, njihovih prava, slobode i kapaciteta da doprinesu sopstvenom razvoju, kao i razvijanju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Vudhed, 2012).

Sociologija detinjstva se posebno fokusira na uvažavanje iskustva i razumevanja svakog deteta i njegovog »bitisanja«, dok se učenje u ranom detinjstvu posmatra kao legitimno po sebi, a ne kao priprema za formalno učenje u školi i priprema za odraslo doba (Arthur et al., 2012). Kao vrednosti u vaspitanju izdvajaju se ravnopravnost, socijalna pravda, kolaborativna praksa, fokus na dečje kompetencije i uvažavanje dečjih snaga, iskustava, perspektiva, mišljenja i očekivanja na koja odrasli treba da se oslanjaju prilikom zajedničkog angažovanja u različitim aktivnostima (Arthur et al., 2012). U brojnim radovima se ističe značaj istraživanja sa decom, kao načina participacije dece, uključivanja dečje perspektive, slušanja dece i konsultovanja sa decom, čime se deci omogućava da razvijaju svoje moći delovanja i uticaja i da oblikuju svoja iskustva (Arthur et al., 2012; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b, 2014; Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2014; Prout & Hallett, 2004). Kako navode Prout i Halet (Prout & Hallett, 2004, str. 2), ovakvim pristupom se ne negira uloga odraslih, već se naprotiv, naglašava značaj pružanja odgovarajuće podrške deci i to kreiranjem „politike dobrobiti“ (eng. *welfare policy*) za decu u ustanovama u kojima se čuje dečji glas i u kojima responzivnost i fleksibilnost u radu sa decom predstavljaju posebne vrednosti. Naglašava se da dobrobit deteta treba da predstavlja okosnicu programa, kao i da program treba da se razvija zajedno sa decom kako bi se ohrabrivala njihova participacija (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b, 2014; Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2014). Uvažavanjem učešća dece, kao kompetentnih društvenih aktera, u odlučivanju o pitanjima važnim za njihovo obrazovanje, uvažavaju se prava dece na obrazovanje i u obrazovanju (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2014).

Kritička pedagogija

Kritičke teorije obrazovanja pokreću pitanja osnaživanja, emancipacije, razvijanja kritičkog mišljenja, buđenja društvene svesti, podsticanja aktivizma, negovanja socijalne pravde i demokratičnosti u obrazovanju. Uviđanje veze između vrednosti, ideologije i moći, vodilo je postavljanju sledećih pitanja: kako se kroz obrazovanje reprodukuje i širi društvena moć i čime se ona opravdava, kako vaspitno-obrazovne ustanove utiču na smanjivanje ili stvaranje nejednakosti, koje konstrukcije znanja su obuhvaćene kurikulumima, ko određuje vrstu i vrednost tih znanja i sa kojim ideološkim interesima (Brašanac, 2008). Zagovornici kritičkih teorija obrazovanja zahtevaju neprestanu reviziju svrhe i ciljeva obrazovanja, kao i odnosa između učesnika u obrazovnom procesu.

Kritička pedagogija upućuje na potrebu da pre svega prepoznamo, a zatim i da kritički preispitujemo i angažujemo se u transformaciji nedemokratskih društvenih praksi i institucionalnih struktura koje proizvode i održavaju nejednakost i represivne društvene identitete i odnose (Leistyna & Woodrum, 1999 prema Rautins & Ibrahim, 2011).

Paulo Freiri, kao predstavnik kritičke pedagogije i pedagogije potlačenih, doprineo je dubljem shvatanju etičke i političke prirode obrazovanja. On se bavio pitanjima diskriminacije, ugnjetavanja, moći, autoriteta, slobode, kulture, različitosti, znanja i pismenosti, a posebno se zalagao za pravdu, demokratiju, toleranciju, poštovanje različitosti, ljudskih prava i dostojanstva, za usmerenost obrazovanja na emancipaciju i samoaktualizaciju svakog pojedinca, te za kreiranje uslova za kritičku refleksiju i angažovanje (Freire, 1998; Freire, 2005; Shor & Freire, 1987). U knjizi „Pedagogija potlačenih“ (Freire, 2005) celokupan sistem obrazovanja predstavlja kao politički čin koji je

¹ Videti Dodatak: Opšti komentar br. 7 (2005): Ostvarivanje prava deteta u ranom detinjstvu, UN Komitet za prava deteta, u Vudhed, 2012.

² Ibid

podvrgnut potrebama određenog društva i u kome su individualne potrebe, želje, težnje i interesi dece stavljani u drugi plan. Posebno skreće pažnju na činjenicu da se sistem obrazovanja uglavnom bazira na autoritetu, te upozorava da time može dugo da se podržava dominacija određenih slojeva i održavaju kultura ćutanja, klima indiferentnosti i uslovi ugnjetavanja (Freire, 2005). S druge strane, upravo je u obrazovanju video osnažujuće i demokratske potencijale i osnovu za promene u društvu u pravcu humanizacije (Ibid). Zastupao je mišljenje da obrazovanje treba da bude otvoreno za javnost, te da sve interesne strane treba da se angažuju u reviziji ciljeva, procesa i ishoda obrazovanja, i preispitivanju odnosa koji se neguju u obrazovanju (Ibid). U obrazovnim ustanovama, po njegovom mišljenju, treba da se gaji demokratska klima, da postoji fleksibilnost i otvorenost za promene (Ibid). Posebno se zalagao za promene usmerene ka redefinisanoj ciljeva obrazovanja i revidiranju polaznih ideala, promene pojedinih aspekata organizacije obrazovnih ustanova i učenja, i promene položaja i uloga odraslih i dece/mladih (Ibid). Obrazovanje, po njegovom mišljenju, treba da osnaži decu i mlade, da im pomogne da postanu svesni sebe, svojih prava i odgovornosti, da prepoznaju autoritarne i manipulativne tendencije u društvu (Shor & Freire, 1987), da prepoznaju i u potpunosti razviju svoje potencijale, kritičko mišljenje, refleksivnost, kreativnost i samopouzdanje (Freire, 2005). Pored toga, verovao je da svaki pojedinac poseduje kapacitete da aktivno, na kritički i kreativan način učestvuje u promenama u društvu, da se bori za pravdu i demokratiju, za sopstveno oslobođenje od ugnjetavanja i sopstvena prava, ali da je pre toga potrebno da postane svestan sebe i sopstvene percepcije društvene realnosti (Ibid). U knjizi „Pedagogija nade“ (Freire, 1994 prema Roberts, 2007), on ukazuje da je u obrazovanju potrebno gajiti, ali i pomoći deci i mladima da prihvate sledeće vrednosti: humanost, poštovanje prema drugima, spremnost da se sasluša drugi i otvorenost za drugačije mišljenje, radoznalost, posvećenost, istrajnost i upornost. Suštinu i osnovnu vrednost obrazovanja video je u negovanju dijaloga, poštovanju različitosti i omogućavanju slobode mišljenja (Freire, 2005). Upozoravao je da ugnjetavanje i prilagođavanje svetu onakvom kakav jeste potiče još od samog pokušaja praktičara u obrazovanju³ da kontrolišu mišljenje i akciju dece i mladih, čime se guši sav njihov kreativni potencijal (Ibid). Shodno tome, u svojim delima (Freire, 1998; Freire, 2005; Shor & Freire, 1987) se zalagao za odbacivanje zamisli o obrazovanju kao procesu prenošenja informacija, koje je zasnovano na hijerarhijskim odnosima superiornosti i inferiornosti, u kome je odrasla osoba autoritet, superiorna, aktivna i ta koja zna, a deca/mladi inferiorni, pasivni, prilagodljivi i poslušni primaoci znanja. Naglašavao je da deca i mladi moraju da imaju podršku odraslih kako bi promenili svoj položaj i preuzeli uloge aktivnih učesnika u procesu učenja i obrazovanja (Freire, 1985 prema Stanisavljević Petrović, Cvetković & Jovanović, 2012). Šor i Freiri (Shor & Freire, 1987) sagledavaju praktičare u obrazovanju kao umetnike, a Freiri (Freire, 1998) posebno naglašava da je neophodno da budu otvoreni za drugačija mišljenja i nauče da „govore slušajući“ (str. 104). Od praktičara se očekuje da budu „tolerantniji, otvoreniji i direktniji, kritički nastrojeni, radoznali i umereni“ (Freire, 1994 prema Stanisavljević Petrović, Cvetković & Jovanović, 2012, str. 39), da budu saradnici i partneri u procesu učenja, da koriste iskustva, znanja i perspektive dece i mladih kao polaznu tačku u kritičkom dijalogu, da ohrabruju njihovu radoznalost i da ih podstiču da postavljaju pitanja (Freire, 2005). On se posebno zalagao za koncept obrazovanja baziran na postavljanju istraživačkog problema, kako bi se u interakciji, kroz kolaboraciju i kritičku refleksiju kreirala značenja zasnovana na iskustvima i odraslih i dece/mladih (Ibid). Smatrao je da se na taj način razvijaju kapaciteti za transformisanje sopstvenog životnog iskustva u znanje, analiziranje i rešavanje problema, preispitivanje i analiziranje stečenih znanja iz različitih uglova, istraživanje i neprestano traganje za novim znanjima (Ibid).

Jedan od predstavnika kritičke pedagogije je i Henri Žiru (Giroux, 1988 prema Carr, 2008; Giroux, 2003 prema Peters, 2008), koji se takođe fokusira na ravnopravnost, pravdu i emancipaciju, uviđa značaj angažovanja, kritičkog promišljanja i razmene, odnosno razvijanja kritičkih i analitičkih veština. Shodno tome, obrazovanje smatra „kritičkom praksom“ u kojoj deca i mladi uče da budu

³ Za potrebe ovog rada, povremeno će se koristiti termin "praktičar" (u obrazovanju), da bi se obuhvatili svi oni koji se bave vaspitanjem i obrazovanjem, bilo da su nastavnici, učitelji ili vaspitači.

savesni, odgovorni i brižljivi (Giroux, 2003, str. 87 prema Peters, 2008, str. 24). Ovakvo shvatanje podupire značaj orijentisanosti na odnose u vaspitanju i obrazovanju.

Predstavnici **kritičko-konstruktivističke pedagogije** takođe nastoje da doprinesu humanom i demokratskom obrazovanju. Sa tim ciljem se Klafki (2007) bavi pitanjima dečjih prava, prava da razvijaju sve svoje potencijale. On ističe da je pedagoška praksa oblik ispoljavanja društvenih odnosa, zatim ukazuje na međusobnu višestruku povezanost vaspitanja, politike, društva i kulture i razmatra prepreke koje postavlja sistem obrazovanja, kao i one koje postavlja društvena zajednica (Klafki, 2007). Pored toga, ukazuje da pedagoška praksa i obrazovni programi treba da budu usmereni na razvijanje interesovanja i potencijala sve dece, naročito sposobnosti (objektivnog) razmišljanja i samostalnog odlučivanja, kapaciteta za svesno samoodređenje, solidarnost sa drugima, zajedničko angažovanje i saradnju, kako bi promišljeno, svesno i odgovorno inicirali politički i kulturni razvoj društva (Ibid).

Na sličan način se predstavnici **kritičko-emancipatorske pedagogije** bave pitanjima emancipacije i emancipatorskog vaspitanja koje treba da vodi autonomiji i samoodređenju (Molenhauer, 1975 prema Vilotijević & Vilotijević, 2011), samopotvrđivanju i samospoznaji (Gizeke, 2004 prema Vilotijević & Vilotijević, 2011), ali i solidarnosti (Schulz, 1972 prema Vilotijević & Vilotijević, 2011). Primenjivanjem Habermasove kritičke teorije društva na područje vaspitanja i obrazovanja, dolazi se do zaključka „da se emancipacija može ostvariti kroz demokratsku raspravu“ (Habermas, 1986 prema Vilotijević & Vilotijević, 2011, str. 400). Kritičko-emancipatorski pristup je usmeren na ravnopravne odnose (koji se smatraju ključnim za razvijanje etičnosti, samouverenosti i autonomije, kao i za uvažavanje sagovornika i njihovog načina razmišljanja), na interakciju i saradnju u zajednici, na prepoznavanje potreba i očekivanja dece, na ostvarivanje zajedničkih vrednosti i vizija, te na slobodan razvoj (Vilotijević & Vilotijević, 2011).

Pedagogija odnosa

Predstavnici **pedagogije odnosa** pokreću pitanja kulture, etosa i sredine u kojoj deca rastu i razvijaju se, naročito pitanja različitih dimenzija odnosa odraslih i dece, kao što su otvorena diskusija, poverenje, deljenje moći, samoregulacija i podržavanje dečje radoznalosti (Papatheodorou & Moyles, 2008). Pedagogija odnosa se generalno sagledava kao „sila“ koja osnažuje pojedince da spoznaju sebe i druge kako bi našli smisao postojanja (Papatheodorou, 2008, str. 14). Ističe se da kurikulum, zajednica, političko okruženje i kultura utiču na sliku pojedinca o sebi (Papatheodorou & Moyles, 2008). Ukazuje se na značaj razvijanja individualnosti, samosvesti, kolektivne svesti i opšte komunikativne kompetencije, pri čemu se akcenat stavlja na razumevanje i uvažavanje lokalnih i kulturnih zahteva i obeležja (Papatheodorou, 2008).

Odnosi se smatraju ključnim u vaspitanju i obrazovanju, pri čemu se ističe da je veoma važno na koji način odnose doživljavaju i deca i odrasli (Papatheodorou & Moyles, 2008). Zastupa se mišljenje da dečja samosvest, osećaj vlastite vrednosti i samopoštovanje proizilaze iz načina na koji se drugi odnose prema njima (Papatheodorou, 2008), pa se, shodno tome, ukazuje na značaj responzivnih i recipročnih odnosa, empatije, brige i poštovanja (Peters, 2008). Veruje se da uvažavanje dečjeg učešća i kolektivnog napora, rada i doprinosa zajednici imaju pozitivne efekte kako na njihovo samopoštovanje, tako i na nezavisnost, efektivnost i efikasnost (Bingham & Whitebread, 2008). Pored toga, smatra se da su deca sposobna da donose odluke i preuzimaju odgovornost za sopstvene akcije (Papatheodorou, 2008). Zastupa se mišljenje da, ukoliko se gradi poverenje i iskreno deljenje moći između odraslih i dece, ukoliko se deci da mogućnost i odgovarajuća podrška, ona pokazuju kapacitet za emocionalnu i socijalnu samoregulaciju u potencijalnim konfliktnim situacijama (Bingham & Whitebread, 2008). Dakle, ne poriče se mogućnost konflikta, naročito ako osećanja i tačke gledišta drugih nisu razmatrani, ali se smatra da je za njihovo rešenje ključan dijalog (Oates et al., 2008). Interakcija i komunikacija se stavljaju u središte pedagogije odnosa, koja je predstavljena kao reflektivni proces koji zahteva pregovaranje,

reciprocitet, posvećenost i zajedničko angažovanje (Dinneen, 2008). Ukazuje se i na povezanost odnosa i učenja, u čijoj su srži „reciprocitet, razmena i dijalog“ (Edwards et al., 1998, str. 10 prema Papatheodorou, 2008, str. 8).

Poseban akcenat stavlja se na **pedagogiju slušanja**, shvaćenu kao predusretljivost, pri čemu je fokus na recipročnoj responzivnosti za potrebe, a pored verbalne, jednako važnom za učenje i razvoj smatra se i neverbalna komunikacija, kao što su izrazi lica, pogled, govor tela i gestovi, klimanje glavom, osmesi, diskretna pomoć... (Papatheodorou, 2008). Uloga odraslih vidi se u omogućavanju iskustava i pružanju podrške deci koja im je potrebna za kreiranje značenja, pronalaženje ličnog smisla o onome što rade i za razvijanje odnosa, pri čemu se naglašava značaj međusobnog poverenja (Fowler, Robins et al., 2008; Insley & Lucas, 2008). Obrazovanje se sagledava kao ko-kreativni proces, a u prvom planu su odnosi koji ostavljaju prostor da se nešto ne zna, tako da oni koji su uključeni u proces učenja dolaze do znanja bez gubitka samopoštovanja (Papatheodorou, 2008). Pod uticajem principa konstruktivizma i socio-kulturne teorije, učenje se sagledava kao ko-konstrukcija značenja, a uviđa se i značaj povezivanja učenja sa iskustvima dece (Brownlee, 2004 prema Papatheodorou, 2008). Posebno je uočljivo zalaganje za promene u konceptualizaciji vaspitne prakse, naročito težnja da se premoste „dihotomija i polarizovani diskursi“, kao što su pristupi usmereni na dete ili njegovu inicijativu naspram učenja koje inicira i usmerava odrasli, kao i obrazovanje usmereno na proces učenja naspram obrazovanja usmerenog na ishode, odnosno kompetencije (Papatheodorou, 2008, str. 11).

Pedagogiju odnosa zastupaju i predstavnici Ređo Emilja (Reggio Emilia) institucija ranog obrazovanja. Oni predškolske ustanove, institucije i servise nazivaju dečjim prostorima⁴, i vide ih kao mesta zajedničkih života i odnosa odraslih i dece, kao "forume" u kojima se deca i odrasli zajedno angažuju na projektima od društvenog, kulturnog, političkog i ekonomskog značaja (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Deca, kao aktivni učesnici u konstruisanju znanja i identiteta, „uče kroz interakciju sa svojim okruženjem⁵ i aktivno transformišući svoje odnose sa svetom odraslih, stvarima, događajima i, na originalne načine, sa svojim vršnjacima“ (Malaguzzi, 1993a, str. 11-12 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 58-59). Odnosi između dece, roditelja, pedagoga i društva su u središtu svega što rade, zato što smatraju da ništa i niko ne postoji izvan konteksta i odnosa (Malaguzzi, 1993b prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Oni teže da gaje kulturu učenja i pedagošku praksu koju karakterišu demokratska etika, participacija, refleksija i solidarnost, „pedagošku praksu višestrukih jezika i ko-konstrukcije, odnosa i dijaloga, bogatu paradoksom i ironijom, u kojoj se vrednuju i kooperacija i konfrontacija, i u kojoj su sumnjičavost i začuđenost dobrodošli isto koliko i naučno istraživanje“ (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 60-61). Stavljanje odnosa i komunikacije u prvi plan, takođe podrazumeva »pedagogiju slušanja«, shvaćenu kao »pristup zasnovan na slušanju, a ne pričanju« (Rinaldi, 1993, str. 104 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 60). To znači da vaspitači slušaju ideje, pitanja i odgovore dece, iz njihovog sopstvenog položaja i iskustva, i da nastoje da kreiraju značenje o onome što je rečeno, bez nametanja sopstvenih razumevanja i ideja o tome šta je tačno ili validno (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Na taj način oni žele da stimulišu aktivnost dece i njihove kapacitete za komunikaciju o svojim iskustvima, da omoguće deci mnoštvo načina da se izražavaju, komuniciraju i stupaju u odnose sa drugima, da koriste »stotinu jezika« (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Vecchi, 2010). Smatra se da deca kroz interakciju i komunikaciju mogu da razviju osećaj pripadanja i učešća, da upoređuju sopstvena iskustva sa tuđim i zastupaju različite perspektive, da donose odluke, da se zalažu za svoje izbore i izlaze na kraj sa novim situacijama (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

⁴ Vudhed (Vudhed, 2012, str. 49) navodi da se korišćenjem termina „dečji prostori“ naglašava demokratska etika i otvara mogućnost za različita značenja, kao što su „fizički, društveni, kulturni i jezički prostor“.

⁵ Podsticajno okruženje učenja (koje podrazumeva kako fizički prostor i opremu, tako i socijalni i simbolički prostor) smatra se »trećim vaspitačem« (Rinaldi, 2002 prema Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2014).

1.1. Poimanje deteta, detinjstva, razvoja i učenja iz postmoderne perspektive

Postmoderne tendencije u rekonceptualizaciji ranog detinjstva, koje se zasnivaju na prethodno iznetim teorijskim polazištima, problematizuju dominantna znanja i ideologije vezane za rano detinjstvo. Naime, diskusije u okviru pokreta rekonceptualizacije pokreću razmatranje alternativnih perspektiva vezanih za poimanje deteta i detinjstva, razvoja i učenja, na sledeći način:

1) **Poimanje deteta** zavisi od društveno-kulturne perspektive. Iz postmoderne perspektive problematizuje se tradicionalni fokus na dete kao pojedinca i gleda na dete kroz njegove odnose sa drugima, uvek u određenom socijalnom kontekstu (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Langford, 2010). Zajednice kreiraju slike o deci, edukatori i kreatori politike su ti koji donose odluke o tome šta mislimo da je dete (Dahlberg et al., 2007 prema Arthur et al., 2012). Međutim, shvatanje da se identiteti konstruišu i rekonstruišu kroz odnose u specifičnim kontekstima, da se granice identiteta konstantno pomeraju i iznova pregovaraju, da se identiteti „neprekidno zbacuju/smenjuju“, upućuje na zaključak da značenje o tome što deca jesu, mogu biti i treba da budu ne može da se uspostavi jednom za svagda, posebno zbog toga što deca imaju višestruke i „preklapajuće identitete“⁶ (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 57). Kako Vudhed (Vudhed, 2012) navodi, deca se suočavaju sa višestrukim verzijama povodom toga šta znači biti malo dete (npr. kod kuće, u vrtiću, na igralištu) i ta značenja mogu da budu suprotna i protivrečna. Pored toga što se deca suočavaju sa višestrukim značenjima detinjstva i što ih istražuju (Vudhed, 2012), zastupa se mišljenje da ona treba da imaju glas u donošenju odluka koje utiču na njihove živote (Arthur et al., 2012), a samim tim i da ih treba posmatrati kao aktivne učesnike u ko-konstruisanju »znanja, identiteta i kulture« (Dahlberg et al., 2007, str. 49 prema Arthur et al., 2012, str. 20). Postojeće konstrukcije koje se mogu uočiti u postmodernim teorijskim polazištima, ukazuju da je dete kompetentno, jako, moćno društveno biće povezano sa odraslima i drugom decom, bogato potencijalima, sposobno da donosi odluke i rešava probleme kao punopravni, aktivan član društva, sa svojim pravima i odgovornostima (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

2) **Poimanje detinjstva** zavisi od društveno-kuturno-političkog konteksta. Na detinjstvo se gleda kao na biološku činjenicu, ali se naglašava da je način na koji se ono razume zapravo društveno uslovljen (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; James & Prout, 1997 prema Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2014). Posebna kritika upućuje se shvatanju ranog detinjstva kao univerzalnog, dekontekstualizovanog procesa razvoja ka stanju zrelosti, koje se uzima "zdravo za gotovo" (Vudhed, 2012). Ukazuje se da je detinjstvo socijalna konstrukcija, koja se neprestano iznova konstruiše i rekonstruiše, da su socijalne konstrukcije o detinjstvu uvek kontekstualizovane u odnosu na vreme, prostor i kulturu, te da variraju u odnosu na pol, etničku pripadnost, pripadnost određenoj društvenoj klasi, materijalni status i druge društveno-ekonomsko-kulturne uslove i okolnosti (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Vudhed, 2012). Pored toga što se različito shvata u različitim društvima i istorijskim periodima, uviđa se da detinjstvo može da ima više značenja čak i u okviru istog vremenskog perioda i geografskog prostora (Vudhed, 2012). Vudhed (Ibid) naglašava da je rano detinjstvo i političko pitanje i navodi mišljenja pojedinih autora da globalne i lokalne sile doprinose nejednakosti u pogledu resursa, ponuda i mogućnosti. Posebno se naglašava da u konstruisanju i rekonstruisanju značenja detinjstva učestvuju i odrasli i deca (James & Prout, 1990 prema Vudhed, 2012).

3) **Poimanje razvoja i učenja kao socijalnog procesa.** Vudhed (Vudhed, 2012, str. 44) problematizuje polazište po kome se na razvoj gleda kao na univerzalni, prirodni, individualni proces

⁶ U prilog ovoj tvrdnji, Dalberg, Mos i Pens (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 57) iznose sledeća stanovišta: Identitet, bilo da se odnosi na grupu ili na pojedince, je promenljiv, „kompleksan i višestruk, fragmentaran i dvosmislen, kontradiktoran i kontekstualizovan“, zato što se susrećemo sa različitim predstavljajima „klase, rase, pola, jezika i društvenih odnosa“, a ta značenja mogu da variraju čak i unutar jedne osobe; Upravo zbog toga se identitet ne sagledava kao „prihvatanje unapred određenih, rigidnih i univerzalnih formi kroz proces socijalizacije i reprodukcije“, već kao „relacioni i relativni koncept“.

u kom dete „progresivno konstruiše“ osećaj sopstva i „osećaj za svoje okruženje, kroz relativno stabilne stadijume razvoja“. On uviđa da koncepcije »normalnog« razvoja deteta nisu na adekvatan način obuhvatile pitanja različitih okolnosti u kojima deca žive, razlike u razumevanju i doživljavanju detinjstva, kao ni značenja koje mu pridaje svako dete pojedinačno ili koje mu pridaje grupa dece, u zavisnosti od uzrasta, pola, zrelosti, društvenog statusa i brojnih drugih faktora (Vudhed, 2012). Poststrukturalisti se posebno bave pitanjima koja se odnose na uloge pola, rase i klase u dečjem učenju i razvoju, a pored toga ukazuju i na kompleksnost odnosa između deteta, odraslog i kulturnog konteksta u kom se ti odnosi ostvaruju (Mac Naughton, 1995 prema Arthur et al., 2012).

Kako navodi Vudhed (Vudhed, 2012), istraživači koji se bave razvojem počinju da se oslanjaju na alternativni teorijski okvir, koji je pre svega pod uticajem socio-konstruktističke teorije Vigotskog, a po kome je razvoj isto toliko socijalni i kulturni proces, koliko i prirodni proces. Time se, kako kaže, ne osporava značaj univerzalnih procesa sazrevanja, niti se osporava posebna osetljivost i ranjivost male dece u nepovoljnim uslovima (Ibid). Naglašava se da socijalni i kulturni kontekst ne treba da se posmatra kao nešto što je izvan procesa razvoja, kao »nešto što je u okruženju« već kao »nešto što je isprepletano« (Cole 1996, str. 132–135 prema Vudhed, 2012, str. 44). Upravo zbog toga se ukazuje na potrebu da iznova i iznova razmatramo i kritički preispitujemo pretpostavke i značenja razvojnih teorija u specifičnom kontekstu (Krnjaja, & Pavlović Breneselović, 2013b). Argumenti za ovu tvrdnju nalaze se u činjenici da je okruženje u kom deca odrastaju i provode svoje vreme tvorevina ljudske kulture koja oblikuje život dece, te da različite i promenljive kulturne tradicije i specifični društveni i kulturni konteksti utiču na razvoj i učenje dece (Vudhed, 2012). Smatra se da je učenje pre svega socijalni čin i da se dešava u interakciji sa drugima (Bennett, 2008), odnosno da deca uče kroz odnose sa odraslima i drugom decom (Vudhed, 2012). Na učenje se gleda kao na kooperativnu i komunikativnu aktivnost ko-konstruisanja znanja i ko-kreiranja značenja sveta (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

1.2. Rekonceptualizacija predškolskog vaspitanja i obrazovanja iz postmoderne perspektive

Postmoderne tendencije u rekonceptualizaciji predškolskog vaspitanja, koje se zasnivaju na prethodno iznetim teorijskim polazištima, problematizuju koncept razvojno primerene prakse i dominantne programe predškolskog vaspitanja, te se u analizi pitanja vaspitanja i obrazovanja posebno fokusiraju na pitanja identiteta, odnosa moći, socijalne pravde i društvene promene (Jipson, 2001 prema Arthur et al., 2012). Diskusije u okviru pokreta rekonceptualizacije pokreću razmatranje alternativnih perspektiva o predškolskim ustanovama, politici, programu i praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja.

Dahlberg, Moss i Pence (Dahlberg, Moss & Pence, 1999) ukazuju da naše konstrukcije o detetu i ranom detinjstvu utiču na organizaciju predškolskih ustanova i pedagoški rad u ovim ustanovama. Drugim rečima, dominantna slika o detetu i potrebama dece oblikuje diskusije, politike, program i prakse vezane za rano detinjstvo, utiče na načine interakcije sa decom i filozofiju vaspitanja na koju se oslanjamo u vrtićima. Pored toga, shvatanje razvoja i učenja kao socijalnog procesa je posebno imalo važne implikacije na politiku, program i praksu vaspitanja i obrazovanja, odnosno na način na koji se postupa i radi sa decom.

Socio-kulturne, postmodernističke i poststrukturalističke perspektive imale su poseban uticaj na napuštanje koncepcija o tome šta je prirodno, normalno i neophodno u razvoju, otvorile su mogućnost da se institucije, politike i prakse predškolskog vaspitanja razmatraju iz istorijske i političke perspektive i da se sagledava način na koji teorije, znanja i uverenja o maloj deci utiču na njihov život (James & Prout 1990 & Qvortrup et al., 1994 prema Vudhed, 2012). Vudhed (Vudhed, 2012) ukazuje da organizacija predškolskih ustanova, programi i prakse vaspitanja i obrazovanja zavise od preduzimljivosti i kreativnosti ljudi, različitih okolnosti, mogućnosti i ograničenja, različitih

diskursa o prirodi deteta i potrebama dece, specifičnih kombinacija pretpostavki i težnji u okviru jednog društva, ali i obrazaca moći i odnosa između vlade, dece, porodica i profesionalaca. Uviđajući da su deca, porodice i praktičari u obrazovanju pod uticajem različitih diskursa⁷ i moći diskursa (na primer, „šta znači biti dečak ili devojčica, »dobar« roditelj, »dobar« praktičar“...), poststrukturalisti analiziraju odnose moći između diskursa koji utiču na to koji će se načini ljudskog bitisanja i delanja smatrati »normalnim«, a koji će se smatrati »problematičnim« (Arthur et al., 2012, str. 17). Oni dovode u pitanje „režime istine⁸ koji diktiraju životne uloge i očekivanja“ (Davies, 1989; 1993 prema Arthur et al., 2012, str. 17) i kritikuju „odnose između polova, moći i obrazovanja“ (Grieshaber & Cannella, 2001, str. 12 prema Arthur et al., 2012, str. 17). Pored toga, postmoderne perspektive upućuju i da niko ne može odrediti odgovarajuću praksu za svako dete (Arthur et al., 2012). Iz te perspektive, pred pedagogiju se postavljaju brojni izazovi i zahtevi, a pre svega potreba da se obezbedi prostor za refleksivno i kritičko razmišljanje, istraživanje novih mogućnosti i njihovu realizaciju.

1.2.1. Predškolske ustanove kao forumi, prostori ili mesta za etičku i političku praksu

Predškolske ustanove ne treba da se posmatraju samo kao centri koji obezbeđuju brigu o deci, obrazovanje i pripremu za školu, već kao „dečiji prostori, oblasti pregovaračke društvene prakse i odnosa u određenim zajednicama“ (Bennett, 2008, str. 7), kao „forumi, prostori ili mesta za etičku i političku praksu“ (Ibid, str. 6). Dalberg, Mos i Pens (Dahlberg, Moss & Pence, 1999) smatraju da predškolske ustanove mogu da daju doprinos pedagogiji, dobrobiti i zajednici, da njihova svrha treba da bude stvaranje mogućnosti za učenje, dijalog i kritičko razmišljanje, kako bi se promovisala demokratija, sloboda, društvena solidarnost i ekonomsko blagostanje. Oni naglašavaju da predškolske ustanove nisu mesta koja treba da teže „formiranju unificiranih identiteta“ (Ibid, str. 81), već ih konceptualizuju kao "forume" ili „mesta koja su uvek otvorena za diskusiju i ispitivanje“, mesta koja „ohrabruju »neukrotljivost« i konfrontaciju, ostavljaju otvorenim pitanja značenja, cene slušanje misli“, kao »mesta debate i neslaganja«, i kao »mesta obaveza, mesta etičkih praksi« (Readings, 1996, str. 154 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 81). Predškolske ustanove ne posmatraju kao idealne zajednice, sa idealnim pedagozima, decom i roditeljima, već ih vide više kao zajednicu „u kojoj se priznaje da komunikacija nije ni transparentna, niti da je osnovana i ojačana zajedničkim kulturnim identitetom“ (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 81).

Dalberg, Mos i Pens (Ibid) govore o diskursu kreiranja značenja čime se u prvi plan stavlja potreba za demokratskom i javnom odgovornošću (predškolskih ustanova), te se zahteva kreiranje uslova za interaktivni i dijaloški proces kako bi se dovele u pitanje predrasude, lični interesi, nepriznate pretpostavke i ograničena vizija koju proizvode. U kontekstu predškolskih ustanova, kako navode, ti uslovi pre svega uključuju situaciono kreiranje značenja o pedagoškom radu i različitim projektima predškolskih ustanova na osnovu kontinuiranog kritičkog preispitivanja pitanja »dobrog

⁷ Diskursi su shvaćeni kao konvencije koje podrazumevaju način doživljavanja i razumevanja sveta, način na koji se imenuju različiti fenomeni i stvari, te način na koji se o njima govori (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Oslanjajući se na rad Fukoa (Foucault, 1970, 1974, 1978, 1989), poststrukturalisti tvrde da svaki pojedinac dela tako što koristi diskurse ili okvire, koji „uključuju načine gledanja, govorenja, razmišljanja, osećanja i bitisanja“ (Mac Naughton, 2003 prema Arthur et al., 2012, str. 16-17). Diskursi su na taj način shvaćeni kao „društveno konstruisane ideje, prakse, vrednosti, sistemi verovanja, reči i slike koje podrazumevaju emotivne, društvene i institucionalne okvire i prakse kroz koje je značenje konstituisano u našim životima“ (Arthur et al., 2012, str. 17).

⁸ Termin „režimi istine“ pozajmljen je od Fukoa (Foucault, 1975 prema Bennett, 2008) kako bi se objasnili dominantni diskursi „koji nastoje da oblikuju naše subjektivnosti i prakse kroz univerzalne tvrdnje o istini i obrasce moći“ (Bennett, 2008, str. 6). „Režimi istine“ ili „dominantni diskurzivni režimi“ određuju se kao diskursi koji imaju odlučujući uticaj na praksu, zato što utiču na naše svakodnevne doživljaje, na naše ideje, mišljenje i ponašanje, i određuju ono što se vidi kao "istina" i "ispravna stvar" (Foucault, 1980a prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 31).

života«, konstrukcija o ranom detinjstvu, koncepcije predškolskih ustanova i filozofije vaspitanja (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Shodno tome, naglašavaju da predškolske ustanove treba da budu mesta za javnu raspravu o pitanjima vezanim za pedagoški rad i pitanjima kao što su: Kako razumemo rano detinjstvo? Kakva je naša konstrukcija o detetu? Kakav je odnos između dece i društva? Šta želimo za našu decu? Šta je dobro detinjstvo? (Ibid). To pre svega podrazumeva problematizovanje dominantnih diskursa u praksi, ali i u nauci, uključujući konstrukcije o detetu, koncepcije i rad predškolskih ustanova (Ibid). Kritičko i reflektivno promišljanje, problematizovanje i dekonstruisanje otvaraju prostor za rekonstruisanje alternativnih slika o detetu, predškolskim ustanovama i predškolskoj pedagogiji (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Pritom se naglašava da ne postoji jedna istina koja treba da bude otkrivena, već da je poenta da predškolske ustanove, kao forumi u kojima postoji aktivna demokratska praksa, pružaju priliku da se otvoreno razgovara o važnim pitanjima i temama, i „mogućnost da se traga za nekom merom sporazuma“, ali bez bilo kakve garancije da će se doći do saglasnosti, čak i bez potrebe da se dođe do sporazuma (Ibid, str. 78).

Posebno se skreće pažnja na to da nije moguće baviti se „nekim (relativno jednostavnim) procesom vaganja alternativnih ciljeva, vrednosti, kriterijuma“ i na taj način redukovati rasuđivanje o tome šta predstavlja "dobru praksu" (Schwandt, 1996b, str. 18 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 109). Umesto toga, ističe se da je neophodno da se svi uključe u ozbiljnu evaluaciju kako bi se rasuđivalo o „kvalitativnoj vrednosti različitih ishoda ili ciljeva“ prakse (Schwandt, 1996b, str. 18 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 109). Iako ističu rigoroznost diskursa kreiranja značenja, Dahlberg i saradnici upozoravaju da ne treba očekivati jednostavne odgovore i određene zaključke, zato što pedagoški rad „nije neka dekontekstualizovana apstrakcija koja se može lako oceniti i kategorisati“ i zato što veruju da jednostavna i dobro osmišljena rešenja mogu takođe biti pogrešna rešenja (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 110). Umesto toga, kreiranje značenja, produbljivanje razumevanja i rasuđivanje prilikom donošenja odluka, vide kao neprestanu borbu, punu »kontradikcije i dvosmislenosti« (Cherryholmes, 1994, str. 205 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 110), »nezaobilazne složenosti konkretnog ljudskog iskustva« (Toulmin, 1990, str. 201 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 110). Upravo zbog toga u prvi plan stavljaju rasuđivanje i odlučivanje u odnosu sa drugima, za koje svako mora preuzeti odgovornost (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Oni upozoravaju na većitu neizvesnost i nepostojanje bilo kakvih garancija i završetaka, zato što nije moguće u potpunosti razumeti, utvrditi i ustaliti ideje čija se značenja neprestano menjaju (Cherryholmes, 1994 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Po njihovom mišljenju, diskurs kreiranja značenja se pre svega odnosi na neprestano produbljivanje razumevanja kroz moralnu konverzaciju (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Oni upozoravaju da je aktivnost kreiranja značenja neminovno subjektivna, da će uvek biti više različitih shvatanja i razumevanja, upravo zbog naše različitosti i mnogobrojnih perspektiva (Ibid). Pored toga, smatra se da tolerisanje pluralnosti, dvosmislenosti i neizvesnosti nije pogrešno, niti je razlog za očajavanje (Toulmin, 1990 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Iako ne vide razloge da se odustaje od traganja za nekom vrstom sporazuma, u smislu nekog stepena zajedničkog razumevanja i rasuđivanja o radu predškolske ustanove, njihovo mišljenje je da u tom poduhvatu ipak ne treba da se zahteva potpuna saglasnost, te da konsenzus čak može biti nepoželjan (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Oni veruju da proces vođenja dijaloga i traganja za sporazumom može biti podjednako važan kao i ishod u vidu sporazuma ili konsenzusa (Ibid). U tom kontekstu oni se fokusiraju na kontinuiranu moralnu konverzaciju, te umesto da se pitaju oko čega bi svi mogli ili trebalo da se slože da je moralno dopustivo ili nedopustivo, oni se pitaju šta bi bilo dozvoljeno, pa čak i neophodno, sa težnjom da se nastavi i održava praksa moralne konverzacije i moralnih odnosa (Ibid). Dakle, akcenat se stavlja na proces (moralnog) dijaloga, na konverzaciju, moralno rasuđivanje i međusobno razumevanje, a ne na konsenzus (Benhabib, 1990 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Ukazuje se da traganje za razumevanjem i rasuđivanje o onome što se dešava u predškolskim ustanovama, podrazumeva moralna pitanja sa kojima svako mora da se suoči i da se njima aktivno bavi, kako bi se kreirao smisao, pravili izbori i donosile odluke zasnovane na vrednostima, a samim tim i moralne i političke odluke o tome kako shvatamo i razumemo malu decu, prirodu ranog detinjstva, položaj male dece i predškolskih ustanova u društvu, kao i projekte predškolskih ustanova (Dahlberg, Moss & Pence,

1999). Upravo zbog toga ističu značaj suočavanja (eng. *encounter*) i dijaloga, u kojima se primenjuju „principi univerzalnog moralnog poštovanja i egalitarnog reciprociteta“, i neguju moralne i kognitivne sposobnosti kao što su: sposobnost da se drugi vide kao drugačiji, ali ipak ravnopravni članovi zajednice, osetljivost i spremnost da se čuje "glas" drugih i kapacitet da se preokrenu perspektive (Benhabib, 1992 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 108). Kapacitet da se preokrenu perspektive smatra se posebnim izazovom u predškolskim ustanovama, zato što pored perspektiva drugih odraslih osoba, uključuje i perspektive male dece (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Oni naglašavaju da predškolske ustanove treba da budu posvećene ravnopravnosti (kojom se uvažava različitost) i demokratskoj praksi koja zamenjuje raniju posvećenost jednakosti (Ibid).

Pored navedenog, ističe se i značaj pedagoške dokumentacije (kao sredstva koje može podupreti kritičko i reflektivno promišljanje, razumevanje prakse i razumevanje perspektive deteta), kao i značaj učešća facilitatora ili mudrih ljudi sa znanjem i iskustvom, posebno u oblasti pedagoškog rada i filozofije, zato što se smatra da njihova pomoć može doprineti produbljivanju razumevanja, unapređivanju sposobnosti rasuđivanja i razvijanju praktične mudrosti, prosvetljenju i emancipaciji (Ibid).

1.2.2. Politika i pitanje problematizovanja kriterijuma kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja

Kako navodi Vudhed (Vudhed, 2012), prihvatanje gledišta da kultura u velikoj meri utiče na način razmišljanja i ponašanja dece, način građenja odnosa i adaptaciju, imalo je implikacije na način shvatanja, definisanja i praćenja kvaliteta programa predškolskog vaspitanja. Vudhed (Ibid, str. 49) posebno ističe da se »razvojna primerenost« dečjih iskustava, »štetnost« ili »korisnost« okruženja ne mogu odvojiti od društveno-kulturnog konteksta u okviru kog se deca razvijaju, od političkog konteksta koji oblikuje njihove živote, te od vrednosti i ciljeva koji utiču na način na koji se gleda na decu i postupa sa decom. Upravo zbog toga se ukazuje da „merila kvaliteta predškolskog vaspitanja nisu intristička, fiksna i propisana naučnim znanjem o razvoju“, iako se zastupa mišljenje da u određivanju polazišta za razvoj kvaliteta ipak ključnu ulogu ima nauka (Ibid, str. 50). Iz socio-kulturne perspektive posebno se upućuje na potrebu preispitivanja kriterijuma za vrednovanje kvaliteta (koji se uzimaju »zdravo za gotovo«) i pogodnosti specifičnog konteksta i prakse za dečji razvoj (Ibid). Na osnovu toga, prema rečima Vudheda (Ibid) proizilazi neophodnost problematizovanja dominantne politike i prakse koje se baziraju na standardizovanim kriterijumima kvaliteta proizašlih iz svedenog i ograničenog sagledavanja kulturnog konteksta, vrednosti i prakse.

Dovodi se u pitanje i koncepcija po kojoj se na definisanje kvaliteta gleda kao na tehničko pitanje koje se svodi na specifikaciju kriterijuma za evaluaciju i usklađivanje (pomirenje) različitih diskursa koji oblikuju sliku o ranom detinjstvu i predškolskim ustanovama, pri čemu se zanemaruju vrednosti (Dahlberg, Moss & Pence 1999). Nasuprot tome, pitanje kvaliteta se sagledava kao fundamentalno filozofsko i etičko pitanje koje podrazumeva rasuđivanje o vrednostima i značenjima koja pridajemo detinjstvu, programu i praksi vaspitanja i obrazovanja, a posebno rasuđivanje o aspektima koji se tiču odnosa, uloga i odgovornosti odraslih i dece (Ibid). Što se tiče odnosa, Benet (Bennett, 2008) se posebno zalaže da se uzima u obzir interakcija, odnosno toplina i kvalitet odnosa između vaspitača i dece, između dece, i unutar tima vaspitača. Posebno se problematizuje to što kriterijume kvaliteta propisuje mala grupa stručnjaka, čime su isključene druge zainteresovane strane (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). U tom kontekstu, Vudhed (Woodhead, 1996, 1998 prema Vudhed, 2012) navodi da je veoma važno prepoznati perspektive svih učesnika u obrazovanju (posebno kreatora politika, vaspitača, roditelja i dece), ali i nejednakost u raspodeli moći između učesnika. Smatra se da definisanje i traganje za kvalitetom u predškolskim ustanovama, kao i definisanje ciljeva prakse, treba da bude demokratski proces uključivanja svih zainteresovanih strana, posebno dece, roditelja i profesionalaca (Bennett, 2008).

U tom kontekstu se pominju dva diskursa o kvalitetu (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013a; Pavlović Breneselović, 2015):

1) Diskurs osiguranja kvaliteta, koji se zasniva na rigidnom i determinističkom poimanju vaspitno-obrazovne prakse, sa fokusom na efikasnost i efektivnost, na regulisanje, merenje i kontrolu kvaliteta i to kroz praćenje i evaluaciju pojedinačnih dimenzija, pokazatelja ili kriterijuma za ispunjavanje standarda koje postavljaju stručnjaci, a među njima su ishodi programa i prakse;

2) Diskurs građenja kvaliteta, koji se zasniva na uviđanju kompleksnosti vaspitno-obrazovne prakse, sa fokusom na kontinuirano preispitivanje vrednosti koje su u osnovi vaspitanja i obrazovanja, istraživanje i preispitivanje značenja kvaliteta za različite aktore, participativno građenje i revidiranje značenja kvaliteta, odnosno razmatranje perspektiva svih aktera, njihovih interesa, očekivanja i zahteva u određivanju, kontinuiranom izgrađivanju i neprestanom razvijanju kvaliteta, i to u odnosu na različite nivoe kriterijuma kvaliteta i čitav niz dimenzija vaspitno-obrazovne prakse (koje su međusobno zavisne i povezane u nedeljivu celinu), u datom, specifičnom kontekstu u zavisnosti od kulturnih, društvenih, ekonomskih i političkih faktora i uslova.

Uviđanje kontekstualne prirode kvaliteta, može se raspoznati i u radu Vudheda (Vudhed, 2012, str. 50) koji navodi da, čak i ukoliko različita društva dođu do zajedničkih uverenja o tome šta je »normalno«, »prirodno« i »prikladno« za svu malu decu, univerzalni konsenzus oko tih uverenja, kao i sporazum oko njihove implementacije, uvek će biti kulturološki uslovljen.

1.2.3. Rekonceptualizacija programa vaspitanja i obrazovanja i kontekstualno primeren pristup vaspitno-obrazovnoj praksi

Razmatranje pitanja vrednosti, ideologija, odnosa sa decom, položaja i prava dece, posebno odnosa moći, uticalo je na rekonceptualizaciju programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Savremeni predškolski programi imaju holističku orijentaciju, a usmereni su pre svega na odnose koji se uspostavljaju i grade u vaspitnoj praksi, njihovu prirodu i kvalitet, kao pokretače i kontekst dečjeg učenja i razvoja. Fokus programa je na dobrobiti dece i razvijanju zajednice prakse, a ciljevi programa usmereni su pre svega na emancipaciju i jačanje moći dece (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2014).

Osporavanje tradicionalnog fokusa na razvoj i isticanje značaja socio-kulturnog konteksta prilikom analize pitanja vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu (Arthur et al., 2012), uticalo je na to da se umesto koncepta »razvojno primerene prakse«, nudi alternativni koncept »kontekstualno primerene prakse« (Bennett, 2008; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2014; Vudhed, 2012). To pre svega znači da se prilikom kreiranja politike i razvijanja programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja moraju razmatrati okolnosti u kojima deca žive, dostupnost materijalnih i kulturnih resursa, očekivanja i težnje roditelja i zajednice koja se odnose na decu (Vudhed, 2012), ali i „kontekst, struktura i kultura“ određene predškolske ustanove (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b, str. 22). To dalje povlači za sobom da se predškolski program ne može uzimati »zdravo za gotovo« kao „model koji treba da bude jednostavno sproveden u praksi“, već je potrebno da se posmatra kao „okvir osnovnih vrednosti i principa koji treba da se operacionalizuju u specifičnom kontekstu“ (Ibid, str. 18). Pored toga, ističe se značaj dijaloga o programu, kroz koji bi različiti akteri imali mogućnost da razmenjuju, tumače, kritički preispituju i rekonstruišu svoja uverenja o deci, pedagoškom radu i učenju, imajući u vidu njihovu istorijsku i kulturnu uslovljenost (Hughes & MacNaughton, 2007 prema Pavlović Breneselović, 2010c). Poststrukturalisti ukazuju na mnoštvo različitih realnosti, značenja i tumačenja koja zavise od perspektiva i interesa (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b), ali smatraju da razvijena svest o toj činjenici i spremnost da se ona prihvati mogu doprineti preispitivanju značenja programa za različite učesnike u vaspitno-obrazovnom procesu (Tzuo et al., 2011 prema Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b). Uviđanje diskurzivne prirode programa uticalo je na podržavanje učesnika u obrazovanju da preispituju, dovode u pitanje i dekonstruišu dominantne diskurse programa (Krnjaja & Pavlović Breneselović,

2013b). Na taj način se akcenat stavlja na pitanja socijalne pravde, na deljenje moći u razvijanju programa i dekonstrukciju moći i kontrole (Arthur et al., 2012; Fuko, 2007 prema Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b). Ne sme se zanemariti ni činjenica da prava dece u obrazovanju podrazumevaju njihovo aktivno učešće u razvijanju programa (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2014). Smatra se da razvijanjem programa zajedno sa decom, zajedničkim preispitivanjem i vrednovanjem programa može da se ohrabruje participacija dece i u drugim poljima, ali i da se pruži podrška razvoju njihove moći, a posebno da se pruži osnova da jačaju refleksivne kapacitete u učenju (Ibid). Pored toga, ukazuje se na značaj razvijanja smislenog programa koji integriše realne životne situacije i osnažuje decu da u njima otkrivaju nova značenja (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b). Fokus na dobrobit dece i slobodni razvoj, implicira značaj povezivanja programa sa dečjim svakodnevnim životnim iskustvima i razumevanjima, te značaj uvažavanja potreba, interesa i interesovanja dece.

1.2.4. Vaspitno-obrazovna praksa kao kompleksan sistem građenja odnosa i zajednice učenja

Brojni autori smatraju da se vaspitanje i obrazovanje zasnivaju na odnosima. Posebno se skreće pažnja na raznovrsnost i kompleksnost odnosa, kako između dece i između dece i odraslih, tako i između odraslih⁹ (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

U postmodernim uslovima, pored toga što se pedagoška praksa zasniva na odnosima, dijalogu i etici brige, smatra se da, umesto učenja postojećeg korpusa znanja, dete ko-konstruiše znanje i da se ko-konstruisanje znanja i kreiranje značenja dešavaju kroz odnose sa drugima, i sa odraslima i sa decom (Ibid). Iz te perspektive, konstruisanje znanja i identiteta se ne dešava kao posledica podučavanja male dece, već usled onoga što deca rade sama, kao posledica njihove aktivnosti, dovrtljivosti i snalažljivosti, odnosa i dijaloga sa drugima (Ibid).

Prema postmodernom i poststrukturalističkom pristupu vaspitanje i obrazovanje se sagledava kao „kompleksan sistem koji se ne menja po univerzalnim i objektivnim zakonima i istinama, već sadrži brojne »istine«, obrasce i načine razmišljanja“ (Dahlberg et al., 2007 & Mac Naughton, 2003 prema Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b, str. 18). Upravo zbog toga je važno da se neguju demokratski odnosi kojima se podržava sloboda mišljenja i govora i podstiče preispitivanje perspektiva. Kako Mos (Moss, 2007, str. 18) navodi, demokratska praksa podrazumeva da se u zajednici predškolske ustanove gaje sledeće vrednosti: poštovanje i prihvatanje različitosti; prepoznavanje i uvažavanje različitih perspektiva i paradigmi, prihvatanje činjenice da postoje različiti pogledi na svet i načini razumevanja sveta, te da postoji više od jednog odgovora na većinu pitanja; prihvatanje radoznalosti, neizvesnosti i subjektivnosti, i shodno tome, preuzimanje odgovornosti; kritičko mišljenje, odnosno zauzimanje kritičkog stava prema onome što nam se predstavlja kao „vanvremensko, prirodno, neupitno“.

Vudhed (Vudhed, 2012, str. 47) navodi mišljenja brojnih autora da na praksu utiču uverenja „o tome na koji način bi trebalo postupati sa decom, šta znači biti dete, kada detinjstvo počinje i kada se završava“. Međutim, potrebno je imati na umu da demokratski odnosi podrazumevaju pravo deteta da aktivno i kreativno učestvuje u određivanju sopstvenog života (Lauridsen, 1995 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Naročito je važno da razumevanje deteta i položaja deteta u datom kulturno-socijalnom kontekstu predškolskog vaspitanja i obrazovanja, pored perspektiva odraslih, uključuje i perspektive dece (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b). Ohrabrivanje i podsticanje kritičkog razmišljanja male dece o različitim pitanjima, smatra se značajnim za napuštanje prakse u kojoj se neguju konformističko ponašanje i odnosi koji ugnjetavaju (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 84). Pozitivni društveni odnosi i podržavajuće socijalno okruženje se smatraju osnovom za zdravo i uspešno individualno funkcionisanje deteta, koje je posebno povezano sa osećanjem uspešnosti,

⁹ Ukazuje se da relacioni koncepti obiluju „dijalogom, konverzacijom, pregovaranjem, sukobom, suočavanjem [i] konfliktom“ (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 58).

zadovoljstva i moći (Pavlović Breneselović, 2010a). Iako se ukazuje na značaj individualizacije, u postmodernim uslovima se ipak u prvi plan stavljaju odnosi (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Ukazuje se da su dobrobit deteta, odnosi koje razvija i njegovo delanje u sredini i sa sredinom u kojoj odrasta (odnosi i delanje sa odraslima i drugom decom, delanje u fizičkom okruženju u određenoj zajednici prakse), uzajamno povezani i da se uzajamno uslovljavaju (Pavlović Breneselović, 2010a). Shodno tome, ističe se da priroda i kvalitet odnosa koji se uspostavljaju sa detetom i koje ono uspostavlja sa drugima, predstavljaju polazište, osnovu i podupirače za njegov celokupni razvoj i učenje, da se odražavaju na specifične i pojedinačne aktivnosti i interakcije deteta i sa detetom, kroz koje se odnosi dalje razvijaju (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2014; Pavlović Breneselović, 2012). Posebno se naglašava da je atmosfera za učenje pod uticajem načina na koji se odrasli odnose prema pitanjima i odgovorima dece, kao i načina na koji im omogućavaju međusobnu interakciju (Krnjaja, 2008).

Na osnovu iznetih perspektiva, može se zaključiti da se u vaspitanju i obrazovanju akcentat stavlja na odnose, a kao ključne dimenzije odnosa i osnovne vrednosti izdvajaju se: partnerstvo, kooperacija, kolaboracija, participacija, zajedničko odlučivanje, angažovanje i ravnopravno učešće u aktivnostima zajednice, deljenje zajedničkih interesa, ostvarivanje zajedničkih vrednosti i vizija, poverenje i iskreno deljenje odgovornosti i moći, međusobno poštovanje i razumevanje, uvažavanje različitosti, pravičnost, otvorena diskusija, sloboda izbora, mišljenja i govora.

1.3. Postmoderni pristup u razumevanju profesije vaspitača

Postmoderne perspektive o praksi vaspitanja i obrazovanja stavljaju vaspitača u nove uloge i pred nove zahteve. Kontekstualna specifičnost vaspitno-obrazovne prakse kao jedinstvenog i kompleksnog sistema građenja odnosa, koji je promenljiv, dinamičan, neizvestan, nepredvidiv i pun izazova, zahteva od vaspitača posebnu odgovornost, zasnovanu na osnovnim vrednosnim polazištima. Budući da profesija praktičara podrazumeva personalnu interakciju, ona ima i emocionalnu dimenziju (Nias, 1996 prema Van Veen & Lasky, 2005). Ove činjenice impliciraju da se profesija vaspitača sagledava kao etička i emocionalna praksa.

1.3.1. Sagledavanje profesije vaspitača kao etičke i emocionalne prakse

Dinamičnost, nepredvidivost i kontekstualnost prakse vaspitanja i obrazovanja implicira da se vaspitači neprestano suočavaju sa moralnim dilemama, i samim tim imaju moralnu odgovornost, što znači da moraju preuzeti odgovornost za sopstvene izbore i donošenje moralnih odluka za koje ne postoje nikakve definitivno dokazane smernice koje nude unapred nedvosmisleno dobra rešenja (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Pored toga, ukazuje se da su emocije praktičara neodvojive od njihovih moralnih namera i mogućnosti da postignu te namere (posebno od stepena u kom im uslovi rada dozvoljavaju da ih ostvare¹⁰), ali i da uprkos različitim ograničenjima, oni moraju preuzeti odgovornost za sopstvene postupke i njihove posledice (Hargreaves, 1998). Što se tiče emocija praktičara, polazi se od toga da kao što uspeh u ostvarivanju namera i postavljenih ciljeva može dovesti do osećanja sreće (Oatley, 1991 prema Hargreaves, 1998), tako i neuspeh u njihovom ostvarivanju može biti emocionalno poražavajuć i izazvati negativne emocije, kao što su anksioznost, razočarenje, ljutnja i osećaj krivice (Hargreaves, 1998). U okviru "sociologije srama" (eng. *sociology*

¹⁰ U tom pogledu, iznosi se kritički stav da se nedovoljno pažnje posvećuje razmatranju načina na koji društvena i organizaciona struktura ustanove (interakcije i odnosi kao socijalni i kontekstualni uticaji) oblikuju emocionalna iskustva praktičara, a uz to se navodi i da se taktičnost, brižnost ili strastvenost praktičara uglavnom tretiraju kao personalne dispozicije, privatne vrline ili moralne obaveze (Hargreaves, 2001, str. 1057 prema Levine Brown, 2011).

of shame) govori se o tome da „doživljavamo sram onda kada osećamo da nismo ispunili sopstvene ili tuđe moralne standarde u fundamentalnom smislu, i tada ne samo što posmatramo naša dela kao neadekvatna ili nesavršena (kao u slučaju krivice), već osećamo da su i naš integritet i naša priroda dovedeni u pitanje“ (Scheff, 1990, 1994a,b prema Hargreaves, 1998, str. 840). Iz poststrukturalističke perspektive u proučavanju emocija tvrdi se da karakteristike specifičnog konteksta (odnosi moći, ideologija i kultura) oblikuju proživljavanje emocionalnih stanja, te utiču na način izražavanja emocija i način na koji se o emocijama govori (Zembylas, 2005). To znači da se praktičarima u obrazovanju dozvoljava da osećaju određene emocije, dok se pojedine emocije zabranjuju (na primer, kroz moralne norme i eksplicitne društvene vrednosti kao što su objektivnost i neutralnost), te se određuje šta mogu ili ne mogu, pa čak i šta moraju da kažu o sebi i sopstvenim emocijama (Ibid).

Vaspitno-obrazovna praksa, kao emocionalna praksa, ne samo da aktivira osećanja praktičara, da utiče na njegova osećanja i na akcije (upravo na osnovu emocija i unutrašnjih doživljaja), već isto tako aktivira osećanja i utiče na osećanja i akcije onih sa kojima rade i grade odnose (Hargreaves, 1998). Budući da je ponašanje praktičara vođeno namerama, uverenjima, vrednostima, aspiracijama i emocijama, što se u krajnjoj instanci odražava na osećanja i ponašanje onih sa kojima je u kontaktu, ukazuje se na potrebu za moralnim rasuđivanjem koje se bazira na kognitivnom i emocionalnom razumevanju¹¹ (Hargreaves, 1998). Pored emocionalnog senzibiliteta, profesija praktičara iziskuje i „aktivni emocionalni trud“, koji podrazumeva težnju da se probude ili potisnu osećanja kako bi se sačuvala spoljašnja pribranost, a samim tim i potrebu za usaglašavanjem misli i osećanja (Hochschild, 1993 prema Hargreaves, 1998, str. 840). Levin Braun (Levine Brown, 2011) navodi mišljenja brojnih autora da očekivanja koja se postavljaju u vezi odnosa upućuju na to da je upravljanje emocijama deo profesionalne odgovornosti praktičara, te otvara pitanje o uticaju emocija i emocionalnih razmena na odnose između dece i praktičara.

Navedena shvatanja pre svega ukazuju na potrebu da vaspitač uviđa sopstvenu ulogu u emocionalnom i socijalnom ponašanju dece, i u celokupnoj atmosferi i odnosima koji se grade u zajednici prakse, što podrazumeva svest o sebi, drugima i međusobnim odnosima.

1.3.2. **Rekonceptualizacija uloga vaspitača kao refleksivnih praktičara**

Kompleksnost uloga vaspitača, i prepoznavanje etičke i emocionalne dimenzije njegove prakse, implicira sagledavanje uloge vaspitača kao refleksivnog praktičara.

Refleksivna praksa odnosi se na celokupan vaspitno-obrazovni proces, počevši od planiranja, preko realizacije ideja do evaluacije (Radulović, 2011). Refleksivna praksa se odnosi na sve aspekte i faze delovanja i mišljenja, što znači da obuhvata akcioni nivo, nivo promišljanja o akciji u kom se izgrađuju teorije o akciji, i nivo promišljanja o samim teorijama u kom se izgrađuju metateorije (Kansanen, 2000, str. 25 prema Radulović, 2011). Pored toga što se uzima u obzir jedinstvena veza mišljenja i delovanja, ovakvim pristupom se ukazuje na epistemološku spiralu spoznavanja i menjanja prakse, i uvažava se ne samo racionalno i osvešćeno, već i intuitivno saznanje (Radulović, 2007). Refleksivni praktičar teži da „kopa duboko po sopstvenoj ličnosti kako bi osvestio inače nesvesne instinkte, navike, vrednosti i naučena ponašanja koja oblikuju njegovu praksu“ i utiču na živote, postignuća, iskustva i aspiracije onih sa kojima radi (Neelands 2006, str. 17 prema Raphael, 2013, str. 117). Na osnovu navedenih tvrdnji, kao i mišljenja Cajhnera i Listona (Zeichner & Liston, 1996) može se zaključiti da su refleksivni praktičari demokratski i samokritički nastrojene ličnosti koje su

¹¹ Emocionalno razumevanje Denzin (Denzin, 1984 prema Hargreaves, 1998, str. 838) opisuje kao „intersubjektivni proces koji iziskuje da jedna osoba prođe kroz polje iskustva druge i da proživi ista ili slična iskustva koja je [ta druga osoba] doživela“, a uz to naglašava i da je subjektivna interpretacija tuđeg emocionalnog iskustva iz sopstvenog ugla ključna za emocionalno razumevanje. Pored toga, ukazuje se da emocionalno i kognitivno razumevanje „nikada nisu apsolutno odvojeni jedno od drugog, kao posebne, zasebne vrste iskustava“ (James, 1917, prema Hargreaves, 1998, str. 839), iako „emocionalni elementi koji su uključeni u interpretaciju tuđih (ili sopstvenih) postupaka funkcionišu sasvim različito od kognitivnih elemenata tog procesa“ (Hargreaves, 1998, str. 839).

posvećene sopstvenom profesionalnom razvoju, koje razumeju kompleksnost odnosa znanja, moći i akcije, koje neprestano kritički promišljaju o svojim verovanjima, stavovima, postupcima i njihovim moralnim osnovama, postavljajući sebi pitanje o tome kako i da li njihove akcije doprinose građenju atmosfere poštovanja, ravnopravnosti i pravednosti.

U daljem tekstu razmatraćemo šta se podrazumeva pod rekonceptualizacijom uloga vaspitača kao reflektivnog praktičara, pod kompetentnošću i odgovornošću vaspitača kao reflektivnih praktičara.

Sagledavanje vaspitača kao istraživača sopstvene prakse i kreatora sopstvenog razvoja i učenja

Ukazujući na različite tačke gledišta, razlike u proceni ili evaluaciji, te na značaj refleksije i razmene, Rinaldi (Rinaldi, 2003) zastupa ideje o praktičaru kao istraživaču, a o vaspitno-obrazovnoj ustanovi kao mestu istraživanja i kulturne elaboracije, mestu participacije u procesu zajedničkog konstruisanja vrednosti i značenja. Pavlović Breneselović (2010b) navodi da istraživanje vlastite prakse podrazumeva refleksiju i samoevaluaciju. Kroz refleksiju, sagledavanje prakse iz različitih perspektiva, sagledavanje i razumevanje situacija na novi način, kroz istraživanje sopstvene prakse i preispitivanje sopstvenih uverenja, razvija se praktična mudrost (*phronesis*, prema Aristotelu) koja čini osnovu kompetentnosti¹² praktičara (Pavlović Breneselović, 2014). Znanje kao praktična mudrost se razvija kroz iskustvo u praksi i zasniva na povezivanju teorije i prakse u specifičnom, konkretnom kontekstu (Brandenburg, 2008). Praktična mudrost se ne zasniva na određenom konceptualnom znanju (kao što su principi i pravila), već na percepciji koja nam omogućava da procenimo određenu situaciju i izaberemo oblik ponašanja koji odgovara toj situaciji, odnosno najprikladnije pravce delovanja relevantne za pojedinca (Korthagen et al., 2001 prema Brandenburg, 2008).

Budući da se vaspitač neprestano suočava sa jedinstvenim situacijama, novim pitanjima i izazovima koje rešava u skladu sa uverenjima, stavovima i osnovnim vrednosnim polazištima, od njega se očekuje ne samo da kreativno primenjuje, već i da razvija svoja znanja, umenja i veštine u realnom kontekstu (Pavlović Breneselović, 2014). Uviđanje kompleksne, dinamične, nepredvidive i neizvesne prirode prakse ukazuje na nemogućnost formulisanja standardizovanih rešenja za različite probleme i problemske situacije sa kojima se praktičari mogu susretati (Radulović, 2011). Upravo zbog toga se smatra da su „preispitivanje, prilagođavanje i menjanje deo posla, a ne posledica greške“ (Ibid, str. 82).

Argiris (Argyris, 1976) govori o dva modela istraživanja i učenja: model „jednostrukog okreta“ (eng. *single-loop model*) koji ostaje na spoljašnjim, manifestnim promenama i model „dvostrukog okreta“ (eng. *double-loop model*) koji uključuje preispitivanje polazišta, osnovnih vrednosti i osećanja, evaluaciju akcija i otvoren razgovor o greškama i neuspesima kako bi se učilo iz povratnih informacija i donosile adekvatnije odluke, naročito pri rešavanju problema. U modelu „dvostrukog okreta“ akcenat se stavlja na istraživanje u realnom vremenu, poverenje i raspodelu moći u odlučivanju, određivanju zadataka, sprovođenju akcije i upravljanju sredinskim uslovima (Ibid). Touzi, Viser i Sonders (Tosey, Visser & Saunders, 2012) navode da je koncepcija o procesu učenja koju su razvili Argiris i Šon (Argyris & Schön, 1978), pružila osnovu za razrađivanje modela učenja

¹² Pavlović Breneselović (2014) određuje kompetentnost kao „sistem uzajamno povezanih i uzajamno delujućih znanja, umenja i vrednosti“ (str. 31) koje se razvijaju u profesionalnoj praksi i ogledaju u sposobnosti da se pronalaze i koriste resursi za preuzimanje planirane akcije i ostvarivanje poželjnih ciljeva u datom kontekstu, a ne kao neko specifično znanje, veština ili stav. Rajović i Radulović (2007, str. 418-419) na sličan način ukazuju da „kompetencije predstavljaju složen sistem - sklop kognitivnih i praktičnih veština i sposobnosti, iskustava, strategija, navika, ali i emocija, vrednosti, motivacije, stavova..., kao i sposobnost njihovog uvremenjenog korišćenja, koje je adekvatno problemu“, odnosno da „kompetencije predstavljaju integraciju *deklarativnog* (znanje o), *proceduralnog* (znanje kako) i *kondicionalnog* (znanje kada) znanja“.

„trostrukog okreta“ (eng. *triple-loop learning*) za koji postoje različite konceptualizacije, počevši od fokusa na vrednostima, svrsi, principima ili paradigmatama koje su u osnovi ponašanja, strategija i postupaka, do onih koje naglašavaju reflektivnost i promene u procesu učenja. Jutas i saradnici (Yuthas et al., 2004, str. 239 prema Tosey, Visser & Saunders, 2012, str. 296) učenje „trostrukog okreta“ određuju kao „kontinuiranu refleksiju o procesu učenja, kontekstima u okviru kojih se učenje odvija, i pretpostavkama i vrednostima koji motivišu učenje i utiču na ishode [učenja]“. U razmatranju refleksivnosti, ovi autori se oslanjaju na koncept Argirisa i Šona (Argyris & Schön, 1978, str. 27 prema Tosey, Visser & Saunders, 2012, str. 295) o »sekundarnom učenju« (*deutero-leraning*¹³) koje određuju kao „učenje kako da se ostvari učenje jednostrukog i dvostrukog okreta“: učenje o učenju na prvom nivou („jednostruki okret“) podrazumeva učenje kako bi se poboljšao učinak, dok učenje učenja na drugom nivou („dvostruki okret“) podrazumeva učenje da se sprovodi istraživanje i refleksija o vladajućim varijablama, vrednostima i normama koje su u osnovi akcije. Po ugledu na Argirisa i Šona, Martin (Martin, 2013, str. 51) opisuje model učenja „trostrukog okreta“ na sledeći način: Kroz nivoe ciklusa učenja kreće se od preispitivanja akcija (evaluacija izbora i odluka koji su napravljeni), prema preispitivanju ličnih pretpostavki, percepcija i verovanja (evaluacija pretpostavki koje pokreću akciju i percepcija koje pokreću razmišljanja u određenom kontekstu) i konačno ka kreiranju značenja određenih pitanja u širem kontekstu (analiza sopstvenog mišljenja kroz čin metakognicije i razmatranje načina na koji to znanje može da se menja i prenosi na druge situacije).

Prepoznavanje značaja zajedničkog razvijanja programa sa decom i odraslima

Budući da su kontekst, struktura i kultura svakog predškolskog okruženja specifični, ukazuje se na uticaj kontekstualnih faktora na delovanje vaspitača, posebno u pogledu razvijanja programa, što podrazumeva profesionalnu autonomiju. U našoj zemlji se zvaničnim dokumentom Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta (Prosvetni pregled/Službeni glasnik, br. 16/2018) daje samo opšti okvir, zato što se očekuje da vaspitač razvija program zajedno sa decom, kolegama, roditeljima i drugim učesnicima iz lokalne zajednice. S obzirom na to da se kurikulum određuje kao »komplikovani razgovor« u kom su intelektualno i etičko rasuđivanje, kritičko razmišljanje i samo-reflektivnost od presudnog značaja za razmenu informacija (Pinar 2004, str. 8 prema MacDonald & Wiebe, 2011, str. 87), vaspitači su pozvani da se uključe u refleksiju i da podele svoju individualnu mudrost o kvalitetu predškolskog vaspitanja i obrazovanja i različitim pitanjima vezanim za razvijanje programa. Na taj način se kreira siguran prostor u kom se uvažavaju potrebe vaspitača da pripadaju i imaju pravo glasa. Da bi se vaspitači podsticali na promišljanje i odlučivanje o onome što je potrebno da bi se gradio kvalitet programa i prakse, pre svega je potrebno da imaju osećaj da se njihovo mišljenje uvažava i poštuje, odnosno da se veruje u njihovu kompetentnost.

Posebno je važno da se vaspitači ne prepuštaju rutini prilikom planiranja, razvijanja i realizovanja programa, što predstavlja poseban izazov, naročito tokom dugog niza godina radnog staža. U tom pogledu značajno je pomenuti mišljenje Smita (Smith, 2011)¹⁴: Onda kada praktičar razmatra određenu situaciju, on je pod uticajem onoga što se ranije dešavalo, koristi „repertoar predstava, metafora i teorija“ odnosno „referentni okvir“ za ono što bi moglo da se desi, te je u mogućnosti da se oslanja na određene rutine, ali i da prizivanjem sećanja izgrađuje teorije i odgovore koji se uklapaju u novonastalu situaciju. Međutim, Smit (Ibid) ukazuje na potrebu neprestanog vraćanja i preispitivanja „rutina u kojima su se nataložile prethodne misli i osećanja“, odnosno potrebu da se sa distance iznova promišlja o akcijama. Pored toga, Smit (Ibid) navodi da je „sposobnost da se oslanjamo na repertoar metafora i predstava koje omogućavaju postavljanje određene situacije u različite okvire“ veoma značajna za kreativnu praksu. Ovakvo shvatanje Smita

¹³ Termin *deutero-leraning* potiče od grčke reči *deuteros*, što znači „drugo ili sekundarno“ (Tosey, Visser & Saunders, 2012, str. 295).

¹⁴ Videti odeljak: The reflective practitioner – reflection-in- and -on-action, Para 7, 8, 9, 10, 13.

implicira da promišljanje o prošlim i sadašnjim situacijama olakšava donošenje odluka o neposrednim i budućim akcijama, ali i da se uz to podrazumeva inicijativa, inventivnost, kreativnost, pronicljivost i fleksibilnost.

Prepoznavanje povezanosti ličnog i profesionalnog razvoja

Korthagen (Korthagen, 2001, str. 6) ne samo da ukazuje da su uloge praktičara veoma kompleksne, već i da na njegovo ponašanje, iskustva i prerađivanje informacija utiče specifična, osobena kombinacija potreba, osećanja, briga, interesa, vrednosti, značenja, prioriteta, opredeljenja, predstava, uzora, tendencija u ponašanju, kao „unutrašnjih entiteta“ ("geštalta") koji čine nedeljivu celinu, kojih često nismo svesni, ili smo ih samo delimično osvestili, a razvijaju se na osnovu ranijih iskustava u životu. Uviđanje značaja kako kognitivnih, tako i etičkih i afektivnih, racionalnih i intuitivnih aspekata delovanja praktičara, implicira povezanost ličnog i profesionalnog razvoja. To znači da profesionalni razvoj podrazumeva kontinuiran "rad na sebi", a pre svega razvijanje svesti o ličnim snagama i slabostima, o sopstvenom stavovima, vrednostima, interesima, emocijama i tendencijama u ponašanju. Posebno se ističe da naše personalne karakteristike utiču na način na koji se drugi odnose prema nama, da naša vlastita verovanja, stavovi, iskustva i očekivanja oblikuju našu percepciju dečjeg ponašanja koja dalje utiče na naše ponašanje i reagovanje (Pavlović Breneselović, 2012). Međusobna uslovljenost personalnih karakteristika, ponašanja i odnosa koji se grade sa decom implicira potrebu da vaspitač neprestano teži podizanju nivoa samosvesti, svesti o drugima i međusobnim odnosima, kako bi bolje razumeo etičke dimenzije i posledice sopstvenih akcija i razvijao osetljivost za odnose i različite probleme sa kojima se susreće.

Prepoznavanje različitih vrsta znanja na kojima se zasniva praksa vaspitača

Kompleksnost profesije vaspitača ogleda se u različitim vrstama znanja na kojima se zasniva njihova praksa delovanja. Analiziranjem prikaza različitih autora (Brandenburg, 2008; Carr & Kemmis, 2004; Dana & Yendol-Hoppey, 2008; Pavlović Breneselović, 2014; Pešić, 2004b,c; Schön, 1987; Smith, 2011; Šefer, 2010; Zeichner & Liston, 1996), mogu se izdvojiti sledeće vrste znanja koja praktičari koriste u sopstvenom radu:

– **Teorijska znanja** ili **znanja za praksu**, koja podrazumevaju formalne teorije, koncepte, opštevažeća verovanja i znanja (o razvoju, učenju, vaspitanju i obrazovanju, programu, procenjivanju, praktičnoj delatnosti i strategijama...), koja se mahom stiču tokom formalnog obrazovanja.

– **Znanja u akciji** ili **znanja u praksi**, koja predstavljaju personalna, prećutna, implicitna znanja, verovanja i razumevanja na osnovu kojih intuitivno i spontano delamo (ponašamo se i komuniciramo), koja se grade kroz lično (životno, obrazovno i praktično) iskustvo, kroz ispitivanje sopstvenih pretpostavki i uverenja u akciji, i koja je uglavnom teško eksplicirati. Pod tim znanjima se podrazumevaju praktična znanja i veštine („znanja u upotrebi“) i kontekstualna znanja, koja vode naše poteze u praksi i pomažu nam da poslove obavljamo automatski, prirodno i lako. Ova znanja su ugrađena u našim obrascima ponašanja i u našem osećaju za stvari sa kojima izlazimo na kraj, a zasnivaju se na ličnom sistemu vrednosti, inspiraciji koja nas vodi u poslu i emocijama koje gajimo prema deci i pozivu.

– **Znanja o praksi, teorije o akciji** ili **teorije o praksi** su personalne teorije ili konstrukcije koje predstavljaju razumevanje prakse i pokušaj artikulacije, opisa znanja i percepcije prakse osvešćenih na osnovu posmatranja, praktičnog delovanja i refleksije. One se grade preispitivanjem vlastitih, ali i tuđih polazišta, pretpostavki, uverenja, iskustava i aktivnosti, šireg društveno-kulturno-političkog konteksta i suštinskih vrednosti (etike, filozofije i politike) vaspitanja i obrazovanja, odnosno

preispitivanjem i interpretacijom znanja i teorija, problematizovanjem i istraživanjem u kontekstu vlastite prakse.

Prepoznavanje značaja različitih oblika refleksije i nivoa refleksivnosti

Zagovornici kritičke refleksije (Brookfield, 1995 prema Pavlović, 2010; Carr & Kemmis, 2004; Pakman, 2000; Pešić, 2004a,c; Zeichner & Liston, 1996), zalažu se da predmet refleksivnog preispitivanja pored ličnih konstrukcija, fundamentalnih pretpostavki i ideala na kojima se zasniva lična „filozofija vaspitanja“, treba da budu i socijalne konstrukcije, dominantne ideologije, vrednosti i odnosi moći, institucionalni, kulturni i politički kontekst obrazovanja. Oni kritičku refleksiju posmatraju i kao individualni čin (refleksija kao samospoznaja, introspekcija, odnosno samorefleksija) i kao socijalni čin (kolaborativna socijalna praksa, grupno istraživanje ili preispitivanje, demokratska raspava, odnosno diskurs¹⁵). U kritičkoj refleksiji kao socijalnom činu u kom razgovaraju o svojim akcijama, razumevanjima, tumačenjima, spornim pitanjima, problemima i zagonetkama sa kojima se susreću, oni vide mogućnost da praktičari osveste i razjasne ono u šta veruju, što bi moglo da ih usmeri u pravcu preispitivanja postojećeg stanja i da ih osnaži za promene u sopstvenom radu. Refleksivna praksa sa drugima omogućava da akcione strategije mogu biti eksplicitno formulisane i otvorene za kritiku, što pruža osnovu praktičarima da rekonstruišu svoje teorije o akciji (Pakman, 2000). U situaciji grupnog istraživanja i preispitivanja se vidi prilika za kritičko preispitivanje i menjanje samih akcija i njihovih teorijskih osnova (menjanja prakse i razumevanja prakse) i to onda kada pojedinac pokušava da ih artikuliše i obrazloži drugima (odnosno kada pokušava da opiše ono što radi i zašto to radi) ili kada ih suprotstavi sa drugim (alternativnim) akcijama i tumačenjima (Pešić, 2004c).

Analizom prikaza različitih autora (Carr & Kemmis, 2004; Pešić, 2004c; Schön, 1987; Smith, 2011; Smith & Hatton, 1992 prema Vujisić Živković, 2005; Zeichner & Liston, 1996), mogu se razlikovati sledeći nivoi refleksivnosti:

– **Refleksija u akciji** podrazumeva promišljanje o onome što radimo dok to radimo (razmišljanje "na nogama"), koje se dešava uglavnom intuitivno i u problemskim situacijama, a vodi isprobavanju alternativnih strategija i postupaka tokom događaja („eksperimentisanju na licu mesta“) i njihovom procenjivanju (svesnoj evaluaciji). To uključuje potragu za našim iskustvima, povezivanje sa našim osećanjima, bavljenje našim znanjima, a podrazumeva i izgrađivanje novog razumevanja fenomena ili naše akcije u situaciji koja se odvija, kao i promenu u situaciji.

– **Refleksija o akciji** podrazumeva osvrtnje, gledanje unazad i otkrivanje šta se desilo, zašto, i šta to znači, odnosno promišljanje i kritičko analiziranje nakon praktičnog delovanja, koje se može odnositi na samu akciju i različite reakcije na ono što se događa (manifestno ponašanje), nameravane ili nenameravane posledice, efekte ili ishode akcije, odnos između akcije i namera ili ciljeva, kao i na znanja u akciji (implicitna znanja, verovanja i razumevanja) i teorije o akciji;

– **Refleksija o refleksiji** ili "**meta-refleksija**" (promišljanje o promišljanju i diskusiji koja je vođena), podrazumeva naknadno kritičko promišljanje, preispitivanje i analiziranje koje se može odnositi na znanja u akciji, teorije o akciji, i teorijska znanja, svest o sebi i predstave o drugima, sopstvene i tuđe stavove, vrednosti, uverenja, konstrukcije, emocije, iskustva i očekivanja, ključne dužnosti i odgovornosti profesionalnog poziva, interpersonalne veštine, moralne i etičke osnove akcija, pretpostavke i ciljeve kojima se vode prilikom rada, kao i na filozofska, etička i socijalna pitanja obrazovanja, kao što su: dominantne ideologije, fundamentalne demokratske vrednosti i

¹⁵ Habermas (Habermas, 1973 prema Carr & Kemmis, 2004, str. 141) ukazuje da diskurs omogućava da se proveravaju tvrdnje i norme koje se uzimaju „zdravo za gotovo“, odnosno da se prepoznaju ili odbacuju „problematične tvrdnje o istini“, te zastupa mišljenje da diskurs ne proizvodi ništa drugo osim argumenata i navodi da je u diskursu »snaga« argumenata „jedina dopustiva prinuda, dok je kooperativno traganje za istinom jedini dopustiv motiv“.

odnosi moći (pitanja ravnopravnosti, pravednosti i poštovanja različitosti), institucionalni, socio-kulturni i politički kontekst, ciljevi i svrha obrazovanja.

Sagledavanje vaspitača kao aktera društvenih promena i reformi u predškolskom vaspitanju i obrazovanju

Iz postmoderne perspektive naglašava se transformativna funkcija obrazovanja u kome je učenje proces menjanja i sebe i društva. Budući da se kritička refleksija sagledava i kao „politički čin“ sa demokratskim i emancipatorskim delovanjem, i sa fokusom na promišljanje o institucionalnom, kulturnom i političkom kontekstu obrazovanja, i etičkim dimenzijama profesionalnog poziva (naročito o problemima ravnopravnosti i socijalne pravde u obrazovanju), smatra se da praktičari moraju da preispituju socijalne i političke posledice sopstvenog ponašanja i da se osnaže ne samo za promene u sopstvenom radu, već i za pokretanje društvenih promena (Zeichner & Liston, 1996, str. 59-60). Posebno se naglašava da je veoma važno da praktičari postavljaju sebi pitanja o sopstvenim dužnostima i odgovornostima u društvu koje stremi ka demokratiji (Ibid). Žiru (Giroux 1988, prema Muro, 2012) ukazuje da praktičari u obrazovanju snose veliku odgovornost i mogu da biraju između reprodukcija postojećih normi i praksi ili mogu stvoriti prostor da se *status quo* dovodi u pitanje. Skreće se pažnja i na potrebu za preduzimanjem određenih akcija kako bi se problematične reforme obrazovanja dovele u pitanje, a kao prvi korak te akcije izdvaja se preispitivanje načina na koji se formulišu mišljenja vezana za promene, odnosno načina na koji se uobličava debata, kako bi se razotkrila šira, kompleksnija slika, postavili drugačiji okviri i razvile adekvatnije alternative rešenja (Kumashiro, 2012). Kar (Carr, 2008) ukazuje na značajnu ulogu praktičara u ispitivanju potencijalnih uticaja i osporavanju obrazovnih reformi i odluka, i to „posebno onda kada nisu direktno uključeni u njihovu realizaciju“ (str. 89). Ovakvo stanovište može pružiti osnovu za podsticanje i ohrabrivanje vaspitača da se uključuju u javnu debatu o različitim pitanjima vaspitanja i obrazovanja, naročito prilikom reformi vezanih za organizacionu strukturu predškolskih ustanova.

Pored navedenog, Kar (Carr, 1995, str. 34-35 prema Beck & Kosnik, 2006, str. 11) ukazuje na „teorijske moći“ koje poseduju praktičari u obrazovanju i na činjenicu da se pedagoška teorija „generiše iz iskustva praktičara“. Konceptom »normalnosti istraživanja« koji zastupa Rinaldi (Rinaldi, 2003, str. 3) upravo se izražava verovanje u mogućnost prevazilaženja dihotomije između teorije i prakse, zato što u takvom konceptu „teorija generiše praksu koja, zauzvrat, generiše nove teorije i nove perspektive o svetu“, te se teorije sagledavaju kao „praktične misli“ koje „dolaze iz prakse“, ali je i usmeravaju kao neka vrsta "orijentacije" i "vodiča". Uviđanjem činjenice da naše teorije proizvode naše tumačenje stvarnosti, Rinaldi (Ibid, str. 3) ukazuje na potrebu da se teorije „kontinuirano dovode u pitanje i proveravaju u razmeni sa drugima“. Posebno se ukazuje na značaj ohrabrivanja praktičara da razvijaju sopstvene teorije o obrazovanju iz svoje prakse i kroz sopstvenu praksu, odnosno da kritički ispituju aspekte prakse za koje osećaju da treba da budu unapređeni i da sistematski promišljaju kako (izgrađivanjem teorija) da ostvaruju promene¹⁶ (Whitehead, 1983 prema McNeaf, 2006). Smatra se da je od suštinskog značaja za dobru praksu da praktičari formiraju i reformišu teorije o sopstvenoj praksi, a posebno se naglašava da objašnjavanje i obrazlaganje može pomoći u razvijanju ličnih teorija (McNeaf, 2006). Pored toga, proces „teoretisanja“, kojim se povezuju i menjaju praksa i teorija, smatra se odlikom kreativnosti, razvijene svesti i kritičkog pristupa u unapređivanju kvaliteta života (McNeaf, 2006). Navedena shvatanja impliciraju potrebu ohrabrivanja vaspitača da neprestano kritički preispituju, dekonstruišu i rekonstruišu formalne teorije,

¹⁶ Proces u kom se teorija razvija iz prakse, što dalje utiče na reformu prakse i reformisanje teorija, naziva se procesom „teoretisanja“ (eng. *theorising*) i objašnjava se stavom Vajtheda da je teorija „ishod prakse“, i da je „deo globalne strategije *teoretisanja* koja je oblik prakse“ (McNeaf, 2006, str. 39).

ali i da je njihova participacija u prevazilaženju dihotomije između teorije i prakse, kao i u unapređivanju teorije i prakse od presudnog značaja.

1.3.3. Očekivanja i zahtevi koji se postavljaju pred profesiju vaspitača

Postmoderna perspektiva ukazuje na kompleksnu prirodu uloge vaspitača. Zahtevi koji se postavljaju pred vaspitače pre svega podrazumevaju kontinuirano učenje kroz problematizovanje i istraživanje (sopstvene) prakse, preispitivanje sopstvenog razumevanja profesije i neprestano traganje za odgovorom na pitanje šta znači biti dobar vaspitač (Pavlović Breneselović, 2014). Neizvesnost i nepredvidivost vaspitno-obrazovne prakse zahteva posebnu osetljivost za nenameravano, „očekivanje neočekivanog“, entuzijazam, fleksibilnost i profesionalnu autonomiju, inicijativu i spremnost za angažman u pravcu promena sopstvene prakse u zavisnosti od okolnosti, a pojedini autori naglašavaju i značaj intuicije i mudrosti vaspitača (Insley & Lucas, 2008; Fowler & Robins, 2008). Rad u dinamičnom okruženju zahteva neprestano postavljanje pitanja, kontinuirano praćenje i vrednovanje procesa sopstvenog rada, odnosno posvećenost preispitivanju i istraživanju različitih fenomena: sopstvenog mišljenja, pretpostavki, znanja, teorija, ideja, tendencija u ponašanju (Schön, 1987), načina reagovanja na probleme, ali i uzroka, posledica i okolnosti u kojima se problemi javljaju, položaja i uloge dece, odnosa sa decom i raspodele moći. Od praktičara u obrazovanju se posebno očekuje spremnost da ispituju značenja pojedinih događaja za konkretnu decu i u konkretnim situacijama (Radulović, 2011).

U daljem tekstu razmatraćemo zahteve koji se postavljaju pred vaspitača, uz napomenu da ih samo uslovno možemo svrstati u navedene kategorije, budući da postoje određena preklapanja i uzajamna povezanost.

Refleksivnost, kritički i istraživački duh, proaktivnost i otvorenost za promene

Od vaspitača se očekuje da ima istraživački i refleksivni pristup praksi kako bi neprestano produbljavao razumevanje prakse, odnosno da istražuje (sopstvenu) praksu i kritički je preispituje u različitim okolnostima, da problematizuje dominantne diskurse obrazovanja i traga za alternativnim rešenjima (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b; Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2014). Posebno se naglašava da refleksivni praktičari treba da budu otvoreni i spremni za promene (Radulović, 2011). Neprestano kritičko preispitivanje sopstvenog pedagoškog pristupa vodi boljem razumevanju vaspitno-obrazovne prakse i onoga što se u njoj dešava, što predstavlja uslov za promene. Dakle, da bi unosi promene u sopstvenu praksu, vaspitač mora da menja i način na koji je razume i interpretira, a da bi do toga došlo, potrebno je da osvesti lične, implicitne pedagoške stavove i vrednosti koje su u osnovi njegove prakse, kao »znanja u akciji« (Pešić, 2004b, c). Iz ove perspektive, problematizovanje i menjanje prakse u zavisnosti od okolnosti, postavlja se kao imperativ.

Od vaspitača se takođe očekuje da ima proaktivan stav prema svom poslu (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2014), drugim rečima, od njega se očekuje preduzimanje inicijative i odlučne akcije, što znači da ne treba da čeka da se problemi dese ili da određena situacija postane izvor sukoba ili krize, kako bi delao i unosi promene.

Navedena shvatanja impliciraju da je važno da se vaspitači osećaju "komotno" u susretu sa neizvešnošću, promenama i raznim izazovima na koje nailaze u svakodnevnom poslu, da je potrebno da budu fleksibilni u pristupu prema radu, da budu otvoreni za promene, spremni da preuzimaju rizike, da isprobavaju nove načine rada, da prihvataju i/ili istražuju nove ideje, da preispituju svoje percepcije. Rinaldi (Rinaldi, 2003, str. 1) je, baveći se pitanjem odnosa naučnog istraživanja i istraživanja prakse, problematizovala tendenciju da se iskustva i emocije koje su karakteristične za

»naučna« istraživanja (kao što su nepredvidivost, neizvesnost, radoznalost, zadivljenost, začuđenost, zbunjenost, nedoumica, zabrinutost, sumnjičavost, nagađanje i konfuzija), posmatraju kao trenuci slabosti, „krhkosti, nesigurnosti“, koje je potrebno što pre prevazići. Pored navedenog, razlog za teško prihvatanje pravih promena, po njenom mišljenju, leži i u tome što promene obično „uzdrmaj« naše referentne okvire tako što nas navode da gledamo na svet novim očima“ i podrazumevaju da budemo otvoreni za nešto što je „drugačije i neočekivano“ (Rinaldi, 2003, str. 2). Ona ukazuje na činjenicu da smo skloni „da prihvatimo status quo, ono što nam je poznato i što je već isprobano“, da „branimmo našu normalnost... norme i pravila koje već poznajemo“, čak i ako nismo zadovoljni i kada to u nama izaziva stres, konfuziju i beznadežnost, što samim tim isključuje traganje i istraživanje kao svakodnevni pristup i vrednost u praksi (Ibid, str. 2). Umesto da se „normalnost“ postavlja u opoziciju sa istraživanjem, Rinaldi (Ibid, str. 2) predlaže koncept »normalnosti istraživanja«, po kome se istraživanje definiše „kao stav i pristup u svakodnevnom životu“ i u ustanovi, kao „način razmišljanja za sebe i razmišljanja sa drugima, način odnosa sa drugima, sa svetom oko nas i sa životom“. Pritom navodi da snagu i hrabrost za takvu radikalnu promenu, možemo pronaći ukoliko se ugledamo na decu, zato što su, kako tvrdi, deca veliki istraživači, koji se rađaju tragajući za smislom života i sopstvenog postojanja, značenjem i smislom postojećih konvencija, običaja i navika, postavljenih pravila i pruženih odgovora (Ibid). Samim tim, veruje da nam deca, ukoliko znamo kako da slušamo decu, njihova pitanja i odgovore, mogu vratiti „zadovoljstvo divljenja, čuđenja, sumnje“, snagu i hrabrost za suočavanje sa neizvesnošću, sa onim što je neistraženo i nepoznato, sa greškama i zabludama, „radost traganja i istraživanja“, odnosno zadovoljstvo pitanja »zašto« (Ibid, str. 2).

Senzitivnost za odnose, responzivnost i empatičnost

Zastupanje mišljenja da odnosi sa odraslima, decom različitog uzrasta i vršnjacima predstavljaju osnovu za razvoj i učenje deteta, i da je veoma važno uzeti u obzir način na koji i deca i vaspitači doživljavaju odnose (interakciju, verbalnu i neverbalnu komunikaciju), implicira zahtev da vaspitač ima razvijenu senzitivnost za odnose koji se grade u zajednici prakse. Posebno se ističe da senzitivni praktičar ima razvijenu sposobnost da prepozna motive i uzroke određenog ponašanja, da oseti šta je prikladno i ispravno da se uradi u zavisnosti od dečje individualne prirode, ali i okolnosti (van Manen, 1995 prema Hargreaves, 1998). Ukazujući da je ljudsko razumevanje uvek intersubjektivno, Rinaldi (Rinaldi, 2003) kao uslov za razumevanje navodi potrebu da prepoznamo lična i kulturna ograničenja, da budemo otvorenih srca i umova, da pokazujemo saosećanje i darežljivost, te naglašava da „dubina razumevanja“ zavisi od „sposobnosti da se iskuse radoznalost, strasti, radosti i ljutnje drugih“, koja podrazumeva prerađivanje onoga što se opaža, empatiju i identifikaciju (Ibid, str. 4). Ona međusobno razumevanje vidi kao jedan od ciljeva obrazovanja i veruje da se time može doprineti promeni kulture i dijaloga u uđoj i široj zajednici (Ibid).

Navedena shvatanja impliciraju da je potrebno da vaspitač uvek ima u vidu da se dobrobit male dece i kvalitet prakse u ranom detinjstvu povezuju sa toplim, recipročnim odnosima između odraslih i dece. Naročito je važno da vaspitač bude responzivan za potrebe dece, da pokazuje empatiju, brižnost i poštovanje prema deci.

Spremnost na dijalog, otvorenost za višeperspektivnost, poštovanje različitosti, posvećenost ravnopravnosti i pravičnosti

Postmoderna perspektiva u prvi plan stavlja negovanje dijaloga u odnosima, pri čemu se velika pažnja posvećuje „umetnosti slušanja“, odnosno „slušanja drugih iz njihovog sopstvenog položaja i iskustva“, bez nametanja ličnog razumevanja (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 39). To pre svega znači da vaspitač treba da bude otvoren za višeperspektivnost i različitost, bez predrasuda. U tom

kontekstu, ukazuje se da razlike treba uzimati za ozbiljno, „tretirati ih kao priliku, a ne kao pretnju“, te da odnos prema drugima ne treba da se zasniva na težnji da ih činimo istima (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 57). Različitost ne treba sagledavati kao deficit, već kao vrednost koju treba prihvatiti i poštovati kako bi se negovala ravnopravnost u obrazovanju (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2014). Smatra se da različitosti predstavljaju priliku za učenje, za preispitivanje odnosa moći i za izgrađivanje sopstvenog identiteta¹⁷ (Mac Naughton, 2003 prema Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2014). Po pitanju moći, ukazuje se da odnosi između odraslih i dece, pored izražavanja ljubavi i naklonosti, uključuju i upotrebu moći, te da je neophodno uzeti u obzir način na koji odrasli održavaju i koriste moć, kao i dečju otpornost na tu moć i otpor prema moći (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). U tom kontekstu, od vaspitača se očekuje da uvažava dostojanstvo dece i njihove različitosti, da podržava i promoviše dečja prava, naročito pravo na slobodu izbora, mišljenja i govora, kao osnovne vrednosti demokratskih odnosa. Shodno tome, ukazuje se na značaj aktivnog slušanja, vođenja diskusije i dijaloga (Pavlović Breneselović, 2010b), značaj pravičnosti i otvorenosti uma vaspitača. Uz to, vaspitač treba da poštuje i podržava interakciju između dece, odnosno da pruža podršku deci da rade zajedno i razvijaju jake društvene odnose (Langford, 2010). To znači da orijentacija vaspitača ne treba da bude samo ka razvijanju individualnosti, autonomije, samosvesti, samopoštovanja, kapaciteta za samoodređenje, samopotvrđivanje, samospoznaju i samoregulaciju, već i ka razvijanju kolektivne svesti, svesti o međuzavisnosti, ravnopravnosti, kapaciteta za saradnju, zajedničko angažovanje i solidarnost sa drugima. To dalje implicira da vaspitač treba da gradi partnerski odnos, kog karakterišu uzajamna saradnja, poverenje, ravnopravna raspodela moći i odgovornosti, da gradi atmosferu otvorene diskusije i zajedništva, da gradi atmosferu međusobnog prihvatanja, uvažavanja, poštovanja i razumevanja, kako bi se razvio osećaj pripadanja.

Usmerenost na osnaživanje i emancipaciju dece

Pavlović Breneselović (2012) ističe da vaspitači ne treba da budu orijentisani na „vladanje i upravljanje detetom“, odlučivanje umesto deteta, kao ni na „pokroviteljstvo“ i preteranu zaštitu deteta, već je potrebno da preuzmu „odgovornost za stavljanje svoje moći u funkciju ojačavanja deteta i njegovih kapaciteta“ (str. 144). To podrazumeva rekonceptualizaciju socijalnih uloga dekonstruisanjem hijerarhijskih odnosa, odnosno zamenu obrasca moći od *moći nad* drugima u obrazac *moći za* i *moći sa* drugima (Ibid). U prilog navedenom stanovištu, Pavlović Breneselović (Ibid, str. 144) objašnjava da vaspitač ne treba da teži kontrolisanju dečjeg ponašanja, naročito ne primenjujući kazne (»moć nad«), već treba da neguje dijalog omogućavajući im da donose zajedničke odluke (»moć sa«), ali i da pruža mogućnost deci da prave vlastiti izbor i da podržava razvoj dečje samokontrole (»moć za«), samopouzdanja, osećanja vlastite vrednosti i samostalnosti (»unutrašnja moć«). Dakle, očekuje se da vaspitač kroz dijalog, kolaboraciju, solidarnost i kolektivnu akciju pruža podršku dečjem učenju i razvoju (unutrašnje) moći (snaga, kompetencija i potencijala), odnosno da teži osnaživanju dece i njihovih individualnih kapaciteta, samopouzdanja, osećanja vlastite vrednosti, samostalnosti i samokontrole (Pavlović Breneselović, 2012), i da im pruža podršku za razvijanje vršnjačkih odnosa (Brooker, 2008). Osnaživanje deteta posebno se ogleda u pružanju mogućnosti, podrške i pomoći detetu koje su mu potrebne za razumevanje i kontrolisanje sopstvenih želja, potreba i namera; za razumevanje sopstvenog i tuđeg psihičkog stanja; za ponovno uspostavljanje narušenih i trenutno prekinutih odnosa, odnosno za razvijanje veština potrebnih za razrešavanje konflikata i građenje kooperativnih odnosa sa drugima; za razvijanje kompetencija i novih veština, naročito socijalnih veština (Pavlović Breneselović, 2012). Pored toga, od vaspitača se očekuje da „štiti dete od onoga čega se plaši i opasnosti kojih i ne mora biti svesno“, ali i „da postavlja jasne granice u

¹⁷ Zagovornici poststrukturalizma tvrde da svaki pojedinac poseduje pokretačku snagu (koja se odnosi na ono što se svesno i nesvesno misli i oseća o sebi i svojim odnosima prema svetu), odnosno moć da aktivno izgrađuje i oblikuje sopstveni identitet i determiniše svoje akcije (Arthur et al., 2012).

ponašanju i očekivanjima na način koji je dosledan i sa uvažavanjem“ (Pavlović Breneselović, 2012, str. 144).

Postmoderne perspektive posebno upućuju na značaj razvijanja samokontrole i odgovornosti kod dece. Preuzimanje odgovornosti podrazumeva ne samo odgovornost za sopstveno učenje i kreiranje značenja, već i za konstrukciju i donošenje moralnih odluka, zato što nismo više u mogućnosti da „odbacimo tu odgovornost“ i konformistički prihvatamo „univerzalna pravila i apsolutne istine“ koje se reprodukuju „kroz procese kulturne transmisije“ (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 56). To znači da su i deca dobila veću odgovornost za sebe i za ostvarivanje sopstvenih mogućnosti, za formiranje i oblikovanje sopstvenog razumevanja sveta, znanja, identiteta i načina života, što iziskuje visok stepen samokontrole ili samoupravljanja sopstvenim izborima i akcijama (pojedinačno i kolektivno), verovanje u sopstvenu sposobnost odlučivanja i argumentovanja svojih stavova, kao i visoko razvijene kapacitete za učenje, samo-refleksiju i komunikaciju (Ibid). Iako se ukazuje na činjenicu da se može ugroziti bezbednost dece i stvoriti osnova za alijenaciju ukoliko im se omogući da preuzmu odgovornost za sopstvene izbore, odluke i akcije, ipak se smatra da im se na taj način može pružiti povoljna prilika da uviđaju svoje mogućnosti, da eksperimentišu, da koriste svoju radoznalost i kreativnost (Ibid). Polazeći od toga da su mala deca aktivni učesnici u ko-konstruisanju znanja, kritički i maštoviti mislioci koji imaju „mnogo jezika“, ukazuje se da je potrebno omogućiti im da razvijaju niz kompleksnih sposobnosti potrebnih za dalje učenje i aktivno učešće u zajednici, a među njima se izdvajaju sposobnosti: „da se prilagode novim situacijama; da zauzimaju kritički stav; da prave izbore; da integrišu različita iskustva u zajednička razumevanja; da prihvate perspektive drugih; da artikulišu svoj sopstveni stav i da uspešno komuniciraju; da preuzimaju inicijative i da budu samo-asertivni“ (Denzik, 1997 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 83).

Usmerenost na izgrađivanje i razvijanje zajednice učenja

Zajednica učenja, kako navode Krnjaja i Pavlović Breneselović (2014), razvija se kroz razmenu između odraslih i dece, između dece, kao i između odraslih. Kolaboracija, kooperacija, svrsishodna participacija, zajedničko odlučivanje, angažovanje i ravnopravno učešće u aktivnostima zajednice sagledava se kao način interaktivnog učenja i razvoja (dece i odraslih), pri čemu se akcenat stavlja na ko-konstrukciju značenja. U tom pogledu uslovno možemo razlikovati dve dimenzije - usmerenost vaspitača na izgrađivanje i razvijanje zajednice učenja u neposrednom kontaktu sa odraslima i u neposrednom kontaktu sa decom.

1) Usmerenost vaspitača na izgrađivanje i razvijanje zajednice učenja u neposrednom kontaktu sa odraslima

Kada se govori o odraslim članovima zajednice koja uči, naglašava se da njih povezuje težnja ka kontinuiranom preispitivanju pretpostavki, verovanja i vrednosti koje su u osnovi vaspitno-obrazovne prakse, odnosno težnja ka kolaborativnom istraživanju i razvijanju prakse, kao i uverenje da se ideje mogu sprovesti u akciju ukoliko se ulažu zajednički naponi, izgrađuje međusobno poverenje i preuzme kolektivna odgovornost (Pavlović Breneselović, 2010b). Budući da postoji mnoštvo različitih perspektiva, posebno se ukazuje na potrebu za konstruktivnim preispitivanjem razlika i traganjem za rešenjima kojima bi se prevazišla parcijalna sagledavanja¹⁸ (Ibid). Pored toga, smatra se da dijalog, deljenje moći, podrška, uvažavanje i razmena mogu pružiti osnov za građenje zajedničkog značenja, ali i za osnaživanje i emancipaciju, odnosno jačanje kapaciteta za učenje, razumevanje i menjanje vaspitno-obrazovne prakse (Pavlović Breneselović, 2010c). Upravo zbog toga, vaspitači bi trebalo da imaju u vidu da otvoreni dijalog i zajedničko istraživanje predstavljaju

¹⁸ Organizacija koja uči se na taj način sagledava kao »mesto gde ljudi konstantno otkrivaju kako kreiraju svoju realnost i kako je mogu menjati« (Senge, 2002 prema Pavlović Breneselović, 2010b, str. 239).

osnovu za osećaj individualnog doprinosa u odnosima i za razumevanje onoga što je potrebno promeniti kako bi svi pripadnici zajednice kontinuirano učili, razvijali se i unosili promene. Na osnovu identifikovanih potreba, vaspitači kao članovi zajednice učenja treba da teže da razmatraju, preispituju, analiziraju i integrišu nove uvide i razumevanja u sopstvenu praksu. Pavlović Breneselović (2010b, str. 239) ukazuje da se u zajednici učenja akcenat stavlja na proces promene, dok se suština promene vidi u menjanju „mentalnih modela“ članova zajednice, što je, kako navodi, moguće ostvariti kroz dijalog i preispitivanje suštinskih pitanja obrazovanja koja nadilaze pojedinačne pedagoške teme, a to su pitanja vrednosti i svrhe obrazovanja. Time upućuje na značaj razmene među članovima zajednice, koja može da vodi promenama na ličnom planu, promenama u načinu percipiranja i doživljavanja sveta, ali i u načinu poimanja kvaliteta, što se u krajnjoj instanci može manifestovati promenama u području delovanja (Ibid). Pored toga, naglašava da se svrha obrazovanja ne vidi u „pukoj efikasnosti“, već u „traganju za smislom“ (Banathy, 1991 prema Pavlović Breneselović, 2010b, str. 245), te da akcenat treba staviti na kolektivnu odgovornost, zajedničko sagledavanje smisla i svrhe obrazovanja, kao i na kolaborativnu akciju (Pavlović Breneselović, 2010b). To znači da vaspitač pre svega treba da bude svestan da zajednica učenja podrazumeva participaciju, odnosno koordinisano planiranje, refleksiju i evaluaciju akcija. Pored toga, potrebno je da vaspitači kao članovi zajednice učenja, neguju refleksivni dijalog¹⁹, kroz koji se »izgrađuje osećanje povezanosti i pripadništva i kreira emocionalno i kognitivno bezbedna zona za protok ideja bez procenjivanja« (Kruse et. al., 1994 prema Pavlović Breneselović, 2010b, str. 240). Vaspitači bi trebalo da imaju u vidu da promovisanjem refleksivnog promišljanja i dijaloga omogućavaju da se postojeća praksa dovodi u pitanje, analizira i preispituje, dok deljenjem i uvažavanjem individualnih znanja, veština i sposobnosti, mogu omogućiti kreiranje razumevanja kako o onome što je poznato, tako i o onome što se ne zna o kvalitetu vaspitno-obrazovne prakse. Navedena shvatanja upućuju da vaspitači treba da teže da deprivatizuju sopstvenu praksu. Deprivatizacijom prakse, koja se ogleda u procesu deljenja, posmatranja prakse i diskutovanja o svojoj praksi, članovi zajednice mogu da uče i da razvijaju odnose (Kruse et. al., 1994 prema Pavlović Breneselović, 2010b).

2) Usmerenost vaspitača na izgrađivanje i razvijanje zajednice učenja u neposrednom kontaktu sa decom

Postmoderna perspektiva ukazuje da su deca sposobna da kreiraju značenja iz iskustva, te da je uloga odraslih da aktiviraju dečje kompetencije za kreiranje značenja (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). To pre svega znači da u neposrednom radu sa decom orijentacija vaspitača ne treba da bude usmerena na prenošenje znanja, već na razvijanje dispozicija za učenje, na proces učenja i istraživanja, na podržavanje i nadograđivanje kapaciteta kroz participaciju sa odraslima i drugom decom. Krnjaja i Pavlović Breneselović (2014, str. 161) ukazuju da se u razmeni između dece i odraslih ponekad može desiti da deca budu ta koja „vode“, a da odrasli budu „sledbenici“, kao i obrnuto. Ovakva stanovišta impliciraju i da vaspitači treba da podstiču decu da rade zajedno, kao grupa, da pružaju podršku jedni drugima i angažuju se zajedno. Benet (Bennett, 2008, str. 5-6) ističe da svako dete ima „mišljenja koja su vredna slušanja i ima pravo i kompetentnost za participaciju u kolektivnom donošenju odluka“. Rinaldi (Rinaldi, 2003) zastupa mišljenje da su dečja pitanja i odgovori dragoceni, i navodi da dečje teorije odslikavaju potrebu za traganjem i istraživanjem, razmenom i zajedničkim konstruisanjem značenja sveta i događaja iz života. Shvatanje deteta kao kompetentnog bića za sobom povlači zahtev da vaspitač uvažava dečje snage, iskustva, perspektive, mišljenja, očekivanja, predloge i ideje, da podržava dečju radoznalost, inicijativu i napor. Kako ističu Krnjaja i Pavlović Breneselović (2014, str. 160), pružanje podrške deci treba da proizilazi „iz uverenja i poverenja u njihovu kompetentnost, u ono što znaju i mogu, a ne iz shvatanja o tome šta deci nedostaje“, šta im treba ili šta treba da znaju. To pre svega znači da vaspitači treba da imaju poverenje

¹⁹ Refleksivni dijalog se shvata kao „proces učenja u kome se kroz razumevanje polazišta drugog i preispitivanje potisnutih vlastitih pretpostavki, izgrađuje zajedničko značenje i zajednički smisao i svrha (norme, verovanja i vrednosti kao osnov za akciju)“ (Kruse et. al., 1994 prema Pavlović Breneselović, 2010b, str. 240).

u razvijajuće kapacitete deteta i njegove vlastite strategije učenja kroz odnose, igru i zajedničko učešće (Pavlović Breneselović & Krnjaja, 2014). Potrebno je da vaspitači pružaju podršku deci da pronalaze smisao u onome što rade i da razvijaju odnose (Fowler, Robins et al., 2008; Insley & Lucas, 2008). Vaspitači treba da budu usmereni na kolaborativno razvijanje zajednice prakse, što bi podrazumevalo uvažavanje angažovanja i učešća dece i posvećenost zajedničkim interesima i kolaborativnom rešavanju problema. Rinaldi (Rinaldi, 2003, str. 3) stavlja akcenat na kreiranje konteksta u kom rešenje za određene probleme vodi ka novim pitanjima, novim očekivanjima ili novim promenama, u kom deca mogu uviđati da postoje i oni problemi koje nije lako rešiti i za koje ne postoji odgovor. Ona zastupa mišljenje da se deca mogu osećati sigurnije i da odrasli u njihovim očima mogu izgledati važnije ukoliko im prenose ubeđenje da za svako pitanje postoji pravi odgovor, ali upozorava da to nikako ne treba činiti, zato što onda ne bi imali osećaj da su njihova začuđenost i njihova otkrića zaista cenjena i da su korisna, izgubili bi »zadovoljstvo istraživanja«, zadovoljstvo zajedničkog traganja za odgovorima i zajedničkog konstruisanja značenja (Ibid, str. 3). Ona veruje da deca mogu da nas vole, uvažavaju i cene čak i kada ne znamo odgovore ili ne znamo kako da odgovorimo, kada pokazujemo sumnjičavost i nesigurnost, kao i da umeju da „cene činjenicu da smo rame uz rame sa njima u potrazi za odgovorima“ (Ibid, str. 3).

Pored toga što je potrebno da teorije i ideje dece uzimaju za ozbiljno i detaljno ih razmatraju, ukazuje se da vaspitači, po potrebi treba i da ih preispituju i dovode u pitanje, da moraju biti spremni da se suoče sa njima i izazovu ih, odnosno da moraju preuzeti odgovornost da istovremeno slušaju decu i da im pružaju mogućnost uvida u suprotne zamisli i slike (Dahlberg, Moss & Pence, 1999). Upravo zbog toga se naglašava potreba da reflektivni praktičari pružaju deci podršku i inspirišu tematske projekte zasnovane na svakodnevnom iskustvima, da im obezbede prostor za aktivnosti i odnose, mogućnost i sredstva da zajednički istražuju i rešavaju probleme, da pregovaraju, tumače i kreiraju značenja, da ko-konstruišu znanja i identitet²⁰, „da se izražavaju na mnogim jezicima“ i na taj način preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 76). Smatra se da vaspitači treba da stimulišu učenje kroz rad na projektima kako bi se podržavao „integrisan, istraživački i kreativan pristup učenju“ i podjednako uvažavala »planirana« i »spontana« iskustva (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2014, str. 161). Vuds i Džefri (Woods & Jeffrey, 1996 prema Hargreaves, 1998, str. 835) su na osnovu empirijskog istraživanja došli do zaključka da praktičare koji rade sa malom decom čini naročito kreativnim to što njihovi odnosi u grupi odišu „interesovanjem, entuzijazmom, istraživanjem, uzbuđenjem, otkrićem, preuzimanjem rizika i zabavom“. Iznad svega, veruje se da praktičari, ukoliko doživljavaju i sebe i decu kao istraživače, mogu raditi sa zadovoljstvom i entuzijazmom, bez obzira na dugi niz godina radnog staža (Rinaldi, 2003). Uostalom, Pavlović Breneselović (2012) navodi da interakcije između odraslog i deteta pružaju i „odraslom priliku da uči, razvija se i menja, spoznavajući kroz njih dete, sebe i prirodu i smisao ljudskog funkcionisanja“ (str. 133).

Promovisanje participativne i kritičke lokalne demokratije: kolaboracija i partnerstvo sa roditeljima i lokalnom zajednicom

Kako ističu Dalberg, Mos i Pens (Dahlberg, Moss & Pence, 1999), postmoderna perspektiva upućuje da predškolske ustanove imaju potencijal da budu mesta gde roditelji, političari, poslodavci, sindikati i građani mogu zajedno sa vaspitačima i decom da se uključe u dijalog o nizu tema, a naročito upućuju na potencijal predškolskih ustanova za uspostavljanje i jačanje mreža odnosa

²⁰ U prilog ovakvom stanovištu Dalberg, Mos i Pens (Dahlberg, Moss & Pence, 1999) zastupajući postmodernu perspektivu ukazuju da se znanje (kao i identitet i kultura) konstruiše i rekonstruiše u odnosima sa drugima, odnosno da je znanje ko-konstruisano, pa se samim tim sagledava kao „perspektivno i dvosmisleno, kontekstualizovano i lokalno, nepotpuno i paradoksalno, i proizvedeno na različite načine“ (str. 55) i upravo zbog toga se može posmatrati kao neprestana konverzacija u kojoj se ne daje prednost nijednoj strani i ne traži konsenzus ni konačna istina, zato što ne postoji apsolutno znanje niti apsolutna realnost koji čekaju da budu otkriveni.

između dece, između odraslih (roditelja i drugih odraslih angažovanih u ustanovi) i između dece i odraslih. Ovakvo stanovište implicira da vaspitač treba da pruža mogućnost roditeljima i pripadnicima lokalne zajednice da zajednički rasuđuju o pedagoškom radu, kako bi se došlo do dubljeg razumevanja, i da negovanjem refleksivnog i analitičkog odnosa podstiče reciprocitet i poverenje, saradnju i solidarnost, kako bi se, po rečima Dalberga, Mosa i Pensa (Dahlberg, Moss & Pence, 1999), dao smisao zajednici. To dalje znači da vaspitač treba da teži da deprivatizuje svoju praksu, kako bi promovisao participativnu i kritičku lokalnu demokratiju. Vaspitač bi trebalo da ima u vidu da demokratska politika predškolskih ustanova podrazumeva angažovanje građana u sledećim aspektima (Bennett, 2008): odlučivanje o ciljevima, praksi i okruženju u kom deca rastu i razvijaju se; evaluacija pedagoškog rada; osporavanje dominantnih diskursa, ključnih pretpostavki i vrednosti u osnovi prakse; pokretanje promena. Da bi promovisao participativnu demokratiju, potrebno je da vaspitač pre svega bude svestan da se participacija zasniva na uverenju da stvarnost nije objektivna, da je kultura proizvod društva i da se neprestano razvija, da je znanje pojedinaca samo parcijalno, te da je za razvijanje različitih projekata, zasnovanim na zajedničkim vrednostima, svačija tačka gledišta relevantna u dijalogu (Bennett, 2008). Dalje, smatra se da razvijanjem poverenja kroz dijalog i zajedničke aktivnosti, vaspitač omogućava građenje zajedničkog razumevanja i utiče na osnaživanje i porodica i zajednice (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013b; Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2014). Pored toga, potrebno je da vaspitač ima u vidu da kolaboracija i partnerstvo između porodice, vrtića i zajednice može obezbediti kontinuitet iskustava, učenja i participacije dece u različitim kontekstima (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2014).

2. Inicijalno obrazovanje vaspitača iz perspektive postmodernih teorijskih polazišta

Rekonceptualizacija vaspitanja i obrazovanja u ranom detinjstvu, uviđanje kompleksnosti profesije i uloga vaspitača kao reflektivnih praktičara, zahtevaju promene u pristupu i programu njihovog inicijalnog obrazovanja zasnovane na međusobno isprepletanim polazištima poststrukturalizma, socio-kulturne teorije, kritičke pedagogije i pedagogije odnosa. Ove promene odnose se ne samo na promene ciljeva, metoda i sadržaja inicijalnog obrazovanja, već i položaja studenata u obrazovnom procesu. Zastupa se mišljenje da studenti treba da se uzimaju za ozbiljno, da rad sa njima treba da se zasniva na njihovim interesima, brigama, kao i želji da razviju određene veštine (Korthagen, 2001), da je potrebno podržavati i poštovati njihovu sposobnost za razumno rasuđivanje o sopstvenom učenju i pravcu tog učenja (Bullough, 2003), odnosno da nastavnik treba da im dozvoli da sami odluče šta je važno, umesto da im on govori šta je važno (Muro, 2012). Navedene tvrdnje impliciraju da se studenti sagledavaju kao kompetentni, aktivni učesnici u vlastitom obrazovanju, drugim rečima, kao kreatori sopstvenog razvoja i učenja i ko-kreatori programa sopstvenog obrazovanja. Iz navedenog sledi i važnost davanja glasa studentima, ohrabrivanja participacije, uvažavanja njihovih iskustava, perspektiva, mišljenja, potreba, očekivanja, predloga, inicijative i doprinosa.

2.1. Vrednosti i ciljevi u koncipiranju i realizaciji programa inicijalnog obrazovanja vaspitača

Očekivanja vezana za uloge i odgovornosti vaspitača impliciraju da se u konceptualizaciji programa njihovog inicijalnog obrazovanja treba težiti sledećim vrednostima i ciljevima²¹: Razvijanje društvene svesti, samosvesti, refleksivnosti, kritičkog i istraživačkog duha, proaktivnosti i otvorenosti za promene; Emancipaciji i (ličnom i profesionalnom) osnaživanju studenata - razvijanju samostalnosti, samopouzdanja, samouverenosti i kapaciteta potrebnih za suočavanje sa nesigurnošću i neizvesnošću u kompleksnim kontekstima vaspitno-obrazovne prakse; Razvijanju veština potrebnih za definisanje problema i kapaciteta za (kolaborativno) rešavanje problema; Razvijanju kapaciteta potrebnih za građenje efikasnih i pravednih odnosa - razvijanju senzitivnosti za odnose, responzivnosti i empatičnosti, veština slušanja, dijaloga i samokontrole, kapaciteta za kooperaciju, kolaboraciju, zajedničko odlučivanje i kolektivnu akciju.

²¹ Potrebno je naglasiti stav koji izražava Bulou (Bullough, 2003) da ciljevi obrazovanja praktičara treba da budu fleksibilni, da su ishodi obrazovanja nepredvidivi, i da će, uprkos mogućnosti postojanja određenog nivoa prihvatljivog dostignuća studenata, najvažniji ishodi učenja biti „personalni, idiosinkratički i verovatno nemerljivi“ (str. 21). On takođe ukazuje na nemogućnost postojanja standarda za evaluaciju ciljeva i ishoda, i uprkos tome što zastupa mišljenje da modeli kompetencija "uprošćavaju" nastavu, "osiromašuju" (Ibid, str. 21) obrazovanje praktičara i same praktičare, ipak navodi da je potrebno činiti neku vrstu kvalitativne procene zbog etičkih odgovornosti praktičara.

2.1.1. Razvijanje društvene svesti, samosvesti, refleksivnosti, kritičkog i istraživačkog duha, proaktivnosti i otvorenosti za promene

Otvorenost za višeperspektivnost i različitost, posvećenost ravnopravnosti, pravičnosti i socijalnoj pravdi, promovisanje informisane, participativne i kritičke demokratije na lokalnom i globalnom nivou, te iniciranje društveno-kulturno-političkih promena, kao zahtevi koji se postavljaju pred vaspitače, ukazuju na potrebu da se u njihovom inicijalnom obrazovanju teži razvijanju društvene svesti i osetljivosti za različite probleme, razvijanju samosvesti i kritičkog mišljenja²². Dalje, očekivanja vezana za istraživački i refleksivni pristup praksi, i menjanje prakse u zavisnosti od potreba, uslova i okolnosti, implicira potrebu da se u obrazovanju vaspitača teži razvijanju refleksivnosti, istraživačkog duha, proaktivnosti i otvorenosti za promene.

Rišert (Richert, 2003) navodi da pružanje mogućnosti za razvijanje refleksivnosti treba da bude imperativ u obrazovanju praktičara, kako bi u budućnosti umeli i težili da promišljaju o moralnim pitanjima vezanim za njihove akcije, da preispituju svrhu i posledice sopstvenih akcija (što podrazumeva preispitivanje zašto rade to što rade, šta i kako rade), da delaju na moralno odgovoran način, da preispituju ne samo ono što se dešava, što je poznato i izvesno u ustanovi ili obrazovnom procesu, već i da razmišljaju o tome šta bi moglo ili trebalo biti. Ovakvo stanovište implicira potrebu da studenti razvijaju proaktivnost, odnosno kapacitete koji su potrebni da se iniciraju promene.

Pored toga, ukazuje se na značaj samospoznaje i samo-razumevanja, odnosno realizacije sopstvene individualnosti ili identiteta (Korthagen & Verkuyl, 2007). Ne samo da se govori o značaju samospoznaje, razvijanja svesti o sebi, sopstvenim akcijama, verovanjima, vrednostima, stavovima i idejama, već i svesti o sopstvenom društvenom položaju i o načinu na koji kultura oblikuje naš pogled na svet i utiče na interakcije, odnose i očekivanja od drugih (Ukpokodu, 2010). Pored toga što je potrebno da razvijaju svest o sebi, smatra se da studenti treba da razvijaju i svest o drugima, a posebno se naglašava da ih treba podsticati da svesno promišljaju o tome „kako je svet konstruisan u smislu znanja, moći i nejednakosti“ (Greene, 1995, 2000, 2005 prema Rautins & Ibrahim, 2011, str. 26).

Istražujući kompleksnost odnosa sopstvo-drugi, Dirks (Dirkx, 2008), ukazuje da praktičari moraju empatično da ulaze u te odnose bez osporavanja, poricanja ili odbijanja individualnosti drugih, ali i bez „gubljenja sebe“, što, prema njegovom mišljenju, „zahteva duboki osećaj samosvesti, autentičnosti i integriteta, skup personalnih atributa koji se ogledaju u razvijanju samospoznaje“ (str. 65). Brandenburg (2008) govori o mnogobrojnim izazovima, frustracijama, ali i o osećanju zadovoljstva koji su vezani za suočavanje sa predstavama o sebi, sopstvenom ponašanju i učenju, i uz to naglašava da nastavnici koji učestvuju u obrazovanju praktičara takođe treba da rade na razvijanju jasne predstave o sebi i svom načinu rada, kako bi se studenti osnažili da čine isto. Pored toga, smatra se i da ne možemo očekivati da studenti u budućoj profesiji budu posvećeni socijalnoj pravdi, ukoliko nastavnici ne neguju socijalnu pravdu u ličnim odnosima sa studentima (Hinchey, 2010). U prilog tome se dodaje da, pored toga što treba da podstiču studente da ispituju nepravdu, tragaju za višestrukim perspektivama o socijalnim problemima i razvijaju konkretne strategije za unapređivanje zajednice, nastavnici treba da rade na razvijanju odnosa u kojima se neguju povezanost, intimnost, poverenje i iskrenost (Ibid).

²² Kritičko mišljenje podrazumeva da su studenti „aktivni, skeptični i svesni sopstvenog shvatanja sveta i ideologije i znanja“, što uključuje i želju i sposobnost da preispituju postojeće diskurse i odnose moći (Romanowski & Nasser, 2012, str. 121).

2.1.2. Emancipacija i (lično i profesionalno) osnaživanje studenata

Stavljanje akcenta na odnos prema znanjima, umesto samih znanja (Radulović, 2011), značaj personalnog i profesionalnog osnaživanja studenata (Beck & Kosnik, 2006), implicira zahtev da se u obrazovanju teži emancipaciji studenata, razvijanju samostalnosti, samopouzdanja i samouverenosti potrebnih za istraživanje različitih fenomena u praksi i odlučivanje o različitim pitanjima, kako bi se uspešnije nosili sa budućim profesionalnim izazovima i dilemama, nesigurnošću i neizvesnošću u kompleksnim kontekstima vaspitno-obrazovne prakse, te kako bi inicirali promene u sopstvenoj praksi, ali i u društvu.

Posebno se ukazuje da program obrazovanja praktičara treba da omogući ispitivanje sopstva, konteksta i odnosa, zato što se smatra da se na taj način, između ostalog, studenti personalno i profesionalno osnažuju (Knowles, Cole & Presswood, 1994 prema Beck & Kosnik, 2006).

Rišert (Richert, 2003) smatra da program obrazovanja praktičara treba da obuhvata učenje o neizvesnosti prakse i navodi da praktičari već tokom svog inicijalnog obrazovanja moraju da nauče da prihvate promenu i neizvesnost²³, da se iskreno suočavaju sa onim što ne znaju, da koriste ono što znaju u službi onoga što ne znaju i da tragaju za onim što treba da znaju. Ukazujući da neizvesnost vaspitno-obrazovne prakse povlači za sobom moralno odlučivanje kao sastavni deo profesije praktičara, Rišert (Ibid) navodi da tokom svog obrazovanja oni moraju naučiti kako da prepoznaju neizvesne i moralne komponente svog rada, kako da se nose sa neizvesnošću, kako da rešavaju moralne dileme i preduzimaju moralne akcije, kako da ispituju svrhu i posledice svojih akcija, da bi se pripremili za „svesrdno (eng. *wholehearted*) angažovanje u susretu sa izazovima“ (str. 79). Korthahen (Korthagen, 2001) ukazuje na jedan od problema vezanih za prirodne emocionalne reakcije u suočavanju sa opasnošću od gubitka izvesnosti, predvidljivosti i stabilnosti, a to je da osećaj straha može vrlo negativno da utiče na bilo koje racionalne namere, te da se student vrati na stare obrasce ponašanja, pod uticajem sopstvenog iskustva u obrazovanju. Upravo zbog toga, Korthahen (Ibid) smatra da u obrazovanju treba uzeti u obzir afektivnu dimenziju, zato što ne delamo samo na osnovu logičkih i racionalnih analiza.

2.1.3. Razvijanje kapaciteta potrebnih za definisanje i (kolaborativno) rešavanje problema

Jedan od ciljeva obrazovanja praktičara treba da bude razvijanje sposobnosti uočavanja i definisanja problema, kao i kapaciteta za njihovo rešavanje u konkretnom kontekstu (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000). Donald Šon (Schön, 1983 prema Richert, 2003) u svom radu o refleksivnoj profesionalnoj praksi naglašava da najveći izazov prilikom rešavanja problema leži u definisanju problema, te da problemi ili dileme na kojima se zasniva program obrazovanja praktičara i koji predstavljaju polazište za istraživanje, treba da budu realni, odnosno da budu vezani za realne okolnosti u lokalnim ustanovama, i moraju biti konstruisani tako da dovode u pitanje postojeći sistem i strukturu ustanove. Rajović i Radulović (2007) ukazuju na značaj razvijanja umeća odlučivanja o tome šta je potrebno raditi u određenoj situaciji i umeća delovanja u skladu sa odlukom, pa u tom kontekstu govore o razvijanju akcionih znanja „koja podrazumevaju kapacitete za otkrivanje, razumevanje i rešavanje problema“ (str. 418). Džui (Dewey, 1909, 1933 prema Michalsky & Schechter, 2013) je ukazao na činjenicu da razmišljanje o problemima može otvoriti prostor za nova

²³ Dalberg, Mos i Pens (Dahlberg, Moss & Pence, 1999, str. 79) se oslanjaju na misli Froma (Fromm, 1942) koji suprotstavlja »kompulzivnu potragu za sigurnošću« sa »pozitivnom slobodom« (koja, kako kaže, predstavlja slobodu da spontano delamo i samostalno razmišljamo i koja ne isključuje »racionalnu sumnju«), i u tom kontekstu navode da osobe koje doživljavaju pozitivnu slobodu prihvataju nesigurnost i neizvesnost, osećaju slobodu da »ne znaju« i da pitaju, kao i da ne teže konačnim zaključcima i zastupanju nepromenljivih stavova.

znanja, zato što u procesu refleksije (koja, po njegovom mišljenju, proizilazi iz stanja sumnje, zbunjenosti ili nesigurnosti prilikom rešavanja poteškoća) dolazimo do relevantnih informacija koje pokreću nova pitanja. Na osnovu Djuievog mišljenja, zaključuje se da neprijatni i neželjeni događaji mogu da služe kao „produktivan okidač“ za refleksiju nakon akcije i razmatranje pretpostavki (Michalsky & Schechter, 2013, str. 61). Ovakvo stanovište implicira da problematične situacije koje su studenti iskusili tokom profesionalne prakse treba da budu polazište za istraživanje i učenje. Kada govori o pristupu obrazovanju baziranom na postavljanju i istraživanju problema, Freiri (Freire, 2005) takođe naglašava da nastavnik treba da koristi iskustva i perspektive studenata kao polaznu tačku u kritičnom dijalogu. Pored toga, Kar (Carr, 2008) ukazuje da studenti treba da prihvate činjenicu da niko ne zna sve i da uvek može da se uči, kao i da bi trebalo da budu otvoreni za nove načine razmišljanja o starim problemima.

Lohran (Loughran, 2007) posebno govori o značaju učenja o kompleksnoj prirodi prakse, pri čemu ukazuje da nastavnici i studenti zajedno treba da rade na prepoznavanju i istraživanju onog što je problematično, i da razmatraju način na koji se pristupa i reaguje u takvim situacijama²⁴. Ukazujući da se studenti neprestano suočavaju sa borbama, teškoćama i dilemama koje utiču na njihovo razumevanje prirode prakse, a koje zavisi od njihovih pređašnjih obrazovnih iskustava i od učenja o praksi, Lohran (Ibid) ističe da u obrazovanju praktičara treba da se teži razvijanju međusobnog poverenja i to tako što će se otvoreno baviti ispitivanjem dilema, tenzija, problema i briga vezanih za kompleksnu prirodu prakse.

2.1.4. Razvijanje kapaciteta potrebnih za građenje pravednih odnosa, kooperaciju i kolaboraciju: senzitivnost za odnose i responzivnost, veštine slušanja, dijaloga i samokontrole

Zagovornici pedagogije odnosa (Dinneen, 2008; Oates et al., 2008; Papatheodorou & Moyles, 2008) ukazuju da studenti treba da razumeju kompleksnu prirodu odnosa, da razviju osetljivost za odnose, sposobnost slušanja i veštine potrebne za uspostavljanje efikasnih, pravednih i toplih odnosa sa decom i njihovim porodicama, kao i sa kolegama. Posebno je značajno da studenti nauče da slušaju i vode dijalog, na šta ukazuju brojni autori u različitim kontekstima: Freiri (Freire, 1998, str. 104), kada govori da je neophodno da praktičari nauče da „govore slušajući“ i da budu tolerantni i otvoreni za drugačija mišljenja; Rinaldi (Rinaldi, 1993, str. 104 prema Dahlberg, Moss & Pence, 1999), kada govori o „pedagogiji slušanja“ kao pristupu zasnovanom na slušanju, a ne pričanju; Papateodoru (Papatheodorou, 2008), kada govori o pedagogiji slušanja, odnosno predusretljivosti i responzivnosti za potrebe. Posebno se izdvaja sposobnost da se kritikuju divergentni stavovi i upravo zbog toga se ukazuje na značaj razvijanja veština potrebnih za savesno slušanje i dijalog (Provenzo, 2005 prema Carr, 2008). Ovo je naročito važno s obzirom na činjenicu na koju ukazuje Burbul (Burbules, 2000 prema Brandenburg, 2008), a to je da komunikacija može pružiti uslove i za razumevanje i za nerazumevanje. Smits i saradnici (Smits, Towers, Panayotidis & Lund, 2008), govore o tome da u obrazovanju praktičara ne treba težiti razvijanju jednostavne kompetentnosti „u nekom determinisanom i ograničenom smislu“, već razvijanju »sposobnog« ljudskog bića, odnosno razvijanju kapaciteta da se „sluša, govori, vidi i oseća sa pažnjom i uverenjem“ (str. 74).

Ukoliko se oslonimo na misli Pavlović Breneselović (2012), potrebno je omogućiti studentima da razvijaju odgovornost za stavljanje svoje moći u funkciju osnaživanja deteta i njegovih individualnih kapaciteta, kako ne bi težili kontrolisanju dečjeg ponašanja i odlučivanju umesto deteta, već prihvatili stav da se kroz dijalog, kolaboraciju, solidarnost, zajedničko odlučivanje i kolektivnu akciju treba težiti jačanju (unutrašnje) moći deteta. U tom kontekstu, akcenat bi trebalo staviti na

²⁴ Lohran (Loughran, 2006, str. 31 prema Loughran, 2007, str. 2) upozorava i na prepreku vezanu za konceptualizaciju prakse kao problematične, a to je da „zbrka“ i „očigledan nedostatak jasnog puta“ mogu proizvesti težnju ka jednostavnijim rešenjima, kako bi se stvorio osećaj kontrole u susretu sa neizvesnim situacijama u praksi.

podsticanje kritičkog promišljanja o kvalitetu odnosa odraslog i deteta, ali i o personalnim karakteristikama i tendencijama u ponašanju, verovanjima, stavovima, iskustvima, očekivanjima u odnosu na decu i percepcijama o deci i njihovom ponašanju, koje se takođe odražavaju na odnose sa decom.

Budući da profesionalna odgovornost praktičara podrazumeva upravljanje emocijama (Levine Brown, 2011), da se pored emocionalnog senzibiliteta, podrazumeva i aktivni emocionalni trud, kao težnja da se probude ili potisnu osećanja kako bi se sačuvala spoljašnja pribranost, a samim tim da se usaglašavaju misli i osećanja (Hochschild, 1993 prema Hargreaves, 1998), to znači da je kod studenata potrebno razvijati i veštine samokontrole.

Da bi se studenti vodili određenim vrednostima prilikom građenja odnosa, pravljenja izbora i odlučivanja u svojoj budućoj praksi, potrebno je da tokom sopstvenog obrazovanja iskuse i uvide njihov značaj u kreiranju i održavanju pozitivnog okruženja za učenje i rad, što znači da je u njihovom obrazovanju potrebno gajiti te vrednosti, a među njima se izdvajaju sledeće: pravda, dobrobit svih učesnika, autonomija, odgovornost za drugog, podela moći sa drugima (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013a), fleksibilnost i saosećanje (Kessler, 2007).

2.2. Konceptualni okvir obrazovanja vaspitača za reflektivnu praksu

Na osnovu prethodno iznetih vrednosti i ciljeva kojima je potrebno težiti prilikom koncipiranja programa inicijalnog obrazovanja vaspitača, u ovom poglavlju se detaljnije razrađuju konceptualni okviri obrazovanja za reflektivnu praksu. Takva koncepcija podrazumeva: holistički pristup obrazovanju; građenje zajednice koja uči, prevazilaženje dihotomije između teorijskog i praktičnog obrazovanja - učenje putem delanja i kroz istraživanje; uvažavanje iskustava i različitih vrsta znanja koja studenti poseduju; podsticanje različitih nivoa i oblika refleksije; kontekstualno primeren pristup obrazovanju i organizacija nastave bez predodređenog sadržaja; podsticanje imaginacije kroz umetnost, buđenje emocija i potrebe za angažovanjem.

Potrebno je naglasiti činjenicu na koju ukazuje Hoban (Hoban, 2005, str. 1 prema Loughran, 2007, str. 11) da „ne postoji jedan najbolji način obrazovanja [praktičara]“. Upravo zbog toga se u ovom poglavlju govori o konceptualnom okviru.

2.2.1. Holistički pristup obrazovanju

Uviđanje kompleksnosti uloga vaspitača iziskuje takav program obrazovanja koji zagovara i oblikuje integraciju racionalnog, kognitivnog, socijalnog, emocionalnog, bihevioralnog, moralnog i estetskog, personalnog i profesionalnog razvoja. Na tu činjenicu ukazuju radovi brojnih autora, od kojih izdvajamo pojedine koji su reprezentativni.

Bek i Kosnik (Beck & Kosnik, 2006) ukazuju na perspektivu socijalnog konstruktivizma po kojoj znanje ne zavisi samo od socijalne interakcije, već i od svih drugih aspekata ličnosti (stavova, emocija, vrednosti i akcija), a pozivaju se i na mišljenja brojnih autora koji uviđaju veze između znanja, zadovoljstva, etike, estetike, ljudskog bića, ljudskog delovanja i kulture. Uviđajući da je nemoguće odvojiti profesionalno od personalnog, akademsko od svakodnevnog, socijalnog i emocionalnog, oni zastupaju holističku paradigmu u razmatranju pitanja vezanih za pružanje podrške studentima da razvijaju svoja znanja, vrednosti i „način života“ (Ibid, str. 13).

Iako govori o konstruktivističkom pristupu u razvoju profesionalnog identiteta nastavnika, važno je pomenuti i perspektivu Pavlović (2010) da u takvom pristupu akcenat treba staviti na

transformaciju koja obuhvata i lični i profesionalni domen, odnosno promenu perspektive, menjanje pogleda na svet, preispitivanje i menjanje ličnih teorija i obrazaca ponašanja.

Razmatrajući konceptualni okvir za struktuiranje programa obrazovanja praktičara koji je zasnovan na vrednostima (eng. *value-based teacher education*), Luneber, Korthahen i Vilemse (Lunenber, Korthagen & Willemse, 2007) ukazuju da se akcenat treba staviti na odnose i razvijanje personalnog i profesionalnog identiteta, a pre svega smatraju da treba krenuti od personalnog razvoja koji vodi ka profesionalnom razvoju. Pored toga, oni pokreću pitanja o vrednostima koje nastavnici gaje u praksi i njihovom uticaju na način na koji studenti razvijaju sopstvene vrednosti, a uz to smatraju da je od presudnog značaja umeće nastavnika da iskoristi nepredviđene situacije (nazivaju ih "zlatnim trenutcima") u kojima ono što je rečeno ili urađeno ukazuje na razvoj vrednosti ili lični razvoj (Ibid, str. 167). U istoj knjizi, Korthahen i Ferkajl (Korthagen & Verkuyl, 2007) posebno ukazuju na značaj razumevanja sopstvenog profesionalnog identiteta i preuzimanja odgovornosti za načine njegovog razvijanja i oblikovanja.

Oslanjajući se na navedene misli, možemo zaključiti da je potrebno pomoći studentima da postanu (više) svesni veze između personalnog, profesionalnog i društvenog, njihove međuzavisnosti i uslovljenosti. Potrebno je da studenti prihvate činjenicu da razvijanje i nadograđivanje ličnosti nužno uključuju sve navedene aspekte koji se ne mogu parcijalno sagledavati, niti pojedinačno i nezavisno razvijati. U prilog ovakvom stanovištu je i mišljenje Nortfilda i Ganstouna (Northfield & Gunstone, 2003) koji ukazuju da obrazovanje praktičara podrazumeva profesionalni, personalni i društveni razvoj.

Govori se i o različitim teorijskim pristupima koji ukazuju na vezu između emocija, profesionalnog identiteta i profesionalnog razvoja, kao i o određenim studijama koje pokazuju da razmatranje emocija može obezbediti kompleksnije, dublje razumevanje načina na koji praktičari uče i razmišljaju, načina na koji doživljavaju profesionalni poziv i sopstvenu pedagošku praksu (Van Veen & Lasky, 2005). U koncipiranju „realističnog“ pristupa obrazovanju praktičara, Korthahen (Korthagen, 2001) takođe stavlja akcenat na holistički pristup individualnom razvoju studenata i personalne faktore koji utiču na taj razvoj. Korthahen navodi da se u „realističnom“ pristupu velika pažnja poklanja nepredvidivim, strastvenim, afektivnim i emocionalnim dimenzijama učenja i nastave, pri čemu objašnjava da ne delamo samo na osnovu logičkih i racionalnih analiza, i da ne možemo da razumemo promene ukoliko ih razmatramo isključivo kao racionalne, kognitivne aspekte (Ibid). I drugi autori ukazuju da je nužno obuhvatiti sve aspekte razvoja ličnosti i učenja: Smits i saradnici (Smits, Towers, Panayotidis & Lund, 2008, str. 74), kada govore o razvijanju kapaciteta da se „sluša, govori, vidi i oseća sa pažnjom i uverenjem“; Proser (Prosser, 2008), kada govori o angažovanju cele osobe (glave, srca i ruku) i koji, ukazujući da se pedagoška praksa zasniva na odnosima, naglašava potrebu da se uzmu u obzir i racionalni i emocionalni aspekti učenja, interpersonalno i imaginativno, a naročito emocije, emocionalne reakcije i emotivni trud pojedinca; Dirks (Dirks, 2008) kada objašnjava da su značenja i razumevanja koja pridajemo učenju i praksi pod velikim uticajem emotivno vođenih iskustava u praksi, kada govori o ulozi koju emocionalna i afektivna iskustva igraju u profesionalnom razvoju, o dinamičnoj i kreativnoj ulozi „nesvesnog“ u procesu učenja i „samo-formiranja“²⁵ (eng. *self-formation*), kada ukazuje na potrebu da se uvažava „uloga afekta, emocija, imaginacije i duha (eng. *spirit*)“ i značaj „estetskih, personalnih, otelotvorenih i duhovnih dimenzija“ prakse (str. 68); Krenton (Cranton, 2008), koja govori o potrebi da u nastavi postoji prostor za emocije, imaginaciju i fantazije, ukazujući na činjenicu da učenje nije samo kognitivni proces, već da uključuje i emotivne, duhovne (eng. *spiritual*) i imaginativne aspekte, da značenja nije moguće produbiti isključivo kroz intelektualnu diskusiju, kognitivno rasuđivanje i objektivnu debatu; Rajt (Wright, 2008) koji govori o značaju fokusiranja na kreativne procese u obrazovanju praktičara, kojima se povezuje telo, imaginacija i um; Vilis (Willis, 2008) koji govori o

²⁵ Proces samo-formiranja Dirks (Dirks, 2008) naziva »rad na sebi« ili »duhovni rad« (eng. „*self-work*“ or „*soul work*“) i navodi da on predstavlja „težak, emotivni, haotičan, neizvestan, višesmislen i nestrukturiran proces, bez unapred spremnih strategija, metoda, ili specifičnih modela koji ga mogu voditi“ (str. 66), da se dešava „u okviru ne-racionalnih dimenzija našeg bića“, da dolazi do izražaja kroz „imaginativno angažovanje“ i da je pod uticajem emotivnih i afektivnih iskustava u okviru obrazovanja i prakse (str. 67).

značaju holističke orijentacije u profesionalnom razvoju i potrebi da se koriste resursi estetike i imaginacije (umetnost, metafora i kontemplacija) koji angažuju um i srce tako da, kako kaže, stiču »osećaj za rad«.

Navedene činjenice ukazuju da je holistička paradigma u koncipiranju programa obrazovanja vaspitača postala imperativ u postmodernim uslovima života.

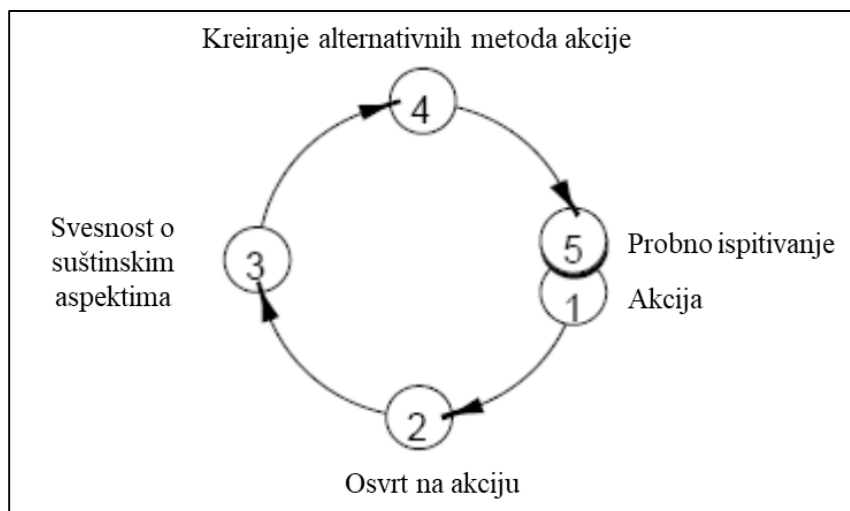
2.2.2. Prevazilaženje dihotomije između teorijskog i praktičnog obrazovanja: učenje putem delanja i kroz istraživanje

Freiri (Freire, 1998) je posebnu kritiku uputio obrazovnoj praksi koja stvara osećaj da se iskustvo "stvarnog sveta" razlikuje od onog koje se stiče u školi, odnosno da se znanje i kontekst u učionicama smatraju pomalo nerealnim, a svakodnevno znanje i život izvan škole nešto drugačijim. Sa težnjom ka promeni takvog stanja, Freiri (Ibid) se zalagao za obrazovanje kojim se neguje interdisciplinarnost, prevazilazi dihotomija između teorije i prakse, obezbeđuju uslovi da se sopstveno životno iskustvo transformiše u znanje, te da se već stečeno znanje koristi u procesu građenja novog znanja. U kontekstu obrazovanja praktičara, posebno se skreće pažnja na negativne posledice transmisivne nastave (Bullock, 2007) i naglašava se da učenje ne treba da se zasniva na prenošenju koncepata ili detaljna objašnjenja pravila i strategija vezanih za praksu (Brandenburg, 2008). I ne samo da studentima treba obezbediti iskustva u praksi, već je potrebno omogućiti im prilike da promišljaju o tim iskustvima i da kreiraju značenja, razumevanja, svrhu i smisao tih iskustava na nove načine (Richert, 2003). Shodno tome, nije pitanje koliko se u inicijalnom obrazovanju obezbeđuje praktičnih iskustava po sebi, već koliko su praktična iskustva integrisana u proces učenja. Posebno se ukazuje na značaj podsticanja angažovanja studenata u učenju, značaj ohrabrivanja i podržavanja učenja kroz metakogniciju (Loughran, 2007). To znači da treba da se polazi od konkretnih situacija ili praktičnih problema, kako bi se pružile mogućnosti da se kroz istraživanje i metakognitivno promišljanje razjašnjava sopstvena percepcija prakse.

Navedena stanovišta impliciraju da je u obrazovanju potrebno težiti ohrabrivanju studenata da, oslanjajući se na teorijska znanja, razvijaju, preispituju i rekonstruišu personalne teorije iz i kroz praksu. Sa težnjom da ukažu na važnost onih znanja o praksi koja se razvijaju kroz učenje iz sopstvenih iskustava u praksi, Manbej i Rasel (Munby & Russell, 1994 prema Loughran, 2007) su skovali frazu »autoritet iskustva«. Pri tom se ističe da nastavnik treba da pruži pomoć studentima da razvijaju „autoritet“ sopstvenog iskustva tako što će im omogućiti takva iskustva koja bi im pomogla da različite situacije vide očima dece (Loughran, 2007).

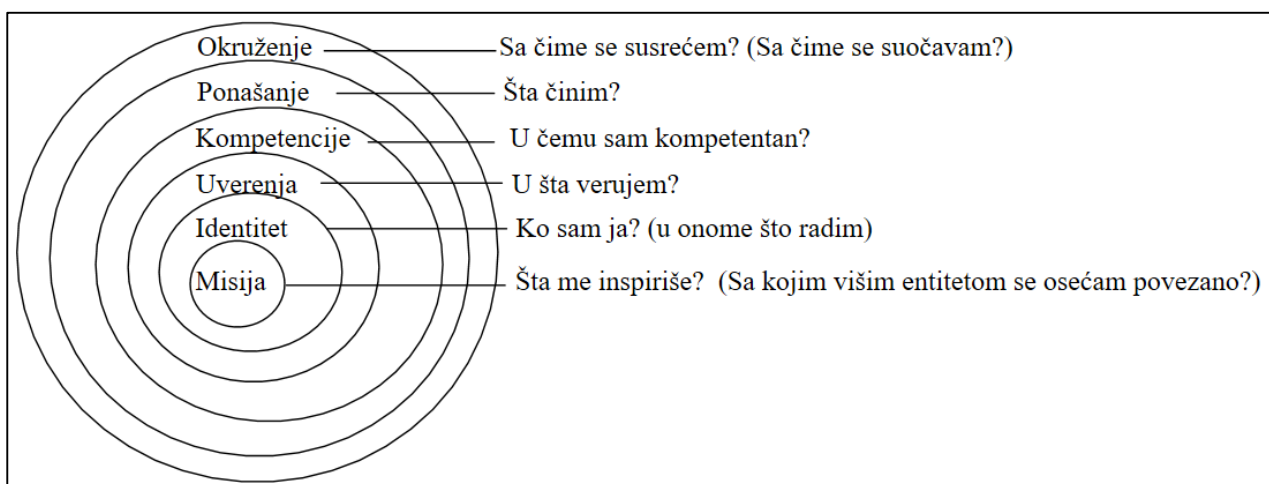
Korthahen (Korthagen, 2001) objašnjava da profesionalno učenje podrazumeva razvoj više svesti i promene unutrašnjih entiteta ("geštalta") koji utiču na percepciju prakse i ponašanje studenata u praksi, a osnovu za to vidi u omogućavanju dovoljno praktičnih iskustava u okviru programa njihovog obrazovanja. Upravo zbog toga se zalaže za „realističan“ pristup obrazovanju praktičara u kom se integrišu teorija i praksa, ali i nekoliko naučnih disciplina, i u kom se teži promovisanju sistematske refleksije o sopstvenim i dečjim željama, osećanjima, mislima i akcijama, o ulozi konteksta, te o odnosima između ovih aspekata, i to tako što se polazi od konkretnih praktičnih problema, interesa i briga na koje nailaze u realnim situacijama prakse (Ibid). On objašnjava da se u procesu razvoja znanja kreće od nesvesnih obrazaca ponašanja ("geštalta"), preko razvoja svesti o "geštaltima", ka znanju koje je odvojeno od specifičnih iskustava i primenljivo u sličnim situacijama, do forme znanja koja zahteva manje svesnu pažnju i omogućava fokusiranje na nove stvari i nove aspekte poznate prakse (Ibid). Iako smatra da pristup u obrazovanju po kom se polazi od praktičnih iskustava može biti plodotvoran, zato što omogućava integrisanje teorijskih stanovišta u akcije studenata i uzima u obzir i manje racionalno obrađivanje informacija, on upozorava da takav pristup ne garantuje uspeh i ukazuje na potrebu pažljivog planiranja, strukturisanja i supervizije kako bi praktična iskustva zaista bila iskustva učenja (Ibid). Korthahen (Ibid, str. 7) predlaže "ALACT" model

u razvijanju programa obrazovanja, predstavljajući ga kao proces učenja iz iskustva, odnosno proces iskustvenog učenja kroz smenjivanje akcije i refleksije. Razvijanjem ovakvog modela, on teži da uzme u obzir razvojnu vezu između kognitivnog, emocionalnog, socijalnog i ličnog razvoja, te da prevaziđe ograničenja onih pristupa koji zanemaruju ne-refleksivno i vođeno učenje i ulogu individualnih koncepata, predstava, osećanja, potreba i tendencija u ponašanju. "ALACT" model (nazvan po početnim slovima svih pet faza) opisuje kao spiralni proces profesionalnog razvoja, odnosno proces refleksije koji omogućava identifikovanje problema, ispitivanje alternativnih načina gledanja na problem i ispitivanje alternativa za akciju (Korthagen, 2001, str. 7), a podrazumeva sledeće faze: 1) Akcija; 2) Osvrt na akciju; 3) Svesnost o suštinskim aspektima; 4) Kreiranje alternativnih metoda akcije; 5) Probno ispitivanje (eng. *trial*), koje je samo po sebi nova akcija, a samim tim i polazna tačka novog ciklusa.



Grafikon 1: "ALACT" model procesa refleksije (Korthagen, 2001, str. 7, Figure 1)

Sa težnjom da podrže razvoj profesionalnog identiteta, samospoznaju i samorazumevanje, Korthagen i Ferkajl (Korthagen & Verkuyl, 2007) promovišu „jezgrovitu refleksiju“ (str. 114) i razrađuju „model glavice luka“ kojim identifikuju različite nivoe refleksije i analize potencijalnih protivurečnosti ili kontradikcija, koje nazivaju „raskoracima“ (eng. *discrepancy*) na sledeći način:



Grafikon 2: „Slojevi“ u „modelu glavice luka“ (Korthagen & Verkuyl, 2007, str. 114, Figure 8.1)

U ovom modelu se kreće od spoljašnjih slojeva, koji se tiču primetnih aspekata vaspitno-obrazovnog procesa (kontekst, ponašanje, kompetencije) ka unutrašnjim slojevima koji su povezani sa verovanjima, identitetom, misijom i nadahnućem pojedinca (Ibid).

Sa težnjom da u programu profesionalnog obrazovanja praktičara koristi model učenja putem delanja, Šon (Schön, 1987) je osmislio reflektivni praktikum kao kontekst u kom se teorijsko i praktično obrazovanje odvijaju paralelno, nešto nalik virtuelnom svetu u kom studenti rade i uče rešavajući probleme i realizujući projekte u uslovima koji simuliraju i pojednostavljaju kontekst prakse pod pažljivom supervizijom. Studenti i nastavnik (trener ili instruktor) su angažovani u reflektivnoj praksi tako što analiziraju i probleme i razgovor koji je vođen u vezi problema (meta-nivo analize). Uloga nastavnika vidi se u usmeravanju pažnje studenata na specifičan, suštinski problem na kom se radi, u demonstriranju i opisivanju problema na relevantne načine koji su individualizovani, ali i u izgrađivanju odnosa u kojima je defanzivnost ili odbrambeni stav studenata sveden na minimum (Ibid). Ipak, Šon (Ibid) iz sopstvenog iskustva objašnjava i da se na samom početku kod studenata javlja osećaj konfuzije, misterije, ljutnje i besa, zbunjenosti i ranjivosti, da se pitaju šta zaista rade, da se osećaju nekompetentno, gube samopouzdanje i bivaju defanzivni. Međutim, kako objašnjava, nakon toga dolazi do razumevanja između nastavnika i studenata, odnosno do neke vrste „konvergencije značenja“ (Schön, 1987, str. 94), pri čemu dijalog igra ključnu ulogu i to „dijalog reči i akcija“ (Ibid, str. 161) u kom studenti i nastavnik komuniciraju kombinovanjem demonstracije i opisivanja, reagujući na akcije i postupke drugih i pokazujući ono što razumeju i što treba razumeti.

I drugi autori uviđaju značaj praktikuma u obrazovanju, pa tako Cajhner (Zeichner, 1990, str. 115 prema Beck & Kosnik, 2006, str. 17) govori o njegovom značaju za razvijanje istraživačkog duha, predstavljajući ga kao „mesto za unapređivanje nastave kao forme istraživanja i eksperimentisanja“, dok ga Radulović (2007, str. 602-603) predstavlja kao „mesto razvijanja reflektivnosti u akciji, izvor iskustvenih znanja, doživljaja, intuitivnih teorija i načina delovanja, mesto otkrivanja problema koji će biti predmet refleksije o akciji, mesto proveravanja teorijskih i iskustvenih pretpostavki...“. Ukazujući da nije svaki praktikum odgovarajući za razvijanje reflektivnosti, Radulović (Ibid, str. 603) navodi da praktikum „mora da bude deo celine sticanja iskustava i refleksije nad iskustvom“ i da „sâmo praktikovanje“ treba da bude deo procesa uočavanja problema, otkrivanja pretpostavki, razmatranja ideja za rešavanje problema i evaluiranja pokušaja.

U obrazovanju vaspitača naročito je važno kreirati uslove u kojima bi studenti ispitivali implikacije sopstvenih akcija, što se, iz etičkih razloga, upravo može postići u kontekstu u kom se simuliraju situacije iz vaspitno-obrazovne prakse, pružaju prilike da se doživi tuđa realnost i promišlja iz različitih perspektiva.

Mihalski i Šehter (Michalsky & Schechter, 2013) govore o praktikumu u kom se budući praktičari podstiču na refleksiju o sopstvenom učenju i refleksiju o pozitivnim i negativnim iskustvima u praksi. Iako navode mišljenja brojnih autora o nepodobnosti učenja kroz „uspešna“ iskustva, oni ipak uviđaju i mnoge prednosti takvog učenja. Oni navode da razvijanje svesti o sopstvenoj i tuđoj kompetentnosti (eng. *expertise*) predstavlja osnovu za razvijanje svesti o načinu na koji ta kompetentnost može doći do izražaja u praksi (Ibid). Možemo slobodno dodati i da to predstavlja osnovu za dosetljivost i dovitljivost. Pored toga, Mihalski i Šehter (Ibid) ističu mišljenja pojedinih autora (Kruse, 2003; Weick & Roberts, 1996) da se kroz kolaborativnu refleksiju o profesionalnim uspesima može izvući i razvijati profesionalno znanje relevantno za sopstveni rad. Kako navode, fokus na učenje kroz „uspešna“ iskustva povlači za sobom uvažavanje kompetentnosti studenata i zajedničko verovanje u njihov kapacitet da ostvaruju očekivanja i uče iz svojih iskustava (Ibid). Oni objašnjavaju da učenje kroz uspešna iskustva ojačava kompetencije učenja, razvija osećaj priznanja i poštovanja, ali i težnju da se preispituje vrednost sopstvenih podviga (Schechter et al., 2008 prema Michalsky & Schechter, 2013). Osim toga, Mihalski i Šehter veruju da osećaj „komfora“ može uticati na motivaciju i sklonost da se radije ispituju uspešni događaji, umesto da se ispituju problematični događaji koji izazivaju emocionalni i kognitivni stres (Michalsky & Schechter, 2013). U prilog takvom stanovištu navode da „pritisak povezan sa refleksijom o problematičnim događajima“ može voditi ka „traženju i opravdavanju neposrednih uzroka“, dok „razmatranje uspešnih događaja“ može voditi ka „otvorenijoj, sistematskoj refleksiji o mentalnim modelima“ tokom koje se čak može napustiti odbrambeni stav (Ellis & Davidi, 2005 prema Michalsky & Schechter, 2013, str. 62).

Vođeni navedenim razlozima, Mihalski i Šehter (Michalsky & Schechter, 2013) se zalažu za integraciju učenja iz problematičnih i uspešnih retrospektivnih iskustava, odnosno za kolektivno retrospektivno učenje kroz sistematsku refleksiju o konkretnim akcijama i ponašanju, koje omogućava da se identifikuju i problematična i uspešna iskustva ili događaji, „kritične prekretnice“ (str. 62) i nerešena pitanja (koja mogu da posluže kao osnova za dalje istraživanje). Uz to navode da kognitivna elaboracija iskustvenih podataka podstiče razvijanje svesti, prikupljanje informacija, razvijanje i reorganizaciju profesionalnog znanja, ali i promene u ponašanju (Bubsy, 1999 & Ellis & Davidi, 2005 prema Michalsky & Schechter, 2013). Takođe dodaju da kolektivna refleksija o problematičnim i uspešnim profesionalnim iskustvima može omogućiti učesnicima da se suoče sa različitim verovanjima, mišljenjima i percepcijama o istim podacima, da ih unakrsno proveravaju i pregovaraju o njihovim značenjima, da razmatraju višestruke perspektive, što dalje može stimulisati nove uvide i omogućiti kreiranje smisla iskustava u okviru specifičnog konteksta (Michalsky & Schechter, 2013).

Govori se i o značaju projekata koji su fokusirani na ispitivanje dilema sa kojima se studenti suočavaju u praksi, kako bi se kroz diskusiju o postupcima i strategijama koje su zasnovane na profesionalnom znanju, uz pažljivo posmatranje i refleksiju, omogućilo razmatranje pozitivnih i negativnih posledica postupaka, promišljanje o dilemama, višestrukim perspektivama i alternativnim akcionim planovima (Samaras, 2002 prema Beck & Kosnik, 2006). Navodi se da takva vrsta projekta može omogućiti izgrađivanje novih značenja individualnih zapažanja, kao i razvoj kapaciteta potrebnih za samostalno donošenje odluka i delanje u dinamičnim situacijama prakse (Samaras, 2002 prema Beck & Kosnik, 2006).

Ukazujući na značaj aktivnog pristupa ličnom i profesionalnom razvoju, Pavlović (2010) navodi da je veoma važno pozivati na „eksperimentaciju“, odnosno pružati prilike za isprobavanje sopstvenih „praktičnih teorija“ na igrovni način, za suočavanje sa ličnim uverenjima, za preispitivanje postojećih obrazaca ponašanja i razmatranje mogućih alternativa, te prilike da se kroz simulaciju istražuju mogućnosti drugačijeg ponašanja, ispituju potencijalne prepreke i rizici takvog ponašanja, prate reakcije drugih, a zatim preispituju efekti i ishodi sopstvenih akcija i promišlja o načinu na koji se oni uklapaju u lične teorije (str. 230-232). Nakon toga, nameće se i poziv na »reviziju«, odnosno preispitivanje i rekonstrukciju ličnih teorija iz kojih proističu konkretna ponašanja (Pavlović, 2010, str. 232).

Značaj učenja kroz istraživanje u inicijalnom obrazovanju praktičara, vidi se u razvoju kompetencija potrebnih za buduće istraživanje, refleksivno preispitivanje i evaluaciju sopstvene prakse (Krnjaja & Pavlović Breneselović, 2013a). Nastavnici koji učestvuju u obrazovanju praktičara sprovode samo-istraživanja sopstvene pedagoške prakse sa težnjom da se i sami profesionalno i personalno razvijaju i razvijaju svoju nastavničku praksu. Istraživačkim pristupom nastavi, oni nastoje da unapređuju proces obrazovanja, kritički preispituju i evaluiraju svoju nastavničku praksu iz različitih perspektiva, kontinuirano rekonstruišu iskustva i razvijaju samosvest, sopstveni pedagoški pristup, znanja i teoriju. U toj svetlosti, nastava podrazumeva koncept unapređenja i postaje »istraživanje u akciji« (McNeaf, 2006, str. 20) u kom nastavnici nastoje da osnažuju participaciju studenata u istraživanju, i podstiču ih da usvoje kritičko-istraživački pristup svojoj profesiji²⁶. Lohran (Loughran, 2007) ukazuje da su nastavnici uzori svojim studentima, te da kroz sopstveni primer i pristup praksi treba da ohrabruju personalni i profesionalni razvoj studenata tako što će težiti kontinuiranom učenju, istraživanju i promišljanju o sopstvenoj praksi (kako bi je što dublje razumeli), tako što će dovoditi u pitanje aspekte prakse koji se uzimaju „zdravo za gotovo“ i skrivene pretpostavke koje oblikuju praksu, tako što će težiti da bolje spoznaju sebe i one sa kojima rade, da kontinuirano razvijaju i unose promene u svoju praksu, modifikuju i adaptiraju način svog rada.

²⁶ Važno je pomenuti misao Meknifa (McNeaf, 2006, str. 19) da u istraživanju kao obliku nastave ne postoji »krajnji produkt«, već da je „konačni odgovor da postoje samo nova pitanja“ i da je „krajnje stanje početak mnoštva novih stanja“.

Jedan od pristupa sopstvenoj nastavi kao istraživanju čini Kosnik (Kosnik, 2007) i naglašava da je važno da se prećutni aspekti prakse (vrednosti i odluke) učine eksplicitnim, i to prvobitno za sebe, a zatim i za studente, kako bi im se omogućilo da uvide kompleksnost prakse. Ona smatra da je veoma važno da nastavnik deli sa studentima svoja verovanja, razmišljanja, namere, izazove i dileme, čime im omogućava da čuju njegov »unutrašnji dijalog« (Ibid, str. 21), da promišljaju, preispitaju i dovode u pitanje ono što se dešava u njihovom zajedničkom iskustvu učenja.

2.2.3. Građenje zajednice koja uči

Shvatanje obrazovanja kao ko-kreativnog procesa, shvatanje učenja kao ko-konstrukcije značenja i uviđanje povezanosti užeg i šireg socio-kulturno-političkog konteksta sa učenjem i razvojem, upućuju na važnost bogatstva interakcije, negovanja responzivnih odnosa i dijaloga u obrazovanju vaspitača. Predstavnici socijalnog konstruktivizma ističu da je svako znanje predmet konstantnog preispitivanja, kritike, konstrukcije i rekonstrukcije, da se ništa ne uzima kao nepromenljivo i apsolutno, te zagovaraju građenje zajednice koja uči, u kojoj se pruža socijalna i emocionalna podrška, neguje demokratski dijalog i ko-učenje, podstiče zajedničko ulaganje i ohrabruje iznošenje mišljenja (Beck & Kosnik, 2006). Perspektive predstavnika kritičke pedagogije impliciraju da obrazovanje praktičara treba da bude takvo da ohrabruje participaciju i kooperaciju i da pruža uslove za emancipaciju (Du Preez & Roux, 2008). Zagovornici pedagogije odnosa objašnjavaju da sadržaj i stil nastave treba da bude takav da se akcenat stavlja na proces učenja, da se podstiče poverenje u studenta kao pojedinaca i profesionalca, da se razvija partnerstvo za učenje i omogući pravičan ko-konstruktivni prostor u kom svi mogu da doprinesu procesu učenja (Oates et al., 2008). Uz to navode i mišljenja brojnih autora da je veoma važno da nastavnik u interakciji pruža podršku i daje glas studentima, da gradi atmosferu pravičnosti, poštovanja i poverenja, da pokazuje brižnost, empatiju i „strastvenu posvećenost“ (str. 190), da bude otvoren za promene i prihvata neizvesnost koju sa sobom nosi dinamika odnosa, kako bi promovisao te vrednosti u vidu poruka koje upućuje studentima i koje bi mogle odjekivati u njihovoj budućoj praksi (Oates et al., 2008).

Smatra se da je za izgrađivanje zajednice veoma važno da se o vrednosti zajednice u obrazovanju eksplicitno razgovara, kako u nastavi, tako i neformalno, kad se ukaže prilika (Beck & Kosnik, 2006). Na osnovu rada Pavlović Breneselović (2010b) možemo zaključiti da je zajednica koja uči više od timskog rada i kooperativnog učenja, odnosno da podrazumeva: razmenu u procesu izgrađivanja zajedničke vizije i zajedničkih vrednosti, aktivno slušanje, diskusiju, dijalog i pregovaranje, deljenje resursa i odgovornosti, uzajamnu podršku, poverenje i uvažavanje, istraživanje kroz refleksiju i samoevaluaciju i ostvarivanje zajedničkih ideja kroz kolaboraciju. Kao uslov da se studenti osećaju prihvaćeno, nameće se „humanizovanje“ konteksta nastave i učenja, koje podrazumeva kreiranje prostora za interakciju, odnose, dijalog i zajedničko učenje, poštovanje, podršku i davanje glasa studentima u odlučivanju o normama i pravilima, kao što su poštovanje različitosti, uvažavanje višestrukih perspektiva i diskursa, aktivno učešće i ravnopravna participacija (Ukpokodu, 2010, str. 116). Posebno se ukazuje da nije dovoljno samo promišljati o iskrenosti, poverenju i preuzimanju rizika, već je potrebno gajiti te vrednosti u praksi obrazovanja praktičara (Kane, 2007). Pored poverenja i iskrenosti, Hinči (Hinchey, 2010) ukazuje i na značaj negovanja prisnosti u odnosima.

Građenje zajednice koja uči podrazumeva:

1) Razvijanje responzivnih odnosa

Razvijanje responzivnih odnosa sagledava se kao jedan od principa na kojima treba da se zasniva suština pedagoške prakse, kako bi se pružila podrška studentima i njihovom učenju (Crowe & Berry, 2007). Smatra se da responzivni odnosi podstiču angažovanje studenata u istraživanju i učenju, te da pružaju osnovu da se „govori, vidi, sluša i oseća“ prilikom zajedničkog istraživanja (Smits, Towers, Panayotidis & Lund, 2008). Pored toga, zastupa se mišljenje da odnosi između

nastavnika i studenata mogu imati uticaj na profesionalni identitet studenata i njihovu buduću praksu (Olmstead, 2007).

I Lohran (Loughran, 2003) razvijanje odnosa smatra fundamentalnim za nastavu i učenje, pri čemu ukazuje da se odnosi izgrađuju i unapređuju kroz razvijanje međusobnog poverenja, a posebnu odgovornost vidi u nastavniku, koji, kako navodi, treba da bude svestan dinamične prirode odnosa, da iskreno želi da sluša, da bude zainteresovan i responzivan za potrebe studenata. On naglašava da su podjednako važni i pojedinačni i grupni odnosi, odnosno da personalni odnosi treba da se razvijaju i sa pojedincima i sa grupom kao celinom (Loughran, 2003). U prilog tome, on dodaje da je veoma važno poznavati svakog pojedinog studenta i načine na koje studenti stupaju u interakciju i razvijaju se u okviru grupe, zbog činjenice da se odnosi unutar grupe kontinuirano razvijaju kako se grupa razvija (Ibid).

Beri (Berry, 2008) na sličan način govori o značaju responzivnosti nastavnika, koji treba da ohrabruje studente i uvažava snage, interesovanja i interese svakog pojedinog studenta, umesto da ih uči da reprodukuju njegov pristup. On naglašava da nastavnik mora pažljivo da sluša šta studenti kažu, kako bi uvideo skrivene vrednosti poruka koje izražavaju i ono što je dominantno u njihovim mislima, naročito njihove potrebe i brige, ali i da dovoljno dobro poznaje svakog pojedinog studenta kako bi razmotrio koji rizik može biti prihvatljiv za tu osobu (Ibid). Smatra se da negovanjem "brižnog odnosa" nastavnici mogu ne samo da postanu svesni (neiskazanih) potreba studenata, već i da nađu adekvatan način da izađu u susret tim potrebama (Noddings, 2005, str. 148 prema Rautins & Ibrahim, 2011). Freiri (Freire, 1998) postavlja zahtev da nastavnici nauče da slušaju dok govore i da budu „otvoreni za reč drugog” (str. 107), kako ne bi izazvali tišinu ili obezvređili glasove studenata.

2) Građenje poverenja

Lohran (Loughran, 2003) ukazuje da prihvatanje zajedničkih odgovornosti u učenju zahteva međusobno poverenje, koje je, kako kaže, podjednako važno i iz perspektive nastavnika i iz perspektive studenata. Što se nastavnika tiče, Lohran navodi da on mora biti uveren da će studenti videti njegov pedagoški pristup kao podsticaj za učenje i angažovanje, da će želiti da razmatraju različite koncepte i ideje na takav način koji nije isključivo zavisn od njegovih uputstava, definicija i razumevanja, te da će, bez obzira na svoja prethodna iskustva učenja, biti ohrabreni i biti u stanju da pristupe učenju kao zajedničkom poduhvatu (Ibid). On navodi da studenti imaju potrebu da veruju da je okruženje učenja »sigurno« mesto za postavljanje pitanja, bavljenje problemima i brigama, istraživanje individualnih ideja, misli i stavova „na izazovne načine“, ali tako da se »izazov« ne doživljava kao „lični napad“, već kao profesionalni izazov u potrazi za razjašnjenjem i razumevanjem (Ibid, str. 60). On postavlja pred nastavnike i zahtev da se dosledno bave rešavanjem onih situacija u kojima primećuje da se sugestije, dileme i ulaganje učesnika na neki način ismevaju ili obezvređuju, te navodi da se na taj način pokazuje briga za druge sa težnjom da se, prilikom istraživanja različitih pitanja, održava ili razvija samopoštovanje pojedinaca (Ibid). Takođe ukazuje da studenati treba da imaju osećaj poverenja da se neće površno baviti problemima, brigama, nedoumicama i pitanjima koja pokreću, već će se njima baviti na takav način kojim se pokazuje istinski pokušaj da se razreši zabrinutost (Ibid). Da bi se takvo poverenje razvilo i da bi studenti preuzeli inicijativu i rizik da progovore, Lohran (Ibid, str. 60) navodi da je ključno da nastavnik ne preuzima „ulogu »stručnjaka« sa potpunom kontrolom pravca istraživanja“, već da ima u vidu, razume i prihvata potrebe svakog pojedinca.

3) Uvažavanje nezavisnosti

Lohran (Loughran, 2003) navodi da na odnose u okviru zajednice učenja utiče i mera do koje se poštuje nezavisnost. On naglašava da je razvijanje nezavisnosti kod studenata povezano sa težnjom nastavnika da čuje mišljenja drugih i da se uzdržava od procenjivanja, te dodaje da se studenti obično ne usuđuju da tragaju za sopstvenim razumevanjem ili da preispituju stavove drugih ukoliko imaju osećaj da ih nastavnik procenjuje ili ukoliko pokušavaju da »pogode šta je u glavi nastavnika« (Ibid, str. 60). Uz to se ukazuje da je potrebno poštovati pravo glasa i različite perspektive studenata, obezbediti im „aktivan i oslobodilački prostor da izraze svoja ljudska prava i odgovornosti“ (Rautins

& Ibrahim, 2011, str. 31). Uostalom, Stenli (Stanley, 2003 prema Rautins & Ibrahim, 2011) ukazuje na činjenicu da se obezbeđivanje prostora za otvoreni dijalog sagledava kao osnova za demokratsko obrazovanje, osećaj pripadnosti i uvažavanja mišljenja²⁷. Uloga nastavnika vidi se u pružanju podrške studentima, kako bi dublje razumeli sopstvene percepcije kroz neprestano preispitivanje i tumačenje prećutnog znanja (Brandenburg, 2008).

4) Osećaj svrhe

Lohran (Loughran, 2003, str. 61) zastupa mišljenje da zajedničko razumevanje vezano za »očekivanja« od učenja povlači za sobom i osećaj svrhe, koja treba da bude jasno artikulisana, kako bi studenti znali i razumeli zašto se izučava određeni sadržaj i koristi određeni pedagoški pristup ili metod rada, te kako bi bili u mogućnosti da dovode u pitanje sopstveno učešće u procesu učenja. On pri tom naglašava da svrha ne treba da ograničava proces učenja, već da najpre treba biti „polazna tačka za istraživanje“, ili „referentna tačka, signal očekivanja vezanih za angažovanje prilikom učenja“ (Loughran, 2003, str. 61).

5) Angažovanje i izazov u učenju

Lohran (2003) navodi da i studenti i nastavnici treba da budu angažovani u učenju i da zajednička iskustva (prilikom učenja) treba da doživljavaju kao izazov. U tom kontekstu on ukazuje da postojeća znanja treba da se preispituju u svetlu zajedničkih iskustava, da informacije i ideje treba da se obrađuju i sintetizuju na nove načine kroz metakogniciju, te da se kreiraju takvi uslovi koji bi omogućili aktivno, angažovano, izazovno i svrsishodno učenje i posvećenost u traganju za razumevanjem onog što se uči (Ibid). Takođe smatra da odgovori i reakcije studenata prilikom istraživanja alternativnih koncepcija, protok „novih i smelih ideja i iskustvo kognitivne disonance“ pruža i nastavniku mogućnost da uči (Ibid, str. 61). U tom smislu, korisno je pomenuti da Kar (Carr, 2008) zastupa mišljenje da uvek moramo da težimo ka tome da što više saznajemo i učimo, da budemo angažovani i prihvatimo činjenicu da svaki pojedinac može doživljavati različite fenomene na svojstven način.

6) Preuzimanje rizika

Orijentacija ka istraživanju, individualnom i grupnom konstruisanju znanja, implicira zahtev da se u obrazovanju pružaju uslovi i omogućavaju različite vrste iskustava kao osnova za preuzimanje rizika, razvijanje sopstvenih ideja i kreiranje značenja o onome što se uči. Lohran (Loughran, 2003, str. 64) ukazuje da učenje o obrazovnoj praksi zahteva pomeranje »granica prakse«, kako bi se dovele u pitanje i praksa i rezonovanje „normalne prakse“ i ohrabrilo razmatranje i razumevanje različitih tačaka gledišta. Upravo zbog toga on ukazuje da bi nastavnici trebalo da preuzimaju rizik, tako što bi, koristeći raznolike pristupe i strategije u nastavi, omogućavali studentima da osećaju nelagodnost, nesigurnost i neizvesnost, podsticali i kognitivno i afektivno angažovanje studenata kroz raznovrsna iskustva i doveli u pitanje njihov »nivo komfora« (Ibid, str. 64). Pored toga, on ukazuje i na potrebu da se prepozna i prihvati individualna priroda preuzimanja rizika, zbog činjenice da ono što može predstavljati rizik za jednu osobu, ne mora biti za drugu, kao i zbog činjenice da svaki pojedinac može da uči na svojstven način (Ibid, str. 64). I ne samo to, on navodi da bi studentima bilo teško da poveruju da je nelagodnost koju mogu iskusiti u sopstvenoj praksi zanemarljiva u odnosu na vrednost preuzimanja rizika, ukoliko i nastavnici nisu ti koji preuzimaju rizike i eksperimentišu sa pedagoškim pristupima i to sa uverenjem da se kroz suočavanje sa iskušenjima i greškama mogu „proširiti margine razumevanja i iskustava“ (Ibid, str.65). Između ostalog, Lohran smatra da težnja ka proširivanju sopstvenog „repertoara“ pedagoških pristupa prilikom učenja o praksi, težnja da se koriste „poznate strategije u nepoznatim situacijama, ili nepoznate strategije u poznatim situacijama“, predstavlja suštinu ličnog profesionalnog razvoja (Loughran, 2003, str. 64).

²⁷ Freiri (Freire, 2005, str. 92-93) zastupa mišljenje da „[b]ez dijaloga nema komunikacije, i bez komunikacije ne može biti istinskog obrazovanja“.

2.2.4. Uvažavanje iskustava i različitih vrsta znanja koja studenti poseduju

U obrazovanju praktičara se veoma važnim smatra uvažavanje njihovih prethodnih i aktuelnih iskustava, poštovanje i uvažavanje njihovih znanja i razumevanja (Northfield & Gunstone, 2003). Pored toga, Bek i Kosnik ističu da studenti često razvijaju nove koncepte i principe na osnovu svog doživljaja sveta (Beck & Kosnik, 2006). U prilog tome, oni se oslanjaju na misli različitih autora objašnjavajući da ne možemo shvatiti nove ideje ukoliko ih ne povežemo sa postojećim konceptima i ne tumačimo u kontekstu postojećih interesovanja i razumevanja, da čak i kada koristimo ideje drugih, mi ih ne prihvatamo u datoj formi, već ih procenjujemo i modifikujemo kako bi imale smisao i vrednost u našim životima, i kako bi odgovarale našim potrebama i datim okolnostima (Beck & Kosnik, 2006).

Pored toga što je potrebno da nastavnici priznaju i prihvate činjenicu da studenti poseduju dragocena i korisna znanja, Muro (Muro, 2012) ističe da je za razvijanje više svesti o različitim pitanjima potrebno kreirati osnažujuće okruženje koje bi pozivalo studente da vode raspravu, zagovaraju različite vrste znanja i donose sopstvene zaključke.

Ukazujući na činjenicu da su profesionalna znanja praktičara uglavnom prećutna, te da bi studenti bili u stanju da artikulišu sopstveno znanje o praksi i uviđaju kompleksnu prirodu vaspitno-obrazovnog procesa, Lohran (Loughran, 2007) ističe da je veoma bitno da se studentima omogući da ono što je prećutno učine eksplicitnim. Ukoliko misao Brandenbura (Brandenburg, 2008) prenesemo na kontekst obrazovanja vaspitača, možemo zaključiti da učenje o vaspitanju i obrazovanju ne treba da se zasniva na prenošenju koncepcija, detaljnim objašnjenjima pravila i strategija vaspitno-obrazovnog rada, te da je uloga nastavnika da podstiče i ohrabruje studente da neprestano preispituju i tumače prećutna znanja kako bi dolazili do što dubljeg razumevanja sopstvenih percepcija i shvatanja. Iako govori o profesionalnom razvoju praktičara, misli Seneze (Senese, 2007) mogu se tumačiti i u kontekstu njihovog inicijalnog obrazovanja, naročito ukoliko se ostvaruje kroz praktikum. Naime, on tvrdi da je veoma važno pružiti im pomoć da artikulišu sopstveno pedagoško rezonovanje vezano za svrhu, ciljeve i dublja pitanja koja su u osnovi prakse, odnosno da artikulišu ono što misle da rade, kako bi vršili poređenje sa onim što u stvari zaista rade, te da uče iz te razlike i razvijaju dublje razumevanje onog što rade i zašto to rade kroz otkrivanje pretpostavki koje stoje u osnovi njihovih akcija (Ibid). U tom kontekstu, važno je pomenuti i mišljenje Čin (Chin, 2003, str. 123) da osnovu za unapređivanje prakse čini „učenje da artikulišemo, dovodimo u pitanje, i razumemo naša uverenja“ o praksi.

Ukazujući na činjenicu da se znanje konstruiše na osnovu iskustava, vrednosti i stavova, Beri (Berry, 2008) navodi da socijalna interakcija u nastavi utiče na proces konstruisanja znanja zato što pruža osnovu za proživljavanje zajedničkih iskustava i diskusiju. Posebno se ističe da nastavnici treba da govore sa studentima o svojim predhodnim (životnim) iskustvima, što im omogućava da se međusobno povežu, pri čemu se navodi da takvo „humanizovanje konteksta“ nastave minimizira otpor studenata i ohrabruje ih da se aktivno angažuju u diskusiji i učenju (Ukpokodu, 2010, str. 116). U tom pogledu se govori o „moći priča“ koje služe „kao ogledala, mogućnosti i poziv drugima da učestvuju i zauzvrat govore o sopstvenim pričama“ (Gay, 2000 & Jackson, 1995 prema Ukpokodu, 2010, str. 116). Rasel (Russell, 2007) ilustruje kako nastavnik svojim primerom može da prenosi veoma važne poruke studentima i naglašava da obrazovanje treba da bude izgrađeno na zajedničkim iskustvima koja mogu biti osnova za smislenije učenje i razvijanje znanja o praksi, naročito ukoliko se ohrabruje konstruktivistički pristup, metakognitivno razmišljanje i refleksivna praksa. Pozivajući se na različite autore, Bulou (Bullough, 2003) objašnjava da pričanje životnih priča omogućava bolju samospoznaju, razotkrivanje i preoblikovanje personalnog pedagoškog identiteta, zato što se, kako kaže, na taj način suočavamo sa našim verovanjima i prećutnim znanjem koje podupire naš pogled na svet, sa obrascima razmišljanja, metaforama i predstavama koje podupiru naše akcije i omogućavaju kreiranje značenja. On dodaje da kroz pričanje priča personalne teorije postaju eksplicitne, što predstavlja osnovu za drugačiji način njihovog razmatranja i tumačenja, pa samim tim i za njihovo menjanje, ukoliko je promena potrebna (Ibid).

2.2.5. Podsticanje različitih nivoa i oblika refleksije

Uvažavanjem zahteva da se u obrazovanju praktičara gradi zajednica koja uči putem delanja i kroz istraživanje, stvaraju se uslovi za različite oblike i nivoe refleksije. To znači da je potrebno ohrabrivati refleksiju o ličnim konstrukcijama (Pavlović, 2010), ali i kritičku refleksiju o socijalnim konstrukcijama, dominantnim ideologijama i odnosima moći (Brookfield, 1995 prema Pavlović, 2010), refleksiju kao individualni i refleksiju kao grupni čin (Carr, 2008). Zastupa se mišljenje da je refleksija ključna komponenta koja stimuliše razvoj praktične mudrosti (Berry, 2008; Brandenburg, 2008).

Brojni autori u različitim kontekstima ističu da se u obrazovanju praktičara treba polaziti od preispitivanja pretpostavki koje se uzimaju "zdravo za gotovo"²⁸ (Brandenburg, 2008; Brookfield, 1995 prema Berry, 2008; Loughran, 2007; Oberg, 2004). Bulou (Bullough, 2003) naglašava da obrazovanje treba da bude „dovoljno moćno“ (str. 21) da dovede u pitanje pogrešna uverenja i koncepcije studenata, koja su, kako tvrdi, veoma otporna na promene. Ukazujući da refleksija omogućava osveščivanje pretpostavki uzetih "zdravo za gotovo"²⁹ koje oblikuju ponašanje i iskustva, Oberg (Oberg, 2004, str. 242) ističe da refleksija podrazumeva „prožimanje političke i personalne analize“ zbog toga što, kako navodi, politički kontekst i diskurs koji nam je na raspolaganju u velikoj meri određuju i oblikuju ono što uzimamo kao lična uverenja i pretpostavke. Pored toga, ona naglašava značaj refleksivnosti nastavnika kako bi i studenti bili spremni da preuzmu rizik refleksije o nesvesnim pretpostavkama koje oblikuju njihovo iskustvo (Oberg, 2004). Lohran (Loughran, 2003, str. 64) takođe veruje da refleksija olakšava preuzimanje rizika i ukazuje na potrebu da nastavnici i sami uče kroz preuzimanje rizika i pokazuju spremnost za razotkrivanje sopstvene „ranjivosti“ kako bi ohrabрили studente da čine isto. U prilog tome dodaje da se studentima ne može samo govoriti o refleksiji, a zatim očekivati da će joj biti posvećeni u svojoj praksi, već da studenti moraju videti i razumeti refleksiju i njen razvoj u »akcionim uslovima« (Ibid, str. 64).

Analizom prikaza različitih autora, može se zaključiti da je u obrazovanju praktičara potrebno kreirati uslove za kritičko preispitivanje sledećih aspekata:

1) Kritičko preispitivanje predstava o sebi, sopstvenom znanju, ličnim konstrukcijama, teorijama, vrednostima i principima

Bulou (Bullough, 2003) zastupa mišljenje da obrazovanje praktičara treba da počne sa ispitivanjem sopstva, odnosno personalnog i profesionalnog identiteta, te ističe značaj refleksije i narativne samorefleksije u procesu samospoznaje. On navodi da se samospoznaja dešava u traganju za sopstvenim životnim pričama i da samim tim podrazumeva otkrivanje i oblikovanje personalnog i profesionalnog identiteta, sopstvenih koncepcija i znanja, ali i razmatranje načina na koji smo se vremenom razvijali kao osobe i postali onakvi kakvi jesmo (Ibid).

Kada su u pitanju lične konstrukcije, Pavlović (Bognar, 2002 prema Pavlović, 2010, str. 228) ukazuje na značaj preispitivanja sopstvenih paradigmatičkih pretpostavki (načina na koji se doživljava svet i koji se često smatraju objektivnim doživljajem), običajnih pretpostavki (individualnih očekivanja u određenim situacijama koja se zasnivaju na paradigmatičkim pretpostavkama) i

²⁸ Razmatrajući termin »pretpostavki« kao onih „uverenja o svetu i našem mestu u njemu koja uzimamo zdravo za gotovo i koja nam izgledaju tako očigledno da nema potrebe da ih navodimo eksplicitno“, koje „daju smisao i svrhu onome ko smo i šta radimo“, koje „oblikuju način na koji mislimo i delamo“, Brookfield (Brookfield, 1995, str. 2 prema Berry, 2008, str. 82) ukazuje da postati svestan implicitnih pretpostavki predstavlja „jednu od najizazovnijih intelektualnih zagonetki sa kojima se susrećemo u životu“ i nešto čemu se „instiktivno opiremo, iz straha od onoga što možemo otkriti“.

²⁹ Oberg (Oberg, 2004, str. 242) upozorava na rizik refleksivnosti zbog toga što „iziskuje da se dovodi u pitanje ono što se uzima zdravo za gotovo i što je ostavljeno neispitano, uključujući i načine na koje je formirana nečija subjektivnost“. Takođe navodi da onda kada osvestimo svoje pretpostavke i obrasce ponašanja, one postaju predmet našeg izbora, odnosno da mi sami odlučujemo o tome da li ćemo ih menjati ili ne (Ibid).

kauzalnih pretpostavki (načina na koji se doživljavaju uzročno-posledične veze između različitih pojava u praksi).

Na sličan način i drugi autori govore o značaju kreiranja takvih iskustava učenja koja ohrabruju kritičko samoispitivanje (Carr, 2008; Ukpokodu, 2010), preispitivanje sopstvenih snaga i slabosti, doživljavanja situacija sa kojima se teško „izlazi na kraj“, doživljavanja teškoća i njihovih manifestacija, preispitivanje eksplicitnih i implicitnih individualnih teorija i rasvetljivanje njihovih praktičnih implikacija (Pavlović, 2010), preispitivanje mišljenja, stavova, ciljeva, vrednosti i normi kojima se rukovodimo u ponašanju (Lunenberga, Korthagen & Willemse, 2007), odnosno preispitivanje dubljih izvora našeg načina funkcionisanja (Korthagen & Verkuyl, 2007).

2) Kritičko preispitivanje životnih i obrazovnih iskustava, stavova o vaspitanju i obrazovanju i predstava o profesionalnim ulogama vaspitača

Brojni autori u različitim kontekstima (Beck & Kosnik, 2006; Bullough, 2003; Carr, 2008; Knowles, Cole & Presswood, 1994 prema Beck & Kosnik, 2006; Northfield & Gunstone, 2003) ističu da iskustva studenata, naročito sopstvena obrazovna iskustva, treba da budu polazišta za refleksiju, kritičko razmatranje i preispitivanje.

Bulou (Bullough, 2003) ukazuje na činjenicu da prethodno obrazovanje utiče na formiranje identiteta i upravo zbog toga zastupa stav da je potrebno preispitivati celokupan proces školovanja pojedinca, kao i širi socijalni kontekst, filozofiju društva i ciljeve obrazovanja, ali i da je potrebno promišljati o sopstvenim ulaganjima u životu. Bulou objašnjava da je za ispitivanje profesionalnog i personalnog identiteta neophodno pružiti uslove da studenti: razmatraju i pozitivna i negativna iskustva, osećanja i doživljaje vezane za sopstveno prethodno školovanje, ispituju načine na koji su školski i širi socijalni konteksti omogućavali ili ograničavali kreiranje značenja i podsticali razvoj znanja, stavljali u prvi plan ili uskraćivali (eng. *suppress*) određena znanja, kao i da identifikuju odgovarajuće uloge nastavnika, važne osobe ili »kritične incidente« koji su uticali na njihove odluke da upišu studije i na njihovo mišljenje o ciljevima obrazovanja (Ibid, str. 23). Bulou smatra da posebno treba obratiti pažnju na ono što studenti veruju o vaspitno-obrazovnom procesu, učenju i sebi kao budućem praktičaru, zato što to predstavlja osnovu za kreiranje značenja i donošenje odluka (Ibid). Posebno se ukazuje na značaj neprestanog preispitivanja pitanja o sopstvenim idealima u obrazovanju (Korthagen & Verkuyl, 2007), kritičke refleksije o sopstvenim izazovima u obrazovanju (Carr, 2008), i preispitivanje doživljaja profesionalne uloge (Pavlović, 2010).

Bek i Kosnik (Beck & Kosnik, 2006) naglašavaju da se prethodna životna iskustva studenata, uključujući i njihovo prethodno školovanje, uzimaju kao relevantna upravo zato što ih studenti reflektuju kroz različite aktivnosti i što ih dovode u vezu sa svojim stavovima o vaspitanju i obrazovanju. Brojni autori u različitim kontekstima upravo ukazuju na značaj preispitivanja polazišta, pretpostavki, verovanja i stavova o vaspitanju i obrazovanju koji se uzimaju "zdravo za gotovo" (Brandenburg, 2008; Loughran, 2007; Oberg, 2004; Schoonmaker, 2002 prema Beck & Kosnik, 2006). Skunmeijer (Schoonmaker, 2002 prema Beck & Kosnik, 2006) navodi da studenti donose i pozitivna i problematična shvatanja o obrazovanju iz sopstvenih ranijih iskustava i zalaže se za poštovanje i uvažavanje obe vrste stavova u programu profesionalnog obrazovanja, sa težnjom da se pozitivna razmatraju kako bi se produbila, a da se problematična razmatraju kako bi se dekonstruisala i rekonstruisala. Posebno je značajno ohrabivanje refleksivnog promišljanja o sopstvenim implicitnim teorijama vezanim za fenomene prakse, ali i eksperimentisanje sa mogućnostima njihovog menjanja (Schön, 2002 prema Pavlović, 2010).

Navedena mišljenja idu u prilog činjenici da se ne mogu razdvojiti profesionalno od ličnog i akademsko od svakodnevnog.

3) Kritičko preispitivanje prirode i kvaliteta odnosa, predstava o sopstvenom i tuđem ponašanju i implikacija sopstvenih i tuđih akcija na odnose

Zagovornici pedagogije odnosa (Dinneen, 2008; Oates et al., 2008; Papatheodorou & Moyles, 2008) ukazuju na potrebu kreiranja uslova u kojima bi studenti promišljali i preispitali odnose, kako bi razumeli kompleksnu prirodu odnosa, razvili osetljivost za odnose, sposobnost slušanja i veštine

potrebne za uspostavljanje efikasnih i pravednih odnosa sa decom i njihovim porodicama, kao i sa kolegama, odnosno, kako bi se osnažili da u svojoj budućoj profesionalnoj praksi samouvereno i profesionalno promovisu i izgrađuju tople odnose na prirodan i spontan način, uz prihvatanje i senzitivnost.

Po ugledu na Šonov koncept refleksije (Argyris & Schön, 1978 prema Tosey, Visser & Saunders, 2012; Schön, 1983 prema Michalsky & Schechter, 2013; Schön, 1987) možemo zaključiti da pored značaja refleksivnog promišljanja o vrednostima, svrhama, principima ili paradigmatama koje su u osnovi ponašanja, treba promišljati i o sklonostima, navikama i tendencijama u ponašanju, kao i o posledicama sopstvenih akcija na okruženje. I drugi autori ukazuju na značaj kreiranja mogućnosti koje ohrabruju studente da preispituju sopstveno ponašanje (Lunenberg, Korthagen & Willemse, 2007) i implikacije sopstvenih akcija (Beck & Kosnik, 2006), a pored preispitivanja sopstvenog ponašanja, smatra se da treba preispitivati i ponašanje drugih, kao i kontekst koji je povezan sa određenim ponašanjem (Pavlović, 2010).

Ukazuje se da studenti treba da uče da vide vaspitno-obrazovni proces iz dečje perspektive i da je doživljavanje detetove uloge veoma važno za razumevanje detetove tačke gledišta (Crowe & Berry, 2007). Ukoliko se oslonimo na mišljenje Čin (Chin, 2003), učenje o vaspitno-obrazovnom procesu je najbolje kada su studenti stavljeni u kontekst u kom mogu biti i vaspitači i deca, zašto što je, kako navodi, doživljavanje nečega od mnogo veće koristi nego da se o tome samo govori.

Pored navedenog, naglašava se i značaj razmatranja pitanja vezanih za način doživljavanja i razumevanja konflikata i razlika, način suočavanja sa konfliktima i razlikama, kao i način rešavanja konflikata (Phelan, Barlow, Hurlock, Rogers, Sawa & Myrick, 2005). Žiru (Giroux, 1996 prema Muro, 2012, str. 13) se zalaže da se studentima omogući da istražuju konfliktna iskustva u kontekstu, tako što bi se pozivali na »prelaženje granica« (eng. "*border-crossing*"), odnosno prelaženje u kontekst života onih koji su na neki način izopšteni, kako bi iskusili njihovu kulturu i svet iz drugačije perspektive, te razmatrali različite perspektive.

Beri (Berry, 2008) navodi da odluka nastavnika da radi na način koji otvara mogućnost da se nečije ponašanje ispituje od strane drugih, da se dovode u pitanje gledišta, misli, pretpostavke, predstave, očekivanja koja su u osnovi određenog ponašanja, a naročito da se dovodi u pitanje »normalna praksa« (str. 98), ne samo da pozicionira nastavnika u nove i neizvesne uloge, već takođe menja postojeće odnose moći sa studentima.

4) Kritičko preispitivanje predstava o detetu, detinjstvu, dečjem učenju i razvoju

Budući da Dalberg, Mos i Pens (Dahlberg, Moss & Pence, 1999) ukazuju na postojanje različitih konstrukcija vezanih za detinjstvo i decu (ono što deca jesu, mogu biti i treba da budu), te na potrebu da se te konstrukcije neprestano preispituju i rekonstruišu, možemo izvući zaključak da studenti u svom obrazovanju treba da se bave kritičkim preispitivanjem postojećih konstrukcija. To preispitivanje treba da se odnosi i na lične i na društvene konstrukcije. Isto se može reći i o značaju preispitivanja poimanja o razvoju i učenju, kako bi studenti kritički razmatrali i dovodili u pitanje sopstvena shvatanja tih procesa, ali i naučna polazišta, posebno polazišta razvojnih teorija. Ovo posebno treba imati u vidu zato što se ističe značaj razumevanja identiteta dece, razumevanja i stimulisanja njihovog emocionalnog, kognitivnog, kreativnog, socijalnog, etičkog, duhovnog, kulturnog i fizičkog razvoja (Lunenberg, Korthagen, & Willemse, 2007).

5) Kritičko preispitivanje formalnih teorija, socijalnih konstrukcija, dominantnih ideologija i odnosa moći: socijalnih, kulturnih i etičkih dimenzija obrazovanja

Sa ciljem da se studenti osnaže i usmere u pravcu aktivizma i preispitivanja statusa quo, Brukfeld (Brookfield, 1995 prema Pavlović, 2010, str. 228) ukazuje na značaj podsticanja kritičke refleksije o socijalnim konstrukcijama, dominantnim ideologijama i odnosima moći, i navodi da to pre svega podrazumeva da se dovode u pitanje pretpostavke koje se prihvataju kao „zdravorazumske mudrosti“, da se razmatraju alternativne perspektive o idejama, akcijama i ideologijama koje se uzimaju „zdravo za gotovo“ i da se prepoznaju hegemonijski aspekti dominantnih društvenih

vrednosti. Kar (Carr, 2008) i Proser (Prosser, 2008) takođe uviđaju značaj pokretanja pitanja o odnosima moći, kao i o socijalnim, kulturnim i etičkim dimenzijama vaspitanja i obrazovanja.

Henri Žiru (Giroux, 1988 prema Muro, 2012, str. 12-13) se zalaže za širenje vidika studenata, pa u tom kontekstu govori o kreiranju prostora za ispitivanje i proveravanje različitih vrsta znanja, a naročito prostora da se dovodi u pitanje „produktivno znanje“ (koje vodi ka reprodukciji postojećih tekovina, normi, programa i prakse) i da se promovise „direktivno znanje“, kao „filozofski način ispitivanja“ koji omogućava studentima da dovode u pitanje svrhu učenja, ispituju odnos između sredstava i ciljeva, te da ispituju način na koji se produktivno znanje koristi za reprodukciju „hegemonijskih praksi“ i statusa quo.

Posebno se ukazuje na značaj obezbeđivanja „provokativnih situacija učenja“ koje izazivaju „stanje emocionalne nelagodnosti i dezorijentacije“ kako bi u krajnjoj instanci studenti promenili način razmišljanja i borili se protiv ugnjetavanja (Kumashiro, 2004, str. 28 prema Smits, Towers, Panayotidis & Lund, 2008, str. 68-69). U istom kontekstu govori se o kreiranju uslova koji mogu da pomognu da se studenti "uznemire" i „otvore oči za nove načine gledanja“ na sopstevnu realnost, na sopstvene uloge kao budućih praktičara i na „kompleksan set racionalizovanih i politizovanih društvenih odnosa koji definišu i oblikuju nas i naše svetove“ u ustanovama i zajednicama (Sleeter, 1996 prema Smits, Towers, Panayotidis & Lund, 2008, str. 69). Posebna vrednost u izazivanju tegobnih, mučnih (eng. *difficult*) emocija kod studenata objašnjava se stavom da onda kada prihvatamo i suočavamo se sa sopstvenim osećanjima, kada se pitamo zašto određene situacije izazivaju određene emocionalne reakcije u nama, i kada istražujemo njihove pedagoške i teorijske implikacije, mi zapravo „provociramo ključne katalizatore“ za ono što treba da činimo prilikom angažovanja u istraživanju i u obrazovanju (Smits, Towers, Panayotidis & Lund, 2008, str. 72).

6) Kritičko preispitivanje strukture i organizacije programa sopstvenog obrazovanja, ciljeva obrazovanja, sadržaja o kom se uči, pedagoškog pristupa i ličnosti nastavnika

Bek i Kosnik (Beck & Kosnik, 2006) navode da predstavnici socijalnog konstruktivizma poseban akcenat stavljaju na kritički pristup društvenim i obrazovnim institucijama kao kontekstu u kom se učenje odvija, kao i na kritiku akademskog znanja u svetlu popularne kulture³⁰ i politike, i obrnuto. Posebno značajnim se smatra otvaranje mogućnosti za refleksiju i sistematsko analiziranje strukture, politike i prakse obrazovnih ustanova (Ukpokodu, 2010). Martin (Martin, 2007) u svom radu govori ne samo o značaju otvaranja mogućnosti da studenti preispituju i evaluiraju strukturu i organizaciju programa sopstvenog obrazovanja, već i o mogućnosti da učestvuju u restrukturiranju programa i rekonceptualizaciji prakse³¹.

Žiru (Giroux, 1988 prema Muro, 2012) kritikuje obrazovni program koncipiran tako da se pokreću određena pitanja (koja su fokusirana na pružanje odgovora za specifične probleme), dok se mnoga druga pitanja ignorišu (naročito ona koja su fokusirana na utvrđivanje razloga za odabir i stavljanje određenih problema na prvo mesto, ko odlučuje o tome i ko ima koristi od toga da se uče odgovori za izabrane probleme). Upravo zbog toga Žiru naglašava da studenti treba da imaju glas u odlučivanju o sadržaju koji se izučava (Giroux, 1988 prema Muro, 2012).

Ukoliko se oslonimo na stanovišta koja iznosi Kar (Carr, 2008) u svom radu, možemo zaključiti da je veoma važno da se studenti angažuju u kritičkom razmatranju i preispitivanju konteksta nastave i učenja (lokalnog konteksta i socio-političkog konteksta na makro nivou), kao i sadržaja koji se izučava.

Prilikom razmatranja načina na koji se oblikuje program obrazovanja praktičara, Luneber, Korthagen i Vilemse (Lunenber, Korthagen & Willemse, 2007) ukazuju na potrebu da se nastavnici ozbiljno zapitaju o tome šta se izučava, zašto i na koji način, da dovode u pitanje namere i implicitne

³⁰ Bek i Kosnik (Beck & Kosnik, 2006, str. 13) navode da zagovornici socijalnog konstruktivizma uviđaju da i akademsko znanje i popularna kultura mogu imati kako negativan, tako i pozitivan uticaj, odnosno da „mogu da obmanu ili omoguće uvid, indoktriniraju ili poboljšaju život“.

³¹ Martin (Martin, 2007) je takvu mogućnost pružila studentima kroz istraživanje i učenje u okviru praktikuma.

poruke u nastavi, ali i da otvoreno razgovaraju sa studentima o svojim namerama i očekivanjima, kako bi studenti mogli da donose odluke o tome šta treba da uče o sopstvenoj praksi.

Ukoliko se oslonimo na stanovišta koja iznosi Bulou (Bullough, 2003), možemo zaključiti da je za izgrađivanje produktivnog okruženja za učenje u kom se gaji međusobno poverenje i poštovanje, potrebno omogućiti studentima da ispituju razloge koji leže iza odluka o programu, odnosno svrhu programa, da kritički procenjuju norme, program i sadržaje koji se izučavaju, stil nastave, metode rada koje nastavnik koristi, ali i samu ličnost nastavnika.

Lohran (Loughran, 2003) objašnjava kako je za ohrabrivanje studenata da učestvuju u refleksiji, ali i za bolje razumevanje refleksivnosti, veoma važno da nastavnik otvoreno razgovara sa njima o svom pedagoškom pristupu, odnosno da im omogući neposredan pristup mislima, idejama i brigama koje oblikuju njegovu nastavu, pristup pedagoškom rasuđivanju koje podupire njegovo promišljanje o »svrsi« nastave i učenja i o načinu na koji razvija pristup nastavi i učenju (str. 63). Razmišljajući naglas o sopstvenoj pedagoškoj praksi, Lohran teži da svojim studentima omogućava pristup sopstvenoj refleksiji o praksi (mislima, akcijama i kontekstu) u okviru tri različita vremenska razdoblja koja su međusobno povezana „u kompleksnoj mreži misli i akcija koje su veoma zavisne od konteksta“: „pre [anticipatorna refleksija], posle [retrospektivna refleksija] i tokom [istovremena refleksija] pedagoškog iskustva“ (Ibid, str. 63-64).

2.2.6. Kontekstualno primeren pristup obrazovanju i organizacija nastave bez predodređenog sadržaja

Ukoliko se uzme u obzir mišljenje brojnih autora o tome da obrazovanje praktičara treba da polazi od praktičnih iskustava i (problemskih) situacija sa kojima se studenti susreću u praksi, to znači da nije moguće unapred osmisliti sadržaj nastave. Opravdanje za ovakvo stanovište se nalazi u stavovima koje izražavaju različiti autori: Žiru (Giroux, 1988 prema Muro, 2012) kada govori da je potrebno omogućiti studentima da odlučuju o sadržaju koji se izučava; Muro (Muro, 2012) kada naglašava da nastavnik treba da dozvoli studentima da odluče šta je važno, umesto da im on govori šta je važno; Korthahen (Korthagen, 2001) kada govori da rad sa studentima treba da se zasniva na njihovim interesima, brigama i želji da razviju određene veštine; Bulou (Bullough, 2003) kada govori o značaju podržavanja i poštovanja sposobnosti studenata za razumno rasuđivanje o sopstvenom učenju i pravcu tog učenja.

Ukazujući da realnost ima skrivenu bazu i vidljivu površinu, Freiri (Freire, 2000 prema Muro, 2012) se zalaže za razvijanje kritičke svesti, odnosno za proces „konscientizacije“ (eng. *conscientization*), kako bi se omogućilo studentima da preusmere pažnju na skrivenu bazu realnosti. Sa tim ciljem, Freiri (Freire, 2000 prema Muro, 2012) razrađuje pedagoški pristup i model nastave u kom nastavnik nema predodređeni sadržaj nastave, ne usmerava pažnju studenata i ne ograničava studente na konkretne ciljeve, već se, umesto toga, prvo upoznaje sa društvenim i kulturnim kontekstom u kom studeni žive, a zatim koristi kontekst poznat studentima kako bi privukao njihovu pažnju i podsticao ih da istražuju, da razmišljaju i razgovaraju o svojim iskustvima, uspomnama, osećanjima i sećanjima.

Ukazujući na činjenicu da sadržaj koji se izučava nikada nije lišen konteksta, Kar (Carr, 2008 str. 84) navodi da je sadržaj prikladniji, svrsishodniji, relevantniji, privlačniji i poziva na angažovanje onda kada je kontekstualizovan, kada se uzimaju u obzir potrebe i realni život studenata, kao i način na koji oni doživljavaju različite fenomene. U prilog tome, Kar (Carr, 2008) navodi i mišljenja brojnih autora (Shor, 1997; McLaren, 2007; Giroux, 1988, 1970) o značaju kontekstualizacije učenja, korišćenju izvora, resursa i situacija iz njihovog svakodnevnog života. Ovakvo stanovište zapravo implicira uviđanje značaja kontekstualno primerenog pristupa obrazovanju, što dalje znači da potrebe i očekivanja studenata, (problemske) situacije sa kojima se susreću u praksi, pitanja i dileme sa kojima se bore, njihovi predlozi i inicijative, treba da predstavljaju vodič za kontinuirano i zajedničko

razvijanje sadržaja koji se izučava. To takođe znači da će svaka nova generacija studenata (kao kreatora sopstvenog razvoja i učenja i ko-kreatora programa sopstvenog obrazovanja), na svojstven način uticati na koncipiranje programa i tok sopstvenog obrazovanja.

2.2.7. Podsticanje imaginacije kroz umetnost, buđenje emocija i potrebe za angažovanjem

Muro se oslanja na misli Maksin Grin (Greene, 2007 prema Muro, 2012, str. 4) koja zastupa mišljenje da „obrazovanje treba da dovede u pitanje apatiju i pasivno prihvatanje dekontekstualizovanog sadržaja“, pa shodno tome govori o potrebi da se studenti ohrabruju da izlaze iz poznatih okvira, da se podstiču na aktivno angažovanje u sopstvenom razvoju i konceptualizaciji novih ideja, da se podstiču na akciju. Upravo u tom pogledu Grin vidi značaj umetnosti, i to zbog njene nepredvidivosti, odnosno opiranja predvidljivim i merljivim ishodima u obrazovanju i svedenim kompetencijama (Greene, 2007 prema Muro, 2012). Prilikom objašnjavanja značaja kreativnosti u nastavi kao reflektivnom istraživačkom procesu zasnovanom na iskustvu u praksi, Oberg (Oberg, 2004) govori o vrednosti takve vrste analize koja poziva na ono što on naziva "intellecto"³² ili „kreativnu sposobnost intelekta da vidi više od onoga što racionalna analiza čini vidljivim“ (str. 242).

U knjizi *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice*, razmatra se vrednost „pedagogije imaginacije“ i „mitopoetike“³³ iz različitih aspekata. Proser (Proser, 2008) navodi da se pojam »mitopoetika« pojavljuje u debatama o programu i praksi obrazovanja kako bi se prevazišla uočena ograničenja kritičkih orijentacija i shodno tome, zalaže se za sintezu kritičke pedagogije i mitopoetike. On zastupa mišljenje da sinteza kritičke pedagogije, emocija, imaginacije i mita može doprineti emancipaciji (Ibid). Na osnovu mišljenja brojnih teoretičara i praktičara, Proser (Ibid) navodi da nije moguće postići ciljeve koji se odnose na kritičku orijentaciju ukoliko se u pristupu kritičkoj pedagogiji zanemaruje interpersonalno, imaginativno (eng. *imaginal*) i emocionalno, a takođe ukazuje na mišljenja brojnih autora koji smatraju da kritički pristupi i mitopoetika ne moraju da budu u opoziciji. Pored toga, Proser zastupa mišljenje da racionalnost i kritički pristup nisu dovoljni za pokretanje i održavanje društvenih promena i za transformaciju identiteta. U prilog tome, navodi stanovište Boler (Boler, 1997b prema Proser, 2008, str. 205-206) da „pasivna i dekontekstualizovana“ empatija ne može da promeni svet i da se jedino u grupi može prevazići osećaj krivice i nemoći sa težnjom da se gaji demokratija. Tako se, umesto fokusa na „šire pojmove moći, otpora, i pokretačke snage u transformaciji“, stavlja akcenat na „emotivnu moć nade, ljutnje i uzbuđenja u podsticanju promena“ (Boler, 1999 prema Proser, 2008, str. 206). Pored toga, Boler (Boler, 1999 prema Proser, 2008, str. 205) smatra da uravnotežena sinteza kritičkih orijentacija i emotivnog u obrazovanju „omogućava studentima da uče kako da artikulišu svoja osećanja kao ekspresije onoga što je važno, kao i da kataliziraju transformaciju zamišljajući i razvijajući očekivanja koja premašuju ona koja im se nude“, i osnažuje ih da pruže politički otpor onda kada otkriju strukturalnu nepravdu. Kada govori o mitopoetici, Proser misli na „priče koje pokreću i održavaju [praktičare] u njihovoj praksi, emotivni trud koji se zahteva u [praksi], i »mitove« koji se koriste da se izmire svakodnevnim paradoksi sa kojima se [praktičari] suočavaju“ (Bradbeer 1998 prema Proser, 2008, str. 204). Drugim rečima, Proser (Proser, 2008) govori o ulaganju emotivnog truda koji je potreban za razvijanje identiteta i pedagoški rad, u pokušaju da se

³² Termin „intellecto“ se opisuje i kao „inspiracija i kapacitet intelekta“ odnosno „inteligencija ne samo racionalne prirode, već vizionarska inteligencija, duboko viđenje osnovnog obrasca ispod pojavnog“ (Nachmanovitch, 1990, str. 31 prema Oberg, 2004, str. 239).

³³ Leonard i Vilis (Leonard & Willis, 2008) koriste i termin „mythopoesis“ i navode da taj termin potiče od grčke reči koja označava „kreiranje mita“ (str. 2). Oni u uvodnom poglavlju ukazuju na zajedničko mišljenje svih autora knjige o tome da su praktičari zapravo kreatori mita, pri čemu naglašavaju da termin »mit« ne označava „neistine“, već, naprotiv, označava „priče koje govorimo i koje daju smisao postojanju“ (Ibid, str. 2).

kroz narative ili mitove kreira smisao paradoksa sa kojima se praktičar neprestano susreće. On u mitopoetici zapravo vidi mogućnost za ispitivanje emocija i identiteta, kako bi se pravednije vrednovala i sopstvena ličnost i ličnost onih sa kojima se radi (Prosser, 2008). Ukazujući da se pedagoška praksa zasniva na odnosima i da je potrebno uzeti u obzir i racionalne i emocionalne aspekte učenja, Proser (Ibid) navodi da kritička pedagogija mora da uzme u obzir činjenicu da racionalne i emocionalne reakcije praktičara utiču na društveni, politički i istorijski kontekst njihove prakse, ali i da im pomogne da izmire paradokse između ideala i postojećih obrazovnih konteksta. Pored toga, on navodi da kritička pedagogija mora da uzme u obzir način na koji emotivni trud i »mitovi« mogu da olakšaju ili ometaju promene u pedagoškoj praksi i društveno pravedne reforme, te da uzme u obzir način na koji svaki pojedinac može „da ojača tu reformu posredstvom glave, srca i ruku“ (str. 220).

Dirks (Dirkx, 2008) takođe naglašava da je potrebno integrisati imaginativno (eng. *imaginal*) i mitopoetiku u okviru prakse obrazovanja odraslih. On ukazuje na istraživanja pojedinih autora koji se oslanjaju na mitopoetičnu perspektivu u proučavanju dinamične i kreativne uloge „nesvesnog“ u procesu učenja i „samo-formiranja“. Dirks (Ibid, str. 68) takođe ukazuje na mišljenja brojnih autora koji dovode u pitanje dominaciju racionalne i kritičke refleksije „u dubokom (eng. *deep*) ili transformativnom učenju“, dok sa druge strane ističu značaj „estetskih, personalnih, otelotvorenih i duhovnih dimenzija“ prakse koja je „energičnija (eng. *vibrant*) i interaktivna“ i u kojoj se uvažava „uloga afekta, emocija, imaginacije i duha (eng. *spirit*)“. Dirks smatra da su odnosi sopstvo-drugi veoma značajni za manifestaciju mitopoetike u okviru profesionalne prakse i upravo zbog toga navodi da je veoma važno voditi računa o emocionalnoj dinamici, ali i o fizičkim karakteristikama okruženja za učenje, zato što evociraju različite dimenzije emocija (Dirkx, 2008). Polazeći od Jungovih i post-Jungovih misli, Dirks se zalaže za razmatranje emocionalnih i unutrašnjih aspekata u profesionalnom razvoju, kako bi se „potpunije integrisali oni aspekti samo-formiranja koji su svojstveni iskustvenim, afektivnim, relacionim i imaginativnim dimenzijama profesionalne prakse“ (Bradbeer 1998 prema Dirkx, 2008, str. 71). On smatra da je potrebno posvetiti pažnju i pojavnim i skrivenim aspektima iskustava studenata, budući da su vođena emocijama, te navodi da nam emocionalne reakcije studenata mogu preneti važne poruke (na primer, o adekvatnosti određenog načina rada, o aspektima prakse sa kojima se bore, o nesvesnom odnosu koji imaju sa samim sobom) i da nam mogu sugerisati kojim aspektima je potrebno posvetiti posebnu pažnju (Dirkx, 2008).

Holand i Garmen (Holland & Garman, 2008) sagledavaju mitopoetiku kao „silu u kurikulumu“ (str. 11) i ukazuju na njene refleksivne, moralne, kontrolišuće i evokativne moći, odnosno na njenu „moć da oblikuje naše senzacije, osećanja i impulse da delamo“ (str. 11), moć da nas „kroz ekspresiju vodi živopisnom razumevanju“ (str. 18), te moć da ostvaruje i demistifikatorsku funkciju (rušenje mitova koji predstavljaju lažnu realnost, ublažavanje iluzija) i demitologizacijsku funkciju (obnavljanje značenja) u obrazovanju.

Krenton (Cranton, 2008) zastupa mišljenje da imaginacija i mitopoetika mogu kreirati pozitivnu atmosferu za učenje i omogućiti nastavnicima i studentima da se „duboko i smisleno“ povežu (str. 125). Ukazujući na činjenicu da učenje nije samo kognitivni proces, već da uključuje i emotivne, duhovne (eng. *spiritual*) i imaginativne aspekte, ona smatra da u nastavi treba da postoji prostor za emocije, imaginaciju i fantazije, te navodi da umetnost omogućava studentima da prodube značenja koja nije moguće produbiti kroz intelektualnu diskusiju, kognitivno rasuđivanje i objektivnu (eng. *objective*) debatu (Ibid).

Rajt (Wright, 2008) takođe govori o mitopoetičnoj pedagogiji, o načinima na koje kreativni i imaginativni pristupi (dramske aktivnosti, vizuelna umetnost i kreativno pisanje) olakšavaju učenje i o načinu na koji takvo učenje konstruiše nove prilike i iskustva. Rajt posebno razmatra značaj imaginacije, improvizacije, igre uloga (forum teatar), refleksije, komunikacije, participacije, kolaboracije i iskrsavanja (eng. *emergence*) i njihovu ulogu u dinamici učenja i procesu konstruisanja značenja.

Dejvison (Davison, 2008) ukazuje na potrebu da nastavnici budu svesni nepredvidivosti i neizvesnosti prakse, i da iniciraju „produktivne forme konfuzije koje mogu dovesti do empatičnog istraživanja mita“, odnosno forme „transformativnog istraživanja“ (str. 53).

Bišop (Bishop, 2008) takođe govori o značaju „imaginativnih pedagoških pristupa“ (eng. *imaginal pedagogies*), koje smatra „formama kontra-obrazovanja“ (eng. *forms of counter-education*, str. 44). Sa težnjom da podstiče imaginaciju kod studenata, on navodi niz nastavnih strategija, a neke od njih uključuju (Ibid, str. 44-45): Razmatranje „neobičnih jukstapozicija“; Dekonstruisanje i/ili revidiranje onoga što se uzima zdravo za gotovo; „Ostavljanje pedagoških praznina (eng. *gaps*), kreiranje prostora za sumnju“; Pozivanje na alternativne mogućnosti; „Ohrabivanje maštovite igre“; „Prihvatanje i produbljivanje paradoksa i kontradikcija“; Razotkrivanje i razmatranje mitova i metafora; „Ohrabivanje metaforičkog slušanja sebe i drugih“, uz razmatranje konteksta...

Vilis (Willis, 2008) koristi mitopoetičnu pedagogiju u programu stručnog razvoja i u radu sa studentima razmatra angažovanje cele osobe kroz pričanje priča, sociodramu, dijalog, i pažljivo organizovan set evokativnih iskustava. Kombinacija onoga što Vilis naziva „ekspresivnom fenomenologijom u pedagogiji“ i „mitopoetičnom refleksijom“, opisana je kao „evokativni reprezentativni pedagoški pristup“ u profesionalnom razvoju koji ima holističku orijentaciju, koji uključuje resurse estetike i imaginacije (umetnost, metaforu i kontemplaciju), i koji angažuje um i srce tako da, kako kaže, stiču »osećaj za rad« (Ibid, str. 245-246). *Ekspresivna fenomenologija u pedagogiji* predstavlja pristup u kom se teži da se učesnicima kroz animaciju, na živopisan način predstavi ili pokaže kako izgledaju stvarna iskustva i realni događaji iz prakse, kako bi se doprinelo ličnoj mitopoetičnoj refleksiji (Willis, 2008). *Mitopoetična refleksija* predstavlja pristup u kom učesnici zamišljaju sebe u različitim radnim situacijama ili profesijama, preuzimaju određenu profesionalnu ulogu i kroz refleksiju proveravaju koliko se ideje i mitovi vezani za taj preuzeti položaj uklapaju sa njihovom slikom o sebi i sa privatnim mitovima, i do koje mere takva iskustva osećaju odgovarajućim u odnosu na sopstvene aspiracije i mogućnosti (Ibid). Cilj ovakvog mitopoetičnog pedagoškog pristupa kurikulumu je „evociranje dubokih osećanja i metafora“ u ličnoj svesti učesnika, tako da mogu da „preuzmu »bit« uloge, njenu ontologiju“, da steknu uvid u ono što bi i sami mogli postati ukoliko ostanu pri toj ulozi, odnosno da se suoče sa „živom vizijom“ onoga što mogu postati ukoliko zaista prihvate i preuzmu tu ulogu (Ibid, str. 247). Značaj mitopoetične imaginacije vidi se, kako navodi, u podupiranju vizija, obezbeđivanju temelja i inspirisanju imaginativnih varijanti »stručnog« učenja, ali i obezbeđivanju puta koji vodi oslobođenju od inercije, minimalnih ulaganja, neposvećenosti i stava da se samo obavlja posao, ka entuzijazmu i posvećenosti svom poslu i profesiji (Ibid, str. 248). Posebno se ističe to što učesnici imaju priliku da kroz prikaze, dramatizaciju i refleksiju vide i osete „kako to izgleda“ i „kakav je osećaj“ (Ibid, str. 252), umesto da im se objašnjava.

3. Dramska pedagogija

Intenzivna ispitivanja mogućnosti primene dramske umetnosti u obrazovnom kontekstu vodila su razvijanju čitavog niza različitih pristupa (ili metoda) u korišćenju dramskih i/ili pozorišnih tehnika, koji na brojne načine odražavaju vezu između dramske, odnosno pozorišne umetnosti i pedagogije.

Potrebno je naglasiti da su dramska i pozorišna umetnost zastupljeni u obrazovnom kontekstu i kao poseban nastavni predmet (umetnička forma, umetnost sama po sebi ili estetsko obrazovanje), ali i kao „medijum za učenje“ (obrazovno sredstvo, metod rada ili metodski pristup) u okviru drugih predmeta predviđenih kurikulumom. Pored toga, brojni autori uviđaju terapijski značaj drame, fokusirajući se na lečenje, mentalno zdravlje, psihološke potrebe i probleme, o čemu svedoči O'Tul (O'Toole, 2009b). Upravo zbog toga se određene dramske i pozorišne tehnike primenjuju i u terapijske svrhe (npr. u formi „psihodrame“³⁴ ili „playback“ teatra³⁵, iako to nije njihova jedina svrha). Dramske i pozorišne tehnike se zapravo primenjuju u različite svrhe u mnogim institucijama ili ustanovama (kao što su vaspitno-popravni domovi, kazneno-popravni zavodi, zavodi za zdravstvenu zaštitu, zavodi za socijalnu zaštitu, domovi za starije i nemoćne osobe), pa se u tom kontekstu najčešće koriste sveobuhvatni termini kao što su „primenjena drama“, „primenjeno pozorište“ ili „participativno pozorište“. Za korišćenje dramskih i/ili pozorišnih tehnika u vaspitnim i/ili obrazovnim ustanovama, najčešće su zastupljeni sveobuhvatni termini kao što su „edukativna drama“ ili „edukativno pozorište“. U daljem tekstu ćemo se fokusirati upravo na te pristupe.

Iako mogu da imaju određene sličnosti, ovi pristupi u korišćenju dramskih i/ili pozorišnih tehnika u vaspitnim i/ili obrazovnim ustanovama se prvenstveno mogu razlikovati u pogledu:

1) Teorijske, pedagoške orijentacije, koja se odnosi na perspektive o potencijalima dramske umetnosti vezanim za razvoj i učenje, što samim tim podrazumeva specifične namere, svrhu, ciljeve i efekte koji se žele postići (Stamenković, 2015). U tom pogledu se može primetiti da pojedini autori u prvi plan stavljaju određene potencijale ili „moći“ drame, dok većina ipak teži da na neki način objedini i iskoristi različite „moći“ drame kao estetskog, socijalnog i kognitivnog procesa. Te „moći“ su sledeće:

– **Ekspresivna i kreativna moć** drame, pri čemu namera, svrha i ciljevi mogu biti usmereni tako da se akcenat stavlja na spontanost, kreativnost i (samo)izražavanje.

– **Pragmatična moć** drame, pa u tom pogledu namera, svrha i ciljevi mogu biti usmereni tako da se akcenat stavlja na razvijanje „životnih veština“: razvijanje socijalnih i komunikacionih veština, razvijanje veština potrebnih za rešavanje problema (u odnosima sa drugima) i veština kritičkog razmatranja društvenih, kulturnih, političkih i etičkih pitanja.

– **Edukativna moć** drame kao metodskog pristupa (obrazovnog sredstva, „medijuma za učenje“ ili „pedagoškog medijuma“) u okviru različitih oblasti predviđenih kurikulumom, pa u tom pogledu namera, svrha i ciljevi mogu biti usmereni tako da se akcenat stavlja na: dublje razumevanje tema i sadržaja predviđenih kurikulumom i njihovo povezivanje sa realnim životnim situacijama, prethodnim znanjem i iskustvom; elaboriranje likova ili situacija iz literature i razumevanje određenog događaja; pregovaranje i kreiranje značenja; razvijanje kognitivnih veština; podsticanje motivacije, angažovanja u učenju, istraživanja i traganja za znanjima.

2) Praktične orijentacije, koja se odnosi na izbor i način korišćenja dramskih i/ili pozorišnih tehnika, što samim tim podrazumeva različite uloge, nivo angažovanja i način participacije učesnika u procesu rada, učenja i stvaranja (Stamenković, 2015). U tom pogledu se posebne razlike mogu javiti u stavljanju akcenta na glumu (karakterizaciju, veštinu simuliranja, pretvaranja i prikazivanja fiktivnih karakteristika lika prilikom igre uloga) ili na demonstriranje i prikazivanje realnosti

³⁴ Videti: O'Toole & O'Mara, 2007; O'Toole, 2009b.

³⁵ Videti: Haneji, 1998; Rogers, 2005.

(prihvatanje određene perspektive, tačke gledišta i/ili stavova lika i spontano, prirodno reagovanje u skladu sa ulogom koju taj lik ima u fiktivnom kontekstu).

Potrebno je naglasiti da je različite pristupe ponekad veoma teško uklopiti u određene kategorije, čak i ako se većim delom međusobno prožimaju. Uostalom, govorimo o umetnosti i umetnosti vaspitanja i/ili obrazovanja, što dozvoljava tu vrstu slobode, odnosno mogućnosti da se istražuje u pokušaju da se ostavi lični „pečat“ i neguje jedinstvenost sopstvenog pristupa.

Pojedini autori su ipak pokušali da klasifikuju dramske aktivnosti u obrazovanju, uzimajući u obzir različite kriterijume.

Tako, na primer, Hajda (Hida, 2013) polazi od filozofije obrazovanja kao početnog kriterijuma za klasifikaciju i na osnovu toga izdvaja: naturalističku dramu, pragmatističku dramu, postmodernističku dramu i holističku dramu.

Kao jedan od kriterijuma izdvaja se to da li se stavlja akcenat na proces ili na produkt rada, te da li se uopšte dolazi do dramskog produkta u vidu performansa ili predstave.

Potrebno je naglasiti da pojedini autori teže da odvoje pozorišnu umetnost od neformalnih dramskih aktivnosti u obrazovanju, dok drugi teže da smanje taj „razdor“ ostavljajući otvorenu mogućnost za njihovo povezivanje. Naime, većina autora se fokusira na proces rada, ali se dešava da na kraju usledi i produkt koji može podrazumevati i publiku, iako to nije primarni interes.

Slejd (Slade, 1954 prema Hida, 2013) i Vej (Way, 1967 prema Hida, 2013) su težili da odvoje pozorište od dramskih aktivnosti u obrazovanju, zastupajući mišljenje da je pozorište „profesionalni performans“ koji je namenjen publici i koji treba da izvode profesionalni glumci, dok je u dramskim aktivnostima potrebno staviti akcenat na improvizaciju i omogućiti učesnicima da svoje ideje, osećanja i misli izražavaju slobodno i bez pritiska. Kako navode Kao i O’Nil (Kao & O’Neill, 1998), oni su naglasili razvojne aspekte drame, dok O’Hara (O’Hara, 1984) navodi da upravo pod njihovim uticajem drama počinje da se udaljava od stvaranja i izvođenja dramskih produkata. Vej (Way, 1967 prema Mages, 2008) je ukazivao da je pozorište uglavnom orijentisano na komunikaciju između glumaca i publike, dok je drama uglavnom usmerena na iskustvo učesnika. Kako navodi Hajda, njegov koncept ne priznaje dramske aktivnosti u obrazovanju kao umetnost, zato što on dramu vidi kao „metod nastave“ ili „vežbu“ (Way, 1967, str. 7, 15 prema Hida, 2013, str. 27). Vej ima pragmatičan pristup dramskim aktivnostima (Way, 1971 prema Lindqvist, 1995), on posmatra dramu u praktičnom kontekstu, kao „praksu za život“ u kojoj se podstiče originalnost, pružaju mogućnosti za razvijanje dečjih potencijala i pruža pomoć za ispunjavanje personalnih aspiracija (Way, 1967 prema O’Hara, 1984, str. 315). Umesto na obuku u „glumačkim veštinama“, on se usredsredio na obuku u „životnim veštinama“, pa je sa težnjom da podstiče razvoj koncentracije, senzitivnosti i imaginacije učesnika, razvio čitav sistem vežbi koji je često uključivao „direktna, nesimbolička, senzorna iskustva“ (Way, 1967 prema Bolton, 1985, str. 154). Čak je osnovao i kompaniju edukativnog teatra „Pozorišni Centar“ (eng. *Theatre Centre*) koja je angažovala profesionalne glumce da stupaju u interakciju sa decom i mladima (O’Toole, 2009a). Slejd, sa druge strane, dramu vidi kao „igru“ (Slade, 1958, str. 1 prema Hida, 2013, str. 27) i kao „umetnost samu po sebi“ (Slade, 1954, str. 105 prema Hida, 2013, str. 264), uviđajući ekspresivnu i kreativnu moć drame (Slade, 1956 prema O’Toole, 2009b). Zastupajući mišljenje da deca još kao mala poseduju dramske sposobnosti koje se razvijaju kroz igru, naročito u povoljnom okruženju, zalagao se za posebnu formu umetnosti za decu koju naziva „dečja drama“ (Slade, 1954, prema Lindqvist, 1995). Poseban akcenat je stavljaio na prirodnu igru pretvaranja (eng. *natural make-believe play*), ohrabrivnje spontanosti i slobode izražavanja, i osuđivao je javne nastupe dece na pozornici, upotrebu skripti, obučavanje dece da glume, a iznad svega, intervenciju odraslih u dečjoj igri (Slade, 1954 prema Bolton, 1985). On je tvrdio da je dečja drama umetnička forma, da dramski procesi počinju sa spontanom, egocentričnim, glasovnim tvorevinama i pokretima i da ih deca spontano razvijaju, kreiraju, režiraju i odigravaju (Slade, 1954 prema O’Hara, 1984). Zastupao je mišljenje da detetova lična priča treba da formira osnove, polazne tačke za igru uloga (koju je poistovećivao sa dramskom igrom), dok je uloga odraslih da kroz improvizaciju stimulišu igru zvucima, muzikom i pričama (Slade, 1954 prema Lindqvist, 1995), da obezbede prostor za igru, a ne da intervenišu (Slade, 1976 prema Cahill, 2008).

Sa druge strane, Vord (Ward, 1960) govori o dva različita aspekta dečje drame, između kojih, kako navodi, ne postoji oprečnost u ideologiji, već se oni međusobno dopunjuju, a to su: „drama sa decom“, kao neformalni aspekt, pristup koji je nazvala „kreativna drama“ ili „kreativna dramatika“ (eng. *creative drama, creative dramatics*) i „drama za decu“, kao formalni aspekt, pristup koji je nazvala „dečje pozorište“. Ona navodi sledeće odlike drame za decu (dečjeg pozorišta): Pisci pišu komade koji služe kao materijal za dečje pozorište, igrači uče tekst, reditelji planiraju akcije, igra se na sceni, sa kostimima i scenografijom (Ibid). Predstava (bilo sa lutkama ili decom kao glumcima) je prvenstveno dizajnirana za dečju publiku, što znači da u prvom planu nisu igrači, već formalna publika (Ibid). Predstava mora da se »uvežbava« (čak iako se kreativno razvijala) sve dok se ne »postavi« obrazac (Ibid, str. 26), zato što se „teži ka savršenstvu u cilju stvaranja iluzije stvarnosti za publiku“ (str. 15). Bez obzira na to da li u predstavi igraju deca ili/i odrasli, i da li su igrači amateri ili profesionalci, ističe se da je vrednost iskustva za glumce sekundarna u odnosu na ono što iskustvo znači deci u publici, pa se o uspehu projekta rasuđuje na osnovu uživanja publike i kulturnih vrednosti koje dopiru do publike (Ibid). Uprkos navedenom, Vord zastupa mišljenje da formalne predstave mogu imati pozitivan uticaj i na decu koja igraju, da su posebno pogodne za stalozhenost i pouzdanje, i da (ukoliko su dobro režirane) mogu da doprinesu razvoju veština deteta, shvatanju karaktera i poštovanju pozorišta (Ibid).

Kao i O'Nil (Kao & O'Neill, 1998) takođe prave razliku između »neformalnih« dramskih pristupa u obrazovanju (koji podrazumevaju širok spektar dramskih aktivnosti za podsticanje angažovanja, participacije učenika i promovisanje aktivnog učenja u učionici) i formalnijeg, tradicionalnog metoda u kom učesnici proučavaju scenu ili komad, a zatim ih izvode ispred publike. Iako su orijentisane na proces rada, one u svom specifičnom pristupu ipak ostavljaju otvorenu mogućnost za neku vrstu performansa, koji ne uključuje eksternu publiku, već podrazumeva prezentaciju rada pred ostalim učesnicima (Ibid).

Bolton (Bolton, 1979) pravi razliku između tri glavne orijentacije teorije i prakse dramskih aktivnosti u obrazovanju (vežba, dramska igra i pozorište), dok sopstveni pristup, koji prožima odabrane aspekte sve tri orijentacije, svrstava u posebnu kategoriju koju naziva „drama za razumevanje“ (eng. *drama for understanding*). On opisuje ove tri osnovne orijentacije na sledeći način (Ibid, str. 3-11):

1) **Vežba** (eng. *exercise*) je koncept sa struktuiranom formom, jasnim pravilima, svrhom i ciljem, koji, da bi se ostvario, obično zahteva visok nivo koncentracije i energije. Vežba je kratkoročna, obično lako ponovljiva, a pravac se ne može menjati. Akcija je ponekad orijentisana na traganje za odgovorima (u okviru specifičnog zadatka), a ponekad se odnosi na demonstraciju ideje (mišljenja) ili rešenja (problema). Bolton pritom izdvaja pet vrsta vežbi: neposredno iskustvena vežba, vežba dramskih veština, dramska vežba, igre, kao i vežbe u drugim formama umetnosti (književnost, dizajn, slikarstvo, muzika, ples, fotografija, kamera).

2) **Dramska igra** (eng. *dramatic playing*) je koncept koji karakteriše fluidnost, fleksibilnost i spontanost, što znači da pravila nisu uvek jasna i da iskustvo nije lako ponoviti. Akcija je često orijentisana na intenzivno iskustvo proživljavanja, ne zahteva se visok nivo koncentracije i emocija (ali mogu da se jave ponekad), dok je nivo energije obično visok. Ne postoji specifičan cilj i vremensko ograničenje, dok su sva ostala ograničenja nametnuta konsenzusom, ali su i promenljiva. To znači da nivo individualne posvećenosti i kooperacije može da bude promenljiv, da svako može imati slobodu individualnog izražavanja tokom proživljavanja određenog fiktivnog iskustva, ali da konsenzus može ponekad i da „uguši“ slobodu individualne kreativnosti. Za iskustvo su neophodna tri elementa: niz akcija (fabula ili plan), definisano mesto ili osobe (kontekst) i izvor energije, motivacije ili predmet interesa („skrivena tema“).

3) **Pozorište** (eng. *theatre*) predstavlja struktuiranu formu sa orijentacijom na performans koji se izvodi pred publikom (stvarnom ili hipotetičkom), radi se sa skriptom ili scenarijom i rad je usmeren na krajnji produkt. Akcije bi trebalo da otkriju značenje komada ili priče, što zahteva jasno izražavanje, visok nivo posvećenosti i kooperacije, kao i razvijene veštine pretvaranja, simuliranja (karakteristične za naturalističku orijentaciju) ili veštine demonstriranja, prikazivanja realnosti (karakteristične za orijentaciju Brehta).

Kao jedan od kriterijuma za klasifikaciju uzima se i to ko koristi dramske i/ili pozorišne tehnike u neposrednom radu sa decom i mladima – praktičari u obrazovanju (vaspitači, učitelji, nastavnici, profesori) ili pozorišni praktičari (profesionalni glumci), pa se na osnovu toga različiti pristupi kreću u dva moguća pravca ili pokreta koja se sve češće prožimaju:

1) **Dramski pristupi u obrazovanju** podrazumevaju aktivnosti praktičara u obrazovanju (vaspitača, učitelja, nastavnika, profesora ili dramskih pedagoga) i dece/mladih. Karakteristika ovog pravca je da praktičari u vaspitno-obrazovnim ustanovama koriste različite dramske i/ili pozorišne tehnike kao interaktivni metodski pristup u neposrednom radu sa decom ili mladima. Deca i mladi su aktivni učesnici celokupnog dramskog procesa i mogu preuzimati različite uloge u dramskoj akciji (npr. ulogu dramskog pisca, dramaturga, reditelja, scenografa, kostimografa, glumca ili zamišljenog lika, stručnjaka iz određene oblasti, posmatrača). Praktičari u obrazovanju takođe mogu imati različite uloge (npr. ulogu facilitatora ili voditelja, kritičkog prijatelja, dramskog pisca, dramaturga, reditelja). Dramska akcija je najčešće inspirisana određenom temom ili sadržajem koji su predviđeni kurikulumom, a može biti inspirisana i aktuelnim događajima (u ustanovi ili van nje) ili interesovanjem i ličnim brigama dece/mladih. U literaturi se mogu naći brojna terminološka i sadržajna određenja za korišćenje dramskih i/ili pozorišnih tehnika u nastavi i učenju, a među njima su: drama u obrazovanju, drama kao obrazovanje, edukativna drama, obrazovna drama, drama kao medijum učenja, drama kao metod u obrazovanju, drama kao nastavni metod, dramski metod, drama kao nastavno sredstvo, dramska umetnost u obrazovanju, dramske aktivnosti u obrazovanju, kreativna drama, kreativna dramatika, drama za razumevanje, procesna drama, igre uloga, simulacije i improvizacije.

2) **Pozorišni pristupi u obrazovanju** podrazumevaju aktivnosti profesionalnih glumaca (glumaca-pedagoga (eng. *actor-teacher*), koji bi, prema mišljenju Valinsa (Vallins, 1980), trebalo da prođu neku vrstu obuke za vođenje nastave, ali to mogu biti i nastavnici koji umeju da glume) i dece/mladih. Profesionalni glumci koriste različite dramske i/ili pozorišne tehnike (ali i različite metode, stilove i tehnike glume) u neposrednom radu sa decom ili mladima (Stamenković, 2015). U kreiranju i predstavljanju imaginarnog konteksta učestvuju edukativne pozorišne kompanije koje okupljaju profesionalne pozorišne praktičare (dramske pisce, dramaturge, reditelje, scenografe, kostimografe, profesionalne glumce) i profesionalne timove iz oblasti obrazovanja (pedagoge, psihologe, sociologe, nastavnike), da bi se deci ili mladima prezentovale teme relevantne za školski kurikulum i/ili za njihove lične živote, i to tako da direktno iskuse određenu situaciju ili problem i aktivno učestvuju u istraživanju ideja i donošenju odluka za dalje akcije u cilju rešavanja problema (Jackson, 1980, 2002; Pammenter, 2002; Schweitzer, 1980). Deca ili mladi su i posmatrači i akteri, koji mogu biti svesni svog učešća, što je karakteristično za „Forum teatar“³⁶ ili mogu biti nesvesni fiktivne prirode događaja kojima su svedoci, što je karakteristično za „Teatar realnosti“³⁷ i „Nevidljivi teatar“³⁸. U literaturi se mogu naći različita terminološka i sadržajna određenja za korišćenje dramskih i/ili pozorišnih tehnika u obrazovanju koja se odnose na pristupe profesionalnih pozorišnih praktičara, a među njima su: teatar u obrazovanju, pozorište u obrazovanju, edukativni teatar, edukativno pozorište, obrazovno pozorište, teatar kao medijum učenja, participativni teatar, participativni edukativni teatar, teatar za razvoj, pozorišne aktivnosti u obrazovanju.

U daljem tekstu ćemo se baviti prikazom najpoznatijih dramskih i/ili pozorišnih tehnika i pristupa u obrazovanju, nastavi i učenju. Radi lakšeg razumevanja, prvo ćemo objasniti najpoznatije dramske i/ili pozorišne tehnike, budući da ih pojedini autori koriste u svojim pristupima, kombinujući ih ili modifikujući ih.

³⁶ Videti: Boal, 1997, 2006, 2008.

³⁷ Videti: Schweitzer, 1980.

³⁸ Videti: Boal, 1997, 2006, 2008.

3.1. Najpoznatije dramske i/ili pozorišne tehnike

Pre nego što počnemo sa prikazom pojedinih tehnika, potrebno je naglasiti da se u literaturi ista tehnika ponekad naziva dramskom, a ponekad pozorišnom (bez obzira na to da li postoje izvesne modifikacije ili ne), a često se umesto termina "tehnike" koriste i termini kao što su "strategije", "forme" ili "konvencije", pa čak i "vežbe" ili "igre".

Neke od najpoznatijih dramskih i pozorišnih tehnika su sledeće:

1) „Vajanje“ („Sculpting“, 2014) je neverbalna tehnika u kojoj učesnici, pojedinačno ili kao grupa, kreiraju "skulpturu" da bi saopštili značenje. Poznata je i pod nazivom "modeliranje" ili "kipovi" i predstavlja tehniku „pozorišta slika“, pri čemu „vajar“ oblikuje "kip" tako što pomera telo osobe kao da je od gline i to bez međusobnog dogovaranja, da bi se zatim analiziralo značenje, sličnosti i razlike različitih kipova (Krušić, 2007, str. 48).

2) „Zamrznuta slika“, koja je, usled različitih modifikacija, poznata i pod nazivima „zaustavljeni prizor“, „nepokretna slika“ ili „živa slika“ (eng. *still picture, still image, still photo, freeze frame, frozen picture, frozen image, tableau*), a predstavlja neverbalnu tehniku koja omogućava učesnicima da svojim telima prikazuju neme prizore vezane za određenu situaciju, narativ ili temu (Cooper (Eds), 2010). Funkcija ove tehnike je da se »zaustavi vreme«, privuče pažnja i zadrži percepcija posmatrača, a koristi se da bi se „uhvatio“ značajan trenutak, praćen tumačenjem, refleksijom i diskusijom (Ibid, str. 205), da bi se obezbedile informacije, stekao uvid ili razumevanje određene situacije (Kao & O'Neill, 1998), da bi se u vidu »konkretizovane misli« razmatralo razmišljanje učesnika i da bi se otelotvorilo značenje, ali može da posluži i kao „metafora“ ili da se „istakne poetični ili dramatični trenutak“ (Cooper (Eds), 2010, str. 201). Sa težnjom da se podstiče preispitivanje, određena akcija ili scena može da se zaustavi u određenom trenutku (npr. u trenutku kulminacije napetosti), može da se „premota“ napred ili nazad poput video snimka, dok s druge strane, slika može da se pokrene („oživi“) i zaustavi („zamrzne“) u bilo kom trenutku (Krušić, 2007, str. 50). Drugim rečima, prikaz može da se „pomera, govori ili misli naglas“ (Ibid, str. 205).

3) „Praćenje misli“ je dramska i pozorišna tehnika koja se često kombinuje sa tehnikom „zamrznute slike“ ili „žive slike“. Krušić (2007) ukazuje na dve varijacije ove tehnike: na znak voditelja učesnici mogu naglas izgovarati neizrečene, unutrašnje misli svoga lika (tehnika „unutrašnji monolog“) ili to mogu činiti drugi učesnici umesto određenog lika (tehnika „misli naglas“). Na taj način se omogućava bolje razumevanje karaktera likova i međusobnih odnosa (Krušić, 2007), ali i skrivenih misli i emocija, što doprinosi da se produbi značenje određenih odgovora i reakcija i/ili upoređuje vidljivo nastupanje sa unutrašnjim iskustvom („Thought tracking“, 2014).

4) „Vruća stolica“ je dramska tehnika u kojoj učesnik koji je preuzeo određenu ulogu odgovara iz uloge na pitanja ostalih učesnika i voditelja, kako bi se bolje razumeo lik i određeni problem, rasvetlili motivi, razlozi određenih postupaka, odnosi sa drugim likovima, unutrašnja proživljavanja i razmišljanja (Krušić, 2007).

5) „Dolina savesti“ („Conscience Alley“, 2014) je dramska tehnika kojom se ispituju dileme sa kojima se suočava glavni lik, tako što on prolazi između dva reda koja formiraju ostali članovi grupe, sluša njihove savete (organizacija može biti takva da saveti jedne grupe budu suprotni onim iz druge grupe) i na kraju donosi svoju odluku. Učesnici se pozivaju da istraže višestruke aspekte izbora lika u okviru specifične dileme, čime se omogućava analiza različitih ideja, motivacija, pobuda i faktora o kojima lik može da razmišlja prilikom donošenja određene odluke u realnim ili zamišljenim okolnostima („Conscience Alley“, 2016).

6) „Nastavnik-u-ulozu“ (eng. *teacher-in-role*) je strategija koju nastavnici primenjuju tako što preuzimaju različite uloge kroz interakciju sa decom i mladima u imaginativnom kontekstu, sa težnjom da razvijaju dramsku akciju i da podstiču angažovanje, razmatranje različitih „juktapozicija“, različitih perspektiva i tačaka gledišta, kontempliranje, produbljivanje razumevanja različitih pitanja i kreiranje značenja (Bolton & Heathcote, 1999). Preuzimanjem uloge nastavnik podržava, poziva i izaziva učesnike da se uključe i aktivno učestvuju, odnosno da kreiraju i grade

fiktivni svet, da preuzimaju, kreiraju i uzdižu se iznad uloge, da kontempliraju i angažuju se u akciji, da „proširuju, osporavaju i transformišu ono što se dešava“, da kreiraju značenje o onome što čuju i vide, da osveste svoje odgovore i reakcije i koriste ih kao podsticaj za akciju (Kao & O’Neill, 1998, str. 26-27). Ova strategija omogućava da se dramska akcija razvija, da se fiktivne situacije podupiru bez opširnih objašnjenja i određivanja detalja, da se modelira odgovarajuće ponašanje i govor, da se osećanja ambivalentnosti i ranjivosti učine korisnim, da se održava dramska tenzija, kao i da se menjaju atmosfera, odnosi i balans moći u učionici (Ibid). U ovoj strategiji mogu da postoje različite dimenzije uloge (Cooper (Eds), 2010, str. 205): uloga autoriteta (kao što su uloga „lidera“ ili „protivnika“), uloga srednje pozicije (uloga „drugog po dominaciji“), uloga niskog statusa (uloga „potlačenog“), kao i uloga nekog sa određenim (posebnim) potrebama (uloga „bespomoćnog“).

3.2. Dramski pristupi u obrazovanju

U daljem tekstu će se iz perspektive dramske pedagogije opisati najzastupljeniji dramski pristupi u obrazovanju, nastavi i učenju.

Potrebno je naglasiti da pojedini autori koriste različite termine za svoje pristupe, čak i kada se njihova i orijentacija drugih autora većim delom međusobno prožimaju, a terminološke razlike postoje i u njihovim prevodima na srpskom ili hrvatskom jeziku.

3.2.1. Kreativna drama ili kreativna dramatika

Pristup „kreativna drama“ ili „kreativna dramatika“ se razvija dvadesetih godina prošlog veka, a kao najpoznatiji predstavnik se izdvaja Vinifred Vord. Vord (Ward, 1960) na sledeći način opisuje kreativnu dramatiku ili kreativnu dramu:

Dramatizacije, improvizacije i igre uloga mogu biti inspirisane pričama iz književnosti, pesmama, rimama, istorijskim događajima, ali i dečjim iskustvima, idejama ili emocijama. Umesto pisanog komada, skripte, formalnog scenarija, uloga i teksta koji treba da se nauče napamet, drama potiče od dečjih misli i imaginacija, kreira je grupa dece, spontana je, uvek se igra sa spontanom dijalogom i akcijama i zasniva se na slobodnoj, neformalnoj igri koju odrasli vode ka kreativnom procesu, služeći se imaginacijom. U radu sa mlađom decom se posebna pažnja pridaje kreativnim ritmičkim pokretima, sa nešto starijom decom se pažnja pridaje pantomimi, dok se u radu sa mladima koristi improvizacija. Najčešće bi pripovedanje (pričanje ili čitanje priče) pratili neverbalni pokreti (mimika i pantomima), a zatim bi se razvijao dijalog i akcija koja ne mora da ima ikakav nacrt ili plan. Što se tiče karakterizacije, ističe se da je potrebno razvijati sposobnost proživljavanja određene uloge i situacije, da je veoma važno razumeti život, misli, osećanja i ponašanje lika. Umesto na kopiranje, akcenat se stavlja na razvijanje dramske akcije, što implicira da svako novo iskustvo vodi novim otkrivanjima. Kreativna dramatika nije predviđena samo za talentovanu decu sa znatno razvijenim dramskim sposobnostima, već se iskustvo svakog deteta smatra plodonosnim. U neformalnoj drami je najčešće potreban samo prostor, dok imaginacija nadoknađuje scenografiju i kostime. Uloga odraslih je da održavaju vezu između dečje igre i umetnosti, oni imaju ulogu vodiča, a ne reditelja, potrebno je da budu senzitivni i ne bi trebalo puno da govore. Naime, služeći se dramskim tehnikama različitim formama umetnosti, muzikom ili perkusionim instrumentima, oni bi trebalo da inspirišu i motivišu decu da se igraju i da pružaju deci mogućnost da pomoću imaginacije i kroz izražavanje sopstvenih misli i emocija razvijaju dramsku prirodu igre. Pored toga, oni treba da „izvlače“ dečje ideje većim pitanjima, da podstiču decu da kreiraju na svoj način i zastupaju životno iskustvo kroz tumačenje uloga, da poštuju njihove odgovore, predloge, mišljenja i da im time omoguće osećaj odgovornosti, vežbanje nezavisnog razmišljanja, da ih ohrabruju da veruju u sebe i

svoje (kreativne) sposobnosti, da razvijaju svoje kapacitete kroz iskustvo i formiraju naviku razmišljanja o onome što govore. U kreativnoj dramatici su najvažniji participacija i kreativno iskustvo učesnika u procesu stvaranja, pa samim tim ne postoji težnja ka savršenstvu (iako se deca podstiču za najbolji rad za koji su sposobna), niti postoji težnja ka memorisanju, »uvežbavanju« i kreiranju predstave ili performansa, naročito zbog rizika koje sa sobom povlači ponavljanje dramskih situacija i uvežbavanje dramskog izražavanja na probama (posebno sa mlađom decom). Čak se postavlja pitanje da li deca uopšte treba da glume pred publikom (posebno pred odraslima), pa je najčešće jedina publika onaj deo grupe koji ne igra u datom trenutku i ta neformalna publika se smatra veoma važnom, posebno u radu sa starijom decom, zato što se uviđa prilika za komunikaciju, za razumevanje i procenjivanje vrednosti drame, odnosno za objektivniju evaluaciju. Uprkos navedenom, ponekad se može desiti da se kreativno razmišljanje, iskustvo i igra podele sa nekom drugom grupom dece ili sa roditeljima, ali se to ne smatra predstavom ili performansom čija je svrha da se zabavlja publika, već se smatra neformalnom demonstracijom onoga što deca rade, pri čemu se posebno naglašava da je ona sporedna u odnosu na pravo kreativno iskustvo.

I drugi autori se bave kreativnom dramom ili kreativnom dramatikom, a taj izraz se kod nas prevodi i kao „kreativni dramski proces“. No, bez obzira na različita terminološka određenja i neznatne modifikacije u praktičnom smislu, u daljem tekstu možemo videti da su pristalice ovog pristupa orijentisane na proces rada, iskustvo učenja i stvaranja, kao i da uviđaju njegov značaj u različitim segmentima.

Naime, kreativna drama se predstavlja kao improvizaciona forma dramske umetnosti koja je orijentisana na proces, a ne na produkt, u kojoj se podstiče imaginacija, preuzimanje uloga i refleksija o ljudskom iskustvu (Davis & Behm, 1987 prema Mages, 2008). Nastavnik kreativne drame obično počinje dramsku instrukciju sa jednostavnom grupnom aktivnošću i pozorišnim igrama, zatim postepeno učesnicima daje duže i zahtevnije zadatke, pri čemu ih podstiče da tumače stvarnost na svoj način, onako kako je oni vide (McCaslin, 2006). Iskustvo može da se obogaćuje odgovarajućim sredstvima, među kojima su muzika, slike i druga vizuelna pomagala, kostimi (kojima može da se stimuliše mašta) i osvetljenje (koje može da poboljša raspoloženje), pri čemu se u prvi plan stavljaju iskrenost i razumevanje, a ne tehničke veštine (Ibid). Može se desiti i da improvizacija kulminira performansom za druge, onda kada i ako učesnici postignu taj nivo, „kada su stimulisani i kada su se oslobodili da u potpunosti iskoriste svoje kreativne moći“ i kada svoj rad smatraju zadovoljavajućim (Ibid, str. 260). Naime, navodi se da starija deca uglavnom rade do tačke u kojoj žele da izvode performans, te da nastavnik treba da podrži njihov zahtev i da im pomogne u planiranju detalja, vodeći računa o tome da njihov rad ostane njihov (Ibid). Naglašava se da proces uvek treba staviti ispred produkta, da produkt nije bitan, niti je automatski, mehanički ishod kreativne drame i da u traganju za značenjem treba staviti akcenat na igru, a ne na težnju da se zadovolji publika (Ibid). Uprkos potrebi da se za performans koristi skripta, da se raspoređuju uloge i pamte dijalozi, pozornica se smatra nepotrebnom, čak i nepoželjnom, već se preporučuje da se performans izvodi u višenamenskoj sobi ili velikoj učionici (Ibid).

Što se tiče značaja i vrednosti kreativne drame, posebno se izdvajaju njeni potencijali za angažovanje mišljenja i emocija prilikom učenja (koje se povezuje sa svakodnevnim životom), za negovanje nezavisnog, pronicljivog i originalnog razmišljanja, kreativnog mišljenja i izražavanja, osećaja odgovornosti, kooperacije i odnosa uzajamnog poštovanja, potencijale za personalni razvoj, razvijanje samosvesti i individualnih moći, kao i za emocionalno sazrevanje, naročito u pogledu razvijanja sposobnosti kontrolisanog izražavanja emocija (Ward, 1960). Smatra se da kreativna dramatika omogućava detetu da „pronađe sebe, da otkrije svoju ličnost, svoje potencijale i ograničenja, svoje kapacitete za kretanje i izražavanje, i svoja posebna interesovanja [...], da razvija sposobnost kontrolisanja sopstvenih emocija, mišljenja i misli, i uči da verbalizuje i izražava svoje ideje spontano, brzo i adekvatno...“ (Chukwu-Okoronkwo, 2011, str. 111). Drugim rečima, vrednosti kreativne dramatike vide se u tome što pruža mogućnosti za razvijanje (Ibid): kognitivnih, intelektualnih, umnih, govornih, fizičkih, kreativnih i ekspresivnih sposobnosti i veština, razvijanje svesti, nezavisnog i imaginativnog mišljenja, senzitivnosti, veštine ispoljavanja emocija (npr. osećanja radosti, ljubavi, straha, odbacivanja, anksioznosti, besa) na zdrav i adekvatan način, ali i za

razvijanje kapaciteta potrebnih za razumevanje sebe i drugih, za saradnju sa drugima, za pozitivno prihvatanje i reagovanje na kognitivno iskustvo, za razjašnjavanje sopstvenih impresija o životu, za rešavanje (sopstvenih) problema i spontano izražavanje kroz reči i akcije. Zastupa se mišljenje da kreativna dramatika pruža i odraslima priliku da razumeju dečje unutrašnje misli i osećanja, što im omogućava da pomognu deci u pronalaženju rešenja za različite probleme (Chukwu-Okoronkwo, 2011). Vuds (Woods, 1960) takođe govori o značaju iskustava u kreativnoj dramatici, i navodi da se učesnicima kroz dramski proces razmišljanja, osećanja, doživljavanja i izražavanja pruža prilika za: samospoznaju i samoostvarivanje (uviđanje i ostvarivanje potencijala), ali i za spoznavanje iskustava drugih, razvijanje vrednosti i stavova, odgovornosti za sopstveno ponašanje i unutrašnje kontrole, razvijanje kapaciteta za suočavanje sa problemima i osećanjima, i kapaciteta za konstruktivno kanalisanje emocija, razvijanje samopouzdanja i hrabrosti da se ide dalje od onoga što se očekuje, kao i mudrosti i umeća da se efikasno odgovori na promene. On navodi i da saosećanje sa određenim likom može da ojača napore učesnika u suočavanju sa problemom ili neuspehom i u pronalaženju načina za uspešno rešenje, dok mogućnost da se „oseći razlika između reda i haosa, ljubavi i mržnje, podsmeha i pohvale, hrabrosti i kukavičluka“, može da probudi želju i spremnost da se bore za kvalitetne osećaje (Woods, 1960, str. 23). Naši autori značaj kreativne drame ili kreativnog dramskog procesa vide u tome što (Jočić & Dilkić, 2012b): stimuliše spontanost i inventivnost, podstiče istraživanje vrednosti, stavova, različitih uloga i perspektiva, ispitivanje različitih rešenja, te što omogućava razvijanje mašte, inteligencije, emotivnosti i empatije (sposobnosti postavljanja u poziciju drugih i razumevanja drugih, a naročito njihovih motiva, osećanja, ambicija i ciljeva). Ističe se da kreativni dramski proces osnažuje učesnike da preuzimaju inicijativu, da omogućava slobodu u izražavanju mišljenja (kroz preuzimanje uloge u datoj situaciji), ravnopravnost u iznošenju zapažanja, predloga i rešenja, da doprinosi negovanju dijaloga kroz razmenu mišljenja, stavova i vrednosti sa drugima, da podstiče kritičko razmišljanje i istraživanje različitih situacija, mogućih rešenja i njihovih posledica, ispitivanje ponašanja i odnosa prema drugima u datoj situaciji, sagledavanje situacija iz tuđeg ugla zauzimanjem različitih (čak i suprotstavljenih) pozicija, te da pruža mogućnosti za upoznavanje sa ličnim snagama i slabostima, za bolje razumevanje tuđih osećanja, stavova i ponašanja, prihvatanje drugačijih pogleda na svet, razvijanje tolerancije i empatije (Jočić & Dilkić, 2012a). Navodi se i da zajednički rad u kreativnom dramskom procesu može da utiče na izgrađivanje otvorenijih odnosa među učesnicima, veću motivaciju za aktivno učešće, razvijanje solidarnosti, odgovornosti samopouzdanja, razvijanje veštine dijaloga, zastupanja sopstvenog i uvažavanja tuđeg mišljenja, kao i veštine potrebne za timski rad, preuzimanje i prepuštanje vođstva (Jočić & Dilkić, 2012b).

3.2.2. Plašt eksperta

Doroti Hitkot je svoj pristup u kom odrasli i deca/mladi zajednički uče i konstruišu znanja nazvala "plašt eksperta"³⁹ (eng. „*mantle of the expert*“), a objašnjava ga na sledeći način (Bolton & Heathcote, 1999; Heathcote 2010a, b; Heathcote & Herbert, 1985):

Sve ono što je kurikulumom predviđeno da se radi, predstavljalo bi se u imaginativnom kontekstu kao realno činjenično stanje, kao simbolički predstavljena društvena realnost koju učesnici istražuju preuzimanjem uloge "eksperata" (stručnjaka iz različitih oblasti), radeći na određenom zadatku, rešavanju problema i prevazilaženju izazova u okviru projekta i naloga koje im postavlja "klijent". Nastavnik pre toga određuje „dramsku metaforu“, odnosno centralni koncept adekvatan za

³⁹ Sejers (Sayers, 2013, 2014) zastupa mišljenje da je za razumevanje pristupa „plašt eksperta“ potrebno razumeti raniji pristup koji je Hitkot nazvala „čovek u haosu“ (eng. „*man-in-a-mess*“), u kom su svi učesnici uključeni u zajednički »okvir« ili ulogu, pri čemu se suočavaju sa određenom dilemom i pokušavaju da reše problem u kom su se našli. Bolton (Bolton, 2007, str. 53) ukazuje da se u ovom pristupu učesnici mogu suočavati kako sa problemom, tako i sa „misterijom, putovanjem, potragom, ili krizom čovečanstva“.

temu koja će se istraživati, a zatim u odnosu na kontekst obuhvaćen „dramskom metaforom“ osmišljava prvi zadatak (na osnovu koga se konstruišu i razvijaju sve kasnije faze) i osmišljava izvorni dokument (uključujući i materijal za učesnike). On zatim inicira „dramu u mislima“ tako što traži od učesnika da zamisle da su na određenom mestu, u određenom vremenu, da su stručnjaci iz različitih oblasti, koji imaju svoje odgovornosti i posao koji obavljaju. Imaginarno putovanje vođeno je verbalnom interakcijom, ili dočarano posredstvom znakova ili simbola, kako bi se „prizvala“ iskustva i „oslobodilo“ intuitivno znanje u određenoj oblasti. Pošto je obezbedio informacije, predstavio kontekst i oblikovao zadatak, nastavnik unosi „dramu sadašnjeg vremena“, a razgovor prerasta u doživljaj, tako što učesnici kroz izvođenje dužnosti eksperata rade na zadacima. Prvi zadatak ili problem su usmereni na neku konkretnu oblast ili područje, ali bi istovremeno trebalo da obezbede širok spektar mogućnosti za istraživanje i učenje, konstruisanje i razvijanje kasnijih faza. Zadaci se razrađuju na kognitivnom nivou, ali se predstavljaju posredstvom emocija. Nastavnik prepušta grupi potpunu odgovornost za kreiranje stanovišta, izbor pozicija, istraživanje i rešavanje problema, i na taj način omogućava „kurikulum stručnosti“. Niz pojedinačnih akcija može da preraste u proces grupnih odluka, tako da učesnici imaju moć da kreiraju različite mogućnosti i promene ishod grupne aktivnosti, a „gledalac“ u svakom od njih konstruiše znanje koje proizilazi iz kombinacije mogućnosti, akcije i ishoda. Jedini fiktivni element je sam projekat, dok su svi ostali faktori ili činioци realni, zaista postoje, a među njima su sredstva i materijali kojima se koriste, različiti produkti napravljeni u toku samog rada (npr. mape, skice) i to na osnovu onih znanja i informacija koje učesnici poseduju. Uloge, uslovljene i neraskidivo povezane sa zadatkom, ne zahtevaju prikazivanje fiktivnih karakteristika, već prihvatanje određene perspektive ili tačke gledišta, odnosno jednostavnu promenu u stavu koji omogućava da se generiše rad na problemima svojstvenim zadatku. Svaka faza ili epizoda „generiše seme“ za razvoj daljih faza i u svakoj novoj fazi, kombinacija mogućnosti, ideja, akcije i ishoda stvara uslove za razvijanje znanja, za sintezu, prikupljanje, deljenje, prosljeđivanje i objedinjavanje informacija kroz „grupnu ritualizaciju“. Ritual može da posluži za mnoge svrhe i da funkcioniše na mnogo nivoa: kao osnova za objedinjavanje informacija i potkrepljenje područja istraživanja, kao način proslavljanja doprinosa svakog člana grupe ili način odavanja priznanja povodom etosa grupe. Potrebe grupe, koje postaju vidljive nakon interakcije sa glavnim zadatkom ili dokumentom, mogu usloviti promenu ili proširivanje okvira zadatka na njegov funkcionalni kontekst, uključujući socijalne procese u okviru kojih je zadatak postavljen, što može voditi i drugim konceptima i rađanju svih potrebnih komponenti za društvena, akademska i simbolička iskustva. Pored proučavanja socijalnih i istorijskih dimenzija određenog sadržaja, običaja i rituala u određenoj kulturi, učesnici mogu da promišljaju i o etičkim dimenzijama akcija, problema i izazova sa kojima se kao „eksperti“ suočavaju u različitim situacijama. Nastavnikova uloga ne vidi se u direktnom pružanju informacija „ekspertima“, već treba da teži da im kroz dramsku metaforu indirektno omogući da sami otkriju ono što već znaju (a nisu svesni da znaju), kao i da ohrabruje interakciju, stimuliše diskusiju i refleksiju, dovodi u pitanje odluke i obezbeđuje potrebne materijale. Pored toga što je voditelj/facilitator, nastavnik može preuzeti i odgovarajuću ulogu u dramskoj akciji (npr. ulogu predsedavajućeg ili „javnog glasa“, ulogu posmatrača akcije, posetioca, ulogu „privatnog glasa“), koja bi omogućila da se postavi veza između „eksperata“ i „klijenata“, da se gleda „ispod površine“ nekog događaja ili teme (da bi se istraživao i produbio nivo značenja i da bi došlo do boljeg razumevanja), da se skrene pažnja na određeni aspekt akcije, da se uvode „produktivne tenzije“, novi izazovi ili zapleti. Onda kada je potrebno razjašnjenje, nastavnik može da "kroči" izvan uloge i zaustavi dramsku akciju da bi se otvorila diskusija, a zatim da ponovo nastavi sa improvizacijom.

„Plašt eksperta“ se predstavlja kao „sistem komunikacije koji omogućava da se učenje odvija istovremeno na konceptualnim, personalnim i socijalnim nivoima“ (Heathcote & Herbert, 1985, str. 173). Pored toga što omogućava holističko učenje, Hitkot (Heathcote, 2010b) ukazuje da „plašt eksperta“ daje nastavnicima prostor da vide interesovanja učesnika kako bi potpomogli dalje učenje. Značaj ovakvog rada vidi se i u tome što omogućava da novo učenje bude povezano sa prethodnim znanjem i iskustvima, što može voditi novom, proširenom ili produbljenom razumevanju i promenama perspektiva i stavova (Bolton & Heathcote, 1999). Ističe se i da „plašt eksperta“ podstiče participaciju i „prilagođavanje tuđem ulaganju“ (eng. *accommodation to others' input*), da ohrabruje

preuzimanje rizika i refleksiju, kao i da doprinosi promeni odnosa moći i tradicionalnih uloga nastavnika i učenika (Heathcote, 2010a), odnosno da podrazumeva preokret konvencionalnog odnosa uloga nastavnika-učenik (koji podrazumeva da se učenici oslanjaju na znanja i stručnost nastavnika), tako što omogućava demokratski proces pregovaranja i promene u načinu komunikacije (Heathcote & Herbert, 1985). Pored toga, smatra se da promišljanje o etičkim dimenzijama akcija, problema i izazova sa kojima se učesnici suočavaju u imaginativnom kontekstu, može pozitivno da utiče na društveni razvoj, razvoj moralnosti i odgovornosti (Heathcote, 2010a).

3.2.3. Drama za razumevanje

Gevin Bolton (Bolton, 1979) je razvio pristup koji je nazvao „drama za razumevanje“ (eng. *drama for understanding*) i koji predstavlja kao fleksibilnu kombinaciju tri glavne orijentacije teorije i prakse dramskih aktivnosti u obrazovanju (vežbi, dramskih igara i pozorišnih formi), što, prema njegovim rečima, omogućava da se iskoriste svi potencijali koje ove orijentacije pružaju za učenje. On navodi da je „drama za razumevanje“ mnogo više u odnosu na svaku od njih i ukazuje na njenu jedinstvenu strukturu, koja ponekad može da ima formu rešavanja problema, zatim formu kontekstualne igre uloga (u kojoj se obično uvežbavaju socijalne veštine i akcenat se stavlja na spoljašnje (eng. *external*) ponašanje), ali i formu „plašta eksperta“ (Ibid). U svom pristupu se oslanja na značaj zajedničke fikcije⁴⁰ i naglašava da nastavnik treba da pomogne učesnicima da pronađu i prihvate određeno stanovište (stav ili ugao gledišta) u okviru teme proučavanja, da odrede početnu akciju, kao i vrednosnu dimenziju koja je u osnovi akcije (Ibid). Pored toga, on ukazuje da u zajedničkoj fikciji postoje dva nivoa značenja koja se pridaju sadržaju proučavanja (Ibid, str. 8, 17-29): eksplicitni nivo (značenje obezbeđeno fabulom, izmišljenim kontekstom) i implicitni nivo (značenje formirano na osnovu ličnih htenja, verovanja, razmišljanja, stavova i osećanja učesnika, koji naziva „skrivenom temom“). Samim tim, on razlikuje „eksternu akciju“ (eng. *external action*), koja obuhvata eksplicitni nivo značenja i „internu akciju“ (eng. *internal action*) koja obuhvata implicitni nivo značenja i koju on stavlja u prvi plan (Ibid, str. 17-29). Pored toga, ističe da stavovi obezbeđuju vrednosnu dimenziju akcije i navodi da to mogu biti oni stavovi na koje se učesnici oslanjaju na osnovu prethodnih iskustava u *drugim kontekstima*, zatim oni stavovi koji mogu da obezbede makar privremenu temu i realnost o kojoj grupa deli verovanje i oni stavovi koji mogu da utiču na implicitni pritisak ili tenziju (Ibid). On naglašava da koji god kolektivni stav (o objektivnim značenjima, podtekstu, situacijama, konceptu) u zajedničkoj fikciji biva usvojen, učesnici moraju to da osećaju, a ne da se „prave“ (da se pretvaraju, da glume), da ne smeju da osećaju jedno, a igraju drugo (Ibid). Zato se, kako navodi, u „drami za razumevanje“ kreće od subjektivnih osećanja i individualnih stavova učesnika ka kolektivnom stavu, čime je obezbeđeno da ostanu ono što jesu, ali ne uz nužno zadržavanje sopstvenog stava, već uz usvajanje stava koji je relevantan za zamišljeni kontekst (Ibid). Kao važan element koji utiče na interakciju između stvarnog i fiktivnog konteksta, on izdvaja „tenziju“, koja može da se odnosi i na psihičko stanje i na dramsku formu (Ibid).

Pored navedenog, on ističe da u „artificijalnoj drami“ (eng. *artificial drama*) zapravo nema pravog učenja, da je učenje „površno“ (eng. *artificial learning*) onda kada se osećanja ne podudaraju sa objektivnošću, kada emocije učesnika tokom dramskog iskustva nisu kompatibilne sa intelektualnim razumevanjem predmeta proučavanja (Ibid, str. 44). S druge strane, on navodi sledeće

⁴⁰ Bolton (Bolton, 1985) posebnu kritiku upućuje pristupu koji su zagovarali Vej i drugi progresivisti šezdesetih godina, zato što nisu uzeli u obzir kolektivno doživljavanje u drami i navodi da je ohrabivanje pojedinačnog deteta da traži dramu u sebi zapravo „izobličen smisao dramske forme“, odnosno da „[d]rama nije samo-izražavanje“, već je „forma grupne simbolike kojom se traže univerzalne, [a] ne individualne istine“ (str. 154). On takođe upućuje kritiku praktičarima sedamdesetih godina koji su zanemarivali simbolička iskustva i dramu kao simboličnu umetničku formu, a stavljali akcenat na neposredna čulna iskustva, te što su ohrabivali učesnike da dramu vide kao priču ili narativnu formu (eng. *story line*), obučavali ih kroz set vežbi u životnim veštinama (kao što su senzitivnost i koncentracija), isticali značaj individualne aktivnosti i samoizražavanja, dok su sadržaj ili predmet drame smatrali irelevantnim (Ibid).

faze učenja kroz dramsko iskustvo koje mogu da vode promenama u razumevanju (Bolton, 1979, str. 44-46): „ojačanje“ (eng. *reinforcement*), odnosno potkrepljenje onoga što učesnici znaju, pri čemu se dešava nesvesno ponavljanje onoga što već razumeju; zatim „razjašnjavanje“ (eng. *clarification*), pri čemu implicitno postaje eksplicitno, a često može da se odnosi na vrednosti; i „modifikacija“ (eng. *modification*), pri čemu se dešavaju prave promene u razumevanju, odnosno „pronicijive promene“ za koje se koriste različiti „metaforički termini“ (prerađivanje, proširivanje, fleksibilnije shvatanje, promena sklonosti, razbijanje stereotipa, razvijanje novih gledišta, sumnjičavost, preispitivanje pretpostavki, suočavanje sa odlukama, uviđanje novih implikacija, anticipiranje konsekvenci, isprobavanje alternativa, proširivanje asortimana izbora, promena perspektiva i vrednosti).

U „drami za razumevanje“ uloga nastavnika je da izmišlja, da se „dovija“ da bi omogućio istraživanje i produblјivanje nivoa značenja (Ibid). Nastavnik može da preuzme određenu ulogu da bi promovisao određeno verovanje, ulio poverenje, predstavio postupak, pojačao napetost, podsticao promišljanje o osećanjima, idejama, slutnjama i značenjima, doveo u pitanje razmišljanje ili ponašanje, i to tako što bi koristio gestove, fizički stav, specifičan način govora ili ton glasa (Ibid).

Bolton u svom pristupu stavlja akcenat na proces, a ne na krajnji produkt u vidu performansa za publiku, ali ipak ostavlja otvorenu mogućnost da se dođe do izvođenja, upozoravajući da ono ne treba da bude uvežbano, već se treba posmatrati samo kao krajnji rezultat procesa rada koji može da ojača iskustva učesnika (Ibid). Opravdanje za ovakav stav nalazi u verovanju da deca imaju potrebu da pokažu i da se pohvale onim što su radili (Ibid). Upravo zbog toga, pored pedagoškog cilja koji se odnosi na promene u razumevanju, on govori i o umetničkom cilju koji se odnosi na razvijanje dramskih veština i znanja o pozorištu (Bolton, 1979, 1980, 2002).

Bolton (Bolton, 1979) zastupa mišljenje da je svrha drame u obrazovanju da omogući učesnicima da vide sebe iz drugog ugla i razvijaju viši nivo samosvesti, a ukazuje i da drama može da inspiriše imaginaciju i podstiče refleksiju o različitim pitanjima, da može da ima snažan uticaj na buđenje društvene svesti, na promene u razumevanju i produblјivanje razumevanja, na promene vrednosti i značenja, na emocionalni i kognitivni razvoj, razvijanje socijalnih veština i veštine izražavanja (ekspresivnih veština), razvijanje autonomije, odnosno na razvijanje celokupne ličnosti. On takođe smatra da drama može da utiče i na određene promene u ponašanju, kao što su (Ibid): senzitivnost za potrebe drugih u grupi, spremnost i sposobnost za evaluaciju i refleksiju o radu, sopstvenom doprinosu u radu i doprinosu nastavnika, kao i na spremnost da se preuzima rizik.

3.2.4. Procesna drama

Devedesetih godina se razvija pristup za koji se koristi termin „procesna drama“ (eng. „*process drama*“), a kao najpoznatiji predstavnik ovog pristupa se izdvaja Sesili O’Nil. Kao i O’Nil (Kao & O’Neill, 1998) navode da je „procesna drama“ kompleksan pristup koji se razlikuje od ograničenih improvizacija⁴¹ i kratkih improvizacionih vežbi⁴², skečeva, dramatizovanih priča i kreativne dramatike⁴³, kao i od onih pristupa koji su orijentisani na performans. One ukazuju da je osnovna karakteristika procesne drame to što se grupa učesnika aktivno poistovećuje sa fiktivnim ulogama i situacijama, radi na istraživanju različitih sadržaja i tema i suočava se sa različitim pitanjima,

⁴¹ O’Nil (O’Neil, 1995 prema Yasar, 2006) skreće pažnju na to da se improvizacija zapravo odnosi na pojedinačne, kratke vežbe ili scene, dok se procesna drama kreira na osnovu promišljenih „epizoda ili jedinica“.

⁴² Razlika između procesne drame i kratkih improvizacionih vežbi vidi se u tome što je procesna drama usmerena na razvoj šireg konteksta za istraživanje, odnosno razvoj „dramskog sveta“ koji nastavnici i učenici kreiraju tokom zajedničkog rada, oslanjajući se na svoja iskustva (Kao & O’Neill, 1998, str. 12).

⁴³ Razlika između procesne drame i kreativne dramatike vidi se u tome što se kreativna dramatika zasniva na narativnim strukturama, dok procesna drama omogućava učesnicima da budu spontani, da koriste svoju maštu i kreativnost za kreiranje priče (Yasar, 2006). Razlika se vidi i u tome što u kreativnoj drami nastavnik uglavnom ostaje „eksterni facilitator, sporedni instruktor, reditelj ili »umereni pomagač«“ (eng. „*loving ally*“), dok u procesnoj drami preuzima različite uloge korišćenjem strategije „nastavnik-u-ulozi“ (Kao & O’Neill, 1998, str. 26).

dilemama, zadacima i problemima (Kao & O'Neill, 1998). Ostale odlike procesne drame one opisuju na sledeći način (Ibid):

U kreiranju *fiktivnog sveta* (dramskog »negde drugde«) ne polazi se od unapred napisanih skripti ili scenarija, već od onoga što zaintrigira učesnike, od teme ili situacije za koju su zainteresovani, koji privlače njihovu pažnju ili ih smatraju izazovom (str. 15). Kao izvori koji bi obezbedili ideje, pripremili »atmosfera, situacije, tenzije, zadatke i dileme« (O'Neill, 1995, str. 37 prema Kao & O'Neill, 1998, str. 22), mogu da posluže i *pre-tekstovi*⁴⁴ (npr. mitovi, legende, pripovetke, kratke priče, fabule iz klasične drame), a posebno su pogodni oni koji obuhvataju potrebu da se donose odluke ili rešavaju problemi. Kao autentične teme mogu da posluže čak i naslovi i dopisi iz novina, književna dela i realna životna iskustva učesnika (Di Pietro, 1982 prema Kao & O'Neill, 1998). Doprinos i imaginacija svih učesnika u kreiranju „fiktivnog sveta“ se smatraju veoma važnim, kao i povezivanje dramskih iskustava sa realnim, životnim iskustvima. Kontekst može da uključuje »realistične« situacije, situacije koje su poznate učesnicima, kao i teme koje imaju odliku fantastike, a određivanje konteksta uslovljeno je socijalnim veštinama učesnika, kulturološkim razumevanjem i govornom sposobnošću. Fokus je na postavljanju i rešavanju problema i podsticanju refleksije o onome što se dešava, a ciljevi rada usmereni su na razvijanje pronicljivosti i pomaganje učesnicima da kroz istraživanje dramskog konteksta bolje razumeju sebe i svet u kom žive. Proces se gradi povezivanjem niza „epizoda“ i razvija se tokom određenog vremenskog perioda da bi se omogućila elaboracija. Drugim rečima, situacije se razvijaju „epizodno ili u jedinicama“ (eng. *episodically or in units*), što podrazumeva pažljivo i obično nelinearno određivanje redosleda dramskih jedinica ili epizoda, nešto nalik međusobnom povezivanju segmenata u „mrežu značenja“ da bi različiti aspekti dramskog sveta došli do izražaja, da bi se „kumulativno proširio i obogatio fiktivni kontekst“ (str. 13). Uz to, posebno naglašavaju da je proces „mnogo kompleksniji od linearnog ili hronološkog sekvenciranja segmenata“ (str. 13). Takođe se govori i o pregovaranju značenja i navodi se da svaka faza u drami zahteva pregovaranje, što može pozitivno da utiče na socijalne veštine i jezičke (eng. *linguistic*) kapacitete učesnika. Bitna odlika „procesne drame“, koja je razlikuje od jednostavne igre uloga, je to što uvek postoji „tenzija“ u okviru određene situacije ili »mentalno uzbuđenje«, pri čemu se naglašava da tenzija ne podrazumeva jednostavnu napetost ili neizvesnost u iščekivanju da se nešto desi, već „pritisak i otpor“ (str. 27-28). Tenzija, prema njihovim rečima, proizilazi iz same dramske situacije, iz onoga što je poznato i što je nepoznato, iz onoga što se predoseća i naslućuje, iz ciljeva i namera vezanih za određene uloge, pa samim tim obezbeđuje dinamiku u akciji i interakciji, nepredvidivost i autentičnost rada (str. 28). Takođe ukazuju na to da „tenzije“ mogu da se smenjuju i da mogu da postoje različiti nivoi tenzije, koji zavise od konteksta i svrhe, pa u tom smislu govore da tenzija može proizići iz direktne konfrontacije, kao način da se energija ili otpor grupe učine korisnim, ali se može javiti i suptilnije, u vidu dileme, prikrivene pretnje, pritiska koji nameću spoljašnji uticaji, činioci ili „posrednici“, ali i vremensko ograničenje koje zahteva brze odgovore i reakcije (str. 29). Kao najefikasnije načine da se podigne tenzija, one izdvajaju: postavljanje pitanja⁴⁵ (bilo na početku ili u nekom kritičnom trenutku interakcije), postavljanje problema, kao i korišćenje strategije „nastavnik u ulozi“, naročito ukoliko se preuzima uloga koja je dvosmislena, ometajuća ili nepouzdana. Prilikom preuzimanja uloga, akcenat se ne stavlja na glumu i karakterizaciju, već na prihvatanje određene perspektive ili zagovaranje određenog stava i odgovarajuće, spontano reagovanje. Uloge mogu biti individualne i grupne ili generične (eng. *generic*). Za grupne uloge je karakteristično to što učesnici stupaju u dramu kao isti tip osobe ili članovi određene grupe koji se nalaze u istim okolnostima ili položaju, ili su angažovani u izvesnom poduhvatu i treba da zagovaraju

⁴⁴ Kuper i saradnici (Cooper (Eds), 2010) navode da „pre-tekst“ podrazumeva izvor, podsticaj ili stimulaciju za procesnu dramu (npr. reč, gest, lokacija, priča, ideja, objekat, slika, fotografija, muzičko delo, novinski naslov, natpis ili članak, predmeti ili artefakti, karakter ili skripta) i služi kao okvir za istraživanje, pokretanje različitih pitanja i otvaranje različitih tema.

⁴⁵ Ukazuje se da pitanja nastavnika pomažu da učesnici nađu smisao svojih uloga i da se bolje posvete ulogama, da se indirektno obezbede informacije, preobrazu neprecizni odgovori i reakcije, da se podstiče refleksija, da se razjasne i proveravaju značenja i razumevanja, te da se produbi razmišljanje o različitim pitanjima i problemima (Kao & O'Neill, 1998).

određeni stav ili da urade specifičan zadatak. Specifičnost svake grupne uloge uslovljena je karakteristikama učesnika, personalnim iskustvima, talentima, stavovima prema društvu, perspektivama o budućnosti... Uloge koje učesnici preuzimaju mogu biti bliske ulogama u stvarnom životu, pa se upravo zbog toga ističe značaj bezbednog fiktivnog okruženja koje im omogućava da iskuse izazov ugnjetavanja, testiraju svoju lojalnost, definišu prijateljstvo i pronalaze u sebi hrabrost i snalažljivost (O'Neill, 1985 prema Kao & O'Neill, 1998). Pored toga što je „ko-kreator dramskog sveta“ (str. 12), ističe se da nastavnik treba da pruža podršku, obezbeđuje resurse i podstiče refleksiju, da dovodi u pitanje razmišljanje, ideje, odgovore i reakcije učesnika, kao i da „modelira“ odgovarajuće ponašanje u okviru određene situacije (str. 13), u čemu mu posebno može pomoći strategija *nastavnik-u-ulozi*. Pritom se ukazuje da je strategija „nastavnik u ulozi“ posebno pogodna za početak procesne drame, da omogućava da se gradi fiktivni svet, ali i da se kasnije razvija dramska akcija. Refleksija o onome što se dešava se izdvaja kao veoma bitan element zato što se, po ugledu na Hitkot (Heathcote, Johnson & O'Neill, 1991), smatra da pozitivno utiče na poverenje i posvećenost procesu. Pored toga, tvrdi se da refleksija omogućava učesnicima da postanu svesni učenja i značaja sopstvenih postignuća, ali i da nastavnicima omogućava da razjasne ciljeve i preoblikuju zadatke, da provociraju pitanja učesnika i preduzimaju mere potrebne za podizanje njihovog samopouzdanja. Navodi se i da refleksija može da posluži za različite svrhe, na primer, za ispitivanje napretka, pripremanje sledeće faze rada, otkrivanje misli i osećanja učesnika o sadržaju ili načinu rada, za rešavanje problema i evaluaciju veština. Pored toga se naglašava da diskusija nekad može biti najefikasnija u okviru same drame i da refleksija ne mora uvek da se ostvaruje diskurzivno.

Kao i O'Nil takođe naglašavaju da ispitivanja, istraživanja, izazovi i suočavanja u procesnoj drami „nikada nisu samo serije kratkih vežbi, već obuhvataju niz strategija i načina organizacije“ (Kao & O'Neill, 1998, str. 13). Naime, u „procesnoj dramati“ mogu da se koriste i neverbalne aktivnosti, među kojima su mimika ili pantomima i nepokretne (zamrznute) slike, pri čemu se posebno ističe da treba voditi računa o tome da se one ne pretvore u jednostavne »igre pogađanja« u kojima grupa pokušava da odgonetne šta se dešava (Ibid, str. 31). Pored toga, u procesnoj dramati se mogu primetiti i elementi pristupa „plašt eksperta“, dok Juing (Ewing, 2010) navodi da je O'Nil zapravo ukazivala na mogućnost korišćenja niza pozorišnih tehnika, među kojima su: vajanje, igre uloga, improvizacija, praćenje misli, vruća stolica, dolina savesti i plašt eksperta (O'Neill, 1995 prema Ewing, 2010). Bitna odlika „procesne drame“ je i ta što ne postoji eksterna publika, već su sami učesnici ujedno i publika (Kao & O'Neill, 1998). Zastupa se mišljenje da ishodi ne moraju nužno da uključuju bilo koju vrstu performansa ili prezentacije, te da je »krajnji produkt« procesne drame uvek samo iskustvo i refleksija koju može da izazove (Ibid, str. 12).

Kao i O'Nil koriste procesnu dramu sa težnjom da podstiču angažovanje, ožive iskustva i povezuju dramsko iskustvo sa realnim životom da bi se izrodila nova uviđanja, tumačenja i razumevanja (Kao & O'Neill, 1998). One procesnu dramu predstavljaju kao „suštinski oslobađajuć“ pedagoški pristup i povezuju je sa „oslobađajućim obrazovanjem“ koje zagovara Freiri (Freire, 1972 prema Kao & O'Neill, 1998), a koje uključuje sledeće karakteristike (Kao & O'Neill, 1998, str. 17): participacija; kooperacija; postavljanje problema; uvažavanje ideja učenika vezanih za sadržaj koji se izučava i diskurs u učionici; omogućavanje učenicima da imaju kontrolu nad procesom učenja; pružanje prilike učenicima da rade u zajednici, saraduju i udružuju svoje resurse; kreativnost nastavnika; refleksija; samoevaluacija i vršnjačka evaluacija; i osećaj povezanosti. Poseban značaj procesne drame vide u tome što promovise intelektualno i emocionalno angažovanje, (neverbalnu) participaciju, kooperaciju, otvorenu i argumentovanu komunikaciju, preuzimanje rizika, refleksiju i evaluaciju (Ibid). One ističu da angažovanje u *procesnoj dramati* omogućava učesnicima da konstruišu i ispituju zamisli, uloge, ideje i situacije, da razmenjuju informacije i mišljenja, razgovaraju o svojim mislima, razumevanjima, stavovima i osećanjima, da pregovaraju, a samim tim i da dodatno oblikuju ideje, izgrađuju stavove, kao i da prevaziđu ograničene i ograničavajuće svakodnevnne uloge, da otkriju nove aspekte sopstvene ličnosti, da otkriju i razvijaju svoje potencijale (Ibid). Upravo zbog toga zastupaju mišljenje da „procesna drama“ može pozitivno da utiče na socijalni i intelektualni razvoj, razvoj komunikativnih veština, refleksivnosti i samopouzdanja (Ibid). Značaj „procesne drame“ vide i u prevazilaženju restriktivnih pravila u učionici i transformaciji razreda kao zajednice,

pa u tom kontekstu govore o promeni klime, negovanju dijaloga i demokratskih odnosa, novom načinu interakcije između nastavnika i učenika, kao i između učenika, o osećaju povezanosti, mogućnostima za samo-izražavanje, poštovanju prava glasa učenika, kao i o poštovanju individualnih razlika u pogledu ulaganja i načina učešća (Kao & O'Neill, 1998).

O'Tul (O'Toole, 2009a) takođe govori o procesnoj drami, a kao osnovne karakteristike on navodi sledeće: drama je uvek improvizovana, nije predodređena, gradi se na osnovu onoga što učenici već znaju i mogu da doprinesu, uključuje kreiranje i odigravanje realističnih modela ljudskog ponašanja u fiktivnom kontekstu (ali svrha nije u odigravanju, već u problematizovanju, podsticanju učenika da postavljaju pitanja i ispituju kontekst učenja), svi učenici su aktivno angažovani u dramskoj akciji, refleksija je obično „ugrađena“ u okviru akcije ili kroz diskusiju, i ne postoji eksterna publika. On ukazuje da celokupnu strukturu obično kreira i kontroliše nastavnik, ali da učenici ipak imaju određeni stepen slobode u tumačenju svojih uloga i funkcija i da su obično pozvani da pomognu ili čak preuzmu vodeću ulogu u planiranju, što znači da se najčešće polazi od njihovih ideja i sugestija, da imaju priliku da zajednički pregovaraju o sadržaju i planu rada po fazama, pa čak i da promene prvobitne ciljeve, ukoliko predlože produktivnu ideju (O'Toole, 2009a). Učenici se na taj način doživljavaju i kao dramski pisci i kao oni koji planiraju kurikulum, dok nastavnik takođe može da učestvuje u strukturiranju dramske akcije kao dramski pisac i reditelj, ali i kao glumac ili karakter u dramu, ukoliko koristi strategiju „nastavnik u ulozi“ (Ibid). O'Tul naglašava da se na taj način isključuje većina „normalnih pravila“ u učionici, kao što su imperativi discipline i kontrole, hijerarhijske strukture moći i obrasci vezani za status, koji, kako navodi, obično nalažu da nastavnik bude onaj koji zna i pomaže, nalaže ili kontroliše, a učenici oni koji ne znaju, koji dobijaju pomoć i uputstva i kojima je potrebno kontrolisanje (Ibid, str. 106).

Kuper i saradnici (Cooper (Eds), 2010) navode da je primarna svrha „procesne drame“ omogućiti učesnicima da zajedno otkrivaju, istražuju i artikulišu neku temu, narativ ili situaciju (i kao učesnici i kao posmatrači svojih akcija), pri čemu je fokus na kolaborativnom istraživanju i rešavanju problema u imaginarnom svetu, sa namerom da se uči i razume, a ne da se izvodi i zabavlja. Juing (Ewing, 2010) navodi mišljenja brojnih autora da strategije procesne drame, pored refleksije, rešavanja problema i kolaboracije, mogu da podstiču i razvoj empatije.

3.3. Pozorišni pristupi u obrazovanju

Sa težnjom da se kod dece i mladih budi društvena svest, podstiče promišljanje o različitim društvenim, političkim i moralnim pitanjima, razvija osetljivost za brojne probleme, podstiče društvena odgovornost i angažovanje u društvu, vremenom se razvijaju brojni programi u obrazovanju u kojima se primenjuju tehnike participativnog pozorišta. U daljem tekstu će se ukratko opisati razvojni put participativnog pozorišta, a zatim će se u okviru pokreta „Pozorište u obrazovanju“ opisati neke od mogućnosti korišćenja pozorišnih pristupa u obrazovanju⁴⁶.

⁴⁶ Potrebno je naglasiti da se u određenim segmentima pozorišni pristupi međusobno preklapaju, ali i da postoje određene modifikacije koje svaki pristup čine specifičnim.

3.3.1. Pozorište potlačenih

Šezdesetih godina prošlog veka Augusto Boal osniva „Pozorište potlačenih“⁴⁷ kao oblik participativnog pozorišta. Boal (Boal, 2008) se u istoimenoj knjizi „*Pozorište potlačenih*“ bavio sledećim pitanjima: vrline (volja, sloboda, znanje) i njihova postojanost, pravda i pravednost, individualni i socijalni etos, emocije i rezonovanje, empatija, konflikti, sloboda, sukobi volje i kontradikcije potreba, znanje i akcije, pismenost i opismenjavanje, ugnjetavanje i borba protiv ugnjetavanja, osnaživanje, analiziranje mitova i otkrivanje istine koja se krije ispod mitova, društvene uloge i odnosi, rituali karakteristični za ljudske odnose, maskirana ponašanja koje ti rituali nameću svakoj osobi u zavisnosti od uloge koju ima u društvu i rituala koje mora da izvodi.

Poseban uticaj na rad Boala imao je Paulo Freiri, pa *Pozorište potlačenih* vremenom prerasta u edukativni i emancipatorski pokret koji je pružao mogućnost potlačenima za aktivnu, solidarnu i dostojanstvenu političku borbu u cilju promene i transformacije realnosti. Danas se različite tehnike, vežbe, igre i aktivnosti „Pozorišta potlačenih“ koriste i kao psihoterapeutski metod i kao dramsko-pedagoške i radioničarske tehnike koje omogućavaju razmatranje različitih dilema, briga i problema (personalnih, društvenih, političkih, etičkih, kulturnih, zdravstvenih, pedagoških...). U „Pozorištu potlačenih“ se, kako tvrdi Boal (Boal, 1997), ne teži tumačenju, razlaganju i razjašnjavanju poruka ili razotkrivene istine, niti davanju odgovora koji se smatraju ispravnim, već postavljanju pravih pitanja i podsticanju dijaloga.

Forum teatar

Sedamdesetih godina prošlog veka, Boal je kao verziju *Pozorišta potlačenih* osmislio novi pristup koji je nazvao „forum teatar“ (eng. „*forum theatre*“). On je želeo da učesnicima – aktivnim posmatračima (koje simbolično naziva „*spect-actors*“, a koje ćemo mi prevoditi kao „posmatrač-akteri“) pruži mogućnost da u dramskoj formi izraze svoje ideje, stavove i uverenja, da zajedno pronalaze moguća rešenja problema sa kojima se akteri suočavaju, preispituju alternativne akcije i moguće posledice tih akcija (Boal, 1997, 2006, 2008).

Boal (Boal, 1995, 1997, 2005, 2006, 2008) je na sledeći način koncipirao forum teatar:

Profesionalni tim osmišljava scenario („model“) u kom bi se predstavila određena realna problemska situacija (politički ili društveni problem), sa teškim rešenjem i jasno uočljivim ulogama onih koji vrše bilo koji vid ugnjetavanja, nepravde ili nasilja (tlačitelji) i onih koji trpe ugnjetavanje/nepravdu/nasilje i ne uspevaju da prevaziđu svoje probleme (protagonisti). Profesionalni glumci ispred posmatrača-aktera odigravaju pripremljenu priču, ali tako da se ne nazire rasplet ili moguće rešenje kojim bi se prebrodio problem. Nakon toga, facilitator ("džoker") može da se obrati posmatračima-akterima sa namerom da učini razumljivijim eventualne nejasnoće. Posmatrač-akteri tada imaju mogućnost da postavljaju pitanja radi dobijanja dodatnih informacija o likovima (npr. o njihovim osobinama, porodičnoj situaciji, profesiji, motivima i razlozima njihovih

⁴⁷ Prva verzija rada se nazivala „Pozorište novina“ (eng. „*Newspaper Theatre*“) u kom su se od novinskog članka ili bilo kog drugog pisanog dokumenta kreirale predstave (bez korišćenja pozornice, scenografije, kostima i dramskih tekstova) koje bi se odigravale na ulicama, u školama, crkvama i drugim javnim mestima, a kasnije bi se pozivali i posmatrač da budu aktivni u procesu stvaranja, počevši od samog izbora teksta ili pojedinosti iz svakodnevnog života, što im je pružilo mogućnost da prepoznaju i analiziraju društvene probleme iz svoje okoline (Boal, 1997). Jedna od verzija Pozorišta potlačenih je i „Nevidljivo pozorište“ (eng. „*Invisible theatre*“), nastalo sedamdesetih godina sa idejom da glumci odigraju predstavu na bilo kom javnom mestu, kao deo realnosti, tako da posmatrač ne uviđa razliku između fikcije i stvarnosti i da nesvesno učestvuju u akciji (Ibid). „Voditelj“ bi (kao „posmatrač“ ili „svedok“ događaja) kroz verbalnu ili neverbalnu akciju provocirao nepoznate posmatrače da reaguju (Boal, 1995). Još jedna verzija *Pozorišta potlačenih* koju Boal naziva „Zakonodavno pozorište“ (eng. „*Legislative theatre*“) omogućila je učesnicima da gradskom veću predstave predloge zakona i mera protiv različitih oblika diskriminacije, i da zaista utiču na promene (Boal, 1997).

odluka i postupaka...), kao i o njihovim međusobnim odnosima, a sve u cilju da se što bolje razume kontekst i prava priroda problema. Priča se, zatim, ponovo odigrava sa istim tokom, ali uz mogućnost intervencije posmatrača-aktera, kako bi se u interakciji pronalazila i preispitivala moguća rešenja problema sa kojima se akteri suočavaju. Naime, kada bi neko od posmatrača-aktera smatrao da priča, događaji ili akcija treba da idu u drugom smeru, da nešto konkretno treba da se uradi ili promeni da bi se problem rešio, mogao bi da „zamrzne“ priču (zaustavi tok dešavanja) u bilo kom trenutku u kom smatra da je učinjena krucijalna greška, a zatim da preuzme neku ulogu (bilo da je to uloga onih koji trpe ugnjetavanje/nepravdu/nasilje ili nekog novog lika koji bi im mogao pružiti pomoć u datoj situaciji) i da vodi akciju u pravcu koji smatra prikladnim. Ostali glumci nastavljaju da improvizuju, reaguju i odgovaraju na intervenciju ili određene zadatke koje im zadaju posmatrači-akteri, što omogućava da se razmatra i uviđa da li su i u kojoj meri rešenja realna, da li su etički opravdana i koje su moguće posledice akcija. Ukoliko posmatrači-akteri uspeju da prekinu ugnjetavanje, dozvoljeno im je da zamene bilo koga na sceni (i protagonistu i tlačitelja) kako bi pokazali i preispitali načine borbe protiv novih formi ugnjetavanja (kojih glumci možda nisu bili svesni), a glumci su tu da ih podstiču, daju im instrukcije, podršku ili pomoć (Boal, 2005). "Džoker" treba da ostane neutralan, on mora da izbegava sve akcije kojima može da manipuliše ili utiče na posmatrač-aktere, ne treba da iznosi sopstveno mišljenje, ideje ili interpretacije događaja. On ipak može na diskretan način da unosi sumnju „otežavajući“ i „podrivajući“ jednostavne procene i rasuđivanja, i to tako što može da postavlja pitanja o adekvatnosti rešenja ili da preuzme bilo koju ulogu (pa čak i ulogu protagoniste), a sve sa ciljem da omogući razumevanje kompleksnosti situacije, pri čemu treba da vodi računa da ta kompleksnost ne spreči akciju, odnosno da ne izazove pokoravanje i pasivnost.

U forum teatru se ne teži obezbeđivanju činjeničnih informacija (Day, 2002) i pronalaženju idealnog rešenja (Picher, 2007), već pokretanju „dobre debate“ (Boal, 2005, str. 259), pronalaženju novih načina za suočavanje sa opresijom (Picher, 2007), sa sloganom „delati pre nego govoriti, ispitivati pre nego davati odgovore, analizirati pre nego prihvatiti“ (Jackson, 1992, str. xxiv prema Day, 2002). Ističe se da posmatrači-akteri odlučuju o efikasnosti intervencija, ali da je "džoker" taj koji podstiče sumnjičavost pitanjima: »Da li ovo rešenje funkcioniše ili ne?«, »Da li je učinjen napredak?«, sa težnjom da isprovocira i stimuliše diskusiju i da podstiče razvijanje novih ideja za dalje intervencije (Day, 2002, str. 22).

Boal (Boal, 1997, 2006, 2008) je verovao da se omogućavanjem i podsticanjem slobode izražavanja kroz igru uloga, pre svega budi i razvija svest o sebi i društvena svest (posebno zbog mogućnosti da se poveže i produbi razumevanje sopstvenih i tuđih iskustava), etička svest (posebno tokom razmatranja značenja i vrednosti različitih odluka i preduzetih akcija, ali i mogućih posledica akcija), kao i osetljivost za različite probleme i kritičko mišljenje.

I drugi autori uviđaju brojne vrednosti forum teatra, među kojima se izdvaja to što: omogućava promene na ličnom i društvenom nivou (Schutzman & Cohen-Cruz, 1994 prema Teoh, 2012), omogućava dijalog i debatu (Close, 1997 prema Day, 2002), podstiče konstruktivan dijalog i samoispitivanje, pozitivno utiče na etičku i komunikativnu svest, samopoštovanje i izgrađivanje odnosa (Gjærum & Ramsdal, 2015), zahteva visoke nivoe personalne interakcije, poverenja i komunikacije (Wright, 2008), omogućava negovanje kooperativnog okruženja učenja (Williams, 1993 prema Day, 2002) u kom se svi učesnici osećaju uvažavano, u kom se poštuju njihova prava da budu saslušani (Charlton & David, 1997 prema Day, 2002) i u kom se podstiču da poštuju jedni druge i da sa strpljenjem slušaju sugestije drugih (Day, 2002). Ukazuje se da je forum teatar posebno koristan za moralno obrazovanje i razvijanje emocionalne inteligencije, kao i da može pokrenuti moralnu akciju i razvijanje boljih odnosa (Ibid). U prilog tome dodaje se da forum teatar pruža učesnicima priliku da preispituju sopstvene socijalne i moralne vrednosti, da razmatraju i ispituju moralne dileme sa kojima se suočavaju u svakodnevnom životu, da osete posledice moralnih izbora, da ulažu napor i teže ka moralnom ponašanju koje se potencijalno može primeniti u realnim životnim situacijama, zatim priliku za „hodanje u tuđim cipelama“ i priliku za empatičnu identifikaciju sa drugima (Ibid).

Pored profesionalnog tima, sve je češća tendencija da nastavnici primenjuju forum teatar kao metod u radu sa decom i mladima. Za početnu priču se najčešće uzimaju dileme ili problemi iz

njihovog svakodnevnog života, koje bi zajedno dramatisovali i rešavali preuzimanjem različitih uloga.

Pozorište slika

Kao jednu od verzija *Pozorišta potlačenih*, Boal razvija i „Pozorište slika“ (eng. *Image theatre*), koje je osmišljeno tako da učesnici bez govora, pomoću tela prikazuju „statue“ u kojima izražavaju svoja gledišta i mišljenja na određenu temu od zajedničkog interesa, trudeći se da stavovi i osećanja budu očigledni (Boal, 2008). Tema može da bude apstraktna ili može da se odnosi na lokalni problem i obično podrazumeva neku vrstu ugnjetavanja ili frustracije (Ibid). Pozorište slika je zasnovano na ideji „višestrukog ogledala“ zato što je i posmatračima omogućeno da izraze emocije, ideje, sećanja, zamisli i želje koje je slika u njima probudila, što zapravo predstavlja „višestruku refleksiju“ o skrivenim aspektima slike (Boal, 2005). Postoje različite metode, tehnike, igre ili vežbe koje Boal koristi u Pozorištu slika, a koje zavise od prirode grupe, prilika, okolnosti ili povoda, kao i od ciljeva rada (Ibid).

Pre svega postoje dve osnovne vrste tehnika⁴⁸: u prvoj verziji učesnici razvijaju model sopstvenim telom, a u drugoj verziji jedan od učesnika, kao „vajar“ koristi tela drugih za „vajanje“ (eng. *'sculpting'*), pa čak može da koristi i objekte koji su mu pri ruci (Boal, 2005). U prvoj verziji postoje dva načina (ili dve metode) za razvijanje modela (Ibid): prvi metod podrazumeva da učesnici ponaosob, jedan za drugim, pomoću svojih tela prikazuju individualnu sliku na određenu temu, a drugi metod podrazumeva da učesnici istovremeno prikazuju svoju sliku (što je, prema mišljenju Boala, izvodljivo samo ukoliko se radi sa malom grupom). U drugoj verziji, učesnici se ponašaju kao da su od gline, dok „vajar“ bez govora određuje poziciju svakog tela do najsitnijih detalja njihovih izraza lica, a zatim se mogu dešavati i modifikacije celokupne „statue“ ili nekog njenog određenog detalja, ukoliko učesnici i/ili posmatrači to smatraju neophodnim (Boal, 2008). Kada se model konstruiše (i u prvoj i u drugoj verziji), "džoker" predlaže njegovu »dinamizaciju« (eng. *'dinamisation'*), koja bi trebalo da se uradi u tri nivoa (Boal, 2005): U prvoj verziji dinamizacija podrazumeva istovremeno prikazivanje slika koje su učesnici pre toga pokazali ponaosob (jedan za drugim), zatim učesnici stupaju u odnose jedni sa drugima i na trećem nivou, na znak "džokera", sve slike žrtava se transformišu u slike tlačitelja (da bi se videlo kako potlačeni vide tlačitelje); U drugoj verziji dinamizacija može da obuhvata ritmičke pokrete (sa ciljem da se obezbedi više informacija), zatim uz gestove može da se doda izgovaranje određenih rečenica ili fraza koje se uklapaju u lik koji se igra, i na trećem novou može nešto da se radi, da se čine određeni pokreti ili akcije koje je statička slika nagoveštavala (da bi se videlo šta sledi, koje su posledice).

Boal (Boal, 2005) detaljno opisuje i druge tehnike Pozorišta slika, od kojih je značajno pomenuti sledeće⁴⁹:

Tehniku „Slika tranzicije“ (eng. *Image of transition*), Boal opisuje na sledeći način (Boal, 2005, str. 185-186): Grupa kreira model ugnjetavanja bilo koje vrste, a zatim kreira „idealni model“ u kom bi ugnjetavanje bilo eliminisano i u kom bi svi došli do prihvatljive ravnoteže, poželjnog stanja koje nije represivno za bilo koga od likova. Nakon toga, učesnici se ponovo vraćaju u „realnu sliku“ (sliku ugnjetavanja), i nastavljaju da je dinamizuju krećući se od »realne« (opresivne) slike ka »idealnoj« (neopresivnoj) slici. Zatim svaki učesnik može da dela kao „vajar“ i menja šta god oseća neophodnim za transformisanje realnosti i eliminisanje opresije. Ostali učesnici daju svoje mišljenje o tome da li je rešenje „ostvarivo ili magijsko“, ali bez upotrebe reči, već tako da se stvarna diskusija razvija jedino

⁴⁸ Neke od tehnika („vajanje“ i „živa slika“) su objašnjene u okviru poglavlja *Najpoznatije dramske i pozorišne tehnike*, ali se sada ukazuje na različite verzije (varijacije i kombinacije).

⁴⁹ Videti: Boal, 2005., za više informacija o ostalim tehnikama, npr. „Višestruka slika sreće“ (eng. *Multiple image of happiness*), „Slika grupe“ (eng. *Image of the group*), „Ritualni gest“ (eng. *Ritual gesture*), „Ritual“ (eng. *Ritual*), „Rituali i maske“ (eng. *Rituals and masks*), „Slika sata“ (eng. *The image of the hour*) i „Kinetička slika“ (eng. *The kinetic image*).

putem modifikacije slika. Nakon što je svako ko želi pokazao dve »slike tranzicije« (otkrivajući svoje misli, ideologije, očekivanja, nadanja), nastavlja se sa „*praktičnom verifikacijom*“ onoga što se razmatralo. Na signal "džokera" svi likovi u slici počinju da se kreću. Svaki put kada "džoker" pljesne rukama, svaki lik u slici ima pravo da načini samo jedan pokret sa težnjom da se oslobodi (ukoliko igra jednog od potlačenih) ili da pojača ugnjetavanje (ukoliko igra tlačitelja). Pokreti moraju biti takvi da odgovaraju likovima, a ne osobama koje ih igraju. Pošto je pljesnuo rukama nekoliko puta, nakon nekoliko pokreta, "džoker" sugerše da svi likovi nastave da vrše pokrete, ali usporeno, a na svaki pljesak učesnici treba da pogledaju naokolo, da bi mogli da razmotre svoje pozicije u odnosu na druge. Kretanje prestaje kada su sve mogućnosti oslobođenja proučene vizuelno, kada je slika došla do skoro potpunog zastoja, kada su svi konflikti rešeni, sa srećnim ili nesrećnim ishodom. Boal (Boal, 2008) dodatno objašnjava da se kroz „tranzicionu sliku“ od učesnika zapravo traži da pokažu „kako bi bilo moguće da se prelazi sa jedne stvarnosti na drugu [...] da se sprovede promena, transformacija, revolucija“, odnosno da slikovito i bez reči izraze mišljenje, predlože ideje i način da se situacija promeni ili modifikuje „kroz reorganizaciju snaga u cilju dolaska do idealne slike“ (str. 112-113). On takođe naglašava da je veoma važno da se uvek analizira izvodljivost promena, odnosno predloženih „tranzicija“ (Boal, 2008).

Tehniku „Višestruka slika opresije“ (eng. *Multiple image of oppression*), Boal (Boal, 2005, str. 186-187) opisuje na sledeći način: Ona omogućava da se prikaže nekoliko slika koje predstavljaju nekoliko različitih trenutaka u određenom vremenu ili nekoliko različitih perspektiva. Kada se prikaže višestruki model opresije, sledi dinamizacija u tri faze. Prvo, kreatori slika moraju da „uđu u sliku“, da bi pokazali svoju perspektivu o opresiji i to tako što će zameniti jednog od učesnika u slici koju su napravili, tako da celokupna slika i tačka gledišta vajara mogu bolje da se razumeju. Zatim, u prvoj fazi dinamizacije, vajar je dozvoljeno da se kreće i promeni položaj nekog ili svih učesnika u slici da bi pokazao idealnu sliku. Na taj način se u modelu vidi opresija onako kako je vajar doživljava, a u modifikaciji se vide njegove želje, njegovo viđenje o tome kako bi stvari izgledale da su suprotne onome što jesu. Drugo, slika se vraća u njen pravi model i, na signal "džokera", svi učesnici u slici moraju usporeno da izvrše tranziciju realno-idealno po želji vajara. Oni se pokreću samostalno, niko nije vođen od strane vajara, svaka osoba deluje po sopstvenoj inicijativi, ali prate instrukcije vajara. Treće, slika se vraća na prvobitni model. Još jednom, na signal "džokera", figure se pokreću, ali ovog puta ne nužno ka idealu, već svaki učesnik mora postupati u skladu sa likom koji predstavlja. U tom trenutku je moguće utvrditi koliko je zapravo predlog vajara bio ostvariv, da li idealna slika ili tranzicija ka idealu imaju „*magičnu ili realističnu prirodu*“.

Tehniku „Vrteška slika“ (eng. *The merry-go-round of images*) Boal opisuje na sledeći način (Boal, 2005, str. 202-203): Četiri osobe, koristeći tela ostalih učesnika, prave sliku u kojoj prikazuju sopstveno ugnjetavanje. Oni „modeluju“ tela drugih bez objašnjavanja značenja. Nakon vajanja drugih, oni u tim slikama različitih ugnjetavanja moraju da postavljaju sebe, odnosno da postavljaju protagoniste u sopstven položaj potlačenog. Svaka slika ima najmanje jednog svedoka koji prati svog protagonistu kroz ceo proces i posmatra ono što radi. Učesnici komentarišu, ali bez interpretacija, oni zapravo samo predstavljaju „višestruko ogledalo gledišta drugih“ (eng. *the multiple mirror of the gaze of others*): evokacije, sećanja, odnose, ideje koje slika budi... (str. 202). Nakon toga, reditelj daje signal i svaki protagonista treba da pokuša da se oslobodi ugnjetavanja u kom se nalazi, dok drugi učesnici u njegovoj slici treba da se ponašaju u skladu sa onim što veruju da bi bili prirodni sekvencijalni pokreti, ali ne tako što bi fizički prisilili ili sputavali protagonistu, već tako da pritisak primene isključivo gestovima. Zatim reditelj traži da svaki protagonista zauzme mesto sledećeg protagoniste, tako da su svi na onoj slici koju nisu kreirali. Nakon kratkog trenutka koji im omogućava da procene i osećaju svoju novu situaciju, na signal reditelja, svaki od protagonista pokušava da se oslobodi nove opresije, dok drugi učesnici u toj slici pokušavaju da se ponašaju u skladu sa karakterom, na način za koji veruju da bi prirodno sledio iz promenjenog ponašanja protagoniste. Reditelj ponovo traži da protagonista pređe na sledeću sliku i tako se isti proces odvija sve do poslednje slike. Zatim se svaki protagonista vraća u svoju sliku i u tom trenutku im svedoci koji su ih pratili govore šta su primetili u njihovom ponašanju u svim tim različitim slikama, te razmatraju da li su se ponašali na isti način u različitim situacijama, da li su nešto naučili iz prethodnih situacija.

Nakon svedoka, progovaraju učesnici svake slike objašnjavajući protagonisti kako se ostalo troje protagonista ponašalo u njegovoj slici. Na kraju, reditelj daje signal i protagonista ima pravo na drugi pokušaj u okviru svoje slike.

Pičer (Picher, 2007) takođe govori o Pozorištu slika, a posebno o tehnici „Slika tranzicije“ i navodi da korišćenje neverbalnog telesnog izražavanja pomaže učesnicima da razjasne razumevanje problema kroz njegovu vizualizaciju, da kolektivno istražuju ideologiju opresije i mogućnosti za rešavanje problema, da ispituju stereotipe i da razjasne sopstvenu viziju.

Budući da su se tokom radionica „Pozorišta potlačenih“ pokretale priče o strahu, usamljenosti, praznini, apatiji, izolaciji, krivici, konfuziji i paranoji, Boal (Boal, 1995) je uvideo da je pored konkretnog, vidljivog ugnjetavanja potrebno baviti se i ličnim, internalizovanim ugnjetavanjem i unutrašnjim teškoćama, a zatim ih postaviti u širi (društveni) kontekst. Drugim rečima, da je pored društvenih, političkih, konkretnih problema potrebno baviti se unutrašnjim sopstvom i intimnim osećanjima, a posebno strahovima i frustracijama, nadama i željama (Boal, 2005). Sa tim ciljem je razvio novu formu „Pozorišta potlačenih“ i „Pozorišta slika“ pod nazivom „Duga želja“ (eng. „*The Rainbow of Desire*“) ili „Policajac u glavi“ (eng. „*Cop in the Head*“) koja obuhvata brojne (terapijske) pozorišne tehnike i vežbe.

On opisuje „dugu želja“⁵⁰ na sledeći način (Boal, 1995): Obično se počinje sa tehnikama Pozorišta slika i improvizacijom na osnovu situacija iz realnog života protagoniste, koje on sam „režira“ i odigrava. Zatim se kroz improvizaciju, u kojoj učestvuju i drugi likovi (koji mogu i ne moraju biti „vidljivi“), istražuje događaj, koji na taj način gubi formu originalne, prvobitne priče. Slike se „oživljavaju“ na različite načine, pri čemu učesnici mogu da dodaju objektivne i subjektivne komentare (vodeći računa o tome da može jasno da se odredi kojoj kategoriji pripadaju). Protagonista sluša subjektivna zapažanja i tumačenja koja mu mogu pomoći u razmatranju svojih (budućih) postupaka i odluka. Učesnicima je na taj način omogućeno da identifikuju i istražuju neotetovorene „glasove“ u glavama koji utiču na ponašanje, da otetovore apstraktne „policajce“, da bolje razumeju, analiziraju i razmatraju lične probleme, njihove uzroke i osnovanost, da se bave represivnim i antagonističkim silama, da razmatraju uticaj socijalnih faktora (normi i očekivanja partnera, roditelja, braće i sestara, vršnjaka, nastavnika, šefova, duhovnih vođa) koji mogu da ometaju volju pojedinca i da izazivaju pasivnost, te da u krajnjoj instanci uviđaju mogućnost za promene. Voditelj radionice umesto titule „džokera“ ima titulu „reditelja“ koji objašnjava pravila radionice, olakšava učesnicima da izaberu priču i da se grupno bave problemom. Kao i "džoker", reditelj ne predlaže rešenja za problem, ali pored toga, on ne dovodi u pitanje niti problematizuje ona rešenja koja predlažu učesnici - posmatrači.

Boal (Boal, 2005) detaljno opisuje nove tehnike Pozorišta slika – „Policajac u glavi“, od kojih je značajno pomenuti sledeće⁵¹:

Tehniku „Disocijacija - misao, govor, akcije“ (eng. *Dissociation – thought, speech, action*) Boal opisuje na sledeći način (Boal, 2005, str. 207-208): Neko od učesnika predstavlja sliku koja govori o njegovom sopstvenom ugnjetavanju i to uz pomoć drugih učesnika, ali i objekata koji su mu pri ruci. Ta slika može biti realna, simbolična ili nadrealna. Nakon toga sledi dinamizacija. Naime, dok prikazuju zamrznutu sliku u kojoj se protagonista nalazi, učesnici mogu da izražavaju »unutrašnje monologe« i to pokušavajući da ne slušaju ono što drugi govore. Unutrašnji monolog zatim može da prelazi u dijalog, pri čemu učesnici, i dalje „zaleđeni“ u svojim pozicijama, pričaju jedni sa drugima. Boal naglašava da ponekad može da postoji značajna razlika između onoga što se kaže i pozicije koja se zagovara dok se govori, a može da postoji i protivrečnost između monologa i dijaloga, između onoga što se misli i onoga što se na kraju kaže. Učesnici, zatim mogu bez reči da sprovedu u akciju sve što su mislili (monolog) i sve što su rekli (dijalog), uz ekstremno sporo pokretanje.

⁵⁰ Određene tehnike pristupa „Duga želja“ su slične tehnikama „praćenje misli“ i „dolina savesti“, objašnjenim u okviru poglavlja *Najpoznatije dramske i pozorišne tehnike*.

⁵¹ Videti: Boal, 2005., za više informacija o ostalim tehnikama, npr. „Tri želje“ (eng. *The three wishes*), „Somatizacija“ (eng. *Somatization*), „Krug rituala“ (eng. *The circuit of rituals*) i „Polivalentna slika“ (eng. *The polyvalent image*).

Tehniku „Analitička slika: višestruko ogledalo koje prikazuje kako nas drugi vide“ (eng. *The analytical image: the multiple mirror of how others see us*), Boal opisuje na sledeći način (Boal, 2005, str. 208-211): Polazna tačka je scena u kojoj jedna osoba uz pomoć nekoliko učesnika prikazuje sopstveno ugnjetavanje (stvarno, postojeće ugnjetavanje, ugnjetavanje koje je izvor nelagodnosti, nešto što želi da promeni, da transformiše, ali ne uspeva). Ostali učesnici posmatraju scenu, a zatim bilo ko od njih može da pristupi sceni i napravi sliku sopstvenim telom, onako kako je video protagonistu ili antagonistu ili, pak, neki drugi lik. Ta slika ne treba da bude realistična, da pokazuje ono što je učesnik osetio i kako je to osetio, već bi trebalo da bude analitička. Drugim rečima, svaki učesnik (aktivni posmatrač i posmatrač-akter), treba da izdvoji neki detalj scene, nešto što možda drugi nisu primetili, a zatim da taj detalj preuveliča u sopstvenoj slici, dok druge detalje, koji su za njega manje važni ili neupadljivi, ne prikazuje na slici. Na taj način se dobija analitička slika, zato što svaka slika predstavlja analizu jednog elementa koji je prethodno postojao izmešan sa mnogim drugim, element koji je manje uočljiv ili možda maskiran, a zatim otkriven „u punom svetlu“. Grupa treba da uradi nekoliko analitičkih slika (protagoniste i antagoniste) sa ciljem da se analizira originalna slika koju je pokazao protagonist. U okviru ove tehnike postoje brojne varijacije za unošenje dinamike, a među njima je i ta da se sve slike protagoniste prikazuju zajedno, da bi protagonist imao priliku da vidi sebe u »višestrukome ogledalu«, kao što ga vidi grupa. Takođe je moguće prikazati zajedno sve slike protagoniste i antagonista, tako da oni učestvuju u istovremenom dijalogu i „vode bitku“ u isto vreme.

Tehniku „Slika na ekranu“ (eng. *The screen image*), Boal opisuje na sledeći način (Boal, 2005, str. 213-214): Protagonista kreira model, odnosno konstruiše sliku svog ugnjetavanja. To može biti simbolično predstavljeno, može biti bilo šta što protagonista želi, ali mora biti istinito. Zatim sledi dinamizacija i dinamična slika se odigrava više puta. Svaki put, svaki učesnik ima pravo da zameni potlačeni lik i da, u okviru dinamike slike, pokuša da prekine opresiju koju je video. Svaki učesnik treba da projektuje svoja iskustva na sliku koju je video. Važno je da svaki učesnik bude u stanju da projektuje svoje vlastite opresije na „ekran“.

Tehniku „Slika slike“ (eng. *The image of the image*) Boal opisuje na sledeći način (Boal, 2005, str. 214-215): Protagonista prikazuje scene koje govore o nekoj epizodi njegovog života. Od grupe se zatim traži da naprave sliku koja prikazuje kako su doživeli dinamične slike protagoniste, a takođe im je omogućeno i da odbace pojedine elemente prisutne u inicijalnoj priči koji mogu da „stanu na put“ razumevanju, odnosno da je „pročiste“ od svega što smatraju suvišnim. Ta slika treba da bude dinamizirana tako što se od protagoniste traži da se oslobodi od ugnjetavanja u toj slici (dakle, ne u slici koju je on pokazao na početku). Prema rečima Boala, u pokušaju da se protagonist oslobodi u toj slici slike, može doći do ponavljanja istih stavova ili pokreta koji su se videli u priči koju je predstavio na početku. Slika slike stvara „metaxis“, odnosno mogućnost da se istovremeno pripada „svetu realnosti i svetu fikcije“ (str. 214). Dakle, protagonist ne dela u okviru slike koju je predstavio, već u okviru slike koju grupa kreira i koja sadrži isto, ali transformisano ugnjetavanje. Budući da ipak ista osoba odigrava obe scene, prema rečima Boala, protagonist može postati jači u pokušaju da prekine opresiju na toj slici sopstvene slike, što mu može pomoći da prekine opresiju i u svojoj stvarnosti. Kako Boal navodi, uviđajući da je dobrovoljno izabrao da sebe pozicionira u potlačeni položaj, akter može doći do samospoznaje, a znanje o sebi može biti izvor snage.

3.3.2. Pokret „Pozorište u obrazovanju“

Šezdesetih godina se razvija pokret „Pozorište u obrazovanju“ (eng. *Theatre in education*) kao inicijativa profesionalnog pozorišta sa težnjom da se ispune potrebe i pozorišta i škole (Jackson, 2002), pri čemu se zastupa mišljenje da pozorište i obrazovanje ne treba da budu odvojeni i da profesionalni pozorišni praktičari treba da rade u obrazovnom sistemu (Vallins, 1980).

Toni Džekson (Jackson, 1980, 2002) navodi da programi u okviru ovog pokreta ne podrazumevaju performans, već koordinisan i pažljivo strukturiran program rada, uglavnom osmišljen

od strane profesionalne kompanije, koja pre toga istražuje teme relevantne za školski kurikulum, ali i za dečje lične živote, a zatim ih profesionalni glumci predstavljaju tako da deca direktno iskuse određenu situaciju ili problem. On pozorište u obrazovanju vidi kao „edukativni medijum“ i kao „silu za društvene promene“ (Jackson, 2002, str. 4). Pri tom ukazuje da u okviru takvih programa postoji jedinstvena interakcija između „pozorišne forme umetnosti i edukativnog metoda, između dramskog događaja i procesa učenja, između glumca i učenika“ (Jackson, 1980, str. vii). Shodno tome, on navodi da u okviru ovog pravca postoji kombinacija sledećih elemenata (Jackson, 2002, str. 4):

- 1) Tradicionalno pozorište, zbog činjenice da su uključeni glumci sa svojim ulogama, uz upotrebu pisanog teksta, kostima, a često i scenskih i zvučnih efekata;
- 2) Edukativna drama, koja podrazumeva aktivnu participaciju dece u improvizovanim dramskim aktivnostima, u kojima se zamisli i ideje istražuju na njihovom nivou;
- 3) Simulacije, kao struktuirane igre uloga i vežbe „donošenja odluka“ (eng. *decision-making exercises*) u okviru simuliranih situacija iz realnog životnog konteksta.

Pokret „Pozorište u obrazovanju“ se u početku razvija sa težnjom da se omogući učenje putem delanja, pri čemu se težilo kreiranju foruma koji bi stimulisao razvoj imaginacije, kreativne igre i socijalnog ponašanja deteta, a postojali su i programi koji su angažovali decu u istraživanju realnih (problemskih) situacija, rešavanju problema i donošenju odluka (Pammenter, 2002). Programi pozorišta u obrazovanju se uglavnom i bave realnim političkim i društvenim pitanjima i problemima, sa ciljem da intelektualno i emocionalno angažuju decu i mlade i da ih podstiču da učestvuju u donošenju odluka koje se odnose na realna i kompleksna pitanja (Joyce, 1980). Zapravo, navodi se da korišćenje pozorišnih tehnika u okviru takvih programa omogućava iskustvo učenja koje se odvija u kognitivnoj, afektivnoj, socijalnoj i imaginativnoj sferi (Redington, 1980). Namera, između ostalog, može biti da se ukaže na rasne predrasude koje se podstiču kreiranjem mitova i stereotipa, da se rasvetle i odagnaju lažne tvrdnje, pogrešna razumevanja i izobličene tačke gledišta, da se uči o potrebi da se prihvate i poštuju svi članovi društva bez težnje da se iskorene kulturološke razlike (Ibid). Vinston (Winston, 2005a) posebno ukazuje na značaj pozorišta u obrazovanju za moralni razvoj, zato što pruža mogućnost da se „problematizuju moralni stavovi, što pre pokreće pitanja nego što daje odgovore, što pre provocira nego što rešava debatu“ (str. 321), što promoviše refleksiju, debatu i pregovaranje o etičkim vrednostima, ohrabruje razmenu i menjanje vrednosno zasnovanih stavova, promoviše etičko ponašanje i podstiče moralno angažovanje.

Modifikacije Pozorišta potlačenih u okviru pokreta „Pozorište u obrazovanju“

Bitno je pomenuti da u okviru pokreta „Pozorište u obrazovanju“, odnosno u određenim pozorišnim pristupima postoje određene modifikacije Boalove koncepcije rada, shodno specifičnim potrebama i ciljevima programa. Tako Vajn (Vine, 2002) govori o programima „GYPT“ kompanije kojim se težilo obogaćivanju kognitivnog i afektivnog iskustva učesnika iz publike kroz specifičnu praksu inspirisanu Boalovim forum teatrom i pozorištem slika, Brehtovim teatrom, tehnikama razvijenim u oblasti drame u obrazovanju koje su praktikovali Bolton i Hitkot i pedagogijom koju je zagovarao Freiri. Vajn (Ibid) opisuje njihove programe na sledeći način:

Fokus nije usmeren na jedan određeni trenutak izbora ili odluke protagonistice na kraju „komada“, već na ispitivanje brojnih „ključnih incidenata“ u njegovom životu. Umesto fokusa na lične i političke perspektive, shvatanja, nesporazume i iluzije, odnose između različitih pozicija ili položaja, interese i moć, akcenat se stavlja na ispitivanje i razotkrivanje načina na koji ljudi postaju žrtve, načina na koji dozvoljavaju da njihove emocije budu izokrenute (eng. *distorted*) i time nesvesno saučestvuju u sopstvenom ugnjetavanju. U tom kontekstu se govori da je od suštinskog značaja da se ispituju „raniji suptilni i podmukliji pritisci“ i uticaji na protagonistu, njegovi stavovi i ranije odluke, da bi se rasvetlili različiti uzroci problema u kom se nalazi, shvatili razlozi nekih njegovih postupaka, analizirala kompleksnost i kontradiktornost opcija, reakcija i mogućih posledica, odnosno podsticala refleksija o značaju naizgled beznačajnih izbora, odgovora i reakcija koji kumulativno dovode do

ličnog doprinosa u sopstvenom ugnjetavanju (Vine, 2002, str. 121). U nekim radionicama su čak ohrabrivali učesnike da kreiraju likove i razvijaju njihove avanture. U cilju razvijanja veštine donošenja odluka, samoafirmisanja (eng. *self-assertion*) i zastupanja, oslonili su se na koncept »problematizovanja« realnosti koji je osmislio Freiri, ali su i vrlo malo adaptirali koncept forum teatra (str. 122). Naime, umesto da dopuste da teški trenuci prolaze, oni su počeli da ih izoluju, da tragaju za trenucima konflikta koji bi mogli ponovo da se predstave, kako bi se otkrio težak »realni« problem koji zahteva suočavanje i istraživanje drugačijeg načina pregovaranja, uz poštovanje prava i osećanja lika (str. 122). Posebna revizija i adaptacija Boalove koncepcije forum teatra se ogleda u tome što se insistiralo na analizi onoga što se dogodilo, analizi ishoda i implikacija različitih intervencija onako kako se dešavaju, da bi se učesnicima pomoglo da šire razumeju situacije i da na osnovu dobijenih informacija formulišu nove pravce delovanja koje bi preispitali kroz dalje dramske intervencije. To znači da „džoker“ teži da ohrabruje diskusiju i grupnu refleksiju o različitim postupcima, da podstiče artikulaciju misli i osećanja, da dovodi u pitanje pretpostavke, prihvaćena uverenja i percepcije, da rasvetljava i ističe protivrečnosti. S druge strane, Boal je zahtevao da se dela, a ne da se govori, dopuštajući da individualno i kolektivno iskustvo učesnika-aktera „govori samo za sebe“, istovremeno upozoravajući na opasnost da glumci nameću sopstvena rešenja učesnicima-akterima. Iako Vajn ovakvo stanovište podržava, ukazujući da svi nastavnici treba da budu svesni tanke linije između težnje da dovode u pitanje stavove učenika i težnje da im nameću sopstvene, on ipak dodaje da je potrebno da se napravi filozofska i pedagoška razlika između težnje da se nameću dogme (što zatvara debatu i inhibira misli) i težnje ka dijalektičkom procesu u kom se prepoznaju pristrasnost ili predrasude, dopuštaju i prihvataju oprečna mišljenja i stavovi (str. 123). On dalje navodi da zagovornici pristupa „Pozorište u obrazovanju“ zastupaju mišljenje da je odsustvo obrazovnih predrasuda ili pristrasnosti (eng. *educational bias*) nemoguće, čak i nepoželjno, te da smatraju neophodnim da se otvoreno dovode u pitanje prihvaćene istine i norme, kako bi se učesnici podsticali da prodube svoje razmišljanje. Jedan od argumenata „GYPT“ kompanije protiv tendencije da se bez komentara prelazi sa jedne intervencije na sledeću je taj da bi forum teatar lako mogao postati „pozorište alternativa“ u kom se ne ukazuje na bilo kakve kriterijume za izbor između alternativa i prepušta se svakom pojedinom učesniku da donosi sopstvene zaključke o uspešnosti ili neuspešnosti intervencija i efektivnosti ili efikasnosti akcija. Upravo zbog toga se navodi da je za temeljan proces učenja veoma važno da „džoker“ interveniše, ali ne sa težnjom da nameće sopstveno mišljenje, već sa težnjom da dovodi u pitanje percepciju učesnika-aktera, da im pomogne u „analizi inherentnih kontradiktornosti realnog sveta“, u razumevanju prave prirode problema i datih izbora, razumevanju vrednosti preduzetih akcija u odnosu na ono što akteri pokušavaju da postignu, kao i okolnosti u kojima pokušavaju da to ostvare (str. 124).

Juing (Ewing, 2010) takođe govori o jednom programu primenjenog pozoriša u kom se koristi adaptacija Boalovog „Pozorišta potlačenih“, odnosno kombinacija forum teatra, improvizacije, procesne drame i „vršnjačkog podučavanja“ (eng. *peer teaching*), sa težnjom da se učesnicima pomaže da razvijaju strategije za borbu protiv nasilništva i agresije.

Teatar realnosti

Participativni program edukativnog teatra koji Pem Švajcer (Schweitzer, 1980) naziva „teatar realnosti“ (eng. *theatre of reality*) ima mnoge sličnosti sa Boalovim „nevidljivim teatrom“ i „forum teatrom“. Programi su osmišljeni tako da omogućе deci da uče kroz iskustvo i iz iskustva, kroz delanje, posredstvom osećanja i kroz zajednički rad, tako što bi imali priliku da iskuse, otkrivaju i rešavaju određena moralna ili socijalna pitanja i probleme koji se poklapaju sa njihovim znanjem, svakodnevnim iskustvom i interesovanjima (Ibid). Švajcer smatra da se na taj način odlazi korak dalje od posmatranja drugih koji se nose sa problemima i od ostajanja na nivou prepoznavanja vrednosti ili opravdanosti tuđih odluka (Ibid). On na sledeći način opisuje Teatar realnosti (Ibid):

Događaji, u kojima se prikazuje određeni problem ili konflikt između pojedinih likova, su strukturirani tako da proizvedu različite reakcije posmatrača, kao što su strah, nesigurnost, kolebanje, rasprava, olakšanje, a sa ciljem da kolektivna empatija i koncentracija budu fokusirane na rasvetljavanje bitnih moralnih i socijalnih pitanja. Dijalozi se uglavnom vode između dece i likova (glumaca) koji se naizmenično smenjuju, čime je obezbeđeno da deca saslušaju svakog lika, da se upoznaju sa njihovim identitetima u razgovoru ili kroz aktivnosti da vide više aspekata prikazanog problema nego što navodno može bilo ko od likova. Deca zapravo imaju priliku da iskuse problem, osećaju tenziju, uvide ironiju ili paradoks, otkriju konfliktne, nepomirljive tačke gledišta likova i njihove dublje motive, kako bi ih, u krajnjoj instanci, razumeli i saosećali sa njima. Od dece se, zatim, zahteva da sama rasuđuju o različitim opcijama, nalaze najadekvatnija rešenja za problem i donose odluke, što je obezbeđeno takvom konstrukcijom fabule (zapleta) da se nužno javlja potreba da deca preuzmu određenu grupnu ulogu ili da budu posrednici između nepomirljivih likova, i to tako što će im davati savete ili zastupati nekog od njih. Dečja participacija smatra se krucijalnom i naglašava se da ona ne treba da ima kvalitet igre ili „pretvaranja“. Ukazuje se da deca treba ozbiljno da rasuđuju o odlukama, da saslušaju argumente svojih vršnjaka i da glasaju, pri čemu treba da budu svesni da koja god odluka se donese, ona može imati ozbiljne posledice po likove, te da je potrebno da preuzmu odgovornost. Ukazuje se i na to da dečji napor i koncentracija treba da budu fokusirani na sadržaj programa, a ne na novo pozorišno iskustvo, pa iz tog razloga ne postoje pozornica i kulise, već se događaji mogu odvijati na bilo kom mestu (pri čemu okruženje može biti posebno kreirano, ali tako da izgleda kao (ne)naseljeno mesto, npr. kolibe, šatori, tuneli, karavani i gradilišta). Još jedan edukativni razlog isticanja realnosti leži i u stavu da je od suštinske važnosti da dečje reakcije budu stvarne, da deca treba iskreno da odgovore na dilemu kojoj su svedoci, a ne da učestvuju u komadu ili igri koje „svesno ulepšavaju“ (str. 82). Takođe se upozorava da se kod dece, ukoliko su svesna fiktivne prirode problema i događaja kojima su svedoci ili u kojima učestvuju, mogu javiti „herojske“ težnje i stavovi, ali i nekarakteristične reakcije koje ne mogu pokazati kako bi deca reagovala da su mislila da su događaji stvarni. Upravo zbog toga, često ne postoji ni najava programa, već on počinje postepeno i neprimetno, pa samim tim i ne postoji jasna pauza između stvarnosti i fikcije.

3.4. Potencijali i vrednosti drame u obrazovanju, nastavi i učenju

Dramski i pozorišni pristupi u obrazovanju su danas usmereni na postizanje čitavog niza različitih ciljeva, a akcent se najčešće stavlja na: podsticanje angažovanja u učenju da bi se postigli specifični ciljevi kurikuluma; dublje razumevanje tema i sadržaja predviđenih kurikulumom i njihovo povezivanje sa realnim životnim situacijama, prethodnim znanjem i iskustvom; buđenje i razvijanje samosvesti i društvene svesti; razvijanje empatije, asertivnosti i veštine rešavanja konflikata; podsticanje refleksije (o različitim situacijama, problemima, stavovima, emocijama i reakcijama ljudi, o ljudskim interakcijama i odnosima, o odnosu između odluka i posledica određenog ponašanja); razmatranje brojnih društvenih, kulturnih, političkih i etičkih pitanja (npr. stereotipi i predrasude, odnosi moći, ljudska prava, ravnopravnost, solidarnost, pravednost i pravičnost, tolerancija i poštovanje razlika, kulturni identitet, običaji i tradicije u okviru različitih kultura, borba protiv nasilnog ponašanja i diskriminacije, odgovornost prema sebi i drugima); podsticanje aktivizma...

Pored iskustveno zasnovanih razmatranja potencijala i vrednosti specifičnih dramskih i pozorišnih pristupa, u literaturi koja se odnosi na dramu u obrazovanju, nastavi i učenju mogu se naći i opšte teorijske rasprave o dramu i njenim potencijalima, kao i izveštaji o specifičnim istraživačkim projektima u kojima se razmatraju različiti aspekti angažovanja učesnika kroz dramu i analizira značaj drame.

U daljem tekstu ćemo se baviti potencijalima i vrednostima drame, koje smo svrstali u određene kategorije, pri čemu je potrebno naglasiti da među njima postoje preklapanja i uzajamna povezanost, te da je kategorizacija uslovna.

3.4.1. Holističko iskustvo učenja, integrisan pristup učenju i holistički razvoj

Iako se može primetiti da pojedini autori naglašavaju određene aspekte učešća, savremena shvatanja upućuju da je iskustvo učenja kroz dramu holističko (Chou, 2007; Cooper, 2010; Hida, 2013; Heathcote, 2010b; O'Toole, 2005, 2009b; Wolf, Edmiston & Enciso, 1997; Woods, 1960). Ukazuje se da pozorište i drama u obrazovanju neguju holistički pristup detetu (Cooper, 2010), te da drama omogućava »holističko ljudsko iskustvo« (Wagner, 1999, str. 163 prema Chou, 2007). Ističe se da drama »angažuje emocije isto koliko i intelekt« (Neelands, 1984, str. 6 prema Chou, 2007, str. 93), da edukativno pozorište i drama podstiču i intelektualno i emocionalno angažovanje, čineći učenje afektivnim (Cooper (Eds), 2010), te da drama otvara prostor za angažovanje „srca, glave, glasa, i ruku“ (Wolf, Edmiston & Enciso, 1997, str. 492). Pored toga, tvrdi se da drama pomaže da se učesnici »suočavaju sa intelektualnim, fizičkim, socijalnim i emocionalnim izazovima« (DfES, 1989, str. 1 prema Chou, 2007, str. 93). Ukazuje se i da drama kreira mogućnosti za učenje na konceptualnom, personalnom i socijalnom nivou (Heathcote & Herbert, 1985); da drama pomaže u kros-kurikularnom (eng. *cross-curricular*) učenju, učenju o umetničkoj formi, personalnom i socijalnom učenju (Bowell & Heap, 2001 prema Chou, 2007); da dinamična priroda drame može da doprinese fizičkom, emotivnom, intelektualnom, socijalnom i umetničkom učenju (O'Toole, 1992 prema Chou, 2007).

Takođe se uviđa da „holistička i iskustvena priroda drame“ može da se iskoristi za razvijanje svih aspekata individue (O'Toole, 2009b), odnosno da drama može da posluži kao sredstvo za razvoj celovite ličnosti (Slade, 1995 prema Henry, 2000), pa se i generalno govori o značaju drame za personalni i socijalni razvoj (Bolton, 2002). Ukazuje se da drama pomaže da se znanja razvijaju na kognitivnom, emocionalnom i bihevioralnom nivou, te da pomaže razvijanju ličnih i socijalnih kompetencija (Đorđević, 2014). Zastupa se mišljenje da iskustva u drami omogućavaju izbalansiran intelektualni, fizički, socijalni, emocionalni i duhovni (eng. *spiritual*) razvoj (Woods, 1960). Cilj drame se vidi u razvijanju čitave osobe, kako intelektualno, tako i emotivno, fizički, socijalno, estetski i duhovno, a posebno se izdvaja razvijanje svesti o različitim odnosima (o odnosu između linearnog razmišljanja i intuicije, između uma i tela, između različitih domena znanja, između pojedinca i zajednice, o odnosu prema svetu i odnosu prema duši) i o načinu da se ti odnosi učine boljim (Hida, 2013).

Drama se izgrađuje na osnovu onoga što učesnici već znaju i čime mogu da doprinesu, što se izdvaja kao odlika konstruktivističkog pristupa učenju (O'Toole & O'Mara, 2007). Pored toga što omogućava da se novo učenje povezuje sa prethodnim znanjem (Courtney, 1990 prema Yasar, 2006; Heathcote, 1981 prema Yasar, 2006), drama može da proširi razumevanje životnih iskustava (Heathcote, 2010b). Joksimović (2012) zastupa mišljenje da drama „čini učenje svrsishodnim i povezanim sa životom“ (str. 9). Henri (Henry, 2000) navodi da mnogi dramski edukatori uviđaju značaj drame za iskustveno i egzistencijalno istraživanje života. Ona ukazuje da drama omogućava učenje kroz akciju i iskustvo, posredstvom osećanja i imaginacije, pa samim tim omogućava višedimenzionalne doživljaje događaja (Ibid). Ona dalje objašnjava da se proučavanje neposrednog životnog iskustva odvija kroz eksplicitno korišćenje i imaginarnog i stvarno postojećeg (eng. *actual*) referentnog okvira, da se u procesu učenja eksplorativno kreiraju „metaforički svetovi“ ili „imaginarni svetovi“, i to u vidu „metafora za realnost“ kojima se personalna iskustva povezuju sa nepoznatim, ili sa spoljašnjim, društvenim svetom, što obezbeđuje različite perspektive i dovodi do učenja (Henry, 2000, str. 54-56). Prema njenim rečima, Slejd (Slade, 1954, 1995 prema Henry, 2000) je uviđao da drama ne samo što može da podstiče istraživanje, kao i učenje kroz iskustvo i interakciju, već da omogućava proveravanje i unapređivanje stečenog znanja pomoću tela i emocija.

Dorđević (2014) navodi da se kroz dramski proces uvažava lično iskustvo i kreativnost učesnika, što omogućava da se promeni njihov odnos prema temi izučavanja tako što „postaju autori“ sopstvenog učenja i znanja, koje „postaje lično, duboko doživljeno, sastavni deo ličnosti“ (str. 12). Značajna uloga drame vidi se u kreiranju uzbudljivijeg, relevantnijeg i smislenijeg kurikuluma (Fuller, 1973 prema O’Hara, 1984). Smatra se da drama čini misli i događaje smislenijim, da obogaćuje učenje i daje mu smisao, a takođe se govori i o mogućnostima koje drama pruža za povezivanje teorije i prakse u određenim oblastima (Teoh, 2012). Pored toga, navodi se da učesnici u igri uloga često koriste neverbalnu komunikaciju i pokreću teme koje inače ne bi otvarali, oslanjajući se na emocije koje retko izražavaju ili nikada nisu znali da su postojale (Ibid). Takođe se ukazuje da drama pomaže učesnicima da se distanciraju od sopstvenih emocija, da stvara nepreteće okruženje u kom nesvesna osećanja i misli mogu da isplivaju na površinu, što olakšava proživljavanje iskustva i razgovor o osećanjima koja nisu prethodno razmatrana (Emunah, 1994 prema Teoh, 2012; Landy, 1993 prema Teoh, 2012).

Značaj drame vidi se u kreiranju povoljnog i produktivnog okruženja za učenje kroz delanje (Belliveau, 2007), a tvrdi se i da rad kroz uloge i igra uloga mogu pozitivno da utiču na spremnost za istraživanje i učenje (Bolton & Heathcote, 1999). Posebno se uviđaju bogati potencijali Šonovog modela refleksivnog praktikuma za istraživanja u oblasti obrazovanja zasnovanog na drami (Edmiston & Wilhelm, 1996; Taylor, 1996,1998 prema Ackroyd-Pilkington, 2002). Edmiston i Vilhelm (Edmiston & Wilhelm, 1996) se oslanjaju na Šonova (Schön, 1987) tri međusobno povezana načina „igranja“ i eksperimentisanja u akciji - istraživanje, proveravanje hipoteza i proveravanje poteza, pri čemu tvrde da ti igroliki i eksperimentalni pristupi omogućavaju nastavniku da razvija metakognitivnu svest o svojoj nastavi, a studentima da prihvataju istraživačku poziciju.

Pored toga što može da funkcioniše kao metod za učenje, drama može da funkcioniše i kao metod za istraživanje. Naime, govori se o istraživačkim projektima zasnovanim na drami u kojima drama može da se koristi u službi refleksivne prakse i kritičkog istraživanja (Shira & Belliveau, 2012). Takođe se govori o akcionom istraživanju koje se oslanja na dramu i u kom drama služi učesnicima istraživačkog projekta kao metod za promišljanje o određenoj temi, ali i kao metod za generisanje, prikupljanje i analiziranje podataka istraživanja (Law, 2014). Dramsko iskustvo i refleksivna dramska praksa se zapravo upoređuju i povezuju sa različitim modalitetima istraživanja: empirijskim istraživanjem, fenomenologijom, etnografijom i akcionim istraživanjem (Edmiston & Wilhelm, 1996).

Henri (Henry, 2000) upoređuje dramu sa kvalitativnim istraživanjem, sagledavajući je kao formu istraživanja u kom se aktivno isprobavaju, ispituju i testiraju pretpostavke i u kom se odvija iskustveno eksperimentisanje. Kao zajedničke odlike drame i kvalitativnog istraživanja ona navodi to što se u njima podrazumeva (Ibid): oslanjanje na lične i društvene realnosti, na egzistencijalno znanje, prećutno znanje, osećanja i intuiciju; svest o unutrašnjem i spoljašnjem, o uticaju i efektu; senzitivno i samo-refleksivno reagovanje na sredinu; spremnost za improvizaciju i preuzimanje rizika prihvatanjem višestrukih uloga i menjanjem okolnosti; neplanirano, improvizovano preplitanje sredstava i ciljeva, namera i ishoda, zamisli i akcije; korišćenje jezičkih figura (kao što su metafore i simboli) da bi se struktuiralo i saopštilo značenje.

O’Nil (O’Neill, 1996, str. 138 prema Ackroyd-Pilkington, 2002) takođe uviđa sličnosti između naučnog istraživanja i istraživanja kroz dramu, tvrdeći da oba zahtevaju pažljivo razmatranje, generalizaciju i izražavanje rezultata u zajednici učenika i edukatora, detaljnost i preciznost, kreativno i kritičko razmišljanje, rešavanje problema, konstruisanje znanja, tumačenje rezultata i razvijanje produktivnih teorija.

Kejhil (Cahill, 2008) upoređuje dramu (posebno pristupe „plašt eksperta“ i „forum teatar“) sa participativnim akcionim istraživanjem, ukazujući da imaju zajedničke interese vezane za dijalog, praksu i participativno istraživanje, kao i za društvenu promenu, ali da imaju i određene razlike, koje se odnose na deklarisanu svrhu aktivnosti i pozicioniranje učesnika.

Hejzmen (Haseman, 2014) tvrdi da je pristup Doroti Hitkot, odnosno njena „nastava vođena praksom“ (eng. *practice-led teaching*) blisko povezana sa onim što mnogi savremeni istraživači u oblasti kreativnih umetnosti nazivaju „istraživanje vođeno praksom“ (eng. *practice-led research*),

„praksa kao istraživanje“ (eng. *practice as research*), umetničko istraživanje (eng. *artistic research*) ili forma performativnog istraživanja (eng. *form of performative research*). On navodi da su umetnici-istraživači, u traganju za načinima istraživanja kreativne prakse, razvili „istraživanje vođeno praksom“ što, prema mišljenju Grej (Grey, 1996 prema Haseman, 2014), podrazumeva da se takvo istraživanje inicira u praksi i da se pitanja, problemi i izazovi identifikuju i uobličavaju u zavisnosti od potreba prakse i praktičara. U prilog tome, Hejzmen naglašava da istraživački problem ne mora da se identifikuje unapred, pre nego što je započet proces istraživanja, već je realno očekivati da se pitanje, problem ili izazov za istraživanje pojave kroz praksu (Haseman, 2014). Upravo u tom segmentu Hejzmen postavlja paralelu sa praksom Doroti Hitkot (Heathcote, 1967 prema Haseman, 2014), koja omogućava otkrivanje kroz pokušaje, greške i proveravanje (eng. *trial, error and testing*), uz korišćenje dostupnih sredstava i njihovih potencijala. Pored toga, Hejzmen navodi još jednu odliku istraživanja vođenog praksom na koju ukazuje Grej (Grey, 1996 prema Haseman, 2014, str. 9), a to je da se „strategija istraživanja sprovodi kroz praksu, uglavnom uz korišćenje metodologija i specifičnih metoda koje su poznate [...] praktičarima“. U tom segmentu Hejzmen (Haseman, 2014, str. 9-10) takođe povlači paralelu sa radom Hitkot (Heathcote, 1967), ali i sa radom Boltona (Bolton, 1996) i drugih praktičara i istraživača (Gattenhof & Radvan, 2009; Haseman 2007; Norris 2000) koji koriste specifične metode edukativne drame („konvencije dramskog obrazovanja“) kao istraživačku strategiju, sredstvo istraživanja ili legitimni istraživački metod. Još jedna odlika istraživanja vođenog praksom koja se smatra bliskom pristupu Hitkot je da nalazi istraživanja i saznanja praktičara ili istraživača moraju da se saopšte simboličkim jezikom i u formama specifičnim za njihovu praksu (Haseman, 2014). U tom kontekstu Hejzmen navodi da je Hitkot širila svoja otkrića i saznanja kroz praksu, odnosno demonstraciju nastave, ne želeći da prevodi otkrića i razumevanje prakse u brojeve (kvantitativno) i reči (kvalitativno), kao što su činili oni koji su se oslanjali na tradicionalne, pozitivističke istraživačke paradigme (Ibid).

3.4.2. Razvijanje refleksivnosti, metakognitivnih sposobnosti, kritičkog i istraživačkog duha

Mnogi autori zastupaju mišljenje da drama može da utiče na razvoj refleksivnog i kritičkog mišljenja, kao i sposobnosti istraživanja (O'Neill & Lambert, 1982 prema Chou, 2007; Woolland, 1993 prema Chou, 2007). O'Tul i Stinson ističu da drama ohrabruje refleksivno i apstraktno razmišljanje (O'Toole & Stinson, 2009). Kako navode Kao i O'Nil (Kao & O'Neill, 1998, str. 31), Hitkot je obrazovni cilj drame videla u razvijanju „refleksivnog i konteplativnog pristupa učesnika“. Hitkot ističe da drama može da podstiče refleksiju o različitim pitanjima (Heathcote, 2010b), a njeno mišljenje da igra uloga može da pruži osnovu za razvijanje konstruktivne refleksije izvan igranja uloga zastupa i Bolton (Bolton & Heathcote, 1999). Navodi se i da drama može da podstiče razmišljanje i razgovor nezavisno od neposrednog konteksta (Fleming, 1982 prema Verriour, 1985), te da i odraslima i deci i mladima može pružiti mogućnosti za aktivno pregovaranje značenja u situacijama koje zahtevaju apstraktno, refleksivno razmišljanje i razgovor (Verriour, 1985). O'Tul i O'Mara (O'Toole & O'Mara, 2007) ukazuju da svrha drame nije u odigravanju, već u problematizovanju, podsticanju učesnika da postavljaju pitanja i ispituju kontekst učenja, te da se refleksija obično dešava u akciji ili kroz diskusiju. Pojedini autori zapravo smatraju da je od suštinskog značaja da se učesnici uključuju u refleksivni dijalog nakon drame, zato što se na taj način prepoznaju i utvrđuju intuitivna iskustva i razmenjuju različite ideje, tačke gledišta i iskustva (De la Roche, 1993 prema Teoh, 2012). Banister (Bannister, 2012) ukazuje da drama promovise kritičko razmišljanje, da podstiče argumentovanu raspravu, učestvovanje u diskusiji ili debati, kao i razmatranje pitanja i problema iz višestrukih perspektiva. On tvrdi da drama utiče na razvijanje sposobnosti samostalnog i kritičkog razmišljanja, da može voditi učesnike do novih razumevanja, do promene sopstvenih uverenja, ali i do dostizanja nivoa metakognicije, odnosno do saznanja „kako“

znaju (Bannister, 2012). Sajmons (Simons, 1997) takođe ukazuje da drama može da pomogne učesnicima da razvijaju metakognitivne sposobnosti. On smatra da drama pruža uslove za dekonstruisanje onog što se uzima „zdravo za gotovo“, uslove za razgovor o alternativama (alternativnim značenjima ili mogućnostima) i uslove za delanje na alternativan način (Ibid). Juing (Ewing, 2010) navodi da drama osposobljava učesnike za istraživanje različitih značenja, koncepata, kulturnih pretpostavki i socijalnih dilema koji su povezani sa ličnim pitanjima, problemima, ponašanjem i učenjem. Smatra se da korišćenje drame za istraživanje kurikuluma i sopstva, pored toga što može da omogući bolje razumevanje različitih sadržaja, pitanja i problema, može da omogući i kritičku refleksiju o onome što se doživljava kroz učenje (Basourakos, 1998 prema Belliveau, 2007).

Bolton i Hitkot (Bolton & Heathcote, 1999) ukazuju da je igra uloga značajna ne samo zato što omogućava učesnicima da potkrepe i utemelje ono što već znaju ili su znali, već i zbog toga što može da im pomogne da dođu do novih informacija ili da gledaju informacije iz neuobičajenog ugla, a posebno zbog toga što ih ohrabruje da razmatraju implikacije informacija, umesto da se zaustavljaju na dobijanju informacija. Oni naglašavaju da razumevanje zavisi upravo od svesti o implikacijama informacija i navode da igra uloga poziva učesnike da razmatraju posledice posedovanja ili uskraćivanja informacija, da prepoznaju disbalans odgovornosti za posedovanje (eng. *holding*) informacija i da razmatraju načine na koje informacije mogu da se prenose (Ibid). Oni dalje govore o značaju igre uloga u razvijanju kapaciteta za ispitivanje i istraživanje i u tom kontekstu naglašavaju da nije dovoljno da učesnici poseduju informacije u vezi sa određenim pitanjem i da umeju da postavljaju pitanja koja će skrenuti pažnju na značaj određene informacije, već da treba da znaju koja pitanja da postavljaju i da razviju naviku da ih postavljaju (Ibid). Shodno tome, oni objašnjavaju „filozofsku proceduru“ koja se uči kroz dramatizaciju, igru uloga i diskusiju, i koju, kako kažu, svaka obrazovana osoba treba da sledi, bez obzira na temu, informacije ili pitanja (Ibid, str. 181). Ta procedura se svodi na sledeća tri područja (Ibid, str. 181-182):

1) Empirijsko pitanje, koje podrazumeva svest o tome da prikazane činjenice (u igri uloga) ponekad mogu biti netačne i da ih po navici treba proveravati, drugim rečima, podrazumeva naviku da se pitamo »Da li je to istina?«.

2) Konceptualno pitanje, koje podrazumeva traženje pojašnjenja u načinu na koji se koriste reči (kako od strane »likova« tokom igre uloga, tako i u grupnoj refleksivnoj diskusiji nakon igre uloga), odnosno naviku da se pitamo „Šta neko zaista misli pod tim što kaže?“ ili „Šta zaista želi da nam saopšti?“. Uz to ističu da upotreba reči može da govori više o osobi koja ih izgovara, nego o osobi kojoj se obraća.

3) »Vrednosno« pitanje, koje obuhvata dva nivoa ispitivanja: Moralno/etičko pitanje, koje obično podrazumeva naviku da se pitamo »Da li on/ona radi pravu stvar [u igri uloga]?« i »Kako opravdavamo naše zaključke?«; I pitanje koje se odnosi na ponašanje lika u kulturološkom smislu, odnosno na naviku da se pitamo »Koji su prećutni ili eksplicitni zakoni/pravila u kulturi ili sub-kulturi tog lika koji zahtevaju/navode ga da sledi/bira takvo ponašanje?«. Oni ističu da je za razumevanje najdubljih motiva i postupaka pojedinca veoma važno prepoznati i shvatiti kulturološke uticaje (zbog činjenice da ponašanje i sistem vrednosti pojedinca mogu biti, bar delimično, kulturološki određeni), ali i proceniti u kojoj meri pojedinac ima izbor za akciju.

Na osnovu navedenog, Bolton i Hitkot posebno naglašavaju da rad kroz ulogu može uticati na razvijanje dispozicije da se obraća pažnja na detalje, odnosno na razvijanje „navike budnosti za pojedinosti“ (Ibid, str. 183).

3.4.3. Osveščivanje i razvijanje osetljivosti za različita pitanja i probleme

1) Buđenje i razvijanje svesti o sebi i svesti o drugima

Smatra se da drama doprinosi samospoznaji (Lee, 1967 prema O'Hara, 1984), da omogućava učesnicima da postanu više svesni sebe (Bannister, 2012), da otkriju različite aspekte sopstva (Henry, 2000), odnosno, da dramske forme omogućavaju učesnicima da razumeju sebe i svoje svetove

(Wright, 1985). Naime, prema mišljenju O'Neil, primarni cilj drame treba da bude taj da se učesnicima pomogne da bolje razumeju sebe i svoj svet (O'Neill, 1995 prema Belliveau, 2007), a kreiranje fiktivnog (istorijskog) konteksta pomaže učesnicima da se suoče sa sopstvenim akcijama, znanjem i verovanjima (O'Neill, 1995 prema Yasar, 2006). Bolton i Hitkot (Bolton & Heathcote, 1999) zastupaju mišljenje da je samo-posmatranje (eng. *the self-spectatorship*) ključni element u igri uloga i da ima glavni doprinos u preispitivanju sebe i sopstvenog ponašanja. Dejvis (Davies, 1975 prema O'Hara, 1984) takođe vidi značaj drame za podizanje nivoa samosvesti, posebno zbog toga što omogućava oplemenjivanje, ponovno proživljavanje i ponovno procenjivanje iskustva. Vej govori da se drama bavi „individualnošću individue“ (Way, 1967, str. 3 prema O'Toole, 2009b, str. 76) i veruje da drama može da bude sredstvo za samootkrivanje, samospoznaju ili otkrivanje „unutrašnjeg sopstva“ (Way, 1967 prema Cahill, 2008, str. 121), odnosno da može da omogući pojedincima da potvrde svoju individualnost (Way, 1967 prema O'Hara, 1984).

Što se tiče ranog detinjstva, navodi se da dramske aktivnosti pomažu detetu ne samo da otkriva sebe, već i da postaje više svesno drugih ljudi i situacija oko sebe, kao i da razvija senzitivnost za svoje okruženje (Chukwu-Okoronkwo, 2011). Nilends (Neelands, 1992 prema Ewing, 2010) takođe smatra da drama pruža mogućnosti za bolje razumevanje i sebe i drugih. Kuper i saradnici (Cooper (Eds), 2010) ukazuju na potencijale edukativnog pozorišta i drame za razvoj svesti o sebi i shvatanje sopstvenog života, shvatanje sveta oko sebe i proširivanje pogleda na svet. Cilj dramskog obrazovanja Bolton (Bolton, 1973 prema McCaslin, 2006) je, između ostalog, video u pružanju pomoći učesnicima da razumeju sebe i svet u kome žive, ali i da znaju kako i kada (a kada ne) treba da se prilagode svetu u kome žive.

Značaj drame vidi se i u pružanju mogućnosti za ispitivanje različitosti, odnosno pluralističkih perspektiva, posebno po pitanju razlika koje se odnose na rasu, društvenu klasu, pol, seksualnu orijentaciju i sposobnosti (Grady, 2000 prema O'Toole, 2009b). O'Tul (O'Toole, 2009a, str. 108-109) navodi da drama omogućava eksplicitno istraživanje razlika i »drugosti«, objašnjavajući da onda kada »ulazi u cipele nekog drugog«, učesnik u dramu (kao glumac ili posmatrač) može posredstvom empatije i kroz refleksiju otkriti šta on i drugi imaju zajedničko ili različito. Na osnovu članka Melani Piter (Peter, 2009) možemo zaključiti da je kroz dramu moguće kreirati uslove za istraživanje različitih društvenih uloga, razmatranje perspektiva, potreba, prava, problema, dilema, motiva, namera, iskustava i emocionalnih stanja drugih. Posebno značajnim se smatra to što drama omogućava učesnicima da istražuju funkcionisanje ljudskih misli i instinkata, da igraju uloge različitih likova (naročito onih sa kojima se ne bi nužno identifikovali) i da vide različite probleme u novom svetlu (Teoh, 2012). Kuper i saradnici (Cooper (Eds), 2010, str. 22) ukazuju da edukativno pozorište i drama omogućavaju učesnicima da „uđu u tuđe cipele“ i ohrabruju istraživanje tuđih misli i osećanja. Navodi se da drama ohrabruje učesnike da menjaju pozicije, zastupaju višestruke perspektive i tačke gledišta (Belliveau, 2007), omogućavajući im da posredno dožive ono što drugi proživljavaju (Gallagher, 2001 prema Belliveau, 2007). Đorđević (2014) navodi da drama omogućava prilike da se zauzme suprotstavljena pozicija i/ili da se određena situacija sagledava iz tuđeg ugla, što može da pomogne učesnicima da bolje razumeju tuđa osećanja, stavove i ponašanje, da shvate i prihvate drugačiji pogled na svet. I drugi autori uviđaju značaj drame u tome što omogućava učesnicima da indirektno iskuse život drugih, razmatraju njihove probleme i razumeju ih iz tuđe tačke gledišta (Goforth, 1998 prema Brindley & Laframboise, 2002; Heathcote, Johnson & O'Neill, 1991). Kao krajnji ciljevi kojima treba da se teži izdvajaju se oni koji su usmereni na to da učesnici „počnu da posmatraju svet onako kako ga drugi vide, da postanu fleksibilni mislioci, da prihvate da postoje različiti načini opažanja i razumevanja sveta, i da poštuju različitost i razlike“ (De la Roche, 1993 prema Teoh, 2012, str. 20).

2) Buđenje i razvijanje svesti o različitim društvenim, političkim, kulturnim i etičkim pitanjima i problemima i razvijanje osetljivosti za ta pitanja i probleme

Kuper i saradnici (Cooper (Eds), 2010) ukazuju da edukativno pozorište i drama pružaju uslove za analiziranje kompleksnih društvenih i moralnih pitanja i problema, za razvijanje društvene svesti i rušenje tabua. Na osnovu članka Melani Piter (Peter, 2009) možemo zaključiti da je kroz dramu

moguće kreirati uslove za ispitivanje društvenih ograničenja, paradoksa, kulturnih narativa, konvencija, vrednosti i značenja, moralnih pitanja i vrednosti, te uopšte, uslove za bolje razumevanje društva. Hitkot (Heathcote, 1982 prema Eriksson, 2011) uviđa značaj drame za buđenje političke svesti i osnaživanje studenata da kritički promišljaju o različitim problemima, a na sličan način i Erikson (Eriksson, 2011) ukazuje da drama stimuliše kritičku refleksiju i omogućava ispitivanje konkretnih društvenih dilema. Ukazuje se i da drama podstiče učesnike da se suoče sa moralnim izazovima i da ih preispituju (Winston, 1998, 2000 prema O'Toole, 2009a). Razmatrajući mogućnosti koje drama pruža za kritičko istraživanje socijalnih pojava, Banister (Bannister, 2012) navodi argumente brojnih autora koji tvrde da drama podržava učesnike u zauzimanju kritičkog stava prema društvu, da podstiče kritičko preispitivanje društvenih, političkih, moralnih i etičkih vrednosti, pitanja i dilema, kao i razmatranje višestrukih perspektiva. O'Tul (O'Toole, 2009a) smatra da drama može biti od posebne koristi za ispitivanje moralnih, političkih i društvenih pitanja, vrednosti i etike, pozicija i stavova, za istraživanje različitih pitanja i problema vezanih za kulturu i kulturološke razlike i građenje novog razumevanja tih pitanja i problema. Na osnovu članka Edmiston (Edmiston, 2003) možemo zaključiti da drama može da pomogne u kreiranju uslova za razmatranje kulturoloških okvira koji utiču na tumačenje događaja i ponašanje u različitim situacijama, kao i za promišljanje o načinu na koji reči i dela, moć i autoritet mogu da utiču na pozicioniranje drugih.

Takođe se navodi da drama pruža učesnicima priliku da u kontrolisanim uslovima odigravaju „scene“ koje su bliske situacijama iz realnog života, da u nepretećem kontekstu proučavaju pitanja socijalne pravde, da menjaju „scene“ ili dublje promišljaju o spornim pitanjima, čime se promovise razumevanje različitosti (O'Sullivan, 1997 prema Teoh, 2012). U tom pogledu se ukazuje da edukativna drama (kao „kritičko pedagoško sredstvo“ ili pedagoški pristup koja se oslanja na polazišta kritičke pedagogije) može da obogati nastavu i učenje u oblasti socijalne pravde, da utiče na razvijanje svesti i produbljivanje razumevanja u toj oblasti (Teoh, 2012). Posebno značajnim se smatra to što drama podstiče refleksiju o predrasudama koje se (kao i društvene konstrukcije identiteta) formiraju na dubokom emotivnom nivou (Ressler, 2002 prema Teoh, 2012) i što omogućava učesnicima da se bave klišeima i da ih učine transparentnim (Teoh, 2012).

Predstavnici pozorišnog pristupa u obrazovanju generalno ukazuju na značaj igre uloga u istraživanju, refleksiji i debati o moralnim vrednostima, različitim etičkim pitanjima i problemima, u razvijanju osetljivosti za različite probleme, u buđenju i razvijanju društvene, političke, moralne i kritičke svesti i svesti o sebi (Boal, 2008; Winston, 2005a).

3) Buđenje i razvijanje svesti o prirodi i različitim dimenzijama odnosa, implikacijama sopstvenog i tuđeg ponašanja na odnose i o drugim faktorima koji mogu uticati na odnose

Poseban značaj drame vidi se u kreiranju uslova u kojima mogu da se otkriju i preispituju verovanja učesnika vezana za društvene odnose (Edmiston & Enciso, 2002). U tom pogledu se govori o mogućnostima da učenici ispituju odnose i konflikte između ljudi, da „dožive“ diskurse iz različitih pozicija i ispituju protivrečnost diskursa, odnosno, da „iskuse“ različite društvene položaje i zastupaju različite tačke gledišta kako bi preispitali različite vrednosti, interese, verovanja, odluke, akcije i posledice akcija (Ibid). Frenks (Franks, 2014) govori o načinu na koji učesnici u drami predstavljaju i ispituju afektivne aspekte ljudskih odnosa, istražuju razlike i upotrebu moći u odnosima, kao i posledične nejednakosti, što utiče na razvijanje osetljivosti i svesti o prirodi društvenih odnosa. Li (Lee, 1967 prema O'Hara, 1984) takođe ukazuje na značajan doprinos drame za razumevanje ljudskih odnosa.

Hitkot (Heathcote, 1975) je kao veoma važan aspekt drame izdvojila to što pruža mogućnost za refleksiju o akcijama, što podstiče učesnike da se pitaju, promišljaju, komuniciraju i suočavaju sa posledicama svojih odluka i akcija. Đorđević (2014) navodi da drama omogućava bezbedno okruženje za istraživanje različitih situacija, mogućih rešenja i njihovih posledica, za prepoznavanje ličnih snaga i slabosti, za ispitivanje ponašanja i odnosa prema drugima u datim situacijama. Na osnovu knjige Kupera i saradnika (Cooper (Eds), 2010) možemo zaključiti da je kroz dramu moguće kreirati uslove za istraživanje odnosa između misli i osećanja, kao i između misli i akcija, dok na osnovu članka Melani Piter (Peter, 2009) možemo zaključiti da je moguće kreirati uslove za

razmatranje veze između namera, ponašanja i posledica ponašanja (drugih). Poseban značaj drame Hjuza (Hughes, 2003) vidi u tome što omogućava učesnicima da identifikuju i dovode u pitanje one stavove, vrednosti i verovanja koja podupiru negativno ponašanje, da razmatraju odnos između misli, osećanja i ponašanja, da promišljaju o uticaju sopstvenog ponašanja (naročito impulsivnog ponašanja) na druge, kao i da ispituju mogućnosti alternativnog ponašanja ili rešenja. Belliveau (Belliveau, 2007) navodi mišljenja različitih autora da antisocijalno ponašanje, kao što je nasilništvo, najčešće proizilazi iz nedostatka komunikacije i razumevanja, te da upravo drama može da otkrije nesporazume i da pomogne učesnicima da poštuju i istražuju druge perspektive.

Edmiston (Edmiston, 2000) sagledava dramu kao etičko obrazovanje i razmatra relevantnost drame za etičku evaluaciju akcija u različitim diskursima, ukazujući da svako na različit način »vidi« i interpretira svet zbog različitih pretpostavki, očekivanja i objašnjenja vezanih za razloge ili povode ljudskih postupaka, zbog različitih interpretacija događaja, konstrukcija i vrednovanja „priče o tome šta se desilo, zbog čega se desilo, i šta bi trebalo da se desi“ (str. 75). U tom kontekstu on govori o uslovima koje drama pruža za prihvatanje višestrukih pozicija i zamenu pozicija, za preuzimanje različitih društvenih uloga koje omogućavaju određeni socijalni status, autoritet i potencijalnu moć za »pozicioniranje« drugih (Ibid, str. 76), a zatim i za ispitivanje načina na koji bi se postupilo ukoliko bi se prihvatila određena pozicija, i sve to uz mogućnost da se zamišlja bez bojazni da će se živeti sa posledicama imaginativne akcije. On dalje uviđa potencijale drame za promišljanje o etičkim dimenzijama akcija, o etičkim i neetičkim akcijama, o posledicama i efektima tuđih akcija, o uticaju sopstvenih akcija na druge i na nas same, a posebno za evaluiranje akcije iz pozicije onih koji trpe ili osećaju posledice naših postupaka (Ibid).

Vinston (Winston, 2005b) takođe uviđa značaj drame za moralni razvoj (pri čemu govori o kognitivnoj i afektivnoj strani moralne svesti), ukazujući na potencijale koje drama pruža za preispitivanje moralnih i kulturnih vrednosti, a posebno za razmatranje moralnih izbora i odluka, razloga, mogućnosti i efekata ili posledica određenog ponašanja, i uopšteno za ispitivanje (moralne) kompleksnosti različitih situacija.

3.4.4. Građenje značenja, promene u razumevanju, promena percepcije i perspektiva

Kao i O'Neil (Kao & O'Neill, 1998) ukazuju da se drama sagledava kao kognitivni, socijalni i estetski proces bavljenja pregovaranjem značenja. Suština drame u obrazovanju vidi se u pružanju mogućnosti za „kreiranje ličnog značenja i smisla univerzalnih, apstraktnih, socijalnih, moralnih i etičkih koncepata“ (Norman, 1981, str. 50 prema Bolton, 1985, str. 155). Ukazuje se da drama promovise višestruke interpretacije (Styslinger, 2000 prema Yasar, 2006), da pomaže deci i mladima da otkriju veze u nizu značenja, da ih izaziva da promišljaju i konstruišu nova razumevanja (Teoh, 2012), te da dramski programi omogućavaju konstruisanje značenja i razumevanja (Burton, Horowitz & Abeles, 2000). Bolton i Hitkot (Bolton & Heathcote, 1999) ukazuju na značaj drame za proširivanje i produbljivanje razumevanja učesnika, a smatraju i da igra uloga može da doprinese promeni percepcije i perspektive. Razmatranjem mogućnosti identifikovanja vrste učenja koje se odvija kroz dramsko iskustvo, Bolton (Bolton, 1980, 1985) zaključuje da takvo učenje u suštini predstavlja preispitivanje, redefinisavanje, preformulaciju i da poziva na modifikaciju, prilagođavanje, preoblikovanje i reorganizaciju postojećih koncepata, tako što se postojeća znanja i iskustva smeštaju u nove okvire i perspektive. On pritom naglašava da je samo dramsko iskustvo od male vrednosti, a da je refleksija o iskustvu (nakon ili tokom dramskog iskustva) ta koja dovodi do promene u razumevanju (Bolton, 2002), koja podrazumeva modifikaciju nečega ili svesti o nečemu, percepcije o nečemu, uvida u nešto ili znanja o nečemu (Bolton, 1980). Morgan i Sekston (Morgan & Saxton, 1985, str. 212) smatraju da su rituali i refleksija u drami zapravo dva najmoćnija načina „kristalizacije značenja“ i navode da „strategija rituala“, zbog svoje dobro strukturirane forme, omogućava

povezivanje značenja, a da refleksija pruža mogućnosti da učesnici iz kolektivnog iskustva izvuku one segmente koji se odnose na lična životna iskustva, što dovodi do novih razumevanja. O'Tul (O'Toole, 2009a) ukazuje da drama pruža mogućnost za integraciju, povezivanje znanja iz različitih naučnih disciplina, što može voditi dubljem razumevanju različitih tema obuhvaćenih formalnim kurikulumom, a takođe smatra da ishod može biti i promena razumevanja. Za razvoj novih razumevanja posebno značajnim se smatra ulaženje u dijalog iz perspektive drugačije od sopstvene (Bannister, 2012). Hitkot je u svojim spisima (Heathcote, Johnson & O'Neill, 1991) naglašavala da niko ne može nametnuti drugima određeno gledište, ali ukoliko su stavljeni u poziciju da treba da odreaguju [iz određene perspektive], oni počinju da prihvataju i zagovaraju tu tačku gledišta, zato što uviđaju da na taj način mogu imati moć (npr. moć da se suprotstave ili pruže otpor). Naime, prilika za istraživanje imaginativnog konteksta omogućava kreiranje značenja iz niza drugih perspektiva (Bolton, 1984 prema Ewing, 2010), dok se kreiranjem prostora za eksplorativne interakcije, dijalog i predstavljanje kroz dramu omogućava javljanje novih misli, ideja i načina opažanja i/ili sagledavanja (Ewing, 2010). MekKazlin (McCaslin, 2006) navodi da istraživanje različitih perspektiva u fiktivnim ulogama može pomoći učesnicima da prepoznaju, ali i da modifikuju svoju uobičajenu orijentaciju prema svetu, ukoliko je to neophodno. Henri (Henry, 2000) ukazuje da osećanja i imaginacija omogućavaju generisanje metafora i perspektiva, što može da utiče na obogaćivanje personalnog sveta, na razumevanje i spoznavanje spoljašnjeg sveta, kao i na proces identifikacije i transformacije »realnosti« (str. 55). Edmiston (Edmiston, 2003) objašnjava da imaginativne aktivnosti zajedno sa tekućim svakodnevnim aktivnostima omogućavaju razvijanje okvira u „imaginarnim svetovima“ koji mogu da pomognu da se nađe smisao događaja u svakodnevnom životu, te da interpretiranje imaginativnih iskustava može da omogući kreiranje značenja i bolje razumevanje različitih aspekata života.

3.4.5. Promene sistema vrednosti i stavova, razvijanje veština samokontrole i modifikovanje ponašanja

O'Tul (O'Toole, 2009a), Bolton i Hitkot (Bolton & Heathcote, 1999) otvaraju pitanja o ulozi drame u promeni vrednosti, stavova, ali i ponašanja. Kao najkonkretniji vid učenja kroz dramu Bolton i Hitkot (Ibid) izdvajaju praktikovanje određenih procedura u ponašanju ili uvežbavanje propisanog ponašanja i to naročito onda kada se ukaže potreba za obuzdavanjem ili kontrolisanjem ponašanja. Oni smatraju da se modifikacije ponašanja mogu javiti onda kada su učesnici svesni da je predmet proučavanja značajan za njih i kada steknu određeni osećaj odgovornosti prema tome, ali naglašavaju da je pre svega potrebno doći do dubljih promena percepcije, stavova i sistema vrednosti, da bi uopšte došlo do promene u ponašanju (Ibid). U tom kontekstu govore o potrebi da se podstiče promišljanje o položaju likova, stereotipima i (implicitnim) vrednostima (Ibid). Juing (Ewing, 2010) navodi da drama može da utiče na promene u društvenom ponašanju (ili na napuštanje starih obrazaca ponašanja), zato što pruža mogućnosti da se istražuju različite perspektive i radi na realnim problemima i dilemama u fiktivnim kontekstima. Morison, Barton i O'Tul (Morrison, Burton & O'Toole, 2006) navode mišljenja brojnih autora koji moć edukativne drame vide u modifikovanju ponašanja učesnika, a govore i da se na osnovu dva istraživačka projekta (studije slučaja u kojima su se kombinovali drama i vršnjačko podučavanje) pokazalo da lični uvid na osnovu refleksije može ohrabriti neangažovane (eng. *disengaged*) studente da preusmere negativno ponašanje u pozitivnije ponašanje. Pored toga, smatra se da igre uloga mogu da utiču i na razvijanje sposobnosti kontrolisanog izražavanja emocija (Chukwu-Okoronkwo, 2011; Ward, 1960), sposobnosti unutrašnje kontrole i konstruktivnog kanalisanja emocija (Woods, 1960). Ukazuje se i na tvrdnje brojnih autora da umetnost uopšte podstiče angažovanje koje je povezano sa pozitivnim promenama u ponašanju, kao što je redukovanje antisocijalnog ponašanja, kao i veće poštovanje prava drugih i prosocijalno ponašanje (Cawthon, Dawson & Ihorn, 2011). Na osnovu navedenog možemo zaključiti da drama

može da utiče na modifikovanje ili napuštanje negativnih obrazaca ponašanja. U prilog tome je i tvrdnja da su se realizacijom projekta „*Dramska edukacija za interkulturalno učenje*“ (eng. *Intercultural Drama Education And Learning*, skraćeno *IDEAL*), između ostalog, stvorili uslovi da se kroz dramu utiče na redukovanje nasilja (Joksimović, 2012). Međutim, treba imati u vidu i reči Samersa (Somers, 2008), koji ističe da učešće u fiktivnom svetu stvorenom u drami može voditi boljem razumevanju ličnog narativa, što pruža osnove za promenu uverenja ili stavova, kao i promenu ponašanja, ali uz to i upozorava da je teško proveriti da li se zaista dešavaju dugoročne promene u ponašanju.

3.4.6. Osnaživanje, emancipacija i proaktivnost

Brojni autori uviđaju značaj drame za osnaživanje individua (Cooper (Eds), 2010; Hatton, 2003 prema Teoh, 2012; Henry, 2000; Morrison, Burton & O'Toole, 2006; O'Toole, 2009b; Peter, 2009), emancipaciju (Cahill, 2008; Hida, 2013) i proaktivizam (O'Toole, 2009a).

1) Razvijanje svesti o sopstvenoj moći, vrednostima i potencijalima, razvijanje samopoštovanja, samopouzdanja i kapaciteta potrebnih za suočavanje sa nesigurnošću i neizvesnošću

Hitkot (Heathcote, 1980 prema O'Toole, 2005) je težila da kroz dramu omogući učesnicima da postanu svesniji sopstvenih vrednosti, moći i potencijala u nadi da će, samim tim, oni postati vidljiviji. O'Nil (O'Neill, 1985) navodi da kroz učešće u drami učesnici mogu otkriti neočekivane odgovore ili reakcije u sebi i da kroz uloge i izazove fiktivne situacije mogu spoznati sopstvene kapacitete i veštine kojih nisu bili svesni. MekKazlin (McCaslin, 2006) ukazuje da preuzimanje različitih uloga omogućava učesnicima da prevazilaze svoja svakodnevna "sopstva" i uviđaju sopstven potencijal. Morison, Barton i O'Tul (Morrison, Burton & O'Toole, 2006) navode mišljenja brojnih autora koji moć edukativne drame vide u razvijanju samopoštovanja, samopouzdanja, ali i umeća samopredstavljanja, i generalno u osnaživanju učesnika. Henri (Henry, 2000) govori o tome da drama omogućava učesnicima da razvijaju svest i smelost da istražuju akcije i interakcije, odnosno da otkrivaju i osnažuju sebe u akciji. Ukazuje se da drama, ne samo što može da obogati unutrašnji svet pojedinca, da utiče na razvijanje svesti i razumevanje spoljašnjeg sveta, već može da utiče i na razvijanje kompetentnosti i pouzdanja potrebnih za funkcionisanje u društvu (O'Neill & Lambert, 1982 prema Morgan & Saxton, 1985). Bolton (Bolton, 1985) navodi tvrdnje određenih nastavnika da drama može pozitivno da utiče na samopouzdanje i samopoštovanje. Đorđević (2014) ukazuje da se na osnovu različitih istraživanja došlo do zaključka da drama može da bude veoma korisna za lični razvoj, razvoj samopouzdanja, ali i odgovornosti. Kuper i saradnici (Cooper (Eds), 2010) govore o potencijalima edukativnog pozorišta i drame za osnaživanje učesnika, za izgrađivanje samopouzdanja, za razvijanje (samo)refleksivnosti i odgovornosti. O'Tul (O'Toole, 2009b) posebno razmatra razvojne ciljeve i potencijale drame vezane za razvijanje samopoštovanja i samopouzdanja. On ukazuje da se kroz dramu obezbeđuje iskustvo razmišljanja „na nogama“ i izražavanja ideja bez straha, što utiče na razvijanje sposobnosti da se brzo razmišlja i da se ideje sistematizuju pod pritiskom, te na razvijanje samopouzdanja i/ili hrabrosti da se ideje izražavaju u javnosti ili onda kada smo podvrgnuti ispitivanju (Ibid).

Nalazi jedne studije u kojoj se koristio dramski metod za proučavanje rodne nejednakosti, pokazuju da je drama omogućila učesnicima da se njihovi glasovi čuju u javnosti, da se razmatra kompleksnost odnosa i ranjivost koja utiče na njihovu borbu u formiranju identiteta, i da je samim tim pomogla učesnicima da se osećaju osnaženo, cenjeno, poštovano i uvaženo (Hatton, 2003 prema Teoh, 2012).

Navodi se da drama dopušta učesnicima slobodu izbora na različitim nivoima, što im omogućava da (proživljavanjem iskustva drugog pojedinca ili grupe) „isprobavaju različite verzije svog sopstva“ (Teoh, 2012, str. 18), ali i da iskuse teške odluke u bezbednom okruženju (Doyle, 1993 prema Teoh, 2012). Pored toga, zastupa se mišljenje da takav „probni proces“ može da bude veoma

koristan za proces odlučivanja u budućnosti i da učesnici mogu da „nauče da se odupru iskušenju ili pritisku da konformistički prihvataju društvena očekivanja“ (Teoh, 2012, str. 18). Na osnovu mišljenja Ajznera (Eisner, 2002 prema Hadži Jovančić, 2011) da umetnost može da pomogne učesnicima da se lakše suočavaju sa nesigurnostima u životu, možemo izvesti zaključak da je drama posebno pogodna za razvijanje kapaciteta potrebnih za suočavanje sa nesigurnošću i neizvesnošću koje život nosi sa sobom.

2) Razvijanje kapaciteta potrebnih za građenje pravednih odnosa, rešavanje konflikata i aktivan život u društvu: tolerancija (za višeperspektivnost i različitost), solidarnost, empatičnost, asertivnost, veštine slušanja i dijaloga, senzitivnost i responzivnost, odgovornost i potreba za angažovanjem

Potencijal drame i pozorišta u obrazovanju vidi se u podsticanju empatije, tolerancije, razumevanja i humanog razmišljanja (Cooper (Eds), 2010). I drugi autori govore o razvijanju tolerancije i empatije kroz učešće u drami i pozorištu (Catterall, Chapleau & Iwanaga, 1999). Ukazuje se da se kroz dramu kreiraju situacije u kojima učesnici mogu ili moraju da se stave u položaj druge osobe i da saosećaju sa njom, što može uticati na razvoj empatije (Heathcote, 1984 prema Catterall, Chapleau & Iwanaga, 1999). Henri (Henry, 2000) navodi da prisvajanje, simuliranje ili kreiranje „sveta drugog“ predstavlja „medijum za učenje“ (str. 56) i takođe razmatra značaj preuzimanja tuđe perspektive za razvoj empatije. Ukazujući na mišljenja brojnih autora koji uviđaju značaj drame za razvijanje empatije, odnosno sposobnosti saosećanja, Juing (Ewing, 2010, str. 40) zastupa mišljenje da »hodanje u tuđim cipelama« zapravo treba posmatrati kao suštinu edukativne drame. Vagner (Wagner, 1998, str. 5 prema O'Toole & O'Mara, 2007, str. 210) zastupa mišljenje da je cilj drame „da se kreira iskustvo kroz koje učenici mogu doći do razumevanja ljudskih interakcija, saosećanja sa drugim ljudima, i internalizacije drugih tačaka gledišta“. Hjuž (Hughes, 2003, str. 17) navodi da drama izaziva »emocionalnu uviđajnost« kao i »intelektualnu pronicljivost« i da samim tim utiče na razvijanje empatije (sa žrtvama vređanja ili napada). Henri (Henry, 2000) ukazuje da improvizacija i igranje uloga mogu da utiču na razvijanje emocionalne i kognitivne inteligencije, kao i na razvijanje veštine pregovaranja i posredovanja. Ukazuje se da dramski programi mogu pozitivno da utiču na sposobnost da se razmatraju višestruka stanovišta, da se razume i oseća iz druge tačke gledišta i da se razvijaju slojeviti (eng. *layered*) odnosi (Burton, Horowitz & Abeles, 2000). Belivo (Belliveau, 2007) navodi da su mnogi autori na osnovu istraživanja došli do zaključka da drama može da podstiče afektivno učenje i da stvara mogućnosti za pozitivan socijalni razvoj. Edmiston (Edmiston, 2000) ukazuje na potencijale drame za razvijanje responzivnosti. Bolton (Bolton, 1980) je kao jedan od ciljeva drame izdvojio razvijanje socijalnih veština, uključujući senzitivnost, empatiju i veštine slušanja. On navodi da mnogi autori uviđaju potencijal drame za unapređivanje komunikacionih veština i sposobnosti da se bude član grupe (Bolton, 1985). O'Tul (O'Toole, 2009b) razmatra razvojne ciljeve i potencijale drame vezane za razvijanje senzitivnosti prema sebi i društvu, a takođe ukazuje i da se na osnovu mnogih istraživanja došlo do zaključka da drama i pozorište u obrazovanju utiču na razvijanje veština socijalne komunikacije. Melani Piter (Peter, 2009) je, između ostalog, težila da kroz dramu kreira uslove za pokazivanje poštovanja, obzirnosti, lojalnosti, asertivnosti i brige za druge u interakciji i na osnovu iskustava ukazuje na doprinos drame u razvijanju veština efektivne komunikacije i (intuitivne) senzitivnosti u interakciji. Đorđević (2014) takođe uviđa poseban značaj drame za razvijanje komunikacionih veština, među kojima izdvaja „aktivno slušanje, jasno izražavanje, empatično primanje, razumevanje i slanje neverbalnih signala: gestova, mimike, pokreta“ (str. 11). Ona dodaje da se kroz saradnju i međusobnu razmenu učesnicima omogućava da razvijaju veštine dijaloga i sposobnost da zastupaju sopstveno i uvažavaju tuđe mišljenje (Ibid). Sve u svemu, doprinos drame vidi se u razvijanju onih svojstava ličnosti koja su značajna za aktivan život u demokratskom društvu, kao što su empatija, tolerancija, solidarnost, odgovornost, kritičko mišljenje, otvorenost, spremnost za kompromise i ispitivanje različitih rešenja (Ibid).

Joksimović (2012) navodi da su se realizacijom projekta „*IDEAL*“ stvorili uslovi da se kroz dramu utiče na razvijanje osetljivosti za pitanja interkulturalnosti i promovisanje kulture dijaloga i tolerancije. Ističe se da drama pruža učesnicima prilike za razmatranje različitih tačaka gledišta, za

dublje razumevanje ljudskog ponašanja, motiva, različitosti, kulture i istorije, za razmatranje načina na koji utiču na druge i za razvijanje sposobnosti stavljanja u poziciju drugih (Joksimović, 2012).

Analize interdisciplinarnog, komparativnog, akcionog istraživačkog projekta (eng. *DRACON project, DRAMA for CONflict management*) u kom se edukativna drama koristila sa ciljem da se adolescentima pomogne da adekvatnije izlaze na kraj sa konfliktima, pokazuju da su učesnici došli do novih spoznaja i razumevanja vezanih za prirodu konflikata i za suočavanje sa konfliktima, da su „pronazali kreativne načine za izražavanje osećanja i misli“, da su otkrili različite načine postupanja u konfliktima i različite perspektive, da su „upoznali jedni druge na nove načine, razvili osećaj zajedništva, empatije i poštovanja, proširili kapacitete za slušanje i uvideli značaj kooperacije“, ali i uvideli značaj veštine „slušanja drugih“ (Donelan, Irvine, Imms, Jeanneret & O’Toole, 2009, str. 42).

O’Tul (O’Toole, 2009b) ukazuje na značaj drame i pozorišta za podsticanje aktivizma na lokalnom nivou, pa u tom kontekstu govori o preduzimanju mera koje omogućavaju kognitivno razumevanje sa težnjom ka osposobljavanju mladih da rešavaju konflikte i različite probleme povezane sa nasilništvom, ali i da zajedno preoblikuju nejednake obrasce moći i komunikacije u školi.

Kuper i saradnici (Cooper (Eds), 2010) ukazuju da edukativno pozorište i drama podstiču potrebu da se preuzme odgovornost za sebe i odgovornost prema drugima, da se traga za kreativnim rešenjima ljudskih problema i da se promišlja o pitanju „šta znači biti ljudsko biće“ (str. 23). Nalazi njihove studije (eng. „*DICE*“⁵²), između ostalog, pokazuju da se učesnici različitih programa edukativnog pozorišta i drame bolje nose sa stresom, da su tolerantniji, spremniji da promene perspektive, da pokazuju brigu za druge, da osećaju veću sigurnost u komunikaciji, da su aktivniji građani i pokazuju više interesovanja za učešće u javnim pitanjima, da su inovativniji i pokazuju preduzetnički/preduzimljiv duh, da su posvećeniji budućnosti i imaju više planova (Ibid). Predstavnici pozorišnog pristupa u obrazovanju generalno ukazuju na društveno-pokretačku snagu drame, kao i na značaj igre uloga u promovisanju etičkog ponašanja (Boal, 2008; Winston, 2005a).

Govori se i o emancipatorskoj pedagogiji i životnom, „ekološkom“ (eng. *environmental*) obrazovanju u oblasti pozorišta i drame, u kom se akcenat (umesto na stručno učenje) stavlja na oblike socijalnog učenja, pri čemu se ističe potreba da se osoba transformiše u »emancipovanog ekologa« (eng. „*emancipated environmentalist*“) koji prihvata neizvesnost i nepredvidivost, izbegava generalizacije i raspravljanje, i zagovara ravnopravnost u participaciji kada se radi o životno značajnim pitanjima (Heddon & Mackey, 2012, str. 177 prema Hida, 2013, str. 304-305).

Na osnovu navedenog možemo zaključiti da drama može probuditi proaktivizam i podsticati razvoj odgovornosti za sebe i odgovornosti prema drugima.

3) Razvijanje kapaciteta potrebnih za sprovođenje ideja i rešavanje problema: divergentno mišljenje, kreativnost, inovativnost, domišljatost, snalažljivost, fleksibilnost, hrabrost za preuzimanje rizika i istrajnost

Smatra se da je u umetnosti generalno (vizuelnoj, muzičkoj, plesu ili drami) veoma važna sposobnost da se istražuju i detaljno razmatraju različite ideje, namere i iskustva, da se zamišljaju i isprobavaju neuobičajeni i personalni odgovori i reakcije, kao i spremnost da se bude otvorenih misli kako bi se preduzimali imaginativni poduhvati (Burton, Horowitz & Abeles, 1999). Belliveau (Belliveau, 2007) uviđa potencijal drame za razvijanje pouzdanja potrebnog za preuzimanje rizika. Čao (Chou, 2007) govori o značaju drame za razvoj kreativnosti i imaginacije. O’Tul (O’Toole, 2009b) razmatra razvojne ciljeve i potencijale drame vezane za samoizražavanje, kreativnu imaginaciju, inicijativu, domišljatost, snalažljivost i istrajnost. Đorđević (2014) ukazuje da drama pruža uslove za razvoj mašte i aktiviranje kreativnih sposobnosti, za negovanje stvaralačkog odnosa učesnika prema sebi, drugima, radu i životu, za istraživanje novih ideja, kreiranje vizije o tome kakav bi svet mogao da bude i uobličavanje novih načina predstavljanja sebe. Henri (Henry, 2000) zastupa mišljenje da improvizacija i igranje uloga mogu da utiču na razvijanje sposobnosti da se ideje prenesu

⁵² „*DICE*“ je skraćena za internacionalnu, kros-kulturalnu istraživačku studiju „*Drama Improves Lisbon Key Competences in Education*“ u kojoj se istražuje uticaj programa edukativnog pozorišta i drame na razvoj ključnih kompetencija Lisabonske strategije u obrazovanju (Cooper (Eds), 2010).

na nove situacije. Kuper i saradnici (Cooper (Eds), 2010) posebno izdvajaju potencijale edukativnog pozorišta i drame za razvijanje sposobnosti da se ideje sprovede u dela, što podrazumeva kreativnost, inovativnost, preuzimanje rizika, sposobnost planiranja i implementacije ideja. Oni ukazuju da se kroz dramu neguje imaginacija i podstiče kreativno razmišljanje, naročito prilikom razmatranja i istraživanja rešenja za različite probleme (Ibid).

Bolton (Bolton, 1985) navodi da mnogi autori uviđaju potencijal drame za unapređivanje veštine rešavanja problema. Na osnovu članka Melani Piter (Peter, 2009) možemo zaključiti da je kroz dramu moguće kreirati uslove za pregovaranje, fleksibilno i kreativno razmišljanje prilikom rešavanja problema, suočavanja sa dilemama i donošenja odluka. Joksimović (2012) ukazuje da dramski proces utiče na razvoj divergentnog mišljenja i omogućava autentične reakcije učesnika, pri čemu objašnjava da se kroz dramu podstiče kreativno rešavanje problema, traganje za raznovrsnim odgovorima i rešenjima različitih zadataka, što podrazumeva kritičko razmišljanje, analizu i prosuđivanje, kao i sposobnost samostalnog i nezavisnog razmišljanja (što smatra osnovom kreativnosti).

3.4.7. Građenje zajednice koja uči kroz kooperaciju, kolaboraciju, dijalog i međusobnu podršku

Potencijali drame za građenje zajednice koja uči mogu se uočiti u tvdnjama da se kroz dramu razvijaju interpersonalne veštine, odnosno veštine potrebne za kooperaciju, kolaborativno planiranje, rad na zajedničkim ciljevima, međusobno slušanje i razumevanje, uvažavanje i prihvatanje ideja i sugestija (O'Toole, 2009b), za adekvatno pružanje podrške, davanje saveta i povratnih informacija na produktivan način (Stinson & Wall, 2003 prema O'Toole, 2009b). Edmiston (Edmiston, 2003) ukazuje na doprinos drame u izgrađivanju zajednice kao emocionalno sigurnog prostora za ispitivanje značajnih i ozbiljnih tema, u ohrabivanju kolaboracije, razvijanju osećaja sigurnosti, poverenja, međusobnog poštovanja i podrške, u promovisanju demokratskih odnosa i dijaloga (koji je iskren, koji omogućava da se iznose opozicioni stavovi, a ipak ostaje produktivan). On posebno ističe doprinos drame u menjanju odnosa između nastavnika i učenika i deljenju moći, odnosno u stvaranju uslova za razvijanje egalitarne kulture u učionici (Ibid). Mur (Moore, 2009) takođe ukazuje da drama omogućava da se odnosi moći dele ili preinačuju i da studenti postaju autori sadržaja i načina rada. Jasaš (Yasar, 2006) navodi mišljenja različitih autora koji smatraju da „drama omogućava učesnicima da budu angažovani, motivisani, osnaženi, i aktivni nosioci učenja“ (str. 18). Govori se o tome da drama zapravo iziskuje da studenti postanu nosioci procesa sopstvenog učenja, da preuzmu odgovornost za i u učenju (Teoh, 2012), a posebno se ističe da je korisna za rast i razvoj učenika zato što se od njih zahteva preuzimanje odgovornosti, prihvatanje odluka i kooperacija prilikom rada (Bolton, 1999 prema Teoh, 2012; Heathcote & Bolton, 1995 prema Teoh, 2012). Drama omogućava da učenici ili studenti budu u centru pažnje, dok je nastavnik u pozadini i teži da ih ohrabruje (Heathcote & Bolton, 1995 prema Teoh, 2012; O'Neill, 1995 prema Teoh, 2012). Tvrdi se da drama ispunjava uslov koji kritička pedagogija postavlja pred nastavnike, a to je da učenicima omogućuje slobodu izbora i to na različitim nivoima: da preuzimaju različite uloge, iznose argumente i odlučuju o pravcu svog učenja (Teoh, 2012). Ukazuje se da je učesnicima omogućeno da preuzimanjem različitih uloga izlaze iz propisanih rutina koje održavaju *status quo* u učionici (Cawthon, Dawson & Ihorn, 2011). Pored toga, zastupa se mišljenje da drama potpomogne razmenu informacija i olakšava dijalog između nastavnika i studenata (Henry, 2000). U dramu se, zapravo, ne zahteva pronalazjenje rešenja ili odgovora, već se teži ka tome da se učesnicima omogući sloboda da pronalaze sopstvena pitanja (McCaslin, 2006).

Juing (Ewing, 2010, str. 40) ukazuje da drama omogućava emocionalno povezivanje, a navodi i različite studije slučaja koje „dokazuju moć drame da promeni tradicionalni diskurs učionice i omogući učenicima da samostalno razmišljaju, umesto da pokušavaju da pogode šta je u glavi

nastavnika“. Na osnovu istraživačkog projekta „*Art of the Matter*“ (Aitken, Fraser & Price, 2007 prema Ewing, 2010) došlo se do zaključka da iskustva u procesnoj drami omogućavaju razvijanje pedagogije odnosa upravo onda kada nastavnici otvaraju prostor za učenje u kom bi učenici došli do izražaja i kada zajedno sa učenicima istražuju u kom pravcu učenje može da se odvija, umesto da sami određuju pravac učenja. Istraživači su utvrdili da je ko-konstruisanje drame omogućilo „promenu tradicionalne transmisivne interakcije u učionici“, a u prilog tome, između ostalog, navode da je takav proces (Aitken, Fraser & Price, 2007, str. 8-9 prema Ewing, 2010, str. 41): omogućio autentično deljenje moći i preuzimanje rizika, što je učenicima dalo bolju podršku i pokretačku snagu; oslobodio učenike „tradicionalnog konformizma učionice“; omogućio učenicima da „pomeraju granice i da isprobavaju stvari u fiktivnim kontekstima i kroz korišćenje »šta ako« faktora“.

Učenje bazirano na (dramskoj) umetnosti povezuje se sa pozitivnim promenama koje se odnose na interesovanje i motivaciju u učenju, angažovanje u aktivnostima u učionici, kao i spremnost za preuzimanje rizika i učenje (Cawthon, Dawson & Ihorn, 2011). O’Tul (O’Toole, 2009a) takođe uviđa motivacionu moć drame i njen značaj za podsticanje angažovanja. Morrison, Barton i O’Tul (Morrison, Burton & O’Toole, 2006) smatraju da dramsko obrazovanje može biti od posebnog značaja u motivisanju učenja otuđenih (eng. *alienated*) studenata. Joksimović (2012) takođe ukazuje da se kroz dramu razvija ili podržava unutrašnja motivacija, ali i da se omogućavaju različiti stilovi učenja. Belivo (Belliveau, 2007) uviđa značaj drame za kreiranje povoljnog i produktivnog okruženja za učenje, za pokretanje unutrašnje motivacije, za podsticanje angažovanja kroz kolaboraciju, kooperativni i timski rad. I drugi autori uviđaju značaj dramskih programa za kolaboraciju (Burton, Horowitz & Abeles, 2000). Ističe se da je kroz dramu moguće ostvariti ideje o aktivnoj nastavi i aktivnom učenju, partnerstvu i razmeni u nastavi, zainteresovanosti i motivaciji za učenje, koncentraciji i pažnji (Đorđević, 2014), kao i o osećaju zajedništva i smisla za saradnju (Robinson & Lou, 2011 prema Đorđević, 2014). Ukazuje se da zajednički rad kroz dramu utiče na izgrađivanje boljih i otvorenijih odnosa između odraslih i dece/mladih, kao i između same dece/mladih (Đorđević, 2014). Takođe se navodi da drama omogućava slobodu izražavanja mišljenja (kroz preuzimanje uloge u datoj situaciji), da pruža priliku da se predoči sopstveno viđenje događaja i razvoja situacija bez osuđivanja od strane drugih učesnika, te da utiče na razvijanje veština „timskog rada, preuzimanja i prepuštanja vođstva“ (Ibid, str. 11). Sajmons (Simons, 1997) ukazuje da kroz dramu mogu da se promovišu i kohezija i različitosti u grupi, a posebno izdvaja poštovanje različitih „subjektivnosti“ (interesa, namera, ciljeva, opredeljenja), različitih iskustava, perspektiva i gledišta članova grupe.

3.5. Programi obrazovanja i profesionalnog razvoja praktičara koji su zasnovani na dramskim i/ili pozorišnim pristupima

Brojni autori uviđaju značaj drame u obrazovanju praktičara. Smatra se da drama može da pomogne budućim nastavnicima da razviju samosvest, da bolje razumeju okruženje za učenje i potrebe dece (Griggs, 2001 prema Yasar, 2006). Takođe se navodi da nastavnici treba da razviju sposobnost prevazilaženja vlastitog načina sagledavanja sveta (Teoh, 2012) i upravo u tom smislu se ukazuje da korišćenje drame u programu njihovog obrazovanja može da im pomogne u razvijanju sposobnosti „da pažljivo analiziraju različite aspekte identiteta i različitosti, da se otvoreno bave tim razlikama sa učenicima, i da prilagode svoj pristup nastavi sa ciljem da kreiraju okruženja učenja koja postavljaju glas učenika u središte“ (Grady, 2001 prema Teoh, 2012, str. 20).

Brojne organizacije i profesionalne kompanije sprovode u delo zamisao o udruživanju pozorišta i obrazovanja tako što okupljaju pozorišne i druge umetnike, pedagoge, psihologe, sociologe, vaspitače, učitelje, nastavnike i profesore, da bi zajedno otkrivali i istraživali mogućnosti korišćenja dramskih i/ili pozorišnih pristupa i tehnika u obrazovanju, nastavi i učenju, ali i promovisali nove pristupe, širili svoja iskustva, ideje, znanja i razumevanja. Među njima su „Internacionalna asocijacija

za dramu/pozorište i edukaciju“ (eng. *International Drama/Theatre and Education Association*, skraćeno *IDEA*) i „Centar za dramu u edukaciji i umetnosti“ (skraćeno *CEDEUM*).

Širom sveta organizuju se programi obrazovanja i profesionalnog razvoja praktičara koji su zasnovani na dramskim i pozorišnim tehnikama, i koji imaju neke od sledećih ciljeva: upoznati praktičare sa novim pristupima i osnažiti ih da primenjuju dramske i/ili pozorišne tehnike u sopstvenom radu sa decom i mladima; omogućiti analiziranje praktičnih problemskih situacija kroz dramsku akciju; omogućiti da se među starim obrascima ponašanja pronađu adekvatni odgovori i reakcije za nove situacije; omogućiti da se kroz simulaciju profesionalnih dilema preispituje etička opravdanost određenih odluka; omogućiti sagledavanje i dublje razumevanje određenih (nesvesnih) dimenzija profesionalne uloge (npr. ličnog iskustva, doživljaja sebe i dece/mladih, emocija, uverenja, očekivanja, strepnji); omogućiti metaforičko razrešavanje intrapsihičkih konflikata; omogućiti da se iz različitih perspektiva preispituje sopstveno ponašanje i interakcija sa drugima; podsticati razvijanje veština potrebnih za izgrađivanje efikasnih i pravednih odnosa i za rešavanje problema.

Poznati su programi kolaborativnog dijaloškog profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja nastavnika koji su zasnovani na drami, polazištima kritičke pedagogije i konstruktivizma, pod nazivom „Drama za škole“ (eng. *Drama for Schools*, skraćeno *DFS*). U njima se tehnike primenjenog pozorišta (interaktivne igre, improvizacije i igre uloga) koriste da bi se podsticale promene u identitetu, stavovima i uverenjima nastavnika, promene u pedagoškom pristupu i nastavnim strategijama, promene percepcija o deci/mladima, da bi se budila potreba za preuzimanjem rizika i promovisala potreba za fleksibilnošću vezanom za uloge nastavnika i dece/mladih (Cawthon & Dawson, 2011). U njima se takođe teži osnaživanju nastavnika da koriste dramske tehnike u praksi da bi povezivali učenje sa životnim iskustvom dece/mladih, podstakli angažovanje dece/mladih u učenju, rešavanju problema i kritičkoj analizi, da bi raspodelili moći i odgovornost u procesu učenja, kreirali prostor za zajedničko razumevanje i razvoj, za aktivno ko-konstruisanje procesa učenja i značenja, međusobno slušanje, dijalog i kolaborativno iskustvo učenja (Cawthon, Dawson & Ihorn, 2011).

Takođe se govori o programu profesionalnog razvoja za korišćenje drame u nastavi (eng. *Professional development in drama-based instruction*, skraćeno *DBI*) koji je zasnovan na potrebi da se se kreira zajednica učenja u kojoj se neguje dijalog između nastavnika i učenika (Vygotsky, 1978 prema Lee, Cawthon & Dawson, 2013) i potrebi da se prelazi iz pasivnih i/ili aktivnih nastavnih strategija u konstruktivne i/ili interaktivne nastavne strategije (Fonseca & Chi, 2008 prema Lee, Cawthon & Dawson, 2013). Program ne samo što omogućava nastavnicima da „isprobaju“ nove nastavne strategije, odnosno da eksperimentišu sa dramskim i pozorišnim strategijama (uključujući igre uloga, improvizacije i pozorišne igre, realne/idealne slike, nastavnik u ulozi i plašt eksperta), već ih poziva i da promišljaju o sopstvenim pedagoškim pristupima i verovanjima o nastavi, kao i o novim konceptima nastave (Lee, Cawthon & Dawson, 2013).

Kod nas su dramski pedagozi i umetnici okupljeni u *BAZAART*-u i partnerskim organizacijama pokrenuli projekat pod nazivom „*Povezivanje važnih subjekata u oblasti drame i obrazovanja u Srbiji – OSTRVA*“. Projekat se razvio sa ciljem da se kroz različite aktivnosti (putem seminara ili obuka, stručnih skupova, konsultacija i kreativnih procesa) zagovara i omogući širenje primene drame u vaspitanju i obrazovanju, sa težnjom da drama postane deo umetničkog obrazovanja, ali i da se koristi kao nastavni metod u školama, a posebno kao „instrument“ za „celoživotno učenje i samoobrazovanje vaspitača, nastavnika i dramskih pedagoga“ (Đorđević, 2014, str. 9).

Postoji i program obuke za interkulturalno učenje kroz dramu, pod nazivom *IDEAL*, koji je dizajniran sa težnjom da se nastavnici ohrabruju da koriste potencijal dramskih i pozorišnih tehnika u svakodnevnom vaspitno-obrazovnom radu sa decom i mladima, a koji ima za cilj da se formira nacionalna metodologija za reagovanje „na socio-ekonomske razlike, etničku različitost, ugroženo rodno i generacijsko razumevanje, kao i ostale društvene izazove u lokalnoj zajednici“ (Joksimović, 2012, str. 9). Joksimović (Ibid) ukazuje da se kroz ovaj program teži promovisanju stava da drama i dramska pedagogija treba da budu deo školskog kurikuluma, kao metod u nastavi u okviru različitih predmeta, ali i kao poseban (obavezni ili izborni) predmet u školama, da treba da postoji mogućnost formalnog obrazovanja dramskih pedagoga u Srbiji, odnosno predmet, katedra ili odsek za dramsku

pedagogiju u visokoškolskim ustanovama (kako u umetničkim tako i u ustanovama za obrazovanje budućih vaspitača ili profesora razredne i predmetne nastave).

Neka relevantna istraživanja potencijala i efekata programa obrazovanja i profesionalnog razvoja praktičara koji su zasnovani na dramskim i/ili pozorišnim pristupima i tehnikama

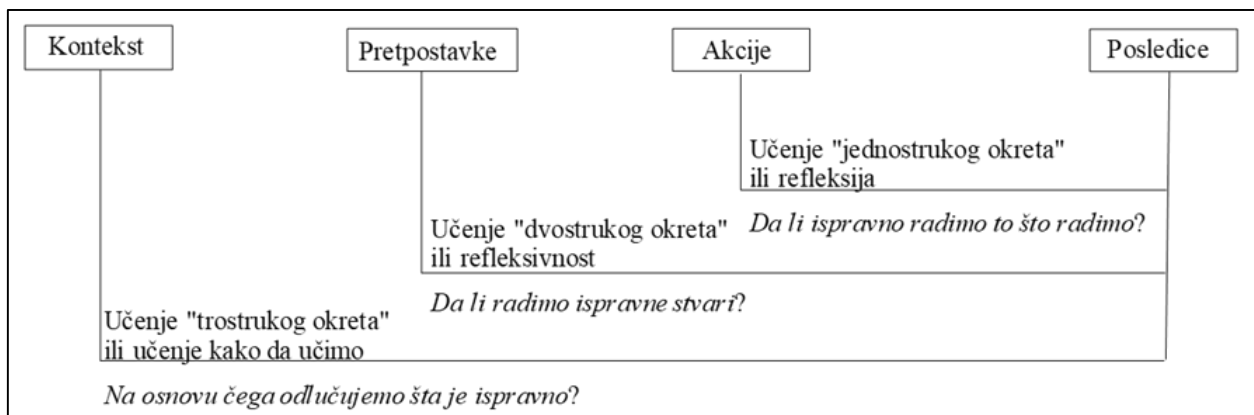
Istraživanja koja se bave dramom u obrazovanju kreću se od etnografskih studija slučaja (npr. Nelson, 2011; Winston, 2005b; Yasar, 2006), preko onih koja su predstavljena kao akciono istraživanje (npr. Boley, 2012), akciono istraživanje i studija slučaja (npr. Kay & Bath, 2008), participativno akciono istraživanje zasnovano na umetnosti (npr. Martin, 2013), akciono istraživanje u kombinaciji sa metodologijom istraživanja koja je podupreta umetnošću (npr. Charalambous, 2012), kombinacija istraživanja zasnovanog na umetnosti i kritičko-emancipatorskog edukativnog akcionog istraživanja (npr. Hewson, 2005), akciono istraživanje u kom se koristi metodologija zasnovana na umetnosti i na narativima (Hewson, 2015), zatim onih koji se zasnivaju na metodologiji refleksivne prakse (npr. Cahill, 2012), na kritičkoj refleksivnosti (Friedland, 2015) ili na etnografskom, refleksivnom i fenomenološkom pristupu (Prior, Harris & Carter, 2014), do istraživanja zasnovanih na brikolažu, kojima se povezuju različiti metodološki pristupi ili istraživački okviri, među kojima su: refleksivna praksa, participativno akciono istraživanje i istraživanje zasnovano na umetnosti (npr. Cahill, 2008; Raphael, 2013).

Istraživanja vezana za korišćenje dramskih i/ili pozorišnih tehnika u obrazovanju dece i mladih usmerena su na ispitivanje njihovih potencijala za razvijanje kurikuluma i unapređivanje sredine za učenje, za kreiranje konteksta i uslova za podsticanje angažovanja i kritičke refleksije o različitim pitanjima i problemima, i uopšte za buđenje motivacije i interesovanja i aktiviranje učenja u različitim kontekstima i za različite svrhe; ali i na ispitivanje efekata njihovog korišćenja (na primer, njihov uticaj na percepciju i stavove o kurikulumu, na znanje i razumevanje različitih sadržaja, na individualni i socijalni razvoj, a naročito na razvijanje veština rešavanja problema i komunikacionih veština, kao i na percepciju o sopstvenim sposobnostima).

Uprkos velikom broju istraživanja vezanih za dramu u obrazovanju dece i mladih, nedovoljno je onih koja su fokusirana na potencijale i efekte korišćenja drame u radu sa odraslima, pa samim tim drama nije toliko razmatrana ni kao dominantni metodski pristup u obrazovanju praktičara. U proučavanju relevantne literature naišli smo na nekoliko istraživanja sprovedenih u okviru programa profesionalnog usavršavanja praktičara, koji imaju za cilj da osnažuju praktičare da koriste dramu u sopstvenom radu, zatim da zajedno ispituju potencijale i ograničenja, kao i efekte korišćenja dramskih i/ili pozorišnih pristupa i tehnika na razumevanje različitih pitanja vezanih za njihovu profesiju. Među njima je značajno pomenuti sledeće:

1) Studija slučaja koju je sproveo Martin (Martin, 2013) sa ciljem da istraži potencijale modela profesionalnog razvoja nastavnika kroz formu participativnog akcionog istraživanja zasnovanog na umetnosti. Nastavnici su bili pozicionirani kao umetnici i istraživači, što znači da su bili aktivno angažovani kao ko-istraživači u svakom koraku istraživačkog čina (u prikupljanju podataka, interpretaciji i diseminaciji). Martin je težio da osnažuje učesnike da koriste dramske tehnike, ali i da podstiče analizu, refleksiju i učenje kroz kolaborativni umetnički proces koji je rezultirao performansom (eng. *playbuilding process*). U performansu je video mogućnost da podstakne i druge nastavnike da kroz participaciju i dijalog dovode u pitanje lične, lokalne i društvene pretpostavke o obrazovanju, da preispituju stereotipe o profesiji nastavnika i o učenicima, da kritički razmatraju svoje uloge iz različitih perspektiva, da evaluiraju sopstvena pedagoška uverenja i percepcije o obrazovanju, nastavi i učenju, o učenicima, o ulogama nastavnika, o sebi kao nastavnicima i o sopstvenoj praksi, te da kolektivno konstruišu razumevanje obrazovanja iz novih perspektiva i znanje o tome ko su i šta veruju. Po ugledu na koncepciju Argirisa i Šona (Argyris & Schön, 1978), Martin

je razradio ciklus učenja „trostrukog okreta“ (Martin, 2013, str. 52) omogućavajući nastavnicima da se kreću kroz različite nivoe ciklusa učenja: od preispitivanja akcija (evaluacija učinjenih izbora i odluka) prema preispitivanju ličnih pretpostavki, percepcija i verovanja (evaluacija pretpostavki koje pokreću akciju i percepcija koje pokreću razmišljanja u određenom kontekstu) i konačno ka kreiranju značenja određenih pitanja u širem kontekstu (analiza sopstvenog mišljenja kroz čin metakognicije i razmatranje načina na koji to znanje može da se menja i prenosi na druge situacije).



Grafikon 3. Šonov ciklus učenja „trostrukog okreta“ (Martin, 2013, str. 52, Figure 2)

Istraživanje je zasnovano na postavkama kritičke pedagogije, teorije transformativnog učenja i socijalno konstruktivističkog pogleda na svet, pri čemu je počeo sa opštim pitanjima i dozvolio učesnicima da oblikuju iskustvo i kolektivno kreiraju značenje. Improvizaciona priroda aktivnosti zasnovanih na drami je omogućila javljanje novih pitanja i otkrića koji su kontinuirano menjali okvir istraživanja i proces rada. Teme koje su se generisale sa nastavnicima u okviru radionica su korišćene za kodiranje i analiziranje podataka, ali i za razvijanje procesa i praćenje putanja refleksije (što je predstavljalo osnovu za kritičko istraživanje i refleksivnu praksu). Značaj projekta naročito se video u provociranju dijaloga o načinu na koji moć i ideologija funkcionišu u okviru obrazovnog sistema (i samim tim o načinu na koji utiču na položaj nastavnika), u podsticanju refleksivnog promišljanja o odnosima sa učenicima i dinamici moći u učionici, kao i u pokretanju pitanja o socijalnim i emocionalnim dimenzijama učenja. Takođe se uvideo potencijal projekta za „transformativno učenje“, pri čemu se ukazuje da su učesnici kritički preispitali i doveli u pitanje svoja uverenja o tome šta znači biti nastavnik, uverenja o ulogama, ciljevima i identitetu nastavnika, te da su istraživali različite perspektive i evaluirali ne samo ono što znaju, već i kako to znaju, što je rezultiralo novim načinom percipiranja nastavnika i učenika, kao i sagledavanjem nastavne prakse iz novih perspektiva. Pored toga, navodi se da je projekat omogućio kolaboraciju, emocionalno povezivanje i osećaj zajedništva, odnosno izgrađivanje kritički nastrojene zajednice pedagoškog profesionalnog učenja.

2) Istraživački projekat koji su sproveli Prajor, Heris i Karter (Prior, Harris & Carter, 2014) u okviru programa kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika osnovnih i srednjih škola. Kroz projekat se težilo osnaživanju nastavnika da koriste »produktivnu pedagogiju« („dramu kao medijum učenja“), koja obiluje „kontepliranjem, refleksijom, inovacijom i eksperimentisanjem“, koja se zasniva na iskustvenom učenju (pri čemu se iskustvo kombinuje sa eksplicitnim kreiranjem značenja) i koja se samim tim razlikuje od tradicionalnih pristupa učenju i „reproduktivne pedagogije zasnovane na memorisanju i veštinama mehaničkog ponavljanja“ (str. 2). Projekat se zasnivao na etnografskom, refleksivnom i fenomenološkom pristupu, a cilj projekta bio je da se nastavnicima pomogne u razvijanju sposobnosti da iskoriste prećutna znanja učenika i da smisleno podupiru iskustva učenja. Težili su da ispituju do koje mere nastavnici mogu da prilagode „model produktivne pedagogije“ kako bi obuhvatili sve oblasti nastave i učenja, te koliko uspešnim nalaze ovaj metod nastave u kreiranju produktivnog okruženja za učenje i promovisanju autentičnog i samousmerenog učenja. Prilikom obuke se zahtevalo da nastavnici budu aktivno angažovani u radionicama orijentisanim na proces, a sve sa ciljem da tragaju za sopstvenim, unutrašnjim, jedinstvenim, prećutnim

razumevanjem, odnosno da iskuse zadovoljstvo prilikom saznavanja, osmele se za eksperimentisanje, otkrivanje, refleksiju i kontempliranje o novim razumevanjima i na taj način prodube svoje razumevanje vezano i za teme koje su se pokretale i za mogućnosti takvog pedagoškog pristupa. Nalazi upućuju da su nastavnici i učenici pretežno dobro prihvatili takvu vrstu rada, da su model procesne drame videli kao način da se više personalno angažuju u učenju, te da su dramske konvencije doživeli kao sredstvo za produblјivanje učenja i povezivanje prećutnog razumevanja sa novim učenjem. Iako su nastavnici uvideli značaj takvog pristupa za iskustvo učenja, pojedinci su se, međutim, borili sa tim kako da balansiraju između takvog pristupa i onoga što zahtevaju inspekcije, posebno u susretu sa imperativima koji su usmereni na ishode.

3) Kvalitativna studija slučaja koju je sprovedla Čao (Chou, 2007) sa ciljem da se ispita kako nastavnici integrišu i grade nova znanja kroz praksu dok koriste dramu kao metodski pristup, kao i da se identifikuju njihove potrebe, poteškoće, konflikti i izazovi sa kojima se susreću. Nalazi upućuju da je drama omogućila nastavnicima da osveste i preispituju usvojena verovanja, evidentiran je porast njihovog samopouzdanja, autonomije i fleksibilnosti, a posebno se izdvajaju sledeće promene koje su povezane sa promenom percepcije o nastavničkom pozivu: umesto „slepog praćenja“ udžbenika, nastavnici su počeli da sprovode sopstvene ideje i planove, dali su prioritet procesu učenja i potrebama učenika umesto ispunjavanju planova, promenili su stav o odnosu nastavnik-učenik, počeli su da praktikuju dijaloški pristup koji u centar stavlja dete i praksu konstruisanja (umesto prenošenja) znanja, odbacili su stav da nastavnici treba da budu autoritet i uvideli da nastavnici i učenici treba zajednički da dele moć u učionici, počeli su da sagledavaju učenike kao one koji konstruišu znanja, kao nosioce (umesto kao pasivne primaocе) znanja, a sebe kao one koji podupiru građenje znanja (umesto kao prenosioce znanja).

U programima obrazovanja praktičara takođe postoje studije kojima se teži istraživanju i obezbeđivanju ideja i predloga za buduće praktičare kako da koriste dramu u različitim kontekstima, zatim studije koje istražuju potencijale drame za unapređivanje obrazovanja praktičara i razvoj kurikuluma, kao i studije koje ispituju efekte korišćenja dramskih i/ili pozorišnih tehnika vezane za profesionalni razvoj i razumevanje različitih pitanja vezanih za njihovu buduću profesiju. Među njima je značajno pomenuti sledeće:

1) Istraživački projekat koji je sproveo Belivo (Belliveau, 2007) sa težnjom da ispita kako na profesionalni razvoj studenata (budućih nastavnika) može uticati praktikum zasnovan na drami, pri čemu je pratio kognitivne i afektivne dimenzije učenja. Težnja je bila da se omogući studentima da kroz kolaboraciju sa učenicima u praktičnoj nastavi prošire sopstvena razumevanja o profesionalnom pozivu, svrsi i ciljevima svoje profesije i učenja, implikacijama sopstvenih akcija, pitanjima socijalne pravde, mogućnostima učenja kroz umetnost i uticaju drame kao pedagoškog pristupa. Kroz procesnu dramu i prilikom kreiranja dramskog komada (eng. *playbuilding process*) inspirisanog temama o nasilničkom ponašanju, koristili su se različitim dramskim strategijama, među kojima su nepokretne slike (*tableaux*), igre uloga, improvizacije i forum teatar. Nalazi impliciraju da drama kreira povoljno, produktivno i kolaborativno okruženje za timsko, kooperativno učenje kroz delanje, da ima pozitivan uticaj na nastavni stil, na negovanje pozitivne grupne dinamike i odnose poštovanja, na razvijanje motivacije i samopouzdanja u radu, da podstiče angažovanje i preuzimanje rizika, preispitivanje ličnih uverenja i vrednosti vezanih za profesiju i učenje, preispitivanje sopstvenog ponašanja i osećanja vezanih za pitanja socijalne pravde, a posebno se ističe da su učesnici postali svesni skrivenih odnosa moći i kako da se njima bave na produktivan način.

2) Studija koju su sprovele Kej i Ragusa (Kaye & Ragusa, 1998) predstavlja komparativni metod kvalitativnog istraživanja u kom su korišćene Boalove tehnike participativnog pozorišta – simultana dramaturgija, teatar slika, teatar kao diskurs i forum teatar (eng. *Simultaneous Dramaturgy, Image Theater, Theater as Discourse, Forum Theater*) sa težnjom da se studentima (budućim nastavnicima) omogući da ispituju i analiziraju kompleksna socijalna pitanja i probleme u školskom okruženju, da ispituju različita rešenja, da razvijaju strategije kritičkog mišljenja o dilemama u učionici i svest o socijalnim problemima i da artikulišu različitost perspektiva. Nalazi upućuju da su studenti preispitali rešenja o socijalnim pitanjima na dubljem nivou i da je najveći potencijal tehnika

participativnog pozorišta taj što omogućava neprekidnu refleksiju koja se odnosi na perspektive, postavljanje pitanja i ispitivanje rešenja.

3) Etnografska studija slučaja koju je sproveo Jasar (Yasar, 2006) sa težnjom da istražuje: način na koji edukativna drama funkcioniše u obrazovanju nastavnika; perspektive nastavnika (edukatora) i studenata (budućih nastavnika) o drami kao načinu učenja i podučavanja; način na koji dinamika (otpora, zajednice i moći) u učionici, interakcija između nastavnika i studenata i interpersonalni odnosi između studenata utiču na dramski proces (dramske aktivnosti) i kontekst učionice; kao i efekte dramskog procesa na kontekst učionice i interpersonalne odnose. Drama je korišćena kao način istraživanja multikulturalnih pitanja, kao metodski pristup za učenje sadržaja i kao model za ilustraciju dramskih tehnika koje bi studenti mogli da koriste u budućem radu. Nalazi upućuju na značaj drame za kreiranje kolaborativnog i konstruktivnog okruženja za učenje, kao i za identifikovanje i preispitivanje postojećih verovanja, teorija i pretpostavki o nastavi i učenju.

4) Istraživački projekat koji je sprovekla Kejhil (Cahill, 2008) zasnovan je na refleksivnosti i uključuje tri istraživačka okvira: refleksivnu praksu, participativno akciono istraživanje i istraživanje zasnovano na umetnosti. Ona je istraživala potencijale za korišćenje drame i kao metode u participativnom akcionom istraživanju i kao metode u profesionalnom obrazovanju budućih nastavnika i doktora. Težila je da bolje razume način na koji participacija u kolektivnom istraživanju može da omogućiti uviđanje i promenu vođenu etikom, ali i na koji način drama može da doprinese radu na sebi i da omogućiti učesnicima da (pre)oblikuju mišljenje i ponašanje u skladu sa vrednostima koje gaje. U radionicama je koristila različite dramske tehnike sa težnjom da omogućiti učesnicima da preispituju razumevanje profesionalnih odnosa i načine za njihovo unapređivanje. Nalazi istraživanja ukazuju da dramske aktivnosti mnogo toga otkrivaju o stavovima vezanim za profesionalne odnose, da određene dramske tehnike mogu pomoći učesnicima da ispituju diskurs koji oblikuje mišljenje i ponašanje, ali i da razmatraju mogućnosti za izgrađivanje drugačijih i plodonosnijih (eng. *fruitful*) odnosa. Učesnici su takođe uvideli vrednosti kolaborativnog načina rada i kritičke prirode istraživanja, izjasnili su se da korišćena metodologija omogućava novi nivo autentičnosti u komunikaciji, da su im dramske tehnike pomogle da bolje spoznaju jedni druge, da postanu humani, da (pre)oblikuju svoje pretpostavke i razumevanje vezano za različite mogućnosti i načine unapređivanja profesionalnih odnosa. Pored navedenog, Kejhil ukazuje da drama pruža mogućnosti za rad i učenje vezano za političko, ontološko, etičko, pedagoško i estetsko područje.

5) Drugi projekat Kejhil (Cahill, 2012) takođe je zasnovan na refleksivnosti u kojoj se polazi od studije slučaja drame u akciji i podataka dobijenih na osnovu intervjua sa učesnicima. Projekat je sproveden sa ciljem da se ispituju potencijali različitih dramskih tehnika za konstruisanje znanja o sebi i rad na sebi, za angažovanje učesnika u otkrivanju, dekonstrukciji i rekonstrukciji dominantnih diskursa o učenicima i nastavnicima, odnosno da se ispita na koji način dramske tehnike mogu da funkcionišu kao „mehanizmi promene“. Učenici srednjih škola koji su pohađali kurs drame bili su pozicionirani kao treneri i ključni akteri u obrazovanju studenata (budućih nastavnika), pri čemu su zajedno istraživali pitanja vezana za jednakost i inkluziju u obrazovanju, pitanja odnosa, kao i očekivanja, rutine i norme ponašanja koji su povezani sa institucionalizovanim ulogama. Težnja je bila da se korišćenjem različitih dramskih tehnika radi izvan stereotipne slike opozicije između nastavnika i učenika i da se identifikuju kompleksnija očekivanja i strepnje koje mogu da utiču na ponašanje u školi. Fukoove »tehnologije sopstva« (Foucault, 1988) korišćene su kao okvir za razmatranje načina na koji različite dramske tehnike deluju na znanje o sebi i rad na sebi. Nalazi govore o značaju projekta za podsticanje interakcije, razmene i istraživanja, zato što je učesnicima bilo omogućeno da rade zajedno i budu ravnopravni, što je dalje uticalo na to da prevaziđu razlike povezane sa institucionalizovanim ulogama i bolje razumeju jedni druge. Nalazi govore i o načinu na koji dramske tehnike mogu funkcionisati kao »tehnologije sopstva« i postati sredstva koja mogu pomoći učesnicima da razumeju sebe i da rade na sebi, da preispituju želje i strahove, misli i osećanja, da dekonstruišu i rekonstruišu dominantne diskurse o učenicima i nastavnicima, kao i da razumeju odnose u školi.

6) Kvalitativno istraživanje Rafael (Raphael, 2013) predstavljeno je kao brikolaž, kojim se povezuju različiti metodološki pristupi: refleksija o praksi (kao primarna i sveobuhvatna

metodologija), participativno akciono istraživanje (kao drugi metodološki pristup) i istraživanje zasnovano na umetnosti (kao treći pristup, pri čemu su dramske tehnike u okviru radionica služile i kao nastavni metod i kao način istraživanja). U projektu su studenti (budući nastavnici) učestvovali u dramskim radionicama sa nastavnicima (edukatorima), osobama sa posebnim potrebama i članovima pozorišnog tima „Fusion Theatre“, sa ciljem da kroz dramu dođu do boljeg razumevanja inkluzivne nastave. Fokus istraživanja bio je na praksi, sa težnjom da se proučava šta se dešava u okruženju učenja kada nastavnici i osobe sa posebnim potrebama učestvuju zajedno u dramskim radionicama i kako može da se unapredi obrazovanje za inkluzivnu nastavu. Rafael je težila da ispita kako studenti mogu bolje da se pripreme za inkluzivnu nastavu i da razvijaju refleksivnost, a sa željom da unapredi postojeću obrazovnu praksu, težila je da ispita kako funkcioniše i šta su ograničenja osmišljenog načina rada. Ona je svoje interpretacije proveravala sa učesnicima, koje je doživljavala kao ko-istraživače u procesu participativnog akcionog istraživanja, pa su imali priliku ne samo da proveravaju, već i da osporavaju, razjašnjavaju ili elaboriraju podatke i inicijalne analize, da konstruišu i ko-konstruišu razumevanje onoga što se dešava u procesu istraživanja i da pregovaraju o značenjima. Nalazi ukazuju na pozitivne promene u razumevanju inkluzivnog obrazovanja i na značaj drame za razmatranje pristupa u profesionalnim odnosima. Učesnici su dramske radionice doživljavali kao iskustvo koje pruža podsticaj za kontinuirano profesionalno učenje i razmišljanje o praksi, izgrađivanje produktivnih odnosa, kolaboraciju, zajedničko učenje i transformaciju uslova učenja.

7) Istraživanje sopstvene prakse koje je sprovela Hjuson (Hewson, 2005). Projekat je predstavljen kao vrsta akcionog istraživanja, tačnije kombinacija istraživanja zasnovanog na umetnosti i kritičko-emancipatorskog edukativnog istraživanja. Ona je koristila Forum teatar kao kritički pedagoški pristup koji joj je omogućio da sa studentima (budućim nastavnicima) istražuje pitanja vezana za vođenje nastave, ali i da ih podstiče da razmatraju različite perspektive dok ispituju sopstvene reakcije na problemske situacije u praksi. Težila je da ispita potencijal takvog načina rada za transformaciju obrazovne prakse, zatim da ispita na koji način može studente da učini osetljivijim za posledice i implikacije njihovih akcija u učionici bez nametanja svojih ličnih vrednosti i ideja, kao i da ispita da li Forum teatar može uticati na to da studenti prevaziđu usmerenost na kontrolisanje ponašanja učenika. U radionicama su se prožimale situacije vezane za otpor učenika, razmatrali su se načini mogućeg reagovanja u takvim situacijama i pristupi koji se mogu koristiti (humor, zastrašivanje, kazna, dijalog). Značaj takvog rada se vidi u sledećem: osećanja i telesni signali kao odgovor na akcije u dramskoj situaciji mogu da pomognu studentima da eliminišu određene alternative za akciju i da podstiču brzo, implicitno razmatranje drugih alternativa, onda kada se suoče sa sličnim situacijama u svojoj praksi.

8) Drugo istraživanje koje je sprovela Hjuson (Hewson, 2015) takođe predstavlja akciono istraživanje u kom je koristila metodologiju zasnovanu na umetnosti i na narativima. Ona je ispitivala kako strategije Forum teatra mogu da angažuju i um i telo studenata (budućih nastavnika) tokom refleksije, te da im omoguće da identifikuju predubeđenja ili predrasude o ponašanju razreda dok tragaju za adekvatnim, efektivnim, saosećajnim i etičkim reakcijama na teškoće (naročito onda kada je potrebno da brzo reaguju u teškim trenucima, problematičnim i stresnim situacijama). Studenti su u manjim grupama odigrali scenarija zasnovana na iskustvima iz sopstvenih školskih dana, a koja su uglavnom bila vezana za neku vrstu otpora prema direktivama nastavnika. Težila je da im pruži priliku da razvijaju responzivnost, da otkriju kroz šta učenici prolaze i sa čim se suočavaju, da istražuju i promišljaju o tome šta znači biti učenik i nastavnik, da preispituju implicitna razumevanja i verovanja (stečena kroz sopstveno iskustvo tokom obrazovanja) o tome šta nastavnici i učenici treba da rade, odnosno da osveste implicitna znanja u akciji (praktična znanja), a posebno da kritički ispituju neke od opresivnih disciplinskih praksi u školama i njihov uticaj na kvalitet odnosa. Studenti su, prema njenim rečima, često bivali iznenađeni kada su uvideli koliko osećanja mogu biti autentična i intenzivna. Ona tvrdi da „čitanje“ govora tela i emocija i svesnost o tim informacijama omogućava da se bolje procene efekti intervencije. Upravo zbog toga objašnjava da je u nekim trenucima moguće „zamrznuti“ akcije, sa ciljem da studenti obrate pažnju na ono što se dešava u datom trenutku, da to osete i imenuju. Ona tvrdi da prikupljanje »podataka« o onome što se dešava i "unutra" (u njima

samima) i "spolja" (u drugima, na osnovu fizičkih i fizioloških znakova osećanja), zapravo olakšava i da se proceni vrednost onog što je neko učinio i da se utvrdi šta može sledeće da se isproba. Pored toga, svedoči da su studenti pokazali zadovoljstvo prilikom opsežnih diskusija o mogućim rešenjima i da su počeli da prepoznaju kako kompleksni problemi u nastavi mogu biti ispitivani iz višestrukih perspektiva, uključujući i često zanemaranu tačku gledišta učenika. Ona uviđa potencijal takve vrste rada za prevazilaženje nekih primera „unutrašnje opresije“, tj. predubedenja ili predrasuda, upravo zato što studenti imaju priliku da identifikuju kroz šta učenici prolaze i sa čim se suočavaju.

9) Istraživanje sopstvene prakse koje je sprovedla Fridlend (Friedland, 2015) zasnovano je na kritičkoj refleksivnosti. Ona je integrisala tehnike primenjenog pozorišta i pozorišta potlačenih sa namerom da kroz takav način rada sa studentima (budućim nastavnicima koji imaju praksu u školama i onima koji stažiraju ili već rade kao nastavnici), podstiče kritičku refleksiju o nastavi i učenju i o verovanjima vezanim za obrazovanje i učenje. Težila je da izbegne rutinizaciju refleksije i zbog toga je praktikovala iskrenu kritičku refleksiju pozivajući studente da svi zajedno kritikuju sopstvene i njene akcije i verovanja, da bi na taj način razvijali sposobnost smislene refleksije i prihvatili sledeće vrednosti: posvećenost iskrenoj, dubokoj kritičkoj refleksiji o sopstvenoj praksi, pretpostavkama i predrasudama; spremnost i sposobnost da se kritikuju sopstvene akcije, verovanja i motivi koji leže u osnovi akcija; spremnost da se analizira usklađenost sopstvenog ponašanja sa teorijama „najbolje“ prakse i uticaj sopstvenog ponašanja na one sa kojima se radi; spremnost da se preuzme rizik i identifikuju (sopstvene) akcije koje nisu primer najbolje prakse, koje nisu usklađene sa teorijama u koje se veruje, koje su vođene sopstvenom pristrasnošću ili potrebama, ili koje nisu najpogodnije za one sa kojima se radi. Pre svega je koristila tehnike pozorišta slika, sa namerom da podstiče refleksiju o tome šta studenti smatraju dobrim i lošim obrazovanjem i nastavom, i šta su od toga iskusili, a nakon grupne refleksije o svim slikama u kojoj su se iznosila zapažanja i interpretacije, diskusija bi se proširila i pravila bi se grupna lista atributa lošeg i dobrog obrazovanja. Ona navodi sledeća pitanja koja su se pokretala: Kako da budem siguran da je moja praksa u svakom trenutku usklađena sa teorijama najbolje prakse? Kako pratim proces? Kada intervenišem i kako intervenišem ako je neko isključen ili se oseća napadnuto? Kako da održavam svesnost i kritički refleksivan pristup da bih znao kada radim ono što je jednostavno i bezbedno za mene, a ne ono što se stvarno uklapa u moje razumevanje najbolje prakse? Kako mogu da znam kada se udaljavam od onoga što znam da je najbolje i kako da se vratim onome što znam da je najbolje? Kako moja nastava utiče na studente/učenike? Da li studenti/učenici dolaze do novih uvida i perspektiva? Da li konstruišu novo znanje? Da li učim od njih i da li oni uče jedni od drugih?. Ona dalje navodi da su pozorište slika i refleksija značajni zato što studenti tada nisu pasivni primaoci informacija koje pruža profesor, što su njihove ideje jednako važne kao ideje profesora, što mogu da preduzmu rizik, razmišljaju, uče, izražavaju se i preispituju ideje i uvide na različite načine, i to u atmosferi prihvatanja i podrške. Promišljajući o tome kako proces kreiranja slika utiče na razmišljanje o dobrom i lošem obrazovanju, studenti su приметili da pozorište slika čini dijalog realnijim, da podstiče i osećanja i razmišljanja o obrazovanju, da ih vodi dalje od pukog popisa atributa dobrog i lošeg obrazovanja, ka dubokom razmišljanju o njima, te da se osećaju osnaženo. Razgovor o slikama dobrog i lošeg obrazovanja bi prelazio na diskusiju o obrazovnim sistemima u kojima rade ili će raditi i o brigama koje imaju. Ona navodi različita zapažanja i komentare studenata kojima pokazuje da su se na osnovu slika koje su prikazivali i analizirali, u njima pokrenula promišljanja o (sopstvenoj) praksi, ali i da su došli do novih uvida i perspektiva. Tako su pojedini uvideli da u njihovoj praksi postoje elementi slika lošeg obrazovanja, među kojima možemo izdvojiti sledeće: da je učenicima ponekad dosadno i da nisu uključeni; da se dešavalo da većina nije mogla da odgovori na pitanja koja su im postavljena u vezi onog što su radili, odnosno da nisu učili, uprkos tome što su bili aktivni i što su se zabavljali kroz aktivnosti; da gotovo uvek rade istu stvar u isto vreme, pa je nekoj deci dosadno zato što već znaju kako treba nešto da rade, dok deca sa posebnim potrebama ne znaju šta se radi zato što propuštaju pojedine časove; da se očekivalo da učenici slede pravila koje nastavnik postavlja i kojima ih tera da se lepo ponašaju, vođen mišlju da problemi u ponašanju razreda potiču od same dece i problema sa kojima dolaze u školu (npr. zbog teške porodične situacije), umesto da im omogući da donose odluke i osnažuje ih. Neke od njihovih briga bile su sledeće: da ne mogu da obezbede najbolja obrazovna

iskustva za učenike kada moraju poštovati unapred propisan program koji može, ali i ne mora biti prikladan za učenike; da žele da individualizuju iskustva učenja, ali ne razumeju kako da to urade; da ne znaju kako da u svakom trenutku podstiču angažovanje učenika. Ovaj proces kritičke refleksije obezbedio bi osnovu za dalje promišljanje o tome kako svoja zapažanja i ideje na osnovu slika o dobrom i lošem obrazovanju mogu odmah koristiti u svojoj praksi baveći se različitim pitanjima i problemima, te kako ono što su čitali o najboljoj obrazovnoj praksi i kurikulumu mogu primeniti u realnim okolnostima, što je dalje vodilo razgovoru o refleksivnoj praksi. Tokom grupne refleksije o aktivnostima pozorišta slika, studenti su govorili da su bili zabrinuti što treba da rade u tišini i da su iznenađeni koliko dobro to funkcioniše, da nisu bili sigurni šta da rade, ali im je bilo zabavno, te da su se iznenadili dubinom razgovora o slikama i dubinom učenja. To bi često dovodilo do diskusije o višestrukim inteligencijama i različitim načinima spoznaje, a zatim i o različitim načinima učenja i odgovornosti nastavnika za obezbeđivanje mogućnosti učenja na različite načine. Fridlend bi takođe delila sa studentima refleksije o sopstvenoj nastavi tokom i nakon aktivnosti, a pitala se sledeće: Da li treba da priđe i pruži podršku onom ko ne učestvuje ili izgleda zbunjeno prilikom rada u manjim grupama, ili postoji način da priđe celoj toj manjoj grupi kako bi pomogla i toj osobi i toj grupi? Da li postoji način da se umeša i obezbedi određenu pomoć ukoliko grupa ima teškoće u rešavanju problema, a da to ne ograničava njihovu kreativnost? Koliko treba da vodi konverzaciju dok studenti pokazuju svoje slike u grupi? Koja ograničenja će pomoći da se grupa fokusira i kada je najbolje proširiti granice ukoliko se pokaže da je nešto što iskrsne ipak važno? Kada je najbolje da ponudi svoju ideju, a kada je najbolje da čuti kako bi glasovi studenata ostali primarni? Gledajući slike koje studenti kreiraju i slušajući dijalog o njima, u njoj se pokrenula refleksija i o ocenjivanju što je otkrilo toliko pitanja, problema i briga koje nastavnici moraju uzeti u obzir prilikom procenjivanja i kreiranja kriterijuma za vrednovanje. Ona je čak odlučila da zajedno kreiraju kriterijume ocenjivanja, što, prema njenim rečima, upućuje studentima poruku da su u partnerstvu, da ona ceni i traži njihova mišljenja i ideje. Takođe je ustanovila da, onda kada kursevi počinju sa tehnikama pozorišta slika, menja se dinamika grupe, postavlja se temelj poverenja i dubokog kritičkog dijaloga koji se može dalje graditi kroz korišćenje drame i drugih pristupa koji podstiču angažovanje i demokratske odnose. Ona svedoči da sopstvenim refleksivnim pristupom i prilagođavanjem sopstvene nastave na osnovu onoga što uči od svojih studenata i na osnovu zajedničke kolaborativne refleksije, omogućava da svi zajedno uče i da nastavu doživljavaju kao izazov. Ona tvrdi da su njeni studenti inspirisani da takav pristup primenjuju u sopstvenoj praksi, odnosno da nastave sa refleksijom i prilagođavanjem sopstvene nastave i „da pronalaze načine ne samo da prežive u obrazovnim sistemima, već i da ih menjaju“ (str. 239).

10) Istraživački projekat koje su sprovele Kej i Bat (Kay & Bath, 2008) realizovan je kroz akciono istraživanje i studije slučaja, sa težnjom da se unapredi postojeća praksa obrazovanja vaspitača i ohrabruje aktivno, participativno učenje u zajednici. One su osmislile modul za učenje o demokratskim konceptima i socijalnim problemima kroz igru uloga, individualne refleksije, grupne diskusije i kritičke debate, sa nastojanjem da studenti razvijaju responzivnost i refleksivnost, da prihvate i razvijaju koncept participacije, kolaboracije i kooperacije, odnosno da prihvate koncept pedagogije odnosa. Nalazi upućuju da su studenti pokazali značajno viši nivo svesnosti o sopstvenim ulogama i odgovornostima u podržavanju i promovisanju dečjih prava i u izgrađivanju zajednice učenja, kroz konsultovanje sa decom, slušanje i poštovanje dece.

4. Istraživački okvir

Naše istraživanje usmereno je na promenu obrazovne prakse kroz planiranu intervenciju⁵³, pa se stoga može smatrati razvojnim pedagoškim istraživanjem.

Razvojna istraživanja u obrazovanju se i terminološki i sadržajno različito određuju. Tako Fan den Aker (Van den Akker, 1999) ukazuje da se sintagma „razvojno istraživanje“ koristi kao sveobuhvatni termin za različite vrste istraživačkih pristupa sprovedenih u različitim sub-domenima obrazovanja za različite svrhe, što prema njegovim rečima, često dovodi do konceptualne pometnje. Da bi se stvorila jasnija slika o polazištima i koncepciji našeg istraživanja, ukratko ćemo se osvrnuti na određenja i pristupe pojedinih autora, koji su nam bili od koristi.

Fan den Aker (Van den Akker, 1999) određuje *razvojno istraživanje* kao interaktivni, ciklični ili spiralni proces razvoja i istraživanja usmeren na:

- Koncipiranje i razvijanje modela intervencija ili „(sukcesivnih) prototipa“ koji bi ispunjavali inovativne težnje i potrebe (Ibid, str. 7);
- Razvijanje principa (teorijskog koncepta i uputstava) koji bi bili temelj za koncipiranje i razvoj mogućih intervencija.
- Kao dva specifičnija cilja u kojima se ogleda i praktični i naučni doprinos razvojnih istraživanja, on navodi sledeće (Ibid, str. 5):
 - Prikupljanje ideja (predloga, uputstava) za optimizaciju kvaliteta intervencije koja se razvija;
 - Generisanje, formulisanje i proveravanje principa koncipiranja, koji mogu da se odnose na karakteristike intervencije (kako bi intervencija trebalo da izgleda) ili na procedure (kako bi intervencija trebalo da se razvija).

Pored toga, on ukazuje na sledeće odlike razvojnih istraživanja (Ibid): interakcija i kooperacija istraživača i praktičara je esencijalna; znanje koje se razvija i širi kroz razvojno istraživanje je potkrepljeno teorijskim argumentima, izraženo kroz uputstva i potkovano empirijskim dokazima o uticaju principa; formativna evaluacija je ključna aktivnost i najkorisnije je kada je u potpunosti integrisana u ciklus analize, koncipiranja i razvoja, evaluacije i revizije, i kada doprinosi unapređivanju intervencije (pri čemu bogatstvo informacija (predloga) i efikasnost procedura predstavljaju prioritet, a različite metode i tehnike omogućavaju usmerenost na različite kriterijume kvaliteta intervencije - praktičnost, vrednost i efektivnost). On dalje navodi da razvojna istraživanja najčešće ciklično ili spiralno obuhvataju aktivnosti analize, koncipiranja i razvoja, evaluacije i revizije, a izdvaja i sledeće specifične elemente razvojnih istraživanja (Ibid, str. 7-8): *preliminarno istraživanje* koje podrazumeva analizu zadataka, potreba, problema i specifičnog konteksta, uz proučavanje relevantne literature u kojoj se mogu naći „obećavajući primeri“ i studije slučaja; *teorijsko utvrđivanje* (eng. *theoretical embedding*) koje podrazumeva formulisanje teorijskog obrazloženja o izborima načinjenim prilikom koncipiranja modela i o suštinskim karakteristikama intervencije; *empirijsko ispitivanje* kojim se utvrđuje praktičnost i efektivnost intervencije za specifičnu ciljnu grupu u postojećim okolnostima, ali se razmatra i širok spektar indikatora za »uspeh« pri čemu se imaju u vidu brojne varijacije u mogućim intervencijama i kontekstima; *dokumentacija, analiza i refleksija* koje obuhvataju čitav proces koncipiranja, razvijanja, evaluacije i implementacije, kao i *ishode* tog procesa, sa težnjom da se doprinese širenju i specifikaciji metodoloških uputstava za koncipiranje i razvoj.

Rotman i Tomas (Rothman & Tomas, 1994 prema Du Preez & Roux, 2008) koriste termin *interventna istraživanja* određujući ih kao primenjena istraživanja koja su usmerena na razvoj znanja o intervenciji, na utilizaciju znanja o intervenciji i na koncipiranje i razvoj modela intervencije. Du Pre i Ru (Du Preez & Roux, 2008) zamerke njihovom pristupu nalaze u tome što se čini da je zasnovan na idealističkoj interpretativnoj paradigmi, što se predviđa uglavnom linearni proces kretanja od

⁵³ Intervencija se, po ugledu na Pavlović Breneselović (2008), određuje kao promena, akcija ili delovanje koje se planski i sa ciljem uvodi u sistem obrazovne prakse.

razvoja znanja prema utilizaciji znanja i koncipiranju i razvoju modela, što se proces koncipiranja i razvoja vidi kao aktuelizacija procesa interventnog istraživanja, te što se prilikom koncipiranja i razvoja intervencije predviđaju sledeće linearne i preklapajuće faze: analiza problema i planiranje projekta; prikupljanje i sinteza informacija; koncipiranje; početni razvoj i pilot ispitivanje; evaluacija i unapređen razvoj; diseminacija.

Du Pre i Ru (Du Preez & Roux, 2008) zagovaraju alternativni pristup – *participativno interventno istraživanje*, koje je zasnovano na kritičkoj teoriji (kritičko-emancipatorskoj paradigmi istraživanja), a akcenat se stavlja na metodološku fleksibilnost, pri čemu se umesto praćenja unapred određenih etapa istraživačkog procesa otvara mogućnost cikličnog ponavljanja etapa, kao i mogućnost modifikacije i adaptacije metoda. One ukazuju da je ovako shvaćena istraživačka metodologija orijentisana na proces, kao polazišta izdvajaju principe reflektivne prakse, participacije i kontekstualnosti, a kao osnovnu vrednost izdvajaju promovisanje demokratskih, kolaborativnih i pregovaračkih odnosa između učesnika istraživanja i istraživača (Ibid). Teorijske i filozofske postavke potkrepljuju studijom slučaja u kojoj se participativno interventno istraživanje koristilo u procesu razvoja programa profesionalnog usavršavanja nastavnika, sa težnjom ka emancipaciji nastavnika i transformaciji društvene realnosti u praksi, te ka osnaživanju nastavnika da preuzmu kontrolu nad sopstvenim profesionalnim razvojem (Ibid). One navode da se participativno interventno istraživanje može koristiti (Ibid): 1) kao empirijski metodološki okvir za razvoj i ispitivanje programa profesionalnog usavršavanja nastavnika, i to uz pomoć nastavnika (nastavnici kroz kooperaciju i kolaboraciju sa istraživačem doprinose daljem razvoju programa tako što razmenjuju znanja i iskustva i govore o izazovima vezanim za profesionalni razvoj, prikupljaju i upoređuju informacije, promišljaju o smernicama, zahtevima i mogućim ograničenjima koji se odnose na sadržaj programa i proces profesionalnog razvoja); 2) kao sredstvo (ili proces) profesionalnog razvoja (sa težnjom ka osnaživanju i emancipaciji nastavnika, pruža im se mogućnost da kritički promišljaju o sopstvenom položaju i akcijama, o svojoj postojećoj i poželjnoj praksi, da preispituju brige koje imaju u vezi društvene realnosti u praksi, ali i da (pre)ispituju lične sklonosti i teorijska opredeljenja, što bi u krajnjoj instanci moglo da ih vodi ka transformaciji realnosti u praksi, odnosno ka unapređivanju prakse).

Pavlović Breneselović takođe nalazi način da prevaziđe sledeće nedostatke pristupa koji su koncipirali Rotman i Tomas (Rothman & Tomas, 1994 prema Pavlović Breneselović, 2008): to što se u razvijanju modela intervencije ostaje na nivou linearnog modela sukcesivnih koraka i što se ne otvaraju pitanja vezana za određivanje prirode promene. Tako Pavlović Breneselović (2008) u svom određenju interventnog istraživanja usmerenog na razvoj sistemskog modela intervencije koji je baziran na konceptu sistemskih promena, uspostavlja dinamičan i cikličan odnos između svih komponenata intervencije, te stavlja akcenat na pristup promeni, način uvođenja i proces izazivanja promena u sistemu, te na određivanje prirode promene.

Paton (Patton, 2011) govori o *razvojnom evaluacionom istraživanju* (eng. *developmental evaluation inquiry*) i *razvojnoj evaluaciji* (eng. *developmental evaluation*) kao istraživačkom pristupu koji podupire razvoj inovacija i vodi adaptaciju intervencija, odnosno kao cikličnom, timskom, kolaborativnom procesu angažovanja (kroz timsku diskusiju o pitanjima za evaluaciju, promišljanjima i podacima, te kroz sistematsku refleksiju zasnovanu na podacima) koji može da vodi i podupire inovativnu inicijativu, akciju, pristup ili rešenje, proces rasuđivanja, donošenja odluka i promene. Paton navodi sledeće koncepte koji su u osnovi razvojne evaluacije: nelinearnost, iskršavanje, adaptacija, koevolucija, dinamika i dinamičke interakcije i neizvesnost. Kao najvažnije odlike razvojne evaluacije on izdvaja sledeće (Patton, 2011): razvojna evaluacija se ne zasniva na nekoj posebnoj evaluacionoj metodi, pristupu ili instrumentu, već može da uključuje bilo koju vrstu podataka, metoda, pristupa, merila (indikatora) i fokusa analize, i to u zavisnosti od prirode i faze inovacije, okolnosti u kojima se odvija evaluacija i od prioritarnih pitanja koja podupiru razvoj inovacije i odlučivanje o inovaciji; razvojna evaluacija i inovacija ili intervencija su međusobno povezane i uslovljene što znači da se dešava proces ko-kreiranja i kontinuirane koevolucije razvojne evaluacije i inovacije ili intervencije; ko-kreiranje inovacije se dešava kroz istraživanje prirode i posledica inovacija ili intervencija; proces ko-kreiranja podrazumeva zajedničko koceptualizovanje i

rekonceptualizovanje inovacije (i to ne jednom već tokom njenog razvoja i probnih primena i ispitivanja), generisanje istraživačkih pitanja, utvrđivanje prioriteta za ono što se posmatra i prati (na šta će se fokusirati), odlučivanje o vrsti podataka koja će se prikupljati i o načinu njihovog prikupljanja, zajedničko interpretiranje nalaza i zajedničko izvlačenje zaključaka o sledećim koracima (i njihovim implikacijama), a posebno o adaptacijama u susretu sa izmenjenim okolnostima, novim učenjem i svim onim što „iskrsava“; koevolucija se dešava kroz zajedničko suočavanje sa neizvesnošću i kompleksnošću, zajedničko razmatranje podataka i zajedničko kreiranje značenja. Paton (Patton, 2011) objašnjava da ne može i ne treba da postoji konačna lista istraživačkih pristupa, odnosno da metod i plan razvojne evaluacije mogu da budu fleksibilni, iskrsavajući i dinamični, upravo zbog iskrsavajuće, dinamične i neizvesne prirode intervencije ili inovacije koja se evaluira („iskrsavajućih“ i promenljivih ciljeva, strategija i ishoda projekta), zbog kompleksne, neizvesne i dinamične prirode uslova, okolnosti i situacionih izazova, odnosno zbog promenljivosti konteksta. To znači da je prilikom korišćenja različitih izvora podataka, moguće čak i odbaciti pitanja i stavke koje nisu dovoljno otkrivale ili nisu više relevantne, te dodati one koje se bave novim pitanjima i problemima (Ibid). To znači i da polazišta, odrednice i pokazatelji takođe mogu da se revidiraju i ažuriraju (Ibid). On dalje navodi da rasuđivanje predstavlja srž razvojne evaluacije, odnosno srž analize, sinteze, interpretacije i zajedničkog kreiranja značenja sa članovima inovativnog tima, te da abdukcija⁵⁴ ili razmišljanje po ugledu na detektiva može biti posebno važna i korisna forma rasuđivanja (Ibid).

Paton pravi razliku između prospektivne razvojne evaluacije i retrospektivne razvojne evaluacije (Ibid). Prospektivna razvojna evaluacija podrazumeva gledanje napred i praćenje inovativnog procesa, da bi se predvidela pitanja i podaci evaluacije, dokumentovalo ono što iskrsava, našao smisao onoga što se odvija i otkriva u kompleksnom, dinamičnom i promenljivom kontekstu, ali i donosile odluke za nove akcije, vođene promišljanjem o tome šta (ne)funkcioniše, o vrednostima koje su u osnovi odluka i mogućim implikacijama i efektima odluka (Ibid). Retrospektivna razvojna evaluacija podrazumeva osvrtnost na ono što se već dešavalo, da bi se rasvetlile informacije, podaci, značenja i razumevanja vezana za inovacije i promene, kao i za kontekst (ono što je oblikovalo program - ključni događaji, prepreke ili „kritički incidenti“ i izbori koji su učinjeni, te ono što je uticalo na kontekst - vrednosti, principi ili pravila, dijalozi i debate), da bi se rasvetlili izazovi i vodeće vrednosti i učinilo eksplicitnim ono što je naučeno (Patton, 2011). Ta pozadinska priča može da pruži korisne informacije o tome na šta ubuduće treba da se obraća pažnja i šta može da se očekuje, može da služi kao polazna osnova za dalji razvoj, naredna razvojna evaluaciona istraživanja i interpretaciju onoga što se dešava (Ibid).

Paton detaljno opisuje razvojnu evaluaciju koja je zasnovana na brikolažu⁵⁵ čime se povezuju različiti istraživački pristupi, metode i tehnike, ali i drugi elementi koji, svaki na svoj način ili u

⁵⁴ Abduktivno rasuđivanje podrazumeva kretanje nazad i napred između opšteg i specifičnog (opštih teorijski zasnovanih principa i opšteg znanja naspram konkretnog i lokalnog znanja) da bi se rešili određeni problemi, ispitivale pretpostavke i izvodili zaključci o različitim fenomenima, te pretraživale slabe tačke različitih prikaza i objašnjenja tih fenomena (Patton, 2011).

⁵⁵ Metafora „brikolaž“ (fr., eng. *bricolage*) potiče od francuskog izraza „brikoler“ (fr. *bricoleur*) korišćenog za označavanje većih ljudi ili zanatlija koji „kreativno koriste materijale preostale iz drugih projekata da bi konstruisali nove artefakte“ (Rogers, 2012, str. 1) i za oblikovanje brikolaž projekata kombinuju one instrumente i materijale koji su im »pri ruci« (Levi-Strauss, 1966 prema Rogers, 2012, str. 1). Kvalitativni istraživači – brikoleri – shvaćeni su kao kreativni i kritički mislioci i znalci koji, u zavisnosti od situacije i konteksta, koriste stara sredstva, strategije, metode ili tehnike na nove načine, uključujući i alternativne i „iskrsavajuće“ načine prikupljanja podataka koji im se čine pogodnim za istraživanje (Patton, 2011). Značajno je pomenuti da Denzin i Linkoln (Denzin & Lincoln, 2000 prema Kincheloe, 2005) izdvajaju pet dimenzija brikolaža: metodološki brikolaž, teorijski brikolaž, interpretativni brikolaž, politički brikolaž i narativni brikolaž. Kinchelou (Kincheloe, 2005) na neki način proširuje te dimenzije i dovodi ih do novog nivoa tako što naglašava kritičku hermeneutičku dimenziju, kao i političku, emancipatorsku i osnažujuću dimenziju brikolaža, opisujući ga kao kritičku, multi-metodološku, interdisciplinarnu, multiteorijsku i multiperspektivističku, empirijsku i filozofsku istraživačku praksu. Pozivajući se na konceptualizacije različitih autora, Rodžers (Rogers, 2012) takođe određuje brikolaž istraživanje kao kompleksni „kritički, multi-perspektivistički, multi-teorijski i multi-metodološki pristup istraživanju“, pri čemu naglašava da u oblasti kvalitativnih istraživanja metafora *brikolaž* zapravo „označava metodološku praksu eksplicitno zasnovanu na idejama o eklektizmu, iskrsavajućoj koncepciji, fleksibilnosti i pluralizmu“ (str. 1).

kombinaciji, utiču na podizanje svesti i obezbeđuju smernice za istraživanje neizvesne dinamike kompleksnih sistema, inovativnih inicijativa i promena u tim sistemima, a među njima izdvaja (Patton, 2011): refleksivnu praksu, (participativno) akciono istraživanje, „senzibilizujuće“ koncepte⁵⁶ (eng. *sensitizing concepts*), sistemsku promenu, abduktivno rasuđivanje i retrospektivnu razvojnu evaluaciju.

Oslanjajući se na pristupe i određenja različitih autora (Du Preez & Roux, 2008; Patton, 2011; Raphael, 2013; Rogers, 2012; Van den Akker, 1999), naše istraživanje određujemo kao razvojno pedagoško istraživanje koje je podupreto umetnošću⁵⁷, zasnovano na konceptu brikolaža, principima refleksivne prakse i participacije, čija je svrha promena prakse i unapređivanje programa inicijalnog obrazovanja vaspitača kroz koncipiranje i razvijanje modela intervencije (programa obrazovanja zasnovanog na konceptu refleksivne prakse i modela nastave zasnovanog na drami kao metodskom pristupu, odnosno koncepcije novog kursa "Refleksivni dramski praktikum").

Ovako shvaćeno istraživanje podrazumeva dinamični, ciklični, spiralni refleksivni proces razvoja koncepcije i istraživanja u kom se prepliću sledeći koraci: planiranje, akcija, praćenje, kritička refleksija, evaluacija i analiza. Ti koraci znače sledeće:

1) Kritičko preispitivanje i vrednovanje postojećeg studijskog programa za obrazovanje vaspitača;

2) Plansko uvođenje promene u sistem obrazovne prakse – koncipiranje i rekonceptualizovanje modela nastave zasnovanog na drami kao metodskom pristupu – novog kursa Refleksivni dramski praktikum;

3) Praćenje procesa rada, te kritičku refleksiju, evaluaciju i analizu koje su usmerene na:

- Potencijale i efektivnost praktikuma u celini i pojedinačnih elemenata koncepcije praktikuma (dramskih pristupa i tehnika i njihovih kombinacija i modifikacija) u odnosu na procese koji se pokreću (putanje kritičke refleksije): teme koje se otvaraju; pitanja koja se pokreću; perspektive, shvatanja i razumevanja koja se dovode u pitanje; iskustva, percepcije, predstave, stavovi, odluke, izbori i akcije koje se preispituju; dileme i brige koje se javljaju, problematične stavke, trenuci i pristupi koji se identifikuju („senzibilizujući koncepti“ i „kritični incidenti“⁵⁸); ideje, izazovi i mogućnosti koje iskrsavaju i razmatraju se;
- Kvalitet (vrednosti, slabosti, nedostaci i ograničenja) koncepcije praktikuma u celini, pojedinačnih elemenata koncepcije (zadataka za praksu, dramskih pristupa i tehnika i njihovih kombinacija i modifikacija), procesa i načina rada;
- Nivo angažovanja i način participacije studenata;
- Kontekst (uslove), atmosferu i međusobne odnose.

Ovako shvaćeno istraživanje podrazumeva i sledeće „principe“ vezane za način vođenja procesa:

1) Participacija svih učesnika istraživanja u kritičkom preispitivanju i vrednovanju kvaliteta koncepcije praktikuma u celini, pojedinačnih elemenata koncepcije, procesa i načina rada, nivoa ličnog i grupnog angažovanja i načina učešća, uslova, atmosfere i međusobnih odnosa, te u daljem

⁵⁶ Patton (Patton, 2011) objašnjava da senzibilizujući koncepti u društvenim naukama podrazumevaju široko operacionalizovane (tj. nominalno definisane) pojmove koji se odnose na različite društvene fenomene i kojima se pridaju različita značenja u zavisnosti od konteksta (mesta, položaja, prilika ili spleta okolnosti), a mogu da obezbede inicijalne smernice za ispitivanje specifičnih manifestacija društvenih fenomena da bi se bolje razumeli obrasci i implikacije. On ističe da senzibilizujući koncept može da obezbedi fokus za refleksivnu praksu i razvojnu evaluaciju, te da dobar brikoler može da pretvori skoro svaku ideju, pitanje ili problem u senzibilizujući koncept refleksivne prakse (Ibid).

⁵⁷ Istraživanje koje je podupreto umetnošću (eng. *arts-informed research*) određuje se kao „forma iluminacije i refleksivnog učenja“ pri čemu se umetnost koristi kao istraživačko sredstvo, a ne kao osnova i ishod istraživanja, dok se s druge strane, istraživanje zasnovano na umetnosti (eng. *arts-based research*) određuje kao „metodologija koja podrazumeva kreiranje umetničkog dela i korišćenje tog procesa da bi se razmatralo istraživačko pitanje“ (O’Toole, 2006, str. 59 prema Charalambous, 2012, str. 133).

⁵⁸ Po ugledu na Branderburga (Brandenburg, 2008), „kritični incidenti“ su definisani kao (verbalna i neverbalna) interakcija koja se smatra kritičnom i koja podstiče kritičku refleksiju i čini prečutno eksplicitnim.

razvijanju, konkretizovanju i modifikovanju koncepcije praktikuma. Participacija svih učesnika se smatra posebno važnom zbog činjenice da postoji mnoštvo perspektiva i značenja, kao i mnoštvo novih pitanja koja se tokom samog istraživanja mogu otvarati kroz (dramsku) akciju, interakciju i kritičku refleksiju⁵⁹. Participacija studenata se vidi kao nužna osnova za rasvetljavanje i razumevanje pedagoškog potencijala drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača, kao i za zajedničko kreiranje značenja o značaju Praktikuma u njihovom obrazovanju i za budući profesionalni rad;

2) Težnja da se abduktivnim rasuđivanjem rasvetli ono što iskrsava i nađe smisao onoga što se dešava; da se identifikuju i rasvetle problemi, slabe tačke, prepreke, ključni događaji, uslovi i okolnosti koji olakšavaju i ometaju proces rada;

3) Korišćenje podataka i saznanja kao osnove i vodiča za nove akcije: dalji razvoj, konkretizovanje i modifikovanje koncepcije praktikuma; menjanje načina rada i unapređivanje prakse; generisanje i sintezu smernica (preporuka) za korišćenje drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača za refleksivnu praksu;

4) Fleksibilnost, s obzirom na dinamiku i kontekstualne nepredvidivosti koje mogu da utiču na dalji razvoj, konkretizovanje i modifikovanje inicijalnog plana, na izbore vezane za način prikupljanja podataka (izvore podataka i pitanja koja se postavljaju), kao i na metode i pristupe u analizi, prikazivanju i interpretiranju podataka.

4.1. Kritički osvrt na postojeći studijski program za obrazovanje vaspitača u Kruševcu

Koncepcija i organizacija studijskih programa za obrazovanje praktičara su čest predmet kritičkog preispitivanja. Analiziranjem prikaza različitih autora (Polovina & Pavlović, 2010; Rajović & Radulović, 2007; Schön, 1987; Vujisić-Živković, 2007), mogu se izdvojiti sledeće zamerke koje impliciraju nedovoljnu pripremljenost praktičara za neizvesnost i izazove sa kojima će se susretati u budućoj profesiji: Usmerenost studijskih programa na akademska znanja; teorijska orijentacija programa; rascep između teorije i prakse; usmerenost nastavnih predmeta na prenošenje znanja iz određenih naučnih disciplina koje nisu dovoljno međusobno povezane i koje često nude recepture postupaka i gotova rešenja za primenjivanje u praksi koja uglavnom nisu primenjiva u konkretnom profesionalnom kontekstu; nedovoljna usmerenost studijskih programa na razvijanje specifičnih kompetencija, naročito razvijanje refleksivnog, kritičkog i istraživačkog pristupa, te kapaciteta potrebnih za rešavanje problema i za građenje efikasnih i pravednih odnosa.

Što se, konkretno, obrazovanja vaspitača tiče, u publikaciji „*Uporedna analiza studijskih programa za obrazovanje vaspitača na visokim školama strukovnih studija u Vršcu, Novom Sadu, Kruševcu i Sremskoj Mitrovici*“ (Ignjatov Popović (Ur.), 2014), se identifikuju određeni nedostaci studijskih programa, te se uz pomoć studenata dolazi do sledećih zaključaka i preporuka za unapređivanje programa: neophodnost obezbeđivanja više prakse i više istraživačke nastave, kao i povećanja izbornosti kroz ponudu većeg broja izbornih predmeta.

Trogodišnji studijski program osnovnih studija za vaspitače dece predškolskog uzrasta na Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače u Kruševcu, koji je akreditovan 2012. godine⁶⁰, obuhvata 40 jednosemestralnih nastavnih predmeta (od čega su 32 obavezna, a 8 iz grupe izbornih),

⁵⁹ U prilog tome može poslužiti i sledeća tvrdnja Pamele Smithbell (Smithbell, 2010) vezana za istraživanja u obrazovanju koja su zasnovana na umetnosti: kako se nova znanja generišu, tako se i nova i kompleksnija pitanja razvijaju, a ona dalje pokreću refleksiju.

⁶⁰ Pored programa *Vaspitač dece predškolskog uzrasta*, na osnovnim strukovnim studijama u Školi postoje i programi *Vaspitač dece jaslenog uzrasta* i *Domski vaspitač*, ali oni neće biti predmet kritičke analize zato što je istraživanje bilo usmereno na program *Vaspitač dece predškolskog uzrasta*. Međutim, potrebno je naglasiti da je u okviru prvog ciklusa istraživačkog projekata, iako to nije bilo u planu, učestvovala i jedna studentkinja koja je pohađala program *Vaspitač dece jaslenog uzrasta*.

koji se organizuju kroz časove predavanja i vežbi. U prvoj godini preovlađuju opšteobrazovni predmeti, u drugoj godini stručni, a u trećoj godini stručno-aplikativni predmeti. Pored toga, studijski program podrazumeva obavljanje stručne prakse u vrtićima u toku prve i druge godine. Ovako strukturiran studijski program pokazuje određene slabosti:

1) Kriterijum podele predmeta, mesto koje pojedine grupe predmeta zauzimaju u programu i odnos teorijske i praktične nastave

Iako je procenat zastupljenosti predmeta po kategorijama (akademsko-opšteobrazovni, stručni i stručno-aplikativni) u skladu sa zahtevima standarda, postavlja se pitanje kriterijuma na osnovu kojih su pojedini nastavni predmeti svrstani u grupu stručnih predmeta, a među njima su sledeći: Kultura govora, Strani jezik 2, Etika i vaspitanje, Uvod u književnost za decu, Multikulturalnost i tolerancija.

Takođe se postavlja pitanje adekvatnosti podele određenih nastavnih predmeta na obavezne i izborne. Naime, predmeti koji mogu imati veliki značaj za razumevanje uloga i odgovornosti vaspitača, dece i detinjstva, suštine vaspitanja i obrazovanja i vrednosti koje su u osnovi vaspitno-obrazovne prakse, imaju status izbornih predmeta, a među njima su sledeći: Filozofija vaspitanja, Sociologija detinjstva, Etika i vaspitanje, Multikulturalnost i tolerancija, Psihologija dečje igre.

Jedna od kritičnih tački odnosi se na dominaciju metodičko-didaktičkih predmeta, koji zauzimaju skoro trećinu programa: pored opšte metodike (Metodike vaspitno-obrazovnog rada), postoji 12 posebnih metodika (tačnije 6 raspoređenih na kurseve 1 i 2) i 2 predmeta koja imaju status izbornih i mogu se svrstati u didaktičku grupu predmeta. Na drugom mestu je broj pedagoških predmeta (7 obaveznih i 3 izborna), treće mesto zauzima grupa predmeta koja se odnosi na jezik, književnost, kulturu govora i medijsku kulturu (6 obaveznih i 1 izborni), na četvrtom mestu su predmeti koji se oslanjaju na polje umetnosti (3 obavezna i 3 izborna), peto mesto pripada psihološkim predmetima (2 obavezna i 1 izborni), a šesto mesto dele ostali predmeti: oni koji su vezani za zdravstveno i fizičko vaspitanje (1 obavezni i 2 izborna), informatiku (1 obavezni i 1 izborni), inkluzivno vaspitanje i obrazovanje (1 obavezni), sociologiju (2 izborna) i filozofiju (2 izborna).

Dominacija posebnih metodika ne samo da govori o neintegrisanosti u ovako koncipiranom programu i praksi obrazovanja, čime se zanemaruje interdisciplinarnost, već govori i o usmerenosti studijskog programa ka razvijanju metodičkih veština čime se profesija vaspitača svodi na pojedina područja rada, kao što su: programiranje, planiranje, organizacija, praćenje i vrednovanje.

Kritično pitanje predstavlja i odnos teorijske i praktične nastave, budući da je predviđeno 74 časa za predavanja, a 52 časa za vežbe. Jedna od slabosti je i to što ne postoji poseban status vežbaonica u Školi što se navodi i u *Izveštaju o samovrednovanju i ocenjivanju kvaliteta Visoke škole strukovnih studija za vaspitače u Kruševcu* (Komisija za samovrednovanje i ocenu kvaliteta Škole, 2011). Navedeno govori o koncepciji studijskog programa koja je više usmerena na teorijsko, a manje na praktično obrazovanje, što je posebno diskutabilno ako se uzme u obzir potreba za refleksivnim praktikumom o kojoj govori Šon (Schön, 1987).

2) Pitanja vezana za mesto profesionalne prakse u studijskom programu i način njene organizacije

Profesionalna praksa zauzima malo mesto u studijskom programu, naime predviđeno je svega 20 radnih dana za stručnu praksu na prvoj i drugoj godini studija, tačnije 40 sati godišnje (10 dana po 4 sata), dok za treću godinu nije predviđena praksa, već se praktične aktivnosti studenata predviđenih posebnim metodikama, realizuju u vrtiću uz mentorstvo profesora.

Kao najveća slabost izdvaja se podvojenost teorije i prakse na prvoj i drugoj godini studija, kako u organizacionom smislu (praksa se ne odvija paralelno sa nastavom, već studenti borave u vrtiću u prolećnom semestru kada su oslobođeni nastave), tako i u sadržinskom smislu (što ta dva područja nisu integrisana).

Slabosti čine i nerealno postavljen program prakse u odnosu na vreme predviđeno za praksu i postavljeni zadaci za praksu koji nemaju logičku strukturu i koji su neujednačenog nivoa. Naime, za

svega 80 radnih sati (po 40 sati na prvoj i drugoj godini studija) strukturiranim *Dnevnikom stručne prakse* (Sučević, Pavličević, Milosavljević, Stemenković & Petrović, 2013) predviđeno je da se studenti angažuju u različitim segmentima rada predškolske ustanove kroz ispunjavanje opštih i posebnih zadataka vezanih za različita pitanja i teme koje se pokreću u nastavi, uglavnom iz grupe pedagoških i psiholoških predmeta. Uslovno se mogu izdvojiti sledeće grupe zadataka u okviru *Dnevnika stručne prakse*: Organizacija rada predškolske ustanove i prostorna organizacija; Plan i program predškolske ustanove; Dokumentacija; Područja rada vaspitača i njegove uloge; Adaptacija dece na vrtić; Motivacija, interesovanje, učenje, igra i stvaralaštvo dece; Aspekti razvoja i razvojne karakteristike dece; Svest (o sebi i drugima) i samopoštovanje kod dece; Prava i položaj dece; Inkluzivno vaspitanje; Odnosi u grupi i vrednosti koje se neguju. Pored toga, očekuje se i da studenti organizuju edukativne i kreativne radionice sa decom, ali i da svakodnevno zapisuju svoja razmišljanja, utiske i zapažanja o različitim situacijama u grupi.

3) Pitanja vezana za ulogu i učešće studenata u kreiranju, razvoju i evaluaciji studijskog programa

Uloga studenata u vrednovanju studijskog programa i kvaliteta nastavnog procesa svedena je na popunjavanje anketa pred kraj svakog semestra. Zamerke se mogu naći u tome što su anketni upitnici koncipirani tako da sadrže pitanja (tvrdnje) sa ponuđenim odgovorima, čime se unapred ograničava opseg i sadržaj povratnih informacija. Druga zamerka je i to što se podaci obrađuju isključivo kvantitativnom analizom.

U *Izveštaju o samovrednovanju i ocenjivanju kvaliteta Visoke škole strukovnih studija za vaspitače u Kruševcu* (Komisija za samovrednovanje i ocenu kvaliteta Škole, 2011) ukazuje se na pasivnost studenata (naročito u pogledu izražavanja stavova i mišljenja o svom statusu, pravima i obavezama, i o procesu realizacije studijskog programa), kao i na potrebu preduzimanja korektivnih mera i aktivnosti za unapređenje kvaliteta učešća i aktiviranje studenata. U pomenutom izveštaju se takođe ističe potreba za inovacijom i osavremenjivanjem studijskog programa, pronalaženjem modela za podizanje nivoa usklađenosti nastavnog procesa sa mogućnostima i interesovanjima studenata daljim podizanjem stepena interaktivnosti nastave i uvođenjem novih nastavnih metoda i oblika nastave. Međutim, pre bilo kakvih daljih koraka, bilo bi dobro postaviti sledeća pitanja: Koji razlozi stoje iza pasivnosti studenata? Da li je i na koji način studentima omogućeno da razmatraju pitanja koja oni smatraju bitnim? Da li im je pružena mogućnost da i sami doprinose koncipiranju i unapređivanju studijskog programa, da li se zaista „čuju“ njihovi glasovi o vrednostima, slabostima, nedostacima i ograničenjima studijskog programa, te o programu, organizaciji i načinu rada u okviru svakog nastavnog predmeta? U kom stepenu se uvažavaju njihove primedbe, sugestije i predlozi?

4.2. Potreba za pokretanjem promena, pretpostavke i težnje

Slabosti postojećeg programa inicijalnog obrazovanja vaspitača, ukazivale su na potrebu za intervencijom i to takvom koja bi se zasnivala na postmodernim teorijskim polazištima vezanim za obrazovanje. Ta potreba je otelotvorena iniciranjem istraživačkog projekta sa studentima Visoke škole strukovnih studija za vaspitače u Kruševcu, kako bi se kroz zajedničko angažovanje, udruženim snagama radilo na prevazilaženju slabosti i unapređivanju programa i prakse obrazovanja u pravcu izgrađivanja integrisanog programa, prevazilaženja dihotomije između teorije i prakse i teorijskog i praktičnog obrazovanja, i to kroz razvijanje modela intervencije (programa obrazovanja zasnovanog na konceptu refleksivne prakse i modela nastave zasnovanog na drami kao metodskom pristupu), odnosno razvijanje, konkretizovanje i modifikovanje početne koncepcije novog kursa *Refleksivni dramski praktikum*. Refleksivni dramski praktikum je usmeren na pokretanje kritičkog preispitivanja vaspitne prakse i kritičkog refleksivnog promišljanja o meta-temama (prirodi odnosa u vaspitno-

obrazovnom procesu i pretpostavkama koje su u osnovi akcija) i to kroz usmereno posmatranje različitih situacija u vrtiću i kroz dramsku akciju i kritičku refleksiju u Školi.

Pretpostavke o potencijalu i značaju istraživačkog projekta, te težnje sa kojima smo krenuli u istraživanje odnose se na dobrobit za Školu, potencijalnu dobrobit za obrazovnu politiku i sistem obrazovanja, te ličnu dobrobit, a mogu se posmatrati iz sledećih perspektiva:

1) Prilika i način da se doprinese prevazilaženju slabosti i unapređivanju postojećeg studijskog programa i transformaciji prakse inicijalnog obrazovanja vaspitača kroz nastavni proces zasnovan na drami kao refleksivnom metodskom pristupu, i to u sledećim aspektima: izgrađivanje integrisanog programa obrazovanja, prevazilaženje dihotomije između teorije i prakse, teorijskog i praktičnog obrazovanja; promena načina planiranja i organizacije rada, načina učenja i načina učešća studenata u nastavi. Kooperacija i kolaboracija sa studentima i deljenje odgovornosti prilikom zajedničkog angažovanja u istraživačkom projektu, videlo se kao prilika da se studentima omogući da, polazeći od konkretnih iskustava i praktičnih problema, rasuđuju o pravcu svog učenja i sadržajima koji će se izučavati, da uče kroz smenjivanje (dramske) akcije i kritičke refleksije, i da aktivno učestvuju u kreiranju i restrukturiranju programa kursa *Refleksivni dramski praktikum* i rekonceptualizovanju prakse (daljem razvijanju, konkretizovanju i modifikovanju početne koncepcije kursa kroz kritičko preispitivanje i evaluaciju programa, procesa i načina rada). Poseban potencijal istraživačkog projekta se video u prilici da se (pre)ispituju mogućnosti za kreiranje uslova koji bi provocirali kritičko promišljanje iz različitih perspektiva o pitanjima značajnim za razumevanje profesije, uloga i odgovornosti vaspitača (u građenju odnosa): način na koji određene akcije (implicitne i eksplicitne sklonosti i tendencije u ponašanju) podupiru i ograničavaju izgrađivanje odnosa, te pretpostavke (uverenja, shvatanja, stavovi) koje su u osnovi akcija.

2) Prilika za rasvetljavanje, sagledavanje i razumevanje pedagoškog potencijala drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača, koji je nedovoljno istraživan u pedagoškoj naučnoj i stručnoj literaturi kod nas. Postmoderni pristup profesiji vaspitača kao refleksivnih praktičara uzet je kao polazna osnova i kriterijum za preispitivanje tvrdnji drugih autora o potencijalima i vrednostima drame u obrazovanju, pa su tako izdvojeni sledeći potencijali drame koji su posebno relevantni za profesiju vaspitača: razvijanje refleksivnosti, metakognitivnih sposobnosti, kritičkog i istraživačkog duha; osveščivanje i razvijanje osetljivosti za različita pitanja i probleme (razvijanje svesti o sebi i svesti o drugima; razvijanje svesti o različitim društvenim, političkim, kulturnim i etičkim pitanjima i problemima, kao i razvijanje osetljivosti za ta pitanja i probleme; razvijanje svesti o prirodi i različitim dimenzijama odnosa, o implikacijama (sopstvenog) ponašanja na odnose i o drugim faktorima koji mogu uticati na odnose); razvijanje veština samokontrole; osnaživanje, emancipacija i proaktivnost (razvijanje svesti o sopstvenoj moći, vrednostima i potencijalima, razvijanje samopoštovanja, samopouzdanja i kapaciteta potrebnih za suočavanje sa nesigurnošću i neizvesnošću); razvijanje kapaciteta potrebnih za građenje pravednih odnosa, rešavanje konflikata i aktivan život u demokratskom društvu (tolerancija (za višeperspektivnost i različitost), solidarnost, empatičnost, asertivnost, veštine slušanja i dijaloga, senzitivnost i responzivnost, odgovornost i potreba za angažovanjem); razvijanje kapaciteta potrebnih da se ideje sprovedu u akcije i kapaciteta za rešavanje problema (divergentno mišljenje, kreativnost, inovativnost, domišljatost, snalažljivost, fleksibilnost, hrabrost za preuzimanje rizika i istrajnost). Participacija studenata u kritičkom preispitivanju i vrednovanju koncepcije *Refleksivnog dramskog praktikuma* u celini, kao i pojedinačnih dramskih pristupa i tehnika, videla se kao prilika za zajedničko kreiranje značenja o pedagoškom potencijalu, značaju, vrednostima i ograničenjima (slabostima i nedostacima) drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača za refleksivnu praksu, ali i za izgrađivanje stava o tome kako bi praktikum zasnovan na drami trebalo da izgleda da bi se optimalno iskoristili potencijali drame za promovisanje kritičke pedagogije, pedagogije odnosa i refleksivne prakse.

3) **Prilika da se doprinese potencijalnom reformisanju i unapređivanju sistema i programa inicijalnog obrazovanja vaspitača operacionalizacijom postmodernih teorijskih pristupa inicijalnom obrazovanju vaspitača, te utilizacijom i diseminacijom koncepcije Refleksivnog dramskog praktikuma u studijskim programima i praksi obrazovanja vaspitača.** Potencijal istraživačkog projekta se vidi u mogućnosti prikupljanja empirijski utemeljenih podataka koji bi pružili osnovu za generisanje teorijskog koncepta i smernica (uputstava i preporuka) za primenu drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača, te za utilizaciju i diseminaciju koncepcije Refleksivnog dramskog praktikuma u sistemu obrazovanja vaspitača. Težnja je da se operacionalizuju sledeći postmoderni teorijski pristupi inicijalnom obrazovanju vaspitača:

- Oni koji se odnose na **vrednosti i ciljeve** kojima treba težiti u koncipiranju i realizovanju programa obrazovanja: razvijanje društvene svesti, samosvesti, refleksivnosti, kritičkog i istraživačkog duha, proaktivnosti i otvorenosti za promene; emancipacija i (lično i profesionalno) osnaživanje studenata; razvijanje kapaciteta potrebnih za definisanje i (kolaborativno) rešavanje problema; razvijanje kapaciteta potrebnih za građenje pravednih odnosa.
- Oni koji se odnose na **konceptualni okvir obrazovanja**: holistički pristup obrazovanju; prevazilaženje dihotomije između teorije i prakse, teorijskog i praktičnog obrazovanja (učenje putem delanja i kroz istraživanje); građenje zajednice koja uči; uvažavanje iskustava i različitih vrsta znanja koja studenti poseduju; podsticanje različitih nivoa i oblika refleksije; kontekstualno primeren pristup obrazovanju i organizacija nastave bez predodređenog sadržaja; podsticanje imaginacije kroz umetnost, buđenje emocija i potrebe za angažovanjem.

4) **Prilika i način za samoinicijativno i samovođeno profesionalno usavršavanje i unapređivanje sopstvene nastavničke prakse** kroz pokretanje promena u sopstvenoj nastavničkoj praksi upuštanjem u razvojno pedagoško istraživanje koje je podupreto umetnošću, zasnovano na brikolažu, principima refleksivne prakse i participacije. Istraživanje i kritičko refleksivno preispitivanje sopstvene nastavničke prakse vidi se kao prilika da: razvijam refleksivnost i senzibilnost za pitanja koja se tiču mojih uloga i odgovornosti kao refleksivnog praktičara, unapređujem sopstveni pedagoški pristup i radim na sebi, produbim razumevanje prirode istraživanja i kritičkog refleksivnog preispitivanja sopstvene prakse, te da osnažujem studente da se kreću u tom pravcu; prikupljam empirijski utemeljene podatke koji bi pružili osnovu za generisanje teorijskog koncepta o mogućnostima korišćenja drame u obrazovanju vaspitača, odnosno vodiča (smernica i preporuka) za primenu drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača, za dalji razvoj, konkretizovanje i modifikovanje koncepcije refleksivnog praktikuma zasnovanog na drami.

4.3. Svrha, predmet, cilj i zadaci istraživanja i istraživačka pitanja

Svrha našeg istraživanja jeste u promeni prakse i unapređivanju programa inicijalnog obrazovanja vaspitača kroz koncipiranje i razvijanje programa obrazovanja zasnovanog na konceptu refleksivne prakse.

Predmet istraživanja su potencijali drame kao metodskog pristupa u obrazovanju budućih vaspitača.

Cilj istraživanja je razvijanje i evaluacija modela nastave zasnovanog na drami kao metodskom pristupu, odnosno koncepcije novog kursa "Refleksivni dramski praktikum" koji je usmeren na kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama, kao suštinskim pitanjima koja su u osnovi svake situacije u vaspitno-obrazovnoj praksi⁶¹.

⁶¹ Videti: Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Pavlović Breneselović, 2015; Vudhed, 2012.

Pod meta-temama se podrazumevaju:

1) Priroda odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu: različite dimenzije odnosa odraslih i dece, moć i načini manifestacije i demonstracije moći u interakciji i (verbalnoj i neverbalnoj) komunikaciji, prava, položaj, odgovornosti i uloge odraslih i dece;

2) Pretpostavke koje su u osnovi akcija: percepcije o deci i njihovoj moći; predstave o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača; stavovi o vaspitanju i obrazovanju i o vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse.

Cilj istraživanja je konkretizovan kroz sledeće **zadatke**:

1) Koncipiranje kursa „Refleksivni dramski praktikum“ usmerenog na kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama i operacionalizacija koncepcije kroz teme, zadatke za studentsku praksu i odabir dramskih pristupa i tehnika;

2) Praćenje realizacije (početne i modifikovane) koncepcije kursa, ispitivanje perspektiva studenata, te zajedničku kritičku refleksiju, evaluaciju i analizu da bi se rasvetljavali potencijali i efektivnost, kvalitet i značaj kursa kroz sledeće dimenzije:

- Efektivnost: Kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama;
- Nivo ličnog i grupnog angažovanja i način participacije studenata;
- Atmosfera i međusobni odnosi (promovisanje kooperativnosti i dijaloga);
- Vrednosti i značaj, slabosti, nedostaci i ograničenja koncepcije praktikuma, procesa i načina rada u celini, kao i pojedinačnih elemenata koncepcije (tema, zadataka za praksu, dramskih pristupa i tehnika i njihovih kombinacija i modifikacija u odnosu na teme i situacije iz prakse);

3) Rekonceptualizovanje modela kursa Refleksivni dramski praktikum na osnovu podataka dobijenih zajedničkim kritičkim preispitivanjem, evaluacijom i analizom;

4) Generisanje i sinteza smernica (uputstava i preporuka) za korišćenje drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača.

Vođena konceptom refleksivne prakse, zadatke istraživanja formulisala sam u vidu sledećih **istraživačkih pitanja** koje sam neprestano sebi postavljala i koja su mi služila kao orijentiri za samorefleksiju, samoevaluaciju i unapređivanje sopstvene prakse:

– Na koji način je moguće i najadekvatnije provocirati i stimulisati kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama: prirodi odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu i pretpostavkama koje su u osnovi akcija? Koje su dramske tehnike i pristupi (njihove kombinacije i/ili modifikacije) podobne za određene teme i situacije iz prakse, a zatim i za podsticanje kritičkog refleksivnog promišljanja o meta-temama? Na koji način kreirati uslove, postavljati izazove (osmišljavati zaplete u scenariju), kombinovati različite dramske pristupe i tehnike, te modifikovati zadatke za praksu da bi se podsticalo istraživanje (sa fokusom na meta-teme i potrebe studenata)? Kako da studente učinim osetljivijim za odnose i implikacije sopstvenog i tuđeg ponašanja, bez nametanja mojih ličnih vrednosti, stavova i ideja?

– U kom domenu se model nastave zasnovan na drami pokazuje kao pogodan, gde leže ograničenja, slabosti, nedostaci, teškoće, prepreke, problemi? Šta funkcioniše i ne funkcioniše i koji razlozi stoje iza toga? Koji uslovi i okolnosti olakšavaju, a koji ometaju proces rada? Šta je uslovljeno kontekstom i šta je moguće promeniti? Na koji način koncepcija praktikuma može da se modifikuje da bi se optimizirali efektivnost i kvalitet, te prevazišla ograničenja, slabosti i nedostaci?

– Kakvi treba da budu radno okruženje i atmosfera da bismo ih smatrali produktivnim i povoljnim? Na koji način je moguće podsticati angažovanje i ohrabrivati participaciju studenata koji nisu toliko aktivni? Na koji način ohrabrivati otvoren i iskren dijalog? Na koji način rešiti „iskrsavajuće“ probleme i izazove koji se tiču organizacije, atmosfere, međusobnih odnosa?

4.4. Kontekst i tok istraživanja

Tok istraživačkog projekta može se grafički prikazati na sledeći način:



Grafikon 4: Tok istraživačkog projekta

Razvojnu i istraživačku dimenziju projekta možemo samo uslovno podeliti.

Razvojna dimenzija je obuhvatala koncipiranje modela intervencije (Refleksivnog dramskog praktikuma), njegovo konkretizovanje, modifikovanje i rekonceptualizovanje. Razvojna dimenzija projekta podrazumevala je i ispitivanje mogućnosti kombinacije i modifikacije različitih dramskih pristupa i tehnika, te mogućnosti za dalji razvoj „scenarija“ (uvođenje novih izazova i zapleta), da bi se što više produbila iskustva, rasvetlili implicitni stavovi, podsticalo istraživanje i provociralo kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama.

Istraživačka dimenzija obuhvatala je praćenje procesa rada, te kritičko refleksivno preispitivanje, evaluaciju i analizu koncepcije Praktikuma u celini, pojedinačnih elemenata koncepcije (i njihovih međusobnih odnosa), procesa i načina rada, a u odnosu na procese koji se pokreću (kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama), nivo angažovanja i način participacije studenata, atmosferu i međusobne odnose tokom rada. Budući da je zasnovano na konceptu refleksivne prakse i participacije, studenti su bili pozvani da kao ko-istraživači učestvuju u kritičkom preispitivanju i vrednovanju koncepcije Praktikuma u celini i pojedinačnih elemenata koncepcije, procesa i načina rada, uslova, atmosfere i međusobnih odnosa, ličnog i grupnog angažovanja. Perspektive studenata su pružale osnovu za dalji razvoj i uvođenje promena (modifikovanje i konkretizovanje početne koncepcije, revidiranje tema i zadataka za praksu, i reorganizaciju načina rada).

Istraživanje se odvijalo u dva ciklusa i trajalo je oko godinu dana (tačnije dva semestra, ali sa pauzom između njih). U prvom ciklusu imali smo ukupno 10 susreta. Od tih deset susreta, prvi susret je bio posvećen upoznavanju učesnika sa načinom rada i igrama za opuštanje, zblizavanje i bolje upoznavanje; deveti susret je bio isključivo posvećen razgovoru o efektivnosti, značaju, vrednostima, slabostima, nedostacima i ograničenjima Praktikuma, kao i o problemima u organizaciji i načinu rada; dok smo deseti susret imali nakon skoro 4 meseca (zbog raspusta i ispitnih rokova) i to bez 4 dotadašnja učesnika, ali sa 2 nova učesnika. Nakon 4 meseca krenuli smo sa drugim ciklusom istraživanja u kom smo imali ukupno 14 susreta i još 2 nova učesnika.

Na samom početku prvog ciklusa istraživanja, studentima je dat sledeći materijal: opis početne koncepcije Praktikum⁶² (cilj praktikuma, meta-teme i zadaci za profesionalnu praksu) i vodič za (samo)refleksivni dnevnik⁶³. U prvom ciklusu istraživanja predvideli smo da Refleksivni dramski praktikum bude na drugoj godini studija, kao fakultativan kurs sa ukupnim fondom od 15 časova, te da svaki susret bude organizovan nakon boravka u vrtićima⁶⁴. Već na sredini prvog ciklusa smo došli do zaključka da je jedan čas od 45 minuta zapravo vrlo malo vremena, pa smo naše susrete produžili na 2 časa (90 minuta), ali smo ponekad, usled sticaja različitih okolnosti, morali da se vidamo jednom u dve nedelje.

Pred početak drugog ciklusa istraživanja, studentima je dat sledeći materijal: Opis modifikovane koncepcije Praktikum⁶⁵ (cilj praktikuma; meta-teme i pojedinačne teme; okvirna koncepcija procesa i načina rada; zadaci za profesionalnu praksu i orijentiri za promišljanje kao osnova za imaginativnu praksu).

U drugom ciklusu istraživanja predvideli smo da Refleksivni dramski praktikum bude na trećoj godini studija, kao fakultativan kurs sa ukupnim fondom od 45 časova, od čega je 2 časa nedeljno predviđeno za „nastavu“ u Školi, dok je jedan „čas“ predviđen za boravak u vrtićima⁶⁶.

4.5. Učesnici istraživanja

Učesnici istraživačkog projekta (ko-istraživači i ko-kreatori) bili su studenti Visoke škole strukovnih studija za vaspitače u Kruševcu, koji su se dobrovoljno prijavili za aktivno učešće u unapređivanju programa i promeni prakse inicijalnog obrazovanja vaspitača kroz kritičko preispitivanje, vrednovanje, dalje razvijanje, konkretizovanje i modifikovanje početne koncepcije novog fakultativnog kursa *Refleksivni dramski praktikum*.

Ukupan broj učesnika je bio 20, s tim što je u prvom ciklusu istraživanja učestvovalo 16 studenata koji su u tom periodu bili na drugoj godini studija, dok je naredne godine, u drugom ciklusu istraživanja četvoro njih (zbog sticaja različitih okolnosti) napustilo istraživački projekat, ali se isto tako dobrovoljno prijavilo četvoro novih, što znači da je u drugom ciklusu učestvovalo takođe 16 studenata, koji su tada već bili na trećoj godini studija.

I u prvom i u drugom ciklusu istraživanja samo je jedan učesnik bio muškog pola. Godine starosti učesnika u trenutku kada je projekat počeo kretale se u rasponu od 20 do 32 godine.

Važno je napomenuti da je u trenutku učešća u istraživačkom projektu nekoliko njih već imalo bogato iskustvo u radu sa decom: dve učesnice su kao majke imale iskustvo sa sopstvenom decom, a od njih dve jedna je imala i petogodišnje radno iskustvo u vrtiću (sa jaslenom grupom dece), dve učesnice su radile sa decom u dečjim igraonicama, a jedna je radila sa decom u „Biblioteci igračaka“ (u okviru projekta romske organizacije). Takođe je bitno pomenuti da je četvoro njih imalo i „posredna“ iskustva koja su im prenosile majke kao vaspitačice sa višegodišnjim radnim stažom. Navedena iskustva su bila veoma značajna prilikom razmatranja i rešavanja različitih problem-situacija.

⁶² Početna koncepcija Refleksivnog dramskog praktikuma data je u prilogu 1.

⁶³ Vodič za (samo)refleksivni dnevnik dat je u prilogu 2.

⁶⁴ Studenti su boravili u vrtiću po 4 sata, jednom nedeljno (studijskim programom je inače bilo predviđeno da tokom drugog semestra druge godine imaju 10 radnih dana stručne prakse u kontinuitetu, kada su oslobođeni nastave, ali smo za potrebe istraživanja u samom startu napravili reorganizaciju, tako da se za učesnike istraživanja praksa odvija paralelno sa nastavom, a budući da su imali mogućnost izbora vrtića, bili su raspoređeni u 8 različitih vrtića).

⁶⁵ Modifikovana koncepcija Refleksivnog dramskog praktikuma data je u prilogu 4.

⁶⁶ Budući da za treću godinu nije predviđena stručna praksa, već se aktivnosti studenata predviđenih posebnim metodikama realizuju u vrtiću uz mentorstvo profesora (i to u svega 3 vrtića), organizacioni uslovi i brojne obaveze predviđene studijskim programom, diktirali su da, za potrebe istraživačkog projekta, učesnici mogu odvojiti svega po sat vremena nedeljno za „dodatni“ boravak u vrtiću.

4.6. Postupak istraživanja: način praćenja, prikupljanja i analiziranja podataka

U prvom ciklusu istraživanja korišćene su sledeće metode za prikupljanje podataka:

- Učesničko posmatranje (značajan izvor podataka je bio video zapis⁶⁷, zbog mogućnosti „navraćanja“ i zapažanja onog što je tokom dramske akcije i grupne diskusije ponekad bivalo „propušteno“, što je bilo od posebne koristi za vođenje personalnih (samo)refleksivnih beleški);
- Anketiranje (izvor podataka su bile tematske refleksivne kartice⁶⁸);
- Vođenje (samo)refleksivnih dnevnika (izvor podataka su bili narativi studenata u (samo)refleksivnim dnevnicima);
- Intervjuisanje (izvor podataka je bio grupni nestruktuirani intervju za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, sa pitanjima otvorenog tipa).

Naime, u prvom ciklusu istraživanja studenti su nakon svakog susreta anonimno popunjavali tematske refleksivne kartice (sa mogućnošću da dodaju još neke svoje komentare, sugestije i primedbe) i ubacivali ih u predviđenu kutiju. Pored toga, studenti su svoja promišljanja (pokrenuta na osnovu usmerenog posmatranja različitih situacija u vrtiću i kroz dramsku akciju i kritičku refleksiju u Školi) zapisivali u refleksivnim dnevnicima. Pred kraj prvog ciklusa istraživanja (tačnije devetog od ukupno deset susreta), vodili smo grupni razgovor posvećen retrospektivnom razmatranju efektivnosti, značaja, vrednosti, slabosti, nedostataka i ograničenja praktikuma, kao i problema u organizaciji i načinu rada.

U drugom ciklusu istraživanja korišćene su sledeće metode za prikupljanje podataka:

- Učesničko posmatranje (takođe je značajan izvor podataka bio video zapis);
- Anketiranje (izvor podataka su bili anonimni upitnici sa pitanjima otvorenog tipa – upitnici za prospektivnu razvojnu evaluaciju⁶⁹ i upitnik za retrospektivnu razvojnu evaluaciju⁷⁰);

Naime, u drugom ciklusu istraživanja, od studenata se očekivalo da nakon svakog susreta odgovore na anonimne upitnike za prospektivnu razvojnu evaluaciju. Upitnici su sadržali sledeće kategorije pitanja otvorenog tipa:

- Pitanja kojima se rasvetljavala efektivnost praktikuma u odnosu na lični plan (putanje kritičke refleksije kao individualnog čina);
- Pitanja kojima se rasvetljavao odnos učesnika prema Praktikumumu, vrednovao značaj iskustava i tema koje su se pokretale, te preispitivao kvalitet (vrednosti, slabosti, nedostaci i ograničenja) koncepcije, procesa i načina rada.
- Prostor za komentare i kritički osvrt (vezan za koncepciju, organizaciju, proces i način rada, dramske tehnike/pristupe, teme, uslove rada, atmosferu, međusobne odnose...);
- Prostor za sugestije i predloge za promene (koncepcije i načina rada, dramskih tehnika i pristupa, tema, uslova rada...).

Na kraju drugog ciklusa istraživanja studenti su odgovorili na anonimni upitnik za retrospektivnu razvojnu evaluaciju. Taj upitnik je omogućio naknadno kritičko preispitivanje, evaluaciju i analizu, odnosno dodatno rasvetljavanje efektivnosti, značaja, vrednosti, slabosti, nedostataka i ograničenja koncepcije Refleksivnog dramskog praktikuma u celini i pojedinačnih elemenata koncepcije (tema, dramskih tehnika/pristupa, zadataka za praksu), dodatno razmatranje potreba za promenama, te osvrt na kontekst u kom se projekat odvijao (uslove i okolnosti koje su

⁶⁷ Važno je naglasiti da su svi susreti snimani video kamerom i da su razgovori potom transkribovani.

⁶⁸ Pitanja za tematske refleksivne kartice data su u prilogu 3.

⁶⁹ Učesnici nisu bili u obavezi da nakon svakog susreta odgovaraju na sva pitanja u upitnicima za prospektivnu razvojnu evaluaciju, imali su slobodu da odgovaraju na pitanja po sopstvenom izboru, odnosno da preskoče bilo koje pitanje kad god ne znaju šta bi napisali ili nemaju šta da napišu, što je zavisilo od njihovih utisaka i promišljanja koja su kod njih pokrenuta. Upravo zbog toga se retko dešavalo da svi upitnici budu popunjeni u celosti. Upitnik za prospektivnu razvojnu evaluaciju nalazi se u prilogu 5, a modifikovani upitnik prospektivnu razvojnu evaluaciju nalazi se u prilogu 6.

⁷⁰ Upitnik za retrospektivnu razvojnu evaluaciju nalazi se u prilogu 7.

olakšavale i ometale proces rada) i na međusobne odnose. Upitnik za retrospektivnu razvojnu evaluaciju sadržao je sledeće kategorije pitanja otvorenog tipa:

- Pitanja kojima se procenjivala efektivnost praktikuma u celini i pojedinačnih elemenata koncepcije praktikuma u odnosu na lični plan (putanje kritičke refleksije kao individualnog čina)
- Pitanja kojima se procenjivao značaj i kvalitet Praktikumuma (vrednosti, slabosti, nedostaci i ograničenja) koncepcije, procesa i načina rada u celini i pojedinačnih elemenata koncepcije (tema, dramskih tehnika/pristupa, zadataka za praksu)
- Pitanja kojima su se procenjivali uslovi, atmosfera i međusobni odnosi, sa osvrtom na okolnosti;
- Pitanja koja su se odnosila na buduće korake (potrebne promene).

Podaci koji su dobijani od učesnika, i u prvom i u drugom ciklusu istraživanja, podupirani su mojim refleksivnim beleškama o tome šta se dešava, pokreće, uočava, otkriva i rasvetljava tokom naših susreta. Konstantno sam upoređivala sopstvene perspektive i perspektive studenata, naročito o značaju i vrednostima, slabostima, nedostacima i ograničenjima Praktikumuma, o načinu i uslovima rada, atmosferi i međusobnim odnosima. Vođena principima refleksivne prakse i participacije, a po ugledu na Rafael (Raphael, 2013), težnja je bila da se tokom istraživanja zajedno sa učesnicima (ko-istraživačima) konstruiše i ko-konstruiše naše razumevanje onoga što se događa u procesu istraživanja i da se raspravlja o značenjima. To je bio ponavljajući, spiralni proces sa svrhom razumevanja (Charmaz, 2005 & Woods, 1986 prema Raphael, 2013). U tome mi je, pored pisanog doprinosa studenata, od posebne koristi bio video zapis svakog susreta koji bih odgledala do narednog susreta koji bi počinjao upravo razgovorom o različitim utiscima, zapažanjima, promišljanjima, idejama, predlozima (što je zapravo predstavljalo refleksiju o refleksiji).

Dokumentovanje pomoću video kamere je služilo za podupiranje učesničkog posmatranja, te za prospektivnu i retrospektivnu razvojnu (samo)evaluaciju i (samo)refleksiju na sledeći način:

- Za praćenje putanja kritičke refleksije kao grupnog čina, a na osnovu procesa koji se pokreću: tema koje se otvaraju; pitanja koja se postavljaju; perspektiva, shvatanja i razumevanja koja se dovode u pitanje; iskustva, percepcija, predstava, stavova, odluka, izbora i akcija koje se preispituju; dilema i briga koje se javljaju, problematičnih stavki, trenutaka i pristupa koji se identifikuju („senzibilizujućih koncepata“ i „kritičnih incidenata“); ideja, izazova i mogućnosti koje iskrsavaju i razmatraju se;

- Za identifikovanje „problematičnih trenutaka“, odnosno trenutaka u kojima sam, kao facilitator ili akter dramske situacije, mogla podsticati istraživanje i provocirati kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama, da bih eventualno pri narednom susretu proširila okvir zadatka i uvodila zaplete i izazove sa težnjom da podstičem naknadno istraživanje i kritičku refleksiju;

- Za praćenje nivoa angažovanja i načina participacije svih studenata, ali i za rasvetljavanje „iskrsavajućih“ problema koji se tiču atmosfere i međusobnih odnosa, da bih u povoljnom trenutku inicirala razgovor o onome što zapažam, a sa težnjom da radimo na prevazilaženju uočenih problema.

- Za „spoljašnju evaluaciju“. Naime, problem neredovnog prisustva koji nas je pratio od samog početka i za sobom povlačio „gubljenje vremena“ na objašnjavanje događaja i prepričavanje razgovora, rešili smo dogovorom da oni koji nisu bili u mogućnosti da prisustvuju, pogledaju kod kuće snimak susreta koji su propustili i zapisuju svoja zapažanja i promišljanja u upitnicima za prospektivnu razvojnu evaluaciju. Na taj način su, može se reći, ti studenti dobili simboličnu ulogu „spoljašnjih evaluatora“ i „kritičkih prijatelja“.

- Za adekvatno tumačenje podataka i evaluiranje procesa analize podataka. Naime, po ugledu na Čao (Chou, 2007), u nastojanju da izbegnem pogrešno tumačenje podataka tokom procesa rezimiranja i kodiranja, po nekoliko puta sam se navraćala na video snimke susreta, a po ugledu na Jasaša (Yasar, 2006), ponovno gledanje video snimaka i čitanje transkribovanih podataka predstavljalo je pokušaj da evaluiram proces analize podataka.

Način analiziranja podataka

Opredelili smo se za kvalitativnu analizu podataka, oslanjajući se na koncepciju kvalitativne analize sadržaja kao refleksivne i iskrsavajuće metode, istraživačke orijentacije ili postupka. Analiza sadržaja (narativa studenata na tematskim refleksivnim karticama, u (samo)refleksivnim dnevnicima i u upitnicima za prospektivnu i retrospektivnu razvojnu evaluaciju; transkribovanih razgovora koji su se vodili tokom dramske akcije, grupne diskusije i grupnog intervjua; te personalnih refleksivnih beleški) je obuhvatala sve istraživačke faze - prikupljanje i analizu podataka.

Naime, prihvatila sam koncept konstruktivističke utemeljene teorije kao „iskrsavajuće metode“ (Charmaz, 2008), po kom se prikupljanje i analiza podataka dešavaju istovremeno (Charmaz, 2008; Raphael, 2013) i utiču jedno na drugo, što je u skladu sa refleksivnim pristupom praksi (Raphael, 2013). Po ugledu na Rafael (Ibid) i njen stav da je analiza prirodni deo procesa refleksije, od samog početka istraživačkog projekta započeto je i analiziranje. Poput Rafael (Ibid), uvidi do kojih sam dolazila na osnovu blagovremenih analiza nisu samo podupirali moju praksu, već su mi omogućili i da usputno preciziram, konkretizujem sopstvena pitanja i da modifikujem način prikupljanja podataka. Potporu sam našla u objašnjenju koje je dala Čarmaz (Charmaz, 2008): strategije konstruktivističke utemeljene teorije su fleksibilne, mogu da se prilagode za potrebe sopstvenih „iskrsavajućih“ istraživanja i potpomažu „iskrsavajuće analiziranje“. Vodila sam se i tvrdnjom Robsona (Robson, 2002, str. 456 prema Chou, 2007, str. 186) da „ne postoji jedna jasna i prihvaćena grupa konvencija za analizu koja bi bila odgovarajuća za ono što se razmatra u kvalitativnim podacima“, te preporukom Denzina (Denzin, 1978, str. 304 prema Chou, 2007, str. 186) da „[i]straživači moraju da budu spremni da promene pravce akcije, promene metode, rekonceptualizuju probleme, pa čak i da krenu iz početka ako je neophodno“.

Vođena smernicama koje daje Adu (Adu, 2019), trudila sam se da obelodanjam sopstvene perspektive, predubedenja, očekivanja, sopstvena iskustvena, konceptualna i teorijska polazišta i stanovišta, kako moje lične perspektive i predubedenja ne bi uticala na proces kvalitativne analize. Tokom analize podataka, konstantno sam imala na umu reči Rafael (Raphael, 2013, str. 138) koja je prepoznala rizik da istraživanje „sklizne u zastupanje“, te „potrebu da se bude dvostruko rigorozan i da se traga za negativnim, pobijajućim (eng. *negative*) podacima, diskrepancama (različitostima, odstupanjima, protivrečnostima) (eng. *discrepancies*) i nečujnim glasovima u istraživanju“ - glasovima »onih koji su odlučili da ostanu nečujni, kao i onih koji su utihnuli« (Charmaz 2005, str. 527, prema Raphael, 2013, str. 138). Tako sam se trudila da nalazim načine za proveravanje svojih pretpostavki i da održavam otvoren um za sve ono što nalazim u podacima, tragajući ne samo za „potkrepljujućim dokazom“, već i za „nepotkrepljujućim dokazom“ (Ely, 1991 prema Raphael, 2013, str. 138). Anonimne tematske refleksivne kartice i upitnici su mi služili kao sredstvo u rasvetljavanju negativnih, pobijajućih podataka i prikupljanju „nečujnih glasova“⁷¹. Prilikom analize sadržaja narativa iz grupnog intervjua i upitnika, posebnu pažnju sam, po ugledu na Čao (Chou, 2007), obraćala na ponavljanje iskaza, ali i na kontradiktorna, neobična gledišta i mišljenja učesnika, te na vezu između izjava učesnika, događaja i konteksta.

Po ugledu na objašnjenja koja daju Maksvel i Miler (Maxwell & Miller, 2008), te Maksvel i Šmil (Maxwell, & Chmiel, 2014), primenila sam dve strategije kvalitativne analize podataka koje su komplementarne i međusobno se podupiru: strategiju kategorizacije i strategiju povezivanja (odnosno

⁷¹ Na umu sam imala razmišljanja Rafael (Raphael, 2013) koja se pitala da li će upitnici koji su formalnog izgleda i koje je ona sama, kao »istraživač«, osmislila i primenila, imati efekat distanciranja koji bi bio u suprotnosti sa participativnom metodologijom istraživanja, ali je ipak došla do zaključka da je efekat distanciranja pozitivan i da su upitnici koristan način za prikupljanje niza podataka, pretpostavljajući da studenti mogu biti skloniji iskrenim odgovorima kada odgovaraju anonimno, te da može da prikupi sve glasove studenata, uključujući i one koji su ostali nečujni u drugim prilikama. Vodeći se principom participacije, studentima sam pružila mogućnost da utiču na konkretizaciju i modifikaciju sadržaja upitnika, odnosno da komentarišu nejasna pitanja i predlažu izmene.

kontekstualizacije)⁷². Strategija kategorizacije je podrazumevala kodiranje – označavanje segmenata podataka i grupisanje sličnih i različitih podataka po odvojenim kategorijama i temama (definisanim na osnovu sličnosti podataka), zatim ispitivanje i upoređivanje podataka kako unutar tako i između kategorija ili tema. Strategija povezivanja (kontekstualizacije) je podrazumevala identifikovanje i analizu postojećih veza pre svega između (segmenata) postojećih podataka u postojećem kontekstu (specifičnih kontekstualnih odnosa), ali i identifikovanje i analizu odnosa povezanosti među apstraktnim konceptima i kategorijama/temama, te kreiranje narativa. Drugim rečima, strategija povezivanja je podrazumevala „identifikovanje ključnih odnosa koji povezuju podatke u narativ ili sekvencu“ (Maxwell, & Chmiel, 2014, str. 27). Vođena rečima Maksvel i Miler (Maxwell & Miller, 2008), te Maksvel i Šmil (Maxwell, & Chmiel, 2014), trudila sam se da zadržim vezu između kodiranih podataka i njihovog originalnog konteksta, odnosno da ne dođe do dekontestualizacije prilikom korišćenja strategije kategorizacije.

Vodila sam se preporukama Maksvel i Miler (Maxwell & Miller, 2008), te Maksvel i Šmil (Maxwell, & Chmiel, 2014) da se kategorizacija i povezivanje (kontekstualizacija) ne posmatraju kao alternativne ili sekvencijalne strategije, već da u svakom trenutku analize može da se sprovede bilo postupak kategorizacije (u potrazi za sličnostima i razlikama), bilo postupak povezivanja, odnosno kontekstualizacije (u potrazi za postojećim odnosima, uzročnim vezama ili relacionim obrascima), budući da naizmenični potezi kategorizacije i povezivanja (kontekstualizacije) mogu biti produktivni u tome što svaka strategija analize može nadomestiti ograničenja druge. Po ugledu na Miler (Miller, 1991 prema Maxwell & Miller, 2008) i njen pokušaj da bolje razume podatke i da im smisao, analiza podataka je i za mene predstavljala učestao proces prelaska sa strategije kategorizacije u strategiju kontekstualizacije (povezivanja) i obrnuto.

Imajući u vidu koncept konstruktivističke utemeljene teorije i smernice o kojima govori Čarmaz (Charmaz, 2008), prihvatila sam sledeće: kodiranje se odvijalo u dve faze – inicijalno (otvoreno) kodiranje i fokusirano (selektivno) kodiranje; prilikom inicijalnog kodiranja označila sam „in vivo“ kodove, što znači da sam koristila fraze koje sam izvlačila iz izjava učesnika; nakon utvrđivanja najčešćih i najznačajnijih kodova, usledilo je fokusirano kodiranje kojim sam sortirala i sintetizovala veliku količinu podataka; fokusirane kodove sam temeljno razmatrala i procenjivala koji od njih najbolje objašnjavaju empirijsku pojavu, te sam ih tretirala kao privremene kategorije u daljem analitičkom postupku.

Što se tiče transformisanja kodova u kategorije i teme, vodila sam se smernicama koje daje Adu (Adu, 2019. str. 121): Kategorije su nastajale na osnovu procenjivanja karakteristika svakog koda, razmatranja sličnosti među njima i njihovog grupisanja na osnovu zajedničkih karakteristika, odnosno njihovog sortiranja na osnovu onoga što im je zajedničko, a zatim su teme „iskrsavale“ na osnovu daljeg ispitivanja kategorija, što mi je omogućilo da ih redukujem u koncepte koji su predstavljali skupove kodova i empirijske pokazatelje koji se odnose na istraživačka pitanja. Kao što i ukazuje Adu (Ibid), nivo apstrakcije generisanih konceptata se povećavao kako se prelazilo sa kodova na kategorije, a zatim i na teme. U nekim slučajevima je razlika između koda, kategorije i teme postajala „zamađljena“, na šta i ukazuje Adu (Ibid), pa sam tako kodove ponekad mogla nazvati temama, nekad bih (nakon generisanja kodova) izdvojila dominantni kod (tj. najfrekventniji kod ili kod povezan sa većinom učesnika) i označavala ga kao temu, nekad bih kategorije nazvala temama (onda kada sam osećala da nema potrebe za daljom analizom), a nekad bih izdvojila i podkategorije i podteme (sa težnjom da predstavim jedinstvene karakteristike kategorija ili tema koje se odnose na istraživačka pitanja).

Budući da je metod organizovanja kodova bio iskrsavajući, u nalaženju strukture kodiranja prilikom analize podataka vodila sam se tvrdnjom da u kodiranju ili generisanju konceptata „ne može da postoji postavljen obrazac, već samo široke smernice koje su prihvatljive za konkretne slučajeve“ (Okely, 1994, str. 32 prema Chou, 2007, str. 180). Budući da su kroz analitički proces nastale privremene kategorije, njihova svojstva sam dalje dopunjavala i opisivala pomoću novih podataka

⁷² Strategiju povezivanja su u ranijem radu nazivali „strategijom kontekstualizacije“ (Maxwell, 1996 & Miller, 1991 prema Maxwell & Miller, 2008).

(Charmaz, 2008). Drugim rečima, kroz razmatranje svih mogućih teorijskih razumevanja podataka, kreirala sam privremene interpretacije, a zatim sam proveravala i prerađivala kategorije na osnovu novih podataka (Ibid). U tom smislu, vodila sam se abduktivnim načinom rasuđivanja koji podrazumeva nastojanje da se zamisle, a zatim i proveravaju sva moguća hipotetička objašnjenja za neočekivana, iznenađujuća otkrića, te pronicljivu interpretaciju i rasuđivanje o iskustvu prilikom proveravanja i prerađivanja kategorija, kada se razmatraju i sva moguća teorijska objašnjenja podataka i razvijaju konceptualizacije (Ibid).

Što se tiče efektivnosti praktikuma u odnosu na kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama, prilikom čitanja i kodiranja podataka sam shvatila da često nije moguće rasvetliti koji je to konkretan dramski pristup/tehnika (naročito onda kada smo ih spontano kombinovali i modifikovali) pokrenula kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama. Dešavalo se i da kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama pokrene određena rečenica (iznošenje određenog stava, zapažanja, mišljenja, iskustvenog primera...) tokom refleksije o konkretnoj akciji i/ili o reakciji aktera u imaginativnom kontekstu, kao i tokom grupne refleksije o refleksiji kao individualnom činu. Upravo zbog toga sam, a po ugledu na Jasaša (Yasar, 2006), odlučila da ne pristupam svakom dramskom pristupu/tehnicu kao posebnom slučaju, već sam se opredelila za holistički pristup da bih rasvetlila dinamiku našeg rada. Tako sam, poput Jasaša (Ibid), kao jedinicu analize izabrala dugačke odlomke podataka u cilju očuvanja značenja i kontekstualnih informacija, pa su ti segmenti retko bili reč ili rečenica.

Kao analitičku opciju sam primenila i memorandum⁷³ tako što sam, po ugledu na Rafael (Raphael, 2013), u tabeli sa podacima kreirala kolonu u kojoj sam zapisivala beleške analize, periodične ideje, metafore i dodatna pitanja za razmatranje. Vođena smernicama koje daje Čarmaz (Charmaz, 2008) u memorandumima sam beležila i razilaženja u podacima i pretpostavke o tome. Naime, po ugledu na Rafael (Raphael, 2013), kako sam sopstvene refleksivne beleške raslojavala pomoću analitičkih memorandumu, tako sam udruživala i pisani doprinos studenata i transkribovane razgovore, te sam za svaki razgovor ili prikupljene pisane odgovore težila da rezimiram ključna zapažanja koja su oblikovala iskrsavajuće i neizvesne kategorije.

Analiza je podrazumevala i konstruisanje narativnih rezimea⁷⁴ da bi se obuhvatio narativni kvalitet podataka. Narativi su korišćeni kao analitička strategija, koja podrazumeva analizu podataka, a ne prezentaciju sirovih ili uređenih podataka.

Sledeća faza analize podrazumevala je integrisanje rezultata strategija kategorizacije i povezivanja (kontekstualizacije), kombinovanje kodova, kategorija i tema sa narativnim rezimeima, da bi se, po ugledu na Miler (Miller, 1991 prema Maxwell & Miller, 2008), produbilo značenje konceptata, da bi se kontekstualizovale kategorije, da bi se bolje razumeo širi kontekst, značenja iskustava i narativa učesnika, da bi se rasvetlili kontekstualni odnosi, te da bi se potkrepila interpretacija.

Korišćenjem tehnika proširivanja i holističke integracije⁷⁵, podatke sam sintetizovala prema postavljenim zadacima istraživanja.

⁷³ Memorandum se smatraju važnom tehnikom za analizu kvalitativnih podataka (Miles & Huberman, 1994 prema Maxwell & Miller, 2008; Strauss & Corbin, 1990 prema Maxwell & Miller, 2008), a pored njihovog korišćenja u svrhu kategorizacije ili povezivanja, ukazuje se i na mogućnosti njihovog korišćenja u druge funkcije koje se ne odnose na analizu podataka, kao što je, na primer, refleksija o metodama (Maxwell & Miller, 2008). Prema rečima Čarmaz (Charmaz, 2008), memorandum omogućavaju da kvalitativno istraživanje bude eksplicitni analitički poduhvat koji je iznad deskripcije i pripovedanja upravo zbog toga što mogu da obezbede: okvir za ispitivanje, proveravanje i razvijanje ideja, osnovu za temeljno razmatranje kodova i kategorija, osnovu za kasnije promišljanje i dalje ispitivanje, te priliku za proširivanje razmišljanja prilikom ispitivanja podataka.

⁷⁴ Kako tvrdi Miler (Miller, 1991 prema Maxwell & Miller, 2008), ti rezimei su narativni po tome što nastoje da očuvaju kontekst i priču, ali su ipak rezimei zato što su analitički sižei narativa učesnika; oni omogućavaju da se držimo konteksta i priče, te da iskoristimo opsežne citate iz podataka, ali često podrazumevaju učestalu reorganizaciju podataka da bi se postigla konciznost izveštaja o narativu.

⁷⁵ Pavlović Breneselović (2008) određuje tehniku proširivanja kao tehniku kojom se vrši „sinteza rezultata dobijenih ispitivanjem različitih komponenti i različitim instrumentima u jednu celinu“, a tehniku holističke integracije kao tehniku „kojom se na nivou praćenja i analize vrši sinteza različitih perspektiva, podataka i zaključaka“ (str. 154).

Transkripti razgovora, narativni rezime i delovi pisanog doprinosa studenata su po određenim parametrima izdvojeni kao reprezentativni primeri empirijskih dokaza, a po ugledu na Kejhil (Cahill, 2008), prikaz podataka sam poduprela i delovima mojih refleksivnih beleški o tome šta se dešavalo, otkrivalo i rasvetljavalo prilikom susreta i analizom iskustva u vođenju procesa rada.

4.7. Okvirna koncepcija kursa Refleksivni dramski praktikum

Fokus intervencije, a ujedno i cilj kursa *Refleksivni dramski praktikum* određen je na sledeći način:

Razvijanje refleksivnosti, metakognitivnih sposobnosti, kritičkog i istraživačkog duha, osetljivosti za odnose i kapaciteta potrebnih za građenje pravednih odnosa. Podsticanje kritičkog refleksivnog promišljanja o prirodi odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu: različite dimenzije odnosa odraslih i dece, moć i načini manifestacije i demonstracije moći u interakciji i (verbalnoj i neverbalnoj) komunikaciji, prava, položaj, odgovornosti i uloge odraslih i dece; Podsticanje kritičkog refleksivnog promišljanja o pretpostavkama koje su u osnovi akcija: percepcije o deci i njihovoj moći; predstave o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača; stavovi o vaspitanju i obrazovanju i o vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse.

Refleksivni dramski praktikum je usmeren na pokretanje kritičkog preispitivanja vaspitne prakse i kritičkog refleksivnog promišljanja o navedenim meta-temama kroz usmereno posmatranje različitih situacija u vrtiću i kroz dramsku akciju i kritičku refleksiju u Školi.

Elementi koncepcije Refleksivnog dramskog praktikuma su: meta-teme i iz njih proizišle pojedinačne teme i zadaci za profesionalnu praksu, i različite dramske tehnike i pristupi⁷⁶.

Okvirna koncepcija procesa i načina rada

Zadaci za profesionalnu praksu, koji služe kao smernice za praćenje i promišljanje o različitim situacijama u kojima se mogu identifikovati priroda i kvalitet međusobnih odnosa, prava, položaj, uloge i odgovornosti vaspitača i dece, očekivanja od dece i vrednosti koje se neguju u vaspitno-obrazovnoj praksi, predstavljali bi osnovu za kreiranje konteksta imaginativne prakse (scenarija) na časovima u Školi: utisci na osnovu iskustava i zapažanja, eventualne dileme, sporna pitanja, problemi i problemske situacije sa kojima se studenti mogu susretati, služili bi kao osnov za kritičko preispitivanje i istraživanje kroz dramsku akciju u učionici. Isprobavanje i (pre)ispitivanje ideja u imaginativnom kontekstu vidi se kao prilika za refleksiju u akciji (promišljanje "na nogama" kao reakcija na potrebe, osećanja i ponašanje aktera imaginativne situacije), dok se u grupnoj diskusiji, kao nužnoj komponenti korišćenja drame, vidi prilika za podupiranje refleksije u akciji, te za refleksiju o akciji i refleksiju o refleksiji.

Scenario bi obezbedio kontekst za korišćenje i kombinovanje različitih dramskih pristupa i tehnika. Predviđeno je da, kad god je to moguće i adekvatno, svaki ciklus počinje simulacijom situacija iz vrtića: grupa studenata koji borave u jednom vrtiću oponašaće akcije i reakcije dece i vaspitača pred ostalim kolegama. Zatim će se kombinovati različite dramske tehnike i pristupi⁷⁷, u zavisnosti od samih situacija i identifikovanih problema, ali će se prednost davati "forum teatru" i

⁷⁶ Detaljni opisi početne i modifikovane koncepcije Praktikuma nalaze se u prilogima 1 i 4.

⁷⁷ Popis korišćenih dramskih pristupa i tehnika (okvirne ideje vezane za povode, prilike i situacije u kojima se mogu koristiti) dat je u prilogima, u okviru početne i modifikovane koncepcije Praktikuma, dok je njihov opis dat u teorijskom delu rada.

"plaštu eksperta". Dalji razvoj "scenarija" (proširivanje okvira zadatka, postavljanje izazova, uvođenje zapleta i preuzimanje novih uloga) biće inspirisan:

- Potrebama grupe (na osnovu tema i pitanja koja se pokreću, dilema koje se javljaju);
- Kombinacijom ideja, mogućnosti, akcija i ishoda akcija;
- Identifikacijom problematičnih stavki, trenutaka i pristupa („kritičnih incidenata“ i „senzibilizujućih koncepata“), kao što su: zanemarivanje etičkih dimenzija i posledica određenih odluka, izbora i akcija, eventualne kontradiktornosti (protivrečnosti između namera/ciljeva/težnji i ponašanja) i paradoksi (demonstracije moći u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji prilikom pokušaja da se reši problem); aspekti pristupa i ponašanja koji se uzimaju "zdravo za gotovo", stereotipi i predrasude.

Moja uloga kao nastavnika će biti uloga facilitatora, ali i aktera u imaginativnom kontekstu i "kritičkog prijatelja" koji bi mogao da otvara nova pitanja, postavlja izazove ili zaplete, podstiče razmatranje različitih perspektiva i tačaka gledišta, provocira kritičku refleksiju o meta-temama (korišćenjem strategije „nastavnik u ulozi“).

5. Prikaz, analiza i interpretacija podataka istraživanja

U okviru ovog poglavlja prikazuju se podaci dobijeni istraživanjem, koji su sintetizovani prema zadacima istraživanja, interpretirani i analizirani kroz dimenzije potencijala i efektivnosti, kvaliteta i značaja kursa „Refleksivni dramski praktikum“.

5.1. Efektivnost Praktikuma - kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama

Kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama praćeno je na osnovu sledećih parametara (neki od njih su bili unapred utvrđeni, dok su drugi „iskrsavali“ prilikom (grupne) refleksije, kao i prilikom analize podataka):

1. Priroda odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu (različite dimenzije odnosa odraslih i dece, moć i načini manifestacije i demonstracije moći u interakciji i (verbalnoj i neverbalnoj) komunikaciji, prava, položaj, odgovornosti i uloge odraslih i dece):

- Preispitivanje međusobnih odnosa iz različitih perspektiva (promišljanje o načinu na koji deca i odrasli doživljavaju odnose), preispitivanje odnosa vaspitača prema deci i sa decom, promišljanje o obrascima odnosa po kojima se funkcioniše i kvalitetu međusobnih odnosa; promišljanje o pristupima, sklonostima i tendencijama u ponašanju vaspitača kojima se ograničava ili podupire građenje odnosa, promišljanje o ulozi vaspitača u ponašanju dece i atmosferi koja se gradi u grupi (preispitivanje verbalne i neverbalne komunikacije, promišljanje o tome šta u odnosu vaspitača prema deci čini da se deca ponašaju na određeni način);
- Preispitivanje položaja, prava, uloga i odgovornosti dece, naspram položaja, prava, uloga i odgovornosti vaspitača, promišljanje o mogućnostima koje se deci pružaju (koliko imaju mogućnost izbora, mogućnost da učestvuju u donošenju odluka), promišljanje o očekivanjima i ograničenjima koja se deci postavljaju, o tome šta im se (ne)dozvoljava (šta im je dozvoljeno/zabranjeno, šta mogu/smeju, a šta ne mogu/ne smeju da rade, šta im se uskraćuje/omogućava, u čemu se sprečavaju/podstiču i na koji način, šta se podstiče/obeshrabruje i na koji način) i preispitivanje namera i ličnih interesa vaspitača koji su u osnovi;
- Identifikacija nasilne i nenasilne demonstracije moći u (verbalnoj i neverbalnoj) komunikaciji i promišljanje o mogućim posledicama, promišljanje o načinima manifestacije moći prilikom interakcije i zloupotrebi moći.

2. Percepcije o deci i njihovoj moći

- Promišljanje o osećanjima, potrebama, mislima, željama, motivima, namerama, porivima, težnjama, očekivanjima koji su osnovi određenog ponašanja deteta, o uzrocima, razlozima, povodima određenih reakcija dece;
- Preispitivanje (vlastitih) percepcija o detetu, načina na koji se doživljavaju deca, (vlastitih) uverenja o deci, dečjoj prirodi, potrebama dece, razvoju i učenju dece, odnosu dece prema učenju i interesovanjima dece, problematizovanje stereotipnih (dominantnih) uverenja o deci;
- Promišljanje o (unutrašnjoj) moći dece (snagama, kompetentnosti, kapacitetima, potencijalima, sposobnostima i mogućnostima dece).

3. Predstave o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača

- Preispitivanje (sopstvenog) razumevanja prirode profesije, shvatanja i doživljavanja profesije, (ličnih) stavova, očekivanja, ideala, vizija, nada i dilema u vezi profesije, (sopstvenih) uverenja o tome šta znači biti (dobar) vaspitač;
- Preispitivanje (ličnih) predstava i perspektiva o ulogama i odgovornostima vaspitača, promišljanje o zahtevima koji se postavljaju pred vaspitače, o izazovima, dilemama i problemima sa kojima se vaspitači susreću;
- Problematizovanje (stereotipnih) uverenja o profesiji vaspitača, predrasuda i zabluda u vezi poziva vaspitača;

4. Stavovi o vaspitanju i obrazovanju i o vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse

- Preispitivanje sopstvenih i tuđih (životnih) iskustava, vrednosti, ideala, stavova, verovanja, uverenja na kojima se zasniva (lična) „filozofija vaspitanja“, preispitivanje (ličnih) pretpostavki, predstava i percepcija, usvojenih verovanja o vaspitanju i obrazovanju, problematizovanje dominantnih (stereotipnih) uverenja o vaspitanju i obrazovanju koja oblikuju ponašanje u vaspitno-obrazovnoj praksi, preispitivanje interesa, namera, ciljeva koji su u osnovi određenih pristupa i tendencija u vaspitanju i obrazovanju dece i efekata određenih (ne)pedagoških pristupa, metoda vaspitanja i „vaspitnih mera“;
- Promišljanje o moralnim, društvenim i kulturnim vrednostima koje su u osnovi vaspitno-obrazovne prakse (preispitivanje onoga što se smatra važnim);
- Preispitivanje svrhe i ciljeva predškolskog vaspitanja i obrazovanja, promišljanje o prirodi i funkcijama predškolskog vaspitanja i obrazovanja, o kvalitetu (programa) predškolskog vaspitanja i obrazovanja, o socio-kulturnom kontekstu vaspitno-obrazovne prakse.

Šta je pokretalo kritičko reflektivno promišljanje o meta-temama

Nije bilo moguće izdvojiti nešto što je imalo najveći uticaj na pokretanje kritičkog reflektivnog promišljanja o meta-temama. Dešavalo se da grupno kritičko reflektivno promišljanje pokrene upravo igra uloga (određena dramska tehnika/pristup ili akcija/reakcija aktera), ali i određena rečenica (iznošenje određenog stava, uverenja, doživljaja, zapažanja, mišljenja, iskustvenog primera...) prilikom refleksije o konkretnoj ideji, akciji i/ili reakciji aktera u imaginativnom kontekstu, kao i prilikom grupne refleksije o refleksiji kao individualnom činu. Što se tiče kritičkog reflektivnog promišljanja kao individualnog čina, bilo je izjava da su promišljanja pokretala i koncepcija i način rada u celini i dramske tehnike/pristupi i naknadna kritička diskusija i zadaci za profesionalnu praksu. Pojedinci su ponekad i za poneke od meta-tema ipak izdvajali nešto od navedenog, pa su tako izjavljivali da su ponekad preispitivanje i promišljanje pokretala pojedine dramske tehnike i pristupi, da su se promišljanja i preispitivanja ponekad pokretala upravo prilikom igre uloga (npr. usled razmatranja situacija iz različitih uloga odraslih i dece, a ponekad upravo onda kada su se stavljali u ulogu deteta), da su ponekad same situacije koje smo razmatrali na času (i određeni postupci („vaspitača“) u tim situacijama) pokretali preispitivanja i promišljanja, da su se ponekada preispitivanja pokretala u određenim situacijama kada im je ukazivano na nešto što su nesvesno (u)radili prilikom igre uloga, da su „mozaik naših razmišljanja“, ispitivanje različitih shvatanja, „različitost“ i „sukob“ stavova i mišljenja često pokretali preispitivanja i promišljanja, da se promišljanje često pokretalo u situacijama kada su se pojedini segmenti „kosili“ sa ličnim verovanjima, stavovima i mišljenjima, da je (najčešće) „naknadna kritička diskusija“ pokretala promišljanja, ponekad zadaci za profesionalnu praksu, a ponekad iskustva tokom prakse i posmatranje rada vaspitača.

Pojedina pitanja i promišljanja su se iznova pokretala tokom oba ciklusa istraživačkog projekta, usled svega što je „iskrsavalo“ i „isplivalo“, kako zbog isprepletenosti navedenih faktora koji su pokretali kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama (i kao grupni i kao individualni čin), tako i zbog toga što su nam se u drugom ciklusu istraživačkog projekta pridružili novi učesnici, ali i zbog toga što smo se navraćali na individualne refleksije studenata zapisane u upitnicima (za razliku od refleksija zapisanih u dnevnicima koje sam čitala tek na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta). Upravo zbog svega navedenog, prilikom kategorizacije i sistematizacije velike količine podataka, nije posebno izdvajano koja su se promišljanja o meta-temama pokretala tokom prvog, a koja tokom drugog ciklusa istraživačkog projekta. Važno je naglasiti i da postoje izvesna preklapanja i preplitanja između izdvojenih kategorija (meta-tema).

5.1.1. Priroda odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu

Kritičko refleksivno promišljanje kao grupni čin

Prilikom igre uloga identifikovali su se različiti „kritični incidenti“ (problematican način komunikacije i interakcije, problematični pristupi, reakcije i akcije koje bi ograničavale izgrađivanje odnosa, podrivale odnose i nepovoljno uticali na atmosferu u grupi), što je pokretalo preispitivanje mogućih posledica, te promišljanje o čemu bi trebalo voditi računa i čemu bi trebalo težiti u odnosima: Izdvajanje i zanemarivanje pojedine dece i njihovih potreba, diskriminacija i zapostavljanje pojedine dece (npr. zapostavljanje deteta koje plače ili deteta sa posebnim potrebama), što je pokretalo preispitivanje da li bi se kreirala povoljna atmosfera i gradili odnosi međusobnog prihvatanja i uvažavanja; Etiketiranje ličnosti deteta (umesto razgovora o ponašanju i postupcima koji nisu adekvatni) i mogući negativni efekti na izgrađivanje samopouzdanja deteta; Prozivanje deteta ispred svih uz reči da „nije dobro“ (što je pokrenulo sledeća pitanja: šta to znači i u kakvu se situaciju stavlja dete ako se ispred ostale dece na njega tim rečima „upire prstom“); Pristup koji bi učinio da se detetu „nabija“ osećaj griže savesti i da se pred „javnim mnjenjem“ postidi svojih postupaka (i mogućnost da se time izazove prozivanje i provociranje od strane drugih), umesto da se (uz uvažavanje ličnosti i prava deteta) kod njega budi svest o posledicama određenog ponašanja; Odustajanje od daljeg razgovora sa detetom, ignorisanje deteta i onoga što govori (umesto da se detetu skrene pažnja na to što nije u redu); Podsticanje vraćanja i moguće posledice po odnose između dece; Zadirivanje deteta, uzvraćanje detetu i potencijalno prouzrokovanje agresije kod deteta; Emocionalno uslovljavanje dece i moguće posledice po njihova osećanja i ponašanje; Pokazivanje nadređenog stava prilikom razgovora sa decom (stajanje iznad dece koja sede i pričanje „sa visine“, umesto težnje da kao sagovornici budu u istoj ravni i ostvaruju kontakt očima, čime se šalje poruka o ravnopravnosti). Identifikovani su i trenuci (ne)nasilne demonstracije moći u (ne)verbalnoj komunikaciji sa decom i preispitalo se na koji način bi se to odrazilo na položaj deteta i međusobne odnose: Tapšanje rukama i povišen ton da bi se privukla pažnja dece i da bi se deca utišala (kao pokazivanje nadređenog stava); Formulacija rečenica koje se mogu tumačiti kao pretnja, postupci kojima se pokazuje superiornost vaspitača i dete stavlja u podčinjen položaj (umesto težnje da se postavljamo ravnopravno sa detetom); Grubost prema detetu i pokazivanje moći nad detetom (umesto poštovanja prava deteta i ravnopravnosti sa detetom); Hvatanje za ruku i povlačenje „agresivnog“ deteta (koje je „preteralo“) i posledična osećanja deteta; Pokoravanje deteta i naređivanje (rečima „nema više druženja“) i posledice po odnose između dece; Pokazivanje moći kroz pretnje kaznom i potencijalni otpor deteta; Pokazivanje moći kroz ucenjivanje, naređivanje, zabrane i nametanje volje i potencijalna kontraproduktivnost takvih postupaka (npr. inat kao kontraefekat usled reči „ne smeš“); Elementi (emotivne) manipulacije detetom u naizgled demokratskom i asertivnom pristupu detetu i moguće posledice manipulacije; Reakcije i opaske kojima se pokazuje autoritet, nadmoć odraslih i dete postavlja u podređen položaj (npr. naređivanje, ućutkivanje, verbalno „napadanje“ deteta) i moguće

posledice (npr. da se dete uplaši, povuče u sebe, postidi), umesto težnje da se udruženim moćima rešavaju problemi i postižu zajednički ciljevi; Oduzimanje predmeta oko kog se deca svađaju, nepravda prema detetu koje je prvo uzelo predmet (povređena osećanja i ispaštanje deteta zbog nemogućnosti da nastavi da se bavi onim što želi) i prisiljavanje drugog deteta da se izvini (insistiranje da formalno izgovori nešto što ne misli stvarno, da se izvinjava kad ne oseća tu potrebu i ne želi), što je pokrenulo promišljanje o regulisanju dečjeg ponašanja umesto podsticanja samoregulacije. Problematizovana je i ideja koja se javila prilikom igre uloga inspirisana primerom viđenim u praksi koji je „dobar metod“, jer „nema kažnjavanja“ („pozitivna“ cvetna „stolica za razmišljanje“ u čošku, na kojoj deca koja se udaraju, čačkaju i koja su „baš nemirna“ sede par minuta da bi razmislila šta su uradila, da bi se smirila, shvatila da su pogrešila i da nije bilo u redu to što su uradila), što je pokrenulo preispitivanje o načinu na koji vaspitači predstavljaju deci „stolicu za razmišljanje“ (kao „tajm-aut“, zbog opasnosti od reakcija u afektu, sa porukom „malo samo da se smirimo, pa ćemo onda to da rešimo“, posle čega zajedno razgovaraju o svemu i zajedno rade na rešavanju problema, ili kao kaznu, zauzimajući stav sa uperenim prstom i pretnjom rečima „ajde tamo, da sedneš i da razmisliš“).

Problematizovali smo i odnos pojedinih studenata prema deci tokom prakse i kritički preispitali određene postupke i reakcije: Manipulacija sa težnjom da se raspremanje sobe pretvori u igru uloga (pitanjem: Je li hoćete da se igramo jednu zanimljivu igru?), naspram otvorenog razgovora sa decom o očekivanjima, o potrebi da zajedno srede sobu i o mogućnostima da zajedno smisle nešto da rad učine zanimljivim (sa težnjom da se gradi atmosfera međusobnog pomaganja i podstiče odgovornost prema drugima); Etiketiranje deteta kao „nemirnog“ i mogućnost da je upravo ta „etiketa“ proizvela otpor i neprihvatljivo ponašanje deteta; Izopštavanje „problematičnog“ deteta iz zajedničke aktivnosti (umesto prihvatanja sve dece, razumevanja njihove težnje da što više saznaju i potrebe za pažnjom), na osnovu čega se postavilo pitanje: da li se mogu birati deca sa kojom će se raditi?; Superiorno postavljanje studentkinje prema detetu koje je pokazivalo otpor prilikom zajedničke aktivnosti (tendencija demonstracije moći nad detetom nedozvoljavanjem da bira, insistiranjem da radi ono što je zamislila i naumila, tumačenje njenih reči kao naredbe (moranja) i nedavanje mogućnosti izbora kao mogućih uzroci reakcije deteta). Povodom stava studentkinje da dete teži da „sve“ bude po njegovom, povodom određenih izjava i načina obraćanja detetu, te povodom ignorisanja deteta u nekim trenucima (umesto pokušaja da razume dete i njegovu potrebu za znacima pažnje), pokrenula su se sledeća pitanja: da li razume detetova osećanja, kako doživljava dete, da li se oseća kao da i ona ima 5 godina ili da je iznad deteta, kakav odnos ima prema deci i kako uopšte doživljava decu i profesiju vaspitača, da li reči da je „spopadne“ njih nekoliko znače da decu doživljava kao „male napasti“ koje je „spopadaju“ i sa kojima ne zna šta će, pa traži rešenja da ih odbaci od sebe. Problematizovano je i „raspravljavanje“ sa detetom, odnosno uzvraćanje detetu verbalnim „napadom“ (rečima „nemoj da se praviš pametan“), što je pokrenulo promišljanje o obeshrabrivanju (naspram osnaživanju), podčinjavanju, vređanju i nepoštovanju prava deteta, o poruci koja se šalje detetu (npr. da nam ne znači ništa što ono priča), o potencijalnim osećanjima deteta i mogućim dugoročnijim posledicama (npr. o opasnosti da „ubijemo“ entuzijazam deteta, volju za učešćem i angažovanjem u različitim aktivnostima, da „ugušimo“ inicijativu da pokazuje ono što ume i zna), o mogućnosti da se te reči ne shvataju ozbiljno, zato što se stalno čuje „mnogo se ti praviš pametan“ i potrebi da se dovode u pitanje čak i sitnice koje uzimamo „zdravo za gotovo“, da se preispituje da li to što je svuda prisutno znači i da je zaista u redu. Promišljali smo i o različitim značenjima i tumačenjima istih reči u zavisnosti od načina njihovog izgovaranja (npr. ironično, kroz smeh, nežno), od izraza lica i pratećih pokreta, odnosno gestikulacije (npr. „videćemo“ kao pretnja kojom bi se drugi podčinjavali, ili kao pokazivanje spremnosti za dogovor i razumevanja drugih). Studenti su se i samokritički osvrtnali na sopstvene reakcije usled straha i odgovornosti za bezbednost dece (npr. ledeni pogled, pretnja i vikanje na decu „iz najbolje namere“).

Problematizovale su se i sklonosti i tendencije u ponašanju pojedinih vaspitača u odnosima sa decom i prema deci, koji ograničavaju građenje odnosa, što je pokretalo promišljanje o položaju i pravima dece, o mogućim negativnim posledicama (vezanim za osećanja, ponašanja i odnos dece sa i prema drugima): „Izdvajanje“ pojedine dece (npr. konstantno opominjanje pojedinih i privilegovanje „miljenika“), poruke koje se deci time šalju (npr. povlašćenost pojedinaca) i uticaj

izdvajanja na razvijanje socijalnih veština i odnose između dece; Zanemarivanje prava dece sa posebnim potrebama, uskraćivanjem mogućnosti da rade nešto što mogu (npr. isključivanje deteta sa cerebralnom paralizom prilikom aktivnosti u kojima može da učestvuje) i opasnost da se deca obeshrabre i osećaju manje vrednim (umesto poštovanja prava dece sa specifičnostima u razvoju, njihovog uključivanja u rad sa drugom decom i pružanja mogućnosti da rade ono što mogu i vole); Ućutkivanje aktivnog deteta (npr. kada neko dete želi nešto da kaže ili odgovori povodom toga što se priča, a vaspitač, sa težnjom da podstiče druge i čuje njihovo mišljenje, izjavi „ajde još neko osim tebe“), poruka koja se time šalje detetu (npr. nije toliko važno tvoje mišljenje) i potencijalne opasnosti (npr. nipodaštavanje mišljenja deteta); Ućutkivanje deteta koje „ima potrebu da bude u centru pažnje“ i potencijalne opasnosti (npr. negativan uticaj na razvijanje veština za uspostavljanje i građenje odnosa sa vršnjacima, samokontrole i samopoštovanja, opasnost da nastavi da se ponaša po poznatom obrascu ili da se povuče u sebe). Preispitali su se i određeni obrasci odnosa po kojima se funkcioniše u vrtićima. Preispitala su se „pravila ponašanja“ u vrtiću po kojima nešto ne sme da se radi, te su se pokretala sledeća pitanja: da li se podrazumeva da i vaspitač ne radi ono što očekuje da deca ne rade, zašto vaspitač više ako deca ne smeju da viču i da li ima smisla očekivati da deca poštuju određena pravila ako ih vaspitač ne poštuje. Pokrenulo se i preispitivanje nepisanog pravila, očekivanja i insistiranja da sva deca spavaju u vrtiću (pa čak i prisiljavanja pojedine dece), te su se problematizovala pojedina „rešenja“ (koja su čak i pojedini studenti smatrali ispravnim): da se roditeljima one dece koja odbijaju da spavaju govori da ih vode kući u vreme predviđeno za spavanje, ili „pravilo“ da oni koji ne žele da spavaju moraju da leže (uz opravdanje da obično i zaspe). Pokrenulo se i sledeće pitanje: koliko bi pravilo da deca ne moraju da spavaju ako im se ne spava, moglo da im pravi problem (npr. ako većina ne želi da spava, pa nekolicina kojoj se spava neće moći da zaspi zbog galame, jer su naviknuti na tišinu), što je pokrenulo promišljanje o alternativama (npr. da se onima koji ne žele da spavaju ponudi da rade nešto drugo, ali tako da ispoštuju one koji spavaju). Pokretalo se kritičko promišljanje povodom određenih iskustava iz prakse vezanih za (ne)nasilnu demonstraciju moći u (ne)verbalnoj komunikaciji sa decom, o porukama koje se deci time šalju i mogućim posledicama: Udaranje drvenom kockom o sto (kao potencijalno pokazivanje agresije koja može uplašiti decu); Pristup vaspitača koji ne dozvoljava slobodu izbora detetu koje ima svoj stav i pokazuje otpor (čime pokazuje moć nad detetom i poručuje mu da ne prihvata njegovu ličnost i stav); Uslovljavanje, ucenjivanje i kažnjavanje dece (npr. ako budu „dobri“ onda idu napolje, ako neko „zgreši“ svi zbog njega ostaju u sobi, čime se „svaljuje krivica“ na pojedince i narušavaju i podrivaju odnosi između dece). Problematizovana je i tendencija pojedinih vaspitača da šalju decu u drugu grupu (kod druge vaspitačice), preispitali smo koje poruke se deci šalju pretnjama, odnosno ucenama da će ići u drugu/jaslenu grupu ukoliko nisu mirni ili „dobri“ (npr. vaspitačica je ta koja je glavna i treba da je se plaše) i moguće posledice (kako dete može da doživljava vaspitačicu, kakav odnos prema vaspitačici može da ima, kako može da se oseća kada je u vrtiću, da li se time izaziva strah kod deteta), a pokrenulo se i promišljanje o vaspitačima kojima se pretilo (npr. da li imaju neke posebne metode i da li ih se deca plaše). Pokrenulo se i promišljanje o različitim pristupima vaspitačica prema detetu (koje je veoma inteligentno i napredno): jedna više na njega, ucenjuje ga pretnjom da će ići na „stolicu za razmišljanje“ i sedeti tamo sam ako ne sluša, kažnjava ga slanjem na stolicu za razmišljanje, isključuje ga (ne uključuje ga ni u šta što rade), dok ga druga angažuje i on se „mirnije ponaša“ i srećan je kad joj pomaže prilikom aktivnosti i što je dobio pažnju koju je tražio (što je vodilo zaključku da dete treba angažovati i pružiti mu određenu pažnju, umesto isključivanja, vikanja, ucenjivanja, pretnji i kažnjavanja).

Neka od pitanja i promišljanja koja su se pokretala vezano za odnose vaspitača i dece bila su sledeća: Šta znači kada kažemo da nas deca „slušaju“? (razmatrali smo različita značenja: deca bespogovorno slušaju naše instrukcije ili deca su usredsredila pažnju na ono što govorimo); Da li je nekad opravdano zastrašivanje deteta uz povišen ton (npr. da bi mu se stavilo do znanja da ne treba da istrčava na ulicu)?; Da li je zaista potrebno pokazati autoritet da bi nas deca uvažavala, naspram pokazivanja poštovanja prema deci, interesovanja za dete, strpljenja i samokontrole u odnosu sa decom?; Da li se uvek po reakciji deteta vidi kakav je ko vaspitač ili ne mora nužno značiti da se vaspitač neadekvatno ponaša i da nešto pogrešno radi, da li se može desiti da jednostavno nije uspeo

da se poveže sa određenim detetom, da možda nešto u načinu govora ili u gestikulaciji vaspitača ne odgovara nekom detetu?

Neka od promišljanja koja su se pokretala vezano za ulogu vaspitača u građenju atmosfere u grupi i građenje odnosa: Stav, postupci i pristup vaspitača koji pozitivno utiču na atmosferu u grupi i podupiru građenje međusobnih odnosa (npr. uvažavanje, prihvatanje, poštovanje i razumevanje dece, njihovih potreba i njihove različitosti, bliskost sa decom, pružanje ljubavi i pažnje, negovanje osećaja zajedništva i podsticanje uzajamnog pomaganja, otvoren razgovor (o emocijama i stanjima), asertivnost i negovanje iskrenosti, partnerstva i prijateljstva, umesto skrivanja emocija, laganja i okolisanja, izbegavanje etiketiranja i favorizacije); Stav, postupci i pristup vaspitača koji negativno utiču na atmosferu u grupi i podrivaju građenje međusobnih odnosa (npr. tendencija smirivanja dece pokazivanjem autoriteta i očekivanje od dece da slušaju bez pogovora, sede bez razgovora i pomeranja, demonstracija moći (npr. naređivanjem, pretnjama), stav odbojnosti prema detetu).

Pokretala su se i promišljanja o uticaju atmosfere u grupi na manifestaciju nekog osećanja i na ponašanje dece. Promišljali smo i o uticaju određenih postupaka i rečenica odraslih na dečje ponašanje, o međuzavisnosti ponašanja vaspitača i dece (npr. ukoliko vaspitač posmatra dete kao manje vredno ili „nemirno“ i pokazuje svoju moć nad njim, može doći do razbuktavanja emocija deteta i impulsivnog reagovanja, što može kulminirati sukobljavanjem moći - ko može više i jače). Preispitali smo odnos vaspitača prema deci i posledični odnos dece prema vaspitaču, na osnovu stava tela i pokreta (prilikom simulacije situacija iz prakse): da li je u pitanju nadređen položaj vaspitača (u kom „tutnjaju“ nervoza i agresija, koji se postavlja kao autoritet, kao neko ko je iznad dece, glavni i sve određuje sam) i podčinjenost dece, ili vaspitač pokušava da bude autoritet i pokaže strogoću usled „iziritiranosti“ (ali se u suštini šali, ima drugarski odnos sa decom i poštuje ih), deca ga ne primećuju i ne plaše ga se kad „podvikuje“ ili više.

Pokretale su se sledeće teme i promišljanja o pravima i položaju dece i odraslih i o međusobnim odnosima: Sloboda i uvažavanje dece i nemogućnost građenja demokratskih odnosa ako se deca ne osećaju sigurno i slobodno da nešto pitaju i kažu; Uskraćivanje naspram uključivanja dece i zajedničkog učešća; Nadređen položaj vaspitača i podređen položaj (podčinjenost) dece, različite predstave o ravnopravnosti i autoritetu; Autoritet i strahopoštovanje, naspram uzajamnog poštovanja i dogovaranja, ravnopravnosti i građenja emotivne veze; Moć odraslih nad decom, moć deteta nad odraslima i ravnomerna raspodela moći; Ignorisanje ugnjetavanja i nepravde (umesto reagovanja), kao doprinos ugnjetavanju i nepravdi; Udovoljavanje, ugađanje i podilaženje detetu (i moguće posledice ispunjavanja svih želja, zahteva i prohteva deteta), tendencija da se ne obraća pažnja na dete, naspram posvećivanja pažnje detetu i izlaženja u susret njegovim potrebama.

Pokretala su se promišljanja i o odnosima između dece (npr. o tužakanju, o svađama, o drugarstvu, povezanosti dece i saosećajnosti prema vršnjacima). Pokretalo se i promišljanje o tome kako objasniti detetu zašto neko od vršnjaka neće da se druži sa njim, da li se uopšte treba mešati ako neka deca ne žele da se druže i „prisiljavati“ ih da se druže i igraju zajedno, ili treba poštovati dečje odluke, da li postoji opasnost da se povrede osećanja deteta ako mu se predlaže da se igra sa nekim drugim i da se time zapravo opravdava odbijanje od strane vršnjaka, šta bi moglo da se uradi po tom pitanju, koje bi bile alternative (npr. razgovarati sa njima uz težnju da oni nađu rešenje, predložiti im da nađu nešto što im je zajedničko i zajedno rade nešto čime vole da se bave, zaintrigirati ih predlaganjem neke zajedničke aktivnosti ili igre koju svi vole).

Kritičko refleksivno promišljanje kao individualni čin

Neka od promišljanja koja su studenti zapisivali u dnevnicima i upitnicima, koja su se odnosila na odnose i građenje odnosa, bila su sledeća: Šta je potrebno izbegavati u odnosima sa decom (npr. etiketiranje, laganje, diskriminaciju, izdvajanje deteta od ostalih, zapostavljanje dece, kažnjavanje); šta je poželjno i potrebno da bi se gradili međusobni odnosi (npr. otvoreno razgovarati sa decom bez laganja, govoriti o sopstvenim osećanjima povodom određenih postupaka, izlaziti u susret potrebi

dece za pažnjom); šta je u odnosima neophodno (npr. prihvatanje različitosti, poštovanje, ravnopravnost, razumevanje, poverenje, korektnost, saradnja); šta je deci potrebno u odnosima (npr. osećaj sigurnosti, osećaj zajedništva, posvećivanje pažnje). Promišljali su o ulozi vaspitača u građenju atmosfere i „harmonije“ u grupi, ravnopravnih i saradničkih odnosa, o uticaju odnosa vaspitača prema deci na dečje ponašanje, o odnosu deteta prema vaspitaču u zavisnosti od toga kako se vaspitač odnosi prema detetu, o međuzavisnosti ponašanja i osećanja odraslih i dece (npr. o „krutosti“, hirovitosti, ljutnji i nervozu vaspitača koja „proizvodi“ hirovistost, ljutnju, nervozu i otpor dece i stvara napetost u atmosferi i odnosima, o vedrini vaspitača kojom utiče na „vedru“ i „veselu“ opštu atmosferu, o poštovanju dece i prijateljskom, saradničkom odnosu sa decom koji utiče na ređe javljanje i brzo prevazilaženje konflikata). Promišljali su o načinu na koji vaspitači nameću autoritet, demonstriraju moć i pokazuju nadređenost (npr. povišenim glasom, lupanjem kocke o sto, pretnjama kaznom, nametanjem svoje volje) i posledičnim osećanjima, stanjima i ponašanju dece (npr. uplašenost, strah da se izrazi mišljenje, tuga, zbunjenost, razočaranost, osećaj podređenosti, inferiornosti i strahopoštovanja, konformizam, (nesvesno) pokoravanje, (ne)poslušnost, odbojnost, opiranje, učestalije javljanje konflikata u grupi). Zapisivali su promišljanja o situacijama u kojima odrasli manipulišu decom i deca manipulišu odraslima, o raspodeli moći i postavljanju granica. Promišljali su o dečjim pravima i nepoštovanju dečje ličnosti, o diskriminisanju i podvajanju dece favorizovanjem pojedinaca i o mogućim posledicama.

Zapisivali su i određena promišljanja povodom iskustava sa prakse: o odnosima između dece i komunikaciji i interakciji dece u grupi (npr. o savetovanju vršnjaka i međusobnom ohrabivanju, o dečjim svađama i ljutnji), o svom ponašanju prema deci, o položaju vaspitača i dece, o odnosu vaspitača sa decom i prema deci i o odnosu dece prema vaspitaču, o uticaju vaspitača na (emocionalne) reakcije i ponašanje dece, o različitim pristupima deci i ponašanju različitih vaspitača i posledičnim reakcijama dece, o pragu tolerancije vaspitača u odnosu sa decom, o „lošim navikama“ vaspitača, o atmosferi u različitim grupama (npr. red i disciplina, vesela atmosfera i harmonija), o odnosima u pojedinim grupama (npr. poštovanje i međusobno uvažavanje, odnos strahopoštovanja prema vaspitaču, umesto poštovanja), o stavu i odnosu vaspitača prema roditeljima i roditelja prema vaspitačima. Kritički su se osvrtnali na odnos pojedinih vaspitača prema deci, težnje i način postupanja u situacijama kada deca rade nešto neprimereno ili pokazuju otpor (npr. bivaju strogi, nameću autoritet sa težnjom „smirivanja“ dece, zahtevaju poslušnost). Kritički su se osvrtnali na praksu koja se prenosi „sa kolena na koleno“, sa vaspitača na vaspitača kao tradicija, „šablon“, model ili „pravilo“ (npr. zastrašivanje dece, pokazivanje autoriteta pretnjama, kažnjavanje dominantne dece tako što ih šalju u drugu sobu ili im prete i plaše ih drugim vaspitačem), te ukazivali na potrebu promišljanja o ophođenju prema deci, razmišljanja o nekim drugačijim načinima i traženja kreativnijih načina da zaintrigiraju i aktiviraju decu u raznim aktivnostima. Promišljali su dodatno i o postupcima studenata tokom prakse (npr. o stavu koleginice prema deci, o tome što nije pokušala da razume dete, o njenom stavu da je ispravno to što je uradila i odbijanju da razmisli o drugim načinima rešavanja problema). Zapisivali su i određena promišljanja i utiske povodom simulacija određenih situacija iz prakse i razmatranja situacija kroz igru uloga: o problematičnim pristupima deci i neuvažavanju dece, o nepokazivanju zainteresovanosti za stanje deteta i želje da se pomogne detetu (umesto razumevanja dečjih osećanja i potreba), o ignorisanju dece i upornosti dece; o pokazivanju autoriteta i moći nad decom (npr. vikanjem, pretnjama, grdnjama, strogoćom i grubim odgovaranjem), o namerama koje su u osnovi (npr. da li prete sa namerom da olakšaju sebi ili da ih se deca plaše i da ih tako kontrolišu) i o posledičnim osećanjima, stanjima i ponašanjima dece (npr. strah i strahopoštovanje umesto poštovanja, nesigurnost, stanje nemoći, povlačenje u sebe, gubitak samopouzdanja, povređenost, osramoćenost); o neadekvatnim reakcijama i nesvesnim pokretima koji decu čine podčinjenom; o neuvažavanju prava deteta sa posebnim potrebama da bude ukućeno u rad (umesto pružanja pomoći i podrške); o etiketiranju i nepokazivanju empatije i posledičnim osećanjima deteta; o pokazivanju interesovanja za decu, ravnopravnosti, prijateljskom odnosu uz uvažavanje i poštovanje, o prihvaćenosti vaspitača od strane dece, o odnosima u kolektivu, o odnosima sa roditeljima...

5.1.2. Percepcije o deci i njihovoj moći

Kritičko refleksivno promišljanje kao grupni čin

U različitim situacijama smo preispitali zbog čega se dete ili deca ponašaju na određeni način, koji su potencijalni uzroci, razlozi, povodi određenih reakcija, promišljali smo o osećanjima, potrebama, mislima, željama, motivima, namerama, porivima, težnjama, očekivanjima koji su osnovi određenog ponašanja deteta: npr. da li je u pitanju potreba za pažnjom ili potreba za dominacijom, nespremnost i strah od novih situacija i okruženja ili stidljivost i osetljivost, težnja da mu se udovolji ili osećanje izopštenosti usled neposvećivanja dovoljno pažnje, želja da bude u centru pažnje ili želja da pokaže ono što zna i ume i iskaže svoje sposobnosti, potreba da bude u centru pažnje kao glavni ili želja da privuče pažnju odraslih (koji se ponašaju „kao da nije tu“ i ne obraćaju pažnju na njega), da vidi njihov osmeh i „privoli“ ih; namera da istera svoje i dobije ono što mu nije dozvoljeno ili namera da skrene pažnju na sebe; inat, bes i ljutnja ili zbunjenost, trema i tuga; nestrpljivost ili osećaj zanemarenosti; osećaj da nema dovoljno pažnje ili mu nije zanimljivo tokom aktivnosti; poštovanje vaspitača ili strah od vaspitača; strah ili nedostatak staha... Promišljali smo o potencijalnim osećanjima, mislima, reakcijama, ponašanju deteta usled određenih pristupa, ponašanja, reakcija, postupaka ili rečenica odraslih (npr. osećaj stida, osećaj odbačenosti, preplašenost, oponašanje, još burnije reagovanje deteta), te preispitali da li deca mogu da shvate neku reakciju mnogo ozbiljnije nego što mislimo. Pokretala su se promišljanja o odnosu dece prema autoritetu, posledičnim osećanjima (npr. strah, ljutnja) i mogućim manifestacijama frustracija (npr. otpor, napad, sukob), o mogućim reakcijama dece na fizičko ugrožavanje.

Pokretala su se i preispitivanja vlastite slike o detetu na osnovu sopstvenih reakcija iz uloga dece (npr. da li se u stvarnosti zaista dešava da dete toliko „preteruje“ sa zahtevima i reakcijama, da li bi zaista bilo takvo ponašanje „agresivnijeg“ deteta, da li bi u realnosti deca pravila tako haotičnu atmosferu). Na osnovu simulacije određenih situacija iz prakse promišljali smo i o tome kako vaspitači doživljavaju neko dete i kako percipiraju decu uopšteno.

Neke od percepcija studenata o deci koje su se dovodile u pitanje i stavova o deci koji su se problematizovali bili su sledeći: Percipiranje deteta (koje je pružalo otpor prilikom aktivnosti) kao „samoživog“ i „razmaženog“ i tumačenja njegovog ponašanja kao težnje da bude u centru pažnje, što je pokrenulo pitanje da li je dete zaista takvo, šta mislimo pod tim kad kažemo da je dete razmaženo i da li smo zaista ušli u kožu deteta, koliko smo se potrudili da sagledamo situaciju iz ugla deteta; Stav da su deca „napuštena“ (jer su se jurili i gurali i bili „nemirni“), umesto razumevanja potrebe dece da se jure i igraju; Stav da dečak voli da je u centru pažnje, da je on glavni i da se ceo svet oko njega vrti (uz argument da mu je glupa i ne valja mu bilo koja aktivnost koju su studenti organizovali), što je pokrenulo promišljanje o različitosti dece, o tome da neka deca imaju potrebu da uvek iznesu ono o čemu razmišljaju u datom trenutku, da je nekoj deci možda zanimljivo i zabavno da privlače pažnju, da neka deca zahtevaju više pažnje. Problematicovale su se i određene generalizacije vezane za decu (npr. da ne možemo reći da se dete stalno ponaša na određeni način ako mu se desilo da uradi nešto, ili da ne možemo generalizovati, kao nešto što se podrazumeva, na osnovu pretpostavki o tome šta deca znaju, a šta ne znaju). Problematicovali su se stavovi o „nezainteresovanosti“ dece i odnosu dece prema učenju. Stav da deca ne poštuju odrasle (jer ne prate šta im se objašnjava i priča), kao i pitanje „zašto deca brzo gube interesovanje i kako to sprečiti?“, pokrenuli su sledeća promišljanja i pitanja: da li deca zaista nemaju interesovanja ni za šta ili nisu zainteresovana za ono što im se nudi u vrtiću, zato što nemaju izazov, o potencijalnim razlozima koji stoje u osnovi činjenice da neka deca nisu motivisana i zainteresovana da učestvuju u tome što se radi (npr. nije im zanimljivo i interesantno nešto što se ponavlja i što svaki dan rade u vrtiću, dosadno im je ponavljanje nečeg što već poznaju i priča o nečemu što su već čuli, žele da su što više angažovana i da se kreću), o ulozi odraslih u podsticanju dečje radoznalosti, o podsticajima kojima bi motivisali, zainteresovali i aktivirali decu

postavljanjem različitih izazova, o menjanju načina organizacije rada, smenjivanju različitih aktivnosti, omogućavanju slobode izbora teme kojom bi se bavili, umesto nametanja.

Problemizovali su se i stereotipni stavovi i uverenja o deci (npr. da su živahna deca koja imaju previše energije ili zrelija deca koju ne možemo tako lako animirati i koja sama sebi prave zabavu tako što privlače pažnju onda kada im nešto nije interesantno, zapravo „hiperaktivna“ deca, te se preispitivalo da li je u pitanju mit, preuveličavanje, neobaveštenost ili pogrešno tumačenje i izražavanje).

Pokretala su se i sledeća pitanja i promišljanja vezana za percepcije o deci: o očekivanjima dece (npr. očekivanje iskrenog odgovora); o tome do čega je deci stalo (npr. da ih vaspitačica voli); šta deca žele (npr. žele da budu angažovana), koje potrebe imaju (npr. da se kreću); o tome šta im je interesantno (npr. ono što je novo); o tome šta im ponekad prija (npr. da imaju neko vreme da budu sama sa sobom, žele da se igraju ili rade nešto sami, ili žele da budu sami kad su ljuti ili tužni); o tome šta im je teško (npr. da kažu „izvini“ kad se to od njih traži, da ispunjavaju neke obaveze koje im se nameću kao moranje); o tome šta mogu razumeti (npr. da postoje izuzeci kada određena „pravila“ ne važe - šta (ne)delimo sa drugima); o tome šta je normalno u dečjem ponašanju (npr. to što su nepredvidiva, nestašna i mogu da naprave neki „džumbus“ ili „haos“, to što su neka deca slobodna i uvek imaju nešto da kažu i non-stop nešto pitaju), šta je i šta može biti „normalno“ u zavisnosti od društvenih „normi“, naročito vezanih za pol deteta (npr. šta su prirodna, a šta problematična pitanja dece); o tome šta deca mogu da primete i primećuju (npr. deca „vide“ našu auru, duh, harizmu), kada prihvataju nekog i kada se „otvaraju“. Pokretala su se i promišljanja o dečjim porivima (npr. da ponekad rade „po svom“ bez obzira na to što im se kaže), o dečjem inatu i nekim trenucima koji deci „jednostavno dođu“ pa se „isključče“ i samo ponavljaju nešto (ponekad uz vikanje, „dranje“, vrištanje, bacanje stvari), iako im dozvolimo, omogućimo to što zahtevaju ili ne insistiramo na onome što odbijaju; o tome šta deca brzo zaboravljaju, a šta može ostaviti trajne posledice i traume; o dečjim projekcijama i mogućnosti da pomešaju san i stvarnost, ono što vide preko televizije i uživo, o nemogućnosti da znamo šta može biti u dečjoj glavi, „šta sve deci pada na pamet“ i o čemu deca razmišljaju, o dečjim lažima (nesvesnim i nenamernim, svesnim i namernim, koje se javljaju iz straha ili da bi se nešto dobilo); o mogućnosti da se dete ponaša drugačije kod kuće, a drugačije u vrtiću; o navikama pojedine dece; o različitosti dece, o interesovanjima dece za različita polja; o umećima dece (npr. o umešnosti da sami nađu rešenje prilikom svađe sa vršnjacima); o dečjoj koncentraciji i pažnji i o tome kako deca uče (npr. uče jedna od drugih tako što pokazuju jedni drugima kako nešto treba da urade), o dečjoj igri (i mogućnosti da kroz igru prevazilaze svoje strahove i probleme), o deci nekada i sada...

Pokretala su se sledeća promišljanja o dečjoj prirodi, sklonostima i tendencijama dece: o znatiželji dece (o detetovih „hiljadu zašto“, o tome šta može da ih zaintrigira i privlači, o tendenciji da ih zaintrigira nešto što pokušavamo da krijemo); o tendenciji dece da „upijaju kao suđeri“ (da čuju, vide i znaju više nego što mislimo); o sklonosti dece ka oponašanju; o tendenciji dece da na ljubav i pažnju uzvraćaju ljubavlju i poštovanjem, o iščezavanju potrebe da se na neki „pogrešan“ način dokazuju onda kad ih uvažimo i uključujemo u aktivnosti; o tendenciji da isprobavaju različite načine da dobiju nešto što žele (i uče na osnovu toga kako odrasli reaguju); o sklonosti da se „naviknu“ na nešto (npr. mogućnost da se „naviknu“ i oguglaju na često vikanje, da im to postane „normalno“ i ne obraćaju pažnju), o pojedinim tendencijama u ponašanju u stresnim trenucima.

Pokretala su se i promišljanja o moći dece: o tendenciji dece da isprobavaju svoje moći (npr. da isprobavaju koliko mogu da utiču na ponašanje odraslih i da li mogu da dobiju ono što žele), o moći dece da manipulišu odraslima (npr. o deci koja znaju na koji način nešto da dobiju); o moći dece da samostalno odlučuju i da urade nešto sama; o trenucima u kojima su deca nežna, i u kojima su jaka i moćna. Preispitivali su se različiti stavovi o moći dece, od toga da su deca bespomoćna, nežna, krhka bića, kojima je (skoro u svakom trenutku) potrebna naša pomoć (jer za neke stvari nisu sposobna da budu samostalna), do toga da deca mogu biti budu jaka, samostalna i sposobna da mnoge stvari rade sama (da samostalno isprobavaju svoje mogućnosti obavljanjem različitih radnji), da imaju sposobnost da razumeju mnoga pitanja i samostalno odlučuju; od toga da deca imaju svoje mišljenje, znaju šta hoće i mogu sama doći do ostvarenja svog cilja, do toga da ni mi odrasli ne znamo šta

hoćemo, pa samim tim ni deca ne znaju šta hoće. Promišljalo se i tome šta sve mogu i koje su jake strane dece sa specifičnostima u razvoju (npr. dece sa autizmom, Daunovim sindromom, cerebralnom paralizom).

Kritičko refleksivno promišljanje kao individualni čin

Neka od promišljanja o deci i njihovoj moći, koja su studenti zapisivali u dnevnicima i upitnicima, bila su sledeća: O deci, srži deteta i dečjoj prirodi (npr. o emotivnosti i iskrenosti dece, o radoznalosti dece, o prirodi deteta da neprestano traga za nečim novim, uzbudljivim, drugačijim, zanimljivim, da nekad postavlja jedno pitanje mnogo puta); O dečjim interesovanjima, smenjivanju i promenljivosti interesovanja (u zavisnosti od podsticaja u sredini, pod uticajem onoga što rade druga deca, u zavisnosti od uzrasta), o pažnji i koncentraciji, motivaciji i zainteresovanosti za rad i učenje (o nedostatku motivacije i osećaju dosade usled ustaljenog režima koji postaje rutina, o bezvoljnosti, osećaju moranja i gubitku interesovanja usled nametanja istih aktivnosti, o nezainteresovanosti za nametnute aktivnosti, o pružanju otpora kada ih primoravaju da rade ono što ih ne zanima); O načinu na koji deca uče (npr. kroz neposredno iskustvo sa okolinom i drugim osobama); O tome šta je deci bitno, šta vole, šta im je potrebno (npr. o potrebi dece za aktivnošću, za kretanjem, promenama, raznovrsnošću), o onome što je normalno u dečjem ponašanju (npr. da ne želi da sluša ako mu nije stalo do nečeg što se radi ili to ne voli); O samostalnosti i inicijativi dece; O moći deteta, dečjim snagama, mogućnostima i potencijalima dece, dečjim sposobnostima (o tome koliko su zapravo jake ličnosti i koje su njihove moći, za šta su sve sposobna, šta sve mogu, koliko zavise od nas, koliko im je potrebna naša pomoć, na koje načine ostvaruju to što žele, koliko imaju moć da utiču na odrasle i manipulišu odraslima, o tendenciji da ponekad podcenjujemo njihove sposobnosti i da nekada nismo ni svesni koliko su deca zapravo moćna); O različitosti dece, individualnosti, osobenosti, jedinstvenosti svakog deteta; O percepciji deteta kao aktivnog i kreativnog bića; O dečjim emocijama, stanjima i osećanjima, svesti deteta o sebi, sopstvenim stanjima i emocijama; O dečjem samopoštovanju; O karakteru i temperamentu dece; O dečjim vrlinama; O uzrocima i razlozima određenih reakcija i ponašanja dece (npr. želje da se privuče pažnja na sebe), o osećanjima deteta koje su u osnovi određenih reakcija (npr. zbunjenost ili ljutnja, bes, inat kao razlozi da se protestovanjem pokaže otpor); O dečjim očekivanjima od odraslih (npr. očekivanje pomoći, prisustva i pažnje odraslih); O tendencijama (mlađe i starije) dece u odnosu sa drugima (npr. o ugledanju na druge i oponašanju, o promenljivosti dečjih stavova prema nekom u zavisnosti od trenutne situacije, o tendenciji da prihvataju i primenjuju „pravila ponašanja“ ako su učestvovala u njihovom formulisanju i proglašavanju, o tendenciji da poštuju, uvažavaju, prihvataju i cene vaspitača ako osećaju da ih poštuje i pokazuje interesovanje za njih, ako izlazi u susret njihovim potrebama i interesovanjima); O dečjem doživljaju kazne (npr. kao nepravde) i nagrade; O dečjim strahovima (npr. o strahu od nečega što se nama čini bezazlenim)... Pisali su i o nekim zaključcima o deci do kojih su došli (npr. da deca ne primećuju fizičke razlike kao odrasli, da predrasude potiču od odraslih). Zapisivali su i promišljanja o određenim stereotipnim uverenjima i stavovima o deci (npr. da se živahna deca koja ponekad impulsivno reaguju doživljavaju kao „nemirna“ i „hiperaktivna“).

5.1.3. Predstave o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača

Kritičko refleksivno promišljanje kao grupni čin

Neka od razumevanja i doživljavanja profesije koja su se dovodila u pitanje, perspektiva i stavova studenata o profesiji koji su se problematizovali, bili su sledeći: Mišljenje da vaspitač treba da bude osoba od autoriteta (umesto osoba koju deca poštuju i koja sa decom gradi odnos uzajamnog poštovanja); Perspektive o odgovornosti vaspitača u regulisanju dečjeg ponašanja, stav da vaspitači treba da reaguju odmah po izbijanju konflikta (što je pokrenulo sledeće pitanje: da li je realno očekivati da se može u svakom trenutku i svakoj situaciji odmah odreagovati); Stav da vaspitači znaju koji je njihov posao i ne treba roditelji da ih uče, što je pokrenulo preispitivanje značenja takvog stava (npr. „ja sve znam“), umesto prihvatanja kritika, potrebe da čujemo druge i budemo otvoreni za mišljenje drugih, uzimamo u obzir da postoje drugačije perspektive, mogućnost da roditelji vide nešto što mi ne vidimo (npr. gde smo pogrešili), da nam „otvore oči“ i da naučimo nešto od njih; Stav da sa decom koja imaju koja imaju posebne potrebe, specifična i kompleksna zdravstvena stanja treba da radi defektolog umesto vaspitača, koji nisu stručni (nisu stručno za to „osposobljeni“), što je protumačeno kao „bežanje“ od odgovornosti povodom inkluzije (na osnovu čega su se pokrenula sledeća pitanja: da li je bilo ko, bez obzira na završenu školu/fakultet, specijalizovan za sve i pripremljen za sve ono što može da ga čeka u praksi koja je nepredvidiva, neizvesna, dinamična, ili uvek postoji nešto što ne znamo i vremenom, kroz praksu učimo, tako što upoznajemo svako dete i učimo šta mu odgovara, šta (ne)urađa plodom); Razumevanje uloge vaspitača u aktivnostima sa decom (usmerenost na tok same aktivnosti i zanemarivanje potreba dece, navođenje dece na određene odgovore i reakcije, nametanje rešenja, umesto omogućavanja deci da otkrivaju, povezuju znanja i dolaze do zaključaka, težnje da se gradi zajednica učenja u kojoj bi se razmenjivala znanja, informacije i doživljaji, zajednički otkrivali odgovori na postavljena pitanja). Pokrenulo se i pitanje da li vaspitači zaista mogu uvek ostavljati svoj privatni život i privatne probleme po strani, ili je umesto brige povodom toga, potrebno fokusirati se na ulaganje truda da se sopstvene brige, frustracije, privatni problemi, nervoza ne odražavaju na ponašanje prema drugima.

Problematizovale su se i određene akcije, tendencije i pristupi studenata prilikom igre uloga (iz uloga vaspitača) koji su govorili o njihovom doživljavanju profesije, uloga i odgovornosti vaspitača: Tendencija izbegavanja odgovornosti da učine nešto povodom određenih problema i prebacuju odgovornost na druge (roditelje, pedagoge ili psihologe), umesto razmišljanja o tome šta oni mogu uraditi po tom pitanju i težnje da udruženim snagama tragaju za mogućim rešenjima i delaju zajedno sa roditeljima i kolegama; Pristup kojim se zadiralo u privatnost porodice (partnerske odnose), što je pokrenulo promišljanje o mogućim reakcijama roditelja (npr. laž ili poricanje umesto pokazivanja otvorenosti za saradnju) i o profesionalnom postupanju vaspitača, te otvorilo sledeća pitanja: da li i u čemu vaspitač može da pomogne, šta vaspitač nema prava i šta može da kaže i pita, šta mora i (ne)treba da ga zanima i interesuje, šta je „privatna stvar“ porodice i šta bi bilo „prelaženje granica“ zadiranjem u privatni život porodice (intimu porodičnih odnosa) i koje bi bile moguće posledice i efekti; Tendencija da se preuzima odgovornost roditelja (zbog humanosti i brižnosti) i zapostavlja sopstvena odgovornost za drugu decu, što je pokrenulo pitanje kojim problemima vaspitač treba da se bavi.

Na osnovu simulacije pojedinih situacija iz vrtića promišljali smo o tome kako vaspitači doživljavaju svoju profesiju, svoje uloge i odgovornosti. Studenti su kroz igru uloga ponekad namerno postavljali izazove preuzimajući uloge vaspitača koji zastupaju „problematične“ stavove (npr. da vaspitači moraju da budu stroži prema „nemirnoj“ ili „zapuštenoj“ deci), što je podsticalo dodatno preispitivanje i promišljanje o profesiji vaspitača.

Pokretala su se promišljanja o tome šta vaspitač (ne)može da radi, kako (ne)sme da reaguje i do koje granice sme da ide vođen porivom da zaštiti decu; šta vaspitač ne treba ili ne bi trebalo da radi, uzimajući u obzir moguće posledice (npr. da ignoriše postojeći problem, da burno reaguje, da

više na dete, da tera dete da uradi nešto da bi ostvario neki svoj cilj, da postavlja sugestivna pitanja, kojima nameće ili sugerise odgovore, zbog opasnosti da dete konstruiše i potvrđuje priču usled navođenja na određene odgovore); kako bi vaspitač trebalo da postupa, šta treba ili bi trebalo da radi (npr. da posveti pažnju detetu, da pruži detetu utehu kad mu je potrebna, da razmišlja o tome kako se dete oseća, da se trudi da razume decu i njihovu različitost, da se stavlja u kožu deteta, da razume strahove deteta i pomaže mu da ih prevaziđe); o čemu bi vaspitač trebalo da vodi računa (npr. da se suzdržava od oštrijeg reagovanja i ishitrenih reakcija u afektu, da radi na kontrolisanju neadekvatnog načina ispoljavanja negativnih emocija kada ga dete „izvede iz takta“, da promišlja da li nešto što u brzini izgovori, bez razmišljanja i što smatra „sitnicom“ može da ostavi posledice, da preispituje da li pristup deci u nekim situacijama ili način objašnjenja može proizvesti problematične konstrukcije i asocijacije kod dece i da razmišlja o mogućim posledicama). Pokretala su se promišljanja o pozitivnim osobinama i odlikama dobrog vaspitača (npr. kreativnost, inventivnost, razvijena empatija, angažovanost, samokontrola, otvorenost za drugačije perspektive, umeće da se nosi sa frustracijama ukoliko se nekada problemi ne mogu (odmah) rešiti).

Pokretala su se promišljanja o izazovima, dilemama i problemima sa kojima se vaspitači susreću (npr. povodom činjenice da se ne mogu u svakom trenutku sprečiti neke situacije u kojima može doći do povreda dece; povodom nečega što je u praksi teško izbeći (npr. instinktivne reakcije usled straha zbog bezbednosti dece i odgovornosti, refleksno reagovanje kada se desi nešto što zahteva brzu reakciju), povodom neočekivanih, „šakaljivih“ pitanja dece, povodom inkluzije i „nepripremljenosti“ vaspitača za rad sa decom sa posebnim potrebama,). Pokretala su se i promišljanja o profesionalnom razvoju vaspitača (npr. o potrebi za stručnim usavršavanjem u oblasti rada sa decom sa posebnim potrebama). Problematizovale su se predrasude i stereotipi o profesiji vaspitača (npr. mišljenje da vaspitači samo čuvaju decu i igraju se sa decom).

Prilikom identifikovanja „kritičnih incidenata“ u toku igre uloga, prilikom rada na određenim zadacima i izazovima kroz igru uloga, te prilikom problematizovanja određenih tendencija, ideja, mišljenja i stavova, govorilo se o sledećim zahtevima koji se postavljaju pred vaspitače: aktivizam, pokretanje promena i timski rad na promenama; saradnja sa lokalnom zajednicom; povezivanje različitih iskustava, učenje od drugih (naročito o tome šta je neprimereno), učenje na osnovu (tuđih) grešaka, neprestano traganje za novim rešenjima, ispitivanje i istraživanje novih rešenja, neprestano unapređivanje prakse i usavršavanje; neprestano promišljanje o sopstvenim postupcima, ponašanju i pristupima iz različitih perspektiva (npr. da li su određeni postupci ispravni, da li rade ispravne stvari i na osnovu čega znaju da li rade ispravne stvari, osvešćivanje svojih grešaka i postupaka koji nisu ispravni); rad na sebi i sopstvenom ponašanju (prema deci, roditeljima); promišljanje o etičkim i moralnim vrednostima, o etičkoj strani sopstvenog ponašanja, o sopstvenim emocijama i njihovom uticaju na ponašanje prema deci i na emocije dece (imajući u vidu etičku i emotivnu dimenziju profesije); poznavanje zakona; promišljanje o sopstvenim konstrukcijama (kako vidi i doživljava neko dete, kako percipira decu generalno) i uticaju konstrukcija na pristup detetu (ponašanje prema detetu i reakcije u odnosu sa detetom). Pokretale su se sledeće teme i promišljanja o odgovornosti vaspitača: Poštovanje i promovisanje prava dece, prihvatanje drugih onakvi kakvi jesu, prihvatanje različitosti, promovisanje inkluzije; građenje klime međusobnog uvažavanja, poštovanja i razumevanja; promovisanje pravičnosti, slobode izbora i mišljenja; preispitivanje sopstvenog ponašanja i namera (promišljanje o sopstvenom pristupu koji može proizvesti kontraefekat, uprkos najboljim namerama, preispitivanje koliko su sami doprineli određenom problemu, da li su i kako svojim ponašanjem podstakli određenu reakciju drugih); Saradnja sa stručnim saradnicima i kolegama (izgrađivanje odnosa međusobnog dopunjavanja u kom se otvoreno govori ono što se misli, prihvataju kritike ili sugestije, razmenjuju iskustva i mišljenja radi unapređivanja rada, timski rešavaju problemi, zajednički preispituju perspektive i adekvatnost određenih rešenja, bez zahtevanja kompromisnih rešenja); Saradnja sa roditeljima (delovanje udruženim snagama, uvažavanje perspektive roditelja). Pokretale su se sledeće teme i promišljanja o ulogama i odgovornostima vaspitača u neposrednom radu sa decom: ohrabrivanje i osnaživanje dece, uvažavanje i podržavanje dečje radoznalosti, inicijative i napora; ulaganje truda da se deca zaintrigiraju, motivišu, angažuju, uključuju i zajedničko učešće sa decom u aktivnostima; podsticanje kreativnosti i maštovitosti;

kontinuirano praćenje razvoja i interesovanja dece; responzivnost, posvećivanje (pažnje) svakom detetu, odgovaranje na dečje potrebe i poštovanje osećanja dece; prihvatanje dece sa posebnim potrebama i poštovanje njihovih prava; građenje partnerstva sa decom; promišljanje o mogućim razlozima detetovog ponašanja (npr. pružanje otpora), ulaganje truda da se ispituju mogući uzroci određene reakcije deteta, traganje za adekvatnim pristupima uz promišljanje o dečijim potrebama, razlozima i urocima ponašanja; razmišljanje o razlozima i uzrocima (emocijama, motivima, težnjama) koji su u osnovi određenog neprihvatljivog ponašanja dece (npr. agresivnog reagovanja) i delanje u skladu sa tim (vodeći računa da deca ne potiskuju negativne emocije, već da ih ispoljavaju u pravcu koji ne škodi ni njima ni drugima, isprobavajući različite pristupe ukoliko dete ne odustaje od nekog ponašanja, menjajući „taktike“ za preusmeravanje energije kroz angažovanje). Pokretala su se promišljanja o ulozi vaspitača u razvijanju samopouzdanja kod dece, razvijanju individualnih potencijala svakog deteta, u građenju atmosfere i odnosa u grupi (o negovanju atmosfere međusobnog uvažavanja, poštovanja, prihvatanja i pomaganja, o razmišljanju o sopstvenim postupcima i ponašanju prema deci kojima, kao uzor, utiče na odnose u grupi), u razvijanju socijalnih veština dece (kroz pružanje podrške razvoju kapaciteta dece za razvijanje vršnjačkih odnosa, odnosa prema i sa drugima); o ulozi vaspitača kao medijatora u rešavanju konflikata između dece (npr. vođenje razgovora o osećanjima, ponašanju i mogućim posledicama određenog ponašanja, pravima drugih i odnosima, zajedničko traganje za rešenjima, podsticanje dece da razgovoraju i time razvijaju veštine da sami rešavaju konflikte).

Kritičko refleksivno promišljanje kao individualni čin

Studenti su u dnevnicima i upitnicima zapisivali svoja promišljanja o kompleksnosti profesije vaspitača, o neosnovanim uverenjima da je posao vaspitača lak i da vaspitači ništa ne rade, o humanosti profesije, ljubavi prema deci i poslu, posvećenosti poslu. Zapisivali su promišljanja o ulogama vaspitača u vaspitanju i obrazovanju i odgovornostima vaspitača u neposrednom radu sa decom, kao što su: motivisanje dece, podsticanje angažovanja, pružanje pomoći u istraživanju, podsticanje dece da otkrivaju svoje mogućnosti, da upoznaju sebe i svet oko sebe, inspirisanje kreativnosti i mašte, praćenje dece, ohrabrivanje dece, pružanje podrške (u osamostaljivanju, razvijanju samopouzdanja), osmišljavanje sredine. Zapisivali su promišljanja o ulogama vaspitača u građenju odnosa i atmosfere u grupi: o negovanju bliskosti, prijateljskih, ravnopravnih i saradničkih odnosa, o građenju odnosa međusobnog poštovanja i uvažavanja (ukazivanjem na jedinstvenost svakog pojedinca i značaj poštovanja različitosti i međusobnog pomaganja, naročito ukoliko je u grupi dete sa specifičnostima u razvoju), o održavanju balansa, posvećivanju pažnje deci, o ulogama vaspitača u rešavanju problema i konflikata između dece i zajedničkom rešavanju problema sa decom. Promišljali su i o načinima da se približe deci (poštujući njihovu individualnost) i steknu njihovo poverenje, kao i o tome koliko mogu pomoći deci u nekim situacijama (npr. koliko mogu uticati da se dete bolje oseća). Promišljali su i o odgovornosti vaspitača za bezbednost, sigurnost i zaštitu dece, o ponašanju vaspitača u situacijama koje zahtevaju brzo reagovanje (npr. suzdržavanje od burnih reakcija i ukazivanje na opasnosti bez vikanja). Zapisivali su promišljanja o zahtevima koji se postavljaju pred vaspitače (npr. uvažavanje dečje prirode, spremnost i sposobnost da se razumeju deca, njihova osećanja i potrebe, ulaganje truda da se upoznaju deca i njihovi problemi, fleksibilnost, neprestano promišljanje o svom ponašanju i osveščivanje onoga što nesvesno rade, preispitivanje sebe i sopstvenih (ishitrenih) reakcija, razmišljanje o tome da li svojim rečima, makar se i šalili, mogu povrediti dete). Zapisivali su promišljanja o tome šta vaspitač ne bi trebalo, ne treba i ne bi smeo da radi (npr. da zapostavlja, izdvaja i podcenjuje decu, da pribegava manipulaciji i kažnjavanju, da se ponaša kao glavni, kao autoritet), o čemu treba da vodi računa (npr. kako se obraća deci i na koji način utiče na njih, da svojim ponašanjem ne dovodi decu u poziciju nemoći i da ih ponižava, da kao medijator u konfliktnim situacijama vodi računa da se ne zadovolji samo jedna strana), o tome šta vaspitač mora i šta treba da radi, kako bi trebalo da se ponaša i postavlja (npr. da svojim ponašanjem

prema deci pokazuje da poštuje različitosti i uči ih da poštuju različitosti, da ima poverenje u decu i da im pruža poverenje i podršku, da pokazuje interesovanje za decu i poštovanje prema deci, da sluša decu kada pitaju za pomoć ili savet). Zapisivali su promišljanja o tome šta znači biti dobar vaspitač, sopstvene percepcije o vaspitačima i sopstveni doživljaj vaspitača (npr. o vaspitaču kao istraživaču, o vaspitaču kao doslednoj osobi koja pokazuje razumevanje i strpljenje, koja je spontana i nenametljiva, stalozena u pristupu deci, o vaspitaču kao osobi bez predrasuda, koja je uzor i primer deci, koja vodi računa o svojim reakcijama i ličnim ponašanjem daje primer kako bi se trebalo ponašati prema drugima, koja se trudi da detetove postupke sagleda iz više uglova i shvati „dečiji svet“), promišljanja o pozitivnim osobinama i odlikama vaspitača (npr. strpljivost, istrajnost, srdačnost, saosećajnost, empatičnost, brižljivost, savesnost, psihička stabilnost, slobodoumnost, kreativnost, domišljatost). Zapisivali su svoj doživljaj profesije i promišljanja o prirodi profesije (npr. da u radu sa decom ne postoje pravila, već se uči od dece i važan je osećaj, da je važno voleti posao i težiti promenama).

Pisali su i o zabrinutosti povodom određenih situacija, izazova i problema sa kojima se suočavaju vaspitači (npr. da li će u svakoj situaciji biti spremni da odgovore na "neprijatna" pitanja, koliko su u mogućnosti da svoj privatni život odvoje od poslovnog). Promišljali su i o stručnom usavršavanju vaspitača i potrebi da neprestano proširuju vidike. Promišljali su i o odnosu vaspitača sa kolegama (npr. o međusobnom savetovanju i ukazivanju na greške, učenju od kolega), o odnosu sa roditeljima (npr. kako bi trebalo da se postave prema roditeljima, šta ne treba da govore roditeljima u prisustvu deteta), o saradnji vaspitača, roditelja, stručnih saradnika i zajedničkom rešavanju problema.

Zapisivali su i svoja zapažanja i utiske o pojedinim vaspitačima koje su viđali tokom prakse (npr. da ulažu trud i uživaju u radu sa decom). Zapisivali su i svoje utiske o onima koji su prilikom igre uloga bivali vaspitači (npr. ravnodušan, emotivan manipulator), dodatno su promišljali o određenim „kritičnim incidentima“ koji su identifikovani prilikom igre uloga i potencijalnim problemima zbog određenih reakcija (npr. o neprofesionalnom ponašanju prilikom spontane reakcije, o opasnosti da usled određenih reakcija naprave problem, a da nisu toga ni svesni, o postavljanju pitanja kojima se nagoveštava odgovor).

5.1.4. Stavovi o vaspitanju i obrazovanju i o vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse

Kritičko reflektivno promišljanje kao grupni čin

Prilikom igre uloga su se identifikovali određeni „kritični incidenti“ i problematizovale su se tendencije studenata koji su govorile o njihovim implicitnim stavovima o vaspitanju i obrazovanju, na osnovu čega se pokretalo kritičko preispitivanje i promišljanje o vaspitanju i obrazovanju i o vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse: Laganje i zavaravanje „dece“, izbegavanje iskrenog odgovora na „škakljiva“, tabuirana pitanja, okolisanje bez konkretnog odgovora, „taktika“ izbegavanja teme i odgovora na pitanja (skretanje misli i pažnje deteta na nešto drugo što bi ga zaokupiralo, uz očekivanje da će zaboraviti to što su pitala i neće više pitati), što je pokrenulo pitanje šta ih time učimo, a zatim i promišljanje o negativnim posledicama neiskrenog razgovora sa decom, prikrivanja istine ili ignorisanja pitanja (npr. da dete živi u pogrešnom uverenju ili da nam kasnije ne veruje onda kada bi trebalo), te o načinima da se iskreno i otvoreno razgovora o tome što deca pitaju i što je prirodno (uz biranje adekvatnih reči, termina i informacija za „delikatna“ pitanja); Skretanje pažnje deteta na nešto drugo, što je protumačeno kao nametanje sopstvene volje detetu; Laganje kao „sredstvo“ da se uteši dete; Ucenjivanje dece i zabrane, što je protumačeno kao „dresiranje“ dece; Nametanje rešenja za identifikovani problem u ponašanju deteta (umesto predlaganja različitih

rešenja i prepuštanja detetu da odluči šta bi mu odgovaralo i prijalno da izbaci negativnu energiju, ili pokazivanja spremnosti da se zajedničkim snagama nađe rešenje, uz uvažavanje ličnosti deteta i pomaganja detetu da svoje reakcije vidi iz tuđe perspektive i razmotri uticaj svojih postupaka na osećanja drugih); Traženje obećanja od deteta da neće nikad više nešto da uradi (umesto pitanja da li može da se potruži da se to više ne desi).

Problematizovali su se i određeni eksplicitni stavovi studenata o vaspitanju i obrazovanju, „filozofija“ vaspitanja na koju se oslanjaju u pristupima deci, što je „isplivalo“ i kroz igru uloga i kroz diskusiju: Mišljenje da bi trebalo odvajati materijale za dečake i devojčice (što je pokrenulo kritičko promišljanje ne samo o činjenici da bi se time uticalo na odvajanje dece i podelu aktivnosti, već bi se slala poruka o očekivanim ulogama i zanimanja, pa čak i o „pravilima“ ponašanja u zavisnosti od pola); Razmišljanje o rešenju da se pravi raspored sedenja za decu koja su često u konfliktu (što je pokrenulo promišljanje o tome da li bi se izdvajanjem razvijale socijalne veštine kod dece). Problematizovana je i tendencija ignorisanja potreba deteta i stav da bi posvećivanje pažnje detetu zapravo bilo udovoljavanje i da bi onda sva deca tražila ili radila isto. Problematizovan je stav da deca ne treba da imaju toliku slobodu da „hejtuju“ i pričaju „neke gluposti“, što je pokrenulo preispitivanje do koje mere treba dozvoljavati slobodu deci, da li ih treba lišavati slobode da nešto kažu i pitaju ili im dati slobodu da kažu ono što misle, prihvatiti decu i poštovati razlike u mišljenju povodom toga šta je kome „glupost“ (npr. da li nešto što odraslima izgleda beznačajno ili dosadno, može detetu mnogo značiti, zaintrigirati ga ili asociirati na nešto drugo). Pokrenulo se i promišljanje o pristupima kojima se obeshrabuju deca (umesto osnaživanja, razvijanja njihove unutrašnje moći, samouverenosti, sigurnosti u svoje sposobnosti, podsticanja dece da budu što više aktivna, da se uključuju u rad, da se angažuju, da izražavaju svoje mišljenje bez straha da kažu i urade nešto što mogu, vodeći računa da ne vređaju i povređuju druge), te o kolektivnoj svesti i vrednostima u društvu i pitanju da li pomažemo deci da postanu zrele, samokritički i kritički nastrojene osobe koje mogu otvoreno da pokažu svoj stav i kažu svoje mišljenje ako ih od malena gušimo. Problematizovan je stav o potrebnom pristupu „malo agresivnoj“ deci, koju treba „smiriti i urazumiti“ (umesto da im se skrene pažnja na to što nije u redu, stavi do znanja kako se osećamo zbog toga i zajedno sa njima nađe „izlaz“). Preispitali smo različita značenja reči „smiriti“ dete (smiriti u kontekstu umiriti „netašno“ i „nemirno“ dete koje se neadekvatno ponaša i smiriti u kontekstu utešiti dete koje plače ili je potišteno), te da li treba „smirivati“ decu ili treba ispitati razloge njihovog ponašanja (npr. da li razlog leži u reakcijama ili rečima odraslih)? Problematizovana je i tendencija da se dete okarakterise kao mirno ili nemirno, te očekivanje od deteta da non stop sedi (pri čemu se ne uzima u obzir da je dete puno energije i ima potrebu da se kreće, da mu je možda dosadno), što je pokrenulo pitanje da li je umesto „smirivanja“ ili „umirivanja“ (čime se postavljamo tako da smo iznad dece) potrebno podsticati aktivnost dece, angažovati ih. Dovodila su se u pitanje i uverenja pojedinih roditelja da je vaspitačica kriva ako je dete „nemirno“ (povodom reči koje se mogu čuti: vaspitačica ih pušta, vaspitačica ih nije naučila, vaspitačica se nije potrudila). Problematizovane su i reči studenta da deca mogu biti „poslušna“, što je pokrenulo promišljanje o značenju poslušnosti kao slušanja nekog ko je „iznad“, umesto međusobnog uvažavanja i poštovanja. Problematizovale su se i reči „vaspitača“ upućene „detetu“: „budi dobar“ i dodatno objašnjenje značenja tih reči (smiri se, nemoj da pričaš, stišaj se), što je pokrenulo promišljanje o tendenciji uslovljavanja dece i potrebi da razumeju da deca imaju „višak energije“ i teže da ih angažuju. Problematizovale su se i tendencije etiketiranja deteta (kao „razmaženog“), osuđivanja roditelja (da su razmazili decu, da ih prezaštićuju) i „prebacivanja lopte“ na krivca (sa stavom da se ne može ništa uraditi), umesto da se prihvati dete i njegov način emocionalnog reagovanja na frustracije i orijentiše na pitanje da li bi se nešto i na koji način moglo rešiti. Problematizovan je stav da, umesto „dizanja frke“ kad dete nešto loše uradi, treba uskraćivati ljubav detetu, te se povodom razgovora sa detetom (prilikom igre uloga) o razočaranju u njega, „variranju količine“ ljubavi (gubljenju ljubavi ako tako nastavi) i ljutnji, identifikovala potencijalna (emotivna) manipulacija i promišljalo o uticaju takvih postupaka na dete i na međusobne odnose. Pokretala su se sledeća pitanja: šta je loše u manipulaciji kad dete ne zna da manipulišemo, da li je u redu da teramo dete da radi nešto samo da bi dobilo našu ljubav ili da bi nam udovoljilo, koje su potencijalne posledice i efekti, moguće reakcije deteta ako mu se uskrati ljubav i pažnja; zbog čega

je manipulacija loša, da li je manipulacija uvek loša, da li postoje izuzeci kada manipulacija ne mora biti loša (u zavisnosti od ciljeva i razloga za manipulaciju i laž), da li može da se opravda manipulacija „sa plemenitim ciljem“ (kao način da se dobije to što se želi, kao put do cilja koji ne škodi nekome, kao način da se detetu skrene pažnja na nešto drugo što je dostupno i u polju interesovanja, ako ne može u datom trenutku da dobije ono što želi), da li je dobro lagati za nečije „dobro“, šta bi bila dobra, „bela“ laž, kako bismo mogli da se osećamo kada bismo otkrili da neko nama manipuliše (npr. iznevereno, prevareno, obmanuto, šokirano, nelagodno, ikorišćeno, razočarano), da li bi osećanja zavisila od toga ko manipuliše (npr. osoba za koju smo se vezali, verujemo joj, doživljavamo je kao „lidera“), kako bi manipulacija mogla uticati na međusobne odnose (npr. da li bi moglo da se izgradi poverenje), kako bi se deca osećala i kako bi reagovala kada bi shvatila da su žrtve manipulacije i kakve bi to posledice moglo da ostavi (npr. mogućnost da se razočaraju, da zamere što su prevareni, da ubuduće pokazuju nepoverenje, da kasnije i sa drugima ne mogu da izgrade poverenje), da li bi reakcija dece zavisila od uzrasta i od podneblja, da li bi zavisila od toga kako doživljavaju vaspitačicu i kakav odnos imaju sa njom (da li bi se više razočarali ako ih je prevarila, slagala vaspitačica koju doživljavaju i vole kao majku, uzor, model), da li bi zavisila i od toga za koje stvari se manipuliše i koliko je su te stvari bitne detetu. Pokretala su se i promišljanja o autoritetu u vaspitanju dece, povodom sledećih izjava i pitanja studenata: „*Vaspitači valjda treba da budu neki autoritet toj deci*“; *Autoritet (da ili ne?)*; „*Zašto vaspitači ne smeju da budu autoritet?*“ (potkrepljeno stavom da dete mora da zna šta sme, a šta ne sme, da treba da pokaže neko poštovanje, da shvata da je vaspitač iznad njega, ali da ga se ne plaši, već da ga sluša kao mamu i tatu). Pokretala su se preispitivanja različitih poimanja i značenja autoriteta, ličnih percepcija o autoritetu, promišljalo se o mešanju autoriteta i međusobnog poštovanja, o postavljanju granica bez autoriteta (kako bi se znalo šta se ne sme, a šta sme), problematizovalo se i slanje poruke detetu „ja sam iznad tebe“ (umesto poruke da ima ista prava kao i mi), o podčinjavanju i ugnjetavanju kao posledici pokazivanja autoriteta, naspram ravnopravnosti i partnerstva, te se promišljalo o mogućim dugoročnijim posledicama autoritarnog ponašanja i naređivanja (npr. javljanje otpora i težnje dece da stalno „probijaju granice“, razvijanje komformizma i tendencije da se ide linijom manjeg otpora i sve prihvata, da nas dete ne poštuje, da se oseća poniženo, da se povuče u sebe, da se povlači samo zato što je neko snažniji od njega, da se u ponašanju vodi samo kriterijumom da je nešto kažnjivo, a ne da nije u redu raditi). Promišljalo se o modelovanju dečjeg ponašanja, te se govorilo o tome da deca uče po modelu, da im dajemo loš primer ako radimo suprotno od onoga što im kažemo, da im svojim ponašanjem i pristupima pokazujemo kako bi trebalo da se ponašaju (npr. ako konflikte rešavamo pokazivanjem sile i deca to isto mogu raditi, ako uzvratimo na agresivan način detetu koje agresivno odreaguje, time mu šaljemo poruku da je to u redu i da se agresivnošću rešavaju problemi, pa dete može nastaviti tako da se tako ponaša).

Problematizovali smo i neke od stavova vezanih za obrazovanje i učenje. Dovedene su u pitanje reči studenta „*mi učimo decu*“, usled mogućeg tumačenja „mi im usađujemo znanje u glavu“, te se pokrenulo promišljanje o tome šta sve možemo i mi od dece da naučimo, govorilo o zajedničkom konstruisanju znanja i značenja koja pridajemo iskustvima, o neprestanom revidiranju značenja i izgrađivanju znanja u interakciji sa decom, o potrebi da se zajedno sa decom stalno pitamo i tumačimo svet na različite načine, o čarima zajedničkog istraživanja, čuđenja i otkrića.

Pokretala su se i preispitivanja povodom ideala u i o vaspitno-obrazovnoj praksi (o „idealnim“ uslovima rada, o nadi da će nove generacije biti bolje, o utopističkom verovanju da će nešto biti idealno, o težnji da se razmišlja o „idealnim“ vaspitačima i „idealnoj“ deci, umesto prihvatanja činjenice da svako može imati neku manu ili sklonost ka nekom obliku neadekvatnog ponašanja).

Preispitivale su se i problematizovale određene tendencije u vaspitno-obrazovnoj praksi. Povodom utiska da dečaka sa posebnim potrebama „*nikad ništa nije zainteresovalo*“ od aktivnosti koje su studenti vodili, kog vaspitačica non-stop uzima kod sebe, smiruje ga i drži zato što bije drugu decu, pokrenula su se sledeća pitanja: da li je možda problem upravo u tome što ga vaspitačica konstantno drži (da li mu to smeta, da li ga „guši“), da li je problem u deci ili odraslima i njihovom fokusu na ono što dete loše radi (i izigravanju „policajca“ kada dete pravi lom, bije se, lomi stvari), umesto na nešto što dete dobro radi (makar to bile sitnice), u tome što se traže mane, umesto

orijentisanja na vrednosti i vrline, u fokusiranju na ono što dete ne može, umesto na ono što može (čime bi se slala drugačija energija i gradili produktivniji odnosi). Problemizovale su se i težnje, tendencije i fokus pojedinih vaspitača prilikom aktivnosti sa decom (npr. tendencija da nameću deci svoje mišljenje, orijentacija na samu aktivnost, umesto na odnose, tendencija procenjivanja dečje kreativnosti). Problemizovala su se i kulturno determinisana uverenja da „deca moraju da se očvrstnu od malena“ i da ne treba da se posvećuje pažnja detetu koje plače (naročito u periodu adaptacije na vrtić, jer „mora da plače dok se ne adaptira“), uz stav da bi se u suprotnom ostala deca osećala zapostavljeno, te se promišljalo o posledicama tendencije da se ostaje po strani i stava da treba pustiti decu da se sama snalaze (npr. potencijalna opasnost da se sva deca osećaju zapostavljeno ukoliko se ignorišu onda kada imaju neki problem, burne emocije i plaču, da osećaju da su prepuštena sama sebi i nemaju nikog ko im je blizak, ko je tu za njih i uz njih, ko bi im posvetio pažnju, utešio ih).

Problemizovali su se određeni „nepedagoški“ pristupi deci, „običaji“ u vaspitanju, metode vaspitanja i „vaspitne mere“ (npr. „običaj“ vaspitavanja kroz nagrađivanje i kažnjavanje, ucenjivanje i pretnje (kaznom) uz vikanje i zastrašivanje, ignorisanje deteta kao „vaspitna mera“, oštro reagovanje kojim se odbacuje dete kao „nepedagoški“ pristup) i posledice koje mogu ostaviti na detetova osećanja, razvoj i detinjstvo. Pokrenulo se promišljanje o praksi kažnjavanja dece u vrtićima nekada (npr. fizičko kažnjavanje koje je bilo opravdavano, slanje deteta u ćošak, zaključavanje dece u kupatilu) i sada (npr. zabrana izlaska napolje, slanje deteta na stolicu za razmišljanje, slanje deteta kod ruge vaspitačice), o nepravdosti takvih „rešenja“, posledicama takvih „vaspitnih mera“ i ponašanju dece u nekim situacijama kada su bili kažnjeni. Pokretala su se promišljanja o greškama koje i roditelji i vaspitači nesvesno prave u pristupu detetu i o porukama koje mu šalju svojim pristupom (npr. da postavljanjem pitanja „šta si to uradio?“ šalju poruku da je ono nešto skrivilo, umesto da pitaju „šta se desilo?“).

Promišljalo se i o delotvornosti određenih metoda i pristupa deci. Pokrenulo se promišljanje o načinima da se deci omogućava da upoznaju emociju koju osećaju i uče da je prepoznaju, o podsticanju deteta da izbacuje negativna osećanja (umesto da ih suzbija i potiskuje) i o delotvornosti određenih „metoda“ za izbacivanje nagomilanih negativnih emocija ili energije (podsticanje dece da trče i izjuru se, podsticanje „praznjenja“ vrištanjem ili udaranjem jastuka, puštanje deteta da se isplače kad mu „dođe“, da bi shvatilo da je to normalno i ponekad potrebno i zdravo, umesto da mu se govori „prekini da plačeš“). Preispitali smo i koliko bi bile adekvatne određene metode i pristupi detetu koje reaguje neprihvatljivo agresivno (npr. da ga pustimo da besni, vrišti, baca i udara stvari, da uopšte ne reagujemo, ne obraćamo pažnju na njegove postupke i pustimo ga da se smiri, da ga ignorišemo, da se pomerimo i ne razgovaramo sa njim dok se ne isprazni i smiri, da mu stavimo do znanja da smo ljuti tako što ne bismo razgovarali sa njim, da ga oponašamo kako „histeriše“ da bi se nasmejalo, da se pretvaramo da plačemo da bi prestalo sa takvim ponašanjem, da mu skrenemo misli na neki događaj, pružimo mu pažnju pokazivanjem zainteresovanosti za to šta se dešava, da popustimo i udovoljimo mu), koje bi bile potencijalne opasnosti (npr. da skliznemo u zlostavljanje u pokušaju da ne uradimo nešto što smatramo drastičnim, ostavimo dete samo i udaljimo se da bismo iskontrolisali svoju potencijalnu agresivnu reakciju i poštedeli dete „fizičkog obračuna“) i koje bi bile moguće posledice (npr. da popuštanjem možemo poslati poruku da će i sledećeg puta istim takvim ponašanjem da dobije to što želi). Neka od pitanja i preispitivanja koja su se pokretala o vaspitanju, bila su sledeća: Da li i koliko „kljucanje“, konstantno pričanje i objašnjavanje uz davanje loših primera pomaže, da li time činimo da dete konstantno razmišlja o tome da ne uradi nešto loše ili ga još više zaintrigiramo pa poželi da vidi da li će zaista i lično da prođe tako kako mu se priča?; Mora li da se podvikne, da li je moguće vaspitanje bez vikanja i izdiranja?; Da li bi, kada i zbog čega vikanje na decu i zastrašivanje dece moglo biti opravdano (npr. zastrašivanje ili vikanje kao upozorenje iz straha za bezbednost dece, povišen ton da bi se dete sprečilo u nečemu opasnom), a kada i zbog čega ne bi bilo opravdano (npr. vikanje kao pretnja); Kada bi i ne bi trebalo pustiti dete da nešto samo proba i shvati, kada bi i ne bi bilo ispravno pustiti dete da samo uvidi svoju grešku (da li je nešto bilo pogrešno ili nije)?; Da li se zaista može očekivati da će razgovor sa detetom odmah uroditi plodom i da će dete odmah uvideti da je nešto bilo pogrešno i shvatiti da je pogrešilo (npr. kada mu skrenemo pažnju na nešto što nije u

redu da se kaže ili uradi, predložimo mu da se stavi u tuđu kožu i razmisli kako bi se osećalo), što je pokrenulo i promišljanje o mogućnosti korišćenja dramskog metoda u rešavanju problema (npr. da se detetu da uloga onog ko je povređen ili se oseća uvređeno, da bi kroz igru shvatilo kako se drugi oseća); Da li je u pitanju demokratija ili anarhija u vaspitanju, ukoliko se tolerišu psovke deteta, sa stavom da ga treba pustiti da kaže šta hoće i radi šta hoće?

Prilikom identifikovanja „kritičnih incidenata“ u toku igre uloga, prilikom rada na određenim zadacima i izazovima kroz igru uloga, te prilikom problematizovanja određenih tendencija, ideja, mišljenja i stavova, govorilo se o sledećim vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse: prihvatanje različitosti, tolerancija, međusobno uvažavanje, poštovanje, (emocionalno) razumevanje i prihvatanje, ravnopravnost, pravičnost, pravednost, negovanje zajedništva, partnerstvo, participacija, kolaboracija, deljenje zajedničkih interesa i ostvarivanje zajedničkih vizija; sloboda dece i poštovanje dečjih prava (sloboda izbora, odlučivanja i izražavanja mišljenja); negovanje dijaloga. Govorilo se i o ciljevima vaspitanja i obrazovanja: Razvijanje samopouzdanja, samouverenosti, poverenja u sopstvene sposobnosti i samopoštovanja; Razvijanje individualnih potencijala; Osnaživanje dece; razvijanje unutrašnje moći dece; razvijanje odgovornosti i samokontrole; razvijanje veština potrebnih za građenje odnosa sa drugima, veština potrebnih za rešavanje konflikata i problema... Pokretale su se i sledeće teme i promišljanja o vaspitanju i obrazovanju u predškolskim ustanovama: značaj odnosa u vaspitanju; zajedničko učešće u aktivnostima sa decom, zajedničko istraživanje i dolaženje do otkrića, uvažavanje dečjih snaga, inicijative, doprinosa, iskustava, perspektiva, mišljenja, ideja, rešenja; usmeravanje dece i pružanje podrške da samostalno dolaze do zaključaka, otkrivaju i pronalaze rešenja (umesto nametanja gotovih rešenja); učenje kroz igru i zajednička igra, podsticanje stvaralačkog izražavanja (sloboda u izražavanju, umesto postavljanja kalupa); angažovanje dece, pružanje deci mogućnosti da se kreću i budu aktivna; podsticanje slobode govora i izražavanja mišljenja, ali i postepeno učenje o tome kad i šta treba da se kaže i u kojoj situaciji; usmeravanje dece sa težnjom pružanja podrške i potpore u osamostaljivanju (npr. puštati decu da pokušavaju sama da urade nešto, da isprobavaju, umesto da ih sputavamo u tome, pokazati im kako nešto da urade, pružati im pomoć, a ne raditi umesto njih); Fleksibilnost organizacije (života i rada) u vrtićima, održavanje balansa, zajedničko odlučivanje, umesto primoravanja dece, pružanje mogućnosti izbora, umesto nametanja šta će se i kako raditi, dozvoljavanje detetu da se predomisli, poštovanje dečjih raspoloženja, poštovanje onog što je detetu važno, bitno i što ga (ne)zanima, motivisanje dece bez uslovljavanja. Pokretala su se i promišljanja o značaju dijaloga i međusobnog uvažavanja za rešavanje konflikata i problema (umesto primenjivanja rigoroznih mera), promišljanja o razlikama u radu sa jaslenim i predškolskim grupama i drugačijim pristupima mlađoj i starijoj deci, o prednostima rada sa grupom dece mešovitog uzrasta, mogućim izazovima i rešenjima za njihovo prevazilaženje (npr. fleksibilnost u radu, individualizovani pristup i podsticanje međusobnog pomaganja). Promišljalo se i o prostoru u funkciji vaspitanja i obrazovanja (o organizaciji prostora u vrtićima, nepisanim pravilima vezanim za korišćenje prostora i materijala, dostupnosti materijala deci, mogućnosti oplemenjivanja prostora različitim materijalima i sredstvima).

Pokretala su se i promišljanja o roditeljskom vaspitanju: o uticaju roditelja na dete (čak i kada ne reaguju); o posledicama kućnog vaspitanja; o različitim stavovima roditelja vezanim za vaspitanje (i kažnjavanje) i o mogućnostima usklađivanja pojedinih zahteva i očekivanja roditelja i vaspitača (npr. ako roditelji pričaju detetu da uzvratu kada ga neko udari i mogućnosti da se sa decom taj problem drugačije rešava u vrtiću); o vaspitavanju dece nekada i sada, o metodama kojima su se njihovi roditelji služili u vaspitanju i kako je to uticalo na izgrađivanje njihove ličnosti, ali i o drugim faktorima koji su na njih uticali (npr. temperament, društvo), o tome da li zaista možemo govoriti da roditelji isto vaspitavaju svoju decu, da se isto ponašaju i isto postupaju nakon određenog iskustva sa prvim detetom, uprkos tome što nisu menjali svoje stavove o vaspitanju. Pokrenulo se i promišljanje povodom utiska da pojedini roditelji prezaštićuju svoju decu time što ih sputavaju da nešto rade sama, vođeni mišlju da su deca mnogo mala.

Problematizovala su se i neka dominantna uverenja u društvu vezana za vaspitanje dece, kao što je dominantno uverenje o slobodnom vaspitanju, odnosno „bukvalno“ shvatanje slobodnog vaspitanja

i pogrešna tumačenja da se deci sve dopušta, da se dete pušta da radi i ono što se smatra da nije u redu, poistovećivanje slobodnog vaspitanja sa nevaspitanjem, umesto usmeravanja i vaspitavanja deteta kroz postavljanje granica (stavljanja detetu do znanja šta nije u redu i zbog čega), sa težnjom da se kod deteta razvija samokontrola (da samo sebe zaustavlja u nekim situacijama, umesto da ga odrasli konstantno sprečavaju). Preispitali smo i šta namećemo kroz vaspitanje (šta je društveno prihvatljivo, a šta nije, šta je tabu), te se pokretalo i promišljanje o stereotipima u društvu vezanim za vaspitanje dece različitog pola.

Kritičko refleksivno promišljanje kao individualni čin

Studenti su u dnevnicima i upitnicima zapisivali promišljanja o značaju odnosa u vaspitanju i o vrednostima u osnovi vaspitanja i obrazovanja (npr. međusobno poštovanje i uvažavanje, prihvatanje drugih onakvi kakvi jesu, poštovanje različitosti i prihvatanje razlika kao osobenih vrednosti, poštovanje ličnosti, stavova i mišljenja dece, poštovanje prava dece na slobodu mišljenja, ravnopravnost, negovanje prijateljskih i saradničkih odnosa); O ciljevima vaspitanja i obrazovanja (npr. holistički razvoj, razvijanje samostalnosti, samosvesti, samopouzdanja, razvijanje veština potrebnih za rešavanje i prevazilaženje problema, razvijanje sposobnosti prepoznavanja i različitog izražavanja emocija i potreba, razvijanje kreativnosti...); O učenju dece pravim vrednostima, o tome šta treba učiti decu (npr. da ne ismevaju druge, da poštuju i bodre jedni druge, pomažu jedni drugima i pokazuju pravo drugarstvo, da imaju i zastupaju svoj stav i mišljenje, da veruju u sebe) i o preprekama i izazovima koje dolaze sa vremenom i novim tehnologijama; O „imperativima“ u vaspitno-obrazovnoj praksi (npr. fleksibilnost u radu, prilagođavanje organizacije uzrasnim karakteristikama, individualnim potrebama i mogućnostima dece, podsticanje angažovanja dece, bez prisiljavanja i „upravljanja“ decom, učešće dece u formulisanju i proglašavanju pravila ponašanja, pružanje deci mogućnosti izražavanja svog mišljenja i svojih stavova); O obrazovanju i učenju u predškolskim ustanovama (o učenju kroz istraživanje, o podsticanju radoznalosti, o podsticanju dece da učestvuju u aktivnostima i otkrivaju svet oko sebe, o tome šta bi trebalo i šta bi se moglo raditi kada dete ne želi da učestvuje u nekim aktivnostima, o podsticanju motivacije, o usmeravanju dece i pružanju pomoći da napreduju...), o određenim problematičnim tendencijama u praksi (npr. nametanje aktivnosti i primoravanje dece) i njihovim posledicama. Zapisivali su i promišljanja o inkluziji i problematizovali tendenciju da se govori o tome šta dete sa posebnim potrebama ne može, umesto o onome što može i što bi moglo da se razvija. Promišljali su i o mogućnostima promena programske koncepcije vrtića i ostvarivanja određenih ideja.

Zapisivali su i promišljanja o tome šta bi trebalo raditi i kako reagovati u određenim situacijama kada dete pruža otpor, kada detetu treba ugoditi, kada ga treba pustiti da se razljuti; O postavljanju granica (npr. do koje granice treba ići sa predlaganjem alternativa detetu i ubeđivanjem, odnosno kada treba pustiti dete da samo shvati da ne može uvek biti po njegovom), o značenju „slobodnog vaspitanja“ i njegovom „bukvalnom“ shvatanju, o poverenju i dozvoljavanju deci da pogreše, o načinima prilaženja različitoj deci i mudrosti u odnosu sa decom, o prihvatanju individualnosti dece, o vaspitanju u vrtiću kao dopunjavanju vaspitanja od kuće. Promišljali su o nekim „nepedagoškim“ pristupima (koji mogu biti ponižavajući i mogu se doživeti kao psihičko zlostavljanje), o rečima koje mogu „ubiti“ samopouzdanje deteta, o određenim vaspitnim „merama“ i neadekvatnim metodama vaspitanja (npr. o pretnjama, kažnjavanju, ucenjivanju, uslovljavanju, zastrašivanju, ignorisanju dece) i njihovom uticaju na vaspitanje dece. Bilo je i kritičkih osvrta na dominantne stavove u društvu o vaspitanju dece koja su živahna (npr. povodom naslova „Kako OBUZDATI hiperaktivno dete“, „Šta raditi sa hiperaktivnim detetom“), umesto pružanja deci mogućnosti izbora (mogućnosti da rade ono što im prija i da ne rade ono što im ne prija ili im nije zanimljivo).

5.2. Nivo angažovanja i način participacije studenata

Radi sistematičnijeg praćenja i analize nivoa angažovanja i načina participacije studenata na samim časovima, tokom gledanja snimaka i čitanja transkripcija naših razgovora razvila sam sledeće parametre:

- 1) Način participacije: dramska akcija i/ili diskusija;
- 2) Nivo angažovanja u dramskoj akciji i/ili u diskusiji:
 - Aktivno angažovanje u dramskoj akciji: uključivanje u dramsku akciju (preuzimanje inicijative i isprobavanje zamisli i ideja, intervenisanje – reagovanje, istraživanje mogućnosti alternativnog ponašanja, ispitivanje alternativnih pristupa, akcija, opcija, strategija, postupaka ili rešenja)
 - Odsustvo angažovanja u dramskoj akciji:
 - Pasivno učešće - pasivna aktivnost: aktivno posmatranje i praćenje onog što se dešava, bez uključivanja u dramsku akciju
 - „Psihička odsutnost“: nepraćenje onog što se dešava i odsustvo učešća u dramskoj akciji
 - Aktivno učešće u diskusiji: uključivanje u diskusiju (razgovor, debatu, argumentovanu raspravu, refleksiju, refleksiju o refleksiji)
 - Odsustvo učešća u diskusiji:
 - Pasivno učešće - pasivna aktivnost: aktivno praćenje onog o čemu se govori, bez uključivanja u diskusiju
 - „Psihička odsutnost“: nepraćenje onog o čemu se govori i odsustvo učešća u diskusiji

I u prvom i u drugom ciklusu istraživačkog projekta, bilo je onih koji su češće pokazivali inicijativu i bili veoma aktivni, kako u dramskoj akciji, tako i u diskusiji, pa se mogao steći utisak da su dominantniji, dok je bilo onih koji su slabije pokazivali inicijativu. Neki studenti su bili skloni da češće (samoinicijativno) preuzimaju uloge, dok su neki bili skloni aktivnijem učešću u diskusiji. Međutim, tu nije bilo pravila i nije bilo moguće utvrditi bilo kakav obrazac, zato što su se dešavale oscilacije u nivou angažovanja i načinu participacije, koje su zavisile od niza različitih faktora. Pojedini studenti su ponekad bili aktivniji prilikom igre uloga, a manje aktivni u diskusiji, i obrnuto, bili su aktivniji u diskusiji, a manje aktivni tokom igre uloga. Ponekad se dešavalo da neko učestvuje u igri uloga, ali da se ne uključuje u diskusiju, i obrnuto, da samo posmatra dramsku akciju bez preuzimanja uloge, ali da aktivno učestvuje u diskusiji i analizi određenih postupaka. Jednom se čak desilo da se studentkinja, koja je inače manje aktivna, tokom celog časa uopšte nije uključila ni u diskusiju, ni u igru uloga, uprkos tome što je u jednom trenutku koleginica nagovarala da igraju uloge. Iznenadujuće je bilo da su prilikom nekih susreta upravo oni koji su inače manje aktivni bivali zaista angažovani, pa su se tako prijavljivali da preuzmu uloge ili spontano preuzimali uloge, iznosili probleme koje su uočili i učestvovali u njihovom analiziranju i rešavanju, pokazivali sopstvena rešenja, te bivali veoma aktivni i tokom razgovora. Među njima je bila i studentkinja koja se tokom jednog časa uopšte nije uključila ni u diskusiju ni u igru uloga. Dakle, dešavalo se da pojedince, koji inače slabije učestvuju, na određenim časovima čujemo više nego inače, da se uključuju više nego obično u diskusiju, ali i da budu aktivni u igri uloga, pa čak i da samoinicijativno preuzimaju uloge. Primetno je bilo i da su se dve studentkinje u drugom ciklusu istraživačkog projekta „aktivirale“ u odnosu na prvi ciklus istraživačkog projekta, kada su slabije učestvovala.

Iznenadujuće je bilo da povodom angažovanja ponekad imamo različite percepcije. Upravo zbog toga, zaključila sam da postoje razlike u tome na šta konkretno obraćamo pažnju i šta očekujemo, te u tome koliko smo usredsređeni na celu grupu, a koliko na pojedince. Naime, prilikom prvog susreta u drugom ciklusu istraživačkog projekta, većina je učestvovala u diskusiji i bila angažovana u dramskoj akciji, razmatrajući situaciju iz različitih uglova, ali je bilo i onih koji su se manje uključivali u odnosu na ostale (zapravo, njih tri su se svega nekoliko puta oglasile, pa ih nismo čuli toliko koliko ostale). Međutim, neko je u upitniku napisao da ga je iznenadilo u pozitivnom

smislu to „*što su se baš svi uključivali*“ (na osnovu prvog dela odgovora se moglo zaključiti da je to neko ko je prvi put sa nama), a čak je i kasnije u toku semestra, prilikom prisećanja na situaciju koju smo razmatrali na tom času, kolega izjavio „*svi su učestvovali*“. Sa druge strane, četvoro njih napisalo je da nisu svi uključeni, da ne učestvuju svi aktivno, da se ne uključuju svi studenti podjednako, da ne iznose svi svoja mišljenja već neki „*samo posmatraju*“. Čak je bilo i utisaka da nisu svi pokazali „*svoju 'kreativnost', tj. nisu se svi dovoljno posvetili temi*“ i da „*neki ne shvataju ozbiljno*“ (to što radimo). Pred kraj narednog susreta, jedna studentkinja je, zamolivši dve nove učesnice da se uključuju, konstatovala „*nismo vas čuli ceo dan*“. Međutim, te dve nove učesnice su učestvovala prilikom korišćenja tehnike „*dolina savesti*“, a jedna od njih je u jednom trenutku učestvovala i u diskusiji, dok je jedna učesnica koja je bila sa nama i u prvom ciklusu istraživačkog projekta učestvovala samo prilikom korišćenja tehnike „*dolina savesti*“. Neko je nakon tog susreta zapisao svoj utisak da pojedini „*nisu unešeni u ulogu, nisu se potrošili dovoljno*“ (na osnovu čega se moglo zaključiti da smatra da se pojedinci ne saživljavaju dovoljno sa ulogom i ne trude dovoljno), ali ipak iskazao zadovoljstvo „*energijom*“ na času, rečima: „*pohvala za energiju*“. Nakon još jednog susreta, povodom iskustava koje se smatraju značajnim (važnim, korisnim) u jednom upitniku je napisano sledeće: „*Od velikog je značaja što smo svi učestvovali i rekli svoje mišljenje*“. Ipak, prilikom tog susreta, njih tri su učestvovala samo dok smo koristili tehniku „*misli naglas*“, a dve od njih tri su izgovorile još samo po jednu rečenicu prilikom kombinacije strategije „*nastavnik u ulozi*“ i pristupa „*plašt eksperta*“.

Naše percepcije o angažovanju su ponekad bile slične, ali su razlike u percepcijama ipak, s vremena na vreme, isplivavale i pratile nas od samog početka do samog kraja istraživačkog projekta. Naime, u prvom ciklusu istraživačkog projekta, studenti su u svojim dnevnicima zapisivali pozitivne utiske povodom angažovanja na pojedinim časovima, poput „*Vidi se da se svi trudimo*“ ili zapažanja da su se svi uključili u rešavanje problema. Ipak, jedna studentkinja je zapisala svoj opšti utisak o dve krajnosti povodom angažovanja: „*Neozbiljno prilaženje problemu*“ i „*polovično interesovanje*“, s jedne strane i „*potpuni angažman*“, s druge strane. Međutim, prilikom istog osvrta napisala je i sledeće: „*Studenti koji su pohađali ovaj kurs su pokazali da im je interesovanje potpuno, iako neki od njih nisu konstantno aktivno učestvovali u dramatizacijama i predlozima*“. Navedene reči ukazivale su da je ipak uviđala da su studenti bili zainteresovani iako nisu uvek aktivno učestvovali prilikom razmatranja situacija kroz diskusiju i igru uloga. U drugom ciklusu istraživačkog projekta, studenti su u upitnicima zapisivali svoje utiske i pretpostavke povodom angažovanja kolega na pojedinim časovima, te se pitali koji razlozi stoje ispod slabijeg uključivanja pojedinaca, naročito novih članova - da li je u pitanju nedovoljna opuštenost, odnosno stidljivost ili nedostatak zainteresovanosti. Tako je neko, ukazujući da se dve nove učesnice ne uključuju, zapisao sledeće: „*ne znam da li se stide ili ih jednostavno ne zanima to o čemu pričamo i diskutujemo*“. Neko je zapisao svoj „*osećaj*“ vezan za „*par kolega*“ da „*mislima nisu tu i nemaju želju da učestvuju*“. Neko je kao slabost, nedostatak, ograničenje koncepcije, procesa i načina rada, naveo to što „*ne učestvuju svi*“. Međutim kako je vreme odmicalo, javljali su se i pozitivni utisci, poput: „*Mislim da se svaki čas sve više nas uključuje, i da smo počeli ovo ozbiljnije da shvatamo*“. Neko bi zapisao da mu se svidelo to što smo svi učestvovali, a neko bi kao iskustvo koje smatra značajnim (važnim, korisnim) izdvojio „*naš trud*“.

Studenti su se i u upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju osvrtni, kako na lično, tako i na angažovanje, nivo i način učešća kolega, pri čemu su takođe postojale različite percepcije. Tako je jedna studentkinja napisala sledeće: „*mislim da sam bila jako pričljiva, učestvovala sam u komunikaciji i glumi, zadovoljna sam. [...] svako od nas je različit, neko je manje neko više učestvovao*“. U drugom upitniku je, povodom okolnosti i uslova u kojima se projekat odvijao, a koji su išli u prilog i podržavali proces rada, izdvojeno sledeće: „*To što smo svi učestvovali i trudili se da nam časovi budu što bolji*“. Poredivši lično i grupno angažovanje, nivo i načine učešća na našim časovima u odnosu na druge časove, neko je napisao da su bili „*posvećeniji*“, a neko je kao vrednost izdvojio to što su „*nekako svi u istom trenutku bili skoncentrisani na jedno*“, objašnjavajući da se nije dešavalo da, kao na nekim časovima kojima prisustvuje mnogo studenata, jedan broj njih sluša dok drugi „*pričaju međusobno*“ ili „*kuckaju poruke*“, te naglasivši sledeće: „*časovi su bili tako*

koncipirani da smo svi bili usredsređeni na to što radimo“. Kao vrednosti praktikuma (konceptije i načina rada) isti student je izdvojio sledeće: „*Ovakav način rada omogućava da svi učestvuju i svi budu usredsređeni na ono što se radi“.*

Zaključak koji se na osnovu različitih percepcija mogao izvući je da, uprkos tome što konceptija, proces i način rada pružaju mogućnosti da svi učestvuju, ipak postoje razlike u nivou angažovanja i načinima participacije, što zavisi od čitavog spleta različitih faktora.

5.2.1. Angažovanje u dramskoj akciji

Što se tiče samog angažovanja u dramskoj akciji, studenti su se često dogovarali ko će preuzeti koju ulogu i sami se raspoređivali. Ponekad se dešavalo da su svi aktivni, ali se ponekad dešavalo i da oni koji su zaista aktivni u igri uloga ipak prilikom određenih situacija ne preuzimaju uloge. Tako se prilikom korišćenja pristupa „plašt eksperta“ dešavalo da su svi aktivni (čak je i student primetio da su se „svi uključili i govorili o svojim stavovima“), ali se dešavalo i da pojedinci uopšte ne preuzimaju uloge ili da izgovaraju samo po jednu rečenicu. Bilo je i onih koji su preuzimali uloge uglavnom prilikom simulacije određene situacije sa prakse, te najčešće preuzimali ulogu koja je pasivna ili učestvovali samo u onim trenucima dok koristimo tehnike „misli naglas“ i „dolina savesti“. I sami studenti su primetili i konstatovali da se prilikom doline savesti „*svi uključuju*“. Sa druge strane, bilo je onih koji su težili da se u svakom trenutku uključe u dramsku akciju, pa su se veoma često prijavljivali da preuzimaju uloge prilikom korišćenja različitih dramskih pristupa i tehnika, čak bi i samoinicijativno i spontano preuzimali uloge. Pojedinci bi, čak u toku jednog časa preuzimali različite uloge (na primer, ulogu deteta, vaspitača, roditelja).

Sami dramski pristupi i tehnike su povlačile za sobom različiti stepen angažovanja. Moglo bi se reći da je učešće u dramskoj akciji zavisilo upravo od prirode samih dramskih pristupa odnosno tehnika koje smo koristili. Naime, situacije kada su svi angažovani dešavale su se onda kada svi unapred imaju podeljene uloge. To su bile situacije kada smo kao tehniku koristili simulaciju, pa je bilo potrebno da prikažu realnu situaciju sa većim brojem učesnika, ili kada bih, koristeći pristup „plašt eksperta“, svima unapred podelila ulogu određenog eksperta ili kada bih, koristeći tehniku „vajanje“, podelila studente u manje grupe radi kreiranja „skulpture“ kojom bi saopštili određeno značenje. Svi bi bili aktivni i prilikom korišćenja onih dramskih tehnika kojima se podrazumeva određeni red i „pravilo“ da svako iznese svoje mišljenje, stav, misao. To su bile situacije kada bismo prilikom korišćenja tehnika „misli naglas“ i „dolina savesti“ išli redom pozivajući svakoga da kaže određenu misao.

Međutim, čak i onda kada su svi imali određene uloge, moglo se primetiti da su neki vrlo aktivni, da se više ističu i dolaze do izražaja, da se neki manje uključuju, dok su neki jedva dolazili do izražaja, iako su pokušavali da iz uloge intervenišu u nekim situacijama. Nekada studenti nisu mogli da budu toliko aktivni zbog prirode same uloge, naročito kada je u pitanju bila uloga koja je pasivna.

Razlike u nivou angažovanja i načinu participacije studenata bile su naročito primetne prilikom korišćenja pristupa „forum teatar“. Naime, nekolicina njih je veoma često pokazivala inicijativu tako što bi se dobrovoljno prijavljivali da preuzmu određenu ulogu, sami se javljali da isprobaju određenu ideju odnosno pristup, demonstriraju svoje zamisli, spontano, bez ikakve najave, preuzimali uloge i improvizovali, samoinicijativno intervenisali u određenim trenucima, preuzimajući različite uloge u pokušaju da reše problem-situacije. Sa druge strane, bilo je onih koji su radije govorili o svojim idejama i o alternativnim rešenjima, ali nisu bili toliko skloni preuzimanju uloga, već su radije kao posmatrači akcije sugerisali onima koji su u ulozi šta (ne)mogu ili (ne)bi trebalo da rade.

5.2.2. Učešće u diskusiji

Što se tiče učešća u diskusiji, bilo je onih koji su se ređe uključivali, odnosno koji su se uglavnom uključivali sa kratkim izjavama ili komentarima, navodeći eventualno primere iz prakse ili iz sopstvenog iskustva, ili poneka zapažanja i razmišljanja o alternativnim mogućnostima, ili pak, postavljajući poneko pitanje. Dešavalo se da se pojedinci nisu uopšte uključivali u diskusiju tokom celog časa, a ponekad bi neko od njih progovorio tek kad bi se čas završio i kad bi ostalo samo nekoliko nas u učionici. Bilo je i onih koji nisu uspevali da dođu do reči ili bi jedva dolazili do reči, naročito u trenucima kada bi bivala toliko „živa diskusija“ u kojoj su svi pričali u isto vreme. Sa druge strane, bilo je onih koji su uglavnom veoma aktivni prilikom diskusije, koji su često iznosili sopstvena promišljanja, otvarajući različita pitanja, kritički preispitujući određena iskustva, percepcije, predstave, stavove, odluke, izbore i akcije, dovodeći u pitanje određene ideje, perspektive, shvatanja i razumevanja, identifikujući problematične stavke, trenutke i pristupe („kritične incidente“), razmatrajući izazove i alternativne mogućnosti. Takođe se dešavalo da oni budu ti koji vode diskusiju u određenom pravcu.

Što se tiče grupne diskusije na osnovu individualne refleksije (odgovora u upitnicima), odnosno grupne refleksije o refleksiji, koju smo praktikovali u drugom ciklusu istraživačkog projekta, bilo je onih koji su samo u pojedinim trenucima učestvovali, ali i onih koji su se često uključivali.

5.2.3. Intervencije pojedinih studenata povodom angažovanja kolega u dramskoj akciji i učešća u diskusiji

Na početku drugog ciklusa istraživačkog projekta studenti su počeli u pisanoj formi, preko upitnika, da sugerišu da je potrebno da se svi uključe u rad i da svi aktivno učestvuju, da svi iznose svoja mišljenja, da se moraju svi pokrenuti, da je potrebno da svi daju sve od sebe u rešavanju problemskih situacija, da se svi više posvete projektu, da se svi više uključuju (naročito novi članovi), da svi budu više aktivni, da se svi više trude. dešavalo se da i meni lično upućuju sugestije preko upitnika, poput: „*uključiti i ostale članove grupe*“; „*postoje osobe koje se nimalo ne trude, ukažite to tim ljudima!*“; „*Trebalo bi malo da se proprati ko ne učestvuje i da se oni isforsiraju jednog časa*“. Dešavalo se da su svima nama skretali pažnju na pojedince koji se ne uključuju, ali i da se lično obrate pojedincima koji su manje aktivni i zamole ih da se uključuju. Pokrenula sam i razgovor povodom navedenih iskaza i u razgovoru smo došli do različitih opravdanih razloga koji leže ispod toga što ne učestvuju. Dve studentkinje su tom prilikom zastupale stav da nije bitno ko se uključuje, jedna od njih se čak pitala i kako da pratimo i forsiramo druge, dok je nekoliko njih pokazalo negodovanje povodom neprestanog ponavljanja komentara vezanih za to da ne učestvuju svi.

Da je nekom ko je stidljiv i povučen potrebno više vremena da se opusti, naročito ako nije učestvovao u prvom ciklusu istraživanja, govore su sledeće reči u upitniku: „*Svakog časa pojedini učesnici traže da i mi drugi koji ne pričamo toliko, odnosno koji se ne ističemo toliko, budemo aktivniji. Međutim, ja sam se ove godine priključila projektu i bilo mi je potrebno malo vremena da shvatim svrhu i cilj svega ovoga, još mi je potrebno da se opustim, jer postoje i osobe koje su stidljive i povučene. Hoću reći da nismo svi isti i tražim malo razumevanja od drugih članova ovog projekta*“. Nakon što sam studentima pročitala navedeni odgovor iz upitnika, deo njih je zaista i pokazao razumevanje. Prilika da čuju i drugu stranu uticala je na to da se pojedinci slože u sledećem: oni koji su zajedno od prošle godine su „*na neki način uhodani*“, „*opušteni*“, možda čak „*malo i nadmeni*“. Zaključak je bio taj da kod pojedinaca postoji želja za učešćem, ali da nisu dovoljno opušteni, te da navedene reči iz upitnika mogu da im pomognu da razumeju jedni druge. Nakon toga je u jednom upitniku iznet stav da više nije potrebno pominjati da se ne uključuju svi, niti se treba brinuti i „*toliko insistirati*“ na tome, jer neko „*ako ima potrebu da kaže nešto, imaće svoje vreme*“, pri čemu je izneto

i mišljenje „*da će se verovatno uključiti kad osete potrebu*“, te upućena molba za „*malo više razumevanja*“. I kasnije je u jednom upitniku izneto mišljenje „*da nije toliko bitno*“ to što nisu svi uključeni, „*jer ako neko želi da kaže, niko mu to ne brani da kaže*“, da možda neko nije imao tog trenutka šta da kaže i da će reći sigurno kad bude želeo. Konstatovali smo i da povodom naredna dva susreta niko nije ni komentarisao to što se ne uključuju i ne učestvuju svi, te smo se podsetili komentara pojedinaca da ne treba siliti nekog da učestvuje, ali i zaključili da je dobro to što se kod njih probudila želja da jedni druge podstiču na aktivno učešće. Pojedini studenti su čak počeli otvoreno da kritikuju stalno ponavljanje rečenice da se ne uključuju svi, odnosno pokretanje priče o tome da li je neko manje aktivan na času.

5.2.4. Razlozi odsustva angažovanja ili slabijeg angažovanja u dramskoj akciji, odsustva učešća ili slabijeg učešća u diskusiji i šta smo po tom pitanju radili

1) Osećaj neprijatnosti, nedovoljna opuštenost, stidljivost

Jedan od razloga slabijeg angažovanja pojedinaca u dramskoj akciji i slabijeg učešća u diskusiji bio je osećaj neprijatnosti usled nedovoljne opuštenosti i treme, odnosno poteškoće da se oslobode i iskažu zamisli ispred drugih. U prilog tom stanovištu govore i sledeće reči u dnevniku jedne od manje aktivnih studenta, povodom prvog susreta (posvećenom igrama za opuštanje, zbližavanje i bolje upoznavanje): „*Osećala sam se neprijatno, uvek imam tremu kad treba da govorim pred većom grupom ljudi, radim na tome da se opustim i da imam manje treme, nadam se da će mi ove radionice pomoći i da to savladam*“. Uvidevši isti problem, jedna studentkinja je u svom dnevniku (već nakon trećeg susreta) zapisala sledeće: „*Ono što uviđam kao problem je i da kada smo u centru pažnje često ne dolazimo do pravih reči i ne uspevamo da iskažemo ono što smo zamislili, verovatno zato što nas svi posmatraju i slušaju ono što govorimo. U takvim situacijama teško je osloboditi se i u određenoj situaciji delovati (reagovati) prirodno*“. Pred kraj prvog ciklusa istraživanja, student je izjavio da na časovima ima tremu i bori se sa tim. Na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta, prilikom grupnog nestruktuiranog intervjua za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, poveo se i razgovor o angažovanju, odnosno o tome što neki nisu bili toliko aktivni u igri uloga i diskusiji. Smatrala sam ličnim propustom to što nisam uspela sve da ih angažujem, vođena mišlju da će postavljenja koncepcija i način rada sve da ih pokrene. Međutim, došli smo do zaključka da je pojedincima bilo potrebno više vremena da bi se opustili, „otvorili“ i prevazišli stidljivost. Naime, jedna studentkinja je tom prilikom iznela mišljenje da je potrebno vreme da se neko otvori i oseti da je opušteniji nego inače, a da do toga nije došlo usled neredovnog viđanja i velikih pauza između viđanja, naglasivši da se „stvori“ neka navika kad se nešto redovno radi, pa bi se više otvorili međusobno i više bi se svi angažovali. Još jedna, inače aktivna studentkinja, nagovestila je da ima onih koji su stidljivi i koji to nisu, ukazujući da profesori obično od studenata ne traže da budu „*aktivni u vidu razgovora*“, već uglavnom da samo odgovore na postavljeno pitanje. U drugom ciklusu istraživačkog projekta, studentkinja koja se tek priključila projektu i po prvi put je bila sa nama, pokazala je inicijativu tako što se javila da preuzme ulogu, međutim, kasnije nam je otkrila kako je prvi put na radionici „*strašno bilo sramota*“, ali kako se opustila i kako je „*mnogo slobodnija*“ nego što je bila u početku, pa zna i da pomisli „*nema veze, nek lupim*“. Druga studentkinja se na to nadovezala rečima da je moguće da neki ljudi ne mogu da se oslobode i da to razume jer je i sama godinama bila mnogo stidljiva i ništa nije pričala, već bi samo pocrvenela kad je prozovu u školi, a opustila se tek u gimnaziji, te je na kraju naglasila sledeće: „*samo je bitno kako se osećaš, treba da raskrstiš sam sa sobom, da ispričaš doživljaj ispred drugih*“. Da je nekom ko je stidljiv i povučen potrebno više vremena da se opusti, naročito ako nije učestvovao u prvom ciklusu istraživanja, ukazala nam je još jedna studentkinja koja je sa nama bila tek od drugog ciklusa istraživačkog projekta. Zaključak na osnovu njenih reči bio je taj da kod pojedinaca postoji želja za učešćem, ali da nisu dovoljno opušteni. Jedan student je u upitniku za retrospektivnu razvojnu

evaluaciju kao vrednost dramskih tehnika/pristupa naveo to što im pomažu da se oslobode. Na osnovu toga moglo bi se zaključiti da češćim uključivanjem u igru uloga oni koji imaju poteškoće da se oslobode, postaju sve slobodniji. Međutim, ostalo je otvoreno pitanje da li nivo angažovanja i način participacije zavisi i od same ličnosti, odnosno od temperamenta, budući da je neko težio da se u svakom trenutku uključi, dok je, sa druge strane, bilo onih koji su se tokom oba ciklusa istraživačkog projekta, ređe usuđivali da preuzimaju uloge i da se uključuju u diskusiju. Naime, iako se studentkinja koja je sa nama bila i u prvom i u drugom ciklusu istraživačkog projekta (i koja je prilikom prvog susreta osećala tremu i izrazila nadu da će joj naši časovi pomoći da se opusti), zaista u međuvremenu opustila i bivala sve aktivnija, ipak je studentkinja koja je po prvi put sa nama bila tek u drugom ciklusu istraživačkog projekta (i pokazala inicijativu već prilikom prvog susreta tako što se javila da preuzme ulogu) bivala daleko više aktivna i mnogo češće je pokazivala inicijativu. Iako svesna činjenice da pojedinci nemaju slobodu da samoinicijativno preuzmu ulogu, nisam uvek videla mogućnost da ih podstičem bez potencijalne opasnosti da skliznem u forsiranje i da osećaju pritisak. Ostalo je otvoreno pitanje da li je možda moj propust bio taj što sam najčešće prepuštala studentima da se sami dogovaraju oko preuzimanja uloga i/ili da sami pokažu inicijativu kada imaju neku ideju, umesto da podstičem one koji su manje aktivni (možda takvom organizacijom da se češće smenjuju u preuzimanju različitih uloga). Ostalo je otvoreno i pitanje koliko sama doprinosim navedenom osećaju pojedinaca i šta mogu da uradim po tom pitanju, naročito povodom kreiranja podržavajuće atmosfere i podsticajnih uslova za aktivno učešće.

2) Nemogućnost da se dođe do reči ili do izražaja

Kada sam se, na kraju prvog ciklusa istraživanja, prilikom grupne retrospektivne razvojne evaluacije, obratila nekolicini (u pitanju je bilo njih petoro koji nisu bili toliko aktivni) postavivši im pitanje - šta sam još mogla da uradim da bih ih više podstakla da učestvuju, šta je to što ih zaintrigira (možda na drugim časovima), da se uključuju, jedna studentkinja, na to je odgovorila sledećim rečima, mislivši na sve njih koji su aktivni: „*pa, mi da se ne uključujemo uopšte... ne mislim bukvalno da se mi ne uključujemo, ali...*“. U drugom ciklusu istraživačkog projekta, pojedini studenti su upućivali zamerke pisanim putem, preko upitnika, ukazujući da „*ne mogu neki učesnici ovog projekta da dođu do reči od pojedinih*“, te u kritičkom osvrtu navodili sledeće probleme: „*upadanje jedno drugom u reč, dugi monolozi*“. Jedna studentkinja je tokom razgovora i meni lično uputila kritiku objašnjavajući da su neki više puta ponovili isto iz želje da nešto kažu, dok ostali nisu stigli da dođu do reči i bili su uskraćeni. Jedan student je u kritičkom osvrtu pomenuo „*nadmenost*“ pojedinaca dok koristimo dramske tehnike, uz objašnjenje da „*ne dopuštaju drugima da se uključe u potpunosti*“, da u vrućoj stolici „*mnogi ne dođu do izražaja, jer neko predugo govori, tj. postavlja pitanja*“, te je uputio zamerku povodom toga što se javljaju „*preterana filozofiranja nekih kolega*“. Nisam se složila sa utiskom o „*nadmenosti*“ pojedinaca, jer je moj utisak bio da niko od njih nije takav, zapravo sam nas doživljavala kao zajednicu. Što se tiče „*filozofiranja*“ osetila sam potrebu da naglasim da je bitno da čujemo svačije mišljenje, uprkos tome što neko ume da „*oduži*“, jer prosto na taj način formuliše rečenice, za razliku od drugih koji u jednoj rečenici kažu to što imaju. Iako sam se složila sa tim da ponekad možda odemo i u krajnost i proširimo temu, što bi možda trebalo i prekinuti u nekom trenutku, ipak sam zagovarala stanovište da je važno da dozvolimo drugima da kažu ono što žele. Prilikom razgovora povedenog povodom toga što pojedinci ne učestvuju, kao jedan od razloga naveden je taj da ne mogu svi u isto vreme da učestvuju. Ponekad zapravo nismo ni imali dovoljno vremena da bi svi došli do izražaja, o čemu su govorile i sledeće reči u jednom upitniku: „*Ovog puta smo bili u nedostatku vremena, možda se na sledećem času svi uključimo i nađemo rešenje*“. Naime, dešavalo se da neki studenti ne stignu da dođu do reči, uprkos tome što su se javljali, jer bi se oglasilo zvono za kraj časa i pojedini bi krenuli da izlaze. Pojedini studenti su ponekad zaista bili kritički nastrojeni prema kolegama, pa su se tako mogle naći sledeće reči: „*Nemam zamerke, osim možda što neko ne zna da malo učiti*“. Međutim, oni su po tom pitanju bivali i samokrotični, pa su tako u upitnicima mogle da se nađu sledeće reči: „*Nekad i ja preteram sa pričom i možda upadanjem drugima u reč*“. Čak je i prilikom razgovora jedna studentkinja iznela svoje razmišljanje: „*mi se stalno bunimo da se svi ne uključuju, a mi što non-stop pričamo, ljudi ne mogu ni da se uključe od*

nas“. Pojedinci su zaista ponekad teško uspevali da dođu do reči, naročito onda kada bi skoro svi pričali istovremeno, bilo iz uloga u kojima su (oponašajući osobine likova onako kako ih doživljavaju), bilo tokom diskusije (kada bi pričali svi u glas razmenjujući različite ideje ili kada bismo upadali u reč i prekidali jedni druge). U takvim situacijama shvatali smo da nismo dopuštali pojedinima da kažu to što imaju, ali i da nismo slušali i čuli jedni druge. U jednom upitniku je povodom upadanja u reč ukazano sledeće: „*Koleginica se naljutila zbog toga i nije želela da nastavi dalju diskusiju koja se vodila*“. Nekoliko nas konstatovalo je da nismo uopšte ni primetili da se neko naljutio, što nam je govorilo da se na neke stvari tokom „žive“ diskusije ne obraća pažnja, ali i da moramo da radimo na tome da se čuje svačije mišljenje. Jednom prilikom sam tek na snimku uočila i svoj deo krivice, zapostavivši studenta koji se javljao, ali nije uspeo da dođe do reči. Na povremenu nemogućnost pojedinaca da izraze svoj stav ili razmišljanje, ukazano je i u upitniku za retroaktivnu razvojnu evaluaciju. Naime, povodom okolnosti i uslova koji su ometali proces rada, student je izdvojio sledeće: „*Pa možda to što su neki od studenata stalno upadali u reč i ostali nisu stigli da izraze svoje stavove i razmišljanja*“.

3) Zaboravljanje ili „gubitak toka“ misli

Jedna studentkinja nam je prilikom razgovora ukazala da postoji problem u tome što zaborave ono što su hteli reći dok sačekaju da neko završi ili ako ih neko prekine. U jednom upitniku je ukazano da neka „izlaganja“ izgube smisao nakon upadanja u reč, te da je potrebno „malo više strljenja za odgovore“. U jednom upitniku napisano je sledeće: „*prosto ne možemo svi reći ono što mislimo jer uvek je neko nekom upao u reč i taj drugi je skroz izgubio misao dok je ovaj prvi ispričao to što je neko možda pogrešio što je nešto rekao*“. Zapravo se mnogima od nas dešavalo da zaboravimo ono što smo hteli reći ili da izgubimo „nit“ misli kada ne kažemo odmah to što smo želeli, ili ako nas neko prekine. Možda je i to bio razlog povremene nestrpljivosti pojedinaca i upadanja u reč. Jednom prilikom, kada su u ulogama eksperata vodili debatu, dve studentkinje su pokušavale da dođu do reči, ali nisu uspevale od drugih, a kada sam ostalima skrenula pažnju da njih dve imaju nešto da kažu, jedna od njih je izjavila da je zaboravila to što je htela da kaže, a druga je samo odmahнула rukom. Ispostavilo se i da kombinovanje određenih dramskih pristupa i tehnika nije uvek adekvatno u tom smislu. Naime, tokom korišćenja „forum teatra“ u jednom trenutku sam zaustavila scenu, sa težnjom da pomoću tehnike „zaustavljeni prizor“ (odnosno „živa slika“) podstičem preispitivanje i analizu rečenice studentkinje koja je intervenisala preuzevši ulogu vaspitačice-koleginice. Međutim, ona je nakon toga zaboravila šta je još i na koji način htela da kaže.

4) Oстане se „bez teksta“ usled iznenadnog, neočekivanog „obrta“ prilikom razmatranja situacije ili se nema šta više dodati nakon nečijih reči

Na konstataciju jedne studentkinje da se dešava da, iako ima šta da kaže ipak ostane bez teksta kada neko kaže nešto pre nje, druga se nadovezala rečima: „*pa to je možda i do same situacije*“. Upravo na osnovu navedenog moglo se zaljučiti da angažovanje zavisi i od toga šta je u međuvremenu rečeno, naročito ukoliko dođe do iznenadnog, neočekivanog „obrta“ prilikom razmatranja određene situacije, poput otvaranja novih pitanja iz drugačijih perspektiva, identifikovanja problematičnih trenutaka ili pristupa („kritičnih incidenata“), kritičkog osvrta vezanog za određene ideje, perspektive, shvatanja, razumevanja, stavove ili akcije, iskrsavanja određenih izazova, ideja ili alternativnih mogućnosti. Jednom prilikom je studentkinja napisala u upitniku sledeće: „*Uopšte nisam imala ulogu na današnjem času, nažalost*“, te se kritički osvrnula rečima da uopšte nije zadovoljna časom i da joj se ne sviđa način rada zato što „*nisu uspeli svi da iznesu ono što su imali*“, a kao najupečatljiviji utisak izdvojila je to što nisu svi učestvovali. Ipak, u kritičkom osvrtu je, između ostalog, napisala sledeće: „*Ako neko nema šta da kaže, možda je neko drugi rekao to što je ta osoba želela da kaže, svakome se to dešava*.“ Po njenim rečima moglo se zaključiti da je imala želju da učestvuje u igri uloga i razmeni mišljenja, ali da nije preuzela ulogu i nije imala šta više da kaže zato što je neko drugi već rekao to što je ona želela reći. Budući da smo tokom tog časa kombinovali tehnike „unutrašnji monolog“ i „misli naglas“ sa pristupima „forum teatar“ i „plašt eksperta“ i strategijom „nastavnik u ulozi“, nije bilo moguće utvrditi nedostatak određenog dramskog pristupa ili tehnike kao potencijalnog razloga

toga što nisu svi uspeli da iznesu svoje mišljenje i igraju uloge. Ipak, moglo se zaključiti da se dešava da neko nema više šta da kaže zato što ga je već neko preduhitrio, a eventualno i u nedostatku vremena da se seti još nečeg što u međuvremenu već nije rečeno.

5) Nedovoljno interesantna odnosno nedovoljno zanimljiva situacija ili tema – subjektivni doživljaj da situacija nije toliko značajna i tema nije toliko bitna

Kada smo prilikom grupne grupne retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživanja pokrenuli razgovor o angažovanju, jedna studentkinja (koja je bila mnogo manje aktivna u odnosu na neke druge časove koje sam vodila) odgovorila je kako ne zna zbog čega nije toliko učestvovala, da ne zna šta joj se „*desilo*“ budući da je inače „*hiperaktivna*“, te je kao jedan od razloga navela da je možda u pitanju to što je nešto nije zaintrigiralo. Naime, dešavalo se da studenti ne učestvuju toliko aktivno zato što im nije bila interesantna ili zanimljiva situacija koju smo razmatrali, kao ni teme koje su se pokretale, pa posledično nisu imali šta konkretno da kažu. Tako je jedna studentkinja povodom najupečatljivijih utisaka sa jednog časa u drugom ciklusu istraživačkog projekta, napisala sledeće: „*Nešto mi nije bilo interesantno, iako sam se trudila da učestvujem*“, a povodom onog što je uticalo na reakcije ili izbore u ulozi je napisala: „*Mislim da niko od nas nije imao ništa konkretno da kaže na ovu situaciju*“. U jednom upitniku ukazano je da svakome može da se desi da mu „*neka tema nije zanimljiva*“. Određene situacije pojedini studenti čak nisu smatrali značajnim, a teme koje su se tom prilikom pokretale nisu smatrali bitnim, pa je čak povodom jedne situacije iznet i sledeći stav: „*Ne razumem čemu polemika oko toga. [...] Mislim da ovo uopšte nije bilo za neko promišljanje i ispitivanje. [...] Ovo uopšte nije za razmatranje*“. Upravo subjektivni doživljaj vezan za značaj određenog pitanja, teme ili problematike bio je jedan od razloga povremenog odsustva angažovanja ili slabijeg angažovanja u dramskoj akciji, odnosno odsustva učešća ili slabijeg učešća u diskusiji, čak i onih studenata koji su inače bivali veoma aktivni.

6) Moj deo „krivice“ - propuštanje prilike da koristim strategiju „nastavnik u ulozi“, ali i preuranjeno korišćenje strategije „nastavnik u ulozi“

U nekim trenucima sam osveščivala sopstvene propuste, uviđajući da sam propustila priliku da u ulozi „kritičkog prijatelja“ otvaram nova pitanja, postavljam izazove ili zaplete, podstičem razmatranje različitih perspektiva i tačaka gledišta, provociram kritičku refleksiju o meta-temama, i time dodatno podstičem učešće studenata. Sa druge strane, dešavalo se da prerano preuzimam određenu ulogu i da umesto podsticanja kontempliranja, promišljanja i preispitivanja, razmatranja različitih „juktapozicija“, perspektiva i tačaka gledišta, zapravo iznosim lične stavove, dajem odgovore ili demonstriram određenu ideju. Na taj način smatram da sam uticala na pasivnost studenata prilikom traganja za rešenjem problema i prilikom promišljanja o datoj situaciji, postupcima i njihovim posledicama. Naime, u prvom ciklusu istraživačkog projekta, u jednom trenutku sam osvestila da sam zanemarila inicijativu studenta da isproba svoju zamisao, već sam preuzela ulogu vaspitača i demonstrirala pristup detetu kojim se otvara mogućnost zajedničkog traganja za rešenjima. Uvidevši svoju grešku, pokušala sam da je ispravim tako što sam pozvala studenta da nam demonstrira svoju ideju. Dešavalo se i da prerano intervenišem preuzimajući određenu ulogu, a da tek na snimku uočim da je neko od studenata suptilno pokazao inicijativu da interveniše iz određene uloge. Naime, preuzela sam ulogu roditelja-slučajnog prolaznika sa težnjom da dodatno istaknem problematični trenutak koju je uočila jedna studentkinja i pozovem ih da porazgovaraju sa detetom, ali sam tom prilikom „*ugušila*“ inicijativu studentkinje koja se javila (ne obrativši pažnju da je izgovorila: „*evo ja ću da kažem*“). I u drugom ciklusu istraživačkog projekta sam pravila slične greške. Naime, u jednom trenutku me je student pitao šta mislim, pa sam iznela svoj stav tako što sam preuzela ulogu vaspitača. Jednom prilikom sam prerano ušla u ulogu vaspitača-kolege i kasno shvatila da je studentkinja upravo bila na tom putu da pita ono što sam ja pitala vaspitačicu. Takođe sam u jednoj situaciji preuranjeno dala odgovor (da je potrebno da sačekamo da se sagovornik smiri, da bismo mogli bilo šta da mu kažemo, pošto nas u trenutku afekta ne sluša i ne čuje) i ušla u ulogu vaspitača kako bih demonstrirala svoju ideju o mogućem pristupu sagovorniku u trenutku afekta, ne primetivši da je studentkinja rekla „*jao, znam ja*“. Ipak, studentkinja je uspela da

se sama izbori za svoj glas, izgovorivši „*e, možda bih ja pokušala nešto, evo sad mi pade na pamet*“, a zatim i preuzela ulogu vaspitača kako bi demonstrirala svoju ideju.

7) Opadanje koncentracije ili pažnje i „psihička odsutnost“

Jedan od razloga povremenog neuključivanja i u dramsku akciju i u diskusiju mogao bi biti vezan za opadanje koncentracije ili pažnje i posledičnu „psihičku odsutnost“ pojedinaca u određenim trenucima. Naime, samo ponekad, i to na trenutke, bila je primetna „psihička odsutnost“ pojedinaca, na primer, prilikom rada u manjim grupama eksperata (kada smo koristili pristup „plašt eksperta“), ili na početku časa kada bi nešto zapisivali i nisu pratili o čemu se priča. Studentkinja (koja je bila mnogo manje aktivna u odnosu na neke druge časove koje sam vodila, i koja je rekla da ne zna zbog čega nije toliko učestvovala, da ne zna šta joj se „desilo“ budući da je inače „hiperaktivna“), kao jedan od razloga navela je da je možda „jednostavno“ u nekom trenutku „bila nešto odlutala“. Jedna studentkinja je prilikom razgovora o tome što nije učestvovala, navela da se trudila da prati, ali je bila „odsutna“ jer joj nije bilo dobro. Pred kraj nekih časova (koji su trajali duže od sat i po vremena) primetila sam pad koncentracije kod pojedinaca, po tome što nisu slušali ono o čemu se govori. Jednom prilikom je studentkinja čak i prokomentarisala „spava mi se mnogo“. Ostalo je otvoreno pitanje da li su „odlutale“ misli ponekad ipak bile posledica nedovoljne zaintrigiranosti ili nedovoljne zainteresovanosti ili nedovoljne skoncentrisanosti. Ipak, svesna da se svima nama dešava da „odlutamo“ mislimo bez nekog konkretnog razloga, nisam smatrala da razlog „odsustva mislima“ leži u nedostatku želje za učešćem.

8) Nisu bili u stanju da učestvuju

Jednom prilikom (tokom prvog ciklusa istraživačkog projekta) se desilo da nam student pokretom ruku stavlja do znanja da nije u stanju da učestvuje prilikom korišćenja tehnike „zaleđene slike“. I tokom drugog ciklusa istraživačkog projekta jedna studentkinja napisala je u upitniku da nije igrala ulogu jer se nije osećala baš najbolje, ali je zato „pomno gledala i slušala“ kolege. Dešavalo se da studenti jednostavno nisu raspoloženi za učešće, o čemu svedoče i sledeće reči u upitnicima i to povodom različitih susreta: „*ništa me nije pokrenulo... iskreno nije bio moj dan*“; „*iskreno ovaj čas mi je bio onako, malo sam bila smorena*“. Jedna studentkinja je i prilikom razgovora o angažovanju navela da nije pričala jer je bila neraspoložena. Bez obzira na to da li je u pitanju bilo psihičko ili fizičko stanje, očigledno je da i to ponekada može biti opravdani razlog pasivnosti ili pasivne aktivnosti.

9) Nesporazum – nerazumevanje – zbunjenost

Ponekad smo se suočavali sa problemom vezanim za međusobno sporazumevanje, kako prilikom diskusije, tako i prilikom dramske akcije. Što se tiče problema sa sporazumevanjem prilikom diskusije, jedna studentkinja je, prilikom kritičkog osvrtu na prvi ciklus istraživačkog projekta zapisala u dnevniku sledeće: „*Pažnja je takođe malo bila problem. Konkretno mislim na to da kada vi postavite pitanje često studenti pogrešno protumače pitanje, pa odgovaraju na ono što su sami čuli*“. Ipak, možda ponekad nije toliko bila problematična pažnja, odnosno skoncentrisanost pojedinaca, već „pogrešno tumačenje“ mojih pitanja može da bude posledica mog neadekvatnog postavljanja pitanja, odnosno neumešnosti u formulaciji pitanja. Što se tiče problema sa sporazumevanjem prilikom dramske akcije, jednom prilikom se desilo da su studenti bili zbunjeni, nisu znali ko i kako da počne sa pitanjima (kada je trebalo da se, kao „eksperti“ (stručnjaci različitih profila) obrate protagonistima. Ostalo je otvoreno pitanje šta je sve mogao da bude uzrok početne zbunjenosti studenata: da li je moje uvodno objašnjenje o kombinovanju tehnike „vruća stolica“ sa pristupom „plašt eksperta“ bilo problematično, da li je bilo u pitanju nedovoljno poznavanje uloga stručnjaka određenih profesija (pedagoga, psihologa, defektologa, socijalnog radnika, porodični terapeuta), ili je možda u pitanju bilo to što im nisam dala jasne instrukcije sa konkretnim zadatkom, već sam im prepustila da sami preuzmu inicijativu i dala „odrešene ruke“. Možda su u pitanju bila sva tri pomenuta razloga. Jednom se, prilikom korišćenja forum teatra, desilo i da smo svi zanemarili jednu učesnicu usled nesporazuma oko toga da li je u ulozi deteta ili nekog ko asistira vaspitaču. Jednom prilikom studentkinja nije

učestvovala u igri uloga, a tek nakon čitanja odgovora u upitniku i grupne refleksije na osnovu upitnika, zaključili smo da nije razumela kontekst situacije koju smo razmatrali, odnosno ono što je izrečeno prilikom zajedničkog dogovora oko menjanja konteksta, pa je upravo to mogao biti razlog što se nije uključila u igru uloga.

10) Posmatranje i slušanje „dominantnih“ kolega koji imaju „pravo mišljenje u pravom trenutku“, razmišljanje o tome što se dešava i nedostatak vremena da se „iskažu“ kao razlog pasivne aktivnosti

Iako se dešavalo da prilikom nekih susreta uopšte nismo čuli pojedince (a to je bila retkost), na snimcima se moglo uočiti da oni ipak prate ono o čemu se govori, tako da se moglo zaključiti da nisu „psihički odsutni“ i nezainteresovani, već da su „pasivno aktivni“. Dokaz da oni koji ne učestvuju toliko aktivno prilikom igre uloga i u diskusiji, ne znači da ne prate to što se dešava, već da su „pasivno aktivni“, može se naći u sledećim rečima u dnevniku studentkinje povodom toga što nije bila „dovoljno aktivna“: „*možda je to zbog toga što mi je bilo zanimljivo da slušam i gledam svoje kolege*“. Ista studentkinja je, prilikom grupne retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta, kao jedan od mogućih razloga slabijeg učešća u odnosu na druge časove koje sam vodila, navela sledeće: „*ne znam, možda nisam imala vremena da iskažem sebe u pravom smislu*“, objasnivši dodatno kako joj je više „*nekako prijalo*“ da gleda pojedince koji su „*baš*“ učestvovali i često imali „*pravo mišljenje u pravom trenutku*“ i onda joj se „*nekako svidelo*“ da ih posmatra, pa bi se zagledala u one koji su bili „*tu nekako dominantni*“ i „*nekako ni vremena*“ ne bi posle imala. Dokaz o pasivnoj aktivnosti mogao se naći i u upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju na kraju drugog ciklusa istraživačkog projekta. Tako je jedna studentkinja povodom pitanja o ličnom i grupnom angažovanju, nivou i načinima učešća, napisala sledeće: „*Svi prisutni su uključeni, čak i oni koji ćute razmišljaju o tome što se dešava na času, nikome nije dosadno*“. Druga studentkinja je, povodom pitanja o iskustvima koja su bila od najmanjeg značaja (važnosti i koristi) napisala sledeće: „*sve je bilo jako važno čak i onda kad sam samo posmatrala kad nisam imala ulogu*“.

Šta smo po pitanju angažovanja u dramskoj akciji i učešća u diskusiji radili

Povodom situacija kada bi se više njih javljalo u isto vreme, dogovarali bismo se ko bi trebalo sledeći da dođe do reči i/ili da preuzme ulogu. Povodom situacija kada smo jedni druge prekidal, upadali jedni drugima u reč i pričali u glas, vodili smo razgovore o parlamentarnosti, strpljenju, potrebi da se slušamo međusobno i ne pričamo svi u glas kako bismo čuli jedni druge, potrebi da sačekamo da onaj ko govori završi rečenicu, pa da se onda uključimo, nadovežemo. Jedan od predloga bio je i da se podižu ruke. Iako se nisam složila sa tim predlogom koji podseća na stari školski režim, ipak sam ostavila otvorenu mogućnost i za tu opciju ukoliko osete potrebu, kako bi time skrenuli pažnju kada imaju nešto da kažu u trenutku kad ne vidimo ili ne slušamo jedni druge. Ipak, studentima je to izgleda bilo potrebno da bi se čuli, pa sam primetila da su spontano počeli da dižu ruke da bi došli do reči i jedni drugima skretali pažnju ko je prvi digao ruku. Međutim, to nije uvek rešavalo problem, pa su nam tako pojedinci skretali pažnju da su dizali ruku, ali bi ipak neko drugi krenuo da priča. Dešavalo se i da pojedinci skreću pažnju ostalima na one koji žele nešto da kažu, ali nikako ne uspevaju da dođu do reči zato što pojedini vode razgovor u manjoj grupi ili pričaju svi u glas. Jednom prilikom mi je studentkinja tokom diskusije skrenula pažnju da kolegica želi nešto da kaže, a kada smo joj dali reč, osetila je potrebu da se osvrne na svoje iskustvo kad želi nešto da kaže, pri čemu podigne ruku i počne nešto da priča, ali neko drugi nešto dobaci i onda ne može da dođe do reči. Druga studentkinja joj je tim povodom uputila savet: „*moraš da se boriš za sebe*“. Zatim se otvorila diskusija u kojoj se povlačila paralela između ponašanja studenata i dece, ali i navodilo iskustvo sa pojedinim profesorima koji bi onima koji su aktivni govorili da žele da čuju nekog drugog osim njih i pozivali druge da kažu nešto. Složili smo se da ipak nije u redu da one koji su najaktivniji

„učutkujemo“ i time im šaljem poruku da nije toliko važno njihovo mišljenje. Složili smo se i da je potrebno da se čuje svačije mišljenje, ali i da se dešava da je u određenom trenutku nekom palo na pamet nešto, a nekom nije, pa, iako je dobro podsticati druge, samim učutkivanjem nekoga bismo nipodaštavali njegovo mišljenje.

U kritičkom osvrtu u upitnicima je ukazivano i da treba da se trude da saslušaju jedni druge. Iako se dešavalo da pojedinci ne slušaju sve vreme dok neko drugi govori, reklo bi se da to najčešće nije bilo pokazatelj nezainteresovanosti, već naprotiv, primetno je bilo da se upravo na osnovu nečijih reči rađaju nove ideje i da se o njima intenzivno promišlja u manjim grupicama. Tako se, na primer, u jednoj grupi eksperata pokrenulo promišljanje o unapređivanju određenih aspekata prakse predškolskog vaspitanja i obrazovanja na osnovu uvodnih reči druge grupe eksperata, pa u jednom trenutku nisu bili usredsređeni na njihovo dalje izlaganje. Dešavalo se i da intervenišem onda kada primetim da pojedinci ne prate razgovor, da nisu usredsređeni i ne slušaju kada neko govori, tako što bih im skretala pažnju na značaj slušanja ideja drugih za rađanje novih ideja, te na značaj razmene informacija za učenje.

Studenti su težili postavljanju određenog reda kako bi se svi uključili i mogli da dođu do reči. Tako su predlagali da idemo redom u krug, kako prilikom korišćenja tehnike „misli naglas“ (da bi svi izgovorili određene misli aktera), tako i prilikom korišćenja tehnike „vruća stolica“ (da bi se svi uključili i postavljali pitanja), ali i prilikom diskusije (zbog onih koji ne stignu da dođu do reči i bivaju uskraćeni). Međutim, zbog same koncepcije Praktikuma to često nije bilo izvodljivo, niti poželjno.

Jednom prilikom, kada su u ulogama eksperata vodili debatu, dve studentkinje su pokušavale da dođu do reči, ali nisu uspevale od drugih. Student je predložio da svako priča po minut, da bismo se čuli i prijavio se da meri vreme, te opominjao druge da ne upadaju u reč i ukazivao na kraj vremena za izlaganje. Jedna studentkinja je tom prilikom naglasila da treba da čujemo i druge članove grupe, ali sam im i sama skretala pažnju na one koji imaju nešto da kažu. No, uprkos razgovoru koji smo povelili o parlamentarnosti i o tome šta znači debata, ponovo su u jednom trenutku pričali u glas dok je jedna studentkinja govorila, pa sam intervenisala ukazujući da je važno da čuju to što priča.

U jednom upitniku se, uz reči da „*treba saslušati svakog, a ne da svi govore u glas*“, našao predlog da svakom damo po 2-3 minuta da kaže ono što ima, dok drugi slušaju, a zatim da svako sledeći takođe kroz 2-3 minuta ima priliku da odgovori, doda nešto ili kaže svoje mišljenje. Povodom toga smo pokrenuli diskusiju. Jedna studentkinja, ukazavši da se i njoj samoj dešavalo da „*razvuče*“ priču i da možda ode na neku drugu temu, ali i da zaboravi šta je htela da kaže kad neko drugi „*razvuče priču*“, ipak se nije složila sa rešenjem zato što „*neko nekad ima da kaže svašta, neko nekad nema da kaže ništa*“. Druga studentkinja je, uz pretpostavku „*možda je neko baš hteo da mu čuju glas*“, naglasila da je poneki put iznervira kad neko počne da priča „*i onda nikad da stane*“, te „*da svi treba malo da imamo obzira da nismo samo mi tu*“ i da treba da se zaustavimo kad neko drugi ima nešto da kaže. Treća je, govoreći o času kad je kolega merio vreme za repliku tokom debate, naglasila sledeće: „*nisam imala veze šta pričam... stala sam u momentu, nemam pojma šta sam htela da kažem*“, te ukazala da nisu ni čuli jedni druge. I sama sam ukazala da mi se dešava da se totalno izgubim kada imam neko ograničenje, zato što pokušavam da zbrzam to što imam da kažem i onda to biva haotično. Iako bi navedeni predlog možda mogao da bude rešenje zbog nedostatka vremena i pomogao da ne „*razvlačimo*“ priču i da svi dođu do reči i izražaja, nismo se složili da ga treba i usvojiti.

Problem da neki jedva dođu do reči pratio nas je sve do kraja. Ponekad smo ipak uspevali da ga rešimo, ali samo na trenutak. Tako je prilikom poslednjeg susreta u jednom trenutku studentkinja pokušavala da dođe do reči, i uspelo joj je iz četvrtog pokušaja, čemu je doprinela druga studentkinja koja se obratila ostalima rečima: „*dobro, ajde da slušamo jednog, ne mogu sve odjednom*“, naglasivši da je koleginica počela da priča.

Na kraju drugog ciklusa istraživačkog projekta, u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju predlog za promene bio je sledeći: „*malo više koncentracije i pažnje, jer nije lepo nekog prekidati dok neko priča i da se svakom omogućiti da kaže šta ima a da ne bude izlaganje predugačko*“. Ostalo je otvoreno pitanje kako se još može raditi na parlamentarnosti i strpljenju.

1. Razlozi odsustva angažovanja ili slabijeg angažovanja u dramskoj akciji i šta smo po tom pitanju radili

1) Nedostatak ideja

Dešavalo se da studenti govore kako se ne slažu sa određenim rešenjem, ali da nemaju konkretnu ideju o alternativni, te ukazivali da im treba vremena da smisle nešto. Međutim, dešavalo se da pojedinci čak i posle izvesnog vremena i samostalnog promišljanja i dalje nemaju ideju kako bi sami postupili, uprkos tome što smo se svi ostali složili sa rešenjem koje smo našli. Tako je jedna studentkinja u dnevniku pisala o svom promišljanju (o tome kako deci objasniti zašto je neko dete drugačije, a ne slagati ih i izbeći opasnost da dođe do diskriminacije, te o pitanju kolege iz uloge deteta: „Zašto ona ne zna da priča?“), ukazujući da se zapitala šta bi odgovorila i konstatujući sledeće: „ništa mi pametno nije palo na pamet, jer mi se činilo da šta god bih rekla na neki način bih etiketirala i izdvojila to dete od ostalih“. Kada smo prilikom grupne retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta povelili razgovor o angažovanju, jedna od manje aktivnih studenata ukazala je da je razlog slabijeg učešća taj što se dešavalo da nemaju ideju. I u drugom ciklusu istraživačkog projekta, u upitniku je napisano kako može da se desi da „nemaju ideju kako da reše neku problemsku situaciju“, te da „jednostavno svakome može da se desi da nema ideju“. Prilikom jednog razgovora smo došli do zaključka da je jedan od razloga koji leži ispod toga što ponekad ne učestvuju, upravo taj što nemaju svi uvek ideje u određenom trenutku, što ponekad ostanu zatečeni, pa ne znaju šta bi uradili i rekli. To što se dešavalo da nemaju konkretnu ideju, bilo je dovoljan razlog za pokazivanje razumevanja. Tako je jednom prilikom kada smo koristili tehniku „dolina savesti“, neko od studenata, pokazujući razumevanje, dao konstruktivan predlog da se „rotiraju“ (zamene mesta) da bi oni koji nemaju ideju imali više vremena za razmišljanje, i ostali su to prihvatili. Međutim, pojedini studenti povodom toga nisu pokazivali razumevanje, a ponekad je čak mogla da se primeti i njihova nestrpljivost i netolerancija prema onima koji nemaju ideje. Tako je u drugom ciklusu istraživačkog projekta u upitniku napisano da „previše čekamo da neki smisle šta će da kažu“ (što se verovatno odnosilo na trenutke kada smo koristili tehnike „dolina savesti“ i „misli naglas“), te je sugerisano da se daje reč onima koji znaju šta će da kažu. Ta sugestija mi se činila paradoksalnom, budući da su studenti ukazivali da je potrebno da se svi uključe, a sa druge strane je predloženo „rešenje“ kojim bismo mogli obeshrabriti one pojedince kojima je potrebno malo više vremena da smisle šta bi rekli ili predlože određenu ideju. Povodom toga smo pokrenuli i diskusiju. Budući da smo se svi složili oko toga da je važno da se svi uključe, naglasila sam da to povlači za sobom i da nekog ko nema ideju sačekamo da je smisli, bez obzira na to što ponekad čekamo više nego što bismo želeli. Studenti su tom prilikom iznosili stavove da je nemoguće da neko nema baš ni za šta ideju i da „nema nikakvo mišljenje o nečemu“, da je „nelogično da neko nema nikakav stav o nečemu“, te da je nemoguće da baš nemaju nikakvu ideju kad koristimo različite dramske tehnike (posebno izdvajajući tehnike „dolina savesti“ i „misli naglas“), uz uverenje da tada „može nešto sigurno“ da im padne na pamet, pa makar i da samo dodaju još nešto ukoliko se desi da neko pre njih kaže ono što su oni hteli reći. Ukazavši da u trenutku igre uloga možda ne može svakom da padne na pamet kako bi odreagovao, nagovestila sam da možemo kroz različite dramske tehnike da radimo na tome. Jednom prilikom, na konstataciju „ovde je potrebno mišljenje“, odgovorila sam da možda neko nema ideju, ali su dvoje njih branili stav da ne može uvek da se dešava da neko nema ideju, da ne mogu biti bez ideja ako hoće da budu vaspitači, postavljajući retoričko pitanje: „kako će sutradan da rade ako nemaju ideju?“. Nedostatak ideja ponekad je vodio i brzom odustajanju od igre uloga i traganja za alternativnim idejama i mogućnostima. To se zapravo dešavalo prilikom korišćenja forum teatra, kada bi u pokušaju da demonstriraju određenu ideju ili zamisao naišli na „zid“. Tako je jednom prilikom, studentkinja želela da u ulozi koleginice-vaspitačice razgovara sa vaspitačicom (koja je ubeđena u ispravnost svog postupka), sa namerom da joj skrene pažnju na neadekvatnost njene reakcije i posavetuje je. Međutim, već nakon prvog poricanja bilo kakvog problema, studentkinja je odustala ukazujući da zbog odbojnog stava koleginice nije mogla da uđe sa njom u diskusiju. Dešavalo se i da studenti, uviđajući i sami „kritične incidente“ u svojim pristupima, ponekad brzo

odustajaju od daljeg traganja za alternativama. Tako je studentkinja koja je bila u ulozi vaspitača, nakon pokušaja da smireno pristupi detetu koje više i udara je, vrlo brzo konstatovala „*pa ja moram da se razderem*“, a zatim zaista i povisila ton izgovorivši „*je l' si ti normalna, bre?*“, te istog trenutka odustala uz reči „*ne mogu ja ovu situaciju da rešim, neka radi neko drugi, nema šanse*“.

2) Ponekad je lakše govoriti nego delati - nemogućnost da se uđe u ulogu

Dešavalo se da studenti prepričavaju određene događaje ili situacije, umesto da ih demonstriraju odnosno simuliraju, te da opisuju određene postupke ili reakcije, umesto da ih prikažu odnosno odglume. Ponekad se dešavalo da većina vremena bude svedena na diskusiju, odnosno da bude više priče, a manje delanja, čak i onda kada smo kombinovali različite dramske pristupe i tehnike. Svi smo primetili da su nam neki časovi protekli više u razgovoru, a manje u igranju uloga. Studenti su i na tematskim karticama i u dnevnicima zapisivali da je bilo previše priče, a malo akcije i realizacije ideja, čak je bilo i opaske: „*samo smo pričali šta ako ovo bude [...] šta ako ono bude [...], dakle ništa konkretno*“. Uz sugestiju kolegama „*manje prepričavanja' više 'akcije'*“, jedan student je postavio sledeće pitanje na tematskoj kartici: „*Ne mogu ili ne žele da se stavljaju u uloge?!*“. Ostalo je otvoreno pitanje da li je pojedinim studentima nekada bilo lakše da govore šta bi uradili ili da iznose mišljenja o tome kako bi trebalo postupiti, umesto da to pokažu na delu, pa samim tim nisu preuzimali određenu ulogu. Iako sam ih jednom prilikom, tokom korišćenja pristupa „*plašt eksperta*“ opominjala da izlaze iz uloge eksperata, te sugerisala da i sama diskusija može da se vodi iz uloga eksperata, odnosno da eksperti mogu da pitaju vaspitačicu nešto što žele da znaju, ipak su nastavili da diskutuju napuštajući uloge. Međutim, postojale su određene situacije kada su studenti ukazivali na nemogućnost ulaženja u određenu ulogu, bilo da je to uloga deteta ili uloga odraslog. Tako su na povremenu nemogućnost ulaženja u ulogu vaspitača ukazale dve studentkinje, (povodom situacije sa detetom koje istrčava na ulicu), govoreći da ne mogu znati kako bi postupile, da ne znaju šta bi uradile dok se ne bi našle u toj situaciji. Na povremenu nemogućnost ulaženja u ulogu deteta ukazao je jedan student rečima: „*Da imamo stvarnu decu, onda bi mnogo bolje bilo [...] mi se smejemo i nama je ovde sve smešno i nije to to*“. Ponekad bi studenti ukazivali da nisu u stanju da oponašaju određenu osobu (na primer, kada je u pitanju bilo dete sa određenim specifičnostima u razvoju ili sa invaliditetom). U takvim situacijama smo odustajali od simulacije i forum teatra i pribegavali drugim dramskim pristupima i tehnikama. No, uprkos tome, osnovu za navedeni problem sam videla u ličnom propustu, odnosno u tome što nisam naglasila da ne moraju da oponašaju lika u čijoj su ulozi, već da mogu samo da prihvate njegovo gledište ili stav. Problem sa ulaženjem u ulogu dešavao se i usled neodobravanja stava ili reakcije lika u čijoj su ulozi. Tako je jednom prilikom studentkinja izgovorila da joj je teška uloga koju ima. U pitanju je bila uloga vaspitačice i dalo se naslutiti da je njen lični stav drugačiji u odnosu na stav njenog lika. Ona je, naime, u trenutku kada je trebalo da iz uloge odgovori na intervenciju kolegice, izgovorila sledeće: „*ja uopšte ne znam šta da odgovorim, ja uopšte ne odobravam to, ne znam uopšte šta da joj kažem*“. Moj deo krivice tom prilikom bio je taj što sam joj sugerisala da se saživi sa ulogom.

3) Nesigurnost (u svoje znanje, zamisli, ideje) - „preterana“ samokritičnost i obeshrabrenost usled kritika

Kod pojedinih studenata, naročito na početku, postojala je nesigurnost u svoje znanje i ideje o mogućim rešenjima problema. Tako je u jednoj situaciji, govoreći o mogućem rešenju, ali se ne usudivši i da ga pokaže na delu preuzimanjem uloge, studentkinja naglasila: „*to je možda greška, ispravite me ako grešim, ja ipak studiram, ne znam još ništa*“. Uviđajući nesigurnost pojedinaca, težila sam da ih ohrabrujem, govoreći im da svi imaju dovoljno iskustva u životu da mogu da razmenjuju ideje, promišljaju iz različitih uglova o različitim segmentima akcija i pitanjima koja smo pokretali, te da svi mi pravimo greške i kroz greške učimo. Kako je vreme odmicalo, pomenuta studentkinja sve više je pokazivala sigurnost u sebe i spremnost za akciju, uz svesnost da njena zamisao potencijalno nije adekvatna, smatrajući da su drugi tu da sugerišu i da na taj način uče. Ona je, naime, na kraju prvog ciklusa istraživanja naglasila da je „*uvek bila orna za akciju*“, orna da uradi nešto „*iako to nije u redu, iako je to pogrešno*“ da bi je drugi ispravili, jer „*tu smo da učimo*“. Ipak,

to nije bio slučaj sa svima. Dešavalo se da usled utiska o nedostatku znanja i iskustava, studenti ne učestvuju, odnosno gube želju za učešćem i odustaju. Tako je povodom jednog izazova na kom su u ulogama eksperata radili u manjim grupama, jedna studentkinja u svom dnevniku napisala da se nisu „*najbolje snašli*“, te da nije želela da učestvuje jer nije imala „*predstavu*“ o tome kako „*treba da izgleda i da se organizuje*“ igrolika aktivnost, ukazujući da je za taj zadatak i izazov bilo potrebno određeno znanje i iskustvo koje oni nisu imali. U drugom ciklusu istraživačkog projekta, kod pojedinih studenata se mogla uočiti volja da isprobaju svoju zamisao odnosno ideju, ali i kolebanje i osećaj nesigurnosti prilikom same akcije. Tako je student napisao kako je hteo da proba da reši situaciju, ali da mu je bolje izgledalo dok je razmišljalo kako da je reši nego kada je „*krenuo u verbalni kontakt*“. Kao jedna od „*kočnica*“ za preuzimanje uloga bila je i „*preterana*“ samokritičnost. Naime, pomenuti student je, jednom prilikom napisavši da je na njegove reakcije i izbore u ulozi uticala samokritičnost, ukazao i sledeće: „*ja znam da nekada budem preterano samokritičan, i to me ponekad tako koči*“. Jedna studentkinja je takođe ukazala da samokritičnost može biti kočnica, da samokritična osoba nikad nije zadovoljna, „*čak i kad je sve savršeno*“, da joj „*uvek nešto fali*“ čak i kad su svi drugi zadovoljni, da „*uvek misli da može bolje*“ što po njenom mišljenju „*nije dobro*“, iako svi tome težimo i iako uvek može bolje. Osetila sam potrebu da im skrenem pažnju i na pozitivnu stranu samokritičnosti, sugerišući da je, umesto kao kočnicu i manu, možemo posmatrati i kao nešto što je pozitivno u nama, budući da kritičko razmatranje sopstvenih akcija može da otvara nova pitanja i pokreće nas da isprobavamo alternative. Jedna studentkinja je u pisanoj formi, preko upitnika, zamolila da joj se ne zamera što se ne stavlja u ulogu (roditelja, vaspitača, deteta...), ukazujući da se prvo zapita da li bi imala asertivni pristup i razmišlja šta bi bilo prikladno i adekvatno da uradi, pa da tek onda kaže. Uz pokazivanje razumevanja povodom toga što ponekad nisu sigurni da li je neka ideja adekvatna, zastupala sam stav da je bolje da probaju i vide reakciju sagovornika, nego da se i dalje pitaju da li bi njihova zamisao bila adekvatna ili ne bi. Iako je bilo primetno da pojedinci oklevaju da intervenišu preuzimanjem određene uloge, ipak se dešavalo da se javljaju da pokušaju sa određenim pristupom u rešavanju problema, naglašavajući da je to možda greška i da ih ispravimo ako greše, odnosno da nisu sigurni da li je to pametna ideja. Možda je ponekad upravo kritički osvrt na nečiji pristup, reakciju ili postupak, ili na određene tendencije u ponašanju prilikom igre uloga, skretanje pažnje na to da treba nešto drugačije uraditi ili drugačije postupiti ili pristupiti, delovalo obeshrabrujuće na pojedince i dodatno im ulivalo nesigurnost. No, to što su pojedinci, uprkos nesigurnosti demonstrirali svoje ideje može govoriti u prilog tome da su atmosferu doživljavali kao podržavajuću. U prilog tome da je atmosfera pozitivno uticala na postojeće „*kočnice*“ pojedinaca govore sledeće reči u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, povodom okolnosti i uslova u kojima se projekat odvijao, a koji su išli u prilog i podržavali proces rada: „*pozitivna atmosfera jer smo prevazišli strah od govora u javnosti*“.

Šta smo po pitanju angažovanja u dramskoj akciji radili

Studenti su pozivali jedni druge da preuzimaju određene uloge, ohrabrivali jedni druge da pokažu svoje ideje, pa i da probaju da improvizuju onda kada nemaju konkretnu ideju, što bi nekada urodilo plodom, a nekada ne. Predlagali su jedni drugima da zamene uloge i probaju da urade to što smatraju da treba, pozivali one koji zaustavljaju akciju i skreću pažnju na neke detalje i „*propuste*“ da intervenišu preuzimanjem određene uloge, pozivali one kojima se ne sviđaju rešenja da iz uloge pokažu svoju ideju (šta bi uradili, kako bi postupili ili odreagovali). Dešavalo se da i ja podstičem one koji se ne bi složili sa rešenjem koje bi pojedini (eksperti) osmislili, da preuzmu uloge i demonstriraju nam svoje ideje. Kada bi neko nakon pokušaja govorio da ne zna šta bi dalje, šta bi više mogao da uradi, pozivao bi drugog da proba, da reaguje. Podsticali su jedni druge da se oprobaju u određenoj ulozi odnosno okušaju u ulozi u kojoj nisu bili. Kroz razgovor su ukazivali na to da svako treba da učestvuje tako što menja uloge (ulogu vaspitača, pedagoga, ulogu deteta...), da svako treba da pokaže kreativnost. I u pisanoj formi su upućivali sugestije, pa je tako u prvom ciklusu

istraživačkog projekta preko tematske kartice ukazano na potrebu za aktivnijim učešćem u ulogama, dok je drugom u ciklusu istraživačkog projekta preko upitnika ukazivano na potrebu da se „više potruđe“, da „menjaju uloge“, da se svako „oprobe i u ulozi vaspitača i u ulozi deteta“, kako bi „možda shvatili problem na pravi način i našli rešenje“. Naime, to i jeste bilo predviđeno u zadacima za praksu - da se dogovaraju ko će u određenoj situaciji da posmatra vaspitača, a ko decu, te da se smenjuju, ali je bilo predviđeno i da na časovima menjamo uloge i činimo to kroz različite dramske pristupe i tehnike. Ipak, pozitivno je bilo to što su i studenti sami uvideli značaj sagledavanja različitih perspektiva i težili da podstiču kolege da to čine iz različitih uloga. Dešavalo se da i sama intervenišem tako što bih predlagala da damo mogućnost onima koji se nisu oprobali u određenoj ulozi, ali i da prilikom podele uloga predložim onima koji su češće bili u ulozi deteta da se oprobaju u ulozi vaspitača.

Kada bi se poveo duži razgovor, studenti bi predlagali da nastavimo dalje sa igrom uloga i vidimo ideje kolega povodom određene situacije. Dešavalo se i da vraćaju jedni druge na pitanja postavljena tokom igre uloga i traže odgovor (iz uloga). Dešavalo se čak i da prekidaju grupnu diskusiju koja dugo traje i skreću pažnju na to da treba krenuti sa akcijom, da treba nešto konkretno raditi upozoravajući nas da imamo malo vremena. Sugerisali su da nam treba „malo više akcije“ (aludirajući na igru uloga, glumu, dramaturgiju), te kao predlog za promene navodili „više rada, manje diskusije“ uz ukazivanje na problem „imali smo malo vremena da nešto uradimo“. Čak su i meni lično sugerisali da bi trebalo da intervenišem i tražim da glume umesto da pričaju. Težila sam da ohrabrujem preuzimanje uloga i podstičem daljnje, pozivajući ih da pokažu umesto da prepričavaju o čemu se radi, predlažući da demonstriraju (simuliraju) umesto da objašnjavaju određenu problem-situaciju ili događaj, da prikažu (odglume) umesto da opisuju određene postupke ili reakcije, da kroz igru uloga probaju da pokažu ideju o tome šta bi uradili, umesto da samo govore kako bi pristupili ili postupili, da pokušaju da pokažu svoju zamisao umesto da daju predloge i pričaju šta bi se moglo ili trebalo uraditi, ali i da ih opominjem da ne pretpostavljaju kako će neko da odreaguje i na osnovu toga zamišljaju dalji tok, već da pokušaju sa pristupom koji su zamislili i vide šta će biti, odnosno da li će neko zaista reagovati tako kao što pretpostavljaju. Samorefleksija i samospoznaja su me vodile ka tome da se trudim da podstičem angažovanje tako što bih preuzimala uloge „kritičkog prijatelja“, roditelja, studenta, vaspitača, pa čak i deteta (pozivajući ih ih da pokušaju da razgovaraju sa mnom). Ponekad sam ulazila u određene uloge kako bih isprovocirala studente da dalje promišljaju o alternativama i pozivala ih da mi se obrate ili da mi daju savet, umesto da odustaju vođeni mišlju da ne bi doprli do protagoniste. Onda kada bi inicijativa izostajala, trudila sam se da ih ohrabrujem i pozivam da pokušaju da preuzmu određenu ulogu, što ponekad urodilo plodom, a ponekad ne.

2. Razlozi odsustva učešća ili slabijeg učešća u diskusiji i šta smo po tom pitanju radili

Osećaj gubljenja vremena prilikom refleksije o refleksiji

Ponekad se dešavalo da dok govorim o sopstvenim refleksijama uz čitanje njihovih individualnih refleksija (delova odgovora iz upitnika) sa namerom da pokrećem grupnu refleksiju o refleksiji, pojedinci ne prate o čemu se govori u nekim trenucima, pojedinci razgovaraju međusobno, a pojedinci gledaju u telefon ili kroz prozor (što bih uočila tek prilikom gledanja snimaka). Upravo sam prilikom gledanja snimaka, posmatrajući lica i govor tela studenata, sticala utisak da se pojedinci dosađuju i da žele što pre da se „igraju“. Različite izjave studenata tokom refleksije o refleksiji, govornice su o osećaju da ništa konkretno ne radimo i osećaju da gubimo vreme, poput upozorenja da nemamo vremena za korišćenje dramskih tehnika i „nećemo ništa da stignemo danas“, kao i konstatacija da „mnogo vremena trošimo“ ili „previše vremena gubimo“ ili skoro sat vremena „gubimo“. Takođe nam je jednom prilikom, nakon refleksije o refleksiji, a u trenutku dogovaranja oko situacije koju ćemo razmatrati, skrenuta pažnja na vreme i na to da „treba da požurimo, jer ništa nismo uradili“. Naime, refleksije o refleksiji su ponekad zaista dugo trajale, naročito kada se, zbog

neredovnog popunjavanja upitnika, osvrst odnosio na nekoliko prethodnih časova i zbog toga nam je jednom oduzeo 50, a jednom 40 minuta, tako da je tada ostalo vrlo malo vremena za dramsku akciju. Povodom toga su i u upitnicima izneta sledeća zapažanja: „Ovog časa smo više vremena proveli čitajući naše komentare sa refleksivne kartice, tako da je malo vremena ostalo za samu temu“; „imali smo malo vremena da nešto uradimo“.

Šta smo po pitanju učešća u diskusiji radili

Prilikom refleksije o refleksiji mogla se primetiti samoregulacija kod studenata, tako što su pojedinci ućutkivali one koji razgovaraju međusobno i ne prate o čemu se govori. Što se tiče odvajanja vremena za refleksiju o refleksiji, jedan od predloga za promene bio je „*da se glumi odmah, da se nešto dešava*“, odnosno da je potrebna „*akcija*“ umesto čitanja komentara iz upitnika, sedenja i slušanja skoro 50 minuta, uz napomenu da će „*biti mnogo zanimljivije*“. Još neke od sugestija bile su sledeće: „*Nadam se da ćemo malo manje vremena trošiti na priču, a više na rešavanje konkretnih situacija*“; „*Manje kritičkog osvrta*“; „*više rada, manje diskusije*“. Povodom toga, pre svega sam ih podsećala da je važno da odmah odgovaraju na upitnike, zbog toga što nam osvrst koji se odnosi na nekoliko prethodnih časova oduzima dosta vremena, dok bi osvrst koji se odnosi samo na jedan čas možda trajao 10 do 15 minuta. Zbog onih koji su smatrali da je refleksija o refleksiji vrlo važna, koji su videli značaj u tome i svojim komentarima ukazivali da treba da nastavimo sa tom praksom, ipak smo nastavili, ali sam se trudila da nam ne oduzima veći deo vremena. Naime, trudila sam se da izdvajam za čitanje samo neka suprotna mišljenja, neke kritičke osvrte, neke utiske, ono što sam smatrala važnim, bitnim, značajnim, upečatljivim, a ponekad i samo delove odgovora na pitanje, pokušavajući na taj način da skratim vreme za diskusiju (grupnu refleksiju o refleksiji i analizu) na osnovu upitnika.

U kritičkom osvrstu u upitnicima studenti su pisali da svi treba više da se uključuju u diskusiju, da razmenjuju mišljenja i iskustva. I sama bih ponekad pozivala one koji ćute prilikom diskusije da iznesu svoje mišljenje. Studenti su podsticali učešće kolega u diskusiji pozivajući ih da iznesu svoje mišljenje, provocirali promišljanje i preispitivanje tako što bi pozivali jedni druge da argumentuju svoje stavove. Tako je jednom prilikom studentkinja izrazila želju da čuje mišljenje kolega povodom onoga što se „*pitala često sama*“. Naime, napravila je uvod rečima kako sad „*sve teorijski*“ znaju šta ne smeju da rade, da dok gledaju situacije imaju vremena da razmisle, da u vrtiću posmatraju šta rade vaspitači, da su na praksi zajedno sa kolegama, a zatim ih pozvala da se stave u kožu vaspitača koji je sam u grupi sa 25-oro dece i razmisle kako bi se ponašali, da li bi uvek znali da odreaguju onako kao što ovde pričaju, da li bi mozak mogao tako da im radi kad treba da odreaguju u nekim trenucima? Tom prilikom podsetili smo se da uvek treba da se preispitujemo i pitamo, da je to sastavni deo naših profesija.

5.2.5. Aktivno učešće u modifikovanju koncepcije Praktikuma i menjanju procesa i načina rada

Studenti su, naročito u drugom ciklusu istraživačkog projekta, pokazivali inicijativu i aktivno učestvovali u modifikovanju koncepcije Praktikuma i menjanju procesa i načina rada, pa samim tim doprinosili rekonceptualizovanju kursa Refleksivni dramski praktikum.

Jedna od sugestija bila je da se tokom jednog susreta razmatra više različitih situacija iz vrtića, umesto da se zadržavamo na jednoj, što smo najčešće i činili, kad god smo za to imali vremena. Jedna od sugestija bila je i da ponekad ostajemo duže od planiranog, što smo takođe često činili kada smo bili u mogućnosti, rasterećeniji što se tiče drugih obaveza.

Studenti su predlagali i šta bi još moglo da se radi i čiju još perspektivu treba čuti. Tako su, na primer, kada smo kombinovali pristup „plašt eksperta i tehniku „vruća stolica“, predlagali ko još od aktera treba biti na „vrućoj stolici“ i odgovara na pitanja eksperata. Prilikom korišćenja pristupa „plašt eksperta“ predloženo je da se određena scena „vratim iz početka“, uz pozivanje kolega da, ukoliko imaju ideju, pokažu drugačiji pristup iz uloge određenog eksperta.

Studenti su uticali na tok i način rada tako što su predlagali određene dramske tehnike. I zaista su imali konstruktivne predloge, ukazujući na nešto što čega se u trenutku nisam sama setila, a bilo je značajno. Tako su predlagali kada bi trebalo koristiti tehniku „unutrašnji monolog“ i „misli naglas“ (na primer, da bismo čuli misli deteta i šta ono oseća u trenutku kada vaspitačica više na njega). Sugerisali su i da češće koristimo tehnike „dolina savesti“, „unutrašnji monolog“ i „misli naglas“. Bilo je i predloga da „*ubacimo još neku dramsku tehniku*“, odnosno da bude više dramskih tehnika. Iako sam težila da, s vremena na vreme, uvodim neke nove dramske tehnike, jedna od prepreka bila je ta što nisam bila sigurna u sopstvenu umešnost, budući da nisam imala dovoljno iskustva u njihovom korišćenju. Ipak, to mi je ostalo kao zadatak za neke buduće modifikacije koncepcije Praktikumama.

Dešavalo se i da se konsultujem sa studentima da li ćemo prilikom razmatranja određene problem-situacije koristiti „forum teatar“ ili „plašt eksperta“, budući da je studentima ponekad smetalo zaustavljanje scene prilikom korišćenja „forum teatra“. Tako su jednom prilikom odlučili da ne zaustavljamo scene, odnosno da ne prekidamo akciju onda kada neko od njih smatra da ne treba na određeni način reagovati, već da pustimo da se akcija odvija.

Dešavalo se da studenti imaju različite predloge, pa smo se tada dogovarali koji bi dramski pristup ili tehnika bili adekvatniji za razmatranje određene situacije. Tako je jednom prilikom studentkinja predložila da koristimo tehniku „dolina savesti“ i savetujemo koleginicu kako treba da postupi, dok je druga smatrala da to nije pogodno i da je bolje da koristimo „forum teatar“. Na kraju smo se ipak dogovorili da koristimo tehniku „dolina savesti“, ali je umesto dva reda sa suprotnim stavovima, svako iznosio lično mišljenje i savetovao koleginicu pomagavši joj da na kraju donese odluku o tome šta da radi.

Jedna studentkinja je sugerisala drugačiju organizaciju prilikom igre uloga tako da se svi smenjuju u ulozi vaspitača, odnosno da svako proba da bude u koži vaspitača u određenoj situaciji, ukazavši da je lako kritikovati i govoriti šta neko nije uradio, dok se sami ne nađu u toj situaciji, pri čemu je tu i sebe svrstala rečima: „*Ja ne znam sad baš kako bih se ja snašla da sam u njenoj situaciji*“. Složila sam se sa tim da je potrebno da svako uđe u ulogu vaspitača i demonstrira kako i šta bi se moglo uraditi, ali nisam bila sigurna da li je poželjno insistirati na preuzimanju uloge, naročito ukoliko neko nema konkretnu ideju.

Ideje studenata uticale su i na spontano kombinovanje različitih dramskih pristupa i tehnika. Tako je jednom prilikom, kada smo koristili „forum teatar“, studentkinja predložila da vratimo scenu unazad, kao snimak, što smo i učinili, da bi ona zatim zaustavila scenu u kritičnom trenutku i ostalima skrenula pažnju na onog ko je bio u ulozi deteta. Na taj način smo spontano iskombinovali pristup „forum teatar“ i tehniku „zamrznuta slika“, odnosno „zaustavljeni prizor“ i „živa slika“. Jednom prilikom je jedna, inače manje aktivna studentkinja spontano promenila tok korišćenja tehnike „dolina savesti“, dosetivši se da koristi tehniku „ogledalo“. Dešavalo se i da studenti preuzimaju ulogu voditelja, tako što bi samoinicijativno uzimali „oblačić“ napravljen od kartona i stavljali ga iznad glave aktera, pa smo tako spontano prelazili sa forum teatra na tehniku „unutrašnji monolog“. Desilo se i da sam akter traži da joj se stavi „oblačić“ iznad glave i tako smo spontano prelazili sa forum teatra na tehnike „unutrašnji monolog“ i „misli naglas“.

Studenti su uticali na tok i način rada tako što su postavljali dodatne izazove (u vidu „šta ako“ situacija i zapleta). Dešavalo se i da spontano preuzimaju nove uloge koje nismo u početku imali. Tako je jednom prilikom, kada sam sa težnjom da pomoću strategije „nastavnik u ulozi“ isprovociram kritičku refleksiju preuzela ulogu vaspitača koji je čuo razgovor između svojih kolegunica, nekoliko njih spontano preuzelo istu tu ulogu postavljajući nove izazove.

Jedna od sugestija bila je da pokušamo da uđemo u kožu onih vaspitača kojima će „*uvek da budu deca kriva*“ za nešto i koji retko uviđaju da su sami pogrešili. Ipak, u tom „izazovu“ se nismo

oprobali. Jedna studentkinja dala je predlog da onda kada neko ko je u ulozi vaspitača dođe u situaciju da ne zna kako da odreaguje, izrazi želju ko bi od kolega mogao da ga zameni u ulozi, uz konstataciju „*možda bismo tako došli do toga da se više nas uključi*“. Iako je predlog bio zanimljiv, nismo bili sigurni da li je adekvatan, pa se kod studenata javilo i sledeće pitanje: „*šta ako taj ne zna šta bi uradio?*“ i zaključak da bismo u tom slučaju „*gubili vreme na čekanje*“ dok neko ko nema ideju razmišlja. Zbog navedenog smo odustali od te ideje. Jedna studentkinja je predložila da upoznamo jedni druge tako što bi u određenoj situaciji svako od njih iz uloge reagovao onako kako misli da bi osoba do njega reagovala ili odgovori šta bi ta osoba uradila povodom te situacije, a zatim da prodiskujemo o tome, ukazujući da bi to možda otvorilo neka nova pitanja i postavilo ih u takvu situaciju da razmišljaju i razmenjuju mišljenja. Iako su neki smatrali da možemo to da probamo, pojedini su negodovali, pre svega ukazujući na činjenicu da se ne znaju dovoljno i ne druže privatno da bi znali kako bi neko od njih reagovao. Iako je jedna studentkinja iznela mišljenje da bi po nečijim reakcijama i na osnovu njegovog stava mogla da pretpostavi šta bi rekao za nešto, drugi su naglašavali da nekad nisu reagovali onako kako bi zaista reagovali, već iz uloge u kojoj su bili. Naglasivši da mi svakako kroz igru uloga pretpostavljamo kako bi reagovali likovi koje smo preuzeli, da je u pitanju uvek naša pretpostavka i da ne mora da znači da bi oni zaista tako odreagovali, iznela sam mišljenje da predlog kolegice može da nam pomogne da se bolje međusobno upoznamo i čujemo kako nas drugi vide. Ipak, tu ideju nismo sproveli u delo zbog negodovanja pojedinaca.

Studenti su čak predlagali i promenu ambijenta, odnosno da časove imamo napolju, u prirodi, u parku. Iako sam naslućivala moguću problem zbog zvukova s napolja i snimanja kamerom, složila sam se sa predlogom. Ipak, vremenske prilike nam na kraju nisu dozvolile da ideju sprovedemo u delo.

Na kraju drugog ciklusa istraživačkog projekta, u upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, povodom promena vezanih za praktikum, kako bi bio bolji i korisniji, bilo je predloga „*da osim iskustva sa prakse treba imati i "gotovih" problemskih situacija*“ (na osnovu pedagoških situacija), te da im se omogući „*da sami izmišljaju scenario i one 'nerешive' situacije*“. Iako navedeni predlozi nisu u skladu sa koncepcijom Refleksivnog dramskog praktikuma, mogu donekle biti prihvaćeni, ukoliko se pedagoške situacije i „*smišljanje*“ scenarija ili situacija koristi kao dodatni izazov prilikom razmatranja određene realne situacije. Takođe je postojala i sledeća sugestija: „*Mislim i da je potrebno 2 časa nedeljno, jedan za praktičan rad a drugi za diskusiju*“. Može se naslutiti da se pod tim mislilo na izdvajanje posebnog časa za refleksiju o refleksiji, budući da smo prilikom jednog susreta imali dva časa spojeno, kao i da je dramska akcija (na šta su se verovatno odnosile reči „*praktičan rad*“) nužno podrazumevala diskusiju. Jedan od predloga bio je i da se grupe svedu na 10 članova, uz stav da bi grupa mogla bolje da funkcioniše ako ima 10 članova ili manje.

5.2.6. Proaktivizam – inicijativa vezana za utilizaciju i diseminaciju koncepcije Refleksivnog dramskog praktikuma

Kod studenata se pojavila inicijativa da se „*prodrmaj*“ ostali studenti koji nisu učesnici projekta. Povodom toga je bilo predloga da im prezentujemo sve ono što smo dosad istraživali i pronalazili kao adekvatna rešenja, ili da sa njima prodiskutujemo o nekoj „*veoma važnoj temi*“, ili da im kroz praktični rad i „*živu reč*“ predstavimo to što radimo. Na kraju su prihvatili ideju da im prikazemo neke problem-situacije koje smo mi rešavali, bez iznošenja mogućih rešenja, da bi i oni imali priliku da pokušaju da ih reše, i to tako što bismo zamrzli situaciju i pitali ih kako bi oni to rešili, šta bi rekli, a zatim i čuli njihova rešenja, stavove, mišljenja. Uz to su iznosili i svoja zapažanja o tendencijama i ponašanju kolega prve i druge godine studija tokom prakse i o njihovom odnosu prema deci, pokazivali zabrinutost povodom njihovog pristupa deci, te ukazivali na potrebu da se sa njima razgovara o tome i da im se budi svest. Govorili su da bi trebalo na sličan način raditi i sa ostalim studentima zbog razlike koju su primetili u stavovima o deci i profesiji vaspitača među onima koji

učestvuju i ne učestvuju u projektu. Osvrćući se na diskusiju o drugim studentima, jedan student je u upitniku, između ostalog, napisao sledeće: „*sve što rade loše, odnosno neispravno, rade iz neznanja, a mi smo tu da ih uputimo i ispravimo. 'Kada želiš da kritikuješ nekog prvo pođi od sebe'*“. To je bio i povod da pokrenemo razgovor u kom sam im naglasila da neke stvari radimo zato što ne znamo bolje ili zato što možda nismo svesni posledica naših postupaka, te da je prvi korak ka promenama zapravo osvešćivanje onog što mi radimo, da bismo zatim pokušali da svojim kolegama skrenemo pažnju na to, kao i da je prvi korak definisanje problema (osvešćivanje sopstvenog doživljaja problema, šta je i u čemu vidimo problem), a tek onda delanje da bismo rešili problem i nešto promenili. Pojedinci su nas, s vremena na vreme, podsećali na pomenutu inicijativu i pokazivali nestrpljivost. Tako je jedan od komentara u upitniku bio: „*Jedva čekam da ono što radimo na času podelimo i sa ostalim studentima, i da vidimo kako bi oni postupili u problemskim situacijama*“. Dogovorili smo se da pred kraj semestra ideju sprovedemo u delo, ali na kraju, nažalost, ipak nismo uspeli da se organizujemo zbog različitih okolnosti. U svakom slučaju, sama inicijativa studenata govorila je o njihovoj potrebi da kao začetnici (kako su jednom prilikom sebe nazvali) doprinose vidljivosti projekta, odnosno njegovoj diseminaciji.

I ne samo što su smatrali „*da bi studenti trebalo više da budu upućeni u ono što smo mi na časovima radili*“, da „*veći broj studenata treba da bude deo svega ovoga*“, da je potrebno „*uključiti sve studente*“, da bi bilo korisno „*da svi imaju prilike da učestvuju u ovakvom projektu*“ (jer „*mного bi im to značilo*“ za shvatanje profesije i postali bi „*svesni da svi mogu da pogreše*“), već je sedmero njih u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju na kraju drugog ciklusa istraživačkog projekta ukazalo da bi bilo dobro i korisno da se Praktikum uvede kao redovan predmet odnosno da bi bilo veoma značajno da postane obavezan predmet („*kako bi svi studenti imali prilike da se upoznaju sa različitim problemskim situacijama i da probaju da ih reše*“, što je bio jedan od argumenata). Bilo je i predloga da ovaj način rada bude proširen na sve 3 godine i sva 3 smera studija (predškolski, jasleni i domski smer). Čak se javila i ideja da uključimo vaspitače i nastavimo sa povremenim susretima. Naime, student je napisao sledeće: „*Baš bih voleo da napravimo neki skup vaspitača i onih što žele da učestvuju, i da se povremeno skupljamo [...] nadam se da ćemo se nekada ponovo organizovati i sastati*“.

Povodom promena vezanih za studije i organizaciju škole, da bi Praktikum opstao i dalje se razvijao postojali su sledeći predlozi: bolja organizacija škole i uređenje prostora, da se projekat predstavi školi i da drugi predavači dođu neki put na ovakve časove „*i vide kako se to radi*“, da se većina časova koncipira na ovaj način, da bude „*više predavanja ovog tipa*“, da studenti više komuniciraju sa profesorima, da se „*malo više sasluša glas studenta*“, da se studentima omogući da budu inicijatori, da iznose svoje probleme i da se ti problemi shvataju odgovorno.

5.3. Atmosfera i međusobni odnosi

Atmosfera na časovima⁷⁸ je analizirana, kako kroz kategorije koje su iskršavale na osnovu izjava i manifestnog ponašanja studenata, odnosno preovlađujućeg raspoloženja u grupi, tako i kroz sledeće dimenzije: osećaj (ne)opuštenosti, (ne)prijatnosti, (ne)zadovoljstva, sputanosti i slobode izražavanja.

Međusobni odnosi su analizirani, kako na osnovu onoga što je iskršavalo u interakciji i komunikaciji, tako i kroz sledeće dimenzije: kooperativnost i konstruktivan dijalog.

⁷⁸ Deo atmosfere na časovima prilikom korišćenja različitih dramskih pristupa i tehnika može se videti u prilogu 8: Kolaži fotografija sa časova.

5.3.1. Atmosfera

1) (Ne)opuštenost, smeh i ozbiljnost

Atmosferu na našim časovima studenti su različito doživljavali. Tako se ispostavilo, naročito na samom početku prvog ciklusa istraživačkog projekta, da nisu svi bili dovoljno opušteni, odnosno da je kod pojedinaca postojala trema i osećaj neprijatnosti. Sa druge strane, kod pojedinaca se u samom startu mogla primetiti opuštenost, o čemu je svedočio i zapis jedne studentkinje u dnevniku da je na časovima „*potpuno opuštena*“. O tome da je atmosfera bila prijatna, opuštena i vedra, govorilo je to što su se na časovima često zbijale šale i što je bilo dosta smeha (kako prilikom igre uloga, tako i u toku diskusije), naročito u drugom ciklusu istraživačkog projekta. I sami studenti su izdvajali kao pozitivno to što se često smejemo. U prvom ciklusu istraživačkog projekta, na jednoj tematskoj kartici su se, povodom pitanja vezanog za atmosferu koju gradim(o) na časovima, našle sledeće reči: „*Atmosfera je dobra i iz časa u čas sve bolja*“. Da je atmosfera pozitivna govorio je i sledeći zapis na tematskoj kartici, povodom najupečatljivijeg utiska sa jednog časa: „*Komunikacija na zavidnom nivou!*“. Jedna studentkinja je u dnevniku ukazala da je „*uživala*“ na časovima, dok je druga napisala sledeće: „*atmosfera je bila pozitivna*“. Sa druge strane, bilo je i onih koji povremeno nisu bili zadovoljni uslovima za rad, atmosferom i međusobnim odnosima. Tako je na početku drugog ciklusa istraživačkog projekta, u prostoru za kritički osvrt u jednom upitniku kao slabost navedeno sledeće: „*većina individua nije iskreno [...]. Uslovi nepovoljni za rad, saradnja loša*“, a zatim je sugerisano da se ne upada u reč drugima. Međutim, po rečima istog studenta videlo se zadovoljstvo zbog slobode izražavanja, budući da je kao vrednost izdvojio to „*što svako kaže svoje mišljenje*“. Što se tiče komentara da su „*uslovi nepovoljni za rad*“, nije bilo jasno na šta se konkretno odnosi, naročito zato što je ujedno napisano i „*pohvala za energiju*“, te sam ukazala na potrebu da odgovori ubuduće budu konkretniji da bismo radili na tome. Ipak, bilo je i onih koji su hvalili atmosferu u grupi i uslove rada. Kao pozitivno su izdvajali to što je na časovima bilo „*opušteno*“, što je neki čas „*bio pun smeha*“, što su na nekom času bili „*opušteni i zainteresovani i pričljivi*“. Kao ono što je ostavilo najupečatljiviji utisak sa nekog časa izdvojena je „*dobra atmosfera u grupi*“, a kao vrednost koncepcije, procesa i načina rada izdvojeno je to što „*podstiču humor*“. To, međutim, nije značilo da nije postojala ozbiljnost prilikom rada, o čemu je svedočio i zapis jednog studenta u dnevniku: „*časovi su bili puni smeha, komunikacije, radosti [...], naravno i ozbiljnosti*“. Studenti su izjavljivali i da je bilo dirljivih momenata. I zaista, prilikom razmatranja određenih situacija bilo je potresnih trenutaka koji su izazivali osećanje tuge, ali i plač pojedinaca prilikom igre uloga, a u pojedinim trenucima je vladala atmosfera zabrinutosti. Jedna studentkinja je govorila o svom osećaju kao da je „*nekoj rehabilitaciji*“ i „*nekom odvikavanju*“ dok je na našim časovima. Studenti su otvoreno govorili o osećaju zadovoljstva povodom toga što su deo istraživačkog projekta i sreće povodom naših susreta, ali i o osećaju tuge kada se našim susretima bližio kraj, pa je tako bilo izjava, poput: „*svakim danom sam sve više srećna što sam deo svega ovoga*“, „*Presrećna sam što sam deo svega ovoga*“, „*baš mi je drago što sam deo svega ovoga*“, „*Žao mi je što se ovaj naš projekat i druženje završavaju*“. Kao trenutke koji su ostali u sećanju, jedan student je u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju izdvojio sledeće: „*Svagog utorka kada vidim nasmejana lica*“, dok su dva studenta kao trenutak koji im je ostao u sećanju upravo izdvojili poslednji dan „*pomalo tužan, tad su svi izneli svoje emocije*“, odnosno zadnji čas, koji je bio „*emotivan zbog rastanka*“. Osvrćući se na moj odnos sa njima, neko je napisao da sam se „*potrudila*“ da izgradim „*prijatnu atmosferu*“. Ipak, pojedini studenti su drugačije doživljavali atmosferu u prvom i drugom ciklusu istraživanja. Naime, na komentar jedne studentkinje „*opuštenije je bilo prošle godine, nekako mi je bilo drugačije*“, druga se nadovezala sa konstatacijom: „*pa zato što drugačije radimo*“, uz objašnjenje da je prethodne godine kada bi došli bila „*odmah akcija*“, a sada ne. Upravo se na osnovu toga moglo zaključiti da je čitanje pojedinih odgovora iz upitnika i osvrt na napisano kao vid refleksije o refleksiji uticao na to da pojedinci doživljavaju atmosferu manje opuštenom i prijatnom. Sa druge strane, bilo je i tvrdnji da je druga godina „*bolja*“ zato što prve godine nisu mogli da dođu do reči od pojedinaca, kao i „*da je sve bolje*

i bolje“ što se tiče uslova rada i atmosfere. Na osnovu navedenog moglo se zaključiti da doživljaj atmosfere zavisi i od osoba koje su uključene u projekat, odnosno od samih članova grupe.

2) Povremena haotičnost atmosfere i pojedinih situacija i posledična zbunjenost

U trenucima bi nekoliko nas atmosferu doživljavalo kao „haotičnu“, naročito onda kada smo svi pričali istovremeno, bilo iz uloga, bilo tokom diskusije. Već na samom početku istraživačkog projekta, uočila sam „kritične trenutke“ na časovima i probleme prilikom analiziranja snimaka kada je mnogo toga bilo izrečeno u isto vreme, pa različite ideje i mišljenja koja su se razmenjivala nismo čuli, zato što smo, uključujući i mene, pričali svi u glas, upadali u reč drugima i prekidali ih na pola. I sami studenti su kao poseban problem izdvajali to što „*pričamo u glas*“ pa se „*jedva*“ čujemo. Ponekad sam i sama pravila propuste što nisam intervenisala u „haotičnim“ trenucima, a došla sam do zaključka da i sama treba da radim na tome da ne prekidam studente i ne upadam im u reč. Ipak, u pojedinim trenucima, kada je atmosfera bila toliko „živa“ da su se istovremeno otvarale različite teme i pitanja, intervenisala sam naglašavajući da je važno da jedno po jedno „rešavamo“. I sami studenti su intervenisali, sugerišući da ne pričamo svi u glas i ne upadamo jedni drugima u reč, kako bismo čuli jedni druge. U nekoliko navrata smo vodili diskusiju o parlamentarnosti, strpljenju, potrebi da se slušamo međusobno i ne prekidamo jedni druge. Međutim, u prvom ciklusu istraživačkog projekta, povodom sugestija pojedinaca da kažu to što imaju tek kad neko završi rečenicu, jedna studentkinja je ukazala na to da nekad „*rečenice traju mnogo dugo*“, da neko nekad (uključujući i mene) „*mного dugo*“ priča, te da ne može da čuti „*toliko*“ i da oseća kao da je „*guši*“ to što ima da kaže dok čeka da neko završi. Povodom toga, kolega joj je predložio da zapiše to što želi da kaže, a koleginica je podsetila da treba da radimo na strpljenju.

Jednom prilikom je „haotičnost“ kulminirala i izazvala zbunjenost, budući da se desilo da ne znamo ko je ko dok igramo uloge, zato što se nismo sporazumeli i spontano smo izmenili početni scenario. Tokom grupne retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživanja, jedna studentkinja je kao negativnu stranu upravo izdvojila „haotičnost“ tokom rada (mislivši i na organizaciju i na to što smo pričali svi u glas i nismo se čuli), koju smo, po njenim rečima, u međuvremenu delimično „korigovali“. Ona je tom prilikom izjavila sledeće: „*Ja volim kad je nešto organizovano, kad nešto tačno znam kad, šta i kako treba, i nekad mi se činilo da mi je ovo previše haotično... pravi mi kaos u glavi i nekad imam osećaj da se vrti sve oko mene i ne mogu da funkcionišem kako treba. Najviše mi je smetalo to što smo često svi pričali u glas i niko nikog ne čuje, niko ništa ne razume. To smo donekle i korigovali posle, pa smo se malo više razumeli*“. Ista studentkinja je u dnevniku zapisala sledeće: „*Iako mi je sve ovo često delovalo haotično, bio je to jedinstven način da podelimo svoja mišljenja, shvatanja sa drugima. Da uvidimo svoje greške i pomognemo drugima da uvide njihove greške, kao i da ih zajedničkim snagama ispravljamo*“.

I u drugom ciklusu istraživačkog projekta, dešavalo nam se da nepostavljanje nekog određenog pravila (npr. prilikom korišćenja tehnike „misli naglas“, kada su pričali nasumično, pojedini čak i u glas) na neki način ometa proces rada i utiče na „haotičnost“ atmosfere, u čemu sam videla lični propust. Čak je prilikom jednog susreta najveći utisak na nekog ostavilo „*to što smo svi pričali u glas i niko nikog nije slušao u jednom momentu*“, a neko je jednom prilikom uputio sledeću sugestiju: „*Samo da malo više slušamo jedni druge jer kada svi pričamo u glas onda niko nikoga ne sluša*“. U upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, povodom okolnosti koje su ometale proces rada, studenti su izdvojili „*česta upadanja u reč*“, to „*što smo imali običaj da govorimo svi u isto vreme*“, odnosno to što nam se dešavalo da pričamo „*svi u glas*“ i „*jednostavno ne slušamo jedni druge*“. Neko je čak povodom pitanja vezanog za slabosti koncepcije i načina rada, naveo sledeće: „*Jedina slabost je upadanje u reč (mada mislim da smo se na to i navikli)*“.

3) Osećaj slobode i potrebe da se oslanjaju jedni na druge i zajednički tragaju za rešenjima i odgovorima

Jedna studentkinja je tokom grupnog razgovora (retrospektivne razvojne evaluacije) na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta, kao pozitivnu stranu izdvojila to što sam im dala „*mного veliku slobodu*“ i „*odrešene ruke*“, što sam ih „*naterala*“ da se oslanjaju jedni na druge, što sam ih uvek

„puštala“ da oni „zajednički“ nađu rešenje za neku situaciju, umesto da sam se „umešala“ i pokazala stav „*sad ću ja da vam objasnim kako to treba*“. Prisećajući se da sam joj jednom prilikom, kada me je pitala zašto joj ne kažem kako nešto da uradi, odgovorila da nisam tu da joj dajem gotove odgovore, već sam tu da je navedem da ona sama dođe do toga, naglasila je da su tu da nauče nešto novo, i to ne od mene tako što ću da im „deklamujem“ lekciju, već tako što će oni kroz zajednički rad i razgovor da dođu do rešenja ili izlaza. Na kraju je parafrazirala reči autora kog sam na početku istraživačkog projekta citirala, a to je da u istraživanju kao obliku nastave ne postoji konačan odgovor, već da postoje samo nova pitanja, te da je krajnje stanje početak mnoštva novih stanja. Upravo je time i potvrđena moja težnja da stvorim takvu atmosferu u kojoj će zajednički tragati za odgovorima i različitim rešenjima, umesto da im ih ja dajem u gotovoj formi, ali i otvarati nova pitanja.

Studenti su kao vrednost izdvajali slobodu u ponašanju i iznošenju ličnih stavova, mišljenja, osećanja i iskustava, ukazujući da ne postoji osećaj sputanosti, da se može reći ono što se misli, bez suzdržavanja, ustručavanja i ustezanja. Tako je jedna studentkinja u dnevniku, kao retrospektivu na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta zapisala sledeće: „*ove vežbe ostavljaju neverovatne utiske na mene, pozitivne u svakom smislu, beskrajna sloboda da kažemo i uradimo šta god mislimo da treba, nema nikakvog suzdržavanja, nismo sputani ni u kom pogledu*“. U drugom ciklusu istraživačkog projekta, povodom vrednosti koncepcije, procesa i načina rada, studenti su u upitnicima pisali sledeće: „*Sloboda u ponašanju i iznošenje svojih ličnih stavova*“; „*To što svako može da kaže svoje mišljenje i da razmenimo iskustva*“; „*Mogu da kažem ono što mislim i čujem i kritike i pozitivne misli*“; „*Dopada mi se to što mogu da kažem sve što mislim, bez ustručavanja*“. Povodom iskustava koja se smatraju važnim, bilo je izjava, poput: „*Mislim da je jako važno to što možemo da postavljamo pitanja i kažemo ono što mislimo*“. Jednom prilikom, u toku razgovora o odgovornosti studenata, kada je jedna studentkinja nagovestila da je htela nešto da kaže, ali se predomislila, druga joj se obratila sledećim rečima: „*kaži slobodno, ovde možeš da kažeš sve to što poželiš, nema veze što te drugi pogrešno shvate*“. Prva je zatim pokrenula pitanje o motivima kolega prilikom prijavljivanja za istraživački projekat, kritički se osvrnuvši na angažovanje pojedinaca, ali i ukazavši na to da niko od nas ne kaže svaki put da je u pravu, da svi ponekad pogrešimo i neko nas ispravi. Navedene izjave govore su o tome da je atmosfera na časovima bila povoljna i da, bez obzira na to što nam se ne slažu mišljenja, imaju slobodu da kažu ono što misle.

U upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, studenti su, govoreći o prednosti naših časova u odnosu na druge časove, po pitanju međusobnih odnosa, saradnje i dijaloga, kao prednost izdvajali „*slobodu mišljenja i ponašanja*“, odnosno „*mogućnost da svako kaže ono što misli*“, dok je jedan student napisao da mu se svideo način rada „*jer je opušteno i nema ustezanja i svako ima pravo da kaže, pokaže, iznese i učestvuje u radu*“. I sledeći odgovori povodom istog pitanja, govorili su pozitivno o atmosferi na našim časovima, ali i o međusobnim odnosima:

- „*Ovo ne može da se poredi sa drugim časovima, zato što smo ovde u svakom trenutku mogli da kažemo šta mislimo i osećamo, a da pritom budemo saslušani i posavetovani*“.
- „*Na ovim časovima sam izražavala svoje mišljenje uvek kada sam na nešto pomislila a da neko to već nije pomenuo, osećala sam se slobodnije i da je moje mišljenje jednako važno kao i mišljenje svih drugih*“.

5.3.2. Međusobni odnosi

Što se tiče naših međusobnih odnosa, bilo je različitih perspektiva. Na osnovu zapisa u dnevnicima povodom prvog ciklusa istraživačkog projekta, moglo se zaključiti da smo se, kako je vreme odmicalo, postepeno „uklopili“ i „zblížili“, ali i da se nismo „zblížili“ i „otvorili“ onoliko koliko je bilo očekivano. Da se način funkcionisanja naše grupe vremenom menjao na bolje, svedoči sledeći zapis u dnevniku: „*Bolje funkcionišemo nego na početku. Uklopili smo se svi*“. Jedna od perspektiva koja je govorila o našoj bliskosti je sledeći zapis u dnevniku: „*Ponekad mi se činilo da smo svi kao jedno (jedna grupa, jedna osoba)*“. Na osnovu reči jedne studentkinje u dnevniku moglo

se zaključiti da joj je iskustvo učešća u projektu pomoglo u boljem upoznavanju drugih učesnika. Da smo se u međuvremenu zbližili i da je praktikum uticao na izgrađivanje međusobnih odnosa, govorilo je to što je na poslednjem času prvog ciklusa istraživačkog projekta, pored smeha, šala i aplauza, bilo i sentimentalnosti, suza (radosnica) u očima, praćenih iskrenošću i dirljivim trenucima, te potrebom da se svi zagrlimo. Međutim, jedna od perspektiva bila je ta da se nismo dovoljno zbližili i otvorili, o čemu je govorio sledeći zapis u dnevniku: „*Mislim da nam učestalost viđanja nije dozvolila da se zbližimo i otvorimo jedni prema drugima*“.

U drugom ciklusu istraživačkog projekta, u upitnicima su se mogle naći izjave, poput te da smo se „*uklopili*“ i da smo „*lepo sarađivali*“. Kao neke od vrednosti koncepcije, procesa i načina rada, navedeni su „*osećaj kolektivnosti*“, kao i to što je „*poboljšana međusobna komunikacija*“. Da je način rada povoljno delovao na građenje međusobnih odnosa, govorele su sledeće reči u jednom upitniku, povodom onog što je pokrenulo promišljanja: „*to koliko možemo da budemo otoverni jedni prema drugima*“. Kao iskustvo koja smatra značajnim, isti student je izdvojio to što je na času bilo „*iskrenosti i otvorenosti*“, te je povodom onog što je izazvalo iznenađenje zapisao: „*otvorenost i atmosfera koja je vladala*“. Da smo iskreni jedni prema drugima, govorio je i sledeći komentar: „*Volim kada smo iskreni, to nas čini jedinstvenim*“. U jednom upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, kao nešto što je bilo od najvećeg značaja izdvojeno je to „*što smo se veoma zbližili*“, te je, povodom pitanja o međusobnim odnosima, zapisano sledeće: „*Drago mi je da smo međusobno postali veoma bliski*“. Jedan student je napisao da naše odnose karakteriše „*otvorenost i stalna komunikacija*“, te „*bliskost sa poverenjem i poštovanjem*“. Da smo se u međuvremenu zbližili, govorilo je i to što smo dovršavali jedni drugima rečenice. Povodom okolnosti i uslova u kojima se projekat odvijao, a koji su išli u prilog i podržavali proces rada, studenti su pisali sledeće: „*Prisnost i sloboda koju smo imali tokom časova*“; „*Prisnost i sloboda ponašanja i mišljenja*“; „*saradnja*“; „*stalna komunikacija i način sedanja gde smo svi ravnopravni*“. Tri studenta su, poredivši međusobne odnose na našim i drugim časovima, kao prednost izdvojila „*prisan odnos*“ odnosno „*prisniji odnos*“. Neko je, osvrćući se na iskustva, konstatovao „*ovo je bilo jedno divno druženje*“, dok je neko, osvrćući se na atmosferu na časovima, napisao sledeće: „*Mislim da smo sarađivali lepo kao ekipa*“.

I sama sam stekla utisak da smo bliski i da negujemo iskrenost i zajedništvo. Da su naše međusobne odnose karakterisali otvorenost i iskrenost govorilo je i to što smo otvoreno razgovarali o međusobnim odnosima i atmosferi na časovima, ali i o uočavanim slabostima koncepcije Praktikum, procesa i načina rada i što smo tragali za rešenjima zajedno, razmatrajući svaki predlog i sugestiju.

Odnos na relaciji nastavnik-studenti

Pojedine reakcije i reči studenata (kako tokom igre uloga, tako i prilikom diskusije), bile su dokaz o izgrađivanju otvorenog i iskrenog odnosa sa mnom, odnosno pozitivan signal da mogu iskreno, bez ustručavanja, da mi kažu ono što u određenom trenutku misle, a što je proisticalo iz kritičkog preispitivanja. Čak mi je, na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta, njih troje uputilo zamerku osvrćući se na ono što im je smetalo, a čega nisam bila svesna i moglo se tumačiti kao signal pristrasnosti i favorizacije dominantnih, kritički nastrojenih studenata. Upućena zamerka pomogla mi je da uvidim svoje propuste povodom toga što nisam umela ili mogla da podstičem podjednako angažovanje svih učesnika, smatrajući da nije potrebno da svakog posebno pozivam (da preuzima neku ulogu ili iznese mišljenje) i očekujući njihovu inicijativu (onda kada imaju neku ideju), što je kao posledicu imalo dominaciju pojedinaca. Upućenu zamerku sam smatrala veoma značajnom za dalji lični i profesionalni razvoj, te za nastavak razvijanja zajednice učenja u narednom ciklusu istraživačkog projekta.

1) Ravnopravnost i tolerancija, osećaj poštovanja, razumevanja, poverenja, podrške, strpljenja i bliskosti

Zapisi na tematskim karticama u prvom ciklusu istraživačkog projekta ukazivali su da studenti moj odnos sa njima doživljavaju kao „*sasvim korektan*“ i „*pun poštovanja, razumevanja*“. O osećaju studenata da verujem u njih i o osećaju podrške s moje strane govorilo je zahvaljivanje „*na ukazanom poverenju*“ i „*pružanju podrške*“ u jednom dnevniku. Sledeći zapisi u dnevnicima dve studentkinje govorili su o tome da su vremenom počeli da me posmatraju kao „jednu od njih“ i da su naše odnose doživljavali kao prijateljske: „*Osećala sam se tokom ovih časova dosta dobro i posmatrala vas kao da ste jedna od nas, a ne profesor*“; „*Ovde smo stvorili odnose sa njom takve da smo je gledali kao da je jedna od nas [...] počeli smo da je posmatramo drugim očima*“.

U drugom ciklusu istraživačkog projekta, pojedini studenti su kao značajno izdvajali moje strpljenje u odnosima i toleranciju. Tako je neko u upitniku napisao da mu se sviđa što u mom načinu rada sa njima postoji „*velika tolerancija*“, dok je neko izjavio sledeće: „*Smatram da ste puni strpljenja za sve nas*“. Na kraju drugog ciklusa istraživačkog projekta, u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, jedan student je napisao da je preispitivanje predstave o sebi kao budućem vaspitaču i sopstvenom ponašanju, između ostalog, pokretala „*ravnopravnost*“ u našim odnosima i to što sam imala „*poverenje*“ u njih, te ukazao da bi „*voleo*“ i sam da izgradi „*sličan odnos sa decom*“ koji bi učinio „*da i ona uživaju i učestvuju u radu*“. Ukazao je i da u početku nije mogao da se opusti u odnosu sa mnom, ali da se vremenom razvio „*bliži odnos*“, te ga i okarakterisao kao „*odnos bliskosti*“. Tri studenta su u upitnicima ukazala da moj odnos sa njima doživljavaju kao „*prijateljski*“, dva studenta kao „*sasvim korektan*“, a jedan kao „*veoma pozitivan*“. I sledeće perspektive govorile su pozitivno o našem odnosu: „*Vi ste se prema nama odnosili kao prijatelj i savetnik i puno nam pomagali u svemu*“; „*Odnos nastavnik-student je bio takav da skoro nismo ni bili svesni da je među nama nastavnik. Što je naravno dobra stvar*“.

2) Persiranje kao „prepreka“

Jedna od „prepreka“ odnosno „okolnost“ koja je ponekad „ometala“ proces rada, tačnije igru uloga, bilo je persiranje. Naime, još prilikom prvog susreta sam inicirala razgovor o tome da li treba da persiramo jedni drugima (pretpostavljajući potencijalni problem za igru uloga), ali su se neki izjasnili da ne bi mogli da pređu sa mnom na „ti“, tako da smo odlučili da se svako ponaša onako kako se prirodno oseća. Do kraja je to ostalo kao nešto što je kod svih nas u trenucima izazivalo „pometnju“, naročito onda kada sam preuzimala ulogu deteta, pa se dešavalo da mi pojedinci persiraju kad krenu nešto da mi pričaju i tako situacija ne bi bila „autentična“. Sa druge strane, iako ne tokom igre uloga, ja sama nisam mogla da se oslobodim te navike da persiram studentima. Pojedini studenti su i u prvom i u drugom ciklusu istraživačkog projekta sugerisali da im ne persiram, odnosno da bi bilo dobro da ne persiramo jedni drugima. Iako sam i sama u nekoliko navrata sugerisala da mi ne persiraju, ipak je do kraja to ostalo kao nešto što se dešavalo i sa moje i sa njihove strane. Upravo zbog toga sam osećala ličnu odgovornost, uz pretpostavku da bi se i studenti možda u međuvremenu oslobodili (što je veoma bitno za igru uloga) da sam im se u razgovorima uvek obraćala sa „ti“. Ipak, persiranje nije značilo da među nama postoji „jaz“ i da nismo dovoljno opušteni. Naprotiv, studenti su znali i da me imitiraju i zbijaju šale na moj račun. No, takve situacije i to što su studenti naše odnose doživljavali kao prijateljske, nije značilo da nema primerene distance. Da je bilo primerene distance, govorilo je to što je jedan student, u prostoru predviđenom za primedbe ili zamerke na naš odnos, napisao sledeće: „*Meni se Vi kao profesor najviše dopadate jer ne dozvoljavate da se previše zbližite sa studentima*“.

Odnosi između studenata

1) Kooperativnost, konstruktivna komunikacija, međusobno pomaganje i savetovanje

Što se tiče odnosa između studenata, često su pokazivali kooperativnost prilikom rada, koja se ogledala u sledećem: međusobno su se dopunjavali, pokušavali su da preformulišu reči kolega kako bi se razjasnila određena misao ili ideja, pomagali su jedni drugima tako što su završavali pojedine rečenice onih koji bi „zastali“ tražeći „pravu“ reč, ili im pomagali da nađu adekvatan termin prilikom objašnjavanja svog stava tako što su „dobacivali“ određene reči, objašnjavali su jedni drugima određene termine navodeći asocijacije, objašnjavali jedni drugima nešto što nisu dobro razumeli, predlagali su jedni drugima određene ideje (kako da pristupe, kako da nešto urade), savetovali su jedni druge oko detalja, sugerisali jedni drugima šta mogu da (u)rade, pomagali jedni drugima i međusobno saradivali prilikom zajedničkog traganja za rešenjima.

Da način rada podstiče saradnju i omogućava negovanje konstruktivne komunikacije i razmenu iskustava, utisaka, ideja i mišljenja prilikom zajedničkog rešavanja problema, govorile su i sledeće perspektive studenata na tematskim karticama, povodom prve asocijacije na čas: „*Konstruktivnost, zajedničko rešavanje problema*“; „*Međusobna saradnja i komunikacija, razmena iskustava i mišljenja*“.

Da Praktikum pruža prilike za razvijanje veština potrebnih za saradnju i ostvarivanje kolegijalnih odnosa, govorilo je to što je, povodom časa na kom su zajednički radili na zadatku u ulogama različitih eksperata, studentkinja u dnevniku zapisala sledeće: „*Učimo se da međusobno saradujemo i ostvarujemo kolegijalni odnos*“.

Studenti su i tokom prakse u vrtićima jedni drugima pružali podršku i bili kritički prijatelji. O tome su govorile reči jedne studentkinje koja je kao pozitivno izdvojila to što bi je koleginica sa kojom je zajedno bila u grupi na praksi, opomenula kada ne treba nešto (na određen način) da radi, podsećajući je da nismo tako radili na časovima, ali bi joj u istom trenutku bila i podrška, te je naglasila da su jedna drugoj pružale podršku.

Studenti su pokazivali i empatiju na delu. Tako je jednom prilikom student napisao kako je ušao u ulogu majke zato što je smatrao da koleginica „*nije bila u stanju*“ da bude u toj ulozi, jer je bila „*još uvek povređena*“ povodom toga što joj se u realnoj situaciji desilo sa majkom. Jednom prilikom je studentkinja koja je bila u ulozi majke ukazala da ne želi da iznervira trudnu koleginicu koja je težila da interveniše iz uloge vaspitača, tako da je druga studentkinja samoinicijativno preuzela ulogu majke sa težnjom da zaštiti i blažim stavom poštedi nerviranje trudnu koleginicu.

Osvrćući se na vrednost praktikuma (konceptije i načina rada u celini) u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, neko je izdvojio „*značaj timskog rada*“ i „*zajedništva*“. Povodom iskustava koja su bila od najvećeg značaja (važnosti i koristi), neko je napisao sledeće: „*Značajne su one situacije kada želimo da svi zajedno pronađemo rešenje, idemo dalje sa predlozima, ulazimo sve dublje i dublje iako možda idemo u pogrešnom pravcu*“. Zatim je objasnio kako su im razgovori u kojima su iznosili svoja iskustva i ono što su doživeli u nekim drugim situacijama, uprkos tome što bi uvek pomislio da je „*nepotrebno izrečeno*“, ipak omogućili da ih povezuju sa situacijama koje smo razmatrali i da pronalaze rešenja, te zaključio da je to bilo „*uvek jako poučno*“.

2) Međusobno ohrabrivanje i bodrenje, upućivanje pohvala i odavanje priznanja

Često je bilo primetno da se studenti ohrabruju međusobno tako što su podsticali jedni druge da se okušaju u određenoj ulozi, da preuzimaju uloge kako bi rešili problem, da pokažu svoje ideje, da intervenišu, da nastave započeto u igri uloga, da zamene uloge. Ukazujući na to da svi treba da se uključuju, da treba da postoji razmena, da svi treba da probaju da reše problem, studenti su izjavljivali „*šta ima veze*“ ako pogreše, jer „*svako ima pravo na mišljenje*“. Navedene reči su govorile da su se pojedinci „oslobodili“ straha od „pogrešnih“ odgovora.

Dešavalo se da studenti aplaudiraju jedni drugima, odaju priznanja i upućuju pohvale za izneta razmišljanja, stavove i mišljenja, za pojedine pristupe iz uloga, za ideje ili zamisli koje bi

demonstrirali iz uloge u pokušajima da reše problem ili izazov, za adekvatna, produktivna rešenja, za određene intervencije iz uloge, odnosno način reagovanja.

3) Pokazivanje zabrinutosti i potrebe da se utiče na menjanje mišljenja i stavova kolega

Pojedini studenti su pokazivali zabrinutost zbog određenih postupaka kolega i pokušavali da utiču na menjanje njihovih stavova. Tako je nekoliko njih pokazalo zabrinutost zbog postupka koleginice u realnoj situaciji, a naročito zbog toga što „*posle svega što smo radili i pričali*“ prilikom naših susreta ona „*ne vidi grešku*“ u svom pristupu ili „*ne želi da prizna da je pogrešila*“, što „*nije u pravu a ne želi da popusti*“, što u njenim rečima „*nema kajanja*“ i što je rekla da bi opet isto uradila. Jedna studentkinja je izjavila da joj predstavlja problem što ne može da promeni mišljenje koleginice, a konstatovala je i sledeće: „*ja ceo dan nisam mogla ni o čemu drugom da mislim*“. Neko je u upitniku zapisao svoj utisak da do koleginice „*nije došlo sve ono što smo svi pričali u našoj grupi od kako se formirala*“, ali se na osnovu sledećih reči moglo zaključiti da su mu utisci bili „*pomešani*“: „*iako ona nije htela da prizna mislim da je shvatila da nije trebala tako sa detetom*“. Isti student je izneo i sledeći stav: „*Mislim da svi treba da priznamo kada pogrešimo i da prihvatimo kritike i savete kolega, svako mišljenje je važno i značajno i zato ne trebamo biti drveni i da mislimo da smo za sve u pravu*“. Studenti su se trudili na različite načine (kroz razgovor, ali i u pisanoj formi, preko upitnika) da koleginici „*dokažu*“ da greši, da nema „*opravdanje*“ za svoje ponašanje i da treba da promeni stav. Povodom toga su zapisivali sledeća promišljanja i preispitivanja koja su se pokrenula o stavovima i ponašanju koleginice: „*Da li se osoba može promeniti i njen stav prema deci*“; odnosno pitanja i brige: „*da li će naša koleginica promeniti stav?*“. Jedan od predloga bio je i da treba da je „*stavimo*“ na „*vruću stolicu*“ (dramsku tehniku koja omogućava da se rasvetle motivi i razlozi određenih postupaka, unutrašnja proživljavanja i razmišljanja).

Moglo se primetiti i poštovanje različitosti, odnosno prihvatanje drugačijeg načina reagovanja i razlika po pitanju praga tolerancije, te uvažavanje tuđeg mišljenja i stavova bez kritikovanja i osuđivanja, ali uz pokazivanje izvesne doze zabrinutosti. Tako je neko napisao da je stav koleginice ostavio najupečatljiviji utisak, te je povodom toga istakao sledeće: „*Svi smo mi različiti ali takvo razmišljanje se po mom mišljenju kosi sa svim što smo do danas naučili. Ne osuđujem, ali me je to iskreno zabrinulo*“. Povodom promišljanja i preispitivanja koja su se pokrenula, neko je napisao sledeće: „*Nije mi se nikako dopalo kako se obraćala detetu. Mislim da se ja nikada ne bih tako ponela, ali nismo svi isti. Svi mi drugačije reagujemo i nije nam svima isti prag tolerancije*“. Kao ono što je izazvalo zabrinutost, isti student naveo je to što bi koleginica ponovo isto uradila, ali je naglasio da to ne može ni da kritikuje ni da osuđuje, jer je to „*prосто*“ ona, dok je povodom briga koje još uvek postoje napisao da ga brine to što koleginica „*i posle svih komentara ne menja svoj stav*“, te ukazao sledeće: „*Poštujem tuđe mišljenje. Moje je da kažem, a ako taj neko ne želi da sluša i to pozdravljam*“. Rekla bih da smo zastupali zajednički stav da je, ukoliko ne možemo da promenimo nečije mišljenje, dovoljno bar ako smo podstakli promišljanje o postupcima, primerenosti reakcija i adekvatnosti pristupa.

Pojedini studenti su i u upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju pokazivali zabrinutost usled nemogućnosti da utiču na preispitivanje i menjanje ubeđenja i stavova kolega. Neko se i dalje pitao kako je moguće da nakon svega koleginica „*nije HTELA ili nije MOGLA da promeni stav*“, iako je „*jasno*“ da je „*pogrešila*“ i da „*takvo obraćanje detetu*“ budućem vaspitaču „*ne priliči*“. Jedna studentkinja je povodom pitanja o trenutku koji ih je najviše iznenadio ili zabrinuo, napisala sledeće: „*Najviše me je iznenadilo što koleginica nije želela da razmisli o svom stavu prema detetu iako je cela grupa uvidela da je napravila grešku. Zabrinulo me je što ne želi da promeni svoja ubeđenja iako je verovatno i sama svesna da nisu ispravna*“. Ista studentkinja je kao trenutak koji joj je ostao u sećanju izdvojila upravo razgovor sa koleginicom, ukazujući da je „*svom svojom snagom želela*“ da izvuče od nje odgovor vezan za to „*kako doživljava decu uopšteno*“, a „*ona se uporno vraćala na jedno dete i pričala o njemu*“, te je povodom toga napisala sledeće: „*To je proizvelo nedefinisane emocije u meni, prсто mi se plakalo što nisam mogla da je podstaknem da razmisli o svojim stavovima*“.

4) Tendencija za samoregulacijom

Kod studenata je u mnogim situacijama bila prisutna tendencija za samoregulacijom, kako po pitanju igre uloga, tako i po pitanju diskusije. Naime, bez mojih intervencija, studenti su se sami raspoređivali za igru uloga, vraćali jedni druge na pitanja postavljena tokom igre uloga ili na temu razgovora onda kada bi se rasplinula priča i opominjali jedni druge kada bi se u razgovoru skretalo sa teme, intervenisali i prekidali priču koja bi otišla u drugom smeru, podsećali jedni druge na pitanja postavljena tokom kritičkog osvrta. Povodom uočenih problema (taj što pojedini ne stignu da dođu do reči i taj što upadaju jedni drugima u reč), davali su predloge za uspostavljanje neke vrste reda (da se ide redom u krug da bi govorio jedan po jedan, da se podiže ruka kada se želi nešto reći da bi došli do reči) i pokazali spremnost na dogovor. Jedni druge su opominjali ko je prvi digao ruku i ko prvi treba da kaže to što ima i skretali pažnju drugima na one koji žele nešto da kažu, a ne mogu da dođu do reči zato što pričaju u glas. Sugerisali su da je potrebno malo više strpljenja onda kada su uviđali nestrpljivost pojedinaca prilikom nečijeg izlaganja, sa tendencijom upadanja u reč. Ukazivali su da je potrebno dopustiti svakom da kaže to što ima i da treba „*da naučimo da saslušamo jedni druge do kraja*“. Takođe su intervenisali opominjući jedni druge onda kada bi tokom žive diskusije skoro svi pričali istovremeno (bilo iz uloga u kojima se nalaze, bilo tokom diskusije), prekidali su žamor i predlagali da saslušaju do kraja onog ko priča i dozvole mu da završi, pa da na kraju, jedan po jedan kažu šta imaju (šta nije dobro ili šta nije trebalo da se uradi) onda kada smo koristili „forum teatar“, da bi mogli da isprate i čuju šta ko priča, sugerisali su da se pitanja postavljaju po nekom redu prilikom korišćenja dramske tehnike „vruća stolica“, opominjali su jedni druge da pričaju jedan po jedan dok iznose misli, odnosno da ne pričaju svi u glas prilikom korišćenja tehnika „zaustavljena scena“ i „misli naglas“, predlagali su da se „rotiraju“ kako bi oni koji nemaju ideju imali više vremena za razmišljanje prilikom korišćenja tehnika „dolina savesti“. Takođe su opominjali one koji pričaju i smeju se u manjim grupicama dok neko drugi govori (ukazujući da time pokazuju nepoštovanje prema onom ko govori, ali i da dekoncentrišu one koji pokušavaju da prate priču), upućivali su sugestije da treba da se trude da saslušaju druge. Mogla se uočiti i individualna i kolektivna samoregulacija, kao i težnja da se razvija samokontrola. Pozitivno me je iznenadilo to što su sami nekako regulisali svoje ponašanje, odnosno uveli red na pojedinim časovima, tako što bi neko predložio produktivno rešenje koje bi ostali prihvatili, pa ja nisam bila neko ko će određivati šta će i kako da rade.

5.3.3. Okolnosti koje su nepovoljno uticale na atmosferu i međusobne odnose

1) Problem sa tumačenjem kritičkog osvrta i prihvatanjem kritičkog mišljenja

Iako je bilo onih koji su prihvatili kritički osvrt drugih sa razumevanjem, bilo je i pojedinih studenata koji su povremeno kritički osvrt tretirali kao napad, osuđivanje i nepoštovanje i doživljavali ga lično, što je vodilo zaključku da se ukazivanje na neadekvatne postupke u igri uloga može tumačiti kao napad na ličnoj osnovi i delovati obeshrabrujuće. Tako je u prvom ciklusu istraživačkog projekta, jednom prilikom, tokom korišćenja forum teatra, bilo primetno da studentkinja (koja je bila u ulozi vaspitača) „upada u vatru“ i oseća da je napadnuta na ličnoj osnovi kada je koleginica (koja je bila u ulozi deteta) zaustavila tok imaginativne akcije i ukazala na neadekvatan postupak. Videvši njen izraz lica i reakciju, pokušala je da „izgladi“ stvari, govoreći joj: „*polako, ne napadam te... čekaj, molim te, smanji vatru... ukazujem ti na jednu grešku [...] nije tu ništa na nekoj ličnoj osnovi [...] niko te ne napada*“. Promišljajući o toj situaciji, pitala sam se li je zaista ne napadamo dok joj objašnjavamo u čemu je pogrešila. Lekcija koju sam tom prilikom naučila je da je potrebno biti veoma obazriv i oprezan prilikom kritičkog osvrta na nečiji pristup, jer posledice mogu da budu osećaj napadnutosti i obeshrabrenost.

Kritički osvrt i skretanje pažnje na to da treba nešto drugačije uraditi ili drugačije pristupiti, studenti mogu da čitaju kao da „ne valja“ ništa što rade. Naime, studentkinja mi se jednom prilikom na času obratila rečima: „*Vi mi kažete to ne valja, ti manipulišeš*“, što je „odzvonilo“ u mojoj glavi i

pokrenulo samokritično preispitivanje o tome da li sam ikad dozvolila sebi da izgovorim da nešto „ne valja“, iako se jesam kritički osvrnula na trenutak „sklizavanja“ u manipulaciju. Prilikom transkripcije razgovora, ustanovila sam da nisam izgovorila te reči, što je i sama studentkinja potvrdila izgovorivši sledeće: „*pokazivali ste znake da vam se to ne sviđa... sad ne mogu da se setim kako ste se izrazili*“. Na osnovu tog iskustva došla sam do zaključka da treba biti veoma obazriv prilikom kritičkog osvrtnja na određene tendencije u ponašanju prilikom igre uloga.

Pojedini studenti su stekli utisak da ima onih koji prihvataju i onih koji ne prihvataju kritičko mišljenje. Jedan student je u dnevniku ukazao na problem u prihvatanju kritičkog mišljenja, dok su se na jednoj tematskoj kartici, vezano za ono što treba menjati, našle reči „*Bez osuđivanja!*“, uz sugestiju da se ne osuđuju kolege povodom toga kako su u određenom trenutku reagovala i postupile. Prilikom grupne retrospektivne razvojne evaluacije prvog ciklusa istraživačkog projekta, jedna studentkinja je kao problem navela to što su „*podeljeni karakterno*“, pa postoje oni „*koji prihvataju*“ i oni koji „*apsolutno ne prihvataju kritičko mišljenje*“. Da se kritički osvrt i u drugom ciklusu istraživačkog projekta shvatao kao napad, nepoštovanje i neuvažavanje, govorile su sledeće reči u jednom upitniku: „*Smatram da svi treba međusobno da se poštujemo, uvažavamo i pre svega saslušamo. Mislim da svakoga ko glumi u nekoj problemskoj situaciji treba da ispoštujemo, kao i način na koji bi on to rešio, a ne da u toku rešavanja tražimo neke zamerke, a posle ni sami to ne možemo da rešimo*“. Neko je u kritičkom osvrtu, kao zamerku naveo to što pri rešavanju nekih problemskih situacija „*neki članovi imaju zamerke, a ni sami ne znaju kako bi to odradili*“, te je sugerisao sledeće: „*Treba da ispoštujemo jedni druge. Da saslušamo, kao i uvažavamo svačije mišljenje*“. Navedene komentare protumačila sam kao kritiku vezanu za forum teatar, budući da su studenti tragali za onim što je problematično, pri čemu su zaustavljali scenu onda kada su videli da nešto ide u pogrešnom pravcu i imali zamerku ukoliko su smatrali da nešto ne treba da se radi, osvrćući se kritički čak i na sitnice, iako ponekad nisu imali ideju šta bi bilo bolje da se uradi i nisu predlagali alternativno rešenje. Jedan student je u kritičkom osvrtu napisao sledeće: „*mislim da neke kolege ne umeju da prihvate tuđe mišljenje i imaju burne reakcije*“.

Dešavalo se i da tokom istog časa, pored zbivanja šala i smeha, bude i „*tenzije*“. Tako je jedna studentkinja konstatovala da oseća tenziju u glasu koleginice, da oseća da joj nije lagodno i da joj smeta dok sluša ono što govore prilikom osvrta na njen postupak u realnoj situaciji. Ona je u jednom trenutku zaista svojom reakcijom i pokazala da kritički osvrt i utisak koleginice doživljava kao napad, uzvrativši joj rečima da ima „*mnogo napadan stav*“, da ne saslušava šta ona ima da kaže, da ne može da dođe do reči od nje i da se zbog toga iznervirala.

Dešavale su se, ali veoma retko, i sitne „*prozivke*“ upućene onima koji bi kritički pristupili analizi određenih rešenja ili reakcija iz uloga. Pokazujući da su svesni posledica „*sitnih prozivki*“, da su osetljivi na osećanja i reakcije kolega kao posledice ličnih postupaka i reči, pojedinci su istovremeno govorili o važnosti stavljanja u tuđu situaciju i menjanja uloga, ukazivali na potrebu da više njih proba da reši situaciju na drugačiji način, te pozivali one kojima se rešenje ili reakcija ne bi svideli da pokažu svoju ideju (šta bi uradili, kako bi postupili ili odreagovali). Jednom prilikom se jedna studentkinja izvinila koleginici, misleći da se naljutila na nju, uz objašnjenje da nije imala nameru da je vređa time što se zapitala da li bi njen pristup bio adekvatan. To je bio i povod za razgovor o značaju otvaranja različitih pitanja, o značaju slobodnog iznošenja i razmatranja mišljenja, o različitim efektima iste reakcije kod različite dece, o pogrešnim postupcima koji se svima dešavaju i važnosti osveščivanja „*grešaka*“ i ulaganja truda da ih više ne pravimo.

U dva upitnika za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, kao primedbe, odnosno zamerke na atmosferu na časovima je napisano sledeće: „*Pojedine kolege su previše shvatale lično neke stvari*“ i „*Neki su malo preterivali i shvatali lično neke stvari*“. Ostala su otvorena sledeća pitanja: da li se izazovi koji se postavljaju tokom rada shvataju previše lično i da li to što se kritički osvrćemo na „*kritičke incidente*“, neke segmente u kojima vidimo određene „*greške*“, zaista znači da ne poštujemo jedni druge? Naime, ja nisam stekla takav utisak da se ne poštujemo, a na osnovu određenih iskaza u upitnicima ispostavilo se da još neko od studenata nije stekao takav utisak. Tako je povodom iskustava i tema koje se smatraju značajnim (važnim, korisnim), neko napisao sledeće: „*Sve nam je značajno. Zbog naše različitosti, smatram svaki komentar (pozitivan - negativan) korisnim*“. Upravo

te reči govornice su ne samo o prihvatanju kritičkog osvrta i izazova, već i o uviđanju njihovog značaja. Sledeći iskazi u upitnicima govorili su da postoji poštovanje u grupi i uvažavanje tuđeg mišljenja i gledišta: „*smatram značajnim svaku rečenicu svojih kolega i tebe kao mentora*“ i „*Smatram svaki komentar kolega bitan, svi smo različiti i tako bolje rešavamo probleme jer gledamo iz različitih uglova*“. Neko je napisao kako su prilikom jednog susreta promišljanja pokrenula upravo shvatanja i komentari pojedinih kolega, te da, gledajući druge oko sebe, razmišlja o tome kako ima „*drugačije mišljenje u odnosu na njih*“, ali da bez obzira na to uvaži njihova mišljenja.

2) Privatni problemi u odnosima između pojedinaca

U drugom ciklusu istraživačkog projekta jedna studentkinja se u upitniku osvrnula na međusobne odnose između studenata, naglasivši da nije „*dobra sa svima*“ i da ne može biti jer ima „*dovoljno dobaaaaar razlog*“, vezan za „*ono što su neki uradili na početku godine*“, te ukazala sledeće: „*Tako da možda neću moći da se prema svima ponašam isto*“. Zaključivši da su nekom od njih povređena osećanja, te vođena nečijom sugestijom u upitniku da bismo mogli da „*poradimo na međusobnim odnosima*“, osetila sam potrebu da pokušam da doprinesem regulisanju problema, uprkos dilemi da li treba da reagujem, budući da nisam znala da li je u pitanju nešto što se desilo na našim časovima ili je u pitanju nešto privatno i lično. Inspirisana "nevidljivim teatrom" i "teatrom realnosti", koristeći strategiju "nastavnik u ulozi", rekla sam im zabrinuto da imam problematičnu situaciju sa svojom koleginicom, da su njena osećanja povređena povodom nečeg što sam uradila na početku godine. Ukazavši da treba i želim da rešim problem, ali ne znam kako, tražila sam savet od njih i predloge povodom toga šta mogu da uradim. Studenti su postavljali različita pitanja, poput: da li sam svesno ili nesvesno uradila to što joj nije odgovaralo i da li smatram da to nije bilo u redu?, a zatim su govorili o tome šta bi oni sami uradili i davali mi savete da razgovaram sa koleginicom, da svako iznese svoje gledište, odnosno „*svoje perspektive kako je doživeo tu situaciju*“, da se potrudim da objasnim zašto se to dogodilo, da razjasnimo zašto je došlo do nesporazuma, ukoliko se nismo razumele ili nešto nije shvatila na pravi način, da se izvinim ukoliko sam kriva... Zatim sam, sa težnjom da preispitujemo različita značenja istih rečenica, izgovorila isto što sam im na početku rekla, ali sa podrugljivim i sarkastičnim tonom, umesto zabrinuto, te ponovo tražila da mi predlože šta da uradim. Pokrenulo se tumačenje značenja podrugljivo i sarkastično izgovorene rečenice, a zaključci su bili ti da se ne kajem zbog toga što sam uradila, da sam ljuta ili da me je „*baš briga*“, te se javilo i pitanje što bismo onda uopšte rešavali problem. Sa težnjom da podstičem dodatno razmatranje, naglasila sam važnost saradnje sa kolegama. Otvorila se diskusija o tome da li uopšte treba brinuti zbog narušenih odnosa, da li sa kolegama možemo biti u poslovnom odnosu iako privatno ne pričamo, ili bi odnos među kolegama mogao uticati, ne samo na njihova osećanja, psihičko stanje i ponašanje na poslu, već i na ceo kolektiv (u vidu „*podrivanja*“ i stvaranja „*tabora*“), na atmosferu na sastancima, na glasanje... Iznosili su se različiti stavovi, počevši od toga da bi bolje bilo ne pričati sa nekim ukoliko je „*zavidna*“ osoba koja bi nešto namerno radila, do toga da kolege treba da se međusobno dopunjuju i saraduju. Nakon što sam ih podsetila da su zastupali stav o važnosti kolegijalnosti i saradnje, nekoliko njih je kao rešenje videlo otvoren i iskren razgovor, u kom bi svako rekao u čemu vidi problem, a koji bi pratilo i izvinjenje, ukoliko sam koleginicu nečim uvredila ili povredila. Nakon toga sam priznala studentima da se ne radi o meni, već o nekom od njih, uz težnju da stvorim „*sigurni prostor*“ u kome će jedni drugima moći da kažu šta ih je povredilo, da bismo kroz otvoreni dijalog razrešili problem. Studenti su počeli da se pitaju o čemu se radi i da se iščuđavaju, a reakcije pojedinaca su ukazivale na osuđivanje i napadanje, što nisu činili dok su mislili da se radilo o meni. Nekoliko njih je tražilo da im se taj neko obrati i kaže šta je u pitanju i šta mu smeta, ukoliko ima problem sa njima. Međutim, to se nije desilo. Pojedini su ćutanje tumačili kao znak da „*nismo iskreni*“ i „*otvoreni jedni prema drugima*“, da time „*automatski ovde dižemo zid*“. Pojedini su počeli glasno da razmišljaju, da se preslišavaju i „*premotavaju film*“ pitajući se šta su radili i da li su nekog nečim povredili ili uvredili, te da li nekom treba da upute izvinjenje za nešto što su potencijalno uradili ili rekli (možda nepromišljeno, možda u besu ili u šali, možda iz uloge, možda sa težnjom da isprave nepravilno izražavanje...). Zatim se pokrenula diskusija o tome da možda radimo neke stvari nesvesno i nenamerno, te da upravo zbog toga treba da pričamo o čemu se radi da bi se to razjasnilo, da bi se

na tome radilo i da bi se problem rešio. Ukazivali su da ta osoba treba da kaže šta joj smeta da bi se to ispravilo ili promenilo, umesto da čuti i trpi i da se loše oseća ako je neko nečim iritira. Jedna studentkinja je tada izjavila sledeće: „*mislim da treba svi da shvatimo ovo kao jednu dobru komunikaciju*“. Povodom konstatacije jedne studentkinje da to treba neko da reši samostalno umesto da „*ovde komlikuje stvari*“, druge dve su nam otkrile da prethodne godine (tokom prvog ciklusa istraživačkog projekta) nisu bile u dobrim odnosima, ali da nisu želele da opterećuju celu grupu zbog toga, dopunjujući se međusobno rečima: „*uopšte nismo bile u dobrim odnosima, i uopšte nije uticalo to što nas dve nismo dobro funkcionisale*“; „*bio je konflikt, rešile smo i to je to*“; „*nismo pričale i niko nije primetio to*“; „*što bih ja opterećivala celu grupu zato što nas dve nismo u dobrim odnosima?*“. Neki su ipak insistirali da se o tome govori javno, pokazavši otvorenost da saslušaju, bez napadanja. Budući da se niko nije oglasio, ostao je dogovor da na sledećem času pričamo o tome, ukoliko budu želeli.

Razgovor je ostavio veliki utisak na studente, pa je čak osmoro njih o tome pisalo u upitnicima. Pojedine je iznenadila, a pojedine zabrinula spoznaja da se neko od njih ne oseća prijatno na časovima, da se neko oseća loše, povređeno ili neprijatno a mi ne znamo zbog čega, da je neko uvredio nečju ličnost ili povredio nečija osećanja, da neko „*pati*“ i da o tome ne želi da priča, da je ugnjetavan, uvređen, ljut, ili da ima neka druga negativna osećanja prema nekome, a da sve vreme čuti o tome. Pretpostavke o razlozima su bile uglavnom te da neko „*ne shvata*“ da je u pitanju gluma, odnosno igra uloga i da se govori iz uloga, da se u „*konfuznim situacijama*“ prilikom zajedničkog istraživanja i traganja za adekvatnim rešenjima neko pronalazi i shvata ih previše lično. Pokrenula su se i različita promišljanja o sopstvenom načinu reagovanja. Tako je neko ukazao da je, zbog toga što ne želi da bilo ko bude „*razlog nečije patnje*“, došao do sledećeg zaključka o sebi: „*znam ponekad da preteram i da obično burno reagujem kada mi neko nametne krivicu bez objašnjenja*“. Neki od utisaka bili su ti da su se „*pomalo svi osetili prozvanim i odgovornim*“ i da su se svi zapitali da li su uradili nešto neadekvatno što bi moglo nekog da povredi. Neko je kao najupečatljiviji utisak izneo sledeće: „*Čas je pomalo izgledao izgubljen, ali u suštini smo ozbiljne teme pokrenuli i koje mogu sutradan da utiču na našu karijeru i odnose među kolegama, a takođe i na decu*“. Pojedinci su kao iskustvo koje smatraju značajnim (važnim, korisnim) izdvojili upravo razgovor o problemu, odnosno „*razgovor o tome što se neko na našim časovima oseća loše*“ i to „*što smo pokušali da otkrijemo zašto su nečija osećanja povređena, i šta je zapravo doprinelo tome*“, ali je jedan student grešku video u tome što su pojedinci „*burno reagovali*“, ukazujući da bismo „*na staložen način*“ ipak „*jednostavnije došli do rešenja*“. Sugerisali su jedni drugima da otvoreno popričaju o problemu i da se potrude da ga reše, umesto da čute o tome što ih muči ili da u pisanoj formi iznose lične probleme. Neki su smatrali da bi to trebalo da reše nasamo i da ostale „*ne upliću u to*“, dok su neki sugerisali kolegama da pričaju o tome sa svima nama „*kako bismo uradili nešto po pitanju toga*“ smatrajući „*da bi tako lakše došli do rešenja*“, odnosno da bi trebalo još da razgovaramo o problemu i pokušamo svi zajedno da „*to sve rešimo na miran način, bez ikakvih napada i osuda*“, da bi trebalo da budemo iskreni i otvoreni, da smo tu „*da razgovaramo o svemu*“ i „*da radimo na ličnom planu kao i građenju boljih odnosa među nama*“.

Prilikom narednog susreta, kada se ponovo pokrenula diskusija o postojećem problemu, jedna studentkinja je ukazala da zna o čemu se radi, ali ne može ništa da kaže jer je obećala, da je u pitanju „*obična glupost*“ i da je bolje da ne znamo o čemu se radi, da je u pitanju privatna stvar koja „*ne treba da se iznosi*“, da nema veze sa našim predmetom, iako jeste u vezi škole, te na kraju zaključila rečima: „*mislim da je to nebitno, najbolje je da ne pričamo više o tome*“. Zatim se razvila polemika oko toga zašto se uopšte pominje nešto lično, privatno, što nema veze sa onim što mi konkretno radimo. Dok su pojedini smatrali da treba da se prekine priča o tome, pojedini su i dalje govorili da imaju potrebu i žele da znaju ako su nekog (nesvesno) uvredili ili povredili, pozivajući kolege da im kažu šta im konkretno smeta, šta im ne odgovara, u čemu je problem. Otvorila su se različita pitanja sa težnjom da se problem reši i pokrenula se diskusija o različitim perspektivama, mišljenjima i pretpostavkama u vezi date situacije. To je bio i povod za razgovor o konfliktnim situacijama kao posledici neuzimanja u obzir tuđe perspektive, o mogućnosti da se drugačije prihvati, čuje i emotivno prerađuje ono što kažemo, o značaju dijaloga za rešavanje konflikata i stvaranja „*sigurne baze*“ u

kojoj mogu slobodno da se izraze osećanja i mišljenja i da se otvoreno razgovara o problemima, bez osuđivanja. Pojedinci su uporno pozivali kolege da kažu u čemu je problem i kome šta smeta, pitajući se „zašto bi toj osobi bilo i dalje teško?“. Jedna studentkinja objasnila je da ima osećaj krivice i potrebu da se izvini ukoliko je nešto uradila, naglasivši da bi volela da taj ko je povređen slobodno kaže zbog čega, da se ne bi cela grupa osećala glupo ako je ona kriva. Druga je ukazala da je „muči“ i „izjeda“ to što postoji problem. Treća je čak „upala u vatru“, ali se ubrzo izvinila, videvši da nekoliko njih ne odobrava njenu reakciju, te naglasila da može otvoreno da se kaže ako nekom nešto smeta i da bi ona sama rekla da joj nešto smeta. Budući da se niko nije javio, jedna od pretpostavki bila je da je to upravo zbog napada i osuda koje smo čuli, uprkos tome što je bilo i pokazivanja saosećajnosti i brige. Dve studentkinje su ponovo pomenule da nisu pričale prethodne godine i da „niko nije trpeo zbog toga“, već su „normalno funkcionisale“ kad su bile na časovima, a lične stavove su ostavile po strani, raščlanivši to što je lično i to što je vezano za „ovde“. To je bio povod za priču o odvajanju ličnog od profesionalnog, o izgrađivanju odnosa sa kolegama na poslu, o značaju preispitivanja odnosa sa kolegama i vođenja otvorenog razgovora u kom bi se čuo svačiji glas, da bi se moglo raditi na prevazilaženju problema i onog što nas tišti. Iako su pojedini i dalje govorili da bi voleli da svi otvoreno govorimo o tome i da je to počelo da ih „nervira“, pojedini su ipak rešenje videli u razgovoru nasamo o tome što ih muči, što ih je iznerviralo ili zbog čega su se naljutili, savetujući kolege da otvoreno nasamo pričaju o problemu. Jedna studentkinja je, uprkos svom stavu da treba da gradimo odnose i otvoreno govorimo o tome što nas muči, ipak pokazala da se pomirila sa postojećim „stanjem“ izjavivši sledeće: „ne može svako svakom ovde da odgovara, i to je normalno“. Na kraju smo se složili da je najpametnije da zatvorimo tu temu, sa nadom da će pokušati i uspeti kroz otvoreni razgovor nasamo da reše problem.

Pojedini studenti su videli značaj naših (grupnih) refleksija o (individualnim) refleksijama za rad na međusobnim odnosima. Tako je jedna studentkinja u upitniku napisala sledeće: „Razmišljala sam dugo o tome kako se svi razlikujemo u shvatanjima i razmišljanjima“, ukazavši da je promišljanje pokrenulo upravo slušanje odgovora kolega iz upitnika. Zatim je dodala sledeće: „Iako mnogi smatraju da nam čitanje naših komentara oduzima vreme, ja mislim da je veoma bitno, makar da samo "pretrčimo" preko toga. Jer da nam ne čitate ovo ne bismo bili u prilici da saznamo kako se drugi osećaju i na čemu treba raditi da bismo funkcionisali kao skladna grupa“. Povodom iskustava koje smatra značajnim (važnim, korisnim), napisala je sledeće: „Smatram značajnim razgovor o našim komentarima i mislim da se danas stvarno pokazalo da je bitno što ih čitamo na času“. Neko je u prostoru za sugestije i predloge napisao: „Sada nemam nikakav predlog, sve bolje funkcionišemo“, a neko je, kao najupečatljiviji utisak izdvojio to što je bila „dobra atmosfera u grupi“. Sa druge strane, neko je kao temu koju ne smatra značajnom (važnom, korisnom), izdvojio „ponovno pominjanje emocionalnog stanja određene koleginice koje nema nikakve veze sa nama i sa onim što radimo“, a u prostoru za komentare je sugerisao „da kolege svoje privatne frustracije zadrže za sebe i ne opterećuju grupu“. Pojedini studenti su i na kraju, u upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, pokazali stav da pokretanje priče o privatnim odnosima nije bilo od koristi. Neko je kao trenutak koji ga je najviše iznenadio izdvojio upravo trenutak kada je neko iz grupe ukazao da ne može saradivati sa svima u grupi, ocenivši to kao „neprofesionalizam“, dok je neko povodom pitanja o okolnostima koje su ometale proces rada, napisao: „Privatni razgovori“. Neki su kao iskustava na časovima koja su bila od najmanjeg značaja (važnosti i koristi), izdvojila sledeće: „neke stvari iz privatnog života“, „Razgovori o privatnosti članova ovog projekta“.

5.3.4. Problemi u međusobnim odnosima i njihovo prevazilaženje

1) Očekivanje pojedinih studenata da ja odlučujem

Problem sa kojim smo se, naročito u početku susretali, bio je vezan za očekivanje studenata da ja odlučujem. Tako su na početku prvog ciklusa istraživačkog projekta predlagali da ja odlučim o temi kojom ćemo se baviti ili problem koji ćemo razmatrati, ali sam ih pozivala da sami izglasaju u

zavisnosti od toga koja situacija ih je zaintrigirala, naglašavajući im da treba da krećemo od onoga što oni smatraju problemom, umesto da im ja bilo šta namećem. I u drugom ciklusu istraživačkog projekta bilo je predloga da ja odlučujem na kojoj ćemo situaciji raditi, ali sam ih podsticala da se dogovaraju i zajedno odlučuju (npr. koju ćemo situaciju razmatrati, a koju ostaviti za naredni čas onda kada smo ih imali više za razmatranje, a nismo imali dovoljno vremena za sve; ili šta ćemo raditi onda kada neko predlaže da nastavimo sa situacijom koju smo prilikom prethodnog susreta razmatrali, dok neko smatra da ne treba da se vraćamo na to, da nemamo šta da nastavimo, uz argument da smo našli rešenje i da svako ima različit stav kako bi nešto uradio). I ne samo da su uspevali da se dogovore koje ćemo situacije razmatrati, već su i „usputno“ menjali planove (npr. kada su uočili da nam treba više uloga a bilo je malo njih prisutno, složili su se sa predlogom koleginice da pređemo na drugu situaciju, a da sa prvom nastavimo kada je više njih prisutno). Takođe sam im davala slobodu da odlučuju o tome kada ćemo krenuti u razmatranje sledeće problem-situacije ili teme, kada bi smatrali da smo „iscrpili“ sve što je vezano za analizu određene situacije ili teme. Dogovarali smo se i oko postavljanja izazova u određenim situacijama sa prakse, ponekad na osnovu pedagoških situacija.

2) Nekritičnost prema meni i osuđivanje kolega

Studenti su jednom prilikom pokazali nekritičnost, možda i pristrasnost kada su moje lične greške u pitanju. Naime, nakon razmatranja mog ličnog pogrešnog pristupa detetu, studentkinja je u upitniku, zaključivši da sam „osećala dozu krivice“ i da sam „saosećajna“, napisala da mi ništa ne zamera, da ne treba sebe da osuđujem, da me podržava, da su moje namere bile najbolje i da me to „opravdava u svakom smislu“. Drugi student je povodom iste situacije napisao sledeće: „Mislim da ne treba da osećaš krivicu zbog svog postupka jer jako je teško iskontrolisati sebe kada su ovakve situacije“. Navedene reči bile su povod za razgovor o tome da osećaj krivice zbog pogrešnih reakcija i postupaka može delovati pozitivno, jer može služiti kao putokaz koji će nas voditi ka tome da nešto što nije u redu menjamo, da se trudimo da to više ne ponavljamo, da nam se to više ne dešava, odnosno da menjamo sopstveni pristup.

Sa druge strane, kritički osvrt na postupak, odnosno ponašanje koleginice prema detetu bio je drugačiji, čak su i pojedini studenti ukazivali na tendenciju napadanja i osuđivanja koleginice. Tako je jedna studentkinja iznela mišljenje da pojedinci „gledaju svaku sitnicu“ i „šalu prenesu drugačije“, te da „mnogo uzimamo za zlo“. Neko je u upitniku, kao ono što je izazvalo iznenađenje i zabrinutost, naveo to što su „napadali“ koleginicu koja se nije adekvatno ponela prema detetu, te napisao sledeće: „shvatila sam da ljudi iz naše grupe često osuđuju nekog a da čak ni sami nisu svesni toga“. Navedeno je govorilo da su se kod studenata pokretala promišljanja o njihovim međusobnim odnosima i preispitivanja pristupa i ponašanja kolega u međusobnim odnosima. Osetila sam potrebu da podelim sa njima utisak da su koleginici lično upućivali kritike, a da su na drugačiji način pristupili meni. Njih četvoro je, potom, konstatovalo da su koleginicu osuđivali a mene ne, da su prema meni bili blaži, pokazali poštovanje i sažaljenje. Konstatujući da su možda opušteniji u odnosu sa koleginicom, inicirala sam razgovor o moći, kako u našim međusobnim odnosima, tako i u odnosu sa decom. Podelila sam sa njima svoja promišljanja, naročito to što sam se zapitala kakva je zapravo moja pozicija, da li sam ja zaista toliko „iznad“ njih pa da ne mogu opušteno da kritikuju moje ponašanje, moju neadekvatnu reakciju, već su mi, iznosivši svoje utiske da mi je bilo žao, upućivali komentare u kojima su me opravdavali i pokazivali razumevanje ili su, pak, pričali neutralno, ne upućujući kritiku lično meni, poput: „Okupirani raznim problemima nekada znamo da odreagujemo i mi sami burno na takve reakcije deteta, ali to nije opravdanje“; „ponekad znamo da odreagujemo nekontrolisano“. Jedna studentkinja nam je skrenula pažnju na to da je i koleginicu isto opravdala, smatrajući da je možda njena reakcija ipak bila šala i da ona to nije mislila ozbiljno. Ipak, većina njih je govorila o tome kako je možda koleginici upućeno više negativnih kritika zbog toga što ona uporno tvrdi da je trebalo tako da reaguje, da nije pogrešila i da bi opet isto uradila, što ne vidi i ne misli da je pogrešila, što stoji iza toga što radi i ne menja stav i mišljenje, pa ih je to navelo na razmišljanje da li je saosećajna, da li joj je žao što je to uradila. Sa druge strane, govorili su da sam ja uvidela i rekla da sam pogrešila i da nije trebalo tako da reagujem, da znam tačno gde je greška i šta nije trebalo da

se desi, da svi mi ponekad „*imamo neku ishitrenu reakciju*“, kao što je bila moja, „*a posle se pokajemo i znamo da nije trebalo tako*“, da se vidi da sam saosećajna i da mi je krivo, da sam se pokajala i pokušala da ispravim svoju grešku. Zatim su konstatovali da je bitan stav koleginice i da to mnogo menja njihovo mišljenje. Jedan student govorio je o tome kako moja situacija i situacija koleginice ne mogu da se porede, kako su to „totalno“ dve različite stvari i kako su nas drugačije „*videli*“, da su videli da sam ja bila saosećajna i da mi je bilo krivo i stavili su se u moju situaciju, pa je i njima bilo žao zbog mojih osećanja i bilo im je krivo, a koleginica je pokazala takav stav da su je videli kao „*osobu koja je možda malo gruba prema deci*“. No, uprkos tome što je na početku rekao: „*ona svoj stav ne može da promeni*“, na kraju je ipak konstatovao: „*ali ne znači da će uvek biti ovakva, možda će promeniti svoje mišljenje*“. Studentkinja o kojoj se radilo pokušala je dodatno da objasni povod svoje reakcije u situaciji u kojoj se našla, a njene reči upućene kolegama govornice su o tome da joj nije prijatno u tom trenutku. Studenti su procenili da je koleginica povređena zbog njihovih komentara, da se možda „*u sebi jede*“, da je iznervirana, uprkos tome što uopšte ne pokazuje osećanja i izgleda da je „*ravnodušna*“, te su, uz konstataciju da je nisu uvažili, naglasili da samo komentarišu i ne misle ništa loše, da to što je neko napisao nije nikakav napad, da možda svako od nas doživljava sve to drugačije. Studentkinja o kojoj je bilo reči uveravala nas je da nije povređena, naglasivši da prihvata svačiji komentar i uvažava mišljenje kolega, da smatra da je u redu to što su kolege to videle na drugi način. Pojedinci su zatim prokomentarisali da je koleginica prosto takva, da se ona tako ponaša i prema njima, da „*prosto*“ tako reaguje, jer „*to je ona*“, te se ona nadovezala rečima da uvek kaže ono što misli, da ne može da menja svoj stav i da se promeni. Zaključak razgovora bio je taj da je važno da se budi kritičko mišljenje, ali i da je bitan način na koji iznosimo kritičko mišljenje, jer sam način može povrediti druge.

Razgovor koji smo vodili je veoma pozitivno uticao na studente. Tako je neko u upitniku napisao da je razgovor na času pokrenuo promišljanja o kolegijalnim odnosima, upravo zbog komentara upućenih koleginici i meni. Jedna studentkinja je napisala da je shvatila da se drugačije postavljamo i imamo različit stav „*prema nekom ko je »niži« od nas ili u našoj ravni ili je »viši« od nas*“, da se promišljanje pokrenulo upravo onda kada sam ukazala da su osuđivali koleginicu, a mene i moj postupak u datoj situaciji nisu, te je iznela stav da tu postoji razlika jer sam ja rekla da sam pogrešno postupila i tražila sam rešenje, dok je koleginica i dalje bila pri stavu da nije pogrešno postupila. Prilikom sledećeg susreta, studenti su počeli kritički da se osvrću i na moj pristup detetu, te su mi, uz pokazivanje razumevanja za moje ponašanje u trenutku afekta, upućivali savete povodom toga šta je trebalo da uradim. Ipak, zabrinjavajuće je bilo to što su pojedinci i dalje moj pristup na neki način opravdavali i govorili da me razumeju, da nisam pogrešila, da to nije ništa loše, da sam prosto odreagovala onako kako sam osećala u tom trenutku, da je to trenutak kad, uprkos tome što sam pedagog, prosto nisam znala kako da odreagujem, da bi možda i oni sami tako odreagovali, pokušavali da me uteše rečima „*pa dobro, pa svakom se to desi*“, te iznosili svoje utiske da sam mnogo samokritična, da sam imala grižu savesti i da mi nije bilo dobro posle toga, da sam se preslišavala kako sam mogla i kako nisam morala da reagujem, da uvek tražim neko rešenje... Prilikom istog susreta, nakon što je ispričala situaciju u kojoj se našla sa decom svojih rođaka i objasnila način na koji je reagovala, studentkinji (koju su prethodno kritikovali i osuđivali) su upućivali reči hvale, govorili da se pokazala totalno suprotno u odnosu na ranije i „*totalno se drugačije postavila*“, te joj aplaudirali. Neko je u upitniku zapisao sledeća promišljanja i zaključke povodom stavova, razmišljanja i pristupa pomenute studentkinje: „*mного mi je pomogla njena situacija i proširila mi je vidike i način razmišljanja o mnogim sitnicama na koje sigurno lično ja ne obraćam pažnju, a kada mi neko drugi iznese na videlo meni bude jasnija slika za u buduće i naučila me je da prihvatim svačije mišljenje i razmislim dobro pre nego što osudim*“. Prilikom narednog susreta, studentkinja (koju su prethodno kritikovali i osuđivali) govorila nam je i pokazivala kako je decu (na koju je vaspitačica vikala u pokušaju da ih „*smiri*“) animirala igrajući se sa njima, čime ne samo da je učinila da deci bude zanimljivije u datom trenutku, već je pokazala vaspitačici da postoji i drugi način i time „*rešila situaciju*“ i sa decom i sa vaspitačicom. Povodom toga, jedna studentkinja je prokomentarisala sledeće: „*posle onog da ne želi da menja svoj stav, sad i osvešćuje vaspitačice*“. I u upitnicima je još dosta pozitivnih utisaka navedeno i pohvala upućeno povodom načina na koji se

snašla i rešila situaciju, animiravši i zabavivši decu igrom, a jedan student je čak izneo stav da vaspitačica može da se ugleda na nju, izrazivši nadu da je njen postupak barem malo uticao na vaspitačicu i da je shvatila da tako može sa svojom grupom da se igra i zabavlja. Neki od komentara bili su i: „*mislim da smo ipak uticali na [...] stavove, stvarno je lepo postupila u ovoj situaciji*“; „*vidi se da napreduje*“.

Problemi u odnosima između pojedinih studenata

1) Konflikti i ljutnje

Povremeno je bilo konflikata između studenata i ljutnje povodom izgovorenih reči, kako mimo časova, tako i na samim časovima, ali smo se trudili da ih odmah rešavamo. Tako se u prvom ciklusu istraživačkog projekta jedna studentkinja naljutila na koleginicu povodom određene situacije na praksi. Takođe je ljutnja isplivala i u prepiskama u okviru naše facebook grupe⁷⁹, uglavnom usled nemogućnosti da uklopimo vreme i dogovorimo se oko termina susreta. Upravo je jedna studentkinja u toku grupne retrospektivne razvojne evaluacije kao zamerku i ono što joj „*jako smeta*“ iznela to što je bilo „*prepućavanja*“ u onome što se pisalo u okviru naše facebook grupe. Prilikom grupnog razgovora posvećenog retrospektivnoj razvojnoj evaluaciji je čak izbio konflikt između dve studentkinje usled upadanja u reč, odnosno istovremenog pričanja u glas. Ono što je jedna tom prilikom izgovorila drugoj, intervenišući sa namerom da joj skrene pažnju da sačeka, druga je tumačila kao nepoštovanje i nekulturno obraćanje, iako je prva tvrdila da nije mislila ništa loše i nije htela da je uvredi ni na koji način. Osetila sam potrebu da intervenišem, ukazujući im da je došlo do nerazumevanja, različitog tumačenja i emotivnog doživljavanja izgovorenih reči, posebno im skrećući pažnju na reči koje mogu nekog uvrediti, ali i koje se mogu tumačiti kao etiketiranje, a sa težnjom da svako sagleda svoje ponašanje iz drugog ugla i osvesti ono što se ne uzima u obzir. Zatim se poveo razgovor o emocijama i međuljudskim odnosima, o uticaju nećijih reči, ponašanja i emocija na ponašanje i emocije drugih, o bliskosti sa nekim kao kriterijumu naših reakcija, o emocijama koje su u osnovi naših odnosa, o emocionalnoj i etičkoj dimenziji odnosa, o potrebi da preispitujemo način obraćanja drugima i kako naše reči i ponašanje utiču na druge i potrebi da radimo na sebi i građenju odnosa sa drugima. Da je razgovor pozitivno uticao na pojedince, govorilo je to što je jedna studentkinja na kraju izgovorila sledeće: „*znate da stvorite atmosferu u grupi, znate da nas izmirite, da nas posavetujete [...] hvala Vam što ste nam omogućili da se usavršavamo*“.

Da povremeni konflikti i ljutnje na pojedince nisu ostavljale jak utisak, govorilo je to što je studentkinja, zbog čijih reči je ispio konflikt, ukazala u svom dnevniku da se tokom časova osećala „*dosta dobro*“ i da se neprijatnosti brzo zaborave.

I u drugom ciklusu istraživačkog projekta pojedinci su se ponekad ljutili na kolege, pa je čak jednom prilikom došlo i do prepirke zbog upadanja u reč i pričanja u isto vreme. Sa druge strane, pojedinci su zastupali stav da je „*glupo*“ da se ljutimo jedni na druge, da niko ne upada drugima u reč namerno, da treba da razumemo jedni druge, učimo da budemo tolerantni i bez ljutnje reagujemo ukazujući drugima da treba da sačekaju.

2) Netrpeljivost, nekolegijalnost, (ne)poštovanje i (ne)uvažavanje tuđih mišljenja i stavova

Prilikom osvrta na prvi ciklus istraživačkog projekta jedna studentkinja je u svom dnevniku, uprkos izjavi „*atmosfera je bila pozitivna*“, iznela lični utisak da se „*u par navrata dešavalo to da studenti ismevaju i pogrдно komentarišu jedni druge*“, odnosno da se dešavalo „*ismevanje studenata koji su aktivni*“, te je povodom sopstvenog angažovanja i povodom toga što bi „*možda*“ i „*previše ozbiljno pristupila problemu*“, zapisala sledeće: „*ponekad pomislim da preterujem, da ja iritiram grupu*“. Ipak, ukazala je da su se stvari, što se tiče međusobnog odnosa i saradnje studenata, postepeno

⁷⁹ Facebook grupu smo napravili sa težnjom da se lakše dogovaramo oko susreta, da razmenjujemo informacije vezane za situacije u praksi i razjašnjavamo eventualne nedoumice oko zadataka za praksu.

popravljalje, ali i da još uvek nije došlo do očekivanog međusobnog poštovanja prilikom razgovora: „*Saradnja među nama studentima je podignuta na viši nivo, iako je ostalo i dalje to „uskraćivanje“ poštovanja prema nekome ko u trenutku nešto izlaže*“.

U drugom ciklusu istraživačkog projekta pojedini studenti su ukazivali da je potrebno raditi na međusobnim odnosima, konkretnije, na kolegijalnosti, umerenosti, međusobnom poštovanju i slušanju i na uvažavanju mišljenja i stavova drugih. Da su međusobni odnosi bili nezadovoljavajući po mišljenju pojedinih studenata, govorilo je to što je u jednom upitniku kao slabost i ograničenje navedeno sledeće: „*Nedostaje ona kolegijalnost od prošle godine*“. Jedna studentkinja je u upitniku izjavila da „*nije humano*“ to što joj je neko „*non-stop upadao u reč*“, te sugerisala „*da budemo malo više kolegijalni i umereni*“. U upitnicima su se našle sugestije da „*malo više treba da radimo na međusobnim odnosima*“, odnosno da bismo mogli „*malo da poradimo na međusobnim odnosima*“ i da treba da se „*međusobno podržavamo*“, uz komentar „*mi smo ekipa koja treba da bude skladna i ujedinjena*“. U kritičkom osvrtu, studenti su pisali sledeće: „*Mislim da treba da naučimo da slušamo druge i da ne treba previše da se filozofira, pojedine koleginice treba da sagledaju stvari realnije...*“; „*Uopšte mi se ne sviđaju međusobni odnosi, upadanje u reč*“; da treba „*međusobno da se saslušamo, da uvažimo mišljenje i stavove svih članova*“. Navedene reči su kod mene pokrenule zabrinutost i bile su signal da nas nešto „*razjeda*“ i da bi na tome trebalo da se radi, o čemu smo otvoreno i razgovarali, posebno se zadržavši na pitanju koje se nametalo: da li neko smatra da nije dovoljno uvažen. Složili smo se oko toga da svako ima pravo na svoje mišljenje i da se dešava da neko misli drugačije od ostalih, da treba održavati kulturu dijaloga, da je važno da imamo slobodu da kažemo ono što mislimo, ali da ne treba da očekujemo da neko drugi kaže isto i težimo ka tome da dostignemo konsenzus, odnosno da se svi slažemo.

Pojedini studenti su primećivali pozitivne promene vezane za poštovanje i uvažavanje, pa su se tako u jednom upitniku našle sledeće reči: „*Pohvale za posle tolikog pominjanja da poštujemo tuđa mišljenja se i to obistinilo... Više uvažavanja tako mi se čini!*“. Ipak, u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, neko je kao primedbu, odnosno zamerku, osvrćući se na atmosferu na časovima, naveo „*gundanja i vređanje drugih (svesno ili nesvesno)*“, a zatim je izneo sledeće mišljenje: „*Odnos između studentata nije bio sjajan. Nismo se svi družili ali smo se uglavnom dobro slagali na časovima. Mislim da se čak i na snimcima vide razni izlivi besa, ljutnje, ljubomore*“. Neko je, osvrćući se na odnos između studenata, napisao sledeće: „*Mnogo je netrpeljivosti, mnogo mi to smeta, uvek sam bila za kolegijalnost ali postoje različitosti*“, ukazavši da je to „*prepreka u komunikaciji*“. Neko je napisao sledeće kao primedbu, odnosno zamerku, osvrćući se na atmosferu na časovima: „*mislim da su određeni studenti gledali sa 'visine' neke druge studente... A nama kao posmatračima je bilo ponekad i neprijatno... Ipak je to mesto na kome treba da radimo što se tiče kolegijalnosti (međusobnom uvažavanju i poštovanju različitosti)*“. Dok su pojedinci videli problem u nepoštovanju različitosti, ipak je bilo i pokazatelja poštovanja različitosti. Tako je povodom odnosa između studenata, u jednom upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju napisano sledeće: „*Svi smo mi različiti i ja to poštujem*“. Pojedinci su smatrali da su njihovi međusobni odnosi dobri i korektni, uprkos povremenim nesuglasicama. O tome svedoči to što je jedan student njihove međusobne odnose doživljavao kao „*totalno fer*“, a svedoče i sledeći zapisi pojedinih studenata u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, povodom pitanja vezanog za odnose između studenata:

- *To zavisi od osobe do osobe ja mislim da sam ja sa svima izgradila dobar i imala dobar odnos.*
- *Mislim da su odnosi bili korektni. Imali smo nekih malih nesuglasica, ali mislim da je većina nas u dobrim odnosima.*
- *Onos između studenata je bio korektan.*
- *Odnosi nisu bili loši.*

O izvesnim „*fluktuacijama*“ u odnosima između studenata i uopšteno o njihovom odnosu možda najbolje govore sledeće reči jednog studenta u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, prilikom osvrta na međusobne odnose na našim časovima u odnosu na druge časove: „*Međusobni odnosi su imali svoje uspone i padove ali mislim da smo svi uvažavali jedni druge*“.

5.3.5. Pozitivan uticaj odnosa koji smo gradili

Povodom pitanja vezanog za to da li je i kako odnos koji smo gradili na bilo koji način uticao na njih, u upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, na kraju drugog ciklusa istraživačkog projekta, našle su se reči koje su upućivale na to da su studenti postajali otvoreniji za tuđa mišljenja i za razmatranje različitih perspektiva, da su shvatili važnost slušanja, poštovanja i uvažavanja različitih mišljenja i stavova, ali i važnost timskog rada i verovanja jednih u druge, da su razvijali strpljivost i toleranciju, da su razvili osećaj pripadanja i prihvaćenosti, da su se osećali prijatnije i opuštenije nego inače, da su gradili bolji odnos sa kolegama i postajali prisniji, da su unapređivali komunikaciju, razvijali odgovornost, ali i da su profesionalno sazrevali:

- *Da, postala sam ozbiljnija i odgovornija osoba koja prihvata mišljenje drugih, i na mnoge stvari gleda iz drugog ugla.*
- *Jeste, da moram poštovati i uvažavati i druga mišljenja.*
- *Postala sam bolja.. svesnija, strpljivija, tolerantnija.*
- *Od odnosa zavisi koliko ćeš biti slobodan da izraziš svoje mišljenje i koliko ćeš se prijatno osećati. A ja sam se osećala mnogo prijatnije i opuštenije nego na ostalim časovima.*
- *Uticao je zato što sam shvatila koliko je bitan timski rad.*
- *Osećala sam se kao deo grupe, što se nije dešavalo do sad, jer se najčešće osećam kao izbačena iz ovog sveta.*
- *Uticao je dosta.. da još bolji odnos imam sa kolegama.*
- *Slušanje, upoznavanje i bolja komunikacija i osećaj prisnosti, verovanje jednih u druge, poštovanje mišljenja, uvažavanje stavova, tačnost – odgovornost.*

6. Vrednosti i značaj Praktikuma

Vrednosti koncepcije i načina rada koje govore o značaju Praktikuma svrstane su u kategorije među kojima postoje izvesna preklapanja i uzajamna povezanost, pa je kategorizacija uslovna.

6.1. Motivacija za učenje na drugačiji način

Studenti su naš način rada i učenja doživljavali kao igru, o čemu posebno govore reči „*hoćemo li da se igramo?*“ koje su se, s vremena na vreme, mogle čuti nakon duže diskusije. Studenti su kao utiske, kako na tematskim karticama, tako i u dnevnicima, zapisivali da im je „*zanimljivo*“ i „*interesantno*“, dok su na tematskim karticama kao asocijacije na čas zapisivali sledeće: „*Zabava, kreativnost*“; „*Učenje kroz zabavu*“; „*Motivacija za učenje*“. Ponekad bi izdvojili određeni pristup, poput „*plašta eksperta*“ i ukazivali da je interesantno i zanimljivo raditi na zadatku iz uloge stručnjaka i kroz igru povezivati znanja, razmenjivati iskustva, mišljenja i argumente. Tako su se mogli naći sledeći zapisi u dnevnicima: „*Kroz igru smo se podsećali ranijih znanja iz pedagogije i psihologije i delili iskustva*“; „*Bilo je interesantno postaviti se na mesto nekog lica stručnog u određenoj oblasti*“. Studentkinja koja radi kao vaspitač u jaslama, vrednost projekta videla je u tome što su učili „*kroz igru*“, napravivši poređenje sa učenjem dece kroz igru, „*spontano, nenametljivo*“ i da to i „*ne primete*“. Da nekima časovi nisu naporni i da im vreme brzo prolazi, govorile su reči studenta povodom nedostatka vremena: „*taman smo počeli i kraj*“, a govorio je i sledeći zapis u dnevniku: „*dopada mi se to što nam časovi nisu naporni, već nam vreme brzo prolazi dok učimo na zanimljiv i drugačiji način*“.

Studenti su i u drugom ciklusu istraživačkog projekta izjavljivali da im je na časovima zanimljivo, čak je neko jedan čas doživeo kao čas „*razonode*“, dok je jedan student napisao da je projekat „*uzbudljiv*“. Jedna studentkinja je (osvrćući se na ponašanje koleginice u ulozi deteta koje vrištanjem pokazuje otpor) videla mogućnost izbacivanja negativne energije prilikom igre uloga. Povodom pitanja o iskustvima i temama koje se smatraju značajnim (važnim, korisnim), jedan student napisao je sledeće: „*Meni je sve značajno i ja lično kroz ovo dosta učim i čak uživam u učenju*“. U jednom upitniku se kao vrednost našlo to što se problemi rešavaju „*na zanimljiv način kao poput neke igre*“, a bilo je i izjava poput: „*baš uživam na časovima*“; „*jako sam srećna što sam deo ovog istraživanja [...] Uživam na svakom času*“. Neko je pred kraj drugog ciklusa istraživanja napisao sledeće: „*žao mi je što nam se bliži kraj, definitivno jedan od interesantnijih časova u našoj školi*“.

U upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, studentkinja je, poredivši naše časove sa drugim časovima, napisala sledeće: „*Prednost ovih časova je što dolazimo nasmejani i odlazimo nasmejani, nikome nisu naporni i ne doživljavamo ih kao neželjenu obavezu*“. Na kraju je, u prostoru za komentare napisala sledeće: „*Ovo iskustvo ću pamtiti do kraja života. Toliko toga smo naučili a da uopšte nismo "učili". Sa časova sam uvek izlazila puna novih saznanja i utisaka i što je najvažnije od svega, puna želje da napredujem i usavršavam se u budućoj profesiji*“. Jedna studentkinja je izjavila da su joj dramske tehnike „*bile izuzetno zanimljive*“, a povodom pitanja vezanog za trenutak koji je ostao u sećanju napisala je sledeće: „*Svaki čas je bio poseban i zaista ću pamtiti sve. Srećna sam što sam bila deo svega ovoga*“. Student je, promišljajući o pristupu deci kroz igru i na način koji njima odgovara, napravio paralelu rečima: „*baš kao i što si ti nama pružila jedan vid obrazovanja kako ja nama odgovarao, kroz igru i priču*“, te ukazao da bi „*voleo*“ i sam da izgradi „*sličan odnos sa decom*“ koji bi učinio „*da i ona uživaju i učestvuju u radu*“. Još neko je sledećim rečima ukazao da je način rada doživljavao kao igru: „*sve je za mene ovo bila jedna prelepa igra*“.

6.2. Povezivanje znanja i iskustava

Studenti su povezivali znanja iz različitih naučnih disciplina (naročito pedagogije i psihologije), znanja sa naših prethodnih susreta (naročito o onome što ne bi trebalo da se radi u odnosu sa decom), a povezivali su i naše problem-situacije sa pedagoškim situacijama koje se polažu na državnom ispitu za licencu. Povezivali su sopstvene predstave i mišljenja (npr. o deci i njihovim odnosima) sa iskustvom na praksi i onim što su uočili tokom prakse. Način rada podsticao ih je da se pozivaju na iskustvo sa prakse i razmenjuju iskustva, utiske i ideje (na osnovu rešenja koja su viđali u praksi), da argumentuju svoje stavove i mišljenja pozivajući se na sopstveno iskustvo u praksi (oni koji rade) ili sa prakse (oni koji ne rade). Teme i iskustva sa časova su, pored zadataka za praksu, navodila studente da tragaju za primerima u praksi kako bi našli potvrdu ličnih stavova i teorija, ali i adekvatnosti rešenja (pristupa) koja smo razmatrali na časovima. Pojedine situacije pokretale su razmišljanja o sličnim situacijama u kojima su se našli, ne samo prilikom prakse, već i privatno, kao odrasli ili kao deca. Dešavala se razmena ličnih iskustava iz detinjstva, vezano za postupanje njihovih roditelja (vaspiti stila, stavove, metode i sredstva kojima su se služili u vaspitanju) i njihove reakcije kao dece.

Ukazivali su da tokom prakse povezuju neke ideje sa nečim što smo mi razmatrali, te zastupali stav da su u prednosti u odnosu na ostale studente koji nemaju ovakve susrete, jer *„dosta više može da se nauči“* kroz ovakvo *„praktično učenje“*. U prilog doživljavanju Praktikumuma kao načina pripreme za praksu, ali i kao *„praktičnog obrazovanja“*, govorilo je to što su se studenti prilikom grupne retrospektivne razvojne evaluacije osvrnuli na program prve godine studija ukazujući da nisu učili nešto praktično i da ih nismo spremali za praksu, te da studente koji nisu sa nama *„prošli“* kroz neke stvari, zapravo *„bacimo“* u *„vatru“*. Tom prilikom je jedna studentkinja ukazala da svrhu Praktikumuma vidi u primeni znanja, a druga u tome *„da povežemo teoriju sa praktičnim radom“*. Da Praktikum doprinosi da se prevaziđe dihotomija između teorije i prakse govorile su sledeće reči u dnevniku jedne studentkinje: *„Ovaj projekat mi je dosta pomogao, zato što je spojio teoriju i praksu“*. Jedna studentkinja je u svom dnevniku Praktikum pominjala kao *„praktičnu nastavu“* i *„praktičan rad“*, te iznela sledeći stav: *„Praktičan rad je najprihvatljiviji kada je usavršavanje za rad sa decom u pitanju“*. Još jedna studentkinja je u svom dnevniku, osvrćući se na projekat, ukazala da kroz ovakav *„praktičan rad“* mogu učiti kako da se postavljaju u određenim situacijama: *„Dokazali ste da je praktičan rad preko potreban i da jedino tako možemo naučiti kako zaista moramo da se postavljamo u određenim situacijama, ipak je velika odgovornost na nama kao vaspitačima“*.

I u drugom ciklusu istraživačkog projekta su se pokretale diskusije o sličnim iskustvima koje su imali na praksi i o načinima na koje su reagovali. Ponekad su navodili dosta primera iz prakse podstaknuti određenim situacijama, temama i pitanjima. Često su se razmenjivala lična iskustva, govorili su o sopstvenom pristupu i ličnim iskustvima sa svojom decom ili decom svojih rođaka, decom u igraonicama u kojima su radili, kao i sa decom u vrtiću. Navodili su primere iz ličnog iskustva kao argumente kojima bi potkrepili svoje mišljenje ili stavove. Razmenjivali su i sopstvena iskustva iz vrtića kad su sami bili deca, govorili o pristupu i metodama svojih vaspitača. Takođe su razmenjivali znanja iz različitih oblasti (npr. znanja iz neuronauke, znanja o autizmu), a razmenjivali su i stručne tekstove preko naše facebook grupe.

Dešavalo se i upoređivanje teorije i prakse. Pokretala su se pitanja i otvarale teme na osnovu kojih se upoređivalo ono što *„knjiga kaže“* sa onim što se dešava u praksi, ono što se uči u školi sa onim što se dešava u praksi pod uticajem ličnih uverenja vaspitača (npr. uverenja o tome šta dete mora da zna, kako se treba obraćati deci, kako se treba postaviti prema deci i kakav odnos treba imati sa decom). Navodili su različite primere onog što se ne bi trebalo ili smelo raditi u pristupu deci, ali se ipak radi ili koristi kao metod (pa su se tako pominjale nagrade, kazne i etiketiranje). Povodom jednog susreta, neko je napisao sledeće: *„na ovom času, mogli smo da vidimo da se teorija znatno razlikuje od prakse“*.

Ponekad su prilikom igre uloga koristili pristupe o kojima smo ranije razgovarali ili ih isprobavali. Jednom prilikom smo zajedno došli do zaključka da je korist ovakvog načina rada u tome

što određeni segmenti i pristupi iz nekih situacija koje smo razmatrali „ostaju unutra“, ostavljaju trag, da, koliko god teško i bezizlazno tada izgledalo, postoji mogućnost da se neki pristup ili rešenje može primenjivati i u nekim novim situacijama koje razmatramo. Neko je vrednost praktikuma (konceptije i načina rada u celini) video u tome što im pomaže u rešavanju raznih situacija, neko je korist ovakvog načina rada video u tome što se kroz interakciju primenjuje „*to što pričamo i učimo*“, neki su smatrali posebno značajnim pokretanje pitanja, poput: da li i kako reagovati u određenim situacijama, kako se postaviti i koje mere preduzeti? Ponekad su izdvajali određene situacije kao značajne (važne, korisne), navodeći argumente poput tog da mogu da vide „*kako treba a kako ne*“ da se postave prema detetu. U upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, povodom pitanja da li je isključivo drama na bilo koji način uticala na pristup, postavljanje prema deci i odnose sa decom na profesionalnoj praksi, neko je izjavio da je uticala, jer na osnovu primera koje smo imali znaju „*kako bi trebalo, a kako ne ophoditi se*“. Neko je napisao da stečena iskustva mogu uticati na njihovu profesiju u budućnosti zbog toga što su „*sve te situacije doživeli na praksi, u svom okruženju*“ i upuštali se u razmatranje o tome kako bi oni to „*razrešili ili rešili*“. Neko je, osvrćući se na vrednost tema koje su se pokretale, izdvojio to što se teme „*zasnivaju na iskustvima*“ i što su bile vezane za „*'nerешive' situacije*“. Poredivši naše časove sa drugim časovima, neko je kao prednost izdvojio sledeće: „*pričali smo o praktičnim situacijama, upoznavali ljude različitog karaktera i razmišljanja*“. Povodom pitanja da li je i u kom smislu praktikum koristan za njih i/ili njihov budući poziv, neko je odgovorio sledeće: „*Koristan je jer nas upoznaje sa različitim situacijama u kojima se možemo naći u svakodnevnom radu i priprema nas za posao vaspitača bolje nego bilo koji drugi predmet koji smo imali u ovoj školi*“.

6.3. Građenje i produblјivanje znanja

Studenti su kao značajno izdvajali izvlačenje pouka, razjašnjavanje nedoumica i dilema, proširivanje vidika. Na osnovu pojedinih izjava studenata moglo se zaključiti da dolazi do osveščivanja shvatanja i stavova o vaspitanju i obrazovanju, ali i o deci, te da je način rada koristan za razvijanje svesti o ulogama vaspitača. Tako je jedna studentkinja zapisala u dnevniku sledeće: „*Na časovima smo prošli kroz mnoge situacije koje smatram da su korisne za nas. Primećujem da mi koji pohađamo ove časove imamo razvijeniju svest o detetu i ulogama i obavezama vaspitača, nego drugi studenti. Naučili smo dosta toga što možda i ne bismo da nije ovakvog načina rada*“.

Da su časovi poučni, da se izvlače pouke, obogaćuju znanja i iskustva, govorili su zapisi u dnevnicima (poput: „*možemo puno toga da naučimo*“ kroz razmatranje problemskih situacija), najupečatljiviji utisci sa časa zapisani na tematskim karticama (poput: „*Nova saznanja, obogaćivanje znanja, nova iskustva i pouke*“; „*Puno toga novog naučeno*“; „*Naučena lekcija!*“; „*Čas je bio jako poučan, puno lepih saveta i dobrih komentara*“), ali i izjave studenata (poput: „*uvek nešto novo naučimo*“, „*ja sam lično baš dosta naučio*“; može „*stvarno mnogo da se nauči*“ i „*mnoge dileme i probleme možemo da rešimo*“).

Studenti su zapisivali spoznaje i zaključke do kojih su dolazili na osnovu dramskih pristupa i tehnika, razmene mišljenja i argumentovanja stavova, pisali su o konkretnim stvarima koje su naučili, shvatili ili o poukama koje su izvlačili na pojedinim časovima. Nešto od toga bilo je vezano za konkretna rešenja koja su se kroz igru uloga razmatrala (npr. o konkretnim pristupima i njihovim posledicama/efektima, o onome što treba izbegavati, o onome o čemu treba voditi računa), nešto je bilo vezano za meta-teme (npr. o odgovornosti vaspitača, o očekivanjima i izazovima sa kojima se vaspitači susreću, o stavovima o vaspitanju i obrazovanju, o vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse, o prirodi i kvalitetu odnosa sa decom, o odnosima između dece), a nešto i za teme koje nisu bile predviđene koncepcijom Praktikum (npr. o ljudskoj prirodi, o nemogućnosti racionalnog razmišljanja u momentu kada je detetu ugrožen život).

Jedna studentkinja je u svom dnevniku napisala da su vežbe „jako poučne“ i da bi svima preporučila da idu na ove časove i budu deo projekta, dok je druga pisala o tome kako je mnogo više saznala u odnosu na klasične časove, kako je „razrešila puno dilema“, te kako je kroz iskustvo učešća u projektu „proširila“ svoje „vidike“. Studentkinja koja radi kao vaspitač u jaslama je, osvrnuvši se na projekat, u dnevniku iznela mišljenje da im je to bila „važna lekcija o životu“. Tokom grupne retrospektivne razvojne evaluacije, studenti su kao pozitivnu stranu našeg rada izdvajali to što su dolazili do novih znanja, naučili kako da se postave prema deci u nekim situacijama i sticali nova iskustva, a pojedini su osveščivali i koliko toga ne znaju, o čemu su govorile sledeće reči: „*mislio sam da znam nešto, a u stvari nisam znao ništa*“.

U drugom ciklusu istraživačkog projekta, studenti su ukazivali da mnogo toga može da se nauči kroz ovakav način rada, da im časovi pomažu u obogaćivanju znanja, da „*uvek nešto novo izvučemo iz svake teme*“, da je način rada bitan zbog obogaćivanja iskustva, da je „*otvaranje očiju*“ korist ovakvog načina rada. Tako su se, povodom iskustava i tema koje smatraju značajnim (važnim, korisnim), povodom različitih susreta mogle naći sledeće izjave: „*Apsolutno sve smatram značajnim, svaki put sve više produbljujemo svoje znanje*“; „*Sve je značajno, zato što svaki put naučimo nešto novo*“; „*Sve smatram značajnim, svakim našim susretom smo bogatiji za jedno novo iskustvo*“. Student je koncepciju Praktikuma i načina rada doživljavao kao poučno istraživanje u kome se mogu razjasniti nedoumice. Po još nekim izjavama moglo se zaključiti da im način rada pomaže u razjašnjavanju dilema (npr. neko je napisao da pomoću komentara drugih razjasni sve što mu je nejasno, a neko je jednom prilikom napisao sledeće: „*Mislim da smo razjasnili sve što nas je mučilo*“). Studenti su u upitnicima, govoreći o iskustvima i temama koje smatraju značajnim (važnim, korisnim), navodili i određene pouke i zaključke koje su izvlačili tokom naših časova. Nakon različitih časova u upitnicima su se mogle naći izjave da je sve što smo radili bilo „*vrlo značajno i poučno*“, da je sve bilo „*važno i poučno*“, da je čas „*bio poučan*“, da su teme koje su se pokretale bile „*veoma značajne i poučne*“.

Studenti su ukazivali i na proširivanje vidika o pozivu, ulogama i odgovornosti vaspitača. Tako je jedna studentkinja pisala o tome da je različite stavove kolega upoređivala sa ličnim mišljenjem, što joj je omogućilo proširivanje vidika o pozivu i odgovornosti vaspitača, a bilo je i izjava poput: „*Smatram značajnim što sam mogla na času da uvidim kako se vaspitač treba postaviti a kako ne treba*“. Govoreći o trenucima kada nije bila sigurna kako, da li i šta može više da se uradi, jedna studentkinja je ukazala da joj je „*praktikum mnogo pomogao*“ zato što je „*proširila*“ svoje „*vidike*“. Bilo je i izjava da su sve teme i iskustva značajne, uz sledeće argumente: „*jer nam pomažu da shvatimo koje su naše uloge i odgovornosti*“; „*jer nam šire vidike i upoznaju nas sa mogućim situacijama u radu*“.

Neko je u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju ukazao da im projekat omogućava da pronađu odgovore na mnoga pitanja, neko je napisao da su „*mnogo toga naučili i shvatili*“, a neko je ukazao da je došao do spoznaje o „*vrednostima*“ posla vaspitača. Jedna studentkinja je, rečima „*shvatila sam puno toga o odnosima sa decom i roditeljima*“, ukazala da je praktikum „*koristan*“ za njih i njihov budući poziv u sledećem smislu: „*puno toga smo zajedno naučili i shvatili o našoj profesiji*“. Povodom pitanja da li je i u kom smislu praktikum koristan za njih i/ili njihov budući poziv, bilo je sledećih odgovora: „*Pozitivan je u svakom smislu, pomogao mi je da rešim mnoge dileme koje sam imala u vezi rada sa decom*“; „*70 posto ako ne i više, od onoga šta znači biti vaspitač i kolika je odgovornost i uloga vaspitača u obrazovanju i vaspitanju dece, shvatila sam na ovim časovima*“. Povodom pitanja da li iskustva mogu uticati na njihovu profesiju u budućnosti, neko je napisao da su „*primenljiva*“ jer „*profesija se sagledava na drugi način, šire*“. Neko je izjavio da se sve što smo radili pokazalo kao „*delotvorno*“ i da je praktikum „*izuzetno koristan za sve nas*“. Povodom tema koje su se pokretale, bilo je sledećih izjava: „*Sve teme su bile od velikog značaja i pomogle nam da rešimo dileme koje imamo*“; „*Doprinele su tome da proširimo svoje vidike i obogatimo iskustva*“. Studentkinja je, uz napomenu da je „*sve što smo radili smatrala značajnim*“, napisala i da „*ne postoji ništa što smo radili a da iz toga nismo izvukli neku pouku*“, te je, što se tiče tema koje su se pokretale, napisala sledeće: „*iz svega smo nešto naučili*“. Sve navedeno govorilo je o

potencijalu koncepcije Praktikumuma i načina rada za modifikaciju znanja, dublje razumevanje i promenu razumevanja, za razrešavanje dilema i proširivanje vidika.

6.4. Otvaranje novih tema i iskršavanje novih problema

Na nekim časovima su se otvorila mnoga nova „polja“ i pitanja, koja su bila osnova za promišljanje i preispitivanje, što je ponekad služilo i kao osnova za improvizovanje zapleta ili postavljanje izazova i novih „zadataka“. Čak su i sami studenti postavljali izazove u vidu „šta ako“ situacija. Takvu tendenciju sam smatrala veoma značajnom, budući da se od vaspitača kao refleksivnih praktičara očekuje da promišljaju iz različitih uglova i perspektiva o onome što „iskrasava“ u praksi tragajući za odgovorima. Da način rada podstiče otvaranje novih pitanja, na osnovu kojih se dolazi do novih spoznaja i uvida, govorilo je to što je neko na tematskoj kartici napisao da tema kojom smo se bavili „otvara mnoga pitanja“, a govore su i sledeće reči u jednom dnevniku: „Ovakav način rada je, po meni, odličan jer se stalno pojavljuju neka nova pitanja, što je veoma dobro, jer stalno učimo nešto novo“. Uprkos tome što nije bilo mnogo problem-situacija, otvarale su se nove teme i pitanja i iskršavali novi problemi, pa je i jedna studentkinja na kraju svog dnevnika iznela mišljenje da „nismo prešli mnogo problema“, ali da su se, pored problema koji se „javljaju često“ u praksi, pojavili neki novi problemi o kojima smo tek na ovom kursu razgovarali i rešavali ih.

Neko je jednom prilikom napisao da je „banalna i naizgled beznačajna“ situacija „pokrenula više ozbiljnih tema i pitanja“. I zaista sam se složila da neke situacije, iako u trenutku mogu da izgledaju „bezazleno“, zapravo pokreću veoma značajne teme i pitanja, te da njihovo analiziranje iz različitih uglova pomaže u razvijanju veštine kritičkog promišljanja.

Pojedini studenti su kao vrednost izdvajali to što problemske situacije uvek mogu da se sagledavaju iz više različitih uglova i da se „nadograđuju“ (kroz postavljanje različitih izazova), što je impliciralo „produblјivanje“ uočenih i iskršavanje novih problema, otvaranje novih pitanja i tema i preispitivanje različitih rešenja. Tako je neko, sa stavom da je „bilo od koristi“ razmatrati moguće načine postupanja sa različitim roditeljima iz uloga vaspitača, pedagoga i psihologa, napisao sledeće povodom onog što je ostalo nerazjašnjeno: „Sve smo razjasnili, ali ovakve problemske situacije nemaju kraja, uvek mogu da se nadograđuju i da nastaju novi problemi“. Neko je, uz konstataciju da „svaka situacija može da se nadograđuje i da se nalaze nova rešenja“, sledećim rečima argumentovao zbog čega smatra značajnim (važnim, korisnim) to što problemske situacije „nemaju kraj“: „uvek možemo da postojeću temu nadogradimo i sagledamo je iz različitih uglova, a samim tim i stičemo nova iskustva“. Neko se, promišljajući o sebi kao budućem vaspitaču i sopstvenom ponašanju, zapitao da li će „za svaku situaciju naći rešenje i odreagovati na pravi način“, te sledećim rečima ukazao zbog čega su se pokretala promišljanja: „Svako od nas je reagovao drugačije i za neke situacije nije bilo rešenja, samo su se produblјivale i ulazili smo u sve veće probleme“. Te reči govore su da je iskršavanje novih problema podsticalo promišljanje i preispitivanje. Neko je u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju napisao da je praktikum koristan za njih i njihov budući poziv „zato što smo razlagali teme, pričali o problemima, mogućim problemima“, a neko je ukazao da su se promišljanja i preispitivanja predstave o sebi kao budućem vaspitaču pokretala upravo onda kada smo „iz više uglova“ mogli da vidimo kako „može da se odreaguje“ i „uvek smo mogli da produblјujemo situacije“.

6.5. Građenje zajednice koja uči

O građenju zajednice koja uči govorilo je međusobno dopunjavanje i učenje kroz razmenu ideja, utisaka, mišljenja, shvatanja, razmišljanja, argumenata, stavova i iskustava. Na tematskim karticama su se kao prve asocijacije na čas mogle naći sledeće reči: „razmena iskustava i mišljenja“; „Konstruktivnost, zajedničko rešavanje problema“. U dnevnicima su kao značajno izdvajali to što smo „razmenjivali utiske“, to što su se iznosila različita mišljenja i iz perspektiva odraslih i iz perspektiva dece. Zapis studentkinje u dnevniku, oslovljen sa „eksperti u akciji“, govorio je o značaju pristupa „plašt eksperta“, uz strategiju "nastavnik u ulozi", ali i samog scenarija i zadatka na kom su kao eksperti, računajući i decu, radili: „bilo je jako zanimljivo jer je svako od nas iznosio svoja mišljenja i argumente [...] bilo je jako korisno čuti mišljenja i ideje mojih kolega. Razmenjujući ideje, misli, iskustva, dosta učimo jedni od drugih“. Ona je na kraju dnevnika napisala da se uči „kroz greške“ i „iz grešaka“, kroz zajednički rad i na osnovu ideja koje se iznose i predloga koji se daju. Jedna studentkinja je u dnevniku zapisala sledeće: „Bio je to jedinstven način da podelimo svoja mišljenja, shvatanja sa drugima. Da uvidimo svoje greške i pomognemo drugima da uvide njihove greške, kao i da ih zajedničkim snagama ispravljamo“. O konstruktivnoj razmeni prilikom razmatranja rešenja problema kroz igru uloga, govorile su reči jedne studentkinje kao osvrt na kraju dnevnika: „Mislim da smo konstruktivno, uz pomoć igre uloga, uspešno rešili sve probleme“. Jedna studentkinja je u dnevniku, govoreći o razlici u „slobodi“ koju imaju u okviru našeg kursa i na praksi, zaključila sledeće: „Ono što je na kraju ispalo dobro, najbolje, je to što smo na ovom kursu naučili kako sami da dođemo do rešenja“.

U drugom ciklusu istraživačkog projekta, studenti su kao posebnu vrednost koncepcije, procesa i načina rada, ali i kao iskustva koja smatraju značajnim (važnim, korisnim), izdvajali upravo to što smo razmenjivali iskustva, mišljenja, razmišljanja i stavove. Tako su u upitnicima, kao iskustva koja smatraju značajnim (važnim, korisnim), izdvajali međusobno savetovanje, a navodili su i sledeće: „Svako je imao priliku da iskaže svoje mišljenje“; „Posebno je bitna razmena iskustava i mišljenja“. Ponekad bi najupečatljiviji utisci bili sledeći: „Toliko različitih mišljenja svih nas“ ili „svako je iznosio različito mišljenje, a onda smo svi zajedno razgovarali o tome“. Pojedini su dramske tehnike smatrali posebno značajnim i korisnim za razmenu iskustava, mišljenja i stavova, pa su se tako u upitnicima mogle naći sledeće reči: „Iznošenje ličnih stavova je najveća vrednost tehnika“; „pružaju mogućnost da kažemo ono što stvarno mislimo“.

Kod studenata su ponekad upravo predlozi kolega ostavljali najupečatljivije utiske. Jedna studentkinja napisala je da joj naši razgovori pomažu da uporedi svoj ugao gledanja sa sagledavanjem situacije od strane kolega. Neko je ukazao da je veoma značajno iznošenje svakog mišljenja zato što kroz razmenu iskustva i mišljenja „možemo doći do rešenja i ispravne reakcije“, ali možemo videti i „reakcije koje nas očekuju“.

Zajedno smo isprobavali različite „opcije“ i tragali za mogućim rešenjima. Ponekad sam se osećala kao ravnopravni učesnik u razmatranju rešenja. Tako sam na kraju jednog časa i sama ušla u ulogu kolege-vaspitača sa težnjom da „isprobamo“ još jednu opciju, odnosno mogućnost za „intervenciju“, naglasivši da nisam sigurna da li bi to što želim da pokušam bilo ispravno, na šta se jedna studentkinja nadovezala rečima „tražimo rešenja“, a nakon moje konstatacije da „intervencija“ ipak nije urodila plodom, jer nije došlo do očekivanog „otvaranja“ kolegice-vaspitačice, ona je iznela mišljenje da sam „možda previše zvanično“ pristupila. Trudila sam se da prilikom korišćenja strategije „nastavnik u ulozi“ budem samokritična i da im otvoreno govorim o uvidima do kojih sam dolazila povodom sopstvenog pristupa. Tako sam jednom prilikom govorila o sopstvenom neadekvatnom pristupu vaspitačima iz uloge prosvetnog savetnika, te o potencijalnoj opasnosti da se neko uvredi „ti porukom“ koju sam uputila vaspitaču, uviđajući da krećem u pogrešnom pravcu, odnosno da to što je rečeno može da se tretira kao „napad“ i izazove kontra-efekat. Tada je jedna studentkinja iznela mišljenje da prosvetni savetnik treba da kaže ono što stvarno misli bez „dlake na jeziku“, te da možda treba da bude „i malo grub“, što je bilo povod za razgovor o profesionalnom

pristupu prosvetnog savetnika i uvažavanju ličnosti vaspitača prilikom razgovora o problemima. Takođe sam delila sa studentima svoja iskustva sa decom. I ne samo da je jednom prilikom studentkinja prokomentarisala da joj je drago što i ja učestvujem na taj način, što sam želela da podelim sa njima situaciju koju sam imala, pa se samim tim i ona stavila u moju ulogu i pitala kako bi ona reagovala i šta bi uradila, već me je prilikom preispitivanja moje pogrešne reakcije u realnoj situaciji, druga studentkinja savetovala, odnosno govorila šta je trebalo da uradim i šta bi sama na mom mestu uradila.

Studenti su smatrali značajnim međusobno dopunjavanje i učenje iz pozitivnih i negativnih primera i iskustava, koji ih podstiču na razmišljanje i gledanje „iznad“ situacije. Naime, jedna studentkinja je poentu našeg rada videla u tome da se uči i iz pozitivnih i iz negativnih primera, naglašavajući da se ne može baš u trenutku doneti odluka i reći: „*e ovako ćemo*“, već da je „*poenta*“ da jedni druge podstičemo na razmišljanje o tome „*šta bi bilo kad bi bilo*“ i da „*vidimo iznad*“ konkretne situacije, te da niko ne mora direktno reći kako bi nešto uradio, jer to „*sigurno ne bi bilo idealno*“ i zato „*treba da se međusobno stalno dopunjavamo*“.

Studenti su ukazivali da im u donošenju odluka prilikom igre uloga pomažu mišljenja i saveti kolega, da „*mnogo učimo jedni od drugih i kroz uloge*“. Neko je pisao o tome kako im dramske tehnike pomažu da bolje sagledaju svaki problem, da svakom omogućavaju da izrazi svoje mišljenje u vezi određene uloge i donese odluku na osnovu mišljenja ili saveta drugih. Neko je napisao sledeće: „*Svaki komentar smatram značajnim jer smo različiti i tako otvaramo naše granice za razumevanje problema*“. Što se tiče vrednosti koncepcije, procesa i načina rada, u jednom upitniku je ukazano da ih „*na brži način*“ dovodi do rešenja situacije i da uviđaju „*šta je dobro, a šta loše, koje je dobro ponašanje, a koje nije dobro*“. Preko jednog upitnika upućena je i sledeća sugestija: „*Treba više da menjamo uloge kako bi se naši stavovi što više istakli*“.

Neko je koncepciju Praktikumuma doživljavao kao produktivan način rada i učenja. I sama sam uviđala da je način rada produktivan u tom smislu da se prihvataju greške i da se iz njih uči, da se kroz diskusiju međusobno dopunjavamo i razmenjujemo stavove. Ponekad je bilo i žučnih rasprava u kojima su se iznosili suprotni stavovi i argumenti, ali su bile produktivne, jer su budile jake emocije i potrebu da se preispituju i argumentuju stavovi.

U upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, kao ono što je bilo od najvećeg značaja (važnosti i koristi), neko je, između ostalog naveo to „*što smo mogli da razmenjujemo svoja iskustva*“, a bilo je i sledećih odgovora: „*Naši razgovori, saveti*“; „*Razmena mišljenja i stavova*“; „*Gluma, diskusija, rasprava*“. Povodom pitanja da li je i u kom smislu praktikum koristan za njih, neko je izneo mišljenje da je ovakav način rada koristan za studente zbog mogućnosti „*da svi u istom trenutku pokušavamo da razrešimo neku situaciju*“ i da slušamo „*mišljenja, stavove, iskustava*“. Jedna studentkinja je napisala kako je drama „*donekle*“ podsticala na razmišljanje, te dodala sledeće: „*više nas na jednom mestu, različita mišljenja. Od svakog ponaosob sam pokupila nešto*“. Neko je napisao sledeće: „*Mnogo toga se može naučiti kada čujete ramišljanja i stavove različitih ljudi na istu temu*“. Studenti su ukazivali da su preispitivanja i promišljanja o meta temama pokretali „*naš zajednički rad*“, „*kritička diskusija*“, „*sukob mišljenja*“, „*različita mišljenja*“, „*različiti stavovi*“, „*mozaik naših razmišljanja*“, „*situacije u kojima nismo znali kako pravilno reagovati ili šta uraditi*“, te da su se promišljanja pokretala „*zbog sukoba stavova*“.

6.6. Podsticanje refleksivnosti

Način rada podsticao je razmišljanje i dublje sagledavanje problema i (problemskih) situacija iz različitih uglova i perspektiva. Bilo je primetno promišljanje na nekom višem i dubljem nivou o onome što se već zna. Neko je kao najupečatljiviji utisak sa časa zapisao na tematskoj kartici sledeće: „*Način rada navodi na razmišljanje*“. I u dnevnicima se mogla naći potvrda da način rada podstiče dublje razmišljanje i preispitivanje: „*Današnji čas je za mene bio jako koristan jer me je naveo na*

dublje razmišljanje“; „Što se tiče tema [...] bile su raznovrsne i jako zanimljive, terale su nas na razmišljanje“. Pred kraj prvog ciklusa istraživačkog projekta, studentkinja je ukazala da je to što radimo „toliko privlačilo“, da je bilo onoga što se očekuje i onoga što se ne očekuje, pa bi je to još više zaintrigiralo i navodilo na razmišljanje. Prilikom grupnog razgovora (retrospektivne razvojne evaluacije), studenti su samoinicijativno govorili o onome što je posebno „ostavilo trag“ i navelo ih na razmišljanje.

U drugom ciklusu istraživačkog projekta, student je kao vrednost koncepcije, procesa i načina rada izdvojio sledeće: „Dublje se ulazi u problem“. Studenti su uviđali da smenjivanje uloga omogućava da se sagledaju situacije iz različitih uglova i perspektiva. Tako je neko, kao iskustva koje smatra značajnim (važnim, korisnim), izdvojio to što im sagledavanje problemskih situacija iz različitih uglova pomaže u stvaranju bolje slike situacije, ukazujući da im to može biti korisno u radu. Neko je, što se tiče najupečatljivijih utisaka, napisao sledeće: „Prelazak iz jedne uloge u drugu omogućava nam da sagledamo situacije iz različitih uglova što nam omogućava sticanje novih iskustava koja će nam biti potrebna u daljem radu“. Povodom pitanja o iskustvima i temama koje se ne smatraju značajnim (važnim, korisnim), isti student napisao je sledeće: „Sve je značajno jer stičemo nova iskustva i dobijamo mogućnost da prođemo kroz različite uloge kako bi došli do rešenja problema, a shvatam da to nije ni malo lako“.

Razmatranje situacija iz različitih uglova i „raslojavanje“ je omogućavalo rasvetljavanje gde ko od studenata vidi problem i u čemu (npr. da li problem vide u ponašanju dece ili u postupcima i reakcijama vaspitača). Neko je kao značajno izdvojio to što „sagledavamo situacije iz više uglova“ i što se trudimo da sve razjasnimo. Neko je napisao da je upravo iz svoje uloge shvatio šta je izazvalo vaspitača iako dete ništa konkretno nije uradilo u datoj situaciji, te ukazao da smo se više okrenuli tome šta je vaspitač uradio, a ne kako se dete osećalo tada, na osnovu čega smo zaključili da je trebalo posvetiti se više analizi osećanja deteta. Ispitivanje razloga i uzroka ponašanja pokazalo se u nekim trenucima kao veoma značajno, pa je tako neko napisao da su dramske tehnike bitne u „pronalaženju razloga“ određenog ponašanja, navodeći kao primer razlog otpora deteta prema radu. Pojedini iskazi studenata u upitnicima (poput tog da „možda nismo razmotrili dovoljno“ pojedine reči i reakcije odraslih i kako je to uticalo na „stanje“ deteta) govorile su da se pokreće individualno kritičko reflektivno promišljanje (npr. o posledicama određenih pristupa na dete i njegovo samopouzdanje), uprkos tome što tokom grupnog razmatranja ne „preispitamo“ svaki segment ili aspekt.

Studenti su u upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju ukazivali da su individualna promišljanja često pokretale zamisli, postupci, pristupi, reakcije i stavovi drugih, da se preispitivanje pokretalo onda kada su se pojedini segmenti „kosili“ sa ličnim verovanjima, da se promišljanje pokretalo u situacijama u kojima se „neki segmenti nisu poklapali“ sa ličnim stavovima, te da je upravo „tolika različitost“ stavova pokretala promišljanje. Student je napisao da je posle časova „ostajao duboko zamišljen“ povodom rešavanja problema i „razmišljao o sledećem času kako ćemo ga rešiti“. Neko je kao vrednost dramskih tehnika/pristupa izdvojio to što su imali prilike da menjaju uloge i pričaju iz uloge nekog drugog, a kao iskustva koja su bila od najvećeg značaja (važnosti i koristi) izdvojio je sledeće: „Stavljanje u različite uloge jer tada najbolje može da se sagleda cela situacija“. Neko je ukazao da su se promišljanja o deci pokretala zbog različitih uloga, odnosno mogućnosti da se bude „dete, pedagog, psiholog, neko iz stručne službe, ili pak sam roditelj“.

6.7. Razvijanje osetljivosti

Primetila sam da su studenti počeli da uočavaju čak i sitne detalje i skreću jedni drugima pažnju na to, što je ukazivalo na razvijanje osetljivosti i pronicljivosti. O „budnosti“ za detalje svedočili su i sami studenti. Tako je jedna studentkinja u svom dnevniku zapisala sledeće: „počela sam da primećujem neke stvari kod dece koje ranije nisam primećivala“. Tokom grupne retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživanja, jedna studentkinja je govorila kako je ovaj

način rada „*naveo*“ da gleda „*detalje*“ u praksi koje ranije (tokom prakse u prethodnoj godini studija) uopšte nije „*uočavala*“, da gleda ono što joj ranije nije „*palo na pamet*“ da gleda, ukazujući da je više posmatrala decu, slušala njihove razgovore, gledala neke postupke, pokrete, ko se sa kim i kako druži, kad šta vaspitačica radi, upoređujući sa tim kako i šta vaspitačica iz druge grupe radi. Druga studentkinja takođe je govorila o pozitivnim stranama našeg načina rada za uočavanje detalja koje ranije ne bi „*uočila*“ tokom prakse, naročito vezano za ono što „*nije dobro*“ u odnosu na to kako bi se trebalo postaviti u nekim situacijama. Treća studentkinja je kao pozitivnu stranu načina rada izdvojila to što je „*videla*“ nešto što nije tokom prethodne prakse (kada nije „*posmatrala decu*“), kao i to što se podsticalo razmišljanje o situacijama koje smo razmatrali i koje je videla tokom prakse, pa se na osnovu toga u njoj pokretalo pitanje: „*kako bih postupila, šta bih radila?*“.

U drugom ciklusu istraživačkog projekta bilo je vidljivih signala da studenti razvijaju pronicljivost u tumačenju određenih pristupa, akcija i reakcija. Jednom prilikom sam im u toku razmatranja određene problem-situacije predložila da „*zamrznem scenu*“ u onom trenutku kada misle da treba analizirati nešto i jedna studentkinja je zaustavila scenu ukazujući da vaspitač pokazuje moć nad detetom. U jednom upitniku napisano je sledeće: „*možemo naučiti onu suštinu da mali detalj ukazuje na velike probleme sa kojima se svakodnevno susrećemo*“. To nam je govorilo da se čak i analiziranjem „*sitnica*“ mogu otvarati nova pitanja i uviđati različiti problemi, ali i dublje sagledavati uočeni problemi. Ukazivano je i da smo razmatrali neke situacije sa kojima se vaspitači susreću, a o kojima se ranije nije ni razmišljalo.

Pojedine dramske tehnike su bile značajne i za preispitivanje neverbalnih poruka. Tako je povodom korišćenja tehnike „*zaustavljeni prizor*“ („*zamrznuta slika ili scena*“), student pisao o uviđanju obrazaca u stavu tela i gestovima, dok je drugi student povodom onoga što je izazvalo iznenađenje napisao sledeće: „*Iznenadilo me je koliko toga može da nagovesti gestikulacija čoveka*“. Upravo je razmatranje govora tela vaspitača u jednoj situaciji bio povod za razgovor o uticaju stava vaspitača na građenje odnosa, čak i ukoliko izostane reakcija povodom nečeg što je dete uradilo, na osnovu čega smo izvukli pouku da nije uvek bitno kako će neka situacija da kulminira. Naime, predložila sam da nastavimo sa analizom određene situacije, sa težnjom da im stavim do znanja da se u sitnicama može „*naći svašta*“, da može da se proučava govor tela, da se analizira naizgled bezazlen gest i razmatra šta on znači u međusobnoj komunikaciji. Čak su i sami studenti to počeli da uviđaju, pa je bilo izjava poput te da smo od „*obične sitnice*“ napravili „*haos, bum*“. Neko je u upitniku napisao da se na osnovu pokreta, odnosno „*mimike i gestikulacije*“ prilikom igre uloga može shvatiti priroda odnosa, da se mogu izvući neki odgovori u vezi sa odnosima i postojećim problemima. Sa druge strane, bilo je onih koji su doveli u pitanje validnost tumačenja neverbalnih poruka. Tako je studentkinja kojoj su upućivali kritike povodom neadekvatnog postupka prema detetu ukazala da, uprkos tome što joj znači da čuje šta drugi imaju da kažu, ipak ne mogu da znaju šta ona misli na osnovu toga kako je „*stala*“ dok je nešto pričala, iako su dve studentkinje tvrdile da mogu na osnovu pokreta da zaključe šta neko misli. Na osnovu toga se pokrenuo razgovor o proučavanju govora tela i dovedena je u pitanje egzaktnost zaključivanja na osnovu načina na koji se ljudi pokreću ili postavljaju. Zaključili smo da se ne može generalizovati, ali je važno razmišljati o potencijalnim značenjima neverbalnih poruka, da bismo radili na sebi.

Nakon što smo jednom prilikom koristili tehniku „*iste reči različita značenja*“, neko je u upitniku napisao zaključak da se po načinu akcentovanja i izgovaranja pojedinih reči može utvrditi da li se neko šali ili misli ozbiljno, da li nešto stvarno želi ili ne, da li je nešto rekao iskreno ili ne, a u drugom upitniku su se našle sledeće reči: „*Bilo je sjajno uvideti koliko jedna ista reč može biti shvaćena na mnogo različitih načina*“.

O razvijanju pronicljivosti govorilo je i to što je neko u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, kao vrednost tehnika „*vruća stolica*“ i „*dolina savesti*“ izdvojio sledeće: „*zaista počinješ da vidiš bolje stvari*“. Neko je napisao da su im zadaci za profesionalnu praksu omogućili da uočavaju „*odeđene 'loše' navike vaspitača*“, a neko je kao vrednost zadataka za praksu izdvojio sledeće: „*Naučili su nas da se iz onoga što nam se ne čini kao problem može izvući dosta zaključaka*“.

6.8. Podsticanje kritičnosti

Da Praktikum podstiče kritički duh moglo se primetiti u „zamerkama“ koje su pojedinci upućivali celoj grupi vezano za zamisli, orijentaciju ili fokus prilikom igre uloga i rešavanja problema na osnovu spontanizovanih izazova koji su „iskrsavali“ (npr. da li je fokus na postupcima vaspitača ili reakcijama dece). Tokom grupnog razgovora (retrospektivne razvojne evaluacije) kao pozitivna strana „isplivalo“ je to što su kritike i sugestije više jedni drugima upućivali nego što sam to činila ja, a jedna studentkinja me je čak doživljavala više kao posmatrača. Dešavalo se kritičko preispitivanje ispravnosti pristupa, postupaka, tendencija u ponašanju cele grupe. Tako je, povodom onog što je ostalo nerazjašnjeno, pitanja, dilema ili briga koje još uvek postoje, u jednom upitniku napisano sledeće: „*kako da skrenemo pažnju kolegi ako se tako nešto dogodi, kako da mu kažemo da je pogrešio i da ne bi trebalo to više da mu se ponavlja...*“. Isti student je zatim objasnio kako je najupečatljiviji utisak ostavio „*napad*“ na onog ko je imao ulogu vaspitača u situaciji koju smo razmatrali, odnosno to što su svi imali „*napadački stav*“, te sledećim rečima ukazao da nije bio adekvatan način na koji su pokušali da iz uloge kolege-vaspitača reše problem: „*Taj napadački stav koji svi imamo smatram da nije koristan, trebamo pronaći pravi stav kako bi se obratili kolegi da bismo mu indirektno rekli da ne treba tako postupati sa decom*“. Prilikom igre uloga u kojoj je jedna studentkinja (u ulozi koleginice-vaspitačice) razgovarala sa drugom (u ulozi koleginice-vaspitačice ubeđene u ispravnost svog postupka), sa namerom da joj skrene pažnju na neadekvatnost njene reakcije i posavetuje je, bilo je komentara da druga ima „*odbojan stav*“, što je bio povod za otvaranje sledećeg pitanja: da li naš pristup koleginici odgovara i da li ima udela u tome što ona ima odbojan stav? Studentkinja koja je bila u ulozi vaspitačice sa „*odbojnim stavom*“ je zatim objasnila kako su se njeni odgovori zasnivali upravo na tome kako su joj se obraćali iz uloge kolega, te da je njihovo direktno ukazavanje rečima „*pogrešila si*“ imalo za posledicu odbrambeni stav da je ona u pravu a drugi nisu, dok je indirektni pristup kolege, bez konkretnog pominjanja onog što je uradila, uz davanje ličnog primera i saveta, kojim bi „*izokola*“ saopštio svoj stav, smatrala odgovarajućim pristupom. To je bila prilika i da se podsetimo priče o „*ti porukama*“, koje mogu da se tumače kao napad i da prouzrokuju ljutnju (za razliku od „*ja poruka*“, kojima se ukazuje na sopstvene doživljaje). Na osnovu toga se otvorio razgovor u kom smo razmatrali od čega sve zavisi reakcija na kritiku ili sugestiju kolege (npr. da li zavisi od same ličnosti da li će kao reakcija uslediti ljutnja, zahvaljivanje uz reči da će razmisliti sledeći put, osećaj stida uz priznanje da mu se „*omaklo*“ i da je pogrešio; da li zavisi od odnosa koji su kao kolege izgradili - da li su izgradili takav odnos da se dopunjuju, da mogu jedni drugima da kažu sve što misle bez ljutnje, da prihvataju kritiku ili sugestiju kad pogreše i da to utiče na njih).

Pokretalo se i kritičko preispitivanje pročitanih. Tako su pojedini studenti u dnevnicima zapisivali kritičko promišljanje o određenim naslovima i kritički preispitivali tekstove koje su čitali u slobodno vreme, a promišljanja i preispitivanja mogla su se naći i u porukama u okviru naše facebook grupe, povodom tekstova koje su pojedinci sa nama delili.

1) Razvijanje osetljivosti i kritičko preispitivanje postojeće prakse koja se uzimala „zdravo za gotovo“

Dešavalo se, naročito u početku, posezanje za nekim rešenjima koja su iskusili ili videli u praksi, uzimajući ih „zdravo za gotovo“. Međutim, kako je vreme prolazilo, moglo se primetiti razvijanje osetljivosti i novi nivo promišljanja o postojećoj praksi koja se uzimala „zdravo za gotovo“, budući da se duboko promišljalo o „rešenjima“ koja se praktikuju u vrtićima i koja su sveopšte prihvaćena, o nekim tendencijama u praksi ili reakcijama koje vidamo. Počeli su češće da se pitaju da li je nešto zaista u redu, iako bi možda urodilo plodom u nekom trenutku, da li je etički ili moralno, kakve su posledice... Kroz grupnu refleksiju je dolazilo do kritičkog sagledavanja postojećeg stanja u praksi koje se uzimalo „zdravo za gotovo“ i problematizovanja stavova vaspitača. Jedan od tih stavova bio je da decu treba pustiti da plaču dok se ne adaptiraju, umesto da se bude uz njih i nađe neki način da se deca zainteresuju za nešto. Upravo u trenutku kritičkog preispitivanja tog stava, jedna

studentkinja je iznela mišljenje da Refleksivni dramski praktikum treba da bude obavezni predmet zato što mnogi studenati misle da je ispravno sve ono što vaspitači rade i kažu. Počeli su kritički da se osvrću na ono što se dešava u praksi i što se prihvata sa stavom „to je prosto tako“, jer „tako rade“ vaspitači i/ili roditelji. Pojedini studenti su ukazivali na novi nivo promišljanja o tendencijama u praksi koje se uzimale kao nešto sasvim „normalno“ što nije „strašno“, pa samim tim i na promenu mišljenja i uviđanja da se određenim postupcima samo beži od problema. Naime, povodom promišljanja i preispitivanja koja su se pokrenula, jedna studentkinja je zapisala sledeće: „U protekle dve godine tokom studiranja uvidela sam da je praksa po vrtićima da vaspitačice šalju decu kod druge u sobu, a naročito da plaše decu drugom vaspitačicom, to je meni izgledalo sasvim "normalno" do trenutka kada smo započeli ovu temu“. Povodom iskustava i tema koje se smatraju značajnim (važnim, korisnim), ista studentkinja je zapisala sledeće: „Ovu temu smatram izuzetno važnom, jer sam uvidela važnost ovoga na čemu radimo, shvatila sam da nam svaki sat koji provedemo na ovom času donosi jedno veliko iskustvo koje će nam pomoći da budemo što bolji vaspitači i da što bolje razumemo decu i njihove potrebe. I ako sam smatrala da slanje dece u drugu sobu i plašenje drugim vaspitačem nije ništa strašno, na ovom času sam promenila mišljenje i shvatila da time samo bežimo od problema i ne nalazimo adekvatno rešenje koje će pomoći i tome detetu i nama da bolje radimo svoj posao“. Povodom iste situacije, neko je zapisao da su (u trenutku razgovora sa „prosvetnim savetnikom“) shvatili da vaspitači treba međusobno da se podržavaju i pomažu, ali i da jedni drugima ukazuju na greške i ono što im smeta.

Pokretalo se i kritičko preispitivanje tendencija u praksi povodom nekih primera i situacija koje nismo stigli ili uspeli da pretvorimo u scenario za igru uloga. Tako su se prilikom grupne retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživanja kritički osvrtni na tendencije u ponašanju pojedinih vaspitača, na osnovu utiska da ne dozvoljavaju detetu da bude slobodno, da ne prihvataju ličnost i stav deteta, da vikanjem pokazuju moć nad detetom koje ima stav i koje vrištanjem pokazuje otpor. Pojedini studenti su i u prvom i u drugom ciklusu istraživačkog projekta ponekad ostajali nakon završetka časa sa težnjom da razgovaraju o određenim zapažanjima tokom prakse, što bi pokrenulo diskusiju u kojoj su se razmenjivale perspektive, iznosili stavovi i otvarala nova pitanja (npr. o tome šta vaspitači poručuju deci svojim reakcijama i koje posledice mogu da se jave, šta bi i ne bi trebalo da rade ili govore, kako bi trebalo da se postave u zavisnosti od situacije, kako mogu produktivno iskoristiti to što im deca poručuju i kako im to može pomoći u radu, te o potrebama dece, o onome čemu teže i što im je namera).

U upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, jedna studentkinja je napisala da je za nju „sve to bilo izazov i sticanje novih iskustava“, posebno izdvojivši mogućnost da vidi „kako vaspitači reaguju u različitim situacijama i da ponekad i oni mogu pogrešiti nesvesno baš kao i mi“.

2) Pokretanje kritičkog preispitivanja programa obrazovanja vaspitača i buđenje nade u mogućnost promena u sistemu inicijalnog obrazovanja vaspitača i sistemu predškolskog vaspitanja

Da Praktikum pokreće kritičko preispitivanje programa studija, konkretno, orijentisanost na teorijsko obrazovanje i zapostavljanje praktičnog obrazovanja, govorio je sledeći kritički osvrt u dnevniku: „Smatram da nas naša škola ne uči praktičnim stvarima koje su nam u radu potrebne. Previše je pažnje posvećeno uopštenim činjenicama, bez konkretnih primera i objašnjenja. Iz ove škole možemo izaći kao dobri teoretičari, ali ćemo se praktičnom radu u vrtiću učiti u hodu“. Studenti su izjavljivali u toku razgovora, ali i pisali u dnevnicima da su u velikoj prednosti u odnosu na druge studente koji nisu učestvovali u istraživačkom projektu, pa je tako jedna studentkinja napisala da su „tek na ovom kursu razgovarali i rešavali probleme“ sa kojima se susreću od prve godine studija. I prilikom grupnog razgovora (retrospektivne razvojne evaluacije) na kraju prvog ciklusa istraživanja, mogao se приметiti kritički stav studenata prema studijskom programu. Tako je bilo izjava da u školi uče „suvu“ teoriju, a ne i kako da se postave, da ih prethodne godine u školi nismo spremali za praksu, niti su učili nešto praktično. Prilikom istog razgovora je došlo do potvrde vrednosti i značaja Praktikuma, budući da je njih šestoro zastupalo stav da su studenti koji nisu učestvovali u projektu „mnogo u gubitku“, da su „uskraćeni“, jer im se u školi inače priča, ali im se ne „objasni kako, šta“.

Dve studentkinje su ukazale da će, što se tiče celokupnog školovanja, najviše da pamte baš ovaj kurs. Jedna studentkinja je govorila o tome kako joj je mnogo značio naš način rada, jer joj je to „*pružilo nadu*“ u mogućnost promena u „*našoj državi, školovanju i sistemu*“, osvrćući se kritički na „*pogrešno shvatanje*“ koje je uočila kod pojedinih kolega koji nisu bili uključeni u istraživački projekat, a vezano za profesiju, decu i odnos prema deci, pri čemu je iznela utisak da „*smatraju decu nižim bićima*“ i postavljaju se kao „*nadređeni*“.

U drugom ciklusu istraživačkog projekta studenti su se kritički osvrtni i na kriterijume za upis studija, ukazujući na posledičnu opasnost da sa decom rade osobe koje nisu za taj posao. Nekoliko njih zastupalo je stav da bi na prijemnom, umesto testa opšte kulture i informisanosti, trebalo da se radi test ličnosti (koji bi i tokom celokupnog radnog staža svake godine trebalo da rade). Govorili su i o tome koji su im predmeti značajni za profesionalni razvoj, naročito ukazujući na one predmete koji podstiču istraživački duh. Kod pojedinaca se budila nada da ćemo uspeti da unapredimo sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja ukoliko svaka generacija „*prolazi*“ kroz to što mi radimo. Tako je jedan od komentara bio: „*Radujem se što sam deo ovog "tima" i bilo bi dobro da svaka generacija prođe kroz ovo, jer ćemo možda uspeti da predškolski sistem promenimo na bolje!*“. Pokretalo se, naravno, i preispitivanje koncepcije Praktikumuma i načina rada, otvoreno smo razgovarali o slabostima koje smo uočavali i zajedno smo tragali za rešenjima.

6.9. Empatija

Studenti su u dnevnicima zapisivali kako su se osećali i do kojih uvida su dolazili povodom određene uloge koju su imali (npr. da su se kao dete sa posebnim potrebama ili kao roditelj tog deteta osećali zapostavljeno od strane onih koji su bili u ulogama vaspitača, da su bili izdvojeni od ostalih i da „*vaspitači*“ nisu obraćali pažnju na njih). Dešavalo se i da se studenti saživljavaju sa položajem vaspitača i da izjavljuju i u dnevnicima zapisuju promišljanja o stanju, proživljavanjima i osećanjima povodom određenog događaja. Jedna studentkinja je u svom dnevniku pisala o projektu kao o praktičnoj nastavi koja im dozvoljava da se užive u „*likove*“ (dece, vaspitača, roditelja, psihologa, saradnika) sa kojima se susreću na praksi. Reči u jednom dnevniku da svi treba da „*okusimo kako je biti u tuđoj koži*“, odnosno u koži vaspitača i deteta, govore su ne samo o mogućnosti poistovećivanja, već i o buđenju potrebe da se bude u tuđoj koži.

Pojedine dramske tehnike i pristupi, ali i pojedine teme i situacije kojima smo se bavili su budile jake emocije. Tako se, povodom situacije vezane za dete kome je preminula majka (i razmatranje mogućih pristupa i načina razgovaranja sa detetom o smrti roditelja), na tematskim karticama, povodom pitanja i briga koje imaju, našlo sledeće: „*Previše emocija za jedan čas. Mislim da je ovo bila jedna od veoma korisnih tema, i da bi trebalo još malo o tome da se diskutuje*“; „*Tema je pomalo potresna, ali otvara mnoga pitanja. Previše emocija se pokazuje što malo otežava rešenje problema*“. Nisam sigurna da li bi to što je student „*previše emocija*“ doživljavao kao otežavajući faktor u rešavanju problema, bila jedna od slabosti, nedostataka ili ograničenja ovakvog načina rada. Zapravo, rekla bih da „*bolna*“ pitanja i teme i „*teške*“ emocije i stanja ne bi trebalo izbegavati u ovakvom načinu rada, jer ih ne možemo izbegavati ni u životu, pa upravo zbog toga ovaj segment nije deo narativa o slabostima, nedostacima i ograničenjima ovakvog načina rada.

I u drugom ciklusu istraživačkog projekta, na studente su najupečatljivije utiske ponekad ostavljale upravo dramatizacije, odnosno simulacije događaja i reakcije aktera, te emocije koje su se tom prilikom kod njih budile (npr. „*iznerviranost*“) kako usled reakcija, tako i usled odsustva reakcije aktera. To su ujedno bivala i iskustva koja su smatrali značajnim (važnim, korisnim). Posebno su značajnim smatrali to što su imali prilike da budu i u ulozi deteta i u ulozi vaspitača, odnosno što su pokušavali da se stave „*u kožu*“ i deteta i vaspitača. Neko je kao vrednost koncepcije, procesa i načina rada izdvojio „*proživljavanje i doživljavanje situacija*“, neko je izdvojio to što svaku situaciju mogu da dožive kao stvarnost, neko je izdvojio to što sve što zamisle mogu da dožive kao stvarnost, da

preuzmu glavnu ulogu i promene ishod, neko je izdvojio to što se stavljaju u ulogu drugih i imaju prilike da se ponašaju, razmišljaju i glasno izgovaraju misli drugih pomoću različitih dramskih tehnika. Neko je izjavio da su dramske tehnike važne zato što im omogućavaju da se nađu u koži svake od uloga.

Stavljanje u položaj deteta pokretalo je promišljanja o njegovim osećanjima i mislima. Tako je jednom prilikom najveći utisak na studentkinju ostavila upravo reakcija deteta, pa je povodom toga napisala da se „*zapitala*“ kako se dete povodom reakcije vaspitača „*osećalo, i šta je bilo u njegovoj glavi*“, a povodom onoga što je uticalo na reakcije ili izbore u ulozi, napisala je sledeće: „*Odgovor deteta je najviše uticao na moje reakcije, odmah sam pomislila na to kako bih se ja osećala da sam na detetovom mestu*“. Povodom istog pitanja, neko je napisao sledeće: „*Ja se prvo stavim u kožu deteta i počnem od toga bez obzira koju ulogu igram, tako da prvo dobro razmislim šta bi uticalo na moju decu iz grupe pa onda reagujem!*“. Iako sam smatrala da je to zapravo dobar pristup i da treba stalno imati u vidu kako bi neko drugi reagovao ili kako bismo mi reagovali da smo na njegovom mestu, ipak sam se pitala da li smo u mogućnosti da baš u svakom trenutku odmah promislimo.

Na osnovu odgovora u upitnicima, moglo se zaključiti da promišljanja pokreću emocije koje kod studenata budi to što zamišljaju kako je biti na mestu drugog i kako na njega utiču stav, ponašanje i reakcije aktera. Neko je ukazao na sopstveni osećaj neprijatnosti tokom igre uloga zbog stava vaspitača. Komentari studenata koji su bili u ulozi deteta (poput: „*Kad sam se našla u ulozi deteta osećala sam se "bedno", ako mogu tako da nazovem svoje stanje nemoći prema nekom ko je iznad mene!*“) ukazivali su koliko je važno što imaju mogućnost da budu u ulozi deteta, da vide situaciju iz njegovog ugla, da osete na sopstvenoj koži nešto što je dete doživelo ili osećalo. Reči jedne studentkinje koja je bila u ulozi deteta govorile su o proživljavanju osećanja deteta, o osećaju uplašenosti, tuge, zbunjenosti i razočaranosti. Ona je izjavila da je razmišljala o tome kako se dete osećalo i da su je zabrinula osećanja deteta povodom ponašanja vaspitačice prema njemu, a što se tiče onoga što je uticalo na njene reakcije ili izbore u ulozi deteta, napisala je sledeće: „*kada je koleginica koja je glumila vaspitačicu viknula na mene bila sam uplašena, tužna, zbunjena, razočarana...*“, a zatim napravila kritički osvrt povodom uviđanja problematičnog stanja u praksi vezanog za ponašanje određenih vaspitača prema deci i izrazila zabrinutost zbog nepreduzumljivosti u njegovom rešavanju. Njene reči govorile su o tome da se ulaženjem u ulogu deteta može osetiti ono što je i dete potencijalno osetilo i razumeti dete iz te perspektive, a govorilo je i o tome da su se pokretala pitanja i individualna promišljanja o odnosima dece i odraslih.

Da se studenti uživljavaju u uloge i poistovećuju sa akterima, govorile su i sledeće reči u upitnicima, povodom onoga što je uticalo na reakcije ili izbore u ulozi: „*Uživela sam se u ulogu i na neki način sasvim poistovetila sa njom što je dovelo do spontanih odgovora i reakcija*“; „*Moje reakcije su spontane, reagujem onako kako shvatim ulogu koju igram*“ (uz ukazivanje da se u jednoj situaciji „*saživela*“ sa ulogom deteta, a kasnije i sa ulogom majke deteta). Iako je u jednom upitniku iznet utisak da „*neki ne shvataju svoju ulogu*“, reklo bi se da su se pojedinci baš uživljavali u ulogu (onako kako su je doživeli) i reagovali upravo na osnovu poistovećivanja. Neki bi u ulozi pokazivali intenzivne emocije, o čemu su govorile nečije reči da je najupečatljiviji utisak ostavila „*reakcija majke koja iskazuje neverovatan bes*“. Da su se osnovu toga budile i intenzivne emocije kod drugih, govorilo je to što je jedna studentkinja napisala da se naježila usled reakcije koleginice koja je proživela situaciju. O nerviranju prilikom igre uloga govorio je pokret studentkinje koji je kazivao da je zbog reakcije majke počela da „*ključa iznutra*“, izgovorivši „*mogu misliti kako je kad je stvarno*“. O zaprepašćenosti je govorilo to što je neko kao najveći utisak izdvojio to što je koleginica „*izuzetno dobro odglumila roditelja*“, te prokomentarisao sledeće: „*da čovek ostane zaprepašćen u toj situaciji*“. Da ponašanje aktera prilikom igre uloga može da se doživljava kao iritantno, ali i da uprkos tome studenti teže da uspostavljaju komunikaciju sa akterom govorilo je to što je neko kao najupečatljiviji utisak izdvojio „*taj nekontrolisan pokret rukom i to nadmeno ponašanje. Toliko iritantno*“, ali je kao značajna (važna, korisna) iskustva izdvojio sledeće: „*Pokušaji da na bilo koji način uspostavimo komunikaciju*“. Moglo se zaključiti da se pojedinci osećaju napadnutim i da razmišljaju kakva bi im reakcija bila, o čemu su govorile sledeće reči u jednom upitniku: „*Vređanje i unošenje u lice vaspitaču izaziva nervozu i potrebu da uzvratite roditelju. Svi mi imamo*

samopoštovanje, a kada nam neko to ugrozi odmah se javlja odbrambeni stav i ako mi znamo da ne treba ulaziti u svađu sa roditeljem". Da igra uloga može ujedno da izazove i bes i tugu, govorilo je to što je, povodom jednog spontano postavljenog izazova, neko napisao: „*Najupečatljiviji utisak, čak je izazvao neko struganje u meni je kada je otac postao nasilan i počeo da gura vaspitača i vuče dete sa sobom. Odlično je taj trenutak odglumljen, da je u meni izazvao neku dozu besa i nezadovoljstvo, pa čak i tuge zbog deteta i vaspitača*". Povodom istog izazova, reči studenta govorile su o saživljavanju sa ulogom, ali i o promišljanju i preispitivanju koje je pokrenula uloga oca koju je igrao i posledičnoj posramljenosti. On je tvrdio da se u jednom trenutku „*osećao posramljeno*“ kada je naišao na vaspitačicu, da je počeo da preispituje sebe iz uloge pijanog oca, da se u nekim trenucima stvarno osećao kao da je pijan otac i da ga je bilo veoma sramota. Bilo je i emotivnih trenutaka zbog sličnih sopstvenih iskustava, osećaja uznemirenosti i tuge usled igre uloga, te posledičnog uviđanja ozbiljnosti posla vaspitača. Tako je neko u upitniku napisao da ga je uloga vaspitača „*uznemirila*“, dok ga je uloga deteta „*jako rastužila*“ zbog toga što je „*reakcija vaspitača bila previše uznemirujuća za dete*“, a najupečatljiviji utisak je ostavio trenutak kada je dete izgovorilo određene reči i povodom toga je napisano sledeće: „*Bio je to jako emotivan trenutak jer smo se svi mi možda našli u takvoj situaciji*“. Jedna studentkinja napisala je da se promišljanje i preispitivanje pokrenulo zbog razmišljanja o osećanjima deteta (o tome kako se dete osećalo u trenutku kada mu se vaspitačica obratila) i zbog toga što se saosećala sa detetom, te je upravo je saosećanje s detetom navela kao iskustvo koje smatra značajnim (važnim, korisnim), dok je kao teme koje smatra važnim izdvojila sledeće: odnosi u grupi, odnos dete-vaspitač i roditelj-vaspitač. Došlo je i do buđenja osećaja besa i osećaja krivice usled nemoći da se nešto promeni, kao i zabrinutosti zbog nemogućnosti pronalaženja načina da se priđe problemu i adekvatnog pristupa kojim bi se kolegi skrenula pažnja da mu je postupak pogrešan, kako bi shvatio šta je uradio i da ne bi trebalo to više da se ponavlja. Naime, studentkinja je u upitniku zapisala da su se u toku glume pokrenula promišljanja zato što se kod nje „*takav bes javio*“ zbog same uloge vaspitača, ali i „*osećaj krivice*“ što ne može ništa da promeni, i što su reakcije vaspitača u sukobu sa njenim ličnim „*stavovima i razumevanjima*“, a povodom onog što je izazvalo zabrinutost, napisala je sledeće: „*Zabrinulo me je to što nemamo načina da priđemo takvom problemu tj. nemamo pravi pristup koji bismo iskoristili da vaspitačici skrenemo pažnju da tako nešto nije smela da kaže detetu i da joj je postupak bio totalno pogrešan. Kako sutradan skrenuti pažnju kolegini ako se tako nešto dogodi*“.

Čak je i sama simulacija određenog događaja pokretala intenzivne emocije. Tako se nekoliko nas naježilo prilikom simuliranja reakcije devojčice koja plače za mamom i tatom. Student je kao najupečatljiviji utisak izdvojio reakciju deteta u datoj situaciji i povodom toga izjavio „*sav sam se naježio i bilo mi je tužno zbog deteta koje plače*“, dok je studentkinja, ukazavši da su u njoj „*proradile emocije*“ tokom prikaza situacije, izjavila: „*prosto sam bila malo i zbunjena*“.

Neko je napisao da je jedan susret u njemu „*probudio ljutnju i strah za decu sa posebnim potrebama*“, dok je neko, povodom onog što je uticalo na reakcije ili izbore u ulozi, napisao sledeće: „*U ulozi koleginice koja joj daje dobronameran savet sam se osećala prazno... Koliko sam bila zgranuta njenim postupkom da nisam jednostavno znala šta da kažem...*“. Nakon jednog susreta, neko je na pitanje vezano za ono što je uticalo na reakcije ili izbore u ulozi, odgovorio sledećim rečima: „*Na moje reakcije uticalo je to što sam se osećala bespomoćno*“. Prilikom jednog susreta, dok je u ulozi vaspitača razgovarala sa majkom devojčice, studentkinja je izgovorila: „*ja sam se već uplašila od njenih očiju... Ja sam se već uplašila od nje*“.

Poredivši način učešća na našim časovima u odnosu na druge časove, u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, student je kao razliku izdvojio to što im je omogućeno da rade „*u grupi na nov način kroz glumu, priču*“, uz sledeći zaključak: „*Trudili smo se da doživimo to što glumimo*“. Povodom pitanja da li je isključivo drama na bilo koji način uticala na pristup, postavljanje prema deci i odnose sa decom na profesionalnoj praksi, odgovori su bili sledeći: „*Jeste, drama je pomogla svima nama. Ja nisam mogla ni da pomislim kako je u određenim situacijama, ali kada glumimo ponekad se toliko saživimo sa likovima da pomislimo da je stvarnost i onda tek počinjemo da shvatamo kakvu problemsku situaciju možemo imati*“; „*Naravno da je uticala, uspeła sam da se stavim i u ulogu deteta, vaspitača, roditelja*“; „*Jeste, pa osetimo iz uloge kako je to biti dete*“. Kao

vrednost dramskih tehnika/pristupa, neko je izdvojio sledeće: „Kroz dramske tehnike smo uspeli da uđemo u različite uloge, da imamo slobodu da kažemo i ono što ne bi rekli i što je najbitnije da se na neki način osetimo kao i lik koji igramo“. Neko je ukazao da su dramske tehnike bitne za njihov poziv zato što mogu da saznaju kako se dete u datom trenutku „oseća“, šta „misli, kakav stav ima“. Neko je ukazao da je „stavljanje u ulogu deteta“ pokrenulo promišljanje o tome kako je biti dete, šta deca žele i na koji način to ostvaruju, o pristupu deci i o tome kako deci treba prići i zainteresovati ih na način koji njima odgovara (kroz igru).

6.10. Promena percepcija i perspektiva

Može se govoriti i o potencijalu Praktikumuma za promenu percepcija i perspektiva.

1) Promena perspektiva i iščezavanje sklonosti ka generalizacijama, etiketiranju i osuđivanju

Povodom prvih časova u prvom ciklusu istraživačkog projekta, u pojedinim dnevnicima su se mogle naći problematične percepcije o deci (na osnovu ponašanja aktera u ulozi dece), generalizacije i etiketiranje ličnosti deteta (poput: nezainteresovano, plačljivo, pričljivo, hvalisavo, hiperaktivno, histerično, nestašno dete). Tendencija etiketiranja ličnosti deteta je postepeno počela da iščezava, pa se govorilo o konkretnom ponašanju deteta, što se posebno moglo primetiti u reakcijama onih koji su bili u ulozi vaspitača (npr. obraćanje detetu rečima „to što radiš... (nije lepo)“, umesto „ti si ...“). Rekla bih da je na to najviše uticala grupna kritička refleksija. U početku su se mogle primetiti i generalizacije vezane za roditelje, odnosno etiketiranje i osuđivanje roditelja, a na osnovu određenih situacija uočenih tokom prakse (npr. da su roditelji „nezainteresovani“ za saradnju). U takvim trenucima bih intervenisala citirajući njihove reči „lako je kritikovati“, te bih podsticala stavljanje u tuđu kožu pozivajući ih na akciju. Jedna od važnih spoznaja koju su studenti izdvajali je bila ta da je lako kritikovati druge i da se sve drugačije posmatra iz drugog ugla. Na jednom času je studentkinja izgovorila da je tek tada uvidela koliko je velika razlika kad gleda druge u ulozi vaspitača i kad je ona u toj ulozi, uz zaključak da je lako kritikovati i da je zbog toga dosta bitno da menjaju uloge tako da svako bude u ulozi vaspitača. O tome je i student pisao u dnevniku povodom smenjivanja u ulogama vaspitača i dece: „Neverovatno kako smo kritički raspoloženi kada nismo mi u pitanju i kako se sve drugačije posmatra iz drugog ugla. Lako je kritikovati druge, ali kada se i sami nađemo u toj situaciji drugačije se ponašamo. Svi smo to shvatili“. Zajedničko nam je bilo uviđanje da je lako kritikovati druge i da se percepcija menja kada se uđe u njihovu kožu. Ipak, kod pojedinaca je i dalje povremeno isplivala tendencija etiketiranja i osuđivanja. Tako je pred kraj prvog ciklusa istraživanja, studentkinja (koja je bila u ulozi deteta koje ima agresivne tendencije u ponašanju), izjavila da stvarno može da postoji toliko „napadno“, „naporno“, „tvrdoglavo“, „nevaspitano“ i „razmaženo“ dete i da se na našim časovima upravo spremaju za to. U drugom ciklusu istraživačkog projekta, u jednom trenutku mi se činilo da se kreće u pravcu kritike i osuđivanja vaspitača, umesto kritičkog promišljanja o njegovim postupcima. Upravo to je bio i povod za razgovor o potrebi da kritički analiziramo situaciju iz različitih uglova i otvaramo nova pitanja, da pokušavamo da razumemo druge i način na koji razmišljaju, da sagledavamo činioce koji utiču na njihovo ponašanje i reakcije, ali i na njihove odnose sa drugima, te da bez osuđivanja i etiketiranja razmatramo moguće alternativne načine reagovanja. Razgovor je imao efekata, jer su studenti počeli da pokazuju razumevanje za određene postupke, razmišljajući o potencijalnim razlozima određenih reakcija i zastupajući stav da svako ima „loš dan“, da svakom može da se desi da pogreši i da nije ponosan na to što je uradio, da ne možemo kriviti nikog za određenu reakciju. Da ne bismo „skliznuli“ u opravdavanje, osetila sam potrebu da ih podsetim koliko je važno da osvestimo zbog čega nam se nešto desilo i pokušavamo da to više ne radimo, ujedno promišljajući o mogućnostima drugačijeg reagovanja. Jednom prilikom su krenuli sa etiketiranjem i osuđivanjem deteta (povodom situacije koja je nastala zato što se plaši balona). Tada sam intervenisala sa pozivom da se prisete svojih ličnih doživljaja i izvora ili okidača svog straha.

Tako je razmena ličnih iskustava kroz razgovor o sopstvenim strahovima i fobijama i o situacijama koje su lično proživeli i koje su inicirale razvoj strahova i fobija, delovala produktivno i počeli su da pokazuju razumevanje. Povodom pokrenutog pitanja da li dete preteruje i da li je u pitanju samo privlačenje pažnje, te uočene tendencije pojedinaca da ga ignorišu ili se ljute na njega, intervenisala sam pozivajući ih da se stave u „tuđe cipele“ i zamisle da oni sami umesto pažnje koja im je potrebna, „dobijaju“ ignorisanje. Nakon razmatranja potencijalnih ličnih osećanja povodom nedostatka pažnje, kod pojedinaca se mogao primetiti pokušaj da razumeju dete i pruže mu pažnju. Kako je vreme odmicalo, studenti su sve češće pokazivali razumevanje za vaspitače, decu i roditelje i responzivnost u akciji.

2) Promene perspektiva i percepcija

Na osnovu pojedinih izjava i zapisa studenata moglo se zaključiti da se kod njih dešavaju promene vezane za pogled na neke (problemske) situacije, za razumevanje profesije i uloga vaspitača, za percepcije o deci i za pristup deci i odnos sa decom. Prilikom grupnog razgovora (retrospektivne razvojne evaluacije) na kraju prvog ciklusa istraživanja, pojedinci su tvrdili, ne samo da je Praktikum uticao na to da preispituju svoje percepcije vezane za decu, kao i očekivanja od dece, već i da promene neko shvatanje i da na neki način drugačije razumeju svoju profesiju i decu. Jedna studentkinja je izjavila da joj se „drastično“ promenilo razumevanje u vezi sa profesijom zato što je na časovima imala priliku da uporedi „*kako se zaista radi na praksi i kako može da se radi*“. U drugom ciklusu istraživačkog projekta moglo se zaključiti da se kod pojedinaca ponekad menjaju perspektive i mišljenja, kako pod uticajem razmatranja različitih perspektiva iz uloga, tako i pod uticajem grupne refleksije. Tako je tokom debate o moći dece, koju su vodili iz uloga eksperata, nekoliko njih promenilo početno mišljenje o deci kao nemoćnim, krhkim bićima kojima je u svakom trenutku potrebna naša pomoć. Jedna studentkinja ukazala je kako u nekim situacijama upravo na osnovu razmene mišljenja (kada se nešto kaže, pa se posle čuje „*jedno, drugo, treće*“ mišljenje) kreće drugačije da razmišlja i da menja mišljenje. Neko je kao iskustva koja smatra značajnim (važnim, korisnim) izdvojio mogućnost da se bude u ulozi nekog ko nismo privatno i potencijal da se promeni ugao gledanja na situacije. To nam je omogućilo razmatranje različitih aspekata iste situacije i razmena mišljenja iz perspektiva odraslih i dece. Pojedini studenti su tvrdili da uviđaju razlike u perspektivama o deci i profesiji vaspitača među onima koji učestvuju i ne učestvuju u projektu. O određenim promenama percepcije i perspektiva govorili su u upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju. Tako je jedna studentkinja ukazala da se, preispitujući svoj odnos sa decom i odnose između dece i vaspitača, pitala kako bi sama „*sutradan postupala u određenim problemskim situacijama*“, te zaključila sledeće: „*Mnogi segmenti su se kosili sa mojim ličnim stavovima. Poneki su bili ispravni a dok sam za neke razmišljala i uvidela da sam pogrešno razmišljala*“. Neko je, povodom promišljanja o deci, ukazao da je „*svaka nova situacija budila*“ u njemu „*nova razmišljanja i iskustva*“, da je promišljanja „*najčešće*“ pokretala „*kritička diskusija*“ i „*sukob mišljenja*“, te je povodom toga ukazao sledeće: „*dešavalo se i da shvatim da možda i ne razmišljam na pravi način*“. Jedna studentkinja je napisala sledeće: „*mnogo drugačije gledam na dečje emocije, stanja sreće, radosti, tuge. [...] kroz određene situacije sam mogla da upoznam srž deteta i njegovu moć*“. Pominjući trenutak kada su u „*tuđoj koži*“, neko je izjavio sledeće: „*onda shvatiš da nije baš sve tako jednostavno kako misliš. Mislim da je to jedan od najboljih načina da studenti shvate problematiku*“. Kao vrednost dramskih tehnika, isti student je izdvojio sledeće: „*Dramske tehnike omogućavaju da čujemo tuđa mišljenja i tuđe stavove, što nas tera na razmišljanje, možda čak i menanje naših ličnih stavova*“.

6.11. Primenljivost znanja i iskustava

Studenti su kao posebnu vrednost isticali primenljivost onog što radimo, kako u svakodnevnom životu, tako i za rešavanje budućih sličnih „problemskih“ situacija u vrtiću, kao „spremanje“ za buduće situacije, odnosno razvijanje umeća da se nose sa određenim situacijama. Tako su se na jednoj tematskoj kartici, kao najupečatljiviji utisak sa časa našle sledeće reči: „*Kroz improvizaciju se uči nešto što se kasnije može primeniti*“. Povodom nekih konkretnih rešenja i pristupa koje smo na času razmatrali, student u je svom dnevniku zapisao sledeće: „*ovaj primer ću sigurno zapamtiti u slučaju da mi nekad u životu zatreba*“.

Pojedinci su čak govorili da su u realnim situacijama primenili određena rešenja koja smo razmatrali na nekim časovima. Tako je jedna studentkinja govorila o tome da je na praksi primenila rešenje kao medijator u konfliktu između dece. Jedna studentkinja je kao pozitivnu stranu našeg rada izdvojila to što se na samoj praksi pitala kako da postupi u nekim trenucima u odnosu sa decom, te se prisećala naših razgovora, ideja i iskustava koje smo razmenjivali i mogla da ih primenjuje tokom prakse. Jedna studentkinja govorila je da su joj određene situacije sa časova i uloge „*dosta*“ pomogle na praksi, ali je ostavila kao otvoreno pitanje da li je promena vrtića ili su ipak časovi uticali na to da se „*dosta bolje*“ snalazi tokom prakse, da bude aktivnija, da više radi sa decom, da bolje komunicira sa decom, da ih bolje razume i da drugačije na njih gleda.

Da se pojedina iskustva mogu primeniti u nekim situacijama u (sopstvenoj) praksi, da se podstiče razmišljanje u koje se ranije nisu upuštali, da se više razmišlja o tome kako (da) se ponašaju prema deci, kako da se postave u određenoj situaciji, govorile su reči studentkinje koja radi u jaslama. Ona je govorila o značaju Praktikuma za sticanje novog iskustva, ukazavši da neke stvari nisu ranije „*prošli*“ čak i oni koji rade, te je kao posebne vrednosti izdvojila to što dolaze do spoznaje kako treba da se postave i što im se skreće pažnja na ono što je loše i ono što je dobro i mogu da primene. Govorila je da joj mnogo znači to što je na časovima obogatila iskustva, da ono što se dešavalo na časovima može da primeni u nekim situacijama u vrtiću, da mnogo više razmišlja o tome što se dešava, kako da se postavi u određenoj situaciji i da se ponaša prema deci, u odnosu na ranije kada se nije toliko „*upuštala*“ u razmišljanja. Posebno je naglasila da joj je to što smo radili pomoglo u tome što sada razmišlja o tome kako bi se mi postavili. Upravo te reči govorile su o osećaju kao da imaju „*nekoliko glasova u glavi*“ koji im govore o čemu treba da vode računa. Sa tom asocijacijom se i ona složila. Ona je i u svom dnevniku, povodom jedne situacije koju smo razmatrali, ukazala da je imala slična iskustva, te iznela stav da će im rešenje „*poslužiti u praksi*“, jer se „*sve češće*“ susreću sa takvim situacijama. U njenom dnevniku su se našle i sledeće reči: „*Mislim da je ovo bilo bogato iskustvo za sve nas, da smo mnogo toga naučili i da će nam mnogo toga koristiti u praksi*“.

Jedna studentkinja je u dnevniku govorila da na osnovu časova „*mogu rešavati neke nepredviđene situacije koje se dešavaju u vrtiću*“, dok je druga, napravivši osvrt na probleme sa kojima su se susretali na praksi i o kojima smo razgovarali i rešavali ih, zapisala sledeće: „*Takvi problemi se javljaju često i na osnovu rešavanja istih moći ćemo da rešimo i one slične njima*“. Da studenti uviđaju mogućnost primene onog što smo radili, odnosno mogućnost korišćenja naučenog u budućnosti, govorile su sledeće reči jedne studentkinje na kraju dnevnika: „*Ono što smo radili na kursu možemo primeniti na praksi [...] sve što smo naučili na ovom kursu moći ćemo da koristimo u budućnosti. [...] Mislim da će nam svima ostati u pamćenju sve ono što smo na kursu radili i da će nam koristiti u daljem radu*“.

Studenti su i u drugom ciklusu istraživačkog projekta ukazivali da im časovi pomažu u razvijanju umeća da se „nose“ sa određenim situacijama, izjavljivali da je to što radimo značajno i korisno za njihov budući posao, da im iskustva sa časova mogu pomoći u budućem radu, da im je to o čemu smo pričali važno jer će se verovatno nekada naći u toj situaciji sutradan na poslu, da će im sve situacije koje smo razmatrali „*i te kako*“ koristiti sutradan u radu, da mogu naučiti kako da se snalaze u određenim situacijama, da im projekat može pomoći u rešavanju nekih budućih „problemskih“ situacija u vrtiću. Student je izjavio da se može naučiti „*dosta korisnih stvari koje se*

daju primeniti u svakodnevnom životu“ i da im iskustva sa časova mogu pomoći u budućem radu sa decom, jer dolaze do uvida vezanih za to kako bi se trebali ponašati ako se nađu u sličnoj situaciji i kako bi trebalo reagovati u određenoj situaciji imajući u vidu „da je samokontrola i strpljenje sa decom najvažnije“. Neko je razmatranje problema sa kojima se susreću vaspitači smatrao značajnim zbog pripremanja „za razne situacije u radu“, a neko je, povodom vrednosti koncepcije, procesa i načina rada, izjavio sledeće: „Vrednost je ta što možemo da se barem malo spremimo za buduće situacije“. Što se tiče iskustava i tema koje se smatraju značajnim (važnim, korisnim), neko je napisao sledeće: „Mislim da je sve što primenjujemo na času od velikog značaja za našu profesiju i da će nam biti od velike pomoći u sutrašnjem radu sa decom, susretima sa roditeljima i sl.“. Neko je izneo mišljenje da je sve što radimo značajno jer će im „mnogo pomoći u sutrašnjem radu sa decom, sa roditeljima i sa kolegama“. Neko je izjavio da su situacije koje razmatramo i za koje se „trudimo da pronađemo rešenja“ upravo situacije sa kojima će „se sutradan sretati kao vaspitači“ i da su od „velikog“ značaja jer su „sebe preispitali i zapitali se“ da li će „sutradan biti dobri vaspitači, a zatim i kolege“, te da je „sve o čemu razgovaramo“ od „velike koristi“, jer će im „mnogo pomoći u sutrašnjem radu“. Neko je napisao da su iskustva „bilo da su dobra ili loša“ značajna zato što im mogu pomoći u budućem radu sa decom, neko je izjavio da su „pripremljeni“ na neke situacije i znaju šta ih „čeka“, dok je neko napisao da im to što radimo „mnogo pomaže“, zato što se susreću sa situacijama koje razmatramo i „ko zna šta sve možemo da otkrijemo a da nismo svesni“. Navedeno je ukazivalo da im neke situacije mogu sutradan pomoći da „izlaze na kraj“ sa kompleksnim ulogama i odgovornostima.

U upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, povodom pitanja da li je isključivo drama na bilo koji način uticala na pristup, postavljanje prema deci i odnose sa decom na profesionalnoj praksi, neko je napisao sledeće: „Uticala je pozitivno, imali smo prilike da menjamo uloge kao i da na praksi primenimo stvari o kojima smo razgovarali“. Jedna studentkinja je napisala da je „dosta toga“ mogla da primeni, odnosno da je „mnogo toga“ primenjivala dok je radila u privatnom vrtiću, te da je bilo „mnogo dobrih saveta“ koji joj mogu koristiti u daljem radu, kako sa decom, tako i sa roditeljima. Jedna studentkinja je napisala sledeće: „sigurna sam da ću sve što smo radili primenjivati u svojoj profesiji, jer je od velikog značaja što smo iste situacije na različite načine pokušavali da rešimo“.

6.12. Suočavanje sa prirodom profesije vaspitača

Suočavanje sa prirodom profesije i preispitivanje ličnih uverenja i stavova o profesiji, pokretalo je različite dileme i brige, koje se odnose na sledeće dimenzije: sigurnost receptura naspram traganja za rešenjima; univerzalnost naspram specifičnosti; konačnost naspram neizvesnosti; objektivnost naspram subjektivnosti. Suočavanje sa prirodom profesije kod nekih je dovelo do frustracije i nezadovoljstva, dok su neki razumeli kontekstualnu, dinamičnu, promenljivu i nepredvidivu prirodu prakse i prihvatili da je postojanje različitih dilema u prirodi profesije.

1) Sigurnost receptura naspram traganja za rešenjima, univerzalnost naspram specifičnosti, konačnost naspram neizvesnosti

Pojedini studenti su u početku posezali za „receptom“ („pravim“ odgovorom, rešenjem ili postupkom), tražeći da im ja dam odgovore na određena pitanja, pitajući me šta bih ja odgovorila ili uradila u nekoj situaciji. U takvim trenucima bih predlagala da probamo i vidimo šta bi sve moglo da se uradi i podsećala ih koliko je važno da isprobavaju različita rešenja i tragaju za odgovorima, imajući u vidu da ne postoji jedan tačan. Uprkos tome što sam im govorila, dešavalo se da grešim, predlažući određene ideje ili demonstrirajući neke od mogućih pristupa ili alternativnih rešenja. Smatram da je upravo taj problematični pristup možda bio jedan od „okidača“ za navedeni problem, sudeći po rečima jedne studentkinje u dnevniku, koja je očigledno stekla utisak da postoji jedno

„pravo“ rešenje koje bih im na kraju „otkrila“: „*svidelo mi se i to što u svakoj situaciji [...], niste odmah otkrili rešenje, već ste nas navodili da sami dođemo do njega*“. U pojedinim trenucima se mogla primetiti nestrpljivost da se čuje rešenje koje je dovelo do pozitivnog efekta u realnom kontekstu. Tako je jedna studentkinja u nekoliko navrata pitala šta je bilo na kraju, odnosno šta je pomoglo u situaciji koju smo razmatrali, uprkos tome što sam naglašavala da je važno da ispitujemo sve moguće načine reagovanja.

Pojedine izjave na tematskim karticama i u dnevnicima ukazivale su na nezadovoljstvo rešenjima, idejama i odgovorima kolega i tendenciju traganja za univerzalnim odgovorom ili rešenjem. Povodom jednog časa studentkinja je zapisala u dnevniku da su imali „*po neku grešku*“ kada su iz uloga demonstrirali na koji način bi nešto uradili i iznosili ideje, da „*odgovora nije bilo*“, ali i da se kroz razmenu ideja i „*kroz greške*“ uči i da „*trebamo doći do pravog odgovora*“. Nakon jednog časa na tematskim karticama su se, povodom onoga što je ostalo nerazjašnjeno, našle sledeće reči: „*Pravi odgovor [...] jer mi je i dalje to nejasno*“; „*Nisam zadovoljna odgovorima na promišljanja*“. Iako su se intervencije iz uloge vaspitača kretale „u dobrom pravcu“, zaključili smo da ne postoji saglasnost o mogućem pristupu, odnosno o tome kako bi trebalo postaviti se u nekim situacijama. Dešavalo se da studentima budu prihvatljive ideje kolega, ali da im je i dalje „*ndefinisano*“ neko „*krajnje*“ rešenje. Tako je studentkinja povodom rešavanja jedne situacije zapisala u dnevniku da smo imali interesantnih predloga, te da „*nismo baš definisali rešenje situacije, ali smo blizu toga*“. Pojedine izjave u razgovorima i zapisi u dnevnicima ukazivale su na osećaj „*nedovršenosti*“ u razmatranju situacija i potrebu da se određenim pitanjima i temama i dalje bavimo sa tendencijom da se dođe do nekog konačnog rešenja. U rečima jedne studentkinje da „*ne možemo da dođemo do cilja*“, možda se mogla naslutiti tendencija da se dođe do konačnih rešenja. Jedna studentkinja zapisala je u dnevniku da „*nismo završili do kraja*“ razmatranje situacije koju je doživela, a druga da je „*poželjno da na svakom času dođemo do rešenja nekog problema (problemske situacije)*“, ali i da smatra „*da nismo bili baš uspešni u tome*“, te da su joj posle naših viđanja „*utisci uglavnom bili isti – nismo došli do krajnjeg rešenja nego samo delimičnog*“.

Težnja za univerzalnim, „*pravim*“, „*konačnim*“ rešenjima kod pojedinaca je izazivala osećaj nesigurnosti. Tako je jedna studentkinja u dnevniku zapisala svoja promišljanja o tome kako deci objasniti zašto je neko dete drugačije od drugih, a ne slagati ih, pitajući se kako izbeći opasnost od diskriminacije, te zaključila sledeće: „*ništa mi pametno nije palo na pamet, jer mi se činilo da šta god bih rekla na neki način bih etiketirala i izdvojila to dete od ostalih. [...] A to me je ujedno i dovelo do zaključka da sam još uvek nespremna za rad sa decom*“. Ona je i prilikom retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta naglasila da je ta situacija još uvek nerazjašnjena, da je primer navedenog objašnjenja za nju alternativa, uprkos tome što se može primeniti u raznim situacijama, da bi to „*iskoristila*“, ali joj „*to nije i dalje pravo rešenje*“, da uprkos razmišljanju ipak nema reči, odnosno „*konkretno i dalje tu rečenicu*“ koju bi upotrebila kako bi detetu objasnila da je neko drugačiji i zašto je drugačiji, ali da će se potruditi i naći rešenje kako da kaže. Iako parafrazirajući rečenicu autora koju sam postavila u okviru naše facebook grupe (da je u istraživanju kao obliku nastave konačni odgovor taj da postoje samo nova pitanja i da je krajnje stanje početak mnoštva novih stanja), ipak je kao najjači utisak izdvojila to što smo, po njenom sećanju, samo dva puta izašli iz učionice a da smo rešili problem na kom smo radili tog dana, te iznela mišljenje da je trebalo više da posvetimo pažnju rešavanju problema i da nikad nije trebalo da završimo čas ukoliko nismo rešili ono što na čemu smo tog dana radili. Čak je i u dnevniku, osvrćući se na projekat, zapisala sledeće: „*Mislim da nismo završavali sa problemima koje smo plasirali*“.

Sa druge strane, pojedinci su uviđali da ne postoji jedan „*pravi*“ odgovor i „*jedno pravo, idealno rešenje*“ za situacije i probleme koje smo razmatrali, da ne postoje univerzalni odgovori za pitanja koja su se otvarala i univerzalna rešenja za situacije i probleme koje smo razmatrali, da jedna situacija može da se reši na više načina. Upravo su kao vrednost koncepcije i načina rada izdvajali zajedničko razmatranje i preispitivanje različitih rešenja, odnosno to što smo zajedno razmatrali više opcija i mogućnost da se „*iskoriste*“ različita mišljenja i stavovi. Tako je prilikom retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta jedna studentkinja izjavila „*uvek smo imali više opcija, više proba*“, pa smo razmatrali šta je „*dobro*“ i šta „*nije*“, te da bi od svakog videla po

nešto što bi ona lično „iskoristila“, pa bi iskazala svoje mišljenje i pokazala svoj stav, kojima bi možda „pomogala na neki način“.

Na samom početku drugog ciklusa istraživačkog projekta, neko je kao iskustva koje smatra značajnim (važnim, korisnim), izdvojio pružanje mogućnosti da se nalazi „rešenje problema na više načina“. Ipak, na osnovu određenih zapisa u upitnicima, moglo se zaključiti da i dalje kod pojedinaca postoji usmerenost na pronalaženje i utvrđivanje „pravog“ postupka ili rešenja. Tako je neko je kao vrednost koncepcije, procesa i načina rada izdvojio mogućnost „pronalaženja pravog postupka“, a povodom onog što je ostalo nerazjašnjeno, pitanja, dilema ili briga koje još uvek postoje, zapisao sledeće: „Nismo još pronašli pravo rešenje“. Zapravo su se povodom istog časa (i istog pitanja) mogla naći suprotna mišljenja: „Nemam nikakvu dilemu jer smo sva rešenja isprobali i na kraju utvrdili ono pravo (ono koje je najprikladnije)“; „Nismo pronašli pravo rešenje kako odreagovati u datoj situaciji“. Iako je navedeno upućivalo na potrebu da dublje ispitamo neke situacije i tragamo za još nekim alternativnim rešenjima, ipak sam ih podsetila da ne postoji jedan pravi način i jedno pravo rešenje, da ne možemo očekivati da ćemo doći do konsenzusa, odgovora ili rešenja oko kog se svi ili većina apsolutno slažu, da je važno kritički promišljati o tome šta bi bilo adekvatno uraditi, da li i kako (od)reagovati, čak i bez cilja da se svi slože, jer jedna situacija može da ima mnoge „nijanse“ i moguća rešenja. Otvorili smo i pitanje koliko utisak o tome da li smo ili nismo našli „pravo“ rešenje zavisi od naših očekivanja, budući da postoji mogućnost da prihvatamo kao „pravo“ i jedino rešenje samo ono koje očekujemo, odnosno da ne prihvatamo rešenja koja su u suprotnosti sa onim što smo očekivali. Naglasila sam i da ne možemo znati da li će nam sutradan ponovo „uspeti“ nešto što nam je jednom „uspelo“, naglasivši značaj neprestanog preispitivanja sebe i onoga što radimo, imajući u vidu moralna načela, demokratske vrednosti i ravnopravnost u odnosu sa drugima, te potrebu da vaspitači kao reflektivni praktičari neprestano preispituju sopstvene postupke i reakcije.

Iskazi pojedinih studenata u upitnicima govorili su o osećaju „nedovršenosti“ u razmatranju situacija i potrebi da se određenim pitanjima i temama i dalje bavimo da bi se došlo do nekog konačnog odgovora ili zaključka, budući da su smatrali da još uvek nismo razjasnili sve i dvoumili su se oko toga da li i kako bi trebalo reagovati, kako je najadekvatnije (od)reagovati, šta treba uraditi... Tako su se nakon jednog susreta, povodom onog što je ostalo nerazjašnjeno, pitanja, dilema ili briga koje još uvek postoje, našla različita mišljenja: „Mislim da smo razjasnili sve i da smo na dobrom putu što se tiče rešenja problema“; „U principu je sve ostalo nerazjašnjeno, jer je bilo i previše primera. Otišli smo u krajnost“ (uz konstataciju da i dalje ne zna kako da postupi „jer nismo došli do nekog zaključka“). Osetila sam potrebu da se osvrnem na navedene komentare i naglasim da neće biti zadovoljni time što radimo ukoliko očekuju da ćemo na časovima razjasniti svaki detalj neke situacije, budući da mogu postojati „nijanse“ na koje možda nismo obratili pažnju, da se može otvoriti neko novo „polje“ prilikom postavljanja izazova (poput „šta ako...“ ili „šta bi bilo kad bi...“), te da je svrha u otvaranju različitih pitanja, sagledavanju situacija iz različitih uglova i neprestanom preispitivanju. Ipak, i nakon narednog susreta, mogle su se naći različite izjave povodom onog što je ostalo nerazjašnjeno: „Previše toga, jer ima mnogo tačaka za razmatranje“; „Da li je reakcija vaspitačice mogla biti drugačija, njen pristup detetu?“; „Dosta toga je razjašnjeno“; „Sve što me je zanimalo bilo je i razjašnjeno“. Neko je smatrao da situacija „nije dovršena“, pa je čak prilikom narednog susreta jedna studentkinja predložila da nastavimo sa razmatranjem situacije, dok je druga zastupala stav da nemamo šta da nastavimo, da smo našli rešenje vezano za dete i da svako ima različit stav kako bi koleginici-vaspitačici rekao i ukazao to što bi trebalo. Povodom jednog susreta, neko je smatrao da nismo došli ni do kakvog rešenja, dok se po nečijem komentaru moglo zaključiti da misli da smo ipak našli neko adekvatno rešenje. Složili smo se sa činjenicom da bi sve što smo isprobali od rešenja možda urodilo plodom kod nekog deteta, a kod nekog drugog ne bi, odnosno da ne mora značiti da će sutradan biti ostvarena naša težnja, čak i kad smo prezadovoljni određenom idejom o rešenju. Naglasila sam da se kroz to što radimo pruža mogućnost promišljanja o različitim „opcijama“, da je potrebno da imaju u vidu da uvek postoji još nešto što bi moglo da se proba, modifikuje, izmeni, da ne bi sutradan zastupali stav da su sve pokušali i da ništa ne urađa plodom, te „dizali ruke“. Ipak, kod nekog bi izazivalo zabrinutost to što povodom određenih situacija nema „i dalje konkretan odgovor“.

Tako je, prisećajući se jedne situacije koju smo razmatrali, studentkinja izgovorila sledeće: „*i šta uraditi i dan danas ne znaš... Šta bi uradila sutra? Ne znaš*“.

Kako je vreme prolazilo, studenti su počeli da uviđaju da neke segmente (problemskih) situacija ponekad ne možemo u potpunosti razjasniti i da ih na časovima možemo samo „*donekle rešiti*“, da ne postoje „*konačna*“ rešenja i da će se uvek javljati izvesne dileme povodom načina postupanja u određenim situacijama. Tako je, povodom onog što je ostalo nerazjašnjeno, pitanja, dilema ili briga koje još uvek postoje, bilo sledećih zapisa nakon različitih susreta: „*Uvek postoji nešto što će ostati nerazjašnjeno, jednostavno neke situacije nije moguće rešiti u potpunosti koliko god se mi trudili*“; „*Sve je ostalo nerazjašnjeno jer je prosto takva tema. Pitanje je da li uopšte možemo razjasniti. Uvek će postojati dilema kako postupiti u toj situaciji i briga da će nam se to možda stvarno dogoditi*“; „*U suštini, mi nikada nećemo sve razjasniti do kraja. Uvek ima milion primera, milion načina*“. Kao vrednost su izdvajali zajedničko traganje za različitim rešenjima, odnosno to što pokušavamo da rešimo situacije „*na više načina i iz više uglova*“, to što mogu „*da se utvrde nova i nova rešenja za razne situacije*“. Da su pojedini prihvatili činjenicu da ne postoje univerzalna rešenja i odgovori, da će uvek biti različitih mišljenja i da je to dobro za razmatranje više različitih rešenja, govorele su sledeće reči u upitnicima: „*Jedna problemska situacija može da se reši na više načina. Svako od nas ima različite stavove i shvatanja i svako bi odreakovao na drugačiji način*“; „*Mišljenja će uvek biti različita, što je dobro jer situaciju gledamo mnogo bolje i samim tim nalazimo više rešenja*“. Na osnovu izjave jedne studentkinje da „*uvek ima hiljadu rešenja i hiljadu situacija i hiljadu problema*“, moglo se naslutiti prihvatanje kontekstualne, dinamične i nepredvidive prirode prakse. Da su pojedinci prihvatili činjenicu da će uvek postojati određene dileme i brige, govorele su sledeće reči: „*Dileme i brige uvek će da postoje, jer nikada ne možeš da budeš siguran da li ćeš uvek imati ispravno rešenje*“; „*Shvatam da nam je posao takav da ćemo uvek imati neke brige i dileme*“. To je bio i povod za razgovor o tome da treba da učimo kako da se „*nosimo*“ sa tim što će određene dileme i brige uvek da „*prate*“ i njihovu i moju profesiju. Po sledećim zapisima u upitnicima moglo se zaključiti da su studenti (svesni neizvesnosti koja je u prirodi profesije) prihvatili potrebu da konstantno preispituju lična uverenja, stavove i ponašanje: „*Stalno ću se preispitivati jer ove situacije se uvek mogu nadograđivati i otići u drugu krajnost*“; „*Uvek ću se pitati da li sam primereno odreakovala*“.

2) Objektivnost naspram subjektivnosti

Kod pojedinih studenata se povremeno javljalo nezadovoljstvo usled potrebe za objektivnošću. Tako se na samom početku drugog ciklusa istraživačkog projekta poveo razgovor povodom toga što je neko preko upitnika sugerisao kolegama da „*ne gledaju*“ više „*subjektivno*“ već da se „*malo zapitaju objektivno i praktično pokažu*“. Govorili smo o preplitanju subjektivnosti i objektivnosti, o tome da ne možemo pobeći od subjektivnosti koliko god se trudili da objektivno nešto sagledamo, da i onda kada smo u ulozi ne možemo gledati objektivno, jer uprkos pokušajima da budemo neko drugi, ipak sve „*ide iz nas*“, na osnovu naše percepcije o tome kako bi taj drugi odreakovao. Uprkos razgovoru, neko je jednom prilikom u upitniku izneo stav „*objektivnost je najbitnija*“, sa čim se nisam složila, naročito zbog česte nemogućnosti da odvojimo subjektivno od objektivnog prilikom analize.

Kod nekog se čak javila zabrinutost povodom toga što govorimo o istom na različite načine. Naime, nakon jednog susreta (kada su iz uloga eksperata vodili debatu o moći deteta i razmatrali različite perspektive), povodom onog što je izazvalo zabrinutost, neko je napisao sledeće: „*Zabrinulo me je to što ne razumemo jedni druge jer govorimo o istoj stvari na različite načine*“. Složili smo se sa utiskom da su pojedinci govorili o istim stvarima, samo na drugačiji način i navodeći drugačije primere. Na osnovu toga se pokrenuo razgovor o različitim perspektivama i činjenici da se može desiti da ono što je u našim mislima zapravo drugačije „*ispliva*“ u rečima kada konstruišemo rečenicu, a zatim i da naš sagovornik selektuje ono što čuje, pa preradi „*polovične*“ informacije i poveže ih sa sopstvenim iskustvima i mišljenjem, tako da sve poprimi drugačiji oblik, čak iako govori o istoj stvari. Zaključili smo da postoji mogućnost međusobnog nerazumevanja, kako u razgovoru sa kolegama, tako i sa decom i sa roditeljima, naročito zbog drugačijeg konstruisanja rečenica i različitog fonda

reči, ali i da možemo doći do boljeg razumevanja ukoliko negujemo dijalog i preispitujemo različite perspektive.

Studenti su počeli da uviđaju da postoje različite perspektive o istoj situaciji i različite konstrukcije. Tako je jedna studentkinja sugerisala drugoj da treba verodostojnije da odglumi, odnosno pokaže šta je dete tačno uradilo. Međutim, druga je odgovorila da je „*tako videla*“, odnosno da je iz njenog ugla gledanja izgledalo tako kako je i pokazala, a onda se javila treća da pokaže kako je ona videla reakciju deteta. Upravo su tada isplivale različite perspektive o istoj situaciji. Prilikom jednog susreta smo se složili da se na osnovu prepričavanja i simuliranja određene situacije kod njih javljaju i različite konstrukcije o tome kakvo je dete. Neko je u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, povodom trenutka koji ga je najviše iznenadio, napisao sledeće: „*Iznenadilo me je to koliko istu situaciju doživljavamo na različite načine*“. Ipak, neko drugi je smatrao da je „*možda*“ upravo „*nedostatak*“ u tome što neko „*ispriča iz svog ugla, sa svoje tačke gledišta*“ situaciju koja se desila, te dodao sledeće: „*Jednom se desilo da je više njih bilo prisutno u jednoj problemskoj situaciji i drugačije su gledali na reakciju vaspitača*“.

3) Povremeni osećaj nesigurnosti, zabrinutosti i obeshrabrenosti prilikom suočavanja sa prirodom profesije

Pojedinci su se i u prvom i u drugom ciklusu pitali da li su „*promašili*“ profesiju, da li su „*rođeni*“ za posao vaspitača, da li je to „*pravi posao*“ za njih, da li će moći i da li treba da budu vaspitači. Preispitali su se da li su dovoljno kompetentni da se bave tim poslom, da li su spremni za odgovornost koju za sobom nosi profesija vaspitača, navodeći pritom različite izazove i probleme sa kojima se vaspitači susreću, odgovornosti vaspitača, te svoja uverenja o tome šta vaspitač ne sme i mora (npr. da ne sme da bude autoritet i mora mnogo da vodi računa o onome što će da kaže). Moglo se primetiti da su pojedinci povremeno bili razočarani usled pojedinih iskustava u vrtiću, ali i da su nesigurni, zabrinuti, pa čak i (na trenutke) obeshrabreni usled otkrivanja kompleksnosti problema i uviđanja da posao vaspitača podrazumeva veliku odgovornost. Javljala se zabrinutost povodom toga da li će kao budući vaspitači (uvek) odreagovati „*na pravi način ili nekad nepromišljeno*“, da li će znati i moći da nađu valjano rešenje (u svakoj situaciji), da li će biti uvek u stanju da odrede šta je ispravno i postupe ili odreaguju „*na ispravan način*“ u (svakom) trenutku. Osećaj zabrinutosti i nesigurnosti, mogao se posmatrati kao neka vrsta „*kočnice*“, ali i kao pokretačka snaga, naročito zbog pokretanja promišljanja i preispitivanja. To je potvrdila i jedna studentkinja u svom osvrtnu povodom stavljanja u kožu vaspitača, rečima da se promišljanje i preispitivanje vezano za to kako bi sama odreagovala pokrenulo „*zbog sopstvene nesigurnosti u svoje postupke prilikom iznenadne situacije*“. Kod pojedinaca se povremeno javljala zabrinutost vezana za rad sa samom decom (npr. povodom promišljanja o tome da li će moći da osnažuju decu i pomognu im da razvijaju samopouzdanje, poverenje u sopstvene sposobnosti i samokontrolu, ili o tome koliki će „*prag tolerancije*“ imati u odnosu sa decom). Kod pojedinih se povremeno javljala zabrinutost vezana za odnos sa roditeljima (npr. povodom promišljanja o tome da li će im se u desiti da odreaguju „*neprofesionalno*“, ili o tome da li će ispuniti očekivanja roditelja). Kod pojedinih se povremeno javljala zabrinutost vezana za odnose sa kolegama (npr. povodom promišljanja o tome kako će sarađivati sa onima „*čije se metode rada u potpunosti razlikuju*“, ili o tome da li će ih kolege „*napadati*“ i zamerati im za određene postupke), što je bio povod za razgovor o značaju analize različitih situacija i ispitivanja alternativa sa kolegama, bez strahovanja da li će ih „*osuđivati*“, te o posmatranju kritičkog osvrta kolega kao vrste pomoći u unapređivanju rada. Jedna studentkinja pokazala je zabrinutost izjavivši da se pita kako će sutradan da odreaguju, da je sve ovo sada „*super*“ i svi su „*spremni*“, jer neko „*kaže jedno*“, neko iznese „*drugo*“, neko „*treće*“ mišljenje, pa se još neko nadoveže i onda im se „*upali lampica*“, ali da ne zna kako bi sama sutradan odreagovala u nekim situacijama i da joj se to pitanje javlja uvek posle susreta, te konstatovala da bi „*možda stala*“ i počela da plače kad bi joj se sutradan desila situacija sa detetom koju smo tom prilikom razmatrali. Druga se na to nadovezala rečima: „*i onda bi morala da vraćaš film šta smo mi radili ovde*“, naglasivši da veruje da će joj na poslu „*mного pomoći*“

situacije na kojima smo radili, da će se prisećati kako smo mi nešto „rasvetlili“ razmatrajući „kako valja, kako ne valja“ i da će na osnovu toga razmišljati šta da kaže, šta i kako da uradi.

Kod pojedinaca su se vremenom dešavale intenzivne oscilacije i „kolebanja“. Tako je lični utisak studentkinje o „stanju“ u praksi (da se vaspitači „međusobno sabotiraju“, da im se ne dozvoljava da se razvijaju „kao ličnost“ u svojoj profesiji, da se „ubije“ volja onom ko ima „drugačija shvatanja o vaspitanju“ i „poželi“ nešto da „promeni“ i „uradi nešto novo“) doveo do toga da ne želi da se bavi poslom vaspitača i da je „izgubila svaku nadu“ da će moći da funkcioniše kao vaspitač, uprkos tome što joj je naš način rada značio jer joj je to „pružilo nadu“ u mogućnost promena u „državi, školovanju i sistemu“. Ipak, rekla bih da su na obeshrabrenost, pored njenih ličnih utisaka o stanju u praksi, uticala i njena lična predubeđenja vezana za profesiju, odnosno nerealna stremljenja, budući da je na samom početku u dnevniku zapisala sledeće: „Čini mi se da kao studenti još uvek nismo stekli bitnu osobinu vaspitača, a to je da u svakom momentu vidimo šta svako dete radi, iako skoncentrisano slušamo jedno dete“. U drugom ciklusu istraživačkog projekta, ona je izjavila da je, pitajući se da li je za posao vaspitača, shvatila da ne želi da se bavi time iako voli da radi sa decom, te rečima „shvatila sam da to ne funkcioniše kako je u mojoj glavi“ argumentovala zašto ne bi želela da radi u nekom od naših državnih vrtića i nagovestila da će možda otvoriti svoj privatni vrtić „koji će da bude nešto sasvim deseto“ i zaposliti „odabrane ljude“, a na kraju naglasila da bi „mnogo ranije odustala“ da nije bilo naših časova. Njene reči govore su, ne samo da način rada može pomoći da se ipak ne odustaje od profesije, već i da se bude nove ideje vezane za promene sistema predškolskog vaspitanja. Kada se jednom prilikom pokrenula diskusija o tome da „preterana samokritičnost“ može ponekad da nas „koči“, ona je iznela utisak da je verovatno svako od njih „u jednom momentu pomislio da nema šanse da bude vaspitač“, da „ko god da je samokritičan u jednom momentu je pomislio »ja tim poslom ne mogu da se bavim«“, pa ga verovatno i koči to što misli „da možda neće sutra moći to da radi kako treba“, a zatim je izjavila da je i sama bila u takvoj situaciji više puta, ali da je nakon jednog časa i razgovora sa kolegicom „definitivno“ ubeđena da će biti vaspitač. Kod još jedne studentkinje bile su primetne „oscilacije“. Ona je na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta govorila o tome kako se njeno razumevanje u vezi sa profesijom vaspitača toliko promenilo da je već počela da se sprema za prijemni ispit za Filozofski fakultet, shvativši da je posao vaspitača „previše odgovoran“ iako „lep posao“, da time što vaspitavaju decu „od malih nogu“, na neki način utiču na njihov život a „to nije mala stvar, to je mnogo velika odgovornost“ i to je „mnogo plaši“. Međutim, negde na sredini drugog ciklusa istraživačkog projekta, izjavila je da se u početku, kada je kroz ono što smo radili „videla kakvi sve problemi mogu da se dese i šta sve može da se desi“, zapitala „da l' mogu ja ovo da radim?“, a zatim naglasila sledeće: „ali kako idemo sve više i više, nekako sve više imam samopouzdanje, a skroz mi odlazi onaj deo o tome da l' ja to mogu [...] kad bismo još jedan semestar ovo radili, ja mislim da bi to bilo to, skroz“.

6.13. Samopreispitivanje i samospoznaja

Po zapisima studenata u dnevnicima i u upitnicima, moglo se primetiti da grupna kritička refleksija pokreće individualnu kritičku refleksiju o sopstvenim reakcijama, postupcima, težnjama i tendencijama u ponašanju.

1) Promišljanje o sebi kao vaspitaču

Da način rada podstiče promišljanje o sebi kao vaspitaču govorilo je to što su, na osnovu mišljenja i stavova kolega, te dilema, pitanja i tema pokrenutih na samim časovima, studenti izjavljivali, ali i u dnevnicima zapisivali promišljanja o tome šta bi sami radili i kako bi se ponašali kao (budući) vaspitači, o tome u kakvom bi stanju bili, kako bi se osećali povodom određenog događaja i potencijalno reagovali da su se sami našli u određenoj situaciji u vrtiću. Tako je jedna studentkinja napisala da bi se „jako uplašila“ pri samoj pomisli „da se dete izgubilo“, odnosno da se

našla u situaciji da se dete sakrilo i ne može da ga nađe, a druga je pisala da bi bila „*verovatno šokirana, uplašena*“ i „*izgubljena*“, te da bi „*krivila sebe*“ ako bi joj dete istrčalo na ulicu, te se prilikom grupne retrospektivne razvojne evaluacije, prilikom razgovora o najjačim utiscima, ponovo osvrnula na tu situaciju rekavši da bi bila „*u šoku*“, da bi je uhvatila „*panika*“ i da se pitala kako bi reagovala. Prilikom grupne retrospektivne razvojne evaluacije moglo se zaključiti da je koncepcija Praktikum podsticala promišljanje o tome kako bi kao budući vaspitači reagovali u nekim situacijama koje su videli u vrtiću, a nisu ih sa nama podelili.

Da su određeni dramski pristupi i tehnike postavljali izazov i bivali „pokretači“ promišljanja o sebi kao vaspitaču, govorele su sledeće reči u jednom upitniku, povodom onoga što je uticalo na reakcije ili izbore u ulozi: „*Na izbor uloge me pokreće izazov šta bi bilo kad bi bilo da se ja nađem u toj situaciji*“. Neko je u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju izneo utisak da je na osnovu svih naših iskustava i tema svako od njih „*postepeno počeo da gradi sliku o sebi kao vaspitaču i svom načinu rada i odnosu sa decom*“.

2) Introspekcija, samospoznaja i samokritičnost

Pojedini studenti su već na samom početku iznosili svoja očekivanja da će im Praktikum pomoći u samospoznaji. Tako je studentkinja nakon prvog susreta zapisala u dnevniku sledeće očekivanje: „*mislim da ćemo na ovim časovima bolje da upoznamo sebe*“. Kod pojedinih studenata se mogla uočiti samokritičnost, odnosno tendencija da se kritički osvrću na sopstvene reakcije u realnim situacijama (u vrtiću) i promišljaju o njihovim posledicama, o posledičnim reakcijama i osećanjima dece. Tako je jedna studentkinja u svom dnevniku pisala o situaciji sa prakse, ukazujući da su se i ona i dete osećali neprijatno, da je promišljala o sopstvenoj reakciji, kao i o sopstvenoj težnji i strepnji, te o mogućim posledicama različitih reakcija. Jedan student je, nakon što mu je skrenuta pažnja na moguće negativne efekte i posledice ideje koju je demonstrirao iz uloge vaspitača, u dnevniku zapisao nove ideje o tome šta bi se moglo raditi uz obrazloženje efekata i posledica svoje prvobitne ideje, argumentujući zašto ne bi trebalo uraditi to što je u početku mislio da bi bilo adekvatno. Prilikom grupne retrospektivne razvojne evaluacije, pojedinci su tvrdili da su kroz Praktikum prodrli u neku svoju skrivenu osobinu i nešto novo saznali o sebi (npr. kako nešto doživljavaju, kako bi se osećali i kako bi reagovali).

U drugom ciklusu istraživačkog projekta, govoreći o mogućnostima koje im projekat pruža, studentkinja je izdvojila i sledeću: „*da pronađemo sebe*“. Studenti su ukazivali da im način rada omogućava da bolje upoznaju i preispituju sebe. Neko je kao vrednost koncepcije, procesa i načina rada, izdvojio: „*Upoznavanje sebe, preispitivanje svojih emocija i stavova*“. Neko je jednom prilikom napisao da su teme koje smo razmatrali važne zato što „*pomažu da što bolje preispitamo sebe, svoje mogućnosti*“. I zaista se često pokretala introspekcija, naročito preispitivanje ispravnosti ličnih zamisli, sopstvenog pristupa ili postupka, kao i tendencija u ponašanju. Tako je, povodom preispitivanja koje se pokrenulo na jednom času, studentkinja zapisala da je počela da preispituje sebe, zamišljajući kako bi odreagovala u datoj situaciji, šta bi uradila po pitanju datog stanja.

Kod pojedinaca se pokretalo preispitivanje sposobnosti kontrolisanja sopstvenog ponašanja, reakcija i reči, ali i preispitivanje slike o sebi, a javljala se i zabrinutost za sopstvene reakcije (npr. u situaciji kada sagovornik ne dozvoljava da se bilo šta kaže). Jedna studentkinja, ukazavši da je „*mного*“ samokritična i da joj se stalno javljaju nova pitanja, izjavila je sledeće: „*meni nikad nije dovoljno dobro, ništa, i uvek mogu još, i nije mi jasno*“. To je bio povod za razgovor o tome koliko je važno da se uvek pitamo, da uvek preispitujemo svoje postupke, osećanja, razloge određenog ponašanja, osobine... Ona je zatim, ukazavši da se ne plaši rada sa decom, da je „*samouverena*“ u odnosu sa decom i ubeđena da se svaka situacija sa njima može rešiti, izjavila da se plaši kolega, „*lošeg*“ kolektiva, a pre svega onih roditelja koji imaju tendenciju da napadaju vaspitače, te da se plaši sopstvenih reakcija i posledica koje bi mogle da slede, naglasivši da je svesna da „*u nekim trenucima*“ nema „*samokontrolu*“, da je „*impulsivna*“ i da neko može da je „*shvati pogrešno*“, ali i da ima tendenciju da se brzo pokaje i izvini zbog određene reakcije. Te reči su pokrenule razgovor o odgovornosti vaspitača i delanju na osnovu moralnih vrednosti, o značaju osveščivanja ličnih grešaka da bismo radili na tome da ih ne ponavljamo, o mogućnosti da različite osobe protumače našu reakciju

na drugačiji način, čak i ako imamo samokontrolu, te o značaju dijaloga u situacijama kada uvidimo da smo neadekvatno reagovali ili formulisali misli, kada uvidimo da je nekog pogodilo ili povredilo nešto što smo uradili ili rekli. Ona je zatim izjavila da se zapitala da li je ona uopšte za posao vaspitača i da joj predstavlja „*problem*“ to što joj ništa nije „*dovoljno*“ i „*dovoljno dobro*“, te je, iako se složivši sa svojim rečima da se to nekad može gledati i kao vrlina, ipak iznela sledeći stav: „*ali to ne valja po mene, ja se i mnogo dajem, i mnogo ulažem, i mnogo sam emotivna i sve to tako primam k srcu i to ne valja... ja sad mogu da zaplačem, al' stvarno, takva sam*“. To je bio povod za razgovor o praksi vaspitača kao etičkoj i emotivnoj praksi. Povodom promišljanja i preispitivanja koja su se pokrenula, studentkinja je zapisala sledeće: „*Ozbiljno sam se zapitala koliko sam sposobna da kontrolišem svoje ponašanje i reakcije jer sam takva osoba koja uglavnom nikome ništa ne prećuti*“, uz dodatno objašnjenje da uopšte ne bi mislila na posao da je bila na mestu koleginice u situaciji koju smo razmatrali, da su se promišljanja i preispitivanja pokrenula zbog toga što je shvatila da bi je majka u datoj situaciji „*izbacila iz takta*“, te da se još uvek pita da li bi „*tada bila sposobna*“ da broji do deset. Kao ono što je izazvalo zabrinutost, izdvojila je sledeće: „*Zabrinulo me je to što sam svesna toga da ne znam kako bih reagovala*“. Kao najupečatljiviji utisak izdvojila je pristup i reči majke, uz konstataciju „*shvatam da ćemo se sretati sa svakakvim osobama sa kojima možda nećemo moći da izađemo na kraj*“, a zatim je na sledeći način argumentovala stav da je važno što smo razgovarali o iskustvu koleginice: „*jer ćemo sigurno sutra morati da razmišljamo o tome kako se ponašamo i šta govorimo da ne bismo izgubili posao*“. Da se intenzivno promišlja o sopstvenom ponašanju i rasuđivanju, kao i mogućnosti samokontrole, govorilo je to što se povodom iste situacije kod studenta pokrenulo sledeće preispitivanje: „*Koliko sam ja spreman na samokontrolu i pravilno rasuđivanje u vanrednoj situaciji*“ i što se javila zabrinutost povodom pitanja „*da li ću biti u stanju da vladam situacijom*“. Neko je jednom prilikom naveo sledeću brigu: „*Brine me da li ću u svakom trenutku znati da se iskontrolišem i odreagujem na pravi način*“.

Da pojedinci razmišljaju o svojim postupcima tokom igre uloga, govorilo je to što je jedna studentkinja napisala da su na njene reakcije ili izbore u ulozi uticali lični stavovi, ali i reakcije drugih na koje bi mogla „*nepromišljeno*“ da odgovori. U jednom upitniku su se, povodom preispitivanja i promišljanja koje se pokrenulo prilikom istog časa, našle sledeće reči: „*kako ispravno postupiti i šta učiniti, mnogo pitanja bez odgovora. Mislim da smo svi shvatili da ne znamo unapred šta bismo uradili, već da bi naše reakcije bile spontane, a naše ponašanje verovatno neprofesionalno*“.

Jednom prilikom je, povodom onog što je uticalo na reakcije ili izbore u ulozi, studentkinja zapisala sledeće: „*Moje reakcije su spontane, reagujem onako kako shvatim ulogu koju igram*“. Zatim je, izjavivši da se u jednoj situaciji „*saživela*“ sa ulogom majke deteta, pokazala zabrinutost rečima: „*često mi je najlakše da glumim bezobrazne ili drske osobe, da ne kažem baš negativne, pa me malo i brine šta to govori o meni*“. Povodom toga se pokrenuo razgovor i tom prilikom je izgovorila sledeće: „*najlakše se uživljavam u negativne likove, ne znam zašto, ne znam da glumim dobrog čoveka*“. Ipak, podsetili smo se i da je u nekim situacijama, kada je pokušavala da reši problem, imala demokratski pristup i pokazala uvažavanje sagovornika.

Jedna studentkinja je, povodom situacije koju je definisala kao „*nezgodna*“ i „*nimalo bezazlena*“, pisala o tome da su kroz igru uloga uspeli da se stave u kožu deteta, oca i vaspitača i pokušavali da odreaguju na pravi način, te izjavila sledeće: „*Nije ni malo bilo lako (osećanja su se pomešala, nije trebalo uvrediti roditelja, a bilo je i uvreda)*“. Promišljajući o onome što je uticalo na reakcije ili izbore u ulozi, navela je sledeće: „*Kako bih zaštitila decu bila bih u stanju i da fizički odreagujem, da uvredim i sl.*“. Povodom onoga što je izazvalo zabrinutost napisala sledeće: „*Zabrinulo me je kako ću ja odreagovati sutradan. Da li ću naći rešenje za svaku situaciju, a da to valja*“.

Introspekciju je pokretalo i buđenje jakih emocija prilikom igre uloga. Tako je nakon jednog susreta, studentkinja zapisala svoja promišljanja i pokazala zabrinutost sledećim rečima: „*Strašno me je iznerviralo ponašanje deteta i jedva sam uspela da se iskontrolišem, pa se pitam da li ću uvek moći da ostanem pribrana i da li ću odreagovati na pravi način [...] Pre svega sam se zabrinula da li ću naći pravi način da odreagujem u datoj situaciji*“. Povodom pitanja zbog čega se pokrenulo

promišljanje i preispitivanje, odgovorila je sledećim rečima: „*upravo iz razloga što nisam sigurna da li ću uspeti da u datim situacijama odreagujem na pravi način*“.

U upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, jedna studentkinja je napisala da joj se događalo da „*u trenutku*“ pomisli da „*možda*“ ne bi „*mogla*“ da reaguje „*na pravi način u nekim situacijama*“ i da se preispitivala povodom nekih svojih stavova, reakcija i tendencija u ponašanju, a druga je napisala da je „*jako samokritična*“, te ukazala da je svesna da je „*takva osoba*“ koja „*ide nekad subjektivno*“ i da to želi kod sebe da promeni. Jedna studentkinja je, izdvojivši situaciju koja je na nju ostavila najjači utisak, napisala da je tada „*uhvatila sebe*“ da bi „*odreagovala totalno neprofesionalno*“ (u kontaktu sa roditeljima), te je kao ono što je najviše zabrinulo izdvojila što ne zna kako bi odreagovala. Jedna studentkinja je navela da je „*preispitivala sopstveni odnos sa decom*“ i da su se promišljanja pokretala u problemskim situacijama zato što nekad ne bi znala kako da odreaguje, neko je napisao da su se promišljanja i preispitivanja predstave o sebi kao budućem vaspitaču i sopstvenom ponašanju, sopstvenom postavljanju prema deci, sopstvenom odnosu sa decom pokretala onda „*kada smo imali situacije u kojima nismo znali šta je pravilno učiniti*“, a neko je ukazao da je način rada pokretao pitanja: „*kada i gde grešim? Koliko imam vremena da razmislim pre no odreagujem*“.

6.14. Lično i profesionalno osnaživanje

Pojedine izjave studenata govore su da Praktikum pruža prilike i za profesionalni i za lični razvoj, da im posebno pomaže u unapređivanju veština komunikacije i razvijanju samokontrole, kao i u izgrađivanju samopouzdanja.

Pred kraj prvog ciklusa istraživanja, pojedini studenti su tvrdili da su se „oslobodili“ i da mnogo lakše pristupaju deci. Student je, izjavivši da mu je najbitnije upravo to što se oslobodio ispred dece, govorio o tome kako primećuje da mu u vrtiću sa decom brzo padaju neke ideje na pamet, uz stav da je to upravo zbog ovoga što radimo, te je kao pozitivne strane načina rada izdvojio oslobađanje u odnosu sa decom i oslobađanje pozitivne energije koju ima u sebi. On je, ukazujući da je svestan koliko je posao vaspitača odgovoran, izjavio da veruje da može da se izbori sa problemima sa kojima će se susretati i da mu „*još više tu snagu neku daje ta odgovornost*“.

Pojedinci su način rada, ali i spontane zaplete i izazove koji su iskršavali prilikom korišćenja različitih dramskih pristupa i tehnika doživljavali kao „testiranje“ ličnih sposobnosti. Tako je student u dnevniku zapisao svoje utiske o spontanom zapletu (iskršlom kroz kombinaciju tehnika forum teatra i plašta eksperta) i izazovu koji im je nagovestio moguće probleme u susretu sa „*različitim karakternim osobinama*“ roditelja i dece, zaključio sledeće: „*ovo je bio i test naših sposobnosti*“. Jedna studentkinja je napisala da teži ka tome da postane kompetentan vaspitač i da su joj nova iskustva pružala priliku da „*poboljša*“ svoje sposobnosti, druga je zapisala da su je naši časovi podstakli da bude „*kreativna više nego inače*“, naročito tokom prakse, dok je treća zapisala da su joj naši časovi „*pružili dodatno samopouzdanje*“, da je pod uticajem iskustava sa časova „*poboljšala svoj rad sa decom*“, da je napredovala i shvatila da razmišlja „*zrelije*“ u odnosu na kolege koje nisu pohađale naše časove. Na osnovu pojedinih zapisa u dnevnicima, moglo se zaključiti da je koncepcija Praktikuma osnaživala pojedine studente i podsticala angažovanje tokom prakse u vrtićima sa težnjom da uče.

Negde na sredini drugog ciklusa istraživačkog projekta, neko je kao najupečatljiviji utisak izdvojio to „*kako smo lako*“ za jednu situaciju „*došli do rešenja*“, te je povodom toga zaključio sledeće: „*to nam pokazuje koliko smo napredovali i koliko nam ova radionica pomaže da se usavršavamo*“.

Nekoliko njih je tvrdilo da im način rada pomaže da razvijaju samopouzdanje potrebno da se sutradan na poslu osećaju sigurno u svojoj koži. Neko je napisao da je zajedničko pronalaženje rešenja vezano za to kako bi trebalo postupiti „*izuzetno značajno*“ za njih, uz argument „*moramo biti na sve*“.

spremni kada počnemo da radimo kao vaspitači". Navedene reči mogu se tumačiti tako da ih način rada „trenira“ da budu spremni da se nose sa različitim izazovima. Što se tiče iskustva i tema koje se smatraju značajnim (važnim, korisnim), bilo je sledećih izjava: „učimo kako da reagujemo na razne situacije“; „možemo naučiti da adekvatnije odreagujemo u takvim situacijama“; „Mislim da je sve značajno i da nam je jako potrebno za profesiju kojom ćemo se baviti. Razmena mišljenja, iskustva su od velike koristi za sve nas, učimo se strpljenju, uvažavanju tuđeg mišljenja i različitih stavova“. Neko je kao posebno značajno izdvojio „to što možemo da uvidimo kako svako od nas razmišlja i koliko smo mi u stvari različiti“, te ukazao da im naši časovi mogu pomoći da nauče da „poštuju tuđe mišljenje“. Neko je napisao sledeće: „Imam potrebu da kažem da sam naučila šta znači biti vaspitač i baviti se vaspitanjem dece zahvaljujući ovim našim susretima... To što sam deo ove grupe mi je jako pomoglo na individualnom radu“.

Jedna studentkinja govorila je da joj to što radimo „mnogo znači“ zato što ima „mnogo slabu kontrolu“, ukazujući kako je počela da se kontroliše i da joj se dešava da „iskulira“ neke situacije, da prvo razmisli „o tome šta bi bilo kad bi bilo“ (na primer, kad joj „dođe“ da više na svoje dete, prođe joj „kroz glavu“ da ništa time ne bi postigla), te naglasila da će se i sutradan na poslu truditi da se iskontrolise koliko god može. Student je, okarakterisavši jednu situaciju kao „vrlo nezgodna“ i „vrlo komplikovana“, povodom vrednosti koncepcije, procesa i načina rada, napisao sledeće: „Ovakav rad je jako važan jer nam omogućuje da pripazimo na to što govorimo. Možemo uvideti kako drugi shvataju naše reakcije“.

Kao neke od vrednosti koncepcije, procesa i načina rada, studenti su izdvajali obogaćivanje iskustava vezanih za načine (stvaralačkog) izražavanja. Neko je, povodom istog pitanja, ukazao da ih prilika da budu u ulozi nekog drugog podstiče da budu korektni. Što se tiče tema i iskustava koja se smatraju značajnim (važnim, korisnim), neko je napisao da je za njih kao buduće vaspitače važno to što se razmatra način obraćanja detetu i način izražavanja, uz pokazivanje i iskazivanje saosećajnosti. Jedna studentkinja je kao pozitivnu stranu svega što radimo izdvojila to što mogu da budu „mnogo bolji roditelji“ i što će, bilo gde da rade i susretnu se sa decom, znati da se postave prema deci „možda na adekvatniji način“.

U upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, studentkinja je, povodom pitanja da li je i u kom smislu praktikum koristan za njih i/ili njihov budući poziv, napisala: „**APSOLUTNO! Gradimo pozitivnost, zajedništvo i trudimo se da sutradan budemo što bolji... a to sam ovde naučila**“. Student je napisao da mu je Praktikum koristio u tom smislu što se „otvorio za saradnju“, da mu je način rada pomogao da prevaziđe „neke svoje lične predrasude, komplekse...“, da je drama uticala na njegov pristup, postavljanje prema deci i odnose sa decom na profesionalnoj praksi, da mu je pomogla da se otvori, da kaže svoje mišljenje i uradi stvari za koje misli da su ispravne. Povodom pitanja da li i na koji način ovo iskustvo može uticati na profesiju u budućnosti, odgovorio je sledeće: „Može, tako što ću biti mnogo otvoreniji u radu, pogotovo kada vidim ljude koji hoće da se zalažu“. Povodom istog pitanja, neko je napisao da iskustva mogu uticati u smislu „smirenosti i staloženosti što je jako bitno za ovaj posao“, a još neki od odgovora bili su sledeći: „Mogu uticati, više ću promišljati pre nego što odreagujem“; „Naravno da mogu, jer sve što smo radili moći ćemo da primenimo u sutrašnjem radu. Ako ništa drugo učili smo se strpljenju i uvažavanju tuđeg mišljenja“; „Smatram da su ova iskustva naročito uticala na nas i da će nam svakako pomoći da lakše rešimo konflikte među decom, stvorimo harmoniju u grupi, govorimo prave reči u pravo vreme, preispitujemo svoje postupke i dalje se usavršavamo“. Još neki koji su tvrdili da stečena iskustva mogu uticati na njihovu profesiju u budućnosti, obrazložili su svoje tvrdnje sledećim argumentima: zbog toga što smo razmatrali više načina na koje se može reagovati u datoj situaciji i to iskustvo im može pomoći da „što bolje“ odreaguju, da „što bolje“ reše problem ukoliko im se desi neka slična situacija; zbog toga što „neke svakodnevnne“ i „loše navike“ koje su uočili, mogu da koriguju u svom radu. Povodom promišljanja o profesiji i tome kako se oseća u grupi sa decom, jedna studentkinja je napisala da joj je projekat „proširio vidike“, omogućio da se bolje upozna sa razmišljanjima dece, da su joj mnoge situacije bile „test“ i pokretale pitanje „šta tad uraditi“, a „pritom poštovati program, ličnost i prava“ dece?. Povodom pitanja da li je isključivo drama na bilo koji način uticala na pristup, postavljanje prema deci i odnose sa decom na profesionalnoj praksi, neko je odgovorio sledeće: „Smatram da je drama

uticala na to da uvek razmislim pre nego što nešto uradim, i pomogla mi je da iz drugog ugla posmatram neke situacije“. Ipak, bilo je i sledećih odgovora koji su upućivali da drama ne utiče toliko na pristup, postavljanje prema deci i odnose sa decom na profesionalnoj praksi, koliko utiče razmena stavova koju su pokretali čitava koncepcija i način rada: *„Ne toliko drama koliko kolege i ti Ivana i od različitih stavova čovek nauči dosta toga“;* *„Ne mogu reći da je isključivo drama uticala na moj pristup, ali jeste u nekoj meri doprinela tome da bolje ostvarim kontakt sa decom“.* Povodom pitanja vezanog za vrednosti dramskih tehnika/pristupa neko je odgovorio sledeće: *„Dramske tehnike i pristupi pomogli su nam da se oslobodimo, da izrazimo svoje mišljenje, da se stavimo u tuđu poziciju, da bolje razumemo jedni druge“.* Jedna studentkinja ukazala je da je na našim časovima naučila da sluša druge. I druge izjave studenata govorele su o tome da su profesionalno sazrevali, ali i da su razvijali komunikacione veštine potrebne za svakodnevni život. Sledeće reči u upitniku govorele su i o ličnom i o profesionalnom razvoju: *„Drago mi je što sam prošla kroz ovaj vid učenja, što sam postala bolja, što sam probudila u sebi neke emocije za koje nisam znala da imam, što sam naučila da kontrolišem sebe, da uvažavam neke druge stavove (čak i koji su meni NEKAD bili nedopustivi). Otvorila si mi oči i produžila vid... ja sam zaista ovo shvatila kao moj lični trening... Nadam se da će i naredne generacije moći da okuse ovo usavršavanje... Jer ovo zaista treba za život, a ne samo za rad u PU... Svaki čas bi trebalo ovako da izgleda... Uzdižeš se i profesionalno i lično...“.* Povodom promišljanja o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača mogli su se naći sledeći zapisi koji su govorili da je Praktikum delovao osnažujuće na pojedine studente: *„Shvatila sam koliko je naš poziv težak, ali i izuzetno lep. Na ovoj radionici sam shvatila da je ovo moj životni poziv“;* *„Jednom sam se ozbiljno zapitala da li sam možda promašila profesiju, jer nisam bila sigurna kako da odreagujem u datoj situaciji, ali mi je ovaj projekat mnogo pomogao da shvatim da je svaka problem situacija jedno novo iskustvo, ali i izazov koji ne želim da propustim“.*

6.15. Inspirišuća i pokretačka snaga drame

Da koncepcija praktikuma i način rada inspirišu studente, govorilo je to što su u dnevnicima zapisivali određene citate i misli, koji su im, pretpostavljam, služili kao inspiracija, uporište, pouka, motivacija... Tako su se mogle naći reči određenih autora koje sam postavljala u okviru naše facebook grupe (npr. o vrednosti drame u pokretanju različitih pitanja i provociranju debate, umesto davanja odgovora i rešenja, o tome da je u istraživanju kao obliku nastave konačni odgovor taj da postoje samo nova pitanja i da je krajnje stanje početak mnoštva novih stanja), ali i sledeće misli i citati: *„Razmotri stvari iz svakog ugla. Upoznaj sebe jer to je najbolji način da upoznaš druge“;* *„Otvori oči i gledaj stvari kakve su zaista. Pokušaj, nije važno koliko teško izgleda“.*

Kod studenata se moglo primetiti buđenje potrebe da dalje šire, odnosno dele svoja iskustva sa drugima. To se moglo zaključiti po inicijativi studenata vezanoj za utilizaciju i diseminaciju koncepcije Refleksivnog dramskog praktikuma. Jedna studentkinja je čak izjavila da bi joj bilo drago da se neki delovi naših snimaka emituju na televiziji.

Mogla se primetiti i pokretačka priroda i snaga drame, odnosno buđenje potrebe da se interveniše u nekim situacijama tokom prakse sa težnjom da se zaštite prava deteta. Tako je jedna studentkinja tokom grupnog razgovora pred kraj prvog ciklusa istraživanja (retrospektivne razvojne evaluacije) objašnjavala kako je naša priča o ponašanju vaspitača prema deci na neki način uticala na nju tako da je reagovala u jednom trenutku dok je bila na praksi u vrtiću sa težnjom da objasni vaspitačici *„da nije u redu da se tako ponaša i da to ne bi trebalo da radi kao vaspitač“.* Nakon jednog susreta u drugom ciklusu istraživačkog projekta, studentkinja je pisala o pokrenutim promišljanjima o profesiji vaspitača, te se (iako ukazujući da kao student nije *„dovoljno“* saznala i da bi joj bili potrebni *„seminari i razne radionice“* kako bi *„proširila svoje vidike, doznala što šta o inkluziji“* i sutradan znala da *„na adekvatan način“* deluje i uradi najbolje što može i što je u njenoj moći) pitala zašto se oni kao mladi, ako već shvataju *„da pojedinac ne može ništa znatno da uradi“*, ne organizuju

i ne utiču na druge osobe i na njihovu svest o deci koja imaju posebne potrebe, tako što bi ukazivali na predrasude ili pogrešno mišljenje.

6.16. Vrednosti pojedinih dramskih pristupa i tehnika i značaj njihovog kombinovanja

Forum teatar

Kroz forum teatar su „isplivali“ različiti izazovi i novi problemi, što je dodatno podsticalo promišljanje i preispitivanje. Neko je kao vrednost forum teatra izdvojio to što je uviđanje problema podsticalo promišljanje i traganje za rešenjem, što ga je osnažilo i probudilo osećanja.

Plać eksperta

Plać eksperta pomagao je studentima da „izrode“ ono što je u njima samima (ono što su učili i iskusili), upravo zbog toga što omogućava razmenu „stručnih“ mišljenja kada iz uloge eksperata (npr. vaspitača, pedagoga, psihologa, defektologa, prosvetnog savetnika) odgovaraju na pitanja drugih (vezano za različite dileme, brige i probleme), ili kada, radeći na zadatku, razmenjuju znanja, iskustva, mišljenja i argumente.

Vruća stolica

Ponekad bi studentima najupečatljiviji utisak ostavljalo korišćenje tehnike „vruća stolica“, čak je prilikom jednog časa neko to izdvojio kao najznačajnije iskustvo. Neko je vrednost tehnike „vruća stolica“ video u tome što „*svako priča istinu*“ vezano za temu razgovora, dok je neko izjavio da je „*uzbudljivo*“ i „*poučno*“, te da omogućava „*nadograđivanje znanja i iskustva*“. Povodom onoga što je pokretalo promišljanja o profesiji, neko je napisao sledeće: „*Vruća stolica' je po mom mišljenju bila jedna od najboljih tehnika koje smo koristili jer je svako od nas mogao da uđe u ulogu i što je najbitnije mogli smo da vidimo koliko mi u stvari različito gledamo na istu situaciju*“.

Dolina savesti

Ponekad bi studentima najupečatljiviji utisak ostavljalo korišćenje tehnike „dolina savesti“. Kao vrednost tehnike „dolina savesti“ prepoznalo se to što im pomaže da razmisle kako bi postupili da su se našli u datoj situaciji. Studentkinja koja je u ulozi vaspitača „prolazila“ kroz „dolinu savesti“ ukazala je da je na nju imao veliki uticaj i ostavilo najveći utisak to što su joj „*pričali šta pozitivno, a šta negativno*“ može da uradi. Jednom prilikom, kada su se obraćali imaginativnoj vaspitačici koja je hodala kroz „dolinu savesti“, mogli smo da čujemo mišljenja u vezi situacije koju smo razmatrali i na koji način studenti doživljavaju to što se događa. Budući da su iznosili različite stavove i uglove gledanja, mogli smo da naslutimo šta bi sutradan možda i sami sebi rekli ukoliko bi uradili nešto pogrešno, odnosno kako bi sve to „prerađivali“ u svojoj glavi. Zaključili smo da smo tada dostigli meta nivo promišljanja o ulogama i odgovornostima vaspitača, o viđenju dece i o položaju dece. Povodom onog što je pokretalo promišljanje i preispitivanje o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača, neko je napisao sledeće: „*Meni je dolina savesti bila dosta efektna jer tada svako od nas iznese neki svoj stav, imamo i pozitivnu i negativnu stranu, tako da u tim trenucima uvek sam razmišljala da svaka situacija ima svoje pozitivne i negativne strane*“. Jedna studentkinja je, osvrćući se na tehniku „dolina savesti“ napisala da su je situacije koje smo imali „*dovele*“ do razmišljanja i da se pitala „*kako bih ja? da li sam dobro postupila?*“.

Misli naglas i unutrašnji monolog

Nekim studentima bi najupečatljiviji utisak ostavljalo korišćenje tehnika „misli naglas“ i „unutrašnji monolog“. Na jednom času je dramska tehnika „unutrašnji monolog“ kod studenta pokrenula promišljanje i preispitivanje o tome da li sagledavamo reakciju deteta sa stanovišta odraslih ili sa stanovišta deteta, te je ukazao „*da smo zaboravili da je to ipak samo dete*“ (i da samim tim možda nije bio u pitanju inat, već zbunjenost deteta), a zatim pokazao zabrinutost povodom toga što „*nismo pustili da dete u nama progovori*“, već smo sa stanovišta odraslih kritički razmatrali reakciju deteta. Navedena promišljanja i preispitivanja ukazivala su na to da se studenti pitaju da li smo dovoljno objektivni i da li zaista ulazimo u kožu dece, što je bilo veoma značajno. Neko je kao vrednost tehnike „unutrašnji monolog“ naveo to što omogućava „*da zaista shvatimo i razumemo kako se ta osoba oseća, a šta izgovara, da li misli isto ono što i govori ili ne*“. Neko je kao vrednost tehnike „misli naglas“ naveo to što im je pomogla da se stave u ulogu vaspitača ili deteta i razmotre pozitivne i negativne misli, te dodao sledeće: „*Dublje ulazimo u srž i to je samo vetar u leđa da shvatimo i nađemo i istražujemo ili na naš stav dodamo novo saznanje i upotpunimo ga*“.

Značaj kombinovanja različitih dramskih pristupa i tehnika

Pojedini studenti su kao vrednost koncepcije, procesa i načina rada izdvajali to što koristimo različite dramske tehnike u (pre)ispitivanju i nalaženju rešenja problema. Da kombinovanje dramskih pristupa i tehnika (plašt eksperta, forum teatar, unutrašnji monolog, misli naglas, vruća stolica, dolina savesti) ima svoje prednosti u postavljanju izazova i podsticanju (pre)ispitivanja, govore i sledeće reči studenta u upitniku: „*Dramske tehnike nam komplikuju rešenje situacije ali tako na najbolji način, ispitivanjem, rešavamo problem*“. Povodom časa na kom smo kombinovali tehnike „unutrašnji monolog“, „misli naglas“, forum teatar i plašt eksperta, sa strategijom "nastavnik u ulozi", neko je u upitniku napisao da se promišljanje i preispitivanje pokrenulo zbog toga što smo pokušali da na više načina dramatizujemo i vidimo kako bi postupili. Studenti su ukazivali da im je kombinovanje dramskih pristupa i tehnika omogućilo da postavljaju „škakljiva“ pitanja sa težnjom da više saznaju o određenom događaju. Kombinovanje dramskih pristupa i tehnika omogućilo nam je da razmatramo isprepletanost različitih faktora koji utiču na ponašanje aktera određene situacije kako bismo stvorili širu sliku, da preispitujemo razloge i iznalazimo moguće uzroke (unutrašnja proživljavanja, razmišljanja, doživljaje, stavove, verovanja...) koji doprinose onome što se manifestuje u ponašanju, te da preispitujemo prirodu međusobnih odnosa.

7. Slabosti, nedostaci i ograničenja koncepcije Praktikumuma i načina rada

7.1. Pitanje (ne)realnosti koncepcije Praktikumuma s obzirom na vremenski okvir

Na samom početku prvog ciklusa istraživačkog projekta uvideli smo da sam nerealno koncipirala Praktikum, zamislivši da ćemo za jedan školski čas od 45 minuta imati dovoljno vremena i za igru uloga i za kritičku refleksiju povodom onog što se radi. Studenti su kao jedan od problema navodili da imamo malo vremena za razmatranje problem-situacija, da su nam časovi mnogo kratki, da nemamo dovoljno vremena da „*postignemo sve*“ i „*ne znači nam*“ 45 minuta. I sama sam uočavala problem sa nedostatkom vremena prilikom razmatranja određenih situacija, naročito zbog toga što se dešavalo da tek „*zagrebemo*“ površinu i određene segmente ne stignemo da rasvetlimo i preispitamo. Studenti su povodom navedenog problema davali sledeće predloge: da produžimo čas za pola sata, da imamo sastavljeno po 2 časa, da imamo po 2 časa svake druge nedelje. Iako sam smatrala da poslednje rešenje nije adekvatno, zato što ne bismo imali kontinuitet sa praksom, ipak se i to dešavalo. Nekad bismo, kad su nam druge obaveze to dozvoljavale, ostajali i sat vremena duže od planiranog i studenti su na to pozitivno reagovali, ukazujući da je „*mnogo dobro*“ kada sastavimo dva časa, jer „*imamo više vremena*“.

Kao rešenja povodom nedostatka vremena predlagali su da odmah počnemo sa igrom uloga, da se simuliraju situacije, umesto da se objašnjavaju i da se rasplinjava priča. Na jednoj tematskoj kartici se našao sledeći predlog za promene: „*odmah početi sa konkretnim, praktičnim radom, na konkretnoj temi, ne širimo priču*“. Zbog nedostatka vremena se dešavalo da prekidamo širenje priče na druge teme i predlažemo da se vratimo problem-situacijama koje smo razmatrali. Bilo je i sugestija da treba „*unapred odrediti temu za sledeći čas*“, pa čak i predloga da se unapred podele uloge (pre svakog susreta) kako bi imali vremena za razmišljanje. Dogovorili smo se da mi pre svakog našeg susreta šalju opise (problemskih) situacija sa prakse, ali se to, usled različitih okolnosti, često nije dešavalo, što je uticalo na dinamiku rada i ponekad vodilo improvizaciji na licu mesta. Jedni drugima su čak upućivali zamerke povodom toga što mi nisu slali opis (problemskih) situacija koje bi na času „*odglumili*“, „*praktično*“ prikazali ili predstavili, već su „*oduzimali*“ vreme pričajući o njima, prepričavajući ih na samom času. I u dnevnicima su se osvrtni na nedostatak vremena. Tako je jedna studentkinja ukazala da 45 minuta nije bilo dovoljno da ispričaju sve „*zanimljivosti sa prakse*“ i da ih zatim razmatramo, pa samim tim ni da iznese svoje stavove, dok je druga, uz stav da način rada dovodi do toga da se „*stalno pojavljuju neka nova pitanja, što je veoma dobro, jer stalno učimo nešto novo*“, zapisala sledeće: „*što se tiče vremena, mislim da nam je uvek bilo malo, baš zbog toga što se pojavljuje toliko novih pitanja*“. Prilikom retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta, jedna studentkinja je zatupala stav da „*na kraju ništa ne uradimo*“ onda kada smo imali jedan čas, ukazujući da smo imali više vremena za razgovor kada smo imali spojene časove.

Iako smo u drugom ciklusu istraživačkog projekta imali po dva časa spojeno, studenti su ponovo kao problem izdvajali „*nedovoljno vremena*“ za razmatranje situacija, odnosno to što imamo „*malo vremena da nešto uradimo*“, te ukazivali da ponekad ne stizemo sve da razjasnimo zbog nedostatka vremena, da „*smo vremenski ograničeni*“, pa čak i da „*ništa nije konkretno osavilo utisak*“ s obzirom na to da „*nije bilo dovoljno vremena*“. Preko upitnika su upućivali sugestije, poput: „*Potrebno je malo više vremena, da bi se sve razjasnilo*“, pa čak i da nam treba i više od 2 časa, jer nam ponekad nedostaje vremena za rešavanje konflikt-situacija. Pojedinci su znali i da nam skreću pažnju na vreme onda kada bi se diskusija odužila a još uvek nismo počeli sa igrom uloga. Pojedinci su u upitnicima čak ukazivali da ponekad nemamo dovoljno vremena ni za diskusiju i grupno

promišljanje: „*Kratko je vreme za diskusije, nemamo vremena puno*“; „*nismo baš imali vremena za neka promišljanja*“. Čak i kada bi nam čas trajao sat i po vremena ili skoro dva sata, bilo je sugestija da nam treba više vremena. Jednom prilikom, kada smo po prvi put ostali malo duže od 2 sata, neko je napisao sledeće: „*prvi put smo imali dovoljno vremena*“. I u upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, povodom pitanja vezanog za slabosti, nedostatke, ograničenja koncepcije i načina rada u celini, izdvajali su „*vremensko ograničenje*“, a bilo je i sledećih izjava: „*Više vremena je zahtevalo... i to nam je falilo*“; „*Imali smo toliko za pričati, ali, nažalost nismo imali dovoljno časova da svaku temu ispoštujemo*“. Što se ostalog tiče, ukazivali su da su koncepcija i način rada bili u skladu sa njihovim ličnim potrebama i očekivanjima, pa čak da je bilo „*i više*“ od očekivanog, odnosno da je „*nadmašilo*“ očekivanja.

7.2. Pitanje (ne)jasnosti koncepcije Praktikuma i zadataka za profesionalnu praksu

Pojedinim studentima u početku (i prvog i drugog ciklusa istraživačkog projekta) nije bila jasna koncepcija Praktikuma i zadataka za praksu.

Što se tiče prvog ciklusa istraživačkog projekta, studenti su u početku predlagali veoma opšte teme za razmatranje (npr. „dete sa posebnim potrebama“, „dete na adaptaciji“), nije bilo konkretnih problem-situacija, pitanja i dilema, već smo lutali i improvizovali scenarija bez nekih konkretnih tema, „zadataka“ ili izazova. Sa težnjom da ispitamo neku konkretnu situaciju (u suočavanju sa izazovom na osnovu pitanja - kako raditi na tome da ostala deca prihvate dete sa Daunovim sindromom?), predložila sam da simuliraju određeni trenutak prvog dana u vrtiću. Međutim, problem je upravo bio u tome što smo krenuli od simulacije, sudeći po tome što se „lutalo“ prilikom simuliranja i svako je improvizujući „vodio“ svoju „priču“. Jedan od razloga ležao je u samim zadacima za praksu, koji nisu bili adekvatno osmišljeni i formulisani (budući da su date samo opšte smernice za praćenje), a zahtevali su i određenu osetljivost za uočavanje problema. Primitivši da su pojedini studenti očekivali da ja osmišljam scenario za konkretne situacije, podsetila sam ih da je svrha praktikuma da polazimo od realnih, konkretnih situacija iz prakse i problema koje su uočili, od konkretnog pitanja ili dileme (npr. povodom situacija u kojima nisu znali kako da se postave ili problema sa kojim su se susreli i ne znaju kako bi ga rešili), naglasivši da će igra uloga (ispitivanje mogućih načina reagovanja i isprobavanje ideja), ali i kritičko razmatranje akcija voditi otvaranju novih pitanja i tema (kao što su prilikom „improvizacije“ pokrenuli konkretno pitanje: Kako odgovoriti na pitanje deteta zašto dečak sa posebnim potrebama ne zna lepo da kaže svoje ime?). Čak se i na jednoj tematskoj kartici našla sugestija da svako predloži „*konkretne situacije (problemske, zanimljive)*“. Pojedinci su ubrzo počeli da pričaju o konkretnim problemima sa kojima se susreću u vrtiću, ali su pojedinci s vremena na vreme i dalje predlagali suviše „široke“ teme za razmatranje i postavljali opšta pitanja (npr. dete na adaptaciji, organizacija u igrama, posvetiti pažnju detetu koje želi da bude u centru pažnje). Čak sam i pokušala da te široke teme povežem u jedan scenario koji bismo razmatrali kroz pristupe „*plašt eksperta*“ i „*forum teatar*“, ali sam ubrzo shvatila da to uopšte nije bila dobra ideja i predložila da ostavimo tu priču po strani (dok sa prakse ne ponesu neke konkretne utiske vezane za teme koje su naveli, da bismo krenuli od konkretnih situacija), a da se u međuvremenu bavimo drugim problem-situacijama i izazovima koje su naveli. Možda je upravo to i bio razlog što je jedna studentkinja imala utisak da časovi nekad nisu bili toliko „*tematski*“, da smo se „*razvlačili*“, odnosno da se nekad dešavalo da se „*vučemo*“ i „*ne možemo da dođemo do cilja*“.

Modifikovana koncepcija Praktikuma u drugom ciklusu istraživačkog projekta i razrađeni i detaljnije opisani zadaci za profesionalnu praksu takođe pojedincima nisu bili dovoljno jasni. Tako je na samom početku student (koji je učestvovao i u prvom ciklusu istraživačkog projekta) izjavio da su zadaci za profesionalnu praksu „*uglavnom jasniji*“ i nagovestio da će reći ako mu u toku prakse „*ne budu jasni*“, dok je jedna studentkinja (koja je takođe učestvovala u prvom ciklusu istraživačkog

projekta) ukazala da joj je dosta vremena bilo potrebno da bi pročitala materijale koje sam im podelila i da bi razumela koncepciju Praktikumuma i „»pravila«“ po kojima ćemo raditi, kao i da bi shvatila „*pojedinne obaveze*“ studenata vezane za zadatke za profesionalnu praksu i orijentire za promišljanje, te je, uprkos izjavi da su zadaci „*jako zahtevni ali jasni*“, ipak zamolila za dodatno objašnjenje, što sam pri narednom susretu i učinila.

Uprkos tome što smo u drugom ciklusu istraživačkog projekta imali konkretne situacije i probleme od kojih smo polazili, pojedinci su očekivali „*konkretnije situacije*“ i još „*konkretnije teme*“, ali nisam bila sigurna da li je ponekad uopšte poželjno definisati jednu konkretnu temu (naročito onda kada su situacije bile kompleksne i zahtevale raščlanjavanje i nekoliko nivoa analize iz različitih perspektiva). Već nakon prvog časa, neko je, izjavivši „*tema je bila slabo definisana*“, u nastavku odgovora napisao „*konačno smo uradili nešto konkretno [...] razmenjivali iskustva i mišljenja*“, te sugerisao sledeće: „*Možda bi teme trebalo da budu konkretnije (npr. da sami napravimo scenario) pošto ne znamo pouzdano kako bi odreagovali vaspitači, studenti... posle date situacije*“. Naizgled kontradiktoran odgovor studenta govorio je da, čak i ako izgleda da ne postoji jasno definisana tema u početku razmatranja konkretne problemske situacije, ipak ispitivanje i raščlanjavanje može otvoriti neka konkretnija pitanja i teme. Pojedini studenti su, smatrajući da su nam „*slabo definisane*“ teme, samoinicijativno promišljali šta bi moglo da se radi povodom toga, pa je jedan od predloga bio da se osmišljava scenario odnosno priča i prave „*veštački*“ uslovi, kako bi u ulozi vaspitača imali svoj stav prema nečemu i znali kako da odgovore ili da odreaguju. To je bio povod za razgovor u kom smo se složili da ne možemo znati ni kako ćemo mi sami odreagovati u određenoj situaciji, budući da to zavisi od mnogo faktora, naročito ukoliko se desi nešto što zahteva brzo reagovanje, kao i da nikada nećemo moći da znamo kako bi neko drugi zaista odreagovao, da nije moguće predvideti misli, reakcije i postupke drugih. Složili smo se i sa činjenicom da, uprkos tome što krećemo od realnih situacija, sve ostalo posle toga je naša projekcija, odnosno pretpostavka o tome da li bi neko odreagovao na određen način. I najčešće nam je (i za igru uloga i za kritičko preispitivanje) bilo dovoljno to što možemo zamisliti koja bi eventualno mogla biti nečija reakcija na određeni pristup. Što se tiče osmišljavanja scenarija (da bi teme bile konkretnije), zastupala sam stav da je važno da krećemo od realnih situacija, a da zatim možemo imati i „šta ako“ situacije i „zaplete“ kao nešto što se nije zaista desilo u vrtiću. Povodom sugestija da „*moramo konkretnije situacije da imamo*“ i da treba da imamo „*zanimljivije teme i konkretne*“, naglašavala sam da je koncepcija Praktikumuma takva da se polazi od onog što se dešava i sa čim se susreću u praksi, da je važno da krećemo od tema koje oni predlažu, od onoga što oni smatraju problem-situacijama i o čemu su promišljali, da je poenta da se studenti pitaju i da se čuje njihov glas, te da od njih zavise konkretne teme i situacije, da ih ja neću birati i nametati. Ipak, neko je do samog kraja smatrao da smo imali problem sa „definisanjem“ tema, budući da je u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju naveo da su nam falile „*možda malo definisanije teme*“.

Možda o nedovoljno jasnoj koncepciji Praktikumuma, bar u početku, najbolje govori to što je u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju na kraju drugog ciklusa istraživanja, kao trenutak koji je ostao u sećanju, student izdvojio: „*Prvi čas prošle godine kada sam glumio dete, zato što je prvi i zato što mi nije bilo jasno šta radimo, a osećao sam da radimo nešto ispravno*“. O konkretizaciji koncepcije Praktikumuma i unapređivanju organizacije i načina rada u drugom ciklusu istraživačkog projekta govorilo je to što je neko u upitniku zapisao da je projekat „*organizovaniji*“ i „*konkretniji*“ u poređenju sa prethodnim ciklusom, a govorile su i sledeće reči u jednom upitniku: „*mного je bolje nego prošle godine, imam osećaj kao da projekat raste*“.

7.3. Pitanje kvaliteta zadataka za profesionalnu praksu: osmišljenost i stepen zahtevnosti

U prvom ciklusu istraživačkog projekta zadaci za profesionalnu praksu nisu bili adekvatno osmišljeni i formulisani, zapravo su smernice za praćenje bile veoma opšte. U drugom ciklusu istraživačkog projekta zadaci za praksu su bili konkretizovani i detaljnije objašnjeni, o čemu su i pojedini studenti svedočili rečima da su zadaci za praksu „jasni“, „konkretni“ i „temenjno“ opisani, da je sve „*detaljno napisano i objašnjeno*“. Ipak, i ti zadaci su imali određene mane. Posebno je problematično bilo uputstvo da se u okviru grupe dogovore ko će koga posmatrati tokom prakse, te da prilikom simulacije događaja, odnosno situacije, uđu u ulogu onog koga su posmatrali. Da ta sugestija nije bila adekvatna shvatila sam u trenutku kada su isplivale različite perspektive studenata o istoj situaciji kojoj su svedočili na praksi.

1) Zadaci za profesionalnu praksu zahtevaju razvijenu osetljivost za uočavanje problema i „problematičnih“ situacija

I u prvom i u drugom ciklusu istraživačkog projekta pokazalo se da zadaci za profesionalnu praksu zahtevaju razvijenu osetljivost za uočavanje problema i „problematičnih“ situacija. Ponekad se dešavalo da studenti govore da tokom prakse nije bilo nikakvih situacija koje bi izdvojili, da nije bilo ničeg problematičnog, da se ništa nije desilo i ne mogu da izdvoje neku baš posebnu situaciju, sitnicu ili problem. Ipak, dešavalo se da tokom časova (npr. prilikom simulacije određenih situacija) krenemo sa razmatranjem i analiziranjem neke sitnice koja bi bila pokazatelj još nečega konkretnijeg i otvorila nova „polja“ i pitanja, ili da zajedno nađemo neki „problematični“ segment u odnosu vaspitača i deteta, u pristupu ili stavu vaspitača, što bi bilo dovoljan „materijal“ za promišljanje i preispitivanje, za dalje razmatranje kroz igru uloga, ali i za postavljanje izazova u vidu „šta ako“ situacija. To nam je govorilo da prilikom traganja za problemima ne znači da ih zaista i vide. Upravo zbog toga sam naglašavala značaj zajedničkog, grupnog posmatranja različitih situacija i aktivnosti tokom prakse, ukazujući da više sitnica može da se nalazi što više očiju gleda. I pojedini studenti su uviđali da iz simulacije situacija koje su smatrali bezazlenim možemo nešto da „izvučemo“. Tako je jedna studentkinja ukazala da jednu situaciju (kada je vaspitačica zamahnula fasciklom ispred dece) čak i nije gledala kao „*neku situaciju specijalnu*“, smatrajući da to nije ništa, ali su kolege na to gledale drugačije, pa su se ipak dogovorili da to „izvuku“ i prikažu svima nama. Konstatovali smo da vidimo drugačije, da neko u određenoj situaciji uopšte ne vidi problem, a neko ga vidi, a došli smo i do zaključka da najčešće, tragajući za problemskim situacijama, traže nešto zaista krupno. Upravo zbog toga što se u praksi ne dešavaju često zaista krupni problemi, ukazivala sam na potrebu preispitivanja i onih segmenata koji se uzimaju „zdravo za gotovo“. Povodom toga što se ponekad dešavalo da ne vide neke konkretne probleme tokom prakse, studenti su predlagali sledeća rešenja: da pitaju vaspitače za neke problemske situacije (npr. sa čim se susreću a nisu uspeli da reše, šta su doživeli a nisu znali kako da odreaguju) i da od toga krenemo, ili da sami odaberu neku od pedagoških situacija koje se polažu za državni ispit za licencu i da osnovu toga probamo nešto da improvizujemo, pa čak i da na osnovu toga sami osmisle neki scenario. Ti predlozi su nam par puta bili od koristi, naročito u postavljanju dodatnih izazova. Jednom prilikom, inspirisana razgovorom o fokusu na vrline i vrednosti, umesto na mane drugih, došla sam na ideju da bi možda nekad trebalo da krenemo „obrnuto“, odnosno da umesto problema i „negativnih“ aspekata, traže i izdvoje neke pozitivne „strane“ određenih situacija u vrtiću (npr. nešto pozitivno u odnosu vaspitača i dece, nešto što je dobro u pristupu vaspitača, nešto što su vaspitači dobro uradili), uverena da bi to inspirisalo dalje traganje, otvaralo nova pitanja i pokretalo preispitivanje (naročito povodom onog što se uzima „zdravo za gotovo“).

2) Zahtevnost zadataka za praksu i problemi sa organizacijom

Na samom početku drugog ciklusa istraživačkog projekta, jedna studentkinja iznela je sledeće mišljenje povodom zadataka za praksu: „*Zadaci su jasni, detaljno objašnjeni i možda za početak preobimni, ali to je i cilj našeg istraživanja, da detaljno ispitamo situacije*“. Navedene reči, ali i ono što se u međuvremenu dešavalo, govore o zahtevnosti zadataka. U upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, mogle su se naći sledeće izjave povodom slabosti, nedostataka i ograničenja zadataka za praksu, koje su govorele, kako o zahtevnosti zadataka za praksu, tako i o organizacionim preprekama i problemima: „*Naporno je bilo odgovarati na pitanja i ići i gledati situacije ali bez toga ne bismo mogli ostvariti željeni cilj*“; „*Puno materijala, mašte i mnogo malo vremena za svu tu organizaciju*“; „*Slabost je jedina što su zadaci podrazumevali da svi iz jednog vrtića zajedno pratimo nešto. U našem vrtiću nikada nisu baš svi iz grupe bili prisutni već nas je po dvoje-troje posmatralo*“. Neko je čak ukazao na izazove i sticaj okolnosti vezanih za „*ljudski faktor*“, budući da je stekao utisak da vaspitači ne žele da sarađuju i da im smeta kada ih posmatraju: „*Vaspitači nisu hteli da sarađuju, i smetalo im je što smo ih posmatrali*“. Neko je (uz sledeću vrednost zadataka za praksu: „*omogućili su nam da pratimo rad vaspitača, njegovo reagovanje, njegovo delovanje, zatim reakciju dece u pojedinim situacijama i onda na časovima razgovaramo o tome šta bi trebalo promeniti, kako odreagovati. Što je vrlo korisno bilo za sve nas*“) kao ograničenje izdvojio sledeće: „*Tu je ograničenje i slabost to što se vaspitač neće ponašati isto kao kad je neko od studenata prisutan i kada radi sam sa decom. Tako da ne možemo oceniti njegov rad u potpunosti*“. Verujem da je pojedinim vaspitačima smetao osećaj „*procenjivanja*“, odnosno preispitivanje njihovog rada, a verujem i da se pojedini nisu ponašali onako kako se inače ponašaju kada su sami u grupi sa decom. Međutim, nisam sigurna da je to bilo vezano za slabosti, nedostatke i ograničenja zadataka za praksu.

7.4. Pitanje efekata: igra uloga i grupna kritička refleksija ponekad ne ostavljaju „trag“

Igra uloga i grupna kritička refleksija ponekad nisu ostavljale trag. Kod pojedinaca se ponekad nije pokretala individualna kritička refleksija, niti su se dešavale bilo kakve, čak ni „*suptilne*“ promene mišljenja, stavova, verovanja i tendencija u ponašanju.

Bilo je onih koji nisu menjali svoja mišljenja i stavove, uprkos novim spoznajama i zaključcima i uprkos našim naporima da utičemo na preispitivanje. Tako je, uprkos kritičkom preispitivanju koje se pokrenulo na osnovu uočene potencijalne opasnosti da se manipuliše decom (u zavisnosti od načina na koji im se nešto predstavlja, saopštava ili predlaže), neko na tematskoj kartici kao ono što je ostalo nerazjašnjeno naveo sledeće: „*Zašto je manipulacija loša?*“. Inspirisana tehnikama „*nevidljivog teatra*“ i „*teatra realnosti*“, studentima sam „*priredila*“ priliku da se i sami osećaju izmanipulisano. Međutim, pojedinci, iako uvidevši negativne posledice manipulacije, ipak nisu promenili svoje stavove. O tome su svedočili zapisi dve studentkinje u dnevnicima, budući da su, promišljajući o manipulaciji, navodile primere manipulacije koja je „*loša*“, ali i primere kada „*manipulacija može da bude i dobra*“ (npr. „*ako manipulacijom navodimo nekog da uradi nešto dobro za njega*“, ako mu svojom „*reakcijom*“ ne činimo „*ništa loše*“, ako imamo „*pozitivan cilj*“ i potrudimo se „*da dete to ne vidi kao manipulaciju*“). Tokom grupne retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta, pojedine izjave studenata (prilikom prepričavanja iskustva sa prakse) pokrenule su pitanje da li je Praktikum zaista uticao na preispitivanje i menjanje njihovog odnosa sa decom i očekivanja od dece, ličnih percepcija o deci, predstava o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača. Tako je jedna studentkinja govorila da joj nije „*uspelo*“ vođenje aktivnosti zato što deca „*nikako*“ nisu mogla da održe pažnju, već su „*bukvalno podivljali, ne drži ih mesto*“. Jedna studentkinja govorila je da su deca bila „*poslušna*“ ali je nisu gledala kao vaspitača, već kao prijatelja, da se nije postavila strogo, ali je bilo situacija kad je „*moralna*“ da vikne, „*kad su bili baš nemirni, kad su se opustili*“, pri čemu je naglasila da nikad nije sa njima imala „*čist vaspitački odnos*“. Na moje

pitanje „Šta je čist vaspitački odnos?“, odgovorila je da tu nema prijateljskog odnosa, da je vaspitač strog prema deci i naređuje im. Jedna studentkinja je govorila o tome kako drugačije gleda na neke situacije, naročito „*problemske situacije*“, te upoređivala kako bi nekada postupila (da bi izgrdila dete kad je „*izvede iz takta*“), a zatim je, samokritički se osvrćući na sopstvene tendencije u ponašanju (posebno vezane za govor svog tela, tačnije pokrete ruku dok razgovara sa decom), zaključila: „*prošli smo tu fazu, sada sam više za neki vid dogovora sa njima*“. Ipak, u drugom ciklusu istraživačkog projekta je jednom prilikom govorila o svom utisku da će sutradan kao vaspitačica mnogo da se trudi i da gleda decu „*kao oči u glavi*“, ali i da će možda da radi „*totalno suprotno*“ od svega što mi radimo, te je izgovorivši „*lepo je kad podelimo neka iskustva*“, ukazala da je najlakše da se kaže „*ja ću ovako*“ ili „*ja bih onako*“, ali da ne zna kako će sutradan da reaguje (npr. u trenutku kad bude „*uhvatila*“ dete da udara drugu decu). Dodatno je objasnila da se ne bi „*možda drala*“ ako bi se deca pobila, već bi i tad „*pokušala na neki lep način*“, ali i naglasila da mnogo toga zavisi od situacije, da ne može sada da priča kako će da se ponaša, da ne zna i ne može da priča šta će da radi dok se ne nađe u toj situaciji, da će možda nešto „*totalno*“ drugačije da uradi, iako joj znači to što sluša savete kojih će možda da se seti. Druga se na to nadovezala rečima da će mnogo da više, dok je treća izgovorila da ne može da više, da joj je žao da više na decu i da će njoj deca „*na glavu da se penju*“. Prva je, zatim, iznela mišljenje da je možda bolje razmišljati na taj način da moraju da čuvaju posao, ukazujući da ako se „*izdere*“ na dete može da napravi „*džumbus*“ i problem sa roditeljima i da je isteraju sa posla. To je bio povod za razgovor o potrebi da se pitamo da li bi određeni postupci bili moralno dopustivi, umesto da nam motivacija bude samo da ostanemo na poslu.

Tokom drugog ciklusa istraživačkog projekta su u upitnicima povremeno isplivavale problematične predstave o ulogama i odgovornosti vaspitača, kao i stavovi vezani za odnos sa decom i prema deci, pa smo se na njih navraćali i dodatno ih preispitivali prilikom narednog susreta, ali se dešavalo da igra uloga i grupna refleksija ne ostave trag. Tako je neko u upitiku, osvrćući se na utiske sa jednog časa, uprkos svemu što smo govorili, razmatrali, analizirali i preispitivali (vezano za situaciju kada je devojčica pokazivala otpor prilikom aktivnosti koju su studenti vodili), zastupao stav da je vaspitač „*trebalo da naglasi da deca budu tiha*“ umesto da sve prepušta studentima.

Jednom prilikom, tokom grupne kritičke refleksije, reči studentkinje (koja je imala neadekvatan pristup detetu) vodile su zaključku da očekuje da će u svakoj generaciji postojati poneko dete sa kojim će se „*jedva izboriti*“, a izjavila je i da smo „*svi nasrnuli*“ na nju, a ne razumemo da se dečak i ona tako sporazumevaju, dok se druga nadovezala rečima da se ona uvek isto ponaša prema tom dečaku „*bez obzira na to da li pričamo mi ovde o svemu tome ili ne*“. Smatrala sam da se kroz igru uloga može podstaći kritička samorefleksija i da može doći do promena perspektiva kada bi se, onima koji su imali neadekvatan pristup ili problematičnu reakciju u odnosu sa detetom, pružila mogućnost da budu u ulozi deteta i/ili njegovog roditelja i sopstvene reakcije pogledaju iz njihovog ugla. Međutim, to ponekad ne bi urodilo plodom. Iako se i kod studenata probudila potreba da podstiču preispitivanje i utiču na menjanje mišljenja i stavova kolega, pojedinci su se u međuvremenu pomirili sa činjenicom da se ne može uvek uticati na druge, što se moglo zaključiti po sledećim rečima: „*shvatila sam da svako ima svoje mišljenje i da mi ne možemo to da promenimo ako taj neko to ne želi, jer sam bila ubeđena u to da svakog možemo odvratiti od pogrešnog*“.

7.5. Pitanje različitih očekivanja, utisaka i perspektiva o značaju situacija koje su se razmatrale i tema koje su se pokretale

Povremeno su postojala suprotna mišljenja studenata o značaju situacija koje smo razmatrali i tema koje su se pokretale (što je najčešće zavisilo od toga da li u određenoj situaciji zaista vide neki problem, a obično i od očekivanja „*težih*“ tema i situacija, „*kрупnijih*“ problema i „*većih*“ izazova). Zaključila sam da treba prihvatiti subjektivna shvatanja, odnosno činjenicu da je za nekog određena tema važna, a za nekog drugog nije i neće ga zaintrigirati, te zastupala stav da je važno da uvažavamo

jedni druge i razmatramo i one situacije koje samo neki od njih smatraju bitnim. Povodom različitih preferencija i shvatanja o tome šta je značajno i bitno od iskustava, kao jedino ispravno „rešenje“ ostajalo je da uvažavamo različitost perspektiva i omogućimo svima da pokreću pitanja i teme koje smatraju značajnim i bitnim.

Jedan od reprezentativnih primera različitih perspektiva „isplivao“ je već na samom početku drugog ciklusa, a povodom značaja razmatranja problematike vezane za situaciju kada je devojčica pokazivala otpor tokom usmerene aktivnosti koju su vodili studenti. Situacija je, po mom mišljenju, bila kompleksna i zahtevala je raščlanjavanje i nekoliko nivoa analize iz perspektiva različitih odraslih aktera (studenata, profesora, vaspitača) i dece. Čak je i neko od studenata napisao da „*sam događaj iziskuje mnoga promišljanja*“. Sa druge strane, neki nisu videli problem koji su pojedinci izdvojili suočavajući se sa tuđim i sopstvenim očekivanjima i sa stresom usled ocenjivanja. Tako jedna studentkinja nije videla razlog za pokretanje teme povodom toga što dete ne voli nešto ili mu nije do nečeg što se radi, ne želi da sluša i zatvara uši, zastupajući stav da je to sve normalno, te je ukazala da ništa nije ostavilo utisak na nju i da tema nije kod nje razvila „*neki osećaj*“. Druga studentkinja, naglasivši da se svima nama dešava „*da nije naš dan, da nas ništa ne zanima*“, pitala se „*čemu polemika oko toga*“, zastupajući stav da to uopšte nije bilo za neko promišljanje, ispitivanje i razmatranje, već da treba pustiti dete i omogućiti mu da učestvuje kada bude raspoloženo, a zatim je napisala i sledeće: „*Na današnjem času mi nije bilo interesantno, da opet radimo na sličnom zadatku mislim da bih napustila čas*“. Treća studentkinja ukazala je da situacija nije u njoj „*pokrenula neka posebna pitanja*“, da se „*takve situacije s vremena na vreme dešavaju*“, „*prirodne*“ su i „*brzo prolaze*“, pa je nije „*posebno podstaklo na razmišljanje*“, da takva situacija nije „*specifična*“ i da je ne smatra „*značajnom*“, te iznela stav da se „*nisu pokretale neke bitne teme*“.

Povodom jednog časa (na kom smo razmatrali dve situacije), moglo se zaključiti da su pojedinci očekivali „*teže*“ teme i situacije koje bi im predstavljale veći izazov. Tako je neko naveo da situacije koje smo razmatrali nisu u njemu „*pokrenule nikakve emocije*“ i „*ne navode*“ ga „*na neko dublje razmišljanje*“, te da bi trebalo razmatrati „*malo 'teže' teme*“, neko je izjavio da su „*slabe konfliktne situacije*“ i da nema „*neke utiske sa časa*“ i „*neki poseban doživljaj*“, a neko je izrazio nezadovoljstvo rečima da „*nije bilo ništa zanimljivo tokom časa i značajno*“ i da treba da se pokreću „*atraktivne i zanimljive teme*“. Sa druge strane, bilo je onih koji su smatrali da su pokrenute teme i iskustva sa tog časa značajni jer im mogu pomoći „*u budućem radu sa decom*“ i da su važni jer je bilo „*dosta korisnih stvari koje se daju primeniti u svakodnevnom životu*“.

I na nekim drugim časovima bilo je pojedinaca koji su očekivali teže izazove. Tako je povodom jednog susreta neko napisao da je to bio „*najznačajniji*“ i „*najzanimljiviji*“ čas, dok se kod nekog nisu pokrenula „*bitna promišljanja*“, „*ništa*“ nije ostavilo poseban utisak i nije smatrao značajnim teme koje su se pokretale i situaciju koju smo razmatrali zbog sledećeg stava (u osnovi kog se mogla naslutiti potreba za težim izazovima): „*Smatram da se to vrlo lako rešava. Bitno je samo imati stav i postaviti granice u odnosu sa kolegama*“. Jedan čas na nekog nije ostavio „*neke posebne utiske*“ zbog stava da nije bila „*inspirativna*“ i „*neka složena situacija*“ koju smo razmatrali, a neko drugi je napisao da situacija koju smo razmatrali nije ostavila „*neki poseban utisak*“, nije probudila „*nikakva promišljanja*“, nije ga „*navela ni na kakvo razmišljanje*“ zbog toga što je ne smatra „*problemskom*“. U osnovi tih komentara očigledno je ležala potreba da se razmatraju „*složeniji*“ problemi. Neko je jednom prilikom u kritičkom osvrtu napisao sledeće: „*Jedina zamerka je što nemamo neku dobru temu, da nas malo prodrma*“.

Bivalo je trenutaka da na nekog ništa što se dešavalo tokom časa ne ostavi utisak i ne pokrene promišljanja, a da neko izjavi da „*su se pokrenula mnoga promišljanja i preispitivanja*“. Možda su upravo različita očekivanja, utisci i perspektive o značaju situacija koje su se razmatrale i tema koje su se pokretale bile jedan od razloga koji su u osnovi činjenice da se kod pojedinaca ponekad nisu pokretala individualna promišljanja, odnosno da ih pojedine situacije nisu navodile na dublje razmišljanje (naročito ukoliko su očekivali „*teže*“ teme i situacije, „*krupnijih*“ probleme i „*veće*“ izazove. Ipak, to nije bio jedini razlog, budući da se dešavalo da se ništa od promišljanja i preispitivanja nije pokrenulo, ali da ne mogu da izdvoje ništa od iskustava i tema koje ne smatraju značajnim (važnim, korisnim). Bilo je onih koji nisu mogli da izdvoje nešto „*posebno upečatljivo*“

što je ostavilo neki „poseban utisak“, ali su smatrali značajnim teme koje su se pokretale i problemske situacije o kojima smo govorili, pa su se tako povodom jednog susreta našle sledeće reči: „Obe teme su bile podjednako važne jer nam pomažu da što bolje preispitamo sebe, svoje mogućnosti, da se utvrde nova i nova rešenja za razne situacije“. Bilo je onih koji su izjavljivali da sve situacije koje razmatramo na njih „ostavljaju veliki utisak“ i navode ih na razmišljanje, pa su se tako povodom jednog susreta, što se tiče najupečatljivijih utisaka, našle sledeće reči: „Sve je ostavilo utisak na mene jer sam celog dana razmišljala o tome“. Bilo je onih koji su sve situacije, teme i iskustva, sve što radimo i o čemu diskutujemo smatrali „na neki način“ značajnim, važnim, bitnim i korisnim, nisu videli ništa što je „beznačajno“, „beskorisno“, manje važno ili manje značajno u odnosu na nešto drugo. Tako je bilo sledećih izjava: „Sve je značajno jer nikada ne znam kada će mi zatrebati“; „Smatram da je svaka tema podjednako važna i korisna za naš dalji rad i napredovanje“; „Sve je značajno, svaka izgovorena reč“. Ostalo je otvoreno pitanje da li su u pitanju bili nekritičnost, neobjektivnost i pristrasnost. Zanimljivo je bilo to da je u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju samo jedan student uputio negativne kritike povodom tema koje su se „usputno“ pokretale, dok su ostali studenti pisali da su sve teme bile „važne“ i „značajne“, odnosno da je svaka „bila značajna na svoj način“ i ukazivali da su bile u skladu sa njihovim potrebama i očekivanjima.

7.6. Pitanje nastavničke umešnosti: Lične greške i propusti i šta sam po tom pitanju radila

1) Nedovoljno jasne instrukcije

Prilikom prvog korišćenja određenih dramskih tehnika nisam davala dovoljno jasne instrukcije studentima. Kada smo prvi put koristili tehniku „vruća stolica“, nisam naglasila studentu da ne treba da oponaša dete dok je na „vrućoj stolici“, već da treba samo da odgovara na pitanja iz perspektive deteta. Kada smo prvi put koristili tehniku „dolina savesti“, nisam naglasila da treba da daju savete onom ko ima dilemu i prolazi kroz „dolinu savesti“, pa se to nekako pretvorilo u izgovaranje njegovih unutrašnjih misli (što je specifično za tehniku „misli naglas“). Nakon simulacije jedne situacije iz vrtića (u kojoj su glavni akteri bili vaspitač i dete), pozvala sam ih da iz perspektive detetovih roditelja izgovaraju „misli naglas“, ali studenti nisu razumeli na šta se odnosi „zadatak“ i nisu imali ideje vezane za potencijalne misli roditelja o datoj situaciji.

2) Neumešnost, nesnalazljivost, nedosetljivost i nedovrtljivost pri korišćenju dramskih pristupa i tehnika

Ponekad sam koristila strategiju „nastavnik u ulozi“ sa namerom da podstičem kritičku refleksiju. Međutim, nisam uvek preuzimala adekvatne uloge, niti sam uvek adekvatna pitanja postavljala iz uloga. Tako sam na samom početku, kada su studenti (u ulogama „eksperata“ - stručnjaka iz različitih oblasti, dece i roditelja) radili na zadatku osmišljavanja organizacije života u predškolskoj ustanovi, preuzela ulogu člana komisije za vrednovanje kvaliteta rada predškolske ustanove. Tek kasnije, na osnovu naknadnog promišljanja i preispitivanja, shvatila sam da je trebalo da postavljam više pitanja o ulozi zaposlenih u vrtiću, a verujem i da bi bilo produktivnije da su ulogu članova komisije imali i studenti.

Jednom prilikom sam pomoću „nepokretnih slika“ želela da „izvučem“ iz studenata njihovo poimanje autoriteta, ali sam zaboravila da im nakon toga postavim pitanje koje sam zapisala tokom pripreme za čas, inspirisana nečijim stavom o potrebi da vaspitač bude autoritet: Koje su to situacije u kojima je potreban autoritet?. Takođe, u trenutku se nisam setila, već mi se kasnije javila ideja da pored predstavljanja „slika“ (prizora) vaspitača i dece bez ikakvih pokreta, možemo i da oživimo „slike“. Lične greške sam uvidela i u tome što sam „slike“ uglavnom ja komentarisala, a naknadno sam shvatila i da je trebalo da podstičem diskusiju o različitim idejama koje su se rađale i razmenjivale prilikom kreiranja „slika“. Sa težnjom da se navratimo na zajedničko analiziranje i preispitivanje,

došla sam na ideju da izdvojim par „frame“-ova video zapisa, kako bi videli sebe u nekim situacijama, a zatim svoj stav tela uporedili sa onim na „nepokretnim slikama“, ali, zbog sticaja različitih okolnosti ideja nije sprovedena u delo.

Dešavalo se i da, koristeći strategiju „nastavnik u ulozi“, intervenišem preuzimajući određenu ulogu (npr. kako bih istakla određeni „kritični incident“, odnosno problematični trenutak ili pristup), a da tek na snimku uočim da je neko od studenata suptilno pokazao inicijativu da interveniše iz određene uloge, pa sam time očigledno „gušila“ inicijativu studentata. Dešavalo se i da preuzimam ulogu vaspitača i demonstriram određene ideje, neke od mogućih pristupa ili alternativnih rešenja, umesto da sam ostala u ulozi „kritičkog prijatelja“ koji bi mogao da otvara nova pitanja, postavlja izazove ili „uvodi“ zaplete, podstiče razmatranje različitih perspektiva i tačaka gledišta, te provocira kritičku refleksiju.

Uvidevši svoje propuste, u drugom ciklusu istraživačkog projekta sam manje intervenisala. Težila sam da češće koristim strategiju „nastavnik u ulozi“ i kroz različite uloge podstičem kritičku refleksiju, razmenu mišljenja i promišljanje o alternativnim akcijama. Tako sam nekad preuzimala ulogu „kritičkog prijatelja“ sa namerom da podstaknem kritičko promišljanje, nekad sam preuzimala ulogu deteta sa namerom da podstaknem razmišljanje o alternativnoj akciji ili da isprovociram dalje kritičko preispitivanje, nekad sam preuzimala ulogu roditelja sa namerom da ih ohrabrim da iznose svoja mišljenja kao stručnjaci (vaspitači), pitajući ih za savete i pokazujući spremnost na saradnju. Ipak, dešavalo se da me studenti pozivaju da preuzmem određenu ulogu i da pristanem, iako nije trebalo. Tako sam, uočivši „kritični incident“ u jednom trenutku diskusije koju su vodili iz uloga kolega-vaspitača, predložila da neko preuzme ulogu prosvetnog savetnika koji bi mogao da im pomogne da timski rešavaju probleme, ali su dve studentkinje predložile da to budem ja i napravila sam grešku što sam pristala umesto da njih ohrabrujem da se oprobaju u toj ulozi.

Trudila sam se i da što manje intervenišem prilikom korišćenja „forum teatra“ i puštam studente da zaustave tok dešavanja onda kada smatraju da akcija treba da ide drugim tokom. Međutim, ponekad mi se dešavalo da iznosim lična zapažanja umesto da isprovociram kritičko preispitivanje ili „pustim“ da akcija teče i da na osnovu reakcija aktera sami uvide neke „kritične incidente“. Tako sam jednom prilikom, uočivši demonstraciju moći u pristupu jedne studentkinje, konstatovala da je u pitanju pokazivanje moći nad detetom i ukazala šta se desilo povodom sličnog pristupa u realnoj situaciji.

Ponekad sam imala propuste vezane za orijentaciju i fokus u razmatranju određenih situacija. Tako sam jednom prilikom uvidela lični propust tek nakon nečijeg kritičkog osvrta koji je bio opravdan i konstruktivan, a odnosio se na to što smo koristili tehnike „unutrašnji monolog“ i „misli naglas“ samo za razmatranje misli, uverenja i stavova vaspitača, ali ne i za razmatranje misli deteta. Naime, neko je napisao da se promišljanje pokrenulo zbog toga što je „*uvek u našem društvu postojala ta neka doza odbojnosti prema drugim nacionalnostima, prema drugačijem izgledu i deci koja imaju smetnje*“, a „*mi se nešto nismo ni potrudili da zamislimo kako je drugoj osobi*“ koja je neprihvaćena, „*odbaćena*“, ili dobija „*osude*“. Očigledno je propust bio taj što nismo sagledali situaciju iz perspektive deteta sa posebnim potrebama i razmatrali kako se oseća, a sve usled mog uverenja da se podrazumeva da se dete loše oseća kad je izopšteno iz aktivnosti u kojoj može i želi da učestvuje, pa sam ih zbog toga usmeravala na razmatranje stavova i uverenja vaspitačice o profesiji, sopstvenim ulogama i odgovornostima, te na razmatranje njenih težnji u odnosu sa decom i na njeno doživljavanje dece. Pored toga što nam se dešavalo da se fokusiramo više na samog vaspitača, a manje na decu, dešavalo se i da nam orijentacija i fokus budu samo na pojedinim aspektima određenih situacija, a da zanemarimo neke koje je bilo vredno razmatrati. Tako su nam jednom prilikom orijentacija i fokus bili samo na jednom segmentu ponašanja deteta u određenoj situaciji, a zanemarili smo još neke segmente koje je bilo vredno razmatrati, a zatim i preispitivati moguće pristupe detetu povodom toga, tako da sam ih prilikom narednog susreta pozvala da kroz improvizovani scenario razmotrimo to što nismo.

Ponekad sam grešila u izboru dramskih pristupa i tehnika. Tako je prilikom jednog susreta (kada smo kombinovali pristupe „plašt eksperta“ i „forum teatar“) bilo mnogo više diskusije u odnosu na igru uloga, pa uprkos tome što je ostvarena težnja da se kroz igru uloga podstiče diskusija i otvaranje

novih pitanja, činilo mi se da sam drugim dramskim tehnikama (poput „doline savesti“) mogla još više da podstičem razmenu i kritičko preispitivanje. Svoj utisak o ličnom „propustu“ sam podelila sa studentima koji su ukazali da smo mogli da koristimo i „*oblačić*“ (aludirajući na tehnike „unutrašnji monolog“ i „misli naglas“). Ponekad mi je problem predstavljao nedostatak ideja o mogućnosti korišćenja ili kombinovanja dramskih pristupa ili tehnika. Tako sam prilikom jednog susreta, nakon kratkog razmatranja jedne situacije pomoću tehnika „unutrašnji monolog“, „misli naglas“ i „dolina savesti“, izjavila da nemam ideju šta bismo još mogli da radimo, pa smo se složili da pređemo na razmatranje druge situacije.

Neko je u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, povodom primedbi ili zamerki na atmosferu koja se gradila na časovima, ukazao da je potrebno „*malo više kreativnosti*“, dok je neko, govoreći o slabostima, nedostacima i ograničenjima, napisao sledeće: „*Pa možda je bilo problem to što smo favorizovali određene dramske tehnike i stalno njih primenjivali, a ostale smo zanemarili*“. Upravo ti komentari govorili su o mojoj nedosetljivosti i nedovitljivosti pri korišćenju dramskih pristupa i tehnika.

7.7. Zamke, izazovi i problemi u korišćenju dramskih pristupa i tehnika

7.7.1. Nedovoljno informacija i nagađanje

Jedan od izazova i problema sa kojim smo se susretali bio je vezan za nedovoljno informacija, nemogućnost spoznaje svih uzroka određenog ponašanja, svih faktora koji su uticali na određene postupke, svih detalja realne situacije ili događaja. Tako je jednom prilikom studentkinja konstatovala da ne znamo i ne možemo da saznamo uzrok ponašanja vaspitačice i da samim tim ne znamo suštinu problema, te zaključila da ne možemo ni da donesemo pravu odluku ako ne znamo uzrok ponašanja. Druga je, pak, zastupala stav da neka ponašanja prema deci nisu i ne treba da budu prihvatljiva, bez obzira na uzrok, naročito ukoliko su u pitanju privatni problemi ili umor. Složila sam se sa tim da ne znamo i nećemo uvek znati uzrok nečijeg ponašanja, kao i sa tim da neko ponašanje ne može biti prihvatljivo bez obzira na uzrok (da možemo pokazati razumevanje za određeni postupak, ali to ne znači da ga treba opravdavati), pa upravo zbog toga nisam videla toliki problem u nemogućnosti spoznaje svih faktora koji su uticali na određene postupke ili ponašanje. Treća studentkinja je zatim izjavila da vaspitačica nije takva ličnost kako se činilo, pa smo upravo zbog toga što ne možemo znati kakva je ličnost zaista u pitanju, odlučili da probamo različite „varijante“, odnosno da razmatramo na koji način možemo da reagujemo i pristupimo kolegici polazeći od pretpostavke da se samo tada „*jednostavno desilo*“ da pogreši, jer „*svako ima svoj loš dan*“ i svakom se desi da pogreši, a zatim i od pretpostavke da joj se to stalno dešava, da je „*uvek takva*“ i da je u pitanju njeno svakodnevno „raspoloženje“. Ipak, studenti su nakon tog časa u upitnicima ukazivali na „*nedovoljno detalja o temi*“, odnosno na to da nemamo dovoljno informacija i da se ne zna kakva je bila realna situacija, te da ne znaju uopšte ni šta da preispituju da bi došli do nekog zaključka. Jedna studentkinja je napisala da nije dobijala konkretne odgovore na pitanja koja je postavila iz uloge, da je događaj ostao nerazjašnjen jer smo u preispitivanju bili usmereni na vaspitača, a ne na dete, pa je ostalo nerazjašnjeno i „*da li je zaista dete nešto zgrešilo*“, iako je lično smatrala da „*nije bilo krivo*“. Sa druge strane, neko je napisao da su odgovori bili u skladu sa postavljenim pitanjima. Upravo te reči su me navele na razmišljanje i ostavile sledeći utisak: kakva pitanja postavljamo, takve odgovore i dobijamo. To je i bio povod za razgovor o formulaciji pitanja i načinu na koji drugima pristupamo, na osnovu kog se otvorilo i sledeće pitanje: da li imamo pristup kojim uvažavamo drugu osobu i „otvaramo vrata“ za komunikaciju, ili krećemo sa napadom, čime „zatvaramo vrata“ komunikaciji i dolazimo u opasnost da usledi kontranapad? Povodom još jedne situacije studentkinja je napisala da

nismo uspeli sve da razjasnimo, pa joj je i dalje bilo nejasno zašto je vaspitačica odreagovala tako kako je odreagovala i šta je prouzrokovalo takvo njeno ponašanje, te iskazala potrebu da se prilikom narednog susreta „*malo više pozabavimo*“ onim što se zapitala: „*kako se dete posle reakcije vaspitača osećalo i šta je bilo u njegovoj glavi*“. Upravo te reči govorele su da se u nedostatku informacija o uzrocima vaspitačevih reakcija možemo orijentisati na posledice njegovih postupaka ili reakcija na dete.

Propitivanje i nagađanje

Poseban problem bio je taj što su se povremeno postavljala pitanja za koja nismo znali odgovor, pa je bivalo dosta pretpostavki i nagađanja (npr. prilikom korišćenja tehnike „vruća stolica“, sa težnjom da se upoznamo sa „likovima“, njihovim razmišljanjima i stavovima). Jednom prilikom, kada smo kombinovali pristup „plašt eksperta“ i tehniku „vruća stolica“, bilo je propitivanja protagonista i nagađanja o nečemu što nismo mogli da znamo, pa sam naglašavala da treba izbegavati pitanja za koja ne znamo odgovore. Neko je, što se tiče komentara pojedinaca vezanih za porodičnu situaciju, odnos između majke i oca, smatrao da su išli malo „*dublje nego što inače to i treba*“, jer je to „*previše lično*“. Zaključili smo da postoje „nijanse“ vezane za to koliko duboko treba da se ide i šta je zaista validno za određenu situaciju, što je ponekad zavisilo i od toga iz koje uloge se postavljaju pitanja (npr. uloge vaspitača, psihologa, pedagoga). Jednom prilikom su navodili pretpostavke (o odnosu vaspitača sa nadređenima i o ubeđenju vaspitača), pa sam im skrenula pažnju da se može, ali i ne mora ispostaviti da su njihove pretpostavke istinite, da jednostavno ne znamo. Jednom prilikom su implicirali razgovor između vaspitača i deteta koji se možda nije ni desio, pa sam naglasila da iz uloge eksperata mogu jedino da sugerišu razgovor, a onda možemo videti šta bi od rečenog moglo da se radi da bi se nešto rešilo ili predupredilo.

7.7.2. Proširivanje tema razgovora i skretanje sa tema

Studenti su imali različita mišljenja povodom proširivanja tema razgovora i skretanja sa tema. Tako su se u prvom ciklusu istraživačkog projekta na tematskim karticama, povodom zamerki i sugestija za promene, mogla naći različita mišljenja: „*Kada se radi neka tema koja je važna, da se konkretno odgovara, a ne da se proširuje ta tema*“; „*Ja zaista nemam zamerki. Mislim da smo u balansu sa držanjem na temi, kao i sa skretanjem sa teme*“. Imajući u vidu različita mišljenja, pokušavala sam da balansiram, pa sam ih nekad opominjala da smo proširili priču i skrenuli sa teme i predlagala da se vratimo na rešavanje problem-situacija. Prilikom grupne retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživanja, jedna studentkinja je kao negativne strane u kojima je nalazila i nešto pozitivno izdvojila to što smo „*možda*“ nekad „*otišli malo dalje od teme*“, pritom naglasivši: „*ali to je u stvari svrha*“, da „*naučimo nešto novo*“. Složili smo se da bismo, uprkos tome što je važno da se čuje svačije mišljenje, nekad totalno odlutali od teme i na priču nam je odlazilo vreme koje je moglo da se iskoristi za igru uloga.

Na samom početku drugog ciklusa istraživačkog projekta, studentkinja je izrazila nadu da ćemo se „*fokusirati na probleme koje budemo rešavali*“. Međutim, to nije bilo tako jednostavno. Jednom prilikom je studentkinja prekinula „kolektivni monolog“ o ličnim iskustvima iz detinjstva i metodama kojima su se nekada vaspitači služili, rečima: „*oćemo još nešto da radimo?*“. Na pitanje jedne studentkinje da li može da završi to što je htela da kaže, druga je odgovorila rečima „*ne može da se završi, zato što idete van teme*“, dok je treća prokomentarisala: „*moramo da se požalimo*“. Nisam imala ideju na koji način bismo mogli da ispoštujemo i jednu i drugu težnju. Govorila sam da želim da ih čujem, da mi je drago što se otvaraju različite teme i što su inspirisani da daju primere na osnovu iskustva, ali da sa druge strane sve vreme „odmotavamo film“ i mogli bismo tako satima, umesto da igramo uloge.

U upitnicima su kao ono što ne smatraju značajnim (važnim, korisnim) izdvajali „dodatne“ teme, komentare i priče, to što se „daju informacije koje nisu toliko korisne za naše istraživanje i pronalaženje značajnog podatka“. Takođe su se mogle naći sledeće zamerke i primedbe: „Dugi monolozi, skretanje sa teme“; „Nikada se ne držimo konkretno teme. Mnogo odemo u širinu“. Bilo je i sugestija da se ne pokreću (sasvim) druge teme i ne priča o nečemu što nije vezano za konkretnu temu, „da se ne postavljaju suvišna pitanja“, da se ne priča „previše o privatnim stvarima i situacijama, već da se fokusiramo na temu“, da „ne treba previše da se filozofira“. Pojedincima se ponekad činilo da i tokom igre uloga pričamo o irelevantnim stvarima. Tako nam je jedna studentkinja skrenula pažnju u trenutku kada je „dete“ sedelo na „vrućoj stolici“ da treba da pričamo o onome što se desilo i pitamo dete o tome, a ne da ga ispitujemo ima li brata ili sestru, a neko je u upitniku izneo mišljenje da je „previše“ pitanja lične prirode upućivano detetu „a nije bilo potrebe za tim“. Složili smo se da je potrebno pričati o onome što se desilo i ne fokusirati se na informacije koje nisu relevantne za istraživanje određene problematike, ali je ponekad bilo teško izdvojiti šta od informacija jeste, a šta nije korisno i bitno.

Budući da nam se dešavalo da mnogo „odlazimo“ od teme, pa u suštini ne razrešavamo postojeće dileme, ponekad sam sugerisala da se vratimo na razmatranje konkretne problem-situacije kada bi se priča mnogo proširila i otišla u nekom drugom smeru. Međutim, ponekad sam se pitala da li smo zaista odlazili od teme i da li sam napravila grešku u tome što sam ih prekinula (npr. kada su povelili razgovor o odraslim članovima svoje porodice sa namerom da ukažu na različitosti rođene braće). Pokrenuli smo i razgovor povodom zamerke da „mnogo pričamo o privatnim stvarima“ i „privatnom životu“, pri čemu su pojedinci zastupali stav da „to nije ništa loše“, „da je to još jedno iskustvo više“, da „svako od nas ima različita iskustva“ i „da ih treba razmeniti“, da „to i jeste cilj“ našeg rada. Po još nekim izjavama moglo se videti da pojedinci smatraju značajnim to što se razmenjuju lična iskustva, da im „pomaže“ što se o njima otvoreno i iskreno govori. Neki su razmenu smatrali značajnom za razmatranje problema iz različitih uglova, ali su ipak smatrali da se ne treba zadržavati na nečemu što nije vezano za teme kojima se bavimo. Tako je neko, povodom iskustava i tema koje smatra značajnim (važnim, korisnim), svoj stav da je „svaki komentar kolega bitan“ argumentovao rečima „svi smo različiti i tako bolje rešavamo probleme jer gledamo iz različitih uglova“, ali je ipak, što se tiče iskustava i tema koje ne smatra značajnim (važnim, korisnim), napisao da se ponekad desi da neko „krene da priča neke stvari koje veoma često nemaju dodirnih tačaka sa temom koju razrađujemo i to zna da nam oduzme dosta vremena“, te kao zamerku odnosno primedbu naveo: „Zadržavanje na nebitnim stvarima“. Povodom slabosti i nedostataka koncepcije, procesa i načina rada, u jednom upitniku je navedeno sledeće: „Možda samo to što odemo preširoko ili preuveličamo stvari pa pomalo skrenemo sa teme, ali pokušavamo da ispravimo to“. Što se tiče iskustava koja su bila od najmanjeg značaja (važnosti i koristi), u upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju mogle su se naći sledeće reči: „Ponekad je neko od kolega znao da priča malo duže neke stvari nevezane za temu pa smo gubili vreme na tome“; „Držanje dugih monologa koji nemaju veze sa našom temom“. Neko je uputio negativne kritike povodom tema koje su se pokretale, prokomentarisavši sledeće: „Nekada su se pokretale nebitne teme za naš rad... tipa "moji sestrići, bratančići...ovo-ono" teme privatnog života bez poente i koristi za naš rad...“.

7.7.3. Nedostatak akcije

Neki časovi su se sveli na mnogo priče, a malo delanja. Međutim, vrednost je bila upravo u tome što je u više navrata ta „priča“ zapravo bila grupno promišljanje o meta-temama, budući da su se upravo kroz diskusiju otvarala važna pitanja i teme (npr. o ravnopravnosti, autoritetu, poštovanju razlika...). Međutim, pojedini studenti su izjavljivali, ali i na tematskim karticama i u dnevnicima zapisivali da je ponekad bilo previše priče (naročito povodom čestih pitanja „šta ako bude...“), a malo konkretne akcije i realizacije ideja kroz igru uloga, te sugerisali da treba da bude više akcije. I sama

sam im ukazivala da bi bilo poželjno da više delaju i kroz dramsku akciju demonstriraju umesto da objašnjavaju ideje i govore šta bi uradili, ali nisam insistirala na preuzimanju uloga.

Neko je kao ometajući faktor prepoznao i to što se zaustavlja tok dramske akcije (što se prilikom korišćenja forum teatra podrazumevalo, kad god se smatra da akcija treba da ide drugim tokom), pa je na tematskoj kartici sugerisao da bude „*manje upadanja u sred situacije*“. Iako je kritički osvrt povodom nečijeg ponašanja ili pristupa (npr. šta nije u redu) bio poželjan, dešavalo se da nakon toga samo daju predloge o tome šta bi trebalo uraditi, umesto da preuzimaju ulogu i demonstriraju alternativne pristupe. Dešavalo se i zaustavljanje toka akcije i upućivanje „zamerki“ bez konkretnih ideja o alternativama, što je pojedincima smetalo. Tako je u drugom ciklusu istraživačkog projekta neko u upitniku kao zamerku naveo to što pri rešavanju nekih problemskih situacija „*neki članovi imaju zamerke, a ni sami ne znaju kako bi to odradili*“, a zatim je sugerisao sledeće: „*Treba da ispoštujemo jedni druge. Da saslušamo, kao i uvažavamo svačije mišljenje*“. Naime, dešavalo se da studenti vide šta je pogrešno, ali da ne znaju šta bi se umesto toga moglo uraditi, kako se postaviti ili ponašati. Tako je studentkinja jednom prilikom, ukazujući da je preispitivanje pokrenula uloga vaspitača, napisala sledeće: „*Kada sam videla kako drugi "rešavaju" problem, znala sam šta mi se tu ne dopada i videla šta je pogrešno, ali nisam znala šta bih ja umesto toga uradila*“. Sa druge strane, jednom prilikom se desilo da je studentkinja želela da pokuša da pokaže alternativni pristup, ali je druga prekinula svojim kritičkim promišljanjem na osnovu čega se pokrenula duža diskusija, nakon koje je izjavila da ne može da se seti tačno šta je htela.

Nekad bi se na času poveo duži razgovor o situacijama, iskustvima i utiscima sa prakse, pa sam, vođena zamerka koje su upućivali, intervenisala pozivajući ih da se vratimo na igru uloga, da delamo, nešto konkretno radimo, a da te situacije budu osnova za scenarija na narednim časovima. Sa druge strane, verovala sam da se u svakoj priči može čuti nešto bitno i da je to prilika za učenje kroz razmenu iskustava. Možda sam čak jednom prilikom napravila grešku što sam prekinula temu koja ih je zaintrigirala i povukla u duži razgovor i vratila ih na situaciju koju smo već počeli da preispitujemo, umesto da smo to o čemu su govorili iskoristili za „scenario“.

Kada su časovi protekli tako što smo više pričali nego što smo igrali uloge, neki studenti su smatrali da tada „*nismo radili ništa konkretno*“, da se „*ništa konkretno nije desilo*“ i sugerisali da nam treba „*malo više akcije*“, odnosno „*više rada, manje diskusije*“, dok bi neki smatrali da i takvi časovi nisu „*na odmet*“, da to uopšte nije loše, da se kod svakog „*nešto probudi i svako se nečeg seti*“ i gledali na to kao na razmenu iskustava, te kao pozitivno izdvajali to što su bili „*zainteresovani i pričljivi*“. Povodom jednog susreta (kada su govorili o različitim situacijama iz vrtića, ali i kako su sami reagovali kad su bili mali) bilo je utiska da „*ništa nismo konkretno nešto uradili*“, ali i sledećeg utiska: „*Čas je pomalo izgledao izgubljen, ali u suštini smo ozbiljne teme pokrenuli i koje mogu sutradan da utiču na našu karijeru i odnose među kolegama, a takođe i na decu*“. Još jednom prilikom kada je susret protekao tako što smo više pričali nego što smo igrali uloge, pojedinci su smatrali da je „*korisno*“ to što smo se „*ispričali*“ i imali „*ispovesti*“, da je čas bio „*poučan*“, a neki su kao najupečatljivije utiske izdvojili sledeće: „*Razgovori koje vodimo, jer nam pomažu da razmenimo iskustva bez obzira što ne glumimo*“; „*Prijao mi je razgovor i razmena iskustva i znanja*“. Iako sam i sama smatrala da je korisno i pozitivno to što igra uloga provocira diskusiju o različitim pitanjima, budi neka sećanja i podstiče ih da navode primere, verujući da razmena (iskustava) može da utiče na promene perspektiva, ipak sam očekivala da će i sama diskusija da bude iz uloga eksperata (budući da smo koristili pristup „*plašt eksperta*“), ali su studenti nastavljali da diskutuju napuštajući uloge.

Na nedostatak akcije kao slabost pojedinci su ukazivali i u upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju. Neko je smatrao da su „*predugi*“ odnosno „*dugi dosadni monolozi*“ ometali proces rada, neko je ukazao da je očekivao više dramskih tehnika, a neko je što se tiče dramskih tehnika napisao sledeće: „*Često smo ih izbegavali... svaka je korisna*“.

7.7.4. Postavljanje izazova prilikom igre uloga

Iako je koncepcija Praktikumata takva da se kreće od realnih situacija, od onoga što su zaista doživeli i sa čim su se susretali u vrtiću, zastupala sam stav da scenario možemo „zakomplikovati“ postavljanjem različitih izazova (što je upravo pristup „plašt eksperta“ omogućavao) i da to može otvoriti „vrata“ za razmatranje problema koje nisu videli direktno, ali o kojima razmišljaju. Neko je, što se tiče vrednosti koncepcije, procesa i načina rada izdvojio sledeće: „*Improvizacija daje slobodu u pravljenju situacije i daje nam više mogućnosti za rešavanje datog problema*“. Ipak, improvizacija i postavljanje izazova prilikom igre uloga nekad nije bilo adekvatno rešenje. Ponekad je bivalo dosta „šta ako...“ i „možda bi...“ izjava koje su nam bivale dodatni izazovi i „pokretači“, ali se dešavalo da idemo u nedogled sa pretpostavkama i otvaramo pitanja u vezi nečeg što ne znamo da li bi zaista bilo realno, pa samim tim i ne radimo ništa konkretno.

1) Menjanje fokusa u razmatranju problema, nedoslednost i prelaženje sa izazova na izazove – konfuzija i zbunjenost

Jednom prilikom, sa težnjom da isprovociram kritičku refleksiju, preuzela sam ulogu vaspitača koji je čuo razgovor između svojih koleginica, a zatim su još dve studentkinje, sa namerom da postave izazov, spontano preuzele uloge drugih kolega koji su čuli razgovor i ubrzo se fokus sa vaspitačice koja preti deci da će ih poslati kod druge vaspitačice, pomerio na vaspitačicu kojom se preti. Iako je bilo dobro što „iskrsavaju“ novi problemi i otvaraju se nova pitanja, skretala sam im pažnju na to da ne izuzimaju pitanje vezano za ponašanje vaspitačice koja preti.

Jednom prilikom je studentkinja predložila da onaj ko je u ulozi oca ima „agresivan“ pristup jer je realna situacija lakša, ali je studentkinja koja je preuzela ulogu vaspitača želela realnu situaciju. Na osnovu toga se pokrenuo razgovor u kom je bilo izjava da pretpostavke „šta bi bilo kad bi...“ ponekad nemaju poentu, da imamo „hiljadu“ situacija i „hiljadu opcija“ što za posledicu ima to da im ništa nije jasno i ništa (konkretno) ne mogu da zaključe „jer smo lutali, svako je pričao svoju priču, nismo se koncentrisali na jednu scenu“. Neko je čak smatrao da je naknadno ubačena uloga majke izazvala zabunu i da je teže bilo shvatiti šta bi bilo rešenje problema. Pojedinci su sugerisali da razmatramo i analiziramo ono što se desilo i primetilo na praksi, umesto da raspravljamo i pretpostavljamo „šta bi bilo kad bi bilo“, ali ih je jedna studentkinja podsetila da je cilj da se otvara što više pitanja i dilema, a druga konstatovala da „uvek ima hiljadu rešenja i hiljadu situacija i hiljadu problema“. Složili smo se da ima isto toliko i pitanja, ali da uprkos tome ipak ponekad dođemo i do konkretnih zaključaka i rešenja. Podsetila sam ih da je osnovna vrednost drame ta što pokreće debatu, ali nisam znala šta nam je činiti po pitanju postavljanja izazova i njihovih različitih stavova i zahteva povodom toga. Jedan od predloga bio je da ne prelazimo iz situacije u situaciju, već da pređemo na drugu tek kad završimo sa prethodnom, te da se, ukoliko postoje dve moguće solucije (pretpostavke o akterima), odmah u početku dogovorimo od koje ćemo prvo krenuti. Jedna studentkinja je videla veliki problem u tome što kad krenemo da radimo na određenom izazovu (na primer, kada je roditelj „agresivan“) ne ostanemo do kraja dosledni, da bi se videlo kako bi i drugi postupili, pa da tek onda pređemo na drugi izazov (situaciju kada imamo „mirnog“ roditelja). Neko se i u upitniku kritički osvrnuo na „glupa pitanja, glupe konstatacije“ poput – „šta ako“, „ali“, „šta bi bilo kad bi bilo“, te sugerisao da „radimo jednu stvar i završimo je do kraja“. Složili smo se da treba prvo razmatrati realne situacije, pa uvoditi nove izazove i zaplete poput „šta ako...“, „šta bi bilo kad...“, samo ako bude bilo „prostora“ i vremena za to.

2) Nerealističnost određenih situacija prilikom igre uloga, odlaženje u krajnost, „preterivanje“, karikiranje i preuveličavanje

Ponekad je dovođena u pitanje realističnost određenih situacija i reakcija onih koji su bivali u ulogama dece, pa samim tim i njihove percepcije o deci (budući da su se pitali da li se ponašaju onako kako bi se deca ponašala, da li bi deca zaista reagovala na određeni način). Tako je studentkinja (koja radi kao vaspitač u jaslama) u dva navrata u dnevniku napisala svoje utiske vezane za reakcije onih

koji su bili u ulogama dece („*bučnost*“ prilikom simulacije, spontanog zapleta i izazova, te reakcije „dece“ prilikom intervencije vaspitača povodom konflikta oko igračke): „*Naime u vrtiću sam retko viđala slučajeve gde deca ne slušaju baš toliko*“. Na osnovu zapisa u dnevniku jedne studentkinje mogao se uočiti stav da situacije ponekad nisu realne zato što su odrasli a glume decu. Ona je na problem realističnosti ponašanja „dece“ ukazala sledećim rečima: „*nije realno da deca sve ovo rade u vrtiću, da nisu zainteresovana za igru, jednostavno mi kao studenti ne možemo baš tačno da opišemo i odglumimo kako se deca ponašaju*“. Nerealističnost situacija bila je najčešće posledica težnje da se postavljaju izazovi onima koji su u ulozi vaspitača, na šta je ukazivao i sledeći osvrt u dnevniku: „*Čini mi se da svi mi kada se ne nalazimo u ulozi vaspitača, trudimo se da onome ko je vaspitač otežamo zadatak. To dovodi do izvođenja nekih situacija koje se realno u vrtiću nikada ne bi dogodile*“. Na „ekstremnosti“ u ponašanju „dece“ ukazala je jedna studentkinja rečima da je koleginica „*malo preterala*“ dok je glumila dete, a ukazao je i student (koji je bio u ulozi deteta) sledećim rečima: „*Odmah sam primetio da idemo u ekstremnu situaciju, gde se koleginice koje su bile vaspitačice nisu snašle i osećale su kao da nema kraja našem nestašluku*“. Jedna studentkinja je u dnevniku (povodom rešavanja konflikta između dece, ali se nadovezujući i na druge situacije) ukazala na „nerealističnost“, preterivanje, odlaženje u krajnost, te sugerisala da kod uživanja u ulogu treba da postoje određene granice, da treba ostati realan i držati se onoga što se stvarno može dogoditi u vrtiću: „*Iskreno mislim da se gluma pretvorila u preterivanje. Način na koji mi učimo mi se dopada, dopada mi se ideja uživanja u ulogu, ali treba da postoje određene granice i pravila. [...] Shvatam da cilj jeste da pokušavamo da pronađemo najbolje moguće rešenje, ali treba ostati realan. Često nam se na časovima dešava da odlazimo iz krajnosti u krajnost, vodimo neke situacije u smeru koji je nemoguć. Ne znam tačno da objasnim šta mislim, ali glavno je da treba da se držimo onoga što se stvarno može dogoditi u vrtiću, da ostanemo na nivou deteta, a ne da banalizujemo sve*“. Verujem da je razlog navedenog problema ponekad ležao u kombinovanju različitih dramskih pristupa i tehnika (npr. elemenata forum teatra sa pristupom „*plastičnog eksperta*“), te u tome što sam onima koji su bili u ulozi dece u određenim situacijama davala uputstva da reaguju onako kako misle da bi određeno dete (čiju su ulogu preuzeli) reagovalo na postupak ili gest vaspitača, dok u određenim situacijama nisam naglašavala da samo treba da prihvate stav ili gledište „*lika*“ u čijoj su ulozi, umesto da ga oponašaju (u zavisnosti od toga kako ga doživljavaju).

Sa druge strane, bilo je i onih koji su govorili o koristi „*preterivanja*“ u glumi. Tako je prilikom osvrta na ponašanje kolega u ulogama dece, povodom stava da se preteruje u glumi (zasnovanog na „*problematičnom*“ ubeđenju da deca ne pričaju dok vaspitač priča), jedna studentkinja izjavila: „*ja mislim da treba da se preteruje da bismo se bolje naučili*“, a student zastupao stav da je bitno da se pretera jer u vrtiću postoje „*granice*“, a na časovima „*uvek ima dalje*“ i „*probijamo granice*“. Jedna studentkinja je na kraju svog dnevnika, prilikom osvrta vezanog za Praktikum, kao pozitivni efekat „*dramatičnog*“ prikaza problema i „*prenaglašene*“ glume izdvojila to što ih sutradan malo toga može iznenaditi: „*Možda je naša gluma bila u nekim trenucima prenatušena. Ali ja sam lično pristalica toga da se uvek ide do najdramatičnijeg iznošenja problema jer nas onda malo toga može iznenaditi na poslu*“. Prilikom grupnog razgovora (retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta), iznosile su se različite perspektive povodom toga da li jeste ili nije mana to što su „*preterivali ponekad*“ sa reakcijama u ulozi deteta, odlazili u krajnosti i karikirali. Bilo je onih koji su zastupali stav da to nije mana, da na taj način proširuju znanja i stiču „*praktično znanje*“, da na osnovu onoga što prolaze tokom prakse znaju šta od kog deteta može da se očekuje, ali da na časovima treba da nauče da očekuju neočekivano, budući da dete može da ih iznenadi i da zato treba da „*malo karikiraju*“. Sa druge strane, bilo je onih koji su kao manu videli to što se nekad išlo u krajnosti, pa je dolazilo do toga da se neka situacija „*mnogo razvuče*“ i da „*nema kraja*“, te zastupali stav da u ulozi deteta treba reagovati „*na nivou deteta*“, da „*studenti, kao stariji, teže sve da nastave*“, a dete koje je vaspitano neke stvari „*ne bi smelo*“ da govori i radi. Pojedinci su se složili sa mnom da je u pokušaju imitiranja deteta (bilo to „*preuveličano*“ ili ne), za naše ponašanje „*zaslužna*“ lična percepcija o detetu, da na taj način „*isplovava*“ naše shvatanje nekog deteta, naročito onog koje ima „*problematično*“ ponašanje. Povodom ubeđenja pojedinaca da deca ne mogu na određen način da se ponašaju, podsetila sam ih da je neko jednom prilikom zastupao stav da dete ne bi nikad tako

odreagovalo, a onda je neko drugi ukazao da je upravo to na praksi doživeo i da je dete baš tako odreagovalo. Na osnovu toga smo zaključili da razmenjivanje utisaka i prilika da ispitujemo predstave o deci i očekivanja od dece, može biti osnova za potencijalne promene u razumevanju dece, ali i profesije i uloga vaspitača.

U drugom ciklusu istraživačkog projekta, pojedinci su smatrali da se preteruje sa reakcijama odraslih aktera u određenim situacijama. Tako je jedna studentkinja konstatovala da su studenti „iskarikirali situaciju“ iz vrtića i da koleginica „malo preteruje“ u oponašanju reakcije vaspitača. Neko je u upitniku izjavio da pojedini „treba da sagledaju stvari realnije“, a neko drugi je izneo utisak da se „većina“ tema „hiperboliše“.

Jednom prilikom su pojedinci ukazivali da studentkinja koja je bila u ulozi vaspitača nije dozvoljavala da joj priđu, da nije prihvatila njihovo mišljenje i da je bila „gruba i na neki način bezobrazna“. Sa druge strane, bilo je mišljenja da pojedini ne razumeju igru uloga pa zbog toga bivaju uvređeni ili ljuti, da ponašanje i reagovanje nekog na osnovu uloge u koju se uživeo ne treba shvatati lično, čak i ako je u pitanju „drskost“ i da je važno kroz različite uloge postavljati izazove. Nekoliko njih se složilo sa mnom da je koleginica svojim „odbojnim“ stavom zapravo postavila izazov, pokazavši na koji način neko zaista može da odreaguje na određeni pristup.

Neko je jednom prilikom pisao o svom promišljanju povodom situacije kada su kao kolektiv vrtića razgovarali sa „prosvetnim savetnikom“, uz zaključak da optužuju jedni druge, prebacuju „loptu“ jedni na druge i samim tim „ne dolazimo do rešenja“. Osetila sam potrebu da se osvrnemo na to, jer mi se činilo da realna situacija verovatno ne bi bila takva, budući da se nisu zaista „stavili“ u situaciju da razgovaraju sa prosvetnim savetnikom povodom rešavanja aktuelnog problema, već su se toliko „saživali“ sa ulogama onih koji bi na različite načine sprečavali njegovo rešavanje.

Jednom prilikom trebalo je da čujemo kako su saveti uticali na dve studentkinje koje su u ulogama vaspitača prolazile kroz „dolinu savesti“, odnosno da li će doneti odluku da nastave „po starom“, ili će nešto promeniti. Jedna od njih je odgovorila da su je svi „dirnuli“ i da neće više da radi to što je radila, dok je druga odgovorila da nisu uticali na nju, da bi isto postupila, da smatra da radi „onako kako treba“ i da stoji iza svojih reči. To je pokrenulo zabrinutost i pitanje da li je moguće da zaista postoji takva osoba koja bi, nakon što čuje mišljenje i savete trinaestoro ljudi, zaista smatrala da svoj posao obavlja kako treba i da treba i dalje da radi isto. Povodom onog što je ostalo nerazjašnjeno, pitanja, dilema ili briga koje još uvek postoje, studenti su pisali sledeće: „Kako skrenuti pažnju vaspitačici da nije ispravno postupila“; „Kako da porazgovaramo sutradan sa koleginicom kada uvidimo da ne postupa adekvatno sa decom, a da je ne uvredimo“; „Kako njoj promeniti mišljenje????!!!“. Neko je dodatno individualno promišljao i o alternativnom rešenju. Ostalo je otvoreno pitanje da li su očekivanja da će neko promeniti mišljenje pod uticajem drugih bila nerealna ili se otišlo u krajnost sa pretpostavkom da bi se neko totalno oglušio o sve savete, ali je jedno bilo sigurno: na nama je (bilo) da pokušamo da utičemo na druge.

Pojedini studenti su do samog kraja zastupali stav da treba postavljati izazove, tipa „šta bismo uradili ako bi se desilo...“, da treba preterivati prilikom simulacije situacija i karikirati, da nije problem čak i ako određene situacije možda izgledaju nerealno, jer na taj način zapravo „produbljujemo“ situacije, dok su neki videli problem u tome što smo „mnogo odugovlačili sa nekim stvarima“ i odlazili u krajnost, pravivši „od komarca magarca“ i „od miša slona“.

7.7.5. Tendencija ublažavanja izazova, prebacivanja odgovornosti i površnosti

Jednom prilikom je, nakon dužeg razmatranja različitih ideja za pristup koleginici-vaspitačici, jedna studentkinja kao jedinu mogućnost videla da odgovori koleginice-vaspitačice „budu drugačiji“ odnosno da ona bude „malo blaža“. Uvidevši tendenciju da se izazov ublaži, očekivanje da će se neko kome „ne može da se priđe“ promeniti, pa čak i potencijalnu nadu da se može određivati sa kakvim će se osobama sutradan raditi, osetila sam potrebu da im skrenem pažnju da je studentkinja ušla u kožu vaspitačice na osnovu svoje projekcije o njenoj ličnosti i da je važno prihvatiti da se koleginica-

vaspitačica tako ponaša i da je takva kakvu je studentkinja predstavlja. Druga studentkinja je rešenje videla u pozivanju na inspekciju, što je govorilo o tendenciji prebacivanja odgovornosti na druge. Povodom toga sam ih pozivala da se pitamo šta mi kao kolege možemo da uradimo (kako da joj ukažemo na moguća alternativna rešenja i pristupe, da se ubuduće ne bi tako ponašala, čak i bez pitanja zašto je odreagovala tako kako je odreagovala).

Neko je sugerisao da je potrebno „*da se biraju konkretnije teme*“, sa stavom da ćemo tako „*malo lakše naći rešenje problemske situacije*“, ali su pojedinci pokazali negodovanje povodom toga, pitajući se „*šta onda radimo?*“, a otvorilo se i pitanje da li bismo zaista lakše našli rešenja ukoliko imamo konkretnije teme.

Dešavalo se da studenti „prebacuju loptu“ na stručne saradnike, ali i na roditelje sa stavom da oni treba da reše problem sa detetom. Tada bi jedno od rešenja bilo skretanje pažnje na značaj zajedničkog, timskog rada na rešavanju problema, odnosno predlog da se zajedno obrate detetu iz uloga vaspitača, roditelja, stručnih saradnika...

U jednom trenutku dok smo razmatrali moguće razloge vaspitačeve reakcije u problem-situaciji sa simboličnim nazivom „Da te vidim da l' smeš?!“, jedna studentkinja je konstatovala: „*mnogo duboko idemo sad, mnogo duboko*“. Ipak, nisam se složila da postoji prostor za definisanje bilo kakve analize kao „mnogo“ duboke, jer sam smatrala da je „raslojavanje“ u svakom smislu veoma značajno, naročito u situacijama kada su studenti videli problem u različitim stvarima – neko u ponašanju dece, a neko u postupcima vaspitača (npr. neko je video problem u tome što je postojala buka i galama, a neko u reakciji vaspitača u toj situaciji). Neko je i u upitniku prokomentarisao „*previše se ulazi u dubinu*“, ali sam zastupala stav da je bitno sve situacije „dubinski“ analizirati, iako često nismo imali dovoljno vremena. Na osnovu odgovora u upitniku povodom jednog časa, moglo se zaključiti da je nekom, što se tiče načina rada, smetalo to što nisu uspeli „*svi da iznesu ono što su imali*“, jer smo ulazili u detalje, budući da je izjavio da se tražila „*dlaka u jajetu*“, pa smo „*otišli daleko*“ i „*u krajnost*“, da je „*bilo i previše primera*“ (iako je svaki „*bio od koristi*“ i „*u principu*“ je sve što smo rekli „*bilo značajno*“). Ipak, zastupala sam stav da je važno da tražimo i sitnice i analiziramo detalje koji mogu mnogo toga da nam kažu, posebno o odnosima.

7.7.6. Pitanje (ne)podobnosti pojedinih dramskih pristupa i tehnika

(Ne)mogućnost ulaženja u ulogu

Studenti su i u prvom i u drugom ciklusu istraživačkog projekta ukazivali da „*ponekad nije lako*“ ulaziti u uloge i dece i vaspitača. Ponekad su ukazivali na povremenu nemogućnost ulaženja u ulogu deteta, poput toga da ne mogu „*baš tačno*“ da odglume kako se deca ponašaju. Ponekad su ukazali i na povremenu nemogućnost stavljanja u ulogu vaspitača, naročito u onim situacijama koje zahtevaju brzo reagovanje. Tako su dve studentkinje govorile da ne mogu znati kako bi postupile u situaciji sa detetom koje istrčava na ulicu, da ne znaju šta bi uradile dok se ne bi našle u toj situaciji, da li bi bile smirene i „*lepo*“ mu objasnile da to više ne radi. Jedna studentkinja je prilikom razmatranja „kritičnog incidenta“ koji je iskrasao tokom igre uloga, izjavila da sa svojih 32 godine ne može da se stavi u kožu deteta od 6 godina, a ne može ni u kožu vaspitača od 46 godina, te je još jednom prilikom ukazala da joj je mnogo teško da bude u ulozi deteta.

Ponekad ih je nedostatak ideja kočio da uđu u ulogu vaspitača. Dešavalo se da ne znaju kako bi reagovali i šta bi pričali sa detetom, kako bi bilo adekvatno postupiti u određenim situacijama.

Usled povremene nemogućnosti ulaženja u uloge, dešavalo se da studenti prepričavaju određene događaje, situacije, reakcije, što je naročito predstavljalo problem zbog činjenice da neverbalna komunikacija ne mora uvek biti u skladu sa verbalnom komunikacijom. Upravo zbog toga što govor tela može da bude različit u odnosu na ono što se izgovara i može da daje totalno drugačiju „*notu*“ određenom događaju, podsećala sam ih da je prilikom simulacije određenih situacija svaka

reakcija vrlo bitna, da je potrebno da „upijaju“ dok posmatraju i da se trude da iz uloge identično prikazuju svaku sitnicu koju su posmatrajući uočili. Pojedinci su ponekad zamerali onima koji prepričavaju probleme i problemske situacije umesto da ih „odglume“, te upućivali sugestije da bude manje prepričavanja, da glume umesto da pričaju, da se odmah kreće sa igrom uloga. Jedna studentkinja je prilikom grupne retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta kao zamerku izdvojila to što smo, po njenom mišljenju, „izgubili“ dosta vremena na priču i ukazala da bi sve „mnogo više bilo uspešno“ da sam intervenisala i tražila da glume umesto da pričaju o tome šta im se desilo. Složili smo se oko toga da je problem bio u tome što ne umem da koordiniram i što ih ponekad nisam prekidala.

Nepodobnost pojedinih dramskih pristupa i tehnika za određene teme (situacije iz prakse)

Pojedini dramski pristupi i tehnike, pa čak ni njihove kombinacije i modifikacije nisu bile podobne za određene situacije iz prakse.

1) Nezgodno je svaku situaciju i reakciju simulirati

U drugom ciklusu istraživačkog projekta, neko je u upitniku ukazao na potrebu saživljavanja sa ulogom prilikom simulacije, kako bi mogli bolje da shvate probleme i pronađu moguća rešenja. Međutim, pojedinci to ponekad jednostavno nisu mogli (kako zbog dinamike i specifičnosti same situacije, tako i zbog lične nelagodnosti). Jednom prilikom, kada se otvorila diskusija o „tabuiranim“ temama i izazovima sa kojima se vaspitači susreću povodom određenih situacija u vrtićima, pojedinci su se osećali nelagodno i nije im bilo prijatno da kroz igru uloga predstave to što izlažu kroz razgovor (šta je neko dete reklo, šta je neko uradilo). Neko je u upitniku zapisao da ulaženje u uloge vaspitača i dece i simuliranje situacija iz vrtića „ponekad nije lako“. Ponekad nam je falilo više aktera za simulaciju situacije, ali smo tu „prepreku“ donekle uspevali da premostimo. Tako smo jednom prilikom, kad nam je trebalo više „dece“, rešenje nalazili u tome da ostalim studentima (koji su na praksi bivali u drugim vrtićima) ukratko prepričaju reakcije dece, da bi oni zatim mogli da preuzmu uloge dece i simuliraju njihove reakcije.

2) Nepodobnost simulacije, igre uloga, vruće stolice, forum teatra i plašta eksperta za pojedine situacije

Povodom jedne situacije (vezane za dečaka sa specifičnostima u razvoju koji udara drugu decu), studentkinja je izgovorila da ne može, da ne zna kako i da li da odglumi dete sa posebnim potrebama koje se kopra dok ga vaspitačica drži, ali i da ne zna kakva će uloga da im bude u kontaktu sa njim „jer njemu ništa ne znači razgovor“ i „nema razgovor nikakvog efekta“. U tom trenutku sam „teatar pokreta“ videla kao način na koji možemo ispitivati kako bismo prišli dečaku, uspostavili kontakt očima i koristili govor tela. Međutim, jedna studentkinja tvrdila je da je problem u tome što sa njim ne može nikakav kontakt da se uspostavi, dok se drugoj činilo da na momente ne može, a na momente ipak može. Nakon simulacije reakcije vaspitača povodom toga što je dečak udarao drugu decu, predložila sam da koristimo tehniku „vruća stolica“ da bismo se bolje upoznali sa situacijom i eventualno stvorili jasniju sliku kako o odnosima, tako i o razvojnim specifičnostima dečaka. Predložila sam da zamislimo da dečak govori, da bi studentkinja iz uloge dečaka mogla da izrazi rečima njegove unutrašnje misli, ali i da odgovori na ono što ostale interesuje. Međutim, ona je ukazala da ne zna kako uopšte da se „poistoveti“ sa njim i njegovim mislima jer nije sigurna „kakve uopšte misli ima, ni da li mu je očuvana inteligencija ili nije“. Zaključili smo da ne bismo znali kako bi dečak reagovao na različite pristupe i da ne bi bilo pogodno to „isprobavati“ kroz igru uloga, naročito zato što nije bilo jasno koja je razvojna specifičnost u pitanju, iako je bilo nagađanja da je u pitanju autizam. Zatim sam predložila da koristimo pristup „plašt eksperta“ i da iz uloga eksperata daju konkretne predloge za rešenja povodom toga što dečak udara drugu decu i nanosi im bol, uz sugestiju da zamisle da on nema specifičnosti u razvoju, već je u pitanju mlađe dete koje još uvek

nije progovorilo pa zbog toga još uvek ne mogu da uspostave verbalnu komunikaciju, verujući da će im tako možda biti lakše da razmišljaju o alternativama. Međutim, studenti su konstatovali da kroz taj pristup nisu dobili odgovore na pitanja, odnosno da nisu čuli ništa što već nisu znali, te da nema konkretnih predloga.

3) Problem sa ulaženjem u ulogu prilikom korišćenja „forum teatra“ usled neodobravanja stava ili reakcije aktera

Jednom prilikom je studentkinja (koja je bila u ulozi vaspitačice) izgovorila da joj je teška uloga koju ima, te je u trenutku kada je trebalo da odgovori na intervenciju koleginice, izgovarila sledeće: „*ja uopšte ne znam šta da odgovorim, ja uopšte ne odobravam to, ne znam uopšte šta da joj kažem*“. Te reči govore su da je njen lični stav drugačiji u odnosu na stav njenog lika i da ne može da se saživi sa ulogom. Jednoj studentkinji je bilo teško da uđe u kožu druge studentkinje i zastupa njen stav. Naime, ona je iz uloge studentkinje u jednom trenutku izgovorila da se kaje što je postupila neadekvatno i rekla nešto u besu, a kad joj je skrenuta pažnja na to da se koleginica ne kaje i da bi opet isto uradila, ona je, izgovivši „*pa ne znam, ja bih se pokajala, verovatno*“, predložila da neko drugi preuzme ulogu koleginice koja se ne kaje. Onda kada se njihovi stavovi razlikovali u odnosu na stavove određenog lika, bilo je komentara da „*nije ni malo lako [...] staviti se u ulogu drugog*“, da je mnogo teško da se u suštini ne da „*pravi odgovor*“. Sledeće reči u upitnicima mogu govoriti o problemu sa preuzimanjem uloga usled razlika u mišljenjima i stavovima: „*Iskreno, teško je staviti se u ulogu druge osobe, i misliti kao ona*“; „*Treba dobro odglumiti i ostati pri stavu koji ima ta vaspitačica*“.

4) Ograničenje tehnike „vruća stolica“

Neko je slabost, nedostatak, ograničenje tehnike „vruća stolica“ video u tome što jedna osoba u ulozi odgovara na pitanja, a nisu u mogućnosti da to i svi ostali čine. Međutim, navedeno ograničenje te tehnike uspeli smo da nadomestimo tehnikom "misli naglas", omogućavajući svakom da kaže nešto umesto određenog aktera.

7.8. Osvrt na kontekst realizacije istraživačkog projekta

Studenti su uglavnom bili zadovoljni uslovima u kojima se projekat odvijao, čak je neko u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju na kraju drugog ciklusa istraživačkog projekta prokomentarisao da je sve bilo „*više od očekivanog*“. Ipak, jedan komentar ukazivao je na delimično nezadovoljstvo, budući da je povodom uslova u kojima se projekat odvijao napisano da „*nisu u potpunosti*“ bili u skladu sa ličnim očekivanjima i potrebama, „*ali mi smo ljudi i navikavamo se lako na okruženje u kome smo, tako da je i to prihvatljivo*“.

Jedna od pogodnosti koja je olakšavala sam proces rada, bila je vezana za motivisanost studenata za dobrovoljno učešće u istraživačkom projektu, njihov entuzijazam i zadovoljstvo povodom toga što su deo istraživačkog projekta, o čemu su govorele pojedine izjave prilikom razgovora, ali i u dnevnicima i upitnicima. Tako je jedna studentkinja (prilikom grupne retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta), kao pozitivno izdvojila to što su samovoljno ušli u nešto novo, znajući da to nije obavezno. Jedna studentkinja (prilikom spontano pokrenutog razgovora u drugom ciklusu istraživačkog projekta), u ime svih je izjavila da su se „*prijavili*“ da učestvuju u istraživačkom projektu da bi „*rekli svoje mišljenje i razgovarali, diskutovali o svemu*“, dok je neko u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, povodom okolnosti koje su išle u prilog procesu rada, napisao sledeće: „*Možda to što smo svi bili zainteresovani za ono što se radi i priča na časovima*“.

Potvrda motivisanosti studenata, ali i uviđanja vrednosti i značaja Praktikuma, mogla se uočiti i u pokazivanju inicijative i zainteresovanosti za učešće u drugom ciklusu istraživačkog projekta (iako

sam im naglasila da, umesto sa njima, mogu nastaviti sa nekim drugim studentima koji to budu želeli). Zapravo, samo njih četiri, zbog sticaja različitih okolnosti, nisu nam se pridružile u drugom ciklusu istraživačkog projekta, ali su se zato dobrovoljno priključile nove četiri studentkinje. Proces rada je na neki način olakšavalo upravo to što je većini bila poznata okvirna koncepcija i način rada, te što su se u međuvremenu neki od njih opustili, budući da smo se u dovoljnoj meri poznavali i zblížili.

Jedna od pogodnosti koja je olakšavala sam proces rada bila je vezana za manji broj studenata u grupi u odnosu na druge časove obaveznih vežbi (na kojima je obično bivalo oko 30 studenata). Tako je neko, poredivši naše časove sa drugim časovima, u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju na kraju drugog ciklusa istraživačkog projekta, kao pozitivno izdvojio to što je mnogo manje njih bilo u grupi, pa su svi imali prilike da govore, neko je izneo mišljenje „*da je sa manjom grupom lakše raditi*“, a neko ukazao da rad u manjoj grupi „*stvara prijatniju*“ atmosferu.

7.8.1. Nepovoljne okolnosti, izazovi, prepreke i problemi

1) Teškoće sa uklapanjem vremena - neučestala viđanja, neredovno prisustvo, kašnjenje ili raniji odlasci sa časa

Teškoće sa uklapanjem vremena. Iako smo se dogovarali i glasali oko termina susreta, ponekad je bilo teško uklopiti vreme i naći termin koji bi svima odgovarao. Razlozi su bili različiti. Neke od okolnosti na koje nismo mogli da utičemo bile su vezane za novu organizaciju po kojoj su paralelno sa časovima u školi išli i na praksu jednom nedeljno (za razliku od ostalih studenata koji su praksu imali 10 radnih dana u kontinuitetu, kada nije bilo časova u školi), te opterećenost ostalim obavezama u školi („gust“ raspored časova, raspored kolokvijuma i ispita). Neki od studenata su paralelno i radili, pa su u određeno vreme morali da budu na poslu. Pojedinci su kao veliki problem izdvajali upravo nemogućnost da se uvek uklopimo sa slobodnim vremenom i terminima za susret, pokazujući razumevanje za kolege koje zbog posla nisu mogle uvek da se „uklope“, ali za neke druge razloge nisu bili toliko tolerantni, čak su smatrali da je u pitanju neozbiljnost i neodgovornost. Iako sam nudila mogućnost fleksibilne organizacije i zajedničkog dogovora, trudeći se da razumem i njih i njihove potrebe i njihovu organizaciju vremena, dolazila sam do zaključka da nije bilo moguće da budu svi zadovoljni, što je ponekad bilo zaista frustrirajuće. Uklapanje vremena je dodatno otežavalo to što su pojedinci odsustvo sa naših časova doživljavali kao „gubitak“. Tako je jednom prilikom, kada smo se dogovarali oko termina i mogućnosti „spajanja“ časova, studentkinja izjavila da ne može da dođe tog dana koji je predložen, a da ne bi volela da gubi dva časa.

Neučestala viđanja. Jedan od problema, naročito u prvom ciklusu istraživačkog projekta, bio je vezan za učestalost viđanja, budući da ponekad nismo imali susrete svake nedelje, jer smo kao jedino rešenje videli da „preskočimo“ jednu nedelju, pa da onda spojimo dva časa, a bivalo je i dužih pauza između dva susreta (npr. zbog ispitnog roka). Jedna studentkinja je smatrala da nam upravo neučestalost viđanja „*nije dozvolila da se zblížimo i otvorimo jedni prema drugima*“. Veće pauze između susreta uticale su na to da se zapostavi započeto razmatranje određenih situacija, ideja i pitanja. Jedan od problema odnosio se i na zaboravljanje detalja nekih situacija. Naime, studenti se ponekad nisu mogli priseliti detalja ukoliko je prošlo malo više vremena od situacije kojoj su bili svedoci. Tako smo nekada zbog nedostatka vremena ostavili neku situaciju za razmatranje na narednom času ili je ostalo da do narednog susreta razmišljamo o nekim „nerazrešenim“ pitanjima, ali bismo napravili veću pauzu i nisu mogli da se prisete detalja, pa bi se složili da ne nastavljamo sa razmatranjem započetog. Sa druge strane, duže pauze su ponekad mogle da se posmatraju i kao produktivne, jer je bilo više vremena za razmišljanje o konstruktivnijim idejama.

Neredovno prisustvo. Studenti su i u prvom i u drugom ciklusu istraživačkog projekta bili sprečeni da redovno dolaze na časove zbog različitih okolnosti i razloga (obaveza koje su nailazile, iskrsavanja nepredvidivih situacija i prepreka, bolesti, planova koje su unapred napravili misleći da nećemo imati susrete onda kada nisu imali druge časove zbog dvonedeljne prakse ostalih studenata,

ekskurzije). Tako su u prvom ciklusu istraživačkog projekta svi bili prisutni samo prilikom dva susreta (obično je bio odsutan jedan student, ponekad dvoje ili troje njih, jednom njih četvero, a jednom njih petoro). U drugom ciklusu istraživačkog projekta su samo prilikom tri susreta svi bili prisutni (obično je bio odsutan jedan student, dvoje ili troje njih, jednom njih četvero, jednom njih šestoro, a jednom njih sedmoro). Izostajanje je predstavljalo problem onda kada je trebalo da izaberu situacije koje koje bismo razmatrali, a među njima su bi bile one koje su predložili i najavili studenti koji nisu prisutni. I sami studenti su videli problem u izostajanju, pojedini su bili manje tolerantni prema onima koji nisu redovno prisustvovali i ukazivali na potrebu „*da svi dolaze*“ i pokažu „*ozbiljnost*“, a bilo je i onih koji su se samokritički osvrtnali povodom sopstvenog izostajanja. Iako je bilo komentara koji su ukazivali da im je važno da svi budu tu (poput: „*krivo mi je što ponekad neko odsustvuje*“ i „*meni je najupečatljivije to što kad neko fali iz naše ekipe imam osećaj kao da smo krnji i da nije to to, krivo mi što uglavnom nismo kompletni, normalno iz opravdanih razloga, govorim ovde i u svoje ime*“), neko je pozitivno gledao na manji broj studenata u grupi, ukazujući da tada svi imaju prilike da učestvuju, da imamo „*prisniji odnos*“ i da se lakše radi. Tako je, povodom susreta kada je bilo odsutno njih šestoro, u jednom upitniku zapisano sledeće: „*Na ovom času je bilo dosta tema za razgovor, jako mi se svidelo to što smo svi učestvovali [...] Sviđa mi se kada nas je malo u grupi. Nekako je rad lepši i lakši*“. Iako smo odsustvo pojedinaca u drugom ciklusu ponekad uspevali da „*premostimo*“ dogovorom da odgledaju snimak susreta koji su propustili, ipak je neredovno prisustvo uticalo na rad i organizaciju rada. Tako ih jednom prilikom nije bilo dovoljno za simuliranje situacije iz vrtića, jednom prilikom studentkinja koja je imala problematičan pristup detetu nije bila prisutna, a bilo je u planu da joj se „*omogućiti*“ da bude u koži deteta, jednu situaciju koju su imale i najavile dve studentkinje nismo razmatrali jer one nisu došle, jednom prilikom smo se, zbog nedostatka vremena, dogovorili da na narednom času razmatramo situaciju koju je studentkinja imala, ali ona tada nije bila prisutna. U upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, studenti su kao okolnosti koje su ometale proces rada navodili upravo neredovne dolaske, odnosno izostanke pojedinih kolega.

Kašnjenje na čas. Jedan od problema koji je ometao proces rada bio je taj što se dešavalo da pojedinci kasne na čas, pa da se samim tim što nisu u toku, ne uključuju odmah u rad. U nekim trenucima sam i sama „*grešila*“ u tome što im bar ukratko nisam objasnila kontekst (tj. ono što su propustili). Studenti su upućivali zamerke i primedbe povodom kašnjenja pojedinih kolega, ukazujući da je to jedan od razloga zbog kog nemamo dovoljno vremena, pa se to što krenemo da radimo „*prenosi za naredni čas*“ i radimo „*ubrzano*“, te sugerisali kolegama da ne kasne (da se trude da budu tačni i na taj način poštuju grupu), a meni da ne tolerišem kašnjenje. Međutim, sve do kraja smo imali problem sa kašnjenjem pojedinaca. Neko je u upitniku za retrospektivnu razvojnu evaluaciju, kao okolnost koja je ometala proces rada izdvojio upravo „*kašnjenja pojedinih kolega*“.

Prevrmeno napuštanje časa. Jedan od problema koji je ometao proces rada bio je i taj što se dešavalo da pojedinci ranije napuštaju čas (nekad su morali da idu zbog zakazanog časa iz izbornog predmeta, ali su žurili i zbog drugih obaveza). Samim tim smo prekidali rad i diskusiju, da bih im dala da popune tematske kartice pre nego što odu (budući da su ih u prvom ciklusu istraživačkog projekta popunjavali na licu mesta). Takođe se desilo da studentkinja mora da napusti čas u trenutku kada sam nameravala da podstaknem grupno preispitivanje i diskusiju o „*kritičnim segmentima*“ u njenim rečima prilikom objašnjavanja situacije sa prakse, pa upravo zbog toga nisam inicirala razgovor o tome.

2) Nedovoljno prostora za rad

Što se tiče uslova u kojima smo radili, student je na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta kao problem izdvojio prostor, konkretno to što smo bili skoncentrisani na malom prostoru tokom igre uloga. Greška je bila moja, jer je bilo dovoljno prostora da se krug stolica proširi, da sam znala da mu je to smetalo. Ipak, i u drugom ciklusu istraživačkog projekta, uprkos proširenom krugu stolica, u upitniku su se našle sledeće reči: „*Možda nam treba malo više prostora za rad*“. Međutim, po pitanju

fizičkog prostora kao uslova za rad nismo mogli ništa više da uradimo usled ograničene površine svih prostorija u našoj školi.

3) Izazovi, prepreke i organizacioni problemi vezani za koncepciju „metodičke“ prakse

Jedna studentkinja je na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta predvidela potencijalni problem, odnosno prepreku za drugi ciklus istraživačkog projekta, povodom predstojeće „metodičke“ prakse koju imaju na trećoj godini studija. Ona je pokazala zabrinutost, pitajući se kako će uočavati problem-situacije kada će na praksi biti samo za vreme aktivnosti koje vode studenti, te je pokazala sumnju da će tada „*baš nešto*“ da se desi. Iako sam zastupala stav da se i tada može mnogo toga desiti, ipak sam počela da razmišljam o tome kako da im omogućimo duže prisustvo u vrtićima i praćenje nekih drugih situacija. Ona je, zatim, govorila o sopstvenoj percepciji vezanoj za očekivanja profesora povodom aktivnosti koje studenti vode, navodeći kao utiske da „*dete ne sme da mrdne i da pisne*“ i da bude „*nemirno*“, da „*ne može*“ da sedi na podu, već „*mora*“ na stolici, da mora studente da „*sluša konstantno*“. Uviđajući razliku između njenih stavova vezanih za vaspitanje (sopstvenog deteta) i pristup deci, sa jedne strane, i utisaka vezanih za određena nepisana pravila u vrtiću i zahteve profesora, kao „*nametnutih kriterijuma*“, sa druge strane, uz činjenicu da ocenjivanje može izazivati dodatni stres, kao jednu od opcija za budući rad videla sam upravo u razmatranju mogućnosti da joj „*olakšamo*“ da „*izađe na kraj*“ sa takvom problemskom situacijom. Smatrala sam da će upravo u tim segmentima biti mnogo materijala za „*razvijanje*“ scenarija i da će iznicati neka nova pitanja i nove teme, i zaista je tako i bilo.

Ipak, u drugom ciklusu istraživačkog projekta susretali smo se sa određenim izazovima, preprekama i problemima vezanim za koncepciju „metodičke“ prakse. Pojedini iskazi studenata govorili su o osećaju „*rastrzanosti*“. Tako je jedna studentkinja ukazala da im je nezgodno da tokom aktivnosti u vrtiću istovremeno prate kolege koje vode aktivnost (što se od njih očekivalo u okviru prakse i ispita iz posebnih metodika) i vaspitača i njegovo ponašanje (što se od njih očekivalo na osnovu zadataka koje sam im ja postavila), dok je druga ukazala da u trenutku kada vode aktivnost sa decom ne mogu da prate „*ništa ostalo*“, već se usredsrede „*samo na to*“, te naglasila da ona tada vidi samo decu „*i nikog više*“.

Koncepcija „metodičke“ prakse nam je predstavljala izazov i u organizacionom smislu, budući da je bivalo problema sa organizacijom i dogovorom studenata oko postavljenih zadataka za praksu. Naime, studenti su bili raspoređeni po grupama u 3 vrtića i pored zadatka vezanog za organizaciju i vođenje aktivnosti sa decom (postavljenog iz posebnih metodika), bilo je potrebno da se dogovore da budu u istoj grupi pre ili posle tih aktivnosti (budući da su koncepcija Praktikuma i zadaci za praksu koje sam im ja postavila podrazumevali da grupno praćenje različitih situacija u vrtiću). Međutim, jedna studentkinja je ukazala da njihova grupa (koja je na praksi bila u istom vrtiću) ne uspeva da se dogovori (da se „*skupe*“ i svi prate određene situacije u jednoj grupi, pre ili posle aktivnosti predviđenih posebnim metodikama). Iako smo govorili o potrebi bolje međusobne saradnje i zajedničkog dogovaranja oko toga kada će pratiti određene situacije, budući da su mogli da biraju jedan od dva dana nedeljno kada su inače bili u vrtiću, i dalje je jedna grupa studenata imala problem da se dogovori, pa su čak imali i raspravu na jednom času povodom toga. Ponekad su samo njih dvoje ili troje uspevali da se dogovore i organizuju da posmatraju zajedno situacije i aktivnosti u istoj grupi u vrtiću. Jednom prilikom smo imali problem zato što je samo jedna studentkinja bila u grupi kada se desila problem-situacija, pa je na času morala da objašnjava ostalima šta se desilo, kako bi ostali preuzeli uloge. Uprkos tome što sam pokazivala zabrinutost i s vremena na vreme ih podsećala da se organizuju i dogovore oko zadataka za praksu, dešavalo se da pojedini ipak ne ispoštuju dogovor. Pojedinci su bili vođeni time što već imamo neku situaciju koju nismo stigli da razmatramo, dok su neki govorili da su „*neodgovorni*“ ili da jednostavno nisu uspeli da se dogovore međusobno. Jedan od problema bio je i taj što se svim studentima treće godine dve nedelje ranije završava semestar, pa samim tim i „metodička“ praksa, tako da je većina, vođena mišlju da su završili sa svim obavezama u školi, izjavila da nisu ni bili u vrtiću poslednje dve nedelje semestra. Upravo zbog svega navedenog, dešavalo se da nemamo neku novu situaciju koju bismo razmatrali, pa smo se bavili situacijama sa

prethodnih susreta postavljajući dodatne izazove, a dešavalo se i da razmatramo situacije koje su imali u nekim drugim okolnostima (npr. situacije u „biblioteci igračaka“ ili igraonicama, u kojima su pojedinci radili, ili situacije sa decom rođaka). Studenti su se u upitnicima za retrospektivnu razvojnu evaluaciju osvrtni na navedene probleme. Tako je neko, povodom okolnosti koje su ometale proces rada, izdvojio „*nepoštovanje dogovora vezanog za praksu (da svi budemo u vrtićima i svi radimo ono što se od nas traži)*“, a neko je ukazao na „preokupiranost“ aktivnostima predviđenih koncepcijom „metodičke“ prakse, koja im je na neki način predstavljala problem u organizaciji povodom zadataka za praksu koje sam im ja postavila: „*Nismo imali puno vremena za posmatranje grupe u vrtićima jer su nas aktivnosti okupirale*“.

8. Zaključna razmatranja

8.1. Potencijali Praktikuma u programu inicijalnog obrazovanja vaspitača

Uprkos izvesnim ograničenjima, nedostacima i slabostima, pokazalo se da Refleksivni dramski praktikum ima potencijal da doprinese prevazilaženju određenih slabosti i unapređivanju studijskog programa i prakse inicijalnog obrazovanja vaspitača.

Budući da je polazište u razmatranju potreba za pokretanjem promena bilo zasnovano na kritičkom preispitivanju studijskog programa za obrazovanje vaspitača u Kruševcu (akreditovanog 2012. godine), važno je naglasiti da je u međuvremenu (2017. godine), studijski program reakreditovan⁸⁰, ali i dalje egzistiraju problemi navedeni u kritičkom osvrtu na stariji studijski program. Naime, i dalje je problematično mesto koje pojedine grupe predmeta zauzimaju u programu. I dalje je ostalo pitanje adekvatnosti podele određenih nastavnih predmeta na obavezne i izborne, budući da predmeti koji mogu doprineti boljem razumevanju prirode profesije, uloga i odgovornosti vaspitača, dece i detinjstva, suštine vaspitanja i obrazovanja i vrednosti u osnovi vaspitno-obrazovne prakse, imaju status izbornih predmeta. I dalje je veoma problematična dominacija metodičko-didaktičkih predmeta, koji zauzimaju trećinu programa, naročito zbog toga što i dalje postoji 6 posebnih metodika raspoređenih na kurseve 1 i 2, pa samim tim i neintegrisanost u koncepciji programa i prakse obrazovanja vaspitača, zanemarivanje interdisciplinarnosti, te usmerenost studijskog programa ka razvijanju metodičkih veština i svođenje profesije vaspitača na pojedina područja rada. Sve navedeno je posebno problematično zbog neusklađenosti sa novom koncepcijom vaspitanja i obrazovanja predškolske dece, koja se zasniva na Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta“ („Prosvetni pregled/Službeni glasnik“, br. 16/2018), gde se, između ostalog, govori o principu integrisanosti u razvijanju realnog programa, integrisanom pristupu planiranju i integrisanom pristupu učenju (kroz tematsko/projektno planiranje). Takođe je i dalje veoma problematičan odnos teorijske i praktične nastave, odnosno koncepcija studijskog programa koja je više usmerena na teorijsko, a manje na praktično obrazovanje i podvlači binarnost teorije i prakse naspram integracije teorijsko-praktičnog znanja, budući da je predviđeno gotovo za trećinu više časova predavanja, u odnosu na časove vežbi. I dalje je problematičan način organizacije i mesto profesionalne prakse u studijskom programu (iako je povećan broj sati predviđenih za praksu). Stručna praksa na prvoj i drugoj godini studija ne odvija se paralelno sa nastavom (predviđeno je svega po 10 radnih dana u kontinuitetu), pa samim tim i dalje egzistira podvojenost teorije i prakse, odnosno neintegrisanost teorijskog i praktičnog obrazovanja. U trećoj godini studija su unete izvesne, ali ne toliko adekvatne promene, budući da je predviđeno da studenti budu na praksi dva puta nedeljno tokom cele školske godine (ukupno 20 dana), ali je to do nedavno (kada je usled specifičnih okolnosti usled pandemije sve obustavljeno) podrazumevalo vođenje aktivnosti sa decom, s tim što su se u sadržinskom i organizacionom smislu integrisali zahtevi profesora posebnih posebnih metodika kroz „integrisano-metodički projekat“. Ostalo je da se intenzivno radi na rekonceptualizaciji prakse na trećoj godini studija, dok su zadaci za profesionalnu praksu na prvoj i drugoj godini studija već povezani sa različitim temama koje se pokreću u nastavi, a tiču se novog programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, odnosno koncepcije „Godine uzleta“.

⁸⁰ Važno je naglasiti i da je na osnovu te akreditacije Refleksivni dramski praktikum dobio status izbornog predmeta u okviru smera Domski vaspitač (naravno, u pitanju je modifikovana koncepcija, u skladu sa prirodom profesije, a budući da se jedna od slabosti ticala nerealno postavljene koncepcije Praktikuma s obzirom na vremenski okvir, fond časova je povećan na 3 časa, od kojih je 2 časa predviđeno za „vežbe“, a 1 čas za „predavanja“ koja zapravo podrazumevaju vreme za refleksiju o refleksiji. Ipak, u tom trenutku se nije videla mogućnost za uvođenje Praktikuma u okviru smera Vaspitač dece predškolskog uzrasta, zbog opasnosti od velikog opterećenja studenata usled velikog broja predmeta.

Pored svega navedenog, i dalje je problematičan segment vezan za ulogu i učešće studenata u kreiranju, razvijanju i vrednovanju studijskog programa. Uloga studenata u vrednovanju studijskog programa i kvaliteta nastavnog procesa i dalje se svodi na popunjavanje anketnih upitnika, s tim što su uvedena određena pitanja otvorenog tipa (pa se sada podaci obrađuju kombinovanjem kvantitativne i kvalitativne analize), ali i dalje prevladavaju pitanja (tvrdnje) sa ponuđenim odgovorima (čime se i dalje ograničava opseg i sadržaj povratnih informacija). U poslednjem Izveštaju o samovrednovanju i ocenjivanju kvaliteta Visoke škole strukovnih studija za vaspitače u Kruševcu (Komisija za samovrednovanje i ocenu kvaliteta Škole, 2016), ukazano je na rastuću pasivnost studenata, njihovu nezainteresovanost za uključivanje u diskusiju povodom pitanja vezanih za njihov status, prava i obaveze, kao i u pogledu izražavanja stavova i mišljenja o procesu realizacije studijskog programa, na njihovu nedovoljnu uključenost u proces evaluacije i osmišljavanja strategija i postupaka za unapređivanje kvaliteta studijskog programa, te na potrebu podsticanja studenata da predlažu postupke i mehanizme za interno praćenje i vrednovanje kvaliteta studijskog programa i učestvuju u unapređivanju kvaliteta. Međutim, studenti koji su učestvovali u našem istraživačkom projektu, pokazali su se suprotno od toga što piše u Izveštaju, jer, ne samo da su aktivno učestvovali u kritičkom preispitivanju i vrednovanju, daljem razvijanju i modifikovanju koncepcije Praktikuma i u menjanju načina rada, već su se kritički osvrtni i na program studija i razmišljali o mogućim promenama u inicijalnom obrazovanju vaspitača. Upravo zbog toga i dalje ostaju sledeća pitanja o razlozima pasivnosti ostalih studenata: Da li im je i na koji način omogućeno da razmatraju pitanja koja oni smatraju važnim i bitnim, da li im je zaista pružena mogućnost da doprinose koncipiranju i unapređivanju studijskog programa, da li se zaista „čuju“ njihovi glasovi o vrednostima, slabostima, nedostacima i ograničenjima studijskog programa, te o programu i načinu rada u okviru svakog nastavnog predmeta, u kom stepenu se uvažavaju njihove primedbe, sugestije i predlozi? Navedena pitanja su posebno značajna zato što se u Izveštaju ukazuje na potrebu da se radi na nedostacima i slabostima studijskog programa, na potrebu za inovacijama i osavremenjivanju studijskog programa i kurikulumu predmeta, na potrebu za višim stepenom interaktivnosti nastave i uvođenja novih nastavnih metoda i oblika nastave, te potrebu za pronalaženjem modela za usklađivanje nastavnog procesa sa mogućnostima i interesovanjima studenata, dok je, sa druge strane, kao slabost navedena nezainteresovanost manjeg broja nastavnika za promene, otpor prema promenama i uvođenju novina u studijske programe, te nespремnost za uvođenje novih metoda rada.

Naše istraživanje pokazalo je da Praktikum ima potencijal da doprinese prevazilaženju slabosti i unapređivanju studijskog programa i prakse inicijalnog obrazovanja vaspitača u pravcu prevazilaženja dihotomije između teorije i prakse, teorijskog i praktičnog obrazovanja, razvijanja integrisanog programa, drugačijeg načina planiranja i organizacije rada, načina učenja i načina učešća studenata u nastavi i u razvijanju programa. Zasnovana na kontekstualno primerenom pristupu obrazovanju i organizaciji nastave bez predodređenog sadržaja, koncepcija Praktikuma je omogućila studentima da, polazeći od konkretnih iskustava, situacija i problema iz prakse, postojećih dilema i briga, odlučuju o pravcu svog učenja, odnosno o temama koje će se razmatrati, a način rada je omogućio otvaranje novih tema na osnovu iskrsavanja različitih problema kroz igru uloga, te omogućio integrisan pristup učenju i holističko iskustvo učenja, budući da je podsticao povezivanje znanja i iskustava, omogućio učenje iz iskustva i kroz iskustvo, posredstvom emocija, putem delanja, kroz zajedničko istraživanje i upoređivanje teorije i prakse, a zatim i primenljivost znanja i iskustava u praksi. Pokazalo se da su koncepcija Praktikuma i način rada značajni za građenje zajednice koja uči, odnosno da omogućavaju i podstiču zajedničko učenje kroz dijalog i delanje (kroz smenjivanje dramske akcije i grupne kritičke refleksije), da bude potrebu da se utiče na menjanje tuđih „problematičnih“ stavova, da podstiču angažovanje, kooperaciju i kolaboraciju, interakciju i razmenu, međusobno pomaganje i savetovanje, pružanje podrške, ohrabrivanje i bodrenje, pa čak i da utiču na osećaj bliskosti i zajedništva. Iako su „iskrsavali“ određeni problemi u odnosima između studenata (poput ljutnji, konflikata, nekonstruktivne komunikacije i osuđivanja, koji su ponekad zavisili od načina tumačenja kritičkog osvrta), trudili smo se da ih blagovremeno rešavamo i uspevali da ih prevazilazimo. Iako je atmosfera na časovima ponekad bivala haotična i izazivala frustracije, naročito zbog tendencije da govorimo u isto vreme i upadamo jedni drugima u reč, to se iz druge

perspektive može posmatrati kao pozitivna dinamika jer su studenti, konstantno iskazujući potrebu za „replikom“ prilikom „debate“, pokazali angažovanje koje nisam primetila na vežbama koje vodim iz drugih predmeta. Uostalom, postojala je i tendencija za samoregulacijom. Naročito je bilo značajno to što su studenti podsticali pojedince koji su bivali manje aktivni da učestvuju u diskusiji i da se angažuju u dramskoj akciji, da prihvataju izazove i preuzimaju rizike, da zajedničkim snagama istražuju, razmatraju i isprobavaju različite mogućnosti, ideje, rešenja i alternative za akcije.

Pokazalo se da je koncepcija Praktikuma značajna za bolje razumevanje prirode odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu, dece, prirode profesije, uloga i odgovornosti vaspitača, suštine vaspitanja i obrazovanja i vrednosti u osnovi vaspitno-obrazovne prakse, upravo zbog toga što se pokretala grupna kritička refleksija: O prirodi i različitim dimenzijama (kvaliteta) odnosa u vaspitno-obrazovnoj praksi, o pristupima, postupcima, sklonostima i tendencijama u ponašanju kojima se ograničava ili podupire građenje odnosa, o (verbalnoj i neverbalnoj) komunikaciji, obrascima odnosa po kojima se funkcionise i atmosferi u grupi, o položaju, pravima, ulogama i odgovornostima dece, naspram položaja, prava, uloga i odgovornosti vaspitača, o ograničenjima koja se deci postavljaju i ličnim interesima koji su u osnovi zahteva i očekivanja, o načinima manifestacije i (ne)nasilne demonstracije moći u (ne)verbalnoj komunikaciji, o mogućim posledicama zloupotrebe moći u interakciji...; O deci i njihovim osobenostima, o dečjoj prirodi, o uzrocima, razlozima i povodima određenih reakcija dece, o osećanjima, potrebama, motivima, namerama, porivima, težnjama, očekivanjima koji su osnovi određenog ponašanja, o (unutrašnjoj) moći dece (snagama, kapacitetima, potencijalima, sposobnostima, kompetentnosti deteta), o dominantnim (stereotipnim) uverenjima i stavovima o deci...; O prirodi profesije, emocionalnoj i etičkoj dimenziji profesije, ulogama i odgovornostima vaspitača, zahtevima koji se postavljaju pred vaspitače, o odlikama „dobrog“ vaspitača, o izazovima, dilemama i problemima sa kojima se vaspitači susreću, o (stereotipnim) uverenjima, predrasudama i zabludama o profesiji vaspitača...; O dominantnim (stereotipnim) uverenjima i stavovima o vaspitanju i obrazovanju, o moralnim, društvenim i kulturnim vrednostima koje su u osnovi vaspitno-obrazovne prakse, o različitim (životnim) iskustvima, (ličnim) vrednostima, idealima, stavovima, verovanjima, uverenjima na kojima se zasniva (lična) „filozofija vaspitanja“, o interesima, namerama, ciljevima koji su u osnovi određenih pristupa i tendencija u vaspitanju i obrazovanju dece, o efektima određenih (ne)pedagoških pristupa, metoda vaspitanja i „vaspitnih mera“, o svrsi, ciljevima, prirodi i funkcijama predškolskog vaspitanja i obrazovanja, o kvalitetu (programa) predškolskog vaspitanja i obrazovanja, o socio-kulturnom kontekstu vaspitno-obrazovne prakse... Pokazalo se da koncepcija Praktikuma i način rada podstiču različite nivoe refleksije (refleksiju u akciji, refleksiju o akciji i refleksiju o refleksiji). Naročito je značajno to što se pokretalo grupno refleksivno promišljanje o značenjima koja se pridaju iskustvima u praksi, o problemima i (problemskim) situacijama iz različitih uglova i perspektiva, o efektima i posledicama određenih ideja, rešenja, akcija, pristupa i postupaka u dramskoj akciji, te što se pokretalo grupno kritičko preispitivanje različitih znanja, mišljenja, percepcija, perspektiva, pretpostavki, uverenja, stavova, (utopističkih) verovanja, ideala i idealizacija, predrasuda, predubedenja, vrednosti, načina razmišljanja, razumevanja, doživljaja, osećanja, strepnji, dilema i briga, težnji, vizija, očekivanja i nadanja koje su u osnovi akcija (ponašanja, postupaka i pristupa prilikom igre uloga), različitih sklonosti i tendencija u ponašanju prilikom igre uloga, te rasvetljavanje protivrečnosti između onoga što se misli/zna ili misli da zna, onoga što se govori i onoga što se čini. Upravo zbog svega navedenog, pokazalo se da koncepcija Praktikuma ima potencijal da utiče na osveščivanje različitih etičkih pitanja i problema u praksi, na razvijanje osetljivosti i pronicljivosti u analiziranju i tumačenju određenih postupaka, pristupa i reakcija i njihovih posledica i efekata, te na razvijanje svesti o emocijama, stanjima, proživljavanjima i položaju drugih. Grupna kritička refleksija je najčešće pokretala i individualno kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama, a često se pokretala i introspekcija, samopreispitivanje i samokritičnost. Ne samo da su pojedinci govorili o izvesnim promenama mišljenja, razumevanja, percepcija i perspektiva, pa čak i o unapređivanju veština komunikacije i razvijanju samokontrole (pa samim tim i u razvijanju senzitivnosti za odnose), već su pokazivali empatičnost, asertivnost, senzitivnost i respozivnost prilikom igre uloga, te spremnost da dalje rade na sebi, a dešavale su se čak i promene određenih sklonosti (npr. sklonosti ka generalizacijama,

etiketiranju i osuđivanju). Ipak, ponekada se dešavalo da grupna kritička refleksija ne pokreće individualno kritičko refleksivno promišljanje o meta-temama, a pojedinci ponekad nisu samokritički preispitali sopstvena uverenja, usvojena verovanja, mišljenja, pretpostavke i stavove, niti sopstveno ponašanje. Možda se upravo zbog toga i nisu dešavale bilo kakve, čak ni „suptilne“ promene mišljenja, (ukorenjenih) stavova, verovanja, uverenja, sklonosti i tendencija u ponašanju. Upravo zbog svega navedenog možemo samo uslovno govoriti o potencijalnom uticaju Praktikum na razvijanje refleksivnosti, samosvesti i samokritičnosti, na razvijanje svesti o uticaju sopstvenog ponašanja na međusobne odnose, razvijanju osetljivosti za odnose i responzivnosti, te na promenu percepcija, perspektiva, mišljenja i razumevanja, na modifikovanje sklonosti i tendencija u ponašanju i razvijanje veštine samokontrole i kapaciteta za građenje pravednih odnosa.

Naše istraživanje pokazalo je da Praktikum ima potencijala da doprinese emancipaciji i (ličnom i profesionalnom) osnaživanju studenata, razvijanju samopouzdanja, samouverenosti i kapaciteta potrebnih za suočavanje sa neizvesnošću koja je vezana za kontekstualnu, dinamičnu i promenljivu i nepredvidivu prirodu prakse, te kapaciteta za (kolaborativno) rešavanje problema i kapaciteta potrebnih da se ideje sprovedu u delo (naročito zbog pokazivanja domišljatosti prilikom kolaborativnog i kooperativnog traganja za rešenjima kroz igru uloga). Iako se kod pojedinih studenata povremeno javljao osećaj obeshrabrenosti, nesigurnosti, nekompetentnosti i zabrinutosti (naročito prilikom suočavanja sa prirodom profesije i otkrivanja kompleksnosti problema sa kojima se vaspitači susreću, ali i usled „spoticanja“ prilikom igre uloga u onim trenucima kada bi se pokazalo da njihova rešenja nisu konstruktivna ili da se njihova očekivanja nisu ispunila), većina je ukazivala da ih je način rada osnažio, da im je Praktikum pomogao u izgrađivanju samopouzdanja potrebnog da se „nose“ sa izazovima i problemima u praksi. Pokazalo se i da koncepcija Praktikuma i način rada imaju pokretačku snagu, odnosno da podstiču (pro)aktivizam, te da imaju potencijala da utiču na razvijanje proaktivnog odnosa prema okruženju, budući da su studenti intervenisali u nekim situacijama tokom prakse sa težnjom da zaštite prava deteta, ali i pokazali potrebu da svoja iskustva dele sa drugima i time utiču na njih (njihovu svest i stavove), pokrenuvši inicijativu vezanu za utilizaciju i diseminaciju koncepcije Refleksivnog dramskog praktikuma.

8.2. Kritički osvrt na istraživanje

Specifičnosti dometa našeg istraživanja proističu iz specifičnosti metodološkog pristupa na kojem se zasniva. Kao razvojno istraživanje, ono ne daje podatke koji se mogu generalizovati i otvara specifična pitanja dvostruke uloge istraživača, dvostruke funkcije korišćenih tehnika (u funkciji razvijanja nastavnog procesa i praćenja i prikupljanja podataka istraživanja) i kontekstualnih uticaja. Istovremena uloga nastavnika koji nastoji da razvije svoju praksu i uloga istraživača, čini da se jedan od najvažnijih faktora koji su uticali na sam tok istraživanja, način prikupljanja i analize podataka, tiče moje (ne)dovoljne umešnosti i (ne)dovoljne kompetentnosti za istraživanje sopstvene prakse. U drugim uslovima i pod drugim okolnostima, sa drugim učesnicima, možda bi se došlo do sasvim drugačijih podataka, možda čak i suprotnih nalaza, naročito ako se uzmu u obzir i potencijalno drugačiji načini prikupljanja (ali i analiziranja) podataka, činjenica da sam prilikom istraživanja sopstvene prakse učila kroz greške i propuste koje sam pravila, naročito kroz kritičku refleksiju sa studentima (na osnovu čega je „usputno“ modifikovana koncepcija Praktikuma i zadataka za profesionalnu praksu), te činjenica da smo se suočavali sa organizacionim problemima, izvesnim preprekama i nepovoljnim okolnostima.

8.2.1. Kritički osvrt na tehnike praćenja i prikupljanja podataka

Snimanje kamerom

1) Snimanje kamerom kao ometajući faktor

Reklo bi se da pojedini studenti nisu dovoljno opušteni i ne učestvuju toliko aktivno upravo zbog toga što smo časove snimali kamerom, ali i da su se vremenom opustili, pa bi čak i zaboravili na kameru. O navedenom je govorilo to što su pred kraj prvog ciklusa istraživačkog projekta tri studentkinje izjavile da se ne bi slično ponašale da su znale da se snimamo za emisiju (što sam ih navela da pomisle, inspirisana „nevidljivim pozorištem“ i „teatrom realnosti“, sa namerom da na sopstvenoj koži oseće kako je biti izmanipulisan), a govorile su i sledeće reči jedne studentkinje u dnevniku: „*Malo mi je u početku bilo čudno što se snima, ali kasnije sam se navikla; „Prvo je bio veliki buk „KAMERA“, a onda sam se navikla“; „Čak je i ta kamera vremenom prestala da mi smeta“.*

2) Re-upotreba snimaka

Reklo bi se da su snimci veoma značili pojedinim studentima koji nisu bili na nekim časovima, budući da su sami tražili da im dam snimak časa kom nisu prisustvovali, a zatim zapisivali svoje utiske i promišljanja nakon gledanja snimka. Tako je jednom prilikom student napisao sledeće: „*Krivo mi je što prošlog časa nisam bio tu, ali kada sam pogledao snimak shvatio sam koliko je dobro ovo što radimo“.* Snimci su onima koji nisu bili prisutni omogućili da budu u toku, kako zbog toga što se dešavalo da nastavljamo sa razmatranjem nekih situacija sa prethodnih časova, tako i zbog toga što smo u drugom ciklusu istraživačkog projekta na početku svakog časa imali kritički osvrt povodom onog što smo prethodno radili, odnosno refleksiju o refleksiji na osnovu odgovora u upitnicima. I meni samoj su snimci veoma značili, jer sam se zahvaljujući njima mogla navraćati na ono što sam izgovarala (npr. prilikom kritičkog osvrta povodom određenih situacija) i uviđati svoje greške. Navraćanje na snimke omogućilo mi je naknadno promišljanje i preispitivanje, što je otvaralo neka nova pitanja i vodilo javljanju novih ideja. Snimci su mi omogućili i da saznam nešto novo o sebi, da na neki način vidim sebe „očima drugih“ i razmatram kako me doživljavaju, pa sam ih posmatrala kao neku vrstu „slike u ogledalu“, što mi je pomačalo u radu na sebi i ličnom razvoju.

3) Oranizaciono-tehnička ograničenja

Ponekad se dešavalo da pojedinci ne stignu da odgledaju snimak i ne budu upućeni u ono što smo radili i o čemu smo govorili tokom časa koji su propustili, pa smo morali da im objašnjavamo situacije i reakcije i prepričavamo razgovore. Ne samo da nam je odlazilo vreme na prepričavanje, već reči najčešće nisu mogle da dočaraju sve ono što se dešavalo tokom časova. To je predstavljalo problem kako za nastavak razmatranja određenih situacija, tako i za popunjavanje upitnika. Pored toga, format snimaka nije bio kompatibilan sa svim player-ima, pa pojedini studenti nisu mogli da „otvore“ i pogledaju određene snimke i samim tim nisu bili u toku i nisu (odmah) odgovorili na upitnike, ali smo taj problem u međuvremenu rešili. Problem je predstavljao i kvalitet snimka, pa tako usled „seckanja“, odnosno „isprekidanosti“ snimka jednog časa, nisu mogli sve da isprate. Jedan od problema bio je i taj što, usled žamora koji se nastajao kada se priča u isto vreme, ponekad ni na snimcima nije bilo moguće isprati i čuti šta je ko rekao, što je predstavljalo veliki problem prilikom transkribovanja diskusije, analize i refleksije.

Tematske kartice

Pojedina pitanja na tematskim karticama nisu bila adekvatno postavljena. Tako su dva pitanja na istoj tematskoj kartici (Šta je ostavilo najveći utisak na času? Da li je nešto ostalo nerazjašnjeno?), onemogućila tumačenje pojedinih odgovora, pa ih nisam obuhvatila prilikom analize podataka. Naime, neko je odgovorio rečima „*učenje kroz igru*“, pa na osnovu toga nije bilo moguće razjasniti da li je to utisak vezan za način rada na času ili je to nešto što je ostalo nerazjašnjeno (budući da je jedna od tema bila vezana za igru i igrolike aktivnosti sa decom). Neko je odgovorio rečima: „*Pozitivna atmosfera. Naučena lekcija!*“, na osnovu čega se nije moglo razaznati da li se „pozitivna“ atmosfera odnosila na naš čas, ili se zajedno sa rečima „naučena lekcija“ odnosilo na značaj građenja „pozitivne“ atmosfere u vrtiću (budući da smo razgovarali o atmosferi koja se gradi u grupi). Budući da su se tematske kartice popunjavale na kraju svakog časa u prvom ciklusu istraživačkog projekta, pojedinci, usled žurbe zbog drugih obaveza i planova, ponekad nisu stizali da napišu odgovore, pa se tako nisu „čule“ perspektive svih studenata povodom određenih pitanja.

Vodenje refleksivnih dnevnika

U prvom ciklusu istraživačkog projekta bilo je predviđeno da studenti u refleksivnim dnevnicima zapisuju svoja promišljanja nakon svakog časa, ali i nakon svakog dana provedenog na praksi. Međutim, smernice za vodenje dnevnika nisu bile adekvatno formulisane, pa usled toga nije bilo moguće imati detaljniji uvid u promišljanja pojedinih studenata. Pored toga, pojedini studenti nisu pisali datume, niti su jasno izdvajali da li se određeno promišljanje pokrenulo povodom iskustava na časovima ili tokom prakse, što je dodatno otežavalo analizu podataka. Studenti su pominjali i da ponekad nisu stizali da zapisuju svoja promišljanja, što je govorilo da ih je pisanje dnevnika dodatno opteretilo, a za posledicu imalo da određena promišljanja ostanu „nerasvetljena“. Prilikom grupne retrospektivne razvojne evaluacije na kraju prvog ciklusa istraživačkog projekta, studenti su upravo izdvojili preopterećenost obavezom pisanja dnevnika, što je ukazivalo na zaključak da je očekivanje da redovno pišu dnevnik bilo nerealno. Jedna studentkinja je tom prilikom izjavila da je zapisivala samo ono što je na nekim časovima ostavilo najjači utisak, što je „*donekle ostavilo trag*“ i neka svoja razmišljanja povodom toga, druga je izjavila da nije „*baš sve napisala*“ vezano za teme koje su ostavile utisak na nju, ali i da je u međuvremenu dopisivala kad bi se setila, a treća je ukazala da je „*toliko utisaka*“ bilo da nisu stizali sve da napišu.

Grupni nestruktuirani intervju za retrospektivnu razvojnu evaluaciju

Ostalo je otvoreno pitanje da li bi se, umesto grupnog nestruktuiranog intervjuja, došlo do više konkretnijih odgovora na istraživačka pitanja da je grupni intervju bio polustruktuiranog tipa. Ostalo je i otvoreno pitanje da li su pojedini studenti imali dovoljno slobode da prilikom kritičkog osvrta iznose svoja mišljenja. Naime, iako sam im naglasila da su njihove „zamerke“ veoma bitne za unapređivanje rada, te da bez ustručavanja kažu sve ono što misle da bi trebalo menjati, šta su negativne strane koncepcije, načina rada i organizacije, studenti se možda ipak nisu osećali komforno, ugodno, prijatno, budući da nisu anonimno odgovarali na ta pitanja.

Upitnici

1) Neadekvatno formulisana i nejasna pitanja u upitnicima

Pojedina pitanja u upitnicima za prospektivnu i retrospektivnu razvojnu evaluaciju nisu bila adekvatno formulisana. Na samom početku drugog ciklusa istraživačkog projekta su se javili problemi sa odgovaranjem na pitanja iz upitnika, koji su se ogledali u tome što su pojedini pisali uopšteno (umesto konkretnijih odgovora), a jedan od razloga očigledno je bio taj što pitanja nisu bila adekvatno i jasno formulisana. Svoja zapažanja koja sam podelila sa studentima pratila su i dodatna objašnjenja, a sve sa namerom da nešto uradimo po pitanju postojećeg problema:

- Pojedini su pisali uopšteno (npr: da se pokrenulo „*preispitivanje ličnih stavova, ličnih uverenja*“), umesto da kažu koja lična shvatanja, razumevanja, stavovi su se preispitivali.
- Pojedini su prepričavali radnje (scenario), diskusiju i akcije u toku časa, umesto da kažu da li je određeno iskustvo sa časa probudilo neko razmišljanje i pišu o tom promišljanju.
- Pojedini su pisali uopšteno zbog čega se pokrenulo promišljanje i preispitivanje (npr: „*zbog situacije kojom smo se bavili*“; „*zbog toga što su studenti, tj. moje kolege pokrenule tu temu*“), umesto da kažu zbog čega konkretno se pokrenulo promišljanje i/ili preispitivanje (npr. da li je određena ideja, uloga, reakcija ili odgovor bila u skladu ili se „*kosila*“ sa ličnim shvatanjima i stavovima).
- Pojedini su pisali uopšteno o onome što je uticalo na reakcije ili izbore u ulozi koju su igrali (npr: da su na izbor pitanja upućenih akterima uticale same uloge koje su imali; da su na reakcije uticali „*neki lični stavovi*“ ili „*lična opredeljenja i shvatanja deteta i odnosa deteta i odraslog*“), umesto da kažu koja konkretna reakcija, koji odgovor, koje konkretno mišljenje o datoj situaciji ili koji lični stavovi su uticali.
- Pojedini su pisali uopšteno o najupečatljivijim utiscima (npr: „*gluma, odnosno dramatisacija događaja*“; „*predlozi kolega i samo njihovo snalaženje*“) ili pak navodili samo određenu tehniku (npr: „*dolina savesti*“, „*vruća stolica*“), umesto da kažu šta je konkretno ostavilo najveći utisak i zbog čega.
- Pojedini su pisali uopšteno o tome koje su vrednosti procesa i načina rada (npr. „*sve je bilo dobro i zanimljivo*“, „*dramske tehnike koje koristimo su značajne i zanimljive*“) ili su samo nabrajali određene dramske tehnike, umesto da kažu šta je konkretno vrednost procesa i načina rada, odnosno navedenih dramskih tehnika.

Pojedini studenti su ukazivali da su im neka pitanja nejasna. Tako su dve studentkinje izjavile da su im nejasna dva pitanja (zbog čega se pokrenulo promišljanje i šta je pokrenulo promišljanje), zapravo su im, kako su rekle, izgledala isto. Zbog toga sam i preformulisala, odnosno dodatno pojasnila ta pitanja. Jednoj studentkinji sam dodatno razjasnila da u prostoru za kritički osvrt treba da iznesu mišljenje o tome šta „*ne valja*“, a da u prostoru za sugestije predlažu šta bi trebalo da se promeni.

Čak i nakon modifikacije i preformulacije pojedinih pitanja, dodatnih objašnjenja i pojašnjenja, te uprkos tvrdnji pojedinaca da je sve „*lepo*“ objašnjeno i da u zagradama jasno stoji na šta treba obratiti pažnju prilikom pisanja odgovora na pitanja, pojedini studenti i dalje nisu razumeli neka pitanja. Konkretno, što se tiče prvog pitanja, dodatno sam im objašnjavala da ne treba da se prepričava ono što radimo i o čemu diskutujemo vezano za situaciju koju razmatramo, već da se pitanje odnosi na to da li su se pokrenula neka promišljanja o meta-temama, da li to što radimo vezano za konkretne situacije pokreće još neka dublja razmišljanja o odnosima između vaspitača i dece, o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača, o deci i njihovoj moći, o vrednostima u osnovi vaspitanja i obrazovanja... Jedna studenkinja je izjavila da ne može da odgovori na neka pitanja jer ne zna šta da napiše bez konkretnog pominjanja onog što smo radili ili što se desilo, da joj je problem to što joj se čini da se određena pitanja svode na isto i što njena svest nije toliko „*široka*“ i „*ne može da upotrebi hiljadu reči*“, pošto nema „*taj neki rečnik*“, kao i to što ne razume neka pitanja i ne zna šta znače neki termini (poput „*promišljanje*“). Pojedinci su, zatim, pokušavali da joj pojasne termin, sugerisali joj

da se pita šta se u njoj pokrenulo kao razmišljanje i šta je navelo na takvo razmišljanje, šta se u njoj probudilo, šta se zapitala. Zatim smo vodili razgovor o uočenom problemu vezanom za način formulisanja pitanja i korišćenu terminologiju, na onovu čega sam zaključila da je bilo još nedoumica i da samim tim pitanja treba da budu jasnija, iako smo već preformulisali neka pitanja da bismo ih precizirali. Upravo zbog toga sam im ukazala koliko je važno da mi daju povratne informacije povodom konkretnih segemata koji im nisu dovoljno jasni, da bih znala šta još treba menjati, odnosno preformulisati, kako bi razumeli sva pitanja, te ih pozivala da me pitaju i daju sugestije. Zajedno smo razjašnjavali određena pitanja, međusobno se dopunjujući u navođenju primera koji bi doprineli razumevanju. Na osnovu toga su dodatno modifikovana određena pitanja.

2) Neredovno popunjavanje i nepopunjavanje upitnika i različiti razlozi koji su bili u osnovi

Bilo je onih koji su poštovali početni dogovor i zaista ažurno odgovarali na upitnike nakon svakog susreta (ili nakon gledanja snimaka, ukoliko nisu bili prisutni na času). Dešavalo se da pojedini studenti kasne sa popunjavanjem upitnika, ali i da pojedinci uopšte ne odgovaraju na upitnike, iako sam ih podsećala da su njihovo mišljenje, kritički osvrt i sve druge povratne informacije veoma bitne za menjanje procesa rada i organizacije, odnosno za zajedničko unapređivanje koncepcije i načina rada. Ipak, svega su tri puta svi upitnici bili popunjeni (obično se dešavalo da par njih ne odgovore na upitnike, ali se dešavalo i da mnogo više njih to ne učini). Jednom je čak predat prazan upitnik (u svim poljima za odgovore su se našle po tri tačke). Sve to je bilo posebno zabrinjavajuće, jer me je navodilo na zaključak o nekoj vrsti otpora. Otvoreno sam izražavala zabrinutost zbog toga što ne odgovaraju (redovno) na upitnike, podsećala ih da redovno odgovaraju i u nekoliko navrata smo otvoreno razgovarali o razlozima koji su bili u osnovi. Neki su govorili da nisu stigli da odgovore na upitnike, a neki otvoreno izjavljivali da su neodgovorni ili lenji. Ponekad su imali problem da odgovore na pitanja kada su bili pod utiskom da nismo ništa konkretno radili, jer je bilo više diskusije u odnosu na igru uloga. Tako se jednom prilikom studentkinja pitala kako da popune upitnike na osnovu toga što smo radili „*kad se ništa konkretno nije desilo*“. Povodom jednog susreta kada je malo njih odgovorilo na upitnike, pojedinci su izjavili da nisu znali šta konkretno da napišu zato što smo uglavnom samo razgovarali o različitim temama, događajima, doživljajima, situacijama, iskustvima, a „*nismo ništa konkretno*“ radili povodom toga. Ponekad su govorili da su zaboravili šta smo radili, da nisu znali šta da napišu jer ništa nije ostavilo utisak na njih i ništa nije pokrenulo razmišljanje, povodom čega sam naglasila da upravo to i treba da napišu, da je važno da imam tu informaciju da se nije pokrenulo nikakvo promišljanje. Što se tiče upitnika u kom je na svako pitanje odgovor bio samo tri tačke, studentkinja je izjavila da nije znala šta da napiše, da uopšte nije mogla da se seti, da je „*skroz zaboravila*“ šta smo radili tog časa, jer joj to „*nikakav utisak nije ostavilo*“. Dešavalo se i da imaju problem da odgovore na pitanja iz upitnika zato što je bilo mnogo utisaka povodom različitih situacija. Tako je pred kraj jednog susreta studentkinja konstatovala da smo mnogo toga radili povodom različitih situacija i da uopšte ne zna kako će popuniti upitnik, da mora da počne da vodi beleške, jer joj se dešava da zaboravi šta smo sve radili na času. Neko je ukazao da mu je teško da odgovara više puta na pitanje vezano za vrednosti koncepcije, procesa i načina rada jer uvek misli isto, a prilikom razgovora je jedna studentkinja izgovorila da su prednosti uvek iste, te se pitala da li treba izbaciti to pitanje. Međutim, nisam se složila sa tim da izbacimo to pitanje (naročito zbog eventualne mogućnosti da u međuvremenu neko od studenata vidi neku novu vrednost), već sam ih podsetila na mogućnost da preskoče bilo koje pitanje kad god ne znaju šta bi napisali ili nemaju šta da napišu. Prilikom jednog razgovora smo slučajno došli do zaključka da odgovori ponekad nisu bili prosleđeni, iako su popunili upitnike (upravo na osnovu toga što im na kraju nije izašao natpis „*hvala na saradnji*“). Jedan od problema bio je i taj što su pojedinci popunjavali upitnike preko telefona, pa im se dešavalo da se svi odgovori „*ponište*“, ukoliko su (slučajno) preskočili neko pitanje. Problem sa preskakanjem pitanja onda kada nemaju šta reći, rešili smo dogovorom da stave crticu, što su neki od samog početka i činili.

3) **Predlozi za prevazilaženje problema vezanih za kašnjenje u popunjavanju upitnika i za nepopunjavanje upitnika**

Jedan od predloga studenata bio je da se upitnici popunjavaju na licu mesta, ali nismo usvojili taj predlog, naročito zbog toga što bi to povlačilo za sobom odvajanje dodatnog vremena, koje najčešće nismo imali. Drugi predlog bio je da se potpisuju na upitnicima kako bi se tačno znalo ko nije odgovorio, odnosno da bih mogla da ga „prozovem“ i podsetim da odgovori, ali nam je jedna studentkinja skrenula pažnju na činjenicu da se uglavnom sami jave svi oni koji nisu popunili upitnike. Rešenje mi nije izgledalo kao adekvatno, pre svega zato što sam verovala da bi napuštanje početne ideje o anonimnosti moglo uticati na iskrenost u odgovaranju na pitanja, a i zato što nisam očekivala da preuzimaju odgovornost samo zbog „prozivanja“. Inistirala sam da upitnici i dalje budu anonimni, verujući da se tako osećaju „sigurnije“ da izraze svoje mišljenje, naročito zbog toga što pojedine odgovore čitamo, razmatramo i preispitujemo na času. Jedino oko čega smo se složili (zbog činjenice da se svima nama dešavalo da nakon par dana zaboravimo šta smo sve radili), je da je potrebno što pre popunjavati upitnike nakon časova. Ipak, to se često nije dešavalo, uprkos tome što su i jedni druge „opominjali“.

4) **Značaj upitnika**

Uprkos navedenim problemima (naročito vezanim za nedostatak povratnih informacija od pojedinih studenata), upitnici i grupna refleksija na osnovu upitnika (refleksija o refleksiji) su bili od velikog značaja za unapređivanje rada, budući da su mi više nego načini prikupljanja podataka u prvom ciklusu istraživanja omogućili uvid u perspektive studenata o atmosferi i međusobnim odnosima, o grupnom angažovanju, o značaju i vrednostima, slabostima, nedostacima i ograničenjima koncepcije i načina rada, te rasvetlili individualna promišljanja o situacijama koje smo razmatrali i o meta-temama. Odgovori studenata u upitnicima (a posebno „problematična“ uverenja, mišljenja i stavovi koji su „isplivali“ u odgovorima), bili su od posebnog značaja za grupnu refleksiju (refleksiju o refleksiji, kao trećem nivou refleksije). Međutim, bilo je onih koji, reklo bi se, nisu videli toliki značaj osvrta na komentare i odgovore iz upitnika, bilo je onih koji su u tome videli značaj, ali su smatrali da nam ponekad na to „*dosta vremena ode*“, a bilo je i onih koji su grupni osvrt na pojedine segmente odgovora iz upitnika smatrali veoma značajnim, ukazujući da je to prilika da se čuju različita razmišljanja, mišljenja, perspektive i utisci, i da se na osnovu toga dolazi do novih uvida i spoznaja (npr. koliko smo različiti i koliko nam se ponekad razlikuju mišljenja, shvatanja i stavovi, kako su drugi nešto doživeli i na koliko različitih načina doživljavamo istu situaciju, koliko je kompleksna profesija vaspitača kao refleksivnih praktičara), te da naknadna kritička diskusija podstiče nova promišljanja.

8.2.2. **Kritički osvrt vezan za analizu podataka**

Iako sam se, u nastojanju da izbegnem pogrešno tumačenje podataka tokom procesa rezimiranja i kodiranja, po nekoliko puta navraćala na video snimke susreta, transkribovane razgovore i zapise studenata u dnevnicima i upitnicima, ipak se ne može u potpunosti isključiti mogućnost nerazumevanja i drugačijeg tumačenja onoga što je neko od studenata hteo da kaže, što ide u prilog subjektivnosti svake interpretacije koja se sprovodi mimo učesnika. Iako sam se trudila da moje lične perspektive, iskustvena, konceptualna i teorijska polazišta i stanovišta, očekivanja i predubedenja ne utiču na proces analize podataka, ostaje otvoreno pitanje da li sam u tome zaista uvek i uspela. Iako sam određene pretpostavke i nalaze proveravala tako što sam tragala za dokazima koji bi ih potkrepili i pobili, te prikazivala diskrepance u podacima (različitosti, odstupanja i protivrečnosti), ostaje otvoreno pitanje da li se pojedini segmenti mogu tumačiti kao zastupanje. Iako sam posebnu pažnju obraćala na povezanost iskaza studenata (naročito onih koji su bili kontradiktorni i ukazivali na „neobična“ gledišta i mišljenja) sa samim situacijama i kontekstom, ostaje otvoreno pitanje da li sam prilikom tumačenja i interpretiranja izjava (zapisa) studenata uspela da ih uvek povežem sa datim

situacijama i kontekstom, odnosno da očuvam značenja podataka uz kontekstualne informacije. Iako sam se trudila da zadržim vezu između kodiranih podataka i njihovog originalnog konteksta, ipak postoji mogućnost da je prilikom kreiranja narativa došlo do drugačijeg tumačenja, pridavanja drugačijeg značenja i dekontekstualizacije određenih segmenata podataka usled učestalog, naizmeničnog prelaska sa strategije kategorizacije (kodiranja i grupisanja sličnih i različitih podataka po kategorijama i temama) u strategiju kontekstualizacije (analize uzročnih veza, relacionih obrazaca i specifičnih kontekstualnih odnosa između (segmenata) podataka, te analize povezanosti među apstraktnim konceptima i kategorijama/temama).

Važno je uzeti u obzir činjenicu da lični kriterijumi imaju veliku ulogu prilikom izdvajanja, selekcije i prikaza određenih informacija i iskaza (izjava i zapisa) učesnika kao reprezentativnih primera podataka (kojih je bilo na preko hiljadu strana). Naime, prilikom inicijalnog (otvorenog) kodiranja, kada su na osnovu fraza iz izjava učesnika označeni „in vivo“ kodovi i utvrđivani oni koji su najčešći, lični kriterijumi su imali ulogu prilikom razmatranja i određivanja onih koji su „najznačajniji“. Prilikom fokusiranog (selektivnog) kodiranja, kada je sintetizovana velika količina podataka, lični kriterijumi su imali ulogu prilikom razmatranja, procenjivanja i izdvajanja fokusiranih kodova koji „najbolje“ objašnjavaju to što se dešava(lo) i koji su tretirani kao privremene kategorije u daljem analitičkom postupku. Upravo zbog navedenog, postoji mogućnost da su prilikom kodiranja ostali „nevidljivi“ neki od značajnijih podataka kojima bi se bolje objasnilo to što se dešavalo, te ne samo da bi neko od „kritičkih prijatelja“ imao drugačije kriterijume prilikom razmatranja, analize, selekcije i sinteze podataka, već bih verovatno i sama imala drugačije kriterijume kada bih nakon izvesnog vremena iznova krenula sa analizom. Takođe postoji mogućnost da su, prilikom kreiranja kategorija (grupisanja i sortiranja kodova na osnovu sličnosti i zajedničkih karakteristika), te prilikom „iskrsavanja“ tema (na osnovu daljeg ispitivanja i redukovanja kategorija u koncepte, kao skupove kodova uz empirijske pokazatelje), odnosno usled povećanja nivoa apstrakcije generisanih koncepata (prilikom prelaženja sa kodova na kategorije, a zatim i na teme), ostali „nevidljivi“ neki od značajnijih podataka kojima bi se bolje objasnilo to što se dešavalo. Važno je imati u vidu i činjenicu da je u nekim slučajevima razlika između kodova, kategorija i tema „zamagljena“, budući da sam određene dominantne, najfrekventnije kodove ili kodove povezane sa većinom učesnika označavala kao teme, nekada sam kategorije (kada sam osećala da nema potrebe za daljom analizom) označavala kao teme, a nekad sam izdvajala i podkategorije i pod teme (sa težnjom da predstavim jedinstvene karakteristike kategorija ili tema koje se odnose na istraživačka pitanja). Budući da je metod organizovanja kodova bio „iskrsavajući“, da prilikom analize podataka, kodiranja i generisanja koncepata nije postojao unapred postavljen obrazac, da su kroz analitički proces nastajale privremene kategorije i interpretacije (koje sam „usputno“ prerađivala i dopunjavala, vođena abduktivnim načinom rasuđivanja), ostaje otvoreno pitanje da li sam bila dovoljno pronicljiva prilikom analize i interpretacije.

Budući da sam pisala memorandume (beleške analize, periodične ideje, metafore i dodatna pitanja za razmatranje, beležila „razilaženja“ u podacima i pretpostavke o tome), koje sam „udruživala“ sa pisanim doprinosom studenata i transkribovanim razgovorima, ostaje otvoreno pitanje koliko sam bila uspešna u rezimiranju ključnih zapažanja povodom svakog razgovora i zapisa, odnosno u oblikovanju „iskrsavajućih“ kategorija. Težila sam da memorandume koristim prilikom kategorizacije i povezivanja, kao i prilikom refleksije (kao okvir za ispitivanje, proveravanje i razvijanje ideja, kao osnovu za temeljno razmatranje kodova i kategorija, za promišljanje i dalje ispitivanje, te za proširivanje razmišljanja prilikom ispitivanja podataka), kako bih kvalitativno istraživanje učinila eksplicitnim analitičkim poduhvatom, ali je ostalo otvoreno pitanje da li sam uvek bila uspešna u nastojanju da „idem iznad“ deskripcije i „pripovedanja“. Budući da su narativni rezimeji konstruisani sa nastojanjem da se obuhvati narativni kvalitet podataka, da se očuva kontekst i priča, ostaje otvoreno pitanje da li se svi narativni rezimeji mogu tumačiti kao analitički sižei narativa učesnika (u kojima su iskorišćeni neki od opsežnih citata iz podataka, ali uz težnju da se reorganizacijom podataka postigne konciznost izveštaja o narativima), te da li se narativi mogu doživeti kao analitička strategija, odnosno da li je u narativima dovoljno „vidljiva“ analiza podataka, ili se, pak, shvataju više kao prezentacija uređenih, pa čak i sirovih podataka. Trudila sam se da

integriranjem rezultata strategija kategorizacije i povezivanja (kontekstualizacije), kombinovanjem kodiranih podataka (kodova, kategorija i tema) sa narativnim rezimeima, radi produbljenja značenja koncepata, kontekstualizovanja kategorija, boljeg razumevanja šireg konteksta, značenja iskustava i narativa učesnika, rasvetljavanja kontekstualnih odnosa, te potkrepljivanja interpretacija, ali ostaje otvoreno pitanje da li sam i u kojoj meri u tome bila uspešna. Trudila sam se da tehnikom proširivanja sintetizujem rezultate dobijene ispitivanjem različitih komponenti i različitim metodama i instrumentima, te da tehnikom holističke integracije sintetizujem različite perspektive, podatke i zaključke, ali je takođe ostalo otvoreno pitanje u kojoj meri sam u tome bila uspešna.

8.3. Šta sam naučila na osnovu istraživanja i razvijanja sopstvene prakse

Istraživački projekat je doprineo mom profesionalnom razvoju i unapređivanju sopstvene prakse, te pomogao u dubljem razumevanju prirode istraživanja i kritičkog reflektivnog preispitivanja sopstvene prakse. Istraživanje i kritičko reflektivno preispitivanje sopstvene prakse pomoglo mi je da bolje razumem sopstvenu praksu i svoju ulogu u izgrađivanju atmosfere i međusobnih odnosa, da razvijam osetljivost za različite probleme i perspektive, senzibilnost za pitanja koja se tiču mojih uloga i odgovornosti kao reflektivnog praktičara, da unapređujem sopstveni pristup studentima i radim na sebi, da razvijam umeća potrebna za korišćenje strategije „nastavnik u ulozi“, za preuzimanje uloga različitih aktera dramske akcije i uloge „kritičkog prijatelja“, umeća potrebna za adekvatan izbor i korišćenje različitih dramskih pristupa i tehnika, njihovih kombinacija i modifikacija, umeće u vođenju procesa rada i u koordinaciji prilikom diskusije i igre uloga, umeće formulisanja pitanja kojima bih podsticala preispitivanje i kritičko reflektivno promišljanje. Ta umeća i dalje razvijam.

Naučila sam da je potrebno da se suzdržavam od intervenisanja u nekim trenucima, pa čak i od postavljanja određenih pitanja sa namerom da isprovociram diskusiju i kritičko preispitivanje i promišljanje, da je potrebno da više „puštam“ studente da kroz igru uloga dolaze do spoznaja i uvida o mogućim posledicama ili efektima određenih ideja, predloga, rešenja, akcija, pristupa ili postupaka, da je potrebno da više koristim strategiju „nastavnik u ulozi“ i na taj način provociram kritičko reflektivno promišljanje. Preuzimanje određenih uloga i intuitivno reagovanje u dramskoj akciji, omogućilo mi je da se i sama suočavam sa različitim izazovima i poteškoćama, da „vidim“ kako se u trenutku i sama snalazim i uviđam greške koje pravim, kao i da se zbližim sa studentima i saživim sa problemima i dilemama koje ih muče. Naučila sam da je potrebno biti obazriv i oprezan prilikom kritičkog osvrta na nečiji pristup, zato što posledice mogu da budu osećaj napada, nesigurnost, obeshrabrenost, defanzivnost i odustajanje od traganja i isprobavanja alternativnih rešenja. Uvidela sam i sopstvenu odgovornost za određene probleme prilikom igre uloga, koji su se manifestovali u „lutanjima“, menjanju fokusa u razmatranju određenih problema i udaljavanju od glavnog, suštinskog problema, u skretanju sa tema, u napuštanju uloga i nedostatku akcije. Individualno i grupno kritičko preispitivanje i reflektivno promišljanje omogućilo mi je da osveščujem različite greške i propuste u koncipiranju i rekoncipiranju Praktikumuma i načina rada.

Dalji koraci

U planu je da se u skorijoj budućnosti radi na generisanju teorijskog koncepta o mogućnostima korišćenja drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača i mogućnostima za dalji razvoj koncepcije Praktikuma, odnosno na vodiču (smernicama, uputstvima i preporukama) za primenu drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača⁸¹.

Budući da nas sledeće godine očekuje reakreditacija studijskog programa, radiće se na tome da Refleksivni dramski praktikum bude uveden kao kurs u okviru smera Vaspitač dece predškolskog uzrasta⁸². Međutim, jedan od uslova za uspešnu realizaciju Praktikuma vezan je za organizaciju stručne prakse. Naime, neophodno je da se studentima omogući kontinuiran boravak u vrtićima tokom semestra u kom bi imali kurs Refleksivni dramski praktikum. To bi se moglo postići promenom organizacije same prakse na studijama (na koju bi studenti išli jednom nedeljno, ukoliko bi Praktikum bio na prvoj ili drugoj godini studija), ili uvođenjem dodatnog fonda časova za sam kurs (da bi im se na taj način omogućilo da budu na praksi). Takođe bi bilo poželjno da u grupi bude od 15 do 20 studenta (umesto 30, koliko ih je obično u grupi na drugim časovima obaveznih vežbi).

⁸¹ Najnovija koncepcija Refleksivnog dramskog praktikuma (koja će se dalje razvijati i modifikovati kroz refleksivnu praksu sa narednim generacijama studenata) nalazi se u prilogu 9, a neke od osnovnih smernica (preporuka i praktičnih saveta za primenu drame u obrazovanju vaspitača) nalaze se u prilogu 10.

⁸² Pored toga, u nekom narednom periodu bi se možda mogla razmatrati i mogućnost da Refleksivni dramski praktikum bude deo master strukovnih studija u okviru studijskog programa Vaspitač dece predškolskog uzrasta.

Literatura

1. Ackroyd-Pilkington, J. (2002). *Role (re)considered: A re-evaluation of the relationship between teacher-in-role and acting* (PhD thesis). University Of Warwick.
2. Adu, P. (2019). *A Step-by-Step Guide to Qualitative Data Coding*. New York: Routledge.
3. Argyris, C. (1976). Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making. *Administrative Science Quarterly*, 21 (3), 363-375.
4. Arthur, L., Beecher, B., Death, E., Dockett, S. & Farmer, S. (2012). *Programming and planning in early childhood settings*. Melbourne: Cengage Learning.
5. Bannister, P. (2012). Recognising the Drama Classroom as a Site for Critical Social Inquiry. *Drama Research: international journal of drama in education*, 3 (1), Article 6, Retrieved 02. march 2014, from: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/past-issues/dr-vol-3-no-1-april-2012/articles/>
6. Beck, C. & Kosnik, C. (2006). *Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach*. Albany: State University of New York Press.
7. Belliveau, G. (2007). An Alternative Practicum Model for Teaching and Learning. *Canadian Journal of Education*, 30 (1), 47-67.
8. Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*. Innocenti Working Paper 2008-02. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
9. Berry, A. (2008). *Tensions In Teaching About Teaching: Understanding Practice as a Teacher Educator*. Dordrecht: Springer.
10. Bingham, S. & Whitebread, D. (2008). Teachers supporting children's self-regulation in conflict situations within an early years setting. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 90-97). Taylor & Francis e-Library.
11. Bishop, P. (2008). The Shadow of Hope: Reconciliation and Imaginal Pedagogies. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice* (pp. 31 - 51). Springer Science + Business Media B.V.
12. Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. London: Routledge.
13. Boal, A. (1997). The Theatre Of The Oppressed. *Theatre's changing sceene*, 32 - 36. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109538eo.pdf#109546>
14. Boal, A. (2005). *Games for actors and non-actors*. 2nd Edition. Taylor and Francis e-Library.
15. Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. Taylor & Francis e-Library.
16. Boal, A. (2008). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
17. Boley, P. (2012). *Creative Dramas in a Social Studies Classroom: An Action Research* (Unpublished MEd Thesis). Texas Tech University.
18. Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in Education*. London: Longman.
19. Bolton, G. (1980). Drama in education and TIE: a comparison. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education* (pp. 69-77). Manchester: Manchester University Press.
20. Bolton, G. (1985). Changes in Thinking: About Drama in Education. *Theory into practice*, 24 (3), 151-157.
21. Bolton, G. (2002). Drama in education and TIE: A comparison. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (pp. 39-47). Taylor & Francis e-Library.
22. Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook Of Research In Arts Education* (pp. 45-61). International Handbook of Research in Arts Education, Volume 16. Springer.

23. Bolton, G. & Heathcote, D. (1999). *So you want to use role play?: A new approach in how to plan*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
24. Brandenburg, R. (2008). *Powerful Pedagogy: Self-Study of a Teacher Educator's Practice*. Springer.
25. Brašanac, G. (2008). Kritička teorija društva Jirgena Habermasa i mogućnosti njene primene u pedagogiji. *Pedagogija*, 63(3), 383-390.
26. Brindley, R. & Laframboise, K. L. (2002). The need to do more: Promoting multiple perspectives in preservice teacher education through children's literature. *Teaching and Teacher Education*, 18, 405–420.
27. Brooker, L. (2008). 'Just like having a best friend': How babies and toddlers construct relationships with their key workers in nurseries. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 98-108). Taylor & Francis e-Library.
28. Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (Eds) (2000): Green Paper on Teacher Education in Europe – High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. Umea: Tematic Network on Teacher Education in Europe.
29. Bullock, S. M. (2007). Finding my way from teacher to teacher educator: valuing innovative pedagogy and inquiry into practice. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 77-94). Taylor & Francis e-Library.
30. Bullough, R. V. (2003). Practicing Theory and Theorizing Practice in Teacher Education. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 13-31). Taylor & Francis e-Library.
31. Burton, J., Horowitz, R. & Abeles, H. (1999). Learning In and Through the Arts: Curriculum Implications. In E. B. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* (pp. 35-46). Washington DC: The Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities.
32. Burton, J. M., Horowitz, R. & Abeles, H. (2000). Learning in and Through the Arts -The Question of Transfer. *Studies in Art Education*, 41(3), 228-257.
33. Cahill, H. W. (2008). *Learning Partnerships: the use of poststructuralist drama techniques to improve communication between teachers, doctors and adolescents* (PhD Thesis). Graduate School of Education, The University of Melbourne.
34. Cahill, H. (2012). Form and governance: considering the drama as a 'technology of the self'. *Research in Drama Education*, 17 (3), 405-424.
35. Carr, P. R. (2008). „But What Can I Do?“ Fifteen Things Education Students Can Do to Transform Themselves In/Through/With Education. *International Journal of Critical Pedagogy*, 1 (2), 81-97.
36. Carr, W. & Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical: Education, knowledge and action research*. Taylor & Francis e-Library.
37. Catterall, J. S., Chapleau, R. & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the Arts and Human Development: General Involvement and Intensive Involvement In Music and Theater Arts. In E. B. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning* (pp. 1-18). Washington DC: The Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities.
38. Cawthon, S. W. & Dawson, K. M. (2011). Drama-based Instruction and Educational Research: Activating Praxis in an Interdisciplinary Partnership. *International Journal of Education & the Arts*, 12 (17). Retrieved from: <http://www.ijea.org/v12n17/>
39. Cawthon, S. W., Dawson, K. & Ihorn, S. (2011). Activating Student Engagement Through Drama-Based Instruction. *Journal for Learning through the Arts*, 7 (1), Article 8. Retrieved from: <http://escholarship.org/uc/item/6qc4b7pt>
40. Charalambous, C. (2012). *Drama/theatre education for democracy: the role of aesthetic communities* (PhD thesis). University of Warwick.

41. Charmaz, K (2008). Grounded Theory as an Emergent Method. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of Emergent Methods* (pp. 155-170). New York: The Guilford Press.
42. Chin, P. (2003). Teaching and Learning in Teacher Education: Who is carrying the ball?. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 117-130). Taylor & Francis e-Library.
43. Chou, S.-Y. (2007). *Primary Classroom Teachers' Integration of Drama* (PhD Thesis). Coventry: University of Warwick Research Archive.
44. Chukwu-Okoronkwo, S. O. (2011). Creative Dramatics as an Effective Tool in Contemporary Education: A Pedagogical Discourse. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2 (5), 111-116.
45. Conscience Alley. In *Drama resource*. Retrieved 20. january 2014, from: <http://dramaresource.com/strategies/conscience-alley>
46. Conscience Alley. In *Drama Based Instruction*. Retrieved 10. march 2016, from: <http://dbp.theatredance.utexas.edu/teaching-strategies/conscience-alley>
47. Cooper, C. (Eds). (2010). *Making a World of difference: A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. DICE Consortium. Retrieved 13. march 2014, from: www.dramanetwork.eu
48. Cranton, P. (2008). The Resilience of Soul. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice* (pp. 125-136). Springer Science + Business Media B.V.
49. Crowe, A. R. & Berry, A. (2007): Teaching prospective teachers about learning to think like a teacher: articulating our principles of practice. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 31-44). Taylor & Francis e-Library.
50. Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
51. Dana, N. F. & Yendol-Hoppey, D. (2008). *The Reflective Educator's Guide to Professional Development: Coaching Inquiry-Oriented Learning Communities*. Thousand Oaks: Corwin Press.
52. Davison, A. (2008). Myth in the Practice of Reason: The Production of Education and Productive Confusion. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice* (pp. 53 - 63). Springer Science + Business Media B.V.
53. Day, L. (2002). 'Putting Yourself in Other People's Shoes': the use of Forum theatre to explore refugee and homeless issues in schools. *Journal of Moral Education*, 31 (1), 21-34.
54. Dinneen, F. (2008). Does relationship training for caregivers enhance young children's learning and language? In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 169-184). Taylor & Francis e-Library.
55. Dirks, J. M. (2008). Care of the Self: Mythopoetic Dimensions of Professional Preparation and Development. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice* (pp. 65 - 81). Springer Science + Business Media B.V.
56. Donelan, K., Irvine, C., Imms, W., Jeanneret, N. & O'Toole, J. (2009). *Partnerships between schools and the professional arts sector*. Melbourne: Education Policy and Research Division, Office for Policy, Research and Innovation, Department of Education and Early Childhood Development.
57. Du Preez, P. & Roux, C. (2008). Participative intervention research: the development of professional programmes for in-service teachers. *Education As Change*, 12 (2), 77-90.
58. Đorđević, Ž. (2014). *Drama u obrazovanju – potrebe nastavnika za obrazovanjem i osnaživanjem za primenu drame u obrazovno-vaspitnom radu u našim školama*. Istraživački izveštaj. Preuzeto sa: <http://dramagogija.org.rs/istrazivanja/79-istrazivacki-izvestaj-drama-u-obrazovanju-pedagosko-drustvo-srbije>
59. Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education. *Research in Drama Education*, 5 (1), 63-84.

60. Edmiston, B. (2003). What's my position? Role, frame, and positioning when using process drama. *Research in Drama Education*, 8 (2), 221-229.
61. Edmiston, B. & Enciso, P. E. (2002). Reflections and refractions of meaning: dialogic approaches to reading with classroom drama. In J. Flood, D. Lapp, J. Squire & J. Jensen (Eds.), *The Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (pp. 868-880). New York: Simon & Schuster Macmillan.
62. Edmiston, B. & Wilhelm, J. (1996). Playing in Different Keys: Research Notes for Action Researchers and Reflective Drama Practitioners. In P. Taylor (Ed.), *Researching Drama and Arts Education: Paradigms and Possibilities* (pp. 85-96). London: Falmer Press.
63. Eriksson, S. A. (2011). Distancing at close range: making strange devices in Dorothy Heathcote's process drama Teaching Political Awareness Through Drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16 (1), 101-123.
64. Ewing, R. (2010). *The Arts and Australian Education: Realising potential*. In Australian Education Review, No 58. Melbourne: ACER Press.
65. Fowler, K., Robins, A. et al. (2008). Fostering identity and relationships: the essential role of mentors in early childhood. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 217-227). Taylor & Francis e-Library.
66. Franks, A. (2014). Drama and the representation of affect – structures of feeling and signs of learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19 (2), 195-207. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/13569783.2014.895614>
67. Freire, P. (1998). *Pedagogy Of Freedom - Ethics, Democracy, And Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
68. Freire, P. (2005). *Pedagogy Of The Oppressed*. New York: Continuum.
69. Friedland, E. (2015). Image Theatre as Reflective Practice in Teacher Education. In E. Vettriano & W. Linds (Eds.), *Playing in a House of Mirrors* (pp. 229-240). Rotterdam: Sense Publishers.
70. Gjørum, R. G. & Ramsdal, G. H. (2015). Change the Game: Reflective Practice through Forum Theatre. In E. Vettriano & W. Linds (Eds.), *Playing in a House of Mirrors* (pp. 175–193). Rotterdam: Sense Publishers.
71. Haneji, T. (1998). What Playback theatre did provide - experience through Playback theatre at four institutions for the mental disorders. Retrieved from: http://www.playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Haneji_Mental-disorders.pdf
72. Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14 (8), 835-854.
73. Haseman, B. (2014). Heathcote's practice-led teaching - pioneering research as well as pioneering pedagogy. *Drama Research: international journal of drama in education*, 5 (1), Article 5, Retrieved 07. august 2014, from: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/past-issues/dr-vol-5-no-1/dr-vol-5-no-1-april-2014/>
74. Hadži Jovančić, N. (2011). Umetnosti u opštem obrazovanju - šta sve obrazovanje može da nauči od umetnosti. *Pedagogija*, 66 (2), 195-203.
75. Heathcote, D. (1975). Drama as education. In N. McCaslin (Ed.), *Children and Drama* (pp. 93-108). New York: David McKay Company.
76. Heathcote, D. (2010a). Internal Coherence. A factor for consideration in teaching to learn. *The Journal for Drama in Education*, 26 (1), 24-66.
77. Heathcote, D. (2010b). Productive Tension. A keystone in „Mantle of the Expert“ style of teaching. *The Journal for Drama in Education*, 26 (1), 8-23.
78. Heathcote, D. & Herbert, P. (1985). A Drama of Learning: Mantle of the Expert. *Theory Into Practice*, 24 (3), 173-180.
79. Heathcote, D., Johnson, L. & O'Neill, C. (1991). *Collected writings on education and drama*. Evanston: Northwestern University Press.
80. Henry, M. (2000). Drama's way of learning. *Research in drama education*, 5 (1), 45-62.

81. Hewson, A. (2005). *Forum theatre as a means of „minding the body“ in reflective practice*. Fredericton, New Brunswick: St. Thomas University. Retrieved from: <http://www.nipissingu.ca/oar/PDFS/V931.pdf>
82. Hewson, A. (2015). „You Can't Make Me!": Working with Scripts of Classroom Resistance in Forum Theatre. In E. Vettrano & W. Linds (Eds.), *Playing in a House of Mirrors* (pp. 23-34). Rotterdam: Sense Publishers.
83. Hida, N. (2013). *Reconsidering Hyogen Education In Japan: Drama For The Whole Person In The Twenty-First Century* (PhD thesis). Coventry: University of Warwick.
84. Hinchey, P. H. (2010). Expanding Critical Communities of Practice: CESJ as Exemplar. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 151-162.
85. Holland, P. E. & Garman, N. B. (2008). Watching with Two Eyes: The Place of the Mythopoetic in Curriculum Inquiry. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice* (pp. 11-30). Springer Science + Business Media B.V.
86. Hughes, J. (2003). *The impact of Blagg on challenging and reducing offending by young people: An evaluation of a drama based offending behaviour workshop*. University of Manchester: Centre for Applied Theatre Research. Retrieved 03. march 2014, from: <https://www.justice.gov.uk/downloads/youth-justice/effective-practice-library/Blagg!-evaluation.pdf>
87. Ignjatov Popović, I. (Ur.) (2014). *Uporedna analiza studijskih programa za obrazovanje vaspitača na visokim školama strukovnih studija u Vršcu, Novom Sadu, Kruševcu i Sremskoj Mitrovici*. Novi Sad: Visoka škola (Novi Sad: Optimus).
88. Insley, K. & Lucas, S. (2008). Making the most of the relationship between two adults to impact on early childhood pedagogy: raising standards and narrowing attainment. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 157-168). Taylor & Francis e-Library.
89. Jackson, T. (1980). Introduction. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education* (pp. vi-xix). Manchester: Manchester University Press.
90. Jackson, T. (2002). Introduction. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (pp. 1-12). Taylor & Francis e-Library.
91. Joksimović, A. (2012). Dramska edukacija za interkulturalno učenje - potencijali i perspektive. U S. Milosavljević (Ur.), *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu* (str. 9-11). Beograd: Bazaart.
92. Jočić, A. & Dilkić, M. (2012a). Kakvu promenu ostvaruje kreativni dramski proces: Kroz proces odrastaju ljudi sposobni da menjaju svoje okruženje i društvo. U S. Milosavljević (Ur.), *Vodič kroz kreativni dramski proces* (str. 87-88), Beograd: Bazaart. Preuzeto sa: <http://bazaart.org.rs/category/izdanja/vodic-kroz-kreativni-dramski-proces/>
93. Jočić, A. & Dilkić, M. (2012b). Zašto primenjujemo kreativni dramski proces?: Kad vas učenik pita: - Zašto moram ovo da učim? Kakve to veze ima sa mnom i sa životom? - došao je trenutak da primenite kreativnu dramu! U S. Milosavljević (Ur.), *Vodič kroz kreativni dramski proces* (str. 13-14), Beograd: Bazaart. Preuzeto sa: <http://bazaart.org.rs/category/izdanja/vodic-kroz-kreativni-dramski-proces/>
94. Joyce, K. (1980). TIE in schools - a consumer's viewpoint. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education* (pp. 24-35). Manchester: Manchester University Press.
95. Kane, R. (2007): From naïve practitioner to teacher educator and researcher: constructing a personal pedagogy of teacher education. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 106-123). Taylor & Francis e-Library.
96. Kao, S-M. & O'Neill, C. (1998). *Words Into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*. Stamford: Ablex Publishing corporation.

97. Kay, J. & Bath, C. (2008). From Rome to Athens: active learning and concepts of citizenship for higher education. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 33-41). Taylor & Francis e-Library.
98. Kaye, C. & Ragusa, G. (1998, April). *Boal's mirror: Reflections for teacher education*. Paper presented at the 79th Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
99. Kessler, C. L. (2007). A teacher of teachers. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 124-137). Taylor & Francis e-Library.
100. Kincheloe, J. L. (2005). On to the Next Level: Continuing the Conceptualization of the Bricolage. *Qualitative Inquiry*, 11 (3), 323-350.
101. Klafki, V. (2007). Osnove kritičko-konstruktivističke pedagogije. *Pedagogija*, 62 (4), 541-549.
102. Komisija za samovrednovanje i ocenu kvaliteta Škole (2011, maj). Izveštaj o samovrednovanju i ocenjivanju kvaliteta Visoke škole strukovnih studija za vaspitače u Kruševcu. U *Dokumentacija za akreditaciju Ustanove*, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače u Kruševcu, avgust, 2012. (prilog 12.1.).
103. Komisija za samovrednovanje i ocenu kvaliteta Škole (2016, april). Izveštaj o samovrednovanju i oceni kvaliteta Visoke škole strukovnih studija za vaspitače u Kruševcu.
104. Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
105. Korthagen, F. & Verkuyl, H. S. (2007). Do you encounter your students or yourself? The search for inspiration as an essential component of teacher education. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 106-123). Taylor & Francis e-Library.
106. Kosnik, C. (2007). Still the same yet different: enduring values and commitments in my work as a teacher and teacher educator. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 16-30). Taylor & Francis e-Library.
107. Krnjaja, Ž. (2008). Kontekstualizacija procesa učenja i podučavanja. *Pedagogija*, 63 (3), 375-382.
108. Krnjaja, Ž. & Pavlović Breneselović, D. (2013a). *Gde stanuje kvalitet: Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*, Knjiga 1. Beograd: IPA.
109. Krnjaja, Ž. & Pavlović Breneselović, D. (2013b). Quality Early Childhood Education Curriculum Framework in Postmodern Perspective. In M. Despotović & E. Hebib (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 13-29). Belgrade: Faculty of Philosophy, Institute for Pedagogy and Andragogy.
110. Krnjaja, Ž. & Pavlović Breneselović, D. (2014). Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, 69 (3), 156-165.
111. Krušić, V. (Ur.) (2007). *Ne Raspravljaj, igranj: priručnik Forum Kazališta*. Zagreb: Hrvatski Centar Za Dramski Odgoj – Pili-Poslovi d.o.o.
112. Kumashiro, K. (2012). Reflections on „Bad Teachers“. *Berkeley Review of Education*, 3 (1), 5-16.
113. Langford, R. (2010). Critiquing Child-Centred Pedagogy to Bring Children and Early Childhood Educators into the Centre of a Democratic Pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11 (1), 113-127.
114. Law, M. Y. F. (2014). Drama as Method: Conceptualizing the Work of Teacher as Ethnographer. *DramaResearch: international journal of drama in education*, 5 (1), Article 4, Retrieved 07. august 2014, from: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/past-issues/dr-vol-5-no-1/dr-vol-5-no-1-april-2014/>

115. Lee B., Cawthon S. & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.
116. Leonard, T. & Willis, P. (2008). Introduction. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice* (pp. 1-8). Springer Science + Business Media B.V.
117. Levine Brown, E. (2011). *Emotion matters: exploring the emotional labor of teaching* (PhD thesis). University of Pittsburgh.
118. Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools* (PhD thesis). Stockholm: Uppsala University.
119. Loughran, J. (2003). Teaching about Teaching: Principles and Practice. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 57-69). Taylor & Francis e-Library.
120. Loughran, J. (2007). Enacting a pedagogy of teacher education. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 1-15). Taylor & Francis e-Library.
121. Lunenberg, M., Korthagen, F. & Willemse, M. (2007). Value-based teacher education: The role of knowledge, language and golden moments. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 166-181). Taylor & Francis e-Library.
122. MacDonald, C. & Wiebe, S. (2011). Attention to Place: Learning to Listen. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 9 (2), 86-108.
123. Mages, W. K. (2008). Does Creative Drama Promote Language Development in Early Childhood?: A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 78 (1), 124-152.
124. Martin, A. K. (2007). Program restructuring and reconceptualizing practice: an epiphany. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 149-165). Taylor & Francis e-Library.
125. Martin, N. J. (2013). *Perspectives through Play: Playbuilding as Participatory Action Research in Arts-Based Professional Development* (Ma thesis). The University of Texas at Austin.
126. Maxwell, J.A. & Miller, B.A. (2008). Categorizing and Connecting Strategies in Qualitative Data Analysis. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of Emergent Methods* (pp. 461-477). New York: The Guilford Press.
127. Maxwell, J.A. & Chmiel, M. (2014). Notes Toward a Theory of Qualitative Data Analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 21-34).
128. McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Boston: Allyn & Bacon.
129. McNeaf, J. (2006): *Teaching as learning: an research action approach*. Taylor & Francis E-Library.
130. Michalsky, T. & Schechter, C. (2013). Preservice teachers' capacity to teach self-regulated learning: Integrating learning from problems and learning from successes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 60-73.
131. Moore, T. (2009). The History Centre: A Micro-Curriculum. In J. O'Toole, M. Stinson & T. Moore, *Drama and Curriculum: A Giant at the Door* (pp. 183-192). Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education, Volume 6. Springer.
132. Morgan, N. & Saxton, J. (1985). Working with Drama: A Different Order of Experience. *Theory Into Practice*, 24 (3), *Special Issue: Educating Through Drama*, 211-218.
133. Morrison, M., Burton, B. & O'Toole, J. (2006). Reengagement Through Peer Teaching Drama: Insights Into Reflective Practice. In P. Burnard & S. Hennessy (Eds.), *Reflective Practices In Arts Education* (pp. 139-148). Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education, Volume 5. Springer.
134. Moss, P. (2007). *Bringing politics into the Nursery: Early childhood education as a democratic practice*. Working Paper 43. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands.

135. Muro, A. (2012). Pedagogies of Change: From Theory to Practice. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4 (1), 2-17.
136. Nelson, B. (2011). *Drama and multiculturalism: power, community and change* (PhD thesis). University of Warwick.
137. Northfield, J. & Gunstone, R. (2003). Teacher Education as a Process of Developing Teacher Knowledge. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 48-56). Taylor & Francis e-Library.
138. Oates, R. et al. (2008). Making a little difference for early childhood studies students. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 185-195). Taylor & Francis e-Library.
139. Oberg, A. (2004). Reflecting on Reflecting. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 2 (1), 239-243.
140. O'Hara, M. (1984). Drama in Education: A Curriculum Dilemma. *Theory into practice*, 23 (4), *Special Issue: Teaching the Arts*, 314-320.
141. Olmstead, M. (2007). Enacting a pedagogy of practicum supervision: one student teacher's experiences of powerful differences. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 138-148). Taylor & Francis e-Library.
142. O'Neill, C. (1985). Imagined Worlds in Theatre and Drama. *Theory Into Practice*, 24 (3), *Special Issue: Educating Through Drama*, 158-165.
143. Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja - Godine uzleta (2018). „Prosvetni pregled/Službeni glasnik“, br. 16/2018.
144. O'Toole, J. (2005). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning*. Taylor & Francis e-Library.
145. O'Toole, J. (2009a). Drama as Pedagogy. In J. O'Toole, M. Stinson & T. Moore, *Drama and Curriculum: A Giant at the Door* (pp. 97-116). Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education, Volume 6. Springer.
146. O'Toole, J. (2009b). Drama for Development and Expression. In J. O'Toole, M. Stinson & T. Moore, *Drama and Curriculum: A Giant at the Door* (pp. 71-95). Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education, Volume 6. Springer.
147. O'Toole, J. & O'Mara, J. (2007). Proteus, the Giant at the Door: Drama and Theater in the Curriculum. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook Of Research In Arts Education* (pp. 203-218). International Handbook of Research in Arts Education, Volume 16. Springer.
148. O'Toole, J. & Stinson, M. (2009). Drama and Language. In J. O'Toole, M. Stinson & T. Moore, *Drama and Curriculum: A Giant at the Door* (pp. 49-69). Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education, Volume 6. Springer.
149. Pakman, M. (2000). Thematic Foreword: Reflective Practices: The Legacy Of Donald Schön. *Cybernetics & Human Knowing*, 7 (2-3), 5-8.
150. Pammenter, D. (2002). Devising for TIE. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (pp. 53-70). Taylor & Francis e-Library.
151. Papatheodorou, T. & Moyles, J. (2008). Introduction (to Part I, Part II and Part III). In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 20-22; 78-80; 154-156). Taylor & Francis e-Library.
152. Papatheodorou, T. (2008). Exploring relational pedagogy. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 3-17). Taylor & Francis e-Library.
153. Patton, M. Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: The Guilford Press.
154. Pavlović, J. (2010). Koučing kao tačka susreta ličnog i profesionalnog razvoja. U N. Polovina & J. Pavlović (Ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 221-244). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

155. Pavlović Breneselović, D. (2008). *Razvijanje modela intervencije u uspostavljanju partnerstva porodice i dečjeg vrtića*. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Beograd. [COBISS.SR-ID 34644495]
156. Pavlović Breneselović, D. (2010a). Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit. *Nastava i vaspitanje*, 59 (2), 251-263.
157. Pavlović Breneselović, D. (2010b). Od tima do zajednice učenja. *Pedagogija*, 65 (2), 236-246.
158. Pavlović Breneselović, D. (2010c). Partnerstvo u obrazovanju. *Andragoške studije*, 2, 123-139.
159. Pavlović Breneselović, D. (2012). Odnosi na ranim uzrastima. U A. Baucal. (Ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji* (str. 133-149). Beograd: UNICEF i Institut za psihologiju Filozofski fakultet Beograd.
160. Pavlović Breneselović, D. (2014). From mastering knowledge and skills to competence: two approaches to preschool teachers' competences = [Od ovladavanja znanjima i veštinama do kompetentnosti: Dva pristupa kompetencijama vaspitača]. U J. Arsenijević (Ur), *Tematski zbornik: Kompetencije vaspitača za društvo znanja*, Međunarodna naučno-stručna konferencija Metodički dani 2013, Kikinda. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 31-35.
161. Pavlović Breneselović, D. (2015). *Gde stanuje kvalitet: Istraživanje sa decom prakse dečjeg vrtića*, Knjiga 2. Beograd: IPA.
162. Pavlović Breneselović, D. & Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69 (2), 212-225.
163. Peter, M. (2009). Drama: narrative pedagogy and socially challenged children. *British Journal of Special Education*, 36 (1), 9-17.
164. Peters, S. (2008). Responsive, reciprocal relationships: the heart of the Te Whāriki curriculum. In T. Papatheodorou & J. Moyles (Eds.), *Learning Together in the Early Years: Exploring relational pedagogy* (pp. 23-32). Taylor & Francis e-Library.
165. Pešić, M. (2004a). Alternativne epistemologije pedagoških istraživanja. U M. Pešić (Ur.), *Pedagogija u akciji: metodološki priručnik* (str. 3-18). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
166. Pešić, M. (2004b). Istraživanja praktičara. U M. Pešić (Ur.), *Pedagogija u akciji: metodološki priručnik* (str. 58-74). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
167. Pešić, M. (2004c). Samoevaluacija praktičara. U M. Pešić (Ur.), *Pedagogija u akciji: metodološki priručnik* (str. 142-163). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
168. Phelan, A. M., Barlow, C., Hurlock, D., Rogers, G., Sawa, R. & Myrick, F. (2005). At the Edge of Language: Truth, Falsity, and Responsibility in Teacher Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3 (2), 103-126.
169. Picher, M-C. (2007). Democratic Process and the Theater of the oppressed. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 116, 79-88.
170. Polovina, N. & Pavlović, J. (2010). Odnos teorije i prakse: od neproduktivnog rascepa do obogaćujuće uzajamnosti. U N. Polovina & J. Pavlović (Ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 105-126). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
171. Prior, R., Harris, S., Carter, A. (2014). Valuing Tacit Knowledge and Clear Pedagogy: Continuing Professional Development for Teachers. *Drama Research*, 5 (1), 2-20.
172. Prosser, B. (2008). Critical Pedagogy and the Mythopoetic: A Case Study from Adelaide's Northern Urban Fringe. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice* (pp. 203-222). Springer Science + Business Media B.V.
173. Prout, A. & Hallett, C. (2004). Introduction. In C. Hallett & A. Prout (Eds), *Hearing the voices of children: Social policy for a new century* (pp. 1-8). Taylor & Francis e-Library.
174. Radulović, L. (2007). Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu – kritički prikaz jednog istraživanja kao građenja obrazovnog programa. *Pedagogija*, 62 (4), 597-609.

175. Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
176. Rajović V. & Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4, 413-434.
177. Raphael, J. (2013). *The Disruptive Aesthetic Space: Drama as pedagogy for challenging pre-service teacher attitudes towards students with disabilities* (PhD thesis). Graduate School of Education, The University of Melbourne.
178. Rautins, C. & Ibrahim, A. (2011). Wide-Awakeness: Toward a Critical Pedagogy of Imagination, Humanism, Agency, and Becoming. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (3), 24-36.
179. Redington, C. (1980). The effect of a TIE programme in schools. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education* (pp. 102-115). Manchester: Manchester University Press.
180. Richert, A. E. (2003). Teaching Teachers for the Challenge of Change. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education* (pp. 73-94). Taylor & Francis e-Library.
181. Rinaldi, C. (2003). The Teacher as Researcher. *Innovations in early education: The international Reggio exchange*, 10 (2), 1-4.
182. Roberts, P. (2007). Pedagogija nade Paula Freirea. *Pedagogija*, 62 (4), 529-540.
183. Rogers, M. (2012). Contextualizing Theories and Practices of Bricolage Research. *The Qualitative Report*, 17 (T&L Art, 7), 1-17.
184. Rogers, T. (2005). "De Day We See Wind in Grenada" - *Community Dialogue & Healing through Playback Theatre*. Retrieved from: <http://www.playbacktheatre.org/wp-content/uploads/2010/04/Rogers-Comm%E2%80%A6.pdf>
185. Romanowski, M. H. & Nasser, R. (2012). Critical Thinking and Qatar's Education For a New Era: Negotiating Possibilities. *International Journal of Critical Pedagogy*, 4 (1), 118-134.
186. Russell, T. (2007). How experience changed my values as a teacher educator. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 182-191). Taylor & Francis e-Library.
187. Sayers, R. (2013). *Mantle of the Expert - the Legacy of Dorothy Heathcote* (PhD Thesis). University of Leicester.
188. Sayers, R. (2014). A critical appraisal of the defining features of Heathcote's methodology and their impact on the delivery of Mantle of the Expert in classrooms. *Drama Research*, 5 (1), Article 9. Retrieved 07. august 2014, from: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/past-issues/dr-vol-5-no-1/>
189. Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publication.
190. Schweitzer, P. (1980). Participation programmes: a theatre of reality. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education* (pp. 78-84). Manchester: Manchester University Press.
191. Sculpting. In *Drama: Glossary*. Retrieved 15. december 2014, from: <http://artsonline2.tki.org.nz/ecurriculum/drama/glossary.php>
192. Senese, J. C. (2007). Providing the necessary luxuries for teacher reflection. In T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a Pedagogy of Teacher Education: Values, relationships and practices* (pp. 45-59). Taylor & Francis e-Library.
193. Shira A. & Belliveau, G. (2012). Discovering the Role(s) of a Drama Researcher. *Youth Theatre Journal*, 26, 73-87.
194. Shor, I. & Freire, P. (1987). *A Pedagogy For Liberation: Dialogues On Transforming Education*. USA: Greenwood Publishing Group.
195. Simons, J. (1997). Drama pedagogy and the art of double meaning. *Research in Drama Education*, 2 (2), 193-201.

196. Smith, M. K. (2011). 'Donald Schön: learning, reflection and change', *the encyclopedia of informal education*. Retrieved 22. february 2015, from: www.infed.org/thinkers/et-schon.htm.
197. Smithbell, P. (2010). Arts-Based Research in Education: A Review. *The Qualitative Report*, 15 (6), 1597-1601.
198. Smits, H., Towers, J., Panayotidis E. L. & Lund, D. E. (2008). Provoking and Being Provoked by Embodied Qualities of Learning: Listening, Speaking, Seeing, and Feeling (Through) Inquiry in Teacher Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 6 (2), 43-81.
199. Somers, J. W. (2008). Interactive theatre: Drama as social intervention. *Music and Arts in Action*, 1 (1), 61-86.
200. Stamenković, I. (2015). Dramska umetnost i obrazovanje: različiti pravci i pristupi u primeni dramskih i/ili pozorišnih tehnika. *Nastava i vaspitanje*, 64 (4), 809-822.
201. Stanisavljević Petrović, Z., Cvetković, M. & Jovanović, A. (2012). Humanization of school according to the idea of Paulo Freire. *Facta Universitatis, Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 11 (1), 33-42.
202. Sučević, V., Pavličević, S., Milosavljević, R., Stemenković, I. & Petrović, I. (2013). *Dnevnik stručne prakse. Priručnik*. Kruševac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače; Novi Sad: Znatiželja.
203. Šefer, J. (2010). Prevođenje teorije u praksu kao kreativni prostor. U N. Polovina, J. Pavlović (Ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 127-143). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
204. Teoh, J. (2012). Drama as a Form of Critical Pedagogy: Empowerment of Justice. *The Pedagogy and Theatre of the Oppressed International Journal*, 1 (1), 4-26.
205. Tosey, P., Visser, M. & Saunders, M.N.K. (2012). The origins and conceptualizations of 'triple-loop' learning: A critical review. *Management Learning*, 43 (3), 291-307.
206. Thought tracking. In *CODE: Council of Ontario Drama and Dance educators*. Retrieved 20. july 2014, from: <http://www.code.on.ca/content/thought-tracking>
207. Ukpokodu, O. N. (2010). Engagement and Social Justice and Institutional Change: Promises and Paradoxes. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 104-126.
208. Vallins, G. (1980). The beginnings of TIE. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: Essays and Casebooks on Theatre in Education* (pp. 2-15). Manchester: Manchester University Press.
209. Van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. Van den Akker et al. (Eds.), *Design Approaches and Tools in Education and Training* (pp. 1-14). Kluwer Academic Publishers.
210. Van Veen, K. & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21 (8), 895-898.
211. Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Taylor & Francis e-Library.
212. Verriour, P. (1985). Face to Face: Negotiating Meaning Through Drama. *Theory Into Practice*, 24 (3), *Special Issue: Educating Through Drama*, 181-186.
213. Vilotijević, M. & Vilotijević, N. (2011). Kritičko-emancipatorski i sistemski činioci modelovanja efikasne škole. *Pedagoška stvarnost*, 5-6, 398-409.
214. Vine, C. (2002). TIE and the Theatre of the Oppressed. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (pp. 109-127). Taylor & Francis e-Library.
215. Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: Teorija, istraživanje i politika*. (M. Avramović, prev.). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju.
216. Vujisić Živković, N. (2005). *Pedagoško obrazovanje učitelja – razvijanje vaspitnog koncepta*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

217. Vujisić-Živković, N. (2007). Pedagoška istraživanja i obrazovanje nastavnika. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 243-258.
218. Ward, W. (1960). *Creative Drama: Drama with and for Children - Children's Theater*. Bulletin, No. 30. OE-33007. US Department of Health, Education, and Welfare: Office of Education.
219. Willis, P. (2008). Getting a Feel for the Work: Mythopoetic Pedagogy for Adult Educators Through Phenomenological Evocation. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice* (pp. 245-263). Springer Science + Business Media B.V.
220. Winston, J. (2005a). Between the aesthetic and the ethical: analysing the tension at the heart of Theatre in Education. *Journal of Moral Education*, 34 (3), 309-323.
221. Winston, J. (2005b). *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*. Taylor & Francis e-Library.
222. Wolf, S. A., Edmiston, B. & Enciso, P. (1997). Drama Worlds: Places of the Heart, Head, Voice, and Hand in Dramatic Interpretation. In J. Flood, D. Lapp & S. B. Heath (Eds.), *A Handbook for Literacy Educators: Research on Teaching the Communicative and Visual Arts* (pp. 474-487). New York: Macmillan.
223. Woods, M. S. (1960). Learning Through Creative Dramatics. *Educational Leadership*, 18 (1), 19-23, 32.
224. Wright, D. (2008). The Mythopoetic Body: Learning Through Creativity. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the Imagination: Mythopoetic Curriculum in Educational Practice* (pp. 93-106). Springer Science + Business Media B.V.
225. Wright, L. (1985). Preparing Teachers to Put Drama in the Classroom. *Theory Into Practice*, 24(3), 205-210.
226. Yasar, M. (2006). *An ethnographic case study of educational drama in teacher education settings: issues of resistance, community, and power* (PhD Thesis). Columbus: The Ohio State University.
227. Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
228. Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21 (8), 935-948.

Prilozi

Prilog 1: Početna koncepcija Refleksivnog dramskog praktikuma

Fond časova: 1 čas nedeljno
Cilj Refleksivnog dramskog praktikuma: Razvijanje refleksivnosti, metakognitivnih sposobnosti, kritičkog i istraživačkog duha, osetljivosti za odnose i kapaciteta potrebnih za građenje pravednih odnosa. Podsticanje kritičkog refleksivnog promišljanja o prirodi odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu: različite dimenzije odnosa odraslih i dece, moć i načini manifestacije i demonstracije moći u interakciji i (verbalnoj i neverbalnoj) komunikaciji, prava, položaj, odgovornosti i uloge odraslih i dece; Podsticanje kritičkog refleksivnog promišljanja o pretpostavkama koje su u osnovi akcija: percepcije o deci i njihovoj moći; predstave o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača; stavovi o vaspitanju i obrazovanju i o vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse.
‘Meta’ teme i pojedinačne teme: 1. Priroda odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu: <ul style="list-style-type: none">– Različite dimenzije odnosa odraslih i dece, njihova priroda i kvalitet; Interakcija i (verbalna i neverbalna) komunikacija između dece i vaspitača; Način na koji deca i vaspitači doživljavaju odnose– Uloga vaspitača u dečjem emocionalnom i socijalnom ponašanju i atmosferi u grupi; Način na koji određene sklonosti i tendencije u ponašanju kreiraju i ograničavaju građenje odnosa;– Uloge i odgovornosti vaspitača u odnosu na uloge i odgovornosti dece; Očekivanja od dece– Prava i položaj dece u odnosu na prava i položaj vaspitača; Dečja sloboda i okviri i ograničenja koji se postavljaju u pogledu ponašanja– Moć vaspitača u odnosu na dete, regulisanje i kontrolisanje dečjeg ponašanja, nasilna i nenasilna demonstracija moći 2. Deca i moć deteta <ul style="list-style-type: none">– Različite perspektive, stavovi i verovanja o deci, njihovom razvoju i učenju– Moć dece (snage i potencijali dece) 3. Profesija vaspitača, uloge i odgovornosti vaspitača <ul style="list-style-type: none">– Očekivanja i zahtevi koji se postavljaju pred vaspitače, uloge i odgovornosti vaspitača– Izazovi sa kojima se vaspitači susreću 4. Vaspitanje i obrazovanje i vrednosti u osnovi vaspitno-obrazovne prakse <ul style="list-style-type: none">– Vaspitanje i efekti određenih metoda vaspitanja– Vrednosti u osnovi vaspitno-obrazovne prakse; socio-kulturni kontekst vaspitanja
Okvirna koncepcija procesa i načina rada: <p>Zadaci za praksu u vrtiću, koji služe kao smernice za praćenje i promišljanje o različitim situacijama u kojima se mogu identifikovati priroda i kvalitet međusobnih odnosa, prava, položaj, odgovornosti i uloge odraslih i dece, očekivanja od dece i vrednosti koje se neguju u vaspitno-obrazovnoj praksi, predstavljaju osnovu za kreiranje konteksta imaginativne prakse (scenarija) na časovima: utisci na osnovu iskustva i zapažanja, eventualne dileme, zagonetke, sporna pitanja i problemi, služiće kao osnov za kritičko preispitivanje i istraživanje kroz dramsku akciju.</p> <p>Scenario će obezbediti kontekst za korišćenje i kombinovanje različitih dramskih pristupa i tehnika (forum teatar, plašt eksperta, vruća stolica, nepokretna slika), kao i za korišćenje strategije „nastavnik u ulozi“.</p> <p>Svaki ciklus počinjaće simulacijom situacija iz vrtića (kad god je to moguće i adekvatno): grupa studenata koji borave u jednom vrtiću oponašaće akcije i reakcije dece i vaspitača pred ostalim kolegama.</p>

Zatim će se kombinovati različiti dramski pristupi i tehnike.

Identifikacija problema ili izazova služiće kao osnova za korišćenje dramskog pristupa ‘plašt eksperta’, pri čemu će studenti koji su posmatrali simulaciju situacije, imati prilike da preuzimaju uloge ‘stručnjaka’ i rade na zadatku (izazovu).

Ukoliko bude bilo potrebno da se stvori jasnija slika o situaciji/problemu i bolje razumeju likovi (njihova unutrašnja proživljavanja i razmišljanja, očekivanja, težnje, motivi i razlozi određenih postupaka, odnos sa drugima), predviđa se korišćenje dramske tehnike ‘vruća stolica’.

U situacijama u kojima bi se uviđala potreba da se pomogne akterima koji trpe nepravdu, nasilje ili neki vid ugnjetavanja, koristiće se tehnike ‘Forum teatra’: studenti će imati mogućnost da preuzmu ulogu onih koji trpe ugnjetavanje/nasilje/nepravdu ili da kao neki novi lik intervenišu i pruže pomoć da se prevaziđe situacija i reši problem.

Ukoliko bi se u nekom trenutku osećala potreba za razmatranjem određene teme, značajnog trenutka ili situacije kroz preispitivanje govora tela i izraza lica, koristiće se tehnika ‘nepokretna slika’, koja omogućava da se telima prikazuju nemi prizori.

Dalji razvoj ‘scenarija’ (proširivanje okvira zadatka, postavljanje izazova, uvođenje zapleta i preuzimanje novih uloga) biće inspirisan:

- Potrebama grupe (na osnovu tema i pitanja koja se pokreću, dilema koje se javljaju);
- Kombinacijom ideja, mogućnosti, akcija i ishoda akcija;
- Identifikacijom problematičnih stavki, trenutaka i pristupa („kritičnih incidenata“ i „senzibilizujućih koncepata“), kao što su: zanemarivanje etičkih dimenzija i posledica određenih odluka, izbora i akcija, eventualne kontradiktornosti (protivrečnosti između namera/ciljeva/težnji i ponašanja) i paradoksi (demonstracije moći u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji prilikom pokušaja da se reši problem); aspekti pristupa i ponašanja koji se uzimaju ‘zdravo za gotovo’, stereotipi i predrasude.

Moja uloga će biti uloga facilitatora, ali i aktera u imaginativnom kontekstu, “kritičkog prijatelja” koji bi mogao da otvara nova pitanja, postavlja izazove ili zaplete, podstiče razmatranje različitih perspektiva i tačaka gledišta, i provocira kritičku refleksiju o meta-temama.

Zadaci za stručnu praksu i orijentiri za promišljanje

Zadaci za stručnu praksu:

1. Pratite ponašanje i reakcije, verbalnu i neverbalnu komunikaciju i odnose dece i vaspitača tokom zajedničkih aktivnosti, stav vaspitača i pristup deci, način reagovanja vaspitača na predloge, ideje, pitanja, odgovore, inicijativu dece. Pokušajte da na osnovu praćenja identifikujete određene probleme i problem-situacije.
2. Pokušajte da identifikujete određene probleme i problem-situacije vezane za pravila koja su postavljena u vaspitnoj grupi, očekivanja od dece i ponašanja dece u odnosu na očekivanja, ograničenja i zahteve, načina na koji vaspitači upućuju zahteve, (emocionalnih) reakcija dece na zahteve i ograničenja, reakcije vaspitača ukoliko deca odbijaju da prihvate određene zahteve, ukoliko ispoljavaju neki od oblika nedozvoljenog, neprihvatljivog ili „problematičnog“ ponašanja.
3. Pokušajte da identifikujete određene probleme i problem-situacije vezane za organizaciju života i rada u predškolskoj ustanovi, organizaciju prostora i vremensku organizaciju različitih aktivnosti u odnosu na dečju prirodu, potrebe, mogućnosti, sklonosti i interesovanja dece.

Orijentiri za promišljanje (osnova za imaginativnu praksu):

- Koje su uloge vaspitača u različitim aktivnostima, kakav je položaj deteta u odnosu na vaspitača u različitim aktivnostima, kako vaspitači pristupaju deci, koji su pozitivni, a koji negativni pristupi koje ste uočili?
- Atmosfera, odnosi i vrednosti koje se neguju u grupi, verbalna i neverbalna komunikacija između odraslih i dece u različitim situacijama i aktivnostima: Možete li se složiti sa tom realnošću? Da li bi trebalo nešto promeniti, šta?
- Koji su uzroci i okolnosti u kojima su se javile problem-situacije, koja osećanja se manifestuju u ponašanju dece i odraslih, koje su posledice određenog ponašanja?

Prilog 2: Vodič za (samo)refleksivni dnevnik

Kontekst stručne prakse: Nakon svakog dana provedenog na praksi zapisujte svoje utiske, misli, promišljanja, zapažanja (slike koje su ostale u sećanju, ono što ste primetili), osećanja koja su se probudila, pitanja...
<ul style="list-style-type: none">• Koje su uloge vaspitača u različitim aktivnostima, kakav je položaj deteta u odnosu na vaspitača u različitim aktivnostima, kako vaspitači pristupaju deci, koji su pozitivni, a koji negativni pristupi koje ste uočili?• Atmosfera, odnosi i vrednosti koje se neguju u grupi, verbalna i neverbalna komunikacija između odraslih i dece u različitim situacijama i aktivnostima: Možete li se složiti sa tom realnošću? Da li bi trebalo nešto promeniti, šta?• Koji su uzroci i okolnosti u kojima su se javile problem-situacije, koja osećanja se manifestuju u ponašanju dece i odraslih, koje su posledice određenog ponašanja?
Kontekst učionice: Nakon svakog časa zapisujte svoja promišljanja o iskustvima, ono što je ostalo u sećanju i ostavilo utisak na vas: zapažanja, osećanja, reakcije, interpretacije, pitanja, misli, slutnje, pretpostavke, utiske, ideje...
<ul style="list-style-type: none">• Koja iskustva na času su najviše uticala na vas? Zašto?• Koja važna pitanja su iskustva sa časa pokrenula?• Da li je i koji trenutak na času uticao na promenu vaše perspektive, šta ste shvatili?• Šta je uticalo na reakcije u ulozi koju ste igrali, šta znači biti u takvoj situaciji ili položaju, kako ste se osećali; šta ste želeli i čemu ste se nadali, a šta ste uradili, da li je ponašanje bilo u skladu sa namerama, kakvi su efekti postignuti konkretnim činom, na koji način bi taj čin mogao da utiče na odnose, da li ste etički postupali, da li se na taj način uvažavaju osnovne demokratske vrednosti?
Zapisujte promišljanja o „meta-temama“ koja su podstaknuta na osnovu iskustava sa prakse i sa časova:
<ul style="list-style-type: none">• (Sopstveni) odnos sa decom i prema deci, komunikacija sa decom, očekivanja od dece, pozicioniranje dece, moć u odnosu na decu i prava dece• Stavovi i verovanja o deci, njihovom razvoju i učenju, njihovim snagama i potencijalima• Stavovi o vaspitanju i obrazovanju, vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse, efektima određenih metoda vaspitanja• Stavovi i očekivanja vezani za profesiju, uloge i odgovornosti vaspitača, zahtevi koji se postavljaju pred vaspitače, izazovi sa kojima se vaspitači susreću, predstave o sebi kao budućem vaspitaču

Prilog 3: Pitanja za tematske refleksivne kartice

- Prva asocijacija na čas:
- Najupečatljiviji utisci sa časa (šta mi je ostalo u sećanju):
- Šta biste menjali što se tiče časa (šta je potrebno menjati)?
- Šta je ostavilo najveći utisak na času? Da li je nešto ostalo nerazjašnjeno?
- Zamerke na odnos nastavnika prema studentima i atmosferu koju gradim(o) na časovima. Šta treba menjati?
- Imam ideju:
- Najveći utisak sa časa. Postoji li nešto što je nerazjašnjeno?
- Pitanja i brige koje imate:

Prilog 4: Modifikovana koncepcija Refleksivnog dramskog praktikuma

Fond časova: 2 časa nedeljno

Cilj Refleksivnog dramskog praktikuma: Razvijanje refleksivnosti, metakognitivnih sposobnosti, kritičkog i istraživačkog duha, osetljivosti za odnose i kapaciteta potrebnih za građenje pravednih odnosa. Podsticanje kritičkog refleksivnog promišljanja o prirodi odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu: različite dimenzije odnosa odraslih i dece, moć i načini manifestacije i demonstracije moći u interakciji i (verbalnoj i neverbalnoj) komunikaciji, prava, položaj, odgovornosti i uloge odraslih i dece; Podsticanje kritičkog refleksivnog promišljanja o pretpostavkama koje su u osnovi akcija: percepcije o deci i njihovoj moći; predstave o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača; stavovi o vaspitanju i obrazovanju i o vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse.

‘Meta’ teme i pojedinačne teme:

1. Priroda odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu:

- Različite dimenzije odnosa odraslih i dece, njihova priroda i kvalitet;
- Interakcija i (verbalna i neverbalna) komunikacija između dece i vaspitača; Način na koji deca i vaspitači doživljavaju odnose
- Uloga vaspitača u dečjem emocionalnom i socijalnom ponašanju i atmosferi u grupi; Način na koji određene (implicitne i eksplicitne) sklonosti i tendencije u ponašanju kreiraju i ograničavaju građenje odnosa;
- Uloge i odgovornosti vaspitača u odnosu na uloge i odgovornosti dece; Očekivanja od dece i interesi vaspitača koji su u osnovi očekivanja i zahteva
- Prava i položaj dece u odnosu na prava i položaj vaspitača; Dečja sloboda i okviri i ograničenja koji se postavljaju u pogledu ponašanja
- Moć vaspitača u odnosu na moć dece: kontrola/samokontrola, ograničenja/samoograničenja, regulisanje dečjeg ponašanja/samoregulacija, uskraćivanje/omogućavanje, sprečavanje/podsticanje
- Nasilna i nenasilna demonstracija moći u interakciji i (verbalnoj i neverbalnoj) komunikaciji: manipulacija, nametanje volje, ugnjetavanje (vršenje pritiska, prinuđivanje, zapovedanje), ponižavanje...

2. Deca i moć deteta

- Različite perspektive, stavovi i verovanja o deci i dečjoj prirodi, dečjem razvoju i učenju
- Uzroci, razlozi i povodi određenih reakcija i ponašanja dece; osećanja, potrebe, želje, motivi, namere, porivi, težnje, očekivanja koji su osnovi određenog ponašanja
- (Unutrašnja) moć dece (snage, kompetencije, potencijali, kapaciteti, sposobnosti, mogućnosti dece)

3. Profesija vaspitača, uloge i odgovornosti vaspitača

- Priroda profesije vaspitača; Etička i emocionalna dimenzija profesije vaspitača
- Očekivanja i zahtevi koji se postavljaju pred vaspitače, uloge i odgovornosti vaspitača (u neposrednom radu sa decom); Uloge vaspitača u izgrađivanju zajednice učenja, razvijanju kapaciteta i samostalnosti dece
- Izazovi i problemi sa kojima se vaspitači susreću

4. Vaspitanje i obrazovanje i vrednosti u osnovi vaspitno-obrazovne prakse

- Suština vaspitanja, efekti određenih metoda vaspitanja i „vaspitnih“ mera
- Dominantna (stereotipna) uverenja o vaspitanju i obrazovanju
- Moralne, društvene i kulturne vrednosti u osnovi vaspitno-obrazovne prakse; Institucionalni i socio-kulturni kontekst vaspitanja
- Ciljevi i funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja

Okvirna koncepcija procesa i načina rada:

Zadaci za praksu u vrtiću, koji služe kao smernice za praćenje i promišljanje o različitim situacijama u kojima se mogu identifikovati priroda i kvalitet međusobnih odnosa, prava, položaj, odgovornosti i uloge odraslih i dece, očekivanja od dece i vrednosti koje se neguju u vaspitno-obrazovnoj praksi, predstavljaju osnovu za kreiranje konteksta imaginativne prakse (scenarija) na časovima: utisci na osnovu iskustva i zapažanja, eventualne dileme, sporna pitanja i problemi sa kojima se studenti susreću, služiće kao osnov za kritičko preispitivanje i istraživanje kroz dramsku akciju u učionici.

Scenario će obezbediti kontekst za korišćenje i kombinovanje različitih dramskih pristupa i tehnika (forum teatar, plašt eksperta, vruća stolica, zamrznuta slika (zaustavljeni prizor, živa slika), praćenje misli (unutrašnji monolog, misli naglas), dolina savesti, duga želja), kao i za korišćenje strategije „nastavnik u ulozi“.

Kad god je moguće i adekvatno počinjaće se sa simulacijom situacija iz vrtića: grupa studenata koji borave u jednom vrtiću pred ostalim kolegama će simulirati „slike“ koje su im ostale u sećanju, ono što im je privuklo pažnju, što ih je iznenadilo ili izazvalo dilemu, oponašaće akcije i reakcije dece i vaspitača, njihov govor tela i izraze lica.

Identifikacija određenih problema ili izazova može biti osnova za korišćenje dramskog pristupa ‘plašt eksperta’, pri čemu će studenti imati prilike da preuzimaju uloge ‘stručnjaka’ (vaspitača, pedagoga, psihologa, defektologa, prosvetnog savetnika...) i rade na zadacima i izazovima (istraživanju i rešavanju problema).

U situacijama u kojima bi se uviđala potreba da se pomogne akterima koji trpe nepravdu, nasilje ili neki vid ugnjetavanja, koristiće se tehnika ‘Forum teatra’: studenti će imati mogućnost da intervenišu u bilo kom trenutku akcije, da zaustave tok dešavanja onda kada smatraju da nešto treba promeniti i preuzmu ulogu onog ko trpi neki vid ugnjetavanja/nasilja/nepravde ili ulogu nekog novog lika koji bi mu mogao pomoći da prevaziđe situaciju i reši problem (to može biti i „ekspert“ iz određene oblasti koji bi davao savete onom ko trpi određeni vid ugnjetavanja, ili bi, kao zastupnik deteta, razgovarao sa onim ko ga ugnjetava i na taj način pokušao da pomogne detetu).

Ukoliko bi se u nekom trenutku osećala potreba za privlačenjem pažnje na određenu reakciju nekog od aktera, da bi se tumačio, razmatrao i preispitivao govor tela i izraz lica, koristiće se dramska tehnika ‘zamrznuta slika’ (koja omogućava da se tok dešavanja ili akcija zaustave i/ili ‘premotavaju’). Zatim se mogu koristiti i tehnike ‘unutrašnji monolog’ i ‘misli naglas’ (koje omogućavaju da se analiziraju skrivene misli i emocije, da se produbi značenje reakcije i upoređuje vidljivo nastupanje sa unutrašnjim iskustvom).

Ukoliko bude bilo potrebno da se bolje razumeju likovi (njihova osećanja, unutrašnja proživljavanja i razmišljanja, očekivanja, težnje, potrebe, motivi i razlozi određenih postupaka, odnos sa drugima, na osnovu poznatih podataka, utisaka i iskustva), predviđa se korišćenje dramske tehnike ‘vruća stolica’, koja omogućava da se iz uloge odgovara na različita pitanja. Pitanja mogu postavljati i „eksperti“ (ukoliko se kombinuje dramska tehnika ‘vruća stolica’ i dramski pristup ‘plašt eksperta’).

Za ispitivanje eventualnih dilema sa kojima bi se neko od aktera mogao suočavati, koristila bi se tehnika ‘dolina savesti’, koja omogućava da se istraže višestruki aspekti izbora, pozitivne misli (nade i ideali), negativne misli (sumnje i brige), da se analiziraju različite ideje, motivi, pobude i faktori o kojima akter može da razmišlja prilikom donošenja određene odluke, te da mu se pruži pomoć u odlučivanju.

Za ispitivanje potencijalnih unutrašnjih sukoba ili određenih razloga koji kočće vaspitače da ostvare promene koje žele ostvariti, mogu se kombinovati određene tehnike pristupa „duga želja“, „praćenje misli“ i „dolina savesti“.

Dalji razvoj ‘scenarija’ (proširivanje okvira zadatka, postavljanje izazova, uvođenje zapleta i preuzimanje novih uloga) biće inspirisan:

- Potrebama grupe (na osnovu tema i pitanja koja se pokreću, dilema koje se javljaju);

- Kombinacijom ideja, mogućnosti, akcija i ishoda akcija;
- Identifikacijom problematičnih stavki, trenutaka i pristupa („kritičnih incidenata“ i „senzibilizujućih koncepata“), kao što su: zanemarivanje etičkih dimenzija i posledica određenih odluka, izbora i akcija, eventualne kontradiktornosti (protivrečnosti između namera/ciljeva/težnji i ponašanja) i paradoksi (demonstracije moći u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji prilikom pokušaja da se reši problem); aspekti pristupa i ponašanja koji se uzimaju ‘zdravo za gotovo’, stereotipi i predrasude.

Moja uloga će biti uloga facilitatora, ali i aktera u imaginativnom kontekstu, “kritičkog prijatelja” koji bi mogao da otvara nova pitanja, postavlja izazove ili zaplete, podstiče razmatranje različitih perspektiva i tačaka gledišta, i provocira kritičko preispitivanje i refleksivno promišljanje o meta-temama.

Zadaci za stručnu praksu i orijentiri za promišljanje kao osnova za imaginativnu praksu

Od vas se očekuje da prva tri boravka na profesionalnoj praksi radite na prvom zadatku u grupama, onako kako ste raspoređeni po vrtićima. Ostali zadaci predstavljaju smernice za praćenje potencijalnih situacija, što znači da ih pratite ukoliko i onda kada do njih dođe. Od vas se takođe očekuje da nakon svakog dana provedenog na praksi promišljate o svojim iskustvima i zapažanjima (da analizirate svoje utiske). Pre nego što uđete u grupu, dogovorite se sa svojim kolegama ko će tog dana posmatrati decu, a ko vaspitača.

1. Posmatrajte neku zajedničku aktivnost u kojoj učestvuju vaspitač i deca i pratite interakciju i komunikaciju među njima. Prilikom jednog boravka u vrtiću to može da bude usmerena aktivnost, narednog puta neka to bude zajednička igra, a sledećeg puta neka rutinska aktivnost (kao što su obroci i priprema za spavanje).
 - Oni koji prate reči i reakcije (govor tela i izraze lica) vaspitača, neka posebno obrate pažnju na sledeće aspekte:
 - Šta vaspitač traži od dece (koje zahteve postavlja deci); Na koji način se obraća deci (na koji način postavlja zahteve i pitanja); Na koji način reaguje na dečja pitanja, odgovore, predloge, ideje
 - Šta izgovara i na koji način reaguje ukoliko neko dete pokazuje određeni vid otpora
 - Oni koji posmatraju decu, neka posebno obrate pažnju na:
 - Način na koji deca reaguju na zahteve i pitanja vaspitača
 - Onu decu koja svojim ponašanjem, govorom tela i/ili izrazima lica pokazuju neki vid otpora (npr. ne reaguju ili odbijaju zahteve, ‘burno’ reaguju...)

Orijentiri za promišljanje o realnoj praksi kao osnova za imaginativnu praksu:

- O vaspitaču:
 - Šta vam reči i reakcije (zahtevi, govor tela i izrazi lica, način na koji se postavlja prema deci, način na koji im pristupa) mogu reći o vaspitaču: Kako doživljava svoju profesiju (uloge i odgovornosti)? Kako doživljava decu?
 - Šta očekuje od dece? Čemu teži tokom aktivnosti?
- O određenom detetu:
 - Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica) mogu reći o detetu: Koji su vaši utisci o njegovim osećanjima, unutrašnjim proživljavanjima i razmišljanjima? Kako doživljava vaspitača?
 - Koje potrebe, motivi i razlozi mogu da stoje iza određenog manifestnog ponašanja deteta, naročito ukoliko pokazuje neki vid otpora?
- O međusobnim odnosima:
 - Šta vam atmosfera koja vlada u grupi, interakcija i (verbalna i neverbalna) komunikacija vaspitača i dece mogu reći o njihovim međusobnim odnosima? Kako odnose doživljavaju deca, a kako vaspitači?
 - Kakav je položaj vaspitača, a kakav je položaj dece?

2. Ukoliko se desi određena situacija u kojoj deca ispoljavaju neki od oblika neprihvatljivog, 'problematičnog' ponašanja (kojim se krše određena pravila u grupi vezana za međusobne odnose):

- Oni koji posmatraju vaspitača, neka prate njegove reakcije (reči, postupke) u tim situacijama: način na koji postavlja ograničenja ili kontroliše neprihvatljivo ponašanje.
- Oni koji posmatraju decu, neka posebno obrate pažnju na emocionalne odgovore i reakcije dece kada se na neki način osujećuju njihove potrebe, ograničava njihova sloboda, kontroliše njihovo ponašanje ili odlučuje umesto njih.

Orijentiri za promišljanje o realnoj praksi kao osnova za imaginativnu praksu:

- O vaspitaču:
 - Šta vam reči i reakcije (govor tela, izrazi lica, način na koji se postavlja prema deci, način na koji im pristupa u 'problematskim' situacijama) mogu reći o vaspitaču: Kako doživljava svoju profesiju (uloge i odgovornosti)? Kako doživljava decu?
 - Šta očekuje od dece? Koje su njegove težnje u takvoj situaciji?
- O određenom detetu:
 - Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica) mogu reći o detetu: Koje potrebe, motivi i razlozi mogu da stoje iza 'problematičnog' ponašanja? Kako doživljava ograničenja i kontrolu? Kako doživljava vaspitača?
- O međusobnim odnosima:
 - Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica) vaspitača i dece mogu reći o njihovim međusobnim odnosima? Kako odnose doživljavaju deca, a kako vaspitači?
 - Da li su i koja prava dece uskraćena? Kakav je položaj vaspitača, a kakav je položaj dece?

3. Ukoliko dođe do određene konfliktne situacije među decom:

- Oni koji posmatraju vaspitača, neka posebno obrate pažnju na način na koji reaguje na konflikt (njegove reči i reakcije ukoliko interveniše)
- Ostali neka prate reči i reakcije dece (tokom konflikta i nakon intervencije vaspitača, ukoliko je intervenisao).
- Pokušajte zajedno da (od vaspitača i dece) saznate uzrok konflikta.

Orijentiri za promišljanje o realnoj praksi kao osnova za imaginativnu praksu:

- O vaspitaču:
 - Šta vam način na koji se postavlja prema deci, način na koji im pristupa u konfliktnim situacijama može reći o vaspitaču: Kako doživljava svoje uloge i odgovornosti u rešavanju konfliktnih situacija? Kako doživljava decu?
 - Šta očekuje od dece u takvoj situaciji? Koje su njegove težnje u takvoj situaciji?
- O deci:
 - Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica) u toku i nakon konfliktne situacije mogu reći o deci: Koje potrebe, motivi i razlozi su uzrokovali konfliktnu situaciju? Kakvi su vaši utisci o njihovim osećanjima, unutrašnjim proživljavanjima i razmišljanjima, i načinu na koji doživljavaju intervenciju vaspitača (ukoliko je intervenisao)?
- O međusobnim odnosima:
 - Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica) dece i vaspitača u toku i nakon konfliktne situacije mogu reći o njihovim međusobnim odnosima (dete-dete i vaspitač-deca). Kako odnose doživljavaju deca, a kako vaspitači?
 - Kakav je položaj vaspitača, a kakav je položaj svakog pojedinačog deteta u konfliktnoj situaciji: Šta nekog čini nadmoćnim (nadređenim), a šta nemoćnim (podređenim)?

<p>4. Ukoliko identifikujete određenu situaciju u kojoj se manifestuje nejednakost u odnosima i/ili demonstracija moći (diskriminacija, manipulacija, nametanje volje, vršenje pritiska, prinuđivanje, zapovedanje...), pratite reakcije dece i vaspitača u tim situacijama.</p>
<p>Orijentiri za promišljanje o realnoj praksi kao osnova za imaginativnu praksu:</p> <ul style="list-style-type: none"> – O vaspitaču: <ul style="list-style-type: none"> • Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica, način na koji se postavlja prema deci, način na koji im pristupa) mogu reći o vaspitaču: Kako doživljava svoje uloge i odgovornosti? Kako doživljava decu? • Šta očekuje od dece u takvoj situaciji? Koje su njegove težnje u takvoj situaciji? – O deci: <ul style="list-style-type: none"> • Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica) mogu reći o deci: Koje potrebe, motivi, razlozi, osećanja mogu da stoje iza određenog manifestnog ponašanja? – O međusobnim odnosima: <ul style="list-style-type: none"> • Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica) vaspitača i dece mogu reći o njihovim međusobnim odnosima: Kako odnose doživljavaju deca, a kako vaspitači? • Kakva su prava i položaj dece, a kakva su prava i položaj vaspitača? Ko ima moć, a ko je nema? Šta nekog čini nadmoćnim (nadređenim), a šta nemoćnim (podređenim)?
<p>5. Pored navedenih zadataka, možete simulirati i određenu ‘problemsku’ situaciju u kojoj ste se vi sami našli u odnosu sa decom: Situacija u kojoj niste znali kako da reagujete, kako da se postavite, situacija koja je izazvala ‘burne’ reakcije dece...</p>
<p>Orijentiri za promišljanje o realnoj situaciji kao osnova za imaginativnu praksu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kako ste se osećali, koja unutrašnja proživljavanja i razmišljanja su se pokrenula? • Šta vas je iznenadilo, šta niste očekivali? Šta je izazvalo dilemu? Šta vam je predstavljalo izazov ili prepreku? • Koji su mogući razlozi 'problemske' situacije? Koji su razlozi vaših reakcija? • Kako ste se postavili prema detetu/deci? Da li je određeni aspekt vašeg ponašanja uticao na bilo koji način? • Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica) deteta u toj situaciji mogu reći o njemu: Koje potrebe, motivi, razlozi, osećanja, unutrašnja proživljavanja i razmišljanja mogu da stoje iza njegovih reakcija? Kako vas je dete doživelo?

Prilog 5: Upitnik za prospektivnu razvojnu evaluaciju

Nakon svakog našeg susreta, od vas će se očekivati da odgovorite na pitanja koja se nalaze pred vama. Na taj način omogućit ćete analizu onoga što se dešava i do čega dolazi tokom naših susreta, ali i aktivno učestvovati u kritičkom preispitivanju, vrednovanju i daljem razvoju koncepcije Refleksivnog praktikuma zasnovanog na drami. Upitnici su anonimni. Molim vas da ih popunjavate iskreno.

Pitanja kojima se rasvetljava efektivnost praktikuma u odnosu na lični plan (putanje kritičke refleksije kao individualnog čina):

1. Da li su se neka unutrašnja promišljanja i preispitivanja pokrenula u vama na osnovu današnjeg iskustva (npr. preispitivanja vaših ličnih perspektiva, percepcija, stavova: o odnosima odraslih i dece, o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača, o vaspitno-obrazovnoj praksi i njenim vrednostima, o deci i njihovim snagama, nešto drugo...)? Ako jesu, molim vas objasnite:

Koja promišljanja i preispitivanja su se pokrenula:

Šta je pokrenulo promišljanje i preispitivanje:

Zbog čega se pokrenulo promišljanje i preispitivanje:

2. Da li vas je nešto iznenadilo ili zabrinulo? Šta?

3. Šta je uticalo na vaše reakcije ili izbore u ulozi koju ste igrali?

4. Šta je ostalo nerazjašnjeno, koja pitanja, dileme ili brige još uvek imate?

Pitanja kojima se rasvetljava odnos učesnika prema Praktikum, vrednuje značaj iskustava i tema, preispituje kvalitet (vrednosti, slabosti, nedostaci i ograničenja) koncepcije, procesa i načina rada:

5. Koji su vaši najupečatljiviji utisci sa časa? Šta je ostavilo najveći utisak na vas?

6. Koja iskustva i teme koje su se pokretale na času smatrate značajnim (važnim, korisnim) i zašto?

7. Koje su vrednosti procesa i načina rada (dramskih tehnika/pristupa koje smo koristili) i zašto?

8. Koja iskustva i teme koje su se pokretale na času ne smatrate značajnim (važnim, korisnim) i zašto?

9. Koje su slabosti, nedostaci, ograničenja procesa i načina rada (dramskih tehnika/pristupa koje smo koristili) i zašto?

10. Prostor za komentare i kritički osvrt (zamerke, primedbe o koncepciji rada, temama, uslovima, atmosferi, međusobnim odnosima...):

11. Prostor za sugestije i predloge za promene (koncepcije i načina rada, dramskih tehnika i pristupa, tema, uslova rada...):

Prilog 6: Modifikovani upitnik za prospektivnu razvojnu evaluaciju

Nakon svakog našeg susreta, od vas će se očekivati da odgovorite na pitanja koja se nalaze pred vama. Na taj način omogućićete analizu onoga što se dešava i do čega dolazi tokom naših susreta, ali i aktivno učestvovati u kritičkom preispitivanju, vrednovanju i daljem razvoju koncepcije Refleksivnog praktikuma zasnovanog na drami. Upitnici su anonimni. Molim vas da ih popunjavate iskreno.

Pitanja kojima se rasvetljava efektivnost praktikuma u odnosu na lični plan (putanje kritičke refleksije kao individualnog čina):

1. Da li su se neka unutrašnja promišljanja i preispitivanja pokrenula u vama na osnovu današnjeg iskustva - preispitivanja vaših ličnih shvatanja, razumevanja, stavova o META-TEMAMA:
 - PRIRODA ODNOSA U VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU – ODREĐENE DIMENZIJE ODNOSA ODRASLIH I DECE, MOĆ I NAČIN UČEŠĆA, PRAVA I POLOŽAJ I ULOGE ODRASLIH I DECE;
 - PROFESIJA VASPITAČA - ULOGE I ODGOVORNOSTI VASPITAČA;
 - VASPITANJE I OBRAZOVANJE I VREDNOSTI U OSNOVI VASPITNO-OBRAZOVNE PRAKSE;
 - DECA I NJIHOVA MOĆ;
 - NEŠTO DRUGO...?

Ako jesu, molim vas objasnite:

KOJA promišljanja su se pokrenula, **KOJA** lična shvatanja, razumevanja, stavove ste preispitali:

ŠTA JE POKRENULO promišljanje i preispitivanje (koja uloga, reakcija ili odgovor, koji deo diskusije...):

ZBOG ČEGA se pokrenulo promišljanje i preispitivanje (da li je određena reakcija ili odgovor iz uloge ili u toku diskusije u sukobu ili u skladu sa vašim ličnim shvatanjima, razumevanjima, stavovima):

2. Da li vas je nešto iznenadilo ili zabrinulo? **ŠTA I ZBOG ČEGA?**

3. **ŠTA** je uticalo na vaše reakcije ili izbore u ulozi koju ste igrali (koje konkretno mišljenje o akterima ili situaciji, koji lični stavovi, shvatanja, razumevanja...)?

4. **ŠTA** je ostalo nerazjašnjeno, **KOJA** pitanja, dileme ili brige još uvek imate?

Pitanja kojima se rasvetljava odnos učesnika prema Praktikumumu, vrednuje značaj iskustava i tema, preispituje kvalitet (vrednosti, slabosti, nedostaci i ograničenja) koncepcije, procesa i načina rada:

5. **KOJI** su vaši najupečatljiviji utisci sa časa? **ŠTA JE i ZBOG ČEGA** ostavilo najveći utisak na vas?

6. **KOJA ISKUSTVA I TEME** koje su se pokretale na času **SMATRATE ZNAČAJNIM** (važnim, korisnim) i **ZBOG ČEGA?**

7. **KOJA ISKUSTVA I TEME** koje su se pokretale na času **NE SMATRATE ZNAČAJNIM** (važnim, korisnim) i **ZBOG ČEGA?**

8. Prostor za **KOMENTARE i KRITIČKI OSVRT** (vrednosti, slabosti, nedostaci, ograničenja dramskih tehnika/pristupa koje smo koristili; zamerke, primedbe o koncepciji, procesu i načinu rada, temama, uslovima, atmosferi, međusobnim odnosima...):

9. Prostor za **SUGESTIJE i PREDLOGE ZA PROMENE** (koncepcije i načina rada, dramskih tehnika i pristupa, tema, uslova rada...):

Prilog 7: Upitnik za retrospektivnu razvojnu evaluaciju⁸³

Upitnik koji se nalazi pred vama je anonimn. Molim vas da ga popunite iskreno i u potpunosti. Na taj naćin omogućete naknadno kritiĉko preispitivanje, analizu i evaluaciju Refleksivnog praktikuma zasnovanog na drami, uslova u kojima se projekat odvijao i meĊusobnih odnosa, kako bi se formirala zajedniĉka znaćenja o efektivnosti, znaćaju, vrednostima i ogranićenjima praktikuma (konceptije i naćina rada) kao i pojedinaćnih elemenata (dramskih tehnika/pristupa, tema, zadataka za praksu).

Pitanja kojima se procenjuje efektivnost praktikuma u celini i pojedinaćnih elemenata praktikuma u odnosu na lićni plan (kritiĉka refleksija kao individualni ćin):

1. Da li je praktikum pokretao vaša unutrašnja promišljanja i preispitivanja lićnih percepcija o DECI i verovanja o Njihovoj Moći? Ako jeste, molim vas objasnite:

KOJA promišljanja i preispitivanja su se pokrenula, KOJA lićna verovanja, predstave, perspektive ili stavove o deci i njihovoj moći ste preispitali:

KADA I ZBOG ĆEGA se pokrenulo promišljanje i preispitivanje (da li se neki segment ‘kosio’ sa vašim lićnim verovanjima, perspektivama, predstavama ili stavovima)?

ŠTA JE POKRENULO promišljanje i preispitivanje: konceptija i naćin rada u celini ili odreĊena dramska tehnika/pristup, naknadna kritiĉka diskusija o odreĊenoj temi, zadaci za profesionalnu praksu, nešto drugo...?

2. Da li je praktikum pokretao vaša unutrašnja promišljanja i preispitivanja lićnih predstava o PROFESIJI, ULOGAMA I ODGOVORNOSTIMA VASPITAĆA? Ako jeste, molim vas objasnite:

KOJA promišljanja i preispitivanja su se pokrenula, KOJA lićna verovanja, predstave, perspektive ili stavove o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitaća ste preispitali:

KADA I ZBOG ĆEGA se pokrenulo promišljanje i preispitivanje (da li se neki segment ‘kosio’ sa vašim lićnim verovanjima, perspektivama, predstavama ili stavovima)?

⁸³ Sastavljanje upitnika inspirisano je pojedinim pitanjima koja je Rafael (Raphael, 2013) koristila u svom istraživanju.

ŠTA JE POKRENULO promišljanje i preispitivanje: koncepcija i način rada u celini ili određena dramska tehnika/pristup, naknadna kritička diskusija o određenoj temi, zadaci za profesionalnu praksu, nešto drugo...?

3. Da li je praktikum pokretao vaša unutrašnja promišljanja i preispitivanja ličnih stavova o VASPITANJU I OBRAZOVANJU i predstava o VREDNOSTIMA U OSNOVI VASPITNO-OBRAZOVNE PRAKSE? Ako jeste, molim vas objasnite:

KOJA promišljanja i preispitivanja su se pokrenula, KOJA lična verovanja, predstave, perspektive ili stavove o vaspitanju i obrazovanju i vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse ste preispitali:

KADA I ZBOG ČEGA se pokrenulo promišljanje i preispitivanje (da li se neki segment 'kosio' sa vašim ličnim verovanjima, perspektivama, predstavama ili stavovima)?

ŠTA JE POKRENULO promišljanje i preispitivanje: koncepcija i način rada u celini ili određena dramska tehnika/pristup, naknadna kritička diskusija o određenoj temi, zadaci za profesionalnu praksu, nešto drugo...?

4. Da li je praktikum pokretao vaša unutrašnja promišljanja i preispitivanja PRIRODE ODNOSA u vaspitno-obrazovnom procesu (o različitim dimenzijama odnosa i načinu na koji određene akcije mogu da kreiraju ili ograničavaju građenje odnosa, o moći i načinu učešća, pravima, položaju i ulogama odraslih i dece). Ako jeste, molim vas objasnite:

KOJA promišljanja i preispitivanja su se pokrenula, KOJE lične perspektive o prirodi odnosa u vaspitno-obrazovnom procesu ste preispitali:

KADA I ZBOG ČEGA se pokrenulo promišljanje i preispitivanje (da li se neki segment 'kosio' sa vašim ličnim perspektivama)?

ŠTA JE POKRENULO promišljanje i preispitivanje: koncepcija i način rada u celini ili određena dramska tehnika/pristup, naknadna kritička diskusija o određenoj temi, zadaci za profesionalnu praksu, nešto drugo...?

5. Da li je praktikum pokretao vaša lična, unutrašnja promišljanja i preispitivanja nekih drugih pitanja i perspektiva (kao što su, na primer, predstave o sebi kao budućem vaspitaču i sopstvenom ponašanju, sopstvenom postavljanju prema deci, sopstvenom odnosu sa decom...). Ako jeste, molim vas objasnite:

KOJA promišljanja i preispitivanja su se pokrenula, KOJA pitanja i lične perspektive ste preispitali:

KADA I ZBOG ČEGA se pokrenulo promišljanje i preispitivanje (da li se neki segment 'kosio' sa vašim ličnim perspektivama)?

ŠTA JE POKRENULO promišljanje i preispitivanje: koncepcija i način rada u celini ili određena dramska tehnika/pristup, naknadna kritička diskusija o određenoj temi, zadaci za profesionalnu praksu, nešto drugo...?

6. OPIŠITE trenutak koji vas je najviše iznenadio ili zabrinuo i OBJASNITE ZAŠTO:

7. Koja pitanja, dileme ili brige još uvek imate koje se tiču:

VAŠE PROFESIJE:

ODNOSA SA DECOM:

Pitanja kojima se procenjuje značaj i kvalitet praktikuma (vrednosti, slabosti, nedostaci i ograničenja) koncepcije, procesa i načina rada u celini i pojedinačnih elemenata (tema, dramskih tehnika/pristupa, zadataka za praksu):

8. Da li smatrate da je isključivo DRAMA na bilo koji način uticala na vaš pristup, postavljanje prema deci i odnose sa decom na profesionalnoj praksi? Ako jeste, molim vas objasnite NA KOJI NAČIN:

9. Da li smatrate da ova iskustva mogu uticati na vašu profesiju u budućnosti? Ako mislite da mogu uticati (biti primenjiva), molim vas objasnite NA KOJI NAČIN:

10. Da li smatrate da je PRAKTIKUM koristan za vas i/ili vaš budući poziv u bilo kom smislu? Ako smatrate da jeste, molim vas objasnite ZAŠTO:

11. KOJA ISKUSTVA I TEME na časovima su za vas bile od NAJVEĆEG ZNAČAJA (koristi)? Molim vas objasnite ZAŠTO:

12. KOJA ISKUSTVA I TEME na časovima su za vas bila od NAJMANJEG ZNAČAJA (koristi)? Molim vas objasnite ZAŠTO:

13. OPIŠITE trenutak koji je ostao u sećanju i objasnite ZAŠTO:

14. Možete li reći nešto o LIČNOM I GRUPNOM ANGAŽOVANJU, NIVOU I NAČINIMA UČEŠĆA, MEĐUSOBNIM ODNOSIMA, SARADNJI I DIJALOGU na ovim časovima U ODNOSU NA DRUGE ČASOVE?

15. Da li su TEME koje su se pokretale bile u skladu sa vašim potrebama i očekivanjima? Ako nisu, molim vas da date predlog za promene:

16. Da li su KONCEPCIJA I NAČIN RADA bili u skladu sa vašim potrebama i očekivanjima? Ako nisu, molim vas da date predlog za promene:

17. Opišite vaše mišljenje o VREDNOSTIMA:

Praktikuma (konceptije i načina rada u celini):

Određenih dramskih tehnika/pristupa:

Zadataka za praksu:

18. Opišite vaše mišljenje o SLABOSTIMA, NEDOSTACIMA, OGRANIČENJIMA:

Praktikuma (konceptije i načina rada u celini):

Određenih dramskih tehnika/pristupa:

Zadataka za praksu:

Pitanja kojima se procenjuju uslovi, atmosfera i međusobni odnosi, sa osvrtom na okolnosti:

19. Da li su OKOLNOSTI I USLOVI U KOJIMA SE PROJEKAT ODVIJAO bili u skladu sa vašim očekivanjima i potrebama?

20. KOJE su okolnosti i uslovi IŠLI U PRILOG, PODRŽAVALI proces rada i ZAŠTO?

21. KOJE su okolnosti i uslovi OMETALI proces rada i ZAŠTO?

22. Imate li PRIMEDBE ILI ZAMERKE NA ATMOSFERU koja se gradila na časovima?

23. OPIŠITE vaše mišljenje o MEĐUSOBNIM ODNOSIMA:

Odnos IZMEĐU STUDENATA:

Odnos NASTAVNIK-STUDENT:

Imate li PRIMEDBE ILI ZAMERKE na odnos nastavnik-student?

24. Da li smatrate da je odnos koji smo gradili na bilo koji način uticao na vas? Ako jeste, objasnite KAKO:

Pitanja koja se odnose na buduće korake:

25. KOJE PROMENE predlažete ZA PRAKTIKUM kako bi u budućnosti bio bolji i/ili korisniji, naročito za preispitivanje prirode odnosa između odraslih i dece?

26. Šta mislite da bi trebalo PROMENITI NA SAMIM STUDIJAMA I U ORGANIZACIJI ŠKOLE da bi praktikum opstao i dalje se razvijao?

27. U budućnosti, NASTAVNIK BI TREBALO DA...

28. Postoje li još neki KOMENTARI koje biste želeli da dodate o ovoj temi?

Prilog 8: Kolaži fotografija sa časova

Prvi ciklus istraživačkog projekta



Prikaz 1: Deo atmosfere sa časa tokom kog su se koristili forum teatar i strategija "nastavnik u ulozi"



Prikaz 2: Deo atmosfere sa časa tokom kog su se koristili forum teatar i plašt eksperta



Prikaz 3: Deo atmosfere sa časa tokom kog su se koristili plašt eksperta, forum teatar i strategija "nastavnik u ulozi"



Prikaz 4: „Nepokretne slike“ autoriteta (levo) i podčinjavanja dece (desno)

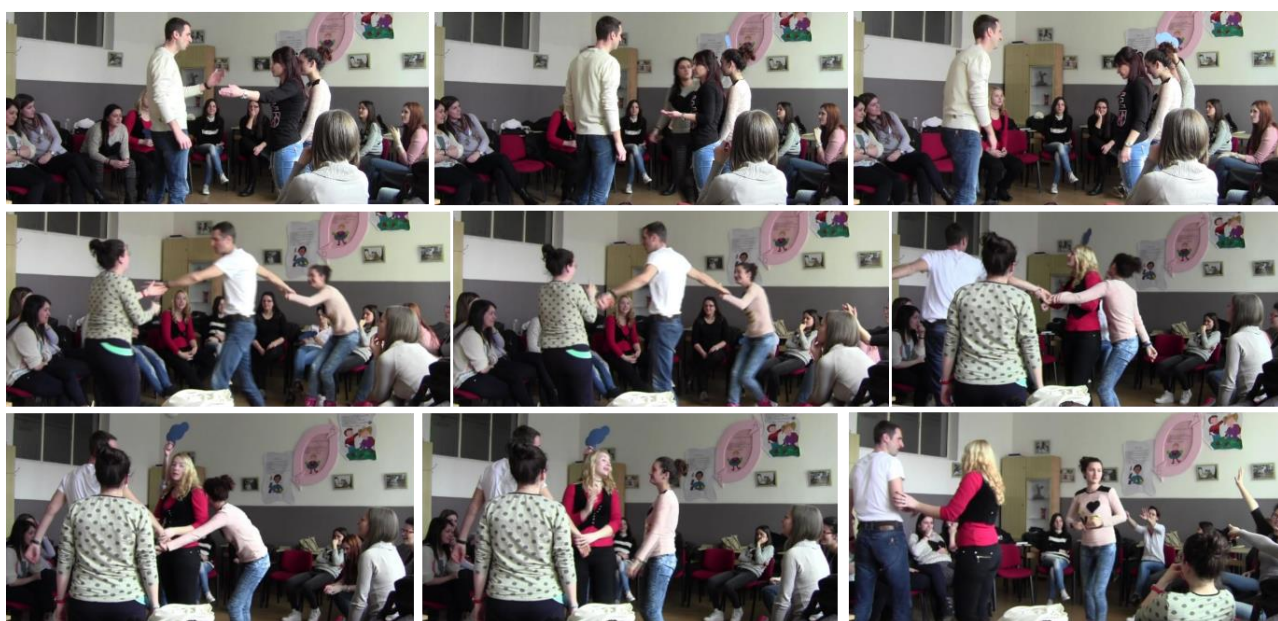


Prikaz 5: Deo atmosfere sa časa tokom kog se koristio forum teatar

Drugi ciklus istraživačkog projekta



Prikaz 6: Deo atmosfere sa časa tokom kog su se koristili forum teatar, zaustavljeni prizor (zamrznuta scena), misli naglas, dolina savesti i vruća stolica



Prikaz 7: Deo atmosfere sa časa tokom kog su se koristili forum teatar, unutrašnji monolog, misli naglas, plašt eksperta i strategija "nastavnik u ulozi"



Prikaz 8: Deo atmosfere sa časa tokom kog su se koristili forum teatar, plašt eksperta, vruća stolica, misli naglas i strategija „nastavnik u ulozi“



Prikaz 9: Deo atmosfere sa časa tokom kog su se koristili forum teatar, plašt eksperta, misli naglas i strategija „nastavnik u ulozi“



Prikaz 10: Deo atmosfere sa časa tokom kog su se koristili plašt eksperta i forum teatar



Prikaz 11: Deo atmosfere sa časa tokom kog su se koristili forum teatar, unutrašnji monolog, misli naglas, plašt eksperta i strategija "nastavnik u ulozi"



Prikaz 12: Deo atmosfere sa časa tokom kog su se koristili forum teatar, plašt eksperta, i vruća stolica



Prikaz 13: Deo atmosfere sa časa tokom kog su se koristili dolina savesti, unutrašnji monolog, misli naglas, forum teatar, plašt eksperta i strategija "nastavnik u ulozi"

Prilog 9: Najnovija koncepcija Refleksivnog dramskog praktikuma

Fond časova: 3 časa nedeljno

Cilj Refleksivnog dramskog praktikuma:

Razvijanje refleksivnosti, metakognitivnih sposobnosti, kritičkog i istraživačkog duha, osetljivosti za odnose i kapaciteta potrebnih za građenje pravednih odnosa. Podsticanje kritičkog refleksivnog promišljanja o prirodi odnosa u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja: različite dimenzije (kvaliteta) odnosa odraslih i dece, moć i načini manifestacije i demonstracije moći u interakciji i (verbalnoj i neverbalnoj) komunikaciji, načini učešća, prava, položaj, odgovornosti i uloge odraslih i dece; Podsticanje kritičkog refleksivnog promišljanja o pretpostavkama koje su u osnovi akcija: percepcije o deci i njihovoj moći; predstave o profesiji, ulogama i odgovornostima vaspitača; stavovi o vaspitanju i obrazovanju i o vrednostima u osnovi vaspitno-obrazovne prakse.

‘Meta’ teme i pojedinačne teme:

1. Priroda odnosa u praksi predškolskog vaspitanja i obrazovanja:

- Različite dimenzije odnosa odraslih i dece, njihova priroda i kvalitet; Interakcija i (verbalna i neverbalna) komunikacija između dece i vaspitača i između dece; Obrasci odnosa po kojima se funkcionišu;
- Odnos vaspitača prema deci i njegov uticaj na ponašanje dece, atmosferu u grupi i odnos dece sa i prema drugima, međuzavisnost ponašanja i osećanja odraslih i dece; Pristupi, sklonosti i tendencije u ponašanju vaspitača kojima ograničava ili podupire građenje odnosa
- Način na koji deca i vaspitači doživljavaju odnose
- Načini učešća dece i odraslih u zajednici, različitim situacijama, dešavanjima, i događajima; Položaj, prava, uloge i odgovornosti dece naspram položaja, prava, uloga i odgovornosti vaspitača; Očekivanja od dece, mogućnosti koje im se pružaju, zahtevi koji im se upućuju i ograničenja koja im se postavljaju - šta im se (ne)dozvoljava, šta je (ne)poželjno, šta je (ne)prihvatljivo, šta im je dopušteno/zabranjeno, šta mogu/smeju, a šta ne mogu/ne smeju da rade, šta im se uskraćuje/omogućava i na koji način, u čemu se sprečavaju/podržavaju i na koji način, šta se podstiče/obeshrabruje i na koji način; Namere i (lični) interesi vaspitača koji su u osnovi zahteva i očekivanja od dece
- Moć vaspitača u odnosu na moć dece; Način manifestacije i (nenasilne i nasilne) demonstracije moći u interakciji i (verbalnoj i neverbalnoj) komunikaciji; Moguće posledice zloupotrebe moći u interakciji i komunikaciji
- Priroda i kvalitet odnosa vaspitača sa kolegama, roditeljima i drugim učesnicima

2. Deca i moć deteta

- Deca i njihova osobenost
- Perspektive, (stereotipna) uverenja i stavovi o deci i dečjoj prirodi, sklonostima i ponašanju dece, potrebama dece, razvoju i učenju dece, odnosu dece prema učenju i interesovanjima dece;
- Različite percepcije i konstrukcije o određenom detetu i različiti načini doživljavanja deteta i njegovog ponašanja
- Uzroci, razlozi i povodi određenih reakcija i ponašanja dece; Osećanja, potrebe, želje, motivi, namere, porivi, težnje, očekivanja koji su osnovi određenog ponašanja deteta
- (Unutrašnja) moć dece: snage, kapaciteti, potencijali, kompetencije, umeća, sposobnosti i jake strane deteta

3. Priroda profesije, uloge i odgovornosti vaspitača

- Priroda profesije vaspitača
- Etička i emocionalna dimenzija profesije vaspitača
- (Stereotipna) uverenja, stavovi, očekivanja i vizije u vezi profesije (šta znači biti (dobar) vaspitač, o čemu bi vaspitač trebalo da vodi računa, šta ne treba ili ne bi trebalo da radi); Predrasude i zablude o profesiji vaspitača
- Profesionalne uloge (područja rada) i odgovornosti vaspitača; Očekivanja i zahtevi koji se postavljaju pred vaspitače
- Izazovi, dileme i problemi sa kojima se vaspitači susreću

4. Vaspitanje i obrazovanje i vrednosti u osnovi vaspitno-obrazovne prakse

- Različita (životna) iskustva, vrednosti, ideali, stavovi, uverenja na kojima se zasniva (lična „filozofija vaspitanja“, pretpostavke, predstave, percepcije i usvojena verovanja o vaspitanju i obrazovanju, ideali u i o vaspitanju i obrazovanju
- Interesi, namere, ciljevi koji su u osnovi određenih pristupa i tendencija u vaspitanju i obrazovanju dece; Adekvatnost i delotvornost određenih pristupa, „običaja“ i metoda u vaspitanju dece; Uticaj određenih pristupa i postupaka na vaspitanje dece; Potencijalni efekti i moguće (dugoročne) posledice određenih (ne)pedagoških pristupa, („problematičnih“) tendencija i metoda u vaspitanju i „vaspitnih mera“
- Dominantna (stereotipna) uverenja i (kulturno determinisani) stavovi o vaspitanju i obrazovanju koja oblikuju ponašanje u vaspitno-obrazovnoj praksi; Moralne, društvene i kulturne vrednosti koje su u osnovi vaspitno-obrazovne prakse (šta se smatra vrednim, važnim i „normalnim“, šta se nameće kroz vaspitanje - šta je (ne)prihvatljivo i (ne)poželjno); Socio-kulturni kontekst vaspitno-obrazovne prakse i „imperativi“ u vaspitno-obrazovnoj praksi
- Svrha, ciljevi, priroda i funkcije predškolskog vaspitanja i obrazovanja; Kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja

Okvirna koncepcija procesa i načina rada:

Zadaci za praksu u vrtiću, koji služe kao smernice za praćenje i promišljanje o različitim situacijama u kojima se mogu identifikovati priroda i kvalitet međusobnih odnosa, prava, položaj, odgovornosti i uloge odraslih i dece, očekivanja od dece i vrednosti koje se neguju u vaspitno-obrazovnoj praksi, predstavljaju osnovu za kreiranje konteksta imaginativne prakse (scenarija) na časovima: utisci na osnovu iskustava i zapažanja u praksi, eventualne dileme, sporna pitanja i problemi, služiće kao osnov za kritičko preispitivanje i istraživanje kroz dramsku akciju u učionici.

Scenario će obezbediti kontekst za korišćenje različitih dramskih i pozorišnih pristupa i tehnika, njihovih kombinacija i modifikacija (uz korišćenje strategije „nastavnik u ulozi“): plašt eksperta, forum teatar, zamrznuta slika (zaustavljeni prizor), nepokretna slika i živa slika (vajanje, prikazivanje statičnih slika, dinamizacija slika, slika tranzicije, višestruka slika opresije, vrteška slika), praćenje misli (unutrašnji monolog, misli naglas), vruća stolica, dolina savesti, duga želja, policajac u glavi.

Kad god je moguće i adekvatno, počinjaće se sa simulacijom situacija iz vrtića: grupa studenata koji borave u jednom vrtiću pred ostalim kolegama će simulirati „slike“ koje su im ostale u sećanju, ono što im je privuklo pažnju, što ih je iznenadilo, zabrinulo ili izazvalo dilemu, oponašaće postupke i reakcije dece i vaspitača, njihov govor tela i izraze lica.

Identifikovanje određenih problema ili izazova može biti osnova za korišćenje dramskog pristupa "plašt eksperta", pri čemu će studenti imati prilike da preuzimaju uloge 'stručnjaka' (vaspitača, pedagoga, psihologa, defektologa, prosvetnog savetnika...) i rade na zadacima i izazovima (istraživanju i rešavanju problema).

U situacijama u kojima bi se uviđala potreba da se pomogne akterima koji trpe nepravdu, nasilje ili neki vid ugnjetavanja, koristiće se tehnike "forum teatra": studenti će imati mogućnost da

intervenišu u bilo kom trenutku akcije, da zaustave tok dešavanja onda kada smatraju da nešto treba promeniti i preuzmu ulogu onog ko trpi neki vid ugnjetavanja/nasilja/nepravde ili ulogu nekog novog lika koji bi mu mogao pomoći da prevaziđe situaciju i reši problem (to može biti i „ekspert“ iz određene oblasti koji bi davao savete onom ko trpi određeni vid nepravde, ili bi, kao zastupnik deteta, razgovarao sa onim ko ga ugnjetava i na taj način pokušao da pomogne detetu). Mogle bi se koristiti još neke modifikacije "forum teatra", koje bi podrazumevale ispitivanje i analiziranje suptilnijih pritisaka i uticaja, različitih uzroka problema, razloga određenih postupaka, potencijalne kontradiktornosti različitih opcija, reakcija i (mogućih) posledica, podsticanje grupne refleksije o određenim izborima, odgovorima i reakcijama kojima se može doprineti ugnjetavanju, o različitim postupcima i vrednostima u osnovi akcija u odnosu na ono što se pokušava postići, o mogućim posledicama i efektima različitih intervencija, o mislima, osećanjima, pretpostavkama, prihvaćenim uverenjima i percepcijama.

Ukoliko bi se u nekom trenutku osećala potreba za privlačenjem pažnje na određenu reakciju nekog od aktera, da bi se tumačili, razmatrali i preispitali govor tela i izraz lica, koristiće se dramska tehnika "zamrznuta slika" (koja omogućava da se tok dešavanja ili akcija zaustave i/ili "premotavaju"). Zatim se mogu koristiti i tehnike "unutrašnji monolog" i "misli naglas" (da bi se analizirale skrivene misli i emocije, da bi se produbilo značenje reakcija i upoređivalo vidljivo nastupanje sa unutrašnjim iskustvom).

Ukoliko bude bilo potrebno da se razmatraju osećanja, unutrašnja proživljavanja i razmišljanja, očekivanja, težnje, potrebe, motivi i razlozi određenih postupaka aktera, predviđa se korišćenje dramske tehnike "vruća stolica", koja omogućava da se iz određene uloge odgovara na različita pitanja (koja mogu postavljati i 'eksperti' za određenu oblast).

Za ispitivanje eventualnih dilema sa kojima bi se neko od aktera mogao suočavati, koristila bi se tehnika 'dolina savesti', koja omogućava da se istraže višestruki aspekti izbora, pozitivne misli (nade i ideali), negativne misli (sumnje i brige), da se analiziraju različite ideje, motivi, pobude i faktori o kojima akter može da razmišlja prilikom donošenja određene odluke, te da mu se pruži pomoć u odlučivanju.

Za ispitivanje potencijalnih unutrašnjih sukoba ili određenih razloga koji koče aktere ("vaspitače") da ostvare promene koje žele ostvariti, mogu se kombinovati određene tehnike pristupa „duga želja“, „praćenje misli“ i „dolina savesti“.

Ukoliko je potrebno baviti se unutrašnjim sopstvom, osećanjima, strahovima i frustracijama, nadama i željama, mogu se koristiti određene (modifikovane) tehnike pristupa „duga želja“ ili „policajac u glavi“, koje bi omogućile razmatranje različitih odluka i postupaka, istraživanje neotetotvorenih „glasova“ u glavama koji utiču na ponašanje i apstraktnih „policajaca“ u glavama, analiziranje i razmatranje uzroka i osnovanosti ličnih problema, razmatranje represivnih i antagonističkih sila, uticaja socijalnih faktora (normi i očekivanja) koji ometaju volju za promenom i izazivaju pasivnost, analiziranje elemenata koji su manje uočljivi ili maskirani (kroz „višestruko ogledalo“ koje prikazuje kako nas drugi vide), ispitivanje potencijalnih razlika između onoga što se izgovara i pozicije koja se zagovara dok se govori, potencijalnih protivrečnosti između onoga što se misli i onoga što se izgovara, između monologa i dijaloga, te razmatranje mogućnosti za promene.

Ukoliko bi se u nekom trenutku osećala potreba da se pomoću neverbalnog izražavanja razmatraju gledišta, mišljenja i stavovi povodom određene teme ili problema koji podrazumevaju neku vrstu frustracije ili ugnjetavanja, može se koristiti kombinacija i modifikacija različitih tehnika "pozorišta slika" (npr. "vajanje", "prikazivanje statičnih slika", "dinamizacija slika", "slika tranzicije", "višestruka slika opresije", "vrteška slika"), koje bi omogućile razmatranje razumevanja problema (kroz njegovu vizualizaciju), razmatranje različitih trenutaka vezanih za opresiju i različitih perspektiva o opresiji, ispitivanje ideologija i stereotipa, različitih vizija, želja, očekivanja i nadanja, razmatranje različitih pozicija u odnosu na druge i ponašanja u različitim situacijama, razmatranje mogućnosti za promenu položaja, za sprovođenje promena, rešavanje problema ili konflikata, ispitivanje realističnosti i ostvarivosti različitih predloga, ideja i rešenja, analiziranje izvodljivosti promena i razmatranje potencijalnih posledica.

Dalji razvoj "scenarija" (proširivanje okvira zadatka, postavljanje izazova, uvođenje zapleta i preuzimanje novih uloga) biće inspirisan:

- Potrebama grupe (na osnovu tema i pitanja koja se pokreću, dilema koje se javljaju);
- Kombinacijom ideja, mogućnosti, akcija i ishoda akcija;
- Identifikacijom problematičnih trenutaka i pristupa („kritičnih incidenata“ i „senzibilizujućih koncepata“), kao što su: zanemarivanje etičkih dimenzija i posledica određenih odluka, izbora i akcija, eventualne kontradiktornosti (protivrečnosti između namera/ciljeva/težnji i ponašanja) i paradoksi (demonstracije moći u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji prilikom pokušaja da se reši problem); aspekti pristupa i ponašanja koji se uzimaju "zdravo za gotovo", stereotipi i predrasude...

Moja uloga će biti uloga facilitatora, ali i aktera u imaginativnom kontekstu, "kritičkog prijatelja" koji bi mogao da otvara nova pitanja, postavlja izazove ili zaplete, podstiče razmatranje različitih perspektiva i tačaka gledišta, i provocira kritičko preispitivanje i refleksivno promišljanje o meta-temama.

Zadaci za stručnu praksu i orijentiri za promišljanje kao osnova za imaginativnu praksu

1. Posmatrajte različite situacije i aktivnosti u kojima učestvuju odrasli i deca i pratite interakciju i (verbalnu i neverbalnu) komunikaciju među njima. Prilikom svakog boravka fokusirajte se na neku od sledećih situacija:

- Planirane situacije učenja (npr. situacije u kojima deca i odrasli zajedno istražuju određenu tematiku, zajedno tragaju za rešenjima određenih problema u okviru aktuelnog projekta...);
- Situacije zajedničke igre vaspitača i dece;
- Životno-praktične situacije:
 - Rutine (npr. obedovanje, pripremanje za odmor, održavanje higijene, sređivanje prostora, rekreativni boravak napolju...)
 - Rituali (npr. rituali pri dolasku i odlasku dece iz vrtića)
 - Autentične situacije (npr. situacije u kojima deca i vaspitači razgovaraju i prepričavaju jedni drugima svoja iskustva i doživljaje, situacije u kojima se druže sa mlađom i/ili starijom decom u vrtiću, određene situacije, aktivnosti i akcije u kojima deca i vaspitači učestvuju zajedno sa roditeljima, pomoćnim osobljem vrtića, posetiocima iz lokalne zajednice...)

Prilikom posmatranja i praćenja posebno obratite pažnju na sledeće aspekte:

- Šta se očekuje i traži od dece, koje im se mogućnosti pružaju (npr. da li im se i u kojoj meri pruža mogućnost izbora, da li i u kojoj meri imaju mogućnost učestvovanja u donošenju odluka, da li imaju mogućnost da preuzimaju inicijativu), koji im se zahtevi upućuju i koja im se ograničenja postavljaju (na koji način im se tom prilikom obraćaju) - šta im se (ne)dozvoljava, šta je (ne)poželjno, šta je (ne)prihvatljivo, šta im je dopušteno/zabranjeno, šta mogu/smeju, a šta ne mogu/ne smeju da rade, šta im se uskraćuje/omogućava i na koji način, u čemu se sprečavaju/podržavaju i na koji način, šta se podstiče/obeshrabruje i na koji način
- Kako deca reaguju na zahteve
- Na koji način se reaguje (šta se izgovara) ukoliko deca pokazuju određeni vid otpora svojim ponašanjem, govorom tela i/ili izrazima lica (npr. ne reaguju na zahteve i odbijaju da ih prihvate, 'burno' reaguju...)
- Na koji način se reaguje na dečja pitanja, predloge i ideje, da li se uvažavaju snage, napor i doprinos dece, njihova iskustva, perspektive, mišljenja, očekivanja, predlozi i ideje, da li se podržavaju i uvažavaju radoznalost, inicijativa, interesovanja i potrebe dece?

Orijentiri za promišljanje o realnoj praksi kao osnova za imaginativnu praksu:

- O vaspitačima:
 - Šta vam reči i reakcije (pristup, govor tela i izrazi lica) mogu reći o vaspitačima: Kako doživljavaju svoju profesiju (uloge i odgovornosti)? Kako doživljavaju decu, a kako druge odrasle osobe (roditelje, kolege i druge učesnike različitih situacija, aktivnosti, događaja i akcija)?
 - Čemu teže tokom različitih situacija i aktivnosti i šta svojim težnjama i očekivanjima poručuju?
- O deci:
 - Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica) mogu reći o deci, šta svojim ponašanjem poručuju (šta im je potrebno), koji su mogući uzroci, razlozi i povodi određenih reakcija i ponašanja dece, koja osećanja, unutrašnja proživljavanja i razmišljanja, potrebe, želje, motivi, namere, porivi, težnje, očekivanja mogu da budu u osnovi njihovog ponašanja (naročito ukoliko pokazuju neki vid otpora)?
 - Kako doživljavaju vaspitače i druge odrasle osobe?
- O međusobnim odnosima:
 - Šta vam atmosfera u grupi, interakcija i (verbalna i neverbalna) komunikacija vaspitača i dece mogu reći o njihovim međusobnim odnosima? Kako odnose doživljavaju deca, a kako vaspitači (i drugi odrasli)?
 - Kakav je položaj vaspitača (i drugih odraslih), a kakav je položaj dece, koja prava dece i njihovih porodica se uvažavaju/uskraćuju?

2. Ukoliko se dese određene situacije u kojima deca ispoljavaju neki od oblika nepoželjnog, neprihvatljivog ili "problematičnog" ponašanja kojim se "krše" određena pravila u grupi vezana za međusobne odnose, posebno obratite pažnju na:

- Uzroke i okolnosti u kojima se javilo nepoželjno, neprihvatljivo, "problematično" ponašanje
- Reakcije (reči, pristup, postupke) vaspitača u tim situacijama
- Reči i (emocionalne) reakcije dece na pristup i postupke vaspitača

Orijentiri za promišljanje o realnoj praksi kao osnova za imaginativnu praksu:

- O vaspitačima:
 - Šta vam reči i reakcije (govor tela, izrazi lica, način na koji se postavljaju prema deci, način na koji im pristupaju u takvim situacijama) mogu reći o vaspitačima: Kako doživljavaju svoje uloge i odgovornosti? Kako doživljavaju decu, njihovo ponašanje i njihove potrebe?
 - Šta očekuju od dece i čemu teže u takvim situacijama, šta im svojim pristupom poručuju?
- O deci:
 - Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica) mogu reći o deci: Šta svojim ponašanjem poručuju (šta mu je potrebno), koji su mogući uzroci, razlozi i povodi "problematičnog" ponašanja, koja osećanja, unutrašnja proživljavanja i razmišljanja, potrebe, želje, motivi, namere, porivi, težnje, očekivanja mogu da budu u osnovi "problematičnog" ponašanja? Kako doživljavaju vaspitače, njihov pristup i postupke?
- O međusobnim odnosima:
 - Šta vam (verbalna i neverbalna) komunikacija vaspitača i dece mogu reći o njihovim međusobnim odnosima? Kako odnose doživljavaju deca, a kako vaspitači?
 - Kakav je položaj vaspitača, a kakav je položaj dece? Da li se deci uskraćuju određena prava, da li se i na koji način ograničava njihova sloboda, da li se uvažavaju njihove potrebe?

3. Ukoliko dođe do određenih konflikata između dece, obratite pažnju na:

- Uzroke i okolnosti u kojima su se javili konflikti
- Način na koji vaspitači reaguju na konflikte (njihov pristup i reči, ukoliko intervenišu)
- Reči, reakcije i ponašanje dece (u toku i nakon konflikta, nakon intervencije vaspitača, ukoliko su intervenisali)

Orijentiri za promišljanje o realnoj praksi kao osnova za imaginativnu praksu:

- O vaspitačima:
 - Šta vam način na koji se postavljaju prema deci, način na koji im pristupaju u konfliktnim situacijama mogu reći o vaspitačima: Kako doživljavaju svoje uloge i odgovornosti u rešavanju konfliktnih situacija? Kako doživljavaju decu i njihovo ponašanje?
 - Šta očekuju od dece i čemu teže u konfliktnim situacijama, šta im svojim pristupom poručuju?
- O deci:
 - Šta vam reči, reakcije i ponašanje (govor tela i izrazi lica) u toku i nakon konfliktnih situacija mogu reći o deci: koja osećanja, unutrašnja proživljavanja i razmišljanja, potrebe, želje, motivi, namere, porivi, težnje, očekivanja mogu biti u osnovi njihovih reakcija u toku konflikata i njihovog ponašanja nakon konfliktnih situacija? Kako doživljavaju intervenciju vaspitača (ukoliko su intervenisali)?
- O međusobnim odnosima:
 - Šta vam (verbalna i neverbalna) komunikacija dece i vaspitača u toku i nakon konfliktnih situacija mogu reći o njihovim međusobnim odnosima? Kako odnose doživljavaju deca, a kako vaspitači?
 - Kakav je položaj vaspitača, a kakav je položaj svakog pojedinačnog deteta u toku konfliktnih situacija: da li i koji segment (verbalne i neverbalne) komunikacije nekog čini nadređenim (superiornim, nadmoćnim), a nekog podređenim (podčinjenim, nemoćnim)?

4. Ukoliko se dese određene situacije u kojima možete prepoznati neravnopravnost u odnosima i/ili demonstraciju moći (npr. diskriminacija, manipulacija, nametanje volje, vršenje pritiska, uslovljavanje, prinuđivanje, zapovedanje, naređivanje, pretnje, kažnjavanje, zastrašivanje...), obratite pažnju na:

- Okolnosti u kojima su se javile takve situacije i "povode" za demonstraciju moći
- Reči, pristup i ponašanje vaspitača
- Reči, reakcije i ponašanje dece

Orijentiri za promišljanje o realnoj praksi kao osnova za imaginativnu praksu:

- O vaspitačima:
 - Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica, način na koji se postavlja prema deci, način na koji im pristupa) mogu reći o vaspitačima: Kako doživljavaju svoje uloge i odgovornosti? Kako doživljavaju decu i njihove potrebe?
 - Šta očekuju od dece i čemu teže, šta im svojim pristupom (ponašanjem) poručuju?
- O deci:
 - Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica) mogu reći o deci: Šta svojim ponašanjem poručuju, kakvi su vaši utisci o njihovim osećanjima, unutrašnjim proživljavanjima i razmišljanjima, potrebama, željama, porivima, očekivanjima?
- O međusobnim odnosima:
 - Šta vam interakcija i (verbalna i neverbalna) komunikacija vaspitača i dece mogu reći o njihovim međusobnim odnosima: Kako odnose doživljavaju deca, a kako vaspitači?
 - Kakav je položaj vaspitača, a kakav je položaj dece: Ko je u nadređenom (superiornom), a ko u podređenom (podčinjenim) položaju? Ko ima moć, a ko je nema? Kome su i koja prava uskraćena?

5. Ukoliko se i sami nađete u određenim "problemskim" situacijama u odnosu sa decom, obratite pažnju na:
- Okolnosti u kojima su se javile "problemske" situacije i "povode" (uzroke) tih situacija
 - Reči, reakcije i ponašanje dece

Orijentiri za promišljanje o realnoj situaciji kao osnova za imaginativnu praksu:

- O sebi, sopstvenim razmišljanjima i doživljajima i sopstvenom ponašanju:
 - Kako ste se osećali, koja osećanja, unutrašnja proživljavanja i razmišljanja su se kod vas pokrenula? Da li je nešto izazvalo dilemu ili zabrinutost? Da li vas je nešto iznenadilo, da li se desilo nešto što niste očekivali, da li vam je nešto predstavljalo izazov ili prepreku?
 - Kako ste se postavili prema detetu/deci? Koji su bili razlozi (povodi) vaših reakcija? Da li su vaš pristup, ponašanje ili reakcije na bilo koji način doprinele "problemskoj" situaciji?
- O deci:
 - Šta vam reči i reakcije (govor tela i izrazi lica) mogu reći o deci: Šta su vam deca svojim ponašanjem poručivala? Koji su mogući uzroci, razlozi i povodi reakcija dece, koja osećanja, unutrašnja proživljavanja i razmišljanja, potrebe, želje, motivi, namere, porivi, težnje, očekivanja mogu biti u osnovi njihovog ponašanja? Kako su vas deca doživela? Kako ste vi doživeli decu i njihovo ponašanje?
- O međusobnim odnosima:
 - Šta vam interakcija i (verbalna i neverbalna) komunikacija sa decom mogu reći o vašim odnosima sa decom i prema deci? Kako vaše odnose doživljavaju deca, a kako vi?

Prilog 10: Osnovne smernice (preporuke i praktični saveti) za primenu drame kao metodskog pristupa u obrazovanju vaspitača

Preporuke

- Kada neko od učesnika zastupa („brani“) određeni „problematican“ stav koji bi trebalo da se dovede u pitanje, preporučljivo je, nakon uloge koja mu omogućava da „brani“ svoj stav, pozvati ga da preuzme ulogu ("uđe u kožu") onog ko bi mogao da trpi posledice takvog stava ili ulogu iz koje će „braniti“ drugačiji, suprotni stav. Zamena uloga je naročito značajna za razmatranje različitih pozicija i perspektiva u istoj situaciji.
- Kada neko od učesnika kao rešenje vidi "prebacivanje" odgovornosti na "stručnije lice" (npr. na pedagoga, psihologa, defektologa), pogodno je koristiti pristup „plašt eksperta“ i pozvati druge učesnike da preuzmu uloge "stručnjaka" koji bi ("prizivajući" znanja iz različitih nastavnih predmeta, ali i iskustvenih znanja) mogli da im pomognu (posavetuju ih o tome šta bi mogli da (u)rade), ili im postaviti izazov (zadatak) da svi zajedno kao tim "stručnjaka" tragaju za različitim rešenjima (mogu čak i preko interneta tražiti određene članke ili snimke koji bi im bili od koristi). Na taj način se može doprineti osnaživanju učesnika.
- Dramska tehnika „vruća stolica“ najčešće nije adekvatna za korišćenje na samom početku (nakon simulacije određene situacije, odnosno demonstracije problema), zbog toga što se mnogi odgovori često zasnivaju na pretpostavkama i nagađanjima (usled nedovoljno informacija, nemogućnosti spoznaje svih uzroka određenog ponašanja, svih faktora koji su uticali na određene postupke, svih detalja realne situacije ili događaja). Zato je često pogodnije da se tehnika „vruća stolica“ koristi nakon određenih akcija (postupaka, pristupa) u imaginativnom kontekstu i reakcija aktera (usled određenih pristupa ili postupaka), da bi se preispitivala unutrašnja proživljavanja i razmišljanja, očekivanja, težnje, motivi i razlozi koji su u osnovi određenih akcija (postupaka, pristupa) ili reakcija aktera, pa samim tim preispitivala adekvatnost i potencijalni efekti određenih rešenja (postupaka, pristupa).
- Ponekad je (naročito na samom početku, ukoliko učesnici nemaju dovoljno razvijenu osetljivost), umesto „problematicnih situacija“ vezanih za pristup vaspitača, adekvatnije krenuti od „problematicnog“ ponašanja dece, da bi se ispitivala "pozadina" (npr. određena "nepisana" pravila kojima se deci uskraćuju određena prava ili ne uvažavaju određene potrebe dece, ili potencijalna neadekvatna reakcija vaspitača u određenim situacijama), a može se krenuti i od razmatranja određenih situacija u kojima učesnici vide određene pozitivne „strane“ (npr. nešto pozitivno u odnosu vaspitača i dece, nešto što je dobro u pristupu vaspitača, nešto što su vaspitači dobro uradili), te od situacija u kojima nema vidljivih problema, što može inspirisati dalje traganje, pokretati nova pitanja i kritičko preispitivanje (naročito povodom onog što se uzima „zdravo za gotovo“).
- U situacijama kada učesnici (usled nelagodnosti) ne mogu oponašati određeno dete, može se predložiti da neko, kao detetov „unutrašnji glas“, izgovara njegova potencijalna osećanja, misli, unutrašnja proživljavanja i razmišljanja, potrebe, želje, očekivanja... To je naročito poželjno onda kada nije adekvatno oponašati dete sa specifičnostima u razvoju, pri čemu bi neko, kao „zastupnik“ deteta i njegovih prava, mogao govoriti u njegovo ime i na taj način mogao doprineti "vidljivosti" njegovih potencijala, kapaciteta, umeća, snaga...

Praktični saveti

- Pre nego što jedna grupa učesnika simulira određenu problem-situaciju, ostalim učesnicima se može dati "zadatak" da posmatraju situaciju iz perspektive različitih "eksperata" (npr. vaspitača, prosvetnog savetnika, pedagoga, psihologa, defektologa, socijalnog radnika, zaštitnika građana koji se brine o pravima deteta, roditelja, deteta...), a zatim svakog "eksperta" pitati kako "vidi" datu situaciju (kakvi su mu utisci o međusobnim odnosima, o namerama, težnjama, očekivanjima aktera...), te im omogućiti da kao "unutrašnji glasovi razuma" kritički preispituju ispravnost određenih postupaka aktera, kao i stavove i vrednosti koji su u osnovi tih postupaka.
- Određena uverenja, mišljenja i stavove koje učesnici zastupaju iz uloga ("eksperata") ili u diskusiji (npr. povodom vrednosti vezanih za odnose i vaspitanje, povodom određenih "pravila" u grupi vezanih za međusobne odnose, povodom uloga i odgovornosti vaspitača), mogu se ispisati na hameru i postaviti na zid, kako bi se tokom daljeg rada na njih moglo navraćati, preispitivati ih, modifikovati i dopunjavati kako novi problemi "iskrsavaju", ili se pozivati na njih prilikom "kritičnih incidenata", ukoliko učesnici kroz akciju pokazuju kontradiktornost između namera/ciljeva/težnji, onoga što govore i onoga što čine.
- Ukoliko neko kroz igru uloga pokazuje neparlamentarnost (ne želi da sasluša ono što sagovornik pokušava da mu kaže), može se koristiti tehnika „zamrznuta slika“, da bi se sagovorniku omogućilo da mu se obrati.
- Da bi se bez dodatnih objašnjenja zaustavila određena scena, radi razmatranja misli i emocija aktera pomoću tehnika „unutrašnji monolog“ ili „misli naglas“, poželjno je koristiti, na primer, "oblačić" napravljen od kartona.
- Prilikom korišćenja strategije „nastavnik u ulozi“, može se intervenisati u ulozi roditelja, deteta, kolege-vaspitača, prosvetnog savetnika, psihologa, pedagoga, kritičkog prijatelja... Da bi se bez dodatnih objašnjenja naznačilo preuzimanje uloge, poželjno je koristiti, na primer, maramu ili šešir.

Biografija autora

Ivana Stamenković je rođena 1983. godine. Osnovnu školu i gimnaziju završila je u Trsteniku. Osnovne studije pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu završila je 2008. godine. Zaposlena je kao asistent za pedagošku grupu predmeta i mentor za stručnu praksu u okviru programa osnovnih i master strukovnih studija Akademije vaspitačko-medicinskih strukovnih studija (odsek Kruševac).

Pohađala je sledeće obuke: obuka za pisanje projekata (u organizaciji Građanske Inicijative i Tima TRI), obuka za zastupanje interesa građana u lokalnim samoupravama i aktivno učešće u građanskim inicijativama (u organizaciji Misije OEBS-a), obuke za primenu Osnova programa - Godine uzleta - za trenere/mentore (u organizaciji Instituta za pedagogiju i andragogiju). Profesionalno se usavršavala i kroz učešće u radionicama alternativnog načina dramskog izražavanja (u organizaciji Dah Teatra i MAPA-e), u radionicama i na tribinama u okviru Festivala Ekološkog Pozorišta za Decu (u organizaciji dečjeg centra „Različak“), kao i u radionicama i interaktivnim programima konferencije „*Kulturna uloga škole i obrazovna uloga kulture – Drama u obrazovanju*“ (u organizaciji udruženja BAZAART i Dečjeg kulturnog centra Beograd).

Bila je voditelj radionica komunikacijskih veština u okviru projekta Omladinskog Kulturnog Centra „Reformars“, Trstenik.

Objavljena su joj dva rada u domaćim časopisima i jedan u Zborniku radova sa nacionalne naučno-stručne konferencije sa međunarodnim učešćem.

Angažovana je kao trener/mentor u projektu „Razvoj i primena programa izgradnje kapaciteta u sklopu podrške u primeni novih Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Srbiji“, u organizaciji Instituta za pedagogiju i andragogiju, Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja i UNICEF-a.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Ивана М. Стаменковић

Број индекса 2P080104

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Драма као методски приступ у образовању васпитача за рефлексивну праксу

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 13.5.2022.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Ивана М. Стаменковић

Број индекса 2P080104

Студијски програм Педагогија

Наслов рада Драма као методски приступ у образовању васпитача за рефлексивну праксу

Ментор проф. др Драгана Павловић Бренеселовић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 13.5.2022.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Драма као методски приступ у образовању васпитача за рефлексивну праксу

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 13.5.2022.

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.