

Зорица С. Ковачевић¹

Универзитет у Београду, Училишки факултет, Београд, Србија

ШТА УЧЕ ДЕЦА У ВРТИЋУ? САДРЖАЈИ УЧЕЊА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ВАСПИТАЧА

Апстракт: Савремене програмске концепције предшколског васпитања и образовања усмерене су ка интегрисаном приступу учењу и развоју, дугорочним циљевима и развоју диспозиција за учење и кључних компетенција за целоживотно учење. Избор тема и садржаја учења и поучавања поверен је професионалним компетенцијама васпитача. У таквим околностима, од великог значаја су концепти које васпитачи имају о учењу и поучавању деце.

У раду су представљени резултати истраживања које је имало за циљ испитивање ставова васпитача о садржајима учења и поучавања деце предшколског узраста – шта јесу или би требало да буду садржаји учења, како доживљавају слободу која им је дата у избору садржаја и који фактори утичу на њихов избор тема и садржаја учења и истраживања са децом. Коришћена је дескриптивна метода са анкетирањем као истраживачком техником. Истраживањем је обухваћено 466 васпитача са територије Београда. Резултати истраживања показују да садржаје учења и поучавања васпитачи углавном препознају у оквиру социо-емоционалних компетенција, а у значајно мањој мери у оквиру компетенције учења учења. Декларативна знања заузимају значајно место у начину на који васпитачи сагледавају учење деце предшколског узраста. Резултати истраживања указују да васпитачи у одређеној мери препознају елементе квалитетног програма, али да су им у процесу развијања реалних програма и изласка изван уобичајених оквира потребне јасније смернице што би требало узети у обзир приликом унапређивања програма иницијалног образовања, стручног усавршавања и доступне стручне литературе.

Кључне речи: *садржаји учења, њерсјектјива васпјитача, комјетјеница учење учења, методје учења и поучавања.*

1 Zorica.Kovacevic@uf.bg.ac.rs

Увод

У традиционалним програмима, са детаљно постављеним циљевима дефинисаним према васпитно-образовним (ВО) областима, постојао је разрађен или делимично разрађен систем активности и дидактички обликованих садржаја преузетих из одређених научних области. Оваква операционализација садржаја учења имала је за последицу схватање поучавања као процеса трансмисије знања и учења као процеса усвајања декларативних знања релевантних за припрему за школу. Савремене програмске концепције предшколског васпитања и образовања усмерене су ка грађењу квалитетних односа, интегрисаном приступу учењу и развоју, дугорочним циљевима, развоју диспозиција за учење и постављању основа за развој кључних образовних компетенција за целоживотно учење (Carr, 2001; European Commission, 2018; Pavlović Breneselovic i Krnjaja, 2014; Vudhed, 2012), а избор тема и садржаја учења и поучавања поверен је професионалним компетенцијама васпитача. У том смислу, а у вези са садржајима учења деце предшколског узраста (ПУ), у савременим програмима предшколског васпитања и образовања стоје одређене напомене:

- „Намера није да деца уче садржаје различитих области, већ да почну да стичу алате и способности помоћу којих ће бити у стању да постепено повећавају своју способност да испитају, разумеју и доживе широк спектар појава у свету који их окружује.“ (National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland, 2003: 24);
- „Релевантна и смислена искуства чине учење за децу пријатнијим и позитивнијим. Стална процена онога што деца раде, говоре и чине, и размишљања о тим искуствима помажу практичарима да планирају развојно прикладнија и смисленија искуства учења за децу.“ (Aistear: The early childhood curriculum framework, Principles and themes, 2009: 11).
- Захтева се „преусмјеравање позорности одгојитеља са садржаја поучавања на процесе учења дјетета“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014: 29) јер садржај учења је „само партнер у динамичном дијалогу с дјететом, који помаже трансформисати његово искуство и разумијевање“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014: 42);
- „У окружењу које оснажује, деца имају слободу да креирају и делују на основу сопствених идеја и развијају знања и вештине у областима које их занимају.“ (TeWhariki – Early Childhood Curriculum, 2016: 20);

- Васпитачи треба да преузму одговорност за „развијање садржаја и окружења који инспиришу развој и учење и који изазивају и подстичу интересовање и радозналост деце и задржавају њихову пажњу.“ (Curriculum for the Preschool Lpfö 18, 2018: 20);
- „Садржаји су у функцији истраживања у оквиру теме/пројекта, а нису готова знања која деца треба да усвоје“ (Основе програма предшколског васпитања и образовања, 2018: 41), а „„специфична знања, вештине и навике треба сагледавати као средства којима се подржава и подупире развој ових базичних компетенција, а не као краткорочно постигнуће коме се тежи“ (Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета, 2018: 16).

У таквим околностима, од великог значаја су концепти које васпитачи имају о учењу и поучавању деце и садржајима учења.

Насупрот ширем теоријском схватању садржаја као ВО вредности из различитих домена људског сазнања, деловања и стварања којима се обезбеђује развој личности, њено васпитање и образовање и припрема за активни стваралачки друштвени и лични живот, рад, разоноду и одмор (Prodanović i Ničković, 1978) и као основе за искуства, доживљаје и активности којима се остварују ВО циљеви (Bognar i Matijević, 2005), у свакодневној педагошкој комуникацији њихово значење се веома често своди на појединачне организоване податке, чињенице и генерализације и доводи у везу са учењем у ужем смислу (Pešić, 1985) и проширивањем декларативних знања. Овако уско схватање садржаја учења довело је овај дидактички елемент ВО рада у незавидан положај. Кипер и Мишке (Kiper & Mischke, 2008) наводе да крајем прошлог века долази до померања интересовања теоретичара у смеру слабљења обавезности циљева и садржаја учења у корист индивидуалних процеса учења, уз занемаривање кумулативне изградње знања и инструкције. Мејер (Meuer, 2002) напомиње да поједини дидактичари заступају мишљење да, с обзиром на велику експлозију знања, садржаји уопште више нису важни и да је насупрот томе неопходно научити учити. Међутим, у изношењу оваквих ставова мора се приступити веома опрезно из више разлога који произилазе један из другог. Као прво, не постоји учење независно од садржаја (Meuer, 2002). Друго, одређени садржај се одликује одређеном структуром у коју су уграђени одређени модели мишљења и која захтева релевантне интелектуалне активности те у сусрету са садржајем деца изграђују нове форме мишљења (Ивић и сар., 2001; Terhart, 2001). Тако, садржаји учења и поучавања готово увек обухватају и поступке и технике учења са којима се деца сусрећу и којима овладавају те на одређени начин и сами поступци и технике учења и истраживања могу представљати садржај ВО рада (Klafki, 1994). У складу са тим, задатак научно усмереног ВО рада

није само да пренесе одређено стручно знање, већ и да представи и пренесе посебне интелектуалне процедуре, односно методе, технике и поступке до којих је наука дошла и којима се то знање стиче (Kiper & Mischke, 2008; Klafki, 1994). Из свега претходно реченог јасно произилази да учење није само пука трансмисија знања, већ изградња широког распона компетенција за целоживотно учење које подразумевају знања, умења и ставове и које имају значајну улогу у суочавању појединца са комплексношћу савременог друштва и променама у њему (Meyer, 2002; European Commission, 2018). Стога, поједини теоретичари (Björklund & Ahlskog-Björkman, 2018; Hellberg et al., 2019) напомињу да се сваки садржај састоји из два дела: директног и индиректног предмета учења. Директан предмет учења дефинишу као оно о чему дете треба да прошири своје знање. Индиректни предмет учења се односи на дететове способности, вештине или начине на које оно покушава да конструише знање.

У својим теоријским и емпиријским анализама истраживачи су, а у вези са садржајима учења и поучавања деце ПУ, истакли два кључна питања: 1) шта је наука у раду са децом ПУ (шта су садржаји који се преузимају из науке) и с тим у вези 2) колико мора бити развијено знање васпитача у различитим научним дисциплинама (Siry, 2014). Слика из праксе показује да се садржаји из науке уче и поучавају као збирка чињеница и генерализација (директан предмет учења), а да се мало пажње посвећује начинима на које се повезују идеје и изводе закључци (индиректан предмет учења), а које би деца требало да искусе (Roychoudhury, 2014). То су нпр. системско посматрање, праћење, процењивање, бележење, уочавање и осмишљавање образаца, узрочно-последичних односа итд. С тим у вези, поједини истраживачи (Andersson & Gullberg, 2014; Siry, 2014;) уочавају забринутост и неспремност практичара за сусрет са садржајима из науке јер када се наука уоквири као скуп знања и универзалних закона, неизбежно је да ће се они који нису овладали овим знањима осећати неспремним. У студијама су идентификоване четири области забринутости практичара: (1) њихова негативна осећања према садржајима науке/технологије; (2) брига око постављања питања и одговарања на питања деце; (3) недостатак знања о предмету учења и поучавања; и (4) потешкоће у планирању активности које одговарају узрасту, посебно са најмлађом децом (1–2 године) (Andersson & Gullberg, 2014).

Међутим, наука није статична те децу не би требало поучавати научним чињеницама и генерализацијама, већ им треба помоћи да схвате да одговоре на оно што се питају и што заокупља њихову пажњу могу потражити властитим укључивањем у истраживање и пружити им прилику да кроз активно укључивање у посматрање, праћење, експериментисање, објашњавање, дискусију долазе до својих теорија, које ће се временом мењати. (Vujičić, 2013). Студије су показале да, осим знања о научним феноменима,

постоје компетенције које су релевантне за васпитача и објашњавају да није битно да васпитачи дају тачне „одговоре“ на дечја питања о научним феноменима, већ да дечја питања претворе у продуктивна искуства која децу подстичу да истражују или дискутују о научним феноменима и да им на тај начин пруже снажан осећај задовољства и оснажености (Andersson & Gullberg, 2014). У том смислу истраживачи подвлаче да би уместо питања „шта би васпитачи требало да знају о одређеним научним феноменима да би се заједно са децом упустили у истраживање?“ адекватније било запитати се „шта би васпитачи требало да знају како би оснажили децу да се укључе у заједничко учење и истраживање?“ (Siry, 2014). У одређеним студијама (Andersson & Gullberg, 2014) идентификоване су четири компетенције у познавању педагошких садржаја које су важне за васпитаче: 1) обраћање пажње и коришћење ранијих искустава деце; 2) снимање неочекиваних ствари које се дешавају у тренутку када се догоде; 3) постављање питања која изазивају децу и која подстичу даљу истрагу; 4) ситуационо присуство, односно „остајање“ у ситуацији и слушање деце и њихових објашњења.

Методологија истраживања

У раду су представљени резултати истраживања које је имало за циљ испитивање ставова васпитача о садржајима учења и поучавања деце ПУ – шта јесу или би требало да буду садржаји учења деце ПУ. Посебан акценат у овом истраживању стављен је на тзв. индиректне садржаје, односно садржаје који се односе на технике и вештине којима дете конструише или изграђује своје знање и искуство, с намером да оствари увид у то у којој мери су ови садржаји препознатљиви у перспективама васпитача о садржајима учења деце ПУ.

Овако дефинисан циљ истраживања операционализован је кроз следеће истраживачке задатке, а који се односе на испитивање ставова васпитача о томе: 1) шта виде као предмет учења деце у ПУ и у којој мери индиректни предмет учења препознају као садржаје учења деце ПУ, 2) на који начин њихово познавање садржаја, који проистичу из потенцијалне теме/пројекта, утиче на њихову одлуку да отворе ту тему/пројекат, 3) шта виде као потенцијал за учење у теми/пројекту који тренутно развијају са децом.

У овом истраживању коришћена је дескриптивна метода са анкетирањем као истраживачком техником. Анкетни упитник је садржавао питања отвореног и затвореног типа. Одговори васпитача на отворена питања, која су се односила на садржаје учења деце, накнадно су категорисана према областима компетенција за целоживотно учење (European Commission, 2018; Закон о основама система образовања и васпитања, 2021; Pešikan & Lalović, 2017).

Истраживањем је обухваћено 466 васпитача из 9 предшколских установа са територије Београда. Узорак је пригодан, а истраживањем су обухваћени васпитачи који су показали добру вољу за учествовањем у овом истраживању. Одређен број васпитача обухваћених овим истраживањем је прошао *Обуку за примену Основа програма предшколског васпитања и образовања – Године узлећа* што се може, поред радног искуства исказаног годинама радног стажа, сматрати једним од значајних фактора у формирању ставова васпитача који се желе испитати овим истраживањем. Из тог разлога, резултати спроведеног истраживања ће бити приказани и анализирани у односу на две независне варијабле: године радног стажа (ГРС) и обухваћеност/необухваћеност испитаника обуком за примену Основа програма предшколског васпитања и образовања (ОПОП). Структура узорка приказана је Табелом 1.

Табела 1. Структура узорка

| | Прошли обуку | Нису прошли обуку | Укупно |
|---------------------|--------------|-------------------|---------------|
| 0-9 ГРС | 104 | 40 | 144 |
| | 72,2% | 27,8% | 31,0% |
| 10-19 ГРС | 140 | 29 | 169 |
| | 82,8% | 17,2% | 36,3% |
| 20 и више од 20 ГРС | 128 | 25 | 153 |
| | 83,7% | 16,3% | 32,7% |
| Укупно | 372 | 94 | 466 |
| | 79,8% | 20,2% | 100,0% |

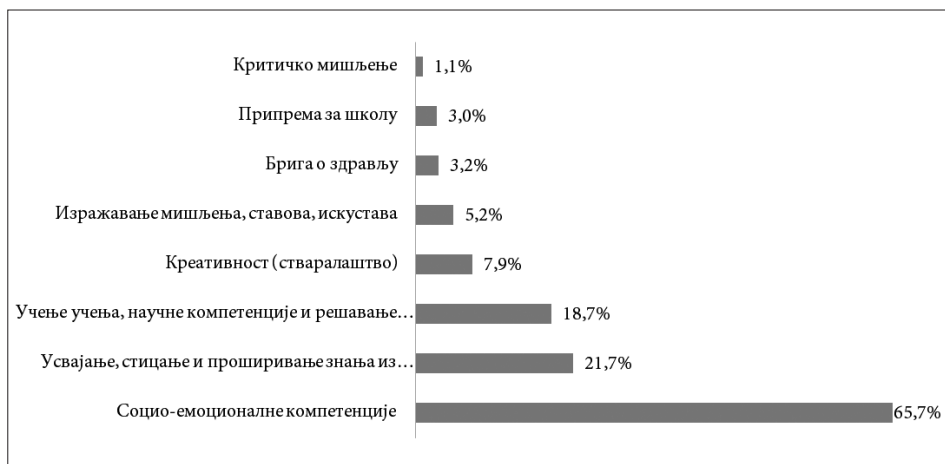
У складу са постављеним циљем и задацима истраживања и начином прикупљања података, коришћене су следеће статистичке мере и поступци обраде података: χ^2 тест, t-тест и једнофакторска анализа варијанси (једнофакторска АНОВА различитих група с накнадним тестовима).

Резултати и дискусија

Како бисмо остварили увид у то како васпитачи доживљавају учење деце у вртићу и шта сматрају садржајима таквог учења, замолили смо их да у неколико реченица одговоре на питање „Шта деца уче у вртићу?“, али на начин како би то објаснили некоме ко није професионално усмерен на рад у просвети. Одређени одговори или одређени сегменти одговора васпитача нису били обухваћени анализом и категоризацијом јер

су у целости или поред осталог садржали описе ситуација учења (32,8%), опште формулације (15,8%) или исказ да деца уче оно што их интересује (8,4%). Одређени одговори су садржали став да *садржаји нису бићни јер деца не уче* (1,1%) што, без обзира на мали проценат васпитача који су дали такав одговор, може бити веома забрињавајуће с обзиром на начин на који ови васпитачи разумеју процес учења деце ПУ. Обрађени резултати приказани су Графиком 1.

Графикон 1. Шта деца уче у вршићу из њерсејективна васпийијача

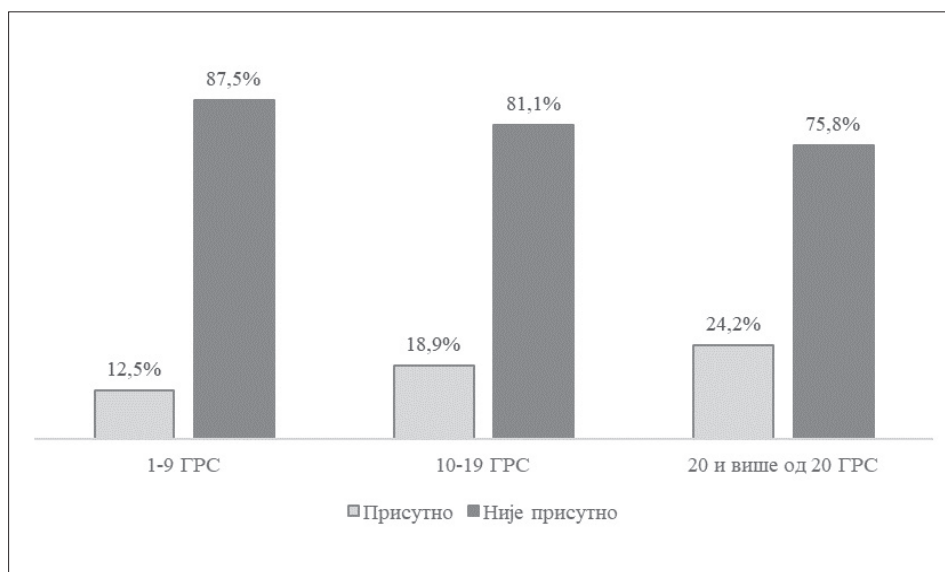


У одговорима преко 60% васпитача препознају се садржаји учења који могу допринети развоју социо-емоционалних (самосвест, саморегулација, социјална свест, вештине и искуства потребна за живот у заједници), односно грађанских компетенција. Ово се у одређеној мери може сматрати очекиваним резултатом јер се развој компетенција неопходних за живот у заједници сматрао једним од приоритетних циљева укључивања деце у колектив вршњака у различитим програмским концепцијама. Три пута мање је васпитача у чијим одговорима се препознају директни предмети учења, односно садржаји који се односе на усвајање, стицање и проширивање појединачних, декларативних и вербално исказивих знања из различитих области ВО рада карактеристичних за когнитивно-развојне програме. Међутим, на основу приказаних резултата јасно се може уочити да васпитачи још увек не уочавају у довољној мери значај оних садржаја учења који могу допринети постављању основа за развој компетенција учења учења, научних компетенција и компетенција за решавање проблема, односно индиректног предмета учења. Иако се развој креативности,

слободног изражавања мишљења, ставова, и искуства и критичког мишљења може сматрати индиректним предметом учења, у овом прегледу су посебно издвојени јер јасно, овако формулисани, доминирају у одговорима појединих васпитача.

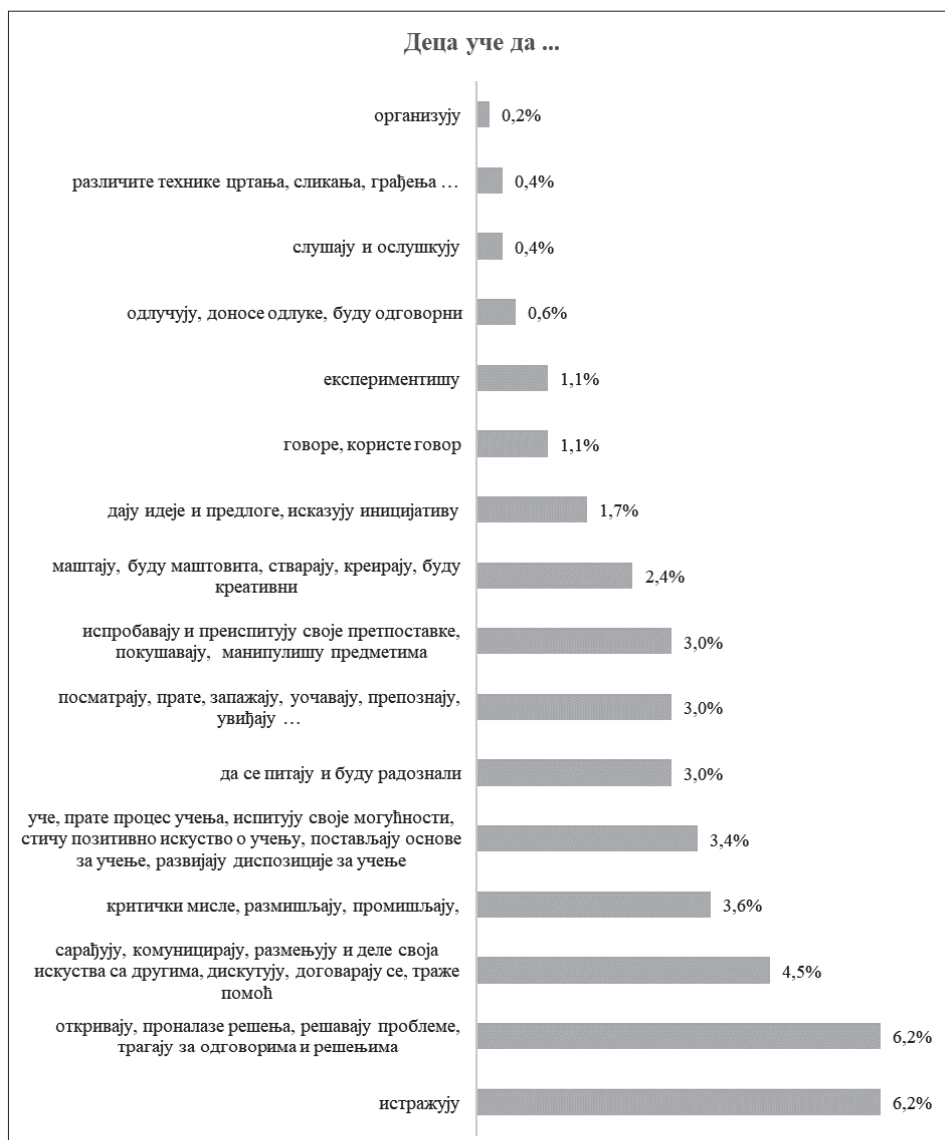
Статистички значајне разлике у одговорима васпитача идентификоване су само према варијабли ГРС у категорији *Учење учења, научне компетенције и решавање проблема* ($\chi^2=6,681$; $df=2$; $p=0,035$). Резултати приказани Графиконом 2. показују да присутност категорије *Учење учења, научне компетенције и решавање проблема* у одговорима васпитача расте заједно са бројем ГРС.

Графикон 2. Разлике у присутности категорије *Учење учења, научне компетенције и решавање проблема* у одговорима васпитача према варијабли ГРС



Како је индиректни предмет учења у фокусу овог истраживања, значајним би било представити учесталост коришћене терминологије у одговорима васпитача који су указивали на ову категорију садржаја. На основу резултата приказаних Графиконом 3. може се видети да васпитачи, који су навели индиректне предмете учења као садржаје учења деце ПУ, користе веома широку лезу термина који указују да су њихови концепти о учењу и поучавању деце ПУ веома блиски савременим теоријама о значају развоја диспозиција за учење и постављању основа за развој кључних образовних компетенција за целоживотно учење.

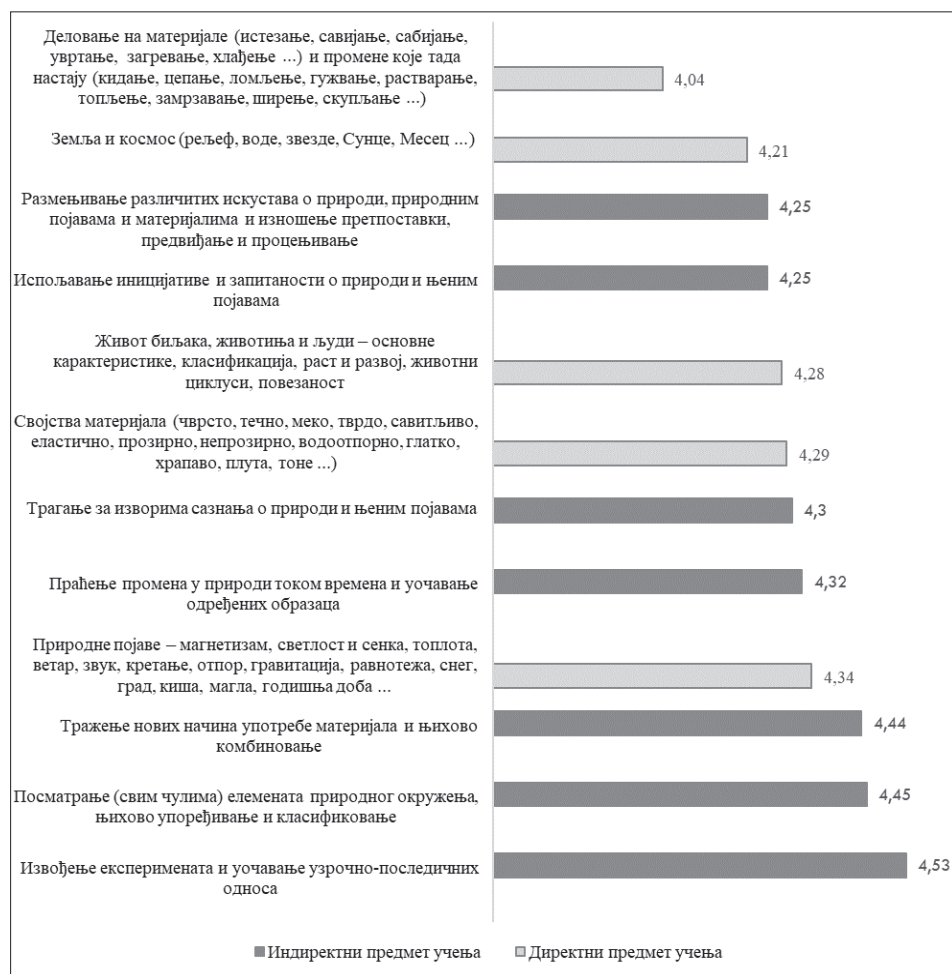
Графикон 3. Термини којима васпитачи објашњавају учење деце у вртићу наводећи индиректне предмете учења као садржаје учења деце у вртићу



С обзиром на већ поменути доминацију ужег схватање садржаја учења и поучавања у стручним круговима и с обзиром на то да су у традиционалним програмима садржаји углавном навођени у форми директних предмета учења, намера је била да васпитаче истовремено суочимо и са формулацијама које указују на директни предмет учења и са формулацијама које

указују на индиректни предмет учења како би се испитало у којој мери, а у односу на директне предмете учења, васпитачи препознају индиректне предмете учења као значајне за учења деце ПУ. Васпитачи су бројевима од 1 до 5 (1 – уопште се не слажем, 5 – у потпуности се слажем) означавали у којој мери се слажу да би наведени садржај требало да буде садржај учења деце у вртићу. Формулације су из практичних разлога ограничене само на садржаје о природи и материјалном окружењу, а дефинисане по узору на примере из релевантних теоријских радова (Slunjski, 2012; Wilson, 2002; Vujičić, 2017) и у одређеној мери прилагођене потребама овог упитника. Добијени резултати су приказани Графиконом 4.

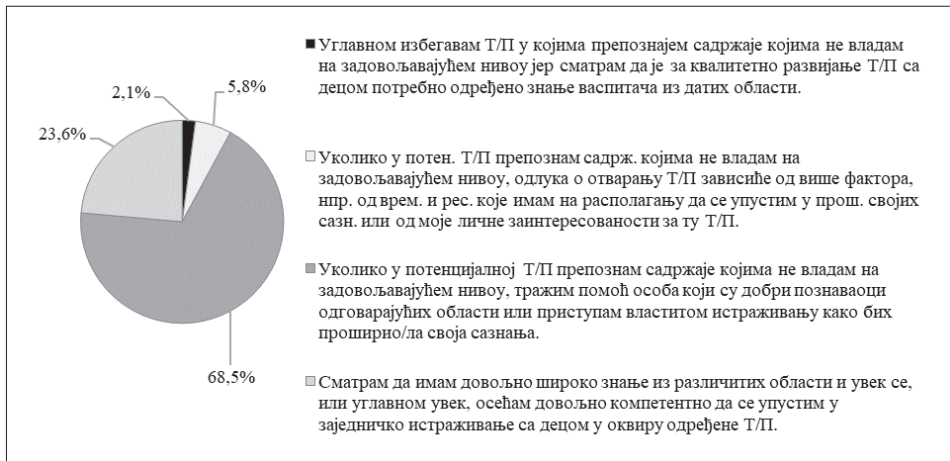
Графикон 4. Сљедеће садржаје васпитача са слабом да би наведени садржаји требало да буду садржаји учења деце ПУ



На основу приказаних резултата може се видети да васпитачи као најзначајније за учење деце ПУ препознају одређене индиректне предмете учења. Чак три формулације које се односе на индиректне предмете учења васпитачи су оценили као најзначајније садржаје учења деце ПУ, док су и остале формулације које се односе на индиректне предмете доста високо рангиране у односу на поједине формулације које се односе на директне предмете учења.

У овом истраживању, а у вези са забринутошћу васпитача за сусрет са садржајима из науке, а о којој се писало у другим студијама, желело се испитати на који начин познавање или непознавање садржаја, који проистичу из теме или пројекта, утичу на одлуку наших васпитача да покрену ту тему или пројекат. Добијени резултати су приказани Графиконом 5.

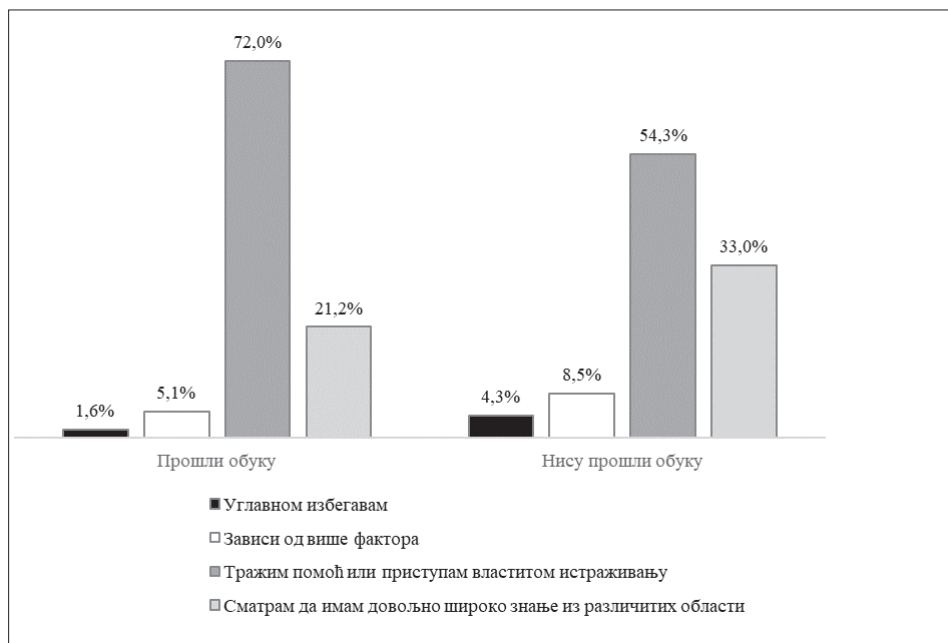
Графикон 5. Утицај познавања/непознавања садржаја који проистичу из даће теме/пројекта на одлуку васпитача о отварању те теме/пројекта



На основу приказаних резултата свакако је позитивна околност то што је већина васпитача спремна да затражи помоћ или да се упустити у властитито истраживање како би проширили своја сазнања о феноменима за коју деца показују заинтересованост, а које они процењују као нешто о чему немају довољно знања. Оно што се може сматрати неповољном ситуацијом јесте податак да веома висок проценат васпитача сматра да има довољно широко знање из различитих области и да се осећају компетентним да се упусте у заједничко истраживање са децом у оквиру различитих тема /пројекта јер су то управо они васпитачи који, захваљујући таквом ставу, неће приступити властитом истраживању у циљу трагања за идејама о начинима

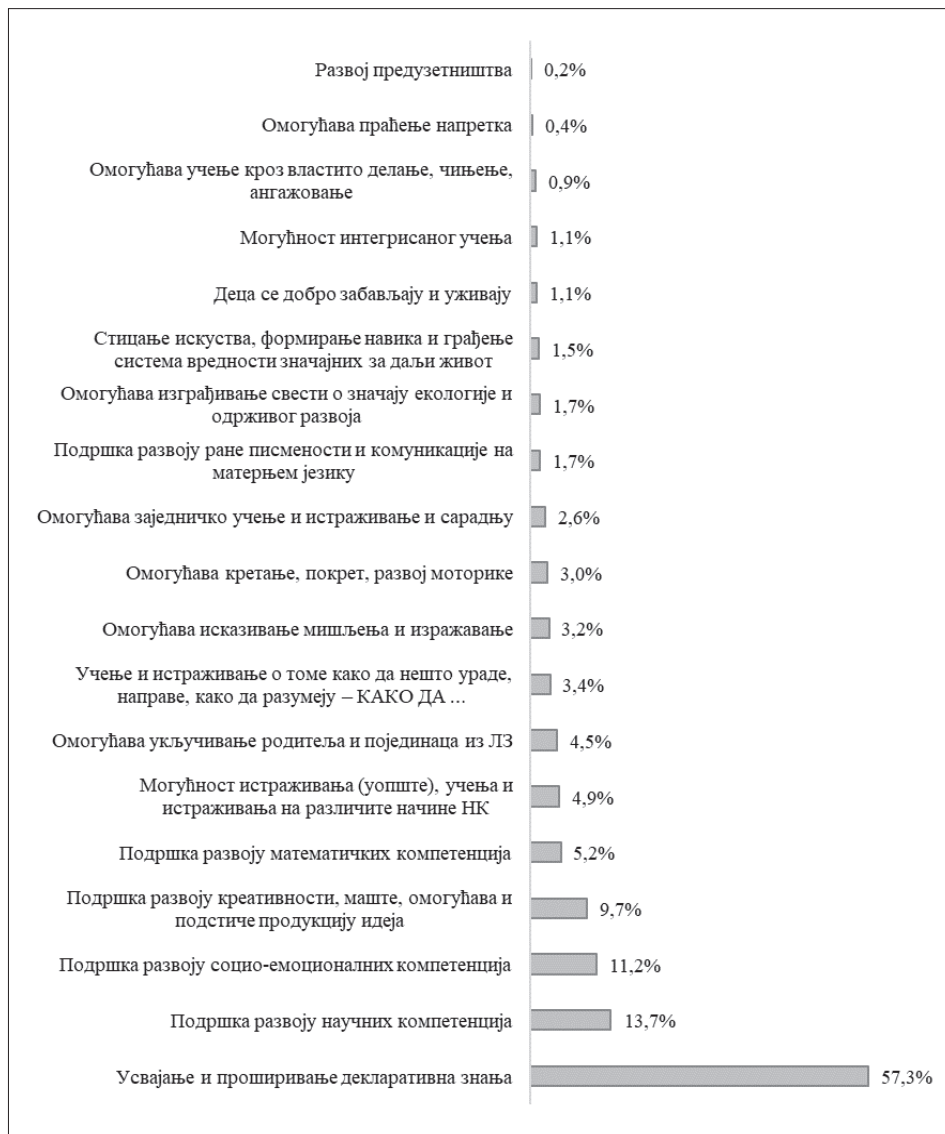
како би могли подржати и проширити дечју заинтересованост за одређену тему. Овакав став може бити подједнако штетан као и ситуација избегавања тема/пројеката у којима васпитачи препознају садржаје којима не владају на задовољавајућем нивоу. Даља анализа показује да постоје одређене разлике према варијабли ОПОП (Графикон 6.). Васпитачи који су прошли обуку за примену Основа програма Године узлета у већем проценту траже помоћ или приступају властитом истраживању како би проширили своја сазнања у односу на васпитаче који нису прошли обуку, док је међу васпитачима који нису прошли обуку већи проценат оних који сматрају да имају довољно широка знања из различитих области у односу на васпитаче који су прошли обуку. Уочене разлике јесу статистички значајне ($\chi^2=11,793$; $df=3$; $p=0,008$). На основу приказаних резултата могло би се претпоставити да је обука за примену Основа програма Године узлета у значајној мери покренула промене у схватању улоге коју васпитачи преузимају за себе – од познвалаца теме, васпитачи постају партнери деци у истраживању и неко ко промишља о начинима на које се заинтересованост деце за истраживање може подржати и проширити.

Графикон 6. Утицај познавања/непознавања садржаја који проистичу из даље теме/пројекта на одлуку васпитача о оиварању те теме/пројекта према варијабли ОПОП



На крају, васпитачи су износили своје мишљење о томе зашто мисле да је тема/пројекат, које тренутно развијају са децом, добра за учење и истраживање деце, односно шта су у оквиру те теме/пројекта до сада могла да уче, истражују. Резултати су приказани Графиконом 7.

Графикон 7. Мишљење васпитача о томе зашто је тема/пројекат које тренутно развијају добра за учење и истраживање деце



На основу одговора васпитача може се увидети да васпитачи у одређеној мери препознају различите потенцијале теме/пројекта које развијају заједно са децом. Међутим, значај који је дат одређеним потенцијалима учења и истраживања кроз теме/пројекте који се тренутно развијају у значајној мери потврђују претходне налазе. Након категоризације одговора васпитача може се увидети да у одговорима преко половине васпитача постоје сегменти који указују да васпитачи значај одређене теме/пројекта препознају у усвајању и проширивању декларативних знања деце из различитих области ВО рада препознатљивих за когнитивно-развојне програме, односно да велики значај придају директном предмету учења. Значајно мањи број васпитача у својим одговорима одређен значај дате теме/пројекта препознаје у подршци развоју научних компетенција, социо-емоционалних компетенција и развоју креативности. Међутим, вратимо се на тренутак на резултате приказане Графиконом 1. На питање „Шта деца уче у вртићу?“ чак 65,7% васпитача је у својим одговорима наводило појединости које указују на развијање социо-емоционалних компетенција. Међутим, резултати приказани Графиконом 7. показују да свега 11,2% васпитача развој социо-емоционалних компетенција препознаје као потенцијал тема/пројекта које тренутно развијају са децом. Овде се намеће питање када то онда и у којим ситуацијама деца развијају своје социо-емоционалне компетенције ако их не развијају у реалном програму кроз развијање тема/пројекта? Могућа су два објашњења оваквог размимоилажења у резултатима овог истраживања: 1) развијање свести о себи и другима, саморегулације и изграђивање вештина и искуства потребних за живот у заједници васпитачи априори наводе као значајан сегмент учења деце у вртићу и 2) током развијања тема/пројекта са децом васпитачи не препознају у довољној мери ситуације у којима деци пружају подршку за развој ових компетенција. У сваком случају, питање у којој мери васпитачи препознају и користе потенцијале одређене теме/пројекта, односно садржаја који из њих произилазе, за развој диспозиција за учење и постављање основа за развој образовних компетенција деце јесте питање којем је потребно у неким наредним истраживањима посветити више пажње управо с намером развијања компетенција васпитача неопходних за развијање реалног програма и оснаживање деце да се укључе у заједничко учење истраживање.

Закључак

У савременим програмским концепцијама предшколског васпитања и образовања избор садржаја учења поверен је компетенцијама васпитача. При томе, у неким програмским концепцијама постоје начелно дефинисане оријентације (математичка, природно-научна, историјско-друштвена, естетска, етичка, религиозно-филозофска) као основни начини осећања или реаговања на појаве и ствари (National curriculum guidelines on early childhood

education and care in Finland, 2003). У другим програмима предшколског васпитања и образовања деце дефинисане су „теме“ (добробит, идентитет и припадност, комуницирање, истраживање и размишљање) које описују шта деца уче, а односе се на склоности, ставове и вредности, вештине, знање и разумевање (Aistear: The early childhood curriculum framework, Principles and themes, 2009). У неким програмским концепцијама постоји читав низ операционализованих циљева којима се одређују оријентација образовања у предшколској установи и њен допринос развоју и учењу детета и смернице којима се прецизира одговорност и задаци васпитача (Curriculum for the Preschool Lpfö 18, 2018). С друге стране, одређене програмске концепције чврсто остају на нивоу циљне усмерености. Тако, одређене програмске концепције дефинишу вредности (знање, идентитет, хуманизам и толеранција, одговорност и аутономија, креативност) којима се ВО деловање усмерава ка осигуравању индивидуалне и друштвене добробити (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). У неким програмима раног васпитања и образовања дефинишу се „нити“ које описују области учења и развоја (добробит, припадање, допринос, комуникација, истраживање) са фокусом на подршци деци да развију способности које су им потребне као самоувереним и компетентним ученицима (TeWhariki - Early Childhood Curriculum, 2016). У оквиру дефинисаних дугорочних циљева, у Основама програма предшколског васпитања и образовања (Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета, 2018) добробит се сагледава кроз три димензије (персонална, делатна, социјална). Иако не прописују садржаје учења деце, прва група програмских концепција у одређеној мери сугерише предмет учења деце ПУ у форми индиректних предмета учења што на одређен начин васпитачима приближава мисију и визију предшколског васпитања и образовања.

Резултати спроведеног истраживања су на одређен начин потврдили да се наше предшколско васпитање и образовање, гледано из перспективе васпитача, налази у тренутку позиционираном између развојно примереног и контекстуално примереног приступа ВО пракси. Садржаје учења и поучавања васпитачи углавном сагледавају у оквиру социо-емоционалних компетенција, а у значајно мањој мери у оквиру компетенција учење учења, научних компетенција и решавање проблема. Декларативна знања и даље заузимају значајно место у начину на који васпитачи сагледавају учење деце ПУ. Међутим, у ситуацији када су директно били суочени са индиректним предметима учења, васпитачи их у извесној мери процењују значајнијим у односу на директне предмете учења. То указује да васпитачи у одређеној мери препознају елементе квалитетног програма, али да су им у процесу развијања реалних програма и изласка изван уобичајених оквира потребне јасније смернице на које се могу ослонити, а које им могу бити пружене у оквиру програма иницијалног образовања и стручног усавршавања, као и доступне релевантне стручне литературе.

Литература:

- Aistear: *The early childhood curriculum framework, Principles and themes* (2009). Dublin: NCCA.
- Andersson, K., & Gullberg, A. (2014). What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children?. *Cultural studies of science education*, 9 (2), 275–296.
- Björklund, C., & Ahlskog-Björkman, E. (2018). From activity to transdisciplinarity and back again—preschool teachers' reasoning about pedagogical goals. *International journal of early years education*, 26(1), 90–103.
- Bognar, T. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings*. London: Paul Chapman Publishing.
- Curriculum for the Preschool Lpfö 18* (2018). Stockholm: Swedish National Agency for Education.
- European Commission. (2018). Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Retrieved September 2018. from [www: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF)
- Hellberg, L., Thulin, S., & Redfors, A. (2019). Förskollärares konstruktion av ett fysikaliskt lärandeobjekt. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 15(3), 242–256.
- Ивић, И., Пешикан, А. И Антић, С. (2001). *Активно учење 2*. Београд: Институт за психологију.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U H. Gudjons, R. Teske i R. Winkel (ur.), *Didaktičke teorije* (str. 15–33). Zagreb: Educa.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland* (2003). Helsinki: STAKES.
- Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлећа* (2018). Службени гласник Републике Србије, бр. 16/2018.

- Pavlović Breneselovic, D. i Krnjaja, Ž. (2014). Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja. *Pedagogija*, 69 (2), 212–225.
- Pešić, M. (1985). *Motivacija predškolske dece za učenje*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Pešikan, A., & Lalović, Z. (2017). *Obrazovanje za život: ključne kompetencije za 21. vijek u kurikulumima u Crnoj Gori*. Podgorica: Unicef Crna Gora i Zavod za školstvo.
- Prodanović, T., & Ničković, R. (1978). *Didaktika: za studente V i VI godine Pedagoške akademije za razrednu nastavu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Roychoudhury, A. (2014). Connecting science to everyday experiences in pre-school settings. *Cultural Studies of Science Education*, 9 (2), 305–315.
- Siry, C. (2014). Towards multidimensional approaches to early childhood science education. *Cultural Studies of Science Education*, 9 (2), 297–304.
- Slunjski, E. (2012). Dijete kao znanstvenik – prirodoslovni aspekti suvremeno koncipiranoga kurikuluma ranog odgoja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 61(1-2), 163–178.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Te Whariki - Early Childhood Curriculum* (2016). Wellington: Ministry of Education New Zealand.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Vujičić, L. I suradnici (2017). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
- Wilson, R. (2002). Promoting the development of scientific thinking. *Early childhood news*. Retrieved January, 2022. from https://elmodules.cech.uc.edu/mcdonanl/mod%20%20output%20web/Module%20%20Web%20-%20Storyline%20output/story_content/external_files/Promoting%20the%20Development%20of%20Scientific%20Thinking.pdf?fbclid=IwAR0HT9p-2zPZLp5iQkrY-CLyE_ng9NWvWfqWttJHm3z_Rey4xMRZL0fHJccg
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2021). Сл. гласник РС, бр. 88/2017, 27/2018- др. Закон, 10/2019, 27/2018-др. Закон, 6/2020 и 129/2021

Zorica Kovačević

University of Belgrade, Teacher Education Faculty, Belgrade, Serbia

WHAT DO CHILDREN LEARN IN KINDERGARTEN?
LEARNING CONTENT FROM PRESCHOOL
TEACHERS' PERSPECTIVE

Abstract

Modern program conceptions of preschool education are concentrated on the integrated approach to learning and development, long-term goals and development of learning dispositions and key competences for lifelong learning. The choice of topics and content of learning and teaching is entrusted to the professional competencies of preschool teachers. In those circumstances, concepts that preschool teachers have about learning and teaching children play a significant part. This paper presents the results of research which sought to examine attitudes of preschool teachers about the contents of learning, that is teaching preschool children – what their learning contents are or should be, how they experience the freedom which is given to them in the choice of contents and what factors influence their choice of topics and contents of learning and researching with children. A descriptive method was used with survey as a research technique. The research included 472 preschool teachers on the territory of the city of Belgrade. The results of the research show that the contents of learning and teaching by preschool teachers are to the greatest extent recognized within socio-emotional competencies, and to a much lesser extent within the learning to learn competence. Declarative knowledge has an important place in the way in which preschool teachers perceive the learning of preschool children. The results of the research show that preschool teachers recognize to a certain extent the elements of a quality program, but in the process of developing the current programs and going beyond the usual framework, clearer directions are needed. This should be considered when improving the program of initial education, professional development and available professional literature.

Key words: *learning contents, preschool teachers' perspectives, learning to learn competence, methods of learning and teaching.*