

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Лидија Д. Мишкељин

КУРИКУЛУМ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ВАСПИТАЧА

докторска дисертација

Београд, 2012

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Lidija D. Miškeljin

**CURRICULUM FROM THE PERSPECTIVE OF
PRESCHOOL TEACHERS**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2012

Ментор:

редовни професор, проф.др Мирјана Пешић, Универзитет у Београду Филозофски факултет

Чланови комисије:

1. Доц. др Драгана Павловић Бренеселовић, Универзитет у Београду Филозофски факултет
2. Доц. др Живка Крњаја, Универзитет у Београду Филозофски факултет
3. проф. др Снежана Маринковић, Учитељски факултет у Ужицу

Датум одбране:

Курикулум из перспективе васпитача

Резиме

Пракса васпитања и образовања дечјег вртића захтева озбиљно промишљање, рефлексiju и дискусију како би се боље разумела и тумачила као друштвени феномен. Уколико смо спремни да се озбиљно позабавимо сопственим дискурсима и његовим обрасцима који су присутни у и обликују праксу дечјег вртића, пре ћемо бити у стању да је разумемо и откријемо значења која носи са собом – јер, у крајњем случају, васпитање и образовање се заснива и почива на језику, говореном и писаном.

Информације које примамо у процесу комуникације са текстом једног програмског документа (у контексту овог рада Основа програма предшколског васпитања и образовања – модел А) не воде увек нужно разумевању. Начин на који васпитачи разумеју и тумаче курикулум (формални програм као службени текст или „делатни“ програм, односно оно што се дешава и конструише у конкретном контексту васпитно образовне праксе) зависи од њихових имплицитних педагогија, знања, уверења и претпоставки које имају о програму, детету и сопственој улози. Оваква разумевања и тумачења васпитача често не морају бити у складу са формалним програмом као моделом. Имајући у виду да се педагошка пракса не може развијати „по рецепту“, увођењем одређених испробаних модела, нити пресликавањем туђих решења, с једне (као) и приступ критичке анализе дискурса, са друге стране, пошла сам од претпоставке да начин на који васпитачи разумеју концепцију програма као модела зависи од дискурса заступљеног у пракси одређеног дечјег вртића, кроз који се званична концепција „филтрира“, мења и гради као заједнички конструкт у конкретним условима.

Приступ у овом истраживању заснива се на поставкама критичке анализе дискурса и анализе наратива (као начина представљања унутар контекста дискурса) и односи се на значења и начине конструкције значења. Дискурс се у раду тумачи као институционални начин мишљења, који делује на схватања, одређује начин изражавања и деловања васпитача.

Полазећи од схватања курикулума као образовног предлога који пружа основу за критичко преиспитивање програма и као модела и као праксе, у истраживању су сагледаване различите перспективе васпитача у односу на програмски документ и праксу – курикулум. Кроз наративно истраживање у пет дечјих вртића у Београду, истраживан је начин на који васпитачи разумеју и граде значења уписана у званични програмски документ кроз препознавање и експлицирање својих имплицитних педагогија, уочавање кохерентности између теорије и праксе и (ре)конструкције курикулума.

Руководећи се основним истраживачким питањем *‘Како васпитачи разумеју и која значења (имплицитна и/или експлицитна) приписују у тумачењу полазишта програма, начела васпитно-образовног рада, слике о детету и улогама васпитача и како реконструишу значења кроз дискурс’* цео процес истраживања је прошао кроз три опште фазе. Са васпитачима који су се добровољно определили да учествују у истраживању и тиме заузели улогу ко-истраживача, прва фаза или фаза значења започела је креирањем и грађењем личних прича. Васпитачи су, на основу смерница и делова текста Модела А наводили различита значења појма *‘програм’*, *‘дете’*, *‘улога/начело васпитно-образовног рада’* и уз њихово коришћење писали сопствене приче. Друга фаза или фаза тумачења и грађења мреже значења обухватила је наративе (личне приче и рефлексивне дневнике васпитача, квалитативне појединачне интервјуе и транскрипте групних дискусија) који су, у контексту овог истраживања, представљали ресурс за грађења и мапирање значења основних појмова *‘програм’*, *‘дете’*,

`улога/начело васпитно-образовног рада`. У оквиру треће фазе или фазе рефлексije смо, кроз активан процес интерпретације сопствених значења, намера и начина поступања, конструисања значења и преговарања о значењима, постављали оквир за изношење различитих перспектива васпитача. Анализом наратива, мапа значења васпитача и дијалога међу васпитачима о сопственим причама и мапама значења истраживано је како васпитачи разумеју кључне концепте курикулума. На тај начин обезбеђиван је потенцијал за разумевање конкретног образовног контекста, јер се базирао на самовођеном учењу кроз рефлексiju са другима.

Постављени модел истраживања ослања се на искуства савремених истраживања курикулума, којима се наглашава да заједничке практичне акције омогућавају васпитачима да развију дијалог на основу онога што чине заједно и да из тога граде и преиспитују значења. Током конструктивног дијалога васпитачи су долазили до увида у то која значења везују за који „знак“ (појам) – програм, дете, улога. Различите перспективе, с друге стране, водиле су различитим интерпретацијама и новом грађењу значења, што је представљало пут ка даљој комуникацији и рефлексiji. У процесу рефлексije васпитачи су постајали ко-конструктори значења кроз процес размене сопствених перспектива преузимајући улогу истраживача сопствених разумевања значења програма/курикулума.

Кључне речи: курикулум, перспективе васпитача, значења, дискурс, наратив

Научна област: Педагогија

Ужа научна област: Предшколска педагогија

УДК број 373.2.016:37011.3-051

Curriculum from the perspective of preschool teachers

Summary

The practice of preschool education must be a topic of serious consideration, reflection and discussion in order to better understand and interpret it as a social phenomenon. If we are ready to seriously deal with our own discourses and their forms that are present in and shape the practices of the kindergarten, we will be able to understand meaning of those practices - because, ultimately, education is based on language, spoken and written.

Informations that we gain in the process of communication with the text of a program document (in the context of this research, Foundations of the Program of Preschool Education for children aged three to seven - model A) do not necessarily lead to understanding. The way in which preschool teachers understand and interpret the curriculum (formal program - the official text, or "the implemented" program - what is actually happening and is being constructed in a given context of educational practices) depends on their implicit pedagogies: the knowledge, beliefs and assumptions they have about the program, child and their own role. Such understandings and interpretations do not necessarily correspond with the formal program as a model.

Based on this and the critical discourse analysis approach, I have started with the assumption that the preschool teachers understanding of the given official program will depend on the discourse present in a specific practice of their kindergarten. It is through this discourse that the formal program is "filtered", changed and constructed as a common conception.

The research is based on critical discourse analysis and the analysis of narrative (as a method of representation within the context of a discourse) and is related to meanings and ways of meanings reconstruction. The discourse in this study is interpreted as an institutional way of thinking which acts on the views, specifies the manner of expression and action of preschool teachers.

Proceeding from the understanding of the curriculum as an educational proposal that provides the basis for a critical review of the program, both as a model and as a practice, we were studying different perspectives of preschool teachers in relation to the program document and to the practice - curriculum.

The narrative inquiry included teachers from five Belgrade kindergartens. The manner in which preschool teachers understand and construct meanings written in the official program document was studied through recognition and explanation of their implicit pedagogies. This led to the identification of correspondance between theory and practice and (re)construction of the curriculum. Guided by the basic research questions: "How preschool teachers understand the meaning (implicit and / or explicit) of attributed to the basic element of the official program: the concept of the child, the principles of educational work, and the roles of preschool teachers" and "How they reconstruct the meanings through the discourse" the whole process of research has gone through three general phases. The first phase or "the meanings' phase, started with creation and construction of personal stories by preschool teachers who volunteered to participate in the research and who have taken the role of co-researchers. The preschool teachers have listed various meanings of the terms "programe", "child", "role/principles of educational work", based on the guidelines they were given and parts of the text of the official program - model A, and while using the mentioned terms, wrote their own stories. The second phase or "the interpretation phase" and construction of network of meanings included the narratives (personal stories and reflective diaries of preschool teachers, qualitative individual interviews and transcripts of group discussions)

that, in the context of this research, represented a resource for the construction and mapping of the meanings of basic terms 'program', 'child', 'roles/principle of educational work'. In the last phase of reflection we have set the framework for the expression of various preschool teachers' perspectives through an active process of interpretation of their own meanings, intents and modes of action, construction and negotiation of meanings.

The analysis of narrative, a map of meaning and dialogue among preschool teachers about their own stories and maps of meaning were used to explore how preschool teachers understand key concepts of the curriculum, thus providing the potential for understanding the specific educational context, as it was based on learning through reflection with others. During the constructive dialogue preschool teachers have come to gain insight into the meanings they associated with the "sign" (the term) - program, child, roles. Different perspectives on the other hand, lead to different interpretations and meanings of the new construction, which was a way of further communication and reflection. In the process of reflection, preschool teachers became co-constructors of meaning through a process of sharing their own perspectives and took on the role of researchers of their own understanding of the program/curriculum.

Key words: curriculum, teachers' perspectives, meanings, discourse, narrative

Scientific field: Pedagogy

Specific field of study: Preschool pedagogy

UDK 373.2.016:37011.3-051

Садржај

Увод	1
1. Курикулум и значења курикулума	5
<i>Пракса децјег вртића – наративи (приче, текст), дискурс и истраживање</i>	7
<i>Перспективе васпитача</i>	13
<i>Програм као медијатор</i>	16
2. Контекст истраживања	19
<i>Предмет истраживања</i>	27
<i>Циљ и задаци истраживања</i>	32
3. Методолошки приступ у истраживању	34
<i>Методолошко лоцирање студије</i>	38
4. Опис поступка истраживања	47
5. Анализа и интерпретација дискурса у наративима васпитача	53
<i>Стратегије и репертоари дискурса у наративима васпитача</i>	55
П(п)рограм - значења и разумевања	55
Делатни репертоар	59
Регулаторни репертоар	63
Дете - разумевања и значења	67
Дете као идеја	72
Дете као пракса	76
Дете као култура	79
Улога васпитача	84
Програм - модел А као медијатор	86
Разумевања и значења	89
Улога васпитача као идеја	91
Улога васпитача као пракса	94
<i>Мале значења и имплицитне парадигме</i>	99
П(п)рограм	102
Програм као рецепт / образовање као трансмисија и инструмент	105
Програм као пракса / образовање као развој	114
Дете	121
Дете објекат образовања/ опонаша и учи у дидактички обликованим срединама	126
Дете субјект образовања/ особа која мисли и жељна знања	138
Улога васпитача	157
Улога васпитача као идентитет/ креира и развија курикулум са другима	162

6. Рефлексије и промене у пракси на основу изграђених значења у процесу мапирања	189
7. Закључна разматрања	217
8. Литература	222
9. Прилози:	229
Прилог 1	230
<i>Смернице за писање прича - сопствена значења појма програм и веза личних значења са текстом програмског модела А</i>	<i>230</i>
Прилог 2	233
<i>Смернице за писање прича - сопствена значења појма дете и веза личних значења са текстом програмског модела А</i>	<i>233</i>
Прилог 3	237
<i>Смернице за писање прича - сопствена значења појма улога/начело/циљ и веза личних значења са текстом програмског модела А</i>	<i>237</i>
Прилог 4	246
<i>Смернице за рефлексивне дневничке забелешке</i>	<i>246</i>
Прилог 5	249
<i>Кораци у мапирању значења</i>	<i>249</i>
Прилог 6	252
<i>Питања за неструктуриране интервјуе са васпитачима</i>	<i>252</i>
Прилог 7	254
<i>Личне приче васпитача - Програм</i>	<i>254</i>
Прилог 8	267
<i>Личне приче васпитача - Дете</i>	<i>267</i>
Прилог 9	301
<i>Личне приче васпитача - Улога/начело/циљ</i>	<i>301</i>

Увод

У предшколском васпитању и образовању интереси и интересовања васпитача налазе своје место унутар планираног програма и представљају оквир за спонтано истраживање интуитивних идеја (Connely & Clandinin, 1998). Предшколско васпитање и образовање је термин који описује не само узраст деце коме је намењено, већ и званични програмски документ и филозофију (Anning, 2006). Предшколско васпитање и образовање и званични програмски документ, као његов саставни део, су веома комплексни, без јасних разлика међу термина (Ross, 2000), партиципативни и интерпретативни, јер укључују васпитаче и децу у стални ко-конструирајући процес изграђивања учења кроз истраживање. Узети заједно представљају моћан концепт који одређује дечије учење и искуство у било ком контексту.

Начини на које нормативне вредности и концепције утичу на организовање васпитања и образовања деце у дечјем вртићу отварају могућност демонстрирања значаја социо-културне теорије за разумевање конструисања курикулума као културног артефакта преко разматрања друштвеног контекста (друштвена пракса и односи у вртићу, позиционирање васпитача/детета), културног контекста (именовање, креирање вредности, права и сета заједничких објеката) и дискурсног контекста (различите перспективе и форме изражавања у појединачним наративима – формални програм и лични програми васпитача). Социо-културна теорија људског развоја има значајан утицај на теорију и праксу васпитања и образовања деце раног узраста. Она развој сагледава као процес који се догађа индивидуи у контексту заједнице којој припада. Заснована на идејама Виготског о неодвојивости друштва и културе и њиховој улози посредника у креирању и разумевању значења која делимо

у заједници, даље се развијала преко његових следбеника, наглашавајући, с једне стране, делатност (васпитање и образовање) која производи артефакте (програме) иза којих стоје и у које су уграђени одређени системи активности који одређују положај припадника заједнице (дете, васпитач) кроз праксу васпитања и образовања деце раног узраста (Engeström, 1987). С друге стране, Рогоф (Roggof, 1990, 2003) полазећи од Виготских аспеката утицаја на развој и учење (интерперсонални и интраперсонални), уводи трећи као ништа мање битан: културно-институционални аспект. По њој, ова три аспекта заједно конституишу искуство и идентитет и ниједан се не може изучавати одвојено. Тако социо-културно-историјска перспектива ставља у фокус праксу и културне артефакте, у контексту овог рада Основе програма предшколског васпитања и образовања за рад са децом од три до седам година¹ – модел А, као равноправне чланове који кроз заједничку партиципацију учествују у креирању идентитета васпитача и деце и њихово позиционирање у пракси васпитања и образовања деце раног узраста.

Кохерентан теоријски концепт обезбеђује оквир за интерпретирање и анализу курикулума, тако да се под појмом `курикулум` у овом раду подразумева значење које му даје Стенхаус: „покушај да се саопште основна начела и одлике једног васпитно-образовног предлога, пружајући основу за планирање, емпиријско проучавање и образложење тако да он постаје подложен критичком преиспитивању“ (Stenhouse, 1975). Такво одређење полази од значења курикулума као праксе васпитања и на тај начин он постаје „реч, акција, социјална пракса, индивидуално значење...стална размена значења и идеја о васпитању и образовању“ (Applebee, 1996:35). Овај рад истражује курикулум предшколског васпитања и образовања кроз перспективе васпитача, где је званични

¹ У даљем позивању на документ користићу скраћени израз Основе програма

програмски документ Основе програма- модел А послужио као водич за разумевање и грађење значења. У самом раду се аргументује да је за развијање и ко-конструисање курикулума потребно разумевање основних поставки и филозофије дате у званичном програмском документу, пре свега преко експлицирања значења која им васпитачи при(до)дају. Из перспективе социо културне теорије, управо тај приступ може да подржи васпитаче у конструисању знања која су у основи њихових одлука о томе како раде и зашто то раде, као и да их јачају у истраживању јер се баве аутентичним питањима. У комуникацији утемељеној на договарању преплићу се различита виђења исте ситуације при чему нити једно нема а priori веће значење од некога другог виђења. Кроз комуникацију сваки од учесника васпитне ситуације може променити своје пређашње становиште и почети да интерпретира ситуацију на другачији начин (Хабермас, 1980). Полазећи од основних поставки социо културне теорије, истраживање је засновано на парадигми разумевања и као такво представља стални подсетник да су гледишта и активности других људи неисцрпан извор нових сазнања, да се никада до краја не могу обухватити, осим у појединим аспектима. Разумевање се посматра као основни методолошки појам друштвено научне педагогије. Стога се говори о херменеутичко-прагматичкој изградњи теорије, односно откривању смисла који се односи на васпитну реалност („херменеутички“) и на деловање у њој („прагматички“). Управо зато је приступ истраживача који следи парадигму разумевања усмерен на разумевање и интерпретацију људских акција, услед чега је од кључног значаја да се добију подаци „из прве руке“, из перспективе субјекта истраживања и тако се стекне увид у оно што се догађа. Другим речима, ваљано знање је ствар односа, па је ваљаност у већој мери лична и међулична - интерсубјективна, него методолошка (Altheide, 1998; Халми, 2005).

„Пракса се мења мењањем начина на који се разуме“ (Carr & Kemmis, 1986:91) а то значи да сами актери - практичари посредством критичке саморефлексије мењају и своју практичну делатност, док су налази или резултати истраживања сами по себи конструкције истраживачког процеса. Самим тим, конструкције су смештене у умовима појединаца: „оне не постоје ван особа које их стварају и држе; оне нису део неког „објективног“ света који постоји независно од њихових конструктора“ (Guba & Lincoln, 1989:143). Сам чин истраживања почиње питањима и развија се кроз „дијалектику“ интеракције, анализе, реанализе која води до заједничке конструкције значење између учесника истраживања (на пример, налаза или резултата). Заједничка конструкција која произађе из активности истраживања може се евалуирати на основу њеног „уклапања“ у податке и информације које обухвата; мера до које они „раде“, односно обезбеђују кредибилни ниво разумевања; и мера до које они имају „значаја“ и „могуће их је модификовати“ (Guba & Lincoln, 1989: 179).

1. Курикулум и значења курикулума

„Курикулум - реч са стотину значења, појам који готово сваки аутор разуме и интерпретира на себи својствен начин.“

(Applebee, 1996)

Појам курикулума, употреба овог термина у васпитно-образовној пракси и његово значење се током година доста модификовало и мењало. Када наводимо потпуно артикулисане, пажљиво објашњене и разјашњене предлоге курикулума из прошлости, дизајн „сталних животних ситуација“ (Stratemeier 1974, према Short 1986) је један од првих који се могао наћи у литератури. Дизајн сталних животних ситуација чини „искуство“ кључном карактеристиком овог приступа курикулуму. Креирање окружења за учење, селекција предмета релевантних за одређене сталне животне ситуације с једне стране, и усвајање „експертизма“ кроз понављања искуства, са друге стране, су специфична значења овог приступа. Дизајн познат као „језгро курикулума“ добија систематичан идентитет током четрдесетих и раних педесетих година (Faunce & Bossing, 1951 према Short 1986). Језгро курикулума претпоставља да демократско друштво захтева лично мењање погледа и сарадњу у решавању заједничких проблема. Живот групе је центар језгра курикулума и ученичко поседовање неформалног групног живота даје велике делове флексибилног времена у коме они могу да развијају, кроз актуална искуства, вештине потребне за сарадњу групног живота у демократији. Учење кроз искуство је кључ овог дизајна. Шорт даље описује још један карактеристичан дизајн као „процесно оријентисан курикулум“ чији садржај и организационе елементе чини осам процесних облика: схватање, комуницирање, вољење, сазнавање, доношење одлука, обликовање, креирање и вредновање. Овај дизајн, како Шорт истиче,

обезбеђује радикално различиту оријентацију за курикулум од предметно или обласно оријентисане (Short, 1986) јер је базиран на концепту процесно оријентисаног људског постојања, као и могућношћу управљања високо квалитетним активностима у свих осам ових процеса.

Термин курикулум у овом раду се користи како би се указало на динамичност и значење које он носи са собом, на активан процес повезан са практичном формом тражења разлога за одређене педагошке поступке (Stenhouse, 1975).

Алекс Мур у својој књизи „Школовање, друштво и курикулум“ развија идеју разматрања курикулума из перспективе културе и друштвене праксе, указујући на вредност и значај културних теорија у анализи курикулума, наглашавајући да се курикулум представља и разуме у терминима који су производ културе једне заједнице, „оно што је обично изабрано од привилеговане друштвене групе наставља да живи и даље да се развија у виду културних вештина друштвене заједнице“ (Moore, 2006:87).

Конструисање курикулума је стално присутна социјална активност у оквиру различитих контекстуалних утицаја и остварује се у сталној интеракцији. Управо из тог разлога Корнблехт наводи да курикулум није опишљив продукт, већ актуелна свакодневна интеракција васпитача, деце, знања и окружења (Cornbleth,1988), контекстуализовани социјални процес (Cornbleth,1988; King, 1985).

Како Скот истиче „дизајнирање курикулума је увек уграђено у процес доношења одлука и треба да се разуме као низ преговора и компромиса између различитих интереса, а не као стварање свеобухватног, савршено обликованог и кохерентног скупа рецепата“ (Scott, 2006:32), док Алистер Рос упозорава да је „курикулум главни инструмент у изградњи

идентитета, и мора се користити са пажњом“ (Ross, 2000). Сваки програм је неминовно обележен од стране оних који су га направили, јер приказује вредности, предрасуде и преференције времена (Ross, 2000).

Сва до сада наведена значења упућују на то да о курикулуму можемо да говоримо као о „изузетно компликованој конверзацији...као концепту праксе у области образовања“, имајући у виду да су наше идеје о образовању настале из тог концепта и постале део њега (Pinar, et all, 1995).

У контексту овог истраживања Основе програма – модел А су полазна основа за „потрагу за значењем“ и „стварањем стварности“ (Брунер, 2000:23-33); послужиле су као средство за преиспитивање, разумевање - „анимирани разговор о теми која се не може никад дефинисати“ (Брунер, 2000:125) и заједничко грађење и стварање значења датих полазишта о детету, улогама и програму/курикулуму.

Пракса децјег вртића – наративи (приче, текст), дискурс и истраживање

По Аристотелу пракса подразумева добровољну или циљу усмерену акцију и једна је од три основне делатности људског бића (остали су *theoria* или теорија и *poiesis* или вештина). По Канту, пракса је примена теорије на случајеве који се наилазе у искуству, али је такође етички значајна мисао, или практични разлог, то јест, расуђивање о томе шта би требало да буде у односу на оно што постоји (<http://www.answers.com/topic/praxis>).

Пракса се врло често приказује на једноставном нивоу - као чин да нешто радиш. Често се описује као разлика од нечега што се зове теорија² - апстрактне идеје о некој одређеној ствари или појави. Теорија је оно што сте научили на факултету, а затим се примењује на ситуације у свакодневном раду. Резултат је пракса.

Људи често говоре да стручно знање настаје на основу теорије из којих се изводе општи принципи (или правила). Ови општи принципи се заузврат могу применити на проблеме праксе. На овај начин теорија је „стварно“ знање, а пракса је примена тог знања у решавању проблема (отуда и израз „примењена друштвена наука“). То значи да је практичар, у одређеном смислу, увек пасивни имплементатор, јер су значења одређена од стране теоретичара. У најбољем случају, практичари су веште „занатлије“ које спроводе дизајне других.

Истраживање које ћу приказати у раду је засновано на поставци да теорија и пракса нису супротна или одвојена ентитета. „Пракса“ не може бити без теорије. Исто тако, тешко је замислити „теорију“ која је чисто описна и без реферисања на сврсисходне акције. Другим речима, пракса је уклопљена у теорији. То је стални процес креирања и преиспитивања теорије. У том смислу можемо да говоримо о пракси као *praxis* - акцији информисаних. Тако је, за Аристотела, пракса (*praxis*) вођена моралном склоношћу да се делује заиста и оправдано, забринутост за даље људско благостање и добар

² „Теорија је као кутија са алатом. Нема ништа за означитељем. Мора бити корисна. Мора функционисати. И то не за себе. Уколико је нико не користи, почевши од самог теоретичара/ке (који/а онда престаје да буде теоретичар/ка), онда је теорија бескорисна или је момент неодговарајући. Не прерађујемо теорије, већ конструишемо нове; немамо избора до да стварамо друге. Чудно је то што је Пруст, аутор који се сматрао чистим интелектуалцем, рекао то јасно: третирајте моје књиге као пар сочива усмерених према споља; уколико ти не одговарају, пронађи други пар, теби остављам да пронађеш сопствени инструмент, који је нужан улог у борби. Теорија не тотализује; то је инструмент за умножавање који такође умножава самог себе. Природа моћи је да тотализује, то је твоје становиште са којим се ја у потпуности слажем, да је теорија по природи супротстављен моћи.“ (Фуко, 1972)

живот (Aristotel, 1984). То је оно што Грци зову *phronesis* и захтева разумевање других људи.

Хабермас је под праксом подразумевао пре свега рад који представља стратешко деловање. Он разликује „стратешко“ и „комуникацијско“ деловање као и с њима повезане појмове „систем“ и „животни свет“. Стратешко деловање је усмерено према успеху. Успех је заснован на егоистичким очекивањима актера стратешког деловања који се процењује новцем и разменом моћи. У том смислу друштво се организује као инструментални поредак (систем) јер произлази „из интерсубјективних односа у којима учесници у интеракцији један другог инструментализују као средство за постизање властитог успеха“ (Хабермас, 1980). Важан део тога системског поретка представља рад, односно у Хабермасовом смислу пракса. Насупрот стратешком, комуникацијско деловање „захтева да актере посматрамо и као говорнике и као слушаоце који успостављају однос са неким или нечим у објективном, социјалном свету и при томе један другог постављају захтеве за важењем који могу бити прихваћени или оспорени“ (Хабермас, 1980). У комуникацијском деловању настоји се постићи договор тако што „говорник износи неки критици подложен захтев успостављајући својим исказом однос барем према једном ‘свету’, а при томе се, у намери да свог партнера подстакне на неки рационално мотивисани став, користи чињеницом да је тај однос између актера и света начелно доступан објективној оцени“ (Хабермас, 1980). За комуникацијско деловање важна су два аспекта: телеолошки аспект извршења неког плана и комуникацијски аспект тумачења ситуације и постизање сагласности. У првом случају настоји се да се избегне ризик промашеног плана деловања, дакле неуспех, а у другом ризик промашеног споразумевања или неспоразум. Међутим, избегавање неспоразума је важније јер се у том случају не може испунити ни план. Животни свет не представља „знање“ у дословном смислу речи, већ он постоји у облику нечега што се разуме само

по себи, „а то је учесницима у комуникацији интуитивно толико блиско да и не помишљају на могућност његове проблематизације“ (Хабермас, 1980). Животни свет, с једне стране као релевантни, ситуацијски исечак представља контекст, али у исто време он представља резервоар који служи учесницима комуникације у постизању споразума посредништвом интерпретација. Осим тога, комуникацијско деловање има и васпитну функцију јер „учествујући у интеракцијама с компетентним васпитачима, млади интернализују вредносне оријентације својих друштвених група и стичу генерализоване делатне способности“ (Хабермас, 1980).

Изнете идеје Хабермаса послужиле су за конципирање самог начина истраживања. Комуникацијско деловање васпитача се у пракси дечјег вртића одвија и остварује преко приповедања и причања прича. Тако је прича, односно приповедање, постало саставни део истраживачког процеса. Приче као дијаложке, мултигласовне и мултиперспективне (Bruner, 1991; 2004), исказане различитим стилским жанровима укључивале су и представљале основ за рефлексивност о једној ситуацији (програм, дете, улога) у реалном контексту (Parker, 2005; Elliott, 2005; Bullough, 2008).

Идеја стварања приче полази од концепта изграђивања структуре наративног као оквира курикулума (Brophy, 1998) писањем личних прича, и користећи приче као организационе теме и повод за дискурс. Термином дискурс некада се означава процес продукције и разумевања текста, док се под текстом подразумева производ тог процеса, аналогно са односом између реченице и исказа (VanDijk, 1977). Међутим, многи аутори који се баве текстом не прихватају овакво значење тог појма и инсистирају на тексту као комуникативном феномену и природном остварењу говора (Beaugrande, 1981, 1984). У овом раду, термини **текст** и **дискурс** (и са њима блиско повезани појмови **анализа дискурса** и **семантичка анализа**),

користе се у истом значењу, који у основи представљају кохерентан комплекс знакова приказаних кроз идеје и значења које постају доступне кроз наративе.

Ишчитавање значења наратива, применом критичке анализе дискурса углавном није везано уз његову површинску структуру, већ уз оно што се налази испод површине, што представља могућност у дискурсу и чини феномен сталног уписивања и приписивања значења³. Значење се, дакле, приписује контекстуално. Реч је о процесима концептуалне интеграције, концептуалног претапања и менталног повезивања кроз које повезујемо различите домене са циљем лакшег разумевања стварности и апстрактних појмова који су њен саставни део. Константан унос нових информација, повезивање са искуством, културно знање, познавање других текстова, коришћење когнитивних модела и инференцијалних механизма део су процеса конверзије језика у значење.

Према овим схватањима истраживање и сазнавање нису вредносно неутрални, они могу имати благотворне али и неповољне утицаје на људе. У складу са тим, потребно је за предмет истраживања бирати стварне, вредне, суштински важне људске проблеме, дакле не оне који потичу из теорије, већ од практичних потреба одређене средине. Ово је различито схватање од традиционалног, по коме научно сазнање претходи његовој практичној примени, односно да је научно-истраживачка делатност одвојена од васпитно-образовне делатности. Оријентација је ка разумевању, заснованом на посматрању са учествовањем, као што је то случај у проучавању појава у којима се користи етнографски приступ (Радуловић, 1998).

³ „Коментар мора по први пут да каже оно што је, пак, већ речено и мора неуморно да понавља оно што, међутим, никад није речено“ (Фуко, 2007:20)

У педагошкој истраживачкој литератури није необично да се етнографски приступ изједначава са квалитативним, натуралистичким или природним истраживањем, студијом случаја, учесничким посматрањем или истраживањем на терену. Бројни аутори, међу којима је знатан број социолога и антрополога (Prus, 2007; Altheide, & Johnson, 1998), примењујући овај приступ у проучавању феномена васпитања и образовања користе чак и синтагму „педагошка етнографија“ као посебну дисциплину у оквиру антропологије образовања. Антрополози образовања се противе пракси одвајања образовног процеса од његовог социокултурног контекста и залажу се за проучавање образовања у друштвеном контексту и укључивање испитаникових ставова у интерпретацију података. Овај свој став заснивају на тврдњи да „нека традиционална истраживања образовања полазе од схватања ученика као друштвених атома који се међусобно разликују по издвојеним особинама као што су етницитет, класа, религија и слично. Таква оријентација онемогућава истраживачу да школу или разред анализира на основу онога што они стварно јесу – облик друштвене организације унутар кога се развијају различите друштвене улоге и идентитети, појављују различити друштвени облици, живе ритуали и друге форме понашања и у којима се деца трансформишу у ученике“ (Огбу, 1989:34).

Етнографско истраживање полази од претпоставке да учесници са собом уносе знања, значења и разумевања у контекст и дешавања у којима учествују и у којима се посматрају. „Етнографија може бити од посебног интереса за наставнике зато што чини да оно што деца знају имплицитно, али нису у стању да објасне другима или покажу као готово знање, постане експлицитно“ (Brophy, 1998). Из тих разлога, етнографско истраживање је посебно погодно за проучавање употребе језика. У већини случајева, и код деце и код одраслих, језик се користи као део интуитивног знања „нешто знамо толико добро да смо заборавили да смо то уопште

учили, како смо учили и када смо учили, али смо у стању да та знања призовемо и применимо без улагања труда и не размишљајући о њима. За наставнике би било веома значајно да заједно са децом граде значења и разумевања тог интуитивног знања како би га боље разумели.“ (Aubrey, David, Godfrey, Thompson, 2005:115)

Перспективе васпитача

„Васпитачи се налазе у положају да спроводе туђе идеје, да се њихов рад вреднује на бирократски начин, да их се нити озбиљно пита нити озбиљно узима у обзир њихово мишљење о сопственој делатности. А да би се створили услови за васпитача да буду ствараоци, онда би сви учесници у обликовању васпитачког позива морали да се залажу за аутономију у васпитачком позиву. Чини се да је ово суштинско питање, чак битније од материјалног положаја васпитача. Јер, једино је то пут да васпитач у свом позиву нађе могућност да се остварује као аутономна личност, да нађе свој животни смисао“

(Марјановић, 1982).

Хабермас с правом увиђа важност комуникације за остваривање еманципације, а тиме и васпитања. У комуникацији утемељеној на договарању преплићу се различита виђења исте ситуације при чему нити једно нема а priori веће значење од некога другог виђења. Кроз комуникацију сваки од учесника васпитне ситуације може променити своје пређашње становиште и ситуацију почети интерпретирати на друкчији начин.

У пракси не можемо унапред одредити начине деловања помоћу којих делујемо одређеној ситуацији. Одређена ситуација одређује начин деловања и делања који одговара баш тој ситуацији. Када мислимо о томе

шта желимо да постигнемо, планирамо начин на који можемо то да постигнемо. Као што смо размишљали о начину на који би могли нешто да урадимо, тако размишљамо и о ономе што бисмо постигли као циљ. Постоји стална интеракција између циља и начина. На исти начин постоји стална интеракција између мишљења и деловања. Оно што овај процес подразумева је круг интерпретације, разумевања и примене. Намере васпитача могу бити мање или више експлицитне, али ће увек изразити филозофију образовања, циљеве и приступе за коришћење времена, простора, средстава и материјала и као и приступе у процени шта се дешава.

Људско понашање је у највећој мери интенционално и смисаоно: оно се састоји од акција које имају „субјективно значење“ за оне који их изводе. Због тога оно не може да се сазна само „споља“, на неутралан начин, независно од субјекта, од његових намера и мотива односно од значења које дато понашање има за њега (Ver, 2001). Задатак друштвене науке у интерпретативној парадигми јесте управо да открије ту матрицу значења на основу којих чланови једне заједнице конструишу и одржавају дати социјални поредак или социјалну реалност. Сам човек као сазнавалац и предмет сазнања припада свету језика, опојмљен је језиком и њиме произведен (Bruner, 1986, 1991; White, 2004).

Критички рефлексивни практичари истражују и преиспитују сопствене везе између вредности, филозофија, приступа учењу детета и планирања одлука. Велики број аутора који говоре о истраживањима и перспективама наставника и васпитача, помиње израз „рефлексивни практичар“ (Stenhouse, 1975; Zeichner & Liston, 1996; Zeichner, 2007; Schön, 1987, 1994; Radulović, 2011). Још је Џон Дјуи у својим радовима указао на разлике између рутинске и рефлектујуће акције (Dewey, 1938). Концепт рефлексивне праксе се данас користи како би се нагласила важност

разумевања и сагледавања перспектива васпитача (како од стране самих васпитача, тако и од стране истраживача), и критичког преиспитивања и унапређивања праксе. Полазећи од Шонове теорије, Мишел Конели и Жан Кландинин (Michael Connelly, Jean Clandinin) су се посебно посветили личним практичним знањима васпитача и њиховом односу са теоријским знањем, развијајући наративне форме истраживања перспектива васпитача током иницијалног образовања и касније током стручног усавршавања (Connelly & Clandinin, 1988, 2008). Наглашавајући значај наративног искуства као „структуриран квалитет који ће бити разматран“ Конели и Кландинин су доста допринели да истраживања перспектива васпитача кроз наративе нађу своје место у истраживачкој пракси (Connelly & Clandinin, 1990:2).

Сва наведена истраживања јасно указују на потребу да се чују и разумеју перспективе васпитача о њиховој сопственој пракси. Истраживање које ћу приказати у овом раду, полази од ових поставки и уводи причу, наратив као саставни део, ослањајући се на имплицитне претпоставке које сам препознала у раду Конелија и Кландинијеве: ми организујемо наше знање у односу на приче које носимо у свом искуству, ми причамо о свом животу преко прича; те приче су доступне не само нама већ свима онима који их слушају. „Како бисмо разумели да живимо и радимо кроз наше приче, потребни су нам други са којима те приче даље развијамо и креирамо нове. Тако наша лична практична знања постају доступна нама, али и другима кроз `наративно конструисано знање`“ (Clandinin, 1992:125). Курикулум тако постаје динамичан, лични подухват васпитача и деце, а не нешто што је наметнуто споља.

Начин на који ћемо разумети програм зависи од дискурса који је заступљен у пракси одређене установе (вртића, школе). Наше концепције и начини резоновања о програму рефлектују начин на који мислимо и

говоримо о програму, односно кроз интеракцију са текстом програма конструишемо значење дискурса који текст покреће. Програми – као званични документи - у крајњој инстанци представљају оквир за формирање различитих модела и пракси васпитања - курикулума.

Програм као медијатор

Многи практичари под курикулумом подразумевају оно што просветне власти од њих захтевају, оно што постоји као писани програмски документ - формални програм или службени текст са концепцијом васпитања и образовања. Тај формални програм преко практичара постаје делатни програм, или, како га многи аутори називају курикулум – оно што се стварно дешава, оно што деца уче и живе, оно што даје могућност да се учи. У тај делатни програм – курикулум, уткана су уверења и претпоставке васпитача о подучавању у контексту дечјег вртића која су непосредни одраз како личних уверења које васпитачи имају о деци, тако и тумачења формалног програма. Тако формални програм представља селекцију веровања у заједници практичара. „Званични програм је само полазиште које се смешта у конкретни контекст (конкретне услове рада, конкретну групу деце) и са њим усклађује, реинтерпретира и мења...” (Пешић, 1989).

Трагајући за одређењем појма програм уочавамо да се значење изводи из грчке речи *programmata* што значи „унапред написано“, „распоред по коме ће се нешто изводити“, „списак предмета и обим у коме ће се ти предмети учити“ (Лексикон страних речи и израза) и тако до најширег одређења програма као идеје о неком будућем догађају. У сфери образовања постоје различите дефиниције и одређења програма. Навешћу само неке:

„Програм је избор вредности и претпоставки које се преводе у васпитне задатке са циљем да се педагошке интервенције повежу у јединствену концептуалну целину и усмере у истом правцу“. (Квебек, 1996:43)

„Курикулум је покушај да се саопште основна начела и одлике једног образовног предлога на такав начин да је он подложен критичком преиспитивању и ефикасном превођењу у праксу“. (Stenhouse, 1975)

„Програм се посматра као контекстуализовани социјални процес који се препознаје у филозофским поставкама о природи мишљења и учења, човека и детета, васпитања и образовања“. (Cornbleth, 1988)

Рос у својим разматрањима програма као „дефинисања онога што треба да се научи“, између осталог подвлачи да поред дефинисаних садржаја учења програм егзистира на много ширем пољу деловања и укључује социјалне конструкције дате културе, као резултат индивидуалне трансформације, те га и сама посматра кроз призму репродукције културе, као културни артефакт и средство социјалне продукције/репродукције (Ross, 2000.) .

Текст који исписује и пројектује аутор програма, као што можемо да видимо у наведеним одређењима програма, презентује се читаоцу преко речи и лексичких форми, што би у наведеним одредбама било „унапред написано“, „идеје“, „избор вредности и полазишта“, „покушај да се саопште“, „дефинисање“ те се он посматра као посредована реалност мисли и искуства самог аутора, који у исто време у себи садржи и намеру и реализацију те намере и у чему се препознаје његова значајност и сврха због које је креиран. Аутори програма генерализују идеју кроз језик, користећи личне форме глагола, као што су „дефинише“, „саопштава“, „бира“; граматичке и лексичке форме експресије модалитета – „унапред написано“, „начела и одлике образовног предлога“, „контекстуализовани

социјални процес“ и изношењем става – „подложен критичком преиспитивању“, „средство социјалне продукције/репродукције“, „културни артефакт“; и на тај начин (ус)постављају поредак дискурса који покреће друге дискурсе.

Људске мисли, значења, тумачења и разумевања формулишу се и конструишу кроз активности које су посредоване и под утицајем су средине и присутних артефаката у њој (у контексту овог рада средину чини дечји вртић, а артефакт – медијатор су Основе програма – модел А и сви други присутни текстови). Разумевање начина на које средина утиче на активност својих припадника унутар институција, као што је дечји вртић, је веома важно јер нас води до разумевања начина како заједничке перцепције међу припадницима једног друштва/културе (васпитачи у дечјим вртићима) делују и утичу једни на друге.

Полазећи од Основа програма – модел А, који је био подложак за размену, дијалог и дискурс грађења значења моје лично питање као истраживача, уграђено донекле и у предмет истраживања, је било `да ли Основе програма - модел А, као материјал који позива на дијалог, има потенцијал да провоцира рефлексивност код васпитача, односно да ли дискурс грађења значења доводи до рефлексивности васпитача?` Специфичније, кроз наративно истраживање у пет дечјих вртића у Београду, истраживан је начин на који васпитачи разумеју и граде значења уписана у званични програмски документ кроз препознавање и експлицирање имплицитних педагогија, уочавање кохерентности између теорије и праксе и (ре)конструкције курикулума. Тако је програм постао дело⁴ употребљених

⁴ Термин дело или oeuvre користи Брунер у својој књизи „Култура образовања“ када говори о екстернализацији менталних активности, позивајући се на Нејерсона који је развио идеју да је главна функција свих колективних културних активности стварати „радове“ - oeuvres, који укључују уметност, науку, правни систем... Брунер истиче да се корист тих колективних дела огледа у томе да она сама стварају и одржавају групну солидарност, стварају заједничке и договорене начине размишљања у групи. Управо у том значењу и са таквим освртом употребљавамо термин дело у овом раду.

знакова, са својим артефицијалним значењима и семиотичко - медијацијском функцијом у интеракцији са читаоцима/васпитачима - интерпретаторима у дискурсној заједници.

2. Контекст истраживања

Програми васпитно-образовног рада се увек одвијају у неком конкретном социјалном контексту, у оквиру одређених друштвених институција - дечјих вртића. Те, унапред дефинисане програме, остварују непосредни реализатори - васпитачи са децом одређеног узраста којима је тај програм намењен.

Први покушај осавремењавања програмске оријентације и напуштања традиционалне концепције васпитања и образовања (где се програм схвата као конкретна практична активност, која се одвија у одређеном добу дана са одређеном групом деце истог или приближно истог узраста као прописан, званичан и обавезујући програм васпитања и образовања предшколске деце) код нас представљају Основе програма васпитно-образовног рада из 1976. године. Први и основни задатак предшколског васпитања, постављен у овим Основама, је да „очува, подржи, подстиче и оплемењује спонтане изразе стваралачких могућности и својства малог детета“ (Основе програма васпитно-образовног рада, 1976). Овим Основама програма направљен је покушај измене до тада заступљеног и присутног васпитног поступка који полази од одраслог, у поступак који полази од детета, подстиче природну дечју радозналост и прати њен развој.

Три године након доношења Основа програма васпитно-образовног рада урађена је евалуациона студија, под називом "Основне карактеристике васпитно-образовног процеса у дечјим вртићима Србије" (Пешић, 1987). Циљ ове евалуационе студије био је испитивање сагласности између теоријске концепције васпитања и образовања деце предшколског узраста, односно програмског документа и васпитне праксе у дечјим вртићима. Сагласност и поређење је испитивано на нивоу циљева и задатака васпитања и образовања, образовних поступака и васпитних метода и на нивоу структуре васпитно-образовног процеса. Резултати евалуационе студије су показали да постоји неусаглашеност између теоријске концепције - Основа програма и саме праксе. Веома значајан закључак евалуационе студије био је да до стварне промене приступа не долази само развијањем новог теоријског модела и његовим постављањем за законски документ уграђујући га у званичан програм предшколског васпитања, већ „да мењање васпитно-образовне праксе нужно изискује учешће оних чија је то пракса, пре свега васпитача“ (Пешић, 1987). Квалитативну промену васпитно-образовне праксе није могуће постићи „одозго“, увођењем и прописивањем програмског документа. Квалитет се не уводи, већ се ствара заједничким настојањима свих учесника у васпитно-образовном процесу. Разлог због кога до квалитативних промена не долази аутоматски са применом програмског документа огледа се у чињеници да је свака предшколска установа врло комплексног састава, а „промена у комплексном саставу не одвија се линеарно, већ је пуна непредвидивости“ (Fullan, 1993). Евалуациона студија подстакла је и покренула читав низ истраживања, као и различите програме за стручно усавршавање практичара који су проистекли из самих истраживања, уз активно учешће васпитача („Планирање и програмирање васпитно-образовног рада по областима - једно акционо истраживање“, „Трансформација дечјег вртића у отворени систем“, „Тематско планирање у дечјем вртићу“, и друга). Сва ова истраживања, вртићи са другачијим

концепцијама рада, нови и активнији облици рада са децом предшколског узраста темељила су се на чињеници да деца природно уче активно, чинећи и комуницирајући са другом децом и одраслима. Учећи путем стицања сопственог искуства – „учење делањем“ дете гради своје знање, учествујући активно у окружењу које је богато образовним могућностима и комуницирајући са својим вршњацима и одраслима о ономе што већ зна или о чему размишља.

С обзиром да су ова истраживања указала на битну разлику између класичног и савременог приступа у подучавању и учењу („учење слушањем“ и „учење делањем“) њихов исход су биле нове Основе програма предшколског васпитања и образовања за рад са децом од три до седам година модел А (1996. године), које се базирају на концепцији отвореног система васпитања и образовања.

У наративном тексту, у контексту овог истраживања Основе програма, налази се много више од самог садржаја. Текст није само рад његових аутора, већ представља једну динамичку структуру (Митровић, 2009:157). Претпоставке од којих аутор полази и које уграђује у Основе програма репрезентују његову филозофију: идеје и уверења о детету, процесу подучавања и учења, васпитачу, установи, с једне стране, али у исто време служе и као средство културне трансмисије у зависности од прихваћене теоријске оријентације заступљене у наративу/програму. Програм који је био основа за разумевање значења у овом раду је текст Основа програма – модел А и представља тек један модел наратива, а стварни програм се дешава у пракси у зависности од могућности локалне средине. Као такав, он представља репрезентацију, идеалну конструкцију стварности идентификујући елементе програма, како практично, тако и теоријски, као и релације које постоје између тих елемената.

Основе програма - модел А садрже теоријску оријентацију васпитачу о могућностима васпитања деце; педагошко - психолошке одреднице организације процеса васпитања, одређене пројекције развоја деце и улога васпитача које чине синтезу истраживања дечјег развоја и васпитне праксе у дечјем вртићу. **Претпоставке** од којих се полази и које су уграђене у њега, на много начина репрезентују филозофију датог програма која васпитача води до одабира специфичнијих приступа и метода које ће користити. Као и сваки програм, тако и овај, размишља о томе шта све чини контекст учења, како тече процес учења, какав је утицај искуства. Из тих претпоставки деривирани су циљеви које је аутор програма одабрао и који су наставак претпоставки од којих програм полази, с једне стране, али, у исто време, можда не баш тако експлицитно, и одражавају крупнија стремљења друштва у погледу политике и праксе предшколског васпитања и образовања. Формулацијом циљева, језичким одредницама које користи, аутор детерминише искуство које је вредно пажње и на које треба обратити пажњу. Као и сваком другом наративу тако и у овом, аутор се труди да нагласи оно што је њему важно и оно што мисли да ће за оне који буду примењивали програмску концепцију бити убедљивије да је прихвате (Мишкељин, 2010).

Информације које примамо у процесу комуникације не воде увек нужно разумевању. У том процесу комуникације, у нашем случају комуникације са текстом Основа програма - модел А, први и веома важан услов је разјашњење, односно интерсубјективно разумевање (Morin, 1999:104). У процесу разјашњења посматрамо програм и његов програмски модел као објекат (шема 1). Речи у насловима и поднасловима усклађују и одређују лингвистичку координацију информација (па чак и будућих акција) и заједно граде идеју објекта (програма). Цео тај процес нам помаже да развијемо разумевање, изградимо значење и схватимо заједно текст и контекст.

Структура програма - МОДЕЛ А

Полазишта програма модела А

- Дете има потребу и право да буде оно што јесте, расте и развија се.
- Дете је јединствено биће. Развој детета се не остварује издвојеним деловањем на поједине стране личности или аспекте развоја.
- Свако дете учи и развија се сопственим темпом.
- Дете је социјално биће и има потребу за одраслима, вршњацима и децом других узраста.
- Свако дете има природну потребу да разуме себе и свет који га окружује.
- Дете има урођену мотивацију да учи и сазнаје.
- Дете учи када за то има лични разлог и када оно што учи за њега има значење.
- Учење је процес изграђивања, а не усвајања знања.
- Дете учи путем интеракције са социјалном и физичком средином, тако што непрестано мења и прилагођава своја претходна искуства и сазнања.
- За дете је игра посебно значајна активност. Она је начин изражавања и специфичан облик учења.

Општи циљ и циљеви предшколског васпитања и образовања

Циљеви предшколског васпитања и образовања су да дете:

- открива, упознаје самога себе
- развија односе и стиче искуства и сазнања о другим људима
- сазнаје свет око себе и развија начине деловања на њега

Начела васпитно-образовног рада

- Начело поштовања другог
- Начело ангажованости
- Начело животности
- Начело реалистичности
- Начело доследности

Улоге васпитача

У складу са циљевима и начелима улога васпитача је да:

- ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце,
- директно подстиче развој деце и учење

Планирање и евалуација васпитно образовног рада

Избор и планирање садржаја образовања

Услови за реализацију

Шема 1. Структура програмског модела А

Развијајући овај програмски документ (Основе програма – модел А) аутор је кроз одређене наративе одредио субјекта (дете, васпитача) и установу (вртић, групу), користећи речи, језичке и дискурсне ознаке (наслови, поднаслови, сажетак, обележавања и наглашавања). Они су локализовани у оквиру интертекстуалног дискурса: полазишта, циљеви, начела, улоге васпитача, планирање и евалуације, избор и планирање садржаја, услови за реализацију кроз циљеве који интегришу и истичу поље знања које је садржано у образовању детета кроз три кључне области: „овладавање самим собом“, „односи са другима“ и „сазнања о околина“. И нивои садржаја и педагошке форме текста су проширене кроз текстуалну метанаративност која отелотворује и легитимише репрезентацију „реалног“ именујући је као: `дете`, `развој`, `знање`, `васпитање`, `вештине` и `васпитач` (Мишкељин, 2011).

Као и сваки други текст програма, тако и Програм – модел А промовише и потврђује неку специфичну теорију учења, која даје такозвани метатекстуални коментар. С обзиром да, као званични документ за рад са децом предшколског узраста, Програм долази од и представља ауторитет, на овом месту бих волела да дам одређени коментар. Прво што бих желала да нагласим јесте да Програм – модел А представља верификацију педагогије која васпитача и процес подучавања конструише кроз нове модусе активности, нове начине постојања и нове интерперсоналне односе. Васпитач није само реализатор и извршилац програма, већ одрасла особа која, заједно са децом и другим одраслим, гради програм – курикулум.

Тако успостављен образовни поредак дискурса указује и на специфичне перспективе дискурса (Fairclough, 2001; Potter, 1997) ослањајући се на специфичне перспективе језика и праксе које се користе у организовању и

продуковању друштвеног/институционалног поретка (Fairclough, 2001; Potter, 1997; Фуко, 2007).

Тип дискурса присутан у тексту би се тако могао описати као „званичан програмски водич“. У уводним реченицама програмског модела А „Васпитач је креатор, истраживач, практичар и критичар сопствене праксе. Дете је јединствено биће. Развој детета се не остварује издвојеним деловањем на поједине стране личности или аспекте развоја. Дете учи путем интеракције са социјалном и физичком средином тако што непрестано мења и прилагођава своја претходна искуства и сазнања“ (ОППВО, 1996:13) можемо да уочимо да аутор употребом поређења и логичким (семантичким) субјектом *васпитач као креатор...сопствене праксе*, придевом и епитетом *јединствено биће*, као и упућивачким именицама *учи путем интеракције*, показним прилогом *тако* и глаголима *мења* и *прилагођава* остварује како текстуалну кохезију, тако и информативну перспективу дела дискурса (Мишкељин, 2011).

Ова повезаност се такође уочава и у одређењу начела реалистичности: „Разумевање детета и његовог развоја, разумевање природе, функције и домета васпитања у предшколској установи и разумевање сопствене улоге васпитача, претпоставке су за изграђивање реалног односа према себи самом, деци и околностима у којима се васпитно-образовни процес одвија“ (ОППВО, 1996:17) где се реченица своди на фокус и усмерава пажњу читаоца директно на почетак датог дискурса *Васпитач је креатор, истраживач, практичар и критичар сопствене праксе* и уједно гради како значење активности у интеракцији дете – васпитач, тако и значење везе која се успоставља између њих – ток заједничког живљења деце и васпитача (Мишкељин, 2011).

Ово се даље проширује на социокултурно значење идентитета кроз одређивање начела животности: „...уважавање животног искуства детета и

отварање установе према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих. Предшколска установа би требало да буде место где дете сусреће и прибавља непосредна различита животна искуства (а не само да бива подучавано). Уважавање овог начела тражи супротстављање безличности и униформности улоге васпитача. Васпитач највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да ради“ (ОППВО, 1996) где се гради и значење самог Програма као тока заједничког живљења групе деце, васпитача и родитеља и који се смешта унутар стварних животних појава, развијајући их и надограђујући их (Мишкељин, 2011).

Имајући у виду све до сада наведено и идеју да се педагошка пракса не може развијати „по рецепту“ увођењем одређених испробаних модела, нити пресликавањем туђих решења, као и приступ критичке анализе дискурса пошла сам од идеје о реконтекстуализацији датог програма (King, 1985) и његовом смештању у реални социокултурни контекст. У истраживању су сагледаване различите перспективе васпитача у односу на програмски документ и праксу – курикулум.

Истраживање је рађено од септембра 2010. до јуна 2011. године у 5 дечјих вртића (Свети Сава, Бајка, Царић, Сањалица и Горица) Предшколске установе „Чукарица“ у Београду са 17 васпитача који су већ били опредељени за рад по моделу А Основа програма. Васпитачи су се, након представљања идеје, начина рада, поступка и трајања истраживања, добровољно определили да у њему учествују. Разговору са васпитачима претходио је разговор са директором и стручним сарадницима установе, како би се обезбедила неопходна подршка.

Тим васпитача чинио је једну праву хетерогену заједницу. Сви су радили са децом различитог узраста, осим две васпитачице које су биле на месту руководиоца, али су желеле да учествују у истраживању. Од

седамнаесторо васпитача три су биле са једном до три године стажа, три са преко тридесет, док су остали чланови тима имали између пет и двадесет година стажа. Поред наведених разлика, тим се разликовао и у погледу искустава у учествовању у истраживања, тако да је од седамнаесторо васпитача, њих петоро учествовало у двогодишњем акционом истраживању.

Разлози због којих су се васпитачи определила да учествују у овом истраживању, по речима самих васпитача, су: *‘Програм радим доста интуитивно, а мислим да га радим доста добро’, ‘Да обогатим и праксу и себе и мислим да ће допринети унапређивању моје праксе’, ‘Одувек сам била у дилеми шта планирати, шта радити, шта реализовати, где је сегмент који морамо, а шта се подразумева... оно што је видљиво, као што је комуникација, однос са децом, то се не бележи, а пишемо нешто што мислимо да ћемо да радимо’, ‘Разлика између праксе, програма и писања о томе, целовитост коју пружамо деци се не види у нашим записима’, ‘Шта значи – дете има право избора? Да ли сам документовала ако нисам записала?’, ‘Да ми доказивање кроз радну књигу не представља проблем, сваки пут се уплашим од тога колико је наша професија комплексна а не умем то да прикажем’.*

Предмет истраживања

Субјективна значења, односно акције, нису индивидуалног већ социјалног порекла. Она су резултат социјализације и ресоцијализације у датој друштвеној заједници и чине део целокупне матрице значења. „Акције зависе од контекста, од тога како индивидуа интерпретира непосредну ситуацију у којој дела и од ширег, социјално културног контекста у коме живи. Социјална реалност се конструише и одржава кроз

интерпретативну активност њених индивидуалних чланова.“ (Пешић, 1998:8-9)

Тема овог рада представља истраживање питања *Како се све чита текст програмског документа Основе програма предшколског васпитања и образовања – модел А, односно како васпитачи разумеју и која значења (имплицитна и/или експлицитна) приписују у тумачењу полазишта програма, начела васпитно-образовног рада, слике о детету и улогама васпитача и како реконструишу значења кроз дискурс.*

Приликом дефинисања и одређивања предмета истраживања руководила сам се поставкама да „Модел А отворени сустав одгоја и образовања највише се приближава ономе што се у сувременој литератури подразумева под курикулумом“ (Миљак, 2007); да је курикулум део више међусобно повезаних и преклопљених контекста који дају значење искуствима те да га, као службени текст са концепцијом васпитања, **васпитач** прихвата и **интерпретира** на свој начин, (Пешић, 1998; Миљак, 2007; King, 1985; Carr & Kemmis, 1986; Schön, 1987; Kemmis, 1988; Zeichner, 2007; Goodson, 2003) и да, самим тим, развијати курикулум значи стварати искуства.

Курикулум, као друштвени конструкт, се производи преко перформативних говорних чинова и ритуала, који се и у извесној мери односе на форме акције и друштвену праксу (Fairclough, 2001). О курикулуму, као сложенем односу између низа фактора, укључујући програме васпитача, животну средину, стилове, процене и праксу (шема 2) се може дискутовати и настојати да се разуме, да се изграде значења о њему (Dahlberg, 1999). У таквим дискусијама битно је да се разуме шта се у датом контексту подразумева под појмом курикулум. Када се такво разумевање постигне, оно се може поделити и са онима који су ван тог контекста, и тако учинити подложним даљем преиспитивању. Све ово нас

упућује на **дискурс**, као институционални начин мишљења, који делује на васпитачеве погледе на васпитање и образовање предшколског детета и одређује речник, начин изражавања – модус мишљења и начине деловања (Брунер, 2000; Clark & Moss, 2001; Moss et al., 2007; Armstrong, 2008).



Шема 2. Курикулум децјег вртића као сложен однос између низа фактора

Базично питање образовања требало би да буде оно које се тиче наше способности да организујемо сазнање. Како би сазнање било пертинентно⁵ васпитање и образовање би требало да учини очигледним његове неодвојиве особине: контекстуалност, целовитост, динамичност, комплексност, смисленост, релевантност и јединственост у односу на које се сагледава његов образац функционисања⁶.

⁵ Морен у књизи „Одгој за будућност“ говори о начелима пертинентног сазнања где истиче присутни проблем образовања који се огледа у расцепканости и раздвојености знања сложеног у појединачне фиоке што води ка неусклађености наших могућности да сагледамо реалност која је полидисциплинарна и мултидимензионална (Morin, 1999).

⁶ Крњаја у својој књизи „Контекст у учењу и подучавању“ истиче да грађење значења, разумевање и обликовање стварности одређују концепти унутар контекста као смислене

Контекстуалност указује да се васпитање и образовање не дешава у вакууму већ у реалним институцијама, дечјим вртићима које конкретније одређују какве улоге поједини учесници имају и какав им статус и поштовање припада. *Целовитост* подразумева да свако људско биће своју сложену природу уноси у учење и подучавање у окружењу у којем се остварује, постоји и мења се као целина међусобно повезаних подстицаја. *Динамичност* посматра васпитање и образовање као “мрежу међуповезаних догађаја” који су изложени сталним променама и у коме се дешава стално конструктивно суочавање са непредвидивим и неизвесним ситуацијама на основу разумевања претходних. “Complexus” означава целину која је “исткана заједно”. У оквиру *комплексности* истиче се да васпитање и образовање подразумева размену међу људима, као и да укључује “подзаједницу у интеракцији”, тако да се тешко може разумети само на основу анализе појединих делова, без сагледавања и разумевања везе односа делова и целине. Разумети васпитање и образовање значи разумети односе. *Смисленост*, као особина, истиче да дечји вртић, у коме се остварује васпитање и образовање, чини оквир различитих личних и културних концепата који се међусобно усаглашавају, постају примерени и применљиви. Разумевање њиховог усклађивање значи познавање разлога и начина како једни друге ограничавају, одржавају и воде у промену. Целина васпитања и образовања је *релевантна*, адекватна и флексибилна основа за повезивање потреба, активности и услова у којој настају значења. Претходна искуства, структура и начела организације система појављују се као битни и одлучујући за значење, али и за сваку врсту промене која се дешава у области васпитања и образовања.

целине мреже односа и старања услова у институционалном подучавању и учењу. (Крањаја, 2009) Брунер у образлагању начина тумачења и анализе наративе, такође истиче контекст, односно како га он назива „место` али не у географском значењу, већ као помоћ у сагледавању културе.“ (Брунер, 2004:703) С обзиром да је рад усмерен на институционални дискурс у конкретном контексту дечјег вртића, моја процена је да морамо да имамо у виду и ове неодвојиве целине контекста у самом тумачењу наратива и присутног дискурса.

Јединственост се односи на међусобне односе које свако људско биће као индивидуа са својим јединственим потребама, интересовањима, искуством, гради са другима у друштвеним и културним срединама које такође имају своја специфична обележја. (Крњаја, 2009:11-12)

Управо из тих разлога говоримо о мрежи међусобних односа која одређује начине стварања узајамних веза и процеса између делова, у којој се функције делова не могу одредити унапред, већ могу да се схвате једино у контексту шире целине (Карга, 1998). Да би то успели неопходно је да у процесу васпитања и образовања негујемо и подстичемо сазнање о сазнању – запитаност онога ко сазнаје о самом његовом сазнању, да градимо културе дечјих вртића које делују као узајамно испомажуће заједнице деце и одраслих, које заједнички учествују у решавању проблема и које придоносе процесу образовања оних других (Morin, 1998; Брунер, 2000).

Циљ и задаци истраживања

Полазећи од предмета истраживања циљ је формулисан на следећи начин: **разумети и анализирати мултидимензионалност могућих значења и претпоставки васпитача која су део њиховог разумевања курикулума: текста Основа програма – модел А и реалног програма.**

Задаци истраживања који произилазе како из предмета, циља и самог полазишта за овај рад односе се на праћење процеса изграђивања значења кроз дискурс и формулисани су као истраживачка питања:

1. Како различите дискурсне стратегије или системи правила трасирају одређена значења и разумевања програма, детета и сопствене улоге васпитача?
2. Које дискурсне репертоаре користе васпитачи у грађењу значења сопствених улога?
3. Које имплицитне концепције о програму, детету и сопственој улози васпитача стоје иза разумевања Основа програма – модел А и како се оне препознају?
4. Да ли и на који начин критичка наративна анализа дискурса води развијању критичког односа према формалном програму? (шема 3)

ООПП- модел А - Службени текст са концепцијом (*полазишта, Концепција детињства и детета, начела*)

Васпитач прихвата и интерпретира на свој начин

Дискурс програма као социјалног догађаја се не посматра само кроз ефекте лингвистичких структура, већ кроз поредак дискурса који се гради у заједници практичара.

Пробаћу да:

- откријем како различите дискурзивне стратегије или системи правила, омогућавају одређене исказе и разумевања основних поставки датих у Програму;

- да сагледам како дискурс „намеће“ специфичне верзије социјалне реалности предшколског васпитања и образовања.

Истражити различите начине размишљања о контексту у којем радимо.

Контекст Основа програма и контекст курикулума дечјег вртића – како утичу на мој рад?

Кроз критичку рефлексiju сагледавати могућности сопствених програма и редефинисање сопствених разумевања:

- Како сам дошла до тога да радим ствари на овај начин начин?
- Шта је утицало на моје разумевање програма?
- Ко има користи од тога како радим и разумем?
- На које још начине може да се развија и разуме програм?

Шема 3: Однос предмета, циља и задатака истраживања

3. Методолошки приступ у истраживању

*„Људско деловање поседује значење, а људи делују на основу тог значења.
Циљ квалитативног истраживања је сазнати то значење.“*

(König & Zedler, 2001:166)

Квалитативни приступ и рефлексивне технике, као што су етнографија, етнометодологија, студија случаја, анализа дискурса, анализа личних конструката, акционо истраживање и друге, већ су добиле свој легитимни статус у истраживањима у образовању. У овој научној оријентацији, која се најчешће назива новом парадигмом или парадигмом разумевања, нагласак је на разумевању⁷ и рефлексивности, не само онога што се односи на истраживачки процес и његове резултате, већ и у смислу позиције истраживача у истраживачком процесу. Питања избора предмета истраживања, методологије, метода и инструмената, а нарочито стила писања и интерпретирања, су етичка питања за истраживача. Етика је неодвојиви део односа, акција и вредности у једној заједници. Директан ангажман истраживача, уз уважавање етичких аспеката квалитативног истраживања, резултира студијом која је проницљива, корисна и пре свега еманципаторска (Denzin & Lincoln, 1998).

Представници нове парадигме (Elliott, 1981; Carr & Kemmis, 1986; Denzin & Lincoln, 1998; Guba & Lincoln, 1994; Пешић, 1998; Brannan, Pearson, Worthington, 2007; Миљак, 1989; Крањаја, 2009; Радуловић, 2011), они који нуде алтернативне приступе у оквиру „интерпретативног заокрета“, скрећу пажњу на ограничења традиционалне методологије (примена

⁷ Термин „разумевање значења“ имплицира да је значења могуће *разумети* (тумачити) на различите начине, али и да су сама значења вишеструка и подложна мењању. Нова истраживачка парадигма управо указује на динамичност значења, нарочито у контексту интеракције између самих учесника у процесу.

емпиријско-аналитичких поступака, усмеравање на каузалне везе и ослањање на „доказиве чињенице“) и њену недовољну осетљивост за проучавање неких од најважнијих проблема људског постојања. Развијају се нови принципи истраживања а пред истраживаче се постављају нови захтеви као смернице истраживања која заступају и полазе од парадигме разумевања. У основним принципима ове парадигме истиче се: да се истраживања не могу спроводити у изолованим, вештачки створеним условима, већ у свакодневном животу, конкретном контексту заједничког деловања људи; да се у истраживањима мора посветити пуна пажња улози језика и дискурса; да усмеравају на особе и појединце, уместо на варијабле и статистику и да истраживање и живот посматрају као скуп динамичких интеракција, нешто што је процесуално.

Истраживања заснована на парадигми разумевања (Lincoln, 1994; Миљак, 1989; Радуловић, 1998, 2011; Пешић, 1989; Applebee, 2003; Guba & Zeichner, 2007; Крњаја, 2009) усклађена су са природом социјалних ситуација и због тога представљају стални подсетник да су гледишта и активности других људи неисцрпан извор нових сазнања, да се никада не могу обухватити до краја, осим у појединим аспектима. Она показују, на пример, да гледање на оне људе у чији контекст се уводи иновација као на оне који су „за“ или „против“, као на „иноваторе“ или „старомодне“, најчешће значи да ћемо пропустити много тога важног. Истраживања о реакцијама на образовне реформе (Bullough, 2008; Zeichner, 2007; Woodhead, 2006; Schön, 1987) открила су много сложенији распон понашања и осветлила амбивалентност многих који су у њих били укључени. Ова истраживања могу, такође, да буду корисна у изналажењу начина на које се може говорити о знању које се подразумева, а које је укључено у сложене активности као што је настава. Она нам показују да оно што мислимо да се дешава није увек оно што се стварно дешава или бар није *све* оно што се дешава, јер наше мишљење зависи од схватања и репрезентовања

гледишта која су често прикривена и занемарена. Морен то назива "културни импринтинг" наглашавајући да "појединци сазнају, мисле и делују према парадигмама које су културно у њих уписане" (Morin, 1998:35). Разумевање (имплицитне) парадигме у процесу истраживања може довести до разлога који стоје иза показаних понашања. Због тога је важно да се људско понашање сагледава и схвата у оквиру контекста у коме се јавља, не заборављајући при том да контекст укључује и то како особа види себе и своју околину. Акцент се ставља на аутентично разумевање које полази од себе, а не покорава се начелу "тако је јер тако кажу". Спроводи се као истраживање у коме практичари осмишљавају процес истраживања у оквиру сопственог контекста у коме се њихова пракса дешава (Prus, 2007), преиспитујући сопствене улоге, акције и веровања како би развили стратегије деловања и делања уносећи промене и побољшања (Tidwell, 2009). Рефлексија која се дешава унутар заједнице практичара обезбеђује на тај начин потенцијал за разумевање конкретног образовног контекста, јер се базира на самовођеном учењу кроз рефлексију са другима.

Истраживач постаје директан учесник у истраживању и у том процесу истраживач и учесник истраживања заједно уче. Обе стране су активно укључене и партиципирају у свим фазама истраживања. Учесници обезбеђују податке и, што је још важније, они учествују и у анализи и интерпретацији тих података (Denzin & Lincoln, 1998).

Овај веома висок степен укључености и истраживача и учесника истраживања носи са собом одређене обавезе за учеснике: захтева висок степен ангажованости учесника који у исто време обезбеђују податке и помажу истраживачу да открије њихов смисао.

Истраживач је део околине, контекста и културе коју покушава да разуме и представи. Он успоставља личне контакте са члановима околине,

проналази начине на које ће обухватити и забележити податке истраживања, смишља начине на које људско понашање може бити ухваћено и записано за ретроспективну рефлексију, врши анализу података у односу на перцепцију и културне вредности учесника истраживања и презентује резултате који су прихватљиви и разумљиви и за учеснике истраживања и за остале који су ван заједнице у којој је рађено истраживање (Brannan, Pearson, Worthington, 2007).

У процесу овог истраживања руководила сам се, како их Хабермас⁸ назива, практичним и критичким интересима (Хабермас, 1975). Полазећи од питања шта одређене ствари значе васпитачима, преко разумевања догађаја и контекста, истраживање је подстакло еманципаторски интерес. Изграђивањем значења кроз откривање пристрасности, процес сазнавања се трансформисао кроз критичко преиспитивање свих учесника у истраживању, фокусирајући се на 'говор' и 'дискурс' као друштвени језик (Gee, 1996; Bakhtin, 1986). Стављање нагласка на говор и његове особине није искључило „писани“ језик или било који други облик изражавања у комуникацији и интеракцији.

У наредним поглављима ћу детаљно описати методолошки приступ и позиције истраживача, као и начине на који су се васпитачи активно позиционирали у ко-конструисању значења и партиципативној рефлексији.

⁸ Хабермас тврди да је у датој области изграђивања значења и конструисања знања постоје три врсте интереса:

- **Технички** која је усмерен на трагање за одговором како се ствари дешавају и како можемо контролисати шта се дешава. Често доводи до знања која су складу са постојећим схватањима праксе.

- **Практични** је усмерен ка трагању за одговором шта одређене ствари значе људима и разумевању догађаја, уместо да их контролишу. Често доводе до знања која су редефинисана у процесу конструисања нових сазнања.

- **Критички** или еманципаторски интереси се баве откривањем пристрасности у ономе што знамо и покушавају да ослободе (еманципују) знање од пристрасности. Ови интереси воде процес сазнавања који се трансформише кроз критичко преиспитивање о томе чему служи знање које имамо (Habermas, 1975).

Методолошко лоцирање студије

Велики број истраживачких студија, уз коришћење различитих квалитативних приступа и метода, дао је свој допринос у конструисању и реконструисању (са)знања о курикулуму и педагошким приступима у васпитању и образовању деце предшколског узраста. Етнографске и наративне студије пружају свеобухватну слику контекста и односа унутар курикулума (Ogbi, 1989; Радловић, 1998; Prus, 2007; Riessman, 2005; Connelly & Clandinin, 1986). Акциона истраживања која су рађена са наставницима и васпитачима показала су да директно доприносе и воде до критичког преиспитивања, промена и унапређивања праксе (Пешић, 1989; Пешић, 1990; Elliott, 1981; Kemmis, 1981; Миљак, 2007; Мишкељин, 2008; Крњаја, 2009). Према овим схватањима истраживање и сазнавање нису вредносно неутрални, они могу имати благотворне али и неповољне утицаје на људе. Оријентација је ка разумевању, заснованом на посматрању са учествовањем, као што је то случај у проучавању појава у којима се користи етнографски приступ.

Курикулум одређујемо кроз реч, акцију и/или социјалну праксу и већ у тим одређењима реферишемо на дискурс који „преузима улогу критичког медијатора између ширег културног знања и знања у контексту дечјег вртића“. (Applebee, 1996:35) Дискурси о курикулуму се конструишу од стране оних који у њему учествују; знање које се уноси је знање које је изграђено преговарањем и договарањем кроз сам дискурс. Текст који исписује и пројектује аутор програма⁹ презентује се читаоцу преко речи и

⁹ Текст Основа програма предшколског васпитања и образовања за рад са децом од три до седам година – модел А, представља програмски документ за рад са децом у предшколским установама и као такав конструише и креира позиционирање субјекта кроз организоване и артикулисане дискурсе. Иако у свом називу нема реч курикулум, приступ модела А Основа програма „највише се приближава ономе што се у сувременој

лексичких форми те се он посматра као посредована реалност мисли и искустава самог аутора, који у исто време у себи садржи и намеру и реализацију те намере, у чему се препознаје његов значај и сврха због које је креиран. Аутор програма генерализује идеју кроз језик, користећи личне форме глагола, граматичке и лексичке форме експресије модалитета и на тај начин (у)поставља поредак дискурса који покреће друге дискурсе. Цео програм више није јединица језика, већ поприма интегрисано значење које у себе укључује *језик* као социјалну структуру, *поредак дискурса* као социјалну праксу и *текст* као социјални догађај.

Многи људи верују да се неки текст коментарише и да се о њему расправља јер је вреднији и интересантнији него други. Фуко тврди да то није толико због квалитета у неком тексту, него да је то пре питање разлика у начину на који се текст анализира. У процесу коментарисања текста, самом тексту је дат различит и примаран статус, претпоставља се да има богатство, али је у исти мах улога коментара да парадоксално исказе оно што текст не може да изрекне (Фуко, 2007:20). Анализа јединица дискурса се врши изнад реченичног нивоа, са заинтересованошћу за функцију појединих јединица у одређеном контексту, и разумевања спреге језика и ширег социјалног контекста, као и интертекстуалну и интердискурзивну контекстуализацију како појединих исказа, тако и исказних и дискурских типова развијених кроз језичку текстуалну праксу. Уједињујући супротности и разједињујући хомогене структуре дискурси се и сами разједињују и сједињују, конструишући нове дискурсе.

литератури подразумева под курикулумом“ (Миљак, 2007:194). Употреба овог термина у истраживању отвара могућност бављења самим процесом грађења значења појма курикулум од стране практичара.

Приступ у овом истраживању полази од поставки **критичке анализе дискурса** и **анализе наратива** (као начина представљања унутар контекста дискурса) и односи се на значења и начине конструкције значења. Начин на који практичари креирају и идентификују сопствене интерпретације курикулума у односу на програмски документ сагледаван је кроз језик који се користи, интеракцију и рефлексивност. Овај приступ у истраживању подржава и подстиче запитаност над значењем, што води ка деконструкцији уверења кроз сталне размене у заједници у којој се интеракције посматрају као процес конструисања и преговарања значења (Dahlberg et al., 1999).

Запитаност над значењем једног текста (у контексту овог рада Основа програма – модел А), у исто време, води развијању способности да се разуме туђе мишљење и грађењу заједнице вртића где се процес васпитања и образовања посматра као стварање и заједничко конструисање значења. С друге стране, васпитачима даје могућност да истражују различите начине грађења курикулума, укључује их у критички осврт на могућности сопственог курикулума и подржава их у настојањима да обликују курикулум који има смисла за децу и заједнице у којима они раде, са сталном критичком рефлексijом као начином да се открију и трансформишу значења.

По Сосиру (Ferdinand de Saussure) конструисање значења уско је повезано са језиком. Језик, по Сосиру, успоставља арбитрарну релацију између одабраних означитеља (појмова) и означених (значења) и успоставља властити дистинктиван и арбитраран начин организације света у концепте и категорије. Он напушта премису о језику као затвореном систему: „језик, дакле, успоставља, али и разграђује значења, односно веза између означитеља и означеног није задата, већ је одабрана и подложна промени, што значи да је значење повезано с интерпретацијом“ (Chandler,

2005). Семиотичар Пирс (Charles Sanders Peirce), из чијих се теорија и претпоставки изводи семиотика, тумачио је језик и мишљење као процесе интерпретације знакова (Giro, 2001). Пирс сматра да значење не почива у иницијалној перцепцији знака, већ у процесу интерпретације који се на тој перцепцији базира и који води неком изведеном продукту (Chandler, 2005), у овом случају тексту програма. Знакови попримају значење пре свега јер се разликују међу собом. Знакови су, по Сосиру, делови система и дефинисани су у релацији према другим деловима система (на пример појам програм добија значење у релацији спрам других значења која дотичу његов однос са реалном социјалном праксом и контекстом: програм позоришта, програм путовања, рачунарски програм, образовни програм и тако даље).

„Не смемо замишљати да нам свет окреће читљиво лице које морамо само да дешифрујемо. Свет није саучесник нашег сазнања; не постоји никакво пред-дискурзивно провиђење које нам свет даје на располагање у нашу корист. Морамо поимати дискурс као ... праксу коју им намећемо. У овој пракси догађаји дискурса налазе принцип њихове регуларности“ (Фуко, 2007:40).

Управо из тих разлога термин **дискурс** који се користи у овом раду односи се, не само на дијалог већ, у постструктуралистичком значењу, на идеју коју користимо како бисмо одредили смисао о себи, другима и свету који нас окружује (Hook, 2001). Дијалог (од старогрчког "*dia-logos*" што значи разговор - Oxford English Dictionary Online) представља вођење писменог или усменог разговора између две или више особа. Према схватањима постструктуралиста, дискурс не преводи просто реалност у језик; њега пре треба видети као систем који структурира начин на који перципирамо реалност; норме које структуришу јавни говор, начин мишљења у једном друштву и систем правила употребе речи који одређује функцију сваке

речи, самим тим и њено значење, унутар тог одређеног система (Potter, 1997). У контексту васпитања и образовања, на пример, идеје које користимо да бисмо описали учење детета чине дискурс; ствари које радимо како бисмо изразили наше идеје и испробали их у пракси такође чине дискурс, односно како је Хабермас нагласио “дискурс није спутан искуством већ представља могућност човека као бића које употребљава језик да означи своје искуство” (Хабермас, 1975). Дискурси о концепцијама подучавања и учења се конструишу од стране оних који у њему учествују (васпитачи), а знање које се уноси је знање које је изграђено преговарањем и договарањем кроз сам дискурс.

„Дискурсом се сматра неки институционални начин мишљења, неки друштвени оквир који одређује шта се може рећи о неком специфичном предмету. Дискурси делују на наше погледе на све ствари, њих није могуће избећи. Изабрани дискурс одређује речник, начин изражавања, а можда и стил комуницирања. Дискурс представља комуникацију мисли помоћу говора, способност конверзације, говорно и писано разматрање о неком предмету.“ (Армстронг, 2008:17)

У сваком дискурсу разликујемо дискурсне репертоаре и дискурсне стратегије. Дискурсни репертоари манифестују доминантне културне и историјске вредности, ставове и уверења; заједничка значења једне културе или подкултуре и представљају доминантан начин размишљања у друштву – како су ствари представљене унутар једне културе (у контексту овог истраживања професије васпитач и културе дечјег вртића). Дискурсне стратегије одређују грађење значења кроз позиционирање и употребу одређеног начина обраћања, указују на селекције направљене од стране учесника у дискурсу који користе позиционо додељивачке акте говора да изграде “линију приче” које пружају контекст на основу којих говорни акти могу да се тумаче (у контексту овог истраживања личне

приче васпитача, рефлексивни дневници и транскрипти групних дискусија).

Критичка анализа дискурса полази од лингвистичких одређења, али не у конвенционалном смислу, већ истражује карактеристике текста као својеврсне социјалне акције усмеравајући нашу пажњу на ефекте које дискурс има на индивидуе или групе људи. Критички аспект методе се огледа у томе што показује како људи, упркос чињеници да су „заробљени“ у конвенције, имају простора за деловање, посредовање и преиспитивање. Практични аспект критичке анализе дискурса се огледа у томе што истражује делове текста као целине и, кроз аналитичко тражење, гради везе међу тим деловима. Критичка анализа дискурса има за циљ да разуме и конструише друштвену реалност и културна значења, фокусира се на интерактивне процесе и аутентичне догађаје и експлицира присутне вредности кроз тематску анализу значења.

Константан унос нових информација, повезивање са искуством, културно знање, познавање других текстова, коришћење когнитивних модела и инференцијалних механизма део су процеса интерпретације сопствених значења, намера и начина поступања, конструисање значења и преговарање о значењима, постављајући оквир за изношење различитих перспектива васпитача. Различите перспективе, с друге стране, воде различитим интерпретацијама и новом грађењу значења, што представља пут ка даљој комуникацији и рефлексiji. У процесу рефлексije васпитачи постају ко-конструктори значења кроз процес размене сопствених перспектива.

Наратив се у овом раду посматра као мрежа значења организована у целину, продукт причања и писања о догађајима, искуствима и појмовима, тако да се поједина значења разумеју у односу на контекст у коме настају и на који се односе, постајући тако наративни конструкти

стварности (Брунер¹⁰, 1991). Реч води порекло од латинског глагола *narrare* што значи "испричати" и у директној је вези са придевом *gnarus* што значи "знајући" или "вешт" (Oxford English Dictionary Online). Реч "прича" може да се користи као синоним за "наратив", али такође може да буде употребљена како би означила след догађаја описаних у наративу. Приче су, такође, и веома важан аспект културе. Важан део наратива је наративна форма, сет коришћених израза како би се искомунцирао наратив кроз процес наратије (Lakoff & Johnson, 1980). Наратив, такође, може да се односи и на процес меморисања и грађања значења. Излагање, аргументација и опис су реторике дискурса, начини на које наратор директно комуницира са читаоцем/слушаоцем.

Наратив са својим индивидуалним значењима гради дискурс у заједници практичара, подстиче на запитаност и тако нуди основ за разумевање значења. Сајкс и Гејл истичу вредност употребе наратива у истраживањима у области образовања истичући да су „људска бића складишта различитих прича помоћу којих разумевају свет и ствари које им се дешавају, стварајући наративе да објасне и интерпретирају догађаје и себи и другима“ (Sikes & Gale, 2006:1). На тај начин, наративи нам омогућавају да разумемо искуствене стварности унутар институционалног контекста из перспективе учесника (Connely, Clandinin, 1988, Sikes & Gale, 2006, Elliot, 2005). Наративи, као основни жанр говореног дискурса (Chandler, 2005), укључују речи и концепте које васпитачи користе када представљају свој рад. С друге стране, како Лакоф и Џонсон истичу, „ми градимемо значења кроз причање прича. Прича је та која додељује значења.“ (Lakoff & Johnson, 1980)

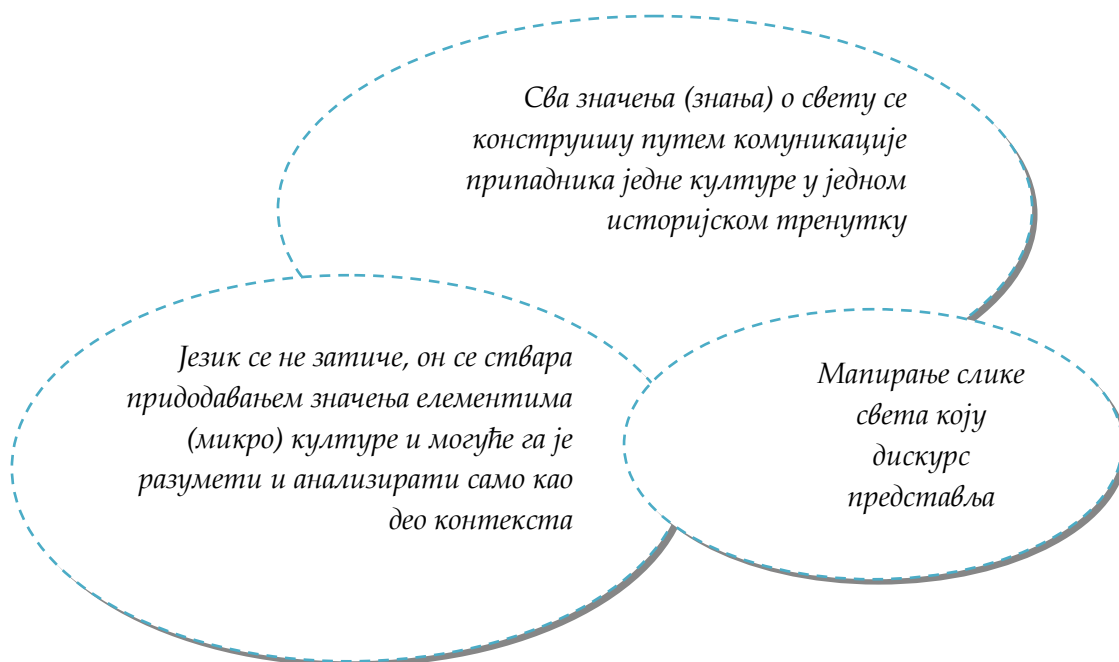
¹⁰ Брунер говори о наративном исказу као модусу мишљења и стварању значења, који нам помаже да конструишемо идентитет и нађемо своје место у култури којој припадамо, наглашавајући да сваки наративни запис (од школског програма, преко митова, историје до народне приче) не треба узимати здраво за готово, већ радити на унапређивању проучавања начина мишљења који сваки наративни запис носи у себи.

Приче говоре о дешавањима и наративи тако постају облик социјалне интеракције. Иако наратив може да се посматра и као феномен и као метод, термин „прича“ се обично користи да опише оно што актер говори, а наратив за објашњење истраживача. Заједнички фактор у наративном истраживању јесте да истражени свет не може да се понови/репродукује, али је увек представљен у некој форми наративне анализе.

У контексту овог рада наратив је одређен као дискурс или пример дискурса осмишљен да повеже низ догађаја, као могућност конструкције личних значења и преношења тих значења другима (Брунер, 2000; Melzi & Caspe, 2008; Wells, 1986). Људска активност и искуство испуњени су значењем, док су приче средства помоћу којих се то значење преноси другима, средства помоћу којих можемо да разумемо и преиспитујемо сопствена и туђа искуства и значења која се приписују одређеним феноменима (Connelly & Clandinin, 2008).

Дата шема 4¹¹. приказује управо везу језика и значења која уносимо у сопствене наративе. Наративно дискурзивни приступ даје добар увид у сопствене конструкције значења која имамо, с једне стране, а такође може да нам помогне у сагледавању различитих дискурских репертоара које користимо приликом читања, тумачења и интерпретирања сопствених наратива.

¹¹ Шема преузета из Мишкељин, Л. (2010) Наративи студената као основ за разумевање учења и подучавања



Шема 4. Наративно дискурзивни приступ

Наративно дискурзивни приступ пружа увид у карактеристике наратива користећи дискурс и групни дијалог, са посебним освртом на сам процес истраживачког пута, прикупљање и документовање података и могућих начина анализе, где се кроз групни дијалог и дискурс долази до увида који су значајни учесницима истраживачког процеса.

За разумевање и грађење значења концепата Основа програма користили смо и технику **мапирање значења**¹². Мапирање је форма анализе која открива многострукост могућих значења, контрадикција и претпоставки које су уграђене у наша разумевања и знања. Мапирање значи

¹² Термин „Мапе значења“ користи *Glenda Mac Naughton* описујући начин грађења и деконструкције значења родна равноправност, полазећи од поставки Дерида о значењу и значају деконструкције одређених значења која имамо и на основу којих уписујемо значења и делујемо у одређеним ситуацијама. У овој студији поступак сам користила јер сам проценила да може да да добар увид у сопствене конструкције значења која имамо, с једне стране, а такође може да нам помогне у сагледавању различитих дискурсних репортоара које користимо приликом читања и тумачења Програма и интерпретирања сопствених поступака.

разоткривање појма, „стављање појма под брисач“ (Mac Naughton, 2005), трага за тиме како се одређени концепт или појам разуме и практикује у свакодневном раду и који још начини сазнавања о датом концепту могу да буду. На тај начин долазимо до контекстуалног разумевања одређених концепата и сопствених поступака.

Основна идеја стварања прича као централног концепта овог истраживања јесте да се изгради наративна структура као оквир за курикулум. Наративи и дискурзивно наративни приступ приказан у раду пружају аутентичне илустрације процеса истраживања у образовној средини, као и примере колаборативног и подржавајућег начина учења кроз грађење значења.

4. Опис поступка истраживања

Цео процес истраживања може се описати кроз три опште фазе (што је приказано и на шеми 5). Са васпитачима који су се добровољно определили да учествују у истраживању и тиме заузели улогу ко-истраживача прва фаза или фаза **значења** започела је креирањем и грађењем личних прича. Васпитачи су, на основу смерница и делова текста модела А наводили различита значења појма `програм`¹³, `дете`, `улога/начело васпитно-образовног рада` и уз њихово коришћење писали сопствене приче (смернице су дате у прилозима 1,2 и 3).

Другу фазу бих назвала фазом тумачења и **грађење мреже значења**, што у контексту овог истраживања значи да је текст егзистирао као продукт

¹³ За потребе овог истраживања увела сам два значења појма програм: мало „п“ – васпитачево прихватање и реализација програма у пракси - курикулум и велико „П“ – службени текст са концепцијом и филозофијом васпитања и образовања.

(личне приче васпитача и рефлексивни дневници) и, у исто време, као ресурс у процесу грађења значења (квалитативни појединачни интервјуи и транскрипти групних дискусија).

Трећа фаза би се могла назвати фазом **рефлексije** у оквиру које смо, кроз активан процес интерпретације сопствених значења, намера и начина поступања, контруисања значења и преговарања о значењима, постављали оквир за изношење различитих перспектива васпитача.

Рефлексija о акцији, како је одређује Шон (Schön, 1987) је дешавање унутар заједнице практичара и на тај начин обезбеђује потенцијал за разумевање конкретног образовног контекста, јер се базира на самовођеном учењу кроз рефлексiju са другима. Током конструктивног дијалога васпитачи долазе до увида у то која значења везују за који „знак“ – програм, дете, улога. Различите перспективе, с друге стране, воде различитим интерпретацијама и новом грађењу значења, што представља пут ка даљој комуникацији и рефлексiji. У процесу рефлексije васпитачи постају ко-конструктори значења кроз процес размене сопствених перспектива.

Креирање и грађење личних прича:

Сваки васпитач појединачно наводи што више различитих значења појма „програм“, „предшколско дете“, „улога васпитача“.

Користећи сва значења која су навели треба да напишу причу о сопственом програму/ о томе како би одредили дете/ разумевања и очекивања аутора у односу на улогу васпитача.

Грађење мреже значења:

Кроз критичку рефлексију сагледавање могућности

П(п)рограма и разумевања и започиње израда мапе.

Кроз групну дискусију и критички дискурс васпитачи упоређују сопствене наративе и значења која су препознали у Програму. Кроз процес преговарања о значењима долази до редефинисање сопствених разумевања појма П(п)рограм, слике од детету и сопствене улоге.

Тај процес карактерише мапирање значења, даље развијање мапа (програм/дете/улога) и њихово међусобно повезивање.

Снимаче и детаљно записивање транскриптата групних дијалогата и заједничка анализа наратива

Одређивање мултидимензионалности значења

Проналажење снаге сопствених значења

Рефлексија:

Сагледавање различитих дискурских стратегија и репертора, позиционирање П(п)програма, детета и улоге васпитача.

Шема 5. Поступак истраживања

Истраживање је рађено на следећи начин: писањем личних прича о кључним концептима/појмовима датим у Основама програма – модел А (програм, дете, улога/начело) васпитачи су прво наводили сопствена значења датог концепта/појма, затим писали личну причу о датом концепту/појму и на крају уочавали везе између поставки датих у Основама програма – модел А и сопствених тумачења.

Након сваког процеса стварања личне приче (о програму, детету, улози/начелу) на групним састанцима значења су се размењивала, конструисала и деконструисала кроз мапирање и грађење мреже значења. Процес групне дискусије је сниман и након тога транскрибован, тако да је сваки следећи пут, поред личних прича, такође представљао полазну основу за разговор и преговарање о значењима.

Између процеса стварања личних прича и групних дискусија вођени су појединачни или групни интервјуи (у зависности од времена које су васпитачи могли да издвоје). У процесу интервјуисања личне приче нису биле предмет разговора већ сама пракса и вођени су са циљем да сагледам и разумем контекст, шта одређени концепти/појмови значе васпитачима и како их препознају и смештају у сопствену праксу.

Током целог процеса истраживања васпитачи су писали своје дневнике (касније су их назвали рефлексивни) у које су уносили своја размишљања о истраживању, одређеним догађајима, сопствена искуства у односу на контекст – праксу и истраживање.

Личне приче, интервјуи, транскрипти, текст Основа програма – модел А, дневничке забелешке, као и друга литература, чинили су наративни контекст истраживања. Тако су наративи уносили структуру и концептуални оквир за курикулум.

У складу са етнографским методолошким приступом, који се заснива на интерпретативној и парадигми разумевања, начин тумачења података у раду базирао се на херменеутичком кругу: у процес разумевања свако од нас је уносио предразумевање – сопствено разумевање курикулума. С тим предразумевањем следили смо текст програмског модела А, догађај – праксу, наративе (лични наративи и документација) и проширивали сазнање. Сада са тим новим предразумевањем прилазили смо другом тексту (транскрипти групних дискусија и њихова анализа дискурса) и догађају (приче, транскрипте и дневничке забелешке) и градимо нова значења и разумевања. Управо следећи овај круг пробаћу да дам и прикажем процес сазнавања кроз разумевање значења који нас води до изграђивања рефлексивног и критичког односа према курикулуму.

Видљивост процеса разумевања и грађења значења осигурана је кроз личну документацију која је садржавала: оквир истраживања; идеје, наративе, мапе, транскрипте са групних дискусија, конструисана значења до којих су васпитачи долазили током процеса преговарања и усаглашавања, фотографије, извештаје. Ова врста документације, која у концепту `дискурса грађења значења`¹⁴ има централну улогу, омогућава васпитачима да преузму одговорност за стварање значења и сопствене одлуке о томе шта се дешава у заједници учења. У исто време, она је

¹⁴ „`Дискурс грађења значења` говори првенствено о конструисању и дубљем разумевању институционалног предшколског васпитања и образовања како би се разумео смисао онога што се дешава. “ (Dahlberg & Moss, 2007:105) Да би се овај дискурс развио у контексту предшколског васпитања и образовања потребно је изградити услове који подржавају интерактивни и дијалошки процес разумевања, конструисања и реконструисања сопствених поставки о програму, детету, улози васпитача у децем вртићу. То подразумева: ситуационо грађење значења; критичко и рефлексивно промишљање, проблематизовање и реконструкцију; групни дијалог који уважава другачија мишљења и виђења; педагошку документацију која служи као основ критичког преиспитивања и укључивање других у процес преиспитивања и промишљања. (Dahlberg & Moss; 2007:106-107)

постала „алатка за разумевање деце и одраслих и посредник у размени значења“ (Крњаја, 2009) учесника истраживања долажењем до увиђања и схватања о томе како разумемо и градимо сазнања, која значења придајемо и како се то повезује са начинима деловања у педагошком раду. Пажљиво документовање и праћење може унапредити васпитачево разумевање програма, помоћи у разумевању сопствених концепата и теорија и ојачати способност васпитача да размишља о развијању програма кроз призму рефлексивности и критичког односа према значењима која уписује. Документација тако постаје процес визуализације праве реалности - социјална конструкција васпитача и вредан документ сопственог учешћа у том процесу (Rinaldi, 2006).

Документација нам говори о томе како су текле контрукције значења васпитача и тако нам омогућава да видимо, разумемо и прочитамо оно што се дешава у пракси, и постаје отворена за расправу и промену.

Наративи васпитача, који су били саставни део документације (у виду личних прича, транскрипата групних састанака, рефлексивних дневника), као и записи у радним књигама нудили су богато искуствено значење. Грађењем сопственог разумевања процеса у самој пракси, преиспитивањем сопствених улога, акција и веровања о детету васпитачи су развијали стратегије деловања и делања уношењем промена у сопствену праксу.

5. Анализа и интерпретација дискурса у нарративима васпитача

Анализу дискурса заступљеног у нарративима васпитачима радила сам користећи методу и концепте критичке анализе дискурса Потера (Potter, 1997) и Ферклауа (Fairclough, 1992) и прилагођену парадигматску анализу педагошког дискурса (Chandler, 2005).

Потер описује три кључна елемента критичке анализе дискурса. Први је метатекст, који наглашава важност читања изван „правог“ описа реалности. Други се огледа у начину на који учесници истраживања „конструишу“ реалност. Трећи истражује начин на који говор и текст граде кохерентност кроз приче које се конструишу (Potter, 1997:179). Сваки од елемената је изложен кроз речник, граматичку и текстуалну структуру (Fairclough, 2001).

Коришћењем ових димензија можемо да разумемо језик као друштвено условљен процес, облик деловања који садржи услове настајања текста и тумачења. У исто време ови елементи утичу и на то како се текстови продукују и тумаче (Fairclough, 2001). Критичка анализа дискурса истражује структуре и правила дискурса која се обликују у друштвено-културним контекстима (у контексту овог истраживања друштвено-културни контекст је дечји вртић). Кроз семиотичке форме он се фокусира на однос појма (означитеља) и значења (означеног). Појам и значење заједно чине знак, а колекција знакова (приче, мапе) заједно преносе и граде сложен систем комуникације. Процедура анализе података, у контексту овог истраживања, смештена је у оквире овог схватања и може се описати као итеративни процес: читање и поновно

ишчитавање текста са рефлексивном/критичком анализом особина садржаних у тексту.

У том процесу све време се размишља и о синтаксичким и граматичким карактеристикама текста, као и о присутним метафорама, реторичким изразима и наративима садржаним у тексту, што представља управо елементе парадигматске анализе. Такође се посматра и укупна структура текста, начин уобличавања, коришћене технике и укупан садржај. Парадигматска анализа има за циљ да идентификује различите парадигме на којима се заснивају наративи и које се испољавају у садржају текста. Укључује разматрање конотације сваког појма и откривање „основне“ парадигме (Chandler, 2005:72). Овај поступак нам помаже да сагледамо метафункционалну организацију текста, како се користи и који значај се придаје појму и како се организује у „систем“, као и да сагледамо однос језика – „текст“ и контекста (табела 1).

Табела 1¹⁵. Однос текста и контекста

Ситуација: Одлика контекста	(остварује се)	Текст: Функционалне компоненте семантичког система
Поље дискурса (шта се дешава)	↘	Релационе вредности (транзитивност, именовање...)
Смисао дискурса (ко учествује)		Искуствене карактеристике (начин, модалитет...)
Модалитет дискурса (улоге које воде кохезији)		Текстуална значења – изражајне вредности (тема, информација, језик)

¹⁵ Табела преузета и модификована за потребе приказа овог рада из Christie, F. (2002) Classroom discourse analysis: a functional perspective

Граматички модалитети у тексту представљају начин на који је дискурс вођен. Анализа посматра језик који аутори текста користе и начин на који распоређују речи у грађењу значења. У самој анализи фокус је на језику као ресурсу, а не на скупу лексичких правила. Функционалне ознаке омогућавају нам да разликујемо врсте процеса који се дешавају унутар текста, да уочимо начине на који се репертоари распоређују у различитим тачкама широм текста и да донесемо суд о врстама искуствених значења која се конструишу. Текст се посматра унутар контекста ситуације у којој се остварује и чији је део. За језичке изборе у односу на контекст каже се да су репертоари, који се уочавају у изборима који су направљени од стране аутора текста. Препознајемо их кроз области деловања, истицања смисла у односима као и кроз начин организације и слања поруке (Christie, 2002). Сваки наратив и језик који он користи истовремено изграђује и уграђује неки аспект искуства, преговара о односима и тежи да се организује како би успешно пренео поруку.

Стратегије и репертоари дискурса у наративима васпитача

П(п)рограм - значења и разумевања

Језик који се користи у тексту ослања се на одређени тип дискурса. Тип дискурса је елемент у редоследу дискурса који је повезан са одређеном праксом и говором (Fairclough, 2001). То је специфичан елемент поретка дискурса који формира институционални дискурс и даје структуру процесу васпитања и образовања у друштву. Истраживање је започето

тако што су васпитачи, кроз групни дијалог, наводили различита значења појма „програм“ са задатим питањем “Која све значења могу да пронађем за ову реч?” Након тога васпитачи су самостално, користећи сва значења која су навели, писали приче о сопственом програму и описивали сопствено разумевање програма у односу на уводне реченице текста модела А (прилог 1). Паралелно са тим вођени су индивидуални квалитативни интервјуи.

Уочени релациони модалитети текста присутни у наративима ослањају се, скоро у потпуности, на декларативне реченице (*ПРОГРАМ – идеја, приступ, концепт, унапред дат списак тема и садржаја, могућност детета, смернице, научна пракса као полазиште (шта дете у том периоду треба да сазна а ја ћу да одаберем начин), средство и помоћ у раду, низ садржаја и начина на који ћу да спроводим садржаје да бих остварила циљеве а на основу посматрања – како ћу ја то сваком детету да приближим, програм као стварање услова да дете може да се развија...`.*), док се модалитети у вези са вредностима спајају кроз граматичке функције (*Компромис између мојих ставова о учењу и васпитању деце и онога што пише у књигама` ; `Чврсто га се држи, ништа не размишљај јер је неко паметнији од тебе већ све смислио` ; `Дете са способностима и жељама`*) и на тај начин се уоквирују информације. Већи део анализе дискурса зависи од тога шта се не налази у тексту – такозвани метатекст. У већини текстова личних прича васпитача не постоји позивање читаоцу да размисли или да се запита у вези са текстом. Такође, у самим причама не види се лична запитаност у вези изнетих тврдњи датих у тексту модела А. Једна од могућих интерпретација овако конструисаних наратива је стављање неких васпитача у пасивну улогу примаоца информација у односу на информације изнете у званичном документу (Програму), што је било приметно и у вођеним интервјуима. С друге стране, исти наративи (приче, транскрипти) у групним дијалозима сами по себи су разговорно ангажовали друге у заједници практичара. Анализом насталих наратива

(транскрипт групне дискусије, личне приче васпитача, транскрипти вођених интервјуа) уочавају се два присутна репертоара¹⁶. Доминантни репертоари који се јављају када васпитачи описују програм или проналазе његова значења и везе са сопственом праксом могу се назвати **регулаторни**, у коме доминира оријентација ка законским регулативама: дефинисаним циљевима, правцима и редоследом; док је други **делатни** и усмерен на саму праксу (табела 2).

Табела 2. Дискурсни репертоари у значењима појма “П(п)рограм”

<i>Дискурсни репертоари</i>	
Регулаторни	Делатни
Закон	Планирање
Циљ/задатак	Помоћ
Шема	Посматрање
Тренинг	Промишљање
Средство	Активности
Садржај	Увид
	Смернице
	Пут којим се одлучим да кренем
	Филозофија
	Избор
	Концепт
	Пристап
Тема	Могућност
Услов	Претпоставка
Време	Запис

¹⁶ Потер и Ветерел (Potter, Wetherell, 1995) дискурс дефинишу као конструкцију наших селективних употреба репертоара. Репертоаре идентификују кроз граматичке конструкције: у односу на начин појединачних наративних форми, метафора, израза и заједничких места која се стереотипно догађају када дискутујемо о одређеној теми. Алтернативна аналитичка јединица названа дискурс идентификује се у односу на социјалне односе које имплицирају и људске употребе које их легитимишу. Тако дискурзивна анализа идентификује аналитичку јединицу на нивоу социјалне функције, што је супротно нивоу појединачне граматике. Дискурзивна конструкција очигледно користи граматику, али оно што лежи у центру сваке конструкције није употреба истих граматичких термина, већ социјалних односа сажетих кроз ове термине, изглед који изазивају и активности које легитимишу (да ли ће бити потврђене или не између осталог зависи од процеса аргументације).

Место		Процес
Понуда		Олакшица
	Полазиште	Ја / Име
Помоћ		Дете
	Идеја	Фабула
Правила		Потражња
Структура		Прича
След		Могућност детета
Темељ		Пракса
Рецепт		Начин стварања услова
Користан	Прави пут	
		Невидљиви
		Компромис
		Жонглирам
		Акције

Када се посматрају само издвојена значења можемо да уочимо да у оба дикурсна репертоара, и регулаторном и делатном, васпитачи веома обраћају пажњу на то шта иницира програм, али и на елементе који се тичу његове примене и имплементације. Препознатљивост репертоара уочава се кроз промене у језику који користе дајући одређена значења програму. Васпитачи генерализују идеју кроз језик, користећи форме глагола, као што су *`планирање`, `посматрање`, `стварање услова`*; граматичке и лексичке форме експресије модалитета *`Начин стварања услова`*, *`Могућност детета`*, *`Пут којим се одлучим да кренем`* и изношењем става *`Имам све али не знам како ће да се деси`*, *`Нешто што се одвија без наше воље, он тече, а ми смо ту или актери или посматрачи`*, *`Својим знањем и искуством отварам и изназим нове путеве`*; и на тај начин (ус)постављају поредак дискурса који покреће друге дискурсе. Ово постаје јасно ако се пажљивије прати говор, односно објашњења која васпитачи додају својим значењима.

Делатни репертоар

Текст 1 (извод из транскрипта групне дискусије¹⁷)

Имам све али не знам како ће да се деси, имам кратку **фабулу** без краја да би било занимљивије.

Ту је невидљиви програм – **нешто што се одвија** без наше воље, он тече, а ми смо ту или **актери** или посматрачи.

Компромис између мојих ставова о учењу и васпитању деце и онога што пише у књигама.

Жонглирам – трудим се да ипак има структуру **смислене ситуације учења**.

Активности које излазе у сусрет њиховим интересовањима и отварам нова врата, **нова знања**.

Правимо нашу **причу**.

Својим знањем и искуством отварам и изналазим нове путеве, **акције** и **идеје**.

Ако он настаје на основу посматрања, мојих афинитета и у договору са колегицом он је само моја **претпоставка**.

Дете са способностима и жељама.

Програм сам **ја**.

Репертоар програма одређен као делатни, са аспекта текстуалне метафункције, показује како васпитачи користе различите варијетете како

¹⁷ Сви састанци тима који су се одржавали током истраживања су снимани и након тога дословно транскрибовани, укључујући све застоје, оклевања, граматичке и синтаксичке грешке, док су изабрани делови наратива копије оригиналних транскрипата.

би изразили континуираност и процесност у одређивању значења, повезујући програм са сопственом праксом васпитања, што је нарочито приметно у личним причама:

Текст 2 (изводи из личних прича васпитача¹⁸)

Волим да **свој програм** посматрам као стално исправљање грешака, које се по правилу стално појављују. Мој програм би био **компромис** између онога што сматрам значајним и онога што је написано у осталим програмима. Мислим да он **одражава моје ставове** у неком периоду, као и знање којим се служим да бих га осмислио. **Доживљавам га** и као „бунтовнички“ из разлога што је увек другачији од осталих и зато што стално некоме не одговара то што сам замислио. Искуство које стичемо уграђујемо у своје програме док у званичном моделу нема наведених примера који би били од користи васпитачу. Модел А је **оквир** у који можемо да ставимо било који програм који има блиска схватања, ставове о васпитању.

Програм за мене представља **креирање личне стазе** уз праћење путоказа и смерница. Креирам га како у погледу свакодневног живота тако и у ситуацијама везаним за одмор, посао,...

Подсетићу вас на једну дефиницију програма: „програм је целовит систем циљева и задатака и организације рада на основу којег можемо самостално, активно и креативно да радимо са децом“. Ко креира тај целовит систем који садржи све напред поменуто и још принципе, предлоге садржаја, организације простора, сарадње са породицом, друштвеном средином, литературу и тако даље? Ја наравно!! Али не као нешто коначно, завршено, запечаћено, већ **постављам оквире**, који ми дају слободу да **креирам, мењам, предомишљам** се и радим све оно што је потребно а заснива се на децијим интересовањима, потребама и способностима.

Стављам акценат на сопствени програм. Програм тако представља **моја размишљања, планирања, преиспитивања, делања, опажања, уочавања, закључивања**. Програм **представља** оно што ја могу,

¹⁸ Целе приче васпитача о програму су дате у прилогу 7

знам (знања), умем (вештине), начин и меру деловања, доследност, моја осећања, вољу.

Програм ми је дете са способностима и жељама. Према њему правим смернице, поштујући његове потребе. Својим знањем и искуством отварам и изналазим нове путеве, акције, теме и идеје. И тако се играмо учећи, проналазећи у њима мене – дете које се није изиграло, а они у мени себе недорасле и одрасле...

Отворени систем образовања и васпитања је систем у који се улази и излази. Улазе идеје, сазнања, промене... Излазе предрасуде, стереотипи, лењост... Васпитач се игра. Некад је дете инспирација, некад је дете иницијатор, некад подстиче а некада греши. Васпитач има могућност да сублимисањем свих својих знања осмисли програм који ће бити само писани траг онога што јесте.

Начини представљања, веровања и вредновања остварују се кроз текстуалну кохезију датих наратива васпитача указујући на информативну перспективу дела дискурса и градећи значење програма као тока заједничког живљења деце и васпитача (*Васпитач има могућност да сублимисањем свих својих знања осмисли програм који ће бити само писани траг онога што јесте, ` Програм ми је дете са способностима и жељама`, ` Програм представља оно што ја могу, знам (знања), умем (вештине), начин и меру деловања, доследност, моја осећања, вољу`, `постављам оквире, који ми дају слободу да креирам, мењам, предомишљам се и радим све оно што је потребно а заснива се на дечјим интересовањима, потребама и способностима`) смештајући га унутар реалних животних ситуација, што је нарочито видљиво у следећем тексту:*

Текст 3 (изводи из личне приче васпитача)

Из посматрања ДЕТЕТА (ДЕЦЕ) извући ИДЕЈУ(Е) о томе КАКО на најпродуктивнији начин извући највише из ПОТЕНЦИЈАЛА који ОНО (ОНА) носе, а зарад ЦИЉА – створити (? да ли је то могуће), или помоћи стварању (схватању себе самог) СРЕЋНО ДЕТЕ, јер само такво дете може постати ЗАДОВОЉАН ЧОВЕК. Разумевањем и прихватањем самог себе могу да разумем и прихватим и друге.

Наравно, овде се отвара и нова тема за разматрање – шта је то СРЕЋНО ДЕТЕ? И који то параметри могу дефинисати...

Враћам се често, и преиспитујем, и спорим и одобравам, старој изреци коју ми је некад неко рекао: Не можеш постати ако ниси, не можеш престати ако јеси!“

НА КАКО утичу само дете и оно што собом носи, родитељи, породица (уја, шира); колегиница и ја; вршњаци и друга деца; окружење – физичко (подстицајно или ограничавајуће), медијско (позитивно и негативно).

За овакву интерпретацију налазим потврду у језичким јединицама и граматичким целинама текстова. Употребом поређења и логичким субјектима *`Васпитач се игра`, `програм представља оно што ја могу`, `програм ми је дете са способностима и жељама`, придевима и епитетима *`бунтовнички`, `другачији од осталих`, као и упућивачким именицама *`креира целовит систем`, `радим све оно што је потребно`, показним прилозима *`како`, `тако`, `оно` и глаголима *`уграђујем`, `креирам`, `мењам`, `делања`, `опажања`, `уочавања`, `закључивања`, `правим`, `изналазим`* васпитачи својим нарацијама развијају и надограђују значења. Коришћене стратегије у личним причама васпитача односе се на есенцију конструкције курикулума схваћеног као праксе васпитања и образовања, кроз појединачне описе отварајући питање да ли те различите конструкције могу и легитимно бити категорисане у званичне поставке програма.****

Повезујући различита значења програма са сопственим стварностима, васпитачи имплицитно користе аргументе за појединачне конструкције о програму без експлицитне употребе термина „курикулум“. Лоцирање делатног репертоара дискурса кроз варијетете граматичких конструкција приметно је и у причама васпитача, али оно што је важно јесте употреба садржана у њиховим одређенима програма кроз начин који оставља место и отвара могућности за деловање васпитача. Овај део текста је интерпретиран као коришћење делатног репертоара дискурса пошто су делања васпитача та које креирају програм и тако развијају курикулум. Васпитачи користе ову дискурзивну конструкцију да аргументују да програм постоји и то постижу фокусирајући се на саму праксу.

Регулаторни репертоар

Текст 4 (изводи из интервјуа¹⁹ са васпитачима)

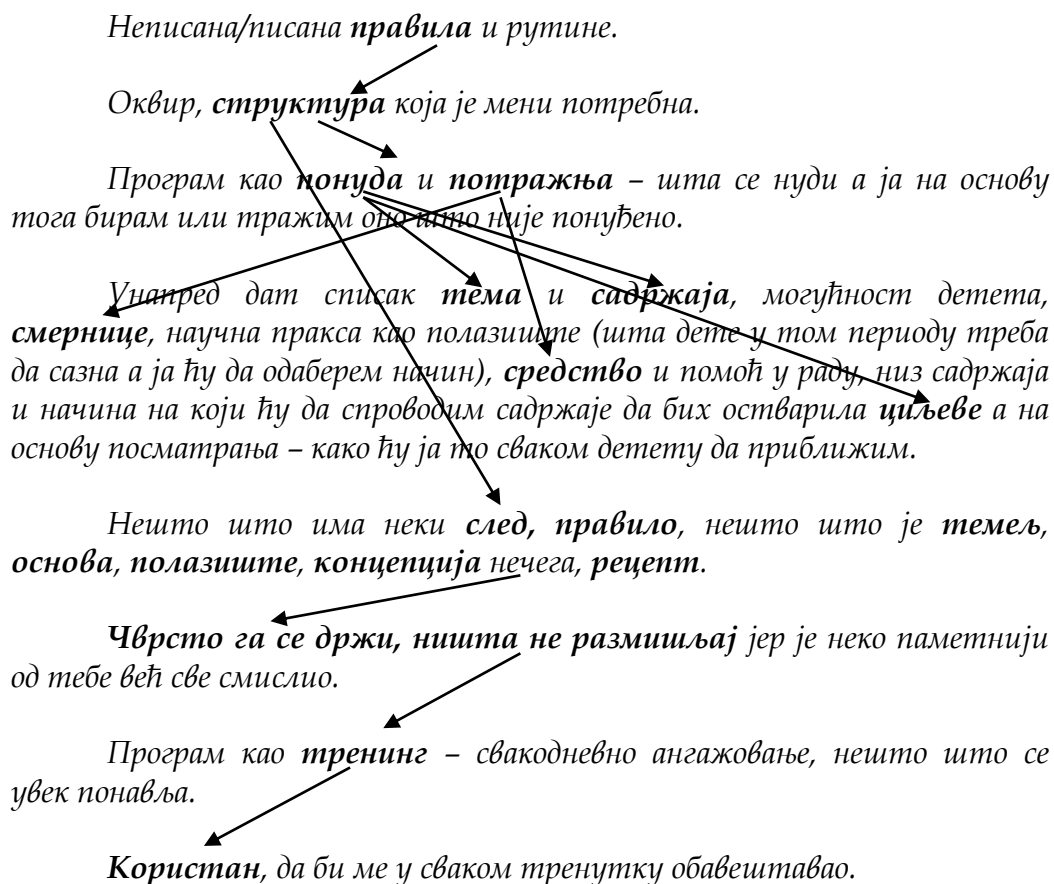
Одвајам законски програм, али мој програм је моја пракса, оно што живи. Када кажем Програм мислим на програмски документ, а моја пракса...то је курикулум, то јесте програм. (из интервјуа са васпитачем ЈС)

Оно што ћу да радим у неком наредном периоду; направим себи неки програм: објасним шта ћу да радим и како ћу то да радим, погледам с ким и чим радим и тако сагледам цео програм.... Жонглирам – трудим се да ипак има структуру смислене ситуације учења. То захтева од мене да их посматрам и схватим где бих у чему бих могао да поведем, а где они могу сами; своди се на вештину васпитача да импровизује у тренутку. (из интервјуа са васпитачем МЗ)

¹⁹ Вођени интервјуи са васпитачима су снимани и након тога транскрибовани, док су изабрани делови наратива копије оригиналних транскрипата.

За разлику од делатног, регулаторни репертоар дискурса одређује стављање у први план одређених начина понашања у односу на Програм. Примери ове конструкције користе метафоре „структура“, „правило“ и асоцијативне концепте „понуда и потражња“, „тренинг“.

Текст 5 (извод из транскрипта групне дискусије)



Конзистентност у аргументацији која израња у коришћењу овог репертоара огледа се у образлагању функција Програма истичући да је обавеза доносиоца власти да обезбеди одређене услове за функционисање

васпитања и образовања деце раног узраста. Функција Програма, у овом репертоару, је да осигура услове и да пропише рецепте.

Оно што је преовладало у идентификовању овог дискурсног репертоара су места у текстовима личних прича којима се имплицира социјална веза васпитача као очевидача и пасивних посматрача наизглед дате хармоније у званичном Програму.

Текст 6 (изводи из личних прича васпитача)

У односу на Основе програма модел А, мој рад са децом се не разликује много. Теоријско објашњење програма могуће је спровести у пракси уз стално праћење и посматрање деце, њихових интересовања и могућности. Понудом више садржаја за одређену тему, прилагођавам простор у соби. Пошто је полазиште програма дете, у односу на њега и осмишљавам садржаје и дајем могућност избора у истраживању, активном учествовању.

Програм је за мене смерница у раду. Уз њега могу да поставим разне циљеве и задатке, које даље развијам кроз области. Служи ми као подсетник у раду и одабир садржаја.

*Када изговорим реч програм мислим на нешто испланирано, нешто што има неки след, правило. У животним ситуацијама много срећемо ту реч. Осећам да је и мој живот на неки начин програм. За мене је програм нешто што је темељ, основа, полазиште, концепција нечега, **рецепт**. Програм је нешто што ми представља ослонац, звезда водила, а на мени је одлука колико ћу се ја ослонити у раду на њега.*

*Програм је за мене концепт. И такође путоказ и подсетник. Користан, да би ме у сваком тренутку **обавештавао о плановима** (односно циљевима и задацима) **које треба да реализујем** у сврху васпитно образовног рада. Али и флексибилан, у смислу повременог одступања од онога што је испланирано, зато што се појавила боља идеја, која може да потиче и од саме деце, а не само од васпитача.*

Наш програм рада је такав да, када га ми осмислимо, одредимо циљеве и задатке, осмислимо кроз које области га радимо.

Стратегије васпитача су биле усмерене на аргументацију и доказивање да Програм већ поседује одређено усмерење и да сама пракса представља, или би требало да представља, интегрални део Програма. Истицање номиналних захтева Програма, као општег принципа на основу кога описују процес, је веома изражено у наративи васпитача који користе регулаторни дискурсни репертоар. Они повремено успостављају делатни репертоар (*`смернице`, `филозофија`, `концепт`, `претпоставка`, `полазиште`, `идеја`, `прави пут`*), али га даљим образлагањем поново враћају на регулаторни. Стратегије које користе у изграђивању регулаторног репертоара се препознају у њиховим покушајима да изразе аспекте деловања: Програм ти даје аспекте деловања које је већ неко спремио. Кроз приказане делове прича, па и кроз сама значења која су васпитачи придодали концепту Програм, могуће је идентификовати интерпесоналну метафору у којој су могућа подударна разумевања Програма - *морате да радите ствари које су написане.*

У датој интерпретацији истакнут је регулаторни репертоар дискурса *vis-a-vis* делатном, који се препознаје само у неким изразима. У регулаторном репертоару ритам, редослед и укупно вођење активности се препознаје као општи принцип. Такође је уочљиво да је овај педагошки дискурс обележен класификацијама (*`циљеви`, `задачи`, `области`, `садржаји`*) и формулацијама (*`Када изговорим реч програм мислим на нешто испланирано, нешто што има неки след, правило`, `Служи ми као подсетник у раду и одабир садржаја`, `Користан, да би ме у сваком тренутку обавештавао о плановима (односно циљевима и задацима) које треба да реализујем у сврху васпитно образовног рада`*) у којима је препознатљив јак морални императив васпитача да су у Програму дати главни услови за педагошко поступање (*Наш програм рада је такав да, када га ми осмислимо, одредимо циљеве и*

задатке, осмислимо кроз које области га радимо`)). Вишезначним одредницама `време` и `место` (*Програм правим према активностима везаним за одређени временски период у договору са колегицама`, Понудом више садржаја за одређену тему, прилагођавам простор у соби`*), које су такође аспекти регулаторног репертоара дискурса, васпитачи на, још један начин, одређују позиционирање педагошког дискурса.

Дете - разумевања и значења

„Пратећи чудесног радозналца препознајем у његовим очима жеље, потребе и посебност. Истог тренутка планирам да изазовем његову пажњу и интересовање. Не знам унапред да ли ће се то заиста десити. Некада смислим сјајну причу и акције; а он одлута, ношен неким својим унутрашњим законима и силама, у неком другом правцу.

Када бих писала књигу о овом, или неком другом радозналцу, највероватније би се звала: Велика књига покушаја и изазова.

У њој би био наслов, занимљива прича и моје импресије о искрицама сазнања до којих смо дошли.

Могла би се звати и књига разговора (са собом) јер сам увек у дилеми да ли да сувопарно бележим или да дочарам ту магичну атмосферу игре и тренутке креативности.

Оне тренутке када се све повезује и претаче у игру коју живимо и имамо само своје спознаје.“ (из личне приче васпитачице ЈН)

Филозофија васпитања и образовања и из ње (про)изведени васпитни поступци зависили су, и још увек зависе, од поимања детета и детињства кроз историју. Детињство, како објашњава Филип Аријес, није одувек постојало. Оно је творевина, друштвена категорија новије историје које се увек наново генерише из социјалног и културног склопа кроз процес друштвеног и културног развоја. На пример, реч „childhood“ (детињство)

у значењу у коме се данас користи, Енглези нису користили све до XII века јер се нису препознали у њој и идентификовали са њом. (Arijes, 1989.)

Приступ проучавању слике о детету, па самим тим и детињству, указује на начин на који се у једном друштву третира дете/детињство сагледаван као скуп друштвених односа о којима се преговара и у оквиру којег се конструишу, па чак и конституишу, прве године људског живота. Након откривања идеје и давања значења детету/детињству о њему се више не размишља као о природној чињеници, односно из позиције незрелости и зависности. Социологија детињства се супротставља логици одрасле особе која дете доживљава пре свега као „младог“ човека које је различито, то јест као незрело, несавршено, беспомоћно, рањиво и зависно биће. Та наступајућа парадигма дете/детињство посматра као друштвени конструкт²⁰ (Prout & James, 1997:8), творевину одређеног друштвено-културног и историјског контекста и одређеног теоријског гледишта (Томановић, 2004). Дискурс о детету, као друштвеном и културном конструкту, представља помак са функције ка значењу, наглашавајући померање фокуса у грађењу конструкта дете од спољашњих фактора на актера делања и властити доживљај (Prout & James, 1997).

Сви који данас проучавају свет детета схватају чињеницу да се не ради просто о објекту васпитања, социјализације и других спољашњих утицаја, већ о самосвесном активном субјекту животне активности. За дете је

²⁰ Алан Праут и Алисон Џејмс (Prout & James, 1997) у књизи „Конструкција и реконструкција детињства“ разматрају нову социолошку парадигму детињства, по којој се детињство разуме као друштвени конструкт; што, по њима, обезбеђује интерпретативни оквир за контекстуализацију раних година људског живота. Детињство, за разлику од биолошког модела у коме се одређује као незрелост, није ни природна ни универзална карактеристика људске групе, већ се појављује као специфична структурална и културна компонента у многим друштвима те се стога не може посматрати независно и одвојено од категорија којима припада (група, пол или етничка припадност). Дечји друштвени односи и култура су достојни проучавања сами по себи, независно од перспектива и интереса одраслих. Праут и Џејмсова истичу да децу треба посматрати као активне учеснике у конструкцији и одређивању сопственог живота, живота око њих и друштва у коме живе.

важније како је оно доживљено него како оно „објективно“ изгледа. Како Бронфенбренер истиче „за понашање и развој је битна средина онако како је опажена, пре него она која можда постоји у `објективној` стварности“ (Bronfenbrenner, 1997:14-15). Дечји вртићи, као организоване друштвене, културне и курикуларне средине представљају важан контекст у коме се формира идентитет детета.

Начини размишљања о детету стапају се са институционализованим праксама (дечји вртићи) које производе самосвесне субјекте (васпитаче, децу, родитеље) који мисле о себи и другима на различите начине (Фуко, према Prout & James, 1997). Идеје, концепти, знања, начини говора, разумевања теоријских концепција детињства кодирају друштвену праксу и конструишу је. У оквиру ових дискурса креирају се позиције субјекта (у овом контексту „дете“). Тако различити дискурсни репертоари и стратегије конституишу дете, јер је сам дискурс конципиран у оквиру друштвених установа праксе (дечјих вртића), свакодневног живота и субјективности, одражавајући тако наша знања, очекивања, схватања о детету, детињству, образовању и учењу. У исто време, наша схватања и разумевања, па чак и значења, детета/детињства одређују и начин на који ћемо да развијамо курикулум у дечјем вртићу.

Ако прихватимо да је дете друштвени конструкт који се конструише у дискурсу, онда би требало да анализирамо процес којим различите дискурсне стратегије, преко репертоара, производе и конструишу значења којима придају конструкту „дете“.

Како дискурс у овој професионалној интерпретативној заједници (тим васпитача-истраживача) утиче на грађење слике о детету и грађењу значења теоријских поставки модела А Основа програма, интерпретираћу на основу наратива васпитача (личне приче, дневници и транскрипти интервјуа), руководећи се аспектима проблематизације концепта

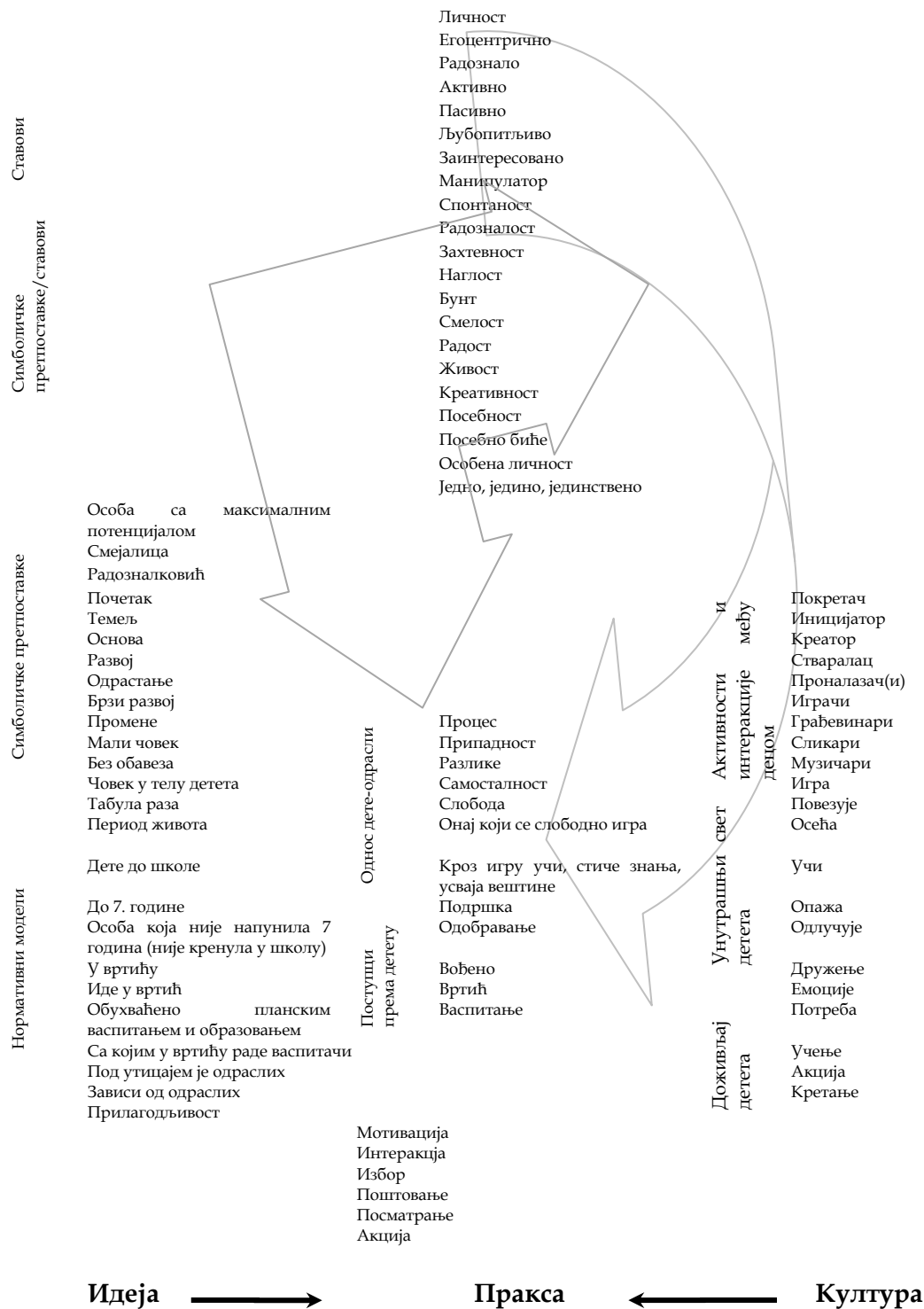
детета/детињства према Кону (Кон, према Томановић, 1996). „У новом кључу концепт детињства се проблематизује у три аспекта:

1. **Идеја** детињства - симболичке представе о детету, нормативни модели детета и одрастања и ставови о детету и његовим потребама које га разликују од одраслих.

2. **Пракса** детињства - стварни положај детета у породици и друштву, односи дете-одрасли, поступци према детету и саме активности детета.

3. **Култура** детињства - дете у дечјем свету, унутрашњи свет дететовог доживљаја и слика света самог детињства, као и интерактивне активности међу самом децом“ (Кон, према Томановић, 1996), из којих се изводе три приступа детету као друштвеном конструкту: дете – скуп идеја и ставова, дете – скуп односа и активност и дечји свет (Томановић, 1996).

У даљој интерпретацији третираћу три наведена приступа као препознате репертоаре дискурса које су васпитачи развијали у својим наративима (шематски приказ на шеми 6).



Шема 6. Дискурсни репертоари у значењима појма „Дете“

Значења у наративима идентификују специфичне конструкте за дете. Извлачећи ове конструкте и посматрајући врсту речи која се користи да би их организовала, можемо да идентификујемо специфичне дисурсе који конструишу специфичне верзије детета.

Пажљивим читањем и анализирањем лингвистичких дистинкција у значењима која су васпитачи износили у односу на појам `дете` можемо да уочимо њихову неуједначеност у погледу различитих уверења и поставки о деци. Дискурсни репертоари **идеја** (дете као скуп идеја и ставова), **пракса** (дете као скуп односа и активности) и **култура** (дечји свет), функционишу у наративима васпитача на такав начин да заједно детерминишу схватање о детету и његовом учењу.

Дете као идеја

Конструкт *`дете скуп идеја и ставова`* у првом дискурсном репертоару изражен је у нормативним моделима, преко симболичких представа до ставова, употребом именичких синтагми (*`Особа која није напунила 7 година (није кренула у школу)`*, *`Човек у телу детета`*, *`Обухваћено организованим планским васпитањем и образовањем`*, *`Посебно биће`*, *`Једно, једино, јединствено са потенцијалима који се развијају`*), апстрактним (*`почетак`*, *`темељ`*, *`бунт`*, *`радост`*, *`креативност`*) и заједничких именицама (*`манипулатор`*) као и придева (*`активно`*, *`егоцентрично`*, *`пасивно`*, *`љубопитљиво`*, *`радознало`*) организујући мрежу односа (законских, психолошких и педагошких) у оквиру које су васпитач и дете конструисани и конституисани. Како се на шеми 6. може видети, овај репертоар је најзаступљенији. Он полази од биолошке незрелости, и одређује дете као природно и универзално својство људских група. Дете се доводи у везу са вредностима које

изгледају супротне онима које се приписују одраслима, то јест дете представља скуп оних вредности које им приписује свет одраслих. Значења у наративима се повезују, одређују и појачавају начин на који сагледавамо природу детета и детињства и, самим тим, природу и функције васпитања (текст 7).

Текст 7 (изводи из личних прича васпитача²¹)

*„То је дете од рођења до поласка у школу. Овај период **представља основ** за грађење личности човека и емоционално и социјално и интелектуално. **Сва деца** су слична по потребама: храна, љубав, заштита, припадност, радозналост, али је свако дете посебно у начину испољавања истих.*

*Дете **расте под утицајима**: добрим и лошим, физичким и социјалним. Добри – љубав, контакт, физички, вербални и невербални; лоши – занемаривање, злостављање, условљавање, препуштеност.“*

*„Када помислим на предшколско дете, мислим на личност која је попут "младице јабуке". Има "корен", **има потенцијал да једног дана израсте у одраслу јединку** и да буде врло плодна јабука". Друштво је то које ће да "бере" те "плодове". Колико ће на тој "јабуци" бити "грана" и "плодова", управо зависи од нас како се ми поставимо према "младици": чиме и како ћемо је "прехрањивати", колико је заливати, колико ћемо љубави, стрпљења и неге пружити док је гајимо.*

*Док је дете "човек у телу детета", ја сам дефинитивно "дете у телу човека". Мада у разним ситуацијама дете уме да надмаши одрасле (у поштењу, искрености, отворености, љубави). У неким ситуацијама реагују врло зрело, решавају проблем и прихватају одговорност, дају мишљења и сугестије, истражују и закључују. **Извршавају налоге сами, одговорно, осећајући значај указаног поверења.***

*Дете је и "**табула раса**", мада предшколско дете већ поседује и нека искуства, вештине и знања. Али без обзира на то, ми **васпитачи** имамо велику одговорност у **формирању дететове личности** у целини, у*

²¹ Целе приче васпитача дате су у прилогу 8

пружању нових искустава, корисних у његовом одрастању и формирању утилитарног, моралног, естетског и научног сазнања. Постоји она добра народна изрека: "Како посејеш, тако ћеш и жњети". Уколико у дете усадимо добре моралне вредности, можемо од тог детета много доброг очекивати у будућности."

„Дете предшколског узраста ме асоцира да је то дете у предшколској установи, где је уписано у адекватну васпитну групу у којој се спроводи нега, васпитање и образовање управо од стране стручних лица, сестара-васпитача и васпитача. Узрост је од 11 месеци па до 5-6 година те указује да се зависно од тренутка, тј. тренутног узраста сваког детета, контекста личног живота, микро и макро плана вртића – установе, планира васпитно – образовни рад.“

„У вртићу дете улазећи у вршњачко друштво остварује социјалне контакте у којима кроз игру и играчке које су у функцији стимулуса дејег развоја расте, развија се и учи – спознаје свет око себе и упознаје самог себе. Код детета од треће до седме године емоције су краткотрајне, снажне и нестабилне и оне најближе карактеришу, одређују дете предшколског узраста.....“

„Дете предшколског узраста је дете од рођења до поласка у школу. Обично деца узраста од 3-7 година иду у вртић, али није обавезно. Дете предшколског узраста зависи од околине, родитеља или старатеља који воде рачуна о његовој егзистенцији.“

"Манипулатор. Ту га можемо сврстати као доброг манипулатора средствима и материјалима, играчкама и као доброг манипулатора одраслима. У овом другом случају зависи и од тога колико им ми то дозволимо.“

У терминима стратегије овог дискурсног репертоара код васпитача преовлађује претпоставка о природности детињства, то јест идеја природног развоја представља доминантну претпоставку. Нуде се објашњења механизма преко којих дете усваја норме друштва и постепено се социјализује. Дете које се развија у одраслог човека представља напредовање од једноставности ка комплексности мишљења, од неразумног до разумног понашања.

Кроз обавештајне и односне реченице препознаје се модел развоја детета који повезује биолошки са друштвеним развојем: *`расте под утицајима`, `извршавају налоге`, `кроз игру и играчке...расте и развија се`*. Дете представља старосну групу која се на изванредан начин разликује од других старосних група или као једна генерација у првој фази свог животног циклуса (*`дете од рођења до поласка у школу`*).

Незрелост деце је биолошка чињеница, али начин на који се незрелост схвата је ствар културе (La Fontaine, према Prout & James, 1997). Те „чињенице културе“ (схватања о томе како деца уче, како дају смисао свом окружењу и како формирају односе) се разликују и делују на посебан начин утичући на то како ће васпитачи развијати курикулум. Ставови васпитача и симболичке представе о деци које су у датим значењима изражени кроз придеве (*`егоцентрично`, `радознало`, `активно`, `пасивно`, `љубопитљиво`, `заинтересовано`*), апстрактне именице (*`личност`, `манипулатор`, `спонтаност`, `радозност`, `захтевност`, `наглост`, `бунт`, `смелост`, `радост`, `живост`, `креативност`, `посебност`*) и именичке синтагме (*`посебно биће`, `особена личност`, `једно, једино, јединствено`, `особа са максималним потенцијалом`*) директно утичу на праксу васпитања и образовања (шематски приказ 7), која се у овом случају поставља као „спољашњи оквир који ми изграђујемо за дете“²² (Павловић-Бренеселовић, 2010:252).

²² Павловић-Бренеселовић у свом раду „Добробит детета у програму наспрам програма за добробит детета“ разматра проблематику добробити детета у програмима и пракси предшколског васпитања. Истичући да је још увек присутан приступ у развијању програма као спољашњег оквира за добробит детета, анализира приступе у пракси и планирању програма у које дете улази указујући на нужност промене фокуса у планирању и развијању курикулума: са припреме за живот на текући живот. Управо из ових разлога, налазим да је овај рад значајан и за ово истраживање, а да се описана подела и категоризација у односу на добробит, у овом раду може посматрати у односу на курикулум и саму праксу васпитања и образовања.

Дете као пракса

Конструкт *`дете скуп односа и активности`* у другом дискурсном репертоару формира се употребом апстрактних именица (*`одобравање`*, *`подрика`*, *`слобода`*, *`самосталност`*, *`разлике`*, *`припадност`*, *`процес`*) које упућују на однос између детета и одраслог који се, уз помоћ глаголске именице *`васпитање`* и придева *`вођено`* смешта у *`вртић`* и позиционира дете односном реченицом *`кроз игру учи`* и предикатском синтагмом *`онај који се слободно игра`* у односу према васпитачу и, у исто време, конструишу и верзију праксе у којој се васпитање одвија.

Именичке синтагме *`Са којим у вртићу раде васпитачи`*, *`Под утицајем је одраслих`*, преко зависно односне реченице *`Зависи од одраслих`* повезују нормативне моделе конструкта дете са праксом дечјег вртића одређујући његов положај као објекта образовања. Апстрактном именицом *`прилагодљивост`* васпитачи конституишу улогу детета као некога ко се прилагођава средини и условима у којима се та пракса одвија. Ове лингвистичке динстикције управо представљају везу између нормативног (законског) одређења предшколског детета и васпитања и образовања које се одвија у дечјем вртићу.

У терминима стратегије дете се посматра у статичној перспективи структурираних односа унутар којих се одвија живот детета и конституише његова социјална позиција. Овде је нагласак на указивању на променљиве социо-културне аранжмане и нормирање очекивања од детета, постављање граница његовом понашању и дефинисање његових потреба, а све из перспективе одраслих. Одговор детета на ова очекивања, која су мање или више спутавајућа или отворена производи дете као актера *sui generis*. Како васпитачи користе конструкције да аргументују

своје слике о детету може се видети у изводима њихових личних прича (текст 8):

Текст 8 (изводи из личних прича васпитача)

„Деца предшколског узраста у васпитно образовном процесу који креира васпитач кроз игру проширују и усавршавају искуства, оплемењују емоције и формирају и развијају позитивне особине своје личности.“

„Велики део дана дете предшколског узраста проводи у игри. Пратећи дете у игри, можемо много тога сазнати о детету, иако се оно у том тренутку само игра. Дете кроз игру учи на различите начине, најбоље је децу на овом узрасту пустити да се играју сами, не усмеравати их, јер то онда није игра већ игролика активност вођена од стране васпитача.“

*„За мене је дете и "покретач-иницијатор". На основу његових интересовања, запажања, вербализације, опаженог, закључивања, **опажам** дететове потребе и **осмишљавам** правац и план активности како бих детету **проширила** знање новим искуствима везана за његова интересовања.*

*Дете је и "креатор". Његова креативност, таленат, огледа се и у игри, и у креативним радионицама, па чак и у несташлуцима. Осмишљава нове игре, нова правила, нове начине играња "старих" игара. И то није све... Овакве активности оплемењују његову личност, машту, и **потребно их је што више** како би се дететово мишљење развијало од конкретнег ка апстрактном.*

*"Истраживач". Дете учи оно што види, чује, осети... и оно то истражује, обично кроз игру. Интересује га свет око себе, зашто је нешто онако како јесте а не другачије и слично. **Дете морамо подржати и усмерити га у добром правцу**, нудећи му различита средства и материјале, простор у коме ће слободно истраживати и закључивати.*

*„...Појединачно – велика разлика међу децом; од врло уздржаних, која устежући се испољавају потребе, емоције, мишљење, до врло слободне деце, која смело и слободно налазе за себе (и све своје потребе, емоције, мишљење) место, простор и време. Захваљујући, ипак, и прилагодљивости **могуће је утицати на формирање основа личности, личних ставова, основних етичких норми и најважније спознати себе самог.**“*

Други динамичнији приступ прилази детету кроз свакодневицу доживљаја и искустава која оно стиче у свету који га окружује. Овај приступ жели да детињство дефинише из дететовог видокруга, из аутентичног видокруга његове праксе. Али, још увек су присутне преетаблиране представе о детету које би требало реконструисати како би се дошло до аутентичног дететовог доживљаја себе и света (пример у тексту 9). Сами појмови васпитања, социјализације и тако даље, прећутно полазе од неравноправности и асиметричности односа одрасли/дете, где се први схвата као субјект, руководилац, а други као објект (у најбољем случају агент), продукт и резултат те делатности.

Текст 9 (изводи из личних прича васпитача)

*„Свако дете је посебно биће, са својим искуством и потребама, жељама, својим начином и својим стилем у игри, активности, начину комуницирања. Радознало за све што га окружује. Из те своје природне радозналости врло је активно да открива и сазнаје и **потребна му је подрика**. Социјално биће, друштвено, истражује контакт како са децом тако и са одраслима, који су помоћ у његовом развоју. Предшколско дете тежи ка самосталности, почев од храњења, облачења до решавања задатака у разним активностима. Свако је личност за себе коју треба **добро познавати и поштовати**.“*

*„Свако предшколско дете је дете са одређеним особинама, које је наследило од родитеља и способностима које су само његове. Децу **не треба упоређивати** и стављати у одређене клишее, јер се тиме неће много постићи. **Пустити предшколског дете да се развија** пратећи своја интересовања, способности.“*

*„....Када је њихов избор, њихова интересовања, најбоље уче. Спонтано у интеракцији са вршњацима и са одраслима. Још увек **под утицајем одраслих**. **Одрасли их мотивишу, уче, упућују. Не треба баш да их препусте саме себи...** Али и да им дају слободу... да буду своја. **Снага речи и модела** које одрасли постављају је **велика**. Потребно је пуно стрпљења, прихватања, брижности....“*

Слика младог људског бића коме је потребно васпитање да би постало човек јесте само представа одраслих, један наговештај или хипотеза. Осећање одговорности одраслих за дете произилази из става о детету као *homo educandus*-у, бићу коме је васпитање потреба. Стратегије које су васпитачи користили успостављајући овај репертоар дискурса истичу значења која се односе на дете, али га позиционирају у односу на одраслог, указујући при томе да је пракса нешто што су други смислили и осмислили за њега и оно у њу улази²³ (Павловић-Бренеселовић, 2010:253).

Дете као култура

Коришћењем глагола (*повезује*, *осећа*, *одлучује*, *опажа*, *учи*) и заједничких именица (*играчи*, *организатори*, *проналазачи*, *истраживачи*, *креатор*, *покретач*, *иницијатор*) конструкт *дете децји свет* промовише идеју о детету као субјекту, активном учеснику у процесу сопственог развоја. На тај начин овај дискурсни репертоар води процес промишљања о изграђивању концепта *дете* ослањајући се на уверење о постојању есенцијалне људске природе која се заснива на уважавању индивидуе као јединственог бића, која је оно што јесте, наглашавајући истинску аутономију која полази из самог детета, а не оне за коју ће се деца спремати уз помоћ, ма како добро, припремљених одраслих.

²³ ибид.

Текст 10 (изводи из личних прича васпитача)

„Ја дете предшколског узраста ВИДИМ! Ја га гледам, слушавам... Тражим од њега да ме види и чује, мене и друге, друге и СЕБЕ. Дете предшколског узраста се игра, ја се играм с њим. Не сећам се да сам се икада пре тако лепо играла.... Кад хоћу да сагледам предшколско дете ја погледам у себе.“

„Дете мораш да посматраш
Ал му немој на пут стати
Што га пре човеком сматраш
Пре ће човек и постати ‘‘

Ова мисао Љ. Ршумовића ми је, у ствари, прва пала на памет при помисли на дете. Друго чега сам се сетила је мука мојих родитеља и учитеља је да ме доведу у ред у време мога детињства. То је значило **да будем оно што су они замислили**, а што су сматрали да је добро за мене као и за сву осталу децу. Различитост је била грешка и безобразлук. Да вам не причам да сам се осећала као лопта коју су покушавали да угурају у рупу за коцку (има нека таква играчка где сваки облик има своју рупу.) Данас, на срећу деце, овакав став није доминантан, мада је и даље присутан.

Исказ Леопардија: „Деца виде све у ничему, одрасли ништа у свему“, је исказ који ми је врло близак.

Дакле, дете је **маишовито биће** које је најчешће **у процесу игре**, кроз коју **открива, сазнаје, ствара** представе и појмове и тако **сазнаје и одраста**. Дете је стално **у покрету**, рекла бих **у потрази** за нечим што само оно зна и то поверава другом детету или деци и затим настављају заједно ту акцију. Ако добро стојите са децом, ако вас сматрају равним њима, само мало већег раста, укључиће и вас. Морате бити пажљиви и опрезни, посматрати дете у игри и акцији, разговарати са њим, одговарати им на питања, препознавати и уочавати његове потребе и интересовања и у складу са тим увидима **нудити им изборе**. И тада се може десити да, пошто сте подишли дететовој радозналости и потрефили његово интересовање, да изабере нешто од понуђеног. Ако ништа од овог нисте добро урадили, врло јасно ће вам показати да му је све досадно укључујући и вас и окренуће се нечему што ће само пронаћи. Дакле ми од детета учимо о његовој игри и то користимо да би смо **одабрали садржаје, средства и начине како да утичемо** на дететово васпитавање и подучавање. Дете не учи лако оно што ми желимо, већ, само оно што је проживело, само или са вршњацима открило. Учење детета је процес које оно само води, даје му темпо, бира средства и друштво. **Наш утицај** је важан у смислу **да увидимо тај процес, направимо амбијент** који деци омогућава изборе у складу са интересовањима и потребама игре... и да тако **допринесемо различитим аспектима развоја** детета.

Ако смо мудри васпитачи, научићемо од детета да у 'ничему видимо све'."

Посматрајући како су ове речи смештене у оквиру текста наратива васпитача стиче се утисак да уочена социјална и образовна искуства воде како лични развој тако и њихову заједничку социјалну трансформацију. Искуство, како је постављено у наративима, формира реалност учења за дете, указујући да је дете то које конструише реалност. Знање се тако разуме као процес `грађења значења` у коме појединац распознаје смисао претходно конструисаног знања, а учење и као конструисање личног, али и социјалног, разумевања света. 'Пријатељство са децом` је концепција односа која се јавља уместо васпитног опхођења. Васпитач не види свој задатак у томе да децу васпитава, него да их подстиче. Он подстиче децу докле она то хоће и докле он то може. Он види у деци једнако вредне, разумне и партнере пуне поверења. На тај начин са децом успоставити односе пуне поштовања и пријатељства. Он није више одговоран за њих него пред њима. Ова нова одговорност произлази из људских права (Šulte, 1983:34).

Именицама `интеракција`, `избор`, `поштовање`, `посматрање`, `акција` помера се нагласак са намере на делање, са плана на акцију, ослањајући се на веровању да се процес учења одвија у процесу личне конструкције и реконструкције знања, и да настаје као резултат дететових интеракција са природним светом у одређеном социокултурном контексту, уз динамично посредовање њихових претходних знања. У исто време ненаметљиво доприноси конструисању значења развијања курикулума као начина заједничког живљења детета и одраслих кроз дељење и изградњу заједничког животног смисла.

У терминима стратегије (текст 10) аргументи су уперени на посматрање детињства као актуелне презентне стварности коју дете живи и кроз коју формира сопствени идентитет.

Текст 11 (изводи из личних прича васпитача)

„Дете је у сваком смислу јединствено биће. У различитим ситуацијама и срединама дете ће се другачије развијати, тј. користити те `дате` могућности. Кроз интеракцију са окружењем оно **учи на себи својствен начин**. Оно **конструира знања на основу претходних искустава и на основу личног доживљаја** појава и ствари.“

„Показује интересовање за различите ствари, за неке може имати већу или мању заинтересованост, која се може стицати током читавог периода. Обележје је игра. Уз помоћ игре остварује себе (жеље, потребе, интересовања, стиче, проверава искуство) **упознаје и схвата свет који га окружује**. Зато **пита, долази до одговора, проналази начин `како?`, `шта?` `зашто?`**, сазнаје, учи.“

„Знатижељно и радознано у игри, кроз игру испитује, истражује - учи. Учење пружа радост и осећај слободе. **Покушава, испробава, мења, прилагођава се**. Брзо се развија, па брзо мења интересовања и мењају му се и потребе – учење и искуство проширују знања и буде нова интересовања. Увек у акцији – физичкој, емотивној, интелектуалној. Нагло у реакцијама, са жељом да се осети прихваћено, да осети одобравање – вршњака и одраслих.“

„Предшколско дете је **срећно, весело** дете, **игра, пева, скаче, трчи, љути се**, понекад плаче ако не добије оно што жели, али углавном уме да избори за своје жеље. Искрено, говори оно што мисли не размишљајући да ли ће да повреди некога, радознано, хиљаду питања у минути. Некада не саслуша одговор. Несташно, воли да прави разне несташлуке. Воли да помаже својим другарима, посебно ако су млађи од њих и спорији.“

„Игра ми је храна, играм се по цео дан. **Играм се** сам или са другарима, **истражујем** шта ће бити, како може, **организујем** онако како се договорим са другарима. **Креирам и проналазим, састављам и растављам, завирујем и откривам** све што ме занима. Учим путем покушавања да градим, саставим сваки пут нешто ново, од куле до ракете. Волим да сликам, цртам, вајам, али и да музицирам. Музика је свуда око мене, лупкам, пуцкетам, звецкам – играм и плешем. Тако богатим своја сазнања, размењујем искуства, растем и развијам се.“

Дете се позиционира као активни субјект и објект властите праксе одрастања којом конституише своју субјективност и трансформише објективни свет релација и значења које затиче (пример у тексту 11). У

новим односима са децом се не ради само о допуштању и толеранцији веће слободе деци, већ о новом квалитету у опхођењу са децом, који је садржински и психолошки другачији, јер подразумева и другачијег одраслог и другачији концепт детета.

Како претходни извод показује, присутне стратегије у наративима васпитача пружају слику о детету која се у многоме поклапа са новом парадигмом, то јест новим концептом детета/детињства. У основи, налази се идеја о детету као субјекту, активном учеснику у процесу сопственог развоја (*уознаје и схвата свет који га окружује. Зато пита, долази до одговора, пронађе начин `како?`, `шта?` `зашто?`, сазнаје, учи`*), за разлику од схватања детета као објекта, то јест пасивног примаоца бриге и заштите одраслих. Употребом личних заменица (*ја`*) и презентом глагола (*истражујем`, `организујем`, `креирам и проналазим`, `састављам и растављам`, `завирујем и откривам`*) у наративима васпитачи стављају нагласак на креативно произвођење (делање) друштвеног живота, уместо на детерминисаност социјалног понашања системима друштвеног организовања. На тај начин указују на „својство детета које се развија кроз односе и делање које дете реализује и у које ступа са одраслима, другом децом и физиком средином у одређеној заједници праксе“²⁴ (Павловић-Бренеселовић, 2010:257). Ово мишљење не значи одбацивање одговорности васпитача, већ једно више изнијансирано гледиште. Из овог приступа не следи буквално да деца остају без бриге одраслих, већ, пре свега, о другачијем схватању одговорности и односа са децом, о покушају да се осмисли нов сензибилитет у односу према деци.

Ниво професионалности васпитача и данас треба мерити начином педагошког позиционирања васпитача у односу на дете. Идеал образовања не сме бити ни пермисивна фиксација васпитача на свет

²⁴ ибид.

детета, ни фиксација деце на свет одраслог. Оно што вртић треба да чини могућим јесте отворени дијалог између васпитача и деце, изградња култура дечјих вртића као „практичних и демократских лабораторија демократског живота“, како истиче Морен и наставља „место где се учи аргументираној расправи... и процедури разумевања“ (Morin, 1999:125).

Улога васпитача

„Што више разумемо себе и можемо да артикулишемо разлоге зашто смо то што јесмо, радимо то што радимо и зашто се крећемо тамо где смо изабрали да идемо, наш курикулум ће имати више смисла за свакога од нас.“

(Connelly & Clandinin, 1988:11)

Наративом као начином истраживања сопствене праксе интензивно су се бавили Конели и Кландинин (Connelly & Clandinin, 1998; 2008) од „опричавања живота“ (‘storying lives’), преко „прича за живот“ (‘stories to live by’) до „наративног окружења“ (‘storied landscapes’), док Шон (Schön, 1987; 1994) говори `рефлексивном практичару` као особи која је свесна сопствене праксе. Њихов рад, између осталих, представља основу овом истраживању, нарочито у току процеса примене и ширење `нове` праксе и рефлексije о пракси и сопственим значењима. Оно што имплицитно може да се открије у њиховим приступима је мишљење да је наратив моћно средство за размену искуства, мишљења и грађења значења, а не само запис, па чак и да разумевање наратива води ка трансформацији професионалног идентитета. Конели и Кландинин, на пример, отварају могућност васпитачима и наставницима да истражују у оквиру сопственог

професионалног живота значења одређених делања кроз нарацију и заједничко грађење значења.

Када говоре о васпитачима Конели и Кландинин говоре као о „добро обавештеним и зналачким особама“ (Connelly & Clandinin, 1998:25-26), истичући да се је важно да разумемо да се знање не налази само у нашем уму, већ и у животу, а нарочито је присутно у пракси. То знање називају практично знање. Та практична знања креирају наративе, али у исто време чине и одређени начин реконструкције прошлости и будућих намера које су уткане у планове и активности васпитача. Имајући све ово у виду, можемо да кажемо да перспективе васпитача о подучавању чине сет међусобно повезаних веровања и интенција које се односе на знање, учење али и на сопствену улогу.

У овом делу рада ћу приказати интерпретацију дискурских репертоара које су васпитачи користили у грађењу значења сопствених улога. Текст Основа програма- модел А је, највише у овом делу истраживања, имао функцију медијатора. Смернице које су дате васпитачима за писање личних прича (прилог 3) базирале су се на идеји Шваба да се капацитет за промену подстиче кроз „искуство на путу ка разумевању“ (Schwab, 1983) које прожима праксу васпитача и води ка рефлексивној пракси. Зато је у креирању курикулума потребно разумети перспективе васпитача, јер се курикулум, као „вишезначан процес“ (Olson, 2000) преко наратива конструише и реконструише.

Програм - модел А као медијатор²⁵

Као и сваки други текст програма, тако и Програм – модел А промовише и потврђује неку специфичну теорију учења, која даје такозвани метатекстуални коментар. С обзиром да, као званични документ за рад са децом предшколског узраста, Програм долази од и представља ауторитет, на овом месту бих волела да дам одређени коментар. Прво што бих желела да нагласим јесте да Програм – модел А представља верификацију педагогије која васпитача и процес подучавања конструише кроз нове модусе активности, нове начине постојања и нове интерперсоналне односе. Са леве стране су нумерисани редови, што ће у анализи помоћи на позивање на одређене термине.

Текст 15 (извод из Основа програма – модел А који се налази и у смерницама за писање личних прича о улози васпитача)

- 1 ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце, тако што ће:
 - ✓ организовати физичку средину (простор, средства, материјале),
 - ✓ организовати социјалну средину (начин груписања деце, временску организацију живота у установи и ван ње, стварати општу социјалну климу)

- 6 директно подстиче развој деце и учење тако што ће:
 - ✓ пружати подршку, помоћ и информације,
 - ✓ договарати се и учествовати у заједничким активностима;
 - ✓ моделовати понашање, поступке, технике;
 - ✓ предлагати активности, начине рада;
 - ✓ пружати повратне информације. (страна 18)

²⁵ Део текста преузет из рада Мишкељин, Л. (2011) „Дискурс једног предшколског програма“ са прилагођеном нумерацијом редова за потребе овог истраживања

Индириктне васпитне интервенције – структурирање простора и материјала, временска организација активности и посебан начин груписања деце и отвореност установе, чине битан део васпитног програма и не могу се посматрати независно од основних начела и циљева предшколског васпитања нити прописати униформно за све средине и услове. Садржај и ритам живота у установи, начин коришћења простора и материјала, правила

- 18 понашања, однос према игри и учењу треба да буду смисаони, реалистични и доследни, како за децу тако и за одрасле – васпитаче, родитеље и друге. (страна 18)

развија односе и стиче искуства и сазнања о другим људима – на основу сигурности и поверења у себе гради отвореност и поверење према другима; упознаје и разуме правила понашања и опхођења у групи и средини у којој живи и изграђује елементарне моралне норме; научи да препозна и уважи потребе и осећања других;

- 25 развија пријатељске и сарадничке односе са вршњацима и одраслима; проширује искуства и продубљује разумевање друштвене и културне стварности (људски род, социјалне институције, обичаје, традиције, културне разлике); користи и развија различите начине комуникације са другим људима; учи да саслуша и уважи идеје и мишљења других, али и да им супротстави своје гледиште; развија способност

- 31 преговарања и договарања; (страна 15)

Евалуација је и потенцијани саставни део учења предшколског детета који води освешћивању знања (свест да нешто знам). (страна 20)

- 34 Евалуација је и саставни део сваког учења, па и учења предшколског детета. То је аспект учења који води освешћивању знања. Подстицање смисаоног учења код деце, води развоју интегрисане и зреле личности. Подржавање и стимулисање свести о сопственом знању један је од битних задатака васпитача. Конструктивне размене и интеракције међу децом у малим групама, заједничко решавање проблема и партнерске интервенције васпитача, помажу такве интеракције. Са друге стране, васпитач подстиче дечје самоувиде, њихову свест о сопственом знању, сопственим примером: тако што описује, образлаже и процењује сопствене поступке, али и поступке и начине рада детета. (страна 21)

- 44 Учење има сопствену, унутрашњу мотивацију, оно је вођено и покренуто личним смислом, потребама и интересовањима. Стога је

улога васпитача у процесу учења деце више улога посредника и помагача него директног извора знања. Она подразумева праћење, препознавање и откривање онога што деца знају, њихових потреба и интересовања и тек на основу тога планирање средине, материјала

- 50 активности који могу бити подстицај и прилика за нова учења али и за ширење и стварање нових потреба и интересовања. (страна 22)

Анализирајући аспекте структуре реченице издвојићу глаголе који се односе на васпитача. Из текста сам издвојила оне делове који су дати и у Смерницама за креирање личних прича (прилози 1, 2 и 3) и који се експлицитно односе на васпитача у педагошком односу кроз два правца деловања: *`ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце`* (ред 1) и *`директно подстиче развој деце и учење`* (ред 6). У делу Програма који се односи на *`Планирање и евалуацију васпитно-образовог рада`* јасно се истиче да васпитач подучава *`подржавањем`* (ред 34) детета. У истом пасусу од васпитача се очекују *`партнерске интервенције`* (ред 42), а онда је део подучавања подстицање *`дечјих самоувида... сопственим примером`* (ред 43).

Глаголи који се употребљавају откривају нам, у односу на онога ко учи, улогу васпитача као катализатора процеса учења, онога ко фацилитира, охрабрује и креира ситуације учења, за шта налазимо потврду у редовима 46 до 51 (*`улога васпитача у процесу учења деце више улога посредника и помагача него директног извора знања. Она подразумева праћење, препознавање и откривање онога што деца знају, њихових потреба и интересовања и тек на основу тога планирање средине, материјала активности који могу бити подстицај и прилика за нова учења али и за ширење и стварање нових потреба и интересовања`*). Овако дефинисана пракса крије одговорност васпитача, позиционираног као фацилатора, да препозна и идентификује могућа питања и дилеме.

Начин на који васпитачи разумеју Програм и која му значења придодају у односу на улогу васпитача и колико он посредује у одређивању и позиционирању васпитача представићу у следећим поглављима.

Разумевања и значења

Када је реч о семиотичком изразу `улога васпитача` са сигурношћу можемо рећи да у себи садржи вишеслојна значења која се рефлектују и преносе на праксу васпитача. Прво што се намеће у сагледавању вишеслојности значења јесте долажење до етимолошког значења речи (или како би семиолози назвали - знака).

„Улога“ се у психологији односи на социјалне улоге и моделе понашања, структурирани начин учествовања појединца, који има одређени положај у једној групи, у друштвеном животу који одређује понашање и поступке појединца (у контексту овог рада васпитача) који их онда усклађује са очекивањима друштвене групе, али и са сопственим схватањем дате улоге.

Колико год израз `улога васпитача` има устаљено значење у одређеним временским периодима, као и у одговарајућим друштвеним контекстима, то опет не значи да није било специфичних разлика у оквиру једног те истог временског континуума, као и истоветног културног контекста, а да не кажемо о разликама у разним временима и контекстима. На пример, трагајући за етимолошким одређењем речи `васпитач` занимљиво је напоменути да нисам успела да нађем самосталну реч, већ само у контексту објашњења појма `васпитање`. То наводи на закључак да је реч `васпитач` изведеница из ширег појма `васпитање`. Ако се васпитање дефинише као `обнављање и обликовање човека, одгајање и подизање`, можемо да кажемо да би изведено значење за `васпитача` било `онај који обликује човека`. Постоје битне разлике између различитих групација, као

и различитих генерација, па све до разлика између индивидуа у погледу тога шта за све њих посебно значи. У нашем друштвено-културном контексту реч `васпитач` (`стручне васпитачице ће радити у забавиштима, обдаништима, дечијим домовима и другим дечијим установама`) се појављује четрдесетих година 20. века када замењује реч `забавиља` (`забавиља је особа са завршеном девојачком школом и посебним курсом за забавиље. Њихов задатак је био да... забавом поучавају и васпитавају децу, мушку и женску, у узрасту од навршене 5. до 7. године и да их припремају за учење у основној школи`) (Gavrilović, 1998), као друштвено додељена улога. Данас се васпитач одређује као „лице које има одговарајуће образовање и ради са децом узраста од три године до поласка у школу. Задатак васпитача јесте да осигура уважавање општих принципа образовања и васпитања, циљева васпитања и образовања, остваривање и унапређивање васпитнообразовног рада“ (Закон о предшколском васпитању и образовању, 2010), или преко педагошког односа кроз два правца деловања: „ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце“ и „директно подстиче развој деце и учење“ (ОППВО, 1996).

Ова различита одређења воде ка закључку да је и васпитач, као и дете/детињство, друштвени конструкт чије се значење мења у зависности од времена, друштва и културе.

Даља интерпретација ће се фокусирати на значења којима су васпитачи позиционирали сопствену улогу. Анализирајући сва значења која су васпитачи придодали концепту `улога васпитача` може се уочити да кроз њих говоре из три различита позиционирања: васпитач - неко ко подучава, васпитач - у односу са и према деци и васпитач - као васпитач (шематски приказ 7).

Значења у наративима идентификују специфичне конструкте за васпитача и његову улогу. Извлачећи ове конструкте и посматрајући врсту речи која се користи да би их организовала, можемо да идентификујемо специфичне дискурсе који конструишу специфичне верзије улоге васпитача.

Пажљивим читањем и анализирањем лингвистичких дистинкција у значењима која су васпитачи износили у односу на `улогу васпитача` издвајају се два доминантна репертоара дискурса **идеја** (одређивање улоге преко система изјава у односу на спољашња друштвено конструисана очекивања) и **пракса** (одређивање улоге преко интеракција и самих деловања и делања у пракси), који се, као што се може видети на шеми 7, преплићу и тешко су одвојиви.

Улога васпитача као идеја

Конструкт `*улога васпитача као идеја*` о томе шта се од мене очекује и шта треба да радим у првом дискурсном репертоару изражен је у нормативним моделима, преко симболичких представа до ставова, употребом именичких синтагми и зависно односних реченица (*`оно што васпитач треба да ради, би требало... би могао...`*, *`оно што васпитач представља`*, *`васпитачево одређење унутар некога или нечега /програма, вртића, процеса...`*, *`оно што се очекује од васпитача /програм, извођење, субјекти`*, *`васпитачево укључивање у програм, процес, рад...`*) одређујући улогу васпитача као „систем изјава које конструишу објекат“ (Parker, 1990:191). Овај репертоар дискурса је доста сличан регулаторном репертоару дискурса Програм, нарочито у погледу одређивања и стављања у први план одређених начина понашања у односу на Програм и друштвену средину.

У односу на децу

О себи као ономе ко подучава	Да каналише и синхронизује децје различитости		
	Да поштује његов начин размишљања који га чини посебним		
	Да пошаљем поруку да је то вредно пажње		
	Мора да влада вештином говора и приповедања	Помаже детету да изгради осећај самопоштовања	
	Даје подршку		
	Анализира и бележи постигнућа деце		
	Партнерски учесник у активности		
	Учи себе и децу		
	Осмишљава простор	Охрабрује дете да прича о томе	
	Евалуира	Уме да слуша и чује дете	
	Планира	Дисциплинује децу помажући им да развију самоконтролу	
	Зна кад, шта и како	Модел	
	Зна праву меру	Помаже	
	Учесник		Ведар и добар
	Информатор		Ненаметљив
Иницијатор			
Партнер	Учествује	Васпитачево укључивање у програм, процес, рад....	
Сарадник			
Предлагач		Оно што се очекује од васпитача (програм, извођење, субјекти...)	
Едукатор		Васпитачево одређење унутар некога или нечега (програма, вртића, процеса..)	
Подстрекач			
Информатор			
Креатор		Оно што васпитач представља	
Иноватор	Саиграч	Оно што васпитач треба да ради	
Понуђач		Истражује, усавршава и мења праксу	
Посматрач	Заштитник	Проучава актуелну и нову литературу	
Организатор	Медијатор	Балансира између потреба деце, својих потреба и потреба установе	
	Да будем другар	Размењује информације	
	Да сагледам	Сакуља информације	
	Да похвалим и подстакнем	Истраживач у процесу сопствене праксе	
	Да охрабрим	Иноватор	
	Да забележим	Спољни сарадник	
	Да саслушам	Визионар	
	Заштитник (зарад осећаја сигурности)		

О себи као васпитачу

Пракса

Идеја

Шема 7: Дискурсни репертоари „Улога васпитача“ и њихов међусобни утицај

Присутне стратегије у овом дискурсном репертоару лоцирају се кроз препознавање формалних „знања за праксу“, што се може видети и у датим изводима из личних прича васпитача. Базира се на уверењу да васпитач зна више и самим тим он то мора да објасни, пренесе и да следи готове методичке препоруке како би постигао или остварио програмске циљеве. Васпитачи користе стратегије које наглашавају (имплицитно или експлицитно) да познавање теорија, садржаја образовања и одређених стратегија подучавања нужно води и ка бољим резултатима (*Уколико васпитач на овај начин постави своју улогу у односу на рад са децом, може да очекује добре резултате у остваривању васпитно-образовног рада*).

Текст 16 (изводи из личних прича васпитача²⁶)

Васпитач је тај који остварује циљеве у раду са децом, постављајући задатке испред себе и деце.

Васпитач организује средину, простор, време јер мора да прати и „кућни ред“ вртића у коме је (доручак, ужина, ручак, одлазак у двориште), све то мора да испоштује.

Задатак васпитача је да понуди садржаје а деца да одаберу оно што им се свиђа. Да учини те садржаје занимљивим и приступачним деци.

Уколико васпитач на овај начин постави своју улогу у односу на рад са децом, може да очекује добре резултате у остваривању васпитно-образовног рада. Васпитач који је посвећен, даје целог себе и сва своја знања и има љубав према послу који обавља, на добром је путу да добија добре резултате и буде задовољан у ком правцу се формирају деца са којом ради.

²⁶ Целе приче васпитача дате су у прилогу 9

Одредницама које користе кроз процедурални приступ (*оно што васпитач треба да ради*, *васпитачево одређење унутар некога или нечега*, *оно што се очекује од васпитача*) своју улогу васпитача своде на серију интервентних корака које би требало да предузму у пажљиво контролисаном окружењу, а тиме одређују и природу трансакција које ће се десити између васпитача и детета, као и стил васпитача (*Васпитач организује средину, простор, време јер мора да прати и „кућни ред“ вртића у коме је (мислим на доручак, ужина, ручак, одлазак у двориште), све то мора да испоштује, па онда све остало*).

Инструментални језик, који преовлађује у датим изводима из личних прича, маскира и не препознаје способност и могућност детета да учествује у „сложенијим“ активностима, већ се дете посматра кроз призму васпитача. Васпитач је тај који познаје циљеве програма (*Васпитач је тај који остварује циљеве у раду са децом, постављајући задатке испред себе и деце*) и развојне могућности деце и у складу са тим бира одговарајуће активности из различитих специјализованих области знања. На тај начин Програм постаје сам себи сврха, а стратешки и оријентисана ка циљу позиционирана улога васпитача отежава њихово узајамно дубинско разумевање и интегрисање.

Улога васпитача као пракса

У другом репертоару дискурса *улога васпитача*, који је одређен као пракса и приметно доминантан над првим, приметне су две линије позиционирања: *васпитач – као неко ко подучава* и *васпитач – у односу са и према деци*.

Посматрајући други репертоар дискурса `улога васпитача` кроз линију позиционирања `васпитач – у односу са и према деци` примећује се како васпитачи користе стратегије да би истакли значења у односу на дете, позиционирајући га у односу на одраслог, што са репертоаром дискурса `дете као пракса` чини кохерентну наративну заједницу. Аргументација која стоји иза препознатих стратегија и придодатим значењима улоге васпитача (*Посвећеност – да разуме мотиве и значења децјих активности; знање – да има реална очекивања од себе и од деце; доследност – као усаглашеност циљева, задатака и акција*), `Васпитачи су личности. Већини деци они се допадају. Они су ту да од њих деца уче, да сарађују, да траже помоћ када им је потребна`, `Помаже детету да изгради осећај самопоштовања`, `Дисциплинује децу помажући им да развију самоконтролу`, `Да будем другар`, `Да сагледам`, `Да похвалим и подстакнем`, `Да каналише и синхронизује децје разноликости`) потврђује, још увек присутно, прећутно полазиште неравноправности и доминантне асиметричности односа одрасли – дете, као и суштински став да је процес учења трансмисија знања од васпитача ка детету.

Посматрајући други репертоар дискурса `улога васпитача` кроз линију позиционирања `васпитач – неко ко подучава` примећује се како васпитачи користе различите варијетете како би изразили континуираност и процесност, повезујући одређења дата за улоге васпитача у Програму са сопственом праксом, што је нарочито приметно у личним причама:

Текст 17 (изводи из личних прича васпитача)

*Васпитач треба да осмисли простор у коме деца бораве и играју се по принципу богате и стимулативне средине за игру, учење и комуникацију. Такође, треба да укључи децу у уређивање простора, било индиректно (**посматрањем** кретања и задржавања деце), било директно када деца предлажу како простор може изгледати.*

Организовати социјалну средину за мене значи пре свега, **припремити** и оспособити децу за разноврсне социјалне контакте. Простор треба **структурирати** тако да омогућава детету да се самостално опредељује за веће, мање групе или, ако пожелe, да могу да се издвоје и посвете се себи.

У складу са организацијом времена у вртићу васпитач **планира** и **организује** време у групи, поштујући потребе и интересовање деце. **Бира** начине како ће доћи до информација које се односе на потребе, **посматра**, **бележи**, **разговара** са родитељима, колегама, сарадницима, односно са свима који су у вртићу и ван вртића укључени у живот детета, **слуша** сугестије, **предлаже**, и **размењује**.

Сакупља различите информације о деци и од деце и других и сходно томе **планира** шта, када и како.

Омогућава родитељима да учествују у животу детета у вртићу. **Предлаже** родитељима могуће активности са дететом али и **разматра** и **прихвата** предлоге родитеља.

Размењује информације са колегама, кроз рад у тимовима **покреће** акције, **помаже** спровођење акција, **предлаже**....

Позитивна искуства, сопствена и туђа **користи** за унапређење сопствене праксе и уопште рада са децом.

Проучава актуелну и нову литературу, законе, **истражује** у **усавршава** и **мења** праксу.

Анализира и **бележи** постигнућа деце и сопствена, адекватно томе одређује ново шта, како, када где итд.

Развија сопствену осетљивост на различитости и **одговара** на те различитости адекватним поступцима.

Овај репертоар дискурса формира се употребом глагола и глаголских форми, како у личним причама, тако и у издвојеним значењима (‘проучава’, ‘анализира’, ‘бележи’, ‘да осмисли’, ‘да укључи’, ‘посматрањем’, ‘планира’, ‘организује’, ‘бира’, ‘разговара’, ‘сакупља’, ‘предлаже’, ‘разматра’, ‘прихвата’, ‘користи’, ‘да саслушам’, ‘да забележим’, ‘да охрабрим’, ‘да похвалим’, ‘да подстакнем’, ‘да поштујем’) као и кроз заједничке именице

(`организатор`, `посматрач`, `иноватор`, `креатор`, `сарадник`, `предлагач`, `партнер`, `ослушкивач`, `учесник`, `иницијатор`, `подстрекач`, `понуђач`, `информатор`, `едукатор`, `медијатор`, `креатор`, `истраживач`) и придеве (`ненаметљив`, `ведар`, `добар`) позиционирајући васпитача као онога ко подржава и креира ситуације учења, односно креира курикулум. Начини представљања, веровања и вредновања препозната у наративима у делатном репертоару дискурса програма (као што су `креирам`, `мењам`, `планирања`) заједно са издвојеним лексичким одредницама описаног репертоара дискурса улоге васпитача, чине текстуалну кохезију градећи заједничко значење програма и улоге васпитача као тока заједничког живљења деце и васпитача. Потврду за то налазим у следећим изводима из личних прича васпитача:

Текст 18 (изводи из личних прича васпитача)

Васпитач добро познаје своју децу (посматрач) – интересовања, потребе, идеје, начине да организује средину (социјалну и физичку) у којој ће деца избором, начином откривати, сазнавати, проверавати.

Да се налази до интеракције (деца-деца, деца-одрасли)

Да пружа помоћ, предлаже активности, када деца траже, када увиди да треба да прошири дечје искуство.

Да васпитач учествује у активности али не са водећом улогом. Да на основу свега овога планира.

Треба тежити да се оствари амбијент у коме ће дете из „понуде“ одабрати оно што му највише одговара. Све се своди на вештину васпитача, да представи нове ствари, да их анимира и очара и неосетно увуче у нове токове размишљања.

Васпитач мора да влада језиком, вештином говора, приповедања, да води дијалог са дететом и да га на тај начин води кроз игру, учење и размишљање. Некада је довољна само једна реч. Треба препознати „шансу“ да се укључиш и откријеш о чему дете размишља.

Која је моја улога? Да слушам, забележим, охрабрим, похвалим и подстакнем, да пошаљем поруку да је то вредно пажње, да поштујем његов начин размишљања који га чини посебним.

Васпитач има неизмерно тежак и одговоран задатак да пронађе пут и начин у датим условима да подржи дете (децу) у развоју, да препозна њихова интересовања (заједничка и појединачна), да омогући функционисање ове бројне заједнице деце (комплетне групе), да постигне комуникацију дете-дете-одрасли.

Аутор од васпитача очекује да чита програм и да се према њему односи критички у смислу прилагођавања сопственим потребама и потребама ситуације у којој се налази (ради). Очекује да васпитач сам одлучује о акцијама које ће предузети у односу на децу. Такође сугерише да се посебна пажња у планирању посвети процесу конструкцији знања. Аутор подразумева самопоштовање васпитача и поштовање личности детета и у складу са поштовањем деце предлаже упознавање у смислу праћења, посматрања, разумевања. Очекује од васпитача да буде свестан својих (намерних) васпитних акција и да је посвећен (да има став) у интеракцији са децом. Наглашава значај личног примера у васпитању и улогу активног учесника у процесу. Васпитач треба да разуме васпитно-образовни систем, теоријске поставке о детету (развоју, личности), своју улогу у животу детета и улогу у васпитању уопште. Очекује да васпитач истражује узроке и последице и делује у складу са њима.

Коришћене стратегије у личним причама васпитача односе се на конструкцију сопствене улоге као креатора курикулума која се препознаје у аргументацији која повезује различита значења програма са сопственим стварностима.

Лоцирање репертоара дискурса `улога васпитача као пракса` урађено је преко варијетета граматичких конструкција, са посебним акцентом на употребу садржану у њиховим одређенима улоге васпитача кроз начин који оставља место и отвара могућности за деловање васпитача. У коришћењу ове дискурзивне конструкције васпитачи користе практично знање, како га описују Конели и Кландинин, да аргументују размишљања о пракси (*да васпитач сам одлучује о акцијама које ће предузети у односу на*

децу`) кроз практична истраживања (*истражује, усавршава и мења праксу*) или кроз наративе који настају у пракси (*анализира и бележи постигнућа деце и сопствена, адекватно томе одређује ново шта, када, како и где*) фокусирајући се на саму праксу. Основна претпоставка која лежи иза стратегија овог репертоара је да се знање конструише кроз промишљање у заједници (*размењује информације са колегама, кроз рад у тимовима покреће акције, предлаже...*) што води унапређивању праксе (*позитивна искуства, сопствена и туђа, користи за унапређење сопствене праксе и уопште рада са децом*). У исто време ненаметљиво доприноси конструисању значења улоге васпитача као рефлексивног практичара, који активно ослушкује дечје мисли и осећања, посматра активности, уочава њихове могућности и настоји да пронађе адекватне поступке. При томе допушта изненађења различитим непредвиђеним ситуацијама у којима му његова претходна искуства и знања не могу послужити као адекватан одговор, већ му у томе помаже његово професионално умеће (Schön, 1987).

Мале значења и имплицитне парадигме

„Нарације или слике увек подразумевају или изграђују позицију или позиције из које се чита или гледа“

(Брунер, 1991)

Наше интеракције са другима су под дубоким утицајем наших свакодневних интуитивних теорија о томе како разумемо друге људе. Ове теорије су врло ретко експлицитне, али су свуда присутне, јер се заснивају и базирају на нашем сопственом искуству. Уверења и претпоставке о подучавању и учењу у образовном контексту, у овом истраживању у

контексту дечјег вртића, непосредни су одраз уверења и претпоставки које васпитачи имају о П(п)рограму, деци, сопственим улогама и Брунер их назива фолк педагогија (Брунер, 2000). Како Брунер истиче, у процесу подучавања управљамо се фолк педагогијом (Брунер, 2000). Фолк педагогије одраз су низа претпоставки о П(п)рограму: садржај који треба пренети деци, циљеви и задаци који обликују дечје понашање, подстицање развоја деце; о деци: деца су својевољна и треба их дисциплиновати; деца су безазлена и потребна им је заштита; деца су празне посуде које ваља испунити знањем које им само одрасле особе могу пружити; као и о сопственој улози: социјални модел понашања, структурирани начин учествовања појединца, који има одређени положај у једној професионалној групи, систем захтева који обликује понашање појединца у одређеној друштвеној средини, прописују понашање према узрасту појединаца, чин деловања који треба извршити и садржаји тог чина.

Многи васпитачи у своју праксу уносе различита знања (формална и неформална) која утичу како на разумевање и интерпретацију курикулума тако и на његово креирање и развијање. Фолк уверење треба деконтекстуализовати ако желимо да се призна њихов утицај на васпитно-образовни процес (Брунер, 2000).

Поштујући принципе наративно дискурзивног приступа, овај део рада ће се фокусирати на интертекстуалност и парадигматску анализу транскрипата групних дискусија и мапа значења.

Интертекстуалност је термин којим означавамо везу између текстова и претходних текстова, односно начини на које се текстови и дискурси уграђују у друге текстове и дискурсе (Chandler, 2005). Парадигматска анализа разликује *хоризонталну интертекстуалност* (начин на који се текстови уграђују у текстове који им непосредно претходе или следе, у

овом раду то су личне приче, транскрипти групних дискусија и мапе) и *вертикалну интертекстуалност* (односи се на све текстове повезане одређеном парадигмом, који припадају истим или сличним кôдовима, у овом раду то је Програм и значења која он са собом носи у односу на П(п)рограм, дете и улогу васпитача). Када креирамо сопствене дискурсе, користимо већ постојеће фразе (понекад их називамо клишеима), структурне формуле, стилове, комуникативне ситуације, наративне заплете и слично. Чињеницу да људи слушају и позајмљују дискурзивне елементе од других, усвајају их и чине својима Бахтин је описао термином "присвајање" (*appropriation*). Тако имитација постаје извор сопствених језичких ресурса за исказивање значења (Bakhtin, 2005). Присвајање може бити свесно или несвесно употребљена стратегија.

Намера овог дела приказа истраживачког процеса јесте да анализирам које имплицитне концепције о програму, детету и сопственој улози стоје „иза“ разумевања текста Основа програма – модел А и како се оне препознају, разматрајући значај интертекстуалности, почев од најмањих облика понављања у дискурсу и уочавајући тачке у којима се преклапају. Наратив - транскрипт који ћу у раду приказати представља краћу форму много дуже интеракције (укупно време трајања снимљених групних дискусија је више од 840 минута).

Сваки текст је систем знакова организован у складу са кôдовима и субкôдовима који одражава одређене вредности, ставове, уверења, претпоставке и праксе. Парадигматска анализа полази од кôда као скупа пракси познате корисницима које функционишу у оквиру културног оквира. Кôдови организују знаке у смислене системе који корелирају означитеља (појам) и значило (значење). Кôдови превазилазе једноставан текст, повезујући их заједно у интерпретативни оквир (Chandler, 2005).

Мапа значења у овом раду и настали транскрипти су управо тај интерпретативни оквир анализе.

П(п)рограм

Мапа значења је просторна репрезентација концепата и њихових интеррелација који представљају структуру знања похрањеног у наша значења. Представља се кроз дијаграм који показује односе између концепата и на тај начин даје графички приказ стварања концепата, шта је све уграђено у концепте, представља начин репрезентовања односа између значења, идеја или речи кроз уочавање централних елемената у структури знања и начина конструисања значења односно представља начин грађење система концепата. Концепти се обично представљају кругом или квадратом који су између себе повезани једносмерним или двосмерним стрелицама или обичном линијом. Свака реч је повезана са другом и води до главног концепта. Мапирање се увек ради у сарадњи са другима, у заједници дијалога и на тај начин доприносе социјалним интеракцијама и грађењу заједничког разумевања. (Mac Naughton, 2005)

Грађење мреже значења започело је питањима: Како су дата значења повезана између себе? Шта је утицало на моје разумевање програма?

Већ уочени репертоари (регулаторни и делатни) чине референтни концептуални оквир за интерпретацију осталих елемената интертекстуалности, кроз кôдирање и уочавање имплицитних парадигми.

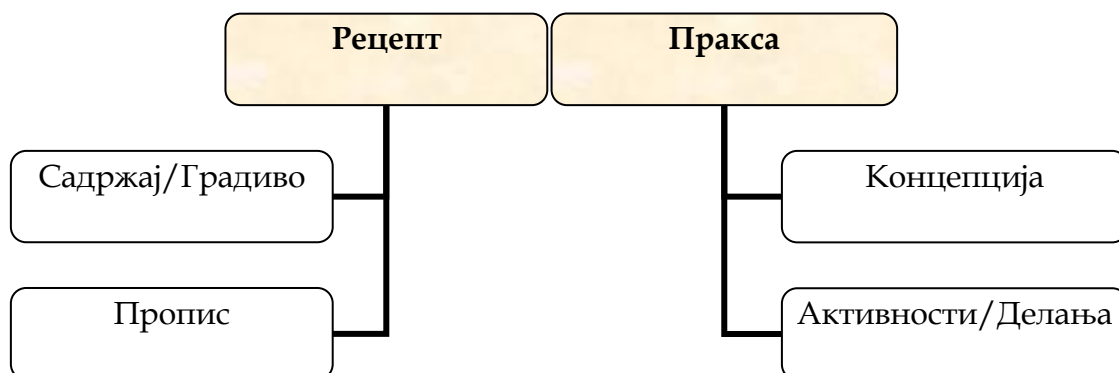
Пратећи линију хоризонталне интертекстуалности у овом делу рада ћу приказати начин на који се личне приче и значења уграђују у мапу значења (слика 1) кроз групну дискусију градећи на тај начин нови

дискурс, и то: анализом мапе кроз активности повезивања значења и анализом транскрипта кроз активности коментарисања и објашњења васпитача.



Слика 1. Мапа значења за појам П(п)рограм

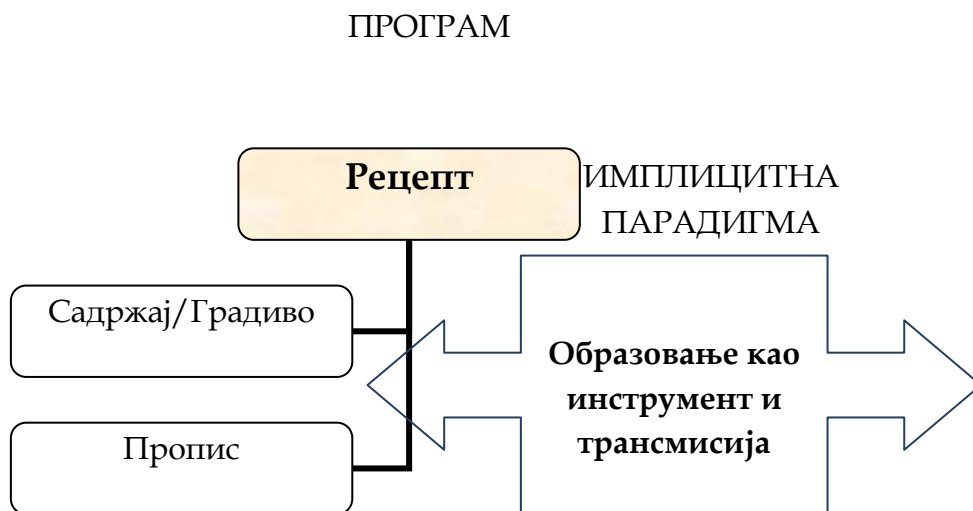
Важан показатељ припадности једном или другом кôду представљали су специфични начини презентовања у поретку дискурса. Одсутност/присутност исказа који упућују на процес грађења мапе значења (као на пример: заменице и глаголски облици, употреба времена за изражавање повезаности исказа), модални изрази или модалитети (којим се изражава сопствени став према исказу или према саговорнику), маркиран вокабулар (којим се изражава позитиван или негативан став према ономе о чему се говори) и конектори (који указују на поткрепљивање става одговарајућим аргументима како би друге уверио) послужили су за издвајање два доминантна кôда у односу на програм, са својим подкôдовима (шема 8).



Шема 8: Присутни кôдови дискурса Програм у мапи значења и тексту транскрипта о програму

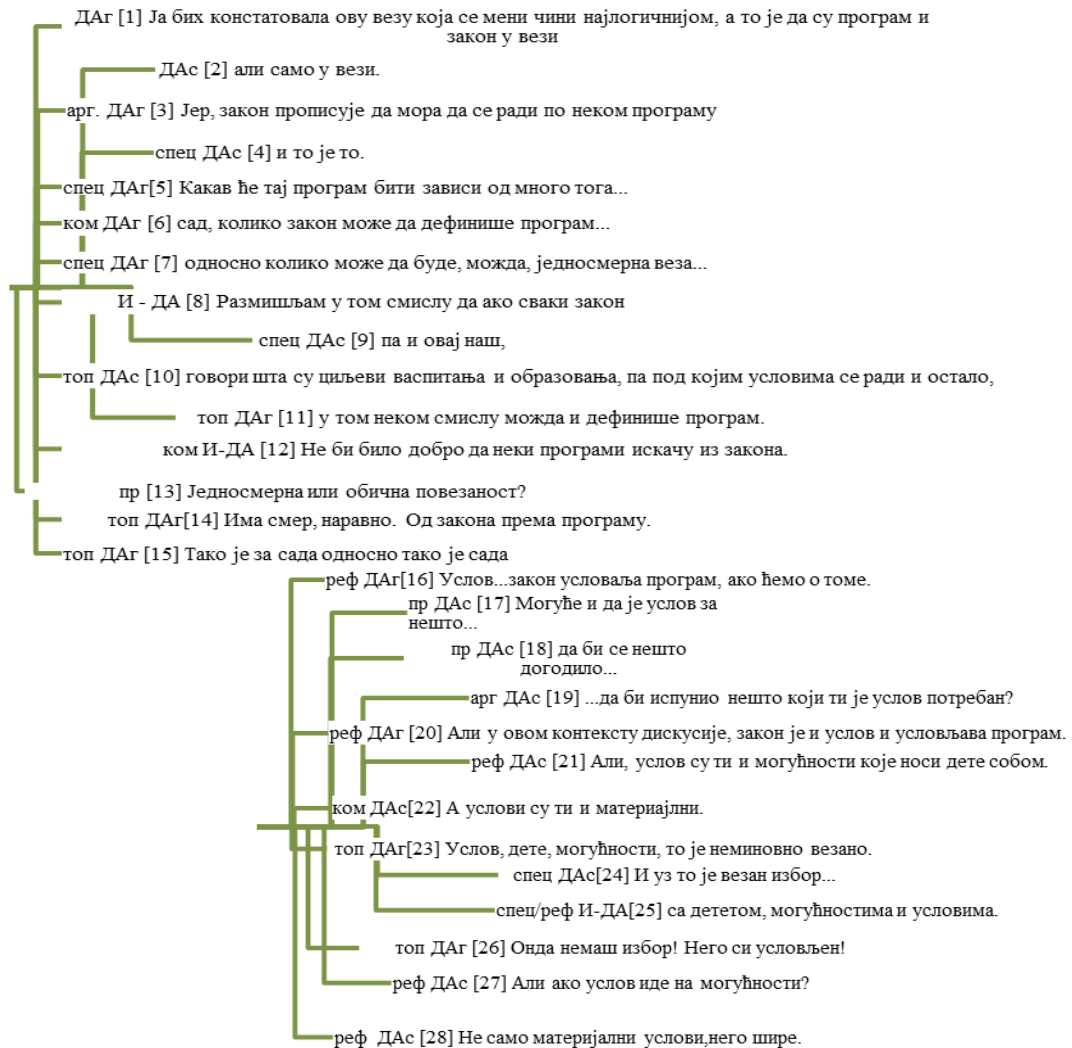
Поред језичких обележја, приликом интерпретације сагледавани су и комуникацијски циљеви учесника групних дискусија и специфичне дискурзивне активности које обликују релације учесника и наратива уочавајући присутне парадигме, пратећи линију вертикалне интертекстуалности.

Програм као рецепт / образовање као трансмисија и инструмент

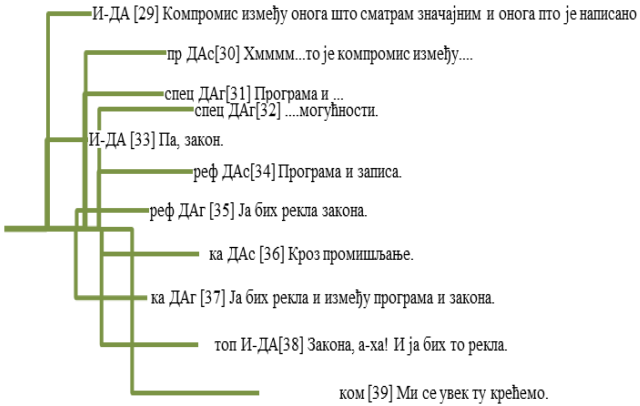


Шема 9. Приказ условљености дискурзивних активности, релација и парадигми

Први код дискурса лоциран у транскрипту мапирања значења именован је као програм – рецепт (шема 9). Лоциран је на основу метафора *закон, пропис, садржај, тренинг*, презентом глагола *мора, дефинише, говори, прописује*, погодбеном свезом *ако* као и прелазним глаголима *условљава, олакшава*, и кроз обликовање релација које воде ка парадигми која стоји иза овог разумевања – васпитање и образовање схваћено као инструмент и трансмисија. Приликом позиционирања значења на мапи и одређивања веза уз аргументацију, код који је први уочен на основу релација између значења јесте **рецепт** иза кога стоји разумевање П(п)рограма као датог и задатог прописа, па чак и код оних васпитача који су у својим личним причама, кроз дискурсне стратегије, указивали на делатни репертоар и значење програма као праксе.



- ДА – дискурсна активност
- И – интервенција
- г – главни
- с - субординарни
- арг – аргумент
- ка – контрааргумент
- реф – реформулација



Шема 10. Уграђивање текстова у друге текстове

Кроз шематски приказ (шема 10) хоризонталне интертекстуалности (уграђивање текстова у друге текстове) приказује се конструисање значења у друштвеном контексту, кроз односе и дискурс, односно начин грађења значења П(п)рограма као прескриптивног и задатог и, са тим повезано, прихватање захтева који су у њему дати односно имплицитна парадигма схватања образовања као инструмента и трансмисије.

За овакво разумевање програма карактеристична је слабија присутност личних и показних заменица, али се уочавају односи одређености (*закон прописује да мора да се ради по неком програму*, *Али у овом контексту дискусије, закон је и услов и условљава програм*) који се комбинују са наративно-дескриптивним начином преноса одређених информација и тако се условљава нови дискурс (*Ја бих рекла и између програма и закона.*; *Закон, а-ха! И ја бих то рекла.*)

Идеја која стоји иза разумевања Програма преко метафоре **садржај** нуди модел трансмисије знања, док програму приписује употребну вредност, инструмента за остварење трансмисије.

Текст 19. (извод из транскрипта групне дискусије)

ЉМ: Па све је програм. **Програм** је реалност, оквир који имам.

ЈМ: Може и смерница.

ЉМ: Имамо и смерницу.

ГБ: Али под имам оквир, зар не сматрате да ту негде треба да стоји и закон.

НВ: А јесте, Гаго. Јесте, **закон**.

ГБ: Па из тога можемо даље и друге ствари.

ЛМ: Од закона, куда Гаго? Горе, ка полазишту и смерници или доле ка садржају, циљу и задатку?

ГБ: По мом иде овако. Чекај само да прочитам шта сам записала.... закон, па онда циљ и задатак, па посматрање, планирање, па онда могућности, а онда иде садржаји, па запис, избор.

МЗ: Шта радим?

ЈГ: Бирам садржаје.

Дискурсне активности препознате у изјавама да су циљеви `полазне тачке` Програма упућују на имплицитне парадигме схватања васпитања и образовања и, самог процеса учења, као линеарног модела, што нас води ка дискурсу академских постигнућа²⁷ који се остварује у хијерархијском окружењу у коме појединци с већом политичком моћи намећу програме, поступке и политичке одлуке оним појединцима који имају мању моћ и тако одузима васпитачу контролу над курикулумом и преноси је у надлежност спољних тела. Ово је препознато у следећем изводу из транскрипта:

Текст 20. (извод из транскрипта групне дискусије)

ЈМ: А значи **циљ** и **задатак**, шта ћу, зашто ћу, како ћу.

АП: Па то. Стави циљ и задатак.

ВЖ: Па то је циљ и задатак.

ВЖ: Списак алата који ми је потребан да урадим неки посао

²⁷ „Дискурс академског постигнућа представља `тоталитет говорних аката и писаних комуникација у којима се огледа основна сврха васпитања“ . (Армстронг, 2008:18)

ЉМ: Средства.

ГБ: И средство и начин.

ВЖ: Средство, ево га, а начин, ево га....средство иде ка начину...

ГБ: Бираш систем како ћеш то да урадиш.

ВЖ: Средство...списак алата, јел`? Ево.

ГБ: Бираш систем како ћеш то да распоредиш и шта ћеш да урадиш са тим.

ВЖ: Па то су циљеви.

АП: Јесте, Вања.

Везом између садржаја и начина рада (прелазним глаголом `условљава`), правилима и тренингом упућују на Програм као инструмент који води остварењу циљева (`...само чупаш из базе података. Како и шта треба.`)

Текст 21. (извод из транскрипта групне дискусије)

ЛМ: Да ли садржај **условљава** начин или је двосмерна веза?

ЈЉ: Да, да ми нађемо неки начин како би детету пренели неки садржај.

ЛМ: Да нађемо ми! Аха, са чиме је онда садржај у вези?

ЈЉ: Са програмом.

ЛМ: А која врста везе?

ЈЉ: Двосмерна, ја мислим. Из неких садржаја ми креирамо програм, а опет програм има неке предлоге садржаја... условљава нам неке садржаје.

ГБ: Неписана/писана **правила** и **рутине**.

ВЖ: Код тренинга, а?

ЉМ: **Тренинг.**

МЗ: Мени садржаји.

ГБ: Пракса.

МЗ: Значи садржај ми је тотално нешто што је оно као...

ЈН: Па садржај, садржај личи на тебе...

МЗ: Не мора да значи, мање више може да буде рутина. Размишљаиш и само чунаш то из базе података. Како и шта треба.

Повезивањем и аргументацијом значења за појам Програм, васпитачи су употребом личних глагола `осмишљавам`, `подстичем`, `нудим`, `пратим`, `коментаришем`, `проширујем`, `запишем` упућивали и на сам процес планирања рада са децом. То је отворило пут и за уграђивање текста Упутства за вођење педагошке документације и текста Основа програма – модел А у мапу значења. Тражење поруке дате у тексту доводи до декодирања ученог кôда Програм – рецепт, интерпретацијом и евалуацијом очекивања аутора и преговарачким читањем довело је до мењања начина разумевања Програма, које је одражавало њихову позицију и искуства.

Текст 22. (извод из транскрипта групне дискусије)

НВ: Као да је подигло прстић и каже: „Слушај сада добро. Бележи, посматрај, истражуј, слушај ме шта причам, гледај чиме се играм, питај ме...”

ЦЦ: Најмање пет пута се спомиње реч посматрање. Која би била порука? План настаје интеракцијом васпитача, деце, одраслих и средине у којој деца борава... и **посматрање, посматрање, посматрање.... пет пута је најмање написано.**

НВ: Ако сам ја креатор, истраживач и критичар програма и сопствене праксе, шта ће ми онда нечије упутство да ми каже како да планирам?

ВЖ: Ова прича која се зове Упутство има главног глумца – то је васпитач, а одмах поред њега је дете. **Суштина је, како је ја видим, васпитач сагледава интеракцију између деце, одраслих и средине/контекста, посматра за почетак, ослушкује, предлаже... а онда... приступа планирању... да би се на крају проверио.**

ЈМ: И ја сам имала исту асоцијацију. Само не бих рекла главни глумац, у једнини, већ главни ликови - васпитачи и деца заједно у процесу... са заједничким задацима, битно је да раде, да су у процесу и потребом да се ослоне на околину.... и крени у процес и иди даље.

ВЖ: Битно је да се то схвати... онда крени у процес па иди даље.

НВ: Ја сам комуницирала са сваком реченицом текста. Препознала сам практичан рад... велико то што се зове... покушавам да сублимирам део реченице али не могу па ћу да је прочитам: "Документовање васпитно-образовног процеса за васпитача представља основ критичког преиспитивања сопствене праксе као и схватања програма, детета, учења, децјег вртића." И, **оно што је мени битно**, децја претходна искуства... врло смо склони да то занемаримо! Значи, порука... би била... да уопште нису за занемарити децја претходна искуства. Мислим да је то драгоцено! Кад год не знам шта ћу, ја причам са децом.

АП: Сваки дан слушај, ради, пиши и на крају дана се осврни на оно што си радио и одатле црпи идеје за даље. Ја не видим овде ограничења за васпитача.

ЈС: **Преиспитуј сопствену праксу јер документација првествено служи теби као васпитачу!**

ГЖ: Васпитач је креатор, а **радна књига ми је подсетник** о томе шта сам планирала, шта сам урадила.... деца су основни ресурс идеја.

ЉМ: Записивање свега што смо урадили. Документ је само део приче који се зове живот у децјем вртићу.

МЗ: Неки *лични подсетник... то је за мене, шта ја треба да урадим.*

ГЖ: Пружа могућност да се *изађе из оквира планираног ако је идеја дошла од деце, ако смо сви заједно били инспиративни... зато је флексибилан...*

Оно што је приметно у овом транскрипту јесте промена начина обраћања: на првом месту, већа фреквентност деиктичких²⁸ обележивача и других примера који упућују на (*Као да је подигло прстић и каже...` , `...посматрање, посматрање, посматрање.... пет пута је најмање написано` , `Суштина је, како је ја видим, васпитач сагледава интеракцију између деце, одраслих и средине/контекст, посматра за почетак, ослушкује, предлаже... а онда... приступа планирању... да би се на крају проверио` , `...оно што је мени битно` , `Сваки дан слушај, ради, пиши и на крају дана се осврни на оно што си радио и одатле црпи идеје за даље`), комбинација експликације²⁹ и аргументованог начина интерпретирања и грађења значења води новој артикулацији и кодирању (текст 22).*

Текст 23. (извод из транскрипта групне дискусије)

ЈН: Ја то видим као *теоријски наговештај* онога што треба да се деси у пракси. А ти, драги *васпитачу*, који мораш да будеш теоријски поткован, *изволи на истражи у литератури, у сопственој пракси и примени.*

ВЖ: Овде мени неко каже да сам ја много важна. Овај текст ме мотивише и покушава да ми отвори очи да увидим колико сам

²⁸ деиктичан (прид.) који на нешто упућује; показни, који се заснива на примерима и доказима (<http://sr.wikipedia.org>)

²⁹ Експликација (од лат. explicare, explicatio) објашњавање, разјашњавање, тумачење, приказивње, излагање (<http://sr.wikipedia.org>)

важна, колико сам битна као стручно лице. Сажела сам све то у реченици: реализатор програма који сам креира и проверава, с тим што сам... није сам никада... зато што ми је ту колегиница са којом ради, ту су деца... а и ако гледам само текст, на првој страни пише васпитачи и то исто одређује да нисам сама.

ЈН: Тенденције су да је тим важан.

ЦЦ: Има пуно глагола: посматра, креира, дела, евалуира, планира.... што значи да је динамично, нефиксирано.

ГБ: Ова једна реченица ми је провокативна: план представља хипотезу која садржи предлоге за васпитне акције са претпостављеним, жељеним, очекиваним ефектима. То је нешто што само велики мајстор може да уради.

НВ: Да би пронашли оно што нас потврђује и нашу праксу, из чега можемо да извучемо кораке за даљи рад, како год се то звало.. због мене... да се ја видим, да се преиспитим, да се подсетим, да видим шта ћу даље... и... да се негде у свему томе нађем... и када се окренем иза себе да видим да сам нешто радила!

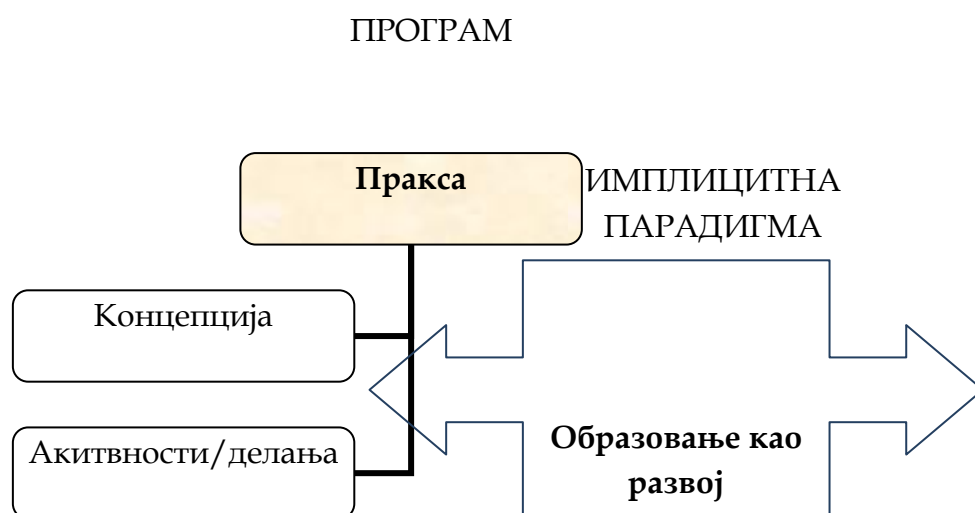
ЈН: У радној књизи треба да се виде деца – чиме се баве, шта воле... свака група, свако дете, сваки васпитач је прича за себе.

Генерички преображај (декодирање) представљеног дискурса односи се на његову дужину, композицију, концептуалну и аргументацијску структуру. Осим деиктичких артикулација³⁰ који упућују на одвијање процеса дискусије, текст садржи и друге начине репрезентовања дискурса, као што су модални изрази (*пружа могућност*, *мотивише*, *покушава*), аргументоване и реформулацијске релације (*Ја то видим као теоријски наговештај онога што треба да се деси у пракси. А ти, драги васпитачу, који мораш да будеш теоријски поткован, изволи па истражи*, *Има пуно глагола: посматра, креира, дела, евалуира, планира....што значи да је динамично, нефиксирано*, *Ова једна реченица ми је провокативна*), и вредносно маркиран вокабар (*Да би пронашли оно што нас потврђује и нашу праксу*),

³⁰ Деиктичке аргументације су означене подебљаним речима у тексту

‘Овде мени неко каже да сам ја много важна’, ‘Тенденције су да је тим важан’, ‘Свака група, свако дете, сваки васпитач је прича за себе’). Овај процес деконструкције довео је до конструисања новог кода дискурса Програм - пракса.

Програм као пракса / образовање као развој



Шема 11. Приказ условљености дискурзивних активности, релација и парадигми

Други код дискурса лоциран у транскрипту мапирања значења именован је као програм - пракса. Лоциран је на основу метафора *полазиште, пут, могућност, филозофија, фабула* презентом глагола *посматра, направи, креира*, именицама *запис, процес, дете, идеја* погодбеним везама *би било, јер* као и прелазним глаголима *олакшава, говори* и кроз обликовање релација које воде ка парадигми која стоји иза овог разумевања - васпитање и образовање схваћено као развој.

Прикиком позиционирања значења на мапи и одређивања веза уз аргументацију, кôд који је настао на основу прелаза у самој дискусији³¹:

ЦЦ: Али чекајте! Сетите се људи да смо имали програм и пре него што смо имали закон. Годинама смо радили по програму, по нашим програмима, а закон нисмо имали.

НВ: Слажем се. Значи, онда је програм проузроковао доношење закона.

ГБ: Ту би онда требало повезати праксу. Програм, закон, пракса - то неминовно мора да буде повезано.

НВ: Значи, програм, пракса, закон или пракса, програм, закон?

ГБ: Све једно.

МЗ: Како мешате закон и праксу! Мени то нешто не иде, јер пракса и закон немају никакве везе.

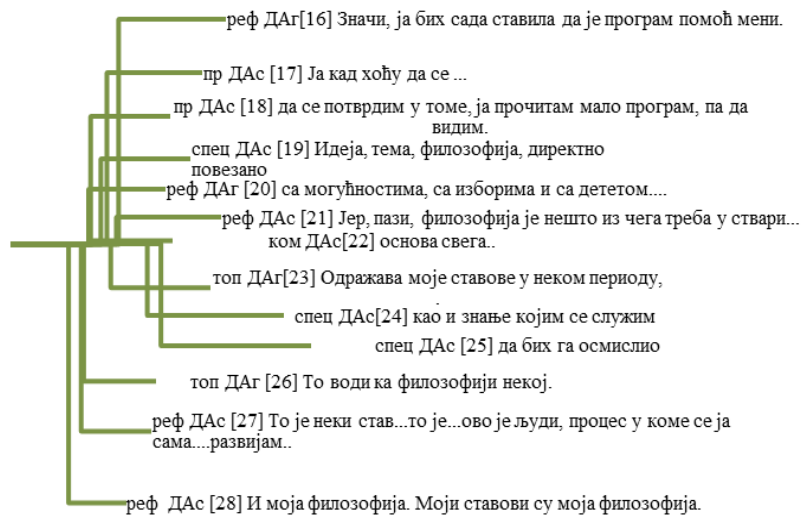
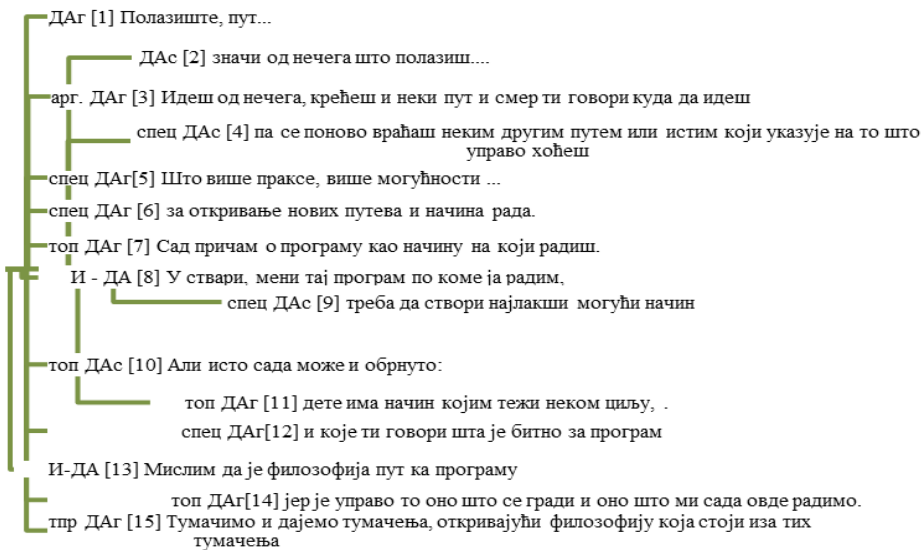
НВ: Не, програм и праксу.

МЗ: Програм и праксу? Па зар програм није нешто што кроз праксу мењамо?

и релација између значења јесте **пракса** иза кога стоји разумевање програма као ко-конструишућег процеса.

Кроз шематски приказ хоризинаталне и вертикалне интертекстуалности (уграђивање текстова у друге текстове и њихова веза са одређеном парадигмом) приказује се начин грађења значења програма као ко-конструишућег и, са тим повезана, имплицитна парадигма схватања образовања као развоја (шема 12).

³¹ Извод из транскрипта групног дијалога



ДА - дискурсна активност

И - интервенција

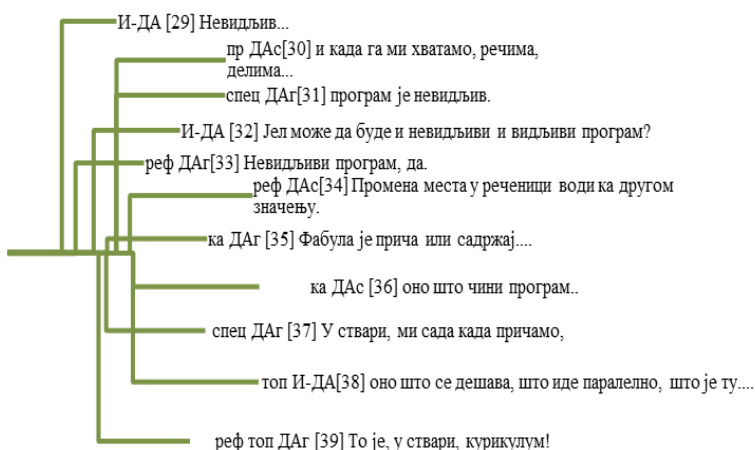
г - главни

с - субординарни

арг - аргумент

ка - контрааргумент

реф - реформулација



Шема 12. Уграђивање текстова и веза са одређеном парадигмом

За овакво разумевање програма карактеристична је присутност личних и показних заменица док су односи одређености јаче изражени кроз обликовање релацијског профила кога карактерише фреквентност аргументних, контрааргументних и реформулацијских дискурских релација (текст 24).

Текст 24. (извод из транскрипта групне дискусије)

ЦЦ: Оно што ми сада све време причамо јесте програм који постоји и који...

ЈМ:...званичан и наш програм који радимо....

ЦЦ:....и наша радна књига...

ЛМ:...и сви наши контакти између, и идеје и могућности и помоћ и невидљиви и видљиви и процес и дете...

ЦЦ:....и повезано и повезано...и једносмерно и двосмерно

(Сви у исти глас) да, то је курикулум!

У `интерпретативној заједници` (Chandler, 2005:114) кроз процес грађења значења, кôд П(п)рограм – пракса се позиционирао у односу на кôд Програм – рецепт. Заједнички је разрађен од стране учесника, путем само-позиционирања и позиционирања датих значења. Селекцијама које су васпитачи правили у дискурсу, користећи позиционо-додељивачке акте говора изградили су линију приче и заједничко значење новог појма - курикулум (текст 25).

Текст 25. (извод из транскрипта групне дискусије)

ЈГ: *Нешто што се одвија без наше воље, он тече, а ми смо ту или актери или посматрачи*

ВЖ: *Ммммммм....*

ЈГ: *...а ми смо ту актери или посматрачи.*

ЈМ: *Нешто што...не, не...уфффф...*

ВЖ: *Неки запис да није?*

МЗ: *Ја сам ставио запис и процес.*

ВЖ: *Шта је то што се одвија без наше воље? Он тече, а ми смо ту актери или посматрачи.*

НВ: *Како може да тече ван наше воље?*

МЗ: *Може.*

ВЖ: *Па некад ја то не желим а оно тече. То је живот. Ја то нећу, па сам или актер или посматрач. У једном тренутку актер, у другом посматрач.*

ЈН: *Процеси.*

НВ: *Да, евентуално код процеса и филозофије, ако то може да се споји.*

ЈС: *Можда време.*

ЈМ: *Ево и Јелена је једну лепу мисао дала. Можда и време, оно једино тече без наше воље, али ми морамо у том времену бити и актери и посматрачи.*

ЈГ: *Говори мени шта треба да радим иако се добар део односи на децу.*

ВЖ: *А-ха!*

МЗ: *Мени између програма и посматрања.*

ВЖ: *Посматрање.*

МЗ: *Знаш више...нешто што ми говори а односи се на децу, то може да буде само посматрање, ништа друго.*

ЈМ: А ти си *направио програм*.

ЈГ: Највише *личи на мене*, он има све што се дешава у групи.

ЦЦ: У ствари, ми сада када причамо, ми причамо о ономе што је *курикулум*.

Приступ који се препознаје у овом кôду дискурса истовремено је и вредносно питање значаја васпитања и образовања, сугеришући значај процеса и промовишући могућности и деце и васпитача. У исто време, артикулацијом и дискурским стратегијама овај кôд дискурса препоручује процес као процедурални принцип којим би требало да се руководимо у пракси.

Ставови учесника дискурса сасвим експлицитно наводе основни принцип креирања курикулума кроз посматрање и делање, полазећи од детета и васпитача (текст 26).

Текст 26. (извод из транскрипта групне дискусије)

ЈМ: Он не може да настане негде тамо него управо ту...па сад је све повезано.

ВЖ: Само истина, сад и овде.

ГБ: *Посматрање, увид, концепт, пракса.*

ВЖ: *Сад и овде.*

ЈМ: И посматрање и *пут* и *фабула* и *запис* и *процес* и *опет запис*...

АП: А шта, онда је то програм?

ЛМ: Све време причамо о програму. Ово су значења за програм.

ЈН: Сад је овде тај живот који се одвија са децом у вртићу, шта то...то смо **ми сви заједно**.

ЈМ: Она је дала...ово је програм...настаје сада и овде. Али, гледајте, настаје сада и овде. Од кога? **Васпитач, дете!**

ЦЦ: Сад и овде.

ЈМ: Сад и овде, а то смо ми, наш програм.

ВЖ: Све што се дешава, што настаје, то ја питам?

ЛМ: Шта је важније, оно што се овде дешава или оно што је....

ВЖ: Програм овај, ја вас питам шта је то?

ЈН: Живот, **суживот са децом**.

За разлику од претходног, овај модел нуди јасан концепт курилулума, а самим тим и васпитања и образовања. Идеја која стоји иза разумевања програма преко метафоре **процес** нуди модел ко-конструкције знања. Дискурсне активности препознате у изјавама `Он не може да настане негде тамо него управо ту...`, `живот који се одвија са децом у вртићу` упућују на имплицитне парадигме схватања васпитања и образовања и, самог процеса учења, као развојног модела, што нас води ка дискурсу развоја човека³² који вреднује развој потпуног људског бића кроз процес који је смислен, у сталном кретању, квалитативан и сам по себи обухвата развој човека, и који омогућава васпитачима и деци виши степен контроле над местом њиховог учења наглашавајући аутономију као важан аспект људског развоја.

³² „У дискурсу развоја човека и сам дискурс и онај који се ангажује у том дискурсу су исти ентитет, развој људског бића је оно што је најважније.“ (Армстронг, 2008:47)

Дете

Начин на који вртић прилагођава курикулум, оно што васпитачи подучавају, начини мишљења и говорни регистри које негују код деце, изражавају однос према деци градећи образовну праксу која се темељи на скупу фолк уверења о деци (Брунер, 2000). Интерпретације, слике и становишта о детету од стране васпитача представљају педагошко виђење детета.

Грађење значења води „сознању које је у исто време и тумачење и реконструкција и интерпретација“ (Morin, 1998:26). Циљ дијалога је да креира разумевање. Ово разумевање постаје „ново“, динамично и привремено пре него „дато“ у смислу потврде онога што већ постоји. Креирање разумевања нужно укључује разлике јер се ослања на „субјективност онога који спознаје, његовог виђења свијета, његових сазнајних начела“ (Morin, 1998:26). „Наша стварна унутрашњост може да се види и разуме једино уз помоћ других људи, зато што су они изван нас и зато што су они други“. (Bakhtin, 2005:7) Креирање разумевања није нужно једноставан процес помирења идеја. Он може да укључи конфликт и сукоб, али конфликт за другога, а не против другог. „У чину разумевања, сукоб се појављује као резултат природне промене богаћења“ (Bakhtin, 2005:142).

Кроз групни дијалог, у процесу грађења значења разматрамо значења, критички делујемо и трансформишемо реалност. „Значење се рађа као образац односа између лингвистичких дистинкција и тако постојимо у `семантичком подручју` створеном нашим „језиковањем“ (Капра, 1998:272). „Језиковање“, како га Капра назива, указује на мрежу структуралних

спајања лингвистичких дистинкција које се стварају уз помоћ језика који користимо (Kara, 1998:272).

Оно што је важно за овај рад јесте управо језик који су васпитачи користили у својим наративима. За разлику од прича у којима су писали о програму, у причама о детету се уочавају два типа језика: мање заступљен, технички који је заснован на одређеном кôду и, више заступљен, поетски који се препознаје кроз употребу метафора (*`посебно биће`, `младица јабукe`, `човек у малом`, `табула разa`, `брзи развој`, `одрастање`*), заснованих на имплицитним системима. Избор метафора одређује и наглашава појединачне и групне перспективе детета. Шон и Рејн (Schön & Rein, 1994) су развили читав низ хипотеза који се заснива на реструктурирању и реконструисању значења које полази од основних метафора. Метафора, по њима, функционише као сочиво на које се значења фокусирају и креирају оквир реструктурирања. Тај имплицитни оквир, појединачне и групне перспективе детета, на тај начин, постају текст дискурса.

Даља интерпретација у раду ће се фокусирати управо на тај текст дискурса присутан у наративима (транскрипт групне дискусије), препознат кроз значења (личне приче васпитача) која их кôдирају у складу са атрибутима или односима.

Грађење мреже значења започело је питањима: Како су дата значења повезана између себе? Шта је утицало на моје разумевање детета?

У овом делу рада ћу приказати начин на који се личне приче и значења уграђују у мапу значења кроз групну дискусију градећи на тај начин нови дискурс (како се доживљај детета/детињства мења), анализом мапе кроз активности повезивања значења и анализом транскрипта кроз активности коментарисања и објашњења васпитача, користећи Паркеров приступ анализи присутног дискурса.

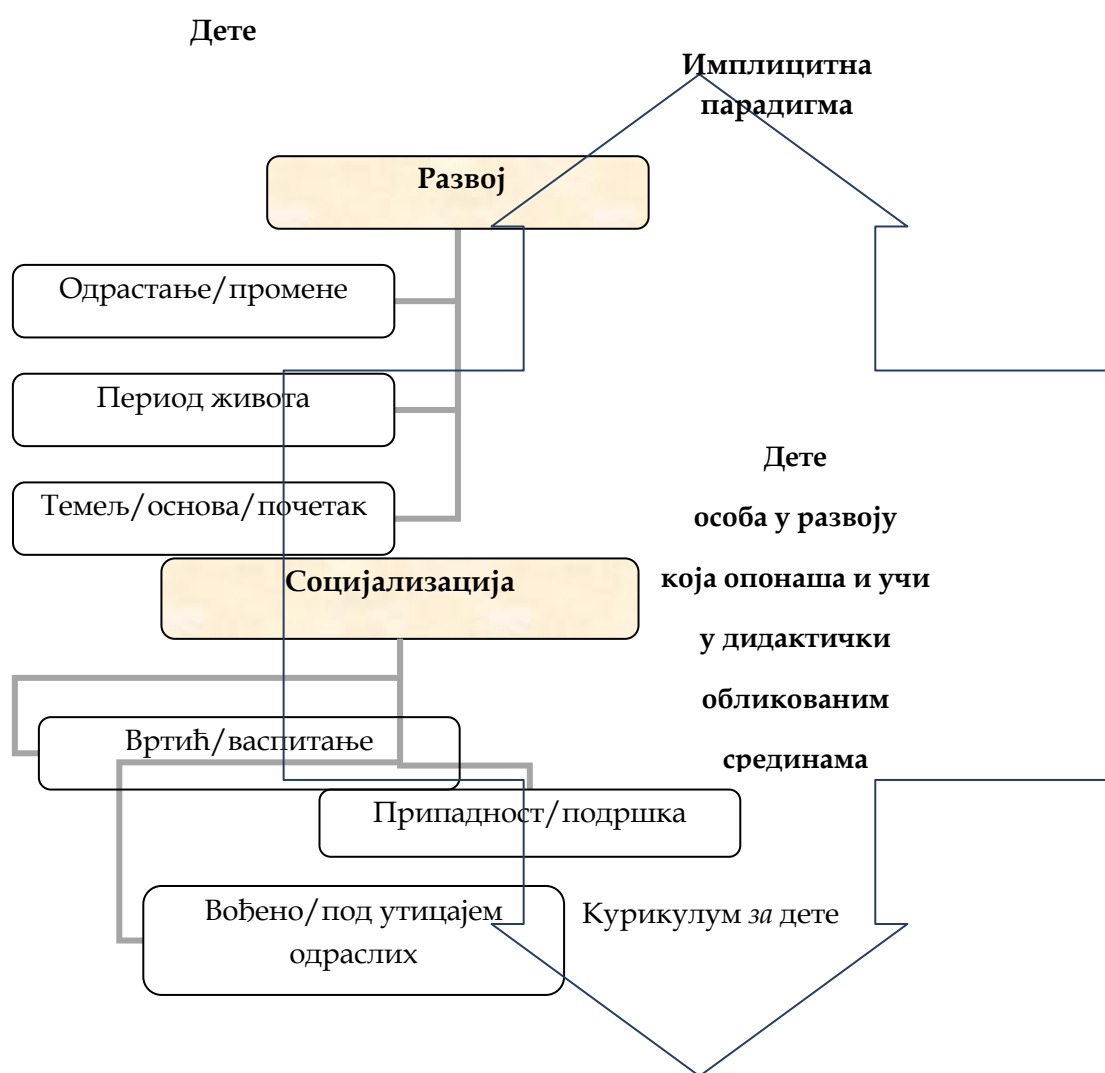
Ови специфични начини презентовања у дискурсу послужили су за издвајање два доминантна кода у односу на дете, са својим подкодovima (шема 13). Брунера педагошки модели и модели ума (Брунер³³, 2000) били су основа за идентификовање имплицитне парадигме у односу на курикулум преко начини структурисања поретка дискурса, разумевања различитих погледа на дете, као и на основу разилажења у мишљењу васпитача.

³³ Када говори о имплицитним односно фолк педагогијама Брунер (Брунер, 2000:57-76) истиче да на формирање модела ума или, како их Брунер назива, педагошких модела утиче наставникова концепција о ученика обликујући његово подучавање. Када говори о моделима ума и педагошким моделима Брунер их раздваја на две концепције: интерналистичко-екстерналистичка и интерсубјективно-објективистичка димензија, које са собом односе одређене ставове и уверења одраслог према детету и процесу образовања. Уверења као што су: дете не зна како нешто да уради, може да научи ако му се покаже, способност усвајања новог знања уз помоћ одликују прву концепцију, за разлику од друге која полази од тога да деца конструишу модел света који им помаже у изграђивању њиховог искуства а да настава треба да им помогне да схвате и уче разлику између личног знања и онога што се сматра познатим у некој култури. С обзиром да сам више пута истакла значај контекста и свих његових димензија, овде бих истакла везу контекста истраживања са Брунеровим моделима ума. Контекст истраживања чини присутан дискурс у децјем вртићу у односу на Програм – модел А и сопствену праксу – курикулум. Значења која су васпитачи придавала појму `дете` била су усмерена питањем како васпитачи разумеју и која значења (имплицитна и/или експлицитна) приписују у тумачењу полазишта програма, начела васпитно-образовног рада, слике о детету и улогама васпитача и како реконструишу значења кроз дискурс. Управо из тог разлога, имплицитне парадигме које се интерпретирају у овом раду посматрам у односу на курикулум децјег вртића, а Брунерови педагошки модели су ми помогли да се оне екстернализују. Сав материјал треба разумети рефлексивно, односно као производ истраживачког процеса у коме су интерпретације дате с обзиром на контекст у коме је истраживање рађено.



Слика 2. Мапа значења за појам Дете

Изводи из транскрипта ће показати како се издвојени кôдови (шема 13) у групној дискусији стално преплићу, тако да ћу у наставку дати интерпретацију у односу на оба уочена кôда имајући у виду контекст самог истраживања. Посебно ће се издвојити прелаз када васпитачи мењају дискурс и производе нови кôд у односу на курикулум и значења која су му придодали.



Шема 13: Присутни кôдови дискурса Дете у мапи значења и тексту транскрипта о детету

Дете објекат образовања/ опонаша и учи у дидактички обликованим срединама

Једном када текст настане (транскрипт групног састанка) Паркер (Parker, 1993; 2005) сугерише слободно асоцирање са текстом, односно разматрање значења, асоцијација и конотација. Другим речима, следећи Паркерову идеју, у тексту тражимо и извлачимо идеју која нам помаже да сагледамо процес грађења значења. У овом делу рада сам користила поставке нове социологије детињства и Паркеров поступак анализи дискурса (праћење линије приче) како бих интерпретирала уочене кодове дискурса које су васпитачи користили у одређивању детета.

Већ је извесно време могуће размишљати о теоријском простору у коме се деца могу посматрати као активна друштвена бића која конструишу и стварају друштвене односе, да је детињство друштвено исконструисано и да се конституише у дискурсу. Ако је то тако, онда не може постојати неки предмет као што је „право дете“ (или ма која варијанта на ту тему, као што је „аутентични доживљај детињства“). Уместо тога, морамо се задовољити анализирањем тога како различите дискурзивне праксе производе различита детињства, од којих је свако „право“ у оквиру свог властитог „режима истине“ (Фуко, према James, Prout, 1997).

Пример из транскрипта групне дискусије (текст 27) управо потврђује ову поставку:

Текст 27. (извод из транскрипта групне дискусије)

ВЖ: Ми се увек сусрећемо са истим дететом. Наши доживљај, наше... то је оно како ми презентујемо то дете, у коју функцију га стављамо...

ЉМ: Из ког угла гледамо...

ВЖ: Из свог угла и...стављамо га у своју функцију, у функцију себе га стављамо, мене као васпитача. И онда ја стављам то дете као идеално дете јер мени треба да покажем да сам.... или као дете које, или као... од кога ја учим...то је значи мој... ја тако то сад доживљавам. Не постоји то дете! Постоји само једно дете, људи! А ми га зовемо...

ЈМ: Али, не, ми се сад враћамо. Ако постоји само једно дете онда је све у реду што стоји овде јер смо ми навели... Прошли пут смо се ухватили за то исто пасивно и активно. Па смо рекли у ствари какво је дете.

ВЖ: Нена је потпуно у праву. Постоји само једно дете, а ми га производимо у овакво дете, онакво дете.

МЗ: Из наших визура.

ЛМ: То су наше слике о детету.

Полазећи од идеје да је дете друштвени конструкт у интерпретацији сам се фокусирала на везу између семантичких целина, метафора и израза како бих разумела како доминантни дискурсни репертоари (препознати у личним причама васпитача) и дискурсни кодови уочени у односу на њих, конструишу дете.³⁴

Уочени подководи – развој и социјализација - пружају конструкцију детета за децу, скрећући пажњу на дете и детињство као унапред одређен

³⁴ С обзиром да је коришћена методологија у потпуности интерпретативна, не могу да говорим о валидности и поузданости приказаних резултата истраживања, онако како их одређује методологија позитивистичке оријентације. (Ре)презентација дата у раду само је један могући модел и начин сагледавања разумевања значења које васпитачи придају појму дете као друштвеном конструкту.

дефицит. Овакво виђење промовише слику о детету као човеку у настајању, што се види у изводу текста 28.

Текст 28. (извод из транскрипта групне дискусије)

НЂ: Личност попут младице јабуке – има корен, има потенцијал да једног дана израсте у одраслу јединку и да буде врло плодна уколико јој одрасли посвете довољно пажње и гаје је са љубављу.

НВ: Е, то ми се свидело.

ВЖ: Ајде, Јецо, ево га темељ! Почетак у развоју човека. Ево, одрастање и развој.

ЉМ: Не, то су могућности.

АП: А ипак, има горе, зависи много од средине.

ГБ: То је генетика.

ЉМ: Генетика.

ГБ: Није само средина.

ЈМ: Али, каже, уколико јој одрасли посвети довољно пажње...

АП: То је средина. Генетика `ајде, али има везе и средина.

ВЖ: А шта зависи од одраслих... ако неко... па онда је вођено... каже...

АП:...не, не...

ЈМ:...Каже, уколико... оно ће се развити уколико му одрасли посвети довољно пажње и гаји са љубављу.

АП: Значи да има то нешто што доноси са собом, шта је то ми сви знамо, али зависи много тамо где га спустиш. То је средина, значи.

У основи овог подкôда развој лежи биолошко одређивање детета, кроз употребу метафора које упућују на физичку величину (*човек у телу детета*, *мали човек*), или у овом изводу, *младица*), употребом именица које истичу унутрашњи доживљај (*развој*, *одрастање*) и употребом односних реченица упућују на његову незрелост (*зависи од одраслих*). Дете се тако конструише као супротност одраслом. У примеру који следи (текст 29) васпитачи позиционирају себе кроз дискурс који креира слику о детету одређеног природом.

Текст 29 (извод из транскрипта групне дискусије)

ЦЦ: Где си ти, Гаго, у овој реченици видела генетику? Ја сам видела потенцијал.

АП: Ево га...

ЦЦ: Где сте виделе генетику?

ГБ: Има овде, које носи собом одређени потенцијал.

НВ: Кад год нешто није конкретно оставља место за дилему

МЗ: Гледај ово. `Ајде да пробамо реченици да избацимо све описе и да оставимо само костур... И шта ћеш да добијеш?... Добићеш потенцијал, развој, пажњу и љубав.

АП: Па, добро, ОК.

ЛМ: Јел` може овде?

ВЖ: Део целине.

ЉМ: Па опет остаје генетика.

ЦЦ: Ма која генетика!

АП: А где си ти видела генетику?

ГБ: Е, то је кључна реч, потенцијали. Јер овде...мислим да смо у разговору под генетиком управо подразумевали потенцијал. Јер и сама знаш, вршена су истраживања са близанцима који су били раздвојени, па су имали врло сличне склоности, а потпуно различите средине. Значи, има тај неки потенцијал. И мислим да овде, кад је генетика поменута, управо било о томе речи.

ЉМ: Да, као потенцијал.

МЗ: `Оћу само једну ствар да кажем, дете је овде у средини, које је егоцентрик... и њему, као егоцентрику треба пажња, и треба љубав. Без пажње и без љубави не може да искористи никакав потенцијал. Може евентуално...

НВ:...овај агресивни који опет сви ми имамо...

МЗ:...да и инстикте ће развити до краја, али неће развити тај део који... неће развити корен и обе младице...

ЈМ: Али, извини, уколико(!) још одрасли посвете довољно пажње. Значи, мора бити део целине. Одрасли смо рекли и ми, као васпитачи и родитељи и други одрасли са којима се он сусреће.

У датом примеру можемо да уочимо позиционирање детета као немоћног, али вредног дивљења и пажње (*Без пажње и без љубави не може да искористи никакав потенцијал*). Позиција се одређује карактеризацијом уносећи "поларитете карактера" (*егцентрик`*, *потенцијал`*) у контексту свеобухватне линије приче – тако се наратив о деци разрађује (али и оспорава у неким тренуцима) од стране учесника, путем само-позиционирања и позиционирања детета. Контекст на основу којих говорни акти могу да се тумаче као они који имају моћ додељивања позиције чине изреке које се повезују са линијом приче (*потенцијал`*, *развој`*, *пажња`* и *љубав`*, *егцентрик`*). Упућујући на дете, али и на себе, у терминима односних реченица *и њему, као егоцентрику треба пажња, и треба љубав`*, придодајући придеве *егцентрик`*, *агресивни`*, васпитачи доводе дете у везу са вредностима које изгледају супротно онима које се

приписују одраслом, промовишући схватање о детету као бића у настајању, незрелог, некомпетентног и некомплетног будућег одраслог и, самим тим, указују на његову зависност (*Без пажње и без љубави не може да искористи никакав потенцијал*, *...уколико(!) одрасли посвете довољно пажње. Значи, мора бити део целине. Одрасли смо рекли и ми, као васпитачи и родитељи и други одрасли са којима се он сусреће*).

Из ове перспективе, овај извод може да се тумачи као средство којим се дете сврстава у посебну подгрупу шире популације и, такође, позиционира дете као посебну особу чија искуства не могу носити тежину или ауторитет.

Опасност у овако конституисаном дискурсу лежи у томе што врло лако може да нас увуче у фразу *`деца су таква`*, *`то је веома добро познато`* или, што се види и у изводу *`то ми сви знамо`*. Када користимо такве експресије за децу, дечје социјално понашање се не види као друштвено, већ као урођено и незрело (*То је генетика`*). Оваква интерпретација може и даље да се прошири базирајући се на етимологији речи незрело или инфантилно. Реч води порекло из латинског језика у коме изрази дете и детињство имају изразито друштвено-културно-психолошку позадину. Дете је **in fans** биће које не говори, а детињство **in fantia** неречитост. Инфанс је биће које само о себи не може ништа да каже, а дете је *непризнато* као пуноправни члан друштва (Томановић, 2004), те је самим тим незрело, неразумно, неспособно, тако да је нужно дејство васпитне средине и околности да би се изградио карактер, који настаје у процесу васпитања и образовања.

Текст 30. (извод из транскрипта групне дискусије)

АП: То је дете.

ВЖ:...То је почетак. А онда...слушајте сад ову реченицу колико је тешка.
Дете је...

ЦЦ: Ко нас терао да тако говоримо.

ВЖ:...чек, чек... то смо ми рекли, дете у предшколској установи уписано у одређену васпитну групу у којој се спроводи васпитно образовни рад од стране стручних лица. А онда каже: Ми од детета учимо, о његовој игри и то користимо да бисмо добили садржаје, да утичемо на дететово васпитање и подучавање.

Друга линија приче која се издваја у подкôду развоја је еволуциона или развојна. Одређења која се препознају у овој линији удружена са биолошким разумевањем, утемељују знање, које се често користи без проблематизовања од стране васпитача, да деца постају зрела током одрастања и васпитавања и да су деца спремна за одређене садржаје и/или искуства или да ли су довољно зрела за одређене задатке. Следећи извод (текст 31) управо даје пример описане линије приче.

Текст 31. (извод из транскрипта групне дискусије)

ГБ: Основ за грађење личности човека...

ВЖ: Дете и емоционално и социјално...

ЉМ: Ово има везе са личношћу.

ВЖ: Основ за грађење личности човека(!). И емоционално и социјално и интелектуално. Па ево овде је почетак у развоју човека.

ЦЦ: А може и ту, да.

ЉМ: Основа, темељ, па се даље надограђује.

ГБ: Брзо се развија, па брзо мења интересовања и мењају му се потребе.

ЦЦ: То су промене.

МЗ: Брз развој је био.

ГБ: Повежи са развојем.

ВЖ: Имате наслеђе, имате утицај одраслих, имате утицај вршњака и имате потребу да се развија истражујући.

ЦЦ: То је социјална категорија, друштвена, људска.

ЉМ: Ми га водимо кроз то.

ВЖ: Утицај одраслих, јел то хоћеш?

МЗ: Не.

ВЖ: Него?

МЗ: Под утицајем одраслих.

ВЖ: Е, па то се односи на утицај одраслих...ако ми њему и оно ће нама...

ЈН: Будуће васпитање као...

ЈМ: Мислиш морално?

ЈН:...људски род, па оно...да пренесе неке ствари...то би по мени ишло. А која активност утиче на то, то је васпитање.

МЗ: Значи, има везе са овим...филозофија, пут, смернице, па онда дете, пре него било шта друго...јер усађивање морала...ако сам не поради на свом моралу неће га никад ни имати.

ВЖ: Дете - човек у телу детета....

МЗ: Има дете у телу човека и имамо овде почетак у развоју...

ЈН: То је одрастање.

МЗ: На шта се своди ово, на потенцијал...човек у телу детета, или се...своди на његову озбиљност...

ВЖ: Почетак у развоју човека.

ВЖ: Човек у телу детета...почетак у развоју човека.

ЉМ: Ја се с тим слажем.

ЈН: Суштина је да дете поштујемо као индивидуу... имамо особине личности... ти кажеш... како ти видиш дете, ја као људско биће...

ЈН: И да је вредно за поштовање.

Ова дијалектичка логика позиционирања, помоћу које ауторитативно искуствено знање претендује на таква овлашћења и таква знања да интервенише у васпитању и обликовању детета (*Имаме наслеђе, имате утицај одраслих*) концептуализује дете као ентитет, регулисан и одређен од стране оних *који знају боље*. Ова еволуциона линија приче под снажним утицајем западне културе и доминантне развојне психологије, још увек веома присутне у сфери васпитања и образовања, трасира пут ка формирању идентитета детета кроз развојно примерену праксу (*то се односи на утицај одраслих, да пренесе неке ствари, то је васпитање*) наглашавајући тако улогу детета као „чекача у животној чекаоници“ (James & Prout, 1997). Евалуациона линија тоном и ритмом конструише разумевање детета које се прогресивно развија у компетентног одраслог. Овај начин размишљања води ка томе да се о детету/детињству размишља као о одређеном ступњу развоја и креира слику о детету као некомплетном бићу које има вредност само у односу на свој потенцијал за будућност, што се препознаје употребом именичких синтагми *човек у телу детета, почетак у развоју човека* заједно са финалном реченичном интонацијом на крају извода из транскрипта.

Концепт „развоја“ неразмрсиво повезује биолошке чињенице незрелости, као што је зависност, са друштвеним аспектима детињства (*људски род, па*

оно...да пренесе неке ствари...то би по мени ишло. А која активност утиче на то, то је васпитање`, `Дете и емоционално и социјално`, `То је социјална категорија, друштвена, људска`. Према овом моделу рационалност је универзално обележје одраслог доба, а детињство представља период обучавања за његово развијање. Претпоставка о природности детињства, то јест идеја природног развоја, представља доминантну претпоставку. Дете које се развија у одраслог човека представља напредовање од једноставности ка комплексности мишљења, од неразумног до разумног понашања (`Будуће васпитање као...`, `Мислиш морално?`). У исто време позиционира васпитача који, у односу на дете, демонстрира исправне поступке како би дете развило индивидуална остварења (`на то се односи на утицај одраслих...ако ми њему и оно ће нама`). Дете се посматра као особа у развоју која опонаша и учи у дидактички обликованим срединама, што се може видети у следећем изводу.

Текст 32. (извод из транскрипта групне дискусије)

АП: *Снага речи и модела које одрасли постављају је велика*

ГБ: *Модел које одрасли постављају...и деца.*

АП: *Очекивање.*

ГБ: *Не очекивање. Тебе дете гледа, види да си пристојна, фина, љубазна особа...*

АП: *А-ха, а-ха...*

ЈМ: *Снага речи и модела које одрасли постављају је велика.*

МЗ: *Ено га васпитач тамо,...има и онај невидљиви програм...има и смернице...*

ГБ: *Недостаје нам родитељ. Јер дете учи и од родитеља.*

ВЖ: Ево, зависи од одраслих.

ЈМ: Али, ово није да зависи.

НВ: Под утицајем(!) одраслих.

ВЖ: Неко брине о њему, дете које иде у вртић

ЦЦ: То, то!

НВ: Јел` има утицај, уопште?

ЈМ: Под утицајем одраслих, али...

ЉМ: А ту, шта пише?

ЈМ: Снага одраслих које постављају пред дете је велика. У смислу велика као претешка или значајна?

ЦЦ: Значајна.

ЉМ: Е, тешка, тешка...

ЦЦ: Знаш, шта...

ЉМ:...има велику снагу...

ЈМ: То је у ствари, добробит. Не мислим као претешка.

ЉМ: Може и лоше и добро.

ГБ: Зависи од модела. Знаш како, баш смо Цица и ја причале. Дете прво учење које има то је учење имитирањем. На кога ће да се ослони него на модел који види, родитељ у првом плану.

ЈМ: Па, знам, и ја тако размишљам. Да видимо где да ставимо.

ВЖ: Онда је утицај, то уопште није подршка.

ЈН: Није подршка.

ВЖ: Зависи од одраслих, под утицајем одраслих...

Експлоатишући варијетете обавештајних и односних реченица (*Зависи од одраслих*, *под утицајем одраслих*) позиционирајући дискурс одраслог (васпитача, родитеља) као монолитни глас ауторитета подразумева комплексан процес уграђивања уверења да дете не зна како нешто да уради уколико му се не покаже и да тако покушава да научи предочене чињенице, начела и правила деловања за која одрасли процењује да су примерена његовом узрасту (*Дете прво учење које има то је учење имитирањем. На кога ће да се ослони него на модел који види, родитељ у првом плану*). Слика о детету која стоји уграђена у овај дискурс приказује дете као апстрактно биће које је дефинисано кроз норме постигнућа у различитим областима и аспектима развоја, без преиспитивања и неговања критичког односа.

Ови имплицитни педагошки модели руководе васпитача да реализују курикулум за дете, као „спољашњи оквир који изграђују за дете“ (Павловић-Бренеселовић, 2010:252), што је у директној вези са уоченим дискурским репертоаром **идеја** и **пракса**. Постављен за дете, овај курикулум полази, како наводи Павловић-Бренеселовић, од психолошког оквира и аспеката развоја, што је у интерпретацијама датих наратива препознато као билошко-развојна линија прича, преко педагошког, препознатог у лингвистичким дистинкцијама *под утицајем*, *будуће васпитање*, до дидактичког *Ми од детета учимо, о његовој игри и то користимо да бисмо добили садржаје, да утичемо на дететово васпитање и подучавање*.

Овај наратив (изводи из транскрипата групне дискусије) не само да представља, већ и показује како су когнитивни процеси усидрени у колаборативном процесу дискурса, како се утемељују у односима учесника, начин на који значења уграђују у дискурс. Наредни извод, промена позиционирања кроз разилажења у мишљењу и увођењем семантике друштвене и културне компоненте, показује како се доживљај

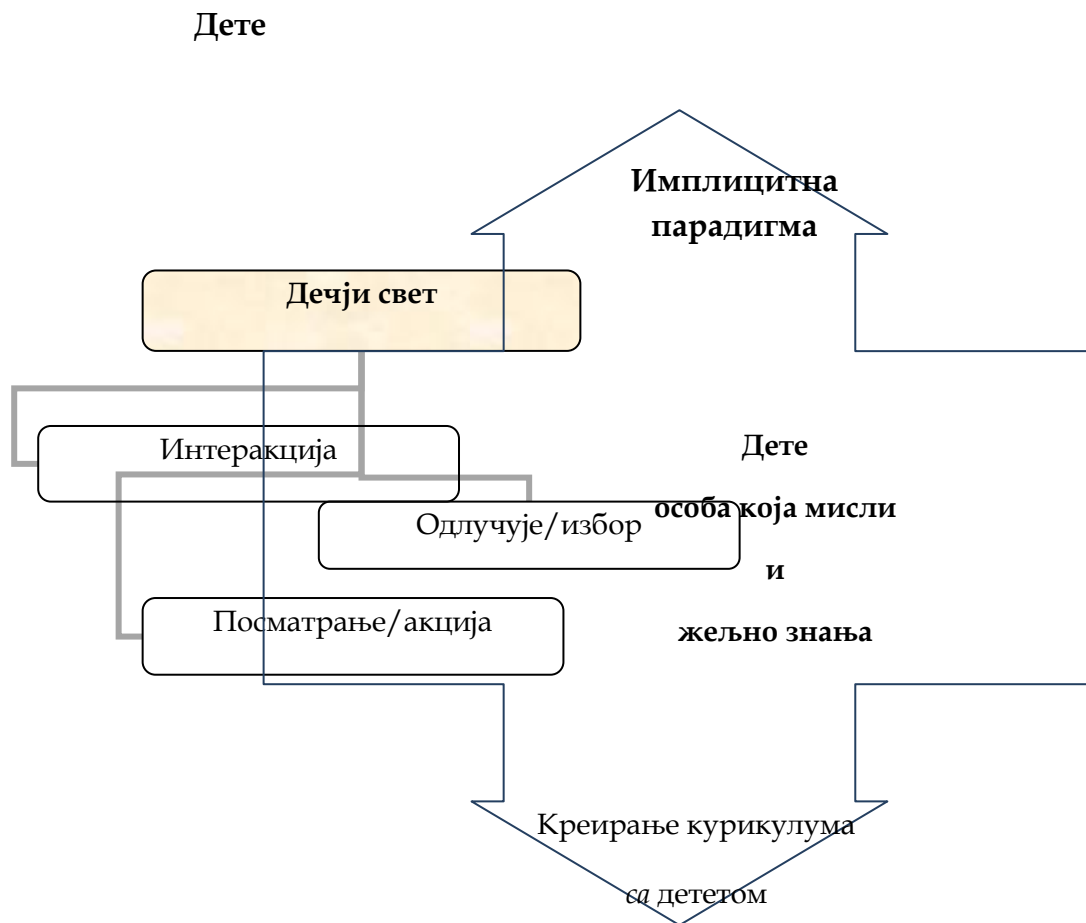
детета/детињства мења и како конвенционално схватање социјализације као процеса обликовања који воде одрасли прераста у креирање линије приче ка смисленој друштвеној интеракцији. Аргументација, која се развија кроз стратегије, јасно се супротставља традиционалном схватању детета као бића у настајању, незрелог, некомпетентног и некомплетног будућег одраслог и води успостављању новог кода дискурса.

Дете субјект образовања/ особа која мисли и жељна знања

Централна тачка овог модела је право самоодлучивања сваког човека од рођења и равноправно. Реч је о томе да васпитач себе и децу поштује као суверене људе који поуздано знају и могу да саопште оно што је за њих добро (Šulte, 1983:34) што води (само)разумевању и отвара један нов и конструктиван пут за одрасле и децу. Овај процес почиње управо размишљањем о слици детета.

Деца, као и одрасли, имају свој идентитет, који увек постоји и развија се и поред све различитости.

Усвајајући ову оријентацију, одрасли размишљају о себи у односу са децом. За њих више не постоји разлика каква је постојала између васпитача и васпитаника. Људи једнаких вредности заједно се развијају и заједно живе. Одрасли сада третира дете као равноправно себи, уз признавање свих различитости (Граорац, 1995:218)



Шема 14: Промена позиционирања и успостављање новог кода

Коришћење интерпретативних перспектива доводи до померања од преокупација структуралним својствима васпитања и образовања, ка преиспитивању самог процеса дискурса.

Текст 33.(извод из транскрипта групне дискусије)

ЈМ: Вођено.

МЗ: Друштвено је вођено.

НВ: Индивидуа, вођено, друштвено.

ГБ: Хмм...то мени може да има сасвим другачије значење.

ЈМ: Пасивно, па вођено. У том контексту вођено...

ГБ: И то може.

ЈМ:...а онда може да буде вођено идејом, својом или туђом...

ЦЦ: Открива, сазнаје, али и користи своје искуство.

ЈМ: Оно открива и стиче више искуства и сазнаје.

ЈЛ: Онда, активност, јединствено и друштвено.

НВ: Активност...тако је...јединствено и друштвено...ТО!

ЈЛ: Може и само, може и са другима, али...

НВ:...се развија јединствено кроз игру

НВ: Игра, још...дете креира док се игра...Ето, видиш и радознало је...

ГБ:...и друштвено...

НВ:...и друштвено....Е, овако. Дете може кроз игру да буде вођено...одлично. Је л` тако мислимо? Кроз игру је део целине. Игра се...

НВ: Вртић и вршњачко друштво.

ЈМ: Друштвено биће...друштвеност....Посматрање.

ЦЦ: Негде одакле га дооброо видимо.

ЈМ: Добра идеја. Негде одакле га добро видимо.

ЈМ: И дете посматра. Активност.

ВЖ: Ту где нам је акција.

ВЖ: Ево ти, акција, активност.

ЉМ: Акција, може да посматра, а активност нешто чега....

ЈЉ: А зар то није активност? А акција је када је оно у акцији?

ЈМ: Или активан, онда је он активан.

ЉМ: Види, акцију може дете да посматра, а може у њој и да учествује. Активно дете активно учествује у чему год.

ЈМ: То сам и ја мислила. Тако је, може и да посматра активност.

ЉМ: Можеш да ставиш једно поред другог, али мислим да има различита значења. Јер, ја сам мислила на активно дете.

ЉМ: Активно, акција, активност. Па ћемо имати ту заједно три речи за које мислим да различито значе.

ЈМ: Различитост.

ЈМ: Средина је битна.

ЈН: Средина, култура.

ЈМ: Култура га на крају дефинише...дефинише му идентитет.

ВЖ: Култура!

ЈМ: Култура га дефинише као припадника одређене групе.

ВЖ: Култура.

ЈМ: Није битно која,... али га култура изграђује...даје му идентитет са свим потенцијалима које има.

То је подразумевало критичко преиспитивање појмова и значења која су васпитачи приписивали детету. Разумевање тог новог положаја и ставова васпитача представља језгро нових концепција односа између одраслих и деце. Спремност васпитача да напусти улогу супериорног znalца одговорног за понашање, који преурањено изводи закључке о томе ко је у

праву, и прихватање улоге отвореног за ново, непредвидиво искуство – то је претпоставка новог односа (Граорац, 1995:220 – 221).

Текст 34. (извод из транскрипта групне дискусије)

ВЖ: `Оће да каже да има нечег у овоме...у овом промишљању...и да кад нешто изговориш...то има, бре, тежину! О томе ја причам. То је, стављам га у функцију мене. Дете, то ми треба и `ајд сад то да кажем.

НВ: Вања, ово ако нас нечему научи јесте то да је све...ма да је подложно, бре људи, промени. То се зове, не дај боже оно од пре десет година што сам мислила, јадна ја са мном. Него се човек мења.

ГБ: Али има још једна ствар додатно. Осим овога да свако гледа из свог угла мислим да у сваком тренутку свако од нас види дете и овако и онако. Сагледаваш га у различитим тренуцима, у својим(!) различитим тренуцима, у његовим различитим тренуцима и добијаш различите доживљаје...

ЉМ: Тако је.

ГБ:...једног те истог детета, једне те исте појаве коју то дете ради или не ради, добро...значи, свака од ових ствари...хоћу да кажем, ништа од овога није погрешно.

ВЖ: Ко каже да је погрешно.

ГБ: Управо то, моје су углавном ове (кроз смех) негативне реченице које сам сама цитирала и сад сам проверила свој текст. Увек покушавам да... да.... овај... не стварам ту неку идеалну слику детета, баи зато што то треба да се гради. То идеално дете је можда наш циљ коме ми тежимо. И оно што желимо да остваримо.

ВЖ: Ама, шта је теби дете?

ГБ: Али, шта је дете... и сад се враћамо, шта је за мене...

ВЖ: Шта је за мене дете!

МЗ: Гледај јединствено биће које жели и може да упозна свет око себе и створи место у њему, отприлике су сви ови кластери овде смисаони.....

МЗ:...Види, жели и може да упозна свет око себе и створи себи место у њему, значи, имаш...

ЈМ: Ми смо га ставили код открива и сазнаје.

МЗ:...имаш опажа, имаш активно(!) и имаш искуство(!), имаш откривање(!), сазнавање(!), имаш повезује. Значи, дете које упознаје свет око себе и ствара себи место у њему. Мислим, може... мени је... логично.

ГБ: Може. Може, одлично.

Препознавање да је детињство друштвено конструисано и фокусирање на систем значења унутар којег се одиграва друштвено деловање довело је до бављења начином на који се субјективност и интерсубјективност конституишу унутар језика и у оквиру истраживачког процеса.

Текст 35. (извод из транскрипта групне дискусије)

НВ: Лидија, знаш шта ја сада мислим да се десило. Да смо се ми, од овог првог момента кад смо писали ове приче до данас мало развили. Имали смо лични развој и мало сад не би баш да станемо иза свега што смо тада написали. На само да станемо, него просто...

ЛМ: Хоћемо да променимо?

НВ: Не, не,не....само кажем. Као да не препознајемо своје мисли. Сад ја покушавам можда мало да психологизирам, јер видим дистанцу многих од нас у односу на то што је ту написано. Ја, или је проток времена па смо заборавили шта смо написали или смо се заиста развили или, можда чак, проширили наше видике па сад ми, то исто дете које смо тада видели одавде, сад га можда гледамо одавде, па нам је тешко да то што смо видели прераспоредимо.

ЉМ: Можда и сам контекст. Ово су писане ствари, испричане, па је причано у причи, па је реченица сад изучена, па нам можда не звучи. Ја се потпуно слажем.

МЗ: Имају различиту тежину кад се напишу и кад се говоре у круг, у круг, у круг.

НВ: Причамо о дистанци.

ЈМ: Развој и јесте управо то.

НВ: Сагледавање.

МЗ: Сам процес, сетите се колико смо се око неких концепата...

ЈМ: Нисмо знали где да ставимо емоције, игру...

МЗ:...па где да ставимо, па како да га распоредимо, па да ли да буде овде или овде...

ЈМ: Појам са више значења.

ЈН:...и могуће да је, у ствари, и тај процес допринео да се преиспитујемо у односу на приче које су настале пре тога. Да мењамо....

НВ: То! То сам мислила. Много смо ми думали главом.

ЈН: И потреба да се редифинише реченица, да се промени је сасвим природна јер сада имамо, на основу свега кроз шта смо прошли, другачију...

ГБ: визуру

Управо тај заокрет наглашава синергизам интеракција међу линијама које причу изграђују, позиционирање и реторичко распоређивање емоционалних појмова и концепата. Улога васпитача, тиме што им се оспорава право да контролишу и усмеравају понашање, учење и доживљавање деце, није умањена него је другачије схваћена, деликатнија и сложенија. Равноправне личности крећу се са своје властите позиције ка другим личностима у свој својој разноликости, а резултати њиховог заједништва су разноврсни колико и сам живот. Препознавање

аутентичног личног света детета, његов однос и размена са пуноправним одраслим управо су нешто супротно непризнавању самосвојности детета, васпитању и доказивању једнаке вредности „заточеног људског бића“ (Šonebek, 2006:156).

Текст 36. (извод из транскрипта групне дискусије)

ВЖ: Пази сад(!): дете је стално у покрету, рекла бих у потрази за нечим...(не знам ја како је слаже, али видиш како се лако слаже(!)...) за нечим што само оно зна и то поверава другом детету или деци и затим постављају, заједно ту,.. настављају заједно ту акцију. А онда иде: учи, развија се сопственим темпом или учи спонтано у интеракцији са вршњацима кад је њихов избор и њихово интересовање најбоље уче.

МЗ: Ми од детета учимо...

ГБ: То је везано за посматрање и планирање.

НВ: То је веза између васпитача, детета и програма.

ГБ: Да,.

ЈМ: Ево га програм, ево га садржај...

ЦЦ: Јесте видели, настаје процес и међусобна испреплетаност!

ЈМ: Дете, посматрање, програм.

ВЖ: Ми од детета учимо.

ГБ: Учење детета је процес које оно само води, даје му темпо, бира средства и друштво.

ВЖ: Али нисмо се бавили овим Дете не учи лако оно што ми желимо, већ само оно што је проживело, само или са вршњацима открило.

ЈМ: То треба тамо где открива, сазнаје, ту је и искуство.

МЗ: Учење, ту је интересовање, има све.

ГБ: Е, сад иде она учење је процес...

ЉМ: Активно је.

ЈМ: Па ето ти ту активно и оде на учење и одатле на избор. Јер избор му је важан.

МЗ: Овако, Јецо?

ЈМ: Код учења, ту.

ГБ: Милоше, повежи са програмом. Види...

МЗ: Чекај само да видим... мислим да само води... више има везе са слободом него са...

ГБ: Учење детета је процес који оно само води... а можеш и са посебношћу да повежеш. Управо зато што је свако дете...

ЈМ: Јесте, али ја сам више мислила да се односи на његов избор, да он бира(!) средства, друштво, а учи.

МЗ: А где је посебност, уопште?

ГБ: Десно, скроз код детета.

МЗ: Па повезаћемо све то.

Скривене поруке које стоје у овом коду дискурса односе се на то да дете није скуп аспеката развоја, већ целовита личност; да васпитачу програм није дат и задат већ представља полазну идеју за даљу разраду у раду са децом; док реченица *`То је веза између васпитача, детета и програма`* упућује на динамичну интеракцију између дискурса програма и критичко преиспитивање и грађење значења новог система вредности у односу на дете. Надаље, модели односа пласирани реченицама *`Ми од детета учимо..`*, *`Дете не учи лако оно што ми желимо, већ само оно што је проживело, само или са вршњацима открило`* са собом носе скривена правила: очекује се,

не само да васпитач организује живот са децом, него и да учествује у том правом, аутентичном и смисленом животу са децом.

Следећи извод говори о томе како васпитачи користе друга значења дискурса не да пренесу, већ да донесу емоционалне ефекте претходно успостављеног дискурса, чији утицај на тај начин преузима вођење у самом процесу присвајања новонасталог значења. У питању је оквир за концептуализацију емоција, њихових узрока, и начина на који учесници желе да их прикажу у дискурсу одражавајући начин како се речником емоција граде значења. Средиште дискурса постале су интеракције између актера (васпитача и детета) у конкретном образовном окружењу. У том оквиру, деца су као трансформисана од објекта образовног система до активног учесника, паралелно с трансформацијама дечје субјективности у преобликованим перспективама на социјализацију.

Текст 37. (извод из транскрипта групне дискусије)

ЦЦ: Па дете се и руководи емоцијама, у ствари.

ГБ: По мом мишљењу емоције су укључене у већину ових ствари о којима смо ми данас причали.

ВЖ: У све!

ГБ: Зато мислим да нигде нисмо посебно емоције издвајали.

ВЖ: Оне су потка.

ГБ: Оне су ту и оне се ту налазе и нису одвојене од дечје личности.

ЛМ: Биле су нам потребне да опишемо дете кроз појмове, али и као...

ЦЦ: А да ли бисмо исту причу испричали за месец дана са овим истим значењима.

ЛМ: Видећемо.

ЦЦ: А, и то ћемо радити. Е то је баиш добро.

ГБ: Ја чак имам утисак да ми много радимо на емоцијама. Кроз све оно што радимо у вртићу увек провлачимо.

ВЖ: Па то је потка, то је потка за наш ћилим.

НВ: А да нико од нас није написао у одређењу детета.

ВЖ: Па, како, дете је емоционално, ваљда смо то негде и рекли.

НВ: Ха! Нисмо. Ево зато враћам причам на почетак.

ВЖ: Емоционалност, ево!

НВ: Не у појмовима, у реченицама. То причам све време. Кад смо користили појмове леза емоција и стоједанпут смо рекли игра, свако од нас. Кад треба да ставимо дете у контекст ово су реченице из контекста како доживљаваиш дете, то нисмо урадили. Ја сам се само питала зашто, одговор нисам добила. Значи, нема одговора. Ја га не знам.

ЦЦ: Вања, да ли можеш ту усправну реченицу да прочитаиш.

ВЖ: Нагло у реакцијама и жељама да се осети прихваћено, да осети одобравање...

ЈН: Зато што је човек друштвено биће.

ВЖ:...и кроз то оно учи(!), у ствари о моралу, о овоме, о ономе...

ЦЦ: Јес! Да!

ГБ: Ево ти учење пружа радост и осећај слободе. Ето ти једна емоција, на пример.

ВЖ: Па да, да, ето, кроз учење...

Шонебеков израз социјабилност (*sozialer automatismus*) потенцира чињеницу да је у властитом интересу људи то да се брину једни за друге. Друштвеност (*sozialitat*) је стога једна манифестација љубави према себи

која се препознаје и у исказивању емоција. Социјабилност најбоље функционише у атмосфери самоодговорности и љубави према себи. Љубав према себи је, опет подвлачи Шонебек, у супротности са егоизмом: она је кључ за друштвеност човека и унапређење његове социјабилности (Šonebek, 2006:156).

Промене у линији приче води ка исказивању става да су деца одговорна за себе, позиционирању васпитача да наступе на аутентичан начин и нуде детету оно најпотребније: респект за њихову способност одговорности за себе и једнака права са одраслима.

Текст 38. (извод из транскрипта групне дискусије)

ЈМ: `Оћете да идемо онда по реду? Дете предшколског узраста видим, гледам, слушајам....

АП: Па, то је исто, види свет око себе.

ЉМ: Не, ЈА видим, гледам, слушајам.

ЉМ: ВидиМ, гледаМ...

НВ: Код васпитача!

ЈМ: Ал га нема.

НВ: Није, ено га у програму!

НВ: На моје инсистирање у програму пише васпитач. Ево реченица која повезује дете, програм и васпитача.

ЈМ: Ево га, видим, гледам, слушајам.

ЈМ: Дете предшколског узраста се игра, ја се играм с њим

ГБ: То зна онај који је написао...

АП: да, да, да....

ГБ:...да ли је мислио на себе...

ВЖ: Није важно на шта је мислио...

ЉМ: Ја мислим да се васпитач...не знам ко је написао,није ни битно...

ГБ: Да ли васпитач гледа, слуша...

АП: Ја сам протумачила другачије.

ГБ: Ја га тумачим као дете које је и посматрач и слушалац.

ЉМ: Нено, види, дете предшколског узраста видим...

АП: види, гледа, слуша...

ЉМ: ВИДИМ!

НВ: Видим ГА(!)

ЈМ: Ја сам прво помислила ЈА(!) га видим.

НВ: Како ћеш другачије да га упознаш ако га не видиш, не чујеш и не посматраш?

У датом наративу позиционирање васпитача дато је у односу на дете и уважавање дететове перспективе у процесу учења, где можемо да препознамо модел детета као бића које мисли и особе жељне знања. На тај начин представља верификацију педагогије која васпитача и процес подучавања конструише кроз нове модусе активности, нове начине постојања и нове интерперсоналне односе.

Анализирајући аспекте структуре реченице издвојићу глаголе који се односе на васпитача. Из текста сам издвојила оне делове који се експлицитно односе на васпитача у педагошком односу `видим, гледам, слушавам....` `ја се играм с њим`, `ЈА(!) га видим`. Глаголи који се употребљавају

откривају нам, у односу на дете, улогу васпитача као онога ко фацилитира, помаже, охрабрује и креира ситуације учења, као и одговорност васпитача да препозна и идентификује могућа питања и дилеме.

Наредни извод (текст 39) показује да се дете сагледава као биће свесно властитих процеса мишљења. Дете се посматра холистички, као активно и интерактивно биће које јесте и које је способно да само одабере своје садржаје и стиче искуства учења. Дете, у овој линији приче, кроз своје делање преузима контролу над властитим мисаоним процесима, њиховим разумевањем и сопственим конструисањем значења кроз односе у заједници. Језик којим се ово мишљење изражава и обликује гради значења кроз образац односа у групном дијалогу васпитача, полазећи од става да се дете посматра као „недељива динамична личност“ уважавајући мултидимензионалност бића детета, које има своју историју, културу, идентитет и социјалну припадност у контексту заједнице дечјег вртића, што се огледа у приказаном текстуалном изводу.

Текст 39. (извод из транскрипта групне дискусије)

ВЖ: Сlike о детету, а само стављамо у функцију да нама користи.

ГБ: И детету.

ВЖ: Не детету!

ГБ: Види, Вања, не слажем се са тобом. Напротив. Управо смо овде негде рекли, сад да не тражим, али, причали смо о разноликости, причали смо о посебности, причали смо о специфичностима сваког детета, причали смо о различитостима. Сећаш се да смо ту негде пеналили где ћемо да сместимо. Управо мислим да је потпуно супротан доживљај, рецимо мој. Сва су деца различита. Не постоји једно дете. Ни оно идеално, нема

одређене слике о њему. Мени је свако дете различито. Свако је слика за себе, свако је доживљај за себе и свако захтева потпуно другачији третман, мене и његове околине.

ЈМ: Значи треба сва да се познају...

ГБ: Значи, не могу да имам један калуп у који ћу да сместим...

ВЖ: Не стављам га ни ја.

ГБ: Знам да га не стављаш. Али није ни то дете идеално па ја сад, захваљујући тој слици коју имам о њему, да је најпааметније, овакво, онакво, уопште не мислим да је за нас, као за професионалце, дете такво. Напротив, сусрећемо се са врло разноликом децом. Значи, ми као професионалци, наша улога професионалаца је да пронађемо кључ којим ћемо само ту браву да откључамо, да их не стављамо под неке шаблоне и неке шеме у које ми можемо њих да уклонимо.

ЉМ: Само је с неким лакше, а с неким теже.

ВЖ: Само да вратим причу на почетак, ја читала наше реченице, Нена направила три категорије, ја издискутовала, ти издискутовала...

ГБ: Али, ја сам читала и видела друге ствари.

ВЖ: Па то су углови гледања сваког од нас.

ГБ: Е, па управо се о томе ради.

ВЖ: Али нисам ја измислила ово.

ГБ: Знам, ти си један сегмент практично извадила...или слика о детету коју би ми желели да имамо...Али, исто тако можеш да нађеш брзо се развија, брзо мења интересовања, мењају му се потребе...

НВ: Е, то је управо трећа, реална категорија.

*ГБ: Онда, нагло у реакцијама и жељама, да се осети прихваћено и да осети одобравање...имаши такве деце, не кажем да је свако такво. Имаши дете је радознано, испробавам искушава, руши(!), ствара, имитира...значи, то је та разноликост, то је то што **свако дете има својство** и потпуно је другачије у односу на све остале и наш задатак је управо да пронађемо да у исто време будемо посвећени тој индивидуи, али да та индивидуа, уз нашу помоћ, јер он то сигурно неће моћи сам, нађе место у групи због тога што се осећа прихваћено, због тога што му треба подршка и све остало. И да ми, као професионалци, помажући му да нађе своје место у групи и да нађе*

своје место у свету, постигнемо да се оно осети као члан целине, јединка као део целине, ризике слагалица, сви они и ми. Јер једино уствари у том случају можемо да остваримо оно дете о коме смо причали на почетку. Да му буде добро у сопственој кожи.

ЦЦ: А и нама да буде добро.

ГБ: А уз њега и нама. Али ми смо...

Уочени дискурс у овој линији приче води ка сагледавању „својства детета које се развија кроз односе и делање које дете реализује и у које ступа са одраслима, другом децом и физичком средином у одређеној заједници праксе“ (Павловић-Бренеселовић, 2010:257). Управо је то довело до конструисања везе са курикулумом као „мултидимензионалног, интерактивног, динамичког и контекстуалног процеса“ (Павловић-Бренеселовић, 2010:257) који се гради и развија са децом, што се види у следећој линији приче (текст 40) и слици 3.

Текст 40 (извод из транскрипта групне дискусије)

АП: Знаш шта се десило, да сте ви прву реченицу већ ставили.....

ВЖ: Одлично.

ЛМ: Јеца је то извукла на самом почетку. И то не једну него две.

ЈМ: Ја то нисам сместила ја сам то овако док сам читала.

НВ: Мало пре је то урадила и то је био добар улаз у програм, али нисте прихватили.

ВЖ: Која је, Јецо?

ЈМ: Сад не знам одавде шта сам рекла.

ВЖ: Јао, јеси рекла, тако је. Ево, ту је. Ушли смо у програм.

ЈН: Ено је горе.

ВЖ: Познавати, треба га познавати а то значи посматрати, ево ушли смо.

ЈМ: Е то, посматрање, програм, дете.

НВ: Погледајте мапу која је настала. Шта се десило у овом процесу сада?

ЉМ: Дошло је до груписања појмова и приче различитих значења односно тумачења истих. Речи.

ГБ: Повезивање.. прожетост, у ствари, више него повезаност. Међусобна прожетост.

МЗ: Да ли је случајно да смо на леву страну некако паковали значења која вуку на програм?

ЦЦ: Види стварно!

ЛМ: Јесте ли о томе размишљали?

ЦЦ: Нисмо се ни сетили да је ту програм.

ЈМ: Смештањем речи посматрање ближе мапи програма покренули смо процес који је повукао ка програму сва значења која јесу део курикулума.

ЦЦ: Видите колико упливава. Нисам укапирала то.

ГБ: Види како се спонтано наместило управо на детету.

ЦЦ: Пази, види, молим те.

ГБ: Испод тога је дете. И пази, могућности су...избор....слобода....избор...невероватно!

ВЖ: А видиш како је везано? Видиш одакле почиње да је једно јединствено и да зависи од одраслих и под утицајем, да је вођено, и пасивно и активно, и игра се, па се игра, и уноси емоције, па...

ЉМ: Ово десно је, у ствари, колико ја сада видим, социјално.

ВЖ: Да, а ово је његово лично.

ЉМ: Индивидуа у друштву.

ВЖ: Исто, а ово је почетак а ово у контексту програма, курикулума. Потпуно је друштвено и интерактивно... А види где је мотивација...Где остаде васпитање?

Креирање курикулума се одвија у складу са специфичним потребама деце и окружења и претпоставља стварање средине за учење која детету допушта смислене изборе, изграђивање поверења у односима при учењу и примену других поступака за појачавање оптималног развоја.

Улога васпитача

„Када се курикулум разуме као динамично узајамно дејство вишеструких, стално присутних, искуствених наратива који се континуирано реконструишу током времена и интерактивних ситуација, вредност наративног истраживања и грађења значења у пракси постаје очигледна“.

(Olson, 2000:171)

У процесу овог истраживања наратив – Основе програма-модел А, личне приче васпитача, транскрипти групних састанака, интервјуи, записи у радним књигама, лични рефлексивни дневници – није представљао огледало прошлости, већ је пре био медијатор између прошлих догађаја и садашњег значења успостављањем узајамног односа кроз дискурс. Обрађујући пажњу на контекст, наратив је представљао полазну тачку за реконструкцију успостављене структуре која егзистира у децем вртићу. С друге стране, делови текста који су интерпретирани враћали су значења уписана у појединачним речима (знак) и реченицама (семиотички изрази) дајући значај и смисао целокупном наративу који, на тај начин, постаје животни документ.

„Коначно, после толиких година рада са децом и свакодневног преиспитивања, морам да се суочим са собом и својим ставовима о томе како делим са њима свакодневне дилеме о томе шта желим да их научим, колико треба да се припремим за рад и у којој мери да будем спонтана.“
(извод из личног дневника³⁵ васпитача ЈН)

„За размишљање: како семантички корен речи, осим објашњења, пружа и виши смисао, мотивацију, носи етичност.... Промисавање – особина и навика неопходна за сваког доброг васпитача. Преиспитивање – стално у свакодневним ситуацијама. Анализа урађеног, добијеног; себе, деце, ситуација, поступака....може да доведе до синтезе која ће

³⁵ Дати изводи из личних дневника васпитача су преузети у оригиналном тексту без икаквих измена и интервенција

обухватити закључке анализираног, промишљање о могућем, претпоставке о томе како, кад, колико, зашто (баш тако), ко, где; практично делање и поређење са предвиђеним (очекиваним) и добијеним, Тек из оваквог процеса, континуитет и систематичност, резултат је вредан пажње, чак и када се очекивано и добијено разликује – води нас напред и учи нас. Битније од самог резултата је пут којим пролазимо – процес а не циљ. Свако преиспитивање покреће на тежњу побољшању, учењу, квалитетнијем, садржајнијем...” (извод из личног дневника васпитача ГБ)

Грађење значења наратива кроз дискурс не доводи до збуњености у односу на очекивања аутора, већ се уписује и присваја у дијалогу, док разумевање значења води његовој реконструкцији структуре која је уписана у продукте активности васпитача, који тако постају дела, нови артефакти те друштвене заједнице.

„Значење је значајно! Од асоцијација, значења сваког члана групе на речи дете и програм правимо везе. Повезивање речи у целину ми је најчешће било јасно, али не увек. Ваљда ми је потребна реченица или више времена да схватим зашто је неко повезао одређене речи. Заједничко тражење значења и њихово повезивање доводи до размене, промишљања, запитаности, сагледавања са другог, трећег становишта, прављење заједничких значења и тако и заједнице. Ако постоји друштво, група, заједница која има времена и простора да заједнички промишља, разговара, освешћује, проширује онда је то добро... То доводи до `вртлога`... Тако се живи и ради овде и сада, а не по навици.“ (извод из личног дневника васпитача ЛМ)

Мапа која је настајала и ширила се у мрежу међусобно уплетених значења и односа програма – детета – васпитача била је повод за размишљање и промишљање. У исто време она је представљала неисцрпан извор информација и потенцијалних (експлицитних или имплицитних) одлука у датом контексту. Мапирање значења датих у наративима отвара простор у коме се „приче писане за и од стране индивидуа стапају у заједнички процес наратије између индивидуа“ (Olson, 2000:182) и где је врло јасно да

су „творци наратива у исто време и аутори и главни ликови“ (Olson, 2000:182).

„Добро осећање професионалне компетентности. Уочавамо везе којима не бисмо посвећивали пажњу. Налазимо нове могућности. Потенцирамо битно, разликујемо од мање битног. Осветљавамо значај појединачних аспеката. Потврђујемо своје ставове.“ (извод из личног дневника васпитача ГБ)

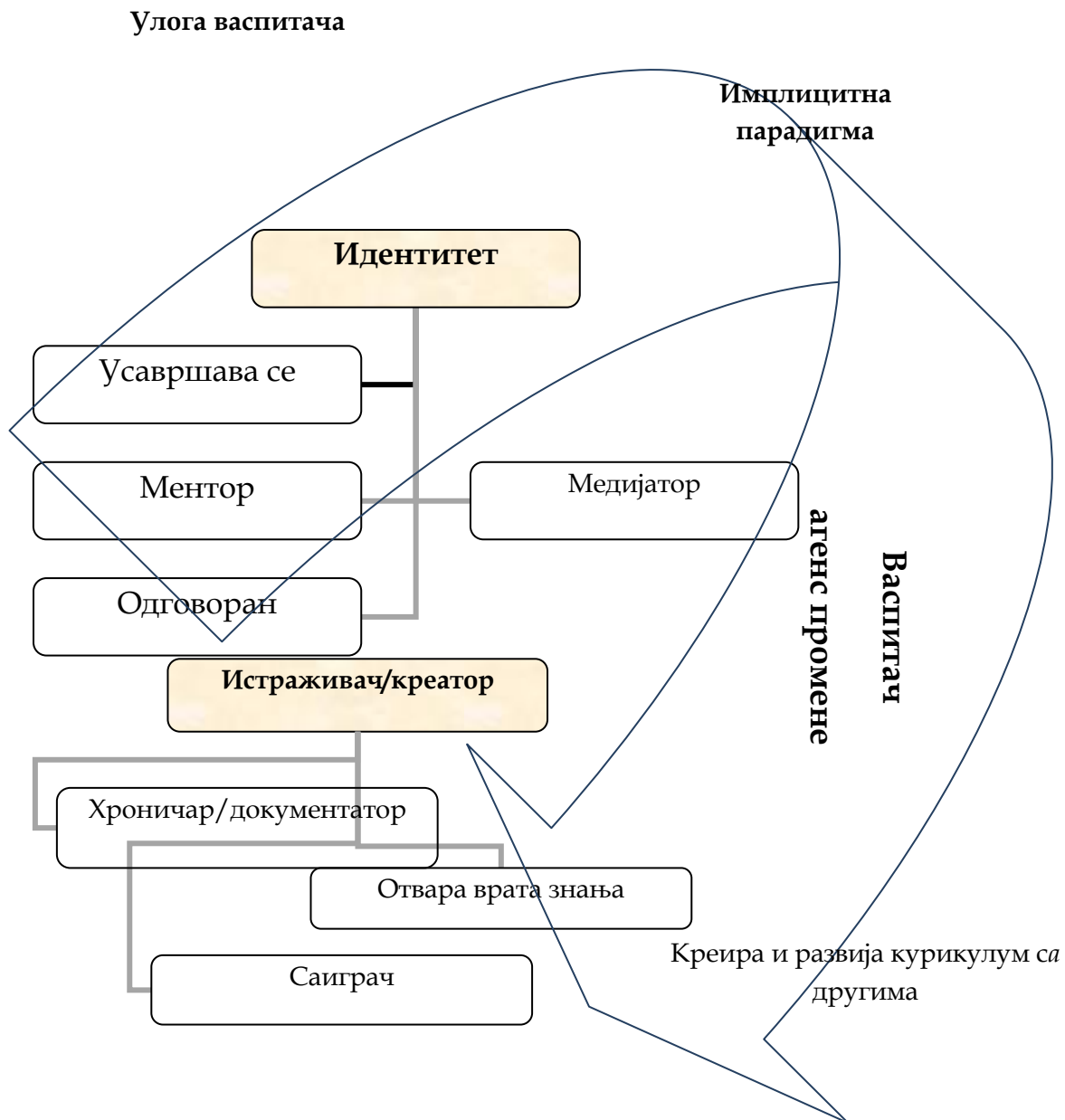
То није само процес замене једног значења другим, нити потискивање старог значења новим, већ пре реконтекстуализација где наша претходна искуства остају, али се начини функционисања и разумевања мењају (Bakhtin, 2010).

Даља интерпретација руковођена питањем `које имплицитне концепције о сопственој улози стоје иза разумевања Основа програма – модел А и како се оне препознају?` полази од и ослања се на поставке интердискурзивности (Fairclough, 1992), указујући на трансформативни потенцијал грађења значења. Другим речима, у овом делу рада приказаћу како поредак дискурса који се гради кроз форму и значења текста, позиционира улоге васпитача и води ка развијању и реконструкцији значења и развијању рефлексивности. Уочени репертоари (`идеја` и `пракса`) ће и у овом делу рада бити референтни концептуални оквир за интерпретацију. Пратећи поставке интердискурзивности у транскрипту сам уочавала и маркирала семиотичке целине (теме, изјаве и парадигме) које се односе на и у вези су са идентитетом васпитача, како бих издвојила присутне кôдове дискурса.

На овом месту бих волела да истакнем (што је већ било представљено и у интерпретацији репертоара дискурса `улога васпитача`), да је на почетку успостављени, и мање присутни, регулаторни репертоар `програм`, као и прескриптивни код дискурса `програм`, током процеса грађења значења у оквиру групних дискусија реконструисан са трансмисионог у конструишући. Сталним међусобним позивањем да размисле и да се запитају у вези са изнетим тврдњама и сопственим значењима у наративима, васпитачи су преиспитивали сопствене улоге кроз контекстуализацију и редефинисање креирајући мапу (друштвене) праксе. Код идентитет у дискурсу `улога васпитача` односи се на начине на које васпитачи говоре о себи, како сагледавају и позиционирају себе као члана мање или веће заједнице и како о томе ко су и шта раде разговарају са другима.

Управо из тог разлога даља интерпретација ће пратити категорије кода које је развио Ферклау, адаптиране и прилагођене дискурсу овог истраживања.

Улога васпитача као идентитет/ креира и развија курикулум са другима



Шема 15: Присутни код дискурса Улога васпитача

Категорије кода у односу на које ћу приказати даљу интерпретацију, преузете су и адаптиране категорије које је развио Ферклау (Fairclough, 1992) и односе се на:

1. Језик везан за одређене друштвене делатности:

- праћење теме (уочавање места када је тема иницирана и када долази до смене),
- структура (преузимање, преклапање) и
- охрабривање или сагласност (охрабривање некога да говори, афирмација онога што је неко рекао).

2. Конструкцију аспеката реалности кроз појединачне перспективе (систематични кластери тема, изјава, идеја или парадигми које заузимају и преузимају линију приче):

- начин (позивање на ауторитет или лично искуство),
- образлагање и
- позивање на другога.

3. Језик који се користи и који је у директној вези са кодом (начин на који се користи језик како би представио себе у односу на другог у групи или у односу на текст):

- заменице (места померања у оквиру једног исказа или замена заменица између говорника),
- модалитети (требало, ће, може),
- регистар (избор речи),
- реченице (незавршене, не комплетне),
- врста питања (због појашњења, зарад тражења мишљења, изазов),
- понављања и
- јаке изјаве.

У току интерпретације ће се посматрати и линије хоризонталне и вертикалне интертекстуалности како би се осликало уграђивање значења и грађење новог дискурса.

Кроз поредак дискурса у оквиру прве теме која се издвојила `усавршава се` (текст 41) јасно се уочавају сва три елемента анализе: **језик делатности, појединачне перспективе и начини коришћења језика**. Зарад лакшег праћења и указивања на кључна места у изводима, са леве стране су иницијали васпитача, у средини је текст/наротив/дискурс, док су са десне стране обележена места која означавају: **иницирање теме (ИТ), смену (СМ), преклапања (ПР), охрабривање (ОХ), афирмацију (АФ), сагласност (СГ), образлагање (ОБ), модалитети (М), питања (?М – тражи мишљење, ?П – тражи појашњење, ?И – питање као изазов), начин (Н), преузимање (ПЗ), понављања (П), праћење теме (ПТ)**.

Текст 41 (извод из транскрипта групне дискусије)

НВ:	Усавршава се!	ИТ
ВЖ:	Ја бих то ставила на васпитач...	
МЗ:	...горе, пошто иде на горе... а ја не бих то на васпитач, зато што бих у васпитача, значи у сам круг убацивао само оно што је у самој личности васпитач....	ПЗ/ОБ
ВЖ:	...Васпитач подразумева усавршавање...	ОБ
МЗ:	...Ово све остало што ради је његов посао и.....	ОБ
ВЖ:	...Не може да буде васпитач, а да се не усавршава....	П
НВ:	...Ма може, бре....	СМ
ЦЦ:	... Можемо да одложимо цедуљу ако тренутно немамо	П/М

идеју, па после неколико да се вратимо. Јер на почетку.....и **одмах** смо се ухватили...нема везе ја сам написала то...а, одмах смо се ухватили за усавршавање. А **можда**, ако нешто друго пре урадимо и повежемо, нам легне и то усавршавање...

ЈМ:	...А можемо и да му променимо место и да га вратимо...	СГ/М
ЦЦ:	...Јел` можемо да му променимо место?	?М
ЈМ:	....да га вратимо...	П
ВЖ:	...немој да уређујемо, Цицо, нека га тако...ајде....	ПЗ/СМ
ЈМ:	...Ја сам то мислила крајње некако...да се усавршава...	ПТ
ВЖ:	...А мени је на васпитач...	ПР/Н
ЦЦ:	...Али ја мислим да је то исто део....	СМ/Н
НВ:	...А ја мислим да би требало да буде изнад свега...	ПЗ/Н
ЦЦ:	...Ја бих промишљала...	ИТ/СМ
ЈМ:	...Мислиш изнад свега?	?П
ЦЦ:	...а како би била реченица...	?И
НВ:	....симболички...	ПЗ
ЈМ:	...а може бити, сви појмови око њега а он се усавршава...а може бити а он се мора стално усавршавати...	П
ЉМ:	...А можда имамо и неку другу улогу?	?М
ЈМ:	...стави па ћемо градити, мислити...	
ВЖ:	...Е сад то: неко би сад требало да каже: шта мислиш кад кажеш усавршаваш...	ИТ
ЦЦ:	...може...	СГ
ВЖ:	...ево сад смо закључивали...	ПТ
ЈН:	...па шта мислимо...	?П
ВЖ:	...не мислим диплома, не мислим на степен образовања, не мислим....	ПТ
НВ:	...сваки дан се све више усавршавам, кроз књиге, кроз	ПТ

- рад, кроз разговор...
- ВЖ: кад обновим знање усавршавам се....кад сам заборавила ПТ
па се сетим...
- НВ: ...добро...мења праксу...има васпитача, који не да се не ОХ/ПЗ
усавршавају, **него** у односу на почетно стање
регресирају...**ја** завршио школу, ништа ми не треба...
- ЈН: ...**то** усавршавати се, истраживати, преиспитивати, у том ИТ
смислу усавршавати се...
- НВ: ...**то можемо** као печат на крају... СГ
- НВ: ...Мења праксу... што на добро што на лоше... ПР
- ВЖ: ...Али, мења(!), Нено... ЈИ
- ЈН: ...**Можда**, не знам шта....мења **нешто**... М
- ЦЦ: ...Мења праксу, значи долази до открића, сазнања, кроз П/АФ
усавршавање...то ако није у функцији промене праксе,
онда је то све бесмислено, и то усавршавање...
- ВЖ: ...`Ајде да причамо, оно како разумемо (расправа у ПЗ
позадини), па **ћемо** да видимо које ћемо категорије
васпитача имати, као што смо имали три категорије
схватања детета.
- ВЖ: Не заборавите на још једну ствар, даљина такође ЈИ
одражава наше виђење.... ако га ставимо негде... или
ниско или скроз близу, дајемо му и самим положајем на
мапи важност...
- НВ: ...Усавршавањем **може** да се мења пракса... ПТ
- АП: ...а може и... ?И
- ЈМ: ...и да посматра и да слуша...па делује.....па онда мења СМ
практику...
- ЈН: ...финале, кад се све одради, е онда пракса може да се ПТ
мења...

- НВ: ...Е, а овај развија праксу.....и развија и мења заједно... СМ
- ЈМ: ...а може и заједно.... ПТ
- ЉМ: ...А ако мења и на добро и на лоше онда не развија, зато СМ
кажем испод усавршава може развија... Јер, ако се
усавршава он развија праксу... а ако је само мења онда не
може да је усавршава... не мора да значи...
- ЦЦ: Ово говори у прилог овоме: да ли на добро да ли на ?И
лоше...
- НВ: ...Па развитак углавном иде на добро...јер развој је нешто АФ
што је добро....а регресија је нешто што је лоше...
- ЈС: ...можда преко посматра и уме да слуша, јер тиме што ПТ
посматра и ослушкује дечје потребе развија се, и развија
праксу и усавршава се....
- АП: Свака ти је на месту... АФ

Дискурсне активности препознате у изјавама *`усавршава се`, `мења праксу`, `развија се`*, коришћењем афирмације (*`свака ти је на месту`*) и охрабривања (*`добро... мења праксу... има васпитача, који не да се не усавршавају, него у односу на почетно стање регресирају`*) граде мрежу значења која постаје заједничка за ову заједницу васпитача (али не и за остале) у оквиру ширег контекста дечјег вртића. На тај начин, поредак дискурса који настаје преклапањем (*`Мења праксу`*), понављањем (*`Мења праксу, значи долази до открића, сазнања, кроз усавршавање... то ако није у функцији промене праксе, онда је то све бесмислено, и то усавршавање`*) и различитим начинима експликације (*`Васпитач подразумева усавршавање`, `можда преко посматра и уме да слуша, јер тиме што посматра и ослушкује дечје потребе развија се, и развија праксу и усавршава се`*) води опредмећењу и присвајању групног искуства и, имплицитно гради идентитет васпитача кроз кохерентан став. Недовршене реченице, језички изрази (*`Али мења!`*), питања којима се

тражи појашњење или мишљење (‘А *можда* имамо и неку другу улогу?’, ‘*на шта мислимо?*’) воде ка аргументованом начину интерпретирања, померању фокуса и грађењу значења који води артикулацији почетка нове теме.

Текст 42 (извод из транскрипта групне дискусије)

ЈМ:	...Ментор	ПТ
ЈН:	...Коме?	?П
НВ:	...колегама...	ОБ
ЈН:	.....увек ...интеракција та...	
ВЖ:	..ментор може да буде само на крају...кад је све то и такав ...и то и све то...	М
НВ:	...и онда може да буде...	П
ЈН:	....и онда све на васпитача....	П
ЈМ:	... ја гледам како му је то важна улога.... треба сад све то да има, и тај став, знање и све...	ЈИ
МЗ:	....ово је васпитач, ово је нешто што ти одређује само васпитача...не могу да јој објасним друкчије...ово је нешто што он у принципу ради , нешто чиме се бави.....а ово је нешто што га одређује....зато што га одређује... зато што није нешто што он ради и није нешто у његовој околини, то може да буде само нешто у њему.... значи не може он бити ментор само зато што му...	ПЗ
ЈН:	...неко му је рекао...	СГ
МЗ:	...него зато што је такав човек какав јесте и зато што је изградио такав неки....ауру око себе да би могао да буде ментор....	ПТ

- НВ: ...али има и формалног и неформалног ментора...формални је кад добијеш решење....а неформални је зато што имаш потребу да поделиш, а неко жели да од тебе прими... СМ
- МЗ: ...ајде да не причамо о менторима од годину дана искуства, **него** да причамо о нечему другом....о томе шта ментор у ствари значи... ПЗ
- ЦЦ: ...мислим да је негде предвиђено и стручним усавршавањем да можемо и да имамо титулу ментора...овде није реч о титули него о пракси...Љиља Милинковић, богом дани ментор је док смо били суседи.....ја сам прилично од ње научила...без обзира на мој стаж и без обзира... ПТ
- ЉМ: ...размењивале смо... СГ
- ЦЦ: ...размењивале смо... СГ
- ВЖ: ...лепо, онда имаш два виђења ментора, онај што се зове ментор по закону, и онај ментор што је прави ментор који има потребу да буде ментор без звања...Е, сад, у односу на то шта ћемо.... ОХ/ПТ
- ЉМ: ...да ли ја данас и овде....ја данас учим од сваког од вас...
- ЦЦ: ...а ментор је и неко и ко учи и ко подучава...
- МЗ: ...али то је стање тог одређеног човека....
- ВЖ: ...у васпитачу у праву је Милош....
- ЉМ: ...била сам доле а сад сам се попела горе...онај ко жели да се усавршава управо може и да чује и да препозна и да буде ментор...неформално....

Начин уважавања друге стране док аргументује против или жели да истакне други угао гледања је форма и функција текста која се конструише у оквиру кода дискурса `идентитет` као социјални идентитет преко преузимања вођења и смене линије приче (*не могу да јој објасним друкчије...ово је нешто што он у принципу ради, нешто чиме се бави.....а ово је нешто што га одређује...зато што га одређује...зато што није нешто што он ради и није нешто у његовој околини, то може да буде само нешто у њему*). Деиктичким артикулацијама, који упућују на одвијање и успостављање поретка дискурса (*него зато што је такав човек какав јесте и зато што је изградио такав неки...ауру око себе да би могао да буде ментор*) истиче се разлика у виђењу улоге – као друштвене и/или личне. Сменом теме и преклапањем (*лепо, онда имаш два виђења ментора, онај што се зове ментор по закону, и онај ментор што је прави ментор који има потребу да буде ментор без звања...е сад у односу на то шта ћемо`, `ја данас учим од сваког од вас`, `а ментор је и неко и ко учи и ко подучава`*) доводи до идентификовања улоге као друштвено конструисане преко вредности и норми које чланови групе усвајају.

Идентификовање улоге у друштвеном систему уводи и иницира трећу тему која даље гради поредак дискурса преко метафора `медијатор`/`истраживач`/`сарадник`.

Текст 43 (извод из транскрипта групне дискусије)

НВ: ...Медијатор... ИТ
ЉМ: ...Углавном решава конфликтне ситуације детета, па ПТ
можда овде где иде у сусрет детету па испод тога...јер

	неће тамо где се усавршава или можда....	
ЈН:	...нивелише те односе...	ОБ
ЦЦ:	.. Не само то него уопште нивелише односе...	СМ
ЉМ:	...односе међу децом...	ПЗ
ВЖ:	.. уопште је медијатор...	СМ
ЈН:	....уопште односи, да ли је међу одраслима, међу децом, родитељи те деце...	ПТ
ЦЦ:	....Мислим да имамо још нешто.. а најбоље је да се ми сада одредимо у односу на ово...	ИТ
ВЖ:	....шта мислите?	?М
МЗ:	...Стави га код мења праксу..	ПЗ
АП:	....Где да стави?	?П
МЗ:	...Па, код мења праксу, само мало ниже испод...	ПТ
АП:	...Извини, али можда и иза васпитача...	СМ
МЗ:	... Мени је медијатор више био у смислу медијатора између теоријских и практичних поставки, филозофије, праксе, свакодневнице и поставки које су већ ту... Јер, нисам размишљао као Љиља на практичном нивоу. Он је ту и сада и медијатор је између тога и тога... ја сам више ишао....	СМ/ПЗ
ЉМ:	..Теорија и пракса (!), то је одличан начин медијације...	АФ
ВЖ:	...Код мења праксу?	?П
ЦЦ:	...јер је он на то и мислио...	П
ЈН:	...Теоријске поставке претаче у праксу...што значи да је....	ИТ
ВЖ:	... Истраживач ...	ПТ
ЉМ:	..Може да истражује сопствену праксу...а може да истражује када посматра на које ће начине да утиче...	ОБ/ПТ
ЈМ:	..па свакако истражује...	ОХ

ЈН:	Али он непрестано мора да копа и да истражује....	АФ
ВЖ:	.. а тиме се и развија....	ПТ
НВ:	...и развија праксу....	ПТ
ЉМ:	..Али сваки васпитач истражује своју праксу...	СМ
ВЖ:	..Али, не интересује ме сваки...	СМ
ЉМ:	....Не него смо говорили о различитим васпитачима и деци....	СМ
ВЖ:	...него смо вратили из различитих углова.....од себе...	ЈИ
ЉМ:	Да не идеализујемо слику, зато што не кажем ја да смо ми идеални васпитачи...ми јесмо васпитачи који хоће...	
НВ:	...Еј, људи, јел` знате шта је ово истраживач (!), то је стварно много јака реч да би ми оно што радимо сваког дана назвали истраживањем. Није све баш истраживање..... мислим у научном смислу, има почетак, средину и крај....	?И/ЈИ
ЦЦ:	....а где ти ту пише научно?....	?И
ВЖ:	Увек можемо да се договоримо како тумачимо истраживач...	?М
ЈМ:	....То!	СГ
ВЖ:	...да ли научно или...онај који се бави па истражује...не научно него...	?М
АП:	....не научно...	СГ
ВЖ:	....не научно него истраживач праксе...неко ко истражује у свом послу...	ПЗ
ЈН:	....значи ти пробаш па не иде, па идеш даље...	ПТ
ЉМ:	....у смислу , циљ, задатак, акција, да ли је акција била добра и то...	П
ЈН:	...е то....	ОХ

ЉМ:	...у смислу да се преиспитује...а ово ми се десило....	ПТ
ЈМ:	...истражује бољи начин....	ПТ
ЉМ:	...у смислу проверавања идеје, у смислу дилеме, тражења начина до...	ПТ/АФ
АП:	...е то....	СГ
НВ:	...онда развија праксу....	ПТ
НВ:	...развија праксу кроз посматрање, истраживање и креира...	ПЗ
МЗ:	...значи мора прво мислити да би креирао...	ПТ
НВ:	...развија праксу.... Ево сложила сам реченицу, развија праксу кроз посматрање, и улогу посматрача тиме што слуша, чује, ослушкује и даје подршку детету, истражује и креира....ето.	ПТ

Изграђени поредак дискурса у приказаном изводу, преко главне теме `медијатор`, позиционирањем значења (*Мени је медијатор више био у смислу медијатора између теоријских и практичних поставки, филозофије, праксе, свакодневнице и поставки*) и обликовањем релација (*Теорија и пракса (!), то је одличан начин медијације*) води ка парадигми о улози васпитача као истраживача истичући димензију процесуалности (*Може да истражује сопствену праксу...а може да истражује када посматра на које ће начине да утиче*, *у смислу проверавања идеје, у смислу дилеме, тражења начина до*, *развија праксу кроз посматрање, и улогу посматрача тиме што слуша, чује, ослушкује и даје подршку детету, истражује и креира*). На овај начин код се интегрише у праксу кроз процес надоградње и доприноси даљем развоју кроз преиспитивање и редефинисање праксе.

У грађењу ове линије дискурса присутни су били чести прекиди у дискусији (што се у транскрипту види у виду `...`) због позиционирање

знака (речи) на мапи – васпитачи су имали различите перцепције у односу на симболички приказ, односно место речи на мапи у односу на главни појам. Овај преокрет је довео до новог поретка дискурса `трагање за значењем мапе` и потпуно отворио нову перспективу у разумевању саме мапе.

Текст 44 (извод из транскрипта групне дискусије)

ЈМ:...А **зашто** те то повукло ?...**Јел** оно горе што стоји усавршава се?...

МЗ:...**Не**, увек на горе ми је неки идеалистички део приче а доле је.....

ВЖ:...А (!), он је поделио папир...зато те Јеца лепо пита...Јеца то гледа као темељ а ти као доле...

ЈМ.....зашто сам рекла темељ, јер ово све доле-немојте рећи да нам није битно...

МЗ:...Није мање битно, једноставно тај део приче ми је увек... кад год нешто узмеш да црташ, кад год нешто да постављаш, обично ти онај, ајде сад узми дрво, онај разгранатији део приче иде горе.....ти **да би постао** ментор, истраживач, медијатор.... морао би да се разгранаваш у неком смислу...а опет онај доле део приче ми је: не можеш почети од ментора а завршити на посматрању....

ЈМ:...Добро, јесте, **градити нешто**...

МЗ:...Добро, ти ћеш у некој причи доћи на посматрање....

ЈМ:...**Али** ја могу гледати и оно што ми је ближе да узберем... и оно што ми је тешко и што треба да градим и да се пењем до њега...

АП:...Чекај, Милош посматра на тај начин, а ја не. А ја уопште **не посматрам** мапу на овај начин...

МЗ:...Кажу...

АП...Ја сам тај васпитач...а сад се теби обраћам без везе....него мислим свима да кажем, васпитач, улога на круг и оно што је уз круг битно а оно што мало иде ван.... а не гледам то као...

ВЖ:...Видиш како **ми сви** посматрамо различито...

АП:...И сада морамо да нађемо, да гледамо исто, јер ако не гледамо онда ћемо се стално враћати....**да ли** ћемо гледати мапу тако горе доле, или дрво па крошња. Ако се не договоримо онда ћемо сви другачије посматрати. **Или**, гледамо васпитач као центар па овако га разграњујемо...

ЉМ:...Мислим да је у реду **близу и далеко**, и мислим да је Милош говорио о томе **близу и далеко**....да би ти стигао догде треба да урадиш то, то, и то...

ЦЦ:...А ја сам то схватила као базу, основу, темељ и идемо ка нечему што расте...

ЉМ:...А Јеца сасвим на трећи, четврти начин....

ВЖ: Што указује на то колико да нама **треба** да буде јасно, да имамо заједничко значење.. или договор из ког угла гледамо...као за дете....

ЈМ:...Да, некад не идеш горе ако ти је **нешто ту**...користиш га, што је ближе теби.....Управо то дрво кад си ми рекао., да обратим пажњу на оно што ми је ту што могу да дохватим, односно што нам је важно да га користимо, а доћи ћеш до овога...

ВЖ:...Много је **важно** да вас две које посматрате исто дете дефинишете то што радите...

НВ:...Ево га **дискурс (!)** Ајде сад...

ВЖ:...То је сад то...

МЗ:...А мислим да...

ВЖ:...а замисли ту улогу...

ЈМ:...е то је сад **разумевање** детета, слике...

ВЖ:...не детета, **разумевање нас две**, ја и ти треба да се разумемо о чему причамо..

ЈН:...Која **значења** смо дали овим терминима... ?

ВЖ:...шта је теби...

МЗ:...Али, опет је **процес** оно што је **најбитније**, није битно како ја и ти симболички гледамо мапу...битно је оно **шта кажемо** између тога...

ЈН:...али то је **значење**...

МЗ:...и битно је **шта ја мислим и шта ти мислиш**...

АП:...али чекај Милоше, ако ти кажеш.....

ВЖ:...а притом симболички пишем ја колегиници...да ли си сада разумео шта кажем...

НМ:...и **симболички**...

ЈН...**Мора** се дати значење које ће сви разумети....

ЉМ:...Важно је да ова заједница овде...извини Сандра....да разуме...

ВЖ:...да разуме...

ЈМ:... и близином, и **наравно** да ће то бити и објашњено и речено, али је сад овде битно да дођемо до заједничког значења овог дела...

ЦЦ:...Али **ја мислим** да нису...

НВ:...Исто смо ово имали и за дете, сетите се...

МЗ:...А то је исто зато... зашто кажем сарадник...треба нека врста идеала који може да буде дигнута горе где и усавршавање...

ЈН...Добро јесте...

ЦЦ:...Али **чекај**...

ВЖ:...Али, **шта подразумеваш** под тим кад сад кажеш сарадник?Мислиш улога сарадник као ментор, као...?

МЗ:...Не, не, не, улога сарадник као **неко ко је спреман на компромисе** и онај ко је спреман да себе...у... на процес, у нешто...

ВЖ:...У односу на кога, са ким?....

МЗ:...Са било ким...

ЦЦ:...Али не мислим да су наше различите слике...врло...уопште не мислим да су јако супротстављене једна другој...

ВЖ:...Али су различите...

ЦЦ:...Јесу **различите**, али се **могу интегрисати**. Људи, јел` Милош каже и она кад је поменула...ја имам асоцијацију на дрво па ми је нешто близу нешто даље, а Милош је рекао:...да али се пењеш горе...значи идеш од овога, онда се Вања надовезала и рекла је:...да градиш темељ па од темеља идеш ка горе...

ВЖ: Јесте...

ЦЦ:...Значи То(!) је нешто **заједничко** у **нашој слици**...различито...постоји ипак нешто што је интегрисано...сви смо на сличан начин **схватили** шта нам је **битно** шта нам је далеко...шта нам је на дохват руке, **ка чему** треба да градимо степенице да би смо могли до тога да дођемо....

ВЖ:...И управо сад о томе дискутујемо, јер постављамо ствари на то да смо сви **разумели** и да је то то....али смо сад дошли до тога Цицо...

ВЖ:...Сандра је имала друго виђење...

АП:...Али ја све време...

ВЖ:...зато сам ја вратила...

АП:...али овде нише улога....

ЦЦ:...улога....па шта има....

АП:...улога, али **ја се враћам на улогу**. Ако је моја улога та, та, та, хоће ли онда мени да буде ближе речи васпитач, или ћемо да идемо ту улогу од корена....

ЦЦ:...Сандра, дозволи да ти кажем....

ВЖ:...ево сад се договарамо...

ЈН:...сад све ово **гради** улогу васпитача...

ЦЦ:...ми немамо листу улога, ми **градимо своје улоге кроз праксу**...

АП:...е сад ја могу да се уклопим, и сад могу даље....

ЦЦ:...супер је дискусија...

ЈГ:....стављали смо да је доле улога васпитача кроз праксу, а изнад улога васпитача као личности...

ЉМ:....тако је...тако сам и ја рачунала...

НВ:...зато што смо тако почели да постављамо и онда је нормално....и овде смо повезали мења праксу јер се налази између праксе и онога што је он сам...

ВЖ:....Лепо....

ЉМ....**Одлично, одлично**, и баш ми је драго да си то ти рекла, а не ја управо....горе смо ми као личност, а доле је пракса свакодневна...и ако се надовежем на дрво, попнеш се на дрво али мораш сваки дан да сиђеш доле...и онда постанеш велики....значи стално идеш горе доле....имаш **одговорност**.

Коришћење појачаних и јаких израза, враћање и преиспитивање, успостављање дискурса употребом питања, фокусирање на индивидуална искуства и долажење до заједничког разумевања симболичког приказа мапе доводи до нове теме у линији дискурса: одговорност.

Текст 45 (извод из транскрипта групне дискусије)

- | | | |
|-----|---|-------|
| НВ: | ...Одговорно лице... | ИГ |
| ЈМ: | ...Па, јесте , васпитач је одговоран... | СГ |
| ВЖ: | ...Одговоран као одговорност... | ПТ |
| НВ: | ...Људи, шта год смо од овог, да ли се усавршавали или не усавршавали....Да ли посматрамо или радимо ко ови овде, одговоран си за то што радиш, и шта год да радиш одговорност је на теби.... | ПТ/ЈИ |

- ВЖ: ...а то више није личност, **то је професија** којом се бавиш... ЈИ/ОБ
- НВ: ..Одговорно (!)... ЈИ/АФ
- ВЖ: **..она** је сама одговорна, хтео ти то или не, она је одговорна... ПТ/ПЗ
- ЉМ: ...личност... СМ
- ВЖ: ..Не личност, прво сам мислила личност међутим не... ПЗ
- ЦЦ: ...ти хоћеш да кажеш... ?П
- ВЖ: ...ти мораш бити одговоран... ПТ
- ЦЦ: ..ти **хоћеш да кажеш** да се одговорност васпитача сама по себи подразумева... ?П
- ВЖ: ...не подразумева се, али **би морала** да се подразумева... ОБ
- МЗ: ..Ако са законске стране гледаш, подразумева се... СМ/П
Т
- ВЖ: ..мора да се каже да постоји... ПТ
- ЦЦ: ...зато се и пише.. СГ
- МЗ: ...Формално правно, **теби** се подразумева, морално ти се не подразумева... ПТ
- НВ: **..Има** моралну одговорност, има професионалну одговорност... ПТ
- МЗ: ...и она се не подразумева... ?М
- НВ: ...У принципу, ништа се не подразумева, значи то је стара ствар. Јер оно што се подразумева... ОБ
- ВЖ: ..Јел` ме разумете...васпитач је одговорно лице, одговорно за васпитање и образовање....**он је одговоран** за дете.... ЈИ/П
- НВ: ...Аксиом...али за шта све још јеси одговоран, ја причам из позиције и кад имаш жељу да се усавршаваш, ти преузимаш одговорност и усавршаваш се. Али ти си одговоран и ако се не усавршаваш, одговоран си ако нешто не знаш, одговорност је на теби.....да ли ме разумете шта ПЗ/?М

- хоћу да кажем...
- ЉМ: ...а **када** си свестан те одговорности... ?И/ПТ
- ВЖ: ..има и превише одговорности... ПТ
- ЉМ: ...кад нећеш да се усавршаваш, или кад хоћеш, тек кад те ПЗ
неко прозове. **Има** самосвесних који размишљају о својој
одговорности, а има оних који се кроз живот провлаче, па
тек кад их неко прозове одговорни су или не буде ништа...
- НВ: ...или кажу неко други је крив... АФ
- ЦЦ: ..а сачували децу... ПТ
- НВ: ...сачували децу... П
- ЉМ: ...тако је, а **то** је онај део: да се васпитач ослања на ПЗ/ПТ
сопствену личност и да **то** није регулисано рецимо
програмима, оним законским и осталом, него остаје на
личности васпитача.....**те та** одговорност остаје на нашој
личности. И морална и одговорност за васпитање и
образовање...
- ВЖ: ..а одговорност је нешто.....има ли веће одговорности него, ?И
од одговорности за живот...
- ВЖ: ...**значи** ти мораш сам према себи... П/ОБ
- ЈМ: ...да будеш одговоран... ПТ
- ВЖ: ...кад затвориш врата, то је оно о чему се дискутује... СМ
- ЉМ: ...на који начин васпитаваш и образујеш децу...на који ПТ/ОБ
начин их морално васпитаваш...
- ВЖ: ...и који је твој утицај на то дете и на његов живот... ПТ/АФ
- ЉМ: ...да ли му се подсмеваш, или му дајеш добар ПТ
пример.....значи на који начин радиш....
- ЈМ: Јел` на ту врсту одговорности мислиш? ?П
- ЉМ: ..То, то....та се одговорност нажалост подразумева, али је то ПТ/П
највећа одговорност....

- ЦЦ: ...Нема нигде ту где је одсутна одговорност...где може бити одсутна одговорност... ПЗ
- МЗ: ...јер одговорност није идеал коме тежимо него нешто што.... АФ/П
- ЦЦ: ...темељ, Милоше темељ мислиш... СГ
- ЉМ: ...основа... П
- ВЖ: ..базично, то је базична прича... АФ
- МЗ: ..више основ нечега... П
- ЈН: ...осећај који има васпитач... ПТ
- ЉМ: ..има још једна ствар, сад кад смо рекли о прозивању одговорности, кад нас неко прозове.....одговорни смо за план...значи за документ, одговорни смо за... ПЗ
- АП: ...Оо(!)... шта се бележи... АФ
- НВ:Значи да ли можемо овако да разумемо, одговорни смо у односу на то колико учествујемо, у сарадњи.... ПЗ
- ЉМ: ..партнерским односима... ПТ
- НВ: ..овај део покушавам да на неки начин....међусобне односе, професионалне, значи на нама је одговорност да међусобно професионално сарађујемо, на нама је одговорност да се стручно-професионално усавршавамо, на нама је одговорност како планирамо, реализујемо, евалуирамо, на нама је одговорност какви смо према деци...значи..... ПТ/ИТ

Новоуспостављени поредак дискурса карактерише већа присутност заменица, док су одређености јаче изражене кроз обликовање релацијског профила `професионална одговорност` кога карактерише фреквентност аргументних, контрааргументних и реформулацијских дискурских релација. О улози као професионалној одговорности, која је друштвено

детерминисана, васпитачи говоре из својих уверења и веровања, провлачећи етичку димензију професије којом се баве, користећи обележиваче као што су (*`одговорност је на теби`, `то је професија којом се бавиш`, `јеси одговоран`*). Референцијални изразима који су се успостављали кроз сам поредак дискурса и сваки пут се поново означавају указују на очигледну присутност интердискурзивности (одређење према себи као особи, преко одређења према деци ка одређењу према себи као васпитачу) истиче и наглашава померање перспективе са индивидуе ка друштвено одговорној групи – професији. Дискурс наглашавања репрезентује васпитача као друштвено одговорну особу са моралним и етичким дилемама.

Овако успостављена парадигма довела је до нове теме која се појављује у оквиру претходног поретка дискурса, и у вези је са одговорношћу: *`васпитач као хроничар/документатор`* настала из подтема *`отвара врата знања`, `саиграч`, `подржава`*.

Текст 46 (извод из транскрипта групне дискусије)

- ЈН: Одрастао, васпитач, и уопште одрасло, одговорно биће ПТ
је **дужно да отвори врата знања** деци...
- ЦЦ: ...ма отвара врата и себи људи.... П
- ЈН:и себи и деци и уопште.... П
- МЗ: ...Ако ћеш га ставити испод васпитача, а можеш га ОБ
ставити испод васпитача јер ћеш негде отворити тај
практични део приче, онда је то скроз ОК са те стране.
Ако ћеш га ставити испод посматрача и овог испод њега,
онда можеш посматрати те две ставке као степеницу и
тај део где отвара знања после свега тога можеш ставити

	доле....	
ЦЦ:	...Ја сам то схватила као неко ко разуме....	ПР
НВ	.....онај који учи животу....	СМ
ЈН:	...помоћник и градитељ игре...онај који учи животу...	ПТ
ЦЦ:	...можда то...	ОХ
НВ:	...Ако се знање креира, а живот се учи, а овде се отварају врата знања.....не знам...ово није у складу са мојим виђењем тако да ћу да ћутим...	?М/СМ
МЗ:	...дискутабилно....	ПТ
ВЖ:	...врло дискутабилно, остави то негде...	П
АП:	....да ли мисли на живот...	?П
НВ:	.....ајде да размислимо шта ово значи....увек имамо право да ове ствари протумачимо	ПТ
ВЖ:	..Јел се мешамо у живот знаш...Али, ми се мешамо у живот...али да ли ми учимо животу...	ПЗ
МЗ:	.....нико, никога, никад није научио како да живи....	СМ/ОБ
ЦЦ:	...можда је неспретно написано, не улазим ја у то....али ја то разумем као да је наша улога да дете учимо неким поступцима у животу....	ОБ
ВЖ:	...ма учествујемо у животу....	ПТ
ЈМ:	...као сапутник, пратиш, заједно идемо...	ПТ
ЉМ:	.....шта је живот...ајде...	?И
ВЖ:	...живимо заједно...	ОБ
ЉМ.	....и кад доћеш до онога шта си научио...	ОБ
ВЖ:	...он утиче на мене а ја на њега...	ОБ
ЉМ:	.....тако је...	АФ
ВЖ:	Ми то дебело учимо, ми се уопште не бавимо како деца	ОХ

- утичу на нас....
- ЈМ:учимо кроз живот... ПТ
- ЉМ:тумачимо како све можемо, односно које све улоге ПТ
имамо, тако и детету пружамо могућност..... не само
детету него и себи...како све можемо нешто да урадимо...
и (метафорички) речено отвара врата знања, или учим
животу.....не видим само себе у односу на дете, него и у
односу на себе и на дете и на родитеља, колегу и на....
- ЈН: ...Сарадник и саиграч, значи имаш право на своје ПЗ
мишљење а да играш игру са свима осталима.....Зависи
од тога каква је животна ситуација тренутно тог дана,
уназад месец дана како се све то развија, сви ти процеси
који теку у оквиру тога курикулума, живота ту у
вртићу... у институцији, то можда делује као вештачки,
али није ту се ствари одигравају спонтано...зависно од
тога шта су интересовања детета, колико васпитач може
то да препозна и да узнесе и изведе причу од тога... што
је кључно у нашој професији...А сад посматрач
свега...мислим како ће...он мора да посматра и процесе
који се ту одвијају. Он зна и дететову причу из
породице, значи ту је веза са тим ту животом.....и онда
мора да посматра, закључује и да доноси и неке
одлуке.....мора да документује...
- ВЖ: ...па бележи, па анализира... ПТ
- ЈН:а из анализе се и усавршава, бога ми.... ПТ/ОБ
- НВ:зато што: кренеш да промишљаш праксу, прво ОБ/ПТ
анализираш све, дете, праксу, своје улоге...колеге
- ВЖ: ...а то је развија праксу, анализира, промишља.... ПТ
- ЈМ:креатор програма СГ

НВ:	...хроничар...као документатор...	ИТ
ЈМ:	...рекла сам може и планира, јер хроника значи како је ток цео. Значи од почетка до краја, а рекла сам ту може и бележи..	ОБ
ЉМ:	...као евалуира.....чек, чек само ово, планира па хроничар. Извини планира па уради то, па направи неку хронику...	ПТ
ЈМ:	...запис хронични...	ОХ
МЗ:	...или може на основу неке одређене хронике да планира...	?М
ЈН:	...имаш увид...у све што се догађало....	ОБ
ВЖ:	...па опет идемо на оно циклично	ОБ
ЦЦ:	...Ал хроника је запис о нечему.....	ПЗ/?П
ЈМ:	...Све процесе, шта си ти гледала, посматрала, шта си, одакле си кренула, све то редоследно...како пратила, како отишао, како се развијао, редоследно. Ја сам на то мислила...а не баш како...	ОБ
ВЖ:	...хронолошки...	?П
МЗ:	...али само се врати на то зашто се хронике пишу...	ПЗ
ЦЦ:	...па да би остале у времену...и шта значи хроња...хроња је година, сат, то је реч грчког порекла....	ОБ
ВЖ:	...то је запис....	П
ЈН:	..о чему, о томе што бележимо...	ПТ
ВЖ:	...а шта је то што бележимо...	?И
ЦЦ:	...па след догађаја...	ОБ
ВЖ:	....којих...шта...	?И
ЈН:	...у вези са чим...	?М

ЦЦ:	..у животу деце...	ОБ
ВЖ:	...а шта је то...	?И
НВ:	...оно што желимо да нам остане забележено..	ОБ
ВЖ:	...а шта желимо да нам остане забележено...	?И
ЈН:	..пракса, добра пракса, потврђено добра пракса...	ОБ
ВЖ:	...шта је то...	?И
ЈН:	...па, оно што...	ОБ
ЈМ:	....живе деца...	ОБ
ЈН:	...живе деца, и оно што ту децу....	ОБ
ЉМ:	...што је довело до промене...	ОБ
ЈН:	....да, што децу обележава, омогућава им да науче....	ОБ
ЉМ:	....само децу...	?И
ЈН:	...па и одрасле....	ОБ
ВЖ:	...а шта је то, деца, одрасли, живот, догађај, след....	?И
ЈН:	..белешка...видиш како се једна реч односи хронос је и време и година и сат...	ОБ
ВЖ:	...а све ово овде што смо испричали.....шта смо ово причали, шта је ово...	?И
ЦЦ:	...па то је, дешавање у времену...	ОБ
ВЖ:	...па шта је то што се дешава у времену...	?И
ЈМ:	...курикулум	

Промењена парадигма у претходним сусретима, промена перспектива током успостављања и грађења поретка дискурса у препознатом коду, води другачијем разумевању и показује како се успоставља дискурс грађења значења у заједници кроз преиспитивање. „`Дискурс грађења

значења` говори првенствено о конструисању и дубљем разумевању институционалног предшколског васпитања и образовања како би се разумео смисао онога што се дешава.“ (Moss; 2007:105) Овај дискурс упућује и позива на етичке и филозофске изборе који су у директном односу са питањем „Шта желимо за наше дете овде и сада? “ (Moss; 2007:106), а ја бих додала и за нас саме. То од васпитача тражи интерактивни и дијалогски процес разумевања, конструисања и реконструисања поставки о сопстеној улози и детету и у дечјем вртићу. То подразумева: ситуационо грађење значења; критичко и рефлексивно промишљање, проблематизовање и реконструкцију; групни дијалог који уважава другачија мишљења и виђења; педагошку документацију која служи као основ критичког преиспитивања и укључивање других у процес преиспитивања и промишљања (Moss; 2007:106-107), до чега су, управо и сами васпитачи дошли. Иницирањем нове теме, настале на основу метафоре `хроничар`, васпитачи успостављају нову перспективу у сагледавању документовања курикулума.

Имплицитна поставка која стоји иза овако схваћеног процеса документовања је значај визуализације праве реалности - социјална конструкција васпитача и деце и вредан документ њиховог размишљања, говора и делања.

Један од основних задатака документације је обезбедити слушање и слушати³⁶, као и обезбедити групи и сваком појединачном детету да има могућност да посматра себе кроз `спољашњу` визуру сопственог учења. Документација чини слушање и делање видљивим кроз белешке, фотографије, видео записе, који не само да сведоче о дечјем учењу и процесима кроз које су прошли, већ омогућава даље конструисање,

³⁶ О Ређо педагогији се говори и као о педагогији слушања што значи бити у комуникацији са дететом и покушати разумети; од васпитача се тражи да се пита, да саслуша, да чује, да види и увиди конкретну децу са којом је у заједници учења. Слушање се користи као метафора за отвореност и сензитивност.

реконструисање и ко-конструисање значења и преиспитивање сопствених поступака и одлука.

Важно је да напоменем, да овај поредак дискурса нуди јасан модел курикулума, што се може видети у последњим редовима текста где васпитач питањима изазива и води процес. Идеја која стоји иза је идеја ко-конструкције знања у заједници практичара, која је у директној вези са препознатим и интерпретираним кôдом дискурса `програм` - `процес`, што потврђује и следећи извод дат у тексту 47:

Текст 47 (извод из транскрипта групне дискусије)

ЛМ:..Када сад читате Основе програма, и делове из основа програма, јел читате на исти начин на којих сте их читали или како их читате?

ЈН и АП:..критички...

АП:..и са промишљањем...

ЈН:..и у односу на оно искуство из праксе, и мислим да је ту највеће постигнуће....не само овако, читаиш не слепо али верујеш томе што је написано, а овако мало кажеш: шта је писац хтео да каже, мислим шта ја знам о томе, па да ли је баиш то тако, преиспитујеш се....

ЈМ:..па више ми је отворило неке ствари које треба да преиспитујем, можда на које нисам...

ЉМ:..још неке нове путеве...

ЈМ:..тако је, на које, што сам и рекла с почетка можда сам ја и радила, али нисам то дотицала, и нисам то пратила и коментарисала...а сад ћу то још више видети као важност, као поново да испробам, као поново да нађем начин.....више ми је то....јесам се боље пратила кад сам радила, и боље сам записивала,..... онда сам открила, имам још, па на шта још требаиш...и сагледаваиш....

МЗ:..мени је у смислу увећања компетенција и освешћивања неких појмова ово апсолутна добит за све нас, е сад ако успемо да афирмишемо ово на прави начин, и промовишемо и успемо нешто макар и мало да променимо,

мислим да ће то бити пун погодак...без тога мислим да је само компетенције и освећивање неких ствари о којима иначе не би водили рачуна.....велика добит за све....

ЈН:..на лепо смо прошетали кроз процес, баш смо зашли у све ћошкиће ове теме....баш нам је било лепо....и лепо и напорно и мало горе и мало доле са расположењем...и плус нам оставља, ево овај лук то је у ствари, унутра смо, размишљамо у себи....и зашто да не, мислим стварно је сјајно...

6. Рефлексије и промене у пракси на основу изграђених значења у процесу мапирања

Дискурс грађења значења, рефлексивна о сопственим значењима и промене које су се дешавале у пракси довеле су до новог концепта сопственог процеса учења, који је више ко-конструисујући, а мање трансмисионо оријентисан.

Текст 12 (извод из транскрипта групне дискусије)

ЈН:.... Е, овако, допало ми се што су испливале неке ствари које су заправо јако битне... дете, програм, сва та размишљања о детету, о индивидуи, о личности детета, и сад само треба уз то да придодемо, овенчамо и да направимо причу....

АП: То што човек добије од тога то се кроз праксу и рад највише препознаје....просто речи сад не можеш ни да пронађеш колико је теби кад узмеш књигу да упишеш то што си радио или да прелисташ дневник да би се нечега сетио...или нешто што ћеш да радиш тек, колико ти то више није оптерећење. Колико ти улазиш у ту причу... као кад улазиш у собу да радиш са децом,...

ЈН: Ја само још нешто да додам што сам заборавила: кад тако имамо неке стручне ствари, на углавном гледамо или неку активност или како неко нешто презентује, ми гледамо ту са стране, али не учествујемо. Овде смо у сталном процесу. Е, то је мени оно најфеноменалније, што смо ушли у и у то како треба да изгледа процес прављења транскрипта, програма, како треба да се размишља. Некад је то феноменално, некад су то сјајне ствари. Некад нису, али ток је ту и то је оно што је у ствари по мени најлепше...

ЦЦ:... Па то је курикулум! Али, људи ми можемо да покренемо ову радозналост и интересовање ваших колегиница, мени је то неко кретање, ви сте већ то

покренули, али треба да будете свесни ми смо и овде просвестили неке ствари. После 35 година, скоро, радног стажа ја сам сада неких ствари постала свесна, и свеснија него што сам била пре него што сам ушла у овај процес. А пре овога сам прошла гомилу радионица везаних и за програм, и за начела... заједно смо улазили у основе програма... проучавање основа програма А и паралеле са програмом Б....

ЈМ:...Па ја исто хоћу нешто да кажем како год звучала, бићу искрена. Васпитачи увек очекују рецепт. Кад год сам ишла на неки семинар, увек ми све то знамо, а дај ми нешто како ћу ја то да урадим... а кога нема.... Ја не мислим како сам експерт после овога, него сам још више забринута. Открила сам да много тога не знам, па сам узимала Вујаклију да разјасним шта значи нешто... не знам... све ово о чему смо разговарали, па сам се онда питала `Боже, да ли сам нешто ту дотицала и да ли сам на томе радила и, ако јесам, како ћу сада то да откријем?`... Да јесам... и који су начини по свим оним питањима која сте сигурно читали... Значи, баш сам искрена, и могу да кажем да први пут кад сам са радила акционо истраживање, млада, без искуства, ништа ми није било јасно... Године су прошле...оно ти се казало како си порастао, па мислим стварно се мора.....васпитач мора стално да се едукује и да се развија. И мислим да ће ово тек након неког времена доћи.... Па види како је добро...Па види развила сам се и схватила сам.... то! А друго.... сад ми је отишла мисао... много ми је било лепо у самом раду у мојој групи. Јесте то повезано и са овим разменама овде, али ми је било и јако значајно јер сам имала разговоре и са Лидијом кад је она долазила, и толико сам била поносна на све што сам радила и све што сам писала и записивала, што сам водила у тој мојој радној књизи..... тако да ми је ту велики добитак, и у томе и наравно у овоме што сам се разменила, још боље што сам вас упознала...

Истицање и померање са онога што раде ка ономе што знају и који су њихови извори знања и како они утичу на њихов рад са децом, довело је до грађења дискурсне заједнице:

Текст 13 (извод из транскрипта групне дискусије)

ЉМ:...Ово се зове оснаживање личности... И не само оснаживање личности васпитача који има 2, 5 него и 35 година стажа, казаћу нешто што значи и свима нама осталима. Мислим да често и сами себе не чујемо, и да је ово овде и сада прилика, управо да то што кажемо после о томе и размислимо, када већ говоримо...А о њима не размисљамо, нити имамо прилику да о њима разговарамо са неким. Ја имам прилику, ето, зато што радим са Гагом као вас две што сте, па значи размењујете, могу да причам са Неном, могу да причам, не знам са Милошем, Цицом, има пуно људи са којима могу, а онда кад кажем па се други успротиве, или ја сама, онда о томе и размисљам. И мислим да је оно што је

овде и сада добро, то што ми размишљамо о томе што причамо, и што се прича неће завршити, и што ми ово не можемо да препричамо, јер ово је нешто управо што тече... и што ћемо променити. Ја сам неколико пута читала све и не умест да поновим, јер док ја читам оне текстове сјајне које си нам дала, теку мисли кроз мене. Онда поново читам и онда ми је нека друга реч важна, јер ми је вероватно то у том тренутку важно... Али мислим да и то није лоше, јер мислим да свако треба да се тражи читавог живота и што је Јелисавета рекла... и да се мења.

Оно што јача човека јесте рад са колегом...са заједницом људи који имају негде те сличне проблеме, дилеме, питања, одговоре, идеје.... па идемо даље...Ето то је мој утисак после читања.

ЈМ:..Да ли су кључне речи биле размена, подстицај, подстрек, идеја....

ЉМ: дискурсна заједница....

ЈН:... Да се развуче све то... али та спонтаност је јако важна.... као што је дете посебна личност... тако свако и од нас, свако има нешто што га дотиче, инспирише да учествује у том делу, да дискутује...

у коме васпитачи нису само примаоци информација или имплементатори различитих идеја и метода, већ и интерпретатори и генератори реконструисаног знања и ко-конструишућег курикулума:

Текст 14 (извод из транскрипта групне дискусије)

АП:..Рекла сам на почетку да нисам експерт, управо онако како се сви ми осећамо...

ВЖ:..Али других експерта нема... Али ми јесмо експерти! Она је рекла: "Ја сам остварила". Она је само остварила своју несвест. Извини, ово управо депласирано звучи што кажем. Али јесте, ти радиш, немаш појма и онда одједном сад схваташ: шта си, ко си, и где си....

ЦЦ:..Радила-нисам радила...Е, то је оно: ово сам радила ово нисам радила а знам зашто...

НВ: А знате шта ја мислим да је програм А. Програм је још од неког нашег породичног, до основног па свег осталог формалног образовања и то сад преносимо и на децу. А и међу нама се то види, очекивано то да буду тачни одговори, а сви се бојимо да дамо, условно речено, нетачне одговоре. Е, кад превазиђемо ту блокаду, да у оваквим стварима нема тачних и нетачних одговора, да нема пожељних и непожељних... Ми смо прошли то да су од нас очекивали тачне одговоре, били санкционисани за нетачне: што кроз критику, што кроз оцену...

Сад ми то преносимо у групу, погледајте просечну активност просечног васпитача-очекује од детета тачан одговор.... А ако превазиђемо ту блокаду, јер што каже Цица ја сам исто имала каскаде у свом професионалном напредовању,....

ВЖ:..Ја сам имала потребу да додам, то је оно што ми дозвољавамо деци развој само кроз покушаје и погрешке, тачне и нетачне одговоре и тако даље и подржавамо дете да се оно једино тако развија.....Значи у овом моменту смо се ми развили.....то је промишљање наглас и сва срећа да имамо храбрости да промишљамо наглас...

ГЖ: Научила сам себе да спознам, мислила сам да грешим у неким стварима. Али ја у ствари не грешим. Па сам онда кад сам читала транскрипт видела да је неко од вас искусних рекао: па ми не знамо шта је то, па онда сам рекла јао Боже... па ја са пет-шест година стажа не знам, а неко ко има 30 година стажа... Дозволила сам и деци да поведу да не морам да се држим тачно онога што сам планирала. Могу да променим тај план.... просто ми имамо такве... ја стручног сарадника не доживљавам... увек долазе да нас критикују, да нам кажу треба то да знате, то, то и то...никад не дођу да нам помогну да кажу `ајде да видимо: шта сад, како?`... Да сами схватимо где грешимо, да ли грешимо и како да поправимо своје...

ЦЦ:.. Није то нека велика разлика, важно је шта радиш ти у тих 5 година и што сам ја радила у 35 година. Откуд ти знаш можда сам ја била овако (гестукулира прекриштене рука) била 35 година...

ГЖ:..Па види се по деци да нисте...

ЦЦ:..Добро...

ГЖ:..види се кад се уђе у групу...

ЦЦ:..добро, о кеј...

ЈМ:..Али треба знати видети, одлично је кад си видела...

ЉМ:..Запитаност..

ЦЦ:.. Запитаност...

ЉМ:.. запитаност... тако је запитаност... је способност да видиш, ја не бих рекла грешку... него да видим шта сам то радила и шта сам мислила да радим, а шта се дешавало и да себе преиспитам, и да пробам један другачији начин, па где одведе...

ГЖ:..Па ви сте ми помогли у томе... и искрена сам, да спознам себе, да видим где не грешим...

Приказани наративи представљали су израз практичног и личног знања васпитача и као такви постали су и пут за грађење значења. Кроз наративе васпитачи су размишљали о сопственом учењу, (с)уочавали своје вредности, али их и развијали и мењали. Наративи су, такође, обезбедили основ васпитачима за преиспитивање сопствене праксе, јер су у себи носили и значења других учесника у заједници.

Писање и читање прича представљали су дијалог са самим собом и са другима у дискурсној заједници и тако подстицали на размишљање и промишљање и на тај начин водили и лични професионални развој васпитача на њима смислен начин.

ВЖ:..Да се едукујемо...и притом да будемо пошто имамо увид какво нам је школовање и све остало, да будемо врло стрпљиве и толерантне према новим колегиницама које долазе.....и да преузмемо одговорност мало и на себе...

МЗ:..управо тото одговорно...

ЦЦ...и да се самопосматрамо људи... да се самопосматрамо...

МЗ...о контексту и о укљученом и смисаоном...

ЦЦ...о животности, о начелу...

МЗ...е, а оно што сам хтео да кажем је да цела мапа и цео уопште курикулум, процес, кључна реч која би све отварала ту могла би да буде нека метакогниција, у стварном времену и простору...

Ово "учење кроз разговор", лично структурирање професионалног искуства, резултира праксом која промовише учење у подстицајном окружењу за децу.

Генерички преображаји представљених дискурса обухватају и његову дејктичку организацију и све друге елементе његове структуре, указујући

на његову улогу у, ономе што Лоренс Стенхаус назива `вредносним одговором`, упућујући на `могућности истраживања` што води ка улози `васпитача као истраживача` (Stenhouse, 1975:123).



Шема 16³⁷. Ко-конструкција и промена културе заједнице – са прескриптивне у критичку и развојну

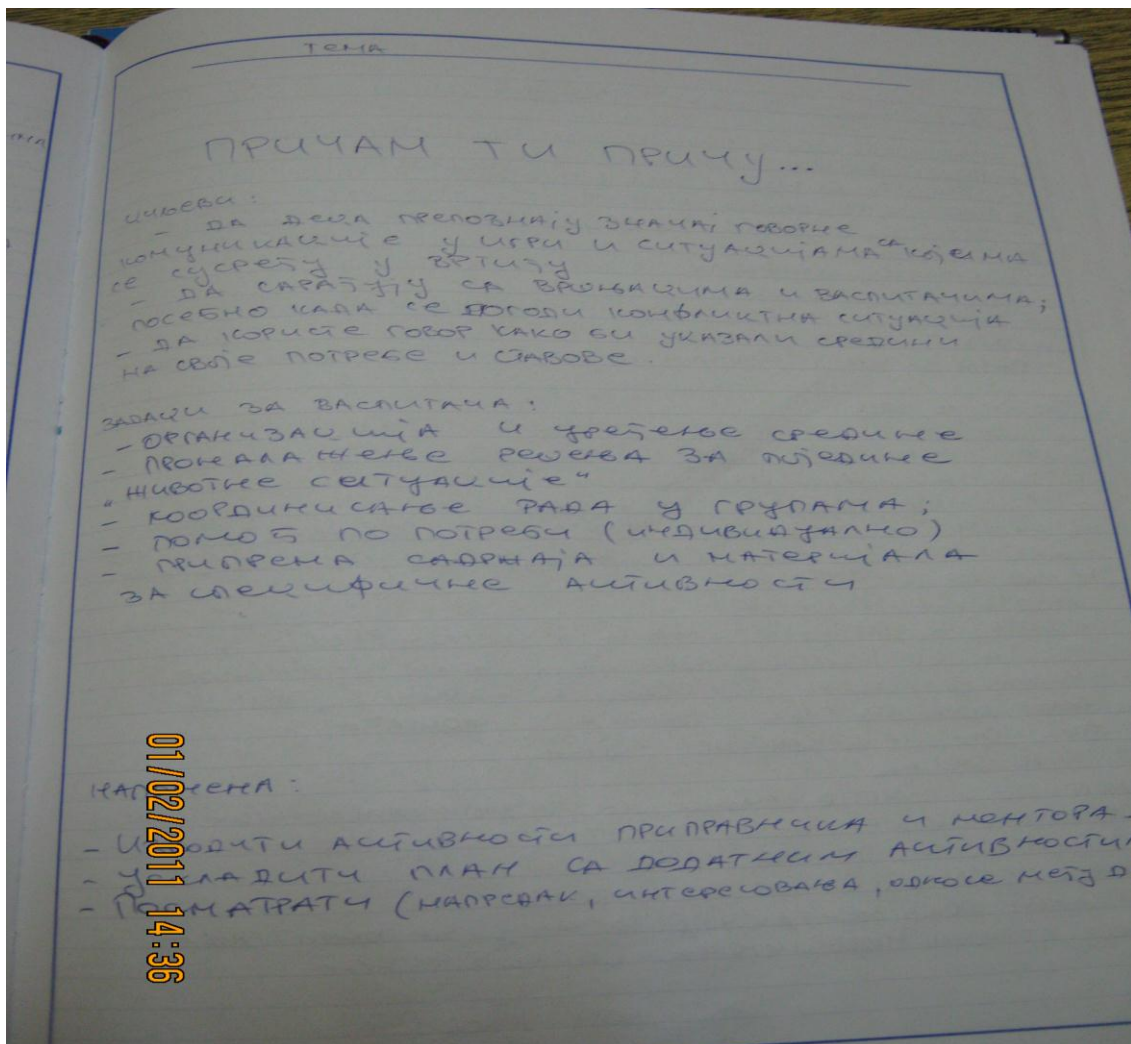
На датој шеми (шема 16) представљен је циклични процес грађења значења кроз искуствено разумевање процеса, које неминовно води

³⁷ Шема преузета и модификована у складу са потребама истраживања од Енгештрома (Yrjö Engeström 1999:384) који је развио нови модел социјалне активности кроз умрежени систем активности који води промени и назвао је лабораторија промене или развојне радне организације. Кључна идеја његове теорије је да је људско понашање обликована оруђима и знаковима који су социјалне и друштвене творевине. У контексту овог истраживања текст Основа програма- модел А, личне приче, интервјуи и транскрипти групних дискусија су оруђа која својим знаковима и значењима обликује понашање и праксу деце вртића, у зависности од тога како га тумаче васпитачи. Енгештром такође наглашава да, уколико желимо да разумемо значења која су дељена у заједници практичара, морамо да узмемо у обзир саму заједницу, контекст. Ово је потпуно у складу са основним полазиштима овог истраживања и један од разлога приказивања даљег процеса и тока истраживања кроз дату и модификовану шему.

акцији, што се управо десило и у овом истраживању. Иако намера истраживача, а ни поставка самог истраживачког процеса, није била интервенција у пракси, сами васпитачи су почели да уводе промене преиспитујући сопствене улоге, акције и веровања и на тај начин воде развијању стратегије деловања и делања уношењем промене и побољшања. Управо та иницијатива васпитача да идеје и изграђена значења `опробају` у пракси указује на Енгештромову поставку да заједничка активност, кроз процес друштвене трансформације и противречности даје “мотив и снагу за промену и развој” (Engeström 1999:9) која у оквиру и између система активности бива модификована посредством саме активности (шема 16).

Прве промене, након групне дискусије о значењима и мапирању значења `програм`, су биле везане за програмирање и вођење педагошке документације

Потврђивање изграђеног значења курикулума као праксе навело је васпитаче на закључак да само континуираним документовањем могу од различитих перспектива и прилика за учење креирати курикулум за децу и васпитаче. Структура физичке средине им је у овом аспекту програмирања била подстицај и указивала на појаве и процесе које треба да прате. Својом отвореношћу према свим учесницима живота у групи она је постала инструмент упознавања деце и идентификације њихових перспектива.



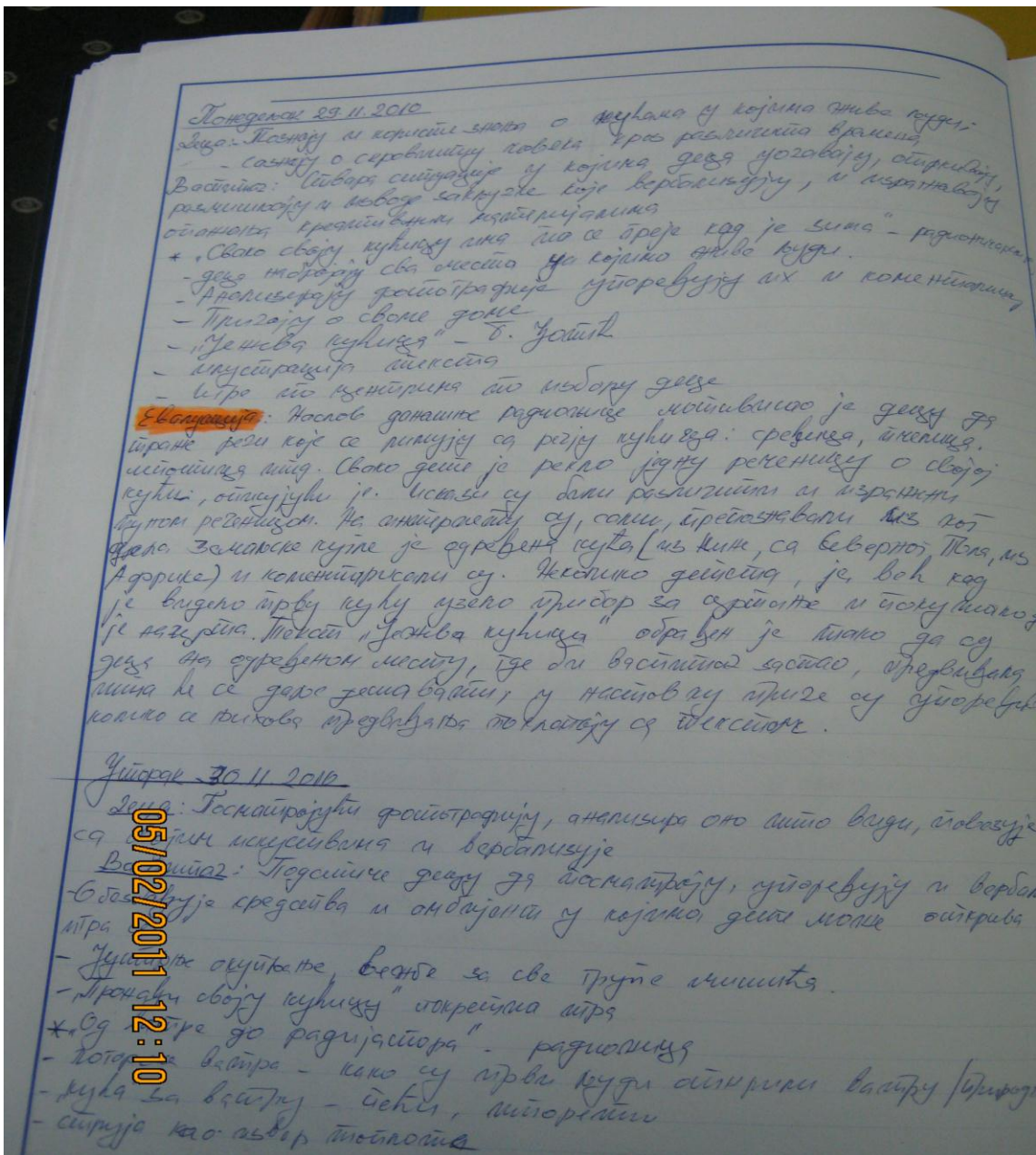
Слика 6. Део из радне књиге васпитача МЗ

„Полазим од деце, онда моје искуство у томе да се снађем, омогућим, дочарам; децје жеље и моје знање, па опет они – њихове потребе. А онда се све то увече и повеже са могућностима и условима и онда се пренесе на папир и ...ето документације!“ (извод из интервјуа са васпитачем НВ)

„Имам мање фрустрација у смислу остварености, избора да си свакога дана урадио нешто. Зато сам запитана и зато се преиспитујем.“ (извод из интервјуа са васпитачима ЈМ и ГБ)

Пажљиво праћење и посматрање деце и бележење њихових интеракција указивало је на следеће кораке у процесу креирања програма који ће пратити децу и васпитаче у конкретним животним ситуацијама. Документовање је тако постало начин промоције личног избора и преузимања одговорности за поступке и одлуке васпитача.

Контекст Основа програма – модел А и преиспитивање и грађење значења који он носи са собом, контекст курикулума децјег вртића и сам контекст истраживања кроз стално питање `Како утичу на мој рад?` довео је до тога да су васпитачи почели да истражују различите начине креирања и развијања курикулума, да кроз критичку рефлексију сагледавају могућности сопствених програма и редефинишу сопствена разумевања кроз откривање начина развијања курикулума који има смисла за децу и заједнице у којима раде, тако да је истраживање, које је постављено као етнографско и интерпретативно, попримило елементе акционог и на тај начин потврдило Енгештомову тезу да је људско понашање обликовано оруђима и знаковима која својим значењима обликују понашање и праксу децјег вртића.



Слика 7. Део из радне књиге васпитача ЦЦ

Почетак истраживања праксе обележило је „преиспитивање“ васпитача и схватање детета као компетентног учесника у учењу и планирању. Питања од којих су пошли у намери да средина дечје собе поприми

одлике животности, су била: Како персонализовати униформни простор радне собе? Шта је то у физичкој средини што може да има одлике индивидуалности и субјективности и да се препозна да уважавам начело животности?

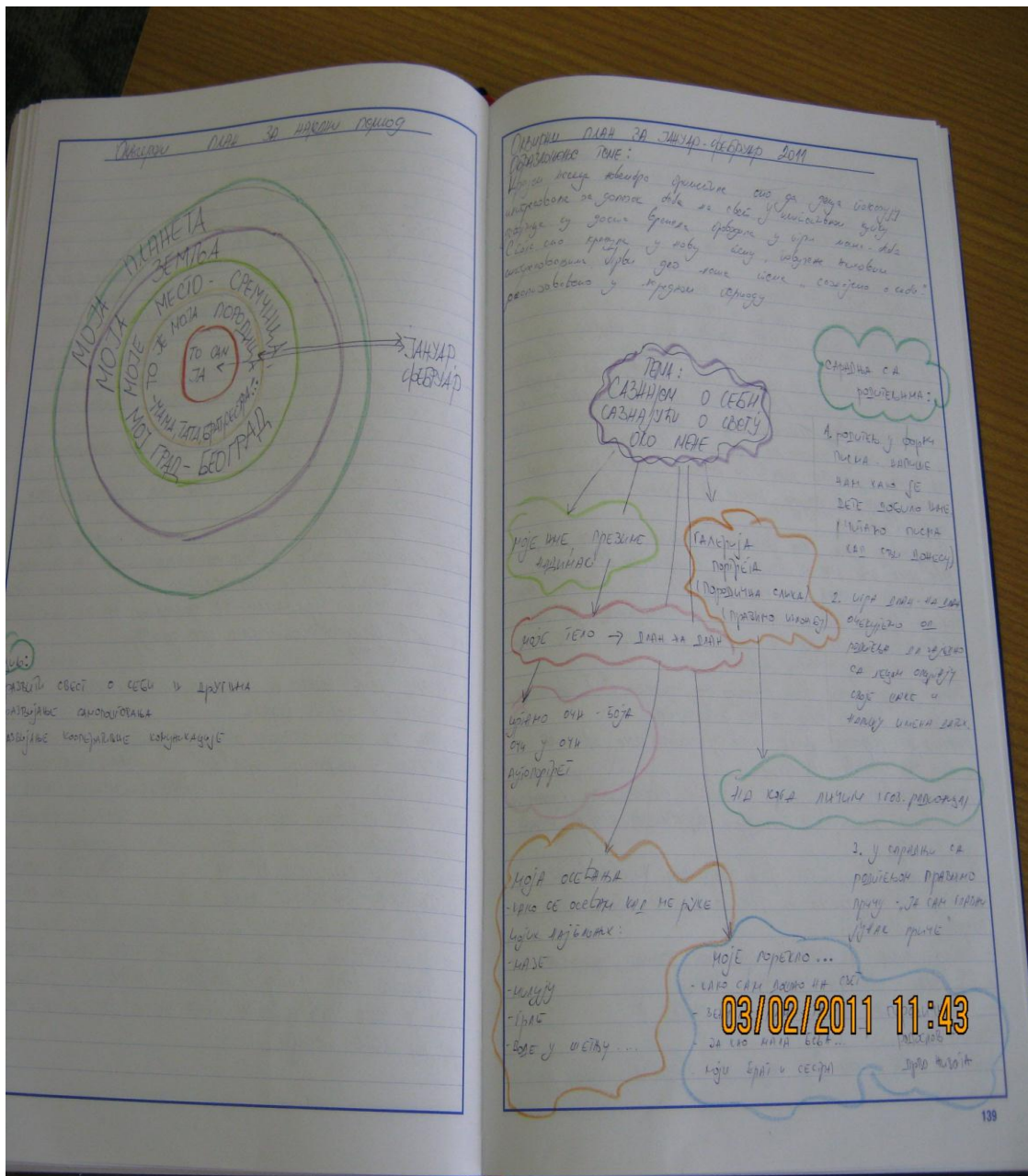
„Подстакло ме је да размишљам другачије и да преиспитујем себе. Навело ме је да мало боље размислим шта ја мислим о деци. А тада сам сазнала како размишљају, која су њихова интересовања...Промена се дешава након састанка. Стално се преиспитујемо да ли то одговара ономе што се дешава, да ли је то аутентичан план.“ (извод из интервјуа са васпитачем ЦЦ)

„Нисам више толико крута, научила сам да дете гледам другим очима, да програм гледам другим очима. Добијам пут за разне ситуације и тако и сами откривамо своје путеве. У овом процесу све добијеш природно и лако и имаш осећај да си сам до тога дошао.“ (извод из интервјуа са васпитачем НЂ)

„Дозвољавам себи да ме деца воде, надопуњујем се са децом.Текст програм и моји планови ми служе као склоп неких нових идеја и могућности. Сваки пут кад прочитам отвори ми неко питање иу тренутку не знам ни сама шта тражим, али трагам. Дошла сам до важности слушања деце!“ (извод из интервјуа са васпитачем ЈС)

„Наш дневник сада јако личи на причу. Из те приче се јасно види шта смо радили тога дана – могу да опишем и да обухватим цео дан. А кроз причу може да се види процес и да се доживи.“ (извод из интервјуа са васпитачима НМ и ГЖ)

„Мислим да сам искочила, да сам у стању да искорачим и да се запитам: Шта је то што мени смета и како то могу да променим? Која је моја улога у томе?“ !“ (извод из интервјуа са васпитачем ЈН)



Слика 8: Део из радне књиге васпитача ЈЉ

Одговарајући на ова питања, и правећи компромисе између идеја деце, сопствених идеја и неписаних правила вртића креирали су средину за коју су проценили да је функционална и да задовољава критеријуме

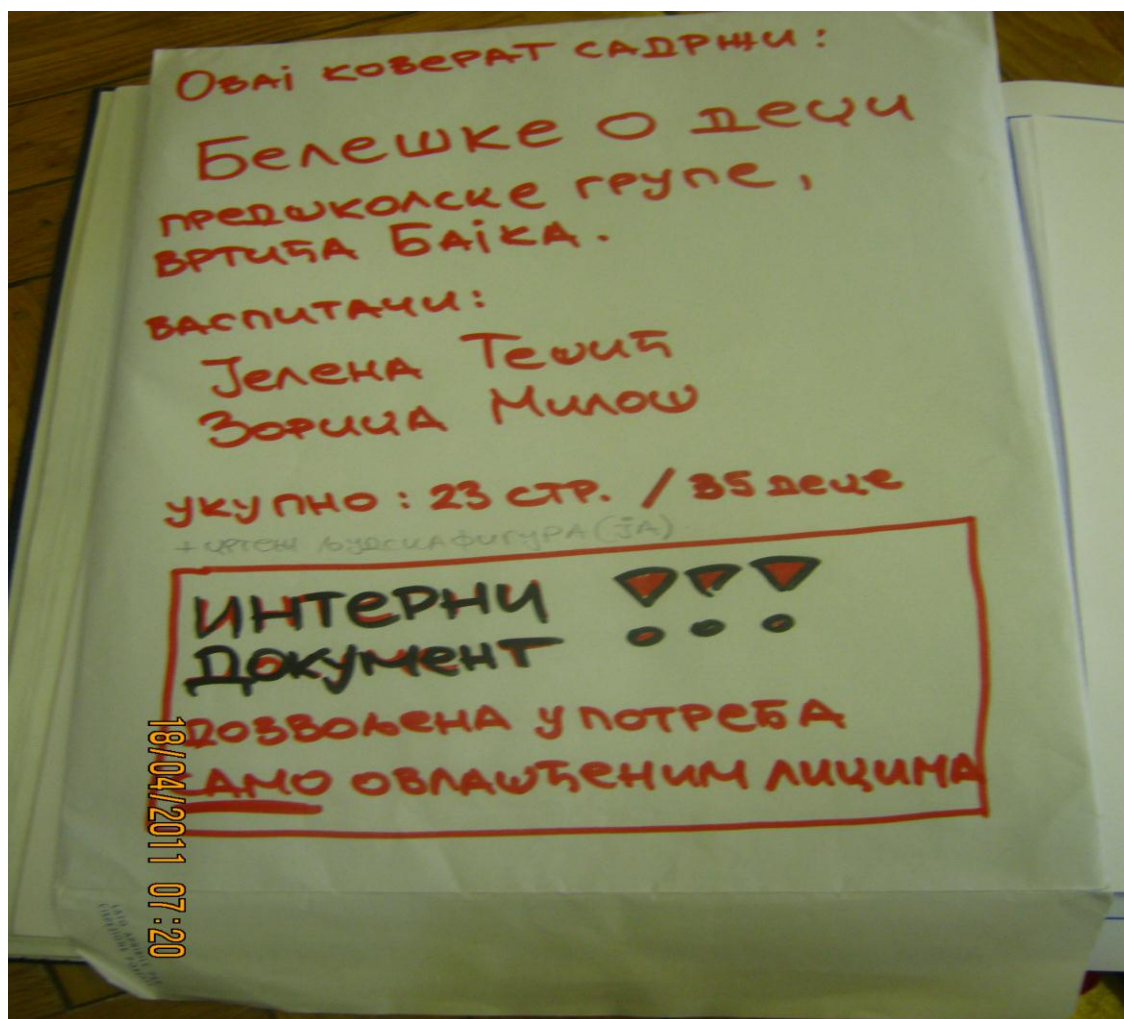
подстицајног окружења који промовише дечје учење. Овако организована средина је пружала деци прилике да и сами учествују у њеном стварању, мењању и прилагођавању. Директно учешће деце, договарање и преговарање између деце и васпитача допринело је осећају припадности, поштовању других и самопоуздању. Обезбедили су „лични простор“ - фиоку коју ће дете само обележити и само уређивати, са правом приступа другима уз сагласност „власника“ увели су правило да је целокупан инвентар подложен променама места и функције, уз сагласност свих учесника у раду групе. Тематске садржаје и декоративне елементе су планирала и осмишљавала сама деца. Оваквим начином креирања средине у којој деца живе добили су: време за посматрање, као и одговоре на питања шта и како посматрати, нова сазнања о уређењу простора, перспективу детета са могућношћу одлучивања о променама простора и нов приступ учењу и подучавању.

Флексибилност у процесу учења и подучавања, континуирано евалуирање и осмишљене интервенције водиле су мењању начела. Начело животности заузима своје приоритетно место у васпитно-образовном процесу кроз смисаоно учење са непосредним значајем за дете.

„Открио сам курикулум! Курикулум као клацкалица. Учеснике у креирању и извођењу једног програма ставићемо у ситуацију да се налазе на клацкалици и посматрати шта се са њима догађа. Програм – клацкалица има одређен простор у којем се креће а који ћемо назвати процес. Такође има и средишњу линију која представља идеални положај-равнотежу, склад у процесу. Горња и доња линија представљају линије мировања односно ситуацију у којој процес још увек не постоји или је прекинут. На почетку креирања програма у којем учествују деца и васпитачи, и васпитач и дете се налазе на линији мировања тј свако за себе гледа, слуша и тражи прилике. У складу са својим компетенцијама за учешће у програму васпитач у овој ситуацији на клацкалици (програму) мора да се помери ка детету и учини да буду у процесу који стреми равнотежи. Васпитач то чини креирањем средине, посматрањем, документовањем и у интеракцији са дететом (уознаје се, уознаје га). Да би се клацкалица (програм) покренула тј да би деца и васпитачи били у процесу, они се морају померити са линије мировања, ово њихово

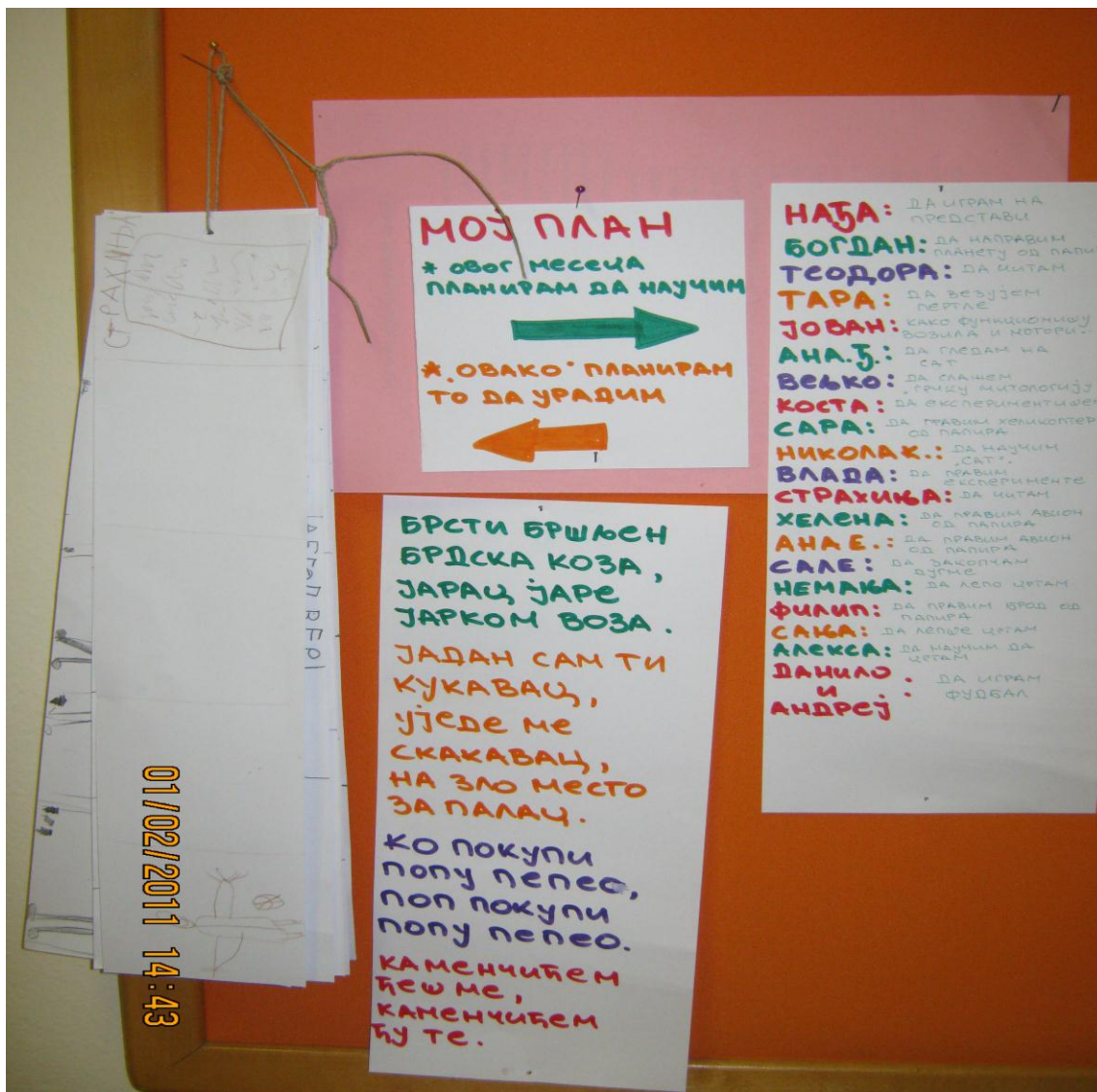
*кретање је увек условљено потребама или интересовањима деце са којом васпитач ступа у интеракцију. Васпитач као иницијатор програма и покретач процеса мора испунити (оживети) ове услове користећи своју компетенцију да их препозна, документује и користи у раду са децом.“
(извод из интервјуа са васпитачем МЗ)*

На самом почетку рада претпоставили су да су деца компетентни учесници у раду групе као и да у сам процес живљења у групи улазе са одређеним предзнањем, способностима и навикама. Потврђивање ових претпоставки навело их је на закључак да само континуираним документовањем могу од различитих перспектива и прилика за учење креирати програм за децу и васпитаче. Структура физичке средине им је у овом аспекту програмирања била подстицај и указивала је које појаве и процесе треба да прате. Својом отвореношћу према свим учесницима живота у групи она је постала инструмент упознавања деце и идентификације њихових перспектива. Прикупљање података о деци (слика 9) и бележење њихових интеракција им је указало на следеће кораке које треба да предузму у процесу креирања програма који ће пратити децу и васпитаче у конкретним животним ситуацијама.



Слика 9: Пано у радној соби васпитача МЗ

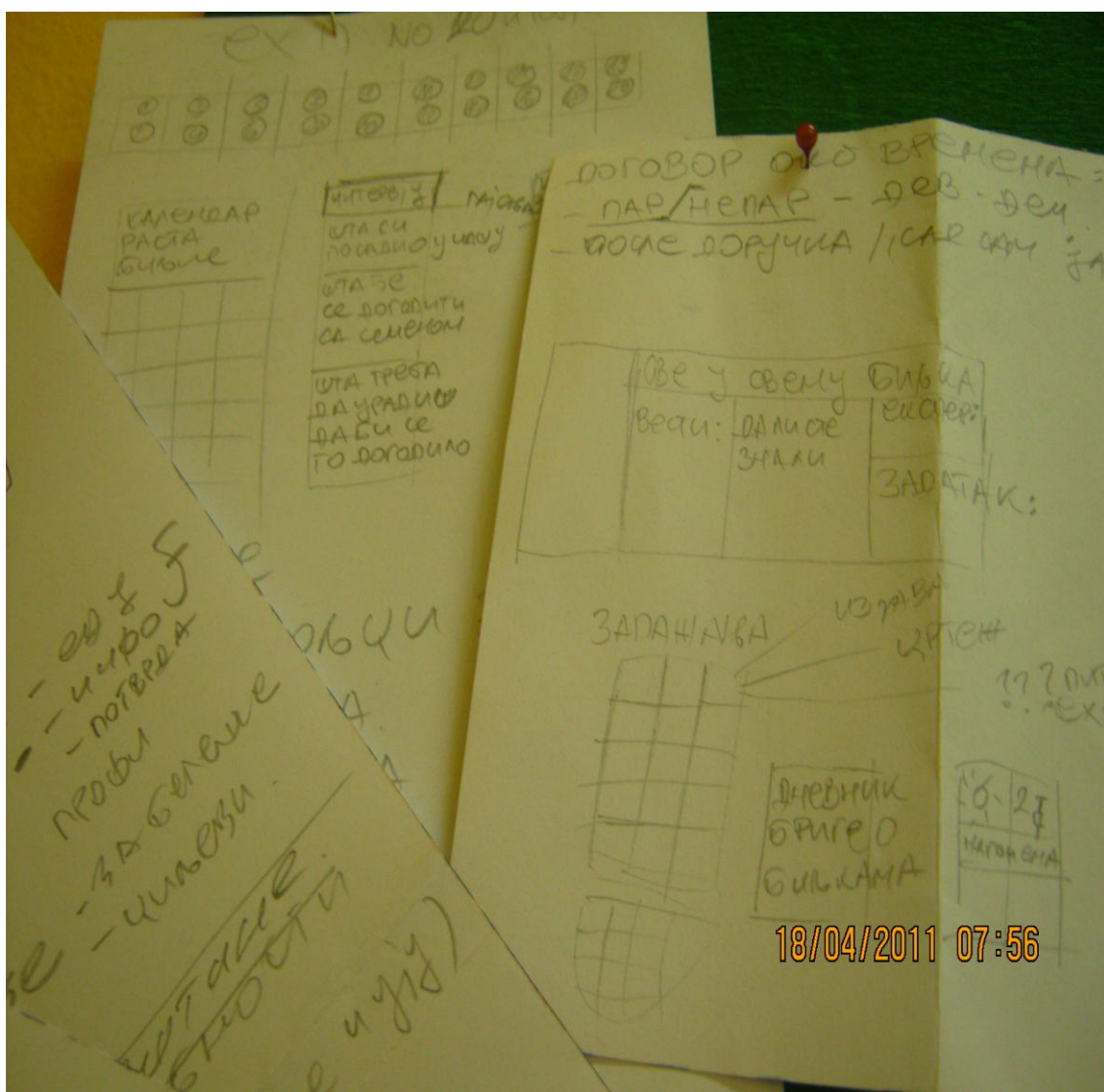
У разговоре и дискусије које су водили са децом (појединачно, у малој групи, са групом у целини) уврстили су елементе документовања као начина промоције личног избора и преузимања одговорности за своје поступке и одлуке (слика 10).



Слика 10: Пано испред радне собе васпитача МЗ: Планови учења деце

На овај начин деца су добила партиципаторну улогу у документовању и програмирању васпитно-образовног рада. Својим интервенцијама у простору и начином на који се укључују у рад групе деца су у значајној мери утицала на промене кроз које је програм пролазио. Овакав начин рада помогао је васпитачима да слушајући, гледајући и бележећи интеракције у групи (слика 11) креирају за децу смислен и разумљив

контекст учења, као и да са већим компетенцијама одабирају адекватне садржаје и материјале са којима ће деца радити у складу са својим могућностима и афинитетима. Увршћивање идеја и потенцијала за учење у просторно-временски контекст допринело је томе да деца разумеју колико им је времена, материјала и простора потребно да изведу поједине активности и сазнање на кога могу да рачунају током њиховог извођења.



Слика 11: Наративи и записи о деци и за децу

Посебан изазов у планирању представљале су активности деце које су разменом између чланова групе постајали пројекти. Пример за овакав спонтани пројекат је „Италијански ресторан“ (слика 12), који је настао као збир више блиских актуелности (из живота деце ван врића) и тренутног рада деце на остваривању посебних „личних“ циљева усмерених на стицање вештина.



Слика 12: Део радне собе преуређен у италијански ресторан (васпитач МЗ)

Наиме, деца која су иницирала овај пројекат имала су прилике да бораве у једном италијанском ресторану и желели су у радној соби да направе свој ресторан. Оно што им је недостајало био је целовит увид у акције и садржаје који би пратили идеју. Такође иницијатори нису поседовали сва потребна знања и вештине да би идеју материјализовали на за њих задовољавајући начин. Препознајући потребе деце праћењем догађања у групи васпитачи су се овој дечјој акцији придружили са идејама о дискусији и документовању унутар групе, а потом и заједничком извођењу пројекта. Сваки учесник рада у групи поседовао је део мозаика који је био потребан за успешно извођење пројекта, па су тако: нека деца била задужена за прављење и моделовање, нека за планирање пословања ресторана, нека за документовање напретка у раду а нека за стварање правила и увођење нових идеја. Целокупан рад у „Италијанском ресторану“ васпитачи су пратили и били подршка деци у раду, унапређујући своје компетенције у планирању, организацији рада и коришћењу исхода процеса документовања. На овај начин створен је аутентичан програм за учење, игру и развој деце у којем су учествовали и учили деца и одрасли.

Дечја соба у вртићу је пуна текстова и њихових значења – од књига и постера, преко рутина, дневних прича, до организованих и вођених активности разговора између деце и васпитача, и између деце. Значења употпуњавају и одређују живот групе. Различите форме наративе (писаног или говореног) оријентишу живот групе на различите начине и учествују и доприносе грађењу значења кроз заједничко искуство. Наратив курикулума укључује књиге, песме или слике које се користе у свакодневном раду са децом, такође програмска документа или радне књиге и дневници утичу на конструкцију курикулума. Разговор васпитача укључује речи и концепте које користе да опишу свој рад другоме или да интерпретирају своје интеракције са децом.

Курикулум такође укључује и наративе које деца користе у својој игри, симболе које стварају кроз своје уметничке радове, свакодневне разговоре, ритуале и рутине које употребљавају у заједничком животу групе.

„Како ми дефинишемо курикулум зависи од тога како и шта радимо са децом и шта други очекују од нас да радимо.“ (из интервјуа са васпитачем ЈМ)

Грађење значења значи трагање за знањима која су уткана у наше наративе. Кроз овај процес васпитачи су, заједно са децом, креирали и градили значења у односу на постојеће релације и на начин на који су разумели сопствену праксу и наративе у њој.

„Ми можемо да будемо креатори програма ако смо у стању да о програму размишљамо на различите начине, из различитих перспектива преко различитих наратива и текстова“ (из интервјуа са васпитачем ЈМ).

Посматрањем, пажљивим слушањем и документовањем васпитачи су стварали нове могућности и правце у вођењу групе и креирању „места за живљење“ деце и васпитача. Избори које су васпитачи и деца заједно правили изградили су специфичан програм који је био флексибилан, и који је био прилагођен свим учесницима живота у вртићу.

Курикулум који су креирали помогао је деци да у „свом“ простору уче оно што за њих има значај и смисао, да одлучују о начину на који ће проводити време и у којим ће се пројектима ангажовати.



Слика 13: Деца, уз помоћ васпитача, посматрају и прате раст своје биљке



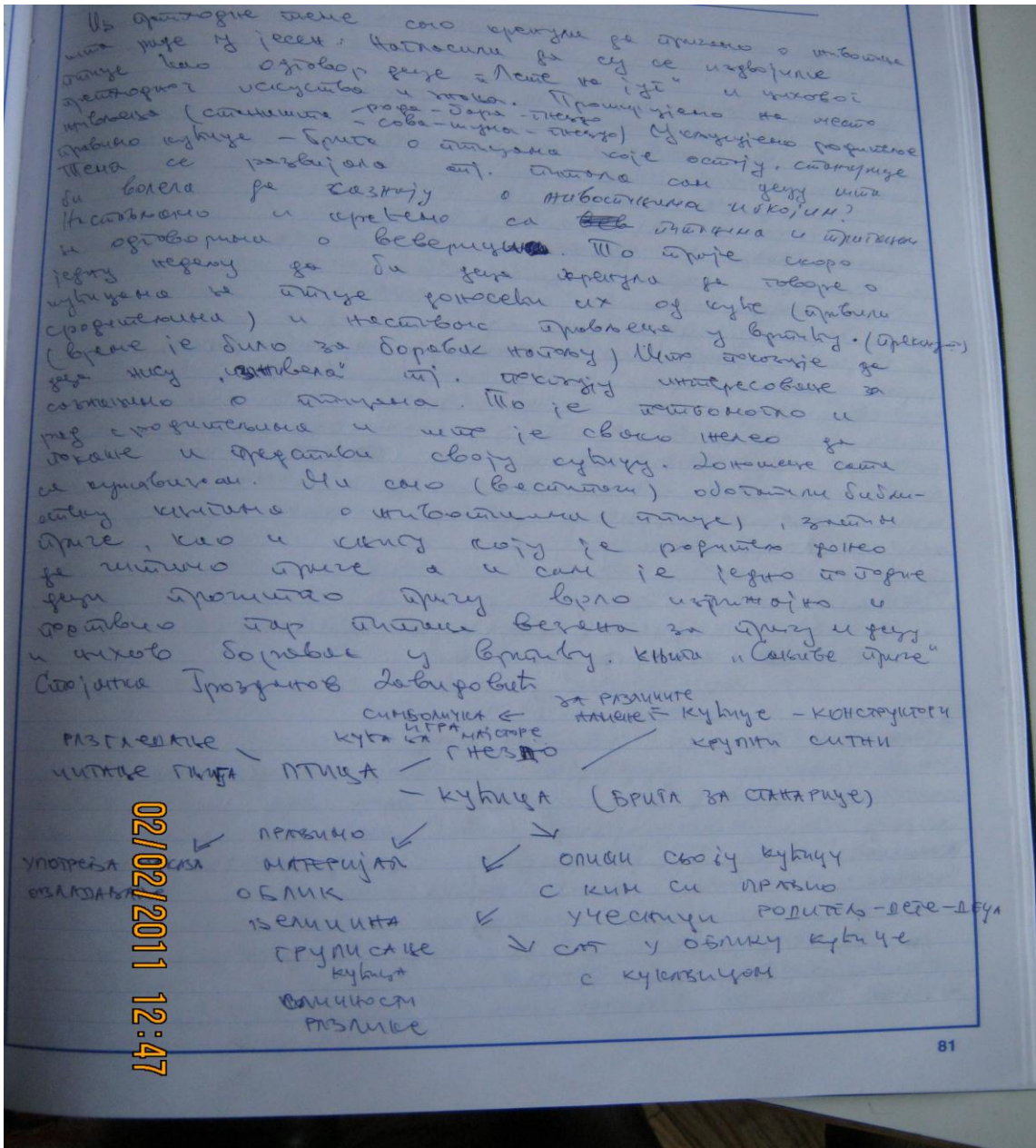
Слика 15: Пано у радној соби настао групним радом деце

„Мени даје фантастичан увид у начин размишљања појединачног детета, а деци...Она током процеса мапирања учествују, сарађују, уочавају, развијају способност сагледавања целе слике и уочених веза, али и да заступају и бране своје мишљење.“ (део из интервјуа са васпитачем НЂ)



Слика 16: Припрема и осмишљавање представе за родитеље

Васпитачи су, као део овог програма, постали пажљиви посматрачи и „хроничари“ децјег напредовања (слике 17 и 18) , и истраживачи могућности које овакав начин рада нуди.

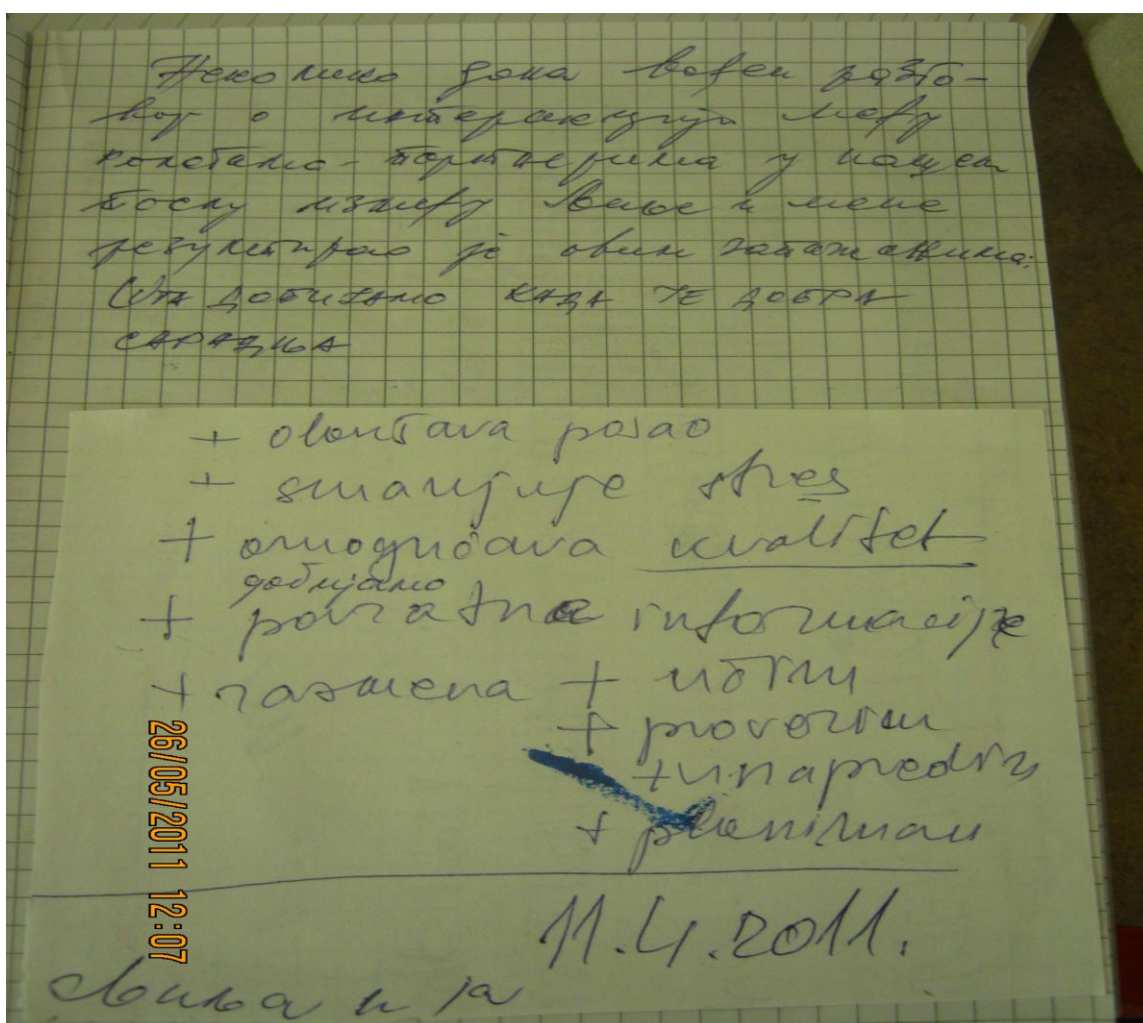


Слика 17: Део из радне књиге васпитача ЈМ

„Мапирање пружа много могућности. Даје преглед невероватно контрадикторних ствари, а онда, у исто време, и потпуно комплементарних.“ (извод из интервјуа са васпитачем ЈГ)

„Не могу да замислим програм без детета. Не каже мени дете задатке, али ми каже да му је досадно, да га не занима. Схватила сам да сам ја програм, а да смо деца и ја курикулум.“ (извод из интервјуа са васпитачем ЦЦ)

„То су ствари које покрећу. Та врста комуникације где једни другима и нудимо и дајемо. Тек кад имаш ширину можеш да градиш и развијаш делове и осећање професионалне компетентности.“ (извод из интервјуа са васпитачем ГБ)



Слика 19: Из личног дневника васпитача ГБ

7. Закључна разматрања

Истраживање које је приказано у раду засновано је на поставци да теорија и пракса нису два супротна или одвојена ентитета. „Пракса“ не може без теорије, а „теорију“ је тешко замислити као чисто описну и без реферисања на сврсисходне акције. То је стални процес креирања и преиспитивања теорије. Друго полазиште у истраживању представља схватање курикулума као „изузетно компликоване конверзације“ (Pinar, et all, 1995) и „главног инструмента у изградњи идентитета“ (Ross, 2000).

Полазећи од Основа програма – модел А, који је као „теоријски текст“ био подложак за размену, дијалог и дискурс грађења значења, кроз наративно истраживање у пет дечјих вртића у Београду, истраживан је начин на који васпитачи разумеју и граде значења уписана у званични програмски документ са циљем да се разуме и анализира мултидимензионалност могућих значења и претпоставки васпитача као дела њиховог разумевања курикулума: текста Основа програма – модел А и реалног програма.

Кроз препознавање и експлицирање имплицитних педагогија, уочавање кохерентности између теорије и праксе и (ре)конструкције курикулума, званични програм – модел А постао је наратив са својим артефицијалним значењима и семиотичко - медијацијском функцијом који је ступио у интеракцију са васпитачима – интерпретаторима у дискурсној заједници. С друге стране, приче васпитача, односно приповедање постало је саставни део истраживачког процеса. Приче су укључивале промишљање и додељивање значења о једном појму/концепту (програм, дете, улога) у реалном контексту и представљале су основу за рефлексивност.

У процесу овог истраживања наратив – Основе програма-модел А, личне приче васпитача, транскрипти групних састанака, интервјуи, записи у радним књигама, лични рефлексивни дневници – није представљао огледало прошлости, већ је био медијатор између прошлих догађаја и садашњег значења успостављањем узајамног односа кроз дискурс. Обраћајући пажњу на контекст, наратив је представљао полазну тачку за реконструкцију успостављене структуре која егзистира у дечјем вртићу. С друге стране, делови текста који су интерпретирани враћали су значења уписана у појединачним речима (знак) и реченицама (семиотички изрази) дајући значај и смисао целокупном наративу.

Анализом насталих наратива уочавани су присутни репертоари и кôдови дискурса везани за кључне концепте/појмове: програм, дете, улога васпитача, пратећи постављена истраживачка питања: Како различите дискурзивне стратегије или системи правила трасирају одређена значења и разумевања програма, детета и сопствене улоге васпитача? Које дискурсне репертоаре користе васпитачи у грађењу значења сопствених улога? Које имплицитне концепције о програму, детету и сопственој улози васпитача стоје иза разумевања Основа програма – модел А и како се оне препознају? Да ли и на који начин критичка наративна анализа дискурса води развијању критичког односа према формалном програму?

Доминантни репертоари који се јављају када васпитачи описују П(п)рограм или проналазе његова значења и везе са сопственом праксом названи су регулаторни и делатни. Пратећи линије прича васпитача, али и наратива – транскрипта са групних састанака, уочени су различити варијетети у изражавању континуираности и процесности и/или образлагању функција П(п)рограма. Стратегије васпитача су биле усмерене на аргументацију и доказивање да Програм већ поседује одређено усмерење и да сама пракса представља, или би требало да представља, интегрални део П(п)рограма. Повезујући различита значења програма са сопственим стварностима, васпитачи су имплицитно користили аргументе за појединачне конструкције о програму без експлицитне употребе термина „курукулум“. Процес декôдирања током групне дискусије и мапирања значења довео је до конструисања новог дискурса и заједничког значења новог појма – курикулум иза кога стоји разумевање програма као ко-конструишућег процеса.

Дискурсни репертоари идеја (дете као скуп идеја и ставова), пракса (дете као скуп односа и активности) и култура (дечји свет), препознати у наративима васпитача заједно су детерминисали схватање о детету и његовом учењу. Сами појмови развоја детета, васпитања, социјализације и тако даље, у анализираним наративима полазили су од неравноправности и асиметричности односа одрасли/дете, где се први схвата као субјект, руководилац, а други као објект (у најбољем случају агент), продукт и резултат те делатности. Међутим, процес групне дискусије, а нарочито преговарачко читање транскрипта са састанка, довело је до мењања начина разумевања детета и препознавања да је детињство друштвено конструисано и да га ми (одрасли) конституишемо у оквиру заједнице. Поруче и дискурс који се успоставио односио се на схватање и разумевање

детета као целовите личности и субјекта сопственог процеса васпитања и образовања. На тај начин упућивао на динамичну интеракцију између васпитача, критичко преиспитивање и грађење значења новог система вредности у односу на дете. Промене у линији приче водиле су ка исказивању става да су деца одговорна за себе, позиционирању васпитача да наступе на аутентичан начин и нуде детету оно најпотребније: респект за њихову способност одговорности за себе и једнака права са одраслима.

Сталним међусобним позивањем да размисле и да се запитају у вези са изнетим тврдњама и сопственим значењима у наративима, васпитачи су преиспитивали сопствене улоге кроз контекстуализацију и редефинисање креирајући мапу сопствене праксе. Уочени кôдови у дискурсу `улога васпитача` односили су се на начине на које су васпитачи говорили о себи, сагледавали и позиционирали себе као члана мање или веће заједнице. О улози као професионалној одговорности, која је друштвено детерминисана, васпитачи су говорили из својих уверења и веровања, провлачећи етичку димензију професије којом се баве. Промењена парадигма кроз групне дискусије довела је и до другачијег разумевања и показала како се успоставља дискурс грађења значења у заједници кроз преиспитивање.

Оно што је важно за овај рад јесте управо промена језика који су васпитачи користили у својим наративима. За разлику од прича о програму чији је језик формалан и одређујући, у причама о детету се уочавају два типа језика: мање заступљен, технички и, више заступљен, поетски који је препознат у метафорама заснованим на имплицитним системима. Приче о улози васпитача су уградиле сва до тада изграђена значења и користиле језик који је ко-конструирајући и, као такав, позиционира васпитача као креатора курикулума. Целокупан наратив приказан у раду, представљен као циклични процес грађења значења кроз искуствено разумевање процеса, управо показује како се гради дискурс у заједници практичара кроз промишљање и преиспитивање доприносећи конструисању улоге васпитача као рефлексивног практичара неминовно води акцији и унапређивању праксе.

Приказани наративи представљали су израз практичног и личног знања васпитача. Кроз наративе васпитачи су размишљали о сопственом учењу, (с)уочавали своје вредности, али их и развијали и мењали. Наративи су, такође, обезбедили основ васпитачима за преиспитивање сопствене праксе, јер су у себи носили и значења других учесника у заједници.

Са фокусом на васпитача као некога ко зна и промишља (а не само ради), приказано истраживање промовише концепт учења који је конструктивистички оријентисан, наглашавајући и показујући да се учење одвија у процесу личне конструкције и реконструкције знања, и да настаје као резултат интеракција васпитача у одређеном социокултурном контексту, уз динамично посредовање њихових претходних знања. Те претходне или већ постојеће сазнајне структуре делују као филтери и подстрекачи нових идеја и искуства, а и оне саме могу се изменити током учења. Знање се конструише активним сазнавањем и присвајањем нових информација, а не опонашањем или меморисањем уз помоћ механичког понављања. У конструктивистичком дискурсу активност учења не одликује пасивност већ активан став особе која учи - укљученост у оно што се учи, истраживачке активности, решавање проблема и сарадња с другима. Током приказаног процеса васпитачи су развијали и конструисали и сопствену епистемологију.

Дати приказ истраживања показује и значај наратива у процесу професионалног учења васпитача. Процес анализе наратива и значења у њима подстиче васпитаче да преиспитују своју праксу. У исто време представљају документовани процес промишљања о конструисању значења и развијању праксе. Пажљива наративна реконструкција, која се може видети и у приказаном истраживању, подстиче преиспитивање намера, уверења и вредности које су уграђене у оквиру одлука и понашања васпитача. Тако пракса путем наратива постаје "јавна" и васпитаче ставља у позицију преузимања одговорности за сопствени професионални развој.

Истраживање перспективе васпитача и преиспитивање значења курикулума кроз дискурс доприноси разумевању шта за васпитаче представља курикулум, пружа податке о односу васпитача према документу програма и начинима на које тумаче текст званичног програма и омогућава увид у различитост, мултидимензионалност и примарни утицај личног значења курикулума. С друге стране, анализа дискурса је начин да се демонстрира како текстови програма креирају знања о васпитању и образовању и стварају знања о облицима друштвене организације. Када престанемо да размишљамо о званичним текстовима на овај начин, онда постаје лако да увидимо како нас програм учи о томе шта се под програмом подразумева. Постаје лако увидети како су одређене категорије и верзије деце и васпитача развијене у групи вртића. Анализа

дискурса је и важно средство за покретање промена. То је зато што отвара друге могућности, тако да можемо креирати експанзивније начине размишљања и деловања.

Представљена целина приказаног истраживања предлаже и модел мењања и унапређивања праксе кроз процес ко-конструисања курикулума у заједници практичара. Тиме се онима који планирају или покрећу промене у дечјем вртићу, као и креаторима предшколских програма, осветљава важност перспективе васпитача за креирање програма и као модела и као реалног програма.

8. Литература

1. Altheide, D., Johnson, J., (1998) **Criteria for Assessing Interpretative Validity in Quality Research** in Denzin, N. & Y. Lincoln (eds.): *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (283-312). Thousand Oaks: Sage Publications. <http://www.sagepublications.com/>
2. **An introduction to critical discourse analysis in education** (2004) edited by Rebecca Rogers, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates
3. Anning, A., Cullen, J., Fler, M., (2006) **Early Childhood Education, Society and Culture**, London: Sage Publications
4. Applebee, A. N. (1996). **Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning**. Chicago: University of Chicago Press www.googlebooks.com
5. Arijes, F. (1989) **Vekovi detinjstva**, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
6. Aristotel (1984) **Politika**. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod
7. Armstrong, T., (2008) **Najbolje škole**, Zagreb: Eduka
8. Aubrey, C., David, T., Godfrey, R., Thompson, L., (2005) **Early Childhood Educational Research**, London and New York: Routledge Falmer
9. Bakhtin, M.M. (2005) **Speech Genres and Other Late Essays**, University of Texas Press
10. Beaugrande, R.de, Dressler, W. U. (1981): **Introduction to text linguistics**. London: Longman <http://www.beaugrande.com>
11. Ber, V. (2001). **Uvod u socijalni konstrukcionizam**. Beograd: Zepter Book World
12. Brannan, M., Pearson, G., Worthington, F., (2007) **Ethnographies of work and the work of ethnography**, *Ethnography* 8; 395, Thousand Oaks: Sage Publications. <http://www.sagepublications.com/>
13. Brophy, P. (1998) **Narrative based Practice**; England: Ashgate
14. Bronfenbrenner, J., (1997.) **Ekologija ljudskog razvoja**, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva,
15. Bruner, J. S. (1986). **Actual Minds, Possible Worlds**. Cambridge (MA): Harvard University Press.
16. Bruner, J. S. (1991) **The Narrative Construction of Reality**; *Critical Inquiry*, 18:1, 1-21. <http://www.semiootika.ee/sygiskool/tekstid/bruner.pdf>
17. Bruner, J.S. (2000) **Kultura obrazovanja**; Educa: Zagreb
18. Bruner, J. S. (2004) **Life as narrative**; *Social research*, Vol. 71. No.3:691-710
 - a. www.ewasteschools.pbworks.com/Bruner_I_LifeAsNarrative.pdf

19. Bullough, R.V., (2008) **Counternarratives: studies of teacher education and becoming and being a teacher**, State University of New York Press, Albany
20. Burman, E. and Parker, I. (eds) (1993). **Discourse Analytic Research: Repertoires and Readings of Texts in Action**, London and New York: Routledge
21. Carr, W. & Kemmis, S. (1986): **Becoming critical**. London: The Falmer Press.
22. Chandler, D., (2005) Semiotics for Beginners, dostupno na [file:///biblioteca/algorithms/Semiotics/the_book.html](http://biblioteca/algorithms/Semiotics/the_book.html)
23. Charles, C. M., Mertler, C. A. (2002), Introduction to educational research, Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo i Singapore, Allyn and Bacon. dostupno na <http://books.google.com>
24. Christie, F. (2002) **Classroom discourse analysis: a functional perspective**. London, New York: Continuum
25. Clark, A. and Moss, P. (2001) **Listening to young children: the Mosaic approach**. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation
26. Clandinin, D. J. (1992). **Narrative and story in teacher education** In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and Teaching: from classroom to reflection* (pp. 124- 137). London, England: Falmer Press. <http://rsm.sagepub.com>
27. Connelly, F.M., Clandinin, D.J.(1988) **Teachers as Curriculum Planners Narratives of Experience**, Teachers College Columbia University, The Ontario Institute for Studies in Education: New York & Ontario
28. Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (1990). **Stones of Experience and Narrative Inquiry**.*Educational Researcher*, 91.2- 14.
29. Connelly, F.M., Clandinin, D.J.(2008) **Telling Teaching Stories**, *Sage Handbook of Curriculum and Instruction*, Thousand Oaks: Sage Publications. <http://www.sagepublications.com/>
30. Cornbleth, C. (1988) **Curriculum in and out of context**, *Journal of Curriculum and Supervision Vol.3 No.2*, 85-96
31. **Critical Discourses on Teaching Development** (1995) edited by Smith, J.; London&New York: Cassell Wellington House
32. Dahlberg,G., Moss, P., Pence, A., (2007) **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care Languages of Evaluation**, London and New York: Routledge – second edition
33. Denzin, N., & Y. Lincoln (1994): **Introduction: Entering the field of qualitative research**, Denzin, N., & Y. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications. <http://www.sagepublications.com/>
34. Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York: Collier Books
35. Dijk, T.A. van (1977): **Context and Cognition: Knowledge Frames And Speech Act Comprehension**, *Text and context: Explorations in semantics*

- and pragmatics of discourse.* Longman, New York, <http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf> preuzeto 2.12.2009.
36. Dijk, T.A. van (1975): **Action, Action Description and Narrative**, *New Literary History*, Vol. 6, No. 2: 273-294 www.jstor.org/stable/468420
 37. **Discourse Analysis and Constructionist Approaches: Theoretical Background** Jonathan Potter u: John T.E. Richardson (Ed.)(1996). Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences. Leicester; BPS Books.
 38. Edmondson, W. (1981): **Spoken discourse: A model for analysis.** Longman, London. Education for all, UNESCO; 2004
 39. Elliott, J. (1981) **Action Research; framework for self-evaluation in schools**, TIQL working paper No. 1, mimeo (Cambridge Institute of Education) <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=104513931>
 40. Elliott, J.; (2005) **Using Narrative in Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches**; London&Thousand Oaks&New Delhi: Sage Publication <http://www.sagepublications.com/>
 41. Engeström, Y.(1999) **Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice**, u: Yrjö Engeström et al (ed.) *Perspectives on Activity Theory*, London: Cambridge University Press, 377-407
 42. Fairclough, N.(1992) **Analysing discourse: textual analysis for social research** <http://books.google.com>
 43. Fairclough, Norman (2001). **Language and Power** (2nd edition). London: Longman. <http://books.google.com>
 44. Fuko, M. (1998). **Arheologija znanja**. Beograd:Plato
 45. Fuko, M. (2007) **Poredak diskursa**, Loznica: Karpos
 46. Fullan, M., (1993) **Change Forces**, London: Farmer Press
 47. Gadamer, H.G.,(1960) **Truth and method**, dostupno na <http://books.google.com>
 48. Gavrilović, A. (1998) Sistem društvene brige o deci u Srbiji, Razvoj i perspektiva, Beograd: Službeni glasnik
 49. Giro, P., (2001) **Semiologija**, Beograd:Plato
 50. Gee, J. P. (1996). **Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses**. Second Edition. London: Taylor & Francis. <http://www.ewidgetsonline.com/dxreader/Reader.aspx?token>
 51. Gee, J. P. (2005). **An Introduction to Discourse Analysis -Theory and Method**, Second Edition. London: Taylor & Francis. <http://www.ewidgetsonline.com/dxreader/Reader.aspx?token>
 52. Goodson, I.F., (2003) **Professional Knowledge, Professional Lives** Studies in education and change, Maidenhead · Philadelphia: Open University Press

53. Goodson, I.F. (2005) **Learning, curriculum and life politics: the selected works of Ivor F. Goodson**, London and New York: Routledge
54. Graorac, I., (1995) **Vaspitanje i komunikacija**, Novi Sad: Matica Srpska
55. Guba, Y., Lincoln Y. (1994): **Competing paradigms in qualitative research**, in Denzin, N. & Y. Lincoln (eds.): *Handbook of qualitative research* (445-462). Thousand Oaks: Sage Publications.
<http://www.sagepublications.com/>
56. Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989). **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage <http://www.sagepublications.com/>
57. Gudjons,H.(1994), **Pedagogija**, Zagreb: Educa
58. Habermas, J. (1975): **Saznanje i interes**. Beograd: Nolit
59. Habermas, J. (1980): **Teorija i praksa**. Beograd: Beogradsko izdavačko grafički zavod
60. Halmi, A., (2003) **Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima**, Jastrbarsko: Naklada Slap
61. Hook, D., (2001). **Discourse, knowledge, materiality, history: Foucault and discourse analysis** [online]. London: LSE Research Online. dostupno na: <http://eprints.lse.ac.uk/archive/956>, preuzeto 26.11.2009.
62. **Intelektualci i moć: razgovor između Mišela Fukoa i Žila Deleza**, transkript razgovora www.kontrapunkt.info/modules.php?op=modload. Preuzeto 25.8.2009.
63. Jenks, C. ed. (2005) **Childhood Concept in Sociology**, New York: Routledge,
64. Kapra, F., (1998) **Mreža života**, Zagreb:Liberata
65. Kemmis,S., Mc Taggart,R., (1988) **The Action Research Planner**, Victoria:Deakin Univesity
66. King, N., (1985) **Recontextualizing the Curriculum**, *Theory into Practice*, vol. 25, No 1:36-40
67. Konig,E., Zedler,P. (2001),**Teorije znanosti o odgoju**, Zagreb:Educa
68. Krnjaja, Ž., (2009) **Kontekst u učenju i podučavanju**, Beograd: Zadužbina Andrejević
69. Krnjaja, Ž. (2009) **Dokumentovanje sa decom u razvijanju kurikuluma**, Beograd: *Pedagogija* 3, 385-395
70. Krstić, D.,(1988) **Psihološki rečnik**, Beograd:Vuk Karadžić
71. Lakoff, G., Johnson, M, (1980) **Methaphors we live by**; University Of Chicago Press http://www.pineforge.com/upm-data/6031_Chapter_10_O'Brien_I_Proof_5.pdf
72. Mac Naughton, G. (2005) **Doing Foucault in Early Childhood Studies Applying poststructural ideas**; Routledge: London&New York
73. Mac Naughton, G. (2003) **Shaping Early Childhood Learners, Curriculum, Context**, Open University Press
74. Marjanović,A. (1982) Diskusija na temu "Osposobljavanje kadrova za rad sa decom predškolskog uzrasta u ostvarivanju vaniinstitucionalnih programa", *Predškolsko dete*, 4:403-413

75. Miljak, A., (1989.) **Vaspitač - stvaratelj ili izvršilac programa**, Beograd: *Predškolsko dete*, broj 2
76. Miljak, A., (2007) **Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja** *Kurikulum Teorije-Metodologija-Sadržaj-Struktura*, Zagreb: Školska knjiga
77. Mitrović, M., (2008) **Neke karakteristike narativnih istraživanja** *Obrazovanje i učenje pretpostavke evropskih integracija*, Beograd: Filozofski fakultet Institut za pedagogiju i andragogiju
78. Miškeljin, L., (2008) **Dečji vrtić kao izvor kurikuluma**, Beograd: Zadužbina Andrejević
79. Miškeljin, L., (2010) **Narativni konstrukt slike o detetu u predškolskom programu**, Beograd: *Nastava i vaspitanje* broj 1 str. 130-144
80. Miškeljin, L. (2010) **Narativi studenata kao osnov za razumevanje učenja i podučavanja**, Beograd: *Pedagogija* 4, 624-635
81. Miškeljin, L., (2011) **Diskurs jednog predškolskog programa**, Beograd: *Etnoantropološki problemi* broj 2 str. 513-529
82. Moore, A. (2006) **Schooling, Society and Curriculum**. London and New York: Routledge
83. Morin, E., (1998) **Odgoj za budućnost**, Zagreb: Eduka
84. Ogbu, J. (1989): **Pedagoška antropologija**. Zagreb: Školske novine.
85. Olson, M. (2000) **Curriculum as a multistoried process**. *Canadian Journal of Education* vol. 25 no. (3), 169-187. <http://www.csse-see.ca/CJE/Articles/FullText/CJE25-3/CJE25-3-olson.pdf>
86. **Osnove programa vaspitno-obrazovnog rada (1976.)** Beograd: Službeni glasnik
87. **Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja za rad sa decom od tri do sedam godina**, (1996) Beograd: Prosvetni pregled
88. Parker, I. (1994) **Discourse Analysis** u Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., Tindall, C., (eds) *Qualitative Methods in psychology: A Research Guide*. Buckingham: Open University press
89. Parker, I. (2005) **Narrative** *Qualitative Psychology, Introducing Radical Research*. Buckingham: Open University Press. <http://www.uel.ac.uk/cnr/forthcom.htm>
90. Pavlović, D., (1989) **Dete i program** Beograd: *Predškolsko dete* 2
91. Pavlović, D., (2010) **Dobrobit deteta u programu naspram programa za dobrobit** Beograd: *Nastava i vaspitanje* 2, 251-263
92. Pešić, M. (1998): **Alternativne epistemologije pedagoških istraživanja**, u: M. Pešić i dr.: *Pedagogija u akciji (3-18)*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
93. Pešić, M., (1987) **Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa**, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
94. Pešić, M., (1989) **Programiranje vaspitno-obrazovnog rada u dečjem vrtiću**, *Predškolsko dete*, vol.19,2:13-16

95. **Pravilnik o sadržaju obrazaca i načinu vođenja evidencije i izdavanju javnih isprava u predškolskoj ustanovi**, (2010) Beograd: Služebeni glasnik broj 18/10
96. **Programi predškolskog vaspitanja u svetu Kvebek i Japan**, (1996) Beograd: Prosvetni pregled, Filozofski fakultet – Institut za pedagogiju i andragogiju
97. Prout, A, James, A. (1997) **A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems** u Prout, A. & James, A.(eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press, Taylor & Francis Inc (7-32) dostupno na www.eBookstore.tandf.co.uk
98. Pinar, W. F. (1988). **Introduction**. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (1-13). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick. <http://books.google.rs>
99. Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). **Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourse**. New York: Peter Lang Publishing. <http://books.google.rs/books?id=WJzD3Xbbg-cC&pg=PA272&lpg=PA272&dq>
100. Potter, J. (1997) '**Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk**', u D. Silverman (ed.) *Qualitative Research: Theory, Method, and Practice*. London: Sage.
101. Prus, R., (2007) **On Studying Ethnologists (Not Just People, Societies in Miniature): The Necessities of Ethnography, History, and Comparative Analysis**, *Journal of Contemporary Ethnography*; 36; 669 Thousand Oaks: Sage Publications. <http://www.sagepublications.com/>
102. Radulović, L. (1998): **Etnografski pristup istraživanju**, u M. Pešić i dr.: *Pedagogija u akciji* (19-31), Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
103. Radulović, L. (2011) **Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu**, Beograd: *Pedagogija* 4,
104. Riessman, C. K. (2005) **Narrative Analysis**. In: *Narrative, Memory & Everyday Life*. University of Huddersfield, Huddersfield, str. 1-7. dostupno na <http://eprints.hud.ac.uk/4920/>
105. **Research methods for the self-study of practice** (2009) edited by Tidwell, D.L; Heston, M. L.; Fitzgerald, L.M. Springer Science+Business Media B.V. <http://www.scribd.com/doc/74408408/Self-Study-of-Teaching-and-Teacher-Education-Practices>
106. Rinaldi, C., (2006) **In dialog with Reggio Emilia** Listening, researching and learning, London: Routledge
107. Ristić, Ž. (1995): **O istraživanju, metodu i znanju**, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
108. Ross, A. (2000) **Curriculum: Construction and Critique**, London: Falmer Press

109. Scott, D. (2006) **Six curriculum discourses Contestation and edification Schooling**, *Society and Curriculum Edited by Alex Moore*, London and New York: Routledge; 31-42
110. Schön, D., (1987) **Educating the Reflective Practitioner**, San Francisco
111. Schön, D. A., Rein, M. (1994.) **Frame reflection: Toward the resolution of intractable policy controversies**. NY: Basic Books. доступно на <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=100800007>
112. Schwab, J. (1970). **The practical: A language for curriculum**. Washington, DC: National Education Association.
113. Short, E. (1986), **A Historical Look at Curriculum Design**, *Theory into practice*, vol.25. No1.3-9
114. Sikes, P., Gale, K. (2006). **Narrative Approaches to Education Research**, University of Plymouth, dostupno na: <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/narrative/narrativehome.htm>
115. Spodek, B., (1973) **Early childhood education**, New Jersey: Prentice-Hall
116. Stenhouse, L., (1975) **An introduction to curriculum research and development**, London
117. Šonebek, fon H.,(2006) **Komunikacija sa decom u doba postmoderne** Beograd: *Pedagoška stvarnost* 1/2
118. Šulte, U., (1983), **Prijateljstvo sa decom (Amication)**, Beograd:*Detinjstvo*. 3/4
119. Tomanović, S. (1996) **Detinjstvo u istoriji - između ideje i prakse**, Beograd: *Sociologija*, Vol. XXXVIII, No. 3. 429-443
120. Tomanović, S. (ed), (2004.) **Sociologija detinjstva**, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
121. Valsiner, J. (1989): **Human Development and Culture: The Social Nature of Personality and Its Study**. Massachusetts / Toronto : Lexington Books.
122. Woodhead,M., (2006) **Changing perspectives on early childhood: theory**, research and policy, *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007, Strong foundations:early childhood care and education* UNESCO
123. Zeichner,K. (2007) **Accumulating Knowledge Across Self-Studies in Teacher Education**, *Journal of Teacher Education*; 58; 36; SAGE Journals Online <http://jte.sagepub.com/cgi/content/refs/58/1/36>
124. Zeichner,K., Liston, D.P.; (1996) **Reflective Teaching: An Introduction**, Lawrence Erlbaum Associates
125. Wikipedia, the free encyclopedia
126. <http://www.answers.com/topic/praxis>
127. The Oxford English Dictionary (Online ed.). Oxford University Press. <http://www.oed.com/> Октобар 2011.

9. Прилози:

1. Смернице за писање прича - сопствена значења појма програм и веза личних значења са текстом програмског модела А
2. Смернице за писање прича - сопствена значења појма дете и веза личних значења са текстом програмског модела А
3. Смернице за писање прича - сопствена значења појма улога/начело/циљ и веза личних значења са текстом програмског модела А
4. Смернице за рефлексивне дневничке забелешке
5. Кораци у мапирању значења
6. Питања за неструктуриране интервјуе са васпитачима
7. Личне приче васпитача – Програм
8. Личне приче васпитача – Дете
9. Личне приче васпитача – Улога/начело васпитно образовног рада

Прилог 1

Смернице за писање прича - сопствена значења појма програм и веза личних значења са текстом програмског модела А

1. Смернице за писање прича - сопствена значења појма програм и веза личних значења са текстом програмског модела А

Трагање за значењима једног појма - програм

Која све значења могу да пронађем за ову реч?

Шта је за мене програм?

Шта је утицало на моје разумевање програма?

Како су значења која дајем повезана са другим речима којима одређујем програм?

Где могу да пронађем порекло ових значења?

(На пример: ми можемо да учитавамо значење речи програм које води порекло из грчког и значи „тијумфалне кочије“ (у преведеном значењу – пут који треба прећи) што би дословно могло да се разуме као курс. Дакле, програм може да се чита као стално трчање са фиксираним курсевима. У односу на ово значење могли би да поставимо следећа питања: Шта је то курс у раном детињству? Да ли је, или би требало да буде исти за сву децу? Да ли сва деца имају једнак почетак у трци? Да ли сва деца покрећу курс на исти начин? Ко одлучује шта је фиксно и у ком правцу ће се курс одвијати?)

2. Напишите причу о сопственом програму.

У Основама програма модел А пише:

„Модел А је концепт програма отвореног система васпитања и образовања.

Полазиште програма је дете, као недељива динамична личност. Васпитач је креатор, истраживач, практичар и критичар сопствене праксе. Овај модел програма дефинише концепцију васпитања и образовања, не задаје програм учења и подучавања.

На основу овог програма, предшколске установе (васпитачи) врше избор услова и подстијаја (садржаја), који ће обезбедити оптималан психички и физички развој деце.“

У каквом је односу ваше разумевање и схватање програма са текстом званичног програмског модела?

Прилог 2

*Смернице за писање прича - сопствена значења појма дете и
веза личних значења са текстом програмског модела А*

Смернице за писање прича - сопствена значења појма дете и веза личних значења са текстом програмског модела А

1. Трагање за значењима једног појма - дете, начело, улога) постављајући питање, “Колико различитих значења могу да пронађем?”
2. Наведите што више различитих значења појма „предшколско дете“.
3. Користећи сва значења која сте навели напишите причу о томе како би ви одредили дете предшколског узраста?
4. Прочитајте текст Основа програма - модел А: Полазишта програма.

“Дете има потребу и право да буде оно што јесте, расте и развија се.

Дете је јединствено биће. Развој детета се не остварује издвојеним деловањем на поједине стране личности или аспекте развоја.

Свако дете учи и развија се сопственим темпом.

Дете је социјално биће и има потребу за одраслима, вршњацима и децом других узраста.

Свако дете има природну потребу да разуме себе и свет који га окружује.

Дете има урођену мотивацију да учи и сазнаје;

Дете учи када за то има лични разлог и када оно што учи за њега има значење;

Учење је процес изграђивања, а не усвајања знања;

Дете учи путем интеракције са социјалном и физичком средином тако што непрестано мења и прилагођава своја претходна искуства и сазнања;

За дете је игра посебно значајна активност. Она је начин изражавања и специфичан облик учења.

Предшколско дете функционише на основу онога што у датом тренутку јесте, има и уме. Сопственом активношћу, кроз интеракцију са физичком и социјалном средином, оно се потврђује и тиме стиче неопходне претпоставке за проширивање сопствених граница, за мењање и развој. Дете ће бити спремно да реагује на изазове нових учења и сазнања ако има могућности да дела, мисли, изражава се у складу са својим тренутним моћима и ако је прихваћено и уважено такво какво је.

Свако дете у предшколској установи је особена личност, оно има свој начин мишљења, осећања, делања, сопствене потребе, навике и интересовања и своје особено искуство. Васпитни поступак који полази од поштовања дететове личности мора пружити прилику сваком детету да буде “своје”, мора му помоћи да постане свесно својих особености, да их прихвати и развија се сопственим темпом (васпитно-образовни поступак не би требало да по унапред испланираном следу усмерава развој целе групе деце).

Дете реагује целим својим бићем, те је подстицање оптималног и хармоничног развоја детета немогуће деловањем само на поједине стране његове личности или аспекте развоја.

За укупан развој детета пресудну улогу има социјална интеракција са одраслима и вршњацима.

Дете предшколског узраста јасно и готово непрестано испољава потребу да разуме свет који га окружује и потребу да њиме овлада. Оно има идеје о стварима и тумачења за појаве и догађања које је формирало на основу ранијих искустава. Нетачни одговори детета са становишта одраслог не могу се заменити “тачним” готовим одговорима. Дете треба да

их замени на основу интеракције са физичком и социјалном средином – практичном применом, испробавањем, проверавањем, образлагањем и др.

Дете тежи да разуме и овлада оним што за њега има лични смисао и значење. За таква учења није га потребно споља “мотивисати”, али то не значи да децу треба препустити самима себи. Постоји суштинска разлика између изазова који пружа пример одраслог, детета, нивоа информације, и излагања готових знања које деца треба да усвоје.

Специфичан и посебно вредан облик учења предшколског детета је игра. У њој оно, ангажујући све своје капацитете, прерађује и присваја стечена искуства, што значи да истовремено постаје свесно тих искустава (емоционалних, социјалних, когнитивних...).

Предшколска установа мора да обезбеди довољно простора, материјалних средстава и повољну климу за слободну игру деце, да је култивише индиректним узорима из уметности и других домена људског стваралаштва.“

- 5. Покушајте да препознате значења и концепцију детета коју аутор програма уписују(која уверења о деци, учењу и подучавању аутор осликава кроз текст): запишите је.**

- 6. Колико је ауторова концепција детету предшколског узраста слична/различита од ваше? У чему се то огледа?**

Прилог 3

*Смернице за писање прича - сопствена значења појма
улога/начело/циљ и веза личних значења са текстом
програмског модела А*

Смернице за писање прича - сопствена значења појма улога/начело/циљ и веза личних значења са текстом програмског модела А

Трагање за значењима једног појма - начело, улога

1. Наведите што више различитих значења појма/концепта „улога васпитача“.

У Основама програма модел А пише:

„Улога васпитача

У складу са циљевима и начелима улога васпитача је да:

1. Ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце, тако што ће_
 - Организовати физичку средину (простор, средства, материјале),
 - Организовати социјалну средину (начин груписања деце, временску организациоју живота у установи и ван ње, општу социјалну климу)
1. Директно подстиче развој деце и учење тако што ће:
 - Пружати подршку, помоћ и информације,
 - Договарати се и учествовати у заједничким активностима,
 - Моделовати понашање, поступке, технике,
 - Предлагати активности, начине рада,
 - Пружати повратне информације.

Структура и начин коришћења простора и материјала, социјални састав, правила и норме који регулишу социјалне односе и укупан живот у предшколској установи чине битан део „скривеног програма институције“. Због тога се организација физичке и социјалне средине не може одвајати од укупног васпитно-образовног делања нити би смела да буде унапред униформно постављена полазећи од непедагошких критеријума (економских и др.).

Индијектне васпитне интервенције – структурирање простора и материјала, временска организација активности и посебно начин груписања деце и отвореност установе, чине битан део васпитног програма и не могу се посматрати независно од основних начела и циљева предшколског васпитања нити прописати униформно за све средине и услове. Садржај и ритам живота у установи, начин коришћења простора и материјала, правила понашања, однос према игри и учењу треба да буде смисаони, реалистични и доследни, како за децу тако и за одрасле – васпитаче, родитеље и друге.

Васпитач омогућава деци у предшколској установи да се сусреће са: индивидуалним приступом, радом у малим групама, фронталним радом, игром у сталним и повременим кутићима, формалним и неформалним групама, са децом истог и мешовитог узраста и људима различитог статуса, занимања, опхођења.

Васпитач омогућава услове који ће индијектно водити децу да сама закључују, да их пореде и сукобљавају са закључцима и мишљењем других, и практично их проверавају. Тек када је сигуран да деца поседују сопствено мишљење и доживљај одређене проблематике нуди деци и сопствено мишљење, односно искуства других људи. Васпитач своје предлоге треба да даје онда када деца сама питају, када процени да деца више немају сопствених идеја, када жели да дечје искуство прошири за још

неку могућност. Он пажљиво бира дирекције и упутства а самој деци препушта чар открића.

За изграђивање сазнања посебно су значајне интеракције међу децом у малим групама. Усмерени на један предмет сазнања деца износе идеје, допуњују једни друге или сукобљавају мишљења, долазе до заједничких решења. Улога васпитача је да ствара услове за такве конструктивне размене међу децом, организацијом рада у малим групама и сопственим партнерским и неауторитарним ставом.“

2. Напишите сопствена разумевања очекивања аутора у односу на улогу васпитача

3. Читајте текст Основа програма – модел А: Циљеви и Начела васпитно-образовног рада и записујте сопствена разумевања намера и очекивања аутора у односу на улогу васпитача.

„Општи циљ и циљеви предшколског васпитања и образовања

Полазећи од природе детета и његовог развоја, као и од могућности и функција предшколске установе општи циљ предшколског васпитања и образовања је да се допринесе целовитом развоју детета предшколског узраста, тако што ће му пружати услове и подстицаје да развија своје способности и својства личности, проширује искуства и изграђује сазнања о себи, другим људима и свету.

Општи циљ предшколског васпитања може се превести у три групе циљева, који истовремено означавају три глобалне сфере развоја и васпитања детета: упознавање себе и овладавање собом, развијање односа

и сазнања о другим људима и изграђивање сазнања о околини и начинима деловања на њу.

Циљеви предшколског васпитања и образовања су да дете:

- **открива и упозна самога себе** – да разликује делове тела, упознаје своје потребе, опажања, осећања и мисли; открива, изграђује и овладава различитим начинима изражавања: телом, покретом и гестом, кроз различите медије, вербално и невербално; истражује и прихвата своје моћи и границе као основу поверења у себе; проширује своје моћи и границе, деловањем на средину и интеракцију са другима; помоћу уметничких медија и кроз игру развија своје креативне потенцијале.

- **развија односе и стиче искуства и сазнања о другим људима** – на основу сигурности и поверења у себе гради отвореност и поверење према другима; упознаје и разуме правила понашања и опхођења у групи и средини у којој живи и изграђује елементарне моралне норме; научи да препозна и уважи потребе и осећања других; развија пријатељске и сарадничке односе са вршњацима и одраслима; проширује искуства и продубљује разумевање друштвене и културне стварности (људски род, социјалне институције, обичаје, традиције, културне разлике); користи и развија различите начине комуникације са другим људима; учи да саслуша и уважи идеје и мишљења других, али и да им супротстави своје гледиште; развија способност преговарања и договарања;

- **сазнаје свет око себе и развија начине деловања на њега** – открива и упознаје својства и одлике предмета и појава у својој околини на основу сопствене активности (посматрање, поређење, практичне радње, истраживање, испробавање и проверавање претпоставки, функционалне и конструктивне игре) градећи диференцирану слику света; развија интелектуалну самосталност кроз самостално изношење идеја,

испробавањем, ослобађањем од доминације перцептивних информација; оспособљава се да на конструктиван и креативан начин користи предмете и информације.

Сфере дететовог делања, сазнања и развоја преклапају се и узајамно условљавају: дете открива своје моћи и границе управо у интеракцији са физичком и социјалном средином исто као што његови односи са социјалном средином и сналажење у материјалном свету зависе од тога колико познаје самог себе и колико је у стању да своје поступке усклади са информацијама које добија од средине.

Циљеви се, с једне стране, односе на постигнуће – развојне исходе или изграђена сазнања, а с друге стране на делање – акције и интеракције које воде изграђивању сазнања и развојних постигнућа.

Имајући у виду циљеве васпитања, а полазећи увек од конкретне деце и њихове животне ситуације, постављају се задаци за индиректне и директне васпитне релације.

У превођењу циљева у задатке, приликом планирања сопствених васпитних акција, васпитач се далеко више ослања на другу групу циљева. (Једном активношћу се не може “развијати радозналост, самосталност” или “логично мишљење”, већ се могу само стварати услови и подстицаји за такве акције детета које ће тек дугорочно моћи да воде развијању радозналости, самосталности и логичког мишљења.)

Васпитни циљеви остварују се у предшколској установи кроз низ спонтаних животних ситуација, слободно одабраних или заједнички планираних активности (практичних, говорних, друштвених, игровних, спортско-рекреативних, уметничких, изражајно-стваралачких, истраживачко-сазнајних), при чему се користе различита средства (сопствено тело, усмени и писани језик, ликовни, просторно-пластични и

визуелни медији, музика и плес, математика), материјали (предмети свакодневне употребе, игровни и дидактички материјали, продукти културе и уметности) и методе (посматрање, испробавање и истраживање, изражавање, вежбање, стварање).

Начела васпитно-образовног рада

У складу с полазиштима овог програма, основна начела васпитно-образовног рада су:

1. Начело поштовања себе и других

Поштовање личности детета подразумева самопоштовање васпитача и поштовање других људи (посебно колега и родитеља) и разумевање и уважавање чињенице да дете постаје личност на основу тога што га други (родитељи, васпитачи, медицинске сестре, стручни сарадници) сматрају таквим и поступају у складу с тим. Поштовање овог начела је основа демократских односа у васпитању. То изискује уважавање и подстицање права детета да самостално дела, бира, износи своја мишљења и осећања, права да учи и развија се на свој начин, сопственим темпом. Ово начело подразумева спремност и способност да се дете упозна и разуме.

2. Начело ангажованости

Квалитетна васпитна релација мора да буде не само свесна и намерна, већ и лично ангажована, посвећена. То значи да укупан однос васпитача и деце, њихове интеракције и комуникације, како по форми тако и по садржају, морају бити смисаони и за децу и за васпитаче. Ангажованост и посвећеност значе, било да се ради о детету или о одраслом, више од спољашње “запослености” и површне “сентименталности”; они

подразумевају трагање са личним значењем, одговором на сопствена питања и дилеме. Васпитач и деца могу бити далеко више ангажовани и посвећени када наизглед “ништа не ради” када посматра дете или групу са тежњом да разуме значење и мотиве неке њихове активности него када излаже унапред припремљен садржај; исто, као што дете може бити ментално ангажована и онда када није физички активно.

3. Начело животности

Начело упућује на уважавање животног искуства детета и отварање установе према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих. Предшколска установа би требало да буде место где дете доживљава непосредна различита животна искуства (а не само да буде подучавано). Уважавање овог начела тражи супротстављање безличности и униформности улоге васпитача. Васпитач највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да ради.

4. Начело реалистичности

Разумевање детета и његовог развоја, разумевање природе, функције и домета васпитања у предшколској установи и разумевање сопствене улоге васпитача – претпоставке су за изграђивање реалног односа према себи самом, деци, околностима у којима се васпитно-образовни процес одвија. То значи бити реалан у захтевима и очекивањима која се постављају деци, али и самом себи.

5. Начело доследности

Доследност проистиче из континуитета (повезности) и смислености. То не значи бити увек исти или поступати на исти начин, већ делати у складу са побудама и консеквенцама. Доследан поступак тежи хармонији циљева, задатака, акција које се покрећу и ефеката до којих доводе. Ова релација

између васпитних циљева и задатака који се постављају, сопствене васпитне праксе и процењених ефеката код деце поље је непрестаног преиспитивања и истраживања васпитача.

Намера и очекивања аутора у односу на улогу васпитача.

4. Како се и да ли се ова начела и сва значења која сам до сада извукла препознају и виде у мојој пракси (програму)

- онеме што радим са децом

- онеме што сам записала у радној књизи.

Прилог 4



Смернице за рефлексивне дневничке забелешке

Смернице за рефлексивне дневничке забелешке

Размишљајте о интеракцији, догађају, опишите шта се десило – контекст, простор, време, конверзацију, невербалне интеракције... Веома је важно да опишете шта сте ви урадили у тој ситуацији:

Коју врсту избора сте имали и коју врсту одлуке сте донели?

Зашто сте изабрали да баш тако реагујете?

Шта мислите да то значи за вас, друге?

Како бисте то описали колеги, детету – шта бисте све укључили? Која значења би доминирала?

Размислите: чији најбољи интерес заступате кроз сопствене акције и говор?

Док сте у групи са децом и посматрате њихове реакције покушајте да чујете значења која она уносе, постављајући себи питања:

Која је њихова заједница дијалога – која питања, идеје, жеље су присутна у групи деце; које приче су присутне; ко је укључен а ко искључен из дечје игре и ко о томе одлучује?

Како се ваша сопствена субјективност рефлектује у томе како ви видите игру деце и сопствене интервенције?

Нека вам ова питања служе као основ у вашем свакодневном раду. Пишите о томе у својим свескама. Записујте идеје и значења која препознајете.

Размислите шта стоји иза тих значења.

Који су вам још текстови потребни као бисте открили друга значења и њихове могуће везе?

Прилог 5



Кораџи у мапирању значења

Кораци у мапирању значења

Мапирање је форма анализе која открива многострукост могућих значења, контрадикција и претпоставки које су уграђене у наша разумевања и знања.

Мапирање значи стављање појма под брисач – како се одређени концепт или појам разуме и практикује у свакодневном раду и који још начини сазнавања о датом концепту могу да буду – тако долазимо до контекстуалног разумевања.

Образовање је питање избора – избор да радимо на одређени начин (програм/курикулум), избор да приоритизујемо један циљ у односу на други, избор да се запитамо или не... Сваки од ових избора је повезан са сетом значења о томе чему служи образовање и ко треба да доноси одлуке и томе шта је детету потребно. Ови избори и њихове могућности воде нас до APORIE (грчки puzzle) - до уочавања веза и организовања значења неке идеје/речи/концепта.

Мапа значења је

- дијаграм који показује односе између концепата
- начин репрезентовања односа између значења, идеја или речи

- графички приказ како се стварају концепти, шта је све уграђено у концепте, уочавање централних елемената у структури знања и начина конструисања значења – грађење система концепата
- просторна репрезентација концепата и њихових интеррелација који представљају структуру знања похрањеног у наша значења

Концепти се обично представљају кругом или квадратом који су између себе повезани једносмерни или двосмерним стрелицама или обочном линијом.

Свака реч је повезана са другом и води до главног концепта.

Увек се раде у сарадњи са другима, у заједници дијалога и на тај начин доприносе социјалним интеракцијама и грађењу зајдничког разумевања.

КОРАЦИ У МАПИРАЊУ

1. издвајање кључног концепта (програм, дете)
2. уписивање значења испод кључног концепта (оставља се довољно простора за везе и евентуална објашњења)
3. повезивање значења између себе (једносмерном или двосмерном стрелицом); након тога исказивање односа кроз реченицу која се уписује на стрелицама; ове реченице повезују значења са концептом и чине заједничко разумевање.
4. заједничко читање мапе и записивање у сопствене дневнике.

Прилог 6



Питања за неструктуриране интервјуе са васпитачима

Питања за неструктуриране интервјуе са васпитачима

1. Када планирам – шта планирам? Зашто?
2. Које ситуације планирам? Зашто? Зашто не неке друге?
3. О чему све водим рачуна када планирам?
4. Кома је намењен план? Како се то види у документацији?
5. У односу на шта/кога постављам циљ?
6. Која правила делују у непосредном раду? Како је то повезано са планом? Како се то види у документацији?
7. Како повезујем поједине делове да чине кохерентну заједницу курикулума моје групе?
8. Како бих описала/о курикулум који намеравам, курикулум који спроводим и курикулум који се десио? У чему се огледају њихове сличности? А разлике?
9. Да ли су васпитачи ти који планирају курикулум? Која је њихова улога? У чему се огледа?
10. Колико је важно за васпитача као планера/креатора курикулума да „увремене“ свој курикулум? О чему све водите рачуна?
11. Колико деца имају могућности да учествују у доношењу одлука о свакодневним дешавањима?
12. Како дечја интересовања постају видљива у социјалном процесу?
13. Шта ми подразумевамо под слушањем детета и уважавањем дечјих интересовања?

Прилог 7



Личне приче васпитача - Програм

① Волим да свој програм посматрам као стално исправљање грешака, које се по правилу стално појављују. Мој програм би био компромис између онога што ја сматрам значајним и онога што је налицасте у осталим програмима. Мислим да он одражава моје ставове у неком периоду, као и знање којим се служим да бих га осмислио. ~~Уређивањем~~ Поживљавам га и као „буџтовници“ из разлога што је увек другачији од осталих и зато што стално неком не одговара то што сам замислио.

② Званични текст програма је нешто што се донекле односи на све час који радимо у групи. Које ~~не~~ схватање програма се односи на један број људи и њихово окружење, и са званичним моделом има додирних тачака у ~~одређеном~~ концепцијском делу. Ипак, постоје који стичемо уграђено у своје програме док у званичном моделу нема наведен примера који би били од користи васпитач Модел А је оивир у који можемо да ставимо било који програм који има блиска схватљива васпитања. Нешто као ставове ментор и приправник. $\text{P} \text{P} \text{P}$

Milovan

Отворени систем знања и веза је систем у који се улази и излази. Улазе идеје, сајзица, процене... Излазе пакетице, стесорници, кетност... Заслугаи се израва. Неки је дете индигуица; неки је дете индигуица; неки је дете индигуица. Заслугаи има могућност да саопшенима свих својих знања осмисли програм који ће бити само лична путања одг уро дете.

Октобар 2010.

Истраживачки тим ПУ „Чукарица“

Недељна Букета

Концепт Циона, „рецепт“ „о брзаци“

Показано су резултати и индивидуалних саопшенима - кроз саопшенима упу. Застављено су обрзаци саопшенима, материјалима, условима и материјалима МАНИПУЛИСАЊЕ - слобода као есенцијални начин који показује у добујању ДЕТЕТА КОЈЕ АКТИВНО СТИЧЕ ЗНАЊА НЕОПХОДНА ЗА ДАЊИ РАЗВОЈ - односно припрему ДЕТЕТА ЗА УСЛОВЕ ЖИВОТА И РАДА КОЈИ ВА ОЧЕКУЈУ ДАЊЕ.

Октобар 2010.

Истраживачки тим ПУ „Чукарица“

-Балансирање и Аутентичност

АЛИСА У ЧАРОБНОЈ ШУМИ ЖИВОТА

ОГЛУШАЈУЋИ ПЛАС У СЕБИ АЛИСА ЈЕ
ОГЛУШИЛА ДА ПРОНАЂЕ ПРАВИ ПУТ У ДУБИНИ
ЧАРОБНЕ ШУМЕ. ЗНАЛА ЈЕ ДА МОРА ПРОЋИ
ПОРЕД ДРВЕТА ЗНАЊА И ОКУСИТИ ОД ЖЕЛОВИХ
ПРОДОВА.

ТУ ЈЕ ЗАСТАЛА, ОСВРЋУЋИ СЕ И РАЗМИШЉАЈУЋИ:
— КУДА ДАЉЕ? — ПУКАЛО ТОЈ СЕ ПУТ, САМ
БЛЕШТАВ ОД ВЕСЕЛИХ БОЈА — ПУТ КОЈИ ЈУ ЈЕ
ОДВЕО ДО ДРВЕТА ЧУРА И МАШТЕ.

ИСПОД КРОШЊЕ ОВОГ ЧУДАСНОГ ДРВЕТА
ЈЕ БИЛО БЕСКРАЈНО ПЕПЛО И ЗАБАВНО.

ОСЕЋАЛА ЈЕ ДА ЈЕНО ПУТОВАЊЕ И
ТРАГАЊЕ ЗА ПРАВИМ ПУТЕМ НИЈЕ ЗАВРШЕНО.
„КУДА ДАЉЕ?“

ШТА ЋЕ ТОЈ ПОКАЗАТИ ПРАВАЦ. ДОК СЕ
ОСВРТАЛА ОКО СЕБЕ, ПОРЕД НЕУПРЕДНОГ
И ТРНОВИТОГ ЖБУНА, ПОТАВИЛО СЕ
НАСМЕТАНО БИЋЕ, КРУПНИХ РАДОЗНАЛИХ
ОЧИЈУ.

ТО МАЛО СТОРЕЊЕ ЈЕ ПРОНАЈУТАЛО:
„СПРЕДИ СВОЈЕ СРЦЕ!“ И НЕСТАЛО.

ТУМАРАЈУЋИ ПО ШУМИ И ПРАТЕЋИ
ЗНАКЕ И ТРАПОВЕ, НАДЛА СЕ ДА
ЋЕ ЈА ПРОНАЂИ И ПИТАТИ; ШТА ЈЕ ТО
ЖЕЛЕО ДА ТОЈ КАЖЕ.

УМОРНА ^{И КОСВРЉЕНА} СТАЛА ЈЕ НА ЧИСТИНУ.
ТУ ЈЕ БЛИСТАЛО У ПУНОМ СТАЈУ ДРВО
ЉУБАВИ И ДОБРОТЕ, А ПОРЕД њЕГА СУ СЕ
ЗНАЛА ЈЕ ДА ЈЕ НА ПРАВОМ ПУТУ;
ЈЕР УВЕК МОЖЕ ДА СЪРАТИ ДО
ДРВЕТА ЗНАЊА И МАШТЕ И ДА
ТОЈОВО СЪЕТНЕ ОНО МАЛО НАСМЕТАНО
СТВОРЕЊЕ ШИРОМ ОТВОРЕНИХ
РАДОЗНАЛИХ ОЧИЈУ.

ПРАВИ ПУТ ЈЕ ПУТ ДО ЖЕЛОВОГ СРЦА.

- АЛИСА НА ПУТУ ОД ДРВЕТА ЗНАЊА И МАШТЕ;
ДО ДРВЕТА СЪУВАРИ, ЈОШ УВЕК РАЗМИШЉА О
ТОМЕ КОЛИКО ПУТА ТРЕБА ДА СЪРАТИ
КОД СВАКОГ ДРВЕТА И НА КОЈИ
НАЧИН ДА САНУВА ДЕПОТУ СМЕХА У
ТИМ ДИВИМ РАДОЗНАЛИМ ОЧИМА.

- СРЦЕ БЕ ТОЈ РЕФИ... СБЕ.

JH
Jatua ♡

НЕШТО О ПРОГРАМУ ,САСВИМ ЛИЧНО

ЈОШ КАО ВРЛО МАЛА СХВАТИЛА САМ ДА НЕ ВОЛИМ ПРОГРАМЕ, ПОГотову када су повезани са плановима, мада нисам знала да се то тако зове. знате оно : Сутра ће вас тата водити у золошки врт да разгледате животиње, па на сладолед, могуће и на вртешку, понећете лопту па се можете играти итд. Мама ће за то време опрати прозоре, спремити кућу, умесити колаче.

Наравно следећи дан је пада ла киша а ја сам укапирала да треба дуго времена да протекне да се деси то "сутра".

Кроз школовање у учитељској школи програм је за мене био исто што и плот за пијанца, значи чврсто га се држи, ништа не размишљај јер је неко паметнији од тебе већ све смислио. На академији за васпитаче сам била прилично збуњена јер сам почела да схватам да и ја, у стварању програма, имам неку улогу. Нисам могла да докучим колико је важна моја улога и колико смем себе да уградим. Као приправника, ментор ме је одмах убацио у тим на нивоу установе (да не кажем у ватру), који је имао задатак да направи програм за малађе групе. Кад је тај програм општапан а на њему писало и моје име, можете да замислите колико сам се важно осећала. Такође ми је била и јаснија моја улога везана за програм.

Подсетићу вас на једну од дефиниција програма:
ПРОГРАМ ЈЕ ЦЕЛОВИТ СИСТЕМ ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА И ОРГАНИЗАЦИЈЕ РАДА НА ОСНОВУ КОЈЕГ МОЖЕМО САМОСТАЛНО, АКТИВНО И КРЕАТИВНО ДА РАДИМО СА ДЕЦОМ.

КО КРЕИРА ТАЈ ЦЕЛОВИТ СИСТЕМ КОЈИ САДРЖИ СВЕ НАПРЕД ПОМЕНУТО И ЈОШ ПРИНЦИПЕ, ПРЕДЛОГЕ САДРЖАЈА, ОРГАНИЗАЦИЈЕ ПРОСТОРА, САРАДЊЕ СА ПОРОДИЦОМ, ДРУШТВЕНОМ СРЕДИНОМ, ЛИТЕРАТУРУ ИТД.?

Ја наравно! али не као нешто коначно, завршено, запечаћено, већ постављам оквире, који ми дају слободу да креирам, мењам, предомишљај се и радим све оно што је потребно а заснива се на дечјим објективним интересовањима, потребама и способностима. ВАУ!!!

ЦИГУРСКИ РАДИНКА(ТО САМ ЈА, ЦИЦА)

Ако из окуп, ошметних промена, доведе до
 доводима да изведе неку ситуацију са којом
 се сусретом одговорно, са њом је риз. БЕС
 некорисне жеље у групи, који решени и
 ред у групи и њих који у групи и актив-
 носћима, могу да:

- ПОСМАТРАТИ: - КАДА се јавља, негована, ова
 реакција - време
 реакција - активност

- ЧИМЕ је недовољно гласно

- КОЈА која реакција та означава - што-
 значи, време, могућа за промену
 активност...

- КОЛИКО траје и од ГЕТА до завршетка

- КАКО реакцију група жеље и како се то
 жеље бољаша користи групу жељу и како
 се реакције са њом траже, припадност је
 групу жељу када је у одређеном стању
 да се са њоме јавља за њима позитив-
 ни, позитив за промену или их историче.

- РАСТОВАРАТИ - са колективном и индивидуалном
 нема забављива са објектом

- РАСТОВАРАТИ - са формалном и фактом
 (можеће) забављива о
 повластоу жеља које руже

- АНАЛИЗИРАТИ - уједињавати групу и
 забављиве, када и како теже
 та вољња

- ПЛАНИРАТИ - технике жељова, актив-
 носћ, суртеже

- ПЛАНИРАТИ ~~технике~~ технике бубе са
 сопственом емотивном ФРУСТРАЦИЈОМ

Потребно је: знање, вештине,
 технике, интеракција...

Израбама ми је даје са емоционалним и
интелектуалним израбама. Израбама велику израбу самостално, постојеће
велике израбе. Својим знањем и неумешном израбама
и знањем нове израбе, израбама, израбама и израбама.

А ипак се израба израбама, израбама у израбама
израбама израбама израбама израбама, а израбама израбама
се израбама израбама израбама....

Моја израбама је израбама за израбама израбама,
израбама израбама и израбама израбама израбама...
Израбама израбама су израбама израбама израбама, израбама
и израбама израбама израбама израбама израбама, а
израбама израбама израбама

Израбама Израбама

-PRVI KORAK-PROGRAM

"Kada izgovorim rec program-mislim na nesto isplanirano, nesto sto ima neki sled, pravilo. U zivotnim situacijama mnogo srecemo tu rec. Osecam da je i moj zivot na neki nacin program. Zapitan se: Koliko cesto cujem tu rec?... Televizijski program, ... program ves masine, ... ili si u bolnici "na programu", ... pozorisni program... Za mene je program nesto sto je temelj, osnova, polaziste, koncepcija necega, recept. U svom poslu, program sam ja! Stekla sam ga kroz skolovanje (gde takodje imamo program). Pocelo je sve od "temelja"... Cigla" po "eigla" i dan danas se jos uvek slaze... To je program koji je formiran u glavi. I danas to primenjujem. Pokretaci tog programa su deca. Ono sto je uticalo na moje razumevanje programa, jeste, u stvari moje iskustvo steceno na akademiji, u radu sa decom, oslanjajuci se na njihove potrebe, zelje, interesovanja. Program je nesto sto mi predstavlja oslonac, zvezda vodilja, a na meni je odluka, koliko cu se ja osloniti u radu na njega. Svi ti programi koje sam spomenula, i koliko ih u zivotu ima u raznim sferama, imaju jedno zajednicko ime PROGRAM i ono sto im je jos zajednicko a to je, da svaki od njih ima NACELA koja karakterise upravo razlicitost u njihovoj primeni. A to ne asocira upravo na decu. I ona su poput tih "programa". Karakterise ih osobenost, razlicitost, autenticnost. Kao sto je "bolnicki program" prilagodjen uslovima bolnice, "televizijski program" prilagodjen strukturama stanovnistva itd., tako ce i vaspitac, odnosno, ja, kreirati program u radu prilagodjavajuci ga detetu-njegovom uzrastu, interesovanjima, iskustvima, vodeci pri tom racuna da ispostujem njegove zelje i potrebe.

VASPIYAC: Nada Djukic
VRTIC "Sv. Sava"

Priča o sopstvenom programu

Stavljam akcenat na sopstveni. Program, tako predstavlja moja razmišljanja, planiranja, preispitivanja, deljenja, oprežanja, uočavanja, razlučivanja.

Program predstavlja ono što ja mogu, znam (znaња), umem (veštine), način i meru delovanja, doslednost, moja osećanja, volju.

Double?

Do ostvarenja postavljenih ciljeva. Ali tu nije kraj. Sledi analiza, postavljanje novih ciljeva. A ciljeva ionako ima mnogo, ima dugoročnih, kratkoročnih, paralelnih, ostvarenih i neostvarenih, nedovoljno jasnih odnosno teško formulisanih. Dolezau do cilja zahteva mnogo zadatka različitih prioriteti.

U osnovama programa piše: Vaspitač je creator, istraživač, pravičar i kritičar sopstvene prakse. Sam?! Vaspitač je socijalno biće. Potrebno mu je "ogledalo", podrška, pitanje, odgovori, pomoć. Može on to i sam, ali je uvijek ual: "sudi ja te tuži, sudi ja ti sudi".

Прилог 8



Личне приче васпитача - Дете

ДНЕВНИК ПО НОВОТ НЕФИ:
КЪБИТА ЖИВОТА И СУЩАВИ

ПРАТЕБИ ЧУДЕСНОТ РАДЪЗНАОКЪ ПРЕПОЗНАТЕМ
У НЕЛОВИМ ОЧИМА ЖЕДЕ; ПОТРЕБЕ И ПОСЕБНОСТ.
ИСТОП ТРЕНА ПОРАТИРАМ ДА ИЗРАЗОВЕМ
НЕЛОВУ ПАЖИУ И ИНТЕРЕСОВАНИЕ.

НЕ ЗНАМ УНАПРЕД ДА СЪ БЪ СЕ ТО ЗАКЪТА
ДЕСИТИ.

- НЕКАДА СМИСЛИМ СЪАТНУ ПРИЧУ И АКЦИТЕ;
А ОН СЪАЧУТА, НОШЕМ НЕКИМ СЪОТИМ УНУТРАШНИМ
ЗАКЪНИМА И СИЛАНА У НЕКОМ ДРУГОМ ПРАВЦУ

- КАДА БИХ ПИСАЛА КЪБИТУ О ОВОМ ИЛИ
НЕКОМ ДРУГОМ РАДЪЗНАОЦУ; НАТВЕРОВАНИЕ
БИ СЕ ЗВАТА: ВЕДИКА КЪБИТА РОКУШАТА И
ИЗГРОВА.

У НЪОТ БИ БИО НАСЛОВ; ЗАНИКЪЧВА ПРИЧУ
И КОТЕ ИМПРЕСИТЕ О ИСКЪНИЦАНА-СЪЗНАНО ДЪО
КОТИХ СЪО ДЪОШТИ.

- ПОИНА БИ СЕ ЗВАТИ И КЪБИТА РАЗГОВОРА
(СА СЪОБОМ) ЖЕР СЪМ УВЕК У ДЪОПЕНИ; ДЪА-ЛИ ДЪА
СЪОПАРНО БЕДЕЖИМ ИЛИ ДЪА ДЪОЧАРАМ ТУ
МАТИЧНУ АТМОСФЕРУ ИДЕ И ТРЕНУТКЕ
КРЕАТИВНОСТИ.

- ОНЕ ТРЕНУТКЕ КАДА СЕ СЪЕ ПОВЕЗУТЕ И
ПРАТАЧЕ У ИТИРУ КОТУ ЖИВИМО И ИМАМО
СЪОТЕ ТРЕНУТКЕ СПЪЗНАТЕ.

- КАКО ДЪА ЗАБЕДЕЖИМ?

- КАКО ДЪА ПРЕДСТАВИМ?

- КАКО ДЪА УЧЕСТВУЕМ У ТОТ ПРИЧУ
ОТКРИВАНИЕ СЪСТА ОКО НАС?

ПИСАТУ СЪЦЕМ; БЕДЕЖИТЪ ОНЕ ТРЕНУТКЕ
КОТИ СЪ ВЪЖНИ (МЕНИ И НЕМУ); ДЪА БИХ
МОГЛА ДЪА РА ПРАТИМ И ПОВРЕМЕНЕНО
ПРИВУЧЕМ НЕЛОВУ ДЪАЛОЦЕНУ ПАЖИУ

ЖАНА

TEISA - TEISAREJA

Курикулум из перспективе васпитача

Прва фаза истраживања - Трагање за значењима једног појма (програм, дете, начело, улога) постављајући питање: «Колико различитих значења могу да пронађем?» 1

Наведете што више различитих значења појма „предшколско дете“.

посебно биће, радозналост, активно, агресивне, самосталност,
игра, заинтересованост, буболитивност, ишчезе
личност

Користећи сва значења која сте навели направили причу о томе како би ви одредили дете предшколског узраста?

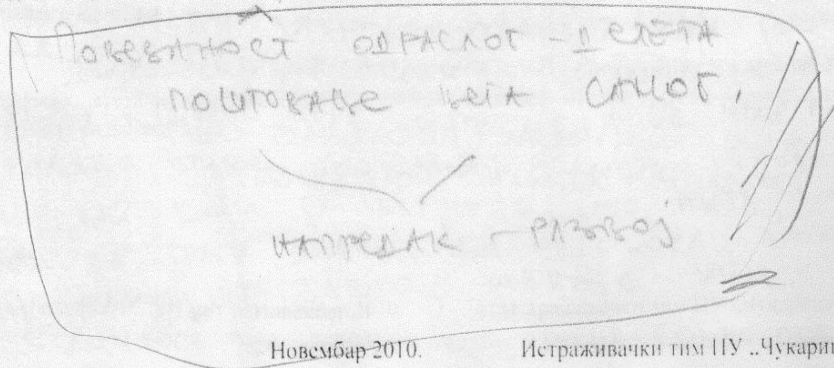
Свако дете је посебно биће, са својим искуством, потребима, жељама, својим начином и својим стилем у игри, активностима, начину комуникација. Радозналост за све што га окружује. Из те своје природне радозналости врло је пољубиво да открива и сазнаје и потребна му је подршка. Социјално биће, друштвено оријентирано, контактира како са децом тако и са одраслима, који могу понудити у неговом развоју предшколско дете теми са самосталности, померања граница, обавеза до решавања проблема и различитим активностима. Покушаје заинтересованост за различите ствари, за неке може имати жељу или напути заинтересованост, која се може развити током читавог периода. Обележје је игра (рад) у којој, уз помоћ игре остварује себе, жеље, потребе, интересовања, стиче, прожима искуство, упознаје света, свет који га окружује. Зато пита, зато му омогућује да трага, долази до одговора, питање начин како, шта, зашто; сазнаје учи. Свако је личност за себе коју треба добро познати и поштовати - тиме ћемо развој

Колико је ауторова концепција детету предшколског узраста слична/различита од ваше? У чему се то огледа?

4.

Свако дете је јединствено биће,
Свако дете је личност за себе. Да је
по природи мотивисано, радозално за
своје себе. Да се развија својим
темпом. Да свако дете има свој сам
начин, потребе и жеље интересовања својих
искустава. Постиче својом својом
способност на основу којих стиче
самосталност, развија се. Да се остварује
у игри интеракцијом са физичком и
социјалном средином. Да својим
активношћу стиче своје искуства
свјетом.

У главној је то предшколско дете
али свако треба добро поставити
(начин игре, велике напике, кештине, потребе
интересовања, емотивне реакције)



ЗНАЧЕЊЕ ПОЈМА ДЕТЕ:

**ПОДРШКА
ПОШТОВАЊЕ
ПОТРЕБА
ИГРА
РАДОЗНАЛОСТ
КРЕАТИВНОСТ
СЛОБОДА
ИЗБОР
РАЗВОЈ
ПОСМАТРАЊЕ
АКТИВНОСТ
АКЦИЈА
ИНТЕРАКЦИЈА
УЧЕЊЕ
МОТИВАЦИЈА
ВАСПИТАЊЕ
КРЕТАЊЕ
ОДРАСТАЊЕ
СПОНТАНОСТ
ПРОЦЕС**

"Дете мораш да посматраш
Ал му немој на пут стати
Што га пре човеком сматраш
Пре ће човек и постати "

Ова мисао Ј. Ршумовића ми је, у ствари, прва пала на памет при помисли на дете. Друго чега сам се сетила је мука мојих родитеља и учитеља је да ме доведу у ред.у време мога детињства. То је значило да будем оно што су они замислили , а што су сматрали да је добро за мене као и за сву осталу децу . Различитост је била грешка и безобразлук. Да вам не причам да сам се осећала као лопта коју су покушавали да угурају у руну за коцку (има нека таква играчка где сваки облик има своју руну.) Данас , на срећу деце ,овакав став није доминантан, мада је и даље присутан. Исказ Леопардија: „Деца виде све у ничему , одрасли ништа у свему", је исказ који ми је врло близак.

Дакле, дете је маштовито биће које је најчешће у процесу игре, кроз коју открива, сазнаје, ствара представе и појмове и тако сазнаје и одраста . Дете је стално у покрету, рекла бих у потрази за нечим што само оно зна и то поверава другом детету или деци и затим настављају заједно ту акцију. Ако добро стојите са децом, ако вас сматрају равним њима, само мало већег раста, укључиће и вас . Морате бити пажљиви и опрезни, посматрати дете у игри и акцији, разговарати са њим, одговарати им на питања, препознавати и уочавати његове потребе и интересовања и у складу са тим увидима нудити им изборе. И тада се може десити да , пошто сте

пошли дететовој радозналости и потрефили његово интересовање , да изабере нешто од понуђеног. Ако ништа од овог нисте добро урадили, врло јасно ће вам показати да му је све досадно укључујући и вас и окренуће се нечему што ће само пронаћи. Дакле ми од детета учимо о његовој игри и то користимо да би смо одабрали садржаје , средства и начине како да утичемо на дететово васпитавање и подучавање. Дете не учи лако оно што ми желимо, већ,само оно што је проживело, само или са вршњацима открило. Учење детета је процес које оно само води, даје му темпо, бира средства и друштво. Наш утицај је важан у смислу да увидимо тај процес, направимо амбијент који деци омогућава изборе у складу са интересовањима и потребама игре...и да тако допринесемо различитим аспектима развоја детета.

Ако смо мудри васпитачи , научићемо од детета да у "ничему видимо све"

ЦИГУРСКИ РАДИНКА

Курикулум из перспективе васпитача

За укупан развој детета пресудну улогу има социјална интеракција са одраслима и вршњацима.

3

Дете предшколског узраста јасно и готово непрестано испољава потребу да разуме свет који га окружује и потребу да њиме овлада. Оно има идеје о стварима и тумачења за појаве и догађања које је формирало на основу ранијих искустава. Нетачни одговори детета са становишта одраслог не могу се заменити "тачним" готовим одговорима. Дете треба да их замени на основу интеракције са физичком и социјалном средином – практичном применом, испробавањем, проверавањем, образлагањем и др.

Дете тежи да разуме и овлада оним што за њега има лични смисао и значење. За таква учења није га потребно споља "мотивисати", али то не значи да децу треба пренустити самима себи. Постоји суштинска разлика између изазова који пружа пример одраслог, детета, нивоа информације, и излагања готових знања које деца треба да усвоје.

Специфичан и посебно вредан облик учења предшколског детета је игра. У њој оно, ангажујући све своје капацитете, прерађује и присваја стечена искуства, што значи да истовремено постаје свесно тих искустава (емоционалних, социјалних, когнитивних...).

Предшколска установа мора да обезбеди довољно простора, материјалних средстава и повољну климу за слободну игру деце, да је култивнише индиректним узорима из уметности и других домена људског стваралаштва. «

Покушајте да препознате значења и концепцију детета коју аутор програма уписује (која уверења о деци, учењу и подучавању аутор осликава кроз текст):
запишите је.

Упореди обе приче: сличност, разлика, зашто?
Која значења имају ЈА, која АУТОР

Условиће самостално, а
- Јермољевиче и Социјалне дате са теоријом
за разуме себе и свет око себе, учи
кроз игру, мисао, истраживање,
са теоријом за прихваћање и уважавање,
и разумевање и одговором.

Курикулум из перспективе васпитача

Прочитајте текст Основа програма – модел А: Полазишта програма.

2

«Дете има потребу и право да буде оно што јесте, расте и развија се.

Дете је јединствено биће. Развој детета се не остварује издвојеним деловањем на поједине стране личности или аспекте развоја.

Свако дете учи и развија се сопственим темпом.

Дете је социјално биће и има потребу за одраслима, вршњацима и децом других узраста.

Свако дете има природну потребу да разуме себе и свет који га окружује.

Дете има урођену мотивацију да учи и сазнаје:

Дете учи када за то има лични разлог и када оно што учи за њега има значање:

Учење је процес изграђивања, а не усвајања знања:

Дете учи путем интеракције са социјалном и физичком средином тако што непрестано мења и прилагођава своја претходна искуства и сазнања:

За дете је игра посебно значајна активност. Она је начин изражавања и специфичан облик учења.

Предшколско дете функционише на основу онога што у датом тренутку јесте, има и уме. Сопственом активношћу, кроз интеракцију са физичком и социјалном средином, оно се потврђује и тиме стиче неопходне претпоставке за проширивање сопствених граница, за мењање и развој. Дете ће бити спремно да реагује на изазове нових учења и сазнања ако има могућности да дела, мисли, изражава се у складу са својим тренутним моћима и ако је прихваћено и уважено такво какво је.

Свако дете у предшколкој установи је особена личност, оно има свој начин мишљења, осећања, делања, сопствене потребе, навике и интересовања и своје особено искуство. Васпитни поступак који полази од поштовања дететове личности мора пружити прилику сваком детету да буде своје мора му помоћи да постане свесно својих особености, да их прихвати и развија се сопственим темпом (васпитно-образовни поступак не би требало да по унапред испланираном следу умерава развој целе групе деце).

Дете реагује целим својим бићем, те је подстицање оптималног и хармоничног развоја детета немогуће деловањем само на поједине стране његове личности или аспекте развоја.

Курикулум из перспективе васпитача

Прва фаза истраживања - Трагање за значењима једног појма (програм. дете. начело. улога) постављајући питање, «Колико различитих значења могу да пронађем?»

1

Наведите што више различитих значења појма „предшколско дете“.

Асоцијације, ЕРАТЕ
ти, квалификације...
ИГРА, РАДОСТ, ЗНАТИЈЕМА, РАДОЗНАНОСТ,
БРЗИ РАЗВОЈ, АКЦИЈА, ПРОМЕНЕ, ПРИЛА-
ГОДНОСТ, УЧЕЊЕ, ПОКУШАТИ, РАЗЛИЧИ-
ТОСТ, ЗАХТЕВНОСТ, ОДОБРАВАЊЕ, ПРИ-
ПАДНОСТ, НАТЛОСТ, ПРИХВАЋАЊЕ БУЊТ,
СЛОБОДА, СМЕЛОСТ, УСТЕЗАЊЕ, РАЗЛИКЕ

Користећи сва значења која сте навели напишите причу о томе како би ви одредили дете предшколског узраста?

Забављено и разиграно, у игри,
кроз игру напредује, истражује, учи.
Гресе узурпа једног и осталој слободу,
покушава, истражује, мисли, проба,
влада се. Брзо се развија, та игра
много истражује и мисли се
и воље - гресе и неуспеху греси
дуго знања и брзо нова истражује.
Увек у акцији - физичкој, емоционалној,
интелектуалној. Гресе и реакцијама,
са којима се се осећа прихватање, се
осећа одобравање - брижљива и гресних,
појединачно - велике разлике између греси
су врло различите која се одек утичу на греси
напредује, емоције, мисли, се врло са-
бојне греси која много и слободно на-
ве за себе и све остале - истражује, мисли,
мисли, греси и време! Захваљујући игра,
и игри се истражује, мисли је уопште и на
вољњавање основа мисли, мисли сава-
да осећања, осећања, мисли, мисли сава-
ствотари себе само - истражује, мисли, мисли сава-
и игра напредује

Новембар 2010. Истраживачки тим ПУ „Чукарица“

Колико је ауторова концепција детету предшколског узраста слична/различита од ваше? У чему се то огледа?

4

- Животнае амјтат:
- Делне-уцендју - тајјет, Чојжова
- Шга - ордсатво и мотје, ојојжова
- Делне - сојујатво дитје →
- *Едосјатје Дје је ајо ојојжовае друјих -
 Чојжова и ордсатво Чојжова
 Чојжова, емојја ...
- Чојжова и Чојжовае Чојжовае -
 Чојжова и за друје - Чојжовае, Чојжовае
- Чојжовае Чојжова! Да! Чојжовае је
 Чојжова Чојжова Чојжовае Чојжовае
 Чојжовае - Чојжовае Чојжовае
- Делне са Чојжовае Чојжовае
 Чојжовае су Чојжовае Чојжовае Чојжовае
 Чојжовае Чојжовае Чојжовае Чојжовае
 Чојжовае Чојжовае Чојжовае Чојжовае,
 Чојжовае Чојжовае Чојжовае
- Сичејовој и Чојжовае Чојжовае Чојжовае
 Чојжовае Чојжовае Чојжовае Чојжовае
 Чојжовае Чојжовае Чојжовае Чојжовае
 Чојжовае Чојжовае Чојжовае Чојжовае
 Чојжовае Чојжовае Чојжовае Чојжовае

Курикулум из перспективе васпитача

За укупан развој детета пресудну улогу има социјална интеракција са одраслима и вршњацима.

3

Дете предшколског узраста јасно и готово непрестано испољава потребу да разуме свет који га окружује и потребу да њиме овлада. Оно има идеје о стварима и тумачења за појаве и догађања које је формирало на основу ранијих искустава. Нетачни одговори детета са становишта одраслог не могу се заменити "тачним" готовим одговорима. Дете треба да их замени на основу интеракције са физичком и социјалном средином – практичном применом, испробавањем, проверавањем, образлагањем и др.

Дете тежи да разуме и овлада оним што за њега има лични смисао и значење. За таква учења није га потребно споља "мотивисати", али то не значи да децу треба препустити самима себи. Постоји суштинска разлика између изазова који пружа пример одраслог, детета, нивоа информације, и излагања готових знања које деца треба да усвоје.

Специфичан и посебно вредан облик учења предшколског детета је игра. У њој оно, ангажујући све своје капацитете, прерађује и присваја стечена искуства, што значи да истовремено постаје свесно тих искустава (емоционалних, социјалних, когнитивних...).

Предшколска установа мора да обезбеди довољно простора, материјалних средстава и повољну климу за слободну игру деце, да је култивира индиректним узорима из уметности и других домена људског стваралаштва. «

Покушајте да препознате значења и концепцију детета коју аутор програма уписују (која уверења о деци, учењу и подучавању аутор осликава кроз текст):
запишите је.

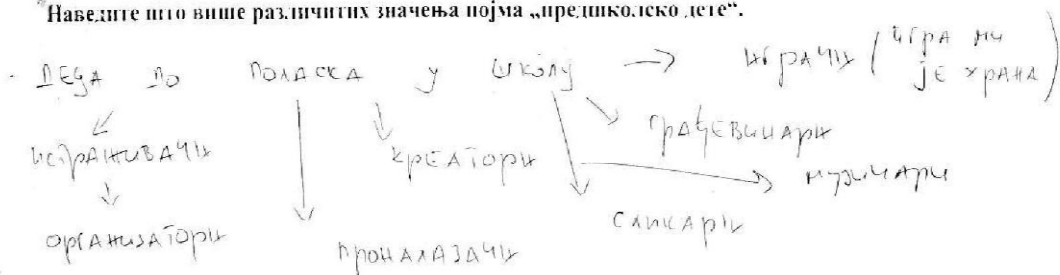
- ДЕТЕ ЈЕ ЈЕДИНСТВЕНО БИЋЕ
- СОЦИЈАЛНО (НЕПРЕСВУДНА ИНТЕРАКЦИЈА ДЕТЕ - ДЕТЕ, ДЕТЕ - ОДРАСЛИ)
- РАЗВИЈА СЕ СВОЈИМ ТЕМПОМ
- УЧИ - КАДА ИМА РАЗЛОГ ЗА УЧЕЊЕ
- НЕПРЕСТАЛНО СЕ ИГРАЉУЈЕ
- ПОШТОВАЊЕ Лич. ЛИЧНОСТИ - "ДА БУДЕ СВОЈ"
- УЧЕЊЕ КРОЗ ИНТЕРАКЦИЈУ "ПРАКТИЧНА ПРИМЕНА, ИСПРОБАВАЊЕ..."
- НЕ ПОСТОЈЕ НЕТАЧНИ ОДГОВОРИ

Курикулум из перспективе васпитача

Прва фаза истраживања - Трагање за значењима једног појма (програм, дете, начело, улога) постављајући питање: «Колико различитих значења могу да пронађем?»

1

* Наведите што више различитих значења појма „предшколско дете“.



Користећи сва значења која сте навели напишите причу о томе како би ви одредили дете предшколског узраста?

Играчи је храна. Играм се по свом дац,
 било да су то усмерене игре, игре са готовим
 правилима или слободне, спонтане игре. Играм се
 сам или са другарима, исправљујем шта ће бити,
 како може, организујем онако како се договорим
 са другарима. Креирам и проналазим, састављам и
 распадам, завирујем и откривам све што ме
 занима. Учим путем покушавања да градим,
 правим својим путем нешто ново од куле до
 ракете. Волим да сликам, зртам, вајам али и
 да музикујем. Музика је свуда око мене, пукам,
 пучкејам, звецкам → играм и песнеж. Тако
 богатим своја сазнања, размешујем искуства →
 растем и развијам се.

Дета су најлепши узраст овог света!

Новембар 2010.

Истраживачки тим ПУ „Чукарница“

Курикулум из перспективе васпитача

Колико је ауторова концепција детету предшколског узраста слична/различита од ваше? У чему се то огледа?

4.

Ја се у потпуности слажем са аутором.
Да ли је она ^{теорија за сада најбоља} показала време, јер
сви знамо да је тешко бити оригиналан (свој, другачији)
Сви ми који се бавимо в-о-радом
треба да тежимо и трудимо се да радимо
најбоље и да се стално усавршавамо за
добробит све наше деце.

Munković Jasna

Курикулум из перспективе васпитача

За укупан развој детета преудну улогу има социјална интеракција са одраслима и вршњацима.

3

Дете предшколског узраста јасно и готово непрестано испољава потребу да разуме свет који га окружује и потребу да њиме овлада. Оно има идеје о стварима и тумачења за појаве и догађања које је формирао на основу ранијих искустава. Нетачни одговори детета са становишта одраслог не могу се заменити "тачним" готовим одговорима. Дете треба да их замени на основу интеракције са физичком и социјалном средином – практичном применом, испробавањем, проверавањем, образлагањем и др.

Дете тежи да разуме и овлада оним што за њега има лични смисао и значење. За таква учења није га потребно споља "мотивисати", али то не значи да децу треба препустити самима себи. Постоји суштинска разлика између изазова који пружа пример одраслог, детета, нивоа информације, и излагања готових знања које деца треба да усвоје.

Специфичан и посебно вредан облик учења предшколског детета је игра. У њој оно, ангажујући све своје капацитете, прерађује и присваја стечена искуства, што значи да истовремено постаје свесно тих искустава (емоционалних, социјалних, когнитивних...).

Предшколска установа мора да обезбеди довољно простора, материјалних средстава и повољну климу за слободну игру деце, да је култивира индиректним узорима из уметности и других домена њудског стваралаштва. «

Покушајте да препознате значења и концепцију детета коју аутор програма уписује (која уверења о деци, учењу и подучавању аутор осликава кроз текст); запишите је.

Да дете има право да буде оно што је,
да буде своје. Да се развија самостално
иницом, у забављању од својих напори,
интересовима... дете је радостано, него да
својим свем о седе...
дете треба да игра, да игра, да
само играје свем и себе ј'кенту.
Ово најбоље је из мишља да одржи
дете да је најбоље, јаче, да му је
проче. Да је најбоље.
ве од то да сам већ најбоље да
држати ми. а тиме најбоље оду.

Новембар 2010. Истраживачки тим ПУ "Чукарица"

Курикулум из перспективе васпитача

Прва фаза истраживања - Трагање за значењима једног појма (програм, дете, начело, улога) постављајући питање: «Колико различитих значења могу да пронађем?» 1

Наведите што више различитих значења појма „предшколско дете“.

особена личност, титан, развојности,
тељна физичка активност, спортисност,
пог утицурем оградних,

Користећи сва значења која сте навели напишите причу о томе како би ви одредили дете предшколског узраста?

Вашо дете је особена личност, има своја мишљења,
осећања, понашање, навики, интересованост...
Ум и развија се саветима мајки, ама
понашање се развија самим којим је,
а не се развија седе...
Предшколско дете најбоље ум и садржаје кроз
игру, али и искуства, оне који је
како је њихов избор - њихово интересовање -
најбоље је... Спортисно, у интеракцији са
вештацима и са оградним... Јако увек
пог утицурем оградних... Оградним их понашању
ум, утицурем... Не треба да се их понашање саме
седе... Али и се им седе... Да буду своја
своја реч и можда које оградним понашању је
велика... Понашање је јуно спортисно, интерактивно,
брзиност...
Новембар 2016. Истраживачки тим ПУ „Чукарница“

Колико је ауторова концепција детету предшколског узраста слична/различита од ваше? У чему се то огледа?

4.

Јако је слична, на њој сам
писао своје мишљење и асоцијације
а за њом погледао сам и
своју -- Јако сам је одрекао,
убио сам га аутор има јак
силу и креативност --
Мислим да је одрекао!

Курикулум из перспективе васпитача

Јелена Стојшић

Различита значења појма *предшколско дете*:

- Вртић
- Игра, играчке
- Емоције (гнев, љутња, страх, туга, љубав, љубомора и радост)

Прича:

У вртићу дете улазећи у припадничко друштво остварује социјалне контакте у којима кроз игру и играчке које су у функцији стимулуса дејетг развоја расте, развија се и учи – сазнаје свет око себи и упознаје самог себе.

Код детета од треће до седме године емоције су краткотрајне, снажне и нестабилне и оне најближе карактеристичу, одређују дете предшколског узраста.

Дете у вртићу гнев најчешће испољава при усвајању културно-хигијенских навика и при одласку на спавање после ручка, ова емоција не траје дуже од пет минута. Љутњу деца испољавају кроз плач, затим кроз спаћу или осамљивање. Страх испољавају у присуству непознатих људи, боје се мрака и грмљавине. Дета су тужна када им се поквари или поломи играчка, када су урадила нешто неприкладно, често зиг тачу. Радост испољавају смехом при изненађењу, добијању поклона и похвала као и у игри. Када су љубоморна деца се понашају грубо на нежељан начин, мокре у хрвету, стицају прст, муцају, одбијају храну. Од треће до седме године егцентризам олази – све је више интеракције међу децом што су старија.

Дета предшколског узраста у васпитно – образовном процесу који креира васпитач кроз игру проширују и усавршавају искуства, оплемењују емоције и формирају и развијају позитивне особине своје личности.

Курикулум из перспективе васпитача

За укупан развој детета пресудну улогу има социјална интеракција са одраслима и вршњацима.

3

Дете предшколског узраста јасно и готово непрестано испољава потребу да разуме свет који га окружује и потребу да њиме овлада. Оно има идеје о стварима и тумачења за појаве и догађања које је формирао на основу ранијих искустава. Нетачни одговори детета са становишта одраслог не могу се заменити "тачним" готовим одговорима. Дете треба да их замени на основу интеракције са физичком и социјалном средином – практичном применом, испробавањем, проверавањем, образлагањем и др.

Дете тежи да разуме и овлада оним што за њега има лични смисао и значење. За таква учења није га потребно споља "мотивисати", али то не значи да децу треба препустити самима себи. Постоји суштинска разлика између изазова који пружа пример одраслог детета, нивоа информације, и излагања готових знања које деца треба да усвоје.

Специфичан и посебно вредан облик учења предшколског детета је игра. У њој оно, ангажујући све своје капацитете, прерађује и присваја стечена искуства, што значи да истовремено постаје свесно тих искустава (емоционалних, социјалних, когнитивних...).

Предшколска установа мора да обезбеди довољно простора, материјалних средстава и повољну климу за слободну игру деце, да је култивнише индиректним узорима из уметности и других домена људског стваралаштва. «

Покушајте да препознате значења и концепцију детета коју аутор програма уписује (која уверења о деци, учењу и подучавању аутор осликава кроз текст): запишите је.

Дете је јединствено, по ономе што jeste, има о
мне. Дете је личност која мисли, осећа, дела,
има потребе, навике, интересовања, искуство.
Јагадњује знања. Има индивидуалну мотивацију и
нот оно што за њега има смисао и значење.
Игра је значајна активност. Развој детета
зависи од социјалне интеракције и физичке
средине.

Курикулум из перспективе васпитача

Прочитајте текст Основа програма – модел А: Полазишта програма.

2

«Дете има потребу и право да буде оно што јесте, расте и развија се.

Дете је јединствено биће. Развој детета се не остварује издвојеним деловањем на поједине стране личности или аспекте развоја.

Свако дете учи и развија се сопственим темпом.

Дете је социјално биће и има потребу за одраслима, вршњацима и децом других узраста.

Свако дете има природну потребу да разуме себе и свет који га окружује.

Дете има урођену мотивацију да учи и сазнаје:

Дете учи када за то има лични разлог и када оно што учи за њега има значење.

Учење је процес изграђивања, а не усвајања знања:

Дете учи путем интеракције са социјалном и физичком средином тако што непрестано мења и прилагођава своја претходна искуства и сазнања:

За дете је игра посебно значајна активност. Она је начин изражавања и специфичан облик учења.

Предшколско дете функционише на основу онога што у датом тренутку јесте, има и уме. Сопственом активношћу, кроз интеракцију са физичком и социјалном средином, оно се потврђује и тиме стиче неопходне претпоставке за проширивање сопствених граница, за мењање и развој. Дете ће бити спремно да реагује на изазове нових учења и сазнања ако има могућности да дела, мисли, изражава се у складу са својим тренутним моћима и ако је прихваћено и уважено такво какво је.

Свако дете у предшколској установи је особена личност, оно има свој начин мишљења, осећања, делања, сопствене потребе, навике и интересовања и своје особено искуство. Васпитни поступак који полази од поштовања дететове личности мора пружити прилику сваком детету да буде "своје", мора му помоћи да постане свесно својих особености, да их прихвати и развија се сопственим темпом (васпитно-образовни поступак не би требало да по унапред испланираном следу усмерава развој целе групе деце).

Дете реагује целим својим бићем, те је подстицање оптималног и хармоничног развоја детета немогуће деловањем само на поједине стране његове личности или аспекте развоја.

Курикулум из перспективе васпитача

Прва фаза истраживања - Трагање за значењима једног појма (програм, дете, начело, улога) постављајући питање: «Колико различитих значења могу да пронађем?»

1

Наведите што више различитих значења појма „предшколско дете“.

0-7g, рођење (и развој човека), основа, једно дете: пасивно или активно, егосентрично, радозно, игра се, орања, уш, размишља, замислије, одлучије, развија, осећа

Користећи сва значења која сте навели напишите причу о томе како би ви одредили дете предшколског узраста?

То је дете од рођења до петоске и теку.
Овај период представља основу за грађење личности човека и емоционално и социјално и интелектуално.
Сва деца су слична по потребама: храна, љубав, заштита, припадност, радозност али је свако дете посебно и на дну испољавања истих.
Свака активност детета је игра. Дете је радозно, испробава, искушава, уш, ствара, имитира.

Дете расте под утицајима: добрим и лошим - физичким и социјалним.

Добри - љубав, контакт - физички и вербални и невербални

Лош - занемаривање, злостављање, искорјачање

Средина - породица, пред. институција, породица

Новембар 2010.

Истраживачки тим ШУ „Чукарица“

Колико је ауторова концепција детету предшколског узраста слична/различита од ваше? У чему се то огледа? 4

Слична: - дете је јединствена личност
- Кроз игру сазнаје свет, региструје знање
- Ваљност физичке и социјалне средине

Различита: - Утицај породице се не помиње у основама
- Бговори се само о подстицају јо
оловним условима, а шта је са проблемима и напорима да се реше.

Курикулум из перспективе васпитача

За укупан развој детета пресудну улогу има социјална интеракција са одраслима и вршњацима.

3

Дете предшколског узраста јасно и готово непрестано испољава потребу да разуме свет који га окружује и потребу да њиме овлада. Оно има идеје о стварима и тумачења за појаве и догађања које је формирао на основу ранијих искустава. Нетачни одговори детета са становишта одраслог не могу се заменити "тачним" готовим одговорима. Дете треба да их замени на основу интеракције са физичком и социјалном средином – практичном применом, испробавањем, проверавањем, образлагањем и др.

Дете тежи да разуме и овлада оним што за њега има лични смисао и значење. За таква учења није га потребно споља "мотивисати", али то не значи да дете треба препустити самима себи. Постоји суштинека разлика између изазова који пружа пример одраслог, детета, нивоа информације, и излагања готових знања које деца треба да усвоје.

Специфичан и посебно вредан облик учења предшколског детета је игра. У њој оно, ангажујући све своје капацитете, прерађује и присваја стечена искуства, што значи да истовремено постаје свесно тих искустава (емоционалних, социјалних, когнитивних...).

Предшколска установа мора да обезбеди довољно простора, материјалних средстава и повољну климу за слободну игру деце, да је култивине индиректним узорима из уметности и других домена људског стваралаштва. «

Покушајте да препознате значења и концепцију детета коју аутор програма уписује (која уверења о деци, учењу и подучавању аутор осликава кроз текст): запишите је.

Дете је у сваким смислу јединствено
своје биће. У различитим ситуацијама и срединама
✓ дете ће се другачије развијати т.ј. користити
те „дате“ могућности. Кроз интеракцију са
окружењем оно учи на себи својствен начин.
Ово конструктивно знања на основу претходних
искустава и на основу личног доживљаја
појава и ствари. Задатак ПУ, одрасло
васпитача је да не омета и у свакој
ситуацији потпомогне развој детета стварајући
целокупну [~~која~~ ~~најбољу~~
повољну атмосферу

Новембар 2010.

Истраживачки тим ПУ „Чукарица“

ЗН
Шене

Милош

Курикулум из перспективе васпитача

Прва фаза истраживања - Трагање за значењима једног појма (програм, дете, начело, улога) постављајући питање. «Колико различитих значења могу да пронађем?» 1

Наведите што више различитих значења појма „предшколско дете“.

- МАКИ ЧОВЕК
- ОСОБА КОЈА НИЈЕ НАПУНИЛА 7Г. (НИЈЕ СРЕЊУЛА ЈОШОЈ)
- ДЕТЕ КОЈЕ НИЈЕ У ВРТИ
- БЕЗ ОБАВЕЗА
- РАЗВОЈНИ ИЛИ ПОТЕНЦИЈАЛОМ САМАХ.
- ОЧАЈ КОЈИ СЕ СЛОБОДНО ИГРА.

Користећи сва значења која сте навели напишите причу о томе како би ви одредили дете предшколског узраста?

Јединствено биће које жели и
може да уложи свега себе и
створи себи место у њему.

Новембар 2010.

Истраживачки тим НУ „Чукарица“

Курикулум из перспективе васпитача

Колико је ауторова концепција детета предшколског узраста слична/различита од ваше? У чему се то огледа?

4.

Једина ПРАВА и РАЗЛИКА између моје и концепције аутора ~~васпита~~ се на колективном ~~васпитању~~ Т.Ј. о коме што дете није а показује да јесте јер га у том смеру воде родитељи, друштво медија. То се најбоље огледа у неким ставовима који нису природни на П.У а деца их нечесно користе као своје и на њима граде личност, знање... ~~Својом стању~~ у идеалним примерима у потпуности се слажем јер

Znacjenja pojma "predškolskog deteta":

"čovjek u telu deteta", "tabula rasa", "pokretac-inicijator", "kreator", "istraživač", "stvaralac", "manipulator"...

Priča o tome kako ja određujem dete predškolskog uzrasta:

- Kada pomislim na predškolsko dete, mislim na ličnost koja je poput "mladice jabuke". Ima "koren", ima potencijal da jednog dana izraste u odraslu jedinku i da bude vrlo plodna "jabuka". Društvo je to koje će da "bere" te "plodove". Koliko će na toj "jabuci" biti "grana" i "plodova", upravo zavisi od nas kako se mi postavimo prema "mladici": čime i kako ćemo je "prehranjivati", koliko je zaštititi, koliko ćemo ljubavi, strpljenja i nege pružiti dok je gajimo. Ukoliko ne posvetimo dovoljno pažnje i ne gajimo je s ljubavlju, ne prehranjujemo "sa iskustvom i znanjem, vrlo brzo će "mladica" prerasti u "divlju jabuku", "zbunastu", sa vrlo malim "plodovima" ili bez njih. Ne smemo je sputavati u rastu, već pomoći joj da oblikuje svoje "stablo", "svoju krošnju".
- Dok je dete "čovjek u telu deteta", ja sam definitivno "dete u telu čoveka". Mada u raznim situacijama dete ume da nadmaši odrasle (u poštenju, iskrenosti, otvorenosti, ljubavi). U nekim situacijama reaguju vrlo zrelo, rešavaju problem i prihvataju odgovornost, daju mišljenja i sugestije, istražuju i zaključuju. Izvršavaju naloge sami, odgovorno, osećajući značaj ukazanog poverenja.
- Dete je i "tabula rasa", mada predškolsko dete već poseduje i neka iskustva, veštine i znanja. Ali bez obzira na to, mi vaspitači imamo veliku odgovornost u formiranju detetove ličnosti u celini, u pružanju novih iskustava, korisnih u njegovom odrastanju i formiranju utilitarnog, moralnog, estetskog i naučnog saznanja. Postoji ona dobra narodna izreka: "Kako poseješ, tako ćeš i žnjeti". Ukoliko u dete usadimo dobre moralne vrednosti, možemo od tog deteta mnogo dobrog očekivati u budućnosti.

- Za mene je dete i "pokretač-inicijator". Na osnovu njegovih interesovanja, zapažanja, verbalizacije opaženog, zaključivanja, opažam detetove potrebe i osmišljam pravac i plan aktivnosti kako bih detetu proširila znanje novim iskustvima vezana za njegova interesovanja.
- Dete je i "kreator". Njegova kreativnost, talenat, ogleda se i u igri, i u kreativnim radionicama, pa čak i u nestašlucima. Osmišljava nove igre, nova pravila, nove načine igranja "starih" igara. I to nije sve... Ovakve aktivnosti oplemenjuju njegovu ličnost, maštu, i potrebno ih je sto više kako bi se detetovo mišljenje razvijalo od konkretnog ka apstraktnom.
- "Istraživač". Dete uči ono što vidi, čuje, oseti... i ono to istražuje, obično kroz igru. Interesuje ga svet oko sebe, zašto je nešto onako kako jeste a ne drugačije i slično. Dete moramo podržati i usmeriti ga u dobar pravac, nudeći mu raznorazna sredstva i materijale, prostor u kome će slobodno istraživati i zaključivati.
- "Manipulator". Tu ga možemo svrstati i kao dobrog manipulatora sredstvima i materijalima, igračkama i kao dobrog manipulatora odraslima. U ovom drugom slučaju zavisi i od toga koliko im mi to dozvolimo.

U svakom slučaju, "Dete nije dete, igračka za strine i tete, dete je dete, da ga volite i razumete". D. Radović

Nada Đukić

Курикулум из перспективе васпитача

За укупан развој детета пресудну улогу има социјална интеракција са одраслима и вршњацима.

3

Дете предшколског узраста јасно и готово непрестано испољава потребу да разуме свет који га окружује и потребу да њиме овлада. Оно има идеје о стварима и тумачења за појаве и догађања које је формирало на основу ранијих искустава. Нетачни одговори детета са становишта одраслог не могу се заменити "тачним" готовим одговорима. Дете треба да их замени на основу интеракције са физичком и социјалном средином – практичном применом, испробавањем, проверавањем, образлагањем и др.

Дете тежи да разуме и овлада оним што за њега има лични смисао и значење. За таква учења није га потребно спољно "мотивисати", али то не значи да децу треба препустити самима себи. Постоји суштинска разлика између изазова који пружа пример одраслог, детета, нивоа информације, и излагања готових знања које деца треба да усвоје.

Специфичан и посебно вредан облик учења предшколског детета је игра. У њој оно, ангажујући све своје капацитете, прерађује и присваја стечена искуства, што значи да истовремено постаје свесно тих искустава (емоционалних, социјалних, когнитивних...).

Предшколска установа мора да обезбеди довољно простора, материјалних средстава и повољну климу за слободну игру деце, да је култивисне индиректним узорима из уметности и других домена људског стваралаштва. «

Покушајте да препознате значења и концепцију детета коју аутор програма уписује (која уверења о деци, учењу и подучавању аутор осликава кроз текст): запишите је.

- Деца су индивидуална, енергична,
иницијативна, активна ... што им пома-
же да, путем пробиња, успију да
учине свој развој, поштујући њихове
потребности и окупљајући позитивну,
која деца и искуства која стижу
позитивну

Прва фаза истраживања - Трагање за значењима једног појма (програм, дете, начело, улога) постављајући питање: «Колико различитих значења могу да пронађем?» 1

Наведите што више различитих значења појма „предшколско дете“.

- ① од рођака до 7 год
- ② где које постоје предке, установе
- (унос... ово ми негде)
- ③ артикул
- ④ разношамкови!

Користећи сва значења која сте наведи напишите причу о томе како би ви одредили дете предшколског узраста?

Да ли мога прича постоји и постоји и се?
 СЛОБОДА И ПРЕДШКОЛСКО ПИТАЊЕ?
 Да дете предке, установа БУДИМ!
 Да не гледају, слушају... Тренинг од тога
 да не буди и чује, неће и друге,
 друге и себе! Дете предшколског узраста
 се игра, да се игра са њим, а њима.
 Не сећам се да сам, се игра пре тако
 него игра. (Знаш док сам била „мла“ ми-
 сам игра толико дружит)

Татина сам мислим да одустајем/
 СЕТИХ СЕ МАТИНА, А БЕБЕ ДО ТОГА КАД
 „МОЈИ“ ПРЕДКЕ. ПОСТАЈУ БУЏИ НЕ ОДУСТАЈИ
 ОД МАТИНА, НЕ ОДУСТАЈУ МИ ОДИ

КАЈ КОЈИ ДА СПАСАТИ ПРЕДКЕ. ДЕТЕ
 ДА ПОГЛЕДАТИ У СЕБЕ - ЈЕ...

„Путемат има прста
 да се одг из активности
 ми се само речеи дете,
 да одстајат увек дете“

Курикулум из перспективе васпитача

4.
Колико је ауторова концепција детету предшколског узраста слична/различита од ваше? У чему се то огледа?

Потписујем сваку реч (зичи)
Оно што бих ја додала, оно што сам
видела јесу предмети, како их додати?
како их причети? Како их одржати?
како створити поз. атмосферу (соц. - климу)
Јаца с собом носе и поз. и негат.
искриву, штампак, осећања.
Важно учење је можда ствар, те
што је значајни улогу поз.

Курикулум из перспективе васпитача

За укупан развој детета пресудну улогу има социјална интеракција са одраслима и вршњацима.

3

Дете предшколског узраста јасно и готово непрестано испољава потребу да разуме свет који га окружује и потребу да њиме овлада. Оно има идеје о стварима и тумачења за појаве и догађања које је формирало на основу ранијих искустава. Нетачни одговори детета са становишта одраслог не могу се заменити "тачним" готовим одговорима. Дете треба да их замени на основу интеракције са физичком и социјалном средином – практичном применом, испробавањем, проверавањем, образлагањем и др.

Дете тежи да разуме и овлада оним што за њега има лични смисао и значење. За таква учења није га потребно споља "мотивисати", али то не значи да децу треба препустити самима себи. Постоји суштинска разлика између изазова који пружа пример одраслог, детета, нивоа информације, и излагања готових знања које деца треба да усвоје.

Специфичан и посебно вредан облик учења предшколског детета је игра. У њој оно, ангажујући све своје капацитете, прерађује и присваја стечена искуства, што значи да истовремено постаје свесно тих искустава (емоционалних, социјалних, когнитивних...).

Предшколска установа мора да обезбеди довољно простора, материјалних средстава и повољну климу за слободну игру деце, да је култивнише индиректним узорима из уметности и других домена људског стваралаштва. «

Покушајте да препознате значења и концепцију детета коју аутор програма унесује (која уверења о деци, учењу и подучавању аутор осликава кроз текст); запишите је.

- Аутор каже да је дете једна и јединствена личност која има своје темпо развоја

- Исто тако каже и да дете учи кроз игру, и да је игра посебна врста учења кроз коју дете учи (оно знања, својих волунара).

- Дете има потребу да се држи са одраслима, старцима, децом и својим вршњацима. Треба га у групи подстицати као личност са својим особинама, потребима, интересима, мотивацијама. Зато мишља да у предшколској установи треба правити акценат него у односу на групу деце и појединце у групи.

- Дете предшколског узраста треба препустити етиком себе, већ му треба пружити ^{што више активација} подршку на основу својих искустава чулама порије и догађаје који га окружују.

Новембар 2010.

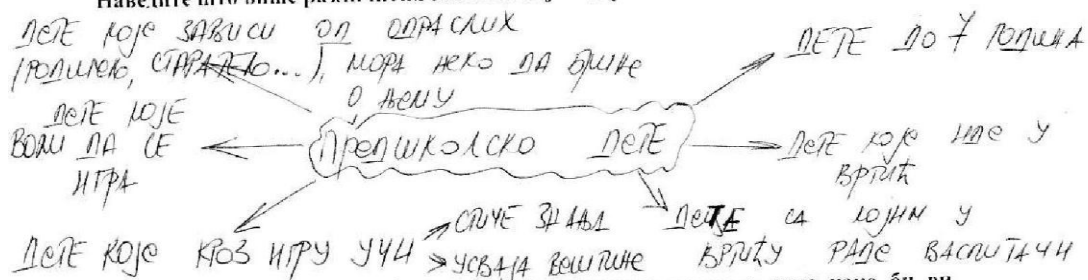
Истраживачки тим ПУ "Чукарица"

- Аутор даје велики значај игри као посебној начину учења.

Курикулум из перспективе васпитача

Прва фаза истраживања - Трагање за значењима једног појма (програм, дете, начело, улога) постављајући питање: «Колико различитих значења могу да пронађем?» 1

Наведи шта више различитих значења појма „предшколско дете“.



Користећи сва значења која сте навели напишите причу о томе како би ви одредили дете предшколског узраста?

Дете предшколског узраста је дете од рођења до поласка у школу. Обично деца узраста од 3-7 година или у вртићу, мада неке обавезају. Дете предшколског узраста зависи од околине, родитеља или старатеља који воде рачуна о његовој емоционалној стању.

Велики део дана дете предшколског узраста проводи у игри. Пратећи дете у игри, можемо много шта сазнати о његовој личности, како се оно у игри изражава само. Дете кроз игру учи не само различите вештине, ној обже је децу на овом узрасту пуштили да се играју сами, не генероваши их зато јер то отуда није игра са њима, игралико амбијентом (које је наведено од родитеља).

Својо предшколско дете је дете са одређеном одговорношћу, способностима које су само његове. Дете је игра, изражавајући и све способности у одређеном клими јер ипак се неће много изражавати. Дете предшколског узраста до се разликује од осталих деце, пратећи своја интересовања, способности и карактеристике, тако да се изражавају у свему.

Новембар 2010. Истраживачки тим ШУ „Чукарица“

4.
Колико је ауторова концепција детета предшколског узраста слична/различита од ваше? У чему се то огледа?

Ауторова концепција детета предшколског узраста је веома слична мојој концепцији. То се огледа у свему што сам написала на првој страни шј. одговори на прво и друго питање.

Разлике у концепцијата не видим.

Сматрам да је аутор много лепо, сажељо, разумно описао дете предшколског узраста

п.с. БОЈЕ НЕТО ЈА

Петровић Александра

Прва фаза истраживања - Трагање за значењима једног појма (програм. лете, начело, улога) постављајући питање: «Колико различитих значења могу да пронађем?» 1

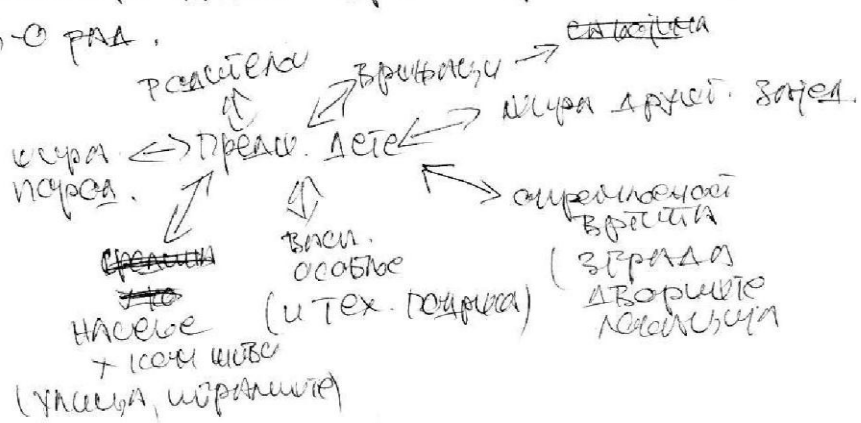
Наведи шта више различитих значења појма „предшколско лете“.

- Лете до школе - од рођења па до (период и висота)
- Лете тра. дача пред школу
- Лете у предшколској установи (врти као мст.)
за браћу о деци
- Обухваћено сарадња, планирање, обрзавање.

ЈЕДНО, ЈЕДНО, ЈЕДНО ~~ВЕЉЕ~~ са потенцијалним, који се развијају у одређеним условима, рођење

Користећи сва значења која сте навели напишите причу о томе како би ви одредили лете предшколског узраста?

Лете предшколског узраста - међусобна - г.ј. рел. предшкол. да је то лете обухваћено у предшкол. установи, где се уписује у одговарајућу васпитачку групу у којој се спроводе мета-вешти. - обрзавање. Управо са стране стручних лица, сестара → васпитача → васпитача. Тем-узраст је од 10-11 мес па до 5-6 год. те указује да се зависи од тренутка г.ј. тренутног узраста сваког тог детета, контекста личност, висота, мисао и мисао плана вештица-установе, планирање, обрзавање.



Новембар 2010.

Истраживачки тим ПУ „Чукарина“

(Нисам завршила)

4
Колико је ауторова концепција детету предшколског узраста слична/различита од ваше? У чему се то огледа?

Учила сам са и са најбољих Боту убава,
А учила сам да се бавим = деца се бавију.
А да је дефиниција рети вртић → деца расту као
цвете у вртићу а васпитачице као вртларке.
Може бити → и млада и култивисана
(Мод. А) (Мод. Б)
Кејл (под конач, потпуна трава, обртно цвет
по лепоти, боји, величини → пољупча гами (звуч
да као лепше цветију - сваки цвет у исто време,
само фали млада и мирис, ~~не~~ гласи
се он непожељних вртић које ветар и буја
расејвају јер треба да је лепо. коме?
Гласам за млада у нашем дворишту...
Учила сам са најбољих и ништа не знам.

Бача

Прилог 9



Личне приче васпитача – Улога/начело/циљ

неку могућност. Он пажљиво бира дирекције и упутства а самој деци препушта чар открића.

2

За изграђивање сазнања посебно су значајне интеракције међу децом у малим групама. Усмерени на један предмет сазнања деца износе идеје, допуњују једни друге или сукобљавају мишљења, долазе до заједничких решења. Улога васпитача је да ствара услове за такве конструктивне размене међу децом, организацијом рада у малим групама и сопственим партнерским и неауторитарним ставом.“

2. Напишите сопствена разумевања очекивања аутора у односу на улогу васпитача

Како аутор описује организацију физичке средине у првом делу текста, осврћен се на поддршку која се даје деци у улози васпитача у децијер и игри. Васпитач мора да буде ведор саирам, да помага деци да се исави саосијалности и да даје поддршку подстицањем и поддржавњем деција. Макоје се слаже са шловом организације социјалне средине, јер је битно да васпитач описује рад у поравима и друћана где учесивује у изградњи социјалних и друћних знања.

према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих. Предшколска установа би требало да буде место где дете доживљава непосредна различита животна искуства (а не само да буде подучавано). Уважавање овог начела тражи супротстављање безличности и униформности улоге васпитача. Васпитач највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да ради. 5

4. Начело реалистичности

Разумевање детета и његовог развоја, разумевање природе, функције и домета васпитања у предшколској установи и разумевање сопствене улоге васпитача – претпоставке су за изграђивање реалног односа према себи самом, деци, околностима у којима се васпитно-образовни процес одвија. То значи бити реалан у захтевима и очекивањима која се постављају деци, али и самом себи.

5. Начело доследности

Доследност проистиче из континуитета (повезности) и смислености.

То не значи бити увек исти или поступати на исти начин, већ делати у складу са побудама и консеквенцама. Доследан поступак тежи хармонији циљева, задатака, акција које се покрећу и ефеката до којих доводе. Ова релација између васпитних циљева и задатака који се постављају, сопствене васпитне праксе и пропеђених ефеката код деце полје је непрестаног преиспитивања и истраживања васпитача.

4. Намера и очекивања аутора у односу на улогу васпитача.

Како да дете предшколској узраста учело да открије и уложи самога себе, развио односе и стигао знања о другим људима, и слично ако се највећу подршку мора да пронађе у васпитачу. Улога васпитача јесте да подстакне дете да истражи оно што га интересује и да се осећајући негде напред до резултата. Улога васпитача је значајно изражена у остваривању детета самостално. Дете би требало да се осећају прихватено као и да уће прихватити неке начине истраживања. Такође улога васпитача је да подстакне могућности деце да размишљају о сопственим вештинама код својих вршњака.

мај 2011.

Истраживачки тим ПУ „Чукарица“

- 5. Како се и да ли се ова начела и сва значења која сам до сада извукла препознају и виде у мојој пракси (програму)**
- онемо што радим са децом
 - онемо што сам записала у радној књизи.

- условима се препознају и виде у мојој пракси

КОМЕНТАР НА УЛОГУ ВАСПИТАЧА ПО ОСНОВАМА ПРОГРАМА

ВАСПИТАЧ ТРЕБА ДА ОСМИСЛИ ПРОСТОР У КОМЕ ДЕЦА БОРАВЕИ ИГРАЈУ СЕ ПО ПРИНЦИПУ БОГАТЕ И СТИМУЛИСТИВНЕ СРЕДИНЕ ЗА ИГРУ ,УЧЕЊЕ И КОМУНИКАЦИЈУ. ТАКОЋЕ ТРЕБА ДА УКЉУЧИ И ДЕЦУ У УРЕЂИВАЊЕ ПРОСТОРА, БИЛО ИНДИРЕКТНО (ПОСМАТРАЊЕМ КРЕТАЊА И ЗАДРЖАВАЊА ДЕЦЕ), БИЛО ДИРЕКТНО , КАДА ДЕЦА ПРЕДЛАЖУ КАКО ПРОСТОР МОЖЕ ИЗГЛЕДАТИ.

ОРГАНИЗОВАТИ СОЦИЈАЛНУ СРЕДИНУ , ЗА МЕНЕ,ЗНАЧИ, ПРЕ СВЕГА ПРИПРЕМИТИ И ОСПОСОБИТИ ДЕЦУ ЗА РАЗНОВРСНЕ СОЦИЈАНЕ КОНТАКТЕ. ПРОСТОР ТРЕБА СТРУКТУИРАТИ ТАКО ДА ОМОГУЋАВА ДЕТЕТУ ДА СЕ САМОСТАЛНО ОПРЕДЕЊУЈЕ ЗА ВЕЋЕ, МАЊЕ ГРУПЕ ,ИЛИ АКО ПОЖЕЛИ ДА МОЖЕ ДА СЕ ИЗДВОЈИ И ПОСВЕТИ СЕ СЕБИ.

У СКЛАДУ СА ОРГАНИЗАЦИЈОМ ВРЕМЕНА У ВРТИЋУ ВАСПИТАЧ ПЛАНИРА И ОРГАНИЗУЈЕ ВРЕМЕ У ГРУПИ, ПОШТУЈУЋИ ПОТРЕБЕ И ИНТЕРСОВАЊЕ ДЕЦЕ.

БИРА НАЧИНЕ КАКО ЋЕ ДОЋИ ДО ИНФОРМАЦИЈА КОЈИ СЕ ОДНОСЕ НА ПОТРЕБЕ, ПОСМАТРА, БЕЛЕЖИ, РАЗГОВАРА СА РОДИТЕЉИМА , КОЛЕГАМА А,САРАДНИЦИМА ,ОДНОСНО СА СВИМА КОЈИ СУ У ВРТИЋУ И ВАНВРТИЖА- УКЉУЧЕНИ У ЖИВОТ ДЕТЕТА, СЛУША СУГЕСТИЈЕ, ПРЕДЛАЖЕ, И РАЗМЕЊУЈЕ.

САКУПЉ РАЗЛИЧИТЕ ИНФОРМАЦИЈЕ О ДЕЦИ И ОД ДЕЦЕ И ДРУГИХ И СХОДНО ТОМЕ ПЛАНИРА ШТА , КАДА И КАКО.

ОМОГУЋАВА РОДИТЕЉИМА ДА УЧЕСТВУЈЕ У ЖИВОТ ДЕТЕТА У ВРТИЋУ.ПРЕДЛАЖЕ РОДИТЕЉИМА МОГУЋЕ АКТИВНОСТИ СА ДЕТЕТОМ АЛИ И РАЗМАТРА И ПРИХВАТА ПРЕДЛОГЕ РОДИТЕЉА.

РАЗМЕЊУЈЕ ИНФОРМАЦИЈЕ СА КОЛЕГАМА, КРОЗ РАД У ТИМОВИМА ПОКРЕЋЕ АКЦИЈЕ , ПОМАЖЕ СПРОВОЂЕЊЕ АКЦИЈА, ПРЕДЛАЖЕ

ПОЗИТИВНА ИСКУСТВА, СОПСТВЕНА И ТУЋА КОРИСТИ ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ СОПСТВЕНЕ ПРАКСЕ И УОПШТЕ РАДА СА ДЕЦОМ.

ПРОУЧАВА АКТУЕЛНУ И НОВУ ЛИТЕРАТУРУ,ЗАКОНЕ ,ИСТРАЖУЈЕ У УСАВРШАВА И МЕЊА ПРАКСУ.

АНАЛИЗИРА И БЕЛЕЖИ ПОСТИГНУЋА ДЕЦЕ И СОПСТВЕНА,
АДЕКВАТНО ТОМЕ ОДРЕЂУЈЕ НОВО ШТА, КАКО , КАДА , ГДЕ
ИТД.
РАЗВИЈА СОПСТВЕНУ ОСЕТЉИВОСТ НА РАЗЛИЧИТОСТИ И
ОДГОВАРА НА ТЕ РАЗЛИЧИТОСТИ АДЕКВАТНИМ
ПОСТУПЦИМА.

неку могућност. Он пажљиво бира дирекције и упутства а самој деци препушта чар открића.

2

За изграђивање сазнања посебно су значајне интеракције међу децом у малим групама. Усмерени на један предмет сазнања деца износе идеје, допуњују једни друге или сукобљавају мишљења, долазе до заједничких решења. Улога васпитача је да ствара услове за такве конструктивне размене међу децом, организацијом рада у малим групама и сопственим партнерским и неауторитарним ставом.

2. Напишите сопствена разумевања очекивања аутора у односу на улогу васпитача

- ОРГАНИЗАТОР - ДОКРЕТАЧ
- ЕДУКАТОР - ПОСНАТРАЧ

- Васпитач треба да буде његова осећајив, одржан, сафеман, крособан, вољан, вешта да види, чује, прекопа, уочи, организује, додирни изведе, ваучи...

— 2.6.2011. —
10.6. или 11.6.
по 10в

Tafa

Курикулум из перспективе васпитача

Трећа фаза истраживања мапирања значења “УЛОГА”, “НАЧЕЛО”

1. Наведите што више различитих значења појма/концепта „улога васпитача“.

НОЈЕ } ПОСМАТРАЧ (ОСЛУЖИВАЧ), УЧЕСНИК, ИНИЦИЈАТОР (ПОУЧАВ),
ОрганизаТОР, ИНИЦИЈАТОР, ЕДУКАТОР, МЕДИЈАТОР,
КРЕАТОР, ИСТРАЖИВАЧ (у домену, или сопствене ПРАКСЕ),
САУТИТНИК, ЗА ПРАВУ МЕРУ, ВИД КАД, ОТА, КАКО
ОДНАСАР УЗМЕТУ ПОТРЕБА ДЕЦЕ (ГРУПЕ, РЕДИТЕЉА),
СВОЈИХ ПОТРЕБА И ПОТРЕБА УСТАНОВЕ, ДРУГОВА
У Основама програма модел А пише:

„Улога васпитача

У складу са циљевима и начелима улога васпитача је да:

ОРГАНИЗАТОР

1. Ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце, тако што ће

- Организовати физичку средину (простор, средства, материјале),
- Организовати социјалну средину (начин груписања деце, временску организациоју живота у установи и вац ње, општу социјалну климу)

1. Директно подстиче развој деце и учење тако што ће:

- Пружати подршку, помоћ и информације,
- Договарати се и учествовати у заједничким активностима,
- Моделовати понашање, поступке, технике,
- Предлагати активности, начине рада,
- Пружати повратне информације.

Структура и начин коришћења простора и материјала, социјални састав, правила и норме који регулишу социјалне односе и укупан живот у предшколској установи чине битан део „скривеног програма институције“. Због тога се организација физичке и социјалне средине не може одвајати од укупног васпитно-образовног делања нити би смела да буде унапред униформно постављена полазећи од непедагошких критеријума (економских и др.).

Индиректне васпитне интервенције – структурирање простора и материјала, временска организација активности и посебно начин груписања деце и отвореност установе, чине битан део васпитног програма и не могу се посматрати независно од основних начела и циљева предшколског васпитања нити прописати униформно за све средине и услове. Садржај и ритам живота у установи, начин коришћења простора и материјала, правила понашања, однос према игри и учењу треба да буде смисаони, реалистични и доследни, како за децу тако и за одрасле – васпитаче, родитеље и друге.

Васпитач омогућава деци у предшколској установи да се сусреће са: индивидуалним приступом, радом у малим групама, фронталним радом, игром у сталним и повременим кутићима, формалним и неформалним групама, са децом истог и мешовитог узраста и људима различитог статуса, занимања, опхођења.

Васпитач омогућава услове који ће индиректно водити децу да сама закључују, да их пореди и сукобљавају са закључцима и мишљењем других, и практично их проверавају. Тек када је сигуран да деца поседују сопствено мишљење и доживљај одређене проблематике нуди деци и сопствено мишљење, односно искуства других људи. Васпитач своје предлоге треба да даје онда када деца сама питају, када процени да деца више немају сопствених идеја, када жели да дечје искуство прошири за још

5. Како се и да ли се ова начела и сва значења која сам до сада извукла препознају и виде у мојој пракси (програму)
- онемо што радим са децом
 - онемо што сам записала у радној књизи.

- Више у пракси него у беседама
 - У раду: прилагођавању деци приликом посредавања, посредавања игре и игре у кругу деце, до посредавања и индивидуирања (у складу са интересима)
 - Бирање активности према индивидуалним особеностима деце и посредавања - деце али и мајки
 - Промена активности (структура, однос тема интереса, или оно слободно)
 - Промет места и средстава
 - Мотивација деце према играма
 - Мотивација деце у веома слободном оквиру
 - Свакодневна размена, размена са колегама - уметничка, забавна, анализа, дискусија и дискусија, прилагођавање, укључивање, структурирање.
- Затим:
- У деце у кратким играма
 - Велики значај игре, игре, игре, игре, игре
 - Из тих забавних изналази (у беседама) могуће краткорочне, али и дугорочне задатке, до и игре
 - Из планираних изналази или игра је знам које сам сетиме хотела ја да се играју (колективна игра), али би то било једно још много неких са играма
 - Непредвиђено време да се одигравају игре
 - Беседе

према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих. Предшколска установа би требало да буде место где дете доживљава непосредна различита животна искуства (а не само да буде подучавано). Уважавање овог начела тражи супротстављање безличности и униформности улоге васпитача. Васпитач највише васпитава оних што јесте као личност и оних што уме да ради.

5

4. Начело реалистичности

Разумевање детета и његовог развоја, разумевање природе, функције и домета васпитања у предшколској установи и разумевање сопствене улоге васпитача – претпоставке су за изграђивање реалног односа према себи самом, деци, околностима у којима се васпитно-образовни процес одвија. То значи бити реалан у захтевима и очекивањима која се постављају деци, али и самом себи.

5. Начело доследности

Доследност проистиче из континуитета (повезности) и смислености.

То не значи бити увек исти или поступати на исти начин, већ делати у складу са побудама и консеквенцама. Доследан поступак тежи хармонији циљева, задатака, акција које се покрећу и ефеката до којих доводе. Ова релација између васпитних циљева и задатака који се постављају, сопствене васпитне праксе и процењених ефеката код деце поље је непрестаног преиспитивања и истраживања васпитача.

4. Намера и очекивања аутора у односу на улогу васпитача.

- да допринесе његовом развоју детета
- да буде реалан у очекивањима која се постављају деци и себи
- да буде доследан и искрен
- да поштује потребе деце, радилења и колега
- да буде поштован и лично ангажован

неку могућност. Он пажљиво бира дирекције и упутства а самој деци препушта чар открића.

За изграђивање сазнања посебно су значајне интеракције међу децом у малим групама. Усмерени на један предмет сазнања деца износе идеје, допуњују једни друге или сукобљавају мишљења, долазе до заједничких решења. Улога васпитача је да ствара услове за такве конструктивне размене међу децом, организацијом рада у малим групама и сопственим партнерским и неауторитарним ставом.“

2. Напишите сопствена разумевања очекивања аутора у односу на улогу васпитача

Васпитач је организатор, посматрач, реализатор.

Задатак васпитача је да понуди садржаје а деца да самостално оно што им се свиђа. Да учини те садржаје занимљивим и приступачним деци.

- да организује простор у складу са потребама деце и да све што је у соби буде им доступно
- да оплемењити простор и мења повремено његову структуру

- да посматра децу и слушајуће њихове потребе

- да гради ауторске односе у групи

- да учи децу да поштују правила и да заједно утврђују та правила

и пружити могућности

Трећа фаза истраживања мапирања значења „УЛОГА“, „НАЧЕЛО“

1

1. Наведите што више различитих значења појма/концепта „улога васпитача“.

ОРГАНИЗАТОР, ПОСМАТРАЧ, РЕАЛИЗАТОР,
ИНОВАТОР, САУТРАЧ

У Основама програма модел А пише:

„Улога васпитача

У складу са циљевима и начелима улога васпитача је да:

1. Ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце, тако што ће
 - Организовати физичку средину (простор, средства, материјале),
 - Организовати социјалну средину (начин груписања деце, временску организацију живота у установи и ван ње, општу социјалну климу)
1. Директно подстиче развој деце и учење тако што ће:
 - Пружати подршку, помоћ и информације,
 - Договарати се и учествовати у заједничким активностима,
 - Моделовати понашање, поступке, технике,
 - Предлагати активности, начине рада,
 - Пружати повратне информације.

Структура и начин коришћења простора и материјала, социјални састав, правила и норме који регулишу социјалне односе и укупан живот у предшколској установи чине битан део „скривеног програма институције“. Због тога се организација физичке и социјалне средине не може одвајати од укупног васпитно-образовног делања нити би смела да буде унапред униформно постављена полазећи од непедагошких критеријума (економских и др.).

Индиректне васпитне интервенције – структурирање простора и материјала, временска организација активности и посебно начин груписања деце и отвореност установе, чине битан део васпитног програма и не могу се посматрати независно од основних начела и циљева предшколског васпитања нити прописати униформно за све средине и услове. Садржај и ритам живота у установи, начин коришћења простора и материјала, правила понашања, однос према игри и учењу треба да буде смисаони, реалистични и доследни, како за децу тако и за одрасле – васпитаче, родитеље и друге.

Васпитач омогућава деци у предшколској установи да се сусреће са: индивидуалним приступом, радом у малим групама, фронталним радом, игром у сталним и повременим кутићима, формалним и неформалним групама, са децом истог и мешовитог узраста и људима различитог статуса, занимања, опхођења.

Васпитач омогућава услове који ће индиректно водити децу да сама закључују, да их пореде и сукобљавају са закључцима и мишљењем других, и практично их проверавају. Тек када је сигуран да деца поседују сопствено мишљење и доживљај одређене проблематике нуди деци и сопствено мишљење, односно искуства других људи. Васпитач своје предлоге треба да даје онда када деца сама питају, када пропени да деца више немају сопствених идеја, када жели да децје искуство прошири за још

5. Како се и да ли се ова начела и сва значења која сам до сада извукла препознају и виде у мојој пракси (програму)
 – онемо што радим са децом
 - онемо што сам записала у радној књизи.

Мислим да је дозвољан показатељ нивоа рада број деце у групи, деца су задовољна, радо долазе у вртић, радиле су задовољни. Човојили су правила, поштују их, деца су социјализована, друже се, воле се посећују и ван вртића.

Оно што сам записала у радној књизи, у потпуности је то било спровођено само у уртакли уртакли а касније како је време пролазило било је све чвршће, више посматрамо децу, примећујемо њихов напредак види се и пишем оно што раније нисам видела. Више дозвољавам деци да не они воле, да се не само да теже, да проширујемо садржаје у односу на оно што је првобитно планирано. Мислим да када би неко прочитао ~~са~~ реализације мога да замисли ситуацију у којој на да има дана када много више урадило ~~а~~ не успем све да пренесем ~~у~~ у радну књигу.

према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих. Предшколска установа би требало да буде место где дете доживљава непосредна различита животна искуства (а не само да буде подучавано). Уважавање овог начела тражи супротстављање безличности и униформности улоге васпитача. Васпитач највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да ради. 5

4. Начело реалистичности

Разумевање детета и његовог развоја, разумевање природе, функције и домета васпитања у предшколској установи и разумевање сопствене улоге васпитача – претпоставке су за изграђивање реалног односа према себи самом, деци, околностима у којима се васпитно-образовни процес одвија. То значи бити реалан у захтевима и очекивањима која се постављају деци, али и самом себи.

5. Начело доследности

Доследност проистиче из континуитета (повезности) и смислености.

То не значи бити увек исти или поступати на исти начин, већ делати у складу са побудама и консеквенцама. Доследан поступак тежи хармонији циљева, задатака, акција које се покрећу и ефеката до којих доводе. Ова релација између васпитних циљева и задатака који се постављају, сопствене васпитне праксе и процењених ефеката код деце поље је непрестаног преиспитивања и истраживања васпитача.

4. Намера и очекивања аутора у односу на улогу васпитача.

- Промишљање, разумевање, убављавање
- убољашвање деце
- посвећеност
- ангажовање
- још боље разумевање → не само деце → развојних потреба и искустава
- бити реалан у свим околностима
- доследност - конзистентност

(у процесу окупљања услова
у којима се дете може
са развијању своју
развијалост, креативност
и позитно мишљење)

неку могућност. Он пажљиво бира дирекције и упутства а самој деци препушта чар открића.

2

За изграђивање сазнања посебно су значајне интеракције међу децом у малим групама. Усмерени на један предмет сазнања деца износе идеје, допуњују једни друге или сукобљавају мишљења, долазе до заједничких решења. Улога васпитача је да ствара услове за такве конструктивне размене међу децом, организацијом рада у малим групама и сопственим партнерским и неауторитарним ставом.“

2. Напишите сопствена разумевања очекивања аутора у односу на улогу васпитача

Васпитачи су млади. Већина деце они се добијају. Они су њу да од тих деце уне, да сарађују, да израже своје које имају одређене. Да се прво васпитачима изборили, ^{које више добијају одређене} васпитач је њу који нас неће учини како да решимо одређене проблеме, ^{које више добијају одређене} свт како да се све одређене проблеме решење и како да бољешине друштва да их носе. Он је њу да нас усмерења на изражавање изража. Учесно постоје решења - он нас учи да изражавамо и друго. Васпитач не изража себе да изражава као модел - неће да деце изражају једнакостима своје мисли. Он је њу да нас научи како да изражавамо знања, вештине и како да одржавамо да изражамо. Васпитачи имају неодољивост - изража се изражавају. Партнерски однос на решавање проблема деце и деце - васпитач, и демократски однос у друштву је од изражају важности да изражају деце.

Трећа фаза истраживања мапирања значења „УЛОГА“, „НАЧЕЛО“

1. Наведите што више различитих значења појма/концепта „улога васпитача“.

1

ИНОВАТОР - ЗАСНИЖУ → ОРГАНИЗАТОР
 ↓
 ПРЕДЛАГАЧ → ПАРТНЕР

У Основама програма модел А пише:

„Улога васпитача

У складу са циљевима и начелима улога васпитача је да:

1. Ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце, тако што ће:
 - Организовати физичку средину (простор, средства, материјале),
 - Организовати социјалну средину (начин груписања деце, временску организациоју живота у установи и ван ње, општу социјалну климу)
1. Директно подстиче развој деце и учење тако што ће:
 - Пружати подршку, помоћ и информације,
 - Договарати се и учествовати у заједничким активностима,
 - Моделовати понашање, поступке, технике,
 - Предлагати активности, начине рада,
 - Пружати повратне информације.

Структура и начин коришћења простора и материјала, социјални састав, правила и норме који регулишу социјалне односе и укупан живот у предшколској установи чине битан део „скривеног програма институције“. Због тога се организација физичке и социјалне средине не може одвајати од укупног васпитно-образовног делања нити би смела да буде унапред униформно постављена полазећи од непедигошких критеријума (економских и др.).

Индиректне васпитне интервенције – структурирање простора и материјала, временска организација активности и посебно начин груписања деце и отвореност установе, чине битан део васпитног програма и не могу се посматрати независно од основних начела и циљева предшколског васпитања нити прописати униформно за све средине и услове. Садржај и ритам живота у установи, начин коришћења простора и материјала, правила понашања, однос према игри и учењу треба да буде смисаони, реалистични и доследни, како за децу тако и за одрасле – васпитаче, родитеље и друге.

Васпитач омогућава деци у предшколској установи да се сусреће са: индивидуалним приступом, радом у малим групама, фронталним радом, игром у сталним и повременим кутићима, формалним и неформалним групама, са децом истог и мешовитог узраста и људима различитог статуса, занимања, опхођења.

Васпитач омогућава услове који ће индиректно водити децу да сама закључују, да их пореде и сукобљавају са закључцима и мишљењем других, и практично их проверавају. Тек када је сигуран да деца поседују сопствено мишљење и доживљај одређене проблематике нуди деци и сопствено мишљење, односно искуства других људи. Васпитач своје предлоге треба да даје онда када деца сама питају, када процени да деца више немају сопствених идеја, када жели да дечје искуство прошири за још

5. Како се и да ли се ова начела и сва значења која сам до сада извукла препознају и виде у мојој пракси (програму)
- онеме што радим са децом
 - онеме што сам записала у радној књизи.

Завлакујући уживањем у овим испитивањем процесу, сарађујући се рудењем, колеџи - садом и коментирајући који су желели да, сачувају нешто више о култури и уметности васпитање мисли да сам не дођем доју. Мислим да сам демократски али васпитање, да се изучава итали бридерики оже. Јака сподобна и самостално вносе свој гашење, циљне. Увек интензивно радити јуниче и добро сарађујемо.

Пруги се да јуниче гашење у одређеним савобине и јуниче који су неодољиви да нормално функцију. Борба у јуниче гашење до мекшара да је јуниче, да гашење до квалитетна норма. испорисање до свој брине у јуниче, да атењу идо више творања испорисање, да гашење своју одређеност. Неке су до одређених и пројектно до јуниче ивент у свакодневна одређеност да гашење гашење. Мислим да смо квалитетна и је неке не одређеност. Јр до у одређеној јуниче - одређеној мекшара гашење које не желе да јуниче квалитетна пројектно гашење ивент нешто одређено о јуниче и неким функционисању и творању гашење. Неке мислим да смо јуниче, само се јуниче да јуниче све нормално и одређено у овим гашењем брине.

Маријета Јасенине

мај 2011/

Истраживачки тим ПУ „Чукарица“

према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих. Предшколска установа би требало да буде место где дете доживљава непосредна различита животна искуства (а не само да буде подучавано). Уважавање овог начела тражи супротстављање безличности и униформности улоге васпитача. Васпитач највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да ради.

4. Начело реалистичности

Разумевање детета и његовог развоја, разумевање природе, функције и домета васпитања у предшколској установи и разумевање сопствене улоге васпитача – претпоставке су за изграђивање реалног односа према себи самом, деци, околностима у којима се васпитно-образовни процес одвија. То значи бити реалан у захтевима и очекивањима која се постављају деци, али и самом себи.

5. Начело доследности

Доследност проистиче из континуитета (повезности) и смислености.

То не значи бити увек исти или поступати на исти начин, већ делати у складу са побудама и консеквенцама. Доследан поступак тежи хармонији циљева, задатака, акција које се покрећу и ефеката до којих доводе. Ова релација између васпитних циљева и задатака који се постављају, сопствене васпитне праксе и процењених ефеката код деце поље је непрестаног преиспитивања и истраживања васпитача.

4. Намера и очекивања аутора у односу на улогу васпитача.

Да познате свако дете (свакоје индивидуалности за себе) поштујете личност детета да му омогућите да бира, ~~проме~~ испитује, проверава оно што је његово интересовање. Подстицајте средину – (физичку – социјалну) (добро организовану да може све ово претходно да размисли – деца, одрасли (групи, ^{маје} ~~маје~~ индивидуално)) да негује везу са породицом, друштвеном средином (све ствари искуства) да проверава себе, свој рад (самовредновање) А све то ово праћено, посматрано узвратом ^{резултате} узвратом као циљу кроз ~~задатке~~ ^{задатке}. Да поново у кругу да промишља, разумева и стално ^{унапређује} ~~унапређује~~ свој рад.

мај 2011.

Истраживачки тим ПУ „Чукарила“

неку могућност. Он пажљиво бира дирекције и упутства а самој деци препушта чар открића.

2

За изграђивање сазнања посебно су значајне интеракције међу децом у малим групама. Усмерени на један предмет сазнања деца износе идеје, допуњују једни друге или сукобљавају мишљења, долазе до заједничких решења. Улога васпитача је да ствара услове за такве конструктивне размене међу децом, организацијом рада у малим групама и сопственим партнерским и неауторитарним ставом.“

2. Напишите сопствена разумевања очекивања аутора у односу на улогу васпитача

Васпитач добро познаје своју децу (поимања)
 (интересовања, потребе, идеје, начине)
 Да организује средину (социјалну и физичку)
 у којој ће деца савладавати, нациштом
 отворити различити, пробавајући
 Да се долази до интеракције (деца-деца)
 (деца-одрасли) Да пружи покрет
 предлаже активности, када деца
 траже, кад ~~не~~ хваљују да ~~не~~ прева
 прошири деци искуство. Да васпитач
 учествује у активности али не
 са колежком улогом. Да на основу
 свега овога планира активности

Јесца - Јемсељина

Курикулум из перспективе васпитача

Трећа фаза истраживања мапирања значења "УЛОГА", "НАЧЕЛО"

1. Наведите што више различитих значења појма/концепта „улога васпитача“.
- 1
- ПОСМАТРАЧ, ОРГАНИЗАТОР, ПАРТНЕРСКИ
УЧЕСНИК У АКТИВНОСТИ,
КРЕАТОР, ПОМОЋНИК

У Основама програма модел А пише:

„Улога васпитача

У складу са циљевима и начелима улога васпитача је да:

1. Ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце, тако што ће:
 - Организовати физичку средину (простор, средства, материјале),
 - Организовати социјалну средину (начин груписања деце, временску организацију живота у установи и ван ње, општу социјалну климу)
1. Директно подстиче развој деце и учење тако што ће:
 - Пружати подршку, помоћ и информације,
 - Договарати се и учествовати у заједничким активностима,
 - Моделовати понашање, поступке, технике,
 - Предлагати активности, начине рада,
 - Пружати повратне информације.

Структура и начин коришћења простора и материјала, социјални састав, правила и норме који регулишу социјалне односе и укупан живот у предшколској установи чине битан део „скривеног програма институције“. Због тога се организација физичке и социјалне средине не може одвајати од укупног васпитно-образовног делања нити би смела да буде унапред униформно постављена полазећи од непедагошких критеријума (економских и др.).

Индиректне васпитне интервенције – структурирање простора и материјала, временска организација активности и посебно начин груписања деце и отвореност установе, чине битан део васпитног програма и не могу се посматрати независно од основних начела и циљева предшколског васпитања нити прописати униформно за све средине и услове. Садржај и ритам живота у установи, начин коришћења простора и материјала, правила понашања, однос према игри и учењу треба да буде смисаони, реалистични и доследни, како за децу тако и за одрасле – васпитаче, родитеље и друге.

Васпитач омогућава деци у предшколској установи да се сусреће са: индивидуалним приступом, радом у малим групама, фронталним радом, игром у сталним и повременим кућићима, формалним и неформалним групама, са децом истог и мешовитог узраста и људима различитог статуса, занимања, опхођења.

Васпитач омогућава услове који ће индиректно водити децу да сама закључују, да их пореде и сукобљавају са закључцима и мишљењем других, и практично их проверавају. Тек када је сигуран да деца поседују сопствено мишљење и доживљај одређене проблематике нуди деци и сопствено мишљење, односно искуства других људи. Васпитач своје предлоге треба да даје онда када деца сама питају, када процени да деца више немају сопствених идеја, када жели да деци искуство прошири за још

5. Како се и да ли се ова начела и сва значења која сам до сада извукла препознају и виде у мојој пракси (програму)
 - оное што радим са децом
 - оное што сам записала у радној књизи.

Трудим се, покушавајући. Описујем активности деце. Тако могу да увидим, да пратим децу, (интересовање, потребе, избор, начине) Записујем и оно што деца кажу, посебно када је нека активност мотивисала неко дете да се укључи или како је пронашло решење, или како приступа одређеним стварима задацима, однос тј. интеракцију (деце, - одраслих)

Како могу добити повратну информацију од породице, како могу послати породици мисли да породица "убе" у вољу а и обрнуто (укључивање родитеља) помоћ

Наставак теме "кето ширене, како решавати (уз помоћ деце,)" Организација средње

групске деце, (које активности којим најбољи начини - су деца изабрала

Која је моја улога? - која је предложена (записати) - првобитни учесник

- помоћник
- безвредносни развоји
- посматрач

Како се деца одлажу у активности?

Катови поступци, реакције, разговори међу децом током активности, ~~напомена~~, ~~напомена~~

Бити објективан
 Преиспитивати се, размислити делати - бити

мај 2011.

Истраживачки тим ПУ „Чукарица“

према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих. Предшколска установа би требало да буде место где дете доживљава непосредна различита животна искуства (а не само да буде подучавано). Уважавање овог начела тражи супротстављање безличности и униформности улоге васпитача. Васпитач највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да ради.

5

4. Начело реалистичности

Разумевање детета и његовог развоја, разумевање природе, функције и домета васпитања у предшколској установи и разумевање сопствене улоге васпитача – претпоставке су за изграђивање реалног односа према себи самом, деци, околностима у којима се васпитно-образовни процес одвија. То значи бити реалан у захтевима и очекивањима која се постављају деци, али и самом себи.

5. Начело доследности

Доследност проистиче из континуитета (повезности) и смислености.

То не значи бити увек исти или поступати на исти начин, већ делати у складу са побудама и консеквенцама. Доследан поступак тежи хармонији циљева, задатака, акција које се покрећу и ефеката до којих доводе. Ова релација између васпитних циљева и задатака који се постављају, сопствене васпитне праксе и процењених ефеката код деце поље је непрестаног преиспитивања и истраживања васпитача.

4. Намера и очекивања аутора у односу на улогу васпитача.

- изградити самopoштовање васпитача, да може да разуме и подржи дете,
- посвећеност ~~детаљним~~ мотиве и знаању ~~овој~~ активности
- знање ^{да има} ~~реална~~ очекивања од себе и од реалне деце
- доследност - као usagledenost циљева, задатака и акција.

неку могућност. Он пажљиво бира дирекције и упутства а самој деци препушта чар открића.

2

За израђивање сазнања посебно су значајне интеракције међу децом у малим групама. Усмерени на један предмет сазнања деца износе идеје, допуњују једни друге или сукобљавају мишљења, долазе до заједничких решења. Улога васпитача је да ствара услове за такве конструктивне размене међу децом, организацијом рада у малим групама и сопственим партнерским и неауторитарним ставом.“

2. Напишите сопствена разумевања очекивања аутора у односу на улогу васпитача

- ORGANIZATOR PRILIKE I, SOCIJALNE SREDINE KOJA NIJE STEREOTIPNA, VEĆ PROMENLJIVA I SKLADU SA REALNIM OKOLNOSTIMA I POTREBAMA.

- VASPIȀAĆ TREBA DA VODI DECU DA IMA OSNOVA SOPSTVENOG ISKUSTVA ZA UČEŃEM I, UPOREĐUJU I INTERAKCIJI SA VRŠNJACIMA.

- VASPIȀAĆ TREBA DA BUDE PARTNER.

Трећа фаза истраживања мапирања значења "УЛОГА", "НАЧЕЛО"

1

1. Наведите што више различитих значења појма/концепта „улога васпитача“.

- | | | |
|----------------|---------------------------|-----------------------------|
| - промена | - промена | - иста - себе и деца и род. |
| - планова | - иста | - |
| - организација | - медијатор | |
| - учешће | - модел | |
| - евалуација | - осетљив на потребе деце | |

У Основама програма модел А пише:

„Улога васпитача

У складу са циљевима и начелима улога васпитача је да:

1. Ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце, тако што ће
 - Организовати физичку средину (простор, средства, материјале),
 - Организовати социјалну средину (начин груписања деце, временску организацију живота у установи и ван ње, општу социјалну климу)
1. Директно подстиче развој деце и учење тако што ће:
 - Пружати подршку, помоћ и информације,
 - Договарати се и учествовати у заједничким активностима,
 - Моделовати понашање, поступке, технике,
 - Предлагати активности, начине рада,
 - Пружати повратне информације.

Структура и начин коришћења простора и материјала, социјални састав, правила и норме који регулишу социјалне односе и укупан живот у предшколској установи чине битан део „скривеног програма институције“. Због тога се организација физичке и социјалне средине не може одвајати од укупног васпитно-образовног делања нити би смела да буде унапред униформно постављена полазећи од непедагошких критеријума (економских и др.).

Индиректне васпитне интервенције – структурирање простора и материјала, временска организација активности и посебно начин груписања деце и отвореност установе, чине битан део васпитног програма и не могу се посматрати независно од основних начела и циљева предшколског васпитања нити прописати униформно за све средине и услове. Садржај и ритам живота у установи, начин коришћења простора и материјала, правила понашања, однос према игри и учењу треба да буде смислени, реалистични и доследни, како за децу тако и за одрасле – васпитаче, родитеље и друге.

Васпитач омогућава деци у предшколској установи да се сусреће са: индивидуалним приступом, радом у малим групама, фронталним радом, игром у сталним и повременим кутићима, формалним и неформалним групама, са децом истог и мешовитог узраста и људима различитог статуса, занимања, опхођења.

Васпитач омогућава услове који ће индиректно водити децу да сама закључују, да их пореде и сукобљавају са закључцима и мишљењем других, и практично их проверавају. Тек када је сигуран да деца поседују сопствено мишљење и доживљај одређене проблематике нуди деци и сопствено мишљење, односно искуства других људи. Васпитач своје предлоге треба да даје онда када деца сама питају, када процени да деца више немају сопствених идеја, када жели да децје искуство прошири за још

5. Како се и да ли се ова начела и сва значења која сам до сада извукла препознају и виде у мојој пракси (програму)
- оне што радим са децом
 - оне што сам записала у радној књизи.

6

SAMOROŠTOVANJE - IZGRADNEM STALNIM PREISPITIVANJEM SOPSTVENOG RADA I RAZMENAMA SA KOLEGAMA U RADU SA DECOM :- OPAZANEM RAZVOJA SOC. ODNOSA, UDRUŽIVANJA DECE, PODRŠKOM, PLANIRANJEM

- KORIŠĆENJEM ŽIVOTNIH SITUACIJA
- PLANIRANJEM AKTIVNOSTI KOJE ZADOVOBJAVAJU DEČJE POTREBE

ZAPISI: - REALNE MOGUĆNOSTI SU TAKVE DA NE POSTOJI ODVOJENO VREME I MESTO NA KOME BIH MOGLA DA RAZMIŠLJAM I RAZMENIM, ZAPISUJEM I PLANIRAM. TO OPEŽAVA, ALI ME ISKORISĆUJE MOŽE ANGŽOVANJE.

- ZAPISI SU KRATKI ALI SU JAKODNEVNI;
VERUJEM RAZUMIJEVI MENI I MOJOJ KOLEGAMA
MNOGI ZAPISI SU VAN RADNE KNJIGE.

према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих. Предшколска установа би требало да буде место где дете доживљава непосредна различита животна искуства (а не само да буде подучавано). Уважавање овог начела тражи супротстављање безличности и униформности улоге васпитача. Васпитач највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да ради.

5

Активно учешће

4. Начело реалистичности

Разумевање детета и његовог развоја, разумевање природе, функције и домета васпитања у предшколској установи и разумевање сопствене улоге васпитача – претпоставке су за изграђивање реалног односа према себи самом, деци, околностима у којима се васпитно-образовни процес одвија. То значи бити реалан у захтевима и очекивањима која се постављају деци, али и самом себи.

ДА РАЗУМЕ СИСТЕМ

5. Начело доследности

ТЕОРИЈУ О ДЕТЕТУ, СВОЈУ УЛОГУ, УЛОГУ РОДИТЕЉА И КОНТЕКСТ УОКРУГ

Доследност проистиче из континуитета (повезности) и смислености.

То не значи бити увек исти или поступати на исти начин, већ делати у складу са побудама и консеквенцама. Доследан поступак тежи хармонији циљева, задатака, акција које се покрећу и ефеката до којих доводе. Ова релација између васпитних циљева и задатака који се постављају, сопствене васпитне праксе и процењених ефеката код деце поље је непрестаног преиспитивања и истраживања васпитача.

ВАСПИТАЧ ИСТРАЖИВАЧЕ УЗРОК ПОСЛЕДИЦЕ И СТРАНИЈЕ ПОСЛЕДИЦЕ А ДЕЛУЈЕ У СИМБОЛ САЊИМА.

узрок последице и страније

4. Намера и очекивања аутора у односу на улогу васпитача.

Аутор од васпитача очекује да чита програм и да се према њему критички односи у смислу прилагођавања сопствених потребама и потребама ситуације у којој се налази (ради). Очекује да васпитач сам одлучује о акцијама које ће предузети у односу на децу, такође очекује да се посвети лична у манифесту о посвети процесу конструкције знања. Аутор подразумева самостојаност васпитача и поштовање личности детета у складу са поштовањем деце према њима у односу на децу, поштовање, разумевање. Очекује од васпитача да буде свестан својих (намерних) васп. акција и да је посветан (да има став) у интеракцији са децом, наглашава значај личног примера у васпитању и улогу активног учешћа у процесу. Васпитач треба да изучи систем теоријске поставке о детету (развоју, личности) своју улогу у животу детета и наоко и васпитача у њему. очекује да

мај 2011. Истраживачки тим ПУ "Чукарица"

неку могућност. Он пажљиво бира дирекције и упутства а самој деци препушта чар открића.

За изграђивање сазнања посебно су значајне интеракције међу децом у малим групама. Усмерени на један предмет сазнања деца износе идеје, допуњују једни друге или сукобљавају мишљења, долазе до заједничких решења. Улога васпитача је да ствара услове за такве конструктивне размене међу децом, организацијом рада у малим групама и сопственим партнерским и неауторитарним ставом.“

ПРАТИ И
ДЕЦУ

2. Напишите сопствена разумевања очекивања аутора у односу на улогу васпитача

СОПСТВЕНИ
ИДА НА ПРИКЛАДАН НАЧИН
РЕАГУЈЕ НА УЧЕНИК

Аутор од васпитача очекује да ПРАТИ ПОМАТРА ДЕЦУ и како физичко и социјално осећу неке. Да својим понашањем и ставом утиче на децу као пример (модел). у самом процесу учења он би требало да учествује и као саиграч и као вођа. Очекује такође од васпитача да поштује ПРАВА ДЕТЕТА и да показује РАЗУМЕВАЊЕ ЗА ИНТЕРЕС ДЕТЕТА у ВРТИУ и ван њега. Он би требало да буде координатор и контролор (у смислу свог рада) у групи којој на својим начине учествује као аниматор (кад троса)
 - као особа са ставом и доносилац одлука и избора
 - треба да истражује и модификује теорију и праксу
 - треба да служи као извор знања и вештина, да информисе децу и одрасле,
 - треба да пружи подршку, помоћ и подршку да интервенише по потреби

Handwritten signature

Трећа фаза истраживања мапирања значења "УЛОГА", "НАЧЕЛО"

1. Наведите што више различитих значења појма/концепта „улога васпитача“.

- оно што васпитач ТРЕБА ДА РАДИ ...
 - оно што ... ПРЕДСТАВЉА ...
 - његово одређење УНУТАР НЕКОГ / ПРОГРАМА, ВРТИТА ПРОЦЕСА
 - укључивање у ПРОГРАМ, ПРОЦЕС, РАД ... (ЊЕГОВО) ОЧЕЊИВАЊЕ ОД ВАСПИТАЧА
- БИ ТРЕБА О БИ МОГАО
ПРОГРАМ (УНУТАР) ИЗВОДБЕ СИСТЕМ

У Основама програма модел А пише:

„Улога васпитача

У складу са циљевима и начелима улога васпитача је да:

1. Ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце, тако што ће:
 - Организовати физичку средину (простор, средства, материјале),
 - Организовати социјалну средину (начин груписања деце, временску организацију живота у установи и ван ње, општу социјалну климу)

1. Директно подстиче развој деце и учење тако што ће:

- Пружати подршку, помоћ и информације,
 - Договарати се и учествовати у заједничким активностима,
 - Моделовати понашање, поступке, технике,
 - Предлагати активности, начине рада,
 - Пружати повратне информације.
- помоћници, подршка, информације
КОРЕКТОР
УЧЕНИЦИ НА СВИМ ПОЛИЦИЈА

Структура и начин коришћења простора и материјала, социјални састав, правила и норме који регулишу социјалне односе и укупан живот у предшколској установи чине битан део „скривеног програма институције“. Због тога се организација физичке и социјалне средине не може одвајати од укупног васпитно-образовног делања нити би смела да буде унапред униформно постављена полазећи од непедagoшких критеријума (економских и др.).

Индиректне васпитне интервенције – структурирање простора и материјала, временска организација активности и посебно начин груписања деце и отвореност установе, чине битан део васпитног програма и не могу се посматрати независно од основних начела и циљева предшколског васпитања нити прописати униформно за све средине и услове.

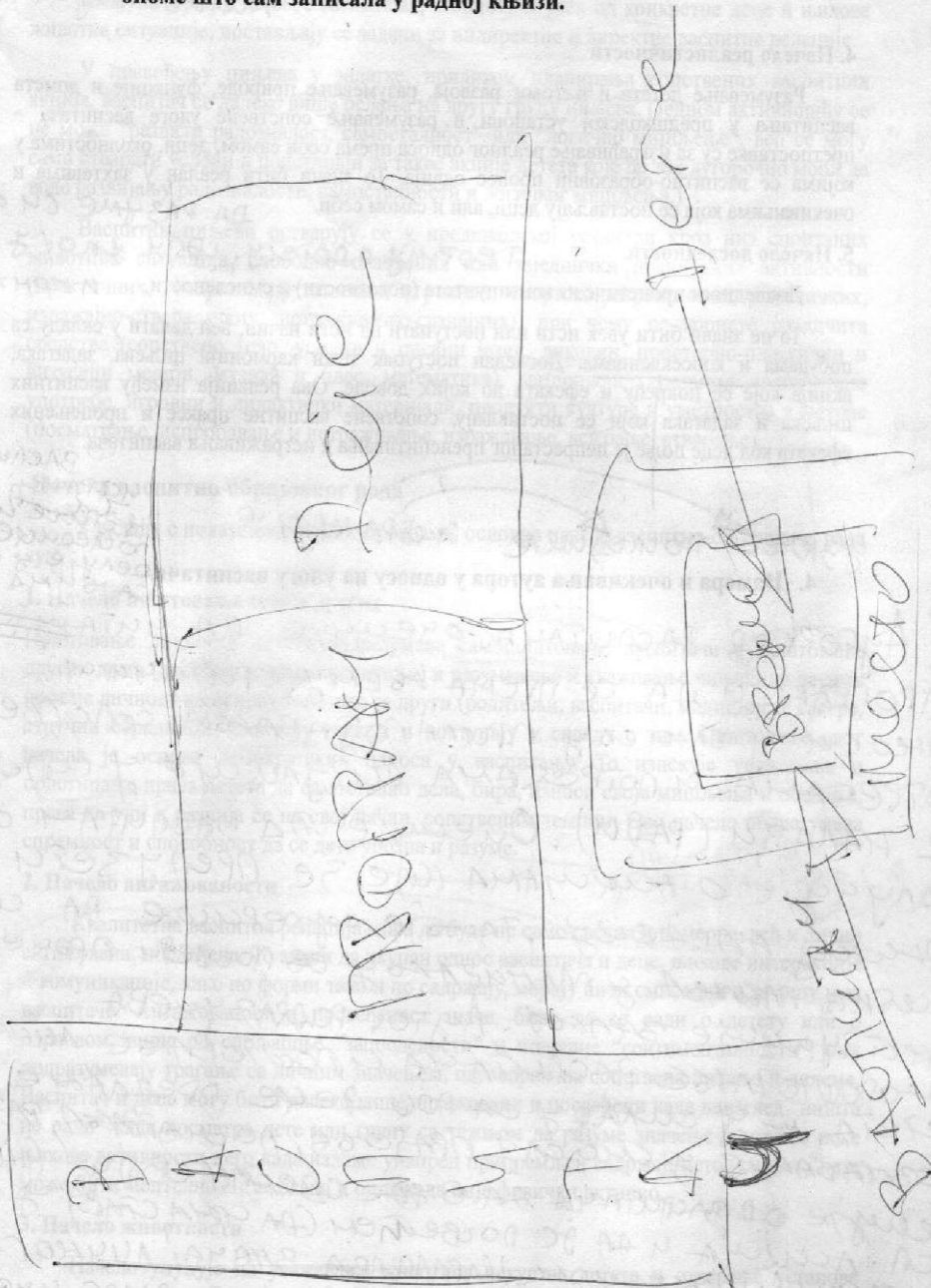
Садржај и ритам живота у установи, начин коришћења простора и материјала, правила понашања, однос према игри и учењу треба да буде смисаони, реалистични и доследни, како за децу тако и за одрасле – васпитаче, родитеље и друге.

Васпитач омогућава деци у предшколској установи да се сусреће са: индивидуалним приступом, радом у малим групама, фронталним радом, игром у сталним и повременим кутићима, формалним и неформалним групама, са децом истог и мешовитог узраста и људима различитог статуса, занимања, опхођења.

Васпитач омогућава услове који ће индиректно водити децу да сама закључују, да их пореде и сукобљавају са закључцима и мишљењем других, и практично их проверавају. Тек када је сигуран да деца поседују сопствено мишљење и доживљај одређене проблематике нуди деци и сопствено мишљење, односно искуства других људи. Васпитач своје предлоге треба да даје онда када деца сама питају, када процени да деца више немају сопствених идеја, када жели да дечје искуство прошири за још

Милош

5. Како се и да ли се ова начела и сва значења која сам до сада извукла препознају и виде у мојој пракси (програму)
- оне што радим са децом
 - оне што сам записала у радној књизи.



неку могућност. Он пажљиво бира дирекције и упутства а самој деци препушта чар открића.

За изграђивање сазнања посебно су значајне интеракције међу децом у малим групама. Усмерени на један предмет сазнања деца износе идеје, допуњују једни друге или сукобљавају мишљења, долазе до заједничких решења. Улога васпитача је да ствара услове за такве конструктивне размене међу децом, организацијом рада у малим групама и сопственим партнерским и неауторитарним ставом.“

2. Напишите сопствена разумевања очекивања аутора у односу на улогу васпитача

Очекивања аутора у односу на улогу васпитача су велика али у исто време и обрадана. Све во што је наведено у Основама програма модели А, Балмонта и јесте предуслов да се створи атмосфера која је за децу прихватљива и интересантна у њиховом процесу развоја, сазревања и учења. Дозвољити деци да буду самосталне и раднољубиве у одлучивању о томе како ће изгледати свакодневни садржаји, јесте задатак наставника у развоју креативности и самосталности деце. Уколико васпитач на овај начин постави своју улогу у односу на рад са децом, моће да онекуте добре резултате у остваривању васпитачко-образовног рада. Васпитач који је посвећен, даје целог себе и сва своја знања и ^{уме} жељав према послу који обавља. На добром је путу да добије добре резултате и буде задовољан у ком процесу се формирају деца са котом ради.

Трећа фаза истраживања мапирања значења “УЛОГА”, “НАЧЕЛО”

1

1. Наведите што више различитих значења појма/концепта „улога васпитача“.

ДА БУДЕ ДРУГАР СА ДЕЦОМ, ПОМОЋ У РЕШАВАЊУ РАЗЛИЧИТИХ ПРОБЛЕМА, ОРГАНИЗАТОР, КРЕАТИВНИ УЧЕСНИК, АЛИ И ПОСМАТРАЧ ДЕЧЈИХ АКТИВНОСТИ, ДА КАНАЛИШЕ И СИНХРОНИЗУЈЕ РАЗЛИЧИТОСТИ ДЕЦЕ ДА БИ КАО ЦЕЛЕНА ДОБРО ФУНКЦИОНИСАЛА.

„Улога васпитача

У складу са циљевима и начелима улога васпитача је да:

1. Ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце, тако што ће

- Организовати физичку средину (простор, средства, материјале),
- Организовати социјалну средину (начин груписања деце, временску организацију живота у установи и ван ње, општу социјалну климу)

1. Директно подстиче развој деце и учење тако што ће:

- Пружати подршку, помоћ и информације,
- Договарати се и учествовати у заједничким активностима,
- Моделовати понашање, поступке, технике,
- Предлагати активности, начине рада,
- Пружати повратне информације.

Структура и начин коришћења простора и материјала, социјални састав, правила и норме који регулишу социјалне односе и укупан живот у предшколској установи чине битан део „скривеног програма институције“. Због тога се организација физичке и социјалне средине не може одвајати од укупног васпитно-образовног делања нити би смела да буде унапред униформно постављена полазећи од педагошких критеријума (економских и др.).

Индиректне васпитне интервенције – структурирање простора и материјала, временска организација активности и посебно начин груписања деце и отвореност установе, чине битан део васпитног програма и не могу се посматрати независно од основних начела и циљева предшколског васпитања нити прописати униформно за све средине и услове. Садржај и ритам живота у установи, начин коришћења простора и материјала, правила понашања, однос према игри и учењу треба да буде смисаони, реалистични и доследни, како за децу тако и за одрасле – васпитаче, родитеље и друге.

Васпитач омогућава деци у предшколској установи да се сусреће са: индивидуалним приступом, радом у малим групама, фронталним радом, игром у сталним и повременим кутићима, формалним и неформалним групама, са децом истог и мешовитог узраста и људима различитог статуса, занимања, опхођења.

Васпитач омогућава услове који ће индиректно водити децу да сама закључују, да их пореде и сукобљавају са закључцима и мишљењем других, и практично их проверавају. Тек када је сигуран да деца поседују сопствено мишљење и доживљај одређене проблематике нуди деци и сопствено мишљење, односно искуства других људи. Васпитач своје предлоге треба да даје онда када деца сама питају, када процени да деца више немају сопствених идеја, када жели да децје искуство прошири за још

5. Како се и да ли се ова начела и сва значења која сам до сада извукла препознају и виде у мојој пракси (програму)
– оне што радим са децом
– оне што сам записала у радној књизи.

6

Ова терина је за мене била изазов,
и бољом да ~~тек~~ све тодине радим као
васпитач, ушло сам и ја, као и деца.
Уложио сам велики труд и мисли да се
у мојој пракси и раду виде у великој мери
нагледа која су основа програма модела А.
Још што има што тек спредам да научим,
али мислим да и до сада како сам радила,
да сам на добром путу.

према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих. Предшколска установа би требало да буде место где дете доживљава непосредна различита животна искуства (а не само да буде подучавано). Уважавање овог начела тражи супротстављање безличности и униформности улоге васпитача.

Васпитач највише васпитава оним што јесте као личност и оним што уме да ради.

Прелепо звучи, БРАВО, БРАВО, БРАВО!!!

4. Начело реалистичности

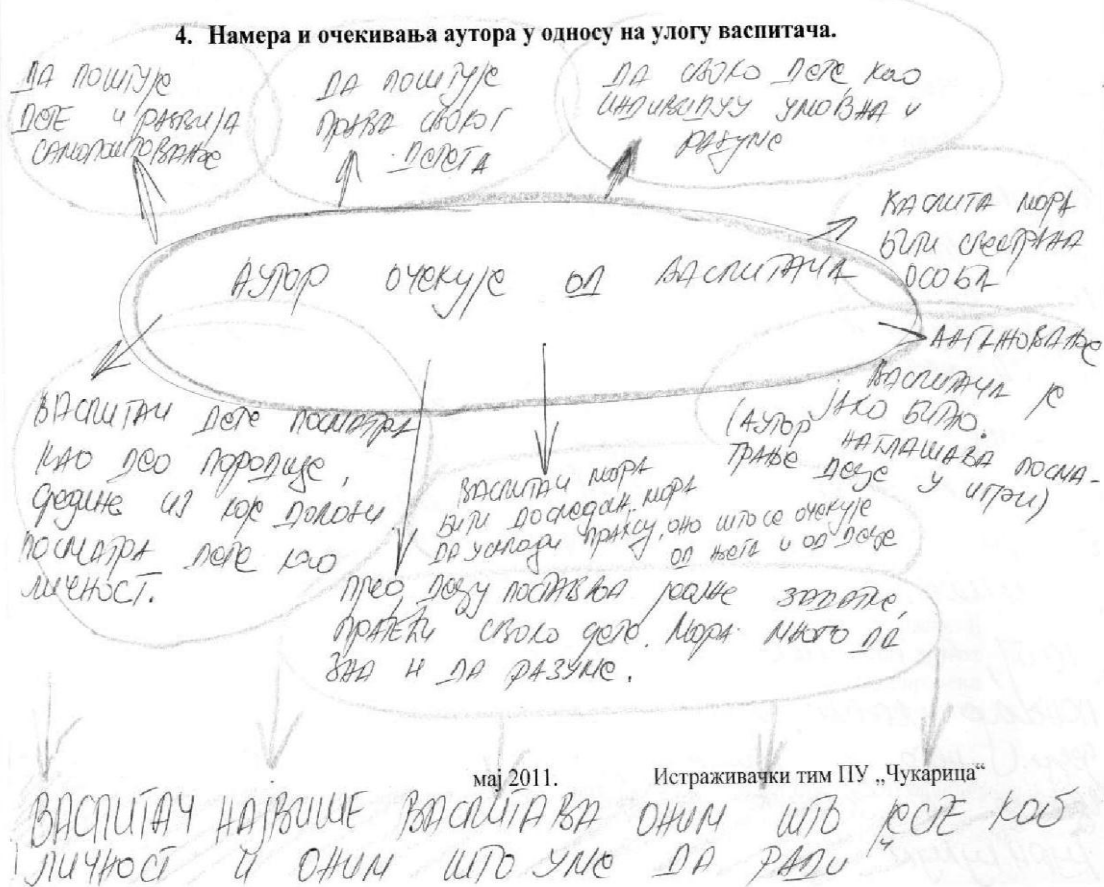
Разумевање детета и његовог развоја, разумевање природе, функције и домета васпитања у предшколској установи и разумевање сопствене улоге васпитача – претпоставке су за изграђивање реалног односа према себи самом, деци, околностима у којима се васпитно-образовни процес одвија. То значи бити реалан у захтевима и очекивањима која се постављају деци, али и самом себи.

5. Начело доследности

Доследност проистиче из континуитета (повезности) и смислености.

То не значи бити увек исти или поступати на исти начин, већ делати у складу са побудама и консеквенцама. Доследан поступак тежи хармонији циљева, задатака, акција које се покрећу и ефеката до којих доводе. Ова релација између васпитних циљева и задатака који се постављају, сопствене васпитне праксе и процењених ефеката код деце поље је непрестаног преиспитивања и истраживања васпитача.

4. Намера и очекивања аутора у односу на улогу васпитача.



неку могућност. Он пажљиво бира дирекције и упутства а самој деци препушта чар открића.

За изграђивање сазнања посебно су значајне интеракције међу децом у малим групама. Усмерени на један предмет сазнања деца износе идеје, допуњују једни друге или сукобљавају мишљења, долазе до заједничких решења. Улога васпитача је да ствара услове за такве конструктивне размене међу децом, организацијом рада у малим групама и сопственим партнерским и неауторитарним ставом."

2. Напишите сопствена разумевања очекивања аутора у односу на улогу васпитача

Моје разумевање предходног текста је:

- васпитач је тај који остварује улоге у раду са децом, постављајући јој оне исходе које и жеље.
- васпитач остварује планованост које носу унапред дате, које проналази у деци, уредно, плуралистички
- васпитач деца не може постоје одвојене које деца само треба да прихвати него учествује у раду са децом, слуша децу.
- васпитач је доследан у раду са децом, тек када је сигуран да су деца извели сва своја искуства и мишљења онда проширује своја деца (из сопственог и искуства других)
- васпитач остварује одређену, простор, време јер мора да прати и "буђење реп" децата у коме је:

Мислим да

- * поручак
- * уживање
- * ручак
- * одмор у
- одморше

мај 2011. } Све то мора да се испуни
Истраживачки тим ПУ „Чукарица“
па онда све остало.

— Петровић Александра

Курикулум из перспективе васпитача

Трећа фаза истраживања мапирања значења "УЛОГА", "НАЧЕЛО"

1. Наведите што више различитих значења појма/концепта „улога васпитача“.

* ОРГАНИЗАТОР * ИНОВАТОР
* ПОСМАТРАЧ * КРЕАТОР
* САРАДНИК

У Основама програма модел А пише:

„Улога васпитача

У складу са циљевима и начелима улога васпитача је да:

1. Ствара услове за квалитетан живот, учење и развој деце, тако што ће
 - Организовати физичку средину (простор, средства, материјале),
 - Организовати социјалну средину (начин груписања деце, временску организацију живота у установи и ван ње, општу социјалну климу)
1. Директно подстиче развој деце и учење тако што ће:
 - Пружати подршку, помоћ и информације,
 - Договарати се и учествовати у заједничким активностима,
 - Моделовати понашање, поступке, технике,
 - Предлагати активности, начине рада,
 - Пружати повратне информације.

Структура и начин коришћења простора и материјала, социјални састав, правила и норме који регулишу социјалне односе и укупан живот у предшколској установи чине битан део „скривеног програма институције“. Због тога се организација физичке и социјалне средине не може одвајати од укупног васпитно-образовног делања нити би смела да буде унапред униформно постављена полазећи од педагошких критеријума (економских и др.).

Индиректне васпитне интервенције – структурирање простора и материјала, временска организација активности и посебно начин груписања деце и отвореност установе, чине битан део васпитног програма и не могу се посматрати независно од основних начела и циљева предшколског васпитања нити прописати униформно за све средине и услове. Садржај и ритам живота у установи, начин коришћења простора и материјала, правила понашања, однос према игри и учењу треба да буде смисаони, реалистични и доследни, како за децу тако и за одрасле – васпитаче, родитеље и друге.

Васпитач омогућава деци у предшколској установи да се сусреће са: индивидуалним приступом, радом у малим групама, фронталним радом, игром у сталним и повременим кутићима, формалним и неформалним групама, са децом истог и мешовитог узраста и људима различитог статуса, занимања, опхођења.

Васпитач омогућава услове који ће индиректно водити децу да сама закључују, да их пореде и сукобљавају са закључцима и мишљењем других, и практично их проверавају. Тек када је сигуран да деца поседују сопствено мишљење и доживљај одређене проблематике нуди деци и сопствено мишљење, односно искуства других људи. Васпитач своје предлоге треба да даје онда када деца сама питају, када процени да деца више немају сопствених идеја, када жели да децје искуство прошири за још

мај 2011.

Истраживачки тим ПУ „Чукарица“

5. Како се и да ли се ова начела и сва значења која сам до сада извукла препознају и виде у мојој пракси (програму)
- онеме што радим са децом
 - онеме што сам записала у радној књизи.

Зависа се трудим да ова начела која сам извукла поштујем и да сам последна у томе. Понајвише размишљам о сваком детету, размишљам мисли, о сваком детету посебно, од објектом колеминицом.

Једна књига - ДАНАС -

- прозивка - муке наше било ће шта
- белешке о деци - посматрамо децу задано. На свако дете за себе, што би желела Марија М у односу на њега самог.

- окупирате планове правилно пратећи интересовања деце, затим окупирате друге планове. Постављамо циљеве за већи временски период, а затим се вратимо временски период. Опет пратећи децу, никој не могу да кажем тачно са које временски период.

Белешке су још РАДНО КЊИГА - НЕКАЈ (пре курикулума из перспективе васпитача)

Белешке о деци смо водили пратећи развој деце, а то не прати ова начела које сам извукла пошто је уствари ту сам највише одрешила. Децу сам стављала у књиже.

Јакој, а тек планови - понекад су били поједи а понекад кош. Јасно је да су били извршени у деци и него у неким другим сегментима живота. Циљеве и задатке никој не може да види.

мај 2011.

Истраживачки тим ПУ „Чукарица“

Иницијали у РМЛЕР

БИОГРАФИЈА

Лидија Мишкељин, рођена 13. јула 1965. године. Завршила педагогију на Филозофском факултету Универзитета у Београду 1990. године и специјалистичке студије из предшколске педагогије 2005. године и стекла звање специјалиста предшколске педагогије. Запослена на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. **Контакт e-mail:** lidijamiskeljic@gmail.com

Радила у Заводу за унапређивање образовања и васпитања, Центру за професионални развој запослених у образовању, Министарству просвете и спорта Републике Србије и у Предшколској установи „Чукарица“. Била је члан пројектног тима „Развој система професионалног развоја“ Швајцарске агенције за развој и сарадњу (SDC), члан стручног тима за израду Општих основа предшколског програма и координатор стручног тима за развој и израду Водича за увођење у посао васпитача у предшколским установама Завода за унапређивање образовања и васпитања. Реализатор пројекта „Развијање отвореног курикулума на нивоу дечјег вртића - акционо истраживање“ Института за педагогију и андрагогију; кључни експерт за предшколско васпитање и образовање пројекта Европске Уније и Министарства просвете и науке под називом „Унапређивање предшколског васпитања и образовања у Србији“ од 2011. године. Имала излагања на научним скуповима : „Дечји вртић - заједница учења“ у организацији Филозофског Факултета у Београду, међународна конференција: Mednarodni posvet: Pristop Reggio Emilia - izziv za slovenske vrtce, у Љубљани, „Контраверзе савремене педагогије и пракса одгоја и образовања“ у Мостару и друге. Објавила монографију „Дечји вртић као извор курикулума“, као и научне радове: "Дискурс једног предшколског програма", „Наративи студената као основ за разумевање концепата учења и подучавања“, „Наративни конструкт слике о детету у предшколском програму“ и друге.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписана Лидија Мишкељин

број уписа 2P080092

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Курикулум из перспективе васпитача

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршила ауторска права и користила интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 28.02.2012.

Лидија Мишкељин

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Лидија Мишкељин

Број уписа 2P080092

Студијски програм педагогија

Наслов рада Курикулум из перспективе васпитача

Ментор проф. др Мирјана Пешић

Потписана Лидија Мишкељин

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предала за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања 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 докторанда

У Београду, 28.02.2012.



Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Курикулум из перспективе васпитача

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предала сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучила.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 28.02.2012.

